

Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών

Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση

Μεταπτυχιακή Διατριβή



Οι Εκπαιδευτικοί σε Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας στην Κύπρο.
Προφίλ, Στάσεις, Αντιλήψεις, Διδακτική Μεθοδολογία.

Παντελίτσα Παφίτη

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια

Δρ. Ελένη Παπαϊωάννου

Μάιος 2020

Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών

Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση

Μεταπτυχιακή Διατριβή

Οι Εκπαιδευτικοί σε Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας στην Κύπρο.

Προφίλ, Στάσεις, Αντιλήψεις, Διδακτική Μεθοδολογία.

Παντελίτσα Παφίτη

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια

Δρ. Ελένη Παπαϊωάννου

Η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή υποβλήθηκε προς μερική εκπλήρωση των απαιτήσεων για απόκτηση μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών στη Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση από τη Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου.

Μάιος 2020

Περίληψη

Αναγνωρίζοντας τον σημαντικό ρόλο που μπορούν να διαδραματίσουν οι εκπαιδευτικοί ενηλίκων, στην επιτυχή έκβαση της φοίτησης των ατόμων με χαμηλά προσόντα σε δομές δεύτερης ευκαιρίας, η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή στόχευσε στη διερεύνηση του προφίλ των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε σχολείο ενηλίκων στην Κύπρο, των στάσεων και αντιλήψεών τους απέναντι στους εκπαιδευόμενους, των μεθόδων διδασκαλίας που χρησιμοποιούν καθώς και της επιμόρφωσης που λαμβάνουν. Επίσης, στόχευσε στο να τροφοδοτήσει τους φορείς υλοποίησης πολιτικής, καθώς και τους εκπαιδευτικούς, με στοιχεία, τόσο για την αναθεώρηση των αναλυτικών προγραμμάτων και της διδακτικής μεθοδολογίας που υιοθετείται στο σχολείο ενηλίκων, όσο και για τον σχεδιασμό και υλοποίηση κατάλληλων προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης, για τους εκπαιδευτικούς που καλούνται να διδάξουν σε δομές δεύτερης ευκαιρίας.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που καθοδηγούν την έρευνα συνάδουν, κυρίως, με τους γενικούς σκοπούς της ποιοτικής κοινωνικής έρευνας, όπου το ενδιαφέρον εστιάζεται στη βιωμένη εμπειρία και στη διερεύνηση των φαινομένων όπως βιώνονται από τα υποκείμενα (Ιωσηφίδης, 2008). Κατά συνέπεια, η γνώση, οι απόψεις, οι αντιλήψεις, οι εμπειρίες και οι διαδράσεις των εκπαιδευτικών ερευνήθηκαν μέσα από την επιλογή ενός προσωπικού και αλληλεπιδραστικού μοντέλου (Mertens, 2009), με τη διεξαγωγή ποιοτικών συνεντεύξεων και επιτόπιας παρατήρησης. Η ανάλυση των δεδομένων από τις συνεντεύξεις και τις επιτόπιες παρατηρήσεις έγινε στη βάση θεματικών αξόνων, με θεματική κατηγοριοποίηση των εμπειρικών δεδομένων, στην βάση των ερευνητικών ερωτημάτων.

Συμπερασματικά, οι αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών, καθώς και οι προσδοκίες τους για τους εκπαιδευόμενους, φαίνεται να επηρεάζουν τον τρόπο που αντιμετωπίζουν τους εκπαιδευόμενους, να διαμορφώνουν τη μαθησιακή διαδικασία και να επηρεάζουν τα μαθησιακά αποτελέσματα. Οι εκπαιδευτικοί παίρνουν αποφάσεις για απλοποίηση της ύλης, για συχνές επαναλήψεις και για συμβατικά εξεταστικά δοκίμια, καθοδηγούμενοι τόσο από τις προσωπικές τους πεποιθήσεις για τους εκπαιδευόμενους, όσο και από τις πεποιθήσεις της ευρύτερης κοινωνίας.

Ακόμα, φαίνεται ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ενηλίκων εισέρχονται στις θέσεις τους μέσα από μια διαδρομή η οποία συχνά δεν περιλαμβάνει προηγούμενη εκπαίδευση σε θέματα εκπαίδευσης και μάθησης ενηλίκων. Και ενώ οι επαγγελματικές δραστηριότητες ανάπτυξης, όταν είναι διαθέσιμες, τείνουν να μην θεωρούνται πολύτιμες, όλοι οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν την ανάγκη για συνεχιζόμενη υποστήριξη για απόκτηση της απαραίτητης μάθησης, δεξιοτήτων και ψυχολογικής ενδυνάμωσης, μέσα από παροχή επαγγελματικής ανάπτυξης.

Προκύπτει επίσης, ότι η επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών ενηλίκων μπορεί ενδεχομένως να έχει προοπτικές βελτίωσης, εάν προσφερθεί στη βάση των αρχών εκπαίδευσης ενηλίκων, όπου σημαντικές πτυχές αποτελούν η μάθηση με επίκεντρο το μαθητή, η μετασχηματιστική μάθηση, η ανάγκη για κίνητρα και η τεχνολογική μάθηση. Έτσι που, μέσα από μια ευρεία και ολοκληρωμένη προοπτική, κατά την οποία η επαγγελματική ανάπτυξη να επικεντρώνεται στις ατομικές, οργανωτικές και προσωπικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και να υπερβαίνει την προετοιμασία για αποτελεσματική διδασκαλία, μπορεί να τους διαμορφώσει ως επαγγελματίες (King & Lawler, 2003).

Summary

Recognizing the important role that adult educators can play in the successful outcome of the study of people with low qualifications in second chance structures, this postgraduate dissertation aimed to investigate the profile of teachers who teach in an adult school in Cyprus, their attitudes towards learners, the teaching methods they use as well as the training they receive. It also aimed to provide policy makers and teachers with data on both reviewing curricula and teaching methodologies adopted in the adult school, as well as designing and implementing appropriate vocational development programs for teachers that teach in second chance structures.

The research questions that guide the research are mainly in line with the general aims of qualitative social research, where the interest is focused on the lived experience and the investigation of the phenomena as experienced by the individuals (Ιωσηφίδης, 2008). Consequently, teachers' knowledge, views, perceptions, experiences, and interactions were explored through the selection of a personal and interactive model (Mertens, 2009), by conducting quality interviews and on-site observation. The analysis of the data from the interviews and on-site observations was based on thematic axes, with thematic categorization of empirical data based on the research questions.

In conclusion, teachers' perceptions, and attitudes, as well as their expectations of learners, seem to influence the way they treat learners, shape the learning process, and influence learning outcomes. Teachers make decisions about simplifying the material, frequent repetitions, and conventional exam essays, guided by both their personal beliefs about the learners and the beliefs of the wider society.

Also, it seems that most adult educators enter their positions through a path that often does not include prior education in adult education and learning. And while professional development activities, when available, tend not to be considered valuable, all teachers express the need for ongoing support to gain the necessary learning, skills, and psychological empowerment through professional development.

It also turns out that the professional development of adult educators can have prospects of improvement if it is offered based on adult education principles, where important aspects are student-centered learning, transformative learning, the need for motivation and technological learning. Thus, through a broad and comprehensive perspective, in which professional development focuses on the individual, organizational and personal needs of teachers and goes beyond preparing for effective teaching, it can shape them as professionals (King & Lawler, 2003).

Ευχαριστίες

Θερμές ευχαριστίες οφείλω στους εκπαιδευτικούς που, παρά τους αρχικούς ενδοιασμούς τους για συμμετοχή στην έρευνα, ξεδίπλωσαν απλόχερα τις γνώσεις, τις εμπειρίες και τις απόψεις τους και μοιράστηκαν μαζί μου τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν και το όραμά τους για την εκπαίδευση ενηλίκων. Ένα μεγάλο ευχαριστώ στην επιβλέπουσα καθηγήτριά μου Δρ. Ελένη Παπαϊωάννου, για την καθοδήγηση και στήριξη της κατά το σχεδιασμό της έρευνας και τη συγγραφή της μεταπτυχιακής διατριβής. Μια ιδιαίτερη θέση στις ευχαριστίες κατέχουν οι γονείς μου Λοΐζος και Αιμιλία από τους οποίους έχω πάντα την αμέριστη υποστήριξη και ώθηση. Αφιερωμένη αυτή η προσπάθεια στον γιο μου Μαρίνο και στον σύζυγό μου Ηλία, που χωρίς τη δική τους συμπαράσταση δε θα μπορούσε να ολοκληρωθεί.

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	iii
Summary	v
Ευχαριστίες.....	vii
1. Κεφάλαιο 1: Εισαγωγή.....	1
1.1. Σκοπός και Αναγκαιότητα της Έρευνας	2
1.2. Δομή Εργασίας	3
2. Κεφάλαιο 2: Ανασκόπηση Βιβλιογραφίας	4
2.1. Διά Βίου Μάθηση και Εκπαίδευση Ενηλίκων στην Ευρωπαϊκή Ένωση.....	4
2.1.1. Ενήλικοι με Χαμηλά Προσόντα	5
2.1.2. Ανισότητα στη Συμμετοχή.....	7
2.1.3. Ο Θεσμός των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας	9
2.1.4. Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας στην Κύπρο	10
2.2. Εκπαίδευση Ενηλίκων	11
2.2.1. Θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης	12
2.2.2. Διδακτική Μεθοδολογία στην Εκπαίδευση Ενηλίκων	14
2.2.3. Ο Ρόλος του Εκπαιδευτικού Ενηλίκων	16
2.2.4. Επαγγελματική Ανάπτυξη Εκπαιδευτικών	18
2.2.5. Επαγγελματική Ανάπτυξη Εκπαιδευτικών και Θεωρία Μετασχηματίζουσας Μάθησης.....	20
3. Κεφάλαιο 3: Μεθοδολογία Έρευνας.....	22
3.1. Σκοπός και Ερευνητικά Ερωτήματα.....	22
3.2. Μέθοδος Συλλογής Δεδομένων.....	23
3.3. Εργαλεία Συλλογής Δεδομένων	24
3.3.1. Ημι-δομημένη Συνέντευξη	25
3.3.2. Συμμετοχική Παρατήρηση	25
3.4. Το Πλαίσιο της Έρευνας.....	27
3.5. Ανάλυση Δεδομένων	27
3.6. Δειγματοληψία.....	28
3.7. Αξιοπιστία και Εγκυρότητα	29
3.8. Δεοντολογία	30
3.9. Δυσκολίες και Περιορισμοί.....	31
4. Κεφάλαιο 4: Παρουσίαση και Ανάλυση Αποτελεσμάτων	32

4.1.	Προφίλ Εκπαιδευτικών.....	33
4.2.	Αντιλήψεις και Στάσεις των Εκπαιδευτικών για τους Εκπαιδευόμενους	36
4.2.1.	Ατομικά Χαρακτηριστικά Ενήλικων Εκπαιδευόμενων	36
4.2.2.	Λόγοι Επιστροφής στην Εκπαίδευση	39
4.2.3.	Επίδραση Φοίτησης Εκπαιδευόμενων σε Ψυχολογικό, Κοινωνικό και Γνωσιακό Επίπεδο	41
4.2.4.	Χρησιμότητα Απολυτηρίου	44
4.3.	Ετοιμότητα Εκπαιδευτικών στην Εκπαίδευση Ενηλίκων.....	46
4.3.1.	Χρήση Εκπαιδευτικών Τεχνικών και Μεθόδων	46
4.3.2.	Χρήση Τεχνολογίας	51
4.3.3.	Αξιολόγηση	52
4.4.	Επαγγελματική Ανάπτυξη	54
4.5.	Προβλήματα και Εισηγήσεις.....	57
5.	Κεφάλαιο 5: Συμπεράσματα	62
5.1.	Συζήτηση και Συμπεράσματα.....	63
5.1.1.	Αντιλήψεις και Στάσεις Εκπαιδευτικών για τους Εκπαιδευόμενους	63
5.1.2.	Προφίλ και Ετοιμότητα Εκπαιδευτικών	66
5.1.3.	Επαγγελματική Ανάπτυξη Εκπαιδευτικών	68
5.2.	Επίλογος.....	70
	Βιβλιογραφία	71
	Παράρτημα Α	79
A.1	Άδεια Διεξαγωγής Έρευνας	79
A.2	Έντυπο Συγκατάθεσης Διεξαγωγής Έρευνας	80
A.3	Έντυπο Συγκατάθεσης για Συμμετοχή σε Έρευνα	82
	Παράρτημα Β	84
B.1	Οδηγός Συνέντευξης	84
B.2	Οδηγός Επιτόπιας Παρατήρησης	86
	Παράρτημα Γ	87
Γ.1	Πρακτικά Συνεντεύξεων	87
Γ.2	Δείγμα Φύλλου Παρατήρησης	112

Κεφάλαιο 1

Εισαγωγή

Η διά βίου μάθηση έχει καταστεί κεντρικό θέμα στην εκπαίδευση και την ανάπτυξη, τόσο σε παγκόσμιο όσο και σε επίπεδο κοινότητας. Οι διεθνείς και οι εθνικοί φορείς, οι κυβερνήσεις και τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, υιοθετούν την ιδέα της διά βίου μάθησης ως μείζονος σημασίας και συνειδητοποιούν ότι μόνο με την προσέλκυση ανθρώπων στην ιδέα της εκπαίδευσης καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους, θα επιτευχθούν οι στόχοι της οικονομικής προόδου, της κοινωνικής χειραφέτησης και της προσωπικής ανάπτυξης (Sava, 2014). Οι κοινωνικές εξελίξεις, όπως η δημογραφική γήρανση και η μετανάστευση, οι διαρθρωτικές αλλαγές που προκαλούνται από τη ραγδαία τεχνολογική ανάπτυξη, η οικονομική κρίση, καθώς και η συνεχώς αυξανόμενη ζήτηση για διαφορετικές δεξιότητες στην αγορά εργασίας (Lundvall & Rasmussen, 2016), παρουσιάζουν σημαντικές προκλήσεις για τα άτομα. Απαιτούν, στοχευμένες πολιτικές και υπηρεσίες υποστήριξης, προκειμένου να δοθεί σε όλους τους πολίτες η δυνατότητα πρόσβασης σε ένα ευρύ φάσμα τρόπων βελτίωσης των δεξιοτήτων τους.

Από τα μέσα της δεκαετίας του 1990 υπήρξε ένας αυξανόμενος αριθμός εγγράφων πολιτικής, άρθρων περιοδικών και βιβλίων που εξέταζαν από διαφορετικές οπτικές γωνίες τη διά βίου μάθηση (Ioannidou, 2014). Αν και ο όρος χρησιμοποιείται ευρέως, συχνά δεν παρουσιάζει εννοιολογική διαύγεια και μπορεί να συνυπάρχει και με τον όρο διά βίου εκπαίδευση (Aspin & Charman, 2000). Ο όρος διά βίου μάθηση εμπερικλείει όλες τις μαθησιακές διαδικασίες που συντελούνται σε συνεχή βάση και στοχεύουν στην απόκτηση αλλά και στη βελτίωση γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων, μέσα σε μια προσωπική, πολιτική, κοινωνική, επαγγελματική και ακαδημαϊκή προοπτική. (European Commission & Eurostat, 2006· Ζαρίφης, 2009). Συνεπάγεται ότι η μάθηση θα πρέπει να λαμβάνει χώρα σε όλα τα στάδια του κύκλου ζωής και να ενσωματώνεται σε όλα τα περιβάλλοντα, από το σχολείο έως τον χώρο εργασίας, στο σπίτι και στην κοινότητα (Green, 2002).

Η διά βίου εκπαίδευση μπορεί να θεωρηθεί το μέσο για την επίτευξη της διά βίου μάθησης. Οι Tuijnman και Bostrom (2002) προσεγγίζουν τη διά βίου εκπαίδευση ως μια βασική αρχή που σχετίζεται με την οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος. Η εκπαίδευση έρχεται να δώσει μια δομή, οργάνωση και σκοπό στη μάθηση. Σε αυτή τη διά βίου διαδικασία, όπου οι δραστηριότητες στις οποίες συμμετέχουν συνειδητά τα άτομα σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους, αποτελούν εκπαίδευση, κρίνεται σημαντική η αναγνώριση όλων των μορφών εκπαίδευσης (τυπική, μη τυπική) και μάθησης (άτυπη) καθώς και η μοναδικότητα της εκπαιδευτικής και μαθησιακής πορείας του κάθε ανθρώπου.

Είναι συνεπώς αναγκαίο, το περιβάλλον μάθησης και διδασκαλίας να προετοιμάζει με κριτικό τρόπο τους εκπαιδευόμενους και να τους δίνει τα εφόδια, ούτως ώστε να μπορέσουν να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις μιας αναδυόμενης κοινωνίας της γνώσης (Αναστασιάδης, 2011). Ταυτόχρονα, η εκπαίδευση ενηλίκων διέρχεται μια φάση αναδιατύπωσης, γεγονός που αντικατοπτρίζεται τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και στη μεθοδολογία που υιοθετείται σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων (Edwards & Usher, 1996), όπου πρέπει να δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στην εκλεκτική, επικοινωνιακή και δημιουργική μάθηση, η οποία καθίσταται περισσότερο σημαντική στο πλαίσιο της στροφής προς την κοινωνία της πληροφορίας (Veen, 2006). Υπό αυτή τη διάσταση των πραγμάτων, προκύπτει η σημασία του εκπαιδευτικού ενηλίκων, των ικανοτήτων του και της επιμόρφωσής του και ο ρόλος του στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης, ο οποίος αλλάζει κατεύθυνση (Descy & Tessaring, 2002).

1.1 Σκοπός και Αναγκαιότητα της Έρευνας

Αναγνωρίζοντας τον σημαντικό ρόλο που μπορούν να διαδραματίσουν οι εκπαιδευτικοί ενηλίκων στην επιτυχή έκβαση της φοίτησης των ατόμων με χαμηλά προσόντα σε δομές δεύτερης ευκαιρίας, η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή, φιλοδοξεί να συμπληρώσει ένα κενό που υπάρχει στη βιβλιογραφία και έρευνα και αφορά στο προφίλ, στις στάσεις και αντιλήψεις, καθώς και στη διδακτική μεθοδολογία των εκπαιδευτικών ενηλίκων, που διδάσκουν σε δομές δεύτερης ευκαιρίας στην Κύπρο. Στοχεύει στην διερεύνηση του προφίλ των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε σχολείο ενηλίκων, των στάσεων και αντιλήψεων τους απέναντι στους εκπαιδευόμενους, των μεθόδων διδασκαλίας που χρησιμοποιούν καθώς και της επιμόρφωσης που λαμβάνουν.

Επίσης, φιλοδοξεί να τροφοδοτήσει τους φορείς υλοποίησης πολιτικής καθώς και τους εκπαιδευτικούς, με στοιχεία τόσο για την αναθεώρηση των αναλυτικών προγραμμάτων και της διδακτικής μεθοδολογίας που υιοθετείται στο σχολείο ενηλίκων, όσο και για τον σχεδιασμό και υλοποίηση κατάλληλων προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης, για τους εκπαιδευτικούς που καλούνται να διδάξουν σε δομές δεύτερης ευκαιρίας.

1.2 Δομή Εργασίας

Η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή αποτελείται από πέντε κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται μια σύντομη εισαγωγή καθώς και αναφορά στην αναγκαιότητα της έρευνας και στη δομή της διατριβής. Η βιβλιογραφική ανασκόπηση παρουσιάζεται στο δεύτερο κεφάλαιο και πραγματεύεται θέματα που αφορούν στην εκπαίδευση ενηλίκων στην Ευρωπαϊκή Ένωση, στους ενήλικες με χαμηλά προσόντα και στην ανισότητα στις ευκαιρίες συμμετοχής τους στην εκπαίδευση ενηλίκων με έμφαση στα θεσμικά χαρακτηριστικά, στα σχολεία δεύτερης ευκαιρίας, στις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων με εστίαση στη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης, στη διδακτική μεθοδολογία σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων καθώς και στον ρόλο του εκπαιδευτικού ενηλίκων και στην επαγγελματική του ανάπτυξη.

Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η μεθοδολογία της έρευνας. Πιο αναλυτικά, γίνεται αναφορά στον σκοπό και στα ερευνητικά ερωτήματα, στη μέθοδο και στα εργαλεία συλλογής δεδομένων, στο πλαίσιο της έρευνας και στην ανάλυση δεδομένων, στη δειγματοληψία, σε θέματα δεοντολογίας, εγκυρότητας και αξιοπιστίας, καθώς και σε δυσκολίες και περιορισμούς. Στο τέταρτο κεφάλαιο γίνεται η παρουσίαση και ανάλυση των αποτελεσμάτων στη βάση θεματικών κατηγοριοποιήσεων των δεδομένων και με γνώμονα τα ερευνητικά ερωτήματα. Παρουσιάζονται και αναλύονται τα αποτελέσματα για το προφίλ των εκπαιδευτικών, τις αντιλήψεις και τις στάσεις τους απέναντι στους εκπαιδευόμενους, την ετοιμότητά τους να διδάξουν στην εκπαίδευση ενηλίκων και τις επιμορφωτικές τους ανάγκες. Γίνεται επίσης, συζήτηση για προβλήματα που αντιμετωπίζουν και εισηγήσεις που προτείνουν οι εκπαιδευτικοί. Στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα συμπεράσματα της έρευνας και γίνονται κάποιες προτάσεις για μελλοντική έρευνα.

Κεφάλαιο 2

Ανασκόπηση Βιβλιογραφίας

Στο παρόν κεφάλαιο, γίνεται ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, με σκοπό να διαφανεί, στο πλαίσιο της στροφής προς την κοινωνία της γνώσης και της διά βίου μάθησης, το σημαντικό ζήτημα των ενηλίκων με χαμηλά προσόντα και ο ρόλος που μπορούν να διαδραματίσουν οι εκπαιδευτικοί ενηλίκων που καλούνται να διδάξουν σε δομές δεύτερης ευκαιρίας. Η βιβλιογραφική ανασκόπηση επιχειρεί να αναδείξει το νόημα και τη σημασία της ετοιμότητας και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών ενηλίκων.

2.1. Διά Βίου Μάθηση και Εκπαίδευση Ενηλίκων στην Ευρωπαϊκή Ένωση

Η έννοια της διά βίου μάθησης έχει γίνει πλέον κυρίαρχη στις διακρατικές εκπαιδευτικές πολιτικές (Barros, 2012) και η Ευρωπαϊκή Ένωση έχει θέσει φιλόδοξους στόχους για τα κράτη μέλη (Cort, Mariager-Anderson & Thomsen, 2018). Η υλοποίηση της διά βίου μάθησης και της κινητικότητας, μέσω εκπόνησης εθνικών πλαισίων προσόντων βασιζόμενων στα μαθησιακά αποτελέσματα, με ιδιαίτερη προσοχή στην πιστοποίηση της μη τυπικής και άτυπης μάθησης· η βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, με την εξασφάλιση βασικών δεξιοτήτων για όλους· η προαγωγή της ισοτιμίας, της κοινωνικής συνοχής και της ενεργού συμμετοχής στα κοινά, με την προώθηση της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς και η ενίσχυση της καινοτομίας και της δημιουργικότητας, καθώς και του επιχειρηματικού πνεύματος σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης και κατάρτισης (ΕΕ, 2009/С 119/02) αποτελούν στρατηγικούς στόχους της Ε.Ε. και των εθνικών κρατών.

Το Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, με το ποσοστό συμμετοχής των ενηλίκων στη διά βίου μάθηση να μειώνεται, αναγνωρίζει ότι η εκπαίδευση ενηλίκων αποτελεί αδύναμο σημείο στην ανάπτυξη των εθνικών συστημάτων διά βίου μάθησης. Με ένα ανανεωμένο ευρωπαϊκό θεματολόγιο για την εκπαίδευση ενηλίκων (ΕΕ, 2011/С 372/01) στρέφει την προσοχή στην αποτελεσματική και αποδοτική χρηματοδότηση, στην παροχή δυνατοτήτων δεύτερης ευκαιρίας και απόκτησης βασικών δεξιοτήτων, στη στοχευμένη εκπαίδευση για ευάλωτες κοινωνικές ομάδες και στην παροχή εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς (ΕΕ, 2018/С 195/01).

Επιπρόσθετα, το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και το Συμβούλιο, αναγνωρίζουν ότι τα άτομα με χαμηλές δεξιότητες είναι λιγότερο πιθανό να συμμετέχουν σε περαιτέρω κατάρτιση (ΕΕ, 2006/962/ΕΚ). Συνιστούν στα κράτη μέλη να εξασφαλίσουν ίση πρόσβαση των ενηλίκων στη διά βίου μάθηση, με ιδιαίτερη έμφαση σε ομάδες στόχους, όπως τα άτομα που χρειάζονται να επικαιροποιήσουν τις δεξιότητές τους, και να τους παράσχουν πρόσβαση σε εκπαιδευτικά προγράμματα για αναβάθμιση των δεξιοτήτων τους (ΕΕ, 2016/С 484/01).

2.1.1. Ενήλικοι με Χαμηλά Προσόντα

Όπως αναφέρεται πιο πάνω, οι ευρωπαϊκές πολιτικές περιγράφουν τη διά βίου μάθηση ως καθήκον και δικαίωμα, ωστόσο σε πολλές χώρες δεν υπάρχουν επαρκείς δομές υποστήριξης για τη συμμετοχή των ατόμων με χαμηλά προσόντα στη διά βίου μάθηση. Ταυτόχρονα, οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής δίνουν ελάχιστη προσοχή, μέχρι τώρα, στις ταυτότητες των ενηλίκων και στις σχέσεις μεταξύ μάθησης και κοινωνικής δικαιοσύνης, έτσι που, η περιγραφή της εκπαίδευσης ως ανθρώπινου δικαιώματος, να έρχεται σε αντίθεση με την ανεπαρκή αναγνώριση των ανισοτήτων που αναπτύσσονται στις κοινωνίες. Αντίθετα η αναζήτηση λύσης καταλήγει ως επί το πλείστο να είναι ατομική ευθύνη (Zanazzi, 2018).

Το πρόβλημα των χαμηλών προσόντων, από πολιτική άποψη, παρουσιάζεται ως αποτέλεσμα ψυχοκοινωνικών προβλημάτων του ατόμου (Cedefop, 2012) με αποτέλεσμα τα ίδια τα έγγραφα πολιτικής να αναπαράγουν τις κατηγοριοποιήσεις (Cort et al., 2018) στρέφοντας την προσοχή στο άτομο και συνάμα απομακρύνοντας τον προβληματισμό από τις θεσμικές συνθήκες.

Μετά την οικονομική κρίση, παρατηρείται μια μετάβαση από τους ευρύτερους στόχους για ευημερία και ενεργή ιδιότητα του πολίτη, σε πιο ειδικούς στόχους, όπως αυτός της κατάρτισης για απασχολησιμότητα (ΕΕ, 2011/С 372/01), μεταφέροντας την ευθύνη αποκλειστικά στα άτομα και παραγνωρίζοντας τον χαρακτήρα της αγοράς εργασίας (Lundvall & Rasmussen, 2016). Αντίθετα, αποτελέσματα ερευνών, όπως αυτής των Cort et al. (2018), υποδηλώνουν την πολυπλοκότητα της κατάστασης των ατόμων με χαμηλά προσόντα και εγείρουν θέματα εργασιακής δομής, εξουσίας, διακρίσεων και εκπαιδευτικών δομών.

Επίσης, οι οικονομικές συνθήκες έχουν μεγάλη σημασία για την καταγραφή της ανισότητας όσον αφορά τόσο το μορφωτικό επίπεδο όσο και τις ευκαιρίες (Lee & Solon, 2009). Η υψηλότερη εισοδηματική ανισότητα δημιουργεί μια ευρύτερη κατανομή των δεξιοτήτων, λόγω της μεγαλύτερης διακύμανσης των πόρων που μπορούν να δαπανήσουν τα άτομα για την εκπαίδευση και την κατάρτιση (Van Damme, 2014). Αναφέρεται μια αλληλένδετη σχέση μεταξύ εκπαίδευσης, εισοδήματος και ανισότητας δεξιοτήτων (Busemeyer, 2015), έτσι που, ευκαιρίες ποιοτικής αρχικής εκπαίδευσης για ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, να μπορούν να συμβάλουν σε μια πιο ισότιμη κατανομή των δεξιοτήτων (Lee, 2018).

Επιπρόσθετα, η έννοια των ατόμων με χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο, γίνεται μέρος μιας εκπαιδευτικής ιεραρχίας, όπου η αφηρημένη θεωρητική γνώση, τα έτη εκπαίδευσης και η απόκτηση τυπικών προσόντων εκτιμούνται περισσότερο από την πρακτική γνώση (Cort et al., 2018). Οι Green, Green και Pensiero (2015), υποστηρίζουν ότι η ανισότητα στα επίπεδα εκπαίδευσης, λειτουργεί ως καθοριστικός παράγοντας για τη διαμόρφωση της ανισότητας δεξιοτήτων μεταξύ των ενηλίκων, καθώς τα αποτελέσματα της αρχικής επίσημης εκπαίδευσης επηρεάζουν την ανισότητα στην απόκτηση δεξιοτήτων. Και ενώ οι ενήλικοι με υψηλά προσόντα συχνά επωφελούνται από τις ευκαιρίες εκπαίδευσης ενηλίκων, τα άτομα με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο πέφτουν σε μια παγίδα χαμηλών δεξιοτήτων, καθώς είναι λιγότερο πιθανόν να συμμετάσχουν σε μαθησιακές δραστηριότητες (Desjardins, Rubenson & Milana, 2006· OECD, 2013).

Αρχικά, τα ακαδημαϊκά επιτυχημένα άτομα είναι πιο πιθανόν να εκμεταλλευτούν τις επόμενες εκπαιδευτικές ευκαιρίες για τη δημιουργία δεξιοτήτων, εντείνοντας το κοινωνικό τους πλεονέκτημα. Έπειτα, τα άτομα με καλύτερη αρχική εκπαίδευση φαίνεται να έχουν πιο εύκολη πρόσβαση σε θέσεις εργασίας που προσφέρουν μάθηση στο χώρο εργασίας (Lundvall & Rasmussen, 2016). Στη συνέχεια, η ανισότητα δεξιοτήτων, οδηγεί στην ανισότητα των εισοδημάτων, καθώς οι μισθοί καθορίζονται, εν μέρει, από τα επίπεδα δεξιοτήτων (Van Damme, 2014).

2.1.2. Ανισότητα στη Συμμετοχή

Παρόλο που η ισότητα στην κατανομή των ευκαιριών στην εκπαίδευση ενηλίκων είναι ένα σημαντικό ζήτημα τόσο για τα άτομα όσο και για τους φορείς χάραξης πολιτικής (Lee, 2018), αναφέρεται ανισότητα στη συμμετοχή, ειδικά στην κατανομή των ευκαιριών τόσο εντός όσο και μεταξύ των χωρών (Desjardins et al., 2006 · OECD, 2013). Όπως έχουν τονίσει οι Roosmaa και Saar (2017), ακόμα και αν η ηλικία, το οικογενειακό υπόβαθρο, το μορφωτικό επίπεδο και οι παράγοντες που σχετίζονται με την εργασία συνδέονται με την ανισότητα συμμετοχής σε όλες τις χώρες, η έκταση της ανισότητας μπορεί να διαφέρει σημαντικά. Φαίνεται να υπάρχουν μεγάλες διαφορές μεταξύ των χωρών από την άποψη της διαθεσιμότητας ευκαιριών εκπαίδευσης ενηλίκων, καθώς και σημαντικών ανισοτήτων στη συμμετοχή.

Παρομοίως, οι Rubenson και Desjardins (2009) επέκτειναν την κυρίαρχη εστίαση στην ατομική προοπτική της συμμετοχής των ενηλίκων στη μάθηση, ενσωματώνοντας τις ευρύτερες διαρθρωτικές συνθήκες και στοχευόμενα μέτρα πολιτικής και αναλύοντας την αλληλεπίδραση μεταξύ τους. Πρότειναν ότι το καθεστώς του κράτους πρόνοιας μπορεί να επηρεάσει την ικανότητα ενός ατόμου να συμμετάσχει στην εκπαίδευση ενηλίκων, μέσω του τρόπου με τον οποίο κατασκευάζεται το υλικό, κοινωνικό και θεσμικό περιβάλλον, δημιουργώντας περιστασιακά, θεσμικά και διαρθρωτικά εμπόδια για τα άτομα. Συνεπώς, το επίπεδο κοινωνικής ανισότητας σε μια χώρα μπορεί να αντικατοπτρίζει το επίπεδο ανισότητας στην κατανομή των ευκαιριών για εκπαίδευση (Kilpi-Jakonen, de Vilhena, Kosyakova, Stenberg & Blossfeld, 2012).

Τα ευρήματά των Roosmaa και Saar (2010), δείχνουν ότι τα θεσμικά χαρακτηριστικά εξηγούν διαφορές μεταξύ των χωρών όσον αφορά το χάσμα της κατάρτισης μεταξύ ατόμων με υψηλά και χαμηλά προσόντα, με το συνολικό ποσοστό συμμετοχής, ακόμη και για την πιο ευάλωτη ομάδα εργαζομένων, να είναι υψηλότερο στις χώρες όπου η συμμετοχή θεωρείται ανθρώπινο δικαίωμα. Οι Rubenson και ο Desjardins (2009) υποδεικνύουν ότι η θεώρηση της εκπαίδευσης ενηλίκων ως μέρους μιας ευρύτερης κοινωνικής ατζέντας και η παροχή στοχευμένων μέτρων σε μειονεκτούσες ομάδες, μπορεί να εξηγήσει εν μέρει τα συγκριτικά υψηλότερα ποσοστά συμμετοχής στις σκανδιναβικές χώρες μεταξύ ανέργων, μεταναστών, ενηλίκων χαμηλού μορφωτικού επιπέδου και χαμηλής ειδίκευσης. Πιο πρόσφατες έρευνες δείχνουν ότι η στοχοθετημένη υποστήριξη στην εκπαίδευση ενηλίκων υπήρξε επιτυχής, όσον αφορά τα υψηλότερα ποσοστά συμμετοχής των εργαζομένων με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο, σε σύγκριση με άλλα καθεστώτα κοινωνικής πρόνοιας (Lanrijisen & Nicaise, 2017 · Roosmaa & Saar, 2017).

Επίσης, η αναγνώριση της σπουδαιότητας της συνεκτίμησης διαρθρωτικών και θεσμικών παραγόντων, εκτός από τα μεμονωμένα ατομικά χαρακτηριστικά (εμπόδια και κίνητρα), για τη χάραξη μέτρων στην εκπαίδευση ενηλίκων (Zanazzi, 2018), και η κατανόηση της αμφίδρομης δυναμικής μεταξύ της κοινωνικής ανισότητας και της συμμετοχής στην εκπαίδευση ενηλίκων (Lee, 2018), μπορεί να ενημερώσει τις ευρωπαϊκές και εθνικές πολιτικές στον τομέα της διά βίου μάθησης, έτσι που, η ανισότητα στη συμμετοχή που προκαλείται από περιστάσεις πέρα από τον έλεγχο των ατόμων να αντισταθμίζεται με εκπαιδευτικές πολιτικές.

Ακόμα, η αναγνώριση των μαθησιακών αποτελεσμάτων (ΕΕ, 2008/С 111/01) με τρόπο που να διασφαλίζεται η ποιότητα μπορεί να συμβάλει σε ένα πιο δίκαιο σύστημα διά βίου μάθησης, καθώς δημιουργούνται νέα δρομολόγια για απόκτηση προσόντων. Ιδιαίτερα για τους ενήλικες με χαμηλά προσόντα οι οποίοι έχουν αποτύχει σε συστήματα αρχικής εκπαίδευσης και κατάρτισης και παρουσιάζονται απρόθυμοι να συμμετάσχουν στην τυπική μάθηση, η δυνατότητα αναγνώρισης των άτυπων και ανεπίσημων μαθησιακών τους αποτελεσμάτων (UNESCO, 2012· ΕΕ, 2012/С 398/01), παρέχει σαφώς μια δεύτερη ευκαιρία για την απόκτηση προσόντων (Werquin, 2012).

Η έρευνα PIAAC για τις δεξιότητες του OECD (2013), έδειξε πως η συμμετοχή των ενηλίκων με χαμηλά προσόντα, σε μαθησιακές δραστηριότητες, θα μπορούσε να επιφέρει σημαντικά αποτελέσματα στην αγορά εργασίας. Δεδομένου ότι οι αποδόσεις στις δεξιότητες είναι υψηλές, ανεξάρτητα από το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο, η αξία των ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση ενηλίκων καθίσταται ακόμη πιο σημαντική, ιδίως για τους ενήλικες με χαμηλά προσόντα (Lee, 2018).

2.1.3. Ο Θεσμός των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας

Κατ' επέκταση οι επενδύσεις στην εκπαιδευτική επιτυχία είναι απαραίτητες για τις προοπτικές απασχόλησης, για την ανάπτυξη της οικονομίας και για την κοινωνική συνοχή και μπορούν να συμβάλουν στη διάλυση του κύκλου της στέρησης και της φτώχειας που οδηγεί στον κοινωνικό αποκλεισμό (European Commission, 2013). Ταυτόχρονα, η κατοχή απολυτηρίου αυξάνει τις δυνατότητες για αμειβόμενη απασχόληση που με τη σειρά της προσφέρει στα άτομα μια αίσθηση ικανοποίησης και αυτάρκειας (Gall, 2013).

Η Ευρωπαϊκή Ένωση με τη Λευκή Βίβλο «Διδασκαλία και μάθηση: προς την κοινωνία της γνώσης» έθεσε ως βασικό σκοπό την προώθηση της κοινωνικής ένταξης των νέων στην αγορά εργασίας και την εξεύρεση νέων τρόπων αντιμετώπισης των κοινωνικών ανισοτήτων. Ως απόρροια, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή (1996), θέσπισε τον θεσμό των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ), ούτως ώστε να αντιμετωπίσει το φαινόμενο της μαθητικής διαρροής, με την παροχή ειδικά σχεδιασμένων προγραμμάτων επιστροφής των νέων στην εκπαίδευση, παράλληλα με την είσοδό τους στην αγορά εργασίας και την ενεργό συμμετοχή τους στα κοινά.

Η εκπαίδευση δεύτερης ευκαιρίας έρχεται να δώσει τη δυνατότητα άμβλυνσης των εκπαιδευτικών, κοινωνικών και οικονομικών ανισοτήτων που αντιμετωπίζουν οι ενήλικοι με χαμηλή εκπαίδευση, στην προσωπική, κοινωνική και επαγγελματική ζωή τους (Nordlund, Bonfanti, & Strandh, 2015), έτσι που τα σχολεία δεύτερης ευκαιρίας να μπορούν δυνητικά να διαδραματίσουν καίριο ρόλο στην επανένταξη των ατόμων που εγκαταλείπουν πρόωρα το σχολείο, στην εκπαιδευτική διαδικασία και κατ' επέκταση στην αγορά εργασίας.

2.1.4. Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας στην Κύπρο

Στην Κύπρο, οι πολιτικές και οι δράσεις στην εκπαίδευση συνάδουν με την αρχή της ισότητας ευκαιριών για όλους. Η εκπαίδευση έχει πολύ υψηλή θέση στην κυπριακή κοινωνία και το 95% των παιδιών ηλικίας 15 έως 18 ετών εγγράφεται στην ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Gravani & Ioannidou, 2014). Το ποσοστό των ατόμων που εγκαταλείπουν πρόωρα το σχολείο μειώθηκε από 11,7% το 2009 σε 7,8% το 2018 ενώ ο μέσος όρος της Ευρωπαϊκής Ένωσης το 2018 ήταν 10,6%. Το ποσοστό όμως των ατόμων ηλικίας 15 ετών και άνω με χαμηλές επιδόσεις σε Ανάγνωση, Μαθηματικά και Θετικές Επιστήμες ανήλθε το 2018 σε 35,6%, 42,6% και 42,1% αντίστοιχα (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2019).

Η εκπαίδευση ενηλίκων προσφέρεται από δημόσιους, ημι-κρατικούς και ιδιωτικούς φορείς οι οποίοι, ανάλογα με τον τύπο εκπαίδευσης ή κατάρτισης που προσφέρεται, μπορούν να ομαδοποιηθούν σε τρεις κατηγορίες: ιδρύματα που προσφέρουν τυπική εκπαίδευση ενηλίκων, ιδρύματα που προσφέρουν μη τυπική εκπαίδευση ενηλίκων και ιδρύματα που προσφέρουν συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση (Πίνακας 2.1).

Τυπική Εκπαίδευση Ενηλίκων	Μη Τυπική Εκπαίδευση Ενηλίκων	Συνεχιζόμενη ΕΕΚ
Εσπερινά Σχολεία και Εσπερινές Τεχνικές Σχολές	Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων	Κέντρο Παραγωγικότητας
Μετα-δευτεροβάθμια Ινστιτούτα ΕΕΚ	Κρατικά Ινστιτούτα Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης	Κυπριακή Ακαδημία Δημόσιας Διοίκησης
Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου	Παιδαγωγικό Ινστιτούτο	Πρόγραμμα Μαθητείας
Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (δημόσια και ιδιωτικά)		

Πίνακας 2.1: Δομές Εκπαίδευσης Ενηλίκων στην Κύπρο

Τα εσπερινά σχολεία ως σχολεία δεύτερης ευκαιρίας, λειτουργούν στο πλαίσιο του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος, κάτω από τη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού. Τα προγράμματα σπουδών, τα προγράμματα διδασκαλίας και τα βιβλία καθορίζονται από το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (Gravani & Ioannidou, 2014). Παρέχουν απολυτήριο ισοδύναμο με το απολυτήριο ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και σκοπό έχουν να δώσουν μια δεύτερη ευκαιρία για απόκτηση απολυτηρίου σε ενήλικες που έχουν εγκαταλείψει πρόωρα το σχολείο (GHK Cyprus, 2011).

Οι υποψήφιοι κατατάσσονται σε τάξεις ανάλογα με την προηγούμενη φοίτησή τους ή μετά από κατατακτήριες εξετάσεις. Στα εσπερινά σχολεία λειτουργεί μία γυμνασιακή τάξη και τρεις λυκειακές τάξεις. Τα μαθήματα διεξάγονται καθημερινά μεταξύ 17:30 και 21:30. Αρχίζουν στις 15 Σεπτεμβρίου και τηρούν τις ημερομηνίες των ημερήσιων σχολείων. Εσπερινά σχολεία λειτουργούν στις πέντε ελεύθερες πόλεις της Κύπρου. Οι ενδιαφερόμενοι μπορούν να απευθύνονται στη Διεύθυνση Μέσης Εκπαίδευσης του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού ή και απευθείας στο εσπερινό σχολείο της περιοχής τους (http://www.moec.gov.cy/ysea/ekdoseis/prosanatolismoi_meta_to_gimnasio.pdf).

2.2. Εκπαίδευση Ενηλίκων

Τα τελευταία χρόνια αναπτύχθηκε ένας αριθμός θεωρητικών προσεγγίσεων στοχεύοντας να εξηγήσουν τον τρόπο που μαθαίνουν οι ενήλικες. Οι περισσότεροι μελετητές έχουν τονίσει τον σημαντικό ρόλο που διαδραματίζουν οι εμπειρίες και τα βιώματα στη μάθηση των ενηλίκων. Ο John Dewey είναι ο πρώτος θεωρητικός που ασχολήθηκε με τη σημασία της διεργασίας των εμπειριών στη μάθηση και υποστήριξε την ανάγκη δημιουργίας ενός συστήματος εκπαίδευσης που να εμπλέκει τους μαθητευόμενους σε εμπειρίες (Dewey, 1938 οπ. αναφ. στο Λιντζέρης, 2009). Οι κυριότερες θεωρίες εκπαίδευσης ενηλίκων θέτουν, μεταξύ άλλων, ως κύριους εκπαιδευτικούς σκοπούς την αυτοκατευθυνόμενη μάθηση, τη λήψη δράσεων σε πρακτικό επίπεδο με στόχο την ατομική και κοινωνική αλλαγή, την κριτική επεξεργασία και αναδιαμόρφωση των πρότερων γνώσεων και εμπειριών και εφαρμόζουν ως βασικές τεχνικές μάθησης την εργασία σε ομάδες, τη συζήτηση, τις ερωτήσεις-απαντήσεις, τη μελέτη περίπτωσης και τη διαχείριση και επίλυση προβλημάτων (Terry, 2001· Davenport & Davenport, 1985).

2.2.1. Θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης

Η ιδιαιτερότητα της μάθησης των ενηλίκων προσεγγίστηκε αποτελεσματικότερα με τη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης του Mezirow. Σύμφωνα με τη θεωρία εκπαίδευσης ενηλίκων του Jack Mezirow (2003), η μετασχηματίζουσα μάθηση είναι η μάθηση που μετατρέπει προβληματικά πλαίσια αναφοράς, θεωρήσεις, ώστε να γίνουν πιο περιεκτικά, διακριτά, ανοικτά, αντανακλαστικά και συναισθηματικά ικανά για αλλαγή· όπου τέτοια ευέλικτα πλαίσια αναφοράς, είναι πιο πιθανόν να παράγουν πεποιθήσεις και απόψεις που να καθοδηγούν τη δράση, στηριζόμενες σε μια πιο ρεαλιστική προσέγγιση της πραγματικότητας.

Βασικοί παράμετροι της θεωρίας και της πρακτικής της μετασχηματίζουσας μάθησης αποτελούν η νοηματοδότηση της εμπειρίας μέσω του κριτικού στοχασμού ή κριτικού αυτοστοχασμού, ο στοχαστικός διάλογος και η συνειδητή χειραφετική πράξη (Mezirow, 2006). Με τον μετασχηματισμό των θεωρήσεων, μέσα από τις λειτουργίες του κριτικού στοχασμού, του στοχαστικού διαλόγου και της χειραφετικής πράξης, επιδιώκεται η λειτουργική, ολοκληρωμένη, αυτοδύναμη και ελεύθερη από καταναγκασμούς επανεξέταση των θεωρήσεων του ατόμου (Λιντζέρης, 2009).

Ο Mezirow (2009), απέδωσε μια κρίσιμη διάσταση στη μάθηση κατά την ενηλικίωση, του μετασχηματισμού της προοπτικής, που επιτρέπει την αναγνώριση και επαναξιολόγηση των δομών των υποθέσεων και προσδοκιών που πλαισιώνουν τη σκέψη, την αίσθηση και τη δράση του ατόμου. Ως προέκταση, εκτίμησε ότι ο βασικός σκοπός της εκπαίδευσης ενηλίκων οφείλει να είναι η διευκόλυνση της διεργασίας του κριτικού στοχασμού, της ορθολογικής εξέτασης και της συναισθηματικής αξιολόγησης, για να μπορούν τα άτομα να συνειδητοποιήσουν και στη συνέχεια να μεταβάλουν τις δυσλειτουργικές θεωρήσεις τους, για τον εαυτό τους, τους άλλους και τον περιβάλλοντα κόσμο. Αναφέρει ότι η διευκόλυνση αυτή μπορεί να επιτευχθεί με διαλεκτικό και στοχαστικό διάλογο και επικοινωνιακή αλληλεπίδραση στο πλαίσιο μιας εκπαιδευτικής ομάδας (Λιντζέρης, 2009).

Ο συλλογισμός του Mezirow συνδέεται με την αναπτυξιακή πορεία του ατόμου, από την παιδική ηλικία προς την ενηλικίωση. Η άποψή του είναι ότι κατά την παιδική ηλικία μέχρι και την αρχή της εφηβείας, το άτομο ενσωματώνει αντιλήψεις, πρότυπα, πεποιθήσεις και πρακτικές ως αποτέλεσμα εμπειριών, συναναστροφών και κοινωνικοποίησης. Έτσι η οικογένεια, το σχολείο, η γειτονιά, η εκκλησία και το ευρύτερο κοινωνικό-πολιτισμικό πλαίσιο της εποχής, αποτελούν το υπόβαθρο των πεποιθήσεων οι οποίες υιοθετούνται, μέσω κυρίως βιωματικών εμπειριών του ατόμου, ασυνείδητα και με απουσία κριτικής σκέψης (Mezirow, 2003). Οι πεποιθήσεις αυτές συγκροτούν ένα προσωπικό σύστημα ιδεών, αξιών και στάσεων και ενώ δίνουν νόημα στην εμπειρία του ατόμου, ταυτόχρονα το περιορίζουν και καθιστούν την οπτική του για τον κόσμο υποκειμενική (Taylor, 1998). Σε μια αντίστροφη διαδικασία, ο κριτικός στοχασμός γυρνά το άτομο στην παιδική ηλικία, με την έννοια ότι πρέπει να επαναπροσδιορίσει τρόπους σκέψης, πεποιθήσεις, συνήθειες, αξίες και δράσεις που διαμορφώθηκαν και ενσωματώθηκαν στο εμπειρικό του σύστημα (Ζαρίφης, 2009).

Αντίστοιχα, ο τρόπος με τον οποίο μεγαλώνει το άτομο, διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της στοχαστικής του ικανότητας, καθιστώντας τη μετασχηματίζουσα μάθηση στην πράξη, μια εν δυνάμει λειτουργία. Για να μπορεί η μετασχηματίζουσα μάθηση να αποτελέσει, όχι μια ιδεατή θεωρία αλλά εκπαιδευτική πραγματικότητα και μαθησιακή διεργασία, χρειάζεται η ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων στη παιδική και εφηβική ηλικία. Συνεπώς, κατά την παιδική ηλικία, η αναγνώριση σχέσεων αιτίας – αποτελέσματος, η αναγωγή σε αναλογίες και γενικεύσεις, η συνειδητοποίηση και ο έλεγχος των συναισθημάτων, η χρήση της φαντασίας για δημιουργία αφηγήσεων και η αφηρημένη σκέψη, αποτελούν βασικές ικανότητες που διευκολύνουν στη συνέχεια την αυτόνομη σκέψη. Εξελικτικά, κατά την εφηβεία, η υποθετική σκέψη και η κριτική αντανάκλαση των εμπειριών, την ενισχύουν. Η καλλιέργεια των πιο πάνω δεξιοτήτων οικοδομεί τα θεμέλια και διευκολύνει, στην ενηλικίωση, τόσο την κριτική εκτίμηση των θεωρήσεων όσο και τον εποικοδομητικό διάλογο. Αυτές είναι και οι βάσεις προς μια διάσταση της μάθησης προσανατολισμένης, μέσα από τη συνεργασία, στην επίτευξη προσαρμοστικότητας στις αλλαγές (Mezirow, 1997).

Το πλαίσιο αναφοράς ενός ατόμου, σύμφωνα με το Mezirow (2000), διαμορφώνει επιλεκτικά και οριοθετεί την αντίληψη, τη γνώση, τα συναισθήματα και τη διάθεση, προδιαθέτοντας τις προθέσεις, τις προσδοκίες και τους σκοπούς του. Είναι σημαντικό οι ενήλικοι να είναι θετικά προδιατεθειμένοι να μετασχηματίζουν τα πλαίσια αναφοράς τους μέσω της κριτικής ανταπόκρισής τους στις υποθέσεις καθώς και της διαλογική σκέψης, όταν οι πεποιθήσεις και οι αντιλήψεις που έχουν δημιουργήσει γίνονται προβληματικές (Mezirow, 2009). Και ενώ οι παράγοντες που επηρεάζουν την απόφαση παραίτησης ή άσκησης δράσης μετά από μια περίοδο κριτικής αντανάκλασης παραμένουν ασαφείς, όπως και ο βαθμός στον οποίο ο κριτικός στοχασμός συνδέεται με ορισμένα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας (Brookfield, 1995), η θετική στάση μπορεί να ενισχυθεί, μεταξύ άλλων, από τη γενικότερη στάση προς την εκπαίδευση και το βαθμό προσαρμοστικότητας του ατόμου στις αλλαγές.

2.2.2. Διδακτική Μεθοδολογία στην Εκπαίδευση Ενηλίκων

Λαμβάνοντας υπόψη τις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων, τα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων και ιδιαίτερα τα σχολεία δεύτερης ευκαιρίας, οφείλουν να αντιλαμβάνονται και να ανταποκρίνονται στις κοινωνικές συνθήκες στις οποίες ζουν, εργάζονται και μαθαίνουν οι εν δυνάμει εκπαιδευόμενοι, δίνοντας στους εκπαιδευτικούς την ευκαιρία να συμβάλουν στην αλλαγή των συνθηκών της ανισότητας στην κοινωνία (Cunningham, 2000). Στοχεύοντας σε έναν ιδιαίτερο πληθυσμό, τα προγράμματα τα οποία προσφέρονται, θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη πως οι άνθρωποι με χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης δεν έχουν τις βασικές ικανότητες για να συμμετέχουν στην εκπαίδευση ενηλίκων, οι οποίες ωστόσο έχει αποδειχθεί ερευνητικά ότι είναι απολύτως αναγκαίες στην προσωπική και εργασιακή ζωή (Βεργίδης, 2014). Έτσι, μέσα από τα προσφερόμενα προγράμματα, θα πρέπει να δίνεται η ευκαιρία σε ενήλικες με χαμηλά προσόντα, να επαναπροσδιορίσουν τη σχέση τους με τη μάθηση.

Η μαθησιακή κατάσταση δεν θα πρέπει να επικεντρώνεται σε μια κλασική παιδαγωγική σχέση διάδοσης της γνώσης, αλλά σε μια βαθμιαία διαδικασία, εμπλουτισμένη με τον χρόνο της κοινής εργασίας και της αλληλεπίδρασης, δημιουργώντας ένα κλίμα εμπιστοσύνης, και χρησιμοποιώντας την προηγούμενη εμπειρία του ατόμου (Lopes, 2000), με σκοπό την αντιμετώπιση των δυσκολιών του.

Επομένως, η έμφαση δεν πρέπει να δίνεται στην παροχή διδασκαλίας, αλλά στην ευρύτερη έννοια της μάθησης, η οποία περιλαμβάνει την προσοχή στην ευημερία, το κίνητρο και τη μεταμόρφωση του ατόμου (Buiskool, Broek, Lakerveld, Zarifis & Osborne, 2015). Επιπρόσθετα είναι θεμιτό να δίνεται σημασία στην οργάνωση των μαθημάτων με βάση τις ανάγκες του εκπαιδευόμενου. Η εκπόνηση κατάλληλης εκτίμησης αναγκών, είναι βασική αρχή της εκπαίδευσης ενηλίκων, η οποία τιμά το γεγονός ότι ενώ οι ενήλικες μπορούν να εγγραφούν στο ίδιο πρόγραμμα, έρχονται με διαφορετική εμπειρία και προσδοκίες. Συνεπώς, η ακρόαση των θέσεων και των αναγκών του εκπαιδευόμενου συμβάλλει στη διαμόρφωση ενός προγράμματος που έχει άμεση χρησιμότητα για αυτόν (Vela, 2002).

Επίσης, ο σχηματισμός μικρών ομάδων, ώστε ο εκπαιδευόμενος να μην αισθάνεται αγνοημένος, παρέχει την ευκαιρία να συναντήσει ενήλικες με παρόμοια προβλήματα, αναστέλλοντας έτσι την πραγματικότητα του να είναι ο αργός μαθητής (Dale & Green, 1998, οπ. αναφ. στο Dale & Taylor, 2001). Η ασφάλεια που παρέχει αυτό το πλαίσιο, είναι μια αρχή που συνδέεται με τον σεβασμό προς τους εκπαιδευόμενους, έτσι που ο σχεδιασμός των μαθησιακών δραστηριοτήτων, η επιλογή των μέσων, η ατμόσφαιρα στην αίθουσα και ο μικρός αριθμός ατόμων στην ομάδα, να μεταδίδουν στους ενήλικες ότι αυτή η εμπειρία θα πραγματωθεί για αυτούς. Σημειώνεται ότι η ασφάλεια δεν αποκλείει τη φυσική πρόκληση της εκμάθησης νέων εννοιών, δεξιοτήτων, συμπεριφορών και δεν απομακρύνει τη σκληρή δουλειά που εμπλέκεται στη μάθηση (Vela, 2002).

Παράλληλα, αν οι δεξιότητες σκέψης πρέπει να αποκτηθούν ενεργά και η γνώση να σχεδιαστεί προσωπικά, είναι σημαντικό για τον εκπαιδευόμενο να έχει κάποια μεταγνωστική γνώση τόσο για τη μαθησιακή διαδικασία όσο και για τον ίδιο ως μαθητευόμενο. Ένα περιβάλλον που υποστηρίζεται από υπολογιστή διευκολύνει την απόκτηση αυτών των δεξιοτήτων, υπό την προϋπόθεση ότι ο εκπαιδευτής δίνει επαρκή καθοδήγηση στον εκπαιδευόμενο και κάνει μεταγνωστικές ερωτήσεις όπως «Είσαι στον σωστό δρόμο; Τι πρέπει να κάνεις στη συνέχεια;» (Lai, 1993). Η χρήση των τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας αποτελεί ακριβώς παράδειγμα παιδαγωγικού βοηθήματος που είναι εργαλείο για τον εκπαιδευόμενο και το χρησιμοποιεί με το δικό του ρυθμό, όπου, για να γίνει κανείς ενεργητικός χρήστης, απαιτείται κάποιος βαθμός αυτονομίας (Noue & Riveteau, 2002).

2.2.3. Ο Ρόλος του Εκπαιδευτικού Ενηλίκων

Όπως προαναφέρθηκε στην εισαγωγή, είναι συνεπώς αναγκαίο, το περιβάλλον μάθησης και διδασκαλίας να προετοιμάσει με κριτικό τρόπο τους εκπαιδευόμενους και να τους δώσει τα εφόδια, ούτως ώστε να μπορέσουν να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις μιας αναδυόμενης κοινωνίας της γνώσης (Αναστασιάδης, 2011). Υπό αυτήν τη διάσταση των πραγμάτων, προκύπτει η σημασία του εκπαιδευτικού ενηλίκων, των ικανοτήτων του και της επιμόρφωσής του και ο ρόλος του στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης, ο οποίος αλλάζει κατεύθυνση (Descy & Tessaring, 2002).

Η καινοτομία στη διδασκαλία και τη μάθηση, καθώς και η επανεξέταση της καθοδήγησης και της παροχής συμβουλών, αποτελούν καίριες αρχές της δια βίου μάθησης και συνδέονται στενά με το έργο του προσωπικού στην εκπαίδευση ενηλίκων. Ο νέος διδακτικός ρόλος και οι μέθοδοι, αντιπροσωπεύουν μια παραδειγματική μετατόπιση από τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας, προς συστήματα μάθησης που τοποθετούν τον εκπαιδευόμενο στο κέντρο και τον εκπαιδευτικό σε πιο υποστηρικτικό ρόλο (Sava, 2014). Ο εκπαιδευτικός καλείται να αναλάβει νέους ρόλους και νέες ευθύνες, όπως καινοτόμες προσεγγίσεις στη διδασκαλία, τη διατύπωση ανοιχτών μαθησιακών στόχων και την παροχή καθοδήγησης και συμβουλών (Edwards & Usher, 1996).

Ταυτόχρονα, η επικοινωνία με τους εκπαιδευόμενους, αναγνωρίζει την αξία της εμπειρίας των ενηλίκων και την βλέπει ως πόρο μάθησης και η ενεργή συμμετοχή τους είναι σύμφωνη με την πεποίθηση ότι οι ενήλικοι πρέπει να κατανοήσουν τη συνάφεια των πεπραγμένων με τις ανάγκες τους (Kember, Jenkins & Chi, 2003). Ο περιορισμός διδακτικών μορφών εκπαίδευσης υπέρ πιο διαδραστικών μορφών, έρχεται σε συμφωνία με την ανδραγωγική υπόθεση ότι ο ενήλικας εκπαιδευόμενος είναι ώριμος και ικανός να αυτοπροσδιορίζεται (Knowles, 1973). Ωστόσο, αυτό έρχεται σε αντίθεση με την επιθυμία αρκετών ενήλικων μαθητευόμενων που, σύμφωνα με εμπειρικές έρευνες (Fung & Carr, 2000· Stevenson, Sander & Naylor, 1996), επιλέγουν τη διάλεξη ως προτιμότερη μέθοδο διδασκαλίας.

Η επιτυχής άσκηση του ρόλου του εκπαιδευτικού ενηλίκων προϋποθέτει, επίσης, συνδυασμό γνώσεων, ικανοτήτων, στάσεων αλλά και προσωπικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, έτσι που η αυτοαντίληψη του εκπαιδευτικού ως συντονιστή της μαθησιακής διεργασίας και έπειτα ως πηγή γνώσεων, και η υιοθέτηση ενός συστήματος ηθικής ανταμοιβής μέσω της απελευθέρωσης του εκπαιδευόμενου, και όχι μέσα από τον έλεγχο, να αποτελεί αναγκαία πρακτική (Λευθεριώτου, 2009). Ταυτόχρονα, η επιτέλεση του ρόλου του εκπαιδευτικού ως διευκολυντή της μάθησης, οφείλει να εμπεριέχει μια γνήσια προσωπική σχέση με τον εκπαιδευόμενο, η οποία να διακατέχεται από σεβασμό, κατανόηση και ακριβή ακρόαση (Knowles, 1973). Απορρίπτεται συνεπώς, η υπόθεση ενός καθαρά μηχανιστικού προγράμματος και εξετάζεται η μάθηση σε σχέση με την αφύπνιση της συνείδησής (Freire, 1973).

Ακόμα, ο εκπαιδευτικός οφείλει να είναι ενήμερος ότι ο εκπαιδευόμενος εισέρχεται στη μαθησιακή διεργασία με ψυχολογικά χαρακτηριστικά, αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση ως προς την ικανότητά του να μαθαίνει, που συνδέονται ενδεχομένως με προηγούμενες αρνητικές εκπαιδευτικές εμπειρίες και επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό τη συμμετοχή του (Dale & Taylor, 2001). Πως έχει, ταυτόχρονα, αναπτύξει κοινωνικές πρακτικές στα πεδία που δραστηριοποιείται, έχει επεξεργασθεί κατάλληλες στρατηγικές (Βεργίδης, 2014) και εισέρχεται στη μαθησιακή διαδικασία με εμπειρίες, καθώς και ιδιαίτερες ανάγκες.

Συνεπώς, είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να υιοθετεί έναν ενθαρρυντικό ρόλο (Howie & Bagnall, 2015) και να ασχολείται με τη μαθησιακή διάσταση της κοινωνικής ζωής, η οποία με τη σειρά της, απαιτεί τη διευκόλυνση της μάθησης (Foley, 2001). Ερωτήματα στα οποία οφείλει να ανταποκριθεί είναι το ποιες είναι οι υπάρχουσες κοινωνικές πρακτικές και στρατηγικές του ενήλικα, και κατά πόσον το συγκεκριμένο πρόγραμμα που επιχειρεί να εφαρμόσει, είναι συμβατό και ανταποκρίνεται σε αυτές (Βεργίδης, 2014).

2.2.4. Επαγγελματική Ανάπτυξη Εκπαιδευτικών

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αποτελεί βασική προϋπόθεση για τον κριτικό μετασχηματισμό του περιβάλλοντος μάθησης και διδασκαλίας στη σχολική τάξη. Με δεδομένο ότι η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι επιθυμητή, η κατανόηση του τρόπου επίτευξής της είναι δυνητικά ωφέλιμη για το εκπαιδευτικό σύστημα και την κοινωνία εν γένει (Evans, 2002). Ένας από τους λιγιστούς ορισμούς της επαγγελματικής ανάπτυξης είναι αυτός της Day's (1999, όπ. αναφ. στον Evans, 2002), όπου παρουσιάζει την επαγγελματική ανάπτυξη ως τη διαδικασία με την οποία, μόνοι και με άλλους, οι εκπαιδευτικοί ανασκοπούν, ανανεώνουν και επεκτείνουν τη δέσμευσή τους ως παράγοντες αλλαγής στους ηθικούς σκοπούς της διδασκαλίας, και με την οποία αποκτούν και αναπτύσσουν με κριτικό πνεύμα τις γνώσεις, τις δεξιότητες, το σχεδιασμό και την πρακτική τους με παιδιά, νέους και συναδέλφους, μέσα από κάθε φάση της διδασκαλίας τους.

Στην Κύπρο, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, στο πλαίσιο του επίσημου συστήματος, εμφανίζεται ως κεντρικά καθορισμένη και προσανατολισμένη στην προσφορά και λειτουργεί κυρίως σε καθαρά ατομική βάση, σε απομόνωση από τις ανάγκες των εκπαιδευτικών και των σχολείων (Karagiorgi & Symeou, 2006). Ως μια παραδοσιακή μορφή επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών, μπορεί να επικριθεί για τον περιορισμένο χρόνο, με συνέπεια τις περιορισμένες ευκαιρίες για διεξοδική συζήτηση του περιεχομένου, των αντιλήψεων/παρανοήσεων των παιδαγωγικών στρατηγικών, της δοκιμής νέων πρακτικών στην τάξη και της λήψης ανατροφοδότησης (Karagiorgi, Kalogirou, Theodosiou, Theophanous & Kendeou, 2008), μειώνοντας έτσι τον βαθμό ελέγχου των εκπαιδευτικών πάνω στη μάθησή τους.

Αλλά και οι μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης που φαίνεται να χρειάζονται περισσότερο οι εκπαιδευτικοί, σύμφωνα με έρευνα των Karagiorgi και Symeou (2007), όπως η παροχή συμβουλών και η υποστήριξη στη διδακτική πρακτική, η ανταλλαγή εμπειριών και τα εργαστήρια, δεν φαίνεται να προωθούνται μέσα από τη παρούσα φύση τέτοιων προγραμμάτων.

Επιπλέον, η μάθηση των εκπαιδευτικών φαίνεται να πραγματοποιείται σε ατομικό επίπεδο, έξω από το πλαίσιο μιας επαγγελματικής κοινότητας που θα μπορούσε να καλλιεργείται και να αναπτύσσεται τόσο στο εσωτερικό όσο και στο εξωτερικό του σχολείου, για καλύτερα αποτελέσματα (Lieberman, 1995). Η λήψη μέτρων για τη δημιουργία και τη διατήρηση δεσμών μεταξύ επαγγελματικής ανάπτυξης και πρακτικής διδασκαλίας, μέσω μηχανισμών υποστήριξης ή συστημάτων καθοδήγησης (Karagiorgi et. al, 2008) κρίνεται αναγκαία.

Και παρόλο που είναι πολύ πιο εύκολο να εντοπιστούν οι εκπαιδευτικές ανάγκες των ενηλίκων που σχετίζονται με το επαγγελματικό πλαίσιο, όπου είναι περισσότερο ή λιγότερο ρυθμισμένες, από ό,τι με την εκπαίδευση που έχει σχεδιαστεί για προσωπικό εμπλουτισμό (Sava, 2012), στην Κύπρο, δεν υπάρχουν σχεδόν καθόλου μελέτες που να ερευνούν τις αναπτυξιακές ανάγκες των σχολείων ή τις ανάγκες επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών (Karagiorgi & Symeou, 2007). Φαίνεται ότι στην Κύπρο υπάρχει απουσία αντικειμενικής αποτίμησης των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών, καθώς και μια μαζική αντιμετώπιση της επιμόρφωσης, με τυποποιημένα σεμινάρια μικρής διάρκειας, τα οποία στηρίζονται στις ατομικές ικανότητες και γνώσεις των εκάστοτε σχεδιαστών-εκπαιδευτών για την επιτυχία τους.

Ύστερα, το πώς μαθαίνουν οι ενήλικοι σε ένα πρόγραμμα επαγγελματικής ανάπτυξης πρέπει να είναι τόσο σημαντικό όσο και το τι μαθαίνουν (Gravani, 2007). Ένα από τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα επιτυχημένων προγραμμάτων για τους εκπαιδευτικούς είναι ότι τα επινοητικά προγράμματα λαμβάνουν υπόψη τις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων, όπως η εθελοντική συμμετοχή, ο αμοιβαίος σεβασμός, το συνεργατικό πνεύμα, η δράση και η ανάκλαση, η κριτική κατεύθυνση και η αυτενέργεια (Gravani, 2012). Οι άνθρωποι μαθαίνουν καλύτερα μέσω της ενεργού συμμετοχής τους και με τη σκέψη και την άρθρωση αυτών που έχουν μάθει. Οι διαδικασίες, οι πρακτικές και οι πολιτικές που βασίζονται σε αυτή την άποψη της μάθησης, βρίσκονται στο επίκεντρο μιας πιο εκτεταμένης άποψης για την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, που ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να εμπλακούν ως μαθητές με τον ίδιο τρόπο που προτείνουν στους μαθητές τους (Lieberman, 1995).

2.2.5. Επαγγελματική Ανάπτυξη Εκπαιδευτικών και Θεωρία Μετασχηματίζουσας Μάθησης

Στη σύγχρονη κοινωνία, επικρατεί η τάση της εκτίμησης της αντικειμενικής, επιστημονικής γνώσης σε σχέση με την κοινωνικά κατασκευασμένη. Αλλά η γνώση σχετικά με τη διδασκαλία είναι κυρίως επικοινωνιακή και όχι οργανική. Πρόκειται δηλαδή για την κατανόηση του εαυτού, των άλλων και των κανόνων της οργάνωσης της κοινότητας και της κοινωνίας στην οποία ζει ο εκπαιδευτικός. Οι δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης που επικεντρώνονται στο πώς και όχι στα ευρύτερα ζητήματα της πρακτικής, αναπόφευκτα, δεν ανταποκρίνονται στις ανάγκες των εκπαιδευτικών ενηλίκων, διότι υπάρχουν πολύ περισσότερα να μάθουν για τη διδασκαλία (Cranton & King 2003).

Επιπρόσθετα, η γνώση για τη διδασκαλία είναι χειραφετημένη, αφού πρόκειται για την κριτική αμφισβήτηση και την αναφορά σε αυτό που πράττει ο εκπαιδευτικός, πώς λειτουργεί και γιατί πιστεύει ότι είναι σημαντικό (Brookfield, 1995). Αυτή είναι και η καρδιά της μετασχηματιστικής μάθησης. Ειδικότερα, όπως συμβαίνει με όλα τα πλαίσια αναφοράς του ατόμου, οι τρόποι κατανόησης του κόσμου και οι συνήθειες για τη διδασκαλία, διαμορφώνονται καθώς ο εκπαιδευτικός βιώνει τη ζωή. Αποκτά αξίες και υποθέσεις σχετικά με τη διδασκαλία από την κοινότητα και την κοινωνία στην οποία ζει, από το ίδρυμα στο οποίο εργάζεται και από την οικογένεια, τους φίλους και τους συναδέλφους του. Οι ιδέες του για τη διδασκαλία διαμορφώνονται επίσης από το ποιος είναι ως άνθρωπος, από τις προσωπικές προτιμήσεις και την προσωπικότητά του (Cranton & King 2003).

Επιπρόσθετα, η κοινωνία και η κοινότητα στην οποία ζει το άτομο αναπτύσσουν ισχυρούς κανόνες σχετικά με την εκπαίδευση και τον ρόλο του εκπαιδευτικού, έτσι που τα κοινωνικά πρότυπα να επικαλύπτουν την εκπαίδευση. Συνεπώς, η εκπαίδευση ενηλίκων μπορεί να θεωρηθεί ως ένας τρόπος προώθησης της καλής υπηκοότητας, κοινωνικοποίησης, παροχής των δομικών στοιχείων της δημοκρατίας, βελτίωσης της παραγωγικότητας, καλλιέργειας των μελλοντικών ηγετών και απελευθέρωσης των ανθρώπων από την καταπίεση. Ταυτόχρονα, το κάθε ίδρυμα ή φορέας εκπαίδευσης ενηλίκων έχει τη δική του κουλτούρα διδασκαλίας.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, ο εκπαιδευτικός ενηλίκων δημιουργεί το δικό του νόημα για τη διδασκαλία, είτε καθοδηγούμενος από σιωπηρούς και ρητούς κανόνες τους οποίους αφομοιώνει χωρίς κριτική, είτε με την αμφισβήτηση αυτών των κανόνων με σκοπό την αλλαγή του εργασιακού του χώρου (Cranton & King 2003).

Παράλληλα, οι προσωπικές εμπειρίες με την εκπαίδευση και οι βασικές ατομικές προτιμήσεις διδασκαλίας και μάθησης, διαμορφώνουν τις συνήθειες του νου για την διδασκαλία. Έτσι, ο εκπαιδευτικός ενηλίκων μπορεί να διαμορφώσει τη διδασκαλία του είτε στη βάση ενός πρότυπου εκπαιδευτικού από τα μαθητικά του χρόνια, είτε σύμφωνα με το δικό του μαθησιακό στυλ. Με βάση λοιπόν την βιωμένη εμπειρία και τις ατομικές προτιμήσεις, διαμορφώνει ο εκπαιδευτικός τη διδασκαλία του, συχνά χωρίς αμφισβήτηση. Η αποτελεσματική επαγγελματική εξέλιξη φέρνει τις συνήθειες αυτές στο μυαλό και επιτρέπει συνειδητά στον εκπαιδευτικό να εξετάσει κριτικά την πρακτική του, τα πιστεύω του και την εκτίμησή του για την ιδιότητά του ως εκπαιδευτικός ενηλίκων. Σκοπό έχει τη φανέρωση εναλλακτικών λύσεων και την εισαγωγή νέων τρόπων σκέψης για τη διδασκαλία, με ένα δυναμικά μετασχηματιστικό τρόπο (Cranton & King 2003).

Φυσικά, οι φορείς εκπαίδευσης ενηλίκων και οι φορείς εκπαιδευτικής πολιτικής επιθυμούν να γνωρίζουν αν οι επενδύσεις στην επαγγελματική ανάπτυξη αξίζουν. Μια τέτοια σύνδεση όμως επαγγελματικής ανάπτυξης και βελτίωσης των μαθησιακών αποτελεσμάτων είναι δύσκολο να αποδειχθεί. Ωστόσο, υπάρχει μια διαισθητική υπόθεση ότι η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συνδέεται με καλύτερα αποτελέσματα διδασκαλίας και μάθησης (Belzer, 2003). Ταυτόχρονα, οι δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών ενηλίκων μπορούν να αυξήσουν την αίσθηση της αυτό-αποτελεσματικότητας (Smith & Gillespie, 2007). Η ανάπτυξη και η καλλιέργεια αυτής της αίσθησης μπορεί να οδηγήσει στην ανάπτυξη μιας επαγγελματικής ταυτότητας για τον εκπαιδευτικό ενηλίκων.

Κεφάλαιο 3

Μεθοδολογία Έρευνας

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζεται ο σχεδιασμός της εμπειρικής έρευνας. Τα επιμέρους στάδια της ερευνητικής διαδικασίας παρουσιάζουν μια γραμμική αλληλεξάρτηση (Σχήμα 1), όπου, η διατύπωση του σκοπού οδηγεί στην επιλογή της μεθοδολογικής προσέγγισης και στη διατύπωση των ερευνητικών ερωτημάτων, στα οποία στηρίζεται η επιλογή και ο σχεδιασμός των εργαλείων συλλογής δεδομένων καθώς και η διαδικασία επιλογής του δείγματος (Robson, 2007).

3.1. Σκοπός και Ερευνητικά Ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας μεταπτυχιακής διατριβής είναι η διερεύνηση του προφίλ, των στάσεων και αντιλήψεων καθώς και της διδακτικής μεθοδολογίας των εκπαιδευτικών ενηλίκων που διδάσκουν σε σχολείο ενηλίκων στην Κύπρο. Θα γίνει προσπάθεια να απαντηθούν τα πιο κάτω ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποιο είναι το προφίλ των εκπαιδευτικών που διδάσκουν στο σχολείο ενηλίκων; Το ερώτημα αποσκοπεί στη σκιαγράφιση του προφίλ των εκπαιδευτικών με άξονες το φύλο, την ηλικία, τα χρόνια υπηρεσίας, τα ακαδημαϊκά προσόντα και τους λόγους που το επιλέγουν.
2. Ποιες είναι οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στους εκπαιδευόμενους; Το συγκεκριμένο ερώτημα επιδιώκει να διερευνήσει κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να εξελιχθούν και να πετύχουν. Επίσης, ποιον θεωρούν σκοπό του σχολείου ενηλίκων και πώς βλέπουν τον δικό τους ρόλο μέσα σε αυτό.

3. Ποιες μέθοδοι διδασκαλίας χρησιμοποιούνται κατά τη διδακτική πράξη; Το ερώτημα στοχεύει στο να διερευνήσει κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν για τις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων και αν τις υιοθετούν κατά τη διδακτική πράξη.
4. Τι επιμόρφωση λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί που καλούνται να διδάξουν σε σχολεία ενηλίκων στην Κύπρο τόσο πριν την τοποθέτησή τους όσο και κατά τη διάρκεια της θητείας τους; Το ερώτημα επιδιώκει να διερευνήσει τις ανάγκες των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση.

3.2. Μέθοδος Συλλογής Δεδομένων

Τα ερευνητικά ερωτήματα συνάδουν, κυρίως, με τους γενικούς σκοπούς της ποιοτικής κοινωνικής έρευνας, όπου το ενδιαφέρον εστιάζεται στη βιωμένη εμπειρία και στη διερεύνηση των φαινομένων όπως βιώνονται από τα υποκείμενα (Ιωσηφίδης, 2008). Η ποιοτική έρευνα συνίσταται σε ένα σύνολο ερμηνευτικών και υλικών πρακτικών, οι οποίες κάνουν τον κόσμο ορατό και τον μετατρέπουν σε μια σειρά από αναπαραστάσεις, συμπεριλαμβανομένων των σημειώσεων πεδίου, των συνεντεύξεων και των συνομιλιών. Σε αυτό το επίπεδο, η ποιοτική έρευνα περιλαμβάνει μια ερμηνευτική, νατουραλιστική προσέγγιση του κόσμου και συνεπάγει ότι οι ποιοτικοί ερευνητές μελετούν τα πράγματα στο φυσικό τους πλαίσιο, επιχειρώντας να ερμηνεύσουν τα φαινόμενα στη βάση των νοημάτων που οι άνθρωποι δίνουν σε αυτά (Denzin & Lincoln, 2005).

Η διερεύνησή τους καθοδηγείται από ένα φαινομενολογικό πλαίσιο που επικεντρώνεται στη συλλογή των εμπειριών που βιώνουν οι συμμετέχοντες, μέσα από μια διαδικασία παραγωγής παρά συλλογής δεδομένων (Mason, 2011). Στη φαινομενολογική προσέγγιση, ο ερευνητής μπορεί να ανακαλύψει τα βαθύτερα νοήματα των ατόμων, αναλύοντας και εντοπίζοντας τα ουσιαστικά στοιχεία ή τις δομές της σκέψης και των βιωμάτων τους, από τις περιγραφές των συνεντεύξεών τους. Η ουσία της έρευνας δεν συνίσταται στην αντικειμενικότητα και τυποποίηση των δεδομένων, αλλά στον πλούτο και το βάθος τους, στις επιμέρους προοπτικές των ατόμων, στην ιδιαιτερότητα και μοναδικότητά τους (Ίσαρη & Πουρκός, 2015).

Η φαινομενολογία, ως ποιοτική ερευνητική μεθοδολογία, χρησιμοποιείται για να αποτυπώσει την εμπειρία των εκπαιδευτικών, έτσι ώστε να επιτευχθεί εν τέλει, μια περιγραφή της ευρύτερης εικόνας (Nicolaidis, 2015). Η γνώση, οι απόψεις, οι αντιλήψεις, οι εμπειρίες και οι διαδράσεις των ανθρώπων συνιστούν σημαντικές ιδιότητες της πραγματικότητας, για τη διερεύνηση της οποίας σχεδιάστηκαν τα ερευνητικά ερωτήματα. Επιπρόσθετα, η ερευνήτρια υποστηρίζει ότι η προσέγγιση αυτή είναι πιθανό να παράγει μια πιο δίκαιη και ολοκληρωμένη παρουσίαση της πραγματικότητας (Mason, 2011).

Η οντολογική θέση της ερευνήτριας υποδεικνύει ότι η γνώση, οι απόψεις, οι αντιλήψεις, οι ερμηνείες, οι εμπειρίες και οι διαδράσεις των ανθρώπων αποτελούν σημαντικές ιδιότητες της κοινωνικής πραγματικότητας, η διερεύνηση των οποίων επιτυγχάνεται μέσα από άμεση διάδραση (Ιωσηφίδης, 2008). Η επιστημολογική θέση της ερευνήτριας υποδεικνύει ότι ένας νομιμοποιημένος τρόπος για παραγωγή δεδομένων σχετικά με τις πιο πάνω οντολογικές ιδιότητες είναι η επιλογή ενός πιο προσωπικού και αλληλεπιδραστικού μοντέλου (Mertens, 2009), με τη διεξαγωγή ποιοτικών συνεντεύξεων και επιτόπιας παρατήρησης.

3.3. Εργαλεία Συλλογής Δεδομένων

Με βάση τον σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας, απαιτείται άμεση επικοινωνία και αλληλεπίδραση μεταξύ ερευνητή και συμμετεχόντων και αυτή επιτυγχάνεται σε μεγάλο βαθμό μέσω των συνεντεύξεων (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008), καθώς και της άμεσης παρατήρησης των φαινομένων και διαδικασιών όπως αυτά λαμβάνουν χώρα στην πραγματικότητα, μέσω επιτόπιας παρατήρησης (Ιωσηφίδης, 2008). Έχει σαφώς νόημα να εξεταστεί η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών ενηλίκων που καλούνται να διδάξουν σε δομές δεύτερης ευκαιρίας ερμηνευτικά και σε βάθος, με απώτερο σκοπό τη βελτίωση της εκπαιδευτικής πρακτικής και την ενημέρωση των διαμορφωτών εκπαιδευτικής πολιτικής (Creswell, 2011).

3.3.1. Ημι-δομημένη συνέντευξη

Ανάλογα με τον βαθμό δόμησης, η ποιοτική συνέντευξη διακρίνεται σε ημι-δομημένη και μη δομημένη. Σε αυτούς τους τύπους συνέντευξης επιδιώκεται η παραγωγή όσο το δυνατόν πλουσιότερου ερευνητικού υλικού, δίνοντας την ευκαιρία στους συμμετέχοντες στην έρευνα να μιλήσουν για τις αντιλήψεις, τις σκέψεις και τις εμπειρίες τους ελεύθερα και σε βάθος (Robson, 2007). Για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας επιλέγεται η ημι-δομημένη συνέντευξη η οποία αποτελείται από προκαθορισμένες ερωτήσεις που λειτουργούν ως οδηγός για τα θέματα που θεωρούνται σημαντικά για την έρευνα χωρίς όμως να δεσμεύουν τον ερευνητή. Ανάλογα με την πορεία της συνέντευξης οι ερωτήσεις μπορούν να τροποποιηθούν ως προς το περιεχόμενο, το βαθμό εμβάθυνσης και τη σειρά (Mason, 2011· Robson, 2007).

Κατά τον σχεδιασμό του οδηγού συνέντευξης (Παράρτημα Β.1) γίνεται προσπάθεια οι ερωτήσεις να επικεντρώνονται στα ερευνητικά ερωτήματα, να είναι ανοικτές, ευέλικτες και να επιτρέπουν στο συμμετέχοντα να προχωρήσει σε βάθος, να είναι κατανοητές, να έχουν κάποιο νόημα για τους συμμετέχοντες, να είναι σχετικές με τις εμπειρίες τους, να διακρίνονται από ευαισθησία ως προς τις ανάγκες των συμμετεχόντων και να είναι σύμφωνες με τις αρχές δεοντολογίας, να βοηθούν την επικοινωνία και να μην καθοδηγούν το συμμετέχοντα σε συγκεκριμένες απαντήσεις (Mason, 2011· Robson, 2007· Ιωσηφίδης, 2008). Οι ερωτήσεις χωρίζονται σε τέσσερις ενότητες με βάση τα ισάριθμα ερευνητικά ερωτήματα.

3.3.2. Συμμετοχική Παρατήρηση

Η συμμετοχική παρατήρηση επιλέγεται γιατί συνδυάζει τη συμμετοχή στη ζωή των ανθρώπων με τη διατήρηση μιας επαγγελματικής απόστασης που επιτρέπει την κατάλληλη παρατήρηση και καταγραφή των δεδομένων. Ταυτόχρονα, επιτρέπει τη συλλογή και παραγωγή πρωτογενούς ερευνητικού υλικού και πλούσιων ποιοτικών δεδομένων και προσεγγίζει απευθείας το υπό μελέτη φαινόμενο προσφέροντας μια πιο ολοκληρωμένη οπτική (Robson, 2007). Ο οδηγός παρατήρησης (Παράρτημα Β.2) σχεδιάστηκε με βάση τέσσερις άξονες, τις εκπαιδευτικές τεχνικές, τα διδακτικά μέσα, τη διάδραση εκπαιδευτικού και εκπαιδευόμενου και την ανατροφοδότηση και αξιολόγηση.

ΘΕΜΑ

Οι Εκπαιδευτικοί σε Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας στην Κύπρο.
Προφίλ, Στάσεις, Αντιλήψεις, Διδακτική Μεθοδολογία.

ΣΚΟΠΟΣ

Η διερεύνηση του προφίλ, των στάσεων και αντιλήψεων καθώς και της διδακτικής μεθοδολογίας των εκπαιδευτικών ενηλίκων που διδάσκουν σε ένα σχολείο ενηλίκων στην Κύπρο.

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

1. Ποιο είναι το προφίλ των εκπαιδευτικών που διδάσκουν στο σχολείο ενηλίκων; Το ερώτημα αποσκοπεί στη σκιαγράφηση του προφίλ των εκπαιδευτικών με άξονες το φύλο, την ηλικία, τα χρόνια υπηρεσίας, τα ακαδημαϊκά προσόντα και τους λόγους που το επιλέγουν.
- 1.2. Ποιες είναι οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στους εκπαιδευόμενους; Το συγκεκριμένο ερώτημα επιδιώκει να διερευνήσει κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να εξελιχθούν και να πετύχουν. Επίσης, ποιον θεωρούν σκοπό του σχολείου ενηλίκων και πώς βλέπουν τον δικό τους ρόλο μέσα σε αυτό.
- 2.3. Ποιες μέθοδοι διδασκαλίας χρησιμοποιούνται κατά τη διδακτική πράξη; Το ερώτημα στοχεύει στο να διερευνήσει κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν για τις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων και αν τις υιοθετούν κατά τη διδακτική πράξη.
- 3.4. Τι επιμόρφωση λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί που καλούνται να διδάξουν σε σχολεία ενηλίκων στην Κύπρο τόσο πριν την τοποθέτησή τους όσο και κατά τη διάρκεια της θητείας τους; Το ερώτημα επιδιώκει να διερευνήσει τις ανάγκες των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Ποιοτική Έρευνα

ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Ημι-δομημένη συνέντευξη
Επιτόπια Παρατήρηση

ΔΕΙΓΜΑ

Οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε ένα σχολείο ενηλίκων στην Κύπρο κατά την ακαδημαϊκή χρονιά 2019-2020

Πίνακας 3.1: Μεθοδολογία Έρευνας

3.4. Το πλαίσιο της έρευνας

Το συγκεκριμένο σχολείο ενηλίκων, ως σχολείο δεύτερης ευκαιρίας, λειτουργεί στο πλαίσιο του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος, κάτω από τη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού. Το διδακτικό προσωπικό αποτελούν μόνιμοι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στους οποίους έχει ανατεθεί να διδάξουν εκεί. Τα προγράμματα σπουδών, τα προγράμματα διδασκαλίας και τα βιβλία καθορίζονται από το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (Gravani & Ioannidou, 2014). Παρέχει απολυτήριο ισοδύναμο με το απολυτήριο ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και σκοπό έχει να δώσει μια δεύτερη ευκαιρία για απόκτηση απολυτηρίου σε ενήλικες που έχουν εγκαταλείψει πρόωρα το σχολείο (GHK Cyprus, 2011). Η παρούσα έρευνα επικεντρώνεται στους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν κατά την τρέχουσα ακαδημαϊκή χρονιά στο σχολείο.

Αρχικά η ερευνήτρια εξασφάλισε άδεια διεξαγωγής της έρευνας από το Υπουργείο Παιδείας, Πολιτισμού, Αθλητισμού και Νεολαίας. Στη συνέχεια, στάλθηκε ηλεκτρονικό μήνυμα στον διευθυντή του σχολείου ενηλίκων για ενημέρωση και συγκατάθεση διεξαγωγής της έρευνας. Συνολικά η ερευνήτρια επισκέφθηκε το σχολείο ενηλίκων οκτώ φορές. Στις πρώτες δύο επισκέψεις έγινε μια πρώτη επαφή με τους εκπαιδευτικούς και δόθηκαν οι επιστολές για ενημέρωση και συγκατάθεση συμμετοχής. Κατά τις υπόλοιπες επισκέψεις, διενεργήθηκαν ατομικές συνεντεύξεις με πέντε εκπαιδευτικούς και τον διευθυντή και τρεις επιτόπιες παρατηρήσεις.

3.5. Ανάλυση Δεδομένων

Η ανάλυση των δεδομένων από τις συνεντεύξεις και τις επιτόπιες παρατηρήσεις έγινε με την επαγωγική μέθοδο και πιο συγκεκριμένα με τη θεματική ανάλυση, κατά την οποία τα δεδομένα αναλύονται χωρίς να υπάρχει ένα αυστηρά προκαθορισμένο θεωρητικό πλαίσιο. Σημειώνεται ότι η θεματική ανάλυση χρησιμοποιείται για την ανάλυση δεδομένων που καταχωρούνται με τη μορφή γραπτού κειμένου από τους ερευνητές, τα οποία προκύπτουν από τις συνηθέστερες μεθόδους συλλογής δεδομένων στην ποιοτική εμπειρική έρευνα που είναι οι συνεντεύξεις, οι ομάδες εστίασης και οι παρατηρήσεις (Τσιώλης, 2015).

Τα εμπειρικά δεδομένα που συλλέχθηκαν καθοδήγησαν την ανάλυση αφού οι γνώσεις για το ερευνητικό θέμα είναι περιορισμένες. Σε πρώτο στάδιο έγινε μια αναλυτική και συστηματική καταγραφή των κωδικοποιήσεων (coding) που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις και τις παρατηρήσεις και σε ένα δεύτερο στάδιο έγινε ομαδοποίηση των κωδικοποιήσεων με παρόμοιο περιεχόμενο, σε θέματα (themes). Για τη δημιουργία των κωδικοποιήσεων και των θεμάτων η ερευνήτρια βασίστηκε στο θεωρητικό πλαίσιο που περιβάλλει τα ερευνητικά ερωτήματα και στην προσωπική της κρίση.

Με τον τρόπο αυτό δημιουργήθηκε ένα οργανωμένο αρχείο δεδομένων στο οποίο στηρίχθηκε η συγγραφή των ευρημάτων της έρευνας μέσα από μια κυριολεκτική ανάγνωση των ευρημάτων. Στην κυριολεκτική ανάγνωση, ο ερευνητής ανιχνεύει το εκφρασμένο νόημα των δεδομένων, δίνοντας έμφαση στον κυριολεκτικό χαρακτήρα της μορφής, του περιεχομένου και της δομής (Mason, 2011). Η κυριολεκτική ανάγνωση των ευρημάτων συνδέεται με την υιοθέτηση μιας ουσιολογικής-ρεαλιστικής οπτικής, την οποία υιοθετεί η ερευνήτρια επιδιώκοντας να τεκμηριώσει μια κυριολεκτική εκδοχή των δεδομένων.

3.6. Δειγματοληψία

Το δείγμα της έρευνας επιλέχθηκε με σκόπιμη δειγματοληψία¹ με βάση την κρίση του ερευνητή (Babbie, 2011). Η διαδικασία εκτίμησης της σκόπιμης δειγματοληψίας βασίζεται στην υπόθεση ότι ο ερευνητής είναι σε θέση να επιλέξει στοιχεία που αντιπροσωπεύουν ένα τυπικό δείγμα, από τον κατάλληλο πληθυσμό-στόχο. Η ποιότητα του δείγματος που επιλέγεται με τη χρήση αυτής της προσέγγισης, εξαρτάται από την ακρίβεια των υποκειμενικών ερμηνειών, του τι αντιπροσωπεύει ένα τυπικό δείγμα (Ross, 2005). Οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν στο συγκεκριμένο σχολείο ενηλίκων κατά το τρέχον ακαδημαϊκό έτος, θεωρήθηκαν ως το πιο χρήσιμο δείγμα για τον σκοπό της παρούσας έρευνας, με βάση το σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα, και λαμβάνοντας υπόψη τη μικρή έκταση της έρευνας, ζητήματα πρόσβασης, διαθέσιμους πόρους και θέματα χρόνου (Babbie, 2011· Ιωσηφίδης, 2008).

¹ Παράδειγμα μη πιθανοτικής δειγματοληψίας (Babbie, 2011).

Από το σύνολο των εκπαιδευτικών επιλέχθηκαν με σκόπιμη δειγματοληψία δεκατρείς εκπαιδευτικοί με κριτήριο το αντικείμενο διδασκαλίας, στους οποίους δόθηκε το έντυπο συγκατάθεσης συμμετοχής στην έρευνα. Πέντε εκπαιδευτικοί έδωσαν τη συγκατάθεσή τους για ατομική συνέντευξη και τρεις από αυτούς για επιτόπια παρατήρηση. Μετά το πέρας των συνεντεύξεων, η ερευνήτρια θεώρησε σημαντική τη συμβολή του διευθυντή του σχολείου ενηλίκων σε κάποια θέματα τα οποία εγέρθηκαν κατά τις συνεντεύξεις. Συνεπώς, διενεργήθηκε και μια ανοικτού τύπου συνέντευξη με το διευθυντή του σχολείου ενηλίκων. Η ευκαιριακή ή αναδυόμενη δειγματοληψία στηρίζεται σε ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά της ποιοτικής μεθοδολογίας, το οποίο αφορά την ευελιξία του ερευνητικού σχεδιασμού. Στην περίπτωση αυτή, ο ερευνητής μπορεί να προσθέσει μέλη στο δείγμα του ή να το τροποποιήσει εάν προκύψουν ευκαιρίες κατά τη διάρκεια της συλλογής/παραγωγής των δεδομένων (Ίσαρη & Πουρκός, 2015).

3.7. Αξιοπιστία και Εγκυρότητα

Σύμφωνα με τους Lincoln και Guba (1982), η αξιοπιστία (*dependability*) είναι μια έννοια που αντιπροσωπεύει τόσο την αξιοπιστία με τη συμβατική έννοια (*reliability*) όσο και τις αλλαγές που εισάγονται σκόπιμα από τον ερευνητή, καθώς αναδύεται ή ξεδιπλώνεται ο σχεδιασμός της ποιοτικής έρευνας. Στην παρούσα έρευνα η αξιοπιστία θα μπορούσε να είναι δυνητικά ένα ζήτημα, από τη στιγμή που πηγή όλων των δεδομένων είναι ένας και μόνο παρατηρητής (Babbie, 2011), φαινόμενο που μετριάστηκε από τον συνδυασμό εργαλείων συλλογής δεδομένων και πηγών ως μια μορφή τριγωνοποίησης.

Σύμφωνα με τους Guba και Lincoln (2005), η εξασφάλιση υψηλού βαθμού βασιμότητας, επιβεβαιωσιμότητας και τριγωνοποίησης της έρευνας ενισχύει συγχρόνως και τη μεταφερσιμότητα και γενικευσιμότητά της. Στην παρούσα έρευνα, η διασφάλιση ενός βαθμού αξιοπιστίας επιτεύχθηκε μέσα από τριγωνοποίηση μεθόδων και δεδομένων, όπου τριγωνοποίηση καλείται η εφαρμογή και ο συνδυασμός διαφορετικών μεθοδολογιών κατά τη διερεύνηση του ίδιου φαινομένου. (Denzin, 2012). Χρησιμοποιήθηκαν δύο μέθοδοι συλλογής δεδομένων (ημι-δομημένη συνέντευξη και επιτόπια παρατήρηση) καθώς και δύο πηγές δεδομένων (εκπαιδευτικοί και διευθυντής) με σκοπό την τριγωνοποίηση και διασταύρωση των ευρημάτων που ανέκυπταν κατά τη διάρκεια συλλογής των δεδομένων.

Επιπρόσθετα, λήφθηκαν μέτρα για την παραγωγή δεδομένων από ανθρώπινες πηγές και περιβάλλοντα που να είναι ουσιαστικά, ανιχνεύσιμα, επαληθεύσιμα και στηριγμένα στις πραγματικές καταστάσεις από τις οποίες προήλθαν (Guba & Lincoln, 1982).

Στην καθημερινή χρήση της, η εγκυρότητα αναφέρεται στο βαθμό στον οποίο ένα εμπειρικό μέτρο αντικατοπτρίζει επαρκώς το πραγματικό νόημα της υπό εξέταση έννοιας. Στην ποιοτική κοινωνική έρευνα όπου οι έννοιες που εξετάζονται χαρακτηρίζονται από συμβατικές σημασίες, αναφερόμαστε σε φαινομενική εγκυρότητα ή και εγκυρότητα περιεχομένου (Babbie, 2011). Στην παρούσα έρευνα, η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε δομές δεύτερης ευκαιρίας εξετάστηκε μέσα από τρεις άξονες: στάσεις και αντιλήψεις απέναντι στους ενήλικους εκπαιδευόμενους (προδιάθεση), διδακτική μεθοδολογία που υιοθετούν (πρακτική) και γνώσεις για την εκπαίδευση ενηλίκων (επαγγελματική ανάπτυξη).

3.8. Δεοντολογία

Σε θεωρητικό επίπεδο, κάθε ένα από τα πιο πάνω στάδια στη διαδικασία της έρευνας, μπορεί να αποτελέσει πιθανή πηγή δεοντολογικών προβλημάτων, συνεπώς, η ηθική λήψη αποφάσεων, οφείλει να γίνεται συστηματικά και επαναληπτικά, επαναξιολογώντας την κατάσταση και τα ζητήματα που προκύπτουν στην πορεία (Cohen & Manion, 2008). Οι ερευνητές των οποίων η έρευνα διεξάγεται σε ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα, θα πρέπει να ενημερώσουν για τα πιθανά ηθικά ζητήματα και να εξασφαλίσουν άδεια διεξαγωγής της έρευνας (BERA, 2018), ενέργεια στην οποία πρόβηκε η ερευνήτρια στην παρούσα έρευνα. Επίσης, λήφθηκαν υπόψη θέματα προστασίας προσωπικών δεδομένων² και συνειδητής συγκατάθεσης συμμετοχής³ (Cohen & Manion, 2008).

² Η προστασία προσωπικών δεδομένων αφορά το νόμιμο δικαίωμα, αλλά και την κοινή προσδοκία, για προστασία του απορρήτου της ιδιωτικής ζωής, ιδιαίτερα σε σχέση με τις νέες τεχνολογίες. Θέματα απορρήτου τίθενται σε όλες τις περιπτώσεις που συλλέγονται και αποθηκεύονται δεδομένα που προσδιορίζουν μοναδικά ένα ή περισσότερα άτομα (Cohen & Manion, 2008).

³ Η συνειδητή συγκατάθεση σημαίνει πως όσοι συμμετέχουν σε ερευνητικά έργα θα πρέπει να είναι ενήμεροι σχετικά με τους στόχους της έρευνας, τις πιθανές δυσμενείς επιπτώσεις και τη δυνατότητα άρνησης συμμετοχής ή αποχώρησης χωρίς καμία συνέπεια (Cohen & Manion, 2008).

Αυτό επιτεύχθηκε, μέσω της μορφής του ερευνητικού εργαλείου και της διαδικασίας συλλογής των δεδομένων και με ενημέρωση για το σκοπό της έρευνας, εξασφάλιση συγκατάθεσης συμμετοχής και δυνατότητα απόσυρσης συμμετοχής. Πιο συγκεκριμένα, εξασφαλίστηκε άδεια διεξαγωγής της έρευνας από το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης (ΚΕΕΑ) και το Υπουργείο Παιδείας, Πολιτισμού, Αθλητισμού και Νεολαίας (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α1)· συγκατάθεση διεξαγωγής της έρευνας από τον Διευθυντή του σχολείου ενηλίκων (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α2) και συγκατάθεση συμμετοχής στην έρευνα από τους εκπαιδευτικούς (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α3). Μέσα από τα έντυπα συγκατάθεσης, οι εκπαιδευτικοί ενημερώθηκαν ότι η συμμετοχή είναι εθελοντική και θα τηρηθεί η αρχή της ανωνυμίας, εχεμύθειας και προστασίας των προσωπικών τους δεδομένων. Επίσης, ότι μπορούν να ζητήσουν να αποσυρθούν τα δεδομένα από τη συνέντευξη τους ή την επιτόπια παρατήρηση ανά πάσα στιγμή πριν από την έναρξη ανάλυσής τους και ότι θα ληφθούν όλα τα απαραίτητα μέτρα για την ασφαλή φύλαξη των δεδομένων.

3.9. Δυσκολίες και Περιορισμοί

Η μελέτη της περίπτωσης των εκπαιδευτικών ενός σχολείου ενηλίκων στην Κύπρο, επιλέγηκε λαμβάνοντας υπόψη τη μικρή έκταση της έρευνας, ζητήματα πρόσβασης, διαθέσιμους πόρους και θέματα χρόνου. Αυτοί οι παράγοντες καθόρισαν δυνητικά τα όρια της έρευνας και έθεσαν κάποιους περιορισμούς. Συνεπώς, το δείγμα της έρευνας υπήρξε περιορισμένο και προσανατολισμένο μόνο προς τους εκπαιδευτικούς, με αποτέλεσμα να υπάρχει μονομερής έκθεση απόψεων για θέματα που αφορούν και τους εκπαιδευόμενους.

Επίσης, κατά την πρώτη επίσκεψη στο σχολείο ενηλίκων προέκυψαν θέματα ανωνυμίας και προστασίας προσωπικών δεδομένων. Η αναφορά στο όνομα του σχολείου συνδυαστικά με τα δημογραφικά στοιχεία, προκάλεσε έντονες ανησυχίες για έκθεση της ταυτότητας των εκπαιδευτικών, λόγω του μικρού αριθμού του δείγματος. Η ερευνήτρια προέβη σε αφαίρεση του ονόματος του σχολείου και αντικατάστασή του με τον όρο «σχολείο ενηλίκων» καθώς και διεύρυνση της γεωγραφικής περιοχής ούτως ώστε να μην φωτογραφίζονται οι συμμετέχοντες.

Κεφάλαιο 4

Παρουσίαση και Ανάλυση

Αποτελεσμάτων

Σε αυτό το κεφάλαιο επιχειρείται η παρουσίαση και ανάλυση των αποτελεσμάτων από τις συνεντεύξεις και τις επιτόπιες παρατηρήσεις οι οποίες διενεργήθηκαν κατά την περίοδο Φεβρουαρίου – Μαρτίου 2020. Η παρουσίαση και ανάλυση των αποτελεσμάτων γίνεται με θεματική ανάλυση στη βάση των ερευνητικών ερωτημάτων τα οποία καθοδηγούν την έρευνα.

Όπως προαναφέρθηκε στο κεφάλαιο της μεθοδολογίας (κεφ. 3), η παρουσίαση και ανάλυση των δεδομένων από τις συνεντεύξεις και τις επιτόπιες παρατηρήσεις γίνεται με την επαγωγική μέθοδο και πιο συγκεκριμένα με τη θεματική ανάλυση, κατά την οποία τα δεδομένα αναλύονται χωρίς να υπάρχει ένα αυστηρά προκαθορισμένο θεωρητικό πλαίσιο (Τσιώλης, 2015). Τα εμπειρικά δεδομένα που συλλέχθηκαν καθοδήγησαν την ανάλυση, αφού οι γνώσεις για το ερευνητικό θέμα είναι περιορισμένες. Για τον λόγο αυτό, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στα ερωτήματα της συνέντευξης παρουσιάζονται αυτούσιες και συνοδεύονται από μια κυριολεκτική ανάγνωση του περιεχομένου, με ανίχνευση του εκφραζόμενου νοήματος (Mason, 2011). Η κυριολεκτική ανάγνωση των ευρημάτων συνδέεται με την υιοθέτηση μιας ουσιολογικής-ρεαλιστικής οπτικής, την οποία υιοθετεί η ερευνήτρια επιδιώκοντας να τεκμηριώσει μια κυριολεκτική εκδοχή των δεδομένων. Η έρευνα καθοδηγείται από τέσσερα ερευνητικά ερωτήματα, καθένα από τα οποία διερευνάται μέσα από μια σειρά ερωτήσεων κατά τις ημιδομημένες συνεντεύξεις. Στον Πίνακα 4.1: Θεματικοί Άξονες Ανάλυσης Αποτελεσμάτων παρουσιάζεται συνοπτικά η θεματική κατηγοριοποίηση των δεδομένων.

Ερευνητικά Ερωτήματα	Θεματικοί Άξονες
Προφίλ Εκπαιδευτικών	Φύλο / Ηλικία / Χρόνια Υπηρεσίας
	Μορφωτικό Επίπεδο
	Χρόνια Υπηρεσίας σε Σχολείο Ενηλίκων
	Λόγοι Επιλογής / Τοποθέτησης σε Σχολείο Ενηλίκων
Αντιλήψεις και Στάσεις των Εκπαιδευτικών για τους Εκπαιδευόμενους	Ατομικά Χαρακτηριστικά Ενήλικων Εκπαιδευόμενων
	Λόγοι Επιστροφής Εκπαιδευόμενων στην Εκπαίδευση
	Επίδραση Φοίτησης στους Εκπαιδευόμενους σε Ψυχολογικό, Κοινωνικό και Γνωσιακό Επίπεδο
	Χρησιμότητα Απολυτηρίου
Επάρκεια Εκπαιδευτικών στην Εκπαίδευση Ενηλίκων	Χρήση Εκπαιδευτικών Τεχνικών και Μεθόδων
	Χρήση Τεχνολογίας
	Αξιολόγηση
Επιμορφωτικές Ανάγκες	Προηγούμενη Επιμόρφωση
	Ανάγκες για Επιμόρφωση
Προβλήματα και Εισηγήσεις	

Πίνακας 4.1: Θεματικοί Άξονες Ανάλυσης Αποτελεσμάτων

4.1. Προφίλ Εκπαιδευτικών

Ερευνητικό Ερώτημα

Ποιο είναι το προφίλ των εκπαιδευτικών που διδάσκουν στο σχολείο ενηλίκων; Το ερώτημα αποσκοπεί στη σκιαγράφηση του προφίλ των εκπαιδευτικών με άξονες το φύλο, την ηλικία, τα χρόνια υπηρεσίας, τα ακαδημαϊκά προσόντα και τους λόγους που το επιλέγουν.

Από τους 13 εκπαιδευτικούς που αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας, αποδέχθηκαν να συμμετάσχουν 5 εκπαιδευτικοί και πιο συγκεκριμένα, τέσσερις γυναίκες και ένας άνδρας. Οι ηλικίες των εκπαιδευτικών κυμαίνονται από 44 μέχρι 60 χρόνων και τα χρόνια υπηρεσίας τους στην εκπαίδευση από 10 μέχρι 30.

Τα χρόνια υπηρεσίας τους σε σχολείο ενηλίκων κυμαίνονται από 1 μέχρι 8. Δύο εκπαιδευτικοί εργάζονται στο σχολείο ενηλίκων με δική τους επιλογή. Τρεις εκπαιδευτικοί τοποθετήθηκαν χωρίς να το επιλέξουν, ενώ δύο από αυτούς παραμένουν στο σχολείο ενηλίκων με δική τους επιλογή. Όσον αφορά στα ακαδημαϊκά τους προσόντα, ένας κατέχει πτυχίο πανεπιστημίου, τρεις κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο και μία κατέχει διδακτορικό τίτλο. Δύο εκπαιδευτικοί κατέχουν μεταπτυχιακό σχετικό με την εκπαίδευση ενηλίκων.

Το θέμα επιλογής ή τοποθέτησης των εκπαιδευτικών σε σχολείο ενηλίκων έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Δύο εκπαιδευτικοί επέλεξαν να εργαστούν σε σχολείο ενηλίκων για διαφορετικούς λόγους ο καθένας. Μία εξ αυτών κατέχει μεταπτυχιακό τίτλο στην εκπαίδευση ενηλίκων. Αnéφεραν σχετικά:

Υ1: Εγώ επέλεξα να εργαστώ εδώ. Οι μαθητές είναι πιο ώριμοι και σε σέβονται. Δεν είναι όπως τα πρωϊνά που γίνεται χαμός.

Υ2: Επέλεξα να εργαστώ στο σχολείο ενηλίκων γιατί το βρίσκω πιο ικανοποιητικό να εργάζομαι με ενήλικες και νιώθω πως έχω θετική επίδραση στην εκπαιδευτική τους πορεία, για το τι θα κάνουν στη συνέχεια με τις σπουδές τους.

Τρεις εκπαιδευτικοί τοποθετήθηκαν στο σχολείο ενηλίκων χωρίς αυτό να είναι δική τους επιλογή. Οι δύο ανέφεραν πως ήταν μια θετική εμπειρία και στη συνέχεια το επέλεξαν. Αυτό αντικατοπτρίζεται και στα χρόνια υπηρεσίας τους στο συγκεκριμένο σχολείο ενηλίκων που είναι αντίστοιχα 4 και 7 έτη.

Χ1: Η αλήθεια είναι πως δεν ήταν δική μου επιλογή. Πριν τοποθετηθώ στο σχολείο ενηλίκων είχα την εντύπωση, που θεωρώ πως έχει ο περισσότερος κόσμος, ότι τα άτομα που φοιτούν εδώ είναι οι χειρότεροι. Ένιωθα ότι θα αντιμετωπίσω πολλά θέματα, πολλά προβλήματα. Στην πορεία δημιούργησα καλές σχέσεις με τους μαθητές μου ακόμα και σε επίπεδο φιλίας και η αρχική μου εντύπωση άλλαξε. Από εκεί και πέρα ένιωσα ότι εδώ μπορώ να προσφέρω και παρέμεινα μέχρι σήμερα με δική μου επιλογή.

Υ3: Στην αρχή δεν ήταν δική μου επιλογή. Έκανα αλλαγή για να βοηθήσω μια φίλη που τοποθετήθηκε στο σχολείο και δυσκολευόταν. Είχε μικρά παιδιά. Εμένα είχαν μεγαλώσει και δε με ενοχλούσε. Δοκίμασα και μου άρεσε. Τον επόμενο χρόνο το είχα ζητήσει.

Η εκπαιδευτικός που βρίσκεται μόλις στον πρώτο χρόνο υπηρεσίας σε σχολείο ενηλίκων, ενώ τοποθετήθηκε χωρίς να το επιλέξει φαίνεται να συνειδητοποιεί ότι σε αυτό το πλαίσιο μπορεί να προσφέρει, έχοντας μεταπτυχιακό τίτλο στην εκπαίδευση ενηλίκων.

Υ4: Δεν ήταν δική μου επιλογή. Τοποθετήθηκα εδώ και οφείλω να ομολογήσω ότι ο λόγος με προβλημάτισε, καθώς, τουλάχιστον ανάμεσα στον καθηγητικό κόσμο μια τέτοια τοποθέτηση θεωρείται κάπως δυσμενής. Βέβαια αυτό το γεγονός από μόνο του δε θα μπορούσε ποτέ να με εμποδίσει από το να προσφέρω το βέλτιστο στους μαθητές μου, όποια ηλικία κι αν έχουν. Έτσι για μένα η συγκεκριμένη τοποθέτηση λειτούργησε ως πρόκληση.

Όπως προκύπτει από τα δεδομένα, η παραμονή των εκπαιδευτικών στο σχολείο ενηλίκων καθοδηγείται από ένα αίσθημα προσφοράς προς τους εκπαιδευόμενους, καθώς και από προσωπικούς λόγους, όπως η πεποίθηση ότι στο σχολείο ενηλίκων υπάρχει περισσότερος σεβασμός από τα πρωινά στα οποία «γίνεται χαμός» (Υ1). Μέσα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών αφήνεται να νοηθεί ότι τα άτομα που φοιτούν στο σχολείο ενηλίκων χρειάζονται βοήθεια και καθοδήγηση. Αναδύεται επίσης η νοοτροπία που υπάρχει γύρω από το σχολείο ενηλίκων, κατά την οποία «μια τέτοια τοποθέτηση θεωρείται κάπως δυσμενής» (Υ4), καθώς και η εντύπωση που «έχει ο περισσότερος κόσμος, ότι τα άτομα που φοιτούν εδώ είναι οι χειρότεροι» (Χ1).

Σε αυτό το σημείο είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι η ανάδυση προβλημάτων και αναγκών, μέσα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, ώθησε την ερευνήτρια, μετά το πέρας των προγραμματισμένων συνεντεύξεων με τους εκπαιδευτικούς, να προβεί σε μια ανοικτού τύπου συνέντευξη με τον διευθυντή (Δ) του σχολείου ενηλίκων, κατά την οποία τέθηκαν προς συζήτηση θέματα που φαίνεται να απασχολούν τους εκπαιδευτικούς, όπως «δυσκολίες και προβλήματα», «επαγγελματική ανάπτυξη» και «κίνητρα και διευκολύνσεις».

Στη συνέχεια του κεφαλαίου, έχει νόημα να παρεμβάλλονται οι απαντήσεις του διευθυντή, έτσι ώστε να διαφανεί η σύγκλιση των απόψεων και διαπιστώσεων διευθυντή και εκπαιδευτικών, όπου σε συνδυασμό με τα δεδομένα από τις επιτόπιες παρατηρήσεις ενισχύουν τα ευρήματα.

4.2. Αντιλήψεις και Στάσεις των Εκπαιδευτικών για τους Εκπαιδευόμενους

Ερευνητικό Ερώτημα

Ποιες είναι οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στους εκπαιδευόμενους; Το συγκεκριμένο ερώτημα επιδιώκει να διερευνήσει κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να εξελιχθούν και να πετύχουν. Επίσης, ποιον θεωρούν σκοπό του σχολείου ενηλίκων και πώς βλέπουν τον δικό τους ρόλο μέσα σε αυτό.

4.2.1. Ατομικά Χαρακτηριστικά Ενήλικων Εκπαιδευόμενων

Οι συνεντεύξεις επιχείρησαν να συλλέξουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το προφίλ των εκπαιδευόμενων, ώστε μέσα από την καταγραφή των αντιλήψεών τους να διαφανεί το πώς αντιλαμβάνονται τον δικό τους ρόλο. Όσον αφορά στο ποια άτομα επιλέγουν να φοιτήσουν στο σχολείο ενηλίκων καθώς και ποιοι λόγοι τους ωθούν να το πράξουν, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να εκφράζουν κοινές αντιλήψεις. Από τις απαντήσεις τους προκύπτουν κατηγοριοποιήσεις σε σχέση με την ηλικία, το φύλο, το μαθησιακό δυναμικό και το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο. Αναδύονται ταυτόχρονα και οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τους λόγους πρόωρης εγκατάλειψης. Αnéφεραν σχετικά:

*Υ3: Βασικά λέγεται σχολείο δεύτερης ευκαιρίας αλλά δεν το βλέπουν έτσι. Έρχονται γιατί ξέρουν ότι είναι σίγουρο πως θα αποφοιτήσουν και έτσι το εκμεταλλεύονται. Οι περισσότεροι έχουν **μαθησιακά προβλήματα** που είναι και ένας λόγος που έφυγαν από το σχολείο. Έρχονται επίσης πολλοί ξένοι ή άτομα από μεικτούς γάμους. Έχουν **χαμηλό μαθησιακό και κοινωνικό επίπεδο**.*

X1: Θεωρώ πως υπάρχουν κατηγορίες ατόμων που επιλέγουν να φοιτήσουν στο σχολείο ενηλίκων και εγώ βλέπω το θέμα ηλικιακά. Άτομα **μεγαλύτερης ηλικίας εγκατέλειψαν το σχολείο κυρίως λόγω ανάγκης**, γιατί έπρεπε να στηρίξουν οικονομικά την οικογένεια τους και βγήκαν από το σχολείο για να δουλέψουν. **Κάποιες κοπέλες λόγω εγκυμοσύνης. Οι νεαρότεροι κυρίως επειδή βαριούνται στο πρωινό σχολείο, το βρίσκουν δύσκολο και νιώθουν μειονεκτικά σε σχέση με τους υπόλοιπους.** Εδώ ταιριάζουν μεταξύ τους και δεν νιώθουν ότι τους κρίνουν αλλά ταυτόχρονα ξέρουν πως χωρίς προσπάθεια θα πάρουν το «χαρτί» απλά ερχόμενοι για λίγες ώρες. Το σχολείο ενηλίκων είναι βόλεμα για τους νεαρούς ενώ οι μεγαλύτεροι σε ηλικία δείχνουν περισσότερο ενδιαφέρον. Υπάρχουν και οι εξαιρέσεις, τα άτομα που προσπαθούν και συνεχίζουν τις σπουδές τους.

Υ2: Υπάρχουν τρεις κύριες κατηγορίες. Είναι τα άτομα που εγκατέλειψαν το σχολείο για λόγους ανωτέρας βίας. **Οι γυναίκες λόγω κάποιας εγκυμοσύνης και τα δύο φύλα λόγω ανάγκης για εργασία.** Αυτοί αισθάνονται ανικανοποίητοι, ότι άφησαν κάτι στη μέση και επιστρέφουν για να το ολοκληρώσουν, να αποκτήσουν απολυτήριο. Είναι τα άτομα που είχαν **μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα στο σχολικό περιβάλλον** και τώρα βρέθηκαν στην ανάγκη απόκτησης απολυτηρίου με σκοπό να βρουν μια καλύτερη δουλειά. Είναι και μια μικρή μερίδα ατόμων όποιος κι αν είναι ο λόγος που αναγκάστηκαν να εγκαταλείψουν το σχολείο, επιστρέφουν για να πάρουν απολυτήριο με στόχο να συνεχίσουν τις σπουδές τους σε πανεπιστήμιο.

Υ4: Στην πλειοψηφία τους είναι άτομα που έχουν ανάγκη να βελτιώσουν τη ζωή τους με μια καλύτερη δουλειά ή ακόμα και να βρουν δουλειά. Όσο για τα κοινά χαρακτηριστικά, θα έλεγα ότι οι πιο πολλοί είναι **άνθρωποι που αντιμετωπίζουν οικογενειακά, κοινωνικό-οικονομικά αλλά και ψυχολογικά ή/και μαθησιακά προβλήματα.** Με άλλα λόγια έχουν κοινά χαρακτηριστικά με το παιδί που εγκαταλείπει το πρωινό σχολείο, παρά την τεράστια προσπάθεια που καταβάλλεται για να κρατήσουμε όλα τα παιδιά κοντά στο σχολείο. Πάνω απ' όλα όμως, είναι άνθρωποι που έχουν ανάγκη από στήριξη, ψυχολογική ή/και άλλη.

Από αυτά τα άτομα λοιπόν που εγκαταλείπουν το πρωινό σχολείο και που το εκπαιδευτικό μας σύστημα απέτυχε να στηρίξει καθώς δε μπορεί να τα κατατάξει σε μια κατηγορία που να «χωρά» σε μια εγκύκλιο, ένας μικρός αριθμός θα καταλήξει εδώ στο σχολείο ενηλίκων ενώ ένας ακόμα μικρότερος αριθμός θα ολοκληρώσει τις σπουδές του εδώ. Διότι και από δω θα εγκαταλείψουν το σχολείο αρκετοί μαθητές.

Υ1: Τώρα δεν τους αφήνουν να φύγουν τόσο εύκολα από το πρωινό. Είναι παιδιά χωρίς στήριξη στην οικογένεια **με χαμηλό κοινωνικό επίπεδο. Ορφανοί, κοπέλες που έμειναν έγκυοι και εγκατέλειψαν.** Πολλά αγόρια είτε επειδή είναι μόδα να μην διαβάζουν και να το παίζουν μάγκες, δεν είχαν κάποια υποστήριξη ή καθοδήγηση από την οικογένεια, είτε παιδιά που **αναγκάστηκαν να εγκαταλείψουν για να δουλέψουν** να στηρίξουν την οικογένειά τους.

Τα όσα δήλωσαν οι εκπαιδευτικοί έρχονται σε συμφωνία και με τα όσα ανέφερε ο διευθυντής του σχολείου ενηλίκων για το θέμα:

Δ: Ποια άτομα φοιτούν στο σχολείο ενηλίκων; Πιο παλιά εγκατέλειπαν το σχολείο από ανάγκη για εργασία. Τώρα δεν ισχύουν αυτοί οι λόγοι. Είναι πολύ δύσκολο στις μέρες μας να εγκαταλείψει κάποιος το σχολείο. Δίνονται πολλές ευκαιρίες και διευκολύνσεις στα πρωινά. Οπότε αυτοί που εγκαταλείπουν είναι κυρίως άτομα με σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες, απροσάρμοστοι, από δυσλειτουργικά οικογενειακά περιβάλλοντα, με ψυχολογικά κατάλοιπα. Έχει μετατραπεί το σχολείο ενηλίκων σε ειδικό σχολείο. Και είναι βαρύ και το φορτίο της αποτυχίας του πρωινού. **Είναι μεν ενήλικα άτομα αλλά χωρίς καμιά ένδειξη συνέπειας και αξιοπιστίας. Και δεν μπορούν να πάρουν πρωτοβουλίες.**

Όπως ξεκάθαρα αναδύεται από τις απαντήσεις, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι ενήλικες που φοιτούν στο σχολείο ενηλίκων είναι στην πλειοψηφία τους άτομα με χαμηλό κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο, με σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες, ψυχολογικά προβλήματα και χωρίς ιδιαίτερη στήριξη από το οικογενειακό τους περιβάλλον.

Οι λόγοι πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, συνδέονται κατά κάποιον τρόπο με τους λόγους επιστροφής των εκπαιδευόμενων στο σχολείο ενηλίκων και προδιαγράφουν την πορεία τους σε αυτό. Έτσι, άτομα μεγαλύτερης ηλικίας, τα οποία εγκατέλειψαν το σχολείο για λόγους ανωτέρας βίας (εγκυμοσύνη, ανάγκη για εργασία), επιστρέφουν στο σχολείο πιο συνειδητοποιημένα και καταβάλουν περισσότερη προσπάθεια. Άτομα νεαρότερης ηλικίας που εγκατέλειψαν το σχολείο λόγω σοβαρών μαθησιακών δυσκολιών και απουσίας οικογενειακής υποστήριξης, επιστρέφουν, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, κυρίως από ανάγκη απόκτησης απολυτηρίου για εξεύρεση εργασίας. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι αυτοί είναι άτομα που επιστρέφουν με την εντύπωση ότι θα πάρουν απολυτήριο χωρίς καμία προσπάθεια παρά μόνο με τη φυσική τους παρουσία. Στην πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί, αναφέρουν ότι υπάρχουν και εκείνοι οι λιγότεροι εκπαιδευόμενοι, οι οποίοι ανεξάρτητα από τους λόγους πρόωρης εγκατάλειψης, επιστρέφουν στο σχολείο για να πάρουν απολυτήριο και να συνεχίσουν τις σπουδές τους.

4.2.2. Λόγοι Επιστροφής στην Εκπαίδευση

Ομοίως, όσον αφορά στους λόγους που ωθούν τους εκπαιδευόμενους να επιστρέψουν στην εκπαίδευση και εδώ φαίνεται οι απαντήσεις να συγκλίνουν προς έναν αριθμό αιτιών όπως τις αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί. Όπως αναφέρθηκε και πιο πάνω, επισημαίνουν μια αμοιβαία συσχέτιση μεταξύ των αιτιών πρόωρης εγκατάλειψης και των αιτιών επιστροφής στην εκπαίδευση, έτσι που άτομα που αναγκάστηκαν να εγκαταλείψουν πρόωρα το σχολείο για λόγους ανωτέρας βίας, φαίνεται να επιστρέφουν για να τελειώσουν αυτό που άφησαν στη μέση. Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, εισέρχονται στην εκπαιδευτική διαδικασία πιο συνειδητοποιημένοι και καταβάλλουν περισσότερη προσπάθεια.

Αντίστοιχα, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι άτομα χωρίς υποστηρικτικό οικογενειακό περιβάλλον, τα οποία εγκατέλειψαν πρόωρα το σχολείο λόγω σοβαρών μαθησιακών δυσκολιών, επιστρέφουν κυρίως από ανάγκη και με την εντύπωση ότι θα πάρουν απολυτήριο χωρίς καμία προσπάθεια, παρά μόνο με τη φυσική τους παρουσία. Χαρακτηριστικές είναι οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών για το θέμα:

*Χ1: Πολλοί επιλέγουν να επιστρέψουν στην εκπαίδευση **γιατί ξέρουν ότι είναι σίγουρο ότι θα το τελειώσουν**. Πολλούς τους βολεύει το ωράριο και το γεγονός πως είναι λιγότερες ώρες. Ακόμα, στο σχολείο ενηλίκων νιώθουν αποδεκτοί ενώ στο πρωινό είναι άτομα που είναι στιγματισμένα. **Μια μικρή μερίδα το κάνει από προσωπική επιλογή**. Είναι και αυτοί που προσπαθούν περισσότερο. Οι πιο νεαροί έρχονται γιατί τους πιέζουν οι γονείς τους και δυστυχώς δεν αντιλαμβάνονται τη σημασία του απολυτηρίου· ότι είναι σημαντικό για να απαλλαχτούν από το στίγμα που έχουν στην κοινωνία και στην εργασία. Κάποιοι έρχονται **γιατί τους αναγκάζουν οι εργοδότες**· για να δουλέψεις το απολυτήριο είναι υποχρεωτικό.*

Υ3: Προσπαθούν να εκμεταλλευτούν το σύστημα για να πάρουν ένα απολυτήριο χωρίς όμως να αποκτήσουν τελικά βασικές γνώσεις και δεξιότητες. Το βλέπουν σαν μια ευκαιρία/ανάγκη για να πάρουν μια κυβερνητική δουλειά. Αναγκάζονται από τις απαιτήσεις που έχει μια θέση στο δημόσιο ή και αλλού για καλύτερο μισθό. Να έχουν απολυτήριο.

*Υ4: Πάντως δε νομίζω ότι επιστρέφουν για μια δεύτερη ευκαιρία στη μάθηση. Όπως είπα και πιο πάνω, πιστεύω ότι ο λόγος που επιλέγουν να επιστρέψουν στην εκπαίδευση είναι κυρίως η βελτίωση της επαγγελματικής τους ζωής και της οικονομικής τους κατάστασης. Δυστυχώς οι περισσότεροι δεν έρχονται για να μάθουν. Χρειάζονται απλά το «χαρτί», όπως το αποκαλούν, αλλά δεν είναι έτοιμοι να καταβάλουν την ανάλογη προσπάθεια. **Και φυσικά δε φταίνε οι μαθητές γι' αυτό, αλλά το σύστημα που, πράγματι, ευνοεί την απόκτηση του απολυτηρίου με την μίνιμουμ προσπάθεια**. Μόνο που αυτή η πρακτική δε λύνει κανένα πρόβλημα. Αντιθέτως, δημιουργεί πρόσθετα προβλήματα και ενισχύει την αρνητική εικόνα που επικρατεί για τα σχολεία ενηλίκων. Εδώ να πω ότι παρόλα αυτά υπάρχουν και αυτοί οι λιγοστοί μαθητές που μου έχουν κάνει εντύπωση και πραγματικά λέω μπράβο τους! Που έρχονται, προσπαθούν πραγματικά και καταφέρνουν να μάθουν, να αγαπήσουν την μάθηση και να προχωρήσουν με περισσότερη αισιοδοξία στη ζωή για να κυνηγήσουν τα όνειρά τους.*

Υ1: Το χαρτί (απολυτήριο) είναι απαραίτητο. Είναι τόσο ανταγωνιστικό το περιβάλλον που πλέον ακόμα και σε δουλειές όπως πωλήτριες, σερβιτόροι προσλαμβάνονται άτομα με μεταπτυχιακό. Για να πάρεις άδεια για χτίστης ας πούμε χρειάζεσαι το απολυτήριο. Καθαρίστριες στο δημόσιο χρειάζεται να έχουν απολυτήριο. Όπως έχουν τα πράγματα χωρίς απολυτήριο δεν μπορείς να βρεις δουλειά.

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών για τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευόμενων, καθώς και για τους λόγους πρόωρης εγκατάλειψης και επιστροφής τους στην εκπαίδευση, φαίνεται ότι οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών αναπαράγουν τα κοινωνικά στερεότυπα που αφορούν τη συγκεκριμένη ομάδα εκπαιδευόμενων. Με μια δεύτερη ανάγνωση των δεδομένων, σε συνδυασμό με την προσωπική εντύπωση που σχημάτισε η ερευνήτρια από τις επιτόπιες παρατηρήσεις, οι εκπαιδευτικοί δεν φαίνεται να αντιμετωπίζουν κριτικά τους εκπαιδευόμενους, θεωρούν όμως δεδομένο το προφίλ των εκπαιδευόμενων, επιρρίπτουν μεγάλο μέρος της ευθύνης στο εκπαιδευτικό σύστημα και ταυτόχρονα αποποιούνται, ενδεχομένως ασυναίσθητα, οποιονδήποτε μερίδιο προσωπικής ευθύνης.

4.2.3. Επίδραση Φοίτησης Εκπαιδευόμενων σε Ψυχολογικό, Κοινωνικό και Γνωσιακό Επίπεδο

Μέσα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στο ερώτημα «σε ποιο βαθμό θεωρείτε πως η φοίτηση στο σχολείο ενηλίκων μπορεί να επιδράσει θετικά για τους εκπαιδευόμενους;» αναδύονται ελλείψεις του συστήματος, καθώς και ιδιαίτερες ανάγκες που ενδεχομένως έχουν οι εκπαιδευόμενοι σε ψυχολογικό, κοινωνικό και γνωσιακό επίπεδο. Αυτές οι ανάγκες φαίνεται να καθοδηγούν και να ιεραρχούν τις προτεραιότητες που θέτουν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διδακτική πράξη και κατά τη γενικότερη επαφή που έχουν με τους εκπαιδευόμενους. Μέσα από τις απαντήσεις τους φαίνονται επίσης οι αντιλήψεις τους για το κατά πόσον πιστεύουν ότι οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να εξελιχθούν και να πετύχουν. Διαφαίνεται επίσης ξεκάθαρα το πως βλέπουν τον δικό τους ρόλο σε αυτή τη διαδικασία. Για την επίδραση που μπορεί να έχει η φοίτησή στο σχολείο ενηλίκων στους εκπαιδευόμενους ειπώθηκαν τα πιο κάτω:

Υ3: *Επιδρά πολύ θετικά κυρίως σε ψυχολογικό και κοινωνικό επίπεδο. **Ξεκινούν να πιστεύουν περισσότερο στον εαυτό τους και έχουν περισσότερη αυτοπεποίθηση.** Νιώθουν πιο καλά και μέσα στην οικογένεια τους, γιατί ντρέπονται/νιώθουν μειονεκτικά απέναντι στα παιδιά και στους συντρόφους τους που δεν κατάφεραν να τελειώσουν το σχολείο.*

Υ1: *Σε γνωσιακό επίπεδο δεν κάνουν ιδιαίτερη διαφορά. **Περισσότερο επιδρά θετικά στον ψυχισμό τους.** Έρχονται πολλοί και είναι αγρίμια και στην πορεία ηρεμούν. Αυτοί που το παίρνουν σοβαρά και προσπαθούν **πρέπει να τους μάθεις να σκέφτονται και δεξιότητες για το πώς να μελετούν.** Αυτά που θα χρειαστούν για να προχωρήσουν. Δεν ενδιαφέρει τόσο να θυμούνται πράγματα.*

Υ2: *Οι γνώσεις, μπορώ να πω, όπως αναφέρουν οι ίδιοι οι μαθητές, βελτιώνονται με τη φοίτηση. Σε ψυχολογικό επίπεδο αυξάνεται η αυτοπεποίθησή τους. Σε κοινωνικό επίπεδο νιώθουν άβολα για τη φοίτησή τους στο σχολείο ενηλίκων. Συνήθως δε θέλουν να γίνεται γνωστό και απέχουν από εκδηλώσεις όπως οι παρελάσεις, όχι επειδή βαριούνται αλλά επειδή νιώθουν μειονεκτικά.*

Υ4: *Όπως λειτουργεί αυτή τη στιγμή το σχολείο ενηλίκων, νομίζω ότι **μπορεί να επιδράσει θετικά περισσότερο στο ψυχολογικό κομμάτι παρά σε κοινωνικό και γνωστικό.** Είναι και αυτό που έχουν μεγαλύτερη ανάγκη. Θα έλεγα ότι περισσότερο απ' όλα, αυτοί οι άνθρωποι χρειάζονται στήριξη και αγάπη. Γίνεται πάρα πολλή δουλειά προς αυτή την κατεύθυνση.*

Όπως διαφαίνεται από τις απαντήσεις τους, οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι οι εκπαιδευόμενοι έχουν περισσότερη ανάγκη από ψυχολογική στήριξη, κατανόηση και αγάπη και τους προσφέρουν πρώτιστα αυτό. Κατά τις επιτόπιες παρατηρήσεις, οι εκπαιδευτικοί απευθύνονταν προσωπικά στους εκπαιδευόμενους για θέματα που φαίνεται να γνώριζαν ότι τους απασχολούσαν και φάνηκε ότι υπήρχε μια προσωπική και ισότιμη σχέση μεταξύ τους.

Όπως αναφέρουν και σε μετέπειτα ερωτήματα, για να μπορέσουν να ασχοληθούν οι εκπαιδευόμενοι ουσιαστικά με τη μάθησή τους, θα πρέπει να αρθούν βασικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην προσωπική τους ζωή και να τους δοθούν διευκολύνσεις, όπως δημιουργική απασχόληση των ανήλικων παιδιών τους, επιμόρφωση και υλικοτεχνική υποδομή για εξ αποστάσεως εκπαίδευση, τόσο σύγχρονη όσο και ασύγχρονη. Σημαντική παράμετρο θεωρούν και τη σύνδεση του σχολείου ενηλίκων με την αγορά εργασίας και την κοινότητα, καθώς και την αλλαγή του αναλυτικού προγράμματος με τρόπο που να περιλαμβάνει γνωστικά αντικείμενα χρήσιμα για τους εκπαιδευόμενους με δυνατότητα πιστοποίησης. Μία εκπαιδευτικός αναφέρει σχετικά:

Υ4: Χρειάζεται έμπειρο, ευαίσθητο και εξειδικευμένο ανθρώπινο δυναμικό, οικονομικοί πόροι, υλικοτεχνικές υποδομές για να στηριχτεί το σχολείο ενηλίκων. Πιστεύω ότι η σύνδεσή του με την κοινότητα και τον κόσμο της εργασίας θα βοηθήσει σε κοινωνικό επίπεδο ενώ το γνωστικό κομμάτι θα πρέπει οπωσδήποτε να συμπεριλαμβάνει και βασικές, τουλάχιστον, δεξιότητες όπως είναι η επίλυση προβλημάτων, η αξιολόγηση, η ανάλυση, η σύνθεση και η κριτική σκέψη.

Τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και η διεύθυνση του σχολείου ενηλίκων φαίνεται να αναγνωρίζουν τις ιδιαίτερες ανάγκες των εκπαιδευόμενων και να υιοθετούν υποστηρικτικό ρόλο απέναντι τους, τόσο με ψυχολογική στήριξη όσο και με αναπροσαρμογή της διδακτέας ύλης και των ακαδημαϊκών απαιτήσεων.

Υ3: Εξαρτάται όμως από τον εκπαιδευτικό. Να ξεκινά με μικρές απαιτήσεις για να νιώσουν καλά και μετά να προχωρά σε περισσότερες. Αλλά πρέπει να υπάρχει κοινή συνεννόηση με όλους τους εκπαιδευτικούς. Να γίνεται και επιμόρφωση με ουσία και πρακτικές εφαρμογές. Δυστυχώς ότι κάνουμε το κάνουμε μόνοι μας. Το σύστημα δε βοηθά καθόλου.

Υ4: Θα έλεγα ότι περισσότερο απ' όλα, αυτοί οι άνθρωποι χρειάζονται στήριξη και αγάπη. Γίνεται πάρα πολλή δουλειά προς αυτή την κατεύθυνση. Κάνουμε ότι καλύτερο μπορούμε εδώ. Νοιαζόμαστε. Οργανώνουμε σεμινάρια και εργαστήρια για ψυχολογική στήριξη και δεξιότητες ζωής. Αυτά όμως δεν είναι αρκετά.

Συνεπώς, για να υπάρξει ουσιαστικός αντίκτυπος σε κοινωνικό και γνωστικό επίπεδο, θα πρέπει, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, να γίνουν ριζικές αλλαγές, ούτως ώστε να απαλλαγεί το σχολείο ενηλίκων από την αρνητική εικόνα, να καταστεί πιο ελκυστικό και να αναβαθμιστεί η αξία του απολυτηρίου.

4.2.4. Χρησιμότητα Απολυτηρίου

Η ευθύνη για το αν το απολυτήριο μπορεί να χρησιμεύσει στη ζωή των εκπαιδευόμενων βαραίνει τους ίδιους, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών. Υποστηρίζουν ότι το απολυτήριο από το σχολείο ενηλίκων είναι υποβαθμισμένο και δεν έχει αντίκρισμα παρά μόνο σε κυβερνητικές θέσεις στις οποίες δεν υπάρχει διάκριση. Ουσιαστική χρησιμότητα φαίνεται να έχει για τα λίγα εκείνα άτομα που προσπαθούν πραγματικά και συνεχίζουν την εκπαίδευσή τους στο πανεπιστήμιο. Έντονη είναι η τοποθέτηση εκπαιδευτικού που αναφέρεται στο σχολείο ενηλίκων ως «δεύτερης κατηγορίας» (Υ4) και όχι ως σχολείο δεύτερης ευκαιρίας. Πιο κάτω δίνονται αυτούσιες οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών για το θέμα:

Υ1: Το απολυτήριο μπορεί να τους δώσει την ευκαιρία για μια προαγωγή ή μονιμοποίηση στη δουλειά τους. Να τους βοηθήσει να βρουν δουλειά με καλύτερες συνθήκες.

Υ3: Σε κάποια άτομα μπορεί να αλλάξει τη ζωή τους σε αρκετά μεγάλο βαθμό. Σε αυτά τα άτομα που θέλουν να πάρουν απολυτήριο για να συνεχίσουν σε σπουδές. Αυτοί κάνουν πιο συνειδητή προσπάθεια και είναι πιο συνεπείς. Η αυτοπεποίθηση και η οικογενειακή ζωή τους βελτιώνεται. Οι περισσότεροι όμως δεν ασχολούνται καθόλου. Θέλουν απλά το χαρτί χωρίς να κερδίζουν κάτι άλλο. Δεν ξέρω σε τι μπορεί να αλλάξει η ζωή τους.

Υ2: Θεωρώ πως το απολυτήριο από μόνο του δεν μπορεί να αλλάξει κάτι στη ζωή τους αν οι ίδιοι δεν προσπαθήσουν. Μπορεί να θεωρηθεί σαν μια δεύτερη ευκαιρία μόνο αν αξιοποιηθεί από τους ίδιους ως σκαλί για να προχωρήσουν τη φοίτησή τους σε πανεπιστήμιο. Εκεί θα τους πουν και μπράβο που επέστρεψες στην εκπαίδευση.

Αλλά για εξεύρεση εργασίας (εκτός από τις κυβερνητικές θέσεις που δεν υπάρχει διάκριση) στον ιδιωτικό τομέα, το απολυτήριο του σχολείου ενηλίκων (ειδικά με ένα βαθμό 10) είναι και θεωρείται υποβαθμισμένο και καθόλου ανταγωνιστικό σε σχέση με το απολυτήριο του πρωινού σχολείου. Χρήσιμο είναι για μια προαγωγή σε υφιστάμενη εργασία ή αλλαγή πλαισίου.

Υ4: Σε μικρό βαθμό. Χρειάζεται και προσωπική προσπάθεια, μελέτη, στοχοπροσήλωση. Δεν μπορεί ένα απολυτήριο από μόνο του να κάνει θαύματα. Επιπλέον το απολυτήριο από το σχολείο ενηλίκων κουβαλά ένα στίγμα. Γιατί ένας εργοδότης να προτιμήσει ένα άτομο με απολυτήριο από σχολείο «δεύτερης κατηγορίας»; Πραγματικά πιστεύω ότι δεν είναι σχολείο δεύτερης ευκαιρίας αλλά σχολείο δεύτερης κατηγορίας. Κι αυτό έχει αντίκτυπο και στους εκπαιδευτικούς που το υπηρετούν. Για να αλλάξει αυτό θα πρέπει να αποσυνδεθεί από την αρνητική του εικόνα και να συνδεθεί με την αγορά εργασίας. Δεν είναι εύκολο εγχείρημα. Χρειάζεται σκληρή δουλειά και κυρίως έρευνα πιο πολύ ποιοτική καθώς θεωρώ πως είναι το πλέον κατάλληλο εργαλείο, ειδικά για την εκπαίδευση, το οποίο θα φωτίσει το πρόβλημα και θα μας καθοδηγήσει ως προς τις πιθανές λύσεις. Πάντως η λύση δεν πρόκειται να μας έρθει από μια εγκύκλιο.

Χ1: Το απολυτήριο μπορεί να αλλάξει τη ζωή τους σε τρομερά μεγάλο βαθμό. Δυστυχώς όμως το είδα να συμβαίνει σε πολύ λίγους. Τονώθηκε η αυτοπεποίθησή τους και συνέχισαν την εκπαίδευση. Αυτοί πέτυχαν πολλά.

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη χρησιμότητα του απολυτηρίου, έρχονται σε συμφωνία και ενισχύουν περαιτέρω τις απόψεις που εκφράζουν για την επίδραση που μπορεί να έχει η φοίτηση στο σχολείο ενηλίκων για τους εκπαιδευόμενους. Πέραν από την ατομική προσπάθεια που πρέπει να καταβάλλει ο ενήλικας εκπαιδευόμενος, τονίζεται η ανάγκη για ριζικές αλλαγές στη φύση και λειτουργία του σχολείου ενηλίκων, ούτως ώστε να απαλλαγεί από το κοινωνικό στίγμα του σχολείου «δεύτερης κατηγορίας» (Υ4). Ταυτόχρονα, όπως θα διαφανεί πιο κάτω, οι εκπαιδευτικοί, ενώ επιρρίπτουν ευθύνες στο εκπαιδευτικό σύστημα για τη δυσλειτουργία του σχολείου ενηλίκων και επιφορτίζουν τους εκπαιδευόμενους με το δικό τους μερίδιο ευθύνης για την επιτυχή έκβαση της φοίτησής τους, δεν φαίνεται να επωμίζονται μέρος της ευθύνης.

4.3. Ετοιμότητα Εκπαιδευτικών στην Εκπαίδευση Ενηλίκων

Ερευνητικό Ερώτημα

Ποιες μέθοδοι διδασκαλίας χρησιμοποιούνται κατά τη διδακτική πράξη; Το ερώτημα στοχεύει στο να διερευνήσει κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν για τις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων και αν τις υιοθετούν κατά τη διδακτική πράξη.

4.3.1. Χρήση Εκπαιδευτικών Τεχνικών και Μεθόδων

Σε αυτό το σημείο τίθεται το ερώτημα, το οποίο απαντάται μέσα από τα λόγια των εκπαιδευτικών και φέρνει στην επιφάνεια ίσως την αρχή του νήματος για αλλαγή: *έχουν οι εκπαιδευόμενοι εκείνα τα χαρακτηριστικά που καθιστούν ένα άτομο ενήλικο, πέραν από τη χρονολογική ηλικία, ούτως ώστε να μπορούν να υιοθετηθούν στην εκπαιδευτική/μαθησιακή διαδικασία οι αρχές εκπαίδευσης-μάθησης ενηλίκων, ή αποτελούν μια ιδιαίτερη ομάδα ενηλίκων η οποία χρειάζεται διαφοροποιημένη παρέμβαση;*

Οι απαντήσεις στο ερώτημα για την πορεία ενός τυπικού μαθήματος είναι αρκετά αποκαλυπτικές όσον αφορά στο τι πραγματικά συμβαίνει κατά τη διδακτική πράξη. Όπως διαπιστώνεται και από τις επιτόπιες παρατηρήσεις, η επιτυχής έκβαση των μαθημάτων αφήνεται να εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τους εκπαιδευόμενους. Οι εκπαιδευτικοί έρχονται αντιμέτωποι με αδιαφορία και μειωμένη συμμετοχή και υιοθετούν μετωπική διδασκαλία, κάνουν απλές ερωτήσεις κατανόησης και αναθέτουν ατομική γραπτή εργασία. Οι απαντήσεις στις ερωτήσεις για το «πώς οι εκπαιδευτικοί διαφοροποιούν τις διδακτικές πρακτικές σε σχέση με τα πρωινά σχολεία» και «σε ποιο βαθμό χρησιμοποιούν μεθόδους κατάλληλες για τμήματα ενηλίκων» λειτουργούν συμπληρωματικά και ενισχύουν τα δεδομένα.

Όπως αναφέρθηκε και πιο πάνω, οι εκπαιδευτικοί, σε αντίθεση, σύμφωνα με τους ίδιους, με το σύστημα και τους υπεύθυνους χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής, αναγνωρίζουν ότι οι εκπαιδευόμενοι αποτελούν μια ιδιαίτερη ομάδα ενηλίκων που αντιμετωπίζει ιδιαίτερες δυσκολίες.

Διαπιστώνουν ότι η διδακτέα ύλη δεν ανταποκρίνεται στο επίπεδο και τις ανάγκες της ιδιαίτερης αυτής ομάδας ενήλικων εκπαιδευόμενων. Αναγνωρίζουν επίσης ότι για να μπορέσουν οι εκπαιδευόμενοι να εμπλακούν ενεργά στη μάθηση χρειάζεται να δημιουργήσουν μια ειλικρινή σχέση μαζί τους και να κερδίσουν την εμπιστοσύνη τους. Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν σχετικά:

*Υ2: Η δυναμική στην τάξη δεν είναι ίδια με τα πρωινά. Εδώ δεν τους λέω τι να κάνουν. Είμαστε όλοι ενήλικες. Βάλαμε τους κανόνες από την αρχή αλλά έχουν ελευθερίες. **Τους ακούω και δείχνω κατανόηση. Δεν κάνω παρατηρήσεις** αν θα χρησιμοποιήσουν το τηλέφωνό τους ή αν θα βγουν έξω να καπνίσουν. Μπορούν να φέρουν τον καφέ τους και σάντουιτς αν πεινάνε. Οι περισσότεροι έχουν δύσκολες ζωές. Κάποιος που δουλεύει όλη μέρα και έρχεται κουρασμένος στο μάθημα θα του δώσω χρόνο να χαλαρώσει ή να φύγει πιο νωρίς. Έχεις να κάνεις με το φιλότιμό τους. Είμαι πιο ευέλικτη δεν ακολουθώ κατά γράμμα την ύλη. Λαμβάνω υπόψη τα ενδιαφέροντά τους όπως και στο πρωινό φυσικά αλλά κάθε ηλικία έχει διαφορετικά ενδιαφέροντα. Θα μιλήσουμε για ταξίδια, για δουλειά, για προσωπικά θέματα, με τους πιο νέους μιλάς για μουσική και τέτοια. Αλλά οι ενήλικοι μαθαίνουν πιο γρήγορα και έτσι μπορείς να προχωρήσεις με μεγαλύτερη ταχύτητα. **Δεν είμαι κυρίαρχη στην τάξη αλλά έχουμε μια ίση επικοινωνία.***

Υ4: Το να προσελκύσεις το ενδιαφέρον αυτών των μαθητών και να τους κάνεις να εμπλακούν στη μαθησιακή διαδικασία είναι πολύ δύσκολη υπόθεση. Χρειάζονται πιο εξειδικευμένες τεχνικές και γνώσεις για να πυροδοτήσεις τη θέλησή τους για μάθηση ή ακόμα καλύτερα για να άρεις αυτά που τους εμποδίζουν να μάθουν. Επομένως για να απαντήσω στο ερώτημα, θα επαναλάβω ότι με την υφιστάμενη κατάσταση, κάνεις ότι καλύτερο μπορείς με ποικίλους τρόπους, έτσι ώστε οι μαθητές να μπορούν να ανταποκριθούν. Προσπαθώ όπου είναι εφικτό να τους ενεργοποιήσω για να εμπλακούν προσωπικά στη μάθησή τους μέσα από ομαδικές εργασίες στο σχολείο ή μέσω ιστοσελίδας που έχω δημιουργήσει για τον σκοπό αυτό, για τους ελάχιστους που συμμετέχουν ενεργά στην μάθησή τους, και που μπορούν να αξιοποιήσουν από το σπίτι τους.

*Υ1: Κάνουν πολλές απουσίες και έχουν πολλά προσωπικά και οικογενειακά προβλήματα. **Αφιερώνω χρόνο στην αρχή για κουβέντα.** Χρειάζονται να μιλήσεις μαζί τους. **Επιλέγω να συζητήσουμε και να ακούσω την άποψη τους** γιατί ενοχλούνται με πράγματα που δεν το περιμένεις.*

*Χ1: Στην πορεία κατάλαβα ότι τα άτομα που έρχονται εδώ είναι ενήλικες με πολλές εμπειρίες και ξεκίνησα να διδάσκω λαμβάνοντας υπόψη τις εμπειρίες τους και προσπαθούσα να συνδέσω το μάθημα με αυτές. **Το πιο σημαντικό είναι η υπομονή.** Πραγματικά χρειάζεται υπομονή γιατί έχουν πολλά κενά και υπάρχει μεγάλη ανομοιομορφία ανάμεσα στους μαθητές.*

Κατά συνέπεια, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι προβαίνουν σε διαφοροποιήσεις και απλοποιήσεις της διδακτέας ύλης, κάνουν συχνές επαναλήψεις, επιλέγουν θέματα μέσα από τα ενδιαφέροντα της ομάδας, σέβονται και χρησιμοποιούν τις εμπειρίες των εκπαιδευόμενων και καταβάλουν προσπάθεια να τους βοηθήσουν να επιτύχουν κατά την τυπική αξιολόγηση. Όταν το επιτρέπουν οι συνθήκες, αναφέρουν ότι χρησιμοποιούν την εργασία σε дуάδες ή μικρές ομάδες, εμπλέκουν τους εκπαιδευόμενους σε συζήτηση, θέτουν προβληματικές καταστάσεις για επίλυση και προβάλλουν βίντεο σχετικά με το υπό μελέτη θέμα. Εναπόκειται όμως στον κάθε εκπαιδευτικό να ενδιαφερθεί προσωπικά, να κερδίσει την εμπιστοσύνη των εκπαιδευόμενων, να ανταποκριθεί στις ψυχολογικές τους ελλείψεις και εν τέλει να τους παρακινήσει να εμπλακούν στην μαθησιακή διαδικασία.

*Υ1: Χρειάζεται να τους εντάξεις στο που είμαστε και τι κάναμε τα δυο τρία προηγούμενα μαθήματα. Είναι λίγα τα άτομα που φέρνουν τα βιβλία και είναι τυπικοί. Προσπαθώ να δίνω απλοποιημένα φυλλάδια με τις βασικές πληροφορίες που χρειάζεται να μάθουν. Χρησιμοποιούν τα κινητά τους για να βρίσκουν άγνωστες λέξεις, συνώνυμα και τα κείμενα όταν δεν φέρνουν βιβλία. **Δεν υπάρχουν ιδιαίτερες διαφοροποιήσεις (από το πρωινό).** Το μάθημα είναι μάθημα. Στο πρωινό έχεις να αντιμετωπίσεις πολλή αδιαφορία. **Εδώ πρέπει να ελίσσεσαι, να απλοποιήσεις τα πράγματα και να κινείσαι με βάση τις εμπειρίες τους.** Βάζω κάποιες φορές παρουσιάσεις στον υπολογιστή, βίντεο και φωτογραφίες. Όταν βλέπουν κάτι δείχνουν πιο πολύ ενδιαφέρον.*

Υ3: Κοιτάζω το κεφάλαιο και βάζω στόχους. Βρίσκω κείμενα που να τους ενδιαφέρουν. Στην αρχή κάνω επεξήγηση του μαθήματος και δίνω παραδείγματα. **Προσπαθώ να τους αφήνω να καταλήγουν οι ίδιοι στα συμπεράσματα.** Δεν μπορείς να καλύψεις ύλη γιατί συνήθως δεν γνωρίζουν πολύ πιο απλά πράγματα. Αν είσαι σωστός πρέπει να δεις το επίπεδό τους και να δουλέψεις σε αυτό. Διαφορετικά θα φύγουν χωρίς να μάθουν κάτι. Για να μπορείς να καλύψεις την ύλη και να είμαστε σοβαροί σε αυτό που κάνουμε πρέπει να υπάρχει ένα ξεκαθάρισμα επιπέδου μαθητών. Δίνουμε κάποιο χρόνο μέχρι να μαζευτούν γιατί οι ζωές τους είναι περίπλοκες. Οι περισσότεροι όμως το χρησιμοποιούν ως δικαιολογία για να μην προσπαθούν. Βασικά **ο τρόπος αντιμετώπισης είναι διαφορετικός (από τα πρωινά) και όχι ο τρόπος διδασκαλίας.** Στα πρωινά σχολεία έχεις να κάνεις με έφηβους. Εδώ έρχονται ενήλικες και τους αντιμετωπίζεις διαφορετικά. Παντού έχει προβλήματα όμως. Επιλέγω κείμενα που έχουν σχέση με τους ίδιους και τους ενδιαφέρουν. **Τα θέματα τα επιλέγω με βάση και τα ενδιαφέρονται και τις ανάγκες τους.** Το μάθημα γίνεται με τον ίδιο τρόπο. Θα κάνεις ανάγνωση, θα κάνεις κατανόηση και θα διδάξεις το γραμματικό φαινόμενο.

Χ1: Πρώτα θα πω ότι το μάθημα των ηλεκτρονικών υπολογιστών και των αγγλικών θεωρώ πως είναι τα πιο σημαντικά στο σχολείο ενηλίκων και είναι αυτά που θα τους βοηθήσουν στην επαγγελματική αποκατάστασή τους. Όταν τοποθετήθηκα στο σχολείο ενηλίκων δίδασκα την ύλη, τα στερεότυπα δηλαδή του πρωινού σχολείου αλλά γρήγορα είδα πως αυτά τους ήταν τελείως άχρηστα. Όταν προσφέρθηκε στο πρωινό σχολείο διδασκαλία για απόκτηση πιστοποίησης στο μάθημα, ξεκίνησα να το εφαρμόζω και εδώ. Δυστυχώς βρήκα απέναντί μου το Υπουργείο. Αλλά εγώ είδα ότι είχε απήχηση στους μαθητές και το συνέχισα. Η αυτοπεποίθησή τους μεγαλώνει και νιώθουν ότι αυτό που κάνουν είναι χρήσιμο στη ζωή και την εργασία τους. Το μάθημα γίνεται με τη βοήθειά τους. Παραδίδω την νέα ύλη σε μικρά κεφάλαια και μετά αφήνω κάμποσο χρόνο για πρακτική εξάσκηση. **Προσπαθώ να αξιοποιώ τις εμπειρίες και τις γνώσεις τους και να τους αφήνουν να μαθαίνουν και ο ένας από τον άλλο.**

Υ2: Αρχικά μπαίνουμε στην αίθουσα και δίνω λίγο χρόνο μέχρι να μαζευτούν. Ανάλογα με το πόσοι και ποιοι είναι παρόντες αποφασίζω αν πρέπει να κάνουμε επανάληψη προηγούμενα μαθήματα (αν υπάρχουν άτομα που απουσίαζαν και έχασαν κάποια μαθήματα) ή αν μπορούμε να συνεχίσουμε παρακάτω. Γενικότερα προσπαθώ να κάνω αστεία και να δημιουργώ ένα ευχάριστο κλίμα στην τάξη. Έχω κατά νου συγκεκριμένους στόχους που θέλω καλύψω όμως **το μάθημα είναι ευέλικτο και λαμβάνω υπόψη τις ελλείψεις τους, τα ενδιαφέροντά τους και τη διάθεσή τους** τη δεδομένη μέρα. Δε θεωρώ ποτέ δεδομένες προϋπάρχουσες γνώσεις. **Συνδέω το μάθημα με δικές τους εμπειρίες και λαμβάνω υπόψη αυτά που οι ίδιοι θέλουν να μάθουν.** Με δική μου πρωτοβουλία (δεν υπάρχουν αυτά στο αναλυτικό πρόγραμμα) προσαρμόζω το μάθημα στο σήμερα.

Υ4: Κάνεις το καλύτερο που μπορείς στα πλαίσια των δυνατοτήτων τους. **Ρίχνεις το επίπεδο, διαφοροποιείς τη διδασκαλία σου για να μπορείς να κάνεις ένα διαγώνισμα.** Τελικά καταλήγεις να προσανατολίζεις τη διδασκαλία σου προς το επικείμενο διαγώνισμα, κάτι που προσωπικά βρίσκω τραγικό. Υπάρχουν βέβαια και κάποια τμήματα, συνήθως στις μεγαλύτερες τάξεις, όπου τα πράγματα είναι πιο ήρεμα και οι μαθητές παρακολουθούν με μεγαλύτερο ενδιαφέρον. Εκεί μπορώ να αξιοποιήσω τις γνώσεις και την πείρα μου και να κάνω περισσότερα πράγματα. **Θα βάλω εργασία σε δυάδες ή μικρές ομάδες, θα κάνουμε συζήτηση, επίλυση προβλήματος ή/ και θα παρακολουθήσουμε σχετικά βίντεο.** Μια βασική αρχή που ακολουθώ πάντα στη διδακτική μου πρακτική λέγεται **ευελιξία και προσαρμοστικότητα** που με βοηθά στην επίτευξη των διδακτικών μου στόχων. Άρα η διδασκαλία μου διαφοροποιείται πάντοτε ανάλογα με το κοινό που έχω μπροστά μου. Άλλο είναι να κάνεις μια διάλεξη σε συναδέλφους, άλλο είναι οι έφηβοι, **άλλο οι τάξεις ενηλίκων που παρακολουθούν μαθήματα που τους ενδιαφέρουν και άλλο οι μαθητές του σχολείου ενηλίκων.** Οι ανάγκες διαφέρουν κάθε φορά, κάθε μέρα και κάθε ξεχωριστή περίοδο διδασκαλίας. Δεν είναι ποτέ οι ίδιες, ακόμα κι αν μιλάμε για την ίδια τάξη, με την ίδια ύλη, στο ίδιο σχολείο. Στα πρωινά κάνω πολύ περισσότερη χρήση της τεχνολογίας.

Επίσης με τους έφηβους χρησιμοποιούσα πολύ τη δραματοποίηση και τα παιδιά ήταν πάντα πρόθυμα να εμπλακούν σε αυτές τις διαδικασίες· τους άρεσε πολύ και το απολάμβαναν. Κάναμε πολλές ομαδικές εργασίες, projects, παρουσιάσεις, συζητήσεις στην τάξη, επίσημα debates, θέατρο στο σχολείο, δημιουργούσαμε ιστοσελίδες και ανεβάζαμε υλικό και τόσα άλλα.

Παράλληλα, διακρίνεται, μέσα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, η αγωνία και η απογοήτευση που βιώνουν, καθώς νιώθουν αβοήθητοι και απροετοίμαστοι για αυτό που καλούνται να επιτελέσουν. Φαίνεται να έρχονται στο σχολείο ενηλίκων χωρίς κατάλληλη επιμόρφωση και αφήνονται να ενεργήσουν με βάση τη διαίσθησή τους και την καλή τους θέληση. Το γεγονός αυτό τους αφοπλίζει και μεταθέτει ενδεχομένως ακούσια, την ευθύνη για την επιτυχή έκβαση κατά τη διδακτική διαδικασία, από τον εκπαιδευτικό στον εκπαιδευόμενο. Χαρακτηριστική είναι και η τοποθέτηση του διευθυντή για το θέμα:

Δ: Η μεγαλύτερη ανάγκη των εκπαιδευτικών που διδάσκουν στο σχολείο ενηλίκων είναι η επιμόρφωσή τους σε θέματα εκπαίδευσης ενηλίκων. Έρχονται από τα πρωινά σχολεία και θεωρούν πως εδώ θα κάνουν ότι κάνουν και με τα παιδιά. Δεν έχουν καμιά ιδέα για το πώς να προσεγγίσουν και να διδάξουν τους ενήλικες. Είναι λες και τους πετάς στη θάλασσα χωρίς καμιά βοήθεια. Και λέω επίτηδες θάλασσα και όχι λίμνη. Θάλασσα με ταραγμένα νερά. Καταλαβαίνεις.

4.3.2. Χρήση Τεχνολογίας

Όπως φαίνεται από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών για το θέμα της χρήσης της τεχνολογίας κατά τη διδακτική διαδικασία, κυριαρχεί η χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή και του προβολέα κυρίως για προβολή βίντεο σχετικά με το μάθημα καθώς και για σκοπούς συντρέχουσας αξιολόγησης. Επίσης γίνεται χρήση κινητών τηλεφώνων από τους εκπαιδευόμενους για εύρεση σχετικών με το μάθημα πληροφοριών από το διαδίκτυο. Εκφράζονται ταυτόχρονα περιορισμοί και αναδύονται ανάγκες. Κατά τις επιτόπιες παρατηρήσεις υπήρξε χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή και προβολέα από τον εκπαιδευτικό, ως μέσο για παρουσίαση πληροφοριών, χωρίς να υπάρχει ουσιαστική εμπλοκή των εκπαιδευόμενων ή προώθηση μιας μορφής αυτονομίας στη χρήση του υπολογιστή.

Υ2: Όλες οι τάξεις έχουν κομπιούτερ και προβολέα. Τα χρησιμοποιώ. Δείχνω φιλμάκια σχετικά με το μάθημα και βάζω οπτικοακουστικό υλικό όπου υπάρχει. Βάζω και αστεία φιλμάκια για χαλάρωση ή ένα διάλειμμα. Αυτό που θα ήθελα να κάνω είναι ηλεκτρονική επικοινωνία μαζί τους για θέματα που αφορούν το μάθημα αλλά στην πλειοψηφία τους χρησιμοποιούν μόνο face book. Δεν έχουμε τη δυνατότητα για ηλεκτρονική τάξη και αυτό θα ήταν καλό.

Υ4: Από τεχνολογία χρησιμοποιώ τον ηλεκτρονικό υπολογιστή και τον βίντεο-προβολέα για τα σχετικά βίντεο. Το σχολείο διαθέτει όλα αυτά τα μέσα, αλλά αυτά λειτουργούν συμπληρωματικά, όχι επί της ουσίας. Δυστυχώς δεν μπορώ να αξιοποιήσω τις γνώσεις μου στο έπακρο καθώς οι περισσότεροι μαθητές δεν έχουν ούτε τις δεξιότητες ούτε και επιδεικνύουν το ανάλογο ενδιαφέρον. Επίσης τα επίπεδα τους είναι διαφορετικά κι αυτό δυσκολεύει την μαθησιακή διαδικασία.

Υ3: Χρησιμοποιώ τον προβολέα για κάποια φιλμάκια και για αξιολόγηση κάθε δύο μαθήματα. Η αξιολόγηση είναι σαν παιχνίδι και είναι ο τρόπος να ελέγχω συχνά τι έχουν καταλάβει.

Υ1: Χρησιμοποιούν τα κινητά τους για να βρίσκουν άγνωστες λέξεις, συνώνυμα και τα κείμενα όταν δεν φέρνουν βιβλία.

4.3.3. Αξιολόγηση

Για το θέμα της αξιολόγησης οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν υπόψη κυρίως το ενδιαφέρον, την προσπάθεια, την προσέλευση και έπειτα το διαγώνισμα. Γίνεται προσπάθεια να διευκολυνθούν οι εκπαιδευόμενοι, μέσα από απλοποιημένα διαγωνίσματα και συχνή επανάληψη της ύλης.

Υ3: Η αξιολόγηση γίνεται συνέχεια μέσα στην τάξη με τις ερωτήσεις που τους βάζω και με ένα μικρό τεστ κάθε 2 μαθήματα που το κάνουμε όλοι μαζί. Με ενδιαφέρει να εξηγούν πως το βρίσκουν και γιατί μια απάντηση είναι σωστή ή λάθος πολύ περισσότερο από το αν είναι απλά σωστό. Υπάρχει και ένα ατομικό διαγώνισμα κάθε τετράμηνο. Δεν περιμένεις αυτό όμως για να δεις τι ξέρουν.

Υ4: Αξιολογώ πιο πολύ με απλά και μικρά διαγωνίσματα. Έχω δώσει την επιλογή του project ως πρόσθετη ή/και εναλλακτική μορφή αξιολόγησης, αλλά αυτό χρειάζεται από μέρους τους δέσμευση και προσπάθεια με αποτέλεσμα να μην υπάρχει το αντίστοιχο ενδιαφέρον.

X1: Σε αυτές τις ηλικίες και σε αυτό το πλαίσιο είμαι ενάντια στην αξιολόγηση. Για μένα το μέτρο για την αξιολόγηση είναι το ενδιαφέρον.

Υ1: Αξιολογώ το ενδιαφέρον και την προσπάθεια, την προσέλευση, τη συγκέντρωση και την ευγένεια και μετά το διαγώνισμα. Βλέπω την προσπάθεια και την πρόοδο. Αν έχουν αναπτύξει βασικές δεξιότητες όπως να διαβάζουν τις οδηγίες ή να βρίσκουν τα περιεχόμενα και τις σελίδες στο βιβλίο. Για το βαθμό συζητώ πάντα μαζί τους και πολλές φορές δέχονται και αναγνωρίζουν ότι δεν προσπάθησαν.

Υ2: Δεν έχουμε επιλογή. Όπως μας λέει το Υπουργείο. Κάνω ένα διαγώνισμα που είναι υποχρεωτικό. Τους το λέω από την αρχή της ενότητας και έτσι το γνωρίζουν. Κάνουμε και πολλές επαναλήψεις. Δεν ελέγχω γραπτές εργασίες και υπάρχει η νοοτροπία ότι δεν κάνουν μαθήματα στο σπίτι. Δεν βρίσκουν χρησιμότητα στη μελέτη στο σπίτι. Ότι τους βάλω είναι προαιρετικό. Κάποιοι τις κάνουν και τις διορθώνω. Είναι αυτοί που θέλουν να προχωρήσουν σε σπουδές. Αν μας επιτρεπόταν να αξιολογούμε με βάση γραπτές εργασίες ίσως είχαν κάποιο κίνητρο. Αλλά αυτό δεν συμβαίνει. Δεν υπάρχει ειδικός σχεδιασμός για το σχολείο ενηλίκων είναι κάτι που χρειάζεται να γίνει. Να ληφθούν οι ιδιαίτερες ανάγκες τους.

Τόσο για τη φύση της αξιολόγησης όσο και για τη χρήση της τεχνολογίας, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να αναγνωρίζουν την ακαταλληλότητα των μεθόδων και την έλλειψη των τεχνολογικών μέσων. Πέραν από την αναγνώριση της λανθάνουσας υφιστάμενης κατάστασης, εκφράζουν τη δυσαρέσκειά τους και δίνουν προτάσεις για αλλαγές, χωρίς όμως να τοποθετούν τον εαυτό τους σε ρόλο φορέα για τις αλλαγές αυτές.

4.4. Επαγγελματική Ανάπτυξη

Ερευνητικό Ερώτημα

Τι επιμόρφωση λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί που καλούνται να διδάξουν σε σχολεία ενηλίκων στην Κύπρο τόσο πριν την τοποθέτησή τους όσο και κατά τη διάρκεια της θητείας τους; Το ερώτημα επιδιώκει να διερευνήσει τις ανάγκες των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση.

Μέσα από τα ερωτήματα που τέθηκαν στους εκπαιδευτικούς για την επιμόρφωση αναδείχθηκαν ξεκάθαρα οι ανάγκες τους για επιμόρφωση, οι οποίες φαίνεται να συγκλίνουν ανεξάρτητα από το αντικείμενο διδασκαλίας τους. Αnéφεραν σχετικά:

Υ1: Μας έχουν επιμορφώσει (στα πλαίσια των επιμορφώσεων από το υπουργείο) για θέματα διαχείρισης τάξης, θυμού, για θέματα τεχνολογίας και για διαφοροποίηση της διδασκαλίας για τους ενήλικες. Πιο πολύ μας λείπει ο χρόνος να προσεγγίσουμε τους μαθητές ατομικά και να τους ακούσουμε.

Δεν χρειαζόμαστε επιμόρφωση αλλά χρόνο εκτός αίθουσας. Για μένα πια η διδασκαλία είναι θέμα εμπειρίας. Στις ημερίδες και στις επιμορφώσεις απλά μας διαβάζουν κάποιες πληροφορίες που μας είναι ήδη γνωστές. Χρειαζόμαστε να πάμε να δούμε άλλα μαθήματα και πρακτικές ακόμα και σε άλλες χώρες και να πάρουμε παραδείγματα.

Υ4: Έχω επιμορφωθεί σε πληθώρα θεμάτων. Τόσο σε σχέση με το αντικείμενο διδασκαλίας μου όσο και σε σχέση με άλλα θέματα που αφορούν την εκπαίδευση αλλά και τα δικά μου προσωπικά ενδιαφέροντα. Η επιμόρφωση κατά τη φετινή χρονιά είχε τη μορφή σεμιναρίων που οργανώθηκαν στο σχολείο και ενός ολόημερου συνεδρίου που παρακολούθησαν όλα τα σχολεία ενηλίκων. Στην πρώτη περίπτωση το θέμα ήταν πρακτικές αντιμετώπισης εξειδικευμένων προβλημάτων που αντιμετωπίζουν κάποιοι μαθητές μας ενώ στη δεύτερη το θέμα ήταν γενικότερο και είχε να κάνει περισσότερο με ευρωπαϊκές πρακτικές ως προς τα σχολεία ενηλίκων.

Όσο για μένα, επειδή πιστεύω και στην προσωπική ευθύνη του κάθε εκπαιδευτικού για την συνεχή επαγγελματική του ανάπτυξη, ανέκαθεν παρακολουθούσα σεμινάρια ή διαδικτυακά άρθρα και βίντεο σε σχέση με ότι με προβληματίζει στο σχολείο. Το ίδιο έκανα και φέτος.

Υ3: Πηγαίνω σε αρκετά σεμινάρια του υπουργείου που έχουν κάποια σχέση με αυτό που κάνω αλλά είναι όλα πολύ θεωρητικά. Δεν νιώθω να κερδίζω κάτι. Δεν δίνουν παραδείγματα πρακτικής εφαρμογής. Όταν ξεκίνησα να εργάζομαι εδώ ένιωσα την ανάγκη να μάθω πως να τους χειρίζομαι και να τους αντιμετωπίζω (τους εκπαιδευόμενους) και ξεκίνησα συστημική ψυχοθεραπεία σε ιδιωτικό ίδρυμα. Ήταν τετραετής φοίτηση και φυσικά με δικά μου έξοδα. Δεν υπάρχει ουσιαστική επιμόρφωση από το υπουργείο. **Θέλω να μπορώ να τους μάθω πώς να μαθαίνουν. Να μπορούμε να καλλιεργήσουμε δεξιότητες. Θέλουμε και επιμόρφωση στους ηλεκτρονικούς υπολογιστές. Δεν μπορείς να κάνεις εξατομίκευση διδασκαλίας με αυτά τα δεδομένα.**

Τα σεμινάρια και οι επιμορφώσεις που διοργανώνονται από το Υπουργείο Παιδείας φαίνεται να μην καλύπτουν τις ανάγκες των εκπαιδευτικών. Αναφέρουν ότι είναι κυρίως θεωρητικά, χωρίς πρακτικά παραδείγματα. Είναι διάχυτη η ανάγκη για επιμόρφωση σε θέματα εκπαίδευσης ενηλίκων, διαχείρισης τάξης, σε τρόπους καλλιέργειας βασικών και μεταγνώστικων δεξιοτήτων καθώς και σε θέματα τεχνολογίας και χρήσης ηλεκτρονικών υπολογιστών στη διδακτική πράξη, ανεξάρτητα από το αντικείμενο διδασκαλίας των εκπαιδευτικών και την προηγούμενη ειδίκευσή τους. Συνειδητοποιούν ότι χρειάζονται εξειδικευμένες γνώσεις για τη διδασκαλία σε ενήλικες εκπαιδευόμενους και επιζητούν εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας και αξιολόγησης.

X1: Χρειάζεται να επιμορφωθούμε σε θέματα που σχετίζονται με τις ανάγκες των μαθητών μας. Να εκπαιδευτούμε για να μπορούμε να τους διδάξουμε πράγματα που θα τους είναι χρήσιμα στην αγορά εργασίας. Μόνο έτσι θα αλλάξει η εικόνα του σχολείου ενηλίκων και θα ξεκινήσουν οι μαθητές να έχουν ενδιαφέρον. Θέματα όπως «πώς να συμπληρώνουν τη φορολογική τους δήλωση» ή «λογιστικά προγράμματα που χρησιμοποιούν οι εταιρείες». Να συνδεθεί άμεσα η γνώση που παίρνουν από εδώ με την αγορά εργασίας.

Υ4: Ανάγκη για επιμόρφωση υπάρχει αλλά όχι σε σχέση με το αντικείμενο διδασκαλίας μου. **Θεωρώ εξαιρετικά σημαντικά τα θέματα διαχείρισης συναισθημάτων, αυτοπειθαρχίας και διαχείρισης της τάξης αλλά και την καλλιέργεια δεξιοτήτων ζωής.** Κυρίως όμως, και μετά από 25 χρόνια εκπαιδευτικής πείρας, εξακολουθώ να θέλω να μάθω πώς μπορώ να μεταγγίσω την αγάπη για την μάθηση και την εσωτερική χαρά που η γνώση προσφέρει, σε κάποιον άνθρωπο που αδιαφορεί γι' αυτήν και σου κλείνει την πόρτα κατάμουτρα. **Γι' αυτό θα πω ότι υπάρχει ανάγκη για ψυχολογική στήριξη του εκπαιδευτικού που εργάζεται σε αυτό το πλαίσιο.** Προσωπικά, έχω τις δικές μου «αυτοαμυντικές» τεχνικές, υπάρχουν όμως συνάδελφοι που αυτό τους αποπροσανατολίζει και τους εξοργίζει. Επίσης πιστεύω ότι **θα πρέπει να γίνουν επιμορφώσεις για εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης και πρακτικούς τρόπους αξιοποίησής τους.**

Υ2: Έχω επιμορφωθεί σε πάρα πολλά θέματα. Θέματα στο αντικείμενο διδασκαλίας μου, διαχείριση τάξης, αποτελεσματικές διδακτικές πρακτικές για ενήλικες. Πηγαίνω κυρίως σε συνέδρια και Κύπρο και εξωτερικό με δική μου πρωτοβουλία και μέσα από πανεπιστημιακά προγράμματα. Για μένα **κάθε χρονιά χρειάζεται επιμόρφωση σε αποτελεσματικές μεθόδους διαχείρισης προβλημάτων (για τάξεις ενηλίκων) με πρακτικό κομμάτι με παραδείγματα και υποθετικά σενάρια.** Να σου δίνουν τρόπους αντιμετώπισης για πραγματικές καταστάσεις και όχι απλά θεωρία. **Θα βόλευε να γίνονται διαδικτυακά και ακόμα καλύτερα ασύγχρονα για να μπορείς να παρακολουθήσεις από το σπίτι σου όταν σε βολεύει.**

Δ: Η μεγαλύτερη ανάγκη των εκπαιδευτικών που διδάσκουν στο σχολείο ενηλίκων είναι η επιμόρφωσή τους σε θέματα εκπαίδευσης ενηλίκων. Χρειάζονται επιμόρφωση σε θέματα εκπαίδευσης ενηλίκων τόσο πριν την τοποθέτησή τους όσο και κατά τη διάρκεια της θητείας τους. **Χρειάζονται συνεχή στήριξη σε θέματα διδασκαλίας αλλά ιδιαίτερα σε θέματα προσέγγισης αυτής της ιδιαίτερης ομάδας ενηλίκων.** Ως σχολική μονάδα συμμετέχουμε σε ένα πρόγραμμα επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και εστιάζουμε σε τέτοια θέματα.

Εδώ έρχονται άτομα με πάρα πολύ μεγάλο ψυχολογικό φορτίο. Είναι σημαντικό να γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί πως να συμπεριφέρονται απέναντί τους. Δεν μπορείς να φωνάξεις και να επιβάλεις αυτό που θέλεις στους ενήλικες. Πρέπει να ψάξεις πιο βαθιά.

Υπάρχει επίσης η ανάγκη για μη διδακτικό χρόνο ούτως ώστε να μπορούν να αφιερώσουν ατομικό χρόνο στους εκπαιδευόμενους. Χρειάζεται, όπως αναφέρουν, να γνωρίζουν πώς να στηρίζουν ψυχολογικά τους εκπαιδευόμενους αλλά ταυτόχρονα εκφράζουν και οι ίδιοι την ανάγκη για ψυχολογική στήριξη. Έτσι, ενώ γνωρίζουν καλά το αντικείμενο διδασκαλίας τους και έχουν πολλά χρόνια διδακτικής εμπειρίας, τομείς στους οποίους στηρίζονται για να διδάξουν στο σχολείο ενηλίκων, έρχονται αντιμέτωποι με μια εντελώς νέα πραγματικότητα. Και ενώ έχουν την πρόθεση να προσφέρουν, βρίσκουν εμπόδια όχι μόνο τις ατομικές τους ελλείψεις αλλά και δομικά/ συστημικά προβλήματα.

4.5. Προβλήματα και Εισηγήσεις

Πέραν από τις επιμορφωτικές τους ανάγκες, καθ' όλη την διάρκεια των συνεντεύξεων, η ανάγκη των εκπαιδευτικών να εκφράσουν τις δυσκολίες και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν καθώς και να δώσουν προτάσεις για αλλαγές ήταν διάχυτη.

Υ4: Χρειάζεται να γίνουν πολλά για να αλλάξουν τα πράγματα. Χρειάζεται να δοθεί στήριξη στους μαθητές αλλά και στους εκπαιδευτικούς. Χρειάζεται να επαναπροσδιοριστούν οι στόχοι. Γενικά το σχολείο ενηλίκων χρειάζεται να προσαρμοστεί στις ανάγκες του σύγχρονου κόσμου. Χρειάζεται να προσπαθήσουμε να αλλάξουμε τη νοοτροπία που περιβάλλει το σχολείο ενηλίκων και να το απαλλάξουμε από το στίγμα του σχολείου «δεύτερης κατηγορίας», αν μη τι άλλο σεβόμενοι το αρχικό όραμα εκείνων που πρώτοι το οραματίστηκαν και που αγωνίστηκαν για πολλά χρόνια για να ξεκινήσει τη λειτουργία του ένα τέτοιο, πρωτοποριακό τότε, σχολείο.

Υ3: Δεν έχουμε κίνητρα για να δουλέψουμε σε αυτό το πλαίσιο. Υπάρχει μια απαξίωση και οι άλλοι σε βλέπουν ότι είσαι σε αχρηστία. Δεν έχεις ούτε προοπτική για προαγωγή. Είναι απαράδεκτο που δεν έχουμε δικές μας τάξεις και κρατάμε τα πράγματά μας και γυρίζουμε από αίθουσα σε αίθουσα. Δεν έχουμε ούτε τα κατάλληλα υλικά και τον εξοπλισμό για να δουλέψουμε όπως θέλουμε.

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να έρχονται αντιμέτωποι με έναν αριθμό εμποδίων τα οποία είναι συνυφασμένα με την απουσία επιμόρφωσης στην εκπαίδευση ενηλίκων, πριν από την τοποθέτησή τους. Η άγνοια τους δημιουργεί ανασφάλεια και εισέρχονται στο εργασιακό περιβάλλον με μια αρνητική προδιάθεση. Αναφέρουν ότι είναι ζωτικής σημασίας να τοποθετούνται σε αυτό το πλαίσιο εκπαιδευτικοί που να έχουν τις γνώσεις αλλά και τη θέληση να εργαστούν. Η δημιουργία μιας ομάδας αναφοράς με πιστοποίηση στην εκπαίδευση ενηλίκων ως απαραίτητο προσόν, θα αποτελούσε μια καλή βάση, θα έδινε κύρος στο επάγγελμα και θα δημιουργούσε μια σταθερότητα στην τοποθέτηση. Η εξειδίκευση καθώς και η μονιμότητα των εκπαιδευτικών μπορεί να διαφοροποιήσει τη νοοτροπία που περιβάλλει το σχολείο ενηλίκων και να το απαλλάξει από το κοινωνικό στίγμα που κουβαλά. Αναφέρουν σχετικά:

Υ2: Στην Κύπρο δεν είναι προϋπόθεση η γνώση για την εκπαίδευση ενηλίκων για να εργαστείς σε σχολείο ενηλίκων. Θεωρώ πως πρώτα πρέπει να γίνεται επιμόρφωση και μετά να ασκούν το επάγγελμα όπως οι γιατροί με τις ειδικότητες. Χρειάζεται εξειδίκευση γιατί οι ανάγκες είναι διαφορετικές σε κάθε ηλικία (ακόμα και από το γυμνάσιο στο λύκειο). Είναι σημαντικό να δημιουργηθεί μια ομάδα εκπαιδευτικών που να έχουν την εκπαίδευση ενηλίκων ως απαραίτητο προσόν και να υπάρχει μια πιστοποίηση ότι μπορούν να διδάξουν σε ενήλικες. Και να παίρνουν από αυτή την ομάδα για τα σχολεία ενηλίκων. Γιατί ο εκπαιδευτικός κάνει τη διαφορά στο αν θα προχωρήσουν οι μαθητές ή όχι. Έχω μαθητές που τα έχουν καταφέρει και έχουν προχωρήσει σε σπουδές και ασκούν το επάγγελμα που τους αρέσει ακόμα και σε μεγάλη ηλικία. Θα έπρεπε να στέλνουν τους καλύτερους εκπαιδευτικούς και να υπάρχει ένα πιο μόνιμο προσωπικό. Η σταθερότητα είναι σημαντική. Αυτό θα διαφοροποιούσε και τη νοοτροπία.

X1: Ακόμα χρειάζεται να τοποθετηθούν στο σχολείο ενηλίκων εκπαιδευτικοί σε μια πιο μόνιμη βάση. Κάθε χρόνο γίνονται πολλές αλλαγές στο προσωπικό. Δεν κάνουν όλοι οι εκπαιδευτικοί για αυτό το πλαίσιο. Οι μαθητές μας σέβονται και έχουν ανάγκη να είμαστε δίπλα τους. Να αναπτύξουμε μια προσωπική σχέση, να μην τους κρίνουμε, να τους αποδεχόμαστε όπως είναι και να είμαστε ανεκτικοί.

Δ: Χρειάζεται να τοποθετούνται στο σχολείο ενηλίκων άτομα που έχουν θετική προδιάθεση και το αγαπούν. Πέρα από την επιμόρφωση θα έπρεπε να δίνονται κίνητρα γιατί η κατάσταση εδώ είναι πολύ δύσκολη. Κάτι που σίγουρα θα βοηθούσε είναι να πιστώνεται η μία ώρα για μιάμιση. Να μένει και λίγο μη διδακτικός χρόνος στον εκπαιδευτικό να μπορεί να ασχοληθεί με τα προβλήματα τους (των εκπαιδευόμενων). Δυστυχώς τοποθετούνται πολλές φορές άτομα που δεν τα βγάζουν πέρα στο πρωινό. Αυτό είναι αστείο. Και θα τα βγάλουν πέρα εδώ; Με τόσα προβλήματα; Χρειάζονται και οι ίδιοι καθοδήγηση και ψυχολογική στήριξη.

Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, το υφιστάμενο σύστημα «αδικεί τους εκπαιδευόμενους και τους ακυρώνει» (X1) αφού αφήνει το περιθώριο να αποφοιτούν χωρίς νέες γνώσεις και δεξιότητες. Η φυσική παρουσία και η καλή διαγωγή φαίνεται να είναι τα μόνα που χρειάζεται κάποιος για να αποφοιτήσει. Αναφέρουν ότι αυτό τορπιλίζει την εκπαιδευτική διαδικασία με το όλο σκηνικό να είναι αποθαρρυντικό για τον εκπαιδευτικό, ο οποίος χρειάζεται «ιδιαιτερες αντοχές για να διδάξει γνώσεις και δεξιότητες σε εξαντλημένους ανθρώπους που κατά βάθος δεν επιθυμούν ή δεν είναι πρόθυμοι να εμπλακούν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία» (Υ4).

Υ4: Ο μόνος λόγος για να μην περάσουν στην επόμενη τάξη είναι οι απουσίες, άρα όλοι όσοι παρακολουθούν τα μαθήματα αυτομάτως περνούν, επιχορηγούμενοι από πλασματική βαθμολογία. Δε χρειάζεται να κάνουν κάτι πρόσθετο. Αυτό τορπιλίζει την εκπαιδευτική διαδικασία. Όταν απευθύνεσαι σε έναν ενήλικα με ευγένεια και ζητάς αυτονόητα πράγματα όπως το να φέρνει τα βιβλία ή να μην χρησιμοποιεί κινητό στην τάξη ή να μην μπαينوβγαίνει από την τάξη κατά τη διάρκεια του μαθήματος και δεν υπάρχει ανταπόκριση, τι εκπαιδευτικές μεθόδους να χρησιμοποιήσεις;

Ξεκινώ το μάθημα και κατά τη διάρκειά του, η πόρτα ανοιγοκλείνει αρκετές φορές για διάφορους απαράδεκτους λόγους που, εκ των πραγμάτων, είμαι υποχρεωμένη να ανεχτώ. Τα βιβλία τους ελάχιστοι τα φέρνουν με τη δικαιολογία ότι εργάζονται, δεν πρόλαβαν σήμερα, είναι κουρασμένοι. Γενικότερα δεν τους αδικείς γιατί αντιλαμβάνεσαι ότι το πρόβλημα δεν είναι αυτό. Απλώς αρκετοί κρύβονται πίσω από τέτοιες δικαιολογίες γιατί **αδυνατούν να παρακολουθήσουν είτε λόγω κούρασης είτε λόγω μαθησιακών δυσκολιών και προσωπικών/οικογενειακών προβλημάτων.** Το όλο σκηνικό είναι πολύ αποθαρρυντικό για τον εκπαιδευτικό που χρειάζεται ιδιαίτερες αντοχές για να διδάξει γνώσεις και δεξιότητες σε εξαντλημένους ανθρώπους που κατά βάθος δεν επιθυμούν ή δεν είναι πρόθυμοι να εμπλακούν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία.

Υ3: Δεν έχεις εικόνα των μαθητών και του επιπέδου τους και πολλοί δεν μπορούν να ακολουθήσουν. **Το σύστημα αφήνει το περιθώριο να αποφοιτούν χωρίς γνώσεις και νέες δεξιότητες.** Καθόλου δε συνδέεται με την εργασία. Υπάρχει μια χαλάρωση όσον αφορά την προσέλευσή τους.

X1: Το υφιστάμενο σύστημα δε βοηθά καθόλου. Αδικεί τους μαθητές και τους ακυρώνει. Οι μαθητές του σχολείου ενηλίκων χρειάζονται κίνητρα· ένα επίδομα φοίτησης όπως παίρνουν οι φοιτητές. Χρειάζεται επίσης σύνδεση του σχολείου με την αγορά εργασίας. Απορρόφηση αυτών των ατόμων σε θέσεις εργασίας όπως στο σύστημα μαθητείας. Να νιώσουν χρήσιμοι και να ξέρουν ότι όταν τελειώσουν θα μπορούν να εργαστούν.

Επισημαίνουν επίσης το θέμα της ύλης και των βιβλίων τα οποία σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς δεν ανταποκρίνονται στο επίπεδο και τις ανάγκες των εκπαιδευόμενων. Χρειάζεται ένα νέο πρόγραμμα σπουδών που να παρέχει βασικές και εγκάρσιες δεξιότητες, με άμεση σύνδεση με την αγορά εργασίας και να είναι προσαρμοσμένο στις ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας.

*Υ4: (Επίσης) η ύλη και τα βιβλία είναι ένα πολύ σοβαρό ζήτημα που πρέπει να επαναπροσδιοριστεί, απλούστατα διότι οι άνθρωποι που είναι εδώ δεν μπορούν να ανταποκριθούν στο ζητούμενο. Θεωρώ ότι η ύλη θα πρέπει να αναθεωρηθεί εκ βάθρων για όλα τα μαθήματα. **Και δεν εννοώ να μειωθεί η υφιστάμενη ύλη αλλά να δημιουργηθεί νέο πρόγραμμα σπουδών σε καινούρια βάση.***

Καταληκτικά, διαφαίνεται από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών μια συνεκτική εικόνα των συνθηκών που επικρατούν στο συγκεκριμένο σχολείο ενηλίκων, όσον αφορά στο προφίλ, στις αντιλήψεις και στάσεις τους για τους εκπαιδευόμενους, στην ετοιμότητα και στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Αν και ο αριθμός των συμμετεχόντων είναι περιορισμένος, οι απόψεις των εκπαιδευτικών συγκλίνουν σε μεγάλο βαθμό και αυτό επιτρέπει την εξαγωγή συμπερασμάτων.

Κεφάλαιο 5

Συμπεράσματα

Στο παρόν κεφάλαιο επιχειρείται η σκιαγράφηση του τοπίου που αφορά στις αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών ενηλίκων απέναντι στους εκπαιδευόμενους, σε σχολείο ενηλίκων στην Κύπρο, καθώς και στο προφίλ, στην ετοιμότητα και στην επαγγελματική τους ανάπτυξη, μέσα από τα εμπειρικά δεδομένα της παρούσας έρευνας και με τη στήριξη της βιβλιογραφίας. Τα συμπεράσματα παρουσιάζονται κάτω από τρεις άξονες. Ο πρώτος άξονας αφορά στις στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στους εκπαιδευόμενους και απαντά στο ερευνητικό ερώτημα: *Ποιες είναι οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στους εκπαιδευόμενους;* Το συγκεκριμένο ερώτημα επιδίωξε να διερευνήσει κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να εξελιχθούν και να πετύχουν. Επίσης, ποιον θεωρούν σκοπό του σχολείου ενηλίκων και πώς βλέπουν το δικό τους ρόλο μέσα σε αυτό.

Ο δεύτερος άξονας αφορά στο προφίλ και στην ετοιμότητα των εκπαιδευτικών και απαντά στα ερευνητικά ερωτήματα: *Ποιο είναι το προφίλ των εκπαιδευτικών που διδάσκουν στο σχολείο ενηλίκων;* Το ερώτημα αποσκοπούσε στη σκιαγράφηση του προφίλ των εκπαιδευτικών με άξονες το φύλο, την ηλικία, τα χρόνια υπηρεσίας, τα ακαδημαϊκά προσόντα και τους λόγους που το επέλεγον. *Ποιες μέθοδοι διδασκαλίας χρησιμοποιούνται κατά τη διδακτική πράξη;* Το ερώτημα στόχευε στο να διερευνήσει κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν για τις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων και αν τις υιοθετούν κατά τη διδακτική πράξη. Ο τρίτος άξονας αφορά στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και απαντά στο ερευνητικό ερώτημα: *Τι επιμόρφωση λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί που καλούνται να διδάξουν σε σχολεία ενηλίκων στην Κύπρο τόσο πριν την τοποθέτησή τους όσο και κατά τη διάρκεια της θητείας τους;* Το ερώτημα επιδίωξε να διερευνήσει τις ανάγκες των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση. Καταληκτικά δίνονται προτάσεις για μελλοντική έρευνα στο αντικείμενο.

5.1. Συζήτηση και Συμπεράσματα

Στην Κύπρο, η εθνική στρατηγική για την διά βίου μάθηση 2014-2020 (ΓΔ ΕΠΣΑ, 2014), αποσκοπεί μεταξύ άλλων, στη βελτίωση των δεικτών αναφοράς όσον αφορά στη μείωση της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου, στη μείωση του αναλφαβητισμού των νέων ηλικίας 15 ετών και άνω και στην αύξηση του αριθμού των αποφοίτων της ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Gravani, & Ioannidou, 2014). Μερικά από τα μέτρα πολιτικής στην εθνική στρατηγική διά βίου μάθησης που αφορούν στην εκπαίδευση ενηλίκων, αποσκοπούν στην προώθηση της συνεχιζόμενης κατάρτισης και στην ενίσχυση της απασχολησιμότητας των νέων, των ανέργων και των οικονομικά αδρανών γυναικών, στον εκσυγχρονισμό των μεθόδων διδασκαλίας και των προγραμμάτων σπουδών, συμπεριλαμβανομένης της χρήσης τεχνολογιών στη διδασκαλία, καθώς και στην εκπαίδευση και την κατάρτιση μειονεκτούντων ατόμων (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2019). Σε αυτή την φιλοσοφία, τα σχολεία δεύτερης ευκαιρίας προσφέρουν σε ενήλικες με χαμηλά προσόντα, την ευκαιρία να ολοκληρώσουν τη βασική ή και δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Papaioannou, & Gravani, 2018) και δυνητικά παρέχουν τη δυνατότητα μείωσης των εκπαιδευτικών, κοινωνικών και οικονομικών ανισοτήτων που αντιμετωπίζουν οι ενήλικοι με χαμηλά προσόντα, στην προσωπική, κοινωνική και επαγγελματική τους ζωή (Nordlund et al., 2015).

5.1.1. Αντιλήψεις και Στάσεις Εκπαιδευτικών απέναντι στους Εκπαιδευόμενους

Είναι γεγονός ότι για διάφορους λόγους, η εγγραφή στα σχολεία ενηλίκων μπορεί να είναι δύσκολη. Πολλοί ενήλικοι που δεν ολοκλήρωσαν το γυμνάσιο είναι απρόθυμοι να επιστρέψουν στο σχολείο, καθώς πιστεύουν ότι δεν θα καταφέρουν να ολοκληρώσουν την εκπαίδευσή τους (Καραλής, 2013). Αλλά ακόμα και όταν ένας ενήλικας εγγράφεται, η παραμονή στην εκπαίδευση και η πρόοδος μπορεί να είναι δύσκολη. Οι απαιτήσεις στον χώρο εργασίας και πιθανές οικογενειακές υποχρεώσεις μπορούν να περιορίσουν τον διαθέσιμο χρόνο για μελέτη (Gall, 2013). Τα εμπόδια σύμφωνα με την Cross (1981, σπ. αναφ. στο Καραλής, 2013), μπορεί να είναι *καταστασιακά*, όπως η έλλειψη χρημάτων, η έλλειψη χρόνου, η φροντίδα των παιδιών, *θεσμικά* όπως τα ωράρια διεξαγωγής, οι προϋποθέσεις εισαγωγής, η περιορισμένη προσφορά προγραμμάτων, ή/και *προδιαθετικά* που αφορούν αντιλήψεις και στάσεις έναντι της μάθησης.

Οπότε αυτοί που εγκαταλείπουν και στη συνέχεια επιστρέφουν και φοιτούν στο σχολείο ενηλίκων είναι, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, κυρίως άτομα που αντιμετωπίζουν οικογενειακά, κοινωνικό-οικονομικά αλλά και ψυχολογικά ή και μαθησιακά προβλήματα και επιστρέφουν κυρίως από ανάγκη για απόκτηση του απολυτηρίου, με σκοπό τη βελτίωση της επαγγελματικής τους ζωής και της οικονομικής τους κατάστασης. Φαίνεται επίσης, μέσα και από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, ότι η διάθεση αυτό-καθορισμού στην εκπαιδευτική διεργασία δεν χαρακτηρίζει εξ ορισμού τους ενήλικες αν λάβει κανείς υπόψη ότι πολλοί από τους εκπαιδευόμενους, εισέρχονται στη μαθησιακή διαδικασία αποδεχόμενοι τον ρόλο του παθητικού εκπαιδευόμενου και είναι προσανατολισμένοι προς τον εκπαιδευτικό (Jarvis, 2004).

Πράγματι τα σχολεία δεύτερης ευκαιρίας απευθύνονται σε μια συγκεκριμένη ομάδα αναφοράς που καθορίζεται με βάση την ηλικία, την εκπαιδευτική, επαγγελματική, οικονομική και κοινωνική-οικογενειακή κατάσταση (Ζαρίφης, 2003). Οι εκπαιδευτικοί μιας τέτοιας δομής έρχονται αντιμέτωποι με έναν πληθυσμό με σοβαρές εκπαιδευτικές αδυναμίες, προηγούμενες αρνητικές εκπαιδευτικές εμπειρίες, με δυσκολία στον προσδιορισμό προσωπικών στόχων και έλλειψη δέσμευσης στη συμμετοχή σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα (Δεληγιάννης, Αρμάος & Κουτεντάκη, 2011).

Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τον Tuijnman (1990), η επιρροή της εκπαιδευτικής εμπειρίας στις προτιμήσεις, τις προσδοκίες, και τα συναισθήματα συμβάλλει τόσο στη διαμόρφωση της προσωπικότητας όσο και σε χαρακτηριστικά όπως η αυτοεκτίμηση και η προσωπική αίσθηση ευημερίας. Όπως σημειώνουν οι Husen και Tuijnman (1991) η συμμετοχή τόσο στην αρχική όσο και στη συνεχιζόμενη εκπαίδευση ενισχύει το γνωστικό και πνευματικό κεφάλαιο του ατόμου και δημιουργεί ευκαιρίες για συμμετοχή στη διά βίου μάθηση.

Επεκτείνοντας αυτή τη σκέψη, αρνητικές μαθησιακές και εκπαιδευτικές εμπειρίες, σε συνδυασμό με άλλους παράγοντες όπως το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον, η υγεία και η απασχολησιμότητα, καθώς και η απουσία ατομικών χαρακτηριστικών όπως η ικανότητα για αυτόνομη μάθηση, τεχνικές και στρατηγικές μάθησης, μεταγνωστικές δεξιότητες, κίνητρα για μάθηση και θετική μαθησιακή αυτοεικόνα (Rossbach, 2000), χαρακτηριστικά των εκπαιδευόμενων στο σχολείο ενηλίκων, σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, δυσχεραίνουν τη φοίτηση και την επιτυχή ολοκλήρωση των σπουδών τους.

Οι αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών, καθώς και οι προσδοκίες τους για τους εκπαιδευόμενους, φαίνεται να επηρεάζουν τον τρόπο που αντιμετωπίζουν τους εκπαιδευόμενους, να διαμορφώνουν τη μαθησιακή διαδικασία και να επηρεάζουν τα μαθησιακά αποτελέσματα. Οι εκπαιδευτικοί παίρνουν αποφάσεις για απλοποίηση της ύλης, για συχνές επαναλήψεις και για συμβατικά εξεταστικά δοκίμια, καθοδηγούμενοι τόσο από τις προσωπικές τους πεποιθήσεις για τους εκπαιδευόμενους, όσο και από τις πεποιθήσεις της ευρύτερης κοινωνίας.

Σύμφωνα με έρευνα των McKown και Weinstein (2008), οι εκπαιδευτικοί διαφάνηκε να παρέχουν υψηλότερης ποιότητας διδασκαλία σε εκπαιδευόμενους από τους οποίους είχαν υψηλότερες προσδοκίες. Παράλληλα, οι εκπαιδευόμενοι φάνηκε να αντιλαμβάνονται την προσδοκία, να την εσωτερικεύουν, να την μετατρέπουν σε κίνητρο και να επιτυγχάνουν αποτελέσματα συνεπή με την αντιληπτή προσδοκία. Οι μειωμένες προσδοκίες των εκπαιδευτικών προς τους εκπαιδευόμενους στην παρούσα έρευνα, λόγω των πεποιθήσεων που έχουν διαμορφώσει για αυτούς, ενδεχομένως να επηρεάζει αρνητικά την προσφερόμενη εκπαίδευση, καθώς και τη μαθησιακή πορεία των εκπαιδευόμενων.

Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να κρίνουν την έκβαση της μαθησιακής διαδικασίας με βάση τα ορατά πρότυπα συμπεριφοράς που επηρεάζουν τη ροή ενός μαθήματος, όπως εάν οι εκπαιδευόμενοι διατηρούν την προσοχή τους και επιτελούν τη ζητούμενη εργασία, καθώς και με βάση την προσωπικότητα και την κοινωνική και μαθησιακή ικανότητα των εκπαιδευόμενων. Επίσης, πολλοί εκπαιδευτικοί τείνουν να θεωρούν τόσο το περιεχόμενο της διδασκαλίας, όσο και τους εκπαιδευόμενους, ως κάτι σταθερό παρά διαδραστικό και εύπλαστο. Αυτοί οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να πιστεύουν ότι τα ατομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευόμενων, όπως η νοημοσύνη, περιορίζουν την ικανότητά τους να διδάξουν το πρόγραμμα σπουδών, οπότε πρέπει να το προσαρμόσουν για να ταιριάζει στους εκπαιδευόμενους. Μια αντίστοιχη πεποίθηση είναι ότι αρκετοί εκπαιδευτικοί υποθέτουν ότι εάν κάτι διδάσκεται, δηλαδή εξηγείται ή επιδεικνύεται, θα πρέπει να μαθαίνεται. Συνεπώς, εάν οι εκπαιδευόμενοι δεν μαθαίνουν, το πρόβλημα οφείλεται σε ανεπάρκεια κινήτρου, ικανότητας και επιμονής των εκπαιδευόμενων, αλλά όχι στη διδασκαλία (Turner, Christensen & Meyer, 2009).

Ο Prawat (1992), ισχυρίστηκε ότι τέτοιες πεποιθήσεις σχετικά με τη διδασκαλία και την μάθηση μπορούν να εμποδίσουν την υιοθέτηση μιας μαθητοκεντρικής παιδαγωγικής. Τέτοιες πεποιθήσεις και προσδοκίες είναι συνήθως στενά ερμηνευμένες και δεσμευμένες από κοινωνικούς παράγοντες που ουδεμία σχέση έχουν με τη δυνατότητα μάθησης. Οδηγούν σε περιορισμένες εκπαιδευτικές μεθόδους όπως την επανάληψη, παρά σε αντισταθμιστικές και εμπλουτισμένες μεθόδους, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικές στρατηγικές να ελαχιστοποιούν την προσπάθεια, να περιορίζουν τα μαθησιακά οφέλη και να αποτυγχάνουν να βοηθήσουν τους εκπαιδευόμενους να ξεπεράσουν τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν (Weinstein, Gregory & Strambler, 2004).

5.1.2. Προφίλ και Ετοιμότητα Εκπαιδευτικών

Η επαγγελματική κουλτούρα νοείται το σύνολο των σιωπηρών κανόνων και αξιών που μοιράζεται μια επαγγελματική ομάδα. Ο τομέας της εκπαίδευσης ενηλίκων εμπεριέχει διάφορες ομάδες οι οποίες αποτελούν την ενεργό πρακτική της (Steiner, 2013). Αυτές οι ομάδες πρακτικής καταρτίζονται από μια περαιτέρω ποικιλία, συμπεριλαμβανομένων ατόμων που ποτέ δεν εκπαιδεύτηκαν στις έννοιες των αρχών εκπαίδευσης ενηλίκων ή ακόμα και στην εκπαιδευτική διδασκαλία και αξιολόγηση (Sava & Luroub, 2009). Παρά το γεγονός ότι διαθέτουν ειδίκευση στο αντικείμενο διδασκαλίας τους, συχνά δεν διαθέτουν τις ικανότητες και γνώσεις που απαιτούνται στη διδασκαλία ενηλίκων εκπαιδευόμενων (Cranton & King, 2003).

Φαίνεται και από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας ότι, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ενηλίκων εισέρχονται στις θέσεις τους μέσα από μια διαδρομή η οποία συχνά δεν περιλαμβάνει προηγούμενη εκπαίδευση σε θέματα εκπαίδευσης και μάθησης ενηλίκων. Σε κάποιο σημείο της σταδιοδρομίας τους μπορεί να ακολουθήσουν μετεκπαίδευση αλλά γενικά, εξοικειώνονται με διδακτικές τεχνικές μέσα από την εμπειρία, μοντελοποιώντας τους άλλους και αντανακλώντας την πρακτική τους. Δεν φαίνεται να αντιλαμβάνονται ότι η δραστηριοποίησή τους στο σχολείο ενηλίκων τους εντάσσει σε μια διακριτή επαγγελματική κατηγορία, η οποία διαφέρει από την προηγούμενή τους ιδιότητα ως καθηγητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και θεωρούν τον εαυτό τους ως μέλος του προηγούμενου επαγγελματικού τους κλάδου (Jarvis, 2004).

Και ενώ οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν την πεποίθηση ότι τα σχολεία δεύτερης ευκαιρίας θα πρέπει να αναπτύσσουν τέτοια εκπαιδευτικά προγράμματα που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες ενός ιδιαίτερου πληθυσμού, κυρίως ενηλίκων με χαμηλά προσόντα και να στοχεύουν την πολυεπίπεδη ευπάθειά τους (Papaioannou & Gravani, 2018), φαίνεται να υπάρχει μια έλλειψη συνειδητοποίησης του νέου τους ρόλου, της αναγκαιότητας εκπαίδευσής τους και της ανάγκης για κριτικό στοχασμό για μετασχηματισμό των θεωρήσεών τους για την εκπαίδευση της συγκεκριμένης ομάδας ενηλίκων.

Ταυτόχρονα, διαφαίνεται ότι η αναγκαιότητα αντιμετώπισης συγκεκριμένης ύλης, διαμορφώνει την υιοθέτηση εκπαιδευτικών μεθόδων που απέχουν από την έννοια της εκπαίδευσης ενηλίκων και των μεθόδων της (Rogers, 1999). Γίνεται αναφορά για την ύπαρξη ενός προδιαγραφόμενου προγράμματος και στην αναγκαιότητα σχεδιασμού της εκπαιδευτικής διαδικασίας με βάση την ύλη και με βασικό μεθοδολογικό εργαλείο την παραδοσιακή εισήγηση (Δεληγιάννης et al., 2011). Φαίνεται να υπάρχει δυσκολία στην αξιοποίηση μεθόδων όπως η εργασία σε ομάδες, απόρροια ενδεχομένως τόσο του ελλείμματος επιμόρφωσης στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων, όσο και στην απουσία εξοικείωσής τους με πρακτικές που δεν αξιοποιούνται στο τυπικό σχολικό μοντέλο από το οποίο προέρχονται.

Αντίθετα έχει διαπιστωθεί ότι χρησιμοποιώντας μεθόδους διδασκαλίας που προωθούν τα ενδογενή κίνητρα καθιστούν τη μαθησιακή διαδικασία πιο σημαντική για τους ενήλικες (Kostelecky & Hoskinson, 2005). Από αξιολόγηση μεμονωμένων προγραμμάτων δεύτερης ευκαιρίας φάνηκε πως, παρά τις διαφορετικές προσεγγίσεις για τη δημιουργία κινήτρων στους εκπαιδευόμενους, υπήρξαν κοινές πρακτικές. Μεταξύ άλλων, η ατομική βοήθεια για καθορισμό προσωπικών στόχων, για αναθεώρηση της προόδου σε τακτά διαστήματα κατά τη διάρκεια του προγράμματος και η συνεργασία εκπαιδευτικών και εκπαιδευόμενων για εύρεση τρόπων αντιμετώπισης των εμποδίων παρακολούθησης, συμπεριλαμβανομένης της δημιουργίας εναλλακτικών τρόπων μελέτης, βοήθησαν στο να αποφευχθεί η διακοπή φοίτησης (Gall, 2013).

5.1.3. Επαγγελματική Ανάπτυξη Εκπαιδευτικών

Παρά το γεγονός ότι η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ενηλίκων είναι μια αναγνωρισμένη ανάγκη, λίγη προσοχή δίνεται στον καθορισμό του περιεχομένου και των διαδικασιών της αρχικής κατάρτισης και της περαιτέρω επαγγελματικής εξέλιξης τους, με περιορισμένο αριθμό συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης για τους επαγγελματίες της εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ευρώπη (Sava & Lurou, 2009). Ταυτόχρονα, αποτελεί γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί ενηλίκων αντιμετωπίζουν μεγάλο εύρος αναγκών εκπαιδευόμενων διαφορετικών εθνικοτήτων, γλωσσών, φύλου, σεξουαλικού προσανατολισμού και εκπαιδευτικής προετοιμασίας (King & Lawler, 2003), και έρχονται αντιμέτωποι με την απαίτηση για ταχεία, αποτελεσματική και επιτυχή παροχή εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο της απουσίας συγκεκριμένης πορείας επαγγελματικής ανάπτυξης, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να αναλαμβάνουν οι ίδιοι την ευθύνη για την προσωπική και επαγγελματική τους εξέλιξη.

Όλοι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα εξέφρασαν την ανάγκη για συνεχιζόμενη υποστήριξη για απόκτηση της απαραίτητης μάθησης, δεξιοτήτων και ψυχολογικής ενδυνάμωσης, μέσα από παροχή επαγγελματικής ανάπτυξης. Μια σημαντική ανάγκη είναι η ζήτηση από τους εκπαιδευτικούς για ενσωμάτωση της τεχνολογίας τόσο στο περιεχόμενο όσο και στην παροχή της επαγγελματικής εξέλιξης (King & Lawler, 2003). Ομοίως, σε έρευνα των Tsiros και Kasimati (2009), εκδηλώθηκε έντονο ενδιαφέρον από τους εκπαιδευτικούς για συνεχιζόμενη εκπαίδευση σε τεχνικές αυτοεκτίμησης, μαθησιακά στυλ και δεξιότητες επικοινωνίας, τομείς που οδηγούν σε εκπαιδευτική και μαθησιακή αποτελεσματικότητα.

Παράλληλα, οι επαγγελματικές δραστηριότητες ανάπτυξης, όταν είναι διαθέσιμες, φαίνεται να μην θεωρούνται πολύτιμες από τους εκπαιδευτικούς, ενδεχομένως επειδή δεν στηρίζονται στη θεωρία της εκπαίδευσης ενηλίκων (Cranton & King, 2003). Η έρευνα, η βιβλιογραφία και η πρακτική υποδεικνύουν στρατηγικές που μπορούν να εφαρμοστούν στην επαγγελματική εξέλιξη, προκειμένου να προωθηθεί ή να ενθαρρυνθεί η κριτική αμφισβήτηση και ενδεχομένως η μετασχηματιστική μάθηση. Σε αυτές περιλαμβάνονται τα σχέδια δράσης, μελέτες περιπτώσεων, ανάπτυξη προγραμμάτων σπουδών και συζητήσεις κριτικής θεωρίας (Cranton & King 2003).

Επιπρόσθετα, το περιεχόμενο των προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών θα πρέπει να δομείται προσεκτικά, προκειμένου να διασφαλίζει ότι τα περιεχόμενα δεν είναι ούτε υπερβολικά πυκνά ή ανεπαρκώς δομημένα, αλλά ούτε μονομερώς προσαρμοσμένα στους στόχους του προγράμματος ή στις ανάγκες των εκπαιδευόμενων (Sava, 2012). Το περιεχόμενο είναι καλό να επιλέγεται με βάση τους στόχους του προγράμματος αλλά και τις ανάγκες του πληθυσμού στόχου, διασφαλίζοντας ίσως έτσι αυξημένες πιθανότητες αξιοποίησης στην πράξη, της αποκτηθείσας γνώσης, και προαγωγής της αυτό-κατευθυνόμενης μάθησης (Brookfield, 1995), μετά το πέρας του προγράμματος.

Συνεπώς, η επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών ενηλίκων μπορεί να έχει προοπτικές βελτίωσης εάν προσφερθεί στη βάση των αρχών εκπαίδευσης ενηλίκων, όπου σημαντικές πτυχές αποτελούν η μάθηση με επίκεντρο το μαθητή, η μετασχηματιστική μάθηση, η ανάγκη για κίνητρα και η τεχνολογική μάθηση. Μέσα από μια ευρεία και ολοκληρωμένη προοπτική, κατά την οποία η επαγγελματική ανάπτυξη να επικεντρώνεται στις ατομικές, οργανωτικές και προσωπικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και να υπερβαίνει την προετοιμασία για αποτελεσματική διδασκαλία, μπορεί να τους διαμορφώσει ως επαγγελματίες (King & Lawler, 2003).

Φαίνεται ότι στην Κύπρο, υπάρχει απουσία αντικειμενικής αποτίμησης των αναγκών επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών καθώς και μια μαζική αντιμετώπιση των προγραμμάτων, με τυποποιημένα σεμινάρια μικρής διάρκειας, τα οποία στηρίζονται στις ατομικές ικανότητες και γνώσεις των εκάστοτε σχεδιαστών/εκπαιδευτών για την επιτυχία τους. Ο σχεδιασμός προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών θα πρέπει να απευθύνεται πέρα από τις εθνικές προτεραιότητες και στις αναπτυξιακές ανάγκες των σχολείων, καθώς και στις ανάγκες προσωπικής ανάπτυξης των μεμονωμένων εκπαιδευτικών (Karagiorgi & Symeou, 2006).

Μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης που φαίνεται να χρειάζονται περισσότερο οι εκπαιδευτικοί, όπως η παροχή συμβουλών, η υποστήριξη στη διδακτική πρακτική και η ανταλλαγή εμπειριών (Karagiorgi & Symeou, 2007), είναι θεμιτό να αναπτυχθούν ενταγμένα στο πλαίσιο μιας επαγγελματικής κοινότητας, που θα μπορούσε να καλλιεργείται και να αναπτύσσεται τόσο στο εσωτερικό όσο και στο εξωτερικό του σχολείου, για καλύτερα αποτελέσματα (Lieberman, 1995).

Καταληκτικά, είναι θεμιτό να διενεργηθούν περαιτέρω έρευνες σε δομές δεύτερης ευκαιρίας στην Κύπρο, ούτως ώστε να διερευνηθούν θέματα επαγγελματικής ανάπτυξης και επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών ενηλίκων σε μεγαλύτερη κλίμακα και βάθος. Επίσης είναι αναγκαίες έρευνες που να εξετάζουν ταυτόχρονα τόσο τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών όσο και τις απόψεις των εκπαιδευόμενων με απώτερο σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

5.2. Επίλογος

Αναγνωρίζοντας τον σημαντικό ρόλο που μπορούν να διαδραματίσουν οι εκπαιδευτικοί ενηλίκων στην επιτυχή έκβαση της φοίτησης των ατόμων με χαμηλά προσόντα σε δομές δεύτερης ευκαιρίας, η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή επιχείρησε να φωτίσει ένα κενό που υπάρχει στη βιβλιογραφία και έρευνα, αναφορικά με το προφίλ, τις στάσεις και αντιλήψεις καθώς και τη διδακτική μεθοδολογία των εκπαιδευτικών ενηλίκων, που διδάσκουν σε δομές δεύτερης ευκαιρίας στην Κύπρο.

Επιλογικά, οι επενδύσεις στην εκπαιδευτική επιτυχία είναι απαραίτητες για τις προοπτικές απασχόλησης, για την ανάπτυξη της οικονομίας και για την κοινωνική συνοχή και μπορούν να συμβάλουν στη διάλυση του κύκλου της στέρησης και της φτώχειας που οδηγεί στον κοινωνικό αποκλεισμό (European Commission, 2013). Ταυτόχρονα, η κατοχή απολυτηρίου αυξάνει τις δυνατότητες για αμειβόμενη απασχόληση που με τη σειρά της προσφέρει στα άτομα μια αίσθηση ικανοποίησης και αυτάρκειας (Gall, 2013). Είναι παράλληλα γεγονός, πως η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αποτελεί βασική προϋπόθεση για τον κριτικό μετασχηματισμό του περιβάλλοντος μάθησης και διδασκαλίας στη σχολική τάξη, έτσι που η κατανόηση του τρόπου επίτευξής της να είναι δυνητικά ωφέλιμη για το εκπαιδευτικό σύστημα και την κοινωνία εν γένει (Evans, 2002).

Βιβλιογραφία

- Aspin, D. N. & Chapman, J. D. (2000). Lifelong Learning: Concepts and Conceptions. *International Journal of Lifelong Education*, 19(1), 2-19.
- Babbie, E. (2011). *Εισαγωγή στην κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Barros, R. (2012). From Lifelong Education to Lifelong Learning. Discussion of Some Effects of Today's Neoliberal Policies. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 3(2), 119-134.
- Belzer, A. (2003). Toward Broadening the Definition of Impact in Professional Development for ABE Practitioners. *Adult Basic Education* 13, (1), 44-59.
- British Educational Research Association (BERA), (2018). *Ethical guidelines for educational research, fourth edition*, London. <https://www.bera.ac.uk/researchers-resources/publications/ethicalguidelines-for-educational-research-2018>
- Brookfield, S. (1995). Adult Learning: An Overview. In: Tuinjmans, A. C. (ed.): *International Encyclopedia of Education*. Oxford: Pergamon Press.
- Buiskool, B. J., Broek, S. D., Lakerveld, J. A., Zarifis, G. K. & Osborne, M. (2015). *Key Competences for Adult Learning Professionals. Contribution to the Development of a Reference Framework of Key Competences for Adult Learning Professionals*. Final report. DG EAC
- Busemeyer, M. R. (2015). *Skills and Inequality: Partisan Politics and the Political Economy of Education Reforms in Western Welfare States*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cedefop. (2012). *Narrative of Career/Labour Market Related Learning of Low Skilled Workers*. Thessaloniki: Author.
- Cohen, L., & Manion, L. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. (μτφ.) Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cort, P., Mariager-Anderson, K., & Thomsen, R. (2018). Busting the Myth of Low-Skilled Workers – Destabilizing EU LLL Policies Through the Life Stories of Danes in Low-Skilled Jobs. *International Journal of Lifelong Education*, 37(2), 199-215.
- Cranton, P., & King, K. P. (2003). Transformative Learning as a Professional Development Goal. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 98, 31-37.
- Creswell, J. W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. (μτφ. Ν. Κουβαράκου). Αθήνα: Ίων/Έλλην.

- Cunningham, P. M. (2000). A Sociology of Adult Education. In: Wilson, A. L. & Hayes, E. R. (eds.). *Handbook of Adult and Continuing Education*. San Francisco: Jossey Bass
- Dale, M., & Taylor, B. (2001). How Adult Learners Make Sense of Their Dyslexia. *Disability & Society*, 16(7), 997-1008.
- Davenport, J. & Davenport, J. A. (1985). A chronology and analysis of the andragogy debate. *Adult Education Quarterly*, 35, 152-159.
- Denzin, N. K. (2012). Triangulation 2.0. *Journal of Mixed Methods Research* 6(2), 80–88.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research. In: Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (eds.). *Handbook of qualitative research*, 1-32. Thousand Oaks CA: SAGE.
- Descy, P., & Tessaring M. (2002). Κατάρτιση και Μάθηση με Στόχο την Απόκτηση Ικανοτήτων: Περίληψη των Κυριοτέρων Σημείων, Cedefop, 12-18.
- Desjardins, R., Rubenson, K., & Milana, M. (2006). *Unequal Chances to Participate in Adult Learning: International Perspectives*. Paris: UNESCO.
- Edwards, R., & Usher, R. (1996). What Stories do I Tell Now? New Times and New Narratives for the Adult Educator. *International Journal of Lifelong Education*, 15(3), 216-229.
- European Commission & Eurostat (2006). *Classification of Learning Activities. Manual*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- European Commission, (2013). Reducing Early School Leaving: Key Messages and Policy Support. Final Report of the Thematic Working Group on Early School Leaving.
- Evans, L. (2002). What is teacher development? *Oxford Review of Education*, 28(1), 123–137.
- Foley, G. (2001). Radical Adult Education and Learning. *International Journal of Lifelong Education*, 20(1-2), 71-88.
- Freire, P. (1973). *Education for critical consciousness*. New York: Seabury Press
- Fung, Y., & Carr, R. (2000). Face-to-Face Tutorials in a Distance Learning System: Meeting Student Needs. *Open Learning*, 15(1), 35–46.
- Gall, R. (2013). Theory to Practice. Effective Motivational Strategies in Adult Basic Education Programs. *PAACE Journal of Lifelong Learning*, 22, 63-79.
- GHK Cyprus/Research voor Beleid (2011). *Country Report on the Action Plan on Adult Learning: Cyprus*
- Gravani, M. N. (2007). Unveiling Professional Learning: Shifting from the Delivery of Courses to an Understanding of the Processes. *Teaching and Teacher Education*, 23, 688-704.
- Gravani, M. N. (2012). Adult Learning Principles in Designing Learning Activities for Teacher Development. *International Journal of Lifelong Education*, 31(4), 419-432.

- Gravani, M., & Ioannidou, A. (2014). *Adult and Continuing Education in Cyprus*. Bielefeld DOI 10.3278/37/0575w
- Green, A. (2002). The many faces of lifelong learning: recent education policy trends in Europe. *Journal Education Policy*, 17(6), 611-626.
- Green, A., Green, F., & Pensiero, N. (2015). Cross-Country Variation in Adult Skills Inequality: Why are still Levels and Opportunities so Unequal in Anglophone Countries? *Comparative Education Review*, 59(4), 595–618.
- Guba, E., & Lincoln, Y.S. (2005). Paradigmatic Controversies, and Emerging Confluences. In: Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (eds.). *Handbook of qualitative research*, 191-216. Thousand Oaks CA: SAGE.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and Methodological Bases of Naturalistic Inquiry. *Educational Communications and Technology Journal*, 4, 363-381.
- Howie, P., & Bagnall, R. (2015). A Critical Comparison of Transformation and Deep Approach Theories of Learning. *International Journal of Lifelong Education*, 34(3), 348-365.
- Husen, T. & Tuijnman, A. C. (1991). The Contribution of Formal Schooling to the Intellectual Capital. *Educational Researcher*, 20(7), 17-25.
- Ioannidou, A. (2014). The Adoption of an International Education Policy Agenda at National Level: Conceptual and Governance Issues. In: Zarifis, G. & Gravani, M. (eds.): *Challenging the 'European Area of Lifelong Learning': a Critical Response* (pp. 203-215). Springer.
- Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Κατάρτιση, Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Karagiorgi, Y., Kalogirou, C., Theodosiou, V., Theophanous, M., & Kendeou, P. (2008). Underpinnings of Adult Learning in Formal Teacher Professional Development in Cyprus. *Journal of In-service Education*, 34(2), 125-146.
- Karagiorgi, Y., & Symeou, L. (2006). Teacher Professional Development in Cyprus: Reflections on Current Trends and Challenges in Policy and Practices. *Journal of In-service Education*, 32(1), 47-61.
- Karagiorgi, Y., & Symeou, L. (2007). Teachers' In-service Training Needs in Cyprus, *European Journal of Teacher Education*, 30(2), 175-194.
- Kember, D., Jenkins, W., & Chi, K. (2003). Adult Students' Perceptions of Good Teaching as a Function of their Conceptions of Learning - Part 1. Influencing the Development of Self-Determination. *Studies in Continuing Education*, 25(2), 239-251.
- Kilpi-Jakonen, E., de Vilhena, D. V., Kosyakova, Y., Stenberg, A., & Blossfeld, H.-P. (2012). The Impact of Formal Adult Education on the Likelihood of Being Employed: A Comparative Overview. *Studies of Transition States and Societies*, 4(1), 48–68.
- King, P. K., & Lawler, A. P. (2003). Trends and Issues in the Professional Development of Teachers of Adults. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 98, 1-13.

- Knowles, M. (1973). *The Adult Learner: A Neglected Species*. Houston: Gulf Publishing Company
- Kostelecky, K., & Hoskinson, M. (2005). A “Novel” Approach to Motivating Students. *Education*, 125(3), 438-442.
- Lai, K. W. (1993). Teachers as Facilitators in a Computer-Supported Learning Environment. *Journal of Information Technology for Teacher Education*, 2(2), 127-137.
- Lavrijsen, J., & Nicaise, I. (2017). Systemic Obstacles to Lifelong Learning: The Influence of the Educational System Design on Learning Attitudes. *Studies in Continuing Education*, 39(2), 176–196.
- Lee, J. (2018). Conceptual Foundations for Understanding Inequality in Participation in Adult Learning and Education (ALE) for International Comparisons. *International Journal of Lifelong Education*, 37(3), 297-314.
- Lee, C., & Solon, G. (2009). Trends in Intergenerational Income Mobility. *Review of Economics and Statistics*, 91(4), 766–772.
- Lieberman, A. (1995). Practices that Support Teacher Development: Transforming Conceptions of Professional Learning, 67-78. In: *Innovating and Evaluating Science Education: NSF Evaluation Forums 1992-1994*
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1982). *Establishing Dependability and Confirmability in Naturalistic Inquiry Through an Audit*. ERIC: ED216019
- Lopes, H. (2000). Training Methodologies for Adults With Low Achievements and Educational Qualifications. *Research in Post-Compulsory Education*, 5(3), 305-316.
- Lundvall, B. A., & Rasmussen, P. (2016). Challenges for Adult Skill Formation in the Globalising Learning Economy – a European Perspective. *International Journal of Lifelong Education*, 35(4), 448-464.
- Mason, J. (2011). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Πεδίο.
- McKown, C., & Weinstein, R. S. (2008). Teacher Expectations, Classroom Context, and the Achievement Gap. *Journal of School Psychology*, 46, 235–261.
- Mertens, D. M. (2009). *Έρευνα και Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση και την Ψυχολογία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Mezirow, J. (1997). Transformative Learning: Theory to Practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 74, 5-12.
- Mezirow, J. (2000). Learning to Think Like an Adult. Core Concepts of Transformation Theory. In: Mezirow, J. et. al. (eds.): *Learning as Transformation. Critical Perspectives on a Theory in Progress*. (pp. 3-33). San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2003). Transformative Learning as Discourse. *Journal of Transformative Education*, 1(1), 58-63.

- Mezirow, J. (2006). An Overview on Transformative Learning. In: Sutherland, P. & Crowther, J. (eds.): *Lifelong Learning: Concepts and Contexts*. (pp. 24-38). London: Routledge.
- Mezirow, J. (2009). An Overview on Transformative Learning. In: Illeris, K. (ed.): *Contemporary Theories of Learning. Learning Theorists... in Their Own Words*, (pp. 90-105). London: Routledge.
- Nicolaides, A. (2015). Generative learning: adults learning within ambiguity. *Adult Education Quarterly*, 65(3), 179-195.
- Nordlund, M., Bonfanti, S., & Strandh, M. (2015). Second Chance Education Matters! Income Trajectories of Poorly Educated non-Nordics in Sweden. *Journal of Education and Work*, 28(5), 528-550.
- Noe, D., & Piveteau, J. (2002). *Πρακτικός Οδηγός του Εκπαιδευτή*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- OECD. (2013). *OECD Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adult Skills*. Paris: OECD.
- Papaioannou, E., & Gravani, M. (2018). Empowering Vulnerable Adults through Second-chance Education: a Case Study from Cyprus. *International Journal of Lifelong Education*, 37(4), 435-450.
- Prawat, R. (1992). Teachers' Beliefs about Teaching and Learning: A Constructivist Perspective. *American Journal of Education*, 100, 354-395.
- Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Roosmaa, E.-L., & Saar, E. (2010). Participating in Non-Formal Learning: Patterns of Inequality in EU-15 and the New EU-8 Member Countries. *Journal of Education and Work*, 23(3), 179-206.
- Roosmaa, E.-L., & Saar, E. (2017). Adults Who do not Want to Participate in Learning: A Cross-National European Analysis of Their Perceived Barriers. *International Journal of Lifelong Education*, 36(3), 254-277.
- Rosbach, H. (2000). Life Long Learning in the Perspective of Primary School Education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 8(2), 73-88.
- Ross, K. N. (2005). *Sample design for educational survey research. Quantitative research methods in educational planning, Module 3*. UNESCO: International Institute for Educational Planning.
- Rubenson, K., & Desjardins, R. (2009). The Impact of Welfare State Regimes on Barriers to Participation in Adult Education: A Boulder Agency Model. *Adult Education Quarterly*, 59(3), 187-207.
- Sava, S. (2012). *Needs analysis and programme planning in adult education*. Barbara Budrich Publishers

- Sava, S. (2014). From «Innovation» to «Quality»: The Topic of Professionalization for Adult Learning Staff in Selected European Policy Documents. In: Zarifis, G. & Gravani, M. (eds.). *Challenging the 'European Area of Lifelong Learning': a Critical Response*. New York: Springer
- Sava, S., & Lupou, R. (2009). The Adult Educator in Europe – Professionalization Challenges and the Alternative of Validation of Learning Outcomes. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 1, 2227–2232.
- Smith, C., & Gillespie, M. (2007). Research on Professional Development and Teacher Change: Implications for Adult Basic Education. *Review of Adult Learning and Literacy*, 7, 205-244.
- Steiner, P. (2013). The Role of Professional Culture in Adult Education: Profession as an Open and Dynamic Concept. *Andragoske Studije*, 9-22.
- Stevenson, K., Sander, P., & Naylor, P. (1996). Student Perceptions of the Tutor's role in Distance Learning. *Open Learning*, 11(1), 22–30.
- Taylor, W. E. (1998). *The Theory and Practice of Transformative Learning: A Critical Review*. ERIC Clearinghouse on Adult, Career and Vocational Education, Columbus OH
- Terry, M. (2001). Philosophies of adult education movements in 20th century Canada: Implications for current literacy educators. *Canadian Journal for Studies in Adult Education*, 15(2), 61-78.
- Tsiros, Ch., & Kasimati, K. (2009). Educating the Adult Educator: A Tool of Self-assessment of Quality of their Educational Work and Detection of their Instructive Skills. In: Papastamatis, A., Valkanos, E., Zarifis, G. K., & Panitsidou, E. (eds.). *Educating the Adult Educator: Quality Provision and Assessment in Europe*, 127-137.
- Tuijnman, A. C. (1990). Adult Education and the Quality of Life. *International Review of Education*, 36(3), 283-298.
- Tuijnman, A. C. & Bostrom A. K. (2002). Changing Notions of Lifelong Education and Lifelong Learning. *International Review of Education*, 48(1, 2), 93-110.
- Turner, J., Christensen, A., & Meyer, D. (2009). Teachers' Beliefs about Student Learning and Motivation. In: Saha, L. J., & Dworkin, A. G. (eds.). *International Handbook of Research on Teachers and Teaching*, 361–371.
- UNESCO. (2012). *Guidelines for the Recognition, Validation and Accreditation of the Outcomes of Non-Formal and Informal Learning*. Germany: UNESCO Institute for Lifelong Learning.
- Van Damme, D. (2014). *How Closely is the Distribution of Skills Related to Countries' Overall Level of Social Inequality and Economic Prosperity?* Paris: OECD.
- Veen, R. (2006). Communication and Creativity: Methodological Shifts in Adult Education. *International Journal of Lifelong Education*, 25(3), 231-240.
- Vela, J. (2002). *Learning to Listen, Learning to Teach: The Power of Dialogue in Educating Adults* (revised edition). San Francisco: Jossey Bass, 3-28.

- Weinstein, R. S., Gregory, A., & Strambler, M. (2004). Intractable Self-fulfilling Prophecies: Fifty Years after Brown v. Board of Education. *American Psychologist*, 59, 511–520.
- Werquin, P. (2012). The Missing Link to Connect Education and Employment: Recognition of Non-formal and Informal Learning Outcomes. *Journal of Education and Work*, 25(3), 259-278.
- Zanazzi, S. (2018). Investing in Skills to Overcome the Crisis? Low-Skilled Workers in Italy: European Strategies, Policies and Structural Weaknesses. *International Journal of Lifelong Education*, 37(2), 216–233.
- Αναστασιάδης, Π. (2011). Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών: Βασικές Αρχές Σχεδιασμού και Υλοποίησης. *6th International Conference in Open and Distance Learning*, Loutraki, Greece.
- Βεργίδης, Δ. Κ. (2014). Δια Βίου Μάθηση και Εκπαιδευτικές Ανισότητες. Στο: Κυρίδης, Α. (επιμ.). *Ευπαθείς κοινωνικές ομάδες και δια βίου μάθηση*, (σσ. 121- 150). Αθήνα: Gutenberg
- ΓΔ ΕΠΣΑ, (2014). *Εθνική Στρατηγική Διά Βίου Μάθησης 2014-2020*. ISBN: 978-9963-50-268-4
- Δεληγιάννης, Δ., Αρμάος, Ρ., & Κουτεντάκη, Ξ. (2011). *Ο Ρόλος του Εκπαιδευτή σε ένα Θεραπευτικό Περιβάλλον: Προκλήσεις και Δυσκολίες της Εκπαιδευτικής Πράξης στην Προσπάθεια για την Κοινωνική Ένταξη*. Διεθνές Συνέδριο Εκπαίδευση και Κοινωνική Ένταξη Ευάλωτων Ομάδων, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Ευρωπαϊκή Ένωση, (2006/962/ΕΚ). Σύσταση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 18ης Δεκεμβρίου 2006 σχετικά με τις βασικές ικανότητες της δια βίου μάθησης. Επίσημη Εφημερίδα.
- Ευρωπαϊκή Ένωση, (2008/С 111/01). Σύσταση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 23ης Απριλίου 2008 σχετικά με τη θέσπιση του ευρωπαϊκού πλαισίου επαγγελματικών προσόντων για τη διά βίου μάθηση. Επίσημη Εφημερίδα.
- Ευρωπαϊκή Ένωση, (2009/С 119/02). Συμπεράσματα του συμβουλίου της 12ης Μαΐου 2009 σχετικά με ένα στρατηγικό πλαίσιο για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης (ΕΚ 2020). Επίσημη Εφημερίδα.
- Ευρωπαϊκή Ένωση, (2011/С 372/01). Ψήφισμα του Συμβουλίου σχετικά με ένα ανανεωμένο ευρωπαϊκό θεματολόγιο για την εκπαίδευση των ενηλίκων. Επίσημη Εφημερίδα.
- Ευρωπαϊκή Ένωση, (2012/С 398/01). Σύσταση του Συμβουλίου της 20ής Δεκεμβρίου 2012 για την επικύρωση της μη τυπικής και της άτυπης μάθησης. Επίσημη Εφημερίδα.
- Ευρωπαϊκή Ένωση, (2016/С 484/01). Σύσταση του Συμβουλίου της 19ης Δεκεμβρίου 2016 όσον αφορά τις Διαδρομές Αναβάθμισης των Δεξιοτήτων: Νέες Ευκαιρίες για Ενηλίκους. Επίσημη Εφημερίδα.
- Ευρωπαϊκή Ένωση, (2018/С 195/01). Σύσταση του Συμβουλίου της 22ας Μαΐου 2018 για την προώθηση των κοινών αξιών, της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς και της ευρωπαϊκής διάστασης της διδασκαλίας. Επίσημη Εφημερίδα.

- Ευρωπαϊκή Επιτροπή, (1996). *Λευκή Βίβλος για την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση: Διδασκαλία και Μάθηση: Προς την Κοινωνία της Γνώσης*. Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Επίσημων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή, (2019). *Έκθεση Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης και Κατάρτισης 2019, Κύπρος*. Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Εκδόσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης.
- Ζαρίφης, Γ. (2003). Σύνδεση του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας με τις Βασικές Αρχές της Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης και της Διά Βίου Μάθησης: Θέτοντας τις Βάσεις για Παροχή Κινήτρων και Διευκόλυνση της Μαθησιακής Διαδικασίας σε όσους η Τυπική Σχολική Εκπαίδευση Απέτυχε να Ανταποκριθεί. *Νέα Παιδεία 107*, 65-84.
- Ζαρίφης, Γ. (2009). Ενότητα 1: Πεδίο - Έννοιες - Ορισμοί - Ιστορική εξέλιξη. Στο: *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση*. Εκπαιδευτικό υλικό (σφ. 1-20) Λευκωσία: ΑΠΚυ.
- Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας. Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: ΣΕΑΒ
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Καραλής, Θ. (2013). *Κίνητρα και Εμπόδια για τη Συμμετοχή των Ενηλίκων στη Διά Βίου Εκπαίδευση*. Αθήνα: ΙΝΕ ΓΣΕΕ & ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ
- Λευθεριώτου, Π. (2009). Ο Ρόλος και η Εκπαίδευση των Εκπαιδευτών Ενηλίκων στην Ελλάδα: Ιστορική Αναδρομή και Σύγχρονη Πραγματικότητα. Στο: Βεργίδης, Δ. & Κόκκος, Α. (επιμ.). *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Διεθνείς Προσεγγίσεις και Ελληνικές Διαδρομές*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Λιντζέρης, Π. (2009). Θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης: Δυνατότητα για μια Κριτική και Χειραφετική Στροφή στην Πρακτική της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Στο: Βεργίδης, Δ. & Κόκκος, Α. *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Διεθνείς Προσεγγίσεις και Ελληνικές Διαδρομές*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Παρασκευοπούλου-Κόλλια, Ε. Α. (2008). Μεθοδολογία Ποιοτικής Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες και Συνεντεύξεις. *The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 4(1) ISSN: 1791-9312
- Τσιώλης, Γ. (2015). Ανάλυση Ποιοτικών Δεδομένων: Διλήμματα, Δυνατότητες, Διαδικασίες. Στο: Πυργιωτάκης, Γ., & Θεοφιλίδης, Χρ. (επιμ.). *Ερευνητική Μεθοδολογία στις Κοινωνικές Επιστήμες και στην Εκπαίδευση. Συμβολή στην Επιστημολογική Θεωρία και την Ερευνητική Πράξη*. Αθήνα: Πεδίο.

[http://www.moec.gov.cy/ysea/ekdoseis/prosanatolismoi meta to gimnasio.pdf](http://www.moec.gov.cy/ysea/ekdoseis/prosanatolismoi_meta_to_gimnasio.pdf)

Παράρτημα Α

Α.1 Άδεια Διεξαγωγής Έρευνας



ΚΥΠΡΙΑΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ
ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ
ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΥ ΚΑΙ ΝΕΟΛΑΙΑΣ

ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ
ΜΕΣΗΣ ΓΕΝΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Αρ. Φακ.: 7.15.09.12/2
Αρ. Τηλ.: 22800664
Αρ. Φαξ: 22428268
E-mail: circularsec@schools.ac.cy

30 Ιανουαρίου 2020

Κυρία
Παντελίτσα Παφίτη
Παιδιών Πατρών Γερμανού 1
2320 Λακατάμεια

Θέμα: Παραχώρηση άδειας για διεξαγωγή έρευνας

Αναφορικά με τη σχετική με το πιο πάνω θέμα αίτησή σας στο Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης, με ημερομηνία υποβολής 21 Ιανουαρίου 2020, πληροφορείστε ότι το αίτημά σας για διεξαγωγή έρευνας στο Εσπερινό Γυμνάσιο – Λύκειο Λευκωσίας, με θέμα «Οι εκπαιδευτικοί στα σχολεία δεύτερης ευκαιρίας (ΣΔΕ). Προφίλ, στάσεις, αντιλήψεις, διδακτική μεθοδολογία. Η περίπτωση του Εσπερινού Σχολείου στη Λευκωσία», στα πλαίσια έρευνας για την απόκτηση μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών στο Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου, εγκρίνεται. Νοείται ότι θα λάβετε υπόψη τις εισηγήσεις του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης οι οποίες επισυνάπτονται και ότι θα τηρήσετε τις ακόλουθες προϋποθέσεις:

1. θα εξασφαλίσετε τη συγκατάθεση του Διευθυντή του Εσπερινού Γυμνασίου – Λυκείου Λευκωσίας, το οποίο θα συμμετάσχει στην έρευνα,
2. η συμμετοχή των εκπαιδευτικών θα είναι προαιρετική,
3. θα εξασφαλίσετε τη συγκατάθεση των εκπαιδευτικών οι οποίοι θα συμμετάσχουν στην έρευνα,
4. δεν θα επηρεασθεί ο διδακτικός χρόνος και η ομαλή λειτουργία του σχολείου για τη διεξαγωγή της έρευνας,
5. θα χειριστείτε τα στοιχεία των εμπλεκομένων με τέτοιο τρόπο, ώστε να διασφαλιστεί πλήρως η ανωνυμία τους, και τέλος,
6. τα αποτελέσματα της έρευνας θα κοινοποιηθούν στο Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού και στο σχολείο που θα σας παραχωρήσει διευκολύνσεις για τη διεξαγωγή της.

Ευχόμαστε καλή επιτυχία στους ερευνητικούς σας σκοπούς.

Δρ Κυπριανός Δ. Λούης
Διευθυντής Μέσης Γενικής Εκπαίδευσης

Κοιν.: Εσπερινό Γυμνάσιο Λύκειο Λευκωσίας

ΒΚ

Α.2 Έντυπο Συγκατάθεσης Διεξαγωγής Έρευνας

13 Φεβρουαρίου 2020

Διευθυντή
Σχολείου Ενηλίκων

Αγαπητέ κύριε,

Ονομάζομαι Παντελίτσα Παφίτη και διεξάγω μια έρευνα στο πλαίσιο της μεταπτυχιακής μου διατριβής, στο τμήμα Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης και Διά Βίου Μάθησης του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου. Το θέμα της έρευνας είναι «*Οι Εκπαιδευτικοί σε Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας στην Κύπρο. Προφίλ, Στάσεις, Αντιλήψεις, Διδακτική Μεθοδολογία*». Έχω πάρει σχετική άδεια διεξαγωγής της έρευνας από το Υπουργείο Παιδείας, Πολιτισμού, Αθλητισμού και Νεολαίας η οποία επισυνάπτεται. Με την παρούσα επιστολή ζητώ τη συγκατάθεσή σας για διεξαγωγή της έρευνας στο συγκεκριμένο σχολείο ενηλίκων.

Αναγνωρίζοντας τον σημαντικό ρόλο που μπορούν να διαδραματίσουν οι εκπαιδευτικοί ενηλίκων στην επιτυχή έκβαση της φοίτησης των ατόμων με χαμηλά προσόντα σε δομές δεύτερης ευκαιρίας, η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή φιλοδοξεί να συμπληρώσει ένα κενό που υπάρχει στη βιβλιογραφία και έρευνα και αφορά στο προφίλ, στις στάσεις και αντιλήψεις καθώς και στη διδακτική μεθοδολογία των εκπαιδευτικών ενηλίκων που διδάσκουν σε δομές δεύτερης ευκαιρίας στην Κύπρο. Στοχεύει στη διερεύνηση του προφίλ των εκπαιδευτικών που διδάσκουν στο συγκεκριμένο σχολείο ενηλίκων, των στάσεων και αντιλήψεων τους απέναντι στους εκπαιδευόμενους, των μεθόδων διδασκαλίας που χρησιμοποιούν καθώς και της επιμόρφωσης που λαμβάνουν. Επίσης, φιλοδοξεί να τροφοδοτήσει τους φορείς υλοποίησης πολιτικής καθώς και τους εκπαιδευτικούς, με στοιχεία, τόσο για την αναθεώρηση της διδακτικής μεθοδολογίας που υιοθετείται, όσο και για τον σχεδιασμό και υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων για τους εκπαιδευτικούς που καλούνται να διδάξουν σε δομές δεύτερης ευκαιρίας.

Η έρευνα θα περιλαμβάνει διεξαγωγή πέντε μέχρι οχτώ ημι-δομημένων συνεντεύξεων με εκπαιδευτικούς, διάρκειας 40 λεπτών, οι οποίες θα πραγματοποιηθούν σε μη διδακτικό χρόνο, καθώς και επιτόπια παρατήρηση τριών διδακτικών περιόδων, χωρίς να διαταράσσεται η εκπαιδευτική διαδικασία. Κατά τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων θα γίνει χρήση μαγνητοφώνησης και κατά τις επιτόπιες παρατηρήσεις θα καταγραφούν σημειώσεις από την ερευνήτρια. Σημειώνεται ότι θα τηρηθεί η αρχή της ανωνυμίας, εχεμύθειας και προστασίας των προσωπικών δεδομένων των εκπαιδευτικών. Επίσης, τα δεδομένα που θα συλλεχθούν μπορούν να αποσυρθούν από τους συμμετέχοντες ανά πάσα στιγμή πριν από την έναρξη ανάλυσής τους, δηλαδή μέχρι την 1^η Μαρτίου 2020. Τα ευρήματα της έρευνας θα χρησιμοποιηθούν για την ολοκλήρωση της μεταπτυχιακής διατριβής της ερευνήτριας και θα κοινοποιηθούν τόσο στο σχολείο ενηλίκων όσο και στο Υπουργείο Παιδείας, Πολιτισμού, Αθλητισμού και Νεολαίας.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συνεργασία σας.

Με εκτίμηση,

Παντελίτσα Παφίτη

99534394 / pantelitsa.paphiti@st.ouc.ac.cy

Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια

Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

.....

Δίνω τη συγκατάθεσή μου για διεξαγωγή της πιο πάνω έρευνας στο Εσπερινό Σχολείο Λευκωσίας με ατομικές συνεντεύξεις από εκπαιδευτικούς και επιτόπια παρατήρηση μαθημάτων.

Υπογραφή

Ημερομηνία

.....

.....

A.3 Έντυπο Συγκατάθεσης Συμμετοχής σε Έρευνα

13 Φεβρουαρίου 2020

Διδακτικό Προσωπικό
Σχολείου Ενηλίκων

Αγαπητέ εκπαιδευτικέ,

Ονομάζομαι Παντελίτσα Παφίτη και διεξάγω μια έρευνα στο πλαίσιο της μεταπτυχιακής μου διατριβής, στο τμήμα Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης και Διά Βίου Μάθησης του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου. Το θέμα της έρευνας είναι *«Οι Εκπαιδευτικοί σε Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας στην Κύπρο. Προφίλ, Στάσεις, Αντιλήψεις, Διδακτική Μεθοδολογία»*. Έχω πάρει σχετική άδεια διεξαγωγής της έρευνας από το Υπουργείο Παιδείας, Πολιτισμού, Αθλητισμού και Νεολαίας η οποία επισυνάπτεται. Με την παρούσα επιστολή ζητώ τη συγκατάθεσή σας για συμμετοχή στην παρούσα έρευνα.

Αναγνωρίζοντας τον σημαντικό ρόλο που μπορούν να διαδραματίσουν οι εκπαιδευτικοί ενηλίκων στην επιτυχή έκβαση της φοίτησης των ατόμων με χαμηλά προσόντα σε δομές δεύτερης ευκαιρίας, η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή φιλοδοξεί να συμπληρώσει ένα κενό που υπάρχει στη βιβλιογραφία και έρευνα και αφορά στο προφίλ, στις στάσεις και αντιλήψεις καθώς και στη διδακτική μεθοδολογία των εκπαιδευτικών ενηλίκων που διδάσκουν σε δομές δεύτερης ευκαιρίας στην Κύπρο. Στοχεύει στη διερεύνηση του προφίλ των εκπαιδευτικών που διδάσκουν στο συγκεκριμένο σχολείο ενηλίκων, των στάσεων και αντιλήψεων τους απέναντι στους εκπαιδευόμενους, των μεθόδων διδασκαλίας που χρησιμοποιούν καθώς και της επιμόρφωσης που λαμβάνουν. Επίσης, φιλοδοξεί να τροφοδοτήσει τους φορείς υλοποίησης πολιτικής καθώς και τους εκπαιδευτικούς, με στοιχεία, τόσο για την αναθεώρηση της διδακτικής μεθοδολογίας που υιοθετείται, όσο και για τον σχεδιασμό και υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων για τους εκπαιδευτικούς που καλούνται να διδάξουν σε δομές δεύτερης ευκαιρίας.

Η έρευνα θα περιλαμβάνει διεξαγωγή ημι-δομημένης συνέντευξης διάρκειας 40 λεπτών, η οποία θα πραγματοποιηθεί σε μη διδακτικό χρόνο, καθώς και επιτόπια παρατήρηση μίας διδακτικής περιόδου, χωρίς να διαταράσσεται η εκπαιδευτική διαδικασία. Κατά τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων θα γίνει χρήση μαγνητοφώνησης (όπου υπάρχει σύμφωνη γνώμη) και κατά τις επιτόπιες παρατηρήσεις θα καταγραφούν σημειώσεις από την ερευνήτρια. Σημειώνεται ότι η συμμετοχή είναι εθελοντική και θα τηρηθεί η αρχή της ανωνυμίας, εχεμύθειας και προστασίας των προσωπικών σας δεδομένων. Επίσης, μπορείτε να ζητήσετε να αποσυρθούν τα δεδομένα από τη συνέντευξη σας ή την επιτόπια παρατήρηση ανά πάσα στιγμή πριν από την έναρξη ανάλυσής τους δηλαδή μέχρι την 1^η Μαρτίου 2020. Τονίζεται ότι θα ληφθούν όλα τα απαραίτητα μέτρα για την ασφαλή φύλαξη των δεδομένων. Επίσης, τα ευρήματα της έρευνας θα χρησιμοποιηθούν για την ολοκλήρωση της μεταπτυχιακής διατριβής της ερευνήτριας και θα κοινοποιηθούν τόσο στο σχολείο ενηλίκων όσο και στο Υπουργείο Παιδείας, Πολιτισμού, Αθλητισμού και Νεολαίας.

Για απορίες μπορείτε να επικοινωνείτε μαζί μου στα πιο κάτω στοιχεία. Για υποβολή τυχών παραπόνων μπορείτε να επικοινωνήσετε με τη Δρα. Μαρία Γραβάνη (maria.gravani@ouc.ac.cy) στο Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου. Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συμμετοχή και τη συνεργασία σας.

Με εκτίμηση,

Παντελίτσα Παφίτη
99534394 / pantelitsa.paphiti@st.ouc.ac.cy
Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια
Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

.....
Δίνω τη συγκατάθεσή μου για συμμετοχή στην πιο πάνω έρευνα:

Συμμετοχή σε ατομική συνέντευξη: NAI / OXI

Συμμετοχή σε παρατήρηση μαθήματος: NAI / OXI

Υπογραφή

Ημερομηνία

.....

.....

Παράρτημα Β

B.1 Οδηγός Συνέντευξης

Ερευνητικό Ερώτημα

Ποιο είναι το προφίλ των εκπαιδευτικών που διδάσκουν στο σχολείο ενηλίκων; Το ερώτημα αποσκοπεί στη σκιαγράφηση του προφίλ των εκπαιδευτικών με άξονες το φύλο, την ηλικία, τα χρόνια υπηρεσίας, τα ακαδημαϊκά προσόντα και τους λόγους που το επιλέγουν.

Ψευδώνυμο:

Φύλο:

Ηλικία:

Χρόνια Υπηρεσίας στην εκπαίδευση:

Χρόνια Υπηρεσίας σε σχολείο ενηλίκων:

Ακαδημαϊκά Προσόντα:

Για ποιους λόγους επιλέξατε να εργαστείτε στο σχολείο ενηλίκων;

Ερευνητικό Ερώτημα

Ποιες είναι οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στους εκπαιδευόμενους; Το συγκεκριμένο ερώτημα επιδιώκει να διερευνήσει κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να εξελιχθούν και να πετύχουν. Επίσης, ποιον θεωρούν σκοπό του σχολείου ενηλίκων και πώς βλέπουν το δικό τους ρόλο μέσα σε αυτό.

Κατά την εμπειρία σας ποια άτομα επιλέγουν να φοιτήσουν στο σχολείο ενηλίκων; Παρουσιάζουν κοινά χαρακτηριστικά;

Γιατί πιστεύετε επιλέγουν να επιστρέψουν στην εκπαίδευση;

Σε ποιο βαθμό θεωρείτε πως η φοίτηση στο σχολείο ενηλίκων μπορεί να επιδράσει θετικά για τα άτομα; Σε ψυχολογικό επίπεδο (αυτοεικόνα, αυτοεκτίμηση); Σε κοινωνικό επίπεδο; Σε γνωσιακό επίπεδο (βασικές και εγκάρσιες δεξιότητες);

Σε ποιο βαθμό θεωρείτε πως το απολυτήριο μπορεί να αλλάξει τη ζωή τους;

Ερευνητικό Ερώτημα

Ποιες μέθοδοι διδασκαλίας χρησιμοποιούνται κατά τη διδακτική πράξη; Το ερώτημα στοχεύει στο να διερευνήσει κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν για τις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων και αν τις υιοθετούν κατά τη διδακτική πράξη.

Μπορείτε να περιγράψετε την πορεία ενός τυπικού μαθήματος;

Κάνετε χρήση της τεχνολογίας; Τι μέσα χρησιμοποιείτε και με ποιον τρόπο;

Σε σχέση με την εμπειρία σας στα πρωινά σχολεία, πως διαφοροποιείτε τις διδακτικές σας πρακτικές στο σχολείο ενηλίκων;

Σε ποιο βαθμό χρησιμοποιείτε μεθόδους που είναι κατάλληλες για τάξεις ενηλίκων; Ποιες είναι αυτές;

Με ποιους τρόπους αξιολογείτε τους εκπαιδευόμενους;

Ερευνητικό Ερώτημα

Τι επιμόρφωση λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί που καλούνται να διδάξουν σε σχολεία ενηλίκων στην Κύπρο τόσο πριν την τοποθέτησή τους όσο και κατά τη διάρκεια της θητείας τους; Το ερώτημα επιδιώκει να διερευνήσει τις ανάγκες των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση.

Σε τι θέματα έχετε επιμορφωθεί πριν από την τοποθέτησή σας στο σχολείο ενηλίκων;

Κατά τη διάρκεια της θητείας σας στο σχολείο ενηλίκων σε τι θέματα έχετε επιμορφωθεί; Αυτό έγινε με δική σας πρωτοβουλία; Τι μορφή είχε η επιμόρφωση;

Ποιες είναι οι ανάγκες σας για επιμόρφωση;

Σε αυτό το σημείο έχουμε ολοκληρώσει την συνέντευξη. Θα θέλατε να προσθέσετε κάτι άλλο; Ευχαριστίες.

B.2 Οδηγός Επιτόπιας Παρατήρησης

<p>Εκπαιδευτικές Τεχνικές</p> <p>Οι εκπαιδευόμενοι εμπλέκονται σε διαδικασίες, όπως η ανάλυση, η σύνθεση και η αξιολόγηση.</p> <p>Οι εκπαιδευόμενοι συμμετέχουν σε δραστηριότητες, όπως η διερεύνηση, η συζήτηση και η παραγωγή έργου (γραπτού λόγου, ασκήσεων, πειραμάτων).</p> <p>Προωθείται η συνεργατική μάθηση και η εργασία σε ομάδες.</p>	
<p>Διδακτικές Πρακτικές</p> <p>Δίνεται η ευκαιρία για χρήση Η.Υ.</p>	
<p>Διάδραση Εκπαιδευτικού - Εκπαιδευόμενου</p> <p>Οι εκπαιδευόμενοι συμμετέχουν ενεργά χωρίς να ακούν «απλώς» τον εκπαιδευτικό.</p> <p>Δίνεται λιγότερη έμφαση στην μεταβίβαση των πληροφοριών και περισσότερη στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων των εκπαιδευομένων.</p> <p>Δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη διερεύνηση των αξιών και των στάσεων των εκπαιδευομένων.</p>	
<p>Ανατροφοδότηση / Αξιολόγηση</p> <p>Γίνεται διαφοροποίηση στην εργασία.</p> <p>Δίνεται η ευκαιρία και ο προβληματισμός για αυτοαξιολόγηση.</p> <p>Προωθούνται η κριτική σκέψη και οι μεταγνωστικές δεξιότητες.</p>	

Παράρτημα Γ

Γ.1 Πρακτικά Συνεντεύξεων

Ψευδώνυμο: Υ3

Φύλο: Θήλυ

Ηλικία: 56

Χρόνια Υπηρεσίας στην εκπαίδευση: 20

Χρόνια Υπηρεσίας σε σχολείο ενηλίκων: 4

Ακαδημαϊκά Προσόντα: Μεταπτυχιακό

Για ποιους λόγους επιλέξατε να εργαστείτε στο σχολείο ενηλίκων;

Στην αρχή δεν ήταν δική μου επιλογή. Έκανα αλλαγή για να βοηθήσω μια φίλη που τοποθετήθηκε στο σχολείο και δυσκολευόταν. Είχε μικρά παιδιά. Εμένα είχαν μεγαλώσει και δε με ενοχλούσε. Δοκίμασα και μου άρεσε. Τον επόμενο χρόνο το είχα ζητήσει.

Κατά την εμπειρία σας ποια άτομα επιλέγουν να φοιτήσουν στο σχολείο ενηλίκων; Παρουσιάζουν κοινά χαρακτηριστικά;

Βασικά λέγεται σχολείο δεύτερης ευκαιρίας αλλά δεν το βλέπουν έτσι. Έρχονται γιατί ξέρουν ότι είναι σίγουρο πως θα αποφοιτήσουν και έτσι το εκμεταλλεύονται. Οι περισσότεροι έχουν μαθησιακά προβλήματα που είναι και ένας λόγος που έφυγαν από το σχολείο. Έρχονται επίσης πολλοί ξένοι ή άτομα από μεικτούς γάμους. Έχουν χαμηλό μαθησιακό και κοινωνικό επίπεδο.

Γιατί πιστεύετε επιλέγουν να επιστρέψουν στην εκπαίδευση;

Προσπαθούν να εκμεταλλευτούν το σύστημα για να πάρουν ένα απολυτήριο χωρίς όμως να αποκτήσουν τελικά βασικές γνώσεις και δεξιότητες. Το βλέπουν σαν μια ευκαιρία/ανάγκη για να πάρουν μια κυβερνητική δουλειά. Αναγκάζονται από τις απαιτήσεις που έχει μια θέση στο δημόσιο ή και αλλού για καλύτερο μισθό. Να έχουν απολυτήριο.

Σε ποιο βαθμό θεωρείτε πως η φοίτηση στο σχολείο ενηλίκων μπορεί να επιδράσει θετικά για τα άτομα; Σε ψυχολογικό επίπεδο (αυτοεικόνα, αυτοεκτίμηση); Σε κοινωνικό επίπεδο; Σε γνωσιακό επίπεδο (βασικές και εγκάρσιες δεξιότητες);

Επιδρά πολύ θετικά κυρίως σε ψυχολογικό και κοινωνικό επίπεδο. Ξεκινούν να πιστεύουν περισσότερο στον εαυτό τους και έχουν περισσότερη αυτοπεποίθηση. Νιώθουν πιο καλά και μέσα στην οικογένεια τους, γιατί ντρέπονται/νιώθουν μειονεκτικά απέναντι στα παιδιά και στους συντρόφους τους που δεν κατάφεραν να τελειώσουν το σχολείο. Εξαρτάται όμως από τον εκπαιδευτικό. Να ξεκινά με μικρές απαιτήσεις για να νιώσουν καλά και μετά να προχωρά σε περισσότερες. Αλλά πρέπει να υπάρχει κοινή συνεννόηση με όλους τους εκπαιδευτικούς. Να γίνεται και επιμόρφωση με ουσία και πρακτικές εφαρμογές. Δυστυχώς ότι κάνουμε το κάνουμε μόνοι μας. Το σύστημα δε βοηθά καθόλου.

Σε ποιο βαθμό θεωρείτε πως το απολυτήριο μπορεί να αλλάξει τη ζωή τους;

Σε κάποια άτομα μπορεί να αλλάξει τη ζωή τους σε αρκετά μεγάλο βαθμό. Σε αυτά τα άτομα που θέλουν να πάρουν απολυτήριο για να συνεχίσουν σε σπουδές. Αυτοί κάνουν πιο συνειδητή προσπάθεια και είναι πιο συνεπείς. Η αυτοπεποίθηση και η οικογενειακή ζωή τους βελτιώνεται. Οι περισσότεροι όμως δεν ασχολούνται καθόλου. Θέλουν απλά το χαρτί χωρίς να κερδίζουν κάτι άλλο. Δεν ξέρω σε τι μπορεί να αλλάξει η ζωή τους.

Μπορείτε να περιγράψετε την πορεία ενός τυπικού μαθήματος;

Κοιτάζω το κεφάλαιο και βάζω στόχους. Βρίσκω κείμενα που να τους ενδιαφέρουν. Στην αρχή κάνω επεξήγηση του μαθήματος και δίνω παραδείγματα. Προσπαθώ να τους αφήνω να καταλήγουν οι ίδιοι στα συμπεράσματα. Δεν μπορείς να καλύψεις ύλη γιατί συνήθως δεν γνωρίζουν πολύ πιο απλά πράγματα. Αν είσαι σωστός πρέπει να δεις το επίπεδό τους και να δουλέψεις σε αυτό. Διαφορετικά θα φύγουν χωρίς να μάθουν κάτι. Για να μπορείς να καλύψεις την ύλη και να είμαστε σοβαροί σε αυτό που κάνουμε πρέπει να υπάρχει ένα ξεκαθάρισμα επιπέδου μαθητών. Δεν έχεις εικόνα των μαθητών και του επιπέδου τους και πολλοί δεν μπορούν να ακολουθήσουν. Το σύστημα αφήνει το περιθώριο να αποφοιτούν χωρίς γνώσεις και νέες δεξιότητες. Καθόλου δε συνδέεται με την εργασία. Υπάρχει μια χαλάρωση όσον αφορά την προσέλευσή τους. Δίνουμε κάποιο χρόνο μέχρι να μαζευτούν γιατί οι ζωές τους είναι περίπλοκες. Οι περισσότεροι όμως το χρησιμοποιούν ως δικαιολογία για να μην προσπαθούν.

Κάνετε χρήση της τεχνολογίας; Τι μέσα χρησιμοποιείτε και με ποιον τρόπο;

Χρησιμοποιώ τον προβολέα για κάποια φιλμάκια και για αξιολόγηση κάθε δύο μαθήματα. Η αξιολόγηση είναι σαν παιχνίδι και είναι ο τρόπος να ελέγχω συχνά τι έχουν καταλάβει.

Σε σχέση με την εμπειρία σας στα πρωινά σχολεία, πως διαφοροποιείτε τις διδακτικές σας πρακτικές στο σχολείο ενηλίκων;

Βασικά ο τρόπος αντιμετώπισης είναι διαφορετικός και όχι ο τρόπος διδασκαλίας. Στα πρωινά σχολεία έχεις να κάνεις με έφηβους. Εδώ έρχονται ενήλικες και τους αντιμετωπίζεις διαφορετικά. Παντού έχει προβλήματα όμως.

Σε ποιο βαθμό χρησιμοποιείτε μεθόδους που είναι κατάλληλες για τάξεις ενηλίκων; Ποιες είναι αυτές;

Επιλέγω κείμενα που έχουν σχέση με τους ίδιους και τους ενδιαφέρουν. Τα θέματα τα επιλέγω με βάση και τα ενδιαφέρονται και τις ανάγκες τους. Το μάθημα γίνεται με τον ίδιο τρόπο. Θα κάνουν ανάγνωση, θα κάνουν κατανόηση και θα διδάξεις το γραμματικό φαινόμενο.

Με ποιους τρόπους αξιολογείτε τους εκπαιδευόμενους;

Η αξιολόγηση γίνεται συνέχεια μέσα στην τάξη με τις ερωτήσεις που τους βάζω και με ένα μικρό τεστ κάθε 2 μαθήματα που το κάνουμε όλοι μαζί. Με ενδιαφέρει να εξηγούν πως το βρίσκουν και γιατί μια απάντηση είναι σωστή ή λάθος πολύ περισσότερο από το αν είναι απλά σωστό. Υπάρχει και ένα ατομικό διαγώνισμα κάθε τετράμηνο. Δεν περιμένεις αυτό όμως για να δεις τι ξέρουν.

Σε τι θέματα έχετε επιμορφωθεί πριν από την τοποθέτησή σας στο σχολείο ενηλίκων;

Πηγαίνω σε αρκετά σεμινάρια του υπουργείου που έχουν κάποια σχέση με αυτό που κάνω αλλά είναι όλα πολύ θεωρητικά. Δεν νιώθω να κερδίζω κάτι. Δεν δίνουν παραδείγματα πρακτικής εφαρμογής.

Κατά τη διάρκεια της θητείας σας στο σχολείο ενηλίκων σε τι θέματα έχετε επιμορφωθεί; Αυτό έγινε με δική σας πρωτοβουλία; Τι μορφή είχε η επιμόρφωση;
Όταν ξεκίνησα να εργάζομαι εδώ ένιωσα την ανάγκη να μάθω πως να τους χειρίζομαι και να τους αντιμετωπίζω (τους εκπαιδευόμενους) και ξεκίνησα συστημική ψυχοθεραπεία σε ιδιωτικό ίδρυμα. Ήταν τετραετής φοίτηση και φυσικά με δικά μου έξοδα.

Ποιες είναι οι ανάγκες σας για επιμόρφωση;

Δεν υπάρχει ουσιαστική επιμόρφωση από το υπουργείο. Θέλω να μπορώ να τους μάθω πως να μαθαίνουν. Να μπορούμε να καλλιεργήσουμε δεξιότητες. Δεν έχουμε ούτε κίνητρα για να δουλέψουμε σε αυτό το πλαίσιο. Υπάρχει μια απαξίωση και οι άλλοι σε βλέπουν ότι είσαι σε αχρηστία. Δεν έχεις ούτε προοπτική για προαγωγή. Είναι απαράδεκτο που δεν έχουμε δικές μας τάξεις και κρατάμε τα πράγματά μας και γυρίζουμε από αίθουσα σε αίθουσα. Δεν έχουμε ούτε τα κατάλληλα υλικά και τον εξοπλισμό για να δουλέψουμε όπως θέλουμε. Ούτε καν ηχεία. Θέλουμε και επιμόρφωση στους ηλεκτρονικούς υπολογιστές. Δεν μπορείς να κάνεις εξατομικευση διδασκαλίας με αυτά τα δεδομένα.

Σε αυτό το σημείο έχουμε ολοκληρώσει την συνέντευξη. Θα θέλατε να προσθέσετε κάτι άλλο;

Όχι. Θα ήθελα αν μπορείς να μου στείλεις κάποια άρθρα για την εκπαίδευση ενηλίκων από το μεταπτυχιακό που κάνεις για να διαβάσω. Και να κρατήσουμε επαφή θα με ενδιέφερε.

Ψευδώνυμο: Υ1

Φύλο: Θήλυ

Ηλικία: 48

Χρόνια Υπηρεσίας στην εκπαίδευση: 16

Χρόνια Υπηρεσίας σε σχολείο ενηλίκων: 6

Ακαδημαϊκά Προσόντα: Μεταπτυχιακό

Για ποιους λόγους επιλέξατε να εργαστείτε στο σχολείο ενηλίκων;

Εγώ επέλεξα να εργαστώ εδώ. Οι μαθητές είναι πιο ώριμοι και σε σέβονται. Δεν είναι όπως τα πρωινά που γίνεται χαμός.

Κατά την εμπειρία σας ποια άτομα επιλέγουν να φοιτήσουν στο σχολείο ενηλίκων; Παρουσιάζουν κοινά χαρακτηριστικά;

Τώρα δεν τους αφήνουν να φύγουν τόσο εύκολα από το πρωινό. Είναι παιδιά χωρίς στήριξη στην οικογένεια με χαμηλό κοινωνικό επίπεδο. Ορφανοί, κοπέλες που έμειναν έγκυοι και εγκατέλειψαν. Πολλά αγόρια είτε επειδή είναι μόδα να μην διαβάζουν και να το παίζουν μάγκες, δεν είχαν κάποια υποστήριξη ή καθοδήγηση από την οικογένεια, είτε παιδιά που αναγκάστηκαν να εγκαταλείψουν για να δουλέψουν να στηρίξουν την οικογένειά τους. Πιο πρόσφατα αρκετοί εγκαταλείπουν τα πρωινά λόγω εθισμού όχι μόνο στα ναρκωτικά αλλά και στα ηλεκτρονικά και τα βίντεο-παιχνίδια.

Γιατί πιστεύετε επιλέγουν να επιστρέψουν στην εκπαίδευση;

Το χαρτί (απολυτήριο) είναι απαραίτητο. Είναι τόσο ανταγωνιστικό το περιβάλλον που πλέον ακόμα και σε δουλειές όπως πωλήτριες, σερβιτόροι προσλαμβάνονται άτομα με μεταπτυχιακό. Για να πάρεις άδεια για χτίστης ας πούμε χρειάζεσαι το απολυτήριο. Καθαρίστριες στο δημόσιο χρειάζεται να έχουν απολυτήριο. Όπως έχουν τα πράγματα χωρίς απολυτήριο δεν μπορείς να βρεις δουλειά.

Σε ποιο βαθμό θεωρείτε πως η φοίτηση στο σχολείο ενηλίκων μπορεί να επιδράσει θετικά για τα άτομα; Σε ψυχολογικό επίπεδο (αυτοεικόνα, αυτοεκτίμηση); Σε κοινωνικό επίπεδο; Σε γνωσιακό επίπεδο (βασικές και εγκάρσιες δεξιότητες);

Σε γνωσιακό επίπεδο δεν κάνουν ιδιαίτερη διαφορά. Περισσότερο επιδρά θετικά στον ψυχισμό τους. Έρχονται πολλοί και είναι αγρίμια και στην πορεία ηρεμούν. Αυτοί που το παίρνουν σοβαρά και προσπαθούν πρέπει να τους μάθεις να σκέφτονται και δεξιότητες για το πως να μελετούν. Αυτά που θα χρειαστούν για να προχωρήσουν. Δεν ενδιαφέρει τόσο να θυμούνται πράγματα.

Σε ποιο βαθμό θεωρείτε πως το απολυτήριο μπορεί να αλλάξει τη ζωή τους;

Το απολυτήριο μπορεί να τους δώσει την ευκαιρία για μια προαγωγή ή μονιμοποίηση στη δουλειά τους. Να τους βοηθήσει να βρουν δουλειά με καλύτερες συνθήκες.

Μπορείτε να περιγράψετε την πορεία ενός τυπικού μαθήματος;

Κάνουν πολλές απουσίες και έχουν πολλά προσωπικά και οικογενειακά προβλήματα. Αφιερώνω χρόνο στην αρχή για κουβέντα. Χρειάζονται να μιλήσεις μαζί τους. Μετά χρειάζεται να τους εντάξεις στο που είμαστε και τι κάναμε τα δυο τρία προηγούμενα μαθήματα. Είναι λίγα τα άτομα που φέρνουν τα βιβλία και είναι τυπικοί. Προσπαθώ να δίνω απλοποιημένα φυλλάδια με τις βασικές πληροφορίες που χρειάζεται να μάθουν.

Κάνετε χρήση της τεχνολογίας; Τι μέσα χρησιμοποιείτε και με ποιον τρόπο;

Χρησιμοποιούν τα κινητά τους για να βρίσκουν άγνωστες λέξεις, συνώνυμα και τα κείμενα όταν δεν φέρνουν βιβλία.

Σε σχέση με την εμπειρία σας στα πρωινά σχολεία, πως διαφοροποιείτε τις διδακτικές σας πρακτικές στο σχολείο ενηλίκων;

Δεν υπάρχουν ιδιαίτερες διαφοροποιήσεις. Το μάθημα είναι μάθημα. Στο πρωινό έχεις να αντιμετωπίσεις πολλή αδιαφορία. Εδώ πρέπει να ελίσσεσαι, να απλοποιήσεις τα πράγματα και να κινείσαι με βάση τις εμπειρίες τους. Επιλέγω να συζητήσουμε και να ακούσω την άποψη τους γιατί ενοχλούνται με πράγματα που δεν το περιμένεις.

Σε ποιο βαθμό χρησιμοποιείτε μεθόδους που είναι κατάλληλες για τάξεις ενηλίκων; Ποιες είναι αυτές;

Βάζω κάποιες φορές παρουσιάσεις στον υπολογιστή, βίντεο και φωτογραφίες. Όταν βλέπουν κάτι δείχνουν πιο πολύ ενδιαφέρον.

Με ποιους τρόπους αξιολογείτε τους εκπαιδευόμενους;

Αξιολογώ το ενδιαφέρον και την προσπάθεια, την προσέλευση, τη συγκέντρωση και την ευγένεια και μετά το διαγώνισμα. Βλέπω την προσπάθεια και την πρόοδο. Αν έχουν αναπτύξει βασικές δεξιότητες όπως να διαβάζουν τις οδηγίες ή να βρίσκουν τα περιεχόμενα και τις σελίδες στο βιβλίο. Για το βαθμό συζητώ πάντα μαζί τους και πολλές φορές δέχονται και αναγνωρίζουν ότι δεν προσπάθησαν.

Σε τι θέματα έχετε επιμορφωθεί πριν από την τοποθέτησή σας στο σχολείο ενηλίκων;

Μας έχουν επιμορφώσει (στα πλαίσια των επιμορφώσεων από το υπουργείο) για θέματα διαχείρισης τάξης, θυμού, για θέματα τεχνολογίας και για διαφοροποίηση της διδασκαλίας για τους ενήλικες.

Κατά τη διάρκεια της θητείας σας στο σχολείο ενηλίκων σε τι θέματα έχετε επιμορφωθεί; Αυτό έγινε με δική σας πρωτοβουλία; Τι μορφή είχε η επιμόρφωση; (έχει απαντηθεί πιο πάνω)

Ποιες είναι οι ανάγκες σας για επιμόρφωση;

Πιο πολύ μας λείπει ο χρόνος να προσεγγίσουμε τους μαθητές ατομικά και να τους ακούσουμε. Δεν χρειάζομαι επιμόρφωση αλλά χρόνο εκτός αίθουσας. Για μένα πια η διδασκαλία είναι θέμα εμπειρίας. Στις ημερίδες και στις επιμορφώσεις απλά μας διαβάζουν κάποιες πληροφορίες που μας είναι ήδη γνωστές. Χρειαζόμαστε να πάμε να δούμε άλλα μαθήματα και πρακτικές ακόμα και σε άλλες χώρες και να πάρουμε παραδείγματα.

Σε αυτό το σημείο έχουμε ολοκληρώσει την συνέντευξη. Θα θέλατε να προσθέσετε κάτι άλλο;

Όχι.

Ψευδώνυμο: Υ2

Φύλο: Θήλυ

Ηλικία: 54

Χρόνια Υπηρεσίας στην εκπαίδευση: 30

Χρόνια Υπηρεσίας σε σχολείο ενηλίκων: 8

Ακαδημαϊκά Προσόντα: Διδακτορικό

Για ποιους λόγους επιλέξατε να εργαστείτε στο σχολείο ενηλίκων;

Επέλεξα να εργαστώ στο σχολείο ενηλίκων γιατί το βρίσκω πιο ικανοποιητικό να εργάζομαι με ενήλικες και νιώθω πως έχω θετική επίδραση στην εκπαιδευτική τους πορεία, για το τι θα κάνουν στη συνέχεια με τις σπουδές τους.

Κατά την εμπειρία σας ποια άτομα επιλέγουν να φοιτήσουν στο σχολείο ενηλίκων; Παρουσιάζουν κοινά χαρακτηριστικά;

Υπάρχουν τρεις κύριες κατηγορίες. Είναι τα άτομα που εγκατέλειψαν το σχολείο για λόγους ανωτέρας βίας. Οι γυναίκες λόγω κάποιας εγκυμοσύνης και τα δύο φύλα λόγω ανάγκης για εργασία. Αυτοί αισθάνονται ανικανοποίητοι, ότι άφησαν κάτι στη μέση και επιστρέφουν για να το ολοκληρώσουν, να αποκτήσουν απολυτήριο. Είναι τα άτομα που είχαν μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα στο σχολικό περιβάλλον και τώρα βρέθηκαν στην ανάγκη απόκτησης απολυτηρίου με σκοπό να βρουν μια καλύτερη δουλειά. Είναι και μια μικρή μερίδα ατόμων όποιος κι αν είναι ο λόγος που αναγκάστηκαν να εγκαταλείψουν το σχολείο, επιστρέφουν για να πάρουν απολυτήριο με στόχο να συνεχίσουν τις σπουδές τους σε πανεπιστήμιο.

Γιατί πιστεύετε επιλέγουν να επιστρέψουν στην εκπαίδευση;

(απαντήθηκε πιο πάνω)

Σε ποιο βαθμό θεωρείτε πως η φοίτηση στο σχολείο ενηλίκων μπορεί να επιδράσει θετικά για τα άτομα; Σε ψυχολογικό επίπεδο (αυτοεικόνα, αυτοεκτίμηση); Σε κοινωνικό επίπεδο; Σε γνωσιακό επίπεδο (βασικές και εγκάρσιες δεξιότητες);

Οι γνώσεις, μπορώ να πω, όπως αναφέρουν οι ίδιοι οι μαθητές, βελτιώνονται με τη φοίτηση. Σε ψυχολογικό επίπεδο αυξάνεται η αυτοπεποίθησή τους. Σε κοινωνικό επίπεδο νιώθουν άβολα για τη φοίτησή τους στο σχολείο ενηλίκων. Συνήθως δε θέλουν να γίνεται γνωστό και απέχουν από εκδηλώσεις όπως οι παρελάσεις όχι επειδή βαριούνται αλλά επειδή νιώθουν μειονεκτικά.

Σε ποιο βαθμό θεωρείτε πως το απολυτήριο μπορεί να αλλάξει τη ζωή τους;

Θεωρώ πως το απολυτήριο από μόνο του δεν μπορεί να αλλάξει κάτι στη ζωή τους αν οι ίδιοι δεν προσπαθήσουν. Μπορεί να θεωρηθεί σαν μια δεύτερη ευκαιρία μόνο αν αξιοποιηθεί από τους ίδιους ως σκαλί για να προχωρήσουν τη φοίτησή τους σε πανεπιστήμιο. Εκεί θα τους πουν και μπράβο που επέστρεψες στην εκπαίδευση. Αλλά για εξεύρεση εργασίας (εκτός από τις κυβερνητικές θέσεις που δεν υπάρχει διάκριση) στον ιδιωτικό τομέα, το απολυτήριο του σχολείου ενηλίκων (ειδικά με ένα βαθμό 10) είναι και θεωρείται υποβαθμισμένο και καθόλου ανταγωνιστικό σε σχέση με το απολυτήριο του πρωινού σχολείου. Χρήσιμο είναι για μια προαγωγή σε υφιστάμενη εργασία ή αλλαγή πλαισίου.

Μπορείτε να περιγράψετε την πορεία ενός τυπικού μαθήματος;

Αρχικά μπαίνουμε στην αίθουσα και δίνω λίγο χρόνο μέχρι να μαζευτούν. Ανάλογα με το πόσοι και ποιοι είναι παρόντες αποφασίζω αν πρέπει να κάνουμε επανάληψη προηγούμενα μαθήματα (αν υπάρχουν άτομα που απουσίαζαν και έχασαν κάποια μαθήματα) ή αν μπορούμε να συνεχίσουμε παρακάτω. Γενικότερα προσπαθώ να κάνω αστεία και να δημιουργώ ένα ευχάριστο κλίμα στην τάξη. Έχω κατά νου συγκεκριμένους στόχους που θέλω καλύψω όμως το μάθημα είναι ευέλικτο και λαμβάνω υπόψη τις ελλείψεις τους, τα ενδιαφέροντά τους και τη διάθεσή τους τη δεδομένη μέρα. Δε θεωρώ ποτέ δεδομένες προϋπάρχουσες γνώσεις. Συνδέω το μάθημα με δικές τους εμπειρίες και λαμβάνω υπόψη αυτά που οι ίδιοι θέλουν να μάθουν. Με δική μου πρωτοβουλία (δεν υπάρχουν αυτά στο αναλυτικό πρόγραμμα) προσαρμόζω το μάθημα στο σήμερα.

Κάνετε χρήση της τεχνολογίας; Τι μέσα χρησιμοποιείτε και με ποιον τρόπο;

Όλες οι τάξεις έχουν κομπιούτερ και προβολέα. Τα χρησιμοποιώ. Δείχνω φιλμάκια σχετικά με το μάθημα και βάζω οπτικοακουστικό υλικό όπου υπάρχει. Βάζω και αστεία φιλμάκια για χαλάρωση ή ένα διάλειμμα. Αυτό που θα ήθελα να κάνω είναι ηλεκτρονική επικοινωνία μαζί τους για θέματα που αφορούν το μάθημα αλλά στην πλειοψηφία τους χρησιμοποιούν μόνο face book. Δεν έχουμε τη δυνατότητα για ηλεκτρονική τάξη και αυτό θα ήταν καλό.

Σε σχέση με την εμπειρία σας στα πρωινά σχολεία, πως διαφοροποιείτε τις διδακτικές σας πρακτικές στο σχολείο ενηλίκων;

Η δυναμική στην τάξη δεν είναι ίδια με τα πρωινά. Εδώ δεν τους λέω τι να κάνουν. Είμαστε όλοι ενήλικες. Βάλαμε τους κανόνες από την αρχή αλλά έχουν ελευθερίες. Τους ακούω και δείχνω κατανόηση. Δεν κάνω παρατηρήσεις αν θα χρησιμοποιήσουν το τηλέφωνό τους ή αν θα βγουν έξω να καπνίσουν. Μπορούν να φέρουν τον καφέ τους και σάντουιτς αν πεινάνε. Οι περισσότεροι έχουν δύσκολες ζωές. Κάποιος που δουλεύει όλη μέρα και έρχεται κουρασμένος στο μάθημα θα του δώσω χρόνο να χαλαρώσει ή να φύγει πιο νωρίς. Έχεις να κάνεις με το φιλότιμό τους. Είμαι πιο ευέλικτη δεν ακολουθώ κατά γράμμα την ύλη. Λαμβάνω υπόψη τα ενδιαφέροντά τους όπως και στο πρωινό φυσικά αλλά κάθε ηλικία έχει διαφορετικά ενδιαφέροντα. Θα μιλήσουμε για ταξίδια, για δουλειά, για προσωπικά θέματα, με τους πιο νέους μιλάς για μουσική και τέτοια. Αλλά οι ενήλικοι μαθαίνουν πιο γρήγορα και έτσι μπορείς να προχωρήσεις με μεγαλύτερη ταχύτητα. Δεν είμαι κυρίαρχη στην τάξη αλλά έχουμε μια ίση επικοινωνία. Ένα πολύ θετικό είναι πως δεν έχουμε να κάνουμε με γονείς. Ό,τι προκύψει το συζητάμε και το λύνουμε επί τόπου και αυτό είναι πλεονέκτημα.

Σε ποιο βαθμό χρησιμοποιείτε μεθόδους που είναι κατάλληλες για τάξεις ενηλίκων; Ποιες είναι αυτές;

(απαντήθηκε πιο πάνω)

Με ποιους τρόπους αξιολογείτε τους εκπαιδευόμενους;

Δεν έχουμε επιλογή. Όπως μας λέει το Υπουργείο. Κάνω ένα διαγώνισμα που είναι υποχρεωτικό. Τους το λέω από την αρχή της ενότητας και έτσι το γνωρίζουν. Κάνουμε και πολλές επαναλήψεις. Δεν ελέγχω γραπτές εργασίες και υπάρχει η νοοτροπία ότι δεν κάνουν μαθήματα στο σπίτι. Δεν βρίσκουν χρησιμότητα στη μελέτη στο σπίτι. Ότι τους βάλω είναι προαιρετικό. Κάποιοι τις κάνουν και τις διορθώνω. Είναι αυτοί που θέλουν να προχωρήσουν σε σπουδές. Αν μας επιτρεπόταν να αξιολογούμε με βάση γραπτές εργασίες ίσως είχαν κάποιο κίνητρο. Αλλά αυτό δεν συμβαίνει. Δεν υπάρχει ειδικός σχεδιασμός για το σχολείο ενηλίκων είναι κάτι που χρειάζεται να γίνει. Να ληφθούν οι ιδιαίτερες ανάγκες τους.

Σε τι θέματα έχετε επιμορφωθεί πριν από την τοποθέτησή σας στο σχολείο ενηλίκων;

Έχω επιμορφωθεί σε πάρα πολλά θέματα. Θέματα στο αντικείμενο διδασκαλίας μου, διαχείριση τάξης, αποτελεσματικές διδακτικές πρακτικές για ενήλικες.

Κατά τη διάρκεια της θητείας σας στο σχολείο ενηλίκων σε τι θέματα έχετε επιμορφωθεί; Αυτό έγινε με δική σας πρωτοβουλία; Τι μορφή είχε η επιμόρφωση;

Πηγαίνω κυρίως σε συνέδρια και Κύπρο και εξωτερικό με δική μου πρωτοβουλία και μέσα από πανεπιστημιακά προγράμματα.

Ποιες είναι οι ανάγκες σας για επιμόρφωση;

Για μένα κάθε χρονιά χρειάζεται επιμόρφωση σε αποτελεσματικές μεθόδους διαχείρισης προβλημάτων (για τάξεις ενηλίκων) με πρακτικό κομμάτι με παραδείγματα και υποθετικά σενάρια. Να σου δίνουν τρόπους αντιμετώπισης για πραγματικές καταστάσεις και όχι απλά θεωρία. Θα βόλευε να γίνονται διαδικτυακά και ακόμα καλύτερα ασύγχρονα για να μπορείς να παρακολουθήσεις από το σπίτι σου όταν σε βολεύει.

Σε αυτό το σημείο έχουμε ολοκληρώσει την συνέντευξη. Θα θέλατε να προσθέσετε κάτι άλλο;

Στην Κύπρο δεν είναι προϋπόθεση η γνώση για την εκπαίδευση ενηλίκων για να εργαστείς σε σχολείο ενηλίκων. Θεωρώ πως πρώτα πρέπει να γίνεται επιμόρφωση και μετά να ασκούν το επάγγελμα όπως οι γιατροί με τις ειδικότητες. Χρειάζεται εξειδίκευση γιατί οι ανάγκες είναι διαφορετικές σε κάθε ηλικία (ακόμα και από το γυμνάσιο στο λύκειο). Είναι σημαντικό να δημιουργηθεί μια ομάδα εκπαιδευτικών που να έχουν την εκπαίδευση ενηλίκων ως απαραίτητο προσόν και να υπάρχει μια πιστοποίηση ότι μπορούν να διδάξουν σε ενήλικες. Και να παίρνουν από αυτή την ομάδα για τα σχολεία ενηλίκων. Γιατί ο εκπαιδευτικός κάνει τη διαφορά στο αν θα προχωρήσουν οι μαθητές ή όχι. Έχω μαθητές που τα έχουν καταφέρει και έχουν προχωρήσει σε σπουδές και ασκούν το επάγγελμα που τους αρέσει ακόμα και σε μεγάλη ηλικία. Θα έπρεπε να στέλνουν τους καλύτερους εκπαιδευτικούς και να υπάρχει ένα πιο μόνιμο προσωπικό. Η σταθερότητα είναι σημαντική. Αυτό θα διαφοροποιούσε και τη νοοτροπία.

Ψευδώνυμο: Υ4

Φύλο: Θήλυ

Ηλικία: 60

Χρόνια Υπηρεσίας στην εκπαίδευση: 25

Χρόνια Υπηρεσίας σε σχολείο ενηλίκων: 1

Ακαδημαϊκά Προσόντα: Μεταπτυχιακό

Για ποιους λόγους επιλέξατε να εργαστείτε στο σχολείο ενηλίκων;

Δεν ήταν δική μου επιλογή. Τοποθετήθηκα εδώ και οφείλω να ομολογήσω ότι ο λόγος με προβλημάτισε καθώς, τουλάχιστον ανάμεσα στον καθηγητικό κόσμο μια τέτοια τοποθέτηση θεωρείται κάπως ...δυσμενής. Βέβαια αυτό το γεγονός από μόνο του δε θα μπορούσε ποτέ να με εμποδίσει από το να προσφέρω το βέλτιστο στους μαθητές μου, όποια ηλικία κι αν έχουν. Έτσι για μένα η συγκεκριμένη τοποθέτηση λειτούργησε από την μια ως πρόκληση, κι από την άλλη ως ενίσχυση της απόφασής μου να κλείσω το κεφάλαιο της επαγγελματικής μου καριέρας νωρίτερα από ότι υπολόγιζα.

Κατά την εμπειρία σας ποια άτομα επιλέγουν να φοιτήσουν στο σχολείο ενηλίκων; Παρουσιάζουν κοινά χαρακτηριστικά;

Στην πλειοψηφία τους είναι άτομα που έχουν ανάγκη να βελτιώσουν τη ζωή τους με μια καλύτερη δουλειά ή ακόμα και να βρουν δουλειά. Όσο για τα κοινά χαρακτηριστικά, θα έλεγα ότι οι πιο πολλοί είναι άνθρωποι που αντιμετωπίζουν οικογενειακά, κοινωνικό-οικονομικά αλλά και ψυχολογικά ή/και μαθησιακά προβλήματα. Με άλλα λόγια έχουν κοινά χαρακτηριστικά με το παιδί που εγκαταλείπει το πρωινό σχολείο, παρά την τεράστια προσπάθεια που καταβάλλεται για να κρατήσουμε όλα τα παιδιά κοντά στο σχολείο. Πάνω απ' όλα όμως, είναι άνθρωποι που έχουν ανάγκη από στήριξη, ψυχολογική ή/και άλλη. Από αυτά τα άτομα λοιπόν που εγκαταλείπουν το πρωινό σχολείο και που το εκπαιδευτικό μας σύστημα απέτυχε να στηρίξει καθώς δε μπορεί να τα κατατάξει σε μια κατηγορία που να «χωρά» σε μια εγκύκλιο, ένας μικρός αριθμός θα καταλήξει εδώ στο Εσπερινό ενώ ένας ακόμα μικρότερος αριθμός θα ολοκληρώσει τις σπουδές του εδώ. Διότι και από δω θα εγκαταλείψουν το σχολείο αρκετοί μαθητές, κι αυτό φαίνεται καθαρά ειδικά το Β τετράμηνο.

Γιατί πιστεύετε επιλέγουν να επιστρέψουν στην εκπαίδευση;

Πάντως δε νομίζω ότι επιστρέφουν για μια δεύτερη ευκαιρία στη μάθηση. Όπως είπα και πιο πάνω, πιστεύω ότι ο λόγος που επιλέγουν να επιστρέψουν στην εκπαίδευση είναι κυρίως η βελτίωση της επαγγελματικής τους ζωής και της οικονομικής τους κατάστασης. Δυστυχώς οι περισσότεροι δεν έρχονται για να μάθουν. Χρειάζονται απλά το «χαρτί», όπως το αποκαλούν, αλλά δεν είναι έτοιμοι να καταβάλουν την ανάλογη προσπάθεια. Και φυσικά δε φταίνε οι μαθητές γι' αυτό, αλλά το σύστημα που, πράγματι, ευνοεί την απόκτηση του απολυτηρίου με την μίνιμουμ προσπάθεια. Μόνο που αυτή η πρακτική δε λύνει κανένα πρόβλημα. Αντιθέτως, δημιουργεί πρόσθετα προβλήματα και ενισχύει την αρνητική εικόνα που επικρατεί για τα Εσπερινά σχολεία. Εδώ να πω ότι παρόλα αυτά υπάρχουν και αυτοί οι λιγοστοί μαθητές που μου έχουν κάνει εντύπωση και πραγματικά λέω μπράβο τους! Που έρχονται, προσπαθούν πραγματικά και καταφέρνουν να μάθουν, να αγαπήσουν την μάθηση και να προχωρήσουν με περισσότερη αισιοδοξία στη ζωή και για να κυνηγήσουν τα όνειρά τους.

Σε ποιο βαθμό θεωρείτε πως η φοίτηση στο σχολείο ενηλίκων μπορεί να επιδράσει θετικά για τα άτομα; Σε ψυχολογικό επίπεδο (αυτοεικόνα, αυτοεκτίμηση); Σε κοινωνικό επίπεδο; Σε γνωσιακό επίπεδο (βασικές και εγκάρσιες δεξιότητες);

Όπως λειτουργεί αυτή τη στιγμή το σχολείο ενηλίκων, νομίζω ότι μπορεί να επιδράσει θετικά περισσότερο στο ψυχολογικό κομμάτι παρά σε κοινωνικό και γνωστικό. Είναι και αυτό που έχουν μεγαλύτερη ανάγκη. Θα έλεγα ότι περισσότερο απ' όλα, αυτοί οι άνθρωποι χρειάζονται στήριξη και αγάπη. Γίνεται πάρα πολλή δουλειά προς αυτή την κατεύθυνση. Κάνουμε ότι καλύτερο μπορούμε εδώ. Νοιαζόμαστε. Οργανώνουμε σεμινάρια και εργαστήρια για ψυχολογική στήριξη και δεξιότητες ζωής. Επίσης οργανώνουμε εκδηλώσεις και βοηθάμε όσο μπορούμε όσους έχουν ανάγκη από οικονομική ενίσχυση. Αυτά όμως δεν είναι αρκετά. Χρειάζεται έμπειρο, ευαίσθητο και εξειδικευμένο ανθρώπινο δυναμικό, οικονομικοί πόροι, υλικοτεχνικές υποδομές για να στηριχτεί το σχολείο ενηλίκων. Πιστεύω ότι η σύνδεσή του με την κοινότητα και τον κόσμο της εργασίας θα βοηθήσει σε κοινωνικό επίπεδο ενώ το γνωστικό κομμάτι θα πρέπει οπωσδήποτε να συμπεριλαμβάνει και βασικές, τουλάχιστον, δεξιότητες όπως είναι η επίλυση προβλημάτων, η αξιολόγηση, η ανάλυση, η σύνθεση και η κριτική σκέψη.

Σε ποιο βαθμό θεωρείτε πως το απολυτήριο μπορεί να αλλάξει τη ζωή τους;

Σε μικρό βαθμό. Χρειάζεται και προσωπική προσπάθεια, μελέτη, στοχοπροσήλωση. Δεν μπορεί ένα απολυτήριο από μόνο του να κάνει θαύματα. Επιπλέον το απολυτήριο από το σχολείο ενηλίκων κουβαλά ένα στίγμα. Γιατί ένας εργοδότης να προτιμήσει ένα άτομο με απολυτήριο από σχολείο «δεύτερης κατηγορίας»; Πραγματικά πιστεύω ότι δεν είναι σχολείο δεύτερης ευκαιρίας αλλά σχολείο δεύτερης κατηγορίας. Κι αυτό έχει αντίκτυπο και στους εκπαιδευτικούς που το υπηρετούν. Για να αλλάξει αυτό θα πρέπει να αποσυνδεθεί από την αρνητική του εικόνα και να συνδεθεί με την αγορά εργασίας. Δεν είναι εύκολο εγχείρημα. Χρειάζεται σκληρή δουλειά και κυρίως έρευνα πιο πολύ ποιοτική καθώς θεωρώ πως είναι το πλέον κατάλληλο εργαλείο, ειδικά για την εκπαίδευση, το οποίο θα φωτίσει το πρόβλημα και θα μας καθοδηγήσει ως προς τις πιθανές λύσεις. Πάντως η λύση δεν πρόκειται να μας έρθει από μια εγκύκλιο.

Μπορείτε να περιγράψετε την πορεία ενός τυπικού μαθήματος;

Κάνεις το καλύτερο που μπορείς στα πλαίσια των δυνατοτήτων τους. Ρίχνεις το επίπεδο, διαφοροποιείς τη διδασκαλία σου για να μπορείς να κάνεις ένα διαγώνισμα. Τελικά καταλήγεις να προσανατολίζεις τη διδασκαλία σου προς το επικείμενο διαγώνισμα, κάτι που προσωπικά βρίσκω τραγικό και δυστυχώς δε συμβαίνει μόνο στο σχολείο ενηλίκων, αλλά, πολύ συχνά, και στο πρωινό. Ο μόνος λόγος για να μην περάσουν στην επόμενη τάξη είναι οι απουσίες, άρα όλοι όσοι παρακολουθούν τα μαθήματα αυτομάτως περνούν, επιχορηγούμενοι από πλασματική βαθμολογία. Δε χρειάζεται να κάνουν κάτι πρόσθετο. Αυτό τορπιλίζει την εκπαιδευτική διαδικασία. Όταν απευθύνεσαι σε έναν ενήλικα με ευγένεια και ζητάς αυτονόητα πράγματα όπως το να φέρνει τα βιβλία ή να μην χρησιμοποιεί κινητό στην τάξη ή να μην μπαινοβγαίνει από την τάξη κατά τη διάρκεια του μαθήματος και δεν υπάρχει ανταπόκριση, τι εκπαιδευτικές μεθόδους να χρησιμοποιήσεις; Ξεκινώ το μάθημα και κατά τη διάρκειά του, η πόρτα ανοιγοκλείνει αρκετές φορές για διάφορους απαράδεκτους λόγους που, εκ των πραγμάτων, είμαι υποχρεωμένη να ανεχτώ. Τα βιβλία τους ελάχιστοι τα φέρνουν με τη δικαιολογία ότι εργάζονται, δεν πρόλαβαν σήμερα, είναι κουρασμένοι. Γενικότερα δεν τους αδικείς γιατί αντιλαμβάνεσαι ότι το πρόβλημα δεν είναι αυτό. Απλώς αρκετοί κρύβονται πίσω από τέτοιες δικαιολογίες γιατί αδυνατούν να παρακολουθήσουν είτε λόγω κούρασης είτε λόγω μαθησιακών δυσκολιών και προσωπικών/οικογενειακών προβλημάτων.

Το όλο σκηνικό είναι πολύ αποθαρρυντικό για τον εκπαιδευτικό που χρειάζεται ιδιαίτερες αντοχές για να διδάξει γνώσεις και δεξιότητες σε εξαντλημένους ανθρώπους που κατά βάθος δεν επιθυμούν ή δεν είναι πρόθυμοι να εμπλακούν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία. Γι' αυτό λέω πως χρειάζεται να γίνουν πολλά για να αλλάξουν τα πράγματα. Χρειάζεται να δοθεί στήριξη στους μαθητές αλλά και στους εκπαιδευτικούς. Χρειάζεται να επαναπροσδιοριστούν οι στόχοι. Γενικά το σχολείο ενηλίκων χρειάζεται να προσαρμοστεί στις ανάγκες του σύγχρονου κόσμου. Υπάρχουν βέβαια και κάποια τμήματα, συνήθως στις μεγαλύτερες τάξεις, όπου τα πράγματα είναι πιο ήρεμα και οι μαθητές παρακολουθούν με μεγαλύτερο ενδιαφέρον. Εκεί μπορώ να αξιοποιήσω τις γνώσεις και την πείρα μου και να κάνω περισσότερα πράγματα. Θα βάλω εργασία σε δυάδες ή μικρές ομάδες, θα κάνουμε συζήτηση, επίλυση προβλήματος ή/και θα παρακολουθήσουμε σχετικά βίντεο.

Κάνετε χρήση της τεχνολογίας; Τι μέσα χρησιμοποιείτε και με ποιον τρόπο;

Από τεχνολογία χρησιμοποιώ τον ηλεκτρονικό υπολογιστή και τον βίντεο-προβολέα για τα σχετικά βίντεο. Το σχολείο διαθέτει όλα αυτά τα μέσα, αλλά αυτά λειτουργούν συμπληρωματικά, όχι επί της ουσίας. Δυστυχώς δεν μπορώ να αξιοποιήσω τις γνώσεις μου στο έπακρο καθώς οι περισσότεροι μαθητές δεν έχουν ούτε τις δεξιότητες ούτε και επιδεικνύουν το ανάλογο ενδιαφέρον. Επίσης τα επίπεδα τους είναι διαφορετικά κι αυτό δυσκολεύει την μαθησιακή διαδικασία.

Σε σχέση με την εμπειρία σας στα πρωινά σχολεία, πως διαφοροποιείτε τις διδακτικές σας πρακτικές στο σχολείο ενηλίκων;

Μια βασική αρχή που ακολουθώ πάντα στη διδακτική μου πρακτική λέγεται ευελιξία και προσαρμοστικότητα που με βοηθά στην επίτευξη των διδακτικών μου στόχων. Άρα η διδασκαλία μου διαφοροποιείται πάντοτε ανάλογα με το κοινό που έχω μπροστά μου. Άλλο είναι να κάνεις μια διάλεξη σε συναδέλφους, άλλο είναι οι έφηβοι, άλλο οι τάξεις ενηλίκων που παρακολουθούν μαθήματα που τους ενδιαφέρουν και άλλο οι μαθητές του σχολείου ενηλίκων. Οι ανάγκες διαφέρουν κάθε φορά, κάθε μέρα και κάθε ξεχωριστή περίοδο διδασκαλίας. Δεν είναι ποτέ οι ίδιες, ακόμα κι αν μιλάμε για την ίδια τάξη, με την ίδια ύλη, στο ίδιο σχολείο. Εδώ όμως προκύπτει και το πρόσθετο πρόβλημα της παράλληλης ύλης. Να αναφέρω το παράδειγμα της Ζ τάξης που ακολουθεί ακριβώς τον ίδιο προγραμματισμό με το πρωινό.

Για να καλυφθεί η ίδια ύλη, το πρωί έχουμε στη διάθεσή μας έξι περιόδους ενώ εδώ τέσσερις. Η ύλη και τα βιβλία είναι ένα πολύ σοβαρό ζήτημα που πρέπει να επαναπροσδιοριστεί, απλούστατα διότι οι άνθρωποι που είναι εδώ δεν μπορούν να ανταποκριθούν στο ζητούμενο. Θεωρώ ότι η ύλη θα πρέπει να αναθεωρηθεί εκ βάθρων για όλα τα μαθήματα. Και δεν εννοώ να μειωθεί η υφιστάμενη ύλη αλλά να δημιουργηθεί νέο πρόγραμμα σπουδών σε καινούρια βάση. Με αυτή την έννοια είναι ουτοπικό να εξισώνουμε το πρωινό με το εσπερινό. Στα πρωινά κάνω πολύ περισσότερη χρήση της τεχνολογίας. Επίσης με τους έφηβους χρησιμοποιούσα πολύ τη δραματοποίηση και τα παιδιά ήταν πάντα πρόθυμα να εμπλακούν σε αυτές τις διαδικασίες· τους άρεσε πολύ και το απολάμβαναν. Κάναμε πολλές ομαδικές εργασίες, projects, παρουσιάσεις, συζητήσεις στην τάξη, επίσημα debates, θέατρο στο σχολείο, δημιουργούσαμε ιστοσελίδες και ανεβάζαμε υλικό και τόσα άλλα. Το να προσελκύσεις το ενδιαφέρον αυτών των μαθητών και να τους κάνεις να εμπλακούν στη μαθησιακή διαδικασία είναι πολύ δύσκολη υπόθεση. Παρόλα αυτά πέτυχα να ενεργοποιήσω κάποιους μαθητές έτσι ώστε να ανεβάσουμε μια σχολική θεατρική παράσταση. Σκέφτηκα πως ήταν ένας ωραίος τρόπος για να δουλέψουμε παράλληλα και σε κάποιες βασικές δεξιότητες. Πήγαμε καλά στην αρχή, αλλά στην πορεία εγκατέλειψαν την προσπάθεια γιατί δεν μπορούσαν να διαθέσουν καθόλου χρόνο, ούτε στο σχολείο, ούτε και σε άλλες ώρες εκτός σχολείου, όπως τους είχα προτείνει. Χρειάζονται πιο εξειδικευμένες τεχνικές και γνώσεις για να πυροδοτήσεις τη θέλησή τους για μάθηση ή ακόμα καλύτερα για να άρεις αυτά που τους εμποδίζουν να μάθουν. Επομένως για να απαντήσω στο ερώτημα, θα επαναλάβω ότι με την υφιστάμενη κατάσταση, κάνεις ότι καλύτερο μπορείς με ποικίλους τρόπους, οι οποίοι διαφέρουν όχι μόνο για κάθε τάξη, αλλά και για κάθε τμήμα που έχεις απέναντί σου, έτσι ώστε οι μαθητές να μπορούν να ανταποκριθούν.

Σε ποιο βαθμό χρησιμοποιείτε μεθόδους που είναι κατάλληλες για τάξεις ενηλίκων; Ποιες είναι αυτές;

Προσπαθώ όπου είναι εφικτό να τους ενεργοποιήσω για να εμπλακούν προσωπικά στη μάθησή τους μέσα από ομαδικές εργασίες στο σχολείο ή μέσω ιστοσελίδας που έχω δημιουργήσει για τον σκοπό αυτό, για τους ελάχιστους που συμμετέχουν ενεργά στην μάθησή τους, και που μπορούν να αξιοποιήσουν από το σπίτι τους.

Με ποιους τρόπους αξιολογείτε τους εκπαιδευόμενους;

Αξιολογώ πιο πολύ με απλά και μικρά διαγωνίσματα. Έχω δώσει την επιλογή του project ως πρόσθετη ή/και εναλλακτική μορφή αξιολόγησης, αλλά αυτό χρειάζεται από μέρους τους δέσμευση και προσπάθεια με αποτέλεσμα να μην υπάρχει το αντίστοιχο ενδιαφέρον.

Σε τι θέματα έχετε επιμορφωθεί πριν από την τοποθέτησή σας στο σχολείο ενηλίκων;

Έχω επιμορφωθεί σε πληθώρα θεμάτων. Τόσο σε σχέση με το αντικείμενο διδασκαλίας μου όσο και σε σχέση με άλλα θέματα που αφορούν την εκπαίδευση αλλά και τα δικά μου προσωπικά ενδιαφέροντα.

Κατά τη διάρκεια της θητείας σας στο σχολείο ενηλίκων σε τι θέματα έχετε επιμορφωθεί; Αυτό έγινε με δική σας πρωτοβουλία; Τι μορφή είχε η επιμόρφωση;

Είχε τη μορφή σεμιναρίων που οργανώθηκαν στο σχολείο και ενός ολοήμερου συνεδρίου που παρακολούθησαν όλα τα σχολεία ενηλίκων. Στην πρώτη περίπτωση το θέμα ήταν πρακτικές αντιμετώπισης εξειδικευμένων προβλημάτων που αντιμετωπίζουν κάποιοι μαθητές μας ενώ στη δεύτερη το θέμα ήταν γενικότερο και είχε να κάνει περισσότερο με ευρωπαϊκές πρακτικές ως προς τα σχολεία ενηλίκων. Όσο για μένα, επειδή πιστεύω και στην προσωπική ευθύνη του κάθε εκπαιδευτικού για την συνεχή επαγγελματική του ανάπτυξη, ανέκαθεν παρακολουθούσα σεμινάρια ή διαδικτυακά άρθρα και βίντεο σε σχέση με ότι με προβληματίζει στο σχολείο. Το ίδιο έκανα και φέτος.

Ποιες είναι οι ανάγκες σας για επιμόρφωση;

Ανάγκη για επιμόρφωση υπάρχει αλλά όχι σε σχέση με το αντικείμενο διδασκαλίας μου. Θεωρώ εξαιρετικά σημαντικά τα θέματα διαχείρισης συναισθημάτων, αυτοπειθαρχίας και διαχείρισης της τάξης αλλά και την καλλιέργεια δεξιοτήτων ζωής. Κυρίως όμως, και μετά από 25 χρόνια εκπαιδευτικής πείρας, εξακολουθώ να θέλω να μάθω πώς μπορώ να μεταγγίσω την αγάπη για την μάθηση και την εσωτερική χαρά που η γνώση προσφέρει, σε κάποιον άνθρωπο που αδιαφορεί γι' αυτήν και σου κλείνει την πόρτα κατάμουτρα. Γι' αυτό θα πω ότι υπάρχει ανάγκη για ψυχολογική στήριξη του εκπαιδευτικού που εργάζεται σε αυτό το πλαίσιο. Προσωπικά, έχω τις δικές μου «αυτοαμυντικές» τεχνικές, υπάρχουν όμως συνάδελφοι που αυτό τους αποπροσανατολίζει και τους εξοργίζει.

Επίσης πιστεύω ότι θα πρέπει να γίνουν επιμορφώσεις για εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης και πρακτικούς τρόπους αξιοποίησής τους.

Σε αυτό το σημείο έχουμε ολοκληρώσει την συνέντευξη. Θα θέλατε να προσθέσετε κάτι άλλο;

Χρειάζεται να προσπαθήσουμε να αλλάξουμε τη νοοτροπία που περιβάλλει το σχολείο ενηλίκων και να το απαλλάξουμε από το στίγμα του σχολείου «δεύτερης κατηγορίας», αν μη τι άλλο σεβόμενοι το αρχικό όραμα εκείνων που πρώτοι το οραματίστηκαν και που αγωνίστηκαν για πολλά χρόνια για να ξεκινήσει τη λειτουργία του ένα τέτοιο, πρωτοποριακό τότε, σχολείο. Ας θυμηθούμε ποιο ήταν το αρχικό μας όραμα. Πρωί ή βράδι, δεν έχει σημασία ποια ώρα μαθαίνει κανείς. Το κλειδί είναι η επιθυμία για μάθηση. Ξέρετε, είναι ωραίο και ωφέλιμο να μη λησμονούμε τα βασικά της παιδείας. Τον δάσκαλο, τον μαθητή, το βιβλίο. Θα ήθελα να τονίσω ότι χρειάζεται να μπουν καινούριες βάσεις για το σχολείο ενηλίκων που να βασίζονται σε ποιοτική έρευνα και χαίρομαι που έχετε επιλέξει αυτή τη μέθοδο για τη δική σας εργασία. Οι συνεντεύξεις, οι εστιασμένες συζητήσεις και τα ερωτηματολόγια με ανοικτές ερωτήσεις είναι σίγουρα πολύ πιο δύσκολα στην ανάλυση και επεξεργασία των δεδομένων, αλλά διεισδύουν σε βάθος αποκαλύπτοντας πολλές και χρήσιμες πληροφορίες. Σας ευχαριστώ για αυτή την ευκαιρία και σας εύχομαι κάθε επιτυχία στο εκπαιδευτικό σας έργο.

Ψευδώνυμο: Χ1

Φύλο: Άρρεν

Ηλικία: 44

Χρόνια Υπηρεσίας στην εκπαίδευση: 10

Χρόνια Υπηρεσίας σε σχολείο ενηλίκων: 7

Ακαδημαϊκά Προσόντα: Πτυχίο Πανεπιστημίου

Για ποιους λόγους επιλέξατε να εργαστείτε στο σχολείο ενηλίκων;

Η αλήθεια είναι πως δεν ήταν δική μου επιλογή. Πριν τοποθετηθώ στο σχολείο ενηλίκων είχα την εντύπωση, που θεωρώ πως έχει ο περισσότερος κόσμος, ότι τα άτομα που φοιτούν εδώ είναι οι χειρότεροι. Ένιωθα ότι θα αντιμετωπίσω πολλά θέματα, πολλά προβλήματα. Στην πορεία δημιούργησα καλές σχέσεις με τους μαθητές μου ακόμα και σε επίπεδο φιλίας και η αρχική μου εντύπωση άλλαξε. Από εκεί και πέρα ένιωσα ότι εδώ μπορώ να προσφέρω και παρέμεινα μέχρι σήμερα με δική μου επιλογή.

Κατά την εμπειρία σας ποια άτομα επιλέγουν να φοιτήσουν στο σχολείο ενηλίκων; Παρουσιάζουν κοινά χαρακτηριστικά;

Θεωρώ πως υπάρχουν κατηγορίες ατόμων που επιλέγουν να φοιτήσουν στο σχολείο ενηλίκων και εγώ βλέπω το θέμα ηλικιακά. Άτομα μεγαλύτερης ηλικίας εγκατέλειψαν το σχολείο κυρίως λόγω ανάγκης· γιατί έπρεπε να στηρίξουν οικονομικά την οικογένεια τους και βγήκαν από το σχολείο για να δουλέψουν. Κάποιες κοπέλες λόγω εγκυμοσύνης. Οι νεαρότεροι κυρίως επειδή βαριούνται στο πρωινό σχολείο, το βρίσκουν δύσκολο και νιώθουν μειονεκτικά σε σχέση με τους υπόλοιπους. Εδώ ταιριάζουν μεταξύ τους και δεν νιώθουν ότι τους κρίνουν αλλά ταυτόχρονα ξέρουν πως χωρίς προσπάθεια θα πάρουν το «χαρτί» απλά ερχόμενοι για λίγες ώρες. Το σχολείο ενηλίκων είναι βόλεμα για τους νεαρούς ενώ οι μεγαλύτεροι σε ηλικία δείχνουν περισσότερο ενδιαφέρον. Υπάρχουν και οι εξαιρέσεις, τα άτομα που προσπαθούν και συνεχίζουν τις σπουδές τους.

Γιατί πιστεύετε επιλέγουν να επιστρέψουν στην εκπαίδευση;

Πολλοί επιλέγουν να επιστρέψουν στην εκπαίδευση γιατί ξέρουν ότι είναι σίγουρο ότι θα το τελειώσουν. Πολλούς τους βολεύει το ωράριο και το γεγονός πως είναι λιγότερες ώρες. Ακόμα, στο σχολείο ενηλίκων νιώθουν αποδεκτοί ενώ στο πρωινό είναι άτομα που είναι στιγματισμένα. Μια μικρή μερίδα το κάνει από προσωπική επιλογή.

Είναι και αυτοί που προσπαθούν περισσότερο. Οι πιο νεαροί έρχονται γιατί τους πιέζουν οι γονείς τους και δυστυχώς δεν αντιλαμβάνονται τη σημασία του απολυτηρίου· ότι είναι σημαντικό για να απαλλαχτούν από το στίγμα που έχουν στην κοινωνία και στην εργασία. Κάποιοι έρχονται γιατί τους αναγκάζουν οι εργοδότες· για να δουλέψεις το απολυτήριο είναι υποχρεωτικό.

Σε ποιο βαθμό θεωρείτε πως η φοίτηση στο σχολείο ενηλίκων μπορεί να επιδράσει θετικά για τα άτομα; Σε ψυχολογικό επίπεδο (αυτοεικόνα, αυτοεκτίμηση); Σε κοινωνικό επίπεδο; Σε γνωσιακό επίπεδο (βασικές και εγκάρσιες δεξιότητες);

Το απολυτήριο μπορεί να αλλάξει τη ζωή τους σε τρομερά μεγάλο βαθμό. Δυστυχώς όμως το είδα να συμβαίνει σε πολύ λίγους. Τονώθηκε η αυτοπεποίθησή τους και συνέχισαν την εκπαίδευση. Αυτοί πέτυχαν πολλά.

Σε ποιο βαθμό θεωρείτε πως το απολυτήριο μπορεί να αλλάξει τη ζωή τους;

(απαντήθηκε πιο πάνω)

Μπορείτε να περιγράψετε την πορεία ενός τυπικού μαθήματος;

Πρώτα θα πω ότι το μάθημα των ηλεκτρονικών υπολογιστών και των αγγλικών θεωρώ πως είναι τα πιο σημαντικά στο σχολείο ενηλίκων και είναι αυτά που θα τους βοηθήσουν στην επαγγελματική αποκατάστασή τους. Όταν τοποθετήθηκα στο σχολείο ενηλίκων δίδασκα την ύλη, τα στερεότυπα δηλαδή του πρωινού σχολείου αλλά γρήγορα είδα πως αυτά τους ήταν τελείως άχρηστα. Στην πορεία κατάλαβα ότι τα άτομα που έρχονται εδώ είναι ενήλικες με πολλές εμπειρίες και ξεκίνησα να διδάσκω λαμβάνοντας υπόψη τις εμπειρίες τους και προσπαθούσα να συνδέσω το μάθημα με αυτές. Όταν προσφέρθηκε στο πρωινό σχολείο διδασκαλία για απόκτηση πιστοποίησης στο μάθημα, ξεκίνησα να το εφαρμόζω και εδώ. Δυστυχώς βρήκα απέναντί μου το Υπουργείο. Αλλά εγώ είδα ότι είχε απήχηση στους μαθητές και το συνέχισα. Η αυτοπεποίθησή τους μεγαλώνει και νιώθουν ότι αυτό που κάνουν είναι χρήσιμο στη ζωή και την εργασία τους.

Κάνετε χρήση της τεχνολογίας; Τι μέσα χρησιμοποιείτε και με ποιον τρόπο;

(δεν ισχύει)

Σε σχέση με την εμπειρία σας στα πρωινά σχολεία, πως διαφοροποιείτε τις διδακτικές σας πρακτικές στο σχολείο ενηλίκων;

(έχει απαντηθεί)

Σε ποιο βαθμό χρησιμοποιείτε μεθόδους που είναι κατάλληλες για τάξεις ενηλίκων; Ποιες είναι αυτές;

Το πιο σημαντικό είναι η υπομονή. Πραγματικά χρειάζεται υπομονή γιατί έχουν πολλά κενά και υπάρχει μεγάλη ανομοιομορφία ανάμεσα στους μαθητές. Το μάθημα γίνεται με τη βοήθειά τους. Παραδίδω την νέα ύλη σε μικρά κεφάλαια και μετά αφήνω κάμποσο χρόνο για πρακτική εξάσκηση. Προσπαθώ να αξιοποιώ τις εμπειρίες και τις γνώσεις τους και να τους αφήνουν να μαθαίνουν και ο ένας από τον άλλο.

Με ποιους τρόπους αξιολογείτε τους εκπαιδευόμενους;

Σε αυτές τις ηλικίες και σε αυτό το πλαίσιο είμαι ενάντια στην αξιολόγηση. Για μένα το μέτρο για την αξιολόγηση είναι το ενδιαφέρον.

Σε τι θέματα έχετε επιμορφωθεί πριν από την τοποθέτησή σας στο σχολείο ενηλίκων;

(δεν ισχύει)

Κατά τη διάρκεια της θητείας σας στο σχολείο ενηλίκων σε τι θέματα έχετε επιμορφωθεί; Αυτό έγινε με δική σας πρωτοβουλία; Τι μορφή είχε η επιμόρφωση;

(δεν ισχύει)

Ποιες είναι οι ανάγκες σας για επιμόρφωση;

Χρειάζεται να επιμορφωθούμε σε θέματα που σχετίζονται με τις ανάγκες των μαθητών μας. Να εκπαιδευτούμε για να μπορούμε να τους διδάξουμε πράγματα που θα τους είναι χρήσιμα στην αγορά εργασίας. Μόνο έτσι θα αλλάξει η εικόνα του σχολείου ενηλίκων και θα ξεκινήσουν οι μαθητές να έχουν ενδιαφέρον. Θέματα όπως «πώς να συμπληρώνουν τη φορολογική τους δήλωση» ή «λογιστικά προγράμματα που χρησιμοποιούν οι εταιρείες». Να συνδεθεί άμεσα η γνώση που παίρνουν από εδώ με την αγορά εργασίας.

Σε αυτό το σημείο έχουμε ολοκληρώσει την συνέντευξη. Θα θέλατε να προσθέσετε κάτι άλλο; Ευχαριστίες.

Το υφιστάμενο σύστημα δε βοηθά καθόλου. Αδικεί τους μαθητές και τους ακυρώνει. Οι μαθητές του σχολείου ενηλίκων χρειάζονται κίνητρα· ένα επίδομα φοίτησης όπως παίρνουν οι φοιτητές. Χρειάζεται επίσης σύνδεση του σχολείου με την αγορά εργασίας. Απορρόφηση αυτών των ατόμων σε θέσεις εργασίας όπως στο σύστημα μαθητείας. Να νιώσουν χρήσιμοι και να ξέρουν ότι όταν τελειώσουν θα μπορούν να εργαστούν. Ακόμα χρειάζεται να τοποθετηθούν στο σχολείο ενηλίκων εκπαιδευτικοί σε μια πιο μόνιμη βάση. Κάθε χρόνο γίνονται πολλές αλλαγές στο προσωπικό. Δεν κάνουν όλοι οι εκπαιδευτικοί για αυτό το πλαίσιο. Οι μαθητές μας σέβονται και έχουν ανάγκη να είμαστε δίπλα τους. Να αναπτύξουμε μια προσωπική σχέση, να μην τους κρίνουμε, να τους αποδεχόμαστε όπως είναι και να είμαστε ανεκτικοί.

Ανοικτή Συνέντευξη με τον Διευθυντή του Σχολείου Ενηλίκων

Η μεγαλύτερη ανάγκη των εκπαιδευτικών που διδάσκουν στο σχολείο ενηλίκων είναι η επιμόρφωσή τους σε θέματα εκπαίδευσης ενηλίκων. Έρχονται από τα πρωινά σχολεία και θεωρούν πως εδώ θα κάνουν ότι κάνουν και με τα παιδιά. Δεν έχουν καμιά ιδέα για το πως να προσεγγίσουν και να διδάξουν τους ενήλικες. Είναι λες και τους πετάς στη θάλασσα χωρίς καμιά βοήθεια. Και λέω επίτηδες θάλασσα και όχι λίμνη. Θάλασσα με ταραγμένα νερά. Καταλαβαίνεις. Χρειάζονται επιμόρφωση σε θέματα εκπαίδευσης ενηλίκων τόσο πριν την τοποθέτησή τους όσο και κατά τη διάρκεια της θητείας τους. Χρειάζονται συνεχή στήριξη σε θέματα διδασκαλίας αλλά ιδιαίτερα σε θέματα προσέγγισης αυτής της ιδιαίτερης ομάδας ενηλίκων. Ως σχολική μονάδα συμμετέχουμε σε ένα πρόγραμμα επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και εστιάζουμε σε τέτοια θέματα.

Εδώ έρχονται άτομα με πάρα πολύ μεγάλο ψυχολογικό φορτίο. Είναι σημαντικό να γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί πως να συμπεριφέρονται απέναντί τους. Δεν μπορείς να φωνάξεις και να επιβάλεις αυτό που θέλεις στους ενήλικες. Πρέπει να ψάξεις πιο βαθιά. Ποια άτομα φοιτούν στο σχολείο ενηλίκων; Πιο παλιά εγκατέλειπαν το σχολείο από ανάγκη για εργασία. Τώρα δεν ισχύουν αυτοί οι λόγοι. Είναι πολύ δύσκολο στις μέρες μας να εγκαταλείψει κάποιος το σχολείο. Δίνονται πολλές ευκαιρίες και διευκολύνσεις στα πρωινά. Οπότε αυτοί που εγκαταλείπουν είναι κυρίως άτομα με σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες, απροσάρμοστοι, από δυσλειτουργικά οικογενειακά περιβάλλοντα, με ψυχολογικά κατάλοιπα.

Έχει μετατραπεί το σχολείο ενηλίκων σε ειδικό σχολείο. Και είναι βαρύ και το φορτίο της αποτυχίας του πρωινού. Είναι μεν ενήλικα άτομα αλλά χωρίς καμιά ένδειξη συνέπειας και αξιοπιστίας. Και δεν μπορούν να πάρουν πρωτοβουλίες. Οργανώνουμε προγράμματα ανάπτυξης δεξιοτήτων, βιωματικά εργαστήρια για ενδυνάμωση, για αντιμετώπιση των δυσκολιών της ζωής, συνεργαζόμαστε με κλινικούς ψυχολόγους από Ιδιωτικό Πανεπιστήμιο. Όλα με δική μας πρωτοβουλία και χωρίς κονδύλια ή ώρες.

Χρειάζεται να τοποθετούνται στο σχολείο ενήλικων άτομα που έχουν θετική προδιάθεση και το αγαπούν. Πέρα από την επιμόρφωση θα έπρεπε να δίνονται κίνητρα γιατί η κατάσταση εδώ είναι πολύ δύσκολη. Κάτι που σίγουρα θα βοηθούσε είναι να πιστώνεται η μία ώρα για μιάμιση. Να μένει και λίγο μη διδακτικός χρόνος στον εκπαιδευτικό να μπορεί να ασχοληθεί με τα προβλήματα τους (των εκπαιδευομένων). Δυστυχώς τοποθετούνται πολλές φορές άτομα που δεν τα βγάζουν πέρα στο πρωινό. Αυτό είναι αστείο. Και θα τα βγάλουν πέρα εδώ; Με τόσα προβλήματα; Χρειάζονται και οι ίδιοι καθοδήγηση και ψυχολογική στήριξη.

Τα αναλυτικά προγράμματα άρχισαν να αλλάζουν. Το πρόγραμμα μιας τάξης έγινε πιο ελκυστικό. Η φοίτηση γίνεται τέσσερις μέρες εβδομαδιαίως. Από την επόμενη χρονιά θα δημιουργηθούν δύο κατευθύνσεις μία για απόλυση και μια για πρόσβαση στο πανεπιστήμιο, με διαφορετικά μαθήματα. Αυτό θα βοηθήσει πολύ.

Γ.2 Δείγμα Φύλλου Παρατήρησης

<p>Εκπαιδευτικές Τεχνικές</p> <p>Οι εκπαιδευόμενοι εμπλέκονται σε διαδικασίες, όπως η ανάλυση, η σύνθεση και η αξιολόγηση.</p> <p>Οι εκπαιδευόμενοι συμμετέχουν σε δραστηριότητες, όπως η διερεύνηση, η συζήτηση και η παραγωγή έργου (γραπτού λόγου, ασκήσεων, πειραμάτων).</p> <p>Πρωθείται η συνεργατική μάθηση και η εργασία σε ομάδες.</p>	<p>Μετωπική διδασκαλία με πρωταγωνιστή τον εκπαιδευτικό. Παράδοση μαθήματος με χρήση διερευνητικών ερωτήσεων. Γραπτή ατομική εργασία.</p> <p>Εισήγηση για εργασία σε дуάδες. Καμία ανταπόκριση.</p> <p>Έγιναν κάποιες προσπάθειες για διερεύνηση με καθοδηγητικές ερωτήσεις αλλά και πάλι καμία συμμετοχή.</p>
<p>Διδακτικές Πρακτικές</p> <p>Δίνεται η ευκαιρία για χρήση Η.Υ.</p>	<p>Χρήση πίνακα και εγχειριδίου. Καμία χρήση Η.Υ.</p>
<p>Διάδραση Εκπαιδευτικού - Εκπαιδευόμενου</p> <p>Οι εκπαιδευόμενοι συμμετέχουν ενεργά χωρίς να ακούν «απλώς» τον εκπαιδευτικό.</p> <p>Δίνεται λιγότερη έμφαση στην μεταβίβαση των πληροφοριών και περισσότερη στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων των εκπαιδευομένων.</p> <p>Δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη διερεύνηση των αξιών και των στάσεων των εκπαιδευομένων.</p>	<p>Οι εκπαιδευόμενοι ακούν και γράφουν. Λίγοι απαντούν σε ερωτήσεις και εκφράζουν τη δική τους άποψη για το θέμα.</p> <p>Ο εκπαιδευτικός κάνει προσπάθεια για δημιουργία φιλικού κλίματος στην τάξη. Ρωτά και δείχνει ενδιαφέρον για το πως είναι οι εκπαιδευόμενοι και αν έχουν κάποιο νέο.</p>
<p>Ανατροφοδότηση / Αξιολόγηση</p> <p>Γίνεται διαφοροποίηση στην εργασία.</p> <p>Δίνεται η ευκαιρία και ο προβληματισμός για αυτοαξιολόγηση.</p> <p>Πρωθούνται η κριτική σκέψη και οι μεταγνωστικές δεξιότητες.</p>	<p>Δίνονται ευκαιρίες για προβληματισμό αλλά δεν υπάρχει συμμετοχή.</p> <p>Καμία διαφοροποίηση.</p> <p>Δίνονται πολλές επεξηγήσεις και το μάθημα γίνεται ιδιαίτερα απλοποιημένο.</p>