



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ

ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ
ΤΜΗΜΑ

ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ - ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ -
ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ

ΔΙΑΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΟ ΚΑΙ ΔΙΑΤΜΗΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ

ΣΠΟΥΔΩΝ «ΗΘΙΚΗ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ»

Η ηθική διάσταση της εκπαίδευσης στη σύγχρονη εποχή

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

της

Σορβανή Δ. Νίκης

Διπλωματούχου Τμήματος Κοινωνικής Θεολογίας , 2011

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: **Ευαγγελία Λεζέ**, Δρ. Ψυχολογίας Πανεπιστημίου Αθηνών-φιλολογος Διδάσκουσα στην Α.Σ.ΠΑΙ.ΤΕ (Άργος-Αθήνα)- π. Διδάσκουσα στο Μεταπτυχιακό Διατμηματικό Πρόγραμμα "Ηθική Φιλοσοφία".

Συνεπιβλέποντες Καθηγητές: **Σωτήριος Φουρνάρος**, Επίκουρος Καθηγητής ΕΚΠΑ.

Μαρία Ξέστερνου, Λέκτορας του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου.

ΑΘΗΝΑ , Ιανουάριος 2016

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Πρόλογοςσελ. 4

Εισαγωγήσελ. 5

1^ο Κεφάλαιο

Εννοιολόγηση της Ηθικής και της Ηθικής Φιλοσοφίαςσελ. 8

2ο Κεφάλαιο

Εννοιολόγηση της παιδείας και της εκπαίδευσης.....σελ. 11

2.1. Εννοιολόγηση του όρου «παιδεία».....σελ. 12

2.2. Εννοιολόγηση του όρου «εκπαίδευση».....σελ. 14

2.3. Σύντομη ιστορική αναδρομή της εκπαίδευσης.....σελ. 15

3ο Κεφάλαιο

Εννοιολόγηση της εκπαίδευσης ενηλίκων και που εμπίπτεισελ. 17

3.1. Σύντομη ιστορική αναδρομή της εκπαίδευσης ενηλίκων.....σελ. 18

3.2. Βασικές λειτουργίες της εκπαίδευσης ενηλίκωνσελ. 22

4ο Κεφάλαιο

Η σημασία της γνώσηςσελ. 25

4.1. Το δικαίωμα στη μάθηση (παιδιά, ενήλικες, ειδικές ομάδες)σελ. 25

4.2. Δράσεις για προσβασιμότητα στη μάθηση.....σελ. 30

4.2.1. Σχολές Γονέωνσελ. 33

4.2.2. Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε.)σελ. 34

4.2.3. Κέντρα Δια Βίου Μάθησης (Κ.Δ.Β.Μ.)σελ. 36

4.2.4. Προγράμματα Επαγγελματικής Κατάρτισης ανέργων με
επιταγή κατάρτισης (training voucher)σελ. 37

4.2.5. Υποστηρικτική απασχόληση για άτομα με
ειδικές ανάγκες (ΑμΕΑ).....σελ. 37

4.2.6. Εκπαίδευση πρώην χρηστών για κοινωνική ένταξησελ. 39

4.2.7. Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσησελ. 40

4.3. Συνέπειες λόγω ελλিপών γνώσεων και δεξιοτήτων	σελ. 43
4.3.1. Κοινωνικός αποκλεισμός	σελ. 44
4.3.2. Ηλεκτρονικός εκφοβισμός (cyber-bullying)	σελ. 46
4.4. Ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης	σελ. 51

5ο Κεφάλαιο

Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός και εκπαιδευτής ενηλίκων	σελ. 60
5.1. Ο παιδαγωγικός ρόλος του εκπαιδευτικού	σελ. 60
5.2. Ψυχολογική προσέγγιση μαθητών και ενηλίκων	σελ. 64
5.2.1. Μαθητές	σελ. 65
5.2.2. Ενήλικες εκπαιδευόμενοι	σελ. 67
5.3. Το προφίλ συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτή ενηλίκων	σελ. 73
5.3.1. Το προφίλ του εκπαιδευτικού	σελ. 73
5.3.2. Το προφίλ του εκπαιδευτή ενηλίκων	σελ. 78

6ο Κεφάλαιο

Σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα και ηθικά διλήμματα	σελ. 85
--	---------

7ο Κεφάλαιο

Συμπεράσματα	σελ. 98
--------------------	---------

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση.....	σελ. 102
Ξενόγλωσση (μεταφρασμένη)	σελ. 106
Ξενόγλωσση.....	σελ. 107
Ιστοσελίδες	σελ. 112

Πρόλογος

Το θέμα της εκπαίδευσης μαθητών και ενηλίκων στη σύγχρονη πραγματικότητα αποτελεί καίριο σημείο προβληματισμού κάθε κοινωνίας που στοχεύει στη συνοχή, την ανάπτυξη, πρόοδο και διατήρησή της στο παγκοσμιοποιημένο οικονομικό και κοινωνικό πλαίσιο. Για το λόγο αυτό προσεγγίζουμε το ζήτημα της εκπαίδευσης με διάθεση εμβάθυνσης και κριτικού στοχασμού λαμβάνοντας υπόψη την παρούσα εκπαιδευτική κατάσταση όπως αυτή έχει διαμορφωθεί στο σχολικό περιβάλλον και στο χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Ασχολούμαστε, επίσης, με ποικίλα ηθικά διλήμματα που απορρέουν από τη διαμορφούμενη κατάσταση η οποία καταδεικνύει ως επιτακτική τη μόρφωση των ανθρώπων με σκοπό την ενίσχυση του διεθνούς οικονομικού συστήματος. Ωστόσο, η εκπαίδευση δεν πρέπει να αφορά μόνο αυτό, αλλά και τη δημιουργία υγιούς συμπεριφοράς όλων των πολιτών βασιζόμενη στο σεβασμό, την αποδοχή και την αλληλεγγύη, διότι ο συνδυασμός και των δυο ζητημάτων μπορεί να υποστηρίξει αποτελεσματικά το σκοπό ύπαρξης ενός κοινωνικού συνόλου.

Εισαγωγή

Με την παρούσα εργασία επιχειρείται μια προσέγγιση στο ζήτημα της εκπαίδευσης ως ηθικό και κοινωνικό δικαίωμα που ανήκει σε όλους τους ανθρώπους, παιδιά, ενήλικες και ειδικές ομάδες ενηλίκων. Η παιδεία, γενικότερα, και η εκπαίδευση, ειδικότερα, αποτελούν τη βάση πάνω στην οποία οικοδομείται μια ολόκληρη κοινωνία. Το κοινωνικό οικοδόμημα που αναπτύσσεται στηρίζεται αφενός στην πρόσληψη γνώσεων και δεξιοτήτων, ώστε τα άτομα να συμβάλλουν στην οικονομική ανάπτυξη και αφετέρου στη δημιουργία ενός πλαισίου ανιών που θα τα βοηθήσει να κατανοήσουν τον κόσμο και τη θέση τους σε αυτόν με ανθρωπιστικούς όρους.

Στο πρώτο κεφάλαιο προβαίνουμε σε αποσαφήνιση των όρων «Ηθική» και «Ηθική Φιλοσοφία». Το ζήτημα της ηθικής που αναπτύσσεται και καλλιεργείται σε μια κοινωνία προσδιορίζει αναπόφευκτα και το πλαίσιο αξιών που διαμορφώνεται και μεταλαμπαδεύεται στη νεότερη γενιά μέσω της εκπαίδευσης.

Στο δεύτερο κεφάλαιο επιχειρείται ανάλυση των όρων «παιδεία» και «εκπαίδευση». Αναλυτικότερα, ως παιδεία εκλαμβάνεται η ευρύτερη διαπαιδαγώγηση που λαμβάνουν τα άτομα στο οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον, ώστε να καταστούν ικανά να λειτουργήσουν εντός του κοινωνικού συνόλου επιδεικνύοντας, παράλληλα, τον απαιτούμενο σεβασμό προς τους συνανθρώπους τους. Από την άλλη πλευρά, η εκπαίδευση αποτελεί ένα εγγενές χαρακτηριστικό της εξέλιξης της ανθρώπινης υπόστασης στο χώρο και το χρόνο.

Στο τρίτο κεφάλαιο αποσαφηνίζεται ο όρος «εκπαίδευση ενηλίκων» και γίνεται εκτενής αναφορά στη διαμόρφωση και εδραίωση του συγκεκριμένου θεσμού ως διακριτό επιστημονικό πεδίο το οποίο γνωρίζει ιδιαίτερη άνθιση τα τελευταία χρόνια, και στη χώρα μας. Οι βασικοί λόγοι που οδήγησαν στη διαμόρφωση του συγκεκριμένου χώρου σχετίζονται με τις νέες απαιτήσεις του οικονομικού συστήματος σε συνάρτηση με τις αυξανόμενες ανάγκες των ποικίλων ομάδων ενηλίκων για μόρφωση. Για το λόγο αυτό αναλύονται οι βασικές λειτουργίες του θεσμού, ώστε να κατανοήσουμε πώς αυτός ανταποκρίνεται στις ποικίλες ανάγκες.

Στο τέταρτο κεφάλαιο προσεγγίζουμε εις βάθος τη σπουδαιότητα που αποκτά η γνώση και, πιο συγκεκριμένα, το αναφαίρετο δικαίωμα στη μάθηση που αφορά όλους τους ανθρώπους ανεξάρτητα από το κοινωνικό ή μορφωτικό τους κεφάλαιο και ανεξάρτητα από την πολιτισμική προέλευση ή τις ποικίλες προϋποθέσεις που συνοδεύουν τα άτομα, είτε πρόκειται για παιδιά, είτε για ενήλικες. Η μάθηση αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό της ανθρώπινης εξέλιξης και πέρα από τη μάθηση που αποκτάται μέσα από προσωπικές, κοινωνικές ή επαγγελματικές εμπειρίες, αυτή μπορεί να προσφερθεί με οργανωμένο τρόπο εντός του σχολικού περιβάλλοντος σε συνάρτηση με τη συνεργασία σχολείου και οικογένειας. Επιπρόσθετα, στο χώρο εκπαίδευσης ενηλίκων, και από τη στιγμή που οι ενήλικες συμμετέχουν σε εκπαιδευτικές δράσεις αυτόβουλα, σημειώνονται ποικίλες παρεμβάσεις, ώστε όσοι επιθυμούν να λάβουν γνώσεις και δεξιότητες που χρειάζονται να συμμετέχουν στα αντίστοιχα εκπαιδευτικά προγράμματα.

Στο ίδιο κεφάλαιο αναλύονται, επίσης, οι συνέπειες που επέρχονται σε μια κοινωνία λόγω ελλিপών γνώσεων. Το ζήτημα του κοινωνικού αποκλεισμού λαμβάνει μεγάλες διαστάσεις, καθώς παρατηρείται σχολική διαρροή μαθητών που οφείλεται σε ποικίλους λόγους, απομονώνοντάς τους, ως κοινωνικά υποκείμενα, από τις κοινωνικές λειτουργίες. Το ζήτημα του ηλεκτρονικού εκφοβισμού αποτελεί ένα σχετικά νέο φαινόμενο στη ζωή των εφήβων με δυσάρεστες ψυχολογικές και κοινωνικές συνέπειες.

Επιπρόσθετα, στο ίδιο κεφάλαιο, προσεγγίζουμε το θέμα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης το οποίο καθίσταται πιο επίκαιρο από κάθε άλλη φορά λόγω της διευρυμένης ανθρώπινης κινητικότητας σε παγκόσμιο επίπεδο, η οποία εδράζεται στην αναζήτηση μιας καλύτερης ζωής ή στην αποφυγή των συνεπειών του πολέμου ή των περιβαλλοντικών καταστροφών. Ζητήματα διατήρησης της ταυτότητας των μαθητών που προέρχονται από διαφορετικά εθνικά, θρησκευτικά ή φυλετικά πλαίσια σε συνάρτηση με την ένταξή τους στο νέο κοινωνικό ιστό αποτελούν βασικά σημεία στα οποία επικεντρώνεται η εν λόγω εκπαίδευση.

Στο πέμπτο κεφάλαιο αναλύεται διεξοδικά ο ρόλος και το προφίλ του σύγχρονου εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτή ενηλίκων. Και οι δυο είναι υπεύθυνοι για τη γνώση που κατακτιέται από το μαθητικό δυναμικό και τους ενήλικες εκπαιδευομένους αντίστοιχα. Παράλληλα, και οι δυο αντιλαμβάνονται ότι ο ρόλος τους εντός του

σύγχρονου εκπαιδευτικού πλαισίου μετασχηματίζεται με τρόπο που εξυπηρετεί τις σύγχρονες και συνεχώς αυξανόμενες ανάγκες μαθητών και ενηλίκων εκπαιδευομένων όπως αυτές διαμορφώνονται μέσα στις παγκοσμιοποιημένες μεταβιομηχανικές κοινωνίες. Ο ρόλος και των δυο αποκτά μια νέα δυναμική που χαρακτηρίζεται από ποικίλες ικανότητες σε συνάρτηση με μια ενισχυμένη ηθική στάση που τους διακρίνει, ώστε να αντιμετωπίσουν και να διαχειριστούν αποτελεσματικά τις νέες καταστάσεις που εκτυλίσσονται εντός των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και οργανισμών.

Στο έκτο κεφάλαιο ασχολούμαστε με διάφορα διλήμματα ηθικής χροιάς, συχνά αντικρουόμενα μεταξύ τους, τα οποία αφορούν τον τρόπο που έχει διαμορφωθεί και λειτουργεί η εκπαίδευση παιδιών και ενηλίκων. Προσεγγίζουμε το ερώτημα «εκπαίδευση για ενίσχυση του οικονομικού συστήματος ή εκπαίδευση για τη διαμόρφωση ηθικών πολιτών;». Τα συμπεράσματα που καταλήγουμε είναι ότι το εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να στοχεύει εξίσου και στα δύο ζητήματα που τίθενται από το εν λόγω ερώτημα.

Εν κατακλείδι, επιχειρούμε να συνοψίσουμε την εντύπωση που αποκομίσαμε από την προσέγγιση και ανάλυση του ζητήματος της εκπαίδευσης στη σύγχρονη πραγματικότητα. Γίνεται επομένως κατανοητό ότι οι εκπαιδευτικές πολιτικές πρέπει να αναμορφωθούν και να επικεντρωθούν και στις δυο παραμέτρους, διότι μόνο έτσι μπορεί μια κοινωνία να επιτύχει την πολύπλευρη και συγκροτημένη ανάπτυξή της και τη διατήρησή της μέσα στο μεταβαλλόμενο και απρόβλεπτο κοινωνικό, οικονομικό και πολιτικό γίγνεσθαι.

1. Εννοιολόγηση της Ηθικής και της Ηθικής Φιλοσοφίας

Ο όρος ηθική έχει διττή λειτουργία. Από τη μια πλευρά χρησιμοποιείται περιγραφικά όταν γίνεται αναφορά σε συγκεκριμένο κώδικα συμπεριφοράς ο οποίος διαμορφώνεται είτε από την κοινωνία ή από συγκεκριμένη ομάδα είτε από το άτομο για να προσδιορίσει τη συμπεριφορά του. Η περιγραφική χρήση της ηθικής πραγματοποιείται κυρίως από τους ανθρωπολόγους για τη μελέτη της ηθικής κοινωνίας. Από την άλλη πλευρά, χρησιμοποιείται κανονιστικά όταν γίνεται αναφορά σε ένα κώδικα συμπεριφοράς που εφαρμόζεται από όλα τα λογικά όντα κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες. Η κανονιστική χρήση συνδέεται με την εφαρμογή του κώδικα συμπεριφοράς από όσους τον κατανοούν και επιθυμούν οι πράξεις τους να διέπονται από αυτόν. Έτσι, μια πράξη θεωρείται ότι έχει ηθική αξία όταν μέσα από τη διενέργειά της επιτυγχάνονται οι ηθικοί στόχοι¹.

Η ηθική, ως έννοια, περιλαμβάνει τη θεώρηση της αποφυγής και πρόληψης της βλάβης προς άλλους ανθρώπους. Δηλαδή, εκλαμβάνεται ως η διαφοροποίηση των προθέσεων, αποφάσεων και πράξεων ανάμεσα σε αυτά που θεωρούνται καλά και ορθά και σε αυτά που θεωρούνται λανθασμένα. Οι άνθρωποι χαρακτηρίζονται ως ηθικοί όταν πράττουν αυτά που είναι ηθικά ορθά σύμφωνα με τον ισχύοντα κώδικα συμπεριφοράς. Θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι ορισμένες από τις ηθικές συμπεριφορές είναι προαιρετικές, ενώ άλλες θεωρούνται ως ηθικά καθήκοντα².

Το κεντρικό ερώτημα της ηθικής έγκειται στο τι πρέπει να πράξουν τα άτομα, δηλαδή, τι έργο να παράγουν, ώστε αυτό να συνάδει με το σύστημα αξιών του κοινωνικού συνόλου όπου είναι ενταγμένοι. Διερωτώμενοι ποιο είναι το ηθικά ορθό, καλούνται να ερμηνεύσουν την αξία της ζωής και μέσα από αυτή τη συνειδητή διαδικασία να ωριμάσουν εσωτερικά και να αναπτύξουν ηθικές αξίες³. Με άλλα λόγια, γίνεται αναφορά στη δημιουργία ενός ηθικού χαρακτήρα, ο οποίος ενδυναμώνεται με την επανάληψη των ηθικά αποδεκτών πρακτικών⁴. Άλλωστε, σύμφωνα με τον Αριστοτέλη, η ηθική διαμόρφωση του χαρακτήρα προέρχεται από

¹ Gray, 2010, σελ. 7

² Anscombe, 1958, σελ. 14

³ Θεοδωρακόπουλος, 1965, σελ. 102

⁴ Σκαλτσάς, 1993, σελ. 55

τον εθισμό, που δεν είναι άλλο από τη συνήθεια να επαναλαμβάνει το άτομο αυτό που θεωρεί ορθό και δίκαιο⁵.

Ωστόσο, όταν ο όρος χρησιμοποιείται περιγραφικά δεν αναφέρεται σε ένα ενιαίο σύνολο ηθικών κανόνων, αλλά σε διαφορετικές ηθικές οι οποίες διαφέρουν μεταξύ τους ως προς το περιεχόμενο και τις βάσεις πάνω στις οποίες αναπτύχθηκαν. Με άλλα λόγια, μια ηθική μπορεί να αναφέρεται στην αποφυγή βλάβης και μια άλλη στην αφοσίωση των ατόμων στα ήθη και τα έθιμα που διαμορφώθηκαν από την κοινωνική ομάδα στην οποία ανήκουν⁶.

Όταν μια κοινωνία είναι μικρή και ομοιογενής και δεν απαρτίζεται από επιμέρους ομάδες που αναπτύσσουν τους δικούς τους κώδικες συμπεριφοράς, τότε είναι δυνατό να επικρατήσει μια ενιαία ηθική. Όταν όμως η κοινωνία είναι διευρυμένη και απαρτίζεται από μικρότερες ομάδες και, κατά συνέπεια, περισσότερους κώδικες συμπεριφοράς, τότε μπορεί να σημειωθεί αντιπαράθεση μεταξύ του κώδικα της ομάδας και του ευρύτερου κώδικα της κοινωνίας⁷.

Ηθική φιλοσοφία είναι ο κλάδος της φιλοσοφίας που περιλαμβάνει τη συστηματοποίηση, υπεράσπιση και προώθηση των εννοιών και ιδεών σχετικά με το ποια είναι ορθή ή μη ορθή συμπεριφορά. Με άλλα λόγια, θα λέγαμε ότι πρόκειται για την εις βάθος διερεύνηση του πλαισίου αξιών με σκοπό να προβληθεί μια συστηματική και συγκροτημένη εικόνα του τρόπου με τον οποίο τα άτομα ορίζουν τη ζωή τους, αλλά και τη μεταξύ τους αλληλεπίδραση. Για το λόγο αυτό έχουν αναπτυχθεί από την εποχή του Διαφωτισμού και εντεύθεν ποικίλα φιλοσοφικά συστήματα, όπως για παράδειγμα η Καντιανή Δεοντοκρατία ή ο Ωφελιμισμός, που αποτελούν σύνολα αρχών βάσει των οποίων μπορούμε να προσεγγίσουμε μια κατάσταση. Επομένως, η ηθική φιλοσοφία μπορεί να αποτελέσει τη βάση πάνω στην οποία τα κοινωνικά υποκείμενα θα αναστοχαστούν το αναδυόμενο ηθικό πρόβλημα, θα το αναλύσουν και θα προβούν σε συμπεράσματα, δηλαδή θα διαμορφώσουν μια προσωπική αντίληψη γύρω από αυτό. Απώτερος σκοπός είναι η γενικότερη βελτίωση της θέσης που ο άνθρωπος κατέχει μέσα στον κόσμο.

⁵ Αριστοτέλης, χ.χ., σελ. 103

⁶ Frankena, 1980, σελ. 23

⁷ Rachels, 2012, σελ. 14-17

Η ηθική φιλοσοφία διακρίνεται σε τρεις μεγάλες κατηγορίες. Η περιγραφική ηθική επικεντρώνεται στην ανάλυση του πλαισίου των ηθικών κωδίκων που υπάρχουν σε ένα κοινωνικό σύνολο. Βάσει αυτής είμαστε σε θέση να κατανοήσουμε πληρέστερα τον τρόπο δημιουργίας των ηθικών αντιλήψεων που μας ενδιαφέρουν. Ωστόσο, δεν μας δίνεται η δυνατότητα να πάρουμε θέση γύρω από τα εν λόγω ζητήματα⁸.

Η μεταηθική διερευνά την προέλευση των ηθικών αρχών και τη σημασία τους. Πιο συγκεκριμένα, ασχολείται με την ανάλυση και επεξεργασία αφηρημένων εννοιών και όρων που περικλείονται στην ηθική και προσπαθεί να απαντήσει στο ερώτημα «Τι σημαίνει καλό, ορθό ή δίκαιο;». Επίσης, μπορεί να μας βοηθήσει να εντοπίσουμε τις διαδικασίες βάσει των οποίων τα συμπεράσματά μας μπορούν να χαρακτηριστούν από ηθική εγκυρότητα. Οι απαντήσεις βασίζονται σε οικουμενικές αλήθειες όπως η Θεία Βούληση, στο ρόλο της λογικής στις ηθικές κρίσεις και τη σημασία των ηθικών ορίων καθ'αυτών⁹.

Η κανονιστική ηθική αποτελεί έναν ακόμη κλάδο ο οποίος έχει πιο πρακτική φύση και ασχολείται με την εδραίωση των ηθικών προτύπων που ρυθμίζουν τι είναι ορθό και τι όχι. Με άλλα λόγια, αναφέρεται στις καλές συνήθειες που οι άνθρωποι οφείλουν να αποκτήσουν, στα καθήκοντά τους και τις συνέπειες των πράξεών τους προς τους άλλους. Υπό το πρίσμα του συγκεκριμένου κλάδου τα κοινωνικά υποκείμενα έχουν τη δυνατότητα να λάβουν θέση γύρω από τις καταστάσεις που καλούνται να αντιμετωπίσουν¹⁰.

Κεντρικός άξονας της ηθικής φιλοσοφίας είναι η έννοια του ηθικού προβλήματος και ζητήματα εντοπισμού και περιγραφής του. έχοντας εντοπίσει το ηθικό πρόβλημα είμαστε σε θέση να διατυπώσουμε το ερώτημα ποιος ωφελείται ή βλάπτεται από τη συγκεκριμένη κατάσταση που αναδύεται. Εν τούτοις, πρέπει να λάβουμε υπόψη ότι τα κριτήρια σχετικά με τη βλάβη ή την ωφέλεια διαφοροποιούνται ανάλογα με το πλαίσιο των αξιών που υπάρχει σε μια συγκεκριμένη κοινωνία. Επιπρόσθετα, το ζήτημα της ευθύνης θεωρείται καθοριστικής σημασίας όπως και ποιοι επωμίζονται

⁸ Foot, 2009, σελ. 557

⁹ Gray, 2010, σελ. 22

¹⁰ Foot, 2009, σελ. 557

την ευθύνη. Έτσι, διαμορφώνουμε μια πιο σφαιρική εικόνα της κατάστασης, ώστε να αποφασίσουμε εάν αυτή είναι ωφέλιμη ή βλαπτική¹¹.

2. Εννοιολόγηση και φιλοσοφία της παιδείας και της εκπαίδευσης

Όλες οι ανθρώπινες κοινωνίες από την αρχή της ιστορίας της ανθρωπότητας εκδήλωσαν έντονο ενδιαφέρον για την παιδεία και την εκπαίδευση των μελών τους, ενώ ήταν αρκετοί αυτοί που πίστευαν ότι η διδασκαλία αποτελεί το δεύτερο αρχαιότερο επάγγελμα. Παρά το γεγονός ότι δεν επένδυσαν όλες οι κοινωνίες στην ίδια ποσότητα πόρων για να υποστηρίξουν την εκπαίδευση, όλες αναγνώρισαν, και αναγνωρίζουν έως σήμερα, τον κεντρικό ρόλο που διαδραματίζει στην ολόπλευρη ανάπτυξη του κοινωνικού συνόλου. Είναι ευρέως αποδεκτό ότι όλα τα άτομα γεννώνται χωρίς γνώσεις στην ανάγνωση, γραφή και αρίθμηση. Παράλληλα, παρουσιάζουν άγνοια για τους κανόνες λειτουργίας της κοινωνίας και τα πολιτιστικά επιτεύγματα της κοινότητας ή της κοινωνίας όπου εντάσσονται.

Ωστόσο, με την αρωγή των επαγγελματιών εκπαιδευτικών, αλλά και των αφοσιωμένων μελών της οικογένειας, κυρίως των γονέων, και της διαθεσιμότητας μιας πληθώρας πόρων και μέσων, έχουν τη δυνατότητα σε σχετικά μικρό χρονικό διάστημα να κατακτήσουν δεξιότητες στην ανάγνωση, γραφή και αρίθμηση και να αποκτήσουν συμπεριφορές που συνάδουν με το πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο ενυπάρχουν. Μπορεί να ειπωθεί ότι η παιδεία και η εκπαίδευση έχουν κοινωνική χροιά, καθώς εξοπλίζουν τα άτομα με κατάλληλες δεξιότητες αναφορικά με τη φυσική τους ένταξη και λειτουργία στον κοινωνικό ιστό, αλλά παράλληλα ασκούν μεγάλη επίδραση στην μετεξέλιξή τους σε κοινωνικό, πολιτικό, οικονομικό και πολιτισμικό επίπεδο¹².

2.1 Εννοιολόγηση του όρου «παιδεία»

Ο όρος «παιδεία» προέρχεται ετυμολογικά από το αρχαίο ελληνικό ρήμα «παιδεύω» και σημαίνει εκπαιδεύω ή διδάσκω. Από την αρχαιότητα ο όρος ήταν ταυτόσημος με την αγωγή των παιδιών και την ανάδειξη ποικίλων ανθρωπιστικών χαρακτηριστικών.

¹¹ Fischer, 1999, σελ. 95

¹² Ottaway, 2013, σελ. 3-4

Ωστόσο, με την πάροδο του χρόνου άρχισε να ταυτίζεται κυρίως με την εκπαίδευση και πιο συγκεκριμένα τη μόρφωση¹³.

Με το συγκεκριμένο όρο εννοιολογείται κάθε μορφής συνειδητή και σκόπιμη παιδαγωγική πράξη που προέρχεται, τόσο από την πολιτεία όσο και από την οικογένεια και αφορά την εκπαίδευση, μόρφωση ή ανατροφή του ατόμου, περικλείοντας τις γνώσεις και δεξιότητες που αυτό οφείλει να αποκτήσει, ώστε να υπάρχει μια συνέχεια των κοινωνικών, πολιτικών και πολιτιστικών συνθηκών. Με αυτό τον τρόπο τα εν λόγω αγαθά δύνανται να μεταλαμπαδεύονται από γενιά σε γενιά. Με άλλα λόγια, συνειδητοποιημένη και σκόπιμη προσπάθεια που επιχειρείται υποστηρίζεται από τους στόχους του κοινωνικού συνόλου, έτσι ώστε να συνεχιστούν οι παραδόσεις, αντιλήψεις και η κουλτούρα του. Έτσι, η καλλιέργεια της παιδείας δύναται να διατηρήσει τις υπάρχουσες συνθήκες ή να δημιουργήσει νέες και να επηρεάσει την εξελικτική πορεία της κοινωνίας¹⁴.

Η παιδεία καλλιεργείται στο άτομο από την αρχή της ζωής του και αφορά μια συνεχή εξελικτική διαδικασία που λαμβάνει χώρα μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον και ενισχύεται με την υποστήριξη των υφιστάμενων θεσμών, την καθημερινή ζωή, την παράδοση της εκάστοτε κοινωνίας, αλλά και το ευρύτερο πολιτικό γίγνεσθαι¹⁵. Δεν παρέχεται από την πολιτεία αποκλειστικά εντός των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων οποιασδήποτε βαθμίδας ή τύπου, αλλά και με άλλες μορφές όπως ποικίλα πολιτιστικά και αθλητικά δρώμενα που αποσκοπούν στην ολόπλευρη διάπλαση του πνεύματος και του χαρακτήρα των πολιτών. Έτσι, θα μπορούσαν να αποδοθούν στο συγκεκριμένο όρο πολιτιστικές και πολιτικές διαστάσεις¹⁶.

Αποτελεί το βασικό πυλώνα για τη διαμόρφωση της υγιούς προσωπικότητας και του ήθους του ανθρώπου και συμβάλλει, τόσο στην προσωπική ανάπτυξη όσο και στην ειλικρινή κοινωνική αλληλεπίδρασή του με άλλα κοινωνικά υποκείμενα. Καθίσταται σαφές ότι η παιδεία δεν αφορά αποκλειστικά τη συσσώρευση γνωστικών στοιχείων, αλλά είναι και άρρηκτα συνδεδεμένη με την ευρύτερη συμπεριφορά του ανθρώπου¹⁷.

¹³ Τεγόπουλος – Φυτράκης, 2005, σελ. 557; Χατζηδήμου, 2006, σελ. 143-144

¹⁴ Πάπυρος Λαρούς Μπριτάνικα, 1984, τομ. 22, σελ. 252

¹⁵ Φράγκος, 1986, σελ. 29

¹⁶ Καζεπίδης, 1991, σελ. 113

¹⁷ Ottawa, 2013, σελ. 11

Επομένως, ο εν λόγω όρος είναι άρρηκτα συνδεδεμένος με τη δυνατότητα του ανθρώπου να χρησιμοποιεί κριτική σκέψη για να αξιοποιεί τα πνευματικά επιτεύγματα με σκοπό την ορθή και ενάρετη διάπλαση του χαρακτήρα του. Θα μπορούσε να ειπωθεί ότι διέπεται από δυο σημαντικά χαρακτηριστικά που είναι το γνωσιολογικό, δηλαδή η απόκτηση γνώσεων, και το αξιολογικό, δηλαδή η διαμόρφωση αξιών. Σε αυτό το πλαίσιο, μορφωμένος άνθρωπος θεωρείται εκείνος που, πέρα από την πρόσληψη γνώσεων, έχει διαμορφώσει ένα σύστημα αξιών βάσει του οποίου εκδηλώνει υγιείς συμπεριφορές και αλληλεπιδρά με τα υπόλοιπα κοινωνικά υποκείμενα. Με άλλα λόγια, το σύστημα γνώσεων αξιοποιείται με τον κατάλληλο τρόπο, ώστε να ενισχυθεί ωφέλιμα ο χαρακτήρας του ατόμου. Για το λόγο αυτό επικρατεί ο ισχυρισμός ότι ο άνθρωπος που έλαβε κατάλληλη παιδεία σκέφτεται και πράττει ανάλογα, βασιζόμενος στην ηθική του μόρφωση¹⁸.

Η συμβολή της είναι σημαντική ακόμη και για τη βελτιστοποίηση του κοινωνικού ιστού, υπό την έννοια της κατανόησης και εφαρμογής των δικαιωμάτων του ανθρώπου, την εξάλειψη των κοινωνικών ή άλλων διακρίσεων και την παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους αναφορικά με την πρόσβαση στην εκπαίδευση και τη συμμετοχή σε κοινωνικά, πολιτιστικά και πολιτικά δρώμενα.

2.2 Εννοιολόγηση του όρου «εκπαίδευση»

Ως εκπαίδευση εννοιολογείται η διαδικασία κατά την οποία αναπτύσσονται οι σωματικές, διανοητικές και ηθικές ικανότητες του ατόμου, η μόρφωση που αποκτάται μέσω της διδασκαλίας σε όλα τα στάδια παρακολούθησης του σχολείου¹⁹. Μέσω αυτής της διαδικασίας οι γνώσεις, δεξιότητες, αξίες, πεποιθήσεις και συνήθειες μιας ομάδας ανθρώπων μεταδίδονται σε άλλους ανθρώπους με διάφορες μεθόδους όπως διήγηση ιστοριών, συζήτηση, διδασκαλία, κατάρτιση και έρευνα. Η εκπαίδευση λαμβάνει χώρα υπό την καθοδήγηση επαγγελματιών εκπαιδευτικών ή εκπαιδευτών. Υπάρχουν, ωστόσο, και περιπτώσεις κατά τις οποίες οι μαθητές επιλέγουν την αυτομόρφωση μέσω της αυτό-διδασκτικής μάθησης²⁰. Έτσι, οποιαδήποτε εμπειρία έχει

¹⁸ Καζεπίδης, 1991, σελ. 110

¹⁹ Τεγόπουλος-Φυτράκης, 2005, σελ. 232

²⁰ Dewey, 1916, σελ. 2

διαμορφωτικό αποτέλεσμα στον τρόπο σκέψης, αισθημάτων ή πράξεων μπορεί να θεωρηθεί ως εκπαιδευτική²¹.

Σύμφωνα με τον Dewey, η εκπαίδευση αποτελεί το μέσον για την κοινωνική συνέχιση της ζωής του ατόμου. Ο ίδιος τόνισε ότι τα πρωταρχικά γεγονότα της ανθρώπινης ζωής που είναι η γέννηση και ο θάνατος κάθε μέλους μιας κοινωνικής ομάδας καθιστούν την εκπαίδευση μια αναγκαιότητα, καθώς, πέρα από τη συγκεκριμένη βιολογική συνθήκη, η ζωή της κοινωνικής ομάδας έχει συνέχεια²².

Η μεγάλη κοινωνική σπουδαιότητα της εκπαίδευσης τονίζεται ακόμη και από το γεγονός ότι όταν μια κοινωνία βιώνει μια έντονη κοινωνική και ηθική κρίση, αυτό το γεγονός εκλαμβάνεται ως κατάρρευση του εκπαιδευτικού συστήματος όπου, τόσο η εκπαίδευση όσο και οι εκπαιδευτικοί μετατρέπονται σε αποδιοπομπαίους τράγους.

Το δικαίωμα στην εκπαίδευση αποτελεί αναφαίρετο δικαίωμα όλων των ανθρώπων και αναγνωρίζεται, τόσο από τις κυβερνήσεις όσο και από το κοινωνικό σύνολο. Σε παγκόσμιο επίπεδο, το δικαίωμα αυτό αναγνωρίζεται από το Άρθρο 13 της Διεθνούς Συνθήκης για τα Οικουμενικά, Κοινωνικά και Πολιτισμικά Δικαιώματα των Ηνωμένων Εθνών που συντάχθηκε το 1966²³.

Αν και η εκπαίδευση είναι υποχρεωτική για όλο τον πληθυσμό, σε ορισμένες χώρες αυτό δεν ισχύει έως κάποια ηλικία. Ένας μικρός αριθμός γονέων επιλέγει την κατ' οίκον μόρφωση των παιδιών τους, συχνά με την υποστήριξη των σύγχρονων τεχνολογικών μέσων (e-learning)²⁴.

2.3 Σύντομη ιστορική αναδρομή της εκπαίδευσης

Η εκπαίδευση, ως διαδικασία, συναντάται από την προϊστορία όπου οι ενήλικες εκπαίδευαν τα παιδιά τους για την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων απαραίτητων για την ένταξή τους στην εκάστοτε κοινωνία. Πριν ακόμη την ανακάλυψη του αλφαβήτου η διδασκαλία και η μάθηση λάμβαναν χώρα μέσω του προφορικού λόγου

²¹ Dewey, 1916, σελ. 1

²² Dewey, 1916, σελ. 3

²³ ICESR, 1966, σελ. 4

²⁴ Anderson, 2008, σελ. 3

και της μίμησης. Η διήγηση ιστοριών συντελούσε στη μετάδοση γνώσεων, αξιών και δεξιοτήτων από τη μια γενιά στην επόμενη. Με το πέρασμα του χρόνου και την ανάπτυξη διαφόρων πολιτισμών το εύρος των γνώσεων και δεξιοτήτων μεγιστοποιήθηκε και άρχισε να αναπτύσσεται η τυπική εκπαίδευση. Η εμφάνιση των πρώτων σχολείων καταγράφεται στην Αίγυπτο από το 2.000 έως το 1.700 π.Χ., μεταξύ της Ενδέκατης και Δωδέκατης Δυναστείας²⁵.

Αργότερα, στην Αρχαία Ελλάδα, ο Πλάτων ίδρυσε την Ακαδημία των Αθηνών που αποτέλεσε το πρώτο ίδρυμα μάθησης ανώτερου επιπέδου στην Ευρώπη²⁶. Αλλά και στην Κίνα, οι εκπαιδευτικές θέσεις του Κομφούκιου (551-479 π.Χ.) άσκησαν μεγάλη επιρροή, τόσο στους Κινέζους όσο και σε γειτονικούς λαούς όπως οι Ιάπωνες και οι Κορεάτες μέχρι τη σημερινή εποχή²⁷.

Μετά την πτώση της Ρωμαϊκής Αυτοκρατορίας, η Καθολική Εκκλησία ανέλαβε πρωτοβουλίες για την ενίσχυση της εκπαίδευσης των ευρωπαϊκών λαών ιδρύοντας Μητροπολιτικά Σχολεία κατά το Μεσαίωνα υπό τη μορφή προηγμένων εκπαιδευτικών κέντρων. Ορισμένα εξ αυτών μετεξελίχθηκαν σε πανεπιστήμια και αποτέλεσαν τους προγόνους πολλών σύγχρονων Ευρωπαϊκών πανεπιστημίων²⁸.

Η εποχή της Αναγέννησης²⁹ έδωσε νέα ώθηση στην εκπαίδευση, καθώς εγκαινιάστηκε μια νέα περίοδος επιστημονικής και πνευματικής διερεύνησης με ιδιαίτερη έμφαση στον Αρχαίο Ελληνικό και το Ρωμαϊκό πολιτισμό. Αργότερα, ο Διαφωτισμός βοήθησε, ώστε η εκπαίδευση να αποκτήσει πιο κοσμικό χαρακτήρα³⁰.

3. Εννοιολόγηση της Εκπαίδευσης Ενηλίκων και που εμπίπτει

Με τον όρο «Εκπαίδευση Ενηλίκων» ορίζεται το σύνολο των εκπαιδευτικών διαδικασιών που απευθύνεται σε άτομα που θεωρούνται εξ ορισμού ενήλικες από την κοινωνία τους και περιλαμβάνει κάθε διεργασία ανεξαρτήτως περιεχομένου, επιπέδου και μεθόδου. Αφορά κάθε τυπική ή μη τυπική εκπαιδευτική πράξη ως συνέχεια ή

²⁵ Assmann, 2002, σελ. 127

²⁶ Encyclopedia Britannica, 2002

²⁷ Tweed & Lehman, 2009, σελ. 9

²⁸ Scott, 2006, σελ. 4

²⁹ Chariton, 2013, σελ. 41-43

³⁰ Clifford-Vaughan, 1963, σελ. 137-139

αντικατάσταση της αρχικής εκπαίδευσης που λαμβάνεται εντός εκπαιδευτικών οργανισμών όπως σχολεία, πανεπιστήμια, κολέγια ή μέσω μαθητείας³¹.

Μέσω αυτών των διαδικασιών τα άτομα είναι σε θέση να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους, να καλλιεργήσουν νέες δεξιότητες και να αναπτύξουν ικανότητες ή ακόμη και τα επαγγελματικά και τεχνικά τους προσόντα. Απώτερος σκοπός όλων αυτών των ενεργειών είναι η διατήρηση της επαγγελματικής τους θέσης, η ανάληψη νέας επαγγελματικής θέσης, η προσωπική τους ανάπτυξη και η διεύρυνση του κοινωνικού και πολιτικού τους ρεπερτορίου, ώστε τα άτομα να είναι ικανά να συμμετέχουν ισότιμα στην κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική ανάπτυξη³².

Επίσης, οι μαθησιακές δραστηριότητες είναι σχεδιασμένες και οργανωμένες από ποικίλους εκπαιδευτικούς φορείς και καλύπτουν μεγάλο εύρος εκπαιδευτικών πράξεων που αφορούν την τυπική, μη τυπική εκπαίδευση, την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση ή την εκπαίδευση που έχει κοινωνική υπόσταση. Με άλλα λόγια, γίνεται λόγος για το σχεδιασμό μιας σειράς γεγονότων εκπαιδευτικής φύσης, ο οποίος πραγματοποιείται με ανθρωπιστικούς όρους αποσκοπώντας στη μάθηση των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική πράξη³³.

Ο συγκεκριμένος όρος συχνά συναντάται και με τον όρο «Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση». Ο δεύτερος βρίσκεται σε αντιδιαστολή με την αρχική εκπαίδευση που περιλαμβάνει την υποχρεωτική Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, αλλά και την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, καθώς όλες λαμβάνουν χώρα πριν από την ένταξη του ατόμου σε κοινωνικούς και επαγγελματικούς ρόλους και έχει γραμμική διάταξη. Αντίθετα, η Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση έχει σπειροειδή διάταξη, καθώς λαμβάνει χώρα σε οποιαδήποτε στιγμή της ζωής του ενήλικα, ο οποίος έχει ήδη αναλάβει κοινωνικούς και, σε πολλές περιπτώσεις, επαγγελματικούς ρόλους. Είναι επαναλαμβανόμενη, εναπέρχόμενη, εναλλασσόμενη, περιοδική, διαρκής ή αδιάκοπη. Επίσης, η Εκπαίδευση Ενηλίκων ή Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση αποτελεί, μαζί με την Αρχική εκπαίδευση, τους δυο βασικούς άξονες της ευρύτερης διαδικασίας της Δια Βίου Μάθησης³⁴.

³¹ UNESCO, 1976, σελ. 2

³² Jarvis, 2004, σελ. 54

³³ Rogers, 1999, σελ. 55

³⁴ Κελλανίδης & Βρυνηώτη, 2012, σελ. 18-22

Αναλυτικότερα, η Δια Βίου Μάθηση αποτελεί μια διευρυμένη διαδικασία που λαμβάνει χώρα σε οποιοδήποτε ηλικιακό στάδιο της ζωής του ανθρώπου, περικλείοντας, αφενός την Αρχική και αφετέρου τη Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση ή Εκπαίδευση Ενηλίκων. Ωστόσο, η δεύτερη μορφή υφίσταται εφόσον τα άτομα έχουν συμπληρώσει το 18^ο έτος της ηλικίας τους και θεωρούνται ενήλικα από τις κοινωνίες τους, ενώ έχουν ήδη αναλάβει κοινωνική, πολιτική και επαγγελματική δραστηριότητα.

3.1 Σύντομη ιστορική αναδρομή της εκπαίδευσης ενηλίκων

Ανατρέχοντας στη νεότερη ιστορία της ανθρωπότητας διαπιστώνουμε ότι η ανάγκη για περαιτέρω και εμπειριστατωμένη εκπαίδευση γίνεται πιο ισχυρή σε εποχές που σηματοδοτούνται από ιστορικά και κοινωνικο-οικονομικά γεγονότα. Έτσι, πρώτη φορά που γίνεται λόγος για εκπαίδευση ενηλίκων, με την έννοια του αλφαριθμητισμού, είναι κατά την περίοδο της Ευαγγελικής Μεταρρύθμισης, περίπου το 1500 μ.Χ. Εκείνη την περίοδο παρατηρείται ότι ένα μεγάλο μέρος του πληθυσμού της Βόρειας Ευρώπης διδάσκεται το αλφάβητο με σκοπό να είναι σε θέση να διαβάζουν τη Βίβλο. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα, σε βάθος χρόνου, οι συγκεκριμένες χώρες να πρωτοπορήσουν στη θεμελίωση εκπαιδευτικών συστημάτων, τη διεύρυνση των εκπαιδευτικών βαθμίδων και, συνακόλουθα, στην εκπαίδευση του ενήλικου πληθυσμού³⁵.

Ένα ακόμη καίριο χρονικό σημείο για την εδραίωση του συγκεκριμένου θεσμού είναι η μεταβατική περίοδος από την αγροτική στη βιομηχανική εποχή. Σε αυτό συνέβαλε το κίνημα του Διαφωτισμού, που εξαπλώθηκε στην Ευρώπη μεταξύ του 17^{ου} και 18^{ου} αιώνα. Πιο συγκεκριμένα, με την έμφαση που δόθηκε στην ορθή χρήση του λόγου και την επικέντρωση στον άνθρωπο, ως υπόσταση, δόθηκε το έναυσμα για τη διαμόρφωση νέων αντιλήψεων και τη δημιουργία μιας νέας πιο ανθρώπινης κοινωνίας. Σε αυτό το πλαίσιο, αναδύεται η τάση για ορθολογιστική προσέγγιση και ερμηνεία των φαινομένων, ενώ η άνοδος της αστικής τάξης οδηγεί σε μεγαλύτερη ζήτηση συγγραμμάτων³⁶.

³⁵ Κελλανίδης & Βρυσιώτη, 2012, σελ. 75-76

³⁶ Κελλανίδης & Βρυσιώτη, 2012, σελ. 81

Επιπρόσθετα, ένας άλλος παράγοντας που ενισχύει το θεσμό της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι η δημιουργία πολιτικών κρατών, όπου το καθένα θεωρεί την υποχρεωτική εκπαίδευση σημαντική για τη διαμόρφωση μιας ισχυρής εθνικής ταυτότητας. Έτσι, οι εκπαιδευτικές πολιτικές που αρχίζουν να αναδύονται αφορούν, τόσο τον ανήλικο όσο και τον ενήλικο πληθυσμό³⁷.

Με τη μετάβαση στη βιομηχανική εποχή αναδύονται νέες οικονομίες και δεδομένα αφού ένα μέρος της ανθρώπινης εργασίας αντικαθίσταται από μηχανές. Έτσι, η περαιτέρω μόρφωση των εργαζομένων με σκοπό να ανταποκριθούν στις νέες εργασιακές συνθήκες είναι πλέον επιτακτική ανάγκη. Κατά συνέπεια, η δομή της ανώτερης εκπαίδευσης αλλάζει με προσανατολισμό την εκπαίδευση που θα ενισχύσει τις επαγγελματικές και τεχνικές δεξιότητες που απαιτούνται από τη νέα πραγματικότητα. Αν και στην πρώτη φάση της βιομηχανικής επανάστασης ορισμένες κοινωνικές ομάδες δεν είχαν πρόσβαση στα μορφωτικά αγαθά, το εργατικό κίνημα που αναδύεται στην Αγγλία κατά τον 19^ο αιώνα, πέρα από τη διάδοση των σοσιαλιστικών ιδεών, προχωρεί και σε εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις. Σκοπός είναι η διάχυση των πολιτιστικών αγαθών σε ευρύτερες κοινωνικές ομάδες και η βελτίωση των κοινωνικών συνθηκών, ενώ αργότερα συμμετέχουν και άλλοι φορείς. Η σημαντικότητα αυτού του εκπαιδευτικού μοντέλου επιβεβαιώνεται και από την ίδρυση του Παγκόσμιου Συνδέσμου για την Εκπαίδευση Ενηλίκων στο Λονδίνο το 1918. Στόχος του συνδέσμου είναι όχι μόνο η μόρφωση του ενήλικου πληθυσμού αλλά και η προώθηση της συμφιλίωσης των λαών, μια ιδέα που προέκυψε μετά τον Α' Παγκόσμιο Πόλεμο³⁸.

Η τελευταία και σημαντικότερη οικονομική συνθήκη που ισχυροποιεί το θεσμό της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι αυτή της μετάβασης από τη βιομηχανική στη μεταβιομηχανική κοινωνία που σημειώνεται τις τελευταίες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα. Πρόκειται για τη «μεταβιομηχανική κοινωνία της γνώσης» όπως χαρακτηριστικά την ονομάζει ο Daniel Bell³⁹, στην οποία ολόκληρη η κοινωνία συσπειρώνεται γύρω από την παραγωγή, διάχυση και αξιοποίηση της γνώσης. Σημειώνεται σταδιακή υποχώρηση της βιομηχανικής παραγωγής και τη θέση της παίρνει πλέον ο νέο-

³⁷ Κελανίδης & Βρυσιώτη, 2012, σελ. 80

³⁸ Κελανίδης & Βρυσιώτη, 2012, σελ. 80-83 & 87-88

³⁹ Bell, 1974, σελ. 212

αναδυόμενος τριτογενής τομέας που επικεντρώνεται στην παροχή υπηρεσιών και στην αυξανόμενη απαίτηση για περισσότερες και πιο εξειδικευμένες γνώσεις από τους ανθρώπους που κινούνται σε αυτόν.

Παρατηρείται ότι η γραμμική σχέση μεταξύ εργασίας και γνώσης που υφίστατο κατά τη βιομηχανική εποχή, δηλαδή η ολοκλήρωση της αρχικής εκπαίδευσης και η ανάληψη ενός επαγγελματικού ρόλου, αντικαθίσταται από μια σπειροειδή σχέση κατά τη μεταβιομηχανική εποχή που συνεπάγεται αφενός την ολοκλήρωση της αρχικής εκπαίδευσης και την ανάληψη επαγγελματικού ρόλου και αφετέρου τον συνεχή εμπλουτισμό των γνώσεων για τη διατήρηση ή την αλλαγή του επαγγελματικού ρόλου⁴⁰.

Τα πρώτα βήματα για την εκπαίδευση των ενηλίκων στην Ελλάδα, και πιο συγκεκριμένα για τον εγγραμματοισμό του ευρύτερου πληθυσμού, σημειώνονται στα τέλη του 19ου και τις αρχές του 20ου αιώνα, όπου διάφοροι πολιτιστικοί σύλλογοι αναλαμβάνουν την πρωτοβουλία αλφαριθμητισμού του πληθυσμού. Οι κινήσεις αυτές, ωστόσο, δεν καθοδηγούνται από κρατική, αλλά από ιδιωτική πρωτοβουλία. Το εγχείρημα αυτό φαίνεται να αποκτά υπόσταση το 1929 όπου η κρατική παρέμβαση είναι εμφανής με την ψήφιση του ν. 4397/1929 για την ίδρυση νυχτερινών σχολείων με σκοπό την καταπολέμηση του αναλφαριθμητισμού, αλλά και για την επαγγελματική κατάρτιση⁴¹.

Το καθεστώς αυτό ισχύει έως τη λήξη του Β' Παγκοσμίου Πολέμου και την απελευθέρωση της χώρας. Μάλιστα, μεταπολεμικά, ο θεσμός φαίνεται να αποκτά νέα δυναμική με την ίδρυση της Υπηρεσίας Λαϊκής Επιμόρφωσης και την ψήφιση του ν. 2473/1953 που προβλέπει την ίδρυση του Ελληνικού Κέντρου Παραγωγικότητας. Στόχος του συγκεκριμένου φορέα είναι η ανάπτυξη της παραγωγικότητας σε διάφορους τομείς της οικονομίας, ενώ το εγχείρημα πραγματοποιείται στο πλαίσιο συνεργασίας με τη Γενική Συνομοσπονδία Εργατών Ελλάδας⁴².

Η ένταξη της Ελλάδας στην Ευρωπαϊκή Ένωση αποτελεί κομβικό σημείο στην εξέλιξη του θεσμού, καθώς δημιουργούνται νέες προϋποθέσεις γύρω από την εκπαίδευση των ενηλίκων και η χώρα οφείλει να εναρμονιστεί με την οικονομική και

⁴⁰ Κελλανίδης & Βρυνιώτη, 2012, σελ. 23-24

⁴¹ Καραλής, 2010, σελ. 20

⁴² Κελλανίδης & Βρυνιώτη, 2012, σελ. 301

εκπαιδευτική πολιτική της Ε.Ε. και να χαράξει τη δική της αντίστοιχη πολιτική με γενικό στόχο την καταπολέμηση της ανεργίας και την αναβάθμιση των γνώσεων του εργατικού δυναμικού. Προς αυτή την κατεύθυνση διευρύνεται η Λαϊκή Επιμόρφωση, ενώ συντελούνται διάφορες θεσμικές ρυθμίσεις που οδηγούν στην ανάπτυξη του χώρου, όπως η ψήφιση του ν. 1320/1983 που προβλέπει την ίδρυση της Γενικής Γραμματείας Λαϊκής Επιμόρφωσης. Ο σκοπός των προσπαθειών αυτών είναι η προσωπική ανάπτυξη των πολιτών και η καλλιέργεια δεξιοτήτων που επιτρέπει την ομαλή ένταξη και την προσαρμογή τους στις κοινωνικές λειτουργίες⁴³.

Από τη δεκαετία του 1990 και εντεύθεν με τα Κοινοτικά Πλαίσια Στήριξης ο θεσμός της εκπαίδευσης ενηλίκων αποκτά μια νέα διάσταση, καθώς ενισχύεται η χρηματοδότηση προς τις αντίστοιχες δομές. Επίσης, σημαντικά βήματα θεωρούνται η συγκρότηση του επιστημονικού πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων και η παροχή αντίστοιχων πανεπιστημιακών προγραμμάτων, αλλά και η σύσταση του Εθνικού Κέντρου Πιστοποίησης και της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαιδευτών Ενηλίκων. Τέλος, ο ποιοτικός χαρακτήρας της εκπαίδευσης ενηλίκων ενισχύεται τα τελευταία χρόνια με την εφαρμογή του σχεδίου δράσης της Ε.Ε.⁴⁴, αποσκοπώντας στη δημιουργία κινήτρων για συμμετοχή όλων των ενηλίκων στη μάθηση, ως απόρροια των απαιτήσεων της νέας παγκοσμιοποιημένης κοινωνίας, και την αναβάθμιση των φορέων παροχής εκπαιδευτικών υπηρεσιών⁴⁵.

3.2 Βασικές λειτουργίες της εκπαίδευσης ενηλίκων

Ο ρόλος της Εκπαίδευσης Ενηλίκων / Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης αποκτά ύψιστη σπουδαιότητα, καθώς επιτελεί τέσσερις πολύ σημαντικές λειτουργίες προς όφελος, τόσο των ατόμων όσο και των κοινωνιών στις οποίες εντάσσονται.

Σε αυτό το πλαίσιο, η πρώτη λειτουργία εστιάζει στην αποφυγή της επαγγελματικής και συνακόλουθης κοινωνικής υποβάθμισης των ατόμων που έχουν χαμηλό μορφωτικό κεφάλαιο και χαμηλές επαγγελματικές θέσεις. Η εν λόγω υποβάθμιση μπορεί να συμβεί εξ αιτίας της ταχείας παλαιώσης των γνώσεων και δεξιοτήτων τους. Επομένως, μέσω της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης που λαμβάνουν

⁴³ Καραλής, 2010, σελ. 27

⁴⁴ Commission of the European Communities, 2007, σελ. 3

⁴⁵ Papastamatis & Panitsides, 2009, σελ. 337

είναι σε θέση να διατηρήσουν την εργασιακή τους θέση ή ακόμη και να μεταβούν σε νέα επαγγελματική θέση, λόγω κατάργησης της προηγούμενης, να περιοριστεί η ανεργία και κατ' επέκταση ο κοινωνικός αποκλεισμός τους. Θα λέγαμε ότι αυτή η λειτουργία καταδεικνύει την αναβάθμιση των υφιστάμενων προσόντων ή την επανακατάρτιση σε ένα νέο αντικείμενο με σκοπό την ανάληψη μιας νέας θέσης εργασίας. Έχει πρωτίστως αντισταθμιστική χροιά, δεδομένου ότι καλύπτει τις ελλείψεις των ατόμων σε συνάρτηση με το εναλλασσόμενο οικονομικό περιβάλλον, έτσι ώστε τα άτομα να μην μειονεκτούν σε επαγγελματικά προσόντα.

Η δεύτερη λειτουργία αφορά την ανανέωση και την επικαιροποίηση των γνώσεων και δεξιοτήτων που ήδη κατέχουν τα άτομα που βρίσκονται σε υψηλές επαγγελματικές θέσεις αποσκοπώντας στην προσαρμογή τους στο μεταβαλλόμενο και απαιτητικό εργασιακό περιβάλλον όπου δραστηριοποιούνται. Η εν λόγω λειτουργία ανταποκρίνεται στην ανάγκη των συγκεκριμένων ατόμων να βελτιώσουν, τόσο την επαγγελματική όσο και την κοινωνική τους εικόνα, με απώτερο στόχο αυτή να βρίσκεται σε συμφωνία με την καριέρα τους. Υπό το πρίσμα κοινωνικο-οικονομικών παραμέτρων, η λειτουργία αυτή εξυπηρετεί τον εκσυγχρονισμό της κοινωνίας σε επαγγελματικό και οικονομικό επίπεδο, έτσι ώστε αυτή να ενισχυθεί και να γίνει πιο ανταγωνιστική σε σύγκριση με άλλες κοινωνίες.

Η τρίτη λειτουργία αναφέρεται στη διεύρυνση του κοινωνικού και πολιτικού ρεπερτορίου των ατόμων. Αναλυτικότερα, τα άτομα έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν νέες δεξιότητες και να αποκτήσουν νέες γνώσεις με τις οποίες θα είναι σε θέση να προσαρμοστούν στις εκάστοτε κοινωνικές λειτουργίες και πολιτικές συνθήκες που αναδύονται και αναπτύσσονται στο ευρύτερο περιβάλλον τους. Από τη στιγμή που σημειώνονται συνεχείς αλλαγές και ανακατατάξεις στο κοινωνικό και πολιτικό οικοδόμημα, στο οικονομικό πλαίσιο, αλλά και λόγω των απαιτήσεων του πολιτικού συστήματος, ο εμπλουτισμός των αντίστοιχων προσόντων κρίνεται επιβεβλημένος, ώστε τα άτομα να έχουν τη δυνατότητα να ακολουθούν τις εξελίξεις και να συμμετέχουν σε αυτές.

Η τέταρτη λειτουργία αφορά την καλλιέργεια των προσωπικών ενδιαφερόντων των κοινωνικών υποκειμένων, καθώς και την προσωπική τους ανάπτυξη και την ανάδειξη του κοινωνικού τους εαυτού (social self). Μέσω αυτής της μορφής εκπαίδευσης είναι σε θέση να κατανοήσουν καλύτερα το φυσικό περιβάλλον στο οποίο ανήκουν και με

το οποίο αλληλεπιδρούν. Αυτή η μορφή εκπαίδευσης έχει έντονο το στοιχείο της ετερογένειας αναφορικά με τα εκπαιδευτικά προγράμματα των οποίων ο βαθμός συνέχειας είναι άρρηκτα συνδεδεμένος με τις εκάστοτε συνθήκες⁴⁶.

Η εκπαίδευση ενηλίκων βασίζεται στην Ανδραγωγική του Malcolm Knowles που απαρτίζεται από έξι θεμελιώδεις παραδοχές γύρω από τη μάθηση των ενηλίκων και οι οποίες επικεντρώνονται στα εξής:

Οι ενήλικες πρέπει πρωτίστως να γνωρίζουν το λόγο για τον οποίο θα μάθουν κάτι καινούριο πριν αποφασίσουν να εμπλακούν σε οποιαδήποτε μαθησιακή διεργασία. Ως εκ τούτου, οι εκπαιδευτές οφείλουν να τους παρέχουν όλες τις διευκολύνσεις που θα τους βοηθήσουν να αντιληφθούν τη χρησιμότητα της νέας γνώσης.

Οι ενήλικες χαρακτηρίζονται από το στοιχείο του αυτοκαθορισμού σύμφωνα με το οποίο οι ίδιοι είναι υπεύθυνοι να αποφασίζουν για τη ζωή τους. Παράλληλα, προσδοκούν από τους άλλους να τους φέρονται ανάλογα.

Οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι εντάσσονται σε εκπαιδευτικές διαδικασίες συνοδευόμενοι από ένα αποθετήριο εμπειριών το οποίο είναι αρκετά πιο διευρυμένο και εμπλουτισμένο από αυτό των παιδιών. Οι εμπειρίες τους αποτελούν σημαντική πηγή γνώσεων όταν αξιοποιηθούν σωστά από τον εκπαιδευτή.

Οι ενήλικες προσέρχονται σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα με σκοπό να μάθουν πράγματα που τους είναι χρήσιμα και άμεσα εφαρμόσιμα στις προκλήσεις της καθημερινότητας. Επομένως, η παρεχόμενη εκπαίδευση πρέπει να είναι εστιασμένη σε πραγματικές καταστάσεις.

Οι ενήλικες μαθαίνουν έχοντας υπόψη τους το πρόβλημα που επιθυμούν να επιλύσουν. Κατά συνέπεια, η μάθησή τους πρέπει να κινείται προς αυτή την κατεύθυνση και να μην περιστρέφεται γύρω από αφηρημένες έννοιες ή γνώσεις.

Τα κίνητρα μάθησης των ενηλίκων είναι κατά βάση εσωτερικά και συνδέονται με την ενίσχυση της αυτό-εκτίμησης και την ικανοποίηση που λαμβάνουν από την εργασία

⁴⁶ Κελλανίδης & Βρυνιώτη, 2012, σελ. 33-34

τους. Οι ενήλικες δεν μαθαίνουν βασιζόμενοι σε εξωτερικά κίνητρα όπως η προαγωγή ή οι αυξημένες οικονομικές απολαβές⁴⁷.

4. Η σημασία της γνώσης

4.1 Το δικαίωμα στη μάθηση (παιδιά, ενήλικες, ειδικές ομάδες)

Η μάθηση, και γενικότερα η εκπαίδευση, αποτελεί θεμελιώδες και αναφαίρετο δικαίωμα του κάθε ανθρώπου. Ακόμη, είναι πανανθρώπινη αξία βάσει της οποίας ο άνθρωπος μπορεί να ασκήσει όλα τα υπόλοιπα δικαιώματά του. Προάγει την ατομική ελευθερία και την ενδυνάμωση του ατόμου, ενώ παράλληλα προσφέρει σημαντικά οφέλη στην αυτό-ανάπτυξή του. Ωστόσο, ακόμη και στις μέρες μας υπάρχουν πολλά εκατομμύρια παιδιών και ενηλίκων ανά τον κόσμο που στερούνται την πρόσβαση στις εκπαιδευτικές ευκαιρίες, είτε λόγω της φτώχειας είτε άλλων κοινωνικο-πολιτικών συνθηκών.

Τα κανονιστικά όργανα του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών και της UNESCO έχουν συντάξει και κυρώσει συμβάσεις διεθνούς χαρακτήρα οι οποίες υποχρεώνουν νομικά τα κράτη μέλη των οργανισμών αυτών να υπερασπίζονται και να προάγουν το δικαίωμα στη μάθηση και την εκπαίδευση. Η γενικότερη φιλοσοφία των συμβάσεων γύρω από το συγκεκριμένο ζήτημα είναι πως κάθε άτομο έχει το δικαίωμα πρόσβασης στην ποιοτική εκπαίδευση, χωρίς να υφίστανται καμίας μορφής διακρίσεις ή αποκλεισμοί. Η εφαρμογή αυτών των υποχρεώσεων σε νομικό και πολιτικό επίπεδο έγκειται στους χειρισμούς και τις πολιτικές των κρατικών μηχανισμών κάθε χώρας με ταυτόχρονο έλεγχο σχετικά με την εφαρμογή αποτελεσματικών εκπαιδευτικών στρατηγικών.

Η Σύμβαση της UNESCO στο Άρθρο 1, παράγραφος 2 διατυπώνει ορισμένες θεμελιώδεις αρχές όπως την αρχή της μη διάκρισης, σύμφωνα με την οποία η εκπαίδευση πρέπει να είναι προσβάσιμη σε όλους. Όλοι έχουν ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση και τη μάθηση ανεξαρτήτως φύλου, φυλετικής ή θρησκευτικής προέλευσης ή κοινωνικών και οικονομικών προϋποθέσεων⁴⁸.

⁴⁷ Κόκκος, 2005, σελ. 46-48

⁴⁸ UNESCO, 1960, σελ. 4

Επίσης, σύμφωνα με το Άρθρο 26 της Παγκόσμιας Διακήρυξης των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων του Ο.Η.Ε., κάθε άνθρωπος διατηρεί το δικαίωμα στην εκπαίδευση. Επιπρόσθετα, η εκπαίδευση που παρέχεται στις πρώτες σχολικές βαθμίδες είναι δωρεάν και υποχρεωτική για όλα τα παιδιά. Στην ίδια διακήρυξη αναφέρεται ότι ακόμη και η τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση πρέπει να είναι διαθέσιμη σε όλους τους ενήλικες. Αναλυτικότερα, η εκπαίδευση πρέπει να προσανατολίζεται στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του ατόμου και στην ενδυνάμωση του σεβασμού προς όλα τα ανθρώπινα δικαιώματα και τις θεμελιώδεις ελευθερίες. Μέσα από την εκπαίδευση και τη μάθηση προάγονται η κατανόηση, η ανοχή και η φιλία μεταξύ των εθνών, ποικίλων φυλετικών ή θρησκευτικών ομάδων και ενισχύονται οι δράσεις για τη διατήρηση της ειρήνης. Αναφέρεται ακόμη ότι οι γονείς διατηρούν το δικαίωμα να επιλέξουν το είδος της εκπαίδευσης που θα προσφέρουν στα παιδιά τους⁴⁹.

Προς την ίδια κατεύθυνση κινείται και η Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού (1989) με ιδιαίτερη μνεία στις ίσες ευκαιρίες. Πιο συγκεκριμένα, στο Άρθρο 28 αναφέρεται ότι τα κράτη μέλη οφείλουν να αναγνωρίσουν το δικαίωμα των παιδιών στην εκπαίδευση μεριμνώντας, έτσι ώστε η Πρωτοβάθμια εκπαίδευση να είναι υποχρεωτική και διαθέσιμη σε όλα τα παιδιά. Επίσης, τα κράτη μέλη οφείλουν να ενθαρρύνουν την ανάπτυξη ποικίλων μορφών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με κατεύθυνση, τόσο προς τη γενική όσο και προς την επαγγελματική εκπαίδευση. Επιπρόσθετα, πρέπει να λάβουν τα μέτρα εκείνα που θα υποστηρίξουν την πρόσβαση όλων των παιδιών στην εκπαίδευση και να μεριμνήσουν για την οικονομική στήριξη προς αυτή την κατεύθυνση και όπου αυτό κρίνεται απαραίτητο, ενώ θα πρέπει να ληφθούν και τα ανάλογα μέτρα για την τακτική παρακολούθηση του σχολείου και τον περιορισμό της σχολικής διαρροής. Ακόμη, πρέπει να θεσπίσουν ένα σύστημα σχολικής πειθαρχίας συμβατό με τα δικαιώματα του παιδιού στην αξιοπρέπεια όπως αυτά αναφέρονται στην παρούσα Σύμβαση⁵⁰.

Ένα ακόμη ζήτημα που αναφέρεται στη συγκεκριμένη Σύμβαση είναι η συνεργασία μεταξύ των κρατών μελών γύρω από εκπαιδευτικά θέματα με επικέντρωση στην

⁴⁹ United Nations, 1948, άρθρο 26

⁵⁰ United Nations, 1989, σελ. 10-11

εξαφάνιση της άγνοιας και του αναλφαβητισμού σε όλο τον κόσμο και στην παράλληλη πρόσβαση στην επιστημονική και τεχνική γνώση και τις σύγχρονες διδακτικές μεθόδους.

Το δικαίωμα στη μάθηση προωθείται και στη Σύμβαση για το Δικαίωμα στην Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση (1989). Πιο συγκεκριμένα, στο Άρθρο 2 αναφέρεται ότι τα κράτη μέλη οφείλουν να παρέχουν διευκολύνσεις για την απόκτηση γνώσεων οι οποίες θεωρούνται πρωταρχικό στοιχείο για την οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη των ατόμων και των κοινωνιών τους. Παράλληλα, πρέπει να ισχυροποιηθούν οι εγγυήσεις εκείνες που θα περιορίσουν ή και θα απαλείψουν τις ποικίλες διακρίσεις γύρω από την πρόσβαση στην εκπαίδευση λόγω φυλετικών, θρησκευτικών, εθνικών ή κοινωνικών ιδιαιτεροτήτων, πολιτικών πεποιθήσεων ή οικονομικών προϋποθέσεων των ατόμων⁵¹.

Η αρχή για οικουμενική πρόσβαση στην εκπαίδευση αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο για το δικαίωμα στην εκπαίδευση όπως διαφαίνεται και από την Παγκόσμια Διακήρυξη περί Εκπαίδευσης για Όλους που συντάχθηκε υπό την αιγίδα της UNESCO, στην Ταϊλάνδη το 1990⁵². Στην παρούσα Διακήρυξη το όραμα για δικαίωμα στη μάθηση και την εκπαίδευση περικλείεται σε μια σειρά σημαντικών αρχών που είναι:

- Οικουμενική πρόσβαση και προώθηση της ισότητας
- Εστίαση στη μάθηση
- Διεύρυνση των μέσων και του σκοπού της βασικής εκπαίδευσης
- Ενδυνάμωση του περιβάλλοντος όπου συντελείται η μάθηση
- Ενδυνάμωση της συνεργασίας
- Ενίσχυση της αλληλεγγύης

Ως «ειδικές ομάδες» εννοιολογούνται οι ομάδες του ενήλικου πληθυσμού που δεν έχουν πρόσβαση στην αγορά εργασίας. Σε αυτές περιλαμβάνονται τα άτομα με ειδικές ανάγκες, δηλαδή με φυσική ή νοητική αναπηρία, οι έφηβοι με παραβατική συμπεριφορά, οι φυλακισμένοι και αποφυλακισμένοι, οι χρήστες και πρώην χρήστες

⁵¹ United Nations, 1989, σελ. 4

⁵² UNESCO, 1990, σελ. 33-38

ψυχοτρόπων ουσιών, οι μετανάστες, παλλινοστούντες και πρόσφυγες, οι αρχηγοί μονογονεϊκών οικογενειών, γυναίκες κατά το πλείστον, και άνεργοι μεταξύ 45 και 64 ετών που διαβιούν σε γεωγραφικά απομακρυσμένες περιοχές⁵³.

Αξίζει να αναφερθεί ότι ακόμη και μεταξύ των μελών μιας ειδικής ομάδας μπορεί να υπάρχουν διαφορές όσον αφορά το μορφωτικό υπόβαθρο ή τη γλωσσική επάρκεια, όταν πρόκειται για ομάδες μεταναστών, προσφύγων ή παλλινοστούντων. Μάλιστα οι διαφορές αναδεικνύονται με έντονο τρόπο και προσδιορίζουν τη συμπεριφορά τους κατά τη διάρκεια παρακολούθησης ενός εκπαιδευτικού προγράμματος⁵⁴.

Το δικαίωμα στη μάθηση αφορά αναμφισβήτητα και τα παιδιά με διαφορετική πολιτισμική προέλευση. Δεδομένου ότι αυτά εντάσσονται στα σχολεία της χώρας υποδοχής, αντιμετωπίζουν προβλήματα με τη γλώσσα, γεγονός που καθιστά δύσκολη την παρακολούθηση του σχολικού προγράμματος και οδηγεί εύκολα στη σχολική αποτυχία και διαρροή. Για να ξεπεραστεί αυτός ο σκόπελος και να βοηθηθούν οι συγκεκριμένοι μαθητές, ξεκίνησε το 2011, με πρωτοβουλία της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, το πρόγραμμα με τίτλο «Δίκτυο Πολιτικής SIRIUS για την Εκπαίδευση των Παιδιών και των Νέων με Μεταναστευτικό Προφίλ». Σκοπός του προγράμματος είναι να εντοπιστούν και να καταγραφούν οι ανάγκες των εν λόγω μαθητών, ώστε να λάβουν υποστήριξη και να περιοριστούν τα φαινόμενα πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου⁵⁵.

Επίσης, το δικαίωμα στη μάθηση, και συγκεκριμένα για την πρόσβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, για όλους τους ανθρώπους ακόμη και μέλη ειδικών ομάδων, υπογραμμίζεται από την Παγκόσμια Διακήρυξη για την Ανώτατη Εκπαίδευση για τον 21^ο αιώνα, στο Άρθρο 3. Αναλυτικότερα, γίνεται λόγος για ένα εκπαιδευτικό σύστημα που θα προετοιμάζει τα άτομα από τις μικρότερες εκπαιδευτικές βαθμίδες για την εισαγωγή τους στην Ανώτατη Εκπαίδευση. Προβλέπεται επίσης ότι τα πανεπιστήμια θα βρίσκονται σε στενή συνεργασία με σχολεία, γονείς, μαθητές και μέλη των ειδικών ομάδων με σκοπό την απόκτηση

⁵³ Τσιμπουκλή, 2008, σελ. 281

⁵⁴ Τσιμπουκλή, 2008, σελ. 282

⁵⁵ Essomba, 2014

γνώσεων και τη διαμόρφωση στάσεων που θα τους βοηθήσουν να λειτουργήσουν ως ενεργά και ανεξάρτητα άτομα στην κοινωνία των πολιτών⁵⁶.

4.2 Δράσεις για προσβασιμότητα στη μάθηση

Η εκπαίδευση αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες που επηρεάζουν την ανάπτυξη του παιδιού, καθώς η πρόσβαση σε αυτή είναι αδιαμφισβήτητο ανθρώπινο δικαίωμα. Επιπρόσθετα, η διαδικασία της μόρφωσης αποτελεί σπουδαία συμμετοχική διαδικασία για τα παιδιά που συμβάλλει στην ολόπλευρη διαμόρφωση της προσωπικότητάς τους. Αυτό καταδεικνύεται και στο κάλεσμα για μαζική εκπαίδευση που σημειώθηκε κατά τον 18^ο και 19^ο αιώνα όταν η εκπαίδευση απέκτησε ενταξιακό χαρακτήρα. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε τότε στην αγωγή των πολιτών, ως αξία ύψιστης σπουδαιότητας συγκριτικά προς τις άλλες δεξιότητες που αποκτώνται μέσω του σχολείου⁵⁷.

Σε αυτό το πλαίσιο, οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις ξεκινούν από τις πρώτες εκπαιδευτικές βαθμίδες, όπως το νηπιαγωγείο, καθώς η προσχολική εμπειρία αποτελεί σημαντικό παράγοντα για τη δημιουργία ισχυρών βάσεων στο παιδί, έτσι ώστε αργότερα να επέλθουν η γνωστική ανάπτυξη και ο εμπλουτισμός των προσόντων του, διαμορφώνοντας το ανθρώπινο μορφωτικό κεφάλαιο. Παράλληλα, οι προστιθέμενοι κοινωνικοί και ψυχολογικοί πόροι συμβάλλουν στη δημιουργία του κοινωνικού και πολιτισμικού κεφαλαίου του ατόμου και συνακόλουθα στον προσδιορισμό της ατομικής ταυτότητάς του που το καθιστά ικανό να συμμετέχει ισότιμα στο κοινωνικό και πολιτικό γίγνεσθαι. Αυτό μπορεί να συμβεί ακόμη και όταν το μορφωτικό κεφάλαιο των γονέων είναι χαμηλό⁵⁸.

Τα τελευταία χρόνια πραγματοποιείται εκτενής συζήτηση γύρω από τη συνεργασία σχολείου και οικογένειας, καθώς τα αποτελέσματα που προκύπτουν από αυτή τη συνεργασία είναι πολλαπλά και ωφέλιμα για όλους τους εμπλεκόμενους, κυρίως τους μαθητές. Μέσα από αυτή τη συνεργασία προκύπτει ένα κοινωνικό κεφάλαιο που περιλαμβάνει πόρους και πρακτικές καθοριστικής σημασίας για τους μαθητές και το οικογενειακό περιβάλλον τους. Όταν οι μαθητές αντιλαμβάνονται την εμπλοκή των

⁵⁶ UNESCO, 1998, σελ. 22-23

⁵⁷ Klasen, 1999, σελ. 9

⁵⁸ Bynner, 1999, σελ. 6

γονέων στα δρώμενα του σχολείου διαμορφώνουν διαφορετική και πιο θετική στάση απέναντι στο σχολικό θεσμό και αυξάνονται οι πιθανότητες της ενεργότερης συμμετοχής τους στις σχολικές δράσεις. Παράλληλα, έχει παρατηρηθεί ότι η σχολική επιτυχία αποτελεί απόρροια αυτής της συνεργασίας.

Αναλυτικότερα, η οικογένεια μέσα από τη συγκεκριμένη συνεργασία είναι σε θέση να διαμορφώσει τις κατάλληλες συνθήκες μάθησης εντός της οικίας οι οποίες ενθαρρύνουν τους μαθητές για ουσιαστική ενασχόληση με τα σχολικά μαθήματα. Επίσης, η οικογένεια δημιουργεί προσδοκίες για τα νεότερα μέλη που είναι πλησιέστερα στην πραγματικότητα αναφορικά με τις δυνατότητές τους. Ακόμη, η ενεργός συμμετοχή των γονέων σε θέματα λειτουργίας του σχολείου συμβάλλει στην καλύτερη απόδοση της σχολικής κοινότητας⁵⁹.

Ιδιαίτερα χρήσιμη κρίνεται η συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας όταν η δεύτερη διαθέτει χαμηλό μορφωτικό και οικονομικό κεφάλαιο το οποίο δημιουργεί συναισθήματα μειονεξίας αναφορικά με τη φροντίδα και την υποστήριξη των παιδιών τους. Μέσα από την προσέγγιση του σχολείου προς αυτές και τη συνεργασία μαζί τους, και με τη συμβολή άλλων οικογενειών, δύναται να δημιουργηθεί κλίμα αποδοχής και ενθάρρυνσης το οποίο να βοηθήσει την εν λόγω οικογένεια να διαμορφώσει διαφορετική στάση για τη σχολική κοινότητα και κατ' επέκταση να στηρίξει τα παιδιά στην προσπάθειά τους με ωφέλιμο τρόπο. Όταν τα παιδιά διαπιστώνουν ότι οι γονείς εμπλέκονται ενεργά, παρά τις όποιες δυσκολίες αντιμετωπίζει η οικογένεια, είναι πολύ πιθανό να εντείνουν την προσπάθειά τους και να αυξήσουν την απόδοσή τους⁶⁰.

Για να είναι αποτελεσματική η συνεργασία σχολείου και οικογένειας πρέπει να στηρίζεται σε οργανωμένες συμμετοχικές διαδικασίες. Αυτές περιλαμβάνουν την αρχική ενημέρωση των γονέων στην αρχή του σχολικού έτους γύρω από τις λειτουργίες της σχολικής κοινότητας, γύρω από ζητήματα προγραμμάτων σπουδών και στήριξης των μαθητών για τη μελέτη στο σπίτι. Επίσης, πραγματοποιούνται προσκλήσεις στους γονείς κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους για την ενημέρωση γύρω από ποικίλες δράσεις του σχολείου. Εξίσου σημαντικές είναι οι συναντήσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων όπου οι δεύτεροι ενημερώνονται για την πρόοδο

⁵⁹ Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009, σελ. 343-344

⁶⁰ Φραγκουδάκη, 1998, σελ. 23

των παιδιών, για τυχόν αδυναμίες και τρόπους αντιμετώπισής τους. Από την άλλη πλευρά, οι γονείς έχουν τη δυνατότητα να ενημερώσουν τους εκπαιδευτικούς για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά στη μελέτη τους, για τα ενδιαφέροντα και άλλες πιθανές εξωσχολικές δραστηριότητες⁶¹.

Μια σημαντική παράμετρος που μπορεί να ενισχύσει σε μεγάλο βαθμό τη συνεργασία σχολείου και οικογένειας είναι η συνεκπαίδευση γονέων, εκπαιδευτικών και παιδιών εντός του σχολικού περιβάλλοντος. Ως συνεκπαίδευση ορίζεται η συνεργασία μεταξύ ατόμων διαφορετικής ηλικίας, ενδιαφερόντων και γνωστικού υπόβαθρου. Μέσα από αυτή τη διαδικασία διαμορφώνονται νέες στάσεις και αντιλήψεις γύρω από τη μάθηση, καθώς όλοι οι εμπλεκόμενοι έχουν τη δυνατότητα να αντιμετωπίσουν από κοινού προβλήματα που τους αφορούν⁶².

Είναι πιθανό σε τέτοιες δράσεις τα ίδια τα παιδιά να αναλάβουν ρόλο εκπαιδευτή των γονέων τους όπως, για παράδειγμα, σε θέματα που σχετίζονται με τις Νέες Τεχνολογίες για τις οποίες έχουν περισσότερες γνώσεις από αυτούς. Τα ερευνητικά δεδομένα συγκλίνουν στο συμπέρασμα ότι η εμπειρία που αποκομίζουν όλοι από μια τέτοια διαδικασία είναι μοναδική, καθώς αυξάνει ο βαθμός ευαισθητοποίησης γύρω από ζητήματα μάθησης, ενώ ενισχύονται οι ικανότητες των μαθητών στην επίλυση προβλημάτων και την ανάληψη περισσότερων ευθυνών⁶³.

Η διαπίστωση από ένα τέτοιο εγχείρημα είναι ότι αναδύονται πολλαπλά οφέλη για όλους τους εμπλεκόμενους, πρωτίστως για τους μαθητές, οι οποίοι γίνονται πιο αποδοτικοί, με αυξημένο ενδιαφέρον και ευθύνη για τη μάθησή τους. Παράλληλα, έχουν την ευκαιρία να αναπτύξουν κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες που τους βοηθούν να προσαρμοστούν στο συνεχώς μεταβαλλόμενο κοινωνικό σκηνικό, ενώ περιορίζονται σημαντικά τα φαινόμενα κοινωνικής ανισότητας μεταξύ των μαθητών και πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου⁶⁴.

Σημαντική τομή γύρω από τη στοχευμένη οργάνωση δράσεων και των αντίστοιχων φορέων υλοποίησης προγραμμάτων για προσβασιμότητα στη μάθηση αποτελεί ο νόμος 3879/2010 για τη Δια Βίου Μάθηση. Σύμφωνα με αυτόν, πραγματοποιείται

⁶¹ Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009, σελ. 394

⁶² Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009, σελ. 405

⁶³ Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009, σελ. 409

⁶⁴ Φραγκουδάκη, 1985, σελ. 47

συστηματική προσπάθεια διερεύνησης των εκπαιδευτικών αναγκών του ενήλικου πληθυσμού με σκοπό την ισότιμη συμμετοχή όλων στην εκπαίδευση για την ανάπτυξη των προσόντων εκείνων που απαιτούνται από την αγορά εργασίας, αλλά και την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των πολιτών. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην εξασφάλιση της πρόσβασης των ευάλωτων κοινωνικών ομάδων και τη διασύνδεσή τους με την αγορά εργασίας και τις πολιτικές και κοινωνικές λειτουργίες⁶⁵.

4.2.1. Σχολές γονέων

Τα τελευταία χρόνια οι δράσεις που έχουν μεγαλύτερη απήχηση σε γονείς που καλούνται να αναθρέψουν τα παιδιά τους μέσα σε μια συνεχώς μεταβαλλόμενη και απαιτητική κοινωνία είναι οι Σχολές Γονέων. Ιδρύθηκαν το 1962 από την ψυχολόγο Μαρία Χουρδάκη⁶⁶, αλλά η λειτουργία τους θεσπίστηκε νομοθετικά μόλις το 1998 με το ν.2621/1998 και ανήκουν στο Ινστιτούτο Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης (Ι.ΝΕ.Δ.ΒΙ.Μ.). Σκοπό έχουν να βοηθήσουν τους γονείς να διαχειριστούν καλύτερα το ρόλο τους και να τους θωρακίσουν με γνώσεις και δεξιότητες γύρω από ποικίλα ζητήματα ανατροφής των παιδιών, ζητήματα που σχετίζονται με τις πνευματικές, ψυχικές και κοινωνικές ανάγκες τους και θέματα αποτελεσματικής διαχείρισης δύσκολων συμπεριφορών. Επίσης, παρέχουν συμβουλευτική και υποστήριξη σε θέματα εκπαίδευσης, υγείας, χρήσης Νέων Τεχνολογιών, πρόληψης χρήσης ουσιών και στήριξης για όσους γονείς έχουν παιδιά με αναπηρία. Από το 2000 παρέχουν προγράμματα συμβουλευτικής σε μετανάστες και παλλινοστούντες τα παιδιά των οποίων φοιτούν στα Ελληνικά σχολεία⁶⁷.

4.2.2 Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε.)

Μια σημαντική δράση για προσβασιμότητα στη μάθηση αποτελεί η ίδρυση και λειτουργία των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε.) η οποία θεσμοθετήθηκε με το ν. 2525/97⁶⁸ και βασίστηκε στην ιδέα που προέκυψε εντός της Ευρωπαϊκής Επιτροπής και διατυπώθηκε στο *Λευκό Βιβλίο για τη διδασκαλία και τη μάθηση του 1995*. Η ιδέα επικεντρώνεται στην παροχή ευκαιριών εκπαίδευσης σε ενήλικες που

⁶⁵ Ν. 3879/2010, σελ. 3401

⁶⁶ Χουρδάκη, 2000, σελ. 5

⁶⁷ <http://www.inedivim.gr>.

⁶⁸ Βεργίδης, 2009, σελ. 384

εγκατέλειψαν πρόωρα το σχολείο με σκοπό να συμπληρώσουν τις γνώσεις τους και να ενισχύσουν την αυτοπεποίθησή τους, αλλά και για να περιοριστεί ο εκπαιδευτικός και συνακόλουθος κοινωνικός αποκλεισμός⁶⁹.

Τα συγκεκριμένα σχολεία οργανώθηκαν και δημιουργήθηκαν από το Ίδρυμα Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Ι.Δ.ΕΚ.Ε.) και τη Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Γ.Γ.Ε.Ε.) και είναι στελεχωμένα με συντονιστή, επιστημονικό υπεύθυνο, εκπαιδευτικό προσωπικό, σύμβουλο σταδιοδρομίας και ψυχολόγο⁷⁰.

Σύμφωνα με τον οδηγό της Ευρωπαϊκής Επιτροπής⁷¹ η ίδρυση και λειτουργία των Σ.Δ.Ε. θεμελιώνεται πάνω σε πέντε άξονες:

α) Στα Σ.Δ.Ε. μπορούν να φοιτήσουν ενήλικες οι οποίοι δεν έχουν τα τυπικά προσόντα και προσπαθούν να ενταχθούν στο κοινωνικό και επαγγελματικό γίγνεσθαι. Σημειώνεται ότι το σύνολο των εκπαιδευομένων έχει ολοκληρώσει μόνο το Δημοτικό σχολείο.

β) Ο βασικός σκοπός αυτών των σχολείων είναι η ένταξη και η απασχόληση του ενήλικου πληθυσμού.

γ) Προβλέπεται ίδρυση Σ.Δ.Ε. σε αστικά κέντρα στα οποία καταγράφονται έντονα κοινωνικά και οικονομικά προβλήματα.

δ) Η εκπαιδευτική πολιτική για τα Σ.Δ.Ε. επικεντρώνεται σε διδακτική μεθοδολογία που επικεντρώνεται στις πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευομένων. Παράλληλα, το εκπαιδευτικό προσωπικό κατέχει την κατάλληλη επιστημονική κατάρτιση, προβλέπεται η χρήση των Νέων Τεχνολογιών, ενώ στόχος είναι οι εκπαιδευόμενοι να αποκτήσουν προσόντα που απαιτούνται από την αγορά εργασίας και συγκεκριμένα αυτής του τύπου διαμονής τους.

ε) Προβλέπεται η συνεργασία των Σ.Δ.Ε. με τοπικούς φορείς και εργοδότες.

⁶⁹ Ευρωπαϊκή Ένωση, 1996, σελ. 67

⁷⁰ Βεργίδης, 2009, σελ. 385-386

⁷¹ European Commission, 1999, σελ. 5-9

Αξίζει να αναφερθεί ότι μετά την ολοκλήρωση της πειραματικής φάσης λειτουργίας των Σ.Δ.Ε. (2000-2003) συστήθηκαν αντίστοιχα σχολεία και εντός των σωφρονιστικών καταστημάτων στοχεύοντας στην ολοκλήρωση της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από τους έγκλειστους, τον εμπλουτισμό γνώσεων, την ανάπτυξη δεξιοτήτων και την επαγγελματική κατάρτιση για την ομαλή ένταξη στο κοινωνικό σύνολο μετά την αποφυλάκισή τους⁷².

4.2.3.Κέντρα Δια Βίου Μάθησης (Κ.Δ.Β.Μ.)

Τα Κέντρα Δια Βίου Μάθησης (Κ.Δ.Β.Μ.) αποτελούν μια ιδιαίτερα σημαντική δομή παροχής εκπαιδευτικών προγραμμάτων στο χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων και λειτουργούν τα τελευταία πέντε χρόνια σε επίπεδο δήμων αναδεικνύοντας τον αποκεντρωτικό χαρακτήρα του θεσμού. Πρόκειται στην ουσία για την αναμόρφωση του θεσμού των Νομαρχιακών Επιτροπών Λαϊκής Επιμόρφωσης (Ν.Ε.Λ.Ε.).

Σκοπός τους είναι η παροχή τυπικών γνώσεων στους ενήλικες σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα, αλλά πάνω από όλα η δημιουργία θετικής στάσης απέναντι στη μάθηση και η ανάδειξη της έννοιας των ίσων ευκαιριών στη μάθηση ανεξάρτητα από το μορφωτικό κεφάλαιο και την κοινωνική, οικονομική ή πολιτισμική προέλευση των ατόμων που συμμετέχουν σε αυτά.

Τα εκπαιδευτικά προγράμματα που σχεδιάζονται, οργανώνονται και παρέχονται στους ενήλικες είναι συμβατά με τις ανάγκες της τοπικής κοινωνίας, αλλά και του ευρύτερου πολιτικού πλαισίου. Η συμμετοχή σε αυτά βοηθάει τα κοινωνικά υποκείμενα να διευρύνουν το κοινωνικό και πολιτικό τους ρεπερτόριο, ώστε να προσαρμόζονται πιο αποτελεσματικά στο σύγχρονο και εναλλασσόμενο περιβάλλον, ενώ τους δίνεται και η ευκαιρία να καλλιεργήσουν τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα και να αναδείξουν τον κοινωνικό εαυτό τους.

Όσοι παρακολουθούν τα εν λόγω προγράμματα έχουν την ευκαιρία να συμμετέχουν στην κοινωνία της γνώσης ως ενεργοί πολίτες. Επιπρόσθετα, ο ελεύθερος χρόνος τους αξιοποιείται δημιουργικά και ενισχύεται η κοινωνικοποίησή τους⁷³.

⁷² Βεργίδης, 2009, σελ. 390

⁷³ <http://www.kdvm.gr/about>

4.2.4 Προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης ανέργων με επιταγή κατάρτισης (training voucher)

Μια ακόμη σημαντική δράση για την ενίσχυση της προσβασιμότητας στη μάθηση και τη συνακόλουθη επαγγελματική ένταξη είναι η παροχή εκπαιδευτικών προγραμμάτων επαγγελματικής κατάρτισης που απευθύνονται σε ανέργους. Τα προγράμματα αυτά προβλέπουν και την ταυτόχρονη παροχή οικονομικών κινήτρων για τη συμμετοχή των ενηλίκων σε αυτά, τις επονομαζόμενες επιταγές επαγγελματικής κατάρτισης (training vouchers). Μέσω αυτών των προγραμμάτων οι άνεργοι ηλικίας 29 έως 64 ετών έχουν τη δυνατότητα να παρακολουθήσουν ένα πρόγραμμα επαγγελματικής κατάρτισης γύρω από ένα συγκεκριμένο τομέα όπως, για παράδειγμα, απόκτηση εργασιακής εμπειρίας σε επιχειρήσεις οικονομικής δραστηριότητας. Παράλληλα, είναι σε θέση να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους και να διευρύνουν τις δεξιότητές τους, έτσι ώστε να αποκτήσουν περισσότερα εφόδια για την ένταξή τους στην αγορά εργασίας. Πέρα από την παρακολούθηση των μαθημάτων προβλέπεται και η πρακτική άσκηση των εκπαιδευόμενων σε επιχειρήσεις της περιοχής τους τις οποίες έχουν τη δυνατότητα να επιλέξουν. Μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος οι εκπαιδευόμενοι (ωφελοούμενοι) εισπράττουν ένα προκαθορισμένο χρηματικό ποσό⁷⁴.

4.2.5 Υποστηρικτική Απασχόληση για άτομα με ειδικές ανάγκες

Το ζήτημα των ατόμων με ειδικές ανάγκες έδωσε το έναυσμα για αναμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής σε μεγάλο αριθμό ανεπτυγμένων χωρών αναφορικά με την ενταξιακή εκπαίδευση και την άρση των περιορισμών στις εκπαιδευτικές, και όχι μόνο, ευκαιρίες, τόσο για τα παιδιά όσο και για τους ενήλικες. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στη νομοθεσία περί πρόσβασης σε ίσες ευκαιρίες και σε μια σειρά πρωτοβουλιών που συνδέουν τις εκπαιδευτικές παροχές με τις ανάγκες παιδιών και ενηλίκων⁷⁵.

Όσον αφορά τη συγκεκριμένη πληθυσμιακή ομάδα, η εκπαίδευση ενηλίκων μπορεί να ανταποκριθεί στις ανάγκες της, καθώς αναγνωρίζει και αναδεικνύει τα χαρακτηριστικά του κάθε ατόμου ξεχωριστά σε συνάρτηση με τις προϋποθέσεις που τα συνοδεύουν και τον ατομικό ρυθμό μάθησης. Το γεγονός ότι τα συγκεκριμένα

⁷⁴ Κελαπινίδης & Βρυσιώτη, 2012, σελ. 237 & www.voucher.gov.gr

⁷⁵ Bynner, 1999, σελ. 3

άτομα εκλαμβάνονται ως μέρος του ευρύτερου κοινωνικού συνόλου συμβάλλει θετικά στην κοινωνική ένταξή τους και τη διεύρυνση των επαγγελματικών προοπτικών, δεδομένου ότι τα δυο αυτά στοιχεία βρίσκονται σε άμεση αλληλεπίδραση. Όταν το άτομο με αναπηρία αναλάβει έναν επαγγελματικό ρόλο αναπτύσσει περισσότερα θετικά συναισθήματα και ενισχύεται η αυτό-εκτίμησή του, καθώς αντιλαμβάνεται ότι συνεισφέρει στο κοινωνικό σύνολο και απολαμβάνει ισότιμα όσα αγαθά απολαμβάνουν και οι συμπολίτες του. Αν, από την άλλη πλευρά, στερηθεί την εργασία, ενώ είναι ικανό για κάτι τέτοιο, τότε παραμένει αποκλεισμένο από το ευρύτερο επαγγελματικό και κοινωνικό περιβάλλον, κατατροπώνεται η αυτό-εικόνα του και τείνει περισσότερο προς την περιθωριοποίηση⁷⁶.

Έτσι, λαμβάνοντας την κατάλληλη υποστηρικτική εκπαίδευση είναι σε θέση να αποκατασταθεί επαγγελματικά και να κοινωνικοποιηθεί εντός του εργασιακού χώρου. Σε αυτό το πλαίσιο προτείνεται το εκπαιδευτικό μοντέλο της Υποστηρικτικής Απασχόλησης που προβλέπει την τοποθέτηση των ατόμων με αναπηρία σε θέση εργασίας και την ταυτόχρονη εκπαίδευσή τους, έτσι ώστε να είναι σε θέση να διατηρήσουν τη συγκεκριμένη θέση. Πρόκειται για ένα ιδιαίτερα ανταποδοτικό μοντέλο, καθώς συμβάλλει, τόσο στην επαγγελματική όσο και στην κοινωνική ένταξή τους.

Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο το άτομο αρχικά αποφασίζει εάν θα αξιοποιήσει τις δυνατότητες που του προσφέρονται και εν συνεχεία συμμετέχει ενεργά στη δημιουργία του προσωπικού του προφίλ που περιλαμβάνει γνώσεις, δεξιότητες, ιδιαιτερότητες, ενδιαφέροντα, ανάγκες και εμπειρίες. Βάσει των υποδείξεων του συμβούλου σταδιοδρομίας, το άτομο ξεκινάει την προσπάθεια για εύρεση εργασίας αναζητώντας υποψήφιους εργοδότες, αποστέλλοντας βιογραφικά σημειώματα και πραγματοποιώντας τηλεφωνικές επαφές. Από τη στιγμή που θα βρεθεί μια θέση εργασίας, εργάζεται πειραματικά για ένα χρονικό διάστημα, συνάπτει συμφωνία με τον εργοδότη του και αναλαμβάνει επαγγελματικά καθήκοντα με ταυτόχρονη υποστήριξη είτε εντός είτε εκτός εργασιακού χώρου⁷⁷.

⁷⁶ Δημητρόπουλος, 2009, σελ. 49-50

⁷⁷ Δημητρόπουλος, 2009, σελ. 251

4.2.6 Εκπαίδευση πρώην χρηστών για κοινωνική ένταξη

Άλλες ειδικές ομάδες όπως οι πρώην χρήστες εξαρτησιογόνων ουσιών έχουν εγκαταλείψει πρόωρα το σχολείο με αποτέλεσμα να έχουν σοβαρές ελλείψεις στην εκπαίδευσή τους και δεν έχουν λάβει επαγγελματική ή τεχνική κατάρτιση, ώστε να είναι σε θέση να ασκήσουν κάποιο επάγγελμα. Η ένταξή τους στο εκπαιδευτικό σύστημα είναι ιδιαίτερα δύσκολη λόγω της πρόωρης αποκοπής τους από το σχολικό σύστημα και των αρνητικών εμπειριών που έχουν. Εκείνο που χρειάζεται είναι μια μορφή εκπαίδευσης που θα τους βοηθήσει να ενισχύσουν την αυτό-εκτίμησή τους, να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους και να καλλιεργήσουν δεξιότητες⁷⁸.

Τα προγράμματα που τους δίνουν τη δυνατότητα να έχουν πρόσβαση στη μάθηση στοχεύουν στη διασύνδεσή τους με την εκπαιδευτική διαδικασία, την τροποποίηση των στάσεών τους απέναντι στην εκπαίδευση και τη μάθηση, την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων και την κοινωνικοποίησή τους, ώστε μετά την ολοκλήρωση της θεραπείας τους να είναι έτοιμοι να διεκδικήσουν τη θέση τους στην κοινωνία και την αγορά εργασίας.

Σε αυτό το πλαίσιο δημιουργούνται μέσα στις θεραπευτικές κοινότητες εκπαιδευτικές δομές που παρέχουν άτυπη εκπαίδευση. Έτσι, δίνεται η ευκαιρία σε αυτές τις ειδικές ομάδες να συνεχίσουν τη φοίτηση στη σχολική βαθμίδα την οποία διέκοψαν στο παρελθόν. Εκτός από τα μαθήματα, έχουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν σε ομαδικές δραστηριότητες οι οποίες τους βοηθούν να αναπτύξουν τις απαραίτητες δεξιότητες, κυρίως κοινωνικές, γεγονός που συμβάλλει στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και της αυτό-εκτίμησής τους. Επιπρόσθετα, τα άτομα αυτά μπορούν να παρακολουθήσουν μαθήματα γύρω από τις τέχνες, αναπτύσσοντας με αυτό τον τρόπο ικανότητες στην έκφραση και την επικοινωνία. Η συμβολή αυτών των μαθημάτων είναι καθοριστική δεδομένου ότι τους προσφέρει ένα αίσθημα ασφάλειας⁷⁹.

Επιπρόσθετα, η παρέμβαση αυτή ενισχύεται με την μετεγγραφή ορισμένων εκ των εκπαιδευομένων σε εσπερινά Γυμνάσια και Λύκεια, ενώ όλη η φιλοσοφία της σύστασης των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών δομών εντός των θεραπευτικών

⁷⁸ ΚΕΘΕΑ, 2003, σελ. 12-13

⁷⁹ Γκίνης & Πατέλης, 2014, σελ. 80

κοινοτήτων δίνει μια νέα διάσταση στην εκπαίδευση αυτών των ατόμων, καθώς τους τοποθετεί στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι συγκεκριμένες ενέργειες για προσβασιμότητα στη μάθηση είναι αρκετά αποτελεσματικές αν αναλογιστεί κανείς την αυξημένη επιτυχή ολοκλήρωση του κύκλου φοίτησης, αλλά και την επιτυχή εισαγωγή ορισμένων εξ αυτών των ατόμων σε Τριτοβάθμια Ιδρύματα⁸⁰.

4.2.7 Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση

Ως Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση (ΕξΑΕ) ορίζεται η εκπαίδευση κατά την οποία ο καθηγητής-σύμβουλος και οι εκπαιδευόμενοι δεν συναντιούνται παραδοσιακά σε φυσικό τόπο, αλλά η διδασκαλία και η μάθηση πραγματοποιούνται μέσω σύγχρονης και ασύγχρονης επικοινωνίας των δύο πλευρών⁸¹. Το διδακτικό και μαθησιακό υλικό σχεδιάζεται και αναπτύσσεται από τον εκπαιδευτικό φορέα που παρέχει το πρόγραμμα και διανέμεται στους εκπαιδευόμενους με την υποστήριξη τεχνολογικών μέσων για μελέτη, εκπόνηση δραστηριοτήτων, αφομοίωση και αξιολόγηση⁸².

Τα τελευταία χρόνια με την ραγδαία τεχνολογική ανάπτυξη η ΕξΑΕ αρχίζει να συνυφαίνεται όλο και περισσότερο με την εκπαίδευση ενηλίκων, καθώς η πρώτη προσφέρει ευελιξία στον τρόπο των σπουδών και το ρυθμό μελέτης, δεδομένου ότι οι ενήλικες έχουν επαγγελματικούς και κοινωνικούς ρόλους οι οποίοι εμποδίζουν την παραδοσιακή φοίτηση στο Πανεπιστήμιο ή σε άλλα εκπαιδευτικά προγράμματα που προσφέρονται για αυτούς⁸³. Έτσι, οι σπουδαστές που παρακολουθούν εξ αποστάσεων εκπαιδευτικά προγράμματα έχουν πρόσβαση σε αυτά οποιαδήποτε χρονική στιγμή ανεξάρτητα από τη γεωγραφική περιοχή που διαβιούν, ενώ παράλληλα δύνανται να διατηρήσουν την εργασία τους καθ' όλη τη διάρκεια των σπουδών τους⁸⁴.

Επιπρόσθετα, όσα μαθαίνουν οι ενήλικες μπορούν να τα εφαρμόζουν άμεσα στο εργασιακό περιβάλλον τους, κυρίως όταν το αντικείμενο σπουδών τους είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με τον επαγγελματικό ρόλο τους, δίνοντας, κατ' αυτόν τον τρόπο, μεγαλύτερη ώθηση στην καριέρα τους. Τέτοιου είδους σπουδές τους βοηθούν να επικαιροποιήσουν τις γνώσεις τους και να αναπτύξουν τις κατάλληλες δεξιότητες που

⁸⁰ Γκίνης & Πατέλης, 2014, σελ. 78-79

⁸¹ Lionarakis, Panagiotakopoulos & Xenos, 2005, σελ. 84

⁸² Λιοναράκης, 2005, σελ. 26

⁸³ Bates, 2005, σελ. 5

⁸⁴ Wong, 2008, σελ. 5

θα τους βοηθήσουν να ελίσσονται στα συνεχώς μεταβαλλόμενα και απαιτητικά εργασιακά περιβάλλοντα. Ακόμη, στην ΕξΑΕ οι ενήλικες έχουν τη δυνατότητα να υιοθετήσουν ένα πιο αναλυτικό, κριτικό και στοχαστικό μοντέλο σκέψης σε σύγκριση με άλλους σπουδαστές που επιλέγουν συμβατικά εκπαιδευτικά προγράμματα⁸⁵. Σήμερα, η ΕξΑΕ έχει διευρυμένη εφαρμογή σε προπτυχιακά και μεταπτυχιακά προγράμματα, καθώς και σε προγράμματα δια βίου μάθησης προάγοντας την επικοινωνία μεταξύ χωρών και ανθρώπων⁸⁶.

Θα μπορούσαμε να πούμε ότι τα στοιχεία που διέπουν την ΕξΑΕ την καθιστούν ως ένα εκπαιδευτικό ιδεώδες το οποίο βασίζεται σε δυο σημαντικές παραμέτρους. Από τη μια πλευρά και με ωφελμιστικούς όρους, ικανοποιείται το αίτημα να παράσχει η κοινωνία το μέγιστο αριθμό εκπαιδευτικών ευκαιριών στο μεγαλύτερο δυνατό αριθμό ανθρώπων που τις έχουν ανάγκη. Από την άλλη πλευρά, ο ενήλικας εκπαιδευόμενος είναι σε θέση να καθορίσει μόνος τους τον τόπο, το χρόνο και το ρυθμό μελέτης του και να δημιουργεί μια εκπαιδευτική φυσιογνωμία που απορρέει από τις προσωπικές ανάγκες και τα ενδιαφέροντά του.

Η διευρυμένη πρόσβαση και η αυξημένη συμμετοχή στην εκπαίδευση ενηλίκων αποτελεί το κεντρικό συστατικό της αειφόρας οικονομικής ανάπτυξης, ενώ παράλληλα ενισχύει την κοινωνική συνοχή. Πέρα από τη συμβολή στην οικονομική ανάπτυξη, η ανταπόδοση της εκπαίδευσης ενηλίκων καταδεικνύεται ως ωφέλιμη και για τη δημόσια σφαίρα δραστηριοποίησης των ατόμων. Σε αυτό το πλαίσιο, μπορεί να συνεισφέρει στη βελτίωση των συνθηκών υγείας, την προσωπική ευημερία, τη μακροζωία, την πολιτικής σταθερότητα, το σεβασμό στα ανθρώπινα δικαιώματα, τη μείωση της φτώχειας και της εγκληματικότητας και την ανάπτυξη περιβαλλοντικής συνείδησης⁸⁷.

Μάλιστα, τα οφέλη μπορούν να διακριθούν σε «ήπια» και «έντονα», με τα πρώτα να αφορούν τα αποτελέσματα που δεν μπορούν να μετρηθούν άμεσα και αντικειμενικά, όπως οι μεταβολές σε δεξιότητες που σχετίζονται με τον προσωπικό, διαπροσωπικό και οργανωτικό τομέα του ατόμου. Αντίθετα, τα «έντονα» οφέλη αποτυπώνονται συνήθως στη συμπεριφορά του ατόμου και σε προσωπικά διαπιστευτήρια που

⁸⁵ Wong, 2008, σελ. 6

⁸⁶ Harry, 1999, σελ. 7-8 & Knapper, 1988, σελ. 6-7

⁸⁷ Panitsides, 2013, σελ. 601

ακολουθούν τους κοινωνικούς ρόλους που συνοδεύουν κάθε άτομο και συναποτελούν το «κεφάλαιο ταυτότητας», το οποίο όμως τείνει να αναπροσαρμόζεται γνωστικά και ψυχοδυναμικά σε όλη τη διάρκεια της ενήλικης ζωής ενός ανθρώπου. Έτσι, μεταξύ των βασικών ωφελειών συγκαταλέγονται η αυξημένη αυτοπεποίθηση και η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης⁸⁸.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα ερευνών, η συμμετοχή σε προγράμματα μη τυπικής εκπαίδευσης αυξάνει την αυτοπεποίθηση, γεγονός που έχει συνδεθεί με την επιτυχή παρακολούθηση του προγράμματος, την εξοικείωση με την τεχνολογία ή την αποδοχή αλλαγών και την ανάληψη ευθυνών με ευρύτερες θετικές επιδράσεις σε οικογενειακό και κοινωνικό επίπεδο. Ωστόσο, πέρα από το προσωπικό επίπεδο, υπάρχουν και άλλες πτυχές της ζωής του ατόμου που δέχονται τα οφέλη της εκπαίδευσης. Ενδεικτικά γίνεται αναφορά στη βελτίωση των βασικών δεξιοτήτων και την ενίσχυση του μορφωτικού επιπέδου, τη βελτίωση του επαγγελματικού και οικονομικού επιπέδου, την προώθηση της κουλτούρας της μάθησης και την ενισχυμένη συμμετοχή των ατόμων σε πολιτικές λειτουργίες⁸⁹.

Παράλληλα, διαπιστώθηκε ότι υπάρχει διασύνδεση μεταξύ της συμμετοχής των ενηλίκων στην εκπαίδευση και τη βελτίωση του γονεϊκού ρόλου, γεγονός που συνηγορεί ότι τα οφέλη είναι πολλαπλά για εκπαιδευόμενους γονείς και τα παιδιά τους. Αναλυτικότερα, η διεύρυνση του γνωστικού πεδίου των γονέων σε συνάρτηση με τις ψυχο-συναισθηματικές μεταβολές, όπως νέοι στόχοι και προσδοκίες, συμβάλλουν στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και επηρεάζουν θετικά, τόσο τις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των δυο πλευρών όσο και τις σχολικές επιδόσεις των παιδιών. Η εκπαίδευση ενηλίκων φαίνεται να είναι ανταποδοτική και ως προς το μετασχηματισμό των στάσεων, όπως η υιοθέτηση πιο δημοκρατικών πεποιθήσεων και αξιών⁹⁰.

Η αυξημένη συμμετοχή των ενηλίκων σε εκπαιδευτικές παρεμβάσεις επιδρά θετικά και στην ανάπτυξη του κοινωνικού κεφαλαίου, τόσο στο μεσο-επίπεδο, που περιλαμβάνει ομάδες, δίκτυα και κοινότητες, όσο και στο μικρο-επίπεδο, δηλαδή τα μεμονωμένα άτομα και διαδραματίζει σημαντικό ρόλο με πολλαπλά οφέλη μέσα

⁸⁸ Panitsides, 2013, σελ. 601-602

⁸⁹ Waters & Turner, 2001, σελ. 22

⁹⁰ Panitsides, 2013, σελ. 602

από τη διάχυση γνώσεων, δεξιοτήτων και κεφαλαίου ταυτότητας. Άλλωστε, όπως είναι ευρέως αποδεκτό, η μάθηση οικοδομείται ταυτόχρονα με την ανάπτυξη του κοινωνικού κεφαλαίου, καθώς τα άτομα εκλαμβάνονται ως φορείς αμοιβαίων ηθικών σχέσεων και παράγοντες που λειτουργούν με στόχο την ανάπτυξη του κοινωνικού συνόλου⁹¹.

4.3 Συνέπειες λόγω ελλিপών γνώσεων και δεξιοτήτων

4.3.1 Κοινωνικός αποκλεισμός

Ως κοινωνικός αποκλεισμός εννοιολογείται η απομάκρυνση και συνακόλουθη περιθωριοποίηση του ατόμου από κοινωνικές και πολιτικές λειτουργίες λόγω έλλειψης εργασίας και οικονομικών απολαβών, λόγω φυσικής ή πνευματικής αναπηρίας και λόγω προγενέστερου αποκλεισμού της οικογένειας ο οποίος κληροδοτείται και στα παιδιά. Τα άτομα που είναι αποκλεισμένα από το κοινωνικό σύνολο αδυνατούν να έχουν πρόσβαση σε κοινωνικά αγαθά όπως η εκπαίδευση ή οι παροχές υγείας και συνήθως απαξιώνονται, λόγω των συνθηκών διαβίωσης, από το υπόλοιπο κοινωνικό σύνολο⁹²

Ο κοινωνικός αποκλεισμός διαφέρει ανάλογα με το κοινωνικό και οικονομικό περιβάλλον και το υφιστάμενο σύστημα αξιών κάθε κοινωνίας. Στις βιομηχανικές και μεταβιομηχανικές κοινωνίες ο αποκλεισμός είναι συνυφασμένος με τη μακρόχρονη ανεργία, την απώλεια του δικαιώματος γύρω από την εργασία και τις προνοιακές παροχές και την επακόλουθη διαδικασία απομάκρυνσης από τους κοινωνικούς δεσμούς με τα υπόλοιπα μέλη της κοινωνίας. Επιπρόσθετα, στις παγκοσμιοποιημένες κοινωνίες συνδέεται και με την αδυναμία άσκησης πολιτικών και πολιτειακών δικαιωμάτων⁹³.

Σύμφωνα με άλλους ορισμούς κοινωνικό αποκλεισμό μπορεί να υφίστανται ακόμη και πληθυσμιακές ομάδες με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά όπως κακοποιημένα παιδιά, χρήστες εξαρτησιογόνων ουσιών, άτομα με παραβατική συμπεριφορά, διαζευγμένοι,

⁹¹ Panitsides, 2013, σελ. 603

⁹² Sparkes, 1999, σελ. 1

⁹³ Sparkes, 1999, σελ. 3

άτομα που διαβιούν σε οικογενειακά περιβάλλοντα με πολλαπλά προβλήματα και περιθωριακά άτομα⁹⁴.

Ο αποκλεισμός αυτών των ατόμων αφορά τη στοιχειώδη διαβίωση, ασφάλεια, μόνιμη απασχόληση, εισόδημα, ιδιοκτησία, στοιχειώδη επίπεδα κατανάλωσης, εκπαίδευση, απόκτηση δεξιοτήτων και πολιτισμικού κεφαλαίου, παροχές από την κρατική πρόνοια, ισότητα έναντι των νόμων, συμμετοχή σε δημοκρατικές διαδικασίες, δημόσια αγαθά, οικογένεια και κοινωνικοποίηση, δίκαιη μεταχείριση, σεβασμό, προσωπική ικανοποίηση και κατανόηση⁹⁵.

Μια σημαντική παράμετρος που συμβάλλει στην εξάπλωση του κοινωνικού αποκλεισμού είναι η έλλειψη στοιχειώδους εκπαίδευσης, δηλαδή το χαμηλό επίπεδο εγγραμματοσμού των ατόμων, ο χαμηλός δείκτης σχολικής επιτυχίας και πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου. Η στέρηση των μορφωτικών αγαθών μπορεί να οδηγήσει όχι μόνο εκτός αγοράς εργασίας, αλλά να δημιουργήσει μια σειρά προβλημάτων σχετικά με το νόμο. Κάθε ένας από τους ανωτέρω παράγοντες μπορεί να είναι ταυτόχρονα αποτέλεσμα και δείκτης που κατευθύνει το άτομο προς τον κοινωνικό αποκλεισμό⁹⁶.

Επιπρόσθετα, όταν το εκπαιδευτικό υπόβαθρο των γονέων είναι χαμηλό και οι ίδιοι δεν δείχνουν ενδιαφέρον ή δεν στηρίζουν τα παιδιά τους ή έχουν ελάχιστες προσδοκίες από αυτά, είναι πολύ πιθανό αυτά να σημειώσουν χαμηλές επιδόσεις στο σχολείο. Έτσι, όταν οι ίδιοι οι γονείς είναι μειονεκτούντες ή κοινωνικά αποκλεισμένοι αυτό κληροδοτείται και στα παιδιά τους⁹⁷. Σε αυτό το πλαίσιο, αναδύεται η ανησυχία ότι τα κοινωνικά αποκλεισμένα παιδιά θεωρούνται απειλή για την κοινωνία, καθώς αποτελούν κοινωνικό και οικονομικό βάρος σε αυτή. Ακόμη χειρότερα, θεωρούνται υπεύθυνα για την κοινωνική διάσπαση εφόσον έχουν ελάχιστο ή καθόλου μερίδιο συμμετοχής στην καθεστηκυία τάξη⁹⁸.

⁹⁴ Silver, 1994, σελ. 532

⁹⁵ Silver, 1994, σελ. 541

⁹⁶ Bynner, 1999, σελ. 5

⁹⁷ Bynner, 1999, σελ. 15

⁹⁸ Klasen, 1999, σελ. 8

Αξίζει, ωστόσο, να σημειωθεί ότι σε αντίθεση με τη φτώχεια και την ανεργία που αφορούν αποκλειστικά το άτομο, ο κοινωνικός αποκλεισμός αφορά τη σχέση του ατόμου με την κοινωνία και τη δυναμική που τη διέπει. Ακόμη και στην περίπτωση που το άτομο παρουσιάζει κάποια μορφή φυσικής ή πνευματικής αναπηρίας υπάρχουν εμπόδια στην αλληλεπίδρασή του με το κοινωνικό σύνολο⁹⁹.

Αξίζει να αναφερθεί το γεγονός ότι και το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα μπορεί να αποτελέσει πηγή μεταγενέστερου κοινωνικού αποκλεισμού όταν αποτυγχάνει να μορφώσει μεγάλο αριθμό μαθητών, καθώς ορισμένοι από αυτούς εγκαταλείπουν το σχολείο πρόωρα στερώντας από τον εαυτό τους τη δυνατότητα να αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες. Κατά συνέπεια, δυσκολεύονται να ενταχθούν στην αγορά εργασίας, παραμένουν σε καθεστώς ανεργία για μεγάλο χρονικό διάστημα και στερούνται ευκαιριών για ισότιμη συμμετοχή σε κοινωνικές και πολιτικές λειτουργίες¹⁰⁰.

4.3.2 Ηλεκτρονικός εκφοβισμός (cyber-bullying)

Ως ηλεκτρονικός εκφοβισμός εννοιολογείται η σκόπιμη και επιθετική πράξη που διενεργείται επανειλημμένα από ένα ή περισσότερα άτομα με τη χρήση ηλεκτρονικών μορφών επικοινωνίας με στόχο τη βλάβη ενός ατόμου το οποίο είναι αδύναμο να υπερασπιστεί τον εαυτό του και πρόκειται για μια τραυματική εμπειρία για τα θύματα με φυσικές, συναισθηματικές, γνωστικές και κοινωνικές συνέπειες¹⁰¹.

Οι συμπεριφορές αυτές εκδηλώνονται μέσω των υπηρεσιών του Διαδικτύου, κυρίως πλατφόρμες κοινωνικής δικτύωσης ή χώρων συζητήσεων (chat rooms), μέσω της αποστολής μηνυμάτων ηλεκτρονικού ταχυδρομείου ή μέσω μηνυμάτων στο κινητό τηλέφωνο. Τα άτομα που προβαίνουν σε τέτοιες ενέργειες προτίθενται να ελέγξουν, εκφοβίσουν, χειραγωγήσουν ή να ταπεινώσουν το παραλήπτη. Οι πράξεις αυτές διενεργούνται κυρίως από εφήβους και αποτελούν μια διαφορετική μορφή εκφοβισμού, ο οποίος έχει λάβει μεγάλες διαστάσεις λόγω της ραγδαίας τεχνολογικής εξάπλωσης σε συνάρτηση με τη συνεχώς αυξανόμενη ενασχόληση των νέων με ποικίλες τεχνολογικές εφαρμογές. Επιπρόσθετα, γονείς και εκπαιδευτικοί δεν έχουν

⁹⁹ Klasen, 1999, σελ. 2

¹⁰⁰ Klasen, 1999, σελ. 12

¹⁰¹ Cassidy, Faucher & Jackson, 2013, σελ. 580

τον ίδιο βαθμό εξοικείωσης με την τεχνολογία, ώστε να είναι σε θέση να ελέγχουν τις ηλεκτρονικές δραστηριότητες των παιδιών τους, γεγονός που ενισχύει την εξάπλωση του φαινομένου¹⁰².

Σε κάποιες περιπτώσεις ο αποστολέας τέτοιων μηνυμάτων καλύπτεται πίσω από την ανωνυμία που προσφέρει το Διαδίκτυο, καθώς έχει τη δυνατότητα να δημιουργεί και να χρησιμοποιεί ψεύτικους λογαριασμούς. Ακόμη, η ανωνυμία επιτρέπει στους θύτες να συμπεριφέρονται με τρόπους που δεν θα υιοθετούσαν σε μια πρόσωπο με πρόσωπο αντιπαράθεση με το θύμα τους¹⁰³.

Οι μορφές ηλεκτρονικού εκφοβισμού μπορεί να περιλαμβάνουν αποστολή μηνυμάτων με απειλητικό και επιθετικό περιεχόμενο, ανάρτηση βλαπτικών ή / και ψευδών πληροφοριών για το θύμα, δημοσιοποίηση προσβλητικών σχολίων ή / και φωτογραφιών και αποκλεισμό του θύματος από μια συγκεκριμένη ομάδα συνομηλίκων. Επίσης, έχει καταγραφεί ότι τα κορίτσια κυρίως καταφεύγουν σε αυτή τη μορφή εκφοβισμού σε αντίθεση με το σχολικό εκφοβισμό όπου τα αγόρια είναι κυρίως οι θύτες¹⁰⁴.

Ενώ στην περίπτωση του σχολικού εκφοβισμού ο θύτης είναι γνώριμος στο θύμα και ενεργεί εκτός συγκεκριμένου χώρου όπως το σχολείο ή η γειτονιά, στην περίπτωση του ηλεκτρονικού εκφοβισμού καταπατείται η ιδιωτικότητα του θύματος, καθώς αυτό μπορεί να λάβει τα ενοχλητικά μηνύματα οποιαδήποτε στιγμή και ευρισκόμενο σε οποιοδήποτε χώρο, ακόμη και εντός της οικίας. Δεδομένου μάλιστα ότι οι νέοι ασχολούνται αρκετές ώρες την ημέρα με τεχνολογίες επικοινωνίας, τότε το μέγεθος της παρενόχλησης αυξάνει σημαντικά¹⁰⁵.

Ιδιαίτερα, όσον αφορά τη δημοσιοποίηση προσβλητικών μηνυμάτων μέσω του Διαδικτύου, δημιουργείται στο θύμα η αίσθηση ότι εκτίθεται δημόσια, γεγονός που ενισχύει την απομόνωσή του. Ωστόσο, σε αντίθεση με περιστατικά σχολικού εκφοβισμού όπου το θύμα δεν έχει τη δυνατότητα να αποφύγει την παρενόχληση, τα θύματα του ηλεκτρονικού εκφοβισμού έχουν τη δυνατότητα να αποφύγουν τα ενοχλητικά μηνύματα. Έτσι, μπορούν να αποφύγουν να επισκέπτονται σελίδες ή

¹⁰² Wright, Burnham & Inman & Ogorchock, 2009, σελ. 35

¹⁰³ Görzig & Olafsson, 2011, σελ. 14

¹⁰⁴ Wright, Burnham & Inman & Ogorchock, 2009, σελ. 35-40

¹⁰⁵ Smith, Mahdavi, Carvalho, Fisher, Russel & Tippett, 2008, σελ. 376-377

πλατφόρμες όπου αναρτώνται τα εν λόγω σχόλια ή να μην διαβάζουν όλα τα μηνύματα που λαμβάνουν.

Οι θύτες παρακινούνται από διάφορους παράγοντες όπως θυμός, αίσθημα εκδίκησης, απογοήτευση, διασκέδαση ή και τυχαία εμπλοκή σε τέτοιου είδους ενέργειες. Δεδομένης της ποικιλομορφίας των αιτιών δεν μπορεί να υπάρξει μονομερής λύση στο πρόβλημα. Έτσι, αν, για παράδειγμα, ο θύτης παρενοχλεί το θύμα εξ αιτίας θυμού προς αυτό τότε πρέπει να του δοθούν διέξοδοι να εκφράσει το θυμό του. Όταν μάλιστα αυτό γίνεται με την υποστήριξη των εκπαιδευτικών και του οικογενειακού περιβάλλοντος, τότε είναι ευκολότερη η εκτόνωση του θυμού¹⁰⁶. Τα άτομα που καταφεύγουν σε μορφές ηλεκτρονικού εκφοβισμού έχουν τα ίδια χαρακτηριστικά με τους θύτες του σχολικού εκφοβισμού με τη διαφορά ότι οι πρώτοι έχουν μεγαλύτερο ψηφιακό εγγραμματισμό και χρησιμοποιούν περισσότερο τις τεχνολογικές εφαρμογές¹⁰⁷.

Ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός είναι άρρηκτα συνδεδεμένος με την αυτό-εκτίμηση των μαθητών, ιδιαίτερα κατά την εφηβική ηλικία όπου οι νέοι προσπαθούν να αυτοπροσδιοριστούν και να διαμορφώσουν την ταυτότητά τους. Βιώνουν μια περίοδο κατά την οποία προσπαθούν να εσωτερικεύσουν συμπεριφορές που θα τους προσδώσουν ιδιαίτερη κοινωνική αξία μεταξύ των συνομηλίκων και θα τους κάνουν αποδεκτούς από μια συγκεκριμένη ομάδα¹⁰⁸. Ωστόσο, περιστατικά σχολικού εκφοβισμού μπορεί να προκαλέσουν καίριο πλήγμα στην αυτό-εκτίμηση των εφήβων. Από την άλλη πλευρά, έχουν αναφερθεί και περιπτώσεις όπου έφηβοι με ήδη χαμηλή αυτό-εκτίμηση έχουν στοχοποιηθεί ως θύματα. Το ζήτημα της αυτό-εκτίμησης συνδέεται ακόμη και με το θύτη, καθώς η χαμηλή ή υπερβολική αυτό-εκτίμησή του μπορεί να τον οδηγήσει σε παρενοχλητικές ή προσβλητικές συμπεριφορές¹⁰⁹.

Πέρα όμως από αυτούς τους παράγοντες που οδηγούν ορισμένα άτομα να συμπεριφέρονται με αυτό τον τρόπο οι ελλειπείς γνώσεις γύρω από τις χρήσεις του Διαδικτύου μπορεί, επίσης, να συμβάλλουν στην εξάπλωση του φαινομένου. Η ραγδαία τεχνολογική εξέλιξη δεν βρήκε τους ανθρώπους προετοιμασμένους για όλες

¹⁰⁶ Stacey, 2009, σελ. 126

¹⁰⁷ Görzig & Olafsson, 2011, σελ. 14

¹⁰⁸ Patchin & Hinduja, 2010, σελ. 615

¹⁰⁹ Patchin & Hinduja, 2010, σελ. 616

τις δυνατότητες που ανοίγονται μπροστά τους. Επιπλέον, οι νέοι γεννήθηκαν και μεγαλώνουν μέσα σε ένα τεχνολογικό οργανισμό χωρίς να έχουν λάβει σχετική εκπαίδευση γύρω από ζητήματα ψηφιακού εγγραμματισμού σε συνάρτηση με την ψηφιακή αγωγή του πολίτη. Έτσι, μέσα στη συνείδησή τους επικρατεί σύγχυση σχετικά με το τι μπορεί να είναι ορατό ή αόρατο, τι μπορεί να δημοσιοποιηθεί και τι μπορεί να μείνει στη σφαίρα της ιδιωτικότητας. Δεν έχουν αποκτήσει πλήρη συνείδηση ότι η ασφάλεια στο Διαδίκτυο σχετίζεται και με τη δική τους συμπεριφορά, φυσική, ψυχολογική, νομική, συμπεριφορά γύρω από την ιδιοκτησία ή σε σχέση με μια κοινότητα όπου ανήκουν. Αυτά τα στοιχεία αποτελούν δικαιώματα και υποχρεώσεις του ψηφιακού πολίτη τα οποία δεν διδάσκονται τα παιδιά και οι έφηβοι.

Σε αυτή την περίπτωση το σχολείο διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο, καθώς όλες οι προαναφερθείσες δεξιότητες μπορούν να διδαχθούν. Αυτό βέβαια προϋποθέτει και την ανάλογη ενημέρωση και κατάρτιση από τους εκπαιδευτικούς, αλλά και τον ψηφιακό εγγραμματισμό των γονέων. Είναι σκόπιμο να δημιουργηθούν εκπαιδευτικές ευκαιρίες, που μέχρι τώρα ήταν ανεπαρκείς και τροφοδοτούσαν την έξαρση του φαινομένου, ώστε να είναι σε θέση να χειρίζονται τις τεχνολογικές εφαρμογές και τις πλατφόρμες κοινωνικής δικτύωσης αποτελεσματικά. Κάτι τέτοιο θα ήταν ωφέλιμο και χρήσιμο για όλους τους εμπλεκόμενους, κυρίως το μαθητικό δυναμικό, ώστε στο μέλλον να μπορούν και οι ενήλικες να αναγνωρίζουν τέτοια φαινόμενα και να είναι σε θέση να τα προλαμβάνουν¹¹⁰.

Στις περισσότερες περιπτώσεις τα θύματα του ηλεκτρονικού εκφοβισμού δεν αναφέρουν αυτά τα περιστατικά στους γονείς τους από το φόβο ότι μπορεί να τους στερηθεί η ενασχόληση με την τεχνολογία ή τα κινητά τους τηλέφωνα. Ωστόσο, όταν παρέχεται στους μαθητές εκπαίδευση σχετική με την ασφάλεια στο Διαδίκτυο είναι πιθανότερο να αναφέρουν αυτά τα περιστατικά. Μάλιστα, όσο μικρότεροι είναι οι μαθητές – θύματα τόσο μεγαλύτερη είναι η ανάγκη για ενημέρωση και υποστήριξη, ώστε να αντιμετωπιστούν αυτές οι προβληματικές καταστάσεις χωρίς να δημιουργηθούν ιδιαίτερα τραύματα στον ψυχισμό τους. Η υποστήριξη μπορεί να έχει διττό χαρακτήρα. Αφενός να είναι πρακτική υπό την έννοια του πώς να αποφεύγουν

¹¹⁰ Wright, Burnham & Inman & Ogorchock, 2009, σελ. 35

τα ενοχλητικά μηνύματα και αφετέρου να λαμβάνουν ηθική συμπαράσταση, ώστε να περιοριστούν οι ψυχολογικές επιπτώσεις¹¹¹.

Η δημιουργία ιστοσελίδων ή κλειστών ομάδων στα κοινωνικά δίκτυα στις οποίες συμμετέχουν εκπαιδευτικοί και μαθητές είναι μια καλή λύση. Και οι δυο πλευρές γίνονται ταυτόχρονα παραγωγοί υλικού και χρήστες ενθαρρύνοντας τη σύγχρονη και ασύγχρονη επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ τους για την ολοκλήρωση των μαθησιακών δραστηριοτήτων. Μέσα από αυτές τις δράσεις μπορεί να υποστηριχτεί περισσότερο η αυτό-εκτίμηση όλων των μαθητών και η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης¹¹². Επιπρόσθετα, η σχολική κοινότητα θα μπορούσε να αναλάβει τη δημιουργία ενός εικονικού περιβάλλοντος όπου οι μαθητές να ενθαρρύνονται να προβάλλουν σκέψεις και συναισθήματα μέσα από τις εμπειρίες τους είτε ως θύτες είτε ως θύματα¹¹³.

Η ανάπτυξη και καλλιέργεια υγιούς συμπεριφοράς, κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων πρέπει να προωθηθεί από το σχολείο, καθώς οι θύτες του ηλεκτρονικού εκφοβισμού καταφεύγουν σε αυτές τις ενέργειες εξ αιτίας θυμού, πίεσης και έλλειψης ικανότητας να διαχειριστούν τα συναισθήματά τους. Το σχολικό κλίμα μπορεί να διαδραματίσει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της ψυχικής κατάστασης των μαθητών. Μέσα στο σχολικό περιβάλλον, με την αρωγή εκπαιδευτικών και διευθυντή της σχολικής μονάδας, μπορεί να αναπτυχθεί ένα μοντέλο ηθικής φροντίδας βάσει του οποίου να προσφέρεται στους μαθητές προσοχή, ευκαιρίες για διάλογο και πρακτική άσκηση σε ηθικές συμπεριφορές, ενώ στις δράσεις αυτές μπορεί να συμμετέχει το σύνολο της σχολικής κοινότητας. Έτσι, η εκπαίδευση μπορεί να αποτελέσει τον παράγοντα-κλειδί για μαθητές και εκπαιδευτικούς, καθώς μπορεί να προσφέρει τα συστατικά που είναι απαραίτητα για την αντιμετώπιση του φαινομένου διδάσκοντας στα παιδιά σωστό ψηφιακό εγγραμματισμό, αγωγή του ψηφιακού πολίτη και τις ωφέλιμες χρήσεις της Νέας Τεχνολογίας¹¹⁴.

¹¹¹ Stacey, 2009, σελ. 126

¹¹² Cassidy, Faucher & Jackson, 2013, σελ. 588

¹¹³ Wright, Burnham & Inman & Ogorchock, 2009, σελ. 40

¹¹⁴ Cassidy, Faucher & Jackson, 2013, σελ. 592-594

4.4 Ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Ως μετανάστευση ορίζεται η προσωρινή ή μόνιμη αλλαγή του τόπου διαμονής και εργασίας ατόμων ή πληθυσμιακών ομάδων. Πρόκειται για μια ιδιαίτερη δημογραφική διαδικασία που επικεντρώνεται στην ανθρώπινη κινητικότητα και χαρακτηρίζεται ως δυναμική, καθώς η αλλαγή εξαρτάται από τους αντίστοιχους κοινωνικούς, οικονομικούς, πολιτικούς ή περιβαλλοντικούς παράγοντες και διάφορες συγκυρίες. Έτσι, οι λόγοι της μετανάστευσης είναι άρρηκτα συνδεδεμένοι από τις απαιτήσεις κάθε εποχής και οφείλονται στο χαμηλό βιοτικό επίπεδο, τις εμπόλεμες συνθήκες που επικρατούν σε έναν τόπο, τις περιβαλλοντικές καταστροφές και τις απαιτήσεις της παγκοσμιοποιημένης αγοράς εργασίας¹¹⁵.

Η μετανάστευση, ως φαινόμενο, υφίσταται σε όλη τη διάρκεια της ανθρώπινης ιστορίας, καθώς παρατηρείται από την αρχαιότητα όπου οι άνθρωποι άλλαζαν τόπο διαμονής με σκοπό την εύρεση νέων υλικών απαραίτητων για την καθημερινότητά τους ή για να βελτιώσουν τις συνθήκες διαβίωσής τους. Άλλωστε, η κινητικότητα και η επιδίωξη για ο,τιδήποτε νέο αποτελούν εγγενή στοιχεία της ανθρώπινης φύσης. Η ανακάλυψη νέων τόπων όπως Ινδία, Αμερική και Αυστραλία, πριν τη βιομηχανική επανάσταση, αποτέλεσε την αφετηρία για την κινητικότητα μεγάλων ομάδων πληθυσμού με απώτερο σκοπό την ανάπτυξη του εμπορίου, τη δημιουργία νέων επιχειρηματικών διαύλων, τη διάχυση των πολιτισμικών αγαθών και την αναβάθμιση του βιοτικού επιπέδου.

Μετανάστευση παρατηρείται και από μικρότερες σε μεγαλύτερες περιοχές, δηλαδή από αγροτικές σε αστικές, έτσι ώστε να έχουν οι άνθρωποι περισσότερες ευκαιρίες να αναπτύξουν καλύτερο βιοτικό επίπεδο και να εξελιχθούν. Το ίδιο συμβαίνει και κατά τη μετανάστευση από φτωχότερες σε πλουσιότερες περιοχές¹¹⁶.

Ένας σημαντικός κοινωνικο-οικονομικός παράγοντας που ωθεί τους ανθρώπους να μεταναστεύσουν είναι η ανεργία που παρατηρείται στον τόπο προέλευσης και παρακινεί τα άτομα να μεταβούν σε χώρα με περισσότερες εργασιακές ευκαιρίες και υψηλότερες απολαβές. Επομένως, η σχέση μεταξύ μετανάστευσης και οικονομίας είναι αμφίδρομη, καθώς το μεταναστευτικό ρεύμα ενισχύεται συχνά από τις ανάγκες

¹¹⁵ Στικούδη, 2011, σελ. 5

¹¹⁶ Δαμανάκης, 1995, σελ. 19

της αγοράς εργασίας για άφθονο και φτηνό εργατικό δυναμικό. Γίνεται αντιληπτό ότι η οικονομική και κοινωνική ιστορία ενός τόπου δεν προσδιορίζεται μόνο από το γηγενή πληθυσμό, αλλά και από τους μετανάστες, καθώς η αναπτυξιακή δραστηριότητα που παρουσιάζουν συμβάλλει στην οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη της χώρας υποδοχής¹¹⁷.

Σε αυτό το πλαίσιο σημειώνονται ποικίλες αλλαγές στη χώρα υποδοχής, ως συνέπεια του μεταναστευτικού ρεύματος. Πρώτα από όλα αλλάζει η δομή της κοινωνίας, καθώς εισέρχονται σε αυτή άτομα από διαφορετικό εθνικό, θρησκευτικό και πολιτισμικό υπόβαθρο. Από την άλλη πλευρά, αυξάνεται το εργατικό δυναμικό, γεγονός που συμβάλλει στην ώθηση της οικονομίας, ενώ η προνιακή πολιτική αναπροσαρμόζεται, τόσο προς όφελος των γηγενών όσο και προς όφελος των μεταναστών, καθώς αποκτά ενταξιακή χροιά για τους δεύτερους. Ωστόσο, η απόρριψη ή η μη αναγνώριση της ταυτότητας του μετανάστη δημιουργεί φαινόμενα γκετοποίησης που μπορεί να επηρεάσουν την κοινωνική συνοχή¹¹⁸.

Το γεγονός ότι τα παιδιά των μεταναστών φοιτούν σε ελληνικά σχολεία εξ αρχής συνεπάγεται την ένταξή τους στην κοινωνική δομή της χώρας μέσω της κοινωνικοποίησης με το γηγενή μαθητικό πληθυσμό, καθώς το σχολικό περιβάλλον αποτελεί για τη συγκεκριμένη πληθυσμιακή ομάδα μια μικρο-κοινωνία στην οποία αρχίζουν να οικοδομούν σταδιακά τις πρώτες σχέσεις, τόσο με τους εκπαιδευτικούς όσο και με τους συνομηλίκους. Ωστόσο, οι εμπειρίες από τη συγκεκριμένη μικρο-κοινωνία διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην ένταξή τους στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο, καθώς άλλοτε γίνονται αποδεκτοί και άλλοτε όχι λόγω της διαφορετικής τους ταυτότητας¹¹⁹.

Το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας υποδοχής, στην προκειμένη περίπτωση της Ελλάδας, θεωρείται καθοριστικός παράγοντας για την αποδοχή και την ένταξή τους, δεδομένου ότι οι μαθητές – παιδιά μεταναστών κινούνται μεταξύ δυο διαφορετικών πολιτισμικών πλαισίων, αυτού της οικογένειας και αυτού του σχολείου. Επομένως, η αναγνώριση της ταυτότητας μπορεί να συμβάλλει καθοριστικά με τον προσανατολισμό του προς το ένα ή το άλλο πολιτισμικό πλαίσιο. Υπό αυτό το

¹¹⁷ Ινστιτούτο Μεταναστευτικής Πολιτικής, 2005, σελ. 5-6

¹¹⁸ Δαμανάκης, 1995, σελ. 59

¹¹⁹ Ogbu & Simons, 1998, σελ. 161

πρίσμα, πρέπει να υπάρχει ουσιαστική και πραγματική αντιμετώπιση αναφορικά με τα παιδιά των μεταναστών, ώστε να μην παρατηρούνται φαινόμενα εγκλωβισμού στο πολιτισμικό πλαίσιο της χώρας από όπου προέρχονται, αλλά ούτε να αφομοιώνονται καθολικά από την κουλτούρα της χώρας υποδοχής, χάνοντας ουσιαστικά την αρχική τους ταυτότητα. Με αυτό τον τρόπο και μέσα από την αναγνώριση και αποδοχή της ταυτότητάς τους μπορούν να αναδειχθούν και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που τα προσδιορίζουν¹²⁰.

Μια βασική παράμετρος για να υφίσταται η ταυτότητα ενός ατόμου είναι η αναγνώρισή του από το κοινωνικό σύνολο ως ισότιμο μέλος αυτού του συνόλου. Η πολιτισμική ταυτότητα ενός ατόμου ή μιας ομάδας είναι απόρροια μιας ευρύτερης διαδικασίας που βρίσκεται σε συνεχή εξέλιξη στο πλαίσιο ενός συγκεκριμένου πολιτισμού, ο οποίος αποτελεί ένα συγκεκριμένο τρόπο έκφρασης ζωής και διαμορφώνεται σε ένα συγκεκριμένο ιστορικό, κοινωνικό, πολιτικό και οικονομικό πλαίσιο¹²¹. Εντός αυτού του πλαισίου η κυρίαρχη ομάδα, ως επί το πλείστον, αναγνωρίζει και αποδέχεται αυτούς που έχουν όμοια χαρακτηριστικά με αυτή¹²².

Εάν η ταυτότητα του ατόμου υφίσταται μείωση ή περιφρόνηση, αυτό μπορεί να αποπροσανατολιστεί και να διαμορφώσει μια διαστρεβλωμένη εικόνα για την υπόστασή του με συνακόλουθα αισθήματα απόρριψης και κοινωνικό αποκλεισμό¹²³. Όταν μάλιστα η απόρριψη της ταυτότητας του «άλλου» γίνεται σκόπιμα, αυτό καταδεικνύει την έλλειψη σεβασμού και ανθρωπισμού, καθώς πραγματοποιείται διαχωρισμός των ατόμων σε ανώτερα και κατώτερα όντα με ανυπολόγιστες συνέπειες για την κοινωνική συνοχή. Επομένως, η αναγνώριση της ταυτότητας των ατόμων αποτελεί πρωταρχικό παράγοντα για υγιείς και ισόρροπες ανθρώπινες σχέσεις και αρμονική συμβίωση¹²⁴.

Σε μια δημοκρατική και πλουραλιστική κοινωνία είναι σημαντικό να συμμετέχουν ισότιμα όλα τα μέλη της ανεξαρτήτως εθνικής, θρησκευτικής ή φυλετικής προέλευσης, καθώς αυτό το στοιχείο χαρακτηρίζει το δημοκρατικό και ηθικό

¹²⁰ Motti-Stefanidi, Pavlopoulos, Obradovic & Masten, 2008, σελ. 46-47

¹²¹ Δαμανάκης, 2003, σελ. 32

¹²² Δαμανάκης, 2003, σελ. 37

¹²³ Γκότοβος, 2002, σελ. 110-111

¹²⁴ Ταϊήλορ, 1997, σελ. 73

χαρακτήρα της κοινωνίας. Με άλλα λόγια, η αναγνώριση της ταυτότητας του ατόμου εκλαμβάνει και ηθική χροιά, καθώς αυτή η διαδικασία δύναται να ενισχύσει την αυθεντικότητά του και να εδραιώσει την ύπαρξη και τη λειτουργία του εντός του κοινωνικού συνόλου. Επίσης, η ηθικότητα είναι συνδεδεμένη, τόσο με αυτόν που αναγνωρίζει όσο και με αυτόν που αναγνωρίζεται, καθώς συμβάλλει στη σύναψη υγιών σχέσεων μεταξύ των δυο πλευρών και στην εύρυθμη λειτουργία του κοινωνικού οικοδομήματος¹²⁵.

Είναι γεγονός ότι τα άτομα έχουν τη δυνατότητα να ανακαλύψουν την ταυτότητά τους όταν συνδιαλέγονται με τα υπόλοιπα μέλη της κοινωνίας, αλλά και με τον ίδιο τους τον εαυτό. Ουσιαστικά οι δυο αυτές μορφές διαλόγου βρίσκονται σε αλληλεπίδραση μεταξύ τους, καθώς το συνειδησιακό στοιχείο ενυπάρχει, τόσο στο άτομο που προβαίνει στην αναγνώριση όσο και σε αυτό που τη δέχεται μέσω της ίδιας διαδικασίας¹²⁶.

Επίσης, ο προσδιορισμός και η αναγνώριση της ταυτότητας εξαρτάται και από εξωγενείς παράγοντες όπως το κοινωνικό ή οικονομικό πλαίσιο στο οποίο υπάρχει το άτομο και σε αρκετές περιπτώσεις αποτελεί σημαντικό παράγοντα για ίσες ευκαιρίες στη μόρφωση. Η αναγνώριση της ταυτότητας είναι, ακόμη, σημαντικός ενισχυτικός παράγοντας της αξιοπρέπειας του ανθρώπου, καθώς τον ωθεί να ενεργήσει κι ο ίδιος συμβάλλοντας τα μέγιστα για το όφελος της κοινωνίας όπου ανήκει¹²⁷.

Η καλλιέργεια της διαπολιτισμικής συνείδησης κρίνεται επιβεβλημένη για την κοινωνία στη χώρα υποδοχής και ξεκινάει πρωτίστως από το σχολικό περιβάλλον. Έτσι, μαθητές, εκπαιδευτικοί, αλλά και το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο μπορούν να αντιληφθούν ποια ακριβώς είναι η πραγματικότητα για το μεταναστευτικό πληθυσμό που αναγκάστηκε να αφήσει πίσω του τη χώρα καταγωγής του για πολυάριθμους λόγους¹²⁸.

Ένα χαρακτηριστικό του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος είναι ότι τα παιδιά των μεταναστών εντάσσονται στα ελληνικά σχολεία, μαθαίνουν την ελληνική γλώσσα, ενώ σταδιακά αποκόπτονται από γλωσσικούς και πολιτισμικούς δεσμούς με

¹²⁵ Hatziprokopiou, 2003, σελ. 1037-1039

¹²⁶ Ταϊήλορ, 1997, σελ. 82-86

¹²⁷ Ταϊήλορ, 1997, σελ. 88-90

¹²⁸ Δαμανάκης, 1995, σελ. 99

τη χώρα προέλευσής τους, όπως συμβαίνει στην περίπτωση των Αλβανών μεταναστών. Έτσι, διακρίνεται μια αφομοιωτική τάση του συστήματος εκπαίδευσης, χωρίς να δίνεται η ευκαιρία να αναδειχθούν τα ιδιαίτερα πολιτισμικά χαρακτηριστικά των μεταναστευτικών ομάδων.

Λόγω της αθρόας προσέλευσης μεταναστών από τη δεκαετία του 1990 και εντεύθεν, αναδύθηκε η ανάγκη για την καλλιέργεια και ανάπτυξη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η αρχή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αναφέρεται στη μετάδοση διάφορων χαρακτηριστικών που διέπουν τις κουλτούρες, τόσο του γηγενούς όσο και του αλλοδαπού πληθυσμού, ώστε οι μαθητές να ευαισθητοποιηθούν γύρω από άλλους πολιτισμούς και να αναπτύξουν αισθήματα σεβασμού, αμοιβαίας αποδοχής και αλληλεγγύης μεταξύ τους¹²⁹. Η συγκεκριμένη αρχή καθίσταται ιδιαίτερα σημαντική στις σύγχρονες, δημοκρατικές, πλουραλιστικές και μεταβιομηχανικές κοινωνίες όπου παρατηρείται αυξημένη πληθυσμιακή κινητικότητα.

Ωστόσο, η καλλιέργεια της διαπολιτισμικής συνείδησης προβάλλει και μια προβληματική που συνδέεται με την ισοτιμία των πολιτισμών, καθώς και τα αντίστοιχα κριτήρια που προσδιορίζουν την ισοτιμία. Δεδομένου ότι αυτή είναι σημαντική σχετικά με την κοινωνικοποίηση του μαθητικού δυναμικού, μπορεί να ενισχυθεί μέσω μαθημάτων όπου απουσιάζουν οι εθνοκεντρικές αναφορές οι οποίες μπορεί να υποβαθμίζουν τους άλλους πολιτισμούς και κατά συνέπεια ορισμένοι από τους μαθητές να νιώθουν μειονεκτικά¹³⁰.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί μια εκπαιδευτική αναμόρφωση που σχεδιάστηκε για να προωθήσει την εκπαιδευτική ισότητα εντός της σχολικής κοινότητας για μαθητές διαφορετικής φυλετικής, εθνικής, πολιτισμικής, κοινωνικής-ταξικής και γλωσσικής προέλευσης. Βασικός σκοπός της είναι η προώθηση της δημοκρατίας και της κοινωνικής δικαιοσύνης. Στοχεύει στην αναμόρφωση των σχολείων, έτσι ώστε οι μαθητές διαφορετικών προελεύσεων να έχουν ίσες ευκαιρίες στη μάθηση. Είναι γεγονός ότι σε αρκετά σχολεία ανά τον κόσμο αντανακλάται και αναπαράγεται η φυλετική και κοινωνική διαστρωμάτωση η οποία με τη σειρά της αντανακλάται και στην ευρύτερη κοινωνία. Πιο συγκεκριμένα, η ανισότητα γίνεται ιδιαίτερα αισθητή στα Αναλυτικά Προγράμματα, τα σχολικά εγχειρίδια, τη στάση

¹²⁹ Hatziprokopiou, 2003, σελ. 1040

¹³⁰ Δαμανάκης, 1995, σελ. 146

των εκπαιδευτικών και τις προσδοκίες τους από τους συγκεκριμένους μαθητές, στην αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών και στη γενικότερη σχολική κουλτούρα¹³¹.

Βασικός στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η αναδόμηση του σχολικού συστήματος, έτσι ώστε όλοι οι μαθητές να έχουν την ευκαιρία να αποκτήσουν γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες που θα τους επιτρέπουν να λειτουργήσουν και να συνδιαλέγονται σε εθνικά και φυλετικά ποικίλα κοινωνικά πλαίσια ανά τον κόσμο. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποβλέπει στην προώθηση και ενίσχυση της εκπαιδευτικής ισότητας με απώτερο σκοπό τη διευκόλυνση της συμμετοχής όλων των μαθητών ως κριτικών και αναστοχαζόμενων πολιτών στις σύγχρονες δημοκρατικές και πλουραλιστικές κοινωνίες. Μέσω αυτής της μορφής εκπαίδευσης γίνεται προσπάθεια να διευρύνουν οι μαθητές το ρεπερτόριο των εκπαιδευτικών τους εμπειριών και να διαμορφώσουν ένα πολύπλευρο πολιτισμικό κεφάλαιο και να αναπτύξουν κοσμοπολίτικη συμπεριφορά που θα τους συνοδεύει ως μελλοντικούς ενεργούς πολίτες του κόσμου¹³².

Για να γίνει αυτό εφικτό θα πρέπει να εφαρμοστούν οι πέντε διαστάσεις που χαρακτηρίζουν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και είναι οι εξής:

- Ενσωμάτωση περιεχομένου που αφορά το βαθμό στον οποίο ο εκπαιδευτικός αξιοποιεί και εντάσσει στη διδασκαλία του παραδείγματα από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια. Με αυτό τον τρόπο, δίνεται η δυνατότητα να αποτυπωθούν βασικές έννοιες, αρχές, γενικεύσεις και θεωρίες στα ποικίλα γνωστικά αντικείμενα. Η διάχυση των ποικίλων πολιτισμικών στοιχείων είναι μια λογική διαδικασία, όταν εφαρμόζεται ορθά και μπορεί να πραγματοποιηθεί σε διαφορετικά σχολικά μαθήματα όπως, για παράδειγμα, γλωσσικά μαθήματα, τέχνες και αισθητική αγωγή.
- Διαδικασία δόμησης της γνώσης κατά την οποία πραγματοποιούνται ποικίλες δραστηριότητες από την πλευρά του εκπαιδευτικού που βοηθούν τους μαθητές να κατανοήσουν, διερευνήσουν και προσδιορίσουν πώς οι υπόρρητες πολιτισμικές στάσεις, τα πλαίσια αναφοράς, οι οπτικές και οι προκαταλήψεις των ερευνητών και των συγγραφέων σχολικών εγχειριδίων επηρεάζουν τον

¹³¹ Banks, 2009, σελ. 13

¹³² Banks, 2009, σελ. 14

τρόπο που δομείται η γνώση. Η διαπολιτισμική διδασκαλία, πέρα από τη διάχυση πολιτισμικών στοιχείων, περιλαμβάνει ακόμη και την αλλαγή της δομής και οργάνωσης της γνώσης, καθώς και την αλλαγή του τρόπου που εκπαιδευτικοί και μαθητές αντιλαμβάνονται τη γνώση και αλληλεπιδρούν μαζί της. Έτσι, οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να μετατραπούν σε παράγοντες που δημιουργούν γνώση, αντί να είναι απλά παθητικοί καταναλωτές της γνώσης που παράγουν οι άλλοι.

- Μείωση προκαταλήψεων με απώτερο σκοπό να μπορέσουν οι μαθητές να αναπτύξουν δημοκρατικές στάσεις και συμπεριφορές, καθώς και να κατανοήσουν με ποιο τρόπο η εθνική ταυτότητα επηρεάζεται από τη σχολική κουλτούρα. Επίσης, είναι σε θέση να κατανοήσουν τις στάσεις και πεποιθήσεις των κυρίαρχων ομάδων εντός του κοινωνικού συνόλου.
- Δίκαιη παιδαγωγική η οποία υφίσταται όταν ο εκπαιδευτικός τροποποιεί τη διδασκαλία του με τρόπο που να διευκολύνει τη σχολική επιτυχία των μαθητών που προέρχονται από διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες. Αυτό περιλαμβάνει διαφοροποίηση της διδασκαλίας και εμπλουτισμό της με ποικίλες μεθόδους και εκπαιδευτικές τεχνικές που να ενθαρρύνουν τη συμμετοχή όλων των μαθητών στην εκπαιδευτική πράξη, καθώς και προσεγγίσεις που είναι συμβατές με τα χαρακτηριστικά της μάθησης των μαθητών που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα¹³³. Σύμφωνα με τη δίκαιη παιδαγωγική οι μαθητές που προέρχονται από άλλα πολιτισμικά πλαίσια έρχονται στο σχολείο πλαισιωμένοι από μια σειρά δυνατοτήτων οι οποίες πρέπει να αξιοποιηθούν κατάλληλα, ώστε να αναδειχθούν.
- Σχολική κουλτούρα ενδυνάμωσης η οποία αναφέρεται στην αναδιαμόρφωση της κουλτούρας και της οργάνωσης του σχολείου με τέτοιο τρόπο, ώστε όλοι οι μαθητές να βιώσουν έμπρακτα την ισότητα. Σε αυτό το σημείο η συμβολή του εκπαιδευτικού προσωπικού κρίνεται καταλυτική, καθώς καλείται να εξετάσει και να αναδιαμορφώσει την κοινωνική κουλτούρα της σχολικής κοινότητας. Καλό είναι να υλοποιηθούν πρακτικές προώθησης της ομαδικότητας και της συμμετοχής όλων σε αθλητικές και άλλες δραστηριότητες. Επίσης, κρίνεται σκόπιμο να εξεταστούν οι διαφορές μεταξύ

¹³³ Banks, 2009, σελ. 16

μαθητών αναφορικά με τη σχολική επιτυχία και να υπάρξει ουσιαστική αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα¹³⁴.

5. Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός

5.1 Ο Παιδαγωγικός ρόλος του εκπαιδευτικού

Στις πρώιμες κοινωνίες δεν υπήρχαν εκπαιδευτικοί όπως τους συναντάμε στις μέρες μας και η μόρφωση των νεότερων μελών τους πραγματοποιούνταν από τους υπόλοιπους ενήλικες. Εκπαιδευτές συναντάμε στην Αρχαία Ελλάδα και αργότερα στη Ρωμαϊκή Αυτοκρατορία όπου αναλαμβάνουν την ευθύνη για τη διαπαιδαγώγηση των νέων αντρών των ανώτερων κοινωνικών τάξεων. Κατά την εξάπλωση της εκπαίδευσης στην Ευρώπη συναντάμε δυο τύπους εκπαιδευτικών, αυτών που μορφώνουν τους γόνους των οικογενειών που ανήκουν στα ανώτερα κοινωνικά στρώματα και αυτούς που μορφώνουν τα νέα άτομα των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων. Ωστόσο, όταν η εκπαίδευση γίνεται υποχρεωτική παύει αυτός ο διαχωρισμός και αρχίζει να αναδύεται ο εκπαιδευτικός σχεδόν όπως τον γνωρίζουμε σήμερα¹³⁵.

Ο εκπαιδευτικός αποτελεί πρότυπο ταύτισης για τους μαθητές, ιδιαίτερα όταν έχει δημιουργήσει το κατάλληλο συναισθηματικό κλίμα μαζί τους. Δηλαδή, λειτουργεί με τέτοιο τρόπο, ώστε οι απαιτήσεις τους λαμβάνονται υπόψη και οι προσδοκίες τους χαίρουν ανταπόκρισης. Εντός αυτού του κλίματος οι μαθητές αντιλαμβάνονται ότι ο ίδιος τους προσέχει και τους αναγνωρίζει ως προσωπικότητες. Μέσα σε αυτό το κλίμα είναι πιθανότερο οι μαθητές να αναπτύξουν από μόνοι τους κίνητρα μάθησης, καθώς ο εκπαιδευτικός με τη στάση του μπορεί να τους βοηθήσει να κατανοήσουν ότι οι ίδιοι είναι υπεύθυνοι για τις καλές ή κακές επιδόσεις τους. Για να το πετύχει αυτό οφείλει να θέτει, σε συνεργασία με τους μαθητές του, ρεαλιστικούς και επιτεύξιμους στόχους.

Παράλληλα, μπορεί να τους καθοδηγήσει να αναπτύξουν ικανότητα αυτογνωσίας, ώστε να αντιλαμβάνονται από μόνοι τους σε ποιους τομείς έχουν δυνατότητες και σε

¹³⁴ Banks, 2009, σελ. 17

¹³⁵ Καψάλης, 2002, σελ. 481

ποιους αδυναμίες¹³⁶. Επίσης, ο εκπαιδευτικός μπορεί, ως συνεργάτης τους, να τους διευκολύνει στην ανεύρεση τρόπων που θα βοηθήσουν την επίτευξη των στόχων και να προβαίνει σε διαδικασία ανατροφοδότησης των μαθητών αναφορικά με το βαθμό επίτευξης των στόχων. Όλες αυτές οι ενέργειες δύνανται να συμβάλλουν στη δημιουργία κινήτρων και, ταυτόχρονα, να εμπλέξουν τους μαθητές πιο ενεργητικά και ωφέλιμα στη μαθησιακή διαδικασία. Ο εκπαιδευτικός λειτουργεί, ακόμη, καταλυτικά στη δημιουργία ομαδικού πνεύματος εντός της αίθουσας διδασκαλίας, καθώς η δυναμική που αναπτύσσεται από αυτό επιδρά θετικά στη διεργασία της ομάδας στο σύνολό της, αλλά και στην κάλυψη βασικών κοινωνικών αναγκών των μαθητών¹³⁷.

Καθίσταται σαφές ότι από τη στιγμή που εισέρχονται στην αίθουσα διδασκαλίας ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές βρίσκονται σε συνεχή διαδικασία αλληλεπίδρασης που βασίζεται στη μεταξύ τους επικοινωνία. Η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού ασκεί επίδραση στη συμπεριφορά των μαθητών με διάφορους τρόπους¹³⁸. Οφείλει να αφιερώνει χρόνο για να συζητήσει προσωπικά με κάθε μαθητή θέματα σχετικά με τις επιδόσεις, τις ικανότητες και τους προβληματισμούς του. Έτσι, μαθητές αντιλαμβάνονται ότι είναι σημαντικοί και αυτά που τους αφορούν χαίρουν προσοχής¹³⁹.

Από την άλλη πλευρά, υιοθετώντας την κατάλληλη στάση ο εκπαιδευτικός μπορεί να ενισχύσει ή να εξαλείψει συγκεκριμένες συμπεριφορές στους μαθητές μέσα από θετικές ή αρνητικές ενισχύσεις. Ωστόσο, η σχέση μεταξύ των δυο πλευρών δεν μπορεί να είναι ισόρροπη, καθώς ο εκπαιδευτικός κατέχει θέση εξουσίας που εκφράζεται μέσω ανταμοιβών και ποινών, της ειδίκευσης πάνω στο γνωστικό αντικείμενο και το βαθμό που ο ίδιος προσφέρει τον εαυτό του ως πρότυπο ταύτισης. Δεδομένης της έλλειψης ισορροπίας οι ρόλοι των μαθητών και του εκπαιδευτικού συχνά συγκρούονται ιδιαίτερα μάλιστα όταν δεν υπάρχει ανταπόκριση στις προσδοκίες των δυο πλευρών¹⁴⁰.

¹³⁶ Fontana, 1996, σελ. 296-297

¹³⁷ Καψάλης, 2002, σελ. 353-354

¹³⁸ Μαλικιώση-Λοΐζου, 2001, σελ. 106-107

¹³⁹ Ευαγγελόπουλος, 1998, σελ. 31-33

¹⁴⁰ Καψάλης, 2002, σελ. 481-482

Ο παιδαγωγικός ρόλος του εκπαιδευτικού είναι πολυδιάστατος και χαρακτηρίζεται από πολλά επί μέρους στοιχεία που θα μπορούσαν να αποτελούν μικρότερους ρόλους. Σε αυτό το πλαίσιο αναδεικνύεται η επιστημονική ιδιότητα, καθώς ο ίδιος έχει αποκτήσει εξειδικευμένες γνώσεις πάνω σε ένα συγκεκριμένο επιστημονικό πεδίο και τις μεταδίδει στους μαθητές. Αυτό το στοιχείο συμπληρώνεται και από την ειδίκευση που λαμβάνει σε θέματα παιδαγωγικής τα οποία είναι απαραίτητα για να επιτελέσει σωστά το έργο του, από τη στιγμή μάλιστα που είναι υπεύθυνος για τη διάπλαση της προσωπικότητας των μαθητών. Επίσης, εκλαμβάνεται ως φορέας εξουσίας δεδομένου ότι είναι υπεύθυνος για την απόδοση αμοιβών και ποινών. Μια άλλη διάσταση του ρόλου του είναι αυτή του διαμεσολαβητή κοινωνικοποίησης, καθώς ακούσια μεταφέρει στοιχεία του κοινωνικού πλαισίου που εντάσσεται στους μαθητές του μέσα από συζητήσεις που πραγματοποιεί μαζί τους¹⁴¹.

Επιπρόσθετα, συμβάλλει στην ανάπτυξη της ατομικότητας του κάθε μαθητή εστιάζοντας στα ενδιαφέροντα, στις ανάγκες και στους στόχους του καθένα από αυτούς και αξιοποιώντας τα για να τους βοηθήσει να κατακτήσουν τη νέα γνώση. Αποτελεί πρότυπο ταύτισης και μίμησης από ορισμένο αριθμό μαθητών δεδομένου ότι λαμβάνει το θαυμασμό τους. Αυτό, ωστόσο, μπορεί να του δημιουργήσει περισσότερες ευθύνες κατά τη διάρκεια της διδακτικής πράξης, αλλά και ευκαιρίες να βοηθήσει περισσότερο τους μαθητές του. μια ακόμη επιμέρους διάσταση είναι αυτή του ανθρώπου που πάνω από όλα είναι ένας ιδιώτης με προσωπική ζωή, με ήδη διαμορφωμένο πλαίσιο αξιών. Αυτά τα χαρακτηριστικά τον κάνουν πιο προσιτό τους μαθητές ενισχύοντας την εμπιστοσύνη τους στο πρόσωπό του¹⁴².

Οι ανωτέρω διαστάσεις συνυπάρχουν στον εκπαιδευτικό και εκδηλώνονται ανάλογα με τη διδακτική περίσταση όπου ο ίδιος προσπαθεί να τους προσαρμόσει στην προσωπικότητά του. Είναι εύλογο ότι μέσα από τις ποικίλες διαστάσεις του παιδαγωγικού ρόλου του αναδύονται και οι αντίστοιχες υποχρεώσεις. Εισερχόμενος στην αίθουσα διδασκαλίας είναι υπεύθυνος για την κατάκτηση της νέας γνώσης από τους μαθητές αλλά και για την τροποποίηση της συμπεριφοράς τους¹⁴³.

¹⁴¹ Αναγνωστοπούλου, 2005, σελ. 77

¹⁴² Καψάλης, 2002, σελ. 485-486

¹⁴³ Καψάλης, 2002, σελ. 487

Σημαντική ευθύνη για αυτόν είναι και ο σχεδιασμός της διδασκαλίας του για το σύνολο της σχολικής χρονιάς, αλλά και για τις επιμέρους διδακτικές ενότητες, θέτοντας σκοπούς και στόχους και σχεδιάζοντας διαδικασίες αξιολόγησης. Ειδικά οι τελευταίες είναι σημαντικές επειδή πραγματοποιείται αποτίμηση των μαθησιακών επιδόσεων και παρέχεται ανατροφοδότηση και στις δυο πλευρές. Ακόμη, του δίνεται η ευκαιρία να διαπιστώσει κατά πόσο η μεθοδολογία που εφάρμοσε ήταν αποτελεσματική ή χρήζει τροποποιήσεων¹⁴⁴.

Επιπρόσθετα, πρέπει να καθοδηγεί αποτελεσματικά την τάξη κατά την υλοποίηση δραστηριοτήτων όπου μπορεί να εποπτεύει τους μαθητές. Με αυτό τον τρόπο οι ίδιοι αντιλαμβάνονται ότι ο εκπαιδευτικός έχει γνώση του τι συμβαίνει στην τάξη και είναι σε θέση να το προλάβει πριν εκδηλωθεί¹⁴⁵. Παράλληλα, προβαίνει στη δραστηριοποίηση του συνόλου των μαθητών, συνήθως μέσω της τεχνικής των ερωταποκρίσεων όπου όλοι συμμετέχουν. Καλό είναι, επίσης, να προτρέπει τους μαθητές του να εμπλέκονται στο σχεδιασμό των κανόνων λειτουργίας της τάξης, ώστε να γίνονται και οι ίδιοι υπεύθυνοι για τις αποφάσεις που λαμβάνουν¹⁴⁶.

5.2 Ψυχολογική προσέγγιση μαθητών και ενηλίκων

Ως επικοινωνία εννοιολογείται η «ανταλλαγή μηνυμάτων μεταξύ δυο ή περισσότερων ανθρώπων μέσω της οποίας αναπτύσσονται σχέσεις»¹⁴⁷. Αποτελεί τη βασική προϋπόθεση συνύπαρξης και αλληλεπίδρασης των ανθρώπων. Στο χώρο της εκπαίδευσης η υγιής επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών ή εκπαιδευτών και ενηλίκων εκπαιδευομένων συνεπάγεται την επιτυχή έκβαση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και την ενίσχυση της μάθησης. Μέσω της επικοινωνίας τα άτομα καλύπτουν εσωτερικές ανάγκες που σχετίζονται με την επιβίωση, καθώς αναπτύσσονται συναισθήματα ασφάλειας, καλύτερη αντίληψη του περιβάλλοντα κόσμου, ενισχύεται η έκφραση συναισθημάτων και η ανταλλαγή πληροφοριών¹⁴⁸. Παράλληλα, οι ανθρώπινες σχέσεις εξελίσσονται και γίνονται καλύτερες, εφόσον

¹⁴⁴ Χαρίσης, 2006, σελ. 58

¹⁴⁵ Καψάλης, 2002, σελ. 530-531

¹⁴⁶ Καψάλης, 2002, σελ. 532

¹⁴⁷ Κόκκος & Λιοναράκης 1998, σελ. 55

¹⁴⁸ Ευαγγελόπουλος, 1998, σελ. 22

μέσω της επικοινωνίας τα άτομα έχουν την ευκαιρία να γνωρίσουν τους άλλους καλύτερα¹⁴⁹.

Δεν είναι, ωστόσο, κάθε επικοινωνιακή διαδικασία ομαλή και απρόσκοπη λόγω ποικίλων εμποδίων που εμφανίζονται κατά την ανάπτυξή της. τέτοια εμπόδια προκύπτουν όταν τα λεκτικά μηνύματα δεν συμβαδίζουν με τα μη λεκτικά ή όταν τα μηνύματα που μεταδίδονται είναι φορτισμένα συναισθηματικά. Εμπόδια μπορεί να προκληθούν από εξωτερικούς θορύβους που περιορίζουν τη δυνατότητα συγκέντρωσης ή εξ αιτίας φυσικών καταστάσεων όπως η δυσκολία ακοής. Συναισθήματα όπως το άγχος ή ο φόβος μπορεί να επηρεάσουν αρνητικά την επικοινωνιακή διαδικασία, ενώ τα διαμορφωμένα πλαίσια αναφοράς και πεποιθήσεων των ατόμων μπορεί να παρεμποδίσουν την επικοινωνία¹⁵⁰. Ακόμη, η διαφορετική ερμηνεία των μηνυμάτων από τους εμπλεκόμενους ομιλητές μπορεί να επηρεάσει την ποιότητα της επικοινωνίας.

Για να είναι αποτελεσματική η επικοινωνιακή διαδικασία τα μηνύματα που ανταλλάσσονται πρέπει να είναι σαφή και ξεκάθαρα, να υπάρχει εξοικείωση από πλευράς εκπαιδευτικού ή εκπαιδευτή με την μη λεκτική επικοινωνία και να λαμβάνεται υπόψη το γεγονός ότι κάθε ομιλητής αποτελεί μια μοναδική προσωπικότητα. Το τελευταίο πρέπει να γίνεται σεβαστό, καθώς ο λεκτικός κώδικας που χρησιμοποιεί ο καθένας αποτυπώνει τη δική του κοσμοαντίληψη που σαφώς διαφέρει από αυτή άλλων ατόμων. Επομένως, για να κατανοήσει κάποιος το λόγο του συνομιλητή του πρέπει να διατηρήσει αποστάσεις, όμως χωρίς να εγκαταλείψει, από το προσωπικό σύστημα αξιών. Σε αυτό το πλαίσιο, η αυτοεκτίμηση έχει καθοριστική σημασία στην προσπάθεια να κατανοήσουμε τους άλλους, δεδομένου ότι τα άτομα που χαρακτηρίζονται από αυτοεκτίμηση είναι σε θέση να αναπτύξουν συναισθήματα αυτοαποδοχής και αυτοσεβασμού, ενώ δεν εκλαμβάνουν τον εαυτό τους ανώτερο έναντι των άλλων¹⁵¹.

¹⁴⁹ Βαϊκούση, 2008, σελ. 205

¹⁵⁰ Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009, σελ. 201-202

¹⁵¹ Βαϊκούση, 2008, σελ. 212

5.2.1 Μαθητές

Για να μπορέσει να εκπληρώσει επιτυχώς τις υποχρεώσεις του και να πετύχει τους στόχους της διδασκαλίας, ο εκπαιδευτικός πρέπει να προσεγγίσει τους μαθητές του με τον κατάλληλο τρόπο και να συνάψει υγιή επικοινωνία μαζί τους. Μέλημά του σε αυτό το πλαίσιο είναι να μειώσει το άγχος τους που πηγάζει από το συχνά πιεστικό σχολικό πρόγραμμα. Όταν οι μαθητές νιώσουν πιο απελευθερωμένοι από αυτό θα είναι σε θέση να λειτουργήσουν πιο ενεργητικά και να εκδηλώσουν περισσότερο ενδιαφέρον για το μάθημα¹⁵².

Ένας ακόμη παράγοντας που βοηθάει στη γεφύρωση του χάσματος μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών είναι η διαμόρφωση της διδασκαλίας με τέτοιο τρόπο, ώστε να κεντρίζει την περιέργεια των μαθητών και να τους ωθεί σε μεγαλύτερη συμμετοχή. Όταν μάλιστα επικοινωνεί μαζί τους και διδάσκει με καθαρό και σαφή λόγο τότε μπορεί να επιτευχθούν τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Επιπρόσθετα, ο ενθουσιασμός που εκδηλώνεται από αυτόν επιδρά θετικά στην ψυχολογία των μαθητών, καθώς διαπιστώνουν ότι η εκπαιδευτική διαδικασία δεν είναι για αυτόν μια τυπική διεκπεραιωτική διαδικασία, αλλά ύψιστος σκοπός με επικέντρωση στους ίδιους¹⁵³.

Επίσης, η διαχείριση της σχολικής τάξης αποτελεί βασικό παράγοντα προσέγγισης των μαθητών με ψυχολογικούς όρους, ενώ ο εκπαιδευτικός διαδραματίζει καίριο ρόλο στην επιτυχή έκβαση της εκπαιδευτικής πράξης. Ωστόσο, συχνά σημειώνονται συγκρούσεις μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών όταν οι πρώτοι μπορεί να νιώσουν έλλειψη ενδιαφέροντος για το μάθημα και απροθυμία για την πραγματοποίηση των εργασιών τους. Σε αυτή την περίπτωση, ο εκπαιδευτικός πρέπει να εντοπίσει τις αιτίες αυτών των συμπεριφορών και να προβεί σε ανάλογες παρεμβάσεις, ώστε να εξαλείψει την ανεπιθύμητη συμπεριφορά που μπορεί να διαταράξει τη μαθησιακή διεργασία. Ανάμεσα στις αιτίες των συγκρούσεων διακρίνονται η διάσπαση προσοχής που μπορεί να απορρέει από την παθητικότητα των μαθητών λόγω απουσίας δραστηριοτήτων που να προκαλούν το ενδιαφέρον τους, η επίδειξη δύναμης ορισμένων μαθητών έναντι των συμμαθητών τους λόγω της ανάγκης των πρώτων να ικανοποιήσουν την αίσθηση εξουσίας ή η προσποιητή ανικανότητα που παρατηρείται

¹⁵² Καψάλης, 2002, σελ. 506-507

¹⁵³ Καψάλης, 2002, σελ. 511

συχνά σε έφηβους μαθητές. Στην τελευταία περίπτωση οι μαθητές γίνονται παθητικοί επειδή πιστεύουν ότι δεν είναι ικανοί για τίποτα με αποτέλεσμα να εκδηλώνουν αντικοινωνική συμπεριφορά όταν ο εκπαιδευτικός τους παρακινεί να συμμετάσχουν στο μάθημα¹⁵⁴.

Για να μπορέσει ο εκπαιδευτικός να αντιμετωπίσει τέτοιες καταστάσεις με παιδαγωγικούς όρους οφείλει να προετοιμάσει τη διδασκαλία του με τέτοιο τρόπο, ώστε να διατηρεί τους μαθητές συνεχώς απασχολημένους και επικεντρωμένους σε δραστηριότητες. Όταν μάλιστα ενθαρρύνονται να συμμετέχουν ενεργά στο σχεδιασμό των διδακτικών στόχων του μαθήματος αυξάνεται σημαντικά ο βαθμός υπευθυνότητάς τους¹⁵⁵. Κατά συνέπεια, περιορίζονται οι πιθανότητες να προβαίνουν στις προαναφερθείσες συμπεριφορές. Σε αυτό το πλαίσιο, προβαίνει σε ορθό καταμερισμό του χρόνου κατά τη διάρκεια της διδακτικής ώρας, αφιερώνοντας μεγάλο μέρος από αυτόν στους μαθητές. Με άλλα λόγια, τους δίνει περισσότερο χρόνο να εμπλακούν σε δραστηριότητες, αλλά και να εκφράσουν τις απόψεις και τα συναισθήματά τους. Για τον ορθό χρονικό καταμερισμό λαμβάνει υπόψη του ότι η έναρξη και η ολοκλήρωση της διδασκαλίας πρέπει να γίνεται εντός των προκαθορισμένων χρονικών ορίων της διδακτικής ώρας, να μην σπαταλάει το χρόνο για ζητήματα άσχετα προς το γνωστικό αντικείμενο και να αντιμετωπίζει εν συντομία τυχόν συγκρουσιακές καταστάσεις που προκύπτουν εστιάζοντας στην ανεπιθύμητη συμπεριφορά και όχι στο άτομο που την εκδηλώνει¹⁵⁶.

Συχνά ο εκπαιδευτικός αποτελεί για τους μαθητές του «πρότυπο προς μίμηση» και για το λόγο αυτό πρέπει να αποδίδει ο ίδιος ιδιαίτερη βαρύτητα στην ηθική χροιά που διέπει το ρόλο του προβάλλοντας μια ειλικρινή, έντιμη και σταθερή συμπεριφορά. Σε αντίθετη περίπτωση, ελλοχεύει ο κίνδυνος να προκληθεί σύγχυση στους μαθητές του. Η δημιουργία θετικού κλίματος στην τάξη σίγουρα θα βοηθήσει τους μαθητές να αποβάλλουν το άγχος, να νιώσουν αποδοχή και ασφάλεια και αναπτύξουν αισθήματα αμοιβαίας κατανόησης, αλληλοσεβασμού και αλληλεγγύης. Έτσι, η εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να πραγματοποιηθεί απρόσκοπτα και να είναι αποτελεσματική¹⁵⁷.

¹⁵⁴ Καψάλης, 2002, σελ. 528-529

¹⁵⁵ Αναγνωστοπούλου, 2005, σελ. 20

¹⁵⁶ Ευαγγελόπουλος, 1998, σελ. 97-98

¹⁵⁷ Fontana, 1996, σελ. 355-356

5.2.2.Ενήλικες εκπαιδευόμενοι

Σημαντική διάσταση στην εκπαίδευση ενηλίκων αποτελεί η ψυχολογία της ομάδας, την οποία εάν λάβει υπόψη του ο εκπαιδευτής θα μπορέσει να την προσεγγίσει πιο αποτελεσματικά και να πετύχει καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα. Σε αυτό το πλαίσιο, πρέπει να έχει στο νου του από την πρώτη στιγμή της συνεργασίας του με μια καινούρια ομάδα ότι όλα τα μέλη είναι χρήσιμα και μπορούν να συμβάλλουν με διαφορετικό τρόπο ο καθένας στη λειτουργία και τη συνοχή της. Σημαντικό ρόλο διαδραματίζει, επίσης, η ομαδική κουλτούρα που αναπτύσσεται και χαρακτηρίζεται από τις κοινές ανάγκες, προσδοκίες και στόχους που έχουν τα μέλη της, καθώς και τους κώδικες επικοινωνίας που αναπτύσσουν μεταξύ τους. Κατά τη διαμόρφωση της ομάδας όλοι εκδηλώνουν κοινωνικά αποδεκτές συμπεριφορές και ψάχνουν να βρουν τη θέση τους σε αυτή με αποτέλεσμα να εδραιώνεται σταδιακά το κλίμα και η νοοτροπία που την χαρακτηρίζει¹⁵⁸.

Ωστόσο, πέρα από τα παραπάνω, υφίστανται και ορισμένες διαφοροποιήσεις μεταξύ των μελών, καθώς η ομάδα αποτελεί ένα ζωντανό οργανισμό που συνεχώς εξελίσσεται βάσει της αλληλεπίδρασης μεταξύ των μελών της. αυτό έχει ως αποτέλεσμα τη δημιουργία ρόλων στο εσωτερικό της, οι οποίοι εξυπηρετούν ποικίλες ανάγκες της ομάδας. Σε αυτό το πλαίσιο, οι πιο χαρακτηριστικοί ρόλοι που αναπτύσσονται είναι του ηγέτη ο οποίος χαρακτηρίζεται από μεγάλη κοινωνική επιρροή προς τα υπόλοιπα μέλη εκφράζοντας σε μεγάλο βαθμό τη γενικότερη επικρατούσα κουλτούρα. Εάν ο εκπαιδευτής εντοπίσει αυτό το ρόλο είναι σε θέση να διακρίνει και τη νοοτροπία της ομάδας, γεγονός που θα τον βοηθήσει σημαντικά στην προσέγγισή της. Πρέπει όμως να λάβει υπόψη του ότι καλό είναι να αποφεύγει τις αντιπαραθέσεις μαζί του γιατί μπορεί να προκαλέσει τη δυσαρέσκεια του συνόλου των εκπαιδευομένων¹⁵⁹.

Ένας ακόμη ρόλος που λειτουργεί ωφέλιμα για τη συνοχή της ομάδας είναι αυτός του αποδιοπομπαίου τράγου, διότι αφενός η υπόλοιπη ομάδα παραμένει ενωμένη στην προσπάθειά της να του επισύρει ευθύνες για τυχόν αποτυχίες και αφετέρου εκδηλώνει στο πρόσωπό του όποια επιθετικότητα, ως απόρροια του άγχους, με αποτέλεσμα να περιορίζονται ή και να εκμηδενίζονται οι μεταξύ τους αντιπαραθέσεις. Ο εκπαιδευτής

¹⁵⁸ Γκιάστας, 2009, σελ. 239

¹⁵⁹ Γκιάστας, 2009, σελ. 240

οφείλει να είναι ιδιαίτερα προσεκτικός με τον τρόπο που θα προσεγγίσει και θα διαχειριστεί το συγκεκριμένο άτομο και κρίνεται σκόπιμο να τον αντιμετωπίζει διακριτικά, ώστε να αποφύγει οποιαδήποτε σύγκρουση με το σύνολο των εκπαιδευομένων¹⁶⁰.

Ο παρείσακτος αποτελεί έναν ακόμη ρόλο που αναπτύσσεται σε μια ομάδα ενήλικων εκπαιδευομένων και μπορεί να είναι κάποιο νεοφερμένο μέλος σε αυτήν. Ανάλογα με το βαθμό συνοχής της καθορίζεται και η ένταξή του σε αυτή. Δηλαδή, αν η ομάδα χαρακτηρίζεται από μεγάλο βαθμό συνοχής είναι πιθανότερο να τον αφομοιώσει, ενώ αν ο βαθμός συνοχής είναι χαμηλός τότε δεν υφίσταται ζήτημα αφομοίωσης. Η στάση και οι χειρισμοί του εκπαιδευτικού είναι καθοριστικοί για την ομαλή ένταξη αυτού του μέλους στην ήδη διαμορφωμένη ομάδα. Ο αντιρρησίας, εκφράζει τη γενικότερη στάση, τις απόψεις ή τα συναισθήματα της ομάδας. Ο ρόλος του μπορεί να ομοιάζει με αυτόν του ηγέτη. Ενδέχεται, όμως, να μην εκφράζει τη γενικότερη κουλτούρα και οι συνεχείς αντιρρήσεις του μπορεί να προκαλούν τη δυσφορία των υπόλοιπων μελών. Είναι σημαντικό για τον εκπαιδευτή να αποσαφηνίσει ποια είναι ακριβώς η στάση του αντιρρησία, ώστε να προβεί σε ανάλογους χειρισμούς για να προσεγγίσει τον ίδιο χωρίς να δυσαρεστήσει τα υπόλοιπα μέλη¹⁶¹.

Η ύπαρξη των ρόλων είναι απαραίτητη γιατί κάθε ένας από αυτούς εκφράζει το γενικότερο πλαίσιο των αντιλήψεων και των παραδοχών των εκπαιδευομένων. Δεδομένου ότι προκύπτουν από την αλληλεπίδραση των μελών είναι κοινωνικοί και διαμορφώνονται ανάλογα με την προσωπική ιστορία και την πορεία του κάθε ατόμου. Εκείνο που οφείλει να προσέξει ιδιαίτερα ο εκπαιδευτής είναι να μην παγιώνονται οι ίδιοι ρόλοι στα ίδια πρόσωπα, καθώς αυτό συνεπάγεται δυσκολίες στη διεργασία της ομάδας. Έτσι, όταν διαπιστώνει κάτι τέτοιο οφείλει να προβαίνει στις ανάλογες παρεμβάσεις, ώστε οι ρόλοι να εναλλάσσονται μεταξύ των μελών. Μπορεί όμως να υπάρξει και η περίπτωση όπου οι ρόλοι εναλλάσσονται μεταξύ των μελών αβίαστα και χωρίς την παρέμβασή του, οπότε αυτό είναι σημάδι πως η διεργασία προχωράει προς τη σωστή κατεύθυνση. Σε κάθε περίπτωση οφείλει να γνωρίζει με ποιο τρόπο θα

¹⁶⁰ Γκιάστας, 2009, σελ. 241

¹⁶¹ Γκιάστας, 2009, σελ. 245-246

αξιοποιήσει τους διαφορετικούς ρόλους ακόμη και αυτούς που είναι φαινομενικά ενοχλητικοί¹⁶².

Μια ακόμη παράμετρος για την ορθή ψυχολογική προσέγγιση των ενήλικων εκπαιδευομένων είναι η κατανόηση της δυναμικής της, δηλαδή της πορείας που αυτή ακολουθεί προκειμένου να πετύχει τους στόχους της. η δυναμική εκάστοτε ομάδας είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τον τρόπο που επικοινωνούν τα μέλη μεταξύ τους, αλλά και με το βαθμό συνοχής της. επίσης, συνδέεται με τους κανόνες λειτουργίας που τέθηκαν εξ αρχής, με τον τρόπο που συμπεριφέρονται τα μέλη μεταξύ τους, καθώς και με τη διασύνδεσή της με το ευρύτερο περιβάλλον, όπως τον εκπαιδευτικό οργανισμό που παρέχει το πρόγραμμα¹⁶³.

Ο εκπαιδευτής οφείλει, ακόμη, να λάβει υπόψη του θέματα ισχύος που διέπουν την ομάδα, δηλαδή τους μηχανισμούς εκείνους που υφίστανται σε αυτή με σκοπό τη διαχείριση του άγχους. Οι μηχανισμοί αυτοί είναι οι ποικίλες αντιδράσεις των εκπαιδευομένων σε ανεξήγητες παρορμήσεις και περιλαμβάνουν την εξάρτηση των ίδιων από τον εκπαιδευτή τους. Ο μηχανισμός αυτό εξυπηρετεί την επιβεβαίωση των ενεργειών εκπαιδευομένων από τον εκπαιδευτή ή την παρέμβασή του με σκοπό να τις τροποποιήσει. Μέσω της εξάρτησης οι ενήλικες αποφεύγουν την αμφισβήτηση των ρόλων τους και την έλλειψη προσανατολισμού. Η εξάρτηση από τον εκπαιδευτή μπορεί να οφείλεται στον περιορισμένο διαθέσιμο χρόνο για την προετοιμασία της ομάδας, για τη γνωριμία των μελών και τη διαμόρφωσή της. Άλλος μηχανισμός διαχείρισης τους άγχους τους είναι η επίθεση ή η φυγή. Όσον αφορά την επίθεση, ορισμένα μέλη μπορεί να έρθουν σε αντιπαράθεση με τον εκπαιδευτή όταν ο ίδιος τους καλεί να εμπλακούν σε δραστηριότητες με τρόπους που βρίσκονται σε αντίθεση με το πλαίσιο των πεποιθήσεών τους. Αναφορικά με τη φυγή, παρατηρείται η επιδεικτική απεμπλοκή τους από μια δραστηριότητα με το σχηματισμό μικρών υπο-ομάδων όπου τα μέλη τους ασχολούνται με ζητήματα άσχετα προς το αντικείμενο διδασκαλίας. Ένας ακόμη μηχανισμός είναι το ζευγάρισμα, δηλαδή η δημιουργία ενός ζεύγους εκπαιδευομένων, ίδιου ή διαφορετικού φύλου, το οποίο αναλαμβάνει την

¹⁶² Πολέμη-Τοδούλου, 2005, σελ. 138

¹⁶³ Douglas, 1997, σελ. 63

εκπόνηση όλων των δραστηριοτήτων, ενώ τα υπόλοιπα μέλη τους αντιμετωπίζουν με ενδιαφέρον¹⁶⁴.

Η επιτυχής ένταξη των ενήλικων, κυρίως των ειδικών ομάδων, στην εκπαιδευτική διαδικασία συνεπάγεται ψυχοκοινωνική υποστήριξη που αποσκοπεί στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και της αυτοεκτίμησης. Αυτό θα τους βοηθήσει, ταυτόχρονα, να ενισχύσουν τις στάσεις τους γύρω από τις νέες συνθήκες που τους περιβάλλουν. Έτσι, η ένταξη στην αγορά εργασίας λειτουργεί καταλυτικά αναφορικά με την πρόληψη υποτροπιάζουσας συμπεριφοράς ή ως προς τον αποκλεισμό τους από κοινωνικές λειτουργίες και τη συνακόλουθη περιθωριοποίηση, καθώς τα προηγούμενα δυσάρεστα βιώματα ενυπάρχουν στο αποθετήριο των εμπειριών τους και μπορεί να επιδράσουν καθοριστικά για την διαρροή τους από ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα¹⁶⁵.

Για να μπορέσει να προσεγγίσει ψυχολογικά τις ειδικές ομάδες ενήλικων εκπαιδευομένων ο εκπαιδευτής πρέπει πρωτίστως να διερευνήσει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες της ομάδας του. μέσω αυτής της διαδικασίας γίνονται τα πρώτα και σημαντικότερα βήματα, ώστε να μειωθεί το ψυχολογικό και συναισθηματικό κενό ανάμεσα στις δυο πλευρές. Έτσι, πρέπει να λάβει υπόψη του ότι κάθε μέλος έχει ιδιαίτερα στοιχεία που το χαρακτηρίζουν και να προσπαθήσει να τα εντοπίσει.

Σε αυτό το πλαίσιο διερευνά τους ατομικούς παράγοντες των μελών της ομάδας οι οποίοι περικλείουν τις γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες που αυτά έχουν, καθώς και στοιχεία της προσωπικότητάς τους, ατομικές ανάγκες και προσδοκίες. Όλα αυτά διαμορφώνουν την προσωπικότητα του κάθε εκπαιδευόμενου και καθορίζουν τη συμπεριφορά τους επηρεάζοντας τον τρόπο που αντιλαμβάνεται την πραγματικότητα γύρω του. Παράλληλα, οφείλει να διερευνήσει τους εκπαιδευτικούς παράγοντες που σχετίζονται με τις διάφορες εκπαιδευτικές καταστάσεις της πρότερης σχολικής ζωής τους και έχουν επιδράσει στη διαμόρφωση της στάσης τους για την εκπαίδευση. Τέτοιοι παράγοντες μπορεί να είναι η σχολική αποτυχία και η συνακόλουθη πρόωση εγκατάλειψη του σχολείου τα οποία έχουν συμβάλει στη δημιουργία αρνητικών συναισθημάτων γύρω από το εκπαιδευτικό σύστημα στο σύνολό του. Οι συγκεκριμένοι παράγοντες έχουν εδραιωθεί στη συνείδησή τους και συχνά τους

¹⁶⁴ Bion, 2000, σελ. 188-189

¹⁶⁵ Τσιμπουκλή, 2008, σελ. 284

ωθούν στην εγκατάλειψη του εκπαιδευτικού προγράμματος, όταν μάλιστα απουσιάζει η απαραίτητη ψυχολογική υποστήριξη από τον εκπαιδευτή.

Τέλος, γίνεται διερεύνηση των κοινωνικών και εργασιακών παραγόντων που σχετίζονται με προκαταλήψεις απέναντί τους, οι οποίες αναδύονται εντός της αγοράς εργασίας, αλλά και με τις υφιστάμενες συνθήκες σε αυτή. Ο περιορισμένος αριθμός προγραμμάτων για την ενίσχυση των επαγγελματικών προσόντων τους ή η μειωμένη ζήτηση ατόμων από τα εργασιακά περιβάλλοντα σε συνάρτηση με την έλλειψη ευαισθητοποίησης από τους εργοδότες για προσφορά θέσεων σε άτομα αυτών των κατηγοριών πρέπει επίσης να συνεκτιμηθούν¹⁶⁶.

Για να μπορέσει ο εκπαιδευτής να εντοπίσει τους προαναφερθέντες παράγοντες και να δημιουργήσει πληρέστερη εικόνα για τις εκπαιδευτικές ανάγκες των ενήλικων εκπαιδευομένων δύναται να πραγματοποιήσει ανοιχτή συζήτηση μαζί τους ή να προχωρήσει σε ατομικές ή ομαδικές συνεντεύξεις κατά την πρώτη συνάντηση. Μέσα από αυτή τη διαδικασία μπορεί να αντλήσει πληροφορίες για το οικογενειακό περιβάλλον τους και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν σε αυτό ή στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, καθώς και για τις προσδοκίες και τους στόχους τους για το μέλλον. Το σύνολο αυτών των πληροφοριών θα τον βοηθήσει αφενός να πλησιάσει τους εκπαιδευομένους του και αφετέρου να δομήσει κατάλληλα το περιεχόμενο του εκπαιδευτικού προγράμματος, ώστε αυτό να ανταποκρίνεται στο μέγιστο δυνατό βαθμό στις ανάγκες τους. Παράλληλα, η συνεργασία του με ειδικές υπηρεσίες που προσφέρουν την ανάλογη ψυχολογική και κοινωνική υποστήριξη κρίνεται απαραίτητη, καθώς ενισχύει τις προϋποθέσεις συμμετοχής των ενηλίκων στο πρόγραμμα¹⁶⁷.

5.3 Το προφίλ συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτή ενηλίκων

Με την έλευση της νέας χιλιετίας σημειώθηκαν ποικίλες ανακατατάξεις σε οικονομικό, κοινωνικό, πολιτικό και πολιτισμικό επίπεδο. Όπως ήταν αναμενόμενο η εκπαίδευση επηρεάστηκε σε μεγάλο βαθμό όσον αφορά τις εκπαιδευτικές πολιτικές, τα Αναλυτικά Προγράμματα, τη διδακτική μεθοδολογία και τις εκπαιδευτικές αντιλήψεις. Αυτή η νέα κατάσταση που διαμορφώθηκε οδηγεί στο συμπέρασμα ότι

¹⁶⁶ Τσιμπουκλή, 2008, σελ. 285

¹⁶⁷ Τσιμπουκλή, 2008, σελ. 286-287

τα εκπαιδευτικά ιδρύματα δεν λειτουργούν απομονωμένα από τον ευρύτερο κοινωνικό χώρο, αλλά είναι ενταγμένα σε αυτόν και αλληλεπιδρούν με αυτόν.

Οι αλλαγές αυτές, εφόσον έχουν επηρεάσει και την εκπαίδευση σε όλα τα επίπεδα, οδηγούν στην απαίτηση για τη δημιουργία ενός προφίλ εκπαιδευτικού που θα είναι σε θέση να βοηθήσει τους μαθητές να αποκτήσουν τις γνώσεις και ικανότητες που θα τους βοηθήσουν να ελιχθούν στο μεταβαλλόμενο κοινωνικό, πολιτισμικό και πολιτικό σκηνικό. Το ίδιο θα μπορούσε να ειπωθεί και για την εκπαίδευση ενηλίκων, καθώς διαπιστώνουμε ότι η ποικιλομορφία των προγραμμάτων και της προέλευσης και σύνθεσης των ομάδων ενήλικων εκπαιδευομένων επιβάλλει τη διαμόρφωση ενός προφίλ εκπαιδευτή ενηλίκων που θα μπορεί να ανταποκριθεί στις πολλαπλές ανάγκες και στόχους των ενήλικων εκπαιδευομένων με σκοπό να τους οδηγήσει στην απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων.

5.3.1 Το προφίλ του εκπαιδευτικού

Στο σύγχρονο εκπαιδευτικό αποδίδονται διαφορετικές ιδιότητες όπως αυτή του γνώστη, ή αλλιώς του ειδικού του γνωστικού αντικειμένου το οποίο επεξεργάζεται με τους μαθητές του. Πιο συγκεκριμένα, μέσα από τη λήψη πανεπιστημιακών σπουδών έχει τη δυνατότητα να διευρύνει το γνωστικό του υπόβαθρο και να αναπτύξει ικανότητες και δεξιότητες που θα υποστηρίξουν τους μαθητές στην κατάκτηση της γνώσης. Για να είναι σε θέση να υποστηρίξει συνεχώς και αποτελεσματικά τη μαθησιακή διαδικασία, ο σύγχρονος εκπαιδευτικός οφείλει να παρακολουθεί συνεχώς προγράμματα κατάρτισης, έτσι ώστε να εμπλουτίζει τις γνώσεις και τις δεξιότητές του και να αποκτά περισσότερα εφόδια. Αυτό του δίνει την ευκαιρία να ανταποκρίνεται αποτελεσματικότερα στα εκπαιδευτικά του καθήκοντα και τις ευρύτερες απαιτήσεις του ρόλου του.

Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός για να μπορέσει να εναρμονιστεί με τις νέες συνθήκες οφείλει να εμπλακεί σε διαδικασίες συνεχούς μάθησης και κατάρτισης, ώστε να διευρύνει το γνωστικό του υπόβαθρο και να συνεργάζεται πιο αποτελεσματικά με μαθητές, συναδέλφους και γονείς. Επίσης, μέσα από τη συνεχή κατάρτιση είναι σε θέση να αποκτήσει νέες δεξιότητες που θα του φανούν χρήσιμες στην υποστήριξη

των μαθητών του κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ παράλληλα θα έχει τη δυνατότητα να ενημερώνεται για τις νέες εξελίξεις στο επιστημονικό του πεδίο¹⁶⁸.

Επομένως, η συνεχής κατάρτιση του εκπαιδευτικού κρίνεται επιβεβλημένη, καθώς τον βοηθά να συμβάλλει αποτελεσματικά στη διαμόρφωση της σύγχρονης σχολικής κοινότητας βασιζόμενος σε ένα νέο δημιουργικό τρόπο σκέψης και συμπεριφοράς¹⁶⁹. Με άλλα λόγια, ο σύγχρονος εκπαιδευτικός πρέπει να είναι σε θέση να διδάξει τους μαθητές του με έναν πιο δημιουργικό τρόπο εφαρμόζοντας εναλλακτικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία του, ώστε να κάνει τη μάθηση πιο ελκυστική, ενδιαφέρουσα και αποτελεσματική. Παράλληλα, καλείται να υιοθετήσει πρωτότυπες στρατηγικές οι οποίες δύνανται να ενδυναμώσουν τη δημιουργικότητα των μαθητών του σε επίπεδο σκέψης και ενεργειών. Υπό αυτό το πρίσμα, ο ρόλος του αποκτά διττό χαρακτήρα που συνδέεται αφενός με την υψηλή παρακίνηση, τις υψηλές προσδοκίες και την άριστη επικοινωνιακή ικανότητα με τους μαθητές του και αφετέρου με την ικανότητα του ίδιου να αποτελεί πηγή έμπνευσης.

Οι πρακτικές του πρέπει να αποσκοπούν στο κέντρισμα της περιέργειας των μαθητών ενισχύοντας, ταυτόχρονα, την αυτό-εκτίμηση και την αυτοπεποίθησή τους. Επιπρόσθετα, η ορθή διαχείριση της τάξης αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας στα παιδιά. Επομένως, κατά την προετοιμασία του πρέπει να αφιερώνει ο ίδιος χρόνο για να εφευρίσκει ασυνήθιστες ιδέες που θα μπορούσαν να λειτουργήσουν αποτελεσματικά στην τάξη¹⁷⁰.

Όταν ο ίδιος υιοθετεί τέτοιες στάσεις είναι πιθανότερο οι μαθητές του να μάθουν να εκτιμούν τα ποιοτικά χαρακτηριστικά που απορρέουν από τη μάθηση και, κατά συνέπεια, να προσεγγίζουν και αυτοί με τη σειρά τους τα ποικίλα γνωστικά πεδία με ενθουσιασμό και ενδιαφέρον για διερεύνηση και πειραματισμό. Όταν ο εκπαιδευτικός καταφέρει να δημιουργήσει ένα περιβάλλον μάθησης που συνδέεται με τα ενδιαφέροντά τους, τότε και οι ίδιοι ωθούνται στην απόκτηση περισσότερων εμπειριών και τη διεύρυνση του γνωστικού τους ορίζοντα¹⁷¹.

¹⁶⁸ Hargreaves & Fullan, 2000, σελ. 52

¹⁶⁹ EU, 2010, σελ. 31-33

¹⁷⁰ Wayne, 2006, σελ. 6-8

¹⁷¹ Jeffrey & Craft, 2004, σελ. 82-85

Βασικό μέλημα του κάθε σύγχρονου εκπαιδευτικού είναι η ορθή διαπαιδαγώγηση των μαθητών, ανεξαρτήτως ηλικίας αυτών, αλλά και αντικειμένου διδασκαλίας που αυτός πραγματεύεται. Ο ίδιος πρέπει να χαρακτηρίζεται από εσωτερική θέληση να μορφώσει τα άτομα με τα οποία συνεργάζεται και να συμπεριφέρεται σε όλους δίκαια και ισότιμα βάσει των παιδαγωγικών αρχών που διέπουν το έργο του.

Ο εκπαιδευτικός, εκτός από επιστήμονας είναι και παιδαγωγός, καθώς πέρα από την ενίσχυση του γνωστικού υπόβαθρου των μαθητών καλείται να τους παρέχει την αγωγή εκείνη που θα τους βοηθήσει να αναπτύξουν ορθές στάσεις, αντιλήψεις και συμπεριφορές απαραίτητες για την αρμονική συνύπαρξη των ίδιων μέσα στη μικροκοινωνία του σχολείου. Επιπρόσθετα, αυτές θα αποτελέσουν για τους μαθητές πολύτιμα εφόδια για την ένταξή τους, ως μελλοντικοί πολίτες, στο ευρύτερο κοινωνικό πλέγμα. Για να μπορέσει να το πετύχει αυτό οφείλει να εκφράζει την εμπιστοσύνη του προς τους μαθητές του, δηλαδή να αποδέχεται την προσωπικότητά τους με τα θετικά και αρνητικά στοιχεία που την χαρακτηρίζουν και μέσα από τη σωστή καθοδήγηση να τους βοηθά να βελτιωθούν¹⁷².

Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός συχνά καλείται να αναλάβει το ρόλο του κοινωνικού λειτουργού, υπό την έννοια ότι οφείλει να βοηθήσει τους μαθητές να διαχειριστούν ποικίλα προβλήματα που αντιμετωπίζουν και τα οποία ανακύπτουν είτε εντός του σχολικού περιβάλλοντος είτε προέρχονται από το οικογενειακό και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον και συνιστούν εμπόδιο για την επιτυχή υλοποίηση της μαθησιακής διαδικασίας. Σε αυτό το πλαίσιο, θα πρέπει να κατανοεί σε μεγάλο βαθμό τα προβλήματα και τις ανησυχίες των μαθητών για να τους διευκολύνει να τα ξεπερνούν και να διεξάγεται ομαλά η μαθησιακή διεργασία. Επίσης, οφείλει να τους ενθαρρύνει να εκφράζονται ελεύθερα και να διατυπώνουν τη γνώμη τους χωρίς φόβο, γεγονός που συμβάλλει στην ενίσχυση της αυτο-εκτίμησής τους. Ακόμη και όταν οι μαθητές εκδηλώνουν παραβατική ή ανάρμοστη συμπεριφορά τους προσεγγίζει με φιλική διάθεση για τον εντοπισμό της αιτίας αυτής της συμπεριφοράς και μέσα από διάλογο φροντίζει να τη διορθώσει¹⁷³.

Ακόμη, οργανώνει τις προϋποθέσεις και διαδικασίες της μάθησης για όλους του μαθητές με τον καλύτερο δυνατό τρόπο. Αυτό σημαίνει ότι προγραμματίζει τη

¹⁷² Χατζηδήμου, 2006, σελ. 105

¹⁷³ Ζάχαρης, 1989, σελ. 119-120

διδασκαλία του επιλέγοντας τις κατάλληλες μεθόδους και εκπαιδευτικές τεχνικές, ώστε να ωφεληθεί το σύνολο του μαθητικού δυναμικού το οποίο καλείται να εκπαιδευθεί. Η επιστημονική του αρτιότητα τον καθιστά ικανό να κεντρίζει τον ενδιαφέρον των μαθητών του και να προσελκύει την προσοχή τους κατά τη διεξαγωγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Δύναται να ωθεί τους μαθητές σε συλλογική εργασία και συνεργασία μεταξύ τους, καθώς μέσα από αυτή τους βοηθά να αναπτύξουν επικοινωνιακές και διαπραγματευτικές δεξιότητες και ένα δημοκρατικό τρόπο σκέψης που αποτελούν πολύτιμα εφόδια ζωής¹⁷⁴.

Μια ακόμη ιδιότητα που του αποδίδεται είναι αυτή του συμβούλου, γεγονός που σημαίνει ότι πέρα από τις επιστημονικές γνώσεις πρέπει να χαρακτηρίζεται από παιδαγωγική και ψυχολογική κατάρτιση. Έτσι, θα είναι σε θέση να βοηθήσει πρωτίστως τον εαυτό του, καθώς καθημερινά έρχεται αντιμέτωπος και καλείται να διαχειριστεί ποικίλες και περίπλοκες καταστάσεις εντός του σχολικού περιβάλλοντος. Επιπρόσθετα, θα είναι ικανός να βοηθήσει και τους μαθητές του όταν αναδύεται ανάγκη, αλλά και τους συναδέλφους του, καθώς και οι ίδιοι αντιμετωπίζουν ποικίλες προκλήσεις στην άσκηση των καθηκόντων τους και τις οποίες επιθυμούν να λύσουν μέσα από το διάλογο και τη συναδελφική αλληλεγγύη¹⁷⁵.

Μια σημαντική παράμετρος που εντάσσεται στο προφίλ της συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού είναι αυτή της αυτοαξιολόγησης του έργου του, καθώς μέσω αυτής του δίνεται η ευκαιρία για βελτίωση του ίδιου και συνακόλουθα της εκπαιδευτικής πράξης. Όταν ο εκπαιδευτικός εμπλέκεται συνειδητά και συστηματικά σε αυτή τη διαδικασία αποκτά υψηλό αίσθημα ευθύνης γύρω από το έργο που επιτελεί. Στο πλαίσιο του ηθικού χρέους που τον χαρακτηρίζει έναντι των μαθητών, των γονέων, της σχολικής μονάδας, του ευρύτερου κοινωνικού συνόλου και του εαυτού του, οφείλει να προσεγγίσει την εν λόγω διαδικασία με σεβασμό αφιερώνοντας τον κατάλληλο χρόνο για να προβεί σε αυτοκριτική. Η μεθοδικότητα και η σοβαρότητα με την οποία πραγματοποιεί αυτή την ενέργεια του προσδίδουν μεγαλύτερο επαγγελματισμό, ενώ συμβάλλουν και στη δική του αυτό-ανάπτυξη.

¹⁷⁴ Χατζηδήμου, 2006, σελ. 104

¹⁷⁵ Χατζηδήμου, 2006, σελ. 118-119

Μέσω της αυτοαξιολόγησης του δίνεται η ευκαιρία να αναπτύξει επιπλέον τις μεταγνωστικές του ικανότητες, καθώς εκτιμάει το βαθμό που οι γνώσεις του συμβάλλουν αποτελεσματικά στη μάθηση και, ως εκ τούτου, έχει τη δυνατότητα να τις εμπλουτίσει, ώστε να αυξήσει την απόδοσή του εντός της σχολικής τάξης. Αναστοχαζόμενος όσα διαδραματίζονται κατά την εκπαιδευτική διαδικασία σε συνάρτηση με τις μεθόδους και τις πρακτικές που ακολουθεί, θέτει τον εαυτό του σε διαδικασία συνεχούς αυτό-βελτίωσης αναπτύσσοντας την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων και προσαρμογής στο μεταβαλλόμενο και απαιτητικό εκπαιδευτικό και κοινωνικο-πολιτικό πλαίσιο¹⁷⁶.

5.3.2 Το προφίλ του εκπαιδευτή ενηλίκων

Τα τελευταία χρόνια ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων έχει αποκτήσει μια νέα δυναμική διάσταση μέσα από το μετασχηματισμό του ρόλου του από αυθεντία και πηγή γνώσεων σε υποστηρικτή και διευκολυντή. Η νέα αυτή αναδιαμόρφωση του ρόλου του οφείλεται στο γεγονός ότι οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι προσέρχονται στην εκπαιδευτική διαδικασία έχοντας μια πληθώρα εμπειριών που προέρχονται από τους κοινωνικούς και επαγγελματικούς ρόλους που έχουν αναλάβει. Οι προσδοκίες του επικεντρώνονται σε έναν εκπαιδευτή που θα τους υποστηρίξει στην προσπάθειά τους να ανακαλύψουν τη νέα γνώση μετασχηματίζοντας τις ήδη υπάρχουσες εμπειρίες τους. Δεδομένου ότι οι ενήλικες έχουν ήδη διαμορφωμένους τρόπους μάθησης, ο εκπαιδευτής οφείλει να προσεγγίζει κάθε έναν διαφορετικά. Ακόμη, από τη στιγμή που η ενηλικιότητα είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τη χειραφέτηση, τον αυτοκαθορισμό και τη συμμετοχή στη διαμόρφωση των συνθηκών κρίνεται καίριο ο εκπαιδευτής να αφήνει περισσότερο χώρο και χρόνο για δράση τους ενήλικες εκπαιδευόμενους¹⁷⁷.

Ένα ακόμη σημείο που χρήζει προσοχής είναι το γεγονός ότι συχνά οι ενήλικες αντιμετωπίζουν δυσκολίες με τη μάθησή τους εξ αιτίας διάφορων αλληλοπλεκόμενων παραγόντων όπως προσωπικές, κοινωνικές και επαγγελματικές υποχρεώσεις, ο φόβος της αποτυχίας στα πλαίσια ενός εκπαιδευτικού προγράμματος, οι αρνητικές εμπειρίες από τα σχολικά χρόνια, η προσκόλληση σε ήδη διαμορφωμένες πεποιθήσεις και αξίες και η χαμηλή αυτό-εκτίμηση και αυτοπεποίθηση. Υπό αυτό το πρίσμα, στο πλαίσιο

¹⁷⁶ Κανιαδάκη, 2008, σελ. 152-155

¹⁷⁷ Καραλής & Κόκκος, 2008, σελ. 15

του αναδιαμορφωμένου ρόλου του σύγχρονου εκπαιδευτή ενηλίκων είναι η δημιουργία θετικού κλίματος και ομαδικού πνεύματος που ενισχύουν τη συνεργασία και τη μάθηση. Η ενεργοποίηση και επεξεργασία των εμπειριών τους μπορεί να συμβάλλει σε μεγάλο βαθμό προς αυτή την κατεύθυνση. Επιπρόσθετα, ο ίδιος οφείλει να εντοπίσει τη δυναμική της εκάστοτε ομάδας η οποία ενδέχεται να χαρακτηρίζεται από αδράνεια, αντίσταση σε νέες πρακτικές και αντιλήψεις, αδυναμία εστίασης στους στόχους και ρητές ή υπόρρητες αντιπαραθέσεις μεταξύ των μελών της και να επεμβαίνει ανάλογα¹⁷⁸.

Όλα τα παραπάνω προϋποθέτουν έναν άρτια καταρτισμένο εκπαιδευτή που θα είναι σε θέση να εκμειεύσει τις ανάγκες και τις προσδοκίες των εκπαιδευομένων του. Παράλληλα, η στάση του απέναντι στα άτομα που καλείται να εκπαιδεύσει πρέπει να διακατέχεται από σεβασμό προς τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους και τις προϋποθέσεις που τους συνοδεύουν και να αναγνωρίζει τις εμπειρίες τους ως σημαντικές¹⁷⁹.

Σε αυτό το πλαίσιο οι θεωρητικοί της εκπαίδευσης ενηλίκων έχουν σκιαγραφήσει διαφορετικά πρότυπα που αφορούν το ρόλο και τις λειτουργίες του εκπαιδευτή ενηλίκων. Σύμφωνα με τον Malcolm Knowles ο εκπαιδευτής ενηλίκων πρέπει να κατέχει «την τέχνη και την επιστήμη του να βοηθάς τους ενήλικες να μαθαίνουν», διατηρώντας, ωστόσο, το χαρακτηριστικό της ευελιξίας στη διδασκαλία του. Λειτουργεί υποστηρικτικά προς τους εκπαιδευόμενους βοηθώντας τους να αναπτύξουν ερωτήματα, αντί να τα θέτει ο ίδιος. Πρόκειται για μια εμπνευστική μορφή διδασκαλίας όπου ο εκπαιδευτής λειτουργεί ως καταλύτης της μαθησιακής διεργασίας ενισχύοντας την ανεξαρτησία και την αυτονομία των εκπαιδευομένων οι οποίοι ενθαρρύνονται να εμπλακούν σε όλη τη διαδικασία από το σχεδιασμό του προγράμματος μέχρι την αξιολόγηση της διδακτικής πράξης. Σε αυτό το πλαίσιο, ο εκπαιδευτής λειτουργεί ως άριστος γνώστης της διαδικασίας. Συνάπτει το «εκπαιδευτικό συμβόλαιο» μαζί τους από την πρώτη συνάντηση το οποίο αφορά τους κανόνες λειτουργίες της ομάδας για όλη τη διάρκεια υλοποίησης του εκπαιδευτικού προγράμματος. Μέσω αυτού δημιουργεί το κατάλληλο μαθησιακό κλίμα όπου κυριαρχεί ο αλληλοσεβασμός, η ελευθερία έκφρασης και η συνεργασία. Το κλίμα

¹⁷⁸ Καραλής & Κόκκος, 2008, σελ. 16

¹⁷⁹ Καραλής & Κόκκος, 2008, σελ. 17

αυτό ενισχύεται περισσότερο όταν υφίστανται και ορισμένες υλικές συνθήκες όπως η κατάλληλη διευθέτηση των αντικειμένων στην αίθουσα διδασκαλίας¹⁸⁰.

Ο εκπαιδευτής περνάει μέσα από συγκεκριμένη διεργασία για να είναι σε θέση να επιτύχει τα προαναφερόμενα. Έτσι, ενώ αρχικά αντιλαμβάνεται το ρόλο του ως μεταδότη γνώσεων, σταδιακά κατανοεί ότι ο ίδιος είναι υπεύθυνος για τη μάθηση μαζί με τους υπόλοιπους εκπαιδευόμενους. Με αναστοχαστική διάθεση αλλάζει την αυτό-αντίληψή του υιοθετώντας διαφορετικό σύστημα ηθικών αμοιβών. Οι διαφορετικές ικανότητες που παισιώνουν αυτό το ρόλο αφορούν τη δόμηση σχέσεων, τη διάγνωση αναγκών, την εμπλοκή των εκπαιδευομένων στο σχεδιασμό, τη διασύνδεσή τους με πηγές μάθησης και την ενθάρρυνση για ανάληψη πρωτοβουλιών από τους ίδιους¹⁸¹.

Αντίστοιχα, ο Paulo Freire καταδεικνύει ένα διαφορετικό πρότυπο, αυτό του «προβληματίζοντα εκπαιδευτή» σύμφωνα με το οποίο δημιουργείται μια νέα σχέση μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευομένων με επικέντρωση στη σημαντικότητα αυτής της σχέσης. Οι εκπαιδευόμενοι μετατρέπονται σε κριτικούς συν-ερευνητές της γνώσης μαζί του, καθώς ο ίδιος προκαλεί τον προβληματισμό τους σχετικά με την πραγματικότητα που τους περιβάλλει. Τους καθοδηγεί, έτσι ώστε οι ίδιοι να αναστοχαστούν και μέσα σε κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης να αναλάβουν δράση για να επιφέρουν τις επιθυμητές αλλαγές στην πραγματικότητά τους. Ο Freire θεωρεί την εκπαίδευση ως το μέσο με το οποίο ο σκοπός μπορεί να επιτευχθεί, ενώ τα ερωτήματα που θέτουν οι εκπαιδευόμενοι προσδιορίζουν τις μεθόδους που θα εφαρμοστούν με κατεύθυνση την επιτυχή μάθηση¹⁸².

Τα χαρακτηριστικά του προβληματίζοντα εκπαιδευτή είναι, κατά το Freire, η ταπεινοφροσύνη που προέρχεται από την αυτοπεποίθηση, τον αυτοσεβασμό και το σεβασμό προς τους άλλους ενήλικες, η μαχητική αγάπη που εκδηλώνεται με επίκεντρο τον άνθρωπο και τη διδασκαλία και με προσανατολισμό τις διεκδικήσεις γύρω από τη γνώση. Επίσης, γίνεται λόγος για το θάρρος που εδραιώνεται όταν αναγνωριστούν οι φόβοι που περιορίζουν την απελευθερωτική δράση, την ανεκτικότητα που ισοδυναμεί με σεβασμό στο διαφορετικό, την αποφασιστικότητα

¹⁸⁰ Λευθεριώτου, 2009, σελ. 274

¹⁸¹ Λευθεριώτου, 2009, σελ. 275

¹⁸² Λευθεριώτου, 2009, σελ. 276

που πηγάζει από την επιστημονική κατάρτιση και την ηθική ακεραιότητα και την ανυπόμονη υπομονή που χαρακτηρίζει την ισορροπία μεταξύ ανοχής και ανυπομονησίας. Τέλος, γίνεται αναφορά στη χαρά της ζωής που είναι συνυφασμένη με την εκπαιδευτική πράξη η οποία είναι ανοιχτή στη ζωή και τη δημιουργικότητα, την επιστημονική κατάρτιση που υποδεικνύει τις ευθύνες και τα καθήκοντα που περιλαμβάνονται στην αποστολή του και τη διαρκή αξιολόγηση που πραγματοποιεί από κοινού με τους εκπαιδευόμενους και αφορά, τόσο τη μεταξύ τους σχέση όσο και τη διδασκαλία¹⁸³.

Ο Jack Mezirow προβάλλει το πρότυπο του «συνεργατικού μαθητόντα», δηλαδή του εκπαιδευτή που αρχικά δημιουργεί κλίμα εμπιστοσύνης και αμοιβαίου σεβασμού το οποίο μπορεί να δομηθεί μόνο πάνω στον ειλικρινή διάλογο μεταξύ του ίδιου και των εκπαιδευομένων. Ο εκπαιδευτής είναι αυτός που παρέχει τις ευκαιρίες για ελεύθερη και ισότιμη συμμετοχή όλων στο διάλογο και τη σύναψη υγιών σχέσεων. Οφείλει να δημιουργήσει ένα προστατευτικό μαθησιακό περιβάλλον μέσα στο οποίο οι εκπαιδευόμενοι ενισχύονται και αποκτούν αυτοδύναμη σκέψη μέσα από μια συνεχή διαδικασία κατανόησης των προσωπικών, αλλά και άλλων παραδοχών. Όταν οι ίδιοι συνειδητοποιήσουν τις δυνατότητες που έχουν τότε μπορούν να κατακτήσουν την αυτοδυναμία. Παράλληλα, πρέπει να διαθέτει συναισθηματική νοημοσύνη, δηλαδή προσωπικές και κοινωνικές ικανότητες που θα ενεργοποιήσουν θετικά τους εκπαιδευόμενους. Ακόμη, οφείλει να δεσμεύεται θετικά στην παροχή βοήθειας προς τους εκπαιδευόμενους, ώστε να αναπτύξουν την ικανότητα του κριτικού στοχασμού, αλλά και να τους υποστηρίζει στη στοχαστική διεργασία τους¹⁸⁴.

Ο Peter Jarvis αναφερόμενος στον εκπαιδευτή ενηλίκων προβάλλει το πρότυπο του «καλού ανθρώπου» που συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας. Ισχυρίζεται ότι η εκπαίδευση ενηλίκων αποτελεί ένα πεδίο που επηρεάζεται από το κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο όπου ανήκουν η ομάδα εκπαιδευομένων και ο εκπαιδευτής. Ως εκ τούτου, η ιδεολογία των δυο πλευρών επηρεάζεται από ποικίλα ερεθίσματα, άλλοτε συνειδητά και άλλοτε ασυνείδητα. Προβάλλει τον εκπαιδευτή ως διευκολυντή και ως ηθική μορφή που εργάζεται για να ενισχύσει την αξιοπρέπεια των εκπαιδευομένων, ενώ εάν δεν το κάνει θεωρείται ανήθικος. Οφείλει να είναι καλός

¹⁸³ Λευθεριώτου, 2009, σελ. 277

¹⁸⁴ Mezirow, 1981, σελ. 4-5

γνώστης της εκπαιδευτικής διαδικασίας και να αναπτύσσει ανάλογα την κατάλληλη στάση, τη νοοτροπία και τις αντίστοιχες ικανότητες.

Κυριότερο χαρακτηριστικό του είναι αυτό του καλού ανθρώπου, δηλαδή του ατόμου που νοιάζεται ειλικρινά για τους εκπαιδευόμενους. Επίσης, πρέπει να έχει ανεπτυγμένη ικανότητα να σχετίζεται με τους άλλους και οι άλλοι με αυτόν, αναπτύσσοντας το δικό του προσωπικό στυλ διδασκαλίας, ενώ το κύρος του πρέπει να πηγάζει από τους ίδιους τους εκπαιδευόμενους και όχι από το δικό του ρόλο. Επιπρόσθετα, οφείλει να διαθέτει ένα αποθετήριο μεθόδων και τεχνικών που να αξιοποιούνται κατάλληλα, ώστε να παρέχονται ευκαιρίες μάθησης στους ενήλικες εκπαιδευόμενους¹⁸⁵.

Όταν ο εκπαιδευτής καλείται να εκπαιδεύσει ομάδες ενηλίκων με αναπηρία, πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη μέριμνα στο ρόλο που αναλαμβάνει και τη στάση που θα διατηρήσει, έτσι ώστε να μην προκαλέσει τη διαφοροποίηση αυτών των ατόμων ως προς το σύνολο των υπόλοιπων ανθρώπων, ιδιαίτερα όταν γίνεται λόγος για Υποστηρικτική Απασχόληση. Αν δεν τηρήσει την κατάλληλη στάση ελλοχεύει ο κίνδυνος το άτομο με αναπηρία να αντιμετωπιστεί από τους συναδέλφους του ως ο «άλλος». Για το λόγο αυτό, ο εκπαιδευτής πρέπει να είναι άριστα καταρτισμένος για να μπορέσει να ανταποκριθεί στις ιδιαίτερες απαιτήσεις του ρόλου του και να είναι όσο το δυνατόν πιο διακριτικός όντας στον εργασιακό χώρο, ώστε η κοινωνικοποίηση και η αλληλεπίδραση του ατόμου με τους συναδέλφους του να γίνεται φυσιολογικά και απρόσκοπτα¹⁸⁶.

Δεδομένου ότι ο εκπαιδευτής ενηλίκων καλείται συχνά να εκπαιδεύσει ομάδες με διαφορετικό πολιτισμικό, εθνικό ή θρησκευτικό υπόβαθρο, όπως ομάδες προσφύγων ή μεταναστών, πρέπει να διακρίνεται από το στοιχείο της διαπολιτισμικής ικανότητας. Με το συγκεκριμένο όρο εννοιολογείται ένα εύρος κοινωνικών δεξιοτήτων τις οποίες πρέπει να κατέχει, έτσι ώστε να έχει θετική προδιάθεση απέναντι στην ετερότητα, αλλά και να μπορεί να αξιοποιεί με δημιουργικό τρόπο και προς όφελος των εκπαιδευομένων όλους τους παράγοντες που σχετίζονται με αυτή. Η συγκεκριμένη στάση μπορεί να οδηγήσει σε θεαματικά αποτελέσματα εντός της ομάδας του, καθώς η αποδοχή των ποικίλων πολιτισμικών κωδικών από όλους

¹⁸⁵ Λευθεριώτου, 2009, σελ. 281-282

¹⁸⁶ Δημητρόπουλος, 1999, σελ. 251

βοηθάει τα μέλη της ομάδας να αναπτύξουν νέες στάσεις και αντιλήψεις αναφορικά με τους συμμαθητές που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Ακόμη δύναται να δώσει νέα ώθηση στη μεταξύ τους επικοινωνία και συνεργασία που βασίζονται πλέον στον αμοιβαίο σεβασμό, την αλληλοεκτίμηση και την αλληλεγγύη.

Για να μπορέσει ο εκπαιδευτής να αναπτύξει την εν λόγω ικανότητα θα πρέπει πρώτα από όλα να αποστασιοποιηθεί από κάθε είδους προκατάληψη έναντι των διαφορετικών πολιτισμών, αλλά και να αποκολληθεί από το δικό του πολιτισμικό υπόβαθρο, ώστε να εκδηλώνει μια όσο το δυνατόν πιο ουδέτερη συμπεριφορά απέναντι σε όλα τα μέλη. Επιπρόσθετα, κρίνεται αναγκαίο να γνωρίζει ζητήματα που άπτονται κάθε πολιτισμού που εκπροσωπείται εντός τάξης, καθώς και επιμέρους πρακτικές τους για να είναι σε θέση να ενισχύσει τη διάδραση μεταξύ των εκπαιδευομένων. Ακόμη, πρέπει να αναπτύξει δεξιότητες αλληλοσυσχέτισης των στοιχείων των διαφόρων πολιτισμών, αλλά και του δικού του. αυτό θα έχει ως αποτέλεσμα να αναδειχθούν τα κοινά χαρακτηριστικά και να ενισχυθεί ο αλληλοσεβασμός προς αυτούς από την πλευρά των εκπαιδευομένων. Οι ανακαλυπτικές του ικανότητες σίγουρα θα βοηθήσουν προς αυτή την κατεύθυνση. Σε αυτό το πλαίσιο, η κριτική του ικανότητα θεωρείται καθοριστικής σημασίας αναφορικά με τον εντοπισμό και την αξιολόγηση των στοιχείων που διέπουν τα ποικίλα πολιτισμικά πλαίσια¹⁸⁷.

Διαπιστώνουμε ότι ο εκπαιδευτής ενηλίκων πρέπει να αναπτύξει τις δεξιότητες εκείνες που θα τον βοηθήσουν να διαχειριστεί τη διαφορετικότητα μέσα από τη διεργασία της δικής του αυτογνωσίας, αποδοχής των ποικίλων πολιτισμικών ταυτοτήτων και τη συνειδητοποίηση ότι οι διάφορες προκαταλήψεις που ενυπάρχουν μεταξύ των μελών της ομάδας δημιουργούν μια ιδιαίτερη δυναμική η οποία πρέπει να αντιμετωπιστεί εις το όνομα της εύρυθμης λειτουργίας της ομάδας. Πέρα από πολιτισμικά ζητήματα οφείλει ακόμη να προσεγγίζει και να αναδεικνύει τις ποικίλες εμπειρίες των εκπαιδευομένων, καθώς και το διαφορετικό τρόπο που αυτοί μαθαίνουν. Είναι γεγονός ότι η αυτό-εκπληρούμενη προφητεία διαδραματίζει καίριο ρόλο στη συμπεριφορά και την απόδοση των μαθητών οπότε πρέπει να ληφθεί

¹⁸⁷ Μάγος & Σιμόπουλος, 2009, σελ. 217

σοβαρά υπόψη, διότι η θετική προδιάθεση απέναντι στις επιδόσεις όλων σαφέστατα επιφέρει καλύτερα αποτελέσματα ¹⁸⁸.

Μέσα από τη δημιουργία θετικού κλίματος και τη θέσπιση του εκπαιδευτικού συμβολαίου από την πρώτη ακόμη συνάντηση, συρρικνώνονται οι αβεβαιότητες και το άγχος που χαρακτηρίζουν τους εκπαιδευόμενους και δυσχεραίνουν τη διδακτική πράξη. Επιπρόσθετα, η εστίαση στην προσπάθεια των εκπαιδευομένων και η ανοχή στα λάθη αποτελούν πρόσθετους ενθαρρυντικούς παράγοντες για την ενεργό συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία. Ακόμη, μέσα από τις στάσεις και τη συμπεριφορά που αναπτύσσει ο εκπαιδευτής μπορεί να μεταδίδει στους εκπαιδευομένους το μήνυμα ότι οι ήδη υπάρχουσες γνώσεις και η εμπειρία τους έχουν αξία και μπορούν να αξιοποιηθούν στο έπακρο για τη διεύρυνση του γνωστικού τους πεδίου¹⁸⁹.

Άλλωστε, εάν ο εκπαιδευτής δεν προβεί σε αξιοποίηση των εμπειριών και της πρότερης γνώσης που κατέχουν, τότε αυτό αποτελεί ένδειξη ότι ο ίδιος αγνοεί την καθημερινότητά τους ή ακόμη και ότι αδιαφορεί για τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα ή τις προσδοκίες τους¹⁹⁰.

Γενικότερα, όταν ο εκπαιδευτής εισέρχεται σε τάξη ενηλίκων ο ρόλος του μετασχηματίζεται και μετεξελίσσεται σε αυτόν του εμπυχωτή, συνεργάτη, διευκολυντή και όχι σε φορέα στείρων γνώσεων και αυθεντία. Μέσα από την αναπροσαρμογή του ρόλου του μειώνεται σημαντικά η απόσταση μεταξύ αυτού και των εκπαιδευομένων του¹⁹¹.

6. Σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα και ηθικά διλήμματα

Μέσα από την εξέλιξη της ανθρωπότητας στο πέρασμα των αιώνων δημιουργήθηκαν παναθρώπινες ηθικές αξίες οι οποίες ισχύουν μέχρι και σήμερα χάριν της παιδείας που έχουν λάβει και συνεχίζουν να λαμβάνουν τα κοινωνικά υποκείμενα. Παρόλα αυτά, τα τελευταία χρόνια με τις δραματικές αλλαγές που σημειώνονται σε παγκόσμια κλίμακα, σε οικονομικό, κοινωνικό, πολιτικό και πολιτισμικό επίπεδο

¹⁸⁸ Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003, 93-96

¹⁸⁹ Μάγος & Σιμόπουλος, 2009, σελ. 220

¹⁹⁰ Μάγος & Σιμόπουλος, 2009, σελ. 227

¹⁹¹ Μάγος & Σιμόπουλος, 2009, σελ. 228

φαίνεται πως οι αξίες αυτές, που έχουν μεταλαμπαδευτεί από γενιά σε γενιά, αρχίζουν να κλυδωνίζονται με αποτέλεσμα, τόσο οι ενήλικες όσο και οι νεότεροι άνθρωποι, να διακατέχονται από σύγχυση για το τι είναι ηθικά ορθό και τι αξίζει να μεταφερθεί ως κληροδότημα στις γενιές που ακολουθούν και τι όχι.

Ακούμε συχνά ότι η ποιότητα και η ανάπτυξη μιας κοινωνίας βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με την εκπαίδευση που αυτή παρέχει στα μέλη της, δηλαδή ανάλογα με το είδος των γνώσεων, των δεξιοτήτων και του αξιακού συστήματος που παρέχεται σε αυτά δίνεται η ανάλογη ώθηση για περαιτέρω ανάπτυξη, αλλά και για υποστήριξη του κοινωνικού ιστού. Μάλιστα, η βαρύτητα δίνεται στην οικονομική ανάπτυξη που είναι και το επίκεντρο των σύγχρονων μεταβιομηχανικών κοινωνιών.

Πέρα όμως από αυτή τα κοινωνικά υποκείμενα οφείλουν να στοχεύουν και στην ηθική διάπλαση των νεότερων μελών, ώστε αυτά να λειτουργούν και να ενεργούν βάσει δικαίου και να προσφέρουν στο κοινωνικό σύνολο αυτό που είναι πραγματικά ωφέλιμο. Σε αυτό το πλαίσιο η εκπαίδευση διαδραματίζει διττό ρόλο. Αφενός στοχεύει στην ενίσχυση των ατόμων με πρόσθετες γνώσεις και αφετέρου καλείται να δημιουργήσει εκείνες τις συνθήκες όπου θα διαμορφωθούν από τους νέους οι ανάλογες στάσεις και αντιλήψεις για ηθικά ορθές συμπεριφορές που εξυψώνουν την ανθρώπινη υπόσταση. Οι συνθήκες αυτές δημιουργούνται πρωτίστως εντός της οικογενειακής εστίας, αλλά σημαντικό ρόλο διαδραματίζει και το σχολικό περιβάλλον μέσα στο οποίο πρέπει να ενισχυθεί η κοινωνικοποίηση των παιδιών.

Είναι γεγονός ότι το ισχύον εκπαιδευτικό σύστημα, παρά τις προσπάθειες για αναμόρφωση του εκπαιδευτικού πλαισίου που θα προάγει την κοινωνικοποίηση και τη δημιουργία ηθικών συμπεριφορών, εξυπηρετεί σε μεγάλο βαθμό την ενίσχυση της χρηστικής γνώσης στοχεύοντας στην απόκτηση γνώσεων που θα βοηθήσουν τα νέα άτομα να επιτύχουν την είσοδό τους στα Τριτοβάθμια ιδρύματα και κατ' επέκταση την ενίσχυση της οικονομικής ανάπτυξης της κοινωνίας όπου εντάσσονται. Υπό αυτό το πρίσμα οι εκπαιδευτικοί, στον περιορισμένο χρόνο που διαθέτουν, αλλά μεταφέρουν γνώσεις στους μαθητές οι οποίες δεν συνάδουν με τα βιώματα και τις ανάγκες τους. Ως εκ τούτου, περιορίζεται αισθητά η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και της δημιουργικότητας, ενώ οι ίδιοι οι μαθητές δεν κατακτούν ουσιαστικά τη

γνώση, αλλά μετατρέπονται απλά σε δεξαμενές πληροφοριών τις οποίες αξιοποιούν απλά και μόνο για να εξυπηρετήσουν το συστημικό καθεστώς¹⁹².

Αναλυτικότερα, το εκπαιδευτικό σύστημα βασίζεται σε αξιολόγηση επιλεκτικής μορφής, κυρίως στις λυκειακές τάξεις και πιο έντονα στην τελευταία τάξη του Λυκείου όπου οι μαθητές καλούνται να διαγωνιστούν, ή ακόμη καλύτερα να συναγωνιστούν μεταξύ τους, για να πετύχουν την εισαγωγή τους στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Αυτή η κατάσταση οδηγεί αναπόφευκτα στην επιλογή των «καλύτερων» για φοίτηση στα Πανεπιστημιακά Ιδρύματα, δηλαδή όσων καταφέρνουν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του συστήματος, με ταυτόχρονη απόρριψη των μαθητών εκείνων που, αν και έχουν τις ικανότητες να λάβουν ανώτερη εκπαίδευση, τους λείπουν τα εφόδια για την επιτυχή εισαγωγή τους. Με την έννοια «εφόδια» αναφερόμαστε στην οικονομική επένδυση της οικογένειας για την παροχή φροντιστηριακών μαθημάτων στα παιδιά τους με σκοπό να αυξήσουν τις πιθανότητες επιτυχίας.

Όπως είναι φυσικό ένα τέτοιο σύστημα και οι συνακόλουθες ενέργειες των μαθητών και των γονέων τους για ανταπόκριση στις εν λόγω απαιτήσεις ενισχύουν και αναδεικνύουν ακόμη περισσότερο την κοινωνική ανισότητα. Έτσι, δημιουργείται μεγαλύτερο χάσμα μεταξύ των προνομιούχων κοινωνικών στρωμάτων με υψηλό μορφωτικό και οικονομικό κεφάλαιο έναντι των μη προνομιούχων που, αν και το επιθυμούν, δεν έχουν τη δυνατότητα να παρέχουν αυτή τη στήριξη στα παιδιά τους. Η αναδυόμενη κοινωνική ανισότητα μπορεί να αποτελέσει τον πρόδρομο για κοινωνικό αποκλεισμό ενός σημαντικού αριθμού νέων, κυρίως εν μέσω της βαθιάς οικονομικής, κοινωνικής και ηθικής κρίσης που βιώνει η χώρα μας, καθώς το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα τους στερεί τη δυνατότητα πρόσβασης στην ανώτερη εκπαίδευση και την ανάληψη ισχυρών επαγγελματικών ρόλων.

Παράλληλα, αναπτύσσεται συνεχώς έντονη συζήτηση γύρω από το ζήτημα της κοινωνίας των πολιτών και την ενεργό και ισότιμη συμμετοχή τους στις αποφάσεις που τους αφορούν. Ωστόσο, κάτι τέτοιο δεν είναι εμφανές στο χώρο της εκπαίδευσης, καθώς η εκπαιδευτική πολιτική και οι μεταρρυθμίσεις πραγματοποιούνται χωρίς τη συμμετοχή των άμεσα ενδιαφερομένων που οι είναι οι μαθητές, οι οικογένειές τους και το εκπαιδευτικό προσωπικό.

¹⁹² Freire, 2005, σελ 72

Αν και οι σύγχρονες εκπαιδευτικές αντιλήψεις καταδεικνύουν μια μορφή μάθησης που συνάδει με τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών και ενισχύει την ανάπτυξη ευρύτερων ικανοτήτων, στην πράξη κάτι τέτοιο δεν ισχύει. Οι μαθητές των τελευταίων σχολικών τάξεων αφιερώνουν όλο το χρόνο τους για την ενίσχυση του γνωστικού τους πλαισίου, ώστε να οδηγηθούν σε επιτυχία και δεν υπάρχει διαθέσιμος χρόνος κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας για την ενδυνάμωση του συναισθηματικού τομέα και την καλλιέργεια ικανοτήτων που θα τους υποστηρίξουν στην ομαλή τους ένταξη στον κοινωνικό ιστό.

Τα μορφωτικά αγαθά είναι άπειρα και διαθέσιμα για όλους τους πολίτες, αλλά αυτή η διάθεση περιορίζεται από την ισχύουσα εκπαιδευτική πολιτική με αποτέλεσμα οι νέοι να εκπαιδεύονται για πρόσληψη γνώσεων με κυριότερο σκοπό την επαγγελματική ανάπτυξη των ίδιων και κατ' επέκταση την οικονομική ανάπτυξη της κοινωνίας τους. Ως εκ τούτου, και τα μορφωτικά ιδρύματα που είναι σε θέση να παρέχουν αυτά τα αγαθά περιορίζονται σε αυτό το σκοπό, της παροχής γνώσεων, παραβλέποντας την ανάπτυξη και καλλιέργεια άλλων πτυχών του ανθρώπου όπως το πνεύμα και οι ψυχή¹⁹³.

Η εκπαίδευση πρέπει να λειτουργεί, έτσι ώστε να ενθαρρύνεται η ανεξάρτητη και κριτική σκέψη μέσα σε κλίμα αμοιβαιότητας και αποδοχής όπου οι μαθητές θα μπορούν να κατανοούν τους συσχετισμούς των γεγονότων και να οδηγούνται οι ίδιοι σε συμπεράσματα και τη διαμόρφωση αντιλήψεων. Ο τρόπος που λειτουργεί η εκπαίδευση σήμερα αναδεικνύει την εργαλειακή συσσώρευση γνώσεων και καθιστά επιτακτική την ανάγκη για μια αναμορφωμένη εκπαίδευση που να βοηθάει τα άτομα να κατανοούν τη θέση τους στο κοινωνικό και πολιτικό γίγνεσθαι και να καλλιεργούν τις ικανότητες εκείνες που θα τους βοηθήσουν να γίνουν ενεργοί πολίτες με ουσιαστικό λόγο¹⁹⁴.

Η εκπαίδευση οφείλει να στοχεύει στην υποστήριξη των ατόμων να αντιλαμβάνονται τον ευρύτερο κόσμο και τις σχέσεις που τον συγκροτούν και να αντιμετωπίζει τους μαθητές ως άτομα που προσπαθούν να ανακαλύψουν τον κόσμο και μέσα από την ανακάλυψη να αρχίσουν να δημιουργούν το πλαίσιο των αξιών τους. Σε αυτό το πλαίσιο, ο εκπαιδευτικός οφείλει να επικεντρώνεται στο ενδιαφέρον που

¹⁹³ Καζεπίδης, 1991, σελ. 114

¹⁹⁴ Τσόμσκι, 2002, σελ. 31

επιδεικνύουν οι μαθητές για τέτοιου είδους ανακαλύψεις και να μην εκλαμβάνονται ως οντότητες που προσλαμβάνουν τη γνώση για να την αναπαράγουν άκριτα¹⁹⁵.

Επιπρόσθετα, πρέπει να εκλαμβάνεται ως το μέσο για την αναδιαμόρφωση του ανθρώπου προς το καλύτερο, βάσει της οποίας τα άτομα εξελίσσονται με απώτερο σκοπό την ανάπτυξη και τη βελτίωση του κόσμου. Υπό αυτό το πρίσμα, η κοινωνικοποίηση του ατόμου είναι καθοριστικής σημασίας αναφορικά με την παιδεία που λαμβάνουν τα άτομα. Μέσα από την ανθρώπινη αλληλεπίδραση οι άνθρωποι μαθαίνουν, ενθαρρύνουν και κατευθύνουν ο ένας τον άλλο προσδίδοντας νέα δυναμική στην υπόστασή τους που συμβάλλει στη διαδικασία εξέλιξης και ανάπτυξής τους¹⁹⁶. Αυτό διαφαίνεται από τους αρχαίους χρόνους, άλλωστε, όπου τα άτομα εστίαζαν με περισσή προσοχή στην παιδεία που παρείχαν στους νέους και τον τρόπο που τους εκπαίδευαν. Στόχος τους ήταν μέσα από τη διαπαιδαγώγηση να γίνουν πρωτίστως ενεργοί και χρήσιμοι πολίτες πράττοντας το ηθικά ορθό για τους ίδιους και τους άλλους.

Σε αυτό το πλαίσιο ο ηθικός ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να διδάσκει στους μαθητές του ποιοτικά στοιχεία που οδηγούν στην οικοδόμηση του χαρακτήρα τους και τα οποία θα τους βοηθήσουν να αξιολογούν τις συνέπειες των πράξεών τους, αλλά και να αποδέχονται την ευθύνη για τις επιλογές και τις πράξεις τους. Δεν παραβλέπεται το γεγονός ότι οι γονείς αποτελούν τους πρώτους ηθικούς παιδαγωγούς των παιδιών τους. Για το λόγο αυτό, η σχολική κοινότητα και η οικογένεια πρέπει να συνεργάζονται στενά προς αυτή την κατεύθυνση.

Από τη στιγμή που ένα άτομο αποδέχεται τη θέση του εκπαιδευτικού πρέπει να λαμβάνει υπόψη του ότι η επιτυχία δεν εκτιμάται μόνο βάσει της ενίσχυσης του γνωστικού πεδίου των μαθητών, αλλά και από τη συνηθειοποίηση του κάθε μαθητή των προσωπικών του δυνατοτήτων που μπορεί να αναπτύξει ως πολίτης – μέλος ενός ευρύτερου κοινωνικού συνόλου. Επομένως, οι μαθητές πρέπει να προσεγγίζονται δίκαια και συνειδητά από τον εκπαιδευτικό και από κοινού να επιδιώκουν την επίλυση προβλημάτων.

Αποτελεί ηθικό χρέος του εκπαιδευτικού όχι μόνο απέναντι στους μαθητές, αλλά και τις οικογένειές τους και το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο, ενώ ο ίδιος σέβεται τις αξίες

¹⁹⁵ Τσόμσκι, 2002, σελ. 54

¹⁹⁶ Καζεπίδης, 1991, σελ. 123

και τις πεποιθήσεις που έχουν ήδη διαμορφώσει οι μαθητές ανεξάρτητα από την εθνοτική, θρησκευτική ή φυλετική προέλευσή τους. Κατ' αυτό τον τρόπο, είναι σε θέση να μεταδώσει το μήνυμα της αλληλεγγύης και της αμοιβαίας αποδοχής σε όλους τους μαθητές με απώτερο στόχο την ομαλή ένταξή τους στη σχολική κοινότητα και μεταγενέστερα στον ευρύτερο κοινωνικό ιστό.

Κατ' αυτό τον τρόπο δύναται να μειωθούν τα φαινόμενα διακρίσεων λόγω διαφορετικής φυλετικής, θρησκευτικής ή εθνοτικής προέλευσης, λόγω της ασθενούς οικονομικής θέσης των γονέων ή των μέτριων μαθητικών επιδόσεων των παιδιών με απώτερο σκοπό να συρρικνωθεί ο κοινωνικός αποκλεισμός που τα στιγματίζει και, σε αρκετές περιπτώσεις, τα συνοδεύει στην ενήλικη ζωή τους. Η κοινωνικοποίηση μπορεί να ενισχυθεί μέσω της βιωματικής μάθησης, της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας και ποικίλων δραστηριοτήτων που ενθαρρύνουν την ενεργό συμμετοχή όλων των μαθητών και την αλληλεπίδραση μεταξύ τους¹⁹⁷.

Η ηθική διάσταση της εκπαίδευσης των νέων αποσκοπεί στην ανάπτυξη των ατομικών δυνατοτήτων. Σε αυτό το πλαίσιο, πρέπει να λειτουργεί με τέτοιο τρόπο, ώστε οι ίδιοι να εμπλέκονται σε εποικοδομητική αλληλεπίδραση μεταξύ τους, καθώς το άτομο αναπτύσσεται καλύτερα όταν συνδιαλέγεται με τα υπόλοιπα κοινωνικά υποκείμενα. Ο σαφής ηθικός ρόλος της εκπαίδευσης σε μια δημοκρατική κοινωνία είναι η διατήρηση της ελευθερίας, ως δικαίωμα του ανθρώπου, να λειτουργεί και να εκφράζεται ισότιμα εντός της δημόσιας σφαίρας. Με άλλα λόγια, μέσω της εκπαίδευσης τα άτομα μαθαίνουν πώς να συμπεριφέρονται ουσιαστικά μέσα από επικοινωνιακές καταστάσεις και διαδικασίες δούνα και λαβείν. Με αυτό τον τρόπο, ενισχύονται ωφέλιμα σχέσεις αμοιβαιότητας που ενδυναμώνουν το κοινωνικό οικοδόμημα. Υπό αυτό το πρίσμα, η παιδεία που λαμβάνουν τα άτομα μέσα από την εκπαίδευση πρέπει να είναι προσανατολισμένη στο προσωπικό ενδιαφέρον του καθένα για σύναψη υγιών κοινωνικών σχέσεων.

Μέσω του δημόσιου διαλόγου και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, τα κοινωνικά υποκείμενα έχουν την ευκαιρία να εξευγενίζουν τις προσωπικές δεξιότητες και η γνώση να εφαρμόζεται εποικοδομητικά για την επίλυση κοινωνικών προβλημάτων. Επομένως, το καθήκον του εκπαιδευτικού συστήματος θα πρέπει να είναι η ενίσχυση των ατομικών ικανοτήτων, έτσι ώστε να ενδυναμωθεί η συνεισφορά στο ευρύτερο

¹⁹⁷ Τζάνη & Κεχαγιάς, 2004, σελ. 4

κοινωνικό σύνολο. Αυτό είναι εφικτό μόνο εάν το εκπαιδευτικό σύστημα υπερβεί την παρούσα κατάσταση συσσώρευσης γνώσεων και συνδέσει τη γνώση με τις άμεσες κοινωνικές ανάγκες. Όταν τα άτομα είναι συνειδητοποιημένα για όσα συμβαίνουν γύρω τους, αφυπνίζονται και αναλαμβάνουν δράση με σκοπό να επιφέρουν αλλαγές με γνώμονα το κοινό καλό¹⁹⁸.

Όσον αφορά την εκπαίδευση ενηλίκων, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι έχει διαφορούμενο χαρακτήρα εάν αναλογιστεί κανείς τους σκοπούς που αυτή εξυπηρετεί. Από τη μια πλευρά βασίζεται, με ανθρωπιστικούς και ωφελμιστικούς όρους, στην ιδέα για την πρόοδο και την ευημερία όλων των πολιτών μέσα σε ένα δημοκρατικό περιβάλλον, ανεξάρτητα από την κοινωνική τάξη και το πολιτισμικό πλαίσιο του καθενός. Από την άλλη πλευρά, ωστόσο, χρησιμοποιείται ως μέσο εκφοράς ενός επιθετικού, τρόπον τινά, νέο-φιλελεύθερου λόγου για το πώς οι κοινωνίες πρέπει να αναπτύσσονται, ως επί το πλείστον σε οικονομική βάση, για να αντιμετωπίσουν τον ανταγωνισμό της παγκοσμιοποιημένης αγοράς¹⁹⁹.

Η μάθηση αφορά όχι μόνο τις γνώσεις που λαμβάνουν τα άτομα μέσω του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά και τις εμπειρίες από τον εργασιακό χώρο, τον κοινωνικό περίγυρο, την οικογενειακή ζωή ή τις δραστηριότητες που εμπλέκεται ο καθένας. Επομένως, η μάθηση εξατομικεύεται και μετατρέπεται σε μια δραστηριότητα που ενυπάρχει σε όλους τους τομείς της ζωής του ενήλικα, ενώ ταυτόχρονα αποτελεί προσωπική ευθύνη του κάθε ένα, ώστε να επιτύχει την αυτό-πραγμάτωση. Αυτό βέβαια πρέπει να συμβαίνει πάντα με γνώμονα το γενικό καλό του κοινωνικού συνόλου, αλλά και για να είναι σε θέση τα άτομα να αντιμετωπίσουν το μέλλον που συνεχώς μεταβάλλεται. Έτσι, μέσα στο προφίλ μιας κοινωνίας που αλλάζει προκρίνεται η διαμόρφωση πολιτών που είναι ευέλικτοι και προσαρμόσιμοι στις ποικίλες καταστάσεις²⁰⁰.

Σε αυτό το πλαίσιο, προωθείται η διαμόρφωση ελεύθερων και ενεργών κοινωνικών υποκειμένων. Εδώ γεννάται όμως ένα μεγάλο ηθικό δίλλημα όσον αφορά το ζήτημα της ελευθερίας. Με άλλα λόγια, τίθεται το ερώτημα εάν πρόκειται για την ελεύθερη βούληση των ατόμων να εμπλακούν σε μια διαδικασία εμπλουτισμού των γνώσεων

¹⁹⁸ Hatcher, 1997, σελ. 24

¹⁹⁹ Illeris, 2006, σελ. 15

²⁰⁰ Fejes, 2014, σελ. 100

και δεξιοτήτων τους και εάν αυτό γίνεται για δικό τους όφελος, γεγονός που ενδυναμώνει το δικαίωμα στη μάθηση. Από την άλλη πλευρά, θα μπορούσε να διερωτηθεί κανείς εάν πρόκειται για μια μορφή καθήκοντος ή υποχρέωσης όπου τα άτομα που δεν εμπλέκονται σε διαδικασίες διεύρυνσης των γνωστικών τους οριζώντων οδηγούνται αναπόφευκτα σε επαγγελματικό και κατ' επέκταση κοινωνικό αποκλεισμό και περιθωριοποίηση.

Έτσι λοιπόν διαπιστώνουμε ότι η ελεύθερη βούληση μετατρέπεται σε ευθύνη η οποία είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την απασχολισιμότητά τους και τις αντίστοιχες δεξιότητες που την ενισχύουν. Μέσα από αυτή την οπτική ο φιλελευθερισμός παύει να συνδέεται με πολιτικές θέσεις και μετασχηματίζεται σε τρόπο καθοδήγησης των πολιτών σε συγκεκριμένα μονοπάτια, δηλαδή την ανάπτυξη ενός ανθρώπινου δυναμικού ικανού να εξυπηρετήσει το διεθνές οικονομικό σύστημα.

Στο ευρύτερο παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον και το διεθνή χαρακτήρα της οικονομίας υπογραμμίζεται η ανάγκη για επένδυση σε ανθρώπινο κεφάλαιο που τροφοδοτεί με γνώσεις και εξειδίκευση τη συνεχή ανάπτυξη της οικονομίας. Έτσι λοιπόν γίνεται λόγος για οικονομίες που βασίζονται στη γνώση, ενώ η επένδυση σε ανθρώπινο κεφάλαιο προβάλλει και ως λύση σε παροντικά και μελλοντικά προβλήματα που αναδύονται στις σύγχρονες μεταβιομηχανικές κοινωνίες. Για το λόγο αυτό δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην ευθύνη των ενήλικων πολιτών για επικαιροποίηση των γνώσεων, ώστε να συντηρηθεί και να αναπτυχθεί ένα πιο αποδοτικό διεθνές οικονομικό σύστημα.

Μια τέτοια πρακτική, ωστόσο, εξυπηρετείται από την «αποταμιευτική» εκπαίδευση, δηλαδή τη συσσώρευση γνώσεων και δεξιοτήτων που υπηρετούν την αναπαραγωγή της υφιστάμενης οικονομικής και κοινωνικής πραγματικότητας²⁰¹. Όμως μέσα σε τέτοιες συνθήκες παραβλέπονται οι βαθύτερες και ουσιαστικότερες ανάγκες των ενηλίκων να μάθουν πράγματα που θα συμβάλλουν στην προσωπική ανάπτυξη και την εσωτερική τους ικανοποίηση. Πολύ περισσότερο, παραβλέπονται οι ουσιαστικές γνώσεις που θα μπορούσαν να τους βοηθήσουν να διαμορφώσουν τις αντιλήψεις τους με τέτοιο τρόπο, ώστε να κατορθώσουν να επιφέρουν ωφέλιμες αλλαγές.

²⁰¹ Freire, 2005, σελ. 71-73

Αν κοιτάξουμε λίγο πιο προσεκτικά το χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων διαπιστώνουμε ότι παρά τις δράσεις για πρόσβαση στη μάθηση σημειώνονται χαμηλά ποσοστά συμμετοχής, ενώ οι λόγοι που σχετίζονται με την παρακολούθηση ή όχι εκπαιδευτικών προγραμμάτων σχετίζονται με τις προϋποθέσεις που συνοδεύουν τους ενήλικες. Σημαντική παράμετρος που οδηγεί τους ενήλικες στη συμμετοχή είναι το μορφωτικό κεφάλαιο που διαθέτουν από προηγούμενη φοίτηση στην υποχρεωτική εκπαίδευση. Με άλλα λόγια, όσο μεγαλύτερο είναι το γνωστικό υπόβαθρο του ατόμου τόσο συχνότερη είναι η συμμετοχή του σε περαιτέρω εκπαίδευση, ενώ το αντίθετο συμβαίνει με άτομα περιορισμένου γνωστικού υπόβαθρου. Όταν μάλιστα οι ενήλικες έχουν προηγούμενες αρνητικές εμπειρίες από την εκπαίδευση και δεν βρίσκονται εντός ενός υποστηρικτικού οικογενειακού πλαισίου, το δικαίωμά τους να μορφωθούν ελαχιστοποιείται κατά πολύ²⁰².

Διαπιστώνουμε, λοιπόν, ότι υπάρχει μια ανισότητα ως προς τη συμμετοχή μεταξύ των διάφορων ομάδων ενηλίκων. Σε αυτό το πλαίσιο, νεαροί ενήλικες, άτομα που σημειώνουν σημαντικές επιδόσεις στη μάθηση, άτομα με ενεργούς επαγγελματικούς ρόλους ή όσοι κατέχουν θέσεις που απαιτούν υψηλή εξειδίκευση είναι πιθανότερο να αξιοποιήσουν τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες σε οποιοδήποτε στάδιο της ζωής τους. Επίσης, ο παράγοντας της ηλικίας είναι ιδιαίτερα σημαντικός, καθώς, όσο προχωρά η ηλικία των ατόμων τόσο μειώνεται η πιθανότητα συμμετοχής τους σε εκπαιδευτικά προγράμματα.

Έτσι, τα άτομα που ωφελούνται περισσότερο από την εκπαίδευση είναι αυτά που διαθέτουν υψηλό μορφωτικό κεφάλαιο, καθώς καλύπτουν την ανάγκη για αναβάθμιση των προσόντων τους, το οποίο αποτελεί σημαντικό κίνητρο για αυτούς. Παράλληλα, αυτοί που έχουν κάποιον ενεργό επαγγελματικό ρόλο μέσα σε έναν οργανισμό φαίνεται ότι παρακινούνται και υποστηρίζονται να συμμετάσχουν σε αυτά σε μεγάλο βαθμό από τους εργοδότες τους. Άλλωστε, η εξειδίκευση και ο εμπλουτισμός των δεξιοτήτων καθιστούν τα εν λόγω άτομα ως ισχυρό και πολύτιμο εργατικό δυναμικό που συμβάλλει τα μέγιστα στην ανταγωνιστικότητα του οργανισμού²⁰³.

²⁰² Καραλής, 2013, σελ. 35

²⁰³ OECD, 2003, σελ. 4-5

Πέρα από εμπόδια που σχετίζονται με αυξημένες επαγγελματικές και κοινωνικές υποχρεώσεις, διακρίνουμε ένα ακόμη εμπόδιο για συμμετοχή των ενηλίκων σε εκπαιδευτικά προγράμματα το οποίο σχετίζεται με θεσμικούς παράγοντες που εμποδίζουν τη συμμετοχή σε ορισμένα προγράμματα. Ενδεικτικά αναφέρονται ορισμένες διαδικασίες αποκλεισμού τους λόγω του ωραρίου διεξαγωγής του προγράμματος, συγκεκριμένες προϋποθέσεις συμμετοχής ή ακόμη και ο περιορισμένος αριθμός προγραμμάτων που καλύπτουν τις ανάγκες των ενηλίκων. Έτσι, μπορούμε να πούμε ότι οι δράσεις για προσβασιμότητα στη μάθηση να μην υφίστανται, αλλά δεν προσφέρονται στο βαθμό που θα μπορούσε να ενισχύσει την αυξημένη συμμετοχή των ενηλίκων στην εκπαίδευση. Έτσι, το δικαίωμα στη μάθησή τους περιορίζεται σημαντικά, παύει να εμπεριέχει το ηθικό στοιχείο και ενυπάρχει απλά ως θεώρηση.

Κρίνεται ηθικά ορθό να δημιουργηθεί μια εκπαιδευτική πολιτική που να καθιστά τη μάθηση πιο ελκυστική και απελευθερωμένη από θεσμικά εμπόδια. Αναλυτικότερα, προτείνεται η ορθή εφαρμογή μεθόδων που ταιριάζουν καλύτερα στο προφίλ και την ιδιοσυγκρασία των ενηλίκων με επικέντρωση, τόσο στην προσωπικότητά τους όσο και στις ανάγκες τους. Η ευελιξία είναι το ζητούμενο σε αυτή την περίπτωση, έτσι ώστε η εκπαίδευσή τους να συνδυάζεται αποτελεσματικά με την υπόλοιπη ζωή τους, ενώ ο ρυθμός μάθησής τους πρέπει να ληφθεί πολύ σοβαρά υπόψη. Επιπρόσθετα, η αναγνώριση των προηγούμενων επαγγελματικών γνώσεων ή των κοινωνικών εμπειριών τους μπορεί να ενδυναμώσει την προδιάθεσή τους για μεγαλύτερη συμμετοχή, καθώς οι ενήλικες δεν είναι διατεθειμένοι να δαπανήσουν πολύτιμο χρόνο για να μάθουν εκ νέου πράγματα τα οποία γνωρίζουν από παλαιότερα²⁰⁴.

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι σε ορισμένες κοινωνίες όπως αυτές της Βόρειας Ευρώπης, που θεωρούνται πρωτοπόροι στην καθιέρωση του θεσμού της εκπαίδευσης ενηλίκων, μέχρι πρότινος σημειώνονταν άνθιση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που στόχευαν στην καλλιέργεια των ενδιαφερόντων των ατόμων, παρά στην απόκτηση τυπικών προσόντων. Παρόλα αυτά, τα τελευταία χρόνια φαίνεται να ασκείται πίεση και σε αυτές τις κοινωνίες για δημιουργία εκπαιδευτικών προγραμμάτων ενηλίκων μέσα από τα οποία τα άτομα θα αποκτούν γνώσεις και

²⁰⁴ OECD, 2003, σελ. 8

δεξιότητες κατάλληλες για την ενίσχυση της ανταγωνιστικότητας αυτών των κοινωνιών²⁰⁵.

Έτσι, υπό αυτό το πρίσμα η εκπαίδευση ενηλίκων δεν θα έπρεπε να χαρακτηρίζεται τόσο από την εθελοντική συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα με σκοπό την προσωπική ανάπτυξη, αλλά να αποτελέσει προσωπική δέσμευση κάθε ενήλικα για μάθηση, ανάπτυξη και αλλαγή σύμφωνα πάντα με τις απαιτήσεις της κοινωνίας της γνώσης που τροφοδοτεί τη διεθνή αγορά.

Εκείνο που διαπιστώνουμε και για την εκπαίδευση ενηλίκων είναι μια εργαλειακή προσέγγιση της μαθησιακής διεργασίας σύμφωνα με την οποία το σύνολο των γνώσεων και δεξιοτήτων που αποκτώνται πρέπει να ενισχύουν τους ενήλικες, έτσι ώστε να προσαρμοστούν πιο αποτελεσματικά στο ευρύτερο επαγγελματικό, οικονομικό, κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο. Η μάθηση υπό τη συγκεκριμένη οπτική συνδέεται με την ενδυνάμωση του ήδη υπάρχοντος γνωστικού ορίζονται με σκοπό τα άτομα να μπορούν να ακολουθήσουν την υφιστάμενη, αλλά συνεχώς μεταβαλλόμενη πραγματικότητα.

Στον αντίποδα αυτής της εργαλειακής προσέγγισης της μάθησης των ενηλίκων ο εκπαιδευτής ενηλίκων μπορεί να λειτουργήσει βασιζόμενος σε μια μετασχηματίζουσα μορφή των εμπειριών των εκπαιδευομένων, ώστε να αφυπνίσει τη συνειδήσή τους. Με αυτό τον τρόπο οι ενήλικες θα είναι σε θέση να αποκτήσουν ουσιαστικές γνώσεις που θα τους βοηθήσουν να επιφέρουν αλλαγές στην πραγματικότητα που τους περιβάλλει μέσα από τη δική τους χειραφέτηση. Η κριτική συνειδητοποίηση στην οποία οι ίδιοι θα εμπλακούν, δηλαδή η διαδικασία εντοπισμού προβλημάτων προς ανάλυση, στοχασμό και επίλυση μέσω της ανάληψης δράσης, θα τους βοηθήσει να αντιληφθούν πως η υπάρχουσα κοινωνική κατάσταση, που διαμορφώνεται στο γενικότερο παγκοσμιοποιημένο τοπίο, αναπαράγει την ανισότητα και την αδικία. Αυτή η μορφή εκπαίδευσης που βασίζεται στη βαθύτερη κατανόηση του κόσμου και των σχέσεων που τον διέπουν μπορεί να επηρεάσει τον τρόπο που τα άτομα τον αντιλαμβάνονται και, κατά συνέπεια, να αποδώσουν νέα νοήματα στην πραγματικότητα που τους περιβάλλει²⁰⁶.

²⁰⁵ Illeris, 2006, σελ. 15

²⁰⁶ Dirkx, 1998, σελ. 3

Ο κριτικός στοχασμός σε συνάρτηση με τον ορθολογικό διάλογο, που περικλείει την ανταλλαγή ιδεών και απόψεων μεταξύ των ενηλίκων, μπορούν να τους βοηθήσουν να αναδιαμορφώσουν, λιγότερο ή περισσότερο συνειδητά, τις πεποιθήσεις τους, να αποποιηθούν τις δυσλειτουργικές αντιλήψεις τους και να κατακτήσουν τη μάθηση εκείνη που θα τους βοηθήσει να ξεφύγουν από τα στεγανά της περιρρέουσας, απρόβλεπτης και καταπιεστικής σύγχρονης πραγματικότητας.

Είναι γεγονός ότι διανύουμε μια αρκετά ενδιαφέρουσα και ταυτόχρονα προκλητική εποχή που χαρακτηρίζεται από αστάθεια και αβεβαιότητα σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας όπου το μόνο βέβαιο είναι το στοιχείο του απρόβλεπτου. Πολλές πρακτικές τίθενται υπό αμφισβήτηση αναφορικά με το τι είναι ηθικά ορθό και τι όχι, ενώ τα κοινωνικά υποκείμενα παλεύουν με ζητήματα διαβίωσης και εργασίας, με ηθικούς όρους, μέσα στις πλουραλιστικές κοινωνίες που κινούνται. Σε αυτό το πλαίσιο η ηθική που πρέπει να χαρακτηρίζει την εκπαίδευση ενηλίκων πρέπει να βασίζεται στην έννοια της υπευθυνότητας προς τον άνθρωπο πάνω από όλα και μέσα σε ένα περιβάλλον δικαίου και ισονομίας.

Διακρίνουμε ότι η εκπαίδευση αποτελεί πεδίο έντονης μελέτης για φιλοσόφους και στελέχη του χώρου εδώ και χιλιάδες χρόνια. Πιο συγκεκριμένα, η επικέντρωση γίνεται πάνω στο ζήτημα εάν η εκπαίδευση πρέπει να εξυπηρετεί την απλή μετάδοση γνώσεων ή εάν πρέπει να βοηθάει τα άτομα να αποκτούν δεξιότητες που συμβάλλουν στην αυτονομία τους. Το πρώτο σκέλος εμπεριέχει πιο συντηρητική χροιά, ενώ το δεύτερο θεωρείται πιο προοδευτικό, καθώς αντιμετωπίζει την εκπαίδευση ως εργαλείο απελευθέρωσης του ανθρώπου και συχνά σχετίζεται με την ανθρώπινη ολοκλήρωση. Σαφέστατα και τα δυο σκέλη σχετίζονται με ικανότητες και δεξιότητες που είναι εγγενείς στον άνθρωπο μέσα από τα στάδια ανάπτυξής του, αλλά και με το βαθμό στον οποίο η ανάπτυξη είναι ευέλικτη οπότε μπορεί να δεχτεί επιδράσεις και να γίνει αντικείμενο επιρροών.

7. Συμπεράσματα

Η εκπαίδευση και ευρύτερα η παιδεία των κοινωνικών υποκειμένων αποτελούν τους βασικούς πυλώνες πάνω στους οποίους στηρίζεται μια κοινωνία για να δημιουργήσει πολιτισμό και να εξελιχτεί με γνώμονα το γνωστικό υπόβαθρο και την υγιή αλληλεπίδραση των μελών της. Στη σύγχρονη παγκοσμιοποιημένη εποχή που διανύουμε η εκπαίδευση δεν επικεντρώνεται στην απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων μόνο από μαθητές, αλλά και από ενήλικες. Μάλιστα, η εκπαίδευση ενηλίκων έχει εξελιχτεί σε τέτοιο βαθμό, ώστε να αποτελεί πλέον διακριτό επιστημονικό πεδίο, γεγονός που οφείλεται στην κινητικότητα του πληθυσμού, τις αυξημένες ανάγκες των ενηλίκων για μόρφωση και προσωπική ανάπτυξη, αλλά και τις συνεχώς αυξανόμενες απαιτήσεις της αγοράς εργασίας.

Διαπιστώνουμε ότι η γνώση νοηματοδοτείται πάνω σε νέες βάσεις και της αποδίδεται δέουσα προσοχή και σπουδαιότητα, γεγονός που διαφαίνεται στα κείμενα των συμβάσεων διεθνών οργανισμών. Έτσι, το δικαίωμα στη μάθηση αποτελεί πανανθρώπινη αξία και αφορά κάθε κοινωνικό υποκείμενο είτε πρόκειται για παιδιά, είτε για ενήλικες, είτε για άτομα που ανήκουν στις αποκαλούμενες ειδικές ομάδες όπως μετανάστες, πρόσφυγες, φυλακισμένοι, νυν και πρώην χρήστες ουσιών και ΑμΕΑ.

Για το λόγο αυτό γίνεται προσπάθεια τα τελευταία χρόνια να αναπτυχθούν ποικίλες δράσεις που θα συμβάλλουν στην ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης για όλους τους μαθητές, ώστε να μειωθούν τα φαινόμενα σχολικής διαρροής και του συνακόλουθου κοινωνικού αποκλεισμού, ιδιαίτερα για μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια ή για μαθητές με μειωμένες κοινωνικές και οικονομικές προϋποθέσεις. Ως σημαντικότερη διακρίνεται η συνεργασία σχολείου και οικογένειας με στόχο την ενίσχυση του δεσμού μεταξύ των δυο πλευρών και την περαιτέρω ενδυνάμωση της προσπάθειας των μαθητών.

Επιπρόσθετα, εξίσου σημαντικές προσπάθειες γίνονται και στο χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων όπου σημειώνονται ποικίλες και ενδιαφέρουσες δράσεις για προσβασιμότητα στη μάθηση. Κύριος σκοπός των προσπαθειών είναι η απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων που θα βοηθήσουν τα άτομα να διεκδικήσουν μια θέση στην αγορά εργασίας. Παράλληλα, θα ενισχύσουν τα μέλη των ευπαθών κοινωνικών

ομάδων να ολοκληρώσουν τη στοιχειώδη εκπαίδευση και να διευρύνουν το πλαίσιο των ικανοτήτων τους, ώστε να μπορούν να συμμετέχουν ισότιμα στην κοινωνία των πολιτών. Κατ' αυτό τον τρόπο ενδυναμώνεται η κοινωνική συνοχή και πρόοδος.

Είναι ευρέως διαπιστωμένο ότι η έλλειψη γνώσεων μπορεί να δημιουργήσει στα κοινωνικά υποκείμενα ποικίλα προβλήματα μεταξύ των οποίων διακρίνονται ο αποκλεισμός από βασικές κοινωνικές και πολιτικές λειτουργίες, η μειωμένη ικανότητα υγιούς αλληλεπίδρασης με άλλα άτομα και η ανάδυση κοινωνικά μη αποδεκτών συμπεριφορών όπως αυτή του ηλεκτρονικού εκφοβισμού που παίρνει μεγάλες διαστάσεις μεταξύ των παιδιών και των εφήβων. Σε αυτό το πλαίσιο, ο ρόλος της εκπαίδευσης αποκτά μια νέα ηθική διάσταση, καθώς οι οργανωμένες εκπαιδευτικές δράσεις μπορούν να συμβάλλουν καθοριστικά στη μείωση, αν όχι στην εξάλειψη, τέτοιων φαινομένων.

Ο εκπαιδευτικός και ο εκπαιδευτής ενηλίκων διαδραματίζουν καίριο ρόλο προς αυτή την κατεύθυνση. Αν και οι σύγχρονες παιδαγωγικές τάσεις τοποθετούν το μαθητή και τον ενήλικα εκπαιδευόμενο στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, εκπαιδευτικοί και εκπαιδευτές φέρουν μεγάλο μερίδιο ευθύνης σε όλο αυτό το εγχείρημα. Ο ρόλος τους μετασχηματίζεται και από απλοί αναμεταδότες γνώσεων μετατρέπονται σε συντονιστές και διευκολυντές της μαθησιακής διεργασίας. Αυτό επιτυγχάνεται μέσω της δημιουργίας θετικού μαθησιακού κλίματος, της υιοθέτησης διαφορετικών αντιλήψεων στον τρόπο που μαθαίνουν τα παιδιά και οι ενήλικες, της υιοθέτησης εναλλακτικών μεθόδων διδασκαλίας και αρχών επικοινωνίας. Παράλληλα, αντιλαμβάνονται ότι η προσεγμένη ψυχολογική προσέγγιση μαθητών και εκπαιδευομένων συμβάλλει σε πολύ μεγάλο βαθμό στην επίτευξη των σκοπών και των στόχων της εκπαίδευσης μαθητών και ενηλίκων.

Στις παγκοσμιοποιημένες, μεταβιομηχανικές και πλουραλιστικές κοινωνίες η εξέλιξη των κοινωνικών υποκειμένων γίνεται πιο επιτακτική από ποτέ. Εν τούτοις, εύλογα δημιουργείται το ερώτημα «γνώση για οικονομική ανάπτυξη ή γνώση για αρμονική συνύπαρξη;». Το δίλημμα, δηλαδή, είναι εάν η γνώση που λαμβάνουν τα άτομα, ανήλικα και ενήλικα, πρέπει να στοχεύει μόνο στη διεύρυνση του γνωστικού υπόβαθρου και την καλλιέργεια δεξιοτήτων που εξυπηρετούν την περαιτέρω ανάπτυξη του οικονομικού συστήματος ή πρέπει να δοθεί χώρος στην προσωπική ανάπτυξη, την καλλιέργεια υγιών συμπεριφορών και την ενίσχυση των αντιλήψεων

για αρμονική συνύπαρξη όλων σε ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον το οποίο, δυστυχώς, χαρακτηρίζεται και από βαθιά κρίση αξιών.

Με ηθικούς όρους, η εκπαίδευση πρέπει να οργανωθεί με τέτοιο τρόπο, ώστε να απαντάει και στα δυο σκέλη του ερωτήματος. Η γνώση ποικίλων αντικειμένων από μόνη της δεν μπορεί να εξυπηρετήσει επιτυχώς την ανάπτυξη μιας κοινωνίας εάν το εκπαιδευτικό σύστημα δεν φροντίσει και για την ηθική καλλιέργεια των ατόμων από μικρή ηλικία και σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους και όποτε τους δίνεται η ευκαιρία να εκπαιδευτούν. Ο συνδυασμός ενός ανεπτυγμένου μορφωτικού κεφαλαίου και υγιών στάσεων και αντιλήψεων για το άτομο και τη θέση του μέσα στον κόσμο μπορεί μόνο να υποστηρίξει μια κοινωνία στην προσπάθεια για οικονομική, κοινωνική και πολιτισμική ανάπτυξη και συνέχιση στην πορεία του χρόνου.

8. Βιβλιογραφία

α) Ελληνόγλωσση

Αναγνωστοπούλου, Μ. Σ. (2005). *Οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών στη σχολική τάξη. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη α.ε.

Αριστοτέλης. (χ.χ.). *Άπαντα. Τόμος 7. Ηθικά Νικομάχεια Ι. Αρχαία Ελληνική Γραμματεία «Οι Έλληνες»*. Αθήνα: Χατζόπουλος Οδυσσέας.

Βαϊκούση, Δ. (2008). «Αρχές επικοινωνίας» στο Βαϊκούση, Δ., Βαλάκας, Ι., Γιαννακοπούλου, Ε., Γκιάστας, Ι., Κόκκος, Α. & Τσιμπουκλή, Α. (επιμ.) *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Πάτρα: ΕΑΠ. Σελ. 199-219.

Βεργίδης, Δ. (2009). «Επιστημολογικές και μεθοδολογικές αφετηρίες για την αξιολόγηση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων, συγκεκριμένα και διακυβεύματα. Η αξιολόγηση του προγράμματος “Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας”» στο Βεργίδης, Δ. & Κόκκος, Α. (επιμ.) *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Γκιάστας, Ι. (2008). «Ομάδα εκπαιδευομένων» στο Βαϊκούση, Δ., Βαλάκας, Ι., Γιαννακοπούλου, Ε., Γκιάστας, Ι., Κόκκος, Α. & Τσιμπουκλή, Α. (επιμ.) *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Πάτρα: ΕΑΠ. Σελ. 201-219.

Γκίνης, Π. & Πατέλης, Β. (2014). «Η επανεκπαίδευση εφήβων και νεαρών ενηλίκων σε θεραπευτικά προγράμματα» στο Πρακτικά Συνεδρίου *Εκπαίδευση και Κοινωνική Ενταξη Ενάλωτων Ομάδων*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Γκότοβος, Ε. Α. (2002). *Εκπαίδευση και Ετερότητα. Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Δαμανάκης, Μ. (1995). *Μετανάστευση και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

Δαμανάκης, Μ. (2003). *Η Εκπαίδευση των Παλιννοστώντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική Προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.

Δημητρόπουλος, Α. (2009). «Υποστηρικτική Απασχόληση και Εκπαίδευση Ενηλίκων με Αναπηρία: Υποστηρίζοντας την ενηλικιότητα στην επαγγελματική προετοιμασία

και αποκατάσταση πολιτών με αναπηρία» στο Βεργίδης, Δ. & Κόκκος, Α. (επιμ.) *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ευαγγελόπουλος, Μ. Ε. (1998). *Θέματα Παιδαγωγικής Ψυχολογίας*. Τόμος Α'. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ευαγγελόπουλος, Μ. Ε. (1998). *Θέματα Παιδαγωγικής Ψυχολογίας*. Τόμος Β'. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (1996). *Λευκό βιβλίο για την εκπαίδευση και την κατάρτιση. Διδασκαλία και μάθηση: Προς την κοινωνία της γνώσης*. Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Επισήμων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων.

Ζάχαρης, Δ. Γ. (1989). *Παρώθηση Κίνητρα Ιδεολογία Επίδοση*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Θεοδωρακόπουλος, Ι. (1965). *Σύστημα Φιλοσοφικής Ηθικής Ι*. Αθήνα.

Ινστιτούτο Μεταναστευτικής Πολιτικής (2005). *Οι οικονομικές διαστάσεις της μετανάστευσης. Επιδράσεις στο γεωργικό τομέα*. Αθήνα: Ινστιτούτο Μεταναστευτικής Πολιτικής.

Καδιανάκη, Μ. Ι. (2008). «Αποτελεσματική Διδασκαλία – Επικοινωνιακό Πλαίσιο της Σχολικής Τάξης και η Αυτοαξιολόγηση του Εκπαιδευτικού». Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Καζεπίδης, Τ. (1991). *Η φιλοσοφία της παιδείας*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Καραλής, Θ. & Κόκκος, Α. (2008). «Το Εθνικό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών (2002-2007)» στο *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. Όψεις της πραγματικότητας. Θεωρητικές και Εμπειρικές Προσεγγίσεις*. Τόμ. Ε'. Πάτρα: ΕΑΠ.

Καψάλης, Α. (2002). *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Γ' έκδοση. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη α.ε.

Καραλής, Θ. (2010). «Η εξέλιξη της εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα» στο Βεργίδης, Δ. & Κόκκος, Α. (επιμ.) *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές*. Αθήνα: Μεταίχμιο. σ. 17-42.

Καραλής, Θ. (2013). *Κίνητρα και εμπόδια για τη συμμετοχή των ενηλίκων στη Δια Βίου Μάθηση*. Αθήνα: ΙΝΕ ΓΣΕΕ & ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ.

ΚΕΘΕΑ, Κοινοτική Πρωτοβουλία Equal, Σχέδιο Δράσης Ενέργειας ΙΙ – Υποέργο Ι, Αναπτυξιακή Σύμπραξη «Προοπτική», Εθνικό Δίκτυο Απασχολησιμότητας Απεξαρτημένων Ατόμων. (2003). *Τελική Έκθεση: Πανελλήνια Έρευνα για τις ανάγκες της ομάδας στόχου σε αναβαθμισμένες υπηρεσίες προώθησης στην αγορά εργασίας και τον προσδιορισμό αναγκών και δυνατοτήτων απασχόλησης*. Αθήνα: ΚΕΘΕΑ Σχήμα και Χρώμα.

Κελπανίδης, Μ. & Βруνιώτη, Κ. (2012). *Δια Βίου Μάθηση. Κοινωνικές προϋποθέσεις και λειτουργίες. Δεδομένα και διαπιστώσεις*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.

Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το Πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κόκκος, Α. & Λιοναράκης, Α. (1998). *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Σχέσεις διδασκόντων – διδασκόμενων. Τόμος Β'.* Πάτρα: ΕΑΠ.

Λαρούς Μπριτάνικα. (1984). *Εγκυκλοπαίδεια Πάπυρος Λαρούς Μπριτάνικα, τόμος 22*. Εκδοτικός Οίκος Πάπυρος.

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. Σελ. 271-305

Λιοναράκης, Α. (2005). «Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση και διαδικασίες μάθησης» Λιοναράκης, Α. (επιμ.) *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Παιδαγωγικές και τεχνολογικές εφαρμογές*. Πάτρα: ΕΑΠ, σελ. 13-32.

Μάγος, Κ. & Σιμόπουλος, Γ. (2009). «Εκπαίδευση ενηλίκων και διαπολιτισμική ικανότητα. Μια έρευνα στις τάξεις διδασκαλίας της Ελληνικής γλώσσας σε μετανάστες» στο Βεργίδης / Κόκκος (επιμ.) *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Διεθνείς προσεγγίσεις και Ελληνικές διαδρομές*. Αθήνα: Μεταίχμιο. (σελ. 215-240)

Μαλικιώση-Λοϊζου, Μ. (2001). *Η συμβουλευτική ψυχολογία στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2009). *Συνεργασία Σχολείου Οικογένειας και Κοινότητας. Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Πρακτικές Εφαρμογές*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση ΑΕΒΕ.

Ν. 3879 «Ανάπτυξη της Δια Βίου Μάθησης και άλλες διατάξεις» ΦΕΚ 163, Τεύχος Α΄, 21/09/2010

Παλαιολόγου, Ν. & Ευαγγέλου, Ο. (2003). *Διαπολιτισμική παιδαγωγική: Εκπαιδευτικές, διδακτικές και ψυχολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ατραπός.

Πολέμη-Τοδούλου, Μ. (2005). *Μεθοδολογία εκπαίδευσης ενηλίκων. Τομ. 3 Η Αξιοποίηση της ομάδας στην εκπαίδευση ενηλίκων*. Πάτρα: ΕΑΠ.

Σκαλτσάς, Θ. (1993). *Ο Χρυσός Αιών της Αρετής. Αριστοτελική Ηθική*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Στικουδή, Α. (2011). Η μετανάστευση στα σύγχρονα φιλολογικά περιοδικά. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Πατρών. Προσπελάστηκε 20/5/2015 <http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/5685/1/%CE%94%CE%B9%CF%80%CE%BB%CF%89%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%A%20%CE%91%CF%81%CF%84%CE%AD%CE%BC%CE%B9%CE%B4%CE%BF%CF%82%20%CE%A3%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CF%8D%CE%B4%CE%B7.pdf>

Τεγόπουλος – Φυτράκης. (2005). *Ελληνικό Λεξικό*. Αθήνα: Αρμονία Α. Ε.

Τζάνη, Μ. & Κεχαγιάς, Χ. (2004). «Φιλοσοφία και Ρόλος της Αγωγής και της Εκπαίδευσης στον 21^ο αιώνα». Πρακτικά Συνεδρίου *Μάθηση και Διδασκαλία στην Κοινωνία της Γνώσης*. Πανεπιστήμιο Αθηνών 26-28/11/2004.

Τσιμπουκλή, Α. (2008). «Η Εκπαίδευση Ειδικών Ομάδων» στο Βαϊκούση, Δ., Βαλάκας, Ι., Γιαννακοπούλου, Ε., Γκιάστας, Ι., Κόκκος, Α. & Τσιμπουκλή, Α. (επιμ.) *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Πάτρα: ΕΑΠ. Σελ. 279-297.

Φράγκος, Χρ. Π. (1986). *Επίκαιρα Θέματα Παιδείας*. Αθήνα: Gutenberg.

Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Φραγκουδάκη, Α. (1998). «Δεδομένα από την Έρευνα του 1980-83 στο νομό Ιωαννίνων με Αντικείμενο τη Διαρροή από την Υποχρεωτική Εκπαίδευση» στο Παπαθεοφίλου, Ρ. & Βοσνιάδου, Σ. (επιμ.) *Η Εγκατάλειψη του Σχολείου. Αίτια, Επιπτώσεις, Προτάσεις*. Αθήνα: Gutenberg.

Χαρίσης, Α. Ε. (2006). *Αξιολόγηση της Σχολικής Μάθησης*. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη α.ε.

Χατζηδήμου, Δ. Χρ. (2006). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική*. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη Α. Ε.

Χουρδάκη, Μ. (2000). *Σχολές Γονέων, Σκοπός – Μεθοδολογία – Θεματολογία, Εφαρμογές 1962-2000, Αποτελέσματα*. Φυλλάδιο του Πανελλήνιου Συνδέσμου Σχολών Γονέων.

β) Ξενόγλωσση (μεταφρασμένη στα Ελληνικά)

Douglas, T. (1997). *Η επιβίωση στις ομάδες; Βασικές αρχές της συμμετοχής σε ομάδες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Fontana, D. (1996). *Ψυχολογία για Εκπαιδευτικούς*. Αθήνα: Σαββάλας.

Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Κατάρτιση: Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Rogers, A. (1999). *Η εκπαίδευση ενηλίκων*. Παπαδοπούλου, Μ. & Τόμπρου, Μ. (μτφ). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ταίηλορ, Τ. (1997). *Πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Πόλις.

Τσόμσκι, Ν. (2002). *Εκπαίδευση χωρίς ελευθερία και κρίση*. Αθήνα: Καστανιώτης.

γ) Ξενογλώσση

Anderson, T. (2008). *The Theory and Practice of Online Learning*. Athabasca (CA): Athabasca University Press.

Anscombe, G. E. (1958). “Modern moral philosophy” στο *Philosophy* 1-19.

Assmann, J. (2002). *The Mind of Egypt: History and Meaning in the Time of the Pharaohs*. New York: Metropolitan Books.

Banks, J. A. (2009). *The Routledge International Companion to Multicultural Education*. New York: Routledge.

Bates, A. T. (2005). *Technology, e-learning and distance education*. New York: Routledge.

Bell, D. (1974). *The Coming of Post-Industrial Society*. New York: Basic Books.

Bion, W. (2000). *Experiences in groups and other papers*. London: Routledge.

Bynner, J. (1999). *Risks and outcomes of social exclusion. Insights from longitudinal data*. Paris: OECD.

Cassidy, W., Faucher, C. & Jackson, M. (2013). “Cyberbullying among youth: A comprehensive review of current international research and its implications and application to policy and practice” στο *School Psychology International* 34(6): 575-612.

Chariton, K. (2013). *Education in Renaissance England (Vol. 1)*. London: Routledge.

Clifford-Vaughan, M. (1963). Enlightenment and education στο *British Journal of Sociology*: 135-143.

Commission of the European Communities (2007). Action Plan on Adult Learning. It is always a good time to learn. COM (2007) 558 final. Brussels, 27.09.2007.

Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. The Free Press.

Dirkx, J. M. (1998). “Transformative Learning Theory in the Practice of Adult Education: An Overview” στο *PAACE Journal of Lifelong Learning* 7:1-14.

Encyclopedia Britannica. (2002). *Plato*. Προσπελάστηκε στις 1/6/2015
<http://www.britannica.com/biography/Plato>

Essomba, M. A. (2014). “Enhancing EU Education Policy: Building a Framework to Help Young People of Migrant Background Succeed”. Προσπελάστηκε στις 1/8/2015
<http://www.migrationpolicy.org/research/enhancing-eu-education-policy-building-framework-help-young-people-migrant-background>

European Commission. (1999). *Second chance schools: Guide for setting up a second chance school*. προσπελάστηκε στις 1/7/2015
<http://ec.europa.eu/education/archive/2chance/guideen.pdf>

European Commission. (2010). *Creative learning and Innovative Teaching. Final Report on the Study of Creativity and Innovation in Education in the EU Member States*. Luxembourg: Publication Office of the European Union.

Fejes, A. (2014). “Lifelong Learning and Employability” στο G. K. Zarifis & M. M. Gravani (επιμ.) *Challenging the “European Area of Lifelong Learning”: A Critical Response*. Springer, σελ. 99-107.

Fischer, J. M. (1999). “Recent work on Moral Responsibility” στο *Ethics* 110: 93-139.

Foot, P. (2009). “Morality as a system of Hypothetical Imperatives” στο S. M. Cahn & P. Markie (επιμ.) *Ethics: History, Theory and Contemporary Issues*. New York: Oxford University Press, σελ. 556-561.

Frankena, W. (1980). *Thinking About Morality*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

Freire, P. (2005). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: The Continuum International Publishing Group Inc.

Görzig, A. & Olafsson, K. (2011). What makes a bully a cyber-bully? Unravelling the characteristics of cyber-bullies across 25 European Countries. 25:9-27.

- Gray, J. W. (2010). *A Free Introduction to Moral Philosophy*.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2000). “Mentoring in the New Millennium” in *Theory and Practice* 39 (1): 50-56.
- Harry, K. (επιμ.) (1999). *Higher education through open and distance learning*. (Vol. 1). New York: Psychology Press.
- Hatcher, J. A. (1997). “The Moral Dimensions of John Dewey’s Philosophy: Implication for Undergraduate Education” στο *Michigan Journal of Community Service Learning* 4(1): 22-29.
- Hatziprokopiou, P. (2003). “Albanian immigrants in Thessaloniki, Greece: processes of economic and social incorporation” στο *Journal of Ethnic and Migration Studies* 29(6): 1033-1057.
- Illeris, H. (2006). “Museums and galleries as performative sites for lifelong learning: constructions, deconstructions and reconstructions of audience positions in museum and gallery education” στο *Museum and Society* 4(1): 15-26.
- Jeffrey, B. & Craft, A. (2004). “Teaching creatively and teaching for creativity: distinctions and relationships” in *Educational Studies* 30 (1): 77-87.
- Klasen, S. (1999). *Social exclusion, children and education: conceptual and measurement issues*. Background paper for OECD. Munich: University of Munich.
- Knapper, C. (1988) “Media and adult learning: A forum: Lifelong Learning and distance education” πρακτικά συνεδρίου *World Conference of the International Council for Distance Education*. Melbourne, Australia.
- Lionarakis, A., Panagiotakopoulos, C. & Xenos, M. (2005). “Open and Distance Learning: tools of information and communication technologies for effective learning” Λιοναράκης, Α. (επιμ.) *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Παιδαγωγικές και τεχνολογικές εφαρμογές*. Πάτρα: ΕΑΠ, σελ. 81-87.
- Mezirow, J. (1981). “A Critical Theory of Adult Learning and Education” στο *Adult Education* 32(1): 3-24.

- Motti-Stefanidi, F., Pavlopoulos, V., Obradovic, J. & Masten, A. S. (2008). “Acculturation and adaptation of immigrant adolescents in Greek urban schools” στο *International Journal of Psychology* 43(1): 45-58.
- OECD. (2003). *Beyond Rhetoric: Adult Learning Policies and Practices*.
- Ogbu, J. U. & Simons, H. D. (1998). “Voluntary and involuntary minorities: a cultural-ecological theory of school performance with some implications for education” στο *Anthropology and Education Quarterly* 29(2): 155-188.
- Ottaway, A. K. C. (2013). *Education and Society*. New York: Routledge.
- Panitsides, E. (2013). “Researching returns emanating from participation in adult education courses: a quantitative approach” στο *Journal of Lifelong Education* 32(5): 600-619.
- Papastamatis, A. & Panitsides, E. (2009). “The aspect of “accessibility” in the light of European lifelong learning strategies: Adult education centers – a case study” στο *International Journal of Lifelong Learning* 28 (3): 335-351. London: Routledge.
- Patchin, J. W. & Hinduja, S. (2010). “Cyber-bullying and self-esteem” στο *Journal of School Health* 8(12): 614-622.
- Rachels, J. (2012). *The Elements of Moral Philosophy*. 7^η έκδοση. New York: McGraw-Hill Companies, Inc.
- Scott, J. C. (2006). The mission of the university: Medieval to postmodern transformations στο *The journal of higher education* 77(1): 1-39.
- Silver, H. (1994). “Social exclusion and social solidarity: Three paradigms” στο *International Labour Review* 133:531-578.
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S. & Tippett, N. (2008). “Cyberbullying its nation and impact in secondary school pupils” στο *The Journal of Child Psychology and Psychiatry* 49: 376-385.
- Sparkes, J. (1999). “Schools, education and social exclusion” στο *LSE STICERD Research Paper No. CASE029*.

- Stacey, E. (2009). "Research into cyber-bullying: student perspectives on cybersafe learning environments" στο *Informatics in Education* 8(1): 115-130.
- Tweed, R. G., & Lehman, D. R. (2002). Learning considered within a cultural context: Confucian and Socratic approaches στο *American Psychologist* 57(2): 89.
- UNESCO. (1960). *Convention Against Discrimination in Education*. Paris
- UNESCO. (1976). *Recommendation on the Development of Adult Education*. Nairobi.
- UNESCO. (1990). *Meeting Basic Learning Needs: A vision for the 1990s*. Thailand.
- UNESCO (1998). *World Declaration on Higher Education for the Twenty-first Century: Vision and Action*. Paris.
- United Nations. (1948). *Universal Declaration on Human Rights*. Προσπελάστηκε στις 20/07/2015 <http://www.un.org/en/documents/udhr/index.shtml#a26>
- United Nations. (1966). *International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights*. Προσπελάστηκε στις 14/6/2015 <http://www.refworld.org/docid/3ae6b36c0.html>
- United Nations. (1989). *Convention on the Rights of the Child*. Paris.
- United Nations. (1989) *Convention on Technical and Vocational Education*. Paris.
- Waters, K. & Turner, C. (2001). *Proof positive: A report on research into learners' views on approaches to identifying achievement in non-accredited learning*. Leicester: NIACE.
- Wayne, M. (2006). *Creativity and its place in education*. Accessed 06/07/2015 http://www.jpbc.com/creative/creativity_in_Education.pdf
- W. O. N. G., D. (2008). "Online distance learning provides additional learning opportunities and improves the socioeconomic status of working adults in Malaysia" *Asian Journal of Distance Education* 6(1): 5-14.
- Wright, V. H., Burnham, J. J., Inman, C. T. & Ogorchock, H. N. (2009). "Cyber-bullying: Using Virtual Scenarios to Educate and Raise Awareness" στο *Journal of Computing in Teacher Education* 26(1): 35-42.

δ)Ιστοσελίδες

www.inedivim.gr.

www.kdvm.gr/about

www.voucher.gov.gr