



**ΑΡΘΡΟΓΡΑΦΙΑ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΚΑΛΕΣ
ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΣΤΑ ΣΔΕ**
**στα περιοδικά της Επιστημονικής Ένωσης
Εκπαίδευσης Ενηλίκων**

Επιμέλεια
Χρυσαιγή Μάνθου

Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων
Αθήνα 2024

ΑΡΘΡΟΓΡΑΦΙΑ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΚΑΛΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΣΤΑ ΣΔΕ
στα περιοδικά της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων-Ε.Ε.Ε.Ε.

(Μια πρωτοβουλία της Ε.Ε.Ε.Ε., με επιμέλεια της Χρύσας Μάνθου)

Σκοπός της παρούσας αρθρογραφίας που αφορά σε καλές πρακτικές σε Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας είναι η ενδεχόμενη αξιοποίησή της από την εκπαιδευτική κοινότητα των ΣΔΕ στο εκπαιδευτικό της έργο. Προέρχεται από την ανασκόπηση των επιστημονικών περιοδικών «*Εκπαίδευση Ενηλίκων*» και «*Εκπαίδευση Ενηλίκων: Κρίσιμα ζητήματα*» (*Adult Education: Critical Issues*, της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων, που εκδίδονται από το 2004 έως και σήμερα.

Πιο συγκεκριμένα:

Πρόκειται για άρθρα που αναφέρονται σε «*Εκπαιδευτικές τεχνικές και καλές πρακτικές στο πλαίσιο της διδακτικής των γραμματισμών*», άρθρα σχετικά με τη βιωματική μάθηση, τη διδασκαλία συγκεκριμένων γραμματισμών, διαθεματικών δραστηριοτήτων, σχεδίων δράσης, με την αξιοποίηση της τέχνης, την αξιοποίηση μεθοδολογικού εργαλείου (2CHANCE) για τη διδασκαλία των φυσικών επιστημών, κλπ, που υλοποιήθηκαν σε Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας με στόχο:

- την (ενδεχόμενη) υιοθέτησή τους ως καλών πρακτικών στον εμπλουτισμό και στην (ενδυνάμωση) βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου που συντελείται στα ΣΔΕ, αφού έχουν ήδη δοκιμαστεί αποτελεσματικά στην εκπαιδευτική πράξη,
- την αξιοποίησή τους ως ενδεικτικών προτάσεων ανατροφοδότησης από τις οποίες θα αντληθούν ιδέες σχεδιασμού αντίστοιχων πρακτικών και δράσεων, αλλά και βελτίωσής τους μέσα από την εκάστοτε εκπαιδευτική εμπειρία ανάλογα με τις δυνατότητες και ιδιαιτερότητες κάθε ΣΔΕ,
- την υποστήριξη της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών ως συνεχούς διαδικασίας μάθησης.

Ελπίζουμε σε μια καλή και δημιουργική ανάγνωση!

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΚΑΙ ΚΑΛΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΤΩΝ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΩΝ ΣΤΑ ΣΔΕ

1. Οικονομάκου, Μ. (2013). Διαθεματικότητα και γραμματισμοί στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, τεύχος 30, σελ. 16-21.
2. Κώττη, Δ. (2008). Βιωματική μάθηση: Από τη θεωρία στην πράξη. Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας Αχαρνών. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, τεύχος 13, σελ. 35-41.
3. Αλεβιζόπουλος, Γ. (2015). Η μέθοδος Project στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: διερεύνηση απόψεων εκπαιδευτών σχετικά με την εφαρμογή και αποτελεσματικότητά της. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, τεύχος 34, σελ. 14-30.
4. Αρχοντίδου, Δ., Μπάνος, Β., Πατουχέας, Δ., Σαρακινίδου Σ. (2008). Αρχιμήδης : Ένα διεπιστημονικό σχέδιο δράσης για την απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων σε Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, τεύχος 13, σελ. 19-23.
5. Καγιαβή, Μ. (2009). Η κοινωνική διάσταση της νόσου του AIDS: Ένα σεμινάριο βασισμένο στις θεωρίες και τεχνικές του Mezirow, Freire και Perkins. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, τεύχος 17, σελ. 3 - 9.
6. Μαζνέκος, Α. (2013). Περιβαλλοντικός γραμματισμός και θρησκευτική αγωγή: προοπτικές διασύνδεσής τους στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, τεύχος 30, σελ. 22-25.
7. Τζαμπάζη, Ά., Σέρογλου, Φ. (2023). 2CHANCE: Ένα μεθοδολογικό εργαλείο για τον επιστημονικό γραμματισμό σε σχολεία δεύτερης ευκαιρίας. Το παράδειγμα μιας διδακτικής εφαρμογής σε σχολείο δεύτερης ευκαιρίας φυλακών. *ADULT EDUCATION Critical Issues*, Vol. 3, No. 1. σελ. 59-77.
8. Γκρέστας, Α., Μάνθου, Χ., Ανάγνου, Ε. (2017). Εκπαίδευση Ενηλίκων και Τρίτη ηλικία. Μία μελέτη περίπτωσης για εκμάθηση ηλεκτρονικών υπολογιστών. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, τεύχος 39, σελ. 17-27.
9. Σιαπάτη, Ο., Γαλατά, Β. (2017). Η επίδραση του αντικειμένου του γλωσσικού γραμματισμού των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας στην καθημερινή ζωή των εκπαιδευομένων. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, τεύχος 40, σελ. 15-22.
10. Δημητρακοπούλου, Α. (2018). Η Τέχνη στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: Αντιλήψεις, Στάσεις και Επιμορφωτικές Ανάγκες των Εκπαιδευτικών των ΣΔΕ για την Αξιοποίηση της Τέχνης στη Διδασκαλία. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, τεύχος 41, σελ. 42-53.
11. Μπισμπιγιάννη, Μ., Γαλατά, Π.Β. (2020). Η δυναμική της Κριτικής Παιδαγωγικής του Freire μέσα από την εμπειρική εφαρμογή της σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων αλλοδαπών κρατουμένων. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, τεύχος 48, σελ. 41-63.

Σημείωση:

Η Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Ε.Ε.Ε.Ε.) είναι Μη Κερδοσκοπικός Οργανισμός, που ιδρύθηκε το 2004. Απευθύνεται σε εκπαιδευτές ενηλίκων, εκπαιδευτικούς, στελέχη ανάπτυξης ανθρώπινου δυναμικού και ευρύτερα σε όσους

ενδιαφέρονται για την Εκπαίδευση Ενηλίκων με σκοπό την απόκτηση γνώσεων, ικανοτήτων και την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Από το 2004 έως το 2021 εξέδωσε 49 τεύχη του περιοδικού *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, το οποίο ήταν το μοναδικό ελληνόφωνο στο πεδίο αυτό. Από τον Οκτώβριο του 2021 το περιοδικό έχει μετατραπεί σε δίγλωσσο (ελληνικά & αγγλικά), ανοικτής πρόσβασης, με τίτλο *Εκπαίδευση Ενηλίκων: κριτικά θέματα / Adult Education: Critical issues*. Στόχος του είναι: α) να μπορεί το ελληνικό κοινό της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, να έρθει σε επαφή με επιστημονικές προσεγγίσεις, τάσεις και ερευνητικά δεδομένα του πεδίου εκπαίδευσης ενηλίκων και β) να γίνει πιο πλατιά δημοσίευση του έργου των Ελλήνων μελετητών, κάτι που προέκυψε από την αισθητή παρουσία της ελληνικής κοινότητας στον διεθνή χώρο με εκδόσεις, δημοσιεύσεις, παρουσία σε συνέδρια, ευρωπαϊκά προγράμματα και διεθνείς συνεργασίες.

Περισσότερες πληροφορίες θα βρείτε: <https://adulteduc.gr>
Email: adulteduc2@gmail.com

Διαθεματικότητα και γραμματισμοί στο πλαίσιο της διά βίου μάθησης

Μαριάνθη Οικονομάκου¹

Περίληψη

Η αναγκαιότητα αξιοποίησης της *διαθεματικότητας* είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τις ραγδαίες κοινωνικές και πολιτισμικές αλλαγές, οι οποίες συντελούν αναπόφευκτα στον επαναπροσδιορισμό του περιεχομένου της μάθησης. Στο χώρο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, η υλοποίηση των διαθεματικών εφαρμογών που πραγματοποιήθηκαν στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας του Πειραιά το 2011, στο πλαίσιο του γλωσσικού και πληροφορικού γραμματισμού, κατέδειξε πως η ολιστική διαθεματική προσέγγιση μπορεί να συμβάλει καθοριστικά στην καλλιέργεια του *κριτικού γραμματισμού* των εκπαιδευομένων, μέσω της βαθύτερης κατανόησης των συνιστωσών της επικοινωνιακής διαδικασίας, της ίδιας της αξίας της γλώσσας ως κοινωνικοπολιτισμικού φαινομένου.

Abstract

The interdisciplinary approach of knowledge is encouraged by the emerging complexity of the rapid changes which highlight the complex ways in which language is embedded in different sociocultural contexts. The cross thematic didactic applications, which were implemented in 2011 at the Second Chance School of Piraeus by the teachers of language and informatics literacy, aimed to cultivate critical literacy skills through the adults' past experiences and needs. Based on the principals of the Critical Theory and the methodological practices of the *communicative approach* in language teaching, the educators explored alternative ways of critical text understanding in new semiotic environments.

Το θεωρητικό πλαίσιο

Οι ραγδαίες εξελίξεις σε όλα τα επίπεδα της κοινωνικής ζωής επαναπροσδιορίζουν το περιεχόμενο της μάθησης, η οποία αποκτά μια νέα χρονική διάσταση και νοείται πλέον ως μια διαρκής συνοδευτική διαδικασία στην πορεία του ατόμου, ενώ, συγχρόνως, επιδρούν καταλυτικά σε όλες τις βασικές συνιστώσες του εκπαιδευτικού έργου. Κατά συνέπεια, η εισαγωγή καινοτόμων διδακτικών προσεγγίσεων (Boyatzis et al., 1995:1) υπαγορεύεται, πρωτίστως, από την αναγκαιότητα προσαρμογής των εκπαιδευτικών μεθόδων στη σύγχρονη πολιτική, οικονομική και κοινωνική πραγματικότητα. Υπό αυτό το πρίσμα μοιάζει επιτακτική η συνεχής κριτική επεξεργασία των διδακτικών στόχων, με τρόπο που αξιοποιεί το θεσμοθετημένο πλαίσιο που προσδιορίζεται σε

επίπεδο αρχών από τις εκάστοτε προδιαγραφές των προγραμμάτων σπουδών.

Πρόσφορο έδαφος για την ανάπτυξη ενός τέτοιου προβληματισμού αποτελούν οι διδακτικές δράσεις που πραγματοποιούνται στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών δομών της Διά Βίου Μάθησης, και ειδικότερα στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ). Ο ευρωπαϊκός θεσμός των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας, που θεσμοθετήθηκε στην Ελλάδα με το νόμο 2525/97, έχει ως βασική αποστολή την καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού (Λευκή Βίβλος, 1995) μέσω της επανασύνδεσης με την εκπαιδευτική διαδικασία ενηλίκων που δεν έχουν ολοκληρώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση. Οι σύνθετες ανάγκες των εκπαιδευομένων, οι οποίοι αποκτούν μετά το πέρας των σπουδών τους τίτλο ισότιμο με το Απολυτήριο Γυμνασίου, διαμορφώνουν καθοριστικά τόσο τη στοχοθεσία όσο και το σχεδιασμό και την υλοποίηση των διδακτικών δράσεων.

Η ευελιξία που χαρακτηρίζει το πρόγραμμα σπουδών των ΣΔΕ συμβάλλει στην ανάδειξη της βαρύτητας της παιδαγωγικής των *πολυγραμματισμών* και στο χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων (ΙΔΕΚΕ, 2003). Επιδιώκεται, συγκεκριμένα, η ουσιαστική επαφή με κείμενα και είδη λόγου από ένα ευρύ φάσμα μέσων και πολιτιστικών πηγών, ώστε οι εκπαιδευόμενοι να αναπτύξουν «μια κριτική μεταγλώσσα για να μιλούν, αλλά και να καταλαβαίνουν την κοινωνική και πολιτισμική δύναμη αυτών των κειμένων καθώς και συναφών κοινωνικών πρακτικών» (Kalantzis et al., 2001:214).

Αρωγός στην προσπάθεια αυτή καλλιέργειας του *κριτικού γραμματισμού*, δηλαδή «στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των εκπαιδευομένων απέναντι στις λειτουργίες των κυρίαρχων μορφών γραμματισμού» (Μητσοικοπούλου, 2001:212), είναι και η έννοια της *διαθεματικότητας*, η οποία αξιοποιείται στην πράξη μέσω της συνεργασίας των εκπαιδευτικών διαφορετικών επιστημονικών κλάδων κατά τη διδασκαλία των γνωστικών τους αντικειμένων. Καρπός αυτής της συνεργασίας είναι η προώθηση μιας διαφορετικής αντίληψης για τη γνώση η οποία «δεν εμφανίζεται κατακερματισμένη και περιχαρακωμένη στα πλαίσια ανεξάρτητων επιστημονικών περιοχών, αλλά ενιαιοποιημένη γύρω από ερωτήματα, ζητήματα, ενδιαφέροντα και προβλήματα τα οποία συνδέονται άμεσα με την καθημερινή ζωή των ατόμων» (Μπιμπίτσος, 2011:23).

Έτσι, με άξονα την αποκομισθείσα εμπειρία από συγκεκριμένες διαθεματικές εφαρμογές που έλαβαν χώρα στο ΣΔΕ του Πειραιά το 2011, θα επιχειρήσουμε να καταδείξουμε τη

¹ Η Μαριάνθη Οικονομάκου είναι Διδάκτωρ Γλωσσολογίας και διδάσκει (ΠΔ/407) στο Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

συνεισφορά της διαθεματικότητας στην επίτευξη βασικών παιδευτικών επιδιώξεων στο χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων, ώστε να υπογραμμιστούν οι δυνατότητες που προσφέρει τόσο στους εκπαιδευτές διαφορετικών ειδικοτήτων όσο, βεβαίως, και στους ίδιους τους εκπαιδευομένους. Ειδικότερα, έμφαση θα δοθεί εδώ στην παρουσίαση ορισμένων συμπερασμάτων που εξήχθησαν κατά την υλοποίηση δυο διαθεματικών δράσεων, που σχεδιάστηκαν από εκπαιδευτές του γλωσσικού και του πληροφορικού εγγραμματισμού, ύστερα από την κριτική επεξεργασία της στοχοθεσίας που έχει τεθεί για τα δυο αυτά αντικείμενα στις προδιαγραφές σπουδών για τα ΣΔΕ (Χατζησαββίδης, 2003:81, Δαγδιλέλης, 2003:139).

Έννοια και πλεονεκτήματα της διαθεματικότητας

Η υιοθέτηση μιας *διαθεματικής προσέγγισης* (Ματσαγγούρας, 2002:48), η οποία θα απορρέει από τη δημιουργική ανταλλαγή απόψεων εκπαιδευτικών διαφορετικών επιστημονικών πεδίων, μπορεί να υποβοηθήσει σημαντικά την προσαρμογή των υποκειμένων της μάθησης στην πολυπλοκότητα των συνθηκών που διαμορφώνονται, με απώτερο στόχο την καλλιέργεια συνολικά μιας νέας αντίληψης για τη γνώση. Το ερώτημα, ωστόσο, που πρέπει αναπόφευκτα να τεθεί είναι τι συνιστά πλέον γνώση στις δεδομένες αυτές συνθήκες και κατά πόσο ο συνήθης κατακερματισμός των γνώσεων μπορεί να εξασφαλίσει την επίτευξη των σύγχρονων παιδευτικών επιδιώξεων και στόχων.

Μια πρώτη επισήμανση αφορά το ίδιο το περιεχόμενο της γνώσης: η παραδοχή ότι η γνώση είναι εξ ορισμού «μια πολύπλευρη κατάκτηση, η οποία απαιτεί μάλιστα συγκεκριμένη παιδαγωγική διαδικασία για να δομηθεί σωστά» (Αλαχιώτης, 2003:3), οδηγεί σ' ένα βαθμό αναπόφευκτα στη σφαιρική και διαθεματική προσέγγιση του κάθε γνωστικού αντικείμενου. Αλλά και σε επίπεδο διδακτικών στόχων, η διαμόρφωση μιας κριτικής στάσης για ζητήματα που είναι άρρηκτα συνδεδεμένα μεταξύ τους, αλλά και με σημαντικές πτυχές της καθημερινότητας, δεν μπορεί να επιτευχθεί σε ικανοποιητικό βαθμό παρά μόνον εάν συγκροτηθεί ένα ενιαίο σύνολο γνώσεων και δεξιοτήτων (Lawton et al., 2000). Με αυτόν τον τρόπο ενθαρρύνεται περαιτέρω και η ενεργητική, βιωματική εμπλοκή των εκπαιδευομένων σε ποικίλες δραστηριότητες, οι οποίες έχουν ως σημείο αναφοράς τις ανάγκες, τα βιώματα και τις πρότερες εμπειρίες τους.

Αξίζει να σημειωθεί πως ο προβληματισμός αυτός ασκεί έντονη επίδραση σε όλο το φάσμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς δεν σχετίζεται μόνο με διαφορετικές συνιστώσες της διδακτικής πράξης, αλλά και με τον επαναπροσδιορισμό του περιεχομένου της ακαδημαϊκής έρευνας καθεαυτής. Έτσι, οι επικρίσεις για τα αδιέξοδα στα οποία οδηγήθηκε η επιστήμη από τον πολυκερματισμό της γνώσης συνετέλεσαν, συν τοις άλλοις, σε συμπράξεις εξειδικευμένων πεδίων και στην εμφάνιση επιμέρους υβριδικών κλάδων. Η αμφισβήτηση της αποτελεσματικότητας (Αλαχιώτης, 2004:5) της ανεξέλεγκτης ανάπτυξης των εξειδικεύσεων φαίνεται να υπαγορεύει, συνεπώς, «την αναγκαιότητα της σύνθεσης, του ενιαίου, του ολιστικού που θα αποτελέσει νέο

εφαπτήριο για την περαιτέρω ανάπτυξη της γνώσης».

Καθίσταται σαφές πως η διαθεματικότητα, σε όλες τις εκφάνσεις της, συνιστά στην ουσία ρήξη με παραδοσιακές γνωσιοκεντρικές αντιλήψεις που κυριάρχησαν επί μακρόν, χωρίς, ωστόσο, οι καινοτόμες αλλαγές που επιφέρει στην εκπαίδευση να απαιτούν το χρονοβόρο σχεδιασμό ριζικών ανακατατάξεων (CIDREE, 1999). Όπως θα δούμε και στη συνέχεια, η στοχοθεσία, που προσδιορίζεται ήδη με σαφήνεια στο θεσμοθετημένο Πρόγραμμα Σπουδών των ΣΔΕ, μπορεί να αξιοποιηθεί δημιουργικά, αναλόγως ασφαλώς και των αναγκών των εκπαιδευομένων, και ν' αποδώσει καρπούς, ενθαρρύνοντας συγχρόνως και την καλλιέργεια ενός κλίματος συνεργασίας και εμπιστοσύνης μεταξύ των εμπλεκόμενων.

Διαθεματικότητα και Εκπαίδευση Ενηλίκων

Η αξιοποίηση της έννοιας της *διαθεματικότητας* στο χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων μπορεί να αναζητηθεί, αρχικά, στο ίδιο το περιεχόμενο της *Διά Βίου Μάθησης*, που παρέμπει σε «κάθε δραστηριότητα μάθησης στην οποία συμμετέχουν ενήλικες καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους, με στόχο τη βελτίωση των γνώσεων, των δεξιοτήτων, των ικανοτήτων και των επαγγελματικών τους προοπτικών, την προσωπική και κοινωνική τους εξέλιξη, αλλά και τη δημιουργική αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου τους» (Ι.Δ.Ε.Κ.Ε., 2003:3). Στον πυρήνα οποιασδήποτε προσπάθειας προς την κατεύθυνση αυτή, τίθενται εύλογα οι ανάγκες, τα ιδιαίτερα προσωπικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά των ενηλίκων, οι οποίοι βρίσκονται συχνά αντιμέτωποι με το φάσμα της ανεργίας και του κοινωνικού αποκλεισμού ή αδυνατούν, σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό, ν' αντεπεξέλθουν ικανοποιητικά στην πολυπλοκότητα των σύγχρονων απαιτήσεων. Η ικανότητά τους, ωστόσο, να «μαθαίνουν με τρόπο διαφορετικό και πιο ολοκληρωμένο σε σχέση με τους ανήλικους» (Κόκκος, 2006:7), σε συνδυασμό πάντοτε και με τις δυνατότητες που προσφέρει η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, μπορεί ν' αποτελέσει μοχλό για την καλύτερη προσαρμογή τους στις εκάστοτε συνθήκες.

Αναφορικά με τις επιταγές της αγοράς εργασίας, οι οποίες αποτελούν αναμφίβολα σημείο αιχμής, η εισαγωγή διαθεματικών δράσεων στο πρόγραμμα σπουδών των εκπαιδευομένων τούς παρέχει τη δυνατότητα να συνειδητοποιήσουν στην πράξη τη βαρύτητα και τα οφέλη της διεπιστημονικής συνεργασίας για την επίτευξη δεδομένων στόχων. Δεν είναι, άλλωστε, τυχαίο πως και στο χώρο των επιχειρήσεων (Μπιπίτσος, 2011:23) η διαρκής, οριζόντια επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ των στελεχών διαφορετικών λειτουργικών μονάδων είναι συνήθης και επιβεβλημένη πρακτική, με στόχο, βεβαίως, την αποτελεσματική λειτουργία και την αύξηση της παραγωγικότητας.

Με τη βοήθεια της διαθεματικότητας, κατά συνέπεια, μπορεί να εξασφαλιστεί η σφαιρική επεξεργασία και η ανάδειξη στρατηγικών της καθημερινότητας με τις οποίες ο ενήλικας πρέπει να είναι εξοικειωμένος (Κούσουλας, 2004:17). Έτσι, η επιθυμητή απόκτηση απαραίτητων, κατά κοινή ομολογία,

δεξιότητων πραγματοποιείται με σημείο αναφοράς τη συλλογική προσπάθεια για την αντιμετώπιση συγκεκριμένων αδιεξόδων και προβλημάτων. Η επίλυση μάλιστα των προβλημάτων που ανακύπτουν σε αυτήν την περίπτωση αποκτά άλλη βαρύτητα, γιατί αποτελεί καρπό και της παράλληλης αξιοποίησης των πρότερων εμπειριών των ίδιων των εκπαιδευομένων. Με αυτόν τον τρόπο, η μάθηση προσεγγίζει την καθημερινότητά τους και αποκτά βιωματικό χαρακτήρα (Τριλίβα et al., 2008:29).

Η διαδικασία αυτή, που προτάσσει την αναγκαιότητα μιας διαθεματικής και άρα σφαιρικής θέασης της πραγματικότητας, θέτει έτσι στο επίκεντρο την ανάπτυξη της *κριτικής συνειδητοποίησης* (Freire, 1985:80) των υποκειμένων της μάθησης. Μέσω αυτής, κατακτάται κριτικά η *εξανθρόπιση* του ανθρώπου (Freire, 1977:61), με σημείο αναφοράς την αναζήτηση και ανάδειξη των εμπειριών εκείνων που δίνουν νόημα στη ζωή. Η γνώση και επίγνωση της κοινωνικοπολιτικής πραγματικότητας, που αποτελεί στην ουσία το όχημα του κριτικού μετασχηματισμού της (Freire, 1977:74-84), συμβάλλει με αυτόν τον τρόπο στην κατάκτηση της ελευθερίας και στη χειραφέτηση του ατόμου.

Υπό αυτήν την έννοια, η έννοια της διαθεματικότητας είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την αποτελεσματική επικοινωνία σε σύγχρονα κοινωνικοπολιτισμικά περιβάλλοντα, όπου το νόημα διαπλάθεται με νέους και ολόενα και πιο σύνθετους σημειωτικούς τρόπους (Kress 2000, Kress et al., 2001). Στην περίπτωση της εκπαίδευσης ενηλίκων, ο κριτικός στοχασμός σχετικά με τις αξιακές παραδοχές που προβάλλονται ή εμφυτεύονται σε δεδομένα πολιτισμικά πλαίσια συντελεί στην αρμονική προσαρμογή των ενηλίκων στην πραγματικότητα και στην αποδέσμευσή τους από δυσλειτουργικές συμπεριφορές (Κόκκος, 2006).

Συνεπώς, η ουσιαστικότερη κατανόηση του τρόπου παραγωγής του νοήματος και η διερεύνηση των συνιστωσών της επικοινωνιακής πράξης συνιστούν σύνθετες διεργασίες που επιτάσσουν αναπόφευκτα πλέον τη συνδρομή διαφορετικών επιστημονικών πεδίων. Η καλή γνώση και ο χειρισμός του περιβάλλοντος (*instrumental learning*), αλλά και η έγκυρη και ασφαλής εκτίμηση της *επικοινωνιακής περίπτωσης* (*communicative learning*), βασικές προϋποθέσεις για τη μετασχηματίζουσα μάθηση (Merizow, 2003:58-63), καλλιεργούν την ικανότητα του ενήλικα για κριτικό αναστοχασμό, διασφαλίζοντας την ισότιμη συμμετοχή του σε κριτικές διαλεκτικές επικοινωνιακές περιστάσεις και σε συνθήκες διαλογικής συνεργασίας.

Οι διαθεματικές εφαρμογές στο ΣΔΕ Πειραιά

Σχεδιασμός και μεθοδολογία των δράσεων

Με άξονα αυτές τις θεωρητικές παραδοχές, αλλά και την ευαισθητοποίηση των εκπαιδευομένων του 2ου έτους σε ζητήματα πληροφορικής και επικοινωνιών, εκπονήθηκαν τον Μάρτιο και τον Μάιο του 2011 αντίστοιχα, στο ΣΔΕ του Πειραιά, δυο διαθεματικές εφαρμογές, στο πλαίσιο της διδασκαλίας του γλωσσικού και πληροφορικού γραμματισμού. Ως προς τις θεματικές τους, η πρώτη αφορούσε την

εξοικείωση των εκπαιδευομένων με την ορολογία της πληροφορικής και τις διαφορετικές γλώσσες του διαδικτύου, με απώτερο στόχο την αποτελεσματικότερη επικοινωνία τους στο διαδίκτυο, ενώ η δεύτερη επικεντρώθηκε στην κατανόηση και την παραγωγή, με τη βοήθεια των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας, πολυτροπικών διαφημιστικών κειμένων.

Η κριτική επεξεργασία της στοχοθεσίας που έχει τεθεί τόσο για τον πληροφορικό όσο και για το γλωσσικό γραμματισμό στις Προδιαγραφές Σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (Ι.Δ.ΕΚ.Ε., 2003) οδήγησε στην ανάδειξη της σύγκλισης πολλών διδακτικών στόχων (Αναγνωστοπούλου et al., 2004:138), καθώς και στην καταγραφή σημαντικών ζητημάτων, τα οποία απαιτούν διεπιστημονική μελέτη. Συνεπώς, η τελική επιλογή κινήθηκε γύρω από την αναγκαιότητα να καλυφθούν θεματικά πεδία που βρίσκονται στο μεταίχμιο των δυο επιστημονικών κλάδων και που, ως εκ τούτου, προϋποθέτουν σε επίπεδο διδακτικής πράξης τη συνεργασία περισσότερων του ενός εκπαιδευτών.

Σε επίπεδο διδακτικής μεθοδολογίας, υιοθετήθηκαν οι αρχές της *επικοινωνιακής προσέγγισης* (Μήτσης, 2004:38-44· Χαραλαμπίδης, 2000), η οποία θέτει ως προτεραιότητα την ανάδειξη της λειτουργικής και επικοινωνιακής διάστασης της γλώσσας, τη διασφάλιση της αποτελεσματικής επικοινωνίας σε δεδομένες επικοινωνιακές περιστάσεις. Κοινή συνισταμένη αποτέλεσε η οργάνωση *στοχευμένων επικοινωνιακών δραστηριοτήτων* (Μήτσης, 2004:38) με τη βοήθεια της *ομαδοσυνεργατικής μεθόδου* και κατευθυνόμενων – ή μη ανά περίπτωση – διδακτικών τεχνικών.

Ειδικότερα, και στις δυο δράσεις επελέγησαν η δομημένη συνέντευξη, η χρήση ερωτηματολογίου και φύλλων εργασίας, σε συνδυασμό πάντοτε με την αξιοποίηση αυθεντικού υλικού (Brown, 1994:144). Η συστηματική εναλλαγή των *μορφών διδασκαλίας* (Ματσαγγούρας, 2006:385) και η εφαρμογή του συλλογικού καταιγισμού ιδεών αποσκοπούσαν, παράλληλα, στη δημιουργία κατάλληλων αληθοφανών συνθηκών που θα υποβοηθούσαν την ουσιαστική επικοινωνία των υποκειμένων της μάθησης.

Στο στάδιο της προετοιμασίας και της υλοποίησης, τέλος, χρησιμοποιήθηκε το Εργαστήριο Πληροφορικής, το οποίο, πέρα από την επάρκεια μέσων που διαθέτει, αποτελεί χώρο συνάντησης και δημιουργικής μάθησης. Η χρήση του διαδικτύου και η εξοικείωση με βασικά λογισμικά, όπως στην περίπτωσή μας προγράμματα επεξεργασίας εικόνας και ήχου, αποκτά μάλιστα άλλη βαρύτητα, αν αναλογιστεί κανείς ότι πολλοί εκπαιδευόμενοι ήρθαν για πρώτη φορά σε επαφή με τις δυνατότητες του Ηλεκτρονικού Υπολογιστή κατά τη διεξαγωγή των μαθημάτων τους.

Υλοποίηση των διαθεματικών δράσεων

Ένας από τους βασικούς άξονες της πρώτης διδακτικής δράσης, διάρκειας έξι ωρών, που έλαβε χώρα τον Μάρτιο του 2011, ήταν η κριτική προσέγγιση του φαινομένου της συνεχούς συσσώρευσης νέων τεχνικών όρων, συχνά ξενικών και δυσνόητων, που καθιστούσαν προβληματική την

κατανόηση και την αξιοποίησή τους (Ζαφειρίου κ.συν., 2007) από τους εκπαιδευόμενους. Το ζήτημα της εισαγωγής και μετάφρασης (Κακριδή-Φερράρι, 2001· Χριστοφίδου, 2009) της ξένης ορολογίας θεωρήθηκε κομβικής σημασίας, καθώς είχε διαπιστωθεί ότι δεν παρεμπόδιζε μόνο την αφομοίωση των εφαρμογών της πληροφορικής (Ψαρουδάκης 2004:277), αλλά επηρέαζε και την αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας των ενηλίκων στο διαδίκτυο.

Έτσι, με τη βοήθεια στοχευμένων δραστηριοτήτων, οι εκπαιδευόμενοι κλήθηκαν να διατυπώσουν υποθέσεις για τη σημασία δεδομένων ξενικών και μη όρων της πληροφορικής, να προβληματιστούν για τη χρήση τους σε διαφορετικά επικοινωνιακά περιβάλλοντα και να εξοικειωθούν με τις παραγωγικές δυνάμεις της ελληνικής γλώσσας. Επίσης, η σύνταξη μιας φιλικής επιστολής και η αποστολή της μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (email) επιδιώχθηκε να συνδεθεί με την αναγκαιότητα κατανόησης και, εν συνεχεία, χρήσης των τριών γλωσσών που απαντούν σε πραγματικές συνθήκες στο διαδίκτυο: την ελληνική, την αγγλική και τα επονομαζόμενα *greeklish* (Δαγδιλέλης, 2003:164).

Η αναγκαιότητα κατανόησης και παραγωγής διαφορετικών *ειδών λόγου* (Χατζησαββίδης, 2003:84) αποτέλεσε αναμφίβολα την κοινή συνισταμένη και των δυο διδακτικών εφαρμογών, λόγω της υιοθέτησης σε επίπεδο μεθοδολογίας της *επικοινωνιακής / κειμενοκεντρικής προσέγγισης* (Κωστούλη, 2001). Έτσι, και στη δεύτερη διαθεματική εφαρμογή διάρκειας επίσης έξι ωρών, που πραγματοποιήθηκε τον Μάιο του 2011, ζητούμενο δεν υπήρξε μόνον η διατύπωση εικασιών σχετικά με την ερμηνεία συγκεκριμένων πολυτροπικών κειμένων, αλλά και η παραγωγή γραπτού λόγου, στα πλαίσια πάντοτε ενός διακριτού κειμενικού είδους (email / διαφημιστικός λόγος).

Η ψηφιακή επεξεργασία², παράλληλα, παλαιότερων και συνεπώς άγνωστων για τους εκπαιδευόμενους διαφημίσεων έδωσε το έναυσμα για τη γλαφυρή αποτύπωση των διαφορετικών παραμέτρων που υπεισέρχονται στην αποκωδικοποίηση του μηνύματος, αλλά και για τη συνειδητοποίηση της δύναμης της γλώσσας ως φορέα εξουσίας και στερεοτύπων (Κουτσουλέλου, 1997).

Η υλοποίηση, ωστόσο, των διαθεματικών παρεμβάσεων δεν ανέδειξε μόνο ζητήματα αμιγώς γνωστικής φύσεως, αλλά αποτύπωσε στην πράξη τη σημασία των μαθησιακών κινήτρων στην εκπαίδευση ενηλίκων. Έτσι, τα κοινωνικά χαρακτηριστικά και οι ιδιαιτερότητες των εκπαιδευόμενων, οι περισσότεροι από τους οποίους αντιμετώπιζαν εργασιακά κατά βάση προβλήματα, συντέλεσαν στην αναπροσαρμογή σε πραγματικές συνθήκες της αρχικής προγραμματισμένης διδακτικής πορείας και καθόρισαν εν πολλοίς την αποτελεσματικότητα της κάθε προβλεπόμενης παρέμβασης.

Είναι ενδεικτικό πως κατά την έναρξη των δραστηριοτήτων

ορισμένοι από τους ενήλικες θεώρησαν μάταιη την προσπάθεια εξοικειώσής τους με τις δυνατότητες του ηλεκτρονικού υπολογιστή, τη χρήση του διαδικτύου, αλλά και την παραγωγή και κατανόηση των υπό επεξεργασία κειμενικών ειδών. Ωστόσο, η σε μεγάλο βαθμό θετική αποτίμηση και των δυο εφαρμογών, καθώς και η ενεργός συμμετοχή των εκπαιδευόμενων, ως αποτέλεσμα και της υιοθέτησης της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου, κατέδειξαν πως τέτοιες προσπάθειες υποβοηθούν την επίτευξη διδακτικών στόχων που δεν θα ήταν εφικτό να επιτευχθούν στα στενά πλαίσια ενός δεδομένου διδακτικού πεδίου.

Συμπεράσματα

Η υλοποίηση των διαθεματικών εφαρμογών στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας του Πειραιά συνέβαλε στην ανάδειξη της σημασίας της διαθεματικότητας και της διεπιστημονικής συνεργασίας στην καλλιέργεια μιας νέας αντίληψης για τη γνώση και στο πλαίσιο των Δομών της Διά Βίου Μάθησης. Ειδικότερα, η ένταξη της γνώσης μέσα σε *πλαίσια αναφοράς* (Ματσαγγούρας, 2002:23) όπου διαπλέκονται δημιουργικά διαφορετικά επιστημονικά πεδία προσφέρει ολιστικές περιγραφές και εξηγήσεις σε αυθεντικές καταστάσεις, η κατανόηση των οποίων φαντάζει εκ πρώτης όψεως απροσπέλαστη.

Και οι δυο δράσεις έθεσαν επί τάπητος το ζήτημα της έννοιας της *επικοινωνίας* (Μήτσης, 2004:32) σε σύγχρονα περιβάλλοντα και της αναγκαιότητας αντιμετώπισης της γλώσσας ως κοινωνικο-πολιτισμικού φαινομένου (Fairclough, 1992). Ειδικότερα, η πρώτη διδακτική παρέμβαση κατέδειξε πως η εξοικείωση των εκπαιδευόμενων με τις εφαρμογές της πληροφορικής και τις διαφορετικές γλώσσες του διαδικτύου, η επαφή τους, με άλλα λόγια, με διαφορετικά σημειωτικά περιβάλλοντα, μπορεί να συντελέσει στη βελτίωση των επαγγελματικών τους προοπτικών και στην προσωπική και κοινωνική τους ανέλιξη.

Η επεξεργασία των μηχανισμών παραγωγής και κατανόησης του νοήματος δεν είναι όμως μόνο άρρηκτα συνδεδεμένη με ζητήματα κοινωνικού αποκλεισμού, αλλά εξασφαλίζει σε μεγάλο βαθμό και τη σφαιρική κατανόηση των ριζικών μετασχηματισμών που επέρχονται σε όλα τα επίπεδα. Έτσι, και η επιλογή του θεματικού άξονα της δεύτερης διδακτικής δράσης, η οποία εστίαζε στην κριτική μελέτη του διαφημιστικού λόγου ως κατεξοχήν *πολυτροπικού* προϊόντος (Kress et al., 2001), υπαγορεύτηκε από την αναγκαιότητα συνειδητοποίησης του ρόλου των διαφορετικών παραμέτρων της επικοινωνιακής πράξης, αλλά και της *προθετικότητας* (Αρχάκης, 2006:88) ως ρυθμιστικού παράγοντα για τη σύσταση των κειμένων.

Η επεξεργασία των μηχανισμών παραγωγής και κατανόησης του νοήματος δεν είναι όμως μόνο άρρηκτα συνδεδεμένη

² Αναφορικά με το σχεδιασμό και τα επιμέρους συμπεράσματα που προέκυψαν από την υλοποίηση της συγκεκριμένης εφαρμογής, παραπέμπουμε: Οικονομάκου, Μ., Μανεισιώτης, Π., & Μουγγολιάς, Α. (2011). Πολυτροπικότητα και διαφημιστικός λόγος: μια διδακτική εφαρμογή με αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στο πλαίσιο της Διά Βίου Μάθησης. Προφορική εισήγηση στο *3ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*. ΠΤΔΕ Αθηνών (Το πλήρες κείμενο θα συμπεριληφθεί στα υπό έκδοση Πρακτικά του Συνεδρίου).

με ζητήματα κοινωνικού αποκλεισμού, αλλά εξασφαλίζει σε μεγάλο βαθμό και τη σφαιρική κατανόηση των ριζικών μετασχηματισμών που επέρχονται σε όλα τα επίπεδα. Έτσι, και η επιλογή του θεματικού άξονα της δεύτερης διδακτικής δράσης, η οποία εστίαζε στην κριτική μελέτη του διαφημιστικού λόγου ως κατεξοχήν *πολυτροπικού* προϊόντος (Kress et al., 2001), υπαγορεύτηκε από την αναγκαιότητα συνειδητοποίησης του ρόλου των διαφορετικών παραμέτρων της επικοινωνιακής πράξης, αλλά και της *προθετικότητας* (Αρχάκης, 2006:88) ως ρυθμιστικού παράγοντα για τη σύσταση των κειμένων.

Καθίσταται εμφανές πως η κριτική επεξεργασία τόσο του λόγου ως ισχυρού μέσου πειθούς (Κουτσουλέλου, 1997:15) όσο και της εικόνας, αλλά και άλλων αναδυόμενων σημειωτικών τρόπων, δεν μπορεί πλέον να αποσυνδεθεί από τη φιλοσοφία της γλωσσικής διδασκαλίας, όπως αυτή προσδιορίζεται στο πλαίσιο της παιδαγωγικής των *πολυγραμματισμών* (Kalantzis et al., 2001). Η συνειδητοποίηση των ιστορικών και κοινωνικών δυνάμεων που επηρεάζουν και καθορίζουν τη δράση των υποκειμένων της μάθησης, η βαθύτερη κατανόηση της επικοινωνιακής διαδικασίας, μέσω πάντοτε της καλλιέργειας μιας κριτικής στάσης απέναντι στον

κόσμο, αποτελούν απαραίτητες διεργασίες για την επανάκτηση της χειραφέτησης των ενηλίκων και για τον επιδιωκόμενο *εξανθρωπισμό του κόσμου* (Freire, 1970).

Υπό αυτό το πρίσμα, τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, που έχουν κατορθώσει ήδη να προσαρμοστούν επιτυχώς στις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες της ελληνικής πραγματικότητας (Χατζησαββίδης, 2009:159), αποτελούν σήμερα πεδίο δημιουργικού διαλόγου και έκφρασης καινοτόμων διεπιστημονικών προσεγγίσεων. Η ευελιξία που χαρακτηρίζει το πρόγραμμα σπουδών επιτρέπει στους εκπαιδευτές διαφορετικών ειδικοτήτων να συνεργάζονται αρμονικά και να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, ώστε η μάθηση ν' αποκτά βιωματικό χαρακτήρα, στηριζόμενη στην ενεργητική εμπλοκή του συνόλου των εκπαιδευομένων.

Η αξιοποίηση της διαθεματικότητας, από την άλλη, ευνοεί περαιτέρω την ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού αναφορικά με τις προϋπάρχουσες εμπειρίες των ενηλίκων, ενισχύοντας έτσι σημαντικά τις διεργασίες της χειραφετικής μετασχηματίζουσας μάθησης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αλαχιώτης, Σ. (2003). Πρόλογος στο: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. *Βλέπω το σημερινό κόσμο, Πολυθεματικό βιβλίο δημοτικού σχολείου για την ευέλικτη ζώνη*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.
- Αλαχιώτης, Σ. (2004). «Για ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα. Η Διαθεματικότητα και η Ευέλικτη Ζώνη αλλάζουν την παιδεία και αναβαθμίζουν την ποιότητα της εκπαίδευσης». Παραπομπή στο διαδίκτυο (προσπελάστηκε στις 31/05/2012): http://www.pischools.gr/download/programs/depps/s_alax_diathematikotita.pdf.
- 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 Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας», Στο *1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας*, 2003. Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο, σ. 85-92.
- Αρχάκης, Α. (2006). *Γλωσσική διδασκαλία και σύσταση κειμένων*. Αθήνα: Πατάκης.
- Βεκρής Λ., & Χοντολίδου Ε. (επιμ.). (2003). *Προδιαγραφές Σπουδών στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*. Αθήνα: Γ.Γ.Ε.Ε. / Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Boyatzis, R., Cowen, S., Kolb, D., & Associates. (1995). *Innovation in Professional Education: Steps on a Journey from teaching to learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Brown, D.H. (1994). *Teaching by principles. An interactive approach to language pedagogy*. New Jersey: Prentice Press.
- CIDREE. (1999). *Across the Great Divides*, Στο Ν. Ηλιάδης, & Α. Γαλανοπούλου (μτφρ.). *Διεπιστημονική Διδασκαλία και Μάθηση στο Σχολείο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Δαγδιλέλης, Β. (2003). «Οι τεχνολογίες πληροφορίας και 20 επικοινωνιών και ο πληροφορικός/τεχνολογικός εγγραμματισμός», Στο Λ. Βεκρής & Ε. Χοντολίδου (επιμ.), *Προδιαγραφές Σπουδών στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*. Αθήνα: ΓΓΕΕ / Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων, σ. 139-168.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (1995). *Λευκή Βίβλος για την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση. Διδασκαλία και εκμάθηση. Προς την κοινωνία της γνώσης*. Βρυξέλλες: Ε.Ε.
- Ζαφειρίου, Α., Ματοσιάν, Ν., Συμεωνίδης, Μ., & Θεοφανέλης, Τ. (2007). «Διαθεματική ερμηνεία όρων με στόχο την προσέγγιση των διδακτικών εννοιών». ΕΛΕΤΟ. Αθήνα: 6ο Συνέδριο «Ελληνική Γλώσσα και Ορολογία». Παραπομπή στο διαδίκτυο: http://www.eleto.gr/download/Conferences/6th%20Conference/6th_08-06-ZafeiriouMatossianSimeonidisTheofanellisPaper_V03.pdf, προσπελάστηκε στις 31/05/2012.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*, Cambridge: Polity Press.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Hender and Herder.
- Freire, P. (1977). Πολιτιστική δράση για την κατάκτηση της ελευθερίας. Σ. Τσάμης (μτφρ). Καστανιώτης: Αθήνα.
- Freire, P. (1985). *The politics of education, culture, power and liberation*, Macedo, D. (trans). Massachusetts: Bergin and Garvey Publishers, Inc.
- Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (2007). *Δια Βίου Μάθηση (ενημερωτικό φυλλάδιο)*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων-Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Κακριδής-Φερράρι, Μ. (2001). «Μετάφραση ξένων όρων». Παραπομπή στο διαδίκτυο: http://www.kornvos.edu.gr/glwssa/odigos/thema_d12/thema_pdf.pdf, προσπελάστηκε στις 31/05/2012.

- Kalantzis, M., & Cope, B. (2001). «Πολυγραμματισμοί», Στο Α.-Φ. Χριστίδης (επιμ.) Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη γλώσσα. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, σ. 214-216.
- Κόκκος, Α. (2006). «Η ιδιαιτερότητα και ο σκοπός της εκπαίδευσης ενηλίκων, σύμφωνα με τη θεωρία του Jack Merizow για τη μετασχηματίζουσα μάθηση». Εκπαίδευση Ενηλίκων. Παραπομπή στο διαδίκτυο: <http://www.adulteduc.gr/001/pdfs/theoritikes/mez3.pdf>, προσπελάστηκε στις 31/05/2012.
- Κούσουλας, Φ. (2004). Σχεδιασμός και εφαρμογή διαθεματικής διδασκαλίας. Αθήνα: Ατραπός.
- Κουτσουλέλου-Μίχου, Στ. (1997). Η γλώσσα της διαφήμισης. Κειμενογλωσσολογική προσέγγιση του διαφημιστικού κειμένου. Αθήνα: Gutenberg.
- Kress, G. (2000). "Multimodality", Στο Cope and Kalantzis (eds), *Multiliteracies*. London: Routledge, p. 182-202.
- Kress, G., & Leeuwen, T. Van. (2001). *Reading Images. The Grammar of Visual Design*. London and New York: Routledge.
- Κωτσούλη, Τ. (2001). «Κειμενοκεντρική προσέγγιση και γλωσσικό μάθημα», Στο Α.-Φ. Χριστίδης (επιμ.), Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη γλώσσα. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, σ. 230-233.
- Lawton, D., Cairns, J., & R. Gardner (eds). (2000). *Education for citizenship*. Great Britain: Cromwell Press.
- Ματσαγγούρας, Γ. Η. (2002). Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Ματσαγγούρας, Γ. Η. (2006). Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας. Η σχολική τάξη. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Merizow, J. (2003). «Transformative learning as a Discourse». *Journal of Transformative Education*, 1 (1), 58-63.
- Μήτσης, Ν. (2004). Η διδασκαλία της γλώσσας υπό το πρίσμα της επικοινωνιακής προσέγγισης. Αθήνα: Gutenberg.
- Μητσοκοπούλου, Β. (2001). «Γραμματισμός», Στο Α.-Φ. Χριστίδης (επιμ.), Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη γλώσσα, Κ.Ε.Γ.: Θεσσαλονίκη.
- Μπιμπίτσος, Χρ. (2011). Διαθεματική, περιβαλλοντική-γλωσσική εκπαίδευση στελεχών δημόσιας διοίκησης στο νέο κοινωνικό και οικονομικό περιβάλλον: Πρόταση μεθοδολογίας σχεδιασμού, υλοποίησης και αξιολόγησης προγραμμάτων επιμόρφωσης. Διδακτορική διατριβή. Μ.Π.Σ. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Παραπομπή στο διαδίκτυο: <http://invenio.lib.auth.gr/record/125572/files/GRI-2011-6135.pdf>, προσπελάστηκε στις 31/05/2012.
- Τριλίβα, Σ., & Αναγνωστοπούλου, Τ. (2008). Βιωματική Μάθηση. Ένας πρακτικός οδηγός για εκπαιδευτικούς και ψυχολόγους. Σειρά: Βιβλιοθήκη Ψυχολογίας. Αθήνα: Τόπος.
- Χαραλαμπόπουλος, Α. (2000). «Επικοινωνιακή προσέγγιση στη διδασκαλία της Ελληνικής». Παραπομπή στο διαδίκτυο: <http://abnet.agrino.org/htmls/M/M003.htm>, προσπελάστηκε στις 31/05/2012.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2003). «Γλωσσικός Γραμματισμός (Ελληνική και Αγγλική Γλώσσα)», Στο Λ. Βεκρής & Ε. Χοντολίδου (επιμ.), Προδιαγραφές Σπουδών στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Αθήνα: ΓΓΕΕ / Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων, σ. 79-112.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2009). «Η παιδαγωγική του γραμματισμού στη πράξη: η περίπτωση των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας στην Ελλάδα», Στο Δ. Κουτσογιάννης & Μ. Αραποπούλου, (επιμ.). Γραμματισμός, νέες τεχνολογίες και εκπαίδευση: όψεις του τοπικού και του παγκόσμιου. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Θεσσαλονίκη: Ζήτη, σ. 159-178.
- Χριστοφίδου, Α. (2009). Δελτίο Επιστημονικής Ορολογίας και Νεολογισμών. Κέντρο Ερεύνης Επιστημονικών Όρων και Νεολογισμών, τεύχος 9ο-10ο. Αθήνα: Ακαδημία Αθηνών.
- Ψαρουδάκης, Ν. (2004). «Απλά μαθήματα επικοινωνίας; μια εναλλακτική διδακτική πρόταση Πληροφορικού Γραμματισμού». Πρακτικά Συνεδρίου: 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας, 2003. Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο, σ. 277-282.

Βιωματική μάθηση: από τη θεωρία στην πράξη Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας Αχαρνών¹

Δανάη Κώττη²

Περίληψη

Στο παρόν άρθρο εξετάζεται, με βάση ερευνητικά δεδομένα, κατά πόσο εφαρμόζονται μέθοδοι βιωματικής μάθησης στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, οι οποίες αποτελούν προϋπόθεση για αποτελεσματική μάθηση των εκπαιδευομένων σύμφωνα και με τις προδιαγραφές των ίδιων των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας. Προκύπτει ότι η εφαρμογή βιωματικών μεθόδων μάθησης ή καλά σχεδιασμένων βιωματικών δραστηριοτήτων δεν είναι τόσο βαρύνουσας σημασίας όσο το «κτίσιμο» σχέσεων αλληλοεκτίμησης και αλληλοσεβασμού μεταξύ εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων.

Abstract

The present article examines, on the basis of scientific data, whether “methods of experiential learning are actually implemented at Schools of Second Chance”, which –i.e. methods– are a precondition for the efficient learning of the trainees, according to Schools of Second Chance standards. It was concluded that the implementation of experiential learning methods or well-designed experiential activities is not of such great importance as it is to built relationships of mutual appreciation and respect between trainers and trainees.

1. ΣΧΟΛΕΙΑ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΕΥΚΑΙΡΙΑΣ: ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ, ΟΜΑΔΑ ΣΤΟΧΟΣ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΜΕΘΟΔΟΙ

Ο όρος Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ), συναντάται για πρώτη φορά στη Λευκή Βίβλο της Ευρωπαϊκής Ένωσης: «Διδασκαλία και μάθηση: προς την κοινωνία της μάθησης», το Νοέμβριο του 1995.³

Στη χώρα μας, η θεσμοθέτηση των ΣΔΕ έγινε με τον Ν.2525/1997 με στόχο την καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού των ατόμων που δεν διαθέτουν τα απαραίτητα προσόντα και δεξιότητες ώστε να ανταποκριθούν στις σύγχρονες

ανάγκες της αγοράς εργασίας αλλά και να προσαρμοστούν στις συνεχείς κοινωνικές αλλαγές. Σε αυτά εγγράφονται και φοιτούν άνδρες και γυναίκες που έχουν υπερβεί το 18ο έτος της ηλικίας τους και δεν έχουν συμπληρώσει την υποχρεωτική εννιάχρονη εκπαίδευση. Σύμφωνα πάντα με τον ίδιο νόμο η φοίτηση είναι διετής και στους αποφοίτους χορηγείται απολυτήριο τίτλος, ισότιμος προς το απολυτήριο του Γυμνασίου.

Τα ΣΔΕ απευθύνονται τόσο στον γενικό πληθυσμό όσο και σε ειδικές πληθυσμιακές ομάδες με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, διότι μεταξύ των εκπαιδευομένων υπάρχουν μακροχρόνιοι άνεργοι, παλιννοστούντες οι οποίοι εγκατέλειψαν το σχολείο λόγω των γλωσσικών τους ιδιαιτεροτήτων, μετανάστες, άτομα με ειδικές ανάγκες (ως επί το πλείστον κινητικές), κακοποιημένες γυναίκες, αρχηγοί μονογονεϊκών οικογενειών (κυρίως γυναίκες) χωρίς να αποκλείεται η φοίτηση στο ΣΔΕ χρηστών ή πρώην χρηστών ουσιών ή αποφυλακισμένων. Κοινό χαρακτηριστικό όλων των εκπαιδευομένων είναι η έλλειψη των απαιτούμενων –από την αγορά εργασίας– προσόντων και δεξιοτήτων λόγω της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου αλλά, το σημαντικότερο, διακρίνονται –στην πλειοψηφία τους– από χαμηλή αυτοεκτίμηση.

Λαμβάνοντας υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, όπως επίσης και την ηλικία των εκπαιδευομένων, τα ΣΔΕ υιοθετούν διδακτικές μεθόδους με στόχο να οδηγήσουν τους εκπαιδευόμενους στην άμεση και ενεργό εμπλοκή τους στη διαδικασία της μάθησης.

Ως η πλέον ενδεδειγμένη μέθοδος –σύμφωνα και με τις προδιαγραφές των ΣΔΕ– θεωρείται η βιωματική⁴, η οποία ενθαρρύνει την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων μέσω της έρευνας και της ανάλυσης των ίδιων των βιωμάτων τους προκαλώντας παράλληλα νέα. Με αυτό τον τρόπο αναζητείται νέα γνώση και δημιουργία νοήματος και αποφεύγεται η απλή απομνημόνευση πληροφοριών.

Για την επίτευξη της βιωματικής προσέγγισης της γνώσης υιοθετούνται διαφορετικές εκπαιδευτικές τεχνικές και μέθοδοι όπως, η δραματοποίηση, η εργασία σε ομάδες, τα σχέδια δράσης (project) κ.ά.

1 Το παρόν άρθρο βασίζεται στη διπλωματική εργασία με θέμα «Βιωματική μάθηση: από τη θεωρία στην πράξη. Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας Αχαρνών», η οποία εκπονήθηκε στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού προγράμματος «Εκπαίδευση Ενηλίκων» του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου.

2 Προϊσταμένη μονάδας Β1 ειδικής υπηρεσίας διαχείρισης προγραμμάτων ΚΠΣ ΥΠΕΠΘ, Msc στην Εκπαίδευση Ενηλίκων από το ΕΑΠ.

3 European Commission, *Second Chance Schools: Guide for Setting Up a Second Chance School*, Υπηρεσία Επίσημων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, Λουξεμβούργο 1999.

4 Μ. Πολέμη 2003, όπ. αναφ. στο Φίλιππος Ν. 2004, «Η βιωματική μάθηση: ορισμοί, προβληματισμοί, προϋποθέσεις», *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 1, 4.

Λαμβάνοντας λοιπόν υπόψη α) ότι η βιωματική μάθηση αποτελεί προϋπόθεση για αποτελεσματική μάθηση και το μέσο για την ουσιαστική αλλαγή και β) θεωρώντας ότι τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας απευθύνονται κατά κύριο λόγο σε έναν πληθυσμό που έχει να αντιμετωπίσει κάποιες μορφές αποκλεισμού, έχει βιώσει σημαντικά εμπόδια στη μάθηση στο παρελθόν και αναζητά την ένταξη, άρα την αλλαγή, καταβλήθηκε προσπάθεια να κατανοηθεί πώς οι ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι και οι εκπαιδευτές αντιλαμβάνονται τη βιωματική μάθηση, πώς αξιοποιούν εμπειρίες και βιώματα και πώς οδηγούνται –εάν οδηγούνται– μέσω αυτής της διαδικασίας σε έναν τρόπο σκέψης περισσότερο κριτικό.

2. Η ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

Η μεθοδολογική προσέγγιση είχε ποιοτικό χαρακτήρα. Λήφθηκαν ημιδομημένες συνεντεύξεις –των οποίων οι άξονες καθορίστηκαν μετά από πιλοτική δοκιμή– από αντιπροσωπευτικό δείγμα 9 εκπαιδευτών⁵ και 9 εκπαιδευομένων⁶ του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας Αχαρνών διότι η πρόσβαση σε αυτό ήταν η καλύτερη δυνατή, λόγω συνεργασίας με τους Υπευθύνους του ΣΔΕ.⁷

Οι πρώτες ερωτήσεις αφορούσαν γενικά στοιχεία των ερωτώμενων, ενώ οι πέντε άξονες των συνεντεύξεων είχαν ως σκοπό τη διερεύνηση:

- Της συνειδητοποίησης της έννοιας της βιωματικής μάθησης.
- Της αξιοποίησης ή όχι των εμπειριών των εκπαιδευομένων και του τρόπου αξιοποίησής τους.
- Της χρήσης (βιωματικών) εκπαιδευτικών τεχνικών.
- Της αποτελεσματικότητας της εφαρμογής βιωματικών μεθόδων μάθησης.
- Των απόψεων για την εκπαιδευτική διαδικασία.

Κρίθηκε σκόπιμο για την καλύτερη επεξεργασία των στοιχείων και την τελική σύγκριση των απόψεων, οι ερωτήσεις προς τους εκπαιδευόμενους και τους εκπαιδευτές να είναι κοινές.

3. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ — ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΩΝ

3.1 Εκπαιδευόμενοι

3.1.1 Προφίλ

Σε συνέχεια της ανάλυσης του απομαγνητοφωνημένου υλικού διαπιστώθηκε –χωρίς βέβαια σε καμία περίπτωση να μπορεί να γίνουν γενικεύσεις λόγω του περιορισμένου δείγματος– ότι οι γυναίκες εκπαιδευόμενες στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας

έχουν διακόψει τη φοίτησή τους στο σχολείο νωρίτερα από ότι οι άνδρες για διαφορετικούς λόγους από ότι εκείνοι. Οι βιοποριστικοί λόγοι είναι αυτοί που οδήγησαν τους άνδρες εκπαιδευόμενους εκτός σχολείου ενώ παρόλο που καμία γυναίκα δε διέκοψε τη φοίτησή της για οικονομικούς λόγους, όλες άρχισαν να εργάζονται σε πολύ νεαρή ηλικία. Η επιθυμία τους στο παρελθόν για συνέχιση της φοίτησής τους δεν εκπληρώθηκε παρόλο που –φαινομενικά– είχαν περισσότερες ευκαιρίες μεγαλώνοντας σε ένα αστικό κέντρο. Αιτία της αποτυχίας αυτής της προσπάθειας ήταν οι οικογενειακές και επαγγελματικές υποχρεώσεις (ανατροφή παιδιών, ενασχόληση με τις οικιακές εργασίες).

Παρ' όλα αυτά έχοντας όλοι κάποια εσωτερική αίσθηση ανάγκης εγγράφηκαν στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας είτε για να εκπληρώσουν συγκεκριμένους στόχους (απόκτηση απολυτηρίου γυμνασίου για επαγγελματικούς λόγους) είτε από κάποια εσωτερική παρόρμηση με στόχους αόριστους και λιγότερο συγκεκριμένους (ανάκτηση της χαμένης αυτοεκτίμησης), γεγονός που χαρακτηρίζει τους ενήλικες εκπαιδευόμενους (Rogers A. 1999 και 2001, Κόκκος-Λιοναράκης 1998, Κόκκος 1999).

3.1.2 Βιωματική μάθηση

Στη διάρκεια της ανάλυσης του πρώτου άξονα των συνεντεύξεων ο οποίος είχε ως στόχο τη διερεύνηση της συνειδητοποίησης της έννοιας της βιωματικής μάθησης διαπιστώθηκε ότι η βιωματική μάθηση γίνεται αντιληπτή ως η γνώση την οποία αποκτά κάποιος είτε κατά τη διάρκεια της ζωής του («η γνώση βγαίνει μέσα από τις εμπειρίες και το βίος»), είτε ακούγοντας τα βιώματα και τις εμπειρίες των συμμαθητών και των εκπαιδευτών («βιωματική μάθηση είναι η μεταφορά γνώσεων από τον εκπαιδευτή και η απόκτηση των γνώσεων αυτών μέσω των εμπειριών του εκπαιδευτή») είτε ως ένας άλλος τρόπος μάθησης ο οποίος δεν συνδέεται με τις εμπειρίες («δεν τίθενται τα θέματα με επιστημονικούς όρους, αλλά πολύ απλά. Είναι σαν να κάθομαι σπίτι μου και να έχω τον προσωπικό μου δάσκαλο»).

Σχεδόν στο σύνολό τους οι εκπαιδευόμενοι απάντησαν ότι μεταφέρουν τις εμπειρίες τους και τα βιώματά τους στην τάξη («στην ιστορία αναφερθήκαμε στην εξέγερση του Πολυτεχνείου κι εγώ που την είχα ζήσει διηγήθηκα τις εμπειρίες μου», «είπα τα βιώματά του πατέρα μου όταν έφυγε από τον Πόντο»). Η επεξεργασία δευτερογενών ιδίων εμπειριών (Jarvis P., 2004) θεωρείται από τους ερωτηθέντες ως διαδικασία πολύ εποικοδομητική, η οποία συνεισφέρει στη μάθησή τους διότι τους δίνεται η ευκαιρία είτε να εκτιμήσουν αυτό που έχουν («δόξα τω θεώ, εγώ δεν βίωσα κάτι τέτοιο»), είτε να προβληματιστούν στο πώς θα αντιμετώπιζαν μια παρόμοια κατάσταση («ακούγοντας αυτά που πέρασαν

⁵ Όσον αφορά τους εκπαιδευτές καλύφθηκαν όλες οι ειδικότητες που διδάσκονται στο ΣΔΕ εκτός της αισθητικής αγωγής.

⁶ Το δείγμα των εκπαιδευομένων αποτελούν άνδρες και γυναίκες, άνεργοι και εργαζόμενοι, καλύπτουν όλο το ηλικιακό φάσμα (από 20 ετών έως 50) και είναι πρωτοετείς και δευτεροετείς (πρωτοετείς οι οποίοι ξεκινούν να φοιτούν σε ένα νέο θεσμό εκπαίδευσης και δευτεροετείς οι οποίοι έχουν ολοκληρώσει τον κύκλο σπουδών τους και έτσι έχουν ολοκληρωμένη άποψη για το πρόγραμμα). Θεωρήθηκε πολύ σημαντικό οι εκπαιδευόμενοι να καλύπτουν όχι μόνο κάποια χαρακτηριστικά ως προς το φύλο, την ηλικία ή το έτος φοίτησης, αλλά ως επί το πλείστον χαρακτηριστικά που έχουν σχέση με την κοινωνική κατάσταση η οποία απορρέει από ένα «δύσκολο» παρελθόν (κακοποίηση, κοινωνικός αποκλεισμός κ.ά.).

⁷ Το συγκεκριμένο Σχολείο λειτουργεί από τον Σεπτέμβριο του 2000. Τη σχολική περίοδο 2006-2007 εγγράφηκαν 98 εκπαιδευόμενοι, εκ των οποίων οι 52 στο α' έτος και οι 46 στο β' έτος. Στην πλειοψηφία τους οι εκπαιδευόμενοι είναι γυναίκες ενώ καλύπτεται ένα ευρύ ηλικιακό φάσμα (από 19 έως 65 ετών). Το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευομένων κυμαίνεται μεταξύ 30-44 ετών και ένα ποσοστό της τάξης του 60% είναι εργαζόμενοι. Μεταξύ των εκπαιδευομένων συναντώνται περιπτώσεις ατόμων με ειδικές ανάγκες, παλιννοστούντες, οικονομικοί μετανάστες, Ρομ, αρχηγό μονογονεϊκών οικογενειών κ.ά. (στατιστικά στοιχεία του Ινστιτούτου Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων).

οι Πόντιοι σκέφτηκα τι θα έκανα εγώ», «προσπαθώ να μπω στη θέση τους και να καταλάβω») είτε να μάθουν μέσα από τις εμπειρίες των συμμαθητών τους («θεωρώ ότι είναι πολύ σημαντικό να μοιραζόμαστε τις εμπειρίες μας με τους άλλους για να βρίσκουμε λύσεις στα προβλήματά μας») είτε να αισθανθούν ευχαρίστηση νοιώθοντας ότι αποτελούν μέρος του ίδιου κοινωνικού συνόλου με εκείνο των συμμαθητών τους («ευχάριστα. Μπορούμε και συμπληρώνουμε το παζλ μέσα από τις εμπειρίες των άλλων, π.χ. στο κεφάλαιο της Ιστορίας για την εσωτερική μετανάστευση διαπιστώνεις ότι είχες κοινή πορεία με πολλούς από τους συμμαθητές σου και παραπλήσιες ιστορίες: “την άκουγες και έβλεπες ότι κάπου εκεί πέρα είναι και η δική σου”») (Jarvis P., 1987).

Σύμφωνα με τα παραπάνω επιβεβαιώνεται ένα από τα χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευόμενων, ότι δηλαδή οι ενήλικοι διαθέτουν ένα ευρύ φάσμα εμπειριών που πηγάζει από την ενήλικη ζωή τους και ως εκ τούτου επιθυμούν το περιεχόμενο της εκπαίδευσης να συνδέεται με αυτές (Rogers A. 1999, Κόκκος-Λιοναράκης 1998, Κόκκος 1999).

Ως μειονεκτήματα της βιωματικής μάθησης, οι εκπαιδευόμενοι αναφέρουν τις συζητήσεις για θέματα τα οποία είτε δεν τους ενδιαφέρουν και ως εκ τούτου δε θεωρούν σκόπιμο να ακούσουν τις απόψεις των συμμαθητών τους («για μένα η θρησκεία είναι ένα θέμα αδιαπραγμάτετο και δεν με ενδιαφέρουν οι απόψεις των συμμαθητών μου γιατί εγώ πιστεύω στο Χριστό») είτε τους φέρνουν σε δύσκολη θέση («δεν θέλω να σκαλίζω το παρελθόν»).

Οι εμπειρίες και τα βιώματα μεταφέρονται στην «τάξη» μέσω της συζήτησης ή κάποιων συγκεκριμένων εκπαιδευτικών τεχνικών ή άλλων δραστηριοτήτων στο πλαίσιο του σχολείου (παιχνίδι ρόλων, καταϊγισμός ιδεών, project, εργαστήρια).

Οι εκπαιδευόμενοι συνδέουν τη μάθηση με την ευχαρίστηση («είναι μεγάλο ευτύχημα που υπάρχουν αυτές οι δραστηριότητες διότι συνδυάζεται η ευχαρίστηση με τη γνώση»), με τη γενικότερη γνώση («συμμετέχω στο project για την ιστορία του Πόντου... Μαθαίνεις ιστορία αλλά μαθαίνεις να χρησιμοποιείς και τις εγκυκλοπαίδειες, τις εφημερίδες και τα βιβλία») και πάνω από όλα με την καθημερινότητα («με το θέατρο αποβάλλεις τη ντροπή σου και μαθαίνεις να χειρίζεσαι καλύτερα τη γλώσσα»). Γενική διαπίστωση αποτελεί το γεγονός ότι ο τρόπος μάθησης στο ΣΔΕ είναι διαφορετικός από εκείνον που θυμούνται εκείνοι ή ακούνε από άλλους (π.χ. τα παιδιά τους) και θεωρούν πολύ σημαντικό ότι υπάρχει μια συνεχής συζήτηση και ανταλλαγή απόψεων («η εργασία σε ομάδες βοηθάει πολύ γιατί ο ένας συμπληρώνει τον άλλο και η γνώση γίνεται κατανοητή και από τους πιο αδύνατους μαθητές») (Rogers A. 1999, Noye D. και Piveteau J. 1999).

3.1.3 Εκπαιδευτές

Σημαντικότερο όμως από τις εκπαιδευτικές τεχνικές ή τις δραστηριότητες, πρωτοετείς και δευτεροετείς εκπαιδευόμενοι θεωρούν το καλό κλίμα μέσα στην τάξη, στη δημιουργία του οποίου συμβάλλουν οι εκπαιδευτές (Noye D. και Piveteau J. 1999, Courau S. 2000 και 2002). Διαπιστώνεται ότι ο εκπαιδευτής του ΣΔΕ είναι πάνω από όλα άνθρωπος με σεβασμό, εκτίμηση και κατανόηση προς τους μαθητές του. Δεν τους προ-

σβάλλει θεωρώντας τους κατώτερους από αυτόν ούτε αδιαφορεί γι' αυτούς. Οι εκπαιδευόμενοι επιδιώκουν τη φιλία των εκπαιδευτών τους («να είναι φίλοι μου»), τη ζεστασιά, την ανθρωπιά («την ανθρωπιά πάνω από όλα») και πάνω απ' όλα την κατανόηση στις καθημερινές προσωπικές δυσκολίες. Δίνουν λιγότερη σημασία στον τρόπο διδασκαλίας του εκπαιδευτή όμως ζητούν την επιβράβευση («εάν σου πει έστω ένα μπράβο είναι διαφορετικά») και θεωρούν πολύ σημαντικό ότι έστω και αργοπορημένα ξεπέρασαν τους φόβους που είχαν στο σχολείο όπου φοιτούσαν («ο καθηγητής στο ΣΔΕ σου λέει κάτι μέχρι να τα καταλάβεις εν αντιθέσει με το κανονικό σχολείο»).

Η καλλιέργεια ενός μαθησιακού κλίματος που χαρακτηρίζεται από ουσιαστική επικοινωνία, πνεύμα συνεργασίας και αμοιβαίο σεβασμό έχει ως αποτέλεσμα την υπερπήδηση εξωτερικών και εσωτερικών εμποδίων (Rogers A. 1999, Κόκκος-Λιοναράκης 1998, Κόκκος 1999). Εμπόδια που απορρέουν από τις κοινωνικές υποχρεώσεις («είναι δύσκολο να συνδυάζεις οικογένεια, δουλειά και σχολείο αλλά εδώ έχουν κατανόηση») ή απρόβλεπτες καθημερινές δυσκολίες («εγώ πέρυσι αντιμετώπισα σοβαρό πρόβλημα υγείας με το σύζυγό μου και ήταν οι καθηγητές δίπλα μου, με τα τηλέφωνα τους, με τη στήριξη τους γενικώς») ή εμπόδια που οφείλονται σε αίτια όπως ο φόβος της αποτυχίας («δεν φανταζόμουν ποτέ ότι στα 33 μου θα μπορούσα να είμαι τόσο άνετη στο σχολείο και θα μπορούσαν να μου τα δώσουν να τα καταλάβω»), της κριτικής, του αισθήματος κατωτερότητας, τα οποία αναπτύχθηκαν με την πάροδο των χρόνων κι εξελίχθηκαν σε αρνητικές ή ακόμη και τραυματικές εμπειρίες («οι δάσκαλοι ήταν αυστηροί και με γέμιζαν φόβο κι εδώ το απέβαλα αυτό»).

3.1.4 Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας

Απόρροια των παραπάνω είναι οι εκπαιδευόμενοι –περιγράφοντας το ΣΔΕ– να εκφράζονται με μεγάλη αγάπη γι' αυτό κι ευγνωμοσύνη για όλους όσους εμπλέκονται σε αυτό. Μπορεί να θεωρηθεί ότι για κάποιους από τους εκπαιδευόμενους το Σχολείο είναι ίσως μια πρώτη θετική εμπειρία («το πιο ωραίο πράγμα που έχω κάνει μέχρι στιγμής στη ζωή μου»), ενώ για κάποιους άλλους είναι η ευκαιρία να ζήσουν καταστάσεις που δεν είχαν τη δυνατότητα να ζήσουν όταν «έπρεπε» ή να διορθώσουν ίσως κάποιες τραυματικές εμπειρίες ξαναζώντας κάποιες χρονικές περιόδους της ζωής («για μένα είναι η πρώτη ευκαιρία»). Διαπιστώνεται ότι βιώνονται συναισθήματα πρωτόγνωρα: της ασφάλειας («μου αρέσουν οι ανθρώπινες σχέσεις που υπάρχουν, το οικογενειακό κλίμα»), της ηρεμίας, της χαλαρότητας, της ξεκούρασης («μου αρέσουν τα πάντα. Και η ώρα του μαθήματος και η ώρα του διαλείμματος και ο χαβαλές με τους συμμαθητές μου και το καλαμπούρι με τους καθηγητές μου») της ικανοποίησης και ευχαρίστησης των εμπειριών που βιώνονται με καθυστέρηση («ζω μια δεύτερη εφηβεία»).

Σε συνέχεια των όλων όσα έχουν αναφερθεί διαφαίνεται ότι η εκπαιδευτική διαδικασία του ΣΔΕ –όπως αυτή έχει σχεδιαστεί και υλοποιείται– έχει ως αποτέλεσμα την προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευόμενων, την καλλιέργεια της αυτοπεποίθησης και ως εκ τούτου της υπευθυνότητας, στοιχεία που διακρίνουν τον ενήλικο από τον μη ενήλικο (Rogers A. 1999).

Η αλλαγή σε επίπεδο αντιλήψεων, νοοτροπίας, στάσεων, αποδεικνύεται πιο σημαντική από ότι η απόκτηση νέων γνώσεων, παρόλο που –η απόκτηση νέων γνώσεων– θεωρείται ως πρώτος στόχος από πλευράς εκπαιδευομένων. Η ασυνείδητη αυτή αλλαγή και βέβαια τα θετικά αποτελέσματα αυτής στον τρόπο σκέψης των εκπαιδευομένων επαληθεύει τη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης όπως αυτή αναπτύχθηκε από τον Mezirow. Από τη στιγμή που οι εκπαιδευόμενοι βρίσκονται σε ένα περιβάλλον επικοινωνιακής μάθησης, όπου οι εμπειρίες τους αποτελούν μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας και αξιοποιούνται για την απόκτηση νέας γνώσης, με τον απαιτούμενο σεβασμό από τους εκπαιδευτές, μέσω του διαλόγου και της συζήτησης οδηγούνται σε έναν άλλο τρόπο σκέψης και τελικά στο στάδιο του κριτικού στοχασμού κατά το οποίο αμφισβητούν παραδοχές και αντιλήψεις («μπόρεσα να μιλήσω για το ξύλο που έτρωγα από τον άντρα μου και να πω γι' αυτό και σε άλλες γυναίκες που περνούν τα ίδια», «προσπάθησα και πέτυχα και μπροστά στους συμμαθητές μου»).

Ως εκ τούτου γίνεται αντιληπτό ότι όλοι οι ενήλικοι μπορεί να βρεθούν κάποια στιγμή στην αρχή ενός νέου σταδίου, αλλά πάντα στο μέσο μιας εξελισσόμενης διεργασίας ανάπτυξης και αυτό επιβάλλεται να γίνει σεβαστό ώστε η εκπαιδευτική εμπειρία που προσφέρεται να αποτελέσει μέρος αυτής της αδιάκοπης διεργασίας αλλαγής.

3.2 Εκπαιδευτές

3.2.1 Προφίλ

Οι εκπαιδευτικοί των ΣΔΕ –ανεξάρτητα από το πόσα χρόνια διδάσκουν στο ΣΔΕ– είναι εκπαιδευτικοί με μακροχρόνια εκπαιδευτική εμπειρία –κυρίως στη δευτεροβάθμια βαθμίδα εκπαίδευσης– και αποφάσισαν να διδάξουν στο ΣΔΕ για διαφορετικούς λόγους αλλά με κοινή αφετηρία: να εκπληρώσουν το έργο τους ως εκπαιδευτικοί. Ένα έργο το οποίο συναντά εμπόδια λόγω του συστήματος των εξετάσεων στο λύκειο ή λόγω της ανελαστικότητας του αναλυτικού προγράμματος.

Αυτό που τους ενθαρρύνει όλους είναι η δίψα των μαθητών τους για μάθηση, το ενδιαφέρον που δείχνουν σε ό,τι νέο ακούν, παρά τις δυσκολίες και τις αντιξοότητες που συναντούν στο εκπαιδευτικό τους έργο. Δυσκολίες που πηγάζουν όχι μόνο λόγω της ελλιπούς επιμόρφωσης που έχουν στο θέμα της εκπαίδευσης ενηλίκων, αλλά το κυριότερο, όπως τονίζουν όλοι οι ερωτώμενοι, διότι οι μαθητές του ΣΔΕ είναι –στην πλειοψηφία τους– άτομα με χαμηλή αυτοεκτίμηση και ανεκπλήρωτα όνειρα.

Θεωρούν ότι η αξιοποίηση των εμπειριών και βιωμάτων –των εκπαιδευομένων– κατά την εκπαιδευτική διαδικασία επιφέρει θετικά αποτελέσματα στην κατάκτηση της νέας γνώσης διότι αυτή χτίζεται μέσω των ίδιων των εκπαιδευομένων, γεγονός που την καθιστά πιο εύκολα αφομοιώσιμη και ταυτόχρονα βιώνεται η ικανοποίηση της συμμετοχής και της συμβολής στη διαδικασία της μάθησης.

3.2.2 Η βιωματική μάθηση

Η βιωματική μάθηση γίνεται αντιληπτή ως οργάνωση της μαθησιακής διαδικασίας με βάση το «learning by doing», το οποίο συνεπάγεται ότι ο εκπαιδευόμενος αποκτά νέες γνώσεις και δεξιότη-

τες αφού έχει βιώσει ή πράξει κάτι νέο («το να τους βάλω να κάνουν –στον υπολογιστή– μια αίτηση για το δημόσιο, έστω και εικονική, να τη συμπληρώσουν, να γράψουν ένα βιογραφικό, θα έχει ως αποτέλεσμα να μάθουν και τι είναι η αίτηση και τι είναι το βιογραφικό»). Σε συνέχεια της παραπάνω αντίληψης για κάποιους εκπαιδευτές η βιωματική μάθηση «ακουμπά» στη διερευνητική μάθηση και ταυτίζεται σχεδόν με τη μέθοδο project («μαθαίνεις κάνοντας κάτι εσύ ο ίδιος... και η μέθοδος project τους δίνει τη δυνατότητα να ψαχτούν, να κάνουν πράγματα, να κινήσουν το μυαλό τους») (Χρυσουφίδης Κ. 2005). Επίσης, υπάρχουν απόψεις ως προς την έννοια της βιωματικής μάθησης, οι οποίες προσεγγίζουν τους θεωρητικούς αυτού του τομέα και υποστηρίζουν ότι η αξιοποίηση των εμπειριών βοηθάει στην ταξινόμηση της ήδη υπάρχουσας γνώσης και τη σύνδεση αυτής με κάποιο επιστημονικό αντικείμενο («μελετώντας τον κοινωνικό μετασχηματισμό και διηγούμενοι την ιστορία τους ή εκείνη των γονιών τους και των παππούδων τους, μπορούν πολύ εύκολα να καταλάβουν τη μετάβαση της ελληνικής κοινωνίας από την αγροτική μορφή στη βιομηχανική»). Και βέβαια πολύ σημαντικό θεωρείται το γεγονός ότι για κάποιους από τους εκπαιδευτές του ΣΔΕ η βιωματική μάθηση «ταυτίζεται» με απόψεις σύγχρονων μελετητών όπως του Mezirow και νοείται ως η αξιοποίηση και επεξεργασία της εμπειρίας, όχι μόνο για γνωστικούς λόγους, αλλά με στόχο την αλλαγή τρόπου σκέψης και στάσεων («αποκτούν γνώσεις συμμετέχοντας και διηγούμενοι τις εμπειρίες τους, αλλά καμιά φορά συνειδητοποιούν τη θέση τους, το ρόλο τους, και αλλάζουν»). Τέλος, για ορισμένους η βιωματική μάθηση είναι ένας διαφορετικός τρόπος διδασκαλίας ο οποίος χρησιμοποιείται για να διευκολύνει τους συγκεκριμένους εκπαιδευόμενους όχι μόνο επειδή είναι ενήλικοι, αλλά διότι αντιμετωπίζουν ένα έλλειμμα γνώσεων ως προς τις έννοιες και τους επιστημονικούς όρους («δεν ξεκινάω το θέμα επιστημονικά, δεν δίνω τη θεωρητική και επιστημονική προσέγγιση, αλλά ξεκινάω από το πρόβλημα και μέσα από την επίλυσή του διαμορφώνω την επιστημονική θεώρησή»).

Στην πράξη όλοι οι εκπαιδευτές συνδυάζουν διαφορετικές μεθόδους μάθησης. Χρησιμοποιούνται οι μέθοδοι παρουσίασης (ο πίνακας, η εισήγηση), οι συμμετοχικές μέθοδοι (ερωτήσεις, συζήτηση, ομάδες), όπως επίσης και οι ευρετικές (πειράματα, σύνταξη κειμένων) (Courau S. 2000, Κόκκος 1999, Noye J. και Riveteau D. 1999). Επίσης, μέρος αυτών των μεθόδων θεωρούνται και οι εκπαιδευτικές επισκέψεις και οι εκδρομές (Χρυσουφίδης Κ. 2005). Ο κάθε εκπαιδευτής –χωρίς να στηρίζεται σε κάποια θεωρία– χρησιμοποιεί αυτές τις μεθόδους έχοντας ως κριτήριο τα ενδιαφέροντα και τις προτιμήσεις των εκπαιδευομένων, την ανάγκη τους για ενεργητική συμμετοχή, όπως επίσης και τις απαιτήσεις του ίδιου του αντικειμένου.

Σε συνάρτηση με τα παραπάνω θεωρείται ως πολύ σημαντικό στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας η αξιοποίηση των βιωμάτων και εμπειριών των εκπαιδευομένων διότι άπτεται της καθημερινότητας και της πραγματικότητας των ιδίων – των εκπαιδευομένων. Η αξιοποίηση αυτή των εμπειριών οδηγεί στην απόκτηση γνώσεων, αλλά κυρίως σε αλλαγή συμπεριφοράς και στάσης («...όταν λοιπόν κάποιος εκφράσει το προσωπικό του βίωμα πώς αισθάνθηκε όταν κάποιος του άσκησε κρι-

τική... πιθανόν να είναι ο ίδιος προσεκτικότερος ώστε να μην προκαλέσει τα ίδια συναισθήματα που βίωσε ο ίδιος όταν του κάνανε ανάλογη κριτική»).

Αυτό που έχει μεγάλη σημασία στην όλη διαδικασία της αξιοποίησης των εμπειριών και βιωμάτων είναι να ακολουθείται μια καλά σχεδιασμένη βιωματική δραστηριότητα έτσι ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι που έχουν τεθεί από εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενους και να αποφευχθούν εμπειρίες και δραστηριότητες που θα μπορούσαν να φέρουν σε δυσχερή θέση τους εκπαιδευόμενους (Φίλλιπς Ν. 2004).

Κατά συνέπεια, ως πλεονεκτήματα της βιωματικής μάθησης αναφέρονται η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης μέσω της συμμετοχικής μάθησης, η αφομοίωση της γνώσης μέσω του προσωπικού βιώματος, η διδασκαλία βάσει των ενδιαφερόντων των εκπαιδευομένων, ενώ τα μειονεκτήματα εντοπίζονται στις αντιστάσεις και αντιδράσεις των εκπαιδευομένων, από τις οποίες απορρέει κάποιες φορές και μια απογοήτευση ή δισταγμός ως προς το αποτέλεσμα της όλης διαδικασίας, από πλευράς εκπαιδευτών («δεν ξέρω αν τελικά αυτός ο τρόπος μάθησης βοηθάει ή μπορεί να φταίω κι εγώ»).

Οι αντιστάσεις αυτές σχετίζονται με τα χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων και τα εμπόδια στη μάθηση που αντιμετωπίζει ο κάθε εκπαιδευόμενος. Ως ενήλικοι εκπαιδευόμενοι έχουν διαμορφώσει ένα δικό τους «μοντέλο» μάθησης («ζητούν βιβλία, ασκήσεις γραμματικής και κανόνες») και έχουν ένα δικό τους ρυθμό μάθησης («είμαι υποχρεωμένοι για δύο και τρία συνεχόμενα μαθήματα να επαναλάβω τα ίδια πράγματα»). Επίσης, δεν διακρίνονται όλοι από τη διάθεση για ενεργητική συμμετοχή διότι δεν έχουν προσεγγίσει ακόμη το στάδιο της ενηλικιότητας (Brookfield 1986, Knowles 1998, Rogers 2002, Tight 2002) παρά την ηλικία τους («...τη συγκεκριμένη κοπέλα την κρατούσαν πάντα κλεισμένη στο σπίτι. Το σχολείο είναι η μόνη της διέξοδος»). Τέλος, ένα πολύ σημαντικό στοιχείο που χρήζει ιδιαίτερης προσοχής από τους εκπαιδευόμενους είναι οι ήδη υπάρχουσες γνώσεις και οι διαμορφωμένες αντιλήψεις, οι οποίες πηγάζουν είτε από προκαταλήψεις φυλετικές, πολιτισμικές ή θρησκευτικές («είναι δύσκολη η διδασκαλία κάποιων κεφαλαίων της Ιστορίας διότι έχουμε εκπαιδευόμενο ο οποίος είναι "τουρκοφάγος"») είτε από προσκόλληση στο παρελθόν («εγώ έτσι το έμαθα από τον πατέρα μου και δε θέλω να το αλλάξω αυτό») (Rogers Α.1999).

Όλα τα παραπάνω χαρακτηριστικά τα οποία άπτονται της προσωπικότητας του εκπαιδευομένου και μπορούν να αποτελέσουν εμπόδια στη μάθηση σε συνάρτηση με τα εμπόδια, τα οποία απορρέουν από τις κοινωνικές υποχρεώσεις και τα καθήκοντα των ενηλίκων εκπαιδευομένων (Rogers Α. 1999), οδηγούν σε μηχανισμούς παραίτησης και ως εκ τούτου «απομάκρυνσης» από την εκπαιδευτική διαδικασία.

3.2.3 Εκπαιδευτές

Οι εκπαιδευτές λοιπόν καλούνται να παίξουν έναν πολύπλοκο και πολυσύνθετο ρόλο για τον οποίο πρέπει να διαθέτουν συγκεκριμένες στάσεις και δεξιότητες. Ως σημαντικότερη δεξιότητα προβάλλεται εκείνη της επικοινωνίας με τους εκπαιδευόμενους

(«η ικανότητα να μπορείς να επικοινωνείς και να έρχεσαι στη θέση τους») και ως στάση εκείνη του σεβασμού και της υποστήριξης («το σημαντικότερο στοιχείο στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι ο σεβασμός απέναντι στον εκπαιδευόμενο»)(Βεργίδης Δ. 2003). Επίσης θεωρούν ότι ο εκπαιδευτής πρέπει να έχει ευελιξία στην επιλογή διαφορετικών θεματικών και εναλλαγή στις μεθόδους ώστε να κρατά αμείωτο το ενδιαφέρον των εκπαιδευομένων και να τους ωθεί στη συμμετοχή («θα πρέπει συνέχεια να βρίσκουμε πράγματα για να κρατάμε το ενδιαφέρον των εκπαιδευομένων»). Εντοπίζουν επίσης δεξιότητες που αφορούν το γνωστικό τους αντικείμενο («λόγω της εφαρμογής των γραμματισμών και των πολυγραμματισμών ο εκπαιδευτής πρέπει να έχει την ενοποιημένη γνώση της επιστήμης του, σαν ακαδημαϊκό περιεχόμενο, πρώτον»). Σε συνάρτηση με τα παραπάνω θεωρούν ότι χρειάζεται να έχουν επιπλέον γνώσεις σε επίπεδο ψυχολογίας («...να έχεις βασικές γνώσεις ψυχολογίας και ανθρώπινης συμπεριφοράς, έτσι ώστε η έκφραση του προσωπικού βιώματος να μην είναι τραυματική...»), διαχείρισης ομάδων («πρέπει κάθε φορά να τους ενώνεις, να τους κάνεις ομάδα»), ανθρώπινων σχέσεων, από τη στιγμή που καλούνται να εφαρμόσουν μεθόδους βιωματικής μάθησης και ειδικά στο πλαίσιο του ΣΔΕ όπου φοιτούν άτομα με πολύ ιδιαίτερα χαρακτηριστικά («είναι μια ειδική ομάδα με πολλά προβλήματα, ψυχολογικά, κοινωνικά, προσαρμοστικότητα, κινητικά. Χρειάζεται λοιπόν υπομονή, επιμονή και βέβαια γνώσεις που δεν υπάρχουν»).

Αντιλαμβανόμενοι τη δυσκολία του ρόλου τους, βρίσκονται σε συνεχή επαφή με τους εκπαιδευόμενους, αλλά προσπαθούν συγχρόνως να ξεπεράσουν τις αδυναμίες τους, οι οποίες είναι είτε ατομικές («χρειάζεται μια συνεχής ενημέρωση») είτε συλλογικές («μου φαίνεται ότι κάποιες φορές τους παρακαϊδεύουμε, ενώ αυτοί οι άνθρωποι χρειάζονται και όρια»).

3.2.4 Το Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας

Συνοψίζοντας, συμπεραίνεται ότι οι εκπαιδευτές των ΣΔΕ, επωμιζόμενοι το δύσκολο έργο το οποίο έχουν αναλάβει, παρ' όλες τις δυσκολίες και κάποιες φορές την απογοήτευση που αισθάνονται, ενστερνίζονται τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτών ενηλίκων (Rogers Α. 1999) και πιστεύουν ότι το Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας είναι μια πραγματική ευκαιρία για τους εκπαιδευόμενους να αποκτήσουν τη χαμένη τους αυτοεκτίμηση, την αξιοπρέπειά τους, να κάνουν πραγματικότητα τα χαμένα και ανεκπλήρωτα όνειρά τους και να ενταχθούν και πάλι στο κοινωνικό σύνολο με νέες δεξιότητες και αντιλήψεις («ότι πηγαίνουν στα ΤΕΕ, σημαίνει πως έμαθαν πώς να μαθαίνουν», «νομίζω ότι μπορούν πιο εύκολα να διεκδικήσουν και να επιλύσουν τα προβλήματα που προκύπτουν»).

4. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Χωρίς να υπάρχει η απαίτηση κάποιας γενίκευσης, αλλά περιοριζόμενοι στο υπάρχον δείγμα του ΣΔΕ Αχαρνών και στην έως τώρα ανάλυση, συμπεραίνεται ότι ο εκπαιδευόμενος στο ΣΔΕ εγγράφεται σε αυτό νοιώθοντας την έλλειψη των βασικών γνώσεων στην καθημερινότητά του αλλά κατά κύριο λόγο έχοντας

ως απωθημένο τα «χαμένα» σχολικά χρόνια. Η «χαμένη» σχολική περίοδος, η οποία –πολλές φορές– έμεινε ημιτελής, μπορεί να συνδέεται με τραυματικές εμπειρίες και απογοήτευση, στοιχεία τα οποία δημιουργούν συχνά εμπόδια στην μάθηση, είτε εσωτερικά είτε εξωτερικά. Ως συνέπεια των παραπάνω ο εκπαιδευόμενος στο ΣΔΕ χαρακτηρίζεται από χαμηλή αυτοεκτίμηση και έλλειψη εμπιστοσύνης στον εαυτό του, στοιχεία που δρουν ως τροχοπέδη στην πλήρη κοινωνικοποίησή του, όχι μόνο σε επίπεδο γνώσεων αλλά και στάσεων. Έτσι –σε ένα πρώτο επίπεδο– γίνεται πλήρως κατανοητή, η επιθυμία απόκτησης του απολυτηρίου γυμνασίου παρόλο που –σε ένα δεύτερο επίπεδο– η επιθυμία της αποδοχής από το κοινωνικό σύνολο και του «ανήκειν» σε αυτό είναι πολύ πιο ισχυρή, αν και συνειδητοποιείται δύσκολα και ως εκ τούτου εκφράζεται δυσκολότερα.

Συνεπώς –για τον εκπαιδευόμενο στο ΣΔΕ– το πιο σημαντικό στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι οι σχέσεις οι οποίες αναπτύσσονται μεταξύ εκπαιδευομένων και εκπαιδευτών και οδηγούν στην καλλιέργεια ενός τέτοιου μαθησιακού κλίματος το οποίο προωθεί τη γνώση αλλά πάνω από όλα την αυτοεκτίμηση. Βαρύνουσας επίσης σημασίας –για τον εκπαιδευόμενο– είναι το γεγονός ότι η νέα γνώση θα πρέπει να σχετίζεται με την καθημερινότητά του και ως εκ τούτου να συνδέεται με τις εμπειρίες του, πρότερες και τωρινές.

Ο εκπαιδευτής του ΣΔΕ –τις περισσότερες φορές είναι εκπαιδευτικός με πολυετή επαγγελματική εμπειρία– αποφασίζει να διδάξει στο συγκεκριμένο σχολείο –μην έχοντας εξειδικευμένες γνώσεις– αλλά έχοντας την επιθυμία να υιοθετήσει έναν

νέο τρόπο διδασκαλίας και να απευθυνθεί σε ένα κοινό το οποίο δίνει την ίδια σημασία και αξία σε όλα τα θεματικά πεδία. Αντιλαμβάνεται ότι αυτό που έχει περισσότερη σημασία –για τους εκπαιδευόμενους– είναι όχι μόνο η απόκτηση νέας γνώσης, αλλά η αλλαγή στάσεων και συμπεριφορών, στόχοι οι οποίοι επιτυγχάνονται μέσω της καλλιέργειας σχέσεων που στηρίζονται στο σεβασμό αλλά και συνδέοντας την ίδια τη ζωή των εκπαιδευομένων –εμπειρίες και βιώματά– με τη γνώση.

Διαπιστώνεται λοιπόν ότι εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενοι του ΣΔΕ υιοθετούν παρόμοια αντίληψη για την εκπαιδευτική διαδικασία και προσπαθούν να διαμορφώσουν μαζί εκείνο το περιβάλλον μάθησης στο πλαίσιο του οποίου οι μεν θα «μεταφέρουν» γνώση και οι δε θα την κατακτήσουν. Αυτό το επιτυγχάνουν μέσα από μια συνεχή συζήτηση, ανταλλαγή απόψεων, εμπειριών και βιωμάτων, μακριά πολλές φορές από συγκεκριμένες εκπαιδευτικές τεχνικές αλλά –ασυνείδητα καμιά φορά– πολύ κοντά στις θεωρίες που αφορούν τη βιωματική μάθηση.

Με αυτό τον τρόπο όλοι –εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενοι– απογοητευμένοι από το παραδοσιακό σύστημα εκπαίδευσης «ψάχνουν την πραγματοποίηση ενός ονείρου» που θα οδηγήσει τους μεν εκπαιδευτές στον επαναπροσδιορισμό του διδακτικού τους έργου, τους δε εκπαιδευόμενους στον επαναπροσδιορισμό της ίδιας τους της ζωής και με αυτό τον τρόπο μπορούν να επιβιβασθούν –ως ένα βαθμό τουλάχιστον– οι θεωρίες που αφορούν την εμπειρική και βιωματική μάθηση και ειδικότερα εκείνη του κριτικού στοχασμού και της μετασχηματίζουσας μάθησης (Mezirow 1977, 1989, 1990, 1991, Jarvis P. 2004).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Βαϊκούση Δ., Βαλάκας Ι., Κόκκος Α. και Τσιμπουκλή Α. (1999) *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Εκπαιδευτικές μέθοδοι-Ομάδα εκπαιδευομένων*, τόμος Δ', Πάτρα: ΕΑΠ.
- Βασιλού-Παπαγεωργίου Β. (2004) «Η εκπαίδευση ενηλίκων υπό το πρίσμα δυο στοχαστών του 20ού αιώνα, J. Dewey και P. Freire», *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 1, 24-28.
- Βεκρής Α., Χοντολίδου Ε. (2003) *Προδιαγραφές σπουδών για τα σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*, Αθήνα.
- D. Boud, R. Keogh και D. Walker (2002) «Reflection: Turning Experience into Learning», (απόσπ.) στο Κόκκος 2005 (επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 4, 8 και 15-19.
- Brookfield St. (1995) *Becoming a Critically Reflective Teacher*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Brookfield St. (1986) *Understanding and Facilitating Adult Learning*, Open University Press.
- ΓΓΕΕ, ΙΔΕΚΕ (2003) *Προδιαγραφές σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*, Αθήνα.
- ΓΓΕΕ, ΙΔΕΚΕ (2004) *Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας*, Πάντειο Πανεπιστήμιο 28-29 Ιουνίου 2003. Αθήνα.
- Γεώργας Δ. (1986) *Κοινωνική ψυχολογία*, τόμος Α', Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Γκιάστας Γ. (2003) «Η ψυχολογία ομάδων στην εκπαίδευση ενηλίκων», στο Βεργίδης Δ. (επιμ.), *Εκπαίδευση ενηλίκων. Συμβολή στην εξειδίκευση στελεχών και εκπαιδευτών*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Cohen L. και Manion L. (1994) *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Courau S. (2000) *Τα βασικά «εργαλεία» του εκπαιδευτή ενηλίκων*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Courau S. (2002) «Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων και οι εκπαιδευτικές μέθοδοι», στο Κόκκος Α. (επιμ.), *Διεθνής Συνδιάσκεψη για την εκπαίδευση ενηλίκων*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Δεδούλη Μ. (2002) «Βιωματική μάθηση-δυνατότητες αξιοποίησης της στην ευέλικτη ζώνη», στο *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, 145-159.
- Douglas T. (1997) *Η επιβίωση στις ομάδες*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων (2004) *Η εμπειρική εκπαίδευση. Υποστηρικτικό υλικό από το σεμινάριο εκπαίδευσης εκπαιδευτών της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων*, Αθήνα, Νοέμβριος 2004.
- Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων (2005) *1ο Συνέδριο της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαιδευτών Ενηλίκων (2004)*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Eco U. (1994) *Πώς γίνεται μια διπλωματική εργασία*, Αθήνα: Νήσος.
- European Commission (1999) *Second Chance Schools: Guide for Setting Up a Second Chance School*, Υπηρεσία Επίσημων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, Λουξεμβούργο.
- ΙΔΕΚΕ (2003) *Καλές πρακτικές & υλικό από την αξιολόγηση των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας στην Ελλάδα*, Αθήνα.
- Jarvis P. (2004) *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Καμαρινού Δ. (1998), *Βιωματική μάθηση στο σχολείο*.
- Καψάλης Α., Παπασταμάτης, Α. (2002) *Εκπαίδευση Ενηλίκων Α', Γενικά εισαγωγικά θέματα*, Θεσσαλονίκη, Εκδόσεις Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης.
- Καψάλης Α., Παπασταμάτης Α. (2000) *Εκπαίδευση Ενηλίκων, Διδακτική Ενηλίκων*, τεύχος Β', Θεσσαλονίκη, Εκδόσεις Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης.
- Κόκκος Α. (1998) «Αρχές μάθησης ενηλίκων», στο Κόκκος Α. και Λιοναράκης Α. *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Σχέσεις διδασκόντων-διδασκόμενων*, τόμος Β', Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κόκκος Α. (1999) *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Το πεδίο, οι αρχές μάθησης, οι συντελεστές*, τόμος Α', Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κόκκος Α. (1999) «Οι εκπαιδευτικές τεχνικές», στο Βαϊκούση Δ. και συνεργάτες *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Εκπαιδευτικές μέθοδοι-Ομάδα εκπαιδευομένων*, τόμος Δ', Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κόκκος Α. (2002) «Η εκπαίδευση ενηλίκων στην Ευρώπη και στην Ελλάδα: Προσδιορισμός του πεδίου, τάσεις, πολιτικές», στο Κόκκος Α. (επιμ.), *Διεθνής συνδιάσκεψη για την εκπαίδευση ενηλίκων*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Κόκκος Α. (2005) *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Ανιχνεύοντας το πεδίο*, Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Κόκκος Α. (2005) «Η εμπειρική εκπαίδευση ενηλίκων», *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 4, 4-13.
- Κυριαζή Ν. (2002) *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Kolb D., Rubin I., Osland J. (1991) *An Experiential Approach*, Prentice-Hall, New Jersey, στο Κόκκος (επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 4, 14
- Landsheere de G. (1996) *Η εμπειρική έρευνα στην εκπαίδευση*, Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.
- Μπακιρτζής Κ. (2000) «Βιωματική εμπειρία και κίνητρα μάθησης», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 30,
- Μπέλλας Θ. (1998) *Δομή και γραφή της επιστημονικής εργασίας*, Αθήνα. Ελληνικά Γράμματα.
- Noye D. και Riveteau J. (1999) *Πρακτικός οδηγός του εκπαιδευτή*, Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Perkins (1994) «The Intelligent Eye: Learning to Think by Looking at Art», (απόσπ.) στο Κόκκος 2005 (επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 4, 20-21.
- Rogers A. (1999) *Η εκπαίδευση ενηλίκων*, Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Rogers A. (2002) «Ενήλικοι εκπαιδευόμενοι: χαρακτηριστικά, ανάγκες, τρόποι μάθησης», στο Κόκκος Α. (επιμ.), *Διεθνής Συνδιάσκεψη για την εκπαίδευση ενηλίκων*, Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Φίλλιπς Ν. (2004) «Η βιωματική μάθηση: Ορισμοί, προβληματισμοί, προϋποθέσεις», *Εκπαίδευση ενηλίκων*, 3, 4-10.
- Χρυσασφίδης Κ. (2005) *Βιωματική –Επικοινωνιακή διδασκαλία (Η εισαγωγή της μεθόδου project στο σχολείο)*, Αθήνα: Gutenberg.

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΝΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

3ο ΔΙΕΘΝΕΣ ΣΥΝΕΔΡΙΟ

Εκπαιδευτές Ενηλίκων: Η εκπαίδευση και η επαγγελματοποίηση τους

14-16 ΜΑΡΤΙΟΥ 2008

Πολυχώρος Απόλλων της Νομαρχίας Πειραιά
Ερμούπολεως και Πηλίου 1 – Καμίνια Πειραιά

Η Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων διοργανώνει το 3ο Διεθνές Συνέδριο της, που θα γίνει στην Αθήνα με τη συμμετοχή Ελλήνων και ξένων ερευνητών και εμπειρογνομόνων. Το Συνέδριο είναι αφιερωμένο στην εκπαίδευση εκπαιδευτών ενηλίκων και στη διαδικασία επαγγελματοποίησης τους, δεδομένου ότι ήδη, σε πολλά και διαφορετικά πλαίσια εκπαίδευσης ενηλίκων στη χώρα μας έχουν εκκινήσει, και σε μερικές περιπτώσεις έχουν ολοκληρωθεί, οι διαδικασίες συστηματικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτών ενηλίκων. Στις διαδικασίες αυτές έχουν αναδειχθεί καινοτόμες προσεγγίσεις, καλές πρακτικές, προβλήματα και δυσκολίες, αλλά και ζητήματα ευρύτερου θεωρητικού και ερευνητικού ενδιαφέροντος. Ζητούμενο παραμένει το πώς συγκροτείται η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτή ενηλίκων, μέσα από ποια βήματα και διαδικασίες και κάτω από ποιες προϋποθέσεις.

ΣΤΟΧΟΣ: Με βάση το παραπάνω σκεπτικό, στόχος του προσεχούς 3ου Διεθνούς Συνεδρίου της Ένωσης, είναι να αποτελέσει forum παρουσίασης, ανάλυσης και συζήτησης γόνιμων προσεγγίσεων και πρακτικών σε ό,τι αφορά αφενός τις διεργασίες της εκπαίδευσης των εκπαιδευτών και αφετέρου τις διεργασίες της επαγγελματικής συγκρότησής τους.

ΑΞΟΝΕΣ ΤΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ ΕΙΝΑΙ

1. Η Εκπαίδευση εκπαιδευτών της συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης και της γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων (Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων, εκπαίδευση ευάλωτων κοινωνικών ομάδων κ.ά.)
2. Η διεργασία της επαγγελματοποίησης των εκπαιδευτών ενηλίκων.

Το Συνέδριο θα περιλαμβάνει και **τρία εργαστήρια βιωματικού χαρακτήρα** που θα σχετίζονται έμπρακτα με την ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της διδακτικής ικανότητας των εκπαιδευτών.

Στη διάρκεια του συνόλου των εργασιών θα γίνει προσπάθεια να υπάρξει η μέγιστη δυνατή συμμετοχή των συνέδρων μέσα από διάλογο, panels, κ.λπ.

ΔΟΜΗ ΤΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

- Το Συνέδριο θα αρχίσει την Παρασκευή 14/3 στις 14.00 και θα λήξει την Κυριακή 16/3 στις 18.30 (βλ. συνημμένο σχέδιο προγράμματος).
- Περιλαμβάνονται παρουσιάσεις σε ολομέλεια, panels, καθώς και τα εργαστήρια βιωματικού χαρακτήρα.

Επιστημονική επιτροπή του συνεδρίου

Δημήτρης Βεργίδης, Καθηγητής Επιμόρφωσης και Εκπαιδευτικής Πολιτικής στο Πανεπιστήμιο Πατρών
Χρήστος Γούλας, Διευθυντής Κατάρτισης του ΙΝΕ/ΓΣΕΕ
Θανάσης Καραλής, Λέκτορας Δια Βίου Μάθησης στο Πανεπιστήμιο Πατρών
Αλέξης Κόκκος, Καθηγητής Εκπαίδευσης Ενηλίκων στο ΕΑΠ, Πρόεδρος της ΕΕΕΕ
Γιώργος Κουλαουζίδης, Καθηγητής-Σύμβουλος Εκπαίδευσης Ενηλίκων στο ΕΑΠ
Δημήτρης Πατρώνας, Καθηγητής-Σύμβουλος Εκπαίδευσης Ενηλίκων στο ΕΑΠ
Μαρία Τερλιζίδου, Σύμβουλος Ανάπτυξης και Επιμόρφωσης Ανθρώπινου Δυναμικού
Άννα Τσιμπουκλή, Διευθύντρια Εκπαίδευσης του ΚΕΘΕΑ
Στην **Επιτροπή Κριτών** του Συνεδρίου συμμετέχουν τα μέλη της Επιστημονικής Επιτροπής και οι Άγγελος Ευστρατογλου (Διευθυντής Προγραμμάτων της Γενικής Γραμματείας Εκπαίδευσης Ενηλίκων) και Κώστας Μάγος (Λέκτορας Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Θεσσαλίας).
Οργανωτική Υπεύθυνη του Συνεδρίου είναι η Χριστίνα Κόκκου.

Η μέθοδος *Project* στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: διερεύνηση απόψεων εκπαιδευτών σχετικά με την εφαρμογή και αποτελεσματικότητά της

Γιώργος Αλεβιζόπουλος*

Περίληψη

Στο παρόν άρθρο διερευνώνται οι απόψεις εκπαιδευτών Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας σχετικά με την εφαρμογή και αποτελεσματικότητα της μεθόδου Project. Η έρευνα διενεργήθηκε κατά το διάστημα Φεβρουάριος-Απρίλιος 2013 μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων και αφορούσε σε στοχευμένο δείγμα 15 εκπαιδευτών. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων προέκυψαν η δεδομένη εφαρμογή της μεθόδου από τους εκπαιδευτές, καθώς και οφέλη σε επίπεδο κοινωνικής ενσωμάτωσης και επιδόσεων των εκπαιδευομένων. Οι δυσκολίες στους εκπαιδευόμενους εντοπίστηκαν σε επίπεδο στερεοτύπων και προκατάληψης, απουσίας εμπειρίας σε ομαδική εργασία, καθώς και ανομοιογένειας σώματος εμπειριών. Τέλος, αναδείχθηκε η μεγάλη εξάρτηση της εφαρμογής και αποτελεσματικότητας της μεθόδου, τόσο από την επιμόρφωση των εκπαιδευτών σε εναλλακτικές μεθόδους διδακτικής όσο και από την έγκαιρη στελέχωση των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας κατά την έναρξη του σχολικού έτους.

Abstract

The present article seeks to investigate the views

of Second Chance School educators with regard to the implementation and efficiency of Project method. The study was conducted from February 26, 2013 through April 2, 2013 via semi-structured interviews and involved a targeted sample of fifteen educators. The analysis of the results showed the given implementation of the method by the educators and benefits at the level of social integration and performance of the learners. Difficulties for the learners were detected regarding the level of stereotypes and bias, lack of experience in cooperative work and heterogeneity in the amount of experience. Finally, it was shown that there is great dependence of the implementation and efficiency of the method on the training of the educators in alternative teaching methods as well as the timely staffing of Second Chance Schools at the beginning of the school year.

Εισαγωγή

Η αναγκαιότητα εναλλακτικών μορφών διδασκαλίας προκύπτει τόσο από τις συντελούμενες κοινωνικές αλλαγές, όσο και από τη θεωρητική ωρίμανση και εξέλιξη των εκπαιδευτικών προσεγγίσεων οι οποίες πλαισιώνουν την εκπαιδευτική διαδικασία. Στο πλαίσιο της εναλλακτικής διδακτικής, η διδασκαλία αντιμετωπίζεται ως επικοινωνιακό γεγονός και δίνεται έμφαση: στην ανάπτυξη θετικού κλίματος στη σχολι-

* Ο Γιώργος Αλεβιζόπουλος είναι κοινωνικός λειτουργός και εκπαιδευτής ενηλίκων.

κή τάξη (Γκότοβος, 1997), στην οργάνωση των εκπαιδευομένων σε ομάδες εργασίας, στην ανάπτυξη εσωτερικών κινήτρων μάθησης και στην καλλιέργεια της ικανότητας «μαθαίνω πώς να μαθαίνω» (Θεοφιλίδης, 1997· Kougl, 1977· Κοσσυβάκη, 1998). Ο μετασχηματισμός του παραδοσιακού σχολικού περιβάλλοντος προϋποθέτει από τον εκπαιδευτικό κριτικό αναστοχασμό σχετικά με τις υιοθετούμενες αρχές και τις εφαρμοζόμενες πρακτικές του. Οι εφαρμοζόμενες καινοτομίες και η γενικότερη διαχείριση των αλλαγών εντάσσονται σε μια ολοκληρωμένη διαδικασία μάθησης, η οποία δίνει έμφαση όχι μόνο στον εξωτερικό έλεγχο της μάθησης αλλά και στην εσωτερική διαδικασία ενεργοποίησής της (Argyris, 1995). Σύμφωνα με τη σύγχρονη παιδαγωγική, τα βιώματα και οι βιωματικές καταστάσεις αποτελούν την αφετηρία της διδακτικής πράξης, με αποτέλεσμα τα τελευταία χρόνια να αντιμετωπίζεται η διδακτική πράξη ως ένα πλαίσιο βιωματικής και επικοινωνιακής διδασκαλίας. Οι συνήθεις εφαρμοζόμενες εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας είναι τα σχέδια εργασίας (Projects), η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, η βιωματική ή επικοινωνιακή, η εξατομικευμένη, η άμεση, η έμμεση, η διδασκαλία του καταιγισμού ιδεών (brainstorming) και ο φάκελος του μαθητή (Portfolio) (Κουτρούμπα, 2004). Στην παρούσα μελέτη δίνουμε έμφαση στη μέθοδο project, τονίζοντας παράλληλα τη θέση ότι η εργασία σε ομάδες αποτελεί την αφετηριακή βάση όλων σχεδόν των εναλλακτικών διδακτικών προσεγγίσεων (Αναγνωστοπούλου, 2001· Κανάκης, 2001· Κόκκος, 2005α· Κοσσυβάκη, 2003· Κώττη, 2008· Ματσαγγούρας, 2008, 2002α· Πολέμη-Τοδούλου, 2005· Serrano & Pons, 2007).

Για τον Χρυσάφιδη (1994) η μέθοδος Project είναι ένα πλέγμα διδακτικών διαδικασιών που έχουν ως αφορμή βιωματικές καταστάσεις. Ο Μάγος (2000) ορίζει τη μέθοδο ως μια διδακτική προσέγγιση που ξεκινά από τα ερωτήματα των

εκπαιδευομένων, αξιοποιεί όλα τα μαθήματα, προωθεί τη δουλειά σε ομάδες και εστιάζεται στην απόκτηση γνώσεων με βιωματικές μεθόδους. Ο Frey διατύπωσε τον ορισμό ότι η μέθοδος Project είναι «*διδασκαλία στην οποία συμμετέχουν αποφασιστικά όλοι και η ίδια η διδασκαλία διαμορφώνεται και διεξάγεται από όλους όπου συμμετέχουν*» (1986, σ. 9). Σύμφωνα με τον Kilpatrick η μέθοδος Project σημαίνει «*την ιδέα μιας προγραμματισμένης δράσης, η οποία γίνεται με όλη την καρδιά και λαμβάνει χώρα μέσα σε ένα κοινωνικό περιβάλλον*» (1918, σ. 319).

Το Project στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας

Το project προκρίνεται όλο και περισσότερο τα τελευταία χρόνια ως σημαντική διδακτική προσέγγιση, τόσο στην τυπική εκπαίδευση όσο και στα προγράμματα των δομών της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, με διαδεδομένη πλέον την εφαρμογή του στην εκπαιδευτική πράξη (Θεοφανέλλης & Καραγεωργίου, 2009· Χριστοφορίδης, 2012). Περιλαμβάνει και προϋποθέτει την ολόπλευρη συμμετοχή των εκπαιδευομένων, ενώ απευθύνεται τόσο σε θέματα διακριτών μαθημάτων όσο και διεπιστημονικού/ διαθεματικού χαρακτήρα. Το project τοποθετείται σήμερα στην πρώτη γραμμή των μεθόδων εκπαίδευσης ενηλίκων, ανταποκρινόμενο στο αίτημα για ολιστική και ανακαλυπτική μάθηση, καθώς και στην ανάγκη ανάπτυξης δεξιοτήτων (Θεοφανέλλης & Καραγεωργίου, 2009). Το γεγονός ότι η εργασία υλοποιείται συλλογικά ελευθερώνει τους συμμετέχοντες από το φόβο της αποτυχίας, με αποτέλεσμα μέσα σε αυτό το πλαίσιο να αναπτύσσεται ένα πνεύμα αμοιβαιότητας όπου όλοι μαθαίνουν να αλληλοβοηθούνται αντί να ανταγωνίζονται (Κόκκος & Λιοναράκης, 1998).

Το Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας είναι ένα καινοτόμο Σχολείο στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, με αρχές και χαρακτηριστι-

κά που προάγουν την ενήλικη μάθηση. Η διδακτική στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε.) είναι εναλλακτική και στοχεύει να μετατρέψει τα σχολεία από τόπους μετάδοσης της γνώσης σε τόπους παραγωγής της γνώσης. Η επιδίωξη αυτή προσανατολίζεται σε αναζήτηση διδακτικών μεθόδων που προτρέπουν και παροτρύνουν τους εκπαιδευόμενους στην άμεση και ενεργή εμπλοκή τους στη διαδικασία της μάθησης. Στις διδακτικές μεθόδους που ενθαρρύνουν τη μαθησιακή αυτή διαδικασία περιλαμβάνονται η μέθοδος Project, η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία κ.ά. (Χριστοφορίδης, 2012).

Σύμφωνα με τις απόψεις των Αναγνωστοπούλου (2001), Δερβίση (1998) και Ματσαγγούρα (2007, 2008), κοινωνικοοικονομικοί, διδακτικοί, ψυχολογικοί και δημογραφικοί λόγοι επιβάλλουν τη χρήση της ομαδοσυνεργατικότητας και του project στα Σ.Δ.Ε.. Ο πληθυσμός των ενηλίκων που φοιτά στα Σ.Δ.Ε. μπορεί να παρουσιάζει ιδιαίτερα κοινωνικά, ψυχολογικά και μαθησιακά χαρακτηριστικά (λ.χ. αρνητικές εμπειρίες από την εκπαίδευση, μακροχρόνια απώλεια της μαθητικής ταυτότητας, ανεργία, χαμηλή ψυχοκοινωνική αυτοεκτίμηση κ.ά.). Με την εφαρμογή του project από κοινωνικο-εκπαιδευτική άποψη (Αναγνωστοπούλου, 2001) δημιουργείται ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο που προωθεί τον εκδημοκρατισμό, την ισότητα, την αλληλεξάρτηση, την αμοιβαιότητα, παρέχοντας δυνατότητες μάθησης και ανάπτυξης σε όλους ανεξαιρέτως τους εκπαιδευόμενους, συμπεριλαμβανομένων και των εκπαιδευόμενων που μπορεί να υστερούν μαθησιακά ή/και κοινωνικά. Προσφέρει ευκαιρίες διατομικής επικοινωνίας, διδάσκει τρόπους επίλυσης συγκρούσεων, δημιουργεί πνεύμα αλληλοβοήθειας και εξασκεί στη δημοκρατική συμπεριφορά. Η μέθοδος Project, σύμφωνα με τις νεότερες θεωρήσεις για τη μάθηση και την εκπαίδευση ενηλίκων, συμβάλει στη χειραφέτηση του ατόμου, στην ενίσχυση και

ενδυνάμωσή του απέναντι στις αλλαγές που συντελούνται (πολιτικές, κοινωνικές, οικονομικές, πολιτισμικές κ.ά.), στη διαμόρφωση και κατάκτηση δεξιοτήτων, καθώς και στη διαδικασία ολοκλήρωσης αναπτυξιακών επιτευγμάτων (Freire, 1977α,β· Κόκκος, 2003· Κοσσυβάκη, 2003· Μπρούτα, 2010· Πολέμη-Τοδούλου, 2005· Rogers, 1999· Τσιμπουκλή, 2000). Η αλληλεπίδραση στις εκπαιδευτικές ομάδες, και ιδιαίτερα η ψυχοσυναισθηματική διάστασή της (κίνητρα, ικανοποίηση εκπαιδευομένων από τη μαθησιακή διεργασία, συναισθηματική κατάσταση, επίπεδα άγχους και αντιστάσεων κ.ά.), είναι σημαντική για την επίτευξη αποτελεσματικής μάθησης (Bion, 2000· Tennant, 1997). Αντλώντας από την πολυσχιδή εμπειρία που διαθέτουν τα μέλη της, η ομάδα μπορεί να οικοδομήσει ευρύτερες και πιο πολύπλοκες γνωστικές «κατακτήσεις», να παράγει πιο ικανοποιητικό έργο, να κατοχυρώσει το κύρος του εκπαιδευόμενου, ενώ η ευρύτερη δυναμική της συντελεί στη δημιουργία και διατήρηση ισχυρών κινήτρων μάθησης (Bion, 2000· Douglas, 1997· Jacques, 2004· Κόκκος & Λιοναράκης, 1998· Πολέμη-Τοδούλου, 2005· Rogers, 1999· Slavin, 1982· Tennant, 1997· Watzlawick, 1998). Μέσω των δημοκρατικών διαδικασιών που εφαρμόζονται στη μέθοδο project, οι εκπαιδευόμενοι κάνουν βήματα στην κατεύθυνση της χειραφέτησής τους. Μαθαίνουν να είναι πρακτικοί, δημιουργικοί και επικοινωνιακοί. Εξασκούνται στο να κατανοούν, να αποσαφηνίζουν και να λύνουν προβλήματα, αναπτύσσοντας έτσι τη δημιουργική και κριτική σκέψη. Τα projects συμβάλλουν στο «άνοιγμα» του σχολείου στη ζωή, στην αλληλεπίδρασή του με την κοινωνία. Αυτή η διαδικασία λειτουργεί απελευθερωτικά για το μαθητή και τον εντάσσει οργανικά στην κοινωνία όπου ανήκει (Βαϊνά, 1996· Θεοφανέλλης & Καραγεωργίου, 2009· Κοσσυβάκη, 1998· Μάγος, 2000· Χρυσαφίδης, 1994).

Η εργασία σε ομάδες και το project αποτελούν τη βάση αλλά

αλλά και τον κύριο κορμό της εφαρμοζόμενης διδακτικής μεθοδολογίας στα Σ.Δ.Ε., καταλαμβάνοντας πολλές διδακτικές ώρες στο πρόγραμμα σπουδών τους. Παράλληλα, ανταποκρίνονται επαρκώς στις αρχές και στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά αυτών των *εναλλακτικών σχολείων τυπικής εκπαίδευσης ενηλίκων* (Βεργίδης, 2005), ενώ καλύπτουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και εξασφαλίζουν τις προϋποθέσεις αποτελεσματικής μάθησης των ενήλικων εκπαιδευομένων (Courau, 2000· Κόκκος, 2005β· Rogers, 1999).

Επισκόπηση βιβλιογραφίας και έρευνας

Η διεθνής εμπειρική έρευνα διευκρινίζει ότι οι συνεργατικές μέθοδοι γενικότερα και το project ειδικότερα, κάτω από ορισμένες συνθήκες, διευκολύνουν τις ακαδημαϊκές επιδόσεις και ενισχύουν τις κοινωνικές ικανότητες των εκπαιδευομένων (Slavin, 1989· Μασαγγούρας, 2000). Οι θέσεις θεωρητικών της εκπαίδευσης, της παιδαγωγικής και της ψυχολογίας συγκλίνουν στην άποψη ότι οι εναλλακτικές μέθοδοι διδασκαλίας υποστηρίζουν τη συλλογική δράση (Coleman, 1992), συνδέουν τη γνώση με αυθεντικές καταστάσεις της ζωής (Χρυσ αφίδης, 1994), συμβάλλουν στην κοινωνικοποίηση και στην αυτονομία των εκπαιδευομένων (Lee, 2002) και ενισχύουν την κριτική ικανότητα (Μασαγγούρας, 2004).

Από εμπειρικές έρευνες (Domyei, 2001) έχει αποδειχθεί ότι η εφαρμογή της συνεργατικής διδασκαλίας και του project παρέχουν μια σπάνια σύνθεση ακαδημαϊκών και κοινωνικών στόχων, μειώνουν το άγχος, ενισχύουν τις αιτιακές αποδόσεις (attributions) των μαθητών-εκπαιδευομένων, ενώ παράλληλα (Skehan, 1989) προάγουν τους συνδετικούς δεσμούς της ομάδας, τις συνεργατικές και κοινωνικές δεξιότητες, καθώς επίσης και την αυτενέργεια των μαθητών (Johnson, Johnson, & Smith, 1991). Στο πλαίσιο εφαρμογής

της μεθόδου project, η αξιοποίηση αυθεντικών πηγών πληροφορίας αφενός, σε συνάρτηση με την επιδίωξη επίτευξης ρεαλιστικών και πρακτικών στόχων αφετέρου, αυξάνει το ενδιαφέρον, βελτιώνει την αυτοεκτίμηση καθώς και την παρακίνηση (τα κίνητρα) των εκπαιδευομένων, προωθεί την κριτική σκέψη και οδηγεί σε αποτελεσματικότερη μάθηση (Brophy, 2004· Dunne & Bennett, 1990· Gabbert, Johnson, & Johnson, 1986· Galton & Williamson, 1992· Johnson & Johnson, 1981). Ο τρόπος οργάνωσης και σύνθεσης των ομάδων συμβάλλει στη συνοχή, στη θετική αλληλεξάρτηση των μελών και στη γενικότερη επιτυχημένη έκβαση της διδασκαλίας (Cantwell & Andrews, 2002). Η χρήση των συνεργατικών μεθόδων μπορεί να οδηγήσει σε βελτίωση των διαπολιτισμικών σχέσεων, σε μείωση της φυλετικής προκατάληψης και σε αποτελέσματα μείωσης των φυλετικών συγκρούσεων (Aronson & Patnoe, 1997· Gartner, Mann, Murrell & Dovidio, 1989· Hansell & Slavin, 1981· Johnson, Johnson, & Smith, 1991· Weigel, Wiser, & Cook, 1975).

Στην ελληνική πραγματικότητα η εφαρμογή του project παρουσιάζει οφέλη αλλά και δυσκολίες. Μέσω της επισκόπησης εμπειρικών ερευνών (Efstathiou, Georgiadis & Zisimos, 2009· Θεοφανέλλης, Καραγεωργίου & Γαληνού 2006· Καρυωτάκη, 2010· Κούτσαρης, 2002· Κώτη, 2008· Μπούτα, 2010· Παναγάκος, 2001· Φραγκούλης & Τσιπλικίδης, 2009· Χαρισιάδης, 2007) αποτυπώνεται η θετική επίδραση της μεθόδου ως προς τη μάθηση, τη συνεργατικότητα, τη διαμόρφωση στάσεων και συμπεριφορών. Επίσης, αποτυπώνεται η θετική επίδραση ως προς τη σύνδεση της θεωρίας με την πράξη, την ενίσχυση κινήτρων συμμετοχής, τη βελτίωση της επίδοσης, τη βελτίωση μαθησιακών δυσκολιών, την ανάπτυξη γνωστικών, κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, την ανάπτυξη κριτικής σκέψης, την καλλιέργεια αισθητικής, την ψυχοκοινωνική ενδυνάμωση (βελτίωση αυτοεκτίμησης,

καλλιέργεια του «ανήκειν», δημιουργικότητα). Άλλωστε, η ενεργητική συμμετοχή, η διαθεματική προσέγγιση, η σύνδεση θεωρίας και πράξης, η βιωματική μάθηση και η προγραμματισμένη ομαδική εργασία αποτελούν τα ουσιώδη συστατικά της μαθησιακής διαδικασίας (Κορομπόκης & Κοτίνης, 1999).

Ειδικότερα, οι έρευνες των Efstathiou, Georgiadis & Zisimos (2009), Θεοφανέλλη, Καραγεωργίου & Γαληνού (2006), Κώττη (2008), Μπρούτα (2010) και Χαρισιάδη (2007) εστιάζουν στην εφαρμογή του project, στην εργασία σε ομάδες και στη βιωματική μάθηση στο πρόγραμμα σπουδών των Σ.Δ.Ε., ως εναλλακτικών μεθόδων που μεταφέρουν το «βάρος» από την «παραδοσιακή» διδασκαλία στη μάθηση και στην ανακάλυψη της γνώσης.

Τα κυριότερα ευρήματα αυτών των πέντε εμπειρικών ερευνών συνοψίζονται στα παρακάτω: το project δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευόμενους να επικοινωνήσουν μέσω πολλών και διαφορετικών εμπειριών, οδηγεί στην ανάπτυξη γνωστικών, κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων. Καλύπτει μια βασική ανάγκη των εκπαιδευομένων που προέρχεται από την έλλειψη των απαιτούμενων από την αγορά εργασίας προσόντων και δεξιοτήτων λόγω της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου (Μπρούτα, 2010). Δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευόμενους να έρθουν σε επαφή με τομείς της ανθρώπινης δράσης (πολιτισμός, φορείς, πνευματικός κόσμος κτλ.), οδηγεί στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης και στην καλλιέργεια της αισθητικής. Παράλληλα, οδηγεί στην ανάπτυξη δεξιοτήτων οι οποίες επηρεάζουν συνολικά την προσωπικότητα του εκπαιδευόμενου. Οι εκπαιδευόμενοι λειτουργούν ως «ερευνητές», αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, γίνονται περισσότερο δημιουργικοί και έρχονται σε επαφή με καινούργια γνωστικά αντικείμενα. Μπορεί να σημειώσουν βελτίωση σε σχέση με δεξιότητες, προθυμία για συμμετοχή, συνεργασία και επηρεάζονται θετικά στις επιδόσεις τους. Η

δραστηριότητα η οποία αξιολογήθηκε ως η πιο δημιουργική, και εμπεριέχεται σχεδόν σε όλες τις απαντήσεις των εκπαιδευτών (Χαρισιάδης, 2007), ήταν η εργασία σε ομάδες και η επεξεργασία projects. Κατά την υλοποίηση του project παρατηρείται η σχεδόν ανελλιπή παρουσία των εκπαιδευομένων στο σύνολο των δραστηριοτήτων, η δημιουργία ενός ζεστού μαθησιακού κλίματος, η μεγάλη και ενεργητική συμμετοχή, καθώς και η επίτευξη ενός πολύ αποτελεσματικού επιπέδου επικοινωνίας και παραγωγής έργου (Θεοφανέλλης, Καραγεωργίου & Γαληνού, 2006). Παράλληλα, η εφαρμογή του project ενισχύει το άτομο να μαθαίνει μέσα στην ομάδα (ομαδοσυνεργατικότητα), αλλά και την ομάδα να μαθαίνει από δραστηριότητες έξω στην κοινότητα (διασύνδεση Σ.Δ.Ε. με φορείς και υπηρεσίες της τοπικής κοινωνίας) (Efstathiou, Georgiadis & Zisimos, 2009· Κώττη, 2008· Χαρισιάδης, 2007). Κρίσιμο σημείο αποτελεί η διασφάλιση κατάλληλου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, εποπτικών μέσων και «πραγματικού» διδακτικού χρόνου για τη λειτουργική εφαρμογή της μεθόδου. Επίσης, κρίσιμο σημείο αποτελεί η επιμόρφωση των εκπαιδευτών σε θέματα εναλλακτικής διδακτικής μεθοδολογίας και εκπαίδευσης ενηλίκων. Σύμφωνα με τον Κόκκο (2004), οι εκπαιδευτές ενηλίκων γενικότερα παρουσιάζουν ενίοτε αρκετές μεθοδολογικές ελλείψεις. Από την άλλη μεριά, στην πλειονότητά τους (Λευθεριώτου, 2005) δείχνουν να κατανοούν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες των ενήλικων εκπαιδευομένων. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτές των Σ.Δ.Ε. στο πλαίσιο της εφαρμογής της μεθόδου οργανώνουν και κινητοποιούν καταστάσεις μάθησης χωρίς να επιβάλλουν γνώσεις και ιδέες, αλλά γίνονται συντονιστές και διαμεσολαβητές στην ανακάλυψη της γνώσης από τους εκπαιδευόμενους (Efstathiou, Georgiadis & Zisimos, 2009· Θεοφανέλλης, Καραγεωργίου & Γαληνού 2006· Κώττη, 2008· Χαρισιάδης, 2007).

Η έρευνα

Ερευνητικά ερωτήματα

Λαμβάνοντας υπόψη το θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας των Σ.Δ.Ε. (Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης, 2012· Νόμος 2525/97· Υπουργική Απόφαση «Οργάνωση και λειτουργία των Σ.Δ.Ε.»/2003· Υπουργική Απόφαση «Οργάνωση και λειτουργία των Σ.Δ.Ε.»/2008), την επισκόπηση της βιβλιογραφίας (θεωρία και έρευνα) περί Διδακτικής Μεθοδολογίας, Εναλλακτικής διδακτικής, μεθόδου Project και Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας, οδηγήθηκαμε στη διατύπωση των παρακάτω ερευνητικών ερωτημάτων:

1. Σε ποια διδακτικά αντικείμενα εφαρμόζουν οι εκπαιδευτές του Σ.Δ.Ε. το project και γιατί; Σε αυτή την ενότητα θέσαμε υποερωτήματα σχετικά με τα διδακτικά αντικείμενα των εκπαιδευτών, εάν εφαρμόζουν σε αυτά τη μέθοδο και γιατί, με στόχο την αποτύπωση της αρχικής άποψής τους.
2. Κατά την άποψη των εκπαιδευτών, ποια είναι τα οφέλη και ποιες οι δυσκολίες που προκύπτουν στους εκπαιδευόμενους από την εφαρμογή της μεθόδου; Σε αυτή την ενότητα θέσαμε υποερωτήματα σχετικά με τα οφέλη και τις δυσκολίες των εκπαιδευομένων από την εφαρμογή του project στο Σ.Δ.Ε. και ζητήσαμε την παράθεση από την μεριά των ερωτώμενων αντίστοιχων εμπειρικών-βιωματικών παραδειγμάτων.
3. Κατά την άποψη των εκπαιδευτών, πώς επιδρά η εφαρμογή της συγκεκριμένης μεθόδου στην αποτελεσματικότητα της μαθησιακής διαδικασίας, των διδακτικών πρακτικών και του συνολικού έργου του εκπαιδευτή; Σε αυτή την ενότητα θέσαμε υποερωτήματα σχετικά με την επίδραση της εφαρμογής της μεθόδου στην αποτελεσματικότητα της μαθησιακής διαδικασίας, της διδακτικής μεθοδολογίας και του εν

γένει έργου του εκπαιδευτή, ζητήσαμε τη συνοπτική παρουσίαση από τη μεριά των εκπαιδευτών του περιεχομένου και των φάσεων υλοποίησης της μεθόδου, θέσαμε υποερωτήματα σχετικά με το ρόλο της υποδομής, των εποπτικών μέσων, του προγράμματος του Σ.Δ.Ε. και ζητήσαμε την άποψη των εκπαιδευτών σχετικά με τη σημασία που δίνουν στην επιμόρφωση/εκπαίδευσή τους σε θέματα εναλλακτικής διδακτικής.

Μεθοδολογία

Επιλογή και σχεδιασμός ερευνητικής μεθόδου

Επιδίωξη της ποιοτικής έρευνας είναι «να ανακαλύψει τις απόψεις του ερευνώμενου πληθυσμού, εστιάζοντας στις οπτικές γωνίες υπό τις οποίες τα άτομα βιώνουν και αισθάνονται τα γεγονότα» (Bird, Hammersley, Gomm & Wood, 1999, σ. 320). Επιλέχθηκε η ποιοτική μέθοδος έρευνας μέσω της εφαρμογής του ερευνητικού εργαλείου της εστιασμένης ημι-δομημένης συνέντευξης και ακολουθήθηκαν οι πάγιες αρχές της ερευνητικής διαδικασίας (καθορισμός του ερευνητικού προβλήματος, σκοπός και στόχοι της έρευνας, ερευνητικά ερωτήματα, επιλογή δείγματος, μέθοδος συλλογής δεδομένων, ανάλυση ποιοτικών δεδομένων, αποτελέσματα και σύνταξη κειμένου ευρημάτων). Ο λόγος που επιλέχθηκε η χρήση της τεχνικής της συνέντευξης είναι ακριβώς γιατί θεωρήθηκε η πιο κατάλληλη για να αποκαλύψει τις εμπειρίες, τις απόψεις και τις αντιλήψεις, των ερωτώμενων γύρω από τα ερευνητικά ερωτήματα.

Δείγμα

Στην έρευνά μας το δείγμα αποτέλεσαν δέκα πέντε εκπαιδευτές από δύο Σ.Δ.Ε. (Περιστερίου και Κορυδαλλού Αττικής). Πρόκειται για ένα στοχευμένο δείγμα (Patton, 1990) και

κριτήρια για την επιλογή του αποτέλεσαν οι παρακάτω μεταβλητές: 1) η ηλικία, 2) το φύλο, 3) η ειδικότητα (εκπροσωπούνται οι απόψεις εκπαιδευτών που διδάσκουν το σύνολο των γραμματισμών του Σ.Δ.Ε.), 4) η εμπειρία στα Σ.Δ.Ε. ειδικότερα, 5) η σχέση εργασίας (επιλέχθηκαν και ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί και μόνιμοι αποσπασμένοι από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση) και 6) η θέση (οι διευθύντριες των δύο Σ.Δ.Ε αποτέλεσαν μέρος του δείγματος).

Συλλογή και ανάλυση δεδομένων

Για τη συλλογή των δεδομένων και με βάση το σχεδιασμό της έρευνάς μας συντάξαμε έναν οδηγό συνέντευξης, λαμβάνοντας υπόψη το χαρακτήρα, την υφή και τις απαιτήσεις της ερευνητικής τεχνικής που επιλέξαμε (εστιασμένη ημι-δομημένη συνέντευξη). Στη συνέχεια η προσπάθειά μας επικεντρώθηκε στο πολύ σημαντικό βήμα της ανάλυσης των ερευνητικών μας ερωτημάτων και της πληρέστερης απόδοσης των εξαγόμενων ερευνητικών υποερωτημάτων. Έτσι, συστήσαμε τρεις θεματικές ενότητες-άξονες συνέντευξης, σε αντιστοιχία με τα ερευνητικά μας ερωτήματα, ενώ η συλλογή των δεδομένων της ταυτότητας του δείγματός μας επιλέχθηκε να γίνει κατά το εισαγωγικό μέρος της συνέντευξης. Συγκεκριμένα, μέσω συζήτησης γνωριμίας, παράλληλα με τη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης, πραγματοποιήθηκε η συλλογή εύκολα ομολογούμενων και αντικειμενικών χαρακτηριστικών, με στόχο την αποτύπωση της ταυτότητας του δείγματος. Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης η ελευθερία του συνεντευκτή και του ερωτώμενου δεν ήταν ολοκληρωτική, αλλά περιοριζόταν από το σχεδιασμό και το πλαίσιο της έρευνας (ο ερωτώμενος μπορούσε να απαντήσει όπως ήθελε, αλλά όχι να μιλήσει για οτιδήποτε). Συνεχώς μέριμνα του συνεντευκτή ήταν να επαναφέρει, όποτε χρειάστηκε, τον ερωτώμενο στο θέμα και να τον προανα-

τολίσει στο αντικείμενο της συνέντευξης, με στόχο την ανάδυση, στο μέτρο του δυνατού, της άποψης και του βιώματος του ερωτώμενου (Φίλιας, 1997). Η ανάλυση των δεδομένων των συνεντεύξεων έγινε με τη μέθοδο της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου, μιας διαδικασίας κωδικοποίησης και κατηγοριοποίησης των λεκτικών δεδομένων ή των δεδομένων που προκύπτουν από τη συμπεριφορά των ατόμων που συμμετέχουν στις συνεντεύξεις, με σκοπό την ταξινόμηση, συνάθροιση και τη διάταξή τους (Hancock, 1998· Boyatzis, 1998). Η ανάλυση των δεδομένων της ταυτότητας του δείγματος έγινε μέσω του στατιστικού εργαλείου “Excel”.

Εγκυρότητα και αξιοπιστία

Σύμφωνα με τον Hammersley (1992), η ποιοτική έρευνα αποτελεί μια εναλλακτική μορφή έρευνας σε σχέση με την ποσοτική έρευνα των κοινωνικών επιστημών, επομένως πρέπει να αναπτυχθούν ειδικά κριτήρια αξιολόγησης της αξιοπιστίας και της εγκυρότητάς της. Παρόλο που οι ειδικοί διαφωνούν για το ποια είναι τα καταλληλότερα κριτήρια, συμφωνούν ότι πρέπει να είναι διαφορετικά από αυτά της ποσοτικής έρευνας. Έτσι προτείνουν ότι η αξιολόγηση κάθε επιστημονικής ποιοτικής έρευνας πρέπει να γίνεται σύμφωνα με τα εξής: α) εάν αυτή προσφέρει στη θεωρία, β) εάν είναι επιστημονικά αξιόπιστη και εμπειρικά βασισμένη, γ) εάν τα ερωτήματα μπορούν να γενικευθούν ή να μεταφερθούν και σε άλλες καταστάσεις, δ) εάν λαμβάνεται υπόψη η επίδραση του ερευνητή και της ερευνητικής στρατηγικής στα ευρήματα της έρευνας. Τα παραπάνω κριτήρια φαίνεται να αντιστοιχούν στην εσωτερική και εξωτερική εγκυρότητα, την αξιοπιστία και την αντικειμενικότητα της ποιοτικής έρευνας (Χαράνδρα & Γούδας, 2003). Οι Lincoln και Cuba (1985), στην προσπάθειά τους να απαντήσουν στα σύνθετα

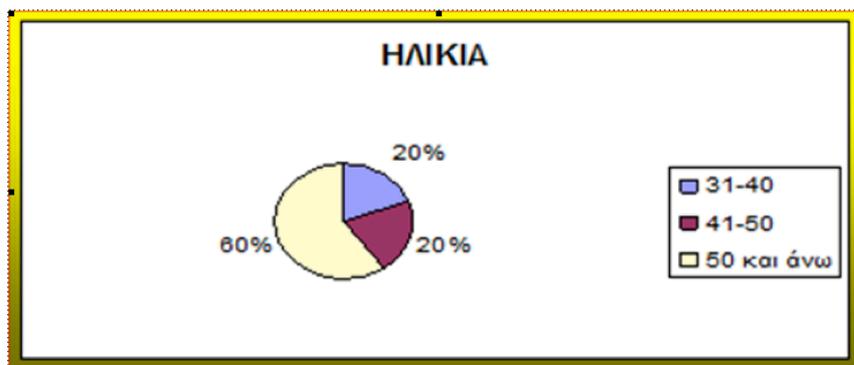
και πολυσήμαντα ζητήματα που επεξεργαζόμαστε, εισάγουν τον όρο «εμπιστευσιμότητα» της ποιοτικής έρευνας και υποστηρίζουν ότι αυτή εξασφαλίζεται από την αξιοπιστία, τη μεταβιβασιμότητα, τη βασιμότητα και την επιβεβαιωσιμότητα. Στοιχείο εγκυρότητας και αξιοπιστίας της έρευνας αποτέλεσε η επιστημονικά αυστηρή διαδικασία που ακολουθήσαμε σε όλα τα στάδια. Το ζήτημα της μεροληψίας (βασικό πρόβλημα για την εγκυρότητα και αξιοπιστία) αντιμετωπίστηκε μέσω της ελάττωσης των πηγών μεροληψίας. Συγκεκριμένα έγινε προσεκτική δειγματοληψία, ακολουθήθηκε η ίδια διατύπωση των ερωτήσεων στις συνεντεύξεις, υπήρχε σεβασμός και αλληλοεκτίμηση μεταξύ ερευνητή και υποκειμένου (Cohen, Manion & Morrison, 2008). Μεγάλη βαρύτητα δόθηκε στους δεοντολογικούς κανόνες της έρευνας, στη σαφή γνωστοποίηση των προθέσεων και της ταυτότητάς της. Η αξιοπιστία των συνεντεύξεων, μεταξύ άλλων, επιτεύχθηκε μέσω πιλοτικής συνέντευξης που προηγήθηκε, κατά την οποία ελέγχθηκαν πρακτικά και ουσιαστικά ζητήματα όπως η εκτίμηση του απαιτούμενου χρόνου συνέντευξης, η εξοικείωση με τα μέσα ηχογράφησης, η διαμόρφωση κλίματος ασφάλειας και εμπιστευτικότητας κτλ. Μεγάλη βαρύτητα δόθηκε στη στρατηγική που ακολουθήσαμε, η οποία ήταν να επιλέξουμε τους ερωτηθέντες με τέτοια κριτήρια ώστε στο δείγμα να αντικατοπτρίζεται όσο το δυνατόν περισσότερο η ετερογένεια και η ανομοιομορφία του πληθυσμού στον οποίο στοχεύει η έρευνα, προκειμένου να έχουμε όσο το δυνατόν περισσότερες πιθανότητες αντιπροσωπευτικότητας (Bird et al., 1999, σ. 353-356). Πρόκειται για εμπειρικά βασισμένη έρευνα, με πρωτογενή δεδομένα, με αρκετά ικανό δείγμα (15 εκπαιδευτές) προερχόμενο από δύο Σ.Δ.Ε. του νομού Αττικής (το ένα μάλιστα, αυτό του Περιστερίου, είναι το «αρχαιότερο» του θεσμού). Το στοιχείο αυτό, σε συνδυασμό με το δείγμα πολύ έμπειρων εκπαιδευτών (μερικοί από

τους εκπαιδευτές έχουν τη μεγαλύτερη δυνατή εμπειρία από συστάσεως του θεσμού των Σ.Δ.Ε., δηλαδή 12 έτη), κατά την εκτίμησή μας ενισχύει το κύρος και την αξιοπιστία της έρευνας. Ο σχεδιασμός της έρευνας οδήγησε στην πραγματοποίηση συνολικά 20 επισκέψεων στους χώρους των δύο Σ.Δ.Ε., γεγονός που μας έδωσε τη δυνατότητα να παρατηρήσουμε και να αφουγκραστούμε την επικρατούσα ατμόσφαιρα στα σχολεία, να μιλήσουμε «of the record» με πολλούς εκπαιδευτές, να παρακολουθήσουμε ακόμη και επιμορφωτική ημερίδα σε ένα Σ.Δ.Ε. σχετικά με την εκπαίδευση ενηλίκων μέσω της τέχνης. Η γενικότερη αυτή παρατήρηση του προγράμματος λειτουργίας και της καθημερινότητας των δύο Σ.Δ.Ε., καθώς και η συναναστροφή μας με το προσωπικό, μας έδωσε τη δυνατότητα να γνωρίσουμε από κοντά τις αγωνίες, τις δυσκολίες, την πλούσια διάθεση και γνώση των συγκεκριμένων εκπαιδευτών. Παράλληλα, λειτούργησε καταλυτικά στη διαμόρφωση του απαραίτητου κλίματος αμοιβαίου σεβασμού και εμπιστοσύνης για την επιχειρούμενη έρευνα, ενός πολύ κομβικού στοιχείου για την αξιοπιστία και την αποτελεσματικότητα των συνεντεύξεων.

Αποτελέσματα και ανάλυση δεδομένων

Η ταυτότητα του δείγματος

Ως προς το φύλο των ερωτηθέντων, το μεγαλύτερο ποσοστό (συγκέντρωσαν οι γυναίκες (53,3%, δηλαδή 8 γυναίκες σε σύνολο 15 εκπαιδευτών) έναντι των ανδρών (46,6%, 7 άνδρες σε σύνολο 15 εκπαιδευτών). Η ηλικιακή ομάδα των 50 ετών και άνω συγκέντρωσε το μεγαλύτερο ποσοστό, δηλαδή 60% (9 στους 15 εκπαιδευτές), ενώ οι ηλικιακές ομάδες των 31-40 ετών και 41-50 ετών συγκέντρωσαν ποσοστά 20% (3 στους 15 εκπαιδευτές) αντίστοιχα (Γράφημα 1).



Γράφημα 1. Κατανομή δείγματος κατά ηλικία

Όπως φαίνεται και στον πίνακα που ακολουθεί (Πίνακας 1), στους 15 έχει επιμορφωθεί σε εναλλακτικές διδακτικές μεθοδολογίες από το Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Ι.Δ.ΕΚ.Ε.) και τη Σ.Ε.Λ.Ε.ΤΕ.-Α.Σ.ΠΑΙ.ΤΕ. Όπως φαίνεται και στον πίνακα που ακολουθεί (Πίνακας 1), το 66,6% (11 στους 15 εκπαιδευτές) πέραν του βασικού τίτλου σπουδών κατέχει μεταπτυχιακό τίτλο ειδίκευσης, το 26,6% (4 στους 15) διδακτορικό τίτλο, ενώ το 93,3% (14

Πίνακας 1. Κατανομή δείγματος κατά επίπεδο σπουδών

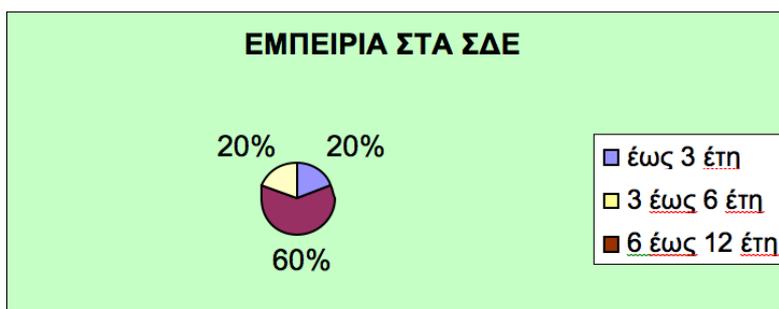
	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	E13	E14	E15	15	100%
M	X	X			X	X	X			X	X	X	X	X	X	11	66,6%
Δ	X					X				X					X	4	26,6%
ΕΠ	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	14	93,3%

(Σημείωση: όπου **E**: εκπαιδευτής, **M**: μεταπτυχιακό, **Δ**: διδακτορικό, **ΕΠ**: επιμόρφωση).

Οι βασικές σπουδές που καταγράφηκαν ήταν: φιλοσοφικής, πολιτικών επιστημών, μουσικές σπουδές, ενώ οι μεταπτυχιακές και διδακτορικές σπουδές ήταν στην εκπαίδευση, στην εκπαίδευση ενηλίκων, στην αξιοποίηση φυσικών πόρων, στη σύγχρονη κοινωνιολογία, στα πληροφορικά συστήματα, στον

περιβαλλοντικό σχεδιασμό και στη γεωπονία-εδαφολογία, στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, σε περιβαλλοντικές σπουδές, στη διδακτική φυσικών επιστημών, σε νεοελληνικές σπουδές και σε θρησκευολογικές σπουδές. Το 60%

δείγματος (9 από τους 15 εκπαιδευτές) έχει εμπειρία σε Σ.Δ.Ε. από 6 έως και 12 έτη, το 20% (3 από τους 15) από 3 έως 6 έτη, ενώ το υπόλοιπο 20% (3 από τους 15) έχει εμπειρία έως 3 έτη (Γράφημα 2).



Γράφημα 2. Κατανομή δείγματος κατά εμπειρία στα Σ.Δ.Ε.

Πρόκειται για δείγμα πολύ έμπειρων εκπαιδευτών, όπου 9 στους 15 (60 %) διαθέτουν πάνω από 7 έτη εμπειρίας στα Σ.Δ.Ε., εκ των οποίων 2 εκπαιδευτές διαθέτουν 10ετή εμπειρία, ενώ άλλοι 2 τη μέγιστη δυνατή εμπειρία (12 έτη), με δεδομένη την λειτουργία του θεσμού από το 2000 έως σήμερα. Η αναλογία σε επίπεδο φύλου είναι οριακά υπέρ των γυναικών (7 άνδρες, 8 γυναίκες). Το επίπεδο ακαδημαϊκών σπουδών είναι πολύ υψηλό (11 εκπαιδευτές διαθέ-

τουν μεταπτυχιακό τίτλο ειδίκευσης και επιπλέον 4 διδακτορικό). Σε ποσοστό 93,3% (14 στους 15) έχουν επιμορφωθεί σε θέματα εκπαίδευσης ενηλίκων και εναλλακτικής διδακτικής μεθοδολογίας.

Διδακτικά αντικείμενα και χρήση της μεθόδου

Οι εκπαιδευτές του δείγματος καλύπτουν το σύνολο των οκτώ γραμματισμών (Πίνακας 2) που βάσει του προγράμματος σπουδών διδάσκονται στα Σ.Δ.Ε.

Πίνακας 2. Διδακτικά αντικείμενα

Απαντήσεις	Υποκείμενα	Συχνότητες
Περιβαλλοντικός γραμ/μός	E1, E2, E6	3 (20 %)
Κοινωνικός γραμ/μός	E5, E8, E12	3 (20 %)
Ελληνικός γραμ/μός	E3, E10	2 (13,3 %)
Επιστημονικός γραμ/μός	E4, E15	2 (13,3 %)
Αγγλικός γραμ/μός	E7	1 (6,6 %)
Μαθηματικός γραμ/μός	E9, E14	2 (13,3 %)
Πληροφορικός γραμ/μός	E11	1 (6,6 %)
Αισθητικός γραμ/μός	E13	1 (6,6 %)

Λόγοι εφαρμογής της μεθόδου project

Οι εκπαιδευτές, στο σύνολό τους, εφαρμόζουν το project όχι μόνο γιατί αποτελεί συστατικό στοιχείο του προγράμματος του Σ.Δ.Ε., αλλά και γιατί αναγνωρίζουν σε αυτό μία βιωματική-επικοινωνιακή μέθοδο που αναδεικνύει το δυναμικό των εκπαιδευομένων, προάγει τη συνεργασία, τη συμμετοχή, τη

δημιουργικότητα, την έκφραση, την ολοκλήρωση των στόχων και εν κατακλείδι ανταποκρίνεται στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων των Σ.Δ.Ε. (Πίνακας 4). Παράλληλα, ένα μικρό ποσοστό 13,3% εκφράζει επιφυλάξεις όχι ως προς την αποδοχή της μεθόδου, αλλά σε επίπεδο προσωπικής ετοιμότητας και εμπειρίας.

Πίνακας 4. Λόγοι εφαρμογής της μεθόδου project (αρχική άποψη)

Απόψεις	Υποκείμενα	Συχνότητες
<u>Ανεπιθύλακτα ναι, τόσο για λόγους θεσμού όσο και για λόγους αποδοχής της μεθόδου.</u>	<u>E1, E2, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E10, E11, E12, E13, E14</u>	<u>13 (86,6 %)</u>
<u>Ναι την εφαρμόζω, αλλά με επιφυλάξεις σε επίπεδο προσωπικής ετοιμότητας</u>	<u>E3, E15</u>	<u>2 (13,3 %)</u>

Οφέλη

Κατά την άποψη των εκπαιδευτών, τα οφέλη που προκύπτουν στους εκπαιδευόμενους (Πίνακας 5) από την εφαρμογή της μεθόδου είναι σημαντικά και πολυεπίπεδα. Εκτιμούν ότι ενισχύεται η αυτοπεποίθηση των εκπαιδευομένων, κινη-

τοποιούνται καλύτερα, εντάσσονται στην ομάδα, βρίσκουν ασφαλή χώρο για να εκφραστούν, συνεργάζονται, γίνονται συνεργασητές, αλληλοσυμπληρώνονται, συνθέτουν. Ενεργοποιούνται ευρύτερες δεξιότητες και ικανότητες, με το βίωμα και την εμπειρία στο επίκεντρο της μάθησης.

Πίνακας 5. Οφέλη που προκύπτουν στους εκπαιδευόμενους

Απόψεις	Υποκείμενα	Συχνότητες
<u>Κινητοποίηση, αυτοπεποίθηση, αυτοεικόνα.</u>	<u>E1, E3, E4, E5, E6, E7, E9, E11</u>	<u>8 (53,3%)</u>
<u>Γνωστικό επίπεδο, ευρετική γνώση, αλληλοσυμπλήρωση</u>	<u>E8, E12, E13, E14</u>	<u>4 (26,6%)</u>
<u>Κοινωνική διάσταση, κοινωνικές δεξιότητες, κοινωνική ενσωμάτωση και ένταξη</u>	<u>E10, E15, E2</u>	<u>3 (20%)</u>

Δυσκολίες

Μια πρώτη δυσκολία που προκύπτει (Πίνακας 6), αναφέρεται στη στερεοτυπική εικόνα περί εκπαίδευσης, την οποία πολλοί εκπαιδευόμενοι φέρουν από την τυπική εκπαίδευση, με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται να κατανοήσουν και να δεχθούν τη σημασία αυτής της μεθόδου. Από την άλλη μεριά, παρατηρείται συχνά δυσκολία εκπαιδευομένων να εκτεθούν και να έχουν ενεργή παρουσία κατά την εφαρμογή της μεθόδου, με αποτέλεσμα να «κρύβονται» στη μικρή ή μεγαλύτερη ομάδα, «πίσω» από περισσότερο ικανούς

συνεκπαιδευόμενους τους. Δυσκολία επίσης καταγράφεται σε σχέση με την ασυνέπεια που παρουσιάζουν κάποιοι εκπαιδευόμενοι, με αποτέλεσμα να μην διαθέτουν τον απαραίτητο χρόνο που απαιτεί η εφαρμογή της μεθόδου. Τέλος, το χαμηλό κοινωνικο-μορφωτικό επίπεδο, οι εμπειρίες των εκπαιδευομένων από το τυπικό σύστημα, η ανομοιογένεια που παρουσιάζεται, καθώς και η γενικότερη εικόνα εαυτού που έχουν σε μεγάλο βαθμό δομήσει, αποτελούν, κατά την άποψη των υποκειμένων του δείγματος, ανασταλτικούς παράγοντες και ταυτόχρονα δυσκολίες των εκπαιδευομένων κατά την εφαρμογή της μεθόδου.

Πίνακας 6. Δυσκολίες που προκύπτουν στους εκπαιδευόμενους

<u>Απόψεις</u>	<u>Υποκείμενα</u>	<u>Συχνότητες</u>
<u>Στερεότυπα, προκατάληψη</u>	<u>E4, E6, E12</u>	<u>3 (20%)</u>
<u>Πουσία εμπειρίας σε ομαδική εργασία και συνεργατικότητα, ασυνέπεια, ανομοιογένεια</u>	<u>E1, E2, E5, E7, E11, E13, E14, E15</u>	<u>8 (53, 3%)</u>
<u>Προσωπικότητα, έκθεση εαυτού, ενεργητική συμμετοχή</u>	<u>E3, E8, E9, E10</u>	<u>4 (26,6%)</u>

Η επίδραση της μεθόδου στη μαθησιακή διαδικασία και στο συνολικό έργο του εκπαιδευτή

Το σύνολο του δείγματος (100%) έχει την άποψη πως η επίδραση της μεθόδου στη μαθησιακή διαδικασία και στο συνολικό έργο του εκπαιδευτή είναι θετική. Παράλληλα, το

26,6% (4 εκπαιδευτές) του δείγματος (Πίνακας 7) επισημαίνει την υψηλή απαιτητικότητα της μεθόδου και την προϋπόθεση της γνώσης και της καλής προετοιμασίας του εκπαιδευτή από «το σπίτι του», προκειμένου να ανταποκριθεί ικανοποιητικά στις απαιτήσεις της εφαρμογής της.

Πίνακας 7. Απαιτητική μέθοδος, προϋποθέτει προετοιμασία

<u>Απόψεις</u>	<u>Υποκείμενα</u>	<u>Συχνότητες</u>
<u>αιτητική μέθοδος που προϋποθέτει γνώση και προετοιμασία του εκπαιδευτή</u>	<u>E5, E10, E12, E13</u>	<u>4 (26,6/%)</u>

Η επίδραση της υποδομής, των εποπτικών μέσων και του προγράμματος του Σ.Δ.Ε.

Σε απόλυτο ποσοστό (Πίνακας 8), οι εκπαιδευτές θεωρούν πως το πρόγραμμα γενικότερα του Σ.Δ.Ε. επιδρά θετικά και

ευνοεί την εφαρμογή και αποτελεσματικότητα της μεθόδου. Παράλληλα όμως, ποσοστό 60% τοποθετεί με έντονο τρόπο ένα αρνητικό ζήτημα, αυτό της υπερβολικά καθυστερημένης (ακόμη και μετά τη μέση της χρονιάς) στελέχωσης του σχολείου από εκπαιδευτές και ειδικότητες, παράγοντας που αυτονόητα επιδρά αρνητικά στην εφαρμογή της μεθόδου,

Πίνακας 8. Η επίδραση του προγράμματος λειτουργίας του σχολείου γενικότερα στην εφαρμογή και αποτελεσματικότητα της μεθόδου

<u>Απόψεις</u>	<u>Υποκείμενα</u>	<u>Συχνότητες</u>
<u>Θετική επίδραση γιατί το πρόγραμμα είναι ανοικτό, ευέλικτο, προσαρμοσμένο στις ανάγκες των εκπαιδευομένων, χωρίς την πίεση της «ύλης»</u>	<u>E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E10, E11, E12, E13, E14, E15</u>	<u>15 (100%)</u>
<u>Μεγάλο αρνητικό ζήτημα η καθυστερημένη στελέχωση του προγράμματος του σχολείου από εκπαιδευτές ακόμη και μετά τη μέση της χρονιάς</u>	<u>E2, E6, E7, E8, E11, E12, E13, E14, E15</u>	<u>9 (60%)</u>

Η σημασία της εκπαίδευσης-επιμόρφωσης σε θέματα εναλλακτικής διδακτικής

Σε αυτό το υποερώτημα ζητήσαμε την άποψη των εκπαιδευτών σχετικά με τη σημασία που αποδίδουν στην επιμόρφωση/εκπαίδευσή τους σε θέματα εναλλακτικής διδακτικής μεθοδολογίας και εκπαίδευσης ενηλίκων. Κατατάξαμε τις απαντήσεις που συλλέξαμε σε μία κατηγορία, γιατί, σε απόλυτο ποσοστό (100%), το σύνολο των υποκειμένων του δείγματος θεωρεί τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση/επιμόρφωση του πολύ σημαντική και αναγκαία, προκειμένου να είναι σε θέση να αντεπεξέλθει στις σύγχρονες απαιτήσεις του ρόλου και του έργου του. Για παράδειγμα, δύο από τους εκπαιδευτές αναφέρουν χαρακτηριστικά: *«Από εκεί θα ξεκινήσει κανείς από την εκπαίδευση του ανθρώπινου δυναμικού, από το να αλλάξουν οι παλαιές αντιλήψεις»* (E.12), *«Για εμένα η επιμόρφωση και η εκπαίδευση σε εναλλακτική διδακτική είναι το α και το ω και το εννώ. Βέβαια πρέπει να υπάρχει η διάθεση να μάθει κανείς, να πειραματιστεί, να θέλει να ψαχτεί»* (E.14).

Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της έρευνας ταυτίστηκαν, σε μεγάλο βαθμό, με την οπτική που διατυπώσαμε στη θεωρία της μελέτης μας σχετικά με τη θετική επίδραση της μεθόδου project ως προς τη μάθηση, τη συνεργατικότητα, τη διαμόρφωση στάσεων, συμπεριφορών και δεξιοτήτων, τη σύνδεση της θεωρίας με την πράξη, την ενίσχυση κινήτρων συμμετοχής, τη βελτίωση της επίδοσης, τη βελτίωση μαθησιακών δυσκολιών. Από την ανάλυση περιεχομένου των ποιοτικών αποτελεσμάτων των συνεντεύξεων, εξάγεται το συμπέρασμα της δεδομένης εφαρμογής της μεθόδου από τους εκπαιδευτές του δείγματός μας και των πολλαπλών σημαντι-

κών οφελών για τους εκπαιδευόμενους. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευόμενοι συνεργάζονται, αποκτούν σχέσεις, ενισχύεται η αυτοπεποίθησή τους, εντάσσονται καλύτερα στην ομάδα, βρίσκουν χώρο έκφρασης, συνδέονται οι γνώσεις με καταστάσεις ζωής, αλληλεπιδρούν, αλληλοσυμπληρώνονται, εντάσσονται κοινωνικά. Σε επίπεδο οφελών κοινωνικής διάστασης, σύμφωνα με την άποψη κάποιων εκπαιδευτών, το project δίνει τη δυνατότητα της κοινωνικής ένταξης ατόμων διαφορετικής κοινωνικο-οικονομικής προέλευσης και διαφορετικών δυνατοτήτων, αμβλύνοντας τις ανταγωνιστικές στάσεις και πρακτικές. Είναι μία άποψη από έναν αριθμό εκπαιδευτών του δείγματος που χρήζει κατά την εκτίμησή μας περαιτέρω διερεύνησης.

Παράλληλα, η έρευνά μας ανέδειξε και δυσκολίες που προκύπτουν στους εκπαιδευόμενους από την εφαρμογή της μεθόδου, οι οποίες αποδίδονται σε ζητήματα συνεργασίας (δεν συνεργάζονται όλοι και με τον ίδιο τρόπο), διατήρησης στερεοτυπικών στάσεων (κάποιοι διατηρούν το «εγώ» και δυσκολεύονται με το «εμείς»), ζητήματα διαφορετικότητας ικανοτήτων και εμπειριών στην ευρετική διαδικασία, ζητήματα ανταγωνισμού, ανομοιογένειας της σύνθεσης της εκπαιδευόμενης ομάδας, ασυνέπειας, κουλτούρας και προσωπικότητας. Αν και οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι γενικά έχουν τάση για ενεργητική συμμετοχή, υπό την έννοια ότι η ενηλικιότητα είναι συνυφασμένη με την τάση των ατόμων για αυτοκαθορισμό, χειραφέτηση και ενεργητική συμμετοχή στη διαμόρφωση των καταστάσεων που τους αφορούν, εντούτοις, το ζήτημα της ενεργητικής συμμετοχής και της έκθεσης εαυτού αποτελεί συχνή δυσκολία. Αυτή εντοπίζεται κυρίως στην απουσία προηγούμενης εμπειρίας από ομαδική εργασία και συνεργατικότητα, συνδυαστικά με τα χαρακτηριστικά του προφίλ των εκπαιδευομένων στο Σ.Δ.Ε. (χαμηλό κοινωνικομορφωτικό επίπεδο, χαμηλή αυτοεικόνα και αυτοε-

κτίμηση, μακροχρόνια απώλεια ή/και απουσία ουσιαστικής μαθητικής ταυτότητας, γενικότερη δόμηση εικόνας εαυτού).

Μεταξύ άλλων, αναδείχθηκε η σημασία και η αναγκαιότητα των εποπτικών μέσων, της υποδομής και της δόμησης του προγράμματος των Σ.Δ.Ε. ως προς την εφαρμογή της μεθόδου. Επιβεβαιώθηκε η αναγκαιότητα εξασφάλισης επαρκούς διαθέσιμου χρόνου για την εφαρμογή της. Για τα Σ.Δ.Ε. ειδικότερα, αυτό δεν αποτελεί πρόβλημα, γιατί το προβλέπει η δόμηση του προγράμματός τους, με αποτέλεσμα το project να καταλαμβάνει πολύ μεγάλο αριθμό διδακτικών ωρών στο πρόγραμμα σπουδών.

Τέλος, αποτυπώθηκαν δύο πολύ σημαντικοί παράγοντες που επηρεάζουν άμεσα την εφαρμογή της μεθόδου. Ο πρώτος είναι η επιμόρφωση των εκπαιδευτών στις εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας και σε ζητήματα εκπαίδευσης ενηλίκων. Συγκεκριμένα, το σύνολο των εκπαιδευτών του δείγματος θεωρεί αυτονόητα αναγκαία και πολύ σημαντική τη συνεχή επιμόρφωσή του. Άλλωστε, είναι εκπαιδευτές που σε ποσοστό 93,3% έχουν συμμετάσχει σε όλες τις επιμορφώσεις του πρώην Ι.Δ.ΕΚ.Ε. Ο δεύτερος παράγοντας εντοπίζεται στα οργανωτικά-διοικητικά ζητήματα που αφορούν στην έγκαιρη στελέχωση των Σ.Δ.Ε. με εκπαιδευτές κατά

την έναρξη της σχολικής χρονιάς. Το ζήτημα της ετεροχρονισμένης (ακόμη και μετά το μέσον της σχολικής χρονιάς) στελέχωσης του σχολείου από εκπαιδευτές και ειδικότητες, αποτελεί πολύ σοβαρό πρόβλημα για την ομαλή λειτουργία του προγράμματος και φυσικά επιδρά αρνητικά στην εφαρμογή της μεθόδου. Είναι ένα ζήτημα που αναδείχθηκε με μεγάλη ένταση, αγωνία και απογοήτευση από το 60% των υποκειμένων του δείγματος της έρευνας, τόσο από τους εκπαιδευτές όσο και από τους δύο διευθυντές των σχολείων.

Η τελευταία αρνητική αυτή συνθήκη, που ανελλιπώς παρουσιάζεται τα τελευταία έτη στα Σ.Δ.Ε., σε συνδυασμό με τη γενικότερη αναδιάρθρωση που συντελείται στο θεσμικό πλαίσιο της δια βίου μάθησης και της εκπαίδευσης ενηλίκων (νόμος 3879/2010: «Ανάπτυξη της Δια Βίου Μάθησης και λοιπές διατάξεις»), θα μπορούσε κατά τη γνώμη μας να αποτελέσει αντικείμενο ιδιαίτερης επιστημονικής εργασίας και έρευνας. Στόχος της μελέτης αυτής θα μπορούσε να είναι η γενικότερη παρουσίαση του διαμορφούμενου τοπίου της εκπαίδευσης ενηλίκων και η ειδικότερη ανάλυση και ερμηνεία των πολυεπίπεδων συνεπειών που προκύπτουν στη λειτουργία του θεσμού των Σ.Δ.Ε.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αναγνωστοπούλου, Μ. (2001). Η Ομαδική Διδασκαλία στην Εκπαίδευση. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Argyris, C. (1995). *On organizational learning*. Cambridge, MA: Blackwell.
- Aronson, E., & Patnoe, S. (1997). *The jigsaw classroom: Building cooperation in the classroom*. Νέα Υόρκη: Longman.
- Βαϊνά, Μ. (1996). Μέθοδος project: Μια πρόκληση για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. *Νέα Παιδεία*, 80, 77-87
- Βεργίδης, Δ. (2005). Η εκπαίδευση ενηλίκων στην Ελλάδα: επιτεύγματα και δυσλειτουργίες. Πρακτικά 1^{ου} συνεδρίου Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Bion, W. (2000). *Experiences in groups and other papers*. London: Routledge.
- Boyatzis, R. E. (1998). *Transforming Qualitative Information: Thematic analysis and Code Development*. Newbury Park, CA: Sage.
- Brophy, J. (2004). *Motivating Students to Learn*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cantwell, R., & Andrews, B. (2002). Cognitive and Psychological Factors Underlying Secondary School Student's Feelings Towards Group Work. *Educational Psychology*: 22(1), 75-91.
- Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης (2012). Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://www.gsae.edu.gr>. (10/10/2012).

- Γκότοβος, Θ. (1997). Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση. Επικοινωνία και Κοινωνική Μάθηση στο Σχολείο. Αθήνα: Gutenberg.
- Cohen, E. G. (1994). Restructuring the Classroom: Conditions for Productive Small Groups. *Review of Educational Research*, 64 (1), 1-35.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Coleman, J. A. (1992). Project-based Learning, Transferable Skills, Information Technology and Video. *Language Learning Journal*, 5, 35-37.
- Courau, S. (2000). Τα βασικά «εργαλεία» του εκπαιδευτή ενηλίκων. Ε. Μουτσοπούλου (μτφ). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δερβίσης, Σ. (1998). Οι Μαθητές μιας τάξης ως κοινωνική ομάδα και η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία. Αθήνα: Gutenberg.
- Domyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Douglas, T. (1997). Η επιβίωση στις ομάδες: Βασικές αρχές της συμμετοχής σε ομάδες. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Dunne, E., & Bennett, N. (1990). *Talking and Learning in Groups*. London: Macmillan.
- Efstathiou, I., Georgiadis, F., & Zisimos, A. (2009). Engagement in Collaborative Learning in a Second Chance School: An Inter-actionist Approach. *International Forum of Teaching and Studies*. Vol. 5. No.1. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://www.americanscholarspress.com/content/IFOTS-One-2009.pdf> (20/11/2012).
- Freire, P. (1977α). Πολιτιστική δράση για την κατάκτηση της ελευθερίας. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Freire, P. (1977β). Η αγωγή του καταπιεζομένου. Αθήνα: Ράππας.
- Frey, K. (1986). Η Μέθοδος Project. Μια μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο ως θεωρία και πράξη. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Galton, M., & Williamson J. (1992). *Group Work in the Primary Classroom*. London: Routledge.
- Gabbert, B., Johnson, D., & Johnson, R. (1986). Cooperative learning, group-to-individual transfer, process gain, and the acquisition of cognitive reasoning strategies. *Journal of Psychology*, 120, 265-278.
- Gaertner, S., Mann, J., Murrell, A., & Dovidio, J. (1989). Reducing intergroup bias: The benefits of recategorization. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 239-249.
- Guldberg, K. (2008). Adult learners and professional development: Peer-to-peer learning in a network community. *International Journal of Lifelong Education*, 27 (1), σ. 35-49.
- Hancock, B. (1998). *Trent Focus for Research and Development in Primary Health Care: An Introduction to Qualitative Research*. Trent Focus: University of Nottingham.
- Hansell, S., & Slavin, R. (1981). Cooperative learning and the structure of interracial friendships. *Sociology of Education*, 54, 98-106.
- Θεοφανέλλης, Τ., Καραγεωργίου, Ε., & Γαληνού, Ε. (2006). Μεθοδολογία υλοποίησης προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης σε Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Αθήνα: 2^ο Συνέδριο Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.
- Θεοφανέλλης, Τ., & Καραγεωργίου, Ε. (2009). Η μέθοδος Project ως μια προσέγγιση μάθησης για τους ενηλίκους. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 17, 11-16.
- Θεοφιλίδης, Χ. (1997). Δεξιότητες Διδασκαλίας 2. Επικοινωνία. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Jacques, D. (2004). Μάθηση σε Ομάδες: Εγχειρίδιο για όσους συντονίζουν ομάδες ενηλίκων εκπαιδευομένων. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Johnson, D., & Johnson, R. (1981). Effects of cooperative and individualistic learning experiences on interethnic interaction. *Journal of Educational Psychology*, 73, 454-459.
- Johnson, D., & Johnson, R. (1988). Critical thinking through structured controversy. *Educational Leadership*, 46, 58-64.
- Johnson, D., Johnson, R., & Smith, K. (1991). Cooperative learning: increasing college faculty instructional productivity. *ASHE-ERIC Higher Education*.
- Κανάκης, Ι. (2001). Η οργάνωση της διδασκαλίας – μάθηση με ομάδες εργασίας. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Καρυωτάκη, Μ. (2010). Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση: Οι Απόψεις των Μαθητών Γυμνασίου σχετικά με τη συμμετοχή τους σε ομαδικές δραστηριότητες της τάξης τους σε συνάρτηση και με το κοινωνικό και μορφωτικό τους υπόβαθρο. Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://estia.hua.gr> (Βιβλιοθήκη του Χαροκόπειου Πανεπιστημίου) (17/10/2011).
- Kilpatrick, W. H. (1918). The project method. *Teachers College Record*, 19 (4), 319-338.
- Κόκκος, Α., & Λιοναράκης, Α. (1998). Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Σχέσεις διδασκόντων-διδασκόμενων. Τόμος Β. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κόκκος, Α. (2003). Ο μετασχηματισμός των στάσεων και ο ρόλος του εμπυχωτή. Στο Δ. Βεργίδης (επιμ.). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: συμβολή στην εξειδίκευση στελεχών και εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κόκκος, Α. (2004). Οι εκπαιδευτές ενηλίκων και η εκπαίδευσή τους. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 1, 12-23.
- Κόκκος, Α. (2005α). *Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Ανιχνεύοντας το πεδίο. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α. (2005β). Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων: Θεωρητικό Πλαίσιο και Προϋποθέσεις Μάθησης. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κορομπόκης, Δ., & Κοτίνης, Χ. (1999). Θεσσαλονίκη: Το project. *Virtual School, The Sciences of Education Online*, 1, (4).
- Κοσσυβάκη, Φ. (1998). Κριτική Επικοινωνιακή Διδασκαλία. Κριτική Προσέγγιση της Διδακτικής Πράξης. Αθήνα: Gutenberg.
- Κοσσυβάκη, Φ. (2003). Εναλλακτική διδακτική. Προτάσεις για μετάβαση από τη διδακτική του αντικειμένου στη διδακτική του ενεργού υποκειμένου. Αθήνα: Gutenberg.
- Kougl, K. (1977). *Communicating in the Classroom*. Illinois: Waveland Press.
- Κουτρούμπα, Κ. (2004). Διδακτική. Εφαρμογή στη Σύγχρονη Οικιακή Οικονομία. Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.
- Κούτσαρης, Β. (2002). Το Αναλυτικό και Ωρολόγιο Πρόγραμμα Λειτουργίας του Γυμνασίου Παράγοντας Ποιότητας της Διδασκαλίας και Μάθησης στα Μαθηματικά. Αθήνα: 2ο Συνέδριο για τα Μαθηματικά στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Διατίθεται στο δικτυακό τόπο: <http://www.math.uoa.gr/me/conf2/index.htm> (15/10/2011).
- Κώττη, Δ. (2008). Βιωματική Μάθηση: από τη θεωρία στην πράξη. *Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας Αχαρνών*. Εκπαίδευση Ενηλίκων, 13, 35-41.

- Lee, I. (2002). Project Work made easy in the English Classroom. *Canadian Modern Language Review*, 59, 282-210.
- Λευθεριώτου, Π. (2005). Διερεύνηση εκπαιδευτικών αναγκών των εκπαιδευτών της Γενικής Γραμματείας Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Μάγος, Κ. (2000). Για τη μέθοδο project. Στο Κλειδιά και Αντικλειδιά. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2000). Η Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και πράξη. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2002). Στρατηγικές Διδασκαλίας: Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2004). Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2007). Στρατηγικές Διδασκαλίας. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2008). Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μπρούτα, Ε. (2010). Η συμβολή των Project και των εργαστηρίων στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας στον τομέα της ανάπτυξης Δεξιοτήτων. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: (Βιβλιοθήκη Ε.Α.Π) http://www.class.eap.gr/LotusQuickr/ekpede/Main.nsf/0/08933CCCEEIE2F99C22578300037296C/file/BROUTA_ELENI.pdf (20/10/2011).
- Νόμος 2525/97. Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Φ.Ε.Κ 188/97.
- Νόμος 3789/2010. Ανάπτυξη της Δια Βίου Μάθησης και Λοιπές Διατάξεις. Τεύχος 1^ο Φ.Ε.Κ.163/21-09-2010.
- Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Παναγάκος, Ι. (2001). Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών κατά την επίλυση μαθηματικών προβλημάτων. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 6, 80-90.
- Πολέμη-Τοδούλου, Μ. (2005). Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Η Αξιοποίηση της Ομάδας στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. Τόμος Γ. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Rogers, A. (1999). Η Εκπαίδευση Ενηλίκων. Μ. Παπαδοπούλου & Μ. Τόμπρου (μτφ). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Slavin, R. (1982). *Cooperative Learning: Student Teams. What Research Says to the Teacher*: National Education Association Professional Library. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://www.eric.ed.gov> (1/10/2012).
- Slavin, R. (1989). *School and Classroom Organization*. Hillsdale, NJ: Laurence Erlbaum.
- Serrano, J., & Pons, R. (2007). Cooperative Learning: we can also do it without task structure. *International Education*: 18 (3), 215-230.
- Skehan, P. (1989). *Individual Differences in Second Language Learning*. London: Edward Arnold.
- Tennant, M. (1988). *Psychology and Adult Learning*. London: Routledge.
- Τσιμπουκλή, Α. (2000). Δυναμική της ομάδας στην εκπαίδευση ενηλίκων. Στο Δ. Βεργίδης & Α. Κόκκος (επιμ.). *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές*. 1^η Έκδοση. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Volet, S., & Mansfield, C. (2006). Group work at university: Significance of personal goals in the regulation strategies of students with positive and negative appraisals. *Higher Education Research and Development*. 25 (4), 341-356.
- Watzlawick, P. (1988). Η Γλώσσα της Αλλαγής. Αθήνα: Κέδρος.
- Weigel, R., Wiser, P., & Cook, S. (1975). The impact of cooperative learning experiences on cross-ethnic relations and attitudes. *Journal of Social Issues*, 31, 219-244.
- Φίλιας, Β. (1997). Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και τις Τεχνικές των Κοινωνικών Ερευνών. Αθήνα: Gutenberg.
- Φραγκούλης, Ι., & Τσιπλακίδης, Ι. (2009). Υλοποίηση σχεδίων εργασίας (projects) με χρήση του διαδικτύου: Η συμβολή τους στα κίνητρα για μάθηση της Αγγλικής ως ξένης γλώσσας. Αθήνα: 5th International Conference in Open & Distance Learning. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: http://www.Artemis.eap.gr/icodl2009/ICODL_5/MyWebs/B.htm (19/10/2011).
- Χαράνδρα, Μ., & Γούδας, Μ. (2003). Κριτήρια εγκυρότητας και αξιοπιστίας στην ποιοτική έρευνα. *Επιστημονική Επετηρίδα Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος*, 2, 31-48.
- Χαρισιάδης, Α. (2007). Ο Θεσμός του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας από τη σκοπιά των Εκπαιδευτών Ενηλίκων: Το παράδειγμα του Σ.Δ.Ε. Κολωνίας (TAS). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Χριστοφορίδης, Σ. (2012). Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας ένα Παράθυρο στο Μέλλον. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://www.alfavita.gr>. (11/9/2012).
- Χρυσάφιδης, Κ. (1994). Βιωματική-Επικοινωνιακή Διδασκαλία. Η Εισαγωγή της Μεθόδου Project στα Σχολεία. Αθήνα: Gutenberg.

Αρχιμήδης: ένα διεπιστημονικό σχέδιο δράσης για την απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων σε Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας

Δ. Αρχοντίδου, Β. Μπάνος, Δ.Π. Πατουχέας, Σ. Σαρακινίδου*

Περίληψη

Το διεπιστημονικό σχέδιο δράσης «Αρχιμήδης» υλοποιήθηκε στο ΣΔΕ Θεσσαλονίκη με τη μέθοδο project. Η προσέγγιση αυτή είχε στόχο την απόκτηση κοινωνικών, συναισθηματικών και επιστημονικών δεξιοτήτων των εκπαιδευομένων.

Οι διδάσκοντες τεσσάρων ειδικοτήτων πρότειναν τον Αρχιμήδη ως κεντρική φυσιογνωμία του διαχρονικού προβλήματος της επιστήμης στον πόλεμο και την ειρήνη. Παράλληλίστηκαν οι προσωπικότητες του Αρχιμήδη και του Αϊνστάϊν, καθώς και οι αντίστοιχες ιστορικές περιόδους (Ελληνιστική περίοδος – Β΄ Παγκόσμιος Πόλεμος).

Από την τελική αξιολόγηση καταδείχθηκε ότι κοινωνικές δεξιότητες, όπως επικοινωνία, ομαδική εργασία, επίλυση συγκρούσεων, λήψη αποφάσεων, προσαρμοστικότητα, ανάληψη ευθύνης, πρέπει να υποστηρίζονται από την απόκτηση βασικών γνώσεων μαθηματικών, φυσικής, πληροφορικής και κοινωνιολογίας και αντίστροφα.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) είναι ένα σχολείο για ενήλικες που δεν έχουν ολοκληρώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση (επίπεδο γυμνασίου). Έχει ως κύριο στόχο τον εγγραμματισμό των εκπαιδευομένων, θέτοντας τις ανάγκες τους στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και αξιοποιώντας ταυτόχρονα όλη την προϋπάρχουσα γνώση και εμπειρία τους, ώστε να επιτευχθεί η επανένταξή τους στη μέση και ανώτερη εκπαίδευση και στην αγορά εργασίας.

Μία από τις καινοτομίες που εισάγονται στην εκπαίδευση ενηλίκων στα ΣΔΕ είναι η αναζήτηση εναλλακτικών τρόπων

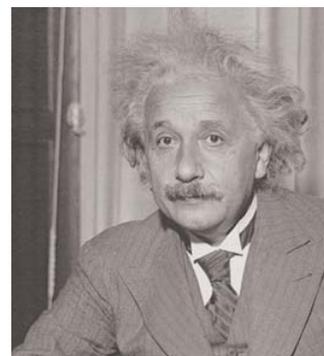
Abstract

In a Second Chance School was applied an interdisciplinary – holistic approach through the project method. This approach aimed at enabling the students to develop social, emotional, scientific skills.

Four different disciplines (science, sociology, mathematics, computer science), proposed Archimedes, as the central figure in the timeless problem of science in war and peace. Parallels were emphasized between Archimedes and Einstein and their historical periods were compared (Hellenistic period – World War II).

It was concluded that we should address underpinning social skills in the teaching of the basic elements of mathematics, physics, computer, sociology and vice versa.

διδασκαλίας προσέγγισης ώστε από τη μια να διατηρηθούν οι εκπαιδευτικοί στόχοι του σχολείου που πηγάζουν από τη νομοθεσία και από την άλλη να επιτευχθούν μια σειρά κοινωνι-



* Οι συγγραφείς

• Δόμνα Αρχοντίδου, κοινωνιολόγος, εκπαιδευτικός κοινωνικού γραμματισμού στο ΣΔΕ Θεσσαλονίκης, Θ. Σοφούλη 10, 54646 Θεσσαλονίκη, τηλ. 2310 423315, archontidou@sch.gr • Βασίλης Μπάνος, MA in Information Science, εκπαιδευτικός πληροφορικής στο Διαπολιτισμικό Γυμνάσιο Ευόσμου, Σαλαμίνας 3, 55236, Πανόραμα – Θεσσαλονίκη, τηλ. 2310 911572, banov@sch.gr • Δημήτρης Πατουχέας, Dr. Βιολόγος, εκπαιδευτικός επιστημονικού γραμματισμού στο ΣΔΕ Θεσσαλονίκης, Περδίκη 73, 54674, Θεσσαλονίκη, τηλ. 2310 863119, dpatouh@bio.auth.gr • Σοφία Σαρακινίδου, μαθηματικός, εκπαιδευτικός αριθμητικού γραμματισμού στο ΣΔΕ Θεσσαλονίκης, Θερμαϊκού 35, ΤΘ 70, 57019, Αγία Τριάδα Θεσσαλονίκης, τηλ. 23920 52485, sofisara@otenet.gr

κών δεξιότητων σχετικά με τους τρόπους αναζήτησης και άντλησης πληροφορίας, της επιστημονικής γνώσης και την εφαρμογή της στην καθημερινή ζωή, ικανότητα λήψης αποφάσεων (Core και Kalantzis 2000). Θέλοντας να υλοποιήσουμε τους παραπάνω διδακτικούς στόχους, μετά από συνεργασία τεσσάρων εκπαιδευτικών διαφορετικών ειδικοτήτων (φυσικές επιστήμες, κοινωνιολογία, μαθηματικά, πληροφορική) προτείναμε ως θέμα τον Αρχιμήδη, κεντρικό πρόσωπο στο διαχρονικό πρόβλημα στη σχέση επιστήμης και επιστήμονα, ως υποκείμενο, με τον πόλεμο και την ειρήνη.

Οι λόγοι της επιλογής του θέματος μπορούν να συνοψιστούν στα ακόλουθα: ο Αρχιμήδης ήταν ένας μεγάλος μαθηματικός, φυσικός, αστρονόμος, μηχανικός, εφευρέτης και ταυτόχρονα πολίτης της κοινωνίας της εποχής του. Η διαχρονικότητα των ρησών του «Μη μου τους κύκλους τάραττε» και «Δός μοι πα στω και ταν γαν κινήσω» αποτέλεσε ισχυρό κίνητρο για τη διερεύνηση του θέματος από τους εκπαιδευμένους. Η επέτειος των 60 χρόνων (1945-2005) από τη ρίψη της ατομικής βόμβας στη Χιροσίμα – Ναγκασάκι στάθηκε αφορμή να παραλληλίσουμε τους δύο μεγάλους επιστήμονες, Αρχιμήδη και Αϊνστάιν και τις αντίστοιχες ιστορικές περιόδους, Ελληνιστική περίοδος – Β΄ Παγκόσμιος Πόλεμος.

Πριν εφαρμόσουμε την ιδέα στην πράξη οι τέσσερις καθηγητές συμφωνήσαμε:

- α) Να εφαρμοστεί η μέθοδος project Frey (1986)
- β) η συνεργασία των επιμέρους επιστημονικών κλάδων να είναι ισότιμη, ώστε το όλον να μην αποτελεί απλό άθροισμα των επιμέρους αλλά να έχει μια δική του ξεχωριστή δυναμική (Κόκκοτας, 2002) και
- γ) οι μέθοδοι και τα υλικά που επιλέγουμε να οδηγήσουν στην ανάπτυξη των τριών ειδών σκέψης, δημιουργική, κριτική και διερευνητική (Fisher, 1991). Επιπλέον, οι επιμέρους διδακτικοί στόχοι να προκύπτουν κάθε φορά ως αναγκαιότητα από την ομάδα και να μην «μεταφέρονται» από τους καθηγητές.

Σκοπός - Στοιχοί

Σκοπός ήταν να διερευνηθεί αν η απόκτηση βασικών γνώσεων συμβάλλει στην ανάδειξη και ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και το αντίστροφο, δηλαδή κατά πόσον οι κοινωνικές δεξιότητες συμβάλλουν στην απόκτηση βασικών στοιχείων στην κοινωνιολογία, στα μαθηματικά, φυσικές επιστήμες, πληροφορική.

Ταυτόχρονα τέθηκαν ειδικότεροι στόχοι, που για καθαρά μεθοδολογικούς λόγους παρουσιάζονται κατά γραμματισμό.

Στον **κοινωνικό γραμματισμό** δίνεται έμφαση στα κοινωνικά φαινόμενα και τους παράγοντες που τα γεννούν, ώστε οι εκπαιδευόμενοι:

- Να καταλάβουν τι είναι κοινωνικά κριτήρια
- να μπορούν να διακρίνουν τα κοινωνικά φαινόμενα από τα φυσικά φαινόμενα
- να καταλάβουν ότι οι θεσμοί είναι κατασκευή της κοινωνίας

Μη μου τους κύκλους τάραττε!



Ή Τάραττε! Τάραττε! Τάραττε!

- να αναγνωρίζουν τους κοινωνικούς παράγοντες που γεννούν ή εξαφανίζουν ένα θεσμό (παράδειγμα ο θεσμός της τυραννίας)
- να εντοπίσουν τον καθοριστικό ρόλο της οικονομίας στο εποικοδόμημα και την αλληλεπίδραση τους
- να μπορέσουν να τοποθετήσουν τη γέννηση ή εξαφάνιση θεσμών ή σημαντικά ιστορικά γεγονότα στη γραμμή του χρόνου.

Στον **αριθμητικό γραμματισμό** δίνεται μεγαλύτερη ευαισθησία στην κοινωνική διάσταση της μάθησης ώστε οι εκπαιδευόμενοι να κατανοήσουν ότι:

- Τα μαθηματικά αποτελούν ένα κοινωνικό φαινόμενο, παρουσιάζονται μέσα σε ένα κοινωνικό πλαίσιο και αποτελούν ένα τρόπο επικοινωνίας
- αποτελούν ένα ανθρώπινο δημιούργημα, το οποίο μέσα από το πέρασμα των αιώνων κληρονομείται ως πολιτισμικό αγαθό από γενιά σε γενιά.
Επιπλέον οι εκπαιδευόμενοι να:
- Ανακαλύψουν τα μαθηματικά μέσα από την καθημερινότητα
- γνωρίσουν περισσότερο την ιστορία των μαθηματικών και να μπορούν από μόνοι τους να τη μελετούν και να τη συνδέουν με τα μαθηματικά που γνωρίζουν δίνοντας παράλληλα και την κοινωνική διάσταση
- καταλάβουν τη σημασία και τη συμβολή των μαθηματικών στις επιστήμες
- γνωρίσουν τη ζωή και το έργο ενός μεγάλου μαθηματικού
Στην **πληροφορική** (από τα δεδομένα στη γνώση) κύριος εκπαιδευτικός στόχος ήταν η κατανόηση του μοντέλου παραγωγής γνώσης (Εικόνα 1) μέσα από αλληπάλληλες φάσεις επεξεργασίας της πληροφορίας και των μηχανισμών προστιθέμενης αξίας της πληροφορίας (value added).
- Τα ΔΕΔΟΜΕΝΑ (DATA) αποτελούν πρωτογενές ακατέργαστο υλικό. Το υλικό αυτό μπορεί να αποθηκεύεται πάνω σε χαρτί (βιβλία, έγγραφα κ.λπ.) με τη μορφή γραμμάτων του αλφαβήτου, πάνω σε δισκέτες και CD-ROMs με την ψηφιακή μορφή των bits και bytes, με τη μορφή ήχων (π.χ. μιάς ομιλίας), που καταγράφονται σε σκληρούς δίσκους, μαγνητοταινίες κ.λπ.

- Αυτά τα ακατέργαστα δεδομένα δεν έχουν μεγάλη πληροφοριακή αξία (ίσως να μην έχουν και καμία πληροφοριακή αξία, αν σκεφτούμε για παράδειγμα ότι μια ομιλία σε μια ξένη, άγνωστη σε μας γλώσσα, μας είναι καταρχήν άχρηστη, ή ότι το περιεχόμενο ενός CD-ROM δεν μπορούμε να το «δούμε» χωρίς να χρησιμοποιήσουμε έναν υπολογιστή).
- Αποκτούν τα δεδομένα αυτά πληροφοριακή αξία όταν τα επεξεργαστούμε. Η ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ (DATA PROCESSING) είναι λοιπόν απαραίτητη για τη μετατροπή των ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ σε ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑ.
- Η πληροφορία από μόνη της έχει περιορισμένη αξία. Η συσχέτιση και ο συνδυασμός των μεμονωμένων πληροφοριών, δηλαδή η ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ τους, είναι εκείνη που μετατρέπει την ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑ σε ΓΝΩΣΗ (Εικόνα 1).

Στον **επιστημονικό γραμματισμό** χαράχθηκαν οι εξής άξονες:

- Κατανόηση από τους εκπαιδευόμενους μιας σειράς εννοιών που το νοηματικό περιεχόμενό τους διαφοροποιείται στην επιστημονική γλώσσα σε σχέση με την καθημερινή χρήση των λέξεων (Κόκκοτας 2002).
- Απόκτηση δεξιοτήτων εκτέλεσης απλών πειραμάτων και παρουσίασης αυτών σε κοινό.
- Συμβολή των επιστημονικών ανακαλύψεων στην ειρήνη, τον πόλεμο και την κοινωνική εξέλιξη (η χρήση του ατμού ως πυροβόλου όπλου – Αρχιμήδης, ως εργαλείο κίνησης και παραγωγής – βιομηχανική επανάσταση).
- Στην κατανόηση των αρχών λειτουργίας των μοχλών και της άνωσης και στις εφαρμογές τους στην καθημερινή ζωή (ζυγός, τροχαλίες, κοχλίας, πλοία).
- Στην κατανόηση των περιβαλλοντικών επιπτώσεων που μπορεί να έχουν οι εφαρμογές των επιστημονικών επιτευγμάτων (Αϊνστάϊν-ατομική βόμβα-ραδιενέργεια) και συζήτηση για την αναγκαιότητα προστασίας του περιβάλλοντος και της αειφορίας (Patoucheas και Varsami 2005).

ΠΟΡΕΙΑ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ - ΥΛΙΚΑ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΙ

Στην αρχή ενημερώθηκαν οι εκπαιδευόμενοι για τον τίτλο, τους καθηγητές που θα το υλοποιήσουν, μερικούς πολύ βασικούς στόχους και τη διάρκεια (4 μήνες με 3 ώρες συνεχόμενες



Εικόνα 1. Απλοποιημένο μοντέλο μετατροπής της πληροφορίας σε γνώση

κάθε εβδομάδα) του προγράμματος. Το επέλεξαν 20 άτομα και ξεκινήσαμε.

Το πρώτο τρίωρο, με τη βοήθεια του διαδικτύου, ανιχνεύσαμε τον Αρχιμήδη ώστε να αποκτήσουν οι εκπαιδευόμενοι παραστάσεις ή να ανακτήσουν από τη μνήμη τους τις όποιες σκέψεις, πληροφορίες ή ερωτηματικά είχαν.

Το δεύτερο τρίωρο, με τη μέθοδο του «καταιγισμού ιδεών», αποφασίστηκε να δημιουργηθούν τέσσερις ομάδες, από τις οποίες η καθεμία ανέλαβε την παρουσίαση μιας υποεπινότητας του όλου έργου. Οι ομάδες που δημιουργήθηκαν αποτελούνταν από 5 άτομα και ένα καθηγητή και τα θέματα που επελέγησαν ήταν:

- Η ιστορική περίοδος του Αρχιμήδη (Ελληνιστική περίοδος), η συμβολή του στα μαθηματικά και η συμβολή των μαθηματικών στις υπόλοιπες επιστήμες.
- Η συμβολή του Αρχιμήδη στις Φυσικές επιστήμες και οι εφαρμογές τους (από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα) στην ειρήνη και τον πόλεμο.
- Η κοινωνική θέση του Αρχιμήδη στο κοινωνικό σύστημα των Συρακουσών (τυραννία), η εξέλιξη των πολιτευμάτων,



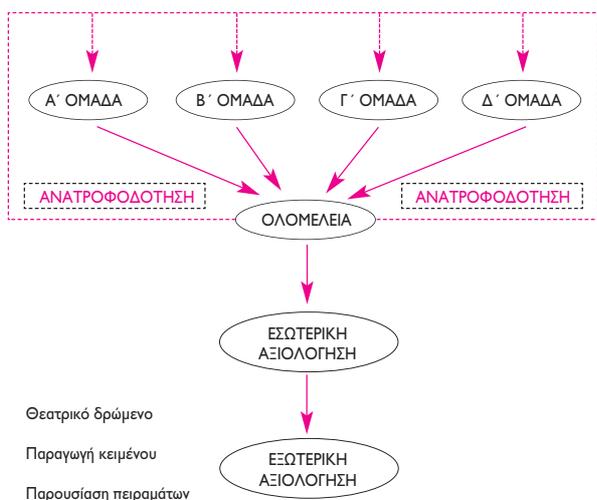
Από την υλοποίηση του Αρχιμήδη.

ο ρόλος της επιστήμης και του επιστήμονα στον πόλεμο και την ειρήνη, διερεύνηση της φράσης «μη μου τους κύκλους τάραττε».

- Το γενεαλογικό δέντρο, η κοινωνική θέση του Αρχιμήδη, η σχέση του με την Αλεξάνδρεια, τα επιστημονικά επιτεύγματα της Ελληνιστικής εποχής (Αρχιμήδης, Ευκλείδης, Ήρωνας) και οι επιδράσεις τους στην εξέλιξη των επιστημών (χρυσός αιώνας των μαθηματικών).

Αποφασίστηκε ότι από το σημείο αυτό και μέχρι 3 συναντήσεις πριν το τέλος ή κάθε ομάδα έπρεπε να συλλέξει το πληροφοριακό υλικό, να το ταξινομήσει, να το οργανώσει και να το παρουσιάσει στην ολομέλεια (1 ώρα την εβδομάδα). Στις τελευταίες τρεις συναντήσεις η κάθε ομάδα θα προετοίμαζε το υλικό που θα παρουσίαζε στους συμμαθητές τους και στο κοινό. Η μεθοδολογία που γενικά ακολουθήθηκε φαίνεται στο διάγραμμα που ακολουθεί (Εικόνα 2).

Για τη συλλογή της πληροφορίας χρησιμοποιήθηκαν ηλεκτρονικές πηγές και συμβατικές έντυπες πηγές της επιλογής του κάθε εκπαιδευόμενου. Μετά τη συγκέντρωση του πληροφοριακού υλικού ακολούθησε η ταξινόμησή του. Ο στόχος αυτής της φάσης ήταν να καταδείξει ότι μόνη η συγκεντρωμένη πληροφορία δεν αρκεί για την πληροφόρηση. Η επεξεργασία που προσδίδει την προστιθέμενη αξία στην πληροφορία είναι η νοηματική οργάνωσή της σε ενότητες με κοινά χαρακτηριστικά. Στην τελική φάση της επεξεργασίας έγινε ο εντοπισμός από τη μια μεριά των πληροφοριακών κενών και ελλείψεων και από την άλλη των περιττών (redundant) ή και επαναλαμβανόμενων πληροφοριών. Οι ελλείψεις αναπληρώθηκαν με μια ανατροφοδοτική έρευνα και η περιττή πληροφορία αφαιρέθηκε. Έτσι, δημιουργήθηκε το κείμενο της τελικής παρουσίασης που έγινε στην ολομέλεια από ένα μέλος κάθε ομάδας.



Εικόνα 2. Μεθοδολογία εργασίας των ομάδων

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Η αξιολόγηση του προγράμματος έγινε σε δύο φάσεις.

Α) Εσωτερική αξιολόγηση (το τελευταίο τρίωρο)

Στην τελική φάση του προγράμματος, στο πλαίσιο της εσωτερικής αξιολόγησης, ανατέθηκε στους εκπαιδευόμενους να παίξουν ένα παιχνίδι ρόλων. Κάθε ομάδα χρησιμοποιώντας λέξεις κλειδιά που τους δόθηκαν, έπρεπε να αναδείξει το έργο του Αρχιμήδη. Έτσι αναδείχθηκε ο ρόλος του Αρχιμήδη ως μαθηματικού, ως φυσικού, ως εφευρέτη, ως αστρονόμου και ως πολίτη. Ένας ακόμη ρόλος, ο ρόλος του κριτικού ιστορικού, έδωσε παράλληλα και την κοινωνική διάσταση, συνδέοντας τα δρώμενα της εποχής εκείνης με τη σημερινή και τις συνέπειες των επιστημονικών επιτευγμάτων στην ιστορική εξέλιξη της ανθρωπότητας.

Μέσα από αυτό το παιχνίδι ρόλων η ομάδα έδειξε ότι είχε αναπτύξει κριτική σκέψη και κατέκτησε σημαντικές γνώσεις και δεξιότητες που, το πιο σημαντικό κατά τη γνώμη μας, κάθε μέλος της μπορούσε να τις χρησιμοποιήσει με ευχέρεια.

Β) Εξωτερική αξιολόγηση

Αποφασίστηκε να παρουσιάσουν στο κοινό:

- 1) Θεατρικό δρώμενο με αποσπάσματα από τη ζωή και το έργο του Αρχιμήδη. Τα κείμενα έγραψαν και παρουσίασαν οι εκπαιδευόμενοι.
 - 2) Ένα κείμενο με τίτλο «Μη μου τους κύκλους τάραττε ή τάραττε τάραττε τάραττε» που περιείχε τα συμπεράσματα από τη συγκριτική μελέτη των Αϊνστάιν και Αρχιμήδη και τη σχέση επιστήμονα και επιστήμης στον πόλεμο και την ειρήνη.
 - 3) Μια σειρά πειραμάτων σχετικά με την άνωση (το πρόβλημα του χρυσού στεφάνου του Ήρωνα), τους ζυγούς, τις τροχαλίες και το ατμοπυροβόλο.
- Όλες οι εργασίες παρουσιάστηκαν αποκλειστικά από τους εκπαιδευόμενους σε ειδική εκδήλωση στο τέλος του σχολικού έτους και αποτέλεσαν μια ευχάριστη έκπληξη.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Με την ολοκλήρωση του «Αρχιμήδη» οι εκπαιδευόμενοι απέκτησαν σε ικανοποιητικό βαθμό τις παρακάτω δεξιότητες:

- Να μεταφέρουν γνώσεις από έναν γραμματισμό σε έναν άλλον, Patoucheas και Rogdaki, A. (2005).
- Να μεταφέρουν γνώσεις από μια θεματική ενότητα σε μιαν άλλη, Patoucheas και Stamou, G. (1997).
- Να μεταφέρουν και να συνδέουν γνώσεις και εμπειρίες από γραμματισμούς με την καθημερινή τους ζωή (φέρουσα γνώση), Archontidou (2005).
- Συμμετοχής και δέσμευσης (των περισσότερων) σε υποχρεώσεις.
- Να «μάθουν πώς να μαθαίνουν».

Η ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευομένων διατηρήθηκε

σε όλη την πορεία του project. Ενδιαφέρον παρουσίασε κατά την αναζήτηση σε ηλεκτρονικές πηγές, η κλιμάκωση των ερευνητικών δεξιοτήτων των εκπαιδευομένων: Η αρχική εξοικείωση των εκπαιδευομένων με τη χρήση των μηχανών αναζήτησης τους επέτρεπε απλά να υποβάλλουν ερωτήματα και να πλοηγούνται μέσα στα αποτελέσματα της έρευνας. Στην πορεία της έρευνας οι εκπαιδευόμενοι κατανόησαν τη βαθύτερη ουσία της ηλεκτρονικής αναζήτησης, που είναι η αναζήτηση συγκεκριμένων λέξεων ή εκφράσεων, τις οποίες υποθέτουμε ότι ο συγγραφέας ενός ηλεκτρονικού κειμένου έχει συμπεριλάβει στο κείμενό του.

Η διερεύνηση της σχέσης της επιστήμης και του επιστήμονα στον πόλεμο και την ειρήνη, καθώς και η δραματοποίηση της ζωής και του έργου του Αρχιμήδη, συνέβαλαν ουσιαστικά στην κοινωνικοποίηση της ομάδας και τη συνειδητοποίηση της

αλληλεξάρτησης που υπάρχει μεταξύ της επιστήμης και του κοινωνικού «γίνεσθαι».

Με την ολοκλήρωση του project επιβεβαιώθηκε η αρχική υπόθεση, ότι πρέπει να απευθυνόμαστε σε υποστηρικτικές κοινωνικές δεξιότητες στη διδασκαλία των βασικών στοιχείων στα μαθηματικά, φυσική, πληροφορική, κοινωνιολογία και το αντίστροφο, δηλαδή οι βασικές γνώσεις στα μαθηματικά, φυσική, πληροφορική, κοινωνιολογία οδηγούν στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων.

Η τελική αξιολόγηση έδειξε ότι ενισχύθηκαν σημαντικά οι παρακάτω κοινωνικές δεξιότητες των εκπαιδευομένων: προφορική και γραπτή επικοινωνία, συνεργασία, επίλυση συγκρούσεων, λήψη αποφάσεων, προσαρμογή σε μια μεταβαλλόμενη κοινωνία, επεξεργασία προβληματικών καταστάσεων, ανάληψη ευθύνης (Dumbrell κ.ά. 2002).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Archontidou D. (2005) «Lifelong Learning and Citizenship: The Case of Racism», στο "Lifelong Learning in the Balkans: A Historical Context and Current Needs", Beograd.
- Bruner J. (1974) *Beyond the Information Given*, London: George Allen & Unwin Ltd.
- Cope B. και Kalantzis M. (επιμ.) (2000) *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London: Routledge.
- Dewey J. (1938) *Experience and Education*. New York: Collier Books.
- Dumbrell T., Montfort (de) R., Finnegan W. (2002) *New Skills in Process Manufacturing*, National Centre for Educational Research, Leabrook, Australia
- Fisher R. (1991) *Teaching Children to Think*. Basil Blackwell, Oxford.
- Frey K. (1986) *Η μέθοδος Project*, Θεσσαλονίκη, Κυριακίδης.
- Κόκκοτας Π. (2002) *Η Διδακτική των Φυσικών Επιστημών, Μέρος II*, Αθήνα.

- Patoucheas D.P. και Stamou G. (1997) *Environmental Education as an Unification Tool of Science in High School. Proceedings of 1st Biological Meeting of Balkan Countries*, Thessaloniki.
- Patoucheas D.P., Rogdaki, A. (2005) «"Diet and Genetic Modified Foods": A Co-Operative Project between Literacy and Science Literacy. A Case Study», στο *Lifelong learning in The Balkans: A Historical Context and Current Needs*, Beograd, 2005.
- Patoucheas D.P., Varsami A. (2005) «Educating Adults in Environment and Sustainability. A Multi-Literate Approach», στο *Lifelong Learning in the Balkans: A Historical Context and Current Needs*, Beograd, 2005.
- Piaget J. (1970) *Science of Education and the Psychology of the Child*, New York, Orion Press.
- UNESCO (1985) *Interdisciplinary Approaches in Enviromental Education*, Unesco – Unep, EE Series 14, Unesco, Paris.

ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ



ΤΙΜΗ 28,00 €
ΣΕΛ. 552

ΘΑΛΕΙΑ ΔΡΑΓΩΝΑ, ΑΝΝΑ ΦΡΑΓΚΟΥΔΑΚΗ(επιμέλεια)
**Πρόσθεση όχι αφαίρεση,
πολλαπλασιασμός όχι διαίρεση
Η μεταρρυθμιστική παρέμβαση στην εκπαίδευση
της μειονότητας της Θράκης**

Το βιβλίο παρουσιάζει μέρος των περιεχομένων ενός πολύχρονου συλλογικού έργου εκπαιδευτικής παρέμβασης, στην εκπαίδευση του μαθητικού πληθυσμού της μειονότητας στη Θράκη. Αν και η μεταρρυθμιστική αυτή προσπάθεια αφορά μια συγκεκριμένη ομάδα, θα μπορούσε να υποστηριχτεί ότι το συγκεκριμένο έργο έχει αξία γενικότερου παραδείγματος παρέμβασης στην εκπαίδευση ομάδων με ιδιαίτερη γλωσσική, εθνική και θρησκευτική ταυτότητα.

ΚΥΚΛΟΦΟΡΕΙ ΣΕ ΟΛΑ ΤΑ ΒΙΒΛΙΟΠΩΛΕΙΑ www.metaxmio.gr

«Η κοινωνική διάσταση της νόσου του AIDS»: Ένα σεμινάριο βασισμένο στις θεωρίες και τεχνικές των Mezirow, Freire και Perkins

Μαρία Καγιαβή*

Περίληψη

Στο άρθρο που ακολουθεί, παρουσιάζεται η πορεία διδασκαλίας που εφαρμόστηκε σε σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας και είχε ως στόχο να διερευνήσει «την κοινωνική διάσταση της νόσου του AIDS». Στη συγκεκριμένη διδασκαλία έγινε προσπάθεια να εφαρμοστούν συνδυαστικά οι θεωρίες των Mezirow και Freire, ενώ για την επεξεργασία των φωτογραφιών που χρησιμοποιήθηκαν επελέγη η τεχνική της ορατής σκέψης του Perkins. Στην αρχή της καταγραφής γίνεται αναφορά στα βασικά σημεία των παραπάνω θεωριών, καθώς και στο λόγο για τον οποίο αυτές επελέγησαν. Ακολουθεί παρουσίαση των στόχων της διδασκαλίας και γίνεται αναλυτική περιγραφή των σταδίων της, με την παράθεση σχολίων και αντιδράσεων των συμμετεχόντων. Το άρθρο κλείνει με τα συμπεράσματα και τους προβληματισμούς της εκπαιδεύτριας επί της διαδικασίας.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η διδακτική ενότητα που παρουσιάζεται παρακάτω έχει τον τίτλο «**Η κοινωνική διάσταση της νόσου του AIDS**» και αποτελεί τμήμα ευρύτερης ενότητας που αναφέρεται στη νόσο του AIDS, ενώ εντάσσεται στο μάθημα του περιβαλλοντικού γραμματισμού του κύκλου σπουδών των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ). Η επιλογή του συγκεκριμένου θέματος (νόσος του AIDS) έγινε από τους ίδιους τους εκπαιδευόμενους στην αρχή του διδακτικού έτους και είναι ένα από τα 10 περίπου θέματα με τα οποία επέλεξαν να ασχοληθούν κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους.

Η διδασκαλία έγινε σε δύο τμήματα του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας, ένα του α' κύκλου και ένα του β' κύκλου. Η διαδικασία που ακολουθήθηκε και για τα δύο τμήματα ήταν η ίδια, ενώ μικρές διαφορές υπήρξαν στα σχόλια και στα συμπεράσματα των εκπαιδευομένων. Για λόγους όμως ομαλής ροής της παρουσίασης, η περιγραφή θα φαίνεται να αφορά ένα μόνο τμήμα εκπαιδευομένων, ενώ οι πίνακες που παρουσιάζουν τα

Abstract

This article presents a course of teaching which was applied in a Second Chance School and had as a main target to explore "the social dimension of AIDS". In this specific procedure, there has been an attempt to combine the theories of Mezirow and Freire, while the image processing was based on the technique of the visual thought of Perkins. At the beginning of this record, there has been a reference to the main points of the above mentioned theories, as well as the reason for which they were chosen. The presentation of the aims of the teaching and the detailed description of its stages follows, accompanied by the quotation of participants' comments and reactions. The article closes with the conclusions and the speculations of the educator concerning the procedure.

σχόλια και τα συμπεράσματα των ομάδων, είναι επιλογή και από τις δύο ομάδες-στόχους.

Οι εκπαιδευόμενοι των δύο τμημάτων πριν από το συγκεκριμένο μάθημα ασχολήθηκαν για έναν περίπου μήνα (6-8 ωριαίες διδασκαλίες) με την ιατρική πλευρά της νόσου του AIDS, μαθαίνοντας το που οφείλεται, τον τρόπο μετάδοσής της, τα συμπτώματά της, τους τρόπους προφύλαξης κ.λπ.

Η ενότητα που παρουσιάζεται εδώ –«**Η κοινωνική διάσταση της νόσου του AIDS**»– έρχεται να ολοκληρώσει τη διδασκαλία του θέματος και αναμένεται να απασχολήσει τους εκπαιδευόμενους για 2-3 ωριαίες διδασκαλίες συνολικά, ανάλογα με τα αποτελέσματα των εργασιών τους, όπως φαίνεται παρακάτω.

Πριν από κάθε στάδιο της διδασκαλίας παρουσιάζεται το σκεπτικό βάσει του οποίου σχεδιάστηκε και γίνεται σύνδεση με τη θεωρία στην οποία στηρίχθηκε αυτός ο σχεδιασμός. Στη συνέχεια περιγράφεται η εφαρμογή του, οι αντιδράσεις των εκπαιδευομένων και τα σχόλια της εκπαιδεύτριας.

* Η Μαρία Καγιαβή είναι εκπαιδευτικός σε Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας και υποψήφια διδάκτορας Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Για την ομαλή επίσης ροή της ανάγνωσης, τα στάδια του μαθήματος, το υλικό που δόθηκε στους εκπαιδευόμενους, καθώς και οι πίνακες με τα σχόλια και τα συμπεράσματα τους κατά την επεξεργασία του θέματος παρουσιάζονται διαδοχικά, σύμφωνα με την εξέλιξη της διαδικασίας.

Η διδασκαλία και στα δύο τμήματα βιντεοσκοπήθηκε με τη σύμφωνη γνώμη των εκπαιδευομένων.

Οι Θεωρητικές Προσεγγίσεις και οι Τεχνικές

Γενικότερος σκοπός της παρούσας ενότητας ήταν η ευαισθητοποίηση των εκπαιδευομένων απέναντι στην κοινωνική διάσταση της νόσου του AIDS. Μετά δηλαδή τη διδασκαλία που, όπως προαναφέρθηκε, εξέτασε την ιατρική πλευρά του ζητήματος, κρίθηκε σκόπιμο οι ομάδες να προσεγγίσουν κριτικά τις κοινωνικές αιτίες της νόσου, να διερευνήσουν το γεγονός της αύξησης των κρουσμάτων και της διαφορετικής αντιμετώπισης των ασθενών στις μη ανεπτυγμένες χώρες και ίσως να αναρωτηθούν για την ευθύνη του δυτικού κόσμου απέναντι στις χώρες και στους πολίτες, που εύκολα συνήθως αναφέρουμε ως Τρίτο Κόσμο. Είναι ευνόητο ότι τα παραπάνω στοχαστικά βήματα πολύ πιθανόν να έφερναν αντιμετώπους τους εκπαιδευόμενους όχι μόνο με στερεοτυπικές συμπεριφορές που ασυνείδητα έχουν ενσωματώσει (παραδοχές) (Mezirow και συνεργάτες 2007) αλλά και με αυτό το ίδιο το σύστημα αξιών τους, βάσει του οποίου ερμηνεύουν την πραγματικότητα (Κόκκος, στο Mezirow και συνεργάτες 2007).

Ίσως ακόμα να προχωρούσαν σε μια αλλαγή στη συνολική τους θεώρηση, γεγονός που συνιστά μια απελευθερωτική πράξη, αφού έτσι αποδεσμεύονται από παρωχημένες αξίες, πεποιθήσεις και στάσεις που οδηγούν σε μια περιορισμένη και δυσλειτουργική συμπεριφορά (Λιντζέρης 2007).

Ως εκ τούτου, το θεωρητικό υπόβαθρο αυτής της διδασκαλίας βασίστηκε στη θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης του Jack Mezirow (Mezirow και συνεργάτες 2007), καθώς η θεωρία αυτή υποστηρίζει την ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού μέσα από έναν ελεύθερο και ισότιμο διάλογο, ωθώντας τους εκπαιδευόμενους στη διερεύνηση ενός θέματος από όλες τις διαστάσεις του, ενισχύοντας την κατανόηση και επανεξέταση των παραδοχών τους, καθώς και των πλαισίων αναφοράς μέσα στα οποία αυτές έχουν διαμορφωθεί.

Όπως εξάλλου αναφέρει ο ίδιος ο Mezirow στο εισαγωγικό του κείμενο, στο βιβλίο του για τη Μετασχηματίζουσα Μάθηση:

«Μία καθοριστική συνθήκη της ανθρώπινης ύπαρξης είναι η επιτακτική ανάγκη να κατανοήσουμε και να ταξινομήσουμε το νόημα της εμπειρίας μας και να την ενσωματώσουμε σε αυτά που ήδη γνωρίζουμε, έτσι ώστε να αποφύγουμε την απειλή του χάους... Γι' αυτό είναι πολύ σημαντικό η ενήλικη μάθηση να δίνει έμφαση στην κατανόηση του πλαισίου, στον κριτικό στοχα-



Φωτογραφία 1



Φωτογραφία 2

σμό των παραδοχών και στην επαλήθευση του νοήματος μέσω της αξιολόγησης των αιτιών» (Mezirow και συνεργάτες 2007).

Η ομάδα-στόχος της συγκεκριμένης διδασκαλίας ήταν οι εκπαιδευόμενοι ενός Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας, αρκετοί από τους οποίους αντιμετώπιζον προβλήματα στην κατανόηση της γλώσσας, γεγονός που αποκλείει την αποκλειστική ενασχόληση με γραπτό κείμενο, εμποδίζοντας την ανάδειξη και αξιοποίηση των δυνατοτήτων της ομάδας (Μάνθου 1999), πράγμα που αποτελεί κεντρικό ζητούμενο στο πλαίσιο λειτουργίας των ΣΔΕ. Έτσι, μια από τις τεχνικές που επελέγη κατά το σχεδιασμό της διδασκαλίας ήταν αυτή του «οπτικού σημείου αναφοράς» του Freire, καθώς χρησιμοποιεί «τη φωτογραφία ή το ικνογράφημα (σκίτσο)[...] σαν οπτικό σημείο αναφοράς από το οποίο ξεκινά η διαδικασία της μάθησης» (Μάνθου 1999). Στη συγκεκριμένη περίπτωση, ως σημείο αναφοράς χρησιμοποιήθηκε μια φωτογραφία (Φωτογραφία 1), που λειτούργησε ως αντικείμενο διαλόγου ανάμεσα στην εκπαιδευτριά και στους εκπαιδευόμενους και οδήγησε την ομάδα στην αποκωδικοποίηση και κατανόηση όσων απεικονίζονταν (Freire 1978).

Κατά τη διδασκαλία όμως της συγκεκριμένης ενότητας, υπήρχε πρόθεση οι εκπαιδευόμενοι όχι μόνο να αποκωδικοποιήσουν και να κατανοήσουν μια κατάσταση, αλλά και να εξετάσουν βαθύτερα το υπό συζήτηση θέμα. Για να μπορέσουν να μοιραστούν τις σκέψεις τους και να ανιχνεύσουν τις παραδοχές τους έπρεπε να δημιουργηθεί ένα ασφαλές περιβάλλον μέσα στο οποίο να βιώσουν την «απειλητική» διαδικασία του μετασχηματισμού (Mezirow και συνεργάτες 2007). Ήταν δηλαδή απαραίτητο οι εκπαιδευόμενοι να μπορούν κάθε στιγμή να παρακολουθούν την εξέλιξη της δικής τους σκέψης, αλλά και αυτής των συνεκπαιδευομένων τους, ενθαρρυνόμενοι στην όλο και βαθύτερη κατανόηση των κοινωνικών συνθηκών της υπό εξέταση κατάστασης.

Για το λόγο αυτό, ως δεύτερη τεχνική χρησιμοποιήθηκε αυτή της «ορατής σκέψης»¹ του Perkins, κατά την οποία η σκέψη «απεικονίζεται» σε όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας σε εμφανές σημείο, έτσι ώστε να γίνεται ορατή από όλους τους συμμετέχοντες (Μέγα 2007). Ως κεντρικό θέμα επελέγη και

1. Η «ορατή σκέψη» είναι μία διαδικασία μάθησης στην οποία η σκέψη απεικονίζεται κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας σε εμφανές σημείο, όπου γίνεται ορατή από όλους τους εκπαιδευόμενους. Βασίζεται στο Project Zero του Πανεπιστημίου του Harvard που εξετάζει τις τέχνες σε σχέση με την εκπαίδευση και τη δυνατότητα καλλιέργειας της κριτικής σκέψης. Σκοπός του Project Zero είναι η ένταξη της τέχνης στην καθημερινή πρακτική της διδασκαλίας.

εδώ μια φωτογραφία (Φωτογραφία 2), η οποία λειτούργησε ως έναυσμα, πυροδοτώντας τη διαδικασία της μάθησης.

Με τον τρόπο αυτό, ξεκινώντας από κάτι που είναι σχετικά γνωστό (Φωτογραφία 1), περάσαμε σε μια βαθύτερη εξέταση του θέματος (Φωτογραφία 2), για να καταλήξουμε –σκεπτόμενοι κριτικά– στην εξέταση και κατανόηση των κοινωνικών συσχετισμών του θέματος, επιδιώκοντας τελικά την επαναξιολόγηση των ίδιων των παραδοχών των συμμετεχόντων (Mezirow και συνεργάτες 2007).

Οι παραπάνω θεωρίες και τεχνικές επελέγησαν τόσο για την εγκυρότητα και την επικαιρότητά τους όσο και γιατί εξυπηρετούν αφενός τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα της διδασκαλίας και αφετέρου τα χαρακτηριστικά της ομάδας-στόχου.

Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗ

Διάρκεια διδασκαλίας: 50'-60'

Θέμα διδασκαλίας: «Η κοινωνική διάσταση της νόσου του AIDS»

Χαρακτηριστικά εκπαιδευομένων: Ενήλικοι, που φοιτούν στο ΣΔΕ, ηλικίας 23-52 ετών. Είναι απόφοιτοι Δημοτικού και έρχονται στο σχολείο προκειμένου να ολοκληρώσουν τη βασική (υποχρεωτική) τους εκπαίδευση, με ένα ευέλικτο, «ταχύρρυθμο» διετές πρόγραμμα. Οι γυναίκες υπερτερούν αριθμητικά των ανδρών.

Στάδια διδασκαλίας:

1ο Στάδιο: Η διδασκαλία άρχισε με μια μικρή εισήγηση από την εκπαιδευτριά κατά την οποία παρουσίασε το θέμα της διδασκαλίας «Η κοινωνική διάσταση της νόσου του AIDS» και τους αρχικούς διδακτικούς στόχους, που ήταν καταγεγραμμένοι σε χαρτί και κολλήθηκαν στον τοίχο. Οι στόχοι δεν ήταν «ολοκληρωμένοι», προκειμένου να μην γνωρίζουν οι εκπαιδευόμενοι τον «πυρήνα» της διδασκαλίας (διαφορές ανάμεσα στη Δύση και τον Τρίτο Κόσμο) και οδηγηθούν σε εύκολα συμπεράσματα. Επιθυμία της εκπαιδευτριάς ήταν να παρακινήσει τους εκπαιδευόμενους να εκφράσουν ελεύθερα τις απόψεις τους. Στο τέλος της διαδικασίας οι στόχοι συμπληρώθηκαν και παρουσιάστηκαν ολοκληρωμένοι.

1ο ΣΤΑΔΙΟ			
ΠΕΡΙΧΟΜΕΝΟ	ΔΙΑΡΚΕΙΑ	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΤΕΧΝΙΚΕΣ	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΜΕΣΑ
Παρουσίαση θέματος και αρχικοί στόχοι διδασκαλίας	5'	Εισήγηση	Flipchart

Αρχικοί εκπαιδευτικοί στόχοι:

Σε επίπεδο γνώσεων:

- να αναγνωρίζουν τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζεται κοινωνικά η νόσος του AIDS.

Σε επίπεδο ικανοτήτων:

- να διερευνήσουν τις διαφορετικές μορφές αντιμετώπισης της νόσου.

Σε επίπεδο στάσεων:

- να προβληματιστούν σχετικά με τα κοινωνικά αίτια από τα οποία πηγάζει η διαφορετική αντιμετώπιση,
- να ευαισθητοποιηθούν απέναντι στην κοινωνική διάσταση του προβλήματος της νόσου του AIDS.

2ο Στάδιο: Στο στάδιο αυτό υπήρχε πρόθεση να ανιχνευτούν και καταγραφούν οι παραδοχές των εκπαιδευομένων σχετικά με την κοινωνική αντιμετώπιση της νόσου του AIDS. Για το λόγο αυτό κλήθηκαν να γράψουν ο καθένας ξεχωριστά ένα μικρό κείμενο με τίτλο «Πώς νομίζω ότι αντιμετωπίζεται κάποιος άνθρωπος που νοσεί από AIDS». Δόθηκαν οδηγίες έτσι ώστε να γίνει καταγραφή του τι θεωρεί κάθε εκπαιδευόμενος ότι μπορεί να νιώθει ή να βιώνει ο ασθενής που νοσεί από AIDS, πώς αντιδρά ο κοινωνικός και οικογενειακός του περίγυρος, ποιες κρατικές παροχές θεωρούν ότι δίνονται στον ασθενή κ.λπ. Στον τίτλο του κειμένου δεν γίνεται καμία νύξη σχετικά με τις διαφορές στην αντιμετώπιση της νόσου ανάμεσα στη Δύση και τον Τρίτο Κόσμο, προκειμένου αφενός οι εκπαιδευόμενοι να εκφράσουν ελεύθερα τις πεποιθήσεις τους και αφετέρου επανέρχόμενοι στα γραφόμενά τους μετά τη διδασκαλία, να διαπιστώσουν οι ίδιοι τις όποιες παραδοχές τους σχετικά με το θέμα, στεκόμενοι ίσως κριτικά απέναντι σε αυτές.

2ο ΣΤΑΔΙΟ			
ΠΕΡΙΧΟΜΕΝΟ	ΔΙΑΡΚΕΙΑ	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΤΕΧΝΙΚΕΣ	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΜΕΣΑ
Καταγραφή των παραδοχών σχετικά με την κοινωνική αντιμετώπιση της νόσου του AIDS	5'	Συγγραφή μικρού κειμένου με τίτλο «Πώς νομίζω ότι αντιμετωπίζεται κάποιος άνθρωπος που νοσεί από AIDS»	Ατομική εργασία Έντυπο υλικό

Η διαδικασία της συγγραφής δυσκόλεψε αρκετά τους εκπαιδευόμενους, καθώς δεν είναι ιδιαίτερα εξοικειωμένοι στο να εκφράζονται γραπτά. Η εκπαιδευτριά χρειάστηκε να αναλύσει αρκετά το τι θα έπρεπε να γράψουν στο κείμενο και να δώσει κάποια παραδείγματα. Ωστόσο, έγινε προσπάθεια να είναι όσο το δυνατόν λιγότερο κατευθυντική, αποφεύγοντας οποιονδήποτε επηρεασμό. Όταν ολοκληρώθηκε η συγγραφή του κειμένου οι εκπαιδευόμενοι πήραν οδηγίες να το κρατήσουν, προκειμένου να το επεξεργαστούν αργότερα.

3ο Στάδιο: Στο τρίτο στάδιο, η ομάδα προχώρησε στην επεξεργασία των συνθηκών κάτω από τις οποίες αντιμετωπίζεται η νόσος του AIDS στη Δύση. Έτσι, έγινε με χρήση video προτζέκτορα προβολή φωτογραφίας (Φωτογραφία 1), η οποία απεικόνιζε έναν άνθρωπο στα τελευταία στάδια της νόσου του AIDS, εμφανώς σε κάποια χώρα του δυτικού κόσμου. Η ίδια φωτογραφία μοιράστηκε και σε κάθε εκπαιδευόμενο ξεχωριστά. Η εικόνα ήταν ιδιαίτερα παραστατική, καθώς έδειχνε πολύ καθαρά τα σημάδια της ασθένειας. Δίπλα στον ασθενή παρου-

σιάζεται η οικογένειά του, άνθρωποι με σαφώς υψηλό βιοτικό επίπεδο, καθώς και το χέρι κάποιου άλλου προσώπου (ίσως ιατρού ή ιερωμένου), ο οποίος παρίσταται στο χώρο. Το δωμάτιο δείχνει καθαρό και τακτοποιημένο, ο ασθενής, αν και αποστεωμένος, είναι επίσης καθαρός, σκεπασμένος με κουβέρτες κ.λπ.

Η προβολή της φωτογραφίας αυτής είχε ως στόχο να κινήσει την περιέργεια των εκπαιδευομένων προκειμένου να τους παρακινήσει στο διάλογο (Freire 1978), καθώς παρουσίαζε μεν το δυσάρεστο γεγονός της ασθένειας κάποιου ανθρώπου, ταυτόχρονα όμως είχε και στοιχεία που μπορούσαν εύκολα να αναγνωριστούν και να αποκωδικοποιηθούν από τους εκπαιδευόμενους βάσει της κουλτούρας τους, όπως είναι η παρουσία της οικογένειας και του ιατρού ή ιερωμένου, η καθαριότητα του χώρου, η εμφανής περιποίηση του ασθενούς κ.λπ.

3ο ΣΤΑΔΙΟ

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ	ΔΙΑΡΚΕΙΑ	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΤΕΧΝΙΚΕΣ	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΜΕΣΑ
Επεξεργασία των συνθηκών με τις οποίες αντιμετωπίζεται η νόσος του AIDS στη Δύση	5'-8'	Προβολή φωτογραφίας ασθενούς με AIDS στον δυτικό κόσμο Καταιγισμός ιδεών – ερωτήσεις, απαντήσεις	Video προτζέκτορας – φωτογραφία – Flipchart

Οι εκπαιδευόμενοι κλήθηκαν να περιγράψουν τι βλέπουν στη φωτογραφία, ενώ η εκπαιδύτρια κατέγραφε τα λεγόμενά τους σε χαρτοπύνακα. Παράλληλα, με κατάλληλες ερωτήσεις (όπως «ποιας εθνικότητας νομίζετε ότι είναι αυτοί οι άνθρωποι», «γιατί υπάρχει αυτό το αντικείμενο εκεί», «σε ποιον νομίζετε ότι ανήκει το χέρι», «τι πιστεύετε για τους ανθρώπους δίπλα στον ασθενή», «ποιοι είναι», «πώς νιώθουν» κ.λπ.), οι εκπαιδευόμενοι οδηγήθηκαν να εκφράσουν τις απόψεις τους σχετικά με το πλαίσιο του ασθενούς (κοινωνικό – οικογενειακό), καθώς και με τον τρόπο που φαίνεται να αντιμετωπίζεται η ασθένεια στο συγκεκριμένο πλαίσιο, όπως τουλάχιστον αυτό αποτυπώνεται στη φωτογραφία.

4ο Στάδιο: Αφού ολοκληρώθηκε η τρίτη φάση και καταγράφηκαν όλες οι απόψεις, ακολούθησε η παράθεση των δεδομένων από μια μη ανεπτυγμένη χώρα. Έγινε νέα προβολή και μοιράστηκε σε κάθε εκπαιδευόμενο η δεύτερη φωτογραφία (Φωτογραφία 2), η οποία απεικόνιζε μια γυναίκα στα τελευταία στάδια της νόσου σε χώρα του Τρίτου Κόσμου. Η εικόνα ήταν και σε αυτή την περίπτωση ιδιαίτερα παραστατική, γιατί εκτός από τη φανερά καταβεβλημένη, σχεδόν γυμνή ασθενή, που βρίσκεται ξαπλωμένη στο πάτωμα, παρουσιάζει και όλο το εξασθλωμένο πλαίσιο της. Το δωμάτιο είναι φτωχό και βρώμικο, τα αντικείμενα λιγοστά, ενώ δίπλα στην ασθενή στέκει μια φιγούρα μάλλον γυναικεία, επίσης εξαντλημένη και αρκετά «αποστασιοποιημένη», που κοιτάζει με απορία το φακό.

4ο ΣΤΑΔΙΟ

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ	ΔΙΑΡΚΕΙΑ	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΤΕΧΝΙΚΕΣ	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΜΕΣΑ
Επεξεργασία των συνθηκών με τις οποίες αντιμετωπίζεται η νόσος του AIDS στον Τρίτο Κόσμο	5'-8'	Προβολή φωτογραφίας ασθενούς με AIDS στον Τρίτο Κόσμο Καταιγισμός ιδεών – ερωτήσεις, απαντήσεις	Video προτζέκτορας – φωτογραφία – Flipchart

Η προβολή της δεύτερης φωτογραφίας είχε ως στόχο να ενεργοποιήσει τη σκέψη των εκπαιδευομένων προκαλώντας τα πρώτα ερωτήματα, καθώς έδειχνε άμεσα και με πολύ ζωντανό τρόπο την αντιμετώπιση της ίδιας ασθένειας, σε ένα διαφορετικό πλαίσιο (μια άλλη χώρα), την οποία οι συμμετέχοντες δεν γνώριζαν. Ο τρόπος δε με τον οποίο αξιοποιήθηκε η φωτογραφία (ανάλυση – αποκωδικοποίηση) είχε στοιχεία από τη θεωρία του Freire.

Οι εκπαιδευόμενοι αρχικά σοκαρίστηκαν και άρχισαν να σχολιάζουν αυτό που έβλεπαν, ενώ η εκπαιδύτρια κατέγραφε τα λεγόμενά τους σε χαρτοπύνακα. Με τις ερωτήσεις που τέθηκαν και που ήταν περίπου ίδιες με την πρώτη φωτογραφία (όπως «ποιας εθνικότητας νομίζετε ότι είναι αυτοί οι άνθρωποι», «τι αντικείμενα βλέπετε στο χώρο», «γιατί υπάρχουν εκεί», «ποιος πιστεύετε ότι είναι αυτός ο άνθρωπος δίπλα στην ασθενή», «τι νομίζετε ότι νιώθει», κ.λπ.), οι εκπαιδευόμενοι οδηγήθηκαν να σκεφτούν και πάλι σχετικά με τις συνθήκες και τον τρόπο αντιμετώπισης της ασθένειας, δεδομένα που εμφανίζονται πολύ διαφορετικά από ό,τι στην πρώτη φωτογραφία. Στο σημείο αυτό η ομάδα προσέγγισε την πρώτη φάση της διεργασίας της μετασχηματίζουσας μάθησης κατά τον Mezirow, καθώς βρέθηκε μπροστά σε ένα *αποπροσανατολιστικό δίλημμα* (Mezirow και συνεργάτες 2007), με την έννοια ότι η ομάδα υποκινήθηκε να αρχίσει να σκέπτεται πάνω σε ένα θέμα που προκαλούσε σημαντικά ερωτήματα και έντονα συναισθήματα.

5ο Στάδιο: Μετά την ολοκλήρωση της καταγραφής των σχολίων των εκπαιδευομένων για τη δεύτερη φωτογραφία η ομάδα έπρεπε να προχωρήσει στη σύγκριση των δύο καταστάσεων που είχε αναλύσει και να αρχίσει να εξαγάγει τα πρώτα συμπεράσματα. Έτσι, η εκπαιδύτρια προχώρησε στην εφαρμογή μιας *«ρουτίνας σκέψης»* (Μέγα 2007). Στο μαυροπίνακα της τάξης κολλήθηκε χαρτί το οποίο είχε χωριστεί σε τρεις στήλες. Η πρώτη στήλη είχε τον τίτλο «Συνδέω», η δεύτερη «Επεκτείνω» και η τρίτη «Επιχειρώ».

Η συγκεκριμένη ρουτίνα σκέψης (Συνδέω – Επεκτείνω – Επιχειρώ) επελέγη ως η καταλληλότερη για το συγκεκριμένο θέμα, καθώς η ομάδα επεξεργαζόταν τη διαφορετική αντιμετώπιση του ίδιου θέματος και ως εκ τούτου θα έπρεπε να συνδέσει τις δύο καταστάσεις, να βρει τις διαφορές επεκτάσεις του θέματος και να επιχειρήσει την εξαγωγή συμπερασμάτων.

5ο ΣΤΑΔΙΟ

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ	ΔΙΑΡΚΕΙΑ	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΤΕΧΝΙΚΕΣ	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΜΕΣΑ
Εφαρμογή της ρουτίνας «Συνδέω – Επεκτείνω – Επιχειρώ»	8'-10'	Τεχνική ορατής σκέψης – Ερωτήσεις, απαντήσεις – Συζήτηση	Flipchart

Καθώς μάλιστα οι πρώτες παρατηρήσεις από τη μελέτη των φωτογραφιών βρίσκονταν σε εμφανές σημείο (αναρτημένες στον τοίχο), η ομάδα είχε χρόνο για να σκεφτεί (Μέγα 2007) και να συσχετίσει τις δύο καταστάσεις.

Οι εκπαιδευόμενοι κλήθηκαν από την εκπαιδευτρια να διατυπώσουν τις απόψεις τους σχετικά με το πώς συνδέονται οι δύο φωτογραφίες τις οποίες μελέτησαν. Στο σημείο αυτό η ομάδα άρχισε σταδιακά να προχωρά σε όλο και βαθύτερα επίπεδα σκέψης και κατανόησης. Κάθε εκπαιδευόμενος που έπαιρνε το λόγο ενθαρρυνόταν να εκφράσει την άποψη του όχι μόνο συνδέοντας τις απεικονίσεις των δύο φωτογραφιών, αλλά και επεκτείνοντας το συλλογισμό του, επιχειρώντας ταυτόχρονα να διατυπώσει και κάποιου είδους προβληματισμό για την αντιμετώπιση αυτών των κοινωνικών διαφορών, όπως τουλάχιστον διαφάνηκαν στις φωτογραφίες. Σε περίπτωση που κάποιος εκπαιδευόμενος δυσκολευόταν να ολοκληρώσει το συλλογισμό του, η συντονίστρια προσπαθούσε με την τεχνική των ερωταπαντήσεων να τον διευκολύνει να εκφράσει και να διατυπώσει τις απόψεις του. Όλοι οι εκπαιδευόμενοι συμμετείχαν με μεγάλο ενδιαφέρον και είχαν την τάση να συμπληρώνουν τα λεγόμενα των συνεκπαιδευομένων τους. Η εκπαιδευτρια χρειάστηκε να παρέμβει κάποιες φορές, προκειμένου να συντονίσει τη διαδικασία και να αφήσει χώρο για τη διατύπωση των απόψεων όλων των συμμετεχόντων.

Στο στάδιο αυτό οι εκπαιδευόμενοι φαίνεται ότι αρχίζουν να «ακουμπούν» τη δεύτερη φάση της διεργασίας της μετασχηματίζουσας μάθησης κατά τον Mezirow, καθώς είχαν τη δυνατότητα να διατυπώσουν τις πρώτες τους απόψεις και κυρίως τα *συναισθήματά τους* (Mezirow και συνεργάτες 2007), για το υπό εξέταση ζήτημα.

Ενδεικτικές απόψεις των εκπαιδευομένων, όπως αυτές καταγράφηκαν στο χαρτοπίνακα, παρατίθενται στον Πίνακα Ι.

6ο Στάδιο: Καθώς στα προηγούμενα στάδια είχαν πλέον ακουστεί αρκετές απόψεις και είχαν διατυπωθεί καινούργια ερωτήματα, η ομάδα έπρεπε να πάρει χρόνο για να τα επεξεργαστεί περαιτέρω και να διαπιστώσει το βαθμό στον οποίο ενδεχομένως μετασχηματίζονταν οι παραδοχές των μελών της σχετικά με την κοινωνική διάσταση της νόσου του AIDS. Ζητή-

θηκε λοιπόν από τους εκπαιδευόμενους να χωριστούν σε ομάδες και να συζητήσουν βαθύτερα σχετικά με το θέμα, τα συμπεράσματα που θα μπορούσαν να εξαγάγουν, καθώς και τα συναισθήματα που γέννησε στον καθένα η διερεύνηση του θέματος.

Στο τέλος της εργασίας της, κάθε ομάδα κλήθηκε να γρά-

ΠΙΝΑΚΑΣ Ι

1. Υπάρχει μια άλλη κουλτούρα.	Άλλη κουλτούρα σημαίνει και άλλη κοινωνία;	Υπάρχει ισονομία; Θα έπρεπε να υπάρχει ισονομία; Τι είναι τελικά ισονομία;
2. Άλλες οικονομικές συνθήκες υπάρχουν εκεί.	Το κράτος κάνει κάτι;	Το κράτος έχει την ευθύνη να κάνει κάτι.
3. Μεγάλη φτώχεια.	Έχει ευθύνη η πολιτεία.	Μήπως όμως και αυτοί (οι άνθρωποι) πρέπει να αλλάξουν σεξουαλική συμπεριφορά;
4. Μήπως η γυναίκα (Φωτογραφία 2) ήταν πόρνη;	Αν ήταν πόρνη, θα ήταν γιατί δεν είχε λεφτά.	Τη μητέρα της (φιγούρα φωτογραφίας 2) δεν φαίνεται να τη νοιάζει. Εκεί δεν έχει σημασία εάν κάποιος πεθάνει.
5. Μπορεί και ο άνδρας (Φωτογραφία 1) να ήταν ομοφυλόφιλος.	Την οικογένεια του όμως δεν τη νοιάζει. Τον αγαπάνε.	Εκεί (στη Δύση) έχει σημασία όταν κάποιος είναι άρρωστος και πεθαίνει.
6. Η κοπέλα (Φωτογραφία 2) έχει ένα μαχαίρι στο προσκέφαλο της, ο άνδρας (Φωτογραφία 1) έχει ένα εικόνισμα.	Τη γυναίκα μπορεί να τη σκοτώσουν ή να αυτοκτονήσει, ο άνδρας όμως νομίζει ότι θα πάει στον παράδεισο.	Ακόμα και ο θεός τους έχει ξεχάσει εκεί κάτω.

6ο ΣΤΑΔΙΟ

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ	ΔΙΑΡΚΕΙΑ	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΤΕΧΝΙΚΕΣ	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΜΕΣΑ
Καταγραφή συμπερασμάτων-συναισθημάτων / Συζήτηση	5'-7'	Εργασία σε ομάδες	Αυτοκόλλητα χαρτάκια

ψει σε ένα αυτοκόλλητο χαρτάκι μια πρόταση, λέξη, στίχο κ.λπ., που να εκφράζει όσα συζήτησε και να αντιπροσωπεύει όλα τα μέλη της.

Κατά την ομαδική εργασία οι εκπαιδευόμενοι φαίνεται ότι βρίσκονταν αρκετά μέσα στην τρίτη φάση της διεργασίας της μετασχηματίζοντας μάθησης κατά τον Mezirow, καθώς προσπαθούσαν να επεξεργαστούν κριτικά τις απόψεις τους, συγκρίνοντάς τις με αυτές των υπολοίπων και εξετάζοντας παράλληλα τα συναισθήματά τους (Mezirow και συνεργάτες 2007).

7ο Στάδιο: Όταν ολοκληρώθηκε η ομαδική εργασία, εκπρόσωπος κάθε ομάδας παρουσίασε στην ολομέλεια τα συμπεράσματα και τα συναισθήματα που διατυπώθηκαν μέσα στην ομάδα του και ακολούθησε συζήτηση με τις άλλες ομάδες.

7ο ΣΤΑΔΙΟ			
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ	ΔΙΑΡΚΕΙΑ	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΤΕΧΝΙΚΕΣ	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΜΕΣΑ
Ανάλυση-Σχολιασμός	10'	Συζήτηση σε ολομέλεια	

Μετά την παρουσίαση κάθε ομάδας, ένα μέλος της ανακοίνωσε τι είχε γραφτεί στο χαρτάκι της ομάδας του και κολλούσε αυτό σε όποιο σημείο της αίθουσας επιθυμούσε. Στον Πίνακα 2 παρουσιάζονται ενδεικτικά κάποιες προτάσεις που οι εκπαιδευόμενοι έγραψαν στο χαρτάκι τους και κόλλησαν στον τοίχο.

ΠΙΝΑΚΑΣ 2

- Μήπως είμαστε μόνο θεατές;
- «Δύο πόρτες έχει η ζωή, άνοιξα μια και μπήκα».
- Τι μπορούμε να κάνουμε εμείς, αφού οι μεγάλοι έτσι θέλουνε.
- Πόνος, φρίκη, αγωνία....
- Γιατί;
- Όπου φτωχός και η μοίρα του.
- Δεν μπορούσα να το φανταστώ, δεν ήξερα.
- Αν κάναμε κάτι, όπως να πάμε φάρμακα;

Ορισμένοι εκπαιδευόμενοι κατά τη διαδικασία δεν συμφώνησαν με ό,τι είχε επιλέξει η ομάδα τους να διατυπώσει στο χαρτάκι και θέλησαν να γράψουν κάτι μόνοι τους. Η εκπαιδευτρια το επέτρεψε, καθώς δεν θεώρησε ότι επηρεάζει την εξέλιξη της διδασκαλίας και η υπόλοιπη ομάδα δεν φάνηκε να έχει αντίρρηση.

8ο Στάδιο: Στο τέλος της διδασκαλίας η εκπαιδευτρια προχώρησε στην ανακεφαλαίωση, συνοψίζοντας τα αποτελέσματα και ολοκληρώνοντας τους αρχικούς στόχους.

8ο ΣΤΑΔΙΟ			
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ	ΔΙΑΡΚΕΙΑ	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΤΕΧΝΙΚΕΣ	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΜΕΣΑ
Ολοκλήρωση αρχικών στόχων – ανάθεση εργασιών – κλείσιμο	7'	Σχόλια εκπαιδευτριας	Έντυπο υλικό

Με τη συμμετοχή των εκπαιδευομένων οι αρχικοί στόχοι συμπληρώθηκαν και διαμορφώθηκαν ως εξής (τονίζονται με bold οι λέξεις που προστέθηκαν στους αρχικούς στόχους):

1. Σε επίπεδο γνώσεων:

- να αναγνωρίζουν τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζεται κοινωνικά η νόσος του AIDS **στον δυτικό και στον Τρίτο Κόσμο.**

2. Σε επίπεδο ικανοτήτων:

- να διερευνούν τις διαφορετικές μορφές αντιμετώπισης της νόσου **τόσο στις πλούσιες όσο και στις φτωχές χώρες.**

3. Σε επίπεδο στάσεων:

- να προβληματιστούν σχετικά με τα **κοινωνικό – οικονομικά** αίτια από τα οποία πηγάζει η διαφορετική αντιμετώπιση,
 - να ευαισθητοποιηθούν απέναντι στην κοινωνικό – **οικονομική** διάσταση του προβλήματος της νόσου του AIDS.
- Για την ολοκλήρωση της διαδικασίας οι εκπαιδευόμενοι έπρεπε να επιστρέψουν στο αρχικό τους κείμενο και να το εξετάσουν κάτω από τα νέα δεδομένα που προέκυψαν κατά τη διδασκαλία. Έτσι, τους ανατέθηκε να ξαναδιαβάσουν στο σπίτι τους το αρχικό κείμενο που είχε ως τίτλο: «*Γλώ νομίζω ότι αντιμετωπίζεται κάποιος άνθρωπος που νοσεί από AIDS*» και να προσπαθήσουν να απαντήσουν γραπτά στα ερωτήματα που φαίνεται στον Πίνακα 3:

ΠΙΝΑΚΑΣ 3

ΣΚΕΨΕΙΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΟ AIDS

(εργασία για το σπίτι)

Διαβάστε ξανά προσεκτικά το κείμενο που γράψατε στο σχολείο σχετικά με το «*πώς νομίζετε ότι αντιμετωπίζεται κάποιος άνθρωπος που νοσεί από AIDS*».

Θα αλλάζατε κάτι τώρα στο αρχικό σας κείμενο;

Μήπως στο αρχικό σας κείμενο διατυπώνετε κάποιες πολύ ισχυρές απόψεις – πεποιθήσεις (**παραδοχές**);

Αν όντως διατυπώνετε τέτοιες παραδοχές, καταγράψτε τις κάπου ξεχωριστά.

Στη συνέχεια προσπαθήστε να σκεφτείτε με **ποιο τρόπο** έχετε διαμορφώσει αυτές τις παραδοχές. Έχετε δηλαδή επηρεαστεί από: την οικογένεια σας, τους φίλους σας, τη θρησκεία, αυτά που έχετε διαβάσει, ακούσει ή δει στα ΜΜΕ;

Προβληματιστείτε πάνω σε αυτό και προσπαθήστε να δείτε **κριτικά** αυτές σας τις απόψεις, τώρα που έχετε πληροφορηθεί αρκετά πράγματα σχετικά με την κοινωνικό – οικονομική διάσταση του AIDS.

Καλή δουλειά!!!

Η εκπαιδύτρια αφιέρωσε αρκετό χρόνο για να καθοδηγήσει τους εκπαιδευόμενους στην εκπόνηση της εργασίας και να τους διευκολύνει στην κατανόηση των εννοιών *πεισίθηση* και *παραδοχή*. Έγινε αναφορά ότι στο επόμενο μάθημα θα επεξεργαστούν τα αποτελέσματα που θα προκύψουν από αυτή την ατομική εργασία και τόνισε τη σημασία της τόσο για την εξέλιξη του μαθήματος, όσο και για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των εκπαιδευομένων.

Με την ανάθεση της εργασίας για το σπίτι υπήρξε πρόθεση οι εκπαιδευόμενοι να ολοκληρώσουν την τρίτη φάση της διεργασίας της μετασχηματίζουσας μάθησης κατά τον Mezirow, καθώς τους δόθηκε η δυνατότητα να εντοπίσουν τις *παραδοχές* τους και να τις *αποτιμήσουν κριτικά* (Mezirow και συνεργάτες 2007).

ΣΧΟΛΙΑ – ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΙ

Η διδασκαλία που παρουσιάστηκε φάνηκε να έχει θετικά αποτελέσματα στους εκπαιδευόμενους. Τους ενεργοποίησε εξαιρετικά, με αποτέλεσμα να υπάρξει υψηλός βαθμός συμμετοχής και, παρά το δύσκολο θέμα της, κρίθηκε ως δημιουργική από τους ίδιους. Καθοριστικός υπήρξε ο ρόλος των φωτογραφιών, καθώς αποδείχθηκαν πολύ «ζωντανό» υλικό, εύκολο στη χρήση του, οικείο στους εκπαιδευόμενους και ιδιαίτερα παραστατικό.

Το περιβάλλον της τάξης και στις δύο περιπτώσεις λειτούργησε ενθαρρυντικά, καθώς οι εκπαιδευόμενοι γνωρίζονται αρκετά και συνεργάζονται ικανοποιητικά. Οι καλές μεταξύ τους σχέσεις επέτρεψαν τη δημιουργία κλίματος ασφάλειας και αύξησαν τα επίπεδα έκφρασης και στοχασμού. Λίγες φορές χρειάστηκε η επέμβαση της εκπαιδύτριας για να επαναφέρει την ομάδα στο θέμα ή να ενθαρρύνει κάποιο μέλος της να διατυπώσει την άποψη του.

Κάποιος προβληματισμός προκύπτει σχετικά με τη χρονική διάρκεια της διδασκαλίας, καθώς και στις δύο περιπτώσεις αυτή υπερέβη τα 45' (μια ωριαία διδασκαλία στο ΣΔΕ), στερώοντας από τους εκπαιδευόμενους το διάλειμμα. Αν και οι ίδιοι δεν διαμαρτυρήθηκαν, το γεγονός προβλημάτισε την εκπαιδύτρια. Επελέγη όμως να μην γίνει διαχωρισμός της ενότητας σε δύο διδασκαλίες, γεγονός που θα είχε τον κίνδυνο να διακοπεί η ομαλή ροή του μαθήματος και ως εκ τούτου να χαθούν

πολύτιμα στοιχεία της εξέλιξης της διαδικασίας. Από την άλλη, αν και η διδασκαλία είχε μια αυστηρή δομή κατά το σχεδιασμό της, το κάθε της στάδιο άφηνε μεγάλα περιθώρια ελευθερίας προκειμένου οι εκπαιδευόμενοι να εκφράσουν τις απόψεις τους και οι ομάδες να επεξεργαστούν καθετί νέο που ερχόταν προς διερεύνηση.

Ένας δεύτερος προβληματισμός προέκυψε από τη δυσκολία που εμφάνισαν οι εκπαιδευόμενοι να κατανοήσουν τις έννοιες «παραδοχές» και «πεισίθησεις». Αφιερώθηκε αρκετός χρόνος –χωρίς να έχει προβλεφθεί– για να εξηγηθεί η σημασία τους. Το πρόβλημα αυτό θα μπορούσε εύκολα να ξεπεραστεί εάν είχε φροντίσει νωρίτερα η εκπαιδύτρια σε συνεργασία με φιλόλογο του σχολείου να προετοιμάσει τις ομάδες για τη σημασία των δύσκολων αυτών εννοιών. Η διαθεματική εξάλλου προσέγγιση του μαθήματος είναι ένας από τους προτεινόμενους και πολύ αποτελεσματικούς τρόπους διδασκαλίας στα ΣΔΕ.

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι η ενασχόληση των εκπαιδευομένων με το θέμα της κοινωνικής διάστασης του AIDS θα συνεχιστεί και στα επόμενα μαθήματα για 1 ή 2 ωριαίες διδασκαλίες ακόμη, ανάλογα με τα αποτελέσματα της ατομικής εργασίας με θέμα τις παραδοχές, την οποία θα εκπονήσουν οι εκπαιδευόμενοι στο σπίτι, λαμβάνοντας υπόψη όσες από αυτές καταγράφηκαν κατά τη διάρκεια του μαθήματος, όπως φαίνεται στον Πίνακα 1. Υπάρχει δηλαδή πρόθεση, μετά την παρουσίαση και συζήτηση των ατομικών εργασιών, οι ομάδες να επεξεργαστούν το θέμα με τη χρήση δραματικών τεχνικών (παιχνίδι ρόλων, εκπαιδευτικό δράμα, δραματοποίηση κ.λπ.), με στόχο την περαιτέρω κριτική αποτίμηση αυτών των παραδοχών.

Μπορεί η πορεία αυτή του μαθήματος στην εξέλιξη της να φαντάζει ιδιαίτερα φιλόδοξη και σίγουρα κανείς δεν γνωρίζει εάν θα φέρει τα επιθυμητά αποτελέσματα. Αξίζει όμως κάποιος να προσπαθήσει, όχι μόνο για το συναρπαστικό ταξίδι της εκπαιδευτικής εμπειρίας, αλλά και γιατί σήμερα περισσότερο από ποτέ η στοχαστική εμπειρία (εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων) είναι αναγκαία «για να μπορούμε ως ενήλικοι να εναρμονίζουμε την ζωή μας με την πραγματικότητα, να αναπτύσσουμε την ικανότητα να επανεξετάσουμε κριτικά τις πεισίθησεις μας για τον εαυτό μας, τους ρόλους που έχουμε αναλάβει και τις σχέσεις μας με τους άλλους ανθρώπους» (Κόκκος 2007).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

- Κόκκος Α. (2007) Βιβλιοπαρουσίαση: «Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση, Jack Mezirow και Συνεργάτες», *Εκπαίδευση Ενηλίκων* 11.
- Λιντζέρης Π. (2007) *Η σημασία του κριτικού στοχασμού και του ορθολογικού διαλόγου στη θεωρία του Jack Mezirow για τη μετασχηματίζουσα μάθηση*, Μεταίχμιο, Αθήνα.
- Μάνθου Χρ. (1999), «Η εκμάθηση της πρώτης ανάγνωσης και γραφής σε ενηλίκους οργανικά και λειτουργικά αναλφάβητους», διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, διαθέσιμη στον δικτυακό τόπο: www.adulteduc.gr.
- Μέγα Γ. (2007) «Η ορατή σκέψη: Προάγοντας το δυναμικό του εκπαιδευόμενου. Τεχνικές καλλιέργειας κριτικής και δημιουργικής σκέψης», υλικό από εργαστήριο. Οργάνωση Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Αθήνα 24-25 Νοεμβρίου 2007.

Ξενογλωσση

- Mezirow J. και συνεργάτες (2007) *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*, Μεταίχμιο, Αθήνα.
- Freire P. (1978) Απόσπασμα από το βιβλίο: *L' Éducation: Pratique de la liberté*, *Εκπαίδευση Ενηλίκων* 15.
- Περιοδικό: *Εκπαίδευση Ενηλίκων*.
- Δικτυακός τόπος: www.adulteduc.gr

Περιβαλλοντικός γραμματισμός και θρησκευτική αγωγή: προοπτικές διασύνδεσής τους στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας

Αντώνιος Αθ. Μαζνέικος¹

Περίληψη

Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) θεσπίστηκαν με νόμο το 1997. Το μάθημα του περιβαλλοντικού γραμματισμού διδάσκεται και στους δύο κύκλους σπουδών. Σκοπός του περιβαλλοντικού γραμματισμού είναι η καλλιέργεια πολιτών που θα διαχειριστούν υπεύθυνα το περιβάλλον. Η φύση των περιβαλλοντικών προβλημάτων απαιτεί την εμπλοκή όλων των κλάδων-επιστημών για την αποτελεσματική διευθέτησή τους. Στο πλαίσιο αυτό οι διαθεματικές προσεγγίσεις του περιβαλλοντικού γραμματισμού με τους υπόλοιπους γραμματισμούς αλλά και με άλλα γνωστικά αντικείμενα, θεωρούμε ότι μπορούν να προσφέρουν μια διαφορετική οπτική. Η θρησκευτική αγωγή ως βίωση και έμπρακτος σεβασμός προς το περιβάλλον μπορεί να συμβάλει θετικά στη διαμόρφωση πολιτών με συνείδηση απέναντι στο περιβάλλον.

Abstract

The Second Chance Schools were established by law in 1997. The class of environmental literacy is taught in both study cycles. The purpose of environmental literacy is the cultivation of citizens who will responsibly manage the environment. The nature of environmental problems requires the involvement of many disciplines in order to confront them effectively. In this context, we believe that interdisciplinary approaches to environmental literacy may offer a different perspective. Teaching religious education with an emphasis on experience and truthful respect for the environment may contribute positively to the formation of citizens with consciousness towards the environment.

Εισαγωγή

Τα ΣΔΕ θεσμοθετήθηκαν με το άρθρο 5 του Νόμου 2525/97, (ΦΕΚ 188, 23 Σεπτεμβρίου 1997). Στα ΣΔΕ μπορούν να εγγραφούν και να φοιτήσουν πολίτες άνω των 18 ετών, οι οποίοι δεν έχουν συμπληρώσει την υποχρεωτική εννιάχρονη εκπαίδευση. Τα ΣΔΕ αποτελούν ένα σημαντικό θεσμό στο χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων, μια βαθιά μεταρρυθμιστική παρέμβαση στο ανελαστικό ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Μαρμαρινός & Βερβενιώτη, 2007). Το Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων ανέλαβε την υλοποίηση του προγράμματος των ΣΔΕ στην Ελλάδα. Από το Μάρτιο του 2000 άρχισαν προκαταρκτικές ενέργειες με σκοπό να λειτουργήσει το πρώτο ΣΔΕ τον Σεπτέμβριο του 2000 (Βεκρής, 2010).

Στα ΣΔΕ διδάσκονται οκτώ (8) γραμματισμοί, ανάμεσά τους και το μάθημα του περιβαλλοντικού γραμματισμού. Ο γραμματισμός εγγράφεται όχι ως μονοσήμαντη ικανότητα να διαβάζει κανείς και να κατανοεί ένα κείμενο, αλλά ως ικανότητα να ελέγχουμε τη ζωή, το περιβάλλον και τα προβλήματά μας με τρόπο ορθολογικό, *δια του λόγου* (Χοντολίδου, 2010). Κεντρικός σκοπός του περιβαλλοντικού γραμματισμού είναι να αποκτήσουν οι εκπαιδευόμενοι γνώσεις, να αναπτύξουν ικανότητες και να διαμορφώσουν αξίες, στάσεις και συμπεριφορές, ώστε να αναχθούν σε ενεργούς πολίτες, οι οποίοι θα είναι ικανοί να διαχειριστούν ζητήματα περιβάλλοντος και να συνεισφέρουν στη οικοδόμηση μιας αειφόρου κοινωνίας (Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων - Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων, 2003).

Τα περιβαλλοντικά προβλήματα στην ουσία τους είναι κατά κύριο λόγο κοινωνικά προβλήματα και κατά δεύτερο λόγο επιστημονικά και τεχνολογικά (Γεωργόπουλος, 2006). Η φύση των περιβαλλοντικών προβλημάτων απαιτεί πολυεπιστημονικές και διεπιστημονικές προσεγγίσεις, οι οποίες δεν είναι δυνατόν να επιτευχθούν στο πλαίσιο της διδασκαλίας ενός και μόνο παραδοσιακού επιστημονικού κλάδου-μαθήματος (Φλογαίτη, 1998).

Στη λογική αυτή, η διασύνδεση του περιβαλλοντικού γραμματισμού με τους υπόλοιπους γραμματισμούς θεωρούμε ότι συμβάλλει στον αναπροσδιορισμό των αιτιών των περιβαλλοντικών ζητημάτων. Ο περιβαλλοντικός γραμματισμός μπορεί να στηρίζεται σε διεπιστημονικές προσεγγίσεις και να ενισχύεται από τους άλλους γραμματισμούς, αναδεικνύοντας την ανάγκη για τη συνολική αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών προβλημάτων (Θεοφανέλλης, Καραγεωργίου & Γαληνού, 2006). Στην κατεύθυνση αυτή, ο εμπλουτισμός του περιβαλλοντικού γραμματισμού με τις απόψεις της Ορθόδοξης Εκκλησίας για την προστασία και την αειφορία του φυσικού περιβάλλοντος πιστεύουμε ότι μπορεί να προσφέρει μια διαφορετική ανάγνωση στην ερμηνεία της οικολογικής κρίσης.

Περιβαλλοντικός Γραμματισμός

Στα ΣΔΕ το πρόγραμμα σπουδών είναι ευέλικτο και ανοικτό, οι μέθοδοι διδασκαλίας είναι καινοτόμες και στηρίζονται στο διαφορετικό τρόπο πρόσκτησης της γνώσης από τους ενήλικες, λαμβάνοντας υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους (Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης, 2013). Η παραδοσια-

¹ Ο Αντώνιος Μαζνέικος είναι θεολόγος, διευθυντής του ΙΕΚ Σερρών.

κή έννοια της προκαθορισμένης ύλης του μαθήματος διαχωρισμένης σε 1ο και 2ο έτος, η οποία πρέπει να ολοκληρωθεί σε συγκεκριμένα χρονικά πλαίσια δεν έχει καμία έννοια στη μαθησιακή διεργασία των ΣΔΕ (Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων, 2003).

Στα ΣΔΕ το μάθημα του περιβαλλοντικού γραμματισμού διδάσκεται και στον Α' και στο Β' κύκλο σπουδών δύο ώρες την εβδομάδα αντίστοιχα. Βασικές επιδιώξεις του περιβαλλοντικού γραμματισμού αποτελούν η διαμόρφωση πολιτών με περιβαλλοντική παιδεία και περιβαλλοντική συνείδηση, καθώς και η διαμόρφωση πολιτών με ενεργό συμμετοχή στην κοινωνία και διαφορετικές στάσεις και συμπεριφορές απέναντι στο περιβάλλον (Φλογαίτη, 1998). Ο περιβαλλοντικός γραμματισμός προβάλλει ως ένα από τα απαραίτητα εφόδια του σύγχρονου ανθρώπου, προκειμένου να συμμετάσχει ενεργά στα κοινωνικά δρώμενα τα οποία σχετίζονται με φλέγοντα ζητήματα του περιβάλλοντος. Οι εκπαιδευόμενοι των ΣΔΕ έχουν τη δυνατότητα να κατανοούν, να αναλύουν και να επηρεάζουν την πορεία των περιβαλλοντικών προβλημάτων που υποβαθμίζουν την ποιότητα ζωής και απειλούν την υγεία τους (Φλογαίτη, 2010).

Στην κατεύθυνση αυτή η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση προωθεί έναν κοινωνικά κριτικό περιβαλλοντικό γραμματισμό, εμπλέκοντας τους εκπαιδευόμενους στην ουσία της περιβαλλοντικής κρίσης. Στη λογική αυτή, τα περιβαλλοντικά προβλήματα εξετάζονται όχι ως αντικειμενικά φυσικά φαινόμενα, αλλά ως κοινωνικές «κατασκευές» των οποίων η αντίληψη και η σημασία αλλάζει ανάλογα με τα εκάστοτε ανθρώπινα συμφέροντα (Di Chiro, 1987). Μέσα στο πλαίσιο αυτό, η γνώση που απαιτεί ο περιβαλλοντικός γραμματισμός παύει να είναι μονοδιάστατη, δεν κατακτάται μέσω εγκυκλοπαιδικού τύπου προσεγγίσεων, ούτε μόνο με την άμεση επαφή με το περιβάλλον, αλλά προκύπτει από τη διαδικασία της συλλογικής διερεύνησης συγκεκριμένων ζητημάτων που εμπίπτουν στα ενδιαφέροντα των εκπαιδευομένων (Φλογαίτη, 2010).

Όπως ήδη έχει προαναφερθεί, για την επίλυση των περιβαλλοντικών προβλημάτων προαπαιτούμενο είναι η συνεργασία όλων των επιστημών, έτσι ώστε η ανθρωπότητα να μεταβάλλει τη στάση της απέναντι στο περιβάλλον. Στη μεταστροφή της συμπεριφοράς των ανθρώπων έναντι του περιβάλλοντος σημαντική είναι η καλλιέργεια αξιών και ήθους. Η Εκπαίδευση Αξιών και η Ηθική Εκπαίδευση δηλώνουν την ίδια εκπαιδευτική προσέγγιση. Ως Εκπαίδευση Αξιών ορίζεται η προσπάθεια ανάπτυξης εκείνων των αξιών στους νέους που θα τους οδηγήσουν σε ευχάριστη προσωπική ζωή, ενώ ως Ηθική Εκπαίδευση προσδιορίζεται η προσπάθεια ανάπτυξης όλων εκείνων των ηθικών στάσεων και συμπεριφορών, οι οποίες θα οδηγήσουν τους νέους να νοιάζονται για τους άλλους ανθρώπους και να σέβονται τα δικαιώματά τους (Καραγεωργάκης, 2005). Στο πλαίσιο αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντική η σύζευξη της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και με την Εκπαίδευση Αξιών και με την Ηθική Εκπαίδευση. Η σύζευξη αυτή βοηθά την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση να εμφοσά στην ανθρωπότητα έναν καινούργιο τρόπο ζωής,

ένα νέο περιβαλλοντικό ήθος, καθώς της παρέχει ένα νέο πρότυπο, αυτό του ενεργού πολίτη (Βασιλοπούλου, 2004).

Στη γόνιμη αυτή διεργασία, η θρησκευτική αγωγή, ευθυγραμμισμένη με την εντολή του Θεού “εργάζεσθαι και φυλάσσειν” (Γεν. 2, 15), χαράσσει νέους δρόμους στον περιβαλλοντικό γραμματισμό. Οι απόψεις, οι στάσεις και οι συμπεριφορές για την προστασία και την αειφορία του φυσικού περιβάλλοντος που κυοφορούνται στους κόλπους της Ορθόδοξης Θεολογίας μπορούν να συμβάλουν θετικά στον εμπλουτισμό της θεματολογίας και των δραστηριοτήτων του περιβαλλοντικού γραμματισμού.

Περιβαλλοντικός Γραμματισμός και Θρησκευτική Αγωγή

Τα τελευταία χρόνια υπάρχει έντονος προβληματισμός αναφορικά με το ποιες πράξεις της ανθρωπίνης συμπεριφοράς απέναντι στο περιβάλλον είναι ηθικά αποδεκτές ή όχι, με αποτέλεσμα την ανάπτυξη της περιβαλλοντικής ηθικής (Σταυροπούλου & Πολυδωρόπουλος, 2004). Ουσιαστικά η εμφάνιση της περιβαλλοντικής ηθικής εγγράφεται ως απόρροια του σκεπτικισμού για τη συμπεριφορά των ανθρώπων απέναντι στο περιβάλλον. Τις προαναφερθείσες επισημάνσεις όμως δεν φαίνεται να λαμβάνει υπόψη η Σύγχρονη Παιδαγωγική, η οποία αγνοεί την οικολογική προοπτική της χριστιανικής αγωγής. Επομένως εγγράφεται ως ασυνέπεια, αν και η οικολογική προοπτική αποτελεί μια βασική διάσταση της εκπαίδευσης και οφείλει να σχετίζεται με όλα τα μαθήματα, να μην αξιοποιείται η οικολογική δυναμική του θρησκευτικού μαθήματος από τη σύγχρονη παιδαγωγική (Δεληκωνσταντής, 1999). Η παιδεία, η οποία διατηρεί σχέσεις με την Ορθοδοξία, μπορεί να αντλήσει στοιχεία για την οικοδόμηση αληθινών σχέσεων του ανθρώπου με τον κόσμο. Στην κατεύθυνση αυτή, η Παιδεία μπορεί να χρησιμοποιήσει στοιχεία από το περιεχόμενο της Ορθοδοξίας για να ρίξει φως στη σχέση του ανθρώπου με το περιβάλλον (Πορτελάνος, 2007).

Στα ΣΔΕ απουσιάζει από το πρόγραμμα σπουδών το Μάθημα των Θρησκευτικών (ΜτΘ). Η θρησκευτική αγωγή ή κάποιες αφορμές για αναφορές σε αυτή, ενδεχομένως να παρουσιαστούν μέσα από τη διδασκαλία των γραμματισμών. Ωστόσο θεωρούμε ότι η ένταξη της διδασκαλίας του ΜτΘ στο πρόγραμμα σπουδών των ΣΔΕ θα παρακινούσε τους εκπαιδευόμενους σε μια «άλλη» ανάγνωση της πραγματικότητας που τους περιβάλλει. Ειδικότερα η συσχέτιση του περιβαλλοντικού γραμματισμού με τη Θρησκευτική Αγωγή εμπειροκλείει μια δυναμική, η οποία θα μπορούσε να υπηρετήσει με επιτυχία τους επιδιωκόμενους σκοπούς του.

Η αναζήτηση των βαθύτερων σχέσεων του ανθρώπου με τη φύση και η ανάγκη για επαναπροσδιορισμό της συμπεριφοράς των ανθρώπων απέναντι στο φυσικό περιβάλλον, θεωρούμε ότι είναι καρπός της Θρησκευτικής Αγωγής. Στο πλαίσιο αυτό πιστεύουμε ότι τα μηνύματα οικολογικού προβληματισμού και η ανάγκη για την προστασία του περιβάλλοντος, από μόνα τους, εμπεριέχουν δεοντολογικούς κανόνες, αρχές και πρακτικές, οι οποίες συνιστούν δομές

και λειτουργίες Θρησκευτικής Αγωγής (Αθανασάκης, 1996).

Η θρησκευτική αγωγή, ως ένα από τα βασικότερα ανθρωπιστικά και κοινωνικά μαθήματα του σχολείου, αποτελεί μια σύγχρονη και απαραίτητη σχολική παιδευτική διαδικασία, η οποία προσβλέπει σε έναν καινούργιο άνθρωπο και έναν καινούργιο κόσμο (Περάκης, 2009). Η Χριστιανική Αγωγή κομίζει το άνοιγμα στο υπερβατικό, την ακεραιότητα του προσώπου τη διυποκειμενικότητα της γνώσης, την καθολικότητα της αλήθειας, την ενσάρκωση της ζωής (Φωτίου, 1998). Η Χριστιανική Αγωγή δεν προσφέρει μόνο το όραμα και το βίωμα της αρμονικής συνύπαρξης του ανθρώπου με τη φύση. Επιδιώκει, επίσης, να συνειδητοποιήσει ο μαθητής τους γενεσιουργούς παράγοντες, οι οποίοι οδήγησαν στο σύγχρονο οικολογικό αδιέξοδο (Φωτίου, 1999). Η Χριστιανική Αγωγή προάγει την οικολογική ευαισθησία. Για τον πιστό κάθε δημιουργήμα έχει τη δική του θέση και σημασία μέσα στη ζωή. Συνεπώς ο σεβασμός των όντων και των πραγμάτων, η σπουδή του υλικού και η κόσμηση του χώρου, αποτελούν τα οικολογικά γνωρίσματα της Χριστιανικής Αγωγής (Φωτίου, 2001).

Στην προοπτική αυτή, η συνάντηση του ΜτΘ, το οποίο διδάσκει ότι είμαστε οι διαχειριστές και οι οικονόμοι της κτίσης την οποία μας εμπιστεύτηκε ο Θεός, αλλά και της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, που ευαισθητοποιεί και ενεργοποιεί τους μαθητές σε θέματα περιβάλλοντος, μπορεί να αποτελέσει μια επιτυχημένη προσπάθεια διαθεματικής προσέγγισης των σχέσεων του ανθρώπου με το φυσικό περιβάλλον (Palmer, 1998). Έτσι, αν και φαινομενικά τα δυο γνωστικά αντικείμενα καλύπτουν διαφορετικούς τομείς, υπάρχουν ωστόσο επικαλυπτόμενες περιοχές, παράλληλη θεώρηση και κοινοί στόχοι. Στο πλαίσιο αυτό, συναντιούνται και πορεύονται από κοινού η περιβαλλοντική ηθική με τη χριστιανική ηθική (Μαράς, 2008).

Η θρησκευτική αγωγή μπορεί ως βίωση, δράση, συμμετοχή, πράξη και διαλεκτική να διευκολύνει και να ενθαρρύνει δραστηριότητες και προγράμματα περιβαλλοντικής αγωγής, συμβάλλοντας και αυτή στη διαμόρφωση κοινωνικής αγωγής, συνείδησης και ευθύνης (Αθανασάκης, 1996). Αν ο σεβασμός της κτίσης και η ευχαριστιακή χρήση της είναι μία από τις κεντρικότερες αλήθειες της παράδοσής μας, τότε το Μάθημα των Θρησκευτικών μπορεί να καλλιεργήσει την περιβαλλοντική συνείδηση των μαθητών (Δεληκωνσταντής, 1999). Σε μια διαδικασία μόρφωσης, επιμόρφωσης ή διάλογου, με σκοπό τη διαμόρφωση ενός ειρηνικού και υπεύθυνου ανθρώπου, η συμβολή της ορθόδοξης θεολογίας μπορεί να είναι ουσιαστική (Περάκης, 1998). Το ΜτΘ έρχεται μέσω της πίστης να θέσει το πρόβλημα της βαθύτερης διάστασης της πραγματικότητας. Αναζητεί τη βαθύτερη αλήθεια, τον έσχατο ή τον φέροντα λόγο της ύπαρξης του κόσμου ή του ανθρώπου (Χρονόπουλος, 2000). Με τον εμπλουτισμό της οικολογικής σκέψης και νοοτροπίας των μαθητών και με το θεολογικό βίωμα, η περιβαλλοντική ευαισθησία καθίσταται βαθύτερη και ουσιαστικότερη (Περάκης, 1998). Στο πλαίσιο αυτό, οι διηγήσεις της Βίβλου για τη δημιουργία του κόσμου και του ανθρώπου θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν από ένα εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο στοχεύει στην πρόωθηση

βιώσιμων λύσεων για το περιβάλλον (Persellis, 2005). Το ΜτΘ έχει τη δυνατότητα να οδηγεί το μαθητή από την κτητική στην ευχαριστιακή σχέση με τη φύση, η οποία και αποτελεί την ελπίδα για την έξοδο από την οικολογική κρίση (Δεληκωνσταντής, 1999).

Το σύγχρονο οικολογικό πρόβλημα δεν αφορά κυρίως το περιβάλλον, αλλά τον τρόπο με τον οποίο γνωρίζουμε, προσεγγίζουμε και αγαπούμε το περιβάλλον (Περάκης, 1995). Η οικολογική καταστροφή αποτελεί συνέπεια των λανθασμένων επιλογών των ανθρώπων. Η καταστροφή του φυσικού περιβάλλοντος οφείλεται στην αλόγιστη χρήση του από τον άνθρωπο, με σκοπό το κέρδος και την ικανοποίηση των ολοένα αυξανόμενων αναγκών του. Η αλλοίωση της σχέσης του ανθρώπου με το Θεό, με το συνάνθρωπο και με το φυσικό περιβάλλον, οδήγησε τον άνθρωπο στην πεποίθηση ότι το περιβάλλον τού ανήκει δικαίωματικά. Η ανθρωπίνη συμπεριφορά και νοοτροπία απέναντι στη Δημιουργία έχει αντίκτυπο στις σχέσεις των ανθρώπων μεταξύ τους (Bartholomew, 2008). Στην οπτική αυτή, η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση μπορεί να συνδέσει το μαθητή με το οικολογικό, κοινωνικό και πολιτιστικό περιβάλλον και να διαμορφώσει πολίτες με οικολογική συνείδηση και περιβαλλοντική ευθύνη (Αθανασάκης & Κουσουρής, 1987). Σ' αυτή την κοινή προσπάθεια πιστεύουμε ότι το Μάθημα των Θρησκευτικών μπορεί να νοηματοδοτήσει εκ νέου τη φιλοσοφία και τον προσανατολισμό της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Θεωρούμε ότι το ΜτΘ από τη δική του «επικυριαρχία», μπορεί να ευαισθητοποιήσει τους μαθητές στην ανάγκη προστασίας του περιβάλλοντος ως μέρους της δημιουργίας, την οποία οφείλουμε να προστατεύσουμε από την υποβάθμιση, την εξαθλίωση και τη φθορά (Παπαϊωάννου & Στράγκα, 2004).

Το ΜτΘ σε συνεργασία με τα υπόλοιπα μαθήματα μπορεί να υπηρετήσει τους επιδιωκόμενους σκοπούς και στόχους της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Για το σκοπό αυτό θεωρούμε ότι το οικολογικό μήνυμα, το οποίο εμπεριέχεται στην πίστη και την πνευματική εμπειρία της ορθόδοξης θεολογίας, μπορεί να διαποτίσει την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση διευρύνοντας τους ορίζοντές της. Η συμβολή του ΜτΘ στη διαμόρφωση υπεύθυνων και περιβαλλοντικά ευαισθητοποιημένων μαθητών πιστεύουμε ότι είναι ιδιαίτερα σημαντική. Στην κατεύθυνση αυτή, επισημαίνεται ότι ευκαιρίες για την ανάπτυξη δραστηριοτήτων Περιβαλλοντικής Αγωγής, διαμέσου του ΜτΘ, προσφέρονται κυρίως με την επίσκεψη θρησκευτικών χώρων, ναών, μοναστηριών και μνημείων, τη μελέτη σκευών και αντικειμένων, εικόνων τοιχογραφιών, την παρακολούθηση ταινιών και μαγνητοταινιών, την ακρόαση και παρακολούθηση σχετικών ραδιοφωνικών εκπομπών και τηλεόρασης, καθώς και τη μελέτη χαρτών, βιβλίων, κειμένων, εφημερίδων, περιοδικών και άλλων εντύπων (Αθανασάκης, 1996). Οι άνθρωποι οικισμοί, οι καλλιεργημένες εκτάσεις, τα θρησκευτικά μνημεία αποτελούν εκφράσεις της θεόδοτης ανθρώπινης δημιουργικότητας και της έμπρακτης εκπλήρωσης της εντολής του Δημιουργού του να μεταμορφώσει και να μετατρέψει το φυσικό περιβάλλον. Στο πλαίσιο αυτό η επιστήμη και η τεχνολογία καταξιώνονται θεολογικά ως το θεμελιακό καθήκον του ανθρώπου για το

διαχειρισμό του υλικού κόσμου (Δικαίος, 1995).

Η παράδοση της Ορθοδοξίας προσφέρει τη θεωρητική βάση για μια προσπάθεια κατανόησης της οικολογικής κρίσης, χωρίς να εκτρέπεται στη θεοποίηση της φύσης (Μαράς, 2005). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο μπορεί και πρέπει να διδάσκεται ο σεβασμός στη φύση σαν δώρο Θεού, αλλά και η υποχρέωση του ανθρώπου να επαναπροσδιορίσει τη στάση του απέναντι σε αυτή (Κόππης, 2005-2006). Άλλωστε με το ΜτΘ σκοπεύουμε να πραγματοποιήσουμε την επέκταση της προσωπικής εμπειρίας του μαθητή, να του παρέχουμε θέματα για δράση, για σκέψη αλλά και για το σχηματισμό αξιολογικών κρίσεων και βουλητικών παρορμήσεων (Γεωργούλης, 1976).

Η Θρησκευτική Αγωγή μπορεί να μην εγκιβωτίζεται μόνο στην παρουσίαση δογματικών θέσεων κανόνων και εντολών, αλλά να λειτουργεί ως στάση, δράση και πράξη, η οποία στηρίζεται σε βιώματα των εκπαιδευομένων και στην ενεργητική τους συμμετοχή σε ποικίλες κοινωνικο-πολιτισμικές δραστηριότητες (Αθανασάκης, 2007). Η ορθόδοξη Χριστιανική Αγωγή είναι υπόθεση βιωματική και μπορεί να συνεργαστεί άμεσα στο οικολογικό πρόβλημα με την Αισθητική Αγωγή (Ζορμπάς, 2004). Η παρουσία και η ταυτότητα του ΜτΘ, ενός μαθήματος μετοχικού, κοινωνικού, σχεσιακού, ευχαριστιακού πολιτισμού, στο εκπαιδευτικό σύστημα μιας χώρας, θα αποτελεί κριτήριο για την ποιότητα και τον προσανατολισμό της παιδείας στη χώρα αυτή, για τους γενικότερους σκοπούς της, για το εάν τελικά αυτή υπηρετεί το ανθρώπινο πρόσωπο ή όχι (Δεληκωνσταντής, 2005).

Συμπεράσματα

Η διαπίστωση ότι τα αίτια της οικολογικής κρίσης είναι πολύ βαθύτερα από ό,τι ως τώρα πιστεύονταν, οδηγεί τον ανθρώπινο πολιτισμό σε επαναπροσδιορισμό της συμπεριφο-

ράς του απέναντι στο φυσικό περιβάλλον. Σήμερα ολοένα και περισσότεροι άνθρωποι συμφωνούν ότι το οικολογικό ζήτημα είναι πνευματικό πρόβλημα, ότι η καταστροφή του περιβάλλοντος οφείλεται στην καταστροφή της ψυχής του ανθρώπου και ότι η φυσική διάβρωση και μόλυνση είναι συνέπεια της πνευματικής μόλυνσης και διάβρωσης (Ζήσης, 1994). Σ' αυτή την κατεύθυνση θεωρούμε ότι η θεώρηση της οικολογικής κρίσης από την Ορθόδοξη Εκκλησία μπορεί να προσφέρει μια «άλλη» οπτική στο περιβαλλοντικό πρόβλημα.

Ο περιβαλλοντικός γραμματισμός στα ΣΔΕ στοχεύει στην καλλιέργεια ανθρώπων με υπεύθυνη συμπεριφορά απέναντι στο φυσικό περιβάλλον. Ο εμπλουτισμός του περιβαλλοντικού γραμματισμού με τις απόψεις της Ορθοδοξίας για το σεβασμό και την προστασία του περιβάλλοντος θεωρούμε ότι μπορούν να υπηρετήσουν τους στόχους του. Η σύζευξη της θρησκευτικής αγωγής με τον περιβαλλοντικό γραμματισμό οικοδομεί ενήλικους με υπεύθυνη συμπεριφορά απέναντι στο περιβάλλον.

Οι εκπαιδευόμενοι των ΣΔΕ μέσα από τη διαθεματική προσέγγιση του περιβαλλοντικού γραμματισμού και της θρησκευτικής αγωγής θα έχουν τη δυνατότητα να κατανοήσουν τα βαθύτερα αίτια της οικολογικής καταστροφής και να αισθανθούν την ανάγκη να επαναπροσδιορίσουν τη σχέση τους με το περιβάλλον. Στην προοπτική αυτή, οι εκπαιδευόμενοι των ΣΔΕ ζυμώνονται με την πνευματική εμπειρία της Ορθόδοξης Εκκλησίας, υιοθετώντας την υπευθυνότητα και το σεβασμό της στη διαχείριση του φυσικού περιβάλλοντος.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αθανασάκης, Α., & Κουσουρής, Θ. (1987). *Οικολογική παιδεία και Περιβαλλοντική αγωγή*, Αθήνα : Μπουκομάνης.
- Αθανασάκης, Α. (2007). «Θεματικές και μεθοδολογικές συγκλίσεις εξαρτήσεις ανάμεσα στην οικο-περιβαλλοντική και στη θρησκευτική αγωγή» στο *Ορθόδοξια και Παιδεία στο δρόμο της Εκπαίδευσης για την αειφορία. Πρακτικά συνέδριου Σιβιτανίδειος Σχολή Τεχνών και Επαγγελμάτων 28-29 Ιανουαρίου 2006*, Αθήνα : Γραφείο-Ίδρυμα Νεότητας Ιεράς Αρχιεπισκοπής Αθηνών, σ. 101-105.
- Αθανασάκης, Α. (1996). «Οικολογική Παιδεία και Θρησκευτική Αγωγή», στο *Ορθόδοξια και Φυσικές Επιστήμες*, Αθήνα: Σαββάλας-Ένωση Ελλήνων Φυσικών-Παράρτημα Ανατολικής Κρήτης, σ.171-175.
- Βασιλοπούλου, Μ. (2004). «Η συμβολή της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στη γενικότερη παιδεία του πολίτη» στο *Περιβάλλον-Παιδεία-Πολιτισμός : Πρακτικά επιμορφωτικών συναντήσεων*, Αθήνα, Μανιατέας, σ. 62-71.
- Bartholomew, Ecumenical Patriarch. (2008). *Encountering the mystery: Understating Orthodox Cristianity Today*, United States of America: Doubleday.
- Βεκρής, Α. (2010). «Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: Ένα Ευρωπαϊκό πειραματικό πρόγραμμα κατά του κοινωνικού αποκλεισμού-η Ελληνική εκδοχή» στο *Προδιαγραφές Σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*, Αθήνα: Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης-Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων, σ. 15-24.
- Γεωργούλης, Κ. (1976). «Το διδακτικό πρόβλημα του μαθήματος των θρησκευτικών» στο *Κοινωνία 1* : σ. 57-63.
- Σταυροπούλου, Ο., & Πολυδωρόπουλος, Π. (2004). *Γνώση και διαχείριση του περιβάλλοντος*, Αθήνα: Γκιούρδας.
- Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης. (2013). *Έκθεση 2012 για τη Διά Βίου Μάθηση στην Ελλάδα*, Αθήνα: Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης.
- Γεωργόπουλος, Α. (2006) *Περιβαλλοντική Ηθική*, Αθήνα: Gutenberg.
- Di Chiro, G. (1987). «Environmental education and the question of gender: A feminist crutique», In *Environmental Education: Practice and Possibility*, Geelong: Deakin University, I. Robottom, p. 23-48.

2CHANCE: Ένα μεθοδολογικό εργαλείο για τον επιστημονικό γραμματισμό σε σχολεία δεύτερης ευκαιρίας. Το παράδειγμα μιας διδακτικής εφαρμογής σε σχολείο δεύτερης ευκαιρίας φυλακών

Άννα Τζαμπάζη¹, Φανή Σέρογλου²

¹Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Ελλάδα, atzampazi@eled.auth.gr

²Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Ελλάδα, seroglou@eled.auth.gr

The 2CHANCE model: A proposal for scientific literacy in second chance schools and a supplementary case study upon a 'dilemma' in prison education

AnnaTzampazi¹, Fanny Seroglou²

¹Aristotle University of Thessaloniki, atzampazi@eled.auth.gr

²Aristotle University of Thessaloniki, seroglou@eled.auth.gr

Περίληψη

Στην εργασία αυτή παρουσιάζεται ένα μεθοδολογικό εργαλείο για τη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών σε ένα ιδιαίτερο κομμάτι της εκπαίδευσης ενηλίκων, τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ). Το μοντέλο αυτό ονομάστηκε 2CHANCE και αναπτύχθηκε για να διευκολύνει το έργο μελλοντικών και εν ενεργεία εκπαιδευτών ενηλίκων σε μια διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών, που δημιουργεί το πλαίσιο για τον επιστημονικό γραμματισμό των ενηλίκων εκπαιδευομένων σε Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας και τις προϋποθέσεις για μετασχηματίζουσα μάθηση με στόχο τη συμμετοχή των εκπαιδευομένων στο πολιτικοκοινωνικό γίγνεσθαι, καθώς και την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και συνειδητοποίησης. Πρόκειται για ένα δομημένο πλαίσιο που (α) ενισχύει τη διαδικασία επιλογής θεματολογίας επιστημονικού γραμματισμού, (β) υποστηρίζει τον σχεδιασμό διδακτικών βημάτων και δραστηριοτήτων και (γ) παρέχει κριτήρια αξιολόγησης της διδακτικής εφαρμογής μετά την υλοποίησή της. Παρουσιάζεται, επιπλέον, μια διδακτική εφαρμογή σε ΣΔΕ φυλακών ως παράδειγμα αξιοποίησης του μοντέλου.

Λέξεις-κλειδιά: Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, επιστημονικός γραμματισμός, μετασχηματίζουσα μάθηση

Abstract

In this paper we present a methodological implement for science teaching in a particular part of adult education, the Second Chance Schools. The resulting model is called 2CHANCE and has been developed to facilitate pre- and in-service adult educators in their science education work that creates the framework for adult learners' scientific literacy and the conditions for transformative learning aiming at learners' participation in socio-political becoming and cultivation of critical thinking and awareness. It is a structured framework that (a) supports the selection of educational topics during

the scheduling of a science course (b) assists the development of teaching activities for scientific literacy and (c) provides criteria for the evaluation of the teaching implementations. In addition, we present a supplementary case study on a 'dilemma' in prison education as an example of using the model.

Keywords: Second Chance Schools, scientific literacy, transformative learning

1. Ιδιαιτερότητες και καινοτομίες στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας

Το κύριο ενδιαφέρον αυτής της ερευνητικής εργασίας είναι να ενθαρρύνει και να διευκολύνει μελλοντικούς και εν ενεργεία εκπαιδευτές ενηλίκων στην αξιοποίηση των ιδιαιτεροτήτων των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών. Οι ιδιαιτερότητες αυτές αφορούν:

(α) Τον πληθυσμό των ΣΔΕ. Ο πληθυσμός αυτών των σχολείων, στην πλειονότητά του, έχει ένα, τουλάχιστον, από τα παρακάτω χαρακτηριστικά: άτομα άνεργα, υποαπασχολούμενα, ανειδίκευτα, μετανάστ(ρι)ες, άτομα περιθωριοποιημένα, προερχόμενα από ευπαθείς κοινωνικές ομάδες, από συνθήκη εγκλεισμού ή από εξαρτησιογόνες καταστάσεις, άτομα που στερήθηκαν τη μόρφωση για λόγους οικονομικούς, κοινωνικούς ή προσωπικούς –όπως μη διαγνωσμένες μαθησιακές δυσκολίες που ποτέ δεν ξεπεράστηκαν. Τα ΣΔΕ, επομένως, αντιμετωπίζουν τον κοινωνικό αποκλεισμό και την υποεκπαίδευση και καλούνται να διαχειριστούν ετεροχρονισμένα τα αποτελέσματά τους, τη σχολική αποτυχία και τη σχολική διαρροή, δίνοντας τη δυνατότητα στους εκπαιδευόμενους να αποκτήσουν τυπικά προσόντα στην προσπάθειά τους να βρουν δουλειά, να βελτιώσουν το μορφωτικό τους επίπεδο και να κοινωνικοποιηθούν.

(β) Την επαγόμενη ανάγκη για γραμματισμό. Ο γραμματισμός βρίσκεται στον πυρήνα της προσπάθειας για *εκπαίδευση για όλους*. Θεωρείται ανθρώπινο δικαίωμα, αλλά και μέσο για την κατοχύρωση άλλων δικαιωμάτων, αφού οι σε μικρότερο βαθμό εγγράμματοι είναι οι φτωχότεροι και οι περισσότερο κοινωνικά αποκλεισμένοι, των οποίων τα δικαιώματα παραβιάζονται από τους κυρίαρχους. Ο αναλφαβητισμός εμποδίζει τους ανθρώπους να γνωρίζουν τι έχουν δικαίωμα να κάνουν και πώς να το διεκδικήσουν. Περιορίζει, με αυτόν τον τρόπο, τη δυνατότητα συμμετοχής στο κοινωνικό γίνεσθαι, άρθρωσης λόγου και διαμόρφωσης γνώμης. Το περιεχόμενο του όρου γραμματισμός περιγράφεται από την ομάδα έργου για τα ΣΔΕ όχι «απλά και μόνο ως ικανότητα να διαβάζει κανείς και να κατανοεί ένα κείμενο», αλλά ως «ικανότητα να ελέγχουμε τη ζωή και το περιβάλλον μας και ως ενασχόληση με τα προβλήματά μας με τρόπο ορθολογικό». Αποκτά, επομένως, μια σαφή κριτική διάσταση, που μπορεί να λειτουργήσει χειραφετητικά, ιδιαίτερα σήμερα, που οι κοινωνικές ανισότητες οξύνονται και το δημοκρατικό έλλειμμα διευρύνεται. Ο κριτικός γραμματισμός ενδυναμώνει τα άτομα, για να μπορούν να αναπτύξουν κριτική σκέψη και κριτική στάση για κοινωνικοπολιτικά ζητήματα που τα αφορούν, για να διαμορφώνουν σχέσεις συνεργασίας και αλληλεγγύης, προκειμένου να οδηγηθούν στην κριτική συνειδητοποίηση των μηχανισμών καταπίεσης και αλλοτρίωσης.

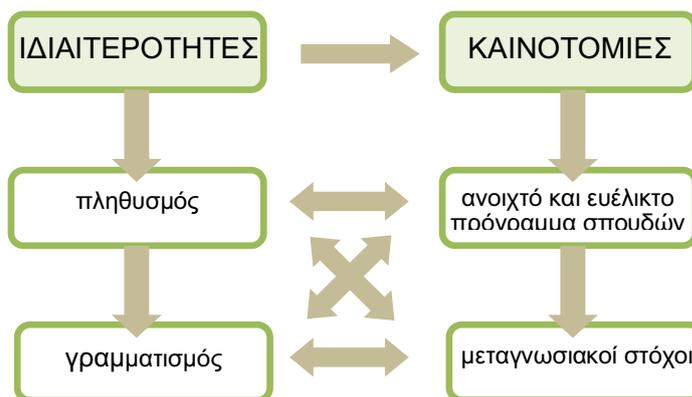
Ο κριτικός γραμματισμός καθιστά τα άτομα ικανά να συμμετέχουν στην πολιτιστική, πολιτική και οικονομική ζωή της κοινωνίας τους. Ακόμη περισσότερο, τους δίνει τη δύναμη να την αλλάξουν. Από αυτή την άποψη το να είσαι εγγράμματος ισοδυναμεί με το να είσαι πολιτικά χειραφετημένος, με την ευρύτερη και ουσιαστικότερη έννοια του όρου (Βεκρής & Χοντολίδου, 2010, σ. 33-34).

Λόγω αυτών των ιδιαιτεροτήτων οι προδιαγραφές που τέθηκαν για τη λειτουργία των ΣΔΕ εισάγουν δυο ριζοσπαστικές καινοτομίες, μοναδικές στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, που εκφράζουν τον εκ σύστασης δημοκρατικό χαρακτήρα αυτών των σχολείων και τον βαθιά κοινωνικό ρόλο τους, διαφοροποιώντας τα πλήρως από τα σχολεία της τυπικής εκπαίδευσης:

(α) Ανοιχτό και ευέλικτο πρόγραμμα σπουδών: Το κέντρο βάρους μετατίθεται από τη μετάδοση τυποποιημένης γνώσης στις ανάγκες των ενηλίκων εκπαιδευόμενων. Έτσι, το πρόγραμμα σπουδών συντάσσεται με βάση τις ανάγκες των εκάστοτε εκπαιδευόμενων, προσαρμόζεται στα ιδιαίτερα

ηλικιακά, πολιτισμικά, κοινωνικά και εργασιακά ενδιαφέροντά τους, οπότε διαφοροποιείται τόσο ανά σχολική μονάδα, όσο και ανά σχολική χρονιά.

(β) Μεταγνωσιακοί εκπαιδευτικοί στόχοι: Χωρίς να υποτιμάται η γνωστική διάσταση της μάθησης στα ΣΔΕ ο κύριος εκπαιδευτικός στόχος είναι η ενθάρρυνση στη διαμόρφωση θετικής άποψης για τη μάθηση, η ανάπτυξη κοινωνικών και κριτικών δεξιοτήτων και ο μετασχηματισμός στάσεων. Σε αυτό το εκπαιδευτικό πλαίσιο η διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών οφείλει να υπερβαίνει την φορμαλιστική και μαθηματικοποιημένη πλευρά τους, να προσεγγίζει την επιστημονική γνώση με ποιοτικούς (παρά με ποσοτικούς) όρους και να επικεντρώνεται στη δημιουργία των προϋποθέσεων για τη συμμετοχή των εκπαιδευομένων στο πολιτικοκοινωνικό γίνεσθαι ως ενεργά μέλη της κοινωνίας, καθώς και για την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και συνειδητοποίησης.



Σχήμα 1: Ιδιαιτερότητες των σχολείων δεύτερης ευκαιρίας

Σε μια τέτοια εκπαιδευτική συνθήκη, ο/η εκπαιδευτικός είναι αναγκαίο να μετακινηθεί από την παραδοσιακή αντίληψη για την εκπαίδευση (στις Φυσικές Επιστήμες), από τον ρόλο του μεταβιβαστή της γνώσης και της αδιαφιλονίκητης αυθεντίας στον ρόλο του έμπειρου συντονιστή, που παρακινεί, εμπνέει, καλλιεργεί και δημιουργεί τις προϋποθέσεις για συνεργασία, ενεργό συμμετοχή και βιωματική μάθηση.

Το μοντέλο 2CHANCE αναπτύχθηκε για να διευκολύνει τους μελλοντικούς και εν ενεργεία εκπαιδευτές ενηλίκων στο να απομακρυνθούν από την πεπατημένη και να “βγουν έξω από το κουτί” (“out of the box”).

2. Το μοντέλο 2CHANCE

Το μοντέλο 2CHANCE αναπτύχθηκε στο πλαίσιο εκπόνησης της διδακτορικής διατριβής της πρώτης εκ των συγγραφέων. Σχεδιάστηκε για να προσεγγίσει τη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών στα ΣΔΕ μέσα από το ακόλουθο τρίπτυχο: (α) ψυχοπαιδαγωγικά, λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαιτερότητες και τις προσδοκίες του ενήλικα εκπαιδευόμενου, (β) φιλοσοφικά, δημιουργώντας το πλαίσιο για τον γραμματισμό στις Φυσικές Επιστήμες μέσα από τη θέαση των όψεων της φύσης των Φυσικών Επιστημών και (γ) κοινωνικοπολιτικά, προσφέροντας το έδαφος για μια διαδικασία κριτικού αναστοχασμού με στόχο τον μετασχηματισμό στάσεων και αξιών. Υπό αυτό το πρίσμα ορίζονται τρεις συμπληρωματικές διαστάσεις, που προσδιορίζονται από την αναφορά, το περιεχόμενο και τις όψεις τους, ως εξής:

2.1 Η ανδραγωγική διάσταση

Σύμφωνα με τον Knowles (1980) η ανδραγωγική, θεωρία (κατανόηση) και ταυτόχρονα πράξη (υποστήριξη) της εκπαίδευσης ενηλίκων, αναφέρεται στις αρχές και τις μεθόδους που χρησιμοποιούνται στην ενήλικη μάθηση και βασίζεται στα χαρακτηριστικά του ενήλικα εκπαιδευόμενου και στον ρόλο του δασκάλου ως διευκολυντή της μάθησης. Η επανεισαγωγή του όρου από τον Knowles πυροδότησε έναν μακροχρόνιο και ευρέος φάσματος κύκλο αντιπαραθέσεων και κριτικής γύρω από το (1) αν η ανδραγωγική προσέγγιση αποτελεί καθαυτή μια συγκροτημένη και

αυτοτελή θεωρία μάθησης ή μόνο ένα σύνολο από υποθέσεις ή απλά κατευθυντήριες γραμμές για τον εκπαιδευτή ενηλίκων (2) με την προϋπόθεση ότι αναγνωρίζεται η θεωρητική της βάση, αν υπάρχουν ουσιαστικές διαφοροποιήσεις μεταξύ της μάθησης ενός ενήλικα και ενός ανήλικου και αν αυτές έχουν επιστημονική εγκυρότητα (Brookfield, 1986· Jarvis, 2000).

Από την πλευρά μας, η επιλογή του όρου ανδραγωγική, αντί παιδαγωγική, έγινε, όχι με τη λογική της ηλικιακής διάκρισης των εκπαιδευόμενων όσον αφορά τον τρόπο μάθησης, αλλά της υπογράμμισης της ιδιαιτερότητας των εκπαιδευόμενων στα ΣΔΕ· ανδραγωγική αυτολεξεί σημαίνει αγωγή του άνδρα (με την έννοια του ανθρώπου), η εστίαση είναι επομένως στον εκπαιδευόμενο, και αυτός ακριβώς είναι ο κύριος ρόλος των ΣΔΕ: να εστιάζει στον φτωχό, στον περιθωριοποιημένο, στον κοινωνικά αποκλεισμένο, στον στερημένο τη μόρφωση εκπαιδευόμενο μέσα σε ένα συμπεριληπτικό εκπαιδευτικό περιβάλλον. Έτσι, στα ΣΔΕ, που ανήκουν δομικά στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και φύσει στην εκπαίδευση ενηλίκων, η εκπαιδευτική συνθήκη (οφείλει να) υπερβαίνει τις αγκυλώσεις τόσο του παραδοσιακού μοντέλου της καθιερωμένης τυπικής εκπαίδευσης για παιδιά και εφήβους, όσο και της στεγνά εργαλειακής τεχνικο-επαγγελματικής κατάρτισης για ενήλικες.

Οφείλουμε, αν όχι να εγκαταλείψουμε, τουλάχιστον να αναμορφώσουμε όλες εκείνες τις διδακτικές πρακτικές που απομάκρυναν αυτούς τους νέους από την εκπαίδευση (Βεκρής & Χοντολίδου, 2010, σ. 39).

[Γι' αυτόν τον λόγο,] τα ΣΔΕ είναι ένα πολύ ενδιαφέρον στοίχημα που πρέπει και μπορεί να κερδηθεί από όλους και για όλους μας... Δεν είναι μόνο μία δεύτερη ευκαιρία για τους εκπαιδευόμενους του· είναι –χωρίς υπερβολή– μία δεύτερη ευκαιρία για το ελληνικό σχολείο (Βεκρής & Χοντολίδου, 2010, σ. 14).

Το περιεχόμενο της ανδραγωγικής διάστασης του μοντέλου 2CHANCE έγκειται:

(C1) στην κατανόηση της εκπαιδευτικής συνθήκης και

(C2) στον σχεδιασμό της διδασκαλίας των Φυσικών Επιστημών με κριτήριο τον βαθμό ωφελιμότητάς της για τον εκπαιδευτικό πληθυσμό.

Αυτό επιτυγχάνεται κατά την επιλογή θεματολογίας μαθημάτων Φυσικών Επιστημών και τον σχεδιασμό τους μέσω της θέασης τριών όψεων:

(A1) Να ανταποκρίνονται και να αντανακλούν ανάγκες των εκπαιδευομένων

Ο πληθυσμός αυτών των σχολείων, στην πλειονότητά του, έχει μια, τουλάχιστον, από τις παρακάτω ανάγκες:

- ανάγκη εύρεσης ή βελτίωσης των συνθηκών εργασίας (άτομα άνεργα, υποαπασχολούμενα, ανειδίκευτα),
- ανάγκη κοινωνικής (επαν)ένταξης και συμπερίληψης (άτομα περιθωριοποιημένα, προερχόμενα από ευπαθείς κοινωνικές ομάδες, από συνθήκη εγκλεισμού ή από εξαρτησιογόνες καταστάσεις, μετανάστες, πρόσφυγες),
- ανάγκη προσωπικής και κοινωνικής καταξίωσης (άτομα που στερήθηκαν τη μόρφωση για λόγους οικονομικούς, κοινωνικούς ή προσωπικούς –όπως μη διαγνωσμένες μαθησιακές δυσκολίες που δεν αντιμετωπίστηκαν και ποτέ δεν ξεπεράστηκαν).

Αυτές είναι οι κύριες ανάγκες για τις οποίες οι ενήλικοι επιλέγουν αυτόβουλα να συμμετέχουν σε μια εκπαιδευτική διαδικασία. Εντάσσονται σε αυτήν έχοντας συγκεκριμένες προθέσεις, προσδοκίες και στόχους. Ως ενήλικοι τείνουν προς τον αυτοκαθορισμό, χρειάζονται, συνεπώς, προσανατολισμένη μάθηση, η οποία θέλουν να νιώθουν ότι τους αφορά, αντανακλά τις ανάγκες τους και δίνει διέξοδο σε προβληματισμούς και προβλήματα που καλούνται να αντιμετωπίσουν επί του παρόντος. Θέλουν να ξέρουν γιατί χρειάζεται να μάθουν κάτι, κατά πόσο θα τους φανεί χρήσιμο και θα τους βοηθήσει να βελτιώσουν την ικανότητά τους να διαχειρίζονται αποτελεσματικά καταστάσεις της καθημερινής τους ζωής. Η ενήλικη μάθηση οφείλει να έχει

χαρακτήρα πραγματιστικό, παρά θεωρητικό και αφηρημένο, να είναι σαφές, παρά γενικού και συγκεχυμένου περιεχομένου, να επιλύει προβλήματα και να δίνει απαντήσεις σε ερωτήματα που απασχολούν τους εκπαιδευόμενους, παρά να είναι άσχετη με την πραγματικότητα που βιώνουν και τους στόχους που θέτουν (Λευθεριώτου, 2010).

(A2) Να σέβονται δυσκολίες και εμπόδια των εκπαιδευομένων

Οι ενήλικοι που αποφασίζουν να εμπλακούν σε μια εκπαιδευτική διαδικασία καλούνται να διαχειριστούν δυσκολίες και να ξεπεράσουν εμπόδια, εντελώς διαφορετικής φύσης από των ανήλικων, που συμμετέχουν υποχρεωτικά στην τυπική εκπαίδευση. Οι δυσκολίες αυτές και τα εμπόδια μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε δυο άξονες που σχετίζονται με:

- Εξωγενείς παράγοντες: πολλαπλοί ρόλοι, ευθύνες και υποχρεώσεις, κοινωνικές και επαγγελματικές, που περιορίζουν τον διαθέσιμο χρόνο
- Ενδογενείς παράγοντες: αποκρυσταλλωμένοι τρόποι μάθησης, διαφορετικές εμπειρίες, διαμορφωμένες αξίες και πεποιθήσεις, στερεότυπα και προκαταλήψεις, ψυχολογικό πλαίσιο (φόβος αποτυχίας ή γελιοποίησης, έλλειψη αυτοπεποίθησης, άγχος).

Οι εκπαιδευτές ενηλίκων οφείλουν να διερευνούν και να συνυπολογίζουν τους περιορισμούς που θέτουν τα παραπάνω στον σχεδιασμό των μαθημάτων και, παράλληλα, να αξιοποιούν τον πλούτο της εμπειρίας και των γνώσεων των εκπαιδευόμενων. Η αναγνώριση της συνθήκης και η εκκίνηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας από αυτήν είναι η αρχή για την προσωπική ενδυνάμωση των εκπαιδευόμενων και την ενίσχυση της αυτοπεποίθησής τους. Η αρνητική αυτοεικόνα και η χαμηλή αυτοεκτίμηση ατόμων με χαμηλό γνωσιακό και εκπαιδευτικό επίπεδο συνδέεται με την αποστασιοποίηση και τη μη συμμετοχικότητα των εκπαιδευομένων (Ζαρίφης, 2003). Η ενθάρρυνση, επομένως, και η βελτίωση της αυτοεικόνας οφείλουν να είναι πρωταρχικοί στόχοι κάθε εκπαιδευτικής διεργασίας.

(A3) Να ενθαρρύνουν και να βελτιώνουν την αίσθηση αυτοπεποίθησης των εκπαιδευομένων

Οι εκπαιδευόμενοι στα ΣΔΕ συνήθως βαρύνονται με αρνητικά ή και τραυματικά βιώματα από τη σχολική εμπειρία κι επανεντάσσονται στο εκπαιδευτικό περιβάλλον με μεγάλη επιφυλακτικότητα. Επιπλέον, έχουν ήδη διαμορφωμένες απόψεις, πεποιθήσεις και αξίες, και αντιστέκονται σε οτιδήποτε καινούριο τις κλονίζει ή τις θέτει υπό αμφισβήτηση. Η επανασύνδεσή τους, λοιπόν, με την εκπαιδευτική διαδικασία προϋποθέτει την αξιοποίηση των προϋπάρχουσων αντιλήψεων με τις νέες, την εμπάθυνση στους λόγους της αντίστασης στην αλλαγή και την παρακίνηση για ενεργή διερεύνηση.

Στα ΣΔΕ φυλακών οι κρατούμενοι εκπαιδευόμενοι προέρχονται (σήμερα, περισσότερο από ποτέ) από τις φτωχότερες κοινωνικές τάξεις και από μη δυτικούς μετανάστες και πρόσφυγες (Βεργίδης κ.ά., 2007), που, λόγω της κρατικής διαχείρισης, εξωθούνται στο κοινωνικό περιθώριο. Τα σχολεία αυτά καλούνται να αντιμετωπίσουν την ολοκληρωτική συνθήκη του εγκλεισμού και την κοινωνική αδικία και ταυτόχρονα να παρέχουν ένα σημαντικό εφόδιο για τη βελτίωση της ζωής των εκπαιδευόμενων. Οι κρατούμενοι εκπαιδευόμενοι σε ΣΔΕ φυλακών εντάσσονται στις εκπαιδευτικές διαδικασίες για να γεμίσουν τον νεκρό χρόνο και να «αποδράσουν» από το ασφυκτικό περιβάλλον της φυλακής. Το βασικό κίνητρο, ωστόσο, είναι ο ευεργετικός υπολογισμός της ποινής τους, η μείωσή της με τα επονομαζόμενα «μεροκάματα» (μια μέρα φοίτησης στο σχολείο ισοδυναμεί με δυο μέρες έκτισης ποινής). Ακόμη, μιας και η πλειονότητα των μαθητών είναι αλλοδαποί, έχουν χαμηλές γλωσσικές δεξιότητες, οπότε η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας αποτελεί ένα επιπλέον κίνητρο.

[Παρουσιάζουν] μεγάλες αντιστάσεις, που εκδηλώνονται με μια μορφή παθητικότητας, μη ενεργητικού ενδιαφέροντος και συμμετοχής, ως ιδιαίτερα γνωρίσματα του συγκεκριμένου μαθητικού πληθυσμού, δηλαδή των εγκλειστων μαθητών, και ως μεγάλα εμπόδια για την οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της διαμόρφωσης των

παιδαγωγικών σχέσεων. Ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει την ευθύνη για τις δυσχέρειες στην επίλυση των επικοινωνιακών ζητημάτων, ως αποτέλεσμα της απουσίας αντίστοιχων εκπαιδευτικών εμπειριών, και την ταυτόχρονη ρύθμιση ζητημάτων οριοθέτησης (Τζένου, 2017, σ. 217).

Η συνθήκη εγκλεισμού, η βίαιη αποκοινωνικοποίηση, η στέρηση της ελευθερίας, της αυτονομίας και κάθε έννοια ιδιωτικότητας, επιβαρύνουν τους κρατούμενους μαθητές με σοβαρές ψυχολογικές επιπτώσεις: άγχος, κατάθλιψη, ιδρυματοποίηση, αίσθημα αποτυχίας, αποπροσωποποίηση (Δημητρούλη κ.ά., 2006). Η εσωτερική ενδυνάμωση, επομένως, και η θετική ενίσχυση της αυτοεικόνας των εκπαιδευόμενων αποτελούν βασικά στοιχεία του ρόλου των εκπαιδευτικών στα ΣΔΕ φυλακών για την αξιοποίηση του σχολείου ως «ενός διαφορετικού, θετικού δρόμου σε σχέση με την προσέγγιση της ζωής που αναπαράγεται εντός του σωφρονιστικού καταστήματος αλλά και ενδεχομένως σε σύγκριση με πρότερα βιώματα των μαθητών» (Τζένου, 2017, σ. 114).

2.2 Η διάσταση της φιλοσοφίας των φυσικών επιστημών

Με την αλματώδη και ραγδαία επιστημονική εξέλιξη που συντελείται τις τελευταίες δεκαετίες, η διεύρυνση και εμβάθυνση της επιστημονικής γνώσης έχει σαν συνέπεια τον κατακερματισμό της γνώσης και την ενίσχυση της ποσοτικοποιημένης και φορμαλιστικής πλευράς της μέσα από την όλο και συνθετότερη και λεπτομερέστερη μαθηματική περιγραφή των φυσικών φαινομένων (Ladyman, 2001). Σ' αυτό το πλαίσιο η Φιλοσοφία των Φυσικών Επιστημών μπορεί να προσφέρει το έδαφος για μια προσπάθεια κατανόησης των Φυσικών Επιστημών, αλλά και μιας περισσότερο ποιοτικής προσέγγισης της επιστημονικής γνώσης. Η συμβολή της Φιλοσοφίας των Φυσικών Επιστημών στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών έγκειται συνοπτικά στα εξής:

- αναπλαισιώνει την επιστημονική γνώση και βοηθά στον διδακτικό μετασχηματισμό της (Seroglou & Koumaras, 2001),
- νοηματοδοτεί τις φυσικές θεωρίες, φανερώνει την αλληλεπίδραση επιστήμης-κοινωνίας, μετασχηματίζει την εικόνα για τη φύση της επιστήμης ως ένα σύστημα κοινωνικών πρακτικών αντί για μια αγνή και αποστειρωμένη μεθοδολογία, αποστασιοποιημένη από επιλογές, αξίες και θεσμούς (Matthews, 1994),
- αίρει τη διαβρωτική και εσφαλμένη αντίθεση μεταξύ ενός κόσμου αντικειμενικού, εξιδανικευμένου, ελέγξιμου, προβλέψιμου και απρόσωπου και του πραγματικού κόσμου της αβεβαιότητας, του απρόβλεπτου, της απροσδιοριστίας και, εν τέλει, της καινοτομίας, της δημιουργίας και της επίγνωσης της ουσιαστικής συμβολής πολύ μικρών παραγόντων – άτομο/κοινωνία,
- προστατεύει την εκπαίδευση ενηλίκων από την αποκλειστική λειτουργία της ως στεγνή εργαλειοτεχνικο-επαγγελματική κατάρτιση, όπου η σημασία της μόρφωσης και της καλλιέργειας είναι αδραντοποιημένη και η κοινωνικοπολιτισμική διάσταση της επιστημονικής γνώσης τελείως υποβαθμισμένη.

Η Φιλοσοφία των Φυσικών Επιστημών δημιουργεί το πλαίσιο για τον επιστημονικό γραμματισμό των ενηλίκων εκπαιδευόμενων. Ο όρος επιστημονικός γραμματισμός πρωτοεμφανίστηκε στη διεθνή βιβλιογραφία τη δεκαετία του 1950 από τον Paul Hurd (1958) θέτοντας σε δημόσιο διάλογο την ανάγκη επαναπροσδιορισμού του περιεχομένου και της στοχοθεσίας στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών. Διαχρονικά ο όρος προσεγγίζεται αρκετά διαφοροποιημένα, ανάλογα με το πλαίσιο αναφοράς –εκπαιδευτικό, κοινωνικό, πολιτισμικό– αλλά και με την ιδεολογική και φιλοσοφική σκοπιά αυτού/αυτής που τον περιγράφει. Σήμερα, η προβληματική του όρου αναπτύσσεται κυρίως γύρω από την υπέρβαση του χάσματος μεταξύ της παραδοσιακής διδασκαλίας των Φυσικών Επιστημών (που θέτει κυρίως στόχους γνωσιακούς και καλλιεργεί δεξιότητες επίλυσης ασκήσεων, δημιουργώντας όμως αρνητική στάση απέναντι στις Φυσικές Επιστήμες στη συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών και μαθητριών) και του επιστημονικού αναλφαριθμητισμού που διαπιστώνεται στους

ενήλικους, της άγνοιάς τους δηλαδή για επιστημονικά θέματα που αφορούν την καθημερινή τους ζωή, επηρεάζουν την ποιότητα ζωής τους και καθορίζουν την αντίληψή τους για τον φυσικό κόσμο.

Το περιεχόμενο της διάστασης της Φιλοσοφίας των Φυσικών Επιστημών του μοντέλου 2CHANCE έγκειται:

(C3) Στην προσέγγιση της διδασκαλίας των Φυσικών Επιστημών στα ΣΔΕ, η οποία δεν μπορεί παρά να έχει τον χαρακτήρα του επιστημονικού γραμματισμού.

(C4) Στα εξωτερικά κίνητρα που παρέχει η διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών στον εκπαιδευτικό πληθυσμό, τα οποία σχετίζονται με τα εσωτερικά κίνητρα των εκπαιδευόμενων (όπως το υποκειμενικό ενδιαφέρον των εκπαιδευόμενων, τις προθέσεις τους ως προς την εκπαιδευτική διαδικασία, την προσωπικότητά τους), κι έχουν να κάνουν με το περιεχόμενο της διδασκαλίας (επιλογή θεματολογίας) και με τον σχεδιασμό των μαθημάτων (εξατομικευμένη διδασκαλία, δραστηριότητες εκτός τάξης, εκπαιδευτικές τεχνικές) (Λευθεριώτου, 2010).

Το μοντέλο 2CHANCE υποστηρίζει τον σχεδιασμό διδακτικών βημάτων και δραστηριοτήτων για τα μαθήματα Φυσικών Επιστημών, επιλέγοντας τη θέση πέντε όψεων της φύσης της επιστήμης (nature of science, NOS) για τη συμβολή τους στον επιστημονικό γραμματισμό των ενηλίκων εκπαιδευόμενων στα ΣΔΕ και την ενεργοποίησή τους μέσα από την ανάπτυξη και καλλιέργεια δεξιοτήτων, που τους βοηθούν να διαμορφώνουν άποψη για επιστημονικά θέματα που σχετίζονται με την καθημερινή ζωή, να κρίνουν και να αξιολογούν τον τρόπο που αυτά παρουσιάζονται από τα μέσα ενημέρωσης, να συμμετέχουν σε συζητήσεις και να παίρνουν αποφάσεις που αφορούν την υγεία και το βιοτικό τους επίπεδο, να κατανοούν το κοινωνικό πλαίσιο διαμόρφωσης και ανάπτυξης των Φυσικών Επιστημών και των πολιτικών και ηθικών εμπλοκών τους (Τζαμπάζη & Σέρογλου, 2017; Τζαμπάζη & Σέρογλου, 2020):

(A4) εκτίμηση και έλεγχος αξιοπιστίας πληροφοριών

(A5) αναγνώριση προβλημάτων, ορθολογική προσέγγιση και διαχείριση

(A6) επιχειρηματολογία και επαγωγικός συλλογισμός

(A7) αμφισβήτηση απόλυτης αλήθειας, δογματικών αντιλήψεων και ψευδοεπιστημονικών-μεταφυσικών ερμηνειών

(A8) κριτική σκέψη και στάση απέναντι σε επιστημονικές θεωρίες και τεχνολογικές εφαρμογές που επηρεάζουν την ποιότητα ζωής και καθορίζουν την αντίληψη για τον φυσικό κόσμο.

2.3 Η διάσταση του κοινωνικοπολιτικού και πολιτισμικού πλαισίου.

Οι Φυσικές Επιστήμες αποτελούν νοητικά προϊόντα που βρίσκονται σε διαρκή και δυναμική αλληλεπίδραση με το κοινωνικό, πολιτικό και πολιτισμικό περιβάλλον τους, το οποίο επηρεάζει τη διαμόρφωση και την ανάπτυξη της επιστημονικής γνώσης κι αυτή παρεμβαίνει με πολλαπλούς τρόπους στην καθημερινή ζωή, τον τρόπο σκέψης και την κουλτούρα. Η κατανόηση αυτών των αλληλεπιδραστικών σχέσεων ενισχύει το ενδιαφέρον των εκπαιδευόμενων και την ουσιαστική εμπλοκή τους στον επιστημονικό γραμματισμό, διευκολύνει την αναστοχαστική διαδικασία και τροφοδοτεί τη μεταγνωσιακή και συναισθηματική στοχοθέτηση της μάθησης (McComas, 2004).

Η κοινωνικοπολιτική και πολιτισμική διάσταση του μοντέλου μας αναφέρεται στη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης, η οποία βρίσκει σε μεγάλο βαθμό απήχηση και έκφραση στην εκπαιδευτική πρόκληση που παρουσιάζουν τα ΣΔΕ. Οι θεμελιωτές της μετασχηματιστικής θεωρίας μάθησης είναι ο Freire και ο Mezirow. Για τον Freire η εκπαιδευτική διαδικασία εντάσσεται στο πολιτικοοικονομικό περιβάλλον της και καθίσταται μέσο για την κριτική συνειδητοποίηση των κοινωνικών προβλημάτων και μοχλός για τη δραστηριοποίηση των εκπαιδευόμενων. Η προσωπική ενδυνάμωση και η κοινωνική χειραφέτηση είναι διαδικασίες αλληλένδετες και η εκπαίδευση δεν μπορεί να είναι μια ουδέτερη διαδικασία (Freire, 1973). Η απελευθερωτική και, ταυτόχρονα, βαθιά ανθρωπιστική εκπαιδευτική οπτική του Freire, λαμβάνοντας κάθε φορά υπ' όψιν τη δυναμική

εμπλοκής στη μετασχηματιστική διαδικασία, στοχεύει στην αλλαγή της συνθήκης απομόνωσης και καταπίεσης, συνθήκη που καθιστά τους ανθρώπους αδύναμους να αναλογιστούν τη δική τους ευθύνη και τον δικό τους ρόλο στη διαιώνισή της. Υπό αυτό το πρίσμα, η γνώση είναι ικανή να αλλάξει τον κόσμο (Dos Santos, 2008). Ο Mezirow ανέπτυξε την κριτική θεωρία του για την ενήλικη μάθηση εστιάζοντας στον τρόπο με τον οποίο μπορούν οι ενήλικοι να εμπλακούν σε μια διαδικασία επαναξιολόγησης και αλλαγής στάσεων και αξιών (α) μέσα από την αμφισβήτηση παραδοχών, που τους επέβαλλε η κοινωνικοποίηση και που συχνά δε συμβαδίζουν με τις αυθεντικές ανάγκες τους, και (β) μέσα από τον κριτικό στοχασμό για ιδέες και πρακτικές, που έχουν άκριτα ενστερνιστεί και που λειτουργούν κόντρα στα ζωτικά τους συμφέροντα (Mezirow, 1991). Για τον Mezirow η διεργασία της μετασχηματίζουσας μάθησης έχει ως αφετηρία ένα «αποπροσανατολιστικό δίλημμα». Πρόκειται για ένα σημείο καμπής, μια αίσθηση εσωτερικής κρίσης και κλονισμού για πρότερες βεβαιότητες και στερεοτυπικές αντιλήψεις (Κόκκος & συνεργάτες, 2011). Το αποπροσανατολιστικό δίλημμα μπορεί είτε να προϋπάρχει (συχνά είναι αυτό που επαναφέρει τον ενήλικα στο σχολείο), είτε να ανακύψει μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία, είτε να προκληθεί από τον εκπαιδευτή με τους κατάλληλους χειρισμούς.

Η μετασχηματίζουσα μάθηση για τον Mezirow παραμένει μια ατομική και ψυχοκεντρική διαδικασία προσωπικής ενδυνάμωσης. Η προσέγγιση αυτή υπερτιμά τη δυνατότητα του ατόμου να βελτιώσει τη ζωή του πέρα και ανεξάρτητα από τις κοινωνικοπολιτικές και πολιτισμικές συνθήκες. Ωστόσο, σύμφωνα με τους συνεργάτες του, ο σκοπός που τίθεται από τον Mezirow στην εκπαίδευση ενηλίκων είναι η κοινωνική δικαιοσύνη και η κοινωνική αλλαγή και η προσέγγισή του, περισσότερο ελευθεριακή παρά ριζοσπαστική, έχει σαφείς πολιτικές και ανατρεπτικές πλευρές αμφισβήτησης της κυρίαρχης ιδεολογίας και κοινωνικο-πολιτισμικο-οικονομικής δομής (Fleming, 2018). Η μετασχηματιστική μέθοδος του Freire ξεκινά με την επιλογή κάποιων «παραγωγικών λέξεων» από το δάσκαλο, τις οποίες χρησιμοποιεί για να παρακινήσει έναν γόνιμο και αδιαμεσολάβητο διάλογο, που αναπτύσσει την ορθολογική σκέψη και τον κριτικό στοχασμό και οδηγεί τους ενήλικες εκπαιδευόμενους στην κριτική συνειδητοποίηση των αλλοτριωτικών μηχανισμών και την κατανόηση των πολιτικοκοινωνικών δομών που τους καταπιέζουν. Για τον Freire, η εκπαιδευτική διαδικασία είτε διαιωνίζει τις καθηλωτικές για το άτομο απόψεις είτε τις μετασχηματίζει στην κατεύθυνση της χειραφέτησής του και της ενεργής δραστηριοποίησής του για την κοινωνική απελευθέρωση. Η προσέγγιση του Freire γεννήθηκε και διαμορφώθηκε σε συνθήκες βίαιων και απολυταρχικών καθεστώτων, ωστόσο οι συνθήκες της σύγχρονης κρίσης και των συνεπειών του νεοφιλελευθερισμού και της παγκοσμιοποίησης, που βιώνουμε έντονα την τελευταία εικοσαετία, δεν φαίνονται τόσο ξένες προς τη σκέψη του: αύξηση των κοινωνικών ανισοτήτων και όξυνση των ταξικών και πολιτισμικών αντιθέσεων. Οι δομές και οι δυνάμεις που ορίζουν τις ζωές των ανθρώπων γίνονται ασαφείς και ακατανόητες («αγορές»), οι καταπιεσμένοι εγκλωβίζονται στην εικονική πραγματικότητα των ΜΜΕ και εσωτερικεύουν τον αποκλεισμό τους, θεωρώντας τον εαυτό τους ανεπαρκή και συνυπεύθυνο για την κατάσταση που βιώνουν. Τα ΣΔΕ υποδέχονται ανθρώπους που κατά πλειονότητα ανήκουν ή πρόσφατα βρέθηκαν στο κοινωνικό περιθώριο. Η επιλογή, λοιπόν, για μας τους εκπαιδευτικούς, που υπηρετούμε αυτά τα σχολεία, είναι αναπόφευκτη: θα αναπαράγουμε τον παγιωμένο (και ως εκ τούτου «ασφαλή») τύπο της αφομοιωτικής μάθησης ή θα δοκιμαστούμε σε διαδικασίες μετασχηματίζουσας μάθησης; Αν επιλέγουμε το δεύτερο, οφείλουμε κάθε φορά να θέτουμε στόχους, οι οποίοι διέπονται από ειλικρινή σεβασμό προς τους εκπαιδευόμενους κι από εκείνα τα στοιχεία, κυρίως ταπεινοφροσύνη, που μας προστατεύουν από την έπαρση της κατοχής της απόλυτης αλήθειας και τον ευτελισμό της εκπαιδευτικής πράξης σε κατήχηση.

Το περιεχόμενο της κοινωνικοπολιτισμικής διάστασης του μοντέλου 2CHANCE είναι:

(C5) η αξιολόγηση της διδακτικής εφαρμογής μετά την υλοποίησή της.

Η τρίτη αυτή διάσταση προσφέρει το έδαφος για:

(A9) μια διαδικασία κριτικού αναστοχασμού με στόχο

(A10) τον μετασχηματισμό αντιλήψεων (π.χ. μέσα από την κατανόηση επιστημονικών εννοιών, όπως οι αλληλεπιδράσεις και η πολυπλοκότητα στον φυσικό κόσμο, αλλά και τον κοινωνικό χώρο)

(A11) τον μετασχηματισμό στάσεων (π.χ. υιοθέτηση θετικής στάσης απέναντι σε χαρακτηριστικά των φυσικών διαδικασιών, όπως η αλλαγή και η καινοτομία)

(A12) τον μετασχηματισμό αξιών (υιοθέτηση θετικής στάσης απέναντι, π.χ., στη διαφορετικότητα και την ποικιλομορφία σαν στοιχεία εγγενή του φυσικού κόσμου)

Αυτές οι τέσσερις όψεις είναι τα κριτήρια αξιολόγησης που παρέχει το μοντέλο 2CHANCE για τα μαθήματα Φυσικών Επιστημών που σχεδιάζονται και υλοποιούνται. Οι εκπαιδευτικοί ξεδιπλώνουν πτυχές των μαθημάτων που αναδεικνύουν τον κοινωνικό χαρακτήρα των Φυσικών Επιστημών, δίνουν τη δυνατότητα και την αφόρμηση στους εκπαιδευόμενους να εμπλακούν και να συζητήσουν σχετικά θέματα με σκοπό να πυροδοτήσουν μια αναστοχαστική και μετασχηματιστική διαδικασία, την ύπαρξη και την έκταση της οποίας μπορούν να ανιχνεύσουν με στοχευμένες ερωτήσεις, άμεσα, αλλά και, επαναληπτικά, σε ένα βάθος χρόνου.

2CHANCEmodel				
	Διάσταση	Αναφορά	Περιεχόμενο	Όψεις
γιατί;	ανδραγωγική	εκπαίδευση ενηλίκων	<ul style="list-style-type: none"> ➤ C1: συνθήκη ➤ C2: ωφελιμότητα 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ A1: απηχεί ανάγκες ➤ A2: σέβεται εμπόδια ➤ A3: ενισχύει αυτοπεποίθηση
πώς;	φιλοσοφία φυσικών επιστημών	επιστημονικός γραμματισμός (NOS)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ C3: προσέγγιση ➤ C4: κίνητρο 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ A4: έλεγχος αξιοπιστίας πληροφοριών ➤ A5: ορθολογική προσέγγιση και διαχείριση ➤ A6: επιχειρηματολογία και επαγωγικός συλλογισμός ➤ A7: αμφισβήτηση απόλυτης αλήθειας ➤ A8: κριτική σκέψη
μετά;	κοινωνικοπολιτικό και πολιτισμικό πλαίσιο	μετασχηματίζουσα μάθηση	<ul style="list-style-type: none"> ➤ C5: αξιολόγηση 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ A9: κριτικός αναστοχασμός ➤ A10: μετασχηματισμός αντιλήψεων ➤ A11: μετασχηματισμός στάσεων ➤ A12: μετασχηματισμός αξιών

Σχήμα 2: Μεθοδολογικό εργαλείο 2CHANCE model

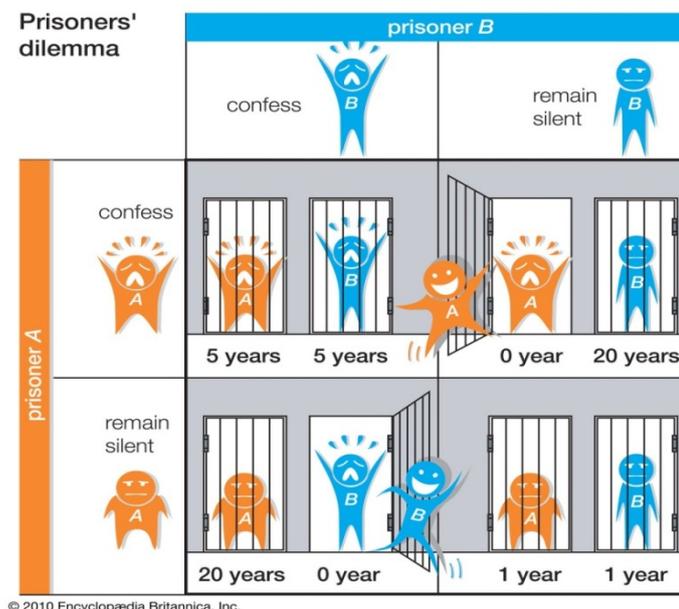
3. Η περίπτωση εφαρμογής σε ΣΔΕ φυλακών: Το δίλημμα του φυλακισμένου

Το δίλημμα του φυλακισμένου είναι το πιο διάσημο πρόβλημα της Θεωρίας Παιγνίων, του κλάδου των Μαθηματικών που μελετά την αλληλοεξαρτώμενη επιλογή και δράση, διερευνά τις στρατηγικές επιλογές ορθολογικά σκεπτόμενων παικτών που εμπλέκονται σε ανταγωνιστικές καταστάσεις και αναλύει μεθοδολογικά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Επινοήθηκε πειραματικά με τη μορφή μη-συνεργατικού παιχνιδιού το 1950 από τους μαθηματικούς Merrill Flood και Melvin Dresher ως ενδεχόμενη εφαρμογή στην έρευνά τους για τη στρατηγική διαχείρισης του προβλήματος των πυρηνικών εξοπλιστικών προγραμμάτων σε παγκόσμια κλίμακα κατά τη διάρκεια της ψυχροπολεμικής περιόδου για λογαριασμό της Rand Corporation (Flood, 1958).

3.1 Η υπόθεση

Ο Α και ο Β είναι ληστές τραπεζών. Η αστυνομία γνωρίζει τη δράση τους, ελλείπει όμως αποδεικτικών στοιχείων, τους προσαγάγει, τους κρατά σε διαφορετικά κελιά, αποκλείοντας την μεταξύ τους επικοινωνία, και προσφέρει στον καθένα χωριστά την εξής συμφωνία:

- Αν μόνο ο ένας ομολογήσει και καταθέσει εναντίον του συνεργού του, θα αποσυρθούν οι εναντίον του κατηγορίες κι ο συνεργός του (που δε μίλησε) θα καταδικαστεί σε 20 χρόνια φυλάκιση.
- Αν και οι δυο ομολογήσουν, θα καταδικαστούν και οι δυο σε 5 χρόνια κάθειρξη.
- Αν κανένας δε μιλήσει, θα φυλακιστούν και οι δυο για 1 χρόνο.



Σχήμα 3: Το δίλημμα του φυλακισμένου

3.2 Η ερμηνεία

Το δίλημμα του φυλακισμένου αφορά τις αποφάσεις που τελικά θα πάρουν οι ύποπτοι με βάση τις στρατηγικές επιλογές που έχουν.

Για τη Θεωρία Παιγνίων η αρχική υπόθεση είναι ότι ορθολογικά σκεπτόμενα άτομα θα συναγάγουν τα ίδια συμπεράσματα σχετικά με το πώς θα παιχτεί ένα παίγνιο εφόσον έχουν τις ίδιες πληροφορίες και το ζητούμενο είναι η ορθολογικά αναμενόμενη «βέλτιστη» στάση του καθενός από τους δυο.

Καθένας από τους A και B έχει δυο διαθέσιμες στρατηγικές επιλογές: είτε να ομολογήσει είτε να σιωπήσει.

Πώς διερευνά, επομένως, ο A για παράδειγμα, τις επιλογές του σκεπτόμενος ορθολογικά;

- Αν ο B ομολογήσει, τότε: αν ο A επίσης ομολογήσει, θα πάει φυλακή για 5 χρόνια, (5, 5) ή αν ο A σιωπήσει, θα πάει φυλακή για 20 χρόνια, (20, 0). Συμπεραίνει, λοιπόν, ο A ότι τον συμφέρει να ομολογήσει.
- Αν ο B σιωπήσει, τότε: αν ο A ομολογήσει, θα αφεθεί ελεύθερος, (0, 20) ή αν ο A επίσης σιωπήσει, θα πάει φυλακή για 1 χρόνο, (1, 1). Συμπεραίνει, λοιπόν, ο A ότι και πάλι, άρα σε κάθε περίπτωση, τον συμφέρει να ομολογήσει.

Ομοίως, ωστόσο, σκέφτεται και ο B.

Σύμφωνα με τη Θεωρία Παιγνίων, επομένως, η καλύτερη στρατηγική για καθέναν χωριστά από τους υπόπτους είναι η ομολογία, αδιαφορώντας για το τι θα κάνει ο άλλος ύποπτος. Ωστόσο, αν και οι δυο επιλέξουν τη στρατηγική της ομολογίας με κριτήριο το ατομικό τους συμφέρον, θα οδηγηθούν αμφότεροι σε χειρότερη θέση (5, 5) σε σχέση με την επιλογή του να σιωπήσουν και οι δυο, που θα τους απέφερε μεγαλύτερο όφελος, (1, 1). Ο μαθηματικός ορθολογισμός οδηγεί τους ύποπτους στο

παράδοξο 4 επιπλέον χρόνων φυλακής! Ποντάρουν αμφότεροι, δηλαδή, στο ενδεχόμενο της σιωπής του άλλου, για να αφεθούν ελεύθεροι, (0, 20) ή (20, 0), ανταγωνιζόμενοι ο ένας τον άλλον, και καταλήγουν σε χειρότερο αποτέλεσμα και για τους δυο. Αν η επιλογή τους δεν υπαγορεύονταν από την ατομική λογική, αν δηλαδή αποφάσιζαν να μην καρφώσουν τον άλλο, αναλαμβάνοντας το κόστος του ενδεχόμενου της μεγάλης ποινής, θα οδηγούνταν στο ευμενέστερο και για τους δυο αποτέλεσμα (1, 1). Η στρατηγική του αλληλοκαρφώματος (5, 5) που προκρίνει ως βέλτιστη ορθολογική λύση η θεωρία παιγνίων (ισορροπία Nash) αποδεικνύεται δυσμενέστερη της στρατηγικής (1, 1) της αμοιβαίας σιωπής και συνεργασίας (υποπαιγνιακή ισορροπία). Επομένως, το ατομικό συμφέρον υπονομεύει το κοινό όφελος.

Το παράδειγμα του διλήμματος του φυλακισμένου δείχνει ότι ορθολογικές επιλογές ενδέχεται να επιφέρουν ζημιά στους εμπλεκόμενους. Στο μαθηματικό αυτό παράδοξο βρέθηκε διέξοδος, όταν ο πολιτικός επιστήμονας Robert Axelrod, διερευνώντας τρόπους κατανόησης της ανάδυσης της συνεργασίας μέσα από εξελικτικές διαδικασίες, έστησε στα τέλη της δεκαετίας του 1970 ένα ασυνήθιστο πείραμα: έναν εικονικό διαγωνισμό δημιουργίας αλγορίθμου (οι παίκτες ήταν οι αλγόριθμοι) με στρατηγικές προσέγγισης μιας μακράς σειράς από επαναλαμβανόμενα διλήμματα του φυλακισμένου, σε συνθήκες δηλαδή που το πρόβλημα καθίσταται περισσότερο πολύπλοκο και η βέλτιστη στρατηγική λιγότερο σαφής (Axelrod & Hamilton, 1981). Ο Axelrod έθεσε το εξής ερώτημα: «Κάτω από ποιες συνθήκες είναι δυνατό να αναδυθεί η συνεργασία σε έναν κόσμο εγωιστών χωρίς κεντρική εξουσία;». Στον διαγωνισμό αυτό κέρδισε ο μαθηματικός Anatol Rapoport, που εργαζόταν στα Μαθηματικά, τη Βιολογία, την Ψυχολογία και ασχολούνταν με τη μαθηματική μοντελοποίηση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, τη μαθηματική βιολογία, τη γενική θεωρία συστημάτων, τα κοινωνικά δίκτυα και τα στοχαστικά μοντέλα μετάδοσης, με έναν απλό αλγόριθμο μόλις τεσσάρων γραμμών κώδικα, τον Tit for Tat (μια σου και μια μου). Πρόκειται για μια καθαρή στρατηγική δεσμευμένης συνεργασίας, που συνδυάζει αυστηρότητα (ανταποδίδει άμεσα την εγωιστική συμπεριφορά) και ηπιότητα (ανταποδίδει μόνο σε έναν γύρο, μόνο όσο κράτησε η εγωιστική συμπεριφορά, χωρίς εκδικητικότητα και μνησικακία): το TFT ξεκινά με συνεργασία τον πρώτο γύρο, σαν κίνηση καλής θέλησης, και από κει και πέρα αντιγράφει την στρατηγική του αντίπαλου παίκτη στον προηγούμενο γύρο (Rapoport & Dale, 1966). Το αποτέλεσμα ήταν ότι οι «άπληστες» στρατηγικές τείνουν να «απορροφηθούν», ενώ οι πιο αλτρουιστικές να κυριαρχήσουν και, τελικά, φαίνεται ότι αυτός που κερδίζει είναι αυτός που συμπεριφέρεται λιγότερο εγωιστικά. Στη μοντελοποίηση TFT του επαναλαμβανόμενου διλήμματος του φυλακισμένου η λογικά αλτρουιστική συμπεριφορά μπορεί να εκμεταλλευθεί τις μη μηδενικού αθροίσματος ανταμοιβές και να αποδειχθεί περισσότερο επιτυχής σε μια εξελικτική διαδικασία σε σχέση με εγωιστικές εναλλακτικές στρατηγικές. Σύγχρονες έρευνες, με προπομπό αυτές στον τομέα της εξελικτικής βιολογίας, δείχνουν ότι το δίλημμα του φυλακισμένου εξακολουθεί να βρίσκεται στην καρδιά της υπολογιστικής μοντελοποίησης και προσομοίωσης αλληλεπιδράσεων με στόχο την καλύτερη κατανόηση υποκείμενων παραμέτρων της συνεργασίας και της αμοιβαιότητας ως όρων οργάνωσης και εξέλιξης στον φυσικό και τον κοινωνικό¹ κόσμο.

¹ Η αντανάκλαση της συνεργασίας και της αμοιβαιότητας ως στοιχείων του φυσικού κόσμου στην πολιτική, την κοινωνιολογία και τη φιλοσοφία ήταν ορατή ήδη από την εποχή του Δαρβίνου. Οι πρώτες αναγωγές έγιναν από τον φυσιολόγο και θερμό υποστηρικτή της θεωρίας της εξέλιξης Thomas Huxley και τον αναρχικό φυσιοδίφη και γεωγράφο Pyotr Kropotkin. Ο Kropotkin, με μια σειρά άρθρων στο αγγλικό περιοδικό *The Nineteenth Century* (1890-1896) –που στη συνέχεια συλλέχθηκαν στο βιβλίο “Mutual Aid: A Factor of Evolution” (1902)– απάντησε στο άρθρο του Huxley “The Struggle for Existence in Human Society” (1809) στο ίδιο περιοδικό: διερεύνησε τον ρόλο της αμοιβαία επωφελούς συνεργασίας και αμοιβαιότητας στο ζωικό βασίλειο (έκανε ενδελεχείς παρατηρήσεις στη Σιβηρία και τη Βορειοανατολική Ασία) και τις ανθρώπινες κοινωνίες (υποστήριξε μια κοινωνική οργάνωση χωρίς κεντρική εξουσία σε αυτοδιαχειριζόμενες συνεταιριστικές κοινότητες), συγκροτώντας μια σειρά από επιχειρήματα ενάντια στις θεωρίες του κοινωνικού δαρβινισμού, που emphaticά αναγορεύουν τον ανταγωνισμό και «την επιβίωση του ισχυρότερου» σε αποκλειστική εξελικτική στρατηγική στον έμβιο κόσμο και, κατά συνέπεια, ως ηθική δικαίωση της κοινωνικής ανισότητας και εκμετάλλευσης (αλλά και ενάντια στις αφελείς ηθικολογικές προσεγγίσεις, όπως του Jean-Jacques Rousseau, που θεωρούσαν ως κίνητρο της συνεργασίας την καθολική αγάπη). Ο Kropotkin αναγνωρίζει δυο θεμελιώδεις διαφορετικές μορφές στην εξελικτική διαδικασία: τον ανταγωνισμό για προσωπικό όφελος μεταξύ οργανισμών ενώπιον περιορισμένων πόρων και τον συλλογικό αγώνα των οργανισμών ενάντια στο φυσικό περιβάλλον (για την αντιμετώπιση αντίξωων συνθηκών), ο οποίος διεξάγεται επιτυχέστερα από εξελικτική άποψη με συνεργασία, ωστόσο σκόπιμα παραβλέπεται. Για τον Kropotkin η αμοιβαία βοήθεια έχει εγγενώς ρεαλιστικά πλεονεκτήματα για την επιβίωση, ευνοείται, επομένως, από τη φυσική επιλογή. «Ως εκ τούτου, η ανθρώπινη κοινωνία πρέπει να βασιστεί στις φυσικές μας τάσεις (δε χρειάζεται να τις αντιστρέψει, όπως υποστήριζε ο Huxley)

3.3 Εκπαιδευτική συνθήκη

Η διδακτική εφαρμογή, που παρουσιάζεται στην παρούσα εργασία, πραγματοποιήθηκε στο 3ο ΣΔΕ Θεσσαλονίκης των φυλακών Διαβατών το φθινόπωρο του 2018, για να καλωσορίσει τους νεοεισερχόμενους εκπαιδευόμενους του Α' κύκλου και να τους εισάγει στο μάθημα των Φυσικών Επιστημών. Είχε προηγηθεί περιγραφή του περιεχομένου των Φυσικών Επιστημών και απαρίθμηση των επιστημονικών πεδίων που περιλαμβάνονται στις Φυσικές Επιστήμες, καθώς και μια αρχική συζήτηση για τη θεματολογία του γραμματισμού. Οι εκπαιδευόμενοι ήταν 41 άντρες, ηλικίας 21-50 ετών, κατανεμημένοι σε 3 τμήματα. Η συντριπτική πλειοψηφία (83%) ήταν αλλοδαποί (κυρίως από Αλβανία, αλλά και από αραβικές χώρες, χώρες της ανατολικής Ευρώπης, αφρικανικές χώρες και Ρομά από Βουλγαρία) και 8 από αυτούς είχαν μόλις αρχίσει να μιλούν την ελληνική γλώσσα. Φύλλα εργασίας δε μοιράστηκαν, αφού το μάθημα ήταν περισσότερο γνωριμίας και εξοικείωσης με το σχολικό περιβάλλον και οι γλωσσικές δεξιότητες των εκπαιδευόμενων χαμηλές.

Οι εκπαιδευτικοί στόχοι που τέθηκαν είναι οι παρακάτω:

Σε γνωστικό επίπεδο:

- α) Να αναγνωρίζουν και να κατανοούν ένα πρόβλημα.
- β) Να περιγράφουν και να απαριθμούν τις παραμέτρους ενός προβλήματος.

Σε μεταγνωστικό επίπεδο (δεξιότητες):

- α) Να μπορούν να εκτιμήσουν τις πιθανότητες για την έκβαση μιας διαδικασίας.
- β) Να μπορούν να απεικονίσουν γραφικά ένα πρόβλημα.
- γ) Να εξασκηθούν στη στρατηγική λήψης αποφάσεων.

Σε συναισθηματικό επίπεδο (στάσεις, συμπεριφορές, αξίες):

- α) Να αναπλαισιώσουν το δίλημμα και με τον επαγωγικό συλλογισμό να το μεταφέρουν και σε άλλες καταστάσεις.
- β) Να προβληματιστούν και να επιλέξουν ανάμεσα στην ατομική και τη συλλογική λογική, ανάμεσα στον ανταγωνισμό και την αλληλεγγύη.

3.4 Το παιχνίδι

Οι εκπαιδευόμενοι διατύπωσαν τις σκέψεις τους για την έννοια του διλήμματος υπό μορφή καταγισμού ιδεών. Ενθαρρύνθηκαν να παρουσιάσουν απλά παραδείγματα από την καθημερινή ζωή που εμπεριέχουν διλήμματα. Όσα αναφέρθηκαν (χωρίς περαιτέρω ανάλυση, για λόγους εστίασης) θα χαρακτηρίζονταν ως ουδέτερα, γιατί ήταν ξένα με τη συνθήκη του εγκλεισμού, αλλά και με την ένταξή τους στο σχολικό πλαίσιο και τις ενδεχόμενες επιφυλάξεις που αυτή συνεπάγεται¹. Παρατίθενται ενδεικτικά κάποια αποσπάσματα διαβαθμισμένης συνθετότητας: «να αγοράσω κάτι να φάω, τώρα που πείνασα, ή να φάω αργότερα στο σπίτι που με περιμένουν;», «να δανείσω στον φίλο μου τα λεφτά που χρειάζεται επειγόντως ή να σκεφτώ ότι δεν μου περισσεύουν και θα δυσκολευτώ;», «να μείνω στη δουλειά που έστησα με τον φίλο μου ή να πάω σε μια άλλη με ανθρώπους που δε γνωρίζω καλά και περισσότερα λεφτά;».

προκειμένου να διαμορφώσει μια ηθική τάξη που θα φέρει ειρήνη και ευημερία στο είδος μας» (Gould, 1988). Οι θέσεις του Κροροτκίν, και της ρώσικης εξελικτικής σκέψης της εποχής την οποία εκφράζει, συνάδουν με τη σύγχρονη οπτική της εξελικτικής βιολογίας και αρχίζουν να αναγνωρίζονται από μερίδα ερευνητών ως πρόδρομος για τη θεωρία συνεργασίας (Κροροτκίν, 1902).

¹Επισημαίνεται στο σημείο αυτό ότι, κατ' αρχήν, η αμυντική στάση απέναντι στο σχολείο είναι αρκετά συνήθης, όπως και η απροθυμία να γίνει αναφορά στο «μεροκάματο», τη μείωση της εκτιμώμενης ποινής λόγω της ένταξης στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα του ΣΔΕ. Αν και αποτελεί ισχυρό κίνητρο για την εγγραφή στο σχολείο, συνήθως δεν προτάσσεται ως τέτοιο –τουλάχιστον μέχρι να αποκατασταθεί ένα στοιχειώδες κλίμα εμπιστοσύνης– για να μη θεωρηθεί εργαλειακή η αντιμετώπιση του σχολείου από την πλευρά των εκπαιδευόμενων και να μην τεθεί υπό αμφισβήτηση η ειλικρίνεια της πρόθεσής τους για αλλαγή προσανατολισμού με την ένταξή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Παρουσιάστηκε στην ολομέλεια η βασική εκδοχή του διλήμματος του φυλακισμένου. Η παρουσίαση έγινε προφορικά για να υπερβεί η ομάδα τη δυσκολία των χαμηλών γλωσσικών δεξιοτήτων. Η αυθόρμητη αντίδραση της συντριπτικής πλειοψηφίας των εκπαιδευόμενων ήταν να υιοθετήσουν τη στάση της σιωπής, χωρίς να μπουν στη διαδικασία λήψης απόφασης. Ένας μόνο εκπαιδευόμενος σκέφτηκε ότι η ομολογία θα τον οδηγούσε στην ελευθερία, δεδομένου ότι ο άλλος ύποπτος θα προτιμούσε να μη μιλήσει, και αποδοκιμάστηκε έντονα από τους υπόλοιπους. Ο άγραφος ηθικός κανόνας της φυλακής «δεν καρφώνω» είναι πολύ ισχυρός στους έγκλειστους. Δήλωσαν ότι προτιμούν «να φάνε 20 χρόνια φυλακή, παρά να μιλήσουν». Επιπλέον, εξέφρασαν τη βεβαιότητα ότι και ο άλλος ύποπτος δε θα μιλήσει, θα καταλήξουν, επομένως, στο καλύτερο και για τους δυο αποτέλεσμα (1, 1). Θα πρέπει να επισημάνουμε ότι για αρκετούς η στάση αυτή δεν υπαγορεύεται απαραίτητα από αξίες και αρχές, όπως επιδίωξη κοινού οφέλους ή την οπτική της αλληλεγγύης, της αμοιβαίας εμπιστοσύνης και της συνεργασίας, αλλά περισσότερο από επίγνωση των άγραφων κανόνων μεταξύ των φυλακισμένων και, ως εκ τούτου, αναζήτησης τρόπων για ομαλότερη ένταξη στο δυσμενές περιβάλλον της φυλακής.

Σε ομάδες των 3-4 ατόμων οι εκπαιδευόμενοι σκιαγράφησαν τη συνθήκη και απεικόνισαν τις δυνατές περιπτώσεις του διλήμματος με τη μορφή δενδροειδούς διαγράμματος και με τη μορφή πίνακα. Παρουσιάστηκε η δουλειά των ομάδων στην ολομέλεια και μετά από σχολιασμό, προτάσεις βελτίωσης και συζήτηση στην ολομέλεια καταλήξαμε σε ένα κοινό διάγραμμα και έναν κοινό πίνακα.

Συζητήσαμε για τις πιθανότητες έκβασης στο δίλημμα του φυλακισμένου και τη στρατηγική λήψης αποφάσεων. Έγινε αναφορά στο πείραμα που διεξήχθη μεταξύ μιας ομάδας κρατούμενων σε γυναικεία φυλακή στη ΒΔ Γερμανία και μιας ομάδας φοιτητών στο Πανεπιστήμιο του Αμβούργου σε κατάσταση διλήμματος: οι κρατούμενες, παρά την οικονομική ένδεια και την ασφυκτική συνθήκη εγκλεισμού, επέλεξαν να συμπεριφερθούν συνεργατικά χάνοντας ένα χρηματικό αντίτιμο σε μεγαλύτερο ποσοστό (56%) από τους φοιτητές (37%) (Khadjani & Lange, 2013). Οι εκπαιδευόμενοι ένιωσαν περηφάνια για την αναγνώριση του ιδιαίτερου κώδικα τιμής της φυλακής.

Συνοψίσαμε τα διλήμματα που αναδύονται από το παιχνίδι:

- ατομικό συμφέρον ή κοινό όφελος;
- ανταγωνισμός ή αλληλεγγύη;
- ιδιοτελής στάση ή κοινωνική συνεργασία;

3.5 Η αναγωγή

Παρουσιάστηκαν στην ολομέλεια παραδείγματα από τον φυσικό και τον κοινωνικό κόσμο, στα οποία το δίλημμα του φυλακισμένου μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μοντέλο για καταστάσεις ανταγωνιστικές, όπου η συνεργασία αποφέρει σημαντικά οφέλη, αλλά τα εμπλεκόμενα μέρη θεωρούν δύσκολο ή ακριβό να την πετύχουν. Η παρατήρηση φωτογραφικού υλικού και παρακολούθηση video πυροδότησε αυθόρμητα σχόλια και διάθεση για συζήτηση.

Στην εξελικτική βιολογία, παραδείγματα φυσικών συστημάτων καταδεικνύουν ότι η συνεργασία και η αμοιβαιότητα για κοινό όφελος αποτελούν επιτυχέστερη εξελικτική στρατηγική μακροπρόθεσμα από τον ανταγωνισμό για εγωιστικό όφελος:

- Λιοντάρια, λύκοι και μπαμπούινοι: κάποια άτομα του είδους επιδίδονται περισσότερο στο συλλογικό κυνήγι και την άμυνα του εδάφους μειώνοντας τη βιωσιμότητά τους, ενισχύοντας, όμως, την πιθανότητα επιβίωσης της αγέλης (Doebeli & Hauert, 2005).
- Νυχτερίδες βαμπίρ: μηρυκάζουν το αίμα και το μοιράζονται με όσες δεν κατάφεραν να τραφούν ικανοποιητικά. Οι νυχτερίδες αυτού του είδους αναγνωρίζονται μεταξύ τους και έχουν την τάση να ανταποδώσουν το μοίρασμα τροφής σε αυτές που έκαναν το ίδιο αυξάνοντας την πιθανότητα επιβίωσής τους (ό.π.).

- Πίθηκοι vervet και σκίουροι εδάφους Belding: βγάζουν κραυγές συναγερμού για να προειδοποιήσουν την ομάδα για την παρουσία θηρευτών, θέτοντας τον εαυτό τους σε μεγαλύτερο κίνδυνο (Rubenstein & Kealey, 2010).
- Πολυάριθμα είδη πουλιών (κίσσες, σπίνιοι, μελισσοφάγοι, ωδικά πτηνά): επωάζουν τα αυγά τους και ανατρέφουν τους νεοσσούς συνεργατικά (ό.π.).
- Ευκοινωνικές αποικίες εντόμων (μυρμήγκια, σφήκες, μέλισσες και τερμίτες): η συντριπτική πλειοψηφία των ατόμων εγκαταλείπει την προσωπική αναπαραγωγή διαδραματίζοντας ωστόσο άλλους ουσιαστικούς ρόλους με εξειδικευμένα καθήκοντα στην κυψέλη και εξαιρετικές αποδόσεις κλίμακας (ό.π.).
- Wood Wide Web: τα φυτά και τα δέντρα μοιράζονται πόρους και πληροφορίες χρησιμοποιώντας ένα δίκτυο μυκήτων (Simard et al., 1997).

Στην πολιτική, το πρόβλημα της διάθεσης πόρων για τον εξοπλισμό δυο χωρών (π.χ. Ελλάδα-Τουρκία) σε βάρος των κοινωνικών δαπανών για τη δημόσια υγεία και την παιδεία, τη βελτίωση των συνθηκών στις φυλακές, την αναβάθμιση οδικών δικτύων, δημόσιων χώρων κλπ: οι στρατηγικές επιλογές είναι είτε η συνεχιζόμενη επένδυση στην αέναη αγορά στρατιωτικού εξοπλισμού είτε η κοινή συμφωνία για μείωση της (που σημαίνει επένδυση στην ειρήνη και την κοινωνική ευημερία), η οποία, αν καταστεί εφικτή, αθετείται, γιατί κανένα από τα δυο κράτη δεν είναι βέβαιο ότι το άλλο θα την τηρήσει. Η κατάληξη, συνεπώς, είναι η χειρότερη δυνατή για τις κοινωνίες.

Σαν πρακτική άσκηση αναζητήθηκαν οι στρατηγικές επιλογές του ατόμου σε μια απεργιακή κινητοποίηση: είτε συμμετοχή και απώλεια του μεροκάματου είτε απεργοσπαστική στάση και προάσπιση του ατομικού συμφέροντος προσδοκώντας ενδεχομένως αποκόμιση οφέλους σε περίπτωση επιτυχούς έκβασης της συλλογικής διεκδίκησης μέσα από έναν αγώνα στον οποίο το άτομο έμεινε αμέτοχο.

Ανακεφαλαιώσαμε τα οφέλη της συλλογικής οπτικής ενώπιον ενός διλήμματος:

- ωφελεί την ομάδα: βασίζεται στην εμπιστοσύνη, τη συνεργασία και την αλληλεγγύη
- ωφελεί τον άλλο, ανεξάρτητα από τι θα κάνει αυτός ο άλλος: αλτρουισμός
- «ωφελεί» τον ίδιο, ανεξάρτητα από τι θα κάνει ο άλλος: άγραφος ηθικός νόμος (20, 0) ή (1, 1).

3.6 Ανάλυση της εφαρμογής με το μοντέλο 2CHANCE

Ακολουθεί η ανάλυση της διδακτικής εφαρμογής 'το δίλημμα του φυλακισμένου' με το μοντέλο 2CHANCE ως παράδειγμα αξιοποίησής του και ανάδειξης της δυναμικής του.

Όσον αφορά την 1η διάσταση της ενήλικης μάθησης, η επιλογή του θέματος της διδακτικής εφαρμογής έγινε με βάση:

- την κατανόηση της εκπαιδευτικής συνθήκης (C1): η εφαρμογή σχεδιάστηκε για να πραγματοποιηθεί σε ΣΔΕ που λειτουργεί εντός φυλακής, λήφθηκαν υπ' όψιν, επομένως, οι ιδιαιτερότητες του συγκεκριμένου περιβάλλοντος, οι χαμηλές γλωσσικές δεξιότητες των εκπαιδευομένων και η –κατ' αρχήν τουλάχιστον– αμυντική και εργαλειακή στάση τους έναντι του σχολείου·
- τον βαθμό ωφελιμότητάς της για τον συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πληθυσμό (C2): το θέμα της εφαρμογής επιλέχθηκε για να εισάγει τους εκπαιδευόμενους στον τρόπο που προσεγγίζονται ζητήματα φυσικών επιστημών στο πλαίσιο του επιστημονικού γραμματισμού.

Οι όψεις της 1ης διάστασης που απεικονίζονται στη συγκεκριμένη εφαρμογή είναι οι ακόλουθες:

(A1) Ανταπόκριση και αντανάκλαση αναγκών των εκπαιδευομένων: η άμεση ανάγκη με τον ερχομό στο σχολείο είναι η εξεύρεση τρόπων για τη γνωριμία και την ένταξη στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Η επιλογή του συγκεκριμένου θέματος ακουμπά στα βιώματα και τα ενδιαφέροντα των

εκπαιδευόμενων, τους δίνει την ώθηση για «να νιώσουν ότι παίζουν εντός έδρας» και τους παρακινεί να ξεκινήσουν να εκφράζονται για συνθήκες τις οποίες γνωρίζουν από πρώτο χέρι. Ταυτόχρονα, ανοίγει το θέμα των οφελών της συνεργατικότητας και επιχειρεί να τους καλωσορίσει θέτοντάς τους στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και να διασαφηνίσει τη συλλογική και συνεργατική λογική που διέπει τις εκπαιδευτικές σχέσεις διαφοροποιώντας το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο από άλλα.

(A2) Σεβασμός σε δυσκολίες και εμπόδια των εκπαιδευομένων: αναγνωρίζοντας ότι οι εκπαιδευόμενοι προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα και έχουν χαμηλό γνωστικό υπόβαθρο, η εφαρμογή εστιάζει σε παραδείγματα από τον φυσικό κόσμο για να ενεργοποιήσει διαδικασίες επαγωγικού συλλογισμού. Δε χρησιμοποιείται δύσκολη γλώσσα και ορολογία και αξιοποιείται η διευκολυντική χρήση εποπτικού υλικού (φωτογραφίες, ακουστικά ερεθίσματα, video). Στη συνεννόηση και την επικοινωνία με τους εκπαιδευόμενους που ξέρουν ελάχιστα ελληνικά βοηθούν μαθητές που μιλούν την ίδια μητρική γλώσσα μεταφράζοντας, ή γίνεται και χρήση της αγγλικής γλώσσας.

(A3) Ενθάρρυνση και βελτίωση της αίσθησης αυτοπεποίθησης των εκπαιδευομένων: το δίλημμα του φυλακισμένου δίνει κίνητρα για έκφραση τοποθέτησης και συμβάλλει στη δημιουργία κλίματος οικειότητας και εμπιστοσύνης, που κάμπει την επιφυλακτικότητά τους. Η αφόρμηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας από μια γνώριμη στους εκπαιδευόμενους διαδικασία τονώνει την αυτοπεποίθησή τους, συνεισφέρει στη δημιουργία θετικής αυτοεικόνας, αξιοποιεί την εμπειρία τους και παρακινεί για περαιτέρω διερεύνηση.

Όσον αφορά τη 2η διάσταση της Φιλοσοφίας των Φυσικών Επιστημών, ο σχεδιασμός των διδακτικών βημάτων και δραστηριοτήτων έγινε με κριτήριο:

- τη συμβολή στον επιστημονικό γραμματισμό των εκπαιδευόμενων (C3) και
- την κινητροδότηση των εκπαιδευόμενων (C4): ενθάρρυνση για έκφραση γνώμης και εξωστρέφεια, διάδραση και διαμόρφωση όρων για τη συγκρότηση της εκπαιδευτικής ομάδας, μέσα από τη θέαση των εξής όψεων της φύσης των Φυσικών Επιστημών:

(A5) αναγνώριση προβλημάτων, ορθολογική προσέγγιση και διαχείριση: διλήμματα στην καθημερινή ζωή, απαρίθμηση των παραμέτρων τους, εκτίμηση των πιθανών εκβάσεων

(A6) επιχειρηματολογία και επαγωγικός συλλογισμός: κατανόηση και εξάσκηση στη στρατηγική λήψης αποφάσεων, αναπλαισίωση του διλήμματος και αναγωγή του σε άλλες καταστάσεις

(A7) αμφισβήτηση απόλυτης αλήθειας: προβληματισμός και επιλογή ανάμεσα στην ατομική και τη συλλογική οπτική

(A8) κριτική σκέψη και στάση απέναντι σε επιστημονικές θεωρίες που επηρεάζουν τη ζωή μας και καθορίζουν την αντίληψη για τον φυσικό κόσμο: η Θεωρία Παιγνίων δεν προκρίνει εν προκειμένω τη βέλτιστη λύση.

Η 3η διάσταση του κοινωνικοπολιτικού και πολιτισμικού πλαισίου των Φυσικών Επιστημών παρέχει κριτήρια αξιολόγησης της διδακτικής εφαρμογής μετά την υλοποίησή της (C5). Στο τέλος της εφαρμογής με την ανακεφαλαίωση των οφελών της συλλογικής οπτικής έγινε κριτικός αναστοχασμός (A9) και φάνηκε ότι προκλήθηκε προβληματισμός για το δίλημμα ανταγωνισμός ή συνεργασία. Τα παραδείγματα βιολογικών συστημάτων πυροδότησαν κριτικό σχολιασμό τυποποιημένων φράσεων, «ο νόμος του ισχυρού», «το μεγάλο ψάρι τρώει το μικρό», απότοκων του κοινωνικού δαρβινισμού, που επιχειρούν να νομιμοποιήσουν την ιεραρχία και την κοινωνική ανισότητα. Επισημάνθηκε στο σημείο αυτό ότι τα επιστημονικά δεδομένα δείχνουν ότι ανταγωνισμός και συνεργασία συνυπάρχουν στον φυσικό κόσμο, αν και, από εξελικτική άποψη, συχνά καλύτερα αποτελέσματα έχει η δεύτερη. Χρειάζεται προσοχή όταν επιχειρούμε να αντλήσουμε επιχειρήματα από τον βιολογικό κόσμο για να τεκμηριώσουμε κοινωνικοπολιτικές θεωρήσεις και ηθικές στάσεις, οι οποίες εν τέλει νοούνται ως επιλογές και σαν τέτοιες θα πρέπει να τις αντιμετωπίζουμε. Η επίδραση στον τρόπο σκέψης και

θεώρησης και τα ενδεχόμενα μετασχηματιστικά αποτελέσματα σε αντιλήψεις, στάσεις και αξίες (A10, A11, A12) υποβοηθήθηκαν κατά τη διάρκεια της χρονιάς από το χτίσιμο κλίματος εμπιστοσύνης, αλληλεγγύης και συνεργασίας και πιο οριζόντιων σχέσεων με τους εκπαιδευτικούς, καθώς και της θετικής αντανάκλασής του στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επομένως, η εφαρμογή έθεσε κάποιους αρχικούς προβληματισμούς για την ανάπτυξη μιας διαδικασίας κριτικού αναστοχασμού, στην οποία επανερχόμασταν ανά διαστήματα με διάφορες αφορμήσεις εντός μιας σχολικής πραγματικότητας που βίωναν οι εκπαιδευόμενοι, εντελώς διαφοροποιημένη από τον ισχυρά ιεραρχικό μηχανισμό επιτήρησης της φυλακής.

4. Αντί επιλόγου

Οι ριζοσπαστικές καινοτομίες που εισάγουν οι Προδιαγραφές Σπουδών του 2003 εκφράζουν τον εκ σύστασης δημοκρατικό χαρακτήρα των ΣΔΕ και τον βαθιά κοινωνικό ρόλο τους, διαφοροποιώντας τα πλήρως από τα σχολεία της τυπικής εκπαίδευσης. Η μεγάλη προσδοκία για τον κόσμο της εκπαίδευσης ήταν τα ΣΔΕ, ως πρωτοποριακός εκπαιδευτικός θεσμός, που ετεροχρονισμένα καλείται να θεραπεύσει τα μορφωτικά ελλείμματα ενός στείρου, ανταγωνιστικού και ανελεύθερου εκπαιδευτικού συστήματος σε έναν κόσμο κοινωνικών και οικονομικών ανισοτήτων και αδικιών, «να μεταλαμπαδεύσουν το όραμα»¹ και να αποτελέσουν παράγοντα αλλαγής για τη λειτουργία του τυπικού δευτεροβάθμιου σχολείου. 20 χρόνια μετά διαπιστώνουμε ότι σε μεγάλο βαθμό συνέβη το αντίστροφο: τα ΣΔΕ αναπαράγουν σοβαρές παθολογίες της κυρίαρχης μορφής λειτουργίας του τυπικού σχολείου και αποκτούν χαρακτηριστικά τυπικού σχολείου.

Η αντιστροφή αυτή κλιμακώνεται με γεωμετρική πρόοδο από την αρχή της οικονομικής κρίσης και οδηγεί αυτά τα σχολεία στην απαξίωση και την υποβάθμιση. Σύμφωνα με τον Πανελλήνιο Σύλλογο Συμβούλων και Ωρομίσθιων Καθηγητών Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας η εγκατάλειψη από τους φορείς που εποπτεύουν τη λειτουργία τους (Ίδρυμα Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης Ι.ΝΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ., που υπάγεται στη Γενική Γραμματεία Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Κατάρτισης, Δια Βίου Μάθησης & Νεολαίας, που με τη σειρά της υπάγεται στο Υπουργείο Παιδείας) γίνεται εντονότερη χρονιά με τη χρονιά. Βασικές (αλλά όχι μοναδικές) πτυχές αυτής της πολιτικής εγκατάλειψης και κοινωνικής αναλγησίας απέναντι στις μη προνομιούχες κοινωνικές ομάδες που φοιτούν στα ΣΔΕ είναι: η υποχρηματοδότηση (αν όχι η απουσία χρηματοδότησης), με συνέπεια ελλείψεις ακόμη και σε άμεσες λειτουργικές ανάγκες (αναλώσιμα, γραφική ύλη, φωτοτυπικό χαρτί, μελάνια κλπ)², η υποστελέχωση και οι επαναλαμβανόμενες πολύμηνες καθυστερήσεις στις προσλήψεις εκπαιδευτικών και συμβούλων³, με συνέπεια την υπολειτουργία των σχολείων κατά μέσο όρο μέχρι την αλλαγή ημερολογιακού έτους.

Εν μέσω αυτού του ζοφερού κλίματος, η υπέρβαση που καλείται να κάνει ο/η εκπαιδευτικός προκειμένου να ανταποκριθεί στην εκπαιδευτική συνθήκη των ΣΔΕ αναπόφευκτα περνάει σε δεύτερη μοίρα. Αν η λειτουργία των σχολείων ξεκινά στη μέση του ακαδημαϊκού έτους και αν οι εκπαιδευτικοί μοιράζουν την ενέργειά τους σε διαφορετικές δομές υπό καθεστώς ολιγόωρης, επισφαλούς και ελαστικοποιημένης εργασίας και υπό συνθήκη οικονομικής δυσχέρειας και μεγιστοποίησης της ανεργίας, ο χρόνος για να συγκροτηθεί ο σύλλογος διδασκόντων, ούτως ώστε να

¹48 διευθυντές και διευθύντριες ΣΔΕ προς τον πρόεδρο του Ι.ΝΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ. και τον γενικό γραμματέα Δ.Β.Μ.Ν.Γ. https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/275028_48-dieythyntes-sholeion-deyteris-evkairias-se-tragiko-adiexodo-ta-sholeia

²Κοινό δελτίο τύπου Π.Α.Σ.Σ.Δ.Ε. και Πανελληνίας Ένωσης Φοιτούντων και Αποφοίτων Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας <https://passde.blogspot.com/2017/02/15022017.html>.

³ Τα ΣΔΕ είναι ενταγμένα σε συγχρηματοδοτούμενο πρόγραμμα από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο και το ελληνικό δημόσιο, δεν υπάγονται επομένως στον κρατικό προϋπολογισμό και, ως εκ τούτου, δεν υφίστανται οργανικές θέσεις σ' αυτά, με αποτέλεσμα να μην υπάρχει η αίσθηση της σταθερότητας και της συνέχειας της σχολικής κοινότητας, παράμετρος βασική για την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου. Οι εκπαιδευτικοί είναι (α) αποσπασμένοι μόνιμοι από τη δευτεροβάθμια και την πρωτοβάθμια εκπαίδευση (2-3 ανά σχολείο) και (β) ωρομίσθιοι που προσλαμβάνονται ανά έτος (στην καλύτερη περίπτωση Νοέμβρη). Οι ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί βιώνουν ένα ανυπόφορο ελαστικό και επισφαλές εργασιακό καθεστώς: πολύμηνες καθυστερήσεις στις πληρωμές και την καταχώρηση των ενσήμων (με συνεπαγόμενα προβλήματα στη λήψη ασφαλιστικής ικανότητας, επιδόματος ανεργίας, άρση θεμελιωμένων δικαιωμάτων, όπως πρόσβαση σε βρεφονηπιακούς σταθμούς κλπ), εξίσωση άνεργων ή ημιαπασχολούμενων εκπαιδευτικών με δημοσίους υπαλλήλους και συνταξιούχους στην κατάταξη αξιολογικών πινάκων, αιφνίδιες και αυθαίρετες αλλαγές στη μοριοδότηση ανά έτος, ανατροπή της ισορροπίας μοριοδότησης μεταξύ τυπικών προσόντων και διδακτικής εμπειρίας, μειωμένη αναγνώριση προϋπηρεσίας ... (ο κατάλογος είναι μακρύς).

αναπτυχθούν συνεργασίες, μοίρασμα εμπειριών, αναζήτηση λύσεων σε ανακύπτοντα προβλήματα, ούτε επαρκεί, και συχνά, ούτε είναι εφικτό να βρεθεί. Κι αυτός είναι ένας ακόμη παράγοντας που συμβάλλει στην παρακμιακή πορεία των ΣΔΕ. Επιπλέον, η συνεχής επιμόρφωση για τη φιλοσοφία και τη μεθοδολογία στην εκπαίδευση ενηλίκων σε ΣΔΕ, σε περιβάλλοντα φυλακών, σε περιβάλλοντα διαπολιτισμικά, συμπεριληπτικά, με προσφυγικό και μεταναστευτικό υπόβαθρο, η οποία είναι απαραίτητη για την κατάρτιση των εκπαιδευτικών, προκειμένου να διασφαλιστεί η ποιότητα και η απαιτούμενη προσαρμογή του εκπαιδευτικού τους έργου σ' αυτές τις εκπαιδευτικές συνθήκες, είναι μια ευθύνη που καλούνται να επωμισθούν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, προσφεύγοντας σε δαπανηρά και μη ελέγξιμη (άρα αμφίβολης) ποιότητας σεμινάρια του ιδιωτικού τομέα. Αν συνυπολογιστεί το ό,τι η σχετική επιμόρφωση μοριοδοτείται για την πρόσληψη ωρομίσθιου εκπαιδευτικού προσωπικού, καταλαβαίνουμε ότι η επιμόρφωση αυτή εύκολα αποκτά διεκπεραιωτικό και εργαλειακό (αντί του ουσιαστικού) χαρακτήρα, που εξυπηρετεί γραφειοκρατικές και όχι πραγματικές ανάγκες (Ζαρίφης κ.ά., 2018).

Επιπρόσθετα, το ακαδημαϊκό υπόβαθρο των μελλοντικών και εν ενεργεία εκπαιδευτικών (κυρίως των φυσικών και θετικών επιστημών), σε συνδυασμό με τη βιωματική εμπειρία τους από το τυπικό σχολείο, δε βοηθά στη μεταγνωστική και συναισθηματική διάσταση της εκπαιδευτικής πράξης και την κριτική προσέγγιση του επιστημονικού γραμματισμού. Ιδιαίτερα, για εμάς τους φυσικούς, που οι σπουδές μας ήταν προσανατολισμένες στο καθαρά γνωσιακό περιεχόμενο της φυσικής επιστήμης, οι δυο ριζοσπαστικές καινοτομίες των ΣΔΕ, το ανοιχτό πρόγραμμα σπουδών και η μεταγνωστική στοχοθεσία, σε συνδυασμό με την προσέγγιση των γνωστικών αντικειμένων με τη μορφή του γραμματισμού (και όχι του 'μαθήματος') αποτελούν *terra incognita*. Ο επιστημονικός γραμματισμός, η φύση των φυσικών επιστημών, η φιλοσοφική προσέγγιση και το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της επιστημονικής γνώσης, η μετασχηματίζουσα μάθηση μας ρίχνουν σε αχαρτογράφητα νερά. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να επισημανθεί ότι, εκτός από τα επιμορφωτικά προγράμματα, και η επιστημονική ευθύνη, με ρόλο συμβουλευτικό και καθοδηγητικό σε εκπαιδευτικά θέματα για τον επιστημονικό γραμματισμό στα ΣΔΕ, απουσιάζει παντελώς από το 2013.

Υπό αυτές τις αντίξοες και ζοφερές συνθήκες, σχεδιάστηκε το μοντέλο 2CHANCE, για να διερευνηθούν τρόποι λειτουργικοποίησης της διδασκαλίας των φυσικών επιστημών σε ΣΔΕ, νοσηματοδοτούμενης ως δικαίωμα με κοινωνικοποιητική και χειραφετητική διάσταση, και για να διευκολυνθούν μελλοντικοί και εν ενεργεία εκπαιδευτικοί μετάβαση από την παραδοσιακή διδακτική προσέγγιση των φυσικών επιστημών της τυπικής εκπαίδευσης στον κριτικό επιστημονικό γραμματισμό μη προνομιούχων εκπαιδευόμενων –εκπαιδευτικοί που επιλέγουν, ως ενεργά υποκείμενα, να λειτουργήσουν στην κατεύθυνση δημιουργίας εκπαιδευτικών σχέσεων και δημοκρατικών χώρων μάθησης, που συμβάλλουν στον αγώνα για την άρση της κοινωνικής αδικίας και ανισότητας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Βεκρής, Α. & Χοντολίδου (Επιμ.), (2010). *Προδιαγραφές Σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης. http://sde-kardits.kar.sch.gr/wp-content/uploads/2012/03/Odigos_spoudwn.pdf
- Βεργίδης, Δ., Ασημάκη, Α. & Τζιντζίδης, Α. (2007). Η εκπαίδευση των κρατουμένων. Το Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας στη Φυλακή Κορυδαλλού. *Επιστημονική Επετηρίδα Αρέθας*, IV, 61-92. https://www.researchgate.net/publication/307558423_E_EKPAIDEUSE_TON_KRATOUMENON_To_Scholeio_Deuteris_Eukairias_ste_Phylake_Korydallou
- Δημητρούλη, Κ., Θέμελη, Ό., Ρηγούτσου, Ε. (2006). Η Εκπαίδευση Ενηλίκων στις φυλακές. Το αποτέλεσμα μιας προσπάθειας στη χώρα μας. *Πρακτικά Πανελληνίου Επιστημονικού Συνεδρίου "Δια Βίου Μάθηση για την Ανάπτυξη, την Απασχόληση και την Κοινωνική Συνοχή"*, Βόλος, 199-204. <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/143>

- Ζαρίφης, Γ. (2003). Σύνδεση του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας με τις βασικές αρχές της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και της δια βίου μάθησης: θέτοντας τις βάσεις για παροχή κινήτρων και διευκόλυνση της μαθησιακής διαδικασίας σε όσους η τυπική σχολική εκπαίδευση απέτυχε να ανταποκριθεί. *Νέα Παιδεία*, 107, 65-84.
- Ζαρίφης, Γ., Καμπράνη, Ε., Παπαγεωργίου, Ι. & Καραμπίδου, Δ. (2018). *Αναγκαιότητα αποτίμησης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου των εκπαιδευτών ενηλίκων στα σχολεία δεύτερης ευκαιρίας με στόχο τη βελτίωση των παρεχόμενων υπηρεσιών από καταρτισμένο προσωπικό*. Ερευνητική Μελέτη του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, Τμήμα Φιλοσοφίας & Παιδαγωγικής–Τομέας Παιδαγωγικής.
- Κόκκος, Α. & συνεργάτες (2011). *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Λευθεριώτου, Π. (2010). *Η Εκπαιδευτική Διεργασία στην Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας & Θρησκευμάτων, Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Διεύθυνση Προγραμμάτων, Τμήμα Συνεργασίας με ΟΤΑ & Φορείς. <https://edu4adults.wordpress.com/author/edu4adults/page/494/>
- Σέρογλου, Φ. (επιμ.) (2017). *Ανοίγοντας την Επιστήμη στην Κοινωνία: η Διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών στην επιστημονική, πολιτισμική και ηθική της διάσταση*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Τζαμπάζη, Α. & Σέρογλου, Φ. (2017). Η κοινωνική διάσταση του επιστημονικού γραμματισμού και τα σχολεία δεύτερης ευκαιρίας: Μαφάλντα, Κύρος Γρανάζης, Κοπέρνικος, Δαρβίνος & Φρόντ. Στο: Φ. Σέρογλου (Επιμ.), *Ανοίγοντας την Επιστήμη στην Κοινωνία: η Διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών στην επιστημονική, πολιτισμική και ηθική της διάσταση* (σ. 65-88). Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Τζαμπάζη, Α. & Σέρογλου, Φ. (2020). Φυσικές επιστήμες, μετασχηματίζουσα μάθηση και τέχνη για την εκπαίδευση ενηλίκων: μια διδακτική εφαρμογή για το φύλο και τις φυσικές επιστήμες). Στο: Β.Δ. Κατσαρού, (Επιμ.), *Ειδική Αγωγή και Δημιουργικότητα*. (σ.257-286). Θεσσαλονίκη: Μέθεξις.
- Τζένου, Ε. (2017). *Πειθαρχία και Υποκειμενικότητα στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας των Φυλακών: Το Παράδειγμα του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας της Δικαστικής Φυλακής Διαβατών*. Διδακτορική Διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/42779>
- Axelrod, R. & Hamilton, W.D. (1981). The evolution of cooperation. *Science*, 211(4489), 1390–1396. <http://www.jstor.org/stable/1685895>
- Brookfield, S. (1986). *Understanding and Facilitating Adult Learning: A comprehensive analysis of principles and effective practices*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Doebeli, M. & Hauert, C. (2005). Models of cooperation based on the Prisoner's Dilemma and the Snowdrift game. *Ecology Letters*, 8, 748–766. doi: 10.1111/j.1461-0248.2005.00773.x
- Dos Santos, W. (2008). Scientific Literacy, A Freirean Perspective as a Radical View of Humanistic Science Education. *Science Education*, 93(2), 361-382. <https://doi.org/10.1002/sc.20301>
- Fleming, T. (2018). Mezirow and the Theory of Transformative Learning (chapter 9, 120-136). In: V. Wang (eds.), *Critical Theory and Transformative Learning*. Pennsylvania: IGI Global Publisher.
- Flood, M. M. (1958). Some Experimental Games. *Management Science*, 5(1), 5–26. <http://www.jstor.org/stable/2626968>
- Freire, P. (1973). *Education for Critical Consciousness*. New York: Seabury Press.
- Gould, J. S. (1988). Kropotkin was no crackpot. *Natural History*, 97(7), 12-21. <https://digitallibrary.amnh.org/handle/2246/6494>

- Hankins, K. & Vanderschraaf, P. (2021). Game Theory and Ethics. In: E. N. Zalta, (eds.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. <https://plato.stanford.edu/archives/win2021/entries/game-ethics/>
- Hurd, P. D. (1958). Science literacy: its meaning for American schools. *Educational Leadership*, 16(1), 13–17. http://edciper.com/wp-content/uploads/2016/09/Hurd_1958_Science-literacy.pdf
- Jarvis, P. (1995). *Adult and Continuing Education: Theory and Practice*. London: Routledge.
- Khadjavi, M. & Lange, A. (2013). Prisoners and their dilemma. *Journal of Economic Behavior & Organization*, 92, 163-175. <https://doi.org/10.1016/j.jebo.2013.05.01>
- Knowles, M. S. (1980). *The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy*. New York: Cambridge Books.
- Kropotkin, P. (1902). *Mutual Aid: A Factor of Evolution*. New York: McClure Philips & Co. <https://libcom.org/library/mutual-aid-peter-kropotkin>
- Ladyman, J. (2001). *Understanding Philosophy of Science*. London: Routledge.
- Matthews, M. R. (1994). *Science Teaching: The Role of History and Philosophy of Science*. London: Routledge.
- McComas, W. (2004). Keys to teaching the nature of science: Focusing on the nature of science in the science classroom. *The Science Teacher*, 71(9), 24-27.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Rapoport, A. & Dale P. S. (1966). The “end” and “start” effects in iterated Prisoner’s Dilemma. *Journal of Conflict Resolution*, 10(3), 363-366. doi: 10.1177/002200276601000308
- Rubenstein, D. & Kealey, J. (2010). Cooperation, Conflict, and the Evolution of Complex Animal Societies. *Nature Education Knowledge*, 3(10). <https://www.nature.com/scitable/knowledge/library/cooperation-conflict-and-the-evolution-of-complex-13236526/>
- Seroglou, F. & Koumaras, P. (2001). The Contribution of the History of Physics in Physics Education: A review. *Science & Education* 10(1-2), 153-172. <https://doi.org/10.1023/A:1008702000098>
- Simard, S., Perry, D., Jones, M., Mylord, D., Durall, D. & Molina, R. (1997). Net transfer of carbon between ectomycorrhizal tree species in the field. *Nature* 388, 579–582. <https://doi.org/10.1038/41557>

Εκπαίδευση Ενηλίκων και Τρίτη Ηλικία: Μία μελέτη περίπτωσης για εκμάθηση ηλεκτρονικών υπολογιστών

**Αναστάσιος Γκρέστας₁
Χρυσαιγή Μάνθου₂
Ευάγγελος Ανάγνου₃**

Περίληψη

Η παρούσα εργασία πραγματεύεται τη συμβολή της εκμάθησης και αξιοποίησης ηλεκτρονικών υπολογιστών σε εκπαιδευόμενους τρίτης ηλικίας που φοίτησαν στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας Ιωαννίνων κατά την περίοδο 2003 έως 2011. Επιλέχτηκε η ποιοτική μέθοδος έρευνας με ημιδομημένες συνεντεύξεις σε επιλεγμένο δείγμα 17 ατόμων, ηλικίας 63 έως 72 ετών. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι άτομα τρίτης ηλικίας του δείγματος, με την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων στους υπολογιστές, βελτίωσαν την αυτοεικόνα τους και ενίσχυσαν την αυτοπεποίθησή τους. Με την αξιοποίηση του διαδικτύου κοινωνικοποιήθηκαν περισσότερο και δημιούργησαν κοινό έδαφος επικοινωνίας με τους ανήκοντες στις νεότερες γενιές.

Abstract

The present article is about the contribution of learning and using computers with third age SecondChanceSchool students attending school from 2003 till 2011. The method chosen was quality research with semistructured interviews in a chosen sample of 17 people aged between 63 and 72 years. The results show that third age people of the sample, acquiring knowledge and skills in computers, improved their self image and enhanced their self confidence. They became more social through the use of internet and created a field of communication with people of younger ages.

Εισαγωγή

Η σημαντική αύξηση του αριθμού των ηλικιωμένων τις τελευταίες δεκαετίες, σε συνδυασμό με τις ραγδαίες τεχνολογικές αλλαγές, καθιστούν επιτακτική την ανάγκη παρακίνησης και υποστήριξης τους στην εκπαίδευση για απόκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων, προκειμένου να προσαρμόζονται στο συνεχώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον, περιορίζοντας ταυτόχρονα τον κίνδυνο κοινωνικού αποκλεισμού και περιθωριοποίησής τους (Jarvis, 2004; Κόκκος, 2005).

Στη χώρα μας η παροχή εκπαιδευτικών ευκαιριών και παρεμβάσεων για τα άτομα της τρίτης ηλικίας είναι αρκετά περιορισμένη. Ειδικότερα, δεν υπάρχει εκπαιδευτική πολιτική για την τρίτη ηλικία. Επιπλέον, τα αρνητικά στερεότυπα, οι προκαταλήψεις και οι παραδοχές που συνδέονται με αυτή την κοινωνική ομάδα, «σε μια κοινωνία που δίνει μεγάλη αξία στα νιάτα, τη ζωτικότητα και τη φυσική γοητεία, στην οποία οι ηλικιωμένοι τείνουν να γίνουν αθέατοι» (Giddens, 2002:204), επηρεάζουν αρνητικά τη δυνατότητα παροχής εκπαιδευτικών ευκαιριών οι οποίες θα μπορούσαν να καλύψουν βασικές ανάγκες τους, όπως προσαρμογή στις νέες συνθήκες της ζωής με την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών (Μακράκης, 2000), αίσθηση αυτοπεποίθησης και αυτοεκτίμησης, δημιουργία σχέσεων με άλλους ηλικιωμένους και πολύ περισσότερο με νεότερα άτομα (Λαζαρίδου, 2010).

Στην παρούσα εργασία επιδιώκεται η διερεύνηση της συμβολής της εκμάθησης και αξιοποίησης των υπολογιστών σε άτομα τρίτης ηλικίας (60 έως 74ετών) που φοίτησαν στο ΣΔΕ Ιωαννίνων κατά την περίοδο 2003 έως 2011. Θεωρούμε ότι η έρευνα παρουσιάζει ενδιαφέρον, δεδομένου ότι κατά την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας δεν εντοπίστηκαν στη χώρα μας έρευνες που να αφορούν την εκμάθηση ηλεκτρονικών υπολογιστών στο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα για ηλικιωμένους. Επιπλέον, το γεγονός ότι από το ΣΔΕ Ιωαννίνων την περίοδο αυτή (2003-11) αποφοίτησαν 34 άτομα τρίτης ηλικίας από το σύνολο των αποφοιτησάντων (303 άτομα), δηλαδή ποσοστό 11,22% (Πηγή: Αρχείο ΣΔΕ Ιωαννίνων), αποτέλεσε την πρόκληση και το κίνητρο για τη μελέτη αυτού του θέματος.

Σημειώνουμε ότι για τη συγκεκριμένη έρευνα υιοθετήθηκε ως ηλικιακό όριο για την τρίτη ηλικία το 60+ όπως καθορίστηκε από την Παγκόσμια Συνέλευση Γήρατος το 1982, ύστερα από απόφαση της Γενικής Συνέλευσης του ΟΗΕ.

1. Θεωρητικό πλαίσιο

Για την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων της συ-

¹ Εκπαιδευτικός με μεταπτυχιακό δίπλωμα στην Εκπαίδευση Ενηλίκων

² Διδάκτωρ Παιδαγωγικής

³ Μέλος ΣΕΠ στο ΕΑΠ

γκεκριμένης έρευνας κρίναμε απαραίτητο να λάβουμε υπόψη μας τόσο τη θεωρία της εξελικτικής πορείας του ανθρώπου του Erikson, όσο και τη θεωρία των αναγκών του Maslow σε επίπεδο αυτοπραγμάτωσης (Ευκλείδη, 1999). Κυρίως, όμως, αξιοποιήσαμε από τη θεωρία του περιθωρίου του McClusky (εκπαιδευτική γεροντολογία) θέματα συνδεδόμενα με το ρόλο της δύναμης που αντλεί ένα ηλικιωμένο άτομο από στοιχεία όπως γνώσεις, κοινωνικές δεξιότητες, καλή πνευματική κατάσταση, για να γίνεται ενεργό μέλος της κοινωνίας στην οποία ζει (“Howard McClusky and Educational Gerontology”, n.d.). Από τη θεωρία του Butler, θέματα που συνδέονται με την αντιστάθμιση των βιολογικών απωλειών από την αύξηση ψυχολογικών, κοινωνικών και γνωσιακών αποθεμάτων τα οποία κάνουν δυνατή τη διατήρηση της λειτουργικότητας και τη βελτίωση της ποιότητας ζωής. Από τη θεωρία του Bronfenbrenner θέματα που συνδέονται με την ανάπτυξη σχέσεων και ρόλων με άτομα του άμεσου περιβάλλοντος από την ένταξη των ηλικιωμένων σε νέα μικροσυστήματα, όταν παύει η εργασία να ισχύει ως μικροσύστημα, όπως τα ΚΑΠΗ ή άλλοι φορείς, τα οποία σε συνδυασμό με το μακροσύστημα λειτουργούν σε επίπεδο κοινωνίας και κοινωνικών ομάδων (Ευκλείδη, 1999).

Από την επισκόπηση των ερευνών και θεωρητικών αναλύσεων για τα χαρακτηριστικά της τρίτης ηλικίας, αλλά και τις ανάγκες της δικής μας έρευνας, αξιοποιήσαμε στοιχεία που δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στις βιολογικές αλλαγές, όπως στην ακοή και την όραση (Fozard, 1990; Kline & Scialfa, 1996; Χανιώτης, 1999), σε προβλήματα σκελετού και αρθρώσεων (Botwinick 1978, όπ. αναφ. στο Παγοροπούλου, 1993; Ευκλείδη, 1999; Λαζαρίδου, 2010), καθώς και στις αλλαγές που έχουν να κάνουν με τη λειτουργία του γνωστικού συστήματος που είναι υπεύθυνο για τις βασικές νοητικές λειτουργίες της αντίληψης, μάθησης, μνήμης και σκέψης (Craik & Salthouse, 2000; Ευκλείδη, 1999; Λυμπεράκης, 2000; Χατζηαντωνίου, 2000; Παγουροπούλου, 1993; Λαζαρίδου, 2010). Με τα παραπάνω συνδέονται και οι φόβοι στην τρίτη ηλικία που αφορούν στη γενικότερη σωματική παρακμή, τη μείωση των αισθήσεων, τη μείωση της κινητικότητας, και την κοινωνική απόσυρση (Laslett 1991, όπ. αναφ. στο Λαζαρίδου, 2010:45; Παγοροπούλου, 2000). Αλλά και οι κοινωνικές προκαταλήψεις και παραδοχές επηρεάζουν συνήθως αρνητικά τη συμπεριφορά, τη στάση και γενικότερα την ψυχολογία των ηλικιωμένων (Giddens, 2002; Χανιώτης, 1999; Παγοροπούλου, 2000; Allen, 2008; Μουσοπούλου, 2005). Τα τελευταία χρόνια ομάδες ακτιβιστών έχουν αρχίσει να αγωνίζονται κατά των διακρίσεων των ανθρώπων με βάση την ηλικία τους, προσπαθώντας να προωθήσουν την υιοθέτηση μιας πιο θετικής στάσης

απέναντι στους ηλικιωμένους (Giddens, 2002). Η προχωρημένη ηλικία δεν είναι κατ' ανάγκη περίοδος φυσικής αποσύνθεσης, γνωστικής κάμψης και κοινωνικής απομόνωσης. Για πολλούς ηλικιωμένους είναι περίοδος φυσικής δραστηριότητας, ευχάριστων κοινωνικών σχέσεων και συνεχιζόμενης εκπαίδευσης (Whitbourne & Hulicka 1990, όπ. αναφ. στο Χουσιάδας, 1999).

Για τη συμμετοχή των ατόμων της τρίτης ηλικίας σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες, από την επισκόπηση των ερευνών διεθνώς προκύπτει ότι αυτές εστιάζουν κυρίως σε προγράμματα εκπαίδευσης που πραγματοποιούνται από διεθνείς μη κερδοσκοπικούς οργανισμούς, όπως το Elderhostel στο πανεπιστήμιο του New Hampshire στις ΗΠΑ που συνδυάζει την εκπαίδευση με ταξίδια, καθώς και από τα πανεπιστήμια τρίτης ηλικίας σε Ευρώπη (Γαλλία, Αγγλία, Σερβία, Κύπρος) Ινδία, Αυστραλία και Καναδά (Λαζαρίδου, 2010; Αθανασιάδου, 2012; www.u3a.org.uk). Τα προγράμματα αυτά βασίζονται στις ανάγκες των ατόμων τρίτης ηλικίας και περιλαμβάνουν θέματα που καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα ενδιαφερόντων (ιστορία, τέχνη, περιβάλλον, φιλοσοφία, κοινωνικές, ανθρωπιστικές, οικονομικές και πολιτικές σπουδές, χειρισμό ηλεκτρονικών υπολογιστών) αλλά και ανάπτυξη δεξιοτήτων και καλλιέργεια ικανοτήτων επικοινωνίας.

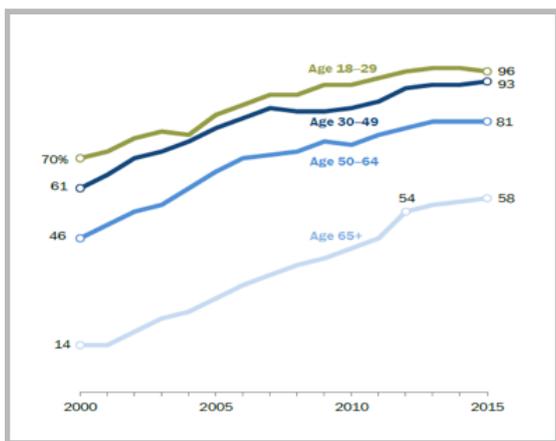
Στη χώρα μας οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις είναι περιορισμένες. Μέχρι αρκετά πρόσφατα – σήμερα δεν υφίστανται – φορείς που παρείχαν τη δυνατότητα στους ηλικιωμένους να συμμετέχουν στα προγράμματα τους ήταν οι ΝΕΛΕ, που υλοποιούσαν προγράμματα αλφαριθμητισμού, ζωγραφικής, θεατρικής παιδείας, υπολογιστές κλπ., τα Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΚΕΕ), με προγράμματα ελληνικής γλώσσας, ιστορίας, πληροφορικής, πολιτισμού, διαχείρισης του ελεύθερου χρόνου κλπ., το πρόγραμμα ΗΡΩΝ για την απόκτηση γνώσης νέων τεχνολογιών και τα Κέντρα Διά Βίου Μάθησης (ΚΔΒΜ), τα οποία προσέφεραν και μαθήματα υπολογιστών σε άτομα τρίτης ηλικίας (www.kdvm.gr/thematikes). Έχουν αναδειχθεί βέβαια και κάποιες μεμονωμένες πιλοτικές προσπάθειες από δήμους για εκπαίδευση ατόμων τρίτης ηλικίας σε θεματικές που αφορούσαν την «τέχνη και τον πολιτισμό», τις «ανθρώπινες σχέσεις», την «εξοικείωση με τις νέες τεχνολογίες» (Λαζαρίδου, 2010:95).

Ο φορέας που κατά κύριο λόγο παρέχει μαθήματα σε άτομα τρίτης ηλικίας και αυτά κυρίως επιμορφωτικού χαρακτήρα, όπως προγράμματα δημιουργικής απασχόλησης, χειροτεχνίας, ζωγραφικής, χορωδίας, θεάτρου, υπολογιστών κλπ., είναι τα Κέντρα Ανοικτής Προστασίας Ηλικιωμένων (ΚΑΠΗ). Τελευταία, κυρίως και με την υποστήριξη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, υλοποιούνται σε ΚΑΠΗ προγράμματα εκπαίδευσης στις

νέες τεχνολογίες από δημόσιους εκπαιδευτικούς οργανισμούς και φορείς. Τέτοια είναι τα: «Μνήμες Μακράς Διαρκείας» (<http://medlabgr.blogspot.com/2011/09/50.html>), «Εξοικείωση Ανθρώπων Τρίτης Ηλικίας με τις Νέες Τεχνολογίες» (www.3ilikia.com/2011/03/blog-post_02.html), «Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Ατόμων Τρίτης Ηλικίας» (<http://docplayer.gr/130400-Programma-ekpaideysis-atomon-tritis-ilikias-teliki-ekthesi-axiologisis.html>).

Από έρευνες σχετικά με την τρίτη ηλικία και τους υπολογιστές διεθνώς έχει δειχθεί ότι οργανισμοί εθνικής και παγκόσμιας εμβέλειας, στις ΗΠΑ, Σαν Φρανσίσκο, Μεγάλη Βρετανία, Σουηδία, Ιαπωνία, Νέα Ζηλανδία και αλλού, υλοποιούν συστηματικές εκπαιδευτικές δράσεις για την εκμάθηση και αξιοποίηση των υπολογιστών. Οργανισμοί όπως οι: American Association of Retired Persons (AARP), Senior Net, Digital Unite και UK Online Centres απαρτίζονται από εκατομμύρια μέλη και παρέχουν δια ζώσης ή online μαθήματα εκμάθησης υπολογιστών με κύριο σκοπό τη βελτίωση των δεξιοτήτων των ηλικιωμένων σε σχέση με τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές και την κατάλληλη αξιοποίησή τους, έτσι ώστε ένας νέος κόσμος ανακάλυψης γνώσεων και αλληλεπίδρασης να δημιουργηθεί, συμβάλλοντας στη συνολική ποιότητα της ζωής τους (www.olderpeopleright.org; www.seniornet.org; www.digitallunite.com; www.ukonlinecentres.com).

Η συστηματική ενασχόληση των ατόμων τρίτης ηλικίας του εξωτερικού με τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές και το διαδίκτυο παρουσιάζει συνεχή άνοδο όπως φαίνεται παρακάτω (Γράφημα 1).

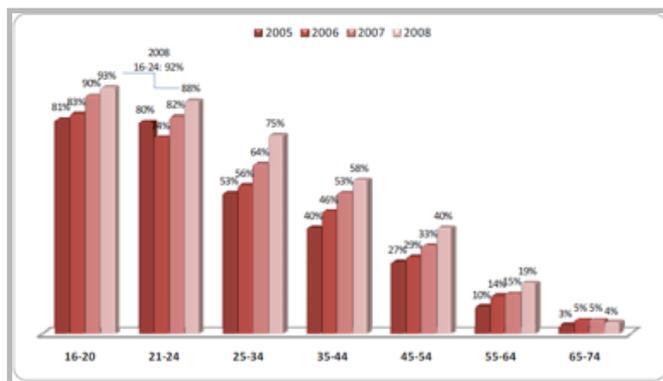


Γράφημα 1. Ποσοστά χρήσης του διαδικτύου στην Αμερική ανά ηλικία

Συγκεκριμένα, στην Αμερική το ποσοστό χρήσης του διαδικτύου από άτομα άνω των 65 ετών το 2000 ήταν 14% και ανήλθε στο εντυπωσιακό 58% το 2015, ενώ το ποσοστό γίνεται ακόμη μεγαλύτερο για άτομα άνω των 60 ετών (Perrin&Duggan, 2015).

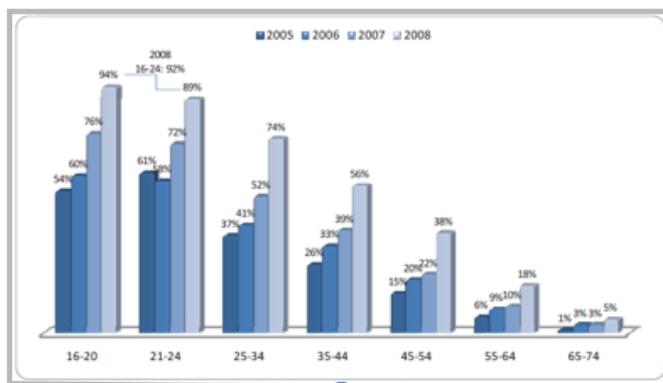
Ανάλογα αποτελέσματα προκύπτουν από βρετανική έρευνα όπου, σύμφωνα με την εθνική στατιστική υπηρεσία του Ηνωμένου Βασιλείου, η χρήση του υπολογιστή από ηλικιωμένα άτομα άνω των 65 ετών το 2015 βρίσκεται στο 45%, ενώ η χρήση του διαδικτύου στο 78% (<http://www.ons.gov.uk/ons/rel/rdit2/internet-access---households-and-individuals/2010/index.html>).

Δυστυχώς στη χώρα μας τα στοιχεία δεν είναι τόσο ενθαρρυντικά, δεδομένου ότι από τις ελάχιστες σχετικές έρευνες προκύπτει πως ένα πολύ μικρό μόνο ποσοστό ατόμων της τρίτης ηλικίας γνωρίζουν υπολογιστές ή αξιοποιούν το διαδίκτυο. Αυτό οφείλεται κυρίως στην παντελή έλλειψη εκπαιδευτικής πολιτικής για τα ηλικιωμένα άτομα και στο γεγονός ότι η εισαγωγή των Η/Υ στην εκπαίδευση πραγματοποιήθηκε σχετικά καθυστερημένα στη χώρα μας (Παναγιωτακόπουλος, 1998). Ειδικότερα, σε διαχρονική έρευνα (2005-2008) που πραγματοποίησε το «Παρατηρητήριο για την Κοινωνία της Πληροφορίας (ΚτΠ)» για τη χρήση των ΤΠΕ στα ελληνικά νοικοκυριά, διαπιστώθηκε ότι για άτομα ηλικίας 65 έως 74 ετών το ποσοστό χρήσης Η/Υ βρίσκεται στο 4% (Γράφημα 2).



Γράφημα 2. Χρήση Η/Υ ανά ηλικιακή κατηγορία

Στην ίδια έρευνα η πρόσβαση στο διαδίκτυο (Γράφημα 3) είναι στο 5%. Τα ποσοστά αυτά θεωρούνται ιδιαίτερα χαμηλά και στάσιμα (Βέργη, 2010).



Γράφημα 3. Χρήση Διαδικτύου ανά ηλικιακή κατηγορία

Σε άλλη έρευνα του ίδιου φορέα σχετικά με την εξέλιξη του διαδικτυακού αλφαριθμητισμού στην Ελλάδα την τριετία 2005-2007 διαπιστώθηκε ότι το ποσοστό χρήσης δεν ξεπερνά το 1% για την ηλικιακή κατηγορία 65-74 ετών (Κουντζέρης & Κωνσταντάτος, 2009). Οι διαπιστώσεις αυτές μπορεί να θεωρηθούν μάλλον ανησυχητικές, διότι οι ηλικιωμένοι που δεν έχουν πρόσβαση και δεν είναι ικανοί να χρησιμοποιούν τις νέες τεχνολογίες και τους υπολογιστές βρίσκονται σε μειονεκτική θέση όσον αφορά την ικανότητά τους να ζουν και να λειτουργούν ανεξάρτητα και να διαπραγματεύονται με επιτυχία ένα περιβάλλον που συνεχώς εξελίσσεται (Czaja, 2005).

Από τις σχετικές έρευνες γενικά αναδεικνύονται οφέλη από την αξιοποίηση των υπολογιστών και του διαδικτύου στα άτομα της τρίτης ηλικίας, γιατί βελτιώνεται σημαντικά η κοινωνική τους επαφή με τα αγαπημένα τους πρόσωπα που βρίσκονται μακριά και αναπτύσσεται κοινό έδαφος επικοινωνίας με τα νεότερα μέλη της οικογένειας (Czaja, 1996; UK Online Centres, n.d; Rogers, 2012; Ward, Ferguson & Murray, 2008). Ο υπολογιστής ως μέσο επικοινωνίας επιπρόσθετα συμβάλλει στη σωματική και ψυχοκοινωνική τους ευημερία, αφού περιορίζονται τα αισθήματα μοναξιάς και απομόνωσης και παράλληλα δημιουργούνται θετικά συναισθήματα (Chaffin & Harlow, 2005; White κ.συν., 1999).

Σημαντικά είναι και τα οφέλη που σχετίζονται με τις διανοητικές ικανότητες των ηλικιωμένων. Η εκμάθηση και χρήση των υπολογιστών συμβάλλουν στην καλύτερη πνευματική υγεία, αφού ενισχύεται η γνωστική τους ικανότητα, ενώ παράλληλα παρατηρείται μείωση των καταθλιπτικών συμπτωμάτων, ανάπτυξη αισθημάτων ευεξίας και προσωπικής ενδυνάμωσης και συνολική αύξηση της ικανοποίησης για τη ζωή (Karavidas, Lim, & Katsikas, 2005; Shapira, Barak & Gal, 2007; <https://www.medlook.net/Εργασία-και-υγεία/332.html>, 2005).

Η ραγδαία αύξηση των ηλικιωμένων στη χώρα μας, αλλά και η περιορισμένη χρήση και αξιοποίηση των Η/Υ και του διαδικτύου από τα άτομα αυτά, στοιχειοθέτησαν τον αρχικό προβληματισμό για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας. Λαμβάνοντας επιπλέον υπόψη τις σωματικές, γνωστικές και ψυχολογικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα άτομα της τρίτης ηλικίας, καθώς και τα σημαντικά οφέλη που επιφέρουν για τους ηλικιωμένους τόσο η συμμετοχή τους σε εκπαιδευτικά προγράμματα εκμάθησης υπολογιστών όσο και η αξιοποίηση των Η/Υ στη μετέπειτα ζωή τους, επιλέχθηκε να διερευνηθεί το συγκεκριμένο θέμα.

2. Μεθοδολογία

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζεται το μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας.

2.1. Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της έρευνας αυτής είναι να διερευνηθεί κατά πόσο τα άτομα τρίτης ηλικίας που φοίτησαν στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας Ιωαννίνων (2003-2011) βοηθήθηκαν μέσα από τον Πληροφορικό Γραμματισμό να αναπτύξουν δεξιότητες και γνώσεις, να υιοθετήσουν θετική στάση απέναντι στους υπολογιστές επιλύοντας προβλήματα καθημερινότητας, να βελτιώσουν την ποιότητα της ζωής τους και να συμμετέχουν στο κοινωνικό γίγνεσθαι.

2.2. Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν ήταν τα ακόλουθα:

1. Κατά πόσο οι εκπαιδευόμενοι του δείγματος εκτιμούν ότι απέκτησαν γνώσεις και δεξιότητες από την εκμάθηση χρήσης των υπολογιστών.
2. Κατά πόσο θεωρούν ότι είναι σε θέση να επιλύουν προβλήματα καθημερινότητας μέσω του υπολογιστή και πώς;
3. Πιστεύουν ότι η εκμάθηση της χρήσης του Η/Υ συνέβαλε στην προσωπική τους ανάπτυξη και στη βελτίωση της αυτοεικόνας τους και πώς;
4. Θεωρούν ότι η εκμάθηση της χρήσης του Η/Υ συνέβαλε στην κοινωνικοποίησή τους και με ποιο τρόπο;

2.3. Πληθυσμός-Δείγμα

Στην έρευνα συμμετείχαν 17 άτομα τρίτης ηλικίας (63 έως 72ετών), απόφοιτοι του ΣΔΕ Ιωαννίνων. Από αυτά 15 ήταν γυναίκες και 2 άνδρες. Ως προς την οικογενειακή τους κατάσταση, κατά τη στιγμή της έρευνας, 14 άτομα ήταν έγγαμοι/ες και 3 γυναίκες ήταν χήρες. Όταν έκαναν την εγγραφή τους στο σχολείο όλοι τους ήταν πάνω από 60 ετών και κανείς τους δεν γνώριζε υπολογιστές.

2.4. Η μέθοδος

Η ποιοτική έρευνα μας διευκολύνει να ανακαλύψουμε τις σημασίες που αποδίδουν και τον τρόπο που ερμηνεύουν τις εμπειρίες τους τα υποκείμενα της έρευνας, καθώς και τις απόψεις τους σε συγκεκριμένα ζητήματα (Bird, Hammersley, Gomm & Woods, 1999). Στην ποιοτική έρευνα η συγκέντρωση δεδομένων τείνει να περιλαμβάνει συγκέντρωση πληροφοριών (σε λεκτικά κείμενα) από ένα μικρό αριθμό ατόμων, σε αντίθεση με την ποσοτική που συγκεντρώνει ποσοτικά δεδομένα από

από μεγάλο αριθμό ατόμων (Creswell, 2011).

Στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε, με κριτήριο τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν, ως καταλληλότερο μέσο για τη συλλογή των δεδομένων η ημιδομημένη συνέντευξη. Η συγκεκριμένη μορφή συνέντευξης, μέσα από ένα περίγραμμα θεμάτων που παρέχει, καλύπτει τα θέματα που θεωρούνται σημαντικά στη μελέτη και δεν υπάρχει ο κίνδυνος αποπροσανατολισμού της συνέντευξης από το αντικείμενο της έρευνας (Βάμβουκας, 2010; Cohen&Manion, 1994). Ο Οδηγός Συνέντευξης αρχικά περιλαμβάνει εισαγωγικές ερωτήσεις που έχουν ως στόχο να εισάγουν τον ερωτώμενο στο θέμα της συνέντευξης και συμπερασματικές ερωτήσεις που κλείνουν τη συνέντευξη. Στη συνέχεια, δομείται σε 4 θεματικούς άξονες:

- Οι ερωτήσεις του πρώτου άξονα εστιάζουν σε ερωτήσεις που αφορούν στο περιεχόμενο γνώσεων και δεξιοτήτων που απέκτησαν τα υποκείμενα της έρευνας στο μάθημα του Πληροφορικού Γραμματισμού.

- Στον δεύτερο άξονα, οι ερωτήσεις αφορούν στη διερεύνηση επίλυσης προβλημάτων καθημερινότητας μέσω του υπολογιστή από τους συμμετέχοντες.

- Στον τρίτο άξονα, οι ερωτήσεις εστιάζουν στη διερεύνηση των απόψεων και των συναισθημάτων των συμμετεχόντων στην έρευνα σχετικά με την προσωπική τους ανάπτυξη και τη βελτίωση της αυτοεικόνας τους.

- Οι ερωτήσεις του τέταρτου άξονα σχετίζονται με τη συμβολή των υπολογιστών στην κοινωνικοποίησή τους.

Οι 17 συνολικά συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν το χρονικό διάστημα Μαρτίου-Απριλίου 2013 και η συνολική διάρκεια κάθε συνέντευξης ήταν 35 με 45 λεπτά. 4 από αυτές ηχογραφήθηκαν και οι υπόλοιπες 13 κατεγράφησαν χειρόγραφα.

2.5. Η ανάλυση περιεχομένου

Η επεξεργασία των πληροφοριών από τις συνεντεύξεις έγινε με ανάλυση περιεχομένου. Το περιεχόμενο των συνεντεύξεων κωδικοποιήθηκε και κατηγοριοποιήθηκε με τρόπο που να επιτρέπεται η ανάδυση των μηνυμάτων τους. Συγκεκριμένα, έγινε ανάλυση με βάση το σημασιολογικό τους περιεχόμενο. Οι κατηγορίες σχηματίστηκαν με βάση τον σκοπό της έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα και τους άξονες της συνέντευξης (Βάμβουκας, 2010; Cohen&Manion, 1994; Ίωσηφίδης, 2003).

2.6. Περιορισμοί της έρευνας

Δεδομένου ότι αφενός πρόκειται για μελέτη περίπτωσης και αφετέρου ότι η έρευνα έχει διεξαχθεί με χρήση ποιοτικής μεθοδολογίας, τα ευρήματα και τα αποτελέσματα της έρευνας δεν είναι γενικεύσιμα.

Στη συνέχεια θα περάσουμε στην παρουσίαση και ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων.

3. Παρουσίαση - ανάλυση των δεδομένων

Η ανάλυση των δεδομένων παρουσιάζεται κατά θεματικό άξονα.

Από τις απαντήσεις στις εισαγωγικές ερωτήσεις της συνέντευξης (α) τη σχέση τους με τον υπολογιστή πριν τη φοίτησή τους στο ΣΔΕ και β) τα συναισθήματα από την πρώτη τους επαφή με αυτόν στο εργαστήριο πληροφορικής], προκύπτει ότι κανείς από τους εκπαιδευόμενους του δείγματος δεν είχε γνώσεις υπολογιστή και ως εκ τούτου δεν ήταν σε θέση να τον χρησιμοποιήσει. Για κάποιους από αυτούς αυτό αποτέλεσε και το σημαντικότερο κίνητρο να εγγραφούν στο σχολείο: «Όλοι στο σπίτι τον χειρίζονταν άψογα εκτός από μένα» (Σ2), «...έβλεπα μόνο, αλλά δεν μπορούσα να το κάνω» (Σ10), «όταν έμαθα ότι στο σχολείο έχει υπολογιστές, ήταν μεγάλο κίνητρο για να έρθω» (Σ3, Σ2). Ανάμεικτα είναι τα συναισθήματα στην πρώτη τους επαφή με τους υπολογιστές στο εργαστήριο της πληροφορικής του σχολείου. Η συσκευή έκανε τα άτομα αυτά διστακτικά και δημιούργησε κυρίως συναισθήματα φόβου, άγχους και αγωνίας, μήπως προκαλέσουν κάποια ζημιά: «Φοβόμουν μην τον χαλάσω... είχα μια φοβία μην πάθει ζημιά...» (Σ13), αλλά και δισταγμό μήπως δεν καταφέρουν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του συγκεκριμένου μαθήματος: «... Μου φάνηκε πολύ δύσκολο. Αισθάνθηκα ότι ήμουν μεγάλη σε ηλικία» (Σ14), «Πίστεψα ότι δε θα μπόρεσω να τα καταφέρω. Ένωσα ένα άγχος» (Σ17). Παρόμοιες ανησυχίες έχουν ανιχνευτεί και σε άλλες σχετικές έρευνες, στις οποίες διαπιστώνεται ότι η μη εξοικείωση με τους υπολογιστές, ο φόβος, η έλλειψη δεξιοτήτων, η ανύπαρκτη σχετική γνώση και το «απρόσιτο» των συσκευών κρατούν τους ηλικιωμένους μακριά από τη χρήση και τη γνώση των υπολογιστών (Κουτσονίκος, 2005; Olphert & Damodaran, 2010; Rogers, Meyer, Walker & Fisk, 1998).

Στις ερωτήσεις του πρώτου θεματικού άξονα (1ο ερευνητικό ερώτημα), οι οποίες αναφέρονται γενικά στο πώς εξοικειώθηκαν και ποιες γνώσεις απέκτησαν στο μάθημα του Πληροφορικού Γραμματισμού στο σχολείο, στο σύνολό τους τα υποκείμενα της έρευνας απαντούν ότι άλλοι λιγότερο και άλλοι περισσότερο εξοικειώθηκαν με τον υπολογιστή και είναι σε θέση να τον χειρίζονται με σχετική ευκολία, παρόλο που στην

αρχή ένοιωσαν φόβο και δυσκολία: «Στην αρχή δυσκολεύτηκα με το ποντίκι και το πληκτρολόγιο, αλλά τελικά εξοικειώθηκα» (Σ9), «...Κατανόησα το εργαλείο... απέβαλα τον φόβο» (Σ2). Αυτό το αποδίδουν αρχικά στον καθηγητή τους που εμπιστεύτηκε τις δυνατότητές τους και με υπομονή, επιμονή, ενθάρρυνση και επανάληψη δημιούργησε το κατάλληλο μαθησιακό κλίμα, αλλά και στη δική τους θέληση και προσπάθεια, αναδεικνύοντας έτσι την εσωτερική τους ανάγκη να μαθαίνουν διευρύνοντας τον γνωστικό τους ορίζοντα. Με τα δικά τους λόγια: «μας μάθαινε με παιδαγωγική αγάπη (Σ2), «...είχε υπομονή, ανεκτικότητα (Σ7), «...μας έδωσε πολύ θάρρος» (Σ2), «...μας τα έλεγε αναλυτικά και σιγά-σιγά να τα καταλαβαίνουμε» (Σ12, Σ15, Σ16), αλλά «...και με τη δική μου προσπάθεια κατάφερα να μάθω αρκετά πράγματα» (Σ11, Σ4), «Είχα θέληση να μάθω πράγματα» (Σ11, Σ7). Τα παραπάνω συμφωνούν με αντίστοιχα ευρήματα και από άλλους ερευνητές (Melenhorst, Rogers & Cayrol, 2001; Barnett & Morisson, n.d.) που επισημαίνουν ότι οι ηλικιωμένοι είναι ικανοί να χρησιμοποιούν την τεχνολογία και να ενδιαφέρονται αρκετά γι' αυτήν, με την προϋπόθεση ότι έχουν την κατάλληλη ενημέρωση για τα οφέλη της και αυτό μέσα από επαρκή εκπαίδευση και ανθρώπινη υποστήριξη.

Στη συντριπτική τους πλειονότητα (15 στους 17), δηλώνουν ότι απέκτησαν γνώσεις και δεξιότητες που αφορούν σε βασικές έννοιες και λειτουργίες του υπολογιστή, όπως: «Μάθαμε από τι αποτελείται ο υπολογιστής, σκληρός δίσκος, πλακέτες, τροφοδοτικό, CD-ROM» (Σ6, Σ17, Σ10), «Μάθαμε να δημιουργούμε φακέλους» (Σ3), «να γράφω και να συντάσσω κείμενα» (Σ2, Σ3, Σ4, Σ5, Σ6, Σ8, Σ9, Σ10, Σ11, Σ12, Σ13, Σ14), «να αντιγράφω στο στικάκι» (Σ5). Αναφέρονται με έμφαση στις γνώσεις που απέκτησαν για τα μέσα δικτύωσης: «έμαθα το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο και στέλνω μηνύματα σε άλλους» (Σ3, Σ5), «έστειλα μήνυμα από το ΣΔΕ στην Αμερική στα εγγόνια μου και στο γιό μου» (Σ8), «έμαθα να χρησιμοποιώ το Skype» (Σ7). Οι περισσότεροι (οι 14 από τους 17) ανέφεραν ως πρωταρχικό τους ενδιαφέρον τις γνώσεις που αφορούσαν το Internet. Ως επιχειρήματα γι' αυτή τους την προτίμηση προβάλλουν τις πολλές δυνατότητες που τους παρέχει αναφορικά με την ενημέρωση, τη μάθηση, την ψυχαγωγία και την επικοινωνία: «Με το Internet έχω απεριόριστες δυνατότητες. Διαβάζω εφημερίδες, μαθαίνω για τον καιρό και βλέπω ταινίες» (Σ2, Σ17, Σ6), «Ακούω μουσική και επισκέπτομαι μουσεία» (Σ10), «Νοιώθω να είμαι στην επικαιρότητα» (Σ6), «Ανταλλάσσω μηνύματα με τους συμμαθητές μου και επικοινωνώ μαζί τους» (Σ2), αλλά και «...ψάχνω για συνταγές μαγειρικής» (Σ5, Σ13), «...παίρνω πληροφορίες για εκδρομές, ταξιδεύεις παντού...» (Σ2, Σ15, Σ10), «...παίρνω πληροφορίες για τη ζωγραφική, για τις χειροτεχνίες. Με ρωτούν που είδες αυτή τη χειροτεχνία; Στο Internet απαντώ» (Σ14). Αναφέρονται επίσης στην αξιοποίηση του Internet και στα άλλα γνωστικά αντικείμενα που διδάσκονται στο σχολείο: «Μέσα από το Google έβρισκα πληροφορίες για τα μαθήματα του σχολείου (π.χ. για την Αρχαία Ελλάδα και τον Περικλή)» (Σ2), «...στο μάθημα της κοινωνιολογίας ψάχναμε να βρούμε πλη-

ροφορίες...» (Σ15), «Παίρναμε στοιχεία από το Internet για τις εργασίες μας» (Σ4). Στο σημείο αυτό αρκετά άτομα επισημαίνουν και την αξιοποίηση γενικά του υπολογιστή σε κάποια μαθήματα: «...και στο μάθημα των μαθηματικών αξιοποιούσαμε τον υπολογιστή. Ήταν σαν ένα είδος παιχνιδιού και μάθαινες ευχάριστα» (Σ7), «...στο μάθημα της Φυσικής έβλεπα τους πλανήτες...» (Σ3), «Έμαθα τις μουσικές νότες και φτιάξαμε μουσική με τον υπολογιστή» (Σ13), «...με βοήθησε στα Αγγλικά. Βρίσκαμε ξένες λέξεις» (Σ15, Σ7).

Οι απαντήσεις τους έρχονται σε συμφωνία με αντίστοιχα ευρήματα άλλων ερευνητών (Γιάτρα-Ηλιοπούλου, 1969; Ευκλείδη, 1999; Kastenbaum, 1982; Παγοροπούλου, 1993; Woodruff-Pak, 1988), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι δεν παρατηρείται απότομη φθορά στις νοητικές λειτουργίες των ηλικιωμένων ατόμων και ότι η ευφυΐα και οι διανοητικές τους ικανότητες μπορούν να διατηρηθούν σε ικανοποιητικά επίπεδα.

Μόνο δύο άτομα δηλώνουν ότι δυσκολεύτηκαν να αποκτήσουν τις κατάλληλες δεξιότητες χρήσης και αξιοποίησης του υπολογιστή και το αποδίδουν αυτό στην ηλικία τους: «Είχα και το φόβο και δεν τα κατάφερα, γιατί πέρασαν τα χρόνια. Τα μαθαίνεις, αλλά τα ξεχνάς» (Σ14, Σ5). Το γεγονός αυτό είναι ερμηνεύσιμο, αφού δεν είναι λίγοι εκείνοι οι ερευνητές που διατυπώνουν την άποψη ότι κατά τη διαδικασία της φυσιολογικής γήρανσης του ατόμου παρουσιάζεται έκπτωση των μνημονικών του λειτουργιών (Craig & Salthouse, 2000; Ευκλείδη, 1999; Λυμπεράκης, 2000; Χατζηαντωνίου, 2000).

Σχετικά με τις δυσκολίες που συνάντησαν κατά τη διάρκεια της μάθησης, εκτός από το φόβο και το άγχος για τη νέα τους δραστηριότητα, εστιάζουν σε δυσκολίες που αφορούν στη δεξιότητα χειρισμού του πληκτρολογίου και του ποντικιού, στη μνήμη (δεν θυμούνται εύκολα διαδικασίες και ενέργειες ολοκλήρωσης μιας εργασίας), στην όραση και στο προχωρημένο της ηλικίας τους: «... στο πληκτρολόγιο δυσκολεύομαι για να βρω τα κατάλληλα σύμβολα» (Σ5, Σ15, Σ17), «...ώσπου να βρίσκω τα γράμματα σιγά-σιγά. Η ξένη γλώσσα στο πληκτρολόγιο» (Σ13, Σ5), «Δεν μπορώ να θυμάμαι και αυτό με στενοχωρεί... τη σειρά των κινήσεων... Δεν μπορούσα να τα συγκρατήσω» (Σ1, Σ8, Σ3, Σ12 Σ9), «Ο υπολογιστής με κουράζει στα μάτια. Τρέχουν δάκρυα» (Σ8, Σ10), «Τα αισθανόμουν τα μάτια σαν πονεμένα, φοβόμουν μήπως ανέβει η πίεση» (Σ10), «Με δυσκόλευαν τα χρόνια μου... αν ήμουν 30 χρονών δε θα με δυσκόλευε τίποτα» (Σ14, Σ5).

Έρευνες που αφορούν προχωρημένες ηλικίες αναφέρονται σε κινητικές δυσκολίες που αφορούν τον συντονισμό ματιών και χεριών, καθώς και στην ταχύτητα κίνησης των δακτύλων που προκαλούν αρνητικές επιπτώσεις στη χρήση του ποντικιού και του πληκτρολογίου των υπολογιστών (Κουτσουνίκος, 2005; Παγοροπούλου, 1993; Westerman & Davies, 2000), αλλά και σχετικά με την απομνημόνευση οι Olphert & Damodaran

(2010) τονίζουν ότι ένα από τα βασικά εμπόδια που προκύπτει κατά την ενασχόληση των ηλικιωμένων με τους υπολογιστές είναι η απομνημόνευση συγκεκριμένων βημάτων και διαδικασιών. Τα οπτικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν και τα οποία κρίνονται απολύτως φυσιολογικά για την ηλικία τους με βάση τις έρευνες (Allen, 2008; Μουσοπούλου, 2005; Χανιώτης, 1999) δυσχεραίνουν την επικοινωνία τους με τον υπολογιστή (Κουτσογιάννης, 2005; Olphert & Damodaran, 2010; Westerman & Davies, 2000).

Οι παραπάνω δυσκολίες αντιμετωπίστηκαν, απ' ό,τι αναφέρουν τα υποκείμενα της έρευνας, με την επανάληψη, την εξάσκηση και την τακτική φοίτησή τους: «με εξάσκηση και επανάληψη...» (Σ1), «οι συχνές παρουσίες με βοήθησαν» (Σ15, Σ10), «αξιοποιούσα και το διάλειμμα για να μάθω» (Σ5), «εξασκούμε και στη δουλειά μου...» (Σ17). Όπως τονίζει η Ευκλείδη (1999), η επανάληψη είναι μία τεχνική που μπορεί να βελτιώσει την κωδικοποίηση νέων πληροφοριών όσο και την ανάκτησή τους από τη μνήμη στους ενήλικες, ειδικά σε αντικείμενα που αποσκοπούν, εκτός των άλλων, στην απόκτηση δεξιοτήτων. Αυτό έρχεται σε συμφωνία με αντίστοιχα ευρήματα άλλων ερευνητών που τονίζουν τη σημασία της συστηματικής εκπαίδευσης για τη διατήρηση ενός υγιούς μυαλού (Adler, 2002; Czaja, 1996; Purdie & Boulton-Lewis, 2003; Παγοροπούλου, 1993; Rowe & Kahn, 1998).

Από τις απαντήσεις στις ερωτήσεις του δεύτερου άξονα της συνέντευξης (2^ο ερευνητικό ερώτημα), οι οποίες αναφέρονται στην αξιοποίηση του υπολογιστή για την επίλυση προβλημάτων της καθημερινότητάς τους, προκύπτει ότι από τους συμμετέχοντες στην έρευνα μόνο 4 άτομα αξιοποιούν τον υπολογιστή για την επίλυση προβλημάτων της καθημερινότητάς τους, κι αυτό γιατί μόνο αυτοί έχουν δικό τους υπολογιστή: «Ψάχνω να βρω κάτι, π.χ. ένα τηλέφωνο, ένα όνομα... την αρρώστια ενός δέντρου» (Σ11), «Βρίσκω τον χάρτη από ένα μέρος της Αθήνας και έτσι ξέρω από πριν πού θα πάω» (Σ2), «...τις μπομπονιέρες του γάμου της κόρης μου τις βρήκα μέσα από το Internet» (Σ6), «Κάποτε ήθελα να φτιάξω ένα φούρνο στην αυλή. Εκεί που καθόμουνα μπήκα στον υπολογιστή και κάποιος εξηγούσε τα πάντα. Πόσα μέτρα, πόση βάση, πόσο τσιμέντο κλπ...» (Σ17). Οι υπόλοιποι προσπαθούν να κρατήσουν μία επαφή με τον υπολογιστή μέσα από τα παιδιά τους, τα εγγόνια τους, στο σχολικό τους περιβάλλον ή ακόμη και στο ΚΑΠΗ: «...τον αξιοποιώ στο σπίτι της εγγονής μου» (Σ5), «Τον χρησιμοποιώ στο σπίτι της κόρης μου που μένει πάνω από εμένα...» (Σ12, Σ16), «...στο νυχτερινό σχολείο που πηγαίνω τώρα» (Σ15). Όμως η μη συστηματική χρήση αποδεικνύεται βασικό εμπόδιο για τη μάθηση και αξιοποίηση του υπολογιστή ως γνωστικό και επικοινωνιακό εργαλείο. Η αδυναμία πρόσβασης σε Η/Υ μετά το τέλος του εκπαιδευτικού προγράμματος θεωρείται σημαντικό μειονέκτημα για τους εκπαιδευόμενους (Κουτσογιάννης, 2005).

Στις απαντήσεις τους στις ερωτήσεις του τρίτου άξονα (που αντιστοιχούν στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα), οι οποίες αφορούν στη συμβολή των Η/Υ στην προσωπική

τους ανάπτυξη και στη βελτίωση της αυτοεικόνας τους, όλα τα υποκείμενα της έρευνας τοποθετήθηκαν με πολύ θετικά σχόλια και δήλωσαν ότι η ενασχόλησή τους με τους υπολογιστές, τόσο κατά τη διάρκεια των μαθημάτων στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας όσο και μετέπειτα, τους δημιούργησε έντονα και ευχάριστα συναισθήματα χαράς και ικανοποίησης: «Η συνάντησή μου με τον κομπιούτερ στα 60 μου χρόνια ήταν ένα απρόσμενο δώρο που μου φύλαγε η ζωή» (Σ6), «Νιώθω ωραία. Μου αρέσει που κατάφερα σε αυτή την ηλικία να χειρίζομαι τον Η/Υ» (Σ2), «Νοιώθω ευχάριστα, γιατί κατάφερα να τον χρησιμοποιήσω και δεν με φοβίζει» (Σ4), «Νοιώθω πως είμαι μέσα στο πνεύμα της εποχής» (Σ6), «Χαίρομαι. Έμαθα κάτι ακόμα στη ζωή μου» (Σ9), «Νοιώθω πιο ολοκληρωμένη» (Σ5). Επίσης, με την αξιοποίησή του ως εργαλείο μάθησης και πληροφόρησης, νοιώθουν περισσότερο δημιουργικοί και αισθάνονται ηλικιακά νεότεροι και με αυτοπεποίθηση: «Ένοιωσα αυτοπεποίθηση, τι κάνω εγώ, τι καταφέρνω και κάνω» (Σ5), «Νοιώθω πολύ αυτοπεποίθηση, κάτι περισσότερο ξέρω... μπορώ να πω στα παιδιά μου, να δώσω μια συμβουλή για τα υπέρ και τα κατά του υπολογιστή...» (Σ5), «Μεγάλη ικανοποίηση. Πήδαγα από την καρέκλα! Το κατάφερα! Γράφω, γράφω!» (Σ8), «Χαιρόμουν, γιατί μπορούσα και τα κατάφερα ...» (Σ10), «Πιστεύω ότι πλούτισα το μυαλό μου... Μου παρέχει αυτονομία στις ενέργειές μου.» (Σ11), «Η νέα τεχνολογία σε κάνει να σκέφτεσαι νεανικά. Δεν σε αφήνει να σκεφτείς πόσο χρονών είσαι, την ηλικία σου.» (Σ6), «Νοιώθω περισσότερο δημιουργική» (Σ12), «Νοιώθω σύγχρονη. Είμαι μέσα στη ζωή και στα πράγματα. Έχω κάνει ένα βήμα» (Σ7), «Συμμετέχω σε συζητήσεις για τους υπολογιστές ευχάριστα, χωρίς να νοιώθω άβολα» (Σ6).

Οι απόψεις τους και τα συναισθήματα που εκφράζουν έρχονται σε πλήρη συμφωνία με τα ευρήματα άλλων ερευνών στις οποίες τονίζεται ότι η εκμάθηση χρήσης και αξιοποίησης του υπολογιστή και του διαδικτύου δημιουργούν θετικά συναισθήματα και συνεισφέρουν στην ευεξία, την αίσθηση της προσωπικής ενδυνάμωσης και αυτοεκτίμησης και τη συνολική αύξηση της ικανοποίησης από τη ζωή (Karavidas, Lim, & Katsikas, 2005; Shapira, Barak & Gal, 2007; Whitek.συν., 1999).

Αξίζει να σημειωθούν σε αυτό το σημείο οι απόψεις δύο ατόμων που δηλώνουν ότι η επαφή τους με τη νέα τεχνολογία των υπολογιστών επέφερε αλλαγές και στη σωματική τους υγεία: «Είδα αλλαγή στο σώμα μου, αισθάνομαι από την υγεία μου καλύτερα» (Σ1), «Είμαι ευτυχημένη και χαρούμενη και αυτό αντανακλά στο πρόσωπό μου και στην υγεία μου» (Σ10). Οι δηλώσεις αυτές έρχονται σε συμφωνία με τις διαπιστώσεις άλλων ερευνητών (Λυμπεράκης, 2000; Παγοροπούλου, 1993), οι οποίοι τονίζουν ότι η διατήρηση της πνευματικής δραστηριότητας, κυρίως μέσω εκπαιδευτικών προγραμμάτων, βελτιώνει την ψυχολογία του ηλικιωμένου, επιδρώντας θετικά και στη διατήρηση της φυσικής του υγείας, αναστέλλοντας ως ένα βαθμό τα σημάδια κάμψης που οφείλονται στην προχωρημένη ηλικία.

Από τις απαντήσεις στις ερωτήσεις του τέταρτου άξονα (4^ο ερευνητικό ερώτημα), που αναφέρονται στη

συμβολή των υπολογιστών στην κοινωνικοποίησή τους, προκύπτει ότι η επικοινωνία διαμέσου του υπολογιστή (e-mail, skype, facebook) αύξησε τις κοινωνικές τους επαφές, τους βοήθησε να διατηρήσουν και να ενισχύσουν τους οικογενειακούς τους δεσμούς, να δημιουργήσουν νέες φιλίες, περιορίζοντας το αίσθημα της μοναξιάς και της απομόνωσής τους, με αποτέλεσμα και τη βελτίωση της ψυχολογικής τους κατάστασης.

Οι περισσότεροι απαντούν ότι άρχισαν να αξιοποιούν το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, όταν ήταν στο σχολείο και ήρθαν αρχικά σε επαφή με τους συμμαθητές τους: «Όταν ήμασταν στο σχολείο, έστελνα και λάβαινα μηνύματα με το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο» (Σ4, 5, 6, 9, 10, 12). Σύμφωνα με όσα ανέφεραν, μόνο τρία άτομα το χρησιμοποιούν πλέον συστηματικά, προκειμένου να έρθουν σε επικοινωνία με τα παιδιά τους, τα εγγόνια τους, τους συγγενείς και φίλους τους και το αξιοποιούν είτε από το σπίτι είτε από το Νυχτερινό Λύκειο που φοιτούν. Κάποια άτομα (επτά τον αριθμό) αναφέρουν ότι κυρίως αξιοποιούν το Skype για την επικοινωνία τους με συγγενικά τους πρόσωπα που βρίσκονται μακριά, σε άλλη πόλη ή σε άλλη χώρα, αξιοποιώντας έτσι τη δυνατότητα της επικοινωνίας σε πραγματικό χρόνο:

«Μιλώ με τον γιο μου που είναι στην Γερμανία με το skype. Αισθάνομαι ότι τον έχω δίπλα μου, στην πόρτα μου. Νοιώθω μεγάλη χαρά» (Σ11), «Έχω λογαριασμό Skype και επικοινωνώ με την κόρη μου που είναι στην Ελβετία και με τον εγγονό μου που είναι στην Ιταλία σε καθημερινή βάση» (Σ7), «Επικοινωνώ με τον γιό μου που είναι φαντάρος στην Κύπρο. Τον βλέπω και του μιλάω μέσω Skype» (Σ13).

Κάποιοι άλλοι χρησιμοποιούν και το facebook: «Μπαίνω στο facebook και επικοινωνώ με δύο παλιές μου συμμαθήτριες πολύ μικρότερες από εμένα» (Σ12), «Μιλώ με συγγενικά πρόσωπα και φίλους... Αποκτώ καινούργιους φίλους» (Σ2).

Σε γενικές γραμμές, τα υποκείμενα της έρευνας δηλώνουν ότι άλλαξε η ζωή τους, γιατί η νέα τεχνολογία τους έφερε πιο κοντά με τα εγγόνια τους, τα παιδιά τους και γενικότερα τους νέους, για κάποιους άλλαξε η ψυχολογία τους, κάποιοι βγήκαν από τη μοναξιά και τις αρνητικές τους σκέψεις και πήραν ώθηση να προχωρήσουν, αγνοώντας το προχωρημένο της ηλικίας τους, και να γίνουν συμμέτοχοι στη νέα ψηφιακή κοινωνία. Μέσα από αυτή τη διαδικασία αισθάνονται και αυτοί περισσότερο νέοι: «Άλλαξε η ψυχολογία μου. Είμαι χαρούμενη. Έχω στόχο στη ζωή μου και την καθημερινότητα. Συμμετέχω σε ότι γίνεται γύρω μου. Αξιοποιώ το απόγευμα διαφορετικά. Ο υπολογιστής με σηκώνει από τον καναπέ» (Σ1), «Με βοηθάει να βγω από την απραξία και να φεύγει το μυαλό μου από αρνητικές σκέψεις. Γεμίζω τη μέρα μου με διάβασμα και κηπουρική» (Σ16), «Έγινε η ζωή μου πιο ενδιαφέρουσα...» (Σ4), «Νοιώθω πιο όμορφα... έχω κατακτήσει κάτι παραπάνω» (Σ7, Σ6), «Η τεχνολογία μάς έβγαλε στη σύγχρονη ζωή. Στην ηλικία μου η μάνα μου ήταν

στο περιθώριο. Αλλά εγώ βλέπω ότι είμαι μπροστά» (Σ5), «Θεωρώ ότι ο άνθρωπος πρέπει να συμβαδίζει με την κάθε εποχή. Με το καινούριο. Αλλιώς κάπου χάνεται. Μου αρέσει που συνεννοούμαι με τη νεολαία...» (Σ2), «Δεν νοιώθεις αποκομμένη από την πρόοδο της ζωής. Μπορείς να μιλήσεις τη σύγχρονη γλώσσα με τα νέα παιδιά. Έρχεσαι πιο κοντά με τα εγγόνια, τα παιδιά σου...» (Σ7, Σ9, Σ12, Σ10).

Υπάρχει βέβαια και η διαφοροποιημένη άποψη μιας ηλικιωμένης, η οποία θεωρεί ότι πρωτεύοντα ρόλο παίζει η ανθρώπινη επαφή και όχι η επικοινωνία μέσω υπολογιστή: «Δεν με γεμίζει να βλέπω τα παιδιά μου στην Αμερική με τον υπολογιστή. Με πικραίνει περισσότερο, γιατί δεν μπορώ να τα αγκαλιάσω» (Σ8), επισημαίνοντας το πολλές φορές οδυνηρό συναίσθημα που προκαλείται σε μια εικονική επικοινωνία που χαρακτηρίζεται ζωντανή, σε πραγματικό χρόνο, με ήχο και εικόνα, η οποία όμως παραμένει περιορισμένη και αποδυναμώνει, όπως έχει υποστηριχτεί, τις ενσώματες ανθρώπινες σχέσεις (Φραγκουλίδου, 2006).

Αρκετοί ερευνητές επισημαίνουν ότι η αξιοποίηση των υπολογιστών και του διαδικτύου από τα άτομα της τρίτης ηλικίας αυξάνει τις κοινωνικές επαφές, περιορίζει το αίσθημα της μοναξιάς και της απομόνωσης, (Chaffin & Harlow, 2005; Rogers, 2012; Shapira, Barak & Gal, 2007; UK Online Centres; Ward, Ferguson & Murray, 2008; White κ. συν., 1999) και δημιουργεί κοινό έδαφος επικοινωνίας με τα νεότερα μέλη της οικογένειας (Ward, Ferguson & Murray, 2008; White κ. συν., 1999). Η συναισθηματική αλληλεγγύη μεταξύ των γενεών αποδεικνύεται καίριας σημασίας για τις σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων και τη συνοχή της κοινωνίας (Μουσουρού, 2005) και το σημαντικό στοιχείο είναι ότι οι ηλικιωμένοι δημιουργούν έναν καινούργιο τρόπο ζωής και νέα ενδιαφέροντα, έχουν μεγαλύτερη ζωτικότητα και αυτοεκτίμηση και καλύτερη ψυχοκοινωνική υγεία (Γουρνάς, 2000).

Ο μόνος ανασταλτικός παράγοντας που αναφέρεται από τους συμμετέχοντες στην έρευνα είναι το γεγονός ότι δεν έχουν υπολογιστή στο σπίτι και αυτό τους δυσκολεύει: «Αν είχα υπολογιστή θα είχα και email και θα ενημερωνόμουν... αν είχα θα επικοινωνούσα με τα εγγόνια μου» (Σ14), «Θα μου άρεσε το Skype. Με βοηθάει η εικόνα. Από το τηλέφωνο δεν μπορείς να καταλάβεις... αλλά αφού δεν έχω υπολογιστή...» (Σ16, Σ3).

Τέλος, εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι στην τελευταία ερώτηση της συνέντευξης («αν θέλουν να προσθέσουν κάτι άλλο») εννέα από αυτούς δηλώνουν ότι θα ήθελαν να παρακολουθήσουν εκ νέου ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα για υπολογιστές, αν τους δινόταν η ευκαιρία: «...να συνεχίσω να παρακολουθώ υπολογιστές» (Σ1, 9, 10, 13, 15, 12), «Θα επιδιώξω να συμμετέχω σε δωρεάν σεμινάρια» (Σ16).

Αυτό έρχεται σε συμφωνία και δικαιολογείται με όσα ήδη έχουν αναφερθεί κατά την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας αυτής, ότι στην πλειονότητά τους

τα υποκείμενα της έρευνας βίωσαν την επαφή τους με τον υπολογιστή με έντονα και θετικά συναισθήματα. Από τις συνεντεύξεις προκύπτει ότι δύο ερωτώμενοι έχουν ήδη παρακολουθήσει μετά την αποφοίτησή τους από το Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας επιμορφωτικό πρόγραμμα εκμάθησης υπολογιστών. Ο ένας στα Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων και η άλλη σε επιδοτούμενο πρόγραμμα εκμάθησης Η/Υ.

Συζήτηση

Η συγκεκριμένη ποιοτική έρευνα αποσκοπούσε στη διερεύνηση του κατά πόσο άτομα τρίτης ηλικίας που φοίτησαν στο ΣΔΕ Ιωαννίνων (2004-2011) εξοικειώθηκαν με τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές, απέκτησαν τεχνικής φύσεως γνώσεις και δεξιότητες, είναι σε θέση να επιλύουν προβλήματα καθημερινότητας μέσω του υπολογιστή, καθώς και πόσο αυτό συνέβαλε στην προσωπική τους ανάπτυξη, στη βελτίωση της αυτοεικόνας τους και στην κοινωνικοποίησή τους.

Από την έρευνα διαπιστώθηκε ότι, αν και οι συμμετέχοντες δεν γνώριζαν να χειρίζονται τον υπολογιστή πριν τη φοίτησή τους στο ΣΔΕ, κατάφεραν να ξεπεράσουν τόσο τα συναισθήματα φόβου, άγχους και αγωνίας όσο και τις δυσκολίες που σχετίζονται με τον χειρισμό ηλεκτρολογίου και ποντικιού, οπτικά προβλήματα (καταπόνηση ματιών) ή αφομοίωσης διαδικασιών και ενεργειών στην ολοκλήρωση μιας εργασίας, ώστε να έρθουν αντιμέτωποι με τη νέα μαθησιακή πρόκληση και να αποκτήσουν τεχνικής φύσεως γνώσεις και δεξιότητες. Σ' αυτό φαίνεται να συνέβαλε τόσο ο εκπαιδευτής τους, που πίστεψε στις δυνατότητές τους, παρείχε ανθρώπινη υποστήριξη και σεβάστηκε τους ρυθμούς μάθησής τους, όσο και η δική τους ενεργητικότητα και εσωτερική ανάγκη να συνεχίσουν να μαθαίνουν, σε μια προσπάθεια να βελτιώσουν τους εαυτούς τους και κατ' επέκταση την ποιότητα της ζωής τους.

Η ενότητα που απέσπασε το μεγαλύτερο ενδιαφέρον των εκπαιδευομένων του δείγματος ήταν το Internet, χωρίς βέβαια να υποβαθμίζεται η συμβολή των υπόλοιπων διδακτικών ενοτήτων στη γνωστική τους ανάπτυξη. Σύμφωνα με τις απόψεις των περισσότερων από τους συμμετέχοντες στην έρευνα, η εκμάθηση χρήσης του υπολογιστή αύξησε τη διάθεσή τους για μάθηση και πληροφόρηση, τόσο κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους με την αξιοποίησή του και σε άλλα γνωστικά αντικείμενα όσο και μετέπειτα, με τη χρήση του διαδικτύου για προσωπικά τους ενδιαφέροντα και αναζητήσεις.

Το αν είναι σε θέση να επιλύουν προβλήματα καθημερινότητας μέσω του υπολογιστή φαίνεται να σχετίζεται άμεσα με το αν έχουν πρόσβαση σε υπολογιστή μετά το ΣΔΕ. Από αυτούς που είχαν πρόσβαση στον υπολογιστή (11 άτομα), μόνο οι πέντε ήταν σε θέση μετά την αποφοίτησή τους να επιλύουν προβλήματα καθημερινότητας με τη βοήθειά του. Κυρίως στο ΣΔΕ φαίνεται να επιτεύχθηκε για τα συγκεκριμένα άτομα η επίτευξη στόχων που σχετίζονται με τη λειτουργική πλευρά των υπολογιστών, δηλαδή την πλευρά εκείνη

που είναι βασισμένη στη χρήση των Η/Υ ως εργαλείων, καθώς και το επίπεδο των καθαρά τεχνικής φύσεως γνώσεων και δεξιοτήτων (τεχνολογικός αλφαριθμητισμός) και όχι η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων και η κριτική στάση που τίθενται και ως βασικοί στόχοι του Πληροφορικού Γραμματισμού στα ΣΔΕ.

Στην πλειονότητά τους αισθάνονται ότι έχουν κάνει ένα πολύ μεγάλο βήμα με την εκμάθηση των υπολογιστών και ότι αυτό τους επιτρέπει την τροποποίηση σχετικά με την αυτοεικόνα τους. Ειδικότερα, αναφέρονται στη βελτίωση της αυτοεικόνας τους και στην προσωπική τους ανάπτυξη, δηλώνοντας ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και αυτοεκτίμησης, που πηγάζει από το γεγονός ότι κατάφεραν σε αυτή την προχωρημένη ηλικία να αποκτήσουν τις κατάλληλες γνώσεις και δεξιότητες χειρισμού του υπολογιστή. Ορισμένοι μιλούν ακόμα και για βελτίωση της σωματικής τους υγείας, γιατί βιώνουν έντονα συναισθήματα χαράς και ικανοποίησης, νοιώθουν πιο ολοκληρωμένοι και αισθάνονται ότι βρίσκονται πλέον και αυτοί μέσα στο πνεύμα της σύγχρονης εποχής.

Επιπλέον, όσον αφορά την κοινωνικοποίησή τους, αναφέρουν ότι το διαδίκτυο περιορίζει το αίσθημα της μοναξιάς και της κοινωνικής τους απομόνωσης, δίνοντάς τους τη δυνατότητα (επτά άτομα, δηλαδή πολλοί περισσότεροι από αυτούς που έχουν πρόσβαση σε υπολογιστή) να έρθουν σε επικοινωνία – κυρίως με τη χρήση μέσων κοινωνικής δικτύωσης, αλλά και το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο – με τα αγαπημένα τους πρόσωπα που βρίσκονται μακριά, δημιουργώντας τους ευχάριστα συναισθήματα και βελτιώνοντας παράλληλα την ψυχολογική τους κατάσταση, όταν και πάλι η πρόσβαση σε υπολογιστή δεν στέκεται εμπόδιο.

Σχεδόν οι μισοί συμμετέχοντες πιστεύουν ότι δημιουργήθηκε κοινό έδαφος επικοινωνίας με τα παιδιά τους, τα εγγόνια τους και γενικότερα τους νέους, αφού πλέον κατανοούν ως ένα βαθμό το νέο ψηφιακό κόσμο, μπορούν να συμμετέχουν σε συζητήσεις για τη νέα τεχνολογία και να παράσχουν και αυτοί συμβουλές για τα υπέρ και τα κατά των υπολογιστών. Το κοινό έδαφος επικοινωνίας που δημιουργήθηκε τους κάνει να αισθάνονται και οι ίδιοι νέοι και γενικότερα ενεργοί πολίτες της σύγχρονης ψηφιακής κοινωνίας, δίνοντάς τους ώθηση να προχωρήσουν στη ζωή τους αγνοώντας την ηλικία τους. Ορισμένοι μάλιστα εκφράζουν την επιθυμία για την συμμετοχή τους εκ νέου σε επιμορφωτικά προγράμματα για υπολογιστές.

Ιδιαίτερης προσοχής χρήζει το εύρημα ότι, μετά την ολοκλήρωση των σπουδών των ατόμων τρίτης ηλικίας από το ΣΔΕ Ιωαννίνων, υπήρξε σαφής μείωση της ενασχόλησής τους με τον υπολογιστή με αποτέλεσμα να στερούνται τις δυνατότητες και ωφέλειες που αυτός προσφέρει. Η υποστήριξη της πολιτείας με εκπαιδευτικές ευκαιρίες, και κύρια Η/Υ, με κατάλληλους εκπαιδευτές και σε οργανωμένα πλαίσια για την τρίτη ηλικία αναδεικνύεται σε αυτό το σημείο επιβεβλημένη.

Συμπεράσματα

Σε μια προσπάθεια σύνοψης των αποτελεσμάτων της έρευνας καθίσταται εμφανές ότι με ενθάρρυνση και υποστήριξη τα ηλικιωμένα άτομα που αποφοίτησαν από το ΣΔΕ Ιωαννίνων, στο γνωστικό αντικείμενο του Πληροφορικού Γραμματισμού απέκτησαν γνώσεις και δεξιότητες, υιοθέτησαν θετική στάση απέναντι στους υπολογιστές επιλύοντας προβλήματα καθημερινότητας, βελτίωσαν την ποιότητα της ζωής τους, κοινωνικοποιήθηκαν περισσότερο συμμετέχοντας ενεργά στο κοινωνικό γίνεσθαι με την αξιοποίηση του διαδικτύου και, το πιο σημαντικό, δημιουργήθηκε κοινό έδαφος επικοινωνίας με τις νεότερες γενιές. Επιπλέον, δημιούργησαν ένα καινούριο τρόπο ζωής με νέα ενδιαφέροντα, ένοιωσαν συναισθήματα ικανοποίησης και βελτίωσαν την ψυχοκοινωνική τους υγεία, καταρρίπτοντας μύθους και αρνητικά στερεότυπα σχετικά με τη διατήρηση των νοητικών τους λειτουργιών και την ικανότητα απόκτησης καινούριων γνώσεων και δεξιοτήτων. Όμως αυτό που προκαλεί προβληματισμό ήταν ότι, μετά την ολοκλήρωση της εκπαίδευσής τους, το ένα τρίτο των ατόμων της έρευνας δεν έχει καμία δυνατότητα πρόσβασης σε υπολογιστή, με αποτέλεσμα να στερούνται τα οφέλη του.

Στην έρευνα αναδεικνύονται, έστω και περιορισμένα, μειονεκτήματα και περιορισμοί που έχει η διαδικτυακή επικοινωνία. Ίσως σ' αυτό το σημείο ο ρόλος του εκπαιδευτή να είναι πολύ σημαντικός στο να επιστήσει την προσοχή για την κριτική αξιοποίηση του υπολογιστή ως εργαλείου και μέσου επικοινωνίας.

Η συγκεκριμένη έρευνα θεωρούμε ότι μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη προβληματισμού σχετικά με τον σημαντικό ρόλο της εκπαίδευσης και της υλοποίησης προγραμμάτων εκμάθησης υπολογιστών στην τρίτη ηλικία. Η ενίσχυση των διανοητικών λειτουργιών και των γνωστικών ικανοτήτων, η τόνωση της αυτοεκτίμησης, ο περιορισμός της κοινωνικής απομόνωσης, συμβάλλει σε μια πιο ικανοποιητική και παραγωγική ζωή για τα άτομα της τρίτης ηλικίας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Αθανασιάδου, Θ. (2012). *Διερεύνηση Εκπαιδευτικών Αναγκών των Ατόμων Τρίτης Ηλικίας στο Πλαίσιο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων*. Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Πάτρα: ΕΑΠ.

Βάμβουκας, Μ. (2010). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Βέργη, Ε. (2010). *Ταυτότητα χρηστών Internet στην Ελλάδα*. Ανακτήθηκε 12 Μαρτίου, 2014, από http://www.startup-greece.gov.gr/sites/default/files/Y14EEU_A100312_TX_%CE%A0%CF%81%CE%BF%CF%86%CE%AF%CE%BB%20%CF%87%CF%81%CE%B7%CF%83%CF%84%CF%8E%CE%BD%20Internet.pdf

Bird, M., Hammersley, M., Gomm, R. & Woods, P. (1999). *Εκπαιδευτική Έρευνα στην Πράξη: Εγχειρίδιο Μελέτης*. (μετ. Φράγκου, Ε.). Πάτρα: ΕΑΠ.

Γιάτρα-Ηλιοπούλου, Τ. (1969). *Η Ζωή Μετά τα 50*. Αθήνα. Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. (μετ. Μητσοπούλου, Χ., Φιλοπούλου, Μ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Creswell, J. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση*. (μετ. Κουβαράκου, Ν.). Αθήνα: ΙΩΝ.

Γουρνάς, Γ. (2000). Ο ηλικιωμένος σε ένα κόσμο που αλλάζει. Στο: Γ. Χριστοδούλου & Β. Κονταξάκη (Επιμ.), *Η Τρίτη Ηλικία* (σελ. 33–38). Αθήνα: ΒΗΤΑ.

Ευκλείδη, Α. (1999). Οι γνωστικές λειτουργίες και ικανότητες στους ηλικιωμένους. Στο: Α. Κωσταρίδου – Ευκλείδη (Επιμ.), *Θέματα Γηροψυχολογίας και Γεροντολογίας* (σελ. 231–283). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Giddens, A. (2002). *Κοινωνιολογία*. (μετ. Τσαούσης, Δ.). Αθήνα: Gutenberg.

Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.

Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση: Θεωρία και πράξη*. (μετ. Μανιάτη, Α.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Kastenbaum, R. (1982). *Η Τρίτη Ηλικία. Τα χρόνια της ολοκλήρωσης*. (μτφ. Ε. Τζελέπογλου). Αθήνα: Ψυχογιός.

Κόκκος, Α. (2005). *Μεθοδολογία εκπαίδευσης ενηλίκων*. Πάτρα: ΕΑΠ.

Κουντζέρης, Α., & Κωνσταντάτος, Μ. (2009). *Ηλεκτρονική Ενσωμάτωση και Ψηφιακός Αλφαριθμητισμός στην Ελλάδα*. Ανακτήθηκε 15 Φεβρουαρίου, 2012, από http://www.observatory.gr/files/meletes/E-INCL_TX_Ηλ%20Ενσωμάτωση%20στην%20Ελλάδα.pdf

Κουτσονίκος, Γ. (2005). Εκπαιδευτικές Τεχνικές στο θεματικό πεδίο «Πληροφορική». Στο: Θ. Καραλής, Α. Κόκκος, Μ. Κουτούζης, Α. Τσιμπουκλή, *Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων: Παραδείγματα* (σελ. 91–117). Πάτρα: ΕΑΠ.

Λαζαρίδου, Τ. (2010). *Η εκπαίδευση στην Τρίτη Ηλικία*. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Λυμπεράκης, Ε. (2000). Η έκπτωση της μνήμης στο φυσιολογικό και στο παθολογικό γήρας. Στο: Γ. Χριστοδούλου & Β. Κονταξάκη (Επιμ.), *Η Τρίτη Ηλικία*, 123–128. Αθήνα: ΒΗΤΑ.

Μακράκης, Β. (2000). *Υπερμέσα στην Εκπαίδευση: Μια κοινωνικο-επικοινωνιακή προσέγγιση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μουσούρου, Λ. (2005). *Εισαγωγή στην κοινωνιολογία των ηλικιών και των γενεών*. Αθήνα: Gutenberg.

Παγοροπούλου, Α. (1993). *Ψυχολογία της Τρίτης Ηλικίας*. Αθήνα: Αρβανιτάκης.

Παγοροπούλου, Α. (2000). *Η γεροντική κατάθλιψη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παναγιωτακόπουλος, Χ. (1998). Ο Η/Υ και το εκπαιδευτικό λογισμικό. Στο: Α. Κόκκος, Α. Λιοναράκης, & Χ. Ματραλής (Επιμ.), *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Το εκπαιδευτικό υλικό και οι νέες τεχνολογίες*, 187–318. Πάτρα: ΕΑΠ.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Φραγκουλίδου, Φ. (2006). *Έφηβοι και διαδίκτυο: μελέτη των επιδράσεων του διαδικτύου στους εφήβους χρήστες*. Διδακτορική διατριβή. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Χανιώτης, Φ. (1999). *Εγχειρίδιο Γηριατρικής*. Αθήνα: Ιατρικές εκδόσεις Λίτσας.
- Χατζηαντωνίου, Ι. (2000). Η ψυχοκινητική, ψυχολογική και ψυχοπαθολογική εικόνα του γήρατος. Στο: Γ. Χριστοδούλου & Β. Κονταξάκη (Επιμ.), *Η Τρίτη Ηλικία*, 179–184. Αθήνα: ΒΗΤΑ.
- Χουσιάδας, Λ. (1999). Γήρανση: Πραγματικότητα και Προβληματισμός. Συγκριτικά στοιχεία για την Ελλάδα και άλλες Ευρωπαϊκές χώρες. Στο: Α. Κωσταρίδου – Ευκλείδη (Επιμ.), *Θέματα Γηροψυχολογίας και Γεροντολογίας*, 51–68. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Adler, R. (2002). *The Age Wave Meets The Technology Wave: Broadband and Older Americans*. Retrieved from <http://www.senior-net.org/downloads/broadband.pdf>
- Allen, J. (2008). *Older People and Wellbeing*. Retrieved December 18, 2012, from http://www.ippr.org/images/media/files/publication/2011/05/older_people_and_wellbeing_1651.pdf
- Barnett, A. & Morisson, J. (n.d.). Retrieved October 10, 2012, from <http://www.independentage.org/media/9425/gulbenkian-newreport.pdf>
- Campbell, R. (2008). Meeting Seniors' Information Needs: Using Computer Technology. *Home Health Care Management & Practice*, 20, 328–355.
- Chaffin, A., & Harlow, S. (2005). Cognitive Learning Applied to Older Adult Learners and Technology. *Educational Gerontology*, 31, 301-329.
- Craik, F., & Salthouse, T. (2000). *The handbook of aging and cognition*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Czaja, S. (1996). Aging and the acquisition of computer skills. Στο: W. Rogers, A. Fisk, & N. Walker (Επιμ.), *Aging and Skilled Performance: Advances in Theory and Applications*(σελ. 201–220). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Czaja, S. (2005). The impact of aging on access to technology. *Accessibility and Computing*, 83, 7-11.
- Fozard, J. (1990). Vision and hearing in aging. Στο: J. Birren, & K. Schaie (Επιμ.), *Handbook of the Psychology of Aging* 3rd edition, 150–170. San Diego: Academic Press.
- Howard McClusky and Educational Gerontology. (n.d.) Retrieved December 7, 2012, from <http://www.infed.org/thinkers/mcclusky.htm>
- Jarvis, P. (2001). *Learning in Later Life*, London: Kogan.
- Karavidas, M., Lim, N., & Katsikas, S. (2005). The effects of computers on older adult users. Στο: R. Tennyson (Επιμ.), *Computers in Human Behavior*, 697– 711. Elsevier.
- Kline, D. & Scialfa, C. (1996). Visual and auditory aging. Στο: J. Birren, & K. Schaie (Επιμ.), *Handbook of the Psychology of Aging* 4th edition, 181-203. San Diego: Academic Press.
- Melenhorst, A., Rogers, W., & Cayrol, E. (2001). *The Use of Communication Technologies by Older Adults: Exploring the Benefits from the Users Perspective*. Retrieved January 11, 2013, from http://www.cc.gatech.edu/fce/ahri/publications/mele_rog_cay_01.pdf
- Olphert, W., & Damodaran, L. (2010). *Sustaining IT Use by Older People to Promote Autonomy and Independence*. Retrieved January 15, 2013, from http://www.newdynamics-group.shef.ac.uk/assets/files/NDA%20Findings_27.pdf
- Perrin, A., & Duggan, M. (2015). *Americans' Internet Access: 2000-2015*. Retrieved October 24, 2012, from http://www.pewinternet.org/files/2015/06/2015-06-26_internet-usage-across-demographics-discover_FINAL.pdf
- Purdie, N., & Boulton-Lewis, G. (2003). The learning needs of older adults. *Educational Gerontology*, 29, 129-149.
- Rogers, W. (2012). *Design for All Ages*. Retrieved from <http://www.apa.org/monitor/2012/05/design.aspx>
- Rogers, W. A., Meyer, B., Walker, N., & Fisk, A. D. (1998). Functional limitations to daily living tasks in the aged: A focus group analysis. *Human Factors*, 40, 111–125.
- Rowe, J., & Kahn, R. (1998). *Successful Aging*. New York: Pantheon Books.
- Shapira, N., Barak, A. & Gal, I. (2007). Promoting older adults' well-being through Internet training and use. *Aging Ment Health*, 11, 477-484.
- UK Online Centres. (n.d.). *Digital Inclusion, Social Impact: a Research Study*. Retrieved November 11, 2012, from <http://www.unite-it.eu/forum/topics/digital-inclusion-social>
- Ward, R., Ferguson, J., & Murray, S. (2008). *Evaluation Of The Angus Gold Project (A Partnership Approach To Digital Education And Social Inclusion)*. Retrieved November 27, 2012, from <http://www.scotland.gov.uk/Resource/Doc/242156/0067378.pdf>
- Westerman, S.J. & Davies D.R. (2000). Acquisition and application of new technology skills: the influence of age. *Occupational Medicine*, 50, 478-482.
- White, H., McConnell, E., Clipp, E., Bynum, L., & Teague, C. (1999). Surfing the Net in Later Life: A Review of the Literature and Pilot Study of Computer Use and Quality of Life. *Journal of Applied Gerontology*, 18, 358 -378.
- Woodruff-Pak, D. (1988). *Psychology and Aging*. New Jersey: Prentice Hall.

Η επίδραση του αντικειμένου του γλωσσικού γραμματισμού των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας στην καθημερινή ζωή των εκπαιδευομένων

Σιαπάτη Όλγα¹
Γαλατά Βίβιαν²

Περίληψη

Το άρθρο αναλύει την επίδραση του αντικειμένου του γλωσσικού γραμματισμού των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας στην καθημερινή ζωή των ενήλικων εκπαιδευομένων. Βασιζόμενο στην επιτόπια έρευνα που διενεργήθηκε το Μάιο του 2016 στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας Άρτας, το άρθρο εξετάζει τις απόψεις των εκπαιδευομένων σχετικά με τις δεξιότητες που αποκόμισαν στον προφορικό και γραπτό λόγο και τη χρησιμότητα του αντικειμένου του γλωσσικού γραμματισμού στην προσωπική, επαγγελματική και κοινωνική ζωή τους. Από τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώθηκαν υψηλά ποσοστά ικανοποίησης των εκπαιδευομένων από το αντικείμενο του γλωσσικού γραμματισμού στην προσωπική εξέλιξη και αυτοπεποίθηση, στις διαπροσωπικές και κοινωνικές τους σχέσεις, στην αλλαγή της στάσης τους προς τη γλώσσα, ενώ καταγράφηκαν χαμηλά ποσοστά στις επαγγελματικές σχέσεις και στην επαγγελματική ένταξη/επανένταξη. Ιδιαίτερα σημαντικά είναι τα ευρήματα που ανέδειξαν ότι ο γλωσσικός γραμματισμός οδηγεί τους εκπαιδευόμενους στον κριτικό στοχασμό, στη συνειδητοποίηση -και κατ' επέκταση- στη χειραφέτησή τους.

Abstract

This article analyzes the effect of the linguistic literacy's subject of Second Chance Schools in the daily lives of adult trainees. Based on the field research conducted on May 2016 in the Second Chance School of Artas, the article investigates the learners' views on the skills acquired in speech and writing and the benefits of the linguistic literacy's subject on their personal, professional, and social lives. The research results showed high level of learners' satisfaction relevant to their personal progress and confidence, to their personal and social relations, to their change of language attitude and low level of satisfaction relevant to learners' business association, integration, and reintegration. Particularly significant are the findings showing that the linguistic literacy can lead to the learners' critical literacy, critical consciousness and, therefore, to their emancipation.

Εισαγωγή

Το άρθρο επικεντρώνεται στην ανάλυση της επίδρασης του αντικειμένου του γλωσσικού γραμματισμού, μιας από τις καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας που παρέχουν τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) στην καθημερινή ζωή των ενήλικων εκπαιδευομένων. Ειδικότερα, το άρθρο αποβλέπει να αναδείξει κατά πόσο ο γλωσσικός γραμματισμός συνέβαλε στη βελτίωση των διαπροσωπικών, κοινωνικών και επαγγελματικών σχέσεων, κατά πόσο ενίσχυσε την αυτοπεποίθηση και την προσωπική εξέλιξη των εκπαιδευομένων και, εν τέλει, κατά πόσο συνέβαλε στην επανασύνδεση των εκπαιδευομένων με τη γλωσσική εκπαίδευση και την επαγγελματική (επαν)ένταξη.

Η έρευνα αυτή είναι σημαντική, καθώς διαφοροποιείται από τις υφιστάμενες έρευνες που εστιάζουν στις ανάγκες των εκπαιδευομένων στα ΣΔΕ και προσπαθεί να αναδείξει την αναστοχαστική διάσταση των συμμετεχόντων μέσω της συνειδητοποίησής τους και τους τρόπους που αυτή ανατροφοδοτεί την επιθυμία των εκπαιδευομένων να ολοκληρώσουν τις σπουδές τους. Αξίζει να σημειωθεί ότι ο γλωσσικός γραμματισμός, που αφορά στη βελτίωση της χρήσης της νέας ελληνικής και της αγγλικής γλώσσας στο λογοτεχνικό και μη λόγο, δεν περιορίζεται μόνο σε γραμματοσυντακτικές δομές, αλλά και στην κριτική κατανόηση των κειμένων που θα οδηγήσει τους εκπαιδευόμενους στον κριτικό γραμματισμό. Είναι στην ουσία μια κοινωνική πρακτική, η οποία συνδέει τα άτομα με αντιλήψεις, στάσεις, αξίες, πέρα από τις γλωσσικές τους δεξιότητες και αποκτά ιδιαίτερη σημασία για τα άτομα τα οποία δεν ολοκλήρωσαν την υποχρεωτική εκπαίδευση και έρχονται αντιμέτωπα με την έλλειψη εξοικείωσης με τη γλώσσα.

Το άρθρο βασίζεται στα αποτελέσματα επιτόπιας έρευνας, που διενεργήθηκε το Μάιο του 2016 σε 18 ενεργούς εκπαιδευόμενους του δεύτερου έτους στο ΣΔΕ Άρτας. Η έρευνα προσανατολίστηκε στη διερεύνηση της επίδρασης του γλωσσικού γραμματισμού στην προσωπική εξέλιξη, την οικογενειακή και κοινωνική

1. Φιλολόγος, με μεταπτυχιακές σπουδές στην Εκπαίδευση Ενηλίκων

2. Διδάκτωρ Εργατικού και Κοινωνικού Δικαίου, Καθηγήτρια-Σύμβουλος στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

ζωή των εκπαιδευομένων, καθώς και στην επαγγελματική ζωή, την επαγγελματική (επαν)ένταξη. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα επιλέχθηκαν με κριτήριο την εμπειρία τους επάνω στο αντικείμενο και την εφαρμογή στην πράξη δεξιοτήτων που απέκτησαν μετά από το πρώτο έτος σπουδών. Η έρευνα βασίστηκε στο συνδυασμό ποσοτικής και ποιοτικής μεθόδου, με τη συμπλήρωση ερωτηματολογίων και τη λήψη συνέντευξης, ώστε να διασφαλιστεί τόσο η ύπαρξη μετρήσιμων δεδομένων για τις στάσεις, αξίες και πεποιθήσεις, όσο και η σε βάθος εξέταση των ερευνητικών ζητημάτων.

Από την έρευνα προσδοκούσαμε να δούμε τις παραμέτρους της ζωής των εκπαιδευομένων που ωφελήθηκαν ή που δεν ωφελήθηκαν, καθώς και να εντοπίσουμε τις παραμέτρους εκείνες που θα συμβάλουν στην αποτελεσματικότερη εφαρμογή του αντικειμένου του γλωσσικού γραμματισμού. Από το προσδοκώμενο αποτέλεσμα θα ωφεληθούν τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, τα οποία επιτελούν καθοριστικό ρόλο στην εκπαίδευση των ενηλίκων που δεν ολοκλήρωσαν την υποχρεωτική εκπαίδευση και στην αντιμετώπιση του κοινωνικού και επαγγελματικού αποκλεισμού τους. Πρωτίστως δε, θα ωφεληθούν οι ίδιοι οι ενήλικοι που εγκατέλειψαν την υποχρεωτική εκπαίδευση και για τον λόγο αυτό συναντούν πολλαπλές δυσκολίες στην καθημερινότητά τους, οι οποίες σχετίζονται με όλους τους τομείς, όπως τον προσωπικό, τον κοινωνικό και τον επαγγελματικό, που μελετά η παρούσα έρευνα.

Η χρησιμότητα του αντικειμένου του γλωσσικού γραμματισμού στην προσωπική, επαγγελματική, κοινωνική ζωή των ενηλίκων

Η εντατικοποίηση της πληροφόρησης και η μεγάλη παραγωγή κειμένων σήμερα διαμορφώνουν νέους τρόπους έκφρασης και παράγουν πολυτροπικούς τρόπους μετάδοσης νοημάτων, όπως δείχνει η βιβλιογραφία (Τζάμος & Χατζησαββίδης, 2010). Επομένως, άτομα τα οποία δεν ολοκλήρωσαν την υποχρεωτική εκπαίδευση και εγκατέλειψαν νωρίς το θεσμό, έρχονται αντιμέτωπα με την έλλειψη εξοικείωσης με τη γλώσσα. Απόρροια αυτού, οι δυσκολίες που ανακύπτουν στην καθημερινότητά τους και σχετίζονται με όλους τους τομείς, όπως τον προσωπικό, κοινωνικό, επαγγελματικό που μελετά η έρευνα.

Η κατάκτηση από τους εκπαιδευόμενους του γλωσσικού γραμματισμού δεν αναφέρεται μόνο στην κατανόηση των κειμένων ή στην παραγωγή λόγου, αλλά και στην εκμάθηση μιας μεταγλώσσας που συνοδεύει μορφοσυντακτικές και νοηματοδοτικές δομές. Πέρα από αυτά και σε ένα άλλο επίπεδο, ο γλωσσικός γραμματισμός μετατρέπεται σε κριτικό, με την έννοια ότι οι εκπαιδευόμενοι κατανοούν ιδεολογικά στοιχεία, αντι-

λήψεις, λανθάνοντα νοήματα που βρίσκονται στα κείμενα (ό.π.). Έτσι, είναι σε θέση να αντιλαμβάνονται καλύτερα κοινωνικές σχέσεις, κοινωνικοπολιτικά νοήματα και να οδηγηθούν στην εξέλιξη και στη χειραφέτησή τους.

Η σύγχρονη, λοιπόν, αντιμετώπιση της γλώσσας δεν αποκλείει αλλά δεν στοχεύει αποκλειστικά στον αλφαριθμητισμό ή λειτουργικό γραμματισμό που αφορά την καλλιέργεια προφορικού και γραπτού λόγου. Σχετίζεται με την κατανόηση και την κριτική στάση απέναντι σε πληροφορίες, στοιχεία ιδιαίτερα χρήσιμα στο σύγχρονο «βομβαρδισμό» πληροφοριών από το διαδίκτυο και τα ΜΜΕ.

Έτσι, η συγκεκριμένη έρευνα βρίσκει εφαρμογή στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων και κυρίως στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, ενός θεσμού τελείως διαφορετικού από αυτόν της τυπικής εκπαίδευσης, που προσπαθεί ακόμα να καθιερωθεί στη συλλογική συνείδηση. Συνάδει ακόμη με τους στόχους των ΣΔΕ που προσβλέπουν στην καλλιέργεια γνώσεων και δεξιοτήτων των εκπαιδευομένων, αλλά και στη διαμόρφωση ολοκληρωμένων πολιτών, ενεργών και όχι αποκλεισμένων από το κοινωνικό σύνολο. Η γλώσσα, όπως προαναφέρθηκε, αποτελεί κεντρική παράμετρο των παραπάνω στόχων, καθώς τα ΣΔΕ αποβλέπουν στη βελτίωση των εκπαιδευομένων όσον αφορά τη χρήση της νέας ελληνικής γλώσσας, στον προφορικό και γραπτό λόγο, αλλά και στην κριτική προσέγγιση των κειμένων δίνοντας βάση σε κοινωνικοπολιτισμικές προσλαμβάνουσες (Τζάμος & Χατζησαββίδης, 2010).

Επειδή ο θεσμός των ΣΔΕ είναι σχετικά νέος, δεν υπάρχουν αρκετές έρευνες που αφορούν το πεδίο του γλωσσικού γραμματισμού σε σχέση με την προσωπική, επαγγελματική και κοινωνική ζωή των εκπαιδευομένων, όπως συμβαίνει με τις βαθμίδες της τυπικής εκπαίδευσης. Ωστόσο οι υπάρχουσες έρευνες δεν στερούνται αξιοπιστίας και μάλιστα επιβεβαιώνουν τη σημασία του πεδίου ως εξαιρετικά σημαντικό για περαιτέρω μελέτη.

Για τη βελτίωση ή όχι των διαπροσωπικών και κοινωνικών σχέσεων των εκπαιδευομένων μέσα από το αντικείμενο του γλωσσικού γραμματισμού, σε συνδυασμό με τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ), κάνουν λόγο οι Οικονομάκου, Μανεισιώτης και Μουγγολιάς (2013). Στην έρευνά τους αναδεικνύεται το ζήτημα του κοινωνικού αποκλεισμού όσων εκπαιδευόμενων δεν είναι σε θέση να αξιοποιούν τις επικοινωνιακές δεξιότητες του διαδικτύου. Υπογραμμίζουν ότι ο γλωσσικός γραμματισμός συνδέεται άρρηκτα με τις ΤΠΕ και ως εκ τούτου, μπορεί να καταπολεμήσει φαινόμενα κοινωνικού αποκλει-

σμού. Με την άποψη αυτή συμφωνεί και η Δενδρινού (2012), η οποία αποφαίνεται ότι όποιος δεν είναι σε θέση να μιλήσει μια γλώσσα, σύμφωνα με τους κανόνες της επικρατούσας κοινωνικής ομάδας, τότε διατρέχει μεγάλο κίνδυνο αποκλεισμού. Ο Bourdieu θεωρεί ότι η χρήση της γλώσσας αποτελεί έναν ευαίσθητο δείκτη των κοινωνικών σχέσεων και των δυναμικών τους και ότι κάθε είδος λόγου είναι φορτισμένο με ένα συγκεκριμένο κοινωνικό status (Blommaert, 2015). Ο Coulmas (2013) παρατηρεί ότι η γλώσσα ως φυσικό και κοινωνικό αγαθό συνδέεται άμεσα με την κοινωνική ταυτότητα του ατόμου. Τέλος, ο Γουγουλάκης (2012) σημειώνει ότι η γλώσσα αποτελεί το μέσο για να πραγματοποιήσει το άτομο σχέσεις διυποκειμενικότητας, έννοια που σύμφωνα με τον Habermas αφορά την κατανόηση ενός νοήματος από ένα υποκείμενο σε ένα άλλο.

Η Ρογδάκη (2012) παρατηρεί ότι μέσω της γλωσσικής διάδρασης οι εκπαιδευόμενοι αποκτούν επίγνωση των μορφοσυντακτικών κανόνων, των κανόνων δομής ενός κειμένου και του λεξιλογίου, αλλά και των κανόνων μιας συνομιλίας. Επιπρόσθετα, ενισχύεται η συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία και ωθούνται σε χειραφέτηση και ενδυνάμωση. Τα παραπάνω επιτυγχάνονται μέσω της συμμετοχής τους σε είδη λόγων στα οποία μέχρι πρότινος δεν είχαν πρόσβαση. Μέσα από τον γλωσσικό, και κατ' επέκταση τον κριτικό γραμματισμό, ανακαλύπτονται οι δυνατότητες της γλώσσας και πέρα από αυτό, αναδεικνύεται η συνειδητοποίηση των εκπαιδευόμενων που οδηγεί στη χειραφέτηση.

Ανάλογο συμπέρασμα απορρέει και από την έρευνα του Χασιώτη (2010) για το ΣΔΕ φυλακών Διαβατών Θεσσαλονίκης. Συγκεκριμένα, ο συγγραφέας συνάγει ότι η κριτική συνειδητοποίηση των εκπαιδευόμενων, προερχόμενη από την εμπλοκή τους με το αντικείμενο του γλωσσικού γραμματισμού, οδηγεί στον περιορισμό του αισθήματος αυτοϋποτίμησης και στην ψυχολογική ενδυνάμωση σχετικά με τις δυνατότητές τους. Αντίστοιχα, ο Χασιώτης (2010) αναφέρει ότι οι εκπαιδευόμενοι των ΣΔΕ Φυλακών ανέπτυξαν μια διαφορετική προσέγγιση των ζητημάτων που τους αφορούν και μια αλλαγή της αυτοεικόνας και των δυνατοτήτων τους. Υπέρ των παραπάνω αποτελεσμάτων συνηγορεί και η Έκθεση Ανάλυσης Εθνικών Αναγκών για την Εκπαίδευση στις ελληνικές φυλακές. Συγκεκριμένα, σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας φυλακών, οι συνεντευξιζόμενοι απάντησαν σχετικά με το αντικείμενο του γλωσσικού γραμματισμού ότι βελτίωσαν την ικανότητά τους να κατανοούν κείμενα στα ελληνικά. Ακόμη, ευελπιστούν ότι οι επικοινωνιακές δεξιότητες θα τους βοηθήσουν

στην προσωπική και επαγγελματική τους εξέλιξη (EPANODOS-ERGON KEK).

Σχετικά με την επαγγελματική ένταξη ή επανένταξη των εκπαιδευόμενων, ο Βλαχόπουλος (2015) παρατηρεί ότι στην ελληνική εκδοχή των ΣΔΕ, το αντικείμενο του γραμματισμού, συμπεριλαμβανομένου και του γλωσσικού, βελτιώνει τις δεξιότητες των εκπαιδευόμενων. Ωστόσο, σε μικρό βαθμό φέρει αποτελέσματα στην ένταξη ή στην εξέλιξή τους στη σύγχρονη αγορά εργασίας, αν και το ανθρώπινο δυναμικό καθίσταται πιο κινητικό και αποδοτικό. Αξίζει, βέβαια, να σημειωθεί ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευόμενων συνδέεται συναισθηματικά με το σχολείο τους, αφού στο πλαίσιο αυτό θεωρούν ότι θα καλύψουν ελλείψεις που έχουν, προσωπικές, κοινωνικές και επαγγελματικές (Σακκά, 2012). Αναφορικά με την επανασύνδεση των εκπαιδευόμενων με τη γλωσσική κατάρτιση και εκπαίδευση, ο Χασιώτης συμπεραίνει ότι στο ΣΔΕ φυλακών Διαβατών η στάση των εκπαιδευόμενων απέναντι στη μάθηση άλλαξε, συνειδητοποιώντας την αναγκαιότητά της για τη μεταβολή των συνθηκών της ζωής τους (2010).

Συμπερασματικά, μέσα από τη βιβλιογραφική επισκόπηση μελετών διαφαίνεται η σημασία του γλωσσικού γραμματισμού, ως βασικής προϋπόθεσης για τον κριτικό γραμματισμό, η οποία δεν σχετίζεται μόνο με ένα σύνολο δεξιοτήτων που αφορούν τη γραφή και την ανάγνωση. Η σημασία και η προσφορά του εκτείνεται στην προετοιμασία του ατόμου για την ενεργή εμπλοκή του στο κοινωνικό, πολιτικό, επαγγελματικό γίνεσθαι και στην ικανότητα ελέγχου της ζωής και του περιβάλλοντός του. Πρόκειται στην ουσία για μια κοινωνική πρακτική, η οποία, μέσα από τη γλώσσα, στόχο έχει τη σύνδεση των ατόμων με νοηματοδοτικές δομές που κυριαρχούν στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο. Όπως άλλωστε επισημαίνουν και οι Salzmann, Stanlaw και Adachi (2015), η γλώσσα συνδέεται με σχεδόν όλες τις ανθρώπινες καταστάσεις και η μελέτη της αποτελεί προσφορά σε προβλήματα που αφορούν το κοινωνικό σύνολο.

Η παρούσα ανάλυση βασίζεται στο θεωρητικό μοντέλο του Peter Jarvis, ακριβώς επειδή λαμβάνει υπόψη τόσο τον εκπαιδευόμενο όσο και το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης και προσιδιάζει καλύτερα στη φύση και στην αποστολή των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας. Αν και οι εμπειρίες αποτελούν τη βάση της θεωρίας, γίνεται κατανοητό ότι μείζονος σημασίας γεγονός αποτελεί και η αξιοποίησή τους από τους ενήλικες. Διερευνάται αν η εμπειρία τους εμπίπτει στις κατηγορίες που ο Jarvis διαμόρφωσε, δηλαδή τη μη μορφωτική μάθηση, τη μηχανιστική αντίδραση των

ατόμων χωρίς να στοχάζονται τις συνέπειες των ενεργειών τους, τη μη αναστοχαστική μάθηση, που έγκειται στην απομνημόνευση και την αφομοίωση χωρίς συνειδητοποίηση καθημερινών εμπειριών και την αναστοχαστική μάθηση, που βασίζεται στον αναστοχασμό της εμπειρίας και περιλαμβάνει περισυλλογή, τη μάθηση μέσω αναστοχαστικών δεξιοτήτων και την πειραματική μάθηση (Κοντάκος & Γκόβαρης, 2006).

Η μεθοδολογία της έρευνας

Η έρευνα προσανατολίστηκε στη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευομένων που φοιτούν στο δεύτερο έτος του ΣΔΕ Άρτας σχετικά με τη χρησιμότητα και την επίδραση του γλωσσικού γραμματισμού στην καθημερινή ζωή τους. Ο σχεδιασμός της έρευνας στηρίχθηκε στα θεωρητικά ευρήματα, τα οποία ανέδειξαν ότι ο γλωσσικός γραμματισμός έρχεται να καλύψει όχι μόνο τις ανάγκες των εκπαιδευομένων αναφορικά με τη γλωσσική κατάρτιση αλλά και με ολόκληρο το κοινωνικό φάσμα, καθώς συσχετίζεται με την προσωπική εξέλιξη, την αυτοπεποίθηση, τις διαπροσωπικές και κοινωνικές σχέσεις, τον επαγγελματικό τομέα. Συνεπώς, τα ερευνητικά ερωτήματα στα οποία βασίστηκε η έρευνα αφορούσαν:

- το ποσοστό βελτίωσης ή μη των διαπροσωπικών σχέσεων
- το βαθμό βελτίωσης ή μη των κοινωνικών σχέσεων
- το βαθμό ενίσχυσης ή μη της αυτοπεποίθησης των εκπαιδευομένων με την παρακολούθηση του αντικείμενου του γλωσσικού γραμματισμού
- το βαθμό ικανοποίησης από το αντικείμενο για την προσωπική εξέλιξη
- το βαθμό βελτίωσης ή μη των επαγγελματικών σχέσεων
- το ποσοστό συμβολής ή μη στην επαγγελματική (επαν)ένταξη
- αν υπήρξε και σε ποιο βαθμό μεταβολή στη στάση απέναντι στη γλώσσα
- αν συνέβαλε και κατά πόσο στην επανασύνδεση των εκπαιδευομένων με τη γλωσσική κατάρτιση και εκπαίδευση.

Η έρευνα διεξήχθη το Μάιο του 2016 και εξασφαλίστηκε η εθελοντική συμμετοχή 18 εκπαιδευομένων του ΣΔΕ Άρτας. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα επιλέχθηκαν με κριτήριο την εμπειρία τους επάνω στο αντικείμενο και την εφαρμογή στην πράξη δεξιοτήτων που απέκτησαν μετά από το πρώτο έτος σπουδών. Η έρευ-

να βασίστηκε στο συνδυασμό ποσοτικής και ποιοτικής μεθόδου, με τη συμπλήρωση ερωτηματολογίων και τη λήψη συνέντευξης, ώστε να διασφαλιστεί τόσο η ύπαρξη μετρήσιμων δεδομένων για τις στάσεις, αξίες και πεποιθήσεις, όσο και η σε βάθος εξέταση των ερευνητικών ζητημάτων. Η συλλογή των δεδομένων της ποσοτικής έρευνας έγινε με τη χρήση ερωτηματολογίου. Το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε προσωπικά στοιχεία, ερωτήσεις σχετικά με το επίπεδο του γλωσσικού γραμματισμού των εκπαιδευομένων πριν τη φοίτησή τους στο ΣΔΕ και απόψεις τους σχετικά με την επίδραση του γλωσσικού γραμματισμού σε διάφορους τομείς. Η συνέντευξη ήταν ημιδομημένη και έγινε δια ζώσης, ώστε να ληφθούν υπόψιν και τα εξωγλωσσικά στοιχεία. Οι άξονες της συνέντευξης ήταν πέντε. Οι ερωτήσεις του πρώτου άξονα σχετιζόνταν με την προσωπική ανάπτυξη και αυτοπεποίθηση των εκπαιδευομένων από το αντικείμενο του γλωσσικού γραμματισμού. Ο δεύτερος αφορούσε ερωτήσεις σχετικές με τη βελτίωση ή μη των διαπροσωπικών και κοινωνικών σχέσεων και ο τρίτος τη βελτίωση ή μη των επαγγελματικών σχέσεων. Οι δύο τελευταίοι άξονες (τέταρτος και πέμπτος) εμπεριείχαν ερωτήσεις αναφορικά με τη συμβολή του αντικείμενου στην επαγγελματική (επαν)ένταξη, στην αλλαγή της στάσης τους προς τη γλώσσα και την επανασύνδεσή τους με τη γλωσσική εκπαίδευση και κατάρτιση.

Στη διάρκεια της έρευνας οι κυριότερες δυσκολίες-περιορισμοί που προέκυψαν ήταν οι εξής:

- Η έρευνα είχε περιορισμένη τοπική και χρονική εμβέλεια, ενώ αφορούσε μόνο τους εκπαιδευόμενους ενός μικρού ΣΔΕ και μάλιστα του δεύτερου έτους σπουδών.
- Χρειάστηκε να πεισθούν οι εκπαιδευόμενοι ότι δεν υπάρχουν σωστές και λανθασμένες απαντήσεις στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου ή κατά τη διενέργεια της συνέντευξης και ότι δεν επρόκειτο για αξιολόγηση της προσπάθειάς τους.
- Κάποιοι από τους εκπαιδευόμενους έδειξαν να αγχώνονται και χρειάστηκε χρόνος συζήτησης πριν τη συνέντευξη για να αρθούν πιθανές επιφυλάξεις.
- Για τη διεξαγωγή μιας έρευνας σε σχολικό πλαίσιο απαιτείται άδεια από το ΙΝΕΔΙΒΙΜ. Ωστόσο, ο φορέας καθυστέρησε στην έκδοση της άδειας (χρειάστηκαν σχεδόν 2 μήνες), με αποτέλεσμα να υπάρχει κίνδυνος να λήξει το σχολικό έτος. Έτσι, οι ίδιοι εκπαιδευόμενοι συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο εκτός σχολικού πλαισίου και οι συνεντεύξεις έγιναν σε χρόνο και τόπο που βόλευε τους συνεντευξιζόμενους. Το δείγμα της έρευνας δεν άλλαξε, αλλά οι

εκπαιδευόμενοι προσεγγίστηκαν εκτός ΣΔΕ.

•Ο αριθμός των συμμετεχόντων στην έρευνα ήταν μικρότερος από αυτόν που αρχικά υπολογιζόταν, και πιστεύουμε ότι οφείλεται στο γεγονός ότι η έρευνα έλαβε χώρα εκτός σχολικού πλαισίου.

Αξίζει να σημειωθεί ότι έγινε προσπάθεια να διασφαλιστεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της έρευνας μέσω της σαφήνειας των ερωτημάτων, τόσο στο ερωτηματολόγιο όσο και στη συνέντευξη, καθώς και με τη σύγκριση των απαντήσεων των δύο μεθόδων. Επιπλέον, εξασφαλίστηκε η ανωνυμία του ερωτηματολογίου και δηλώθηκε ο σκοπός για τον οποίο προορίζονταν τα ερωτηματολόγια, ώστε οι εκπαιδευόμενοι να πεισθούν και να συμμετέχουν οικειοθελώς στην έρευνα. Επίσης, στη συνέντευξη περιορίστηκε όσο ήταν δυνατόν η μεροληψία του συνεντευκτή να αναζητήσει προϋδρασμένες απαντήσεις και εφαρμόστηκε ο σχεδιασμός της συνέντευξης σε άξονες, χωρίς όμως αυστηρή αλληλουχία ερωτήσεων.

Τα αποτελέσματα της έρευνας: ανάλυση και συζήτηση

Οι εκπαιδευόμενοι που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο ήταν συνολικά 18 άτομα, 10 γυναίκες και 8 άντρες, τα οποία ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα των 35-40 και 45 και άνω ετών (12 άτομα), αλλά και στις ομάδες 25-35 ετών (5 άτομα) και 18-25 ετών (1 άτομο). Οι μισοί από τους εκπαιδευόμενους εργάζονται. Πριν την εγγραφή τους στο ΣΔΕ Άρτας, τα αναγνώσματα που φαίνεται ότι προτιμούσαν ήταν στην πλειοψηφία τους περιοδικά και κείμενα ειδικών οδηγιών και σε πολύ μικρό βαθμό η ανάγνωση άρθρων, λογοτεχνίας και ιστορίας ή ενημερωτικών κειμένων.

Όλοι οι ερωτηθέντες απάντησαν ότι το αντικείμενο του γλωσσικού γραμματισμού στην ελληνική γλώσσα τους βοήθησε στο διάλογο με την οικογένειά τους (11,11% πάρα πολύ, 33,33% πολύ και 38,89% αρκετά). Επίσης, οι περισσότεροι (44,44%) απάντησαν ότι το αντικείμενο του γλωσσικού γραμματισμού τους βοήθησε πολύ στο διάλογο με τον κοινωνικό περίγυρο, αρκετά απάντησε το 33,33% και πάρα πολύ το 16,67%. Σχετικά με τη βοήθεια του γλωσσικού γραμματισμού στην έκφραση συναισθημάτων, το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευόμενων (38,89%) δήλωσε ότι βοηθήθηκε πολύ, αρκετά βοηθήθηκε το 22,22% και πάρα πολύ το 11,11%, ενώ το 27,78% απαντά ότι το αντικείμενο τους βοήθησε ελάχιστα. Σε πολύ υψηλά ποσοστά, οι εκπαιδευόμενοι θεωρούν ότι το αντικείμενο του γλωσσικού γραμματισμού τους βοήθησε στην καλύτερη κατανόηση του γραπτού λόγου (56,56% αρκετά, 27,78% πολύ και 11,11% πάρα πολύ), καθώς και στην καλύτερη χρήση του γραπτού λόγου (56,56% αρκετά,

33,33% πολύ και 11,11% πάρα πολύ). Σε σχέση με τη βοήθεια που πρόσφερε το αντικείμενο του γλωσσικού γραμματισμού (αγγλική γλώσσα) στην καθημερινή επικοινωνία των εκπαιδευόμενων, η πλειοψηφία των εκπαιδευόμενων (38,89%) δήλωσαν ότι τους βοήθησε ελάχιστα, ενώ το 33,33% αρκετά και το 27,78% δήλωσε ότι τους βοήθησε πολύ. Για τη βοήθεια του αντικείμενου του γλωσσικού γραμματισμού στο δημοσιογραφικό λόγο, το 50% απάντησε ότι βοηθήθηκε ελάχιστα, ενώ το 22,22% βοηθήθηκε αρκετά και το 22,22% απάντησε ότι βοηθήθηκε πολύ. Επιπλέον, η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευόμενων θεωρεί σημαντική τη βοήθεια του γλωσσικού γραμματισμού (ελληνική και αγγλική γλώσσα) στις συναλλαγές με τις δημόσιες υπηρεσίες (44,44% πολύ και 44,44% αρκετά).

Από την άλλη πλευρά, η βοήθεια του αντικείμενου στην ενημέρωση για εργασιακά ζητήματα θεωρήθηκε πιο περιορισμένη, καθώς το 27,78% απάντησε ότι δεν βοηθήθηκε καθόλου και το 22,22% ελάχιστα, ενώ το 16,67% των εκπαιδευόμενων δήλωσε ότι το αντικείμενο τους βοήθησε αρκετά, πολύ και πάρα πολύ. Σε σχέση με τη βοήθεια του γλωσσικού αντικείμενου στην επίλυση εργασιακών προβλημάτων, το 38,82% των εκπαιδευόμενων πιστεύει ότι βοηθήθηκε αρκετά και το 27,78% καθόλου. Προς την ίδια κατεύθυνση, ένα μεγάλο ποσοστό εκπαιδευόμενων (44,44%) δήλωσε ότι δεν βοηθήθηκε από το γλωσσικό γραμματισμό στην εύρεση εργασίας, ενώ το 33,33% απάντησε ότι βοηθήθηκε από πολύ έως αρκετά. Διαφορετική είναι η εικόνα αναφορικά με την αυτοπεποίθηση που ένιωσαν οι εκπαιδευόμενοι με τη γλώσσα από την επαφή τους με το αντικείμενο του γλωσσικού γραμματισμού, καθώς το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευόμενων (44,44%) απάντησε πολύ, το 33,33% απάντησε αρκετά και το 22,22% απάντησε πάρα πολύ. Επίσης, σημαντική ώθηση έλαβαν οι εκπαιδευόμενοι από την επαφή τους με το αντικείμενο του γλωσσικού γραμματισμού για την ανάγνωση περισσότερων κειμένων, καθώς το 55,56% βοηθήθηκε αρκετά, το 27,78% πολύ, πάρα πολύ το 5,56% και μόνο το 11,11% ελάχιστα.

Παράλληλα, διενεργήθηκαν 4 σε βάθος συνεντεύξεις, οι οποίες ανέδειξαν ότι το αντικείμενο του γλωσσικού γραμματισμού (ελληνικά και αγγλικά) βοήθησε τους εκπαιδευόμενους να κατανοούν καλύτερα τα κείμενα και αισθάνονται ότι έχουν εξελιχθεί και ότι απέκτησαν βελτιωμένες γλωσσικές δεξιότητες. Ομοίως, πιστεύουν ότι βοηθήθηκαν να κάνουν διάλογο σε προσωπικό και κοινωνικό πλαίσιο, να εκφράσουν καλύτερα και να υποστηρίξουν τις απόψεις τους στην οικογένεια και στους φίλους. Σε ορισμένες περιπτώσεις πιστεύουν ότι βοηθήθηκαν στην επικοινωνία με τους συνεργάτες τους, ενώ όλοι θεωρούν ότι η γλώσσα θα τους βοηθή-

σει στο μέλλον επαγγελματικά, στην επαγγελματική ένταξη και στην καλύτερη επικοινωνία με πελάτες και συνεργάτες. Σε κάθε περίπτωση, και οι τέσσερις συνεντευξιαζόμενοι απάντησαν ότι έχουν μια πιο θετική στάση απέναντι στη γλώσσα. Μία από τις γυναίκες δήλωσε: "και τα αγγλικά με βοήθησαν. Δεν μπορώ να μιλήσω με έναν ξένο, αλλά διαβάζω και καταλαβαίνω τις πινακίδες στο δρόμο". Ένας από τους άντρες απάντησε ότι τα αγγλικά τον βοήθησαν να χειρίζεται καλύτερα το διαδίκτυο. Οι δύο γυναίκες απάντησαν ότι διαβάζουν περισσότερο και εξωσχολικά βιβλία. Ένας από τους άντρες είπε: "δεν φοβάμαι όταν διαβάζω κάτι ότι δεν θα καταλαβαίνω". Τέλος, μία από τις γυναίκες και ένας άντρας στοχεύουν να συνεχίσουν την εκπαίδευσή τους στο Λύκειο.

Λαμβάνοντας υπόψιν τις προαναφερθείσες έρευνες για την αποτελεσματικότητα και την ουσία του γλωσσικού γραμματισμού, είναι δυνατόν να εξαχθούν κάποια συμπεράσματα. Ωστόσο, πρέπει να επισημανθεί ότι, αν και οι έρευνες παρουσιάζουν συνάφεια με την παρούσα, τα υπό έρευνα αντικείμενα είναι σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό διαφορετικά. Επομένως υπάρχουν αναλογίες, αλλά τα αποτελέσματα δεν είναι απόλυτα συγκρίσιμα.

Οι Οικονομάκου, Μανεισιώτης και Μουγγολιάς (2013) υποστηρίζουν ότι ο γλωσσικός γραμματισμός συνδέεται άρρηκτα με τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας και ότι μπορεί να καταπολεμήσει τον κοινωνικό αποκλεισμό. Περίπου με την ίδια άποψη συμφωνεί και η Δενδρινού (2012), ότι δηλαδή η χρήση της γλώσσας σύμφωνα με τους κοινωνικούς κανόνες βοηθά στη μείωση του κοινωνικού αποκλεισμού. Όλοι οι εκπαιδευόμενοι που συμμετείχαν στην έρευνα απάντησαν θετικά – σε μεγαλύτερο ή μικρότερο ποσοστό – σχετικά με τη βοήθεια του γλωσσικού γραμματισμού στο διάλογο με την οικογένεια, την κοινωνία, αλλά και στην έκφραση συναισθημάτων.

Οι Curry & Hanauer (2014) επισημαίνουν ότι ο γλωσσικός γραμματισμός είναι μέρος της κοινωνικής πρακτικής, διότι η διδασκαλία της γλώσσας διδάσκει στάσεις και απόψεις. Οι έρευνες των Ρογδάκη (2012) και Χασιώτη (2010) συνηγορούν υπέρ της αύξησης της αυτοπεποίθησης των εκπαιδευομένων από τον κριτικό γραμματισμό, απόρροια του γλωσσικού. Η ανάλυση αποτυπώνει ότι οι εκπαιδευόμενοι παρουσιάζουν μια θετική στάση σχετικά με την αυτοπεποίθηση, όχι μόνο στον τομέα της γλώσσας αλλά και στην προσωπικότητά.

Όσον αφορά την ικανοποίηση των εκπαιδευομένων σχετικά με την προσωπική τους εξέλιξη, η έρευνα του Χασιώτη (2010) συμπεραίνει ότι η κριτική συνειδητο-

ποίηση των εκπαιδευομένων μέσα από το γλωσσικό γραμματισμό επέφερε μια αλλαγή στην αυτοεικόνα τους. Με το αποτέλεσμα αυτό συμφωνεί και η παρούσα μελέτη. Όλοι οι συνεντευξιαζόμενοι ανεξαιρέτως απάντησαν ότι νιώθουν πως έχουν εξελιχθεί σε προσωπικό επίπεδο.

Ο Βλαχόπουλος στην έρευνά του (2015) συμπεραίνει ότι οι εκπαιδευόμενοι των ΣΔΕ ελάχιστα εντάσσονται ή εξελίσσονται στην αγορά εργασίας. Αντίθετα, η έρευνα της Σακκά (2012) έδειξε ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευομένων θεωρεί ότι, μέσω του σχολείου, οι εκπαιδευόμενοι πιστεύουν ότι θα καλύψουν ελλείψεις που έχουν, προσωπικές, κοινωνικές και επαγγελματικές. Για τις επαγγελματικές όμως ανάγκες τα συμπεράσματα έδειξαν ότι το μεγαλύτερο ποσοστό που απάντησε στο ερωτηματολόγιο δεν βοηθήθηκε στην εύρεση εργασίας. Όσον αφορά την ενημέρωση στα εργασιακά θέματα, το 50% δήλωσε ότι δε βοηθήθηκε καθόλου ή ότι βοηθήθηκε ελάχιστα. Αξίζει να σημειωθεί στο σημείο αυτό ότι οι μισοί ερωτώμενοι είναι άνεργοι, αλλά και ότι εν γένει σήμερα πολλά άτομα με υψηλή ειδικευση παραμένουν αποκλεισμένα από την εργασία, λόγω της υψηλής ανεργίας.

Η Ρογδάκη (2012) παρατηρεί, επίσης, ότι οι εκπαιδευόμενοι απέκτησαν επίγνωση των κανόνων και της δομής ενός κειμένου και ενισχύθηκε η συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ανάλογα, στην παρούσα ανάλυση καταδεικνύεται ότι το 88,9% των εκπαιδευομένων που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο ωθήθηκαν στην ανάγνωση περισσότερων κειμένων.

Τα αποτελέσματα της έρευνας μπορούν να αναλυθούν με βάση τη θεωρία του Peter Jarvis, ο οποίος παρατηρεί ότι η μάθηση κινείται σε ολόκληρο το πλαίσιο της ζωής των ανθρώπων και ότι συνδέεται άρρηκτα με το κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων καταδεικνύει ότι ο γλωσσικός γραμματισμός δεν είναι μια ικανότητα που μπορεί να αποκτηθεί μόνο στη διάρκεια της σχολικής εκπαίδευσης, αλλά σε ολόκληρη τη ζωή του ανθρώπου. Τα ΣΔΕ βοηθούν τους εκπαιδευόμενους να κατακτήσουν το γλωσσικό γραμματισμό που θα οδηγήσει – όπως φαίνεται στη σύγχρονη εκδοχή του – στον κριτικό γραμματισμό. Οι γλωσσικές δυνατότητες οδηγούν σε αυξημένη αυτοπεποίθηση των εκπαιδευομένων, προσωπική εξέλιξη, κοινωνική ενδυνάμωση και αλλαγή της στάσης απέναντι στη γλώσσα και στην εκπαίδευση γενικότερα.

Ο Jarvis επιπλέον πιστεύει ότι η μάθηση συνήθως υποκινείται από μια αποτυχημένη προσπάθεια του ατόμου να αντιμετωπίσει μια κατάσταση. Ακόμη, εκτός

από τον ψυχολογικό παράγοντα, η μάθηση απορρέει και από το κοινωνικοπολιτικό περιβάλλον. Η ποιοτική έρευνα κατέδειξε ότι οι περισσότεροι συνεντευξιζόμενοι ήθελαν να συνεχίσουν το σχολείο για την προσωπική τους εξέλιξη, λαμβάνοντας περισσότερες γνώσεις. Σύμφωνα με τον Jarvis οι μορφές που μπορεί να πάρει η μάθηση μέσω της εμπειρίας είναι η μη μορφωτική, η μη αναστοχαστική και η αναστοχαστική μάθηση. Με βάση την έρευνα, οι εκπαιδευόμενοι γενικά εξέφρασαν μια θετική αλλαγή σε σχέση με τη γλώσσα, ενισχύοντας την αυτοπεποίθησή τους και τις διαπροσωπικές-κοινωνικές σχέσεις. Η πλειοψηφία βοηθήθηκε μάλιστα στην καλύτερη κατανόηση του γραπτού και δημοσιογραφικού λόγου, λιγότερο στην αγγλική γλώσσα και περισσότερο στην ελληνική. Φαίνεται, λοιπόν, ότι η εμπειρία του γλωσσικού γραμματισμού εμπίπτει με τη μεθοδολογία που ακολουθούν τα ΣΔΕ στην αναστοχαστική μάθηση. Πρόκειται, δηλαδή, για τη μάθηση που απορρέει από το συλλογισμό επάνω στην εμπειρία και καταλήγει σε συμπεράσματα.

Συμπεράσματα και προτάσεις

Τα σημαντικότερα συμπεράσματα που προέκυψαν μέσα από την ποσοτική και ποιοτική έρευνα μπορούν να συνοψιστούν στα εξής:

- Όσον αφορά τις απόψεις των εκπαιδευόμενων σχετικά με τη χρησιμότητα του αντικειμένου στην οικογενειακή και κοινωνική ζωή, φαίνεται όλοι οι συμμετέχοντες στην έρευνα να απαντούν θετικά. Ο διάλογος με την οικογένεια και τον κοινωνικό περίγυρο και η έκφραση συναισθημάτων ενισχύθηκαν μέσω του αντικειμένου του γλωσσικού γραμματισμού, γεγονός που, όπως επισημαίνουν οι έρευνες των Οικονομάκου, Μανεισιώτη και Μουγγολιά (2013) και της Δενδρινού (2012), μπορεί να οδηγήσει στη μείωση του κοινωνικού αποκλεισμού

- Σχετικά με την καλύτερη κατανόηση και χρήση του γραπτού λόγου, η ανάλυση έδειξε κυρίως θετικά αποτελέσματα. Οι εκπαιδευόμενοι στην πλειοψηφία τους βοηθήθηκαν στην καλύτερη κατανόηση και χρήση του γραπτού λόγου στην καθημερινότητά τους, όπως στο να διαβάζουν οδηγίες χρήσεις, ετικέτες προϊόντων ή να συντάσσουν μια αίτηση. Ακόμη, διαπίστωσαν ότι ο γλωσσικός γραμματισμός τους βοήθησε στην καλύτερη κατανόηση του δημοσιογραφικού λόγου, στην καλύτερη έκφραση και αντίληψή τους. Μια διευκρίνιση στο σημείο αυτό κρίνεται απαραίτητη. Περισσότερο ένιωσαν ότι βοηθήθηκαν στην ελληνική γλώσσα και λιγότερο στην αγγλική. Ωστόσο, πρέπει να επισημανθεί ότι ελάχιστες είναι οι απαντήσεις των ερωτώμενων που απάντησαν αρνητικά στα υπό έρευνα ερωτήματα που εμπίπτουν στο στόχο. Μόνο το 5,56% απάντησε

ότι δεν βοηθήθηκε καθόλου στην κατανόηση του γραπτού λόγου στην καθημερινότητά του και αντίστοιχο ποσοστό ότι δεν βοηθήθηκε καθόλου από το αντικείμενο (αγγλική γλώσσα) στην κατανόηση του δημοσιογραφικού λόγου.

- Η διερεύνηση και καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευόμενων σχετικά με τη χρησιμότητα του αντικειμένου στον εργασιακό τομέα έδειξε ποικίλα αποτελέσματα. Η πλειοψηφία δηλώνει ότι βοηθήθηκε στην καλύτερη επικοινωνία με τους συνεργάτες και στην επίλυση προβλημάτων. Αντίθετα, νιώθει ότι πήρε ελάχιστη ή καθόλου βοήθεια στην εξασφάλιση μιας εργασιακής θέσης. Βέβαια, οι μισοί συμμετέχοντες στην έρευνα είναι άνεργοι και προφανώς η εργασιακή τους κατάσταση αποτυπώνεται στα ερωτηματολόγια και στη συνέντευξη.

- Αναφορικά με την προσωπική τους εξέλιξη και την επαφή τους με τη γλώσσα, η έρευνα αναδεικνύει μόνο θετικά αποτελέσματα. Όλοι ανεξαιρέτως βοηθήθηκαν και ένιωσαν περισσότερη αυτοπεποίθηση, κάποιιοι ωθήθηκαν δε στην ανάγνωση περισσότερων κειμένων. Η καλύτερη κατανόηση και χρήση της γλώσσας συνέβαλε στην αίσθηση της προσωπικής εξέλιξης. Τέλος, υπήρξαν συνεντευξιζόμενοι οι οποίοι ευελπιστούν να συνεχίσουν την εκπαίδευσή τους.

Επιχειρώντας μια συνολική αποτίμηση της χρησιμότητας του αντικειμένου, συνάγεται το συμπέρασμα ότι ο γλωσσικός γραμματισμός, βασιζόμενος στην πρωτότυπη μεθοδολογία των ΣΔΕ, έχει θετικά αποτελέσματα για τους εκπαιδευόμενους. Ειδικότερα, η χρησιμότητά του φαίνεται μεγάλη όσον αφορά τον προσωπικό, κοινωνικό τομέα και μικρότερη όσον αφορά τον επαγγελματικό. Ωστόσο, αυτό δεν καταδεικνύει απαραίτητα μια αποτυχία του αντικειμένου ως προς το σχετικό στόχο, καθώς συντρέχουν και άλλοι παράγοντες, όπως οι αυξητικές τάσεις της ανεργίας. Οι συμμετέχοντες αναγνωρίζουν ότι απέκτησαν επικοινωνιακές και γλωσσικές δεξιότητες, ενίσχυσαν την αυτοπεποίθησή τους και θεωρούν γενικότερα ότι εξελίχθηκαν σε προσωπικό επίπεδο.

Η ανάλυση, λοιπόν, συμφωνεί με την έρευνα των Βεκρή και Χοντολίδου, ότι ο γλωσσικός γραμματισμός οδηγεί στον κριτικό γραμματισμό, δηλαδή την ικανότητα ελέγχου της ζωής και του περιβάλλοντος του ατόμου, τη συνειδητοποίηση και χειραφέτησή του (Βεκρή & Χοντολίδου, 2010). Όπως επισημαίνουν και οι Salzmann, Stanlaw και Adachi (2015), η γλώσσα συνδέεται με όλες σχεδόν τις ανθρώπινες καταστάσεις. Ήδη η έρευνα εντοπίζει τη σύνδεσή της με τον προσωπικό, κοινωνικό και επαγγελματικό τομέα.

Η κατανόηση άλλωστε ενός νοήματος από ένα άτομο σε ένα άλλο συμβάλλει στη βελτίωση της επικοινωνίας και στην επίτευξη σχέσεων διυποκειμενικότητας, όπως παρατηρεί ο Γουγουλάκης (2012). Επομένως, η μελέτη της γλώσσας μπορεί να επιλύσει προβλήματα που αφορούν το κοινωνικό σύνολο.

Η πρωτοτυπία της παρούσας έρευνας έγκειται στα αποτελέσματά της. Εξήχθησαν συμπεράσματα που προς το παρόν δεν έχουν μελετηθεί επαρκώς για τη χρησιμότητα του αντικειμένου στους προαναφερθέντες τομείς. Οι περισσότερες μελέτες αφορούν στον κοινωνικό γραμματισμό, μέρος του οποίου αποτελεί και ο γλωσσικός, ενώ οι μελέτες που αφορούν αμιγώς το γλωσσικό γραμματισμό αφορούν κυρίως στον τρόπο με τον οποίο ο γλωσσικός γραμματισμός

μετασχηματίζεται σε κριτικό ή τους τρόπους βελτίωσης των γλωσσικών δεξιοτήτων στα ΣΔΕ. Φυσικά, υπάρχει ευρύ πεδίο για επέκταση της έρευνας, δεδομένου ότι η παρούσα αποτελεί μελέτη περίπτωσης ενός μικρού ΣΔΕ.

Από τα παραπάνω καθίσταται σαφές ότι οι συνεχείς αλλαγές στο κοινωνικοπολιτικό και εργασιακό τοπίο, αλλά και η ίδια η εξέλιξη της γλώσσας μέσα από την πάροδο του χρόνου επιτάσσουν την ανάγκη περαιτέρω έρευνας επάνω στο αντικείμενο. Οι ανάγκες των εκπαιδευομένων για καλύτερη χρήση της γλώσσας αποτελούν έρεισμα για την εκτενέστερη μελέτη και σχεδιασμό του αντικειμένου, όχι μόνο στα ΣΔΕ αλλά και σε άλλες δομές της τυπικής και μη εκπαίδευσης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Βεκρής, Λ., & Χοντολίδου Ε. (2010). *Προδιαγραφές Σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης, Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Ανακτήθηκε 11 Δεκεμβρίου 2015 από http://sde-kardits.kar.sch.gr/wp-content/uploads/2012/03/Odigos_spoudwn.pdf.

Βλαχόπουλος, Σ. (2015). *Πρακτικές Γραμματισμού και Επιμόρφωση Ενηλίκων: Από τη βασική εκπαίδευση στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*. Διδακτορική Διατριβή. Μυτιλήνη: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Blommaert, J. (2015). *Pierre Bourdieu and language in society*. Amsterdam: Tilburg University.

Γουγουλάκης, Π. (2012). Κοινωνικές ικανότητες, κοινωνικό κεφάλαιο και εκπαίδευση. *Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση πολιτικής και ηθικής θεωρίας*, τομ. 29. Ανακτήθηκε 28 Ιουνίου 2016 από <http://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/sas/article/view/864>.

Coulmas, F. (2013). *Sociolinguistics: The Study of Speaker choices*. UK: Cambridge University Press.

Curry, M., & Hanauer, D. (2014). *Language, Literacy and Learning in STEM Education. Research Methods and Perspectives From Applied Linguistics*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Δενδρινού, Β. (2012). Νέες γλωσσικές πρακτικές και γλωσσική εκπαίδευση. *Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, τόμ. 29. Ανακτήθηκε 17 Φεβρουαρίου 2016 από <http://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/sas/article/download/870/893>.

Epanodos-Ergon, Kek (χ.χ.). *National needs analysis report on prison education in Greece*. Ανακτήθηκε 21

Φεβρουαρίου 2016 από http://elearninginprisons.com/images/National_Report_Greece.pdf.

Jarvis, P. (2004). *Adult Education and Lifelong Learning, Theory and practice*. London and New York: Routledge Falmer.

Κοντάκος, Α., & Γκόβαρης Χ. (2006). *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Θεωρίες και μοντέλα εκπαίδευσης ενηλίκων*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Ανακτήθηκε 24 Νοεμβρίου 2015 από <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/2528/778.pdf>.

Οικονομάκου, Μ., Μανεισιώτης, Π., & Μουγγολιάς Α. (2013). Η διδασκαλία του γλωσσικού γραμματισμού με την υποστήριξη των ΤΠΕ σε ενήλικες: μια διαθεματική εφαρμογή στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. *Παιδαγωγικά Ρεύματα στο Αιγαίο, τεύχος 6-7*. Ανακτήθηκε 17 Φεβρουαρίου 2016 από <http://www.rhodes.aegean.gr/ptde/revmata/issue-67.html>.

Ρογδάκη Α. (2012). *Κριτικός Γλωσσικός Γραμματισμός και Διδασκαλία της Γλώσσας στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: Μια μελέτη περίπτωσης*. Διδακτορική Διατριβή. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο.

Σακκά, Β. (2012). *Ιστορία και Εκπαίδευση Ενηλίκων: Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας και η προσέγγιση του Κοινωνικού και Ιστορικού Γραμματισμού*. Διδακτορική Διατριβή. Κόρινθος: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου

Salzmann, Z., & Stanlaw, J. & Adachi, N. (2015). *Language, Culture, and Society: An Introduction to Linguistic Anthropology*. USA: Westview Press.

Η Τέχνη στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: Αντιλήψεις, Στάσεις και Επιμορφωτικές Ανάγκες των Εκπαιδευτικών ΣΔΕ για την Αξιοποίηση της Τέχνης στη Διδασκαλία

Αγγελική Δημητρακοπούλου¹

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα έχει ως σκοπό τη διερεύνηση των αντιλήψεων, των στάσεων και των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) αναφορικά με τη χρήση της τέχνης στη διδασκαλία. Τα συγκεκριμένα ερευνητικά ερωτήματα είναι: ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών στα ΣΔΕ για τη διδασκαλία μέσω της τέχνης, με ποιο τρόπο χρησιμοποιούν την αισθητική εμπειρία στη διδασκαλία τους και, τέλος, ποιες είναι οι επιμορφωτικές ανάγκες τους σχετικά με την τέχνη ως παιδαγωγική μέθοδο και τα αντίστοιχα μοντέλα; Η μέθοδος που ακολουθείται είναι η ποιοτική, με λήψη συνεντεύξεων από εκπαιδευτικούς των ΣΔΕ και από εκπαιδευτή εκπαιδευτικών. Η έρευνα καταδεικνύει πως οι εκπαιδευτικοί των ΣΔΕ έχουν θετική στάση απέναντι στη χρήση της τέχνης, προτείνοντας αξιοποίηση αντίστοιχων μοντέλων, ότι χρησιμοποιούν την τέχνη ολοένα και πιο συστηματικά, παρά τις δυσκολίες που υπάρχουν, με οφέλη για τους εκπαιδευόμενους και για τους ίδιους και ότι είναι αναγκαία η σχετική επιμόρφωση και μάλιστα με ένα μεικτό μοντέλο (διά ζώσης και εξ αποστάσεως).

Λέξεις – Κλειδιά: Εκπαίδευση Ενηλίκων, Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, Αισθητική Εμπειρία.

Abstract

This research examines beliefs, attitudes and training needs of teachers on Second Chance Schools as regards the Use of the Arts in teaching. The questions of research are: what teachers of Second Chance Schools believe about the use of art as a teaching method, how they use art and relevant models in their teaching practice and what are their training needs as regards the arts based teaching. The method followed in this research is qualitative. The specific instrument is the one-to-one interview from teachers of Second Chance Schools and from one educator. The results showed that the teachers are positive about the use of art in teaching, proposing the use of specific models, that they use art despite several difficulties and they find out that students and themselves benefit by this method, and also that they consider training about arts based teaching necessary, proposing the use of an hybridic training

model (live meetings and distance learning).

Keywords: Adult learning, Second Chance Schools, Aesthetic Experience.

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια κερδίζει συνεχώς έδαφος η εκπαίδευση με τη χρήση της τέχνης, είτε στην τυπική εκπαίδευση είτε στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. Η τέχνη, ως ενεργητική τεχνική διδασκαλίας και ως βιωματικός τρόπος προσέγγισης της μάθησης, συνάδει με τις νέες κατευθύνσεις της παιδαγωγικής επιστήμης, καθώς και με τις απαιτήσεις της σύγχρονης εποχής και των εκπαιδευομένων, σε μια κοινωνία όπου η διά βίου μάθηση θεωρείται πλέον βασικό ζητούμενο.

Η παρούσα έρευνα έχει ως αντικείμενο την αξιοποίηση της τέχνης στη διδασκαλία, εστιάζοντας στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας και πιο συγκεκριμένα στις αντιλήψεις, τις στάσεις και τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών των ΣΔΕ αναφορικά με τη χρήση της τέχνης στη διδασκαλία τους.

Το Πεδίο της έρευνας

Στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, δηλαδή στα οργανωμένα προγράμματα εκπαίδευσης που αφορούν άτομα τα οποία βρίσκονται σε κατάσταση ενηλικιότητας (Rogers, 1999), εντάσσονται και τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ). Αυτά είναι εναλλακτικά σχολεία, ενταγμένα στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, για ενηλίκους, 18 χρονών και άνω, που δεν έχουν ολοκληρώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση, και παρέχουν Απολυτήριο Γυμνασίου (Βεργίδης, 2008). Τα ΣΔΕ θεσμοθετούνται με το Ν. 2525/97 και εντάσσονται στους φορείς παροχής Διά Βίου Εκπαίδευσης με το Ν. 3369/2005 (Βεργίδης, 2008). Αναδιαρθρώνονται με το Ν. 4186/2013 και το εκπαιδευτικό τους πλαίσιο καθορίζεται με την Υ. Α. 5953/2014 (Φ.Ε.Κ. 1861/τ. Β/08-06-2014).

Στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, σύμφωνα με τις βασικές θεωρίες για τη μάθηση, είναι ιδιαίτερα σημαντική τόσο η ενεργός συμμετοχή των εκπαιδευομένων, όσο και η στήριξη στην εμπειρία (βιωματική εκπαίδευση) (Κόκκος, 2008). Σ' αυτό το πλαίσιο μπορεί να ενταχθεί και η αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας ως βασικού στοι-

1. Φιλόλογος, Μ.Ε.Δ. στις "Σπουδές στην Εκπαίδευση" από το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

χείου της μαθησιακής διαδικασίας στα ΣΔΕ.

Εξάλλου, βασικός σκοπός των ΣΔΕ είναι η συνολική ανάπτυξη των εκπαιδευομένων και ειδικότεροι στόχοι είναι η απόκτηση σύγχρονων γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων, καθώς και η ενίσχυση της αυτοεκτίμησής τους (Φ.Ε.Κ. 1861/τ. Β/08-06-2014). Επίσης κάποιες από τις βασικές αρχές των ΣΔΕ είναι η ευελιξία των εκπαιδευτικών μέσων, η ευελιξία του προγράμματος, η έμφαση στον κριτικό εγγραμματισμό (Φ.Ε.Κ. 1861/τ. Β/08-06-2014). Τα προαναφερθέντα χαρακτηριστικά των ΣΔΕ ευνοούν την αξιοποίηση της τέχνης στη διδασκαλία. Επομένως η αξιοποίηση της τέχνης στα ΣΔΕ μπορεί να θεωρηθεί ιδιαίτερα σημαντική, αφού ως βιωματική μέθοδος διδασκαλίας αξιοποιεί την εμπειρία, μπορεί να οδηγήσει στην ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευομένων, καθώς και στην επίτευξη των στόχων των ΣΔΕ.

Η Τέχνη στην Εκπαιδευτική Διαδικασία

Η αξιοποίηση της τέχνης θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική για την εκπαίδευση και ιδιαίτερα για την Εκπαίδευση Ενηλίκων. Φιλόσοφοι (Kant, Hegel, Shelling) και λογοτέχνες (Proust, Sartre) θεωρούν ότι η τέχνη συντελεί στην προσέγγιση της αλήθειας, στο μετασχηματισμό του τρόπου σκέψης, στην καλλιέργεια της φαντασίας, στην εναλλακτική αντίληψη, στη στοχαστική ικανότητα (Κόκκος, 2009). Καταρχάς καθοριστική θεωρείται η συμβολή του John Dewey, ο οποίος υποστηρίζει ότι η τέχνη συμβάλλει στην καλλιέργεια της φαντασίας και στη διευκόλυνση της μάθησης (Κόκκος, 2009). Εξάλλου, με βάση αντίστοιχες προσεγγίσεις της Ψυχολογίας, της Παιδαγωγικής και των Κοινωνικών Επιστημών (Gardner, Perkins, ερευνητές Palo Alto, Σχολή Φραγκφούρτης), θεωρείται ότι η τέχνη συντελεί στην ανάπτυξη της πολλαπλής νοημοσύνης, της εμπειρικής νοημοσύνης, στο μετασχηματισμό των αντιλήψεων, σε εναλλακτικό τρόπο σκέψης (Κόκκος, 2009). Ως αποτέλεσμα, έχουν δημιουργηθεί αρκετά προγράμματα για τη διδασκαλία μέσω της τέχνης, με γνωστότερο το Project Zero του Harvard University (Κόκκος, 2009). Επιπλέον στο πλαίσιο της Μετασχηματίζουσας Μάθησης (Freire, Shor, Mezirow) θεωρείται ότι η τέχνη συμβάλλει στην κριτική συνειδητοποίηση, στην κριτική και αισθητική ικανότητα, στο μετασχηματισμό των αντιλήψεων μέσω ενός «αποπροσανατολιστικού διλήμματος» (Κόκκος, 2009· Κόκκος, 2011).

Στο πλαίσιο των προαναφερθεισών θεωρητικών προσεγγίσεων έχουν δημιουργηθεί αρκετά μοντέλα αξιοποίησης της τέχνης στην εκπαίδευση. Καταρχάς υπάρχουν τα μοντέλα του Feldman, του Broudy, του Anderson (Παπαδάκης & Φραγκούλης, 2013). Ιδιαίτερη μνεία μπορεί να γίνει στο μοντέλο του Perkins (1994),

ιδρυτικού μέλους του Project Zero, (περιλαμβάνει τέσσερις φάσεις: παρατήρηση αρχική - παρατήρηση ανοικτή και περιπετειώδης - παρατήρηση αναλυτική και βαθύτερη - ανασκόπηση της διεργασίας), στην προσέγγιση Visible Thinking (βασικές αρχές: η αυτονομία της σκέψης, οι ρουτίνες σκέψης, η τεκμηρίωση της σκέψης), καθώς και στο πρόγραμμα Artful Thinking (στόχος: η συστηματική χρήση της τέχνης για την ενδυνάμωση της στοχαστικής διάθεσης των μαθητών), τα οποία αναπτύχθηκαν στο πλαίσιο του Project Zero (Μέγα, 2011). Μπορούμε επίσης να αναφέρουμε το Εκπαιδευτικό Δράμα (συνίσταται στην υποκριτική και την ανάληψη ρόλων) (Adiguzel, 2008), καθώς και το Θέατρο του Καταπιεσμένου του Boal (ο θεατής ως πρωταγωνιστής στο θέατρο και στη ζωή) (Ζώνιου, 2003). Τέλος, το μοντέλο του Κόκκου (Κόκκος, 2011) περιλαμβάνει τις εξής φάσεις: ανάγκη για κριτική διερεύνηση θέματος - έκφραση απόψεων των εκπαιδευομένων - προσδιορισμός υποθεμάτων και κριτικών ερωτημάτων - επιλογή έργων τέχνης - επεξεργασία έργων τέχνης - κριτικός αναστοχασμός.

Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση ερευνών στο εξωτερικό αλλά και στην Ελλάδα προέκυψαν τα εξής στοιχεία για τους εκπαιδευτικούς γενικότερα σχετικά με την αξιοποίηση της τέχνης.

Καταρχάς οι αντιλήψεις τους για τη χρήση της τέχνης είναι θετικές (σε θεωρητικό επίπεδο) (Κόκκος & Ράικου, 2014· Lee & Cawhton, 2015· Oreck, 2004· Φραγκούλης & Μίχαλου, 2013), αφού πιστεύουν ότι προσφέρει πολλά θετικά σε εκπαιδευόμενους (ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, απόκτηση δεξιοτήτων, μετασχηματισμός των αντιλήψεων) (Γιωτόπουλος, 2015· Φραγκούλης & Μίχαλου, 2013) και εκπαιδευτικούς (κάλυψη των αναγκών και των στόχων τους, αλλαγή του ρόλου τους, αφοσίωση και δέσμευση στο επάγγελμά τους) (Belisario & Donovan, 2012· Φραγκούλης & Μίχαλου, 2013).

Όμως σε ό, τι αφορά τις στάσεις των εκπαιδευτικών, παρατηρείται ότι χρήση της τέχνης γίνεται σπάνια (Lee & Cawhton, 2015· Oreck, 2004), και μάλιστα με δυσκολίες και εμπόδια (Oreck 2004). Τα εμπόδια για τη χρήση της τέχνης είναι αρκετά: κυρίως είναι η έλλειψη επιμόρφωσης και αυτοπεποίθησης, η δυσκολία στην επιλογή και χρήση των έργων τέχνης, καθώς και στη διατύπωση των κριτικών ερωτημάτων (Κόκκος & Ράικου, 2014· Φραγκούλης & Μίχαλου, 2013).

Σε ό, τι αφορά τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, κρίνεται αναγκαία η επιμόρφωση σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο (Oreck, 2004· Oreck, 2006·

Φραγκούλης & Μίχαλου, 2013· Windsor-Liscombe, 2016), με προτεινόμενη μορφή επιμόρφωσης τη μεικτή (παραδοσιακή και εξ αποστάσεως) (Φραγκούλης & Μίχαλου, 2013).

Συγκεκριμένα στην Εκπαίδευση Ενηλίκων και ειδικότερα στα ΣΔΕ οι έρευνες (κυρίως διπλωματικές εργασίες) σχετικά με τη χρήση της τέχνης εστιάζουν κυρίως στην αποτελεσματικότητα συγκεκριμένου μοντέλου όσον αφορά την καλλιέργεια του κριτικού στοχασμού ή ασχολούνται με μεμονωμένες περιπτώσεις χρήσης της τέχνης. Είναι ελάχιστες οι εργασίες για τις αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών των ΣΔΕ σχετικά με τη χρήση της τέχνης (διπλωματικές εργασίες των Αγγελούση, 2013, Γαζέτα, 2015 και Μάρκου, 2014) και από αυτές συνάγονται τα εξής:

Καταρχάς οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη χρήση της τέχνης είναι θετικές (σε θεωρητικό επίπεδο) (Γαζέτα, 2015). Όμως και στα ΣΔΕ η αξιοποίηση της τέχνης είναι σπάνια – βεβαίως είναι συχνότερη στα ΣΔΕ απ' ότι στην τυπική εκπαίδευση, αλλά γίνεται επικουρικά, χωρίς συγκεκριμένο μοντέλο (αν χρησιμοποιείται κάποιο, αυτό είναι του Κόκκου, λόγω σχετικής επιμόρφωσης) (Αγγελούση, 2013· Γαζέτα, 2015· Μάρκου, 2014). Τα εμπόδια για τη χρήση της τέχνης είναι κυρίως προβλήματα υποδομής, η έλλειψη χρόνου και ο φόρτος εργασίας των εκπαιδευτικών, η δυσκολία σύνδεσης με το εκάστοτε αντικείμενο (Αγγελούση, 2013· Μάρκου, 2014). Επίσης επισημαίνεται η αναγκαιότητα επιμόρφωσης (Γαζέτα, 2015· Μάρκου, 2014).

Επομένως, πλην ελαχίστων εξαιρέσεων (οι προαναφερθείσες διπλωματικές εργασίες), δεν έχουν διερευνηθεί με επάρκεια αρκετές διαστάσεις της αξιοποίησης της τέχνης στα ΣΔΕ: οι αντιλήψεις γενικότερα των εκπαιδευτικών των ΣΔΕ για την αξιοποίηση της τέχνης στη διδασκαλία, οι απόψεις τους για τη χρήση ή μη συγκεκριμένου μοντέλου/μεθόδου, ο βαθμός εξοικείωσής τους με συγκεκριμένο μοντέλο/μέθοδο, ο βαθμός και ο τρόπος αξιοποίησης της τέχνης στη διδασκαλία τους, τα θετικά για τους εκπαιδευόμενους αλλά και για τους εκπαιδευτικούς, τα εμπόδια/οι δυσχέρειες κατά τη χρήση της τέχνης, η επάρκεια ή μη της παρεχόμενης επιμόρφωσης, οι συγκεκριμένες επιμορφωτικές ανάγκες τους (σε επίπεδο θεωρητικό και πρακτικό), η κατάλληλη μορφή επιμόρφωσης για την αξιοποίηση της τέχνης στη διδασκαλία.

Μέθοδος

Με βάση τις ελλείψεις που διαπιστώθηκαν από την προηγηθείσα βιβλιογραφική ανασκόπηση, σε συνδυασμό με την αναγκαιότητα χρήσης της τέχνης στην εκπαίδευση γενικότερα και στην Εκπαίδευση Ενηλίκων

ειδικότερα, προέκυψε ο προβληματισμός της συγκεκριμένης έρευνας.

Μεθοδολογία

Ακολουθήθηκε η ποιοτική προσέγγιση, επειδή είναι ενδεδειγμένη για κατανόηση του φαινομένου σε βάθος, ανιχνεύοντας ακόμα και άρρητες ή εν σπέρματι αντιλήψεις (Βεργίδης & Καραλής, 2008· Creswell, 2011). Για την ανάλυση των δεδομένων υιοθετήθηκε θεματική ανάλυση περιεχομένου, που ενδείκνυται για ποιοτικές έρευνες (Creswell, 2011). Τέλος, χρησιμοποιήθηκε και η τριγωνοποίηση δεδομένων, δηλαδή η διασταύρωση δεδομένων από δυο διαφορετικές κατηγορίες πληροφορητών (12 εκπαιδευτικοί ΣΔΕ - μία εκπαιδύτρια εκπαιδευτικών ΣΔΕ), προκειμένου να διασφαλιστεί η εγκυρότητα (Βεργίδης & Καραλής, 2008· Robson, 2010).

Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Ο στόχος της συγκεκριμένης έρευνας είναι να διερευνηθούν οι αντιλήψεις, οι στάσεις και οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών σε Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας σχετικά με την αξιοποίηση της τέχνης στη διδασκαλία.

Τα συγκεκριμένα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν είναι τα εξής:

1. Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών των ΣΔΕ για τη διδασκαλία μέσω της τέχνης (σκέψεις και συναισθήματα για τη χρήση της τέχνης, τρόπος χρήσης της τέχνης, εξοικείωση με μοντέλα, προτεινόμενα μοντέλα);
2. Πώς χρησιμοποιούν την αισθητική εμπειρία στη διδασκαλία τους (χρονικό διάστημα, βαθμός/έκταση, μεθοδολογία, αποτελέσματα, δυσκολίες);
3. Ποιες είναι οι επιμορφωτικές ανάγκες τους σχετικά με την τέχνη ως παιδαγωγική μέθοδο και τα αντίστοιχα μοντέλα (κριτική υπάρχουσας επιμόρφωσης, προσδιορισμός επιμορφωτικών αναγκών, μορφή επιμόρφωσης);

Σ' αυτό το σημείο κρίνεται απαραίτητο να διευκρινιστούν οι βασικές έννοιες που χρησιμοποιούνται στην παρούσα έρευνα. Οι αντιλήψεις είναι γνωστικές κατηγοριοποιήσεις που κάνει κάθε άτομο σχετικά με πρόσωπα, πράγματα και κοινωνικά φαινόμενα (Γεώργας, 1995). Οι στάσεις είναι προδιαθέσεις αντίδρασης σε διάφορα είδη ερεθισμάτων, με τρεις διαστάσεις (γνωστική, συναισθηματική, συμπεριφορική) (Fazio & Olson, 2003). Ως επιμορφωτικές ανάγκες ορίζουμε τη συνειδητοποίηση της έλλειψης αναγκαίων γνώσεων

από έναν αριθμό ατόμων ή ομάδων (Βεργίδης & Καραλής, 2008).

Συμμετέχοντες

Η επιλογή των συμμετεχόντων προέκυψε από σκόπιμη δειγματοληψία, δηλαδή από σκόπιμη επιλογή ατόμων που κρίνεται ότι θα συντελέσουν στην κατανόηση του προς εξέταση φαινομένου (είναι μια μορφή δειγματοληψίας που είναι ενδεδειγμένη για την ποιοτική έρευνα), και πιο συγκεκριμένα από δειγματοληψία-χιονοστιβάδα, δηλαδή από δειγματοληψία που πραγματοποιείται μετά την έναρξη μιας έρευνας, όταν ο ερευνητής ζητάει από τους συμμετέχοντες στην έρευνα να προτείνουν άλλα κατάλληλα άτομα (η συγκεκριμένη μορφή δειγματοληψίας ακολουθήθηκε λόγω δυσκολίας εύρεσης κατάλληλων ατόμων) (Creswell, 2011).

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα είναι 12 εκπαιδευτικοί σε ΣΔΕ (Αττικής, Στερεάς Ελλάδας, Ηπείρου) που έχουν επιμορφωθεί για τη χρήση της τέχνης και την έχουν αξιοποιήσει στη διδασκαλία τους, καθώς και μία εκπαιδύτρια εκπαιδευτικών ΣΔΕ σε θέματα σχετικά με την τέχνη.

Εργαλείο συλλογής ερευνητικών δεδομένων

Το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε είναι η συνέντευξη: προσωπική, ημιδομημένη, με ανοικτές ερωτήσεις, γιατί είναι ευέλικτη τεχνική (Creswell, 2011), τηλεφωνική (λόγω εμποδίων και δυσκολιών που προέκυψαν για λήψη διά ζώσης συνέντευξης, εξαιτίας κυρίως της καθυστερημένης πρόσληψης εκπαιδευτικών στα ΣΔΕ για το έτος 2016-2017), σε δυο επίπεδα (για εκπαιδευτικούς των ΣΔΕ και για εκπαιδευτή εκπαιδευτικών των ΣΔΕ).

Περιορισμοί της έρευνας

Στην παρούσα έρευνα υπήρξαν κάποιοι περιορισμοί. Καταρχάς υπήρξε δυσκολία εύρεσης συμμετεχόντων, λόγω αντικειμενικών προβλημάτων (καθυστέρηση προσλήψεων στα ΣΔΕ), γεγονός που καθόρισε τη μορφή, το χρόνο, τον τόπο και τον τρόπο διεξαγωγής της έρευνας (τηλεφωνικές συνεντεύξεις). Επίσης δεν κατέστη δυνατόν οι συμμετέχοντες στην έρευνα να εκπροσωπούν όλες τις ειδικότητες των ΣΔΕ. Επιπρόσθετα, η έρευνα διεξήχθη σε συγκεκριμένα μόνο ΣΔΕ (Αττικής, Στερεάς Ελλάδας, Ηπείρου). Εξάλλου, κάποιοι συμμετέχοντες είχαν επιμορφωθεί μόνο για συγκεκριμένο μοντέλο (κυρίως του Κόκκου), γεγονός που δεν επέτρεπε συγκρίσεις ανάμεσα στα μοντέλα. Τέλος, είναι ευνόητο πως (λόγω των περιορισμών της έρευνας, αλλά και του αριθμού των συμμετεχόντων) δεν μπορούμε να οδηγηθούμε σε γενίκευση των απο-

τελεσμάτων.

Τα αποτελέσματα της έρευνας

Το προφίλ των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών

A) Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών

Ως προς το φύλο, 7 είναι γυναίκες και 5 άνδρες. Ως προς την ηλικία, η πλειονότητα ανήκει στην ηλικιακή ομάδα των 41-50 ετών (Βλ. Γράφημα 1).



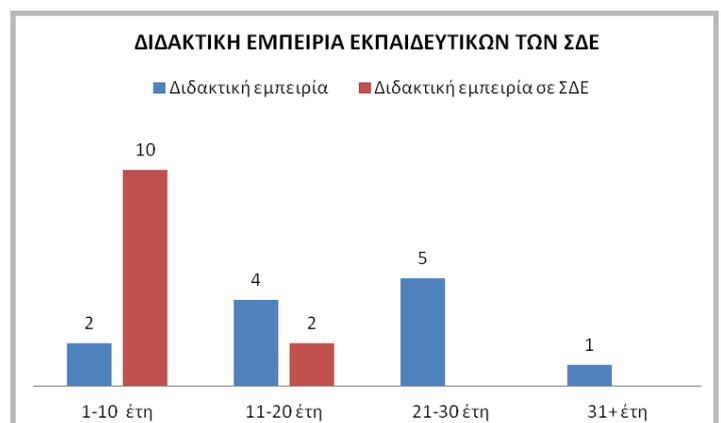
Γράφημα 1. Ηλικία των εκπαιδευτικών

B) Τα εκπαιδευτικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών

Το επίπεδο σπουδών των συμμετεχόντων στην έρευνα κρίνεται υψηλό (βλ. Γράφημα 2). Ως προς την ειδικότητα, 5 έχουν πτυχίο πληροφορικής, 4 φιλολογίας, 1 αγγλικής φιλολογίας και 2 κοινωνιολογίας. Ως προς τη διδακτική εμπειρία, η πλειονότητα έχει εμπειρία από 21-30 έτη, ενώ, όσον αφορά τη διδακτική εμπειρία σε ΣΔΕ, η πλειονότητα έχει εμπειρία από 1-10 έτη (βλ. Γράφημα 3).



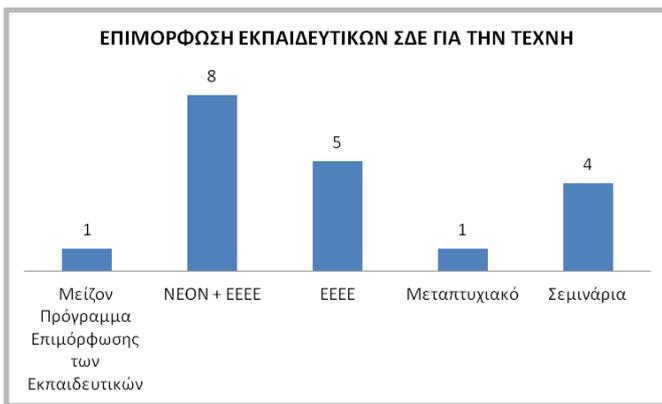
Γράφημα 2. Επίπεδο σπουδών εκπαιδευτικών



Γράφημα 3. Διδακτική εμπειρία εκπαιδευτικών

Γ) Η σχέση των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών με την τέχνη

Οι εκπαιδευτικοί έχουν επιμορφωθεί για την τέχνη κυρίως από το πρόγραμμα ΝΕΟΝ, από επιμορφωτικά προγράμματα της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων, από διάφορα σεμινάρια, στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού τους ή από το «Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών» του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (βλ. Γράφημα 4).



Γράφημα 4. Επιμόρφωση εκπαιδευτικών για την τέχνη

Με την τέχνη (ως δραστηριότητα) είχαν ασχοληθεί στο παρελθόν 7 εκπαιδευτικοί, ενώ οι υπόλοιποι 5 όχι. Τα ποσά αντιστρέφονται στο παρόν (βλ. Γράφημα 5).



Γράφημα 5. Ενασχόληση εκπαιδευτικών με τέχνη

Το προφίλ της εκπαιδύτριας εκπαιδευτικών

Η εκπαιδύτρια εκπαιδευτικών είναι 54 ετών, έχει 30 έτη διδακτικής εμπειρίας, 10 απ' τα οποία σε ΣΔΕ, κατέχει Διδακτορικό στην «Εκπαίδευση Ενηλίκων», με αντικείμενο την αξιοποίηση της τέχνης στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, έχει συμμετάσχει στο διακρατικό πρόγραμμα ARTiT (για την εφαρμογή της Τέχνης στην Εκπαίδευση Ενηλίκων) και έχει διεξαγάγει επιμόρφωση εκπαιδευτικών για την τέχνη στο πρόγραμμα «Εκπαίδευση μέσα από την Τέχνη» (της Ε.Ε.Ε.Ε., του ΣΕΒ-ΙΒΕΠΕ και του Οργανισμού ΝΕΟΝ).

Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών των ΣΔΕ για τη χρήση

της τέχνης στη διδασκαλία

Στο 1^ο ερευνητικό ερώτημα «Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών των ΣΔΕ για τη διδασκαλία μέσω της τέχνης;» προέκυψαν τα εξής αποτελέσματα: Οι εκπαιδευτικοί των ΣΔΕ θεωρούν ότι η αξιοποίηση της τέχνης στην εκπαίδευση και πολύ περισσότερο στα ΣΔΕ είναι χρήσιμη ως απαραίτητη, παρά τις όποιες δυσκολίες παρουσιάζονται. Τα συναισθήματά τους για την αξιοποίηση της τέχνης είναι κυρίως θετικά, αλλά παρατηρείται και κάποια ανησυχία για την εφαρμογή της, αφού είναι μια μέθοδος καινούρια γι' αυτούς και σχετικά απαιτητική. Παρατηρείται ταύτιση με την άποψη της εκπαιδύτριας, που θεωρεί ότι η τέχνη προξενεί ενδιαφέρον, αλλά και κάποιο φόβο, λόγω της μη πρότερης εξοικείωσης μ' αυτή.

Ενδεικτικά:

«Μέσα από την τέχνη μπορείς να κάνεις πολύ ενεργητική τη συμμετοχή του εκπαιδευόμενου. Και μπορείς πιο εύκολα να φτάσεις στο επιθυμητό αποτέλεσμα.» (Συνέντευξη 8)

«Βοηθάει στον προβληματισμό.» (Συνέντευξη 5)

«Ανησυχία για το αν εφαρμόζω σωστά τη μέθοδο.» (Συνέντευξη 12)

Σε ό, τι αφορά τον τρόπο χρήσης της τέχνης, διακρίνονται τρεις τάσεις. Από τους περισσότερους προτείνεται η συστηματική και μεθοδική αξιοποίηση της τέχνης, με τη χρήση συγκεκριμένου μοντέλου, επειδή είναι πιο αποδοτική και αποτελεσματική (λειτουργεί καθοδηγητικά, συντελεί στην επίτευξη των στόχων, προσφέρεται για αυτοαξιολόγηση, συζήτηση και αναστοχασμό) – πάντα βέβαια αναλόγως κάποιων παραγόντων (είδος του γραμματισμού, διδακτική ενότητα, χρόνος, κύκλος της εκπαίδευσης, ανάγκες των εκπαιδευόμενων). Θεωρούνται απαραίτητες ορισμένες προϋποθέσεις για την επιτυχή και αποτελεσματική χρήση της τέχνης: σχετική επιμόρφωση, προετοιμασία, εμπειρία, φαντασία.

Ενδεικτικά:

«Πιστεύω ότι είναι καλύτερα συστηματικά να γίνεται, δηλαδή να ακολουθούν ένα μοντέλο.» (Συνέντευξη 9)

«Αναλόγως πάντα με τον γραμματισμό και την επιμόρφωση που έχει δεχθεί ο εκπαιδευτικός» (Συνέντευξη 1)

«Εξαρτάται από το χρόνο που διαθέτει κανείς.» (Συνέντευξη 5)

Σύμφωνα με τη δεύτερη τάση, αρκετοί εκπαιδευτικοί

προτείνουν τη χρήση της τέχνης με όποιον τρόπο, άποψη που συμπίπτει μ' αυτή της εκπαιδευτριάς. Ο τρόπος αξιοποίησης της τέχνης – άτυπα ή με τη χρήση μοντέλου – εξαρτάται από αρκετούς παράγοντες όπως: το είδος του γραμματισμού, τη συγκεκριμένη διδακτική ενότητα, την επιμόρφωση και τη γενικότερη παιδεία του εκπαιδευτικού, το χρόνο, το στόχο. Επομένως μπορεί να εναλλάσσονται και οι δυο μορφές. Προτείνεται λοιπόν η άτυπη χρήση για εισαγωγή σε κάποια θέματα, για διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευομένων ή όταν ο χρόνος είναι λίγος, ενώ η χρήση μοντέλου μόνον κατόπιν επιμόρφωσης και όταν υπάρχει ευχέρεια χρόνου, και κυρίως όταν ο στόχος είναι ο μετασχηματισμός των αντιλήψεων. Τέλος, η τρίτη τάση είναι να γίνεται άτυπη χρήση της τέχνης, περισσότερο για να μην θεωρείται κάποια μέθοδος ως πανάκεια (προτείνεται από ελάχιστους).

Ενδεικτικά:

«Με κάθε τρόπο. Τη χρησιμοποιώ από βασικό εκπαιδευτικό εργαλείο ως και βοηθητικό.» (Συνέντευξη 3)

«Το θεωρώ και λίγο κουραστικό ενδεχομένως να γίνεται συστηματικά.» (Συνέντευξη 10)

«Θα έλεγα άτυπα. Δεν μπορείς να εφαρμόσεις έναν μπούσουλα.» (Συνέντευξη 12)

Σε ό, τι αφορά την εξοικείωση των εκπαιδευτικών των ΣΔΕ με τα μοντέλα, οι περισσότεροι είναι εξοικειωμένοι με το μοντέλο του Κόκκου, αλλά και με το μοντέλο του Perkins. Λιγότεροι είναι εξοικειωμένοι με την προσέγγιση Visible Thinking και ελάχιστοι με την προσέγγιση Artful Thinking ή το Θεατρικό Παιχνίδι. Η εξοικείωσή τους είναι και θεωρητική και πρακτική και είναι αποτέλεσμα αντίστοιχης επιμόρφωσης. Εδώ παρατηρείται ταύτιση με την άποψη της εκπαιδευτριάς, που θεωρεί ότι οι εκπαιδευτικοί είναι εξοικειωμένοι κυρίως με το μοντέλο του Κόκκου, αλλά και με του Perkins και με την προσέγγιση Visible Thinking, γεγονός που οφείλεται στο περιεχόμενο της αντίστοιχης επιμόρφωσης.

Ενδεικτικά:

«Νομίζω ότι αυτό που ξέρουν πια καλά είναι η μέθοδος του Κόκκου και ο Πέρκινς.» (Συνέντευξη 13)

«Εξοικειώθηκα με τη μέθοδο του κυρίου Κόκκου, μέσα στην οποία χρησιμοποιούσαμε το μοντέλο του Perkins.» (Συνέντευξη 3)

«Έχω επιμορφωθεί για το μοντέλο του Perkins και για το Visible Thinking.» (Συνέντευξη 2).

Σε ό, τι αφορά το μοντέλο αξιοποίησης της τέχνης που θεωρούν πιο πρόσφορο για τη διδασκαλία στα ΣΔΕ, οι περισσότεροι προτείνουν το μοντέλο του Κόκκου, γιατί το θεωρούν μοντέλο δημιουργικό, συστηματικό και ολοκληρωμένο, που συντελεί στην επίτευξη των στόχων της διδασκαλίας, αντιμετωπίζει στερεότυπα, συμπεριλαμβάνει την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της διδασκαλίας, είναι δουλεμένο στην ελληνική πραγματικότητα και ενδεδειγμένο για τα ΣΔΕ (εδώ βέβαια αξίζει να σημειωθεί ότι σχεδόν οι μισοί εκπαιδευτικοί έχουν επιμορφωθεί μόνο για το μοντέλο του Κόκκου, οπότε η απάντησή τους δεν προκύπτει από σύγκριση με άλλα μοντέλα, αλλά από αυτά που θεωρούν θετικά χαρακτηριστικά στο μοντέλο του Κόκκου). Λιγότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν πιο πρόσφορο μοντέλο για τη διδασκαλία στα ΣΔΕ εκείνο του Perkins, γιατί πιστεύουν ότι είναι αρκετά συγκροτημένο μοντέλο, ή την προσέγγιση Visible Thinking, την οποία θεωρούν ως μια προσέγγιση σύντομη, που ενδείκνυται όταν υπάρχει έλλειψη χρόνου ή κυρίως για τον πρώτο κύκλο εκπαίδευσης.

Ενδεικτικά:

«Το μοντέλο του Κόκκου τα περιλαμβάνει όλα, έχει χειροπιαστά αποτελέσματα.» (Συνέντευξη 5)

«Το μοντέλο του Κόκκου, το οποίο θεωρώ ότι είναι πολύ οργανωμένο, πολύ συστηματικό, έχει πολύ διακριτά στάδια και χρησιμοποιεί τις τεχνικές του Perkins εσωτερικά σε ένα στάδιο.» (Συνέντευξη 6)

«Το μοντέλο του Κόκκου ενδείκνυται για το μετασχηματισμό των λανθασμένων απόψεων των εκπαιδευομένων.» (Συνέντευξη 1)

«Το μοντέλο του Perkins είναι αρκετά συγκροτημένο σαν μέθοδος.» (Συνέντευξη 3).

Υπάρχουν βέβαια και εκπαιδευτικοί που προτείνουν να χρησιμοποιείται όχι μόνο ένα συγκεκριμένο μοντέλο, αλλά να γίνεται εναλλακτική χρήση τους, με βάση κάποιους παράγοντες (θέμα, χρόνος, γραμματισμός, ομάδα). Θεωρούν ότι η προσέγγιση Visible Thinking είναι πιο απλή, σύντομη και εύκολα εφαρμόσιμη, το μοντέλο του Perkins απαιτεί περισσότερο χρόνο, ενώ το μοντέλο του Κόκκου απαιτεί περισσότερο χρόνο και πολλή προετοιμασία, άρα ενδείκνυται περισσότερο για διαθεματικές προσεγγίσεις και εφαρμογή στο πλαίσιο των Σχεδίων Δράσης. Η εκπαιδευτριά προτείνει τη χρήση μοντέλων αναλόγως κάποιων παραγόντων (το χρόνο, το στάδιο της εκπαίδευσης, την ομάδα), αλλά και μεθόδους που δεν αναφέρονται από τους εκπαιδευτικούς (όπως το Εκπαιδευτικό Δράμα ή το Θέατρο του Καταπιεσμένου).

Ενδεικτικά:

«Ανάλογα με το χρόνο που διαθέτουμε.» (Συνέντευξη 5)

«Με την έννοια του χρόνου έχει να κάνει. Εξαρτάται και από την ομάδα.» (Συνέντευξη 13)

«Πιστεύω ότι σιγά-σιγά μπορείς να προχωρήσεις και σε πιο σύνθετα.» (Συνέντευξη 13)

Οι στάσεις των εκπαιδευτικών των ΣΔΕ για την αξιοποίηση της τέχνης στη διδασκαλία

Στο 2^ο ερευνητικό ερώτημα «Πώς χρησιμοποιούν την αισθητική εμπειρία στη διδασκαλία» προέκυψαν τα εξής αποτελέσματα: Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί των ΣΔΕ χρησιμοποιούν συστηματικά την τέχνη τα δυο-τρία τελευταία χρόνια και κάποιος ως και πέντε χρόνια (ή και περισσότερο, αλλά κυρίως άτυπα), ως απόρροια αντίστοιχης επιμόρφωσης. Η συνήθης συχνότητα χρήσης είναι από 3 έως 7-8 φορές το χρόνο, χωρίς να λείπουν περιπτώσεις όπου χρησιμοποιείται μόνο 1 ή 2 φορές το χρόνο, κυρίως εξαιτίας των αντίξων συνθηκών που επικρατούν στα ΣΔΕ (έλλειψη χρόνου λόγω καθυστερημένης πρόσληψης των εκπαιδευτικών). Σε ό, τι αφορά τη διάρκεια της χρήσης, η εφαρμογή μπορεί να κρατήσει από ένα διδακτικό δίωρο ως και 2-3 εβδομάδες, αν πρόκειται για συγκεκριμένη θεματική ενότητα και από 3-6 μήνες, αν η εφαρμογή γίνεται στο πλαίσιο των Σχεδίων Δράσης (project). Κατά την άποψη της εκπαιδευτριάς, η τέχνη θα πρέπει να είναι ενσωματωμένη από την έναρξη της χρονιάς (στην αρχική συνάντηση με τους εκπαιδευόμενους, στο πλαίσιο των Σχεδίων Δράσης, σε κάθε γνωστικό αντικείμενο).

Ενδεικτικά:

«Τα πέντε τελευταία χρόνια. Και πριν το έκανα, απλά δεν ήταν τόσο οργανωμένο.» (Συνέντευξη 6)

«Έχει γίνει ορισμένες φορές μέσα στη χρονιά, δεν έχει γίνει σε όλα τα μαθήματα.» (Συνέντευξη 7)

Η πλειονότητα χρησιμοποιεί το μοντέλο του Κόκκου, λόγω της επιμόρφωσής τους σ' αυτό το μοντέλο και της εφαρμογής του στην ελληνική πραγματικότητα, αλλά και επειδή θεωρείται οργανωμένο, συστηματικό, καθοδηγητικό, αποτελεσματικό και προσφέρεται για αποτίμηση και συμμετοχή των εκπαιδευομένων. Το μοντέλο του Κόκκου χρησιμοποιείται για θέματα κυρίως κοινωνικά, σχετικά με τα ΣΔΕ, πολιτικά ή ηθικά. Αρκετοί χρησιμοποιούν το μοντέλο του Perkins, γιατί το θεωρούν λιγότερο χρονοβόρο, αρκετά συγκροτημένο, ευέλικτο και προσαρμόσιμο. Η πρόταση της

εκπαιδευτριάς είναι να χρησιμοποιείται το μοντέλο του Κόκκου για ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού και για κοινωνικά θέματα, το μοντέλο του Perkins για την αρχή και για ανάπτυξη της κριτικής σκέψης (αφού απευθύνεται κυρίως σε μικρότερες ηλικίες), το Εκπαιδευτικό Δράμα και το Θέατρο του Καταπιεσμένου για μέγιστη αποτελεσματικότητα.

Ενδεικτικά:

«Το μοντέλο του Κόκκου είναι πιο κοντά στην ελληνική πραγματικότητα της Εκπαίδευσης Ενηλίκων.» (Συνέντευξη 8)

«Ναι, έχω χρησιμοποιήσει το μοντέλο του Κόκκου. Οι λόγοι είναι ότι ήταν συστηματικό, οργανωμένο και ότι συμμετέχουν οι εκπαιδευόμενοι στις φάσεις αυτές, δηλαδή έχουν και οι ίδιοι λόγο για τις επιλογές μας.» (Συνέντευξη 9)

«Χρησιμοποίησα το μοντέλο του Perkins, επειδή είχα τις περισσότερες πληροφορίες γι' αυτό.» (Συνέντευξη 12)

«Το μοντέλο του Κόκκου είναι πιο κοντά στα ελληνικά δεδομένα ... το μοντέλο του Perkins χρησιμοποιείται πολύ καλά και σε ενήλικες, εισαγωγικά ... το Εκπαιδευτικό Δράμα, όπως και το θέατρο του Καταπιεσμένου, έχει πολύ καλά αποτελέσματα.» (Συνέντευξη 13)

Τα θετικά για τους εκπαιδευόμενους είναι κυρίως τα εξής: γίνεται πιο ενδιαφέρουσα και ελκυστική η μαθησιακή διαδικασία, δημιουργείται θετικό κλίμα (οι εκπαιδευόμενοι αισθάνονται ασφάλεια και καταπολεμούν το άγχος τους), παρατηρείται κινητοποίησή τους (ισχύει ιδιαίτερα για άτομα συνεσταλμένα και εσωστρεφή, με χαμηλή αυτοεκτίμηση, με ψυχική ευαισθησία ή που είναι σε μεγάλη ηλικία), διευκολύνεται η έκφραση και η αλληλεπίδραση (επικρατεί πολυφωνία και «γόνιμη σύγκρουση»), αυξάνεται η αυτοπεποίθηση για τον εαυτό τους και τη μέθοδο, εξοικειώνονται με την τέχνη και την ερμηνεία των έργων τέχνης, αποκτούν αισθητική παιδεία, προσλαμβάνουν γνώσεις, καλλιεργούν οριζόντιες ικανότητες (κριτική σκέψη, κριτικός στοχασμός, δημιουργική σκέψη, φαντασία, ενσυναίσθηση, ομαδικότητα και συνεργασία, ανάληψη δράσης). Οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν ότι ιδιαίτερα η μέθοδος του Κόκκου συντελεί στη δόμηση και οργάνωση της σκέψης των εκπαιδευομένων (μέσα από τα διακριτά στάδια και τη μεθοδική επεξεργασία), καθώς και στην ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού.

Ενδεικτικά:

«Το θετικό είναι ότι όλοι είπαν τις απόψεις τους, άρα υπήρχε συμμετοχή, υπήρχε ενδιαφέρον, τους τράβηξε

πάρα πολύ το ενδιαφέρον.» (Συνέντευξη 2)

«Μπορεί να χρησιμοποιήσει κανείς την τέχνη για να βελτιώσει το θετικό κλίμα σε μια ομάδα εκπαιδευομένων.» (Συνέντευξη 8)

«Κι έχουνε κι αυτή την αυτοπεποίθηση μετά.» (Συνέντευξη 5)

«Αποκτούν και οι ίδιοι εμπειρία σχετικά με την τέχνη.» (Συνέντευξη 1)

«Στην ουσία αναπτύσσουν οριζόντιες ικανότητες, και βέβαια και γνώση.» (Συνέντευξη 6)

Τα θετικά που προκύπτουν για τους εκπαιδευτικούς των ΣΔΕ είναι κυρίως η προσωπική ανάπτυξη (μέσα από την εξοικείωση με την τέχνη, την αμφισβήτηση των δικών τους λανθασμένων παραδοχών και την ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης) και η επαγγελματική εξέλιξη (γιατί χρησιμοποιούν ενεργητικές τεχνικές, προσεγγίζουν και καθοδηγούν τους εκπαιδευόμενους, αλλάζουν την οπτική τους, επιτυγχάνουν ανατροφοδότηση).

Ενδεικτικά:

«Είναι ένα επιπλέον εργαλείο, τους δίνει ένα έναυσμα για να ψάξουν κι εκείνοι περισσότερο μέσα τους και τις δικές τους παραδοχές και αντιλήψεις, να γίνουν κοινωνοί της τέχνης, δηλαδή να αναπτυχθούν και σε προσωπικό επίπεδο με αφορμή την προεργασία που πρέπει να κάνουν για τη δουλειά τους, για το επάγγελμά τους.» (Συνέντευξη 12)

«Κι εμείς βέβαια τροφοδοτούμαστε αντίστοιχα.» (Συνέντευξη 11)

Με αρκετά από τα παραπάνω ταυτίζεται και η άποψη της εκπαιδεύτριας, που θεωρεί ότι η τέχνη είναι σημαντική για τους εκπαιδευόμενους κυρίως για τη δυνατότητα έκφρασης των συναισθημάτων, για την εναλλακτική οπτική, για τη βιωματική προσέγγιση, αλλά και για τους εκπαιδευτικούς, γιατί είναι μια μέθοδος ευχάριστη, που τους βοηθά στην προσέγγιση των εκπαιδευομένων και τους προσφέρει χρήσιμη ανατροφοδότηση.

Ενδεικτικά:

«Το πιο σημαντικό είναι η έκφραση των συναισθημάτων των εκπαιδευομένων.» (Συνέντευξη 13)

«Μπορούν πολύ πιο εύκολα να προσεγγίζουν την ομάδα τους.» (Συνέντευξη 13)

Οι αλλαγές που παρατηρούν οι εκπαιδευτικοί στους

εκπαιδευόμενους είναι κυρίως οι εξής: η ενθουσιώδης ανταπόκριση στη μέθοδο (ζητούν την επανάληψη της χρήσης της, αλλά και παρόμοιες διαδικασίες, π.χ. επισκέψεις σε μουσεία), η εξοικείωση με την τέχνη και τον κριτικό στοχασμό (τον οποίο επίσης επιζητούν, ως στάση ζωής πια), η αλλαγή οπτικής απέναντι στην τέχνη (την αποδέχονται και αισθάνονται ότι την κατανοούν, ακόμα και τη μοντέρνα τέχνη, απέναντι στην οποία παρουσίαζαν αρχικά επιφυλάξεις), τον εαυτό τους (αποκτούν αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση, αποδέχονται τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και την ταυτότητά τους) και τους άλλους (εμφορούνται πλέον από δεκτικότητα για τις απόψεις των άλλων και από διάθεση συνεργασίας). Οι προαναφερθείσες αλλαγές δεν περιορίζονται στο πλαίσιο του σχολείου, αλλά είναι γενικότερες αλλαγές, τις οποίες οι εκπαιδευόμενοι μεταφέρουν στο σπίτι τους και στο οικογενειακό τους περιβάλλον, λειτουργώντας ως πολλαπλασιαστές. Σύμφωνα με την εκπαιδεύτρια, η πιο σημαντική αλλαγή στους εκπαιδευόμενους είναι η εξοικείωση με την τέχνη και η συνακόλουθη αυτοπεποίθηση που αποκτούν.

Ενδεικτικά:

«Αυτή η αίσθηση, ότι εγώ, από πλευράς του εκπαιδευομένου, προσεγγίζω ένα έργο τέχνης και αρχίζω να νιώθω και να βλέπω πράγματα, τους γεμίζει πολύ, τους δίνει φοβερή αυτοπεποίθηση καταρχάς, τους κάνει να νιώθουν καλά μ' αυτό, ότι είναι κατανοητό.» (Συνέντευξη 13)

«Γνώμη μου είναι ότι παραμένει μόνιμο αποτέλεσμα και το αποτέλεσμα αυτό, επειδή είναι ενήλικοι, θα επηρεάσει και άλλους ανθρώπους, τα μέλη της οικογένειάς τους.» (Συνέντευξη 7)

Αρκετές είναι οι δυσκολίες/τα εμπόδια για την αξιοποίηση της τέχνης. Αρχικά δυσκολίες εντοπίζονται σχετικά με τη μέθοδο – ιδίως του Κόκκου, που κρίνεται χρονοβόρα και κοπιαστική – και αφορούν την εύρεση κατάλληλων έργων, τη διατύπωση των κριτικών ερωτημάτων, τη σύνδεση με συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα. Προβλήματα που αντιμετωπίζουν με τους εκπαιδευόμενους είναι η αρχικά αρνητική στάση τους, η μη πρότερη εξοικείωσή τους με την τέχνη και η συνακόλουθη δυσκολία κατανόησής της, η δυσκολία καταγραφής των απόψεών τους, καθώς και η δημιουργία ομάδας. Σε σχέση με τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς πρόβλημα αποτελεί η έλλειψη αυτοπεποίθησης για την τέχνη και τις σχετικές μεθόδους, το άγχος για την εφαρμογή των μεθόδων αυτών, η δυσκολία διαχείρισης της συζήτησης και των ενδεχόμενων συγκρούσεων, η δυσκολία της πραγμάτευσης δύσκολων εν-

νοιών, το απαιτητικό ωράριο εργασίας τους. Εμπόδια επισημαίνονται και στο όλο πλαίσιο: έλλειψη χρόνου, ελλείψεις στην υλικοτεχνική υποδομή, δυσκολία διαθεματικής διδασκαλίας, αμφισβήτηση της μεθόδου από συναδέλφους (κυρίως από το χώρο της τυπικής εκπαίδευσης), μη υποστηρικτική στάση της ηγεσίας (σπανιότερα). Η εκπαιδεύτρια θεωρεί ότι οι βασικές δυσκολίες είναι: σε σχέση με τη μέθοδο η επιλογή των έργων τέχνης και η διατύπωση των κριτικών ερωτημάτων, σε σχέση με τους εκπαιδευόμενους η έλλειψη γνωστικού υποβάθρου για την κατανόηση της τέχνης, σε σχέση με τους εκπαιδευτές κάποιος ασύνειδος φόβος και αρνητισμός, σε σχέση με το πλαίσιο τα προβλήματα χώρου, χρόνου (π.χ. η καθυστέρηση των προσλήψεων στα ΣΔΕ συντελεί στην ανεπάρκεια του χρόνου), και μιας ενδεχόμενης αρχικής αρνητικής στάσης.

Ενδεικτικά:

«Για τον εκπαιδευτικό να κάνει έρευνα, να βρίσκει τα έργα τέχνης, να τα προσαρμόσει στη θεματική της διδασκαλίας του, δεν είναι εύκολο στην εποχή μας.» (Συνέντευξη 4)

«Η μεγαλύτερη δυσκολία είναι στο να φτιάξεις το κριτικό ερώτημα.» (Συνέντευξη 6)

«Το μόνο που μπορεί να δημιουργηθεί απ' το πλαίσιο είναι όπως φέτος, που είναι μια πολύ δύσκολη χρονιά και πήγαν πολύ αργά οι καθηγητές, να δημιουργηθούν θέματα από πλευράς χρόνου.» (Συνέντευξη 13)

Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών των ΣΔΕ για την αξιοποίηση της τέχνης στη διδασκαλία

Στο 3^ο Ερευνητικό Ερώτημα «Ποιες είναι οι επιμορφωτικές ανάγκες τους σχετικά με την τέχνη ως παιδαγωγική μέθοδο και τα αντίστοιχα μοντέλα» προέκυψαν τα εξής αποτελέσματα:

Η επιμόρφωση για την αξιοποίηση της τέχνης και τα αντίστοιχα μοντέλα θεωρείται από τους εκπαιδευτικούς των ΣΔΕ ανεπαρκής: επισημαίνεται η έλλειψη επιμόρφωσης τα τελευταία χρόνια από δημόσιους φορείς και η διεξαγωγή επιμόρφωσης – μη επαρκούς – από άλλους φορείς (όμως είναι συνήθως προαιρετική και επί πληρωμή, άρα μη προσιτή σε όλους). Η εκπαιδεύτρια συμφωνεί απόλυτα, αφού θεωρεί την επιμόρφωση ανεπαρκή, γενικότερα για την Εκπαίδευση Ενηλίκων και ειδικότερα για την αξιοποίηση της τέχνης.

Ενδεικτικά:

«Δεν υπάρχει επίσημη επιμόρφωση.» (Συνέντευξη 8)

«Αλλά θεωρώ ότι δεν υπάρχει κάτι οργανωμένο για την συγκεκριμένη κατεύθυνση. Εδώ καλά-καλά δεν προλαβαίνει το INEDIBIM να κάνει επιμόρφωση για την Εκπαίδευση Ενηλίκων γενικότερα, πόσο μάλλον για κάτι πιο εξειδικευμένο, όπως είναι η τέχνη.» (Συνέντευξη 10)

Οι εκπαιδευτικοί των ΣΔΕ τονίζουν την αναγκαιότητα επιμόρφωσης για όλα τα βασικά μοντέλα και τις μεθόδους σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο, ενταγμένης σε ένα ευρύτερο πλαίσιο για τις ενεργητικές τεχνικές στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. Χαρακτηριστικό της επιμόρφωσης πρέπει να είναι η συνέχεια και η εμπάθυνση. Η εκπαιδεύτρια θεωρεί ότι καλό είναι να υπάρχει επιμόρφωση σε εισαγωγική μορφή για τα μοντέλα του Perkins και του Κόκκου, λόγω του ότι είναι πιο προσιτά, και στη συνέχεια για οτιδήποτε άλλο.

Ενδεικτικά:

«Πρώτα πρέπει να επιμορφωθούν στη διδασκαλία στα ΣΔΕ, πώς θα διδάσκουν, και στην πορεία, αφού επιμορφωθούν στο θεωρητικό και πρακτικό, του πώς να διδάσκουν, μετά να επιμορφωθούν, και ένα μέρος, ένα κομμάτι να είναι η διδασκαλία μέσω τέχνης.» (Συνέντευξη 2)

«Θα χρειαζόμουν συνεχή επιμόρφωση και σε όλα τα μοντέλα.» (Συνέντευξη 8)

Σε ό, τι αφορά το ποιες μορφές επιμόρφωσης θεωρούνται κατάλληλες, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί προτείνουν το μεικτό μοντέλο: συνδυασμός διά ζώσης (θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο) και εξ αποστάσεως (κυρίως για το θεωρητικό επίπεδο). Δεν λείπουν προτάσεις για διά ζώσης μόνο επιμόρφωση (επειδή θεωρείται βασική η συγκρότηση ομάδας, η ανταλλαγή απόψεων και ιδεών, η επεξεργασία των ζητημάτων και η κατανόηση). Υπάρχουν ελάχιστες προτάσεις για εξ αποστάσεως μόνο επιμόρφωση (λόγω του ότι είναι βολική και αντιμετωπίζονται προβλήματα αδυναμίας φυσικής παρουσίας και έλλειψης χρόνου). Κυρίαρχες μορφές επιμόρφωσης που προτείνονται είναι το βιωματικό εργαστήριο, καθώς και μια Τράπεζα/Αποθετήριο Θεμάτων. Προτείνονται επίσης και ομάδες εργασίας εκπαιδευτικών, συνεργατικά δίκτυα, μέντορινγκ. Η εκπαιδεύτρια προτείνει επίσης ένα μεικτό μοντέλο, διά ζώσης αρχικά, με κάποιες εφαρμογές, και στη συνέχεια εξ αποστάσεως, χωρίς να αποκλείει τη θετική συμβολή τρόπων όπως το μέντορινγκ ή τα συνεργατικά δίκτυα.

Ενδεικτικά:

«Ναι, θεωρώ κυρίως τα διά ζώσης και τα σεμιναριακά

εργαστήρια, τα βιωματικά δηλαδή εργαστήρια, στα οποία γίνεται πράξη ή παρουσιάζονται μέθοδοι από άλλους συναδέλφους, μάλλον ο τρόπος διδασκαλίας τους από άλλους συναδέλφους.» (Συνέντευξη 1)

«Θα ήταν καλό ως επιμόρφωση να υπήρχε μια Τράπεζα Θεμάτων ή Τράπεζα Καλών Πρακτικών.» (Συνέντευξη 3)

Συζήτηση

Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών των ΣΔΕ για την αξιοποίηση της τέχνης είναι θετικές: τη θεωρούν σημαντική και αναγκαία, είτε με τη χρήση μοντέλου (κυρίως του Κόκκου αλλά και του Perkins και λιγότερο την προσέγγιση Visible Thinking), είτε ακόμα και άτυπα, στοιχεία που συμφωνούν με εκείνα της βιβλιογραφικής ανασκόπησης (Γαζέτα, 2015· Κόκκος & Ράικου, 2014· Lee & Cawhton, 2015· Oreck, 2004· Φραγκούλης & Μίχαλου, 2013).

Διαφοροποίηση σε σχέση με τις προηγηθείσες έρευνες (Αγγελούση, 2013· Γαζέτα, 2015· Μάρκου, 2014) φαίνεται να παρατηρείται ως προς τον τρόπο χρήσης της τέχνης, που προτείνεται να γίνεται συστηματικά και όχι επικουρικά, με χρήση συγκεκριμένου μοντέλου (κυρίως του Κόκκου). Ίσως η διαφοροποίηση που παρατηρείται να είναι απότοκο της σχετικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Δεν προτείνονται πολλά ή πολύπλοκα μοντέλα από τους εκπαιδευτικούς (ίσως και αυτό να είναι απόρροια της υπάρχουσας επιμόρφωσης).

Σε ό, τι αφορά τις στάσεις των εκπαιδευτικών των ΣΔΕ, και σ' αυτό το σημείο παρατηρείται διαφοροποίηση από τις προηγούμενες έρευνες (Αγγελούση, 2013· Γαζέτα, 2015· Lee & Cawhton, 2015· Μάρκου, 2014· Oreck, 2004), αφού προκύπτει ότι η τέχνη τα δυο-τρία τελευταία χρόνια χρησιμοποιείται (τουλάχιστον από όσους έχουν αντίστοιχη επιμόρφωση) πιο συστηματικά και με μεγαλύτερη συχνότητα. Συχνότερα χρησιμοποιείται το μοντέλο του Κόκκου, όπως προκύπτει και από προηγηθείσες έρευνες (Γαζέτα, 2015), και λιγότερο του Perkins.

Η αξιοποίηση της τέχνης προκαλεί πολλά θετικά τόσο για τους εκπαιδευόμενους, όπως προκύπτει από προηγούμενες έρευνες (Γιωτόπουλος, 2015· Φραγκούλης & Μίχαλου, 2013), όσο και για τους εκπαιδευτικούς, όπως προκύπτει και από άλλες έρευνες (Belisario & Donovan, 2012· Φραγκούλης & Μίχαλου, 2013) (πάντως η επίδραση στους εκπαιδευτικούς είναι ένα σημείο μη επαρκώς διερευνημένο, στην ελληνική τουλάχιστον βιβλιογραφία). Ιδιαίτερα σημαντικό στοιχείο που προκύπτει από την παρούσα έρευνα είναι οι αλλαγές

στους εκπαιδευόμενους (θετική αντίληψη για την τέχνη, τον εαυτό τους, τους άλλους), οι οποίες παραμένουν και αντανακλώνται και στο οικογενειακό τους περιβάλλον.

Σε ό, τι αφορά τα εμπόδια για την αξιοποίηση της τέχνης, πέρα από όσα επισημαίνονται και σε άλλες έρευνες (Αγγελούση, 2013· Κόκκος & Ράικου, 2014· Μάρκου, 2014· Φραγκούλης & Μίχαλου, 2013), δηλαδή προβλήματα με τη μέθοδο, τους εκπαιδευόμενους, τους εκπαιδευτικούς, το πλαίσιο, προέκυψε από την παρούσα έρευνα ότι τα προβλήματα που παρουσιάζονται στα ΣΔΕ τα τελευταία χρόνια (υποχρηματοδότηση, καθυστέρηση προσλήψεων, υπολειτουργία) δημιουργούν επιπρόσθετα εμπόδια – ανυπέρβλητα κάποιες φορές – για την αξιοποίηση της τέχνης στη διδασκαλία.

Τέλος, σχετικά με τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών των ΣΔΕ, θεωρείται μεγάλη η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης, τόσο θεωρητικής όσο και πρακτικής, με προτεινόμενο το μεικτό μοντέλο επιμόρφωσης, στοιχεία που επισημαίνονται και στη βιβλιογραφική ανασκόπηση (Γαζέτα, 2015· Μάρκου, 2014· Oreck, 2004· Oreck, 2006· Φραγκούλης & Μίχαλου, 2013· Windsor-Liscombe, 2016). Όμως από τη συγκεκριμένη έρευνα προέκυψε και κάτι επιπλέον: ότι δίνεται έμφαση στην ανεπάρκεια της παρεχόμενης (κυρίως κρατικής) επιμόρφωσης για τους εκπαιδευτικούς των ΣΔΕ, όχι μόνο για την αξιοποίηση της τέχνης, αλλά και γενικότερα για τις ενεργητικές τεχνικές στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, στοιχείο μάλιστα που συσχετίζεται και με την οικονομική κρίση των τελευταίων ετών.

Ένα ακόμα σημαντικό στοιχείο που προέκυψε από την έρευνα είναι ότι προτείνεται από τους εκπαιδευτικούς των ΣΔΕ εισαγωγική επιμόρφωση αρχικά και στη συνέχεια πιο εξειδικευμένες επιμορφώσεις ανά τακτά χρονικά διαστήματα. Ιδιαίτερα ενδιαφέρον επίσης είναι το ότι δίνεται έμφαση σε νέες, πιο βιωματικές και συνεργατικές μορφές επιμόρφωσης (αυτό ίσως είναι μια ένδειξη ότι αλλάζει και η αντίστοιχη κουλτούρα των εκπαιδευτικών).

Συμπεράσματα

Από τα προαναφερθέντα προκύπτει ότι πράγματι υπάρχει όχι μόνο μια θετική αντίληψη των εκπαιδευτικών των ΣΔΕ για την αξιοποίηση της τέχνης στα ΣΔΕ, αλλά και μια αλλαγή νοοτροπίας σε σχέση με τη χρήση της, αφού προτείνεται η συστηματική αξιοποίησή της (απότοκο ίσως της αντίστοιχης επιμόρφωσης), με έμφαση βέβαια σε πιο γνωστά μοντέλα (Κόκκου, Perkins). Αυτή η αλλαγή εκφράζεται και σε πρακτικό επίπεδο, αφού η χρήση της τέχνης στα ΣΔΕ αυξάνεται

και γίνεται πιο συστηματική τα τελευταία δύο-τρία χρόνια, με θετικά αποτελέσματα και για τους εκπαιδευόμενους (ενεργοποίηση, έκφραση, ολοκλήρωση προσωπικότητας) και για τους εκπαιδευτικούς (προσωπική και επαγγελματική εξέλιξη). Βασικό εμπόδιο όμως, εκτός από την έλλειψη αισθητικής παιδείας (στους εκπαιδευόμενους αλλά και στους εκπαιδευτικούς), αποτελεί η υποστελέχωση και η υπολειτουργία των ΣΔΕ τα τελευταία χρόνια. Η επιμόρφωση (συνεχής, σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο, με βιωματική κυρίως μορφή) κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική και για την αλλαγή νοοτροπίας και για την εξοικείωση των εκπαιδευτικών των ΣΔΕ με την αξιοποίηση της τέχνης στη διδασκαλία.

Από την παρούσα έρευνα μπορούν να εξαχθούν χρήσιμα συμπεράσματα και προτάσεις για την αξιοποίηση της τέχνης στα ΣΔΕ, που αφορούν τόσο τους διαμορφωτές της εκπαιδευτικής πολιτικής (χρησιμότητα της μεθόδου, αναγκαιότητα συνεχούς επιμόρφωσης, εξασφάλιση υποδομής, ομαλοποίηση της κατάστασης στα ΣΔΕ), όσο και τους διευθυντές των ΣΔΕ (ενθάρρυνση χρήσης της μεθόδου ως εργαλείου κατάλληλου για τα ΣΔΕ), τους εκπαιδευτικούς των ΣΔΕ (κατανόηση της χρησιμότητας της τέχνης και του τρόπου ένταξής της στην εκπαιδευτική διαδικασία), ακόμα και τους εκπαι-

δευόμενους των ΣΔΕ (υπέρβαση ενδεχόμενου αρνητισμού απέναντι στη μέθοδο).

Προτάσεις για νέες έρευνες

Κάποιες προτάσεις για νέες έρευνες θα μπορούσαν να είναι οι εξής: κατά πόσο έχει όντως αυξηθεί η ευαισθητοποίηση για τη χρήση της τέχνης αλλά και η ίδια η χρήση της τέχνης από τους εκπαιδευτικούς των ΣΔΕ, πόσο μόνιμες είναι οι αλλαγές στην προσωπικότητα των εκπαιδευομένων των ΣΔΕ από τη χρήση της τέχνης και πώς αυτές αντανακλώνται στο οικογενειακό τους περιβάλλον, ποια οφέλη προκύπτουν για τους εκπαιδευτικούς των ΣΔΕ από τη χρήση της τέχνης ως προς την προσωπική και την επαγγελματική τους ανάπτυξη, και, τέλος, ποιες είναι οι αντιλήψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών των ΣΔΕ για μοντέλα ή μεθόδους αξιοποίησης της τέχνης όπως το Εκπαιδευτικό Δράμα ή το Θέατρο του Καταπιεσμένου;

Ευνόητο είναι ότι κάποιο ή κάποια από τα παραπάνω θέματα θα μπορούσαν να διερευνηθούν όχι μόνο στα ΣΔΕ, αλλά και στην τυπική εκπαίδευση, αφού η αξιοποίηση της τέχνης στη διδασκαλία κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Αγγελούση, Π. (2013). *Η διάχυση της τέχνης ως εναλλακτική μέθοδος μάθησης από τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας στην τυπική εκπαίδευση. Η περίπτωση του Σ.Δ.Ε. Ορχομενού* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Adigüzel, H. (2008). *Το παρελθόν και το παρόν του εκπαιδευτικού δράματος στο τουρκικό εκπαιδευτικό σύστημα: ζητήματα και προκλήσεις*. Ανακοίνωση στην 6^η Διεθνή Συνδιάσκεψη για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, 27 – 29 Μαρτίου, Αθήνα. Ανακτήθηκε από: <http://www.theatroedu.gr/Portals/38/main/images/stories/files/Books/Sto%20Kentro%20Tis%20Skinis/Gr/81-152s.pdf>

Belisario, K., & Donovan, L. (2012). *Voices from the field: Teachers' views on the relevance of arts integration*. Cambridge, MA: Lesley University. Retrieved from <http://www.artsedsearch.org/summaries/voices-from-the-field-teachers%E2%80%99-views-on-the-relevance-of-arts-integration>

Βεργίδης, Δ. (2008). *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. Η εξέλιξη της εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα και η κοινωνικο-οικονομική λειτουργία της*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Βεργίδης, Δ. & Καραλής, Α. (2008). *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. Σχεδιασμός, Οργάνωση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Γαζέτα, Α. (2015). *Η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτών για την αποτελεσματικότητα της χρήσης έργων τέχνης στη διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση των εκπαιδευομένων* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία). Λάρισα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Γεώργας, Δ. (1995). *Κοινωνική Ψυχολογία* (τομ. 1). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Γιωτόπουλος, Γ. (2015). *Ο ρόλος της ενσυναίσθησης στην εφαρμογή της μεθόδου του Κόκκου «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσω της αισθητικής Εμπειρίας»*. Εφαρμογή σε δύο τμήματα της τυπικής Εκπαίδευσης. Ανακοίνωση στο 1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας, 23 – 25 Οκτωβρίου, Λάρισα. Ανακτήθηκε από: <https://www.researchgate.net/publication/287208054>

Creswell, J. (2011). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ίων/Εκδόσεις ΕΛΛΗΝ.

Fazio, R. & Olson, M. (2003). *Attitudes: Foundations, Func-*

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- and Consequences. In M. A. Hogg & J. Cooper (Eds.), *The Sage Handbook of Social Psychology*, 139 – 160. London: Sage.
- Ζώνιου, Χ. (2003). Το Θέατρο του Καταπιεσμένου. *Εκπαίδευση και Θέατρο*, 4, σσ. 2-9. Ανακτήθηκε από: <http://www.theatroedu.gr/Portals/38/main/images/stories/files/Magazine/T4/T4%20Zoniou.pdf>
- Κόκκος, Α. (2008). *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. Θεωρητικές Προσεγγίσεις*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κόκκος, Α. (2009). *Ανάπτυξη της Δημιουργικότητας μέσα από την επαφή με την Τέχνη*. Ανακοίνωση στο 1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Τέχνης και Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, 29 – 31 Μαΐου, Αθήνα. Ανακτήθηκε από: http://www.ekke.gr/estia/Cooper/Praktika_Synedrio_Evgenidio/Files/Text_files/II_Kentrikes_Eisigiseis/Kokkos_k_eisigisi.pdf
- Κόκκος, Α. (2011). Μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία: Η διαμόρφωση μιας μεθόδου. Στο Α. Κόκκος και Συνεργάτες, *Εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α. & Ράικου, Α. (2014). Αξιοποίηση της Τέχνης στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Εκπαίδευση Ενηλίκων»: Μια Καινοτομική Πρακτική. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό Εκπαιδευτικός Κύκλος*, 2 (2), σσ. 9-23. Ανακτήθηκε 16 Οκτωβρίου, 2016 από: http://journal.educircle.gr/images/teuxos/2014/teuxos2/teuxos2_2.pdf
- Lee, B. & Cawthon, S. (2015). What Predicts Pre-Service Teacher Use of Arts Based Pedagogies in the Classroom? An Analysis of the Beliefs, Values, and Attitudes of Pre-Service Teachers. *Journal for learning through the Arts*. 11 (1), 2015. Retrieved June 25, 2016 from <http://escholarship.org/uc/item/2xg3n0xf>
- Μάρκου, Ε. (2014). *Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτών ενηλίκων των Κέντρων Διά Βίου Μάθησης ως προς την ένταξη της τέχνης στη διδασκαλία τους* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Μέγα, Γ. (2011). Η αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας στην εκπαίδευση. Στο *Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης: Βασικό Επιμορφωτικό Υλικό* (τομ. 1, γενικό μέρος, σσ. 62-80). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Oreck, B. (2004). The artistic and professional development of teachers: a study of teachers' attitudes toward and use of the arts in teaching. *Journal of Teacher Education*, 55 (1), pp. 55-69. DOI:10.1177/0022487103260072
- Oreck, B. (2006). Artistic Choises: A Study of Teachers Who Use the Arts in the Classroom. *International Journal of Education & the Art*, 7 (8). Retrieved June 25, 2016, from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ807864.pdf>
- Παπαδάκης, Σ., & Φραγκούλης, Ι. (2013). Η αξιοποίηση έργων τέχνης μέσω Τ.Π.Ε. στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών στην εκπαιδευτική πράξη. *Ηλεκτρονικό Περιοδικό «Μάθηση με Τεχνολογίες»*, (2), σσ. 3-11. Ανακτήθηκε 16 Οκτωβρίου, 2016, από http://mag.ediktyo.eu/wp-content/uploads/2016/10/2epimorf_enilik2.pdf
- Perkins, D. (1994). *The Intelligent Eye. Learning to Think by Looking at Art*. Los Angeles: The J. Paul Getty Trust.
- Robson, C. (2010). *Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Φραγκούλης, Ι., & Μίχαλου, Α. (2013). Καταγραφή απόψεων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση με την αξιοποίηση της τέχνης στην εκπαίδευση των παιδιών με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες. Η περίπτωση των εκπαιδευτικών του Νομού Αχαΐας. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «Εκπαιδευτικός Κύκλος»*, 1 (2), σσ. 51-68. Ανακτήθηκε 17 Οκτωβρίου, 2016 από: <http://journal.educircle.gr/images/teuxos/2013/2/teuxos2.pdf>
- Φ.Ε.Κ. 188/23-09-1997
- Φ.Ε.Κ. 171/06-07-2005
- Φ.Ε.Κ. 1861/τ. Β/ 08-06-2014
- Windsor-Liscombe, S.G. (2016). Off the wall. Teacher perceptions of an arts integrated school and its student population. A case study. *Journal for Learning through the Arts*, 12 (1). Retrieved February 10, 2017 from <http://escholarship.org/uc/item/5mb825kq>

Η δυναμική της Κριτικής Παιδαγωγικής του Freire μέσα από την εμπειρική εφαρμογή της σε προγράμματα εκπαίδευσης ενήλικων αλλοδαπών κρατουμένων¹

Μαρία Μπισμπιγιάννη,
φιλόλογος Med, εκπαιδύτρια ενηλίκων
bisbigianni.maria@gmail.com

Παρασκευή – Βίβιαν Γαλατά
Μεταδιδακτορική ερευνήτρια, Πάντειο Πανεπιστήμιο &
Καθηγήτρια-Σύμβουλος ΕΑΠ, vgalata@otenet.gr

Περίληψη

Στο παρόν άρθρο εξετάζεται η δυναμική της Κριτικής Παιδαγωγικής του Paulo Freire μέσα από την εμπειρική εφαρμογή της σε πρόγραμμα διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας σε μία ομάδα ενήλικων εκπαιδευομένων από έξι κρατούμενους αλλοδαπούς του Καταστήματος Κράτησης Λάρισας. Στο άρθρο αξιοποιούνται αποτελέσματα επιτόπιας έρευνας, η οποία βασίστηκε στη συνδυασμένη εφαρμογή ποιοτικών μεθόδων. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκε η συμμετοχική παρατήρηση με τη χρήση σημειώσεων του εκπαιδευτικού ημερολογίου, καθώς και η ομαδική συνέντευξη με τη χρήση ημιδομημένης φόρμας καταγραφής των απαντήσεων. Η ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι οι εκπαιδευόμενοι συμμετείχαν ως ομάδα σε παραγωγικές προσεγγίσεις των βαθύτερων νοημάτων και των σημασιών των ελληνικών λέξεων μέσω του κριτικού διαλόγου. Οι κρατούμενοι εκπαιδευόμενοι αξιολόγησαν θετικά τη διδακτική μέθοδο που εφαρμόστηκε και η εκπαιδευτική τους εμπειρία συνέβαλε στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησής τους.

Λέξεις-Κλειδιά:

Κριτική Παιδαγωγική, Εκπαίδευση Κρατουμένων

¹Το άρθρο βασίζεται στη διπλωματική εργασία της Μαρίας Μπισμπιγιάννη, που εκπονήθηκε στο πλαίσιο των σπουδών της στο ΜΠΣ «Σπουδές στην Εκπαίδευση» του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (ΕΚΠ 64), κατά την ακαδημαϊκή περίοδο 2016-2017, με επιβλέπουσα καθηγήτρια την Παρασκευή-Βίβιαν Γαλατά.

Abstract

This article examines the dynamic of Paulo Freire's Critical Pedagogy through its empirical application to a teaching program of Greek as a second language for a six member group of adult incarcerated foreign students of Larissa Prison Institution. The article builds on fieldwork results, which were based on mixed qualitative research methods. We deployed participant observation using the notes of teacher's journal for data collection, as well as a focus group interview using a semi-structured form for keeping record of the discussion. Data analysis showed that all foreign incarcerated students participated as team members in conducting generative approaches to the deeper meanings and definitions of Greek words through critical dialogue. The imprisoned students' group of six made a positive evaluation of the teaching method that was deployed and this particular educative experience contributed to the raising of their self-esteem.

Keywords:

Critical Pedagogy, Prison Education

1. Εισαγωγή

Η Εκπαίδευση Ενηλίκων διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη σημερινή κοινωνική πραγματικότητα των πολλαπλών κρίσεων, ιδιαίτερα για τις κοινωνικές ομάδες που υφίστανται αποκλεισμούς, περιορισμούς και διακρίσεις, όπως στην περίπτωση των αλλοδαπών κρατουμένων. Από την Κριτική Παιδαγωγική του Paulo Freire αντλούνται οι πλέον πρωτοπόρες παιδαγωγικές προσεγγίσεις στη γλωσσική διδασκαλία και, ίσως, οι πιο κατάλληλες για την εκπαίδευση έγκλειστων αλλοδαπών. Ο διάλογος και οι διαδικασίες για κριτική συνειδητοποίηση σε ζητήματα της κοινωνικής πραγματικότητας αποβλέπουν στο να αλλάξουν την κατάσταση του «καταπιεζόμενου» και ο ίδιος να διεκδικήσει τα δικαιώματά του ως ανθρώπινη ύπαρξη, προκειμένου να βελτιώσει τους όρους της ζωής του (Φρέιρε, 1974). Με αυτή τη φιλοσοφία επιχειρούμε στο παρόν άρθρο να αναδείξουμε την αξιοποίηση της παιδαγωγικής του Paulo Freire κατά τον σχεδιασμό και την υλοποίηση προγράμματος διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας σε μία εκπαιδευτική ομάδα έξι (6) ενήλικων αλλοδαπών κρατουμένων του Καταστήματος Κράτησης Λάρισας.

Πιο συγκεκριμένα, το άρθρο βασίζεται σε επιτόπια έρευνα, που διενεργήθηκε από τις 2 έως τις 30 Μαΐου 2017, στο πλαίσιο εθελοντικού προγράμματος ελληνομάθειας σε κρατούμενους αλλοδαπούς, στο Κατάστημα Κράτησης Λάρισας, με τη συνδυασμένη εφαρμογή των ποιοτικών μεθόδων της συμμετοχικής παρατήρησης και της ομαδικής συνέντευξης. Δεν είναι πρόθεσή μας στο παρόν άρθρο να γίνει πλήρης αναφορά στην έρευνά μας, καθώς πρόκειται για πολυεπίπεδο εγχείρημα,

που αφορά στον σχεδιασμό και εφαρμογή εκπαιδευτικής δράσης και τον έλεγχο/παρακολούθηση της γλωσσικής επίδοσης (σε προφορικό και γραπτό λόγο) και των συνολικών εμπειριών από όλα τα στάδια της διαδικασίας από την οπτική της ερευνήτριας αλλά και των εκπαιδευομένων. Θα σταθούμε σε σημεία που εξυπηρετούν την προβληματική μας σχετικά με την Κριτική Παιδαγωγική σε σχολικό περιβάλλον φυλακής. Στόχος μας, λοιπόν, είναι η παρουσίαση μίας διάστασης της ερευνάς μας: αυτής που εστιάζεται στην επίδραση και στην αποτελεσματικότητα της προσέγγισης Freire στη γλωσσική διδασκαλία σε ενήλικους αλλοδαπούς κρατούμενους.

Αξίζει, ωστόσο, να σημειωθεί ότι δεν έχει επιχειρηθεί ανάλογη ερευνητική προσέγγιση σε σχεδιασμό προγράμματος Εκπαίδευσης Ενηλίκων που να στοχεύει στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας σε ομάδα τροφίμων αλλοδαπών σε ελληνικό Κατάστημα Κράτησης. Σύμφωνα με την υφιστάμενη βιβλιογραφία, αντικείμενα διερεύνησης κατά κύριο λόγο αποτελούν τα κίνητρα των κρατούμενων για συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα εντός φυλακής, τα οφέλη που αποκομίζουν από την εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της φυλάκισής τους, οι ανάγκες και τα εμπόδια εκπαίδευσης των κρατούμενων εκπαιδευομένων, καθώς και η αναφορά στο είδος των διδακτικών μεθόδων που εφαρμόστηκαν. Ως εκ τούτου, το κενό που διαπιστώνεται ως προς τη διερεύνηση της ανάπτυξης μεθοδολογίας εφαρμοσμένων διδακτικών πράξεων σε αντίστοιχες ομάδες δικαιολογεί την πρωτοτυπία της εν λόγω έρευνας.

Έτσι, μεταξύ άλλων η ερευνητική διαδικασία έδειξε ποια στοιχεία της Κριτικής Παιδαγωγικής του Freire προέκυψαν από την εκπαιδευτική δραστηριότητα και πώς αξιολόγησαν οι ίδιοι οι κρατούμενοι εκπαιδευόμενοι την εκπαιδευτική εμπειρία τους. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στη σημασία των «παραγωγικών θεμάτων», όπως αυτά προσδιορίστηκαν μέσα από τον διάλογο της εκπαιδευτήριας και των εκπαιδευομένων και συνέβαλαν στην ευαισθητοποίηση, τη συνειδητοποίηση και τη βελτίωση της κατάστασης των εκπαιδευομένων. Τα ευρήματα της έρευνας κρίνουμε ότι ωφελούν τόσο τους εκπαιδευομένους της συγκεκριμένης κοινωνικής ομάδας γενικότερα (των εγκλειστών), όσο και την εκπαιδευτική διαδικασία και τα προγράμματα διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας σε κρατούμενους αλλοδαπούς, με την υιοθέτηση μεθόδων που προάγουν πρωτίστως τον διάλογο, την κριτική σκέψη και συνειδητοποίηση, και από την άλλη δημιουργούν προϋποθέσεις και αξιώνουν την ανάπτυξη αισθήματος συλλογικότητας, τη δράση και την αλλαγή.

1.1. Paulo Freire: Η παιδαγωγική της απελευθέρωσης

Η σκέψη του Freire για τον προσανατολισμό και τον τρόπο λειτουργίας της εκπαίδευσης προσδιορίζεται από την επιρροή πολλών φιλοσοφικών θέσεων σχετικά με τη φύση του ανθρώπου, τη θέση του στον κόσμο και τον ρόλο του στη διαμόρφωση της πολιτικής και κοινωνικής πραγματικότητας – μεταξύ άλλων του Marx, Mao, Jean-Paul Sartre, Erich Fromm, Louis Althusser (Γέρου, 1974· Mackie, 1980). Βαθιά του πεποίθηση αποτελεί ότι ο προορισμός του ανθρώπου είναι η «εξανθρώπισή» του. Και την έννοια «εξανθρωπισμός» ο ίδιος την ταυτίζει με την εξέλιξη, την πρόοδο, την ηθική και πνευματική ολοκλήρωση. Ο άνθρωπος, υποστηρίζει, είναι ένα ημιτελές ον, που όμως έχει ενδιάθετη την τάση να πραγματώσει τον σκοπό της ύπαρξής του, που είναι η αρτιότητα. Μέσο επίτευξης αυτού του σκοπού είναι η επίγνωση από το άτομο της ανθρώπινης ατέλειάς του, προϊόν της αδικίας και της βίας, και η συνακόλουθη ενεργοποίησή του για την αλλαγή της ιστορικής πραγματικότητας (Φρέιρε, 1974· Freire, 1985· Freire, 2016). Ο άνθρωπος, λοιπόν, έχει την ικανότητα να δημιουργεί και να αλλάζει την πραγματικότητά του. Άλλωστε, υιοθετώντας τη θέση του Marx, δεν είναι η κοινωνική πραγματικότητα τυχαία, επομένως ούτε και η αλλαγή της (Φρέιρε, 1974).

Με βαθιά πίστη στην ικανότητα του ανθρώπου να ορίζει την πραγματικότητα και να την αναμορφώνει συνεχώς, ο Freire (1985) ανέπτυξε ένα θεωρητικό πλαίσιο που αναλύει τους μηχανισμούς που επενεργούν προς επίτευξη της ολοκλήρωσης του ανθρώπου. Αμφισβητεί την αυθεντία του δασκάλου και την παθητικότητα του μαθητή – προκρίνει την «προβληματίζουσα» έναντι της «τραπεζικής» αντίληψης της εκπαίδευσης (Φρέιρε, 1974). Δίνει έμφαση στη συνεχή επανεξέταση των γνώσεων, πεποιθήσεων και εμπειριών των εκπαιδευτών από τους ίδιους και στην προθυμία τους να αναθεωρούν τις θέσεις τους (Φρέιρε, 2006). Θέτει ως πυρήνα της πορείας προς την κατάκτηση της ολοκλήρωσης την κριτική συνειδητοποίηση (Φρέιρε, 1974) και υπογραμμίζει την άρρηκτη σχέση μεταξύ σκέψης και δράσης (Freire & Macedo, 2014).

Η παιδαγωγική της «απελευθέρωσης» και της κοινωνικής αλλαγής του Paulo Freire, αν και προϊόν αιτημάτων κοινωνιών του Τρίτου Κόσμου (Δαμηλάκου, 2014· Σιπητάνου, 2011), έχει προσφέρει τα εργαλεία για τη σύνδεση του κριτικού στοχασμού με την πράξη, υλικό που τροφοδοτεί και σήμερα την παιδαγωγική σκέψη με έναν ανθρωπιστικό προσανατολισμό της Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Κόκκος, 2008). Βασικά στοιχεία της «φρεϊριανής» παιδαγωγικής φιλοσοφίας και μεθόδου είναι η κριτική συνειδητοποίηση των όρων καταπίεσης που αποπροσανατολίζουν τον άνθρωπο από τον προορισμό του, την

ολοκλήρωσή του, και η συνακόλουθη ενεργοποίησή του προς μια δικαιότερη ζωή για τον ίδιο και τους συνανθρώπους του (Φρέιρε, 1974· Freire, 1985· Freire, 2016). Πρακτικά, ο στόχος αυτός εκπληρώνεται μέσω του διαλόγου, που είναι καθοριστικής σημασίας στο έργο του Freire, καθώς μετασχηματίζει την επικοινωνία και τις κοινωνικές σχέσεις και δίνει τη δυνατότητα της συλλογικής διερεύνησης της περιρρέουσας πραγματικότητας και της συνεχούς αμφισβήτησης καθιερωμένων (καταπιεστικών) παραδοχών (Φρέιρε, 1974· Freire & Shor, 1987· Φρέιρε & Σορ, 2011).

Γίνεται σαφές, λοιπόν, ότι στην «προβληματίζουσα» αγωγή οι εκπαιδευόμενοι έρχονται σε επαφή με τα προβλήματα της πραγματικότητάς τους και με την κατάλληλη καθοδήγηση οδηγούνται στην ανακάλυψη των αιτιών της καταπίεσής τους. Η κριτική επεξεργασία των «ευρημάτων» τους οδηγεί σε μία βαθύτερη γνώση των όρων που διέπουν τη ζωή τους, καθώς η ανάλυσή τους αποκαλύπτει τον τρόπο της αλληλεπίδρασής τους και την «πραγματικότητα» που συνθέτουν (Φρέιρε, 1974· Freire, 1985· Freire, 2016). Είναι αξιοσημείωτο ότι και στη γλωσσική διδασκαλία προτείνει τον παραμερισμό των διδακτικών εγχειριδίων και την αξιοποίηση ερεθισμάτων από την (οικεία) πραγματικότητα· έννοιες, λέξεις-κλειδιά που κωδικοποιούνται και αποκωδικοποιούνται με τον κριτικό διάλογο, παράγουν και αποκαλύπτουν νέες έννοιες (Freire, 1985· Φρέιρε, 1974).

Επομένως, σύμφωνα με τη φιλοσοφία του Freire το παιδαγωγικό περιεχόμενο πρέπει να απορρέει από την πραγματικότητα των εκπαιδευομένων και τεχνικά προσδιορίζεται από «παραγωγικά θέματα» που είτε ορίζονται μέσω του διαλόγου από τους εκπαιδευτή-εκπαιδευομένους (Φρέιρε, 1974· Φρέιρε & Σορ, 2011) είτε τίθενται από τον εκπαιδευτή, μετά από ενδελεχή έρευνα της γενικής κατάστασης των εκπαιδευομένων, τα οποία καλούνται στη συνέχεια να «αποκωδικοποιήσουν» (Φρέιρε, 1974· Freire, 1985· Φρέιρε & Σορ, 2011).

1.2. Ο έγκλειστος μαθητής

Η ποικιλία των ανθρώπων που αποτελούν τον πληθυσμό των Καταστημάτων Κράτησης προσδιορίζει και τη διαφορετικότητα των εκπαιδευομένων σε συνθήκες εγκλεισμού. Το «ιστορικό» του κάθε κρατούμενου, η εθνικότητά του –στην περίπτωση των ελληνικών φυλακών οι αλλοδαποί, σύμφωνα με τα στατιστικά στοιχεία του Υπουργείου Δικαιοσύνης, το 2015 αποτελούσαν το 55% του πληθυσμού τους (Υπουργείο Δικαιοσύνης, 2015)– κοινωνικά χαρακτηριστικά και στοιχεία προσωπικότητας κ.ά. υπαγορεύουν την ανομοιογένεια των σχολικών τάξεων στη φυλακή.



Γενικά, όμως, ο κρατούμενος βιώνει τη βία της αποκοπής του από την προσωπική, οικογενειακή, κοινωνική και επαγγελματική του ζωή, του περιορισμού και της απομόνωσής του σε ένα περιβάλλον ανοίκειο. Ως εκ τούτου, διαταράσσονται οι ισορροπίες της κανονικότητάς του, με επιπτώσεις στις σχέσεις του με τους οικείους του, στην οικονομική του κατάσταση, την επαγγελματική του προοπτική και την κοινωνική του εικόνα καθώς στιγματίζεται ως εγκληματίας (Ρηγούτσου, 2005). Στο νέο του περιβάλλον, τη φυλακή, έρχεται αντιμέτωπος με επιπρόσθετα προβλήματα. Ο περιορισμός σε έναν αυστηρά οριοθετημένο χώρο, ο συνωστισμός (με ό,τι αυτός συνεπάγεται: «ασφυκτικοί» χώροι, συνύπαρξη με απειλητικούς συγκρατούμενους) των φυλακών και το επιβεβλημένο πρόγραμμα της καθημερινότητας από την απόλυτα κανονιστική λειτουργία ενός ιδρύματος, όπως η φυλακή, είναι μερικά από αυτά. Ο νεκρός χρόνος, η μονοτονία, η επιβεβλημένη ρουτίνα σε συνδυασμό με την ανασφάλεια για την εξέλιξη των ποινικών τους υποθέσεων και τον φόβο, αρκετές φορές, από εχθρικές συμπεριφορές συγκρατούμενων έχουν σοβαρές επιπτώσεις στην ψυχική τους υγεία. Το υπερβολικό άγχος και η χαμηλή αυτοεκτίμηση είναι συμπτώματα που εκδηλώνουν και οι πιο δυναμικοί χαρακτήρες μέσα σε ένα τέτοιο περιβάλλον – να σημειωθεί, όμως, ότι μέσα στις φυλακές υπάρχουν και άτομα που αντιμετωπίζουν προβλήματα υγείας και πολλοί με προβλήματα εξάρτησης από ουσίες (Θεμελή, 2003).

Η «καταπίεση» που βιώνουν οι έγκλειστοι μαθητές λόγω των στερήσεων και των περιορισμών που υφίστανται, οι επιπτώσεις του εγκλεισμού και η πολιτισμική ανομοιογένεια συνθέτουν το προφίλ των ατόμων που έχουν ανάγκη από μία «απελευθερωτική» παιδαγωγική. Χρειάζονται εκπαιδευτικές ευκαιρίες που, εκτός από τη μετάδοση γνώσεων, αποβλέπουν στην ανάπτυξη συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων (Μαργαρώνη, 2010) και στη βελτίωση της ζωής, των σχέσεων, των στάσεων και των επιλογών εντός και εκτός φυλακής – που αποβλέπουν στην «εξανθρώπιση» της φρεϊριανής φιλοσοφίας (Φρέιρε, 1974).

2. Μαθαίνοντας κριτικά την ελληνική γλώσσα: η διδακτική μας πρόταση

Κρίνεται απαραίτητο σε αυτό το σημείο να γίνει λόγος για τη διδακτική ενότητα που αποτέλεσε το πεδίο της διερεύνησης και αποτελεί κατά κάποιον τρόπο ένα είδος άτυπου «τεκμηρίου» (δεν συγκαταλέγεται στα επίσημα εργαλεία της έρευνας) για την άντληση δεδομένων. Πρόκειται για το αποτέλεσμα της ομαδικής διερεύνησης της έννοιας της «διαφορετικότητας» που ολοκληρώθηκε σε οκτώ συναντήσεις των τριών διδακτικών ωρών στο χρονικό διάστημα από τις 2 έως τις 25 Μαΐου 2017.



Η διδακτική ενότητα δεν σχεδιάστηκε εκ των προτέρων από την εκπαιδεύτρια ως ολοκληρωμένο διδακτικό σχέδιο, έτοιμο να εφαρμοστεί σε κάποιο χρονικό διάστημα. Αντίθετα, υπήρξε προϊόν σταδιακής διαμόρφωσης με τη συμβολή της ομάδας των εκπαιδευομένων. Συγκεκριμένα, επιλέχθηκε από την εκπαιδεύτρια/ερευνήτρια το θέμα «διαφορετικότητα» ως χρήσιμο αντικείμενο συλλογικής διερεύνησης, καθώς αντιπροσώπευε την ταυτότητα της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής ομάδας (λόγω διαφορετικής θρησκείας, εθνικότητας και χρώματος των μελών της). Η διαδικασία που ακολουθήθηκε παρουσιάζει αναλογίες με τη σπειροειδή πορεία της έρευνας-δράσης: εξέταση – σκέψη – δράση (McNiff, Lomax, & Whitehead, 1996· Creswel, 2011), χωρίς όμως να ταυτίζεται.

Για να δώσουμε ένα παράδειγμα του τρόπου που εργαστήκαμε με την ομάδα των εκπαιδευομένων: Στην 1^η συνάντηση κατά την ερευνητική φάση η εκπαιδεύτρια μοίρασε στους συμμετέχοντες στην έρευνα από ένα φυλλάδιο με οπτικό ερέθισμα με λέξεις που παραπέμπει στη «διαφορετικότητα» και από ένα φύλλο εργασίας επίσης με λέξεις-κωδικοποιήσεις της έννοιας (βλέπε στο Παράρτημα). Ακολούθως, οι κρατούμενοι εκπαιδευόμενοι σχολίασαν το οπτικό ερέθισμα και η ομάδα ξεκίνησε τη διερεύνηση της έννοιας με ερωτήσεις και αναδυόμενες σκέψεις που κατέληξαν σε ένα «παραγωγικό θέμα». Έκτοτε, στις επόμενες επτά συναντήσεις στο πλαίσιο της έρευνας, το φύλλο εργασίας που διανεμόταν στους συμμετέχοντες είχε ως θέμα διερεύνησης το «παραγωγικό θέμα» που ανέκυπτε από τις εργασίες της ομάδας κατά την προηγούμενη συνάντηση. Για τον σχεδιασμό των φύλλων εργασίας αξιοποιήθηκαν ως πρότυπο τα διάφορα παραδείγματα από τα «Τετράδια Εργασιών» του Paulo Freire, που χρησιμοποιήθηκαν σε ομάδες εκπαιδευομένων στο Σάο Τομέ και Πρίνσιπε (Freire, 2014). Τα φύλλα εργασίας περιέχουν σύντομα κείμενα, αποτελούμενα από απλές φράσεις και λέξεις-κλειδιά (Ενδεικτικά βλέπε στο Παράρτημα το 1^ο Φύλλο Εργασίας «διαφορετικότητα»). Το περιεχόμενό τους αποτελούν απλοποιημένοι συλλογισμοί και στοιχεία που αντλήθηκαν από πληροφοριακό υλικό διαθέσιμο στη βιβλιογραφία.

3. Η εφαρμογή της παιδαγωγικής Freire σε ομάδα έξι αλλοδαπών κρατουμένων: Μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας

Υιοθετώντας τις αρχές της παιδαγωγικής φιλοσοφίας του Paulo Freire και αξιοποιώντας βασικά στοιχεία της προσέγγισής του, αναπτύξαμε ένα σχέδιο διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας, που εφαρμόστηκε σε ομάδα –με πολιτισμική ανομοιογένεια στη σύνθεσή της– έξι ενήλικων, αλλοδαπών κρατουμένων του Καταστήματος



Κράτησης Λάρισας – μία ομάδα 6 ατόμων των οποίων η ανωνυμία και η προστασία των προσωπικών δεδομένων τηρούνται αυστηρά. Για αυτόν τον λόγο χρησιμοποιήθηκαν κωδικοί με το αρχικό γράμμα του μικρού τους ονόματος. Η επιλογή αυτή αντί μίας άλλης κωδικοποίησης, π.χ. με αρίθμηση, έγινε για λόγους διευκόλυνσης της ερευνήτριας στην καταγραφή των επί τόπου παρατηρήσεών της, καθώς ήταν εξοικειωμένη με τα άτομα που θα συμμετείχαν στην έρευνα εξαιτίας του ρόλου της ως εκπαιδεύτριας (τα στοιχεία των συμμετεχόντων αναφέρονται στον Πίνακα 1). Οι κρατούμενοι που συμμετείχαν στην εκπαιδευτική δραστηριότητα που ολοκληρώθηκε σε οκτώ τρίωρες συναντήσεις εντάσσονταν σε ετήσιο πρόγραμμα ελληνομάθειας, στο τμήμα «προχωρημένων» (καλή χρήση της γλώσσας προφορικά) που στελέχωσε και εκπόνησε ως εθελόντρια εκπαιδευτικός η πρώτη από τις δύο ερευνήτριες. Αυτό το δεδομένο διευκόλυνε την προσπάθειά μας να ελέγξουμε την αποτελεσματικότητα της ενσωμάτωσης στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στοιχείων της προσέγγισης του Freire, θέτοντας ερευνητικά ερωτήματα και εφαρμόζοντας ένα συστηματικό μεθοδολογικό σχέδιο διερεύνησης.

Πίνακας 1. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα

ΣΥΜΜΕΤΕΧΩΝ	ΧΩΡΑ ΠΡΟΕΛΕΥΣΗΣ	ΤΙΤΛΟΣ ΣΠΟΥΔΩΝ	ΗΛΙΚΙΑ
Σ	Βουλγαρία	απολυτήριο δημοτικού	44
N1	Ουκρανία	πτυχίο Γ' Βαθμιας	45
N2	Ρουμανία	απολυτήριο δημοτικού	46
I1	Αλβανία	απολυτήριο δημοτικού	30
T	Αλβανία	απολυτήριο δημοτικού	32
I2	Αλβανία	-	34

Η προβληματική μας, όπως έχει παρουσιαστεί στο παρόν, βασίστηκε στα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

- 1) Πώς ανταποκρίθηκαν οι εκπαιδευόμενοι κρατούμενοι στην κριτική επεξεργασία «παραγωγικών θεμάτων» μέσω του διαλόγου και ποια ήταν τα αποτελέσματα αυτής της διαδικασίας ως προς την

ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων στους κρατούμενους εκπαιδευόμενους;

- 2) Πώς αξιολογούν οι κρατούμενοι εκπαιδευόμενοι τη συγκεκριμένη διδακτική ενότητα, ποια είναι η επίδραση της εκπαιδευτικής εμπειρίας, της συμμετοχής σε ενότητα διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας που αντλεί βασικά στοιχεία της παιδαγωγικής του P. Freire, στην ψυχολογία των κρατούμενων εκπαιδευομένων;

Συγκεκριμένα, επιδιώξαμε να καταγράψουμε τα αποτελέσματα στην προσέγγιση της γλωσσικής διδασκαλίας μέσω του κριτικού διαλόγου και να διαπιστώσουμε αν είναι εφικτή η πρακτική εφαρμογή των στοιχείων της Κριτικής Παιδαγωγικής στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. Επιπρόσθετα, διερευνήσαμε τις απόψεις των κρατούμενων για την καταλληλότητα της μεθόδου, καθώς και την επίδραση που είχε στην ψυχολογία τους η εκπαιδευτική αυτή εμπειρία. Για την ικανοποίηση των ερευνητικών μας επιδιώξεων αξιοποιήσαμε τη συνδυασμένη εφαρμογή των ποιοτικών μεθόδων της συμμετοχικής παρατήρησης και της ομαδικής συνέντευξης. Αξίζει να σημειωθεί ότι η χρήση μεικτών ερευνητικών μεθόδων δεν περιορίζεται μόνο στη διασφάλιση της απαιτούμενης εγκυρότητας ή στις διαφορετικές οπτικές γωνίες για τη διερεύνηση και την ανάλυση του ερευνώμενου προβλήματος, αλλά προσφέρει μία διαφορετική θεωρητική προσέγγιση και έναν άλλο τρόπο σκέψης που επιτρέπει τη βαθύτερη κατανόηση των σύνθετων κοινωνικών φαινομένων (Γαλατά & Χρυσάκης, 2017). Επιπλέον, στην εκπαιδευτική έρευνα η παρατήρηση θεωρείται η βασικότερη μέθοδος καταγραφής και συλλογής δεδομένων για την ερμηνεία των στάσεων και των συμπεριφορών των μαθητών (Creswell, 2011). Καθώς στην έρευνά μας αναζητήθηκαν απαντήσεις σε ερωτήματα που εστιάζονται στην αποτελεσματικότητα εφαρμοσμένης εκπαιδευτικής δραστηριότητας, κεντρική πτυχή διερεύνησης αποτελούν οι πράξεις και οι συμπεριφορές των μαθητών, των κρατούμενων εκπαιδευομένων συγκεκριμένα, σε όλες τις φάσεις της διαδικασίας. Πέραν τούτου, η εκπαιδευτική δραστηριότητα που σχεδιάστηκε με βάση την προσέγγιση του Freire καθιστά ούτως ή άλλως απαραίτητη την ενεργητική εμπλοκή και τη συνεργατική στάση της εκπαιδευτριάς με την εκπαιδευτική ομάδα. Έτσι, κρίθηκε ως καταλληλότερη τεχνική η παρατήρηση, προκειμένου να καταγραφεί το τι κάνουν, πώς αντιδρούν, αν ανταποκρίνονται και αν εξελίσσονται (Robson, 2010).

Έτσι, συλλέξαμε ποιοτικά δεδομένα μέσω της συμμετοχικής παρατήρησης, με την καταγραφή σημειώσεων στο εκπαιδευτικό μας ημερολόγιο.

Με την ολοκλήρωση του πρώτου ερευνητικού σταδίου, δηλαδή της διερεύνησης της εκπαιδευτικής δραστηριότητας, οι κρατούμενοι εκπαιδευόμενοι μαζί με τον Διευθυντή του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε.) της φυλακής έλαβαν μέρος σε ομαδική ελεύθερη συζήτηση για τη συγκέντρωση επιπρόσθετων πληροφοριών, με τη χρήση φόρμας καταγραφής των απαντήσεων των συμμετεχόντων. Στην έρευνά μας η ομάδα εστίασης χαρακτηρίζεται από ανομοιογένεια, αλλά με αναπτυγμένο βαθμό εξοικείωσης μεταξύ των μελών, καθώς υπήρξαν «συμμαθητές». Ο Διευθυντής του σχολείου, κατόπιν απαραίτητων κατευθύνσεων και οδηγιών της ερευνήτριας, διαδραμάτισε τον ρόλο του δεύτερου μεσολαβητή. Για την εξασφάλιση της εγκυρότητας των καταγραφών από την ομαδική συζήτηση, οι σημειώσεις μετά την αποδελτίωσή τους ελέγχθηκαν με τη βοήθεια της εκπαιδύτριας από την ομάδα, προκειμένου να επιβεβαιώσουν ή όχι το περιεχόμενό τους (Robson, 2010).

Τα δεδομένα από το ημερολόγιο κατά την παρατήρηση και τις σημειώσεις που καταγράφηκαν από την ομαδική συνέντευξη αναλύθηκαν με τη στρατηγική της κωδικοποίησης και τον σχηματισμό «θεμάτων». Τη συγκέντρωση του υλικού από τα εργαλεία, που ήδη είχαν τη μορφή κειμένου –καθώς η ερευνήτρια επιμελούνταν τις σημειώσεις από την παρατήρηση και τη συνέντευξη με τις απαραίτητες συμπληρώσεις πολύ σύντομα μετά την επί τόπου καταγραφή τους– ακολούθησε μία επαγωγική διαδικασία, που περιλάμβανε τον έλεγχο των πληροφοριών, τη σημείωση κωδικών σε τμήματα κειμένου και την ομαδοποίησή τους σε γενικότερες κατηγορίες, «θέματα» (παρουσίαση των ευρημάτων), ώστε να είναι εφικτή η επιλογή των απαραίτητων στοιχείων για το κάθε ερευνητικό ερώτημα (ερμηνεία) (Robson, 2010· Creswell).

4. Σημαντικά ευρήματα της έρευνάς μας

Πολύ συνοπτικά και ενδεικτικά παρουσιάζουμε το θέμα που εξυπηρετεί την προβληματική του άρθρου μας «*Στάδια κριτικής επεξεργασίας εννοιών μέσω του διαλόγου*» από τη θεματική ανάλυση του εκπαιδευτικού ημερολογίου:

α. Εισαγωγή στην έννοια της «διαφορετικότητας»: Οι κρατούμενοι εκπαιδευόμενοι σχολίασαν το οπτικό ερέθισμα και ο Ι2 ρώτησε τι είναι η διαφορετικότητα. Ξεκινώντας η ομάδα τη διερεύνηση της έννοιας, ο Ι1 αναφέρθηκε σε διαφορές των ανθρώπων που σχετίζονται με τα ενδιαφέροντα, τη σωματική κατασκευή, την εθνικότητα και τη θρησκεία. Ο Ι2 αντιλήφθηκε το περιεχόμενο της έννοιας και φέρνει ως παράδειγμα

τις βιολογικές και ψυχικές ανάγκες των ανθρώπων, μετατοπίζοντας το κέντρο ενδιαφέροντος της συζήτησης από την οπτική των κοινών αναγκών, της αντίθετης έννοιας, της «ομοιότητας». Η θέση ενισχύθηκε και με τη συμμετοχή της εκπαιδευτριάς, του Τ και του Σ και αποκωδικοποιήθηκαν οι λέξεις «δικαίωμα» και «ταυτότητα»:

[...]

-I2: Όλοι οι άνθρωποι είναι από το Θεό και όλοι πονάνε και όλοι πεινάνε και θέλουν να είναι καλά.

-Εκπαιδευτριά: Οι άνθρωποι, δηλαδή, έχουν τις ίδιες ανάγκες για τροφή, στέγη και να προστατεύουν τον εαυτό τους από κινδύνους και ας μην είναι ίδιοι.

-I1: Ναι. Όλοι τα θέλουν αυτά και ας είναι διαφορετικοί. Όλοι οι άνθρωποι θέλουν να ζήσουν, να έχουν ένα σπίτι, φίλους και την τιμή τους.

[...]

-I1: Αυτό σημαίνει το δικαίωμα; Να μπορούν οι άνθρωποι να έχουν καλή ζωή;

-Σ: Ναι, να τους αφήνουν να ζούνε, να έχουν φαγητό και ρούχα και να έχουν υγεία και ευτυχία.

[...]

-I1: Ο καθένας έχει τα δικά του. Αυτό είπα πριν, άλλος έχει άλλη θρησκεία και πατρίδα κ.λπ. Αυτά τον κάνουν αυτό που είναι.

-Εκπαιδευτριά: Ο καθένας έχει τη δική του ταυτότητα.

Τα μέλη της ομάδας μέχρι την ολοκλήρωση της 1^{ης} συνάντησης σχολίαζαν ή περιέγραφαν τον εαυτό τους ή κάποιον από τους συμμαθητές τους, παράγοντας την έννοια της «ταυτότητάς μου».

β. Παραγωγικό θέμα «η ταυτότητά μου»: Δόθηκαν στους κρατούμενους εκπαιδευόμενους κείμενα που κωδικοποιούσαν την έννοια της ταυτότητας μέσω επινοημένων αλλά αληθοφανών ιστοριών 4 ανθρώπων. Η συζήτηση περιορίστηκε σε σχολιασμούς των ιστοριών. Το ενδιαφέρον τους κινητοποιήθηκε με μία ιστορία που ο ήρωας είχε βιώσει τη φυλάκιση και έδωσε την αφορμή να ξεκινήσει μία συζήτηση για τις συνθήκες στη φυλακή. Ο I1 ολοκλήρωσε την ανάγνωση και ακολούθησε σιωπή. Τους ρώτησα αν τους έφερε σε δύσκολη θέση.

-Τ: Όχι, αλλά αυτό μας άγγιξε περισσότερο.

(συμφωνούν όλοι)

[...]

-I1: Πρέπει να κάνεις γυμναστική, να κάνεις μεροκάματα, να πας στο σχολείο, για να κάνεις κάτι και να μην μπλέξεις με κακές παρέες.

-Σ: Το σχολείο είναι άλλος κόσμος. Μας αλλάζει τον τρόπο που σκεφτόμαστε, καθαρίζει το μυαλό μας, μαθαίνουμε πράγματα. Αλλά γυρνάμε πίσω και την ίδια μέρα γινόμαστε άλλοι.

[...]

γ. Συνέχιση στην επεξεργασία της έννοιας της «ταυτότητας» - βασικά επίπεδα διαφορετικότητας των ανθρώπων: Καθώς δεν προέκυψε νέο παραγωγικό θέμα κατά την προηγούμενη συνάντηση, στο φύλλο εργασίας η εκπαιδεύτρια περιέλαβε έννοιες με σκοπό την εξέταση πολλαπλών επιπέδων διαφορετικότητας: ηλικία - φύλο - σεξουαλικός προσανατολισμός - εμφάνιση - σωματική κατασκευή - χρώμα -εθνικότητα - θρησκεία - κοινωνική θέση - οικονομική κατάσταση - επάγγελμα - πολιτικές πεποιθήσεις. Η συζήτηση περιλάμβανε την επεξεργασία της σημασίας των λέξεων.

[...]

-N1: Άλλο χώρα ή κράτος και άλλο εθνικότητα και έθνος. Μία χώρα μπορεί να έχει πολλά έθνη, πολλούς λαούς. [...] Το έθνος είναι γλώσσα, θρησκεία και ιστορία. Ένα κράτος μπορεί να έχει ανθρώπους που να μιλούν άλλη γλώσσα και να έχουν άλλη θρησκεία.

(I1 και Σ συμφωνούν)

-I1: Στην Αλβανία είναι οι Μπεκτασί.

[...]

Η επεξεργασία της σημασίας της συνεκφοράς «πολιτικές πεποιθήσεις» έφερε στη συλλογική διερεύνηση την έννοια του «διχασμού» και της «εχθρότητας» λόγω διαφορετικότητας ως προς την πολιτική ιδεολογία, που συνειρμικά εισάγει και την «εχθρότητα απέναντι στο ξένο». Οι δύο έννοιες μένουν ασύνδετες και η συζήτηση προσανατολίστηκε σε αυτό που αποτέλεσε πεδίο ενδιαφέροντος στην ομάδα, τη ρατσιστική συμπεριφορά σε βάρος των ξένων:

-T: Τι είναι «πεποιθήσεις»;

-Εκπαιδεύτρια: [...] είναι αυτά που πιστεύει κάποιος, οι αξίες, η γνώμη που έχει για τον τρόπο ζωής, την πολιτική κ.ά.

-N1: Α! πολιτικές πεποιθήσεις, κομμουνισμός, σοσιαλισμός κ.ά.

-Εκπαιδεύτρια: Ναι. Δεν έχουν όλοι οι άνθρωποι τις ίδιες πολιτικές πεποιθήσεις.

-Σ: Τους ανθρώπους τους κυνηγάνε για αυτά που πιστεύουν, δεν αρέσει σε όλους και πιο πολύ άμα είσαι ξένος.

-N2: Ναι, ναι. Δεν βρίσκεις δουλειά και δεν σου φέρονται καλά, γιατί είσαι ξένος.

-Σ: Σε λένε κλέφτη, γιατί είσαι ξένος, χωρίς να σε δούνε να κλέβεις. Μόνο που είσαι ξένος. Είναι πολλοί ρατσιστές.

[...]

Η επεξεργασία των διαφόρων επιπέδων της έννοιας παρήγαγε την έννοια του «ρατσισμού».

δ. Παραγωγικό θέμα «ο ρατσισμός» - εισαγωγή στα αίτια και τις επιπτώσεις:

Η ομάδα εξέτασε τη σημασία των λέξεων ξενοφοβία - προκατάληψη - ρατσισμός - βία - κοινωνικός αποκλεισμός - καταπάτηση ανθρωπίνων δικαιωμάτων - αισθήματα κατωτερότητας - αισθήματα ανωτερότητας, ερευνώντας σε πρώτο επίπεδο τα αίτια και τις συνέπειες του ρατσισμού (επιλέγουμε ένα παράδειγμα):

-N2: Όλος ο κόσμος είναι ή καλύτεροι ή χειρότεροι. Άλλοι είναι ανώτεροι, έχουν λεφτά, είναι όμορφοι, έχουν πιο πολύ μυαλό, άλλοι δεν έχουν.

[...]

-Εκπαιδευτρια: Οι πρώτοι είναι καλύτεροι, «ανώτεροι» ενώ όσοι είναι φτωχοί ή αμόρφωτοι, είναι «κατώτεροι»;

-Σ: Όλοι οι άνθρωποι είναι ίσοι. Έχουν δικαίωμα όλοι, αλλά είναι διαφορετικοί. Κανένας δεν είναι από τη γέννα (εννοεί από τη φύση) ανώτερος από άλλους. Εμείς λέμε ότι τα λεφτά κ.ά. είναι ανώτερα. Και νομίζουν ότι επειδή δεν έχουν λεφτά είναι κατώτεροι.

[...]

-N1: Δύσκολο να μιλήσεις ελληνικά. Ο ρατσισμός έχει αυτό το αποτέλεσμα. Χωρίζει τους ανθρώπους σε ανώτερους και κατώτερους και έχουμε έχθρα για τη ράτσα.

Κατά τη διερεύνηση των όρων η ομάδα επικεντρώθηκε στην εχθρική αντιμετώπιση ανθρώπων λόγω της διαφορετικότητάς τους, παράγοντας το θέμα διερεύνησης της επόμενης συνάντησης.

ε. Παραγωγικό θέμα «εχθρότητα στο διαφορετικό/ξένο» - εμπάθυνση στα αίτια του ρατσισμού:

Η ομάδα συνέχισε τις εργασίες της με την εξέταση δύο θεωρητικών προσεγγίσεων για την ανάπτυξη του φαινομένου του ρατσισμού (ο ρατσισμός αναπτύσσεται σε ψυχικές διεργασίες που σχετίζονται με τον φόβο και ο ρατσισμός είναι αποτέλεσμα σκόπιμης καλλιέργειας εθνικιστικών αντιλήψεων), ελέγχοντας τους μηχανισμούς που το προκαλούν:

[...]

-Τ: Ναι, που είναι το κακό; Άμα δεν ξέρεις τον άλλον δεν τον βάζεις σπίτι σου. Πού ξέρεις τι είναι. Λογικό να φοβάσαι τον άλλον.

[...]

-N1: Ο φόβος για τον ξένο μπορεί για άλλους λόγους (εννοεί για διάφορους λόγους) να γίνει προκατάληψη και ρατσισμός.

[...]

-I2: Ναι. Μας λέει ότι καλλιεργούν επίτηδες αυτά που τους κάνουν να μοιάζουν, για να είναι ενωμένοι.

-N1: Δεν είναι κακό, αλλά όταν κοιτάς μόνο τις ιδέες και δεν σκέφτεσαι (εννοεί σε) κάνουν ό,τι θέλουν.

-Εκπαιδεύτρια: Δηλαδή;

-N1: (αδυνατεί να εκφραστεί στα ελληνικά) *Είναι καλό να έχεις πατρίδα, θρησκεία κ.ά. και να νιώθεις ίδιος με άλλους ανθρώπους. Αλλά αν δεν σκέφτεσαι...*

-Εκπαιδεύτρια: *Εννοείς ότι θα σε «εκμεταλλευτούν». Θα εκμεταλλευτούν αυτά που νιώθεις, για να σε οδηγήσουν εκεί που θέλουν.*

[...]

Η έννοια της «εκμετάλλευσης» είναι το θέμα που παρήγαγε η ομάδα.

στ. Παραγωγικό θέμα «εκμετάλλευση» - κριτική προσέγγιση των αιτιών του ρατσισμού: Οι εκπαιδευόμενοι διάβασαν σύντομο κείμενο που παρουσιάζει τη σύνδεση των οικονομικών συμφερόντων με την καλλιέργεια ρατσιστικών αντιλήψεων μέσα από το ιστορικό παράδειγμα της εκμετάλλευσης και στιγματισμού της μαύρης φυλής:

[...]

-Εκπαιδεύτρια: *Φαίνεται άποψη που εξυπηρετούσε τα συμφέροντα κάποιων.*

-T: *Ναι, τους θέλανε για δούλους και αν λέγανε ότι είναι κατώτεροι, όπως τα ζώα, που έχουν στα χωράφια, όλοι θα έλεγαν ότι είναι λογικό.*

[...]

-T: *Πολλοί έχασαν τη ζωή τους από το ρατσισμό. Ο ρατσισμός είναι βία, χωρίζει τους ανθρώπους, γιατί το θέλουν αυτοί που έχουν λεφτά. Σκοτώνει ο ένας τον άλλον, γιατί βολεύει κάποιους.*

Το παραγωγικό θέμα της συζήτησης είναι η «ρατσιστική βία».

ζ. Παραγωγικό θέμα «ρατσιστική βία»: Τα μέλη της ομάδας συνειδητοποίησαν την ακρότητα του ρατσισμού και αποσυνέδεσαν την ανάπτυξη της ρατσιστικής συμπεριφοράς από βιολογικούς παράγοντες:

-T: *Ναι, πώς να βρεθεί αλήθεια σε κάτι τέτοιο; Άλλο να μισείς και να είσαι ρατσιστής. Αλλά να πιστεύεις αυτό, ότι οι άλλοι γεννήθηκαν κατώτεροι.*

[...]

-N2: *Ο ρατσισμός πατάει τα δικαιώματα.*

Η διερεύνηση της ομάδας κατευθύνθηκε σε δεοντολογικές θέσεις περί «καταπολέμησης» του φαινομένου του ρατσισμού.

η. Παραγωγικό θέμα «η καταπολέμηση του ρατσισμού»: Οι εκπαιδευόμενοι κατέληξαν σε γενικά συμπεράσματα, συνοψίζοντας τους συλλογισμούς τους σε προηγούμενα στάδια σχετικά με τον φόβο που δημιουργεί τον ρατσισμό και τον παραλογισμό της ρατσιστικής βίας. Επεξεργάστηκαν τη σημασία των όρων παιδεία - μόρφωση - κριτική σκέψη - ομοιότητα - αποδοχή του διαφορετικού - ομορφιά και οφέλη της

διαφορετικότητας – μοναδικότητα, κάνοντας σύνδεση με τους τρόπους καταπολέμησης του φαινομένου του ρατσισμού:

-Τ: Συμφωνώ με αυτό που διαβάζω. Το συζητήσαμε την άλλη φορά. Ο άνθρωπος φοβάται κάτι που δεν ξέρει και δεν είναι κακό. Αλλά αυτό το μικρό φόβο που έχουμε όλοι τον εκμεταλλεύονται για το συμφέρον.

[...]

-N2: Από τα βιβλία φτιάχνεις το μυαλό σου.

[...]

-N1: Η «παιδεία» είναι στο μυαλό και την ψυχή.

[...]

-Τ: Όχι όταν λέω και πιστεύω κάτι που λένε άλλοι, χωρίς να σκεφτώ.

[...]

-I1: «Δέχομαι» που ο άλλος είναι διαφορετικός.

[...]

«Επικυρώνοντας» κατά κάποιο τρόπο τα συμπεράσματα της ομάδας:

I1: Σεβασμός στο διαφορετικό είναι ελευθερία του άλλου και δική σου. Και εσύ κερδίζεις.

5. Αποτελέσματα της ανάλυσης των απαντήσεων των κρατούμενων εκπαιδευομένων από την ομαδική συνέντευξη

Η ομαδική συνέντευξη ανέδειξε βασικά θέματα σε σχέση με το πώς βίωσαν την εκπαιδευτική εμπειρία και την επίδρασή της στην ψυχολογία τους, αλλά από τη διαδικασία αναδύθηκαν και επιμέρους ζητήματα. Πρέπει να σημειωθεί ότι στη συνέντευξη δεν συμμετείχε ένας από τους έξι συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία στο πλαίσιο της έρευνας, εξαιτίας της μεταγωγής του σε άλλο Κατάστημα Κράτησης. Πολύ συνοπτικά αναφέρουμε ευρήματα που εξυπηρετούν την προβληματική μας στο παρόν άρθρο:

Κάποιοι από τους εκπαιδευόμενους αξιολόγησαν τον τρόπο διδασκαλίας, μέσω του κριτικού διαλόγου, ως πρωτότυπο, ενδιαφέροντα και αποτελεσματικό στη μάθηση: ο I1 σχολίασε «μού άρεσε. Πέρασα ωραία. Ήταν κάτι διαφορετικό [...] Δεν είχα ξανακάνει μάθημα έτσι» και ο Σ «στην αρχή δεν μου φάνηκε για μάθημα. Νόμιζα ότι κάναμε κάτι άλλο...» και «...σκέφτηκα στην αρχή ότι δεν κάνουμε μάθημα. Αλλά μετά είπα είναι γλώσσα, πώς θα μάθουμε άμα δεν μιλάμε». Σύμφωνα με τον I1 «στο σχολείο όταν πήγαινα, βαριόμουν. Μίλαγε ο δάσκαλος και εμείς ακούγαμε [...] με βοήθησε. Και δεν βαρέθηκα. Άμα κάναμε έτσι τα μαθήματα, μπορεί να μην παράταγα το σχολείο [...] Άμα δεν έχεις ενδιαφέρον, εύκολα τα παρατάς» και ο N2 συμφωνεί. Και σε κάποιο σημείο της συζήτησης ο I1, με σύμφωνους τους Σ και N1, σχολίασε τη σύνδεση της μάθησης με τις ανάγκες των μαθητών: «μαθαίνεις αν σε

νοιάζει αυτό που λέει». Και ως προς τη συμβολή του κριτικού διαλόγου στη διαδικασία της μάθησης ο I1 υποστήριξε ότι «εμένα ναι (εννοεί με βοήθησε). Διαβάζω καλύτερα τώρα. Και στα πρώτα μαθήματα καλά ήταν. Αλλά τώρα στο τέλος ήθελα να διαβάζω. Και έμαθα πολλά. Από αυτά που λέγαμε μερικά δεν τα είχα σκεφτεί ποτέ. Άνοιξε το μυαλό μου», ο Σ θεωρεί τον διάλογο ενδεδειγμένη μέθοδο στο μάθημα της γλώσσας «τη γλώσσα ναι [...] θέλω να συνεχίσω το μάθημα έτσι. Να μιλάμε» και ο N1 συμπληρώνει «όχι μόνο γλώσσα. Και σε άλλα μαθήματα. Πρέπει να σε κάνουν να σκέφτεσαι!». Συζητώντας για τον διάλογο και την ομαδική συζήτηση μέσα στην τάξη ως μέθοδο διδασκαλίας οι εκπαιδευόμενοι διέκριναν τα **οφέλη της συνεργατικής μάθησης**, διαπιστώνοντας ότι η γνώση μπορεί να αποκτηθεί ομαδικά· ο Σ δήλωσε ότι «...βλέπεις τα πράγματα από πολλές ματιές (εννοεί οπτικές). Σε βοηθάει να ανοίξει το μυαλό και να σκέφτεσαι γρήγορα». Οι I1, Σ και N1 διαπίστωσαν στη διαδικασία της **κριτικής σκέψης** αλληλουχία και συνοχή θεμάτων: «Είχαμε μία σειρά. Σκεφτόμασταν, συζητούσαμε και βγήκαν πολλά θέματα» (I1) [...] «για να σκεφτείς καλά κάτι πρέπει να μείνεις σε αυτό, να ψάξεις». Οι περισσότεροι δήλωσαν ότι η εκπαιδευτική δραστηριότητα ενίσχυσε τις ικανότητές τους σε **γλωσσικό επίπεδο**: ο I1 είπε «νομίζω ότι μπορώ να διαβάζω ένα βιβλίο στα ελληνικά» και αναγνώρισε ότι με τον τρόπο διδασκαλίας έμαθε να αξιοποιεί την προηγούμενη γνώση του: «και κάποιες λέξεις ελληνικές τις ξέρω γιατί έχω ένα χρόνο στην Ελλάδα, αλλά δεν ήξερα ότι με αυτές θα έβρισκα και άλλες που ξέρω». Ο N2 είδε βελτίωση στα ελληνικά του: «πας καλύτερα άμα μιλάς» και ο Σ δείχνοντας αυτοπεποίθηση δήλωσε: «εγώ νομίζω ότι τώρα ξέρω καλά να γράφω και να διαβάζω [...] χαίρομαι που τα πάω καλά» και επανέλαβε κατά τη διάρκεια της συζήτησης ότι «καταλαβαίνω καλύτερα τώρα» και ο N1 συμφώνησε. Οι κρατούμενοι εκπαιδευόμενοι διαπίστωσαν **οφέλη στην ψυχολογία** τους από τη συγκεκριμένη εκπαιδευτική εμπειρία που, σύμφωνα με τη φιλοσοφία της Κριτικής Παιδαγωγικής του Freire, απέβλεπε στην απελευθερωτική αλλαγή (αποδέσμευση από προκαταλήψεις) και στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης και κοινωνικών δεξιοτήτων. Σύμφωνα με τις δηλώσεις των κρατούμενων εκπαιδευόμενων: «Εγώ δεν σκέφτηκα ποτέ γιατί μπορεί να είναι κάποιος ρατσιστής. Έλεγα ότι είναι κακός. Και εγώ μπορεί μερικές φορές να ήμουνα ρατσιστής. Τώρα άνοιξε το μυαλό μου [...] εμένα με βοήθησε το θέμα που κάναμε για τους διαφορετικούς. Είναι δύσκολο να είσαι κάπου ξένος. Λες ότι δε σε νοιάζει τι λένε οι άλλοι, αλλά σε νοιάζει» (I1) (με τη σύμφωνη γνώμη των N1 και Σ), «[...] Και εγώ δεν έβλεπα καλά τους άλλους. Τώρα κατάλαβα ότι δεν είναι κανείς καλύτερος. Αυτά που κάνουμε μας κάνουν καλούς και κακούς, όχι αυτά που είμαστε. Αυτά είναι τύχη και δεν είναι κακό» (Σ) και συμφώνησε και ο N1, ενώ πάλι σύμφωνα

με τα λεγόμενα του Σ: «εγώ είπα ότι χαίρομαι που καταλαβαίνω ελληνικά. Μου φτιάχνει η διάθεση στη φυλακή και χαίρομαι πού μπορώ να μαθαίνω». Με τις κάτωθι δηλώσεις του I2 και του N2 συμφώνησαν και τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας: «εγώ νιώθω καλά, γιατί όλοι δέχονται και σέβονται τον άλλον. Δεν έχει σημασία άμα είσαι διαφορετικός ή έχεις άλλη γνώμη. Έχουμε σεβασμό. Μέσα χάνεσαι. Θέλω να έρχομαι εδώ, για να μάθω και να νιώθω καλά» (I2) και «ναι, έχουμε σεβασμό και αυτό μας βοηθάει εκεί που είμαστε» (N2). Τέλος, αναφέρουμε ένα θέμα που αναδύθηκε στη συζήτηση, αλλά η διερεύνησή του δεν ανήκε στις αρχικές προθέσεις μας: Οι απόψεις των κρατούμενων εκπαιδευόμενων σχετικά με το αν η εμπειρία τους από την εκπαιδευτική δραστηριότητα με την προσέγγιση Freire ή τη συμμετοχή τους γενικά στην εκπαίδευση θα αποτελέσει **εφόδιο** στη ζωή τους μετά την αποφυλάκισή τους. Έτσι, ο I1 δήλωσε για την εκπαιδευτική μας δραστηριότητα με τη σύμφωνη γνώμη των Σ, N1 και N2: «σίγουρα, νιώθεις καλά με τον εαυτό σου και νιώθεις καλά με τους άλλους», ο I2 συμφώνησε, αλλά συμπλήρωσε και την πρακτική αξιοποίηση του απολυτηρίου από το Σ.Δ.Ε.: «συμφωνώ, νομίζω ότι θα με βοηθήσει να ζω καλύτερα. Το χαρτί (εννοεί απολυτήριο) είναι σημαντικό και για δουλειά» και οι N2 και Σ δήλωσαν ότι η εκπαίδευση μπορεί να μετριάσει τον στιγματισμό της φυλάκισης «να λέω ότι έμαθα πράγματα όταν ήμουν φυλακή, να φύγει η ντροπή» (N2) και «ναι, κάνεις κάτι» (Σ).

6. Συζήτηση

Σε ένα πρώτο επίπεδο θα μπορούσαμε να χαρακτηρίσουμε ως αποτέλεσμα την καθεαυτή ολοκλήρωση της διδακτικής ενότητας. Η εξέλιξή της και η τελική μορφή της ήταν προϊόν της «δράσης» των ίδιων των κρατούμενων εκπαιδευομένων. Η κριτική επεξεργασία εννοιών και σημασιών ελληνικών λέξεων από τους κρατούμενους εκπαιδευομένους ως ομάδα παρήγαγε τα θέματα στα οποία οργανώθηκε η δραστηριότητά μας. Σύμφωνα με τον Freire το περιεχόμενο της διδακτικής πράξης οφείλει να οργανώνεται στα στοιχεία που συνθέτουν την πραγματικότητα των εκπαιδευομένων· όπως έχει αναφερθεί, τα στοιχεία αυτά ο Freire τα ονόμασε «παραγωγικά θέματα» τα οποία, πρακτικά, είτε τα ορίζει ο εκπαιδευτής είτε προκύπτουν από τη συλλογική διερεύνηση της εκπαιδευτικής ομάδας (Φρέιρε, 1974· Freire, 1985). Στην περίπτωση μας, η εκπαιδευτριά εισήγαγε στην ομάδα την έννοια της «διαφορετικότητας», και, ακολουθώντας η ομαδική διερεύνηση τη σπειροειδή πορεία της έρευνας δράσης (Creswell, 2011), διαμορφώθηκε σταδιακά και ολοκληρώθηκε μία σε βάθος εξέταση της έννοιας. Συνοψίζοντας, στην πρώτη συνάντηση η εκπαιδευτριά εισήγαγε την



έννοια της «**διαφορετικότητας**», «κωδικοποιημένη κατά το όλον» (Freire, 2016, σελ. 81), με ένα οπτικό ερέθισμα και το πρώτο φύλλο εργασίας. Οι κρατούμενοι εκπαιδευόμενοι «εξέτασαν» τα ερεθίσματα και «σκέφτηκαν» επάνω σε αυτά και παρήγαγαν την έννοια «**της ταυτότητάς μου**», που έθεσε τις προϋποθέσεις για νέα «δράση» στη δεύτερη συνάντηση, όπου η ομάδα εργάστηκε παρόμοια. Στην τρίτη συνάντηση η εκπαιδεύτρια αξιοποίησε ως παραγωγικό θέμα την έννοια της «ταυτότητας» υπό το πρίσμα των **βασικών επιπέδων διαφορετικότητας** των ανθρώπων και η συλλογική διερεύνηση οδήγησε στην εισαγωγή της έννοιας του «**ρατσισμού**». Στην τέταρτη συνάντηση η εκπαιδευτική ομάδα πραγματοποίησε μία επιφανειακή εξέταση των αιτιών και των επιπτώσεων του ρατσισμού και η προβληματική της ομάδας ήταν η «**εχθρότητα στο διαφορετικό/ξένο**», που αποτέλεσε το παραγωγικό θέμα της πέμπτης συνάντησης, κατά την οποία η ομάδα διερεύνησε τα βαθύτερα αίτια ανάπτυξης του φαινομένου καταλήγοντας στην έννοια της «**εκμετάλλευσης**». Ομοίως στην έκτη συνάντηση η ομάδα, ελέγχοντας κριτικά την έννοια της εκμετάλλευσης, έδωσε έμφαση στις ακραίες επιπτώσεις του ρατσισμού, τη βία. Κατά συνέπεια, η «**ρατσιστική βία**» αποτέλεσε το παραγωγικό θέμα της έβδομης συνάντησης και η συνειδητοποίηση των επιπτώσεών της οδήγησε τους κρατούμενους εκπαιδευόμενους στο συμπέρασμα ότι αποτελεί ένα φαινόμενο που πρέπει να εξαλειφθεί, παράγοντας, έτσι, για την όγδοη συνάντηση την έννοια «**της καταπολέμησης του ρατσισμού**».

Προσδιορίζοντας οι ίδιοι οι μαθητές τα οφέλη από τη συμμετοχή τους στην εν λόγω εκπαιδευτική δραστηριότητα, προσέδωσαν θετικό πρόσημο στην επίδρασή της στην ψυχολογία τους. Τρεις από τους συμμετέχοντες ισχυρίστηκαν ότι ένιωσαν αυτοπεποίθηση για τη διαφορετικότητά τους όντας «ξένοι» σε μία χώρα, δηλώνοντας ότι η κριτική επεξεργασία της έννοιας της «διαφορετικότητας» τους βοήθησε να απομυθοποιήσουν τις προκαταλήψεις που προκαλούν την περιθωριοποίηση των εθνικών ομάδων. Επίσης, όλοι συμφώνησαν ότι η αποδέσμευση από προκαταλήψεις έχει απελευθερωτικό χαρακτήρα σε ατομικό αλλά και σε επίπεδο σχέσεων, καθώς ενισχύει τον ψυχισμό του ανθρώπου και συμβάλλει στη βελτίωση των κοινωνικών σχέσεων. Σύμφωνα με τους ισχυρισμούς τους, αυτή η στάση θα τους ωφελήσει στην κοινωνική τους ζωή μετά την αποφυλάκισή τους. Επίσης, σημαντική παράμετρος, απόρροια της συλλογικότητας και της συνεργασίας που προωθήθηκαν στο πλαίσιο της κριτικής προσέγγισης της «διαφορετικότητας», υπήρξε, σύμφωνα με όλους τους κρατούμενους εκπαιδευόμενους, η ανάπτυξη σεβασμού. Οι κρατούμενοι εκπαιδευόμενοι ένιωσαν ασφάλεια για τη διαφορετικότητά τους, στο να εκφράζουν ελεύθερα τη γνώμη τους και ενισχύθηκε η αυτοεκτίμησή

τους, γεγονός που τους βοήθησε στη διαχείριση των επιπτώσεων του εγκλεισμού. Ειδικά σε μία ετερογενή πολιτισμικά εκπαιδευτική ομάδα η προώθηση του σεβασμού στη διαφορετικότητα αποτελεί έναν από τους πιο βασικούς παράγοντες δημιουργίας ευνοϊκού κλίματος για μάθηση και επικοινωνία, όπως έδειξαν έρευνες και σε άλλα τμήματα διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας σε μετανάστες του γενικού πληθυσμού στην Ελλάδα (Μάινου, 2015· Περράκη, 2016· Σκάγκος, 2015).

Στη δική μας έρευνα κάποιοι κρατούμενοι (N2 και Σ) αντιμετώπισαν την εκπαίδευση μέσα στη φυλακή και ως αντιστάθμισμα του στιγματισμού του εγκλεισμού. Έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Αμερική έδειξε ότι η συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα κατά τη διάρκεια έκτισης της ποινής συνέβαλε καθοριστικά στη διαχείριση από πρώην κρατούμενους των επιπτώσεων του στιγματισμού της φυλάκισης και βελτιώθηκε η εικόνα που είχαν για τον εαυτό τους (Evans, Pelletier, & Szkola, 2017).

7. Συμπεράσματα και προτάσεις

Συνοψίζοντας βασικά ευρήματα που προέκυψαν από την ανάλυση και την ερμηνεία των δεδομένων που συλλέξαμε, καταλήγουμε στις εξής παραδοχές. Οι κρατούμενοι εκπαιδευόμενοι επέδειξαν ενδιαφέρον και συμμετείχαν δημιουργικά στις ομαδικές κριτικές προσεγγίσεις των θεμάτων μέσω του διαλόγου. Η ομάδα των 6 ακολούθησε μία παραγωγική πορεία διερεύνησης της έννοιας «διαφορετικότητα». Τα παραγωγικά θέματα προέκυψαν από τις εργασίες της ομάδας και αποτέλεσαν τους άξονες προβληματισμού. Η συλλογική κριτική προσέγγιση των εννοιών ακολούθησε μία σπειροειδή πορεία από το γενικό στο ειδικό αναδεικνύοντας στοιχεία της προσωπικής ταυτότητας, τα διαφορετικά επίπεδα διαφορετικότητας των ανθρώπων, τα αίτια ανάδυσης ρατσιστικών φαινομένων και τις επιπτώσεις τους καθώς και τους τρόπους καταπολέμησης των διακρίσεων. Επίσης, η εκπαιδευτική εμπειρία μέσω του κριτικού διαλόγου και της συλλογικής διερεύνησης επέδρασε θετικά στην ψυχολογία των κρατούμενων εκπαιδευομένων. Σε όλους διαπιστώθηκε ότι ενισχύθηκε η αυτοεκτίμησή τους. Οι περισσότεροι ένιωσαν ικανοποίηση από τις επιδόσεις τους και ενισχύθηκε η εμπιστοσύνη στην ικανότητά τους να μαθαίνουν. Σε όλους ενισχύθηκε η αυτοπεποίθηση βιώνοντας τον σεβασμό και την αποδοχή της διαφορετικότητάς τους. Ακόμη, όλοι οι κρατούμενοι εκπαιδευόμενοι δήλωσαν ότι η εκπαιδευτική εμπειρία τους θα τους ωφελήσει στη βελτίωση της κοινωνικής τους ζωής εντός και εκτός φυλακής. Τέλος, έγινε λόγος και για το ότι η συμμετοχή στην εκπαίδευση κατά τη διάρκεια

έκτισης της ποινή τους θα συμβάλει αποτελεσματικά στη διαχείριση των επιπτώσεων του στιγματισμού τους από τη φυλάκιση.

Η θεώρηση των συμπερασμάτων της έρευνάς μας μάς οδηγούν στις εξής γενικές διαπιστώσεις που σχετίζονται με το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό μας εγχείρημα:

Τα βασικά στοιχεία της Κριτικής Παιδαγωγικής του Paulo Freire ενσωματώθηκαν με επιτυχία στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας: η ομαδική κριτική προσέγγιση της σημασίας των εννοιών των όρων της ελληνικής γλώσσας μέσω του διαλόγου, η παραγωγική ερευνητική προσέγγιση της ομάδας της έννοιας της «διαφορετικότητας» που ανέδειξε σε βάθος τις διάφορες εκφάνσεις της. Όλοι οι κρατούμενοι εκπαιδευόμενοι ωφελήθηκαν ψυχολογικά από την εκπαιδευτική εμπειρία, ενισχύθηκε η αυτοεκτίμησή τους, ένιωσαν αποδεκτοί, ανέπτυξαν συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες.

Ωστόσο, σημαντικός περιορισμός είναι η έλλειψη δυνατότητας γενίκευσης των αποτελεσμάτων μας. Το ζήτημα αυτό, βέβαια, είναι χαρακτηριστικό των ποιοτικών ερευνητικών προσεγγίσεων, καθώς δεν περιλαμβάνουν αντικείμενα διερεύνησης που μπορούν να «μετρηθούν» και ως εκ τούτου, υπό προϋποθέσεις, να εξαγάγουν συμπεράσματα που έχουν καθολικό χαρακτήρα. Για αυτόν τον λόγο, άλλωστε, έχει αμφισβητηθεί κατά καιρούς από υπέρμαχους των θετικιστικών μεθόδων η επιστημονική εγκυρότητα και αξιοπιστία της ποιοτικής έρευνας (Ιωσηφίδης, 2006· Robson, 2010). Στον αντίποδα των ισχυρισμών των θετικιστών, φιλοσοφικά ρεύματα που έχουν προσεγγίσει ζητήματα επιστημολογίας αναγνωρίζουν ως χαρακτηριστικό και όχι ως αδυναμία την απουσία γενίκευσης των αποτελεσμάτων της ποιοτικής έρευνας. Καθώς το αντικείμενο των ποιοτικών ερευνών αποτελούν άνθρωποι, φορείς υποκειμενικών ιδεών και εμπειριών, δεν είναι δυνατόν ούτε να μετρηθεί ούτε να γενικευτεί η ανθρώπινη συμπεριφορά και είναι, σαφώς, χρήσιμο και θεμιτό να ερευνάται η ανθρώπινη συμπεριφορά, εφόσον τηρούνται προϋποθέσεις επιστημονικής μεθοδολογικής δεοντολογίας (Robson, 2010). Άλλωστε, δεν αποτέλεσε πρόθεσή μας να γενικεύσουμε τα συμπεράσματά μας, καθώς θεωρούμε κάθε εκπαιδευτική ομάδα μοναδική, όσο και αν τα μέλη της διαθέτουν χαρακτηριστικά που μπορούν να ταξινομηθούν σε γενικές κατηγορίες.

Αλλά η σε βάθος διερεύνηση της συμπεριφοράς έξι αλλοδαπών κρατουμένων στο πλαίσιο της συμμετοχής τους σε εκπαιδευτική δραστηριότητα που αξιοποίησε βασικά στοιχεία της Κριτικής Παιδαγωγικής του Freire στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας, μας δίνει το πλεονέκτημα να διατυπώσουμε κάποιες προτάσεις που απευθύνονται στους φορείς της παρεχόμενης εκπαίδευσης στις φυλακές. Συγκεκριμένα προτείνουμε:



Την ενσωμάτωση της παιδαγωγικής προσέγγισης του Freire όχι μόνο στη γλωσσική διδασκαλία, αλλά και σε άλλα γνωστικά αντικείμενα που διδάσκονται σε εκπαιδευτικά προγράμματα που παρέχονται σε Καταστήματα Κράτησης. Στη δική μας περίπτωση διαπιστώσαμε ότι κινητοποίησε το ενδιαφέρον των μαθητών, σύνδεσε τη διδασκαλία με πεδία προβληματισμού τους, ανέπτυξαν την κριτική τους ικανότητα, τόνωσε την ψυχολογία τους, προήγαγε την ομαδικότητα και τη συνεργασία και ως εκ τούτου συνέβαλε στην ανάπτυξη συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, καθώς και στην πίστη ότι μπορεί να αποτελέσει εφόδιο για τη βελτίωση των όρων ζωής τους εντός και εκτός φυλακής. Ο τρόπος και ο βαθμός αξιοποίησής της έγκειται στην ευχέρεια και στην οπτική κάθε εκπαιδευτή, καθώς και από τις εκπαιδευτικές ανάγκες της ομάδας των εκπαιδευομένων. Τέλος, σημαντικό πεδίο διερεύνησης θεωρούμε –και συμπληρωματικό του έργου της εκπαιδευτικής έρευνας– τον έλεγχο της συμβολής της εκπαίδευσης των φυλακών στη μείωση της υποτροπής και στην ενσωμάτωση των πρώην καταδίκων, στο αν, δηλαδή, πραγματοποιήθηκε «αλλαγή».

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Creswell, J. W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (μτφ. Ν. Κουβαράκου). Αθήνα: Ίων.
- Evans, N.D., Pelletier, E., & Szkola, J. (2017). Education in prison and the self-stigma: Empowerment continuum. *Crime and Delinquency*, 1-26.
- Freire, P. (1985). *The politics of education: Culture, power and liberation*. (tr. D. Macebo). London: Bergin & Garvey.
- Freire, P. (2016). *Pedagogy in process: The letters to Guinea – Bissau*. New York: Bloomsbury.
- Freire, P., & Macedo, D. (2004). *Literacy: Reading the word and the world*. London: Routledge.
- Freire, P. (2014). *Pedagogy of hope: Reliving pedagogy of the oppressed*. New York: Bloomsbury.
- Freire, P., & Shor, I. (1987). What is the “dialogical method” of teaching? *Journal of Education*, 169(3), 11-31.
- Mackie, R. (1980). Contributions to the thought of Paulo Freire, in *Literacy and revolution: The pedagogy of Paulo Freire*, 93-119. London: Pluto Press.
- Mayfield – Johnson, S., & Butler, J. (2017). Moving from pictures to social action: An introduction to photovoice as a participatory action tool. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 154, 49-59.
- McNiff, J., Lomax, P. & Whitehead, J. (1996). *You and Your Action Research Project*, London: Routledge.
- Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: Ένα μέσον για τους κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. (μτφ. Β. Νταλάκου & Κ. Βασιλικού). Αθήνα: Gutenberg.

- Γαλατά, Π. Β., & Χρυσάκης, Μ. (2017). Η αξιολόγηση προγραμμάτων δια βίου μάθησης στις μικρές επιχειρήσεις, *Επιθεώρηση Ελληνικής Εταιρείας Αξιολόγησης - Hellenic Evaluation Society Review*, Τεύχος 1, σσ. 5-16.
- Γέρου, Θ. (1974). Εισαγωγή – Ο Πάουλο Φρέιρε και η ελληνική κοινωνική πραγματικότητα, στο *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*. (μτφρ. Γ. Κρητικός). Αθήνα: Εκδόσεις Ράππα.
- Δαμηλάκου, Μ. (2014). *Ιστορίας της λατινικής Αμερικής: Από το τέλος της αποικιοκρατίας μέχρι σήμερα*. Αθήνα: Αιώρα.
- Θεμελή, Ο. (2003). *Εγκλεισμός και Υγεία: Η κατάλυση ενός ακόμα εννόμου αγαθού*. Στο Ν. Κουράκης (Επιμ. Έκδ.), *Αντεγκληματική Πολιτική IV- Ποινικά 62* (σελ. 89-10). Αθήνα-Κομοτηνή: Εκδόσεις Σάκκουλα.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2006). Ποιοτική κοινωνική έρευνα και κριτικός ρεαλισμός. Στο: Θ. Ιωσηφίδης, & Μ. Σπυριδάκης (Επιμ.), *Ποιοτική κοινωνική έρευνα: Μεθοδολογικές προσεγγίσεις και ανάλυση δεδομένων* (σελ.21-32). Αθήνα: Κριτική.
- Κόκκος, Α. (επιμ) (2008). *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων* (τόμ. Α): *Θεωρητικές Προσεγγίσεις*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Μάινου, Κ. (2015). *Ταυτότητες και ετερότητες σε πολυπολιτισμικό περιβάλλον: Απόψεις εκπαιδευτών και εκπαιδευόμενων μεταναστών από το εκπαιδευτικό πρόγραμμα του Ι.ΝΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ. «Οδυσσέας»*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Μαργαρώνη, Μ. (2010, Μάιος). *Καλλιέργεια μεταγνωστικών, κοινωνικών και συναισθηματικών στρατηγικών στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης ή ξένης: διδακτικές προσεγγίσεις*. Ανακοίνωση στο 13^ο Διεθνές Συνέδριο «Διαπολιτισμική εκπαίδευση – Μετανάστευση – Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας», Αλεξανδρούπολη.
- Περράκη, Χ. (2016). *Κίνητρα και εμπόδια των αλλοδαπών ενήλικων εκπαιδευόμενων και η σχέση αυτών με το βαθμό ικανοποίησης από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα Οδυσσέας "Εκπαίδευση των μεταναστών στην ελληνική γλώσσα, την ελληνική ιστορία και τον ελληνικό πολιτισμό"* στο Νομό Λασιθίου. Διπλωματική εργασία. Σητεία: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Ρηγούτσου, Ε. (2005). *Συμβουλευτική Κρατουμένων*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Γ.Γ.Ε.Ε – Ι.ΔΕ.ΚΕ.
- Σιπητάνου, Α. (2011). *Πάολο Φρέιρε 1921 – 1997: Η εκπαίδευση ενηλίκων ως πράξη απελευθέρωσης*. Αθήνα: Κυριακίδης.
- Σκάγκος, Ν. (2015). *Εφαρμογές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Οδυσσέας» στη Λακωνία μελέτη περίπτωσης*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Υπουργείο Δικαιοσύνης, Διαφάνειας και Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων (2015). Ανακτήθηκε 27 Ιουλίου 2017 από: <http://www.ministryofjustice.gr>.
- Φρέιρε, Π. (1974). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*. (μτφρ. Γ. Κρητικός). Αθήνα: Εκδόσεις Ράππα.
- Φρέιρε, Π. (2006). *Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν*. (επιμ.) Τ. Λιάμπας. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Φρέιρε, Π., & Σορ, Ι. (2011). *Απελευθερωτική παιδαγωγική: Διάλογοι για τη μετασχηματιστική εκπαίδευση*. (μτφρ. Γ. Καλαουζίδης) (επιμ.) Α. Κόκκος. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Παράρτημα

οπτικό ερέθισμα που αξιοποιήθηκε στην 1^η συνάντηση



Φύλλα εργασίας των εκπαιδευτικών - ερευνητικών συναντήσεων

1^ο φύλλο εργασίας – 1^η συνάντηση

διαφορετικότητα

δι-α-φο-ρε-τι-κό-τη-τα

- Οι άνθρωποι είναι διαφορετικοί μεταξύ τους. Όλοι είμαστε διαφορετικοί και ξεχωριστοί. Οι διαφορές μάς κάνουν μοναδικούς.

διάβασε τις λέξεις:

ο άνθρωπος – οι άνθρωποι

η διαφορά – οι διαφορές

ο διαφορετικός – η διαφορετική – το διαφορετικό

η ανάγκη – οι ανάγκες

η ταυτότητα – οι ταυτότητες

το δικαίωμα – τα δικαιώματα

γράψε τις σκέψεις σου: