



Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών

Εκπαίδευση Ενηλίκων

Διπλωματική Εργασία

Εκπαίδευση για την κοινωνική αλλαγή: Διερευνώντας την εφαρμογή αρχών Montessori και Freire σε Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας.

Δήμητρα Αναστασίου Καρδαρά

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Μαρία Χρήστου

Πάτρα

Μάιος 2026

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία της φοιτήτριας Αναστασίου Καρδαρά Δήμητρας που την εκπόνησε. Στο πλαίσιο της πολιτικής ανοικτής πρόσβασης η Αναστασία Καρδαρά Δήμητρα εκχωρεί στο ΕΑΠ, μη αποκλειστική άδεια χρήσης του δικαιώματος αναπαραγωγής, προσαρμογής, δημόσιου δανεισμού, παρουσίασης στο κοινό και ψηφιακής διάχυσής τους διεθνώς, σε ηλεκτρονική μορφή και σε οποιοδήποτε μέσο, για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, άνευ ανταλλάγματος και για όλο το χρόνο διάρκειας των δικαιωμάτων πνευματικής ιδιοκτησίας. Η ανοικτή πρόσβαση στο πλήρες κείμενο για μελέτη και ανάγνωση δεν σημαίνει καθ' οιονδήποτε τρόπο παραχώρηση δικαιωμάτων διανοητικής ιδιοκτησίας του συγγραφέα/δημιουργού ούτε επιτρέπει την αναπαραγωγή, αναδημοσίευση, αντιγραφή, αποθήκευση, πώληση, εμπορική χρήση, μετάδοση, διανομή, έκδοση, εκτέλεση, «μεταφόρτωση» (downloading), «ανάρτηση» (uploading), μετάφραση, τροποποίηση με οποιονδήποτε τρόπο, τμηματικά ή περιληπτικά της εργασίας, χωρίς τη ρητή προηγούμενη έγγραφη συναίνεση της συγγραφέως. Η συγγραφέας διατηρεί το σύνολο των ηθικών και περιουσιακών του δικαιωμάτων.



Εκπαίδευση για την κοινωνική αλλαγή: Διερευνώντας την
εφαρμογή αρχών Montessori και Freire σε Σχολεία Δεύτερης
Ευκαιρίας.

Δήμητρα Αναστασίου Καρδαρά

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

Μαρία Χρήστου

«Καθηγήτρια - Σύμβουλος ΕΑΠ»

Συν-Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

Γεωργία Μέγα

«Καθηγήτρια - Σύμβουλος ΕΑΠ»

Πάτρα

Μάιος 2026

Ευχαριστίες

Η παρούσα διπλωματική εργασία ολοκληρώνει έναν κύκλο σπουδών στο μεταπτυχιακό Εκπαίδευση Ενηλίκων. Ήταν ένα μαγευτικό ταξίδι που ξεκίνησε το 2014 αλλά κόντεψα να μη φτάσω στον προορισμό. Πολλά εμπόδια στην ολοκλήρωσή του, λόγω προσωπικών θεμάτων, γέννα, θάνατοι γονέων αλλά κυρίως κοινωνικών εξελίξεων εγκλεισμοί (καραντίνες) με αποτέλεσμα κοινωνικούς και νομικούς αγώνες επαγγελματικής, οικονομικής επιβίωσης και ελευθεριών.

Όμως είχα αποφασίσει ότι ακόμα και αν δεν κατάφερνα να το ολοκληρώσω με τη συγγραφή της παρούσας διπλωματικής, η γνωριμία μου με τόσους αξιόλογους εκπαιδευτές και η γνώση που αποκόμισα, άξιζε πολύ παραπάνω. Το μεταπτυχιακό αυτό ή μέρος αυτού θα έπρεπε υποχρεωτικά να το παρακολουθούν όλοι οι εκπαιδευτές κυρίως των Πανεπιστημίων, αλλά και της τυπικής εκπαίδευσης όλων των βαθμίδων.

Δεν είναι τόσο η ύλη και ο τρόπος εκμάθησης εκπαιδευτικών εργαλείων και εποπτικών μέσων, αλλά ο τρόπος που οι εκπαιδευτές τα αξιοποιούν στην πράξη. Αυτή η αλληλεπίδραση εκπαιδευτή – εκπαιδευόμενου, χωρίς να νιώθεις έξω από την ομάδα και κάποιον να σε επικρίνει και να σε σνομπάρει. Γιατί υπάρχουν σεμινάρια εκπαίδευσης ενηλίκων, τα οποία παρακολουθούν πολλοί, ώστε να πάρουν την επάρκεια και να εργαστούν σε σχολεία, ΣΑΕΚ, αλλά χωρίς να βιώσουν αυτή την εμπειρία.

Μπαίνοντας στο μεταπτυχιακό το πρώτο που έμαθα ήταν για τις παιδαγωγικές αρχές του Freire. Για τον διάλογο, τον κριτικό στοχασμό, την εκπαίδευση μέσα από την τέχνη αλλά και την άποψή του πως δεν μπορείς να είσαι εκπαιδευτής αν δεν ασκείς κοινωνική και πολιτική άποψη πάνω στις καταστάσεις και τις ανάγκες των εκπαιδευομένων. Και κάπου εκεί ταυτίστηκα μαζί του. Γιατί τελείως εμπειρικά έτσι ήταν και ο τρόπος που δίδασκα, χωρίς να έχω έρθει σε επαφή με τις αρχές του ξανά.

Η Montessori μπήκε στη ζωή μου 2 χρόνια μετά που είχα ήδη την κόρη μου. Ψάχνοντας και ακούγοντας από άλλους γονείς για παιδοκεντρικά συστήματα έφτασα και στις αρχές της. Οπότε αποφασίσαμε να τη στείλουμε σε μοντεσσοριανό παιδικό σταθμό και νηπιαγωγείο. Διαβάζοντας λοιπόν περισσότερα για τη μέθοδο, τα εργαλεία και υλικά που πραγματοποιείται το μάθημα και εμβαθύνοντας ως γονιός στη μέθοδο στο Εξωτερικό πέρα από την Ελλάδα, ανακάλυψα ότι υπάρχει μια ταύτιση στις ιδέες της με τον Freire.

Τότε παρακολουθούσα την τρίτη ενότητα στο ΕΑΠ και αποφάσισα η διπλωματική μου να ερευνήσει τα κοινά των δυο αυτών θεωριών και πώς μπορούν να εφαρμοστούν μαζί στην εκπαίδευση ενηλίκων. Την δήλωσα δυο φορές με αντίστοιχο θέμα αλλά δεν κατάφερα ποτέ να φτάσω στην Ενδιάμεση έκθεση για τους λόγους που προανέφερα.

Οπότε φέτος ήταν η τελευταία μου χρονιά, για να ολοκληρώσω αυτό το ταξίδι! Άνοιξα πανιά και είπα φέτος θα τα καταφέρω. Το χρωστάω κυρίως σε μένα γιατί η εισαγωγή και η ολοκλήρωση του μεταπτυχιακού ήταν όνειρο ζωής.

Βέβαια όλη αυτή τη χρονιά είχα συνοδοιπόρους, αλλιώς δε θα τα είχα καταφέρει.

Πρώτα από όλους θέλω να ευχαριστήσω την καθηγήριά μου, Μαρία Χρήστου, η οποία μου πήρε το άγχος και με καθοδήγησε σε κάθε κομμάτι της εργασίας, ώστε να μην τα παρατήσω. Επίσης με την καθοδήγησή της, αντί για βιβλιογραφική ανασκόπηση έκανα τελικά μια μεικτή έρευνα στα ΣΔΕ, για τα οποία πρωτύτερα δε γνώριζα καν την ύπαρξή τους. Έχω ενθουσιαστεί πάρα πολύ με τον τρόπο που λειτουργούν, που εύχομαι το υπουργείο να αξιοποιήσει αυτή την έρευνα και να αναβαθμιστούν με βάση τις αρχές και τα εργαλεία αυτών των δυο σπουδαίων θεωρητικών.

Ένα πολύ μεγάλο ευχαριστώ πρέπει να πω στις 6 εκπαιδευτριες των ΣΔΕ, οι οποίες μου παραχώρησαν τις συνεντεύξεις. Καθώς και σε όλους τους εκπαιδευτές των ΣΔΕ στην Ελλάδα οι οποίοι συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο. Έβαλαν όλοι ένα λιθαράκι, ώστε να ολοκληρωθεί αυτό το έργο.

Τέλος χρωστάω ένα ευχαριστώ στην κόρη μου Ειρήνη-Χρυσοβαλάντου για όλη την πορεία μου στο μεταπτυχιακό, που έκανε υπομονή χωρίς να με βλέπει, να παίζουμε, τις ώρες που έπρεπε να διαβάσω και να γράψω εργασίες. Στον άντρα μου Παύλο, ο οποίος από τη πρώτη στιγμή με στήριζε και με παρότρυνε να μην τα παρατήσω. Στη μαμά μου που ακόμα και από εκεί που είναι με φροντίζει και μου δίνει δύναμη να συνεχίσω. Στους φίλους μου Δημήτρη για την αμέριστη συμπαράστασή του και Δήμητρα, που μου έλεγε «το 'χεις, είσαι δύναμη, θα τα καταφέρεις».

Περίληψη

Ο Paulo Freire και η Maria Montessori υπήρξαν δύο σημαντικοί θεωρητικοί του τομέα της εκπαίδευσης, οι οποίοι ανέπτυξαν δύο προεσεγγίσεις, επηρεασμένες από τις κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες του περιβάλλοντός τους. Η θεώρηση του πρώτου βασίζεται στην κριτική συνειδητοποίηση και αντιτίθεται στην «τραπεζική» εκπαίδευση (παθητική απομνημόνευση). Προτείνει το διάλογο, την πράξη και τη σύνδεση μάθησης με την καθημερινή εμπειρία με στόχο τη χειραφέτηση, που οδηγεί σε κοινωνική αλλαγή. Στον αντίποδα η παιδαγωγική της Montessori είναι παιδοκεντρική και βασίζεται στην ελευθερία εντός ορίων, το προετοιμασμένο περιβάλλον, τις ευαίσθητες περιόδους μάθησης και τον ρόλο του εκπαιδευτικού ως παρατηρητή. Η μάθηση είναι βιωματική, αυτοκατευθυνόμενη και σέβεται τον ατομικό ρυθμό.

Συγκρίνοντας τις δύο μεθόδους, παρατηρούνται σημαντικές συγκλίσεις, αλλά και αποκλίσεις. Ειδικότερα, οι Freire και Montessori απορρίπτουν την παθητική, δασκαλοκεντρική διδασκαλία και προάγουν την αυτονομία, τον σεβασμό στον εκπαιδευόμενο και τη βιωματική μάθηση. Ωστόσο, διαφέρουν στο ότι ο Freire εστιάζει στην πολιτική χειραφέτηση καταπιεσμένων ενηλίκων μέσω κριτικού διαλόγου, ενώ η Montessori στοχεύει στην ατομική ανάπτυξη των ανηλίκων (παιδικής ηλικίας) μέσω προετοιμασμένου περιβάλλοντος και ελευθερίας εντός ορίων.

Η εργασία μελετά το βαθμό στον οποίο ο συνδυασμός στοιχείων και των δύο θεωριών μπορεί να αξιοποιηθεί σε Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, στην εκπαίδευση ενηλίκων για την κοινωνική αλλαγή. Για την περάτωση του εν λόγω σκοπού, διενεργήθησαν συνεντεύξεις σε εκπαιδευτικούς ΣΔΕ, ώστε μέσω των απαντήσεων και της ανάλυσης αυτών να εξαχθούν εμπειρικά συμπεράσματα.

Λέξεις – Κλειδιά

Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, εκπαίδευση ενηλίκων, κοινωνική αλλαγή, Maria Montessori, Paulo Freire, κριτική παιδαγωγική, μαθητοκεντρική εκπαίδευση, πολιτική, διάλογος, αυτενέργεια, βιωματική μάθηση, εποπτικά μέσα, τέχνη στην εκπαίδευση

« Education for social change: Exploring the application of Montessori and Freire principles in Second Chance Schools. »

Dimitra Anastasiou Kardara

Abstract

Paulo Freire and Maria Montessori were two prominent theorists in the field of education who developed two approaches influenced by the social and economic conditions of their respective environments. Freire's approach is based on critical awareness and opposes "banking" education (passive memorization). He advocates dialogue, action, and linking learning to everyday experience with the goal of empowerment, which leads to social change. In contrast, Montessori pedagogy is child-centered and based on freedom within limits, the prepared environment, sensitive periods of learning, and the teacher's role as an observer. Learning is experiential, self-directed, and respects the individual's pace.

Comparing the two methods, significant similarities and differences can be observed. Specifically, both Freire and Montessori reject passive, teacher-centered instruction and promote autonomy, respect for the learner, and experiential learning. However, they differ in that Freire focuses on the political emancipation of oppressed adults through critical dialogue, while Montessori aims at the individual development of minors (children) through a prepared environment and freedom within limits.

This study examines the extent to which elements of both theories can be applied in Second Chance Schools, in adult education aimed at social change. To achieve this objective, interviews were conducted with Second Chance School educators so that empirical conclusions could be drawn from their responses and the analysis thereof.

Keywords

Second Chance Schools, adult education, social change, Maria Montessori, Paulo Freire, critical pedagogy, student-centered learning, politics, dialogue, experiential learning, emancipation, teaching aids, art in education.

Περιεχόμενα

Ευχαριστίες	iv
Περίληψη.....	vi
Abstract	viii
Περιεχόμενα	ix
Κατάλογος Εικόνων/Γραφημάτων	xi
Συντομογραφίες & Ακρωνύμια.....	xii
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	1
Α ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	4
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Οι πτυχές του όρου «εκπαίδευση ενηλίκων».....	4
1.1 Εννοιολογικό πλαίσιο εκπαίδευσης ενηλίκων	4
1.2 Οι στόχοι των ενηλίκων αναφορικά με την εκπαίδευσή τους	5
1.3 Αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων.....	7
1.3.1 Ουσιαστική σύνδεση μεταξύ σκέψης και δράσης.....	8
1.3.2 Ο εκπαιδευόμενος στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας.....	9
1.3.3 Η πορεία προς τη γνώση είναι ευρετική	9
1.3.4 Κριτικός στοχασμός	10
1.3.5 Αμφίδρομες σχέσεις	11
1.4 Το προφίλ και ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων.....	11
1.5 Εμπόδια στη μάθηση.....	14
1.6 Εννοιοδότηση και σκοπός των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας.....	15
1.7 Η επίδραση των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας	17
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Η προσέγγιση του Paulo Freire και οι βασικές αρχές της θεωρίας του....	19
2.1 Βιογραφία και παιδαγωγικό έργο του Freire.....	19
2.2 Το γενικό πλαίσιο της θεωρίας του Freire	20
2.3 Οι αρχές της θεωρίας του Freire	21
2.3.1 Η κριτική συνειδητοποίηση στη φιλοσοφία του Paulo Freire	21
2.3.2 Η εκπαίδευση ως πράξη ελευθερίας	23
2.3.3 Ο διάλογος και η σημασία του στην παιδαγωγική του Freire.....	24
2.3.4 Ο γραμματισμός στη θεωρία του Freire.....	25
2.3.5 Ο ρόλος του παιδαγωγού	27
2.3.6 Ενδυνάμωση.....	28
2.4 Η συμβολή του Paulo Freire στην εκπαίδευση ενηλίκων	29
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Η προσέγγιση της Maria Montessori και οι βασικές αρχές της θεωρίας του	32
3.1 Βιογραφία και παιδαγωγικό έργο της Montessori	32
3.2 Το γενικό πλαίσιο της θεωρίας της Montessori	33
3.3 Οι αρχές της θεωρίας της Montessori	34
3.3.1 Ο εκπαιδευόμενος, ως αυτόνομη και δημιουργική ύπαρξη	34
3.3.2 Η έννοια της ελευθερίας μέσα σε όρια	36
3.3.3 Το προετοιμασμένο περιβάλλον	36
3.3.4 Ευαίσθητες περίοδοι	38
3.3.5 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού.....	38
3.4 Παιδαγωγικό υλικό στο πρόγραμμα της Montessori	40

3.5 Η συμβολή της Maria Montessori στην εκπαίδευση ενηλίκων	42
3.5.1 Μέθοδος Μοντεσσόρι και τρίτη ηλικία	45
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Σύγκριση των δύο θεωριών	46
4.1 Συγκρίσεις των δύο θεωριών.....	46
4.2 Αποκλίσεις των δύο θεωρήσεων.....	47
4.3 Οι μέθοδοι Freire και Montessori συνδυαστικά.....	49
Β ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	50
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Μεθοδολογία της εργασίας.....	50
5.1 Μικτή έρευνα και ημιδομημένη συνέντευξη	50
5.2 Εννοιολογικό πλαίσιο της ανάλυσης περιεχομένου.....	51
5.3 Το πλαίσιο έρευνας της εργασίας	52
5.4 Προβληματική της έρευνας – Ερευνητικά Ερωτήματα	54
5.5 Περιορισμοί της έρευνας.....	55
5.6 Μέσα Συλλογής Δεδομένων	57
5.7 Ποσοτική Διερεύνηση – Ερωτηματολόγια	57
5.8 Ποιοτική Διερεύνηση – Ημιδομημένες συνεντεύξεις.....	59
5.9 Μέθοδος Ανάλυσης Ευρημάτων	61
5.9.1 Ποσοτική ανάλυση των ευρημάτων.....	61
5.9.2 Ποιοτική ανάλυση των συνεντεύξεων	62
5.10 Παρουσίαση Ευρημάτων Έρευνας.....	65
5.10.1 Αποτελέσματα ερωτηματολογίου	66
5.10.2 Συμπεράσματα ποιοτικής ανάλυσης συνεντεύξεων ανά άξονα	90
Γ ΜΕΡΟΣ: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΣΥΖΗΤΗΣΗ	101
Συμπεράσματα - Συζήτηση	101
Προτάσεις.....	110
Βιβλιογραφία.....	112
Παράρτημα Α: Ερωτηματολόγιο	117
Παράρτημα Β: Ποσοτική Ανάλυση	120
Παράρτημα Γ: Πρώτη Συνέντευξη	125
Παράρτημα Δ: Δεύτερη Συνέντευξη.....	145
Παράρτημα Ε: Άδεια Υπουργείου	166

Κατάλογος Εικόνων/Γραφημάτων

Γράφημα 1 Φύλο.....	66
Γράφημα 2 Ηλικιακή Ομάδα	67
Γράφημα 3 Έτη συνολικής διδακτικής εμπειρίας.....	67
Γράφημα 4 Έτη Εμπειρίας σε σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας.....	68
Γράφημα 5 Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στην εκπαίδευση ενηλίκων.....	68
Γράφημα 6 Γνώση βασικών αρχών της παιδαγωγικής Montessori	69
Γράφημα 7 Γνώση βασικών αρχών της παιδαγωγικής του Freire.....	69
Γράφημα 8 Χρήση εποπτικών μέσων και εκπαιδευτικών εργαλείων στη διδασκαλία.....	70
Γράφημα 9 Συχνότητα χρήσης εποπτικών μέσων και εκπαιδευτικών εργαλείων	71
Γράφημα 10 Είδος εποπτικών μέσων και εκπαιδευτικού υλικού που χρησιμοποιείται	71
Γράφημα 11 Συμβολή των ΣΔΕ στην προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευομένων	72
Γράφημα 12 Συμβολή των ΣΔΕ σε μορφές κοινωνικής αλλαγής.....	72
Γράφημα 13 Ενίσχυση της ενεργού κοινωνικής συμμετοχής μέσω της μαθησιακής διαδικασίας στα ΣΔΕ.....	73
Γράφημα 14 Εφαρμογή πρακτικών βιωματικής μάθησης στη διδασκαλία	74
Γράφημα 15 Ενίσχυση της ενεργού συμμετοχής των εκπαιδευομένων	74
Γράφημα 16 Ενίσχυση της αυτενέργειας μέσω των μαθησιακών δραστηριοτήτων.....	75
Γράφημα 17 Ανάπτυξη αυτονομίας των εκπαιδευομένων μέσω της μαθησιακής διαδικασίας	76
Γράφημα 18 Χρήση εποπτικών μέσων και εκπαιδευτικών εργαλείων στη διδασκαλία.....	77
Γράφημα 19 Συμβολή των εποπτικών μέσων στην κατανόηση του μαθήματος.....	77
Γράφημα 20 Ενίσχυση της συμμετοχής μέσω εποπτικών μέσων	78
Γράφημα 21 Συμβολή των εποπτικών μέσων στη βιωματική μάθηση.....	78
Γράφημα 22 Χρήση φύλλων εργασίας για την ενίσχυση της κατανόησης	79
Γράφημα 23 Χρήση δραστηριοτήτων σύνδεσης εννοιών.....	79
Γράφημα 24 Αξιοποίηση οπτικοποιημένου εκπαιδευτικού υλικού	80
Γράφημα 25 Αξιοποίηση βίντεο κατά τη διδασκαλία	80
Γράφημα 26 Χρήση ψηφιακών πλατφορμών και διαδραστικών εργαλείων μάθησης	81
Γράφημα 27 Αξιοποίηση έργων τέχνης στη διδασκαλία	82
Γράφημα 28 Χρήση δραστηριοτήτων βασισμένων σε πραγματικές καταστάσεις	83
Γράφημα 29 Δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού	83
Γράφημα 30 Ο διάλογος ως βασικό στοιχείο της μαθησιακής διαδικασίας.....	84
Γράφημα 31 Έκφραση προσωπικών εμπειριών στο πλαίσιο του μαθήματος	84
Γράφημα 32 Ενεργός συμμετοχή των εκπαιδευομένων στις συζητήσεις της τάξης	85
Γράφημα 33 Συμβολή των συζητήσεων στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης.....	85
Γράφημα 34 Συζήτηση κοινωνικών ζητημάτων στη μαθησιακή διαδικασία	86
Γράφημα 35 Συζήτηση πολιτικών ζητημάτων στο πλαίσιο της μαθησιακής διαδικασίας....	87
Γράφημα 36 Ανάπτυξη αυτοπεποίθησης των εκπαιδευομένων κατά τη φοίτηση.....	88
Γράφημα 37 Ανάπτυξη κριτικής σκέψης των εκπαιδευομένων	88
Γράφημα 38 Συμβολή των ΣΔΕ στην προσωπική ενδυνάμωση των εκπαιδευομένων	89
Γράφημα 39 Ενίσχυση της ενεργού συμμετοχής των εκπαιδευομένων μέσω της μαθησιακής διαδικασίας.....	89

Συντομογραφίες & Ακρωνύμια

ΣΔΕ	Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας
UNESCO	United Nations Educational Scientific and Cultural Organization

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο κεντρικός σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο οι παιδαγωγικές θεωρίες της Maria Montessori και του Paulo Freire μπορούν να αξιοποιηθούν στην εκπαίδευση ενηλίκων και, ειδικότερα, σε Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, στο πλαίσιο της εκπαίδευσης της κοινωνικής αλλαγής. Παρά το γεγονός ότι και οι δύο θεωρητικοί ανέπτυξαν τα παιδαγωγικά τους συστήματα σε διαφορετικά ιστορικά, πολιτικά και ηλικιακά πλαίσια (η Montessori επικεντρώθηκε στην πρώιμη παιδική ηλικία και ο Freire στον αλφαριθμητισμό καταπιεσμένων ενηλίκων), η εργασία υποστηρίζει ότι οι αρχές τους μπορούν να συγκλίνουν και να εφαρμοστούν γόνιμα σε ενήλικες εκπαιδευόμενους, ιδιαίτερα σε εκείνους που έχουν βιώσει αποκλεισμό, σχολική αποτυχία ή περιθωριοποίηση. Η ανάγκη για μια τέτοια διερεύνηση προκύπτει από το γεγονός ότι η εκπαίδευση ενηλίκων, και ειδικά τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ), απαιτούν ευέλικτα, ανθρωποκεντρικά και μετασχηματιστικά μοντέλα μάθησης.

Το θέμα είναι πρωτότυπο, καθώς συνδυάζει τα δύο συγκεκριμένα παιδαγωγικά ρεύματα και τα εντάσσει στον χώρο των ΣΔΕ. Η σύνθεση, δε των δύο προσεγγίσεων, Montessori και Freire, δεν έχει διερευνηθεί εκτενώς στο ελληνικό πλαίσιο, όπου η εκπαίδευση ενηλίκων καλείται να αντιμετωπίσει σοβαρές κοινωνικές και πολιτισμικές προκλήσεις στις συγκεκριμένες δομές εκπαίδευσης αφήνοντας ένα ερευνητικό κενό, το οποίο η παρούσα εργασία φιλοδοξεί να καλύψει.

Τα βασικά ερωτήματα πάνω στα οποία στηρίζεται η εργασία προκειμένου να επιτευχθεί ο σκοπός της είναι τα εξής: α) Τι είναι τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας; Ποιο το υπόβαθρο των μαθητών σε αυτά; β) Ποιες είναι οι αρχές της θεωρητικής προσέγγισης του Freire; γ) Ποιες είναι οι αρχές της θεωρητικής προσέγγισης της Montessori; δ) Σε ποια σημεία συγκλίνουν οι δύο θεωρητικοί ως προς τον ρόλο της εκπαίδευσης στην κοινωνική μεταμόρφωση; ε) Πώς μπορούν να βοηθήσουν οι μέθοδοι Freire και Montessori και οι αρχές που αυτές προωθούν στην ενδυνάμωση και εκπαίδευση των μαθητών στα ΣΔΕ; στ) Σε ποιο βαθμό εφαρμόζονται στα ΣΔΕ οι θεωρίες Freire και Montessori;

Η εργασία τμηματοποιείται σε τρία μέρη: το θεωρητικό, το ερευνητικό και το πλαίσιο παράθεσης των συμπερασμάτων. Στο θεωρητικό πλαίσιο αναφέρονται πληροφορίες που έχουν αντληθεί μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, επικεντρωμένες στα ΣΔΕ και στις παιδαγωγικές μεθόδους του Freire και της Montessori. Αναλυτικότερα, το πρώτο κεφάλαιο

πραγματοεύεται το εννοιολογικό πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Αφού δίνεται ο ορισμός της εκπαίδευσης ενηλίκων, στη συνέχεια αναλύονται οι στόχοι των ενηλίκων και παρουσιάζονται οι βασικές αρχές εκπαίδευσης. Επιπλέον, περιγράφεται το προφίλ του εκπαιδευτή ενηλίκων και εξετάζονται συνολικά τα εμπόδια στη μάθηση. Το συγκεκριμένο κεφάλαιο, επιπλέον, ασχολείται με τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, περιγράφοντας τις βασικές αρχές λειτουργίας τους και την επίδρασή τους στην προσωπικότητα και την επαγγελματική εξέλιξη των μαθητών/ριών.

Το επόμενο κεφάλαιο πραγματεύεται την κριτική παιδαγωγική του Paulo Freire και την εφαρμογή της στην εκπαίδευση ενηλίκων. Αρχικά, παρουσιάζεται η βιογραφία και το έργο του και αναλύονται βασικές έννοιες που συνδέονται με τη μεθοδολογία του. Επιπρόσθετα, εξηγείται πώς η φιλοσοφία του Freire συμβάλλει στον μετασχηματισμό της εκπαίδευσης ενηλίκων σε εργαλείο κοινωνικής αλλαγής.

Το τρίτο κεφάλαιο πραγματεύεται την παιδαγωγική προσέγγιση της Maria Montessori. Συγκεκριμένα, παρουσιάζεται η βιογραφία της ως ιατρού και παιδαγωγού, δίνοντας έμφαση στο μοντέλο με επίκεντρο το παιδί και ακολουθεί περιγραφή της θεωρίας της με ανάλυση των θεμελιωδών αρχών της. Τέλος, εξηγεί τη συμβολή της μεθόδου στην εκπαίδευση ενηλίκων μέσω της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης, του ευέλικτου ρυθμού, του προετοιμασμένου περιβάλλοντος και της αφήγησης, καθώς και την εφαρμογή της στην τρίτη ηλικία.

Ακολουθεί κεφάλαιο, στο οποίο συγκρίνονται οι παιδαγωγικές θεωρήσεις των Freire και Montessori, αναδεικνύοντας τόσο συγκλίσεις όσο και αποκλίσεις στην εκπαίδευση, με επίκεντρο τους ενήλικες. Παράλληλα τονίζεται ο ολιστικός χαρακτήρας του συνδυασμού των δύο μοντέλων και παρατίθενται οι προϋποθέσεις που είναι αναγκαίες προκειμένου να υπάρξει επιτυχής αξιοποίηση του εν λόγω συγκερασμού.

Στη συνέχεια, έπεται το ερευνητικό μέρος, το οποίο αναλύει εμπειρικές απαντήσεις εκπαιδευτικών σε ΣΔΕ και τις ανάγει στο πλαίσιο των υπό μελέτη παιδαγωγικών θεωρήσεων. Σε αυτό το πλαίσιο, το πέμπτο κεφάλαιο παραθέτει τη μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για την περάτωση της εργασίας. Συγκεκριμένα εφαρμόστηκε η μικτή μέθοδος ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας, αξιοποιώντας δεδομένα από 6 ημιδομημένες συνέντευξεις και ερωτηματολόγια τα οποία διεξήχθησαν σε δείγμα 63 εκπαιδευτικών. Γίνεται η αναπαράσταση των αποτελεσμάτων με μορφή γραφημάτων και η περιγραφή και ανάλυσή τους.

Στο τρίτο και τελευταίο μέρος, παρατίθενται τα συμπεράσματα που εξήχθησαν από την έρευνα, συνδέοντας το θεωρητικό με το ερευνητικό μέρος. Ακολουθούν τα ζητήματα προς συζήτηση που προέκυψαν από την ανάλυση των συμπερασμάτων, ενώ προτείνονται και κάποιες λύσεις για καλύτερη εφαρμογή των αρχών των δύο υπό μελέτη θεωριών στην εκπαίδευση ενηλίκων στα ΣΔΕ.

Α ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Οι πτυχές του όρου «εκπαίδευση ενηλίκων»

1.1 Εννοιολογικό πλαίσιο εκπαίδευσης ενηλίκων

Η εκπαίδευση ενηλίκων αναφέρεται στο πλήρες φάσμα των οργανωμένων εκπαιδευτικών διαδικασιών, που έχουν σχεδιαστεί για άτομα που αναγνωρίζονται ως ενήλικες από την κοινωνία τους. Σύμφωνα με την UNESCO, η εκπαίδευση ενηλίκων περιλαμβάνει κάθε δομημένη μαθησιακή δραστηριότητα — ανεξάρτητα από το περιεχόμενο ή τον σκοπό της — που επιτρέπει στους ενήλικες να αναπτύξουν τις ικανότητές τους, να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους, να βελτιώσουν τα τεχνικά ή επαγγελματικά τους προσόντα ή να ακολουθήσουν εντελώς νέες κατευθύνσεις στη ζωή τους. Πρόκειται για μια διαδικασία μέσω της οποίας οι ενήλικες μπορούν να μετασχηματίσουν τις στάσεις, τις συμπεριφορές και τις προοπτικές τους, με στόχο τόσο την προσωπική ανάπτυξη όσο και την ενεργό συμμετοχή στην κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική ανάπτυξη. Στην ουσία, η εκπαίδευση ενηλίκων δεν περιορίζεται στην τυπική σχολική εκπαίδευση, αλλά περιλαμβάνει την επαγγελματική κατάρτιση, την κοινοτική εκπαίδευση, τα προγράμματα προσωπικής ανάπτυξης και κάθε μαθησιακή εμπειρία που υποστηρίζει τους ενήλικες στην προσαρμογή τους σε μεταβαλλόμενα περιβάλλοντα. Δίνει έμφαση στην αυτονομία, την ενδυνάμωση και το δικαίωμα κάθε ατόμου να συνεχίζει να μαθαίνει καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του. Επιπλέον, εξυπηρετεί έναν διττό σκοπό: την προώθηση της ολιστικής ανάπτυξης του ατόμου και τη συμβολή σε μια ισορροπημένη και βιώσιμη κοινωνική πρόοδο (Courau, 2000). Μέσω της εκπαίδευσης ενηλίκων, οι άνθρωποι αποκτούν τα εργαλεία για να αντιμετωπίσουν τις σύγχρονες προκλήσεις, να βελτιώσουν την ποιότητα ζωής τους και να συμμετέχουν πιο πλήρως και με μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση στις κοινότητες στις οποίες ανήκουν.

Η εκπαίδευση ενηλίκων συνιστά διάσταση της δια βίου μάθησης. Ο όρος δια βίου μάθηση αναφέρεται στη συνεχή διαδικασία μέσω της οποίας τα άτομα αποκτούν γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους. Στις περισσότερες χώρες,

αντιπροσωπεύει μια νέα εκπαιδευτική φιλοσοφία που διαμορφώθηκε από τις ραγδαίες αλλαγές της κοινωνίας της πληροφορίας και της γνώσης (Ιντζίδης, 2006). Καθώς η προσαρμογή γίνεται απαραίτητη, η εκπαίδευση πρέπει να επεκτείνεται πέρα από την παιδική ηλικία και να πραγματοποιείται συνεχώς, ανταποκρινόμενη στις εξελισσόμενες κοινωνικές και τεχνολογικές συνθήκες. Από τη δεκαετία του 1960, μελετητές όπως ο Knowles, διαφοροποιήθηκαν σημαντικά από την παραδοσιακή σχολική εκπαίδευση, τονίζοντας ότι οι ενήλικες μαθαίνουν με διαφορετικό τρόπο από τα παιδιά και επιδιώκουν την εκπαίδευση με διαφορετικούς στόχους. Οι ενήλικες διαθέτοντας ξεχωριστά χαρακτηριστικά, όπως πλήρη προσωπική ανάπτυξη, προοπτική προσανατολισμένη στο μέλλον, διαμορφώνεται ο τρόπος, με τον οποίο μαθαίνουν, λαμβάνουν αποφάσεις και συμμετέχουν σε εκπαιδευτικές εμπειρίες (Rogers, 1996). Οι ενήλικες διαθέτουν εμπειρία ζωής, αυτοκαθοδήγηση και καθορισμένους στόχους, γεγονός που καθιστά τη μαθησιακή τους διαδικασία πιο σκόπιμη, στοχαστική και προσανατολισμένη στο πλαίσιο σε σύγκριση με εκείνη των νεότερων μαθητών. Όταν η εκπαίδευση ενηλίκων υιοθετεί αυτή την οπτική, γίνεται ένας χώρος, όπου οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να επαναξιολογήσουν κριτικά τις αιτίες και τις ιδεολογικές ρίζες των προκλήσεων που αντιμετωπίζουν και να αναζητήσουν ουσιαστικές, πρακτικές λύσεις. Η δια βίου εκπαίδευση θεωρεί την εκπαίδευση ως μια συνεχή, αλληλένδετη διαδικασία και όχι ως μια σειρά μεμονωμένων εμπειριών, έχοντας ως προϋπόθεση τη συνεχή αλληλεπίδραση μεταξύ της μάθησης και του ευρύτερου κοινωνικού, οικονομικού, πολιτικού και πολιτιστικού πλαισίου (Βεργίδης, 2001). Κατά αυτόν τον τρόπο, υποστηρίζει τα άτομα στην προσαρμογή τους στις αλλαγές, στην ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων και στη διατήρηση της ενεργού συμμετοχής τους στην κοινωνία.

1.2 Οι στόχοι των ενηλίκων αναφορικά με την εκπαίδευσή τους

Σε αντίθεση με τους ανηλίκους, στους οποίους η ταυτότητά τους ως μαθητές συνδέεται με την ηλικία και τις κοινωνικές προσδοκίες και όχι με μια συνειδητή επιλογή, οι ενήλικες εισέρχονται σε μαθησιακά περιβάλλοντα σκόπιμα, καθώς αποφασίζουν να συμμετάσχουν στην εκπαίδευση έχοντας συγκεκριμένα κίνητρα, που συνδέονται με το τρέχον στάδιο της ζωής τους, τις ευθύνες και τις προκλήσεις τους. Η συμμετοχή τους βασίζεται σε αντιληπτές ανάγκες (π.χ. την απόκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων για τη διαχείριση των τρεχουσών εργασιών, την υπέρβαση εμποδίων ή την προετοιμασία για

μελλοντικές ευκαιρίες). Επιπρόσθετα, οι ανήλικοι μαθητές αποδέχονται την εξάρτηση από τον δάσκαλο ως μέρος της διαδικασίας ενηλικίωσης, χωρίς να απειλείται η ταυτότητά τους. Στον αντίποδα, οι ενήλικες, ωστόσο, συχνά βιώνουν την εξάρτηση - ακόμη και την συναινετική - ως αντίθετη με την αντίληψή τους για αυτονομία, ευθύνη και ωριμότητα, καθιστώντας τις σχέσεις εκπαιδευτικού-μαθητή πιο περίπλοκες και αμφίβολες (Rogers, 2003b). Οι ενήλικες φτάνουν με σαφείς, αυτοκαθορισμένους στόχους οι οποίοι κατηγοριοποιούνται ως εξής:

- Οι επαγγελματικοί σκοποί είναι συχνά οι πιο σημαντικοί, καθώς πολλοί ενήλικες επιδιώκουν την εκπαίδευση για να βελτιώσουν τις ευκαιρίες τους ή να διατηρήσουν τη σημασία τους σε μια συνεχώς μεταβαλλόμενη αγορά εργασίας. Σε έναν κόσμο όπου οι τεχνολογικές και οργανωτικές αλλαγές συμβαίνουν με ταχείς ρυθμούς, οι ενήλικες αναζητούν συχνά την απόκτηση νέων προσόντων - δεξιοτήτων για να εξασφαλίσουν απασχόληση, να επιτύχουν ανοδική κινητικότητα ή να μεταβούν σε αναδυόμενους επαγγελματικούς τομείς. Η μάθηση στη συγκεκριμένη περίπτωση συνδέεται στενά με την οικονομική σταθερότητα, την επαγγελματική εξέλιξη και την ικανότητα προσαρμογής στις εξελισσόμενες απαιτήσεις του χώρου εργασίας (Brookfield, 1991).

- Οι στόχοι εκπλήρωσης κοινωνικών ρόλων αναδύονται όταν οι ενήλικες αισθάνονται την ανάγκη να αποδώσουν πιο αποτελεσματικά στους διάφορους κοινωνικούς και κοινοτικούς ρόλους τους. Αυτό μπορεί να περιλαμβάνει την απόκτηση δεξιοτήτων για ενεργή συμμετοχή σε πολιτικές ή πολιτιστικές ομάδες, την προσαρμογή σε ένα νέο πολιτισμικό περιβάλλον κατά τη μετανάστευση ή την απόκτηση περισσότερων ικανοτήτων και γνώσεων ως γονείς. Η εκπαίδευση, υπό αυτή την έννοια, ενισχύει την ικανότητά τους να συμμετέχουν ουσιαστικά στην κοινωνία και να ανταποκρίνονται στις μεταβαλλόμενες κοινωνικές προσδοκίες. Πρόκειται για στόχο της μετασχηματίζουσας εκπαίδευσης, σύμφωνα με τον οποίο στις σύγχρονες κοινωνίες είναι ζωτικής σημασίας η εκπαίδευση να καλλιεργεί ενεργούς, κοινωνικά υπεύθυνους και κριτικά σκεπτόμενους πολίτες, ακόμη και όταν αυτό συγκρούεται με κυρίαρχες επιδιώξεις των κρατούντων και εξουσιαστικών δομών (Mezirow, 2004).

- Οι στόχοι προσωπικής ανάπτυξης δίνουν έμφαση στην εσωτερική ανάπτυξη και στη διεύρυνση των οριζόντων του ατόμου. Πολλοί ενήλικες επιδιώκουν τη μάθηση για να εξερευνήσουν νέα ενδιαφέροντα, να εμβαθύνουν την κατανόηση του εαυτού τους και να ασχοληθούν με θέματα όπως η ψυχική και σωματική υγεία, οι τέχνες, τα περιβαλλοντικά ζητήματα και οι ψυχαγωγικές δραστηριότητες. Η μάθηση γίνεται ένας δρόμος για τη

δημιουργικότητα, την αυτοέκφραση και την ψυχολογική ευεξία, υποστηρίζοντας μια πλουσιότερη και πιο ικανοποιητική ζωή (Brookfield, 1991). Εκτός αυτών, ενισχύει τη συμμετοχική δράση στον κοινωνικοπολιτικό βίο, καθώς μέσα από τις γνώσεις το άτομο ενδυναμώνεται και γίνεται ενεργό στη λήψη αποφάσεων – προάγεται ακόμα περισσότερο το πνεύμα εκδημοκρατισμού εντός της κοινωνίας (Σιδηρά & Ναγόπουλος, 2023).

- Τέλος, οι στόχοι που σχετίζονται με το κύρος αντανακλούν κίνητρα που συνδέονται με το γόητρο και την κοινωνική αναγνώριση. Ορισμένοι ενήλικες αναζητούν εκπαιδευτικές εμπειρίες όχι τόσο για πρακτική εφαρμογή, όσο για τη συμβολική αξία που συνδέεται με το να θεωρούνται γνώστες ή καλλιεργημένοι. Σε τέτοιες περιπτώσεις, οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και τα οφέλη για την ταυτότητα που συνδέονται με τη συμμετοχή μπορεί να υπερτερούν του πραγματικού εκπαιδευτικού περιεχομένου (Brookfield, 1991).

1.3 Αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων

Οι ενήλικες, όπως προαναφέρθηκε, ενδιαφέρονται περισσότερο για θέματα που σχετίζονται άμεσα με την εργασία τους ή την προσωπική τους βελτίωση, με την προηγούμενη εμπειρία τους να αποτελεί σημαντικό μαθησιακό πόρο – ως τέτοιος πρέπει να ενσωματώνεται τόσο στην οργάνωση όσο και στο ρυθμό των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, κάτι που συνεπάγεται ότι τα άτομα οφείλουν να συμμετέχουν ενεργά στον σχεδιασμό, την υλοποίηση και την αξιολόγηση της δικής τους μάθησης. Είναι πρόδηλο ότι τα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων πρέπει να βασίζονται στην υπάρχουσα εμπειρία των εκπαιδευομένων, να παραμένουν ευέλικτα και να προσαρμόζονται στις ανάγκες, τις ικανότητες και την ηλικία τους και να προσφέρουν σημαντικά κίνητρα άμεσα σχετιζόμενα με την εργασία ή την προσωπική ανάπτυξη. Οι αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων θέτουν τις βάσεις πάνω στις οποίες στηρίζονται οι πρακτικές μάθησής τους και για την ενίσχυση της κριτικής σκέψης, η ολιστική υιοθέτησή τους μπορεί να μειώσει ή να αντιμετωπίσει αντιφάσεις, διαστρεβλωμένες προοπτικές, σύγχυση και αδυναμίες στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της εκπαίδευσης ενηλίκων (Κόκκος & Λιοναράκης, 1998). Οι αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων συνδέονται, όπως θα φανεί παρακάτω στην εργασία, θεμελιωδώς με τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας. Συγκεκριμένα, η αξιοποίηση της προηγούμενης εμπειρίας ως μαθησιακού πόρου συνδέεται άμεσα με τον διαλογικό χαρακτήρα της παιδαγωγικής Freire και τη βιωματική μάθηση της Montessori. Η

ενεργός συμμετοχή των εκπαιδευομένων στον σχεδιασμό και την αξιολόγηση της μάθησης αντιστοιχεί στη μαθητοκεντρική προσέγγιση και των δύο παιδαγωγών. Επιπλέον, η έμφαση στην ευελιξία, την προσαρμογή στις ατομικές ανάγκες και την ανάπτυξη κριτικής σκέψης αποτελεί κοινό τόπο με τα ερευνητικά ερωτήματα που εξετάζουν την εφαρμογή πρακτικών όπως η αυτενέργεια, ο διάλογος και η χειραφέτηση. Αποτέλεσμα είναι να αναδεικνύεται ως ιδιαίτερα κρίσιμη η συμβολή των εν λόγω αρχών μάθησης ενηλίκων στη διασφάλιση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Σιδηρά & Ναγόπουλος, 2023).

1.3.1 Ουσιαστική σύνδεση μεταξύ σκέψης και δράσης

Η πρώτη αρχή υπογραμμίζει ότι η ουσιαστική εκπαίδευση ενηλίκων προκύπτει από τη δυναμική αλληλεπίδραση μεταξύ σκέψης και δράσης. Σε αντίθεση με τα παραδοσιακά, θεωρητικά μοντέλα διδασκαλίας, η εκπαίδευση ενηλίκων απαιτεί τη σκόπιμη ενεργοποίηση των εκπαιδευομένων μέσω στρατηγικών που συνδέουν την εννοιολογική κατανόηση με την πρακτική του πραγματικού κόσμου. Επειδή οι ενήλικες εισέρχονται στο μαθησιακό περιβάλλον με συγκεκριμένες εμπειρίες και πρακτικές ανάγκες, η καθαρά θεωρητική διδασκαλία όχι μόνο περιορίζει τη συμμετοχή, αλλά και υπονομεύει την ανάπτυξη εφαρμόσιμων ικανοτήτων, ιδίως όταν η απόκτηση δεξιοτήτων αποτελεί ρητό στόχο. Για να αντιμετωπιστεί αυτό, τα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων πρέπει να σχεδιαστούν σκόπιμα ώστε να ενσωματώνουν ευκαιρίες εμπειρικής μάθησης. Τέτοιες ευκαιρίες επιτρέπουν στους εκπαιδευομένους να αντιμετωπίζουν αυθεντικές εργασίες, να αναστοχάζονται τις εμπειρίες τους και να βελτιώνουν την κατανόησή τους μέσω ενός κύκλου δράσης και αναστοχασμού. Αυτή η κυκλική διαδικασία ενισχύει τη γνωστική επεξεργασία, ενισχύει τη μεταφορά της μάθησης και χτίζει την αυτοπεποίθηση στην εφαρμογή της γνώσης σε πρακτικά περιβάλλοντα. Οι ενεργητικές και συμμετοχικές μέθοδοι διδασκαλίας — όπως μελέτες περιπτώσεων, προσομοιώσεις, δραστηριότητες επίλυσης προβλημάτων, συνεργατικά έργα και πρακτικά εργαστήρια — διαδραματίζουν κεντρικό ρόλο στην εφαρμογή αυτής της αρχής (Κόκκος & Λιοναράκης, 1998 ; Rogers, 1999).

1.3.2 Ο εκπαιδευόμενος στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας

Η δεύτερη αρχή υπογραμμίζει ότι η εκπαίδευση ενηλίκων πρέπει να είναι εγγενώς επικεντρωμένη στον ενήλικο, αναγνωρίζοντας ότι οι ενήλικες ασχολούνται με τη μάθηση με σαφώς καθορισμένα ενδιαφέροντα, ανάγκες και προσδοκίες. Σε αντίθεση με τα παραδοσιακά παιδαγωγικά μοντέλα που επιβάλλουν προκαθορισμένο περιεχόμενο, η αποτελεσματική εκπαίδευση ενηλίκων απαιτεί την προσαρμογή της διδασκαλίας σε ό,τι οι ίδιοι θεωρούν σημαντικό και σχετικό. Οι ενήλικες φέρνουν μαζί τους τη συσσωρευμένη εμπειρία ζωής, τις ευθύνες και τα προσωπικά κίνητρα, τα οποία διαμορφώνουν τον τρόπο με τον οποίο ερμηνεύουν και εσωτερικεύουν τις νέες γνώσεις. Επομένως, η διδασκαλία πρέπει να λαμβάνει υπόψη όχι μόνο αυτό που οι εκπαιδευόμενοι θέλουν να μάθουν, αλλά και τις γνωστικές τους προτιμήσεις, το ρυθμό μάθησης και τους πρακτικούς περιορισμούς της καθημερινής τους ζωής. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, ο ρόλος του/της εκπαιδευτή/τριας μετατοπίζεται από μεταφορέα γνώσης σε διαμεσολαβητή και σχεδιαστή της μαθησιακής εμπειρίας. Οι εκπαιδευτές, επιπρόσθετα, πρέπει να καλλιεργούν στους εκπαιδευόμενους την αίσθηση της προσωπικής πρωτοβουλίας και ευθύνης, ενθαρρύνοντάς τους να αναλάβουν την πρωτοβουλία να καθορίσουν τους στόχους και να παρακολουθούν την πρόοδό τους. Αυτή η ενδυνάμωση επιτρέπει στους ενήλικες να εμπλακούν πιο βαθιά και να αναπτύξουν αίσθημα ιδιοκτησίας της μαθησιακής τους πορείας. Συχνά, οι ενήλικες συμμετέχουν στην επιλογή θεμάτων ή στη διαμόρφωση δραστηριοτήτων, εξασφαλίζοντας την ευθυγράμμιση με τις πραγματικές ανάγκες τους. Εξίσου κρίσιμο είναι το να δημιουργηθεί ένα ασφαλές, υποστηρικτικό και σεβασμό περιβάλλον. Οι ενήλικες μαθαίνουν καλύτερα όταν αισθάνονται ψυχολογικά ασφαλείς, εκτιμούνται για τις εμπειρίες τους και είναι ελεύθεροι να εκφράσουν την αβεβαιότητα ή την κριτική τους (Κόκκος & Λιοναράκης, 1998).

1.3.3 Η πορεία προς τη γνώση είναι ευρετική

Η τρίτη αρχή υπογραμμίζει ότι η πορεία προς τη γνώση στην εκπαίδευση ενηλίκων είναι θεμελιωδώς ευρετική, πράγμα που σημαίνει ότι η μάθηση εξελίσσεται μέσω της εξερεύνησης, της προσωπικής ερμηνείας και της κατασκευής νοήματος. Οι ενήλικες φέρνουν μαζί τους εκτεταμένες εμπειρίες ζωής, οι οποίες διαμορφώνουν τις προοπτικές, τις

υποθέσεις και τις στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων τους. Επειδή είναι γενικά αυτόνομοι και ικανοί να αυτοκατευθύνονται, η διδασκαλία πρέπει να σέβεται και να αξιοποιεί αυτή την ανεξαρτησία, αντί να βασίζεται αποκλειστικά σε παραδοσιακές, δασκαλοκεντρικές μεθόδους. Η αρχή συνάδει απόλυτα με τη θεωρία του εποικοδομητισμού/κονστрукτιβισμού, η οποία τονίζει ότι η γνώση δεν μεταδίδεται παθητικά, αλλά χτίζεται ενεργά από τους εκπαιδευόμενους καθώς συνδέουν τις νέες πληροφορίες με προηγούμενες εμπειρίες. Η εκπαιδευτική διαδικασία, σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, οφείλει να ξεκινά από ερεθίσματα που κινητοποιούν τη σκέψη και επιτρέπουν τη συστηματική οργάνωση των πληροφοριών, με έμφαση στις σχέσεις μεταξύ των δεδομένων και όχι στην αποσπασματική γνώση. Σκοπός της μάθησης δεν είναι η αποστήθιση «σωστών» απαντήσεων, αλλά η ανάπτυξη ενός ατομικού γνωστικού μοντέλου και ως εκ τούτου, ο εποικοδομητισμός απορρίπτει το τυποποιημένο πρόγραμμα σπουδών και προκρίνει τη μάθηση μέσω επίλυσης πραγματικών προβλημάτων, δραστηριοτήτων και ασκήσεων που προάγουν τη δημιουργική σκέψη και τη βαθύτερη κατανόηση. Ως αποτέλεσμα, η εκπαίδευση ενηλίκων πρέπει να ενσωματώνει δραστηριότητες βασισμένες στην έρευνα, ευκαιρίες εμπειρικής μάθησης και διαδικασίες αναστοχασμού που δίνουν τη δυνατότητα στους εκπαιδευόμενους να δοκιμάζουν ιδέες, να ερμηνεύουν εκ νέου έννοιες και να καταλήγουν στα δικά τους συμπεράσματα (Κόκκος & Λιοναράκης, 1998).

1.3.4 Κριτικός στοχασμός

Η τέταρτη αρχή υπογραμμίζει τη θεμελιώδη σημασία της κριτικής σκέψης στην εκπαίδευση ενηλίκων. Οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι εισέρχονται σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα με καθιερωμένες προσωπικές, επαγγελματικές και εκπαιδευτικές εμπειρίες, οι οποίες διαμορφώνουν τις αντιλήψεις, τις απόψεις και τις στάσεις τους απέναντι στο αντικείμενο σπουδών. Σε αντίθεση με τους νεότερους μαθητές, οι οποίοι μπορεί να βασίζονται περισσότερο στην καθοδήγηση των εκπαιδευτικών, οι ενήλικες προσεγγίζουν τη μάθηση με ένα προϋπάρχον πλαίσιο γνώσεων και αξιών. Κατά συνέπεια, η απόκτηση γνώσεων δεν είναι απλώς μια διαδικασία παθητικής πρόσληψης, αλλά απαιτεί από τους εκπαιδευόμενους να ασχολούνται ενεργά με τις νέες πληροφορίες, να τις εξετάζουν υπό το πρίσμα των προηγούμενων εμπειριών τους και να αξιολογούν κριτικά τη συνάφεια και την εφαρμογή τους (Κόκκος, & Λιοναράκης, 1998). Αυτή η κριτική προσέγγιση εξασφαλίζει

ότι η μάθηση είναι ουσιαστική και μετασχηματιστική, επιτρέποντας στους ενήλικες να ενσωματώνουν νέες γνώσεις σε πρακτικές ενέργειες, επαγγελματικές συμπεριφορές και προσωπικές αποφάσεις.

1.3.5 Αμφίδρομες σχέσεις

Η πέμπτη αρχή τονίζει την αμοιβαία φύση της σχέσης εκπαιδευτή/τριας – εκπαιδευομένου/ης στην εκπαίδευση ενηλίκων. Η μάθηση δεν είναι μονόδρομη, αλλά προκύπτει από τη δυναμική αλληλεπίδραση, τον διάλογο και την ανταλλαγή μεταξύ εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων. Οι ενήλικες συνεισφέρουν τις δικές τους εμπειρίες, γνώσεις και εμπειρογνωμοσύνη, οι οποίες μπορούν να προκαλέσουν, να εμπλουτίσουν και να βελτιώσουν την κατανόηση και τις διδακτικές πρακτικές του εκπαιδευτικού. Αυτή η αμφίδρομη προσέγγιση αναγνωρίζει ότι κανένα άτομο δεν διαθέτει πλήρη γνώση και ότι το εκπαιδευτικό περιβάλλον ευδοκιμεί χάρη στην αμοιβαία δέσμευση. Η αποτελεσματική εφαρμογή αυτής της αρχής απαιτεί ανοιχτή, ειλικρινή επικοινωνία και μια κουλτούρα εμπιστοσύνης και σεβασμού. Οι εκπαιδευτές πρέπει να δημιουργούν υποστηρικτικά μαθησιακά περιβάλλοντα, παρέχοντας ενθάρρυνση, εποικοδομητική ανατροφοδότηση και συναισθηματική σιγουριά, ιδίως για τους ενήλικες που προσπαθούν να ισορροπήσουν την εργασία, την οικογένεια και άλλες ευθύνες. Τα λάθη αντιμετωπίζονται ως ευκαιρίες για μάθηση και όχι ως αποτυχίες, προωθώντας την ανθεκτικότητα και τη συνεχή ανάπτυξη. Ο ρόλος του/της εκπαιδευτή/τριας εξελίσσεται από μεταδότη γνώσης σε διαμεσολαβητή, μέντορα και συνεργάτη, καθοδηγώντας τους εκπαιδευομένους και ταυτόχρονα μαθαίνοντας από αυτούς (Κόκκος & Λιοναράκης, 1998).

1.4 Το προφίλ και ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων

Το προφίλ του εκπαιδευτικού ενηλίκων έχει εξεταστεί εκτενώς στη βιβλιογραφία, καθώς το αντικείμενο της εκπαίδευσης απαιτεί ένα ξεχωριστό σύνολο ικανοτήτων που υπερβαίνουν την εξειδίκευση στο συγκεκριμένο θέμα – πλήθος μελετητών τονίζουν ότι οι αποτελεσματικοί εκπαιδευτές ενηλίκων πρέπει να συνδυάζουν γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις σε ένα ολοκληρωμένο πλαίσιο επαγγελματικής ικανότητας.

Αρχικά, ο/η εκπαιδευτής/τρια ενηλίκων πρέπει να διαθέτει στέρεες θεωρητικές γνώσεις σχετικά με τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων, τις θεωρίες μάθησης, τις μεθοδολογίες διδασκαλίας και τα εκπαιδευτικά μοντέλα. Συγκεκριμένα, η εξοικείωση με τη βιωματική μάθηση, τη μετασχηματιστική μάθηση και την κριτική παιδαγωγική είναι απαραίτητη. Αυτή η θεωρητική βάση επιτρέπει στους/στις εκπαιδευτές/τριες να σχεδιάζουν προγράμματα μάθησης που είναι παιδαγωγικά ορθά, ανταποκρίνονται στις ανάγκες των ενηλίκων εκπαιδευομένων και είναι ευθυγραμμισμένα με τις σύγχρονες εκπαιδευτικές εξελίξεις. Η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη είναι επομένως μια βασική απαίτηση, καθώς η εκπαίδευση ενηλίκων εξελίσσεται παράλληλα με τις κοινωνικές, τεχνολογικές και οικονομικές αλλαγές (Βερτσέτης, 2003).

Σε δεύτερο επίπεδο, ο/η εκπαιδευτής/τρια πρέπει να επιδείξει μεθοδολογικές και παιδαγωγικές δεξιότητες, όπως είναι η ικανότητα να σχεδιάζει, να οργανώνει και να εφαρμόζει αποτελεσματικά εκπαιδευτικές διαδικασίες, να εφαρμόζει συμμετοχικές και βιωματικές τεχνικές διδασκαλίας και να προσαρμόζει τη διδασκαλία σε διαφορετικούς τρόπους και ρυθμούς μάθησης. Οι εκπαιδευτές/τριες ενηλίκων αναμένεται να διευκολύνουν την ενεργό μάθηση, να ενθαρρύνουν τον διάλογο και να προωθούν την κριτική σκέψη, αντί να βασίζονται σε μεταδοτικές ή αυταρχικές προσεγγίσεις (Knowles, 1998). Αυτή η ικανότητα υποστηρίζει την αυτονομία και την εμπλοκή των εκπαιδευομένων, που είναι βασικοί στόχοι στην εκπαίδευση ενηλίκων.

Οι επικοινωνιακές και διαπροσωπικές δεξιότητες είναι καθοριστικές για την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης ενηλίκων, καθώς η μάθηση στην ενήλικη ζωή είναι θεμελιωδώς σχεσιακή και κοινωνικά δομημένη. Οι εκπαιδευτές/τριες ενηλίκων πρέπει να είναι σε θέση να κατανοούν και να διαχειρίζονται τη δυναμική της ομάδας, να ενθαρρύνουν τη συνεργασία και να διευκολύνουν τον ουσιαστικό διάλογο μεταξύ των εκπαιδευομένων, οι οποίοι συχνά προέρχονται από διαφορετικά κοινωνικά, πολιτισμικά και επαγγελματικά υπόβαθρα. Η ευαισθησία στις προηγούμενες εμπειρίες, τα συναισθήματα και τα κίνητρα των εκπαιδευομένων είναι απαραίτητα, καθώς οι ενήλικες φέρνουν μαζί τους πολύπλοκες ιστορίες ζωής που διαμορφώνουν τον τρόπο με τον οποίο ασχολούνται με τη μάθηση. Όταν οι εκπαιδευτές/τριες επιδεικνύουν ενσυναίσθηση και ενεργητική ακρόαση, καλλιεργούν την εμπιστοσύνη, μειώνουν το άγχος και ενισχύουν τη συμμετοχή — παράγοντες που είναι ιδιαίτερα κρίσιμοι όταν εργάζονται με ευάλωτες, περιθωριοποιημένες ή ετερογενείς ομάδες (Rogers, 2002). Οι εκπαιδευτές/τριες πρέπει να ενεργούν ως στοχαστικοί επαγγελματίες που εξετάζουν κριτικά τις δικές τους υποθέσεις και πρακτικές, δέχονται την

ανατροφοδότηση και παραμένουν ανοιχτοί στην κριτική. Αυτή η ηθική στάση υποστηρίζει τον αμοιβαίο σεβασμό και προάγει μια δημοκρατική κουλτούρα μάθησης, όπου οι εκπαιδευόμενοι αισθάνονται ότι εκτιμώνται ως ίσοι εταίροι στην εκπαιδευτική διαδικασία και όχι ως παθητικοί αποδέκτες γνώσης.

Σε ένα πιο σύγχρονο πλαίσιο, η τεχνολογική ικανότητα έχει επίσης καταστεί απαραίτητη. Οι εκπαιδευτές/τριες ενηλίκων καλούνται όλο και περισσότερο να ενσωματώνουν ψηφιακά εργαλεία, διαδικτυακές πλατφόρμες και μικτά μαθησιακά περιβάλλοντα στην πρακτική τους. Η τεχνολογική παιδεία ενισχύει την προσβασιμότητα, την ευελιξία και την καινοτομία, ιδίως στην επαγγελματική κατάρτιση και τη δια βίου μάθηση, επιτρέποντας στους ενήλικες να εξισορροπούν την εκπαίδευση με τις επαγγελματικές και οικογενειακές τους υποχρεώσεις (Schömann, 2004).

Έχοντας ως πυλώνα τα άνωθεν, ο ρόλος του/της εκπαιδευτή/τριας ενηλίκων διαφέρει ριζικά από αυτόν του παραδοσιακού δασκάλου. Αντί να ενεργεί ως αρχή που μεταδίδει γνώση, ο/η εκπαιδευτής/τρια ενηλίκων λειτουργεί κυρίως ως διαμεσολαβητής, ως συντονιστής και ως κίνητρο της μαθησιακής διαδικασίας. Στην εκπαίδευση ενηλίκων, η μάθηση είναι πιο αποτελεσματική όταν είναι διαλογική, συμμετοχική και επικεντρώνεται στον ίδιο τον ενήλικο. Η ευθύνη του/της εκπαιδευτή/τριας είναι να δημιουργήσει συνθήκες που ενθαρρύνουν την αλληλεπίδραση, τον προβληματισμό και την ενεργό συμμετοχή, βοηθώντας τους εκπαιδευόμενους να συνδέσουν τις νέες γνώσεις με την προσωπική και επαγγελματική τους πραγματικότητα. Οφείλει να υποστηρίζει την επικοινωνία εντός της ομάδας, να διαχειρίζεται τις διαφορές και να διασφαλίζει ότι όλες οι φωνές ακούγονται. Ενεργώντας κατά αυτόν τον τρόπο, καθοδηγεί τη μάθηση χωρίς να επιβάλλει ερμηνείες, ενθαρρύνοντας την αυτονομία και την κριτική σκέψη. Αυτός ο ρόλος μετατρέπει την εκπαίδευση ενηλίκων σε μια συνεργατική διαδικασία, όπου η γνώση κατασκευάζεται από κοινού και η μάθηση γίνεται ουσιαστική, ενδυναμωτική και άμεσα σχετική με τη ζωή των εκπαιδευομένων (Rogers, 1996).

Ο/η εκπαιδευτής/τρια, επομένως, αποτελεί τον κρίσιμο ενδιάμεσο κρίκο μεταξύ θεωρίας και πράξης. Η γνώση του, δε, για τις υπό μελέτη αρχές Montessori και Freire, οι στάσεις του απέναντι στη μαθητοκεντρική μάθηση και η ικανότητά του να εφαρμόζει διαλογικές και βιωματικές πρακτικές καθορίζουν αν αυτές οι παιδαγωγικές θα παραμείνουν θεωρητικές ή θα ενσωματωθούν ουσιαστικά στην εκπαιδευτική διαδικασία, επηρεάζοντας την ποιότητα της μάθησης.

1.5 Εμπόδια στη μάθηση

Τα εμπόδια στη μάθηση στην εκπαίδευση ενηλίκων συχνά προέρχονται από ψυχολογικούς, συναισθηματικούς και θεσμικούς παράγοντες που επηρεάζουν σημαντικά την εμπλοκή και την πρόοδο των εκπαιδευομένων. Τα εμπόδια στη μάθηση, μπορούν να θεωρηθούν βασικές μεταβλητές που ερμηνεύουν τη σημαντική απόκλιση μεταξύ θεωρητικής αποδοχής και πρακτικής εφαρμογής των παιδαγωγικών αρχών. Ένα σημαντικό εμπόδιο είναι η αντίσταση στη νέα μάθηση, η οποία προκύπτει από βαθιά ριζωμένες πεποιθήσεις, αξίες και στάσεις που διαμορφώνονται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής ενός ατόμου. Αυτές οι πεποιθήσεις είναι συχνά φορτισμένες συναισθηματικά και στενά συνδεδεμένες με την προσωπική ταυτότητα, γεγονός που τις καθιστά δύσκολο να αμφισβητηθούν ή να αλλάξουν (Καραλής, 2013). Ως αποτέλεσμα, οι ενήλικες μπορεί να απορρίπτουν νέες ιδέες που αμφισβητούν τις καθιερωμένες απόψεις τους.

Ένα άλλο σημαντικό εμπόδιο είναι η έλλειψη αυτοπεποίθησης, η οποία συχνά έχει τις ρίζες της σε προηγούμενες εκπαιδευτικές ή αναπτυξιακές εμπειρίες. Οι ενήλικες που έχουν βιώσει ακαδημαϊκή αποτυχία ή περιθωριοποίηση μπορεί να αμφιβάλλουν για τις μαθησιακές τους ικανότητες, με αποτέλεσμα να αποσύρονται, να γίνονται παθητικοί ή να φοβούνται να συμμετάσχουν. Στενά συνδεδεμένο με αυτό είναι το έντονο άγχος και ο φόβος της αποτυχίας, που μπορούν να εμποδίσουν τη συγκέντρωση, την ανάληψη κινδύνων και την ανοιχτή στάση απέναντι σε νέες μαθησιακές εμπειρίες. Το άγχος εκδηλώνεται συχνά σε καταστάσεις αξιολόγησης ή ομαδικές δραστηριότητες, ενισχύοντας τις αρνητικές αντιλήψεις για τον εαυτό (Μάγος & Αγγελή, 2005).

Στο ίδιο πλαίσιο αναφοράς, σε αυτό της ψυχολογίας, αυτού του είδους τα εμπόδια είναι από τα σημαντικότερα στην εκπαίδευση ενηλίκων, καθώς επηρεάζουν άμεσα την κινητοποίηση, την αποτελεσματικότητα και την εμπλοκή με τη διαδικασία. Ο φόβος είναι ένας κυρίαρχος παράγοντας, που συχνά εκφράζεται μέσω αμφιβολιών που σχετίζονται με την ηλικία, το χρόνο που έχει περάσει από την επίσημη εκπαίδευση ή την αναμενόμενη αποτυχία. Σκέψεις όπως «Έχουν περάσει πολλά χρόνια από την τελευταία φορά που ήμουν σε μια τάξη — θα τα καταφέρω;» ή «Είμαι πολύ μεγάλος για να επιστρέψω στο σχολείο» αντανακλούν την εσωτερικευμένη ανασφάλεια και τις αρνητικές εκπαιδευτικές εμπειρίες του παρελθόντος. Αυτοί οι φόβοι μπορούν να εμποδίσουν τη συμμετοχή, να μειώσουν την επιμονή και να περιορίσουν την ανάληψη κινδύνων στις μαθησιακές δραστηριότητες.

Πέρα από τους ατομικούς παράγοντες, το ίδιο το εκπαιδευτικό πλαίσιο μπορεί να λειτουργήσει ως εμπόδιο. Οι γραφειοκρατικές διαδικασίες, οι άκαμπτες οργανωτικές δομές ή οι αποθαρρυντικές στάσεις του διοικητικού προσωπικού μπορεί να αποξενώσουν τους ενήλικες και να μειώσουν την κινητοποίησή τους. Όταν τα ιδρύματα δεν παρέχουν υποστηρικτικό, ευέλικτο και σεβασμό περιβάλλον, οι εκπαιδευόμενοι μπορεί να αισθάνονται υποτιμημένοι ή αποκλεισμένοι (Καραλής, 2013).

Η κατανόηση αυτών των εμποδίων είναι απαραίτητη για τους/τις εκπαιδευτές/τριες ενηλίκων, οι οποίοι πρέπει να υιοθετήσουν προσεγγίσεις που βασίζονται στην ενσυναίσθηση και επικεντρώνονται στον εκπαιδευόμενο και να υποστηρίξουν θεσμικές πρακτικές που προωθούν τη συμμετοχή, την ψυχολογική ασφάλεια και τις συμπεριληπτικές μαθησιακές εμπειρίες.

1.6 Εννοιοδότηση και σκοπός των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας

Το φαινόμενο της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου αποτελεί κρίσιμο ζήτημα σε παγκόσμιο επίπεδο, το οποίο συνδέεται στενά με μακροπρόθεσμες αρνητικές συνέπειες, όπως η ανεργία, ο κοινωνικός αποκλεισμός, η φτώχεια και τα προβλήματα υγείας (Rogers, 1996). Ανταποκρινόμενα σε αυτή την πρόκληση, τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας έχουν αναδειχθεί ως ένα ζωτικής σημασίας εκπαιδευτικό μοντέλο. Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας είναι δημόσια εκπαιδευτικά ιδρύματα σχεδιασμένα για ενήλικες και νέους που δεν έχουν ολοκληρώσει την υποχρεωτική εκπαίδευσή τους. Η πρωταρχική αποστολή τους είναι να προσφέρουν μια «δεύτερη ευκαιρία» στα άτομα να αποκτήσουν ένα προσόν ισοδύναμο με απολυτήριο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, επανασυνδέοντάς τα έτσι με το εκπαιδευτικό σύστημα και βελτιώνοντας τις προοπτικές τους για κοινωνικοοικονομική ένταξη. Οι στόχοι των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας είναι ολιστικοί. Συγκεκριμένα, στοχεύουν στην ολοκληρωμένη ανάπτυξη του εκπαιδευόμενου, διευκολύνοντας την πληρέστερη συμμετοχή του στην οικονομική, κοινωνική και πολιτιστική ζωή (INEΔIBIM, 2026). Η υιοθέτηση της κουλτούρας της διά βίου εκπαίδευσης δεν αφορά μόνο την απόκτηση τίτλων, αλλά και την αποκατάσταση της αυτοεκτίμησης, την επανασύνδεση των μαθητών με την εκπαίδευση, καθώς και την απόκτηση σύγχρονων γνώσεων και στάσεων που είναι απαραίτητες για τον εργασιακό χώρο (Βεκρής, 2003).

Το ηλικιακό εύρος των εκπαιδευόμενων σε αυτού του είδους τα σχολεία ποικίλλει ανάλογα με τη χώρα, αλλά γενικά επικεντρώνεται στους νέους ενήλικες. Για παράδειγμα, στη Γαλλία το πρόγραμμα «École de la deuxième chance» απευθύνεται αποκλειστικά σε άτομα ηλικίας 16 έως 25 ετών που έχουν εγκαταλείψει το σχολείο και είναι άνεργοι, ενώ στην Ελλάδα, απευθύνονται σε πολίτες ηλικίας 18 ετών και άνω, δίνοντας συχνά προτεραιότητα σε ηλικίες 18 έως 35 ετών. Ως προς το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο, τα συνήθη χαρακτηριστικά των μαθητευόμενων των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας συχνά αντανακλούν τα πολλαπλά ζητήματα που αντιμετωπίζουν αυτά τα άτομα (ανεργία, προέλευση από μονογονεϊκή οικογένεια, υπαγωγή σε περιθωριοποιημένη ομάδα κ.ά.) (Hadjar, 2025).

Το παιδαγωγικό πλαίσιο των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας στηρίζεται σε τρεις θεμελιώδεις πυλώνες: την ευελιξία, την ολιστική προσέγγιση και τις πολλαπλές γραμματικές ικανότητες, δημιουργώντας ένα εκπαιδευτικό μοντέλο που αντιτίθεται σκόπιμα στα παραδοσιακά, άκαμπτα συστήματα. Ως προς την ευελιξία, τα προγράμματα σπουδών είναι ανοιχτά και επικεντρωμένα στον/στην εκπαιδευόμενο/μενη, αναγνωρίζοντας ότι οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι επιστρέφουν στην εκπαίδευση με διαφορετικές εμπειρίες ζωής, επαγγελματικό ιστορικό και προσωπικές προκλήσεις. Αντί να ακολουθεί μια σταθερή, γραμμική εξέλιξη, η μαθησιακή πορεία προσαρμόζεται στις ανάγκες, τις προηγούμενες γνώσεις και τους στόχους του ατόμου. Αυτή η ευελιξία επεκτείνεται στα ωράρια, στο ρυθμό και ακόμη και στις μεθόδους αξιολόγησης, αφαιρώντας τα εμπόδια που συχνά αποκλείουν τους μη παραδοσιακούς εκπαιδευόμενους (Βεκρής, 2003).

Η ολιστική προσέγγιση συμπληρώνει αυτό το μοντέλο, θεωρώντας τον/την εκπαιδευόμενο/μενη ως ολοκληρωμένο άτομο και όχι απλώς ως δοχείο γνώσης. Η εκπαίδευση στοχεύει να μετατρέψει το σχολείο από χώρο μετάδοσης γνώσης σε χώρο παραγωγής γνώσης. Διδακτικές μέθοδοι όπως η συνεργατική ομαδική εργασία, ο ελεύθερος διάλογος, το brainstorming και η μάθηση με βάση τα έργα εμπλέκουν ενεργά τους εκπαιδευόμενους. Κρίσιμης σημασίας είναι το γεγονός ότι το μαθησιακό περιβάλλον εκτείνεται πέρα από την τάξη σε επιχειρήσεις, πολιτιστικούς χώρους και πραγματικά περιβάλλοντα, καθιστώντας την εκπαίδευση σχετική και πρακτική (Βεκρής, 2003).

Όσον αφορά την τελευταία αρχή, ο πυρήνας του προγράμματος σπουδών εκτείνεται πολύ πέρα από τη βασική ανάγνωση και γραφή. Οι εκπαιδευόμενοι αναπτύσσουν την ικανότητα να αξιολογούν κριτικά ποικίλους λόγους και να λειτουργούν σε διαφορετικές επικοινωνιακές καταστάσεις. Ενώ οι πρακτικές συνήθους μάθησης περιλαμβάνουν

επαναληπτικά μαθήματα στη μητρική γλώσσα και τα μαθηματικά, την πληροφορική, τις ξένες γλώσσες, την κοινωνική και περιβαλλοντική εκπαίδευση, την πολιτιστική-αισθητική εκπαίδευση και τον επαγγελματικό προσανατολισμό, η μάθηση στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας παρέχει πρακτική εμπειρία καθώς επιτυγχάνεται με βάση την εργασία και μάλιστα σε συνεργασία με εταιρίες (INEΔIBIM, 2026).

1.7 Η επίδραση των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας

Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας έχουν βαθύ αντίκτυπο, καθώς μεταμορφώνουν τη ζωή των ατόμων που εγκατέλειψαν πρόωρα το σχολείο. Η αποτελεσματικότητά τους δεν έγκειται μόνο στην απόκτηση ακαδημαϊκών πιστοποιητικών, αλλά και στην αποκατάσταση της αυτοεκτίμησης, της κινητοποίησης και των κοινωνικών δεξιοτήτων των εκπαιδευόμενων. Αναλυτικότερα, πολλοί εκπαιδευόμενοι φτάνουν στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας έχοντας βιώσει αποτυχία, απογοήτευση και αποξένωση στο πλαίσιο του παραδοσιακού σχολικού συστήματος. Το περιβάλλον ενός Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας βοηθά στην αποκατάσταση της χαμηλής αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησής τους. Οι εκπαιδευόμενοι ανακαλύπτουν εκ νέου τη δική τους ικανότητα μάθησης, η οποία έχει πολλαπλασιαστικό αποτέλεσμα σε όλους τους τομείς της ζωής τους, αναπτύσσοντας μια νέα, θετική ταυτότητα. Από κοινωνική άποψη, τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, αφενός συμβάλλουν στο σπάσιμο των κύκλων αποκλεισμού, αφετέρου μειώνουν την πιθανότητα μακροχρόνιας ανεργίας, φτώχειας και κοινωνικής απομόνωσης. Οι απόφοιτοι/ες είναι καλύτερα προετοιμασμένοι/ες να συμμετέχουν ενεργά στις κοινότητές τους και να αναζητήσουν σταθερή, ουσιαστική εργασία (Blagoeva, 2024).

Από εκπαιδευτικής άποψης, τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας είναι αποτελεσματικά επειδή αντιπροσωπεύουν το αντίθετο ενός άκαμπτου, ενιαίου μοντέλου. Το πρόγραμμα σπουδών είναι προσαρμοσμένο στις πραγματικές ανάγκες και τις εμπειρίες ζωής των ενήλικων εκπαιδευόμενων, καθιστώντας την εκπαίδευση και πάλι σχετική. Η χρήση της μάθησης βάσει των πρακτικών ασκήσεων και των ολιστικών υπηρεσιών υποστήριξης (όπως η συμβουλευτική) αντιμετωπίζει εμπόδια που ένα παραδοσιακό σχολείο αγνοεί. Η αποτελεσματικότητα, επομένως, φαίνεται στη διατήρηση των εκπαιδευόμενων και στην επιτυχή επανένταξή τους. Εκπαιδευόμενοι/ες που στο παρελθόν είχαν εγκαταλείψει

εντελώς την εκπαίδευση, τώρα ολοκληρώνουν τις σπουδές τους και προχωρούν σε περαιτέρω κατάρτιση ή απασχόληση (Blagoena, 2024).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Η προσέγγιση του Paulo Freire και οι βασικές αρχές της θεωρίας του

2.1 Βιογραφία και παιδαγωγικό έργο του Freire

Η θεωρία του Freire επιλέχθηκε για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας διότι προσφέρει ένα ριζοσπαστικό, πολιτικά συνειδητό πλαίσιο για την εκπαίδευση ενηλίκων, το οποίο ευθυγραμμίζεται με τον θεσμικό σκοπό των ΣΔΕ για κοινωνική επανένταξη και χειραφέτηση. Υπό το πρίσμα της θεωρίας του, δίνεται η δυνατότητα να διερευνηθεί όχι μόνο αν εφαρμόζονται συμμετοχικές πρακτικές, αλλά και αν η εκπαίδευση στα ΣΔΕ αποκτά πολιτικό περιεχόμενο – δηλαδή αν οδηγεί σε κριτική ανάλυση των αιτιών του αποκλεισμού και σε συλλογική δράση για κοινωνική αλλαγή, στοιχεία που άλλες θεωρίες παραβλέπουν.

Ο Paulo Freire (1921-1997), Βραζιλιάνος παιδαγωγός και φιλόσοφος, υπήρξε ένας από τους πιο επιδραστικούς παιδαγωγούς του 20^{ου} αιώνα και συνέβαλε σημαντικά μέσα από το έργο του στην κριτική θεώρηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η «Κριτική Παιδαγωγική» της οποίας αποτέλεσε εκ των ιδρυτών της σηματοδοτεί τη φιλοσοφική θεώρηση μιας ανθρωπότητας απελευθερωμένη από την καταπίεση μέσα από μια συνεχή κριτική και αγώνα όπου η σκέψη μετατρέπεται σε δράση (Giroux 1985: xvii). Μέσα από τα προγράμματα γραμματισμού για ευάλωτες κοινωνικές ομάδες στα οποία συμμετείχε τις δεκαετίες του 1960 και 1970 στη Λατινική Αμερική ανέδειξε τη δυναμική της εκπαίδευσης ως μια διαδικασία κοινωνικής ένταξης αλλά και κοινωνικής αλλαγής (Jarvis, 2004).

Σύμφωνα με τον Freire η εκπαίδευση δεν είναι ουδέτερη αλλά έχει πολιτική διάσταση χειραγωγώντας τους εκπαιδευομένους με το υφιστάμενο σύστημα εκπαίδευσης και αυτό μπορεί μόνο να ανατραπεί μέσα από την κριτική θεώρηση και δράση (Σιπητάνου, 2011). Η μάθηση δεν αποτελεί μια παθητική διαδικασία όπου μετατρέπεται απλά σε δέκτη πληροφοριών, αλλά σε μια ενεργή συμμετοχική εμπειρία όπου συνυπάρχουν η συνείδηση, η δράση και η αλληλεπίδραση (Freire, 1974). Ουσιαστικά, ο Freire αντιτίθεται στη λεγόμενη «τραπεζική εκπαίδευση» αποταμίευσης πληροφοριών προτείνοντας ένα μοντέλο της κριτικής σκέψης και της διαλογικής σχέσης εκπαιδευόμενου εκπαιδευτή μέσα από την οποία έρχεται η συνειδητοποίηση και η βαθύτερη κατανόηση των δομών εξουσίας που αποτελούν την υφιστάμενη κοινωνική πραγματικότητα. Η τραπεζική αντίληψη της εκπαίδευσης, όπως την περιγράφει ο Freire, παρουσιάζει τη μάθηση ως μια διαδικασία

«αποταμίευσης» γνώσεων, όπου ο/η εκπαιδευτής/τρια λειτουργεί ως «καταθέτης» πληροφοριών και οι εκπαιδευόμενοι/ες ως παθητικά «ταμιευτήρια» που απλώς δέχονται, απομνημονεύουν και αναπαράγουν ό,τι τους δίνεται

Σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της φιλοσοφίας του αλλά και της γενικότερης δράσης του έπαιξαν οι έντονες κοινωνικές αντιθέσεις στη Λατινική Αμερική εκείνη την εποχή. Οι κοινωνικές ανισότητες, ο εκτεταμένος αναλφαβητισμός και η κοινωνική αδικία αποτέλεσαν πρόσφορο έδαφος εφαρμογής των εκπαιδευτικών του προγραμμάτων και καθόρισαν τις παιδαγωγικές του θέσεις (Γρόλλιος, 2005). Ο Freire αναγνώρισε την αναπαραγωγή ενός μοντέλου καταπίεσης όχι μόνο οικονομικο-πολιτικά αλλά και στον τομέα της γλώσσας, του πολιτισμού και της εκπαίδευσης. Η ανατροπή του μοντέλου αυτού ξεκινά από τη κριτική συνειδητοποίηση και συνεχίζεται με τη συνεχή κριτική. Πρόκειται για μια κατανόηση της πραγματικότητας σε βάθος ώστε να μπορεί να μετασχηματιστεί και όχι απλά για μια μεταγνωστική διαδικασία.

2.2 Το γενικό πλαίσιο της θεωρίας του Freire

Η θεωρία του Paulo Freire, γνωστή ως κριτική ή απελευθερωτική παιδαγωγική, βασίζεται στην ιδέα ότι η εκπαίδευση δεν είναι απλή μεταφορά γνώσεων, αλλά διαδικασία χειραφέτησης και κοινωνικής αλλαγής. Κεντρική έννοια αποτελεί η συνειδητοποίηση (conscientização), μέσω της οποίας οι εκπαιδευόμενοι/ες αναπτύσσουν κριτική επίγνωση της κοινωνικής πραγματικότητας, κατανοούν τις ανισότητες και αναλαμβάνουν δράση για να τις αμφισβητήσουν. Η εκπαίδευση πρέπει να βασίζεται στον διάλογο και όχι στην παθητική απομνημόνευση, καθώς ο/η εκπαιδευτής/τρια λειτουργεί ως συνεργάτης και όχι ως αυθεντία. Η επιστημολογική αυτή προσέγγιση δίνει έμφαση στην αποκωδικοποίηση με κριτήριο τα προσωπικά βιώματα ως κρίσιμη πράξη γνώσης και βάσει αυτής η εκπαίδευση πρέπει να μετακινηθεί από την άμεση, περιγραφική γλώσσα προς την ανάλυση αφηρημένων και θεωρητικών εννοιών, όπως λ.χ. η εξουσία και η παραγωγή (Μάνθου, 2007).

Εξίσου σημαντική είναι η έννοια της πράξης (praxis), που συνδέει τη γνώση με την πρακτική εφαρμογή για ουσιαστική αλλαγή στη ζωή των εκπαιδευομένων. Η γνώση αναδύεται μέσω της διαλεκτικής σχέσης μεταξύ υποκειμένου και αντικειμένου, επιτρέποντας στους/στις εκπαιδευόμενους/ες να αναστοχαστούν τις δικές τους υπαρξιακές συνθήκες. Για τον Freire, η γνώση είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τη δράση: μαθαίνουμε

για να δράσουμε και να μεταμορφώσουμε τον κόσμο. Απορρίπτει την έννοια της γνώσης ως ουδέτερης συσσώρευσης, επιμένοντας αντίθετα ότι η εκπαίδευση πρέπει να αποκαλύπτει τις κοινωνικές σχέσεις και να ενδυναμώνει τους/τις εκπαιδευόμενους/ες, ώστε να αμφισβητούν και να αλλάζουν τις καταπιεστικές δομές μέσω της στοχαστικής πράξης. Επιπλέον, η εκπαίδευση πρέπει να σέβεται την εμπειρία και τις ανάγκες των εκπαιδευομένων, χρησιμοποιώντας την προσωπική τους εμπειρία ως βάση για εκπαίδευση. Στόχος της θεωρίας είναι η δημιουργία ενεργών, κριτικά σκεπτόμενων πολιτών που μπορούν να συμβάλουν σε μια δίκαιη και ισότιμη κοινωνία (Jarvis, 2004).

2.3 Οι αρχές της θεωρίας του Freire

2.3.1 Η κριτική συνειδητοποίηση στη φιλοσοφία του Paulo Freire

Η κριτική συνειδητοποίηση αποτελεί το πυρήνα της φιλοσοφικής θεώρησης του Freire και είναι σύμφωνα με τον ίδιο μια μακρά διαδικασία εμβάθυνσης, κατανόησης και αποδόμησης της καθεστηκυίας τάξης πραγμάτων όπου εντοπίζονται οι αιτίες των κοινωνικών προβλημάτων. Ο Freire θεωρεί ότι η έκφρασή της πραγματοποιείται μέσα από τη διαλεκτική σχέση σκέψης και δράσης με παράλληλο στόχο τον εξανθρωπισμό. Για τον Freire η συνειδητοποίηση σχετίζεται με την αντίληψη του εαυτού μας σε συνάρτηση με τη γνώση και την ισχύ, τη χρήση της γλώσσας και της δράσης μας με σκοπό να αλλάξουμε τις συνθήκες του βίου μας (Freire, 1996). Η καθημερινή διάδραση έρχεται σε αντιπαράθεση με την πραγματικότητα και οι εκπαιδευόμενοι/ες μετατρέπονται από απλοί θεατές της ιστορικής εξέλιξης σε δρώντα υποκείμενα ικανά να επέμβουν, να ανατρέψουν και να μετασχηματίσουν τη στατική πραγματικότητα.

Η κριτική συνειδητοποίηση του Freire έχει τα δικά της διακριτά χαρακτηριστικά κατά τον Shor, τη γνώση της δύναμης, τον κριτικό γραμματισμό, την προσωρινή αποκοινωνικοποίηση και την εξατομικευμένη εκπαίδευση. Ο Shor ειδικότερα αναφέρεται στη δύναμη της αντίληψης του κόσμου, της ιστορίας και της κοινωνικής πολιτικής και του τρόπου που αλληλεπιδρούν τα ενεργά υποκείμενα σε αυτήν. Ο Paulo Freire και ο Ira Shor μοιράζονται μια στενή θεωρητική και συνεργατική σχέση που βασίζεται στην κριτική παιδαγωγική. Ειδικότερα, ο Freire έθεσε τα φιλοσοφικά θεμέλια, ενώ ο Shor μετέφρασε

αυτές τις ιδέες σε συγκεκριμένες πρακτικές στην τάξη, ιδίως στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Το από κοινού συγγραφικό τους έργο είχε τίτλο «A Pedagogy for Liberation» και αποτελεί έμπρακτο παράδειγμα αυτής της συνέργειας (Shor, 1987). Σε αυτό το πλαίσιο αναφοράς, η αντίδραση και η δράση των υποκειμένων πρέπει να ξεκινάει από κάτω προς τα πάνω από τα πιο απλά πράγματα όπως η δουλειά τους, η ψήφος τους και μετά σε πιο μεγάλα όπου είναι επιτακτική η συνεργασία για να επιτευχθεί η αλλαγή. Έπειτα αναφέρεται στον κοινωνικό γραμματισμό τη βαθύτερη κατανόηση του νοήματος του τρόπου ομιλίας, διαβάσματος, τις προκαταλήψεις και στην αμφισβήτηση τους μέσα από την κατανόηση των εννοιών και την εκ νέου νοηματοδότηση τους. Η πορεία προς την «αλήθεια» χρειάζεται την προσωρινή αποκοινωνικοποίηση γιατί μόνο όταν αμφισβητηθούν οι αξίες, οι πρακτικές και οι ιδεολογίες μπορούμε να αντιληφθούμε την κοινωνική αλλαγή ως μια κοινή διαδικασία και απτή για όλους. Τέλος, αναφέρεται στην εξατομικευμένη εκπαίδευση στου τρόπου δηλαδή με τον οποίο πρέπει να εκπαιδευτούν κριτικά τα υποκείμενα (Shor, 1992).

Ο Paulo Freire ανέπτυξε μια ολοκληρωμένη μεθοδολογία αλφαριθμητισμού που δεν περιοριζόταν στη μηχανική εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής, αλλά συνδεόταν άρρηκτα με την έννοια της κριτικής συνειδητοποίησης. Στη μεθοδολογία του, οι λέξεις και τα κείμενα που χρησιμοποιούνταν στον αλφαριθμητισμό προέρχονταν από την καθημερινή ζωή των εκπαιδευομένων και αντανάκλαζαν τις κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές τους συνθήκες. Μέσα από τον διάλογο και τον στοχασμό πάνω σε αυτές τις «γενεσιουργές λέξεις», οι ενήλικες δεν μάθαιναν απλώς να διαβάζουν τον γραπτό λόγο, αλλά κυρίως να «διαβάζουν τον κόσμο». Η κριτική συνειδητοποίηση είναι μια διαδικασία πολυσύνθετη και χρειάζεται η βαθμιαία κατάρκτηση της η οποία πραγματοποιείται μέσα από τρία στάδια. Το πρώτο είναι το διερευνητικό (investigative), το δεύτερο το θεματικό (thematization) και το τρίτο το στάδιο του προβληματισμού (problematization). Το πρώτο στάδιο, το διερευνητικό είναι το στάδιο όπου ο εκπαιδευόμενος προσπαθεί να εντοπίσει τις λέξεις κλειδιά. Ο εντοπισμός τους εξαρτάται από το κοινωνικό νόημα που εκπέμπουν, τη φωνητική τους αξία και τον αριθμό συλλαβών. Όλα έχουν τη σημασία τους και παίζουν το ρόλο τους ξεχωριστά. Το δεύτερο στάδιο είναι αυτό στο οποίο οι εκπαιδευόμενοι ως σύνολο επεξεργάζεται θέματα με κοινωνικό αντίκτυπο, τα οποία αναλύονται ενδελεχώς. Τέλος, στο τρίτο στάδιο το λεγόμενο στάδιο του προβληματισμού που είναι και το πιο σημαντικό, οι εκπαιδευόμενοι/ες αποκτούν την ικανότητα της γραφής και της ανάγνωσης, όχι με τη στενή έννοια αλλά καθίστανται ικανοί να αντιλαμβάνονται τις έννοιες τις οποίες επεξεργάζονται.

Μετά από αυτά τα τρία στάδια ο/η εκπαιδευόμενος/η έχει πια μια διαφορετική αντίληψη της πραγματικότητας και της θέσης του μέσα σε αυτήν (Τσιμπουκλή & Φίλλιπς, 2010).

Βασικό εργαλείο της για τον Freire είναι ο κριτικός στοχασμός, τη διεργασία επεξεργασίας και στοχασμού, η οποία χρειάζεται τη διάθεση του εκπαιδευομένου να αναλύσει ορθολογικά όσων συμβαίνουν γύρω του μέσα στο ευρύτερο πλαίσιο της κοινωνικής του πραγματικότητας. Όταν επιτευχθεί η κριτική συνειδητοποίηση στο ενεργών υποκείμενο πραγματοποιείται μια αναδιάταξη των πεποιθήσεων και του συστήματος αξιών που τον διακατέχει. Ο Freire την ονομάζει ουσιαστική επίγνωση, συνεχή και δυναμική κριτική των παραγόντων που διαμορφώνουν την κοινωνική πραγματικότητα (Freire, 1977β). Μέσα από όλη αυτή τη διαδικασία γεννάται από μόνη της η ανάγκη ανατροπής του υπάρχοντος σκηνικού και η ανάγκη για δράση. Η δύναμη της επίγνωσης ωθεί τους εκπαιδευομένους για οραματισμό ενός καλύτερου κόσμου και για συλλογική προσπάθεια προς αυτό. Αυτή η ελπίδα για ανατροπή είναι ο κινητήριος μοχλός της απελευθερωτικής σκέψης και επαναστατικής δράσης.

2.3.2 Η εκπαίδευση ως πράξη ελευθερίας

Η πορεία του εκπαιδευομένου προς την ελευθερία, η αλλιώς ο εξανθρωπισμός των εκπαιδευομένων είναι μια ενέργεια που περιέχει τον κριτικό στοχασμό και τα συστατικά στοιχεία της δράσης με στόχο τον μετασχηματισμό της κοινωνικής πραγματικότητας. Η συμβατική εκπαίδευση ή αλλιώς η τραπεζική εκπαίδευση έχει ένα απολυταρχικό χαρακτήρα καθώς γίνεται μεμονωμένη κατάθεση πληροφοριών χωρίς να υπάρχει σε αυτήν ίχνος κριτικής. Ο Freire αντιλαμβάνεται την εκπαίδευση ως εργαλείο απελευθέρωσης από αυτήν την καταπίεση και κάθε καταπίεση που εδραιώνεται μέσω της εκπαίδευσης. Η κριτική αμφισβήτηση διαμορφώνει το πλαίσιο μιας δημιουργικής σκέψης και δράσης που απελευθερώνει τον/την εκπαιδευόμενο/μενη από το στενό πλαίσιο της απόκτησης στείρας γνώσης.

Η εκπαιδευτική αυτή διαδικασία, η νοηματοδότηση της γνώσης είναι συνυφασμένη με την κοινωνική δράση και την προσπάθεια απελευθέρωσης από μία στατική εκπαίδευση που οδηγεί στη σιωπή και στην αδράνεια. Η κριτική παιδαγωγική δίνει έμφαση στην εμβάθυνση της γνώσης, η οποία επηρεάζεται από τις ιδεολογικές στρεβλώσεις και τις προκαταλήψεις με αποτέλεσμα να τις απορρίπτει και να αφήνει την ουδετερότητα και να

αποκτά την πραγματική της πολιτική διάσταση. Η ενεργή συμμετοχή των υποκειμένων με σκοπό τον μετασχηματισμό της κοινωνικής πραγματικότητας τους καθιστά ενεργούς πολίτες και μέλη αυτής της δημοκρατικής διαδικασίας. Για να γίνει αυτή αυθεντική θα πρέπει εκτός από την αποκάλυψη των καταπιεστικών δομών και των δικτύων σχέσεων να συνδυάζει την διαλεκτική σχέση με τον μετασχηματισμό στην πράξη (Freire, 1985).

Ο/η εκπαιδευτής/τρια στην παιδαγωγική του Freire έχει μια διαφορετική προσέγγιση απέναντι στους/στις εκπαιδευόμενους/ες και δεν τους αντιμετωπίζει ως παθητικούς αποδέκτες της πληροφορίας που τους παρέχει, αλλά μετατοπίζει τη διαδικασία της μάθησης από τον εκπαιδευτή στον εκπαιδευόμενο. Η μετατόπιση αυτή αλλάζει τις σχέσεις εξουσίας όχι μόνο αποκλειστικά στο κομμάτι της εκπαίδευσης αλλά και στην ίδια την κοινωνική πραγματικότητα. Οι εκπαιδευτές/τριες και οι εκπαιδευόμενοι/ες συνεργάζονται με κοινό στόχο την αλλαγή της στατικής πραγματικότητας μέσω της αντίληψης της ιστορικής διαδικασίας, όπου οι τελευταίοι αφηγούνται τις ιστορίες τους επαναλαμβανόμενα με αποτέλεσμα να αντιληφθούν την ιστορία ως μια ζωντανή διαδικασία ενός ευρύτερου ιστορικού πλαισίου και όχι σε ένα στατικό σύνολο παγιωμένων γεγονότων και ημερομηνιών. Οι εκπαιδευόμενοι/ες διαμορφώνουν τη δική τους αντίληψη για την ιστορική διαδικασία αντιλαμβάνονται ότι είναι αυτοί που καθορίζουν το μέλλον τους και δρουν με ουσιαστικό τρόπο, εξοικειώνονται με την αντίληψη των κοινωνικών παρεμβάσεων που μπορούν να συμβούν (Darder, 2002). Η διαδικασία της εκπαίδευσης είναι τέτοια που ο καταπιεζόμενος με την αρωγή ενός τρίτου αντιλαμβάνεται την κατάσταση που βρίσκεται, εντοπίζει τις αιτίες της καταπίεσης του και αναλαμβάνει δράση για την απελευθέρωση του.

2.3.3 Ο διάλογος και η σημασία του στην παιδαγωγική του Freire

Ο διάλογος κατέχει κεντρικό ρόλο στη κριτική συνειδητοποίηση του Freire και αντιτίθεται στον αφηγηματικό χαρακτήρα της «τραπεζικής εκπαίδευσης» όπου εκπαιδευόμενοι/ες και εκπαιδευτικός διαχωρίζονται και απομακρύνονται από την πραγματικότητα και το στόχο της κριτικής παιδαγωγικής (Freire, 1996). Ο διάλογος, όμως, από μόνος του δεν αρκεί αν δεν υπάρχει αγάπη ταπεινοφροσύνη και πίστη ώστε να αναπτύσσεται μια οριζόντια σχέση των συνδιαλεγόμενων βασισμένη στην αμοιβαία εμπιστοσύνη (Freire, 1977). Μέσα από αυτή τη διαδικασία η γνώση παράγεται αμφίπλευρα και δεν προσφέρεται έτοιμη από τον εκπαιδευτικό. Ουσιαστικά οι εκπαιδευόμενοι/ες

μεταβαίνουν από την επιφανειακή αντίληψη των πραγμάτων στη βαθύτερη κριτική κατανόηση όπου αποκαλύπτεται η ρίζα της καταπίεσης.

Η απελευθερωτική αγωγή των καταπιεζόμενων εκτός από εργαλείο εξανθρωπισμού και κριτικής συνειδητοποίησης δε θα μπορούσε να δράσει καταλυτικά χωρίς την έννοια του διαλόγου. Ο διάλογος κατέχει κεντρική θέση στην παιδαγωγική του Freire και ενισχύει τη κριτική συνειδητοποίηση ώστε να επιτευχθεί η απελευθέρωση. Ο διάλογος δεν αποτελεί απλά μια τεχνική με την οποία πετυχαίνουμε το στόχο μας διότι σε αυτή την περίπτωση θα ήταν ένα μέσο χειραγώγησης, ουσιαστικά αποτελεί μέρος της ιστορικής διαδικασίας αλλά και της κοινωνικής πραγματικότητας. Η σημασία του έγκειται στο ότι εκείνη τη στιγμή που πραγματοποιείται οι άνθρωποι συναντιούνται για να στοχαστούν και να αναστοχαστούν την πραγματικότητα. Από αυτή τη στιγμή της έκφρασης και της ανταλλαγής απόψεων ξεκινάει και η ίδια η δράση της αλλαγής (Shor & Freire, 1987).

Ο διάλογος που βασίζεται στο κριτικό στοχασμό και στην κριτική συνειδητοποίηση είναι μια δημοκρατική και συμμετοχική διαδικασία στην οποία μαθητές και εκπαιδευτές συνεργάζονται και αλληλεπιδρούν για να επιλύσουν το πρόβλημα της κοινωνικής πραγματικότητας. Η απελευθέρωση από την καταπίεση έρχεται μόνο με την ομαδική εργασία των συνδιαλεγόμενων και πρέπει όλοι να στοχεύουν σε αυτήν ώστε να επιτευχθεί ο σκοπός. Είναι η πολιτική διάσταση του διαλόγου όπου ο στόχος είναι η τοποθέτηση προβλημάτων προς επίλυση και όχι απλά μέσο επίλυσης. Τα προβλήματα αυτά ή αλλιώς θέματα προς συζήτηση θα πρέπει να είναι και παραγωγικά για να υπάρχει αποτέλεσμα. Ο Freire δίνει μεγάλη σημασία σε αυτά τα θέματα και τα ονομάζει παραγωγικά γιατί έχουν άμεση σχέση με την κουλτούρα των εκπαιδευομένων της κριτικής παιδαγωγικής. Πρόκειται για το καταστάλαγμα προσδοκιών, αντιθέσεων, των δύσκολων συνθηκών που αντιμετωπίζουν καθημερινά και ενθαρρύνουν το γόνιμο και δημιουργικό διάλογο. Η βάση της θέασης και επίλυσης των προβλημάτων είναι η ίδια η διαλογική σχέση ευγενούς άμιλλας των συνδιαλεγόμενων.

2.3.4 Ο γραμματισμός στη θεωρία του Freire

Ο γραμματισμός (literacy) στη θεωρία του Paulo Freire δεν αποτελεί μια τεχνική διαδικασία εκμάθησης ανάγνωσης και γραφής, αλλά μια βαθιά πολιτική και κοινωνική πρακτική που συνδέεται άμεσα με την κριτική συνειδητοποίηση και την απελευθέρωση των

καταπιεσμένων. Η γλώσσα δεν είναι ένα ουδέτερο μέσο επικοινωνίας αλλά αντανακλά σχέσεις εξουσίας (Freire, 1985). Ο/η εκπαιδευόμενος/η δεν μαθαίνει να διαβάζει λέξεις, αλλά να διαβάζει τον κόσμο εξ ου και ο Freire απέρριψε τη χρήση των αλφαβηταρίων, θεωρώντας ότι η μάθηση θα έχει αποτελέσματα μόνο μέσω εμπειριών των αναλφαβητών (Μάνθου, 2007). Δεν πρόκειται για μια παθητική αποδοχή της πραγματικότητας, αλλά για μια ενεργή αμφισβήτηση της.

Η επιλογή των λέξεων και των θεμάτων δε γίνεται τυχαία στα προγράμματα γραμματισμού του Freire και πρέπει να έχουν άμεση σχέση με την καθημερινή εμπειρία των εκπαιδευομένων. Η γλωσσική μάθηση θα πρέπει να συνδέεται με τις ανάγκες τους και τις κοινωνικές προκλήσεις που αντιμετωπίζουν. Αντί να διδάσκεται η ανάγνωση με μηχανιστικό τρόπο, ο Freire προωθεί μια παιδαγωγική όπου η γλώσσα γίνεται εργαλείο αναστοχασμού, προβληματισμού και δράσης. Η μάθηση προκύπτει μέσα από τον διάλογο, την ανάγνωση, την γραφή, την ανάλυση της πραγματικότητας και τη συλλογική αναζήτηση νοήματος, καθιστώντας τον γραμματισμό δυναμική και μετασχηματιστική διαδικασία.

Ο Freire στα προγράμματα αλφαβητισμού ενηλίκων εφάρμοσε τη θεωρία του σχηματίζοντας διαφορετικές ομάδες κουλτούρας όπου δινόταν η ευκαιρία στους εκπαιδευόμενους να μαθαίνουν ανάγνωση και γραφή, αλλά και να συζητάνε τα καθημερινά τους προβλήματα. Στη Βραζιλία χρησιμοποίησε μια κλιμακωτή πορεία προς την απελευθέρωση χρησιμοποιώντας πέντε φάσεις γραμματισμού. Στην πρώτη γινόταν λεξιλογική διερεύνηση των λέξεων, στη δεύτερη ξεχώριζαν οι παραγωγικές λέξεις που είχαν άμεση σχέση με τις βασικές έννοιες, στην τρίτη φάση οι εκπαιδευόμενοι κωδικοποιούσαν και αποκωδικοποιούσαν τις έννοιες, τις εικόνες, τις αναπαραστάσεις και τα καθημερινά τους προβλήματα. Θέματα όπως η δημοκρατία, ο εθνικισμός και η ανάγκη ανάπτυξης του γραμματισμού είχαν κεντρική θέση στις συζητήσεις τους. Στις επόμενες δύο φάσεις οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι αποφάσιζαν για το περιεχόμενο, τη μέθοδο και τα εργαλεία που θα χρησιμοποιήσουν στις αποκωδικοποιήσεις (Γρόλλιος, 2005).

Οι εκπαιδευόμενοι/ες μέσα από την διαδικασία του γραμματισμού αναγνώριζαν την καταπίεση και γινόντουσαν ικανοί να την ανατρέψουν. Μέσω της κριτικής σκέψης ενδυναμώνονται, συμμετέχουν ενεργά γίνονται πολιτικά όντα και απελευθερώνονται. Πρόκειται για μια παιδαγωγική με χειραφετητικό χαρακτήρα, με εργαλεία τη διαλεκτική σχέση, την εννοιολόγηση των λέξεων και των εικόνων και το λεγόμενο μετα-γραμματισμό, την ουσιαστική εμβάθυνση σε όλα τα προβλήματα της κοινωνικής πραγματικότητας.

2.3.5 Ο ρόλος του παιδαγωγού

Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού στη θεωρία του Freire είναι πολύ σημαντικός, αλλά τελείως διαφορετικός από αυτόν στην τραπεζική εκπαίδευση. Ο/η εκπαιδευτικός/τρια είναι αυτός που θέτει τα προβλήματα προς διερεύνηση που εστιάζουν στα κοινωνικά προβλήματα, που θέτει τους κανόνες και ισορροπεί τις δυνάμεις σχέσεων που αναπτύσσονται. Ο Freire δίνει έναν πιο δυναμικό ρόλο στον παιδαγωγό διότι είναι αυτός που κατευθύνει τον διάλογο αφού πρώτα ακούσει τους μαθητές και τις λέξεις που χρησιμοποιούν, αλλά ακόμη και τις σιωπές τους (Shor, 1992).

Τα θέματα προς επιλογή θα πρέπει να είναι παραγωγικά και να ενδιαφέρουν τους/τις εκπαιδευόμενους/ες να έχουν άμεση σχέση με την καθημερινότητα τους και τους προβληματισμούς τους. Εκπαιδευτής/τρια και εκπαιδευόμενοι/ες πρέπει μαζί να πορευτούν προς την κριτική συνειδητοποίηση και την κατανόηση της πραγματικότητας. Αυτή η διαδικασία δεν είναι ουδέτερη, αλλά πολιτικά φορτισμένη και ο/η εκπαιδευτικός/τρια πρέπει να προσέξει και να επιλέγει σωστά τα θέματα προς συζήτηση αφού ξεκινάει από μια θέση ισχύος, η οποία όμως μεταβάλλεται όσο οι εκπαιδευόμενοι/ες οδηγούνται προς τη συνειδητοποίηση (Γρόλλιος, 2002).

Εκπαιδευτής/τρια και εκπαιδευόμενος/η αποτελούν τα υποκείμενα της γνώσης, πορεύονται μαζί σε αυτή την πορεία απελευθέρωσης. Η γνώση δε μεταφέρεται και γίνεται αποδεκτή παθητικά, αλλά φιλτράρεται και μετασχηματίζεται. Ο/η εκπαιδευτικός/τρια πρέπει να ενισχύσει την περιέργεια των εκπαιδευομένων και να τους κάνει πιο ενεργητικούς και όχι σιωπηλούς ακροατές. Για να επέλθει η κοινωνική αλλαγή χρειάζεται ενδυνάμωση και των δύο πλευρών και ομαδικότητα. Η ανάγκη για δημοκρατία, για ισότητα, για αλλαγή της κοινωνικής πραγματικότητας πρέπει να ενδυναμωθεί στον ύψιστο βαθμό ώστε να υπάρχει από αποτέλεσμα (McLaren & Leonard, 1993).

Οι εκπαιδευόμενοι/ες αφού ακούσουν τα θέματα μαθαίνουν να αμφισβητούν, να ερευνούν, να στοχάζονται και συζητούν. Με αυτό τον τρόπο η εκπαίδευση δεν είναι μια απλή διαδικασία αλλά μια πράξη στην οποία οι ίδιοι γίνονται μέτοχοι και ενεργά υποκείμενα της εκπαίδευσης. Τα παραγωγικά θέματα οφείλουν να έχουν κοινή αποδοχή, να δημιουργείται μια αμοιβαία θέληση για προβληματισμό και αλλαγή σε θέματα σχετικά με την προσωπική εμπειρία τους. Έτσι αναπτύσσεται η ισότητα και ομαδικότητα εκπαιδευτών

και εκπαιδευομένων, η αντίληψη ότι είναι συναγωνιστές ενάντια στο κοινό πρόβλημα της καταπίεσης από όπου και αν προέρχεται (McLaren & Leonard, 1993).

Η εκπαίδευση ενηλίκων στον Freire έχει χαρακτήρα ανθρωποκεντρικό και ανθρωπιστικό. Η στόχευση της εκπαίδευσης είναι στην ανθρώπινη υπόσταση, στην νόηση και για αυτό το λόγο αποκαλείται και «προβληματίζουσα εκπαίδευση».

2.3.6 Ενδυνάμωση

Η ενδυναμωτική παιδαγωγική είναι μια διαδικασία που εμπεριέχει την αλλαγή, ατομική και κοινωνική. Η αλλαγή αυτή ξεκινάει με επίκεντρο το μαθητή και προσεγγίζει τη μονάδα ως ένα ενεργό υποκείμενο που γίνεται μέλος μιας ομάδας ανθρώπων με κοινό στόχο. Ο στόχος της ενδυνάμωσης στον Freire είναι εκτός από την προσωπική καλλιέργεια των εκπαιδευομένων να τους τοποθετήσει μέσα στην κοινωνική ζωή, να αποκτήσουν γνώσεις, να αναπτύξουν την περιέργεια τους και να γίνουν μέτοχοι της κριτικής παιδαγωγικής. Η μάθηση είναι σε διαπραγμάτευση, ο/η εκπαιδευτικός/τρια και οι εκπαιδευόμενοι/ες συνδιαλέγονται θέτουν όρια και κοινούς στόχους για να γίνουν καλύτεροι, ατομικά και ομαδικά. Οι μαθητές σιγά σιγά μαθαίνουν να προσεγγίζουν κριτικά τη γνώση που μέχρι χτες ήταν έξω από τις εμπειρίες τους. Έτσι διευρύνουν την αντίληψη του εαυτού τους, του κόσμου και τη δυνατότητα για αλλαγή της στατικής πραγματικότητας (Shor, 1992).

Η συμμετοχικότητα είναι το βασικό συστατικό της ενδυνάμωσης, η συμμετοχή μέσα στην τάξη χρειάζεται για να μπορέσουν να αναπτύξουν την περιέργεια τους μέσα σε ένα πλαίσιο σεβασμού και ευγενούς άμιλλας. Μέσα από την συμμετοχή αποκτούν ενεργητική δραστηριότητα, ακούγονται οι προσωπικές τους εμπειρίες και προβληματισμοί και αναπτύσσεται η συνεργασία σε μια συμμετοχική παιδαγωγική. Πρόκειται για μια δημοκρατική διαδικασία όπου ο καθένας έχει ελευθερία λόγου και έκφρασης (Shor, 1992).

Η ενδυνάμωση προϋποθέτει την αναδόμηση της γνώσης και την ενεργό δράση των υποκειμένων. Η αναδόμηση ξεκινάει μέσα στην τάξη της κριτικής παιδαγωγικής και γίνεται από όλους μαζί όταν παρουσιάζουν τη δική τους πραγματικότητα. Η σύγκριση της κοινωνικής πραγματικότητας, ο στοχασμός, ο διάλογος και η ανάδειξη των παραγωγικών θεμάτων από τον εκπαιδευτή ενδυναμώνουν τα μέλη της. Οι λέξεις, οι εικόνες και οι αναπαραστάσεις αποκτούν διαφορετικό νόημα. Η ηθική μετασχηματίζεται, απομακρύνεται

η προκατάληψη και ξυπνά η ανάγκη για αλλαγή. Οι εκπαιδευόμενοι/ες για να μπορέσουν να επιλύσουν όλα αυτά τα προβλήματα πρέπει να τα αντιμετωπίσουν ανοικτά, να ξεπεράσουν τα όρια τους και αυτό τους το διαθέτει η συμμετοχική τάξη (Shor, 1992).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε αυτήν τη διαδικασία είναι κεντρικός γιατί εξαρτάται από αυτόν η σωστή πορεία των εκπαιδευομένων προς την συνειδητοποίηση. Η τάξη πρέπει να διέπεται από ένα συνεργατικό κλίμα και ο/η εκπαιδευτικός/τρια θέτει τα όρια ανάπτυξης των σκέψεων των εκπαιδευομένων. Όταν αναγνωρίζει τη θετική πορεία θα πρέπει να την αφήνει να εξελίσσεται, να ισορροπεί τις διαφορετικές γνώμες, να αναπτύσσει την ευγενούς άμιλλα των μαθητών στην πορεία για την ενδυνάμωση τους ατομικά, αλλά και συλλογικά. Ο/η εκπαιδευτικός/τρια δε θα πρέπει να εμποδίσει άθελα του τους/τις εκπαιδευόμενους/ες από την κτήση της κριτικής γνώσης (Shor, 1992).

2.4 Η συμβολή του Paulo Freire στην εκπαίδευση ενηλίκων

Η παιδαγωγική του Freire βρήκε αρχικά γόνιμο έδαφος μεταξύ των ενήλικων μαθητών στις αναπτυσσόμενες χώρες της Λατινικής Αμερικής, ειδικά μεταξύ των κοινωνικά ευάλωτων και περιθωριοποιημένων ομάδων. Το πλαίσιο αυτό ήταν κρίσιμο: η διαδεδομένη φτώχεια, ο αναλφαβητισμός και οι αυταρχικές πολιτικές δομές δημιούργησαν συνθήκες στις οποίες η παραδοσιακή εκπαίδευση λειτουργούσε σε μεγάλο βαθμό ως μηχανισμός ελέγχου. Ο Freire αναγνώρισε ότι η εκπαίδευση ενηλίκων, ακριβώς επειδή απευθύνεται σε άτομα που βιώνουν τις κοινωνικές και ταξικές ανισότητες με τον πιο έντονο τρόπο, αποτελεί το ιδανικό πεδίο για την αποκάλυψη της πολιτικής φύσης της μάθησης. Για τον Freire, η εκπαίδευση δεν θα μπορούσε ποτέ να είναι ουδέτερη είτε χρησιμεύει στη διατήρηση καταπιεστικών δομών, είτε γίνεται μια απελευθερωτική δύναμη ικανή να τις μετασχηματίσει. Με αυτή την έννοια, τοποθέτησε την εκπαίδευση ενηλίκων ως έναν προνομιακό χώρο όπου η ένταση μεταξύ καταπιεστή και καταπιεζόμενου γίνεται ορατή και μπορεί να εξεταστεί κριτικά (Σιπητάνου, 2011).

Κατά τη θητεία του ως Γραμματέας Εκπαίδευσης στο Σάο Πάολο, ο Paulo Freire επιχείρησε να μεταφέρει τις αρχές της κριτικής παιδαγωγικής και στην τυπική εκπαίδευση, προωθώντας ένα δημοκρατικό και συμμετοχικό σχολείο. Βασικός στόχος του ήταν ο μετασχηματισμός της σχολικής κουλτούρας, ώστε να εγκαταλειφθεί η «τραπεζική» αντίληψη της μάθησης και να ενισχυθεί ο διάλογος, η κριτική σκέψη και η ενεργός

συμμετοχή εκπαιδευομένων και εκπαιδευτών. Στο έργο του «Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν», ο Freire υπογραμμίζει την ηθική και πολιτική ευθύνη του εκπαιδευτή, παρουσιάζοντάς τον ως φορέα κοινωνικής αλλαγής και στοχαστικής πράξης. Κατά τον Freire, η διδασκαλία παρουσιάζεται ως απαιτητική αλλά δημιουργική αποστολή, που προϋποθέτει αγάπη, επιμονή, θάρρος και συμβάλλει στο να εξελίσσεται τόσο ο εκπαιδευτής όσο και οι εκπαιδευόμενοι (Freire, 2006).

Η συμβολή του Freire έγκειται στον επαναπροσδιορισμό της εκπαίδευσης από ένα εργαλείο χειραγώγησης σε μια διαδικασία εξανθρωπισμού και κοινωνικής μεταμόρφωσης. Η κριτική παιδαγωγική μέσα στην εκπαίδευση ενηλίκων θέτει προβληματισμούς, απελευθερώνει τους καταπιεσμένους και οραματίζεται έναν κόσμο χωρίς ανισότητες. Η κοινωνική αλλαγή, η ενεργή συμμετοχή των υποκειμένων χρειάζεται την εκπαίδευση ως το κατάλληλο εργαλείο μετασχηματισμού και εγκαθίδρυσης της κουλτούρας της αλλαγής. Μέσα σε αυτήν αναπτύσσεται ο κοινωνικό και πολιτικός προβληματισμός, παράλληλα με τον αυτοσεβασμό και τις σχέσεις συνεργασίας και συναγωνισμού σε έναν κοινό αγώνα ενάντια στην καταπίεση και στην καθεστηκυία τάξη της κοινωνικής πραγματικότητας.

Κεντρικό ρόλο σε αυτή τη μεταμόρφωση παίζει η πεποίθηση ότι η εκπαίδευση πρέπει να προάγει την κοινωνική αλλαγή μέσω της συλλογικής συμμετοχής, του διαλόγου και της κοινής δράσης. Η κριτική παιδαγωγική καλεί τους ενήλικες εκπαιδευομένους να εξερευνήσουν τις κοινωνικοπολιτικές διαστάσεις των εμπειριών τους, προωθώντας τον αυτοσεβασμό, την αλληλεγγύη και τον συλλογικό αγώνα κατά της αδικίας. Η εκπαίδευση γίνεται μια διαδικασία τόσο στοχαστική όσο και πρακτική: οι εκπαιδευόμενοι αναλύουν τις συνθήκες στις οποίες βρίσκονται και ταυτόχρονα ενεργούν για να τις αναδιαμορφώσουν. Εδώ είναι που η έννοια της πράξης του Freire – ο στοχασμός που συνυφαίνεται με τη δράση – γίνεται θεμελιώδης. Η εκπαίδευση ενηλίκων, επομένως, γίνεται ο χώρος όπου οι εκπαιδευόμενοι αναπτύσσουν τα πολιτιστικά και διανοητικά εργαλεία που είναι απαραίτητα για να αμφισβητήσουν την καθιερωμένη τάξη και να οραματιστούν έναν πιο δίκαιο κόσμο (Connolly, 1985).

Για τους κοινωνικά ευάλωτους ενήλικες, ιδιαίτερα τους αναλφάβητους ή τους περιθωριοποιημένους, η προσέγγιση του Freire προσφέρει όχι μόνο γραμματισμό, αλλά και φωνή και δράση (Μάνθου, 2007). Μέσω της διαλογικής μάθησης, καταλήγουν να αναγνωρίζουν τις ικανότητές τους, να εκφράζουν τις ανησυχίες τους και να συμμετέχουν στην οικοδόμηση μιας νέας κοινωνικής πραγματικότητας βασισμένης στη δημοκρατία, την ισότητα και την απόρριψη της καταπίεσης. Ακόμη και οι καταπιεστές και οι

καταπιεζόμενοι, σύμφωνα με τον Freire, μπορούν να συμμετάσχουν μαζί σε μια μετασχηματιστική διαδικασία επανεκπαίδευσης — μια διαδικασία που έρχεται σε έντονη αντίθεση με τα παραδοσιακά, στατικά και ιεραρχικά εκπαιδευτικά μοντέλα (Connolly, 1985). Μέσα από αυτό το κοινό μαθησιακό ταξίδι, η εκπαίδευση γίνεται ο ακρογωνιαίος λίθος για την οικοδόμηση μιας πιο ανθρώπινης και δίκαιης κοινωνίας.

Η θεωρία του Freire μπορεί να εφαρμοστεί σε όλες τις κοινωνίες στην εκπαίδευση ενηλίκων, επειδή οι βασικές της αρχές αφορούν τις καθολικές ανθρώπινες συνθήκες — την καταπίεση, την ανισότητα και την ανάγκη για ενδυνάμωση. Οι εκπαιδευτές διευκολύνουν τον διάλογο που ενθαρρύνει τους εκπαιδευόμενους να αναλύουν τις δομές εξουσίας, να αμφισβητούν τις δεδομένες παραδοχές και να αναγνωρίζουν την ικανότητά τους για μετασχηματισμό. Αυτή η διαλογική μέθοδος μπορεί να προσαρμοστεί σε οποιοδήποτε πολιτισμικό, πολιτικό ή οικονομικό πλαίσιο, καθώς σέβεται τις εμπειρίες των εκπαιδευομένων και τις χρησιμοποιεί ως βάση για τη μάθηση.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Η προσέγγιση της Maria Montessori και οι βασικές αρχές της θεωρίας της

3.1 Βιογραφία και παιδαγωγικό έργο της Montessori

Η θεωρία της Montessori επιλέχθηκε για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας διότι προσφέρει ένα ολοκληρωμένο μαθητοκεντρικό μοντέλο που δίνει έμφαση, όπως θα αναλυθεί παρακάτω στην αυτενέργεια, τη βιωματική μάθηση και το προετοιμασμένο περιβάλλον – στοιχεία που είναι ιδιαίτερα συναφή με την εκπαίδευση ενηλίκων στα ΣΔΕ. Η αρχή της ελευθερίας εντός ορίων και της χρήσης εποπτικού υλικού για αισθητηριακή μάθηση επιτρέπει στην έρευνα να εξετάσει αν οι εκπαιδευτικοί/τριες εφαρμόζουν πρακτικές που σέβονται τον ατομικό ρυθμό και τις ανάγκες των ενήλικων εκπαιδευομένων. Επιπλέον, η μοντεσσοριανή έμφαση στην καλλιέργεια της αυτονομίας και της εσωτερικής πειθαρχίας συνδέεται άμεσα με τους στόχους των ΣΔΕ για προσωπική ανάπτυξη και κοινωνική επανένταξη.

Η Maria Montessori, Ιταλίδα ιατρός, παιδαγωγός και φιλόσοφος, συγκαταλέγεται στους πρωτοπόρους της φιλοσοφικής θεώρησης της εκπαιδευτικής διδασκαλίας. Με την ανάπτυξη της μοντεσσοριανής μεθόδου άσκησε καθοριστική επιρροή στον τρόπο αντίληψης της εκπαίδευσης και της μαθησιακής διαδικασίας. Το εκπαιδευτικό έργο της αναπτύχθηκε πάνω στη φύση και στις ανάγκες των παιδιών και εφαρμόστηκε αρχικά σε παιδιά με νοητική στέρση στην ιδιαίτερη πατρίδα της, δίνοντάς του πέραν της παιδαγωγικής και κοινωνική υφή (Κουτσουνάκου, 1992). Βασική αρχή της θεώρησής της αποτέλεσε η αντίληψη του παιδιού ως δραστήριο εκ φύσεως και της εκπαιδευτικής ως ενεργός διαδικασία (Montessori, 1981).

Η Montessori γεννήθηκε στην Ιταλία το 1870, σε μια εποχή που οι ευκαιρίες για τις γυναίκες στον τομέα της επιστήμης και της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ήταν εξαιρετικά περιορισμένες. Από μικρή ηλικία, έδειξε έντονη κλίση προς τις επιστημονικές σπουδές, αμφισβητώντας τις παραδοσιακές προσδοκίες για το φύλο. Η αποφασιστικότητά της την οδήγησε να γίνει μία από τις πρώτες γυναίκες που αποφοίτησαν ως γιατροί από το Πανεπιστήμιο της Ρώμης το 1892, ένα αξιοσημείωτο επίτευγμα που διαμόρφωσε την αναλυτική και παρατηρητική της προσέγγιση στην ανθρώπινη ανάπτυξη (Κουτσουνάκου, 1992).

Μετά την αποφοίτησή της, η Montessori συνεργάστηκε στενά με γυναίκες και παιδιά, μεταξύ άλλων σε μια κλινική για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Αυτή η εμπειρία αποδείχθηκε καθοριστική, καθώς πυροδότησε το βαθύ ενδιαφέρον της για τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά μαθαίνουν, αναπτύσσονται και ανταποκρίνονται στο περιβάλλον τους. Επιδιώκοντας να κατανοήσει τη μάθηση πέρα από την ιατρική προοπτική, συνέχισε τις σπουδές της στην εκπαιδευτική ανθρωπολογία και αργότερα δίδαξε σε αυτόν τον τομέα, συνδυάζοντας την επιστημονική αυστηρότητα με την παιδαγωγική έρευνα (Κουτσοβάνου, 1992).

Η Montessori ήταν επίσης ένθερμη υποστηρίκτρια της κοινωνικής δικαιοσύνης, ιδίως των δικαιωμάτων των γυναικών και των παιδιών. Το 1907, κλήθηκε να ιδρύσει έναν παιδικό σταθμό για παιδιά που κατοικούσαν στις φτωχογειτονιές της Ρώμης, γνωστό ως Casa dei Bambini (Το Σπίτι των Παιδιών). Συγκεκριμένα, η μοντεσσοριανή μέθοδος γεννήθηκε στη συνοικία του Αγίου Λορέντζου σε άσχημες συνθήκες διαβίωσης, όπου η ίδρυση του Casa dei Bambini, σηματοδότησε την αφετηρία για πολλά παρόμοια σχολεία σε όλο τον κόσμο. Οι συστηματικές παρατηρήσεις της σε αυτό το περιβάλλον την οδήγησαν στη διατύπωση της εκπαιδευτικής της φιλοσοφίας, την οποία παρουσίασε στο έργο της «Η μέθοδος Montessori» (Κουτσοβάνου, 1992).

Η Montessori εφάρμοσε το εκπαιδευτικό της πρόγραμμα, το οποίο βασιζόταν στον αυθορμητισμό των παιδιών συνδυαζόμενο με τη φυσική δραστηριότητα τους. Τα τμήματα που σχημάτιζε ήταν ανομοιογενή και ολιγομελή ώστε να πετύχει την αμεσότερη διάδραση μεταξύ των εκπαιδευομένων. Επίσης, έδινε μεγάλο βάρος στη συμμετοχή των παιδιών σε πολυποίικιλες και διαφορετικές δραστηριότητες, όπου οι εκπαιδευόμενοι/ες επέλεγαν ελεύθερα τα υλικά που ασχολούνταν και το ρυθμό εργασίας, δίνοντας έτσι το ελεύθερο πεδίο ανάπτυξης στο καθένα διαφορετικά (Montessori, 1981).

3.2 Το γενικό πλαίσιο της θεωρίας της Montessori

Η παιδαγωγική μέθοδος Montessori βασίζεται στον σεβασμό της προσωπικότητας του παιδιού και στην πίστη ότι κάθε άτομο διαθέτει έμφυτη τάση προς τη μάθηση και την αυτό - ανάπτυξη. Κεντρική αρχή της είναι το «παιδοκεντρικό μοντέλο», όπου το παιδί μαθαίνει μέσα από την ελευθερία επιλογής, την ενεργή συμμετοχή και τη βιωματική εμπειρία. Το μαθησιακό περιβάλλον είναι προσεκτικά οργανωμένο και πλούσιο σε

κατάλληλο υλικό, ώστε να ενθαρρύνει την αυτονομία και τη συγκέντρωση. Ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως καθοδηγητής και παρατηρητής και όχι ως αυθεντία. Η μέθοδος δίνει έμφαση στον ατομικό ρυθμό μάθησης, στην ανάπτυξη της αυτοπειθαρχίας και στην ολόπλευρη ανάπτυξη του ατόμου, γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική (Montessori, 1981).

Σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της φιλοσοφίας της έπαιξε το ανθρωπιστικό πνεύμα που διακατείχε το έργο του J. J. Rousseau, καθώς και το έργο των Itard και Seguin, οι οποίοι και αυτοί ήταν παιδαγωγοί και ιατροί. Οι ιδέες τους και η μεθοδολογία τους βοήθησαν την Montessori να αναπτύξει τη δική της μεθοδολογία. Η σημασία που έδινε ο J. J. Rousseau στην προσχολική αγωγή, η επιστημονική αντίληψη της εκπαιδευτικής δραστηριότητας του Itard και η ενασχόληση του Seguin με παιδιά που είχαν νοητικά προβλήματα έδωσαν στην Montessori τα κατάλληλα ερεθίσματα για αναπτύξει τη θεώρηση της και να την εφαρμόσει στο πεδίο (McNichols, 1992).

3.3 Οι αρχές της θεωρίας της Montessori

3.3.1 Ο εκπαιδευόμενος, ως αυτόνομη και δημιουργική ύπαρξη

Μία από τις βασικές αρχές της εκπαιδευτικής θεώρησης της Montessori αποτελεί η αντίληψη του μαθητή ως αυτόνομη και δημιουργική ύπαρξη. Για την ίδια κέντρο της εκπαιδευτικής δραστηριότητας είναι ο ίδιος ο/η εκπαιδευόμενος/η και όχι ο/η εκπαιδευτικός/τρια, καθώς φέρει από τη φύση του μια ικανότητα για μάθηση και ανάπτυξη, η οποία όμως μπορεί να αναπτυχθεί μόνο στο κατάλληλο περιβάλλον. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε αυτό το πλαίσιο είναι υποστηρικτικός, παρατηρεί, υποστηρίζει, χωρίς να επιβάλλει τη γνώση ή τη συμπεριφορά, δίνει έτσι στο παιδί την ελευθερία να αναζητήσει και να οργανώσει τη γνώση (Montessori, 1980).

Η Montessori ουσιαστικά υποστηρίζει την αυτονομία του εκπαιδευομένου, μια αυτονομία που δεν εστιάζει απλά στη δυνατότητα του να παίρνει αποφάσεις, αλλά στην ικανότητα του να ενεργεί με συνείδηση και υπευθυνότητα των πράξεων του. Ο/η εκπαιδευόμενος/η, ως μονάδα, αρχικά μαθαίνει να σκέφτεται και να αποφασίζει για το τι επιθυμεί να κάνει, τον τρόπο που οργανώνει την εργασία του και με ποιόν τρόπο συνεργάζεται με τα υπόλοιπα, ως ομάδα (Κουτσοβάνου 2019). Η αυτονομία, σταδιακά,

αποκτιέται μέσα από τις καθημερινές δραστηριότητες, όπως η φροντίδα του εαυτού, η καθαριότητα, η τακτοποίηση και η επιλογή δραστηριοτήτων, οι οποίες ενισχύουν την αυτοπεποίθηση και την υπευθυνότητα του.

Η δημιουργικότητα επηρεάζεται από το προετοιμασμένο περιβάλλον, το οποίο προσφέρει ποικιλία υλικών και ερεθισμάτων, ενισχύοντας τη φαντασία και την εξερεύνηση - το περιβάλλον ουσιαστικά παίζει καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη της αυτονομίας και της δημιουργικότητας. Η Montessori θεωρούσε ότι οι οργανωμένες τάξεις με χαμηλά ράφια, εύκολα προσβάσιμα υλικά και σαφή ροή δραστηριοτήτων ενισχύουν την αποδοτικότητα της εκπαιδευτικής δραστηριότητας. Στον μαθητή παρέχεται, συνεπώς, μια μεγάλη γκάμα δραστηριοτήτων και του δίνεται η ευκαιρία να επιλέγει αν θα εργαστεί μόνος του ή με άλλους, και όταν ολοκληρώνει μια δραστηριότητα να παρατηρεί τα αποτελέσματα της προσπάθειάς του (Κακανά, 2018).

Η παρατήρηση αποτελεί επίσης σημαντικό στοιχείο στην εφαρμογή της μεθόδου της Montessori. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να μην παρεμβαίνει, αλλά να παρατηρεί, να καταγράφει και αναλύει τις συμπεριφορές, τις επιλογές και τις δεξιότητες του εκπαιδευόμενου - μέσα από την παρατήρηση, ο εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα και κάνει τις κατάλληλες αλλαγές στο περιβάλλον ώστε να ενισχύεται η μάθηση και η ανάπτυξη (Montessori, 1981). Σύμφωνα με τη Montessori, οι δραστηριότητες πρακτικής ζωής, οι αισθητηριακές ασκήσεις, η ενασχόληση με γλώσσα και μαθηματικά υλικά ενισχύουν την αυτονομία, συμβάλλοντας κατά αυτόν τον τρόπο να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, να επιλύουν προβλήματα και να πειραματίζονται, ενισχύοντας τις δεξιότητες λήψης αποφάσεων και δημιουργικής σκέψης (Κουτσουβάνου, 2019).

Η Montessori δημιουργεί ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο κατάλληλο για την αυτόνομη και δημιουργική ενασχόληση των μαθητευόμενων, όπου αναδεικνύονται η αξία της προσωπικής πρωτοβουλίας, η υπευθυνότητα και η δημιουργικότητα. Ο μαθητής, σταδιακά, αναπτύσσει δεξιότητες, οι οποίες θα αποτελέσουν τη βάση για τη μελλοντική εξέλιξη του στην απόκτηση της γνώσης, αλλά και στο τρόπο που αλληλεπιδρά μέσα στην κοινωνία. Ουσιαστικά η Montessori πετυχαίνει αφενός την εκπαιδευτική δραστηριότητα, αφετέρου να καλύπτονται οι κοινωνικές ανάγκες και δεξιότητες στο πεδίο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Κακανά, 2018).

3.3.2 Η έννοια της ελευθερίας μέσα σε όρια

Σημαντική θέση της εν λόγω θεωρίας είναι η έννοια της ελευθερίας μέσα σε όρια. Αναλυτικότερα, ελευθερία δεν σημαίνει την πλήρη απουσία κανόνων ή περιορισμών, αλλά τη δυνατότητα να παρέχεται στο μαθητή η ελευθερία επιλογής και ενέργειας μέσα σε σαφή πλαίσιο, ώστε να προάγεται η υπευθυνότητα, η αυτοπειθαρχία και η κοινωνική αρμονία (Κακανά, 2018). Η ελευθερία πρέπει να βασίζεται και σε μία πειθαρχία, η οποία, όπως προαναφέρθηκε, αναπτύσσεται μέσα από την εσωτερική αυτοκυριαρχία (Μελενίτου, 1976). Αναπτύσσεται μία εσωτερική ελευθερία, διότι επικεντρώνεται σε ένα σκοπό και με το αυθόρμητο ενδιαφέρον του οδηγείται στην αυτοπειθαρχία. Τα όρια και η πειθαρχία προσφέρουν μια ασφάλεια στον εκπαιδευόμενο, ο οποίος αντιλαμβάνεται από μόνος του ποιες συμπεριφορές είναι ανεκτές και ποιες όχι, ενώ ταυτόχρονα επικεντρώνονται στην ολοκλήρωση της δραστηριότητας. Μέσα από όλες αυτές τις διεργασίες επιτυγχάνεται η ανεξαρτησία και δεν κρίνεται αναγκαία η επιβολή ποινών ή πιθανές επιπλήξεις (Κυριαζοπούλου - Βαληνάκη, 1977).

Η ελευθερία στη μέθοδο της Montessori έχει τρεις συνιστώσες. Αρχικά το εκπαιδευόμενο άτομο επιλέγει την εργασία του βάσει των υλικών και της σωστής τους χρήσης. Αυτό ενισχύεται από την ποικιλία των υλικών και τη σωστή επιλογή τους, καθώς το ίδιο το άτομο γνωρίζει τι ακριβώς χρειάζεται και είναι έτοιμο να το χρησιμοποιήσει για να πετύχει το σκοπό του. Δεύτερη συνιστώσα είναι η ελευθερία του χρόνου, που ενισχύει τη δημιουργικότητα, αφού δεν περιορίζεται από συγκεκριμένα χρονικά πλαίσια. Τρίτον, η ελευθερία κινήσεων παρέχει το κατάλληλο πεδίο ώστε να επιλέξει το χώρο και το χρόνο δράσης του (Κουτσοβάνου, 1992).

3.3.3 Το προετοιμασμένο περιβάλλον

Το προετοιμασμένο περιβάλλον αποτελεί έναν από τους πυλώνες της θεωρίας της Montessori και έχει να κάνει με τον χώρο που έχει σχεδιαστεί με σκοπό να υποστηρίξει την αυτονομία, τη μάθηση και την ανάπτυξη του μαθητή. Πρέπει από μόνο του να παρέχει ευκαιρία για εξερεύνηση, πειραματισμό, ανάπτυξη δεξιοτήτων, μέσα σε ένα οργανωμένο και ασφαλές πλαίσιο. Το προετοιμασμένο περιβάλλον δεν έχει να κάνει μόνο με τη φυσική διαρρύθμιση του χώρου, αλλά και με τα στοιχεία που παρέχουν την ανεξάρτητη εργασία,

τη μάθηση από την εμπειρία και την ανάπτυξη του απορροφητικού νου. Ένα καλά προετοιμασμένο περιβάλλον ενισχύει τη συγκέντρωση, την αυτοπειθαρχία, την τάξη και την εσωτερική κινητοποίηση του εκπαιδευόμενου. Η Montessori δημιούργησε ένα περιβάλλον υλικό και κοινωνικό που ερεθίζει το μυαλό, αλλά ταυτόχρονα ανταποκρίνεται στις ανάγκες και στα ενδιαφέροντα των μαθητών. Ο χώρος και ο χρόνος εξερεύνησης βοηθάει να αναπτύξουν τις δικές τους ικανότητες και να αποκτήσουν θετική στάση στη μάθηση (Κουτσοβάνου, 1993).

Το περιβάλλον της τάξης πρέπει να δίνει την ελευθερία της έκφρασης, τη φανέρωση των αναγκών και συμπεριφορών, οι οποίες διαφορετικά δε θα εμφανίζονταν σε μία τυπική τάξη σχεδιασμένη από ενήλικες. Το σχολικό περιβάλλον θα πρέπει να εμπνέει την αυθόρμητη λειτουργία των μαθητών και όχι το περιορισμό τους σε ένα θρανίο και έχει να κάνει με τις ζωτικές δραστηριότητες του. Η παιδαγωγική επιστήμη θα πρέπει να επικεντρώνεται σε ένα περιβάλλον που θα εμπνέει μια ελεύθερη κοινωνία και όχι ένα όργανο υποδούλωσης που σκοπό έχει τη διαίωνιση της (Κάτσιου - Ζαφρανά, 1990).

Σημαντικό στοιχείο στη διαμόρφωση του προετοιμασμένου περιβάλλοντος είναι και η ασφάλεια του, μέσω της οποίας δίδεται η αυτονομία και η ελεύθερη δράση. Τα έπιπλα, τα υλικά και οι σχεδιασμένες δραστηριότητες πρέπει να είναι κατάλληλα προσαρμοσμένες για τις ανάγκες των μαθητευόμενων, ανάλογα με την ηλικία και τις ικανότητες τους, ώστε να εργάζονται ανεξάρτητα χωρίς κίνδυνο. Βασικός στόχος του περιβάλλοντος, για τη Montessori, είναι ο μαθητής να μπορεί να αυτοεξυπηρετηθεί και να ικανοποιεί τις καθημερινές του ανάγκες χωρίς να χρειάζεται καμία παρεμβατική δράση. Ουσιαστικά, θεωρεί ότι οι ενήλικες επεμβαίνουν διαρκώς στη δράση και τις προθέσεις του παιδιού/μαθητή κωλύοντας την όποια αυτονομία και ανεξαρτησία. Η επιβολή του ενήλικα στο παιδί να είναι ακίνητο σε ένα θρανίο, ως ένδειξη πειθαρχίας, αντιτίθεται στο περιβάλλον που οραματίστηκε η Montessori. Επομένως, ακόμη και η επίπλωση ή η διαρρύθμιση της τάξης θα πρέπει να κατευθύνεται στην ελευθερία κινήσεων (Montessori, 1980).

Εξίσου σημαντικό είναι το περιβάλλον της τάξης να εμπνέει την κοινωνική του εξέλιξη, κάτι που συνεπάγεται ότι πρέπει να είναι με τέτοιο τρόπο διαμορφωμένο ώστε οι μαθητές να δουλεύουν μαζί, αρμονικά και να αναπτύσσεται η συνεργασία μεταξύ τους. Ακόμη και αν απουσιάζει ο εκπαιδευτικός, οι εκπαιδευόμενοι θα μπορούν απρόσκοπτα να συνεχίσουν το έργο τους, έχοντας το δικό τους ατομικό χώρο εργασίας. Πρόκειται για μια

φυσιολογική αντίδραση του μαθητή, η οποία σύμφωνα με τη Montessori, προφανώς και δε διδάσκεται (Montessori, 1986).

3.3.4 Ευαίσθητες περίοδοι

Οι ευαίσθητες περίοδοι αποτελούν άλλο ένα σημαντικό κομμάτι στην υπό μελέτη θεωρία και αναφέρονται στις φάσεις, στις οποίες ο μαθητής είναι ιδιαίτερα δεκτικός σε συγκεκριμένα πεδία και είδη μάθησης. Σε αυτές τις περιόδους μαθαίνει πιο εύκολα δεξιότητες και γνώσεις που σε μεγαλύτερη ηλικία θα ήταν δυσκολότερο να αποκτήσει. Η Montessori ονομάζει τις περιόδους αυτούς ως μια περίοδο ευαισθησίας όπου υπάρχει πρόσκαιρη διάθεση απόκτησης μια έννοιας ή ικανότητας. Κάθε φορά που ένας μαθητής αποκτήσει την ικανότητα, η ευαισθησία χάνεται και εμφανίζεται πάλι στη επόμενη ικανότητα που προσπαθεί να αποκτήσει (Montessori, 1964).

Οι περίοδοι αυτές είναι πέντε και κλιμακώνονται ανάλογα την ηλικία και την εξέλιξη. Η πρώτη περίοδος ξεκινάει από την αρχή της ζωής και είναι το αίσθημα της τάξης, η ανάγκη του παιδιού να κινείται και να ζει σε ένα τακτικό και δομημένο περιβάλλον, όπου κάθε πράγμα έχει τη δική του θέση. Η δεύτερη περίοδος διακατέχεται από την έντονη επιθυμία να εξερευνήσει το περιβάλλον μέσω των αισθήσεων του και ειδικότερα μέσα από την αίσθηση της γεύσης και της αφής. Η περίοδος αυτή ταυτόχρονα είναι και σημαντική όσον αφορά την εξοικείωση του με τη χρήση της γλώσσας. Η τρίτη περίοδος ξεκινάει όταν το παιδί κάνει τα πρώτα του βήματα. Η τέταρτη αρχίζει όταν το παιδί αποκτά μεγάλο ενδιαφέρον για τα μικρά πράγματα. Αρχίζει σταδιακά να ενδιαφέρεται για τις λεπτομέρειες και να περιεργάζεται τα αντικείμενα. Τέλος, η πέμπτη περίοδος ευαισθησίας ξεκινάει όταν το παιδί αρχίζει να ενδιαφέρεται για τις κοινωνικές του επαφές και τα πρόσωπα που το περιστοιχίζουν μέσα στο περιβάλλον (Κάτσιου - Ζαφρανά, 1993).

3.3.5 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη μέθοδο της Montessori θα λέγαμε ότι είναι αντισυμβατικός, διότι ενώ είναι καθοριστικός, διαφέρει από το συμβατικό ρόλο της επίβλεψης και καθοδήγησης που προϋπήρχε. Ο/η εκπαιδευτικός/τρια δεν παρέχει έτοιμες πληροφορίες, στείρα γνώση, αλλά απεναντίας υποστηρίζει την ανάπτυξη του

εκπαιδευόμενου και ενισχύει την αυτονομία και δημιουργικότητα του, διαμορφώνοντας το κατάλληλο προετοιμασμένο περιβάλλον. Ο ρόλος του είναι βοηθητικός, δεν επεμβαίνει παρά μόνο όταν του ζητηθεί, παρέχει το διδακτικό υλικό με τέτοιο τρόπο και σε κατάλληλα χρονικά πεδία ώστε οι μαθητές αυτόνομα να το γνωρίσουν, να το επεξεργαστούν και να αποφασίσουν πως θα το χειριστούν. Επιπρόσθετα, παρατηρεί τις δραστηριότητες και μόνο όταν αντιληφθεί ότι κάποιος αποπροσανατολίζεται και χάνει την οργάνωση, προτείνει να παρέμβει και να βοηθήσει. Η Montessori υποστηρίζει ότι ο εκπαιδευτικός επηρεάζει τους μαθητές μόνο με καλή θέληση και το παράδειγμα (Montessori, 1980).

Σημαντικό στοιχείο του ρόλου του εκπαιδευτικού είναι ο σεβασμός προς τα παιδιά/εκπαιδευόμενους. Είναι πολύ σημαντικό να απολαμβάνουν τον ίδιο σεβασμό με αυτόν που επιθυμούν και οι ενήλικες από αυτά. Η Montessori υποστηρίζει ότι μόνο ένα άτομο που απολαμβάνει σεβασμό στην παιδική ηλικία θα επιδείξει σεβασμό στην ενήλικη του ζωή. Ο σεβασμός λειτουργεί θετικά στην εξέλιξη του μαθητή, αναλαμβάνει πρωτοβουλίες και αναπτύσσει τις ικανότητες του απρόσκοπτα. Ο εκπαιδευτικός εισάγει εκπαιδευτικά υλικά χωρίς να τα επιβάλλει και τον τρόπο που αυτά θα χρησιμοποιηθούν. Ο προσανατολισμός του εκπαιδευτικού στην έμμεση καθοδήγηση ενθαρρύνει την επιθυμία του μαθητή να ασχοληθεί με το υλικό όπως αυτό νομίζει σε ένα περιβάλλον αυτοσεβασμού και σεβασμού προς τους άλλους (Κουτσοβάνου, 1993).

Ο εκπαιδευτικός στη μέθοδο της Montessori έχει τρεις βασικές λειτουργίες. Η πρώτη αφορά στο να οργανώνει τακτικά το περιβάλλον, ώστε να διατηρείται η τάξη και να παρέχει τους σωστούς εξοπλισμούς, ώστε να προωθείται η ανάπτυξη της γνωστικής και ηθικής τάξης στο μυαλό του παιδιού. Σε δεύτερο επίπεδο, αξιοποιεί την προσωπική του δυναμικότητα ώστε να ενθαρρυνθεί η επιθυμία του εκπαιδευόμενου να ασχοληθεί με το διδακτικό υλικό και με τις κατάλληλες εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Τέλος, η οριστική του λειτουργία συνίσταται στη διευκόλυνση της ανάπτυξης και της προσοχής των μαθητών (Κουτσοβάνου, 1993).

Ένα άλλο στοιχείο που πρέπει να έχει ένας εκπαιδευτικός είναι αυτό της ηθικής αγωγής. Η ηθική αγωγή πρέπει να συνυπάρχει με τον σεβασμό και την ελευθερία κενώσεων του παιδιού. Η Montessori ρίχνει μεγάλο βάρος στα υλικά και στο περιβάλλον, αλλά δεν παραβλέπει τη σημασία της ηθικής αγωγής. Η παιδαγωγική σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στον/στην εκπαιδευόμενο/η και στον/στην εκπαιδευτή/τρια, καθώς και η επίδρασή του στην ηθική διαπαιδαγώγηση είναι εξίσου σημαντικές για αυτήν. Ειδικά, τα παιδιά από τη φύση τους είναι παρατηρητικά, επομένως τα λόγια, τα έργα, η προσωπικότητα του

εκπαιδευτικού καθώς και η γενικότερη του συμπεριφορά μπορούν να είναι καθοριστικά στην εξέλιξη και τη διαμόρφωση του χαρακτήρα τους. Η σχέση, όμως, αυτή πρέπει να διέπεται από δύο αντίθετους ρόλους, παθητικό από την πλευρά του εκπαιδευτή και ενεργητικό από την πλευρά του εκπαιδευομένου (Γιαγλής, 1983).

Είναι πρόδηλο ότι ο ρόλος του εκπαιδευτή στη μοντεσοριανή εκπαίδευση ενηλίκων διαφοροποιείται σημαντικά από τον παραδοσιακό ρόλο της αυθεντίας. Ο εκπαιδευτής λειτουργεί ως παρατηρητής, καθοδηγητής και διευκολυντής της μαθησιακής διαδικασίας. Δεν επιβάλλει τη γνώση, αλλά δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες ώστε οι εκπαιδευόμενοι να την ανακαλύψουν, να την επεξεργαστούν και να τη συνδέσουν με τις προσωπικές τους εμπειρίες. Αυτή η παιδαγωγική στάση είναι ιδιαίτερα σημαντική για ενήλικες που έχουν βιώσει αποτυχία ή αποκλεισμό από το εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς μειώνει το άγχος, ενισχύει την αυτοπεποίθηση και δημιουργεί ένα ασφαλές πλαίσιο μάθησης (Boldrini & Bracchini, 2015).

3.4 Παιδαγωγικό υλικό στο πρόγραμμα της Montessori

Το πρόγραμμα της Montessori διακρίνεται σε τρεις τομείς. Το πρώτο κομμάτι έχει να κάνει με τις πρακτικές ασκήσεις των παιδιών και συσχετίζεται με την καθημερινότητα τους. Ουσιαστικά πρόκειται για ασκήσεις ατομικής φροντίδας που ενισχύουν την ανάπτυξη των κινητικών ικανοτήτων. Το δεύτερο σκέλος του προγράμματος ασχολείται με την ικανότητα διάκρισης μέσω των αισθήσεων. Πρόκειται για την ανάπτυξη των ακουστικών και οπτικών αισθήσεων μέσω της διάκρισης αντικειμένων. Τέλος, το τρίτο ασχολείται με την αξιοποίηση των κινητικών δεξιοτήτων και ειδικότερα στην ενίσχυση μέσω αυτών των ικανοτήτων γλωσσικής και μαθηματικής αντίληψης (Κάτσιου - Ζαφρανά, 1993).

Οι κινητικές ικανότητες των παιδιών έχουν άμεση σχέση με το συντονισμό των μυϊκών κινήσεων. Η Montessori ανέπτυξε ειδικές ασκήσεις για την αποτελεσματικότερη ανάπτυξη του παιδιού. Μέσω των δραστηριοτήτων που περιείχε το πρόγραμμα της όπως, κηπουρική, χειρωνακτικές εργασίες, γυμναστική κ.α. τα παιδιά ωθούνται να αποκτήσουν τον έλεγχο του περιβάλλοντος στο οποίο αναπτύσσονται. Πυρήνας της αγωγής των κινήσεων είναι η ικανοποίηση των αναγκών του παιδιού για κίνηση ειδικά τα πρώτα χρόνια διότι αναπτύσσεται σωματικά. (Montessori, 1986).

Στο επόμενο κομμάτι το πρόγραμμα ασχολείται με το ρόλο των αισθήσεων και της ανάπτυξης των γνώσεων με στόχο την ευαισθητοποίηση των παιδιών. Τα παιδιά επεξεργάζονται τα υλικά του προγράμματος και χρησιμοποιούν τις αισθήσεις τους, οπτικές και ακουστικές, για να διακρίνουν το μέγεθος, το βάρος, την υφή ή την θερμοκρασία. Ο εκπαιδευτικός εξασφαλίζει ότι τηρείται συγκεκριμένη σειρά με την οποία παρέχονται τα κατάλληλα υλικά. Κάθε υλικό έχει σκοπό να διαβαθμίζει τη σειρά των ασκήσεων και είναι σχεδιασμένο έτσι ώστε να είναι εύχρηστο και χρωματισμένο με τα κατάλληλα χρώματα ώστε να τραβάει το ενδιαφέρον του παιδιού. Όλα τα αντικείμενα είναι σχεδιασμένα ώστε να κεντρίζουν το ενδιαφέρον των παιδιών και εξυπηρετούν τρεις σκοπούς: α) την απόκτηση αισθημάτων, αντιλήψεων, παραστάσεων, β) την εκγύμναση των μυών τους, γ) την αντίληψη εννοιών και ιδεών. Οι τρεις αυτοί σκοποί έχουν τον ίδιο σκοπό και αλληλεπικαλύπτονται, γιατί τη στιγμή που τα παιδιά αγγίζουν και αισθάνονται το υλικό, αυτόματα ενεργοποιείται η προσοχή, η αναμονή και η διάθεση για εργασία ώστε να μπορέσουν να πάρουν απάντηση στο ερώτημα που υψώνεται στο μυαλό τους (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1952). Με αυτό τον τρόπο προωθείται η μάθηση με ένα πιο ενδιαφέρον μέσο όπως αυτά τα υλικά. Μέσω αυτής της διαδικασίας, δίνεται η δυνατότητα στο παιδί να ελέγχει μόνο τα λάθη του και εμπειρικά να το διορθώνει όποτε το συναντά.

Τέλος στο τρίτο κομμάτι του προγράμματος τα παιδιά ασχολούνται με υλικά που σκοπό έχουν την ανάπτυξη βασικών εννοιών και ικανοτήτων τα οποία βασίζονται στις μηχανικές δεξιότητες και ικανότητα διάκρισης και ήδη έχουν αποκτήσει από τα προηγούμενα δύο στάδια του προγράμματος. Η Montessori υποστηρίζει ότι η γλωσσική αντίληψη αναπτύσσεται μέσω της ακουστικής αντίληψης διότι η σωστή άρθρωση αποτελεί προϋπόθεση για τη σωστή ορθογραφία. Πρώτα μαθαίνουν να ακούν τις λέξεις, έπειτα να τις γράφουν σωστά. Τα παιδιά προετοιμάζονται για την γραφή μέσω της εξάσκησης των αισθήσεων. Για τη σύνθεση των λέξεων, η Montessori παρέχει στα παιδιά κινητά γράμματα και τα διαχωρίζει σε κουτιά τα οποία ώστε να μαθαίνει να τα ξεχωρίζει και να διαχωρίζει φωνήεντα και σύμφωνα. Στη συνέχεια ο εκπαιδευτικός απαγγέλει τις λέξεις και ο μαθητής αντιλαμβάνεται το νόημα και την τονίζει (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1952 ; Montessori, 1965).

Επίσης, σε αυτό το στάδιο του προγράμματος αναπτύσσεται και η μελέτη των μαθηματικών ικανοτήτων, έννοιες όπως η ποσότητα, η διαφορά και οι ομοιότητες, οι οποίες αργότερα θα γίνουν χρήσιμες στην αντίληψη των μαθηματικών εννοιών. Ειδικοί ράβδοι αντικαθιστούν το δεκαδικό σύστημα με διαβαθμισμένο μέγεθος ώστε να διακρίνεται και η

αρίθμηση, αλλά και η αύξηση των μονάδων. Μετέπειτα εισάγονται οι έννοιες των μονών και ζυγών αριθμών, το μηδέν και τελικά το ίδιο το δεκαδικό σύστημα. Τέλος, με τη αρωγή του υλικού που παρέχεται στα παιδιά, εισάγεται η έννοια του συλλογικού αριθμού, τον οποίο αντικαθιστά ένα αντικείμενο (Montessori, 1917).

3.5 Η συμβολή της Maria Montessori στην εκπαίδευση ενηλίκων

Αν και η Montessori συνδέεται κυρίως με την εκπαίδευση της πρώιμης παιδικής ηλικίας, οι παιδαγωγικές της αρχές έχουν συμβάλει σημαντικά και διαχρονικά και στην εκπαίδευση των ενηλίκων. Ήδη από τις αρχές του 20ού αιώνα, σε εφαρμογές όπως στη Villa Montescas, η Montessori και η Alice Hallgarten επιχείρησαν να επεκτείνουν τις παιδαγωγικές αρχές της μεθόδου και σε ενήλικες, κυρίως γυναίκες, αναδεικνύοντας τον κοινωνικό και χειραφετικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, το 1909, η Montessori δίδαξε το πρώτο της επίσημο εκπαιδευτικό σεμινάριο (το Πρώτο Μάθημα Επιστημονικής Παιδαγωγικής) για ενήλικες γυναίκες, το οποίο φιλοξενήθηκε στην Villa Montescas βασισμένο στην ιδέα της Hallgarten για την "εκπαίδευση στην πρακτική ζωή". Επίσης, η Hallgarten δημιούργησε το εργαστήριο "Tela Umbra" για γυναίκες, προσφέροντας επαγγελματική κατάρτιση μαζί με παιδική μέριμνα (Boldrini & Bracchini, 2015). Στο επίκεντρο της φιλοσοφίας της βρίσκεται ο βαθύς σεβασμός προς τον μαθητή ως αυτόνομο, αυτοκατευθυνόμενο άτομο — μια παραδοχή που συνάδει στενά με τις θεμελιώδεις θεωρίες της εκπαίδευσης ενηλίκων, όπως η βιωματική μάθηση (NAMTA, 2006).

Μία εκ των σημαντικότερων συνεισφορών της Montessori στην εκπαίδευση ενηλίκων είναι η έμφαση στην αυτό-κατευθυνόμενη μάθηση. Καθώς θεωρούσε τη μάθηση ως μια εσωτερική, ενεργητική διαδικασία που καθοδηγείται από την εσωτερική κινητοποίηση και όχι από τον εξωτερικό έλεγχο, η εν λόγω αρχή βρίσκει μεγάλη απήχηση στους ενήλικες εκπαιδευομένους, οι οποίοι φέρνουν προσωπικούς στόχους, εμπειρίες και ευθύνες στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Στην εκπαίδευση ενηλίκων, η προσέγγιση της Montessori υποστηρίζει μαθησιακά περιβάλλοντα, όπου οι ενήλικες ενθαρρύνονται να αναλάβουν την ευθύνη για το ρυθμό μάθησης, τις επιλογές και τα αποτελέσματά τους. Σε αυτό το επίπεδο, η αρχή αυτο-έλεγχου των λαθών προσφέρει πολύτιμες πληροφορίες για την εκπαίδευση ενηλίκων, με αποτέλεσμα αντί να βασίζονται σε εξωτερική αξιολόγηση ή διορθωτική

εξουσία, οι ενήλικες να ενθαρρύνονται στον εντοπισμό, την ανάλυση και τη διόρθωση των δικών τους λαθών. Μια τέτοια προσέγγιση μειώνει το φόβο της αποτυχίας, ένα εμπόδιο που συναντάται συχνά στην εκπαίδευση ενηλίκων. Όταν τα λάθη θεωρούνται ευκαιρίες για ανάπτυξη και όχι ελλείψεις, οι ενήλικες μαθητές αναπτύσσουν αυτοπεποίθηση, ανθεκτικότητα και βαθύτερη κατανόηση της μαθησιακής διαδικασίας (Morris-Coole, 2007).

Επειδή οι μαθητές έχουν την ελευθερία επιλογής, μπορούν να διαλέγουν το δικό τους χρόνο μάθησης. Σε επίπεδο ενηλίκων, αυτή η δυνατότητα εκλογής βοηθάει στο να ισορροπούν την εκπαίδευση με τις επαγγελματικές, οικογενειακές και κοινωνικές τους ευθύνες, καθιστώντας την ευελιξία απαραίτητη. Το να επιτρέπεται στους ενήλικες να διαχειρίζονται τα προγράμματα μάθησής τους, υποστηρίζει την αυτονομία, την επιμονή και την ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση. Ο ευέλικτος ρυθμός, οι ασύγχρονες ευκαιρίες μάθησης και τα αρθρωτά προγράμματα σπουδών αντικατοπτρίζουν τον σεβασμό της θεωρίας Montessori για τους ατομικούς ρυθμούς και συμβάλλουν στη διαρκή συμμετοχή (O'Donnell, 2014).

Εξίσου σημαντική συμβολή είναι η έννοια του προετοιμασμένου περιβάλλοντος. Η Montessori υποστήριζε ότι η μάθηση ευδοκιμεί σε περιβάλλοντα που έχουν σχεδιαστεί ειδικά για να υποστηρίζουν την αυτονομία, τη συγκέντρωση και την ουσιαστική συμμετοχή. Στην εκπαίδευση ενηλίκων, αυτό μεταφράζεται σε ευέλικτους, υποστηρικτικούς χώρους μάθησης - φυσικούς ή ψηφιακούς - που σέβονται τις ανάγκες, τα προγράμματα και τους τρόπους μάθησης των ενηλίκων, ιδίως στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης και της επαγγελματικής κατάρτισης - τέτοια περιβάλλοντα έχουν σχεδιαστεί ώστε να είναι, δηλαδή, χωρίς αποκλεισμούς και πλούσια σε μαθησιακούς πόρους. Έτσι, προάγεται η αυτονομία, η συγκέντρωση και η ενεργός συμμετοχή αντί της παθητικής παρακολούθησης ή συμμόρφωσης. Στην ενεργό συμμετοχή συμβάλλει και η έμφαση στη μάθηση μέσω της ανάλυσης της κίνησης συνάδει στενά με τις θεωρίες της βιωματικής μάθησης - οι ενήλικες μαθαίνουν πιο αποτελεσματικά όταν η θεωρία συνδέεται με τη δράση, την πρακτική και την επίλυση πραγματικών προβλημάτων. Οι πρακτικές δραστηριότητες, οι προσομοιώσεις και η μάθηση στο χώρο εργασίας επιτρέπουν στους ενήλικες να εσωτερικεύσουν έννοιες και να βελτιώσουν τις δεξιότητές τους (O'Donnell, 2014).

Σε αυτό το πλαίσιο, η αφήγηση (storytelling) αποτελεί ένα ακόμη σημαντικό εργαλείο της μοντεσοριανής προσέγγισης στην εκπαίδευση ενηλίκων. Μέσα από την αφήγηση, οι

εκπαιδευόμενοι έχουν τη δυνατότητα να επαναπροσδιορίσουν τις εμπειρίες τους, να εκφράσουν συναισθήματα, να μοιραστούν προσωπικές διαδρομές και να οικοδομήσουν αίσθημα κοινότητας. Η εν λόγω πρακτική ενισχύει τη συμμετοχή, τη συναισθηματική σύνδεση και την ενεργό μάθηση, ενώ ταυτόχρονα συμβάλλει στην ανάπτυξη κοινωνικών, επικοινωνιακών και συνεργατικών δεξιοτήτων. Στο πλαίσιο αυτό, η Montessori δεν παρέχει έτοιμες απαντήσεις, αλλά ενθαρρύνει την προσωπική έκφραση, την πολλαπλότητα των οπτικών και τη διάκριση της σημαντικής από τη μη σημαντική πληροφορία (Boldrini & Bracchini, 2015).

Τα μαθησιακά περιβάλλοντα, που εμπνέονται από τις αρχές της Montessori, ενθαρρύνουν τους ενήλικες να αναστοχάζονται τις εμπειρίες τους, να αποσαφηνίζουν τις αξίες τους και να αναπτύσσουν ηθική κρίση. Τέτοιες διαδικασίες ενισχύουν την αυτογνωσία και υποστηρίζουν τους ενήλικες στη λήψη τεκμηριωμένων αποφάσεων στην προσωπική, επαγγελματική και κοινωνική τους ζωή. Επιπλέον, η έμφαση στον σεβασμό, τη συνεργασία και την ευθύνη ευθυγραμμίζει την εκπαίδευση ενηλίκων με ευρύτερους κοινωνικούς στόχους, όπως η κοινωνική ένταξη, η δημοκρατική συμμετοχή και η ενεργός πολιτεioτητα. Η πεποίθηση της Montessori ότι η εκπαίδευση πρέπει να προάγει την ανθρώπινη αξιοπρέπεια και την ειρηνική συνύπαρξη έχει μεγάλη απήχηση σε περιβάλλοντα εκπαίδευσης ενηλίκων που εξυπηρετούν διαφορετικές, περιθωριοποιημένες ή κοινωνικά ευάλωτες ομάδες πληθυσμού (Morris, 1990 ; O'Donnell, 2014).

Τέλος, η συμβολή της Montessori στην έννοια της δια βίου μάθησης έγκειται στο ότι θεωρούσε τη μάθηση ως μια συνεχή, αυτοκινούμενη διαδικασία που εξελίσσεται σε όλη τη διάρκεια της ζωής, και όχι ως μια δραστηριότητα που περιορίζεται στην παιδική ηλικία ή την επίσημη σχολική εκπαίδευση. Αυτή η προοπτική είναι εξέχουσας σημασίας για τις σύγχρονες κοινωνίες που χαρακτηρίζονται από ραγδαίες κοινωνικές, τεχνολογικές και οικονομικές αλλαγές. Σε αυτή τη λογική, τα συστήματα εκπαίδευσης ενηλίκων που βασίζονται στη μοντεσσοριανή φιλοσοφία είναι καλύτερα εξοπλισμένα για να προσαρμοστούν στα εξελισσόμενα στάδια της ζωής, τις μαθησιακές ανάγκες και τους κοινωνικούς ρόλους των ατόμων (Morris, 1990).

3.5.1 Μέθοδος Μοντεσσόρι και τρίτη ηλικία

Η μέθοδος Μοντεσσόρι, αν και αρχικά σχεδιάστηκε για παιδιά, έχει αποδείξει την αξία της και για τους ηλικιωμένους, ιδίως για όσους πάσχουν από άνοια ή έχουν αναπηρίες. Μια συστηματική ανασκόπηση προγραμμάτων βασισμένων στη μέθοδο Μοντεσσόρι για άτομα με άνοια που διαμένουν σε οίκους ευγηρίας κατέδειξε θετικά αποτελέσματα όσον αφορά την ενεργό συμμετοχή, την ψυχική υγεία, τη διατροφική κατάσταση, τις καθημερινές δραστηριότητες και τη συνολική ποιότητα ζωής. Τα ευρήματα αυτά δείχνουν ότι οι αρχές της μεθόδου Μοντεσσόρι ουσιαστικές δραστηριότητες, κοινωνική αλληλεπίδραση και αξιοπρέπεια μπορούν να προσαρμοστούν με επιτυχία για ενήλικες με αυξημένες ανάγκες (Van der Ploeg & O'Connor, 2014). Μετά την εφαρμογή, οι συμπεριφορές που ενισχύουν την ευημερία αυξήθηκαν, ενώ το προσωπικό υιοθέτησε πρακτικές που σέβονται την προσωπικότητα, την αξιοπρέπεια και την αυτονομία των ηλικιωμένων. Αυτό δείχνει ότι η Montessori δεν επηρεάζει μόνο τους εκπαιδευόμενους ή τους ωφελούμενους, αλλά και τους επαγγελματίες που εργάζονται μαζί τους, μετασχηματίζοντας συνολικά το μαθησιακό και φροντιστικό περιβάλλον (Van der Ploeg & O'Connor, 2014).

Ιδιαίτερα σημαντική είναι η προετοιμασία του περιβάλλοντος. Στη φροντίδα των ηλικιωμένων με βάση τη μέθοδο Μοντεσσόρι, το περιβάλλον οργανώνεται έτσι ώστε να αντισταθμίζει τις δυσκολίες, να υποστηρίζει την ανεξαρτησία και να παρέχει πρόσβαση σε πληροφορίες και δραστηριότητες. Για τα άτομα με άνοια, οι πληροφορίες πρέπει να ενσωματώνονται στο ίδιο το περιβάλλον, αντί να απαιτείται συνεχής ανάκληση της μνήμης. Η ίδια αρχή ισχύει γενικά για την εκπαίδευση ενηλίκων, όπου το περιβάλλον λειτουργεί ως μηχανισμός υποστήριξης της μάθησης, της αυτονομίας και της ενεργού συμμετοχής (Kinney, Janssen, Farfsing & Hughes, 2025).

Η φιλοσοφία Μοντεσσόρι ισχύει για ολόκληρο το φάσμα της ανθρώπινης ζωής, συμπεριλαμβανομένης της τρίτης ηλικίας, της άνοιας και της αναπηρίας. Βασικές αρχές όπως η αξιοπρέπεια, ο σεβασμός, η ανεξαρτησία, η επιλογή, η ενεργός συμμετοχή και η αίσθηση της αυτοεκτίμησης ανήκουν σε κάθε άτομο, ανεξάρτητα από την ηλικία ή τη διάγνωση. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η μέθοδος Μοντεσσόρι προσφέρει στοχευμένες, ουσιαστικές δραστηριότητες προσαρμοσμένες στις ατομικές ικανότητες, βοηθώντας στη διατήρηση των γνωστικών, ψυχοκοινωνικών και σωματικών λειτουργιών (Kelly, 2024).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Σύγκριση των δύο θεωριών

4.1 Συγκλίσεις των δύο θεωριών

Με μια πρώτη ματιά, η κριτική παιδαγωγική του Freire και η επιστημονική της Montessori ανήκουν σε διαφορετικά σύμπαντα με την πρώτη να ασχολείται με τον αλφαριθμητισμό των ενηλίκων στο πλαίσιο της αποικιακής καταπίεσης στη Βραζιλία, η δε δεύτερη με την ανάπτυξη της εκπαίδευσης της πρώιμης παιδικής ηλικίας σε σχολεία της Ιταλίας. Ωστόσο, μια προσεκτική βιβλιογραφική ανάλυση αποκαλύπτει βαθιές συγκλίσεις.

Και οι δύο θεωρητικοί αντιτίθενται ριζικά στην παθητική διδασκαλία, που βασίζεται στις διαλέξεις. Ο Freire, στο έργο του «Pedagogy of the Oppressed», καταδικάζει με τον γνωστό τρόπο την έννοια της «τραπεζικής» εκπαίδευσης, σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικοί/τριες «καταθέτουν» πληροφορίες σε κενά, δεκτικά «δοχεία» που είναι οι εκπαιδευόμενοι — ειδικότερα χαρακτηρίζει την πράξη ως απάνθρωπη και καταπιεστική και θεωρεί ότι αυτό το μοντέλο αντιμετωπίζει τη γνώση ως ένα στατικό δώρο (Freire, 1977a). Η Montessori, στο έργο της «Η μέθοδος Montessori», απορρίπτει ομοίως την άκαμπτη, δασκαλοκεντρική τάξη της εποχής της, υποστηρίζοντας ότι παραβιάζει τη φυσική ψυχολογική ανάπτυξη του παιδιού. Παρατήρησε ότι όταν τα παιδιά αναγκάζονται να κάθονται ακίνητα και να ακούνε παθητικά, η έμφυτη περιέργειά τους και η τάση τους για τάξη καταστέλλονται συστηματικά. Και για τους δύο θεωρητικούς, η γνήσια μάθηση είναι ενεργητική, αυτοκατευθυνόμενη και ριζωμένη στη συγκεκριμένη εμπειρία του εκπαιδευόμενου (Montessori, 1964). Κανείς από τους δύο δεν αποδέχεται την προϋπόθεση ότι η εκπαίδευση είναι μια μονόδρομη μετάδοση από έναν ειδικό σε ένα κενό δοχείο.

Και στις δύο μεθόδους, η παραδοσιακή ιεραρχική σχέση μεταξύ εκπαιδευτή/τριας και εκπαιδευόμενου/ης καταργείται. Ο Freire προτείνει τη δυναμική δάσκαλος-μαθητής με μαθητές-δασκάλους, μια διαλογική σχέση όπου και τα δύο μέρη μαθαίνουν μαζί ως κριτικοί συν-ερευνητές. Στο μοντέλο του, ο/η εκπαιδευτικός/τρια δεν διδάσκει τους εκπαιδευόμενους/ες, αλλά διδάσκει μέσω του διαλόγου μαζί τους, ενώ ταυτόχρονα διδάσκεται από αυτούς. Επιπλέον, ο Freire επιμένει ότι οι καταπιεσμένοι πρέπει να γίνουν υποκείμενα της δικής τους ιστορίας και όχι αντικείμενα (Freire, 1977a). Η Montessori, με τη σειρά της, περιγράφει τον/την εκπαιδευτή/τρια ως «καθοδηγητή», υπό την έννοια ότι πρόκειται για έναν σιωπηλό, παρατηρητικό οδηγό που προετοιμάζει το περιβάλλον και στη

συνέχεια αποσύρεται για να αφήσει την αυθόρμητη δραστηριότητα του παιδιού να ξεδιπλωθεί (Montessori, 1964). Καμία από τις δύο μεθόδους δεν είναι υπέρ ενός εκπαιδευτή/τριας που θα ενεργεί ως μοναδικός μεταδότης γνώσης. Και στις δύο θεωρίες, η εξουσία δεν καταργείται, αλλά μετασχηματίζεται, καθώς μετακινείται από την αυθαίρετη εξουσία του διδάσκοντα στην νόμιμη εξουσία του διαμεσολαβητή που σέβεται την ικανότητα του μαθητή για αυτοκαθοδήγηση.

Επιπρόσθετα και οι δύο απορρίπτουν την αφηρημένη, αποσπασματική διδασκαλία. Η μέθοδος του Freire χρησιμοποιεί θέματα - λέξεις και καταστάσεις που αντλούνται απευθείας από τις καθημερινές δυσκολίες των ενήλικων διδασκομένων, όπως η γη, η εργασία και οι μισθοί. Πριν ξεκινήσει οποιαδήποτε επίσημη διδασκαλία γραμματισμού, η ομάδα του Freire περνά εβδομάδες ζώντας στην κοινότητα, ακούγοντας τις λέξεις που φέρουν έντονο συναισθηματικό και πρακτικό βάρος (Freire, 1977b). Για παράδειγμα, η λέξη «παράγκα» μπορεί να γίνει γενετικό θέμα επειδή συμπεκνώνει ολόκληρη την εμπειρία της ανεπαρκούς στέγας, του υπερπληθυσμού και της ταπείνωσης. Οι αίθουσες διδασκαλίας της Montessori είναι γεμάτες με αισθητηριακά, αυτοδιορθούμενα υλικά, όπως γράμματα από γυαλόχαρτο και γεωμετρικά στερεά, που επιτρέπουν τη μάθηση μέσω της φυσικής χειραγώγησης (Montessori, 1981). Ως παράδειγμα μπορεί να αναφερθεί ένα παιδί που μαθαίνει το γράμμα «α» δεν το απαγγέλλει, αλλά χαράσσει το σχήμα από γυαλόχαρτο ενώ προφέρει τον ήχο, ενεργοποιώντας ταυτόχρονα πολλές αισθήσεις. Το ίδιο το υλικό παρέχει ανατροφοδότηση, εφόσον το παιδί βλέπει αν ο κύλινδρος ταιριάζει στην τρύπα ή αν τα γράμματα έχουν σχηματιστεί σωστά και δεν υπάρχει ανάγκη ο δάσκαλος να πει «σωστό» ή «λάθος». Και οι δύο προσεγγίσεις επιμένουν στη μάθηση που έχει τις ρίζες της στην απτή πραγματικότητα και οι αφηρημένες γραμματικές ασκήσεις αντικαθίστανται από εμπειρίες που έχουν σημασία για τη ζωή του εκπαιδευόμενου.

4.2 Αποκλίσεις των δύο θεωρήσεων

Παρά αυτές τις σημαντικές ομοιότητες, οι διαφορές είναι εξίσου βαθιές με πρώτη σημαντική απόκλιση να αφορά τον πληθυσμό - στόχο και το αναπτυξιακό στάδιο. Η Montessori εστιάζει στην πρώιμη παιδική ηλικία, συνήθως από τριών έως έξι ετών, αν και η μέθοδος της επεκτείνεται μέχρι την εφηβεία. Η μεθοδός της βασίζεται στην αναπτυξιακή ψυχολογία: προσδιορίζει τις ευαίσθητες περιόδους - κρίσιμα χρονικά διαστήματα για την

απόκτηση της γλώσσας, της τάξης, της αισθητηριακής εξειδίκευσης και της κοινωνικής ευγένειας. Εάν ένα παιδί χάσει μια ευαίσθητη περίοδο, η ευκολία και η ένταση της μάθησης αυτής της ικανότητας μειώνονται σημαντικά (Montessori, 1981). Ο Freire, αντίθετα, εστιάζει σε αναλφάβητους ή ημι-αναλφάβητους ενήλικες που ζουν υπό συστημική καταπίεση. Η μέθοδος του είναι πολιτική και υπαρξιακή, όχι αναπτυξιακή. Δεν υπάρχει ευαίσθητη περίοδος για την κριτική συνείδηση - αυτή αναδύεται μόνο μέσω του συλλογικού αγώνα και του διαλόγου. Κανείς δεν αποκτά κριτική συνειδητοποίηση επειδή έχει φτάσει σε μια συγκεκριμένη ηλικία, αλλά επειδή έχει εμπλακεί στην πράξη (Σιπητάνου, 2011).

Η δεύτερη σημαντικότερη διαφορά αφορά τον ρητά πολιτικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης. Η μέθοδος της Montessori υποστηρίζει ότι η εκπαίδευση έχει έναν πολιτικά ουδέτερο ρόλο και ότι με την ανατροφή ενός παιδιού ήρεμου, συγκεντρωμένου η κοινωνία θα μεταμορφωνόταν έμμεσα – δηλαδή εμπιστεύεται την ατομική μεταμόρφωση ως μοναδική κινητήρια δύναμη της κοινωνικής αλλαγής (Montessori, 1980). Ο Freire, στον αντίποδα, επιμένει ότι η εκπαίδευση δεν είναι ποτέ ουδέτερη, αλλά πρόκειται για μια πρακτική είτε κυριαρχίας, που είναι η απομνημόνευση, είτε απελευθέρωσης, που είναι η διατύπωση προβλημάτων. Η μέθοδος του εκπαιδεύει ρητά τους ενήλικες να διαβάζουν τόσο τη λέξη όσο και τον κόσμο. Για τον Freire, το να ισχυρίζεται κανείς ότι η εκπαίδευση είναι ουδέτερη σημαίνει ήδη να παίρνει το μέρος του καταπιεστή, επειδή αφήνει τις άδικες δομές αδιαμφισβήτητες (Freire, 1985).

Υπό το πρίσμα της παραπάνω διαφοράς, προκύπτει και η τρίτη, που αφορά το αποτέλεσμα της εκπαίδευσης. Η μέθοδος Montessori στοχεύει στο «κανονικό» παιδί, με τα χαρακτηριστικά που αναφέρθηκαν άνωθεν (ανεξάρτητο, ικανό να συγκεντρώνεται για μεγάλες περιόδους). Η κοινωνική δικαιοσύνη είναι ένα έμμεσο, σχεδόν αυτόματο υποπροϊόν (Montessori, 1980). Ο Φρέιρε στοχεύει στον κριτικό πολίτη που όχι μόνο κατανοεί την καταπίεση, αλλά συμμετέχει ενεργά στη μεταμόρφωσή της. Το αποτέλεσμα είναι η πολιτική δράση (Freire, 1985 ; McLaren & Leonard, 1993). Επομένως και οι δύο αυτές μέθοδοι απαντούν σε θεμελιωδώς διαφορετικά ερωτήματα σχετικά με την ανθρώπινη ανάπτυξη και την κοινωνική αλλαγή.

4.3 Οι μέθοδοι Freire και Montessori συνδυαστικά

Όπως είναι εύκολα αντιληπτό ο Freire αξιοποιείται κυρίως σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων και ειδικά ευάλωτων κοινωνικών ομάδων. Η μέθοδός του προϋποθέτει έναν διάλογο εκπαιδευτή - εκπαιδευόμενου, όπου οι γνώσεις αντλούνται από την εμπειρία της ζωής και τα θέματα δεν είναι αφηρημένα αλλά ριζωμένα στην πραγματικότητα. Στον αντίποδα, η Montessori δύναται να αξιοποιηθεί σε προγράμματα ενηλίκων με αυξημένες ανάγκες υποστήριξης, καθώς και σε περιβάλλοντα φροντίδας. Προϋποθέτει, όμως, κατάλληλη εκπαίδευση του προσωπικού και διαμόρφωση του χώρου ώστε να αντισταθμίζονται δυσκολίες.

Η παρούσα έρευνα επιλέγει να συνδυάσει τις δύο θεωρίες, καθώς καμία από τις δύο δεν αρκεί από μόνη της για μια ολοκληρωμένη παιδαγωγική της εκπαίδευσης ενηλίκων. Συνδυαστικά, σχηματίζουν ένα ολιστικό πλαίσιο – συγκεκριμένα, ο Freire ρωτάει γιατί γίνεται η εκπαίδευση, ενώ η Montessori απαντά πώς δομείται η μαθησιακή διαδικασία. Η προσέγγιση, αξιοποιώντας τα στοιχεία και των δύο πρακτικών, αποδεικνύεται ιδιαίτερα αποτελεσματική σε περιβάλλοντα εκπαίδευσης ενηλίκων. Παραδείγματα αποτελούν τα προγράμματα αλφαριθμητισμού για περιθωριοποιημένους ενήλικες, η επαγγελματική κατάρτιση για άτομα με αναπηρίες και η κοινοτική εκπαίδευση για ηλικιωμένους με άνοια που διαμένουν σε υποχρηματοδοτούμενες μονάδες φροντίδας. Σε τέτοια περιβάλλοντα, ο διάλογος (μέθοδος Freire) αποκαλύπτει τις κοινωνικές ρίζες του πόνου, ενώ το προετοιμασμένο περιβάλλον (μέθοδος Montessori) αντισταθμίζει τις λειτουργικές περιορισμούς και αποκαθιστά την αίσθηση της αυτονομίας μέσω της στοχευμένης δραστηριότητας.

Ωστόσο, ο επιτυχής συνδυασμός των δύο θεωρήσεων απαιτεί συγκεκριμένες προϋποθέσεις, με πρώτη να είναι ότι οι εκπαιδευτικοί/τριες πρέπει να έχουν λάβει κατάλληλη κατάρτιση. Επιπρόσθετα, ο χώρος εκπαίδευσης πρέπει να είναι φυσικά προσβάσιμος και πλούσιος σε υλικό (μέθοδος Montessori), ενώ παράλληλα να είναι πολιτικά ανοιχτός στη διατύπωση προβλημάτων και στην κριτική (μέθοδος Freire). Χωρίς αυτές τις προϋποθέσεις, οποιαδήποτε από τις δύο μεθόδους κινδυνεύει να καταστεί επιφανειακή π.χ. η μοντεσσοριανή μέθοδος να περιοριστεί σε απλή εργοθεραπεία.

B ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Μεθοδολογία της εργασίας

5.1 Μικτή έρευνα και ημιδομημένη συνέντευξη

Η διεξαγωγή έρευνας επιτρέπει την εμβάθυνση σε ένα θέμα συνδυαστικά με τη συστηματική επέκταση των γνώσεων και κατηγοριοποιείται σε δύο προσεγγίσεις την ποιοτική και την ποσοτική. Η ποιοτική έρευνα, ευρύτερα διαδεδομένη στις κοινωνικές επιστήμες, επικεντρώνεται στην εξερεύνηση και την κατανόηση των κοινωνικών φαινομένων σε βάθος. Στόχος της είναι να διερευνήσει πώς και γιατί κατασκευάζονται οι κοινωνικές πραγματικότητες, και όχι να τις ποσοτικοποιήσει, με τον ερευνητή να διαδραματίζει ενεργό ρόλο ως το κύριο μέσο συλλογής, ανάλυσης και ερμηνείας των δεδομένων. Εκ των βασικών χαρακτηριστικών της είναι η ευελιξία και η προσαρμοστικότητα, καθώς δίνει τη δυνατότητα στους ερευνητές να προσαρμόζουν τις ερωτήσεις και τις μεθόδους ανάλογα με τα δεδομένα που προκύπτουν από τους συμμετέχοντες. Επιπρόσθετα, δίνεται έμφαση στο πλαίσιο και την υποκειμενικότητα, αναγνωρίζοντας την επίδραση του κοινωνικού και πολιτισμικού περιβάλλοντος στις απόψεις των συμμετεχόντων, ενώ απαιτείται από τους ερευνητές να αναστοχάζονται τον δικό τους ερμηνευτικό ρόλο (Mason, 2003).

Η ποσοτική έρευνα είναι επιστημονική μέθοδος που χρησιμοποιεί αριθμητικά δεδομένα για να αναλύσει και να εξηγήσει φαινόμενα. Βασίζεται στη μέτρηση ποσοτικών χαρακτηριστικών και στην εξαγωγή γενικών συμπερασμάτων για ευρείες ομάδες ή πληθυσμούς, εν αντιθέσει με την ποιοτική έρευνα, η οποία εστιάζει σε υποκειμενικές εμπειρίες, η ποσοτική έρευνα αξιοποιεί αριθμούς και στατιστικά μοντέλα για την αποτύπωση τάσεων και συσχετίσεων. Η διαδικασία της ποσοτικής έρευνας περιλαμβάνει συγκεκριμένα βήματα. Αρχικά, καθορίζεται το ερευνητικό ερώτημα ή υπόθεση και στη συνέχεια επιλέγεται το κατάλληλο εργαλείο συλλογής δεδομένων, όπως ερωτηματολόγια ή πειράματα. Ακολουθεί η συλλογή δεδομένων από αντιπροσωπευτικό δείγμα του πληθυσμού και αυτά τα δεδομένα τυποποιούνται και μετατρέπονται σε αριθμητικές τιμές. Έπειτα, πραγματοποιείται στατιστική ανάλυση με λογισμικά όπως SPSS, R ή Excel,

επιτρέποντας τον εντοπισμό μοτίβων και σχέσεων μεταξύ μεταβλητών και τελευταίο βήμα είναι η διατύπωση των συμπερασμάτων και η αξιολόγηση της ορθότητας των αρχικών υποθέσεων (Johnson & Christensen, 2024).

Η έρευνα μικτής μεθόδου ορίζεται ως η διαδικασία κατά την οποία ένας ερευνητής συνδυάζει στοιχεία ποσοτικής και ποιοτικής προσέγγισης σε μία ενιαία μελέτη. Ο σκοπός αυτού του συνδυασμού δεν είναι απλώς η συλλογή δύο ειδών δεδομένων, αλλά η ολοκλήρωση και η τριγωνοποίησή τους, αξιοποιώντας το γεγονός ότι οι αδυναμίες της μίας μεθόδου αντισταθμίζονται από τα πλεονεκτήματα της άλλης (Johnson & Christensen, 2024). Ουσιαστικά, η ποσοτική συνιστώσα μπορεί να αποτυπώσει ευρείες τάσεις ή συσχετίσεις (π.χ. μέσω στατιστικής ανάλυσης), ενώ η ποιοτική συνιστώσα εμβαθύνει στις υποκειμενικές εμπειρίες και τα νοήματα των συμμετεχόντων (π.χ. μέσω συνεντεύξεων ή παρατήρησης) (Creswell & Plano Clark, 2011).

Η ημιδομημένη συνέντευξη είναι μια ποιοτική ερευνητική μέθοδος που συνδυάζει προκαθορισμένες θεματικές κατευθυντήριες γραμμές με ευελιξία στην σειρά και τη διατύπωση των ερωτήσεων. Επιτρέπει στον ερευνητή να διασφαλίσει την κάλυψη βασικών ερευνητικών τομέων, ενώ παράλληλα δίνει τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες να αναλύσουν θέματα που προκύπτουν φυσικά κατά τη διάρκεια της αλληλεπίδρασης. Η μέθοδος αυτή διευκολύνει την σε βάθος διερεύνηση των αντιλήψεων, των εμπειριών και των εννοιών, καθιστώντας την ιδιαίτερα πολύτιμη στις κοινωνικές επιστήμες και την εκπαιδευτική έρευνα. Οι ημιδομημένες συνεντεύξεις προωθούν μια διαλογική διαδικασία που μπορεί να παράγει πλούσια, λεπτομερή δεδομένα και να προσαρμόζεται στο υπόβαθρο, την εμπειρογνωμοσύνη και τον επικοινωνιακό στυλ του συνεντευξιαζόμενου, ενισχύοντας έτσι την ερμηνευτική ποιότητα και την εγκυρότητα των ποιοτικών ερευνητικών ευρημάτων (Alshenqeeti, 2014).

5.2 Εννοιολογικό πλαίσιο της ανάλυσης περιεχομένου

Η ανάλυση περιεχομένου είναι μια συστηματική ερευνητική μέθοδος που χρησιμοποιείται για τον προσδιορισμό, την κατηγοριοποίηση και την ερμηνεία λέξεων, εκφράσεων, δομών και εννοιών σε διαφορετικούς τύπους κειμένων. Αυτά τα κείμενα μπορεί να είναι βιβλία - κεφάλαια βιβλίων, εκθέσεις, συνεντεύξεις, συνομιλίες, άρθρα

εφημερίδων, ιστορικά έγγραφα, ανεπίσημες συζητήσεις και γενικά οποιαδήποτε μορφή καταγεγραμμένης επικοινωνίας. Μέσω της ανάλυσης περιεχομένου, οι ερευνητές εξετάζουν όχι μόνο τη συχνότητα συγκεκριμένων στοιχείων, αλλά και τις έννοιες, τις σχέσεις και τα υποκείμενα μηνύματα που ενσωματώνονται στο κείμενο. Με αυτόν τον τρόπο, μπορούν να εξαγάγουν συμπεράσματα σχετικά με τις προθέσεις των συγγραφέων, τα χαρακτηριστικά του κοινού και το πολιτισμικό και ιστορικό πλαίσιο στο οποίο δημιουργήθηκε το κείμενο. Η ανάλυση περιεχομένου προσφέρει σημαντικά πλεονεκτήματα, καθώς επιτρέπει την άμεση πρόσβαση στην επικοινωνία μέσω τεκμηριωμένου υλικού, εστιάζει στον πυρήνα της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και μπορεί να εφαρμοστεί χρησιμοποιώντας τόσο ποσοτικές όσο και ποιοτικές προσεγγίσεις. Ταυτόχρονα, παρουσιάζει περιορισμούς, όπως πιθανή μεροληψία του ερευνητή, υποκειμενικότητα στην ερμηνεία και προκλήσεις στην επεξεργασία σύνθετων κειμένων (Krippendorff, 1980).

Διακρίνονται δύο είδη ανάλυσης περιεχομένου η εννοιολογική και η σχεσιακή ανάλυση. Ως προς την πρώτη, αυτή εντοπίζει και ποσοτικοποιεί συγκεκριμένες έννοιες ή λέξεις μέσα σε ένα κείμενο, αποκαλύπτοντας τα κυρίαρχα θέματα μέσω της εξέτασης της συχνότητας και της επικράτησής τους. Συμβάλλει στην περίληψη μεγάλων ποιοτικών συνόλων δεδομένων και στη σύγκριση της σημασίας των θεμάτων μεταξύ των πηγών. Η σχεσιακή ανάλυση περιεχομένου υπερβαίνει την απλή καταμέτρηση, διερευνώντας τον τρόπο με τον οποίο συνδέονται οι έννοιες, χαρτογραφώντας τις συσχετίσεις και τις έννοιες μεταξύ των όρων. Αυτή η προσέγγιση αποκαλύπτει μοτίβα, δομές επιχειρημάτων και τον τρόπο με τον οποίο διαμορφώνονται οι ιδέες στο πλαίσιο κοινωνικών και πολιτισμικών συνθηκών (Krippendorff, 1980).

5.3 Το πλαίσιο έρευνας της εργασίας

Η έρευνα ακολουθεί τη μικτή μεθοδολογική προσέγγιση, συνδυάζοντας ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα. Το ποσοτικό μέρος βασίστηκε σε ερωτηματολόγια μέσω Google Forms και αναλύθηκε με περιγραφική παρουσίαση των δεδομένων, ενώ το ποιοτικό μέρος βασίστηκε σε έξι ημιδομημένες συνεντεύξεις και αναλύθηκε μέσω ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει τον τρόπο με τον οποίο οι παιδαγωγικές θεωρίες της Maria Montessori και του Paulo Freire αποτυπώνονται στις

εκπαιδευτικές πρακτικές των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ). Το θεωρητικό πλαίσιο της μεθοδολογίας διαμορφώθηκε με βάση τον σκοπό της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα, επιδιώκοντας τη σύνδεση της θεωρίας με την εκπαιδευτική πράξη και τις εμπειρίες των εκπαιδευτών/τριων που δραστηριοποιούνται στην εκπαίδευση ενηλίκων.

Η επιλογή της ποιοτικής μεθοδολογίας κρίθηκε κατάλληλη, καθώς η έρευνα εστιάζει στις αντιλήψεις, στις εμπειρίες, στις παιδαγωγικές πρακτικές και στους τρόπους με τους οποίους οι εκπαιδευτές νοηματοδοτούν τη μαθησιακή διαδικασία στα ΣΔΕ. Σύμφωνα με τον Creswell (2016), η ποιοτική έρευνα δίνει τη δυνατότητα εις βάθος κατανόησης κοινωνικών και εκπαιδευτικών φαινομένων μέσα από την οπτική των ίδιων των συμμετεχόντων. Αντίστοιχα, ο Ιωσηφίδης (2008) επισημαίνει ότι η ποιοτική προσέγγιση συμβάλλει στην κατανόηση σύνθετων κοινωνικών καταστάσεων, δίνοντας έμφαση στις εμπειρίες, στις στάσεις και στις πρακτικές των ατόμων μέσα στο φυσικό τους περιβάλλον.

Παράλληλα, επιλέχθηκε και η ποσοτική προσέγγιση μέσω της χρήσης ερωτηματολογίων, προκειμένου να καταγραφούν ευρύτερες τάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας σχετικά με τις παιδαγωγικές πρακτικές που εφαρμόζουν. Η ποσοτική διερεύνηση επέτρεψε τη συλλογή δεδομένων από μεγαλύτερο αριθμό συμμετεχόντων, συμβάλλοντας στην αποτύπωση συχνοτήτων, αναλογιών και γενικών χαρακτηριστικών του δείγματος και μέσα από τη συστηματική καταγραφή και οργάνωση δεδομένων, διευκολύνεται η περιγραφή και η σύγκριση εκπαιδευτικών φαινομένων (Cohen, Manion και Morrison, 2011). Αντίστοιχα, η Κυριαζή (2011) επισημαίνει ότι η χρήση ερωτηματολογίων συμβάλλει στη συλλογή οργανωμένων πληροφοριών από μεγάλο αριθμό συμμετεχόντων, παρέχοντας τη δυνατότητα καταγραφής στάσεων, εμπειριών και εκπαιδευτικών πρακτικών.

Η έρευνα επιχειρεί να διερευνήσει τα σημεία σύγκλισης των θεωριών της Montessori και του Freire σχετικά με τον ρόλο της εκπαίδευσης στον κοινωνικό μετασχηματισμό, να εντοπίσει αρχές των δύο παιδαγωγικών θεωριών στις εκπαιδευτικές πρακτικές των ΣΔΕ και να εξετάσει τον τρόπο με τον οποίο οι συγκεκριμένες παιδαγωγικές προσεγγίσεις επηρεάζουν τη μαθησιακή εμπειρία, την αυτονομία και την ενεργό συμμετοχή των ενήλικων εκπαιδευομένων.

Το ενδιαφέρον της έρευνας επικεντρώνεται στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, καθώς αποτελούν έναν ιδιαίτερο θεσμό εκπαίδευσης ενηλίκων, καθώς σε αυτά φοιτούν άτομα ηλικίας άνω των 18 ετών, που έχουν βιώσει σχολική αποτυχία, πρόωρη εγκατάλειψη της εκπαίδευσης ή κοινωνικό αποκλεισμό. Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι στα ΣΔΕ διαθέτουν

ετερογενές κοινωνικό, μορφωτικό και πολιτισμικό υπόβαθρο, γεγονός που καθιστά αναγκαία την εφαρμογή συμμετοχικών, βιωματικών και ευέλικτων παιδαγωγικών προσεγγίσεων.

Καθοριστικό ρόλο στην εφαρμογή των παιδαγωγικών αρχών της Montessori και του Freire στα ΣΔΕ διαδραματίζουν οι εκπαιδευτές/τριες ενηλίκων, οι οποίοι καλούνται να διαθέτουν γνώσεις γύρω από τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων, να επιμορφώνονται διαρκώς και να αναπροσαρμόζουν τον παιδαγωγικό τους ρόλο σύμφωνα με τις σύγχρονες εκπαιδευτικές ανάγκες. Όπως αναδείχθηκε και στο θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας εργασίας, στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας υπάρχει η δυνατότητα ανάπτυξης της κριτικής σκέψης, του αναστοχασμού, της αυτονομίας και της αυτοπεποίθησης των εκπαιδευομένων. Για τον λόγο αυτό, οι εκπαιδευτές καλούνται να απομακρυνθούν από στερεοτυπικές και δασκαλοκεντρικές αντιλήψεις και να αξιοποιούν συμμετοχικές τεχνικές, βιωματικές δραστηριότητες και εποπτικά μέσα.

Τα αναλυτικά προγράμματα των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας προσφέρουν σημαντική ευελιξία στους εκπαιδευτές, δίνοντάς τους τη δυνατότητα να αξιοποιούν τον διάλογο, την καθημερινή εμπειρία των εκπαιδευομένων και στοιχεία της βιωμένης πραγματικότητας ως εργαλεία μάθησης. Μέσα από την καθημερινή ζωή μπορούν να προσεγγιστούν ποικίλα γνωστικά αντικείμενα, αξιοποιώντας σχέδια εργασίας (projects), βιωματικές δραστηριότητες, πειράματα, κινηματογραφικά έργα και γενικότερα η τέχνη ως παιδαγωγικό εργαλείο. Όπως αναδείχθηκε και στην παρούσα έρευνα, αρκετοί εκπαιδευτές έχουν επιμορφωθεί στην εκπαίδευση ενηλίκων και γνωρίζουν βασικές αρχές τόσο της Montessori όσο και του Freire, εφαρμόζοντας αρκετές από τις τεχνικές τους στην εκπαιδευτική διαδικασία.

5.4 Προβληματική της έρευνας – Ερευνητικά Ερωτήματα

Μέσα από τη διερεύνηση της βιβλιογραφίας διαπιστώθηκε ότι στην Ελλάδα οι αρχές της Montessori εφαρμόζονται κυρίως στην προσχολική και πρωτοβάθμια εκπαίδευση και λιγότερο στην εκπαίδευση ενηλίκων. Αντίθετα, ο Paulo Freire θεωρείται βασικός θεωρητικός της εκπαίδευσης ενηλίκων και οι αρχές του συναντώνται συχνότερα στη σχετική βιβλιογραφία και στα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων.

Η παρούσα έρευνα, πέραν του σκοπού της που έχει προαναφερθεί, επιδιώκει την ανίχνευση βασικών αρχών των δύο θεωρητικών προσεγγίσεων στις εκπαιδευτικές πρακτικές των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ), καθώς και την εξέταση της επίδρασής τους στη μαθησιακή εμπειρία, στην ανάπτυξη της αυτονομίας και στην ενεργό συμμετοχή των ενήλικων εκπαιδευομένων. Παράλληλα, η έρευνα αναδεικνύει πιθανές δυσκολίες ή περιορισμούς στην εφαρμογή των παραπάνω παιδαγωγικών πρακτικών. Οι δυσκολίες αυτές σχετίζονται συχνά με την ετερογένεια των εκπαιδευομένων, τις διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες, τις προηγούμενες αρνητικές σχολικές εμπειρίες, τους περιορισμούς χρόνου, καθώς και με υλικοτεχνικούς ή οργανωτικούς παράγοντες που επηρεάζουν την εφαρμογή βιωματικών και συμμετοχικών προσεγγίσεων.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω δεδομένα, διαμορφώθηκαν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποια είναι τα σημεία σύγκλισης των θεωριών της Montessori και του Freire σχετικά με τον ρόλο της εκπαίδευσης στον κοινωνικό μετασχηματισμό;
2. Ποιες αρχές των παιδαγωγικών θεωριών της Montessori και του Freire εντοπίζονται στην εκπαιδευτική πρακτική των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας;
3. Πώς, σύμφωνα με τους εκπαιδευτές, οι παιδαγωγικές αυτές προσεγγίσεις επηρεάζουν τη μαθησιακή εμπειρία, την αυτονομία και την ενεργό συμμετοχή των ενήλικων εκπαιδευομένων στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας;

5.5 Περιορισμοί της έρευνας

Κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας παρουσιάστηκαν ορισμένοι περιορισμοί, οι οποίοι σχετίζονται τόσο με τη συλλογή των δεδομένων όσο και με την οργάνωση της έρευνας.

Αρχικά, δυσκολίες παρουσιάστηκαν στη διαδικασία συλλογής των ερωτηματολογίων, καθώς η διανομή τους πραγματοποιήθηκε μέσω των διευθυντών των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας. Η διαδικασία αυτή απαιτούσε τη μεσολάβηση των διευθυντών για την προώθηση των ερωτηματολογίων στους εκπαιδευτικούς, ενώ παράλληλα οι συμμετέχοντες έπρεπε να αφιερώσουν προσωπικό χρόνο προκειμένου να συνδεθούν στην ηλεκτρονική πλατφόρμα και να τα συμπληρώσουν. Το γεγονός αυτό ενδεχομένως επηρέασε τον αριθμό των απαντήσεων και τη συμμετοχή ορισμένων εκπαιδευτικών στην έρευνα.

Το δεύτερο μέρος της έρευνας περιλάμβανε έξι ημιδομημένες συνεντεύξεις με εκπαιδευτρίες Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας, με στόχο τη βαθύτερη διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο εφαρμόζονται, συνειδητά ή μη, οι παιδαγωγικές αρχές της Montessori και του Freire στην εκπαιδευτική πράξη. Παρότι οι συνεντεύξεις παρείχαν πλούσιο ποιοτικό υλικό, το μικρό μέγεθος του δείγματος δεν επιτρέπει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων στο σύνολο των εκπαιδευτών των ΣΔΕ. Ωστόσο, βασικός στόχος της ποιοτικής έρευνας δεν αποτελεί η στατιστική γενίκευση, αλλά η εις βάθος κατανόηση εμπειριών, στάσεων και κοινωνικών νοημάτων (Mason, 2003).

Παράλληλα, δυσκολίες προέκυψαν και κατά τον προγραμματισμό των συνεντεύξεων, καθώς ήταν απαραίτητος ο συντονισμός μεταξύ της ερευνήτριας και των εκπαιδευτριών, οι οποίες διέθεταν διαφορετικά επαγγελματικά και προσωπικά ωράρια. Η εύρεση κοινού διαθέσιμου χρόνου για τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων αποτέλεσε μία επιπλέον οργανωτική δυσκολία της έρευνας.

Ένας ακόμη περιορισμός σχετίζεται με το γεγονός ότι οι απαντήσεις των συμμετεχουσών βασίζονται στις προσωπικές τους εμπειρίες, αντιλήψεις και παιδαγωγικές πρακτικές, στοιχείο που ενδέχεται να εμπεριέχει υποκειμενικότητα. Παράλληλα, η έρευνα πραγματοποιήθηκε αποκλειστικά σε Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας και δεν περιλαμβάνει άλλες δομές εκπαίδευσης ενηλίκων, περιορίζοντας έτσι τη δυνατότητα συγκριτικής ανάλυσης. Ωστόσο, η ποιοτική προσέγγιση της έρευνας δεν αποσκοπεί στη στατιστική γενίκευση, αλλά στην εις βάθος κατανόηση των εμπειριών και των νοημάτων που αποδίδουν οι συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Τέλος, περιορισμός της έρευνας αποτελεί και το γεγονός ότι οι αρχές της Montessori δεν εφαρμόζονται συστηματικά στην ελληνική εκπαίδευση ενηλίκων, καθώς η συγκεκριμένη παιδαγωγική προσέγγιση έχει συνδεθεί κυρίως με την προσχολική και πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Ως αποτέλεσμα, σε αρκετές περιπτώσεις οι εκπαιδευτικές πρακτικές που καταγράφηκαν στις συνεντεύξεις προσεγγίζουν έμμεσα τις αρχές της Montessori χωρίς οι ίδιες οι εκπαιδευτρίες να αναφέρονται ρητά στη συγκεκριμένη θεωρία.

Παρά τους παραπάνω περιορισμούς, η παρούσα έρευνα επιχειρεί να συμβάλει ουσιαστικά στην κατανόηση των παιδαγωγικών πρακτικών που εφαρμόζονται στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας και στη διερεύνηση της σύνδεσης των θεωριών της Montessori και του Freire με την εκπαίδευση ενηλίκων και τον κοινωνικό μετασχηματισμό.

5.6 Μέσα Συλλογής Δεδομένων

Σύμφωνα με τα ερευνητικά ερωτήματα που διατυπώθηκαν, η έρευνα οργανώθηκε σε δύο συμπληρωματικά μέρη: την ποσοτική και την ποιοτική διερεύνηση. Ο συνδυασμός των δύο μεθοδολογικών προσεγγίσεων κρίθηκε απαραίτητος, ώστε να διερευνηθεί τόσο η γενική εικόνα των παιδαγωγικών πρακτικών που εφαρμόζονται στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας όσο και η εις βάθος κατανόηση των εμπειριών, αντιλήψεων και πρακτικών των εκπαιδευτών σχετικά με τις θεωρίες της Maria Montessori και του Paulo Freire.

Η επιλογή της ποιοτικής μεθοδολογίας μέσω των συνεντεύξεων κρίθηκε κατάλληλη, καθώς η έρευνα εστιάζει στις αντιλήψεις, στις εμπειρίες, στις παιδαγωγικές πρακτικές και στους τρόπους με τους οποίους οι εκπαιδευτές/τριες νοηματοδοτούν τη μαθησιακή διαδικασία στα ΣΔΕ. Σύμφωνα με τον Creswell (2016), η ποιοτική έρευνα δίνει τη δυνατότητα εις βάθος κατανόησης κοινωνικών και εκπαιδευτικών φαινομένων μέσα από την οπτική των ίδιων των συμμετεχόντων. Αντίστοιχα, ο Ιωσηφίδης (2008) επισημαίνει ότι η ποιοτική προσέγγιση συμβάλλει στην κατανόηση σύνθετων κοινωνικών καταστάσεων, δίνοντας έμφαση στις εμπειρίες, στις στάσεις και στις πρακτικές των ατόμων μέσα στο φυσικό τους περιβάλλον.

Παράλληλα, αξιοποιήθηκε και ποσοτική διερεύνηση μέσω ερωτηματολογίων, με στόχο τη συλλογή γενικών πληροφοριών και τη χαρτογράφηση βασικών τάσεων σχετικά με τις παιδαγωγικές πρακτικές των εκπαιδευτικών στα ΣΔΕ. Η ποσοτική προσέγγιση επιλέχθηκε, καθώς επιτρέπει τη συλλογή δεδομένων από μεγαλύτερο αριθμό συμμετεχόντων και τη συγκριτική αποτύπωση χαρακτηριστικών, στάσεων και πρακτικών (Cohen, Manion, & Morrison, 2011). Μέσα από τα ερωτηματολόγια επιδιώχθηκε να διερευνηθεί ο βαθμός εξοικείωσης των εκπαιδευτικών με τις αρχές της Montessori και του Freire, η χρήση εποπτικών και εκπαιδευτικών μέσων, καθώς και οι αντιλήψεις τους σχετικά με τον ρόλο των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας στην ενδυνάμωση και κοινωνική αλλαγή των εκπαιδευομένων.

5.7 Ποσοτική Διερεύνηση – Ερωτηματολόγια

Στο πρώτο μέρος της έρευνας χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο κλειστού τύπου, το οποίο δημιουργήθηκε μέσω Google Forms και διανεμήθηκε σε εκπαιδευτικούς Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας σε όλη την Ελλάδα (βλ. Παράρτημα Ι). Το ερωτηματολόγιο αποτέλεσε

βασικό εργαλείο συλλογής δεδομένων, καθώς επέτρεψε τη συγκέντρωση μεγάλου αριθμού πληροφοριών σε σύντομο χρονικό διάστημα.

Σκοπός του ερωτηματολογίου ήταν να διερευνηθεί:

- α) ο βαθμός επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην εκπαίδευση ενηλίκων,
- β) η εξοικείωσή τους με τις παιδαγωγικές θεωρίες της Montessori και του Freire,
- γ) η χρήση εποπτικών και εκπαιδευτικών μέσων,
- δ) καθώς και οι αντιλήψεις τους σχετικά με τον ρόλο των ΣΔΕ στην προσωπική ανάπτυξη, την ενεργό συμμετοχή και την κοινωνική ενδυνάμωση των εκπαιδευομένων.

Το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε τέσσερις βασικές ενότητες:

1. Δημογραφικά και επαγγελματικά στοιχεία,
2. Γνώση παιδαγωγικών προσεγγίσεων,
3. Διδακτικές πρακτικές,
4. Κλίμακες Likert σχετικά με :
 - τον ρόλο της εκπαίδευσης στα ΣΔΕ,
 - τη βιωματική μάθηση και την αυτενέργεια,
 - τη χρήση εποπτικών μέσων,
 - τον διάλογο και την κριτική σκέψη,
 - καθώς και την επίδραση των ΣΔΕ στους εκπαιδευομένους.

Συλλέχθηκαν πληροφορίες σχετικά με:

- το φύλο,
- την ηλικιακή ομάδα,
- το γνωστικό αντικείμενο,
- τα έτη συνολικής διδακτικής εμπειρίας,
- τα έτη εμπειρίας στα ΣΔΕ,
- τον βαθμό επιμόρφωσης,
- καθώς και τη γνώση των αρχών της Montessori και του Freire.

Παράλληλα, οι ερωτήσεις διερευνούσαν τον βαθμό χρήσης εποπτικών μέσων και εκπαιδευτικών εργαλείων, όπως:

- φύλλα εργασίας,
- κάρτες αντιστοίχισης,
- εννοιολογικοί χάρτες,
- βίντεο,
- ψηφιακές πλατφόρμες,

- έργα τέχνης,
- δραστηριότητες βασισμένες σε πραγματικές καταστάσεις,
- καθώς και εκπαιδευτικό υλικό που δημιουργούν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί.

Οι περισσότερες ερωτήσεις ήταν κλειστού τύπου και διατυπώθηκαν με σαφή και απλό τρόπο, ώστε να διευκολυνθεί η συμμετοχή των εκπαιδευτικών και να μειωθεί ο χρόνος συμπλήρωσης. Παράλληλα, χρησιμοποιήθηκε κλίμακα Likert πέντε βαθμίδων, προκειμένου να αποτυπωθεί ο βαθμός συμφωνίας των συμμετεχόντων με συγκεκριμένες παιδαγωγικές και εκπαιδευτικές πρακτικές.

Τα ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν μέσω των διευθυντών των σχολικών μονάδων, ενώ η ενημέρωση πραγματοποιήθηκε από την ερευνήτρια μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, αφού προηγουμένως εντοπίστηκαν όλα τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας της χώρας μέσα από την επίσημη ιστοσελίδα τους. Συνολικά, η έρευνα απευθύνθηκε σε 86 σχολικές μονάδες και συγκεντρώθηκαν 63 απαντημένα ερωτηματολόγια.

Στο ενημερωτικό σημείωμα αναφερόταν ο σκοπός της έρευνας, η εκτιμώμενη διάρκεια συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου, η ανωνυμία της συμμετοχής, καθώς και η σχετική έγκριση που είχε δοθεί από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων για τη διεξαγωγή της έρευνας.

Η χρήση του ερωτηματολογίου κρίθηκε ιδιαίτερα χρήσιμη, καθώς επέτρεψε την αποτύπωση γενικών τάσεων και πρακτικών σχετικά με:

- τη βιωματική μάθηση,
- τη χρήση εποπτικών μέσων,
- τον διάλογο,
- την ανάπτυξη κριτικής σκέψης,
- καθώς και τη σύνδεση της μαθησιακής διαδικασίας με την κοινωνική αλλαγή και την ενδυνάμωση των εκπαιδευομένων.

5.8 Ποιοτική Διερεύνηση – Ημιδομημένες συνεντεύξεις

Στο δεύτερο μέρος της έρευνας πραγματοποιήθηκαν έξι ημιδομημένες συνεντεύξεις με εκπαιδύτριες Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων. Οι συμμετέχουσες προέρχονταν από διαφορετικούς γραμματισμούς, όπως κοινωνικός, γλωσσικός, επιστημονικός και περιβαλλοντικός γραμματισμός, γεγονός που συνέβαλε στη διαμόρφωση μιας πολυδιάστατης εικόνας σχετικά με τις εκπαιδευτικές πρακτικές των ΣΔΕ.

Η ημιδομημένη συνέντευξη επιλέχθηκε ως βασικό εργαλείο συλλογής δεδομένων, καθώς παρέχει τη δυνατότητα ευελιξίας και ανάπτυξης διαλόγου μεταξύ ερευνητή και συμμετεχόντων.

Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν προκειμένου να διερευνηθεί σε βάθος ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί/τριες εφαρμόζουν — συνειδητά ή μη — παιδαγωγικές πρακτικές που σχετίζονται με τις θεωρίες της Montessori και του Freire. Η ποιοτική διερεύνηση κρίθηκε αναγκαία, καθώς τα δεδομένα του ερωτηματολογίου, λόγω της κλειστής μορφής των ερωτήσεων, δεν μπορούσαν να αποδώσουν με σαφήνεια το βάθος των παιδαγωγικών πρακτικών και των εμπειριών των εκπαιδευτικών.

Πριν από τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων δόθηκε έντυπο συναίνεσης στις συμμετέχουσες, ενώ υπήρχε και σχετική έγκριση από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (βλέπε Παράρτημα 5). Οι συνεντεύξεις μαγνητοφωνήθηκαν με τη συγκατάθεση των συμμετεχουσών και στη συνέχεια απομαγνητοφωνήθηκαν, ώστε να ακολουθήσει η ανάλυση των δεδομένων.

Οι ερωτήσεις των συνεντεύξεων ήταν ανοιχτού τύπου, ώστε οι εκπαιδύτριες να έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν ελεύθερα τις προσωπικές τους εμπειρίες, τις αντιλήψεις και τις παιδαγωγικές τους πρακτικές. Δεν δόθηκε αυστηρά προκαθορισμένη κατεύθυνση, καθώς στόχος ήταν να αναδειχθούν αυθεντικά οι απόψεις και οι εμπειρίες των συμμετεχουσών.

Οι θεματικοί άξονες των συνεντεύξεων οργανώθηκαν γύρω από:

- το προφίλ και τις μαθησιακές ανάγκες των εκπαιδευομένων,
- τον ρόλο της εκπαίδευσης στον κοινωνικό μετασχηματισμό,
- τη σημασία του διαλόγου και της κριτικής σκέψης,
- τη βιωματική μάθηση,
- την αυτενέργεια και την αυτονομία,
- τη χρήση εποπτικών μέσων και εκπαιδευτικών εργαλείων,
- τη συμμετοχή των εκπαιδευομένων,
- τις δυσκολίες εφαρμογής συμμετοχικών και διαλογικών πρακτικών,
- καθώς και την επίδραση της μαθησιακής διαδικασίας στην αυτοπεποίθηση, την κοινωνική επίγνωση και την προσωπική ενδυνάμωση των εκπαιδευομένων.

Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου. Η μέθοδος αυτή επιλέχθηκε επειδή επιτρέπει την κατηγοριοποίηση, τη θεματική οργάνωση και την ερμηνεία των απαντήσεων των συμμετεχόντων, με στόχο την

ανάδειξη κοινών θεμάτων, αντιλήψεων και παιδαγωγικών πρακτικών (Mayring, 2014). Μέσα από την ανάλυση επιχειρήθηκε η σύνδεση των εμπειρικών δεδομένων με τις θεωρητικές αρχές της Montessori και του Freire, ώστε να διερευνηθεί κατά πόσο οι εκπαιδευτικές πρακτικές των ΣΔΕ εμπεριέχουν στοιχεία βιωματικής μάθησης, διαλόγου, αυτενέργειας, κριτικής σκέψης και κοινωνικής ενδυνάμωσης.

5.9 Μέθοδος Ανάλυσης Ευρημάτων

5.9.1 Ποσοτική ανάλυση των ευρημάτων

Η ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων πραγματοποιήθηκε με στόχο την αποτύπωση των βασικών τάσεων και χαρακτηριστικών των απαντήσεων των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα. Τα δεδομένα προήλθαν από τα ερωτηματολόγια που διανεμήθηκαν μέσω Google Forms και οργανώθηκαν σε κατηγορίες σύμφωνα με τους θεματικούς άξονες της έρευνας.

Η επεξεργασία των δεδομένων βασίστηκε σε περιγραφική στατιστική ανάλυση, χωρίς τη χρήση εξειδικευμένων στατιστικών εργαλείων. Συγκεκριμένα, πραγματοποιήθηκε καταγραφή και παρουσίαση:

- των συχνοτήτων,
- των ποσοστών,
- καθώς και των αναλογιών των απαντήσεων των συμμετεχόντων.

Η επιλογή της **περιγραφικής στατιστικής** κρίθηκε κατάλληλη, καθώς ο βασικός στόχος της ποσοτικής διερεύνησης δεν ήταν η γενίκευση ή η στατιστική συσχέτιση μεταβλητών, αλλά η αποτύπωση των στάσεων, των παιδαγωγικών πρακτικών και του βαθμού εξοικείωσης των εκπαιδευτικών με τις αρχές της Montessori και του Freire.

Οι απαντήσεις οργανώθηκαν και αναλύθηκαν ανά θεματική ενότητα του ερωτηματολογίου, όπως:

- τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά,
- η γνώση των παιδαγωγικών θεωριών,
- η χρήση εποπτικών μέσων και εκπαιδευτικών εργαλείων,
- η βιωματική μάθηση,
- ο διάλογος και η κριτική σκέψη,

- καθώς και η επίδραση της μαθησιακής διαδικασίας στους εκπαιδευομένους/ες.

Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στην ανάλυση των απαντήσεων της κλίμακας Likert, μέσω της καταγραφής του βαθμού συμφωνίας ή διαφωνίας των συμμετεχόντων με συγκεκριμένες παιδαγωγικές πρακτικές και αντιλήψεις. Η ανάλυση αυτή επέτρεψε την ανάδειξη γενικών τάσεων σχετικά με:

- την αξιοποίηση βιωματικών και συμμετοχικών πρακτικών,
- τη χρήση εποπτικών μέσων,
- την ανάπτυξη της αυτενέργειας και της αυτονομίας,
- καθώς και τον ρόλο του διαλόγου και της κριτικής σκέψης στη μαθησιακή διαδικασία.

Τα αποτελέσματα της ποσοτικής διερεύνησης παρουσιάζονται μέσω ποσοστών, κυκλικών διαγραμμάτων (πίτας) και ραβδογραμμάτων, ώστε να διευκολύνεται η οπτική αποτύπωση και η συγκριτική παρουσίαση των δεδομένων. Η χρήση των συγκεκριμένων μορφών γραφικής απεικόνισης συνέβαλε στην καλύτερη κατανόηση των απαντήσεων των συμμετεχόντων και στην ανάδειξη των κυρίαρχων τάσεων που προέκυψαν από τα ερωτηματολόγια. Παράλληλα, η οπτικοποίηση των δεδομένων διευκόλυνε τη σύνδεση των ποσοτικών ευρημάτων με τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης και την ερμηνεία των παιδαγωγικών πρακτικών που εφαρμόζονται στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας.

Η ποσοτική ανάλυση λειτούργησε συμπληρωματικά προς την ποιοτική διερεύνηση, παρέχοντας μια γενική εικόνα των εκπαιδευτικών πρακτικών στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας και συμβάλλοντας στη διαμόρφωση των θεματικών αξόνων που διερευνήθηκαν σε μεγαλύτερο βάθος μέσω των συνεντεύξεων.

5.9.2 Ποιοτική ανάλυση των συνεντεύξεων

Για την επεξεργασία των έξι ημιδομημένων συνεντεύξεων επιλέχθηκε η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου, καθώς επιτρέπει τη συστηματική οργάνωση, κατηγοριοποίηση και ερμηνεία του προφορικού λόγου των συμμετεχουσών. Σύμφωνα με τον Krippendorff (2004), η ανάλυση περιεχομένου αποτελεί ερευνητική τεχνική που επιτρέπει την εξαγωγή έγκυρων συμπερασμάτων από κείμενα ή άλλα επικοινωνιακά δεδομένα, με βάση το πλαίσιο μέσα στο οποίο αυτά παράγονται.

Στην παρούσα έρευνα, οι συνεντεύξεις απομαγνητοφωνήθηκαν και στη συνέχεια μελετήθηκαν με βάση τους θεματικούς άξονες που είχαν διαμορφωθεί από τα ερευνητικά ερωτήματα. Η διαδικασία της ανάλυσης περιλάμβανε την προσεκτική ανάγνωση των

απαντήσεων, τον εντοπισμό επαναλαμβανόμενων νοημάτων, την ομαδοποίηση των δεδομένων σε θεματικές κατηγορίες και την εξαγωγή συμπερασμάτων. Σύμφωνα με τους Cohen, Manion και Morrison (2007), η ανάλυση ποιοτικών δεδομένων περιλαμβάνει στάδια όπως η οργάνωση των δεδομένων, η κωδικοποίηση, η κατηγοριοποίηση, η σύνοψη και η εξαγωγή συμπερασμάτων.

Οι άξονες ανάλυσης που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα ήταν οι εξής:

1. Δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά συμμετεχόντων
2. Προφίλ και μαθησιακές ανάγκες των εκπαιδευομένων στα ΣΔΕ
3. Εμπειρία των εκπαιδευτικών στα ΣΔΕ
4. Ρόλος της εκπαίδευσης και κοινωνικός μετασχηματισμός
5. Διάλογος, συμμετοχή και κριτική σκέψη
6. Αυτονομία και αυτενέργεια των εκπαιδευομένων
7. Εφαρμογή αρχών Montessori και Freire στα ΣΔΕ
8. Εποπτικά μέσα και εκπαιδευτικά εργαλεία
9. Κριτήρια επιλογής εποπτικών μέσων
10. Δυσκολίες και περιορισμοί
11. Επίδραση στους εκπαιδευομένους

Οι παραπάνω άξονες επιλέχθηκαν, επειδή συνδέονται άμεσα με τον σκοπό της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα. Ειδικότερα, επιτρέπουν τη διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο οι αρχές της Montessori και του Freire αναγνωρίζονται, εφαρμόζονται ή αναδύονται έμμεσα στην εκπαιδευτική πράξη των ΣΔΕ. Παράλληλα, βοηθούν στην κατανόηση της επίδρασης που έχουν οι βιωματικές, συμμετοχικές και διαλογικές πρακτικές στη μαθησιακή εμπειρία, στην αυτονομία, στην κριτική σκέψη και στην κοινωνική ενδυνάμωση των ενήλικων εκπαιδευομένων.

Οι άξονες ανάλυσης και σκοπός επιλογής τους είναι:

1. Δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά συμμετεχόντων: Ο συγκεκριμένος άξονας επιλέχθηκε προκειμένου να καταγραφούν τα βασικά χαρακτηριστικά των συμμετεχουσών, όπως το γνωστικό αντικείμενο, τα έτη διδακτικής εμπειρίας, η εμπειρία στα ΣΔΕ, οι σπουδές και η επιμόρφωση στην εκπαίδευση ενηλίκων. Η διερεύνηση των στοιχείων αυτών κρίθηκε σημαντική, καθώς το επαγγελματικό και επιστημονικό υπόβαθρο των εκπαιδευτικών επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο

προσεγγίζουν τη μαθησιακή διαδικασία και εφαρμόζουν συμμετοχικές ή βιωματικές πρακτικές.

2. Προφίλ και μαθησιακές ανάγκες των εκπαιδευομένων στα ΣΔΕ: Ο άξονας αυτός επιλέχθηκε με στόχο να διερευνηθεί ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τις δυσκολίες, τα βιώματα και τις μαθησιακές ανάγκες των ενηλίκων εκπαιδευομένων των ΣΔΕ. Η διερεύνηση αυτή κρίθηκε αναγκαία, καθώς οι θεωρίες της Montessori και του Freire δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στις εμπειρίες, στις ανάγκες και στη μοναδικότητα των εκπαιδευομένων.

3. Εμπειρία των εκπαιδευτικών στα ΣΔΕ: Ο συγκεκριμένος άξονας επιλέχθηκε για να αναδειχθούν οι εμπειρίες των εκπαιδευτικών μέσα στο πλαίσιο των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας και να αποτυπωθεί ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβάνονται τον ρόλο τους στην εκπαίδευση ενηλίκων. Μέσα από τις αφηγήσεις τους επιχειρήθηκε να κατανοηθεί πώς διαμορφώνεται η παιδαγωγική πρακτική στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο.

4. Ρόλος της εκπαίδευσης και κοινωνικός μετασχηματισμός: Ο άξονας αυτός τέθηκε επειδή συνδέεται άμεσα με τον βασικό σκοπό της έρευνας και ιδιαίτερα με την κριτική παιδαγωγική του Freire. Στόχος ήταν να διερευνηθεί κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η εκπαίδευση στα ΣΔΕ μπορεί να συμβάλει στην προσωπική ανάπτυξη, στην κοινωνική ενδυνάμωση και στη διαμόρφωση ενεργών πολιτών.

5. Διάλογος, συμμετοχή και κριτική σκέψη: Η επιλογή του άξονα αυτού βασίστηκε στη σημασία που αποδίδουν τόσο η Montessori όσο και ο Freire στον διάλογο, στην ενεργό συμμετοχή και στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Στόχος ήταν να διερευνηθεί ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν τον διάλογο στη μαθησιακή διαδικασία και κατά πόσο ενθαρρύνουν τον αναστοχασμό και την ενεργή εμπλοκή των εκπαιδευομένων.

6. Αυτονομία και αυτενέργεια των εκπαιδευομένων: Ο συγκεκριμένος άξονας επιλέχθηκε επειδή η ανάπτυξη της αυτονομίας και της αυτενέργειας αποτελεί βασικό στοιχείο τόσο της παιδαγωγικής Montessori όσο και της εκπαίδευσης ενηλίκων γενικότερα. Στόχος ήταν να διερευνηθεί αν οι εκπαιδευτικές πρακτικές των ΣΔΕ ενισχύουν την πρωτοβουλία, την αυτορρύθμιση και την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευομένων.

7. Εφαρμογή αρχών Montessori και Freire στα ΣΔΕ: Ο άξονας αυτός αποτελεί κεντρικό σημείο της έρευνας, καθώς επιχειρεί να διερευνήσει κατά πόσο οι παιδαγωγικές αρχές των δύο θεωρητικών εφαρμόζονται συνειδητά ή ασυνείδητα στην εκπαιδευτική πρακτική των ΣΔΕ. Μέσα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών επιχειρήθηκε να

εντοπιστούν στοιχεία βιωματικής μάθησης, συνεργασίας, διαλόγου, αναστοχασμού και κοινωνικής ενδυνάμωσης.

8. Εποπτικά μέσα και εκπαιδευτικά εργαλεία: Ο συγκεκριμένος άξονας τέθηκε με στόχο να διερευνηθεί η χρήση εποπτικών μέσων, βιωματικών δραστηριοτήτων και εκπαιδευτικών εργαλείων στη μαθησιακή διαδικασία. Η επιλογή του συνδέεται ιδιαίτερα με τη Montessori, η οποία δίνει έμφαση στη χρήση υλικών, αισθητηριακών εμπειριών και βιωματικών δραστηριοτήτων ως μέσων μάθησης.

9. Κριτήρια επιλογής εποπτικών μέσων: Ο άξονας αυτός επιλέχθηκε για να διερευνηθεί με ποια παιδαγωγικά κριτήρια οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν τα μέσα και τα εργαλεία που χρησιμοποιούν στην τάξη. Στόχος ήταν να διαπιστωθεί αν οι επιλογές τους σχετίζονται με τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες των εκπαιδευομένων ή με τις αρχές της βιωματικής και συμμετοχικής μάθησης.

10. Δυσκολίες και περιορισμοί: Η διερεύνηση των δυσκολιών κρίθηκε αναγκαία, καθώς η εφαρμογή συμμετοχικών και βιωματικών παιδαγωγικών πρακτικών συχνά επηρεάζεται από θεσμικούς, οργανωτικούς ή παιδαγωγικούς περιορισμούς. Στόχος του άξονα ήταν να αναδειχθούν τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην προσπάθεια εφαρμογής των αρχών της Montessori και του Freire στα ΣΔΕ.

11. Επίδραση στους εκπαιδευόμενους: Ο συγκεκριμένος άξονας επιλέχθηκε για να διερευνηθεί κατά πόσο οι παιδαγωγικές πρακτικές που εφαρμόζονται στα ΣΔΕ συμβάλλουν στην αυτοπεποίθηση, στην προσωπική ανάπτυξη, στην κοινωνική ενδυνάμωση και στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης των εκπαιδευομένων. Ο άξονας αυτός συνδέεται άμεσα με τον μετασχηματιστικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης ενηλίκων.

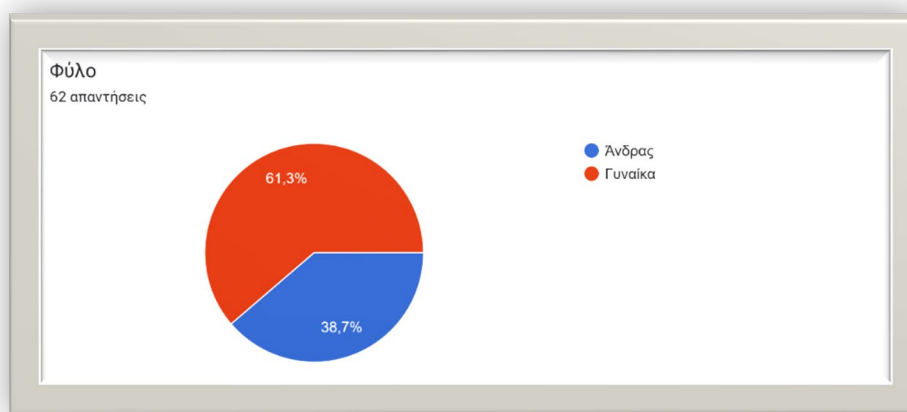
5.10 Παρουσίαση Ευρημάτων Έρευνας

Στην ποσοτική έρευνα συμμετείχαν 63 εκπαιδευτές ενηλίκων από ένα ευρύ φάσμα ειδικοτήτων και γνωστικών αντικειμένων, γεγονός που προσδίδει πολυδιάστατο χαρακτήρα στο δείγμα και επιτρέπει την καταγραφή διαφορετικών παιδαγωγικών εμπειριών και προσεγγίσεων. Ειδικότερα, συμμετείχαν εκπαιδευτικοί από πεδία όπως ο γλωσσικός, κοινωνικός, περιβαλλοντικός, επιστημονικός και πληροφορικός γραμματισμός, οι φυσικές επιστήμες, τα μαθηματικά, τα οικονομικά, η αγγλική γλώσσα, η αισθητική και πολιτισμική αγωγή, καθώς και σύμβουλοι ψυχολόγοι και εκπαιδευτικοί project. Η ποικιλία αυτή των ειδικοτήτων ενισχύει την αντιπροσωπευτικότητα της έρευνας και αναδεικνύει ότι οι

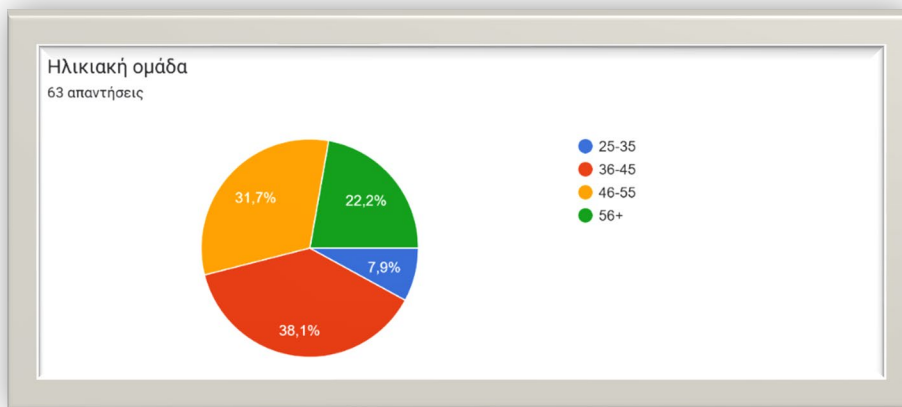
απόψεις και οι πρακτικές που καταγράφονται δεν περιορίζονται σε ένα μόνο γνωστικό αντικείμενο, αλλά αποτυπώνουν τη συνολική εκπαιδευτική πραγματικότητα των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας.

5.10.1 Αποτελέσματα ερωτηματολογίου

Από τα δημογραφικά στοιχεία της έρευνας, όπως φαίνεται στο γράφημα 1, προκύπτει ότι το μεγαλύτερο μέρος των συμμετεχόντων ήταν γυναίκες, ενώ οι άνδρες αποτέλεσαν μικρότερο ποσοστό του δείγματος. Ως προς την ηλικία (γράφημα 2), οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ανήκαν στις ηλικιακές ομάδες 36–45 και 46–55 ετών, γεγονός που δείχνει ότι το δείγμα αποτελείται κυρίως από εκπαιδευτικούς με σημαντική επαγγελματική εμπειρία και πολυετή παρουσία στον χώρο της εκπαίδευσης. Μικρότερο ήταν το ποσοστό των νεότερων εκπαιδευτικών, ενώ αξιοσημείωτη ήταν και η παρουσία ατόμων άνω των 56 ετών.

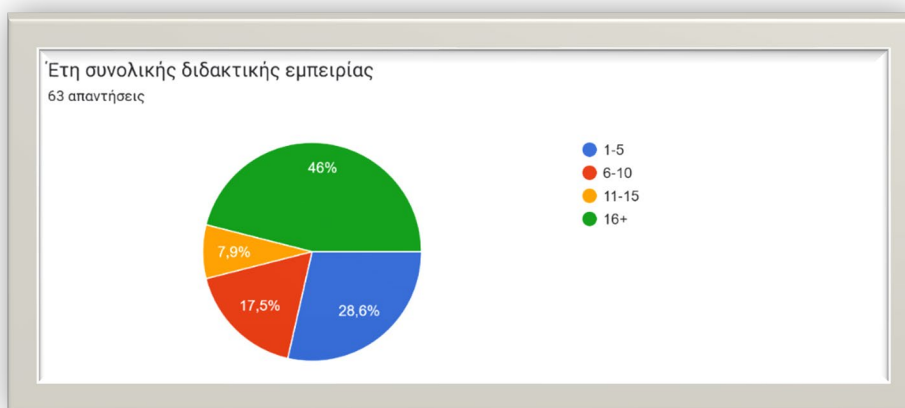


Γράφημα 1 Φύλο



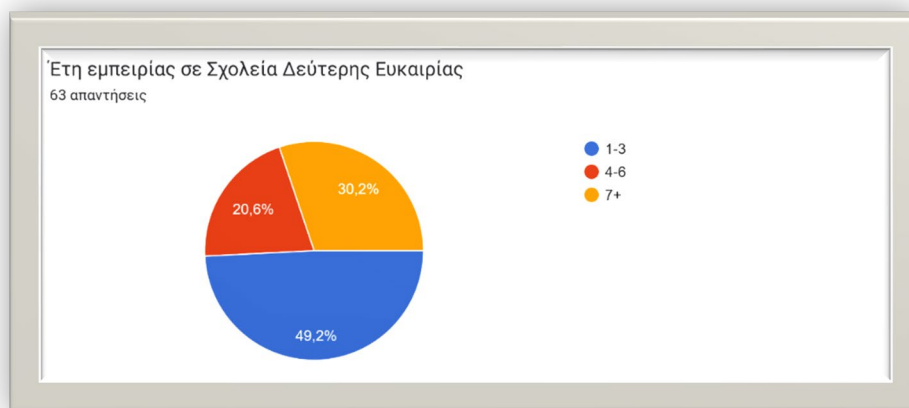
Γράφημα 2 Ηλικιακή Ομάδα

Σε σχέση με τη συνολική διδακτική εμπειρία (γράφημα 3), σχεδόν οι μισοί συμμετέχοντες διέθεταν πολυετή εμπειρία άνω των δεκαέξι ετών, γεγονός που υποδηλώνει υψηλό επίπεδο επαγγελματικής κατάρτισης και εξοικείωσης με την εκπαιδευτική διαδικασία. Παράλληλα, αρκετοί εκπαιδευτικοί βρίσκονταν στα πρώτα χρόνια της επαγγελματικής τους πορείας, ενώ λιγότεροι είχαν μεσαίου επιπέδου διδακτική εμπειρία.



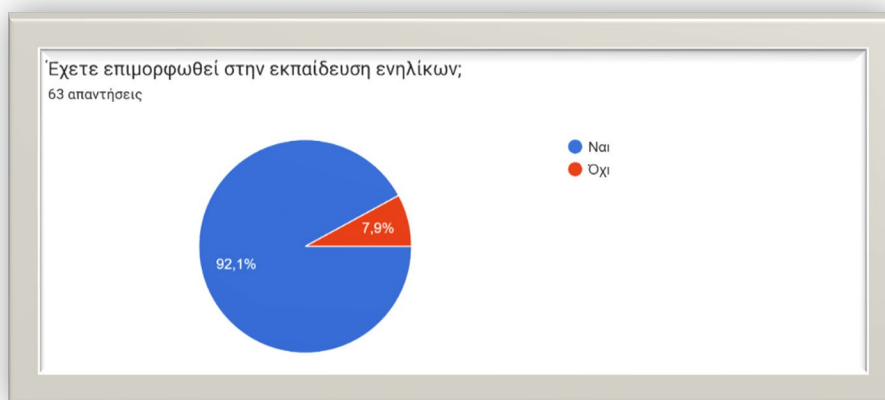
Γράφημα 3 Έτη συνολικής διδακτικής εμπειρίας

Όσον αφορά την εμπειρία στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, περίπου οι μισοί συμμετέχοντες είχαν σχετικά λίγα χρόνια υπηρεσίας στον συγκεκριμένο θεσμό, γεγονός που δείχνει την ύπαρξη αρκετών νεότερων μελών στον χώρο των ΣΔΕ. Ωστόσο, σημαντικό μέρος των εκπαιδευτικών διέθετε μακροχρόνια εμπειρία στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, στοιχείο που ενισχύει την αξιοπιστία και τη βιωματική βάση των απαντήσεών τους, όπως φαίνεται στο γράφημα 4.



Γράφημα 4 Έτη Εμπειρίας σε σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας

Όπως φαίνεται στο γράφημα 5, η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων είχε επιμορφωθεί στην εκπαίδευση ενηλίκων, γεγονός που δείχνει υψηλό επίπεδο εξειδίκευσης και κατάρτισης στον συγκεκριμένο εκπαιδευτικό τομέα. Αντίθετα, μόνο ένα πολύ μικρό μέρος δήλωσε ότι δεν διαθέτει σχετική επιμόρφωση.



Γράφημα 5 Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στην εκπαίδευση ενηλίκων

Από το γράφημα 6 προκύπτει ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί γνώριζαν τις βασικές αρχές της παιδαγωγικής Montessori, γεγονός που υποδηλώνει σημαντική εξοικείωση του δείγματος με εναλλακτικές και μαθητοκεντρικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις. Παρ' όλα αυτά, περίπου ένας στους τρεις συμμετέχοντες δήλωσε ότι δεν γνωρίζει τις συγκεκριμένες αρχές.

Παρόμοια εικόνα παρουσιάζεται και στο γράφημα 7, όπου η πλειοψηφία των συμμετεχόντων ανέφερε ότι γνωρίζει τις βασικές αρχές της κριτικής παιδαγωγικής του Freire. Το εύρημα αυτό δείχνει ότι αρκετοί εκπαιδευτικοί είναι εξοικειωμένοι με παιδαγωγικές προσεγγίσεις που δίνουν έμφαση στον διάλογο, την κριτική σκέψη και τη χειραφέτηση των εκπαιδευομένων. Ωστόσο, ένα αξιοσημείωτο μέρος των συμμετεχόντων δήλωσε περιορισμένη ή μηδενική γνώση των αρχών αυτών.

Αξιοσημείωτο είναι ότι, παρότι η έρευνα αφορά τον χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων, οι συμμετέχοντες εμφανίζονται ελαφρώς περισσότερο εξοικειωμένοι με τις βασικές αρχές της παιδαγωγικής Montessori σε σύγκριση με την κριτική παιδαγωγική του Freire, η οποία συνδέεται πιο άμεσα με την εκπαίδευση ενηλίκων και τη φιλοσοφία των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας.



Γράφημα 6 Γνώση βασικών αρχών της παιδαγωγικής Montessori



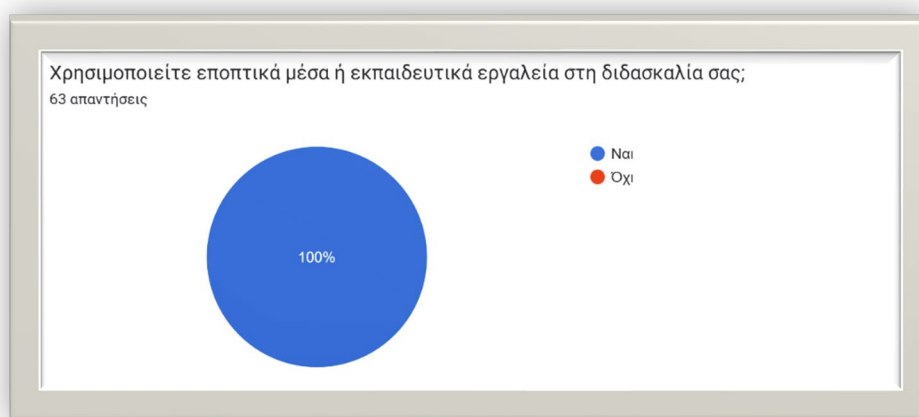
Γράφημα 7 Γνώση βασικών αρχών της παιδαγωγικής του Freire

Όπως φαίνεται στα παρακάτω γραφήματα 8, 9 και 10, η χρήση εποπτικών μέσων και εκπαιδευτικών εργαλείων αποτελεί καθολική πρακτική για το σύνολο των συμμετεχόντων,

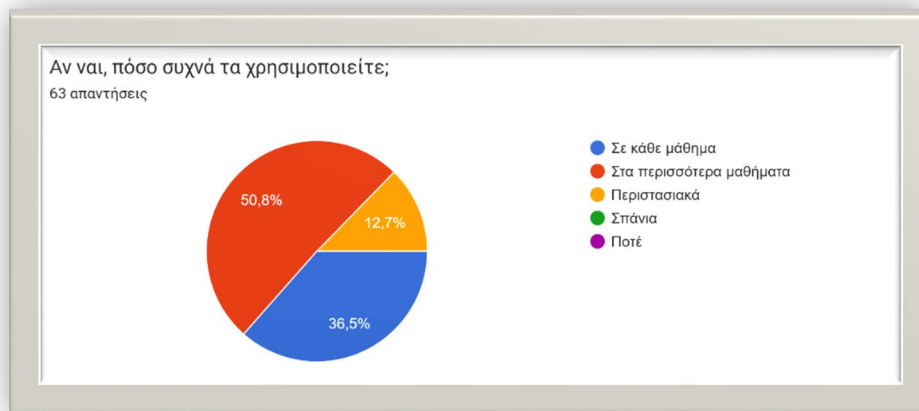
γεγονός που αναδεικνύει τη σημασία που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στη βιωματική και υποστηρικτική μάθηση. Όλοι οι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν τέτοιου είδους μέσα στη διδασκαλία τους, στοιχείο που δείχνει ότι τα εποπτικά εργαλεία έχουν πλέον ενσωματωθεί ουσιαστικά στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Από τη συχνότητα χρήσης τους προκύπτει ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν εποπτικά μέσα στα περισσότερα μαθήματα ή ακόμη και σε κάθε διδακτική συνάντηση, ενώ μόνο λίγοι δήλωσαν ότι τα χρησιμοποιούν περιστασιακά. Το εύρημα αυτό φανερώνει ότι τα εκπαιδευτικά εργαλεία δεν αντιμετωπίζονται ως συμπληρωματικό στοιχείο της διδασκαλίας, αλλά ως βασικό μέρος της μαθησιακής διαδικασίας.

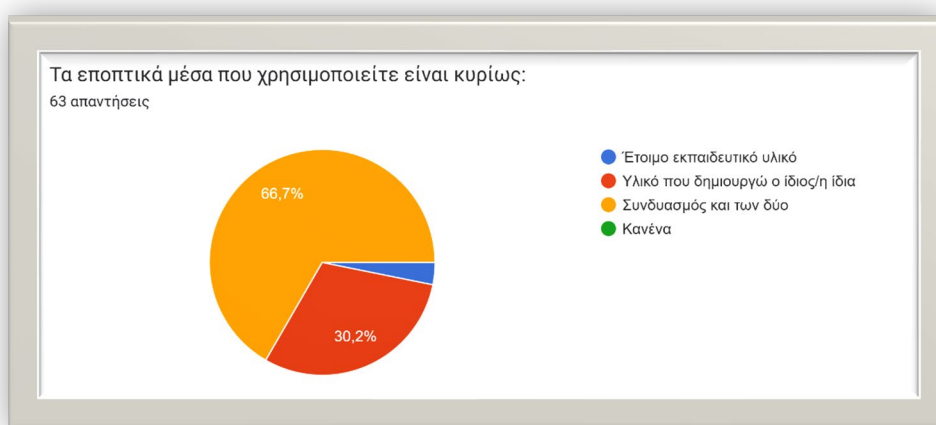
Παράλληλα, από τη συνδυαστική εξέταση των αποτελεσμάτων διαπιστώνεται ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων προτιμά να συνδυάζει έτοιμο εκπαιδευτικό υλικό και υλικό που δημιουργεί ο ίδιος ο εκπαιδευτικός. Η επιλογή αυτή υποδηλώνει προσπάθεια προσαρμογής της διδασκαλίας στις ανάγκες και τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων. Επιπλέον, περίπου τρεις στους δέκα συμμετέχοντες δήλωσαν ότι βασίζονται κυρίως σε υλικό που κατασκευάζουν οι ίδιοι, στοιχείο που αναδεικνύει υψηλό βαθμό προσωπικής εμπλοκής και δημιουργικότητας στη διδακτική διαδικασία. Αντίθετα, ελάχιστοι φαίνεται να χρησιμοποιούν αποκλειστικά έτοιμο εκπαιδευτικό υλικό.



Γράφημα 8 Χρήση εποπτικών μέσων και εκπαιδευτικών εργαλείων στη διδασκαλία



Γράφημα 9 Συχνότητα χρήσης εποπτικών μέσων και εκπαιδευτικών εργαλείων

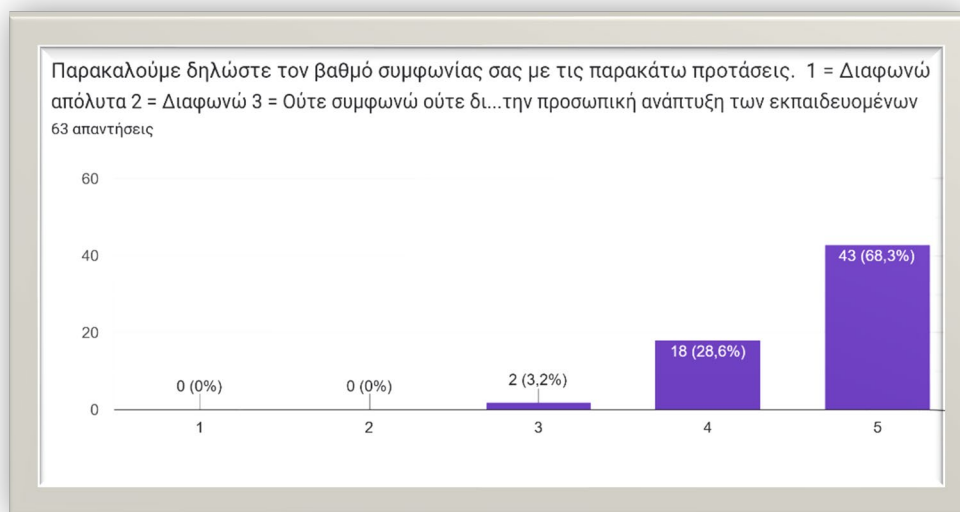


Γράφημα 10 Είδος εποπτικών μέσων και εκπαιδευτικού υλικού που χρησιμοποιείται

Όπως φαίνεται στα γραφήματα 11, 12 και 13, οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν σε πολύ μεγάλο βαθμό θετική στάση απέναντι στον ρόλο των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας τόσο στην προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευομένων όσο και στη συμμετοχή τους στην κοινωνική ζωή και την κοινωνική αλλαγή. Σχεδόν το σύνολο των συμμετεχόντων συμφωνεί ή συμφωνεί απόλυτα με τις σχετικές προτάσεις, ενώ οι αρνητικές τοποθετήσεις είναι σχεδόν ανύπαρκτες.

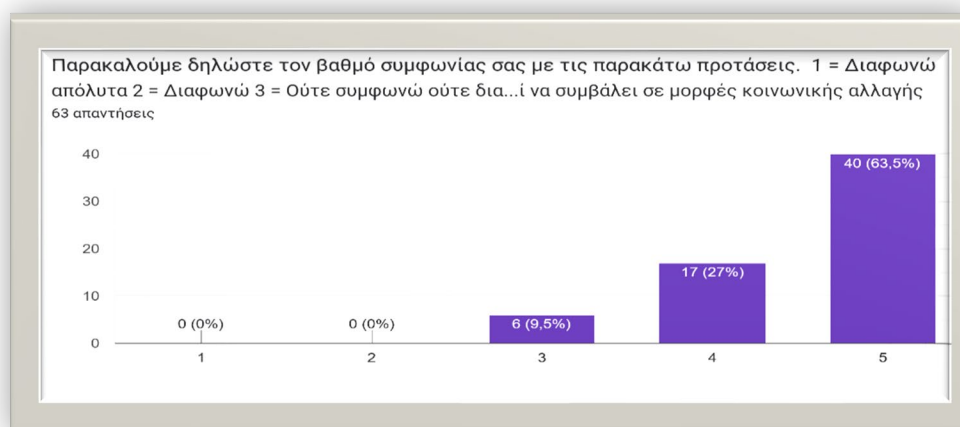
Ειδικότερα, στο γράφημα 11 παρατηρείται ότι περίπου (7 στους 10) εκπαιδευτικούς συμφωνούν απόλυτα πως η εκπαίδευση στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας συμβάλλει ουσιαστικά στην προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευομένων, ενώ σχεδόν οι υπόλοιποι εκφράζουν επίσης θετική στάση. Ουδέτερη στάση εξέφρασαν (2 στους 63) συμμετέχοντες,

γεγονός που αναδεικνύει ισχυρή πίστη των εκπαιδευτικών στη συμβολή των ΣΔΕ στην αυτοβελτίωση και την ενδυνάμωση των εκπαιδευομένων.



Γράφημα 11 Συμβολή των ΣΔΕ στην προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευομένων

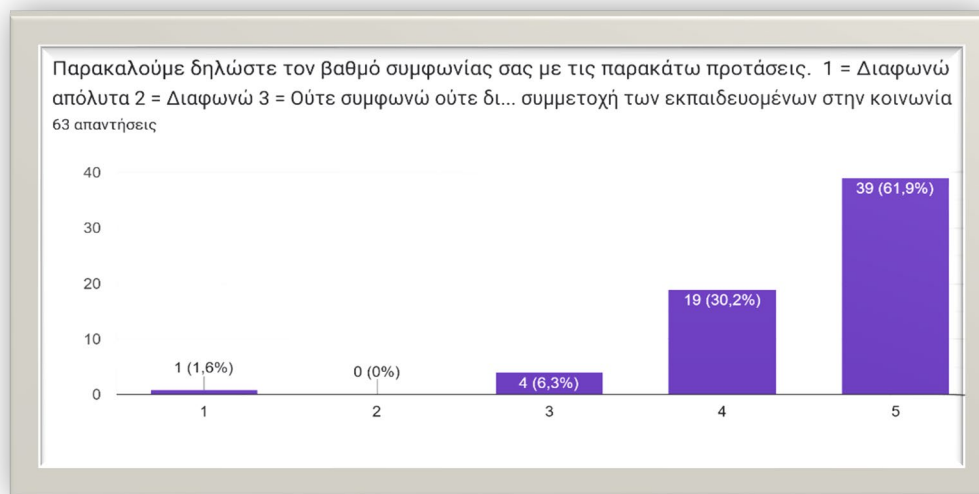
Παρόμοια εικόνα παρουσιάζεται και στο γράφημα 12, όπου περισσότεροι από (6 στους 10) συμμετέχοντες θεωρούν απόλυτα ότι η εκπαίδευση στα ΣΔΕ μπορεί να συμβάλει σε μορφές κοινωνικής αλλαγής. Παράλληλα, σημαντικό ποσοστό εκπαιδευτικών εκφράζει επίσης θετική στάση, επιβεβαιώνοντας ότι τα ΣΔΕ δεν αντιμετωπίζονται μόνο ως δομές εκπαίδευσης, αλλά και ως θεσμοί κοινωνικής παρέμβασης και ενδυνάμωσης.



Γράφημα 12 Συμβολή των ΣΔΕ σε μορφές κοινωνικής αλλαγής

Αντίστοιχα, στο γράφημα 13 καταγράφεται ιδιαίτερα υψηλό επίπεδο συμφωνίας σχετικά με τη συμβολή της μαθησιακής διαδικασίας στην ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευομένων στην κοινωνία. Περισσότεροι από 6 στους 10 συμμετέχοντες συμφωνούν

απόλυτα με τη συγκεκριμένη θέση, ενώ περίπου 3 στους 10 δηλώνουν επίσης θετικοί. Μόνο μεμονωμένες περιπτώσεις εμφανίζονται ουδέτερες ή αρνητικές, γεγονός που ενισχύει την εικόνα ευρείας αποδοχής του κοινωνικού ρόλου των ΣΔΕ.



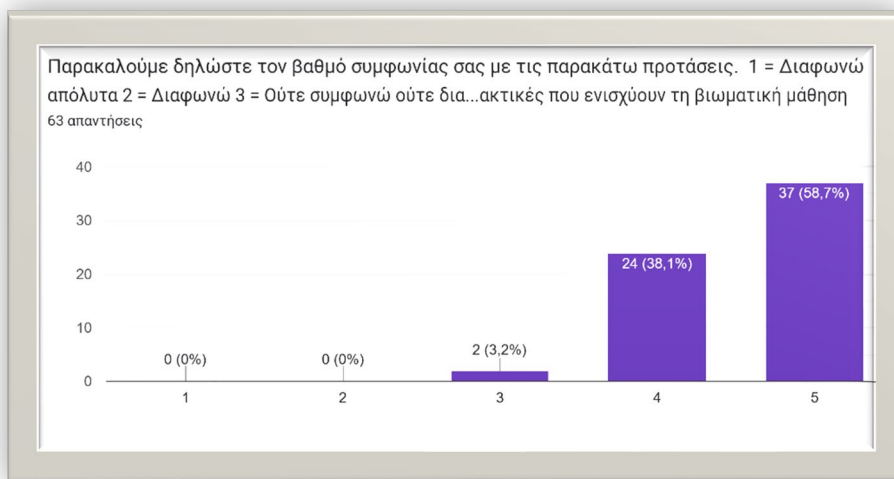
Γράφημα 13 Ενίσχυση της ενεργού κοινωνικής συμμετοχής μέσω της μαθησιακής διαδικασίας στα ΣΔΕ

Συγκριτικά, παρατηρείται ότι η ισχυρότερη συμφωνία καταγράφεται ως προς την προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευομένων, ενώ ακολουθούν η κοινωνική αλλαγή και η ενεργός κοινωνική συμμετοχή. Το εύρημα αυτό δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως η προσωπική ενδυνάμωση αποτελεί τη βασική προϋπόθεση ώστε οι εκπαιδευόμενοι να αποκτήσουν ενεργό ρόλο στην κοινωνία και να συμβάλουν ευρύτερα σε κοινωνικές αλλαγές.

Από τα αποτελέσματα των γραφημάτων 14, 15, 16 και 17 προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας υιοθετούν σε ιδιαίτερα μεγάλο βαθμό παιδαγωγικές πρακτικές που προάγουν τη συμμετοχή, τη βιωματική μάθηση και την ενεργό εμπλοκή των εκπαιδευομένων. Οι περισσότερες απαντήσεις συγκεντρώνονται στις υψηλότερες βαθμίδες συμφωνίας, γεγονός που αναδεικνύει έναν έντονα μαθητοκεντρικό χαρακτήρα στη διδακτική διαδικασία των ΣΔΕ.

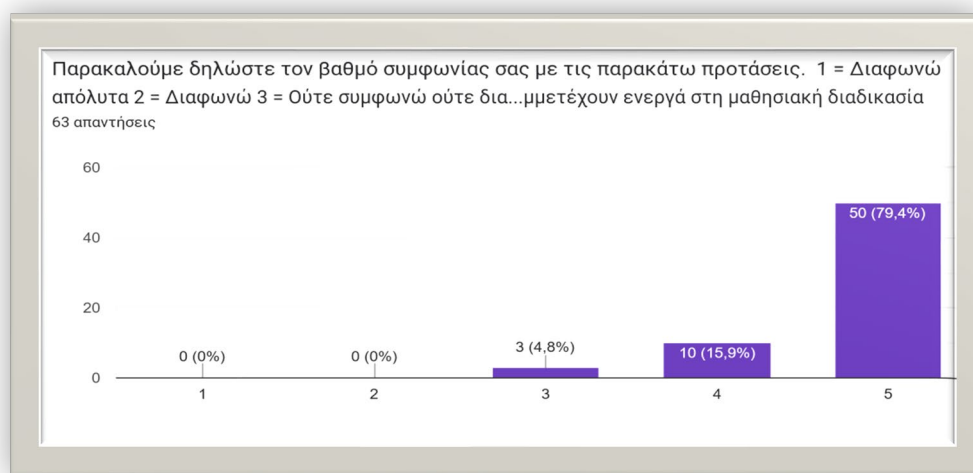
Ειδικότερα, στο γράφημα 14 παρατηρείται ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δηλώνουν πως εφαρμόζουν πρακτικές που ενισχύουν τη βιωματική μάθηση, ενώ περισσότεροι από τους μισούς συμφωνούν απόλυτα με τη συγκεκριμένη θέση. Οι υπόλοιποι εμφανίζονται επίσης θετικοί, ενώ ουδέτερες στάσεις καταγράφονται μόνο σε ελάχιστες

περιπτώσεις. Το εύρημα αυτό δείχνει ότι οι βιωματικές προσεγγίσεις κατέχουν σημαντική θέση στη μαθησιακή διαδικασία των ΣΔΕ.



Γράφημα 14 Εφαρμογή πρακτικών βιωματικής μάθησης στη διδασκαλία

Ακόμη πιο έντονη είναι η εικόνα στο γράφημα 15, όπου σχεδόν οκτώ στους δέκα εκπαιδευτικούς δηλώνουν ότι ενθαρρύνουν ενεργά τη συμμετοχή των εκπαιδευομένων στη μαθησιακή διαδικασία. Το ποσοστό αυτό αποτελεί το υψηλότερο της συγκεκριμένης ομάδας γραφημάτων και φανερώνει ότι η ενεργή συμμετοχή θεωρείται βασικό στοιχείο της εκπαιδευτικής πρακτικής στα ΣΔΕ.



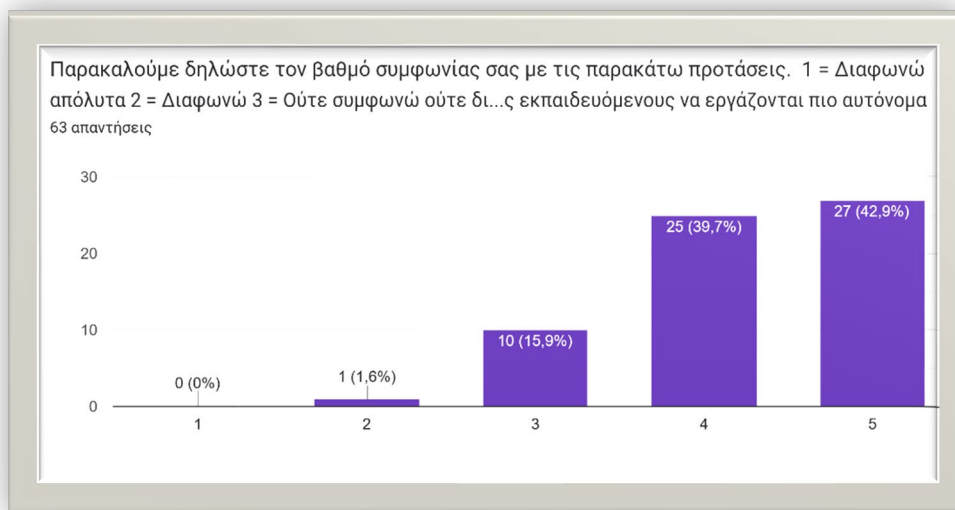
Γράφημα 15 Ενίσχυση της ενεργού συμμετοχής των εκπαιδευομένων

Παράλληλα, στο γράφημα 16 διαπιστώνεται ότι η μεγάλη πλειοψηφία των συμμετεχόντων θεωρεί πως οι δραστηριότητες που χρησιμοποιούνται στο μάθημα ενισχύουν την αυτενέργεια των εκπαιδευομένων. Περισσότεροι από τους μισούς εκφράζουν υψηλή συμφωνία, ενώ αρκετοί συμφωνούν απόλυτα, γεγονός που δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν να καλλιεργήσουν πρωτοβουλία και ενεργό ρόλο στους εκπαιδευόμενους.



Γράφημα 16 Ενίσχυση της αυτενέργειας μέσω των μαθησιακών δραστηριοτήτων

Αντίστοιχα, στο γράφημα 17 καταγράφεται θετική στάση σχετικά με το κατά πόσο η μαθησιακή διαδικασία βοηθά τους εκπαιδευόμενους να εργάζονται πιο αυτόνομα. Αν και η συμφωνία παραμένει ιδιαίτερα υψηλή, συγκριτικά εμφανίζονται περισσότερες ουδέτερες στάσεις σε σχέση με τα προηγούμενα γραφήματα, στοιχείο που ενδεχομένως δείχνει ότι η ανάπτυξη πλήρους αυτονομίας απαιτεί περισσότερο χρόνο και σταδιακή υποστήριξη.

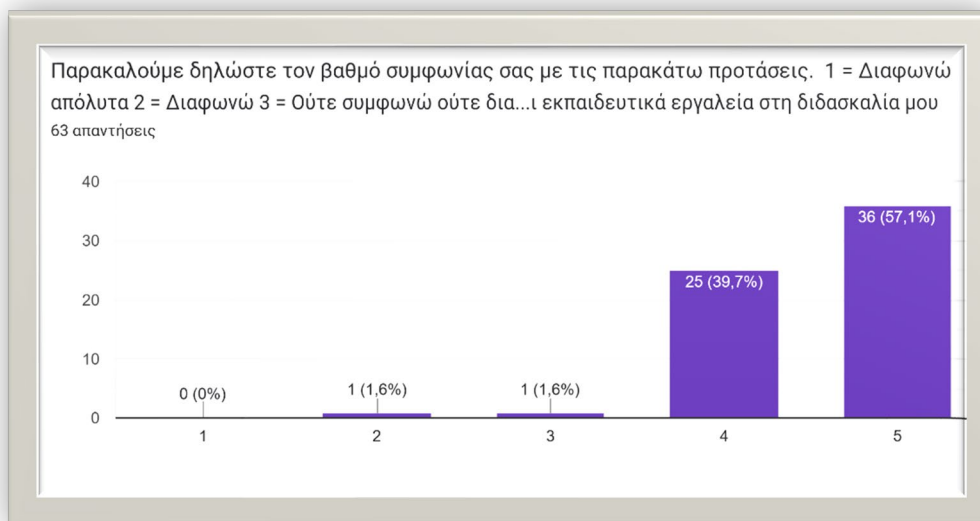


Γράφημα 17 Ανάπτυξη αυτονομίας των εκπαιδευομένων μέσω της μαθησιακής διαδικασίας

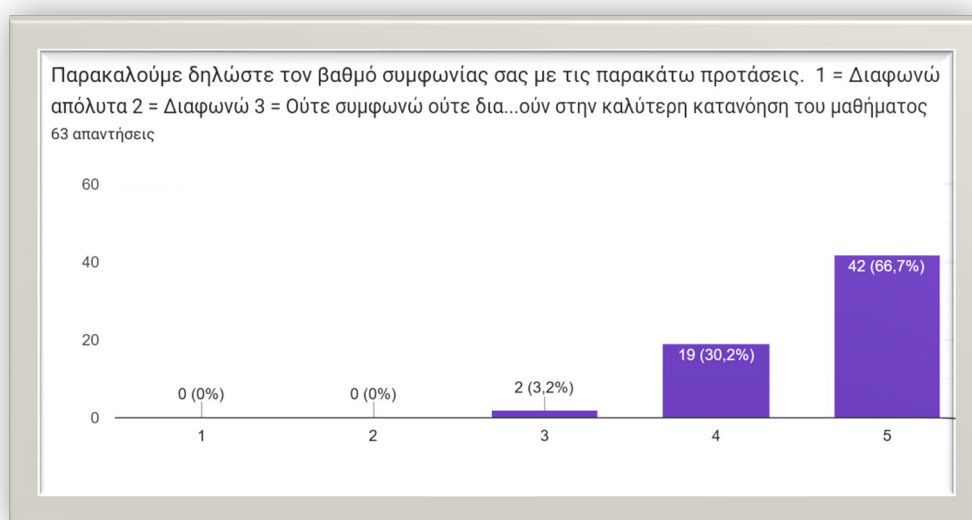
Συνολικά, από τη συνδυαστική εξέταση των αποτελεσμάτων προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στη συμμετοχική και βιωματική μάθηση, θεωρώντας ότι μέσα από ενεργητικές πρακτικές οι εκπαιδευόμενοι ενισχύουν τόσο την αυτενέργεια όσο και την ικανότητά τους να λειτουργούν αυτόνομα. Ιδιαίτερα ισχυρή εμφανίζεται η διάσταση της ενεργού συμμετοχής, ενώ η αυτονομία φαίνεται να αποτελεί περισσότερο μια διαδικασία σταδιακής ανάπτυξης.

Από τη συνολική εξέταση των γραφημάτων 18–29 προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας δίνουν ιδιαίτερα μεγάλη σημασία στη χρήση βιωματικών μεθόδων διδασκαλίας, θεωρώντας ότι αυτές ενισχύουν ουσιαστικά τη συμμετοχή, την κατανόηση και την ενεργό εμπλοκή των εκπαιδευομένων.

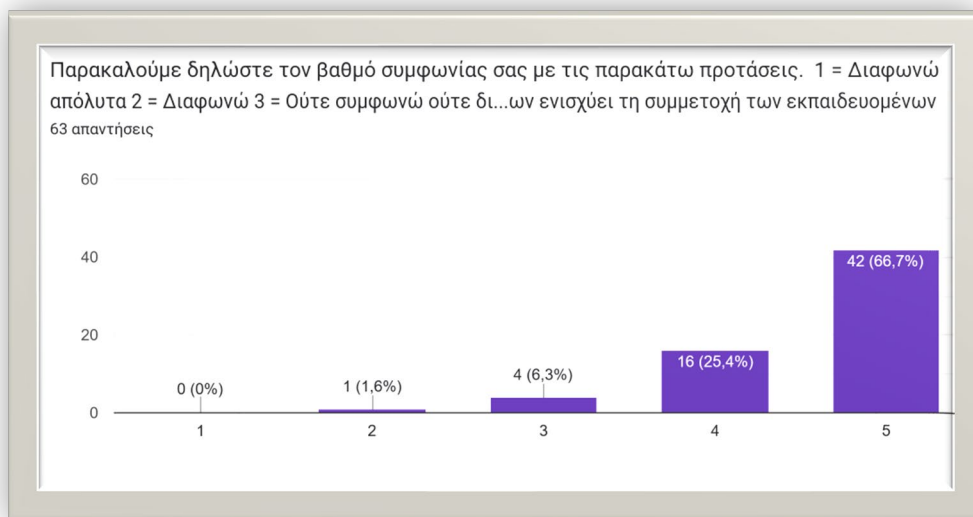
Αρχικά, στα γραφήματα 18, 19, 20 και 21 καταγράφεται εξαιρετικά υψηλός βαθμός συμφωνίας σχετικά με τη συμβολή των εποπτικών μέσων και των εκπαιδευτικών εργαλείων στη διδασκαλία. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι χρησιμοποιούν συστηματικά τέτοια μέσα, ενώ περισσότεροι από τους μισούς συμφωνούν απόλυτα ότι συμβάλλουν τόσο στην καλύτερη κατανόηση του μαθήματος όσο και στην ενίσχυση της συμμετοχής των εκπαιδευομένων και της βιωματικής μάθησης. *Ιδιαίτερα έντονη εμφανίζεται η πεποίθηση ότι τα εποπτικά μέσα λειτουργούν υποστηρικτικά στη μαθησιακή διαδικασία, καθώς οι αρνητικές απαντήσεις είναι σχεδόν ανύπαρκτες.*



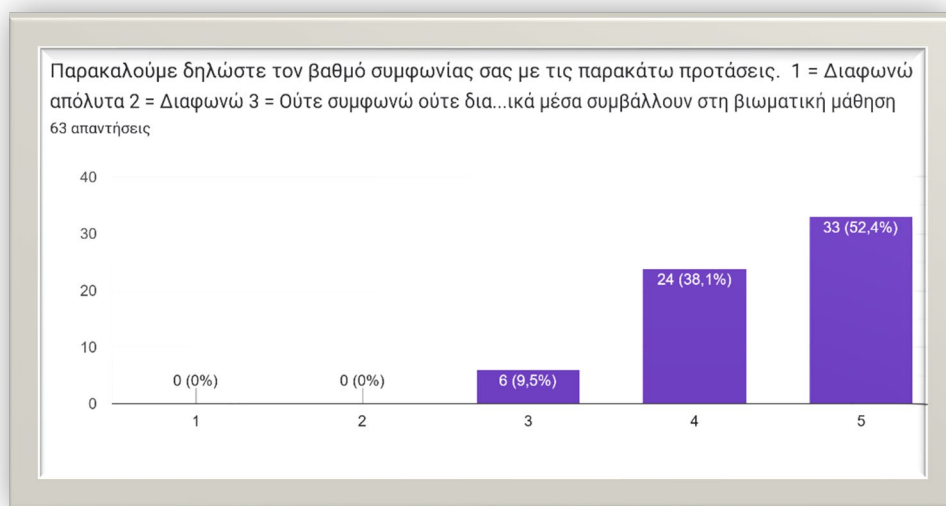
Γράφημα 18 Χρήση εποπτικών μέσων και εκπαιδευτικών εργαλείων στη διδασκαλία



Γράφημα 19 Συμβολή των εποπτικών μέσων στην κατανόηση του μαθήματος



Γράφημα 20 Ενίσχυση της συμμετοχής μέσω εποπτικών μέσων

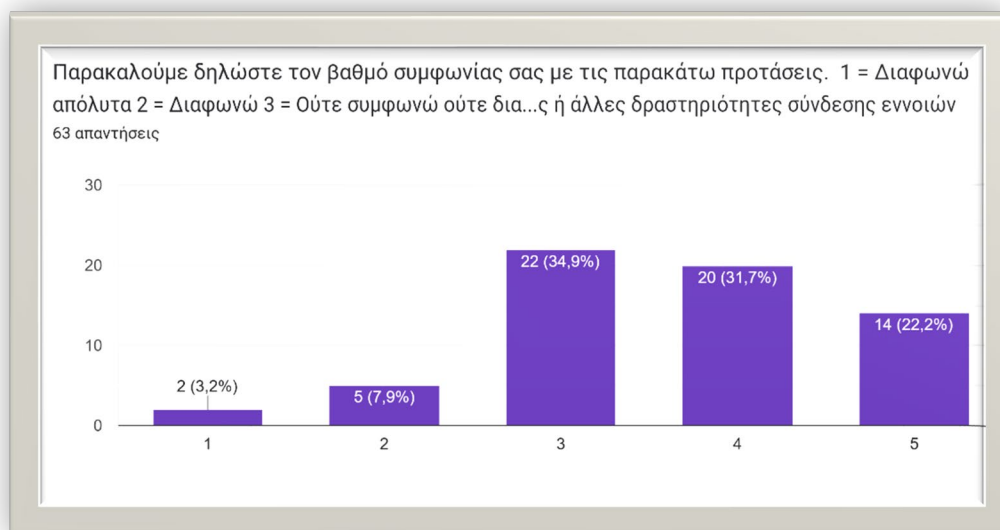


Γράφημα 21 Συμβολή των εποπτικών μέσων στη βιωματική μάθηση

Παράλληλα, στα γραφήματα 22 και 23 διαπιστώνεται ότι αρκετοί εκπαιδευτικοί/τριες αξιοποιούν φύλλα εργασίας, κάρτες αντιστοίχισης και δραστηριότητες σύνδεσης εννοιών, αν και οι απαντήσεις εδώ εμφανίζονται περισσότερο διαφοροποιημένες σε σύγκριση με τα προηγούμενα γραφήματα. Ειδικότερα, οι δραστηριότητες σύνδεσης εννοιών παρουσιάζουν τα υψηλότερα ποσοστά ουδέτερων στάσεων από όλη την ομάδα γραφημάτων, γεγονός που ενδεχομένως δείχνει ότι οι συγκεκριμένες πρακτικές δεν εφαρμόζονται με την ίδια συχνότητα από όλους τους εκπαιδευτικούς/τριες ή εξαρτώνται από το αντικείμενο διδασκαλίας.



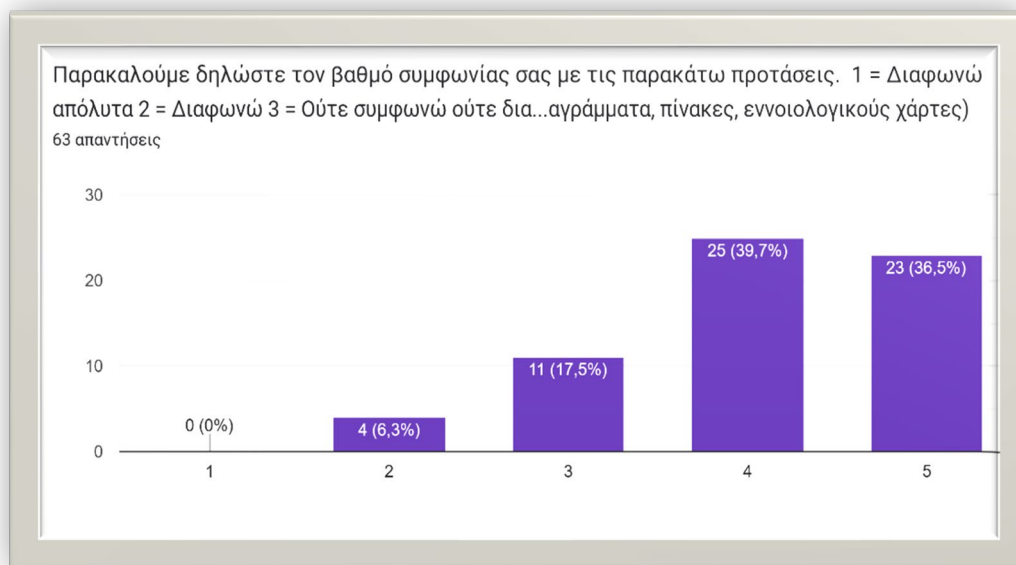
Γράφημα 22 Χρήση φύλλων εργασίας για την ενίσχυση της κατανόησης



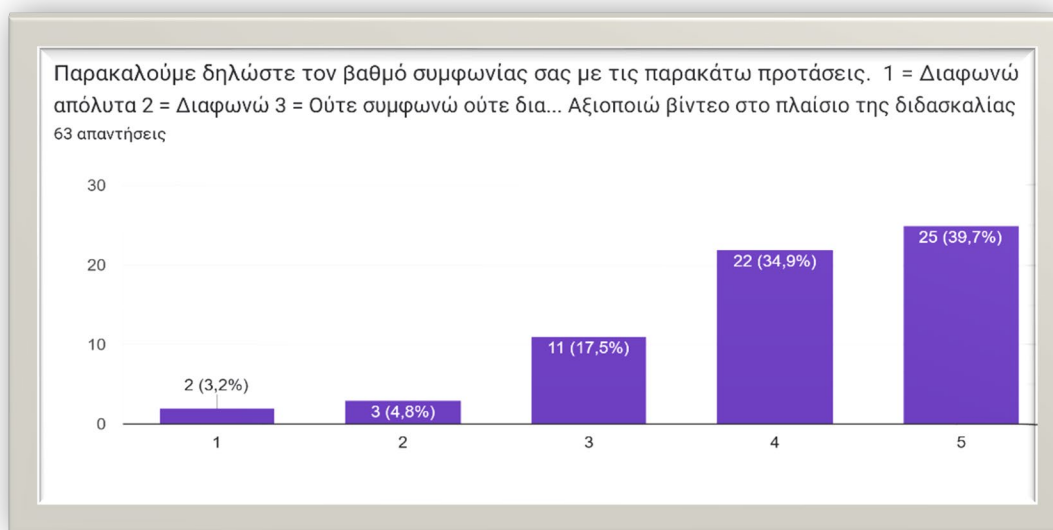
Γράφημα 23 Χρήση δραστηριοτήτων σύνδεσης εννοιών

Σημαντικό ενδιαφέρον παρουσιάζουν επίσης τα γραφήματα 24, 25 και 26, όπου αποτυπώνεται η αξιοποίηση οπτικοποιημένου υλικού, βίντεο και ψηφιακών εργαλείων. Περισσότεροι από τους μισούς συμμετέχοντες δηλώνουν ότι χρησιμοποιούν συχνά διαγράμματα, πίνακες και εννοιολογικούς χάρτες, ενώ ιδιαίτερα υψηλή είναι και η χρήση βίντεο στη διδασκαλία. Αντίθετα, οι ψηφιακές πλατφόρμες και τα διαδραστικά εργαλεία εμφανίζουν πιο συγκρατημένα ποσοστά απόλυτης συμφωνίας, παρότι η συνολική στάση

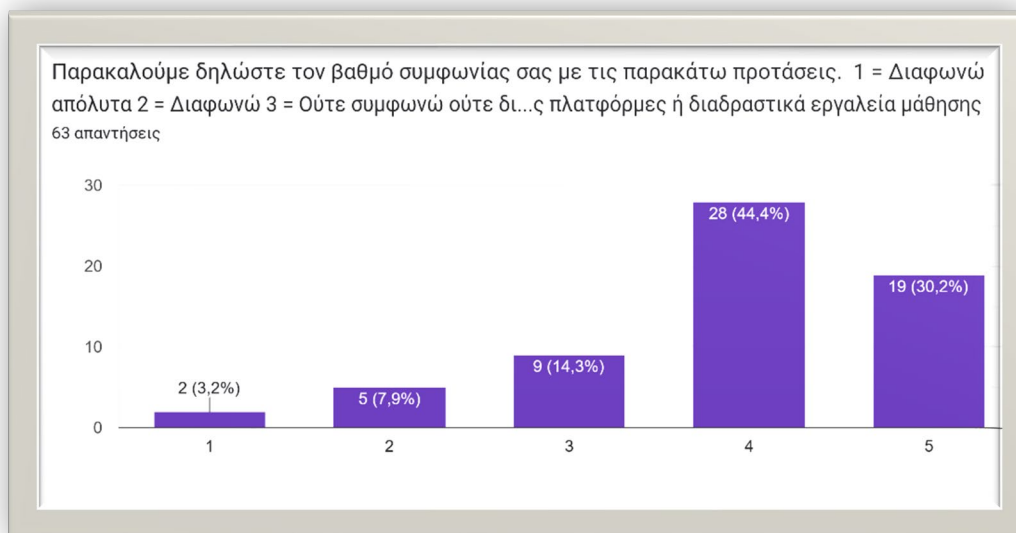
παραμένει θετική. Συγκριτικά, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί προτιμούν περισσότερο τα άμεσα οπτικά και βιωματικά μέσα παρά τα πιο σύνθετα ψηφιακά εργαλεία μάθησης.



Γράφημα 24 Αξιοποίηση οπτικοποιημένου εκπαιδευτικού υλικού



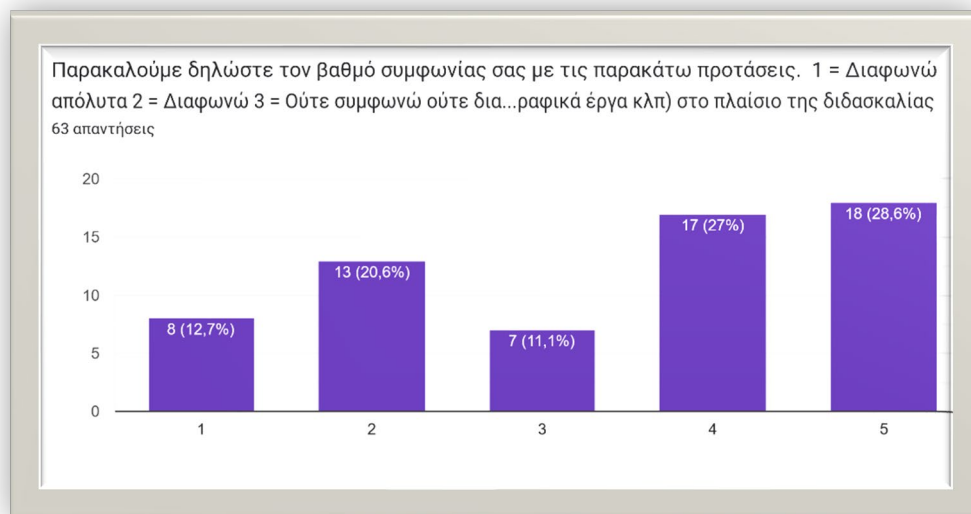
Γράφημα 25 Αξιοποίηση βίντεο κατά τη διδασκαλία



Γράφημα 26 Χρήση ψηφιακών πλατφορμών και διαδραστικών εργαλείων μάθησης

Η μεγαλύτερη διαφοροποίηση παρατηρείται στο γράφημα 27, το οποίο αφορά την αξιοποίηση έργων τέχνης στη διδασκαλία. Παρότι αρκετοί εκπαιδευτικοί/τριες δηλώνουν ότι χρησιμοποιούν τέτοιου είδους υλικό, οι απαντήσεις εμφανίζονται σαφώς πιο μοιρασμένες σε σύγκριση με τα υπόλοιπα γραφήματα. *Σημαντικό μέρος των συμμετεχόντων διατηρεί ουδέτερη ή ακόμη και αρνητική στάση ως προς τη χρήση έργων τέχνης, γεγονός που δείχνει ότι η συγκεκριμένη πρακτική δεν εφαρμόζεται συστηματικά.* Το εύρημα αυτό παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, καθώς, παρότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί έχουν επιμορφωθεί στην εκπαίδευση ενηλίκων και φαίνεται να υιοθετούν βιωματικές και συμμετοχικές πρακτικές, η τέχνη δεν αξιοποιείται στον ίδιο βαθμό ως παιδαγωγικό εργαλείο.

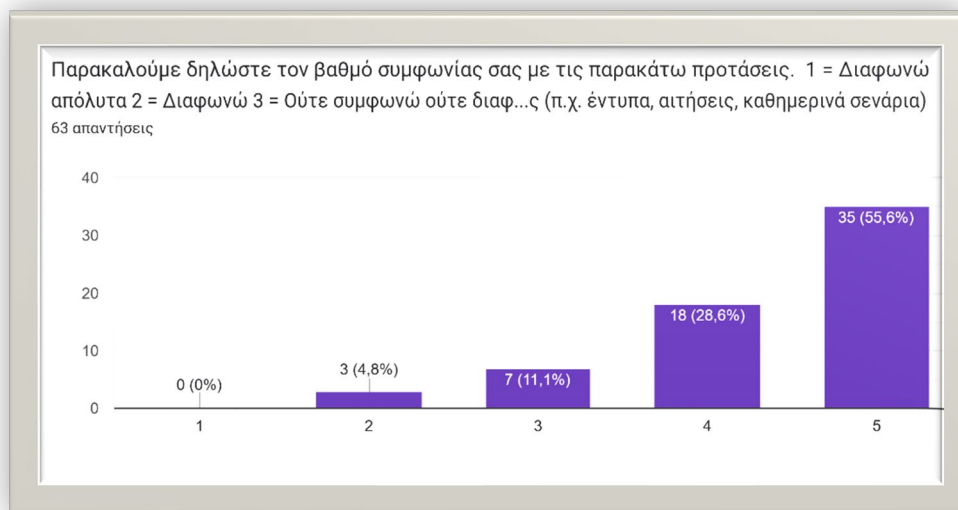
Επομένως, παρότι οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να εφαρμόζουν αρκετές αρχές που συνδέονται με τις θεωρίες των δύο παιδαγωγών, η αξιοποίηση της τέχνης παραμένει αισθητά πιο περιορισμένη σε σχέση με άλλες βιωματικές και συμμετοχικές πρακτικές διδασκαλίας.



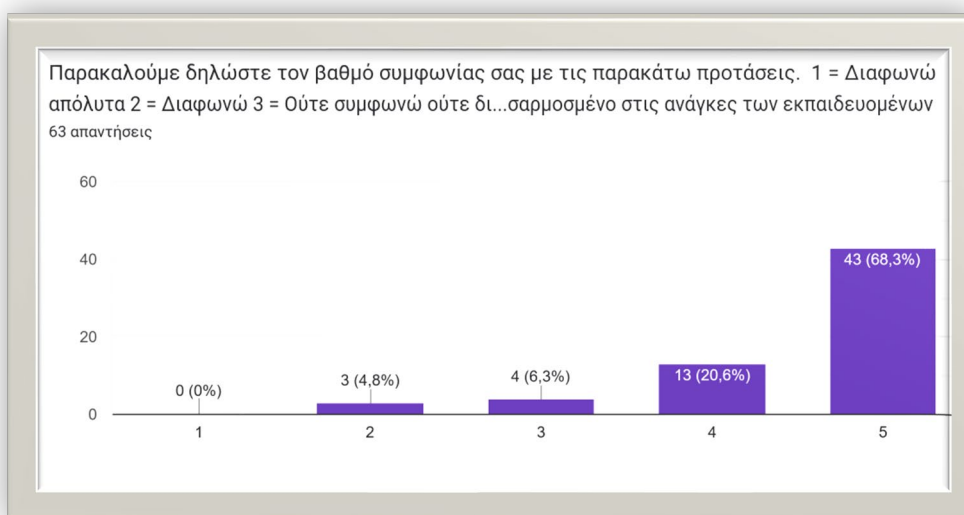
Γράφημα 27 Αξιοποίηση έργων τέχνης στη διδασκαλία

Αντίθετα, στα γραφήματα 28 και 29 καταγράφονται ιδιαίτερα υψηλά ποσοστά συμφωνίας σχετικά με τη χρήση δραστηριοτήτων βασισμένων σε πραγματικές καταστάσεις και τη δημιουργία προσαρμοσμένου εκπαιδευτικού υλικού. *Περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς/τριες δηλώνουν ότι χρησιμοποιούν αυθεντικά καθημερινά σενάρια, έντυπα και πρακτικές δραστηριότητες*, ενώ σχεδόν (7 στους 10) αναφέρουν ότι δημιουργούν οι ίδιοι εκπαιδευτικό υλικό προσαρμοσμένο στις ανάγκες των εκπαιδευομένων. Το στοιχείο αυτό αναδεικνύει έντονο προσανατολισμό προς εξατομικευμένες και βιωματικές μορφές μάθησης, οι οποίες ανταποκρίνονται στις ιδιαίτερες ανάγκες της εκπαίδευσης ενηλίκων.

Συνολικά, από τη συνδυαστική ανάλυση των αποτελεσμάτων προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί/τριες των ΣΔΕ φαίνεται να υιοθετούν σε μεγάλο βαθμό πολυαισθητηριακές, βιωματικές και συμμετοχικές προσεγγίσεις διδασκαλίας. Οι πιο διαδεδομένες πρακτικές σχετίζονται με την ενίσχυση της κατανόησης, της συμμετοχής και της σύνδεσης της μάθησης με την καθημερινή ζωή των εκπαιδευομένων, ενώ λιγότερο συχνή εμφανίζεται η αξιοποίηση περισσότερο εξειδικευμένων ή καλλιτεχνικών μορφών υλικού.



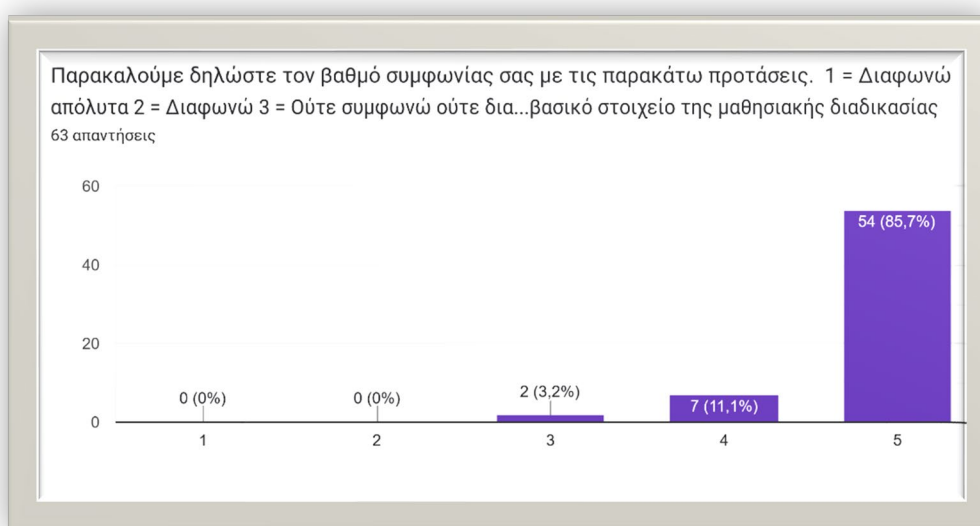
Γράφημα 28 Χρήση δραστηριοτήτων βασισμένων σε πραγματικές καταστάσεις



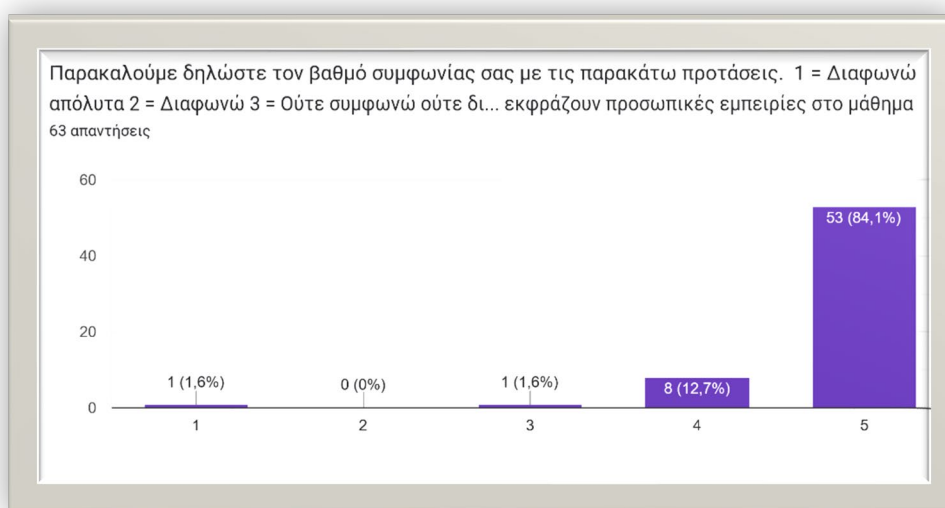
Γράφημα 29 Δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού

Η ανάλυση των γραφημάτων 30–39 αναδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας φαίνεται να υιοθετούν σε μεγάλο βαθμό μια συμμετοχική και διαλογική προσέγγιση στη μαθησιακή διαδικασία. Οι απαντήσεις συγκεντρώνονται κυρίως στις υψηλότερες βαθμίδες συμφωνίας, γεγονός που υποδηλώνει ότι ο διάλογος, η ανταλλαγή εμπειριών και η ενεργή συμμετοχή θεωρούνται βασικά στοιχεία της εκπαιδευτικής πρακτικής στα ΣΔΕ.

Στα γραφήματα 30 και 31 καταγράφεται πολύ υψηλή αποδοχή της σημασίας του διαλόγου και της αξιοποίησης προσωπικών εμπειριών μέσα στην τάξη. Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι ο διάλογος αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της μαθησιακής διαδικασίας, ενώ παράλληλα ενθαρρύνεται η έκφραση βιωμάτων και προσωπικών εμπειριών από τους/τις εκπαιδευόμενους/ες. Τα ευρήματα αυτά δείχνουν ότι η εκπαιδευτική διαδικασία στα ΣΔΕ δεν περιορίζεται στη μετάδοση γνώσεων, αλλά βασίζεται στη βιωματική μάθηση και στην αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων.

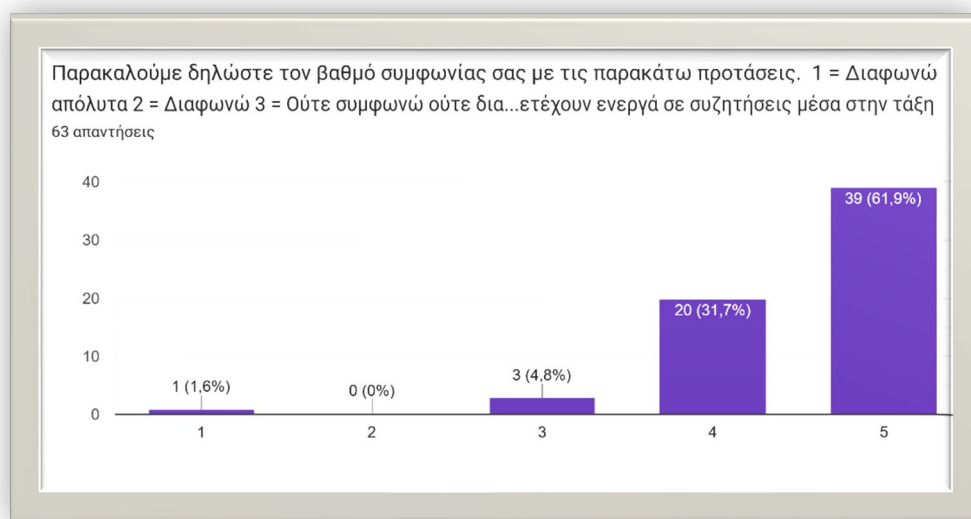


Γράφημα 30 Ο διάλογος ως βασικό στοιχείο της μαθησιακής διαδικασίας

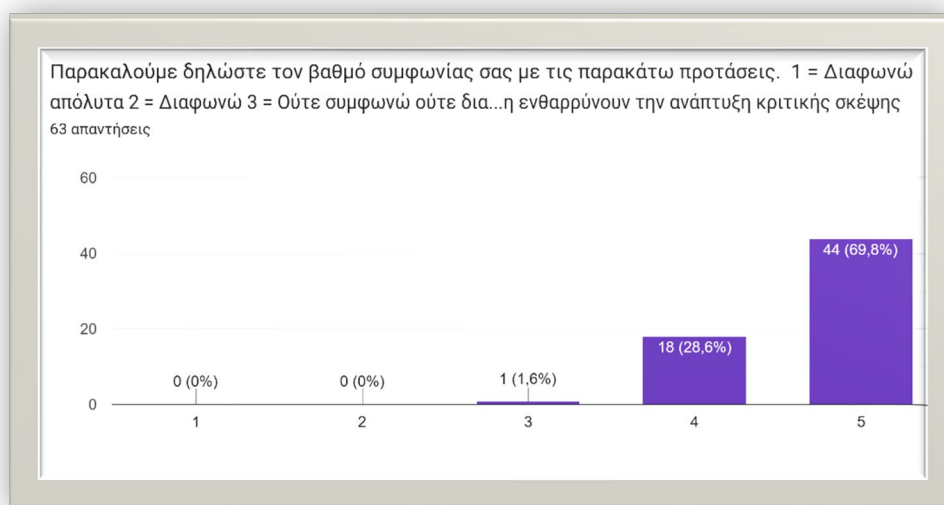


Γράφημα 31 Έκφραση προσωπικών εμπειριών στο πλαίσιο του μαθήματος

Αντίστοιχα, τα γραφήματα 32 και 33 φανερώνουν ότι οι εκπαιδευόμενοι/ες συμμετέχουν ενεργά στις συζητήσεις που πραγματοποιούνται στην τάξη και ότι οι συζητήσεις αυτές λειτουργούν ως μέσο ανάπτυξης της κριτικής σκέψης. Περισσότεροι από τους μισούς συμμετέχοντες συμφωνούν απόλυτα με τις συγκεκριμένες θέσεις, γεγονός που αναδεικνύει τον ουσιαστικό ρόλο του διαλόγου στην ενίσχυση του προβληματισμού και της ανταλλαγής απόψεων.



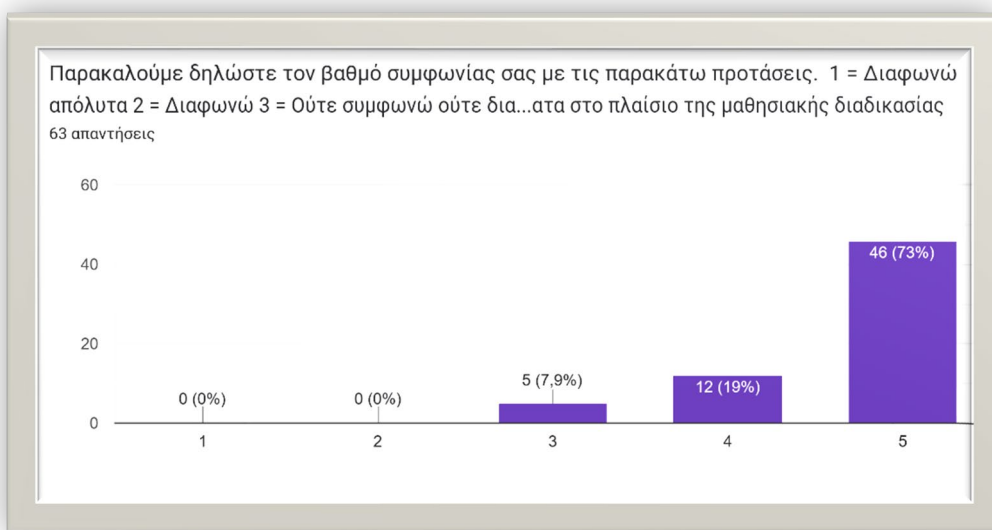
Γράφημα 32 Ενεργός συμμετοχή των εκπαιδευομένων στις συζητήσεις της τάξης



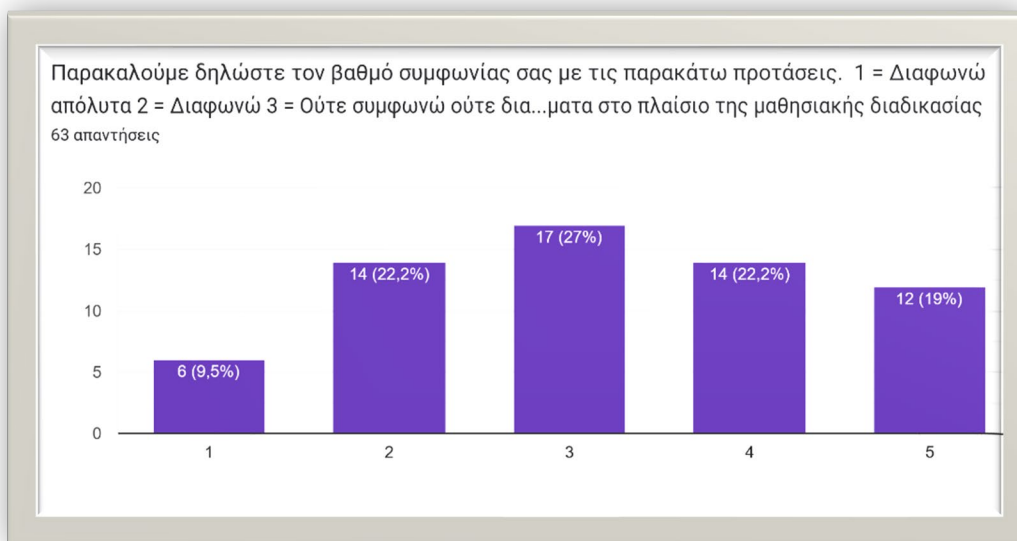
Γράφημα 33 Συμβολή των συζητήσεων στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα γραφήματα 34 και 35, όπου εξετάζεται η ένταξη κοινωνικών και πολιτικών ζητημάτων στη μαθησιακή διαδικασία. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί/τριες δηλώνουν ότι συζητούν κοινωνικά θέματα στο πλαίσιο του μαθήματος, στοιχείο που δείχνει σύνδεση της εκπαιδευτικής διαδικασίας με την κοινωνική πραγματικότητα και τα βιώματα των εκπαιδευομένων. Ωστόσο, η εικόνα διαφοροποιείται αισθητά όταν πρόκειται για πολιτικά ζητήματα, καθώς καταγράφονται περισσότερες ουδέτερες αλλά και αρνητικές στάσεις. Το εύρημα αυτό δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται πιο επιφυλακτικοί απέναντι στη συζήτηση πολιτικών θεμάτων μέσα στην τάξη.

Συζητούνται κοινωνικά ζητήματα στο πλαίσιο της μαθησιακής διαδικασίας



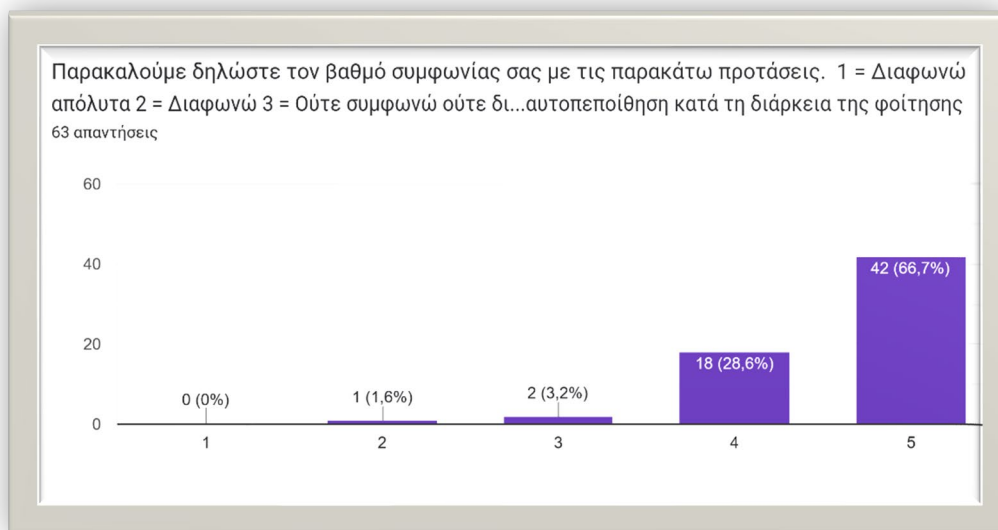
Γράφημα 34 Συζήτηση κοινωνικών ζητημάτων στη μαθησιακή διαδικασία



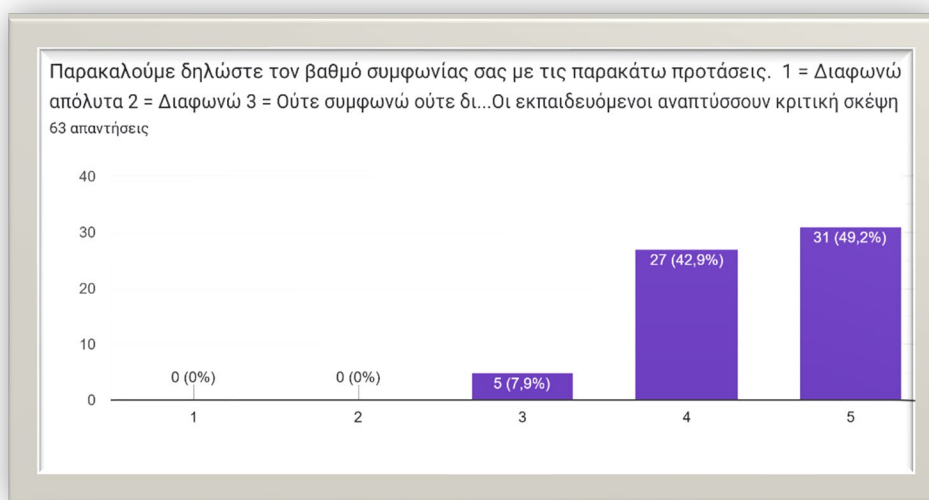
Γράφημα 35 Συζήτηση πολιτικών ζητημάτων στο πλαίσιο της μαθησιακής διαδικασίας

Παράλληλα, τα γραφήματα 36, 37, 38 και 39 αποτυπώνουν την ιδιαίτερα θετική αντίληψη των εκπαιδευτικών σχετικά με τα αποτελέσματα της φοίτησης στα ΣΔΕ. Οι περισσότεροι θεωρούν ότι οι εκπαιδευόμενοι/ες ενισχύουν την αυτοπεποίθησή τους, αναπτύσσουν κριτική σκέψη και αποκτούν μεγαλύτερη προσωπική ενδυνάμωση μέσα από τη μαθησιακή διαδικασία. Επιπλέον, υψηλά ποσοστά συμφωνίας καταγράφονται και ως προς την ενίσχυση της ενεργού συμμετοχής των εκπαιδευομένων, γεγονός που δείχνει ότι τα ΣΔΕ λειτουργούν όχι μόνο ως χώροι μάθησης αλλά και ως πλαίσια κοινωνικής και προσωπικής ανάπτυξης.

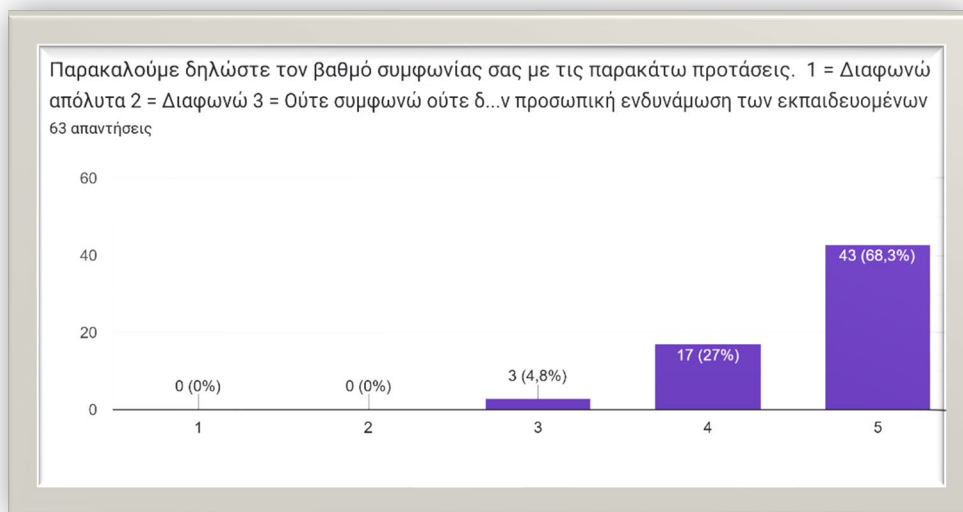
Συνολικά, τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης ομάδας γραφημάτων αναδεικνύουν μια εκπαιδευτική προσέγγιση που στηρίζεται στη συμμετοχή, τον διάλογο και την ενδυνάμωση των εκπαιδευομένων.



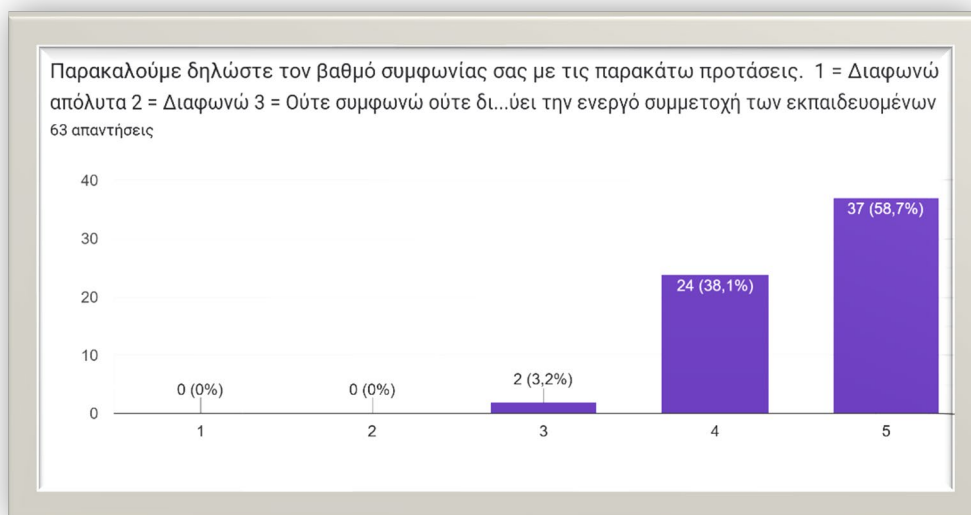
Γράφημα 36 Ανάπτυξη αυτοπεποίθησης των εκπαιδευομένων κατά τη φοίτηση



Γράφημα 37 Ανάπτυξη κριτικής σκέψης των εκπαιδευομένων



Γράφημα 38 Συμβολή των ΣΔΕ στην προσωπική ενδυνάμωση των εκπαιδευομένων



Γράφημα 39 Ενίσχυση της ενεργού συμμετοχής των εκπαιδευομένων μέσω της μαθησιακής διαδικασίας

5.10.2 Συμπεράσματα ποιοτικής ανάλυσης συνεντεύξεων ανά άξονα

1. Δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά συμμετεχόντων:

Το δείγμα αποτελείται από 6 γυναίκες εκπαιδευτικούς με μεγάλη διδακτική εμπειρία, τόσο στη γενική εκπαίδευση όσο και ειδικότερα στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Οι συμμετέχουσες καλύπτουν διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα, όπως γλωσσικός, κοινωνικός, επιστημονικός, πληροφορικός και περιβαλλοντικός γραμματισμός, γεγονός που προσφέρει πολυπρισματική εικόνα για τη λειτουργία των ΣΔΕ.

Οι 5 στις 6 εκπαιδευτικούς διαθέτουν σημαντική επιμόρφωση στην εκπαίδευση ενηλίκων, είτε μέσω μεταπτυχιακών σπουδών είτε μέσω σεμιναρίων και επιμορφωτικών προγραμμάτων. Οι 4 στις 6 έχουν έρθει σε επαφή με την κριτική παιδαγωγική του Freire, κυρίως μέσω πανεπιστημιακών σπουδών ή επιμόρφωσης.

Αντίθετα, η επαφή με την παιδαγωγική Montessori εμφανίζεται περιορισμένη, καθώς μόνο 1 στις 6 εκπαιδευτικούς δήλωσε ουσιαστική εξοικείωση με τη συγκεκριμένη παιδαγωγική προσέγγιση. Παρόλα αυτά, όπως θα φανεί και στη συνέχεια, μέσα από τις διδακτικές πρακτικές τους εφαρμόζονται αρκετά στοιχεία που συνδέονται με τη μοντεσσοριανή φιλοσοφία, όπως η βιωματική μάθηση, η χρήση εποπτικών μέσων, η αυτενέργεια, η ενεργός συμμετοχή και η σύνδεση της γνώσης με την πράξη.

Η Σ3 ανέφερε χαρακτηριστικά:

«Αν διαλέξεις τα κατάλληλα εποπτικά μέσα, δηλαδή να είναι ένα εργαλείο το οποίο τους αφήνει να παράγουν, να έχουν οι ίδιοι να διαλέγουν παραμέτρους, να γυρίζουν πίσω στο σενάριο, να διορθώνουν, να αλλάζουν, τους βοηθάει» (Σ3).

Αντίστοιχα, η Σ6 τόνισε:

«Εργασία σε ομάδες, συζήτηση, διάλογος, συνδιδασκαλία με άλλο γραμματισμό, βιωματικές ασκήσεις, θεατρικό παιχνίδι, επισκέψεις σε χώρους εργασίας, σε υπηρεσίες και φορείς» (Σ6).

2. Προφίλ και μαθησιακές ανάγκες των εκπαιδευομένων στα ΣΔΕ:

Και οι 6 εκπαιδευτικοί περιγράφουν τους εκπαιδευόμενους ως ένα ανομοιογενές σύνολο ενηλίκων με διαφορετικές ηλικίες, κοινωνικές εμπειρίες, μορφωτικό επίπεδο και προσωπικές διαδρομές.

Η Σ5 ανέφερε χαρακτηριστικά:

«Οι εκπαιδευόμενοι στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας συγκροτούν ένα ανομοιογενές μαθησιακό σύνολο, με διαφοροποιήσεις ως προς την ηλικία, το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο, το μορφωτικό επίπεδο και τις εκπαιδευτικές εμπειρίες» (Σ5).

Οι 5 στις 6 εκπαιδευτικούς αναφέρθηκαν σε εκπαιδευόμενους που έχουν βιώσει κάποια μορφή εκπαιδευτικού αποκλεισμού ή αρνητικής σχολικής εμπειρίας. Η Σ4 ανέφερε:

«Όλοι διψούν για μάθηση, πάρα πολύ. Όλοι έχουν τον τρόπο και θυμούνται ένα σχολείο πολύ διαφορετικό. Όχι υποστηρικτικό. Το βασικό τους πρόβλημα, που είναι και στόχος του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας, είναι ότι έρχονται με πολύ χαμηλή αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση» (Σ4).

Αντίστοιχα, η Σ6 υπογράμμισε ότι πρόκειται κυρίως για:

«Ενήλικα άτομα στην πλειοψηφία τους εργαζόμενοι, απόφοιτοι δημοτικού που ενδιαφέρονται να μάθουν. Η θέληση για μάθηση» (Σ6).

Οι 4 στις 6 εκπαιδευτικούς έδωσαν μεγαλύτερη έμφαση στις ψυχοκοινωνικές ανάγκες των εκπαιδευομένων, όπως η αυτοπεποίθηση, η κοινωνική ένταξη και η ανάγκη αποδοχής μέσα στην ομάδα. Οι υπόλοιπες 2 στις 6 επικεντρώθηκαν περισσότερο στις γνωστικές ανάγκες και στις βασικές δεξιότητες γραμματισμού.

Η Σ5 σημείωσε ότι:

«Οι μαθησιακές τους ανάγκες εστιάζουν τόσο στην απόκτηση βασικών γνώσεων και δεξιοτήτων όσο και στην ανάπτυξη οριζόντιων δεξιοτήτων, όπως η κριτική σκέψη, η επικοινωνία και η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων» (Σ5).

Παράλληλα, οι 3 στις 6 εκπαιδευτικούς αναφέρθηκαν σε ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, Ρομά, μετανάστες, άτομα με αναπηρίες ή ψυχοκοινωνικές δυσκολίες.

Η Σ1 ανέφερε: «Οι άνθρωποι που είναι σε Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας είναι άνθρωποι που δεν έχουν τελειώσει τη βασική υποχρεωτική εκπαίδευση. Εκ των πραγμάτων και από τον νόμο θεωρούνται ευάλωτη ομάδα, γιατί είναι οι πρώτοι που πλήττονται από την ανεργία και από αλλαγές σε πολλά πράγματα» (Σ1).

όπως συμπληρώνεται με την άποψη της Σ4

«Υπάρχουν ευάλωτες ομάδες, είτε με αναπηρίες είτε με θέματα ψυχικών ασθενειών. Υπάρχουν Ρομά, υπάρχουν μετανάστες» (Σ4).

3. Εμπειρία των εκπαιδευτικών στα ΣΔΕ:

Και οι 6 εκπαιδευτικοί περιγράφουν την εμπειρία τους στα ΣΔΕ ως ιδιαίτερα ουσιαστική και μετασχηματιστική, τόσο για τους εκπαιδευόμενους όσο και για τις ίδιες.

Σε αρκετές συνεντεύξεις (5 στις 6) τονίζεται ότι τα ΣΔΕ διαφοροποιούνται ουσιαστικά από το τυπικό σχολείο, καθώς βασίζονται σε πιο ανοιχτό πρόγραμμα, ομαδοσυνεργατικές πρακτικές, σεβασμό στις εμπειρίες των ενηλίκων και ουσιαστική σχέση εκπαιδευτή–εκπαιδευομένου.

Η Σ6 ανέφερε χαρακτηριστικά:

«Μέσα από αυτό το σχολείο άνοιξα τους ορίζοντές μου. Έμαθα πολλά πράγματα ξεπερνώντας την κλασική μέθοδο διδασκαλίας από την έδρα που γνώριζα ως τότε. Έμαθα μέσα από τις εμπειρίες των μαθητών και πήρα πολύ αναγνώριση από τους μαθητές μου» (Σ6).

Αντίστοιχα, η Σ5 σημείωσε:

«Η διδασκαλία στα ΣΔΕ υπερβαίνει τη συμβατική μετάδοση γνώσεων και εστιάζει στη δημιουργία ενός υποστηρικτικού, συμμετοχικού και διαλογικού μαθησιακού περιβάλλοντος» (Σ5).

Οι 4 στις 6 εκπαιδευτικούς αναφέρθηκαν και στη διαφορετική παιδαγωγική σχέση που δημιουργείται μέσα στα ΣΔΕ. Η Σ4 ανέφερε ότι οι εκπαιδευόμενοι *«θυμούνται ένα σχολείο πολύ διαφορετικό και όχι υποστηρικτικό»*, γεγονός που αλλάζει και τον ρόλο του ίδιου του εκπαιδευτικού (Σ4).

Παράλληλα, οι 3 στις 6 εκπαιδευτικούς τόνισαν ότι μέσα από τη συμμετοχή τους στα ΣΔΕ επαναπροσδιόρισαν και τη δική τους επαγγελματική ταυτότητα, καθώς η μαθησιακή διαδικασία γίνεται περισσότερο συνεργατική και λιγότερο δασκαλοκεντρική. Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι στα ΣΔΕ αισθάνονται πως επιτελούν ουσιαστικό παιδαγωγικό και κοινωνικό έργο. Η ανατροφοδότηση από τους εκπαιδευόμενους, η ορατή πρόοδός τους και η αλλαγή στην αυτοεικόνα τους λειτουργούν ενισχυτικά και για την επαγγελματική ταυτότητα των ίδιων των εκπαιδευτικών, όπως αναφέρει η Σ1 *«Τα ΣΔΕ είναι μια άλλη μορφή εκπαίδευσης, πολύ αγαπησιάρικη. Παίρνεις ένα feedback πάρα πολύ γρήγορο. Παίρνεις πολύ αγάπη, πολύ ανταπόδοση» (Σ1).*

4. Ρόλος της εκπαίδευσης και κοινωνικός μετασχηματισμός:

Ένα από τα ισχυρότερα ευρήματα είναι ότι και οι 6 εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τα ΣΔΕ ως θεσμό κοινωνικής αλλαγής. Η κοινωνική αλλαγή δεν νοείται ως άμεσος μαζικός μετασχηματισμός της κοινωνίας, αλλά ως σταδιακή αλλαγή στάσεων, αντιλήψεων, συμπεριφορών και δυνατοτήτων συμμετοχής των εκπαιδευομένων.

Οι 4 στις 6 εκπαιδευτικούς έδωσαν μεγαλύτερη έμφαση στην κοινωνική συμμετοχή και στη διεκδίκηση δικαιωμάτων. Μέσα από τη φοίτηση στα ΣΔΕ, οι εκπαιδευόμενοι

μαθαίνουν να εκφράζονται, να συνεργάζονται, να διεκδικούν δικαιώματα, να αντιμετωπίζουν δημόσιες υπηρεσίες, να συμμετέχουν σε κοινωνικές διαδικασίες και να αισθάνονται περισσότερο ενεργοί πολίτες. Ιδιαίτερη σημασία δίνεται στην αμφισβήτηση στερεοτύπων, όπως ρατσιστικές, έμφυλες ή κοινωνικά αποκλειστικές αντιλήψεις.

Η Σ2 ανέφερε:

«Γίνονται πιο μορφωμένοι, είναι ενδυναμωμένοι με αυτοπεποίθηση, αυτοεκτίμηση, αυτοβελτίωση. Όλα αυτά βοηθάνε στον κοινωνικό τους μετασχηματισμό. Είναι ένα πρώτο βήμα» (Σ2).

Το ίδιο υποστηρίζει και η Σ6:

«Οι μαθητές απόκτησαν γνώσεις και από υποεκπαιδευόμενοι έγιναν εκπαιδευόμενοι. Αυτό συμβάλλει στην κοινωνική αλλαγή γιατί μπορούν να συμμετέχουν με άνεση σε μια συζήτηση με τεκμηριωμένες απόψεις, μπορούν να πάρουν πρωτοβουλίες, να διεκδικήσουν τα δικαιώματά τους στο χώρο εργασίας και να γίνουν ενεργοί πολίτες» (Σ6).

Η εκπαίδευση στα ΣΔΕ λειτουργεί, επομένως, ως διαδικασία ενδυνάμωσης. Δεν περιορίζεται στη χορήγηση απολυτηρίου, αλλά συμβάλλει στην προσωπική ανασυγκρότηση των εκπαιδευομένων και στην επανατοποθέτησή τους μέσα στην κοινωνία. Στο πλαίσιο αυτό, 2 από τις 6 εκπαιδευτικούς εστίασαν περισσότερο στον εσωτερικό μετασχηματισμό των εκπαιδευομένων και στην προσωπική τους ενδυνάμωση. Παράλληλα, οι 5 στις 6 εκπαιδευτικούς συνέδεσαν την εκπαίδευση με την ανάπτυξη κριτικής στάσης απέναντι στην κοινωνική πραγματικότητα.

Η Σ1 ανέφερε *«Ο στόχος των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας είναι βασικά η ένταξη. Αυτό που λέει ο Freire πραγματικά: ποιος είμαι εγώ και ποια είναι η σχέση μου με τον κόσμο» (Σ1).*

Η Σ2 σημείωσε:

«Μπαίνουν οι άνθρωποι στη διαδικασία να σκεφτούν, να προβληματιστούν σε αυτό που συμβαίνει γύρω τους» (Σ2).

Ενώ η Σ6 ανέφερε ότι μέσα από τον διάλογο και τη συμμετοχή *«αναλύουν τα γεγονότα, σέβονται ο ένας τον άλλον και αποκτούν αυτοπεποίθηση» (Σ6).*

5. Διάλογος, συμμετοχή και κριτική σκέψη:

Ο διάλογος αναδεικνύεται ως βασικό παιδαγωγικό εργαλείο και στις 6 συνεντεύξεις. Δεν αντιμετωπίζεται μόνο ως ανταλλαγή απόψεων, αλλά ως διαδικασία αναστοχασμού, ενεργού συμμετοχής και σταδιακής καλλιέργειας της κριτικής σκέψης. Οι εκπαιδευτικοί

επισημαίνουν ότι πολλοί εκπαιδευόμενοι αρχικά δυσκολεύονται να συμμετάσχουν στον διάλογο, είτε λόγω χαμηλής αυτοπεποίθησης είτε επειδή δεν έχουν μάθει να ακούν, να επιχειρηματολογούν ή να σέβονται διαφορετικές απόψεις. Ωστόσο, μέσα από συστηματική εξάσκηση, ομαδική εργασία και ασφαλές μαθησιακό κλίμα, σταδιακά μαθαίνουν να εκφράζονται, να τεκμηριώνουν τη γνώμη τους και να επανεξετάζουν τις αντιλήψεις τους.

Η προσέγγιση αυτή συνδέεται άμεσα με την κριτική παιδαγωγική του Freire, καθώς ο διάλογος δεν λειτουργεί ως απλή τεχνική διδασκαλίας, αλλά ως μέσο συνειδητοποίησης και κοινωνικής ενδυνάμωσης.

Οι 5 στις 6 εκπαιδευτικούς συνέδεσαν άμεσα τον διάλογο με την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της κοινωνικής συνειδητοποίησης.

Η Σ5 σημείωσε:

«Ο διάλογος λειτουργεί ως βασικό παιδαγωγικό εργαλείο, προάγοντας τη διαπραγμάτευση νοημάτων και τη συν-οικοδόμηση της γνώσης» (Σ5).

και η Σ6 ανέφερε:

«Ο διάλογος και η συμμετοχή είναι πολύ σημαντικά γιατί οδηγούν σε καλλιέργεια κριτικής σκέψης. Ο διάλογος τους βάζει στη διαδικασία να αναλύουν τα γεγονότα, να σέβονται ο ένας τον άλλον, τους βοηθάει στην τόνωση αυτοπεποίθησης» (Σ6).

Αντίστοιχα οι 4 στις 6 εκπαιδευτικούς ανέφεραν ότι αρχικά αρκετοί εκπαιδευόμενοι δυσκολεύονται να συμμετάσχουν στον διάλογο, κυρίως λόγω χαμηλής αυτοπεποίθησης ή φόβου έκθεσης.

Η Σ1 ανέφερε χαρακτηριστικά:

«Πολύ συχνά πιστεύουν ότι δεν κάνουν μάθημα. Εγώ μπήκα πρώτη φορά και έκανα ενεργητικές τεχνικές και κάποια στιγμή μου λέει μια κυρία “τι ωραία που περνάμε, μάθημα πότε θα μας κάνετε;”» (Σ1).

Στο ίδιο θέμα η Σ6 υποστήριξε:

«Αυτοί που έχουν περισσότερες γνώσεις συμμετέχουν περισσότερο. Κάποιοι που δεν έχουν θάρρος και δεν τολμούν γιατί φοβούνται ότι θα κάνουν λάθος. Έχουμε μια κλιμάκωση. Οι δυνατοί μιλούν αμέσως, οι συνεσταλμένοι δυσκολεύονται» (Σ6).

Αντίστοιχα, η Σ3 σημείωσε:

«Ο στόχος του σχολείου είναι και αυτοί που ντρέπονται, που είναι πίσω, που φοβούνται, αυτοί να ξεδιπλωθούν» (Σ3).

Οι 3 στις 6 εκπαιδευτικούς έδωσαν ιδιαίτερη έμφαση στον ρόλο του εκπαιδευτικού ως συντονιστή του διαλόγου και όχι ως αυθεντίας.

Η Σ3 ανέφερε:

«Εγώ αφήνω πολύ μεγάλη πρωτοβουλία. Εκεί που θα συντονίσω είναι αν δω ότι μπορεί να ξεφύγει σε πολύ άσχετο θέμα ή μπορεί να προκύψουν διαφωνίες τις οποίες δεν μπορούν να διαχειριστούν οι ίδιοι» (Σ3).

Παράλληλα, οι 2 στις 6 εκπαιδευτικούς επισήμαναν ότι ο διάλογος δεν είναι πάντα εύκολη διαδικασία. Η Σ3 σημείωσε χαρακτηριστικά:

«Ο διάλογος είναι μια τεχνική και θα πρέπει να είμαστε προετοιμασμένοι... μπορεί ο διάλογος να γίνει ένα χαοτικό πράγμα» (Σ3).

6. Αυτονομία και αυτενέργεια των εκπαιδευομένων:

Η ενίσχυση της αυτονομίας και της αυτενέργειας θεωρείται κεντρικός στόχος των ΣΔΕ. Οι 6 στις 6 εκπαιδευτικούς αναφέρουν ότι οι εκπαιδευόμενοι ενθαρρύνονται να παίρνουν πρωτοβουλίες, να εργάζονται ατομικά ή ομαδικά, να προτείνουν θέματα, να συμμετέχουν στον σχεδιασμό δραστηριοτήτων και να αναλαμβάνουν ενεργό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία, όπως αναφέρει η Σ1:

«Σιγά σιγά αρχίζουν και συμμετέχουν. Οι ομάδες είναι πολύ καλή τεχνική γιατί αυτοί που έχουν δυσκολίες νιώθουν πολύ πιο καλά μέσα στη μικρή ομάδα» (Σ1) και «Τονίζουμε συνέχεια ότι ο καθένας μαθαίνει με τον δικό του τρόπο» (Σ1).

Η αυτενέργεια ενισχύεται ιδιαίτερα μέσα από projects, ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες, εκπαιδευτικές επισκέψεις, βιωματικές ασκήσεις, δημιουργική γραφή, θεατρικό παιχνίδι, χρήση τεχνολογίας και σύνδεση με πραγματικές καταστάσεις ζωής. Με αυτόν τον τρόπο, οι εκπαιδευόμενοι παύουν να είναι παθητικοί δέκτες γνώσης και μετατρέπονται σε ενεργά υποκείμενα μάθησης. Οι 5 στις 6 εκπαιδευτικούς συνέδεσαν άμεσα την αυτενέργεια με βιωματικές και ομαδοσυνεργατικές πρακτικές. Η Σ6 ανέφερε ότι η αυτενέργεια ενισχύεται:

«με την ενθάρρυνση και την ενδυνάμωση των μαθητών, με την αναγνώριση των δυνατοτήτων τους ώστε να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση» (Σ6).

Αντίστοιχα, η Σ5 τόνισε:

«Οι ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες δημιουργούν συνθήκες για αυτενέργεια και αυτονομία, καθώς οι εκπαιδευόμενοι αναλαμβάνουν ενεργό ρόλο στην αναζήτηση πληροφοριών, στην επεξεργασία δεδομένων και στην παρουσίαση αποτελεσμάτων, με τον εκπαιδευτικό να λειτουργεί περισσότερο ως εμπνευστής και καθοδηγητής» (Σ5).

Οι 4 στις 6 εκπαιδευτικούς ανέφεραν επίσης ότι οι εκπαιδευόμενοι αποκτούν σταδιακά μεγαλύτερη πρωτοβουλία και συμμετοχή μέσα από projects, επισκέψεις, θεατρικό παιχνίδι και βιωματικές δράσεις. Η Σ6 αναφέρθηκε σε:

«εργασία σε ομάδες, συνδιδασκαλία, βιωματικές ασκήσεις, θεατρικό παιχνίδι και επισκέψεις σε χώρους εργασίας» (Σ6).

7. Εφαρμογή αρχών Montessori και Freire στα ΣΔΕ:

Παρότι μόνο 1 στις 6 εκπαιδευτικούς δήλωσε ουσιαστική εξοικείωση με τη Montessori, από τις απαντήσεις των περισσότερων προκύπτει ότι εφαρμόζονται έμμεσα αρκετές μοντεσσοριανές αρχές στη διδακτική πράξη.

Οι 5 στις 6 εκπαιδευτικούς αναφέρθηκαν σε πρακτικές όπως βιωματική μάθηση, χρήση εποπτικών μέσων, αυτενέργεια, ελευθερία έκφρασης και σύνδεση της γνώσης με την καθημερινή ζωή. Η Σ5 ανέφερε ότι:

«επιδιώκεται η μετατόπιση από μια δασκαλοκεντρική σε μια μαθητοκεντρική προσέγγιση» (Σ5).

Στα μαθηματικά, στις φυσικές επιστήμες, στη γλώσσα, στα αγγλικά και στον περιβαλλοντικό γραμματισμό αναφέρθηκαν πρακτικές όπως χρήση καρτών, αντικειμένων, χαρτών, πειραμάτων, κατασκευών, μακετών, εικόνων, θεατρικών προσομοιώσεων και πρακτικών προβλημάτων από την καθημερινή ζωή. Αυτές οι πρακτικές συνδέονται εμφανώς με τη μοντεσσοριανή λογική της βιωματικής, αισθητηριακής και πρακτικής μάθησης.

Η Σ4 ανέφερε χαρακτηριστικά:

«Η εικόνα, οι καρτέλες, οι ταινίες, τα τραγούδια χρησιμοποιούνται πάρα πολύ σαν τεχνικές για να βοηθήσουν ανθρώπους που δεν έχουν θεωρητικές γνώσεις» (Σ4).

Οι 4 στις 6 εκπαιδευτικούς συνέδεσαν πιο άμεσα τις πρακτικές τους με την κριτική παιδαγωγική του Freire, κυρίως μέσω του διαλόγου, της κριτικής σκέψης και της κοινωνικής συνειδητοποίησης. Η Σ5 υποστήριξε ότι :

«οι εκπαιδευόμενοι δεν αντιμετωπίζονται ως παθητικοί δέκτες γνώσης, αλλά ως ενεργά υποκείμενα της μαθησιακής διαδικασίας» (Σ5).

Παράλληλα, οι 3 στις 6 εκπαιδευτικούς έδωσαν περισσότερο έμφαση στον κοινωνικό μετασχηματισμό και στην αμφισβήτηση στερεοτύπων, ενώ οι υπόλοιπες 3 επικεντρώθηκαν περισσότερο στη βιωματική και πρακτική διάσταση της μάθησης, όπως ανέφερε χαρακτηριστικά η Σ1:

«Δεν μπορεί να υπάρξει μόρφωση χωρίς κοινωνική αλλαγή. Εκεί η εκπαίδευση αναγκαστικά γίνεται πολιτική, με την έννοια μαθαίνω να βλέπω ποιος είμαι εγώ σε σχέση με το περιβάλλον μου» (Σ1).

Συνεπώς, τα ΣΔΕ φαίνεται να αποτελούν πεδίο σύγκλισης των δύο παιδαγωγικών προσεγγίσεων.

8. Εποπτικά μέσα και εκπαιδευτικά εργαλεία:

Και οι 6 εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν ποικιλία εποπτικών μέσων και εκπαιδευτικών εργαλείων. Αναφέρθηκαν εικόνες, χάρτες, λεξικά, βίντεο, πίνακες ζωγραφικής, τραγούδια, λογοτεχνικά κείμενα, κάρτες, ψηφιακά εργαλεία, PowerPoint, Kahoot και αντικείμενα από την καθημερινή ζωή.

Τα μέσα αυτά θεωρούνται ιδιαίτερα σημαντικά επειδή κάνουν τη μάθηση πιο παραστατική, προσιτή και βιωματική. Επιτρέπουν στους εκπαιδευόμενους να συνδέσουν τη γνώση με την καθημερινή ζωή, να συμμετάσχουν ενεργά, να συνεργαστούν, να διερευνήσουν και να πειραματιστούν.

Η Σ1 αναφέρει μια βιωματική εμπειρία:

«Στην πράσινη ταράτσα πηγαίνουν και φυτεύαν και το καλοκαίρι που έκλεινε το σχολείο είχαν κλειδιά και πηγαίνουν και τα πότιζαν..... Δεν είχανε μόνο λουλούδια, βάζανε κάτι ντομάτες, αγγούρια και μετά γυρίζανε τον Σεπτέμβριο, φέρνανε, μαζί τις ντομάτες,. Είχαν δει μία υπευθυνότητα απέναντι σε αυτό» (Σ1).

Η Σ6 ανέφερε:

«Χάρτες, διαγράμματα, φωτογραφίες, πίνακες ζωγραφικής, έντυπο υλικό, λεξικά, εφημερίδες, αφίσες, πινακίδες. Ψάχνουμε μαζί με τους μαθητές το υλικό είτε από τη βιβλιοθήκη του σχολείου είτε από το διαδίκτυο είτε περπατώντας στο δρόμο» (Σ6).

Η Σ3 σημείωσε:

«Δεν είναι απαραίτητο ότι συνέχεια θα εμπλουτίζουμε με εποπτικά για να κάνουμε καλύτερο μάθημα. Μπορεί μια διδακτική ενότητα να απαιτείται να χρησιμοποιήσω κάποια εποπτικά μέσα για να τους βοηθήσω, να τους υποστηρίξω.» (Σ3).

Οι 5 στις 6 εκπαιδευτικούς θεωρούν ότι τα εποπτικά μέσα συμβάλλουν ουσιαστικά στη βιωματική μάθηση και στην ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευομένων. Η Σ5 τόνισε ότι:

«καθιστούν τη διδασκαλία πιο παραστατική, πολυτροπική και προσιτή» ενώ «κινητοποιούν το ενδιαφέρον και προσφέρουν ευκαιρίες για αλληλεπίδραση και συνεργασία» (Σ5).

Ωστόσο, οι 4 στις 6 εκπαιδευτικούς επισήμαναν και περιορισμούς, όπως η χαμηλή εξοικείωση κάποιων εκπαιδευομένων με την τεχνολογία, οι υλικοτεχνικές ελλείψεις ή η ανάγκη σωστής παιδαγωγικής αξιοποίησης των μέσων.

Χαρακτηριστικά αναφέρει η Σ2:

« Από τα σχολεία πάντα υπάρχει περιορισμός, γιατί πάντα τα εποπτικά μέσα που έχουμε είναι πανάρχαια, χαλασμένα, χρειάζεται να τα μεταφέρεις, να τα κάνεις, να τα συνδέσεις. Και πολλές φορές, ναι, η αλήθεια είναι, θα ομολογήσω ότι δεν έχω την όρεξη να το κάνω αυτό το πράγμα. Ή δεν έχω το χρόνο. Αν έχω μόνο μία ώρα, ας πούμε, με ένα τμήμα, μέχρι να μπω... χάνεται αρκετή ώρα» (Σ2).

Το ίδιο τονίζει και η Σ4:

« Περιορισμοί υπάρχουν μόνο αν δεν υπάρχει χρήμα για να μας δώσουν καινούργιο εξοπλισμό. Αλλά επειδή περισσότεροι νομίζω που είμαστε στα ΣΔΕ, είμαστε δημιουργικοί και μας αρέσουν όλα αυτά, ακόμα κι αν δεν έχουμε, βρίσκουμε τρόπο να τα βρούμε, να γίνουμε κι εμείς δημιουργικοί» (Σ4).

9. Κριτήρια επιλογής εποπτικών μέσων:

Τα βασικά κριτήρια επιλογής των εποπτικών μέσων είναι η απλότητα, η σύνδεση με τις εμπειρίες των εκπαιδευομένων, η παιδαγωγική καταλληλότητα και η δυνατότητα ενεργής συμμετοχής. Με αυτό συμφωνούν και οι 6 εκπαιδευτικοί, έτσι επιλέγουν υλικό που να μπορεί να κινητοποιήσει το ενδιαφέρον, να συνδεθεί με πραγματικά προβλήματα και να επιτρέψει στους εκπαιδευόμενους να συμμετέχουν ουσιαστικά.

Η Σ6 ανέφερε ότι τα μέσα πρέπει:

«Να μπορούν οι μαθητές να συμμετέχουν ενεργά, να έχουν τη δυνατότητα να τα κατανοούν και να συνδέονται με τις εμπειρίες τους» (Σ6).

Αντίστοιχα, η Σ3 σημείωσε:

«Συνδέονται τα εποπτικά μέσα με τις ανάγκες τους, τις εμπειρίες τους, τις δεξιότητές τους, το προφίλ τους και τη δική μου διδακτική ενότητα» (Σ3).

Σημαντικό εύρημα είναι ότι οι εκπαιδευτικοί (4 στους 6) αντλούν υλικό από την καθημερινότητα: πινακίδες δρόμων, εμπειρίες εργασίας, κοινωνικά ζητήματα, οικογενειακές ιστορίες, επαγγελματικές πρακτικές και προσωπικά βιώματα. Αυτό δείχνει ότι η γνώση στα ΣΔΕ δεν είναι αποκομμένη από τη ζωή, αλλά οικοδομείται πάνω στην εμπειρία των ενηλίκων. Όπως αναφέρει η Σ3 για μια συνάδελφό της:

«Η καθηγήτρια που κάνει αγγλικό γραμματισμό δουλεύει συνέχεια με κάρτες. Δηλαδή έχει ένα ολόκληρο υλικό για όλα της τα μαθήματα, που τα παίρνει μαζί της σε ένα κουτάκι, που εκεί μέσα μπορεί να έχει τα φρούτα κ.α. Ανάλογα με το θέμα του μαθήματος κάθε φορά, αυτή πάντα έχει μαζί της έχει κάτι που το αναπαριστά. Δηλαδή ένα αντικείμενο, ένα φρούτο, ένα ρούχο. Έχει πολύ ενδιαφέρον που κάνει προσομοίωση πάντα, παραδείγματος χάρη, ένα αεροδρόμιο, με όλη τη διαδικασία του αεροδρομίου. Και με αυτόν τον τρόπο θα διδάξει όλες τις λέξεις που αφορούν το αεροδρόμιο» (Σ6).

Στο ίδιο πλαίσιο κυμαίνεται και η γνώμη της Σ2:

«Ή ας πούμε και αυτό, το ότι βγαίνουμε συχνά έξω, πάμε σε μουσεία επισκέψεις και τα λοιπά, δεν είναι μόνο για να δούμε το μουσείο, αλλά και για να μάθουν να βγαίνουν και λίγο παραέξω, να κυκλοφορούν στην πόλη, να αποκτήσουν τη δεξιότητα να παίρνουν το μετρό ή το λεωφορείο και να μην μπερδεύονται» (Σ2).

10. Δυσκολίες και περιορισμοί:

Οι βασικές δυσκολίες που αναδείχθηκαν από τις συνεντεύξεις σχετίζονται κυρίως με:

1. η χαμηλή αυτοπεποίθηση ορισμένων εκπαιδευομένων, (5 στις 6),
2. ο φόβος έκθεσης και λάθους, (5 στις 6),
3. οι γλωσσικές δυσκολίες μεταναστών ή προσφύγων, (4 στις 6),
4. οι αντιστάσεις σε βιωματικές ή θεατρικές δραστηριότητες, (3 στις 6)
5. η τάση ορισμένων να μονοπωλούν τον διάλογο, (6 στις 6)
6. ο περιορισμένος χρόνος, (1 στους 6)
7. οι υλικοτεχνικές ελλείψεις. (3 στους 6)

Η Σ6 ανέφερε χαρακτηριστικά:

«Οι δυνατοί μιλούν αμέσως, οι συνεσταλμένοι δυσκολεύονται» (Σ6).

Αντίστοιχα, η Σ5 σημείωσε ότι:

«ορισμένοι εκπαιδευόμενοι εμφανίζουν αρχικά χαμηλή αυτοπεποίθηση ή επιφυλακτικότητα ως προς τη συμμετοχή τους σε διαλογικές διαδικασίες» (Σ5).

Η Σ3 έδωσε μια διαφορετική διάσταση, τονίζοντας ότι δυσκολία μπορεί να αποτελέσει και ο ίδιος ο χειρισμός του διαλόγου από τον εκπαιδευτικό:

«Ο διάλογος είναι μια τεχνική και θα πρέπει να είμαστε προετοιμασμένοι... μπορεί ο διάλογος να γίνει ένα χαοτικό πράγμα» (Σ3).

Παρόλα αυτά, όλες οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι προσπαθούν να αντιμετωπίζουν τις δυσκολίες με ευελιξία, ενθάρρυνση και προσαρμογή στις ανάγκες της ομάδας.

11. Επίδραση στους εκπαιδευόμενους:

Και οι 6 συνεντεύξεις συγκλίνουν στο ότι η φοίτηση στα ΣΔΕ επιφέρει σημαντικές αλλαγές στην αυτοπεποίθηση, την αυτοαντίληψη και τη συνολική κοινωνική στάση των εκπαιδευομένων. Οι 5 στις 6 εκπαιδευτικούς ανέφεραν ότι οι εκπαιδευόμενοι αρχικά φτάνουν στο σχολείο με χαμηλή αυτοεκτίμηση, αλλά σταδιακά μεταβάλλεται η εικόνα που έχουν για τον εαυτό τους.

Η Σ5 ανέφερε:

«Πολλοί εκπαιδευόμενοι προσέρχονται με χαμηλή αυτοεκτίμηση... Ωστόσο, μέσα από τη συμμετοχή τους σε ένα υποστηρικτικό και μη απειλητικό μαθησιακό περιβάλλον αρχίζουν σταδιακά να αναθεωρούν την εικόνα που έχουν για τον εαυτό τους ως μαθητές» (Σ5).

Αντίστοιχα, η Σ6 τόνισε:

«Πολύ μεγάλες αλλαγές παρατηρούνται. Στο όλο πλαίσιο των ΣΔΕ, στις βιωματικές τεχνικές, στην αξιολόγηση και την αυτοαξιολόγηση» (Σ6).

Οι εκπαιδευόμενοι αρχίζουν να εκφράζονται πιο ελεύθερα, να συμμετέχουν σε συζητήσεις, να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, να συνεχίζουν σπουδές, να διεκδικούν εργασία, να μετακινούνται με μεγαλύτερη αυτονομία, να συμμετέχουν σε κοινωνικές και πολιτιστικές δράσεις και να επαναπροσδιορίζουν την εικόνα που έχουν για τον εαυτό τους. Ιδιαίτερα χαρακτηριστικές είναι οι περιπτώσεις εκπαιδευομένων που μετά τη φοίτηση στα ΣΔΕ βρήκαν εργασία, συνέχισαν στο λύκειο ή στο ΕΠΑΛ, συμμετείχαν σε θεατρικές ομάδες, απέκτησαν κοινωνική αυτονομία ή άλλαξαν τη στάση τους μέσα στην οικογένεια και την εργασία.

Οι 4 στις 6 εκπαιδευτικούς συνέδεσαν την εξέλιξη αυτή και με κοινωνική ενδυνάμωση. Η Σ6 ανέφερε χαρακτηριστικά την περίπτωση εκπαιδευόμενης:

«με κινητικές δυσκολίες που για χρόνια ήταν κλεισμένη στο σπίτι της» και η οποία σήμερα «εργάζεται στην ΕΥΔΑΠ στο τηλεφωνικό κέντρο για τις βλάβες» (Σ6).

Παράλληλα, η Σ5 αναφέρθηκε σε εκπαιδευόμενο:

που «απέφυγε τη συμμετοχή σε ομαδικές δραστηριότητες» αλλά στη συνέχεια «άρχισε να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες σε κοινωνικές και επαγγελματικές του δραστηριότητες» (Σ5).

Γ ΜΕΡΟΣ: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Συμπεράσματα - Συζήτηση

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα για τα σημεία σύγκλισης των δυο θεωριών (*Ποια είναι τα σημεία σύγκλισης των θεωριών της Montessori και του Freire*) σχετικά με τον ρόλο της εκπαίδευσης στον κοινωνικό μετασχηματισμό απαντάται σε σημαντικό βαθμό ήδη μέσα από το θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας έρευνας. Η ανάλυση των παιδαγωγικών θεωριών της Maria Montessori και του Paulo Freire ανέδειξε ότι, παρά τις διαφορετικές ιστορικές, φιλοσοφικές και παιδαγωγικές τους αφετηρίες, οι δύο προσεγγίσεις συγκλίνουν σε θεμελιώδεις παραδοχές σχετικά με τον ρόλο της εκπαίδευσης ως μέσου προσωπικής ενδυνάμωσης, ανάπτυξης της αυτονομίας και κοινωνικού μετασχηματισμού.

Η σύγκλιση αυτή αποτυπώθηκε αρχικά στο *υποκεφάλαιο 1.3*, όπου αναδείχθηκε ότι η εκπαίδευση ενηλίκων θεμελιώνεται στην ενεργητική συμμετοχή του εκπαιδευομένου, στην αξιοποίηση της εμπειρίας, στην ανάπτυξη κριτικού στοχασμού και στη διαμόρφωση σχέσεων αλληλεπίδρασης και συνεργασίας. Ειδικότερα, το *1.3.2* και το *1.3.4* καταδεικνύουν ότι η μάθηση δεν αποτελεί μια παθητική διαδικασία αποδοχής γνώσεων, αλλά μια ενεργή και μετασχηματιστική εμπειρία.

Η θεωρητική αυτή προσέγγιση συνδέεται άμεσα με όσα αναπτύχθηκαν στο *2.2* και ειδικότερα στα *υποκεφάλαια 2.3.1-2.3.3*. Στα σημεία αυτά αναδείχθηκε ότι ο Freire αντιλαμβάνεται την εκπαίδευση ως πράξη κοινωνικής χειραφέτησης, μέσα από την οποία ο εκπαιδευόμενος αναπτύσσει κριτική επίγνωση της πραγματικότητάς του και αποκτά τη δυνατότητα ενεργού παρέμβασης σε αυτήν.

Αντίστοιχα, η θεωρητική ανάλυση της παιδαγωγικής της Montessori, όπως αναπτύχθηκε στα *υποκεφάλαια 3.2-3.5*, ανέδειξε ότι η εκπαιδευτική διαδικασία προσανατολίζεται στην ενίσχυση της αυτενέργειας, της αυτορρύθμισης και της εσωτερικής ανάπτυξης του ατόμου. Η Montessori αντιλαμβάνεται την εκπαίδευση ως διαδικασία καλλιέργειας ελεύθερων, αυτόνομων και υπεύθυνων υποκειμένων, ικανών να συνεισφέρουν δημιουργικά στο κοινωνικό σύνολο.

Παρά τις διαφοροποιήσεις τους ως προς τη μεθοδολογική εφαρμογή και τη φιλοσοφική αφετηρία, οι δύο θεωρίες συγκλίνουν σε έναν κοινό παιδαγωγικό πυρήνα: και

οι δύο αναγνωρίζουν ότι η εκπαίδευση οφείλει να υπηρετεί όχι μόνο γνωστικούς σκοπούς, αλλά και βαθύτερους ανθρωπιστικούς και κοινωνικούς στόχους. Η μάθηση αντιμετωπίζεται ως διαδικασία που συμβάλλει στη συγκρότηση ενεργών, κριτικά σκεπτόμενων, αυτόνομων και κοινωνικά υπεύθυνων υποκειμένων.

Τα εμπειρικά ευρήματα της παρούσας έρευνας έρχονται να επιβεβαιώσουν τη θεωρητική αυτή σύγκλιση. Τα ποσοτικά όσο και τα ποιοτικά δεδομένα ανέδειξαν ότι οι πρακτικές που εφαρμόζονται στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας ενσωματώνουν βασικά στοιχεία και των δύο παιδαγωγικών θεωρήσεων. Η έμφαση στη βιωματική μάθηση, στον διάλογο, στην ενεργό συμμετοχή, στην εξατομίκευση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και στην προσωπική ενδυνάμωση των εκπαιδευομένων καταδεικνύει ότι η εκπαιδευτική πράξη στα ΣΔΕ αντανακλά στην πράξη αυτή τη θεωρητική συνάντηση.

Επομένως, μπορεί να υποστηριχθεί ότι η σύγκλιση των θεωριών της Montessori και του Freire δεν παραμένει μόνο σε επίπεδο θεωρητικής ανάλυσης, αλλά αποκτά συγκεκριμένη παιδαγωγική υπόσταση στο πλαίσιο των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας, όπου η εκπαίδευση λειτουργεί ως μηχανισμός προσωπικής ανάπτυξης, κοινωνικής ενδυνάμωσης και σταδιακού κοινωνικού μετασχηματισμού.

Σε σχέση με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα (*Ποιες αρχές των παιδαγωγικών θεωριών της Montessori και του Freire εντοπίζονται στην εκπαιδευτική πρακτική των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας*), οι παιδαγωγικές αρχές των δύο θεωρητικών που αναλύουμε, εντοπίζονται στην εκπαιδευτική πρακτική, όπως προκύπτει άμεσα από τα ποσοτικά και ποιοτικά ευρήματα της έρευνας, τα οποία επιτρέπουν τη σαφή αντιστοίχιση συγκεκριμένων εκπαιδευτικών πρακτικών των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας.

Ένα πρώτο ιδιαίτερα σημαντικό εύρημα αφορά την **καθολική χρήση εποπτικών μέσων και εκπαιδευτικών εργαλείων από το σύνολο των συμμετεχόντων**, καθώς και τη συστηματική αξιοποίησή τους στα περισσότερα μαθήματα. Το στοιχείο αυτό συνδέεται άμεσα με το *υποκεφάλαιο 1.3.1* και με τις αρχές της Montessori, όπως αναπτύχθηκαν στα *υποκεφάλαια 3.2 και 3.3* σύμφωνα με τις οποίες η μάθηση οικοδομείται μέσα από την ενεργητική αλληλεπίδραση με υλικά και βιωματικά ερεθίσματα.

Εξίσου σημαντικό είναι το εύρημα ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, είτε συνδυάζει έτοιμο και ιδιοπαραγόμενο υλικό, είτε δημιουργεί αποκλειστικά δικό της προσαρμοσμένο εκπαιδευτικό υλικό. Η πρακτική αυτή επιβεβαιώνει όσα αναπτύχθηκαν στα *υποκεφάλαια 1.3.2 και 1.4*, καθώς φανερώνει προσαρμογή της διδασκαλίας στις

ανάγκες, τις εμπειρίες και τις δυνατότητες των εκπαιδευομένων. Παράλληλα, αντανakλά τη μοντεσσοριανή αρχή της εξατομικευμένης μαθησιακής υποστήριξης.

Ιδιαίτερα χαρακτηριστικό εύρημα αποτέλεσε η **πολύ υψηλή συμφωνία των εκπαιδευτικών ως προς την εφαρμογή πρακτικών που ενισχύουν τη βιωματική μάθηση, την ενεργό συμμετοχή, την αυτενέργεια και την αυτονομία των εκπαιδευομένων**. Το εύρημα αυτό συνδέεται άμεσα με τα υποκεφάλαια 1.3.3 και 3.5, όπου αναδείχθηκε ότι η μάθηση προϋποθέτει ενεργή διερεύνηση, προσωπική εμπλοκή και σταδιακή αυτορρύθμιση.

Παράλληλα, η ποσοτική ανάλυση ανέδειξε **ιδιαίτερα υψηλά ποσοστά αποδοχής του διαλόγου, της αξιοποίησης προσωπικών εμπειριών και της συμμετοχής των εκπαιδευομένων στις συζητήσεις**, ενώ τα ποιοτικά δεδομένα επιβεβαίωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τον διάλογο ως βασικό εργαλείο μάθησης. Το εύρημα αυτό συνδέεται άμεσα με τα υποκεφάλαια 1.3.5 και 2.3.3, επιβεβαιώνοντας ότι η εκπαιδευτική σχέση στα ΣΔΕ συγκροτείται στη βάση της αλληλεπίδρασης και της συνδιαμόρφωσης της γνώσης.

Επιπλέον, τα υψηλά ποσοστά συμφωνίας σχετικά με την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της προσωπικής ενδυνάμωσης των εκπαιδευομένων συνδέονται με τα υποκεφάλαια 2.3 και 2.3.2, καθώς αναδεικνύουν ότι η μαθησιακή διαδικασία στα ΣΔΕ δεν περιορίζεται στη γνωστική διάσταση, αλλά λειτουργεί ως πεδίο ανάπτυξης κριτικού αναστοχασμού και προσωπικής χειραφέτησης.

Παράλληλα, η έρευνα ανέδειξε και ορισμένες διαφοροποιήσεις. Η *πιο περιορισμένη αξιοποίηση έργων τέχνης και η μεγαλύτερη επιφυλακτικότητα ως προς τη συζήτηση πολιτικών ζητημάτων* δείχνουν ότι ορισμένες διαστάσεις των δύο θεωριών εφαρμόζονται με μικρότερη ένταση. Το εύρημα αυτό αποκλίνει μερικώς από την αντίληψη που διατυπώνεται στην κριτική παιδαγωγική του Freire, αντίληψη που παρουσιάστηκε στο υποκεφάλαιο 2.3.2, σύμφωνα με την οποία η εκπαιδευτική διαδικασία διαθέτει εγγενή πολιτική διάσταση, ενώ ταυτόχρονα υποδηλώνει ότι η αισθητηριακή και δημιουργική διάσταση της μοντεσσοριανής προσέγγισης δεν αξιοποιείται στο σύνολό της.

Συνολικά, τα ευρήματα δείχνουν ότι στην εκπαιδευτική πρακτική των ΣΔΕ εντοπίζονται σαφώς οι αρχές της βιωματικής μάθησης, της ενεργού συμμετοχής, της αυτενέργειας, της εξατομίκευσης, του διαλόγου, της κριτικής σκέψης και της προσωπικής ενδυνάμωσης. Τα στοιχεία αυτά επιβεβαιώνουν ότι οι βασικές αρχές τόσο της Montessori

όσο και του Freire βρίσκουν ουσιαστική, αν και επιλεκτική, εφαρμογή στην εκπαιδευτική πραγματικότητα των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας.

Η διερεύνηση του τρίτου ερευνητικού ερωτήματος (*Πώς, σύμφωνα με τους εκπαιδευτές, οι παιδαγωγικές αυτές προσεγγίσεις επηρεάζουν τη μαθησιακή εμπειρία, την αυτονομία και την ενεργό συμμετοχή των ενήλικων εκπαιδευομένων στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*) ανέδειξε ότι, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, η εφαρμογή συμμετοχικών, βιωματικών και διαλογικών παιδαγωγικών πρακτικών επιδρά ουσιαστικά στη μαθησιακή εμπειρία των ενήλικων εκπαιδευομένων, ενισχύοντας την αυτονομία, την αυτοπεποίθηση και την ενεργό συμμετοχή τους. Η διαπίστωση αυτή επιβεβαιώνει εμπειρικά όσα αναπτύχθηκαν στα υποκεφάλαια 1.5, 1.7, 2.3.1-2.3.3 και 3.5.

Αρχικά, τόσο τα ποσοτικά όσο και τα ποιοτικά δεδομένα ανέδειξαν ότι οι περισσότεροι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι εισέρχονται στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας έχοντας βιώσει αρνητικές σχολικές εμπειρίες, μειωμένη αυτοπεποίθηση, ανασφάλεια και φόβο έκθεσης. Οι διαπιστώσεις αυτές επιβεβαιώνουν όσα αναλύθηκαν στο υποκεφάλαιο 1.5, σύμφωνα με το οποίο οι προηγούμενες εμπειρίες αποτυχίας λειτουργούν συχνά ανασταλτικά στη μαθησιακή εμπλοκή των ενηλίκων.

Ωστόσο, τα ευρήματα της έρευνας κατέδειξαν ότι η εφαρμογή μαθητοκεντρικών πρακτικών συμβάλλει ουσιαστικά στην υπέρβαση αυτών των εμποδίων. Η συντριπτική συμφωνία των εκπαιδευτικών ως προς τη συμβολή των ΣΔΕ στην προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευομένων, καθώς και οι ποιοτικές μαρτυρίες που περιγράφουν σταδιακή ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και της εμπιστοσύνης στις προσωπικές δυνατότητες, συνδέονται άμεσα με το υποκεφάλαιο 1.7, όπου αναδείχθηκε ο ενδυναμωτικός χαρακτήρας του θεσμού.

Ιδιαίτερα σημαντική υπήρξε η διαπίστωση ότι οι βιωματικές δραστηριότητες, η χρήση εποπτικών μέσων και η προσαρμογή του μαθησιακού υλικού στις ανάγκες των εκπαιδευομένων ενισχύουν σημαντικά την αυτενέργεια και τη σταδιακή ανάπτυξη αυτονομίας. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνει τις αρχές του Freire στα υποκεφάλαια 1.3.2 και 1.3.3, αλλά και τις αρχές της Montessori που αναπτύχθηκαν στα υποκεφάλαια 3.3 και 3.5 σύμφωνα με τις οποίες η αυτονομία οικοδομείται μέσα από την ενεργητική εμπλοκή του εκπαιδευομένου στη μαθησιακή διαδικασία.

Παράλληλα, τα δεδομένα ανέδειξαν τον καθοριστικό ρόλο του διαλόγου στην ανάπτυξη της μαθησιακής εμπειρίας. Η σαφώς θετική στάση που καταγράφηκε ως προς τη σημασία της συζήτησης, της ανταλλαγής εμπειριών και της συμμετοχής των

εκπαιδευομένων στις μαθησιακές αλληλεπιδράσεις συνδέεται άμεσα με το *υποκεφάλαιο 2.3.3*, όπου ο διάλογος παρουσιάζεται ως κεντρικός μηχανισμός οικοδόμησης γνώσης. Οι ποιοτικές απαντήσεις επιβεβαίωσαν ότι μέσα από τον διάλογο οι εκπαιδευόμενοι ενθαρρύνονται να εκφραστούν, να αναστοχαστούν και να αναπτύξουν κριτική στάση απέναντι στις εμπειρίες και στην κοινωνική πραγματικότητα.

Αντίστοιχα, η ιδιαίτερα θετική αποτίμηση της συμβολής των ΣΔΕ στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης και ενεργού κοινωνικής συμμετοχής συνδέεται άμεσα με τα *υποκεφάλαια 2.3.1 και 2.3.2*. Οι εκπαιδευτικοί περιέγραψαν ότι μέσα από τη μαθησιακή διαδικασία οι εκπαιδευόμενοι αποκτούν σταδιακά μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση, ενισχύουν την κοινωνική τους παρουσία και συμμετέχουν ενεργότερα σε συλλογικές και κοινωνικές διεργασίες.

Ταυτόχρονα, οι ποιοτικές μαρτυρίες ανέδειξαν ότι η αυτονομία δεν αναπτύσσεται στιγμιαία αλλά αποτελεί σταδιακή διαδικασία, η οποία απαιτεί υποστήριξη, χρόνο και σταθερή παιδαγωγική ενίσχυση. Η διαπίστωση αυτή εναρμονίζεται τόσο με τη μοντεσσοριανή αντίληψη της σταδιακής οικοδόμησης της αυτορρύθμισης όσο και με την αντίληψη του Freire για τη σταδιακή ανάπτυξη κριτικής συνειδητοποίησης, όπως φαίνεται στο *κεφάλαιο 2.1 και στο υποκεφάλαιο 3.3.1*.

Συνολικά, τα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι οι παιδαγωγικές πρακτικές που εφαρμόζονται στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας επηρεάζουν ουσιαστικά τη μαθησιακή εμπειρία των ενηλίκων, μετατρέποντας τη μάθηση από διαδικασία απλής γνωστικής πρόσληψης σε διαδικασία προσωπικής ενδυνάμωσης, ανάπτυξης αυτονομίας και ενεργοποίησης της κοινωνικής συμμετοχής. Με τον τρόπο αυτό, απαντάται σαφώς το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, επιβεβαιώνοντας εμπειρικά τον μετασχηματιστικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης ενηλίκων, όπως αυτός αναπτύχθηκε στο θεωρητικό πλαίσιο.

Εν κατακλείδι, η συνολική αποτίμηση των ευρημάτων της έρευνας ανέδειξε με σαφήνεια τον ιδιαίτερο παιδαγωγικό χαρακτήρα των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας και τη συμβολή τους στη διαμόρφωση ενός συμμετοχικού και μετασχηματιστικού μαθησιακού περιβάλλοντος.

Ένα από τα σημαντικότερα συμπεράσματα της έρευνας είναι ότι η εκπαιδευτική πρακτική στα ΣΔΕ φαίνεται να απομακρύνεται ουσιαστικά από τις παραδοσιακές δασκαλοκεντρικές μορφές διδασκαλίας και να προσανατολίζεται προς περισσότερο ανοιχτές, ευέλικτες και μαθητοκεντρικές μορφές μάθησης, (*υποκεφάλαια 1.6 και 1.7*). Η καθολική χρήση εποπτικών μέσων, η συστηματική αξιοποίηση βιωματικών δραστηριοτήτων, η δημιουργία προσαρμοσμένου εκπαιδευτικού υλικού και η έμφαση στη

συμμετοχή των εκπαιδευομένων καταδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την ανάγκη σύνδεσης της γνώσης με τις εμπειρίες, τα βιώματα και τις πραγματικές ανάγκες των ενηλίκων εκπαιδευομένων.

Παράλληλα, τα δεδομένα ανέδειξαν ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού στα ΣΔΕ προσεγγίζει περισσότερο εκείνον του εμπυχωτή, του διευκολυντή και του συνοδοιπόρου στη μαθησιακή διαδικασία. Η εκπαιδευτική σχέση φαίνεται να συγκροτείται στη βάση της συνεργασίας, της αλληλεπίδρασης και του αμοιβαίου σεβασμού, γεγονός που αποκτά ιδιαίτερη σημασία σε έναν πληθυσμό που συχνά φέρει προηγούμενες εμπειρίες σχολικής αποτυχίας, αποκλεισμού ή ματαίωσης.

Τα ευρήματα κατέδειξαν επίσης ότι οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι εισέρχονται συχνά στη μαθησιακή διαδικασία αντιμετωπίζοντας αναστολές, μειωμένη αυτοπεποίθηση και φόβο έκθεσης, όπως φαίνεται και στο *υποκεφάλαιο 1.5*. Ωστόσο, η ιδιαίτερα θετική αποτίμηση των συμμετεχόντων σχετικά με τη συμβολή των ΣΔΕ στην προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευομένων, σε συνδυασμό με τις ποιοτικές μαρτυρίες των εκπαιδευτικών, ανέδειξε ότι μέσα από ένα ασφαλές, υποστηρικτικό και συμμετοχικό μαθησιακό περιβάλλον επιτυγχάνεται σταδιακά η υπέρβαση αυτών των εμποδίων. Η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης, της πρωτοβουλίας, της προσωπικής ευθύνης και της ενεργού συμμετοχής αναδεικνύει τον ουσιαστικά μετασχηματιστικό χαρακτήρα της μαθησιακής εμπειρίας στα ΣΔΕ.

Ιδιαίτερη βαρύτητα παρουσιάζει η επιβεβαίωση της σημασίας του διαλόγου ως βασικού παιδαγωγικού μηχανισμού. Τα ευρήματα κατέδειξαν ότι ο διάλογος δεν λειτουργεί μόνο ως μέσο επικοινωνίας, αλλά ως εργαλείο καλλιέργειας κριτικής σκέψης, αναστοχασμού και επαναπροσδιορισμού της σχέσης των εκπαιδευομένων με τη γνώση και τον εαυτό τους. Η διαπίστωση αυτή επιβεβαιώνει εμπειρικά βασικές αρχές της κριτικής παιδαγωγικής του Freire (Freire, 1985), αναδεικνύοντας ότι η μαθησιακή διαδικασία στα ΣΔΕ συνδέεται με διαδικασίες συνειδητοποίησης και ενεργού συμμετοχής.

Παράλληλα, η έρευνα ανέδειξε ένα ιδιαίτερα ενδιαφέρον στοιχείο: παρότι οι συμμετέχοντες εμφανίζονται θεωρητικά περισσότερο εξοικειωμένοι με την παιδαγωγική προσέγγιση του Freire, πολλές από τις εκπαιδευτικές πρακτικές που εφαρμόζουν αντανακλούν ουσιαστικά αρχές της Montessori, όπως η αυτενέργεια, η εξατομίκευση της μάθησης, η αξιοποίηση πολυαισθητηριακών μέσων και η σταδιακή οικοδόμηση της αυτονομίας. Το εύρημα αυτό δείχνει ότι η παιδαγωγική της Montessori φαίνεται να

εφαρμόζεται συχνά έμμεσα ή διαισθητικά, ακόμη και όταν δεν αναγνωρίζεται ρητά από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς ως θεωρητική αναφορά.

Ωστόσο, τα ευρήματα ανέδειξαν και ορισμένα όρια στην πλήρη εφαρμογή των δύο θεωρητικών προσεγγίσεων. Η μεγαλύτερη επιφυλακτικότητα απέναντι στη συζήτηση πολιτικών ζητημάτων και η πιο περιορισμένη αξιοποίηση της τέχνης ως παιδαγωγικού εργαλείου δείχνουν ότι ορισμένες διαστάσεις της κριτικής παιδαγωγικής του Freire και της μοντεσσοριανής προσέγγισης δεν αξιοποιούνται στον ίδιο βαθμό με άλλες πρακτικές. Το στοιχείο αυτό υποδηλώνει ότι, παρότι τα ΣΔΕ υιοθετούν ισχυρά συμμετοχικές και βιωματικές πρακτικές, η εφαρμογή των θεωρητικών αρχών παραμένει επιλεκτική και επηρεάζεται από θεσμικούς, πρακτικούς και παιδαγωγικούς περιορισμούς.

Το συνολικό συμπέρασμα που προκύπτει είναι ότι τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας λειτουργούν ως χώροι ουσιαστικής προσωπικής, μαθησιακής και κοινωνικής ενδυνάμωσης (INEΔIBIM, 2026). Η εκπαίδευση που παρέχεται δεν περιορίζεται στη γνωστική κάλυψη ελλειμμάτων ή στην απόκτηση τυπικών προσόντων, αλλά επεκτείνεται στην καλλιέργεια αυτοπεποίθησης, αυτενέργειας, κριτικής σκέψης, συνεργατικότητας και κοινωνικής συμμετοχής.

Η παιδαγωγική πρακτική των ΣΔΕ εμφανίζει σαφή συγγένεια με την κριτική παιδαγωγική του Freire, κυρίως μέσα από τον διάλογο, τον αναστοχασμό και την ενίσχυση της κοινωνικής συνειδητοποίησης (Freire, 1985), ενώ παράλληλα αναδεικνύεται ουσιαστική – έστω και συχνά άρρητη – σύνδεση με τις αρχές της Montessori, ιδιαίτερα ως προς τη βιωματική μάθηση, την αυτενέργεια και την ενίσχυση της αυτονομίας (Montessori, 1981).

Κατά συνέπεια, τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας μπορούν να θεωρηθούν ένα παιδαγωγικό πλαίσιο στο οποίο οι αρχές των δύο θεωρητικών προσεγγίσεων συνυπάρχουν και αλληλοσυμπληρώνονται στην πράξη, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση μιας περισσότερο συμπεριληπτικής, δημοκρατικής, βιωματικής και μετασχηματιστικής εκπαίδευσης ενηλίκων.

Όσον αφορά τις βασικές δυσκολίες που αναδείχθηκαν στα ερωτηματολόγια που μοιράστηκαν στα σχολεία, αφορά το γεγονός ότι αρκετοί εκπαιδευτικοί προέρχονται από την τυπική εκπαίδευση και αρχικά δυσκολεύονται να προσαρμοστούν στον πιο ανθρωποκεντρικό και προσωποκεντρικό χαρακτήρα των ΣΔΕ. Η εμφανής απόκλιση μεταξύ θεωρητικής γνώσης και πρακτικής εφαρμογής των παιδαγωγικών αρχών αποτελεί σημαντικό θέμα συζήτησης. Παρά την επιμόρφωση στην εκπαίδευση ενηλίκων και τη

θετική στάση απέναντι σε μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις, η εφαρμογή παραμένει μερική – ένας στους τρεις εκπαιδευτικούς αγνοεί βασικές αρχές της Montessori ή του Freire. Μια πιθανή υπόθεση είναι ότι η επιμόρφωση παραμένει κυρίως θεωρητική, χωρίς επαρκή πρακτική άσκηση ή συνεχή υποστήριξη, είτε ότι θεσμικοί περιορισμοί (ωρολόγιο πρόγραμμα, απαιτήσεις πιστοποίησης) δυσχεραίνουν τη μετάφραση της γνώσης σε διδακτική πράξη. Η μετάβαση από μια δασκαλοκεντρική αντίληψη σε μια συμμετοχική και διαλογική παιδαγωγική πρακτική απαιτεί αλλαγή στάσεων, αναστοχασμό και επιμόρφωση.

Χαρακτηριστική είναι η περιορισμένη χρήση της τέχνης έρχεται σε μερική αντίθεση τόσο με τις αρχές της Montessori όσο και με την κριτική παιδαγωγική του Freire (Μάνθου, 2007). Η Montessori έδινε ιδιαίτερη έμφαση στη βιωματική, αισθητηριακή και δημιουργική μάθηση, (Montessori, 1981). Θεωρώντας ότι η αισθητική εμπειρία και η ελεύθερη έκφραση συμβάλλουν ουσιαστικά στην ολόπλευρη ανάπτυξη του ατόμου. Αντίστοιχα, ο Freire αντιμετώπιζε την τέχνη και την πολιτισμική έκφραση ως μέσα διαλόγου, συνειδητοποίησης και κριτικής προσέγγισης της πραγματικότητας. Μέσα από καλλιτεχνικά και πολιτισμικά ερεθίσματα, οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να εκφράσουν εμπειρίες, να αναπτύξουν κριτική σκέψη και να συνδέσουν τη μάθηση με κοινωνικά ζητήματα. Η στάση αυτή παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον σε σχέση με τη θεωρία του Paulo Freire, ο οποίος θεωρούσε ότι η εκπαίδευση είναι βαθιά πολιτική διαδικασία και ότι ο κριτικός διάλογος γύρω από κοινωνικά και πολιτικά ζητήματα αποτελεί βασική προϋπόθεση για τη συνειδητοποίηση και τη χειραφέτηση των εκπαιδευομένων (Freire, 1985). Οι πιθανές αιτίες της υποβάθμισης μπορεί να εντοπίζονται στο τρίπτυχο πόροι, αντιλήψεις και θεσμική πίεση. Σε αυτό το πλαίσιο αναφοράς, η έλλειψη πόρων και χρόνου μεταφράζεται στο ότι αφενός δεν υφίστανται τα κονδύλια προκειμένου να γίνει η αγορά των υλικών (χρώματα, μουσικά όργανα) αφετέρου ο διδακτικός χρόνος δεν επαρκεί για επεξεργασία. Απόρροια αυτών, η τέχνη να θυσιάζεται ως «πολυτέλεια». Επιπρόσθετα, πολλοί εκπαιδευτές ενηλίκων – και ίσως οι ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι – θεωρούν την τέχνη λιγότερο σοβαρή ή λιγότερο άμεσα ωφέλιμη σε σύγκριση με τη διδασκαλία γραφής, αριθμητικής ή χρήσης υπολογιστή. Τέλος, η τέχνη, ιδιαίτερα η σύγχρονη τέχνη ή η τέχνη που ασχολείται με πολιτικά και κοινωνικά ταμπού, μπορεί να προκαλέσει αντιπαραθέσεις. Σε ένα θεσμικό περιβάλλον που είναι ήδη επιφυλακτικό απέναντι στην πολιτική συζήτηση, η τέχνη θα μπορούσε να λειτουργήσει ως «δούρειος ίππος» για αμφιλεγόμενα θέματα. Επομένως, είναι ευκολότερο να αποφεύγεται η τέχνη και η αμφισβήτηση που ενδέχεται να προκαλέσει.

Αυτή η «απολιτική» εκδοχή της κριτικής παιδαγωγικής, μεμονωμένα συνιστά σημαντικό ζήτημα. Ενώ τα κοινωνικά ζητήματα συζητιούνται ευρέως, τα πολιτικά αποφεύγονται με σαφή επιφυλακτικότητα. Αυτό δημιουργεί ένα ελλιπές μοντέλο χειραφέτησης, ακυρώνοντας τον πυρήνα της σκέψης του Freire. Οι εκπαιδευτικοί αποφεύγουν την πολιτική διάσταση είτε λόγω θεσμικής πίεσης και φόβου αντιπαραθέσεων που προαναφέρθησαν, είτε λόγω μιας ευρύτερης αντίληψης που διαχωρίζει την εκπαίδευση από την πολιτική, είτε επειδή η ίδια η επιμόρφωση δεν καλύπτει επαρκώς τη διαχείριση πολιτικών συζητήσεων στην τάξη.

Από τα παραπάνω εγείρονται σημαντικά ερωτήματα σχετικά με τον πραγματικό προσανατολισμό των ΣΔΕ, καθώς όπως προκύπτει και από τα ίδια τα γραφήματα, υπάρχει μεγαλύτερη εξοικείωση των εκπαιδευτικών με τη Montessori έναντι του Freire, παρά το γεγονός ότι ο δεύτερος συνδέεται άμεσα με την εκπαίδευση ενηλίκων. Δείχνει ότι, παρά τη ρητορική περί χειραφέτησης και κοινωνικής αλλαγής, η θεσμική πρακτική φαίνεται να προκρίνει την ανάπτυξη πρακτικών δεξιοτήτων και την ομαλή κοινωνική ενσωμάτωση των εκπαιδευομένων, παρά τη ριζοσπαστική πολιτική χειραφέτηση που οραματιζόταν ο Freire.

Προτάσεις

Για να υπάρξει ουσιαστική αφομοίωση των παιδαγωγικών αρχών της Montessori και του Freire στα ΣΔΕ, με απώτερο στόχο την κοινωνική αλλαγή, απαιτείται μια ολοκληρωμένη στρατηγική παρέμβασης που θα κινείται σε τρία επίπεδα: την αρχική και συνεχή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, τον σχεδιασμό του αναλυτικού προγράμματος και την αναδιαμόρφωση της θεσμικής κουλτούρας.

Αναλυτικότερα, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών χρειάζεται ριζικό επανασχεδιασμό. Δεν αρκεί η θεωρητική γνωριμία με τις αρχές – όπως φάνηκε, ένας στους τρεις εκπαιδευτικούς αγνοεί σήμερα βασικά στοιχεία της κριτικής παιδαγωγικής, ενώ ακόμη και όσοι γνωρίζουν αποφεύγουν να εφαρμόσουν την πολιτική διάσταση του Freire. Προτείνονται βιωματικά εργαστήρια διάρκειας τουλάχιστον 50 ωρών, όπου οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί θα βιώσουν τον ρόλο του εκπαιδευόμενου σε διαλογικούς κύκλους μάθησης. Ειδικά για τον Freire, απαιτείται άρση της επιφυλακτικότητας απέναντι στα πολιτικά ζητήματα, μέσω ασφαλών δομών συζήτησης που συνδέουν την προσωπική εμπειρία με τις κοινωνικές δομές εξουσίας. Παράλληλα, για τη Montessori, η επιμόρφωση πρέπει να υπερβεί την απλή χρήση εποπτικών υλικών και να εστιάσει στη φιλοσοφία της ελεύθερης επιλογής και του σεβασμού του ατομικού ρυθμού.

Προσθετικά, η τέχνη πρέπει να επανενταχθεί ως κεντρικό παιδαγωγικό εργαλείο, όχι ως διακοσμητικό στοιχείο. Δεδομένης της περιορισμένης χρήσης της που καταγράφηκε, προτείνεται η δημιουργία υποχρεωτικών «εργαστηρίων πολιτισμικής συνειδητοποίησης» μία φορά την εβδομάδα. Εκεί, οι εκπαιδευόμενοι μέσω ζωγραφικής, θεάτρου φωτογραφίας, λογοτεχνίας ή κινηματογράφου θα αναπαριστούν τις εμπειρίες αποκλεισμού και θα τις αποδομούν συλλογικά. Η τέχνη λειτουργεί ως γέφυρα μεταξύ προσωπικού βιώματος και κριτικής σκέψης, ενώ παράλληλα σέβεται την αρχή της Montessori για αισθητηριακή και πολυαισθητηριακή μάθηση. Μπορεί, επίσης, να αποτελέσει ένα ασφαλές πεδίο για την ανάδυση πολιτικών ερωτημάτων χωρίς την άμεση αντιπαράθεση.

Επιπλέον, το αναλυτικό πρόγραμμα πρέπει να συμπεριλάβει ρητά την πολιτική διάσταση της καθημερινότητας. Δεν αρκεί η συζήτηση κοινωνικών ζητημάτων, αλλά απαιτείται ανάλυση των πολιτικών αποφάσεων, των νόμων, των μηχανισμών εξουσίας και των ιδεολογιών που τα παράγουν και αναπαράγουν. Ο διάλογος μπορεί να ξεκινά από πραγματικά σενάρια της καθημερινότητας αλλά να οδηγείται σε ερωτήματα όπως «Ποιος

αποφασίζει;», «Πώς θα μπορούσε να είναι διαφορετικά;», «Τι εμπόδια υπάρχουν;», «Πώς μπορούμε να διεκδικήσουμε αλλαγή;». Η προσέγγιση αυτή πρέπει να είναι αμιγώς κριτική και όχι κομματική, αλλά ούτε και ουδέτερη.

Επιπροσθέτως, η θεσμική κουλτούρα των ΣΔΕ χρειάζεται να ενισχύσει τη δομική σύνδεση με κοινωνικά κινήματα, συλλόγους, συνδικάτα, ομάδες γειτονιάς και άλλες οργανώσεις της κοινωνίας των πολιτών. Προτείνεται κάθε ΣΔΕ να συνάπτει σταθερές συνεργασίες με τουλάχιστον τρεις τέτοιους φορείς, ώστε οι εκπαιδευόμενοι να έχουν πεδία εφαρμογής της γνώσης και της δράσης τους. Μόνο έτσι θα γεφυρωθεί το χάσμα μεταξύ ατομικής ενδυνάμωσης (που ήδη επιτυγχάνεται) και συλλογικής, ριζοσπαστικής κοινωνικής αλλαγής. Χωρίς αυτή τη σύνδεση, η κριτική σκέψη παραμένει θεωρητική, ενώ η αυτενέργεια δεν βρίσκει κοινωνικό αποδέκτη.

Βιβλιογραφία

- Alshenqeeti, H. (2014). Interviewing as a data collection method: A critical review. *English Linguistics Research*, 3(1), 39–45.
- Βεκρής, Λ. (2003). *Προδιαγραφές σπουδών για τα σχολεία δεύτερης ευκαιρίας*. Γ.Γ.Ε.Ε., Ι.Δ.Ε.Κ.Ε.
- Βεργίδης, Δ. (2001). Δια βίου Εκπαίδευση και Εκπαιδευτική πολιτική. Στο Κ. Π. Χάρης, Ν. Β. Πετρουλάκης & Σ. Νικόδημος (Επιμ.), *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση: Διεθνής Εμπειρία και Ελληνική Προοπτική*. Ατραπός.
- Βερτσέτης, Α. Β. (2003). *Διδακτική τ. Α΄: Γενική Διδακτική* (5η έκδ.). Αυτοέκδοση.
- Blagoeva, E. (2024). Innovation approaches to inclusive education in Europe – The impact of second chance schools. *English Studies at NBU*, 10(1), 21–42.
- Brookfield, S. D. (1991). *Understanding and facilitating adult learning: A comprehensive analysis of principles and effective practices*. Jossey-Bass.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μιχαλοπούλου, Κ. Μπερσίμη, & Μ. Φιλοπούλου, Μετ.). Μεταίχμιο.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). Routledge.
- Connolly, R. (1985). Ο Φρέιρε, η πρακτική και η αγωγή. Στο *Για μια Απελευθερωτική Αγωγή*. Κέντρο Μελετών και Αυτομόρφωσης.
- Courau, S. (2000). *Τα βασικά εργαλεία του εκπαιδευτή ενηλίκων*. Μεταίχμιο.
- Creswell, J. W. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση* (Ν. Κουβαράκου, Μετ.). Ίων.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2nd ed.). SAGE Publications.

- Darder, A. (2002). *Reinventing Paulo Freire: A pedagogy of love*. Westview Press.
- Freire, P. (1977a). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου* (Γ. Κρητικός, Μετφρ.). Ράππα.
- Freire, P. (1977b). *Πολιτιστική δράση για κατάκτηση της ελευθερίας*. Καστανιώτης.
- Freire, P. (1985). *The politics of education: Culture, power and liberation*. Bergin & Garvey.
- Freire, P. (1996). *Letters to Cristina: Reflections on my life and work*. Routledge.
- Freire, P., & Τσάμης, Σ. (1977). *Πολιτιστική δράση για την κατάκτηση της ελευθερίας*. Καστανιώτης.
- Γιαγλής, Δ. Γ. (1983). *Θεμελιώδεις αρχές και ιδέες στην παιδαγωγική της M. Montessori*. Εκδοτικός Οίκος Αφών Κυριακίδη.
- Giroux, A. H. (1985). Introduction. Στο P. Freire, *The politics of education: Culture, power and liberation* (σ. xvii). Bergin & Garvey.
- Γρόλλιος, Γ. (2005). *Ο Paulo Freire και το αναλυτικό πρόγραμμα*. Βάνιας.
- Γρόλλιος, Γ., Καρανταΐδου, Ρ., Κορομπόκης, Δ., Κοτίνης, Χ., & Λιάμπας, Τ. (2002). *Γραμματισμός και συνειδητοποίηση: Μια παιδαγωγική προσέγγιση με βάση τη θεωρία του Paulo Freire*. Μεταίχμιο.
- Hadjar, A. (2025). Second-chance schools: A comparative analysis of France, Luxembourg, and Spain. Στο ECER: *The sociologies of alternative, supplementary and second chance programs*. European Conference on Educational Research.
- Ίδρυμα Νεολαίας & Διά Βίου Μάθησης - INEΔΙΒΙΜ (2026). *Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*. <https://sde.inedivim.gr/>
- Ιντζίδης, Β. (2006). *Δια-βίου Μάθηση: Εθνικές και υπερεθνικές εκπαιδευτικές πολιτικές (I)*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου Πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών (3η διάλεξη).
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Κριτική.
- Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση: Θεωρία και πράξη*. Μεταίχμιο.

- Johnson, R. B., & Christensen, L. B. (2024). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches* (8th ed.). SAGE Publications.
- Κακανά, Δ. (2018). Η παιδαγωγική μέθοδος Montessori. Στο Δ. Κακανά (Επιμ.), *Σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις στην προσχολική εκπαίδευση*. Gutenberg.
- Καραλής, Θ. (2013). *Κίνητρα και εμπόδια για τη συμμετοχή των ενηλίκων στη διά βίου εκπαίδευση*. ΙΝΕ ΓΣΕΕ & ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ.
- Κάτσιου-Ζαφρανά, Μ. (1990). Η μοντεσσοριανή μέθοδος προσχολικής αγωγής σήμερα: Μία κριτική ανασκόπηση. *Τα Εκπαιδευτικά*, (21), 233–252.
- Κάτσιου-Ζαφρανά, Μ. (1993). *Η μοντεσσοριανή μέθοδος στην Ελλάδα: Η περίπτωση της Μαρίας Γουδέλη*. Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Κλεάνθους-Παπαδημητρίου, Μ. (1952). *Νέα αγωγή: Θεωρία και μέθοδοι* (Τόμ. 3). Βιβλία για όλους.
- Knowles, M. S. (1998). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development* (5th ed.). Gulf Pub. Co.
- Κόκκος, Α., & Λιοναράκης, Α. (1998). *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Σχέσεις διδασκόντων - διδασκομένων* (Τόμ. 2). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κουτσοβάνου, Ε. (1992). *Η μέθοδος Montessori και η προσχολική εκπαίδευση: Σύγχρονες προοπτικές*. Οδυσσέας.
- Κουτσοβάνου, Ε. (1993). *Η μέθοδος Μοντεσσόρι και η προσχολική εκπαίδευση: Σύγχρονες προοπτικές* (2η εκδ.). Οδυσσέας.
- Κουτσοβάνου, Ε. (2019). *Η παιδαγωγική μέθοδος Montessori*. Δίσιγμα.
- Krippendorff, K. (1980). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Sage Publications.
- Κυριαζή, Ν. (2011). *Η κοινωνιολογική έρευνα: Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και τεχνικών*. Πεδίο.

- Κυριαζοπούλου, Π., & Βαληνάκη, Ν. (1977). *Νηπιαγωγική* (Τόμ. Α'). Αδελφοί Βλάσση.
- Μάγος, Κ., & Αγγέλη, Α. (2005). Η εκπαίδευση ενηλίκων σε μια κοινωνία ζωντανή, σε μια κοινωνία που αλλάζει συνεχώς: Μια συνέντευξη του καθηγητή Alan Rogers. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 4, 33–36.
- Μάνθου, Χ. (2007). Το παιδαγωγικό πρόγραμμα του Freire. Στο *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, (10), Ιανουάριος-Απρίλιος 2007. Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Mason, J. (2002). *Qualitative researching* (2nd ed.). Sage Publications.
- Mayring, P. (2014). *Qualitative content analysis: Theoretical foundation, basic procedures and software solution*. Klagenfurt.
- McLaren, P., & Leonard, P. (1993). *Paulo Freire: A critical encounter*. Routledge.
- McNichols, J. C. (1992). *The Montessori controversy*. Delmar.
- Μελενίτου, Ν. Γ. (1976). *Εισαγωγή εις την παιδαγωγικήν*. Γλάρος.
- Mezirow, J. (2004). Forum comment on Sharan Merriam's the role of cognitive development in Mezirow's transformational learning theory. *Adult Education Quarterly*, 55(1), 69–70.
- Montessori, M. (1917). *The advanced Montessori method: Vol. I. Spontaneous activity in education; Vol. II. The Montessori elementary material*. Schocken Books.
- Montessori, M. (1964). *The Montessori method*. Schocken Books.
- Montessori, M. (1965). *Dr. Montessori's own handbook*. Schocken Books.
- Montessori, M. (1966). *The absorbent mind*. Holt, Rinehart and Winston.
- Montessori, M. (1980). *Ο δεκτικός νους* (Ζ. Ζατζιδάκη, Μετφρ.). Γλάρος.
- Montessori, M. (1981). *Εκπαίδευση για ένα καινούριο κόσμο*. Γλάρος.
- Montessori, M. (1986). *Παιδαγωγικό μανιφέστο: Παιδεία και ειρήνη* (Μ. Λώμη, Μετφρ.). Γλάρος.
- North American Montessori Teachers' Association. (2006). *The NAMTA Journal*, 31(2).

- O'Donnell, J. L. (2014). "Quien sabe mas lucha mejor": Adult educators' care of the self practices within social movements in Buenos Aires, Argentina. *Adult Education Quarterly*, 64(4), 267–284.
- Rogers, A. (1996). *Teaching adults*. Open University Press.
- Rogers, A. (2002). *Teaching adults* (3rd ed.). Open University Press.
- Rogers, C. (2003b). The interpersonal relationship in the facilitation of learning. Στο *Supporting Lifelong Learning, Volume 1: Perspectives on Learning*. The Open University.
- Schömann, K. (2004). The role of vocational training in firms. Στο H. Hecher & K. Schömann (Επιμ.), *The economics of vocational training* (σσ. 7–24). Edward Elgar.
- Shor, I. (1992). *Empowering education: Critical teaching for social change*. The University of Chicago Press.
- Shor, I., & Freire, P. (1987). *A pedagogy for liberation: Dialogues on transforming education*. Bergin & Garvey.
- Σιπητάνου, Α. (2011). *Πάολο Φρέιρε (1921-1997): Η εκπαίδευση ενηλίκων ως πράξη απελευθέρωσης*. Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Σιδηρά, Β., & Ναγόπουλος, Ν. (2023). *Εκπαίδευση ενηλίκων: φιλοσοφία της συμμετοχής και διάγνωση εκπαιδευτικών αναγκών*. ΙΝΕ ΓΣΕΕ.
- Τσιμπουκλή, Α., & Φίλλιπς, Ν. (2010). *Εκπαίδευση εκπαιδευτών ενηλίκων: Σχεδιασμός διδακτικής ενότητας*. Ι.Δ.ΕΚ.Ε.

Παράρτημα Α: Ερωτηματολόγιο

Δημογραφικά και Επαγγελματικά Στοιχεία

- Φύλο:
- Ηλικιακή ομάδα:
 - ☐ 25–35
 - ☐ 36–45
 - ☐ 46–55
 - ☐ 56+
- Βασικός τίτλος σπουδών:
- Μεταπτυχιακές σπουδές (αν υπάρχουν):
- Ποιο γνωστικό αντικείμενο διδάσκεται στα ΣΔΕ:
- Έτη συνολικής διδακτικής εμπειρίας:
- Έτη εμπειρίας σε Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας:
- Έχετε επιμορφωθεί στην εκπαίδευση ενηλίκων;
 - ☐ Ναι ☐ Όχι
- Αν ναι, σε ποιο πλαίσιο;
- Στο πλαίσιο των σπουδών ή των επιμορφώσεών σας έχετε έρθει σε επαφή με:
- Παιδαγωγική Montessori; ☐ Ναι ☐ Όχι
- Κριτική παιδαγωγική / Freire; ☐ Ναι ☐ Όχι

Εισαγωγικές ερωτήσεις

1. Πώς θα χαρακτηρίζατε το προφίλ και τις μαθησιακές ανάγκες των ενήλικων εκπαιδευομένων σας;
2. Θα μπορούσατε να μας περιγράψετε συνοπτικά την εμπειρία σας ως διδάσκων/ουσα στα ΣΔΕ;

Ρόλος της εκπαίδευσης & κοινωνικός μετασχηματισμός

1. Πιστεύετε ότι η εκπαίδευση στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας μπορεί να συμβάλει σε μορφές κοινωνικής αλλαγής; Με ποιους τρόπους;
2. Πόσο σημαντικό θεωρείτε τον διάλογο, τη συμμετοχή και την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης στη μαθησιακή διαδικασία;
3. Πόσο σημαντική θεωρείτε την ενίσχυση της αυτονομίας και της αυτενέργειας των εκπαιδευομένων;

Εφαρμογή αρχών Montessori & Freire στα ΣΔΕ

1. Πώς αντιλαμβάνεστε τον ρόλο της εκπαίδευσης ενηλίκων σε σχέση με την προσωπική ανάπτυξη και τον κοινωνικό μετασχηματισμό των εκπαιδευομένων;
2. Υπάρχουν στοιχεία στη διδασκαλία σας που ενισχύουν τη βιωματική μάθηση ή την αυτενέργεια των εκπαιδευομένων; Μπορείτε να δώσετε συγκεκριμένα παραδείγματα;
3. Με ποιους τρόπους ενισχύετε την αυτονομία και την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευομένων στη μαθησιακή διαδικασία;
4. Ποια εποπτικά μέσα ή εκπαιδευτικά εργαλεία χρησιμοποιείτε στη διδασκαλία σας;
 - Με ποιον τρόπο θεωρείτε ότι συμβάλλουν (ή όχι) στη βιωματική μάθηση και την ενεργό συμμετοχή;
 - Υπάρχουν περιορισμοί στη χρήση τους;
5. Ποια κριτήρια λαμβάνετε υπόψη κατά την επιλογή των εποπτικών μέσων και εκπαιδευτικών εργαλείων που χρησιμοποιείτε στην τάξη;
6. Συνδέονται με τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα ή τις εμπειρίες των ενηλίκων εκπαιδευομένων;
7. Σε ποιον βαθμό τα εποπτικά μέσα που χρησιμοποιείτε επιτρέπουν στους εκπαιδευομένους να διερευνούν, να πειραματίζονται ή να εργάζονται αυτόνομα;
8. Θεωρείτε ότι η χρήση συγκεκριμένων εποπτικών μέσων συμβάλλει στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης ή της αυτονομίας των εκπαιδευομένων; Μπορείτε να αναφέρετε ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα;
9. Με ποιον βαθμό αξιοποιείτε τον διάλογο ως εργαλείο μάθησης στην τάξη;
10. Όταν αναφέρεστε σε «διάλογο», τι ακριβώς εννοείτε;
 - Πρόκειται κυρίως για ανταλλαγή απόψεων ή για μια διαδικασία βαθύτερου αναστοχασμού;
 - Μπορείτε να δώσετε ένα παράδειγμα;
11. Ποιος είναι ο δικός σας ρόλος κατά τη διάρκεια του διαλόγου; Καθοδηγείτε, συντονίζετε, παρεμβαίνετε ή αφήνετε μεγαλύτερη πρωτοβουλία στους εκπαιδευομένους;
12. Ποιοι εκπαιδευόμενοι συμμετέχουν περισσότερο στον διάλογο; Παρατηρείτε διαφοροποιήσεις;
13. Ποιες δυσκολίες έχετε εντοπίσει κατά τη διάρκεια του διαλόγου στην τάξη;
14. Πιστεύετε ότι μέσα από αυτές τις διαδικασίες οι εκπαιδευόμενοι οδηγούνται σε αναστοχασμό ή και σε κριτικό στοχασμό;
15. Ενθαρρύνετε τη συζήτηση κοινωνικών ζητημάτων ή εμπειριών ζωής στη μαθησιακή διαδικασία; Πώς ανταποκρίνονται οι εκπαιδευόμενοι;
16. Ποιες δυσκολίες ή περιορισμούς αντιμετωπίζετε στην εφαρμογή βιωματικών, συμμετοχικών ή διαλογικών παιδαγωγικών πρακτικών στο πλαίσιο των ΣΔΕ;

Επίδραση στους ενήλικους εκπαιδευόμενους

1. Παρατηρείτε αλλαγές στην αυτοπεποίθηση ή στην αυτοαντίληψη των εκπαιδευομένων κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους; Σε ποιον/ποιους λόγους πιστεύετε ότι οφείλεται αυτό;
2. Έχετε διαπιστώσει ανάπτυξη κριτικής σκέψης ή μεγαλύτερη κοινωνική επίγνωση; Ποιοι παράγοντες ή παιδαγωγικές πρακτικές θεωρείτε ότι συνέβαλαν σε αυτή την εξέλιξη;
3. Πιστεύετε ότι η μαθησιακή εμπειρία στα ΣΔΕ συμβάλλει στην προσωπική και κοινωνική ενδυνάμωση των εκπαιδευομένων; Θυμάστε κάποια περίπτωση εκπαιδευομένου που να επιβεβαιώνει την κοινωνική του ενδυνάμωση μέσα από την φοίτησή του σε ΣΔΕ;

Πριν ολοκληρώσουμε τη συνέντευξη, υπάρχει κάτι που θα θέλατε να προσθέσετε;

Παράρτημα Β: Ποσοτική Ανάλυση

Το παρόν ερωτηματολόγιο αποτελεί μέρος ερευνητικής εργασίας, η οποία εντάσσεται στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Εκπαίδευση Ενηλίκων» της Σχολής Ανθρωπιστικών Σπουδών του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου, της φοιτήτριας Αναστασίου Καρδαράς Δήμητρας, που εξετάζει τις παιδαγωγικές πρακτικές που εφαρμόζονται στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας και τη συμβολή τους στη μαθησιακή εμπειρία και την ενδυνάμωση των ενήλικων εκπαιδευομένων με τίτλο : «Εκπαίδευση για την κοινωνική αλλαγή: Διερευνώντας την εφαρμογή αρχών Montessori και Freire σε Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας».

Η συμμετοχή είναι **ανώνυμη** και τα δεδομένα θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς.

Α. Δημογραφικά και επαγγελματικά στοιχεία

Φύλο

☐ Άνδρας

☐ Γυναίκα

Ηλικιακή ομάδα

☐ 25–35

☐ 36–45

☐ 46–55

☐ 56+

Γνωστικό αντικείμενο που διδάσκετε στα ΣΔΕ

Έτη συνολικής διδακτικής εμπειρίας

☐ 1–5

☐ 6–10

☐ 11–15

☐ 16+

Έτη εμπειρίας σε Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας

☐ 1–3

☐ 4–6

☐ 7+

Έχετε επιμορφωθεί στην εκπαίδευση ενηλίκων;

☐ Ναι

☐ Όχι

B. Γνώση παιδαγωγικών προσεγγίσεων

Γνωρίζετε βασικές αρχές της παιδαγωγικής Montessori;

☐ Ναι

☐ Όχι

Γνωρίζετε βασικές αρχές της κριτικής παιδαγωγικής του Freire;

☐ Ναι

☐ Όχι

Γ. Διδακτικές πρακτικές

Χρησιμοποιείτε εποπτικά μέσα ή εκπαιδευτικά εργαλεία στη διδασκαλία σας;

☐ Ναι

☐ Όχι

Αν ναι, πόσο συχνά τα χρησιμοποιείτε;

☐ Σε κάθε μάθημα

☐ Στα περισσότερα μαθήματα

☐ Περιστασιακά

☐ Σπάνια

Τα εποπτικά μέσα που χρησιμοποιείτε είναι κυρίως:

☐ Έτοιμο εκπαιδευτικό υλικό

☐ Υλικό που δημιουργώ ο ίδιος/η ίδια

☐ Συνδυασμός και των δύο

Δ. Κλίμακα Likert

Παρακαλούμε δηλώστε τον **βαθμό συμφωνίας** σας με τις παρακάτω προτάσεις.

1 = Διαφωνώ απόλυτα

2 = Διαφωνώ

3 = Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ

4 = Συμφωνώ

5 = Συμφωνώ απόλυτα

Ρόλος της εκπαίδευσης στα ΣΔΕ

Προτάσεις

1 2 3 4 5

Η εκπαίδευση στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας συμβάλλει στην
προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευομένων

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Η εκπαίδευση στα ΣΔΕ μπορεί να συμβάλει σε μορφές κοινωνικής αλλαγής

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Η μαθησιακή διαδικασία στα ΣΔΕ ενισχύει την ενεργό συμμετοχή των
εκπαιδευομένων στην κοινωνία

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Βιωματική μάθηση και αυτενέργεια

Προτάσεις

1 2 3 4 5

Στη διδασκαλία μου εφαρμόζω πρακτικές που ενισχύουν τη βιωματική
μάθηση

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Ενθαρρύνω τους εκπαιδευόμενους να συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή
διαδικασία

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Οι δραστηριότητες που χρησιμοποιούνται στο μάθημα ενισχύουν την
αυτενέργεια των εκπαιδευομένων

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Η μαθησιακή διαδικασία βοηθά τους εκπαιδευόμενους να εργάζονται πιο
αυτόνομα

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Χρήση Εποπτικών μέσων

Προτάσεις	1	2	3	4	5
Χρησιμοποιώ εποπτικά μέσα και εκπαιδευτικά εργαλεία στη διδασκαλία μου	☐	☐	☐	☐	☐
Τα εποπτικά μέσα βοηθούν στην καλύτερη κατανόηση του μαθήματος	☐	☐	☐	☐	☐
Η χρήση εποπτικών μέσων ενισχύει τη συμμετοχή των εκπαιδευομένων	☐	☐	☐	☐	☐
Τα εποπτικά μέσα συμβάλλουν στη βιωματική μάθηση	☐	☐	☐	☐	☐
Χρησιμοποιώ φύλλα εργασίας για την ενίσχυση της κατανόησης των εκπαιδευομένων	☐	☐	☐	☐	☐
Χρησιμοποιώ κάρτες αντιστοίχισης ή άλλες δραστηριότητες σύνδεσης εννοιών	☐	☐	☐	☐	☐
Χρησιμοποιώ οπτικοποιημένο υλικό (διαγράμματα, πίνακες, εννοιολογικούς χάρτες)	☐	☐	☐	☐	☐
Αξιοποιώ βίντεο στο πλαίσιο της διδασκαλίας	☐	☐	☐	☐	☐
Χρησιμοποιώ ψηφιακές πλατφόρμες ή διαδραστικά εργαλεία μάθησης	☐	☐	☐	☐	☐
Χρησιμοποιώ δραστηριότητες βασισμένες σε πραγματικές καταστάσεις (π.χ. έντυπα, αιτήσεις, καθημερινά σενάρια)	☐	☐	☐	☐	☐
Δημιουργώ ο ίδιος/η ίδια εκπαιδευτικό υλικό προσαρμοσμένο στις ανάγκες των εκπαιδευομένων	☐	☐	☐	☐	☐

Διάλογος και κριτική σκέψη

Προτάσεις	1	2	3	4	5
Ο διάλογος αποτελεί βασικό στοιχείο της μαθησιακής διαδικασίας	☐	☐	☐	☐	☐
Ενθαρρύνω τους εκπαιδευόμενους να εκφράζουν προσωπικές εμπειρίες στο μάθημα	☐	☐	☐	☐	☐
Οι εκπαιδευόμενοι συμμετέχουν ενεργά σε συζητήσεις μέσα στην τάξη	☐	☐	☐	☐	☐
Οι συζητήσεις στην τάξη ενθαρρύνουν την ανάπτυξη κριτικής σκέψης	☐	☐	☐	☐	☐

Προτάσεις

1 2 3 4 5

Συζητούνται κοινωνικά ζητήματα στο πλαίσιο της μαθησιακής διαδικασίας ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Συζητούνται πολιτικά ζητήματα στο πλαίσιο της μαθησιακής διαδικασίας ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Επίδραση στους εκπαιδευόμενους

Προτάσεις

1 2 3 4 5

Οι εκπαιδευόμενοι αποκτούν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση κατά τη διάρκεια της φοίτησης ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Οι εκπαιδευόμενοι αναπτύσσουν κριτική σκέψη ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Η συμμετοχή στα ΣΔΕ συμβάλλει στην προσωπική ενδυνάμωση των εκπαιδευομένων ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Η μαθησιακή διαδικασία ενισχύει την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευομένων ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Παράρτημα Γ: Πρώτη Συνέντευξη

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΙΑΖΟΜΕΝΗ Νο 2

Δημογραφικά και Επαγγελματικά Στοιχεία

- **Φύλο:** Γυναίκα
 - **Ηλικιακή ομάδα:** 56+
 - **Βασικός τίτλος σπουδών:** Ιστορικό - Αρχαιολογικό
 - **Μεταπτυχιακές σπουδές (αν υπάρχουν):** στο ΕΚΠΑ , Εκπαίδευση και Ανθρώπινα Δικαιώματα
 - **Ποιο γνωστικό αντικείμενο διδάσκεται στα ΣΔΕ:** Γλωσσικός Γραμματισμός
 - **Έτη συνολικής διδακτικής εμπειρίας:** 25 χρόνια
 - **Έτη εμπειρίας σε Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας:** 7,5 χρόνια
 - **Έχετε επιμορφωθεί στην εκπαίδευση ενηλίκων;** Ναι
 - **Αν ναι, σε ποιο πλαίσιο;**
- ✓ Σεμινάρια επιμόρφωσης εκπαιδευτικών σε θέματα εκπαίδευσης ενηλίκων
- **Στο πλαίσιο των σπουδών ή των επιμορφώσεών σας έχετε έρθει σε επαφή με:**
 - **Παιδαγωγική Montessori;** Όχι , γνωρίζω πολύ γενικά για τις αρχές της μεθόδου. Δεν ξέρω πολλά πράγματα. Αλλά, ναι, μπορεί να χρησιμοποιώ και να μην το ξέρω.
 - **Κριτική παιδαγωγική / Freire;** Ναι

Εισαγωγικές ερωτήσεις

1.Πώς θα χαρακτηρίζατε το προφίλ και τις μαθησιακές ανάγκες των ενήλικων εκπαιδευομένων σας;

Στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας φοιτούν κυρίως γυναίκες, τόσο στο ΣΔΕ όπου εργάζομαι όσο και γενικότερα απ' όσο γνωρίζω. Νομίζω ότι αυτό συμβαίνει γιατί, ιδιαίτερα στις μεγαλύτερες ηλικίες αλλά δυστυχώς και σε αρκετές νεότερες, πολλές γυναίκες αναγκάστηκαν να διακόψουν το σχολείο λόγω οικογενειακών συνθηκών. Σε αρκετές περιπτώσεις οι ίδιοι οι γονείς τις σταμάτησαν από το σχολείο ή τις πάντρεψαν νωρίς, ενώ συχνά ούτε ο σύζυγος υποστήριζε τη συνέχιση της εκπαίδευσής τους. Κάποια στιγμή όμως αποφάσισαν να επιστρέψουν και να ολοκληρώσουν το σχολείο, είτε γιατί το χρειάστηκαν

πρακτικά είτε γιατί το είχαν ως απωθημένο. Πιστεύω επίσης ότι οι γυναίκες είναι ίσως πιο τολμηρές στο να κάνουν αυτό το βήμα επιστροφής στην εκπαίδευση.

Όσον αφορά τις ηλικίες των εκπαιδευομένων, ο μέσος όρος είναι περίπου μεταξύ 40 και 50 ετών. Ωστόσο, στο ΣΔΕ όπου εργάζομαι υπάρχουν και αρκετοί νεότεροι εκπαιδευόμενοι. Πιθανόν αυτό να συνδέεται και με το γεγονός ότι έχουμε αρκετούς Ρομά, αλλά και μετανάστες ή πρόσφυγες, κυρίως από την Αλβανία ή ανθρώπους που ζουν πολλά χρόνια στην Ελλάδα. Πολλοί από αυτούς πέρασαν δύσκολες συνθήκες στην παιδική τους ηλικία και δεν κατάφεραν τότε να ολοκληρώσουν τη σχολική τους εκπαίδευση.

Τα τελευταία χρόνια παρατηρούμε ότι φοιτούν στα ΣΔΕ πολλές καθαρίστριες των δήμων, καθώς για τη μονιμοποίησή τους απαιτείται απολυτήριο γυμνασίου. Αντίστοιχα, υπάρχουν και αρκετοί άντρες εκπαιδευόμενοι οι οποίοι επιδιώκουν μια επαγγελματική προαγωγή, αλλά δεν μπορούν να την αποκτήσουν χωρίς την ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Αυτό είναι ένα κίνητρο που εμφανίζεται αρκετά συχνά.

Ωστόσο, υπάρχουν και πολλές περιπτώσεις, κυρίως γυναικών, που επιστρέφουν στο σχολείο επειδή το είχαν ως προσωπικό απωθημένο. Συχνά αναφέρουν: *«Πάντα ήθελα να ολοκληρώσω το σχολείο, αλλά δεν με άφησαν οι γονείς μου ή αργότερα ο άντρας μου. Τώρα που απαλλάχτηκα από αυτά τα εμπόδια, αισθάνομαι έτοιμη να πραγματοποιήσω αυτή την επιθυμία και να ολοκληρώσω τη φοίτησή μου»*. Για πολλές από αυτές, η επιστροφή στο σχολείο αποτελεί μια βαθιά προσωπική ανάγκη και επιθυμία.

2. Θα μπορούσατε να μας περιγράψετε συνοπτικά την εμπειρία σας ως διδάσκων/ουσα στα ΣΔΕ;

Πριν εργαστώ στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, δούλευα για πολλά χρόνια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, κυρίως σε λύκεια. Ως φιλόλογος αισθανόμουν ότι στο τυπικό σχολείο “καίγεσαι” πολύ γρήγορα. Είχα την αίσθηση ότι δεν προσφέρω ουσιαστικά κάτι, καθώς οι περισσότεροι μαθητές στηρίζονταν κυρίως στα φροντιστήρια και έπρεπε συνεχώς να αποδεικνύεις ότι το σχολείο έχει αξία, συχνά με πολύ περιορισμένα αποτελέσματα. Έτσι, αναζητούσα κάτι διαφορετικό.

Ο αδελφός μου εργαζόταν επί χρόνια σε Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας και με παρότρυνε να κάνω αίτηση. Είχα ακούσει αρκετά από εκείνον για τον τρόπο λειτουργίας των ΣΔΕ, όμως όταν ξεκίνησα να εργάζομαι εκεί, διαπίστωσα στην πράξη πόσο διαφορετικό και ανοιχτό ήταν το πλαίσιο λειτουργίας τους. Με εντυπωσίασε ιδιαίτερα το

γεγονός ότι το πρόγραμμα βασιζόταν στις ανάγκες των εκπαιδευομένων και ότι επρόκειτο για έναν χώρο που τόσο οι εκπαιδευτές όσο και οι εκπαιδευόμενοι αγαπούσαν πραγματικά. Σε αντίθεση με το λύκειο, «δεν το αγαπάει κανείς, ούτε οι καθηγητές ούτε τα παιδιά», στα ΣΔΕ υπήρχε ένα θετικό και ανθρώπινο κλίμα.

Η εμπειρία μου στα ΣΔΕ υπήρξε ιδιαίτερα θετική και μου πρόσφερε σημαντικά προσωπικά και επαγγελματικά βιώματα. Μέσα από τη συναναστροφή μου με διαφορετικές κοινωνικές ομάδες γνώρισα ανθρώπους και καταστάσεις που μέχρι τότε δεν είχα βιώσει από κοντά και αυτό με οδήγησε να αναθεωρήσω πολλές από τις αντιλήψεις που είχα. Παράλληλα, αισθάνθηκα ότι ξαναβρήκα τους λόγους για τους οποίους επέλεξα να γίνω εκπαιδευτικός. Όπως λέω συχνά, «βρήκα ξανά το νόημα του να είμαι δασκάλα».

Επίσης, αυτό που θεωρώ πολύ σημαντικό στη δουλειά στα ΣΔΕ είναι η άμεση ανατροφοδότηση που παίρνεις από τους ενήλικες εκπαιδευόμενους. Οι ενήλικες αντιλαμβάνονται βαθιά την αλλαγή που τους συμβαίνει μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία και το εκφράζουν ανοιχτά. Σου λένε τι σημαίνει για εκείνους αυτή η εμπειρία και βλέπεις πραγματικά το αποτέλεσμα της δουλειάς σου. Αυτό είναι κάτι που σπάνια συμβαίνει στην εκπαίδευση εφήβων.

Ρόλος της εκπαίδευσης & κοινωνικός μετασχηματισμός

1. Πιστεύετε ότι η εκπαίδευση στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας μπορεί να συμβάλει σε μορφές κοινωνικής αλλαγής; Με ποιους τρόπους;

Ναι, μπορεί να συμβάλει. Η κοινωνική αλλαγή είναι μια πολύ μεγάλη συζήτηση και φυσικά δεν αρκεί μόνο η εκπαίδευση. Ωστόσο, επειδή κάθε χρόνο βλέπω ανθρώπους να αλλάζουν μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία, να μετασχηματίζονται οι στάσεις και οι αντιλήψεις τους, πιστεύω ότι πράγματι μπορεί να συμβάλει. Δεν είναι μόνο το γνωστικό κομμάτι. Μάλιστα, θα έλεγα ότι το γνωστικό, χωρίς να σημαίνει ότι δεν είναι σημαντικό, δεν είναι το κυριότερο. Το σημαντικότερο είναι αυτή η αλλαγή που βλέπεις στους ανθρώπους.

Πολλοί άνθρωποι έρχονται στα ΣΔΕ έχοντας ζήσει μια ζωή όπου κανείς δεν τους είπε ποτέ ένα “μπράβο”, ποτέ δεν τους αναγνώρισε ότι κάπου τα καταφέρνουν καλά. Συνήθως άκουγαν μόνο τι δεν μπορούν να κάνουν ή πόσο ανίκανοι είναι. Αυτό αλλάζει μέσα στο σχολείο και είναι κάτι πολύ σημαντικό.

Επίσης, στα ΣΔΕ δίνεται μεγάλη σημασία στην αλλαγή στάσεων. Έρχονται άνθρωποι που δεν ξέρουν πώς να συνεργαστούν, θυμώνουν με την άλλη άποψη ή με τις συμπεριφορές των άλλων και δυσκολεύονται να συνυπάρξουν με ανθρώπους διαφορετικούς από τους ίδιους. Όταν όμως βλέπεις ότι σιγά-σιγά το μαθαίνουν, ότι μπορούν να συνεργάζονται ακόμη και με ανθρώπους που λίγο καιρό πριν δεν ήθελαν ούτε να βλέπουν, τότε αυτό είναι μια ουσιαστική αλλαγή στάσης. Και αυτές τις αρχές τις μεταφέρουν αργότερα και στη δουλειά ή στην καθημερινότητά τους. Μαθαίνουν ότι δεν χρειάζεται να γίνουν φίλοι με όλους, αλλά μπορούν να συνεργάζονται και να βρίσκουν έναν κοινό τρόπο συνεννόησης.

Για μένα, όλα αυτά είναι πολλές φορές πιο σημαντικά από το να μάθουν, για παράδειγμα, ορθογραφία. Ίσως τη μάθουν, ίσως και όχι, και δεν πειράζει κιόλας αν δεν τη μάθουν. Εμένα με ενδιαφέρουν περισσότερο άλλα πράγματα όσον αφορά τον γλωσσικό γραμματισμό.

Άρα, όσον αφορά την κοινωνική αλλαγή, ναι, βλέπω αλλαγές στους ανθρώπους, στις προσωπικότητες, στις στάσεις και στις αντιλήψεις τους. Τώρα, αν αυτό μπορεί να οδηγήσει και σε μια γενικότερη κοινωνική αλλαγή, δεν ξέρω. Πιστεύω όμως ότι από κάπου ξεκινάει. Αν αυτές οι εκπαιδευτικές αρχές εφαρμόζονταν ευρύτερα και στην τυπική εκπαίδευση, τότε ίσως θα μπορούσαμε να μιλήσουμε πιο ουσιαστικά για κοινωνική αλλαγή. Προς το παρόν, θεωρώ ότι το πεδίο εφαρμογής τους παραμένει περιορισμένο.

2. Πόσο σημαντικό θεωρείτε τον διάλογο, τη συμμετοχή και την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης στη μαθησιακή διαδικασία;

Ναι, όπως είπα και πριν, κάθε χρόνο, όταν ξεκινάμε τα μαθήματα, τόσο με τους πρωτοετείς όσο και με τους δευτεροετείς, τους ρωτάω τι στόχους έχουν, τι θα ήθελαν να μάθουν και τι περιμένουν από το μάθημα του γλωσσικού γραμματισμού. Σχεδόν όλοι, ομόφωνα, απαντούν “ορθογραφία”. Και το καταλαβαίνω, γιατί αυτό είναι το μεγάλο τους κόμπλεξ. Νιώθουν ότι δεν ξέρουν να γράφουν σωστά και ότι ο κόσμος τούς κρίνει ή τους κοροϊδεύει γι’ αυτό, ειδικά στην ελληνική κοινωνία όπου δίνεται πολύ μεγάλη σημασία στην ορθογραφία. Εφόσον λοιπόν το θέλουν, φυσικά και προσπαθώ να τους βοηθήσω σε αυτό.

Ωστόσο, για μένα πιο σημαντική είναι η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης. Θεωρώ πιο ουσιαστικό το να μπορούν να διαβάζουν ή να ακούν ένα κείμενο —γιατί τα κείμενα δεν είναι μόνο γραπτά— και να το κατανοούν σε βάθος. Να μπορούν να αναγνωρίζουν τα

νοήματα, τα επιχειρήματα και τις τεχνικές που χρησιμοποιούνται, να «διαβάζουν πίσω από τις λέξεις». Μάλιστα, αυτό μου το είχε πει χαρακτηριστικά και μια μαθήτρια πέρυσι.

Ο διάλογος αποτελεί πολύ βασικό στοιχείο του μαθήματος. Υπάρχει συνεχώς μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ακόμη και όταν εργαζόμουν στο λύκειο προσπαθούσα να αποφεύγω τη διάλεξη και να υπάρχει περισσότερη συμμετοχή, αλλά εκεί ήταν πολύ πιο δύσκολο. Στα ΣΔΕ, αντίθετα, η αλληλεπίδραση έρχεται πολύ πιο φυσικά και εύκολα.

Βασικός μου στόχος είναι οι εκπαιδευόμενοι να συμμετέχουν, να εκφράζονται ελεύθερα και να αισθάνονται ασφάλεια μέσα στην τάξη. Να νιώθουν ότι δεν θα τους κοροϊδέψει κανείς, ότι δεν θα θεωρηθεί «βλακεία» αυτό που θα πουν και ότι η άποψή τους θα γίνει αποδεκτή, ακόμη κι αν κάποιος διαφωνεί ή εκφράζει μια διαφορετική θέση.

3. Πόσο σημαντική θεωρείτε την ενίσχυση της αυτονομίας και της αυτενέργειας των εκπαιδευομένων;

Θεωρώ πολύ σημαντικό οι εκπαιδευόμενοι να δουλεύουν μόνοι τους μέσα στο μάθημα και να μη μιλάω συνεχώς εγώ. Προσπαθώ λοιπόν το μεγαλύτερο μέρος του μαθήματος να βασίζεται στη δική τους ενεργή συμμετοχή. Μάλιστα, επιδιώκω συχνά να δουλεύουν και ομαδικά, γιατί αυτό είναι κάτι που θεωρώ πολύ σημαντικό.

Κάποιες φορές μπορεί να τους δώσω ένα πιο απλό φύλλο εργασίας με ασκήσεις που μπορούν να επεξεργαστούν και ατομικά. Ακόμη όμως και τότε, φροντίζω να υπάρχουν μικρές ομάδες ή συνεργασίες, γιατί πάντα υπάρχουν και κάποιοι πιο αδύναμοι εκπαιδευόμενοι που χρειάζονται στήριξη και είναι σημαντικό να αισθάνονται ότι δεν αποκλείονται από τη διαδικασία.

Όταν όμως η δραστηριότητα απαιτεί περισσότερη κριτική σκέψη, διάλογο και επεξεργασία, τότε δουλεύουμε κυρίως ομαδικά. Μπορεί να τους δώσω ένα κείμενο, μια εικόνα ή ακόμη και ένα απλό ερώτημα. Χωρίζονται σε ομάδες, συζητούν μεταξύ τους, καταλήγουν σε κάποια συμπεράσματα και στη συνέχεια παρουσιάζουν τις απόψεις τους στην ολομέλεια της τάξης. Έτσι λειτουργεί συνήθως το μάθημα.

Για μένα, αλλά και γενικότερα για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, ένας από τους πιο βασικούς στόχους είναι η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των εκπαιδευομένων. Ειδικά πολλές γυναίκες, αλλά και αρκετοί άντρες, έρχονται στο σχολείο με πολύ χαμηλή αυτοπεποίθηση. Αυτό όμως είναι κάτι που βλέπεις να αλλάζει αρκετά γρήγορα στους περισσότερους. Είναι ίσως ένα από τα πιο ορατά αποτελέσματα της διαδικασίας. Εκεί που

στην αρχή κοκκινίζουν ακόμη και για να πουν μια κουβέντα μέσα στην τάξη, μετά από ένα διάστημα μπορούν να εκφραστούν πιο ελεύθερα, να μη φοβούνται και να λένε τη γνώμη τους.

Εφαρμογή αρχών Montessori & Freire στα ΣΔΕ

1. Πώς αντιλαμβάνεστε τον ρόλο της εκπαίδευσης ενηλίκων σε σχέση με την προσωπική ανάπτυξη και τον κοινωνικό μετασχηματισμό των εκπαιδευομένων;

Αν και είπαμε ήδη κάποια πράγματα, θεωρώ ότι εκεί βρίσκεται η μεγάλη επιτυχία των ΣΔΕ. Μπορεί να μην μπορώ να πω με βεβαιότητα αν επιτυγχάνεται μια συνολική κοινωνική αλλαγή, όμως ο μετασχηματισμός της προσωπικότητας των ανθρώπων είναι κάτι πολύ ορατό και πραγματικά συγκινητικό να το βλέπεις να συμβαίνει. Το σημαντικό είναι ότι το συνειδητοποιούν και οι ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι.

Γενικά, η εκπαίδευση ενηλίκων αλλάζει τη ζωή των ανθρώπων. Ακόμη και όταν κάποιος συμμετέχει σε μια άτυπη μορφή εκπαίδευσης σε μεγαλύτερη ηλικία, αισθάνεται ότι αλλάζει ο τρόπος ζωής του, η σκέψη του και οι στάσεις του. Στα ΣΔΕ αυτό φαίνεται πολύ έντονα.

Το σημαντικότερο, κατά τη γνώμη μου, είναι ότι οι περισσότεροι αποκτούν αυτοπεποίθηση. Ανακαλύπτουν ικανότητες και δεξιότητες που είτε δεν ήξεραν ότι έχουν είτε δεν είχαν ποτέ την ευκαιρία να αξιοποιήσουν. Ουσιαστικά, συνειδητοποιούν τις δυνατότητές τους και αρχίζουν να τις χρησιμοποιούν.

Παράλληλα, μαθαίνουν τις αρχές της συνεργασίας και της ανεκτικότητας. Για παράδειγμα, μέσα σε μια συζήτηση στην τάξη μαθαίνουν να ακούν τον άλλον χωρίς να τον διακόπτουν και να απαντούν σε αυτό που πραγματικά είπε και όχι σε αυτό που οι ίδιοι νόμιζαν ότι είπε. Όλα αυτά είναι δεξιότητες που πραγματικά αλλάζουν τη ζωή τους.

Βλέπεις ανθρώπους να γίνονται πιο μαχητικοί, πιο τολμηροί και πιο σίγουροι για τον εαυτό τους.

2. Υπάρχουν στοιχεία στη διδασκαλία σας που ενισχύουν τη βιωματική μάθηση ή την αυτενέργεια των εκπαιδευομένων; Μπορείτε να δώσετε συγκεκριμένα παραδείγματα;

Το ότι γίνονται πιο ανεκτικοί και μαθαίνουν να περιμένουν τη σειρά τους για να μιλήσουν είναι ήδη ένα πολύ σημαντικό στοιχείο. Όσον αφορά τη βιωματική μάθηση, αυτή μπορεί να πάρει πολλές μορφές μέσα στην τάξη.

Για παράδειγμα, κάνουμε συχνά ασκήσεις δημιουργικής γραφής, όπου οι εκπαιδευόμενοι μπαίνουν σε ρόλους. Χρησιμοποιώ αρκετές φορές τεχνικές θεατρικού παιχνιδιού, κυρίως όταν δουλεύουμε λογοτεχνικά κείμενα, αλλά όχι μόνο· μπορεί να εφαρμοστεί και σε άλλα είδη κειμένων.

Θυμάμαι, για παράδειγμα, ότι τον Οκτώβριο δουλεύαμε μια ενότητα σχετική με τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο και είχαμε ένα κείμενο που αναφερόταν στις γυναίκες που έγραφαν γράμματα σε στρατιώτες οι οποίοι δεν είχαν κανέναν να τους γράψει από το σπίτι. Στο πλαίσιο αυτό, οι γυναίκες της τάξης μπήκαν στον ρόλο μιας κοπέλας που γράφει ένα γράμμα σε έναν άγνωστο φαντάρο στο μέτωπο, ενώ οι άντρες εκπαιδευόμενοι ανέλαβαν τον ρόλο του στρατιώτη και έγραψαν την απάντησή του. Μέσα από τέτοιες τεχνικές προσπαθούμε να βιώνουν πιο ουσιαστικά το περιεχόμενο του μαθήματος και να εκφράζονται δημιουργικά.

3. Με ποιους τρόπους ενισχύετε την αυτονομία και την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευομένων στη μαθησιακή διαδικασία;

Συχνά ζητώ από τους εκπαιδευόμενους να μπουν στη θέση ή στον ρόλο ενός από τους ήρωες ενός κειμένου που επεξεργαζόμαστε και να σκεφτούν τι θα έκαναν οι ίδιοι διαφορετικά ή πώς θα αντιμετώπιζαν μια συγκεκριμένη κατάσταση. Άλλες φορές μπορεί να τους ζητήσω να «ανακρίνουν» ή να πάρουν μια είδους συνέντευξη από έναν ήρωα του κειμένου, ώστε να αναδείξουν τα κίνητρα, τις σκέψεις και τα συναισθήματά του.

Μέσα από τέτοιες τεχνικές προσπαθούμε να προσεγγίσουμε βιωματικά το κείμενο και να ενισχύσουμε τη συμμετοχή, τη φαντασία και την ενσυναίσθηση των εκπαιδευομένων.

4. Ποια εποπτικά μέσα ή εκπαιδευτικά εργαλεία χρησιμοποιείτε στη διδασκαλία σας;

- **Με ποιον τρόπο θεωρείτε ότι συμβάλλουν (ή όχι) στη βιωματική μάθηση και την ενεργό συμμετοχή;**
- **Υπάρχουν περιορισμοί στη χρήση τους;**

Χρησιμοποιώ αρκετά παιχνίδια, βίντεο, φωτογραφίες και πίνακες στο μάθημα. Ωστόσο, στα ΣΔΕ υπάρχουν συχνά πρακτικοί περιορισμοί, κυρίως σε σχέση με τα εποπτικά μέσα. Πολλές φορές ο εξοπλισμός είναι παλιός ή χαλασμένος και χρειάζεται κάθε φορά να μεταφέρεται, να συνδέεται και να στηθεί από την αρχή. Η αλήθεια είναι ότι κάποιες φορές δεν υπάρχει ούτε ο χρόνος ούτε η ενέργεια για όλη αυτή τη διαδικασία, ειδικά όταν έχεις μόνο μία ώρα μάθημα με ένα τμήμα. Μέχρι να οργανωθούν όλα, χάνεται αρκετός διδακτικός χρόνος, ενώ και τα διαλείμματα είναι πολύ μικρά.

Όσον αφορά τα παιχνίδια και τις βιωματικές ασκήσεις, γενικά οι περισσότεροι εκπαιδευόμενοι δείχνουν πρόθυμοι, χαρούμενοι και ενθουσιασμένοι όταν δοκιμάζουν κάτι καινούργιο. Παρ' όλα αυτά, υπάρχουν και αρκετές αντιστάσεις. Πολλοί δυσκολεύονται να μπουν πραγματικά στη θέση του άλλου, γιατί δεν έχουν μάθει να λειτουργούν με αυτόν τον τρόπο. Συχνά, όταν τους ζητάς να αναλάβουν τον ρόλο ενός ήρωα, αντί να μιλήσουν ως εκείνος, μιλούν ως ο εαυτός τους. Δηλαδή δεν μπαίνουν ουσιαστικά στον ρόλο, που είναι και ο στόχος της άσκησης. Σκοπός είναι να προσπαθήσουν να κατανοήσουν βαθύτερα τον άλλον άνθρωπο και όχι απλώς να πουν τι θα έκαναν οι ίδιοι στη θέση του.

Υπάρχουν επίσης εκπαιδευόμενοι που δεν θέλουν να δοκιμάσουν κάτι διαφορετικό ή φοβούνται να εκτεθούν μέσα στην ομάδα. Αυτές οι αντιστάσεις εμφανίζονται συχνότερα στους άντρες εκπαιδευόμενους, οι οποίοι πολλές φορές δυσκολεύονται περισσότερο να συμμετάσχουν σε βιωματικές και εκφραστικές δραστηριότητες.

5. Ποια κριτήρια λαμβάνετε υπόψη κατά την επιλογή των εποπτικών μέσων και εκπαιδευτικών εργαλείων που χρησιμοποιείτε στην τάξη;

Όταν επιλέγω κάποιο βίντεο για το μάθημα, ένα βασικό κριτήριο είναι η συντομία του. Αυτό συμβαίνει όχι μόνο επειδή ο διαθέσιμος χρόνος είναι περιορισμένος, αλλά και γιατί αρκετοί εκπαιδευόμενοι δυσκολεύονται να παρακολουθήσουν και να κατανοήσουν κάτι που έχει μεγάλη διάρκεια. Φυσικά αυτό δεν ισχύει για όλους, αλλά για πολλούς ναι.

Γενικότερα, όταν επιλέγω εποπτικό υλικό, προσπαθώ να είναι κατανοητό και προσιτό στους εκπαιδευόμενους. Παρ' όλα αυτά, πιστεύω ότι με μια σωστή και κατάλληλη παιδαγωγική προσέγγιση σχεδόν όλα μπορούν τελικά να γίνουν κατανοητά.

6. Συνδέονται με τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα ή τις εμπειρίες των ενήλικων εκπαιδευομένων;

Βασικά, τις θεματικές ενότητες και τα θέματα που επιλέγω προσπαθώ να συνδέονται με τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των εκπαιδευομένων. Συχνά τους ρωτάω άμεσα τι θα ήθελαν να κάνουμε ή τι τους ενδιαφέρει περισσότερο. Άλλες φορές “πιάνω” κάτι που μπορεί να έχουν αναφέρει οι ίδιοι μέσα σε μια συζήτηση, κάποιο προσωπικό τους βίωμα ή έναν προβληματισμό τους, και το αξιοποιώ ως αφορμή για το μάθημα.

Με τα χρόνια, βέβαια, μαθαίνεις και καλύτερα τι συνήθως ενδιαφέρει περισσότερο τους ενήλικες εκπαιδευόμενους. Παρόλο που κάθε ομάδα είναι διαφορετική, υπάρχουν κάποια θέματα που έχω καταλάβει ότι αγγίζουν σχεδόν όλους. Ένα τέτοιο θέμα είναι, για παράδειγμα, το bullying. Είναι κάτι που τους απασχολεί πολύ, γιατί πολλοί από αυτούς έχουν βιώσει εκφοβισμό στο σχολείο, άλλοι μπορεί να έχουν ασκήσει οι ίδιοι bullying, ενώ αρκετοί έχουν παιδιά ή εγγόνια που έχουν υποστεί σχολικό εκφοβισμό. Οπότε είναι ένα θέμα που προκαλεί έντονο ενδιαφέρον και συζήτηση.

Γενικότερα, προσπαθώ οι θεματικές να βασίζονται στα ενδιαφέροντα, στις εμπειρίες και στις πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευομένων. Όσον αφορά τα εποπτικά μέσα και τα εργαλεία που χρησιμοποιώ, φροντίζω να λειτουργούν και ως ένας τρόπος να «σπάει» η ρουτίνα του μαθήματος. Μπορεί να χρησιμοποιήσω ένα τραγούδι, κάποιο παιχνίδι ή δραστηριότητες πιο βιωματικές. Για παράδειγμα, παίζουμε συχνά το παιχνίδι “πρόσωπο – ζώο – πράγμα”, ιδιαίτερα στην αρχή του πρώτου έτους όταν δουλεύουμε τα ουσιαστικά, ή χρησιμοποιούμε κατά διαστήματα και την «κρεμάλα».

7. Σε ποιον βαθμό τα εποπτικά μέσα που χρησιμοποιείτε επιτρέπουν στους εκπαιδευομένους να διερευνούν, να πειραματίζονται ή να εργάζονται αυτόνομα;

Σε μεγάλο βαθμό, όταν χρησιμοποιώ εποπτικό υλικό, όπως βίντεο ή εικόνες, φροντίζω να είναι σύντομα, ώστε να υπάρχει χρόνος για συζήτηση και επεξεργασία μέσα στην τάξη. Αν πρόκειται για βίντεο, συνήθως σταματάμε για να το σχολιάσουμε, να θέσω κάποια ερωτήματα και να απαντήσουν οι εκπαιδευόμενοι.

Τις περισσότερες φορές, όταν υπάρχει ο απαραίτητος χρόνος, προσπαθώ αυτές οι δραστηριότητες να γίνονται ομαδικά. Για παράδειγμα, μπορεί να δώσω διαφορετική εικόνα σε κάθε ομάδα και να τους ζητήσω να απαντήσουν σε συγκεκριμένα ερωτήματα ή να

σχολιάσουν αυτό που βλέπουν. Το ίδιο κάνω και με κείμενα. Μπορεί να τους δώσω φωτοτυπίες με ένα κείμενο και κάποια ερωτήματα, ώστε να ερευνήσουν το περιεχόμενό του, να συζητήσουν μεταξύ τους και να καταλήξουν σε απαντήσεις.

8. Θεωρείτε ότι η χρήση συγκεκριμένων εποπτικών μέσων συμβάλλει στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης ή της αυτονομίας των εκπαιδευομένων; Μπορείτε να αναφέρετε ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα;

Θυμάμαι χαρακτηριστικά μία εκπαιδευόμενη πέρυσι, η οποία βρισκόταν στον δεύτερο κύκλο και πλησίαζε στην αποφοίτησή της. Στο τέλος της χρονιάς δουλέψαμε την Ιθάκη του Καβάφη και η συγκεκριμένη εκπαιδευόμενη καταγόταν από την Ιθάκη. Μου είπε λοιπόν ότι το ποίημα αυτό το είχε διαβάσει άπειρες φορές στη ζωή της και ότι υπήρχε γραμμένο σε διάφορα σημεία του νησιού, οπότε ήταν κάτι πολύ οικείο για εκείνη.

Ωστόσο, μέσα από τον τρόπο που επεξεργαστήκαμε το ποίημα στην τάξη, μέσα από τα ερωτήματα που θέταμε και την αναζήτηση των νοημάτων μέσα στο κείμενο, μου είπε χαρακτηριστικά: «Για πρώτη φορά κατάλαβα πραγματικά τι σημαίνει αυτό το ποίημα». Μου ανέφερε επίσης ότι τότε κατάλαβε γιατί είναι σημαντικό και γιατί μπόρεσε να ταυτιστεί μαζί του.

Θυμάμαι ακόμη ότι μου είπε πως το μάθημα του γλωσσικού γραμματισμού εκείνη τη χρονιά - γιατί δεν την είχα ως εκπαιδευόμενη την προηγούμενη - της έμαθε «να διαβάζει πίσω από τις λέξεις». Δηλαδή να κατανοεί βαθύτερα τα κείμενα, τα νοήματα και τα συναισθήματα που αυτά μεταφέρουν.

9. Με ποιον βαθμό αξιοποιείτε τον διάλογο ως εργαλείο μάθησης στην τάξη;

Όπως είπα και πριν, ο διάλογος είναι πολύ σημαντικός και αποτελεί δομικό στοιχείο του μαθήματος. Μέσα από τον διάλογο οι εκπαιδευόμενοι συμμετέχουν ενεργά, εκφράζουν τις απόψεις και τα βιώματά τους, ακούν διαφορετικές οπτικές και μαθαίνουν να επικοινωνούν και να συνεργάζονται μεταξύ τους.

10. Όταν αναφέρεστε σε «διάλογο», τι ακριβώς εννοείτε;

- **Πρόκειται κυρίως για ανταλλαγή απόψεων ή για μια διαδικασία βαθύτερου αναστοχασμού;**
- **Μπορείτε να δώσετε ένα παράδειγμα;**

Ο διάλογος μέσα στην τάξη είναι ουσιαστικά μια διαδικασία ανταλλαγής απόψεων και βαθύτερου αναστοχασμού. Τις περισσότερες φορές προκύπτει αυθόρμητα και όχι τόσο μέσα από κάτι αυστηρά οργανωμένο. Υπάρχουν βέβαια και περιπτώσεις όπου οργανώνουμε κάτι σαν debate, με συντονιστή, χρόνο ομιλίας, επιχειρήματα και αντεπιχειρήματα, όπου οι ομάδες προσπαθούν να επεξεργαστούν και να στηρίξουν μια θέση. Ωστόσο, αυτό είναι αρκετά απαιτητικό και δεν είναι πάντα εύκολο να εφαρμοστεί τόσο οργανωμένα.

Συνήθως ο διάλογος ξεκινά πιο φυσικά, μέσα από κάποιο ερώτημα που θέτω πάνω σε ένα κείμενο, μια εικόνα, έναν πίνακα ή κάτι που έχουμε δει και επεξεργαστεί στο μάθημα. Από τις απαντήσεις των εκπαιδευομένων προκύπτουν συχνά διαφορετικές απόψεις ή διαφωνίες, και τότε πολλές φορές σταματά η υπόλοιπη δραστηριότητα και επικεντρωνόμαστε στον διάλογο.

Μέσα από αυτή τη διαδικασία φαίνονται και αρκετές δυσκολίες που έχουν οι εκπαιδευόμενοι ως προς τον διάλογο. Πρώτα απ' όλα, πολλοί διακόπτουν ή πετάγονται χωρίς να περιμένουν τη σειρά τους. Επίσης, δυσκολεύονται να ακούσουν πραγματικά τον άλλον, ώστε να απαντήσουν σε αυτό που είπε και όχι σε αυτό που νομίζουν ότι είπε. Ακόμη, συχνά χάνουν την εστίαση από το θέμα της συζήτησης και ο διάλογος μπορεί εύκολα να οδηγηθεί σε κάτι άσχετο, οπότε χρειάζεται να επανέρχεται στο αρχικό θέμα.

Μια ακόμη δυσκολία είναι ότι συνήθως δεν μιλούν με επιχειρήματα, αλλά περισσότερο με προσωπικές πεποιθήσεις ή απόψεις. Δηλαδή, εκφράζουν αυτό που πιστεύουν χωρίς να προσπαθούν να στηρίξουν τη θέση τους ή να πείσουν τον συνομιλητή τους μέσα από επιχειρηματολογία. Για αυτόν τον λόγο προσπαθώ μέσα από τον διάλογο να δουλεύουμε ακριβώς πάνω σε αυτά τα ζητήματα: να ακούμε τον άλλον, να σεβόμαστε τον χρόνο και τη σειρά του, να μένουμε στο θέμα της συζήτησης και να εκφραζόμαστε με επιχειρήματα. Σε αυτή τη διαδικασία χρειάζεται πολλές φορές να παρεμβαίνω και να καθοδηγώ τη συζήτηση.

11. Ποιος είναι ο δικός σας ρόλος κατά τη διάρκεια του διαλόγου; Καθοδηγείτε, συντονίζετε, παρεμβαίνετε ή αφήνετε μεγαλύτερη πρωτοβουλία στους εκπαιδευόμενους;

Ναι, ειδικά στον πρώτο κύκλο χρειάζεται αρκετή καθοδήγηση στη διαδικασία του διαλόγου. Στον δεύτερο κύκλο όμως οι εκπαιδευόμενοι έχουν συνήθως φτάσει σε ένα σημείο όπου μπορούν να κάνουν διάλογο πολύ πιο οργανωμένα και ουσιαστικά, οπότε εκεί παρεμβαίνω πολύ λιγότερο, ίσως ελάχιστα. Ο ρόλος μου τότε είναι περισσότερο συντονιστικός, δηλαδή να δίνω τον λόγο και να φροντίζω να υπάρχει ισορροπία στη συζήτηση.

Προσπαθώ επίσης να αποφεύγω να εκφράζω εξ αρχής τη δική μου άποψη, γιατί δεν θέλω να προκαταβάλω τους εκπαιδευόμενους ή να επηρεάσω τη σκέψη τους. Πολλές φορές στο τέλος της συζήτησης με ρωτούν “εσείς τι πιστεύετε;” και τότε ίσως εκφράσω και τη δική μου θέση, κυρίως αν μου ζητηθεί.

Επίσης, επειδή αναφερθήκατε και στον αναστοχασμό, συχνά μετά το τέλος ενός διαλόγου —ή ακόμη και στο επόμενο μάθημα— προσπαθούμε να κάνουμε μια συνολική αποτίμηση όσων συζητήθηκαν. Δηλαδή, συγκεντρώνουμε τις απόψεις που διατυπώθηκαν, εντοπίζουμε κάποια κοινά σημεία ή συμπεράσματα, ακόμη κι αν δεν υπήρξε πλήρης συμφωνία. Παράλληλα, συζητάμε και για το πώς αισθάνθηκαν οι ίδιοι μέσα στη διαδικασία του διαλόγου ή τι νέες σκέψεις και προβληματισμοί τους δημιουργήθηκαν.

12. Ποιοι εκπαιδευόμενοι συμμετέχουν περισσότερο στον διάλογο; Παρατηρείτε διαφοροποιήσεις;

και

13. Ποιες δυσκολίες έχετε εντοπίσει κατά τη διάρκεια του διαλόγου στην τάξη;

Στις περιπτώσεις εκπαιδευομένων των οποίων η ελληνική γλώσσα δεν είναι μητρική, η συμμετοχή στον διάλογο είναι συνήθως πιο περιορισμένη, ιδιαίτερα όταν δεν γνωρίζουν καλά τη γλώσσα. Πολλές φορές αγωνίζονται πρώτα να καταλάβουν τι λέγεται μέσα στην τάξη και αυτό τους δυσκολεύει να πάρουν τον λόγο.

Θυμάμαι, για παράδειγμα, μία εκπαιδευόμενη από τη Γεωργία, η οποία πέρυσι στην αρχή της χρονιάς δυσκολευόταν πολύ να κατανοήσει τη συζήτηση, παρόλο που ζει πολλά χρόνια στην Ελλάδα και είναι παντρεμένη με Έλληνα. Καταλάβαινε ελάχιστα πράγματα.

Φέτος όμως έχει φτάσει σε σημείο να καταλαβαίνει σχεδόν τα πάντα και να γράφει αρκετά καλά. Παρ' όλα αυτά, ακόμη δυσκολεύεται να πάρει αυθόρμητα τον λόγο μέσα στην τάξη. Για αυτό προσπαθώ συνειδητά να ρωτάω και εκείνους που δεν συμμετέχουν εύκολα, ώστε να νιώσουν ότι έχουν χώρο και δικαίωμα να εκφραστούν.

Δεν θα έλεγα απαραίτητα ότι μιλούν περισσότερο οι γυναίκες, αν και αριθμητικά είναι συνήθως περισσότερες στα τμήματα. Γενικά, περισσότερο συμμετέχουν όσοι έχουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και αισθάνονται πιο σίγουροι για τον εαυτό τους. Γι' αυτό και όταν ένας άνθρωπος που συνήθως δεν μιλούσε παίρνει κάποια στιγμή τον λόγο, αυτό αποτελεί μια πολύ σημαντική ένδειξη ότι αρχίζει να αποκτά μεγαλύτερη σιγουριά και αυτοπεποίθηση.

Και αυτό είναι ουσιαστικά και το ζητούμενο μέσα στην τάξη. Πάντα υπάρχουν κάποιοι που έχουν περισσότερη αυτοπεποίθηση, μιλούν πολύ και κυριαρχούν στη συζήτηση, αλλά και άλλοι που προσπαθούν να “κρυφτούν” πίσω από τους υπόλοιπους και να μη μιλήσουν καθόλου. Εκεί χρειάζεται από τη μία να μπαίνουν κάποια όρια στους πρώτους και από την άλλη να ενθαρρύνονται οι δεύτεροι, ώστε να συμμετέχουν ενεργά και να νιώθουν ασφάλεια μέσα στη μαθησιακή διαδικασία.

14. Πιστεύετε ότι μέσα από αυτές τις διαδικασίες οι εκπαιδευόμενοι οδηγούνται σε αναστοχασμό ή και σε κριτικό στοχασμό;

Έχει συμβεί πολλές φορές εκπαιδευόμενοι να πουν ξεκάθαρα ότι άλλαξαν την άποψή τους ή την οπτική τους για κάποιο θέμα μέσα από μια συζήτηση στην τάξη. Άλλες φορές μπορεί να μην το εκφράσουν άμεσα, αλλά να φαίνεται από τη στάση και τη συμπεριφορά τους.

Θυμάμαι χαρακτηριστικά ένα περιστατικό φέτος, όταν είχα φέρει στην τάξη ένα κείμενο για τη Rosa Parks. Ήταν ένα κείμενο σχετικά με τη γυναίκα που αρνήθηκε να σηκωθεί από τη θέση της στο λεωφορείο στις Ηνωμένες Πολιτείες. Πριν ακόμη ολοκληρώσουμε την ανάγνωση, ένας εκπαιδευόμενος αντέδρασε πολύ έντονα. Άρχισε να φωνάζει και να εκφράζει ακραίες απόψεις για τους μετανάστες. Στην αρχή προσπαθήσαμε, τόσο εγώ όσο και κάποιες εκπαιδευόμενες, να του απαντήσουμε με επιχειρήματα και να γίνει μια συζήτηση. Ωστόσο, εκείνος βρισκόταν σε πολύ μεγάλη ένταση, φώναζε, είχε σηκωθεί όρθιος και ήταν εμφανώς εκτός ελέγχου.

Η κατάσταση εξελίχθηκε σε μεγάλη ένταση και τελικά έφυγε από την τάξη σε έξαλλη κατάσταση. Αργότερα επικοινωνήσε και με άλλον εκπαιδευόμενο συνεχίζοντας να εκφράζει τον θυμό του. Στη συνέχεια παρενέβησαν ο ψυχολόγος του σχολείου και η διευθύντρια και ακολούθησε συζήτηση γύρω από το περιστατικό.

Την επόμενη φορά που ήρθε στο μάθημα, πήρε ο ίδιος τον λόγο μπροστά σε όλους και ζήτησε συγγνώμη για τη συμπεριφορά του. Ανέφερε ότι συχνά δυσκολεύεται να διαχειριστεί τον θυμό του και μοιράστηκε και κάποιες προσωπικές εμπειρίες που τον είχαν επηρεάσει, σχετικές με περιστατικά που είχε βιώσει η οικογένειά του. Από εκεί και πέρα έγινε μια ουσιαστική συζήτηση μέσα στην τάξη, όχι τόσο για τις πολιτικές ή κοινωνικές απόψεις, αλλά κυρίως για τον τρόπο με τον οποίο γίνεται ο διάλογος, πώς εκφράζουμε τη διαφωνία μας και πώς συνυπάρχουμε μέσα σε μια ομάδα.

Οι υπόλοιποι εκπαιδευόμενοι είχαν τρομάξει και θυμώσει ταυτόχρονα. Αισθάνθηκαν ότι προσβλήθηκαν από τον τρόπο με τον οποίο τους μίλησε και ότι υπήρξε μια μορφή λεκτικής βίας μέσα στην τάξη. Παρ' όλα αυτά, μέσα από τη συζήτηση που ακολούθησε, δόθηκε χώρος να εκφραστούν όλες οι πλευρές και να ακουστούν διαφορετικές απόψεις.

Νομίζω ότι από εκεί και πέρα άλλαξε σημαντικά η στάση του συγκεκριμένου εκπαιδευόμενου μέσα στην τάξη. Ίσως όχι απαραίτητα οι αντιλήψεις του συνολικά, αλλά ο τρόπος με τον οποίο διαχειριζόταν τη διαφωνία και συμμετείχε στον διάλογο. Άρχισε να παίρνει τον λόγο πιο ήρεμα, να προσπαθεί να επιχειρηματολογεί και να συμμετέχει πιο ουσιαστικά στη συζήτηση. Και θεωρώ ότι αυτός είναι ένας από τους βασικούς στόχους της διαδικασίας: να μπορούν οι άνθρωποι να διαχειρίζονται τον διάλογο, τη διαφωνία και τη συνύπαρξη με πιο ουσιαστικό και δημοκρατικό τρόπο.

15. Ενθαρρύνετε τη συζήτηση κοινωνικών ζητημάτων ή εμπειριών ζωής στη μαθησιακή διαδικασία; Πώς ανταποκρίνονται οι εκπαιδευόμενοι;

Οι περισσότεροι εκπαιδευόμενοι, από ένα σημείο και μετά όταν νιώσουν μεγαλύτερη ασφάλεια μέσα στην ομάδα, θέλουν πάρα πολύ να εκφράσουν τις προσωπικές τους εμπειρίες. Συνήθως, όταν συζητάμε ένα θέμα, το μυαλό τους πηγαίνει αυτόματα σε αντίστοιχα βιώματα και καταστάσεις που έχουν ζήσει οι ίδιοι. Αυτό όχι μόνο το επιτρέπω, αλλά το θεωρώ και βασικό ζητούμενο της διαδικασίας. Θέλω δηλαδή να μπορούν να συνδέουν το θέμα που επεξεργαζόμαστε με τη δική τους ζωή και τις προσωπικές τους εμπειρίες.

Μέσα από αυτή τη σύνδεση προκύπτει συχνά πολύ ουσιαστικός διάλογος. Οι εκπαιδευόμενοι μοιράζονται βιώματα, τα συζητάμε, τα αναλύουμε και πολλές φορές βλέπουν ότι και άλλοι άνθρωποι έχουν περάσει παρόμοιες καταστάσεις ή έχουν αντίστοιχους προβληματισμούς. Αυτό βοηθά πολύ και στη δημιουργία εμπιστοσύνης και συνοχής μέσα στην ομάδα.

16. Ποιες δυσκολίες ή περιορισμούς αντιμετωπίζετε στην εφαρμογή βιωματικών, συμμετοχικών ή διαλογικών παιδαγωγικών πρακτικών στο πλαίσιο των ΣΔΕ;

Υπάρχουν κάποιες δυσκολίες ή περιορισμοί. Νομίζω ότι το έχω αναφέρει και πριν. Κάποιοι άνθρωποι δύσκολα ανοίγονται και δύσκολα εκτίθενται, οπότε αποφεύγουν να συμμετέχουν σε δραστηριότητες που απαιτούν περισσότερη έκθεση ή προσωπική εμπλοκή. Υπάρχουν επίσης αντιστάσεις σε ορισμένα ζητήματα. Υπάρχουν άνθρωποι που θεωρούν ότι ξέρουν πάντα το σωστό και “κουνάνε το δάχτυλο” στους άλλους, και είναι δύσκολο να βγουν από αυτόν τον ρόλο ή να ακούσουν πραγματικά μια διαφορετική άποψη. Μια άλλη δυσκολία είναι ότι αρκετοί δυσκολεύονται να εστιάσουν στο θέμα που συζητάμε και συχνά “πετάγονται” σε άλλα θέματα, οπότε χρειάζεται συνεχώς να επαναφέρουμε τη συζήτηση. Επίσης, υπάρχει και το θέμα της γλώσσας για κάποιους εκπαιδευόμενους που δεν γνωρίζουν καλά τα ελληνικά και δυσκολεύονται να παρακολουθήσουν ή να συμμετέχουν ενεργά στον διάλογο.

Επίδραση στους ενήλικους εκπαιδευόμενους

1. Παρατηρείτε αλλαγές στην αυτοπεποίθηση ή στην αυτοαντίληψη των εκπαιδευομένων κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους; Σε ποιον/ποιους λόγους πιστεύετε ότι οφείλεται αυτό;

Οι αλλαγές σε αυτό το κομμάτι της αυτοπεποίθησης και της αυτοαντίληψης είναι τεράστιες. Και είναι κάτι πολύ ορατό μέσα στην τάξη. Βλέπεις πραγματικά να αλλάζει η εικόνα που έχουν οι εκπαιδευόμενοι για τον εαυτό τους.

Νομίζω ότι αυτό οφείλεται κυρίως στο ότι, για πρώτη φορά στη ζωή τους, κάποιος τους λέει ότι κάπου τα καταφέρνουν καλά. Και ακόμη κι αν σε κάτι δεν τα καταφέρνουν τόσο καλά, δεν πειράζει, γιατί μπορούν να τα καταφέρνουν κάπου αλλού. Αυτό είναι πολύ

σημαντικό για ανθρώπους που έχουν μεγαλώσει πιστεύοντας ότι “δεν παίρνουν τα γράμματα”.

Επίσης, σημαντικό ρόλο παίζει το ότι βρίσκονται σε ένα ασφαλές περιβάλλον, όπου δεν θα τους κοροϊδέψει κανείς. Κι αν στην αρχή, ιδιαίτερα στον πρώτο κύκλο, υπάρξουν τέτοια φαινόμενα, φροντίζουμε να τα περιορίζουμε και να τα σταματάμε, ώστε να γίνει ξεκάθαρο ότι “λάθος” δεν είναι αυτός που εκφράζεται, αλλά αυτός που κοροϊδεύει ή σχολιάζει.

Άρα, αυτό που τους βοηθά περισσότερο είναι η αποδοχή. Το ότι συνειδητοποιούν πως υπάρχουν και άλλοι άνθρωποι σαν κι αυτούς, ότι δεν τους υποτιμούμε, δεν τους βλέπουμε αφ’ υψηλού και ότι τους ενθαρρύνουμε συνεχώς.

Πολλοί από αυτούς έχουν ακούσει από μικροί, ακόμη και από τους ίδιους τους γονείς τους, ότι “δεν παίρνουν τα γράμματα”, και συχνά αυτός ήταν και ο λόγος που σταμάτησαν το σχολείο. Έχουν λοιπόν εσωτερικεύσει την εικόνα ότι είναι ανίκανοι ή “άχρηστοι”. Όταν όμως αρχίζουν να εκφράζονται, να συμμετέχουν, να λένε τη γνώμη τους και να παίρνουν ένα “μπράβο”, τότε αρχίζει σιγά-σιγά να αλλάζει η εικόνα που έχουν για τον εαυτό τους. Και αυτό είναι πραγματικά πολύ σημαντικό.

2. Έχετε διαπιστώσει ανάπτυξη κριτικής σκέψης ή μεγαλύτερη κοινωνική επίγνωση; Ποιοι παράγοντες ή παιδαγωγικές πρακτικές θεωρείτε ότι συνέβαλαν σε αυτή την εξέλιξη;

Ναι, σε αρκετές περιπτώσεις βλέπεις να αλλάζει γενικότερα η κοινωνική επίγνωση και η στάση των ανθρώπων απέναντι στον εαυτό τους και στη ζωή τους. Δηλαδή, αρχίζουν να εκφράζουν πιο ελεύθερα τη γνώμη τους, να παίρνουν αποφάσεις για τον εαυτό τους, να εξελίσσονται ως άνθρωποι και να κάνουν πράγματα που πριν θεωρούσαν αδύνατα.

Αυτό φαίνεται ακόμη και σε πολύ καθημερινά πράγματα. Επειδή εργάζομαι σε ΣΔΕ στα δυτικά προάστια, υπάρχουν άνθρωποι που κυριολεκτικά δεν φεύγουν ποτέ από τη γειτονιά τους. Έχω, για παράδειγμα, έναν εκπαιδευόμενο άντρα, περίπου 45 ετών, που δεν είχε πάει ποτέ μόνος του στο κέντρο της Αθήνας. Υπάρχουν επίσης γυναίκες που οδηγούν μόνο από το σπίτι στη δουλειά και στο σχολείο, αλλά φοβούνται να κινηθούν σε άλλες περιοχές της Αθήνας ή ακόμη και να χρησιμοποιήσουν το μετρό. Κάποιες φορές υπήρχαν και φόβοι ή στερεότυπα σχετικά με το τι μπορεί να συναντήσουν “έξω”, όπως φόβος απέναντι στους μετανάστες ή στην πόλη γενικότερα.

Σιγά-σιγά όμως αποκτούν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση στο να κινούνται μόνες τους, να δοκιμάζουν καινούργια πράγματα και γενικά να πιστεύουν ότι μπορούν να τα καταφέρουν. Αυτό δεν αφορά μόνο το σχολείο. Το βλέπεις και σε άλλα επίπεδα της ζωής τους, όπως στο να κάνουν μια αίτηση για δουλειά, να πάνε σε μια συνέντευξη ή να διεκδικήσουν κάτι διαφορετικό για τον εαυτό τους.

Αυτό το έχω δει πολλές φορές κυρίως σε γυναίκες που βρίσκονται σε καταπιεστικές σχέσεις ή γάμους, όπου ο σύζυγος όχι μόνο δεν τις ενθαρρύνει να συνεχίσουν το σχολείο, αλλά συχνά τις υποτιμά και τους λέει “δεν είσαι εσύ για αυτά”, “τι τα θέλεις τα γράμματα σε αυτή την ηλικία”. Παρ’ όλα αυτά, πολλές από αυτές αρχίζουν σταδιακά να στέκονται διαφορετικά ακόμη και μέσα στη σχέση τους και να λένε “εγώ θα συνεχίσω”.

Θυμάμαι χαρακτηριστικά μία εκπαιδευόμενη πριν από δύο χρόνια, περίπου 50 ετών, η οποία όταν ήρθε στο σχολείο ήταν τρομερά φοβισμένη. Η μητέρα της την είχε σταματήσει από το σχολείο επειδή πίστευε ότι “οι γυναίκες δεν χρειάζονται γράμματα”, αλλά πρέπει να μάθουν να μαγειρεύουν και να σιδερώνουν. Την πάντρεψαν στα 19 της χρόνια και αργότερα ούτε ο σύζυγός της —παρότι ήταν ο ίδιος καθηγητής φυσικής αγωγής— ήθελε να συνεχίσει εκείνη την εκπαίδευσή της. Η ίδια εργαζόταν ως καθαρίστρια και ουσιαστικά βρήκε μια “καλή δικαιολογία” για να επιστρέψει στο σχολείο.

Ήρθε λοιπόν στο ΣΔΕ πιστεύοντας ότι “δεν το έχει”, ότι δεν θα τα καταφέρει και ότι δεν ξέρει τίποτα. Πολύ γρήγορα όμως φάνηκε ότι το γνωστικό της επίπεδο ήταν εξαιρετικό. Ήταν πολύ καλή στα μαθηματικά, έγραφε και μιλούσε πολύ ωραία στη γλώσσα, είχε κριτική σκέψη και ήταν επίσης πολύ καλή στα αγγλικά.

Σταδιακά άρχισε να αποκτά θάρρος και αυτοπεποίθηση. Έδωσε εξετάσεις για lower πριν ακόμη ολοκληρώσει το ΣΔΕ και το πήρε, συμμετέχοντας σε μια μικρή ομάδα ενισχυτικής διδασκαλίας που είχε οργανώσει η εκπαιδευτρια αγγλικών. Παρόλο που ο σύζυγός της τής έλεγε «τι το θέλεις το lower; καθαρίστρια είσαι», εκείνη πλέον έλεγε ότι θέλει να συνεχίσει στο λύκειο. Εκείνος τη ρωτούσε «τι να το κάνεις το λύκειο αφού καθαρίστρια είσαι; γι’ αυτό πήγες στα ΣΔΕ, για να μονιμοποιηθείς». Εκείνη όμως είχε αρχίσει να κάνει άλλα όνειρα.

Ήθελε να πάει στο ΕΠΑΛ, επειδή της άρεσε η γεωπονία και ήθελε να γίνει κηπουρός. Άρχισε να σκέφτεται «γιατί να μείνω καθαρίστρια αφού μπορώ να κάνω κι άλλα πράγματα;». Και τελικά δεν τον άκουσε. Συνέχισε κανονικά στο ΕΠΑΛ και άρχισε ακόμη και να σκέφτεται το ενδεχόμενο διαζυγίου. Δεν ξέρω αν τελικά το έκανε, γιατί πρόκειται

για πολύ δύσκολες αποφάσεις, ιδιαίτερα και από οικονομική άποψη. Ωστόσο, αυτό που άλλαξε ολοκληρωτικά ήταν η εικόνα που είχε για τον εαυτό της.

Άρχισε να παίρνει αποφάσεις για τη ζωή της, να κάνει πράγματα που ήθελε η ίδια για τον εαυτό της και να το συνειδητοποιεί κιόλας. Μου έλεγε χαρακτηριστικά: «Για πρώτη φορά στη ζωή μου κάνω πράγματα για μένα και όχι για τους άλλους».

3. Πιστεύετε ότι η μαθησιακή εμπειρία στα ΣΔΕ συμβάλλει στην προσωπική και κοινωνική ενδυνάμωση των εκπαιδευόμενων; Θυμάστε κάποια περίπτωση εκπαιδευόμενου που να επιβεβαιώνει την κοινωνική του ενδυνάμωση μέσα από την φοίτησή του σε ΣΔΕ;

Η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης υπάρχει γενικότερα στη φιλοσοφία των ΣΔΕ. Μάλιστα, είναι και ένα από τα στοιχεία που αξιολογούμε, αφού στα ΣΔΕ εφαρμόζεται περιγραφική αξιολόγηση. Όταν γράφουμε την αξιολόγηση ενός εκπαιδευόμενου, αναφερόμαστε συχνά σε ζητήματα όπως το αν έχει αυξηθεί η αυτοπεποίθησή του, αν παίρνει περισσότερο τον λόγο ή αν χρειάζεται ακόμη ενθάρρυνση για να εκφραστεί περισσότερο.

Θέλω να πω ότι είναι ένας πολύ βασικός στόχος για εμάς: να ενισχυθεί η αυτοπεποίθηση του εκπαιδευόμενου και να αλλάξει η στάση που έχει απέναντι στον εαυτό του και τη ζωή του. Δηλαδή, να βλέπεις έναν άνθρωπο σε μια συγκεκριμένη κοινωνική κατάσταση και, μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία, να ενδυναμώνεται συνολικά ο τρόπος με τον οποίο βλέπει τον εαυτό του.

Σε αυτό βοηθά πολύ το γεγονός ότι οι μαθησιακοί στόχοι των ΣΔΕ δεν περιορίζονται μόνο στο γνωστικό επίπεδο. Υπάρχουν εξίσου σημαντικοί στόχοι που σχετίζονται με δεξιότητες, όπως η ανάληψη πρωτοβουλιών, η κοινωνικότητα, η συνεργασία και η αυτονομία. Είναι πράγματα που τα αξιολογούμε ουσιαστικά μέσα στην πορεία του εκπαιδευόμενου.

Για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικές επισκέψεις και οι έξοδοι σε μουσεία ή άλλους χώρους δεν γίνονται μόνο για το γνωστικό τους περιεχόμενο. Στόχος είναι επίσης οι εκπαιδευόμενοι να μάθουν να κινούνται πιο άνετα στην πόλη, να χρησιμοποιούν το μετρό ή το λεωφορείο και να αποκτήσουν μεγαλύτερη αυτονομία στην καθημερινότητά τους.

Θυμάμαι χαρακτηριστικά μια ομάδα εκπαιδευόμενων γυναικών, οι οποίες στην αρχή σχεδόν δεν κυκλοφορούσαν ποτέ μόνες τους στην Αθήνα. Όταν πηγαίναμε σε μουσεία ή σε

επισκέψεις στο κέντρο, χρειάζονταν πολύ αναλυτικές οδηγίες. Μάλιστα, μια φορά που έκλεισε ο σταθμός στο Σύνταγμα και έπρεπε να αλλάξουν γραμμή, χάθηκαν και τελικά γύρισαν πίσω γιατί δεν ήξεραν πώς να διαχειριστούν την κατάσταση. Φέτος όμως έχουν αποκτήσει τόση αυτοπεποίθηση, που βγαίνουν πλέον και μόνες τους τα Σαββατοκύριακα και πηγαίνουν βόλτες στο κέντρο της Αθήνας.

Εξίσου σημαντικός στόχος είναι και η κοινωνικότητα. Πολλοί από αυτούς τους ανθρώπους έχουν τελειώσει μόνο το δημοτικό και έχουν περάσει δεκαετίες χωρίς να βρίσκονται σε έναν χώρο με συνομηλίκους τους, ανθρώπους που βρίσκονται περίπου στην ίδια φάση ζωής. Η δουλειά δεν προσφέρει πάντα τέτοιες δυνατότητες κοινωνικοποίησης, οπότε πολλές φορές ακόμη και η δεξιότητα του να δημιουργούν φιλίες είναι περιορισμένη.

Γι' αυτό είναι πολύ συγκινητικό να βλέπεις να δημιουργούνται παρέες μέσα στο σχολείο, ιδιαίτερα μεταξύ των γυναικών, να βγαίνουν και εκτός σχολείου, να στηρίζουν η μία την άλλη και να αποκτούν σχέσεις που είναι πολύ σημαντικές για τη ζωή τους. Και πολλές φορές αυτή η ενθάρρυνση φαίνεται και μέσα στην τάξη, όταν, για παράδειγμα, η μία σκουντάει την άλλη και της λέει «άντε, πες το, αφού το ξέρεις». Αυτές οι μικρές στιγμές δείχνουν πολύ καθαρά την αλλαγή που έχει συμβεί στην αυτοπεποίθηση και στις σχέσεις τους.

Πριν ολοκληρώσουμε τη συνέντευξη, υπάρχει κάτι που θα θέλατε να προσθέσετε;

Ναι, χρησιμοποιούμε κάποιες πιο βασικές βιωματικές και οπτικοποιημένες τεχνικές κυρίως στην ενισχυτική διδασκαλία και όχι τόσο στο κυρίως μάθημα, γιατί οι περισσότεροι εκπαιδευόμενοι δεν βρίσκονται σε αυτό το επίπεδο. Σε περιπτώσεις όμως ανθρώπων που δεν γνώριζαν καθόλου γραφή και ανάγνωση ή δυσκολεύονταν πολύ με τη γλώσσα, δουλεύαμε αρκετά με κάρτες, εικόνες, αντιστοιχίσεις λέξεων και αντικειμένων, καθώς και με δραστηριότητες αναγνώρισης γραμμάτων και συλλαβών.

Για παράδειγμα, χρησιμοποιούσαμε κάρτες με εικόνες αντικειμένων ή ζώων και οι εκπαιδευόμενοι έπρεπε να τις αντιστοιχίσουν με τη σωστή λέξη ή με τα αντίστοιχα γράμματα και τις συλλαβές. Κάποιες φορές δουλεύαμε και με λέξεις κομμένες σε συλλαβές ή με ασκήσεις όπου συνέδεαν την εικόνα με τη γραπτή μορφή της λέξης, ώστε να αρχίσουν σταδιακά να αναγνωρίζουν λέξεις και ήχους.

Μου έχει τύχει, στα χρόνια που εργάζομαι στα ΣΔΕ, δύο φορές να έχω εκπαιδευόμενους που δεν γνώριζαν καθόλου γραφή και ανάγνωση — πιθανόν υπήρχε και κάποια μορφή νοητικής στέρησης — και τότε χρησιμοποιήσαμε αντίστοιχες μεθόδους. Επίσης, είχαμε και δύο πρόσφυγες γυναίκες από τη Σομαλία που δεν γνώριζαν ελληνικά, οπότε εκεί χρειάστηκε να αξιοποιήσουμε πολύ περισσότερο εικόνες, κάρτες και απλές δραστηριότητες κατανόησης και αντιστοίχισης.

Συζητάμε συχνά κοινωνικά και πολιτικά ζητήματα μέσα στο μάθημα. Ακόμη και στον γλωσσικό γραμματισμό προσπαθώ πάντα να βρίσκω αφορμές για τέτοιες συζητήσεις. Για παράδειγμα, τώρα με αφορμή την 8η Μαρτίου, στον δεύτερο κύκλο συζητήσαμε για τη σεξουαλική παρενόχληση στην εργασία και έγινε μια πολύ ενδιαφέρουσα κουβέντα.

Στον πρώτο κύκλο κάναμε ένα κείμενο για τις ψυχοκόρες, δηλαδή για τις υπηρέτριες. Επέλεξα αυτό το θέμα γιατί αισθάνομαι ότι είναι πιο κοντά στις γυναίκες αυτές από το να ξεκινήσεις μια συζήτηση, για παράδειγμα, για τις γυναίκες που αγωνίστηκαν για το δικαίωμα ψήφου. Το να μιλήσεις για τις υπηρέτριες είναι κάτι που μπορούν να το συναισθανθούν πιο άμεσα.

Δεν χρησιμοποιήσαμε τη σειρά «Ψυχοκόρες», αν και σχεδόν όλες την είχαν δει. Δουλέψαμε με ένα κείμενο, μια μαρτυρία μιας τέτοιας γυναίκας, που περιέγραφε την καθημερινότητά της. Μετά είδαμε και ένα απόσπασμα από ελληνικές ταινίες που παρουσιάζουν τις υπηρέτριες, ώστε να δούμε τις διαφορετικές οπτικές. Οι ταινίες τις παρουσίαζαν περισσότερο με έναν υποτιμητικό τρόπο, ενώ η μαρτυρία της γυναίκας έδινε μια τελείως διαφορετική οπτική γωνία.

Γενικά συζητάμε τέτοια θέματα. Επειδή η ιστορία είναι κάτι που με ενδιαφέρει πολύ και δεν μπορώ να τη διδάσκω πάντα, προσπαθώ να βρίσκω ευκαιρίες να συζητάμε ιστορικά θέματα και να τα συνδέουμε με το σήμερα. Όπως είπα και πριν, συζητάμε επίσης θέματα bullying, ανισοτήτων και γενικότερα ζητήματα που ενδιαφέρουν πολύ τους ίδιους τους εκπαιδευόμενους.

Παράρτημα Δ: Δεύτερη Συνέντευξη

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΙΑΖΟΜΕΝΗ Νο 5

Δημογραφικά και Επαγγελματικά Στοιχεία

- **Φύλο:** Γυναίκα
- **Ηλικιακή ομάδα:** 46-55
- **Βασικός τίτλος σπουδών:** Πτυχίο Φυσικής
- **Μεταπτυχιακές σπουδές (αν υπάρχουν):** Φυσικοχημεία: Πυρηνικός μαγνητικός συντονισμός
- **Ποιο γνωστικό αντικείμενο διδάσκεται στα ΣΔΕ:** Επιστημονικός Γραμματισμός
- **Έτη συνολικής διδακτικής εμπειρίας:** 25 χρόνια
- **Έτη εμπειρίας σε Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας:** 11 χρόνια
- **Έχετε επιμορφωθεί στην εκπαίδευση ενηλίκων;** Ναι
- **Αν ναι, σε ποιο πλαίσιο;**
 - ✓ Σεμινάρια επιμόρφωσης εκπαιδευτικών σε θέματα ΣΔΕ
 - ✓ Σεμινάρια επιμόρφωσης εκπαιδευτικών σε θέματα εκπαίδευσης ενηλίκων
 - ✓ Σεμινάρια επιμόρφωσης στο αντικείμενο μου
- **Στο πλαίσιο των σπουδών ή των επιμορφώσεών σας έχετε έρθει σε επαφή με:**
 - Παιδαγωγική Montessori;** Ναι
 - Κριτική παιδαγωγική / Freire;** Ναι

Εισαγωγικές ερωτήσεις

1. Πώς θα χαρακτηρίζατε το προφίλ και τις μαθησιακές ανάγκες των ενήλικων εκπαιδευομένων σας;

Οι εκπαιδευόμενοι στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας συγκροτούν ένα ανομοιογενές μαθησιακό σύνολο, με διαφοροποιήσεις ως προς την ηλικία, το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο, το μορφωτικό επίπεδο και τις εκπαιδευτικές εμπειρίες. Συχνά πρόκειται για άτομα που έχουν βιώσει σχολική αποτυχία ή πρόωγη διακοπή της φοίτησης, γεγονός που επηρεάζει τη στάση τους απέναντι στη μάθηση και τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Οι μαθησιακές τους ανάγκες εστιάζουν τόσο στην απόκτηση βασικών γνώσεων και δεξιοτήτων όσο και στην ανάπτυξη οριζόντιων δεξιοτήτων, όπως η κριτική σκέψη, η επικοινωνία και η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων. Στο πλαίσιο αυτό, αναδεικνύεται η σημασία βιωματικών και μαθητοκεντρικών προσεγγίσεων, καθώς και η σύνδεση της γνώσης με τα βιώματα και τις πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευομένων.

Υπό το πρίσμα της κριτικής παιδαγωγικής του Freire, οι εκπαιδευόμενοι δεν αντιμετωπίζονται ως παθητικοί δέκτες γνώσης, αλλά ως ενεργά υποκείμενα της μαθησιακής διαδικασίας, με εμπειρίες και κοινωνικά βιώματα που αποτελούν αφετηρία για τον αναστοχασμό και τη νοηματοδότηση της γνώσης. Η εκπαιδευτική διαδικασία αποκτά διαλογικό χαρακτήρα, ενισχύοντας τη συνειδητοποίηση και την ενεργό συμμετοχή.

Παράλληλα, καθίσταται αναγκαία η διαμόρφωση ενός υποστηρικτικού και ενδυναμωτικού μαθησιακού περιβάλλοντος, το οποίο λαμβάνει υπόψη τα πιθανά μαθησιακά κενά, τις ανασφάλειες και τις αναστολές των εκπαιδευομένων, ενισχύοντας την αυτοεκτίμηση και προάγοντας τη μαθησιακή αυτενέργεια μέσω ευέλικτων και διαφοροποιημένων διδακτικών πρακτικών.

2. Θα μπορούσατε να μας περιγράψετε συνοπτικά την εμπειρία σας ως διδάσκων/ουσα στα ΣΔΕ;

Η εμπειρία μου στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας χαρακτηρίζεται από τη διαρκή αλληλεπίδραση με ένα πολυποίκιλο και απαιτητικό μαθησιακό κοινό, το οποίο φέρει διαφορετικά εκπαιδευτικά και κοινωνικά βιώματα. Η διδασκαλία στο πλαίσιο των ΣΔΕ υπερβαίνει τη συμβατική μετάδοση γνώσεων και εστιάζει στη δημιουργία ενός υποστηρικτικού, συμμετοχικού και διαλογικού μαθησιακού περιβάλλοντος.

Κατά τη διάρκεια της διδακτικής μου πορείας, έχω διαπιστώσει τη σημασία της ευελιξίας στη διδακτική προσέγγιση, της αξιοποίησης βιωματικών μεθόδων και της σύνδεσης της γνώσης με την καθημερινή εμπειρία των εκπαιδευομένων. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και της ενεργού συμμετοχής, καθώς πολλοί εκπαιδευόμενοι επιστρέφουν στην εκπαίδευση με επιφυλάξεις ή αρνητικές προηγούμενες εμπειρίες.

Συνολικά, η διδασκαλία στα ΣΔΕ αποτελεί μια απαιτητική αλλά ιδιαίτερα ουσιαστική παιδαγωγική διαδικασία, η οποία συμβάλλει όχι μόνο στη γνωστική ανάπτυξη των εκπαιδευομένων, αλλά και στην προσωπική τους ενδυνάμωση και κοινωνική ένταξη.

Ρόλος της εκπαίδευσης & κοινωνικός μετασχηματισμός

1. Πιστεύετε ότι η εκπαίδευση στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας μπορεί να συμβάλει σε μορφές κοινωνικής αλλαγής; Με ποιους τρόπους;

Η εκπαίδευση στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά σε μορφές κοινωνικής αλλαγής, καθώς απευθύνεται σε ενήλικους που έχουν βιώσει εκπαιδευτικό και, συχνά, κοινωνικό αποκλεισμό. Μέσω της επανένταξής τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, ενισχύεται η ισότητα ευκαιριών και προάγεται η κοινωνική συνοχή.

Σε γνωστικό επίπεδο, η απόκτηση βασικών γνώσεων και δεξιοτήτων συμβάλλει στη βελτίωση των επαγγελματικών προοπτικών των εκπαιδευομένων, διευκολύνοντας την ένταξή τους στην αγορά εργασίας. Παράλληλα, η ανάπτυξη οριζόντιων δεξιοτήτων, όπως η κριτική σκέψη, η επικοινωνία και η συνεργασία, ενισχύει την ενεργό συμμετοχή τους στην κοινωνική και πολιτική ζωή.

Υπό το πρίσμα της κριτικής παιδαγωγικής του Freire, τα ΣΔΕ μπορούν να λειτουργήσουν ως χώροι ενδυνάμωσης και συνειδητοποίησης, όπου οι εκπαιδευόμενοι αποκτούν τη δυνατότητα να αναστοχάζονται τις κοινωνικές συνθήκες και να διεκδικούν ενεργό ρόλο στη διαμόρφωσή τους. Η διαλογική και συμμετοχική φύση της εκπαιδευτικής διαδικασίας ενισχύει τη φωνή των εκπαιδευομένων και συμβάλλει στη διαμόρφωση πιο δημοκρατικών και συμπεριληπτικών κοινωνικών πρακτικών.

Συνεπώς, η συμβολή των ΣΔΕ στην κοινωνική αλλαγή δεν περιορίζεται στη μετάδοση γνώσεων, αλλά επεκτείνεται στην προσωπική ενδυνάμωση, την κοινωνική ένταξη και την καλλιέργεια ενεργών και συνειδητοποιημένων πολιτών.

2. Πόσο σημαντικό θεωρείτε τον διάλογο, τη συμμετοχή και την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης στη μαθησιακή διαδικασία;

Ο διάλογος, η ενεργός συμμετοχή και η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης αποτελούν θεμελιώδεις άξονες της μαθησιακής διαδικασίας στην εκπαίδευση ενηλίκων και,

ειδικότερα, στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Η σημασία τους είναι καθοριστική, καθώς συνδέονται άμεσα με τη φύση και τις ανάγκες των ενήλικων εκπαιδευομένων.

Ο διάλογος λειτουργεί ως βασικό παιδαγωγικό εργαλείο, προάγοντας τη διαπραγμάτευση νοημάτων και τη συν-οικοδόμηση της γνώσης. Η ενεργός συμμετοχή ενισχύει την εμπλοκή των εκπαιδευομένων, αξιοποιεί τις εμπειρίες τους και συμβάλλει στη μετατροπή τους από παθητικούς δέκτες σε ενεργά υποκείμενα της μάθησης.

Παράλληλα, η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης επιτρέπει στους εκπαιδευομένους να αναστοχάζονται πάνω στις εμπειρίες τους, να αμφισβητούν στερεότυπα και να ερμηνεύουν κριτικά την κοινωνική πραγματικότητα. Στο πλαίσιο της κριτικής παιδαγωγικής του Freire, ο διάλογος και η κριτική σκέψη συνδέονται άμεσα με τη διαδικασία της συνειδητοποίησης ενισχύοντας την ικανότητα των εκπαιδευομένων να δρουν ως ενεργοί και υπεύθυνοι πολίτες.

Επομένως, τα στοιχεία αυτά δεν αποτελούν απλώς συμπληρωματικές διδακτικές πρακτικές, αλλά συνιστούν βασικές προϋποθέσεις για μια ουσιαστική, δημοκρατική και μετασχηματιστική μαθησιακή διαδικασία.

3. Πόσο σημαντική θεωρείτε την ενίσχυση της αυτονομίας και της αυτενέργειας των εκπαιδευομένων;

Η ενίσχυση της αυτονομίας και της αυτενέργειας των εκπαιδευομένων αποτελεί κεντρική επιδίωξη της εκπαίδευσης ενηλίκων και ιδιαίτερα των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας. Η σημασία της είναι ιδιαίτερα αυξημένη, καθώς οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι καλούνται να αναπτύξουν την ικανότητα να διαχειρίζονται οι ίδιοι τη μαθησιακή τους πορεία και να αναλαμβάνουν ενεργό ρόλο στη διαδικασία μάθησης.

Η καλλιέργεια της αυτονομίας συνδέεται με την ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτορρύθμισης, λήψης αποφάσεων και υπευθυνότητας, ενώ η αυτενέργεια ενισχύει την πρωτοβουλία, τη διερεύνηση και τη δημιουργική εμπλοκή με το μαθησιακό αντικείμενο. Μέσα από κατάλληλες διδακτικές πρακτικές, όπως η διαφοροποιημένη διδασκαλία και οι βιωματικές δραστηριότητες, οι εκπαιδευόμενοι ενθαρρύνονται να οικοδομούν ενεργά τη γνώση και να αξιοποιούν τις προσωπικές τους εμπειρίες.

Υπό το πρίσμα της κριτικής παιδαγωγικής, η ανάπτυξη της αυτονομίας και της αυτενέργειας συνδέεται με τη δυνατότητα των εκπαιδευομένων να αναστοχάζονται κριτικά και να δρουν συνειδητά μέσα στο κοινωνικό τους πλαίσιο. Η εκπαιδευτική διαδικασία,

επομένως, δεν περιορίζεται στην απόκτηση γνώσεων, αλλά συμβάλλει στη διαμόρφωση αυτόνομων, υπεύθυνων και ενεργών υποκειμένων.

Συνεπώς, η ενίσχυση της αυτονομίας και της αυτενέργειας δεν αποτελεί απλώς μια παιδαγωγική επιλογή, αλλά βασική προϋπόθεση για μια ουσιαστική και μετασχηματιστική μαθησιακή εμπειρία.

Εφαρμογή αρχών Montessori & Freire στα ΣΔΕ

1. Πώς αντιλαμβάνεστε τον ρόλο της εκπαίδευσης ενηλίκων σε σχέση με την προσωπική ανάπτυξη και τον κοινωνικό μετασχηματισμό των εκπαιδευομένων;

Η εκπαίδευση ενηλίκων διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο τόσο στην προσωπική ανάπτυξη όσο και στον κοινωνικό μετασχηματισμό των εκπαιδευομένων, καθώς συνδέεται άμεσα με τις εμπειρίες, τις ανάγκες και τις προοπτικές τους ως ενεργών μελών της κοινωνίας.

Σε επίπεδο προσωπικής ανάπτυξης, συμβάλλει στην ενίσχυση της αυτογνωσίας, της αυτοεκτίμησης και της αυτοπεποίθησης, ιδιαίτερα σε άτομα που έχουν βιώσει εκπαιδευτικό αποκλεισμό ή αρνητικές σχολικές εμπειρίες. Παράλληλα, ενισχύει την ανάπτυξη γνωστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων, όπως η κριτική σκέψη, η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων και η αυτορρύθμιση της μάθησης, προάγοντας τη δια βίου μάθηση.

Σε κοινωνικό επίπεδο, η εκπαίδευση ενηλίκων λειτουργεί ως μηχανισμός ενδυνάμωσης και κοινωνικής ένταξης, διευκολύνοντας τη συμμετοχή των εκπαιδευομένων στην επαγγελματική, κοινωνική και πολιτική ζωή. Υπό το πρίσμα της κριτικής παιδαγωγικής του Freire, η εκπαιδευτική διαδικασία αποκτά μετασχηματιστικό χαρακτήρα, καθώς οι εκπαιδευόμενοι ενθαρρύνονται να αναστοχάζονται κριτικά τις κοινωνικές δομές και να αναπτύσσουν συνείδηση της θέσης τους σε αυτές (conscientization).

Μέσα από διαλογικές και συμμετοχικές πρακτικές, η μάθηση μετατρέπεται σε διαδικασία νοηματοδότησης της εμπειρίας και ενδυνάμωσης, οδηγώντας όχι μόνο σε ατομική εξέλιξη αλλά και σε δυνατότητα ενεργού παρέμβασης στην κοινωνική πραγματικότητα. Συνεπώς, η εκπαίδευση ενηλίκων δεν περιορίζεται σε γνωστικού τύπου στόχους, αλλά συμβάλλει ουσιαστικά στη διαμόρφωση συνειδητοποιημένων, αυτόνομων και κοινωνικά ενεργών πολιτών.

2. Υπάρχουν στοιχεία στη διδασκαλία σας που ενισχύουν τη βιωματική μάθηση ή την αυτενέργεια των εκπαιδευομένων; Μπορείτε να δώσετε συγκεκριμένα παραδείγματα;

Στη διδακτική μου πρακτική επιδιώκω συστηματικά την ενίσχυση της βιωματικής μάθησης και της αυτενέργειας των εκπαιδευομένων, αναγνωρίζοντας τη σημασία της ενεργού εμπλοκής τους στη μαθησιακή διαδικασία, ιδιαίτερα στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων.

Συγκεκριμένα, αξιοποιώ δραστηριότητες που συνδέουν τη διδακτέα ύλη με εμπειρίες της καθημερινής ζωής. Για παράδειγμα, στο μάθημα των Φυσικών Επιστημών, ενθαρρύνω τους εκπαιδευομένους να διερευνούν φαινόμενα που σχετίζονται με την καθημερινότητά τους (όπως η ενέργεια, η θερμότητα ή οι εφαρμογές της χημείας στην οικιακή ζωή), μέσα από συζήτηση, διατύπωση υποθέσεων και επίλυση απλών προβλημάτων.

Παράλληλα, εφαρμόζω ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες, κατά τις οποίες οι εκπαιδευόμενοι εργάζονται σε μικρές ομάδες για την επεξεργασία θεμάτων, την αναζήτηση πληροφοριών και την παρουσίαση των αποτελεσμάτων τους. Με τον τρόπο αυτό ενισχύεται η αυτενέργεια, η πρωτοβουλία και η υπευθυνότητα, ενώ παράλληλα καλλιεργούνται δεξιότητες επικοινωνίας και συνεργασίας.

Επιπλέον, ενθαρρύνω τον διάλογο και τον αναστοχασμό, ζητώντας από τους εκπαιδευομένους να συνδέουν τις νέες γνώσεις με προηγούμενες εμπειρίες και να εκφράζουν τις απόψεις τους. Η προσέγγιση αυτή συνάδει με τις αρχές της βιωματικής και κριτικής μάθησης, όπου ο εκπαιδευόμενος αναλαμβάνει ενεργό ρόλο στη διαμόρφωση της γνώσης.

Συνολικά, μέσα από τέτοιου είδους πρακτικές επιδιώκεται η μετατόπιση από μια δασκαλοκεντρική σε μια μαθητοκεντρική προσέγγιση, η οποία ενισχύει την ενεργό συμμετοχή, τη βιωματική κατανόηση και την ανάπτυξη της αυτενέργειας των εκπαιδευομένων.

3. Με ποιους τρόπους ενισχύετε την αυτονομία και την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευομένων στη μαθησιακή διαδικασία;

Η ενίσχυση της αυτονομίας και της ενεργού συμμετοχής των εκπαιδευομένων αποτελεί βασική επιδίωξη της διδακτικής μου πρακτικής, ιδιαίτερα στο πλαίσιο της

εκπαίδευσης ενηλίκων, όπου οι εκπαιδευόμενοι διαθέτουν ήδη σημαντικές εμπειρίες ζωής και διαφοροποιημένες μαθησιακές ανάγκες.

Προς αυτή την κατεύθυνση, εφαρμόζω μαθητοκεντρικές και συμμετοχικές διδακτικές προσεγγίσεις, δίνοντας έμφαση στη συνεργατική μάθηση μέσω ομαδοσυνεργατικών δραστηριοτήτων, όπου οι εκπαιδευόμενοι αναλαμβάνουν ρόλους, μοιράζονται ευθύνες και συμβάλλουν από κοινού στην επεξεργασία και παρουσίαση γνωστικών αντικειμένων. Με τον τρόπο αυτό ενισχύεται η αίσθηση ευθύνης και η ενεργός εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία.

Παράλληλα, ενθαρρύνω τη διερευνητική μάθηση, παρέχοντας ερεθίσματα και ανοικτά ερωτήματα που οδηγούν τους εκπαιδευόμενους στην αναζήτηση πληροφοριών, στην επεξεργασία δεδομένων και στη διατύπωση συμπερασμάτων. Η πρακτική αυτή ενισχύει την αυτενέργεια και την ικανότητα αυτόνομης μάθησης.

Ιδιαίτερη σημασία δίνεται επίσης στον διάλογο και στην ανταλλαγή απόψεων μέσα στην τάξη, καθώς οι εκπαιδευόμενοι ενθαρρύνονται να εκφράζουν τις εμπειρίες και τις ιδέες τους, να επιχειρηματολογούν και να συμμετέχουν ενεργά στη διαμόρφωση της μαθησιακής πορείας.

Τέλος, η παροχή επιλογών ως προς τον τρόπο προσέγγισης δραστηριοτήτων και η σύνδεση της ύλης με βιωματικά και καθημερινά παραδείγματα συμβάλλουν στην ενίσχυση της αυτονομίας, καθιστώντας τη μάθηση πιο ουσιαστική και προσωπικά νοηματοδοτημένη. Συνολικά, οι παραπάνω πρακτικές στοχεύουν στη μετάβαση από μια παθητική σε μια ενεργητική και συμμετοχική μαθησιακή εμπειρία.

4. Ποια εποπτικά μέσα ή εκπαιδευτικά εργαλεία χρησιμοποιείτε στη διδασκαλία σας;

- **Με ποιον τρόπο θεωρείτε ότι συμβάλλουν (ή όχι) στη βιωματική μάθηση και την ενεργό συμμετοχή;**
- **Υπάρχουν περιορισμοί στη χρήση τους;**

Στη διδακτική μου πρακτική αξιοποιώ συνδυασμό συμβατικών και ψηφιακών εποπτικών μέσων, με στόχο την ενίσχυση της κατανόησης, της βιωματικής εμπλοκής και της ενεργού συμμετοχής των εκπαιδευομένων.

Συγκεκριμένα, χρησιμοποιώ έντυπο εκπαιδευτικό υλικό, πίνακα, παρουσιάσεις πολυμέσων (PowerPoint), εκπαιδευτικά βίντεο, κάρτες εκτυπωμένες αλλά και ηλεκτρονικές

καθώς και ψηφιακές πηγές και διαδραστικά εργαλεία, ανάλογα με το γνωστικό αντικείμενο και τις ανάγκες της τάξης. Επιπλέον, αξιοποιώ το εκπαιδευτικό παιχνίδι Kahoot, το οποίο ενισχύει τη συμμετοχή, τη διάδραση και το ενδιαφέρον των εκπαιδευομένων μέσω μιας πιο παιγνιώδους και ευχάριστης μορφής αξιολόγησης και ανατροφοδότησης.

Παράλληλα, εντάσσω στη διδασκαλία μου δικά μου εκπαιδευτικά σενάρια, συχνά διατυπωμένα με χιουμοριστικό και οικείο τρόπο, τα οποία στοχεύουν στην προσέγγιση των γνωστικών εννοιών μέσα από πιο άμεσες και βιωματικές καταστάσεις. Με αυτόν τον τρόπο επιδιώκεται η σύνδεση της θεωρίας με την καθημερινή εμπειρία των εκπαιδευομένων, καθώς και η αύξηση της εμπλοκής τους στη μαθησιακή διαδικασία. Επίσης, αξιοποιώ τη μελέτη περίπτωσης (case study), η οποία επιτρέπει την ανάλυση ρεαλιστικών ή προσομοιωμένων καταστάσεων και ενισχύει την κριτική σκέψη, τη συνεργασία και την επίλυση προβλημάτων.

Τα εποπτικά μέσα και τα εκπαιδευτικά εργαλεία συμβάλλουν ουσιαστικά στη βιωματική μάθηση, καθώς καθιστούν τη διδασκαλία πιο παραστατική, πολυτροπική και προσιτή, ιδιαίτερα σε εκπαιδευόμενους με ετερογενές μαθησιακό υπόβαθρο. Παράλληλα, ενισχύουν την ενεργό συμμετοχή, καθώς κινητοποιούν το ενδιαφέρον και προσφέρουν ευκαιρίες για αλληλεπίδραση και συνεργασία.

Ωστόσο, η χρήση τους συνοδεύεται από ορισμένους περιορισμούς, όπως η διαφοροποιημένη εξοικείωση των εκπαιδευομένων με τις ψηφιακές τεχνολογίες, οι υλικοτεχνικές ελλείψεις και η ανάγκη για προσεκτικό παιδαγωγικό σχεδιασμό, ώστε να εξυπηρετούνται οι μαθησιακοί στόχοι και να μην αποπροσανατολίζεται η εκπαιδευτική διαδικασία.

Συνολικά, η συνδυαστική αξιοποίηση συμβατικών και σύγχρονων εκπαιδευτικών εργαλείων συμβάλλει καθοριστικά στην ενίσχυση της βιωματικής, ενεργητικής και ουσιαστικής μάθησης.

5. Ποια κριτήρια λαμβάνετε υπόψη κατά την επιλογή των εποπτικών μέσων και εκπαιδευτικών εργαλείων που χρησιμοποιείτε στην τάξη;

Κατά την επιλογή των εποπτικών μέσων και εκπαιδευτικών εργαλείων στη διδακτική μου πρακτική, λαμβάνω υπόψη ένα σύνολο παιδαγωγικών, μαθησιακών και πρακτικών κριτηρίων, με βασικό στόχο την αποτελεσματική υποστήριξη της μαθησιακής διαδικασίας και την ενεργό εμπλοκή των εκπαιδευομένων.

Καταρχάς, σημαντικό κριτήριο αποτελεί η συμβατότητα των μέσων με τους μαθησιακούς στόχους και το περιεχόμενο του μαθήματος, ώστε τα επιλεγόμενα εργαλεία να λειτουργούν υποστηρικτικά και όχι αποσπασματικά. Παράλληλα, δίνεται έμφαση στην παιδαγωγική καταλληλότητα, δηλαδή στον βαθμό στον οποίο τα μέσα συμβάλλουν στη βιωματική μάθηση, την κατανόηση εννοιών και την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης.

Εξίσου σημαντική είναι η προσαρμογή στις ανάγκες και τα χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευομένων, λαμβάνοντας υπόψη το ετερογενές γνωστικό υπόβαθρο, τις εμπειρίες τους, καθώς και πιθανές δυσκολίες εξοικείωσης με τις ψηφιακές τεχνολογίες. Για τον λόγο αυτό επιλέγονται εργαλεία που είναι προσβάσιμα, κατανοητά και ενισχύουν τη συμμετοχή όλων.

Επιπλέον, κριτήριο αποτελεί ο βαθμός ενεργοποίησης και συμμετοχής που προκαλούν τα μέσα αυτά, καθώς προτιμώνται πρακτικές που ενισχύουν την αλληλεπίδραση, τη συνεργασία και την αυτενέργεια των εκπαιδευομένων, όπως διαδραστικά εργαλεία, ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες και παιχνίδια μάθησης.

Τέλος, συνεκτιμώνται οι υλικοτεχνικές συνθήκες και η εφικτότητα εφαρμογής τους μέσα στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο, ώστε τα μέσα να μπορούν να αξιοποιηθούν ουσιαστικά και με συνέπεια. Συνολικά, η επιλογή των εποπτικών μέσων βασίζεται σε μια ισορροπία μεταξύ παιδαγωγικής αξίας, προσβασιμότητας και αποτελεσματικότητας.

6. Συνδέονται με τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα ή τις εμπειρίες των ενήλικων εκπαιδευομένων;

Η επιλογή και αξιοποίηση των εποπτικών μέσων και εκπαιδευτικών εργαλείων στη διδακτική μου πρακτική επιδιώκει συστηματικά τη σύνδεσή τους με τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες των ενήλικων εκπαιδευομένων. Η προσέγγιση αυτή θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων, καθώς οι εκπαιδευόμενοι προσέρχονται στη μαθησιακή διαδικασία με ήδη διαμορφωμένο εμπειρικό υπόβαθρο.

Συγκεκριμένα, επιδιώκεται η ενσωμάτωση θεματικών και δραστηριοτήτων που σχετίζονται με την καθημερινή ζωή, την επαγγελματική εμπειρία και τα προσωπικά ενδιαφέροντα των εκπαιδευομένων, ώστε η γνώση να καθίσταται λειτουργική και νοηματοδοτημένη. Μέσα από τη σύνδεση της διδακτέας ύλης με πραγματικές καταστάσεις, ενισχύεται το ενδιαφέρον και η ενεργός συμμετοχή τους.

Παράλληλα, η αξιοποίηση βιωματικών μεθόδων, όπως η μελέτη περίπτωσης, τα εκπαιδευτικά σενάρια και οι ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες, επιτρέπει στους εκπαιδευόμενους να αξιοποιούν τις εμπειρίες τους ως πηγή μάθησης και να συμβάλλουν ενεργά στην οικοδόμηση της γνώσης. Η χρήση διαδραστικών εργαλείων, όπως το Kahoot, λειτουργεί επίσης ενισχυτικά, καθώς ανταποκρίνεται στην ανάγκη για πιο συμμετοχικές και ευχάριστες μορφές μάθησης.

Υπό το πρίσμα της εκπαίδευσης ενηλίκων, η σύνδεση της διδασκαλίας με τις εμπειρίες των εκπαιδευομένων συμβάλλει στην ενίσχυση της αυτενέργειας, της κριτικής σκέψης και της ουσιαστικής εμπλοκής τους στη μαθησιακή διαδικασία, καθιστώντας τη μάθηση πιο αποτελεσματική και προσωπικά σημαντική.

7. Σε ποιον βαθμό τα εποπτικά μέσα που χρησιμοποιείτε επιτρέπουν στους εκπαιδευομένους να διερευνούν, να πειραματίζονται ή να εργάζονται αυτόνομα;

Τα εποπτικά μέσα που αξιοποιώ στη διδακτική πράξη συμβάλλουν σε σημαντικό βαθμό στην ενίσχυση της διερευνητικής, πειραματικής και αυτόνομης μάθησης των εκπαιδευομένων, αν και ο βαθμός αυτός διαφοροποιείται ανάλογα με το είδος του εργαλείου και το γνωστικό αντικείμενο.

Ειδικότερα, η χρήση διαδραστικών εργαλείων και ψηφιακών εφαρμογών επιτρέπει στους εκπαιδευομένους να συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία μέσω άμεσης ανατροφοδότησης, διερεύνησης εννοιών και επίλυσης προβλημάτων. Το εκπαιδευτικό παιχνίδι Kahoot, για παράδειγμα, συμβάλλει στην ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος και στην ενίσχυση της συμμετοχής, ενώ παράλληλα λειτουργεί ως αφορμή για επανάληψη και αυτοαξιολόγηση.

Παράλληλα, η αξιοποίηση εκπαιδευτικών σεναρίων και μελετών περίπτωσης ενισχύει τη διερευνητική μάθηση, καθώς οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να αναλύσουν ρεαλιστικές καταστάσεις, να διατυπώσουν υποθέσεις και να προτείνουν λύσεις. Μέσα από αυτές τις διαδικασίες καλλιεργείται η κριτική σκέψη, η συνεργασία και η ικανότητα λήψης αποφάσεων.

Επιπλέον, οι ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες δημιουργούν συνθήκες για αυτενέργεια και αυτονομία, καθώς οι εκπαιδευόμενοι αναλαμβάνουν ενεργό ρόλο στην αναζήτηση πληροφοριών, στην επεξεργασία δεδομένων και στην παρουσίαση

αποτελεσμάτων, με τον εκπαιδευτικό να λειτουργεί περισσότερο ως εμπυχωτής και καθοδηγητής.

Συνολικά, τα εποπτικά μέσα που χρησιμοποιούνται δεν περιορίζονται στη μεταβίβαση γνώσης, αλλά λειτουργούν υποστηρικτικά σε μαθησιακές διαδικασίες διερεύνησης, πειραματισμού και αυτόνομης δράσης, συμβάλλοντας σε μια πιο ενεργητική και συμμετοχική εκπαιδευτική εμπειρία.

8. Θεωρείτε ότι η χρήση συγκεκριμένων εποπτικών μέσων συμβάλλει στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης ή της αυτονομίας των εκπαιδευομένων; Μπορείτε να αναφέρετε ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα;

Η χρήση συγκεκριμένων εποπτικών μέσων μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της αυτονομίας των εκπαιδευομένων, ιδίως όταν αυτά εντάσσονται σε κατάλληλα σχεδιασμένες μαθησιακές δραστηριότητες και δεν λειτουργούν απλώς ως μέσα παρουσίασης πληροφορίας.

Τα διαδραστικά εργαλεία, οι μελέτες περίπτωσης και τα εκπαιδευτικά σενάρια, για παράδειγμα, ενισχύουν τη δυνατότητα των εκπαιδευομένων να αναλύουν δεδομένα, να αξιολογούν καταστάσεις, να διατυπώνουν υποθέσεις και να προτείνουν λύσεις. Με τον τρόπο αυτό μετατοπίζεται η μαθησιακή διαδικασία από την απλή απομνημόνευση στη διερευνητική και κριτική προσέγγιση της γνώσης, ενισχύοντας παράλληλα την αυτενέργεια.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η αξιοποίηση μελέτης περίπτωσης στο μάθημα των Φυσικών Επιστημών, όπου οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να εξετάσουν ένα καθημερινό πρόβλημα (π.χ. κατανάλωση ενέργειας στο σπίτι ή περιβαλλοντικές επιπτώσεις μιας πρακτικής). Οι εκπαιδευόμενοι εργάζονται σε ομάδες, συλλέγουν πληροφορίες, συζητούν εναλλακτικές λύσεις και καταλήγουν σε τεκμηριωμένα συμπεράσματα. Στη διαδικασία αυτή ο εκπαιδευτικός λειτουργεί καθοδηγητικά, ενώ οι ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι αναλαμβάνουν ενεργό ρόλο στη διερεύνηση και στη λήψη αποφάσεων.

Παράλληλα, ακόμη και εργαλεία όπως το Kahoot, όταν χρησιμοποιούνται όχι μόνο ως μέσο αξιολόγησης αλλά και ως αφορμή για συζήτηση των απαντήσεων, μπορούν να ενισχύσουν τον αναστοχασμό και την κατανόηση εννοιών, συμβάλλοντας έμμεσα στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης.

Συνεπώς, η παιδαγωγική αξία των εποπτικών μέσων εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τον τρόπο ενσωμάτωσής τους στη διδασκαλία, με τις κατάλληλες επιλογές να ενισχύουν τόσο την κριτική σκέψη όσο και την αυτονομία των εκπαιδευομένων.

9. Με ποιον βαθμό αξιοποιείτε τον διάλογο ως εργαλείο μάθησης στην τάξη;

Ο διάλογος αποτελεί κεντρικό εργαλείο της διδακτικής μου πρακτικής και αξιοποιείται σε σημαντικό βαθμό ως μέσο μάθησης στην τάξη. Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων, ο διάλογος δεν λειτουργεί απλώς ως μέσο επικοινωνίας, αλλά ως παιδαγωγική διαδικασία μέσω της οποίας οι εκπαιδευόμενοι συμμετέχουν ενεργά στη διαμόρφωση της γνώσης.

Συγκεκριμένα, ενθαρρύνω τη συστηματική ανταλλαγή απόψεων, τη διατύπωση ερωτημάτων και την επιχειρηματολογία, ώστε οι εκπαιδευόμενοι να επεξεργάζονται κριτικά τις έννοιες και να συνδέουν τη νέα γνώση με τις εμπειρίες τους. Η διαδικασία αυτή ενισχύει την κατανόηση, καθώς η γνώση δεν μεταδίδεται μονοδιάστατα, αλλά συν-οικοδομείται μέσα από τη διαλογική αλληλεπίδραση.

Υπό το πρίσμα της κριτικής παιδαγωγικής, ο διάλογος λειτουργεί ως βασικό μέσο ενδυνάμωσης των εκπαιδευομένων, καθώς τους επιτρέπει να εκφράζουν τη δική τους οπτική, να αμφισβητούν και να επαναπροσδιορίζουν τις αντιλήψεις τους. Ο εκπαιδευτικός σε αυτή τη διαδικασία λειτουργεί περισσότερο ως εμπνευστής και συντονιστής παρά ως αποκλειστικός φορέας γνώσης.

Συνολικά, ο διάλογος συμβάλλει ουσιαστικά στην ενεργό συμμετοχή, στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και στη δημιουργία ενός συνεργατικού και δημοκρατικού μαθησιακού περιβάλλοντος.

10. Όταν αναφέρεστε σε «διάλογο», τι ακριβώς εννοείτε;

- **Πρόκειται κυρίως για ανταλλαγή απόψεων ή για μια διαδικασία βαθύτερου αναστοχασμού;**
- **Μπορείτε να δώσετε ένα παράδειγμα;**

Όταν αναφέρομαι στον «διάλογο» στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, εννοώ μια παιδαγωγική πρακτική που υπερβαίνει την απλή ανταλλαγή απόψεων και προσεγγίζει μια διαδικασία βαθύτερου αναστοχασμού και συν-οικοδόμησης της γνώσης.

Πιο συγκεκριμένα, ο διάλογος στην τάξη δεν περιορίζεται στη διατύπωση διαφορετικών απόψεων, αλλά λειτουργεί ως διαδικασία διερεύνησης εννοιών, επεξεργασίας εμπειριών και κριτικής επανεξέτασης αντιλήψεων. Στο πλαίσιο αυτό, οι

εκπαιδευόμενοι καλούνται να αιτιολογούν τις θέσεις τους, να ακούν ενεργητικά τις απόψεις των άλλων και να αναστοχάζονται πάνω στις δικές τους αρχικές αντιλήψεις. Με αυτόν τον τρόπο, ο διάλογος αποκτά μετασχηματιστικό χαρακτήρα, καθώς συμβάλλει στην εμβάθυνση της κατανόησης και στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης.

Ένα παράδειγμα αποτελεί η συζήτηση στην ολομέλεια σχετικά με ένα καθημερινό επιστημονικό φαινόμενο, όπως η κατανάλωση ενέργειας στο σπίτι. Αρχικά, οι εκπαιδευόμενοι εκφράζουν τις προσωπικές τους εμπειρίες και αντιλήψεις. Στη συνέχεια, μέσα από καθοδηγούμενες ερωτήσεις, καλούνται να διερευνήσουν τις αιτίες και τις συνέπειες συγκεκριμένων πρακτικών, να συγκρίνουν διαφορετικές προσεγγίσεις και να επανεξετάσουν ενδεχόμενες λανθασμένες αντιλήψεις. Η διαδικασία αυτή οδηγεί σε βαθύτερη κατανόηση και σε πιο τεκμηριωμένες απόψεις.

Συνεπώς, ο διάλογος δεν αποτελεί απλώς μέσο επικοινωνίας, αλλά μια δυναμική και αναστοχαστική διαδικασία μάθησης, η οποία ενισχύει την ενεργό συμμετοχή και τη μετασχηματιστική μάθηση των εκπαιδευομένων.

11. Ποιος είναι ο δικός σας ρόλος κατά τη διάρκεια του διαλόγου; Καθοδηγείτε, συντονίζετε, παρεμβαίνετε ή αφήνετε μεγαλύτερη πρωτοβουλία στους εκπαιδευομένους;

Κατά τη διάρκεια του διαλόγου στη μαθησιακή διαδικασία, ο ρόλος μου είναι κυρίως συντονιστικός και εμπνευστικός, με στοχευμένες παρεμβάσεις όπου αυτό κρίνεται παιδαγωγικά απαραίτητο. Δεν λειτουργώ ως αποκλειστικός φορέας γνώσης, αλλά ως διευκολυντής της επικοινωνίας και της μαθησιακής αλληλεπίδρασης μεταξύ των εκπαιδευομένων.

Συγκεκριμένα, επιδιώκω να δημιουργώ ένα ασφαλές και υποστηρικτικό περιβάλλον, στο οποίο οι εκπαιδευόμενοι αισθάνονται άνετα να εκφράσουν απόψεις, εμπειρίες και προβληματισμούς. Παράλληλα, θέτω ανοικτού τύπου ερωτήματα, τα οποία ενθαρρύνουν τη σκέψη, την επιχειρηματολογία και την ανταλλαγή απόψεων, χωρίς να κατευθύνω υπερβολικά τη συζήτηση.

Η παρέμβασή μου γίνεται κυρίως για τη διευκρίνιση εννοιών, την εμβάθυνση της συζήτησης ή την ανατροφοδότηση σε περιπτώσεις όπου απαιτείται παιδαγωγική αναπλαισίωση ή σύνδεση με τους μαθησιακούς στόχους. Ταυτόχρονα, δίνεται σημαντικός

χώρος πρωτοβουλίας στους εκπαιδευόμενους, ώστε να αναπτύσσουν ενεργό ρόλο, να διατυπώνουν ερωτήματα και να συμβάλλουν ουσιαστικά στη διαμόρφωση της συζήτησης.

Συνολικά, ο ρόλος μου μπορεί να χαρακτηριστεί ως ισορροπία μεταξύ συντονισμού και καθοδήγησης, με στόχο την ενίσχυση της αυτονομίας των εκπαιδευομένων και την προώθηση ενός δημοκρατικού και συμμετοχικού μαθησιακού περιβάλλοντος.

12. Ποιοι εκπαιδευόμενοι συμμετέχουν περισσότερο στον διάλογο; Παρατηρείτε διαφοροποιήσεις;

Η συμμετοχή των εκπαιδευομένων στον διάλογο παρουσιάζει διαφοροποιήσεις, οι οποίες συνδέονται με προσωπικούς, κοινωνικούς και μαθησιακούς παράγοντες. Γενικά, περισσότερο ενεργή συμμετοχή παρατηρείται από εκπαιδευόμενους που διαθέτουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση, θετικότερη στάση απέναντι στη μαθησιακή διαδικασία ή προηγούμενες θετικές εκπαιδευτικές εμπειρίες.

Αντίθετα, ορισμένοι εκπαιδευόμενοι εμφανίζονται πιο επιφυλακτικοί ή λιγότερο ενεργοί, ιδιαίτερα όταν έχουν βιώσει στο παρελθόν σχολική αποτυχία ή αισθάνονται ανασφάλεια ως προς τις γνώσεις τους. Σε αυτές τις περιπτώσεις, η συμμετοχή τους συχνά ενισχύεται σταδιακά μέσα από ένα υποστηρικτικό και μη απειλητικό μαθησιακό περιβάλλον.

Παρατηρούνται επίσης διαφοροποιήσεις που σχετίζονται με την ηλικία, το γνωστικό υπόβαθρο, καθώς και την εξοικείωση με τη διατύπωση απόψεων σε ομαδικό πλαίσιο. Οι εκπαιδευόμενοι που έχουν μεγαλύτερη εμπειρία στην εργασία ή σε κοινωνικές αλληλεπιδράσεις τείνουν συχνά να συμμετέχουν πιο εύκολα σε συζητήσεις και να εκφράζουν τις απόψεις τους με μεγαλύτερη άνεση.

Ωστόσο, μέσα από την ενθάρρυνση, τον διάλογο και τη σταδιακή ενίσχυση της αυτοπεποίθησης, επιδιώκεται η όσο το δυνατόν ευρύτερη συμμετοχή όλων των εκπαιδευομένων. Στο πλαίσιο αυτό, ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καθοριστικός στη δημιουργία συνθηκών ισότιμης συμμετοχής και στην ενεργοποίηση ακόμη και των πιο «σιωπηλών» μελών της ομάδας.

13. Ποιες δυσκολίες έχετε εντοπίσει κατά τη διάρκεια του διαλόγου στην τάξη;

Κατά τη διάρκεια του διαλόγου στην τάξη έχουν εντοπιστεί ορισμένες δυσκολίες, οι οποίες συνδέονται κυρίως με τα χαρακτηριστικά της ετερογενούς ομάδας των ενήλικων εκπαιδευομένων, αλλά και με προηγούμενες εκπαιδευτικές εμπειρίες τους.

Μία βασική δυσκολία αφορά την αρχική διστακτικότητα ορισμένων εκπαιδευομένων να συμμετάσχουν ενεργά, συχνά λόγω ανασφάλειας ως προς τις γνώσεις τους ή φόβου κριτικής. Αυτό είναι ιδιαίτερα εμφανές σε άτομα που έχουν βιώσει σχολική αποτυχία ή έχουν απομακρυνθεί για μεγάλο χρονικό διάστημα από την εκπαιδευτική διαδικασία.

Επιπλέον, παρατηρούνται διαφοροποιήσεις στον βαθμό ανάπτυξης δεξιοτήτων προφορικής έκφρασης και επιχειρηματολογίας, γεγονός που μπορεί να επηρεάζει την ισότιμη συμμετοχή στον διάλογο. Σε ορισμένες περιπτώσεις, πιο εξωστρεφείς εκπαιδευόμενοι τείνουν να κυριαρχούν στη συζήτηση, περιορίζοντας τον χώρο έκφρασης των πιο συγκρατημένων συμμετεχόντων.

Μια ακόμη δυσκολία σχετίζεται με την τάση κάποιων εκπαιδευομένων να μεταφέρουν τον διάλογο σε εμπειρικό ή αφηγηματικό επίπεδο χωρίς επαρκή σύνδεση με το γνωστικό αντικείμενο, γεγονός που απαιτεί παιδαγωγική αναπλαισίωση και καθοδήγηση από τον εκπαιδευτικό.

Για την αντιμετώπιση των παραπάνω δυσκολιών, είναι απαραίτητη η συστηματική καλλιέργεια ενός υποστηρικτικού και δημοκρατικού μαθησιακού περιβάλλοντος, η χρήση κατάλληλων τεχνικών ενεργοποίησης όλων των εκπαιδευομένων, καθώς και η στοχευμένη παρέμβαση του εκπαιδευτικού για τη διασφάλιση ισότιμης συμμετοχής και παιδαγωγικής εστίασης του διαλόγου.

14. Πιστεύετε ότι μέσα από αυτές τις διαδικασίες οι εκπαιδευόμενοι οδηγούνται σε αναστοχασμό ή και σε κριτικό στοχασμό;

Οι διαδικασίες που εφαρμόζονται στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πρακτικής, όπως ο διάλογος, η βιωματική μάθηση και η συνεργατική διερεύνηση, συμβάλλουν σε σημαντικό βαθμό τόσο στον αναστοχασμό όσο και στην ανάπτυξη κριτικού στοχασμού των εκπαιδευομένων.

Αρχικά, ο αναστοχασμός επιτυγχάνεται όταν οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να επανεξετάσουν τις εμπειρίες, τις αντιλήψεις και τις αρχικές τους γνώσεις υπό το φως νέων

πληροφοριών ή διαφορετικών οπτικών. Η διαδικασία αυτή ενισχύεται μέσα από τον διάλογο και την ανταλλαγή εμπειριών, καθώς οι εκπαιδευόμενοι συνειδητοποιούν ότι υπάρχουν πολλαπλοί τρόποι ερμηνείας της πραγματικότητας.

Σε βαθύτερο επίπεδο, η συστηματική εμπλοκή τους σε διερευνητικές και συμμετοχικές δραστηριότητες μπορεί να οδηγήσει σε κριτικό στοχασμό, δηλαδή στην ικανότητα αμφισβήτησης δεδομένων παραδοχών, στερεοτύπων και κοινωνικών αντιλήψεων. Υπό το πρίσμα της κριτικής παιδαγωγικής, η διαδικασία αυτή συνδέεται με τη συνειδητοποίηση (conscientization), μέσω της οποίας οι εκπαιδευόμενοι αποκτούν επίγνωση των κοινωνικών συνθηκών και των παραγόντων που επηρεάζουν τη ζωή τους.

Συνεπώς, όταν οι παιδαγωγικές πρακτικές είναι συμμετοχικές και διαλογικές, δεν περιορίζονται στη μετάδοση γνώσεων, αλλά λειτουργούν μετασχηματιστικά, προάγοντας την ανάπτυξη αναστοχαστικών και κριτικά σκεπτόμενων ατόμων, ικανών να ερμηνεύουν και να επαναπροσδιορίζουν τη θέση τους μέσα στην κοινωνική πραγματικότητα.

15. Ενθαρρύνετε τη συζήτηση κοινωνικών ζητημάτων ή εμπειριών ζωής στη μαθησιακή διαδικασία; Πώς ανταποκρίνονται οι εκπαιδευόμενοι;

Στο πλαίσιο της διδακτικής μου πρακτικής ενθαρρύνω συστηματικά τη συζήτηση κοινωνικών ζητημάτων και εμπειριών ζωής, καθώς θεωρώ ότι αυτά αποτελούν σημαντική πηγή μάθησης για τους ενήλικους εκπαιδευομένους. Η προσέγγιση αυτή συνάδει με τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων, όπου η εμπειρία αποτελεί βασικό άξονα της μαθησιακής διαδικασίας.

Η ένταξη κοινωνικών θεμάτων και προσωπικών εμπειριών στη διδασκαλία λειτουργεί ως αφετηρία για διάλογο, αναστοχασμό και κριτική επεξεργασία της γνώσης. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, οι εκπαιδευόμενοι έχουν τη δυνατότητα να συνδέσουν τη θεωρητική γνώση με την καθημερινή τους πραγματικότητα, γεγονός που ενισχύει τη νοηματοδότηση της μάθησης και την ενεργό συμμετοχή τους.

Ως προς την ανταπόκριση των εκπαιδευομένων, αυτή είναι γενικά θετική, καθώς τα θέματα που συνδέονται με την κοινωνική πραγματικότητα και τις προσωπικές εμπειρίες κινητοποιούν το ενδιαφέρον και ευνοούν τη συμμετοχή στον διάλογο. Συχνά, οι εκπαιδευόμενοι δείχνουν προθυμία να μοιραστούν εμπειρίες και απόψεις, γεγονός που συμβάλλει στη δημιουργία ενός πιο ανοιχτού και συνεργατικού μαθησιακού κλίματος.

Παράλληλα, παρατηρείται ότι η σταδιακή καλλιέργεια εμπιστοσύνης μέσα στην ομάδα ενισχύει τη συμμετοχή ακόμη και των πιο επιφυλακτικών εκπαιδευομένων. Σε ορισμένες περιπτώσεις, η συζήτηση κοινωνικών ζητημάτων λειτουργεί και ως αφετηρία για κριτικό στοχασμό, καθώς οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να επανεξετάσουν αντιλήψεις και να διαμορφώσουν πιο τεκμηριωμένες απόψεις.

Συνολικά, η ενσωμάτωση κοινωνικών θεμάτων και εμπειριών ζωής στη μαθησιακή διαδικασία συμβάλλει ουσιαστικά στην ενεργοποίηση των εκπαιδευομένων, στην ενίσχυση της συμμετοχής τους και στη βαθύτερη εμπλοκή τους με το γνωστικό αντικείμενο.

16. Ποιες δυσκολίες ή περιορισμούς αντιμετωπίζετε στην εφαρμογή βιωματικών, συμμετοχικών ή διαλογικών παιδαγωγικών πρακτικών στο πλαίσιο των ΣΔΕ;

Η εφαρμογή βιωματικών, συμμετοχικών και διαλογικών παιδαγωγικών πρακτικών στο πλαίσιο των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας παρουσιάζει σημαντικά παιδαγωγικά οφέλη, ωστόσο συνοδεύεται και από ορισμένες δυσκολίες και περιορισμούς.

Μία βασική δυσκολία σχετίζεται με την ετερογένεια του μαθησιακού επιπέδου και των εμπειριών των εκπαιδευομένων. Οι διαφοροποιήσεις αυτές απαιτούν αυξημένη παιδαγωγική ευελιξία και εξατομικευμένη προσέγγιση, γεγονός που καθιστά τον σχεδιασμό και την υλοποίηση συμμετοχικών δραστηριοτήτων πιο απαιτητικό.

Επιπλέον, ορισμένοι εκπαιδευόμενοι εμφανίζουν αρχικά χαμηλή αυτοπεποίθηση ή επιφυλακτικότητα ως προς τη συμμετοχή τους σε διαλογικές διαδικασίες, κυρίως λόγω προηγούμενων αρνητικών εκπαιδευτικών εμπειριών. Αυτό μπορεί να περιορίζει την αυθόρμητη εμπλοκή τους και να απαιτεί σταδιακή ενθάρρυνση και καλλιέργεια εμπιστοσύνης μέσα στην ομάδα.

Ένας ακόμη περιορισμός αφορά τον διαθέσιμο διδακτικό χρόνο και την ανάγκη κάλυψης συγκεκριμένων μαθησιακών στόχων, γεγονός που σε ορισμένες περιπτώσεις δυσχεραίνει την εκτεταμένη εφαρμογή βιωματικών και διερευνητικών μεθόδων, οι οποίες απαιτούν περισσότερο χρόνο για ανάπτυξη και επεξεργασία.

Παράλληλα, υφίστανται και υλικοτεχνικοί περιορισμοί, όπως η διαθεσιμότητα ψηφιακού εξοπλισμού ή η εξοικείωση όλων των εκπαιδευομένων με σύγχρονα εκπαιδευτικά εργαλεία, οι οποίοι μπορεί να επηρεάσουν την απρόσκοπτη εφαρμογή συμμετοχικών δραστηριοτήτων.

Παρά τις δυσκολίες αυτές, η συστηματική προσπάθεια για τη δημιουργία υποστηρικτικού και δημοκρατικού μαθησιακού περιβάλλοντος συμβάλλει στη σταδιακή υπέρβασή τους και στην αποτελεσματικότερη ενσωμάτωση βιωματικών και διαλογικών προσεγγίσεων στη διδακτική πράξη.

Επίδραση στους ενήλικους εκπαιδευόμενους

1. Παρατηρείτε αλλαγές στην αυτοπεποίθηση ή στην αυτοαντίληψη των εκπαιδευομένων κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους; Σε ποιον/ποιους λόγους πιστεύετε ότι οφείλεται αυτό;

Κατά τη διάρκεια της φοίτησης στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας παρατηρούνται συχνά σημαντικές αλλαγές στην αυτοπεποίθηση και στην αυτοαντίληψη των εκπαιδευομένων. Οι αλλαγές αυτές συνήθως εκδηλώνονται σταδιακά και συνδέονται με τη συνολική εμπειρία επανένταξης τους στη μαθησιακή διαδικασία.

Αρχικά, πολλοί εκπαιδευόμενοι προσέρχονται με χαμηλή αυτοεκτίμηση, η οποία συχνά απορρέει από προηγούμενες αρνητικές σχολικές εμπειρίες ή από την αίσθηση εκπαιδευτικής αποτυχίας. Ωστόσο, μέσα από τη συμμετοχή τους σε ένα υποστηρικτικό και μη απειλητικό μαθησιακό περιβάλλον, αρχίζουν σταδιακά να αναθεωρούν την εικόνα που έχουν για τον εαυτό τους ως μαθητές.

Η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης φαίνεται να συνδέεται με πολλούς παράγοντες. Καταρχάς, η επιτυχής ανταπόκριση σε μαθησιακές δραστηριότητες, ακόμη και μικρής κλίμακας, ενισχύει το αίσθημα επάρκειας. Επιπλέον, η αναγνώριση της εμπειρίας ζωής των εκπαιδευομένων και η αξιοποίησή της στη μαθησιακή διαδικασία συμβάλλει στην ενδυνάμωσή τους, καθώς οι ίδιοι αντιλαμβάνονται ότι διαθέτουν πολύτιμες γνώσεις και δεξιότητες.

Παράλληλα, ο διάλογος, η συνεργασία και η ενεργός συμμετοχή στην τάξη δημιουργούν συνθήκες θετικής ανατροφοδότησης, μέσα από τις οποίες οι εκπαιδευόμενοι ενισχύουν την αυτοεικόνα τους και αναπτύσσουν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στις δυνατότητές τους.

Συνεπώς, η βελτίωση της αυτοπεποίθησης και της αυτοαντίληψης αποδίδεται κυρίως στη συμμετοχική, υποστηρικτική και ενδυναμωτική φύση της εκπαιδευτικής διαδικασίας

στα ΣΔΕ, η οποία επιτρέπει στους εκπαιδευόμενους να επαναπροσδιορίσουν τη σχέση τους με τη μάθηση και τον εαυτό τους ως μαθητές.

2. Έχετε διαπιστώσει ανάπτυξη κριτικής σκέψης ή μεγαλύτερη κοινωνική επίγνωση; Ποιοι παράγοντες ή παιδαγωγικές πρακτικές θεωρείτε ότι συνέβαλαν σε αυτή την εξέλιξη;

Κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας παρατηρείται σε αρκετές περιπτώσεις ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, καθώς και ενίσχυση της κοινωνικής επίγνωσης των εκπαιδευομένων. Η εξέλιξη αυτή δεν είναι άμεση ή ομοιόμορφη, αλλά διαμορφώνεται σταδιακά μέσα από τη συμμετοχή τους σε κατάλληλα σχεδιασμένες παιδαγωγικές εμπειρίες.

Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης εκδηλώνεται μέσα από την ικανότητα των εκπαιδευομένων να αναλύουν πληροφορίες, να συγκρίνουν διαφορετικές απόψεις, να τεκμηριώνουν τις θέσεις τους και να επανεξετάζουν προϋπάρχουσες αντιλήψεις. Παράλληλα, η κοινωνική επίγνωση ενισχύεται όταν οι εκπαιδευόμενοι συνδέουν τη μαθησιακή ύλη με κοινωνικά ζητήματα και αναστοχάζονται πάνω σε εμπειρίες και φαινόμενα της καθημερινής ζωής.

Σημαντικό ρόλο σε αυτή την εξέλιξη διαδραματίζουν συγκεκριμένες παιδαγωγικές πρακτικές. Ο διαλογικός τρόπος διδασκαλίας, η ενθάρρυνση της ενεργού συμμετοχής και η αξιοποίηση της εμπειρίας των εκπαιδευομένων ως πηγής μάθησης αποτελούν βασικούς παράγοντες. Επιπλέον, η χρήση μελετών περίπτωσης, βιωματικών δραστηριοτήτων και ανοικτών ερωτημάτων ενισχύει τη διερεύνηση και τον κριτικό στοχασμό.

Υπό το πρίσμα της κριτικής παιδαγωγικής, η εκπαιδευτική διαδικασία αποκτά μετασχηματιστικό χαρακτήρα, καθώς οι εκπαιδευόμενοι δεν περιορίζονται στην απόκτηση γνώσεων, αλλά ενθαρρύνονται να αναγνωρίζουν και να αναλύουν τις κοινωνικές συνθήκες που επηρεάζουν τη ζωή τους. Η προσέγγιση αυτή συμβάλλει στην ανάπτυξη συνειδητοποίησης και στην ενδυνάμωση της ικανότητας για ενεργό συμμετοχή στην κοινωνία.

Συνολικά, η κριτική σκέψη και η κοινωνική επίγνωση ενισχύονται κυρίως μέσα από συμμετοχικές, βιωματικές και διαλογικές διδακτικές πρακτικές, οι οποίες μετατρέπουν τη μάθηση σε μια ενεργή και αναστοχαστική διαδικασία.

3. Πιστεύετε ότι η μαθησιακή εμπειρία στα ΣΔΕ συμβάλλει στην προσωπική και κοινωνική ενδυνάμωση των εκπαιδευομένων; Θυμάστε κάποια περίπτωση εκπαιδευομένου που να επιβεβαιώνει την κοινωνική του ενδυνάμωση μέσα από την φοίτησή του σε ΣΔΕ;

Η μαθησιακή εμπειρία στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας συμβάλλει ουσιαστικά τόσο στην προσωπική όσο και στην κοινωνική ενδυνάμωση των εκπαιδευομένων. Η συμβολή αυτή προκύπτει από τον ίδιο τον χαρακτήρα της εκπαίδευσης ενηλίκων, η οποία δεν περιορίζεται στη μετάδοση γνώσεων, αλλά εστιάζει στην αναβάθμιση δεξιοτήτων, στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και στη διεύρυνση των κοινωνικών και επαγγελματικών προοπτικών των συμμετεχόντων.

Σε προσωπικό επίπεδο, οι εκπαιδευόμενοι συχνά ανακτούν την εμπιστοσύνη στις δυνατότητές τους, υπερβαίνοντας προηγούμενες εμπειρίες σχολικής αποτυχίας. Σε κοινωνικό επίπεδο, ενισχύεται η ικανότητά τους να συμμετέχουν ενεργά σε κοινωνικά περιβάλλοντα, να εκφράζουν άποψη και να διεκδικούν ευκαιρίες εκπαίδευσης και εργασίας, γεγονός που συνιστά μορφή κοινωνικής ενδυνάμωσης.

Ενδεικτικά, μπορώ να αναφέρω περίπτωση εκπαιδευομένου ο οποίος, κατά την είσοδό του στο ΣΔΕ, εμφάνιζε έντονη ανασφάλεια ως προς τη μαθησιακή του επάρκεια και απέφευγε τη συμμετοχή σε ομαδικές δραστηριότητες. Σταδιακά, μέσα από τη συστηματική ενθάρρυνση, τη συμμετοχή σε συνεργατικές δραστηριότητες και την επιτυχή ανταπόκρισή του σε μαθησιακές απαιτήσεις, ανέπτυξε μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και ενεργότερη στάση μέσα στην τάξη.

Η εξέλιξη αυτή επεκτάθηκε και πέρα από το σχολικό πλαίσιο, καθώς ο ίδιος άρχισε να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες σε κοινωνικές και επαγγελματικές του δραστηριότητες, γεγονός που καταδεικνύει τη σύνδεση της εκπαιδευτικής εμπειρίας με τη διαδικασία κοινωνικής ενδυνάμωσης. Η συγκεκριμένη περίπτωση αναδεικνύει τον μετασχηματιστικό ρόλο των ΣΔΕ, τόσο σε ατομικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο.

Πριν ολοκληρώσουμε τη συνέντευξη, υπάρχει κάτι που θα θέλατε να προσθέσετε;

Θα ήθελα να επισημάνω ότι η εκπαιδευτική διαδικασία στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας έχει έναν ιδιαίτερα σύνθετο και ταυτόχρονα βαθιά παιδαγωγικό χαρακτήρα, καθώς συνδυάζει τη μετάδοση γνώσεων με την προσωπική και κοινωνική ενδυνάμωση των

εκπαιδευομένων. Η εμπειρία αυτή αναδεικνύει καθημερινά τη σημασία της ευελιξίας, της ενσυναίσθησης και της προσαρμοστικότητας του εκπαιδευτικού ρόλου.

Παράλληλα, θεωρώ ότι η επιτυχία του θεσμού βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στη δημιουργία ενός κλίματος εμπιστοσύνης και σεβασμού, μέσα στο οποίο οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να επαναπροσδιορίσουν τη σχέση τους με τη μάθηση και να αναπτύξουν νέες προοπτικές για το μέλλον τους. Η διαδικασία αυτή είναι συχνά σταδιακή, αλλά ιδιαίτερα ουσιαστική και μετασχηματιστική.

Τέλος, θα ήθελα να τονίσω ότι η εκπαίδευση ενηλίκων, και ειδικότερα στα ΣΔΕ, δεν αποτελεί μόνο μια δεύτερη ευκαιρία για απόκτηση τίτλων σπουδών, αλλά και μια σημαντική ευκαιρία αναστοχασμού, ενδυνάμωσης και κοινωνικής επανένταξης, τόσο για τους εκπαιδευομένους όσο και για τον ίδιο τον εκπαιδευτικό.

Παράρτημα Ε: Άδεια Υπουργείου

OLYMPIA MARAGKOU
02.04.2026 13:55:24



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΥ
ΓΕΝΙΚΗ ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ,
ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ
ΓΕΝΙΚΗ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ,
ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΝΕΟΛΑΙΑΣ
ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ
ΤΜΗΜΑ Α' ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

Μαρούσι: 2-4-2026
Αρ. Πρωτ: Κ1/41048

Ταχ. Δ/ση : Α. Παπανδρέου 37
Τ.Κ. - Πόλη : 15122, Μαρούσι
Πληροφορίες : Ρ. Σταματοπούλου
Τηλέφωνο : 2103442041

Προς: Αναστασίου-Καρδαρά Δήμητρα
Κοιν ΣΔΕ της Χώρας

Θέμα: Έγκριση διεξαγωγής έρευνας σε Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας
Σχετ: 40007/31-3-2026

Σε απάντηση του ανωτέρω έγγραφου αιτήματός σας για διεξαγωγή έρευνας στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας της Χώρας, σας ενημερώνουμε ότι μετά από εξέταση του φακέλου σας, διαπιστώθηκε ότι πληροί τις προϋποθέσεις, και ως εκ τούτου εγκρίνεται η διεξαγωγή της. Επισημαίνεται ότι η διεξαγωγή των ερευνών σε Σ.Δ.Ε. θα πρέπει να γίνεται αφενός σε συνεργασία με τους Διευθυντές των Σ.Δ.Ε., προκειμένου να μην διαταράσσεται η εύρυθμη λειτουργία των Σχολείων και αφετέρου με τη συναίνεση εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων (στις περιπτώσεις που συμμετέχουν στις έρευνες). Τέλος, παρακαλούμε τα αποτελέσματα των ερευνών να κοινοποιούνται στη Γ.Γ.Ε.Ε.Κ&Δ.Β.Μ, καθώς μπορεί να φανούν χρήσιμα για τη βελτίωση της λειτουργίας των Σ.Δ.Ε.

Η ΑΝ. ΠΡΟΪΣΤΑΜΕΝΗ ΤΟΥ ΤΜΗΜΑΤΟΣ

ΖΑΦΕΙΡΗ ΙΩΑΝΝΑ

Εσωτερική διανομή:

1. Διεύθυνση Διά Βίου Μάθησης

Υπεύθυνη Δήλωση Συγγραφέα:

Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν.1599/1986, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής μου εργασίας, δεν προσβάλλει κάθε μορφής δικαιώματα διανοητικής ιδιοκτησίας, προσωπικότητας και προσωπικών δεδομένων τρίτων, δεν περιέχει έργα/εισφορές τρίτων για τα οποία απαιτείται άδεια των δημιουργών/δικαιούχων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον και πληρούν τους κανόνες της επιστημονικής παράθεσης.