

# Βιωματική μάθηση: από τη θεωρία στην πράξη Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας Αχαρνών<sup>1</sup>

Δανάη Κώττη<sup>2</sup>

## 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 build 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.<sup>3</sup>

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 βιωματική<sup>4</sup>, 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 εκπαιδευτών<sup>5</sup> και 9 εκπαιδευομένων<sup>6</sup> του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας Αχαρνών διότι η πρόσβαση σε αυτό ήταν η καλύτερη δυνατή, λόγω συνεργασίας με τους Υπευθύνους του ΣΔΕ.<sup>7</sup>

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 μεγάλωνοντας 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 αυτοεκτίμησής), 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 βιώματα του πατέρα μου όταν έφυγε από τον Πόντο»). Η επεξεργασία δευτερογενών ιδίως 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, αρχηγοί 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 βρούμε 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 αδιαπραγμάτευτο 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, καταιγισμός 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 το 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 μπορέσω να είμαι τόσο άνετη στο σχολείο και θα μπορέσουν 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 («μαθαίνει κάνοντας κάτι εσύ ο ίδιος... και η μέθοδος project τους δίνει τη δυνατότητα να ψαχτούν, να κάνουν πράγματα, να κινήσουν το μυαλό τους») (Χρυσσαφίδης 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 (Χρυσσαφίδης 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 A. 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 A. 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 εκπαιδευόμενων και να τους ωθεί στη συμμετοχή («θα πρέπει συνέχεια να βρίσκουμε πράγματα για να κρατάμε το ενδιαφέρον των εκπαιδευόμενων»). 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, προσαρμοστικότητας, 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 παραχαϊδεύουμε, 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 A. 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 επιβεβαιωθούν –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).

## B I B Λ Ι Ο Γ Ρ Α Φ Ι Α

- 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.
- Γκιόστας 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: Μεταίχμιο.
- 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: Μεταίχμιο.
- 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: Μεταίχμιο.
- Rogers A. (2002) «Ενήλικοι εκπαιδευόμενοι: χαρακτηριστικά, ανάγκες, τρόποι μάθησης», στο Κόκκος Α. (επιμ.), *Διεθνής Συνδιάσκεψη για την εκπαίδευση ενηλίκων*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Φίλλιπς Ν. (2004) «Η βιωματική μάθηση: Ορισμοί, προβληματισμοί, προϋποθέσεις», *Εκπαίδευση ενηλίκων*, 3, 4-10.
- Χρυσσαφίδης 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 επαγγελματοποίησή τους

14-16 ΜΑΡΤΙΟΥ 2008

**Πολυχώρος Απόλλων της Νομαρχίας Πειραιά  
Ερμούπολεως και Πηλίου Ι – 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 επαγγελματοποίησής 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 Τερλιξίδου, 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.