



ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ
ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΑΘΗΝΩΝ



ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ
UNIVERSITY COLLEGE LONDON, INSTITUTE OF EDUCATION
ΚΟΙΝΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΣΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΑΝΘΡΩΠΙΝΑ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ»

«Η Αλληλεπίδραση της τυπικής και της μη τυπικής εκπαίδευσης μέσα από τον
λόγο των εκπαιδευτικών»

ΠΑΡΑΣΚΕΥΗ ΜΑΥΡΟΓΕΝΗ

ΑΜ 162010

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ

ΑΛΕΞΑΝΔΡΑ ΑΝΔΡΟΥΣΟΥ

ΑΘΗΝΑ 2019

Περιεχόμενα

| | |
|---|-----------|
| ΠΕΡΙΛΗΨΗ | 5 |
| ABSTRACT | 5 |
| ΕΙΣΑΓΩΓΗ | 6 |
| ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ | 8 |
| 1. Ορισμός άτυπης, τυπικής και η μη τυπικής εκπαίδευση | 9 |
| 2. Βασικές αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων | 10 |
| 2.1 Τι είναι η ενηλικιότητα | 10 |
| 2.2 Εκπαίδευση ενηλίκων και εκπαίδευση για ενήλικες | 10 |
| 2.3 Θεωρίες της εκπαίδευσης ενηλίκων | 12 |
| 3. Η εμπλοκή του εκπαιδευτικού και του μαθητή στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας | 16 |
| 4. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού | 18 |
| 4.1 Η γνώση ως μέσο χειραφέτησης | 18 |
| 4.2 Ο αναστοχασμός και η προϋπάρχουσα κουλτούρα στην εκπαίδευση | 19 |
| 4.3 Ο ρόλος του ακτιβιστή εκπαιδευτικού στην εκπαίδευση | 19 |
| ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ | 21 |
| 5. Σκοπός και μεθοδολογία | 21 |
| 5.1 Σκοπός της έρευνας | 21 |
| 5.2 Ερευνητικά ερωτήματα | 21 |
| 5.3 Μεθοδολογική προσέγγιση | 22 |
| 5.4 Ερευνητικά εργαλεία | 23 |
| 5.5 Δείγμα | 23 |
| 5.6 Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων | 26 |
| 5.7 Το θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας των σχολείων ενηλίκων μεταναστών | 27 |
| 6. Ερμηνεία της αλληλεπίδρασης τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης στην λειτουργία του σχολείου | 29 |
| 6.1 Ο τρόπος λειτουργίας του σχολείου | 29 |
| 6.2 Η στοχοθεσία | 36 |
| 6.3 Η αξιολόγηση | 43 |
| 7. Η αλληλεπίδραση της τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης στον εκπαιδευτικό | 48 |
| 7.1 Οι διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών | 48 |
| 7.2 Πώς νοηματοδοτούν οι εκπαιδευτικοί τον ρόλο τους | 56 |
| 8. Συμπεράσματα | 61 |
| 8.1 Συμπεράσματα της έρευνας | 61 |

| | |
|---|-----------|
| 8.2 Τα νέα ευρήματα και περιορισμοί της έρευνας | 63 |
| 8.3 Μελλοντικές ερευνητικές προτάσεις | 64 |
| ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ | 66 |

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θεωρώ πρώτιστη υποχρέωσή μου να εκφράσω θερμές ευχαριστίες προς όλους όσους βοήθησαν κατά τη διεξαγωγή αυτής της έρευνας και την εκπόνηση της διπλωματικής μου εργασίας. Πρώτη από όλους θα ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτρια μου κυρία Αλεξάνδρα Ανδρούσου, για την πολύτιμη καθοδήγηση και τις συμβουλές που μου παρείχε, καθ' όλη τη διάρκεια αυτής της προσπάθειας μου. Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένεια μου, που στάθηκε δίπλα μου με υπομονή και πάντα με εμπύχωνε ώστε να φτάσω με επιτυχία έως το τέλος αυτής της εργασίας.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία εκπονείται στο πλαίσιο του ενδιαφέροντος της ερευνήτριας φοιτήτριας, αναφορικά με την μη τυπική εκπαίδευση στην Ελλάδα και συγκεκριμένα με τις δομές μη τυπικής εκπαίδευσης που διδάσκουν την Ελληνική γλώσσα σε ενήλικες μετανάστες. Πιο αναλυτικά, η συγκεκριμένη μελέτη, διερευνά τις περιπτώσεις εκπαιδευτικών που εργάζονται στην τυπική εκπαίδευση και ταυτόχρονα, προσφέρουν εθελοντικά μαθήματα ελληνικών σε ενήλικες μετανάστες σε μη τυπικές δομές που λειτουργούν στην Αθήνα σαν σχολεία. Σκοπός, είναι να μελετηθεί μέσα από τον λόγο των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, αν διαπιστώνεται κάποιο είδος αλληλεπίδρασης μεταξύ τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης με ποιους τρόπους αυτή πραγματοποιείται. Αν με λίγα λόγια, η τυπική και η μη τυπική εκπαίδευση αλληλοεπηρεάζονται και αν τελικά η μη τυπική εκπαίδευση με τον τρόπο λειτουργίας της, μπορεί να αποτελέσει ένα εναλλακτικό παράδειγμα για την τυπική διδασκαλία .

Λέξεις κλειδιά: τυπική εκπαίδευση, μη τυπική εκπαίδευση, μετανάστες, ενήλικες

ABSTRACT

This thesis is written because of the researcher's interest for the non-Formal education in Greece and, more specifically for the non-Formal schools in which adult immigrants learn the Greek language. This study deals with the teachers who work in formal education and at the same time, they teach Greek language to adult immigrants, voluntarily. The purpose is to determine, through the interviews of the teachers, if there is interaction between formal and non-Formal education and if the non-Formal education could be an alternative mode of operation for formal education in Greece.

Key words: formal education, non-formal education, immigrants, adults

Η ελληνική κοινωνία έχει υποστεί τις τελευταίες δεκαετίες, ραγδαίες οικονομικές και κοινωνικές μεταβολές. Μια από τις σημαντικότερες προκλήσεις που η χώρα μας έπρεπε να αντιμετωπίσει, ήταν η υποδοχή χιλιάδων μεταναστών που έφτασαν στον Ελληνικό χώρο αναζητώντας μια καλύτερη τύχη, κυρίως από τη δεκαετία του '90 και μετά. Μεταξύ των τεράστιων ζητημάτων που δημιούργησε αυτή η συνθήκη, ήταν και η ανάγκη για ομαλή κοινωνική ενσωμάτωση των ανθρώπων αυτών στην ελληνική πραγματικότητα. Η εκπαίδευση αποτέλεσε αρωγό στην προσπάθεια αυτή. Ως εκ τούτου, έγιναν οργανωμένες προσπάθειες ώστε οι μετανάστες, να λάβουν την απαιτούμενη εκπαίδευση, για να μπορέσουν να εργαστούν και να επιβιώσουν αξιοπρεπώς στον τόπο εγκατάστασης τους. Δημιουργήθηκαν προγράμματα σπουδών που σαν στόχο έθεταν την καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού, την προώθηση της απασχόλησης και στην ομαλή προσαρμογή των μεταναστών.

Το ζήτημα της ανισότητας και του κοινωνικού αποκλεισμού των ευπαθών κοινωνικών ομάδων, έχουν τεθεί σε πολλά κείμενα της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Για παράδειγμα, το *“Πράσινο βιβλίο για την κοινωνική πολιτική”* (1993), καλούσε τις ενδιαφερόμενες χώρες να ενεργήσουν με σκοπό καταπολέμηση της φτώχειας και του κοινωνικού αποκλεισμού. Αργότερα, η *“Λευκή βίβλος για την κοινωνική πολιτική”* (1994) έθετε σαν προτεραιότητα την επένδυση στην εκπαίδευση και την απασχόληση επιδιώκοντας την οικοδόμηση μιας κοινωνίας γνώσης. Εκεί μεταξύ άλλων, γίνεται αναφορά στα σχολεία δεύτερης ευκαιρίας, σαν μια ευκαιρία να λάβουν την καλύτερη δυνατή κατάρτισης όσοι έχουν αποκλειστεί από το εκπαιδευτικό σύστημα. Στη συνέχεια το *“Πρόγραμμα κοινωνικής δράσης”* (1998-2000), έθετε σαν κεντρικούς άξονες δράσεις την επένδυση στην ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού και στη δια βίου μάθηση. (Βεργίδης, 2003:75)

Στη σύγχρονη βιβλιογραφία ένα σημαντικό μέρος του ερευνητικού έργου των κοινωνικών επιστημών, έχει επικεντρωθεί στην μελέτη της εκπαίδευσης που λαμβάνουν οι μετανάστες οι οποίοι καταφθάνουν στην Ελλάδα και την Ευρώπη συνολικά. Σχολεία δεύτερης ευκαιρίας που λειτουργούν τα απογεύματα ή τα σαββατοκύριακα, είναι η συνηθέστερη λύση για τους μετανάστες που ενδιαφέρονται να μάθουν ελληνικά. Τα σχολεία αυτά λειτουργούν είτε στο πλαίσιο κάποια ΜΚΟ (Μη Κυβερνητικής Οργάνωσης), είτε από εθελοντικές ομάδες εκπαιδευτικών που δεν έχουν κάποιο οικονομικό όφελος από τέτοιου είδους δράσεις.

Πριν την τελευταία εικοσαετία, η ελληνική σχολική τάξη χαρακτηριζόταν από σχετική ομοιογένεια ως προς την προέλευση των μαθητών. Η είσοδος των μεταναστών στην Ελλάδα μετέτρεψε τα σύγχρονα

σχολεία σε πολυπολιτισμικά. Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί δεν είχαν εμπειρία πάνω στην πολύπλοκη διαχείριση μιας τάξης που χαρακτηρίζεται από την πολιτισμική ετερότητα μεταξύ των μαθητών και οι συνθήκες που αντιμετώπισαν ήταν πρωτόγνωρες. Σταδιακά οι εκπαιδευτικοί άρχισαν να επιμορφώνονται, να αναζητούν αποτελεσματικές λύσεις και πρακτικές μεθόδους ώστε να γεφυρώσουν το γλωσσικό και πολιτισμικό χάσμα με τους νέους μαθητές τους.

Η συγκεκριμένη εργασία διερευνά τις περιπτώσεις των εκπαιδευτικών εκείνων που επιχείρησαν να ξεφύγουν από το στενό πλαίσιο της τυπικής εκπαίδευσης και να εμπλακούν ταυτόχρονα σε μια εναλλακτική μορφή εκπαίδευσης, τις μη τυπικές δομές εκπαίδευσης ενήλικων μεταναστών. Μέσα από τον λόγο των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών επιχειρείται να εξεταστεί αν οι παραπάνω δομές εκπαίδευσης μπορούν να αποτελέσουν μια εναλλακτική λειτουργία της τυπικής εκπαίδευσης.

Αναφορικά με τη δομή της εργασίας, αυτή χωρίζεται σε δυο μέρη, το θεωρητικό και το ερευνητικό. Στο θεωρητικό μέρος, έγινε μια προσπάθεια να διευκρινιστούν σημαντικές έννοιες όπως η τυπική, η μη τυπική και η άτυπη εκπαίδευση, οι βασικές αρχές της ενηλικιότητας, όπως είναι το πότε κάποιος θεωρείται ενήλικας και οι βασικές θεωρίες μάθησης των ενήλικων. Στη συνέχεια εξετάζεται η εμπλοκή και ο ρόλος του μαθητή και του εκπαιδευτικού στη μαθησιακή διαδικασία. Στο ερευνητικό μέρος, αφού γίνεται αναφορά στο σκοπό και στα μεθοδολογικά χαρακτηριστικά της έρευνας, ακολουθεί η ανάλυση των ευρημάτων από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών. Ακολουθούν τα συμπεράσματα της έρευνας και τέλος, τα νέα ευρήματα που προέκυψαν και οι μελλοντικές προεκτάσεις.

Η εκπαίδευση μεταναστών στην Ελλάδα - μια σύντομη επισκόπηση

Το μεταναστευτικό ζήτημα, αποτέλεσε διαχρονικά πρόκληση για τις χώρες υποδοχής. Η αύξηση των μεταναστευτικών εισροών, η αβεβαιότητα που χαρακτηρίζει την οικονομία σε παγκόσμιο επίπεδο καθώς και τα υψηλά επίπεδα ανεργίας στις περισσότερες από τις χώρες υποδοχής, αποτελούν ορισμένους μόνο από τους παράγοντες οι οποίοι συντελούν στη διατήρηση του ενδιαφέροντος των επιστημόνων, των πολιτικών και της κοινωνίας συνολικά για το φαινόμενο της μετανάστευσης. Μέσα σε αυτό το κλίμα, η εκπαίδευση, διαδραματίζει πρωτεύοντα ρόλο στην καλλιέργεια της ιδιότητας του πολίτη διότι, είναι επιφορτισμένη να μεταδώσει τη γλώσσα, τον πολιτισμό, την ιστορία καθώς και τις δημοκρατικές αξίες της νέας χώρας στα άτομα που καταφθάνουν σε αυτή. (Schnapper ,2000 :117) Λαμβάνοντας υπόψη τη θεωρία για την ιδιότητα του πολίτη, τίθεται το αίτημα για δικαίωμα των μεταναστών στην εκπαίδευση πέρα από τα σύνορα της χώρας στην οποία γεννήθηκαν, ως κάτι που αφορά τον άνθρωπο και όχι τον πολίτη. Εξετάζεται με λίγα λόγια, η ανάγκη για καθολική σύλληψη των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, σαν κάτι που αφορά τον άνθρωπο και όχι την ιδιότητα του πολίτη. (Marshall & Bottomore 1995:192)

Η Ελλάδα, αποτέλεσε πόλο έλξης για χιλιάδες ανθρώπους, οι οποίοι μετακινήθηκαν και εγκαταστάθηκαν στο έδαφος της αναζητώντας καλύτερες συνθήκες διαβίωσης .Για την χώρα μας, η πρώτη μεγάλη μεταναστευτική ροή ,πραγματοποιείται μετά την Μικρασιατική καταστροφή. Την περίοδο εκείνη, μετά την ανταλλαγή πληθυσμών με την Τουρκία, περίπου ένα εκατομμύριο Έλληνες Μικρασιάτες, μεταναστεύουν στην ελληνική επικράτεια. Η Ελλάδα τη δεκαετία του '90, χιλιάδες μετανάστες από την Ευρώπη, την Ασία και την Αφρική κατέφθασαν στην Ελλάδα, αναζητώντας καλύτερες συνθήκες ζωής. Η Ελλάδα βρέθηκε απροετοίμαστη, μπροστά στην εισροή μεταναστευτικών πληθυσμών και στις προκλήσεις που γεννήθηκαν. (Θεοδωρακοπούλου, 2017: 104)

Ως εκ τούτου, η Ελληνική πολιτεία, προσπάθησε με μια σειρά μέτρων να εναρμονιστεί με το ευρωπαϊκό δίκαιο και να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά το ζήτημα της μετανάστευσης, καθορίζοντας τους όρους και τις προϋποθέσεις εισόδου ,παραμονής και εργασίας, καθώς και να διασφαλίσει βασικά δικαιώματα των μεταναστών, όπως αυτό της εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, με τον Ν. 3386/2005 που ψηφίστηκε το 2005, ρυθμίστηκαν ζητήματα που αφορούσαν την είσοδο, την παραμονή και την κοινωνική ένταξη των υπηκόων τρίτων χωρών στην Ελληνική επικράτεια. Επίσης, ορίστηκαν οι προϋποθέσεις για την απόκτηση της ιδιότητας του *επί μακρόν διαμένοντος*. Αυτές ήταν η επαρκής γνώση της ελληνικής γλώσσας και η γνώση στοιχείων της ελληνικής ιστορίας και του ελληνικού πολιτισμού. Συγκεκριμένα, στο άρθρο 68 ορίζεται πως «με κοινή απόφαση των Υπουργών Εσωτερικών , Δημοσίας Διοίκησης και

Αποκέντρωσης και Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων καθορίζονται οι φορείς και η διαδικασία πιστοποίησης της επάρκειας της γνώσης της ελληνικής γλώσσας και της γνώσης στοιχείων της ελληνικής ιστορίας και του ελληνικού πολιτισμού και ρυθμίζονται θέματα διοργάνωσης σχετικών προγραμμάτων, καθώς και κάθε άλλη σχετική λεπτομέρεια». (<http://www.refworld.org/cgi-bin/texis/vtx/rwmain/opensslpdf.pdf?reldoc=y&docid=4cf78da4>)

Σύμφωνα με το άρθρο 17, του ίδιου νόμου, οι φορείς που μπορούν να παρέχουν εκπαιδευτικές υπηρεσίες εκτός της τυπικής εκπαίδευσης, στο πλαίσιο της μη τυπικής εκπαίδευσης, είναι οι σχολές επαγγελματικής κατάρτισης (Σ.Ε.Κ), τα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (Ι.Ε.Κ), τα κολλέγια και τα κέντρα Δια βίου μάθησης τα οποία παρέχουν διαρκή επαγγελματική κατάρτιση, εκπαίδευση σε ενήλικες μαθητές, επαγγελματικό προσανατολισμό και συμβουλευτική. Οι παραπάνω φορείς μπορεί να είναι είτε ιδιωτικοί, είτε δημόσιοι. Η εποπτεία, η διαμόρφωση του εκπαιδευτικού πλαισίου και οι κανονισμοί λειτουργίας τους, ανήκει στη Γενική Γραμματεία Δια βίου Μάθησης του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων. (<http://www.opengov.gr/gyrepth/?p=1670>)

1. Ορισμός άτυπης, τυπικής και η μη τυπικής εκπαίδευση

Η εκπαίδευση δεν μπορεί σήμερα να θεωρείται μια διαδικασία που περιορίζεται στα πλαίσια του σχολείου και εκτιμάται με βάση τα χρόνια συμμετοχής. Πρόκειται για μια συνεχή διαδικασία που εκτείνεται από την νηπιακή ηλικία ως την ενηλικίωση και πραγματοποιείται με ποικίλους τρόπους. Μπορούν να αναγνωριστούν τρεις βασικές μορφές εκπαίδευσης. Η άτυπη εκπαίδευση, η τυπική εκπαίδευση και η μη τυπική εκπαίδευση.

Η άτυπη εκπαίδευση, είναι η δια βίου, μη συστηματική και μη οργανωμένη διαδικασία κατά την οποία το άτομο μέσα από τις καθημερινές εμπειρίες και την έκθεση του στο πολιτισμικό του περιβάλλον αποκομίζει δεξιότητες, γνώσεις και στάσεις ζωής. (Coombs & Ahmed, 1974: 18-21) Είναι επομένως, προϊόν της εμπειρίας της ζωής του ατόμου. Τέτοια παραδείγματα είναι τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, η οικογένεια, οι φίλοι, η μουσική, το θέατρο κ.α. (Boldea & Sigmirean, 2016: 119)

Η τυπική (ή επίσημη) εκπαίδευση είναι το θεσμοθετημένο εκπαιδευτικό σύστημα που ξεκινάει από την νηπιακή ηλικία και εκτείνεται ως τις ανώτερες πανεπιστημιακές σπουδές. (Coombs & Ahmed, 1974: 18-21) Πέραν του θεσμικού της χαρακτήρα, περιλαμβάνει το αναλυτικό πρόγραμμα, εγχειρίδια, χρονοδιαγράμματα, την αξιολόγηση και την παρουσία εξειδικευμένου διδακτικού προσωπικού. Είναι συνειδητά οργανωμένη, συστηματική και αποτελεί την έκφραση μιας εκπαιδευτικής πολιτικής με κοινούς στόχους. (Boldea & Sigmirean, 2016: 116)

Η μη τυπική εκπαίδευση, είναι κάθε οργανωμένη εκπαιδευτική διαδικασία που διεξάγεται εκτός του τυπικού πλαισίου μάθησης, και παρέχει γνώσεις σε συγκεκριμένες ομάδες του πληθυσμού, όπως

είναι οι ενήλικες, οι μετανάστες κλπ . Η τυπική και η μη τυπική εκπαίδευση μοιάζουν συχνά στις παιδαγωγικές μεθόδους που ακολουθούν , διαφέρουν όμως στους εκπαιδευτικούς στόχους που θέτουν και στον πληθυσμό που απευθύνονται. (Coombs & Ahmed, 1974:18-21) Οι σπουδαστές συμμετέχουν εθελοντικά στις δραστηριότητες της μη τυπικής εκπαίδευσης, και ως εκ τούτου έχουν ενεργό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία. Ένα από τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της, είναι η εκμάθηση μέσω πράξης. Η μη τυπική εκπαίδευση, σχεδιάζεται και μοιράζεται με τέτοιο τρόπο ώστε να δημιουργεί ένα περιβάλλον στο οποίο ο μαθητής είναι ο «αρχιτέκτονας» της μαθησιακής διαδικασίας. (Boldea & Sigmirean, 2016: 117) Στην μη τυπική εκπαίδευση επομένως, η ευθύνη της εκπαίδευσης μοιράζεται από κοινού. Στόχοι, αξιολόγηση , γίνονται αντικείμενο διαπραγμάτευσης μέσα στην ομάδα, επιτρέποντας τους εκπαιδευόμενους να παίξουν ενεργό ρόλο. (Noye & Piveteau, 1999:183)

2. Βασικές αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων

2.1 Τι είναι η ενηλικιότητα

Είναι σημαντικό πριν γίνει αναφορά στην εκπαίδευση που απευθύνεται σε ενήλικες , να διευκρινιστεί τί ορίζεται ως ενηλικιότητα. Οποιαδήποτε προσπάθεια ταξινόμησης της έννοιας «ενήλικας» δεν μπορεί να είναι επαρκής και ολοκληρωμένη, γι' αυτό στη συνέχεια παρατίθενται κάποιοι βασικοί ορισμοί που έχουν αποδοθεί στη συγκεκριμένη έννοια . Η ενηλικιότητα είναι μια κατάσταση στην οποία τα άτομα επωμίζονται κάποιες ευθύνες και οφείλουν να συμπεριφέρονται με έναν ενήλικο τρόπο. Σύμφωνα με μια άλλη θεωρία, η αντιμετώπιση των άλλων ως ενηλίκων ξεκινάει από το γεγονός ότι οι ίδιοι αντιμετωπίζουν τους εαυτούς τους ως ενήλικους. (Jarvis, 2004: 52- 53)

Ο Rogers τονίζει πως η λέξη “ενήλικας” , μπορεί να προσδιοριστεί με βάση πολλές παραμέτρους. Για παράδειγμα , το στάδιο του κύκλου της ζωής ενός ανθρώπου, την κοινωνική του κατάσταση , ή ως ξεχωριστή κατηγορία από τα παιδιά. Επιπλέον, παραθέτει τρία χαρακτηριστικά που διαθέτουν οι ενήλικες: Η αίσθηση της προοπτικής , η πλήρης ανάπτυξη και η αυτονομία. Άρα ,είναι αρκετά περιοριστικό να πούμε ότι ένα άτομο ενηλικιώνεται σε κάποια συγκεκριμένη ηλικία . (Rogers, 1999: 60)

Ο Κόκκος ,φαίνεται πως ταυτίζεται με την παραπάνω άποψη και όπως αναφέρει, ενήλικο είναι το άτομο *«όταν αναγνωρίζει στον εαυτό του τα στοιχεία της ωριμότητας και της τάσης αυτοπροσδιορισμού, ενώ ταυτόχρονα αναγνωρίζεται και από τους άλλους με τον ίδιο τρόπο»*. (Κόκκος, 2005: 39)

2.2 Εκπαίδευση ενηλίκων και εκπαίδευση για ενήλικες

Ο ορισμός της έννοιας « μάθηση» δεν είναι εύκολος και υπάρχουν πολλές προσεγγίσεις . Σύμφωνα με την θεωρία του συμπεριφορισμού, η μάθηση είναι μια σταδιακή αλλαγή στις γνώσεις, τις

αξίες και τις πεποιθήσεις του ανθρώπου που προκαλούν τα ερεθίσματα του περιβάλλοντος του. Άλλοι μελετητές, ανάμεσα τους ο Freire και ο Mezirow, υποστηρίζουν, ότι η μάθηση είναι μια συνεχής διεργασία με βασικά χαρακτηριστικά της την επεξεργασία των εμπειριών μέσα από την αλληλεπίδραση του ατόμου με τον περίγυρο του. Σύμφωνα με τον Kolb, η μάθηση είναι η διαδικασία κατά την οποία το άτομο αποκτώντας νέες εμπειρίες, τις επεξεργάζεται, τις προσθέτει στις ήδη υπάρχουσες γνώσεις του και σχεδιάζει στη συνέχεια νέες δράσεις. Η μάθηση πραγματοποιείται είτε ασυνείδητα, μέσα από την αλληλεπίδραση μας με τον κοινωνικό μας περίγυρο, είτε οργανωμένα στα πλαίσια ενός εκπαιδευτικού προγράμματος (Κόκκος, 2005:32) Τέλος κατά τον Jarvis, μάθηση είναι οποιαδήποτε, περισσότερο ή λιγότερο, μόνιμη αλλαγή συμπεριφοράς που είναι το αποτέλεσμα της εμπειρίας. (Jarvis, 2012:2)

Η σημασία της εκπαίδευσης ενηλίκων έχει πολλάκις υπογραμμιστεί και από την Ευρωπαϊκή Ένωση. Συγκεκριμένα, ως εκπαίδευση ενηλίκων αναφέρεται μια σειρά τυπικών, μη τυπικών και άτυπων μαθησιακών δραστηριοτήτων, στην οποία εμπλέκονται οι ενήλικες μετά το τέλος της αρχικής τους εκπαίδευσης. Αποτελεί ζωτικής σημασίας συνιστώσα για την πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης, καθώς ευνοεί την απασχόληση και την ανταγωνιστικότητα, την κοινωνική ένταξη, την ενεργό συμμετοχή των πολιτών και την προσωπική ανάπτυξη. Η πρόκληση είναι να δοθούν ευκαιρίες μάθησης σε όλους τους ενήλικες, καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους, ιδιαίτερα στις ευπαθείς ομάδες. (http://ec.europa.eu/education/policies/eu-policy-in-the-field-of-adult-learning_ne)

Στην βιβλιογραφία που αφορά την εκπαίδευση ενηλίκων οι κυριότεροι ορισμοί είναι αυτοί της UNESCO και του ΟΑΣΣΑ. Όπως υπογραμμίζει η Unesco «*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, 1975 στο Κόκκος, 2005: 38)

Αντίστοιχα ο ΟΑΣΣΑ αναφέρει ότι «*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*». (ΟΑΣΣΑ, 1977 στο Κόκκος, 2005: 39)

2.3 Θεωρίες της εκπαίδευσης ενηλίκων

Η εκπαίδευση που αφορά τους ενήλικες διαφοροποιείται από την εκπαίδευση που αναφέρεται στα παιδιά ,εξαιτίας των διαφορετικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευόμενων. Ιστορικά έχουν καθοριστεί οι παρακάτω θεωρίες μάθησης στην εκπαίδευση ενηλίκων. Το μοντέλο της «αυτοκαθοδηγούμενης μάθησης» (self- directed learning) Tough (1971) , το μοντέλο της «μετασχηματιστικής μάθησης» (transformational learning) Merizow (1991), το μοντέλο της μαθησιακής διαδικασίας» Jarvis (1987), το μοντέλο της «επάρκειας» (Proficiency Theory) Know (1986) και το μοντέλο του McClusky . (Αθανασίου & Μπαλντούκας & Παναούρα, 2014: 18) Δεν θα σταθούμε σε όλες τις θεωρίες , αλλά θα εστιάσουμε στις βασικότερες.

Το μοντέλο της «αυτοκαθοδηγούμενης μάθησης» (self- directed learning)

Η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να σχεδιάζει και να πραγματοποιεί την μάθηση του εαυτού του, θέτοντας ρεαλιστικούς στόχους και οργανώνοντας την αξιολόγηση του χωρίς αυτό να σημαίνει πως δεν υπάρχει κανένας έλεγχος . Όπως αναφέρει ο Collins «η μάθηση είναι ατομική, κανείς δεν μαθαίνει για κάποιον άλλον. Όμως αυτή δεν συμβαίνει στο απόλυτο κενό. Μαθαίνουμε σε αλληλεπίδραση με κάτι ή κάποιον σε συγκεκριμένο περιβάλλον ».(Collins, 1991: 18 στο Βεργίδης, Δ & Κόκκος, Α. 2010: 129)

Ο Tough, ορίζει την αυτοκατευθυνόμενη μάθηση ως μια διαδικασία μάθησης που ακολουθεί συγκεκριμένα βήματα. Τα μοντέλα αυτής της μορφής ονομάζονται γραμμικά και είναι τα εξής:

1. Αποφασίζω τί και πού θέλω να μάθω.
2. Αποφασίζω από πού θα αντλήσω τις πηγές .
3. Θέτω συγκεκριμένα χρονικά όρια.
4. Αποφασίζω πότε θα ξεκινήσω ένα επεισόδιο μάθησης.
5. Εκτιμώ το σημερινό επίπεδο γνώσεων μου αλλά και την πρόοδο μου στη διάρκεια της μάθησης.
6. Εντοπίζω τους παράγοντες που με εμποδίζουν να μάθω.
7. Εξασφαλίζω τους πόρους και τις κατάλληλες συνθήκες που μου είναι απαραίτητα.

8. Εξασφαλίζω την οικονομική δυνατότητα που απαιτείται για την πρόσβαση σε ορισμένους πόρους.
9. Βρίσκω χρόνο για μάθηση.
10. Αυξάνω τα κίνητρα για μάθηση. (Βεργίδης & Κόκκος, 2010: 132-133)

Το μοντέλο της μετασχηματιστικής μάθησης.

Η θεωρία της μετασχηματιστικής μάθησης (transformational learning) παρουσιάστηκε το 1977 από τον J. Mezirow. Υποστηρίζει ότι η μάθηση δεν αποτελεί την απόκτηση νέων γνώσεων οι οποίες προστίθενται στις υπάρχουσες αλλά, ότι είναι η διαδικασία κατά την οποία βασικές αξίες και πεποιθήσεις μας αναδιαμορφώνονται. Ο μετασχηματισμός αυτός, συνήθως ξεκινάει όταν το άτομο καταλάβει πως μια πεποίθηση που μέχρι πρότινος τον βοηθούσε να δώσει λύσεις σε προβλήματα, σήμερα δεν είναι επαρκής. Σκοπός δηλαδή της μετασχηματίζουσας μάθησης, είναι η καλλιέργεια αυτόνομης σκέψης των ενήλικων. (Αθανασίου & Μπαλντούκας & Παναούρα, 2014: 21)

Ο Mezirow, θεωρεί πως τα άτομα έχουν διαμορφώσει κατασκευές της πραγματικότητας, που είναι άμεσα επηρεασμένες από το κοινωνικό και πολιτισμικό τους περιβάλλον. Αυτές τις κατασκευές τις ονομάζει «θεωρήσεις». Όταν η «θεώρηση» ενός ατόμου δεν εναρμονίζεται με την εμπειρία του, πραγματοποιείται αναστοχασμός αυτής της εμπειρίας και αλλαγή του τρόπου ζωής του, με την μορφή ενός κύκλου μάθησης. Όπως τονίζει, κάτι τέτοιο πραγματοποιείται συνήθως, έπειτα από μία μεγάλη «κρίση» στη ζωή ενός ατόμου. (Jarvis P., 2004: 144)

Οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι χρειάζεται να επανεξετάζουν τις απόψεις τους και να τις μετασχηματίζουν ώστε να δίνουν νόημα στις εμπειρίες τους. Ο Mezirow για να εξηγήσει τη σημασία του κριτικού στοχασμού, υποστήριξε ότι υπάρχουν τέσσερα είδη μάθησης, στα δύο τελευταία από τα οποία συντελείται ο μετασχηματισμός. Το πρώτο είδος μάθησης, είναι η επεξεργασία της υπάρχουσας άποψης. Το δεύτερο είδος, μάθησης είναι η υιοθέτηση μια νέας άποψης χωρίς όμως πάλι να αμφισβητούμε τον τρόπο με τον οποίο ερμηνεύουμε την πραγματικότητα. Στο τρίτο είδος μάθησης, συντελείται ο ριζικός μετασχηματισμός μιας άποψης, ενώ στο τέταρτο είδος μάθησης συντελείται ο μετασχηματισμός όλου του τρόπου αντίληψης και ερμηνείας της πραγματικότητας (Βεργίδης & Κόκκος, 2010: 76- 78) Ο Mezirow, αντιμετωπίζει αυτό το μετασχηματισμό σαν μια διαδικασία, που οδηγεί το άτομο στην ωριμότητα και στη

χειραφέτηση. Τονίζει την απελευθερωτική δύναμη της μάθησης σαν αποτέλεσμα αναστοχασμού της προϋπάρχουσας εμπειρίας σε μη τυπικές μαθησιακές διαδικασίες. (Jarvis, P. 2004: 147)

Freire: η εκπαίδευση ενηλίκων ως πράξη απελευθέρωσης

Η παιδαγωγική πρόταση του Freire για την εκπαίδευση των ενηλίκων παρουσιάστηκε για πρώτη φορά το 1973 στο βιβλίο *education for critical consciousness*, το οποίο ο Freire άρχισε να γράφει όσο ήταν στη φυλακή. (Φρέιρε, 2011: 109) Ο Freire, πρωτοστάτησε στις δεκαετίες 1960-1980 σε ό,τι αφορούσε την εκπαίδευση ενηλίκων τόσο στη χώρα του όσο και σε άλλα κράτη όπως Νικαράγουα, Χιλή, Αγκόλα, Τανζανία κ.α. Βασική παραδοχή του, ήταν ότι οι χώρες του τρίτου κόσμου χαρακτηρίζονταν από ακραίες κοινωνικές ανισότητες και ότι η κουλτούρα της κυρίαρχης τάξης επιβάλλεται στους πιο αδύναμους. (Βεργίδης, & Κόκκος, 2010: 74) Με αυτό τον τρόπο οι καταπιεσμένοι παγιδεύονται σε μια «πολιτισμική κατασκευή της πραγματικότητας», καθώς υιοθετούν αξίες που είναι ξένες προς τον πολιτισμό τους, με αποτέλεσμα να καταλήγουν να βλέπουν την δική τους κουλτούρα ως κατώτερη. (Jarvis, 2004: 132)

Ο μόνος τρόπος για να αποτραπεί αυτό είναι να συνειδητοποιήσουν οι κυριαρχούμενοι τα αίτια της κατάστασης τους και τον τρόπο που αντιμετωπίζουν τον εαυτό τους και να αντιδράσουν. Έχοντας ως πηγές έμπνευσης του τον Marx, τους στοχαστές της Σχολής της Φρανκφούρτης αλλά και το έργο των ριζοσπαστών φιλοσόφων ανέπτυξε μια προσέγγιση στην εκπαίδευση ενηλίκων, στο κέντρο της οποίας βρίσκεται η συνειδητοποίηση μέσω του κριτικού στοχασμού. (Βεργίδης & Κόκκος, 2010: 74) Αυτή η διδακτική προσέγγιση αποτελεί «πράξη απελευθέρωσης», μέσα από την οποία οι εκπαιδευόμενοι ανακαλύπτουν τον εαυτό τους και μετασχηματίζουν τον κόσμο γύρω τους. Πρόκειται δηλαδή για μια πολιτική προσέγγιση και όχι για μια εκπαίδευση που στοχεύει στην απόκτηση γνώσεων. (Jarvis, 2004: 132)

Η μεταρρύθμιση του Freire, περιλαμβάνει δύο σκέλη: την διδασκαλία των ενηλίκων και ένα πρόγραμμα για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, στο οποίο προβλέπεται συνεχής εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Βασικοί στόχοι της μεταρρύθμισης του ήταν, η μεγιστοποίηση της πρόσβασης στην εκπαίδευση, η βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας σε νέους και ενήλικες και η διαμόρφωση κριτικών και υπευθύνων ατόμων μέσω της εκπαίδευσης. Πρόκειται δηλαδή για μια προσπάθεια κοινωνικοπολιτικού μετασχηματισμού με σοσιαλιστική κατεύθυνση, που σκοπό είχε την προώθηση της λαϊκής εκπαίδευσης στη Βραζιλία. (Φρέιρε, 2011: 61)

Στην παιδαγωγική του Freire, δίνεται έμφαση στο διάλογο μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου, ενώ ο εκπαιδευτής αντιμετωπίζεται σαν εμψυχωτής που καλείται να ενθαρρύνει τον εκπαιδευόμενο και όχι να διδάξει τις σωστές γνώσεις. Ταυτόχρονα, ο εκπαιδευτής είναι αυτός που καλείται να φέρει στην επιφάνεια την εμπειρία εκείνη στην οποία θα πραγματοποιηθεί ο αναστοχασμός και στη συνέχεια, θα πραγματοποιηθεί η μαθησιακή διεργασία. Η διδακτική μέθοδος του Freire θεωρείται καταλληλότερη για την εκπαίδευση ενηλίκων και όχι παιδιών. (Jarvis, 2004: 134)

Το αναλυτικό πρόγραμμα

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, προβλέπει το σύνολο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, να καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από το ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα. Το αναλυτικό πρόγραμμα είναι στην ουσία ένας στοχασμός σχετικά με τους όρους συγκρότησης του σχολείου και τις αντίθετες απόψεις που υπάρχουν σχετικά με αυτό που πρέπει να διδαχθεί στο σχολείο, για ποιούς λόγους αυτό είναι αναγκαίο και τους τρόπους που αυτό που μπορεί να καταστεί εφικτό. Κάθε ορισμός, βασίζεται σε αντιλήψεις, ιδεολογίες και αξίες, οι οποίες αντανακλούν μια συγκεκριμένη ερμηνεία της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Οι διαφορετικοί ορισμοί, φανερώνουν τους ποικίλους προβληματισμούς για τη σχέση εκπαίδευσης και κοινωνικοπολιτικού συστήματος και διαφορετικών οπτικών που διαμορφώθηκαν στη διάρκεια της εξέλιξης της παιδαγωγικής σκέψης. (Φλουρής & Κρίκας, 2009: 68- 69 στο Τσάφος, 2014: 100)

Ο όρος curriculum, του αγγλικού όρου για το αναλυτικό πρόγραμμα, προέρχεται από το λατινικό ρήμα currere και σήμαινε «την ολοκλήρωση της διαδρομής στον ιππόδρομο». (Βρεττός και Καψάλης, 1994: 17 στο Τσάφος, 2014: 100) Με βάση την νεωτερική αντίληψη, το Αναλυτικό πρόγραμμα είναι το σύνολο των περιεχομένων που καλύπτονται κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Ενδεικτικοί ορισμοί είναι οι εξής:

« Ένα αναλυτικό πρόγραμμα είναι το αποτέλεσμα και το προϊόν διαδικασιών σχεδιασμού και σύνταξης ενός γενικού πλαισίου μακροπρόθεσμης οργάνωσης και διδασκαλίας, που γίνεται σε διάφορα επίπεδα και με διαφορετικό κατά περίπτωση βαθμό εγκυρότητας και νομιμότητας». (Βρεττός & Καψάλης, 1994: 15 στο Τσάφος, 2014: 101)

Ωστόσο, όπως επισημαίνει ο Pinar, το αναλυτικό πρόγραμμα δεν παραπέμπει απαραίτητα στην προετοιμασία των μαθητών για να επιτύχουν στις εξετάσεις ή να γίνουν αποτελεσματικοί υπάλληλοι, αλλά μπορεί: *«Να ενσταλάξει- μέσα από την επικοινωνία και την κριτική στάση απέναντι στην*

ακαδημαϊκή γνώση- μια δημόσια δέσμευση για την εξασφάλιση της βιωσιμότητας του πλανήτη «...» να ενδυναμώνει τους μαθητές να δρουν και να σκέπτονται με ευφυΐα, ευαισθησία και θάρρος τόσο στη δημόσια σφαίρα- ως πολίτες που φιλοδοξούν να καθιερώσουν μια δημοκρατική κοινωνία- και στην ιδιωτική σφαίρα ως άτομα που συσχετίζονται με άλλα άτομα». (Pinar, 2010: 178 στο Τσάφος, 2014: 102)

Κάποιοι άλλοι, προσδίδουν στο αναλυτικό πρόγραμμα πολιτισμική αξία, παραπέμποντας στις αξίες και στις γνώσεις που επιδίωκε ανέκαθεν το σχολείο να μεταβιβάσει. «Τα σταθερά διδακτικά αντικείμενα, όπως η γραμματική, η ανάγνωση, η Λογική, η Ρητορική, τα μαθηματικά και τα σπουδαιότερα βιβλία του Δυτικού Κόσμου, στα οποία ενσωματώνεται η ουσιώδης γνώση». (Marsh & Willis, 2007:9 στο Τσάφος, 2014:105) Σε άλλες περιπτώσεις, το αναλυτικό πρόγραμμα διακρίνεται σε κατηγορίες. Το προτεινόμενο/ επιδιωκόμενο αναλυτικό πρόγραμμα, το αποκλειόμενο , γραπτό , το υποστηριζόμενο, το διδασκόμενο/ εφαρμοσμένο , το αξιολογούμενο και το κατακτηθέν αναλυτικό πρόγραμμα. (Τσάφος, 2014: 107- 111)

3. Η εμπλοκή του εκπαιδευτικού και του μαθητή στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας

Τα τελευταία χρόνια, επικρατεί προβληματισμός για την συμμετοχή των εκπαιδευτικών και των διδασκόμενων στο σχεδιασμό του αναλυτικού προγράμματος και της μαθησιακής διαδικασίας συνολικά. Το ζήτημα αναφέρει για πρώτη φορά το κίνημα της Νέας Αγωγής, το οποίο αντιμετώπισε τον εκπαιδευτικό σαν καταλυτικό παράγοντα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ο Dewey , μάλιστα αντιμετώπισε τον εκπαιδευτικό ως βασικό παράγοντα σχεδιασμού του αναλυτικού προγράμματος. Χαρακτηριστικό παράδειγμα, το Πειραματικό σχολείο του Σικάγο, στο οποίο την ευθύνη διαμόρφωσης του αναλυτικού προγράμματος αναλάμβανε μέσα από συλλογικές δράσεις, ο ίδιος ο εκπαιδευτικός, Έτσι, υπό την επίδραση του κινήματος της προοδευτικής παιδαγωγικής, συγκροτήθηκε τον 20^ο αιώνα μια τάση, που αναγνώριζε τη σημασία της συμμετοχής των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος. (Τσάφος, 2014: 302)

Η συμμετοχή του μαθητή στη αναδιαμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος, αποτελεί επίσης σημαντικό ζήτημα τα τελευταία χρόνια. Παρόλο που το αναλυτικό πρόγραμμα απευθύνεται στους μαθητές, ο ρόλος του μαθητή στο σχεδιασμό και την αξιολόγηση του αναλυτικού προγράμματος δεν

απασχόλησε , παρά μόνο τις τελευταίες δεκαετίες. Ελάχιστες προσπάθειες εκπαιδευτικών έχουν καταγραφεί, στις οποίες επιχείρησαν να σχεδιάσουν το αναλυτικό πρόγραμμα από κοινού με τους μαθητές τους. Η «φωνή» του μαθητή στην ουσία περιθωριοποιείται, γι αυτό και οι μαθητές συχνά σε εκπαιδευτικά κείμενα αναφέρονται ως η «χαμένη φωνή» . (Cook- Sather, 2002 στο Τσάφος, 2014:319)

Με βάση τις παιδαγωγικές θεωρίες του 20^{ου} αιώνα, ο μαθητής αποτελούσε το αντικείμενο της εκπαιδευτικής διαδικασίας , τον παθητικό δέκτη μια συγκεκριμένης και «αντικειμενικής» γνώσης. Η γνώση αυτή, δεν σχετίζεται σε τίποτα με την πραγματικότητα του μαθητή. Ο μαθητής, αντιμετωπίζεται σαν «ατελής ενήλικας» , ανίκανος να πάρει αποφάσεις για τη σχολική του ζωή, απλά πρέπει να ανταποκρίνεται σε προκαθορισμένα καθήκοντα και μάλιστα, η επιτυχία του υπολογίζεται από τον βαθμό ανταπόκρισης του σε αυτά. (Τσάφος, 2014:320)

Καθώς όμως, σταδιακά αναδύονται νέες προσεγγίσεις της εκπαιδευτική πράξης, ο ρόλος του μαθητή νοηματοδοτείται διαφορετικά και αναβαθμίζεται. Ο μαθητής δεν θεωρείται πλέον παθητικός δέκτης, αλλά δρών υποκείμενο που έχει παρεμβατικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία. Το ενδιαφέρον μετατοπίζεται από τη «μηχανική μάθηση» στην κατανόηση, την ανάπτυξη διανοητικών δεξιοτήτων και στρατηγικών γνώσης. Ο μαθητής μετατρέπεται σε *«υποκείμενο που μαθαίνει με την ενεργό του δράση να προσεγγίζει τη γνώση, να προσανατολίζεται στον κόσμο, να διακρίνει τις επιλογές που έχει και να διαμορφώνει την ταυτότητα του»*. (Φρυδάκη, 2009: 204)

Δύο προσανατολισμοί αναπτύχθηκαν σε αυτή την οπτική. (Τσάφος, 2014: 323) Ο ένας ξεκινούσε από το κίνημα του εκπαιδευτικού ερευνητή. Πρόκειται για μια προσπάθεια ενεργοποίησης της φωνής του μαθητή. Οι μαθητές δεν διεκδικούν απλώς να ορίσουν τα εκπαιδευτικά θέματα που πρόκειται να μελετηθούν, αλλά διεκδικούν τη συμμετοχή τους στην αξιοποίηση των πορισμάτων που θα προκύψουν.

Ο άλλος προσανατολισμός, σχετίζεται με το κίνημα της κριτικής παιδαγωγικής. Κυρίαρχες ιδέες στην κριτική παιδαγωγική, είναι οι ιδέες της ενδυνάμωσης και της συλλογικότητας. Ο μαθητής αναγνωρίζει την κοινωνική αδικία που βιώνει, συνειδητοποιεί τη δύναμη του και δρα με στόχο την αλλαγή της ευρύτερης κοινότητας στην προοπτική μιας πιο δίκαιης κοινωνίας. (Τσάφος, 2014:323) Πρώτος ο Freire, προέβαλε την απελευθερωτική εκπαίδευση, αντί της τραπεζικής εκπαίδευσης. Για τον Freire, το πολιτισμικό πλαίσιο των εκπαιδευόμενων είχε μεγάλη σημασία για τον σχεδιασμό του αναλυτικού προγράμματος. Στόχος ήταν μια δημοκρατική σχολική τάξη και η συλλογική κατασκευή της

νέας γνώσης που αντλείται τόσο από τις βιωματικές εμπειρίες των μαθητών , όσο και από την τυπική γνώση. Η διδασκαλία να δίνει με λίγα λόγια, χώρο στους μαθητές να εκφράσουν τις δικές τους εμπειρίες. Το εκπαιδευτικό σύστημα, λαμβάνει υπόψη του το πολιτισμικό τους κεφάλαιο και έτσι μπορούν να αρθρώσουν φωνή και κατά συνέπεια, να διερευνήσουν τη δυνατότητα της κριτικής συνειδητοποίησης και της ενδυνάμωσης. (Τσάφος, 2014: 334-335) Στόχος επομένως, είναι η δημιουργία ενός εκπαιδευτικού προγράμματος που θα κινείται στη προοπτική της αλλαγής και του μετασχηματισμού. Βασική προϋπόθεση της συμμετοχής των μαθητών στο σχεδιασμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας, είναι ο διάλογος ανάμεσα σε εκπαιδευτικό και μαθητή. (Τσάφος, 2014: 338)

Σήμερα, θεωρείται απαραίτητη η συμμετοχή στο σχεδιασμό του μαθήματος, όλων όσων εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Κάτι τέτοιο ενδυναμώνει τους εμπλεκόμενους, ώστε να αναλάβουν δράση και να λειτουργήσουν ως πρόσωπα που αλληλεπιδρούν και δείχνουν ενδιαφέρον για την πραγματική ζωή , σεβόμενοι τις ιδιαιτερότητες κάθε μέλους της ομάδας. Έτσι, ο ρόλος εκπαιδευτικών και μαθητών αναβαθμίζεται και αποτελούν πλέον βασικούς συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία. (Τσάφος, 2014:300)

4. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

4.1 Η γνώση ως μέσο χειραφέτησης

Η γνώση που προσφέρει το σχολείο οφείλει να έχει χειραφετική δράση, με λίγα λόγια, να οδηγεί στην ενδυνάμωση (empowerment) των εκπαιδευόμενων, ώστε να μετασχηματίσουν την κοινωνική πραγματικότητα την οποία βιώνουν και να παλέψουν ενάντια στις αδικίες. . Οι κριτικοί παιδαγωγοί διακρίνουν τρεις μορφές γνώσης. Την τεχνική, την πρακτική και την χειραφετική . Το ενδιαφέρον στρέφεται σε αυτό που ο Habermas αποκαλεί χειραφετική γνώση, την γνώση δηλαδή που συμφιλιώνει την αντίθεση τεχνικής και πρακτικής γνώσης. Η παραπάνω γνώση, Βοηθάει να κατανοήσουμε με ποιο τρόπο οι σχέσεις εξουσίας που διαπερνούν την κοινωνία, κατευθύνουν και διαμορφώνουν τις κοινωνικές σχέσεις. Εφόσον οι εκπαιδευόμενοι αντιληφθούν αυτή την καταπίεση, η χειραφετική γνώση τους παρέχει τις συνθήκες εκείνες ώστε να μετασχηματίσουν αυτή την πραγματικότητα. Με λίγα λόγια, η χειραφετική γνώση , αποσκοπεί στη δημιουργία συνθηκών κοινωνικής δικαιοσύνης, ισότητας και ενδυνάμωσης. (Mc Laren, στο Γούναρη και Γρόλλιος, 2010:297-327)

4.2 Ο αναστοχασμός και η προϋπάρχουσα κουλτούρα στην εκπαίδευση

Συμφώνα με τη θεωρία της αναστοχαστικής διδασκαλίας , για να μπορέσει ο εκπαιδευτικός να σχεδιάσει τις παιδαγωγικές πρακτικές που θα ακολουθήσει σε συνεργασία με τους μαθητές, οφείλει να γνωρίζει τις παιδαγωγικές πεποιθήσεις του ίδιου και των μαθητών του και ταυτόχρονα να λειτουργεί ως ερευνητής του έργου του, να εξετάζει δηλαδή το «πώς» και το «γιατί». Οφείλει να λειτουργεί ως ερευνητής της διδασκαλίας του , να παρατηρεί και να αναστοχάζεται , ώστε να εντοπίσει τα στοιχεία εκείνα στη διδασκαλία του που χρήζουν βελτίωσης και να αναζητά νέες μεθόδους αποτελεσματικότερης διδασκαλίας. (Richards & Lockhart, 2006 στο Βεργίδης & Κόκκος, 2010: 220)Αναστοχασμός στην εκπαιδευτική πράξη, δεν σημαίνει απλώς αξιολόγηση της εγκυρότητας των σημερινών πεποιθήσεων μας, αλλά επιστροφή στις γνώσεις και στις πεποιθήσεις του παρελθόντος, που έγιναν η βάση του αντιληπτικού μας συστήματος σήμερα, ώστε να εξετάσουμε κριτικά το περιεχόμενο τους. (Βεργίδης & Κόκκος, 2010: 68)

Μια σημαντική διδακτική πρακτική, την οποία εφαρμόζουν με επιτυχία όλο και περισσότεροι εκπαιδευτικοί, είναι η αξιοποίηση της προϋπάρχουσας κουλτούρας των μαθητών τους. Η γνώση είναι συναφής με την πραγματικότητα μόνο όταν σχετίζεται με τις εμπειρίες των μαθητών και μετασχηματιστική όταν οι μαθητές αξιοποιούν τη γνώση για να συμβάλουν στην ενδυνάμωση κι άλλων ατόμων γύρω τους. Όσο οι εκπαιδευόμενοι αισθάνονται ότι η γνώση και η εμπειρία τους έχουν θέση στη μαθησιακή διαδικασία, τόσο περισσότερο εμπλέκονται σε αυτή. Η διδασκαλία με αυτό τον τρόπο “εξανθρωπίζεται” , εφόσον λαμβάνονται υπόψη οι ανάγκες, οι ιδιαιτερότητες και τα όνειρα των συμμετεχόντων , ενώ υπονομεύεται η άνιση ιεραρχική σχέση μεταξύ του πολιτισμού υποδοχής και του πολιτισμού προέλευσης. (Βεργίδης & Κόκκος, 2010: 220)

4.3 Ο ρόλος του ακτιβιστή εκπαιδευτικού στην εκπαίδευση

Οι μεταρρυθμίσεις που προωθούνται σε παγκόσμιο επίπεδο στον τομέα της εκπαίδευσης, περιλαμβάνουν προτάσεις και πρακτικές που αγνοούν είτε την ανάγκη για προετοιμασία ενεργών και κριτικών πολιτών και τον ρόλο των εκπαιδευτικών σε αυτή τη διαδικασία, είτε την κριτική ικανότητα και εμπειρία των ίδιων των εκπαιδευτικών. Με τον τρόπο αυτό ο ρόλος των εκπαιδευτικών, ως άτομα που σκέφτονται και αναστοχάζονται, αποδυναμώνεται, καθώς αντιμετωπίζονται ως γραφειοκράτες που καλούνται να υλοποιούν τις μεταρρυθμίσεις ειδικών που συχνά βρίσκονται έξω από το εκπαιδευτικό

πλαίσιο και η διδασκαλία τους κατευθύνεται στην υιοθέτηση συμπεριφοριστικών διδακτικών πρακτικών. (Aronowitz & Giroux στο Γούναρη & Γρόλλιος, 2010: 161- 165)

Ωστόσο, ορισμένοι εκπαιδευτικοί μέσα από τις πράξεις τους ανατρέπουν την παραπάνω εικόνα. Οι πολλές ώρες ενασχόλησης εκτός του επαγγελματικού ωραρίου, η πίστη στο σκοπό που υπηρετούν και ο αλtruισμός που επιδεικνύουν, αντικατοπτρίζουν μια ακτιβιστική θεώρηση του εκπαιδευτικού επαγγέλματος. Ο εκπαιδευτικός, μέσα από τη συμμετοχή του σε ανάλογες δράσεις, υπονομεύει τις κατεστημένες σχέσεις εξουσίας, δρα συλλογικά, αφιερώνει προσωπικό χρόνο υπηρετώντας το σκοπό του. Παράλληλα, αγωνίζεται ενεργά ενάντια στις συγκαλυμμένες ή ανοιχτές πιέσεις που δέχεται, κάτω από το έμβλημα της απόδοσης λόγου, να ανταποκριθεί σε ζητήματα και κοινωνικές πρακτικές που θεωρούνται νόμιμα από την κυρίαρχη κουλτούρα. (Aronowitz & Giroux στο Γούναρη & Γρόλλιος, 2010: 189-220)

5. Σκοπός και μεθοδολογία

5.1 Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας, είναι η διερεύνηση για το εάν και με ποιους τρόπους υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης στο λόγο των εκπαιδευτικών . Η έρευνα εστιάζει στην περίπτωση των εκπαιδευτικών, που εργάζονται το πρωί στην τυπική εκπαίδευση και ταυτόχρονα, προσφέρουν εθελοντικά μαθήματα ελληνικών σε ενήλικες μετανάστες, το απόγευμα και τα σαββατοκύριακα, σε δομές εκπαίδευσης μεταναστών. Το ενδιαφέρον στρέφεται στο αν οι εμπλεκόμενοι εκπαιδευτικοί εντοπίζουν αλληλεπίδραση μεταξύ της τυπικής και της μη τυπικής εκπαίδευσης και σε ποιους τομείς της εκπαιδευτικής διαδικασίας αυτή ασκείται, όπως οι διδακτικές πρακτικές τους, οι στόχοι που θέτουν στο μάθημα και η διαδικασία της αξιολόγησης .

Το βασικό θέμα της έρευνας, είναι η αλληλεπίδραση μεταξύ τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης. Οι θεματικές κατηγορίες οι οποίες εξετάζονται είναι οι εξής:

Μπορεί η μη τυπική εκπαίδευση να αποτελέσει ένα εναλλακτικό παράδειγμα λειτουργίας για την τυπική εκπαίδευση, όπως την ξέραμε μέχρι σήμερα; Το αναλυτικό πρόγραμμα και η αξιολόγηση από την πολιτεία λειτουργούν δεσμευτικά για τον εκπαιδευτικό στην τυπική εκπαίδευση; Μπορεί η ταυτόχρονη εμπλοκή των εκπαιδευτικών σε αυτούς τους τύπους εκπαίδευσης να τους οδηγήσει σε βελτίωση των διδακτικών τους πρακτικών ; Πώς οι εκπαιδευτικοί καταπολεμούν τις προκαταλήψεις και τον ρατσισμό στην εκπαίδευση μέσα από τη συμμετοχή τους στην εκπαίδευση μεταναστών ;

Μέσα από τις παραπάνω θεματικές κατηγορίες η ερευνήτρια επιχειρεί να διερευνήσει αν και με ποιο τρόπο, ένα διαφορετικό μοντέλο εκπαίδευσης , όπως είναι οι δομές εκπαίδευσης μεταναστών, μπορούν να επιφέρουν αλλαγές , στην τυπική εκπαίδευση . Οι αλλαγές αυτές αναφέρονται τόσο στον τρόπο λειτουργίας του σχολείου, όσο και στον ίδιο τον εκπαιδευτικό.

5.2 Ερευνητικά ερωτήματα

1. **Εντοπίζουν οι εκπαιδευτικοί αλληλεπίδραση μεταξύ τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης ;**

1α) Με ποιους τρόπους αναδεικνύεται η αλληλεπίδραση αυτή στον τρόπο λειτουργίας των δύο τύπων εκπαίδευσης

1β) Πώς αναδεικνύεται η αλληλεπίδραση αυτή στους στόχους που θέτουν οι εκπαιδευτικοί.

- i. Πώς επιλέγουν τους στόχους του μαθήματος;
- ii. Τι κριτήρια θέτουν;
- iii. Οι μαθητές συμμετέχουν στη στοχοθεσία ;

1γ) Πώς αναδεικνύεται η αλληλεπίδραση αυτή στη διαδικασία της αξιολόγησης που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί .

- i. Αξιολογούν μόνοι τους την δουλειά τους;
- ii. Τι ρόλο παίζουν οι γονείς και η πολιτεία σε αυτό;
- iii. Οι μαθητές συμμετέχουν στην αξιολόγηση του μαθήματος;

2. Επηρεάζονται οι εκπαιδευτικοί , μέσα από την ταυτόχρονη ενασχόληση με την τυπική εκπαίδευση και την μη τυπική εκπαίδευση ;

2α) Με ποιους τρόπους επηρεάζονται τις διδακτικές πρακτικές τους

2β) Πώς νοηματοδοτούν οι ίδιοι τον ρόλο τους

5.3 Μεθοδολογική προσέγγιση

Για τη διερεύνηση των παραπάνω ερευνητικών ερωτημάτων καταλληλότερη μέθοδος κρίθηκε η ποιοτική ερμηνευτική έρευνα καθώς, είναι η μέθοδος που επιτρέπει στον ερευνητή, να εμβαθύνει σε απόψεις και εμπειρίες ώστε να κατανοήσει την εμπειρία των ερωτώμενων και να εστιάζει στη λεπτομερή και ποιοτική καταγραφή του νοήματος που δίνουν οι ίδιοι οι συμμετέχοντες μιας έρευνας . (Κυριαζή, 2011: 254)

Επίσης, η ποιοτική έρευνα ενδείκνυται σε έρευνες σαν κι αυτή, όπου το δείγμα είναι μικρό, καθώς βασικό χαρακτηριστικό της ποιοτικής έρευνας είναι το μικρό μέγεθος δείγματος που δίνει τη δυνατότητα

στον ερευνητή να επιδιώξει τη διαμόρφωση ολικής εικόνας για κάθε περίπτωση και την ανεύρεση των κοινών τους στοιχείων. Το ενδιαφέρον στρέφεται, στην σημασία που έχουν τα κοινωνικά φαινόμενα για τα δρώντα υποκείμενα σε συγκεκριμένες κοινωνικές συνθήκες . Με λίγα λόγια ο ερευνητής εισέρχεται στον κοινωνικό χώρο που μελετά και προσπαθεί να δει τα πράγματα από τη σκοπιά των ερευνώμενων. (Κυριαζή, 2011: 52-53)

Σε μια ποιοτική έρευνα, ο ερευνητής εστιάζει στη σύλληψη και ερμηνεία των φαινομένων από τα ίδια τα υποκείμενα και όχι μόνο από τη σχετική βιβλιογραφία. Άλλο ένα στοιχείο που καθιστά κατάλληλη την ποιοτική έρευνα για το θέμα το οποίο εξετάζουμε , είναι ότι πρόκειται για τη μελέτη ενός ζητήματος το οποίο εξετάζουμε για πρώτη φορά. Η ποιοτική έρευνα , βοηθάει όταν το θέμα το οποίο επιδιώκουμε να εξετάσουμε δεν έχει μελετηθεί επαρκώς, άρα όταν κάποιος προσεγγίζει ένα θέμα χωρίς προκαθορισμένες αντιλήψεις και προσπαθεί σταδιακά να κατασκευάσει τη θεωρία και να ερμηνεύσει τα ερευνητικά δεδομένα. (Ίσαρη & Πουρκός, 2015: 40)

5.4 Ερευνητικά εργαλεία

Το κύριο ερευνητικό εργαλείο που εφαρμόστηκε στην παρούσα έρευνα για τη συλλογή δεδομένων, είναι η συνέντευξη και συγκεκριμένα η ημιδομημένη συνέντευξη, καθώς θεωρείται η καταλληλότερη μέθοδος για τη συλλογή ποιοτικού υλικού και για την σε βάθος διερεύνηση ενός ζητήματος. Η ημιδομημένη συνέντευξη, αποτελείται από μια σειρά ερωτήσεων και χρησιμοποιείται από τον ερευνητή σαν οδηγός για τα θέματα τα οποία θέλει να διερευνήσει. Σε μια τέτοιου τύπου συνέντευξη, οι ερωτήσεις συχνά επαναδιατυπώνονται ανάλογα τον ερωτώμενο, υπάρχει ελευθερία στη σειρά με την οποία τίθενται οι ερωτήσεις , ενώ μπορεί να προκύψουν και νέα ερωτήματα ή ορισμένα να αφαιρεθούν. Μέσα από την ημιδομημένη συνέντευξη, ο ερευνητής , επιχειρεί να διαμορφώσει μια ολιστική , γνήσια , αυθεντική και πλαισιοθετημένη προσέγγιση του φαινομένου που τον ενδιαφέρει και όχι να παραμείνει σε μια αποσπασματική και αποπλαισιωμένη μελέτη μέσω εργαστηριακών πειραμάτων. (Ισάρη & Πουρκός, 2015: 40) Για όλους τους παραπάνω λόγους και με δεδομένη τη φύση των ερευνητικών ερωτημάτων που αφορούν εμπειρίες, εκπαιδευτικές πρακτικές και νοηματοδοτήσεις, το ερευνητικό εργαλείο της ημιδομημένης συνέντευξης, κρίθηκε ως το πιο ενδεδειγμένο.

5.5 Δείγμα

Το δείγμα μίας έρευνας είναι οι συμμετέχοντες στην έρευνα αυτή. Η δειγματοληψία, αφορά την στρατηγική που ακολουθεί ένας ερευνητής ώστε να επιλέξει τον πληθυσμό που θα χρησιμοποιήσει για την έρευνα του, όπως είναι μια ομάδα ανθρώπων, ένας οργανισμός , μια χώρα κλπ. Η δειγματοληψία σε

μια ποιοτική έρευνα αποσκοπεί να ανακαλύψει τις περιπτώσεις, που μπορούν να προσφέρουν σημαντικά στοιχεία για την ενδελεχή μελέτη ενός ζητήματος. Σε μια ποιοτική έρευνα ,υπάρχουν πολλές στρατηγικές δειγματοληψίας τις οποίες μπορεί να ακολουθήσει ο ερευνητής. (Ισάρη & Πουρκός, 2015: 40)

Η μέθοδος δειγματοληψίας που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα είναι η μέθοδος της σκόπιμης δειγματοληψίας σε συνδυασμό με τη δειγματοληψία ευκολίας. Με την μέθοδο του διαθέσιμου δείγματος ή αλλιώς δείγμα ευκολίας , ο ερευνητής επιλέγει τα άτομα με βάση την διαθεσιμότητα τους και την ευκολία πρόσβασης ,ώστε να διεξάγει μια συνέντευξη. Ενώ, με την σκόπιμη δειγματοληψία, ο ερευνητής επιλέγει περιπτώσεις που θεωρεί χαρακτηριστικές του θέματος το οποίο θέλει να διερευνήσει. Δηλαδή, ο ερευνητής δεν επιλέγει τυχαία τα άτομα από το σύνολο του πληθυσμού, αλλά επιλέγει τις περιπτώσεις εκείνες που διαθέτουν κάποιο χαρακτηριστικό και μπορούν να δώσουν τις απαντήσεις στα ερωτήματα του. (Κυριαζή, 2011: 116)

Στη συγκεκριμένη έρευνα, ο συνδυασμός των δύο αυτών μεθόδων επιλέχθηκε ως ιδανικός λόγω της ίδιας της φύσης της έρευνας. Πιο αναλυτικά, κατά τη διάρκεια του σχεδιασμού , ορίστηκαν τα βασικά χαρακτηριστικά που χρειαζόταν να διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι θα συμμετείχαν όπως , η παράλληλη ενασχόληση με την τυπική και την μη τυπική εκπαίδευση. Ένα σημαντικό στοιχείο για το δείγμα και κατά συνέπεια και για το σύνολο της έρευνας , στάθηκε η ευκαιρία να συμπεριληφθεί στο δείγμα και η συνέντευξη από έναν σχολικό σύμβουλο. Η συμπερίληψη του ανάμεσα στους συμμετέχοντες αποτέλεσε κρίσιμο παράγοντα στην έρευνα , καθώς βοήθησε να μελετηθεί το θέμα της έρευνας πληρέστερα.

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν συνολικά 6 και τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους είναι τα εξής:

| Όνομα | Ηλικία Κατηγορία | Χρόνια Εμπειρίας | Χρόνια στο σχολείο μεταναστών | Σχέση με την εκπαίδευση |
|----------------|---------------------|---|-------------------------------------|---|
| Χρήστος | 60-65 | 32 | 4 | Δάσκαλος και πλέον σχολικός σύμβουλος |
| | Σπουδές | Νομική σχολή Αθήνας Παιδαγωγική Ακαδημία (2ετής φοίτηση) Εξομοίωση Μεταπτυχιακές σπουδές Διδακτορικές Σπουδές | | |
| Πέτρος | 40-50 | 20 | 2 | Δάσκαλος |
| | Σπουδές | Παιδαγωγικό τμήμα δημοτικής εκπαίδευσης Αθήνας | | |
| Ελένη | 40-50 | 15 | 5 | Καθηγήτρια αγγλικών σε ιδιωτικό σχολείο |
| | Σπουδές | Αγγλική φιλολογία | | |
| Βέρα | 30-40 | 10 | 2 | Εκπαιδευτικός σε τμήμα ένταξης Ρομά |
| | Σπουδές | Φιλοσοφική σχολή | | |
| Ρένα | 30-40 | 10 | 1 | Δασκάλα |
| | Σπουδές | Παιδαγωγικό τμήμα δημοτικής εκπαίδευσης Αθηνών Μεταπτυχιακές σπουδές | | |
| Ξένια | 60-65 | 30 | 15 | Δασκάλα |
| | | Οικονομικό Πανεπιστήμιο Αθηνών Παιδαγωγική Ακαδημία Εξομοίωση | | |

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε από το Σεπτέμβριο του 2017 έως και τον Απρίλιο του 2018. Το ενδιαφέρον της ερευνήτριας γύρω από το μεταναστευτικό φαινόμενο και τον ρόλο της εκπαίδευσης στην κοινωνία, ήταν παράγοντες που συνετέλεσαν στην επιλογή του παρόντος θέματος. Αφού αποφασίστηκε το θέμα, σε συνεννόηση με την επιβλέπουσα καθηγήτρια, ξεκίνησε μια διερεύνηση των πιθανών ερευνητικών ερωτημάτων που θα μπορούσαν να εξεταστούν. Στη συνέχεια ορίστηκε το δείγμα, δηλαδή οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι θα έδιναν συνεντεύξεις. Όλοι οι εκπαιδευτικοί χρειαζόταν να διαθέτουν ένα βασικό χαρακτηριστικό, να εργάζονται στην τυπική εκπαίδευση και ταυτοχρόνως να υπηρετούν εθελοντικά την μη τυπική εκπαίδευση. Αυτό το χαρακτηριστικό, δυσκόλεψε αρκετά την διεξαγωγή της έρευνας καθώς ο πληθυσμός των εκπαιδευτικών που παράλληλα με την εργασία τους προσφέρουν εθελοντικά μαθήματα σε μετανάστες, δεν είναι μεγάλος. Ωστόσο, μετά από αρκετή επιμονή, κατέστη δυνατόν να συγκεντρωθεί ο απαραίτητος αριθμός συμμετεχόντων.

Το πρώτο βήμα για να έρθω σε επαφή με τους εκπαιδευτικούς, ήταν να τους επισκεφθώ στα σχολεία μεταναστών στα οποία διδάσκουν. Επισκέφθηκα αρκετές δομές εκπαίδευσης μεταναστών, οι οποίες λειτουργούν κατά κύριο λόγο, τα απογεύματα και τα σαββατοκύριακα. Τα σχολεία λειτουργούν στην Αττική (Εξάρχεια, Κολωνός, Πετράλωνα και Πειραιάς). Συνομίλησα με τους εκπαιδευτικούς, γνωστοποίησα το στόχο της έρευνας μου αναζητώντας τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι θα ήταν πρόθυμοι να συμμετάσχουν, καταθέτοντας την προσωπική τους εμπειρία. Τα σχολεία στα οποία διδάσκουν οι συμμετέχοντες της έρευνας, είναι το Κυριακάτικο σχολείο μεταναστών, το ανοιχτό σχολείο μεταναστών του Πειραιά, το σχολείο μεταναστών των Πετραλώνων και τα «Πίσω θρανία».

Το ηχητικό αρχείο κάθε συνέντευξης απομαγνητοφωνήθηκε και στη συνέχεια πήρε τη μορφή γραπτού κειμένου. Αφού ολοκληρώθηκαν όλες οι συνεντεύξεις, έγινε η ομαδοποίηση των ευρημάτων ανά θεματικό άξονα και έγινε μια πρώτη απόπειρα ανάλυσης τους και σύνδεσης τους με τη θεωρία. Σε επόμενο βήμα, το σύνολο των δεδομένων αφού επαναταξινομήθηκαν σε θεματικούς άξονες αναλύθηκαν από την ερευνήτρια.

5.6 Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων

Η μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις είναι η θεματική ανάλυση περιεχομένου. Συνήθως η ανάλυση περιεχομένου εφαρμόζεται σε γραπτό ή προφορικό υλικό, προερχόμενο από τα ΜΜΕ αλλά εφαρμόζεται και στην ανάλυση κάθε τύπου κειμένου και ποιοτικού

υλικού. (Κυριαζή, 2011: 281) Η ανάλυση περιεχομένου, σύμφωνα με τον Weber (στο Κυριαζή, 2011: 282) «είναι μια ερευνητική μέθοδος που χρησιμοποιείται για την εξαγωγή έγκυρων συμπερασμάτων «...» από την ανάλυση γραπτών κειμένων...»

Πρόκειται για μια τεχνική έρευνας στην οποία το κείμενο εξετάζεται στην ολότητα του. Είναι η διαδικασία της κωδικοποίησης των απαντήσεων στις ερωτήσεις των ημιδομημένων συνεντεύξεων και η μετατροπή τους σε ποσοτικά δεδομένα. Τα αποτελέσματα που προκύπτουν συνοψίζονται και οδηγούν στην ανάλυση του υπό έρευνα θέματος. Μέσα από την επεξεργασία των στοιχείων, ελέγχεται η συσχέτιση με την υπάρχουσα θεωρία ή ανακαλύπτονται νέες θεωρητικές επεξηγήσεις. (Κυριαζή, 2011: 283)

Η θεματική ανάλυση περιεχομένου, είναι μια μέθοδος εντοπισμού και περιγραφής των επαναλαμβανόμενων «θεμάτων» που προκύπτουν από τα αποτελέσματα μιας έρευνας. Ο ερευνητής, καλείται να πλαισιώσει ο ίδιος τα αποτελέσματα των ερευνητικών ερωτημάτων του, με την κατάλληλη θεωρία, βάσει του τί θέλει να μάθει. (Ισαρη & Πουρκός, 2015: 116) Οι Braun και Clarke (Braun και Clarke, 2006 στο Ισαρη & Πουρκός, 2015: 117) διακρίνουν έξι βήματα για την πραγματοποίηση της θεματικής ανάλυσης. Την επαναλαμβανόμενη ανάγνωση των αποτελεσμάτων των ερευνητικών ερωτημάτων, την κωδικοποίηση τους, τη διαμόρφωση των υπό εξέταση θεμάτων, την επανεξέταση τους, την ονομασία των θεμάτων που προέκυψαν και τέλος, την ανάλυση των ευρημάτων.

Στην συγκεκριμένη έρευνα, ακολουθήθηκαν τα παραπάνω βήματα ώστε να προκύψουν τα υπό εξέταση ζητήματα. Συγκεκριμένα, αφού έγινε ανάγνωση του λόγου των εκπαιδευτικών, αναζητήθηκαν τα θέματα που φαίνεται να θέτουν και να επαναλαμβάνουν συχνότερα στις συνεντεύξεις τους και στη συνέχεια, έγινε κατηγοριοποίηση των θεμάτων αυτών. Αργότερα, μελετήθηκε ξανά το αν μπορούν να τα ζητήματα αυτά, να αποτελέσουν κατηγορίες ανάλυσης λαμβάνοντας υπόψη και την σχετική βιβλιογραφία. Τέλος, πραγματοποιήθηκε η ανάλυση των ευρημάτων.

5.7 Το θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας των σχολείων ενηλίκων μεταναστών

Τα σχολεία μη τυπικής εκπαίδευσης, τα οποία συμμετέχουν στην παρούσα έρευνα, δεν λειτουργούν στο πλαίσιο κάποιας Μη Κυβερνητικής οργάνωσης. Πρόκειται για δομές αλληλεγγύης που δημιουργήθηκαν μετά πρωτοβουλίες μεταναστών/-στριών και εθελοντών εκπαιδευτικών, με σκοπό την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας σε εργαζόμενους μετανάστες και πρόσφυγες. (<https://www.ksm.gr/>).

Σύμφωνα με το άρθρο 17 του Νόμου 4186/13, οι φορείς που μπορούν να παρέχουν εκπαιδευτικές υπηρεσίες εκτός της τυπικής εκπαίδευσης, στο πλαίσιο της μη τυπικής εκπαίδευσης, είναι οι σχολές επαγγελματικής κατάρτισης (Σ.Ε.Κ), τα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (Ι.Ε.Κ), τα κολλέγια και τα κέντρα Δια βίου μάθησης τα οποία παρέχουν διαρκή επαγγελματική κατάρτιση, εκπαίδευση σε ενήλικες μαθητές, επαγγελματικό προσανατολισμό και συμβουλευτική. Οι παραπάνω φορείς μπορεί να είναι είτε ιδιωτικοί, είτε δημόσιοι. Ο έλεγχος, η διαμόρφωση του εκπαιδευτικού πλαισίου και οι κανονισμοί λειτουργίας τους, ανήκει στη Γενική Γραμματεία Δια βίου Μάθησης του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων. (<http://www.opengov.gr/yprepth/?p=1670>)

Τα σχολεία ενηλίκων μεταναστών, δεν λειτουργούν στο πλαίσιο κάποιου από τους παραπάνω φορείς και δεν παρέχουν στους μαθητές τους κάποια πιστοποίηση. Λειτουργούν, με την πρωτοβουλία και την εθελοντική συμμετοχή των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί, δεν περιορίζονται στο να προσφέρουν μαθήματα ελληνικών, αλλά προσπαθούν με διάφορες δράσεις να ενισχύσουν οικονομικά τους μαθητές, όπως οργανώνοντας εορταστικές εκδηλώσεις στις οποίες συλλέγονται χρήματα, είδη ένδυσης και υπόδησης. Ακόμα, συμμετέχουν σε δράσεις, όπως το «αντιρατσιστικό φεστιβάλ» και η κίνηση «Απελάστε το Ρατσισμό» (<https://www.ksm.gr/> και <https://tsamadou13-15.espivblogs.net/>). Με λίγα λόγια, επιδεικνύουν κοινωνική και πολιτική δράση. Τέλος, στοχεύουν στην κοινωνικοποίηση των μαθητών και την διατήρηση της επαφής με την πατρίδα και τα ήθη, τις παραδόσεις και τον πολιτισμό τους. (<https://www.solidarity4all.gr/el>)

Η βασική ιδέα που ενέπνευσε τη δημιουργία δομών εκπαίδευσης ενηλίκων, προέρχεται από την ιδέα του ευρωπαϊκού εγχειρήματος για την ενίσχυση της δια βίου μάθησης. Με τη συνθήκη της Λισσαβόνας, στους στρατηγικούς στόχους της Ευρωπαϊκής Ένωσης τίθενται, η ισχυροποίηση της οικονομίας της γνώσης. Ως εκ τούτου, οι στόχοι που τέθηκαν, στους τομείς της εκπαίδευσης και της κατάρτισης μέχρι το 2020 είναι μεταξύ άλλων, η βελτίωση της πρόσβασης στη Δια βίου Μάθηση, η σύνδεση εκπαίδευσης και κατάρτισης με την αγορά εργασίας και η προώθηση της ισότιμης πρόσβασης όλων στην εκπαίδευση. (Θεοδωρακοπούλου, 2017: 70)

Σε μια εποχή ταχύρυθμων εξελίξεων σε κοινωνικό, πολιτικό και οικονομικό επίπεδο, η δια βίου εκπαίδευση και η εκπαίδευση ενηλίκων, αποτελούν βασικούς πυλώνες εξέλιξης και κοινωνικής συνοχής, ενώ μπορούν να διαδραματίσουν μείζονα ρόλο στην καταπολέμηση των διακρίσεων έναντι των μεταναστών, στον κοινωνικό αποκλεισμό τους και στην ισότιμη ένταξη τους στην αγορά εργασίας. (Θεοδωρακοπούλου, 2017: 72)

6. Ερμηνεία της αλληλεπίδρασης τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης στην λειτουργία του σχολείου

Προσεγγίζοντας τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με ποιο τρόπο η αλληλεπίδραση τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης επηρεάζει το σχολείο, προέκυψαν σημαντικά ευρήματα. Η ανάλυση μας θα στραφεί σε τρεις βασικές εκφάνσεις που αφορούν το σχολείο. Αρχικά, εάν και κατά πόσο επηρεάζεται ο τρόπος που λειτουργίας του, δεύτερον, οι στόχοι που τίθενται σε αυτό και τρίτον, η αξιολόγηση σε κάθε περίπτωση.

6.1 Ο τρόπος λειτουργίας του σχολείου

Η αλληλεπίδραση τυπικής και μη τυπικής ως κίνητρο επανεκπαίδευσης των εκπαιδευτικών.

Η επανεκπαίδευση του ίδιου του διδάσκοντα, φαίνεται πως αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα σημεία στα οποία αποδεικνύεται η αλληλεπίδραση της τυπικής με την μη τυπική εκπαίδευση. Οι συμμετέχοντες, προκειμένου να ανταποκριθούν στο αυξημένο εύρος απαιτήσεων της διδασκαλίας ελληνικών σε αλλοεθνείς μαθητές, παρακινούνται να μελετήσουν πιο εμπειριστατωμένα . Μελετούν, εμβαθύνουν σε γνωστικά κομμάτια που γνώριζαν διαισθητικά μιας και πρόκειται για την μητρική τους γλώσσα και επανεκπαιδούνται, κάτι που λειτουργεί ευεργετικά για τα πρωινά τμήματα στα οποία εργάζονται.

Αλληλοτροφοδοτεί το εκπαιδευτικό έργο γιατί με κάνει να επανεκπαιδευτώ σε αυτούς τους τομείς, με απλά λόγια να ξαναδουλέψω τη γραμματική, το συντακτικό μου ,την παραγωγή γραπτού λόγου, την παραγωγή προφορικού λόγου. «...» Δηλαδή, όταν θα διδάξω ένα γραμματικό φαινόμενο το πρωί στο σχολείο θα το διδάξω με μεγαλύτερη προσοχή πλέον ή και πιο σωστά ,δεν θα θεωρήσω κάποια πράγματα δεδομένα και θα είμαι πιο προσεκτικός στη διατύπωση ενός γραμματικού φαινομένου .(Πέτρος)

Είναι μία διαδικασία και δικής σου επανεκπαίδευσης, είναι μία σειρά από στοιχεία που εμείς τα προσεγγίζουμε διαισθητικά καμιά φορά επειδή είναι η μητρική μας γλώσσα ,αυτά που κάνουμε δηλαδή τώρα για την πιστοποίηση, εγώ καλύπτω κενά δικά μου γυμνασιακά. (Ξένια)

Ταυτόχρονα φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί διευρύνουν τις εκπαιδευτικές μεθόδους που χρησιμοποιούν και ανακαλύπτουν ιδέες, διδακτικά εργαλεία και μεθόδους τα οποία αξιοποιούν στην εργασία τους το πρωί. Το υλικό που χρησιμοποιούν για να διδάξουν γραμματικά φαινόμενα, συντακτικούς και ορθογραφικούς κανόνες στους αλλοεθνείς μαθητές τους, αξιοποιείται και το πρωί στο σχολείο.

Με έχει πάει ένα βήμα μπροστά αυτή τη διαδικασία γιατί έχω αναγκαστεί να αναδιοργανώσω την μέθοδο μου, την ύλη μου σχετικά με την γλώσσα ,στο πώς διδάσκω τη γλώσσα, έχω έρθει ενώπιον προβλημάτων γραμματικών και συντακτικών τα οποία δεν είχα συνειδητοποιήσει στο πρωινό σχολείο γιατί είναι η μητρική τους γλώσσα και κάποια πράγματα τα θεωρούμε δεδομένα, ενώ εκεί έρχομαι αντιμέτωπος με απορίες και ερωτήσεις μαθητών που δεν είχα σκεφτεί ποτέ ότι μπορεί κάποιος να τις έχει αυτές τις απορίες και έχω αναγκαστεί να ανατρέξω ξανά στην γραμματική και στο συντακτικό για να μπορέσω να απαντήσω σε αυτές τις απορίες και αυτό με ωφελεί και στο πρωινό «...» Εκπαιδεύω το μυαλό μου να βρει εναλλακτικούς τρόπους εξήγησης και αυτό το κάνω και το πρωί. (Πέτρος)

Συγχρόνως όμως, φαίνεται πως ισχύει και το αντίθετο. Η εμπειρία των εκπαιδευτικών στην τυπική εκπαίδευση ,τροφοδοτεί το σχολείο μεταναστών, καθώς οι εκπαιδευτικοί μεταφέρουν τη μακρόχρονη εμπειρία, τις μεθόδους και τα εργαλεία τους στο σχολείο μεταναστών.

Όσον αφορά το αν συνδέονται, πόσες φορές έχω μιλήσει με τους μαθητές στο ιδιωτικό σχολείο για αυτά που τραβάω με τους μαθητές στο κυριακάτικο .Υπάρχει ανταλλαγή απόψεων με τους μαθητές μου τους ρωτάω για παράδειγμα, εσείς πώς θα τους κάνατε μάθημα ; Ξέρουν οι μαθητές μου ότι είμαι στο κυριακάτικο σχολείο και μπορώ να πω ότι κάποιες εμπειρίες και κάποιες ιδέες που μου έχουν πει τα παιδιά τα έχω μεταφέρει στο κυριακάτικο «...»Δηλαδή πήρα ιδέες από την πρωινή μου δουλειά και αντίστοιχα το απογευματινό με βοήθησε στο πρωινό σε Τζούνιор τάξεις. Δηλαδή αυτή η πρακτική που εκμεταλλευτήκαμε όλοι μας, και εγώ και οι υπόλοιποι εθελοντές, στη μεταβίβαση λέξεων χωρίς να μιλάμε ο ένας τη γλώσσα του άλλου, δηλαδή, και αυτοί δεν ξέρουν ελληνικά και εγώ δεν ήξερα φαρσί. Εκμεταλλεύτηκα τέτοιες μεθόδους για να κάνω μάθημα στο πρωινό σχολείο σε Junior τάξη που είναι

παιδιά 8 χρόνων που μαθαίνουν αγγλικά πρώτη φορά, μέθοδοι όπως το flashcards, οι κινήσεις πήρα πολλά από το κυριακάτικο για τη δουλειά μου αλλά σίγουρα βοήθησε. (Ελένη)

Αλληλοσυνδέονται και νομίζω ότι έρχεται σαν συμπλήρωμα και στα δύο, με βοηθάει στο να βρίσκω καινούργιες ιδέες ανάλογα με το υλικό. (Ρένα)

Κατά συνέπεια, σύμφωνα με τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών, η παράλληλη ενασχόληση τους με την τυπική και την μη τυπική εκπαίδευση, μπορεί να εμπλουτίσει με νέες ιδέες και διδακτικά εργαλεία και τους δύο τύπους εκπαίδευσης. Από τη μία πλευρά, η εμπειρία των εκπαιδευτικών και οι μέθοδοι στην τυπική εκπαίδευση, κυρίως στις μικρότερες τάξεις, τους δίνει πλούσιο υλικό το οποίο αξιοποιούν για τη διδασκαλία τους στο σχολείο μεταναστών. Από την άλλη πλευρά, η διδασκαλία ελληνικών σε ενήλικες μετανάστες αποτελεί μια απαιτητική διαδικασία. Ως αποτέλεσμα, οι διδάσκοντες αποκτούν επιπλέον κίνητρα ώστε να μελετήσουν ακόμη περισσότερο την ελληνική γλώσσα, κάτι το οποίο βοηθάει και στο μάθημα τους στην τυπική εκπαίδευση. Με λίγα λόγια, τυπική και μη τυπική εκπαίδευση μπορούν να λειτουργήσουν συμπληρωματικά η μία για την άλλη.

Δίνει πάρα πολλά στοιχεία το ένα στο άλλο. Διάφορα διδακτικά εργαλεία περνάνε από το πρωινό, εδώ στα Πίσω θρανία, αλλά το εντυπωσιακό είναι το πώς περνάνε διδακτικά κομμάτια από το σχολείο εδώ, στο πρωινό. Δηλαδή να σου πω ένα παράδειγμα, το πλέον πρόσφατο, βρήκα ένα σύνολο ορθογραφικών κανόνων από το υλικό για τους αλλόγλωσσους... τέλειο, κατευθείαν πακετάκι πέρασε την τετάρτη δημοτικού με κάποιες προσαρμογές «...» Υπάρχει σαφώς ένα αλισβερίσι, υπάρχει ένα πολύ ζωντανό αλισβερίσι ανάμεσα σε αυτά τα δύο σχήματα και δεν είναι πρόσθεση...είναι πολλαπλασιαστικό ποιοτικά. (Ξένια)

Το σχολείο μεταναστών ως εναλλακτικό παράδειγμα λειτουργίας για τα σχολεία τυπικής εκπαίδευσης.

Μέσα από τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών, αναδεικνύονται βασικές διαφορές στον τρόπο λειτουργίας των δύο τύπων εκπαίδευσης. Μια βασική διαφορά φαίνεται πως αποτελεί ο βαθμός συμμετοχής των μαθητών σε όσα αφορούν το σχολείο. Οι ενήλικες μαθητές, συμμετέχουν ενεργά στη λήψη αποφάσεων που αφορούν το σχολείο.

Συγκεκριμένα, μια φορά την εβδομάδα, μετά το τέλος των μαθημάτων πραγματοποιείται συνέλευση, στο χώρο διεξαγωγής των μαθημάτων, στην οποία συμμετέχουν όλοι οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές. Εκεί, οι συμμετέχοντες συζητούν όλα τα ζητήματα που αφορούν το σχολείο, τις δράσεις του, τα

προβλήματα τους, καθώς και πιθανές λύσεις . Ορισμένα σχολεία έχουν επιλέξει να ορίσουν , έπειτα από ψηφοφορία, ένα διοικητικό συμβούλιο, του οποίου μέλη είναι τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές. Η γλώσσα φαίνεται πως δεν αποτελεί εμπόδιο για την συμμετοχή των αλλόγλωσσων μαθητών , καθώς σε ορισμένες περιπτώσεις, υπάρχει και κάποιος (συνά το ρόλο αυτό αναλαμβάνει κάποιος μαθητής) που λειτουργεί σαν μεταφραστής, ο οποίος εξηγεί τα όσα συζητούνται στους μαθητές που δεν γνωρίζουν ελληνικά, ώστε να είναι σε θέση να καταλάβουν όλοι και στη συνέχεια να ψηφίσουν και να αποφασίσουν με δημοκρατικό τρόπο , για οτιδήποτε αφορά το σχολείο.

Στις συνελεύσεις συμμετέχουν και οι μετανάστες κάτι το οποίο είναι καταπληκτικό να εκφράζουν και αυτοί την άποψη τους γιατί και εμείς δεν γνωρίζουμε τί θα προτιμούσαν, μας βοηθάει αυτό, έχουν το θάρρος της γνώμης τους γιατί θέλουμε να νιώθουν οικία. (Ελένη)

Στο σχολείο των μεταναστών γίνονται εκλογές για ανάδειξη διοικητικού συμβουλίου στο οποίο συμμετέχουν και εκπαιδευτικοί και μαθητές. Έχει μεγάλη σημασία ο τρόπος λειτουργίας του σχολείου. Έχουν δικαίωμα να συμμετέχουν στις εκλογές και μαθητές και να εκλεγούν σε όργανα διοικητικά δηλαδή γραμματεία, πρόεδρος, ταμίας, οτιδήποτε .Οπότε αυτό τους δίνει την ευκαιρία να έχουν και αυτοί λόγο στο σχολείο και νομίζω ότι και στο καταστατικό του σχολείου είναι από τους βασικούς στόχους η ανάπτυξη αλληλέγγυου πνεύματος, όχι τόσο το γνωστικό κομμάτι αλλά το να δημιουργηθεί μία δομή αλληλεγγύης. (Πέτρος)

Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, σημαντικό ρόλο στον τρόπο λειτουργίας των μη τυπικών δομών εκπαίδευσης, παίζει το αίσθημα ευθύνης που διακατέχει τους ενήλικες μαθητές . Αντίθετα με την τυπική εκπαίδευση, όπου οι μαθητές δεν αναγνωρίζουν την αξία της δικής τους εμπλοκής στην μαθησιακή διαδικασία και το σχολείο φαίνεται να λειτουργεί ανεξάρτητα απ αυτούς.

Η βασική διαφορά μεταξύ της τυπικής και της μη τυπικής εκπαίδευσης είναι το αίσθημα ότι για αυτό που συμβαίνει τώρα είμαστε και εμείς και οι μαθητές υπεύθυνοι. Δηλαδή αν θα λειτουργήσει το σχολείο των μεταναστών επαφίεται στο αίσθημα ευθύνης των ίδιων των μαθητών το αν θα λειτουργήσει αυτό το πράγμα σωστά εξαρτάται και από τους ίδιους τους μαθητές. Η τυπική εκπαίδευση λειτουργεί ανεξάρτητα από τους μαθητές, θα έρθει ένας μαθητής και αν δεν συμβιβάζεται με αυτά που ορίζει η τυπική εκπαίδευση θα φύγει. Στη μη τυπική εκπαίδευση όμως ο στόχος είναι δεν να διώξουμε κάποιον, είναι να έρθει αυτός εδώ, να συμμετέχει ενεργά, να την οργανώσει και αυτός όπως θέλει και να νιώσει

και αυτός υπεύθυνος για αυτή τη διαδικασία ,είναι πολύ δημοκρατικό όλο αυτό .Δηλαδή αν δεν συμμετέχει και ο ίδιος ο μαθητής δεν θα λειτουργήσει. (Πέτρος)

Πηγή γνώσης στις μη τυπικές δομές, είναι τόσο ο εκπαιδευτικός όσο και ο εκπαιδευόμενος. Ο εκπαιδευτικός είναι γνώστης του αντικειμένου που διδάσκει, ωστόσο οι εκπαιδευόμενοι θεωρούνται στοχαστικά υποκείμενα που μπορούν να συνεισφέρουν εξίσου στην οικοδόμηση της γνώσης. (Βεργίδης & Κόκκος, 2010: 323)Οι εκπαιδευτικοί, διερωτώνται για το εάν και κατά πόσο είναι εφικτός ο σχεδιασμός του μαθήματος από κοινού με τους μαθητές και κατανοούν την αξία του να λαμβάνονται υπόψη οι επιθυμίες και οι ανάγκες των μαθητών. Η σημασία της αναβάθμισης του ρόλου των μαθητών στο σχεδιασμό του μαθήματος , είναι ένα θέμα που απασχολεί πολύ τα τελευταία χρόνια. Όταν οι μαθητές κρίνονται άξιοι να συμμετάσχουν στο σχεδιασμό του μαθήματος και στις αποφάσεις, αποκτούν κίνητρο για ενεργή συμμετοχή και γίνονται περισσότερο αποδοτικοί. (Τσάφος, 2014: 300)

Να μάθεις τα παιδιά να διεκδικούν αλλά με υπευθυνότητα ,όχι ένα διάλειμμα παραπάνω ,για παράδειγμα «δεν σας αρέσει το μάθημα ...ωραία, πέρα από το να κάνω εγώ τον κλόουν και να σας διασκεδάσω για να κάνω ένα πιο ευχάριστο μάθημα ,υπάρχει άλλος τρόπος να σας φαίνεται εσάς πιο ευχάριστο;» κάποιιοι θα πούνε Ναι υπάρχει τρόπος να συμμετέχουμε και εμείς περισσότερο. (Πέτρος)

Μια ειδοποιός διαφορά στον τρόπο λειτουργίας των δύο τύπων εκπαίδευσης , έγκειται στο γεγονός πως οι μη τυπικές δομές εκπαίδευσης λειτουργούν συχνά σαν «κοινότητες μάθησης», εν αντιθέσει με τις τυπικές δομές εκπαίδευσης. Ο όρος «κοινότητα μάθησης», αναφέρεται σε μια ομάδα ατόμων, στη συγκεκριμένη περίπτωση εκπαιδευτικών, που εργάζονται από κοινού για τη βελτίωση τη μαθησιακής διαδικασίας. Μια ομάδα ανθρώπων αποτελεί κοινότητα μάθησης όταν αλληλεπιδρούν μέσα από ομαδικές δραστηριότητες, συζητήσεις , στη λήψη αποφάσεων και στη συγκρότηση της γνώσης. (Φρυδάκη, 2009: 342)

Όπως αποδεικνύεται από τα λόγια των εκπαιδευτικών, οι σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών στην τυπική εκπαίδευση είναι καθαρά τυπικές επαγγελματικές σχέσεις, χωρίς να διακατέχονται από πνεύμα συνεργασίας και ομαδικότητα .

Το πρωινό σχολείο είναι ένας τυπικός επαγγελματικός χώρος ,τυχαία συνεύρεση ανθρώπων για επαγγελματικούς λόγους. Δεν υπάρχει αυτή η ανταλλαγή απόψεων, υπάρχει λίγο ,όχι όμως σε επίπεδο

δράσης. Κουβεντιάζουμε όχι όμως για να συντονιστούμε. Όχι για να πράξουμε όλοι μαζί κάτι από κοινού (Ξένια)

Από την άλλη πλευρά, οι εκπαιδευτικοί στις δομές εκπαίδευσης μεταναστών λειτουργούν μεταξύ τους συνεργατικά, αλληλεπιδρούν και συνεργάζονται για την επίτευξη των στόχων τους. Οι σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών στις δομές εκπαίδευσης μεταναστών δεν περιορίζονται απλώς στην μετάδοση της γνώσης. Αντίθετα, μαθητές και εκπαιδευτικοί αποκτούν μια βαθιά και ουσιαστική ανθρώπινη σχέση, καθώς μοιράζονται τα καθημερινά βιώματα τους, αναζητούν λύσεις και λειτουργούν ομαδοσυνεργατικά.

Πόσες φορές έχω ανοίξει και εγώ την καρδιά μου .Είχαμε μία ειδική εκδήλωση και μου ζήτησαν να μιλήσω για τη ζωή μου, τί έχω υποστεί στη ζωή μου όλα τα βάσανα και βρήκα τον εαυτό μου σε θέση να με παρηγορούν οι μαθητές μου που έχουν χάσει τα σπίτια τους είναι απίστευτο αυτό το πράγμα. Για αυτό λέω ότι είναι μία οικογένεια αγάπης και συμπόνιας.

Αυτό που συμβαίνει στο κυριακάτικο σχολείο δεν υπάρχει πουθενά στον κόσμο. Θα μιλήσω πολύ πιο λαϊκά, μία τρανσέξουαλ καθηγήτρια κάνει μάθημα σε πρόσφυγες και μετανάστες από ανατολικές Χώρες .Αυτό δεν έχει ακουστεί πουθενά και οι σχέσεις που έχουμε σε αυτό το σχολείο έχουν σφυρηλατηθεί, είναι αυτό που λέμε γνήσιες σχέσεις αγάπης, συμπόνιας και στήριξης. Είναι τρομερό και δεν ξέρω κατά πόσο έχει μαθευτεί ότι υπάρχει μία τρανσέξουαλ δασκάλα σε ένα προσφυγικό σχολείο, (Ελένη)

Κατά συνέπεια, σημαντικό στοιχείο ώστε να λειτουργήσει το σχολείο σαν μια κοινότητα μάθησης, είναι τόσο οι σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και στους μαθητές, όσο και οι σχέσεις μεταξύ των διδασκόντων. Είναι σημαντικό δηλαδή, οι εκπαιδευτικοί να εργάζονται προς ένα κοινό στόχο, να ανταλλάσσουν απόψεις, να λειτουργούν υποστηρικτικά και με αλληλοσεβασμό. Οι μετασχηματιστικές και ενδυναμωτικές διαδικασίες, ενεργοποιούνται μόνο μέσα από την αλληλεπίδραση με τους άλλους στα πλαίσια μιας κοινότητας μάθησης. Οι εκπαιδευτικοί, δεν μπορούν να υποστηρίξουν τη συνεργατική μάθηση μεταξύ των μαθητών αν και οι ίδιοι δεν λειτουργούν μεταξύ τους σαν μια κοινότητα μάθησης. (Φρυδάκη, 2015: 168)

Είναι ένας ευρύτερα κοινωνικός χώρος στον οποίο χωρίς κάποια ιδιαίτερη προσπάθεια ,έχουμε τη δυνατότητα όλοι να βρεθούμε σε ένα κοινωνικό περιβάλλον μιας συνεδρίασης παρειϊστικής ,να αναπτύξουμε φιλίες να βρούμε τον κοινωνικό μας χώρο και εμείς και εκείνοι και δεν είναι τυχαίο ότι μέσα στα τόσα χρόνια έχουμε αναπτύξει φιλικές σχέσεις (Ξένια)

Σε γενικές γραμμές ,οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί, επικροτούν τον τρόπο λειτουργίας του μη τυπικού σχολείου και εκφράζουν την επιθυμία ορισμένα από αυτά, να εφαρμοστούν και στη τυπική εκπαίδευση κάποια στιγμή. Όπως προκύπτει από τα λεγόμενα τους, η αξία του τρόπου λειτουργίας των σχολείων της μη τυπικής εκπαίδευσης έγκειται στο να καταστεί αποτελεσματικός, ώστε να υιοθετήσει αυτό το μοντέλο λειτουργίας και η τυπική εκπαίδευση.

Η χρησιμότητα της μη τυπικής εκπαίδευσης έγκειται στο να κάνει αυτό τον τρόπο λειτουργίας αποτελεσματικό και να τον περάσει και στην τυπική εκπαίδευση το οποίο δεν υπάρχει ακόμα .

Υπάρχουν πολλά πράγματα που πρέπει να γίνουν και να αλλάξουν για να λειτουργεί έτσι το σχολείο.. Καταρχήν είναι στην ευθύνη της πολιτείας να οργανώνει επιμορφώσεις υποχρεωτικές για όλους. Μπορεί να τελειώσει την Ακαδημία και μετά να δουλεύεις χρόνια και να μη σε έχουν καλέσει ποτέ ξανά .Τα πράγματα εξελίσσονται ραγδαία, μπορεί να μην ξανά ανοίξεις βιβλίο «...». Επομένως η πολιτεία θα έπρεπε να σου λέει στη διάρκεια της καριέρας σου «κύριε ελάτε εδώ να κάνετε ουσιαστική επιμόρφωση», να μην είναι ένα ... «διάβασε το Powerpoint» αλλά να σε βοηθήσει να εξελιχθείς .Άρα είναι ευθύνη της πολιτείας αλλά από την άλλη μεριά εγώ λέω ότι είμαι το σημαντικό πρόσωπο. Το υπουργείο κάνει αυτό που κάνει καλά ή κακά αλλά όταν κλείνει η πόρτα είμαι εγώ με τα παιδιά .Οπότε πάει σε άλλο επίπεδο. Στο τί μπορώ να κάνω εγώ, τί περνάει από το χέρι μου και μετά από 32 χρόνια υπηρεσίας γιατί έχουμε και την τάση να μεταθέτουμε την ευθύνη μας αλλού και να λέμε «είναι το σύστημα, είναι η πολιτεία, είναι το πλαίσιο ,είναι το ότι δεν πληρώνομαι». Καλά όλα αυτά... έτσι είναι, να τα διεκδικήσουμε συλλογικά, εγώ τι περνάει από το χέρι μου... τί μπορώ να κάνω . (Χρήστος)

Οι εκπαιδευτικοί δεν παραλείπουν ωστόσο ,να τονίσουν τη σημασία που παίζει η στάση του διδάσκοντα, στην επίτευξη ενός δημοκρατικού και αποτελεσματικού σχολείου, ανοιχτό προς όλους. Προϋπόθεση για όλα τα παραπάνω, είναι η δομημένη φιλοσοφία και σκέψη των εκπαιδευτικών, η κατάλληλη και συνεχής επιμόρφωση τους και η ανάληψη ευθυνών από πλευράς τους. Το πρόσωπο του εκπαιδευτικού ως πηγή δυναμικής έκφρασης έχει τη δυνατότητα όχι μόνο να δημιουργεί , να μετασηματίζει και να ανασυνθέτει την εκπαιδευτική πραγματικότητα αλλά και να αντιμετωπίζει τα αρνητικά που προκύπτουν στη διαδικασία της διάπλασης της προσωπικότητας του νέου ανθρώπου. Κατά συνέπεια, ο παράγοντας «άνθρωπος» παίζει καθοριστικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία. (Γιοκαρίνης, 2004: 148)

Το σύστημα αλλά και εμείς οι εκπαιδευτικοί, δεν κάνουμε κάτι για να τα εντάξουμε στο σύστημα λειτουργίας του σχολείου .Στο σχολείο του Πειραιά όμως αυτό συμβαίνει η διαφορά όμως είναι ότι εκεί είναι ενήλικες, δεν τολμάμε δηλαδή στο σχολείο να δώσουμε βήμα στα παιδιά πιστεύουμε ότι τα παιδιά δεν είναι σε θέση να αντιληφθούν πώς λειτουργεί μία ομάδα «...». Το να καταλάβουν την σοβαρότητα του πράγματος είναι ευθύνη δική μου. (Πέτρος)

Όχι όμως ότι δεν υπάρχουν πολλά περιθώρια να υπάρξει πολύ μεγαλύτερη πνοή ελευθερίας και ευελιξίας μέσα στα προγράμματα και ο εκπαιδευτικός που έχει και μία φιλοσοφία πιο ανοιχτή να μπορεί να λειτουργήσει και πιο ελεύθερα. Κακά τα ψέματα ο εκπαιδευτικός έχει πάντα το περιθώριο αν έχει δομημένη Φιλοσοφία να κάνει βαθιές ρωγμές .(Ξένια)

6.2 Η στοχοθεσία

Όπως προέκυψε από τα ερευνητικά δεδομένα, τόσο στην τυπική όσο και στην μη τυπική εκπαίδευση, ο κύριος στόχος που θέτουν οι εκπαιδευτικοί σε κάθε μορφή εκπαίδευσης , είτε τυπική είτε μη τυπική, για τους μαθητές τους , είναι η απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων . Ωστόσο, οι στόχοι που θέτουν ,φαίνεται να διαφοροποιούνται σε πολλά σημεία στις δύο περιπτώσεις.

Η «φωνή» του μαθητή , στόχος μόνο για την μη τυπική εκπαίδευση

Όπως προαναφέρθηκε, η απόκτηση γνώσεων είναι πρώτιστο μέλημα για τους εκπαιδευτικούς τόσο στην τυπική όσο και στην μη τυπική εκπαίδευση. Η μη τυπική εκπαίδευση ωστόσο, θέτει έναν επιπλέον στόχο: να αναδείξουν οι μαθητές την προσωπική τους «φωνή» . Όπως αποδεικνύεται από τον λόγο των εκπαιδευτικών, το σχολείο μεταναστών, στοχεύει στο να θωρακίσει τους μαθητές που βρίσκονται σε ευάλωτη κοινωνική θέση με αυτοπεποίθηση και αυτοσεβασμό , ώστε να διεκδικούν τα δικαιώματά τους και να μην γίνονται αντικείμενα βίας και εκμετάλλευσης.

Το σχολείο ως δομή έχει ως προτεραιότητα να βγει προς τα έξω αυτή η διεκδίκηση των δικαιωμάτων. Να βγει προς τα έξω και το δικαίωμα διεκδίκησης σε άλλα πράγματα και το σχολείο προσπαθεί να τους μάθει το πόσο διεκδικούν κι άλλα πράγματα. (Πέτρος)

Βασική προϋπόθεση στην εκπαίδευση ενηλίκων είναι, σύμφωνα με τη θεωρία του Freire (1997), η ανάληψη δράσης από τους μαθητευομένους με στόχο να αναλάβουν από την αρχή το ρόλο των δημιουργικών υποκειμένων. Η ουσία δε βρίσκεται στην αποστήθιση και στην επανάληψη ετοιμοπαράδοτης γνώσης, αλλά στην διαμόρφωση κριτικής σκέψης πάνω στην ίδια τη διαδικασία της ανάγνωσης και της γραφής και στη βαθιά σημασία της γλώσσας (Φρέιρε, 2011:38)

Οι μαθητές ερχόμενοι στο σχολείο θα πάρουν αυτοπεποίθηση, ενδυνάμωση είναι πολύ σημαντικό αυτό που λέω όταν έχουν μάθει πέντε λέξεις ,τρεις προτάσεις καινούργιες, βλέπεις ότι φεύγουν με τρομερή αυτοπεποίθηση και την επόμενη μέρα στη δουλειά τους ή οπουδήποτε πάνε μπορούν να επικοινωνήσουν ,μπορούμε να το πούμε ενδυνάμωση ψυχής. (Ελένη)

Η εκπαίδευση οφείλει να βοηθάει τους μαθητές να κατανοήσουν πώς κατασκευάζονται οι αξίες και οι ιδέες της κυρίαρχης κουλτούρας και να αναζητούν τρόπους ώστε να ανασχεδιάσουν την κοινωνική πραγματικότητα γύρω τους. Η διδασκαλία πρέπει να αποτελεί διαδικασία διερεύνησης , κριτικής , κατασκευής και οικοδόμησης μιας κοινωνικής φαντασίας στο πλαίσιο μιας γλώσσας ελπίδας. Πρέπει να μετατραπεί με λίγα λόγια σε αυτό που ο Henry Giroux αποκαλεί «γλώσσα δυνατότητας» (Γούναρη & Γρόλλιος, 2010: 327)

Η σύνδεση των στόχων με το αναλυτικό πρόγραμμα

Όπως αποδεικνύεται από τα λόγια των συμμετεχόντων που εργάζονται στην τυπική εκπαίδευση, το αναλυτικό πρόγραμμα, αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για τους στόχους που τίθενται στη μαθησιακή διαδικασία. Το αναλυτικό πρόγραμμα, θεωρήθηκε «*το όχημα για την πραγματοποίηση των στόχων που έτρεφαν οι κοινωνίες από τα εκπαιδευτικά τους συστήματα.*» (Apple, 1990 στο Φρυδάκη, 2009:103) Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί, συσχετίζουν το αναλυτικό πρόγραμμα με τους στόχους που επιδιώκουν οι ίδιοι να πραγματώσουν οι μαθητές τους με το τέλος του μαθήματος. Οι στόχοι αυτοί, είναι προκαθορισμένοι και δεν δημιουργούνται από τους εκπαιδευτικούς ή τους εκπαιδευόμενους, ούτε λαμβάνεται υπόψη οι ανάγκες και οι ιδιαιτερότητες των μαθητών.

Τα παιδιά πρέπει να προετοιμαστούν γνωστικά, πρέπει να μάθουν να γράφουν μία έκθεση, στην ιστορία θα πρέπει να μάθουν κάποια πράγματα, στη φυσική πρέπει να μάθουν κάποια πράγματα και αυτό με πιέζει. (Πέτρος)

Το πρωί, είναι πιο καθοριστικό το άνωθεν πρόγραμμα, το αναλυτικό πρόγραμμα, πού είναι αυτό που σου είπα ...όχι απλά καλείσαι να το εκμεταλλευτείς αλλά πρέπει να το ακολουθήσεις κι αν πας να ξεφύγεις λίγο από αυτό που πρέπει να κάνεις, εκεί πρέπει να είσαι πολύ καλά προετοιμασμένος, πρέπει να είναι ο σχεδιασμός σου άψογος. (Ξένια)

Σε μια τέτοια προοπτική, υπάρχουν οι “ειδήμονες” της εκπαίδευσης, που διαχειρίζονται και επιλέγουν τη σχολική γνώση. Εκείνοι, επιλέγουν την “έγκυρη” γνώση, τον τρόπο μετάδοσης της και τα μέσα αξιολόγησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στη συνέχεια επιλέγουν το θεσμικό πλαίσιο εφαρμογής της νομιμοποιημένης αυτής γνώσης, δηλαδή το αναλυτικό πρόγραμμα. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι αυστηρά οριοθετημένος και προβλέπει την μετάδοση της “αδιαμφισβήτητης και έγκυρης γνώσης” που περιέχει το αναλυτικό πρόγραμμα. Γίνεται δηλαδή διεκπεραιωτής μιας προκατασκευασμένης διδακτικής πράξης. Οι γνώσεις που διδάσκονται δεν σχετίζονται με την άτυπη μάθηση που αποκτούν οι μαθητές μέσα από τα καθημερινά τους βιώματα, αλλά πρόκειται για τυποποιημένη και αναπλαισιωμένη γνώση που πρέπει να αφομοιωθεί από τους μαθητές. (Τσάφος, 2014:43-45)

Ωστόσο, η εμπειρία των εκπαιδευτικών στην μη τυπική εκπαίδευση, φαίνεται πως τους φέρνει σε επαφή με πιο ανοιχτά και ελεύθερα προγράμματα εκπαίδευσης, καθώς εκεί δεν υπάρχει αναλυτικό πρόγραμμα και οι στόχοι του μαθήματος δημιουργούνται από κοινού με τους μαθητές.

Δεν θα καθορίσουμε εμείς οι εκπαιδευτικοί τον στόχο του μαθήματος, τον βάζουνε οι ίδιοι οι μαθητές τον στόχο, αλλά το πλαίσιο της δουλειάς είναι καθορισμένο.

Από τα λεγόμενα τους αποδεικνύεται, πως παρότι δεν υπάρχει αυστηρό αναλυτικό πρόγραμμα, υπάρχουν σαφείς στόχοι του μαθήματος, οι οποίοι διαμορφώνονται με βάση τις επιθυμίες, τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες των εκπαιδευόμενων.

Δεν υπάρχει αναλυτικό πρόγραμμα μεν, υπάρχουν σαφείς στόχοι δε. Με άλλα λόγια το αναλυτικό πρόγραμμα το βάζεις εσύ. Δεν υπάρχει περίπτωση να μη βάλεις ένα πρόγραμμα είτε άλφα-βήτα κάνεις είτε οτιδήποτε τους βάζεις εσύ τους στόχους μαζί με την ομάδα σου. Η απουσία αναλυτικού

προγράμματος σε κάνει να νιώθεις μεγαλύτερη ελευθερία. Είμαι υπέρ της άποψης των ανοιχτών αναλυτικών προγραμμάτων. (Ξένια)

Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να έχουν προετοιμάσει πάντα σχέδιο διδασκαλίας και είναι κατατοπισμένοι για τους στόχους που θέλουν να επιτύχουν. Εμφανίζονται μάλιστα πιο αυστηροί και πιστοί στο διδακτικό πλάνο που έχουν επιλέξει, καθώς τα χρονικά περιθώρια είναι πιο περιορισμένα. Οι εκπαιδευτικοί με αυξημένη διαπολιτισμική ικανότητα, όπως είναι για παράδειγμα οι εθελοντές εκπαιδευτικοί που διδάσκουν ελληνικά σε μετανάστες, παρά τις περιορισμένες γνώσεις και υλικό, κατορθώνουν συνήθως να δημιουργήσουν ένα συνεργατικό και υποστηρικτικό περιβάλλον για τους μαθητές τους, λαμβάνοντας υπόψη τους τις ανάγκες, τις ιδιαιτερότητες και τα προβλήματα τους. Με αυτό τον τρόπο αναπληρώνουν όλες τις ελλείψεις σε γνώσεις και εμπειρία. (Παθιάκη, 2008 στο Βεργίδης, 2010:235)

Σε κάθε περίπτωση έχω πάντα ένα σχέδιο διδασκαλίας, για κάθε μάθημα, στο μυαλό μου ...ότι για παράδειγμα σήμερα θα διδάξω αυτό το φαινόμενο με αυτή τη σειρά με αυτό τον τρόπο θα κάνω αυτές τις ερωτήσεις, θα κάνω αυτές τις ασκήσεις και θα έχω αυτούς τους στόχους. Και στο Ανοιχτό σχολείο έχω ένα σχέδιο διδασκαλίας βέβαια και μάλιστα εκεί είμαι και πιο αυστηρός, προσπαθώ να είμαι πιο αυστηρά μέσα στο πρόγραμμα γιατί είναι μία φορά την εβδομάδα και ξέρω ότι δεν έχω το χρόνο να επανέλθω. (Πέτρος)

Ακριβώς επειδή στο σχολείο μεταναστών, το μάθημα είναι πιο ελεύθερο σε καλεί να κάνεις περισσότερο αυτοσχεδιασμό και να είσαι έτοιμος για το απρόοπτο, χρειαζόταν πολλή προετοιμασία για ένα πολύ μεγάλο φάσμα και ότι προκύψει να το αρπάξω. (Ξένια)

Οι συμμετέχοντες, τονίζουν την ανάγκη να υπάρξει μεγαλύτερη πνοή ελευθερίας στη δημόσια εκπαίδευση και να αποτελέσει το σχολείο ένα χώρο ενδυνάμωσης και χειραφέτησης, όπως ακριβώς συμβαίνει και στην μη τυπική εκπαίδευση.

Είναι μια δουλειά, ένας χώρος που θέλει ανάσα και με τίποτα δεν αντέχει από έλεγχο που θα σου μετράει και θα σου ζυγίζει .Σε πνίγει και πνίγει τη σχέση σου με τα παιδιά .Θέλει ελευθερία .

Το σχολείο μεταναστών δεν μπορείς να το φανταστείς να έχει κάποιο έλεγχο εδώ πέρα, είναι από μόνο του στημένο πάνω σε αυτό που λέγεται ελευθερία και αυτοπροσδιορισμός του καθενός σε ό,τι κάνει. (Ξένια)

Οι εκπαιδευτικοί αν και δηλώνουν θετικοί στην ύπαρξη πιο ανοιχτών και ελεύθερων προγραμμάτων σπουδών ,η απουσία αναλυτικού προγράμματος τους γεμίζει με μεγαλύτερη ευθύνη καθώς πρέπει να διαμορφώσουν μόνοι τους, τους επιδιωκόμενους στόχους και τον τρόπο που θα τους επιτύχουν. Κάτι τέτοιο απαιτεί από έναν εκπαιδευτικό υψηλή κατάρτιση, ουσιαστική ενασχόληση και βαθιά γνώση των όσων διδάσκει. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί, εμφανίζονται διστακτικοί να παρεκκλίνουν από το αναλυτικό πρόγραμμα υπό το φόβο της αποτυχίας και δηλώνουν αμφιβολία για το εάν ο εκπαιδευτικός κόσμος είναι έτοιμος για κάτι τέτοιο.

«...»δεν ξέρω κατά πόσο είναι έτοιμος ο εκπαιδευτικός κόσμος να εφαρμόσει κάτι τέτοιο, θεωρώ ότι θα πέσει μεγάλος πανικός αν ο δάσκαλος αφεθεί ελεύθερος στο σχολείο... γιατί δεν ξέρει, θέλει πολύ βαθιά γνώση, θέλει ενασχόληση, θέλει διάθεση, θέλει πολύ πράγμα και εδώ ανοίγεις μεγάλο θέμα για τους παράγοντες που εμπλέκονται... από την προσωπική στάση και φιλοσοφία ζωής έως την εκπαίδευση που έχει . Στο «Δασκαλίκι» παίζει καθοριστικό ρόλο ποια είναι η προσωπικότητά σου... τί να κάνουμε. (Ξένια)

Πρέπει να χιτίζω κάτι που να έχει νόημα γιατί το πιο εύκολο πράγμα είναι να πεις έβαλε την ύλη... Αλλά εμάς δεν μας ενδιαφέρει αυτό. Βλέπεις ότι ο εκπαιδευτικός δεν εκμεταλλεύεται αυτή την ελευθερία , δεν το κάνει γιατί υπάρχει η πίεση να βγάλει την ύλη όπως εκείνος το κουβαλάει στο μυαλό του.. τι θα πουν οι γονείς και όλα αυτά. (Χρήστος)

Οι μαθητής ως ενεργός παράγοντας στην διαμόρφωση των μαθησιακών στόχων

Μια παράμετρος που διαφοροποιεί την τυπική από την μη τυπική εκπαίδευση, είναι η συμμετοχή των μαθητών στην διαμόρφωση του μαθήματος και των στόχων. Σύμφωνα με τα λεγόμενα των

εκπαιδευτικών, στην τυπική εκπαίδευση, οι μαθητές αντιμετωπίζουν το σχολείο σαν μια υποχρεωτική διαδικασία και δεν έχουν καμία εμπλοκή στις αποφάσεις που αφορούν τη διεξαγωγή του μαθήματος. (Τσάφος, 2014:319)

Την ίδια στιγμή, οι εκπαιδευτικοί, δεν φαίνεται να δίνουν στους μαθητές την ευκαιρία να εκφράσουν την άποψη τους για το πώς θα ήθελαν οι ίδιοι να γίνεται το μάθημα, καθώς δεν τους εμπιστεύονται. Ο μαθητής αντιμετωπίζεται σαν «ατελής ενήλικας», ανίκανος να πάρει αποφάσεις για τη σχολική του ζωή, απλά πρέπει να ανταποκρίνεται σε προκαθορισμένα καθήκοντα και μάλιστα, η επιτυχία του υπολογίζεται από τον βαθμό ανταπόκρισης του σε αυτά. (Τσάφος, 2014:320)

Το πρωί δυστυχώς δεν έχουμε ούτε την ευχέρεια να αναδιαμορφώνουμε τους στόχους με τα παιδιά... δεν θα μπορούσε άλλωστε αυτό να συμβεί δεν μπορούμε να τα συγκρίνουμε ειδικά με μικρά παιδιά δημοτικού έχουν άλλο επίπεδο συνείδησης και επιλογών, εδώ έχεις ενήλικες ανθρώπους και δυστυχώς παίζει ρόλο. (Ξένια)

Από την άλλη πλευρά, οι μαθητές στο σχολείο μεταναστών έρχονται με συγκεκριμένους γνωστικούς στόχους και έχουν μια άλλη αντιμετώπιση απέναντι στο σχολείο. Επιπλέον, συμμετέχουν ενεργά στις αποφάσεις που αφορούν τη μαθησιακή διαδικασία, όπως είναι η διαμόρφωση των στόχων του μαθήματος. Η παραπάνω στάση των ενήλικων μαθητών, μας μεταφέρει σε μια βασική θεωρία μάθησης στην εκπαίδευση ενηλίκων, στο μοντέλο της ανδραγωγικής. Ο Knowles, πατέρας της παραπάνω θεωρίας, υποστήριξε ότι μια από τις βασικές διαφορές στον τρόπο που μαθαίνουν τα παιδιά, σε σχέση με τον τρόπο που μαθαίνουν οι ενήλικες, είναι ότι οι τελευταίοι, έχουν ανάγκη να γνωρίζουν γιατί πρέπει να μάθουν κάτι, έχουν την ικανότητα να αυτοκαθορίζονται, φέρουν μαζί τους ένα σύνολο εμπειριών, θέλουν η γνώση που αποκτούν να σχετίζεται με τα καθημερινά τους βιώματα, ώστε να μπορούν να δρουν αποτελεσματικότερα, επιδιώκουν να αποκτήσουν συγκεκριμένες γνώσεις και τα κίνητρα μάθησης τους είναι εσωτερικά. (Αθανασίου & Μπαλντούκας & Παναούρα, 2014:19)

Να πάρουν το χαρτί που έχουν στοχεύσει, είναι πολύ συγκεκριμένος στόχος αλλά δεν τον βάζω εγώ το στόχο, τον βάζουν εκείνοι... για να καταλάβεις δηλαδή, ξεκινήσαμε το τμήμα με σκοπό να δώσουν πιστοποίηση και τελικά από όλους τους αυτούς πιστοποίηση θα δώσουν μόνο δύο, οι υπόλοιποι που παρακολουθούν το πρόγραμμα δεν αισθάνονται σιγουριά, λένε «Άσε να το πάρουμε το Σεπτέμβρη», δεν έχει σημασία όμως αυτό. Δεν θα καθορίσουμε εμείς το στόχο, τον βάζουν εκείνοι τον στόχο αλλά το πλαίσιο της δουλειάς είναι καθορισμένο. Συγκεκριμένα δουλεύουμε Β2 οι δύο που θα δώσουν θα δώσουν Β1. (Ξένια)

Ακόμα και αν τα πράγματα αλλάξουν ,δεδομένου ότι υπάρχουν πολλές μεταβλητές που επηρεάζουν τη μαθησιακή διαδικασία και οι στόχοι μπορεί να αναδιαμορφωθούν, αυτό φαίνεται αν μη πτοεί τους εκπαιδευτικούς που προσαρμόζουν τους διδακτικούς τους στόχους πάντα με βάση το ρυθμό και τις ανάγκες των μαθητών τους.

Ξεκινήσαμε με κάποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά στην πορεία όμως τα πράγματα άλλαξαν διαμορφώθηκε μία άλλη κατάσταση στο τμήμα. Εμείς ακολουθούμε αυτή την κατάσταση . Γι' αυτό σου λέω δεν είναι φροντιστήριο, είναι ένα ζωντανό κύτταρο το οποίο ...πάει με βάση αυτό που ορίζει η ομάδα. (Ξένια)

Οι εκπαιδευτικοί, φαίνεται να αναγνωρίζουν πως η εκπαίδευση πρέπει να ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες των μαθητών , άρα οι στόχοι και η μεθοδολογία πρέπει να είναι εξατομικευμένα. Η εξατομίκευση στη διδασκαλία σχετίζεται με τις αρχές της συμμετοχικότητας. Ο κάθε μαθητής ανάλογα το ρυθμό και την προσωπικότητα του, έχει δικαίωμα να μαθαίνει με τους δικούς του « όρους ενδιαφέροντος» και ο εκπαιδευτικός έχοντας συνείδηση των ιδιαιτεροτήτων κάθε μαθητή, ακολουθεί διδακτικές πρακτικές ώστε να τους καλύπτει όλους. (Πηγιάκη, 2010:103)

Η εκπαίδευση δεν μπορεί να προσφέρει το ίδιο πράγμα σε όλους και να λέει κάνω τη δουλειά μου. Αν κάνεις ένα μάθημα για όλους... το ίδιο, είναι άδικο. Γιατί δεν ξεκινάνε όλοι από την ίδια αφετηρία, δεν έχουν τα ίδια εφόδια άρα πρέπει να υπάρχει μία διαφοροποιημένη προσέγγιση. (Χρήστος)

Έχει στόχο να βοηθήσει τους μετανάστες στο επίπεδο που θέλουν εκείνοι, δηλαδή μπορεί κάποιος να θέλει να αρκείται στο να μάθει να μιλάει τη γλώσσα προφορικά, πρόχειρα, κάποιος άλλος μπορεί να θέλει να πάρει το πτυχίο της Ελληνικής επάρκειας. (Ρένα)

Αντιθέτως, το νεωτερικό εκπαιδευτικό σύστημα ταυτίζει την ισότητα στην εκπαίδευση με την ελεύθερη πρόσβαση όλων σε αυτή χωρίς να υπάρχουν διαφοροποιημένα αναλυτικά προγράμματα και χωρίς να ενσωματώνεται στην εκπαίδευση η προβληματική της διαφοράς. Μια τέτοια πρακτική ωστόσο δεν διασφαλίζει την ισότητα, αντίθετα περιθωριοποιεί το διαφορετικό και αναδεικνύει μια κατασκευασμένη κανονικότητα που ωφελεί την μειοψηφία. Αυτή η μειοψηφία έχει τη δυνατότητα να αναδείξει την δική της φωνή σαν κυρίαρχη. (Τσάφος, 2014:40)

6.3 Η αξιολόγηση

Η αυτοαξιολόγηση ως εργαλείο ανατροφοδότησης του εκπαιδευτικού

Αξιολόγηση του διδακτικού έργου είναι η διαδικασία κατά την οποία η ηγεσία ενός σχολικού συστήματος ,συγκεντρώνει πληροφορίες που αφορούν τη διδασκαλία γενικότερα με σκοπό τη βελτίωση της. Οι βασικοί στόχοι σε οποιαδήποτε σύστημα αξιολόγησης ακολουθεί η εκπαίδευση, πρέπει να είναι η ποιοτική αναβάθμιση του εκπαιδευτικού επαγγέλματος και της εκπαίδευσης συνολικά .Οι κύριοι παράγοντες που συμμετέχουν στην αξιολόγηση της εκπαίδευσης είναι οι εξής: Κάποιος εξωτερικός ή εσωτερικός παρατηρητής (σχολικός σύμβουλος ή διευθυντής), ο ίδιος ο εκπαιδευτικός, με τη διαδικασία της ενδοσκόπησης και του αναστοχασμού και τέλος οι μαθητές . (Πασιαρδής & Σαββίσης & Τσιάκιρος, 2005:43)

Η αξιολόγηση αποτελεί βασικό στοιχείο εκτίμησης όλης της μαθησιακής διαδικασίας. Όλοι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί αναφέρουν πως αξιολογούν οι ίδιοι τη διδασκαλία τους , τόσο στην τυπική όσο και στην μη τυπική εκπαίδευση και μάλιστα, θεωρούν την αυτοαξιολόγηση απαραίτητο εργαλείο ανατροφοδότησης και εξέλιξης. Η αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευτικών ή αλλιώς συλλογική εσωτερική αξιολόγηση, αποτελεί μέρος της εσωτερικής μορφής της αξιολόγησης. Η αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας διακρίνεται σε δύο μορφές, την εξωτερική, η οποία πραγματοποιείται από άτομα δεν σχετίζονται άμεσα με τη διδασκαλία και την εσωτερική. Η εσωτερική αξιολόγηση πραγματοποιείται από τους άμεσα εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία (εκπαιδευτικοί, μαθητές και γονείς). (Μαντάς & Ταβουλάρη & Δαλαβίικας, 2009: 201)

Ο εκπαιδευτικός, οφείλει να επιζητεί την αξιολόγηση, όχι ως ένδειξη αδυναμίας αλλά σαν ανάγκη για επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη και να γνωρίζει τα στοιχεία που αποτελούν αποδεκτά κριτήρια αξιολόγησης. (Πηγιάκη, 2010: 179) Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί , φαίνεται πως λειτουργούν ως «ενδοσκόποι» και προσπαθούν να αναλύσουν την συμπεριφορά τους και να χτίσουν το προφίλ της διδακτικής τους προσωπικότητας . (Πασιαρδής & Σαββίδης & Τσιάκκικρος, 2005: 16)

Αν δεν κάνεις στην καθημερινή αυτοαξιολόγηση ακριβώς με το που βγαίνεις από την τάξη... δηλαδή αν από την τάξη βγαίνοντας δεν κρατήσεις ποια στοιχεία πήγαν καλά ,τί δεν πήγε τόσο καλά, δεν μπορείς την επόμενη φορά να το πας παραπέρα, θα βαλτώσεις. Ειδικά στα σημεία που δεν έχεις πάει καλά όποια και αν είναι , είτε είναι πρωινή είτε είναι απογευματινή πρέπει συνεχώς να είσαι σε μία διαδικασία αυτοαξιολόγησης και αναστοχασμού αλλιώς δεν είσαι εκπαιδευτικός. Σε ό,τι κάνω η διαδικασία αυτή του αναστοχασμού είναι απαραίτητη ,δεν πας παραπέρα .Σε ότι κάνεις στη ζωή σου δεν

είναι το θέμα μόνο του επαγγέλματος ,σε ό,τι κάνεις αυτό που πραγματώνεις αν δεν μπαίνεις στη διαδικασία του αναστοχασμού και της αυτοαξιολόγησης ,δεν βοηθάς εσύ τον εαυτό σου να πηγαίνει μπροστά. (Βέρα)

Ορισμένα από τα κριτήρια αξιολόγησης τα οποία πρέπει να απευθύνει ένας εκπαιδευτικός στον εαυτό του, σαν μια αναγκαία διαδικασία απολογισμού είναι τα εξής: να έχει συνείδηση του “επαγγελματικού του εαυτού”, δηλαδή να αντιλαμβάνεται το ρόλο του ίδιου και του μαθητή , τις κοινωνικές μεταβλητές που επηρεάζουν τη μαθησιακή διαδικασία και να αντιλαμβάνεται την επαγγελματική ευθύνη που φέρει να καταλαβαίνει αν είναι αποδεκτός από τους μαθητές και αν εκλαμβάνει τα λεκτικά και μη λεκτικά μηνύματα τους την ώρα του μαθήματος. Να επιδεικνύει αμοιβαίο σεβασμό και κριτική διερεύνηση. Επίσης, η επιλογή του περιεχομένου της διδασκαλίας και των διδακτικών στόχων, οι μέθοδοι της διδασκαλίας του, η διαχείριση του διδακτικού χρόνου κ. α (Πηγιάκη, 2010: 181)

Οι γονείς και ο σχολικός σύμβουλος στην αξιολόγηση

Σε ότι αφορά την τυπική εκπαίδευση, για τους συμμετέχοντες σημαντικός παράγοντας αποτελεί η αξιολόγηση τους , από τους γονείς και την πολιτεία.

Το πρωί έχεις τους γονείς , το σχολικό σύμβουλο και σίγουρα αυτό δημιουργεί μια πίεση, είναι μια δέσμευση. Το θέμα όμως με την αξιολόγηση ,είτε επειδή σε πληρώνεσαι είτε επειδή έχεις έναν προϊστάμενο σου, δεν βρίσκεται εκεί. Η αξιολόγηση είναι καθημερινή του εκπαιδευτικού. (Βέρα)

Οι εκπαιδευτικοί σε ορισμένες περιπτώσεις συσχετίζουν την αξιολόγηση του σχολικού συμβούλου , με τον έλεγχο . Αντιμετωπίζουν δηλαδή την αξιολόγηση της δουλείας τους, όχι σαν μια μορφή υποστήριξης της μαθησιακής διαδικασίας, αλλά σαν ένα μηχανισμό ελέγχου που τους θέτει περιορισμούς και ελέγχει τη δουλειά τους.

Στην Ελλάδα έως και το 1982, το έργο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης αναλάμβανε ο θεσμός του επιθεωρητή. Ο ρόλος του επιθεωρητή, αφορούσε στον έλεγχο της διδασκαλίας και όχι τόσο στην ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού έργου. Το αρνητικό κλίμα που δημιουργούσε ωστόσο ο παραπάνω θεσμός, οδήγησε στην κατάργηση του και στη δημιουργία δύο νέων θεσμών. Αυτόν του σχολικού

συμβούλου. Ο θεσμός του σχολικού συμβούλου και των καθηκόντων του πέρασε από πολλές διακυμάνσεις, μέχρι τελικά να καθοριστεί πως κύριο καθήκον του είναι να συντάσσει στο τέλος κάθε σχολικού έτους μια αξιολογική έκθεση για θέματα που αφορούν την διδακτική επάρκεια των εκπαιδευτικών. (Πασιαρδής & Σαββίδης & Τσιάκκικρος, 2005: 43) Τόσο στον παλιό θεσμό του «επιθεωρητή» όσο και σε αυτό του σχολικού συμβούλου, έχει ασκηθεί αρνητική κριτική, καθώς και οι δύο θεσμοί συσχετίζουν την εποπτεία της διδασκαλίας με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού. (Γιοκαρίνης, 2004: 10)

Όπου έχει μπει έλεγχος αξιολογικός μας τα έχει τινάξει όλα στον αέρα. Φυσικά επηρεάζει τη δουλειά μου... ο γονιός που θα σε ελέγξει ανάλογα με τον τρόπο που θα σε ελέγξει, θα σου γεννήσει τον σεβασμό ή θα σε εξοργίσει «...» πριν από δύο χρόνια, είχαμε πολύ σκληρή παρέμβαση και τινάχτηκαν όλα τα σχολεία στον αέρα γιατί μπήκε η αξιολόγηση με έναν τρόπο ο οποίος ήταν ό τι πιο αντιπαιδαγωγικό θα μπορούσε να υπάρξει. Εκεί ,αυτό το κομμάτι της καθημερινότητας ,προσωπικά, δεν μπόρεσα να το αφήσω έξω από την τάξη ,δηλαδή θύμωνα και έμπαινα μέσα στην τάξη μπουρνιασμένη γιατί τσακωνόμουν με τη διευθύντρια. Όταν έχεις τέτοια πράγματα που έχουν να κάνουν με τον έλεγχο του Κράτους μέσω του διευθυντή τον οποίο τρως στη μούρη κάθε μέρα ,εκεί τα πράγματα γίνονται πολύ σκληρά. (Ξένια)

Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν πως όσον αφορά την αξιολόγηση στην τυπική εκπαίδευση ,προσπαθούν να ισορροπήσουν ανάμεσα στα θέλω των γονέων, σε αυτά που ορίζει η πολιτεία και στις δικές τους επιθυμίες. Υπάρχει μια σύγκρουση την οποία δυσκολεύονται να διαχειριστούν. Το σχολείο είναι ένας γνήσιος δημοκρατικός θεσμός , στον οποίο υλοποιούνται στόχοι, προγράμματα και ιδέες στα πλαίσια της αλληλεπίδρασης μεταξύ κάποιων προσώπων. Για την τελική λήψη των αποφάσεων απαιτείται σύγκλιση μεταξύ της επιθυμίας του ενός στις επιθυμίες του άλλου προσώπου. (Γιοκαρίνης, 2004: 75) Ωστόσο, το συνεχές αίτημα για αξιολόγηση και αυστηρά μετρήσιμα αποτελέσματα, επιβάλλει μια ομοιομορφία στο περιεχόμενο και στις διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών, κάτι που μειώνει την αυτονομία των τελευταίων. (Λιάμπας, 2002: 15 στο Χαραβιτσίδης, 2009:37)

Δεν μπορείς να ικανοποιήσεις τους πάντες ,είναι αδύνατον, το μοναδικό κριτήριο που έχεις είναι η προσωπική σου αντίληψη και αυτό που οι πολιτεία βάζει σαν πλαίσιο, με αυτά τα δύο κινείσαι. Υπάρχει η πολιτεία που σου βάζει κάποιους άξονες τους οποίους καλείσαι να ακολουθήσεις με τον άλφα βήτα τρόπο

και είσαι και εσύ με τα μυαλά που κουβαλάς και τα παιδιά .Αυτά τα δύο έχεις ,τα παίρνεις αυτά τα δύο και μπαίνεις μέσα στην τάξη και έχεις τα παιδιά και κανείς δουλειά με τα παιδιά. (Ξένια)

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η οπτική ενός εθελοντή εκπαιδευτικού στην μη τυπική εκπαίδευση, που τυγχάνει να είναι ταυτόχρονα και σχολικός σύμβουλος στην τυπική εκπαίδευση. Ο συγκεκριμένος εκπαιδευτικός, παρουσιάζει από μια άλλη οπτική το θέμα της αξιολόγησης. Αρχικά, παρουσιάζει τον έλεγχο των εκπαιδευτικών σαν κάτι φυσιολογικό και θεωρεί λογικό όλοι να εκφράζουν την άποψη τους σχετικά με την εκπαιδευτική διαδικασία.

Έχει την αίσθηση ότι ελέγχεται και ελέγχεται κατά κάποιο τρόπο «...»Ότι υπάρχει ο έλεγχος εκ των πραγμάτων από τον διευθυντή που βλέπει , υπάρχει. Έλεγχος από τους γονείς επίσης υπάρχει... όλοι έχουν άποψη για το σχολείο ...είναι τα παιδιά τους εκεί ,γιατί πέρασαν και εκείνοι από το σχολείο και θεωρούν ότι ξέρουν και ότι τους πέφτει λόγος οπότε σου λέει «έμαθε; δεν έμαθε; «γιατί προχωράει αργά; το άλλο σχολείο είναι πιο μπροστά. Γιατί δεν δίνετε δουλειά για το σπίτι; γιατί είστε αυστηρός για όλα αυτά». Άρα ελέγχεσαι, μετά έχεις την αίσθηση ότι θα πάνε τα παιδιά του χρόνου στην άλλη τάξη και πώς θα πάνε και δεν έχουν μάθει ,μετά μπορεί να είναι ο σχολικός σύμβουλος (Χρήστος)

Την ίδια στιγμή ωστόσο ίδιος αποστασιοποιείται και δηλώνει πως δεν υιοθετεί τη λογική του ελέγχου , αλλά τον ενδιαφέρει η αποτελεσματικότητα στη διδασκαλία .

Ας πούμε εγώ δεν το έχω βιώσει γιατί εγώ δεν λειτουργώ έτσι αλλά υπάρχει και αυτό .Μετά έγιναν προσπάθειες που δεν συνεχίστηκαν από το υπουργείο, τα προηγούμενα χρόνια, να μπει αξιολόγηση των εκπαιδευτικών .Άρα από διάφορες όψεις αισθάνεσαι ελεγχόμενος ας πούμε. Αυτό θα έχει κάποια αντανάκλαση στη δουλειά του εκπαιδευτικού. Είναι ένας λόγος που γίνεται αυτό που σου είπα... εγώ που είμαι σχολικός σύμβουλος και θα έπρεπε να το ελέγχω σου λέω ότι δεν με ενδιαφέρει να βγει η σχολική ύλη αλλά να μάθουν τα παιδιά ,να κάνουν πράγματα που έχει νόημα... ότι αν έχετε μία τέταρτη τάξη και τα παιδιά έχουν επίπεδο δευτέρας δημοτικού δεν πρέπει να κάνετε τα βιβλία της Τετάρτης ,να κάνετε τα βιβλία της Δευτέρας. Πρέπει να χτίζω κάτι που να έχει νόημα γιατί το πιο εύκολο πράγμα είναι να πεις έβαλε την ύλη... μπορεί να με παρακολουθούν τρία παιδιά στα 20 ,εγώ κάνω το μάθημα μου. Αλλά εμάς δεν μας ενδιαφέρει αυτό. Ένας λόγος λοιπόν που το λέω αυτό που σαν επίσημο όργανο φέρνω την επίσημη πολιτική μέσα στο σχολείο, γιατί έτσι το αισθάνομαι εγώ ότι έχει νόημα «...» Βλέπεις ότι ο εκπαιδευτικός δεν εκμεταλλεύεται αυτή την ελευθερία , δεν το κάνει γιατί υπάρχει η πίεση να βγάλει την ύλη όπως εκείνος το κουβαλάει στο μυαλό του.. τι θα πουν οι γονείς και όλα αυτά. (Χρήστος)

Η σχέση της πολιτικής και του σχολείου, μέσα από την άσκηση καθηκόντων του σχολικού συμβούλου είναι άρρηκτη. Η σχέση αυτή επηρεάζει την στρατηγική που ακολουθούν τα στελέχη της εκπαίδευσης στην άσκηση των καθηκόντων τους καθώς και στους στόχους του εκπαιδευτικού συστήματος. Οι μηχανισμοί εκπαίδευσης, προσφέρονται για την διαμόρφωση ήθους και συμπεριφοράς των νέων μελών της κοινωνίας. Αυτός ο κρατικός παρεμβατισμός στην εκπαίδευση κάνει το σχολείο να χάνει το κύρος του και το μετατρέπει σε ένα γραφειοκρατικό μηχανισμό. (Γιοκαρίνης, 2004: 86)

Ο μαθητής ως ενεργός συμμετέχων στη διαδικασία της αξιολόγησης

Διαφορετική φαίνεται να είναι η συμμετοχή του μαθητή στην διαδικασία της αξιολόγησης, στις δύο μορφές εκπαίδευσης, την τυπική και την μη τυπική, όπως ακριβώς συνέβη και στην περίπτωση της διαμόρφωσης των στόχων του μαθήματος. Στην μη τυπική εκπαίδευση, οι μαθητές γίνονται οι ίδιοι αξιολογητές της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αντιμετωπίζονται από τους εκπαιδευτικούς ως ώριμοι ενήλικες που μπαίνουν με συγκεκριμένους στόχους στη μαθησιακή διαδικασία.

Η παραπάνω στάση των ενήλικων μαθητών, σχετίζεται με το εκπαιδευτικό μοντέλο της ανδραγωγικής. Η παραπάνω θεωρία, υποστήριξε ότι μια από τις βασικές διαφορές στον τρόπο που μαθαίνουν τα παιδιά, σε σχέση με τον τρόπο που μαθαίνουν οι ενήλικες, είναι ότι οι τελευταίοι, έχουν ανάγκη να γνωρίζουν γιατί πρέπει να μάθουν κάτι, έχουν την ικανότητα να αυτοκαθορίζονται, φέρουν μαζί τους ένα σύνολο εμπειριών, θέλουν η γνώση που αποκτούν να σχετίζεται με τα καθημερινά τους βιώματα, ώστε να μπορούν να δρουν αποτελεσματικότερα, επιδιώκουν να αποκτήσουν συγκεκριμένες γνώσεις και τα κίνητρα μάθησης τους είναι εσωτερικά. (Αθανασίου & Μπαλντούκας & Παναούρα, 2014:19)

*Οι μαθητές που είναι σε ανώτερο επίπεδο νιώθω ότι έχουν απαιτήσεις και προσπαθώ να ανταποκριθώ στις απαιτήσεις τους. Προσπαθώ να βελτιωθώ στην οργάνωση του μαθήματος μου και να είναι το μάθημα αποτελεσματικό έτσι ώστε να είναι ικανοποιημένοι, νιώθω δηλαδή ότι με ελέγχουν οι μαθητές μου γιατί είναι ενήλικες και θέλουν να μάθουν καλά Ελληνικά και το ψάχνουν και ρωτάνε.
(Πέτρος)*

Στην δημόσια εκπαίδευση, οι μαθητές δεν συμμετέχουν στην διαδικασία της αξιολόγησης του μαθήματος. Αντίθετα, ο μαθητής δεν αναφέρεται καν σαν αξιολογητής και στη θέση του προβάλλεται ο γονέας.

Αυτό δεν το νιώθω τόσο πολύ το πρωί, για τα παιδιά το σχολείο είναι μία τυπική διαδικασία, κάτι υποχρεωτικό, το αντιλαμβάνονται ότι... αφού έρχομαι στο σχολείο έτσι κι αλλιώς θα μάθω, ο καλός μαθητής κυρίως, δεν νοιώθουν δηλαδή ότι πρέπει να με πιέσουν για να μάθουν περισσότερα. Ο μαθητής όμως του απογευματινού πιέζει ο ίδιος τον εαυτό του οπότε με πιέζει και εμένα. Δηλαδή από τη μία πλευρά υπάρχει ο γονέας και από την άλλη πλευρά έχεις τον ενήλικα ο οποίος απαιτεί να μάθει. (Πέτρος)

Η συμμετοχή του μαθητή στη διαδικασία της αξιολόγησης ανήκει στην συλλογική εσωτερική αξιολόγηση που όπως προαναφέρθηκε, είναι η αξιολόγηση που πραγματοποιείται από τα άτομα που εμπλέκονται άμεσα στη μαθησιακή διαδικασία (εκπαιδευτικοί, μαθητές). Βασικό χαρακτηριστικό της, είναι ότι οι εμπλεκόμενοι στη διαδικασία της μάθησης, διαμορφώνουν οι ίδιοι τα κριτήρια αξιολόγησης με στόχο τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. (Μαντάς & Ταβουλάρη & Δαλαβίκας, 2009: 201)

7. Η αλληλεπίδραση της τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης στον εκπαιδευτικό

Διερευνώντας την αλληλεπίδραση της τυπικής και της μη τυπικής εκπαίδευσης, με βάση το λόγο των εκπαιδευτικών, πάνω στο εάν και με ποιους τρόπους επιδρά στους εμπλεκόμενους εκπαιδευτικούς η ταυτόχρονη εμπλοκή του με αυτές τις δύο μορφές εκπαίδευσης, αποδεικνύεται πως ο εκπαιδευτικός επηρεάζεται σημαντικά σε διάφορες πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η παρούσα ανάλυση, θα σταθεί στις δυο σημαντικότερες εκφάνσεις αυτής της αλληλεπίδρασης. Αρχικά, θα εξεταστεί αν και κατά πόσο επηρεάζονται οι διδακτικές πρακτικές που ακολουθεί ο εκπαιδευτικός. Πώς νοηματοδοτεί τη γνώση, τί αξία προσδίδει στην προϋπάρχουσα κουλτούρα των μαθητών και αν οδηγείται σε αναδιαμόρφωση των πρακτικών του παρελθόντος. Δεύτερον, θα μελετηθεί ο τρόπος που νοηματοδοτεί ο ίδιος τον ρόλο τους ως εκπαιδευτικός. Μπορεί η μη τυπική εκπαίδευση μπορεί να αποτελέσει μια ευκαιρία για βαθιές ρωγμές στην τυπική εκπαίδευση;

7.1 Οι διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών

Η γνώση ως μέσο χειραφέτησης των μαθητών

Η ενασχόληση των εκπαιδευτικών με δομές εκπαίδευσης μεταναστών, όπως αποδεικνύεται από τον λόγο τους, τους δίνει την ευκαιρία να μετασχηματίσουν τις παραδοχές του παρελθόντος, σχετικά με το τι συνιστά γνώση και τον ρόλο που αυτή μπορεί να διαδραματίσει στη ζωή ενός ανθρώπου. Το σχολείο, μετατρέπεται όχι απλά σε ένα μέσο κατάκτησης γνώσεων και δεξιοτήτων. Η γνώση που παρέχει, μπορεί να λειτουργήσει χειραφετικά, να ενδυναμώσει τους μαθητές και να αλλάξει εντελώς τη ζωή τους. Ενδυνάμωση σημαίνει, οι μαθητές όχι μόνο να κατανοήσουν τον κόσμο γύρω τους και τη θέση τους μέσα σε αυτόν, αλλά παροχή βοήθειας ώστε να αποκτήσουν τη δύναμη που χρειάζονται ώστε να αλλάξουν την κοινωνική πραγματικότητα την οποία βιώνουν. (Mc Laren, στο Γούναρη και Γρόλλιος, 2010:316)

Η ενδυνάμωση (empowerment) των εκπαιδευόμενων, αποτελεί βασικό στοιχείο της εκπαίδευσης και συνδέεται άμεσα με τη χειραφέτηση (emancipation). Ενδυνάμωση σημαίνει την ανάπτυξη των δεξιοτήτων που θα μας βοηθήσουν να δράσουμε επιτυχώς εντός του συστήματος και της εξουσίας που βρίσκεται μέσα σε αυτό, ενώ η χειραφέτηση αφορά την κριτική ανάλυση αντίσταση στην παραπάνω εξουσία. (Ζαρίφης, 166: 2009)

Οι μαθητές ερχόμενοι στο σχολείο θα πάρουν δύο πράγματα. Πρώτον αυτοπεποίθηση, ενδυνάμωση είναι πολύ σημαντικό αυτό που λέω όταν έχουν μάθει πέντε λέξεις, τρεις προτάσεις καινούργιες, βλέπεις ότι φεύγουν με τρομερή αυτοπεποίθηση και την επόμενη μέρα στη δουλειά τους ή οπουδήποτε πάνε μπορούν να επικοινωνήσουν μπορούμε να το πούμε ενδυνάμωση ψυχής.

Ο εθελοντές εκπαιδευτικοί, όπως φανερώνεται μέσα από τον λόγο τους, στοχεύουν σε κάτι περισσότερο από την μετάδοση της σχολικής γνώσης που παρέχεται μέσα από τα βιβλία. Δημιουργούν συνθήκες που μετατρέπουν τα σχολεία σε δημόσιες σφαίρες ατομικής και κοινωνικής ενδυνάμωσης. Αυτό σημαίνει, πως οι εκπαιδευτικοί προσανατολίζουν το μάθημα τους στην ανάπτυξη γνώσεων και ικανοτήτων, οι οποίες παρέχουν στους μαθητές εργαλεία που τους καθιστούν ηγέτες και όχι απλώς παθητικούς αποδέκτες. Με αυτό τον τρόπο, υπονομεύονται οι πρακτικές εκείνες που αναπαράγουν προνομιακή θέση για τους λίγους και κοινωνική ανισότητα για τους πολλούς. (Aronowit z & Giroux στο Γούναρης & Γρόλλιος, 2010 : 174)

Στόχος μου είναι να μπορούν αυτοί οι άνθρωποι να σταθούν στα πόδια τους. Άλλοι τρόποι με τους οποίους βοηθάει το κυριακάτικο σχολείο τους μετανάστες ...σαν εκπαιδευτικός θα σταθώ μόνο στο εκπαιδευτικό κομμάτι: πτυχία, αυτοπεποίθηση γνώση, αυτοσεβασμός .(Ελένη)

Η αληθινά χειραφετική γνώση μπορεί να καταστείλει τον ρατσισμό και να οδηγήσει στη διαμόρφωση ενός φιλελεύθερου πνεύματος για μαθητές και εκπαιδευτικούς .Παράδειγμα αποτελεί ο λόγος μιας εκ των εθελοντών εκπαιδευτικών, της Ελένης, η οποία είναι διεμφυλική. Η ίδια παραδέχεται πως οι ενήλικες μαθητές της στο σχολείο μεταναστών έχουν αποδεχτεί πλήρως την ίδια και την ταυτότητα της, καταρρίπτοντας με αυτό τον τρόπο τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις. Ο Parker (1997), υποστηρίζει πως η χειραφέτηση αποτελεί το στόχο αλλά και την ουσία της στοχαστικής διδασκαλίας (reflective teaching). Η χειραφέτηση, σηματοδοτεί την απελευθέρωση του πνεύματος των μαθητών από διαστρεβλωμένες αντιλήψεις , ώστε το άτομο να επανεκτιμήσει τον κόσμο που το περιβάλλει. (Ζαρίφης, 167: 2009) Η αποδοχή της ταυτότητας της εν λόγω εκπαιδευτικού από τους μαθητές, συνιστά την εδραίωση του σεβασμού και της εμπιστοσύνης μεταξύ εκπαιδευτικού και εκπαιδευόμενου. (Cummins, 2014:50)

Το δεύτερο πράγμα που θα αποκομίσουν ένας μαθητής, είναι η αποδοχή της διαφορετικότητας .Οι μαθητές που έρχονται και με γνωρίζουν δέχονται πλέον τα πάντα, γίνονται πιο ανοιχτόμυαλοι πιο ανεκτικοί και εξαλείφεται το μίσος.

Αυτό που συμβαίνει στο κυριακάτικο σχολείο δεν υπάρχει πουθενά στον κόσμο. Θα μιλήσω πολύ πιο λαϊκά, μία τρανσέξουαλ καθηγήτρια κάνει μάθημα σε πρόσφυγες και μετανάστες από ανατολικές Χώρες .Αυτό δεν έχει ακουστεί πουθενά και οι σχέσεις που έχουμε σε αυτό το σχολείο έχουν σφυρηλατηθεί.

Είναι η αγάπη και η αποδοχή μιας διεμφυλικής γυναίκας το οποίο στην δική τους πραγματικά κουλτούρα δεν υφίσταται. (Ελένη)

Η αξιοποίηση της προϋπάρχουσας κουλτούρας των μαθητών

Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί , προκειμένου να ενισχύσουν την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία μεταξύ των ίδιων και μαθητών τους στις δομές εκπαίδευσης μεταναστών, μαθαίνουν να αξιοποιούν μια πρακτική άγνωστη πολλές φορές στην τυπική εκπαίδευση. Εκμεταλλεύονται στοιχεία από την προϋπάρχουσα κουλτούρα και την καθημερινή ζωή των μαθητών τους. Με αυτό τον τρόπο, καταφέρνουν να ενεργοποιήσουν το ενδιαφέρον των μαθητών και να καταστήσουν αποτελεσματικότερη

τη διδασκαλία, καθώς τα όσα διδάσκονται αφορούν καθημερινά προβλήματα και ζητήματα που απασχολούν τους μαθητές.

Η γνώση πρέπει να αντικατοπτρίζει τον καθημερινό αγώνα που διεξάγουν οι άνθρωποι στη ζωή τους και όχι να διαστρεβλώνει στην πραγματικότητα. Πρέπει να βοηθάει τους μαθητές να συμμετέχουν σε ζητήματα που τους αφορούν στο επίπεδο της καθημερινής ζωής και να συμβάλει στη δημιουργία συνθηκών που βοηθούν στον αυτοπροσδιορισμό τους μέσα στην κοινωνία. (Mc Laren, στο Γούναρη & Γρόλλιος, 2010:316)

Δεν μπορείς να μην κάνεις χρήση των του πολιτισμικού τους υπόβαθρου. Πρέπει οπωσδήποτε να λάβεις υπόψη σου τί τους αφορά, τί τους ενδιαφέρει, ποιες είναι οι συνήθειές τους ,αν αρχίσεις και δίνεις πληροφορίες που δεν τις χρειάζονται δεν υπάρχει περίπτωση να σε ακούσουν. (Βέρα)

Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί, δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές τους να εκφράσουν τις δικές τους εμπειρίες και να εντάξουν μέσα στο μάθημα ζητήματα της καθημερινότητας τους . Αναγνωρίζουν την σημασία να ακουστούν οι ιστορίες, η φωνή και οι μαθησιακές εμπειρίες των μαθητών. Αυτό προϋποθέτει την ανάπτυξη μιας κριτικής διαλέκτου που είναι προσηλωμένη στα καθημερινά προβλήματα των μαθητών. (Aronowitz & Giroux στο Γούναρης & Γρόλλιος,2010: 180)Οι εκπαιδευτικοί όταν λαμβάνουν υπόψη , τα πολιτισμικά, φυλετικά, ταξικά και έμφυλα χαρακτηριστικά των μαθητευόμενων , τους δίνουν την ευκαιρία να γίνουν φορείς πολιτικού θάρρους και να μετασχηματίσουν την κοινωνική πραγματικότητα που βιώνουν. Δηλαδή, η γλώσσα της κριτικής ενώνεται με τη γλώσσα της δυνατότητας. (Τσάφος, 2014: 313) Αντίθετα, όταν οι εμπειρίες των μαθητών αγνοούνται μέσα στην τάξη, οι μαθητές ξεκινούν από μειονεκτική θέση και όσα ήδη γνωρίζουν ,αντιμετωπίζονται ως άσχετα με τη σχολική γνώση κάτι που τους οδηγεί στην πεποίθηση πως κάθε προσπάθεια τους για μάθηση είναι μάταιη. (Cummins, 2014 : 49)

Θα πάρω αφορμή από στοιχεία της κουλτούρας τους και της χώρας τους για να μπορέσουμε να συντάξουμε κείμενα για τον προφορικό λόγο και το γραπτό λόγο για τις ανάγκες του μαθήματος, για να εξάψω και το ενδιαφέρον τους και βλέπω ότι όταν τους δίνεις την ευκαιρία να μιλήσουν για την πατρίδα τους και για στοιχεία δικά τους τότε μιλάνε πιο εύκολα, μπαίνουν δηλαδή στη διαδικασία να μιλήσουν ελληνικά υποθέτω γιατί έχουν κάτι να πουν .(Πέτρος)

Είμαι από τα εντός εισαγωγικών ιδρυτικά μέλη της ομάδας των “πίσω θρανίων”, είμαστε από τις πρώτες ομάδες που φτιάχτηκαν... για διδασκαλία ελληνικής γλώσσας σε μετανάστες και πρόσφυγες «...» Είναι μία μορφή πολιτικής δράσης στο πνεύμα της υπεράσπισης της ισότητας , της δικαιοσύνης, της αλληλεγγύης. Όχι για να νιώσεις όμως καλύτερα αλλά για να χτίσεις ένα καλύτερο κόσμο γιατί ένας άλλος κόσμος είναι εφικτός .Πρέπει να δράσεις, είναι σαν να πηγαίνεις σε μία διαδήλωση και να φωνάζει συνθήματα .Είναι ένας τρόπος δράσης για μία κοινωνία που αναγνωρίζει το δικαίωμα για ισότητα ανάμεσα σε όλους τους ανθρώπους. (Ξένια)

Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί, λαμβάνουν υπόψη τους τα βιώματα και το πολιτισμικό περιβάλλον των εκπαιδευόμενων και οργανώνουν με βάση αυτά τη διδασκαλία τους. Πρώτος ο Freire, προέβαλε την απελευθερωτική εκπαίδευση, αντί της τραπεζικής εκπαίδευσης. Για τον Freire, το πολιτισμικό πλαίσιο των εκπαιδευόμενων είχε μεγάλη σημασία για τον σχεδιασμό του αναλυτικού προγράμματος. Στόχος ήταν μια δημοκρατική σχολική τάξη και η συλλογική κατασκευή της νέας γνώσης που αντλείται τόσο από τις βιωματικές εμπειρίες των μαθητών , όσο και από την τυπική γνώση. Δίνοντας δηλαδή χώρο το εκπαιδευτικό σύστημα στους μαθητές ,να εκφράσουν τις δικές τους εμπειρίες και λαμβάνοντας υπόψη το πολιτισμικό τους κεφάλαιο , οι μαθητές μπορούν να αρθρώσουν φωνή, και κατά συνέπεια να διερευνήσουν τη δυνατότητα της κριτικής συνειδητοποίησης και της ενδυνάμωσης. (Τσάφος, 2014: 334-335)

«...»με θεματικές ενότητες ...πράγματα δηλαδή, που τους ενδιαφέρουν ή χρειάζονται ή είναι πολύ ζωντανά και μπορούν να εκφράσουν κομμάτια δικά τους. Θεματικές όπως τα μαγαζιά ,η δουλειά, η αίτηση ,το φαγητό ,το διαβατήριο, μετακινήσεις. Όλα αυτά είναι κομμάτι ανάγκης για επιβίωση και ένα άλλο κομμάτι προσωπικής έκφρασης... “Γιατί έφυγες , πώς ήταν ο τόπος σου, τί θέλεις, τί ονειρεύεσαι ,τί ζητάς ”,που πια... φεύγει και πηγαίνει όχι τόσο στην ανάγκη ,πάει στην επικοινωνία και στην ανάγκη έκφρασης που βέβαια απαιτεί να γνωρίζεσαι με τον άλλον. (Ξένια)

Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν επίσης, θέματα υπαρξιακής σημασίας και «παραγωγικές» λέξεις, δηλαδή λέξεις με νοήματα και συναισθήματα προκειμένου να αναδείξουν τις εμπειρίες των μαθητών σε θέματα προς συζήτηση. (Γρόλλιος, 2003 στο Βεργίδης, 2010:219)

Παίζουμε με λέξεις τις οποίες τις χρησιμοποιούμε στην καθημερινή μας ζωή και τους είναι απαραίτητες για παράδειγμα η λέξη ποτήρι ή η λέξη φαγητό, η λέξη μπάνιο, θάλασσα, αέρας, ουρανός, σκύλος, γάτα. (Ρένα)

Ο αναστοχασμός ως μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας

Με βάση τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών, αποδεικνύεται πως η εθελοντική διδασκαλία ελληνικών σε ενήλικες μετανάστες τους οδηγεί σε προβληματισμό, αναστοχασμό και αναδιαμόρφωση των εκπαιδευτικών πρακτικών του παρελθόντος. Αυτός ο προβληματισμός μεταφέρεται και στο μάθημα στην τυπική εκπαίδευση και λειτουργεί ευεργετικά για την εκπαιδευτική διαδικασία. Ο αναστοχασμός προέρχεται από το λατινικό re-flection και σημαίνει να γυρίζεις πίσω. Σημαίνει, την επιστροφή σε κάτι που βρίσκεται πίσω και στη συγκεκριμένη περίπτωση, αναφέρεται στην διδακτική πράξη. Είναι ο τρόπος με τον οποίο ο εκπαιδευτικός παρατηρεί και αναδιαμορφώνει τις πρακτικές του μέσα από την ανατροφοδότηση και αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα κομμάτια της διδασκαλίας. (Φρυδάκη, 2009: 295)

Οι εκπαιδευτικοί μέσα από την εμπειρία τους στην μη τυπική εκπαίδευση, φαίνεται πως εγκαταλείπουν τη θέση της αυθεντίας, αναζητούν διαρκώς νέους τρόπους διδασκαλίας και δεν παραμένουν προσηλωμένοι σε μεθόδους του παρελθόντος. Η θεώρηση του εκπαιδευτικού ως διανοούμενου προϋποθέτει πρωτίστως, οι εκπαιδευτικοί να αναλαμβάνουν την ευθύνη για το τι διδάσκουν, πώς το διδάσκουν και με ποιο σκοπό. Με λίγα λόγια, οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να συμμετέχουν ενεργά στη διαμόρφωση των συνθηκών της σχολικής εκπαίδευσης. (Aronowit z & Giroux στο Γούναρης & Γρόλλιος, 2010: 172)

Λέω για παράδειγμα δεν σας αρέσει το μάθημα ...ωραία, πέρα από το να κάνω εγώ τον κλόουν και να σας διασκεδάσω για να κάνω ένα πιο ευχάριστο μάθημα ,υπάρχει άλλος τρόπος να σας φαίνεται εσάς πιο ευχάριστο; Τι μπορώ να κάνω για να γίνει αποτελεσματικότερο το μάθημα; κάποιος θα πούνε Ναι υπάρχει τρόπος να συμμετέχουμε και εμείς περισσότερο. (Ηλίας)

Ο εκπαιδευτικός, δεν είναι ένας άβουλος εντολοδόχος διεκπεραιωτής που ακολουθεί μια προδιαγεγραμμένη εκπαιδευτική πορεία διδασκαλίας, αλλά αντιμετωπίζει κριτικά το πρόγραμμα σπουδών και τα σχολικά εγχειρίδια και δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να εκφράσουν τη δική τους «φωνή». Η εκπαιδευτική πράξη, ωθεί τους εκπαιδευτικούς να διερευνήσουν το νόημα που προσδίδουν οι ίδιοι στις πρακτικές τους και να επανεξετάσουν τις πεποιθήσεις και τις συνήθειες που έχουν ενσωματώσει. Πρόκειται για μια κριτική διερεύνηση, που τους οδηγεί στο να συνειδητοποιήσουν τις θεωρίες που τους οδηγούν σε συγκεκριμένες πρακτικές και να δράσουν ώστε να επαναπροσδιορίσουν τη στάση τους. (Τσάφος, 2014: 51)

Παρατηρώ πολύ τους μαθητές μου (στο σχολείο μεταναστών) που είναι μία πολυσυλλεκτική κοινότητα και η παρατήρηση αυτή γεννά δεδομένα που τα κάνω χρήση μετά και σε άλλα αντικείμενα δικά μου.

Το ένα δίνει ερέθισμα στο άλλο, αλλά αυτό δεν έχει να κάνει με το αν θα ήταν στο πρωινό σχολείο γηγενείς «...» έχει να κάνει με το κατά πόσο ο εκπαιδευτικός παίρνει αυτά τα ερεθίσματα, τα προσαρμόζει, τα αξιοποιεί, τα εκμεταλλεύεται γιατί αυτό κάνουμε ουσιαστικά για να πάμε ένα βήμα πιο πέρα. (Βέρα)

Βρίσκομαι συνεχώς σε μία διαδικασία προβληματισμού, αυτός ο προβληματισμός είναι που με κάνει και πάω παραπέρα και πιστεύω ότι ο προβληματισμός είναι που δίνει το έναυσμα. Παρατηρώντας τους μαθητές παίρνεις τα ερεθίσματα... διαφορετικά κάθε φορά, αυτά έρχονται και τα προσαρμόζεις και στις ανάγκες τις εκπαιδευτικές είτε σχέση με τη συμπεριφορά σου, είτε σε σχέση με το πώς στέκεσαι στην τάξη. (Βέρα)

Συγχρόνως, οι εμπλεκόμενοι εκπαιδευτικοί, μέσα από την συμμετοχή τους σε δομές μη τυπικής εκπαίδευσης εμπεδώνουν αξίες όπως ο σεβασμός, ευαισθησία η αλληλεγγύη, η ισότητα και η ενσυναίσθηση. Διαμορφώνουν μια διαπολιτισμική στάση και δεν εμφανίζονται δύσπιστοι απέναντι στον πολιτισμό και στην κουλτούρα των μαθητών τους, ούτε προβάλλουν τον δικό τους πολιτισμό ως ανώτερο. Η έννοια της κουλτούρας, εμφανίζεται ως «οι συγκεκριμένοι τρόποι με τους οποίους μια κοινωνική ομάδα βιώνει και κατανοεί τις «δεδομένες» περιστάσεις και συνθήκες ζωής της». Η κουλτούρα μπορεί να διακριθεί σε τρεις κατηγορίες: οι κυρίαρχες, οι υποτελείς και οι μητρικές. (Mc Laren, στο Γούναρη & Γρόλλιος, 2010: 298)

Η ανταπόδοση που έχει έρθει στο πρωινό κομμάτι από τα πίσω θρανία είναι ανυπολόγιστη. Αυτή η τριβή ,το να μπω στη θέση του άλλου είτε γονιός είναι αυτός, είτε παιδί και αυτόματα χωρίς να το πολυσκεφτείς να συμβαίνει αυτός ο προβληματισμός ... «γιατί άραγε συμβαίνει αυτό;» αυτός ο χώρος έχει πολύ πλούσια τριβή σε αυτό το κομμάτι, δεν είναι ακριβώς το να μπεις στη θέση του άλλου αλλά να μπεις στη διαδικασία να αναρωτηθείς τί συμβαίνει στον άλλον, να μπεις σε αυτή τη διαδικασία να γνωρίσεις τον άλλο «...»Αυτή είναι μία διαδικασία που έχει περάσει αυτόματα και στο πρωινό. (Ξένια)

Καταρχήν έχεις εμπεδώσει αυτή την ιδέα ότι όλοι είμαστε ένα πράγμα, αυτό το... δεν υπάρχουν σύνορα, δεν υπάρχουν όρια, δεν υπάρχουν γλώσσες ... Δεν δεν δεν !!! Όλο αυτό το.. πώς να το πω... αισθάνομαι τις λέξεις πολύ μικρές... να το πούμε αντιρατσιστικό ,ας το πούμε έτσι ,αλλά μου φαίνεται πολύ ευτελές .(Ξένια)

Η γνώση της πραγματικότητας των ενήλικων μεταναστών μεταφέρεται και στο σχολείο το πρώι, βοηθώντας τους εκπαιδευτικούς να καταπολεμήσουν φαινόμενα όπως οι διακρίσεις, ο ρατσισμός και τα στερεότυπα μέσα στην εκπαίδευση. Τα σχολεία επηρεάζονται από αντιλήψεις σχετικές με το φύλο, το έθνος, τη γλώσσα και το κοινωνικό φύλο. Παρά τις αξιώσεις περί ισότητας μεταξύ των πολιτισμών , οι μαθητές χαμηλότερου κοινωνικού και οικονομικού κύρους, ή οι μαθητές που ανήκουν σε εθνοτικές μειονότητες, αντιμετωπίζονται ως υποδεέστεροι στα πλαίσια μιας αντίληψης περί ανωτερότητας της λευκής φυλής. (Bartolome στο Γούναρη & Γρόλλιος, 2010: 387)

Η γνώση της πραγματικότητας των ανθρώπων, των δυσκολιών που θα μνημονεύσουμε, της διαδρομής της ζωής τους και όλα αυτά βοηθάει να δει με άλλο μάτι τα ξένα παιδάκια στο σχολείο του, στην τάξη του. (Χρήστος)

7.2 Πώς νοηματοδοτούν οι εκπαιδευτικοί τον ρόλο τους

Μέσα από την ταυτόχρονη εμπλοκή των εκπαιδευτικών με την τυπική και την μη τυπική εκπαίδευση, ο ρόλος τους αποκτά πολλαπλές νοηματοδοτήσεις με κυρίαρχη, αυτή του ακτιβιστή εκπαιδευτικού που μάχεται με εργαλείο την γνώση ενάντια στην κοινωνική αδικία.

Ο ακτιβιστής εκπαιδευτικός

Οι εκπαιδευτικοί, μέσα από το λόγο τους τονίζουν, πως δεν αντιμετωπίζουν την συμμετοχή τους στις δομές εκπαίδευσης μεταναστών ως πράξη ελεημοσύνης, αλλά ως έκφραση προσφοράς και αλληλεγγύης. Όπως τονίζουν, τα κίνητρα τους πηγάζουν από την ευαισθησία απέναντι στο μεταναστευτικό ζήτημα, τον αλτρουισμό, την ανάγκη για κοινωνικοπολιτική δράση απέναντι στα κακώς κείμενα της εποχής και υπεράσπιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Κάθε παιδαγωγική είναι ένα είδος πολιτικής. Για την ακρίβεια κάθε εκπαιδευτική προσπάθεια έχει μια πολιτική διάσταση. Στοχεύει στη διορατικότητα, την κριτική γνώση και την αυτογνωσία (Misgeld, 1992: 139)

Είναι μία κίνηση αλληλεγγύης απέναντι στον συνάνθρωπο ...να, μία κίνηση αλληλοβοήθειας.. βοηθιούνται και οι δύο όταν το κάνεις. Έχω φίλους οι οποίοι συνεργάζονται με το κυριακάτικο σχολείο ... η ομάδα που το έχει στήσει όλο αυτό προέρχεται από ένα αριστερό κίνημα τη ΔΕΑ (Διεθνιστική εργατική αριστερά) και πολλοί από την ΔΕΑ αποτελούν τους συντελεστές του κυριακάτικου σχολείου, αυτοί που το συντονίζουν, τα στελέχη. Είχα πάει δηλαδή και σε συλλαλητήρια τους και σε πορείες έχουμε κατέβει ήταν κάτι γνώριμο για μένα το κυριακάτικο, όχι σαν χώρος αλλά σαν ιδέα, μέσα από τα λόγια των φίλων μου. (Ρένα)

Υπάρχει η θεωρία ότι εθελοντισμός και γενικότερα οποιαδήποτε πράξη βοήθειας τονώνει και το «εγώ» μας, δεν το βλέπω έτσι. Δεν το βλέπω δηλαδή ότι εκείνη τη στιγμή νιώθω ανώτερη από εκείνους ..καθόλου, αλλά είμαι της άποψης ότι... όπου μπορούμε να βοηθήσουμε.. βοηθάμε και αυτό το πράγμα το βλέπω εγώ εκεί πρακτικά ..ακόμα και με αυτό το τρίωρο το μικρό. (Ρένα)

Οι μαθητές έχουν μία αντιμετώπιση από την πλευρά του σχολείου σεβασμού και κατανόησης και προσφέρουμε την αλληλεγγύη μας και εισπράττουμε το ειλικρινές ευχαριστώ των ανθρώπων το οποίο είναι συγκινητικό. Ο τι δίνεις παίρνεις. Και αυτό είναι που κρατάει και το σχολείο και έρχονται οι εθελοντές και οι εθελόντριες «...»το «ευχαριστώ» των ανθρώπων, την αίσθηση ότι χωρίς να είμαι ιεραπόστολος κάνω κάτι που αλλάζει ένα μικρό κομματάκι του κόσμου. Εκφράζω την αλληλεγγύη μου. Με καθησυχάζει στο ότι δεν κοιτάζω μόνο τον εαυτό μου. Έχουμε ένα μικρό άλλοθι ότι κάτι κάνουμε. (Χρήστος)

Οι συμμετέχοντες αντιμετωπίζουν το σχολείο σαν έναν πολιτικό χώρο στον οποίο καλούνται να προσφέρουν ανιδιοτελώς , χωρίς να νιώθουν ανώτεροι από τους μαθητές, αλλά ίσος προς ίσο.

Ο χώρος είναι καθαρά πολιτικός είναι καθαρά πολιτική δράση .Έτσι ξεκίνησε και έτσι φιλοδοξεί να παραμείνει σαν μια έκφραση αλληλεγγύης και υπεράσπισης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και της ισότητας όλων «...»Αισθανόμαστε ότι αναπτύσσουμε μία πολιτική δράση, κοινωνικοπολιτική δράση, δεν αισθανόμαστε ότι προσφέρουμε εμείς οι άνωθεν στους αναξιοπαθούντες. Όχι, Είμαστε στα ίσα με όσους έχουν βρεθεί σε αυτή τη συνθήκη ,είμαστε το ίδιο. (Ξένια)

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί δεν περιορίζονται στα στενά πλαίσια της διδασκαλίας αλλά οργανώνουν εκδηλώσεις ,εξωσχολικές δράσεις και διαμαρτυρίες με σκοπό να ενισχύσουν την προσπάθεια τους . Παράλληλα, υποστηρίζουν υλικά τους μαθητές, συγκεντρώνοντας χρήματα και είδη πρώτης ανάγκης. Μέσα από όλες τις παραπάνω περιγραφές αναδεικνύεται ο ενεργός ρόλος του εκπαιδευτικού που μάχεται ενάντια στις κοινωνικές ανισότητες, όχι με τη μορφή της φιλανθρωπίας αλλά με καθολικές προσεκτικά σχεδιασμένες δράσεις δημιουργώντας πρακτικές ενάντια στην κατεστημένη ιδεολογία που αναπαράγει την κοινωνική αδικία. Οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και μέσα από μη τυπικές διαδικασίες και δράσεις πέρα από τα όρια του αναλυτικού προγράμματος, δρουν με ιδεολογικό πρόσημο και δημιουργούν τις συνθήκες μέσα στο σχολείο για αντίσταση και ανατροπή (Aronowitz & Giroux στο Γούναρη & Γρόλλιος, 2010: 189-220).

Οργανώνουμε διάφορες εκδηλώσεις πέρα από τα μαθήματα είμαστε και ένας χώρος αγάπης, είμαστε κυριολεκτικά μία οικογένεια έχουμε κάποιες εκδηλώσεις στις οποίες θα περάσουμε όμορφα, το αντιρατσιστικό φεστιβάλ για παράδειγμα, έχει τύχει να οργανώσουμε μέρα στην οποία θα μαγειρέψουμε

από όλες τις χώρες, θα μοιραστούμε φαγητά, έχει τύχει σε γιορτές να χορεύουμε μέσα στο σχολείο, ειδικές έτσι εκδηλώσεις για τα παιδιά. Πέρυσι το Πάσχα είχαμε καθίσει και είχαμε φτιάξει λαμπάδες. (Ελένη)

Πέρα από τη γνώση που τους παρέχουν γίνονται συχνά πυκνά και συνελεύσεις στις οποίες παίρνουν μέρος ενεργά οι μετανάστες ,συζητούν τα θέματα που έχουν σαν σχολείο, τις ελλείψεις ,τις ανάγκες και τα λοιπά και πέρα από αυτό οργάνων και συλλαλητήρια, όπως για παράδειγμα τώρα έχει μία πολύ μεγάλη διαμαρτυρία στις 17 Μάρτη, που ουσιαστικά υπερασπίζονται τα δικαιώματα των μεταναστών.

Τους βοηθούν με κάθε τρόπο.. ...τα Χριστούγεννα για παράδειγμα, μοίρασε δωράκια στα παιδιά γενικότερα παίζει πολύ η βοήθεια οποιοδήποτε είδους με τρόφιμα, ρούχα, γίνονται πολλά πάρτι οικονομικής ενίσχυσης για να μαζέψει το σχολείο χρήματα για τις ανάγκες που έχει. Επίσης παίρνει μέρος και σε φεστιβάλ ,έχει πάγκους και στα φεστιβάλ στα οποία πουλάνε είτε εφημερίδες που έχουν οι ίδιοι ή διάφορες κάρτες ,ημερολόγια για παράδειγμα τα Χριστούγεννα πουλούσαν ημερολόγια. (Ρένα)

Ο εκπαιδευτικός μέσα από την δράση του στο συγκεκριμένο πεδίο, γίνεται συμμετοχός στον αγώνα ενάντια στο μίσος και στην κοινωνική αδικία. Συγχρόνως, αντιμετωπίζει το θυμό για αδικίες και διακρίσεις που έχει βιώσει ο ίδιος στο παρελθόν αλλά και για ευρύτερα κοινωνικά προβλήματα που τον απασχολούν. Οι εκπαιδευτικοί εμπλέκονται σε μια κοινότητα μάθησης , όπως είναι το σχολείο μεταναστών , στην οποία έχουν τη δυνατότητα να μοιραστούν τους προβληματισμούς τους, να δράσουν συλλογικά, να στοχαστούν κριτικά και να αναζητήσουν εναλλακτικές προς ένα κοινό σκοπό . Με αυτό τον τρόπο, δίνουν μια εικόνα του εαυτού τους , ως ενεργού και παραγωγικού υποκειμένου. (Φρυδάκη, 2015: 294)

Το ωραιότερο είναι ότι φεύγει ακόμη και ο πολύς θυμός για διάφορα κοινωνικά ζητήματα και καταλαγιάζει .Έχεις συγκεκριμένο εντός εισαγωγικών «εχθρό»... το ποιος φταίει το ξέρουμε .Μέσα από αυτήν όμως την εμπλοκή δεν υπάρχει πια θυμός, υπάρχει μία πολύ συγκεκριμένη ανάγκη για δράση, χωρίς όμως να νιώθω θυμό γιατί νιώθεις τόσο πλήρης από όλο το άλλο κομμάτι που δεν χωράει αυτό. (Ξένια)

Είμαι πολλά χρόνια ευαισθητοποιημένος σε αυτά τα πράγματα και συνδέονται με την Ιδεολογία μου, ενώ δηλαδή έχω συνείδηση των κοινωνικών ανισοτήτων που διατρέχουν την εκπαίδευση και συνειδητά σαν εκπαιδευτικός προσπαθώ να τις αντιπαλέψω. (Χρήστος)

Η πληρότητα του εκπαιδευτικού μέσα από το επάγγελμα του

Τα τελευταία χρόνια, πλήθος ερευνών αποδεικνύουν την εξουθένωση των εκπαιδευτικών, γνωστή με τον όρο MBI- educators Survey (MBI- ES) (Maslach, Jackson & Schwab, 1996). Η επαγγελματική εξουθένωση, παρατηρείται συνήθως σε άτομα που εργάζονται πάνω σε ανθρωπιστικά επαγγέλματα, όπως η εκπαίδευση και οι παροχές υγείας. Στους εκπαιδευτικούς, ορισμένες όψεις της επαγγελματικής εξουθένωσης (educator burnout) είναι η συναισθηματική κόπωση και η αίσθηση πως δεν μπορούν να προσφέρουν πλέον όπως στο παρελθόν. (Maslach C., Jackson S. & Schwab M., 1996 : 191- 207)

Οι συμμετέχοντες της παρούσας έρευνας ωστόσο, εκφράζουν την απόλαυση που αντλούν μέσα από την εργασία τους, την προσωπική και ηθική ικανοποίηση που λαμβάνουν και τέλος, την πεποίθηση, πως αυτό που προσφέρουν θα επιστραφεί μακροπρόθεσμα στους ίδιους και περιγράφουν λεπτομερώς τους τρόπους με τους οποίους επιδρά θετικά αυτό στην ψυχολογία τους. Το γεγονός ότι είναι σημαντικά πρόσωπα στη ζωή των μαθητών, η αγάπη, η αποδοχή και ο σεβασμός που εισπράττουν, λειτουργούν σαν κλειδί ανατροφοδότησης ώστε να συνεχίσουν να προσφέρουν.

Είναι κάτι το οποίο με γεμίζει και σαν άνθρωπο όταν υπάρχουν προσφυγόπουλα ή άνθρωποι που έχουν ξεριζωθεί κυριολεκτικά από τα σπίτια τους και ψάχνουν ένα πλευρό να ακουμπήσουν, να κλάψουν, να πουν τον πόνο τους..είναι κάτι που μου γεμίζει και εμένα την καρδιά. Η αγάπη που έχω προσφέρει στους υπόλοιπους συνανθρώπους μου έχει γυρίσει 100% προς τα πίσω και με τιμάει πολύ αυτή η κίνηση των μαθητών και των εθελοντών. (Ελένη)

Μέσα από αυτό νιώθω ότι η ύπαρξή μου έχει απλωθεί, η ύπαρξή μου απλώνεται στα πέρατα του κόσμου (γέλια)!!! Δεν ξέρω πώς να το πω είναι το πιο γοητευτικό κομμάτι να αισθάνεσαι ότι δεν έχεις όρια, ότι όλη σου η ύπαρξη, η υπόσταση είναι ένα πράγμα απλωμένο. Είναι πολύ μακριά όλες αυτές οι λέξεις το αντιρατσιστικό, η αλληλεγγύη, η συλλογικότητα όλες αυτές οι λέξεις είναι πολύ ωραίες αλλά είναι και πολύ μακριά από αυτή την κατάσταση την βιωματική, όταν φτάσεις να το ζήσεις αυτό το πράγμα σε τέτοιο σημείο που πια οι λέξεις να σου φαίνονται μικρές και λίγες. (Ξένια)

Είσαι πάρα πολύ σημαντικό πρόσωπο για τα παιδιά και για αυτούς τους ανθρώπους. Μπορείς να γίνεις μία ομπρέλα που κάτω από αυτήν θα ανθίσουν και δεν υπάρχει κανένα εμπόδιο και το ότι μπορεί

κάποιων ανθρώπων η ζωή να αλλάξει επειδή συνάντησαν εμένα στο δρόμο τους και είναι πολύ μεγάλη τιμή. (Χρήστος)

Ο εκπαιδευτικός, είναι πιθανό να συναντά μέσα στις δομές εκπαίδευσης μεταναστών την αγάπη και την αποδοχή που στερείται στην προσωπική, επαγγελματική και κοινωνική του ζωή . Συχνά, η αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών στις δομές μη τυπικής εκπαίδευσης, από γονείς ,συναδέλφους και μαθητές έρχεται σε αντίθεση με την αντιμετώπιση τους από το επαγγελματικό τους περιβάλλον. Γίνεται φανερό από τον λόγο των εκπαιδευτικών, πως η συμμετοχή σε ανάλογες δράσεις ,όπως είναι οι δομές εκπαίδευσης μεταναστών συνδέεται ,ορισμένες φορές, με την ανάγκη να γίνουν αγαπητοί και σχετίζεται με εμπειρίες του παρελθόντος. Παράδειγμα, είναι τα λόγια της Ελένης, η οποία ως διεμφυλική εκπαιδευτικός, βιώνει την πλήρη αντίθεση ανάμεσα στην αντιμετώπιση του τυπικού σχολείου προς το πρόσωπο της και την αντιμετώπιση του μη τυπικού σχολείου.

Θα ήθελα να πω σχετικά με την κανονική μου δουλειά. Όσον αφορά το πώς με αντιμετωπίζουν οι γονείς και μαθητές ,έχουν υπάρξει περιπτώσεις που οι γονείς λένε “εγώ πληρώνω και θα μου βάλεις ένα τραβέλι να κάνει μάθημα στο παιδί μου.” (Ελένη)

Από την άλλη πλευρά στο σχολείο μεταναστών:

Υπάρχει τρομερός σεβασμός στο πρόσωπό μου, οι εθελοντές με σέβονται πάρα πολλοί , με εκτιμούν δηλαδή .Πόσες φορές τους έχω ευχαριστήσει για το χρόνο τους, πόσες φορές τέλος πάντων με ευχαριστούν και αυτοί για τον κόπο που έκανα να τους προετοιμάσω το μάθημα, πόσες φορές με ευχαριστούν όταν τους αντικαθιστώ, εκτιμούν ότι είμαι στο πλευρό τους πάντα όταν συμβαίνει κάτι ,από το ότι μου τελείωσε ο μαρκαδόρος μέχρι το ότι θέλουν κι άλλα βιβλία μέχρι το οτιδήποτε. (Ελένη)

Πόσες φορές έχω ανοίξει και εγώ την καρδιά μου «...»μου ζήτησαν να μιλήσω για τη ζωή μου, τί έχω υποστεί στη ζωή μου όλα τα βάσανα και βρήκα τον εαυτό μου σε θέση να με παρηγορούν οι μαθητές μου που έχουν χάσει τα σπίτια τους είναι απίστευτο αυτό το πράγμα. Για αυτό λέω ότι είναι μία οικογένεια αγάπης και συμπόνιας. Δεν είναι μόνο η ανθρωπιά που εκφράζεται και η αγάπη τους προς μια καθηγήτρια .Είναι η αγάπη και η αποδοχή μιας διεμφυλικής γυναίκας το οποίο στην δική τους πραγματικά κουλτούρα δεν υφίσταται .

Επιπλέον, η ενασχόληση των εκπαιδευτικών με την μη τυπική εκπαίδευση φαίνεται πως τους προσφέρει προσωπική και ψυχολογική ενδυνάμωση, κάτι που λειτουργεί ως ανατροφοδότηση και κινητήριοις δύναμη για την δουλειά τους στην τυπική εκπαίδευση.

Η αίσθηση ότι δεν είμαι... άχρηστη και συγγνώμη που μιλάω έτσι, η αίσθηση ότι είμαι και εγώ μέλος της κοινωνίας και ας είμαι διεμφυλική γυναίκα και μπορώ και βοηθάω τους συνανθρώπους μου, η αίσθηση της ελπίδας ότι ο κόσμος μπορεί να δεχτεί αυτό που θεωρεί διαφορετικό «...» και οι σχέσεις που έχουμε σε αυτό το σχολείο έχουν σφυρηλατηθεί, είναι αυτό που λέμε γνήσιες σχέσεις αγάπης, συμπόνιας και στήριξης. Είναι τρομερό και δεν ξέρω κατά πόσο έχει μαθευτεί ότι υπάρχει μία τρανσέξουαλ δασκάλα σε ένα προσφυγικό σχολείο, είναι ανήκουστο αυτό. Δεν είναι ότι το κρύβω το ξέρουν όλοι. Είναι φτωχή η λέξη ικανοποίηση. Εγώ θα έλεγα ότι βλέποντας τους εθελοντές με το που βγαίνουν από το μάθημα πόσες φορές μου έχουν πει... τον βοήθησα έμαθα κάτι και ένα κομμάτι του εαυτού μου μεταβιβάστηκε σε άλλον και ίσως αυτός ο μετανάστης στην πορεία θα μεταβιβάσει αυτό που πήρε από τον εθελοντή σε έναν φίλο του. (Ελένη)

Είσαι πάρα πολύ σημαντικό πρόσωπο για τα παιδιά και για αυτούς τους ανθρώπους τώρα ,πάρα πολύ σημαντικό πρόσωπο μετά τις οικογένειες και όταν κλείνεις την πόρτα και είσαι εσύ με 20 παιδιά, ανεξάρτητα από το τί κάνει ο άλλος κόσμος και οι άλλοι δάσκαλοι και η ελληνική κοινωνία, για τα παιδιά είσαι εσύ το σπουδαίο πρόσωπο και μπορείς να χτίσεις. Μπορείς να γίνεις μία ομπρέλα που κάτω από αυτήν θα ανθίσουν «...» και το ότι μπορεί κάποιων ανθρώπων η ζωή να αλλάξει παιδί επειδή συνάντησαν εμένα στο δρόμο τους και είναι πολύ μεγάλη τιμή . (Χρήστος)

8. Συμπεράσματα

8.1 Συμπεράσματα της έρευνας

Η παρούσα μελέτη, επιχείρησε να εξετάσει την προσπάθεια μιας μερίδας εκπαιδευτικών να εμπλακούν ταυτόχρονα με την εργασία τους στην τυπική εκπαίδευση και σε ένα άλλο τύπο εκπαίδευσης, αυτόν της μη τυπικής εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, με την περίπτωση της εκπαίδευσης ενήλικων μεταναστών σε μη τυπικές δομές εκπαίδευσης. Στόχος ήταν να εξεταστεί αν υφίσταται κάποιο είδος αλληλεπίδρασης μεταξύ αυτών των δύο τύπων εκπαίδευσης και με ποιους τρόπους αυτή η

αλληλεπίδραση διενεργείται. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε την χρονική περίοδο 2017 έως 2018. Κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου, πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις στους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς. Όπως προκύπτει, στις περιπτώσεις της ταυτόχρονης ενασχόλησης των εκπαιδευτικών με την τυπική και μη τυπική εκπαίδευση, παρατηρείται πως σε μεγάλο βαθμό, υφίσταται σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ των δυο παραπάνω τύπων εκπαίδευσης.

Αρχικά, όσον αφορά την αλληλεπίδραση στον τρόπο λειτουργίας των δύο τύπων εκπαίδευσης, όπως αποδεικνύεται από τα λεγόμενα των διδασκόντων, η ταυτόχρονη ενασχόληση τους με την τυπική και την μη τυπική εκπαίδευση, αποτελεί έναυσμα για τους ίδιους ώστε να βελτιώσουν την ποιότητα στη διδασκαλία τους. Οι εκπαιδευτικοί αποκτούν κίνητρα ώστε να μελετήσουν περισσότερο, να εντρυφήσουν ακόμη περισσότερο στο διδακτικό αντικείμενο τους, να αξιοποιήσουν νέα εκπαιδευτικά εργαλεία αντικαθιστώντας μεθόδους του παρελθόντος.

Επιπλέον, το σχολείο μεταναστών, διαθέτει δημοκρατικά στοιχεία όπως την συμμετοχή όλων των διδασκόντων και των διδασκόμενων, στις αποφάσεις που αφορούν την διοίκηση του σχολείου και τη διδασκαλία. Για παράδειγμα, σε όλα τα μη τυπικά σχολεία, εκλέγονται σύλλογοι των οποίων μέλη αποτελούν τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι διδασκόμενοι. Σε αυτές, όλοι μαζί συναποφασίζουν σχετικά με όποιο ζήτημα προκύψει για με το σχολείο. Επιπλέον, οι στόχοι του μαθήματος καθορίζονται βάσει των ενδιαφερόντων και του γνωστικού επιπέδου των μαθητών, ενώ στην αξιολόγηση της διδασκαλίας αναλαμβάνουν σημαντικό ρόλο και οι μαθητές. Τέλος, τα μη τυπικά σχολεία φαίνεται πως αποτελούν σε μεγάλο βαθμό, μια κοινότητα μάθησης, καθώς οι εθελοντές εκπαιδευτικοί λειτουργούν συνεργατικά, αλληλοϋποστηρίζονται και αλληλεπιδρούν με κοινό σκοπό, τη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας και την ολόπλευρη ανάπτυξη του σχολείου μεταναστών. Οι εκπαιδευτικοί, επιδιώκουν να εντάξουν τα παραπάνω στοιχεία και στην τυπική εκπαίδευση και να αποτελέσει το σχολείο μεταναστών, κατά κάποιο τρόπο, ένα παράδειγμα εναλλακτικής λειτουργίας της εκπαίδευσης για το τυπικό δημόσιο σχολείο.

Μια ακόμα σημαντική αλληλεπίδραση αναδεικνύεται και στους στόχους που θέτουν οι δυο μορφές εκπαίδευσης. Η τυπική εκπαίδευση, προσανατολίζεται στην μετάδοση των απαιτούμενων γνώσεων, ενώ η μη τυπική εκπαίδευση, πέρα από την γνώση της ελληνικής γλώσσας που αποτελεί πρωταρχική ανάγκη για τους μετανάστες, στοχεύει επιπλέον, στο να αναδείξουν οι μαθητές την προσωπική τους «φωνή». Αυτό σημαίνει, να αναγνωρίσουν την κοινωνική αδικία που βιώνουν και να προσπαθήσουν να μετασχηματίσουν την κοινωνική πραγματικότητα γύρω τους. Αυτός ο προσανατολισμός της μη τυπικής εκπαίδευσης, δεν είναι διαδεδομένος στην τυπική εκπαίδευση και κάνει τους εκπαιδευτικούς να επιθυμούν ο συγκεκριμένος στόχος να ενταχθεί στην τυπική εκπαίδευση. Να αποκτήσουν δηλαδή οι μαθητές προσωπική ενδυνάμωση. Τέλος, όσον αφορά την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, και στις δυο περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί προβαίνουν σε αυτοαξιολόγηση της διδασκαλίας τους θεωρώντας μάλιστα την αξιολόγηση, αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαίδευσης. Στην

τυπική εκπαίδευση σημαντικό αξιολογικό κριτήριο αποτελεί το αναλυτικό πρόγραμμα, τα ανώτερα θεσμικά όργανα (π.χ. σχολικός σύμβουλος) και σε κάποιες περιπτώσεις οι γονείς. Στην μη τυπική εκπαίδευση, καθοριστικός παράγοντας στην αξιολόγηση είναι ο ίδιος ο μαθητής.

Όσον αφορά την επίδραση στο ρόλο του εκπαιδευτικού από την εθελοντική του συμμετοχή στα σχολεία μεταναστών γίνεται φανερό πως οι εκπαιδευτικοί αναδιαμορφώνουν πολλές στάσεις και απόψεις του παρελθόντος για την εκπαίδευση. Αρχικά, όπως επισημαίνουν οι εκπαιδευτικοί, μέσα από την παραπάνω εμπειρία, μετασχηματίζουν τις απόψεις τους σχετικά με το τί συνιστά γνώση. Αντιμετωπίζουν το σχολείο σαν μέσο χειραφέτησης και προσωπικής ανάπτυξης των μαθητών και όχι σαν ένα όργανο μετάδοσης της σχολικής γνώσης. Επιπλέον, αξιοποιούν την προϋπάρχουσα κουλτούρα και τα βιώματα των μαθητών ώστε να καταστεί αποτελεσματικότερη η διδασκαλία. Τέλος, προβληματίζονται και αναδιαμορφώνουν τις διδακτικές πρακτικές που ακολουθούν. Αυτό σημαίνει, ότι δεν παραμένουν προσηλωμένοι στις διδακτικές μεθόδους του παρελθόντος αλλά αναζητούν διαρκώς νέα διδακτικά εργαλεία τα οποία μπορούν να εφαρμόσουν. Οι παραπάνω προβληματισμοί γεννιούνται για πρώτη φορά στην μη τυπική εκπαίδευση και σταδιακά εντάσσονται και στην τυπική εκπαίδευση λειτουργώντας ευεργετικά για τη δημόσια τυπική εκπαίδευση η οποία έχει την ευκαιρία να έρθει σε επαφή με νέες ιδέες και τρόπους λειτουργίας.

Όσον αφορά την νοηματοδότηση που αποδίδουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί στο ρόλο τους μέσα από την συμμετοχή τους, ως κυρίαρχη, αναδεικνύεται μέσα από τα λόγια των ίδιων, αυτή του ακτιβιστή εκπαιδευτικού. Η ακτιβιστική δράση των συμμετεχόντων αποδεικνύεται από το γεγονός ότι συμμετέχουν σε τέτοιου είδους πρωτοβουλίες, όπως είναι οι μη τυπικές δομές εκπαίδευσης, με σκοπό την ανιδιοτελή προσφορά, σαν ένα είδος πολιτικής έκφρασης με στόχο να παλέψουν ενάντια στα κακώς κείμενα της εποχής τους. Η δράση τους δεν περιορίζεται στα πλαίσια της εκπαίδευσης, αλλά και σε άλλα πεδία όπως είναι να οργανώνουν εκδηλώσεις και δραστηριότητες με στόχο την υλική και ψυχική ενίσχυση των μαθητών τους. Παράλληλα εκφράζουν την συναισθηματική πληρότητα που νιώθουν ότι αποκομίζουν μέσα από το επάγγελμα τους καθώς και την κοινωνική αποδοχή που σε ορισμένες περιπτώσεις στερούνται στα υπόλοιπα πεδία της ζωής τους.

8.2 Τα ευρήματα και περιορισμοί της έρευνας

Τα ευρήματα που αναδύθηκαν μέσα από την συγκεκριμένη έρευνα αφορούν τα εξής σημεία:

Ένα σημαντικό ζήτημα που προέκυψε μέσα από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών, είναι αυτό της ισότιμης συμμετοχής των μαθητών και εκπαιδευτικών σε οτιδήποτε αφορά τη μαθησιακή διαδικασία. Από τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου και την συμμετοχή όλων στις αποφάσεις μέχρι και τον

καθορισμό των μαθησιακών στόχων και του τρόπου αξιολόγησης του μαθήματος. Οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί συναποφασίζουν για οποιοδήποτε ζήτημα και το σχολείο αποτελεί ένα μέρος ελευθερίας και έκφρασης στο οποίο λαμβάνονται άμεσα υπόψη οι εξατομικευμένες ανάγκες των μαθητών.

Ένα ακόμα θέμα προς συζήτηση, είναι η απουσία αναλυτικού προγράμματος στην μη τυπική εκπαίδευση σε αντίθεση με την τυπική εκπαίδευση στην οποία το αναλυτικό πρόγραμμα κατέχει σημαντικό ρόλο. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί εμφανίζονται αντιφατικοί στο λόγο τους σχετικά με το αναλυτικό πρόγραμμα στην εκπαίδευση. Από την μία, εκφράζουν την ανάγκη για μεγαλύτερη ελευθερία στη διδασκαλία, μακριά από την καθοδήγηση του αναλυτικού προγράμματος, βασισμένη αυτή τη φορά στις ανάγκες και τις επιθυμίες κάθε μαθητή. Την ίδια στιγμή ωστόσο, παραδέχονται πως για να λειτουργήσουν αυτόνομα στην τάξη, απαιτείται να είναι οι ίδιοι άριστα καταρτισμένοι γύρω από το αντικείμενο τους και δηλώνουν την αμφιβολία τους για το κατά πόσο ο εκπαιδευτικός κόσμος είναι έτοιμος για κάτι τέτοιο.

8.3 Μελλοντικές ερευνητικές προτάσεις

Με βάση την ανάλυση των ευρημάτων αλλά και τη διατύπωση των περιορισμών της παρούσας έρευνας οι μελλοντικές ερευνητικές προτάσεις θα μπορούσαν να κατευθυνθούν στους εξής βασικούς τομείς:

Μια πρώτη πρόταση μελλοντικής έρευνας, σε συνέχεια των συμπερασμάτων που προέκυψαν, θα μπορούσε να εστιάσει στους τρόπους ένταξης και συμμετοχής των μαθητών στις αποφάσεις που αφορούν το σχολείο και τη διεξαγωγή του μαθήματος. Σε μια τέτοια εστιασμένη έρευνα θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν τεχνικές όπως η παρατήρηση, παράλληλα με τις συνεντεύξεις και να διερευνηθούν σε βάθος οι εκπαιδευτικές πρακτικές, οι δυσκολίες και οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί σε αυτή τη διαδικασία αλλά και οι ευκαιρίες που ανοίγει για την εκπαίδευση η ενδεχόμενη συμμετοχή των μαθητών στον τρόπο διεξαγωγής του μαθήματος και σε ζητήματα που αφορούν το σχολείο.

Ένα δεύτερο πεδίο μελλοντικής έρευνας προκύπτει από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας και θα είχε ενδιαφέρον, αφορά μια πιο ολοκληρωμένη έρευνα που θα εστιάζει αποκλειστικά στο περιεχόμενο, στους κανόνες, και στις συνθήκες ύπαρξης των σχολείων ενήλικων μεταναστών που λειτουργούν στην Ελλάδα. Θα μπορούσε να μελετηθεί το πρόγραμμα σπουδών που ακολουθείται, το νομοθετικό πλαίσιο στο οποίο υπάγονται, ενώ τέλος, θα είχε ενδιαφέρον να διερευνηθεί, η επιμόρφωση που έχουν λάβει οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν στις παραπάνω δομές, ώστε να

διδάσκουν ενήλικες που μάλιστα συγκαταλέγονται στις ευπαθείς κοινωνικές ομάδες, όπως είναι οι μετανάστες.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Bourdieu, P. (1994). *Κοινωνιολογία της παιδείας*. Επιμέλεια- Μετάφραση: Λαμπίρη- Δημάκη, Ι. Αθήνα: Καρδαμίτσα- Δελφίνι
- Cummins, J., (2014). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*. Επιμ.: Σκούρτου Ε., Επιμέλεια σειράς: Δαμανάκης, Μ., Μετάφρ.: Αργύρη Σ., Αθήνα: Gutenberg
- Jarvis, P., (2004). *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση, Θεωρία και πράξη*. Μετάφραση: Μανιάτη, Α. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Noye, D., Riveteau, J. (1999). *Πρακτικός οδηγός του εκπαιδευτή*. Μετάφραση: Ζέη, Ε. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Rogers, A., (1999). *Η εκπαίδευση των ενηλίκων* . Μετάφραση: Τόμπρου, Μ. & Παπαδοπούλου, Μ. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Schnapper, D., (2000). *Η κοινωνική ενσωμάτωση*. Επιστημονική επιμέλεια: Δέσποινα Παπαδοπούλου. Αθήνα. Κριτική
- T.H. Marshall and T.H. Bottomore, (1995). *Ιδιότητα του Πολίτη και Κοινωνική Τάξη*. Επιμέλεια- Μετάφραση: Στασινοπούλου, Ο. Αθήνα: Gutenberg.
- Αθανασίου, Α., Μπαλντούκας, Α., Παναούρα Ρ., (2014). *Εγχειρίδιο προς εκπαιδευτές ενηλίκων. Βασικές αρχές διδασκαλίας ενηλίκων που ανήκουν σε ευάλωτες ομάδες πληθυσμού*. Frederick
- Βεργίδης, Δ., (2003). *Εκπαίδευση ενηλίκων, Συμβολή στην εξειδίκευση στελεχών και εκπαιδευτών*. Ελληνικά γράμματα
- Βεργίδης, Δ., & Κόκκος, Α., (2010). *Εκπαίδευση ενηλίκων, διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Γιοκαρίνης, Κ., (2004). *Ο σχολικός σύμβουλος, εποπτεία και αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Γρηγόρης
- Γούναρη, Π. και Γρόλλιος, Γ. (2010). *Κριτική παιδαγωγική, μια συλλογή κειμένων*. Αθήνα: Gutenberg
- Ζαρίφης, Γ., (2009). *Ο κριτικός στοχασμός στη μάθηση και εκπαίδευση ενηλίκων. Θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές προεκτάσεις*. Αθήνα: Παπαζήση
- Θεοδωρακοπούλου, Θ., (2017). *Δια Βίου Εκπαίδευση Ενηλίκων μεταναστών- Διερεύνηση ψυχοκοινωνικών παραγόντων συμμετοχής και εγκατάλειψης*. Διδακτορική Διατριβή. Αθήνα
- Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ., (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας. Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: ΣΕΑΒ.
- Κόκκος, Α., (2005). *Εκπαίδευση ενηλίκων, ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο

- Κυριαζή, Ν., (2011). *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*, Αθήνα: Πεδίο
- Μαντάς, Π., Ταβουλάρη, Ζ., Δαλαβαϊκάς Θ., (2009). *Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου* . Διαθέσιμο στο <http://www.pi-schools.gr/publications/epitheorisi/teykos15/>
- Μπαγάκης, Γ., (2001). *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Πασιαρδής, Π., Σαββίδης Ι., Τσιάκκικος, Α., (2005). *Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών. Από την θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Έλλην
- Πηγιάκη, Π., *Προετοιμασία, Σχεδιασμός και αξιολόγηση της διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρης
- Τσάφος, Β., (2014). *Αναλυτικό πρόγραμμα. Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικοί προσανατολισμοί. Αναζητώντας νέες σταθερές σε έναν αβέβαιο κόσμο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Φρέιρε, Π., (2011). *Η εκπαίδευση των ενηλίκων ως πράξη απελευθέρωσης*. Επιμέλ.- μετάφρ.: Σιπητάνου, Α . Εκδοτικός οίκος Αδελφών Κυριακίδη Α.Ε
- Φρυδάκη, Ε., (2009). *Η διδασκαλία στην τομή της νεωτερικής και μετανεωτερικής σκέψης*. Αθήνα: Κριτική
- Φρυδάκη, Ε (2015). *Η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού και το μέλλον της διδασκαλίας*. Αθήνα: Κριτική
- Χαραβιτσίδης, Π., (2009). *Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε γονείς μετανάστες με παράλληλη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας στα παιδιά τους ως παραγοντες βελτίωσης της συνολικής αποτελεσματικότητας του σχολείου*. Διδακτορική Διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Θεσσαλονίκη.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ:

- Boldea, I. & Sigmirean, C., (2016). *The relationship among formal, non- formal and informal education*. 2016 Διαθέσιμο στο <https://old.upm.ro/ldmd/LDMD-04/Soc/Soc%2004%2017.pdf>
- Coombs, P. H., & Ahmed, M. (1974) . *Attacking Rural Poverty: How Non-formal Education Can Help*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Jarvis, P., (2012) *Adult learning in the social context*. Routledge
- Maslach C., Jackson S. & Schwab M., (1996). *The Maslach Burnout Inventory. Third edition* . Διαθέσιμο στο https://www.researchgate.net/publication/277816643_The_Maslach_Burnout_Inventory_Manual
Τελευταία ενημέρωση 10/11/2018
- Misgeld, D. (1992). *Pedagogy and Politics: Some Critical Reflections on the Postmodern Turn in Critical Pedagogy*.
Διαθέσιμο στο <https://journals.library.ualberta.ca/pandp/index.php/pandp/article/view/14901/11722>
Τελευταία ανάκτηση 11/01/2019

ΔΙΑΔΥΚΤΥΑΚΕΣ ΠΗΓΕΣ

«Αλληλεγγύη για όλους» Διαθέσιμο στο <https://www.solidarity4all.gr/el> Τελευταία ανάκτηση 9/10/2018

«Κυριακάτικο σχολείο μεταναστών» Διαθέσιμο στο <https://www.ksm.gr/>. Τελευταία ανάκτηση 15/01/2019

«Κωδικοποίηση νομοθεσίας για την είσοδο, διαμονή και κοινωνική ένταξη υπηκόων τρίτων χωρών στην Ελληνική επικράτεια» 2005,σελ:36 Διαθέσιμο στο <http://www.refworld.org/cgi-bin/texis/vtx/rwmain/opendocpdf.pdf?reldoc=y&docid=4cf78da4> Τελευταία ανάκτηση 16/12/2018

«Μεσοποταμία, κίνηση πολιτών Μοσχάτου» Διαθέσιμο στο <http://www.mesopotamia.gr/el/>. Τελευταία ανάκτηση 15/01/2019

«Στέκι μεταναστών- Κοινωνικό κέντρο» Διαθέσιμο στο <https://tsamadou13-15.espinblogs.net/>. Τελευταία ανάκτηση 10/11/2018

«Υπουργείο παιδείας, έρευνας και θρησκευμάτων, Άρθρο 17, Φορείς μη τυπικής εκπαίδευσης» Διαθέσιμο στο <http://www.opengov.gr/gyrepth/?p=1670>. Τελευταία ανάκτηση 3/02/2019

«EU policy in the field of adult learning, Education and training» Διαθέσιμο στο <http://ec.europa.eu/education/>. Τελευταία ανάκτηση 1/02/2019