



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
Εθνικό και Καποδιστριακό
Πανεπιστήμιο Αθηνών

ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ

ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ, ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«ΘΕΩΡΙΑ, ΠΡΑΞΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ»

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ «ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΕΥΚΑΙΡΙΑΣ: ΑΠΟΨΕΙΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ (ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ
ΣΔΕ ΠΕΡΙΣΤΕΡΙΟΥ)»**

ΟΝΟΜΑ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑΣ

ΑΣΒΕΣΤΑ ANNA ΧΡΙΣΤΙΝΑ

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ

ΦΩΤΟΠΟΥΛΟΣ ΝΙΚΟΣ

ΑΘΗΝΑ

ΣΕΠΤΕΜΒΡΙΟΣ 2019

ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

ΝΙΚΟΣ ΦΩΤΟΠΟΥΛΟΣ (ΕΠΙΚΟΥΡΟΣ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΣΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ)

ΑΘΑΝΑΣΙΟΣ ΒΕΡΔΗΣ (ΕΠΙΚΟΥΡΟΣ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ
ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΟ ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ)

ΕΜΜΑΝΟΥΗΛ ΚΟΥΤΟΥΖΗΣ (ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΗΣ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ
ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΑΝΟΙΧΤΟ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ)

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) θεωρούνται ένας θεσμός καινοτόμος ο οποίος δρα με στόχο την κοινωνικο-οικονομική ένταξη των ενήλικων ατόμων που δεν κατέχουν αυξημένα τυπικά προσόντα στη σύγχρονη και απαιτητική κοινωνία παρέχοντάς τους τη δυνατότητα ολοκλήρωσης της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Σκοπός της παρούσας ερευνητικής εργασίας είναι να αξιολογηθεί κατά πόσο ο θεσμός ανταποκρίνεται στη φιλοσοφία αυτή και αν καταφέρνει να υλοποιήσει τους ειδικότερους στόχους του. Παρουσιάζονται στοιχεία σχετικά με τις απαρχές του πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων, οι θεωρίες μάθησης καθώς και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων τα οποία χρειάζεται να λαμβάνονται υπόψη κατά την εφαρμογή ενός αποτελεσματικού εκπαιδευτικού προγράμματος ή θεσμού εν προκειμένω.

Στην μελέτη περίπτωσης που εξετάζεται αξιοποιήθηκε η τεχνική της συνέντευξης. Η έρευνα έλαβε χώρα στο ΣΔΕ Περιστερίου, το οποίο είναι και το πρώτο ιδρυθέν ΣΔΕ της χώρας μας, και συμμετείχαν 13 εκπαιδευόμενοι και εκπαιδευτικοί του σχολείου. Τα συμπεράσματα της έρευνας φανερώνουν τη γενικότερη ικανοποίηση των συνεντευξιζόμενων από τον θεσμό χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν προτείνονται και βελτιώσεις, οι οποίες αφορούν κατά βάση τη στήριξη και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών από τους αρμόδιους φορείς ώστε να μπορούν να επιτελούν απρόσκοπτα το έργο τους και να διασφαλίζεται η διατήρηση της φιλοσοφίας του θεσμού.

Λέξεις κλειδιά: Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, θεωρίες μάθησης, εκπαιδευτική αξιολόγηση, ενήλικες εκπαιδευόμενοι, επιμόρφωση εκπαιδευτικών.

THESIS' ABSTRACT

Second Chance Schools (SCS) are considered to be an innovative institution which assists underqualified adults to be integrated in modern and demanding social and economical life by providing them the potential to complete compulsory secondary education. The aim of this thesis is to evaluate whether the institution measures up to this philosophy and if it manages to actualize its special objectives. Data concerning the early days of the field of adult education are presented, as well as learning theories and the characteristics of adults as learners which have to be taken into account so as to implement an effective educational program or institution.

In the case study we examine interviewing techniques were used. The survey took place in SCS in Peristeri, which is the first established SCS in our country, and 13 people both students and educators participated. The conclusions of the survey depict a general sense of satisfaction from the institution although improvements are suggested mostly on the basis of educators' reeducation in order to do their job smoothly and ensure that the philosophy which runs the institution remains intact.

Key words: Second Chance Schools (SCS), learning theories, educational evaluation, adult learners, educators' reeducation.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Με το πέρας της διπλωματικής μου εργασίας θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους καθηγητές και συμφοιτητές μου για την άριστη συνεργασία που είχαμε τα δύο χρόνια που περάσαμε μαζί. Ευχαριστίες πρόπουν και προς τα μέλη της Γραμματείας του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών τα οποία πάντα φρόντιζαν να μας εξυπηρετούν και αντιμετωπίζουν τις ιδιοτροπίες όλων μας με αξιοσημείωτη ανεκτικότητα.

Ιδιαίτερα θα ήθελα να ευχαριστήσω τον κ. Νίκο Φωτόπουλο ο οποίος δέχτηκε αμέσως να αναλάβει την εποπτεία της διπλωματικής μου εργασίας και μου απαντούσε όποτε του ζητούσα διευκρινίσεις ενώ παράλληλα είμαι σίγουρη πως είχε και άλλες υποχρεώσεις. Εύχομαι, λοιπόν, να μην του έκανα τη ζωή δύσκολή όλο αυτό το διάστημα.

Μεγάλο ευχαριστώ στον κ. Εμμανουήλ Κουτούζη για τη συμμετοχή του στην Τριμελή Εξεταστική Επιτροπή της εργασίας μου και τις καίριες παρατηρήσεις του καθώς και για τη φιλοξενία του στο ΚΑΝΕΠ κατά το διάστημα της πρακτικής μου άσκησης εκεί. Μεγάλο ευχαριστώ, όμως, και στον κ. Θανάση Βέρδη για την προσήνειά του και την αρωγή του όποτε προέκυπταν προβλήματα είτε με τις προσωπικές εργασίες μας είτε με ζητήματα της κατεύθυνσής μας αλλά και για τη συμμετοχή του στην Τριμελή Εξεταστική Επιτροπή.

Τέλος ένα τεράστιο ευχαριστώ οφείλω στην οικογένειά μου για τη στήριξη που μου προσέφερε όλο αυτό το διάστημα. Ειδικά στη μητέρα μου, Έλσα, και στα παιδιά μου, την κινητήρια δύναμή μου, Αλέξανδρο, Βαλέρια και Άλκηστη, χωρίς την αστείρευτη υπομονή και ανεκτικότητα των οποίων τίποτα από όλα αυτά δεν θα είχε επιτευχθεί. Τους αφιερώνω την εργασία αυτή ευχόμενη να αποτελώ ένα καλό παράδειγμα στην περιπλάνησή τους προς τη γνώση.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	3
THESIS' ABSTRACT.....	4
ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ.....	5
ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ.....	6
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	11
ΜΕΡΟΣ Α΄ :ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο:ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΗΣ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗΣ	
Εισαγωγή.....	14
1.1.Αναγκαιότητα της έρευνας.....	14
1.2.Ο σκοπός και οι ειδικοί στόχοι της έρευνας.....	15
1.3.Τα ερευνητικά ερωτήματα - η προβληματοποίηση.....	15
1.4.Τήρηση δεοντολογίας στην έρευνα.....	16
1.5.Οι περιορισμοί της έρευνας.....	17
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο:Η ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	
2.1.Η διαμόρφωση του πεδίου της εκπαιδευτικής αξιολόγησης.....	18
2.2.Η φιλοσοφική και πολιτική θεώρηση της εκπαιδευτικής αξιολόγησης.....	19
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο:Η ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΟΥ ΠΕΔΙΟΥ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ – ΣΥΝΤΟΜΗ ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ	
3.1.Τα πρώτα χρόνια του θεσμού της εκπαίδευσης ενηλίκων σε διεθνές επίπεδο.....	22

3.2.Η θέσμιση της εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα.....	24
---	----

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο:ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΔΙΑΣΑΦΗΣΕΙΣΚΑΙ ΘΕΩΡΙΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

4.1.Εννοιολογικές διασαφήσεις: «Δια βίου μάθηση», «Εκπαίδευση Ενηλίκων».....	26
--	----

4.2.Οι φορείς της εκπαίδευσης ενηλίκων.....	29
---	----

4.3.Οι διαστάσεις της μάθησης ως χαρακτηριστικά της μάθησης των ενηλίκων.....	30
---	----

4.4.Θεωρίες μάθησης στην εκπαίδευση ενηλίκων.....	33
---	----

4.4.1.Paulo Freire:Ο αλφαριθμητισμός των ενηλίκων ως προϋπόθεση για την κοινωνική αλλαγή.....	33
---	----

4.4.2.Jack Mezirow και Stephen Brookfield:Η μετασχηματίζουσα μάθηση και η πολιτική διάσταση του κριτικού στοχασμού.....	36
---	----

4.4.3.David Kolb:Ο βιωματικός κύκλος της μάθησης.....	41
---	----

4.4.4.Knud Illeris:Ο πολυδιάστατος χαρακτήρας της μάθησης.....	43
--	----

4.4.5.Malcom Knowles:Η θεωρία της ανδραγωγικής.....	44
---	----

4.4.6.Carl Rogers:Η προσωποκεντρική του θεωρία.....	47
---	----

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο:ΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΕΥΚΑΙΡΙΑΣ (ΣΔΕ)

5.1.Ο θεσμός των ΣΔΕ στην Ευρώπη.....	50
---------------------------------------	----

5.2.Ο θεσμός των ΣΔΕ στην Ελλάδα.....	53
---------------------------------------	----

5.2.1.Η ίδρυση και η ιστορική εξέλιξη των ΣΔΕ στη χώρα μας.....	53
---	----

5.2.2.Ο τρόπος οργάνωσης και λειτουργίας των ΣΔΕ στην Ελλάδα.....	55
---	----

5.2.3.Ο σκοπός και οι ειδικοί στόχοι των ΣΔΕ στη χώρα μας.....	58
--	----

5.3.Η αναγκαιότητα της αξιολόγησης των ΣΔΕ.....	58
---	----

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο:ΤΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΩΝ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ

6.1.Αποτύπωση του προφίλ των εκπαιδευόμενων σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων....	61
6.2.Τα κίνητρα επανένταξης των ενηλίκων στην εκπαίδευση.....	67
6.3.Εμπόδια μάθησης των ενήλικων εκπαιδευόμενων.....	70
6.4.Τα αίτια της διαρροής από την εκπαίδευση.....	73
6.5.Προϋποθέσεις περιορισμού της διαρροής από τα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων....	77

ΜΕΡΟΣ Β΄:ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	80
----------------------	-----------

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7^ο:Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

7.1.Το είδος της έρευνας.....	81
7.2.Το δείγμα της έρευνας.....	84
7.3.Ερευνητικές τεχνικές και εργαλεία συλλογής δεδομένων.....	85
7.4.Μέθοδος ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων.....	87
7.4.1.Οι διαστάσεις, τα πεδία και οι τομείς της αξιολόγησης.....	87
7.4.2.Οι τεχνικές της ερευνητικής μεθόδου που χρησιμοποιήθηκαν.....	89
7.4.3.Τα στάδια της θεματικής ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων.....	91

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8^ο:ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Εισαγωγή.....	93
8.1.Παρουσίαση και ανάλυση των αποτελεσμάτων.....	93
8.2.Τα συμπεράσματα της έρευνας.....	110

ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....	119
----------------------------------	------------

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ.....	122
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	133
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1: ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ.....	134
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2: ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ (ΜΕΤΑ ΤΙΣ ΠΙΛΟΤΙΚΕΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ).....	135
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3: ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ.....	137
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4: ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ (ΜΕΤΑ ΤΙΣ ΠΙΛΟΤΙΚΕΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ).....	139
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 5: ΟΙ ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ, ΤΑ ΠΕΔΙΑ ΚΑΙ ΟΙ ΤΟΜΕΙΣ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ...	141
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 6: ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΚΩΔΙΚΟΠΟΙΗΜΕΝΗΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ (Κ4).....	143
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 7: ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΑ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ ΚΩΔΙΚΟΠΟΙΗΣΕΩΝ ΜΕ ΑΠΟΣΠΑΣΜΑΤΑ ΑΠΟ ΤΙΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ.....	157

«Για να περπατήσεις στο σωστό δρόμο, χρειάζεσαι φως.
Και το φως είναι γράμματα. Ο κόσμος πρέπει να μάθει να διαβάζει ,
γιατί αλλιώς ακούει μόνο ό, τι του λένε οι άλλοι.»

Μ. Παπαμαύρος

(1893-1963)

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) ανήκουν στους εκπαιδευτικούς θεσμούς οι οποίοι διακρίνονται για την καινοτομία τους και ο προσανατολισμός τους τίθεται μάλλον στις κοινωνικοποιητικές διαδικασίες παρά στην παροχή της γνώσης καθαυτής. Στη σύγχρονη Κοινωνία της Μάθησης (Learning Society) η εκπαίδευση χαρακτηρίζεται ως παράγοντας που προσδίδει στο άτομο μεγαλύτερη αξία και τη δυνατότητα της επαγγελματικής αλλά και προσωπικής του ανάπτυξης ώστε να μπορεί να προσαρμόζεται στο ραγδαία μεταβαλλόμενο περιβάλλον. Στόχος της εκπαίδευσης αυτή την εποχή, λοιπόν, δεν αποτελεί μόνο η γνώση αλλά η καλλιέργεια ενός συνόλου δεξιοτήτων (γνωστικών, μεταγνωστικών, κοινωνικών και επικοινωνιακών) τις οποίες το άτομο αξιοποιεί προκειμένου να μετασχηματιστεί σε ολοκληρωμένο, ενεργό και κριτικά σκεπτόμενο κοινωνικό ον. Μέσα σε ένα τέτοιο κοινωνικό πλαίσιο οι εκπαιδευτικές πολιτικές αιτούνται την αξιοποίηση σύγχρονων διδακτικών προσεγγίσεων και εργαλείων που προωθούν τη μάθηση ως δυναμική διαδικασία με σκοπό τη μεγιστοποίηση των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων (Ματσαγγούρας, 1998· Κοντάκος & Γκόβαρης, 2006· Δουράνου, 2007· Τσιάμη, 2013· Πετροπούλου, Κασιμάτη & Ρετάλης, 2015).

Η φιλοσοφία των ΣΔΕ περιστρέφεται ακριβώς πάνω σε αυτούς τους άξονες βάσει των θεσμικών κειμένων που περιγράφουν την οργάνωση και λειτουργία τους (ΦΕΚ 1003/2003· ΦΕΚ Β 34/2008). Σχεδόν είκοσι χρόνια μετά από την ίδρυσή τους στην Ελλάδα (πιλοτική λειτουργία του πρώτου ΣΔΕ τη σχολική χρονιά 2000-2001) τίθεται το ερώτημα εάν αυτή η φιλοσοφία εξακολουθεί να υπηρετείται από τον θεσμό και αν τα αποτελέσματά του ανταποκρίνονται εντέλει στις προσδοκίες που υπήρχαν από τη θέσπισή του ή αν αυτός έχει ατονήσει και χρειάζεται επαναπροσδιορισμό.

Η παρούσα ερευνητική εργασία αποτελείται από δύο βασικά μέρη. Το πρώτο μέρος αφορά στη θεωρητική και βιβλιογραφική επισκόπηση του αντικειμένου της έρευνάς μας ενώ στο δεύτερο μέρος γίνεται η παρουσίαση και ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων που συλλέξαμε ειδικά για τους σκοπούς του παρόντος ερευνητικού πονήματος. Το καθένα από τα δύο αυτά μέρη εξυπηρετεί ένα σαφώς προσδιορισμένο σκοπό. Το θεωρητικό πλαίσιο μας παρέχει όλες τις

απαραίτητες πληροφορίες που σχετίζονται με το πεδίο μελέτης μας και έχουν προκύψει μέσα από πληθώρα ερευνών. Είναι η βάση πάνω στην οποία θα στηριχτεί η επιλογή των πεδίων, των τομέων και των κριτηρίων της αξιολόγησής μας και θα ερμηνευθούν τα εξαγόμενα αποτελέσματα. Είναι πρακτικά αδύνατο να ερμηνευθούν συμπεριφορές και δεδομένα αν ο ερευνητής αγνοεί το πλαίσιο στο οποίο ανήκουν αυτά ενώ παράλληλα ο αναγνώστης είναι δύσκολο να πειστεί για τις θέσεις που εκφράζονται αν δεν μπορεί να τις επιβεβαιώσει ή να τις διαψεύσει βάσει θεωρίας. Το ερευνητικό μέρος δε είναι απαραίτητο καθώς αποτυπώνει τα δεδομένα που ισχύουν σε μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο για ένα ζήτημα που απασχολεί την ερευνητική κοινότητα και προάγει τη γνώση σε ορισμένο πεδίο εμπλουτίζοντάς το με νέα στοιχεία.

Στο πρώτο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας αποτυπώνεται η αναγκαιότητα πραγματοποίησης της συγκεκριμένης έρευνας και παρουσιάζονται τα ερευνητικά μας ερωτήματα που αναδύθηκαν από την διαδικασία της προβληματοποίησης. Επίσης, επισημαίνονται και οι περιορισμοί της έρευνας η ύπαρξη των οποίων είναι αναμενόμενη σε κάθε ερευνητική διαδικασία.

Στο δεύτερο κεφάλαιο επισημαίνεται η φιλοσοφία που διαπνέει την εκπαιδευτική αξιολόγηση προκειμένου να προσδιορίσουμε με σαφήνεια τη σπουδαιότητα και τα πλεονεκτήματά της ώστε να απεμπλακεί από την τιμωρητική διάσταση που της προσάπτεται. Η εκπαιδευτική αξιολόγηση για τη σύγχρονη διδακτική είναι μια θεμελιώδης διαδικασία η οποία συνδέεται οργανικά και με τη μαθησιακή αλλά και με τη διδακτική διαδικασία (Πετροπούλου κ.ά., 2015).

Στο τρίτο κεφάλαιο πραγματοποιείται μια σύντομη ιστορική αναδρομή στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων και διεθνώς αλλά και στην Ελλάδα. Κρίνουμε σκόπιμη αυτή την αναφορά προκειμένου να κατανοήσουμε τους στόχους της εκπαιδευτικής πολιτικής όπως εφαρμόζεται στη σύγχρονη κοινωνία. Οι στόχοι αυτοί μεταβάλλονται ανάλογα με τις κοινωνικές επιταγές και η κοινωνία του 21^{ου} αιώνα απαιτεί την «*εργαλειοποίηση*» των ανθρώπινων όντων. Μια συμφωνία που προωθείται από τις εφαρμοστέες πολιτικές που σχετίζονται με τη δια βίου μάθηση και τελικά τη μετατροπή της εκπαίδευσης σε καταναλωτικό αγαθό με απώτερο στόχο την είσοδο στην αγορά εργασίας (Μητσοπούλου, 2000· Γιώτη, 2018).

Το τέταρτο κεφάλαιο διατρέχει το θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο ερείδονται οι διδακτικές προσεγγίσεις των εκπαιδευτικών των ΣΔΕ και οι οποίες αξιοποιούνται σε διεθνές επίπεδο από τους εκπαιδευτές προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων ανεξάρτητα με το εάν ανήκουν στην τυπική ή μη τυπική εκπαίδευση. Η κατοχή της γνώσης των θεωριών μάθησης από τους εκπαιδευτικούς των ΣΔΕ είναι ένα από τα κριτήρια αξιολόγησης του σχολικού αυτού θεσμού καθώς συμβάλλει στην εξοικείωση των εκπαιδευτικών με τη φιλοσοφία που χρειάζεται να διακρίνει τα προγράμματα αυτού του τύπου.

Στο πέμπτο κεφάλαιο περιγράφεται ο θεσμός των ΣΔΕ από την ίδρυση του ως σήμερα στην Ευρώπη και την Ελλάδα προκειμένου να προσδιοριστούν οι ανάγκες και οι απαιτήσεις του ως θεσμού οι οποίες θα ελεγχθεί κατά πόσο καλύπτονται στην πράξη και ποια από τις πλευρές του χρειάζεται επανεκτίμηση.

Με ανάλογη λογική, στο έκτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που διακρίνουν τους ενήλικες εκπαιδευομένους από τους ανήλικους, τα κίνητρα συμμετοχής τους στις εκπαιδευτικές διαδικασίες αλλά και τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν. Η εξοικείωση των εκπαιδευτών με αυτές τις ιδιαιτερότητες, ο σεβασμός απέναντι στη διαφορετικότητα και η στοχευμένη στις ανάγκες των ενηλίκων διδακτική προσέγγιση διασφαλίζουν, όπως θα δούμε, την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας και άρα αποτελούν στοιχείο ποιότητας του θεσμού.

Το έβδομο κεφάλαιο αποτελεί την εισαγωγή μας στο δεύτερο και ερευνητικό μέρος της εργασίας μας στο οποίο παρουσιάζονται τα στοιχεία που αφορούν το είδος, την οργάνωση και τις μεθόδους ανάλυσης που αξιοποιήθηκαν κατά την εξαγωγή των αποτελεσμάτων της έρευνας που παρουσιάζονται στο όγδοο και τελευταίο μας κεφάλαιο.

ΜΕΡΟΣ Α΄: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΗΣ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗΣ

Εισαγωγή

Στο πρώτο αυτό κεφάλαιο της εργασίας μας παραθέτουμε πληροφορίες σχετικά με τον σκοπό και τους ειδικούς στόχους της έρευνάς μας στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) Περιστερίου, την αναγκαιότητά της αλλά συνάμα και τους περιορισμούς της, ευχόμενοι τα αποτελέσματα να αποβούν χρήσιμα στο πεδίο μελέτης της εκπαίδευσης ενηλίκων και στις προσπάθειες ανανέωσής του.

1.1. Αναγκαιότητα της έρευνας

Η «Εκπαίδευση Ενηλίκων» και η «Δια Βίου Εκπαίδευση» αποτελούν σημαντικά πεδία μελέτης εδώ και αρκετές δεκαετίες αλλά ειδικότερα μετά την έκδοση της Λευκής Βίβλου της Ευρώπης το 1995 σχετικά με τη σημασία της «Δια Βίου Μάθησης» κατά το πέρασμα στην «Κοινωνία της Γνώσης». Αυτό το γεγονός οφείλεται εν πολλοίς στην προσπάθεια εξομάλυνσης των κοινωνικών ανισοτήτων και ωθούμενο από την παγκοσμιοποίηση που επήλθε στον οικονομικό τομέα, την ταχύτατη διάδοση των τεχνολογιών της πληροφορίας που επηρεάζουν αναμφίβολα τον επαγγελματικό τομέα καθώς και την εξέλιξη της επιστήμης και της τεχνολογίας εν γένει (<https://ec.europa.eu>). Η χώρα μας υιοθέτησε άμεσα πολιτικές δράσεις και έλαβε μέτρα προκειμένου να συμμορφωθεί με τις σύγχρονες ευρωπαϊκές πολιτικές. Ωστόσο, μετά από μια δεκαετία -και πλέον- οξύτατης οικονομικής κρίσης πολλές από τις καινοτόμες πρωτοβουλίες έχουν ατονήσει και χρειάζονται επαναξιολόγηση με σκοπό τον επαναπροσδιορισμό και τη βελτίωση τους ώστε να ανταποκρίνονται στα σύγχρονα κοινωνικά δεδομένα.

Από την ίδρυση και λειτουργία του πρώτου Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) στην Ελλάδα στην περιοχή της Δυτικής Αττικής - και συγκεκριμένα στο Περιστερι - έχει περάσει σχεδόν μια εικοσαετία. Οι σύγχρονες εκπαιδευτικές πολιτικές της Ευρώπης εξακολουθούν να περιστρέφονται γύρω από την οργάνωση και εφαρμογή πληθώρας προγραμμάτων δια βίου μάθησης στοχεύοντας στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα όχι μόνο στους ανήλικους αλλά και στους ενήλικες εκπαιδευόμενους. Μέσα σε αυτές τις συνθήκες η χώρα μας προσπαθεί να ακολουθήσει τις εξελίξεις, αν και συχνά με τρόπο ασθματικό εξαιτίας της

πληθώρας των δυσκολιών που αντιμετωπίζει τα τελευταία χρόνια - πρωτίστως στον οικονομικό τομέα – όπως προαναφέρθηκε. Εμφανίζεται, συνεπώς, αδήριτη η ανάγκη για αξιολόγηση του συγκεκριμένου θεσμού και μάλιστα από τα ίδια τα μέλη της σχολικής μονάδας αφού είναι οι απολύτως αρμόδιοι να υποδείξουν και τα προτερήματα αλλά και τις ελλείψεις του θεσμού ως έχει και να προτείνουν βελτιωτικές λύσεις οι οποίες θα ανταποκρίνονται στις ανάγκες που οι ίδιοι έχουν μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο ζουν και δρουν.

1.2. Ο σκοπός και οι ειδικοί στόχοι της έρευνας

Κύριος σκοπός της έρευνάς μας, λοιπόν, είναι να μελετηθούν οι εκπαιδευτικές ανάγκες των ενηλίκων της χώρας μας στη σύγχρονη και διαρκώς μεταβαλλόμενη κοινωνία έτσι ώστε να αξιολογηθεί το κατά πόσο ανταποκρίνεται η δομή και η οργάνωση των ΣΔΕ στις ανάγκες αυτές. Σε αυτό το πλαίσιο θα γίνει, επιπλέον, μια προσπάθεια αποτύπωσης των κινήτρων και των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των εκπαιδευόμενων στα ΣΔΕ καθώς από αυτούς τους παράγοντες εξαρτώνται κατά βάση και η ικανοποίηση από και η εμπλοκή των ενηλίκων στην μαθησιακή διαδικασία.

Οι επιμέρους στόχοι που θα μπορούσαν να οριστούν αφορούν στον προσδιορισμό της εξελικτικής πορείας των ΣΔΕ από τη θεσμοθέτησή τους ως σήμερα, τη χρησιμότητα του αναλυτικού προγράμματος που εφαρμόζεται στα ΣΔΕ για τους ενήλικες εκπαιδευόμενους και την αποτύπωση του προφίλ των εκπαιδευόμενων στα ΣΔΕ.

1.3. Τα ερευνητικά ερωτήματα – η προβληματοποίηση

Τα ερευνητικά ερωτήματα που απασχολούν την παρούσα εργασία, και θα αναλυθούν περαιτέρω στο δεύτερο μέρος της στο οποίο και θα παρουσιαστεί η έρευνα με τα πορίσματά της, θα μπορούσαν αδρομερώς να συνοψιστούν ως εξής:

- Ανταποκρίνεται ο τρόπος που εφαρμόζεται το Αναλυτικό Πρόγραμμα στα ΣΔΕ στη φιλοσοφία του θεσμού;
- Ποια τα κοινωνικο-οικονομικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων στα ΣΔΕ;

- Καλύπτει το ΣΔΕ την ανάγκη για κοινωνικοποίηση και κοινωνική ισότητα όπως διατείνεται (ΦΕΚ 1003/2003· ΦΕΚ Β 34/2008);
- Υποστηρίζεται ο θεσμός των ΣΔΕ από τους αρμόδιους φορείς (επιμόρφωση εκπαιδευτικών, παράλληλη στήριξη, υλικοτεχνική υποδομή);
- Ποια είναι τα κίνητρα της φοίτησης σε ένα ΣΔΕ;
- Ποια τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευόμενων στα ΣΔΕ;
- Ποια εμπόδια προκύπτουν κατά τη φοίτηση στα ΣΔΕ και πώς επιδρούν στη διαρροή των εκπαιδευομένων από τον θεσμό;

1.4. Τήρηση δεοντολογίας στην έρευνα

Προκειμένου να μπορέσει να διεξαχθεί η έρευνα σε οποιαδήποτε σχολική μονάδα είναι αναγκαία η προσκόμιση στη διεύθυνση επίσημης άδειας παραχωρημένης από τον επίσημο αρμόδιο φορέα. Στην περίπτωση της συγκεκριμένης έρευνας που αφορά σε ΣΔΕ ο φορέας που ενέκρινε τη διεξαγωγή της έρευνας και μας εξέδωσε την απαιτούμενη άδεια ήταν η Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης. Επιπλέον, είχε προηγηθεί επικοινωνία με τη διεύθυνση του ΣΔΕ Περιστερίου ώστε να ενημερώσουμε για τον σκοπό της έρευνάς μας και τους λόγους επιλογής της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας. Η σύμφωνη γνώμη και των υπευθύνων του χώρου στον οποίο θα λάμβανε χώρα η έρευνα κρίθηκε σημαντική ώστε να μην βρεθούμε αντιμέτωποι με καταστάσεις που θα προκαλούσαν αμηχανία σε όλα τα εμπλεκόμενα μέρη.

Ως προς την τεχνική της έρευνας ακολουθήθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη και για να είμαστε καθόλα σίγουροι για την ακρίβεια των καταγραφών μας προβήκαμε στη μαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων αυτών. Σε κάθε περίπτωση είχαμε τη σύμφωνη γνώμη των συμμετεχόντων με την προϋπόθεση ότι το περιεχόμενο των μαγνητοφωνήσεων θα αξιοποιούνταν αυστηρά για τις ανάγκες της συγκεκριμένης έρευνας και θα διασφαλιζόταν η ανωνυμία των συνεντευξιζόμενων (Bell, 2007). Για τους παραπάνω λόγους με Ε και έναν αριθμό θα δηλώνονται οι συνεντεύξεις των εκπαιδευομένων (π.χ. Ε1, Ε2 κλπ.) και με ένα Κ και έναν αριθμό οι συνεντεύξεις των καθηγητών αντίστοιχα (π.χ. Κ1, Κ2 κλπ.).

1.5.Οι περιορισμοί της έρευνας

Μια έρευνα για να θεωρηθεί έγκυρη και αξιόπιστη απαιτεί μια σειρά από διαδικασίες που μπορούν να επιβεβαιώσουν τα πορίσματά της. Ειδικά όσον αφορά στην ποιοτική έρευνα η οποία συχνά έχει μεμφθεί για «θαμπές» ερευνητικές μεθόδους οι οποίες δεν μπορούν να μας πείσουν για την ορθότητα των συμπερασμάτων του ερευνητή αξιοποιείται κατά κόρον η μέθοδος της τριγωνοποίησης (triangulation) των μεθόδων και των δεδομένων. Τριγωνοποίηση θεωρείται ο συνδυασμός πολλών μεθοδολογιών έρευνας καθώς και η αξιοποίηση πολλών τεκμηρίων και ποικίλων πηγών δεδομένων ώστε να αρθούν οι όποιες αντιφάσεις μπορεί να προκύψουν κατά την ερμηνεία και επεξεργασία των δεδομένων (Altrichter, Posch & Somekh, 2001· Συμεού, 2007). Ωστόσο, στην προκειμένη περίπτωση, ο περιορισμένος χρόνος που ήταν δυνατόν να διατεθεί για την έρευνα στο πεδίο εξαιτίας των καθημερινών υποχρεώσεων των συμμετεχόντων αλλά και της ολοκλήρωσης της σχολικής χρονιάς σε συνάρτηση με την έλλειψη επαρκών ερευνητικών δεδομένων σχετικά με το υπό έρευνα θέμα δεν μας επέτρεψαν να προβούμε στην πραγματοποίηση τριγωνοποίησης.

Επιπλέον, αν και στοχεύουμε στη γενικότερη αξιολόγηση του θεσμού των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας η μελέτη περίπτωσης στην ποιοτική έρευνα δεν επιτρέπει τη γενίκευση. Αν και μπορεί η περίπτωση που εξετάστηκε να αποτελεί πράγματι μία τυπική απεικόνιση των περισσότερων περιπτώσεων που αφορούν στην έρευνά μας, δεν αποτελεί μια δημοσκοπική ή άλλη στατιστική μέθοδο που θα μπορούσε να μας διασφαλίσει κάποιο μεγαλύτερο βαθμό αντικειμενικότητας και ολιστικής κατανόησης του φαινομένου που μας απασχολεί. Θεωρείται μάλλον ένα είδος «νατουραλιστικής γενίκευσης» (Μαγγόπουλος, 2014:88), δηλαδή επιχειρείται η αποτύπωση της πραγματικότητας καθαυτής (Σκουμπουρδή, Φεσσάκης, Καφούση & Καλαβάσης, 2008).

Αξίζει σε αυτή την ενότητα να αναφερθεί και το γεγονός ότι προκειμένου να αξιολογηθεί ολιστικά ένας θεσμός χρειάζεται να εξεταστεί μια πληθώρα κριτηρίων με ανάλογους δείκτες ποιότητας (Κασσωτάκης, 2018). Αυτό, ωστόσο, δεν καθίσταται εφικτό στα πλαίσια εκπόνησης μίας διπλωματικής εργασίας καθώς υπάρχουν περιορισμοί (όπως η έκταση και το χρονικό περιθώριο στο οποίο αναφερθήκαμε) στη συγγραφή της. Επιλέχθηκαν συνεπώς κατά το δοκούν ορισμένα από αυτά τα κριτήρια τα οποία βέβαια έχει αποδειχθεί και από ποικίλες έρευνες ότι συμβάλλουν τα μέγιστα στη σχολική αποτελεσματικότητα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο: Η ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

2.1. Η διαμόρφωση του πεδίου της εκπαιδευτικής αξιολόγησης

Το επιστημονικό πεδίο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης (educational assessment) είναι σχετικά νέο για τον επιστημονικό κόσμο αφού η επίσημη καθιέρωση του ως επιστημονικού κλάδου επιτεύχθηκε κατά τη δεκαετία του '80. Μοντέλα αξιολόγησης αναδύονται παρόλα αυτά ήδη από το 1933 και εξακολουθούν έως σήμερα δημιουργώντας έτσι το απαραίτητο θεωρητικό υπόβαθρο του επιστημονικού αυτού πεδίου. Τα μοντέλα αξιολόγησης διαμορφώνονται ανάλογα με τον σκοπό και τους στόχους της αξιολόγησης, το αντικείμενο (εκπαιδευτικό πρόγραμμα, εκπαιδευτική παρέμβαση κλπ.) και τους συντελεστές της αξιολογικής διαδικασίας, τις μεθόδους και τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται καθώς και την αξία και χρησιμότητα των αποτελεσμάτων της (Πετροπούλου κ.ά., 2015). Η εκπαιδευτική αξιολόγηση θεωρείται *ως μια συστηματική διεργασία που αποσκοπεί στην αποτίμηση και στη βελτίωση της αποδοτικότητας και της αποτελεσματικότητας όλων των συνδετικών κρίκων που αποτελούν την πεμπτουσία της εκπαίδευσης. Η αξιολόγηση των εκπαιδευομένων, των εκπαιδευτικών, της διδακτικής διαδικασίας, των αναλυτικών προγραμμάτων, των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, του εκπαιδευτικού συστήματος στο σύνολό του αποτελούν ορισμένες μόνο εκφάνσεις της εκπαιδευτικής αξιολόγησης* (ό. π.: 18). Η αξία της έγκειται πρωτίστως στη λειτουργία της ως *δυναμικό εργαλείο μάθησης* εξαιτίας της εμπλοκής των συμμετεχόντων στην αξιολογική διαδικασία αλλά και ως *ανατροφοδοτικός μηχανισμός* με τον οποίο ανιχνεύονται οι ελλείψεις και επαναπροσδιορίζονται οι στόχοι με σκοπό τη βελτίωση της καθόλου εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Σύμφωνα και με τις νέες τάσεις στην εκπαιδευτική αξιολόγηση η οποία είναι πλέον γνωστή ως «*αξιολόγηση για τη μάθηση*» ή «*η αξιολόγηση ως εργαλείο μάθησης*» μπορούμε να διακρίνουμε μια σειρά από χαρακτηριστικά της γνωρίσματα. Η σύνδεσή της με τις μαθησιακές και διδακτικές διεργασίες, η δυναμικότητα της ως εκπαιδευτικού εργαλείου, ο διερευνητικός και συμμετοχικός της χαρακτήρας που καλλιεργούν ένα σύνολο μεταγνωστικών δεξιοτήτων, ο σεβασμός απέναντι στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων και η ανατροφοδότηση που προκύπτει από τη διαδικασία είναι μερικά από τα βασικότερα αυτά γνωρίσματα της σύγχρονης θεώρησης για την εκπαιδευτική αξιολόγηση (ό. π.).

Ξεκάθαρο πριν από την έναρξη της εκπαιδευτικής αξιολόγησης χρειάζεται να είναι το πλαίσιο μέσα στο οποίο αυτή συντελείται. Όταν αναφερόμαστε στο πλαίσιο εννοούμε το αντικείμενο της αξιολόγησης, τον σκοπό και τους ειδικούς της στόχους βάσει των οποίων συνθέτουμε και τα κριτήρια με τα οποία θα γίνει η αξιολόγηση, την αξιοπιστία και την εγκυρότητά της ως διαδικασίας καθώς επίσης και τη δυνατότητα γενίκευσής της και σε άλλα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, η αντικειμενικότητα, η διακριτικότητα και ασφαλώς, η πρακτικότητα της αξιολόγησης από την οποία εξαρτάται η ευκολία αξιοποίησής της από τους αξιολογητές (ό. π.).

Ασφαλώς, η εκπαιδευτική αξιολόγηση μπορεί να αφορά είτε το σύνολο των στοιχείων που απαρτίζουν τη σχολική μονάδα, έμψυχων και άψυχων¹, είτε ορισμένα από αυτά ανάλογα πάντα με τον σκοπό της αξιολόγησης. Υπογραμμίζεται ότι η αξιολόγηση χρειάζεται προγραμματισμό και επαρκή προετοιμασία η οποία να έχει ερείσματα σε κατάλληλο θεωρητικό υπόβαθρο και τα συμπεράσματα που εξάγονται να τεκμηριώνονται από την αξιολογική διαδικασία ώστε να μην αποτελούν υποκειμενικά εκπεφρασμένες απόψεις του αξιολογητή αλλά όσο το δυνατόν, αντικειμενικές κρίσεις ακόμη και αν πρόκειται για πτυχές που δίνουν επισφαλή αποτελέσματα όπως η διαμόρφωση στάσεων και αξιών, η πολιτικοποίηση και κοινωνικοποίηση των ατόμων κλπ. Αναγκαία είναι, επίσης, η ενημέρωση των συντελεστών της αξιολόγησης καθώς γίνεται περισσότερο κατανοητή η αξιολογική διαδικασία με αποτέλεσμα και να διευκολύνεται η εφαρμογή της αλλά και να είναι πιο αξιοποιήσιμα τα συναγόμενα αποτελέσματα, ενώ μπορεί να λάβει πολλές μορφές ανάλογα με τα κριτήρια ταξινόμησης και τον σκοπό των αξιολογητών. Μπορούμε λ.χ. να τη διακρίνουμε σε ιεραρχική ή συλλογική, ποσοτική ή ποιοτική, διαγνωστική, διαμορφωτική ή αθροιστική κ.α. (Κασσωτάκης, 2018).

2.2. Η φιλοσοφική και πολιτική θεώρηση της εκπαιδευτικής αξιολόγησης

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση εμφανίζεται μέσα στον πολιτικό χώρο ως «σημείο αντιλεγόμενο» καθώς οι επικριτές της προβάλλουν πληθώρα ερωτημάτων που αμφισβητούν την ακεραιότητα και αξία της, τα οποία οι υποστηρικτές της - από την άλλη πλευρά - καλούνται να

¹ Ως έμψυχα θεωρούνται τα πρόσωπα που απαρτίζουν τη σχολική μονάδα (λ.χ. διευθυντής, εκπαιδευτικοί, εκπαιδευόμενοι, σύμβουλοι, λοιπό διοικητικό προσωπικό κλπ.) ενώ τα άψυχα αφορούν σε διαδικασίες, οργάνωση και δομές (λ.χ. προγράμματα σπουδών, υλικοτεχνική υποδομή κλπ.) (Πετροπούλου κ.α., 2015).

απαντήσουν. «Γιατί πρέπει να αξιολογούμε;», «Με ποια κριτήρια γίνεται η αξιολόγηση;», «Ποιος ορίζει τα κριτήρια αξιολόγησης;», «Ποια μέσα συλλογής δεδομένων αξιοποιούνται;», «Πώς θα αξιοποιηθούν τα αποτελέσματα της αξιολογικής διαδικασίας;» κ.α.

Οι απαντήσεις σε αυτά τα ερωτήματα, ωστόσο, δεν είναι συγκεκριμένες αλλά ποικίλουν βάσει του ιδεολογικού-πολιτικού πρίσματος με το οποίο τα προσεγγίζει ο κάθε ερευνητής. Οι βασικές πολιτικές θεωρήσεις μπορούμε να πούμε ότι αφορούν από τη μία τη θεωρία του κονστρουκτιβισμού και από την άλλη τις συγκρουσιακές θεωρίες που αξιοποιούν στοιχεία του μαρξισμού. Στην πρώτη περίπτωση το σχολείο προσεγγίζεται ως υποσύστημα του κοινωνικού οργανισμού το οποίο και είναι απαραίτητο για τη εύρυθμη λειτουργία του και σκοπεύει στην ικανοποίηση των αναγκών του κοινωνικού συνόλου προς εξυπηρέτηση του συλλογικού συμφέροντος. Σύμφωνα, όμως, με τη δεύτερη προσέγγιση το σχολείο συμβάλλει μάλλον στην κοινωνική αναπαραγωγή καθώς θεωρείται ότι το σχολείο είναι αμιγώς ένας ιδεολογικός κρατικός μηχανισμός (Κασσωτάκης, 2018).

Βάσει της δομολειτουργικής θεωρίας (κονστρουκτιβιστικής) μέσω της αξιολόγησης δύναται να ελεγχθεί κατά πόσο ο σχολικός θεσμός ανταποκρίνεται στις αναδυόμενες και ποικιλόμορφες κοινωνικές ανάγκες. Θεωρείται ότι όσο περισσότερο ικανοποιεί το σχολείο τις ανάγκες αυτές τόσο πιο αποτελεσματικό καθίσταται ως θεσμός. Σκοπός, δηλαδή, της αξιολογικής διαδικασίας είναι η ποιοτική αναβάθμιση του σχολικού θεσμού ώστε να ενισχυθεί η χρησιμότητα και η αποτελεσματικότητά του κατά τη διαμόρφωση της κοινωνικο-οικονομικής πραγματικότητας από τα μέλη του κοινωνικού σώματος ανεξαρτήτως κοινωνικής θέσης (ό. π.).

Σύμφωνα με τη δεύτερη θεωρία το σχολείο ως θεσμός ενισχύει την κοινωνική αναπαραγωγή και, συνακόλουθα, εντείνει τις κοινωνικές ανισότητες. Μεταδίδει αντιλήψεις και αξίες στα πρότυπα της καθεστηκυίας τάξης πραγμάτων, δηλαδή προωθεί τα συμφέροντα της άρχουσας τάξης στα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα. Σε αυτή την περίπτωση η αξιολόγηση λαμβάνει χώρα με στόχο την συμμόρφωση του σχολικού θεσμού στις απαιτήσεις της άρχουσας τάξης και εξυπηρετεί τα συμφέροντα των λίγων σε βάρος της πλειοψηφίας (ό. π.).

Η παρούσα εργασία, αν και δεν παραγνωρίζει το κοινωνικό-οικονομικό πλαίσιο από το οποίο επηρεάζεται ο οποιοσδήποτε σχολικός θεσμός, στηρίζεται στην κονστρουκτιβιστική θεωρία καθώς θεωρούμε ότι το σχολείο έχει την υποχρέωση να εξυπηρετεί τις ανάγκες του κοινωνικού

συνόλου ανεξάρτητα από την κοινωνική θέση που κατέχουν τα εκάστοτε άτομα. Όσο περισσότερο αξιοποιείται η αξιολόγηση στην εκπαίδευση μέσω δημοκρατικών διαδικασιών σε μια ανοικτή κοινωνία που διαπνέεται από ελευθερία και ισονομία τόσο περισσότερα τα πλεονεκτήματα και για τη λειτουργία του θεσμού. Δημοκρατικές διαδικασίες όπως η συναίνεση και η ενεργητική συμμετοχή των εμπλεκόμενων στις διαδικασίες αξιολόγησης και η αξιοποίηση της αυτοαξιολόγησης καλλιεργούν την κριτική ικανότητα, την αυτογνωσία και άλλες μεταγνωστικές δεξιότητες και θεωρούνται όχι μόνο χρήσιμες αλλά και απαραίτητες για την καθολική ανάπτυξη των ατόμων ώστε να χρησιμοποιηθεί ως αντιστάθμισμα των κοινωνικών ανισοτήτων κάτι που θα οδηγήσει, αποτελεσματικά, στην κοινωνική τους ανέλιξη (ό. π.).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο: ΤΟ ΠΕΔΙΟ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ- ΣΥΝΤΟΜΗ ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ

3.1. Τα πρώτα χρόνια του θεσμού της εκπαίδευσης ενηλίκων σε διεθνές επίπεδο

Ο θεσμός της εκπαίδευσης ενηλίκων κατά τη διαδικασία διαμόρφωσής του είχε αμιγώς πολιτικό προσανατολισμό με πρωταρχικό του στόχο την ανθρώπινη χειραφέτηση. Μέχρι και τη δεκαετία του '80 βασική επιδίωξη του θεσμού αποτελούσε η εκπαίδευση των λαϊκών στρωμάτων ώστε να μπορούν να επεξεργάζονται κριτικά το κοινωνικό γίγνεσθαι και να μπορούν να συμμετέχουν ενεργά στην αναδιαμόρφωσή του με σκοπό να βελτιωθούν οι συνθήκες διαβίωσής τους. Τα πρώτα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων είχαν επαγγελματικό ή προσαρμοστικό χαρακτήρα και αφορούσαν είτε ανέργους είτε και εργαζόμενους προκειμένου της διευκόλυνσης των καθημερινών τους δραστηριοτήτων. Παρόλα αυτά κατά βάση επιδιωκόταν ή η προσωπική ανάπτυξη των ατόμων ή η συμμετοχή τους στις διαδικασίες μετασχηματισμού της κοινωνικής πραγματικότητας (Γούλας, Χ., Ζάγκος, Χ., Κατσή, Α., Κόκκινος, Γ., Κορδάτος, Π., Μπουκουβάλας, Κ., Παληός, Ζ., Πανδής, Π. & Φωτόπουλος, Ν., 2013· Γιώτη, 2018).

Πιο συγκεκριμένα, στη Βόρεια Αμερική κατά τη μεταπολεμική περίοδο, η εκπαίδευση ενηλίκων αξιοποιήθηκε με σκοπό την εκ νέου προσαρμογή των βετεράνων στην οικογενειακή και επαγγελματική τους ζωή ώστε να αντιμετωπισθεί αποτελεσματικότερα η ραγδαία αύξηση της ανεργίας που παρατηρήθηκε εκείνη την περίοδο. Αυτό συνέβη, στην ουσία, κατά την περίοδο που άρχισε να διαμορφώνεται σαφέστερα το πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων και να προωθείται και στον πανεπιστημιακό κόσμο, εν πολλοίς, εξαιτίας της έκδοσης επιστημονικών περιοδικών που αφορούσαν στην εκπαίδευση ενηλίκων (π.χ. Adult Education) και της σύστασης της Παγκόσμιας Ένωσης για την Εκπαίδευση Ενηλίκων (World Association for Adult Education) και της Carnegie Corporation που δραστηριοποιήθηκαν έντονα στο πεδίο (ό. π.). Η διάδοση αυτή είχε ως συνέπεια τη διεύρυνση του πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων από την επαγγελματική τυπική εκπαίδευση σε μεταδευτεροβάθμια εκπαιδευτικά προγράμματα που οδηγούσαν ακόμη και σε πανεπιστημιακούς τίτλους σπουδών. Η Ευρώπη ακολούθησε τις

εξελίξεις οργανώνοντας τα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων με περισσότερο, όμως, φιλελεύθερο τρόπο.

Το 1955 και μετά από πρωτοβουλία του περιοδικού Adult Education εννέα εκπαιδευτές κλήθηκαν να προτείνουν έναν ορισμό για την Εκπαίδευση Ενηλίκων ο οποίος θα τη διέκρινε με σαφήνεια από τα άλλα πεδία μελέτης της εκπαίδευσης. Στο *Πρώτο Διεθνές Συνέδριο για τη Συγκριτική Εκπαίδευση Ενηλίκων* στο Exeter-New Hampshire το 1966 ορίστηκε για πρώτη φορά η εκπαίδευση ενηλίκων ως μια διαδικασία μέσω της οποίας τα άτομα τα οποία δεν φοιτούν στο σχολείο σε μόνιμη βάση (full-time) αναλαμβάνουν συνεχείς και οργανωμένες δραστηριότητες με ενσυνείδητη πρόθεση να επιφέρουν αλλαγές στην πληροφόρηση, στη γνώση, στην κατανόηση, στις δεξιότητες ή στις εκτιμήσεις και τις στάσεις τους, ή με στόχο ν' αναγνωρίσουν και να επιλύσουν προσωπικά ή συλλογικά προβλήματα (Γιώτη, 2018:29).

Παρά την προώθηση, ωστόσο, της εκπαίδευσης ενηλίκων έρευνα των Brunner & Verner στις ΗΠΑ έδειξε ότι κατά τη δεκαετία του '60 μόνο το ¼ των πληθυσμών με ανεπαρκή εκπαίδευση προσελκυόταν από τέτοιου τύπου εκπαιδευτικά προγράμματα ενώ η συμμετοχή έδειχνε να είναι ανάλογη με την οικονομική ευμάρεια των ατόμων με αποτέλεσμα εντέλει να διευρυνθεί το χάσμα των κοινωνικών ανισοτήτων αντί να εξομαλυνθεί. Την ίδια περίοδο στην Ευρώπη τα εκπαιδευτικά προγράμματα παίρνουν τη μορφή επαγγελματικής κατάρτισης και επιμόρφωσης ενώ παράλληλα αρχίζει να προσανατολίζεται σε κινητοποιήσεις για τον αλφαριθμητισμό στις αναπτυσσόμενες χώρες (Γιώτη, 2018).

Η θεμελίωση του όρου της δια βίου μάθησης - που απασχολεί όλους τους μελετητές του πεδίου και στην οποία θα αναφερθούμε αναλυτικότερα παρακάτω - σε ένα παγκόσμιο πλαίσιο ήταν η επιδίωξη του Διεθνούς Συνεδρίου για την Εκπαίδευση Ενηλίκων που διεξήχθη από την UNESCO και που έλαβε χώρα στο Μόντρεαλ το 1960. Την ίδια περίοδο επηρεάζουν το πεδίο με το έργο τους σπουδαίοι μελετητές όπως ο Freire με το πρόγραμμα εναλφαριθμητισμού ενηλίκων, ο Althousser αλλά και ο Illich με το κίνημα της αποσχολιοποίησης.

Με το πέρας των δύο παγκοσμίων πολέμων και την υφιστάμενη σοβιετική κοινωνία στην Ανατολική Ευρώπη η γηραιά ήπειρος χωρίστηκε σε δύο κοινωνικο-οικονομικά και πολιτικά συστήματα διαπνεόμενα από σαφώς διαφορετική ιδεολογία. Οι χώρες της Δυτικής Ευρώπης αποφάσισαν να ενοποιηθούν οικονομικά προκειμένου να αποσοβήσουν τον κίνδυνο από την

Ανατολική Ευρώπη και να αποφύγουν τον οικονομικό καταποντισμό από τις ισχυρές καπιταλιστικές χώρες όπως οι ΗΠΑ και η Ιαπωνία. Την εικοσαετία από το 1957-1976 η εκπαίδευση δεν κατείχε πρωτεύουσα σημασία στις συζητήσεις της Ευρωπαϊκής Κοινότητας. Τομή αποτελούν οι δεκαετίες 1980-1990 κατά τις οποίες διαδίδεται η Εκπαίδευση Ενηλίκων με τη συμβολή των Ηνωμένων Εθνών, της Παγκόσμιας Τράπεζας, του ΟΟΣΑ και άλλων φορέων που προσδιορίζουν τους στόχους των εκπαιδευτικών θεσμών βάσει των αναγκών της αγοράς (Γκόβαρης & Ρουσσάκης, 2008· Γιώτη, 2018).

3.2. Η θέσμιση της εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα

Κατά τη μεταπολεμική περίοδο η εκπαίδευση ενηλίκων στην Ελλάδα περιορίζεται σε προγράμματα αλφαριθμητισμού των αγροτικών πληθυσμών ενώ οι επιστημονικές συζητήσεις σχετικά με αυτή είναι ανύπαρκτες. Αξιοσημείωτη, πάντως, θα λέγαμε ότι ήταν η λαϊκή επιμόρφωση των ενηλίκων που πραγματοποιήθηκε και κατά την περίοδο της αντίστασης στη γερμανική κατοχή αλλά και στη διάρκεια του εμφυλίου πολέμου από το Εθνικό Απελευθερωτικό Μέτωπο (ΕΑΜ), την Πολιτική Επιτροπή Εθνικής Απελευθέρωσης (ΠΕΕΑ) και της Ενιαίας Πατριωτικής Οργάνωσης Νέων (ΕΠΟΝ) με τη δημιουργία Σχολών, γεωργικών σχολείων και κυριακάτικων σχολείων για αναλφάβητους. Ανατροπή στο ελληνικό κοινωνικό κατεστημένο απέτελεσε και η φροντίδα για την μόρφωση των γυναικών που θεωρούνταν πλέον ισότιμες με τους άνδρες. Βλέπουμε, συνεπώς, προώθηση των σοσιαλιστικών πολιτικών ιδεωδών που προσεγγίζουν τη γνώση ως δικαίωμα όλων (Γιώτη, 2018).

Οι συγκεκριμένες δράσεις δεν έπαψαν ούτε κατά την περίοδο της δικτατορίας στην εξορία ή τις φυλακές οι οποίες στόχευαν στην ενθάρρυνση των εξόριστων και των φυλακισμένων, ενισχύοντας τα κίνητρά τους και προετοιμάζοντάς τους για την επερχόμενη νέα ζωή που τους περίμενε με την πτώση της χούντας. Λαϊκά φροντιστήρια παρείχαν ευκαιρίες εναλφαριθμητισμού αλλά και κατάρτισης ενώ σημαντική ήταν η μέριμνα για τη μόρφωση του αγροτικού πληθυσμού (ό.π.).

Κατά την περίοδο της μεταπολίτευσης στην Ελλάδα δεν παρατηρείται καμία σχετική με την εκπαίδευση ενηλίκων κινητικότητα ενώ το ενδιαφέρον της πολιτείας επικεντρώνεται στο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα. Αυτή η κατάσταση, ωστόσο, αλλάζει άρδην κατά την περίοδο της

ένταξης της Ελλάδας στην ΕΟΚ οπότε και η αξιοποίηση του ανθρώπινου κεφαλαίου με επαγγελματική κατάρτιση θεωρείται σημαίνουσα για την οικονομική ανάπτυξη του κράτους. Το δίκτυο της Λαϊκής Επιμόρφωσης διευρύνεται και το 1983 αναβαθμίζεται σε Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης ενώ η απήχυσή του στη μάζα είναι αξιοσημείωτη. Με το Α' Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης (1989-1993) η επαγγελματική εκπαίδευση ιδιωτικοποιείται και παράλληλα επεκτείνεται αν και με τρόπο βιαστικό και δυσλειτουργικό με συνέπεια την κατασπατάληση των οικονομικών πόρων χωρίς κάποιο ουσιαστικό εκπαιδευτικό αποτέλεσμα(ό. π.).

Τη δεκαετία του 1990 η εκπαίδευση ενηλίκων στη χώρα μας αποτελεί πρωτοβουλία κυρίως της Ευρωπαϊκής Ένωσης καθώς η χρηματοδότηση για τέτοιου είδους εκπαιδευτικά προγράμματα προερχόταν από το Ευρωπαϊκό Κοινοτικό Ταμείο το οποίο στόχευε μάλλον σε μια οικονομίστικη λογική παρά στην ανάγκη για κοινωνική αλλαγή. Η Λαϊκή Επιμόρφωση χάνει προοδευτικά την ισχύ της και τελικά καταργείται. Με το Β' Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης κατά τα έτη 1994-1999 συντελείται πλήρης αναδιοργάνωση των δομών της εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα. Ιδρύονται το Εθνικό Κέντρο Πιστοποίησης Δομών Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης και Συνοδευτικών Υποστηρικτικών Υπηρεσιών (ΕΚΕΠΙΣ), Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΙΕΚ), Κέντρα Συνεχιζόμενης Κατάρτισης (ΚΕΚ) καθώς και ο Οργανισμός Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΟΕΕΚ) τα οποία ελέγχονται από το Υπουργείο Εργασίας και το Υπουργείο Παιδείας. Παρόλα αυτά απουσιάζει κάθε είδους κρατική χρηματοδότηση ενώ η εκπροσώπηση του πεδίου στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι ισχνή. Η μετάφραση επιστημονικών έργων μελετητών του πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων και η παροχή μιας «δεύτερης ευκαιρίας» στην εκπαίδευση των ενηλίκων αρχικά με το Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ) το 1999 και στη συνέχεια με την ίδρυση των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας από το 2000, στα οποία θα αναφερθούμε εκτενώς στη συνέχεια της εργασίας μας, συνέβαλαν καθοριστικά στη διεύρυνση και ενίσχυση του πεδίου και στη χώρα μας (Πρόκου, 2007· Γκόβαρης & Ρουσάκης, 2008· Σταμέλος, Βασιλόπουλος & Καβασακάλης, 2015· Γιώτη, 2018).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο: ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΔΙΑΣΑΦΗΣΕΙΣ ΚΑΙ ΘΕΩΡΙΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

4.1. Εννοιολογικές διασαφήσεις: «Δια βίου μάθηση», «Εκπαίδευση Ενηλίκων»

Οι ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας ως σύστημα αδιαλείπτως μεταβαλλόμενο απαιτούν από τα μέλη που την αποτελούν τη διεύρυνση των γνώσεών τους ή την απόκτηση νέων ώστε να μπορούν να συμβαδίζουν με τις εξελίξεις και να ζουν αρμονικά μέσα στα πλαίσια του πολιτισμού τους. Η εκπαίδευση ως θεσμός θεωρείται ότι αποτελεί ισχυρή πηγή πίεσης σε άλλους θεσμούς και διαμόρφωσης συνειδήσεων των ατόμων που γίνονται αποδέκτες της. Όσο, όμως, τα άτομα αποδέχονται τα στοιχεία του πολιτισμού στον οποίο ανήκουν άλλο τόσο λειτουργούν ως δρώντα υποκείμενα που μπορούν να επιφέρουν αλλαγές στον πολιτισμό αυτόν. Γιατί όσο κι αν τα πολιτισμικά στοιχεία θεωρούνται αντικειμενικά επειδή ακολουθούνται από μεγάλο μέρος των ατόμων μιας κοινωνίας, στην πραγματικότητα αποτελούν κοινωνικές κατασκευές οι οποίες διδάσκονται στο άτομο από την εκκίνηση της κοινωνικοποιητικής διαδικασίας με την έναρξη της ζωής του. Όποτε το άτομο μαθαίνει κάτι νέο λαμβάνει χώρα μια μαθησιακή διεργασία. Καταυτόν τον τρόπο οι μέθοδοι και το περιεχόμενο μιας οιασδήποτε εκπαιδευτικής διαδικασίας αντικατοπτρίζουν την κυρίαρχη κουλτούρα μιας συγκεκριμένης κοινωνίας και σε συγκεκριμένη χρονική περίοδο (Jarvis, 2004).

Μπορούμε, συνεπώς, να αντιληφθούμε πως με την Βιομηχανική Επανάσταση και την έκρηξη που παρατηρήθηκε στην τεχνολογία και τις επιστήμες η ανάγκη για συνέχιση της εκπαίδευσης και πέρα από τα πρώτα χρόνια της ενήλικης ζωής φάνταζε αναπόδραστη. Ήδη από τον 18^ο και 19^ο αιώνα η παροχή εκπαίδευσης διευρύνθηκε και παρέχονταν όλο και περισσότερες ευκαιρίες και στους ανήλικους αλλά και στους ενήλικες με σκοπό το αλφαριθμητισμένο και κατάλληλα καταρτισμένο εργατικό δυναμικό (Jarvis, 2004· Πρόκου, 2007). Ξεκίνησαν, λοιπόν, σταδιακά να εμφανίζονται όροι όπως *«Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση ενηλίκων»²*, *«Δια βίου μάθηση»*, *«Εκπαίδευση ενηλίκων»*, *«Εκπαίδευση για ενηλίκους»* κ.α.

Με τον όρο-ομπρέλα «Δια Βίου Μάθηση» προσδιορίζεται η διαρκής διαδικασία μάθησης η οποία συντελείται καθόλα τα στάδια της ανθρώπινης ζωής. Περιλαμβάνει, δηλαδή, τις

² Η Συνεχιζόμενη εκπαίδευση αφορά στον επαγγελματικό χώρο και γι' αυτόν τον λόγο δεν θα αναλυθεί περαιτέρω ο όρος στην παρούσα εργασία καθώς εν προκειμένω πραγματευόμαστε την τυπική εκπαίδευση ενηλίκων.

εκπαιδευτικές διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα στην παιδική ηλικία καθώς και τις διαδικασίες μάθησης και προσωπικής ανάπτυξης στην ενήλικη ζωή. Βάσει του επίσημου ορισμού της Ευρωπαϊκής Ένωσης το 1996 (έτος αφιερωμένο στη δια βίου μάθηση):

Η δια βίου μάθηση [...] είναι περισσότερο μια προσέγγιση που εστιάζει στις ευκαιρίες και τις διαδικασίες μάθησης του ατόμου, αναγνωρίζοντας ότι αυτές οι ευκαιρίες και διαδικασίες τροφοδοτούνται από πολλούς κοινωνικούς θεσμούς, συμπεριλαμβανομένων, όχι μόνο της τυπικής εκπαίδευσης και των συστημάτων κατάρτισης, αλλά και της οικογένειας, της επιχείρησης και των μέσων επικοινωνίας. (Κόκκος, 2005: 34)

Η δια βίου μάθηση κατηγοριοποιείται σε τρία επίπεδα: την τυπική, τη μη-τυπική και την άτυπη μάθηση (Κοντάκος & Γκόβαρης, 2006). Η τυπική μάθηση γίνεται από πρόθεση και έχει συγκεκριμένη οργάνωση και δομή. Πραγματοποιείται σε εκπαιδευτικά ιδρύματα (π. χ. σχολείο, πανεπιστήμιο) και οδηγεί στην απόκτηση τίτλου ή βεβαίωσης σπουδών. Στη μη-τυπική μάθηση ενυπάρχουν και πάλι η πρόθεση και η οργάνωση ενός προγράμματος εκπαίδευσης ή κατάρτισης αλλά δεν οδηγεί αυτομάτως στην απόκτηση τίτλου σπουδών και συχνότερα λαμβάνει χώρα στους χώρους εργασίας ή μέσω κοινωνικών οργανισμών και ομάδων. Η άτυπη μάθηση είναι αποτέλεσμα των εμπειριών που αποκτώνται μέσω των καθημερινών ανθρώπινων δραστηριοτήτων και σχετίζονται με την εργασία, την οικογένεια, την κοινωνική δράση ή/και τον ελεύθερο χρόνο. Δεν υφίσταται οργανωμένο σύστημα μαθησιακής διαδικασίας, δεν οδηγεί στην απόκτηση τίτλου σπουδών και τις περισσότερες φορές συμβαίνει αυτόματα, δηλαδή χωρίς να υπάρχει καμία πρόθεση για μάθηση (Kerr, 2011). Αν και η σπουδαιότητα της δια βίου εκπαίδευσης ως ιδανικό αναγνωρίστηκε με σχετική καθυστέρηση από την UNESCO, ο Dewey ήδη από το 1916 είχε υπογραμμίσει τη σπουδαιότητα αυτή:

Είναι κοινός τόπος να λέμε ότι η εκπαίδευση δεν πρέπει να σταματάει όταν κάποιος φεύγει από το σχολείο. Το νόημα αυτής της κοινοτοπίας είναι ότι σκοπός της σχολικής οργάνωσης είναι να διασφαλίζει τη συνέχιση της εκπαίδευσης, δημιουργώντας τις συνθήκες που εξασφαλίζουν την ανάπτυξη. Η διάθεση να μαθαίνει κανείς από την ίδια τη ζωή και να γίνονται οι συνθήκες της ζωής τέτοιες που όλοι να μαθαίνουν στην πορεία του βίου, είναι το ωραιότερο προϊόν της μάθησης στο σχολείο.[...] Συνεπώς, εκπαίδευση σημαίνει το εγχείρημα της παροχής των συνθηκών που διασφαλίζουν την ανάπτυξη ή την επάρκεια της ζωής, ανεξάρτητα από την ηλικία. (στο Jarvis, 2004: 54-55).

Η «Εκπαίδευση Ενηλίκων» από την άλλη θεωρείται ως μια υποκατηγορία της μάθησης των ενηλίκων καθώς αποτελεί μια διαδικασία μάθησης που συντελείται για ορισμένο - και συνήθως περιορισμένο - χρονικό διάστημα (Kerr, 2011). Αφορά σε όσους θεωρούνται ενήλικοι άρα ο ορισμός που προτείνεται είναι κατά βάση κοινωνικός και δευτερευόντως εννοιολογικός. Ο Paterson θεωρεί ότι «η εκπαίδευση ενηλίκων διαφέρει από άλλες μορφές εκπαίδευσης λόγω της φύσης των εκπαιδευομένων της» ενώ ο Knowles «υποστηρίζει ότι η βάση για να αντιμετωπίζονται ο άνθρωποι ως ενήλικοι είναι ότι συμπεριφέρονται ως ενήλικοι και ότι αντιλαμβάνονται τους εαυτούς τους ως ενήλικους» ενώ δηλώνει ότι «η διασαφήνιση του όρου εκπαίδευση ενηλίκων είναι δυσκολότερη επειδή χρησιμοποιείται με τρεις τουλάχιστον διαφορετικές έννοιες: τη διεργασία των ενηλίκων που μαθαίνουν, ένα σύνολο οργανωμένων δραστηριοτήτων που διεξάγονται από ποικίλα ιδρύματα για την επίτευξη συγκεκριμένων εκπαιδευτικών σκοπών, ένα πεδίο κοινωνικής πρακτικής.» (στο Jarvis, 2004: 52-54). Μάλιστα, σύμφωνα και με παγκόσμιους οργανισμούς διεθνούς βεληνεκούς και κύρους όπως η UNESCO και ο ΟΟΣΑ υιοθετείται μια περισσότερο ευρεία αντίληψη σχετικά με την εκπαίδευση ενηλίκων. Χαρακτηριστικά:

Εκπαίδευση ενηλίκων είναι κάθε εκπαιδευτική διεργασία, κάθε περιεχομένου, επιπέδου ή μεθόδου, είτε πρόκειται για τυπική εκπαίδευση είτε όχι, είτε για διεργασία που επεκτείνει χρονικά ή αντικαθιστά την αρχική εκπαίδευση στα σχολεία, κολέγια και πανεπιστήμια, καθώς και για μαθητεία, μέσω των οποίων άτομα που θεωρούνται ενήλικα από την κοινωνία στην οποία ανήκουν αναπτύσσουν τις ικανότητές τους, εμπλουτίζουν τις γνώσεις τους, βελτιώνουν τα τεχνικά και επαγγελματικά τους προσόντα ή τα προσανατολίζουν προς άλλη κατεύθυνση και επιφέρουν αλλαγές στις στάσεις ή τη συμπεριφορά τους με τη διπλή προοπτική της πλήρους προσωπικής ανάπτυξης και της συμμετοχής σε μια εναρμονισμένη και αυτοδύναμη κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική ανάπτυξη. (UNESCO, 1976, στο Κόκκος, 2005:38)

Η εκπαίδευση ενηλίκων αφορά οποιαδήποτε μαθησιακή δραστηριότητα ή πρόγραμμα σκόπιμα σχεδιασμένο από κάποιον εκπαιδευτικό φορέα, για να ικανοποιήσει οποιαδήποτε ανάγκη κατάρτισης ή ενδιαφέρον, που ενδέχεται να πραγματοποιηθεί σε οποιοδήποτε στάδιο της ζωής ενός ανθρώπου που έχει υπερβεί την ηλικία της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και η κύρια δραστηριότητά του δεν είναι πλέον η εκπαίδευση. Η «σφαίρα»

της, επομένως, καλύπτει μη επαγγελματικές, επαγγελματικές, γενικές, τυπικές και μη τυπικές σπουδές, καθώς επίσης και την εκπαίδευση που έχει συλλογικό κοινωνικό σκοπό. (ΟΟΣΑ, 1977, στο Κόκκος, 2005: 38· Γούλας κ.ά., 2013: 28)

Ο Wiltshire υποστηρίζει με τη σειρά του ότι *«η εκπαίδευση ενηλίκων είναι μια εκπαιδευτική διαδικασία που διεξάγεται με ενήλικο τρόπο»* ορίζοντας πως *«ένας ενήλικος πρέπει να είναι ώριμος, έμπειρος και πάνω από είκοσι ετών»* ενώ ο Brookfield σημειώνει ότι *«για να θεωρηθεί ενήλικη μια μαθησιακή δραστηριότητα, δεν μπορεί παρά να παρουσιάζει κάποια στοιχεία αυτοδιάθεσης»* (στα Jarvis, 2004: 52· Κόκκος, 2005: 41).

Παρατηρώντας, λοιπόν, τους ορισμούς που έχουν δοθεί κατά καιρούς από πλήθος μελετητών του πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων ερχόμαστε διαρκώς σε επαφή με τον όρο «ενήλικος». Στη βιβλιογραφία θεωρείται περίπλοκος όρος αφού η έννοια της *ενηλικιότητας* παρουσιάζεται μάλλον με υποκειμενικό και αυθαίρετο τρόπο. Ωστόσο, υπάρχει σύμπνοια ως προς το γεγονός ότι κριτήριο του χαρακτηρισμού «ενήλικος» σε ένα άτομο δεν αποτελεί η βιολογική του ηλικία αλλά μάλλον το κατά πόσο ανταποκρίνεται στην κατάσταση της ενηλικιότητας. Η πλειοψηφία των ανθρώπων τείνει να εξαρτά την έννοια «ενήλικος» αποκλειστικά και μόνο από την ηλικία. Αν παρατηρήσουμε, ωστόσο, τις διάφορες κοινωνίες ανά την υφήλιο θα συνειδητοποιήσουμε ότι δεν υπάρχει μια συγκεκριμένη ηλικία επίσημης εκκίνησης της ενηλικίωσης με παγκόσμια ισχύ. Αντιθέτως, η φυσική ωριμότητα, η αυτοεπίγνωση και η ικανότητα αυτορρύθμισης, η ανεξαρτησία και η ανάληψη ευθυνών, καθώς και η αντιμετώπισή μας από τους άλλους ως ώριμα και αυτοπροσδιοριζόμενα άτομα (Rogers, 1999· Mezirow et al., 2000· Κόκκος, 2005) διακρίνουν τον πραγματικά ενήλικο από τον ηλικιακά ενήλικο. Η διάκριση αυτή διαδραματίζει και τον σημαντικότερο ρόλο κατά τον σχεδιασμό και την υλοποίηση οποιουδήποτε εκπαιδευτικού προγράμματος παρέχεται στην εκπαίδευση ενηλίκων.

4.2. Οι φορείς της εκπαίδευσης ενηλίκων

Βάσει της αποσαφήνισης του όρου *ενηλικιότητα* όπως παρουσιάστηκε στην προηγούμενη ενότητα δυνόμαστε να προσδιορίσουμε με μεγαλύτερη ακρίβεια τους φορείς που δραστηριοποιούνται στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Μια βεβαιασμένη απάντηση θα περιελάμβανε σε αυτούς και τα προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης όπως είναι τα

ΙΕΚ/ΔΙΕΚ αλλά και τα προγράμματα σπουδών που εφαρμόζονται στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (ΑΕΙ/ΑΤΕΙ/ΤΕΙ) είτε σε προπτυχιακό είτε σε μεταπτυχιακό επίπεδο. Τα προγράμματα αυτά όμως παρόλο που απευθύνονται σε ηλικιακά ενήλικες δεν καλύπτουν τους υπόλοιπους όρους με τους οποίους προσδιορίζεται η ενηλικιότητα και δεν είναι σχεδιασμένα με τρόπο που να αντιπροσωπεύει την εκπαίδευση ενηλίκων. Τα άτομα που συμμετέχουν σε αυτούς τους φορείς δεν είναι κατά κανόνα αυτοπροσδιοριζόμενα και δεν αντιμετωπίζονται από το κοινωνικό σύνολο ως ώριμα και υπεύθυνα. Ακόμη, όμως, κι αν βρούμε τέτοια άτομα στα μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών αυτά δεν αποτελούν τον κανόνα.

Οι κατεξοχήν φορείς εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα μπορούν να κατηγοριοποιηθούν ως ακολούθως:

- *«Φορείς τυπικής εκπαίδευσης ηλικιακά ενηλίκων»:* σε αυτούς ανήκει η Τριτοβάθμια εκπαίδευση και τα ΙΕΚ. Δεν ανήκουν στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων καθώς αφορούν σε άτομα τα οποία δεν θεωρούνται ενήλικα – σύμφωνα με τους όρους της ενηλικιότητας – από την κοινωνία ενώ παρέχουν αναγνωρισμένους τίτλους σπουδών.
- *«Φορείς τυπικής εκπαίδευσης ενηλίκων»:* αντιπροσωπεύονται από το ΕΑΠ (Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο) και τα ΣΔΕ (Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας) μέσω των οποίων επεκτείνεται ή αντικαθίσταται η αρχική εκπαίδευση του σχολείου ή του πανεπιστημίου και αφορά άτομα που αντιμετωπίζονται ως ενήλικα από το κοινωνικό σύνολο.
- *«Φορείς μη τυπικής εκπαίδευσης ενηλίκων»:* σε αυτούς περιλαμβάνονται οι Σχολές Γονέων και προγράμματα επιμόρφωσης, εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, επαγγελματικής κατάρτισης κλπ. Τοποθετούνται εκτός του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος και απευθύνονται σε ενήλικες. (Κόκκος, 2005: 45· Γούλας κ.ά., 2013: 30)

4.3. Οι διαστάσεις της μάθησης ως χαρακτηριστικά της μάθησης των ενηλίκων

Στη σύγχρονη κοινωνία όπου οι απαιτήσεις από το άτομο είναι ιδιαίτερα αυξημένες οι επιστήμες της Παιδαγωγικής και της Ψυχολογίας έχουν υιοθετήσει την κonstruktivistική (constructivism) φιλοσοφία σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση. Η «Θεωρία του

Εποικοδομισμού», όπως είναι γνωστή, δεν ανήκει στις διδακτικές θεωρίες παρόλο που τις τελευταίες δεκαετίες εφαρμόζεται ολοένα και περισσότερο στην εκπαίδευση. Κατά βάση ανήκει στις γνωστικές θεωρίες - κυριότεροι εκπρόσωποι της οποίας απετέλεσαν ο Jean Piaget και ο Lev Vygotsky - και αφορά στη γνώση και τη μάθηση. Μέσω του έργου της ψυχολογίας, της φιλοσοφίας και των επιστημών το οποίο χρησιμοποιεί ως πηγή άντλησης περιγράφει τη γνώση όχι ως κάποια αλήθεια η οποία μεταδίδεται ή δύναται να ανακαλυφθεί αλλά ως κάτι το οποίο αναδύεται και αναπτύσσεται μέσα από τις προσωπικές εμπειρίες του κάθε ατόμου ανάλογα με το πολιτισμικό- κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο δραστηριοποιείται το άτομο αυτό. Μέσα από αυτή την οπτική αντιλαμβανόμαστε ότι η μάθηση είναι μια αυτοκατευθυνόμενη διαδικασία η οποία σχετίζεται με τη συγκρουσιακή σχέση που δημιουργείται μεταξύ αποκρυσταλλωμένων στερεοτυπικών αντιλήψεων και των νέων αντιλήψεων και οδηγεί στην οικοδόμηση καινών αναπαραστάσεων της πραγματικότητας μέσω του κριτικού διαλόγου και της συνεργασίας με άλλα μέλη της κοινωνίας. Οι εκπαιδευτικοί που την εφαρμόζουν, λοιπόν, απορρίπτουν τη στείρα μετάδοσης γνώσης και δεν θεωρούν τον εαυτό τους ως τη μόνη αυθεντία μέσα στην τάξη. Αντίθετα, ενθαρρύνουν τους εκπαιδευόμενους να οικοδομήσουν τις γνώσεις τους ψάχνοντας μοτίβα στις εμπειρίες τους, κάνοντας ερωτήσεις, διαλεγόμενοι και υπερασπιζόμενοι τις απόψεις τους (Fosnot & Perry, 2005). Στην ουσία, λοιπόν, η μάθηση είναι μια δυναμική διαδικασία ενεργητικά κατευθυνόμενη από το άτομο και για αυτόν τον λόγο θεωρείται ότι έχει υποκειμενικό χαρακτήρα (Ρέλλος, 2006).

Οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι, αν μη τι άλλο, έρχονται στην εκπαίδευση κατέχοντας πλήθος εμπειριών και πεποιθήσεων που απορρέουν φυσικά από το περιβάλλον στο οποίο διαβιούν. Η προσπάθεια να διδαχθούν βάσει παραδοσιακών διδακτικών μεθόδων θα ήταν παρωχημένη και αναχρονιστική καθώς αυτές δεν είναι σε θέση να καλύψουν τις ανάγκες των ενήλικων εκπαιδευομένων, όπως αυτές προκύπτουν από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους τα οποία και θα αναλυθούν σε επόμενο κεφάλαιο. Μέσω της εποικοδομιστικής θεωρίας, ωστόσο, και της δυναμικής που αποκτά η μάθηση ως διαδικασία μέσα σε αυτό το πλαίσιο παρατηρείται μεγαλύτερη ανταπόκριση στις ανάγκες αυτές. Τα χαρακτηριστικά ή οι διαστάσεις της μάθησης που επιβεβαιώνουν τις θέσεις μας μπορούν να κατηγοριοποιηθούν ως εξής:

- «*Η μάθηση ως ενεργητική διαδικασία*»: απαιτεί την ενεργό εμπλοκή του εκπαιδευόμενου κατά τη μαθησιακή διεργασία. Το περιβάλλον μάθησης είναι

απαραίτητο να δρα διευκολυντικά προς αυτήν την κατεύθυνση παρέχοντας τα κατάλληλα ερεθίσματα στον εκπαιδευόμενο να ενισχύει τα εσωτερικά κίνητρά του καθώς και να δημιουργεί το κλίμα εμπιστοσύνης που απαιτείται για να ανοιχτεί το άτομο.

- «*Η μάθηση ως αυτοκατευθυνόμενη διαδικασία*»: με την αυτό-κατεύθυνση της μάθησης ενισχύονται τα εσωτερικά κίνητρα του εκπαιδευόμενου. Ειδικότερα με το πέρασμα των χρόνων η ανάγκη του ατόμου να μπορεί να αποφασίσει αυτόνομα για τους στόχους του και τις στρατηγικές που θα ακολουθήσει για να τους πετύχει εντείνεται. Οι μεταγνωστικές δεξιότητες που καλλιεργούνται καταυτόν τον τρόπο έχουν αντίκτυπο και στην μετέπειτα εξέλιξη του ατόμου.
- «*Η μάθηση με καθοδηγητική υποστήριξη*»: η αξία της καθοδήγησης κατά τη διαδικασία της μάθησης δεν θα πρέπει να υποτιμάται καθώς κρίνεται απαραίτητη για την αποτελεσματική αυτό-κατεύθυνση της μάθησης.
- «*Η μάθηση ως εποικοδομητική διαδικασία*»: η απόκτηση νέας γνώσης εξαρτάται, εν πολλοίς, στην οικοδόμησή της σε πρότερες γνώσεις και εμπειρίες του υποκειμένου μάθησης.
- «*Η μάθηση ως διαδικασία αναφερόμενη στην κατάσταση και σε αυθεντικά προβλήματα*»: η αυθεντικότητα και η σύνδεση με προβλήματα της καθημερινής ζωής δρουν καταλυτικά στην ενεργητική εμπλοκή του εκπαιδευόμενου στη διαδικασία της μάθησης και συμβάλλει στην ενεργοποίηση των εσωτερικών κινήτρων.
- «*Η αφαιρετική και αυτοματοποιημένη μάθηση*»: μέσω της αφαιρετικότητας έχουμε μια πιο ευέλικτη αξιοποίηση της κατακτημένης γνώσης.
- «*Η μάθηση σε πολλαπλά πεδία*»: η ανάκληση και η αξιοποίηση των γνώσεων ενός περιεχομένου σε πλήθος διαφοροποιημένων καταστάσεων.
- «*Η μάθηση στην κατεύθυνση πολλαπλών προοπτικών*»: η εξέταση ενός προβλήματος από πολλές οπτικές προς αποφυγή της μονομέρειας και του δογματισμού.
- «*Η μάθηση ως κοινωνική διαδικασία*»: η μάθηση συντελείται στη βάση ενός κοινωνικού πεδίου. Σε αυτή την διάσταση της μάθησης προσδιορίζεται και η αξία της συνεργατικής μάθησης και αφορά στον «κοινωνικό κonstruktivισμό».

- «*Η μάθηση περιεχομένων και η μάθηση της μάθησης*»: η καλλιέργεια μεταγνωστικών δεξιοτήτων με σκοπό την επιλογή των κατάλληλων στρατηγικών μάθησης στην κάθε περίπτωση.
- «*Η μάθηση με Μέσα*»: η χρήση των νέων μέσων τεχνολογίας και πληροφορίας ενισχύει τη σύγχρονη κουλτούρα μάθησης και ανταποκρίνεται στις ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας. (Ρέλλος, 2006: 80-82· Μόσχος-Φύκαρης, 2016)

4.4. Θεωρίες μάθησης στην εκπαίδευση ενηλίκων

4.4.1. Paulo Freire: Ο αλφαριθμητισμός των ενηλίκων ως προϋπόθεση για την κοινωνική αλλαγή

Ο P. Freire γεννήθηκε στην πόλη Ρεσίφε της Βραζιλίας το 1921. Τα προβλήματα των κατοίκων της περιοχής του που παρέμεναν άλυτα επηρέασαν καταλυτικά τη μετέπειτα πορεία του. Παρόλο που οι πρώτες του σπουδές ήταν στα νομικά και τη φιλοσοφία γρήγορα έχασε το ενδιαφέρον του προς αυτούς τους τομείς και καταπιάστηκε με τις επιστήμες της εκπαίδευσης και της κοινωνιολογίας (Κόκκος, 2005· Τσιάμη, 2013). Αποκορύφωμα της δράσης του αποτελεί το σπουδαίο έργο του «*Η αγωγή του καταπιεζόμενου*» στο οποίο προέβαλλε ως αναπόδραστη ανάγκη τον εξανθρωπισμό και τη δημιουργία ενός ισχυρού συστήματος αξιών (Νικολακάκη, 2011). Επηρεάστηκε σαφώς από τον Marx και τους συνεχιστές του όπως οι Gramsci, Lucacks, Althusser, από τους στοχαστές της Σχολής της Φρανκφούρτης και κυρίως τους Marcuse και Fromm, αλλά και από το έργο πλήθους ριζοσπαστών φιλοσόφων όπως οι Sartre, Jaspers και Bergson (Κόκκος, 2010).

Ο Freire είναι περισσότερο γνωστός στους μελετητές της εκπαίδευσης ενηλίκων καθώς το μεγαλύτερο μέρος του έργου του αφορούσε ζητήματα αλφαριθμητισμού των ενηλίκων της Βραζιλίας. Η ανάγκη ενασχόλησής του με το συγκεκριμένο ζήτημα προέκυψε εξαιτίας της καταπίεσης των μαζών από μια «*ελίτ η οποία αντανάκλούσε κυρίαρχες αξίες μιας κουλτούρας που δεν ήταν βραζιλιάνικη*» (Jarvis, 2004: 132). Πολύ συχνά οι κυρίαρχες τάξεις επέβαλλαν την ιδεολογία τους στις κυριαρχούμενες με αποτέλεσμα να διαμορφώνονται αλλοτριωμένες αντιλήψεις της πραγματικότητας με τους καταπιεστές να υποτάσσουν τον λαό. Αυτό ο ίδιος ο Freire το ονομάζει «*τραπεζική αντίληψη*» σύμφωνα με την οποία «*οι άνθρωποι είναι εκείνοι που*

σιγά σιγά χάνονται εξαιτίας της έλλειψης δημιουργικότητα, αλλαγής και γνώσης μέσα σε τούτο το πλανερό (στην καλύτερη περίπτωση) σύστημα. Γιατί έξω από την έρευνα, έξω από την πράξη, οι άνθρωποι δεν μπορούν να γίνουν σωστοί άνθρωποι» (Νικολακάκη, 2011:49).

Μέσω της διαδικασίας του αλφαριθμητισμού των αυτοχθόνων της Βραζιλίας, μιας «*πράξης απελευθέρωσης*», ο Freire και οι συνεργάτες τους επεδίωξαν τη χειραφέτηση του λαού από τους δυνάστες του. Γύρω από αυτό το πλαίσιο γίνεται φανερό ότι η προσέγγισή του έχει πολιτικό και στρουκτουραλιστικό χαρακτήρα. Σκοπός της συγκεκριμένης δράσης είναι αμφισβήτηση κάθε παραδεδομένης αλήθειας με συνέπεια την ανασκευή και τον μετασχηματισμό της αλλοιωμένης πραγματικότητας. Αυτό είναι δυνατόν να επιτευχθεί μέσω του κριτικού στοχασμού και του κριτικού διαλόγου οι οποίοι και οδηγούν στην κριτική συνειδητοποίηση που σύμφωνα με τον ίδιο «*σημαίνει ότι, ανακαλύπτοντας πως είμαι καταπιεσμένος, γνωρίζω ότι θα απελευθερωθώ μόνο αν προσπαθήσω να μετασχηματίσω την καταπιεστική δομή μέσα στην οποία βρίσκομαι*» (Freire, 1976, στο Jarvis, 2004: 133). Η θεωρία από μόνη της, ωστόσο, δεν είναι ικανή να οδηγήσει στον μετασχηματισμό των αποκρυσταλλωμένων ανθρώπινων συνειδήσεων αλλά είναι αναγκαία και η εκπαιδευτική πρακτική που οδηγεί στην πολιτική δράση μέσω της οποίας ολοκληρώνεται η διεργασία της συνειδητοποίησης (Κόκκος, 2010). Άλλωστε, οι δεξιότητες αναστοχασμού και επεξεργασίας των εμπειριών μας είναι αυτές οι οποίες διακρίνουν τα ανθρώπινα όντα από τα άλογα ζώα. Θεωρούσε, επίσης, ότι μέσω του μετασχηματισμού οι «*καθυποταγμένες και ιθαγενείς γνώσεις*» θα μπορούσαν να προωθήσουν τη δικαιοσύνη και να ενδυναμώσουν λαούς εντός ποικίλων πολιτισμικών πλαισίων (Kincheloe, στο Νικολακάκη, 2011:240).

Ο Freire θεωρεί ότι ο ουσιαστικός διάλογος μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου, με τον εκπαιδευτή να έχει αναλάβει το ρόλο του διευκολυντή και εμπνευστή της μαθησιακής διεργασίας, είναι αναγκαίος και απορρίπτει τον ρόλο του δασκάλου ως αυθεντίας ο οποίος διδάσκει την «ορθή γνώση» και τις «ορθές αξίες». Δίνει έμφαση στην αξία της ανθρώπινης οντότητας και στο δικαίωμα όλων των ανθρώπων να αναστοχάζονται βάσει των εμπειριών που έχουν αποκτήσει («*πράξη*») με σκοπό να μπορούν να εξανθρωπίσουν το κοινωνικό τους περιβάλλον και να μετασχηματίσουν όταν παραστεί ανάγκη την καθεστηκυία τάξη. Η εκπαίδευση, συνεπώς, αποτελεί κατά τον Freire έναν κοινωνικό θεσμό ο οποίος εξαρτάται από τις εισροές του πολιτισμού στον οποίο αυτές ενυπάρχουν και για αυτόν τον λόγο οι μελετητές

θεωρούν ότι το έργο του μεγάλου παιδαγωγού διαποτίζεται από μια κοινωνική θεωρία της μάθησης (Νικολακάκη, 2011· Macedo & Freire, 2012).

Μετά από τη συστηματική αυτή μελέτη του κοινωνικού περιβάλλοντος στο οποίο δρουν οι εκπαιδευόμενοι διαμορφώθηκε και η μέθοδος διδασκαλίας του Freire η οποία αφορούσε στην «κωδικοποίηση» και «αποκωδικοποίηση» των στοιχείων της καθημερινότητας του αναλφάβητου λαού. Θεωρούσε ότι η «κωδικοποίηση» ενέχει δύο διαστάσεις τις οποίες ονόμασε «επιφανειακή δομή» και «δομή βάθους». Με την «επιφανειακή δομή» αποτυπώνεται σε μια εικόνα ή κάποιο σκίτσο μια σημαντική πτυχή της ανθρώπινης ζωής των καταπιεσμένων πολιτών την οποία - εξαιτίας του αναλφαβητισμού τους – δεν δύνανται να εκτιμήσουν σε όλο της το βάθος. Η προσεκτική παρατήρηση της επιφανειακής δομής οδηγεί εντέλει στη δημιουργία προβληματισμού ο οποίος με τη σειρά του συνεπάγεται την αποκωδικοποίηση, το πέραςμα, δηλαδή, στη δομή του βάθους (Μάνθου, 2007· Κιουπέλογλου & Ζαρίφης, 2009).

Στο Κόκκος (2011) παρουσιάζεται το ακόλουθο παράδειγμα ώστε να γίνουν σαφέστερες οι έννοιες των δομών της κωδικοποίησης: *« Προκειμένου να εξεταστεί το θέμα 'εργασία', ο Freire χρησιμοποιούσε ένα σκίτσο που παρουσίαζε έναν κεραμοποιό στο εργαστήριό του. Το σκίτσο περιείχε πολλά στοιχεία που λειτουργούσαν ως εναύσματα για να συζητηθούν διάφορα ζητήματα που περιέχονται στην έννοια της εργασίας, όπως είναι η διανοητική και χειρωνακτική της διάσταση, η εκμετάλλευση, η αλλοτρίωση αλλά και η καταξίωση του ανθρώπου μέσα από την παραγωγική δραστηριότητα. Η διαλογική ανάλυση ('αποκωδικοποίηση') των στοιχείων που περιέχονταν σε κάθε κωδικοποίηση έκανε δυνατή την κριτική κατανόηση του κάθε θέματος από τους συμμετέχοντες. Τελικά, μέσα από τη συνθετική, ολιστική ανάλυση του συνόλου των υποθεμάτων οι συμμετέχοντες ανασυγκροτούσαν τις αντιλήψεις τους για το εξεταζόμενο θέμα.»*

Η κριτική που ασκείται στη θεωρία του Freire ερείδεται βασικά στην δυνατότητα εφαρμογής της από τις σύνθετες δυτικές κοινωνίες όπου τα προβλήματα που αιτούνται κοινωνικού μετασχηματισμού δεν είναι πάντοτε ξεκάθαρα (Κόκκος, 2010). Άλλωστε και ο ίδιος ο Freire δεν είχε ως στόχο τη διαμόρφωση μιας θεωρίας που θα ανταποκρινόταν στις ανάγκες που εμφάνιζαν τα εκπαιδευτικά συστήματα του δυτικού κόσμου αλλά ήταν αφοσιωμένος στην εξυγίανση του εκπαιδευτικού συστήματος της πατρίδας του. Επιπρόσθετα, στη θεωρία του είναι πασίδηλος και ο πολιτικός χαρακτήρας της κάτι που ο ίδιος θεωρεί ως «αναπόφευκτο αποτέλεσμα». Παρόλα αυτά είναι αδιαμφισβήτητη η συμβολή της θεωρίας του όσον αφορά στην καλλιέργεια του

κριτικού στοχασμού που αποτελεί τη βάση της εκπαίδευσης ενηλίκων αλλά και ως προς την υιοθέτηση πρακτικών αλφαριθμητισμού ενηλίκων στις αναπτυσσόμενες χώρες (Κόκκος, 2005).

4.4.2. Jack Mezirow και Stephen Brookfield: Η μετασχηματίζουσα μάθηση και η πολιτική διάσταση του κριτικού στοχασμού

Ο αμερικανός μελετητής J. Mezirow ήδη από τη δεκαετία του '70 έως και σήμερα αναπτύσσει και αναδιαμορφώνει τη θεωρία της *μετασχηματίζουσας μάθησης* βασικότερο έρεισμα της οποίας αποτελεί ο κριτικός στοχασμός (Κόκκος, 2010). Επηρεάστηκε ιδιαιτέρως από το έργο του Dewey, του Freire, του γερμανικής καταγωγής φιλοσόφου J. Habermas σχετικά με τον στοχαστικό διάλογο, τη θεωρία της μάθησης του Bateson κ. α. ενώ την τελευταία δεκαπενταετία απασχολεί ο ίδιος πληθώρα μελετητών του πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων καθώς προτείνει τη σαφέστερα τεκμηριωμένη προσέγγιση μελέτης του (Κόκκος, 2005· Κόκκος, 2010).

Η βασική θέση του έργου του είναι ότι οι άνθρωποι διακατέχονται από αποκρυσταλλωμένες και στερεοτυπικές αντιλήψεις εξαιτίας του κοινωνικο-πολιτισμικού περιβάλλοντος στο οποίο κοινωνικοποιούνται. Εγκλωβίζονται, στην ουσία, ήδη από την παιδική τους ηλικία σε ένα σύστημα «*νοητικών συνηθειών*»(ή «*θεωρήσεων*») μέσω των οποίων αντιλαμβάνονται και ερμηνεύουν την κοινωνική πραγματικότητα χωρίς να συνειδητοποιούν τη σπουδαιότητα που έχει αυτό το σύστημα στην πορεία της ζωής τους (Jarvis, 2004· Κόκκος, 2010· Γιωτόπουλος, 2016). Σε αυτό το σημείο παρατηρούμε αρκετές ομοιότητες στη θεωρία του Mezirow με το *habitus*, όπως προσδιορίστηκε από τον Γάλλο κοινωνιολόγο Pierre Bourdieu, το οποίο βασικά αποτελεί ένα σύστημα προδιαθέσεων μέσω του οποίου αντιλαμβανόμαστε την κοινωνική πραγματικότητα, την ερμηνεύουμε και την αξιολογούμε (Κουλαουζίδης, 2008). Ωστόσο, με το πέρασμα των ατόμων στη φάση της ενηλικιότητας, και ειδικά σε περιόδους κρίσης στη ζωή τους, έρχεται και η αμφισβήτηση αυτού του συστήματος καθώς τα άτομα αντιμετωπίζουν προβλήματα ως προς την ομαλή κοινωνική τους λειτουργικότητα με την τήρησή του. Η διεργασία κατά την οποία το άτομο μετά από κριτικό στοχασμό των νοητικών του συνηθειών ανασκευάζει τις πεποιθήσεις και τις παγιωμένες αντιλήψεις του ονομάστηκε από τον Mezirow «*μετασχηματίζουσα μάθηση*» (Jarvis, 2004· Κόκκος, 2006· Κόκκος, 2010).

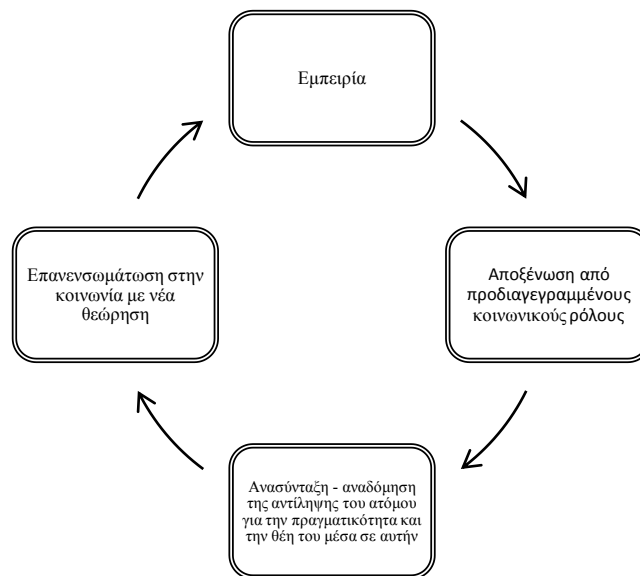
Επηρεασμένος σε μεγάλο βαθμό από τον Habermas ο Mezirow οδηγείται στο έργο του σε μια τριμερή διάκριση της μάθησης. Ως πρώτη μορφή ορίζει την *τελεσιουργική μάθηση* (*instrumental learning*) κατά την οποία η μάθηση επιτυγχάνεται μέσω της επίλυσης προβλημάτων και τον καθορισμό της σχέσης αιτίου-αιτιατού. Ως δεύτερη μορφή προβάλλεται η *επικοινωνιακή μάθηση* (*communicative learning*) η οποία αφορά στην τάση του ανθρώπου να μαθαίνει από τις συναναστροφές του με τους άλλους μέσω των επικοινωνιακών κωδίκων. Τρίτη μορφή μάθησης ορίστηκε η *απελευθερωτική ή χειραφετητική μάθηση* (*emancipatory learning*) στην οποία περιλαμβάνεται η αναγνώριση και η ανασκευή στερεοτυπικών αντιλήψεων και η οποία, σύμφωνα με τον Mezirow, μπορεί να επιτευχθεί μόνο από τους ενήλικες καθώς, εν πολλοίς, ερείδεται στον πλούτο των εμπειριών που έχουν αποκτήσει κατά τη διάρκεια της ζωής τους, στις δεξιότητες κριτικού στοχασμού και στον κριτικό διάλογο που οδηγούν αποτελεσματικά στην *επίγνωση* (Mezirow, 2000· Κουλαουζίδης, 2008). Σε αυτήν τη διεργασία του μετασχηματισμού των θεωρήσεων παρατήρησε τέσσερα στάδια μάθησης:

1. «*Επεξεργασία μιας υπάρχουσας άποψης*», κατά την οποία ανασκευάζεται μια παραδοχή δίχως, ωστόσο, να αμφισβητούνται οι θεωρήσεις στις οποίες ανήκει αυτή – στην ουσία το άτομο εξιδανικεύει το σύστημα των νοητικών του συνηθειών.
2. «*Υιοθέτηση μιας νέας άποψης*», άμεσα συσχετιζόμενης με τις νοητικές συνήθειες του ατόμου. Είναι βασικά μια διαδικασία επέκτασης των απόψεων του ατόμου στα ποικίλα πεδία της ζωής χωρίς και πάλι να αμφισβητούνται οι αποκρυσταλλωμένες αντιλήψεις του με τις οποίες ερμηνεύεται η πραγματικότητα.
3. «*Ριζικός μετασχηματισμός μιας άποψης*».
4. «*Μετασχηματισμός μιας νοητικής συνήθειας ή ολόκληρου συστήματος νοητικών συνηθειών*» που σημαίνει πρακτικά αναπλαισίωση του τρόπου με τον οποίο το άτομο αντιλαμβάνεται πλέον την πραγματικότητα, αξιολογεί τις εμπειρίες του και μαθαίνει από αυτές.

Στο τρίτο και το τέταρτο στάδιο συντελείται ο κριτικός στοχασμός - ο οποίος συνδέεται άρρηκτα με τον στοχαστικό διάλογο μέσω του οποίου αξιολογούνται οι υφιστάμενες παραδοχές - χαρακτηριστικά στοιχεία του οποίου είναι «α) ο έλεγχος της εγκυρότητας των επιχειρημάτων επάνω στα οποία βασίζονται οι νοητικές συνήθειες· β) επαναξιολόγηση των πηγών του τρόπου σκέψης μας, δηλαδή των πρότερων παραδοχών που έχουμε υιοθετήσει, καθώς και του τρόπου με

τον οποίο αυτές ενσταλλάχθηκαν στη συνείδησή μας μέσα από διάφορες επιρροές που δεχθήκαμε· γ) διερεύνηση των συνεπειών, που οι νοητικές συνήθειές μας μπορεί να επιφέρουν στη ζωή μας και στο κοινωνικό γήγνεσθαι» (Κόκκος, 2010: 10-12).

Ο Jarvis (2004: 145-146) παραθέτει ότι «η μαθησιακή αλληλουχία [...] μπορεί να απεικονιστεί με τη μορφή ενός κύκλου μάθησης», όπως φαίνεται στο ακόλουθο σχήμα:



Σχήμα 4.1. (Mezirow, στο Jarvis, 2004: 146)

Ο συγκεκριμένος κύκλος μάθησης επεκτάθηκε από τον ίδιο το Mezirow μεταγενέστερα με αποτέλεσμα να περιλαμβάνει πλέον δέκα στάδια που έχουν ως ακολούθως:

1. Ένα δίλημμα που αποπροσανατολίζει.
2. Ενδοσκόπηση.
3. Κριτική αξιολόγηση και αίσθηση αποξένωσης.
4. Σύνδεση της δυσφορίας με τις εμπειρίες άλλων.
5. Διερεύνηση εναλλακτικών λύσεων για νέους τρόπους δράσης.
6. Οικοδόμηση εμπιστοσύνης στους νέους τρόπους συμπεριφοράς.
7. Σχεδιασμός δράσης.
8. Απόκτηση γνώσης για την εφαρμογή των σχεδίων.

9. *Πειραματισμός με νέους ρόλους.*

10. *Επανενωμάτωση στην κοινωνία.* (Mezirow, 2000: 22· Jarvis, 2004: 146)

Ο Mezirow στο έργο του θεωρεί βέβαιο το πέρασμα του ενήλικου ατόμου στην κατάσταση της ωριμότητας μέσω της συσσώρευσης των εμπειριών που συντελείται με το πέρασμα των χρόνων και όλο αυτό το αντιλαμβάνεται ως μια χειραφετητική διαδικασία (Mezirow, 2000). Σε αυτό, ωστόσο, το σημείο ασκήθηκε κριτική στο έργο του, ιδιαίτερα από τον Peter Jarvis (2004), σύμφωνα με τον οποίο δεν τεκμηριώνεται από το έργο του Mezirow η αντίληψή του πως οι ηλικιακά μεγαλύτεροι είναι *de facto* και ωριμότεροι από νεότερους τους. Αναγνωρίζει την διεργασία του αναστοχασμού ως μάθηση αλλά αμελείται η επίδραση της εμπειρίας στην ανάπτυξη ενός συνόλου δεξιοτήτων, συναισθημάτων και αισθήσεων (Jarvis, 2004· Κουλαουζίδης, 2008).

Ο Griffin με τη σειρά του μέμφεται τον Mezirow για το γεγονός ότι μέσω της θεωρίας του παραγνωρίζει τη σπουδαιότητα της διάστασης της *κοινωνικής πολιτικής* δράσης και αποκλείεται, κατά συνέπεια, η πολιτική περιοχή δράσης του ατόμου από την εκπαίδευση ενηλίκων. Επιπρόσθετα, αμφισβητείται έντονα το γεγονός ότι τα άτομα ενστερνίζονται άκριτα τις προκείμενες παραδοχές. Άλλωστε, ο Mezirow φαίνεται ιδιαίτερα επιφυλακτικός όσον αφορά στην κοινωνική δράση των εκπαιδευομένων σε σαφή αντίθεση με τον Freire. Απομονώνει, στην ουσία, τα άτομα από το κοινωνικο-πολιτικό και ιστορικό πλαίσιο μέσα στο οποίο είναι ενταγμένοι. Το ερώτημα που ανακύπτει από αυτή τη λογική είναι η αξία της διεργασίας του μετασχηματισμού εάν τελικά αυτή δεν μπορεί να εφαρμοστεί πρακτικά ώστε να αλλάξουν τα κοινωνικά δεδομένα (Κουλαουζίδης, 2008).

Μέσα από την επεξεργασία αυτών των κριτικών ο Mezirow προσπάθησε να βελτιώσει, να εξελίξει και να αποσαφηνίσει τα σημεία της θεωρίας του που έγειραν αμφιβολίες σε πλήθος μελετητών του πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων. Έχει δημιουργήσει, έτσι, τις συνθήκες υλοποίησης μιας δημιουργικής συζήτησης σχετικά με το πεδίο που απασχολεί διεθνώς την επιστημονική έρευνα (ό. π.).

Ο Brookfield υπήρξε στενός συνεργάτης του Mezirow αλλά επηρεάστηκε σε μεγάλο βαθμό και από τους Marx, Gramsci, Freire, Adorno, Marcuse, Foucault και Althusser. Το προσωπικό

του έργου παρουσιάζει μεγάλες ομοιότητες με το έργο του Mezirow αλλά και μερικές πασίδηλες διαφορές.

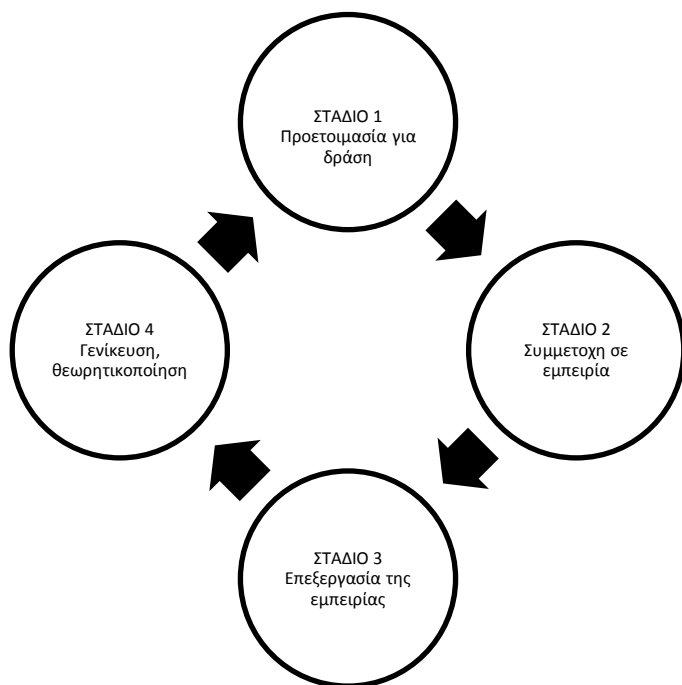
Οι δύο στοχαστές, που πρωταγωνιστούν τις τελευταίες δεκαετίες στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων, συμφωνούν ως προς τη χρησιμότητα του κριτικού στοχασμού για τους ενήλικες εκπαιδευόμενους καθώς και για τη διεργασία του μετασχηματισμού που προϋποθέτει τη φυσική γνωστική ωριμότητα η οποία επέρχεται με την ενηλικιότητα (Λιντζέρης, 2007). Ο Brookfield αναγνωρίζει στον Mezirow την ανάπτυξη της θεωρίας για τη μετασχηματίζουσα μάθηση αλλά ο ίδιος συμβάλλει τα μέγιστα ώστε αυτή να εξελιχθεί και να αποσαφηνιστούν τα σκοτεινά σημεία της.

Οι σημαντικότερες διαφορές τους έγκεινται στο γεγονός ότι ο Brookfield έδωσε εξαιρετική σπουδαιότητα στην πολιτική διάσταση που εμπεριέχεται στον κριτικό στοχασμό και κατέχει όλες του τις διαστάσεις. Μέσω του κριτικού στοχασμού αναλύονται οι σχέσεις ισχύος και αναγνωρίζονται οι ηγεμονικές παραδοχές οι οποίες νομιμοποιούνται από την κοινωνία (Κόκκος, 2006· Νικολαΐδης, 2014). Θεωρεί, λοιπόν, σε αντιδιαστολή με τον προκάτοχό του, ότι το κάθε ζήτημα που πραγματεύεται η εκπαίδευση ενηλίκων θα πρέπει να μελετάται και ως προς την πολιτική του διάσταση ώστε να αναγνωριστούν οι συνθήκες καταπίεσης που απορρέουν από το καπιταλιστικό σύστημα. Χρέος του εκπαιδευτή είναι να τις αντιμετωπίσει εξετάζοντας τες κριτικά. Πιο συγκεκριμένα, ο Brookfield αναφέρει:

Ο πρώτος σημαντικός στόχος του κριτικού στοχασμού είναι η αποκάλυψη των κρυμμένων δυναμικών ισχύος. [...] Ο δεύτερος σκοπός του κριτικού στοχασμού είναι να αποκαλύψει ηγεμονικές παραδοχές. Οι ηγεμονικές παραδοχές είναι αυτές που πιστεύουμε ότι αντιπροσωπεύουν σοφίες της κοινής λογικής και αυτές που δεχόμαστε ότι εξυπηρετούν τα δικά μας συμφέροντα χωρίς να συνειδητοποιούμε ότι αυτές οι ίδιες παραδοχές στην πραγματικότητα λειτουργούν μακροπρόθεσμα εναντίον μας υπηρετώντας τα συμφέροντα αυτών που μας αντιστρατεύονται. (Brookfield, 2007: 168-170)

4.4.3. David Kolb: Ο βιομαστικός κύκλος της μάθησης

Στην εμπειρική εκπαίδευση, δηλαδή τη μάθηση που επιτυγχάνεται μέσω του στοχασμού των εμπειριών με στόχο να αναπτυχθούν νέες στάσεις και αντιλήψεις, εντάσσεται και το έργο του Kolb. Επηρεασμένος από το έργο του Dewey, ο οποίος ήταν ο πρώτος στοχαστής που ασχολήθηκε με τρόπο συστηματικό με την εμπειρική εκπαίδευση και έθεσε τις βάσεις της ανθρωπιστικής παιδείας, αλλά και των Lewin, Piaget και Vygotsky, διαμόρφωσε την πεποίθηση ότι οι βιομηχανοποιημένες δυτικές κοινωνίες δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα στον τομέα της θεωρητικής γνώσης υποσκελίζοντας τη σπουδαιότητα οικοδόμησης γνώσης μέσω της εμπειρίας. Ωστόσο, παρατήρησε ότι η θεωρητική γνώση δεν συνεπάγεται και σύνδεση με την πραγματικότητα καθιστώντας έτσι τη μάθηση αναποτελεσματική και αποκομμένη από τις υφιστάμενες συνθήκες. Σύμφωνα με τον Kolb, ο στοχασμός πάνω στις εμπειρίες, οδηγεί στη διαμόρφωση ιδεών οι οποίες συνεπάγονται την ανάληψη δράσης. Με αυτόν τον τρόπο το άτομο συμμετέχει ενεργά στην αναπλαισίωση της κοινωνικής πραγματικότητας. Το μοντέλο που προέκυψε από αυτές στις θεωρήσεις το ονόμασε ο ίδιος «κύκλο της μάθησης» (Κόκκος, 2005) και μπορεί να παρασταθεί σχηματικά όπως παρακάτω:



Σχήμα 4.2. «Ο κύκλος της μάθησης» του D. Kolb (Κόκκος, 2005)

Κατά το πρώτο στάδιο του κύκλου το άτομο χρειάζεται να αντιμετωπίσει νέα προβλήματα και βασίζεται στην αξιοποίηση των κεκτημένων γνώσεων και εμπειριών του για να το επιτύχει. Στο δεύτερο στάδιο το άτομο μέσω των δράσεων που αναλαμβάνει αποκτά νέες εμπειρίες τις οποίες επεξεργάζεται από διάφορες οπτικές γωνίες ενώ στο τρίτο στάδιο τις ερμηνεύει και τις αξιολογεί. Στο τέταρτο και τελευταίο στάδιο του κύκλου μάθησης τα εξαγόμενα αποτελέσματα υπόκεινται σε νοητική επεξεργασία. *«Οι αποκτηθείσες εμπειρίες ταξινομούνται, συνδέονται με τις γνώσεις που διαθέτει το άτομο, καθώς και με επιστημονικά δεδομένα και θεωρητικές προσεγγίσεις που τυχόν γνωρίζει. Αντλούνται γενικές αρχές, διαμορφώνονται κανόνες δράσης»* (ό. π.: 65). Ο Kolb υποστηρίζει τη σπειροειδή κίνηση του κύκλου της μάθησης καθώς αυτός είναι δυνατόν να ξεκινά από οποιοδήποτε στάδιο και να επαναλαμβάνεται διαρκώς με τα προκύπτοντα πορίσματα του κάθε σταδίου να λειτουργούν ανατροφοδοτικά για τα επόμενα. Πρακτικά, δηλαδή, το άτομο επανεκπαιδεύεται (Κόκκος, 2005).

Και το έργο του Kolb, όπως είναι φυσικό, υπόκειται σε κριτική από πλήθος μελετητών οι οποίοι είτε συμπληρώνουν το έργο του είτε τηρούν επιφυλακτική στάση απέναντι σε αυτό. Ο Rogers προτείνει τροποποίηση του κύκλου της μάθησης σε τρία επίπεδα: α) σημειώνει ότι δεν επεξεργάζομαστε τις νέες εμπειρίες μόνο με τις κεκτημένες γνώσεις και εμπειρίες αλλά και από επιπρόσθετες είτε προσωπικές μας είτε αντλούμενες από άλλους. β) Η διεργασία του στοχασμού πάνω σε μια εμπειρία οδηγεί όχι μόνο σε νέα δράση αλλά και σε υποθέσεις που δύνανται να επαληθευθούν σε ποικίλες καταστάσεις. γ) Το στοιχείο που αφορά τη λήψη απόφασης στον κύκλο της μάθησης ενυπάρχει σε διάφορα σημεία του και όχι μόνο όταν περνάμε στη δράση (ό. π.).

Σημαίνουσα κριτική προσέγγιση αποτελεί και αυτή του Jarvis (2004) βάσει της οποίας καταρρίφθηκε το αξίωμα του Kolb ότι οι ενήλικοι μαθαίνουν αναστοχαζόμενοι την εμπειρία τους. Μετά από έρευνα σε εκατοντάδες εκπαιδευτές ενηλίκων αυτή η παραδοχή θεωρήθηκε τουλάχιστον απλοϊκή. Τα πορίσματά της έδειξαν ότι μεγάλο ποσοστό ανθρώπων δεν αναστοχάζεται πάνω στις εμπειρίες του πόσο μάλλον να μαθαίνει από αυτές. Οι λόγοι μπορεί να είναι πολλοί και ποικίλοι. Είτε αγνοούν τις ίδιες τις εμπειρίες καθαυτές, είτε γιατί δεν έχουν

καλλιεργήσει τις απαραίτητες αναστοχαστικές δεξιότητες, είτε γιατί η ερμηνεία των εμπειριών τους αυτών είναι λανθασμένη. Επιπλέον, επισημαίνεται ότι κατά τη θεώρηση του μοντέλου του Kolb δεν υπάρχει συσχετισμός του εκπαιδευόμενου με το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο είναι ενταγμένος. Παραγνωρίζεται, δηλαδή, από τον Kolb ότι η εμπειρία ερμηνεύεται και αξιολογείται μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο δράσης του μαθαίνοντα και δεν είναι απλώς η πρόσληψη και αποδοχή ενός εξωτερικού ερεθίσματος.

4.4.4. Knud Illeris: Ο πολυδιάστατος χαρακτήρας της μάθησης

Ένας από τους σημαντικότερους σύγχρονους θεωρητικούς της μάθησης θεωρείται και ο Knud Illeris σύμφωνα με τον οποίο η μαθησιακή διαδικασία είναι ένα πολυδιάστατο φαινόμενο το οποίο εξαρτάται από ποικίλες αλληλεπιδρώσες διαστάσεις. Ως πρώτη από αυτές προβάλλεται το περιεχόμενο και στη συνέχεια η υποκίνηση και οι σχέσεις διδασκόντων – διδασκόμενων.

Προσδιορίζοντας την έννοια του περιεχομένου ο Illeris αναφέρει ότι αποτελείται από το αντικείμενο της μάθησης. Το σύνολο, δηλαδή, των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων που αποκτώνται κατά τη διεργασία της μάθησης καθώς και των αξιών και στάσεων οι οποίες μετασχηματίζονται ως αποτέλεσμα της κριτικής συνειδητοποίησης των πιο δυσλειτουργικών από αυτές. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο εντάσσονται ασφαλώς και όλες οι εκπαιδευτικές μέθοδοι και πρακτικές που αξιοποιούνται προκειμένου να επιτευχθεί ο μετασχηματισμός αυτός. Προτείνονται, έτσι, οι βιωματικές μέθοδοι διδασκαλίας καθώς συμβάλλουν στη δραστηριοποίηση των γνωστικών μηχανισμών του ίδιου του ατόμου το οποίο για να επιλύσει ένα πρόβλημα ή να μάθει κάτι νέο συνδυάζει συστηματικά τις πρότερες εμπειρίες του με τα νέα δεδομένα με τα οποία έρχεται σε επαφή (Illeris, 2006· Illeris, 2016). Ο ρόλος τους, δηλαδή, δεν είναι παθητικός όπως στην κλασική μέθοδο της εισήγησης αλλά ανακαλυπτικός. Μαθαίνει να ερευνά, να επικοινωνεί και να συνεργάζεται ενώ αυτή ακριβώς η ενεργητική του εμπλοκή ενισχύει το προσωπικό του ενδιαφέρον απέναντι στο υπό μελέτη ζήτημα. Οι πρακτικές ασκήσεις, η μελέτη περίπτωσης, το παιχνίδι ρόλων, ο καταγισμός ιδεών, η εργασία σε ομάδες και η επίσκεψη στο πεδίο είναι ενδεικτικά μερικές μόνο από αυτές (Ιωάννου & Αθανασούλα-Ρέππα, 2008· Brinia, Nikitaki & Kioulanis, 2017). Ασφαλώς

υπόκειται στους διδακτικούς στόχους και την ευχέρεια ή προτίμηση των εκπαιδευτικών η χρήση της οποιασδήποτε από τις προαναφερθείσες ή άλλες μεθόδους (Illeris, 2016).

Ο Illeris όμως θεωρεί ότι, αν και το περιεχόμενο κατέχει σπουδαίο ρόλο στη διαδικασία της μάθησης, η ποιότητα αυτής στην πραγματικότητα εξαρτάται από την αλληλεπίδραση του περιεχομένου με τη διάσταση της υποκίνησης. Τα στοιχεία της υποκίνησης σχετίζονται με τα κίνητρα, την ανάπτυξη του προσωπικού ενδιαφέροντος και της διάθεσης για εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία. Επιπλέον, αφορά στη γενικότερη συναισθηματική αφοσίωση των εκπαιδευομένων στη διαδικασία και ειδικότερα σε ό, τι έχει να κάνει με τις σχέσεις εκπαιδευτή – εκπαιδευομένων (ό. π.). Σε μια αδρομερή αναφορά των απόψεων θεωρητικών της δυναμικής των ομάδων παρατηρείται ότι απαιτείται από τους εκπαιδευτές η διαμόρφωση ενός κλίματος εμπιστοσύνης και συνεργατικότητας το οποίο διακρίνεται για την επικοινωνιακότητα και την αρμονική αλληλεπίδραση των μελών του. Προκειμένου να επιτευχθεί το παραπάνω θεωρείται επιτακτική η γνώση των κινήτρων των εκπαιδευομένων για συμμετοχή σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα, η σύνθεση της ομάδας και η αντίληψη του κοινωνικού πλαισίου από το οποίο αυτή προσδιορίζεται, η αναγνώριση των ρόλων που αναπτύσσονται μέσα σε αυτή, η ποιότητα της επικοινωνίας και οι σχέσεις που οικοδομούνται μεταξύ των μελών της. Αυτοί θεωρούνται οι βασικότεροι από τους παράγοντες που συμβάλλουν στη λειτουργικότητα και, ακολούθως, αποδοτικότητα της ομάδας (Beck, 1981· Τσιμπουκλή, 2012).

4.4.5. Malcom Knowles: Η θεωρία της ανδραγωγικής

Ο M. Knowles θεωρείται από την πλειοψηφία των μελετητών του πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων ως ο πατέρας της «Ανδραγωγικής» θεωρίας - αν και θεμελιωτής της υπήρξε ο E. Lindeman (1926) – καθώς οι απόψεις του απασχόλησαν τις συζητήσεις κατά τις δεκαετίες 1960-1990 (Κόκκος, 2005). Ο ίδιος προσδιόρισε τη συγκεκριμένη έννοια ως την *«τέχνη και την επιστήμη του να βοηθάς τους ενηλίκους να μάθουν»* (Knowles, στο Jarvis, 2004: 140). Όπως καθίσταται φανερό και από το όνομά της, με τη θεωρία του Knowles λαμβάνει χώρα μια σαφής διάκριση μεταξύ του τρόπου που μαθαίνουν οι ανήλικοι και του τρόπου που ανταποκρίνεται κατάλληλα στις ανάγκες των ενηλίκων. Αποτελεί βασικά μια ανθρωπιστική ιδεολογία στο πεδίο της εκπαίδευσης μέσω της οποίας τονίζεται η θέση που κατέχει *ο εαυτός* στη μαθησιακή

διαδικασία (Jarvis, 2004· Alhassan, 2012). Οι παραδοχές που διακρίνουν αυτή τη θεωρία και τη διαφοροποιούν από την παιδαγωγική έχουν ως εξής:

- Οι ενήλικοι είναι κατά βάση αυτοκατευθυνόμενοι και για αυτόν τον λόγο είναι αναγκαίο να γνωρίζουν τον λόγο για τον οποίο χρειάζεται να συμμετέχουν στη διεργασία της μάθησης.
- Νιώθουν έντονη την ανάγκη του αυτοκαθορισμού και έτσι επιθυμούν να αποφασίζουν οι ίδιοι για τη ζωή τους καθώς και να αντιμετωπίζονται ως αυτόνομα άτομα και από το κοινωνικό τους περιβάλλον.
- Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι φέρνουν στην εκπαιδευτική διαδικασία ένα αξιόλογο ποσοστό εμπειριών το οποίο μπορεί να αποτελέσει σπουδαία πηγή μάθησης.
- Επιθυμούν τη σύνδεση των γνώσεων που μαθαίνουν με τα πραγματικά και πρακτικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν στην καθημερινότητά τους.
- Η ανάγκη τους για γνώση απορρέει από την επιθυμία να αποκτήσουν γνώσεις προσανατολισμένες στο *πρόβλημα* και όχι σε στείρες ακαδημαϊκές γνώσεις.
- Τα σημαντικότερα κίνητρα που ενισχύουν την εμπλοκή των ενηλίκων στη μαθησιακή διαδικασία είναι τα εσωτερικά που σχετίζονται με την αυτοεκτίμηση, την ανάγκη για προσωπική ικανοποίηση κ. ά. (Jarvis, 2004· Κόκκος, 2005).

Με έρεισμα τις προαναφερθείσες παραδοχές οδηγούμαστε και στην υιοθέτηση ορισμένων εκπαιδευτικών πρακτικών ως ακολούθως:

- Το επικρατές κλίμα σε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων χρειάζεται να διακρίνεται από τον αλληλοσεβασμό και την αγαστή αλληλεπίδραση και συνεργασία των μελών του.
- Το περιεχόμενο του προγράμματος δομείται σύμφωνα με τις ανάγκες που αναδύονται από την καθημερινότητα των εκπαιδευομένων.
- Οι εκπαιδευόμενοι χρειάζεται να έχουν ενεργό συμμετοχή σε όλα τα στάδια του εκπαιδευτικού προγράμματος που συμμετέχουν.
- Ο εκπαιδευτής ενηλίκων συντονίζει το εκπαιδευτικό πρόγραμμα αλλά δεν καθοδηγεί τους συμμετέχοντες που δρουν με υψηλό βαθμό αυτονομίας.
- Επιλέγονται οι βιωματικές τεχνικές διδασκαλίας που ενισχύουν τις επικοινωνιακές δεξιότητες και τη συνεργασία μεταξύ των μελών της ομάδας, π.χ. συζήτηση, προσομοίωση, παιχνίδι ρόλων, ομαδικές εργασίες κλπ. (Κόκκος, 2005)

Η θεωρία της ανδραγωγικής ανέτειλε σε μια «ρομαντική» κατά τον Martin ιστορική περίοδο (Jarvis, 2004: 143) και ανέδειξε καινοφανείς αξίες όπως η αυτονομία του κάθε ατόμου. Ο εκπαιδευτής ενηλίκων - ο εκπαιδευτής της ανδραγωγικής – δεν θεωρείται πλέον αυθεντία και καθοδηγητής της μάθησης του ατόμου αλλά αναλαμβάνει μάλλον τον ρόλο του διαχειριστή και συνεργάτη της διεργασίας της μάθησης. Μάλιστα, ακριβώς εξαιτίας της τάσης για αυτοκατευθυνόμενη μάθηση, ο Knowles σημείωσε την αξία του διδακτικού συμβολαίου ως συμφωνίας μεταξύ του εκπαιδευτή και του ενεργού μαθητή της εκπαιδευτικής διαδικασίας σχετικά με τον τρόπο που θα υλοποιούνταν η μάθηση κατά τη διαδικασία αυτή. Ως θεωρία θα μπορούσαμε να πούμε ότι δεν ανήκει στις θεωρίες που αφορούν την εκπαίδευση ενηλίκων αλλά, μάλλον, προσιδιάζει σε ένα είδος ιδεαλιστικής φιλοσοφίας κάτι που έχει ως αποτέλεσμα να καθίσταται αποδεκτή από την πλειοψηφία των μελετητών του πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων (Jarvis, 2004).

Ασφαλώς, και στη συγκεκριμένη θεωρία, παρά την ευρεία αποδοχή της έχει ασκηθεί κριτική κυρίως ως προς το γεγονός ότι οι απόψεις που προβάλλονται από τον Knowles δεν έχουν επαρκή τεκμηρίωση μέσα από έρευνες ώστε να καταστούν αξιόπιστες ως ερευνητικά δεδομένα. Επιπλέον, μέσα από αυτή την θεωρία διαχωρίζεται κατά απόλυτο τρόπο η διαδικασία με την οποία μαθαίνουν τα παιδιά από τη διαδικασία με την οποία μαθαίνουν τα ενήλικα άτομα. Ο McKenzie προσπάθησε να αποδείξει αυτή τη θέση ισχυριζόμενος την υπαρξιακή διαφορά των παιδιών από τους ενήλικες αλλά ο Elias και ο Label τον αντέκρουσαν παρουσιάζοντας ως αυταπόδεικτη την υπαρξιακή διαφορά και μεταξύ των δύο φύλων ο μεν πρώτος, η οποία όμως δεν συνεπάγεται διαφορετικό τρόπο μάθησης, και ο δεύτερος ισχυριζόμενος ότι με την υιοθέτηση της ίδιας λογικής θα έπρεπε να καθιερωθεί και ο όρος «γεραγωγική» αν ληφθούν υπόψη όλες οι φάσεις της βιολογικής εξέλιξης των ενηλίκων. Ο Elias σημειώνει, επιπλέον, ότι την ανάγκη της ενεργητικής συμμετοχής στις διαδικασίες οι οποίες τα αφορούν και η τάση για αυτοκαθορισμό διακρίνουν και τα παιδιά και δεν αποτελούν σε καμία περίπτωση αποκλειστικό προνόμιο των ενηλίκων, κάτι το οποίο έχει αποδειχθεί από ένα σύνολο επιστημονικών μελετών του E. H. Erikson και του J. Piaget. Άλλωστε, παρατηρείται πως πολλοί είναι και οι ενήλικες οι οποίοι δεν είναι αρκετά ώριμοι ώστε να αυτοκαθορίζονται αλλά ικανοποιούνται με το να αντιμετωπίζονται ως παιδιά. Ακόμα ένα σημείο κριτικής της ανδραγωγικής θεωρίας, λοιπόν, έγκειται στο γεγονός ότι δίνεται πολύ μεγάλη έμφαση στις δυνατότητες που έχει το ενήλικο άτομο να αυτοκαθορίζεται χωρίς, ωστόσο, να συνυπολογίζεται η επίδραση του εξωτερικού

περιβάλλοντος σε αυτή τη διαδικασία που μπορεί να επιφέρει, εντέλει, απρόσμενα αποτελέσματα τα οποία να μην ανταποκρίνονται στις προσδοκίες του Knowles (Jarvis, 2004· Κόκκος, 2005).

4.4.6. Carl Rogers: Η προσωποκεντρική του θεωρία

Ο Carl Rogers ήταν ανθρωπιστής ψυχολόγος ο οποίος ανέπτυξε μια ψυχολογική προσέγγιση στο πεδίο της εκπαίδευσης που θεωρούσε ότι μπορεί να εφαρμοστεί τόσο στην εκπαίδευση των ανηλίκων όσο και στην εκπαίδευση των ενηλίκων. Ο ίδιος ο Rogers ονόμασε τη θεωρία του προσωποκεντρική καθώς θεωρούσε ότι στόχος της εκπαιδευτικής αλλά και της συμβουλευτικής διαδικασίας είναι η αυτοπραγμάτωση των εκπαιδευομένων, δηλαδή η ισχυροποίησή τους ως πρόσωπα που είναι πλήρως λειτουργικά να διαμορφώσουν την προσωπική τους ζωή και για αυτόν τον λόγο αξιοποιούσε κάποιες ψυχοθεραπευτικές τεχνικές για την εξυπηρέτηση εκπαιδευτικών σκοπών. Ο εκπαιδευόμενος αντιμετωπίζεται από τον Rogers ναί με σεβασμό αλλά χωρίς ποτέ να παραγνωρίζονται τα ελαττώματά του. Οι λύσεις, λοιπόν, που προτείνονται από αυτόν όσον αφορά στην εκπαιδευτική διεργασία εδράζουν σε θεωρητικό επίπεδο πρωτίστως στην επιστήμη της ψυχολογίας (Jarvis, 2004· Κόκκος, 2005).

Ο Rogers είναι πεπεισμένος ότι ο άνθρωπος έχει εκ φύσεως την τάση για αυτοπραγμάτωση και ανάπτυξη και την ικανότητα του αυτοπροσδιορισμού. Θεωρεί ότι τα ανθρώπινα όντα δεν χρειάζονται ιδιαίτερη καθοδήγηση ή έλεγχο εφόσον έχουν τη δυνατότητα να νοηματοδοτούν τις πράξεις τους και να διαμορφώνουν την πορεία τους αυτοδύναμα. Ωστόσο, υποστηρίζει ότι αν τα άτομα αναπτύσσονται σε συνθήκες που κρίνονται ως ακατάλληλες για την ψυχολογία τους και την επίτευξη της αυτοπραγμάτωσης, μπορεί να εξελιχθούν σε ανθρώπους σκληρούς και ανώριμους, χωρίς δυνατότητα ανάπτυξης του «δυναμικού» τους. Για την αντιμετώπιση αυτών των ζητημάτων προκρίνει την ψυχοθεραπεία ως καθοδήγηση προς την ανθρώπινη εξέλιξη και ως απαραίτητη προϋπόθεση επίτευξης του συγκεκριμένου στόχου προβάλλει την ύπαρξη του κατάλληλου κλίματος στο οποίο διαχέεται το έμπρακτο ενδιαφέρον και η ενσυναίσθηση προς τα μέλη που συμμετέχουν στις διαδικασίες. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τα άτομα να δρουν με εμπιστοσύνη απέναντι στις προσωπικές δυνάμεις τους και να οδηγούνται με μεγαλύτερη σταθερότητα προς την ωριμότητα (ό. π.).

Σύμφωνα, λοιπόν, με τον συγκεκριμένο μελετητή κυρίαρχο ρόλο στην εκπαίδευση χρειάζεται να κατέχει η βιωματική μάθηση καθώς υποστηρίζεται ότι μέσω αυτής οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να διεισδύσουν σε όσα πραγματικά τους ενδιαφέρουν ενώ η εκπαιδευτική διαδικασία αξιολογείται από τους ίδιους τους εκπαιδευομένους με βάση το αν καλύπτονται οι ανάγκες τους και όχι βάσει της ακαδημαϊκής ποιότητας. Θεωρεί ότι μόνο όταν η εκπαίδευση έχει άμεση σχέση με τις πραγματικές ανάγκες και τη στοχοθεσία των εκπαιδευομένων δύναται να οδηγήσει προοδευτικά στην προσωπική τους ανάπτυξη. Επιπλέον, σημειώνει ότι όταν η εκπαιδευτική διεργασία απαιτεί από το άτομο να αλλάξει τον τρόπο οργάνωσης και αντίληψης του εαυτού του (π. χ. ο τρόπος της ένδυσης) πιέζει το άτομο το οποίο θεωρώντας ότι απειλείται προβάλλει σθεναρή αντίσταση σε αυτή ενώ αντιλαμβανόμαστε ότι συμβαίνει ακριβώς το αντίθετο μέσα σε ένα περιβάλλον ενθάρρυνσης και αποδοχής. Οι εκπαιδευόμενοι ενδιαφέρονται να αναλαμβάνουν περισσότερες ευθύνες και αρμοδιότητες όσον αφορά στην εκπαίδευσή τους. Η ενίσχυση της δημιουργικότητας, η ευθύνη του σχεδιασμού μέρους της εκπαιδευτικής διεργασίας, η αυτοαξιολόγηση και η διάθεση αυτοκριτικής, η ανοικτότητα και η καλλιέργεια μεταγνωστικών δεξιοτήτων είναι παράγοντες που ευνοούν τη μάθηση. Εντός ενός τέτοιου πλαισίου καθίσταται σαφές πως ο ρόλος του εκπαιδευτή δεν μπορεί να είναι ο παραδοσιακός της μεταβίβασης γνώσεων. Παρόλα αυτά ο Rogers δεν περιθωριοποιεί τον εκπαιδευτή. Στην ουσία τροποποιεί τον ρόλο του αναγνωρίζοντας σε αυτόν τον ρόλο του εμπνευστή ή διευκολυντή (facilitator) της εκπαιδευτικής διεργασίας θεωρώντας ότι η διδασκαλία ως διαδικασία είναι μάλλον υπερεκτιμημένη (ό. π. · Brinia et al., 2017).

Παρουσιάζουμε τελευταίο τον Rogers στο κεφάλαιο για τις θεωρίες της μάθησης όχι γιατί θεωρείται λιγότερο σημαντική η συμβολή του στο πεδίο. Κάθε άλλο. Μπορούμε να βρούμε κοινά στοιχεία του Rogers με τη θεωρία της ανδραγωγικής του Knowles στο σημείο που δίνεται έμφαση στην έμφυτη ανάγκη για αυτοανάπτυξη και αυτοπροσδιορισμό ενώ και οι δύο θεωρούν τη διαδικασία της ανθρώπινης ωρίμανσης ως βασικό εκπαιδευτικό στόχο. Παράλληλα, είδαμε ότι με τη διαδικασία αυτή ασχολήθηκε και ο Mezirow ενώ η πλειοψηφία τους δραστηριοποιείται κατά βάση στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων.

Η κριτική που έχει ασκηθεί στον Rogers σχετίζεται με την αποστασιοποίησή του από την επίδραση του ευρύτερου κοινωνικοπολιτισμικού περιβάλλοντος στην εκπαιδευτική διαδικασία και τη μάθηση. Αντίστοιχη, δηλαδή, κριτική με αυτήν που είχε ασκηθεί και στον Knowles.

Επιπρόσθετα, στη θεωρία του δεν αναφέρεται στην επεξεργασία των κεκτημένων εμπειριών που σκοπεύει στον μετασχηματισμό των δυσλειτουργικών αποκρυσταλλωμένων αντιλήψεων των συμμετεχόντων. Γενικά, πάντως, η προσέγγιση που προτείνει ο Rogers έχει αποτελέσει πηγή μελέτης πληθώρας εκπαιδευτών του πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων αλλά και ειδικών στην οργάνωση και το σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων ανταποκρινόμενων σε ενήλικες και οι προτάσεις του έχουν βρει πολλές φορές εφαρμογή. Ωστόσο, θεωρείται ότι η προσέγγισή του αυτή δεν παρέχει στην πραγματικότητα μια ολοκληρωμένη θεωρία μάθησης για το πεδίο (ό. π.).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο: ΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΕΥΚΑΙΡΙΑΣ (ΣΔΕ)

5.1.Ο θεσμός των ΣΔΕ στην Ευρώπη

Στις 29 Νοεμβρίου του 1995 η Ευρωπαϊκή Επιτροπή για τα πεδία της εκπαίδευσης και της κατάρτισης πρότεινε στην Λευκή Βίβλο (“White Paper”) την ίδρυση Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) ως μέσο εξάλειψης του κοινωνικού αποκλεισμού των νέων από μη προνομιούχα κοινωνικά περιβάλλοντα (EC, 2001· Λανδρίτση & Βεργίδης, 2010· Βεργίδου, Βεργίδης & Υφαντή, 2018). Βάσει της Ευρωπαϊκής Ένωσης: *«Τα ΣΔΕ απευθύνονται σε νέους που αναζητούν κοινωνική και επαγγελματική ενσωμάτωση.[...] Οι περισσότεροι από αυτούς έχουν λίγες μόνο βασικές γνώσεις και η εμπειρία τους από το σχολείο είναι συχνά αρνητική. Χωρίς καμία προοπτική βελτίωσης της κοινωνικής τους κατάστασης, κινδυνεύουν να γίνουν μόνιμα περιθωριοποιημένοι και αποκλεισμένοι από την κοινωνία»* (EC, 1999, στο Ανάγνου & Βεργίδης, 2008: 12). Κατά τη σύνοδο της Λισαβόνας που έλαβε χώρα τον Μάρτιο του 2000 *«η καταπολέμηση της σχολικής αποτυχίας γίνεται στρατηγικός στόχος και η μείωση των ποσοστών εγκατάλειψης του σχολείου γίνεται αναμενόμενο μετρήσιμο αποτέλεσμα»* (Μαργάρα & Ανάγνου, 2008: 89).

Η κινητοποίηση των ευρωπαϊκών χωρών ήταν άμεση και μέχρι το τέλος του 1996 είχε ήδη εκφραστεί ενδιαφέρον από τουλάχιστον 80 περιοχές ενώ μέσα σε μια τετραετία είχε φτάσει τους 300 ενδιαφερόμενους (EC, 2001). Αν και ο δήμος της Μασσαλίας στη Γαλλία ήταν ο πρώτος που δραστηριοποιήθηκε με σκοπό η πρόταση της Edith Cresson για ίδρυση ΣΔΕ να υλοποιηθεί (Μαργάρα & Ανάγνου, 2008), εντέλει το Ηνωμένο Βασίλειο κυριάρχησε με 40 περιοχές του να εκδηλώνουν ενδιαφέρον ενώ ακολούθησαν η Γαλλία, η Ισπανία και η Ιταλία με περίπου 20-30 περιοχές έκαστη. Στις Βόρειες και Σκανδιναβικές χώρες, ωστόσο, το ενδιαφέρον ήταν μάλλον μειωμένο. Χαρακτηριστικό μάλιστα είναι ότι εκδηλώθηκε αξιοσημείωτο ενδιαφέρον και από χώρες που δεν ανήκουν στην Ευρωπαϊκή Ένωση όπως η Αργεντινή, η Βραζιλία, η Τυνησία και η Αλγερία καθώς και από χώρες που δεν ήταν τότε μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης όπως η Νορβηγία, η Εσθονία, η Πολωνία και η Ρουμανία (EC, 2001).

Τα πιλοτικά προγράμματα ξεκίνησαν εντέλει να εφαρμόζονται στα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης μετά από διαπραγματεύσεις με την Κομισιόν. Η κυβέρνηση του ενδιαφερόμενου κράτους και ο Ευρωπαίος Επίτροπος αντάλλασσαν μεταξύ τους επίσημες

επιστολές με τις οποίες δινόταν η άδεια για εγκαθίδρυση ενός Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας στη χώρα αυτή. Ασφαλώς, αυτή ήταν μια σταδιακή διαδικασία καθώς πολλές ήταν οι χώρες που αντιμετώπισαν με καχυποψία τα πιλοτικά προγράμματα θεωρώντας ότι η Ευρωπαϊκή Ένωση παρενέβαινε στην εκπαιδευτική τους πολιτική και θα τους επιβαλλόταν η «ιδρυματοποίηση» των ΣΔΕ. Η Κομισιόν στις συζητήσεις με τα κράτη μέλη υπογράμμιζε τον δοκιμαστικό ρόλο των ΣΔΕ και τα διαβεβαίωνε ότι οποιοδήποτε σχέδιο θα ετίθετο προς εφαρμογή θα ανταποκρινόταν στους τυπικούς και άτυπους κανόνες του εκπαιδευτικού συστήματος της κάθε χώρας. Στόχος στην προκειμένη περίπτωση δεν ήταν ούτε η δημιουργία ενός κοινού εκπαιδευτικού συστήματος στο πεδίο του αλφαριθμητισμού των ενηλίκων ούτε και η προβολή ενός ορισμένου διδακτικού μοντέλου. Το αποτέλεσμα αυτών των συζητήσεων ήταν να ιδρυθούν πιλοτικά 13 ΣΔΕ σε 11 Ευρωπαϊκές χώρες (όπ. π.), όπως παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα:

ΚΡΑΤΗ – ΜΕΛΗ	ΠΕΡΙΟΧΕΣ ΙΔΡΥΣΗΣ ΣΔΕ
Γερμανία	Cologne Halle ³
Δανία	Svendborg
Ισπανία	Barcelona Bilbao
Φινλανδία	Hameenlinna
Γαλλία	Marseille
Ελλάδα	Athens
Ιταλία	Catania
Ολλανδία	Heerlen
Πορτογαλία	Seixal
Σουηδία	Norkoping
Ηνωμένο Βασίλειο	Leeds

Σχήμα 5.1. (EC, 2001)

³ Οι ονομασίες των περιοχών ίδρυσης ΣΔΕ παραμένουν γραμμένες με λατινικούς χαρακτήρες προς αποφυγή λανθασμένης μετάφρασής τους.

Ιδιαίτερη περίπτωση απετέλεσε το Λουξεμβούργο το οποίο μολονότι λάμβανε μέρος στις συναντήσεις της Επιτροπής και είχε ξεκινήσει την υλοποίηση ενός σχεδίου για εγκαθίδρυση ΣΔΕ αυτό δεν επιβεβαιώθηκε ως πιλοτικό πρόγραμμα εκείνη την περίοδο. Άλλωστε, παρόλο που τα περισσότερα από αυτά τα προγράμματα είχαν λάβει την έγκριση της Επιτροπής από το 1996 έως το 1999 δεν ήταν πριν το 2000 που τελικά υλοποιήθηκαν από τα κράτη. Σε αυτή την περίπτωση ανήκει και η χώρα μας.

Τα χαρακτηριστικά των ΣΔΕ, όπως προαναφέρθηκε αδρομερώς και θα παρουσιαστεί αναλυτικότερα σε επόμενη ενότητα για την περίπτωση της Ελλάδας, ήταν ευθύνη των ίδιων των χωρών και εξαρτιόνταν από το θεσμισμένο εκπαιδευτικό σύστημα της καθεμίας. Εντούτοις, ορίστηκαν κάποια βασικά χαρακτηριστικά που θα έπρεπε να διέπουν τη φιλοσοφία των ΣΔΕ. Ήταν πιο πολύ σαν κατευθυντήριες οδηγίες πάνω στις οποίες τα κράτη θα οικοδομούσαν τη νέα προσθήκη στο σύστημά τους. Τα σημαντικότερα από αυτά σχετίζονταν με:

- τη σπουδαιότητα της συνεργασίας με την τοπική κοινότητα, τις κοινωνικές υπηρεσίες και οργανισμούς αλλά και την αρωγή ιδιωτικών φορέων μέσω των οποίων θα παρέχονταν χώροι εκπαίδευσης και θα διευκολυνόταν η επαγγελματική αποκατάσταση των εκπαιδευομένων,
- την ανάγκη μιας βιωματικής διδακτικής και συμβουλευτικής προσέγγισης ανταποκρινόμενης στις ανάγκες, τις επιθυμίες και τις ικανότητες των εκπαιδευομένων,
- τη θέσπιση ευέλικτων αναλυτικών προγραμμάτων που θα στοχεύουν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων (π.χ. κοινωνικές δεξιότητες) και στον γραμματισμό των ενηλίκων (αριθμητικό, γλωσσικό κλπ.) μέσω πρακτικής εξάσκησης και ανάθεσης συνθετικών δραστηριοτήτων,
- την ενίσχυση της σχέσης των ενήλικων εκπαιδευομένων με την Πληροφορική και τις νέες τεχνολογίες εν γένει (EC, 2001).

Η ομάδα – στόχος των ΣΔΕ ορίστηκε ηλικιακά με κατώτατο όριο την ηλικία ολοκλήρωσης της υποχρεωτικής σχολικής εκπαίδευσης και ενώ δεν ορίστηκε ανώτερο ηλικιακό επίπεδο, άτυπα, η κοινή πρακτική των χωρών ήταν να δέχεται στα ΣΔΕ εκπαιδευόμενους έως 25 ετών. Εξαίρεση απετέλεσε η Ελλάδα η οποία στην προσπάθειά της να συγκεράσει την «δεύτερη ευκαιρία» με την «εκπαίδευση ενηλίκων» αύξησε το όριο ηλικίας. Επιπρόσθετα, υπήρξε ελαστικότητα ως προς την ένταξη ή την μη ένταξη των ΣΔΕ στο επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα

των κρατών με αποτέλεσμα την ύπαρξη ποικιλομορφίας ως προς τον καθορισμό του αναλυτικού προγράμματος, το προσοντολόγιο και τις υποχρεώσεις των εκπαιδευτών, τη συνεργασία με το επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα κλπ. (όπ. π.)

5.2. Ο θεσμός των ΣΔΕ στην Ελλάδα

5.2.1. Η ίδρυση και η ιστορική εξέλιξη των ΣΔΕ στη χώρα μας

Η Ελλάδα ήταν από τις πρώτες χώρες που εκδήλωσε ενδιαφέρον για τη δημιουργία ΣΔΕ στην επικράτειά της, όπως φάνηκε και στην προηγούμενη ενότητα. Πιο συγκεκριμένα το 1997 με τον Ν. 2525/1997 θεσμοθέτησε η ελληνική κυβέρνηση τα ΣΔΕ με σκοπό να δώσει την ευκαιρία σε ενήλικες οι οποίοι για ποικίλους λόγους δεν είχαν καταφέρει να ολοκληρώσουν την υποχρεωτική εκπαίδευσή τους (Λανδρίτση & Βεργίδης, 2010) να πάρουν απολυτήριο ισότιμο με αυτό του Γυμνασίου (ΦΕΚ 1003/2003· Ανάγνου & Βεργίδης, 2008· ΦΕΚ Β 34/2008).

Το πρώτο ΣΔΕ που ιδρύθηκε στην Ελλάδα ήταν αυτό του Δήμου Περιστερίου με τη σύμπραξη των Δήμων Αθήνας και Νίκαιας (Μαργάρα & Ανάγνου, 2008) κατά το σχολικό έτος 2000-2001. Ο θεσμός των ΣΔΕ συγχρηματοδοτείται από το Ευρωπαϊκό Κοινοτικό Ταμείο (ΕΚΤ) και το Ελληνικό Δημόσιο. Όπως αναφέρεται στην ιστοσελίδα της ΓΓΔΒΜ (www.gsae.edu.gr), οι αρχές οι οποίες απετέλεσαν τη βάση για τη διαμόρφωση του προγράμματος των ΣΔΕ στην Ελλάδα αφορούν στην ευελιξία και την προσαρμοστικότητα του προγράμματος σπουδών ανάλογα με τις ανάγκες των εκπαιδευομένων, την παροχή στήριξης και συμβουλευτικής σε όλους τους τομείς που χρειάζονται βοήθεια και, ασφαλώς, εκπαιδευτές και συμβούλους κατάλληλα καταρτισμένους ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν στις συνθήκες πολυπλοκότητας των καθηκόντων τους ως απορρέουσες του πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων.

Σήμερα στη χώρα μας λειτουργούν 58 ΣΔΕ, οκτώ από τα οποία βρίσκονται μέσα σε σωφρονιστικά καταστήματα, καθώς και αρκετά παραρτήματά τους. Στον ακόλουθο πίνακα παρουσιάζεται η κατανομή τους ανά την επικράτεια:

Διοικητική περιφέρεια ΣΔΕ	ΣΔΕ
Ανατολική Μακεδονία & Θράκη	ΣΔΕ Αλεξανδρούπολης ΣΔΕ Δράμας ΣΔΕ Καβάλας ΣΔΕ Κομοτηνής ΣΔΕ Ξάνθης ΣΔΕ Ορεστιάδας ΣΔΕ Σαπών
Κεντρική Μακεδονία	1 ^ο ΣΔΕ Θεσσαλονίκης (Νεάπολης) 2 ^ο ΣΔΕ Θεσσαλονίκης 3 ^ο ΣΔΕ Θεσσαλονίκης (Φυλακών) ΣΔΕ Γιαννιτσών ΣΔΕ Κατερίνης ΣΔΕ Νάουσας ΣΔΕ Σερρών
Δυτική Μακεδονία	1 ^ο ΣΔΕ Γρεβενών ΣΔΕ Καστοριάς ΣΔΕ Κοζάνης ΣΔΕ Φλώρινας
Ήπειρος	ΣΔΕ Άρτας ΣΔΕ Ιωαννίνων
Θεσσαλία	ΣΔΕ Βόλου ΣΔΕ Καρδίτσας 1 ^ο ΣΔΕ Λάρισας 2 ^ο ΣΔΕ Λάρισας (Φυλακών) 1 ^ο ΣΔΕ Τρικάλων 2 ^ο ΣΔΕ Τρικάλων (Φυλακών)
Ιόνιοι Νήσοι	ΣΔΕ Κέρκυρας
Δυτική Ελλάδα	ΣΔΕ Αργινίου ΣΔΕ Πάτρας ΣΔΕ Πύργου
Στερεά Ελλάδα	ΣΔΕ Αλιβερίου ΣΔΕ Αμφισσας 1 ^ο ΣΔΕ Ελεώνα Θηβών (Φυλακών) ΣΔΕ Λαμίας ΣΔΕ Ορχομενού
Αττική	ΣΔΕ Αγ. Αναργύρων ΣΔΕ Καλλιθέας 1 ^ο ΣΔΕ Κορυδαλλού

	2 ^ο ΣΔΕ Κορυδαλλού (Φυλακών) ΣΔΕ Παλλήνης ΣΔΕ Πειραιά ΣΔΕ Περιστερίου
Πελοπόννησος	ΣΔΕ Άσσου Λεχαίου ΣΔΕ Καλαμάτας ΣΔΕ Ναυπλίου ΣΔΕ Σπάρτης ΣΔΕ Τρίπολης
Βόρειο Αιγαίο	ΣΔΕ Λέσβου ΣΔΕ Σάμου ΣΔΕ Χίου
Νότιο Αιγαίο	ΣΔΕ Ρόδου ΣΔΕ Σύρου
Κρήτη	ΣΔΕ Τυλίσου ΣΔΕ Ιεράπετρας ΣΔΕ Ρεθύμνου ΣΔΕ Χανίων

Σχήμα 5.2. Η κατανομή των ΣΔΕ στην Ελλάδα (<http://www.gsae.edu.gr>)

5.2.2. Ο τρόπος οργάνωσης και λειτουργίας των ΣΔΕ στην Ελλάδα

Το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας κατά καιρούς ταλανίζεται από ποικίλες δυσκολίες όπως η υποεκπαίδευση και η σχολική διαρροή ενώ παρουσιάζεται ως αδήριτη ανάγκη η εκ νέου σύνδεση του εργατικού δυναμικού με την εκπαίδευση. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο διαμορφώνεται η φιλοσοφία των ΣΔΕ στην Ελλάδα και υπερτονίζεται η αξία της ανάπτυξης του ανθρώπινου κεφαλαίου (Μαργάρα & Ανάγνου, 2008). Σύμφωνα με τον νόμο (ΦΕΚ Β 34/2008: 443) τα ΣΔΕ *«είναι σχολεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων στο πεδίο της Δια Βίου Μάθησης. Τα ΣΔΕ ιδρύονται με κοινή απόφαση των Υπουργών Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Οικονομίας και Οικονομικών μετά από εισήγηση του Γενικού Γραμματέα Εκπαίδευσης Ενηλίκων του Υπ. Ε. Π. Θ.»*. Τα ΣΔΕ δύνανται να λειτουργούν εκτός σχολικής έδρας αλλά εντός των ορίων του νομού ή σε όμορο νομό μετά από αδειοδότηση του Γενικού Γραμματέα Εκπαίδευσης Ενηλίκων και τη συνολική ευθύνη της λειτουργίας των ΣΔΕ έχει η Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων

(όπ. π) η οποία το 2008 μετονομάστηκε σε Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης με τον Ν. 3699/2008 αποκτώντας διευρυμένες αρμοδιότητες (ΓΓΔΒΜΝΓ, 2013).

Η διάρκεια της φοίτησης στα ΣΔΕ είναι δεκαοχτώ μήνες - δηλαδή δύο σχολικά έτη – και αφορά ενήλικες εκπαιδευόμενους που έχουν κλείσει τουλάχιστον το 18^ο έτος της ηλικίας τους κατά το έτος εγγραφής τους στο ΣΔΕ. Στην Ελλάδα δεν υπάρχει θεσπισμένο κάποιο ανώτατο ηλικιακό όριο αλλά η ηλικιακή ομάδα – στόχος των ΣΔΕ είναι οι ενήλικες 18-30 ετών, άνεργοι και ευπαθείς κοινωνικές ομάδες (ΦΕΚ 1003/2003, στο Μαργάρα & Ανάγνου, 2008). Τα ΣΔΕ στην Ελλάδα ανήκουν στο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα και με την αποφοίτησή τους από αυτά οι εκπαιδευόμενοι έχουν τη δυνατότητα να συνεχίσουν στο τυπικό εθνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Γενικά Λύκεια, Επαγγελματικά Λύκεια, Επαγγελματικές Σχολές, Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης κλπ.) ή και να παρακολουθήσουν δομές μη τυπικής εκπαίδευσης (Μαργάρα & Ανάγνου, 2008).

Οι ώρες διδασκαλίας στις δομές των ΣΔΕ ανέρχονται στις 25 σε εβδομαδιαία βάση και τα μαθήματα διενεργούνται κατά τις απογευματινές ώρες από Δευτέρα έως Παρασκευή (ΦΕΚ 1003/2003). Η έναρξη, η λήξη και οι αργίες της σχολικής χρονιάς συμβαδίζουν με τις ισχύουσες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (ΦΕΚ Β 34/2008). Στο περιβάλλον των ΣΔΕ δύνανται να αξιοποιηθούν η τυπική, η μη τυπική και η άτυπη μάθηση σε συνδυασμό με τη χρήση μεθόδων διδασκαλίας της Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Μαργάρα & Ανάγνου, 2008). Το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών που εφαρμόζεται στα ΣΔΕ είναι γενικά ευέλικτο καθώς χρειάζεται να προσαρμόζεται στις αναδυόμενες ανάγκες των εκπαιδευομένων εφόσον η γνώση θεωρείται κοινωνικό αγαθό, ενώ βασίζεται στην αρχή των πολυγραμματισμών. Συγκεκριμένα συμπεριλαμβάνει τους εξής γραμματισμούς:

- Γλωσσικό γραμματισμό
- Αριθμητικό γραμματισμό
- Πληροφορικό γραμματισμό
- Περιβαλλοντικό γραμματισμό
- Επιστημονικό γραμματισμό
- Κοινωνικό γραμματισμό
- Πολιτισμική – Αισθητική αγωγή (Μαργάρα & Ανάγνου, 2008· Βεργίδης, 2010)

Κάθε τμήμα σε ΣΔΕ μπορεί να αποτελείται από δεκαπέντε έως είκοσι δύο εκπαιδευόμενους ενώ για να εγκριθεί η λειτουργία του χρειάζεται να αριθμεί από τριάντα εκπαιδευόμενους και πάνω και να συγκροτούνται δύο τουλάχιστον τμήματα. Υπεύθυνος για την διοίκηση των ΣΔΕ είναι ο διευθυντής της σχολικής μονάδας στις βασικές αρμοδιότητες του οποίου ανάγονται η εφαρμογή της θεσπισμένης εκπαιδευτικής πολιτικής και του προγράμματος σπουδών. Επιπλέον, είναι επιφορτισμένος με την υποχρέωση επιδίωξης συνεργασίας με τους τοπικούς και άλλους φορείς για την προώθηση των συμφερόντων του σχολείου, διοικεί και προεδρεύει στο σύλλογο διδασκόντων και αποστέλλει στις αρμόδιες υπηρεσίες όλα τα απαιτούμενα έγγραφα που σχετίζονται με τη λειτουργία του σχολείου (εγγραφές, στατιστικά στοιχεία, στοιχεία φοίτησης κλπ.). Στη διοίκηση του σχολείου συμμετέχει και ο σύλλογος διδασκόντων ο οποίος αποτελείται από τους εκπαιδευτικούς, τον Σύμβουλο Σταδιοδρομίας και τον Ψυχολόγο. Ο σύλλογος συνεδριάζει τακτικά τουλάχιστον μία φορά μηνιαίως καθώς και εκτάκτως όποτε απαιτείται από τις περιστάσεις. Στις αρμοδιότητές του εμπίπτουν αποφάσεις που σχετίζονται με το πρόγραμμα σπουδών, την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και τα προγράμματα επιμόρφωσης και οι αποφάσεις λαμβάνονται βάσει πλειοψηφίας (ό. π.).

Η επιλογή των εκπαιδευομένων γίνεται κατόπιν συνέντευξης ενώπιον μίας επιτροπής αποτελούμενης από εκπαιδευτικούς του συγκεκριμένου ΣΔΕ που έχει ορίσει ο διευθυντής του σχολείου και οφείλει να έχει ολοκληρωθεί έως τις 10 Σεπτεμβρίου. Τα κριτήρια που αφορούν την επιλογή των εκπαιδευομένων καθορίζονται από τον Γενικό Γραμματέα. Κάθε εκπαιδευόμενος δικαιούται μέχρι και 120 απουσίες για να θεωρηθεί ότι παρακολούθησε επαρκώς το εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Σε εξαιρετικές περιπτώσεις το όριο των απουσιών μπορεί να διευρυνθεί μέχρι τις 180 ή και τις 220, αν συντρέχουν σοβαροί λόγοι, μετά από απόφαση του συλλόγου διδασκόντων (ό. π.).

Στα πλαίσια των καινοτομιών που εφαρμόζονται στα ΣΔΕ είναι και ο καθορισμός της περιγραφικής αξιολόγησης των εκπαιδευομένων και όχι της βαθμολόγησής τους. Η προτίμηση στην περιγραφική αξιολόγηση έγκειται στο προτέρημά της να αποτυπώνει με σαφήνεια τις γνώσεις και τις δεξιότητες που έχουν κατακτηθεί από τον εκπαιδευόμενο αλλά και τα στοιχεία εκείνα στα οποία χρειάζεται βελτίωση. Παρόλα αυτά η ανάγκη αυτοκαθορισμού των εκπαιδευομένων που αναφέρθηκε αναλυτικά στο προηγούμενο κεφάλαιο καθιστά αναγκαία και τη χρήση εναλλακτικών και καινοτόμων αξιολογικών μεθόδων που ερείδονται στην αυτενέργεια

του εκπαιδευόμενου όπως λ.χ. ο φάκελος υλικού (portfolio), τα σχέδια δράσης, οι συνθετικές εργασίες και η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευόμενου (ό. π.).

5.2.3. Ο σκοπός και οι ειδικοί στόχοι των ΣΔΕ στη χώρα μας

Ο καινοτόμος θεσμός των ΣΔΕ ανταποκρινόμενος στις ανάγκες των ενηλίκων θεωρείται ότι προσπαθεί να εξομαλύνει τις πρότερες αρνητικές εμπειρίες των εκπαιδευομένων με τον σχολικό θεσμό και να προωθήσει την επανασύνδεσή τους με τις οργανωμένες εκπαιδευτικές διεργασίες (Λανδρίτση & Βεργίδης, 2010). Σύμφωνα με το άρθρο 1 του ΦΕΚ 1003/2003 και του άρθρου 2 του ΦΕΚ Β 34/2008 ο γενικός σκοπός των ΣΔΕ είναι η καθολική ανάπτυξη των εκπαιδευομένων προκειμένου να ενταχθούν πλήρως στους τομείς της οικονομίας και της απασχολησιμότητας αλλά και στην κοινωνικο-πολιτισμική πραγματικότητα εν γένει.

Οι ειδικοί στόχοι του συγκεκριμένου θεσμού ορίζονται επίσης στα συγκεκριμένα άρθρα (ΦΕΚ 1003/2003· ΦΕΚ Β 34/2008) και αφορούν στην ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης ενηλίκων άνω των 18 ετών ώστε να επανασυνδεθούν με τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης. Η ανάπτυξη της αυτοεκτίμησής τους, η απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων και η διαμόρφωση στάσεων είναι μερικοί ακόμη από τους στόχους που προσβλέπουν στην ομαλότερη και ουσιαδέστερη ένταξη των ατόμων στο κοινωνικό γίγνεσθαι και τη βελτίωση της θέσης τους στην αγορά εργασίας (Ανάγνου & Βεργίδης, 2008· Μαρμαρινός, Σακελλάρη & Τζουμάκα, 2008· Βεργίδης, 2010).

5.3. Η αναγκαιότητα της αξιολόγησης των ΣΔΕ

Οι λόγοι για τους οποίους κρίνεται απαραίτητη η αξιολόγηση των ΣΔΕ δεν διαφέρουν από τους λόγους αξιολόγησης της οιασδήποτε σχολικής μονάδας. Η αξιολόγηση των ΣΔΕ σκοπεύει στην ενίσχυση της εσωτερικής αποτελεσματικότητάς τους, δηλαδή την επίτευξη των τιθέμενων στόχων αλλά επιδιώκει και την εξωτερική αποτελεσματικότητα τους που αφορά στην εξυπηρέτηση των κοινωνικών αναγκών (καταρτισμένο ανθρώπινο δυναμικό, δημοκρατικό

πνεύμα κλπ.). Οι στόχοι της αξιολόγησης διακρίνονται σε παιδαγωγικούς, σε κοινωνικούς και σε οικονομικούς (Κασσωτάκης, 2018).

Οι παιδαγωγικοί στόχοι αφορούν στην αποτίμηση της υποβοήθησης του σχολείου προς τους εκπαιδευόμενους. Η κατάκτηση της γνώσης, η καλλιέργεια των δεξιοτήτων τους για την αξιοποίηση της νέας αυτής γνώσης και την ομαλή ένταξή τους ως ολοκληρωμένων και υπεύθυνων πολιτών στο κοινωνικό σύνολο αλλά και η διαμόρφωσή τους σε αυτοκαθοριζόμενες προσωπικότητες αποτελούν τέτοιου τύπου στόχους. Η αξιολόγηση εδώ λειτουργεί ανατροφοδοτικά ώστε να διαφυλάσσεται η αξιοπιστία του υπό αξιολόγηση σχολικού θεσμού (Κασσωτάκης, 2018).

Οι κοινωνικοί στόχοι σχετίζονται με την λογοδότηση⁴ για την επιτυχή ανταπόκριση του σχολείου στις προσδοκίες του κοινωνικού σώματος, τον βαθμό ανάπτυξης κοινωνικών σχέσεων διαπνεόμενων από εμπιστοσύνη και αλληλοϋποστήριξη μεταξύ των μελών του σχολείου (εκπαιδευτών, εκπαιδευομένων, λοιπού προσωπικού κλπ.) αλλά και με τους υπόλοιπους κοινωνικούς φορείς (π.χ. τοπική κοινότητα) καθώς και τη διασφάλιση της ισότητας των ευκαιριών προς όλους εξαλείφοντας τις διακρίσεις (Κασσωτάκης, 2018).

Τέλος, στους οικονομικούς στόχους περιλαμβάνεται η αποτελεσματική διαχείριση των οικονομικών και διάφορων άλλων πόρων που διατίθενται για τη λειτουργία τους και η προσπάθεια του σχολείου να αναζητήσει πόρους και από άλλους φορείς (π.χ. χορηγίες από ιδιώτες, χρηματοδοτούμενα προγράμματα κλπ.) προκειμένου να μπορέσει να ενισχύσει τις οικονομικές δυνατότητές του (Κασσωτάκης, 2018).

Η χρησιμότητα των πληροφοριών οι οποίες εξάγονται από την αξιολογική διαδικασία έγκειται στον ανατροφοδοτικό τους χαρακτήρα. Η αξιολόγηση, δηλαδή, θεωρείται χρήσιμη στον βαθμό που αξιοποιείται ως μέσο βελτίωσης του εκπαιδευτικού προγράμματος. Τα ΣΔΕ ως θεσμός διακρίνονται για την αυτονομία τους ως προς τη διαμόρφωση του προγράμματος σπουδών που θα εφαρμόσουν ώστε να επιτύχουν τους προβλεπόμενους στόχους τους, όπως τους

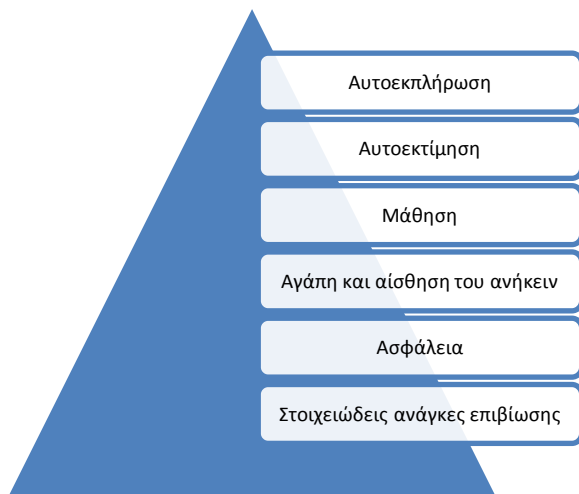
⁴ Από τις αρχές του δεύτερου μισού του 20^{ου} αιώνα εμφανίστηκε το *Κίνημα Απόδοσης «Λόγου» ή Κίνημα Λογοδότησης* (Accountability Movement). Αποτελεί στην ουσία μια τάση με σκοπό την ορθότερη αξιοποίηση των πόρων που αφορούν στην εκπαίδευση. Οι De Grauver & Carron προσδιορίζουν τρεις μορφές της: α) *λογοδότηση βάσει συμβάσεων* (contractual accountability), β) *επαγγελματική λογοδότηση* (professional accountability) και γ) *δημόσια λογοδότηση* (public accountability), ενώ άλλοι διακρίνουν δύο είδη: α) *εκείνη που έχει ως αποδέκτη την κυβέρνηση και τις συναφείς αρχές και β) αυτή που αφορά τις ανάγκες της αγοράς εργασίας* (Κασσωτάκης, 2018: 57-58).

παρουσιάσαμε αναλυτικότερα στην προηγούμενη ενότητα. Με την αύξηση της αυτονομίας, όμως, αυξάνεται αναλογικά και η ανάγκη παροχής τέτοιων πληροφοριών για να παρακολουθείται καλύτερα η καταλληλότητα και η χρησιμότητα των μέτρων που λαμβάνονται σε κάθε περίπτωση. Με αυτή τη λογική μπορεί να θεωρηθεί ότι η αξιολόγηση ως διαδικασία λειτουργεί διευκολυντικά στον εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης αφού – ειδικά για την περίπτωση των ΣΔΕ που δεν επηρεάζονται ιδιαίτερα από το τυπικό ελληνικό συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα - προσφέρει τη δυνατότητα της ελεύθερης επιλογής των μέτρων τα οποία θα αποφέρουν τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα (Κασσωτάκης, 2018).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο: ΤΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΩΝ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ

6.1.Αποτύπωση του προφίλ των εκπαιδευομένων σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων

Τα ανθρώπινα όντα είναι φύσει περίεργα και επιδιώκουν διαρκώς τη μάθηση κάτι που εύκολα γίνεται αντιληπτό από τα πρώτα χρόνια της ανθρώπινης ζωής που το μικρό παιδί ρωτάει διαρκώς «γιατί;» τους οικείους του. Ο Maslow συνήθιζε να τονίζει την αξία της μάθησης για το άτομο αν και δεν την τοποθετούσε πάντοτε στην πυραμίδα ιεράρχησης των αναγκών για την οποία είναι γνωστός. Ο Maslow θεωρούσε ότι θα έπρεπε να τοποθετείται στην κορυφή της πυραμίδας, ωστόσο, ο Child, ο Jarvis και άλλοι ερευνητές υποστήριζαν ότι στην κορυφή θα μπορούσε να τοποθετηθεί η ανάγκη για ακαδημαϊκή γνώση αλλά η ανάγκη για μάθηση είναι περισσότερο θεμελιώδης και έτσι διαμόρφωσαν την πυραμίδα (Jarvis, 2004) όπως φαίνεται στο σχήμα 6.1.



Σχήμα 6.1. Η πυραμίδα ταξινόμησης των ανθρώπινων αναγκών (Jarvis, 2004)

Ο ενήλικος εκπαιδευόμενος αν και φαίνεται ότι δεν έχει τόσες ερωτήσεις όσες τα παιδιά εντούτοις ενεργοποιεί τους μηχανισμούς δημιουργίας ερωτήσεων όταν περιέλθει σε κατάσταση απορίας. Όταν, δηλαδή, αντιμετωπίσει κάποια νέα εμπειρία την οποία δεν μπορεί να εντάξει σε

κάποια από τις παραδοχές του ή τα δεδομένα που χρησιμοποιεί ως σύστημα αναφοράς. Η ανάγκη για μάθηση βρίσκεται ακριβώς πίσω από αυτή τη δυσαρμονία μεταξύ τρέχουσας και κεκτημένων εμπειριών. Σε έναν κόσμο διαρκώς μεταβαλλόμενο όπως αυτός στον οποίο κινούμαστε το άτομο βρίσκεται όλο και συχνότερα σε κατάσταση απορίας και επιδιώκει να βρει τις απαντήσεις που θα ικανοποιήσουν την ανάγκη του για μάθηση (Jarvis, 2004· Illeris, 2006).

Στη βιβλιογραφική επισκόπηση ερχόμαστε σε επαφή και με την επίδραση που ασκεί το κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον στη διαδικασία της μάθησης των ατόμων. Ο Jarvis (2004: 96) το διακρίνει κατά πρώτον στον *αντικειμενοποιημένο πολιτισμό της κοινωνίας* και ακολούθως στα *μέσα με τα οποία μεταδίδεται στα άτομα* ενώ χαρακτηρίζει τον άνθρωπο ως δισυπόστατο ον το οποίο αποτελείται από *ψυχή* και *σώμα* στα οποία εδράζει ο εαυτός. Με αυτόν τον διαχωρισμό προκύπτουν τέσσερις παράγοντες που επιδρούν τελικά πάνω στο άτομο και χρειάζεται να λαμβάνονται υπόψη κατά τη διαμόρφωση των θεωριών μάθησης.

Ο Bourdieu ορίζει πεδία στα οποία περιέχονται σχέσεις εξουσίας και συγκρούσεις για τη διατήρηση της υφιστάμενης τάξης πραγμάτων ή τον μετασχηματισμό της. Μέσα σε αυτό το πεδίο το άτομο δεν μπορεί να δρα με απεριόριστη ελευθερία αλλά προσδιορίζεται από τη σύναψη σχέσεων με τους άλλους κοινωνικούς δρώντες του πεδίου το κεφάλαιο των οποίων προσδίδει την ανάλογη βαρύτητα στο πεδίο αυτό. Και ενώ το κεφάλαιο το διακρίνει σε οικονομικό, πολιτισμικό και κοινωνικό αυτό το οποίο σχετίζεται με τη σχολική απόδοση θεωρείται κατά βάση το πολιτισμικό, το οποίο με τη σειρά του έχει τρεις μορφές: α) *την ενσωματωμένη μορφή* που αφορά στις ανθρώπινες διαθέσεις, β) *την αντικειμενοποιημένη μορφή των πολιτισμικών αγαθών* (π.χ. βιβλία, λεξικά κλπ.), γ) *τη θεσμοποιημένη μορφή* (π.χ. σπουδές). Μέσα στο πεδίο τα άτομα δεν στέκονται ως παθητικοί δέκτες αλλά ως δρώντα υποκείμενα τα οποία αναλαμβάνουν δράση για να βελτιώσουν τις συνθήκες που τα αφορούν. Την υποτακτική στάση του ατόμου ή την τάση αντίδρασης στις καθορισμένες δυνάμεις του πεδίου τις συνδέει με την έννοια του *habitus* «*κεκτημένες διαθέσεις [...] δηλαδή μόνιμους και διαρκείς τρόπους ύπαρξης, που μπορούν, ειδικότερα, να τους οδηγήσουν στο ν' αντιταχθούν στις δυνάμεις του πεδίου*» (Λανδρίτση & Βεργίδης, 2010: 17· Ασημάκη, Κυριαζοπούλου & Βεργίδης, 2016).

Οι ενήλικοι, λοιπόν, διαπλάθονται ως προσωπικότητες από το σύνολο των εμπειριών τους, τα άγχη, τους φόβους και τις ανησυχίες τους για τα θέματα που τους απασχολούν καθημερινά (Τζώτζου, 2016). Εξαιτίας αυτών, της σπουδαιότητας και της δυναμικής φύσης του κοινωνικο-

πολιτισμικού περιβάλλοντος (Jarvis, 2004) αλλά και της αδυναμίας να καταλήξουν οι μελετητές σε μια θεωρία μάθησης που να καλύπτει ολοκληρωτικά και με σαφήνεια το πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων, αποφάσισαν να στραφούν στην διερεύνηση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών που εμφανίζουν οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι σε σχέση με τους ανήλικους. Στόχος τους να εφοδιάσουν με αξιόπιστα κριτήρια και πρακτικές τους εκπαιδευτές και συντονιστές προγραμμάτων της εκπαίδευσης ενηλίκων προκειμένου ενός αποτελεσματικότερου σχεδιασμού εκπαιδευτικών προγραμμάτων και τρόπου διδασκαλίας (Κόκκος, 2005). Εκτός από το γεγονός ότι όλοι οι συμμετέχοντες είναι de facto ενήλικες και βρίσκονται σε μια εξελισσόμενη αναπτυξιακή διαδικασία (Rogers, 1999), προβλήθηκαν και ορισμένα χαρακτηριστικά που διακρίνονται μάλλον ως χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και λιγότερο ως βιολογικά.

Από τα κυριότερα χαρακτηριστικά των ενηλίκων ως εκπαιδευομένων αποτελεί το γεγονός της συμμετοχής τους σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα έχοντας εκ των προτέρων καθορισμένους στόχους και προθέσεις (Rogers, 1999). Όταν ένας ενήλικας αποφασίζει να συνεχίσει το σχολείο σημαίνει ότι υπάρχουν συγκεκριμένοι λόγοι για αυτή του την απόφαση οι οποίοι σχετίζονται άμεσα με τη φάση της ζωής στην οποία βρίσκεται. Η εμπλοκή τους σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα είναι αποτέλεσμα της διαπίστωσης ότι χρειάζονται κάποιες περαιτέρω γνώσεις ή και δεξιότητες για τη βελτίωση των βιοτικών και επαγγελματικών συνθηκών της σύγχρονης εποχής όπου δρουν. Αποτελεί, λοιπόν, μια συνειδητή επιλογή για την οποία οι εκπαιδευόμενοι πολύ συχνά θυσιάζουν άλλες προτεραιότητές τους και για αυτόν τον λόγο είναι περισσότερο απαιτητικοί και επιθυμούν οι γνώσεις που αποκτούν να έχουν άμεση εφαρμογή στην καθημερινότητά τους (Μέτης & Καβαδίας, 2008), κάτι το οποίο έχει προκρίνει και ο Knowles στην ανδραγωγική του θεωρία (στο παρόν, Κεφάλαιο 4). Οι ανήλικοι από την άλλη θεωρούν δεδομένη τη σχολική τους εκπαίδευση. Την αντιλαμβάνονται ως μια υποχρέωση που σχετίζεται με την ηλικία τους και οι στόχοι τους για την παρακολούθηση του σχολείου διαπνέονται συνηθέστερα από αοριστία (Rovai, 2003· Κόκκος, 2005) (π.χ. «γιατί έτσι πρέπει», «για να βρω μια καλή δουλειά όταν μεγαλώσω» κλπ.).

Οι στόχοι των ενηλίκων εκπαιδευομένων, ωστόσο, μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε τέσσερις ομάδες, οι οποίες αφορούν στην πλειονηφία τους. Η πρώτη από αυτές σχετίζεται με τους επαγγελματικούς στόχους αφού οι περισσότεροι εκπαιδευόμενοι επιδιώκουν τη βελτίωση

των προοπτικών τους στην αγορά εργασίας ή στη μισθολογική και επαγγελματική άνοδο στην περίπτωση που ήδη εργάζονται ή ακόμη και για να προσαρμόζονται στις νέες και διαρκώς εξελισσόμενες απαιτήσεις του τομέα τους. Μία ακόμα ομάδα αφορά στους κοινωνικούς στόχους των ατόμων, τα οποία επιθυμούν να εκπαιδευτούν ώστε να εκπληρώσουν ικανοποιητικά τους ποικίλους κοινωνικούς ρόλους που τους ανατίθενται. Άλλοι είναι στόχοι προσωπικής ανάπτυξης. Πολύ συχνά τα άτομα νιώθουν την ανάγκη να ανακαλύψουν διαφορετικές διαστάσεις της πραγματικότητας, να διευρύνουν το πνεύμα και τα ενδιαφέροντά τους και να αντιμετωπίσουν τις νέες προκλήσεις της κοινωνίας. Τελευταίοι, αλλά όχι και λιγότερο συνηθισμένοι, παρατίθενται οι στόχοι απόκτησης κύρους οι οποίοι επιδιώκονται από το άτομο κυρίως για να αξιοποιήσουν τις ευκαιρίες που τους προσφέρει το εκπαιδευτικό πρόγραμμα στο οποίο προσέρχονται όχι τόσο για το περιεχόμενό του αλλά για τις κοινωνικές συναναστροφές που προκύπτουν από την παρακολούθησή του (Κόκκος, 2005).

Ένα αδιαμφισβήτητο χαρακτηριστικό των ενήλικων εκπαιδευομένων είναι και το ευρύ φάσμα εμπειριών το οποίο διαθέτουν (Rogers, 1999). Συγκριτικά με τους ανήλικους οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι και μόνο εξαιτίας της διαφοράς ηλικίας τους έχουν –συνήθως τουλάχιστον- όχι μόνο περισσότερες αλλά και εντελώς διαφορετικές εμπειρίες. Οι επαγγελματικές και οικογενειακές υποχρεώσεις απέχουν παρασάγγας ενώ η πολιτική και κοινωνική υπευθυνότητα έχουν διαφορετική βαρύτητα στην ενήλικη φάση της ζωής. Όλες αυτές οι εμπειρίες που έχουν αποκομίσει αποτελούν σημαντικό έρεισμα για μάθηση και η δυνατότητα αξιοποίησής τους είναι ένας αξιοσημείωτος παράγοντας για τον οποίο αποφασίζουν να παρακολουθήσουν ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα (Κόκκος, 2005· Rabourn, Shoup & BrchaLorenz, 2015). Το συγκεκριμένο χαρακτηριστικό μας θυμίζει το τρίτο και τέταρτο στάδιο του «κύκλου της μάθησης» του Kolb κατά το οποίο καταδεικνύεται η σπουδαιότητα του στοχασμού και της αξιοποίησης των πρότερων εμπειριών αλλά και την ανδραγωγική θεωρία, τις οποίες αναλύσαμε στις θεωρίες της μάθησης σε προηγούμενο κεφάλαιο. Πέρα όμως από τις εμπειρίες τους φέρνουν μαζί τους και την αυτοπεποίθησή τους, την αυτοεκτίμησή τους και την αυτοαντίληψη ενώ μαθαίνουν καλύτερα όταν δεν νιώθουν το εγώ τους να απειλείται από την εκπαιδευτική διαδικασία(Τζώτζου, 2016).

Οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι, επίσης, θεωρείται ότι έχουν αποκρυσταλλωμένους τρόπους μάθησης σε σχέση με τους ανήλικους οι οποίοι είναι πιο εύπλαστοι και δεκτικοί στις δοκιμές.

Τις περισσότερες φορές οι ενήλικες γνωρίζουν αν μαθαίνουν καλύτερα ακούγοντας, παρακολουθώντας ή συμμετέχοντας διαδραστικά στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσα από άλλες δραστηριότητες στις οποίες έχουν συμμετάσχει σε προηγούμενο χρόνο, άρα ερχόμαστε και πάλι στον καίριας σημασίας ρόλο που διαδραματίζει το εμπειρικό στοιχείο (Κόκκος, 2005· Μέτης & Καβαδίας, 2008· Rabourn, Shoup & BrchaLorenz, 2015). Εκφράζουν, στην ουσία, συγκεκριμένη προτίμηση σε δικά τους μοντέλα μάθησης (Rogers, 1999), υιοθετώντας άλλοτε ενεργητική και άλλοτε παθητική στάση απέναντι στο πρόγραμμα ενώ μαθαίνουν με διαφορετικούς ρυθμούς. Ο τρόπος με τον οποίο μαθαίνουν οι ενήλικες που αποτελούν τα μέλη μιας συγκεκριμένης ομάδας χρειάζεται να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη κατά τον σχεδιασμό ενός εκπαιδευτικού προγράμματος ώστε να διευκολυνθεί η διεργασία της εκπαίδευσης τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο. Σύμφωνα με την άποψη του Grasha ο τρόπος διδασκαλίας (υλικό, διδακτικές τεχνικές, δραστηριότητες κλπ.) χρειάζεται να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των εκπαιδευόμενων και να ενθαρρύνει τις μαθησιακές τους προτιμήσεις (Ιωάννου & Αθανασούλα-Ρέππα, 2008· Τζώτζου, 2016).

Χαρακτηριστική είναι, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία και η τάση που εμφανίζουν οι ενήλικες για ενεργητική συμμετοχή στις διαδικασίες της μάθησης όπου συμμετέχουν. Όπως έγινε φανερό και με την παρουσίαση των ποικίλων θεωριών της μάθησης στο 4^ο κεφάλαιο του παρόντος πονήματος, οι ενήλικες αισθάνονται την ανάγκη να είναι αυτοκαθοριζόμενοι, χειραφετημένοι και να συμμετέχουν ενεργά στη διαμόρφωση των ζητημάτων που τους αφορούν άμεσα και τα εκπαιδευτικά προγράμματα τα οποία παρακολουθούν δεν θα μπορούσαν να αποτελούν εξαίρεση. Οι ενήλικες νιώθουν ότι είναι υπεύθυνα άτομα και θέλουν να αντιμετωπίζονται και από τους υπόλοιπους ανθρώπους που αποτελούν τον κοινωνικό τους περίγυρο με τον ίδιο τρόπο (Illeris, 2006). Ο μονόλογος του εκπαιδευτή και η θεώρησή του ως αυθεντίας δεν αποτελούν επιλογή. Οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι επιδιώκουν την επικοινωνία μέσω του ανοικτού διαλόγου και επιθυμούν να λαμβάνεται υπόψη η γνώμη τους. Επιπρόσθετα, η διδακτέα ύλη χρειάζεται να είναι ευπροσάρμοστη ώστε να ανταποκρίνεται στους δικούς τους μαθησιακούς στόχους και τις προσωπικές τους ιδιαιτερότητες. Δεν είναι σπάνιο να διαφωνούν με το περιεχόμενο κάποιου προγράμματος αμφισβητώντας την αξία του για την ικανοποίηση των δικών τους αναγκών και να προτείνουν τροποποιήσεις στα θέματα και τις μεθόδους διδασκαλίας (Κόκκος, 2005). Οι εκπαιδευόμενοι επιθυμούν η εκπαίδευση που λαμβάνουν να ανταποκρίνεται στις προσδοκίες που οι ίδιοι έχουν από αυτήν (Rogers, 1999). Μέσα σε ένα τέτοιο κλίμα οι σχέσεις που

αναπτύσσονται μεταξύ εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων δεν διέπονται από τον αέρα εξουσίας που παρατηρείται στην εκπαίδευση των ανηλίκων αλλά διακρίνονται από ισοτιμία και συνεργατικότητα (Κόκκος, 2005).

Η πορεία των ενήλικων εκπαιδευομένων, βέβαια, διέπεται από υπαναχωρήσεις εξαιτίας πολλών και ποικίλων εμποδίων που αναστέλλουν την απρόσκοπτη συμμετοχή τους σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Πλείστα είναι τα εμπόδια αυτά που οφείλονται στην ανεπαρκή οργάνωση της εκπαιδευτικής διεργασίας. Αν ένα πρόγραμμα υστερεί ως προς τη στοχοθεσία, τον συντονισμό και τις υποδομές του καθίσταται απόλυτα λογικό πως ο εκπαιδευόμενος θα απογοητευτεί και θα υιοθετήσει αρνητική ή ακόμα και αμυντική στάση απέναντι στο πρόγραμμα και τους εμπλεκόμενους συντελεστές του καθώς, όπως προαναφέρθηκε, έχει απαιτήσεις που πηγάζουν από τις επιθυμίες του και προσδοκεί στην ικανοποίησή τους. Εμπόδια, όμως, αναφύονται και λόγω των κοινωνικών υποχρεώσεων των ενήλικων εκπαιδευόμενων ατόμων, όπως είναι λόγου χάρη οι αυξημένες οικογενειακές ή επαγγελματικές υποχρεώσεις, αλλά και εξαιτίας πληθώρας εσωτερικών εμποδίων των ατόμων. Τα εσωτερικά εμπόδια είναι δυνατόν να σχετίζονται με το αποκρυσταλλωμένο σύστημα αξιών και στερεοτυπικών αντιλήψεων που φέρει το άτομο ως απόρροια του πολιτισμικού του κεφαλαίου και των κεκτημένων εμπειριών του και στις οποίες προσκολλάται έντονα. Συνέπεια αυτής της αδιάλλακτης στάσης είναι η αδυναμία αποδοχής νέων απόψεων ή μαθησιακών αντικειμένων και μεθόδων και η αμφισβήτηση του εκπαιδευτή εάν προσπαθήσει να τους καθοδηγήσει προς τη διαδικασία του μετασχηματισμού, όπως αυτή παρουσιάστηκε από τον Mezirow. Σημαντικά είναι πάντως και τα εμπόδια που οφείλονται πρωταρχικά σε ψυχολογικούς παράγοντες και εκκινούν από τη χαμηλή αυτοεκτίμηση και την έλλειψη αυτοεκτίμησης του ατόμου. Το στρες, ο φόβος της αποτυχίας ή της αρνητικής κριτικής, τα αισθήματα αβεβαιότητας για την εκ νέου ανάληψη του μαθητικού ρόλου οδηγούν τους ενήλικες εκπαιδευόμενους στην παραίτηση από το εκπαιδευτικό πρόγραμμα είτε μόνο πνευματική είτε και τυπική με τη διακοπή της παρακολούθησής τους σε αυτό. Τα άτομα τα οποία έχουν να αντιμετωπίσουν μεγάλα εσωτερικά εμπόδια και δυσκολεύονται να ενστερνιστούν νέες αξίες και γνώσεις, λοιπόν, αναπτύσσουν μηχανισμούς άμυνας και παραίτησης προκειμένου να μην χρειαστεί να αμφισβητήσουν τις πεποιθήσεις τους. Αυτοί οι μηχανισμοί εκδηλώνονται άλλοτε με ήπιο και ομαλό τρόπο όπως η παραίτηση από το πρόγραμμα, όπως προαναφέρθηκε, είτε και οξύτερα με απόλυτη αμφισβήτηση των ικανοτήτων

του εκπαιδευτή και εκδήλωση πλήρους άρνησης για τα πραγματευόμενα ζητήματα (Κόκκος, 2005).

Παρατηρώντας, συνεπώς, τα χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευομένων που αναφέρθηκαν διακρίνουμε τρεις άξονες οι οποίοι επηρεάζουν κατά βάση την καθόλου μαθησιακή διεργασία: α) η προσωπικότητα, β) οι κεκτημένες εμπειρίες και γ) οι ρόλοι που αναλαμβάνει ο καθένας στην πορεία της ζωής του (Κοντάκος & Γκόβαρης, 2006). Ο εκπαιδευτικός με της σειρά του χρειάζεται να περιορίζει τις αρνητικές στάσεις που φέρνουν κάποιοι εκπαιδευόμενοι στην εκπαιδευτική διαδικασία αλλά παράλληλα να ενθαρρύνει τα θετικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων που δρουν προς όφελος της μάθησης. Επίσης, είναι σημαντικό να γίνεται σύνδεση των πρότερων εμπειριών με τη νέα γνώση και της νέας γνώσης με τα καθημερινά ζητήματα ενώ ταυτόχρονα θα πρέπει να γίνεται σεβαστή από τον εκπαιδευτή η συγκρουσιακή σχέση που μπορεί να εμφανίζεται στους κοινωνικούς ρόλους που αναλαμβάνει ένα άτομο (Alhassan, 2012· Τζώτζου, 2016).

6.2.Τα κίνητρα επανένταξης των ενηλίκων στην εκπαίδευση

Τα κίνητρα είναι στην ουσία πολύπλοκες ψυχολογικές κατασκευές οι οποίες διακρίνονται από ποικιλομορφία και για να τις προσεγγίσει κανείς είναι απαραίτητο να κατανοεί το εύρος της ανθρώπινης διάνοιας αλλά και των ανθρώπινων συναισθημάτων. Ο προσδιορισμός της φύσης των κινήτρων καθαυτής έχει προκαλέσει και εξακολουθεί να προκαλεί διχογνωμίες ανάμεσα στους μελετητές του πεδίου. Ωστόσο, η αποδεκτή από όλους γενίκευση αφορά στην παρακινητική ιδιότητα των κινήτρων, δηλαδή την ιδιότητά τους να ενεργοποιούν το άτομο να εμπλακεί σε διαδικασίες και να δεσμευτεί σε αυτές ώστε να καταφέρει να τις ολοκληρώσει (Lucey, 2018).

Τα κίνητρα σε πρώτη φάση μπορούν να διακριθούν σε εσωτερικά και εξωτερικά ανάλογα με τη φύση τους. Ένας εκπαιδευόμενος ο οποίος παρακινείται από εσωτερικού τύπου κίνητρα εισέρχεται και εμπλέκεται στην εκπαιδευτική διαδικασία προσδοκώντας, πρωτίστως, την προσωπική του ικανοποίηση. Κάποιος, όμως, που παρακινείται από κίνητρα εξωτερικής φύσεως θεωρεί τη σπουδαιότητα της εκπαίδευσης ως δευτερεύουσας σημασίας και εισέρχεται στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα προκειμένου να ικανοποιήσει εξωτερικά ερεθίσματα (π.χ. ο φόβος της

τιμωρίας ή η προσδοκία επιβράβευσης). Θεωρεί, λοιπόν, την εκπαίδευσή του ως μέσο εξυπηρέτησης ενός απώτερου σκοπού. Σύμφωνα με τη σύγχρονη θεωρία των κινήτρων θεωρούνται σημαντικοί και οι δύο τύποι κινήτρων αφού μέσω αυτών καθορίζεται η γενικότερη ανθρώπινη συμπεριφορά. Παρόλα αυτά τα εσωτερικά κίνητρα σημειώνονται ως ανώτερου επιπέδου από τα εξωτερικά· ενισχύουν την αυτονομία και τον αυτοκαθορισμό του ατόμου σε σύγκριση με τα εξωτερικά τα οποία εξαρτώνται από το είδος της επιβράβευσης που προσφέρουν στο άτομο και μεταβάλλονται υπό τις επικρατούσες συνθήκες (Lucey, 2018).

Ένα από τα μεγάλα ερωτήματα και για το πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων, λοιπόν, αφορά στα κίνητρα που ωθούν ένα ενήλικο άτομο να αποφασίσει να συμμετάσχει σε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων και για αυτόν τον λόγο έχει λάβει χώρα πλήθος ερευνών προκειμένου να δοθούν απαντήσεις. Παρόλα αυτά, αν και τα κίνητρα των εκπαιδευομένων είναι δυνατόν να διαφοροποιούνται, μέσω της εκπαίδευσης ενηλίκων συμμετέχουν σε μια κοινωνικοποιητική διαδικασία η οποία λειτουργεί ως αντιστάθμισμα στις ελλείψεις των βασικών τους αναγκών και στοχεύει στην ομαλή προσαρμογή και λειτουργικότητά τους στο κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο κινούνται (Γιώτη, 2018). Η Cross επισημαίνει ότι χρησιμοποιήθηκαν βασικά τέσσερις μέθοδοι στις έρευνες του φαινομένου και συγκεκριμένα οι ενδεδειγμένες συνεντεύξεις, κλίμακες για κίνητρα, ερωτηματολόγια και έλεγχος υπόθεσης (Jarvis, 2004). Η ίδια καταλήγει στο συμπέρασμα ότι το εκπαιδευτικό επίπεδο του ατόμου διαδραματίζει τον καθοριστικότερο ρόλο στην απόφασή του να συνεχίσει να εκπαιδεύεται καθώς θεωρεί την εκπαίδευση κατά κάποιον τρόπο εθιστική (Καραλής, 2013).

Η πρώτη αξιολογή και συστηματική διερεύνηση πάντως έγινε κατά τη δεκαετία του 1960 από τον Houle ο οποίος μέσω ποιοτικής ερευνητικής μεθόδου πήρε συνέντευξη από 22 εκπαιδευόμενους διαφόρων προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων. Το γενικό συμπέρασμα που εξήχθη σημείωνε την ύπαρξη πολλαπλών αλληλοενισχυόμενων κινήτρων για τη συμμετοχή σε οποιοδήποτε εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Βάσει των πορισμάτων της έρευνάς του διατύπωσε μια τυπολογία (Houle's typology of adult learners) στην οποία διέκρινε τρεις τύπους εκπαιδευομένων: α) τους προσανατολισμένους στους στόχους, β) τους προσανατολισμένους στη δράση/δραστηριότητα και γ) τους προσανατολισμένους στη μάθηση ως αυτοσκοπό (Jarvis, 2004· Καραλής, 2013). Η πρώτη κατηγορία περιλαμβάνει όσους εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία προκειμένου να την αξιοποιήσουν ως μέσο για να επιτύχουν κάποιον στόχο τους.

Συνειδητοποιούν, δηλαδή, τις ανάγκες τους και αναγνωρίζουν τα ενδιαφέροντά τους. Η έννοια της κριτικής συνειδητοποίησης και η στοχοθεσία, όπως προβάλαμε και στις θεωρίες μάθησης αποτελούν θεμελιώδεις παράγοντες της εκπαίδευσης ενηλίκων. Στον δεύτερο τύπο ανήκουν οι εκπαιδευόμενοι που ενδιαφέρονται περισσότερο για τον κοινωνικοποιητικό ρόλο (δημιουργία φιλικών σχέσεων, απόδραση από την καθημερινή ρουτίνα και τα προσωπικά προβλήματα κλπ.) του εκπαιδευτικού προγράμματος και την κάλυψη της ανάγκης τους για απόκτηση τίτλων σπουδών. Στον τρίτο και τελευταίο τύπο εντάσσονται όσοι επιθυμούν την απόκτηση γνώσης εξαιτίας της ευχαρίστησης που τους προσφέρει η διαδικασία απόκτησης γνώσης καθαυτή. Σύμφωνα με τους μελετητές οι συμμετέχοντες αυτοί στοχεύουν στην κάλυψη των μαθησιακών αναγκών για να οδηγηθούν στην αυτοεκπλήρωση και καταλαμβάνουν την κορυφή της πυραμίδας της ιεράρχησης των αναγκών του Maslow (Lin & Wang, 2015). Ο Tough παρουσίασε παρόμοια ευρήματα σε ποιοτική έρευνα που διεξήγε και αυτός με την τεχνική της ενδελεχούς συνέντευξης ενώ υπολόγισε περίπου 5,4 αναφορές κινήτρων για καθέναν από τους 33 συμμετέχοντες της έρευνάς του (Καραλής, 2013).

Ο Boshier στηριζόμενος στην τυπολογία που διατυπώθηκε από τον Houle δημιούργησε με τη σειρά του μια «Κλίμακα Εκπαιδευτικής Συμμετοχής EPS (*Educational Participation Scale*)» διερευνώντας όχι μόνο τους τύπους των εκπαιδευομένων αλλά και τα κίνητρα συμμετοχής τους βάσει του προσανατολισμού τους. Τα ευρήματά του τα ομαδοποίησε στις εξής κατηγορίες: «α) ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων, β) εξωτερικές προσδοκίες, γ) κοινωνική προσφορά, δ) επαγγελματική αναβάθμιση, ε) διαφυγή από άλλες καταστάσεις και στ) ενδιαφέρον για τη γνώση». Αφού η κλίμακά του αυτή εφαρμόστηκε σε διάφορα προγράμματα, περιβάλλοντα και εκπαιδευομένους της εκπαίδευσης ενηλίκων αναπροσαρμόστηκε και προσδιορίστηκαν επτά πλέον κατηγορίες κινήτρων: «α) βελτίωση επικοινωνιακής ικανότητας, β) ανάπτυξη κοινωνικών επαφών, γ) εκπαιδευτική προετοιμασία, δ) επαγγελματική εξέλιξη, ε) βελτίωση των σχέσεων στην οικογένεια, στ) επιδίωξη κοινωνικών ερεθισμάτων, ζ) ενδιαφέρον για μάθηση σε ένα αντικείμενο» (Καραλής, 2013: 34).

Επτά προσανατολισμούς στην εκπαίδευση ενηλίκων όρισε και ο Burgess μέσω των οποίων προβάλλεται η επιθυμία για τη μάθηση, για την πραγμάτωση ενός προσωπικού ή κοινωνικού ή και θρησκευτικού στόχου. Οι Aslanian και Brickell κατά τη δική τους έρευνα παρατήρησαν πως πολλοί εκπαιδευόμενοι επηρεάστηκαν από μια μεγάλη αλλαγή στη ζωή τους την οποία τη

χρησιμοποίησαν ως παρωθητικό κίνητρο. Σχεδόν την ίδια περίοδο ο Wlodkowski υποστήριξε ότι υφίστανται έξι παράγοντες οι οποίοι επιδρούν στα κίνητρα και θεωρούνται: *«οι στάσεις, οι ανάγκες, τα ερεθίσματα, τα συναισθήματα, οι ικανότητες και η ενίσχυση»* (Jarvis, 2004: 92).

Αντίθετα, οι Johnstone και Rivera παρουσίασαν μια διαφορετική ταξινόμηση των κινήτρων του δείγματος της δικής τους έρευνας: *«α) προετοιμασία για νέα εργασία, β) βοήθεια για την τωρινή εργασία, γ) καλύτερη ενημέρωση, δ) ψυχαγωγία, ε) ασχολίες με επίκεντρο το σπίτι, στ) άλλες καθημερινές ασχολίες, στ) νέες γνωριμίες, ζ) απόδραση από την καθημερινή ρουτίνα, η) άλλο, θ) κανένα (απαντήσεις που δεν ταξινομούνται)»*. Επιπλέον, διευκρίνισαν ότι τα κίνητρα μεταβάλλονται ανάλογα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του κάθε εκπαιδευόμενου (π.χ. φύλο, ηλικία, κοινωνικοοικονομική κατάσταση) και το γνωστικό αντικείμενο κάθε περίπτωσης (Jarvis, 2004: 91-92).

Γενικότερα, αν και εμφανίστηκαν στο προσκήνιο διάφορες τυπολογίες, τα πορίσματά τους δεν θα λέγαμε ότι παρουσιάζουν μεγάλες διαφοροποιήσεις. Παρατηρώντας αυτές τις τυπολογίες αντιλαμβάνεται κανείς ότι αρκετά συχνά οι λόγοι που οδηγούν ένα άτομο να συμμετάσχει σε μια διαδικασία εκπαίδευσης ενηλίκων και να δεσμευτεί σε αυτή δεν οφείλονται αμιγώς στο άτομο αλλά μάλλον στη δυναμική των σχέσεων που αναπτύσσονται ανάμεσα στα άτομα και το ευρύτερο κοινωνικο-πολιτισμικό τους περιβάλλον (Jarvis, 2004).

6.3.Εμπόδια μάθησης των ενήλικων εκπαιδευόμενων

Πέρα, όμως, από τα κίνητρα που παρουσιάστηκαν στην προηγούμενη ενότητα και αποτελούν κινητήριο μοχλό στη συμμετοχή ενός ενήλικα σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα ενηλίκων, θα ήταν παράλειψη να μην αναφερθούμε και στα εμπόδια που έχουν να αντιμετωπίσουν με την προσχώρησή τους σε αυτό.

Η Cross κατέταξε τα εμπόδια που έχουν να αντιμετωπίσουν οι ενήλικες σε τρεις κατηγορίες οι οποίες αποτελούν πλέον και την κατεξοχήν τυπολογία για τα εμπόδια κατά τη συμμετοχή και περιγράφονται ως εξής: α) Καταστασιακά (situational) εμπόδια, τα οποία σχετίζονται με την κατάσταση στην οποία βρίσκεται ο ενήλικος εκπαιδευόμενος μια ορισμένη χρονική περίοδο και η οποία επηρεάζει τις πράξεις του (π.χ. έλλειψη χρημάτων ή χρόνου, φροντίδα παιδιών κλπ.). β)

Θεσμικά (organizational) εμπόδια στα οποία περιλαμβάνονται όλοι οι παράγοντες που αναστέλλουν τη συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία ή λειτουργούν αποθαρρυντικά προς τον εκπαιδευόμενο (π.χ. ωράρια υλοποίησης του εκπαιδευτικού προγράμματος, προϋποθέσεις εισαγωγής κλπ.) και είναι άμεσα συνυφασμένα με τη λειτουργία των θεσμών εν γένει αλλά και το θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας των παρεχόμενων εκπαιδευτικών προγραμμάτων κατά περίπτωση. γ) Προδιαθετικά (dispositional) εμπόδια, τα οποία αφορούν στις στάσεις και τις αντιλήψεις σχετικά με τη μάθηση και το ρόλο των εκπαιδευομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία (Καραλής, 2013).

Επίδραση στη συμμετοχή, κατά γενική ομολογία, έχουν και παράγοντες όπως το φύλο, η ηλικία, το μορφωτικό επίπεδο, η εργασία, ο τόπος κατοικίας αλλά και το σύνολο των υποχρεώσεων που προκύπτουν από τους κοινωνικούς ρόλους τους οποίους αναλαμβάνει ένα άτομο. Αυτοί οι παράγοντες αποτελούν κοινό τόπο σε ένα πεδίο στο οποίο οι μελετητές δεν μπορούν αν καταλήξουν σε αгаστή συμφωνία. Η Cross και πάλι, στην προσπάθειά της να παρουσιάσει ένα ολοκληρωμένο μοντέλο μέσω του οποίου θα ερμηνεύεται η συμμετοχή των ενηλίκων σε εκπαιδευτικά προγράμματα και θα λαμβάνει υπόψη τα κίνητρα των συμμετεχόντων, τις προσδοκίες τους, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους αλλά και τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν στη μάθηση πρότεινε αυτό της «*Αλυσίδας των Αντιδράσεων (Chain of Response-COR)*». Βάσει του συγκεκριμένου μοντέλου η Cross παρατηρεί ότι η συμμετοχή των εκπαιδευομένων σε ένα πρόγραμμα ερείδεται σε δύο εσωτερικούς παράγοντες και πιο συγκεκριμένα στην αυτοαξιολόγηση και τις στάσεις τους απέναντι στην εκπαίδευση. Οι εσωτερικοί αυτοί παράγοντες θεωρούνται σημαντικοί καθώς επηρεάζουν άμεσα τους στόχους που θέτουν οι εκπαιδευόμενοι και καθορίζονται οι προσδοκίες τους. Στο μοντέλο της Cross ασκήθηκε κριτική από τον σουηδό θεωρητικό Kjell Rubenson σύμφωνα με τον οποίο από το μοντέλο COR παραγνωρίζονται οι κοινωνικές συνθήκες που επηρεάζουν τη συμμετοχή σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα και υπερτονίζονται οι ψυχολογικοί παράγοντες (Καραλής, 2013).

Επηρεασμένοι από την επιρροή που έχει το κοινωνικό περιβάλλον στα άτομα οι Rubenson & Desjardins σημειώνουν ότι μολονότι τα άτομα απολαμβάνουν έναν βαθμό αυτονομίας και επιλογής ως προς τη δράση τους σε εκπαιδευτικά προγράμματα, περιορίζονται στην πραγματικότητα και από τις κοινωνικές κατασκευές αλλά και από κάποια ατομικά τους χαρακτηριστικά. Μετά από ανάλυση έρευνας του Ευρωβαρόμετρου το 2003 και τις παραπάνω

παρατηρήσεις τους σχετικά με την τυπολογία που προτάθηκε από την Cross κατέληξαν σε ορισμένες διαπιστώσεις: α) τα καταστασιακά εμπόδια είναι περισσότερο συνηθισμένο να παρατηρούνται στις γυναίκες, τους άνεργους, τους εργαζομένους και τις ηλικίες 26-45 καθώς έχουν αυξημένες οικογενειακές και επαγγελματικές υποχρεώσεις, β) οι άνεργοι και οι χειρώνακτες αντιμετωπίζουν συχνότερα θεσμικά εμπόδια ενώ προδιαθετικά εμπόδια απαντώνται κυρίως στους υποεκπαιδευμένους και τους χειρώνακτες. Ομαδοποιώντας τους δύο πρώτους τύπους της τυπολογίας της Cross δημιουργούν μια νέα που περιλαμβάνει δύο τύπους: α) τα δομικά εμπόδια, στα οποία ενσωματώνονται τα καταστασιακά και τα θεσμικά εμπόδια και β) τα προδιαθετικά εμπόδια, στα οποία περιλαμβάνονται οι *δυνατότητες (capabilities)* και η *επίγνωση (consciousness)*. Παράλληλα προτείνεται το Μοντέλο της Περιορισμένης Δράσης (Bounded Agency Model) το οποίο υπογραμμίζει την ευθύνη του κράτους πρόνοιας απέναντι στο σύνολο των κοινωνικών δομών, των συστημάτων εκπαίδευσης ενηλίκων αλλά και στην επίγνωση των ατόμων στα διάφορα μεταβατικά στάδια της ζωής τους. Βάσει του συγκεκριμένου μοντέλου υποστηρίζεται ότι μεταξύ των κοινωνικών δομών και του κάθε ατόμου παρεμβάλλεται η προσαρμογή των προσωπικών αξιών και της οπτικής του ατόμου αυτού (π.χ. η αντίληψη για την αξία του ελεύθερου χρόνου για τον άνθρωπο) ενώ συνεκτιμώνται και οι δυνατότητες που αυτό έχει αναλογικά με τις ευκαιρίες που του παρουσιάζονται προκειμένου να απολαύσει τα προκύπτοντα οφέλη και να ωθηθεί να αναλάβει ή να μην αναλάβει δράση αντίστοιχα.

Οι τυπολογίες των εμποδίων της Cross και των Rubenson & Desjardins, που παρουσιάστηκαν αδρομερώς στην παρούσα ενότητα, χαίρουν ευρείας αποδοχής από τη διεθνή επιστημονική κοινότητα και για αυτόν τον λόγο τα συναντούμε και σε επιστημονικού περιεχομένου κείμενα αλλά και σε πολιτικού είτε αυτούσια είτε παραλλαγμένα. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα αναφοράς τριών τύπων εμποδίων - κατηγοριοποιημένων σε δομικά (structural), καταστασιακά (situational) και ψυχολογικά (psychological) – σε κείμενο της Ευρωπαϊκής Επιτροπής. Μπορούμε, πάντως, να διακρίνουμε δύο σχολές μέσα από τις προαναφερθείσες τυπολογίες. Την αμερικάνικη σχολή που εκπροσωπείται εδώ από την τυπολογία της Cross και εστιάζει στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του ατόμου προκειμένου να προσδιορίσει τα εμπόδια της μάθησης και μια ευρωπαϊκή σχολή εκπροσωπούμενη από τους Rubenson & Desjardins κ.α. η οποία στρέφεται προς την επίδραση που έχουν οι κοινωνικές δομές στα άτομα τα οποία δεν δύνανται εύκολα να δράσουν ως μονάδα αλλά επηρεάζονται από το κοινωνικό και πολιτικό γίγνεσθαι (Καραλής, 2013).

6.4.Τα αίτια της διαρροής από την εκπαίδευση

Το φαινόμενο της σχολικής διαρροής μπορεί να χαρακτηριστεί και ως κοινωνικό αλλά και ως ζήτημα του εκπαιδευτικού συστήματος καθώς επηρεάζεται από μία πληθώρα παραγόντων τόσο κοινωνικών όσο και εκπαιδευτικών ενώ επηρεάζει την κοινωνική πραγματικότητα σε πολλαπλά επίπεδα (Planet, 2007· Macedo & Freire, 2012). Παλαιότερα αντιμετωπιζόταν ως μια κατάσταση παθολογική φύσεως και έλλειψης της ικανότητας των ατόμων να παρακολουθήσουν το σχολείο και να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του. Σήμερα απορρίπτεται ο μύθος της ατομικής ευθύνης του εκπαιδευομένου ως κατεξοχήν υπαίτιου της μαθητικής διαρροής και σημειώνεται ο δευτερογενής ρόλος της μαζί με την επίδραση της ομάδας ομηλίκων (Φακιολάς, 2016). Σημαίνοντα, συνεπώς, ρόλο για την κατανόηση της σχολικής διαρροής διαδραματίζει ο προσδιορισμός των χαρακτηριστικών γνωρισμάτων του διαρρέοντος μαθητικού πληθυσμού που δύνανται να αφορούν τόσο στα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους όσο και στα κοινωνικο-οικονομικά (φτώχεια, εγκατάλειψη, κοινωνική ανισότητα, αποκλίνουσα ή παραβατική συμπεριφορά κλπ.) (Planet, 2007· Park & Choi, 2009).

Το ενδιαφέρον της πλειοψηφίας των ερευνητών περιστρέφεται βασικά γύρω από τη μελέτη της αλληλεπιδραστικής σχέσης μεταξύ της σχολικής επίδοσης των μαθητών με την κοινωνικο-οικονομική του κατάσταση και το μορφωτικό κεφάλαιο της οικογένειας από την οποία προέρχεται. Βάσει ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί (Τζάνη, Παπακωνσταντίνου, Δανασσή-Αφεντάκη, Πυργιωτάκη, Μυλωνά κ.α.) τεκμηριώνεται ότι κάποια παιδιά φαίνεται να κληρονομούν το μορφωτικό επίπεδο των γονέων τους ενώ άλλα κοινωνούν τα εκπαιδευτικά ελλείμματα της οικογένειάς τους ως απόρροια, συνήθως, της οικονομικής δυσχέρειας (Planet, 2007).

Ο Bourdieu παρατηρεί ότι ο σχολικός θεσμός αναπαράγει τις κοινωνικές ανισότητες καθώς μέσα στο σύστημα του σχολείου νομιμοποιούνται οι εκπαιδευτικές ανισότητες που επιδρούν στον κοινωνικό μακρόκοσμο. Τα πορίσματα εμπειρικών ερευνών έχουν δείξει ότι η σχολική επίδοση συνδέεται εν πολλοίς με το μορφωτικό επίπεδο του κοινωνικού περιβάλλοντος ενός παιδιού και δευτερευόντως με την οικονομική κατάσταση. Κατά τον Bourdieu οι ταξικές κοινωνίες στις οποίες ανατρέφονται τα άτομα χαρακτηρίζονται από διαφορετικούς τύπους κουλτούρας στους οποίους παρατηρούνται κάποια «κυρίαρχα» πρότυπα ως προς τον τρόπο σκέψης, τις αξίες, τις αντιλήψεις και τις αποκτώμενες γνώσεις. Τα άτομα επηρεάζονται από

αυτά τα κυρίαρχα πρότυπα και τα ενστερνίζονται ήδη από την έναρξη της κοινωνικοποίησής τους στην αυγή της ζωής τους (Καψάλης & Παπασταμάτης, 2000· Planet, 2007). Ο Bernstein συνεχίζοντας στην ίδια λογική συσχέτισε την πολιτιστική αναπαραγωγή και με τη χρήση των διαφορετικών γλωσσικών κωδίκων (περιορισμένος ή επεξεργασμένος). Ένα παιδί που προέρχεται από την εργατική τάξη χρησιμοποιεί τη γλώσσα με διαφορετικό τρόπο από αυτόν που υποχρεώνεται να χρησιμοποιήσει στο σχολείο. Αντιμετωπίζει, λοιπόν, μια οξεία πολιτιστική σύγκρουση καθώς όσο σκληρά και αν προσπαθήσει η διαφορά ανάμεσα στον τρόπο ομιλίας τον οποίο έχει διδαχθεί από το οικείο του περιβάλλον βρίσκεται σε αναντιστοιχία με αυτόν που χρησιμοποιείται για την επικοινωνία με τους δασκάλους του και θεωρείται περισσότερο ακαδημαϊκός (Giddens, 2002). Αυτό, βέβαια, έχει ως αποτέλεσμα να μειώνονται και τα εσωτερικά κίνητρα του μαθητή (π.χ «δεν παίρνω τα γράμματα») και να οδηγείται στην άρνηση της σχολικής εκπαίδευσης. Ασφαλώς, η διαιώνιση των ανισοτήτων στην εκπαίδευση, και στην κοινωνία εν γένει, συντελείται μέσω ενός πλέγματος παραγόντων, διαδικασιών και μεταβλητών, εμφανών ή άδηλων, το οποίο σε κάθε περίπτωση υπερβαίνει τα καθορισμένα όρια της σχολικής τάξης (Planet, 2007).

Οι έρευνες υποστηρίζουν, επίσης, ότι και η γένεση αλλά και η αντιμετώπιση του ζητήματος της σχολικής διαρροής επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από το τοπικό περιβάλλον, δηλαδή την τοπική κοινωνία στην οποία διαβιούν τα άτομα και ερείδεται στην ύπαρξη ή την απουσία ευκαιριών ισότιμης συμμετοχής στην κοινωνική ζωή, τον σεβασμό στα ανθρώπινα και κοινωνικά δικαιώματα και στην δίκαιη χρήση των υλικών πόρων. Η φτώχεια, ωστόσο, είναι ένας σοβαρός ανασταλτικός παράγοντας στην ισότιμη συμμετοχή στα αγαθά και τις υπηρεσίες. Συγκεκριμένα στη χώρα μας τα άτομα που βρίσκονται στα όρια της φτώχειας ή βρίσκονται κάτω από αυτά στερούνται όχι μόνο τα αναγκαία υλικά αγαθά αλλά αντιμετωπίζουν και αποστερήσεις όπως είναι η εκπαίδευση, κάτι το οποίο επιδρά στην διαιώνιση του εκπαιδευτικού και, αποτελεσματικά, του κοινωνικού αποκλεισμού. Είναι χαρακτηριστικό ότι τα μεγαλύτερα ποσοστά φτώχειας εμφανίζονται σε οικογένειες «η κεφαλή» της οποίας είναι υποεκπαιδευμένη και μάλιστα σε αυξημένη συχνότητα η κατάσταση της πενίας «κληρονομείται» από γενιά σε γενιά. Αντιλαμβανόμαστε, έτσι, ότι η εξυγίανση του εκπαιδευτικού μας συστήματος δεν λειτουργεί ως πανάκεια των κοινωνικών ανισοτήτων αλλά χρειάζεται μέριμνα για τη βελτίωση ενός συνόλου προβληματικών κοινωνικών καταστάσεων (Καψάλης & Παπασταμάτης, 2000· Planet, 2007).

Άλλος ένας παράγοντας συμβάλλων στη μαθητική διαρροή θεωρείται και ο αναλφαβητισμός. Μια οικογένεια αναλφάβητων γονέων το πιθανότερο είναι πως θα ανήκει στα κατώτερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα γεγονός το οποίο θα έχει επηρεάσει την αντίληψή της ως προς τη σπουδαιότητα της μόρφωσης. Ο μαθητής από τη μεριά του εξαιτίας του αναλφαβητισμού αδυνατεί να παρακολουθήσει το σχολικό πρόγραμμα και να συμμετάσχει στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες με αποτέλεσμα να παρουσιάζει χαμηλές σχολικές επιδόσεις και να εμφανίζει τάσεις εγκατάλειψης του σχολείου. Στη χώρα μας, παρόλο που αυτό το φαινόμενο σε όλη του την ένταση παρατηρήθηκε τους προηγούμενους αιώνες, έχουμε νέα έξαρση του φαινομένου και υφίστανται πολλές περιπτώσεις αναλφαβητισμού ειδικά στην επαρχία τη στιγμή που οι απαιτήσεις των καιρών στηρίζονται στο μορφωτικό επίπεδο των ενεργών πολιτών με σκοπό να διαφυλάσσεται η κοινωνική δικαιοσύνη (Planet, 2007).

Σημαίνων παράγοντας που σχετίζεται με το φαινόμενο της διαρροής θεωρείται και η μετανάστευση. Αφορά και στα άτομα τα οποία ως μετανάστες προσπαθούν να ενταχθούν μέσα σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο λειτουργεί με διαφορετικό τρόπο και, κυρίως, σε διαφορετική γλώσσα από αυτό που γνωρίζουν αλλά και στο ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα στο οποίο εισρέουν οι μετανάστες καθώς το είδος των συνεπειών εξαρτάται από την ετοιμότητα του συστήματος να αντιμετωπίσει τις εισροές αυτές. Η Ελλάδα κατά το μεγαλύτερο μέρος του περασμένου αιώνα είχε κατά βάση εκροές από τον πληθυσμό της. Τις τελευταίες δεκαετίες, ωστόσο, έγινε χώρα εισδοχής οικονομικών μεταναστών και προσφύγων από πολλά και ποικίλα μέρη του κόσμου. Τα παιδιά των ανθρώπων αυτών, μετανάστες πρώτης ή δεύτερης γενιάς και πρόσφυγες, βρίσκονται διασπαρμένοι σε όλη την ελληνική επικράτεια όπου επηρεάζουν το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού της χώρας. Κάποιο σχολείο, λοιπόν, εμπεριέχει έναν τυχαίο αριθμό αλλοεθνών μαθητών στην κοινότητά του καθώς και τις γλώσσες που αυτός ο αριθμός χρησιμοποιεί. Η ετοιμότητα της σχολικής κοινότητας να αντιμετωπίσει τις ιδιαιτερότητες που έχει ο κάθε μαθητής επηρεάζει τη σχολική του επίδοση και δύναται να αποτελέσει είτε ενισχυτικό είτε ανασταλτικό παράγοντα για την εξακολούθηση της παρακολούθησης του σχολείου από τον μαθητή. Στην περίπτωση δε των οικονομικών μεταναστών αλλά και των προσφύγων ως βασικό ζήτημα τίθεται η παραμονή τους στη χώρα υποδοχής. Μέχρι πρότινος οι νόμοι που σχετίζονται με την έκδοση ή ανανέωση της άδειας παραμονής στη χώρα παρουσιάζονται ασαφείς και προκαλούν πλήθος πρακτικών προβλημάτων όπως καθυστερήσεις των αδειών που συνακόλουθα οδηγούν σε εργασιακά προβλήματα (π.χ. ένσημα, εργασιακές

συμβάσεις κλπ.). Αυτό το αίσθημα αβεβαιότητας που πλανάται στην οικογένεια δεν μπορεί παρά να επηρεάσει και τα νεαρότερα μέλη τους τα οποία αμφισβητούν τη χρησιμότητα επένδυσης χρόνου και συναισθήματος σε ένα περιβάλλον που ενδέχεται να αποδειχτεί προσωρινό (Planet, 2007).

Πέρα πάντως από τα χαρακτηριστικά που αφορούν στο κοντινό ή ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, οι έρευνες έχουν αναδείξει και ορισμένα ατομικά χαρακτηριστικά τα οποία θεωρούνται σημαντικοί παράγοντες παραμονής ή εγκατάλειψης στο σχολείο. Για παράδειγμα, παρόλο που το ποσοστό δεν παρουσιάζει αξιοσημείωτη διαφορά, ο αριθμός των αγοριών που εγκαταλείπουν τη μέση εκπαίδευση είναι υψηλότερος από ότι των κοριτσιών. Αυτό πιστεύεται ότι είναι συνέπεια της αντίληψης ότι τα αγόρια χρειάζεται να ενταχθούν αμεσότερα στην αγορά εργασίας, της ταχύτερης ωριμότητας των κοριτσιών καθώς και της άποψης ότι τα αγόρια εμφανίζουν συχνότερα αποκλίνουσα ή παραβατική συμπεριφορά σε σχέση με τα συνομήλικά τους κορίτσια. Επιπλέον, καίριας σημασίας ρόλο διαδραματίζει η αυτοεκτίμηση του μαθητή η οποία επηρεάζεται βασικά από την αντίληψη που έχουν οι σημαντικοί άλλοι για αυτόν, όπως οι γονείς του και οι εκπαιδευτικοί. Χωρίς να μπορεί να προσδιοριστεί ποια είναι η αιτία και ποιο το αποτέλεσμα προβάλλονται με βεβαιότητα ως αλληλένδετες η μειωμένη αυτοεκτίμηση και η σχολική αποτυχία (Planet, 2007).

Το οικογενειακό περιβάλλον δεν θα μπορούσε να εξαιρεθεί από τους παράγοντες που ασκούν τη μεγαλύτερη επίδραση στο άτομο. Όπως έχει ήδη διατυπωθεί, οι αντιλήψεις και οι στάσεις της οικογένειας που έχουν να κάνουν με την αξία του σχολείου και του αγαθού της μόρφωσης επηρεάζουν σημαντικά τον μαθητή στη διαμόρφωση ανάλογων απόψεων. Επιπρόσθετα, οι σχέσεις μεταξύ των γονέων και μεταξύ των γονέων και των παιδιών τους, η μορφή της οικογένειας και η διαπαιδαγώγηση που αυτή ασκεί στα παιδιά καθώς και ο παραγκωνισμός ή η δημοκρατική συμμετοχή των παιδιών στις οικογενειακές αποφάσεις μπορούν να ενισχύσουν ή να υπονομεύσουν τη σχολική επιτυχία. Σημαίνοντα ρόλο διαδραματίζει και ο ρόλος της μητέρας στην οικογένεια αφού μπορεί να λειτουργήσει ως αρωγός στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης του παιδιού. Συχνά θεωρείται ότι η δυσλειτουργική συμπεριφορά που εκδηλώνεται από έναν μαθητή οφείλεται πρωτίστως σε προβληματικές σχέσεις και συμπεριφορές που εκδηλώνονται εντός του οικογενειακού πλαισίου. Παράλληλα ενδιαφέρον παρουσιάζει και το γεγονός της κατακόρυφης

ανόδου των ποσοστών της σχολικής διαρροής όσο προχωράμε από τις αστικές περιοχές, στις ημιαστικές και εν συνεχεία στις αγροτικές (Planet, 2007· Φακιολάς, 2016).

Η πρόωρη ένταξη στην αγορά εργασίας σε βοηθητικές θέσεις εργασίας - ειδικά στον τομέα του τουρισμού και τον πρωτογενή τομέα παραγωγής – οδηγούν πολλούς νέους σε εγκατάλειψη του σχολείου από πολύ νεαρή ηλικία. Πολύ συχνά εργάζονται με δυσμενείς εργασιακούς όρους και μέσα σε ανθυγιεινές συνθήκες (Φακιολάς, 2016). Οι μαθητές αυτοί προέρχονται από τα χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα και συχνά με την προτροπή των γονιών τους απομακρύνονται από το σχολείο προκειμένου να βγάλουν τα προς το ζην και να συμβάλλουν στην κάλυψη των οικογενειακών αναγκών εις βάρος της μόρφωσής τους.

Ως τελευταίος παράγοντας παρουσιάζεται ο τρόπος οργάνωσης και λειτουργίας της σχολικής μονάδας. Σχολεία τα οποία θεωρούνται «καλύτερα» από άλλα και έχουν μεγαλύτερες απαιτήσεις από το μαθητικό τους δυναμικό παρατηρείται ότι έχουν τελικά μαθητές με καλύτερες επιδόσεις σε σύγκριση με άλλα που εξαιτίας των ιδιαιτεροτήτων των μαθητών (π.χ. πληθώρα αλλοεθνών μαθητών, μαθητές Ρομά κλπ.) εμφανίζουν χαμηλές προσδοκίες και έχουν υψηλότερα ποσοστά σχολικής διαρροής. Στοιχεία που σημειώνεται ότι προκαλούν διαφοροποιήσεις ως προς τη διαρροή αφορούν στην μορφολογία της τάξης, τις παιδαγωγικές προσεγγίσεις και τις διδακτικές μεθόδους, το πλήθος των μαθητών μέσα στην τάξη κλπ. αλλά δεν έχουν πραγματοποιηθεί ακόμα αρκετές έρευνες ώστε να ξεκαθαριστεί το ποσοστό της επίδρασής τους σε αυτήν (Rovai, 2003· Planet, 2007· Ndlovu & Moyo, 2013).

6.5. Προϋποθέσεις περιορισμού της διαρροής από τα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων

Το πρόβλημα της διαρροής από προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων, λοιπόν, θεωρείται πολύπλοκο και πολυπαραγοντικό φαινόμενο. Μερικοί από τους παράγοντες οι οποίοι το επηρεάζουν σε αξιοσημείωτο βαθμό οφείλονται, όπως είδαμε, στις υφιστάμενες κοινωνικοοικονομικές συνθήκες, το βιομηχανικό προφίλ, τις οικονομικές και δημοσιονομικές πολιτικές, τα εκπαιδευτικά συστήματα, το φύλο (με τους άντρες να διαρρέουν εντονότερα), την εθνικότητα και την εθνότητα, οι οποίες αλληλεπιδρούν ιδιαίτερα με την ανεργία, τα προβλήματα

στέγασης, την φτώχεια, την γλώσσα, την κοινωνική συνοχή (Οικονόμου, 2016: 70). Προκειμένου, ωστόσο, να ελαχιστοποιηθεί το πρόβλημα της διαρροής των ενηλίκων εκπαιδευομένων από τα προγράμματα στα οποία εισέρχονται προτείνεται η τήρηση ορισμένων προϋποθέσεων βάσει των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών που παρουσιάζουν οι ενήλικες ως εκπαιδευόμενοι. Προϋποθέσεις η αξία των οποίων στηρίζεται και από έρευνα που διεξήχθη στην Αγγλία (Nash & Kallenbach, 2009).

Είναι σημαντικό να κατανοηθεί από τους εκπαιδευτές ενηλίκων αλλά και από τους συντονιστές των προγραμμάτων σπουδών ότι η εκπαίδευσή τους έχει εθελοντικό χαρακτήρα. Η πίεση προς τους εκπαιδευομένους και οι αυξημένες απαιτήσεις από αυτούς, σχεδόν πάντα, έχουν ως αποτέλεσμα την εγκατάλειψη του εκπαιδευτικού προγράμματος. Σε αντιδιαστολή, κρίνεται απαραίτητη η αποσαφήνιση των στόχων της εκπαιδευτικής διεργασίας καθώς, όπως παρουσιάστηκε και στα χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων, οι ενήλικες προτιμούν να μαθαίνουν ό, τι μπορεί να αξιοποιήσουν στην καθημερινότητά τους ενώ και το πρόγραμμα στο οποίο συμμετέχουν χρειάζεται να είναι καθόλα οργανωμένο σε όλα τα επίπεδα (π.χ. εκπαιδευτικό υλικό, υλικοτεχνική υποδομή κλπ.) (Brinia et al., 2017). Έτσι, καθίσταται πρόδηλη η σπουδαιότητα αναγνώρισης των ιδιαίτερων αναγκών των ενηλίκων που συμμετέχουν σε ένα πρόγραμμα. Για αυτούς τους λόγους, συνεπώς, το εκπαιδευτικό περιεχόμενο είναι αναγκαίο να σχετίζεται άμεσα με τις εμπειρίες των εκπαιδευομένων και να ωθεί στη δημιουργία συνδέσεων με ζητήματα της καθημερινότητας που οι εκπαιδευόμενοι είτε έχουν ήδη αντιμετωπίσει είτε είναι πολύ πιθανό να αντιμετωπίσουν στο μέλλον. Οι Noye & Piveteau αναφέρουν χαρακτηριστικά: *Εφόσον τα ενδιαφέροντα ενός ατόμου είναι αποτέλεσμα των εμπειριών του, είναι χρήσιμο να οργανώνουμε προγράμματα που επικεντρώνονται όχι πια στη μελέτη των θεωρητικών θεμάτων αλλά στα προβλήματα προς επίλυση ή στις περιπτώσεις προς ανάλυση που έχουν σχέση με τις εμπειρίες του καθενός* (στο Κόκκος, 2005: 94). Αντίστοιχα, ασφαλώς, με τις αναγνωριζόμενες ανάγκες τους χρειάζεται να είναι και τα ευρύτερα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού προγράμματος στο οποίο συμμετέχουν αφού η δομή και η οργάνωσή του θα πρέπει να είναι καθόλα άρτιες σε όλα τα επίπεδα (π.χ. υποδομές, ποιότητα εκπαιδευτών και εκπαιδευτικού υλικού, γραμματειακή υποστήριξη κλπ.) (Κόκκος, 2005).

Στην εκπαίδευση ενηλίκων σημαίνων παράγοντας για την εμπλοκή και την δέσμευση των εκπαιδευομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία θεωρείται και η εξατομικευμένη προσέγγιση του

κάθε εκπαιδευόμενου ως προς την αξιοποίηση των προτιμώμενων τρόπων μάθησης, η μαθητοκεντρική, δηλαδή, προσέγγιση (Οικονόμου, 2016). Ένας από τους στόχους του εκπαιδευτή ενηλίκων χρειάζεται να είναι η σταδιακή ενεργός συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία ώστε να συμβάλλουν και οι ίδιοι στη διαμόρφωση επιμέρους στοιχείων του εκπαιδευτικού προγράμματος (π.χ. έρευνα διδακτικού υλικού, συμμετοχή στη διαμόρφωση του χώρου) αλλά και να αξιοποιούνται εκπαιδευτικές τεχνικές που επιδιώκουν την ενεργοποίηση των εκπαιδευομένων. Με αυτούς τους τρόπους οι εκπαιδευόμενοι αισθάνονται μέρος του εκπαιδευτικού προγράμματος και αυξάνονται αισθήματα συνυπευθυνότητας και αυτοεκτίμησης. Σύμφωνα, άλλωστε, με ερευνητικά δεδομένα που έχουν παρουσιάσει ο Rogers, ο Mucchielli κ.α. η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας αυξάνεται ραγδαία όταν αξιοποιούνται από τους εκπαιδευτές βιωματικές εκπαιδευτικές τεχνικές (π.χ. παιχνίδι ρόλων, συνεργασία σε ομάδες, καταγισμός ιδεών, επαγωγικές ερωτήσεις κλπ. (Κόκκος, 2005).

Η διερεύνηση των εμποδίων της μάθησης που έχουν να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευόμενοι ανάλογα με την προσωπικότητά τους και το στάδιο της ζωής τους στο οποίο βρίσκονται, όπως αναφέραμε στην προηγούμενη ενότητα, κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική. Η αποδοχή της ύπαρξής τους, ο προσδιορισμός τους από τον εκπαιδευτή και η προσπάθεια αντιμετώπισής τους από κοινού με τον εκπαιδευόμενο δημιουργεί σχέσεις εμπιστοσύνης και κατανόησης, καλλιεργεί την ενσυναίσθηση και η υφιστάμενη κατάσταση αντιμετωπίζεται με μεγαλύτερη ευαισθησία. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο διαμορφώνεται ένα κλίμα που το χαρακτηρίζει η επικοινωνιακότητα και ο αμοιβαίος σεβασμός (Κόκκος, 2005· Οικονόμου, 2016) και μέσα στο οποίο μπορούν να ενισχυθούν τα εσωτερικά κίνητρα των εκπαιδευομένων και να ευοδωθούν οι προσπάθειες τους προς την οικοδόμηση της γνώσης και την καλλιέργεια των δεξιοτήτων τους. Για να καθίστανται αποτελεσματικά τα προφυλακτικά μέτρα κατά της διαρροής είναι αδιαμφισβήτητη η αξία που πρέπει να έχουν για τους εκπαιδευομένους. Αν και στην ενηλικιότητα τα εσωτερικά κίνητρα των ατόμων παρουσιάζονται συνήθως ισχυρότερα εξαιτίας της προσωπικής ανάπτυξης του ατόμου που απορρέει συχνά και από αρνητικές εμπειρίες που αυτό βίωσε (π.χ. δυσκολία εύρεσης εργασίας ελλείψει τυπικών προσόντων), εντούτοις παρατηρείται ότι μπορούν να ενισχυθούν περαιτέρω όταν οι εκπαιδευόμενοι αισθάνονται να ελέγχουν εν μέρει την εκπαιδευτική διαδικασία. Αποκτούν κατ' αυτόν τον τρόπο μια αίσθηση δύναμης και επάρκειας που ενδυναμώνει τα εσωτερικά κίνητρα και ενισχύει την επιθυμία εμπλοκής στη διαδικασία (Οικονόμου, 2016).

ΜΕΡΟΣ Β΄: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Μερικές δεκαετίες νωρίτερα οι κοινωνικές επιστήμες κατηγορούνταν για τη διατύπωση εσφαλμένων γενικοτήτων, χωρίς ουσιαστική χρησιμότητα στο κοινωνικό σύνολο και για αυτό δεν θεωρούνταν αποδεκτές ως επιστημονικές έρευνες που θα μπορούσαν να ικανοποιήσουν τις υψηλές απαιτήσεις της επιστημονικής κοινότητας (Νόβα-Καλτσούνη, 2006· Αθανασίου, 2007). Το ενδιαφέρον, λοιπόν, για τις ποιοτικές έρευνες θεωρείται σχετικά νέο και αφορά στις κοινωνικές επιστήμες οι οποίες πλέον εντάσσονται στις επονομαζόμενες εμπειρικές επιστήμες, εννοώντας ότι η επιστημονική εμπειρία και η κοινωνική εμπειρία συνδέονται ενώ στηρίζονται και οι δύο στην παρατήρηση. Μόνη διαφορά ότι η παρατήρηση της καθημερινότητας αφορά σε συγκεκριμένη δράση ενώ η παρατήρηση των θετικών επιστημών οδηγεί στη δημιουργία προγνώσεων (Νόβα-Καλτσούνη, 2006).

Ο Τσιώλης (2015) αναφέρει ότι η σύγχρονη βιβλιογραφία βρίθει πλέον από περιγραφές και εφαρμογές των μεθόδων, των τεχνικών και των εργαλείων που αξιοποιούνται στην ποιοτική έρευνα απελευθερώνοντας, έτσι, τη μέθοδο από την αντίληψη ότι διαπνέεται από ιμπρεσιονιστικό χαρακτήρα και στηρίζεται αμιγώς στη διαίσθηση και την επινοητικότητα του ερευνητή ο οποίος αυτοσχεδιάζει μεθόδους και διαδικασίες ανάλυσης των δεδομένων του με τρόπο ουσιαστικά αυθαίρετο. Παρόλα αυτά, μπορούμε επίσης να παρατηρήσουμε ότι η ίδια βιβλιογραφία εξαντλείται, μάλλον, στην απόδειξη της αξιοπιστίας και την επιστημολογική θεμελίωση της ποιοτικής έρευνας και των μεθόδων συλλογής δεδομένων που αξιοποιούνται από αυτήν ενώ απουσιάζουν λεπτομερείς μελέτες που να αφορούν στις διαδικασίες της ποιοτικής ανάλυσης των δεδομένων που έχουν συλλεχθεί. Ο ίδιος χαρακτηρίζει τη διαδικασία της ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων ως την *camera obscura* της ποιοτικής ερευνητικής διαδικασίας. Γίνεται, έτσι, εμφανής η δυσκολία να τυποποιηθούν οι διαδικασίες που ακολουθούνται από την ποιοτική έρευνα, εν πολλοίς, και εξαιτίας του ευέλικτου και ευπροσάρμοστου χαρακτήρα που χρειάζεται να διαπνέει τη συγκεκριμένη μέθοδο ώστε να ανταποκρίνεται στο κατά περίπτωση ερευνούμενο ζήτημα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7^ο: Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

7.1. Το είδος της έρευνας

Στην πραγματοποίηση της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκε η μελέτη περίπτωσης η οποία και εντάσσεται στις ποιοτικές ερευνητικές μεθόδους - όπως και η ιστορική έρευνα, η έρευνα δράσης, η ανάλυση περιεχομένου, η εθνογραφική έρευνα κ.α.. Ο λόγος για τον οποίο αυτά τα ερευνητικά είδη ανήκουν στην ποιοτική μέθοδο συνίσταται στη φύση των πορισμάτων τους τα οποία χρησιμοποιούνται από τους ερευνητές ως λεκτικά σύνολα προς επεξεργασία και δεν μετατρέπονται σε αριθμούς όπως στις ποσοτικές έρευνες (Αθανασίου, 2007). Η ποιοτική έρευνα, σε αντίθεση με την απολυτότητα που παρουσιάζουν τα γραφήματα και οι στατιστικοί τύποι των ποσοτικών μεθόδων, διαπνέεται από δημιουργικότητα και *«απαιτεί χρόνο, κριτική σκέψη και μια αυξημένη διανοητική και συναισθηματική ενεργητικότητα»* αφού στοχεύει στην *«ανάλυση»* και τη *«σύνθεση»* των δεδομένων (Αθανασίου, 2007: 47-48). Όταν ένας ερευνητής καλείται να μελετήσει ένα φαινόμενο το οποίο απηχεί στην κοινωνία χρειάζεται να γνωρίζει ότι το φαινόμενο αυτό είναι ήδη ερμηνευμένο από το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο θα διεξαχθεί η έρευνά του και για αυτόν τον λόγο θα πρέπει πρωτίστως να κατανοήσει τον τρόπο αντίληψης των ατόμων που σχετίζονται με αυτήν. Πρόκειται στην ουσία για μια διαδικασία ανακατασκευής η οποία και ερείδεται στην *αρχή της ανοικτότητας*, δηλαδή στην απεμπλοκή του ερευνητή από κάθε δογματισμό και αυστηρότητα ως προς το υπό μελέτη αντικείμενο της έρευνάς του πριν να εισέλθει στο πεδίο και μελετήσει σε πρώτη φάση τα άτομα, δηλαδή τα δρώντα υποκείμενα, που νοηματοδοτούν τα εκδηλωνόμενα σε ένα κοινωνικό πλαίσιο φαινόμενα (Τσιώλης, 2015).

Τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της ποιοτικής έρευνας, λοιπόν, αφορούν, πρωτίστως, στην εστίαση της ερευνητικής διεργασίας σε συγκεκριμένο χώρο, όπως λ.χ. τα προβλήματα μέσα σε μια σχολική αίθουσα και σκοπεύει στην ολιστική κατανόηση των ζητημάτων που την αφορούν με αποτέλεσμα να μην απαιτείται ένα αυστηρά προκαθορισμένο ερευνητικό πρόγραμμα. Η ποιοτική έρευνα δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα σε πληροφορίες και εκδηλωνόμενες συμπεριφορές προσδίδοντας εκφραστικότητα και «χαρακτήρα» στα κείμενα ενώ χαρακτηρίζεται από τη συνοχή και την αμεσότητα που προκύπτουν από τις τεχνικές συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιούνται. Τα προκύπτοντα δεδομένα επεξεργάζονται και ερμηνεύονται στη βάση του ζητήματος που απασχολεί κατά κύριο λόγο την έρευνα και επισημαίνονται υποκρυπτόμενες

σχέσεις και νοήματα. Ενδιαφέρεται, θα λέγαμε, περισσότερο για τη μελέτη των διαπροσωπικών σχέσεων, των ατομικών αξιών και αντιλήψεων, των στάσεων κλπ. (Αθανασίου, 2007).

Παρατηρούνται, ωστόσο, ποικίλες αστοχίες κατά την ανάλυση των αποτελεσμάτων μιας ποιοτικής έρευνας καθώς υπάρχουν ερευνητές οι οποίοι αυτοσχεδιάζουν κατά την ανάλυση των δεδομένων θεωρώντας ότι κατά την ποιοτική ανάλυση επιτρέπονται τα πάντα. Έτσι, είναι αρκετά συνηθισμένο το φαινόμενο της επιφανειακής ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων, μίας απλής περιγραφής στερούμενης θεωρητικού υπόβαθρου, με απλή παράθεση αποσπασμάτων ταξινομημένων με θεματικά κριτήρια αλλά με ανεπαρκή σχολιασμό από την πλευρά του ερευνητή που δεν οδηγεί στη σε βάθος κατανόηση του μελετώμενου φαινομένου. Ακόμη, παρατηρείται το φαινόμενο να γίνεται προσπάθεια απάντησης των ερωτήσεων κατά την αναλυτική διαδικασία αντί της απάντησης των τιθέμενων ερευνητικών ερωτημάτων με αποτέλεσμα συχνά οι ερευνητές να εμπίπτουν σε μια ποσοτικού τύπου αναλυτική λογική, όπου σε μικρού δείγματος έρευνες καταμετρώνται οι απαντήσεις και υπολογίζονται συχνότητες που συχνά οδηγούν σε σύγχυση ενώ ταυτόχρονα φανερώνουν την αμηχανία του ερευνητή ως προς τη χρήση της ερευνητικής μεθόδου. Μια άλλη αστοχία θεωρείται η παράθεση αυτούσιων αποσπασμάτων με σκοπό ο ερευνητής να αποδείξει εκ των προτέρων καθορισμένες υποθέσεις που έχει κάνει σύμφωνα με το θεωρητικό πλαίσιο το οποίο έχει χρησιμοποιήσει ενώ συχνά με αυτόν τον τρόπο εξάγονται συμπεράσματα τα οποία με κανέναν τρόπο δεν υποστηρίζονται από το συλλεγμένο εμπειρικό υλικό. Για να διασφαλιστεί, λοιπόν, κατά το μέτρο του δυνατού η απαλλαγή από τα περισσότερα τέτοια προβλήματα ο ερευνητής είναι αναγκαίο να επιλέξει και να δεσμευτεί σε μια μέθοδο ποιοτικής προσέγγισης των ερευνητικών του δεδομένων η οποία να περιγράφεται από την υπάρχουσα βιβλιογραφία (Τσιώλης, 2015).

Στις μελέτες περίπτωσης, που μας αφορούν επί του παρόντος, σκοπός του ερευνητή δεν είναι η συσχέτιση των ερευνητικών μεταβλητών ούτε και η διατύπωση νόμων σχετικών με συμπεριφορές και γεγονότα που θα μπορούσαν να οδηγήσουν σε γενίκευση. Σε τέτοιου τύπου μελέτες ερευνώνται διεξοδικά συγκεκριμένα χαρακτηριστικά του ερευνούμενου δείγματος που αφορούν στις παρατηρούμενες συμπεριφορές, στην ουσία μια πλευρά του προβλήματος (Feagin, Orum & Sjoberg, 1991· Bell, 2007). Ο Yin (2003, στο Baxter & Jack, 2008) σημειώνει ότι οι μελέτες περίπτωσης μας ενδιαφέρουν όταν: α) αναζητούμε απαντήσεις σχετιζόμενες με το «πώς;» και το «γιατί;», β) δυσκολευόμαστε να διαχειριστούμε τη συμπεριφορά των

συμμετεχόντων στη μελέτη, γ) χρειάζεται να καλυφθούν και στοιχεία των επικρατουσών συνθηκών του κοινωνικού περιβάλλοντος αν θεωρηθεί ότι επηρεάζουν το υπό μελέτη φαινόμενο και δ) τα όρια μεταξύ του φαινομένου και του κοινωνικού πλαισίου στο οποίο εντάσσεται είναι δυσδιάκριτα.

Βασικότερο πλεονέκτημα των μελετών περίπτωσης αποτελεί η δυνατότητα που δίνεται στον ερευνητή να παραμείνει για ένα αξιοσημείωτο χρονικό διάστημα με τον ερευνούμενο πληθυσμό κάτι που συμβάλλει θετικά όχι μόνο στην πληρέστερη συλλογή δεδομένων, στα οποία περιλαμβάνονται και μη λεκτικά στοιχεία⁵, αλλά και στην αντικειμενικότερη καθώς μεταξύ του ερευνητή και των ερευνούμενων αναπτύσσονται σχέσεις εμπιστοσύνης και τα στοιχεία που συγκεντρώνονται είναι πιο έγκυρα διαπνεόμενα από ειλικρίνεια (Νόβα-Καλτσούνη, 2006). Μια μελέτη περίπτωσης δεν αφορά μόνο στη μελέτη της πολύπλοκης φύσης της ανθρώπινης ζωής μεμονωμένα αλλά τον αντίκτυπο που έχει το κοινωνικό δίκτυο στη διαμόρφωση των προσωπικών πεποιθήσεων και αποφάσεων (Feagin et al., 1991). Θεωρείται, ωστόσο, ότι μειονεκτούν εξαιτίας του ποσοστού υποκειμενικότητας ή ουδετερότητας που θα επιδείξει ο ερευνητής στην ερμηνεία των δεδομένων και η οποία δύναται να αλλοιώσει την πραγματικότητα και να οδηγήσει στη μείωση της εγκυρότητας των ερευνητικών πορισμάτων (Νόβα-Καλτσούνη, 2006). Επιπλέον, είναι αρκετά δύσκολη η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας εξαιτίας της πολυπλοκότητας που διακρίνει το συγκεκριμένο ερευνητικό είδος. Απαιτείται από τον ερευνητή να αποτυπώσει με εύληπτο και σύντομο τρόπο όλα τα συλλεγμένα δεδομένα ώστε να μπορέσει ο αναγνώστης να κατανοήσει το ερευνούμενο φαινόμενο και να αισθανθεί σαν να μετείχε στην ερευνητική διαδικασία ενώ τα πορίσματα να μπορούν να αξιοποιηθούν και στη δική του περίπτωση (Feagin et al., 1991).

⁵ Η μη λεκτική επικοινωνία περιλαμβάνει τη γλώσσα του σώματος, όπως χειρονομίες, εκφράσεις προσώπου, βλέμμα, τρόπο ένδυσης κλπ. αλλά και στοιχεία επικοινωνίας, όπως ένα άγγιγμα, η σιωπή, ο χρόνος η ακόμη και η χρήση αντικειμένων του περιβάλλοντος από τα άτομα, ενώ σαν κώδικας επικοινωνίας θεωρείται ότι διαπνέεται από ασάφεια. *Η έρευνα [...] υπογραμμίζει ότι η μη λεκτική επικοινωνία αποτελεί το πιο ισχυρό στοιχείο της επικοινωνιακής διαδικασίας, καθώς το πώς το λέμε συνιστά ένα είδος “σιωπηλών οδηγιών” για την ερμηνεία όχι μόνο του περιεχομένου της επικοινωνίας, αλλά και της σχέσης που αναπτύσσεται μεταξύ των ατόμων που επικοινωνούν. [...] Η άγνοια της σημασίας της μη λεκτικής επικοινωνίας ενισχύεται και από το εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο, σαν να μην υπάρχει επικοινωνία πέρα από τις λέξεις, δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στον λόγο, [...]. Έτσι, η ικανότητα κωδικοποίησης και αποκωδικοποίησης των μη λεκτικών μηνυμάτων εναπόκειται στη “διαίσθηση” και την εμπειρία του καθενός.* (Κούρτη, 2007: 13-17)

7.2. Το δείγμα της έρευνας

Τα υποκείμενα της έρευνας απετέλεσαν εκπαιδευόμενοι και εκπαιδευτικοί του ΣΔΕ Περιστερίου στο οποίο πραγματοποιήθηκε και το σύνολο της έρευνας μας ως άμεσα ενδιαφερόμενοι για την ποιότητα του σχολικού θεσμού στον οποίο συμμετέχουν. Η έρευνα μας διεξήχθη σε χρονικό διάστημα περίπου τριών μηνών και συγκεκριμένα από τα τέλη Φεβρουαρίου 2019 έως και τα μέσα Απριλίου.

Αρχικά, ακολουθήθηκε και η μέθοδος της δειγματοληψίας κατά στρώματα καθώς επιδιώχθηκε να υπάρχει σχετική ισορροπία ανάμεσα στους άνδρες συμμετέχοντες και τις γυναίκες συμμετέχουσες στην έρευνα, καθώς και ισόρροπη εκπροσώπηση ανάμεσα στους καθηγητές και τους μαθητές του Α΄ και Β΄ κύκλου σπουδών αντίστοιχα. Στη συγκεκριμένη δειγματοληπτική μέθοδο αυξάνονται οι πιθανότητες αντιπροσωπευτικότητας του δείγματος καθώς αυτό υποδιαιρείται βάσει ορισμένων χαρακτηριστικών (λ.χ. ηλικία, φύλο, εθνότητα κλπ.). Στη δική μας περίπτωση κριτήρια της επιλογής του δείγματος ορίστηκαν το φύλο και η ιδιότητα των συμμετεχόντων εντός της σχολικής μονάδας ενώ το εύρος των ηλικιών τους κυμαινόταν από τα 21 έως τα 63 έτη. Εν συνεχεία, επιλέγεται τυχαίο δείγμα από το κάθε στρώμα για να αποτελέσει το τελικό ερευνούμενο δείγμα (Νόβα-Καλτσούνη, 2006). Σε αυτό το σημείο, ωστόσο, διαφοροποιείται η έρευνά μας και αντί της τυχαίας αξιοποιεί την βολική δειγματοληψία.

Καθώς οι ερευνητικές διαδικασίες λάμβαναν χώρα εντός του σχολικού ωραρίου, και προκειμένου να μην δημιουργήσουμε προβλήματα στην εύρυθμη λειτουργία του σχολικού προγράμματος και του έργου των εκπαιδευτικών, ακολουθήσαμε τη μέθοδο του διαθέσιμου ή βολικού δείγματος αντί της τυχαίας δειγματοληψίας. Στις περιπτώσεις αυτές επιλέγεται το δείγμα που είναι διαθέσιμο μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή (Νόβα-Καλτσούνη, 2006). Όσον αφορά στη δική μας έρευνα επιλέγονταν μαθητές σε ώρα που τύχαινε να απουσιάζει κάποιος καθηγητής ή από διδακτικές ώρες συναδέλφων οι οποίοι μας επέτρεπαν να «δανειστούμε» για λίγη ώρα τους μαθητές τους για τις ανάγκες της έρευνας ενώ απαραίτητη προϋπόθεση ήταν να επιθυμούν και οι ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι να συμμετάσχουν στη διαδικασία. Οι εκπαιδευτικοί ήταν περισσότερο δεκτικοί στη συμμετοχή τους στην έρευνα και οι συνεντεύξεις πάρθηκαν κατά τις κενές ώρες του προγράμματός τους.

Συνολικά διεξήχθησαν 17 συνεντεύξεις από τις οποίες οι τέσσερις πρώτες χρησιμοποιήθηκαν ως πιλοτικές ώστε να σταθμιστούν οι ερωτήσεις του εργαλείου μας, στο οποίο θα αναφερθούμε εκτενέστερα στην επόμενη ενότητα. Οι υπόλοιπες δεκατρείς απετέλεσαν το τελικό δείγμα της έρευνάς μας από το οποίο και εξάγουμε τα πορίσματά της. Το τελικό δείγμα εκπροσωπείται από πέντε καθηγητές, τέσσερις εκπαιδευόμενοι Α΄ κύκλου και τέσσερις εκπαιδευόμενοι Β΄ κύκλου σπουδών εκ των οποίων οι πέντε είναι άντρες (2 εκπαιδευτικοί και 3 εκπαιδευόμενοι) και οι υπόλοιπες οχτώ γυναίκες (3 εκπαιδευτικοί και 5 εκπαιδευόμενες).

7.3.Ερευνητικές τεχνικές και εργαλεία συλλογής δεδομένων

Μία από τις πιο δημοφιλείς τεχνικές συλλογής δεδομένων στην εμπειρική έρευνα θεωρείται η συνέντευξη. Η συγκεκριμένη τεχνική παρέχει τη δυνατότητα της διεξοδικής διερεύνησης ενός ζητήματος με συνέπεια να προσεγγίζονται ποιοτικά αντιλήψεις και στάσεις ενός περιορισμένου σε μέγεθος δείγματος σε αντίθεση με τα ερωτηματολόγια που αξιοποιούνται σε πολυπληθέστερα δείγματα. Η προσωπική επαφή δηλαδή, ειδικά όταν διαπνέεται από ειλικρίνεια, συμβάλλει στην ελεύθερη έκφραση των ερωτώμενων και οδηγεί εντέλει στην πληρέστερη θεώρηση του ζητήματος αυτού (Brinia et al., 2017). Ως τεχνική θεωρείται εξαιρετικά χρονοβόρα ως προς την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων ενώ συχνά αμφισβητείται η εξασφάλιση της ανωνυμίας των ερωτώμενων και η επίδραση αυτής της παραδοχής για την ειλικρίνεια των απαντήσεών τους κατά την ερευνητική διαδικασία. Η συνέντευξη μπορεί να διακριθεί σε τρία ή τέσσερα είδη βάσει της βιβλιογραφικής επισκόπησης⁶: τη δομημένη ή κατευθυνόμενη, την ημιδομημένη ή ημικατευθυνόμενη, μη δομημένη ή ελεύθερη και τη συνέντευξη σε βάθος.

Κατά τη δομημένη συνέντευξη ο ερευνητής κάνει προκαθορισμένες ερωτήσεις στον συνεντευξιαζόμενο από έναν έντυπο οδηγό συνέντευξης ενώ εμφανίζει έντονα τα χαρακτηριστικά ενός προφορικού ερωτηματολογίου. Στην ημιδομημένη ή ημικατευθυνόμενη συνέντευξη ο ερευνητής δεν περιορίζεται αυστηρά από την υποβολή του αρχικού του ερωτήματος αλλά δύναται να παρέμβει επιζητώντας περαιτέρω διευκρινίσεις σχετικές με το ζήτημα της έρευνας ενώ ο ερωτώμενος εκφράζει την άποψή του ελεύθερα. Με τον όρο μη

⁶ Ο Κασσωτάκης (2018) τη διακρίνει σε: α) *ελεύθερη*, β) *ημιδομημένη ή ημικατευθυνόμενη* και γ) *δομημένη ή κατευθυνόμενη*. Η Νόβα-Καλτσούνη (2006) τη διαιρεί σε: α) *δομημένη*, β) *μη δομημένη ή ελεύθερη* και γ) *συνέντευξη σε βάθος*.

δομημένη ή ελεύθερη χαρακτηρίζεται η συνέντευξη στην οποία υφίσταται ένας άξονας συζήτησης, όχι απαραίτητα εμφανής για το άτομο, αλλά ο ερευνητής στοχεύει στην αυθόρμητη απάντηση του ερωτώμενου αν και συχνά καταλήγει σε αμετροέπεια. Τα είδη της μη δομημένης συνέντευξης που παρουσιάζει η Νόβα-Καλτσούνη (2006) και της ημιδομημένης του Κασσωτάκη (2018) παρουσιάζουν αρκετές ομοιότητες ως προς τον τρόπο εφαρμογής τους, ωστόσο, δεν ταυτίζονται. Με τη συνέντευξη σε βάθος επιδιώκεται η προσέγγιση του ερευνούμενου θέματος μέσω της αξιοποίησης των συνειρμών του ερωτώμενου και τη σύνδεση των πρότερων εμπειριών του με το θέμα αυτό (Νόβα-Καλτσούνη, 2006· Κασσωτάκης, 2018).

Στην έρευνα που πραγματεύεται η παρούσα εργασία προτιμήθηκε η χρήση της ημιδομημένης συνέντευξης. Υπήρχε ένα έντυπο προκαθορισμένων ερωτήσεων κατάλληλα προσαρμοσμένο για τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών ή των εκπαιδευομένων αντίστοιχα (Παραρτήματα 1 και 3), ώστε να υπάρχει ένας άξονας που θα μας επέτρεπε να παραμείνουμε στο υπό έρευνα θέμα χωρίς περιττολογίες. Παρόλα αυτά η σειρά των ερωτήσεων άλλαζε κατά περίπτωση και όπου κρινόταν απαραίτητο ζητούνταν διευκρινίσεις και με συμπληρωματικές ερωτήσεις. Κάποιες από αυτές συμπληρώθηκαν στις αρχικές ερωτήσεις του ερωτηματολογίου μετά την μικρή πιλοτική μας έρευνα και με προτροπή των ίδιων των εκπαιδευομένων, κάτι που μας απέδειξε από πρώτο χέρι τη διάθεση τους για συμμετοχή στις διαδικασίες που τους αφορούν και, όπως προαναφέρθηκε, θεωρείται ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά τους (Παραρτήματα 2 και 4).

Οι συνεντεύξεις μαγνητοφωνήθηκαν με την άδεια του συνόλου των συμμετεχόντων προκειμένου η προσοχή του ερευνητή να είναι στραμμένη στον ερωτώμενο και να καταγράφει πληροφορίες που δεν γίνεται να μαγνητοφωνηθούν, όπως τα μη λεκτικά στοιχεία της συνέντευξης (π.χ. η γλώσσα του σώματος, το βλέμμα και οι εκφράσεις του προσώπου κλπ.) που βοηθούν κατά την ερμηνεία των λεκτικών συνόλων. Επιπλέον, κατ' αυτόν τον τρόπο ο ερευνητής μπορεί να επεξεργαστεί τα δεδομένα σε δεύτερο χρόνο και να είναι βέβαιος για την ακρίβεια των καταγραφών του (Αθανασίου, 2007) σε αντίθεση από την από μνήμης καταγραφή που έχει πασιδηλά προβλήματα αξιοπιστίας. Στη συνέχεια το ψηφιακό υλικό απομαγνητοφωνήθηκε και καταγράφηκε ώστε να μπορέσουμε να προβούμε σε περαιτέρω επεξεργασία του μέσω της μεθόδου της θεματικής ανάλυσης.

7.4.Μέθοδος ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων

Η ανάλυση των δεδομένων της ποιοτικής έρευνας συνίσταται στις αποφάσεις που καλείται να λάβει ο ερευνητής. Η αναλυτική προσέγγιση που θα υιοθετηθεί σε μια έρευνα καθώς και επιστημολογικές και μεθοδολογικές του παραδοχές που θα τη διακρίνουν έχουν να κάνουν με αυτές του τις αποφάσεις. Συχνά ο ερευνητής έχει να αντιμετωπίσει διλήμματα που αφορούν την αντίληψη της «πραγματικότητας» κατά την επεξεργασία των ερευνητικών του δεδομένων με αποτέλεσμα να αναγκάζεται να επιλέξει ανάμεσα σε δύο οπτικές, τη ρεαλιστική ή την κονστρουκτιβιστική ή κονστρουξιονιστική, στον τρόπο εμπλοκής της θεωρίας κατά την ανάλυση, παραγωγικό, επαγωγικό ή απαγωγικό, στα επίπεδα ανάλυσης που εστιάζει, περιεχόμενο, δομή ή πλαίσιο καθώς επίσης και τον τρόπο με τον οποίο θα ερμηνεύσει αυτά τα δεδομένα, κυριολεκτικό, ερμηνευτικό ή αναστοχαστικό (Τσιώλης, 2015).

Μελετώντας ο ερευνητής τις απαντήσεις των ερωτώμενων, τις οποίες έχει προσεκτικά και επακριβώς καταγράψει, σημειώνει *«τη συχνότητα επανάληψης, ώστε να γνωρίζει πόσα υποκείμενα επισήμαναν κάθε περίπτωση»* (Αθανασίου, 2007: 197). Ορισμένες λέξεις ή φράσεις μπορούν να λειτουργήσουν ως δείκτες ανάλυσης οι οποίοι με τη σειρά τους ταξινομούνται σε θεματικές ενότητες και ιεραρχούνται βάσει της συχνότητας με την οποία αναφέρονται κατά την ανάλυση των δεδομένων. Μέσα από αυτή τη διαδικασία δύναται να προκύψουν ποσοτικά δεδομένα τα οποία μπορούν να αναλυθούν με προγράμματα στατιστικής επεξεργασίας (π.χ. SPSS). Το παρόν πόνημα, ωστόσο, όπως έχει καταδειχθεί, αποτελεί μια έρευνα ποιοτικού χαρακτήρα και για αυτόν τον λόγο παρατίθενται στην ανάλυση των αποτελεσμάτων ορισμένα αυτούσια αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις ώστε να εκφραστούν οι απόψεις των συμμετεχόντων μαζί με κάποια σχόλια της ερευνήτριας σε περιπτώσεις που κρίνεται δόκιμο για την αποσαφήνιση λεπτομερειών (Κασσωτάκης, 2018).

7.4.1.Οι διαστάσεις, τα πεδία και οι τομείς της αξιολόγησης

Καθώς η βιβλιογραφία δεν μας προσφέρει αξιόλογα δεδομένα για την αξιολόγηση του σχολικού θεσμού ως όλου, πόσο μάλλον για τον θεσμό των ΣΔΕ που είναι σχετικά νέος, αποφασίσαμε να αξιοποιήσουμε στοιχεία για τις διαστάσεις, τα πεδία και τους τομείς καθώς και

για τα κριτήρια της αξιολόγησής μας από μοντέλα που αξιοποιούνται για την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Άλλωστε πρακτικά η μελέτη περίπτωσης που πραγματοποιήθηκε περιορίστηκε στον χώρο μίας σχολικής μονάδας.

Στην προκειμένη περίπτωση λήφθηκε υπόψη το μοντέλο αξιολόγησης C.I.P.P. (Context-Πλαίσιο, Input-Εισροές, Process-Διαδικασία, Products-Προϊόντα ή Αποτελέσματα) που διατυπώθηκε από τον Stufflebeam και το οποίο συνδυάστηκε με ανάλυση σε πεδία, τομείς και κριτήρια όπως προτείνονται από τον Κασσωτάκη (2018:373-423). Το πλαίσιο σχετίζεται με το κοινωνικο-οικονομικό περιβάλλον που διακρίνει το σχολείο, την εκπαιδευτική πολιτική και τη φιλοσοφία που διέπει τη λειτουργία του καθώς και τους παράγοντες της τοπικής κοινωνίας που δύνανται να το επηρεάσουν. Οι εισροές έχουν να κάνουν με την κτιριακή και υλικοτεχνική υποδομή, την εξασφάλιση του απαραίτητου για τη στελέχωση του σχολείου προσωπικού και τη χρηματοδότηση. Οι διαδικασίες αφορούν στη διαχείριση των σχέσεων μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας, τις διδακτικές και παιδαγωγικές μεθόδους και πρακτικές που αξιοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς, μεθόδους αξιολόγησης που εφαρμόζονται και η στήριξη εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων. Τα αποτελέσματα σχετίζονται κατά βάση με την επίτευξη των κοινωνικών και εκπαιδευτικών στόχων του σχολείου, δηλαδή με την ενσωμάτωση του συνόλου των εκπαιδευομένων στη σχολική κοινότητα, την ισότητα στην παροχή ευκαιριών και στη δυνατότητα προόδου των εκπαιδευομένων (Κασσωτάκης, 2018). Θεωρήσαμε, λοιπόν, ότι μέσω του συγκεκριμένου μοντέλου δύναται να προσεγγιστεί πολύπλευρα ο θεσμός των ΣΔΕ και να αξιολογηθεί ένας ικανοποιητικός αριθμός πεδίων και τομέων που τον διακρίνουν ώστε η αξιολόγησή μας να είναι ολιστική και όσο το δυνατόν αντικειμενικότερη.

Η εκπαίδευση των ενηλίκων και οι στόχοι που απορρέουν από την εκπαιδευτική πολιτική που κατευθύνει τη φιλοσοφία των ΣΔΕ έχουμε ήδη δει ότι είναι περισσότερο περίπλοκοι από αυτούς που ισχύουν στην τυπική δευτεροβάθμια εκπαίδευση εξαιτίας των ιδιαιτεροτήτων που παρουσιάζουν οι ενήλικοι ως εκπαιδευόμενοι. Ο τρόπος προσέγγισης των σχολείων αυτών κατά συνέπεια δεν θα μπορούσε να περιοριστεί στην εξέταση μίας μόνο διάστασής τους. Παρόλα αυτά, βέβαια, ο περιορισμένος χρόνος που είχαμε στο σχολείο – και αναφέραμε στους περιορισμούς της έρευνας – και η λογική άγνοια των συμμετεχόντων εκπαιδευομένων για κάποιους από τους οργανωτικούς και διοικητικούς τομείς του σχολείου δεν μας επέτρεψαν να υπεισέλθουμε σε αυτούς σε βάθος. Αναλυτικά οι διαστάσεις, τα πεδία και οι τομείς βάσει των

οποίων ορίσαμε τα κριτήρια αξιολόγησης που τέθηκαν και προσεγγίστηκαν κατά τη διαδικασία της συνέντευξης μέσω των ερωτήσεων παρουσιάζονται στο Παράρτημα 5.

7.4.2.Οι τεχνικές της ερευνητικής μεθόδου που αξιοποιήθηκαν

Όσον αφορά στην ποιοτική έρευνα που πραγματευόμαστε αξιοποιήσαμε την τεχνική της θεματικής ανάλυσης (thematic analysis) η οποία όπως αναφέρει ο Τσιώλης (2015: 479) *«επιχειρεί με συστηματικό τρόπο να ανιχνεύσει, να οργανώσει και να κατανοήσει πρότυπα νοήματος («θέματα»)εντός ενός συνόλου δεδομένων και με αυτόν τον τρόπο να παράσχει γνωστική πρόσβαση σε συλλογικές σημασιοδοτήσεις και εμπειρίες»*. Είναι μία αρκετά εύχρηστη μέθοδος μέσω της οποίας ο νέος ερευνητής δύναται να αποκτήσει δεξιότητες που μπορούν να αποβούν χρήσιμες κατά τη διεξαγωγή και πιο εξειδικευμένων προσεγγίσεων στην ποιοτική ανάλυση (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Αυτή η προσέγγιση ανήκει στην κατηγορία των θεωρητικών ή επιστημολογικών θέσεων που διακρίνονται για την ευελιξία και διευκολύνουν την αξιοποίησή τους ακόμη και από ερευνητές που εκκινούν από διαφορετικό θεωρητικό υπόβαθρο, όπως διακρίνουν οι Braun & Clarke (Ισαρη & Πουρκός, 2015· Τσιώλης, 2015).

Ακριβώς, όμως, εξαιτίας αυτής της ευελιξίας και καθώς η συγκεκριμένη προσέγγιση δεν είναι επαρκώς οριοθετημένη από τη βιβλιογραφία, ο ερευνητής χρειάζεται να προσδιορίσει την ανάλυση του ως προς το θεωρητικό και επιστημολογικό επίπεδο, ενώ χρειάζεται σαφήνεια στη διατύπωση των επιδιώξεών του και στο τι αντιπροσωπεύουν είτε τα θέματα είτε τα μοτίβα που είχε αντιμετωπίσει κατά τη διαδικασία ανάλυσης των δεδομένων του (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Η οπτική με την οποία αντιλαμβανόμαστε, στην προκειμένη έρευνα, τα δεδομένα μας κατά την επεξεργασία τους είναι η κonstruktivistική, βάσει της οποίας ο παραχθείς λόγος δεν θεωρείται *«πηγή πληροφοριών»* για την διαμορφωμένη κοινωνία αλλά *«λογοθετική (discursive) πρακτική»* που δύναται να κατασκευάζει την πραγματικότητα (Τσιώλης, 2015: 481). Ακολουθείται δε η απαγωγική (abductive) πορεία ανάλυσης των δεδομένων κατά την οποία αφενός προσεγγίζουμε το πεδίο μελέτης μας με ένα προκαταρκτικό πλαίσιο (θεωρητικό και εννοιολογικό) αλλά δεν προσκολλόμαστε σε αυτό με δογματισμό. Αντιθέτως, αυτό δύναται να μετασχηματιστεί κατά την επεξεργασία των δεδομένων. Στην ουσία γίνεται σε πρώτη φάση η βιβλιογραφική επισκόπηση που μας βοηθά στη συγκρότηση εννοιολογικών σχημάτων και

θεμάτων αλλά κατά τη διαδικασία της κωδικοποίησης δεν στοχεύουμε στην ταξινόμηση των αποτελεσμάτων βάσει αυτών των προκαθορισμένων σχημάτων αλλά μάλλον μετασχηματίζονται τα σχήματα ώστε να ανταποκρίνονται στα αποτελέσματα της έρευνας και να παραχθεί τελικά η νέα γνώση. Μέσω αυτής της αναλυτικής πορείας ο ερευνητής δεν στέκεται παθητικός δέκτης των ερευνητικών αποτελεσμάτων αλλά αναπτύσσει μια διαλογική σχέση με αυτά, γίνεται δημιουργικός και εντοπίζει αδογμάτιστα τα απρόσμενα ευρήματα που τον οδηγούν στην κατασκευή νέων θεωρητικών σχημάτων (Τσιώλης, 2015). Την απαγωγική μέθοδο προώθησε πρώτος ο αμερικανός Charles Sanders Pierce ως απάντηση στο δίπολο παραγωγική-επαγωγική ανάλυση. Θεωρούσε ότι η μεν διαδικασία παραγωγικής ανάλυσης παραγνώνει την αξία της «εμπειρίας» για την παραγωγή νέας γνώσης η δε επαγωγική την αξία του θεωρητικού πλαισίου ως αφετηρίας. Η απαγωγική μέθοδος προτάθηκε ως ένας τρίτος δρόμος ανάλυσης ερευνητικών αποτελεσμάτων που προσπαθεί να γεφυρώσει το χάσμα ανάμεσα στις δύο πιο διαδεδομένες μεθόδους (ό. π.).

Ακολουθήθηκε, επιπλέον, η διατμηματική (cross-sectional) προσέγγιση της περίπτωσης κατά την οποία τα κείμενα που προκύπτουν από τις διαφορετικές περιπτώσεις κατατέμνονται και τα αποσπάσματα κατηγοριοποιούνται μέσω ενός συστήματος κωδίκων ή κάποιων θεματικών αξόνων που έχει θέσει ο ερευνητής. Η διαλογική ανάλυση ή ανάλυση της επιτέλεσης αποτέλεσε το επίπεδο της ανάλυσης των δεδομένων μας. Η επιλογή του συγκεκριμένου επιπέδου ανάλυσης έγκειται στην επικοινωνιακή σχέση μεταξύ ομιλητή και ακροατή, παράγεται δηλαδή μέσω της ύπαρξης μιας διαλογικής σχέσης και έχει επιτελεστικό (performance) χαρακτήρα. Ο ερευνητής σε αυτό το πλαίσιο πρέπει να λάβει υπόψη του τις ιδιαίτερες περιστάσεις, την επίδραση της παρουσίας του ίδιου στο πεδίο, τις κοινωνικές συμβάσεις κλπ. Δεν μας ενδιαφέρει πια μόνο το «πώς» και το «τι» αλλά μάλλον το «ποιος», το «πότε» και το «γιατί». Περιλαμβάνεται, συνεπώς, ένα ευρύτερο πλαίσιο από το οποίο αντλούμε πρότυπα και νοήματα. Μέσα σε αυτό το ευρύτερο πλαίσιο προτιμήθηκε η ερμηνευτική ανάγνωση κατά την επεξεργασία των δεδομένων καθώς μέσω αυτής της τεχνικής ανάγνωσης ο ερευνητής μπορεί να προσεγγίσει τα υποβόσκοντα πρότυπα με τα οποία δρουν τα υποκείμενα της έρευνας, τους μηχανισμούς αιτιότητας της κοινωνικής πράξης καθώς και τις αντιλήψεις τους απέναντι στα κοινωνικά φαινόμενα (ό. π.).

7.4.3. Τα στάδια της θεματικής ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων

Στο Ίσαρη & Πουρκός (2015) αναφέρονται αναλυτικά τα έξι στάδια της θεματικής ανάλυσης των δεδομένων της ποιοτικής έρευνας πάνω στα οποία βασιστήκαμε και στην ανάλυση των δεδομένων της παρούσας εργασίας. Το πρώτο από αυτά αφορά στην εξοικείωση του ερευνητή με τα συλλεγμένα δεδομένα. Με πολλαπλές αναγνώσεις μέσω των οποίων αναζητούνται νοήματα, θέματα και μοτίβα σχετιζόμενα με το υπό μελέτη θέμα δημιουργείται η πρώτη εικόνα των αποτελεσμάτων της έρευνας και ο ερευνητής καταγράφει τις αρχικές του απόψεις. Στη συνέχεια, ακολουθεί τη φάση της κωδικοποίησης κατά την οποία δημιουργούνται κώδικες σε κάθε απόσπασμα του κειμένου που εκφράζει κάποιο συγκεκριμένο νόημα ενώ κρίνεται απαραίτητη η ανάγνωση των κειμένων σειρά-σειρά. Αν σε ένα απόσπασμα ο ερευνητής κρίνει ότι υποκρύπτονται πολλά νοήματα τότε μπορεί να τοποθετήσει περισσότερους από έναν κωδικούς σε αυτό και στη συνέχεια να τους ενοποιήσει σε κωδικούς ανώτερου επιπέδου.

Στο τρίτο στάδιο αναζητούνται θέματα ή υποθέματα τα οποία έχουν πιο μεγάλο βαθμό ερμηνείας σε σχέση με τους κωδικούς και στα οποία συνδυάζονται οι διάφοροι κωδικοί που όρισε ο ερευνητής στο προηγούμενο στάδιο της διαδικασίας. Σε αυτό το σημείο ο ρόλος του ερευνητή είναι καθοριστικός καθώς καλείται να συνδέσει, να νοηματοδοτήσει, να επιλέξει, να συμπεράνει, να περιγράψει κλπ. Ακολουθεί η επανεξέταση των πιθανών θεμάτων που έχει ορίσει ο ερευνητής με συγχωνεύσεις ή διαχωρισμούς ομοιογενών ή ετερογενών θεμάτων, αντίστοιχα, μέχρι να δημιουργηθεί ένα συνεκτικό μοτίβο. Η διαδικασία αυτή της επεξεργασίας συνιστάται να σταματά όταν η περαιτέρω επεξεργασία των θεμάτων δεν οδηγεί σε κάποια νέα πληροφορία.

Στο πέμπτο στάδιο ορίζουμε και ονομάζουμε τα θέματα στα οποία έχουμε καταλήξει και για τα οποία ο ερευνητής συντάσσει αναλυτική περιγραφή σχετικά με τον τρόπο που εντάσσονται στο σύμπλεγμα των ερευνητικών δεδομένων. Προσπαθεί να διασφαλίσει ότι τα θέματα αυτά δεν θα αλληλοεπικαλύπτονται ενώ τα ονόματα που θα τους δοθούν χρειάζεται να είναι περιεκτικά και να πληροφορούν για το περιεχόμενο του θέματος. Στο έκτο και τελευταίο στάδιο της διαδικασίας γίνεται η έκθεση των ερευνητικών δεδομένων και η καταγραφή των ευρημάτων της έρευνας. Το συγκεκριμένο στάδιο εκκινεί τη στιγμή που ο ερευνητής έχει συγκεντρώσει και επεξεργαστεί το σύνολο του υλικού του. Σκοπός του ερευνητή είναι να παρουσιάσει τα δεδομένα του με τέτοιο τρόπο ώστε να καταφέρει να πείσει για την εγκυρότητα και την

αξιοπιστία των πορισμάτων της έρευνάς του. Προκειμένου να τεκμηριώνονται τα θέματα που παρουσιάζονται επιλέγονται σχετικά με το θέμα αποσπάσματα τα οποία παρουσιάζονται μέσα σε ένα αναλυτικό κείμενο το οποίο δεν κάνει απλή περιγραφή αλλά ερμηνεύει τα δεδομένα, προβάλλει επιχειρήματα και εξάγει συμπεράσματα σχετικά με το υπό μελέτη φαινόμενο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8^ο: ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα αποτελέσματα της έρευνάς μας που ακολουθούν, καθώς και η ερμηνεία τους, παρουσιάζονται στη βάση των κριτηρίων αξιολόγησης τα οποία είχαμε θέσει και οργανώσει εκ των προτέρων στους άξονες των ερωτήσεων της συνέντευξης ώστε να παρουσιαστούν με λογική αλληλουχία. Όπως απαιτείται από τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης κατά την παρουσίαση και ερμηνεία των συλλεγμένων δεδομένων χρησιμοποιούνται και κάποια αυτούσια αποσπάσματα από τη διαδικασία των συνεντεύξεων τα οποία αποδεικνύουν ή αποσαφηνίζουν στοιχεία της ερμηνείας αυτής ώστε να μην φαντάζει αυθαίρετη. Ωστόσο, το μεγαλύτερο μέρος των αποσπασμάτων των συνεντεύξεων παρουσιάζεται στο Παράρτημα 6 καθώς δεν θεωρείται δόκιμη η απλή μεταφορά ή παράφραση του συνόλου των λόγων των ερευνούμενων για να θεωρηθεί μια έρευνα ως εύστοχη (Τσιώλης, 2015).

8.1. Παρουσίαση και ανάλυση των αποτελεσμάτων

A) Πλαίσιο (Context):

1. Κοινωνικο-οικονομικό περιβάλλον σχολείου

Οι εκπαιδευόμενοι των ΣΔΕ ανήκουν κατά πλειοψηφία στα χαμηλά κοινωνικο-οικονομικά στρώματα και προέρχονται από οικογένειες με περιορισμένο μορφωτικό κεφάλαιο. Πολλοί από αυτούς είναι άνεργοι λόγω της έλλειψης τυπικών προσόντων που θα μπορούσαν να τους παράσχουν ευκολότερη πρόσβαση στην αγορά εργασίας καθώς και ευνοϊκότερους εργασιακούς όρους (λ.χ. ασφάλιση, μεγαλύτερο μισθό κλπ.). Ένας αξιοσημείωτος αριθμός εκπαιδευομένων εργάζεται στον δημόσιο τομέα και φοβούμενος τις διακηρύξεις περί αξιολόγησης και απόλυσης των δημοσίων υπαλλήλων που δεν έχουν ολοκληρώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση, σπεύδει στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας προκειμένου να αποκτήσει ένα απολυτήριο που θεωρείται ισότιμο με αυτό του γυμνασίου. Αυτό, βέβαια, παρατηρείται κατά βάση στις νεαρότερες ηλικίες που δύνανται να είναι και εργασιακά ενεργές, μέχρι 55 ετών περίπου. Στις μεγαλύτερες ηλικίες ενδιαφέρονται περισσότερο να ικανοποιήσουν ένα απωθημένο.

Πολλοί είναι δε οι εκπαιδευόμενοι που προέρχονται από επαρχιακές πόλεις και δεν είχαν ολοκληρώσει την υποχρεωτική τους εκπαίδευση εξαιτίας των οικονομικών δυσχερειών της οικογένειας τους που τους ανάγκαζε να εργαστούν για να βοηθήσουν στην επιβίωση. Πολλά αδέρφια, παιδιά μονογονεϊκών οικογενειών είναι μερικοί μόνο από τους παράγοντες που οδηγούσαν στην αναγκαστική πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου. Αξιοσημείωτος, όμως, φαίνεται να είναι και ο αριθμός των γυναικών οι οποίες λόγω οικογενειακών υποχρεώσεων που ανέλαβαν σε μικρή ηλικία αδυνατούσαν να συνεχίσουν το σχολείο αλλά και εκείνες οι οποίες αποθαρρύνονταν από την οικογένεια να συνεχίσουν εξαιτίας πεπαλαιωμένων απόψεων, δηλαδή είτε γιατί το σχολείο θεωρούταν ότι δεν είχε να τους προσφέρει κάποιο χρήσιμο εφόδιο για τη μετέπειτα ζωή τους ή ότι θα παρασύρονταν από επιτήδειους του αντίθετου φύλου.

«Οι γονείς επαρχία. Δεν άκουγα κι εγώ. Ήθελαν αλλά επαρχιώτες τώρα δεν... Ήταν κι η αδερφή μου εδώ. Ε σου λέει καλύτερα σπίτι. Εδώ τι θα κάνει; Κι έτσι με αφήσανε.» (Ε1)

Μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι οι περισσότεροι από τους εκπαιδευόμενους που είχαν διακόψει τη σχολική τους φοίτηση με τη θέλησή τους είτε δεν πείστηκαν από τους γονείς τους να συνεχίσουν το σχολείο είτε υπήρξε μια χλιαρή παρακίνηση η οποία όμως δεν είχε τη δυναμική που χρειαζόταν για να πείσει. Βλέπουμε λοιπόν ότι *«όταν οι γονείς ανεξάρτητα από μόρφωση έχουν στο αξιακό τους σύστημα υψηλά τη μόρφωση και την παιδεία, ε, ενθαρρύνουν και τα παιδιά τους. Όταν η αξία αυτή έρχεται πιο πίσω από τον αγώνα για την επιβίωση κλπ., κλπ. αυτό μοιραία περνάει πολλές φορές και στα παιδιά»* (Κ5). Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο είναι ευνόητη η σπουδαιότητα που φαίνεται να έχει το μορφωτικό κεφάλαιο, κατά τον Bourdieu, για την ανάπτυξη του ατόμου και την αντίληψη του για τη σημασία της εκπαίδευσης και της γνώσης εν γένει.

Πέρα από αυτά όμως δεν μπορούμε να παραγνωρίσουμε και το γεγονός της παρακολούθησης των ΣΔΕ από ΑΜΕΑ ή άτομα με διάφορα προβλήματα υγείας εξαιτίας των οποίων είχαν αναγκαστεί παρά τη θέλησή τους να διακόψουν το σχολείο, καθώς και άτομα τα οποία αποτελούν ειδικές κατηγορίες όπως αλλοδαποί, πρώην χρήστες εξαρτησιογόνων ουσιών ή αποφυλακισμένοι οι οποίοι προσπαθούν να ενταχθούν εκ νέου στο κοινωνικό σύνολο και τα ΣΔΕ αποτελούν για αυτούς πραγματικά μια διέξοδο προς αυτή την κατεύθυνση.

2.Ανταπόκριση στη φιλοσοφία των ΣΔΕ

Όπως αναφερθήκαμε εκτενέστερα σε προηγούμενο κεφάλαιο η φιλοσοφία των ΣΔΕ εδράζεται στην προσέγγιση της γνώσης με τρόπο διαφορετικό από αυτόν της τυπικής πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας σχολικής εκπαίδευσης ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των ενηλίκων ως εκπαιδευομένων. Τα πρώτα χρόνια μάλιστα της θέσμισής του *«θεωρήθηκε ως μια ευκαιρία και μια καλή πρακτική που θα μπορούσε να διαχυθεί και στην [...] υπόλοιπη, ακόμα και τυπική εκπαίδευση.»* (Κ5)

Το σχολείο απευθύνεται σε άτομα τα οποία για οποιονδήποτε λόγο δεν κατάφεραν να ολοκληρώσουν την υποχρεωτική εκπαίδευση στα εφηβικά τους χρόνια και είναι πλέον τυπικά ενήλικες, δηλαδή όσον αφορά στη χώρα μας χρειάζεται να έχουν συμπληρώσει το 18^ο έτος της ηλικίας τους. Το πρόγραμμα είναι ευέλικτο έτσι ώστε να ανταποκρίνεται στη λογική των ΣΔΕ ενώ δεν υπάρχει ο αυστηρός καθορισμός της ύλης που υφίσταται στα «συμβατικά» σχολεία. Δεν υπάρχει δηλαδή ένα *«παγιωμένο πλαίσιο όπως είναι το Αναλυτικό Πρόγραμμα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση»* (Κ2) παρόλο που από τη ΓΓΔΒΜ δίνονται κάποιες κατευθυντήριες οδηγίες οι οποίες αποτελούν στην ουσία το απαύγασμα των εμπειριών *«των εκπαιδευτικών που είχαν δουλέψει τα πρώτα χρόνια στο σχολείο»* (Κ3).

Από τις συνεντεύξεις παρατηρούμε ότι η συγκεκριμένη φιλοσοφία εξακολουθεί να στηρίζεται, τουλάχιστον από την πλευρά των εκπαιδευτικών που είναι υπεύθυνοι για την εφαρμογή του προγράμματος. Όλοι τους έχουν μεγάλη εμπειρία από την εκπαίδευση ενηλίκων, και ειδικά από τα ΣΔΕ, ενώ κάποιοι από αυτούς ασχολούνται πάνω από δεκαεννέα χρόνια με τη δομή, οργάνωση και λειτουργία αυτού του σχολικού θεσμού καθώς αποτελούν ιδρυτικά του στελέχη. Παρόλα αυτά οι ίδιοι αυτοί εκπαιδευτικοί εκφράζουν την ανησυχία τους για τη γενικότερη αντίληψη και εφαρμογή της φιλοσοφίας των ΣΔΕ από το σύνολο των σχολείων αφού η διακοπή επιμορφωτικών συναντήσεων δυσχεραίνει την επικοινωνία μεταξύ των σχολικών μονάδων της χώρας και καθιστά τον έλεγχο της εφαρμογής της αδύνατο.

Οι εκπαιδευόμενοι, πάντως, εμφανίζονται καθόλα ικανοποιημένοι αφού διατείνονται ότι στα ΣΔΕ οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν διαφορετική προσέγγιση απέναντί τους ως εκπαιδευομένων και αξιοποιούν διαφορετικές εκπαιδευτικές τεχνικές από αυτές που θυμούνται να εφαρμόζονται στα σχολικά τους χρόνια ή που γνωρίζουν ότι εφαρμόζονται και στο σύγχρονο

τυπικό σχολείο. Οι απόψεις αυτές συνηγορούν υπέρ της άποψης ότι τα ΣΔΕ μία εικοσαετία μετά την ίδρυσή τους εξακολουθούν και λειτουργούν με γνώμονα την πρωταρχική φιλοσοφία όπως είχε προσδιοριστεί από τους ευρωπαϊκούς και κρατικούς θεσμούς που ήδη παρουσιάστηκαν.

B)Εισροές (Input)

1.Τεχνολογικά, διδακτικά και λοιπά μέσα

Η υλικοτεχνική υποδομή στα ΣΔΕ θεωρείται ένα ακανθώδες θέμα για τους εκπαιδευτικούς αν και οι εκπαιδευόμενοι δεν έχουν τις ίδιες ενστάσεις. Τα ΣΔΕ λειτουργούν σε σχολικούς χώρους που παραχωρούνται από τον εκάστοτε δήμο και κατεξοχήν συστεγάζονται με σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Από το σημείο εκείνο σταματά και η ουσιαστική συμμετοχή του δήμου στη διευκόλυνση και προώθηση ζητημάτων λειτουργικότητας του σχολείου. Υπεύθυνη για τον τρόπο λειτουργίας και την κάλυψη των εξόδων του σχολείου είναι η ΓΓΔΒΜ.

Σύμφωνα με την έρευνα οι πόροι που διατίθενται για τα λειτουργικά έξοδα του σχολείου έχουν περιοριστεί αρκετά τα τελευταία χρόνια - και ειδικά με την έναρξη της οικονομικής κρίσης – με αποτέλεσμα να δυσχεραίνεται το έργο των εκπαιδευτικών και να περιορίζονται οι δράσεις τους.

Στα ΣΔΕ δεν υπάρχουν διδακτικά εγχειρίδια καθώς η διδασκαλία των πολυγραμματισμών, βάσει της φιλοσοφίας του συγκεκριμένου θεσμού, χρειάζεται να προσαρμόζεται στις αναδυόμενες ανάγκες των εκπαιδευομένων και για αυτόν τον λόγο ένα τυπικό σχολικό εγχειρίδιο δεν μπορεί όπως διαφαίνεται από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών να αποβεί λειτουργικό σε αυτό το πλαίσιο. Η «δουλειά», λοιπόν, γίνεται στο μεγαλύτερο μέρος της με τη χρήση φωτοτυπιών τις οποίες, ωστόσο, τους ζητείται να χρησιμοποιούν με φειδώ καθώς κοστίζουν. Επιπλέον, όταν τα φωτοτυπικά μηχανήματα χρειαστούν επισκευή απαιτείται μεγάλο διάστημα αναμονής εξαιτίας της γραφειοκρατίας με αποτέλεσμα και πάλι να δυσκολεύονται οι εκπαιδευτικοί να επιτελέσουν ορθά το έργο τους.

Παρόλα αυτά οι εκπαιδευόμενοι είναι σε γενικές γραμμές ικανοποιημένοι με το υλικό που τους διαμοιράζουν οι εκπαιδευτικοί τους και ενώ οι περισσότεροι δεν θεωρούν ότι διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο η χρήση του ενός ή του άλλου διδακτικού υλικού, υπάρχουν και κάποιοι

εκπαιδευόμενοι οι οποίοι θεωρούν ότι θα ήταν βολικότερη η ύπαρξη βιβλίου επηρεασμένοι μάλλον από τα σχολικά τους χρόνια ή και από την εικόνα που έχουν για το σχολείο ενδεχομένως και εξαιτίας των παιδιών τους. Από την άλλη υπάρχουν και οι υποστηρικτές του φωτοτυπημένου υλικού οι οποίοι αν και, επίσης, δεν δείχνουν να αντιλαμβάνονται τους λόγους για τους οποίους χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς οι φωτοτυπίες τις προτιμούν ακριβώς γιατί δεν τους θυμίζει το σχολείο στο οποίο κάποιοι είχαν περάσει «δύσκολα» χρόνια.

Το σύνολο των εκπαιδευομένων ικανοποιείται πολύ με τη χρήση άλλων διδακτικών και εποπτικών μέσων όπως ο προτζέκτορας, οι προβολές ταινιών και τα πειράματα ή ακόμη και ο κλασικός πίνακας, αν και είναι αναγκαίος ο ανεφοδιασμός με περισσότερα τέτοια μηχανήματα ώστε να μην χάνεται πολύτιμος διδακτικός χρόνος μεταφέροντας τον εξοπλισμό από αίθουσα σε αίθουσα. Υπάρχει πάντως ομοφωνία στην άποψη ότι ο τρόπος διδασκαλίας του εκπαιδευτικού διαδραματίζει τον καθοριστικότερο ρόλο στη διαδικασία της μάθησης με το υλικό που αξιοποιείται να έπεται ως προς τον βαθμό σπουδαιότητας.

Οι εκπαιδευτικοί από τη μεριά τους επιθυμούν τον εκσυγχρονισμό των διδακτικών και εποπτικών μέσων που χρησιμοποιούν παρουσιάζοντας ως ιδανική συνθήκη την εγκατάσταση διαδραστικών πινάκων στις αίθουσες διδασκαλίας προκειμένου να ενισχυθεί η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας τους.

2. Κατάρτιση εκπαιδευτικού προσωπικού - Εξασφάλιση απαραίτητου εκπαιδευτικού, διοικητικού, τεχνικού και ειδικού προσωπικού

Όσον αφορά στο σύνολο του προσωπικού το οποίο εργάζεται στο σχολείο μπορούμε να πούμε ότι η στελέχωση είναι αρκετά ικανοποιητική αλλά απαιτούνται βελτιώσεις για να θεωρηθεί καθόλα άρτια.

Συγκεκριμένα, το εκπαιδευτικό προσωπικό που στελεχώνει τα ΣΔΕ είναι επιλεγμένο βάσει της κατάρτισης και της πρότερης εμπειρίας του στην εκπαίδευση ενηλίκων. Οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς κατέχουν μεταπτυχιακούς ή και διδακτορικούς τίτλους πάνω στην εκπαίδευση ενηλίκων ενώ άλλοι που δεν έχουν κάποιο τέτοιο τίτλο έχουν λάβει μέρος σε πλήθος σεμιναρίων και επιμορφώσεων ενώ κατέχουν μακροχρόνια εμπειρία στη διδασκαλία των

ενηλίκων. Μέσα από τη διαδικασία των συνεντεύξεων διαφάνηκε ότι το σύνολο των εκπαιδευτικών όχι μόνο γνωρίζει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που διακρίνουν έναν ενήλικο από έναν ανήλικο μαθητή και αντιλαμβάνεται τα εμπόδια που μπορεί ο ενήλικος να έχει κατά τη μαθησιακή διαδικασία αλλά και αξιοποιεί αυτή τη γνώση ως γνώμονα της διδακτικής του προετοιμασίας και πράξης.

Παρόλα αυτά η στελέχωση των σχολείων συχνά καθυστερεί και δεν βρίσκονται όλοι οι εκπαιδευτικοί στις θέσεις τους από την αρχή του σχολικού έτους δυσκολεύοντας έτσι τη διαμόρφωση του σχολικού προγράμματος και την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου. Επίσης, οι εκπαιδευόμενοι τονίζουν την έλλειψη του εκπαιδευτικού προσωπικού που είναι επιφορτισμένο με την παροχή παράλληλης στήριξης στους μαθητές που έχουν ανάγκη για περαιτέρω βοήθεια. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να καλύπτονται μόνο οι ανάγκες των εκπαιδευομένων του Α΄ Κύκλου σπουδών- και μάλιστα όχι από την αρχή της χρονιάς καθώς οι εκπαιδευτικοί αυτοί είναι ωρομίσθιοι- ενώ οι εκπαιδευόμενοι του Β΄ Κύκλου μένουν χωρίς καθόλου στήριξη που, πλην ελαχίστων εξαιρέσεων, θεωρούν ότι είναι αναγκαία ώστε να καλύψουν τα μαθησιακά κενά τους και να μεταβούν με μεγαλύτερη άνεση και σιγουριά στο Λύκειο αφού αισθάνονται ανασφάλεια για τις ικανότητες τους να ακολουθήσουν το πρόγραμμα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με τις ελλείψεις που θεωρούν ότι έχουν.

«[...]εγώ ζήτησα να πάω σε ενισχυτικό και μου είπαν είσαι Β΄ τώρα δεν γίνεται. Προηγείται οι πρωτοετείς. Ναι, αλλά εγώ φεύγω και δεν γνωρίζω, πώς θα γίνει; Γιατί πέρυσι ξεκινήσαμε και άρχισα ήδη και μάθαινα αρκετά αλλά δεν μας βάλανε φέτος.» (Ε1)

Καθυστερημένη φαίνεται να είναι σε γενικότερο επίπεδο συνήθως και η στελέχωση των ΣΔΕ με τον Σύμβουλο Ψυχολόγο και τον Σύμβουλο Σταδιοδρομίας τους οποίους οι εκπαιδευόμενοι και οι εκπαιδευτικοί θεωρούν από τα σημαντικότερα στελέχη του σχολείου και ειδικά όταν δείχνουν πραγματικό ενδιαφέρον να επιτελέσουν το έργο τους. Οι σύμβουλοι βρίσκονται στο σχολείο τρεις φορές εβδομαδιαίως έκαστος και τις υπηρεσίες τους αποζητά μεγάλο μέρος των εκπαιδευομένων το οποίο στο σύνολο του δηλώνει απόλυτα ικανοποιημένο από τη βοήθεια που λαμβάνει. Συχνά, μάλιστα, επισημαίνουν οι εκπαιδευόμενοι ότι οι σύμβουλοι φαίνονται πρόθυμοι να βοηθήσουν και συγγενικά τους μέλη και όχι μόνο τους ίδιους και τονίζουν τη σπουδαιότητα στελέχωσης όλων των σχολείων με συμβούλους και όχι μόνο των ΣΔΕ που αφορούν σε ενήλικες.

3.Χρηματοδότηση

Η πλειονότητα των μαθητών φαίνεται πως όχι μόνο αγνοεί τον τρόπο χρηματοδότησης του ΣΔΕ αλλά δεν δείχνει και να ενδιαφέρεται για το συγκεκριμένο ζήτημα του σχολείου παρόλο που η χρηματοδότηση έχει άμεση σχέση με την πρόσληψη καταρτισμένου προσωπικού και την ποιοτική παροχή υλικοτεχνικής υποδομής, παράγοντες οι οποίοι θεωρείται από μια πληθώρα ερευνών ότι είναι σημαίνοντες για την αποτελεσματική διδασκαλία και συνακόλουθα το αποτελεσματικό σχολείο (Καρατάσιος & Καραμήτρου, 2008).

Οι εκπαιδευτικοί από τη μεριά τους φαίνονται περισσότερο ενημερωμένοι και εκφράζουν τα παράπονά τους σχετικά με την πενιχρή οικονομική στήριξη προς το σχολείο. Όπως προαναφέρθηκε η υλικοτεχνική υποδομή που δύναται να αξιοποιηθεί από το σχολείο είναι στοιχειώδης. Επιμορφώσεις εκπαιδευτικών των ΣΔΕ δεν πραγματοποιούνται εδώ και αρκετά χρόνια ώστε να υπάρξει μια ανατροφοδότηση παρόλο που ο αριθμός των ΣΔΕ όλο και αυξάνεται ανά την επικράτεια και η ανάγκη πρόσληψης επαρκώς επιμορφωμένου προσωπικού είναι πασίδηλη. *«Παλαιότερα υπήρχαν πιο πολλά χρήματα. Μας κάνανε σεμινάρια. Γιατί τώρα αν έρθει κάποιος καινούριος συνάδελφος και δεν ξέρει από ΣΔΕ πρέπει να του πούμε εμείς πέντε πράγματα.»* (Κ1). Πάντως εκπαιδευτικοί, οι οποίοι ήταν από τους πρώτους που στελέχωσαν τα ΣΔΕ με την έναρξή τους πιλοτικά το 2000, θεωρούν εν μέρει αναμενόμενη την ανεπαρκή χρηματοδότηση καθώς *«δεν ήταν ο αρχικός σχεδιασμός να επεκταθεί τόσο πολύ ο θεσμός»* (Κ5), *«έχουνε γίνει πάρα πολλά ΣΔΕ χωρίς να υπάρχουν τα αντίστοιχα κονδύλια για να μπορούνε να κινηθούνε»* (Κ4).

Γ) Διαδικασία (Process)

1.Διδακτικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις

Όπως αναφέραμε και παραπάνω κατά τη διαδικασία της συνέντευξης καταδείχθηκε η πολύπλευρη γνώση του πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων από τους εκπαιδευτικούς. Κατά τη διαδικασία των συνεντεύξεων στις απαντήσεις τους χρησιμοποιούσαν τη δόκιμη ορολογία και αναφέρονταν με ευκολία σε ποικίλες θεωρίες μάθησης από αυτές που αναφέρονται στη βιβλιογραφία και περιγράφηκαν και στο τέταρτο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας. Η έμφασή,

ωστόσο, δόθηκε κυρίως στη βιωματική μάθηση στην οποία αναφέρεται όπως είδαμε ο κύκλος της μάθησης του Kolb και η θεωρία του Illeris καθώς υπάρχουν «και τα σχέδια δράσης και τα εργαστήρια που εκεί μαθαίνουν και πιο πολλά πράγματα» (K1). Επίσης, αξιοσημείωτη είναι η αξιοποίηση της ανδραγωγικής θεωρίας του Knowles και της προσωποκεντρικής θεωρίας του Rogers οι οποίες έχουμε ήδη παρουσιάσει ότι συγκοινωνούν ως προς την αξία του εαυτού στη μαθησιακή διαδικασία και την ανάγκη αυτοανάπτυξης και αυτοπροσδιορισμού που έχουν τα άτομα από τη φύση τους (Κόκκος, 2005). «Είναι λίγο ανθρωποκεντρική η προσέγγιση [...] όχι λίγο... στέκεσαι στο άτομο και στις δικές του ανάγκες» (K5) «[...] έχει κάποιον εναλλακτικό τρόπο, δεν είναι μ' αυτόν τον στεγνό τρόπο τον ακαδημαϊκό» (E8). Θα μπορούσαμε να πούμε, ακόμη, ότι από την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων δεν φαίνεται να παραγνωρίζεται ούτε η σπουδαιότητα του κριτικού στοχασμού και της σύνδεσης της γνώσης με το σύνολο των εμπειριών που με διάφορες οπτικές παρουσιάζουν ο Freire και επηρεασμένοι από αυτόν μελετητές όπως ο Mezirow και ο Brookfield καθώς και όλοι όσοι ασχολήθηκαν σε βάθος με την εκπαίδευση ενηλίκων. Αυτό που ενδιαφέρει τα ΣΔΕ «[...] είναι ανάπτυξη κριτικής σκέψης κι όχι μνήμης» (K4), «να οξύνουν την κριτική τους σκέψη, να κατανοήσουν [...]ένας από τους στόχους μας είναι να μάθεις στον ενήλικα πώς ο ίδιος να μαθαίνει, να του ανοίξεις δρόμους στη γνώση, να του δείξεις το δρόμο εκείνο που θα αυτενεργήσει ο ίδιος μετά και θα εξελιχθεί και θα πάει παραπέρα τη γνώση. Τον τρόπο να του δείξεις» (K5).

Οι ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι παρουσιάζονται απόλυτα ικανοποιημένοι από τις εκπαιδευτικές διαδικασίες που ακολουθούνται από τους εκπαιδευτικούς τους κατά απόλυτη πλειοψηφία. Όλοι όσοι συμμετείχαν στη διαδικασία της συνέντευξης ανέφεραν την απόλυτη ικανοποίησή τους από την διδακτική προσέγγιση των εκπαιδευτικών τους η οποία θεωρούν ότι ανταποκρίνεται πλήρως στις ανάγκες και τις επιθυμίες τους και μάλιστα η όλη διδακτική διαδικασία ξεπερνά συνήθως κατά πολύ τις αρχικές τους προσδοκίες από την εγγραφή τους στα ΣΔΕ. Θεωρούν ότι οι εκπαιδευτικοί τους αντιλαμβάνονται απόλυτα την ενήλικη φάση στην οποία βρίσκονται και ο τρόπος διδασκαλίας τους προσαρμόζεται βάσει αυτού του δεδομένου. «[...] δεν είναι το τυπικό μάθημα που κάνεις, που έχεις μια ύλη, που πρέπει να μάθεις ξέρω 'γω παπαγαλία. Είναι τελείως διαφορετικό. [...] δεν μπορείς να είσαι σε ένα τέτοιο σχολείο και να πας να διδάξεις όπως διδάσκει σε παιδάκια, ας πούμε, δε γίνεται να το κάνεις αυτό. [...] ξέρουνε πώς να φερθούν σε ενήλικες, οπότε μια χαρά.» (E3)

2.Αξιολόγηση των εκπαιδευομένων

Η αξιολόγηση των εκπαιδευομένων στα ΣΔΕ όπως είναι φυσικό δεν μπορεί να πραγματοποιείται στη βάση της βαθμολόγησης που ισχύει στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και εξαρτάται από την επίδοση των μαθητών στα διαγωνίσματα και τις καθημερινές δοκιμασίες. Η βαθμολόγηση στην ουσία είναι ένα είδος μέτρησης μέσω του οποίου γίνεται προσπάθεια να εκφραστεί αριθμητικά η σχέση ανάμεσα στην επίδοση του μαθητή και τους επιδιωκόμενους στόχους, χωρίς βέβαια να διέπεται από μαθηματική ακρίβεια και αντικειμενικότητα (Τσαγκαρλή-Διαμάντη, 2003· Κασσωτάκης, 2010). Στα ΣΔΕ, ωστόσο, οι στόχοι είναι περισσότερο κοινωνικοί και λιγότερο γνωστικοί όπως αναφέρεται και στα ανάλογα θεσμικά κείμενα. Η περιγραφική αξιολόγηση που εφαρμόζεται στοχεύει στην ανατροφοδότηση των εκπαιδευομένων αλλά και των εκπαιδευτικών ενισχύοντας τις μεταγνωστικές τους δεξιότητες ώστε να κάνουν αυτοκριτική που θα τους οδηγήσει προοδευτικά στην αυτοβελτίωση. Παράλληλα ενισχύεται και η αυτοεκτίμησή τους αφού εστιάζει κατά το μέγιστο δυνατό στα θετικά στοιχεία των αξιολογούμενων.

Όσον αφορά στους εκπαιδευτικούς η εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης υποστηρίζεται με σθένος καθώς θεωρείται ως η ιδανική αξιολογική μέθοδος για οποιαδήποτε εκπαιδευτική βαθμίδα προτάσσοντας ως σημαντικότερα πλεονεκτήματά της την δυνατότητα ανατροφοδότησης και την αποφυγή της «ταμπέλας» του «καλού» ή του «κακού» μαθητή που υφίσταται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. *«Είναι εξατομικευμένη, δεν είναι συγκριτική, [...] είναι διαμορφωτική, δίνεις πληροφορία στον εκπαιδευόμενο, χρησιμοποιείς πάντα την ενθαρρυντική παιδαγωγική. [...] Είναι πλήρης. Και είναι εξατομικευμένη. Ένας αριθμός, το 18, μπορεί να μπει σε πέντε ανθρώπους. [...] Πού ξέρει ο καθένας ποιο είναι το δυνατό του σημείο, εμείς οι πέντε που έχουμε πάρει το 18; Και τι μπορώ να βελτιώσω; Και τι σημαίνει αυτό το 18»* (Κ5), *«[...] δεν μου λέει τίποτα, και κανένας δεν μπορεί να με πείσει, ότι το 18 με το 19 ή με το 17 έχουν τόσο μεγάλες διαφορές. Όμως έχουν μεγάλες διαφορές γιατί ουσιαστικά στιγματοποιούνε το μαθητή, ο 17, ο 18, ο 19, ο 20. Δεν είναι έτσι. Αυτό δεν είναι αξιολόγηση. [...] Είναι απλώς μία ταμπέλα, μία ετικέτα κι ένα στίγμα και τίποτα άλλο»* (Κ4). Παρόλα αυτά επισημαίνεται και το γεγονός ότι είναι μεγάλος ο φόρτος εργασίας για τους εκπαιδευτικούς ενώ απαιτείται πολύς χρόνος για τη σύνταξή τους.

Από την πλευρά των εκπαιδευομένων, βέβαια, δεν υπάρχει τόσο έντονη σύμπνοια απόψεων αλλά οι απόψεις μάλλον δίστανται όσον αφορά σε αυτόν τον τομέα των ΣΔΕ. Πιο πολλοί είναι εκείνοι οι οποίοι συμφωνούν με τους εκπαιδευτικούς για την αξία της εκπαιδευτικής αξιολόγησης και τονίζουν τα πλεονεκτήματα που αναφέραμε παραπάνω. Οι περισσότεροι δε από αυτούς ήταν αυτοί που είχαν διακόψει με τη θέλησή τους τη σχολική εκπαίδευση γιατί δεν τους άρεσε το σχολείο και έπαιρναν «χαμηλούς» βαθμούς. Τα δεδομένα αλλάζουν άρδην για τους μαθητές οι οποίοι είχαν αναγκαστεί για άλλους λόγους να διακόψουν τη σχολική τους φοίτηση. Οι περισσότεροι θεωρούν ότι είναι άδικο να μην υπάρχει βαθμολογία η οποία να επιβραβεύει τους εκπαιδευόμενους που προσπαθούν περισσότερο κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Συνδέουν τη βαθμολόγηση με την ποιότητα και αποζητούν αν μη τι άλλο τη συνύπαρξη των δύο μεθόδων ώστε η ποιοτική περιγραφική αξιολόγηση να παρουσιάζεται και ως ποσοτικό δεδομένο. Αυτό μπορεί να ερμηνευθεί κυρίως είτε από την πλευρά της ανταγωνιστικότητας ή και από την πλευρά της συνήθειας. Κάποιοι, δηλαδή, προέβαλλαν την ύπαρξη βαθμού ως παράγοντα για την εύρεση εργασίας σε σχέση με κάποιον χαμηλότερης επίδοσης και άλλοι δυσκολεύονταν να αιτιολογήσουν τους λόγους για τους οποίους προτιμούσαν τη βαθμολόγηση. Παρόλα αυτά μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι είτε ήταν νεαρής ηλικίας με επιθυμία να συνεχίσουν στη δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση και η λογική τους ήταν προσαρμοσμένη στο τυπικό αυτό σύστημα αξιολόγησης είτε είχαν παιδιά σχολικής ηλικίας τα οποία και παίρνουν βαθμολογία στο σχολείο τους οπότε υπάρχει οικειότητα με αυτή τη μέθοδο και η περιγραφική αξιολόγηση τους φαίνεται υποδεέστερη. Αυτό το πνεύμα και η λογική του τυπικού πρωτοβάθμιου και δευτεροβάθμιου σχολείου διέπει μεγάλο μέρος των εκπαιδευόμενων στα ΣΔΕ και είναι κάτι που παρατηρείται και από τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι το επισημαίνουν ως ζήτημα που τους απασχολεί κάθε σχολική περίοδο.

3.Πρόσθετη διδακτική στήριξη

Η πρόσθετη διδακτική στήριξη είναι ένα μεγάλο κεφάλαιο στα ΣΔΕ το οποίο θεωρείται σημαντικό και από την πλευρά των εκπαιδευομένων και από την πλευρά των εκπαιδευτικών, αν και περισσότερο από τους πρώτους. Οι εκπαιδευόμενοι στο σύνολό τους θεωρούν την ενισχυτική διδασκαλία πολύ σημαντική καθώς τους βοηθά να επιλύσουν απορίες και να εξασκηθούν περισσότερο στα μαθήματα τα οποία τους δυσκολεύουν. Επίσης, αν και είναι πολύ

ικανοποιημένοι από τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι αναλαμβάνουν το καθήκον της πρόσθετης στήριξης καθυστερεί πολύ η τοποθέτησή τους στο σχολείο με αποτέλεσμα να μην αξιοποιείται όλο το σχολικό έτος. Πέρα από αυτό, όμως, το ζήτημα έγκειται στην ελλιπή στελέχωση των σχολείων με επαρκή αριθμό εκπαιδευτικών με αποτέλεσμα να υπάρχει μέριμνα μόνο για τους εκπαιδευόμενους του Α΄ Κύκλου σπουδών. Οι εκπαιδευόμενοι του Β΄ Κύκλου που αντιμετωπίζουν δυσκολίες, όπως προείπαμε, δεν έχουν τέτοιου είδους βοήθεια.

Παρόλα αυτά οι εκπαιδευτικοί αν και θεωρούν πολύ σημαντική την ενισχυτική διδασκαλία και ενθαρρύνουν τους μαθητές να την αξιοποιούν προκειμένου να βελτιωθούν δεν φαίνεται να ανησυχούν, σε μεγάλο τουλάχιστον βαθμό, από το γεγονός της έλλειψης στήριξης του Β΄ Κύκλου. *«[...] στο τέλος της σχολικής χρονιάς υπάρχει πάντα ένα περιθώριο για επιπλέον μαθήματα σε αυτούς που επιθυμούν να συνεχίσουν στο λύκειο. Επίσης τα άτομα που επιθυμούν να συνεχίσουν στο λύκειο μπορούν σε συνεννόηση προσωπική με τον διδάσκοντα να πάρουν έξτρα φύλλα εργασίας για να δουλέψουν. Έχουν μάθει τον τρόπο πλέον που πρέπει να εργάζονται οπότε θεωρώ ότι δεν υπάρχει μεγάλο έλλειμμα στο συγκεκριμένο σημείο» (Κ3).*

4.Σχολικό κλίμα – σχέσεις

Το σχολικό κλίμα με τις διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα σε αυτό είτε μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευομένων είτε ανάμεσα στους εκπαιδευόμενους θεωρούνται από πλήθος ερευνών από τους βασικότερους παράγοντες που χαρακτηρίζουν το αποτελεσματικό σχολείο (Καρατάσιος & Καραμήτρου, 2008· Θωμά, 2010). Αυτό γίνεται φανερό και με τη μελέτη του έργου του Illeris σχετικά με τις οργανικά αλληλεξαρτώμενες διαστάσεις της μάθησης (Illeris, 2016). Παρά το γεγονός ότι δεν θεωρείται πως υπάρχει στην πραγματικότητα αναποτελεσματικό σχολείο, με την εμφάνιση του κινήματος «σχολικής αποτελεσματικότητας» οι μελετητές προσπάθησαν να προσδιορίσουν τα πεδία και τους παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν περισσότερο τη σχολική πρόοδο. Η έρευνα μας στην προκειμένη περίπτωση έρχεται να επιβεβαιώσει τις προηγούμενες έρευνες και μάλιστα να αναβαθμίσει και την αξία των διαπροσωπικών σχέσεων, όσον αφορά στην εκπαίδευση των ενηλίκων τουλάχιστον, καθώς οι έρευνες που έχουν γίνει αφορούν την τυπική δευτεροβάθμια εκπαίδευση κατά την πλειοψηφία τους.

Η γνώση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών πάνω στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων, η αναγνώριση των κινήτρων και των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι ενήλικες ως εκπαιδευόμενοι, με λίγα λόγια η κατανόηση και αποδοχή του προφίλ των ενηλίκων συμβάλλουν θετικά στη διαμόρφωση συμπεριφορών κατάλληλων για ενήλικες. Με προϋπόθεση το σεβασμό και την ισότητα απέναντι στους εκπαιδευόμενους καταφέρνουν σταδιακά οι εκπαιδευτικοί να κερδίσουν την εμπιστοσύνη των εκπαιδευομένων διαμορφώνοντας έτσι ένα ευνοϊκό σχολικό κλίμα στο οποίο μπορεί να ευοδωθεί η επικοινωνία και η συνεργασία που βοηθούν στο μετασχηματισμό των αποκρυσταλλωμένων αντιλήψεων που αποτελεί έναν από τους κύριους στόχους των ΣΔΕ και της εκπαίδευσης ενηλίκων γενικότερα.

Μέσα από τη διαδικασία των συνεντεύξεων εκπαιδευομένων και εκπαιδευτικών φάνηκε ότι οι σχέσεις που αναπτύσσονται στα ΣΔΕ ικανοποιούν και γεμίζουν όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας τα οποία προσέρχονται στο σχολείο με ενθουσιασμό και συνεπώς διάθεση για ενεργή συμμετοχή. Είναι χαρακτηριστικό ότι αν και οι περισσότεροι εκπαιδευόμενοι ξεκίνησαν με εξωτερικό κίνητρο την απόκτηση του απολυτηρίου του γυμνασίου για εύρεση εργασίας ή για επαγγελματική και μισθολογική κινητικότητα και βελτίωση, η ικανοποίηση και ασφάλεια που ένιωσαν στα ΣΔΕ συνέβαλαν στην ανάδυση και εσωτερικών κινήτρων όπως η ικανοποίηση για τα προσωπικά τους επιτεύγματα και η επιθυμία να εξελιχθούν και περαιτέρω με τη συνέχιση της φοίτησής τους στις υπόλοιπες εκπαιδευτικές βαθμίδες αλλά και η αγάπη για τη γνώση καθαυτή. Από τους περισσότερους εκπαιδευόμενους μάλιστα τονίζεται η διαφορά που βλέπουν στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών στα ΣΔΕ, την προσήνεια και την καταδεκτικότητα με την οποία τους αντιμετωπίζουν και τη συγκρίνουν με την απρόσιτη, τυπική ή ακόμη και προσβλητική συμπεριφορά που ως μαθητές είχαν παρατηρήσει από τους εκπαιδευτικούς τους κατά τα σχολικά τους χρόνια, *«[...]δεν είναι αυτό το απρόσιτο που ήτανε, που δεν μπορούσες να πλησιάσεις, ας πούμε, και να μιλήσεις μόνο για τα μαθήματα και τίποτα άλλο, ενώ αυτό δεν υπάρχει»* (Ε3).

Οι εκπαιδευτικοί από την πλευρά τους χαρακτηρίζουν την εμπειρία τους στα ΣΔΕ πολύτιμη και τα οφέλη που έχουν αποκομίσει από αυτή αναντικατάστατα. Η ελευθερία και οι ευκαιρίες για δημιουργικότητα που τους προσφέρει ο συγκεκριμένος σχολικός θεσμός, η επικοινωνιακές σχέσεις με τους εκπαιδευόμενους οι οποίοι με τις εμπειρίες που ήδη έχουν αποτελούν πηγή μάθησης για τους εκπαιδευτικούς, ο σεβασμός των εκπαιδευομένων απέναντι στο έργο τους και

την προσπάθεια τους ως άμεση απόρροια της συνειδητότητας της επιλογής τους να συνεχίσουν το σχολείο τους ενθαρρύνουν να αφοσιωθούν με ακόμα μεγαλύτερο ζήλο στο έργο τους. Όταν ρωτούνται δε για το αν θα ήθελαν να επιστρέψουν στην τυπική δευτεροβάθμια εκπαίδευση η απάντηση είναι αρνητική καθώς θεωρούν ότι η διδακτική τους εμπειρία στα ΣΔΕ συνέβαλε τα μέγιστα όχι μόνο στην επαγγελματική αλλά και την προσωπική τους ανάπτυξη εν γένει.

5.Επιμόρφωση εκπαιδευτικών

Αυτό το κριτήριο αξιολόγησης αποτελεί το ακανθώδες ζήτημα που προέκυψε στην έρευνά μας κατά τη συζήτηση για τις επιτακτικές ανάγκες των ΣΔΕ. Οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται καθόλα απογοητευμένοι με την παντελή έλλειψη επιμορφωτικών δράσεων τα τελευταία χρόνια αισθανόμενοι ότι δεν έχουν την απαραίτητη στήριξη και ανατροφοδότηση ώστε να επιτελέσουν απρόσκοπτα και ποιοτικά το έργο τους. *«[...]τα πρώτα τι τέσσερα χρόνια στηρίχτηκε ως [...] καινοτομία. Μετά απόνησε και το ενδιαφέρον και η στήριξη από τη μεριά της πολιτείας στο καινοτομικό κομμάτι του θεσμού αυτού»* (Κ5). Θεωρούν δε ότι η επιμορφωτική διαδικασία λειτουργούσε και σαν δεσμός μεταξύ των ΣΔΕ της επικράτειας που τους επέτρεπε να έχουν κοινό προσανατολισμό στις δράσεις τους, να ανταλλάσσουν απόψεις και καλές πρακτικές ενώ παράλληλα να συμβάλλουν στη διατήρηση της φιλοσοφίας των ΣΔΕ. Στην προκειμένη φάση που διανύουν τα ΣΔΕ οι δεσμοί μεταξύ των σχολείων είναι κατά βάση αποκομμένοι, δεν υπάρχει διασφάλιση για την τήρηση των προδιαγραφών από όλα τα σχολεία της χώρας ενώ θεωρείται πιθανή η τυποποίηση και προβάλλεται ως υπαρκτός ο κίνδυνος τα ΣΔΕ να *«καταλήξουν στο 'δίνω πτυχία'»* (Κ5).

6.Διαδικασίες προσανατολισμού, συμβουλευτικής στήριξης και καθοδήγησης των εκπαιδευομένων

Στο ερώτημα σχετικά με την ανάγκη ύπαρξης συμβούλων στον χώρο του σχολείου παρατηρήθηκε και πάλι σύμπτωση απόψεων. Το σύνολο των εκπαιδευτικών τους θεωρεί αναπόσπαστο κομμάτι του δυναμικού των ΣΔΕ που συμβάλλει τα μέγιστα στη διατήρηση του θετικού κλίματος που επικρατεί στο σχολείο. Και οι δύο σύμβουλοι κρίνονται απαραίτητοι

καθώς βοηθούν τους ενήλικες να εξελιχθούν και σε επαγγελματικό και σε προσωπικό επίπεδο. Βασική προϋπόθεση, βέβαια, αποτελεί η ύπαρξη ειλικρινούς ενδιαφέροντος προς τις ανάγκες των εκπαιδευομένων από την πλευρά των συμβούλων και όχι η τυπική παρουσία τους στον χώρο.

Από τη σκοπιά των εκπαιδευομένων κυριαρχεί ο ενθουσιασμός σχετικά με την παρουσία συμβούλων στο σχολείο και οι υπηρεσίες τους αξιοποιούνται σε τακτική βάση από μία πολύ μεγάλη μερίδα των εκπαιδευομένων καθώς και των οικείων τους. Προσωπικά και οικογενειακά ζητήματα, προβλήματα που ανακύπτουν στο σχολικό περιβάλλον (π.χ. bullying) ανιχνεύονται και αντιμετωπίζονται άμεσα με αποτέλεσμα την ομαλότερη ένταξη των ατόμων στη σχολική κοινότητα. Ακόμη μεγαλύτερο φαίνεται να είναι το όφελος στα άτομα που διανύουν κάποια δύσκολη περίοδο στη ζωή τους (π.χ. χωρισμός, παιδιά στην εφηβεία κ.α.) ή δεν έχουν την αναγκαία υποστήριξη για την επιλογή τους να παρακολουθήσουν τα ΣΔΕ από το οικείο περιβάλλον τους. Επιπλέον, πολλοί είναι και οι εκπαιδευόμενοι οι οποίοι κατάφεραν να βρουν εργασία με την αρωγή του αρμόδιου συμβούλου ώστε να βελτιώσουν τις συνθήκες διαβίωσης τους.

Είναι αξιοσημείωτο ότι ακόμα και εκπαιδευόμενοι οι οποίοι δεν έχουν αξιοποιήσει τις υπηρεσίες των συμβούλων θεωρούν σημαντική την παρουσία τους στο σχολείο καθώς έχουν υπάρξει μάρτυρες της βοήθειας που έλαβαν συνεκπαιδευόμενοί τους. Από όλους τους ερωτηθέντες μάλιστα προτείνεται η διεύρυνση του θεσμού των συμβούλων και στο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Δ) Προϊόντα (Products)

1. Μέτρα μείωσης κοινωνικών ανισοτήτων - Ενσωμάτωση ατόμων ειδικών κατηγοριών (ΑΜΕΑ, αλλοδαποί κλπ.)

Με τη διαμόρφωση ενός κλίματος συνεργασίας και αποδοχής όπως ήδη παρουσιάσαμε θα ήταν φυσική η υπόθεση ότι οι εκπαιδευόμενοι αισθάνονται οικείο το σχολικό περιβάλλον και η συνύπαρξή τους με όλα τα υπόλοιπα μέλη είναι αρμονική. Η υπόθεση αυτή που προέκυψε από τη διαδικασία των συνεντεύξεων επιβεβαιώθηκε από τους εκπαιδευόμενους μετά από κάποιες

διευκρινιστικές ερωτήσεις που τέθηκαν. Στους συμμετέχοντες της διαδικασίας που απετέλεσαν το δείγμα ανήκαν και άτομα ΑΜΕΑ αλλά και αλλοδαποί. Μπορούμε, λοιπόν, να πούμε ότι οι ειδικές κατηγορίες εκπροσωπούνται ικανοποιητικά στη συγκεκριμένη έρευνα.

Το συμπέρασμα στο οποίο καταλήξαμε είναι ότι η φιλοσοφία των ΣΔΕ συνίσταται στην παραδοχή ότι *«σ' αυτό το σχολείο χωράνε όλοι»* (Κ5). Οι κοινωνικές και διδακτικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών και των συμβούλων που παρουσιάσαμε συμβάλλουν καθοριστικά στη διαμόρφωση ενός τέτοιου κλίματος. *«Άτομα μονογονεϊκών οικογενειών είτε άντρες μόνοι τους είτε γυναίκες· άτομα που ανήκουν σε ειδικές κοινωνικές ομάδες όπως πρώην χρήστες που όμως παρακολουθούνται, αποδεδειγμένα είναι σε πρόγραμμα απεξάρτησης και επανένταξης· άτομα που αντιμετωπίζουν άλλες κοινωνικές κατηγορίες όπως Ρομά... αυτοί λοιπόν όλοι, οι αποφυλακισμένοι που αποτελούν κι αυτοί στην κλίμακα, ιεραρχούνται πάνω πάνω ως προς την ανάγκη τους να ενταχθούν σε μία δομή εκπαίδευσης»* (Κ5).

Οι περισσότεροι εκπαιδευόμενοι, επιπρόσθετα, θεωρούν ότι η ενηλικιότητά τους διαδραματίζει σημαίνοντα ρόλο στη διατήρηση των ισορροπιών μεταξύ των σχέσεων που δημιουργούνται στο σχολείο. Αναφέρουν πως τα προβλήματα και οι υποχρεώσεις που απασχολούν όλους τους εκπαιδευόμενους είναι τόσα πολλά που αναγνωρίζουν ότι και οι στιγμές έντασης που ενίοτε προκύπτουν είναι λογικές και δεν υπάρχει η διάθεση για ανταγωνισμό που παρατηρείται στο τυπικό σχολείο από τους μαθητές των γυμνασίων και των λυκείων που επηρεάζονται από την εξετασιοκεντρική λογική του εκπαιδευτικού συστήματος στο οποίο εντάσσονται. Υπάρχει, δηλαδή, μεγαλύτερη κατανόηση και ανεκτικότητα ανάμεσα στους εκπαιδευόμενους και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους. Άλλωστε, ακόμη κι αν εμφανιστεί κάποιο περιστατικό (λ.χ. εκφοβισμού) το οποίο χαίρει προσοχής από το εκπαιδευτικό και λοιπό προσωπικό του σχολείου οι εκπαιδευόμενοι θεωρούν ότι *«[...] το μαζεύουν οι καθηγητές.[...] αμέσως ενδιαφέρονται οι καθηγητές και ασχολούνται με αυτό που γίνεται»* (Ε2).

Άλλο ένα πλεονέκτημα των ΣΔΕ ως προς την εξάλειψη των κοινωνικών ανισοτήτων είναι η δυνατότητα που δίνεται στους εκπαιδευόμενους να συμμετέχουν σε όποια ομάδα project οι ίδιοι επιθυμούν ανάλογα με τα ενδιαφέροντα και τις επιθυμίες τους. Κανένας από τους εκπαιδευόμενους δεν αποκλείεται ενώ οι ομάδες λειτουργούν ως μεικτές και ως προς το φύλο των εκπαιδευομένων και ως προς την τάξη καθώς συμμετέχουν εκπαιδευόμενοι και από τον Α' και από τον Β' Κύκλο σπουδών. Αυτή η ανάμειξη συμβάλλει στην κοινωνικοποίηση των

εκπαιδευομένων και την αποδοχή της διαφορετικότητας. *«Και τι είναι το καλό; Στα σχέδια δράσης αλλάζουν, η ομάδα, μπλέκονται διαφορετικά άτομα μεταξύ τους ανάλογα τις επιλογές τους. Δεν είναι σαν την τάξη. Έρχονται κι από άλλες τάξεις.»* (Κ1)

2.Πρόσβαση σε άλλες εκπαιδευτικές βαθμίδες

Το ΣΔΕ ως θεσμός, όπως είπαμε, δίνει απολυτήριο τίτλο ο οποίος θεωρείται απόλυτα ισότιμος με το απολυτήριο του γυμνασίου που αποτελεί την απόδειξη ολοκλήρωσης της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Η κατοχή του τίτλου αυτού παρέχει αυτόματα τη δυνατότητα στα άτομα να συνεχίσουν τη φοίτηση τους σε επίπεδο λυκείου, είτε ΕΠΑΛ είτε Γενικού, ανάλογα με τις επιθυμίες και τις προσωπικές τους επιδιώξεις. Συνακόλουθα οι εκπαιδευόμενοι μπορούν αν το επιθυμούν να συνεχίσουν και να ενταχθούν ακόμη και στην τριτοβάθμια εκπαίδευση με τον τρόπο εισαγωγής που ισχύει για όλους τους μαθητές που συμμετέχουν στις πανελλαδικές εισαγωγικές εξετάσεις.

Το σύνολο των εκπαιδευομένων οι οποίοι ρωτήθηκαν σχετικά με την επιθυμία τους να συνεχίσουν τις σπουδές τους ή την ικανοποίησή τους μόνο από την κτήση του απολυτηρίου τους από τα ΣΔΕ, απαντούσε ότι σκόπευε να συνεχίσει τη φοίτησή του όχι μόνο στο λύκειο αλλά πολλοί στόχευαν και στην εισαγωγή τους στο πανεπιστήμιο. Το σχολικό κλίμα που αναφέραμε καθώς και η αυτοπεποίθηση και η εμπιστοσύνη που απέκτησαν στις δυνάμεις τους λειτουργούν ως κινητήρια δύναμη ανάπτυξης εσωτερικών κινήτρων για την προσωπική τους βελτίωση και ανάπτυξη. Η μόνη προϋπόθεση η οποία προβάλλεται είναι η ύπαρξη ικανοποιητικού ελεύθερου χρόνου που θεωρείται συχνά αμφίβολη λόγω των αυξημένων επαγγελματικών και οικογενειακών υποχρεώσεων και ειδικά από όσους έχουν παιδιά σχολικής ηλικίας.

Πάντως η ιστορία των αποφοίτων από τα ΣΔΕ συνηγορεί ότι το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευομένων συνεχίζει τις σπουδές του στο λύκειο ενώ ένα ποσοστό αυτών καταφέρνει να ενταχθεί με αξιοσημείωτη επιτυχία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. *«Αρκετά υψηλό ποσοστό τα τελευταία χρόνια τελειώνει λύκειο[...] ένα 50% εγώ θα 'λεγα. Κι ένα πολύ μικρό ποσοστό συνεχίζει και πανεπιστημιακού επιπέδου σπουδές· πολύ μικρό. Αν ήταν ιδανικές οι συνθήκες κι αν είχαν τη δυνατότητα και δεν αντιμετώπιζαν όλα αυτά τα εμπόδια που λέγαμε, πολύ υψηλότερο ποσοστό θα μπορούσε να συνεχίσει σε πανεπιστημιακή εκπαίδευση.»* (Κ5), *«Ήδη είχα μαθητή που*

είναι δικηγόρος αυτή τη στιγμή και είναι και τσιγγάνος.[...] τρεις που έχουν τελειώσει φιλολογία. Πάρα πολλούς [...] που έχουν τελειώσει ΤΕΙ. Οι μισοί και έχουν τελειώσει λύκεια. [...] Έχουν πολύ μεγάλη εξέλιξη, δηλαδή ανέλπιστα μεγάλη σύμφωνα με τα παλιά μου πιστεύω. Τώρα πια λέω: 'α, μπορούμε κι ακόμα παραπάνω'.» (Κ4).

Τα ΣΔΕ, συνεπώς, ως σχολεία συμβάλλουν σημαντικά στην πρόσβαση μεγαλύτερου μέρους του πληθυσμού σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης και τους καλλιεργούν δεξιότητες μέσω των οποίων η προσαρμογή τους σε αυτές καθίσταται όχι μόνο επιθυμητή αλλά και επιτυχής.

3.Διαρροή των εκπαιδευομένων

Η ιδιαιτερότητα των ΣΔΕ ως σχολικού θεσμού, ωστόσο, κάποιες φορές αποτελεί και αιτία διαρροής των εκπαιδευομένων από την εκπαιδευτική διαδικασία. Το γεγονός ότι αφορά σε ενήλικες οι οποίοι υπάρχει περίπτωση να εργάζονται και να μην δύνανται λόγω σωματικής κόυρασης ή εργασιακού ωραρίου να παρακολουθήσουν το σχολείο είναι ένας από τους παράγοντες που σχετίζονται με αυτή, *«όταν ο αγώνας για την επιβίωση... δεν έχεις να φας... πώς θα γίνει δηλαδή;»* (Κ5).

Οι οικογενειακοί, επίσης, λόγοι και η κατάσταση της υγείας των ατόμων που παρακολουθούν στο σχολείο είναι ακόμα δύο παράγοντες οι οποίοι θεωρούνται σημαίνοντες. Άτομα τα οποία έχουν μικρά παιδιά και δυσκολεύονται να λείψουν κατά τις απογευματινές ώρες από το σπίτι καθώς και άτομα τα οποία δεν στηρίζονται από τους οικείους τους για την επιλογή τους να συνεχίσουν το σχολείο και μάλιστα έχουν να αντιμετωπίσουν ισχυρές αντιδράσεις συχνά αναγκάζονται να διακόψουν τη φοίτησή τους. Επιπλέον, λόγοι υγείας και ειδικά σε άτομα μεγαλύτερης ηλικίας μπορούν να αποτελέσουν πραγματικούς σκοπέλους στην εξακολούθηση της παρακολούθησης του σχολείου. Παρατηρούνται έτσι υπαναχωρήσεις οι οποίες άλλοτε καταλήγουν στην πλήρη διακοπή ενώ άλλες φορές στην αποσπασματική παρακολούθηση του σχολείου.

Παρόλα αυτά οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευόμενων που διαρρέει αφορά στις ηλικίες *«από 18 έως 35· εκεί υπάρχουνε μερικά πηγαινέλα. Όχι, όμως, πολύ μεγάλο ποσοστό»* (Κ4). *«Κατά μέσο όρο μπορεί να είναι 20% των ατόμων που εγγράφονται. Και αυτές οι*

διαρροές είναι φανερές το πρώτο δίμηνο.» (Κ3). Στις νεότερες ηλικίες υπάρχει μεγαλύτερη πιθανότητα να βρεθεί μια απασχόληση ή να αλλάξει το εργασιακό ωράριο. Επιπλέον, είναι πιο σύνηθες να έχουν δημιουργήσει οικογένειες στις οποίες υπάρχουν πολύ μικρά παιδιά τα οποία δεν είναι σε θέση να αυτοεξυπηρετηθούν και να μείνουν για μεγάλο χρονικό διάστημα μόνα τους. Όταν, λοιπόν, η παροχή βοήθειας από οικεία τους πρόσωπα είναι πενιχρή ή ακόμη και ανύπαρκτη η τακτική παρακολούθηση του σχολείου καθίσταται ανέφικτη.

Εντούτοις, δεν θα μπορούσε να παραγνωριστεί το γεγονός της ανωριμότητας. Όπως περιγράφηκε στις θεωρίες μάθησης η ενηλικιότητα δεν έχει να κάνει με την ηλικία αλλά μάλλον με την υπευθυνότητα που διακρίνει τα άτομα. Πολλές φορές, συνεπώς, αν και τα άτομα χαρακτηρίζονται τυπικά ως ενήλικα η συμπεριφορά τους καταδεικνύει πως δεν βρίσκονται ακόμη σε κατάσταση συναισθηματικής ωριμότητας η οποία οδηγεί στη λήψη υπεύθυνων και συνειδητοποιημένων αποφάσεων που διακρίνονται από μία σταθερότητα.

8.2. Τα συμπεράσματα της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας δεν ήταν ούτε να επιβεβαιώσει αλλά ούτε και να διαψεύσει το θεωρητικό πλαίσιο και τις προηγούμενες ερευνητικές απόπειρες που έχουν πραγματοποιηθεί στο πεδίο αλλά να καταδείξει με όσο το δυνατόν αντικειμενικότερη ματιά τα υφιστάμενα σε μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο δεδομένα. Το σημαντικότερο είναι πώς για να είναι κανείς σε θέση να αξιολογήσει οποιονδήποτε ή οτιδήποτε χρειάζεται πρωτίστως να το γνωρίσει καλά σε όλες του τις εκφάνσεις και αυτό προσπαθήσαμε να πετύχουμε στην παρούσα έρευνα όσο η περιορισμένη διάρκεια που είχαμε μας το επέτρεψε.

Πριν ακόμη ξεκινήσει η διαδικασία της αξιολόγησης του οποιουδήποτε προγράμματος ή θεσμού εν προκειμένω καθίσταται πολύ σημαντική η γνώση των μελών που το αποτελούν καθώς αυτά διαμορφώνουν το πλαίσιο μέσα στο οποίο πραγματοποιείται η αξιολόγηση. «Τι;» ή «Ποιον;» αξιολογώ, «Γιατί;» αξιολογώ, «Πού;» και «Πότε;» αξιολογώ. Τα βασικά ερωτήματα με τα οποία ξεκινά ο κάθε αξιολογητής. Στη συγκεκριμένη έρευνα το ενδιαφέρον μας προσανατολίζεται πρωτίστως στα χαρακτηριστικά των εκπαιδευόμενων που απαρτίζουν τα ΣΔΕ. Βάσει του δείγματος που ερευνήθηκε μπορούμε να πούμε ότι τα δεδομένα που συνελέγησαν συμφωνούν με τη βιβλιογραφία. Οι εκπαιδευόμενοι προσέρχονται σε ένα ΣΔΕ με τρόπο

συνειδητό. Διαφοροποιούνται μεταξύ τους όχι τόσο βάσει βιολογικών χαρακτηριστικών όπως η ηλικία και το φύλλο αλλά κυρίως βάσει των εμπειριών που έχουν αποκτήσει κατά τη διάρκεια της ζωής τους και τους διαφορετικούς στόχους τους οποίους έχει θέσει ο καθένας τους. Επιπρόσθετα, ενώ στην αρχή έχουν αποκρυσταλλωμένους τρόπους αντίληψης ορισμένων πραγμάτων βλέπουμε ότι με την είσοδο τους στην εκπαιδευτική διαδικασία βάζονται από μια σωρεία αποπροσανατολιστικών διλλημάτων και μετασχηματίζουν πολλούς από αυτούς. Γίνονται στην ουσία πιο καταδεκτικοί και οξυδερκείς κάτι που έρχεται και ως συνέπεια της αλληλεπίδρασής τους με τόσο διαφορετικά μεταξύ τους άτομα με τα οποία χρειάζεται να συνυπάρξουν και να συνεργαστούν αρμονικά. Αξιοσημείωτη δε είναι και η έντονη τάση που επιδεικνύουν στην ενεργητική συμμετοχή τους στη διεργασία της μάθησης. Για τους εκπαιδευόμενους των μεγαλύτερων ηλικιών (40 και άνω) είναι συνηθισμένη η παραδοχή της αδύναμης μνήμης ενώ οι νεότεροι επιθυμούν διαφορετική διδακτική προσέγγιση από αυτή που τους προσέφερε το τυπικό δευτεροβάθμιο σχολείο που θεωρούσαν αντίθετο του ελκυστικού. Με την ενεργητική συμμετοχή αισθάνονται ότι ο ρόλος τους στο σχολείο είναι πιο ουσιαστικός και ότι η συμμετοχή τους συμβάλλει πραγματικά στη βελτιστοποίηση της διδακτικής πρακτικής και αποτελεσματικά της εμπέδωσης της διδαχθείσας ύλης τους με τρόπο πιο ευχάριστο, ενδιαφέρον αλλά και ξεκούραστο.

Σε κάθε περίπτωση τα κίνητρα εγγραφής τους στα ΣΔΕ χαρακτηρίζονται αρχικά ως κατά βάση εξωτερικά αφού η συντριπτική πλειοψηφία επιδιώκει την απόκτηση του απολυτηρίου. Ο φόβος της απόλυσης εξαιτίας της έλλειψης τυπικών προσόντων σε μία κοινωνία η οποία βρίθει υπερεκπαιδευμένων ατόμων, η ανάγκη για εύρεση εργασίας ή για βελτίωση των σχέσεων εργασίας και μισθολογική αύξηση στην υπάρχουσα θέση είναι από τα συνηθέστερα παρατηρούμενα εξωτερικά κίνητρα που ωθούν τους οικονομικά ενεργούς ενήλικες να σπεύσουν σε ένα ΣΔΕ. Παρόλα αυτά, τα κίνητρά τους συχνότατα μετουσιώνονται σε εσωτερικά καθώς από την έρευνα παρατηρείται ότι οι εκπαιδευόμενοι αποκτούν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στον εαυτό τους και τις δυνατότητές τους και προβάλλουν έντονα την επιθυμία να συνεχίσουν τη φοίτηση τους και σε ανώτερες βαθμίδες για προσωπική βελτίωση και ικανοποίηση κάτι το οποίο αποτελεί και έναν από τους ειδικούς στόχους του θεσμού των ΣΔΕ. Αυτή η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των εκπαιδευόμενων και των εσωτερικών τους κινήτρων προσδίδει σαφώς «θετικό πρόσημο» στην αξιολόγηση του θεσμού. Όσον αφορά στους μεγαλύτερους ηλικιακά εκπαιδευόμενους θα λέγαμε ότι τα κίνητρά τους είναι μάλλον εσωτερικά εξαρχής. Οι

εκπαιδευόμενοι αυτοί προσπαθούν να ικανοποιήσουν ένα απωθημένο τους ή ακόμη και να δημιουργήσουν σχέσεις με καινούριους ανθρώπους. Να διευρύνουν πρακτικά τον κύκλο των κοινωνικών τους γνωριμιών και να γεμίσουν δημιουργικά τον ελεύθερο χρόνο τους.

Φυσικά, λόγω των υποχρεώσεων που έχουν να αντιμετωπίσουν οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι στην καθημερινότητά τους συχνά παρατηρούνται υπαναχωρήσεις σχετικά με την απόφασή τους να συνεχίσουν το σχολείο. Τα εμπόδια που έχουν να αντιμετωπίσουν και συχνά τους οδηγούν στην παραίτηση είναι κυρίως καταστασιακά και δομικά, όπως προσδιόρισαν και οι Rubenson & Desjardins (Καραλής, 2013), ενώ είναι λιγότερα αυτά που αφορούν τις εγγενείς δυνατότητες των εκπαιδευομένων και χρειάζεται να λαμβάνονται υπόψη από τους εκπαιδευτικούς. Στα σπουδαιότερα από αυτά τα εμπόδια μάθησης εντάσσονται οι οικογενειακές υποχρεώσεις ειδικά στην περίπτωση που υπάρχουν μικρά παιδιά. Οι μητέρες που παρακολουθούν το ΣΔΕ αισθάνονται τύψεις που αφήνουν τα παιδιά τους πολλές ώρες χωρίς τη δική τους φροντίδα και για αυτόν τον λόγο χρειάζονται πολύ μεγάλη στήριξη από τους εκπαιδευτικούς και τους συμβούλους ώστε να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν. Στήριξη, βέβαια, χρειάζονται και τα άτομα τα οποία δεν την βρίσκουν στο οικογενειακό τους περιβάλλον που τους αποθαρρύνει διαρκώς. Ευτυχώς, ωστόσο, που αυτές οι περιπτώσεις αποτελούν μόνο ένα μικρό ποσοστό. Σημαντικό εμπόδιο είναι ασφαλώς και η εξάντληση. Οι εργαζόμενοι που συχνά χρειάζεται να πάνε κατευθείαν στο σχολείο μετά τη δουλειά τους έπειτα από κάποιο διάστημα φτάνουν τον εαυτό τους στα άκρα και αδυνατούν να συνεχίσουν να παρακολουθούν. Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο θεωρείται επιτυχία το μικρό ποσοστό διαρροής που παρατηρείται από τα ΣΔΕ το οποίο οφείλεται όχι μόνο στις ικανότητες των εκπαιδευτικών αλλά και στον γενικότερο προγραμματισμό και οργάνωση του θεσμού αφού οι εκπαιδευόμενοι επιλέγονται μέσα από τη διαδικασία της συνέντευξης κατά την οποία προσδιορίζονται εξ αρχής οι ανάγκες τους.

Όσον αφορά τώρα στην ίδια τη λειτουργία του θεσμού μπορούμε να πούμε ότι οι θεωρίες που έχουν αναπτυχθεί σχετικά με το πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων αποτελούν σε γενικές γραμμές και το έρεισμα της διαμόρφωσης των διδακτικών πρακτικών που αξιοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς των ΣΔΕ και κατά συνέπεια της επαγγελματικής τους ταυτότητας καθώς και του παραγόμενου διδακτικού τους έργου. Τουλάχιστον στο συγκεκριμένο ΣΔΕ που έλαβε χώρα η έρευνά μας μπορούμε να πούμε ότι η φιλοσοφία του θεσμού υποστηρίζεται με σθένος από τους εκπαιδευτικούς και αυτό έχει άμεσο αντίκτυπο στη διατήρηση του ακμαίου ηθικού των

εκπαιδευομένων. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να ενστερνίζονται την αρχή της ισότητας που οφείλει να διαπνέει τις σχέσεις τους με τους εκπαιδευομένους τους κάτι που γίνεται αντιληπτό με την είσοδο κάποιου στο χώρο του σχολείου. Η διάχυτη ικανοποίηση των ερωτώμενων εκπαιδευομένων σχετικά με τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών τους κατά τη διαδικασία των συνεντεύξεων αποδεικνύει ακριβώς αυτό. Άλλωστε δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι ένας από τους σπουδαιότερους ειδικούς στόχους των ΣΔΕ είναι η ανάπτυξη ή η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των εκπαιδευομένων. Το θετικό σχολικό κλίμα, λοιπόν, το οποίο πρακτικά σημαίνει ομαλές σχέσεις με όλα τα μέλη της ομάδας (εκπαιδευτικούς και συνεκπαιδευομένους) κρίνεται ως ο σπουδαιότερος παράγοντας προς αυτή την κατεύθυνση. Επιπλέον, ο θεσμός των ΣΔΕ από την ίδρυσή του σκόπευε στην επανασύνδεση των ενηλίκων με το εκπαιδευτικό σύστημα και τις οργανωμένες μαθησιακές διαδικασίες γενικότερα ώστε να εξομαλυνθούν τα πρότερα αρνητικά συναισθήματα των εκπαιδευομένων σχετικά με την τυπική εκπαίδευση. Από την επιθυμία που εκφράζει το σύνολο των εκπαιδευομένων να συνεχίσει τη σχολική του φοίτηση και στις υπόλοιπες βαθμίδες μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι ο σκοπός αυτός ευοδώνεται κατά πλειοψηφία. Ο θεσμός της περιγραφικής αξιολόγησης που έχει προταθεί να εφαρμοστεί και στο τυπικό δευτεροβάθμιο εκπαιδευτικό σύστημα είναι ένα από τα πιο καίρια χαρακτηριστικά που διατρέχουν τη φιλοσοφία του θεσμού. Τα μεγαλύτερα προτερήματα της περιγραφικής αξιολόγησης είναι το γεγονός ότι λειτουργεί ανατροφοδοτικά και για τους εκπαιδευόμενους και για τους εκπαιδευτικούς ενώ και ο χαρακτήρας της είναι βελτιωτικός και σε καμία περίπτωση τιμωρητικός. Κατά συνέπεια η απουσία της «ταμπέλας» και η περιθωριοποίηση του ανταγωνισμού μεταξύ των εκπαιδευομένων έχει συμβάλλει θετικά στην ενίσχυση της ιδέας του «ανήκειν» σε μια ισότιμη ομάδα. Δεν μπορούμε να παραγνωρίσουμε, ωστόσο, το γεγονός ότι υπάρχουν και ορισμένοι εκπαιδευόμενοι που ακόμη και αν δεν το παραδέχονται ευθέως θεωρούν ότι η ύπαρξη βαθμολογίας είναι δικαιότερη ως τεχνική αξιολόγησης. Στην πραγματικότητα θεωρούν ότι στην περίπτωση αναζήτησης κάποιας θέσης εργασίας η ύπαρξη βαθμού θα βοηθήσει αυτόν με την υψηλότερη βαθμολογία στο απολυτήριο να προηγηθεί έναντι κάποιου άλλου υποψηφίου. Αυτή η λογική, ασφαλώς, υποκρύπτει συναισθήματα και συμπεριφορές που διακρίνονται από ανταγωνιστικότητα αλλά αφορούν ένα πολύ μικρό μέρος των εκπαιδευομένων και η ύπαρξή τους θεωρείται αναμενόμενη.

Είναι δε χαρακτηριστικό ότι οι εκπαιδευτικοί των ΣΔΕ όχι μόνο είναι ενημερωμένοι σχετικά με τις περισσότερες διαδεδομένες και σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις που αφορούν στην

εκπαίδευση ενηλίκων αλλά δύνανται με ευκολία να τις αξιοποιούν κατά τη διδακτική διαδικασία. Φαίνεται να γνωρίζουν επαρκώς και τα καθήκοντά τους και τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων που καλούνται να διδάξουν. Δείχνουν να αντιλαμβάνονται ότι η εκπαίδευση ως διαδικασία δεν αφορά μόνο τη γνώση καθαυτή αλλά είναι ένα συνονθύλευμα παραγόντων όπως το κλίμα που επικρατεί στο σχολικό περιβάλλον, οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των μελών και ο ρόλος των εμπειριών και της βιωματικής μάθησης στην μαθησιακή διαδικασία (Βασιλειάδου, 2009), όπως παρουσιάζονται από τους περισσότερους θεωρητικούς με ενδεικτικούς τον Illeris, τον Knowles και τον Rogers που αναλύσαμε στο τέταρτο κεφάλαιο. Επιπρόσθετα, με την αξιοποίηση καινοτόμων και ανταποκρινόμενων στις ανάγκες των ενηλίκων πρακτικών παρατηρούμε ότι στις διαστάσεις της μάθησης που προβάλλονται, δηλαδή η μάθηση ως ενεργητική και αυτοκατευθυνόμενη διαδικασία που στοχεύει στον μετασχηματισμό και την καλλιέργεια μεταγνωστικών δεξιοτήτων (Ρέλλος, 2008), απηχείται η θεωρία του κοινωνικού εποικοδομητισμού που διακρίνει τη σύγχρονη κοινωνία και απαιτεί δρώντα και κριτικά σκεπτόμενα υποκείμενα (Πετροπούλου κ.ά., 2015). Έτσι ένα από τα πιο σημαίνοντα στοιχεία είναι ακριβώς αυτή η προτίμησή τους στις βιωματικές μεθόδους μάθησης και στην αρχή της διεπιστημονικότητας αφού οι εκπαιδευτικοί διαφορετικών ειδικοτήτων συνεργάζονται με επιτυχία σε ποικίλα projects που εξαιτίας της πρωτοτυπίας τους προσελκύουν το αμείωτο ενδιαφέρον των εκπαιδευομένων. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα στην περίπτωση που μελετήσαμε ήταν η αξιοποίηση των μαθηματικών και της πληροφορικής στη διδασκαλία του μαθήματος της Αισθητικής Αγωγής. Τα ΣΔΕ θεωρούνται και είναι πράγματι ένας δημοκρατικός εκπαιδευτικός θεσμός στον οποίο οι εκπαιδευόμενοι αντιμετωπίζονται με τον δέοντα σεβασμό από τους εκπαιδευτικούς τους, ενημερώνονται για όσα τους αφορούν και συναποφασίζουν με τους εκπαιδευτικούς τους για όσα από αυτά είναι δυνατόν ενώ υπάρχει περιθώριο ευελιξίας.

Επιπρόσθετα, η ύπαρξη των δυο συμβούλων, δηλαδή του Σύμβουλου Σταδιοδρομίας και του Σύμβουλου Ψυχολόγου, συμπεραίνουμε ότι αποτυπώνει κατά το μέγιστο βαθμό τη φιλοσοφία του θεσμού. Όπως έχει ήδη αναφερθεί και σε προηγούμενα σημεία της παρούσας εργασίας οι βασικότεροι στόχοι των ΣΔΕ δεν έχουν να κάνουν με το γνωστικό κομμάτι αλλά μάλλον με το κοινωνικό και οικονομικό. Μέσω της δυνατότητας αξιοποίησης των συμβούλων οι εκπαιδευόμενοι δύνανται να επιλύσουν πολλά από τα προβλήματα που έχουν να αντιμετωπίσουν στην καθημερινότητά τους, να ενισχύσουν την αυτοεκτίμησή τους και να ενταχθούν στην αγορά εργασίας για να μπορέσουν να «χτίσουν» τη ζωή τους σε νέες, πιο στέρεες, βάσεις. Προς αυτή

την κατεύθυνση δε οδηγεί και η δυνατότητα συνέχισης των σπουδών τους στο Λύκειο με την προοπτική της εισαγωγής στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση που για πολλούς φάνταζε ουτοπία πριν από το ΣΔΕ, ένα όνειρο το οποίο είχαν αφήσει με την εγκατάλειψη του σχολείου στα εφηβικά τους χρόνια. Οι εκπαιδευόμενοι από τη μεριά τους εκτιμούν την προσπάθεια των εκπαιδευτικών τους σεβόμενοι το έργο τους και διευκολύνοντάς το με την υιοθέτηση ανεκτικής και με διάθεση για πραγματική επικοινωνία συμπεριφοράς.

Συνοψίζοντας την ερμηνευτική ανάλυση που επιχειρήθηκε παραπάνω θα μπορούσαμε να σταθούμε και στο κοινωνικο-οικονομικό περιβάλλον που διακρίνει το σχολείο και περιλαμβάνει άτομα των χαμηλότερων κοινωνικών στρωμάτων τα οποία θεωρούν το ΣΔΕ ως τη μόνη διέξοδο βελτίωσης των πιθανοτήτων τους στην αγορά εργασίας. Πολλές είναι οι γυναίκες που είχαν αναγκαστεί από τις συνθήκες ή αποθαρρυνθεί από το οικογενειακό τους περιβάλλον να συνεχίσουν την εκπαίδευσή τους στα εφηβικά τους χρόνια και ασχολήθηκαν με τη δημιουργία οικογένειας ενώ οι περισσότεροι εκπρόσωποι του ανδρικού φύλου είχαν διακόψει το σχολείο από προσωπική τους επιλογή. Μεγάλο μέρος των εκπαιδευόμενων είναι άνεργοι επί του παρόντος ή εργάζονται εποχιακά ενώ ένα σημαντικό ποσοστό αυτών που εγγράφονται στα ΣΔΕ αποτελούν και εργαζόμενοι της τοπικής αυτοδιοίκησης οι οποίοι αποφάσισαν να εγγραφούν στο σχολείο προκειμένου να μην χάσουν τη δουλειά τους καθώς χρειάζονταν πιστοποιητικό ολοκλήρωσης της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Ένα σημαντικό ποσοστό αποτελούν και οι συνταξιούχοι στα ΣΔΕ οι οποίοι επίσης ανήκουν στα χαμηλά κοινωνικο-οικονομικά στρώματα αλλά αποφάσισαν να συνεχίσουν το σχολείο περισσότερο για να ικανοποιήσουν ένα απωθημένο τους ειδικά στις περιπτώσεις που η διακοπή του σχολείου δεν ήταν προσωπική αλλά γονεϊκή επιλογή. Είναι πάντως δυνατόν να παρατηρηθεί ότι τα άτομα που δεν έχουν ολοκληρώσει το σχολείο για διάφορους λόγους – πλην αυτών με τα προβλήματα υγείας – προέρχονται από οικογένειες με εξίσου χαμηλό μορφωτικό επίπεδο που δεν θεωρούσαν τη μόρφωση ως πρωτεύον αγαθό για την εξέλιξη των παιδιών τους. Είναι, λοιπόν, χαρακτηριστικό και στη δική μας έρευνα ότι ο αναλφαβητισμός και το πενιχρό πολιτισμικό κεφάλαιο κληρονομούνται από την οικογένεια από την οποία προέρχεται το άτομο καθώς και από το κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο αναπτύσσεται ειδικά όταν αυτό συμβαίνει σε κάποια επαρχιακή πόλη χωρίς ιδιαίτερες δυνατότητες πρόσβασης σε εκπαιδευτικά προγράμματα.

Όσον αφορά στις εισροές θεωρούμε ότι τα δεδομένα την προκειμένη χρονική περίοδο είναι οριακά ευνοϊκά αλλά απαιτούν άμεσες βελτιώσεις. Ενώ, δηλαδή, το εκπαιδευτικό και λοιπό προσωπικό που στελεχώνει τα ΣΔΕ κρίνεται ως επαρκώς καταρτισμένο και κατάλληλο για το σχολείο, το έργο του δυσχεραίνεται από την έλλειψη πόρων για επαρκή εποπτικό υλικό και από ελλιπή τεχνολογικά μέσα. Επισημαίνεται δε, όπως ισχύει και για όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες, ότι είναι αναγκαία η ανάληψη των καθηκόντων του συνόλου του προσωπικού από την αρχή της χρονιάς ώστε να μην δημιουργούνται δυσαναπλήρωτα κενά που βλάπτουν τις εκπαιδευτικές διαδικασίες. Τα ΣΔΕ μολονότι θεωρούνται ένας καινοτόμος εκπαιδευτικός θεσμός δεν στηρίζονται πλέον από τον αρμόδιο φορέα ως τέτοιος. Η σημαντικότερη από τις ελλείψεις που παρατηρούνται έχει να κάνει με την παντελή έλλειψη επιμόρφωσης προς τους εκπαιδευτικούς. Οι εκπαιδευτικοί των ΣΔΕ ανεξάρτητα από την πρότερη κατάρτισή τους και τις δεξιότητες που αποκτούν μέσω της διδακτικής τους εμπειρίας σε αυτά έχουν μείνει εδώ και χρόνια τελείως αστήριχτοι από τους αρμόδιους φορείς. Αυτό, όμως, έχει ως άμεση συνέπειά του την παντελή έλλειψη ανατροφοδότησης και την ανασφάλεια ως προς τον τρόπο επιτέλεσης του διδακτικού τους έργου. Επιπλέον, οι νέοι εκπαιδευτικοί που είναι καταρτισμένοι στην εκπαίδευση ενηλίκων αλλά δεν έχουν εμπειρία από ΣΔΕ είναι δύσκολο να προσαρμοστούν με επιτυχία στις απαιτήσεις του σχολείου αυτού κάτι που βάζει την αποτελεσματικότητά τους (Ανδρεαδάκης & Καδιανάκη, 2010). Σημαντική είναι και η έλλειψη επαρκούς χρηματοδότησης από την πλευρά των αρμόδιων φορέων έτσι ώστε να μπορεί το εκπαιδευτικό προσωπικό να εφαρμόζει τις καινοτόμες διδακτικές μεθόδους που απαιτούνται για να επιτυγχάνει τους διδακτικούς στόχους. Όταν οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να παρέχουν αξιόλογο και επαρκές υλικό στους εκπαιδευόμενους είναι φυσικό η ποιότητα να φθίνει. Πολύ συχνά υποχρεώνονται να μεταφέρουν τον εξοπλισμό των εποπτικών μέσων (π.χ. τον βιντεοπροβολέα, το laptop) που θα χρησιμοποιήσουν από αίθουσα σε αίθουσα σπαταλώντας πολύτιμο χρόνο από την εκπαιδευτική διαδικασία ο οποίος και δεν μπορεί να αναπληρωθεί. Ήδη η διδακτική ώρα στα ΣΔΕ είναι μικρότερη των 45 λεπτών οπότε η οποιαδήποτε καθυστέρηση δρα επιβαρυντικά στη διαδικασία της μάθησης των εκπαιδευομένων παρά την όποια διάθεση για αξιοποίηση των τεχνολογικών μέσων και βιωματική μάθηση έχουν οι εκπαιδευτικοί.

Ελλείψεις και καθυστερήσεις όμως παρατηρούνται και στον τομέα της παράλληλης στήριξης των εκπαιδευομένων του ΣΔΕ. Πολλοί από αυτούς τους ανθρώπους δυσκολεύονται από τον φόρτο της καθημερινότητας να μελετήσουν στον προσωπικό τους χώρο και χρειάζονται μια

περαιτέρω ενίσχυση. Η ενίσχυση αυτή συνήθως έρχεται καθυστερημένα στο μέσον της χρονιάς και με ανεπαρκή αριθμό εκπαιδευτικών που δεν μπορεί να ικανοποιήσει τις ανάγκες του συνόλου των εκπαιδευομένων που χρειάζονται ή επιθυμούν μια επιπλέον βοήθεια. Αυτό βέβαια έχει ως αποτέλεσμα πολύ συχνά οι εκπαιδευόμενοι να απογοητεύονται, να αποθαρρύνονται και να υπαναχωρούν. Έτσι παρά την ενίσχυση από τους συμβούλους και τους εκπαιδευτικούς υπάρχει ένα αδιόρατο αίσθημα παραμέλησής τους σε αυτόν τον τομέα.

Όλα τα παραπάνω έρχονται - θα μας επιτραπεί να πούμε - από τη βεβαιωμένη ίδρυση περισσότερων ΣΔΕ από όσα μπορούν να χρηματοδοτηθούν από τα κονδύλια της Ευρωπαϊκής Ένωσης πρωτίστως και του Ελληνικού κράτους δευτερευόντως. Είναι χαρακτηριστικό το ότι αναφέρεται από τους εκπαιδευτικούς πως παλαιότερα υπήρχαν περισσότερα χρήματα διαθέσιμα για τα λειτουργικά τους έξοδα. Πριν την οικονομική κρίση αλλά πριν και από την ίδρυση τόσο πολλών Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας.

Ως προς τα προϊόντα, τα αποτελέσματα δηλαδή, των ΣΔΕ είναι πασίδηλη η ικανοποίηση των εκπαιδευομένων από την παρουσία τους στο σχολείο. Οι εκπαιδευόμενοι ανεξάρτητα από το αν ανήκουν σε κάποια ειδική κατηγορία (λ.χ. ΑΜΕΑ και αλλοδαποί στο δείγμα μας) αισθάνονται να ανήκουν σε μία ομάδα η οποία δεν τους κατακρίνει αλλά τους αποδέχεται με όλες τους τις ιδιαιτερότητες και φροντίζει για την ευημερία τους μέσα στη σχολική κοινότητα. Βλέπουμε λοιπόν πως επιτυγχάνεται ένας από τους σημαντικότερους στόχους του σχολείου που αφορά στην κοινωνικοποίηση και την ενσωμάτωση όλων των μελών του (Ανάγνου & Βεργίδης, 2008· Βλάχος, 2008). Η φιλοσοφία του ΣΔΕ στηρίζεται στο αξίωμα ότι τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας είναι για όλους και σκοπός είναι να βοηθηθούν όσο το δυνατόν περισσότερα άτομα μέσω του συγκεκριμένου θεσμού. Παρατηρώντας τα στοιχεία λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας των συνεντευξιζόμενων αλλά και των υπόλοιπων μελών της σχολικής μονάδας επιβεβαιώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί των ΣΔΕ υποστηρίζουν αυτό το αξίωμα σθεναρά. Στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα ο μαθητικός πληθυσμός διακρίνεται από μεγάλη ποικιλομορφία καθώς υπάρχουν εκπαιδευόμενοι ειδικών κατηγοριών όπως ΑΜΕΑ, αλλοδαποί, πρώην χρήστες εξαρτησιογόνων ουσιών κ.α. οι οποίοι φαίνεται να είναι πραγματικά ενταγμένοι στην ομάδα και να αντιμετωπίζονται από εκπαιδευτικούς και εκπαιδευομένους με τον ίδιο σεβασμό που αντιμετωπίζονται άτομα που δεν ανήκουν σε κάποια από τις χαρακτηριζόμενες ως ειδικές ή και ευάλωτες κοινωνικές ομάδες. Πολύ συχνά μάλιστα οι εκπαιδευόμενοι οργανώνουν εξόδους

μεταξύ τους στις οποίες ενίοτε προσκαλούν και τους εκπαιδευτικούς τους. Αυτές είναι μερικές μόνο από τις ενέργειες είναι που καταδεικνύουν και τον επιτυχή κοινωνικοποιητικό ρόλο του ΣΔΕ. Η διευκόλυνση της εισόδου στην αγορά εργασίας ανεξαρτήτως φύλου, εθνικότητας ή ηλικίας και πρότερου βίου καθώς και η οργάνωση ομιλιών ή projects σχετικών με κοινωνικά ζητήματα είναι μερικές ακόμα από τις ενέργειες αυτές.

Συμπερασματικά θα μπορούσαμε να πούμε ότι ο θεσμός των ΣΔΕ ανταποκρίνεται σε γενικές γραμμές στη φιλοσοφία που ορίζεται από τους θεσμούς (ΦΕΚ 1003/2003· ΦΕΚ Β 34/2008) αν και τα τελευταία χρόνια με τρόπο ασθματικό καθώς η στήριξη των εκπαιδευτικών από τους αρμόδιους φορείς είναι ισχνή. Οι διδακτικές και επικοινωνιακές δεξιότητες των εκπαιδευτικών και η αφοσίωσή τους στη διαφύλαξη αυτής της φιλοσοφίας δρουν ως προφυλακτικοί παράγοντες της ποιοτικής υποβάθμισης των ΣΔΕ. Προοδευτικά, ωστόσο, καθίσταται πρόδηλο ότι η έλλειψη ανατροφοδότησης και ανταλλαγής καλών πρακτικών καθώς και η εξακολούθηση πρακτικών που δεν ανταποκρίνονται πλέον στα σύγχρονα δεδομένα και χρειάζονται άμεσα αναθεώρηση και αναπροσαρμογή θα μπορούσαν να αποτελέσουν παράγοντες μειζόνων προβλημάτων στην διαφύλαξη της ποιότητας του θεσμού και χρειάζονται προσοχή.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Από όλα όσα παρουσιάστηκαν και στο θεωρητικό αλλά και στο εμπειρικό μέρος της εργασίας μας θεωρούμε ότι ως επιτακτική αναδύεται η ανάγκη στήριξης και αντιμετώπισης του συγκεκριμένου σχολικού θεσμού ως καινοτομίας στον χώρο της εκπαίδευσης. Αναγκαία είναι επίσης και η επαρκής χρηματοδότηση προς τα κατά τόπους ΣΔΕ για την κάλυψη των λειτουργικών τους εξόδων καθώς και για τη συχνή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που θεωρείται από τους σημαντικότερους παράγοντες διασφάλισης της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού τους έργου (Ανδρεαδάκης & Καδιανάκη, 2010). Αυτό μπορεί να είναι δύσκολο στην εποχή της οικονομικής κρίσης αλλά η μάθηση όπως είδαμε και με την πυραμίδα ιεράρχησης των αναγκών του Maslow θεωρείται μία από τις θεμελιώδεις ανθρώπινες ανάγκες. Συνεπώς χρειάζεται τη δέουσα αρωγή από την πολιτεία ώστε οι θεσμοί που σχετίζονται με τις διαδικασίες της μάθησης να παράγουν όσο το δυνατόν πληρέστερα, αποτελεσματικά και απρόσκοπτα το εκπαιδευτικό τους έργο. Παράλληλα κρίνεται απαραίτητη η άμεση στελέχωση όλων των δομών των ΣΔΕ με το απαραίτητο εκπαιδευτικό προσωπικό για την ανάληψη καθηκόντων στην παροχή παράλληλης στήριξης σε όλους τους εκπαιδευόμενους που το έχουν ανάγκη και όχι επιλεκτικά και με ασαφή κριτήρια ως προς την επιλογή αυτή.

Κάτι το οποίο προκάλεσε αίσθηση κατά τη διαδικασία των συνεντεύξεων είναι και η άγνοια των ατόμων για την ύπαρξη των ΣΔΕ. Οι περισσότεροι από τους εκπαιδευόμενους είχαν μάθει μόλις πρόσφατα για την ύπαρξη αυτών των σχολείων και κυρίως μετά από δική τους πρωτοβουλία εξαιτίας της επιθυμίας τους να ολοκληρώσουν με κάποιο τρόπο την υποχρεωτική τους εκπαίδευση. Τονίστηκε δε από τους εκπαιδευτικούς ότι ακόμα και πολλοί συνάδελφοί τους αγνοούν ακόμα και την ύπαρξη των ΣΔΕ πόσο μάλλον να είναι και ενήμεροι για τον τρόπο λειτουργίας τους ώστε να τα προωθούν ή να ενδιαφέρονται να ενταχθούν σε αυτά. Ένα χαρακτηριστικό μέτρο που μπορεί να ληφθεί από τα ίδια τα ΣΔΕ και αφορά άμεσα τη συγκεκριμένη μελέτη είναι να τονίζεται η διαφορά του θεσμού από το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από την οποία είναι πιθανόν να έχουν οι εκπαιδευόμενοι συσσωρεύσει πληθώρα αρνητικών εμπειριών από τα πρώτα σχολικά τους χρόνια (Οικονόμου, 2016). Προτείνεται δε, από τους ίδιους τους εκπαιδευόμενους και τους εκπαιδευτικούς, η προβολή των ΣΔΕ στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης που είναι εξαιρετικά

διαδεδομένα τα τελευταία χρόνια καθώς και στην τηλεόραση που θεωρείται το ισχυρότερο από τα ΜΜΕ. Οι περισσότεροι από αυτούς πιστεύουν ότι θα είχαν αποφασίσει νωρίτερα να εγγραφούν στο σχολείο γεγονός το οποίο θα ευνοούσε τη συμμετοχή περισσότερων εκπροσώπων της ομάδας – στόχου (18-30 ετών).

Άλλο ένα ζήτημα που αναδύεται αφορά στη δυνατότητα εγγραφής ατόμων τα οποία διαβιούν σε απομακρυσμένες περιοχές. Ο αριθμός των ΣΔΕ, αν και αξιοσημείωτος, δεν επαρκεί για να καλύψει τις ανάγκες όλων των ενηλίκων που επιθυμούν να εγγραφούν σε αυτά και ειδικά στις επαρχιακές πόλεις που το ζήτημα της σχολικής διαρροής παρατηρείται εντονότερα (Planet, 2007· Καλαβάσης, Σκουμπουρδή & Σταθοπούλου, 2008· Φακιολάς, 2016). Επίσης, πολλοί είναι αυτοί που εργάζονται κατά τις απογευματινές ώρες ή το ωράριό τους είναι κυλιόμενο και αδυνατούν να παρακολουθήσουν το σχολικό πρόγραμμα όσο και αν το επιθυμούν. Προτείνεται, έτσι, η δυνατότητα παρακολούθησης των ΣΔΕ και με τη μέθοδο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης προκειμένου να εξυπηρετηθούν περισσότεροι ενήλικες αλλά και ως εκσυγχρονισμό του θεσμού καθώς η παροχή εκπαίδευσης μέσω τεχνολογικών μέσων διευρύνεται διαρκώς και προσφέρει πληθώρα οφέλη. Άλλωστε, στην κοινωνία της γνώσης όλες οι αναπτυγμένες χώρες χρειάζεται να δημιουργήσουν ευέλικτες δομές που προσαρμόζονται στις διαρκείς κοινωνικές αλλαγές (Βλάχος, 2008). Άλλη πρόταση στη λογική της διευκόλυνσης των ενηλίκων θα ήταν να δημιουργηθούν στις δομές των ΣΔΕ και πρωινά τμήματα, με την πρόσληψη του απαραίτητου εκπαιδευτικού δυναμικού ασφαλώς. Υπάρχουν πολλοί ενήλικες οι οποίοι εργάζονται τις απογευματινές ώρες καθώς και άνεργοι – κυρίως μητέρες – οι οποίες θα μπορούσαν να αξιοποιήσουν για την παρακολούθηση του ΣΔΕ τις ώρες που τα παιδιά τους λείπουν επίσης στο σχολείο έτσι ώστε να μην χρειάζεται να απουσιάζουν από την οικογενειακή εστία τα απογεύματα. Αυτοί οι παράγοντες συχνά αποθαρρύνουν τα άτομα να εγγραφούν εξ αρχής στο σχολείο ή εμποδίζουν την τακτική παρακολούθησή του οδηγώντας το άτομο να παραμελήσει την εκπαίδευσή του και να οδηγηθεί σε εκ νέου εγκατάλειψη του σχολείου κάτι που αντίκειται στους στόχους του θεσμού.

Ένα σημαντικό ζήτημα που χρήζει συζήτησης και μελέτης κατά τη γνώμη μας είναι και το κατά πόσο τα δεδομένα της παρούσας έρευνας ανταποκρίνονται στη συνολική πραγματικότητα των ΣΔΕ. Όπως έχουμε ήδη αναφερθεί στους περιορισμούς της έρευνάς μας μια ποιοτική έρευνα δεν δύναται να οδηγήσει σε γενικεύσεις. Ωστόσο, θεωρούμε ότι είναι επιβεβλημένη η

πραγματοποίηση περισσότερων ερευνών στα ΣΔΕ της ελληνικής επικράτειας ώστε να αποκτηθεί μια σαφέστερη εικόνα για τον τρόπο με τον οποίο λειτουργούν και οργανώνονται και τα υπόλοιπα σχολεία. Η διατήρηση της φιλοσοφίας του θεσμού, η στελέχωση των σχολείων, οι διδακτικές πρακτικές και συμπεριφορές των εκπαιδευτικών, τα διδακτικά και εποπτικά μέσα που αξιοποιούνται είναι αναμφίβολα από τους σημαντικότερους παράγοντες που επηρεάζουν τη μαθησιακή διαδικασία. Η απουσία επιμορφωτικών συναντήσεων και ανταλλαγής καλών διδακτικών πρακτικών μπορεί να οδηγήσει στην υποβάθμιση της εκπαιδευτικής και κοινωνικοποιητικής αξίας των ΣΔΕ και να καταλήξει σε έναν θεσμό ο οποίος απλώς δίνει το πολυπόθητο απολυτήριο της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Στην περίπτωση όμως που αυτό ήδη συμβαίνει σε κάποια από αυτά τα σχολεία χρειάζεται άμεσα η παρέμβαση του αρμόδιου φορέα προκειμένου να διαφυλαχθεί η φιλοσοφία, ο χαρακτήρας και η ποιότητα του θεσμού των ΣΔΕ εν γένει.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ελληνόγλωσσες:

Αθανασίου, Λ. (2007). *Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις επιστήμες της αγωγής: Ποσοτικές και ποιοτικές προσεγγίσεις*. Ιωάννινα: Εφύρα.

Ανάγνου, Β. & Βεργίδης, Δ. (2008). Ο αποτελεσματικός διευθυντής των σχολείων δεύτερης ευκαιρίας. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 13 (52), 167-193. Ανακτήθηκε από <http://ojs.lib.uth.gr/index.php/tovima/article/download/246/187>

Ανάγνου, Β. & Βεργίδης, Δ. (2008). Οι στρατηγικές δράσεις των σχολείων δεύτερης ευκαιρίας: Το θεσμικό πλαίσιο και η συμβολή των διευθυντών. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 13, 11-18.

Ανδρεαδάκης, Ν. & Καδιανάκη, Μ. (2010). Εμπειρική μελέτη της αποτελεσματικής διδασκαλίας. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 15 (57), 5-30. Ανακτήθηκε 10 Οκτωβρίου, 2018, από <http://ojs.lib.uth.gr/index.php/tovima/article/view/208/153>

Ασημάκη, Α., Κυριαζοπούλου, Ε. & Βεργίδης Δ. (2016). Η συμβολή των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας στο συμβολικό κεφάλαιο των εκπαιδευομένων. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 5 (1), 76-89. Ανακτήθηκε από <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/hjre/article/view/9995>

Altrichter, H., Posch, P. & Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους: Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης* (Μ. Δελιγιάννη, Μτφ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Βασιλειάδου, Π. (2009). Ο εκπαιδευτής στην εκπαίδευση ενηλίκων. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 5, 210-221. Ανακτήθηκε από <http://dx.doi.org/10.12681/icodl.494>

Βεργίδης, Δ. (2010). *Οι εκπαιδευτικοί των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας: Το περίγραμμα της θέσης εργασίας τους*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων- Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης- Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Βεργίδης, Δ., Καραλής, Θ. & Κουλουζίδης, Γ. (2010). *Έκθεση για τη Δια βίου μάθηση στην Ελλάδα: Υπάρχουσα κατάσταση και προτάσεις μετασχηματισμού*. Αθήνα: Πολιτικό Γραφείο Πρωθυπουργού. Ανακτήθηκε 21 Δεκεμβρίου, 2018, από <http://hcc.edu.gr/download/%CE%95%CE%9A%CE%98%CE%95%CE%A3%CE%97%CE%93%CE%99%CE%91%CE%A4%CE%97%CE%94%CE%99%CE%91%CE%92%CE%99%CE%9F%CE%A5%CE%9C%CE%91%CE%98%CE%97%CE%A3%CE%97%202010.pdf>

Βεργίδου, Α., Βεργίδης, Δ. & Υφαντή, Α. (2018). Σχολεία δεύτερης Ευκαιρίας: Εκπαιδευτικές καινοτομίες και σχολική κουλτούρα. Αναπαραγωγή ή προσαρμογή. *Επιστήμες Αγωγής*, 2, 169-186. Ανακτήθηκε από <https://ejournals.lib.uoc.gr/index.php/edusci/article/view/280>

Βλάχος, Δ. (2008). Το παιδαγωγικό Ινστιτούτο και οι σύγχρονες απαιτήσεις από την εκπαίδευση. Στο Ευ. Φρυδά (Επιμ.), *Εκπαίδευση και Ποιότητα στο ελληνικό σχολείο: Πρακτικά Διημερίδων*, 20-21 Μαρτίου 2008 & 17-18 Απριλίου 2008 (σσ. 7-22). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε από www.repository.edulll.gr

Bell, J. (2007). *Πώς να συντάξετε μια επιστημονική εργασία: Οδηγός ερευνητικής μεθοδολογίας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Brookfield, St. (2007). Η μετασχηματίζουσα μάθηση ως κριτική ιδεολογία. Στο J. Mezirow και συνεργάτες (Επιμ.), *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση* (σσ. 168-170). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Γιώτη, Α. (2018). *Η διαμόρφωση του πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων: Πολιτικές, παιδαγωγικές θεωρίες και πρακτικές*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Γιωτόπουλος, Γ. (2016). Εφαρμογή της μεθόδου «Μετασχηματίζουσα μάθηση μέσω της αισθητικής εμπειρίας» στο θέμα του ρατσισμού. Στο Φ. Γούσιας (Επιμ.), *3^ο Πανελλήνιο Συνέδριο. Νέος Παιδαγωγός*, 16-17 Απριλίου 2016 (σσ. 2192-2202). Αθήνα. Ανακτήθηκε από <https://docplayer.gr/66600301-Neos-paidagogos-n-p-ta-praktika-toy-3-oy-synedrioy-neos-paidagogos-athina-16-17-apriliy-epimeleia-tomoy-f-goysias.html>

Γκόβαρης, Χρ. & Ρουσσάκης, Ι. (2008). *Ευρωπαϊκή Ένωση: Πολιτικές στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Γούλας, Χ., Ζάγκος, Χ., Κατσή, Α., Κόκκινος, Γ., Κορδάτος, Π., Μπουκουβάλας, Κ., Παληός, Ζ., Πανδής, Π. & Φωτόπουλος, Ν. (2013). *Διερεύνηση της σύνδεσης της επαγγελματικής κατάρτισης με την απασχόληση* (Ν. Φωτόπουλος, Επιμ.). Αθήνα: ΚΑΝΕΠ-ΓΣΕΕ.

Δουράνου, Αι. (2007). Οι απόψεις του ΟΟΣΑ για το νέο ρόλο του εκπαιδευτικού. *Επιστημονικό Βήμα*, 6, 42-48. Ανακτήθηκε από http://www.syllogosperiklis.gr/old/ep_bima/epistimoniko_bima_7/03_doyranoy.pdf

Giddens, A. (2002). Κοινωνιολογία. *Εκπαίδευση* (σσ. 525-565). Αθήνα: Gutenberg.

Θωμά, Ρ. (2010). Παράγοντες σχολικής αποτελεσματικότητας. *Επιστημονικό Βήμα*, 14, 15-24. Ανακτήθηκε 7 Ιουνίου, 2019, από http://attik.pde.sch.gr/sym06gath/DATA/Yliko/Paragontes_sxolikis_apotelesmatikotitas.pdf

Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας: Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: ΣΕΑΒ. Ανακτήθηκε από <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/5826>

Ιωάννου, Ν. & Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). Οι ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές στη διδακτική πράξη της εκπαίδευσης ενηλίκων. Στο Ε. Φτιάκα, Σ. Συμεωνίδου & Σ. Σωκράτους (Επιμ.). *Πρακτικά 10^{ου} Παγκυπρίου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου & Κυπριακού Ομίλου Ενιαίας Εκπαίδευσης (Κ.Ο.Ε.Ε.)* (σσ. 868-881) . Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου-Κυπριακός Όμιλος Ενιαίας Εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε 28 Μαρτίου, 2019, από <https://docplayer.gr/38776-Oi-energitikes-ekpaideytikes-tehnikes-sti-didaktiki-praxi-tis-ekpaideysis-enilikon-aspaite.html>

Illeris, K. (2016). *Ο τρόπος που μαθαίνουμε: Οι πολλαπλές διαστάσεις της Μάθησης στην τυπική και άτυπη εκπαίδευση* (Ευ. Κωσταρά, Μτφ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Illeris, K. (2006). Η ιδιαιτερότητα και ο σκοπός της Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Δ. Ζωντήρος, Μτφ.). *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 9 (4), 15-17.

Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Καλαβάσης, Φ., Σκουμπουρδή, Χ. & Σταθοπούλου Χ. (2008). Μοντέλα σχολικών διαδρομών μαθητών: Η περίπτωση της Δωδεκανήσου. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 45, 94-110. Ανακτήθηκε από

https://www.researchgate.net/publication/262560123_Kalabases_PH_Skoumpourde_CH_Stathopoulou_CH_2008_Montela_scholikon_diadromon_matheton_e_periptose_tes_Dodekanesou_Paidagogike_Epitheorese_45_94-110

Καλτσούνη- Νόβα, Χρ. (2006). *Μεθοδολογία εμπειρικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες: Ανάλυση δεδομένων με τη χρήση του SPSS 13*. Αθήνα: Gutenberg.

Καραλής, Θ. (2013). *Κίνητρα και εμπόδια για τη συμμετοχή των ενηλίκων στη Δια βίου εκπαίδευση*. Αθήνα: ΙΝΕ ΓΣΕΕ- ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ.

Καρατάσιος, Γ. & Καραμήτρου, Α. (2008). Η διαμόρφωση θετικού κλίματος ως παράγοντας ποιότητας της εκπαιδευτικής μονάδας. Στο Ευ. Φρυδά (Επιμ.), *Εκπαίδευση και Ποιότητα στο ελληνικό σχολείο: Πρακτικά Διημερίδων*, 20-21 Μαρτίου 2008 & 17-18 Απριλίου 2008 (σσ. 48-53). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε από www.repository.edulll.gr

Κασσωτάκης, Μ. (2010). *Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών: Μέσα, μέθοδοι, προβλήματα, προοπτικές*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Κασσωτάκης, Μ. (2018). *Αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Καυάλης, Α. & Παπασταμάτης, Α. (2000). *Διδακτική Ενηλίκων*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Κιουπέλογλου, Ν. & Ζαρίφης, Γ. Κ. (2009). Κριτικός στοχασμός και ο κύκλος της Conscientizacao: Ζητήματα κατανόησης του πλαισίου δράσης με στόχο τη χειραφέτηση και την κοινωνική αλλαγή. Στο Γ. Κ. Ζαρίφης (Επιμ.), *Ο Κριτικός Στοχασμός στη Μάθηση και Εκπαίδευση Ενηλίκων: Θεωρητικές προσεγγίσεις & παιδαγωγικές προεκτάσεις* (σσ. 137-159). Αθήνα: Παπαζήση.

Κόκκος, Α. (2010). «Κριτικός Στοχασμός: Ένα κρίσιμο ζήτημα». Στο: Δ. Βεργίδης & Α. Κόκκος (επιμ.). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Διεθνείς Προσεγγίσεις και Ελληνικές διαδρομές*. Αθήνα, Μεταίχμιο.

Κόκκος, Α. (2006). Η ιδιαιτερότητα και ο σκοπός της εκπαίδευσης ενηλίκων. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 9, 4-18.

Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κοντάκος, Α. & Γκόβαρης, Χρ. (2006). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Εκπαίδευση ή παιδαγωγική ενηλίκων στην Ευρώπη και την Ελλάδα*. Αθήνα: ΥΠ.Δ.Β.Μ.Θ.-Γ.Γ.Δ.Μ.-Ι.Δ.ΕΚ.Ε.

Κουλαουζίδης, Γ. (2008). Μετασχηματίζουσα μάθηση: μια μαθησιακή θεωρία για την εκπαίδευση ενηλίκων. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 46, 21-32. Ανακτήθηκε από <https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/article/view/6982/7011>

Κούρτη, Ευ. (2007). *Η μη λεκτική επικοινωνία στο σχολείο*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Λανδρίτση, Ι. Ν. & Βεργίδης, Δ. (2010). Το habitus των εκπαιδευόμενων στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 50, 106-122. Ανακτήθηκε από <https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/article/view/7027>

Λιντζέρης, Π. (2007). *Η σημασία του κριτικού στοχασμού και του ορθολογικού διαλόγου στη θεωρία του Jack Mezirow για τη μετασχηματίζουσα μάθηση*. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Μαγγόπουλος, Γ. (2014). Η μελέτη περίπτωσης ως ερευνητική στρατηγική στην αξιολόγηση προγραμμάτων: θεωρητικοί προβληματισμοί. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 16 (64), σσ. 73-93.

Μάνθου, Χ. (2007). Το παιδαγωγικό πρόγραμμα του Freire. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 10, 22-26.

Μαργάρα, Θ. & Ανάγνου, Ευ. (2008). Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας στην Εκπαίδευση Ενηλίκων: Μια συγκριτική προσέγγιση Ελλάδας, Δανίας, Γαλλίας. Στο Ζ. Κορόμηλου, Δ.

Μουζάκης, Β. Σωτηροπούλου, Ν. Τσέργας & Σ. Χανής (Επιμ.), *Πανελλήνιο Επιστημονικό Συνέδριο. Δια Βίου Μάθηση για την Ανάπτυξη, την Απασχόληση και την Κοινωνική Συνοχή*, 31 Μαρτίου-2 Απριλίου 2006 (σσ. 89-95). Αθήνα: Κορυφή Α.Ε.. Ανακτήθηκε από <https://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/782/138.pdf>

Μαρμαρινός, Ι., Σακελλάρη, Μ. & Τζουμάκα, Ε. (2008). Ομάδα επαγγελματικής ανάπτυξης προσωπικού στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) Περιστερίου. Στο Ζ. Κορόμηλου, Δ. Μουζάκης, Β. Σωτηροπούλου, Ν. Τσέργας & Σ. Χανής (Επιμ.), *Πανελλήνιο Επιστημονικό Συνέδριο. Δια Βίου Μάθηση για την Ανάπτυξη, την Απασχόληση και την Κοινωνική Συνοχή*, 31 Μαρτίου-2 Απριλίου 2006 (σσ. 69-71). Αθήνα: Κορυφή Α.Ε.. Ανακτήθηκε από <https://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/782/138.pdf>

Ματσαγγούρας, Η. (1998). Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη: πειραματική εφαρμογή ενός προτεινόμενου προγράμματος. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 27, 251-275. Ανακτήθηκε από <https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/article/view/6774>

Μέτης, Σ. & Καβαδίας, Κ. (2008). Εμπειρική προσέγγιση της ενδοσχολικής επιμόρφωσης ως βασικός παράγοντας της αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ). Στο Ζ. Κορόμηλου, Δ. Μουζάκης, Β. Σωτηροπούλου, Ν. Τσέργας & Σ. Χανής (Επιμ.), *Πανελλήνιο Επιστημονικό Συνέδριο. Δια Βίου Μάθηση για την Ανάπτυξη, την Απασχόληση και την Κοινωνική Συνοχή*, 31 Μαρτίου-2 Απριλίου 2006 (σσ. 51-60). Αθήνα: Κορυφή Α.Ε.. Ανακτήθηκε από <https://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/782/138.pdf>

Μητσοπούλου, Χ. (2000). Για το σχολείο δεύτερης ευκαιρίας. *Ουτοπία*, 42, 14-17. Ανακτήθηκε 4 Ιανουαρίου, 2019, από <http://www.u-topia.gr/issues/42>

Μόσχος- Φύκαρης, Ι. (2016). Η εφαρμοστική δύναμη των θεωριών μάθησης στη διδακτική διαδικασία. *Επιστημονική Επετηρίδα*, 9 (2), 99-128. Ανακτήθηκε από <http://dx.doi.org/10.12681/jret.9223>

Macedo, D., & Freire, P. (2015). Γλώσσα, γραμματισμός και εξουσία. *Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, 29, 55-67. doi: <http://dx.doi.org/10.12681/sas.865>

Νικολαΐδης, Γ. (2014). *Η θεωρία του κριτικού στοχασμού σύμφωνα με τους Mezirow και Brookfield και η εφαρμογή της μετασχηματίζουσας μάθησης στην πράξη*. Ανακτήθηκε από

<https://www.academia.edu/12221744/%CE%97%CE%98%CE%95%CE%A9%CE%A1%CE%99%CE%91%CE%A4%CE%9F%CE%A5%CE%9A%CE%A1%CE%99%CE%A4%CE%99%CE%9A%CE%9F%CE%A5%CE%A3%CE%A4%CE%9F%CE%A7%CE%91%CE%A3%CE%9C%CE%9F%CE%A5>

Νικολακάκη, Μ. (2011). Η κριτική παιδαγωγική στον Νέο Μεσαίωνα: Προκλήσεις και δυνατότητες. Στο Μ. Νικολακάκη (Επιμ.), *Η κριτική παιδαγωγική στον Νέο Μεσαίωνα* (Α. Δενδάκη & Ν. Πατέλης, Μτφ.) (σσ. 29-70). Αθήνα: Ι. Σιδέρης.

Οικονόμου, Κ. (2016). Αξιοποίηση της εμπειρίας από την Εκπαίδευση Δεύτερης Ευκαιρίας για την πρόληψη της μαθητικής διαρροής με αφορμή μια πρόσφατη ευρωπαϊκή έρευνα.

Εκπαιδευτική Επικαιρότητα, 2 (2), 68-77. Ανακτήθηκε από

http://ekpaideytikhepikairothta.gr/wp-content/uploads/2016/06/TOMOSB_TYXOS2_oikonomou.pdf

Πετροπούλου, Ουρ., Κασιμάτη, Αικ. & Ρετάλης, Σ. (2015). *Σύγχρονες μορφές εκπαιδευτικής αξιολόγησης με αξιοποίηση εκπαιδευτικών τεχνολογιών*. Αθήνα: ΣΕΑΒ. Ανακτήθηκε από

<http://hdl.handle.net/11419/232>

Πρόκου, Ε. (2007). Η κυβερνητική στρατηγική για τη δια βίου εκπαίδευση στην Ευρώπη και την Ελλάδα. *Κοινωνική Συνοχή και Ανάπτυξη*, 2 (2), 179-192. Doi: 10.12681/scad.9051

Planet (2007). *Ανάλυση των μετρήσεων της σχολικής διαρροής και καταγραφή υπαρχόντων συστημάτων, απόψεων & προτάσεων καταπολέμησής της*. Αθήνα: Συγγραφέας.

Ρέλλος, Ν. (2008). Τυπική μάθηση ή σχολικές μαθησιακές διαδικασίες και δια βίου μάθηση. Στο Ζ. Κορόμηλου, Δ. Μουζάκης, Β. Σωτηροπούλου, Ν. Τσέργας & Σ. Χανής (Επιμ.), *Πανελλήνιο Επιστημονικό Συνέδριο. Δια Βίου Μάθηση για την Ανάπτυξη, την Απασχόληση και την Κοινωνική Συνοχή*, 31 Μαρτίου-2 Απριλίου 2006 (σσ. 79-82). Αθήνα: Κορυφή Α.Ε.. Ανακτήθηκε από <https://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/782/138.pdf>

Rogers, A. (1999). *Η εκπαίδευση ενηλίκων* (Μ. Κ. Παπαδοπούλου & Μ. Τόμπρου, Μτφ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Σκουμπουρδή, Χ., Φεσσάκης, Γ., Καφούση, Σ. & Καλαβάσης, Φ. (2008). Η έρευνα στη διδακτική των μαθηματικών: Αυξανόμενη πολλαπλότητα των ερευνητικών εργαλείων και συνεχής διεύρυνση των θεωρητικών προσεγγίσεων για τη μελέτη ενός σύνθετου και πολύπλοκου φαινομένου. Στο Η. Αθανασιάδης (Επιμ.), *Διημερίδα: Διαστάσεις Έρευνας στο χώρο της Εκπαίδευσης και της Παιδαγωγικής* (σσ. 227-239). Ρόδος. Ανακτήθηκε από

https://www.researchgate.net/publication/262560377_Skoumpourde_CH_Phessakes_G_Kaphouse_S_Kalabases_PH_2008_E_ereuna_ste_didaktike_ton_mathematikou_Auxanomene_pollaploteta_ton_ereunetikon_ergaleion_kai_syneches_dieuryynse_ton_theoretikon_prosengiseon_gi

Σταμέλος, Γ., Βασιλόπουλος, Α. & Καβασακάλης, Α. (2015). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές πολιτικές*. Αθήνα: ΣΕΑΒ. Ανακτήθηκε από <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/226>

Συλλογικό (2010). *Προδιαγραφές σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*. Στο Α. Βεκρής & Ε. Χοντολίδου (Επιμ.). Αθήνα: ΥΠ.Δ.Β.Μ.Θ.-Γ.Γ.Δ.Β.Μ.-Ι.ΕΚ.Ε.-Ι.Δ.ΕΚ.Ε.

Συμεού, Α. (2007). Εγκυρότητα και αξιοπιστία στην ποιοτική εκπαιδευτική έρευνα: Παρουσίαση, αιτιολόγηση και πράξη. *Πρακτικά 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας “25 Χρόνια Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας”*, 2, 333-339. Θεσσαλονίκη: Α/φοί Κυριακίδη.

Τζώτζου, Μ. Δ. (2016). Χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων και εμπόδια μάθησης στην ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Στο Κ. Δ. Μαλαφάντης, Β. Παπαδοπούλου, Σ. Αυγητίδου, Γ. Ιορδανίδης & Ι. Μπέτσας (Επιμ.), *9ο Πανελλήνιο Συνέδριο. Ελληνική Παιδαγωγική & Εκπαιδευτική Έρευνα*, 28-30 Νοεμβρίου 2014 (σσ. 476-487). Φλώρινα: Διάδραση. Ανακτήθηκε από <http://www.edu.uowm.gr/site/node/549>

Τσαγκαρλή-Διαμάντη, Ευ. (2003). *Αξιολόγηση-Αυτοαξιολόγηση μαθητών και εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Λύχνος.

Τσιάμη, Δ. (2013). Paulo Freire, Κριτική Παιδαγωγική και Έρευνα Δράσης: Κοινές προβληματικές και απόψεις. *Action Research in Education*, 4, 20-42. Ανακτήθηκε από http://www.actionresearch.gr/AR/ActionResearch_Vol4/i4p2.pdf

Τσιμπουκλή, Α. (2012). *Δυναμική ομάδας και επικοινωνία στην εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα: Ινστιτούτο Εργασίας- ΓΣΕΕ.

Τσιώλης, Γ. (2015). Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων: Διλήμματα, δυνατότητες, διαδικασίες. Στο Γ. Πυργιωτάκης & Χρ. Θεοφιλίδης (Επιμ.), *Ερευνητική Μεθοδολογία στις Κοινωνικές Επιστήμες και στην Εκπαίδευση: Συμβολή στην επιστημολογική θεωρία και την ερευνητική πράξη* (σσ. 473-498). Αθήνα: Πεδίο.

Υ. Α. 2373/2003. *Οργάνωση κι λειτουργία των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας*. Εφημερίδα της Κυβερνήσεως (ΦΕΚ 1003/2003).

Υ. Α. 260/2008. *Οργάνωση και λειτουργία των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας*. Εφημερίδα της Κυβερνήσεως (ΦΕΚ Β 34/2008).

Φακιολάς, Ν. (2016). Αίτια και πολιτικές αντιμετώπισης του αναλφαριθμητισμού. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 120 (120), 169-194. Ανακτήθηκε από <http://dx.doi.org/10.12681/grsr.9504>

Χατζηθεοχάρους, Π. (2010). *Επιμόρφωση εκπαιδευτικών σχολείων δεύτερης ευκαιρίας*. Αθήνα: ΥΠ.Δ.Β.Μ.Θ.-Γ.Γ.Δ.Β.Μ.-Ι.Δ.ΕΚ.Ε.

Ξενόλωσες:

Alhassan, A. M. (2012). Factors affecting adult learning and their persistence: A theoretical approach. *European Journal of Business and Social Sciences*, Vol 1 (No 6), 150-168. Retrieved from <http://www.ejbss.com/recent.aspx>

Baxter, P. & Jack, S. (2008). Qualitative Case Study Methodology: Study Design and Implementation for Novice Researchers. *The Qualitative Report*, Vol 13 (No 4), 544-559. Retrieved from <https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol13/iss4/2>

Beck, A. (1981). Developmental characteristics of system –forming process. In J.E. Durkin (Ed.), *Living Groups: Group Psychotherapy and General Systems Theory*. New York: Brunnel & Mazel.

Brinia, V., Nikitaki, A. & Kioulanis, S. (2017). Active Educational Techniques in Lifelong Learning Centers. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, Vol 6 (No 1), 28-42. doi: 10.6007/IJARPED/v6-i1/2593

European Commission (2001). *Second Chance Schools: The results of a European Pilot Project*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. Retrieved from http://www.e2oespana.org/wp-content/uploads/2016/06/Report_E2C-Schools_pilot_project.pdf

Feagin, J. R., Orum, A. M. & Sjoberg, G. (1991). *A Case for the Case Study*. Chapel Hill-London: The University of North Carolina Press. Retrieved May 25, 2019, from <https://books.google.gr/books?id=7A39B6ZLyJQC&printsec=frontcover&hl=el#v=onepage&q&f=false>

Fosnot, C. T. & Perry, R. S. (2005). Constructivism: A psychological theory of learning. In C. T. Fosnot (Ed.), *Constructivism: Theory, perspectives and practice*, 2nd Edition (pp. 8-38). New York: Teachers College Press. Retrieved from http://faculty.arts.ubc.ca/emeyers/LIBR535/readings/Fosnot&Perry_2005.pdf

Kerr, A. (2011). *Adult Learners in Ontario Postsecondary Institutions*. Toronto: Higher Education Quality Council of Ontario.

Lin, X. & Wang, C. (2015). Factors that affect returning to graduate school for international and American adult learners. *Institute for Learning Styles Journal*, Vol 1, 40-53. Retrieved from <https://pdfs.semanticscholar.org/7b60/3373710517bd8572fe4e7614e76d07754134.pdf>

Lucey, K. (2018). *The effect of motivation on student persistence in online higher education: A phenomenological study of how adult learners experience motivation in a Web-based distance learning environment* (Doctoral dissertation). Duquesne University. Retrieved from <https://dsc.duq.edu/etd/1449>

Mezirow, J. et al. (2000). *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress* (pp.3-33). San Francisco: Jossey-Bass.

Nash, A. & Kallenbach, S. (2009). *Making it worth the stay: Findings from the New England Persistence Project*. Boston: New England Literacy Resource Center-World Education.

Retrieved from <https://lincs.ed.gov/professional-development/resource-collections/profile-266>

Ndlovu, P. & Moyo, W. (2013). Factors affecting performance of adults in adult and continuing education in Nkulumane- Emganwini area. *International Journal of Asian Social Science*, Vol 3 (12), 2490-2504. Retrieved from <http://www.aessweb.com/journals/5007/December2013>

Park, J.-H. & Choi, H. J. (2009). Factors Influencing Adult Learners' Decision to Drop Out or Persist in Online Learning. *Educational Technology & Society*, Vol 12 (4), 207-217. Retrieved from

https://www.researchgate.net/publication/220374458_Factors_Influencing_Adult_Learners'_Decision_to_Drop_Out_or_Persist_in_Online_Learning

Rabourn, K. E., Shoup, R. & BrckaLorenz, A. (2015). Barriers in returning to learning: Engagement an support of adult learners. *Annual Forum of the Association for Institutional Research. Engagemen of Adult Learners*. Retrieved from

http://nsse.indiana.edu/pdf/presentations/2015/AIR_2015_Rabourn_et_al_paper.pdf

Rovai, A. P. (2003). In search of higher persistence rates in distance education online programs. *Internet and Higher Education*, Vol 6, 1-16. Retrieved from

<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1096751602001586>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ⁷

Α) ΑΠΟΤΥΠΩΣΗ ΠΡΟΦΙΛ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ

1. Σε ποια επίπεδα διαφέρουν οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι από τους ανήλικους;
2. Ποια τα χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευόμενων;
3. Ποιες διαφορές παρατηρείτε στην προσπάθεια που καταβάλλεται από τους ωριμότερους ενήλικες εκπαιδευόμενους σε σχέση με τους νεαρούς ενήλικες;
4. Οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι νιώθουν πιο έντονη την ανάγκη για ενθάρρυνση;

Β) ΚΙΝΗΤΡΑ ΚΑΙ ΕΜΠΟΔΙΑ ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗΣ ΤΟΥ ΣΔΕ

1. Ποια θεωρείτε ότι είναι τα κίνητρα των ενηλίκων ώστε να παρακολουθήσουν τα ΣΔΕ;
2. Ποιες πιστεύετε ότι είναι οι μεγαλύτερες δυσκολίες που έχουν να αντιμετωπίσουν οι ενήλικες ως εκπαιδευόμενοι στο ΣΔΕ (συναισθηματικά, πνευματικά, σωματικά);
3. Υπάρχουν υπαναχωρήσεις; Από ποιους παρατηρούνται περισσότερο βάσει της εμπειρίας σας;

Γ) ΒΑΘΜΟΣ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΑΝΑΓΚΩΝ

1. Ποια η γνώμη σας σχετικά με το αναλυτικό πρόγραμμα που εφαρμόζεται στα ΣΔΕ; Είναι ευέλικτο; Είναι κατάλληλο για ενήλικους εκπαιδευόμενους;
2. Θα θέλατε να αλλάξει, προστεθεί ή αφαιρεθεί κάτι: α) στο περιεχόμενο των μαθημάτων ή β) στον τρόπο λειτουργίας των ΣΔΕ; Τι;
3. Έχει υπάρξει βελτίωση στον τρόπο λειτουργίας και την οργάνωση των ΣΔΕ;
4. Πώς αντιμετωπίζονται τα ΣΔΕ από τους θεσμούς της πολιτείας;

⁷ Οι ερωτήσεις δύνανται να τροποποιηθούν και να υπάρξουν διευκρινιστικά ερωτήματα αν προκύψουν μη αναμενόμενες απαντήσεις κατά τη διαδικασία της συνέντευξης. Ωστόσο, όλες οι τροποποιήσεις θα γίνονται βάσει των αξόνων που αφορούν στην παρούσα έρευνα.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ (ΜΕΤΑ ΤΙΣ ΠΙΛΟΤΙΚΕΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ)⁸

Α) ΑΠΟΤΥΠΩΣΗ ΠΡΟΦΙΛ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ

1. Σε ποια επίπεδα διαφέρουν οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι από τους ανήλικους;
2. Ποια τα χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευόμενων;
3. Ποιες διαφορές παρατηρείτε στην προσπάθεια που καταβάλλεται από τους ωριμότερους ενήλικες εκπαιδευόμενους σε σχέση με τους νεαρούς ενήλικες;
4. Οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι νιώθουν πιο έντονη την ανάγκη για ενθάρρυνση;
5. Για ποιους λόγους θεωρείτε ή γνωρίζετε ότι οι ενήλικες που παρακολουθούν το ΣΔΕ είχαν διακόψει τη σχολική τους φοίτηση;

Β) ΚΙΝΗΤΡΑ ΚΑΙ ΕΜΠΟΔΙΑ ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗΣ ΤΟΥ ΣΔΕ

1. Ποια θεωρείτε ότι είναι τα κίνητρα των ενηλίκων ώστε να παρακολουθήσουν τα ΣΔΕ;
2. Ποιες πιστεύετε ότι είναι οι μεγαλύτερες δυσκολίες που έχουν να αντιμετωπίσουν οι ενήλικες ως εκπαιδευόμενοι στο ΣΔΕ (συναισθηματικά, πνευματικά, σωματικά);
3. Υπάρχουν υπαναχωρήσεις; Από ποιους παρατηρούνται περισσότερο βάσει της εμπειρίας σας;

Γ) ΒΑΘΜΟΣ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΑΝΑΓΚΩΝ

⁸ Οι ερωτήσεις δύνανται να τροποποιηθούν και να υπάρξουν διευκρινιστικά ερωτήματα αν προκύψουν μη αναμενόμενες απαντήσεις κατά τη διαδικασία της συνέντευξης. Ωστόσο, όλες οι τροποποιήσεις θα γίνονται βάσει των αξόνων που αφορούν στην παρούσα έρευνα.

1. Ποια η κατάρτισή σας στην εκπαίδευση ενηλίκων;
2. Ποια η γνώμη σας σχετικά με το αναλυτικό πρόγραμμα που εφαρμόζεται στα ΣΔΕ; Είναι ευέλικτο; Είναι κατάλληλο για ενήλικους εκπαιδευόμενους;
3. Θα θέλατε να αλλάξει, προστεθεί ή αφαιρεθεί κάτι: α) στο περιεχόμενο των μαθημάτων ή β) στον τρόπο λειτουργίας των ΣΔΕ ή γ) στην υλικοτεχνική υποδομή; Τι;
4. Έχει υπάρξει βελτίωση στον τρόπο λειτουργίας και την οργάνωση των ΣΔΕ;
5. Πώς αντιμετωπίζονται τα ΣΔΕ από τους θεσμούς της πολιτείας; Η χρηματοδότηση;
6. Ποια είναι η γνώμη σας σχετικά με την εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης;
7. Είναι προτιμότερα τα βιβλία ή οι φωτοτυπίες ως διδακτικό υλικό για τα ΣΔΕ;
8. Ποια η εξέλιξη των αποφοίτων από τα ΣΔΕ;

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3

ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ⁹

Α) ΑΠΟΤΥΠΩΣΗ ΠΡΟΦΙΛ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΟΥ

1. Ποια είναι η θέση σας στην απασχόληση;
2. Ποιο είναι το ανώτερο επίπεδο σπουδών που έχετε ολοκληρώσει επιτυχώς;
3. Για ποιους λόγους είχατε διακόψει τη σχολική σας φοίτηση στα σχολικά χρόνια;
4. Έχετε παρακολουθήσει κάποιο άλλο/α πρόγραμμα/τα δια βίου μάθησης; Αναφερθείτε σε αυτά.

Β) ΚΙΝΗΤΡΑ ΚΑΙ ΕΜΠΟΔΙΑ ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗΣ ΤΟΥ ΣΔΕ

1. Ποια τα κίνητρά σας για να φοιτήσετε στα ΣΔΕ;
2. Έχετε σκεφτεί ποτέ να διακόψετε τη φοίτησή σας στο ΣΔΕ; Αν ναι, για ποιους λόγους;
3. Ποια τα μεγαλύτερα εμπόδια που αντιμετωπίζετε στην παρακολούθηση του ΣΔΕ; (συναισθηματικά, σωματικά, πνευματικά)
4. Πώς αντιμετώπισε το οικείο αλλά και ευρύτερο περιβάλλον σας (οικογένεια, φίλοι, συνάδελφοι) την απόφασή σας να συνεχίσετε το σχολείο; Έχουν αλλάξει άποψη;
5. Πώς αισθάνεστε με την απόφασή σας να συνεχίσετε την παρακολούθηση του ΣΔΕ παρά τις δυσκολίες όταν βλέπετε τα καθημερινά σας επιτεύγματα;
6. Ποιες οι σχέσεις σας με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας (συμμαθητές, εκπαιδευτικούς);

Γ) ΒΑΘΜΟΣ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΑΝΑΓΚΩΝ

1. Ποιες ήταν οι προσδοκίες σας από το ΣΔΕ; Ανταποκρίνεται σε αυτές;
2. Ποια η γνώμη σας σχετικά με το αναλυτικό πρόγραμμα που εφαρμόζεται στα ΣΔΕ; Είναι ευέλικτο; Είναι κατάλληλο για ενήλικους εκπαιδευόμενους;

⁹ Οι ερωτήσεις δύνανται να τροποποιηθούν και να υπάρξουν διευκρινιστικά ερωτήματα αν προκύψουν μη αναμενόμενες απαντήσεις κατά τη διαδικασία της συνέντευξης. Ωστόσο, όλες οι τροποποιήσεις θα γίνονται βάσει των αξόνων που αφορούν στην παρούσα έρευνα.

3. Οι μέθοδοι διδασκαλίας των εκπαιδευτικών είναι προσαρμοσμένες στην εκπαίδευση ενήλικων εκπαιδευόμενων;
4. Θα θέλατε να αλλάξει, προστεθεί ή αφαιρεθεί κάτι: α) στο περιεχόμενο των μαθημάτων ή β) στον τρόπο λειτουργίας των ΣΔΕ; Τι;
5. Όσα διδάσκεστε στο ΣΔΕ έχουν πρακτική εφαρμογή στην καθημερινότητά σας;

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ (ΜΕΤΑ ΤΙΣ ΠΙΛΟΤΙΚΕΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ)¹⁰

Α) ΑΠΟΤΥΠΩΣΗ ΠΡΟΦΙΛ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΟΥ

1. Ποια είναι η θέση σας στην απασχόληση;
2. Ποιο είναι το ανώτερο επίπεδο σπουδών που έχετε ολοκληρώσει επιτυχώς; Το οικογενειακό περιβάλλον δεν επέμεινε για τη συνέχιση της σχολικής φοίτησης;
3. Για ποιους λόγους είχατε διακόψει τη σχολική σας φοίτηση στα σχολικά χρόνια;
4. Έχετε παρακολουθήσει κάποιο άλλο/α πρόγραμμα/τα δια βίου μάθησης; Αναφερθείτε σε αυτά.

Β) ΚΙΝΗΤΡΑ ΚΑΙ ΕΜΠΟΔΙΑ ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗΣ ΤΟΥ ΣΔΕ

5. Ποια τα κίνητρά σας για να φοιτήσετε στα ΣΔΕ;
6. Έχετε σκεφτεί ποτέ να διακόψετε τη φοίτησή σας στο ΣΔΕ; Αν ναι, για ποιους λόγους;
7. Ποια τα μεγαλύτερα εμπόδια που αντιμετωπίζετε στην παρακολούθηση του ΣΔΕ; (συναισθηματικά, σωματικά, πνευματικά)
8. Πώς αντιμετώπισε το οικείο αλλά και ευρύτερο περιβάλλον σας (οικογένεια, φίλοι, συνάδελφοι) την απόφασή σας να συνεχίσετε το σχολείο; Έχουν αλλάξει άποψη;
9. Πώς αισθάνεστε με την απόφασή σας να συνεχίσετε την παρακολούθηση του ΣΔΕ παρά τις δυσκολίες όταν βλέπετε τα καθημερινά σας επιτεύγματα;
10. Ποιες οι σχέσεις σας με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας (συμμαθητές, εκπαιδευτικούς);
11. Τι κερδίζετε εκτός από γνώσεις από τα ΣΔΕ;
12. Θα προτεινάτε τα ΣΔΕ και σε άλλους;

Γ) ΒΑΘΜΟΣ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΑΝΑΓΚΩΝ

¹⁰ Οι ερωτήσεις δύνανται να τροποποιηθούν και να υπάρξουν διευκρινιστικά ερωτήματα αν προκύψουν μη αναμενόμενες απαντήσεις κατά τη διαδικασία της συνέντευξης. Ωστόσο, όλες οι τροποποιήσεις θα γίνονται βάσει των αξόνων που αφορούν στην παρούσα έρευνα.

13. Ποιες ήταν οι προσδοκίες σας από το ΣΔΕ; Ανταποκρίνεται σε αυτές;
14. Ποια η γνώμη σας σχετικά με το αναλυτικό πρόγραμμα που εφαρμόζεται στα ΣΔΕ; Είναι ευέλικτο; Είναι κατάλληλο για ενήλικους εκπαιδευόμενους;
15. Οι μέθοδοι διδασκαλίας των εκπαιδευτικών είναι προσαρμοσμένες στην εκπαίδευση ενήλικων εκπαιδευόμενων;
16. Θα θέλατε να αλλάξει, προστεθεί ή αφαιρεθεί κάτι: α) στο περιεχόμενο των μαθημάτων ή β) στον τρόπο λειτουργίας των ΣΔΕ; Τι;
17. Όσα διδάσκεστε στο ΣΔΕ έχουν πρακτική εφαρμογή στην καθημερινότητά σας;
18. Τι διδακτικά εργαλεία χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί; Πόσο συχνά;
19. Είναι καλύτερο που δεν έχετε βιβλία ή θα προτιμούσατε το εγχειρίδιο;
20. Σας ικανοποιεί η περιγραφική αξιολόγηση;
21. Πώς κρίνετε την παρουσία Ψυχολόγου και Συμβούλου Σταδιοδρομίας;
22. Ποια η γνώμη σας για την παροχή ενισχυτικής διδασκαλίας;
23. Τι θα προτείνατε για να γνωστοποιηθεί η ύπαρξη των ΣΔΕ ευρέως;

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 5

ΟΙ ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ, ΤΑ ΠΕΔΙΑ ΚΑΙ ΟΙ ΤΟΜΕΙΣ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ	ΠΕΔΙΑ	ΤΟΜΕΙΣ
A) Πλαίσιο (Context)	Το κοινωνικό–πολιτικό–οικονομικό πλαίσιο του σχολείου	1.Το κοινωνικο-οικονομικό περιβάλλον του σχολείου 2.Ανταπόκριση των εκπαιδευτικών στη φιλοσοφία των ΣΔΕ
B) Εισροές (Input)	Υλικοτεχνική υποδομή και προσωπικό	1.Τεχνολογικά, διδακτικά και λοιπά μέσα 2.Κατάρτιση εκπαιδευτικού προσωπικού-Εξασφάλιση απαραίτητου εκπαιδευτικού, διοικητικού τεχνικού και ειδικού προσωπικού 3.Χρηματοδότηση
Γ) Διαδικασία (Process)	Εκπαιδευτική διαδικασία, ενδοσχολικό κλίμα, διαχείριση μαθητικών ζητημάτων	1.Διδακτικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις 2.Αξιολόγηση των εκπαιδευομένων 3.Πρόσθετη διδακτική στήριξη 4.Σχολικό κλίμα-σχέσεις 5.Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών 6.Διαδικασίες προσανατολισμού, συμβουλευτικής στήριξης και καθοδήγησης των εκπαιδευομένων.

Δ) Προϊόντα (Products)	Κοινωνικά και σχολικά αποτελέσματα	1.Μέτρα μείωσης των κοινωνικών ανισοτήτων- Ενσωμάτωση ατόμων ειδικών κατηγοριών (ΑΜΕΑ, αλλοδαποί κλπ.) 2.Πρόσβαση σε άλλες εκπαιδευτικές βαθμίδες 3.Διαρροή των εκπαιδευομένων
-----------------------------------	--	--

Πηγή: Κασσωτάκης (2018: 373-410)

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 6

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΚΩΔΙΚΟΠΟΙΗΜΕΝΗΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ (Κ4)

ΚΕΙΜΕΝΟ	ΚΩΔΙΚΟΙ
Σ: Τι μπορείτε να μου πείτε για τα ΣΔΕ ως θεσμό; Κ4: Τυχαίνει εγώ να είμαι απ' την αρχή, δηλαδή από τότε που ανοίζανε, πριν ακόμα ανοίξουν τα ΣΔΕ, τόσο παλιός. Ε δεν ξέρω πως θα είναι τα άλλα ΣΔΕ πια. Να σου πω έτσι, πώς λειτουργούν. Αν εξαιρέσεις δυο τρία που ξέρω ότι έχουν την παλιά νοοτροπία... την παλιά με την έννοια... όχι ότι επειδή είναι παλιά είναι και καλή... απλώς είναι πολύ... ε... ξέρουνε τι θέλουνε και... ε τώρα εντάξει... και κατάλαβες; Για τα άλλα ΣΔΕ δεν ξέρω. Σ: Ακούτε γενικότερα ότι υπάρχουν προβλήματα; Ειδικά στην επαρχία; Κ4: Κοίταξε σαφώς και υπάρχουνε και δε θα μπορούσαν να μην υπάρχουνε γιατί, ε, έχουνε γίνει πάρα πολλά τα ΣΔΕ χωρίς να υπάρχουν τα αντίστοιχα κονδύλια για να μπορούνε να κινηθούνε. Οπότε, 'ντάξει, σαφώς και βόλεμα υπάρχει και πολλά πράγματα. Ούτε καν η λογική του ΣΔΕ δεν λειτουργεί, ε, σε κάποια από αυτά απ' ό, τι ξέρω. Τελospάντων, άστο αυτό είναι... ο καθένας ότι... Σ: Όχι είναι πολύ ενδιαφέρον.	Ένδειξη της φιλοσοφίας που διαπνέει τη λειτουργία του θεσμού Κάλυψη των λειτουργικών αναγκών του ΣΔΕ Ένδειξη της φιλοσοφίας που διαπνέει τη λειτουργία του θεσμού

K4: Εντάξει αυτή είναι η δικιά μου η άποψη, σου λέω, είμαι 19 χρόνια εδώ πέρα, δεν έχω χάσει ούτε μία μέρα του ΣΔΕ και από πολλούς τομείς μέσα [...]. Η αξιολόγηση του ΣΔΕ είναι το πρώτο που γίνεται κτλ. Σ: Πριν να ασχοληθείτε με το ΣΔΕ, με την όλη φιλοσοφία, πριν την εκκίνησή του, ήσασταν στην τυπική εκπαίδευση; K4: Τυπική Εκπαίδευση. Από πού; Από ποια πεδία έχω περάσει; Ε, από την παλιά ΤΕΣ που μετά έγινε ΕΠΑΛ, ε, από Γυμνάσιο και από γραφείο, από διοίκηση δηλαδή για ένα διάστημα. Περίπου ενάμιση χρόνο ήμουν στη διοίκηση. Σ: Πώς και αποφασίσατε να ασχοληθείτε με το Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας; Με τους ενήλικες στην ουσία. K4: Με τους ενήλικες; Αυτό έγινε μια ανάρτηση κάποια στιγμή, εκδήλωση ενδιαφέροντος για καθηγητές που θα θέλανε ίσως να δουλέψουνε στα ΣΔΕ όταν αυτά ανοίξουν. Το έμαθα αυτό το '98, 1998. Τα ΣΔΕ ακόμα δεν είχαν ανοίξει, ε, επειδή εμένα με τράβηξε αυτή η φιλοσοφία δηλαδή το τι θέλανε περίπου να κάνουνε μ' αυτό το σχολείο, πώς να είναι και τι, μου φάνηκε ενδιαφέρον το πρόγραμμα, ε, έκανα αίτημα, με πήρανε, ε, τελοσπάντων έγιναν πάρα πολλές επιμορφώσεις τότε, πάρα πολλές, ε, εγώ βέβαια παρακολουθούσα το σχολείο κανονικά και μετά πήγαινα και	Κατάρτιση εκπαιδευτικών Κατάρτιση εκπαιδευτικών Επιμόρφωση εκπαιδευτικών
---	---

παρακολουθούσα τις επιμορφώσεις, ε, και μάλιστα χωρίς χρήματα ήταν αλλά μ' ενδιέφερε πάρα πολύ το πρόγραμμα, ε, και τελοσπάντων μετά από μια διαδικασία δύο ετών [προσωπικά δεδομένα]. Αυτή είναι εν ολίγοις η ιστορία. Σ: Θέλω να μου πείτε σε ποια επίπεδα πιστεύετε ότι διαφέρουν οι ενήλικες μαθητές από τους ανήλικους. Κ4: Ε, δύο απόψεις. Η μία είναι η επίσημη που αφορά την εκπαίδευση ενηλίκων γενικά, του τι σημαίνει ενήλικας, ε, ουσιαστικά ένας άνθρωπος ο οποίος έχει άποψη, γνώμη, ε, γνωρίζει τι θέλει, ε, ότι κατά βάση δεν περιμένει από 'σένα να του πεις τι είναι καλό ή τι είναι κακό. Μπορεί να το συγκρίνει και μόνος του, ε, και επίσης μπορεί να επιλέξει και τον τρόπο που μπορεί να μάθει ακόμα. Ε, εγώ το θεωρώ πάρα πολύ σημαντικό αυτό γιατί έχει, πρέπει ένας ενήλικας να έχει τη συνείδηση και να είναι αυτός που καθορίζει κατά βάση τη ζωή του. Παρόλα αυτά, εν ολίγοις, σημαίνει αυτό διαφορετικοί τρόποι αντιμετώπισης του ενήλικα. ε, σαφώς είμαστε ίσοι προς ίσους, de facto αυτό, δεδομένο, ε, σημαίνει εντελώς απαραίτητα δηλαδή σέβομαι και με σέβονται άρα μια πολύ ισότιμη σχέση, ε, σημαίνει όμως ταυτόχρονα και υποχρεώσεις από μέρους τους τις οποίες οφείλω εγώ να σεβαστώ αν θέλω να έχω αποτελέσματα στο εκπαιδευτικό κομμάτι. Ε, περισσότερο η	Παιδαγωγικές- διδακτικές προσεγγίσεις Σχέσεις- σχολικό κλίμα
--	--

εκπαίδευσή τους έχει να κάνει με tutoring, δηλαδή με βοήθεια κατά βάση, απόκτηση εμπιστοσύνης, ε, και τέτοιου είδους δεξιότητες παρά με γνώση αυτή καθαυτή. Ε, δεν είναι ο στόχος δηλαδή η γνώση. Κατά ένα ποσοστό είναι η γνώση αλλά κατά πολύ μεγαλύτερο ποσοστό είναι η κοινωνικοποίηση και το ξαναπιάσιμο της διαδικασίας μάθησης, ε, άρα, ε, αυτή είναι η μεγάλη διαφορά από την τυπική εκπαίδευση, γιατί κατά τα άλλα μιλάμε για ενήλικες και ισχύουν αυτά που είπα, ε, εγώ και τα παιδιά όμως σαν ενήλικες τα αντιμετωπίζα, δηλαδή και στο σχολείο τα μικρά παιδάκια... δηλαδή δεν είναι η ενηλικίωση, η ενηλικίωση δεν έχει σχέση μ' εμένα, σ' εμένα, με την ηλικία αυτή καθαυτή, ε, με τα όρια που βάζουμε, από τότε έως τότε ή από 'κει και πέρα είσαι ενήλικας. Καμία σχέση δεν έχει. Έχει σχέση με στάση ζωής. Σ: Αν θα μπορούσατε να ορίσετε τα χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων, τα βασικά τους χαρακτηριστικά, ποια θα ήταν; Κ4: Εμ... είναι άνθρωποι που έχουν σαφώς αντίληψη του εαυτού τους. Αρκετοί από αυτούς πιστεύω, θέλω να πιστεύω, ότι αντιλαμβάνονται και τις δυνατότητες ή και τις ικανότητες ή και τις δεξιότητες που διαθέτουν. Αρκετές φορές έχουν δει ότι έχουν επίγνωση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν και αν είσαι κάπως διαφορετικά, δηλαδή οι συνθήκες	Παιδαγωγικές- διδακτικές προσεγγίσεις Γνώση θεωρητικού πλαισίου της εκπαίδευσης ενηλίκων Γνώση θεωρητικού πλαισίου της εκπαίδευσης ενηλίκων
--	--

είναι διαφορετικές το τι θα είχαν κάνει και δεν κάνανε κάποια στιγμή πριν, ε, αυτοπροσδιορίζονται, έχουν, ξέρουν αρκετά καλά παρότι δεν το λένε, αλλά ξέρουν τι ζητάνε και απ' τους καθηγητές τους και απ' το σχολείο. Δεν έρχονται απλώς για έτσι τυπικά. Ωραία, έρχονται να πάρουν ένα απολυτήριο αλλά δεν είναι αυτό. Μέσα τους ζητάνε πολύ περισσότερα πράγματα. Ζητάνε να τους αντιμετωπίζεις σαν ενήλικες, εμ, δεν ξέρω τι άλλο. Πολλά θα μπορούσα να σκεφτώ αλλά... Σ: Καταβάλλουν προσπάθεια; K4: Μεγάλη. Κατ' εμέ μεγάλη. Ακόμα δηλαδή και τα άτομα που έρχονται εδώ και σαφώς έχουν την άποψη του σχολείου, έχουν δηλαδή μια γνώμη, ε άποψη, ότι το σχολείο ήταν αυτό που άφησαν, επομένως, και, έρχονται λίγο κουμπωμένοι κάποιες φορές γιατί δεν ξέρουν ακριβώς τι θα αντιμετωπίσουν. Παρόλα αυτά έχουν τις παλιές εμπειρίες και κάποιοι έρχονται εδώ πέρα, λοιπόν, κάπως μαγκωμένοι, «θα δούμε», «δεν ξέρω αν θα τα καταφέρω», «δεν ξέρω τι προσπάθεια ακριβώς θα κάνω», «θα δείξει το πράγμα» ή τελοσπάντων κι ένα ποσοστό αρκετά... δηλαδή το 1/3 σαφώς και ενδιαφέρονται για τ' απολυτήριο. Όλα αυτά δεν συνηγορούν υπέρ της προσπάθειας αλλά εκείνο που 'χω δει, πραγματικά 19 χρόνια τώρα, είναι ότι αλλάζει η στάση τους, εντελώς, και η προσπάθεια που κάνουνε είναι πολύ μεγάλη. Πραγματικά,	Γνώση θεωρητικού πλαισίου της εκπαίδευσης ενηλίκων Ροές-συμπεριφορές-επιλογές εκπαιδευομένων
--	---

δηλαδή περισσότερη κι απ' αυτή που θα περίμενα ως πούμε κάποια στιγμή. Σε πολύ μεγάλο ποσοστό. Δηλαδή οι 8 στους 10 αλλάζουνε. Μην πω οι 9 στους 10. Κι αυτός ο ένας απλώς κάπου δεν μπορεί να... χρειάζεται δηλαδή ακόμα να, να φτιάξει καλύτερες συνθήκες απ' έξω για να μπορεί να είναι εδώ όπως θα 'θελε. Θα ήθελε όμως. [...] Σ: Με βάση την εμπειρία σας για ποιους λόγους πιστεύετε οι μαθητές που έρχονται στα ΣΔΕ είχαν σταματήσει τη φοίτησή τους στα σχολικά χρόνια; Κ4: Εεε, ειδικά οι μεγάλες ηλικίες, δηλαδή από 50 και πάνω, η συντριπτική τους πλειοψηφία ήταν γιατί τότε μη έχοντας οικονομική δυνατότητα μεγάλη έπρεπε να δουλέψουν. Επομένως από μικρά παιδιά προτιμούσαν να ψάξουν για δουλειά ή έστω για να βοηθήσουν το σπίτι. Τέτοια δουλειά. Δεν συζητάμε για... Πιθανόν κάποιοι απ' αυτούς και για πιο μόνιμα με την έννοια «φεύγω μήπως καταφέρω και επιζήσω εγώ και βοηθήσω μετά και την οικογένειά μου». Αλλά ήτανε πραγματικά η επιβίωση πολύ σημαντική. Το μεγάλο ποσοστό από 50 και πάνω. Ένα ποσοστό, οι τριαντάρηδες δηλαδή, ε, εικοσιπεντάρηδες τριαντάρηδες με πενήντα είχανε κάνει κι άλλη φορά προσπάθεια, ε, δηλαδή πήγανε σχολείο, το αφήσανε κάποια στιγμή το σχολείο, ε, κάποιοι γιατί δεν είχανε ακόμα νιώθει, ε	Ροές-συμπεριφορές-επιλογές εκπαιδευομένων Αίτια σχολικής διαρροής Κοινωνικο-οικονομικό πλαίσιο Αίτια σχολικής διαρροής
--	--

νιώσει, ότι είχαν ωριμάσει αρκετά. Τους απασχολούσανε κάποια πράγματα, ε, μικρό ποσοστό όμως. Και αυτοί κοιτάγανε «ωραία κάνω οικογένεια, τώρα πρέπει λίγο να φτιάξω την οικογένειά μου και δεν έχω το περιθώριο να σπουδάσω. Άσε τις σπουδές, ας πούμε». Ήτανε δηλαδή δευτερεύον, ε, δευτερεύουσες οι σπουδές. Αυτό, κατά βάση αυτό.

Σ: Το κίνητρο τους για να παρακολουθήσουν το ΣΔΕ, ν' αφήσουν την οικογένειά τους και να 'ρθουν εδώ, ποιο είναι;

K4: Ε, και πάλι εδώ πέρα έχει σχέση με τις ηλικίες. Δηλαδή εδώ πέρα πάλι έχω δει ότι συνήθως πάνω από 50 το κίνητρό τους είναι εντελώς προσωπικό με την έννοια «α, ήμουνα... άραγε δεν μπορούσα τότε που τα παράτησα; δεν ήτανε ότι δεν μπορούσα, δεν ήτανε ότι δεν είχα το μυαλό μου, δηλαδή δεν μπορούσα να ανταποκριθώ στο σχολείο. Ήταν ότι δεν μπορούσα γιατί η επιβίωση με καλούσε. Άρα τώρα που δεν έχω πια αυτές τις πολλές υποχρεώσεις, γιατί έχω παιδιά, έχουν μεγαλώσει και τα παιδιά μου, θα το κάνω για μένα». Αυτό είναι το μεγάλο τους, πραγματικό το μεγάλο κίνητρο αυτών των ηλικιών. Το κάνουνε για τον εαυτό τους. Ούτε για το πτυχίο ούτε για τίποτα. Ε νιώθουνε ότι το χρωστάνε στον εαυτό τους. Ε, οι... πάλι, οι εικοσιπεντάρηδες έως τα 50, ε, είναι... αυτό το προβάλλουν ως δεύτερο. Δηλαδή ότι το κάνουν και για τον εαυτό τους αλλά δεν

Αίτια σχολικής διαρροής

Κίνητρα εκπαιδευομένων

Κοινωνικο-οικονομικό πλαίσιο

Κίνητρα εκπαιδευομένων

προβάλλουν αυτό σαν πρώτο. Προβάλλουν ότι χρειάζονται το πτυχίο. Εμ, το απολυτήριο «γιατί όχι; Μήπως και κάνω κάτι άλλο στη συνέχεια, ε, μήπως, δεν ξέρω, να μάθω μερικά πράγματα γιατί η ζωή δεν είναι εύκολη και όλο κάτι καινούριο ζητιέται. Αρα ας έχω δυο τρία προσόντα παραπάνω που δεν είχα, ας πούμε, πριν. Δηλαδή το κάνουν και για λόγους, ε, πώς να πω,... εξέλιξης, ε, αυτό... επαγγελματικής ανάπτυξης. Σ: Οι μεγαλύτερες δυσκολίες που έχουν ν' αντιμετωπίσουν; Κ4: Γα πάντα, τα πάντα και πολλές φορές είναι και πολύ κρυμμένα αυτά τα πάντα. Δηλαδή δεν βγαίνουνε καθόλου εύκολα ούτε τα εκδηλώνουν ούτε και τα συζητάνε, έτσι, κάποιες φορές. Πρέπει να σ' εμπιστευθούνε αρκετά κι αυτό χρειάζεται ένα χρόνο, ε, δεν το κάνουνε ποτέ απ' την πρώτη στιγμή ούτε απ' τον πρώτο μήνα. Είναι, είναι και συναισθηματικοί παράγοντες, είναι και... Σ: Η μνήμη; Κ4: Εμείς εδώ δεν ποντάρουμε στη μνήμη. Και αυτό που μας ενδιαφέρει είναι ανάπτυξη κριτικής σκέψης κι όχι μνήμης. Βεβαίως η μνήμη χρειάζεται, δεν το συζητώ, θέλω να πω την προπαίδεια την μαθαίνεις απ' έξω δεν, ε, όμως δεν χάθηκε ο κόσμος αν βρήκες έναν άλλο τρόπο να κάνεις την προπαίδεια, αν σου πάρει λίγο περισσότερο χρόνο, δηλαδή αν δε νιώθεις άσχημα που δεν την ξέρεις,	Κίνητρα εκπαιδευομένων Εμπόδια μάθησης Σχέσεις-σχολικό κλίμα Παιδαγωγικές-διδακτικές προσεγγίσεις Παιδαγωγικές-διδακτικές προσεγγίσεις
---	--

Σ: Υπάρχουν υπαναχωρήσεις; K4: Έχουμε. Όχι σε μεγάλο βαθμό ευτυχώς αλλά έχει συμβεί. Κι έχει συμβεί αρκετές φορές. Δηλαδή είχαμε μαθητή που θα μου πεις πόσες φορές ήρθε στο σχολείο μέχρι να το τελειώσει... πέντε χρονιές... που σημαίνει πως σαφώς υπαναχωρούσε, δηλαδή κάπου ερχότανε λίγο, κάπου... αλλά το 'χε στο μυαλό του. Εμφανιζότανε κανά μήνα αλλά... αλλά κυρίως αυτό συμβαίνει εκεί στον... έως 35 εκεί στις μικρές ηλικίες. Από 18 έως 35 εκεί υπάρχουνε μερικά πηγαινέλα. Όχι όμως πολύ μεγάλο ποσοστό. Σ: Ποια η γνώμη σας σχετικά με το αναλυτικό πρόγραμμα που εφαρμόζεται στα ΣΔΕ; K4: Ε τώρα εγώ δε θα μπορούσα να πω κακά πράγματα γι ' αυτό. Θέλω να πω ότι ήμουν απ' την αρχή στο σχεδιασμό του προγράμματος κι όχι μόνο του δικού μου γιατί εμείς τότε κάναμε όλοι μαζί, κάναμε, ε, σεμινάρια και λέγαμε καλές πρακτικές και συζητάγαμε. Εγώ άκουγα για τους [...] άκουγαν για μένα και γινότανε ένα... και θεωρία με πανεπιστημιακούς μαζί συνεργαζόμασταν. Έγινε δηλαδή θεωρώ μια πάρα πολύ καλή δουλειά για το κομμάτι αυτό. Πάρα πολύ καλή δουλειά. Σαφώς και μπορεί να πάρει... χρειάζονται βελτιώσεις. Σ: Τι θεωρείτε ότι θα μπορούσε να αλλάξει και να βελτιωθεί; K4: Πολλά. Θα μπορούσαν να βελτιωθούνε	Ροές-συμπεριφορές-επιλογές εκπαιδευομένων Επιμόρφωση εκπαιδευτικών Παιδαγωγικές-διδασκτικές προσεγγίσεις
---	--

πράγματα με την έννοια ότι τώρα πια εδώ και πάρα πολλά χρόνια δεν γίνονται τέτοιου είδους σεμινάρια και αλληλεπιδράσεις, επομένως, μπορεί να έχουμε ένα... γενικώς ένα αναλυτικό πρόγραμμα ή να λέμε αυτός ο γραμματισμός τι επιθυμεί αλλά δεν ξέρω καθόλου. δεν έχω πραγματικά εικόνα για το τι κάνει ο καθηγητής σ' ένα άλλο σχολείο. Τι απ' αυτά λέει. τι δε λέει. με ποιο τρόπο. Δεν έχω καθόλου εικόνα. ας πούμε. πια. Αν δεν γίνονται και πολύ τυπικά. Γιατί αν κάνεις αυτό το πρόγραμμα με τυπικό τρόπο νομίζω ότι δεν αξίζει ιδιαίτερα. Δεν αξίζει ιδιαίτερα. [προσωπικά δεδομένα] Δηλαδή υπήρχε ένα αναλυτικό πρόγραμμα αλλά είναι ευέλικτο και είναι ανοιχτό ως προς τον τρόπο προσέγγισής του ή στο πώς θα το αναπτύξεις. Αυτό ήταν και το δυνατό του... υπάρχουν λοιπόν· πολύ ωραία πράγματα έχουνε γίνει. Πολύ ωραία πράγματα μπορούν να γίνουνε γιατί εξακολουθεί να υπάρχει η δυνατότητα πειραματισμού στα σχολεία. Νομίζω όμως ότι το ίδιο το σχολείο, ο φορέας, ας πούμε, δεν αξιοποιεί αυτό που εν τω μεταξύ έχει συγκεντρωθεί. [διευκρίνιση] Εγώ θεωρώ ότι υπάρχουν πράγματα που ως αναλυτικό πρόγραμμα θα έπρεπε να ξανασυζητηθούν απ' την αρχή. Θα έπρεπε δηλαδή κάποια πράγματα να επικαιροποιηθούν. Κάποια πιθανόν να σταματήσουν να γίνονται σε τόση έκταση και να μουν και κάποια καινούρια πραγματάκια	Επιμόρφωση εκπαιδευτικών Ενδειξη της φιλοσοφίας που διαπνέει τη λειτουργία του θεσμού Παιδαγωγικές-διδακτικές προσεγγίσεις Ενδειξη της φιλοσοφίας που διαπνέει τη λειτουργία του θεσμού Παιδαγωγικές-διδακτικές προσεγγίσεις
--	---

τα οποία λειτουργούν πολύ καλύτερα κι είναι πολύ πιο χρήσιμα. Σ: Από τους θεσμούς της πολιτείας, τον δήμο, γενικότερα, πώς αντιμετωπίζεται ο θεσμός των ΣΔΕ. Κ4: Δεν έχω εικόνα όπως είχα παλιότερα. Έχω παρόλα αυτά κάποια. Ο δήμος απλώς θεωρώ ότι ήταν «ωσεί παρόν», δηλαδή δεν ξέρω αν είχε μπει με χρηματοδότηση στην αρχή. Πιο πολύ το χώρο είχε προσφέρει ας πούμε. Και τώρα δηλαδή μας προσφέρει αυτό το χώρο. Δεν έχει εμπλακεί σε κανένα άλλο επίπεδο. Τουλάχιστον όσο ξέρω εγώ για το δικό μας σχολείο δεν έχει καμία εμπλοκή σε οτιδήποτε άλλο. Ούτε... εντάξει όποτε, ε, λέμε ας πούμε ότι θα κάνουμε κάποιες εκδηλώσεις ή θα κάνουμε μια διαφήμιση για το σχολείο δεν μας έχουν πει οι άνθρωποι όχι. Δηλαδή λέει «ελάτε και βάλτε ταμπέλα» μέχρι εκεί, δηλαδή δεν γίνεται... δεν υπάρχει ώσμωση ιδιαίτερη. Σ: Η παρουσία Ψυχολόγου και Συμβούλου Σταδιοδρομίας θεωρείτε ότι είναι σημαντική; Κ4: Εντελώς. Πάρα πολύ σημαντική για μένα και μάλιστα δύο καλοί σύμβουλοι, να το πω έτσι, δηλαδή όταν ενδιαφέρονται για τους ανθρώπους, για το σχολείο και για τους ανθρώπους, ε, μπορούν να κάνουν και πάρα πολύ καλή... δηλαδή το όφελος να είναι μεγάλο. Ευτυχώς είμαστε σε μια τέτοια φάση. Περνάμε μια τέτοια χρονιά φουλ και το χαίρομαι αφάνταστα αυτό.	Παιδαγωγικές-διδακτικές προσεγγίσεις Ρόλος παραγόντων τοπικής κοινωνίας Προσανατολισμός, συμβουλευτική στήριξη και καθοδήγηση των εκπαιδευομένων
--	---

Σ: Περιγραφική αξιολόγηση. Τι έχετε να μου πείτε γι' αυτή;

K4: Εγώ την έφτιαξα, τι να πώ; Δεν μπορώ να πω κάτι άλλο. Συγγνώμη για το «την έφτιαξα».

Δεν την έφτιαξα μόνος μου. Αλίμονο. Αλλά ήτανε κάτι που... κοίτα εγώ ποτέ δεν ήμουνα υπέρ ακόμα και στο τυπικό σχολείο. Εντάξει υποχρεωμένος είσαι να βάζεις βαθμούς παρόλα αυτά πάντα είχα έναν δικό μου τρόπο να βάζω βαθμούς, δηλαδή δεν αξιολογούσα ποτέ με το αν μου έγραψες στα διαγωνίσματα και στα τεστς. Ε αυτό ήτανε δικιά μου... τελοσπάντων πάντα πίστευα ότι, κι εξακολουθώ να το πιστεύω και δεν υπάρχει περίπτωση ν' αλλάξω ή να είμαι αντίθετος, ε, ναι δεν πιστεύω στην τυπική αξιολόγηση. Δηλαδή δεν μου λέει τίποτα και κανένας δεν μπορεί να με πείσει ότι το 18 με το 19 ή με το 17 έχουν τόσο μεγάλες διαφορές. Όμως έχουν μεγάλες διαφορές γιατί ουσιαστικά στιγματοποιούνε το μαθητή. Ο 17, ο 18, ο 19, ο 20. Δεν είναι έτσι. Αυτό δεν είναι αξιολόγηση. Ε, πολύ απλά έτσι; Δεν έχει κανένα στοιχείο ανατροφοδότησης, κανένα στοιχείο «α έγινα καλύτερος από πριν; Μπορώ να γίνω ακόμα καλύτερος; Αυτό που δεν το 'ξερα το 'μαθα; Τι άλλο θα μπορούσα να μάθω;» Μ' άλλα λόγια ο βαθμός δε λέει τίποτα. Είναι απλώς μια ταμπέλα, μια ετικέτα κι ένα στίγμα και τίποτα άλλο. Αυτό πάντα το πίστευα κι εξακολουθώ να το πιστεύω.

Αξιολόγηση των εκπαιδευομένων

Σ: Έχετε ακούσει για την εξέλιξη κάποιων μαθητών, έτσι, στα τόσα χρόνια; Κ4:Βέβαια. Ποια είναι η εξέλιξη; Ήδη είχα μαθητή που είναι δικηγόρος αυτή τη στιγμή και ήτανε και τσιγγάνος. Ε έχω μαθητή μου, τρεις, που έχουν τελειώσει Φιλολογία. Πάρα πολλούς, γύρω στους 8-10 που έχουν τελειώσει ΤΕΙ· παραπάνω, δεν είναι 10, είναι πολύ περισσότεροι. Οι μισοί και έχουν τελειώσει λύκεια. Ε εντάξει... και εξέλιξη γενικώς... και κάνουνε διάφορα πράγματα, οι δουλειές τους και τέτοια. Έχουν πολύ μεγάλη εξέλιξη, υπάρχει και πολύ μεγάλη, δηλαδή ανέλπιστα μεγάλη σύμφωνα με τα παλιά μου πιστεύω. Τώρα πια λέω «α μπορούμε κι ακόμα παραπάνω».	Ροές-συμπεριφορές-επιλογές εκπαιδευομένων
---	--

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 7

ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΑ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ ΚΩΔΙΚΟΠΟΙΗΣΕΩΝ ΜΕ ΑΠΟΣΠΑΣΜΑΤΑ ΑΠΟ ΤΙΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ:

➤ Ένδειξη της φιλοσοφίας που διαπνέει τη λειτουργία του θεσμού:

«[...] Υπάρχει δηλαδή θα 'λεγε κανείς μια κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση του γραμματισμού. Άρα μ' αυτή τη φιλοσοφία υπάρχει κι ευελιξία. Και δεν είναι βέβαια σ' ένα παγιωμένο πλαίσιο όπως είναι το αναλυτικό πρόγραμμα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση»

(K2)

«Είναι ευέλικτο και η λογική των ΣΔΕ έχει ευέλικτο δηλαδή πρόγραμμα, είναι στη λογική των ΣΔΕ. Το πρόγραμμα φτιάχνεται ανάλογα με τις ανάγκες μας και μπορεί να αλλάζει»

(K1)

«Λειτουργήσε ένα χρόνο ως πιλοτικό φιλοδοξώντας και υιοθετώντας άλλες μεθόδους, άλλο τρόπο προσέγγισης της γνώσης που να ταιριάζει στα ενήλικα άτομα και μάλιστα τότε θεωρήθηκε ως μια ευκαιρία και μία καλή πρακτική που αν πετύχαινε και αξιολογείτο θα μπορούσε να διαχυθεί και στην... οι καλές πρακτικές θα μπορούσαν να διαχυθούν και στην υπόλοιπη ακόμα και στην τυπική εκπαίδευση» (K5)

➤ Κάλυψη των λειτουργικών αναγκών του ΣΔΕ:

«Ε πολύ σημαντικό είναι η ενίσχυση του σχολείου σε υλικοτεχνική υποδομή και επίσης η άμεση στελέχωση του σχολείου από την έναρξη της σχολικής χρονιάς. Να είναι όλοι οι συνάδελφοι, όλων των ειδικοτήτων τους στο πόστο τους από τις αρχές του Σεπτεμβρη»

(K3)

« Ναι εντάξει θα μπορούσε και καλύτερα αλλά πιστεύω ότι εντάξει είναι» (E1)

«Είναι γραφειοκρατία μεγάλη για να...ας πούμε παράδειγμα θέλουμε να φτιάξουμε το φωτοτυπικό. Πρέπει να βγει στη 'ΔΙΑΥΓΕΙΑ' να... εν τω μεταξύ σε λίγο μπορεί να μη βγάζει καθόλου φωτοτυπίες. Καταλαβαίνεις. Οπότε υπάρχει μια δυσκολία. Δεν είναι

γρήγορη η διαδικασία με λίγα λόγια, για το λειτουργικό μας κομμάτι. Μην νομίζεις ότι ήταν ποτέ πλουσιοπάροχα τα πράγματα. Εντάξει, πάντως μπορούμε και λειτουργούμε» (Κ1)

➤ **Κατάρτιση εκπαιδευτικών:**

«Στα ΣΔΕ δουλεύουμε πάντα με αποσπάσεις, ε, και δούλευα το '12-'13 πάλι με απόσπαση στο ΣΔΕ Χ και μετά από αυτά τα χρόνια ξανάρθα πάλι φέτος με απόσπαση. Δεν είχα ξανακάνει αίτηση. Συνολικά δηλαδή σαν αποσπασμένη δύο χρόνια αλλά και πριν δούλευα ως ωρομίσθια.[...] Εγώ έχω κάνει μεταπτυχιακό στην Εκπαίδευση Ενηλίκων κι έχω κάνει πολλά επιμορφωτικά σεμινάρια ειδικά πάνω στα ΣΔΕ και εντάξει, και η προϋπηρεσία. Κι έχω και πολλές ώρες με ενήλικες διδάσκοντας» (Κ2)

«Ήμουν το 2003 στην Χ, μετά μέχρι το '08, έναν χρόνο έμεινα εκτός με ξαναπήραν άλλο ένα χρόνο, έφυγα, πήγα στην οργανική μου κι απ' το '14 είμαι εδώ» (Κ1)

«12 χρόνια (προϋπηρεσία), 7 χρόνια (στο συγκεκριμένο ΣΔΕ)» (Κ3)

«Από 'να σημείο όμως και μετά τηρούνται τα τυπικά ως προς το κομμάτι των προσόντων, δηλαδή όλοι, οι περισσότεροι που δουλεύουν είτε ως ωρομίσθιοι είτε ως μόνιμοι έχουν μεταπτυχιακό, αρκετοί και διδακτορικό, πλούσιο βιογραφικό, έχουν ασχοληθεί με την εκπαίδευση ενηλίκων, ε, έχουν παρακολουθήσει πολλά σεμινάρια σχετικά με την εκπαίδευση ενηλίκων [...]» (Κ5)

➤ **Επιμόρφωση εκπαιδευτικών:**

«Αυτό στο οποίο υστερούμε σήμερα είναι η επιμόρφωση, το κομβικό σημείο για κάθε θεσμό που θέλει να λέγεται καινοτόμος κλπ. είναι οι όσοι πρόκειται να δουλέψουν ή δουλεύουν να έχουν εκπαιδευτεί. Να έχουν μάλλον, συγγνώμη, επιμορφωθεί. Τα τελευταία κάμποσα χρόνια έχει ατονήσει τελείως αυτός ο τομέας» (Κ5)

«Ε σίγουρα μια αναθεώρηση θα χρειαστεί να γίνει γιατί τα τελευταία χρόνια δεν έχουν γίνει σοβαρές επιμορφωτικές συναντήσεις ώστε να μπορέσει να γίνει και μια σοβαρή αναθεώρηση του προγράμματος σπουδών» (Κ3)

«Απλά θα ήθελα να υπήρχε, έτσι μια πιο... πώς να σας το πω καλύτερα; Να υπήρχε έτσι μια ενίσχυση στους εκπαιδευόμενους και στους εκπαιδευτές, σ' εμάς δηλαδή που δουλεύουμε εδώ. Δηλαδή θα μ' ενδιέφερε για παράδειγμα να υπάρχει μια ανατροφοδότηση, που δεν υπάρχει, έτσι, σε επίπεδο δουλειάς» (Κ2)

➤ **Παιδαγωγικές-διδασκτικές προσεγγίσεις:**

«Εδώ μ' αρέσει γιατί είναι πιο δημιουργικό [...] μου δίνεται η δυνατότητα μέσα από τα project, απ' τα σχέδια δράσης και κάνω κάποια επιπλέον πράγματα που μ'

αρέσουνε.[...]Στην τυπική εκπαίδευση τους κυνηγάει η ύλη» (Κ1)

«Οι άνθρωποι φαίνεται ότι είναι καταρτισμένοι γι' αυτό το πράγμα. Για μένα θα έπρεπε γενικώς να γίνεται και στα κανονικά σχολεία αυτό το πράγμα. Η μάθηση αυτού του τύπου, δηλαδή σε βάζουνε να σκεφτείς χωρίς να σου δώσουνε έτοιμη την απάντηση, ε, αλλά με έναν τρόπο που μόνο εκείνοι ξέρουν. Εγώ δεν μπορώ να τον περιγράψω. Εμένα ας πούμε μ' έχει βοηθήσει ο τρόπος που μας διδάσκουν οι καθηγητές να βοηθώ και τα παιδιά μου στο σπίτι, ε, χωρίς αυτό το απόλυτο, το στεγνό, δηλαδή σκέφτεσαι πριν απαντήσεις κι όχι όλα παπαγαλία» (Ε8)

«Υπάρχουν τεράστιες διαφορές. Ε δεν είναι το τυπικό μάθημα που κάνεις, που έχεις μία ύλη, που πρέπει να μάθεις ξέρω 'γω παπαγαλία. Είναι τελείως διαφορετικό» (Ε3)

➤ **Σχέσεις-σχολικό κλίμα:**

«Προς το παρόν δεν υπάρχει κανένα πρόβλημα και με τους καθηγητές και με τους συμμαθητές μου έχουμε μια πολύ καλή και ωραία σχέση. Δεν έχω κανένα πρόβλημα. Ούτε σαν ρατσισμό, να το πω κι έτσι, ούτε σαν ρατσισμό προς εμένα ας πούμε που δεν είμαι από 'δω. Απ' τους καθηγητές ας πούμε, είναι όλα πολύ καλά. Δεν έχω βιώσει τέτοιο πρόβλημα» (Ε4)

«Είμαστε ενήλικοι, υπάρχει σεβασμός και κατανόηση ο ένας προς τον άλλον, ε δε νομίζω ότι υπάρχει κάποιο ιδιαίτερο θέμα. Εντάξει στα τόσα άτομα μπορεί να υπάρξει και κάποια παρεξήγηση κτλ. αλλά that's all, μέχρι εκεί, τίποτα παραπάνω, τίποτα λιγότερο» (Ε5)

«Μια χαρά όλα. Μ' αρέσει, μ' αρέσει. Είμαι πολύ ενθουσιασμένη» (Ε6)

➤ **Κίνητρα εκπαιδευομένων:**

«Εμένα ήταν τ' απωθημένο μου γιατί ήθελα να το κάνω. Δεν έχω κάποιο συγκεκριμένο κίνητρο. Δηλαδή ήτανε κάτι που ήθελα να κάνω για να... γιατί ντρεπόμουν να γράφω στα χαρτιά απόφοιτη δημοτικού... δηλαδή ένιωθα ότι δε μου άξιζε αυτό» (Ε8)

«Έπαθα ένα καρδιακό, ανακοπή και ... λόγω ΑΜΕΑ.[...] Γιατί ήθελα να πάρω το απολυτήριο. Να προχωρήσω τη ζωή μου» (Ε7)

«Χρειαζόμουν το πτυχίο μου. Το πτυχίο του γυμνασίου δηλαδή για να μπορέσω να προχωρήσω στη δουλειά που ασκώ, δηλαδή για να μπορέσω ν' ανέβω σκαλοπάτια πιο πάνω» (Ε5)

➤ **Εμπόδια μάθησης:**

«Μόνο το θέμα της υγείας μου με εμποδίζει, δεν μου φαίνεται κάτι... τα μαθήματα δεν μου φαίνονται δύσκολα και με τους υπόλοιπους και τα υπόλοιπα παιδιά τα πάμε μια χαρά. Δεν μπορώ να πω ότι αντιμετώπισα κάποιο ιδιαίτερο πρόβλημα. Μόνο το θέμα της μετακίνησης» (Κ3)

«Ο χρόνος πάνω απ' όλα. Όχι τόσο η κούραση. Ο χρόνος και το ότι αφήνω τα παιδιά μου μόνα τους» (Ε1)

«Δεν έχουν καλή συγκέντρωση γιατί έχουν πάρα πολλές ασχολίες και είναι επιφορτισμένοι με την καθημερινότητα και επίσης δεν έχουν αρκετό ελεύθερο χρόνο ούτως ώστε να μπορούν να μελετήσουν και δεν μπορούν να εμπεδώσουν καλά τη διδαχθείσα ύλη» (Κ3)

➤ **Αξιολόγηση των εκπαιδευομένων:**

«Βαθμούς; Εντάξει. Είμαι μεγαλύτερη λίγο για βαθμούς. Καλύτερα έτσι όπως είναι. Ίσως δεν θα έχω κάτι... σ' αυτό είσαι καλή, σ' αυτό ανεβαίνεις, σ' αυτό κατεβαίνεις... είναι όλα καλά» (Ε7)

«Εμένα μου αρέσει η αξιολόγηση. Η γραπτή αξιολόγηση, χωρίς βαθμό. Γιατί γενικώς το μάθημα δεν είναι ένα πράγμα. Ένας βαθμός. Μέσα από την περιγραφική μπορείς να καταλάβεις και τις αδυναμίες σου και τα δυνατά σου σημεία. Γιατί δεν είναι μόνο ξέρω το μάθημα» (Ε8)

«Δεν νομίζω να έχει να κάνει η μια με την άλλη. Εντάξει είναι καλύτερη η δικιά μας, μέχρι και ο γιος μου το λέει. Εννοείται. Αλλά εντάξει θα προτιμούσα την άλλη. Θα μου άρεσε να έχω βαθμό» (Ε1)

➤ **Ενισχυτική διδασκαλία:**

«Σ' εμάς στη Β' όχι δεν γίνεται. Στην Α' εγώ είχα κάνει. Με είδε ο καθηγητής ότι δεν τα πήγαινα καλά στα μαθηματικά και μ' έβαλε ενισχυτική σ' αυτό το μάθημα. Πήγα, πολύ... άμα δεν ξέρεις θα καταλάβεις λίγο γιατί θα κάτσεις περισσότερες ώρες και θα τα κάνεις απ' την αρχή. Θα μπει δηλαδή λίγο στο κλίμα απ' τα μαθήματα» (Ε4)

«Εγώ είχα εργαστήρια (ενν. ενισχυτική διδασκαλία), πέρυσι είχα μπει στη γλώσσα. Λίγο βοηθήθηκα γιατί φέτος πήγε αλλού η κοπέλα» (Ε2)

«Πέρυσι ήταν τόσο καλή, τόσο κατανοητή. Ζήτησα να πάω φέτος πάρα πολύ γιατί όντως μάθαινα. Τόσο κατανοητή δεν είχα ξαναδεί. Όλα τα παιδιά ζητάγαμε αυτή την καθηγήτρια. Είναι να το 'χει. Αλλά δεν μας βάλανε» (Ε1)