

Εκπαίδευση, Δια Βίου Μάθηση, Έρευνα και Τεχνολογική Ανάπτυξη, Καινοτομία και Οικονομία

Τόμ. 2 (2019)

Πρακτικά του 2ου Πανελληνίου Επιστημονικού Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «Ελλάδα-Ευρώπη 2020: Εκπαίδευση, Δια Βίου Μάθηση, Έρευνα, Νέες Τεχνολογίες, Καινοτομία και Οικονομία», Λαμία 28, 29, 30 Σεπτεμβρίου 2018



**Ο Ρόλος του Εκπαιδευτή Ενηλίκων στα Σχολεία
Δεύτερης Ευκαιρίας. Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας
«Αργώ»**

Μαρία Ιωάννης Μαρίνη

doi: [10.12681/elrie.1591](https://doi.org/10.12681/elrie.1591)

Ο Ρόλος του Εκπαιδευτή Ενηλίκων στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας «Αργώ»

Μαρίνη Μαρία
mmarini2011@gmail.com
MEd

Περίληψη

Σκοπός της μελέτης είναι η ανάδειξη των αντιλήψεων των εκπαιδευτών ενηλίκων για το ρόλο τους στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Οι αντιλήψεις μελετώνται υπό το πρίσμα των ανθρωπιστικών θεωριών εκπαίδευσης ενηλίκων, σχετικά το ρόλο των εκπαιδευτών όπως περιγράφονται στη βιβλιογραφία. Για την έρευνα επιλέχθηκε η ποιοτική προσέγγιση με τη χρήση συνεντεύξεων ημιδομημένου τύπου. Η έρευνα ανέδειξε αντιλήψεις των εκπαιδευτών για το ρόλο τους, τις οποίες διαμόρφωσαν με βάση την εργασιακή τους εμπειρία στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας, που φαίνεται να συμπλέουν με τις θέσεις της βιβλιογραφίας για τον εκπαιδευτή ενηλίκων σε ρόλο *εμπνευστή* και όχι απλού μεταδότη γνώσεων που ενισχύει την αυτενέργεια των εκπαιδευομένων. Επιπλέον, διαφάνηκε στις αντιλήψεις των εκπαιδευτών η συνειδητοποίηση του ρόλου ως διαμορφωτές του Αναλυτικού Προγράμματος, με βάση τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευομένων, ενώ στην πλειονότητά τους αναγνωρίζουν ως αναγκαία ικανότητα την κοινωνική ευαισθητοποίηση απέναντι στην εκπαιδευόμενη ομάδα.

Λέξεις κλειδιά: Εκπαιδευτής Ενηλίκων, Ενήλικες Εκπαιδευόμενοι, Ανάγκες Εκπαιδευομένων.

Abstract

The aim of this study highlights the perspective of teachers themselves in Second Chance School and the presentation of their perceptions about their role. The concepts studied in the light of humanitarian theories of adult education on the role of teachers as described in the literature. For the survey was a qualitative approach using semi-structured interview type. The survey revealed attitudes of teachers about their role which formed the basis of their working experience in the Second Chance School, which seems to overlap with the positions of the literature on the role of adult educator and coach, not a single transmitter of knowledge that enhances the self-motivated learners. Moreover, it emerged in the perceptions of instructors realize our role as leaders of curriculum with the needs and interests of learners and the majority recognize the necessary capacity of social awareness in the trainee group.

Key words: Adult Educators, Adult Learners, Learners Educational Needs.

1. Εισαγωγή

Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) συνιστούν ένα σχολείο με διαφορετική φιλοσοφία και καινοτόμο πλαίσιο λειτουργίας που υπαγορεύεται από τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα, τις δυνατότητες και τα κίνητρα των εκπαιδευομένων. Σε αυτό το πλαίσιο ο ρόλος του εκπαιδευτή διευρύνεται σημαντικά σε σχέση με το ρόλο του εκπαιδευτικού στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση καθώς αναλαμβάνουν πολυεπίπεδα καθήκοντα, ευθύνες και δραστηριότητες. Στην Ελλάδα το ΣΔΕ έρχεται να καλύψει ένα κενό στην εκπαίδευση και στοχεύει στην ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης ατόμων 18 ετών και άνω, την επανασύνδεσή τους με την εκπαίδευση καθώς και την προσωπική και κοινωνική τους ένταξη.

Συγκεκριμένα στην παρούσα έρευνα επιχειρείται να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτών στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας α) για το πώς αντιλαμβάνονται το ρόλο τους μέσα στην τάξη β) ποιος είναι ο ρόλος τους, σε σχέση με τη συνεργασία σχολείου και τοπικής κοινωνίας γ) ποιες στάσεις υιοθετούν οι εκπαιδευτές ως προς την ευρύτητα και την πολυπλοκότητα του ρόλου στο καινοτόμο πλαίσιο λειτουργίας του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με βάση την ποιοτική προσέγγιση, με την οποία επιτρέπεται η βαθύτερη ανάλυση και η ερμηνεία γεγονότων, καταστάσεων και συμπεριφορών. Ως εργαλείο παραγωγής δεδομένων επιλέχθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη με παράλληλη χρήση μαγνητοφώνου και σημειώσεων. Στις συνεντεύξεις συμμετείχαν 12 από τους 14 εκπαιδευτές που διδάσκουν στο σχολείο και προέρχονται από διάφορες ειδικότητες.

Η εργασία διαρθρώνεται ως εξής. Στο *δεύτερο μέρος* επιχειρείται ο καθορισμός του πλαισίου στο οποίο εντάσσεται η έρευνα. Αρχικά, περιγράφεται η θεσμοθέτηση των ΣΔΕ στην Ευρώπη και την Ελλάδα και παρουσιάζεται το πλαίσιο λειτουργίας τους.

Το *τρίτο μέρος* συνιστά το βασικό θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας. Στο πλαίσιο αυτό προσδιορίζεται η περιοχή στην οποία εντάσσεται η προβληματική της έρευνας που τη συναποτελούν οι βασικές θεωρίες μάθησης ενηλίκων και ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων σύμφωνα με τις παραπάνω θεωρίες. Στη συνέχεια, σκιαγραφείται ο ρόλος του εκπαιδευτή, όπως διαμορφώνεται στο καινοτόμο πλαίσιο λειτουργίας του ΣΔΕ.

Στο *τέταρτο μέρος* εντάσσεται η εμπειρική έρευνα. Περιγράφεται το μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας. Περιλαμβάνει τα ερευνητικά ερωτήματα, τη μεθοδολογία, το «εργαλείο» συλλογής δεδομένων καθώς και τη διεξαγωγή της έρευνας. Παρουσιάζεται επίσης το δείγμα της έρευνας και οι περιορισμοί που προέκυψαν κατά τη διεξαγωγή της.

Το *πέμπτο μέρος* περιλαμβάνει τις αναλύσεις των δεδομένων της έρευνας με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα δομημένα από τους βασικούς άξονες των συνεντεύξεων καθώς και τα συμπεράσματα από τις αναλύσεις των δεδομένων σχετικά με το κάθε ένα από τα τρία ερευνητικά ερωτήματα.

2. Θεωρητικό πλαίσιο

2.1. Η θεσμοθέτηση των ΣΔΕ στην Ευρώπη και την Ελλάδα

Η εκπαίδευση ενηλίκων αποτελεί ένα πεδίο δραστηριοτήτων που διαφοροποιείται και εξελίσσεται σύμφωνα με τις εκάστοτε οικονομικές, κοινωνικές και πολιτισμικές συνθήκες. Σύμφωνα με τον Κόκκο (2005), η επέκταση του πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων και της δια βίου μάθησης ερμηνεύεται από τις ανάγκες που γεννούν οι αλλαγές στα δύο επίπεδα των κοινωνικών σχηματισμών: στο οικονομικό-τεχνολογικό και στο κοινωνικό-πολιτισμικό.¹ Οι ραγδαίες μεταβολές που πραγματοποιούνται στα παραπάνω επίπεδα καθιστούν την εκπαίδευση ενηλίκων και το ευρύτερο πεδίο της δια βίου μάθησης αναγκαίες προϋποθέσεις για να επιτύχουν τα άτομα την προσαρμογή τους στις συνεχώς μεταβαλλόμενες πραγματικότητες.

Στην προοπτική ανταπόκρισης στις νέες απαιτήσεις που φέρουν οι παραπάνω μεταβολές σχεδιάζονται ως πειραματικά προγράμματα τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ), που έρχονται να υλοποιήσουν διακηρυγμένους στόχους της δια βίου μάθησης που αποτελούν βασικό πλαίσιο αρχών εκπαιδευτικής πολιτικής για την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ε.Ε.) (Βεκρής, 2004). Σύμφωνα με τη Λευκή Βίβλο (1995), άμεσος στόχος των ΣΔΕ είναι η καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού και η ένταξη στην αγορά εργασίας των πολιτών που δεν έχουν ολοκληρώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση. Ο θεσμός των ΣΔΕ επαναπροσδιορίζει το ρόλο της δια βίου μάθησης τόσο στην ενίσχυση της ανταγωνιστικότητας των Ευρωπαϊκών κοινωνιών, όσο και στην επίλυση των προβλημάτων που συνεπάγονται οι σύγχρονες μεταβολές (Βεργίδης, 2008).

Οι μεταβολές συνοψίζονται χαρακτηριστικά στη Λευκή Βίβλο σε τρεις βασικές, που εκτός από τις συνέπειες που φέρουν, μπορούν να λειτουργήσουν σαν ευκαιρίες για την ανάπτυξη μιας πιο

¹ Στο οικονομικό-τεχνολογικό οι σύγχρονες μεταβολές αφορούν στην απελευθέρωση του διεθνούς εμπορίου και στην όξυνση του ανταγωνισμού παράλληλα με τις τεχνολογικές εξελίξεις. Οι αλλαγές αυτές οδήγησαν στις διαφορετικές μορφές εργασίας που απαιτούν συνεχή εξειδίκευση των εργαζομένων και κατά συνέπεια προσαρμογή στις νέες συνθήκες. Οι ίδιες μεταβολές προκαλούν αύξηση του φαινομένου της ανεργίας πλήττοντας ιδιαίτερα όσους δεν έχουν επαρκή μορφωτικά εφόδια. Στο κοινωνικό-πολιτισμικό επίπεδο οι αλλαγές αφορούν στις μετακινήσεις πληθυσμών, στην ένταση του φαινομένου του κοινωνικού αποκλεισμού, στην κρίση στις παραδοσιακές κοινωνικές δομές που συνεπάγονται την απελευθέρωση μεγάλων ομάδων του πληθυσμού προς νέες ενασχολήσεις (Κόκκος, 2005).

μορφωμένης κοινωνίας (European Commission, 1995:5): α) στην εξέλιξη της κοινωνίας των πληροφοριών που έχει σαν αποτέλεσμα τις αλλαγές στη φύση της εργασίας και την οργάνωση της παραγωγής, μεταβάλλοντας παράλληλα τις σχέσεις και τις συνθήκες εργασίας, β) στην παγκοσμιοποίηση της οικονομίας η οποία έχει επιφέρει την κατάργηση των συνόρων μεταξύ αγορών εργασίας και πρωτοφανή ελευθερία κίνησης των αγαθών και των υπηρεσιών. Για να διατηρηθεί το ευρωπαϊκό κοινωνικό μοντέλο προϋπόθεση είναι η αναβάθμιση των επαγγελματικών προσόντων των εργαζομένων και γ) στην επιστημονική και τεχνολογική ανάπτυξη που παρόλη τη θετική επίδραση και την πρόοδο που επιφέρει στις σύγχρονες κοινωνίες αποτελεί παράλληλα απειλή (European Commission, 1995:5-9). Οι δράσεις και τα μέτρα που προτείνει η Κοινότητα στη Λευκή Βίβλο αφορούν τους συγκεκριμένους πέντε στόχους: α) ενθάρρυνση του ευρωπαίου πολίτη προς την απόκτηση νέας γνώσης, β) συνεργασία του σχολείου με τον τομέα των επιχειρήσεων, προσέγγιση της εκπαίδευσης στο χώρο της εργασίας, γ) καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού, δ) προώθηση της γνώσης τριών κοινοτικών γλωσσών για κάθε ευρωπαίο πολίτη, ε) ισότιμη αντιμετώπιση των επενδύσεων σε κατάρτιση με τις οικονομικές επενδύσεις (European Commission, 1995:32-33).

Στα πλαίσια ιδιαίτερα του τρίτου στόχου, στη Λευκή Βίβλο, τονίζεται η ανάγκη να προωθηθούν δύο πειραματικά προγράμματα, τα ΣΔΕ και η Υπηρεσία Ευρωπαϊκού Εθελοντισμού για τους νέους πολίτες (European Commission, 1995:42).

Υπό το πρίσμα των παραπάνω πολιτικών Δια βίου Μάθησης της Ε.Ε. προτάθηκε η πειραματική λειτουργία των ΣΔΕ² με γνώμονα κυρίως την υλοποίηση του τρίτου στόχου της Λευκής Βίβλου (ανάγκη καταπολέμησης κοινωνικού αποκλεισμού). Σύμφωνα με το κείμενο αυτό (1995) η βασική ιδέα για τη δημιουργία των ΣΔΕ ήταν η εξής: οι νέοι που για κάποιους λόγους έχουν αποκλειστεί ή πρόκειται να αποκλειστούν από το τυπικό σύστημα εκπαίδευσης, να έχουν μια νέα ευκαιρία με την κατάλληλη κατάρτιση και υποστήριξη να αποκτήσουν την αυτοπεποίθηση και τις ικανότητες που χρειάζονται για να αξιωνουν θέσεις εργασίας αλλά και την περαιτέρω κοινωνική τους ολοκλήρωση. Οι κοινωνικές δεξιότητες όπως η αυτοπεποίθηση και ο αυτοπροσανατολισμός αποκτούν ιδιαίτερη αξία, επειδή οι άνθρωποι θα πρέπει να είναι σε θέση να δρουν πολύ πιο αυτόνομα απ' ότι στο παρελθόν και να προσαρμόζονται στα νέα περιβάλλοντα (European Commission, 2000:13).

Φαίνεται λοιπόν το ενδιαφέρον της Ε.Ε. να στρέφεται στις ομάδες των μη προνομιούχων με στόχο να τους παρέχει την ανάλογη θωράκιση για την ένταξη και τη διατήρησή τους στην αγορά εργασίας αλλά και την ενεργό συμμετοχή τους στην ευρύτερη κοινωνία. Τα ΣΔΕ διαμορφώθηκαν με διαφορετική φυσιογνωμία από τα τυπικά σχολεία, με διαφορετικές προτεραιότητες σε κάθε χώρα, προσαρμοσμένα στις εκάστοτε εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανάγκες και λήφθηκαν τα κατάλληλα μέτρα προκειμένου να βελτιωθεί η πρόσβαση στη γνώση (Ταρατόρη κ.συν. 2008:14). Είναι αναγκαίο, πρώτα από όλα να κατανοήσουμε τις ιδιαίτερες ανάγκες αυτών των νέων και να αναγνωρίσουμε τις πραγματικές επαγγελματικές προοπτικές τους στις τοπικές αγορές εργασίας (European Commission, 1999:6).

Η Ένωση προσανατολίζεται στην ίδρυση ΣΔΕ σε επιλεγμένες πόλεις που χαρακτηρίζονται από υψηλά ποσοστά ανεργίας, χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης του πληθυσμού τους και μεγάλο ποσοστό ατόμων που έχουν εγκαταλείψει το σχολείο (Ταρατόρη κ.συν., 2008:23). Η Ελλάδα υιοθετεί την πρόταση της Ε.Ε. και θεσμοθετεί το ΣΔΕ με το Ν.2525/97, όπου λειτουργεί με την Υπουργική Απόφαση «Οργάνωση και Λειτουργία των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας».³ Τα ΣΔΕ λειτουργούν ως σχολεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων στο πεδίο της Δια Βίου Μάθησης (Φ.Ε.Κ. Β34/16-1-2008,

² Τα πρώτα 13 ΣΔΕ λειτούργησαν πειραματικά στις εξής 11 χώρες: Halle και Cologne (Γερμανία), Svenborg (Δανία), Barcelona και Bilbao (Ισπανία), Hämeenlinna (Φινλανδία), Marseille (Γαλλία), Αθήνα (Ελλάδα), Catania (Ιταλία), Heerlen (Ολλανδία), Seixal (Πορτογαλία), Norrköping (Σουηδία), Leeds (Ην. Βασίλειο) (European Commission, 2001).

³ Τα ΣΔΕ στην Ελλάδα θεσμοθετήθηκαν με τον Ν.2525/97 και την Υπουργική Απόφαση «Οργάνωση και Λειτουργία των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας» (Φ.Ε.Κ.1003/22-7-2003). Αργότερα έχοντας υπόψη τον ισχύοντα κανονισμό των Σ.Δ.Ε. εκδόθηκε νέος τροποποιημένος κανονισμός στο Φ.Ε.Κ. Β.34/16-1-2008 (Διαθέσιμο στην επίσημη ιστοσελίδα του Ι.Δ.Ε.Κ.Ε., <http://www.ideke.edu.gr>).

άρθρο 1). Απευθύνονται σε πολίτες 18 ετών και άνω που δεν άρχισαν ή δεν ολοκλήρωσαν την υποχρεωτική εκπαίδευση, οι οποίοι αποφοιτώντας αποκτούν τίτλο ισότιμο του απολυτηρίου Γυμνασίου (Φ.Ε.Κ. Β34/16-1-2008, άρθρα 1,2).

2.2. Βασικές αρχές και καινοτομικά στοιχεία λειτουργίας των ΣΔΕ

Για την επίτευξη του σκοπού των ΣΔΕ το πρόγραμμα σχεδιάστηκε με άξονα τρεις βασικές αρχές: α) τη στελέχωση των ΣΔΕ από επιλεγμένο διδακτικό προσωπικό, λόγω του σύνθετου και της ποικιλίας των εκπαιδευτικών αναγκών, ώστε να μπορεί να ανταποκρίνεται στην πολυπλοκότητα των καθηκόντων που θα του ανατεθούν (Βεκρής, 2003), β) τη χρήση ευέλικτων διδακτικών μέσων, για την επίτευξη του σκοπού των ΣΔΕ, ώστε κάθε εκπαιδευόμενος να υποστηρίζεται ατομικά στην προσπάθειά του, γ) η προσέγγιση των αναγκών των εκπαιδευομένων γίνεται εν όλω και όχι εν μέρει. Με την πειραματική εφαρμογή του θεσμού των ΣΔΕ ανά την Ευρώπη, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του κάθε σχολείου θα εξαρτιόνταν από τις τοπικές ανάγκες και τις εθνικές συνθήκες. Υπήρξαν όμως γενικά χαρακτηριστικά που θεωρήθηκαν σημαντικά για το σύνολο των σχολείων (European Commission, 2001: 6): α) η κοινωνική σύμπραξη φορέων για την υποστήριξη των ΣΔΕ, β) διαφοροποιημένη διδακτική παιδαγωγική προσέγγιση που εστιάζεται στις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητες των εκπαιδευομένων, γ) η απόκτηση βασικών και νέων δεξιοτήτων, δ) καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων που βοηθούν τους εκπαιδευόμενους να διαμορφώνουν θετικές στάσεις ως ενεργοί πολίτες σε τοπικό, εθνικό, ευρωπαϊκό και παγκόσμιο επίπεδο, ε) διαμόρφωση ευέλικτου προγράμματος σπουδών για την αξιοποίηση όλων των κοινωνικών χώρων όπου υπάρχει γνώση και εμπειρία (Φ.Ε.Κ. Β34/16-1-2008, άρθρο 3).

Με βάση τα παραπάνω χαρακτηριστικά το ΣΔΕ, διαφοροποιείται από το τυπικό σχολείο και λειτουργεί σε ένα καινοτόμο πλαίσιο που προσδιορίζεται από ρυθμίσεις που αφορούν στις περιοχές που περιγράφονται στη συνέχεια. Στο Πρόγραμμα Σπουδών,⁴ όπου ο όρος «μάθημα» αντικαθίσταται από τον όρο «γραμματισμός» που ως πολυδιάστατη έννοια με διάφορες πλευρές χρησιμοποιεί τους πολυγραμματισμούς (Ταρατόρη κ. συν., 2008). Όλα τα γνωστικά αντικείμενα στοχεύουν στον κοινωνικό γραμματισμό των εκπαιδευομένων στον οποίο εντάσσεται η ευαισθητοποίηση τους απέναντι στα κοινωνικά προβλήματα. Επιπλέον μέσω των γραμματισμών επιδιώκεται η συστηματική καλλιέργεια και απόκτηση δεξιοτήτων με την παράλληλη πιστοποίησή τους, όπου είναι δυνατόν, για την κατοχύρωση των εκπαιδευομένων. Στα ΣΔΕ δεν εφαρμόζεται από τους εκπαιδευτές το ενιαίο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών που ακολουθούν τα υπόλοιπα σχολεία της αντίστοιχης βαθμίδας. Αντιθέτως, λειτουργούν σε ένα ανοικτό πλαίσιο δραστηριοτήτων, όπου επιτρέπεται να επαναπροσδιορίζονται οι στόχοι, να τροποποιείται το περιεχόμενο και οι μέθοδοι ανάλογα με τις ανάγκες των εκπαιδευομένων ώστε να επιτυγχάνεται η ανακαλυπτική μάθηση (Ανάγνου & Νικολοπούλου, 2006). Μια άλλη εναλλακτική καινοτόμα πρόταση που διατυπώνουν τα ΣΔΕ, ως φορέας εκπαίδευσης ενηλίκων είναι η πλαisiώση από μεθόδους διδασκαλίας που επιτρέπουν τη βιωματική προσέγγιση της γνώσης με καταλληλότερες τη μέθοδο project⁵ και την ομαδική διδασκαλία.⁶ Οι μέθοδοι project και ομαδική διδασκαλία σε συνδυασμό με την παιδαγωγική αρχή που θέλει τα ΣΔΕ σε άμεση σύμπραξη και αλληλεπίδραση με τους τοπικούς κοινωνικούς φορείς συνεπάγονται τη μεταφορά του βάρους από τη διδασκαλία στη μάθηση, ώστε η διδασκαλία να θεωρείται περισσότερο πράξη επικοινωνίας και όχι επίτευξη μαθησιακών στόχων. Στο παραπάνω μαθησιακό κλίμα αρμόζει αξιολόγηση των εκπαιδευομένων

⁴ Το Πρόγραμμα Σπουδών συντάσσεται και υλοποιείται από τη Γ.Γ.Δ.Β.Μ., το Ι.Δ.Ε.Κ.Ε. και την Εθνική Επιτροπή Δια Βίου Μάθησης με τελική απόφαση του Γενικού Γραμματέα Δια Βίου Μάθησης. Σήμερα το Πρόγραμμα Σπουδών περιλαμβάνει τους εξής Γραμματισμούς: Γλωσσικός Γραμματισμός (ελληνικός και αγγλικός), Αριθμητικός Γραμματισμός, Πληροφορικός Γραμματισμός, Περιβαλλοντικός Γραμματισμός, Επιστημονικός Γραμματισμός, Κοινωνικός Γραμματισμός, και Πολιτισμική-Αισθητική Αγωγή. Προβλέπονται και δραστηριότητες ελεύθερης έκφρασης των εκπαιδευομένων μέσω των τεχνών και του αθλητισμού με στόχο την ποιοτική διαχείριση του ελεύθερου χρόνου (Φ.Ε.Κ. Β34/16-1-2008, άρθρο 4).

⁵ Οι αρχές που διέπουν τη μέθοδο project είναι η αυτενέργεια, η βιωματική μάθηση, η ανάληψη πρωτοβουλίας από τους εκπαιδευόμενους, η ομαδική εργασία, η ανακαλυπτική μάθηση και η αλλαγή του ρόλου του εκπαιδευτή από κύριο καθοδηγητή σε συντονιστή και εμπνευστή της εργασίας (Τσάφος & Χοντολίδου, 2003).

⁶ Η ομαδική διδασκαλία στοχεύει στο να ασκούνται οι εκπαιδευόμενοι στις δεξιότητες της επικοινωνίας και της συνεργασίας που είναι αναγκαίες για την επιτυχία των κοινωνικών και εργασιακών στόχων που θα συναντήσουν στο μέλλον.

που επικεντρώνεται κυρίως στην εμπλοκή τους και την ενεργοποίησή τους στη μαθησιακή διαδικασία και στην εξελικτική τους πορεία. Οι μέθοδοι αξιολόγησης που χρησιμοποιούνται είναι, φάκελοι υλικού (portfolio assessment), σχέδια δράσης (project), συνθετικές εργασίες και αυτοαξιολογήσεις (Φ.Ε.Κ. Β34/16-1-2008, άρθρο 3). Πέραν των παραπάνω ένα επιπρόσθετο καινοτόμο χαρακτηριστικό γνώρισμα των ΣΔΕ είναι η ενσωμάτωση του επαγγελματικού προσανατολισμού και της συμβουλευτικής υποστήριξης με ειδικές ώρες μέσα στο πρόγραμμα. Η συμβουλευτική υποστήριξη παρέχεται τόσο στους εκπαιδευόμενους όσο και στους εκπαιδευτές, ώστε να ξεπερνούν τις δυσκολίες που συναντούν κατά την άσκηση του έργου τους.

3. Βιβλιογραφική επισκόπηση

3.1. Μάθηση ενηλίκων εκπαιδευομένων στα ΣΔΕ

Καθώς τα ΣΔΕ είναι σχολεία ενηλίκων, οι εκπαιδευόμενοι που έρχονται να φοιτήσουν σε αυτά φέρουν τα χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων και προσεγγίζουν τη μαθησιακή διεργασία ομοίως με όλους τους ενηλίκους εκπαιδευόμενους. Τα χαρακτηριστικά αυτά συνοψίζονται σε δύο κατηγορίες α) κοινωνικά χαρακτηριστικά και β) χαρακτηριστικά που φέρουν ως ενήλικοι.

Όσον αφορά στην πρώτη κατηγορία: α) είναι πολίτες 18 ετών και άνω που δεν άρχισαν ή δεν ολοκλήρωσαν την υποχρεωτική εκπαίδευση, δεν έχουν τυπικά προσόντα και αναζητούν κοινωνική και επαγγελματική ενσωμάτωση, β) υπολείπονται επαγγελματικής εκπαίδευσης και βασικών δεξιοτήτων, γ) οι εκπαιδευόμενοι προέρχονται ή διαμένουν σε περιοχές που αντιμετωπίζουν κοινωνικά και οικονομικά προβλήματα. Σύμφωνα με τη Φραγκουδάκη (2001) η σχολική διαρροή συνδέεται με την κοινωνική καταγωγή. Οι μαθητές που εγκαταλείπουν το σχολείο προέρχονται από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα, υποβαθμισμένες συνοικίες των αστικών περιοχών ή αγροτικές περιοχές, δ) οι εκπαιδευόμενοι έχουν συχνά αρνητική άποψη για τη μάθηση αλλά και για το σχολείο λόγω της προηγούμενης αρνητικής εμπειρίας.

Αναφορικά με τη δεύτερη κατηγορία χαρακτηριστικών: α) όντας εξ ορισμού ενήλικοι τείνουν προς τον αυτοκαθορισμό, τη χειραφέτηση, και την ενεργητική συμμετοχή στη διαμόρφωση των καταστάσεων που τους αφορούν, χαρακτηριστικά που ακολουθούν και τη στάση των ατόμων στο πεδίο της εκπαίδευσης (Κόκκος, 2008), β) οι ενήλικοι προσέρχονται στην εκπαίδευση με συγκεκριμένες προθέσεις και στόχους που αφορούν τις ανάγκες που προκύπτουν στη δεδομένη φάση της ζωής τους. Όταν οι εκπαιδευόμενοι έρχονται στην εκπαίδευση με σαφείς στόχους και προθέσεις επιθυμούν οι γνώσεις που παίρνουν να είναι άμεσα εφαρμόσιμες και χρήσιμες, ώστε να αντιμετωπίζουν καταστάσεις και προβλήματα που αντιμετωπίζουν στις πραγματικές συνθήκες (Knowles, 2005, Κόκκος, 2005 & 2008), γ) οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι έρχονται στα εκπαιδευτικά προγράμματα με διάφορες προσδοκίες οι οποίες καθορίζονται από τις στάσεις τους απέναντι στην εκπαίδευση. Οι προσδοκίες αυτές αντικατοπτρίζουν την θετική ή αρνητική εμπειρία που είχαν οι εκπαιδευόμενοι από τα σχολικά χρόνια και την εκπαίδευση που έλαβαν, δ) οι ενήλικοι διαθέτουν ευρύ φάσμα εμπειριών και γνώσεων και έχουν διαμορφωμένες αντιλήψεις και στάσεις. Οι εκπαιδευόμενοι έχουν επενδύσει συναισθηματικά στις εμπειρίες, στις γνώσεις και τις αξίες τους και επιθυμούν το περιεχόμενο της εκπαίδευσης να συνδέεται με αυτές (Rogers, 1999, Courau, 2000, Κόκκος, 2005 & 2008). Μέσω της εμπειρίας τους οι ενήλικοι προσδιορίζουν το ποιοι είναι και πως αντιλαμβάνονται την ταυτότητά τους. Εάν υποτιμηθεί ή απορριφθεί η εμπειρία από τον εκπαιδευτή, ο εκπαιδευόμενος θεωρεί ότι υποτιμάται ή απορρίπτεται προσωπικά και οδηγείται σε αρνητικές αντιδράσεις στην εκπαιδευτική διεργασία. Είναι αναγκαίο η νέα γνώση να συνδέεται με την προϋπάρχουσα γνώση και εμπειρία ώστε να μπορέσει να κατακτηθεί από τον εκπαιδευόμενο και να «ταιριάζει» με τις υπόλοιπες πτυχές της εμπειρίας του. Ρόλος του εκπαιδευτή, ώστε να αντιμετωπίσει το παραπάνω, είναι να ανακαλύπτει τρόπους να προκαλεί στους εκπαιδευόμενους την επανεξέταση και την αναθεώρηση των πρότερων ιδεών. Υπάρχει επίσης, η περίπτωση οι γνώσεις και οι εμπειρίες που φέρουν οι εκπαιδευόμενοι να μην είναι κατάλληλες ή χρήσιμες για την

πραγματοποιούμενη μάθηση και να λειτουργούν σαν εμπόδιο στη γνώση. Τότε χρειάζεται να συντελεστεί η διεργασία της *απομάθησης*,⁷ ε) κάθε εκπαιδευόμενος έχει αναπτύξει έναν ή περισσότερους τρόπους να μαθαίνει βάσει των ιδιαίτερων ικανοτήτων και εμπειριών του⁸ (Κόκκος, 2008:83), στ) τέλος οι εκπαιδευόμενοι αντιμετωπίζουν εμπόδια στη μάθηση που είναι αναγκαίο να αντιμετωπιστούν κατάλληλα ώστε να εξασφαλίζεται η αποτελεσματικότητα της μαθησιακής διεργασίας. Έχουν εντοπιστεί και καταγραφεί τρεις βασικές κατηγορίες εμποδίων που συναντούν οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι κατά τη διεργασία της μάθησης (Rogers, 1999, Κόκκος, 2005 & 2008): α) εμπόδια που προκύπτουν από τα ίδια τα μαθησιακά προγράμματα, β) εμπόδια που προκύπτουν από την κατάσταση στην οποία βρίσκονται οι ενήλικες, γ) εσωτερικά εμπόδια που προκύπτουν από τις στάσεις που έχουν οι ενήλικοι απέναντι στους εαυτούς τους.

Είναι λοιπόν σκόπιμο για τον εκπαιδευτή να γνωρίζει τα χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων ώστε να κατανοεί τις ανάγκες τους και να προσαρμόζει τους ρόλους του ανάλογα με τις απαιτήσεις κάθε ομάδας συνολικά, αλλά και κάθε εκπαιδευόμενου ατομικά. Στη διάρκεια του έργου του ο εκπαιδευτής έρχεται αντιμέτωπος με τη βασική αντίφαση που απορρέει από τα χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων. Από τη μία, η τάση αυτοκαθορισμού και ενεργού συμμετοχής στη μαθησιακή διεργασία και από την άλλη, η πρόσκρουση αυτής της τάσης σε εμπόδια.

3.2. Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων στις ανθρωπιστικές θεωρίες μάθησης

Ο Knowles (2005) μέσα από μία σειρά παραδοχών που συνιστούν τη βασική του θεωρία, την *ανδραγωγική*⁹ εστιάζεται κατά κύριο λόγο στον αυτοκατευθυνόμενο ενήλικο εκπαιδευόμενο και αποδίδει εξαιρετική σημασία στη θέση του εαυτού στη μαθησιακή διεργασία. Η ανδραγωγική θεμελιώθηκε από τον Lindeman (1961), όπου μέσα από τέσσερις βασικές αρχές διατύπωσε ότι μεγαλύτερης αξίας πηγή γνώσεων είναι η εμπειρία των εκπαιδευομένων.¹⁰

Σε αυτήν τη διεργασία για τον Knowles, ο εκπαιδευτής νοείται περισσότερο σαν συντονιστής των ενεργειών, παρά μεταδότης γνώσης και καλείται να χρησιμοποιεί εκπαιδευτικές μεθόδους με τις οποίες αξιοποιούνται οι εμπειρίες των εκπαιδευομένων και προάγουν την αλληλεπίδραση εκπαιδευομένων εκπαιδευτών. Ωστόσο, στις θέσεις του Knowles ασκήθηκε έντονη κριτική από πολλούς μελετητές, οι οποίοι υποστήριζαν ότι οι απόψεις του δεν βασίζονται σε αρκετά ερευνητικά δεδομένα, συνεπώς η θεωρία δεν είναι επιστημονικά τεκμηριωμένη επαρκώς. Ο Brookfield (1986, όπως αναφ. στο Κόκκος, 2008:66) επεσήμανε ότι στις θέσεις του Knowles, μόνο εκείνη που αναφέρεται στην εμπειρία είναι επαρκώς θεμελιωμένη. Ο Jarvis (2004) υποστήριξε πως η ανδραγωγική συνιστά περισσότερο μια σειρά κατευθυντήριων γραμμών για την εκπαίδευση ενηλίκων, παρά μια ολοκληρωμένη θεωρία. Ένα ακόμα σημείο κριτικής είναι ότι Knowles, με τις θέσεις του έκανε σαφή διαχωρισμό ανάμεσα στο πως μαθαίνουν οι ενήλικες και πως τα παιδιά, υποστηρίζοντας απaráγκλιτα πως η ενηλικιότητα συνδέεται με τον αυτοκαθορισμό, παραγνωρίζοντας τη σημασία του κοινωνικού πλαισίου που πραγματοποιείται η μάθηση (Jarvis, 2005:222-224).

⁷ Πρόκειται για τη διεργασία όπου οι εκπαιδευόμενοι χρειάζεται να ξεμάθουν μέρος της προηγούμενης γνώσης, προκειμένου να επιβεβαιωθεί και να ενισχυθεί ότι θεωρείται χρήσιμο για την απαιτούμενη μάθηση. Για να διδαχθεί η καινούργια ύλη, χρειάζεται να συνδυαστεί με την παλαιότερη γνώση, όχι απλώς τοποθετημένη επάνω στα ήδη υπάρχοντα πρότυπα, αλλά αλλάζοντάς τα. Η διεργασία της απομάθησης θεωρείται από τα δυσκολότερα έργα, για τους εκπαιδευτές ενηλίκων, λόγω της συναισθηματικής επένδυσης από τους εκπαιδευόμενους στα υπάρχοντα μοντέλα εμπειρίας και γνώσης (Rogers, 1999:92 & 279).

⁸ Κάποιοι εκπαιδευόμενοι προτιμούν να ανακαλύπτουν τις καταστάσεις μόνοι τους, άλλοι προτιμούν να στοχάζονται κριτικά, άλλοι προτιμούν να αναπτύσσουν γενικεύσιμες θεωρίες και άλλοι προτιμούν να πειραματίζονται σε νέες ιδέες (Rogers, 1999:156-157).

⁹ Οι βασικές παραδοχές του Knowles για την ανδραγωγική αναφέρουν ότι: α) οι ενήλικοι έχουν ανάγκη να γνωρίζουν για ποιο λόγο χρειάζεται να μάθουν, β) έχουν ανάγκη αυτοκαθορισμού, θέλουν να αντιμετωπίζονται και από τους άλλους σαν ενήλικοι, γ) φέρουν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία απόθεμα εμπειριών, δ) οι γνώσεις που αποκτούν θέλουν να συνδέονται με τη καθημερινή ζωή τους, ώστε να τις χρησιμοποιούν αποτελεσματικά, ε) έχουν ανάγκη συγκεκριμένων και όχι ακαδημαϊκών γνώσεων, στ) τα πιο σημαντικά κίνητρα μάθησης για τους εκπαιδευόμενους είναι τα εσωτερικά (Knowles, 2005, Κόκκος, 2005 & 2008, Jarvis, 2004 & 2005).

¹⁰ Lindeman, όπως αναφ. στο Φίλιπς, Ν. 2004:4-10.

Παρόμοια θέση υιοθετεί και ο Rogers (1999) ανθρωπιστής, ψυχολόγος με την *προσωποκεντρική*¹¹ θεωρία δίνοντας έμφαση στον εαυτό και στην ανάγκη για αυτοπραγμάτωση και αυτοπροσδιορισμό του εκπαιδευομένου. Σε αντίθεση με τον Knowles καταργεί τη διαχωριστική γραμμή στον τρόπο μάθησης μεταξύ ενηλίκων και ανηλίκων (Κόκκος, 2005:52). Διαφέρει επίσης, σημαντικά η θέση του από αυτή του Knowles, επισημαίνοντας πως όταν οι άνθρωποι βρεθούν σε ακατάλληλες ψυχολογικές συνθήκες η τάση αυτοπραγμάτωσης μπορεί να εμποδιστεί. Υποστηρίζει, πως το άτομο διαθέτει ικανότητα για αυτοπροσδιορισμό και μεταφέρει αυτήν την άποψη στο πεδίο της εκπαίδευσης, όπου θεωρεί ιδιαίτερης σημασίας την ενεργητική μάθηση που διέπεται από την πρωτοβουλία και την αυτενέργεια των συμμετεχόντων. Ξεκινώντας από τη θέση ότι η υποκίνηση για εκπαίδευση είναι εσωτερική, ο Rogers (1999) αντικαθιστά το ρόλο του εκπαιδευτή-δασκάλου με τον εμπνευστή που επιτρέπει στους εκπαιδευόμενους να έχουν τον έλεγχο πάνω στη μαθησιακή διαδικασία και να αναπτυχθούν ως άτομα (Παπαγεωργίου, 2010). Από την άλλη ο Rogers δεν υπεισέρχεται στο ζήτημα της συστηματικής επεξεργασίας της εμπειρίας που αποσκοπεί στο μετασχηματισμό των δυσλειτουργικών στάσεων (Κόκκος, 2005:55). Για τον Rogers ο ρόλος του εκπαιδευτή δεν είναι να μεταβιβάζει γνώσεις, αλλά να συντονίζει τη μαθησιακή διεργασία, να δημιουργεί τις συνθήκες που προωθούν την ενέργεια και τη διάθεση των εκπαιδευομένων για αναζήτηση, να δημιουργεί συνθήκες που διευκολύνουν τη μάθηση (facilitator) (Κόκκος, 2005). Τόσο ο Rogers, όσο και ο Knowles, δεν αναφέρονται στην επίδραση του ευρύτερου κοινωνικοπολιτισμικού πλαισίου στην υποκίνηση ή την αποθάρρυνση των ατόμων απέναντι στην εκπαίδευση. Αντιθέτως, οι στοχαστές που περιγράφονται στη συνέχεια έδωσαν βαρύνουσα σημασία στην επίδραση του κοινωνικοπολιτισμικού περιβάλλοντος στην εκπαίδευση.

Ένας από αυτούς του στοχαστές υπήρξε και ο Freire (1973). Οι ιδέες του Freire για την εκπαίδευση αναδύθηκαν στο ιδιαίτερο καθεστώς καταπίεσης των Βραζιλιάνικων μαζών από αποικιστές που φέρουν διαφορετικές κουλτούρες από τη Βραζιλία. Σε αυτό το πλαίσιο ο Freire δημιούργησε την αντίληψη ότι η εκπαίδευση δεν μπορεί να είναι πράξη ουδέτερη αλλά πολιτική, και έχει ως στόχο είτε να συμμορφώνει τους εκπαιδευόμενους στις επιταγές της κυρίαρχης κουλτούρας είτε να τους απελευθερώνει από αυτές (Freire, 1973, όπως αναφ. στο Jarvis, 2004:132-135). Υπό τη δεύτερη έννοια η εκπαίδευση για τον Freire είναι πράξη απελευθέρωσης μέσω της οποίας οι εκπαιδευόμενοι, συνειδητοποιούν τα προβλήματα και είναι σε θέση να επιδρούν στο κοινωνικοπολιτισμικό τους περιβάλλον και εντέλει να το μετασχηματίζουν με στόχο την κοινωνική αλλαγή. Το μέσο για να επιτευχθεί το παραπάνω είναι ο *κριτικός στοχασμός* από τους εκπαιδευόμενους των δεδομένων που θεωρούσαν αδιαμφισβήτητα. Για τον Freire ο εκπαιδευτής δεν θεωρείται ως κάτοχος γνώσης που τη μεταβιβάζει στους εκπαιδευόμενους ζητώντας να την αφομοιώσουν. Ρόλος του εκπαιδευτή είναι να υποκινεί τη συζήτηση για τα προβλήματα των εκπαιδευομένων με στόχο την από κοινού ερμηνεία (Κόκκος, 2005). Στόχος του εκπαιδευτή είναι να ωθεί τους εκπαιδευόμενους να σκεφτούν κριτικά ώστε να ανακαλύπτουν συνεχώς τις συνθήκες της πραγματικότητάς τους. Ωστόσο, πρέπει να σημειωθεί ότι οι απόψεις του Freire αναπτύχθηκαν στο συγκεκριμένο κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο σε συνθήκες αποικιοκρατικής επιβολής και έξωθεν κουλτούρας σημείο που δημιουργεί ερωτηματικά όταν οι θέσεις του μεταφέρονται στις δυτικές κοινωνίες όπου επικρατούν διαφορετικές κοινωνικοπολιτισμικές συνθήκες (Κόκκος, 2008:71).

Ένας εκ των σύγχρονων μελετητών της εκπαίδευσης ενηλίκων ο Mezirow (2006) υποστήριξε στο έργο του ότι όλοι έχουμε διαμορφώσει κατασκευές της πραγματικότητας, οι οποίες εξαρτώνται από τις επιρροές του κοινωνικοπολιτισμικού περιβάλλοντος. Συχνά όμως κατά τον στοχαστή οι κατασκευές αυτές περιλαμβάνουν διαστρεβλωμένες αξίες, πεποιθήσεις και παραδοχές που καθιστούν την ένταξη των ατόμων στην πραγματικότητα δυσλειτουργική. Ο Mezirow επικεντρώνεται ιδιαίτερα στην κοινωνική κατασκευή της πραγματικότητας και θεωρεί ότι η μάθηση συμβάλλει στην αλλαγή αυτής της πραγματικότητας (Jarvis, 2004:145). Ορίζει τη *Θεωρία*

¹¹ Βασική παραδοχή στην προσωποκεντρική θεωρία είναι μέσω της εκπαιδευτικής διεργασίας να ισχυροποιηθεί το ανθρώπινο όν ως πρόσωπο, δηλαδή στόχος της εκπαίδευσης είναι ο πλήρως λειτουργικός άνθρωπος (Κόκκος, 2005 & Jarvis, 2004).

της μετασχηματίζουσας μάθησης,¹² όπου δίνει έμφαση στη διεργασία του κριτικού στοχασμού και αυτό-στοχασμού της εμπειρίας στην ενήλικη μάθηση, μέσω των οποίων μπορούν να μετασχηματιστούν οι διαστρεβλωμένες αξίες και αντιλήψεις που φέρουν οι εκπαιδευόμενοι (Mezirow & συν., 2006). Στις θέσεις του Mezirow (2006), ασκήθηκε κριτική ιδιαίτερα από τον Jarvis (2004), που αμφισβητεί ότι, η ικανότητα μετασχηματισμού αυξάνεται με την πάροδο της ηλικίας, θέση που υποστηρίζει ο Mezirow (2006), σε πλήθος κειμένων του. Επίσης, ως μελετητής που εξετάζει την επίδραση του κοινωνικοπολιτισμικού περιβάλλοντος, ο Mezirow όπως και ο Freire, θεωρεί την εκπαίδευση ως απελευθερωτική δύναμη. Ωστόσο, ο Mezirow, εξετάζει τη χειραφέτηση κυρίως από ψυχολογική σκοπιά και όχι ως κοινωνική δράση των ατόμων (Jarvis, 2004:147). Τέλος, ο στοχαστής δεν εξετάζει τις κοινωνικοπολιτικές και πολιτισμικές αιτίες που προκαλούν τις διαστρεβλώσεις (Κόκκος, 2005:84). Ο ρόλος του εκπαιδευτή κατά τον Mezirow (2006) είναι να βοηθά τους εκπαιδευόμενους να βελτιώνουν την ικανότητά τους και την κλίση τους να εμπλέκονται στη μετασχηματίζουσα μάθηση (Mezirow, 2009, όπως αναφ. στο Illeris, 2009:132). Η ενίσχυση της αυτοδυναμίας της σκέψης των εκπαιδευομένων αποτελεί το βασικό σκοπό και τη μέθοδο των εκπαιδευτών ενηλίκων. Οι εκπαιδευτές κατά τον Mezirow δημιουργούν τις ευκαιρίες και τις προϋποθέσεις για την πιο ελεύθερη συμμετοχή των εκπαιδευομένων στο διάλογο (Mezirow & συν., 2006:68).

Το έργο του Jarvis (2004) φαίνεται να δίνει πολυδιάστατη ανάλυση της ενήλικης μάθησης μέσα στο κοινωνικοπολιτισμικό της πλαίσιο. Και για τον Jarvis κυρίαρχο ζήτημα είναι ο κριτικός στοχασμός της εμπειρίας και η χειραφέτηση των εκπαιδευομένων μέσα από την ενεργητική τους συμμετοχή στην εκπαιδευτική διεργασία. Οι εκπαιδευόμενοι επεξεργάζονται τις γνώσεις που τους μεταδίδονται σύμφωνα με το διαμορφωμένο αντιληπτικό τους σύστημα και τις προϋπάρχουσες εμπειρίες τους, οι οποίες όμως δημιουργήθηκαν σε συγκεκριμένο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο. Τα άτομα δεν αποτελούν παθητικούς δέκτες των στοιχείων που δέχονται από το περιβάλλον τους, αλλά τα επεξεργάζονται, αποδέχονται, απορρίπτουν και ακόμη παραπέρα αυτενεργούν προς την αναζήτηση των γνώσεων, και των πεποιθήσεων που φυλάσσονται στην κοινωνία τους (Jarvis, 2004:34-35). Για τον Jarvis όμως ο κριτικός στοχασμός των εμπειριών των εκπαιδευομένων καθορίζεται εκτός από τις επιρροές που έχουν εσωτερικεύσει, και από τις επιρροές που δέχονται από τους υπευθύνους της εκπαίδευσης.

Ιδιαίτερα καθοριστικός είναι ο ρόλος του εκπαιδευτή προκειμένου να οδηγηθούν οι εκπαιδευόμενοι προς τη χειραφέτηση. Ο Jarvis (2004) επικεντρώνεται στη σημασία της δημιουργίας εναυσμάτων από τους εκπαιδευτές στους εκπαιδευόμενους ώστε να αρχίζουν να στοχάζονται κριτικά, να αναπτύσσουν την αυτοπεποίθησή τους και να αναπροσαρμόζονται στην πραγματικότητα. Επιμένει όμως, ότι οι εκπαιδευτές προκειμένου να συμβάλλουν στην ανάπτυξη της προσωπικότητας των εκπαιδευομένων χρειάζεται να διατηρούν καθοδηγητικό και υποστηρικτικό ρόλο στην πορεία στοχασμού των εκπαιδευομένων όπως θεωρεί αναγκαίο να διαθέτουν εκτός από γνώσεις και αναπτυγμένες κοινωνικές ικανότητες (Κόκκος, 2008). Χαρακτηριστικά ο ίδιος επισημαίνει για το ρόλο του εκπαιδευτή:

«...ο ρόλος του εκπαιδευτή και οι εκπαιδευτικές μέθοδοι που χρησιμοποιεί δεν πρέπει σε καμία περίπτωση να υπονομεύουν την αξιοπρέπεια και την ανθρώπινη υπόσταση των εκπαιδευομένων, αλλά πρέπει να στοχεύουν στην ενίσχυσή τους: οτιδήποτε λιγότερο από αυτό αποτελεί κατάχρηση της θέσης του εκπαιδευτή, είναι ανήθικο και δεν ανταποκρίνεται στα υψηλά ιδανικά της εκπαίδευσης.» (Jarvis, 2004:155).

3.3. Ο ρόλος του εκπαιδευτή στα ΣΔΕ

¹² «Η μετασχηματίζουσα μάθηση αναφέρεται στη διεργασία κατά την οποία μετασχηματίζουμε δεδομένα πλαίσια αναφοράς, έτσι ώστε αυτά να γίνουν πιο περιεκτικά, πολυσχιδή, ανοικτά, συναισθηματικά έτοιμα για αλλαγή και στοχαστικά, προκειμένου να παράγουν πεποιθήσεις και από που θα αποδειχθούν περισσότερο αληθινές ή πιο ικανές να δικαιολογήσουν την παράθεση σε δράση» (Mezirow & συν., 2006:47 & Mezirow, 2009:29 όπως αναφέρεται στο Illeris, 2009).

Σύμφωνα με τη Λευκή Βίβλο (1995), η λειτουργία των ΣΔΕ προϋποθέτει μια ομάδα με πολυκλαδικές ικανότητες όσον αφορά τη διδασκαλία, την κατάρτιση, την παροχή συμβουλών και την εξατομικευμένη παρακολούθηση. Η ομάδα θα πρέπει να είναι σε θέση να ανταποκριθεί σε ποικίλες ανάγκες. Για την ανταπόκριση σε αυτές τις ανάγκες, χρειάζεται η διαφοροποίηση του έργου του εκπαιδευτικού στα ΣΔΕ από αυτού στο τυπικό σχολείο. Ο ρόλος του δεν περιορίζεται στο εκπαιδευτικό έργο¹³ αλλά διευρύνεται σημαντικά σε σύγκριση με το ρόλο του εκπαιδευτικού της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς αναλαμβάνει διαφορετικά και πολυεπίπεδα καθήκοντα, ευθύνες και δραστηριότητες (Βεργίδης, 2003:15). Ο εκπαιδευτικός στο ΣΔΕ χρειάζεται να έχει επιπλέον διάθεση για εθελοντική προσφορά και να είναι ουσιαστικά διαθέσιμος.

Στα ΣΔΕ ο εκπαιδευτικός καλείται να αντιμετωπίσει την πρόκληση της μετάβασης από το συμβατικό σχολείο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε ένα καινοτόμο σχολείο εκπαίδευσης ενηλίκων, οι οποίοι στο παρελθόν αποκλείστηκαν από το τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα (Αργυροπούλου, 2007). Η μετάβαση αυτή, καθώς και η διαμόρφωση του νέου ειδικότερου ρόλου στα πλαίσια λειτουργίας ενός τέτοιου σχολείου, δεν είναι για τον εκπαιδευτικό ούτε εύκολες ούτε αυτονόητες, δεδομένου ότι το ανθρώπινο δυναμικό των ΣΔΕ προέρχεται στην πλειοψηφία του από την τυπική εκπαίδευση και στο μεγαλύτερο ποσοστό τους δεν έχουν προηγούμενη εμπειρία στην εκπαίδευση ενηλίκων (Κουτρούπα, 2007:22).

Ο εκπαιδευτικός στα ΣΔΕ λειτουργεί ως *ερευνητής*, που γνωρίζει και διαγιγνώσκει τις ανάγκες των εκπαιδευομένων του, διαμορφώνει το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, διερευνά τα ζητήματα διδασκαλίας και μάθησης, παράγει ο ίδιος το διδακτικό υλικό, συνομιλεί με άλλους εκπαιδευτικούς και επιστήμονες για την επίλυση παιδαγωγικών προβλημάτων. Οι παραπάνω ρόλοι δεν παραπέμπουν καθόλου στο ρόλο του εκπαιδευτικού στο ελληνικό τυπικό σχολείο, ο οποίος εφαρμόζει κατά κανόνα ειλημμένες από την κεντρική αρχή αποφάσεις στα κύρια εκπαιδευτικά θέματα (Πηγιάκη, 2006:136). Απαιτείται, όπως φαίνεται, η αλλαγή στάσης και νοοτροπίας σε εκπαιδευτικά και παιδαγωγικά θέματα. Είναι αναγκαίο να συνειδητοποιηθεί από τους εκπαιδευτικούς, η προσαρμογή του προγράμματος σπουδών στις ανάγκες των εκπαιδευομένων, η εφαρμογή καινοτόμων διδακτικών μεθόδων και πρακτικών (ομαδική διδασκαλία, μέθοδος project, θεματικές διδασκαλίες, εξατομικευμένη διδασκαλία κ.ά.), οι συνεργασίες του σχολείου με φορείς σε τοπικό, περιφερειακό και εθνικό επίπεδο.

Συγκεκριμένα σύμφωνα με το άρθρο 6 του Κανονισμού Λειτουργίας των ΣΔΕ, «ο ρόλος του εκπαιδευτικού στα ΣΔΕ είναι ενεργά συμμετοχικός. Ο εκπαιδευτικός δεν αρκείται στο καθαρά διδακτικό έργο, αλλά ο ίδιος ως ερευνητής διαγιγνώσκει τις μορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευομένων, διαμορφώνει πρόταση προγράμματος διδασκαλίας και σε συνεργασία με τον Περιφερειακό Σύμβουλο Εκπαίδευσης αξιολογεί, ερευνά και αναζητεί τρόπους επίλυσης προβλημάτων, σχεδιάζει και παράγει διδακτικό υλικό ή προσαρμόζει και αξιοποιεί το υπάρχον» (Φ.Ε.Κ. Β34/16-1-2008).

Στα πλαίσια του ερευνητικού τους ρόλου, καλούνται οι εκπαιδευτές να εφαρμόσουν έρευνα δράση. Η έρευνα δράση σημαίνει για τους εκπαιδευτές την εμπλοκή τους στις διαδικασίες της έρευνας και αποσκοπεί να διευκολύνει τους εμπλεκόμενους να αναπτύξουν ερευνητικές επαγγελματικές ικανότητες: «να σχεδιάζουν, να εφαρμόζουν και να αξιολογούν εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που αφορούν το έργο τους και σηματοδοτούν αλλαγές στην εκπαιδευτική πρακτική τους» (Πηγιάκη, 2006:27). Μέσω της έρευνας δράσης οι εκπαιδευτές λειτουργούν κριτικά απέναντι στις διδακτικές

¹³ Σύμφωνα με τον Βεργίδη ο ρόλος των εκπαιδευτών των ΣΔΕ συγκροτείται από τις εξής δραστηριότητες: α) διαγιγνώσκουν τις ανάγκες των εκπαιδευομένων και τις προσδοκίες τους, β) οργανώνουν το περιεχόμενο του γραμματισμού τους, σχεδιάζουν και προσαρμόζουν/ αξιοποιούν το εκπαιδευτικό υλικό, γ) διδάσκει με τη χρήση κατάλληλων εκπαιδευτικών μεθόδων ανάλογα με την ομάδα των εκπαιδευομένων, δ) συνεργάζεται με τους υπόλοιπους συντελεστές του προγράμματος, ε) εμπνέει τους εκπαιδευόμενους και τους ενδυναμώνει για καλύτερη εργασιακή και κοινωνική ένταξη συνδέοντας το έργο του με τις τοπικές κοινωνικο-οικονομικές και πολιτιστικές συνθήκες, στ) προβαίνει σε αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και των αποτελεσμάτων της, ζ) προβαίνει σε κριτική ανάλυση και αυτοαξιολόγηση του έργου του (Βεργίδης, 2003:17-8).

στρατηγικές τους, στο αναλυτικό πρόγραμμα που οι ίδιοι διαμορφώνουν και στη μέριμνά τους για τους εκπαιδευόμενους τους.

Πιο συγκεκριμένα το καινοτομικό πλαίσιο λειτουργίας του ΣΔΕ δίνει στους εκπαιδευτές τη δυνατότητα διαμόρφωσης από τους ίδιους του Προγράμματος Σπουδών αλλά και παραγωγής του διδακτικού υλικού. Η καινοτομία αυτή καθιστά δύσκολο να οργανωθεί ένα αυστηρό πλαίσιο δραστηριοτήτων, που θα εκπορεύονται από αντίστοιχα αυστηρά προδιαγεγραμμένους στόχους. Αντίθετα, σε μια δυναμική προοπτική, ο εκπαιδευτής εκτός από το ότι ορίζει ένα ανοικτό πλαίσιο δραστηριοτήτων, βρίσκεται στη διαδικασία συνεχούς επανεκτίμησης, τροποποίησης και αναθεώρησης των στόχων, του περιεχομένου και των μεθόδων του. Η διαδικασία αυτή συνιστά ένα πρόσφορο πεδίο για δυναμική μάθηση από την πλευρά του εκπαιδευτή, για αναζήτηση και διερευνητικές πρακτικές, για αυτομόρφωση και ανάπτυξη δεξιοτήτων (Τσάφος & Χοντολίδου, 2003).

Στη διαμόρφωση του ρόλου τους οι εκπαιδευτές χρειάζεται να λαμβάνουν υπόψη ότι οι εκπαιδευόμενοι έρχονται στα ΣΔΕ μετά από μια εμπειρία απόρριψης από το τυπικό σχολικό σύστημα, έχοντας συγκεκριμένες πια απαιτήσεις από την εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία. Οι εκπαιδευτές οφείλουν, αν όχι να εγκαταλείψουν, τουλάχιστον να αναμορφώσουν όλες εκείνες τις πρακτικές που απομάκρυναν ή απέκλεισαν τους ανθρώπους αυτούς από το σχολείο. Συνυπολογίζοντας το γεγονός ότι οι εκπαιδευόμενοι είναι ενήλικες και φέρουν ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, χρειάζεται η υπέρβαση παραδοσιακών μοντέλων εκπαίδευσης και η μετάβαση σε πιο ευέλικτα σχήματα. Ωστόσο, το ζήτημα που εγείρεται είναι κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί των ΣΔΕ υπερβαίνουν την υφιστάμενη εκπαιδευτική φιλοσοφία τους και είναι διαθέσιμοι να υιοθετούν καινοτόμες ιδέες ή και πρακτικές. Οι εκπαιδευτές των ΣΔΕ πρέπει ακόμα να λαμβάνουν υπόψη, ότι εκπαιδευόμενοι έχουν ανάγκη η εκπαίδευσή τους να συνδέεται με τις εμπειρίες τους και την καθημερινότητά τους, να επιλύουν μέσω της γνώσης τα προβλήματά τους. Κατά τους Noye και Riveteau (1999:76) είναι χρήσιμο οι εκπαιδευτές *«να επικεντρώνονται όχι στη μελέτη θεωρητικών θεμάτων, αλλά στα προβλήματα προς επίλυση ή στις περιπτώσεις προς ανάλυση που έχουν σχέση με τις εμπειρίες του καθενός»*.

Επιπλέον, οι εκπαιδευόμενοι επιθυμούν την ενεργό συμμετοχή και τη συνεργασία μέσα στην εκπαιδευτική ομάδα. Ο εκπαιδευτής ενηλίκων στο ΣΔΕ μπορεί να αξιοποιήσει όλες τις καινοτόμες πρακτικές, όπως να διαμορφώνει project που θεωρείται μέθοδος προσφιλής των ΣΔΕ και συγχρόνως καινοτόμος για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Κώττη, 2007:49), καθώς και να οργανώνει διαθεματικές προσεγγίσεις με άλλους συναδέλφους από άλλες ειδικότητες. Σεβόμενος τις ιδιαίτερες και ποικίλες ανάγκες των εκπαιδευομένων, ο εκπαιδευτής προσπαθεί να τους δημιουργεί ερεθίσματα ώστε να κινητοποιούνται οι προσωπικοί τρόποι μάθησης. Παράλληλα, σχεδιάζει δραστηριότητες που προϋποθέτουν συλλογική δουλειά και κοινή δράση (ομαδοσυνεργατική μάθηση). Μπορεί επιπλέον να σχεδιάζει δραστηριότητες που απαιτούν διερευνητική δουλειά, χωρίς να παραγνωρίζει το ενδεχόμενο κάποιος εκπαιδευόμενος να έχει ανάγκη για πιο καθοδηγούμενη μάθηση. Στο πλαίσιο της εφαρμογής συμμετοχικών και διερευνητικών διδακτικών πρακτικών, ο εκπαιδευτής παύει να είναι ο αποκλειστικός φορέας γνώσεων και ιδεών, να είναι η αυθεντία. Ο εκπαιδευτής τοποθετείται στη θέση αυτού που αναζητά γνώση. Η μάθηση αποτελεί μια ανακαλυπτική διεργασία εξίσου σημαντική για τον εκπαιδευόμενο και τον εκπαιδευτή. Από στεγνός μεταδότης γνώσεων γίνεται *συν-παραγωγός* (Χοντολίδου, 2003) γνώσης μαζί με τους εκπαιδευόμενους του. Δρα ως *συντονιστής* και *καθοδηγητής*, ως *συνεργάτης* και *συν-ερευνητής*, που ενθαρρύνει και εμπνέει (Αναγνωστοπούλου κ. συν., 2004:136). Ιδιαίτερα, στη διδασκαλία με τη μέθοδο project που υιοθετείται στα ΣΔΕ, αναγκαία είναι η αλλαγή του ρόλου του εκπαιδευτή από κύριο καθοδηγητή σε *συντονιστή* και *εμπνευστή* της εργασίας. Η όλη παιδαγωγική διεργασία λειτουργεί παραγωγικά μόνο σε κλίμα αλληλεγγύης όπου ευνοείται η αυτοδυναμία, η υπευθυνότητα, η κριτική σκέψη και τη συμμετοχή στο κοινωνικό γίγνεσθαι.

Ιδιαίτερα ο ρόλος του *εκπαιδευτή-εμπνευστή* θεωρείται κεντρικός στα ΣΔΕ, και συμπεριλαμβάνει μια σειρά από ικανότητες, γνώσεις δεξιότητες και συγκεκριμένες στάσεις που χρειάζεται να

διαθέτει ο εκπαιδευτής προκειμένου να οδηγήσει τους εκπαιδευόμενους στη δημιουργική μάθηση, την προσωπική ανάπτυξη αλλά και την ανάπτυξη χρηστικών δεξιοτήτων. Ο ρόλος του εκπαιδευτή μπορεί να είναι εκείνος του εμπνευστή αλλά όχι και του διαχειριστή της μαθησιακής διαδικασίας, γιατί αυτό θα αφαιρούσε μέρος από την αυτονομία και την ανεξαρτησία των εκπαιδευομένων (Jarvis, 2003). Ο εκπαιδευτής-εμπνευστής στο ΣΔΕ δεν λειτουργεί σαν παραδοσιακός μεταβιβαστής γνώσης, ούτε σχεδιάζει το πρόγραμμα ερήμην των εκπαιδευομένων, αλλά υποκινεί, υποστηρίζει, συμβουλεύει τους εκπαιδευόμενους και συντονίζει τις προσπάθειές τους, επιδιώκοντας το μέγιστο βαθμός της αυτενέργειάς τους. Στα πλαίσια της εμπύχωσης ο εκπαιδευτής πρέπει να είναι δημιουργικός, να εισάγει καινοτομίες και να διαθέτει ικανότητες διαφοροποίησης και σύνθεσης (Νέμτσης, 2005:38). Ο εκπαιδευτής μέσα από τις εμπνευστικές δραστηριότητες δεν είναι πια φυλακισμένος στον κυρίαρχο ρόλο του, αλλά γίνεται υπεύθυνος μιας ομάδας, αποκτά πιο πολύπλοκο ρόλο που τον αναγκάζει να κινείται διαζευκτικά, σεβόμενος και καταλαβαίνοντας τις διάφορες δυναμικές της ομάδας (Κόκκος, 2003).

Στόχος είναι μέσα από την εμπύχωση ο εκπαιδευτής να προάγει την ολοκληρωμένη ανάπτυξη της προσωπικότητας των εκπαιδευομένων, να προωθεί μέσα από παρεμβάσεις τη μεταξύ τους αλληλεπίδραση και κυρίως να συνειδητοποιεί τη δυναμική μιας συλλογικής προσπάθειας μέσα από την αξιοποίηση των ικανοτήτων όλων των συμμετεχόντων (Κόκκος, 2003). Ο εκπαιδευτής υιοθετεί περισσότερο το ρόλο του *διευκολυντή* της μάθησης παρά του δασκάλου που κατευθύνει και δίνει λύσεις. Ο εκπαιδευτής - διευκολυντής περισσότερο βοηθά τους εκπαιδευόμενους να φτάσουν στο επίπεδο να χρησιμοποιούν οι ίδιοι τη γνώση για τους στόχους που οι ίδιοι έχουν προσδιορίσει (Brookfield, 1986:123-124). Συντονίζει τη διεργασία της εκπαίδευσης, αλλά και την επαγγελματική και κοινωνική ένταξη που σχετίζεται με αυτήν, αξιοποιώντας κατά το δυνατόν τις εμπειρίες και τις ικανότητες των εκπαιδευομένων εμπλέκοντάς τους ενεργά στη διεργασία ώστε να προάγεται η ενδυνάμωσή τους.

Στο καινοτόμο πλαίσιο λειτουργίας του ΣΔΕ, υπάρχει μία ακόμα καινούργια ευθύνη για τον εκπαιδευτή, που είναι η σύνδεση του σχολείου με την τοπική κοινωνία. Οι τοπικοί φορείς (κοινωνικοί, οικονομικοί, πολιτισμικοί) γίνονται σημεία αναφοράς για τη διαμόρφωση των γραμματισμών. Το ΣΔΕ γίνεται χώρος ένταξης στην κοινωνία και όχι μόνο χώρος απόκτησης γνώσεων. Το σχολείο είναι τοποθετημένο στο πλαίσιο του ανταγωνιστικού κοινωνικού-οικονομικού περιβάλλοντος και των αξιών του και οι εκπαιδευτικοί συμβάλλουν σε αυτό (Day, 2003:416). Έτσι ο εκπαιδευτής είναι σε θέση να πραγματοποιεί παιδαγωγικές καταστάσεις και έξω από το χώρο του σχολείου (εκπαιδευτικές επισκέψεις σε φορείς, παρατήρηση καταστάσεων κ.ά.) εμπλουτίζοντάς το περιεχόμενό τους με στοιχεία του άμεσου περιβάλλοντος. Ο εκπαιδευτής των ΣΔΕ καλείται να λειτουργήσει και ως *διαμεσολαβητής* ανάμεσα στους εκπαιδευόμενους του και τους κοινωνικούς, επαγγελματικούς και πολιτιστικούς φορείς με τους οποίους χρειάζεται να διασυνδεθούν. Λειτουργώντας ως διαμεσολαβητής, συμβάλλει ώστε να μειώνονται οι εντάσεις και οι συγκρούσεις που ενδεχομένως συμβαίνουν λόγω της θέσης των εκπαιδευομένων μέσα στην κοινωνία.

Συμπερασματικά στο ΣΔΕ ο εκπαιδευτής, επιτελεί τους ρόλους στη διδασκαλία, την οργάνωση του γραμματισμού, την παραγωγή του υλικού, τις συνεργασίες με τους συναδέλφους και τους συντελεστές του ΙΔΕΚΕ αλλά και τους φορείς της τοπικής κοινωνίας. Στους ρόλους του περιλαμβάνεται η ευθύνη της αξιολόγησης της διαδικασίας και του αποτελέσματος του γραμματισμού τους, αλλά και η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Στην περίπτωση αξιολόγησης της διαδικασίας και του αποτελέσματος, καλείται να αναπτύξει τεχνικές αξιολόγησης, να αποτιμήσει την πρόοδο των εκπαιδευομένων, αλλά και να συμμετέχει στην αξιολόγηση του Προγράμματος. Στην αυτοαξιολόγηση η ευθύνη του εκπαιδευτή είναι να εντοπίζει τα προβλήματα και τις δυσκολίες, την πορεία και τα αποτελέσματα του διδακτικού έργου και τέλος να προβαίνει σε κριτική ανάλυση των εκπαιδευτικών πρακτικών του (Βεργίδης, 2003:21-23).

Ο ρόλος του εκπαιδευτή στα ΣΔΕ, όπως περιγράφεται προσιδιάζει αν όχι ταυτίζεται με το ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων στην ανθρωπιστική προσέγγιση της εκπαίδευσης όπου ο εκπαιδευόμενος

τοποθετείται στο επίκεντρο. Σε αυτό το πλαίσιο δίνεται ιδιαίτερος ρόλος στην ενεργητική πορεία του εκπαιδευομένου στη μάθηση της οποίας βασικό συστατικό αποτελεί η εμπειρία του και η επεξεργασία αυτής. Από τη σκοπιά του Mezirow (2006) και τη θεωρία του για τη μετασχηματίζουσα μάθηση, ο εκπαιδευτής μπορεί να δημιουργήσει το πρότυπο μάθησης του κριτικού στοχασμού επάνω στις παραδοχές του, ώστε να επηρεάσει τον τρόπο νοηματοδότησης του μαθητή. Μπορεί ακόμα ο εκπαιδευτής, να βοηθήσει τους ενήλικες να συνειδητοποιήσουν τις δυνατότητές τους και να γίνονται περισσότερο χειραφετημένοι, κοινωνικά υπεύθυνοι και αυτοδύναμοι μαθητές. Στόχος είναι να βοηθηθούν οι εκπαιδευόμενοι να στοχαστούν κριτικά, να επαληθεύσουν κατάλληλα και να δράσουν αποτελεσματικά επάνω στις δικές τους (αλλά και των άλλων) πεποιθήσεις, ερμηνείες αξίες και τρόπους σκέψης. Το τελευταίο φαίνεται να συγκλίνει με τις θέσεις του Jarvis και του Freire σχετικά με τη χειραφετική μάθηση. Υπό αυτό το πρίσμα στόχος του εκπαιδευτή στα ΣΔΕ είναι ο *κριτικός γραμματισμός των εκπαιδευομένων μέσω του οποίου φθάνουν «να κατακτούν την ικανότητα να ελέγχουν τη ζωή και το περιβάλλον, να λύνουν τα προβλήματά τους με τρόπο ορθολογικό και να συμμετέχουν στην πολιτιστική, πολιτική και οικονομική ζωή της κοινωνίας τους. Ακόμα περισσότερο αποκτούν τη δύναμη να την αλλάζουν»* (Χοντολίδου, 2003:35).

Εν κατακλείδι ο εκπαιδευτής ενηλίκων στο ΣΔΕ μπορεί να είναι ταυτόχρονα ερευνητής, εμπνευστής, συντονιστής καθοδηγητής, διευκολυντής, διαμεσολαβητής, αλλάζοντας διαδοχικά ρόλους ανάλογα με τις ανάγκες στο πλαίσιο μιας δυναμικής εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η γνώση του καινοτόμου πλαισίου λειτουργίας του ΣΔΕ, αλλά και ευρύτερα των αρχών, των μεθόδων και των τεχνικών που διέπουν την εκπαίδευση ενηλίκων οδηγεί τον εκπαιδευτή στη συνειδητοποίηση, τη διαδικασία της βαθύτερης επίγνωσης του ρόλου του και της λειτουργίας του, αλλά και της δυνατότητάς του να αλλάξει. Ιδιαίτερα στο ΣΔΕ η συνειδητοποίηση αυτή του ρόλου, σημαίνει για τον εκπαιδευτή *«ότι είναι διαθέσιμος να ανταποκριθεί στο νόημα των καινοτομικών ρυθμίσεων που έχει αποδεχθεί»* (Πηγάκη, 2006:139). Συνειδητοποιώντας το ρόλο του ο εκπαιδευτής, εντέλει δεσμεύεται ηθικά να επιδιώκει τη δημιουργία ενός ισότιμου συνόλου συνθηκών κοινής δράσης εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων προς τους σκοπούς του σχολείου.

4. Μεθοδολογικό πλαίσιο

4.1. Είδος έρευνας και εργαλείο συλλογής δεδομένων

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με βάση την ποιοτική προσέγγιση που θεμελιώνεται από την ερμηνευτική θέση των πραγμάτων και επιτρέπει την βαθύτερη κατανόηση και ανάλυση καταστάσεων και συμπεριφορών στο κοινωνικό πλαίσιο που συμβαίνουν (Mason, 2003:20). Κατά την ίδια συγγραφέα στα πλαίσια της ποιοτικής έρευνας επιχειρείται η παραγωγή σφαιρικής αντίληψης, στη βάση πλούσιων και λεπτομερών στοιχείων όπως αυτά εμφανίζονται στο φυσικό κοινωνικό τους πλαίσιο.

Το εργαλείο συλλογής δεδομένων που επιλέχθηκε είναι η ημιδομημένη συνέντευξη όπου διαμορφώθηκε ερωτηματολόγιο με 5 προκαταρκτικές ερωτήσεις που αφορούν προσωπικά στοιχεία (φύλο, ηλικία) και τυπικά προσόντα (διδασκτική εμπειρία, αντικείμενο σπουδών). Στη συνέχεια διαμορφώθηκαν 10 ερωτήσεις ανοικτού τύπου όπου διαμορφώθηκαν γύρω από τους παρακάτω άξονες: α) τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων στο ΣΔΕ και οι ενδεχόμενες δυσκολίες στη μάθησή τους, β) ενθάρρυνση για ενεργητική συμμετοχή και αυτενέργεια, γ) τεχνικές και μέσα που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτές κατά την εκπαιδευτική συνάντηση, δ) εμπνευστικός, διευκολυντικός, ενθαρρυντικός ρόλος του εκπαιδευτή, ε) σύνδεση του σχολείου με την τοπική κοινωνία, στ) κίνητρα για εργασία, ζ) ιδιαίτερες δεξιότητες και προσόντα του εκπαιδευτή, η) επιμόρφωση, θ) σύνδεση του εκπαιδευτικού έργου με την υλοποίηση των στόχων του σχολείου γενικότερα.

Οι τέσσερις πρώτοι άξονες σχετίζονται και απαντούν στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα που αφορά το ρόλο των εκπαιδευτών μέσα στην τάξη. Διερευνάται εάν οι εκπαιδευτές γνωρίζουν και εφαρμόζουν

τις βασικές αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων αλλά και τις παιδαγωγικές αρχές του ΣΔΕ. Ο πέμπτος άξονας σκοπεύει στο να διερευνηθεί εάν οι εκπαιδευτές αντιλαμβάνονται τη διάσταση του ρόλου που αφορά τη σύνδεση σχολείου-κοινωνίας. Οι τρεις τελευταίοι άξονες, απαντούν στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα για τη συνολική στάση των εκπαιδευτών ΣΔΕ, προς την πολυπλοκότητα του ρόλου τους.

4.2. Επιλογή δείγματος και μέθοδος ανάλυσης δεδομένων

Η επιλογή του δείγματος έγινε με *δειγματοληψία σκοπιμότητας* (Cohen & συν., 2007) προκειμένου να ικανοποιεί τις ανάγκες της έρευνας και να συνάδει με τις προδιαγραφές της ακολουθούμενης μεθοδολογίας.

Στην έρευνα συμμετείχαν 12 από τους 14 εκπαιδευτές του σχολείου διαφόρων ειδικοτήτων που διδάσκουν Γλωσσικό (Ελληνικό και Αγγλοαμερικανικό), Αριθμητικό, Πληροφορικό, Επιστημονικό, Περιβαλλοντικό και Κοινωνικό Γραμματισμό καθώς και Αισθητική Αγωγή (Πίνακας 1). Οι 11 εκπαιδευτές είναι απεσπασμένοι από τα τυπικά σχολεία στο ΣΔΕ και ο ένας ωρομίσθιος.

Στο δυναμικό του σχολείου εντάσσονται επίσης ο Σύμβουλος Ψυχολόγος και ο Σύμβουλος Σταδιοδρομίας με τους οποίους δεν κατέστη δυνατό να διεξαχθεί συνέντευξη όπως και με τους 2 εκ των 14 εκπαιδευτών. Οι δύο εκπαιδευτές δεν συμμετείχαν στην έρευνα λόγω της πρόσφατης ανάληψης διδακτικών καθηκόντων και μη ύπαρξης προηγούμενης εμπειρίας σε ΣΔΕ. Το κριτήριο επιλογής των συγκεκριμένων εκπαιδευτών υπήρξε αφενός η εμπειρία τους στο χώρο των ΣΔΕ αλλά και γενικότερα στην εκπαίδευση ενηλίκων, ώστε να καθίσταται δυνατό να διερευνηθούν και οι αντιλήψεις τους για το ρόλο τους. Αφετέρου, κριτήριο επιλογής υπήρξε η διαθεσιμότητά τους να συμμετέχουν στην έρευνα την καθορισμένη ημέρα και ώρα.

Πίνακας 1: Προφίλ των Εκπαιδευτικών

Φύλο	Ηλικία	Προϋπηρεσία στα ΣΔΕ	Γραμματισμός	Ειδικότητα
A	50 και άνω	5 έτη	Περιβαλλοντικός	Γεωπονία
Γ	40 έως 50	4 έτη	Αγγλο-αμερικανικός	Αγγλική Φιλολογία.
A	30 έως 40	6 έτη	Πληροφορικός	Πληροφορική
A	50 και άνω	7 έτη	Αριθμητικός	Μαθηματική
Γ	40 έως 50	4 έτη	Γλωσσικός	Φιλολογία
A	40 έως 50	1 έτος	Αριθμητικός	Μαθηματικά
Γ	40 έως 50	1 έτος	Αγγλο-αμερικανικός	Αγγλική Φιλολογία
A	30 έως 40	3 έτη	Επιστημονικός	Φυσική
Γ	40 έως 50	5 έτη	Γλωσσικός	Φιλολογία
Γ	40 έως 50	1 έτος	Κοινωνικός	Κοινωνική Λειτουργός.
Γ	50 και άνω	3 έτη	Κοινωνικός	Οικονομικά
Γ	40 έως 50	5 έτη	Αισθητική αγωγή	Καλλιτεχνικά

Μετά το πέρας των συνεντεύξεων, ακούστηκαν οι μαγνητοφωνήσεις προσεκτικά. Ακολούθησε η απομαγνητοφώνηση και η μετατροπή τους σε γραπτό κείμενο. Στη συνέχεια έγινε κατηγοριοποίηση των δεδομένων ώστε να οργανωθούν με τέτοιο τρόπο που να στηρίζουν την αναλυτική λογική μέσω της οποίας γίνονται συγκρίσεις στοιχείων που μας επιτρέπουν να εξηγήσουμε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτών. Η επεξεργασία των δεδομένων που προέκυψαν από τη συνέντευξη έγινε με τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου μέσω της οποίας προκύπτουν οι κατηγορίες των δεδομένων και οι μεταξύ τους συσχετισμοί «υπό το φως των στόχων της έρευνας» (Cohen και συν. 2008:394). Το

ποιοτικό υλικό που συλλέχθηκε χωρίστηκε σε μικρότερες κατηγορίες που παρουσιάζουν κοινά χαρακτηριστικά μεταξύ τους. Στη συνέχεια οι κατηγορίες αυτές διαμορφώθηκαν σύμφωνα με τα δεδομένα που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις. Με βάση τις τελικές κατηγορίες αναδεικνύονται οι ερμηνείες και οι συσχετισμοί με τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα.

5. Αποτελέσματα

5.1. Αποτελέσματα σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα

Όσον αφορά στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα για τις αντιλήψεις των εκπαιδευτών για το ρόλο τους μέσα στην τάξη αναδείχθηκαν τα εξής:

α) σχετικά με τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων.

Όλοι οι εκπαιδευτές αναγνώρισαν ότι οι εκπαιδευόμενοι τους έχουν το ιδιαίτερο χαρακτηριστικό της ενήλικης κατάστασης και έκαναν αναφορά στις δεσμεύσεις, τις υποχρεώσεις και την έλλειψη χρόνου που τη συνοδεύει. Οι 5 από τους 12 εκπαιδευτές αναφέρθηκαν στους λόγους που οδήγησαν τους εκπαιδευόμενους στην εγκατάλειψη της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Αναφέρθηκαν σε οικονομικούς λόγους, άνθρωποι προερχόμενοι είτε από χαμηλά εισοδηματικά στρώματα είτε μακροχρόνια άνεργοι. Επίσης αναφέρθηκαν οικογενειακούς λόγους (μονογονεϊκές οικογένειες, άγαμοι γονείς). Τέλος ανέφεραν πως πολλοί από τους εκπαιδευόμενους δεν μεγάλωσαν στο κατάλληλο κοινωνικό περιβάλλον που να ωθεί προς τη μάθηση. Σε οκτώ από τις δώδεκα απαντήσεις έγινε ιδιαίτερη μνεία για το ζήλο, τη διάθεση προς τη μάθηση καθώς και τη συνειδητοποίηση της συμμετοχής τους στα ΣΔΕ. Δείχνουν οι εκπαιδευόμενοι να έρχονται να φοιτήσουν στο ΣΔΕ με συγκεκριμένους στόχους (Rogers 1999, Κόκκος, 2005, 2008), που ποικίλουν και αφορούν την απόκτηση του απολυτηρίου με στόχο την εύρεση ή την ανέλιξη στην εργασία ή την συνέχεια στο Λύκειο και ΑΕΙ, την απόκτηση απλώς του απολυτηρίου ή ακόμα την προσωπική ολοκλήρωση.

β) σχετικά με τα εμπόδια ή τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευόμενοι στη μάθηση.

Οκτώ από τους δώδεκα εκπαιδευτές επεσήμαναν τα εμπόδια των εκπαιδευομένων που απορρέουν από ψυχολογικούς παράγοντες ή αλλιώς από φραγμούς που θέτει η ίδια η προσωπικότητα του εκπαιδευομένου μπροστά στη μάθηση (Rogers, 1999:275). Ως τέτοια εμπόδια στην περίπτωση των εκπαιδευομένων στα ΣΔΕ αναφέρθηκαν, ο φόβος για το τι θα αντιμετωπίσουν στο σχολείο και πως θ' αντεπεξέλθουν στις υποχρεώσεις, οι προϋπάρχουσες αντιλήψεις και στάσεις για τη μάθηση και για τις διδακτικές μεθόδους αλλά και η χαμηλή αυτοεκτίμηση. Τρεις από τους δώδεκα εκπαιδευτές αποτύπωσαν την άρνηση συμμετοχής των εκπαιδευομένων στις ενεργητικές διδακτικές μεθόδους αλλά και στη νέα γνώση. Οι οκτώ από τους δώδεκα εκπαιδευτές αφορούν τα εμπόδια που απορρέουν από καταστασιακά αίτια (Rogers, 1999:275) και αφορούν τα προσωπικά και οικογενειακά ζητήματα που τους απασχολούν.

γ) σχετικά με τη χρήση ενεργητικών εκπαιδευτικών μεθόδων.

Στο ερώτημα για τις μεθόδους διδασκαλίας που προτιμούν οι εκπαιδευόμενοι και ποιες αξιοποιούνται στην πράξη, οι εκπαιδευτές σχολίασαν ότι στην αρχή προτιμούν μεθόδους που εφαρμόζονται στο τυπικό σχολείο όπως η εισήγηση. Ανέφεραν ότι στην αρχή είναι διστακτικοί και δυσκολεύονται να εκτεθούν στις ενεργητικές διδακτικές μεθόδους. Στην πορεία όμως, όπως περιέγραψαν οι εκπαιδευτές, στους εκπαιδευόμενους αρέσει η εργασία σε ομάδες, ο διάλογος τα project και τα διαθεματικά. Και οι δώδεκα εκπαιδευτές αναφέρθηκαν στις ενεργητικές διδακτικές μεθόδους της ομαδοσυνεργατικής και του project. Λιγότερες τοποθετήσεις υπήρξαν για τα διαθεματικά, τον καταγισμό ιδεών, το παιχνίδι ρόλων, το θεατρικό παιχνίδι, ερωτήσεις-απαντήσεις και διάλογο. Στις παραπάνω τοποθετήσεις των εκπαιδευτών για τις διδακτικές τεχνικές, φαίνεται ότι όλοι οι εκπαιδευτές γνωρίζουν τις ενεργητικές τεχνικές, τουλάχιστον σε θεωρητικό επίπεδο. Οι περισσότεροι υποστήριξαν ότι αξιοποιούν την ομαδοσυνεργατική μέθοδο η οποία εκτός

από τη διεύρυνση της συμμετοχικότητας και της κινητοποίησης των εκπαιδευομένων στην εκπαιδευτική διεργασία, προωθεί και το δέσιμο της ομάδας.

δ) οι ρόλοι του εκπαιδευτή.

Σύμφωνα με την ανθρωπιστική προσέγγιση που συνιστά το θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας έρευνας στη μαθησιακή διεργασία χρειάζεται να προωθείται η ενεργητική συμμετοχή του εκπαιδευόμενου. Ωστόσο σ' αυτήν τη διεργασία οι εκπαιδευόμενοι φέρουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους, ένα από τα οποία είναι ότι αντιμετωπίζουν εμπόδια και δυσκολίες στη μάθηση που μπορούν να διαταράξουν τις ισορροπίες της εκπαιδευτικής ομάδας. Οι χειρισμοί του εκπαιδευτή στη διαχείριση των δυσκολιών στην ομάδα εκπαιδευομένων του ΣΔΕ, εντάσσονται τόσο στις εκπαιδευτικές τεχνικές διδασκαλίας για να εμπλακούν ενεργά οι συμμετέχοντες, όσο και στην ευρύτερη στάση και φιλοσοφία τους προς την κουλτούρα της ομάδας αλλά και τη δική του (Τσιμπουκλή, 2008). Σε αυτό το πλαίσιο ρόλος του εκπαιδευτή είναι να ερευνά, να εμψυχώνει, να ενθαρρύνει τη συμμετοχή των εκπαιδευομένων στη μαθησιακή διαδικασία.

Έξι από τους δώδεκα εκπαιδευτές θεωρούν την ενθάρρυνση και την ενίσχυση της αυτεκτίμησης των εκπαιδευομένων ώστε να αφήσουν πίσω την πρότερη αρνητική σχολική εμπειρία και να ασχοληθούν με τη μάθηση εντελώς διαφορετικά. Μία ακόμα διάσταση που δίνουν οι εκπαιδευτές στο ρόλο τους είναι η εμψυχωτική, αποδίδοντάς της ιδιαίτερη σημασία, εφ' όσον έχουν να κάνουν με ειδική ομάδα εκπαιδευομένων που έχει τα κοινωνικά χαρακτηριστικά που προαναφέρθηκαν και απειλούνται ως ένα βαθμό με κοινωνικό αποκλεισμό. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτών τόνισε ιδιαίτερα τη σημασία της απόκτησης εμπιστοσύνης ως παράγοντα που συμβάλλει στην ενσωμάτωση στην ομάδα. Ιδιαίτερα σημαντικό κομμάτι στο ρόλο τους θεωρούν πέντε εκπαιδευτές την ικανότητα αναγνώρισης και αξιοποίησης του βιώματος του εκπαιδευόμενου προς όφελος της γνώσης, ώστε καθένας να αποσπά αυτό που έχει ανάγκη και καλύπτει τις προσωπικές του ανάγκες. Επίσης σε τέσσερις απαντήσεις εκπαιδευτών έγινε σαφές ότι δεν υιοθετούν το μοντέλο του εκπαιδευτή αυθεντία όπου θεωρείται δεδομένο το κύρος του (Πηγιάκη, 2006:136). Υποστηρίζουν ότι δεν επιβάλλονται με τη γνώση τους αλλά διαμορφώνουν το γραμματισμό ανάλογα με τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητες των εκπαιδευομένων.

Όσον αφορά στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα για τις αντιλήψεις των εκπαιδευτών του ρόλου τους σε σύνδεση με την τοπική κοινωνία λειτουργίας του ΣΔΕ αναδείχθηκαν τα παρακάτω.

Σύμφωνα με το άρθρο 3 του κανονισμού λειτουργίας (2008) των ΣΔΕ, τα σχολεία επιδιώκουν να συνεργάζονται και να συμπράττουν με όλους τους σχετικούς κοινωνικούς φορείς ώστε να ευαισθητοποιηθούν οι κοινωνικές ομάδες στις οποίες απευθύνονται τα σχολεία και να εναρμονιστούν με την αγορά εργασίας και την κοινωνία. Σε αυτό το πλαίσιο και οι δώδεκα εκπαιδευτές θεωρούν σημαντικές τις συνεργασίες του σχολείου, κυρίως με τη συμμετοχή μέσω των project, στα κοινωνικά και πολιτιστικά δρώμενα. Υποστηρίζουν την προσπάθειά τους ως εκπαιδευτές να εξασφαλίσουν την αποδοχή της φιλοσοφίας του σχολείου από την τοπική κοινωνία. Ο κύριος στόχος αυτής της προσπάθειας είναι μέσω της συνεργασίας με τους τοπικούς φορείς να διαμορφωθεί η κοινή στρατηγική επανένταξης των εκπαιδευομένων ως ενεργών πολιτών στο κοινωνικό σύνολο. Υποστηρίζουν ότι το σχολείο αποτελεί λειτουργική μονάδα της κοινωνίας και ως εκπαιδευτές και σχολείο επιδιώκουν να δημιουργούν διαύλους επικοινωνίας με τους τοπικούς φορείς. Επιπλέον, αποτυπώνουν σαφώς ότι ένας από τους ρόλους τους είναι μέσα από τις επαφές με τους τοπικούς φορείς να εξασφαλίζουν την αποδοχή της φιλοσοφίας του σχολείου, με στόχο τη συνεργασία φορέων που μπορεί να διαμορφώσει κοινό στόχο και στρατηγική (Βεκρής, 2003:19). Ωστόσο, αξιοσημείωτο στις απαντήσεις είναι ότι σε κάποιες περιπτώσεις η τοπική κοινωνία δεν ανταποκρίνεται στο κάλεσμα του σχολείου για συνεργασία. Σχετικά με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, τις στάσεις που υιοθετούν οι εκπαιδευτές απέναντι στην πολυπλοκότητα του ρόλου τους αναδείχθηκαν με βάση το τρίπτυχο, κίνητρα, ικανότητες, ανάγκη επιμόρφωσης τα εξής.

Στη μελέτη αναζητήθηκε εάν υπάρχουν κίνητρα για τους εκπαιδευτές, ώστε να αφιερώνουν περισσότερο χρόνο στο σχολείο και εκτός του τυπικού ωραρίου. Στόχος είναι μέσα από αυτό να

διερευνηθεί κατά πόσο οι εκπαιδευτές υιοθετούν τη διαφοροποιημένη προσέγγιση που προσβέβει το πλαίσιο λειτουργίας του ΣΔΕ και έχουν προσωπική ευαισθησία σε σχέση με αυτήν τη προσέγγιση, αλλά και θέληση συμμετοχής στη ρευστότητα του καινοτομικού πειραματισμού (Πηγιάκη, 2006) του σχολείου. Οι δέκα από τους δώδεκα εκπαιδευτές έδωσαν θετικές απαντήσεις σχετικά με την ύπαρξη κινήτρων για εργασία πέραν του τυπικού ωραρίου. Υποστήριζαν ως βασικό κίνητρο το ανθρώπινο στοιχείο, δηλαδή οι ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι, είτε για τη θέληση που δείχνουν για μάθηση, είτε για την εκτίμηση και την επιβεβαίωση που δείχνουν στους εκπαιδευτές για το έργο τους. Μία εκ των εκπαιδευτών περιέγραψε σαν βασικό της κίνητρο το ίδιο το πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου. Ωστόσο, σε μία απάντηση δεν αναγνωρίστηκαν κίνητρα για εργασία πέραν του τυπικού ωραρίου που προσδιορίζεται βάσει νομικών ρυθμίσεων. Επίσης, σε μία απάντηση δεν αποσαφηνίστηκε εάν υπάρχουν και ποια είναι τα κίνητρα.

Από τα παραπάνω βλέπουμε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτές εκφράζουν την εσωτερική επιθυμία να υπηρετήσουν το θεσμό. Φαίνονται να είναι ουσιωδώς διαθέσιμοι (Πηγιάκη, 2006) να ανταποκριθούν στο νόημα των καινοτομικών διαδικασιών που έχει αποδεχθεί, όχι μόνο στα πλαίσια του τυπικού ωραρίου που ορίζεται στη βάση νομικών ρυθμίσεων. Ζητήθηκε επίσης από τους εκπαιδευτές να σχολιάσουν εάν θεωρούν ότι απαιτούνται διαφορετικές ικανότητες για τον εκπαιδευτή στα ΣΔΕ και ευρύτερα στην εκπαίδευση ενηλίκων, συγκριτικά με τον εκπαιδευτικό του τυπικού σχολείου. Σκοπός της ερώτησης ήταν να αναδειχθούν, παράλληλα με τα τυπικά τους προσόντα, ποιες είναι εκείνες οι ικανότητες που συμβάλλουν ώστε ο εκπαιδευτής να ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες απαιτήσεις του ρόλου. Οι εννέα στους δώδεκα εκπαιδευτές στις απαντήσεις τους εξέφρασαν την παραδοχή ότι απαιτούνται διαφορετικές ικανότητες και στάσεις για έναν εκπαιδευτή ενηλίκων στο ΣΔΕ σε σχέση με τον τυπικό εκπαιδευτικό. Σε όλες τις απαντήσεις ιδιαίτερη σημασία δόθηκε στις συγκεκριμένες αξίες και τα έμφυτα προσωπικά χαρακτηριστικά που χρειάζεται να έχει ένας εκπαιδευτής στα ΣΔΕ (Duke, όπως αναφ. στο Παπαστεφανάκη, 2002:22). Σε αρκετές απαντήσεις αποτυπώθηκε ως ιδιαίτερο προσόν του εκπαιδευτή στα ΣΔΕ η κοινωνική ευαισθητοποίηση και η αναγνώριση της διαφορετικότητας της ομάδας των εκπαιδευομένων, ώστε να είναι σε θέση να κατανοεί τις ανάγκες τους.

Παράλληλα με την κοινωνική ευαισθητοποίηση αναγνωρίστηκε η σημασία της ικανότητας του εκπαιδευτή να διαγιγνώσκει τις εκπαιδευτικές ανάγκες των συμμετεχόντων και να τροποποιεί το πρόγραμμα ώστε να ανταποκρίνεται σ' αυτές (Mocker & Noble, όπως αναφ. στο Κόκκος, 2005:121). Επιχειρήθηκε επίσης να διερευνηθεί η σημασία που έχει για τους εκπαιδευτές η επιμόρφωση, ως βασική αναγκαιότητα για την υποστήριξη του θεσμού των ΣΔΕ, και κυρίως για τον αναστοχασμό πάνω στις πρακτικές εφαρμογές του εκπαιδευτικού τους έργου. Επίσης οι εκπαιδευτές ρωτήθηκαν για τα θέματα που αντιλαμβάνονται ως περισσότερο αναγκαία για να επιμορφωθούν σε αυτά. Ένα πρώτο ζήτημα που επισημάνθηκε από τους εκπαιδευτές είναι η έλλειψη αυτής καθαυτής της επιμόρφωσης συγκριτικά με τα πρώτα χρόνια λειτουργίας του θεσμού. Πέντε από τους εκπαιδευτές στις απαντήσεις τους ήγειραν το ζήτημα επιμόρφωσης στις καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας που προϋποθέτει το πλαίσιο λειτουργίας του ΣΔΕ και της εκπαίδευσης ενηλίκων ευρύτερα. Διαφαίνεται ότι ενώ χρησιμοποιούν τις εν λόγω μεθόδους, η εφαρμογή της θεωρίας τους δεν είναι απλή στην πράξη. Επίσης τονίζουν το ζήτημα αναγκαιότητας συνεργασίας των εκπαιδευτών μεταξύ τους, των εκπαιδευτών με τους συμβούλους αλλά και μεταξύ των ΣΔΕ, προκειμένου οι ίδιοι να τροποποιούν τις πρακτικές τους προκειμένου να ανταποκρίνονται στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών (Fullan, όπως αναφ. στο Πηγιάκη, 2006: 433). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτών επισημαίνει την ανάγκη ύπαρξης ενός καθοδηγητικού πλαισίου, όσον αφορά την ύλη, παράλληλα με την αυτενέργεια και την ελευθερία που ορίζει το πλαίσιο του ΣΔΕ στο διδακτικό έργο, προκειμένου να πλησιάζουν τις εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευομένων.

5.2. Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα που εστιάστηκε στο ρόλο των εκπαιδευτών στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας «Αργώ», και συγκεκριμένα στις αντιλήψεις τους για το ρόλο τους μέσα στην τάξη, αλλά και τις αντιλήψεις για τις προεκτάσεις του ρόλου βάσει του καινοτόμου πλαισίου λειτουργίας των ΣΔΕ.

Ωστόσο, η έρευνα έχει ορισμένους περιορισμούς που μπορούν να αρθούν σε μελλοντική προσέγγιση του θέματος, δομημένη σε στοιχεία που θα καταδείξουν σαφέστερα το ρόλο του εκπαιδευτή στα ΣΔΕ. Σε μελλοντική προσέγγιση του θέματος θα μπορούσε να επιχειρηθεί η μέθοδος της Παρατήρησης, προκειμένου να εξασφαλιστεί μεγαλύτερη ορθότητα και αξιοπιστία των απαντήσεων των εκπαιδευτών. Επιπλέον, προκειμένου να μπορέσουμε να προβούμε σε γενικεύσεις των συμπερασμάτων, σκόπιμο θα ήταν οι συμμετέχοντες να προέρχονται και από άλλα ΣΔΕ. Αυτό θα έδινε τη δυνατότητα αναζήτησης περισσότερων δεδομένων που θα επέτρεπαν τη διεξαγωγή γενικότερων συμπερασμάτων καθώς και πολύπλευρης προσέγγισης του ζητήματος.

Τέλος, θεωρούμε ότι τα ευρήματα της έρευνας ενδεχομένως να φανούν χρήσιμα όχι μόνο στους εμπλεκόμενους φορείς για το διάλογο σχετικά με το ρόλο του εκπαιδευτή στο ΣΔΕ, αλλά και στα συμβατικά σχολεία που οι σύγχρονες εξελίξεις επιτάσσουν έναν πολύπλευρο ρόλο όπου ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να απομακρυνθεί σταδιακά από το δασκαλοκεντρικό μοντέλο.

Βιβλιογραφία

- Brookfield, St. (1986). *Understanding and Facilitating Adult Learning. A Comprehensive Analysis of Principles and Effective Practices*. Open University Press.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Η Μεθοδολογία της Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Courau, S. (2000). *Τα Βασικά «Εργαλεία» του Εκπαιδευτή Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Day, C. (2003). *Η Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών-Οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης*. Αθήνα: Τυπωθήτω, Γιώργος Δαρδάνος.
- European Commission (1995). *White Paper on Education and Training: Teaching and Learning Towards the Learning Society*. Ανακτήθηκε από http://europa.eu/documents/comm/white-papers/pdf/comm95_590_en.pdf στις 11 Ιανουαρίου 2010.
- European Commission (1999). *Second Chance School: Guide for setting up a Second Chance School*. Ανακτήθηκε από στις 21 Ιανουαρίου 2010.
- European Commission (2000). *Memorandum on Lifelong Learning*. Ανακτήθηκε από http://europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/policy/memo_el.pdf στις 17 Ιανουαρίου 2010.
- European Commission (2000). *Συμπεράσματα της Προεδρίας – Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισσαβόνας* (23-24 Μαρτίου 2000). Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: http://europa.eu/european-council/index_el.htm (17/1/10).
- European Commission (2001). *Second Chance Schools: The results of a European Project*. ανακτήθηκε από http://europa.eu/education/archive/2chance/repcom_en.pdf στις 21 Ιανουαρίου 2010).
- European Commission (2001). *Ανακοίνωση της Επιτροπής-Η πραγμάτωση μιας ευρωπαϊκής περιοχής δια βίου μάθησης*. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://europa.eu/EUR-Lex-52001DC0678-EL> (17/01/10).
- Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση, Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Jarvis, P. (2005). *Οι Θεμελιωτές της Εκπαίδευσης Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Knowles, M. (2005). *The Adult Learner* (6th ed). Burlington: Elsevier.
- Mason, J. (2003). *Η Διεξαγωγή της Ποιοτικής Έρευνας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Mezirow, J. (2009). *Μια επισκόπηση της Μετασχηματίζουσας Μάθησης*. Στο Κ., Illeris (επιμ.), *Σύγχρονες Θεωρίες Μάθησης, 16 θεωρίες μάθησης με τα λόγια των δημιουργών τους*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Mezirow, J. (2006). *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Noye, D., & Piveteau, J. (1999). *Πρακτικός Οδηγός του Εκπαιδευτή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Rogers, A. (2001). *Ενήλικοι Εκπαιδευόμενοι: Χαρακτηριστικά, Ανάγκες, Τρόποι Μάθησης*. Στο: Α., Κόκκος (επιμ.), *Διεθνής Συνδιάσκεψη για την Εκπαίδευση Ενηλίκων, 23-25 Νοεμβρίου*. Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο.
- Ανάγνου, Ε., & Νικολοπούλου, Β. (2007). *Το Πρόγραμμα Σπουδών στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*. Στο: Κ. Κουτρούμπα, Β. Νικολοπούλου & Π. Χατζηθεοχάρους (επιμ.), *Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Μια εναλλακτική προσέγγιση της γνώσης στο πλαίσιο της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Πρακτικά Απολογιστικού Συνεδρίου Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας Β' Φάσης*. Αθήνα, 23-24 Ιουνίου 2006, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Γ.Γ.Ε.Ε., Ι.Δ.ΕΚ.Ε.

- Αναγνωστοπούλου, Δ., Καραγιάννη, Ε., Λιμακοπούλου, Α., Οικονόμου, Π., Παππά, Θ., Προκοπίου, Ε., & Χατζηθεοχάρους, Π. (2004). Εφαρμογή και όρια της διαθεματικότητας στο πλαίσιο του Προγράμματος Σπουδών των Σ.Δ.Ε. Στο: Λ., Βεκρής & Ε., Χοντολίδου (επιμ.). *1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας* Αθήνα, 28-29 Ιουνίου 2003: *Δύο χρόνια πειραματικής λειτουργίας: διδακτικές καινοτομίες και αναστοχασμός των πρακτικών μας*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, ΓΓΕΕ, ΙΔΕΚΕ.
- Αργυροπούλου, Μ. (2007). Δουλεύοντας ως εκπαιδευτικοί στα ΣΔΕ: σκέψεις με αφορμή τη διδακτική πράξη στο ΣΔΕ Πατρών. Στο: Κ. Κουτρούμπα, Β. Νικολοπούλου & Π. Χατζηθεοχάρους (επιμ.), *Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Μια εναλλακτική προσέγγιση της γνώσης στο πλαίσιο της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Πρακτικά Απολογιστικού Συνεδρίου Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας Β' Φάσης*, Αθήνα, 23-24 Ιουνίου 2006, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Γ.Γ.Ε.Ε., Ι.Δ.ΕΚ.Ε.
- Βεκρής, Λ. (2004). Ο θεσμός των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας: από τη ρητορική των στόχων στο επίπεδο των διοικητικών ρυθμίσεων. Στο: Λ., Βεκρής, & Ε., Χοντολίδου (επιμ.), *1^ο Πανελλήνιο συνέδριο Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας Πάντειο Πανεπιστήμιο*, Αθήνα, 28-29 Ιουνίου 2003: *Δύο χρόνια πειραματικής λειτουργίας: διδακτικές καινοτομίες και αναστοχασμός των πρακτικών μας*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, ΓΓΕΕ, ΙΔΕΚΕ.
- Βεκρής, Λ. (2003). Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: Ένα Ευρωπαϊκό Πειραματικό Πρόγραμμα κατά του Κοινωνικού Αποκλεισμού-Η Ελληνική Εκδοχή. Στο: Λ., Βεκρής, & Ε., Χοντολίδου (επιμ.), *Προδιαγραφές Σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*. Αθήνα: Γ.Γ.Ε.Ε., Ι.Δ.ΕΚ.Ε.
- Βεργίδης, Δ. (2003). *Οι Εκπαιδευτικοί των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας-Το περίγραμμα της θέσης εργασίας τους*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ., Ι.Δ.ΕΚ.Ε.
- Βεργίδης, Δ. (2008) *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. Η Εξέλιξη της Εκπαίδευσης Ενηλίκων στην Ελλάδα και Κοινωνικο- Οικονομική Λειτουργία της*. Τόμος Β', Πάτρα, ΕΑΠ.
- Βεργίδης, Δ. (2008). Σχεδιασμός και δόμηση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων. Στο: Δ., Βεργίδης & Θ., Καραλής, Α. (2008). *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, Σχεδιασμός Οργάνωση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων*. Τόμος Γ, Πάτρα:ΕΑΠ.
- Κόκκος, Α. (2003). *Ο Μετασχηματισμός των Στάσεων και ο Ρόλος του Εμψυχωτή*. Πάτρα, Μέντωρ Εκπαιδευτική.
- Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων, Ανιχνεύοντας το Πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α. (2008). *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. Θεωρητικές Προσεγγίσεις*. Τόμος Α', Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κουτρούμπα, Κ. (2007). Αποτύπωση και αξιολόγηση της διαδικασίας επιμόρφωσης ως μέσου υποστήριξης του παιδαγωγικού ρόλου των εκπαιδευτών των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας. Στο: Κ. Κουτρούμπα, Β. Νικολοπούλου & Π. Χατζηθεοχάρους (2006), *Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Μια εναλλακτική προσέγγιση της γνώσης στο πλαίσιο της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Πρακτικά Απολογιστικού Συνεδρίου Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας Β' Φάσης*. Αθήνα, 23-24 Ιουνίου 2006, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Γ.Γ.Ε.Ε., Ι.Δ.ΕΚ.Ε.
- Κώττη, Δ. (2007). *Βιωματική μάθηση: από τη θεωρία στην πράξη. Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας Αχαρνών*. Διπλωματική Εργασία. Πάτρα:ΕΑΠ.
- Νέμτσης, Ν. (2005). *Η διδασκαλία της νέας ελληνικής γλώσσας στους εκπαιδευόμενους ενηλίκους στα σχολεία δεύτερης ευκαιρίας. Η περίπτωση του σχολείου δεύτερης ευκαιρίας στα Γιαννιτσά του Νομού Πέλλας. Διερεύνηση της εφαρμογής στην πράξη των βασικών αρχών εκπαίδευσης ενηλίκων κατά την εκπαίδευση στη νέα ελληνική γλώσσα στο πλαίσιο του «γλωσσικού γραμματισμού»*. Διπλωματική Εργασία, Πάτρα:ΕΑΠ.
- Παπαγεωργίου, Η. (2010). Διερεύνηση των Επιστημολογικών Πεποιθήσεων Εκπαιδευτών Ενηλίκων. Στο Βεργίδης Δ., & Κόκκος Α., (2014.). *Εκπαίδευση Ενηλίκων – Διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Παπαστεφανάκη, Σ. (2002). *Ανάπτυξη και αξιολόγηση των ικανοτήτων των εκπαιδευτών ενηλίκων*. Αθήνα: Αφοί Κυριακίδη Α.Ε.
- Πηγιάκη, Π. (2006). *Δημοκρατική – Κριτική Εκπαιδευτική Καινοτομία. Μαθήματα από το Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Ταρατόρη, Ε., Κουγιουρούκη, Μ., Στραβάκου, Π., Αλβανόπουλος, Γ., Καλπακίδου, Κ., Πεγιάδου, Κ., Τοπουζέλη, Φ., & Φράγκου, Τρ. (2008). *Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, Θεωρία-Έρευνα*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Τσάφος, Β., & Χοντολίδου, Ε. (2003). Μεθόδευση Διδασκαλίας στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Στο: Λ., Βεκρής, & Ε., Χοντολίδου (επιμ.), *Προδιαγραφές Σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*, Αθήνα: Γ.Γ.Ε.Ε., Ι.Δ.ΕΚ.Ε.

- Τσιμπουκλή, Α. (2008). Η Εκπαίδευση Ειδικών Ομάδων. Στο: Δ., Βαϊκούση, Ι., Βαλάκας, Ε., Γιαννακοπούλου, Ι., Γκιάστας, Α., Κόκκος & Α., Τσιμπουκλή (2008). *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, Εκπαιδευτικές Μέθοδοι-Ομάδα Εκπαιδευομένων*. Τόμος Δ', Πάτρα: ΕΑΠ.
- ΦΕΚ Β34 (16-01-2008). *Υπουργική Απόφαση για την Οργάνωση και Λειτουργία των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ., Γ.Γ.Ε.Ε.
- Φύλλιπς, Ν. (2004). Η βιωματική μάθηση: ορισμοί, προβληματισμοί, προϋποθέσεις. Στο: *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, τετραμηνιαία έκδοση της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Φραγκουδάκη, Α. (2001). Η κοινωνική ανισότητα στην εκπαίδευση. Στο Δραγώνα Θ., Σκούρτου Ε. & Φραγκουδάκη Α.(2001). *Εκπαίδευση Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες-Κοινωνικές Ταυτότητες / Ετερότητες- Κοινωνικές Ανισότητες, Διγλωσσία και Σχολείο*. Τόμος Α, Πάτρα: ΕΑΠ.
- Χοντολίδου, Ε. (2003). Το Πρόγραμμα Σπουδών του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας. Στο: Λ., Βεκρής, & Ε., Χοντολίδου (επιμ.), *Προδιαγραφές Σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*, Αθήνα: Γ.Γ.Ε.Ε., Ι.Δ.ΕΚ.Ε.