

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΤΙΤΛΟΣ: Η συμβολή των Κέντρων Εκπαίδευσης Ενηλίκων στην εκπαίδευση των Ρομά του Νομού Καρδίτσας. Προσέγγιση από τη σκοπιά των εκπαιδευομένων.

ΑΝΤΙΓΟΝΗ ΓΙΩΤΟΠΟΥΛΟΥ
Α.Μ.: 09020

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ:

Χρήστος Γκόβαρης, Αναπλ. Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Παν/μίου Θεσσαλίας

ΒΟΛΟΣ 2011



Ύμνος των Ρομά: “Opre Roma” (Οι Ρομ προχωρούν)

*«Τσιγγάνοι
Ένας λαός χωρίς γραπτή γλώσσα,
ένας αρχαίος νομαδικός λαός,
που στο πείσμα των αιώνων
διατηρεί την παράδοση
της περιπλάνησης».*



ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΡΟΛΟΓΟΣ.....	6
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	9

ΜΕΡΟΣ Α΄: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ

1. ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΗΣΗ ΒΑΣΙΚΩΝ ΟΡΩΝ.....	12
1.1. Εισαγωγή.....	12
1.2. Η έννοια της Εκπαίδευσης Ενηλίκων.....	12
1.3. Η έννοια της Δια Βίου Μάθησης.....	16
1.4. Η έννοια των Ευάλωτων Κοινωνικά Ομάδων.....	19
α) Κοινωνικές Ομάδες.....	19
β) Ευάλωτες Κοινωνικά Ομάδες.....	19
γ) Η περίπτωση των Ρομά.....	21
2. ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΚΑΙ Κ.Ε.Ε.....	24
2.1. Εκπαίδευση Ενηλίκων.....	24
2.2. Τα χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων.....	32
2.3. Λόγοι εμπλοκής των ενηλίκων εκπαιδευομένων στη μάθηση.....	34
2.4. Κανονισμός λειτουργίας των Κέντρων Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Κ.Ε.Ε.), με αναφορές και στην εκπαίδευση των ευάλωτων κοινωνικά ομάδων.....	35
3. ΟΙ ΕΥΑΛΩΤΕΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΑ ΟΜΑΔΕΣ ΚΑΙ ΤΟ ΖΗΤΗΜΑ ΤΟΥ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥ ΑΠΟΚΛΕΙΣΜΟΥ.....	41
3.1. «Κοινωνικός αποκλεισμός»: ζητήματα ορισμού.....	41
3.2. Οι διαδικασίες που δημιουργούν τον κοινωνικό αποκλεισμό.....	43
3.3. Τα βήματα για την αντιμετώπιση των προκλήσεων στην εκπαίδευση των κοινωνικά ευάλωτων ομάδων.....	45

4. Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΕΥΑΛΩΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΑ ΟΜΑΔΩΝ: ΟΙ ΡΟΜΑ ΚΑΙ ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΟΥΣ.....	47
4.1. Οι Ρομά στην Ελλάδα και η εκπαίδευσή τους.....	47
4.1.2. Η γλώσσα romani.....	52
4.2. Στερεότυπα και προκαταλήψεις σχετικά με την εκπαίδευση των Ρομά.....	54
4.3. Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων στις κοινωνικά ευάλωτες ομάδες: Η περίπτωση του εκπαιδευτή των Ρομά.....	58
4.4. Παιδαγωγικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών προγραμμάτων.....	61
4.5. Τα προγράμματα εκπαίδευσης των Ρομά, μέσω των Κέντρων Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Κ.Ε.Ε.), τις εκπαιδευτικές περιόδους 2004-2011: Σκοπός, διάρκεια, συμμετέχοντες, ύλη.....	63

ΜΕΡΟΣ Β΄: Η ΕΡΕΥΝΑ

1. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	87
1.1. Σημαντικότητα, επικαιρότητα και πρωτοτυπία της έρευνας.....	87
1.2. Σκοποί της έρευνας.....	88
1.3. Υλικό της έρευνας.....	89
1.4. Μεθοδολογία διεξαγωγής της έρευνας (ερωτηματολόγιο και στατιστική επεξεργασία των αποτελεσμάτων).....	91
2. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	93
2.1. Κίνητρα παρακολούθησης προγραμμάτων Κ.Ε.Ε.....	93
2.2. Αξιολόγηση των προγραμμάτων.....	97
2.3. Χρησιμότητα, πλεονεκτήματα, μειονεκτήματα και προτάσεις βελτίωσης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων.....	103

3. ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ – ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ.....	107
3.1. Ατομικά και δημογραφικά στοιχεία του δείγματος.....	107
3.2. Τα χαρακτηριστικά των ευάλωτων κοινωνικά ομάδων και η διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών του δείγματος.....	109
3.3. Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων.....	110
3.4. Προτάσεις βελτίωσης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων.....	112
3.5. Περιορισμοί της μελέτης.....	114
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	115
Ελληνόγλωσση.....	115
Ξενόγλωσση.....	121
Ιστοσελίδες.....	124
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Τα τελευταία χρόνια η εκπαίδευση ενηλίκων, που ως αναπόσπαστο στοιχείο της δια βίου μάθησης έχει πολύ μεγάλη σημασία για την οικονομική ανάπτυξη και την κοινωνική συνοχή, αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους πυλώνες της εκπαίδευσης.

Η πρόοδος και η ανάπτυξη, που σημειώθηκαν σε όλους τους τομείς, δημιούργησαν μια πλούσια δεξαμενή γνώσεων, σχετικών με την αναγκαιότητα και τη σημαντικότητα της εκπαίδευσης των ενηλίκων, την ανίχνευση των εκπαιδευτικών αναγκών της ομάδας, τον καθορισμό των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της και τέλος, τις απαιτήσεις του ρόλου του εκπαιδευτή.

Αν και ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε, κυρίως, στη εκπαίδευση του γενικού πληθυσμού ενηλίκων, παρά τις διεθνείς επιταγές της Οικουμενικής Διακήρυξης των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου («Καθένας έχει δικαίωμα στην Εκπαίδευση» άρ.26 παρ.1,2»), ωστόσο, η εκπαίδευση των ευάλωτων ή ευπαθών κοινωνικά ομάδων αποκτά, στις σύγχρονες κοινωνίες, ιδιαίτερη σημασία και αξία, λαμβάνοντας υπόψη, κυρίως, τα κρίσιμα ζητήματα του κοινωνικού αποκλεισμού, των διακρίσεων και του ρατσισμού. Άλλωστε, η κοινωνική ενσωμάτωση και η καταπολέμηση των προκαταλήψεων και των στερεοτυπικών μορφών συμπεριφοράς, επιτυγχάνεται μέσω της εκπαίδευσης (Γ.Γ.ΔΒΜ: 2010, Εκπ/κό υλικό ΕΚ.Ε.Σ.ΑΠ: Ε.Κ.Ο.).

Είναι γνωστό, ότι κάθε χώρα στοχεύει στην παροχή ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση, στην απόκτηση βασικών δεξιοτήτων, στη μείωση του κοινωνικού αποκλεισμού και στη δημιουργία συνθηκών ένταξης στην αγορά εργασίας σε όλους τους πολίτες της και ιδιαίτερα στις ευάλωτες κοινωνικά ομάδες. Η Ελληνική κοινωνία, όπως άλλωστε και οι κοινωνίες όλων των χωρών της Ευρώπης, είναι πολυπολιτισμική. Η υιοθέτηση και η εφαρμογή μιας διαπολιτισμικής προσέγγισης, απέναντι σε «διαφοροποιημένες πολιτισμικές ομάδες», θα δώσει την ευκαιρία στα μέλη τους να συμμετάσχουν ενεργά στο κοινωνικό γίγνεσθαι, διατηρώντας, παράλληλα, τη δική τους πολιτισμική ταυτότητα, μέσα σ'ένα ευρύτερο πλαίσιο κοινά αποδεκτών αξιών, πρακτικών και διαδικασιών.

Σε μια γνήσια, όμως, δημοκρατική πλουραλιστική κοινωνία, η ένταξη και η συμμετοχή όλων των πολιτισμικών ομάδων σ'ένα ενιαίο σύνολο, δε σημαίνει

αφομοίωση στον τρόπο ζωής της κυρίαρχης ομάδας, αλλά μια συνεχή διαδικασία αλληλεπίδρασης (Μάρκου Γ.:1998).

Στα πλαίσια αυτά, σημαντικό ρόλο και συμμετοχή κατέχουν τα Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Κ.Ε.Ε.), τα οποία συνιστούν μια καινοτομία στο πεδίο της διά βίου μάθησης και της ισότητας των ευκαιριών στην εκπαίδευση και αποτελούν το συντονιστικό φορέα σε επίπεδο νομού για την ανάπτυξη των προγραμμάτων, τη συνεργασία με τοπικούς φορείς, αλλά και τη σύνδεσή τους με τον κεντρικό φορέα υλοποίησης.

Η Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης¹, (Γ.Γ.ΔΒΜ, πρώην Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων), του Υπουργείου Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, έχει ως αποστολή τη διά βίου εκπαίδευση και επιμόρφωση των πολιτών της Ελλάδας. Γι' αυτό το λόγο, σχεδίασε και συγκρότησε Μονάδες, μέσω των οποίων αναπτύσσει εκπαιδευτικά προγράμματα.

Το Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων, που υπάγεται στη Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης, διαχειρίζεται και υλοποιεί τα εκπαιδευτικά προγράμματα, τα οποία της αναθέτει η Γ.Γ.ΔΒΜ.

Τα Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων, σύμφωνα με το νέο θεσμικό πλαίσιο (Ν. 3369/06-07-05 & Ν.3879/21-09-10), αποτελούν Κρατικές Δομές και μέχρι και σήμερα είναι Πράξεις (Έργα), οι οποίες εντάσσονται στο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» του Υπουργείου Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων και συγχρηματοδοτούνται από την Ευρωπαϊκή Ένωση και το Ελληνικό Δημόσιο (Γ.Γ.ΔΒΜ: 2009-2010).

Τα Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Κ.Ε.Ε.) στοχεύουν στη συγκρότηση και λειτουργία ενός δημόσιου, ποιοτικού και αποτελεσματικού συστήματος διά βίου μάθησης, το οποίο να καλύπτει όλη την έκταση της χώρας. Μέχρι και σήμερα λειτουργούν 58 Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Κ.Ε.Ε.) σε όλη την Ελλάδα, οργανωμένα δικτυακά, έτσι ώστε να εξασφαλίζεται η αποτελεσματική λειτουργία τους και η ανταλλαγή εμπειριών και εκπαιδευτικών υλικών μεταξύ στελεχών και εκπαιδευτών.

Τα εκπαιδευτικά προγράμματα των Κ.Ε.Ε. απευθύνονται σε όλους τους ενήλικες πολίτες, ενώ ειδικά προγράμματα απευθύνονται στις ευάλωτες κοινωνικά

¹ Η Δια Βίου Μάθηση, σύμφωνα με τους Νόμους 3369/2005 & 3879/2010, απαρτίζεται από τη δια βίου εκπαίδευση και τη δια βίου (αρχική και συνεχιζόμενη) κατάρτιση.

ομάδες (Ρομά, Φυλακισμένοι, Μουσουλμανική Μειονότητα, Μετανάστες – Παλιννοστούντες – Πρόσφυγες). Τα ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα που απευθύνονται στους Ρομά, στοχεύουν στην ενίσχυση του αλφαριθμητισμού των ενηλίκων Ρομά, ώστε να ανταποκρίνονται σε καταστάσεις της καθημερινής ζωής και να βελτιώνουν τη θέση τους στο κοινωνικο-οικονομικό περιβάλλον.

Οι λόγοι που με ώθησαν να επιλέξω το συγκεκριμένο θέμα της μεταπτυχιακής μου εργασίας, σε συνεργασία με τον επιβλέποντα καθηγητή μου, κο Χρήστο Γκόβαρη, σχετίζονται, αφενός μεν, με την ενασχόλησή μου ως στέλεχος διοίκησης της εκπαίδευσης ενηλίκων από το 2004 έως και σήμερα και συγκεκριμένα ως Προϊσταμένη του Κέντρου Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Κ.Ε.Ε.) Νομού Τρικάλων, και αφετέρου δε, με το ενδιαφέρον μου να γνωρίσω καλύτερα την ιδιαίτερη αυτή πληθυσμιακή ομάδα των Ρομά της περιοχής μου, καθώς και την επίδραση που είχαν τα ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα που υλοποιήθηκαν από το Κ.Ε.Ε. Τρικάλων στους ενήλικες Ρομά της περιοχής των Σοφάδων του Νομού Καρδίτσας, την εκπαιδευτική περίοδο 2004 – 2005.

Με την ολοκλήρωση της μεταπτυχιακής μου εργασίας, οφείλω να ευχαριστήσω θερμά τον επιβλέποντα καθηγητή μου κο Χρήστο Γκόβαρη, Αναπληρωτή Καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, που πρόθυμα ανέλαβε το βάρος της εποπτείας και της καθοδήγησής μου, τόσο για τις καίριες παρατηρήσεις του, όσο και για το χρόνο που διέθεσε για την περαίωση της εργασίας μου. Παράλληλα, ευχαριστώ και την κα Γιασεμή – Όλγα Σαραφίδου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας και τον κο Αριστοτέλη Ζμα, Διδάσκοντα (407/80) του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, για τη συμβολή τους σ'αυτή την προσπάθειά μου, αλλά και για τις παρατηρήσεις και τα κριτικά τους σχόλια.

Τέλος, οφείλω να ευχαριστήσω την οικογένειά μου για την αμέριστη συμπαράστασή της, καθώς και για τη μεγάλη αγάπη και υπομονή που με περιέβαλλε, μέχρι την ολοκλήρωση των μεταπτυχιακών μου σπουδών.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σκοπός της συγκεκριμένης μελέτης είναι να εισαγάγει στο πεδίο της εκπαίδευσης των ευάλωτων κοινωνικά ομάδων, μέσω των Κέντρων Εκπαίδευσης Ενηλίκων, περιγράφοντας τόσο τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους, όσο και τις ξεχωριστές εκπαιδευτικές ανάγκες τους.

Η εργασία αποτελείται από δυο βασικά μέρη. Τη θεωρητική μελέτη του θέματος και την έρευνα. Το πρώτο μέρος αποτελείται από τέσσερα κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο εξετάζεται το σημασιολογικό περιεχόμενο των βασικών όρων της μελέτης. Πιο συγκεκριμένα, αναλύονται οι έννοιες της «Εκπαίδευσης Ενηλίκων», της «Δια Βίου Μάθησης» και των «Κοινωνικά Ευάλωτων Ομάδων».

Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στην Εκπαίδευση Ενηλίκων και τα Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Κ.Ε.Ε.), στα χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων, τους λόγους εκείνους που τους ωθούν στην εκπαιδευτική διαδικασία και στον κανονισμό λειτουργίας των Κέντρων Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Κ.Ε.Ε.), όπου γίνεται αναφορά στη συσχέτισή τους με την εκπαίδευση των ευάλωτων κοινωνικά ομάδων.

Το τρίτο κεφάλαιο ασχολείται με το ζήτημα του κοινωνικού αποκλεισμού των ευάλωτων κοινωνικά ομάδων, τις διαδικασίες που τον δημιουργούν και τα δεινά που αυτός συνεπάγεται. Επιπρόσθετα, γίνεται αναφορά και στις στρατηγικές αντιμετώπισης των εκπαιδευτικών αναγκών των ειδικών αυτών πληθυσμιακών ομάδων.

Τέλος, το τέταρτο κεφάλαιο αναφέρεται στις ευάλωτες κοινωνικά ομάδες και συγκεκριμένα στους Ρομά, μέσω μιας γενικής ιστορικής αναδρομής, εστιάζοντας, κυρίως, στην εκπαίδευσή τους, αλλά και στα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις που υπάρχουν σχετικά με την εκπαίδευσή τους, το ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων των Ρομά, καθώς και στα ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα που παρέχονταν και συνεχίζουν να παρέχονται, μέσω των Κέντρων Εκπαίδευσης Ενηλίκων, γι' αυτή την ιδιαίτερη πληθυσμιακή ομάδα, κατά τις εκπαιδευτικές περιόδους 2004 – 2011.

Το δεύτερο μέρος αποτελείται από τρία κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο, εξετάζεται η σημαντικότητα, επικαιρότητα και πρωτοτυπία της μελέτης, ο σκοπός και το υλικό της και αναπτύσσεται η μεθοδολογία της έρευνας, σχετικά με τη διαδικασία χορήγησης του ερωτηματολογίου και τη στατιστική επεξεργασία και ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων και των αποτελεσμάτων.

Στο δεύτερο κεφάλαιο αναφέρονται τα αποτελέσματα της έρευνας, παραθέτοντας τα κίνητρα παρακολούθησης των προγραμμάτων των Κ.Ε.Ε., γίνεται λόγος για την αξιολόγηση των προγραμμάτων και για τη χρησιμότητα, τα πλεονεκτήματα – μειονεκτήματα και τις προτάσεις βελτίωσης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

Η παρούσα εργασία ολοκληρώνεται με το τρίτο κεφάλαιο, με την παρουσίαση των συμπερασμάτων και τη διατύπωση προτάσεων και των περιορισμών της μελέτης. Συγκεκριμένα, αναφέρονται τα ατομικά και δημογραφικά στοιχεία του δείγματος, τα χαρακτηριστικά των ευάλωτων κοινωνικά ομάδων και η διερεύνηση των εκπαιδευτικών τους αναγκών, καθώς και η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

ΜΕΡΟΣ Α΄
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ
ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΗΣΗ ΒΑΣΙΚΩΝ ΟΡΩΝ

1.1. Εισαγωγή

Στο πρώτο κεφάλαιο, της παρούσας εργασίας, επιχειρείται η εννοιολόγηση βασικών όρων της μελέτης όπως: Εκπαίδευση Ενηλίκων, Διά Βίου Μάθηση και Ευάλωτες Κοινωνικά Ομάδες, η περίπτωση των Ρομά. Θεωρείται χρήσιμη η παρουσίαση της σχετικής ανάλυσης, καθώς διευκολύνει, σημαντικά, την κατανόηση του προβληματισμού που αναπτύσσεται στο πεδίο της εκπαίδευσης των ευάλωτων κοινωνικά ομάδων, μέσω της εκπαίδευσης ενηλίκων και συγκεκριμένα, μέσω των δυνατοτήτων που προσφέρονται από τα εκπαιδευτικά προγράμματα των Κέντρων Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Κ.Ε.Ε.).

1.2. Η έννοια της Εκπαίδευσης Ενηλίκων

Η εκπαίδευση ενηλίκων αποτελεί ένα ευρύτερο πεδίο, που περιλαμβάνει όλες εκείνες τις δραστηριότητες, μέσα από τις οποίες οι άνθρωποι, που θεωρούνται ενήλικες από την κοινωνία τους, μαθαίνουν με τρόπο συστηματικό και οργανωμένο. Περιλαμβάνει, λοιπόν, η εκπαίδευση ενηλίκων, ως υποσυστήματά της, τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση, την αρχική επαγγελματική κατάρτιση, την επιμόρφωση, τη μαθητεία, την εκπαίδευση σε χώρους εργασίας και την πολυδιάστατη εκπαίδευση κοινωνικά αποκλεισμένων ομάδων (Καπαγιάννη Φ.: 2006).

Η Εκπαίδευση Ενηλίκων ως έννοια, είναι περισσότερο οριοθετημένη από αυτήν της Διά Βίου Μάθησης (Βεργίδης & Καραλής: 2004). Η μελέτη, όμως, των πηγών δείχνει ότι η εκπαίδευση ενηλίκων δεν είναι εύκολο να οριστεί (Κόκκος, 2005. Jarvis: 2004, Rogers: 2002), καθώς πολλοί είναι οι ορισμοί εκείνοι, που έχουν προταθεί, όπως από την UNESCO, από το NIACE (Εθνικό Ινστιτούτο Εκπαίδευσης Ενηλίκων Αγγλίας και Ουαλίας) και τον ΟΟΣΑ, όπως και από αρκετούς θεωρητικούς και ερευνητές. Ο Rogers (2002), υιοθετεί για την εκπαίδευση ενηλίκων, τον ορισμό του NIACE, θεωρώντας ότι είναι ευρύτερος από τους υπόλοιπους. Ο Κόκκος (2005),

αξιολογεί ότι οι ορισμοί της UNESCO και του ΟΟΣΑ για την εκπαίδευση ενηλίκων είναι ιδιαίτερα διευρυμένοι και άρα καλύπτουν το πεδίο: «εντάσσουν στην εκπαίδευση ενηλίκων κάθε δραστηριότητα σχεδιασμένης μάθησης, ανεξάρτητα από το επίπεδο της ή από το αν έχει γενικό, τεχνικό ή επαγγελματικό χαρακτήρα, στον ορισμό, μάλιστα, της UNESCO διακρίνεται καθαρά το ιδεώδες της συμβολής των μαθησιακών δραστηριοτήτων στην πλήρη προσωπική ανάπτυξη και στη δημιουργική ένταξη στο κοινωνικό, οικονομικό και πολιτικό γίγνεσθαι. Σύμφωνα με τα παραπάνω, ο όρος εκπαίδευση ενηλίκων σηματοδοτεί το οργανωμένο μέρος της δια βίου μάθησης, που αφορά ενήλικους και ταυτόχρονα υποδηλώνει την ανθρωπιστική κατεύθυνση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που πραγματοποιούνται σε αυτό το πλαίσιο» (Κόκκος: 2005).

Πιο συγκεκριμένα, οι περισσότεροι ερευνητές (Jarvis: 2004, Rogers: 2002) αποφεύγουν να ορίσουν την έννοια της «εκπαίδευσης ενηλίκων», καθώς διαβλέπουν ότι στο σημασιολογικό περιεχόμενό της εντάσσονται ανόμοια στοιχεία. Ειδικότερα, ο Knowles (1980, αναφέρεται στο Jarvis: 2004) εκτιμά ότι η «διασαφήνιση του όρου «εκπαίδευση ενηλίκων» είναι δυσκολότερη, επειδή χρησιμοποιείται με τρεις τουλάχιστον διαφορετικές έννοιες: τη διεργασία των ενηλίκων που μαθαίνουν, ένα σύνολο οργανωμένων δραστηριοτήτων που διεξάγονται από ποικίλα ιδρύματα για την επίτευξη συγκεκριμένων εκπαιδευτικών σκοπών, ένα πεδίο κοινωνικής πρακτικής».

Σύμφωνα με τον Lindeman, *«...η εκπαίδευση είναι ζωή...όλη η ζωή είναι μάθηση, γι' αυτό και η εκπαίδευση δεν μπορεί να έχει τέλος. Αυτό το νέο εγχείρημα ονομάζεται εκπαίδευση ενηλίκων, όχι γιατί περιορίζεται στους ενήλικες, αλλά γιατί η ωριμότητα καθορίζει τα όριά της»* (Lindeman: 1961). Αργότερα, οι Darkenwald και Merriam, όρισαν την Εκπαίδευση Ενηλίκων ως μία *«...διαδικασία κατά την οποία τα άτομα, των οποίων οι σημαντικότεροι κοινωνικοί ρόλοι είναι χαρακτηριστικοί του ρόλου του ενήλικα, συμμετέχουν σε συστηματικές δραστηριότητες, με στόχο να πραγματοποιήσουν διάφορες αλλαγές στη γνώση, τις στάσεις, καθώς και τις αξίες ή τις δεξιότητες»* (Darkenwald & Merriam: 1982).

Επειδή πρόκειται για έναν αρκετά σύνθετο όρο και αρκετοί μελετητές αποφεύγουν τη διατύπωση ενός ελλειμματικού ορισμού για την εκπαίδευση

ενηλίκων, δε συμβαίνει το ίδιο με αρκετούς διεθνείς² οργανισμούς, που ενδιαφέρονται για το εν λόγω πεδίο. Έτσι, λοιπόν, ο Ο.Ο.Σ.Α. (1977) θεωρεί ότι: «η εκπαίδευση ενηλίκων αφορά οποιαδήποτε μαθησιακή δραστηριότητα ή πρόγραμμα σκόπιμα σχεδιασμένο από κάποιον εκπαιδευτικό φορέα, για να ικανοποιήσει οποιαδήποτε ανάγκη κατάρτισης ή ενδιαφέρον, που ενδέχεται να πραγματοποιηθεί σε οποιοδήποτε στάδιο της ζωής ενός ανθρώπου που έχει υπερβεί την ηλικία της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και η κύρια δραστηριότητά του δεν είναι πλέον η εκπαίδευση. Η "σφαίρα" της, επομένως καλύπτει μη επαγγελματικές, επαγγελματικές, γενικές, τυπικές και μη τυπικές σπουδές, καθώς, επίσης, και την εκπαίδευση που έχει συλλογικό κοινωνικό σκοπό». Από την κριτική ανάλυση του παραπάνω όρου γίνεται αντιληπτό, ότι ο Ο.Ο.Σ.Α εκτιμά ότι η εκπαίδευση ενηλίκων συντελείτε σε τυπικά, άτυπα και μη τυπικά πλαίσια. Άλλοτε έχει εργαλειακό χαρακτήρα και άλλοτε εστιάζει στην προσωπική ανάπτυξη.

Η UNESCO (1976) επικεντρώνεται στη συμβολή των μαθησιακών δραστηριοτήτων, στην πλήρη προσωπική ανάπτυξη και στη δημιουργική ένταξη στο κοινωνικό, οικονομικό και πολιτισμικό γίγνεσθαι, αποδίδοντας στην εκπαίδευση ένα ανθρωπιστικό χαρακτήρα (Κόκκος: 2005, Σδράλης: 2008). Πιο συγκεκριμένα, θεωρεί ότι η «Εκπαίδευση ενηλίκων είναι κάθε εκπαιδευτική διεργασία, κάθε περιεχομένου, επιπέδου ή μεθόδου, είτε πρόκειται για τυπική εκπαίδευση είτε όχι, είτε για διεργασία που επεκτείνει χρονικά ή αντικαθιστά την αρχική εκπαίδευση στα σχολεία, κολέγια και πανεπιστήμια, καθώς και για μαθητεία, μέσω των οποίων άτομα, που θεωρούνται ενήλικα από την κοινωνία στην οποία ανήκουν, αναπτύσσουν τις ικανότητές τους, εμπλουτίζουν τις γνώσεις τους, βελτιώνουν τα τεχνικά και επαγγελματικά τους προσόντα ή τα προσανατολίζουν προς άλλη κατεύθυνση και επιφέρουν αλλαγές στις στάσεις ή τη συμπεριφορά τους με τη διπλή προοπτική της πλήρους προσωπικής ανάπτυξης και της συμμετοχής σε μια εναρμονισμένη και αυτοδύναμη κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική ανάπτυξη». Η UNESCO κατατάσσει στο πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων διάφορες δραστηριότητες. Τις δραστηριότητες αυτές τις χωρίζει σε πέντε κατηγορίες: στην συμπληρωματική εκπαίδευση, στην επαγγελματική εκπαίδευση, στην εκπαίδευση σε κοινωνικά θέματα, στην εκπαίδευση

² Αξίζει να επισημανθεί ότι στην προσπάθεια τους οι οργανισμοί να καλύψουν όλες τις χώρες και όλες τις συνθήκες, προχωρούν στη διατύπωση ολοένα και περισσότερο εκτενέστερων και περίπλοκων ορισμών της εκπαίδευσης ενηλίκων.

για την πολιτική και κοινωνική ζωή και στην εκπαίδευση για την προσωπική ανάπτυξη (Lowe: 1976 στο Βεργίδης & Καραλής: 2004).

Το Εθνικό Ινστιτούτο Εκπαίδευσης Ενηλίκων Αγγλίας και Ουαλίας (NIACE, 1970), αξιοποιώντας τα χαρακτηριστικά της ενηλικιότητας, θεωρεί ότι η εκπαίδευση ενηλίκων μπορεί να λάβει χώρα σε τυπικές, μη τυπικές και άτυπες συνθήκες, έχει αντισταθμιστικό και λειτουργικό χαρακτήρα και συμβάλλει στην καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού και την προσωπική ανάπτυξη. Έτσι, λοιπόν, προχωρεί στη διατύπωση ενός ευρύτερου ορισμού, θεωρώντας ότι *«εκπαίδευση ενηλίκων είναι οποιοδήποτε είδος εκπαίδευσης για ανθρώπους που έχουν την ηλικία που τους επιτρέπει να κατέχουν θέση εργασίας, να ψηφίζουν, να στρατεύονται και να συνάπτουν γάμο και που έχουν ολοκληρώσει τον κύκλο της συνεχούς εκπαίδευσης που ξεκίνησε από την παιδική τους ηλικία. Μπορεί να θέλουν να αντισταθμίσουν την περιορισμένη σχολική εκπαίδευση που είχαν λάβει, να δώσουν εξετάσεις, να αποκτήσουν βασικές τεχνικές ή επαγγελματικές δεξιότητες ή να μάθουν καλά νέες λειτουργικές διεργασίες. Μπορεί να στρέφονται στην εκπαίδευση, επειδή επιθυμούν να γνωρίσουν καλύτερα τους εαυτούς τους και τον κόσμο και να δρουν με βάση αυτή τη γνώση, ή μπορεί να συμμετέχουν σε προγράμματα μόνο και μόνο για την ευχαρίστηση που αντλούν από την ανάπτυξη των ικανοτήτων και δεξιοτήτων τους – είτε αυτές είναι πνευματικές, είτε αισθητικές, είτε φυσικές, είτε πρακτικές. Μπορεί ακόμα και να μη συμμετέχουν σε "οργανωμένα προγράμματα". Μπορεί να βρίσκουν αυτό που θέλουν σε βιβλία ή σε εκπομπές ή να καθοδηγούνται με αλληλογραφία από κάποιον επιβλέποντα που ποτέ δεν συνάντησαν. Μπορεί να εκπαιδεύονται τελείως άτυπα, με το να συμμετέχουν σε κοινές αναζητήσεις με ανθρώπους παρομοίων ενδιαφερόντων».*

Σε απόφαση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της Ευρωπαϊκής Ένωσης (αριθ.1720/2006, άρθρο 2), ως εκπαίδευση ενηλίκων ορίζεται: *«κάθε μορφή μη επαγγελματικής εκπαίδευσης ενηλίκων, που μπορεί να έχει επίσημη ή ανεπίσημη ή άτυπη μορφή».* Είναι σαφές, πως η Ευρωπαϊκή Ένωση διαχωρίζει την επαγγελματική εκπαίδευση ή κατ' άλλους «επαγγελματική κατάρτιση» που λαμβάνει χώρα σε τυπικά εκπαιδευτικά πλαίσια από την εκπαίδευση ενηλίκων (Σδράλης: 2008).

Απ' όλα τα παραπάνω, γίνεται αντιληπτό ότι η εκπαίδευση ενηλίκων αποτελεί διακριτό θεσμικό και επιστημονικό πεδίο από την εκπαίδευση που παρέχεται σε ενήλικες στα πλαίσια της τυπικής εκπαίδευσης, υπηρετώντας διαφορετικούς στόχους και αναπτύσσοντας ειδική μεθοδολογία (Κόκκος: 2005). Η εκπαίδευση, γενικότερα,

θεωρείται ότι έχει μεγαλύτερο εύρος και βάθος, προτείνει πολλούς διαφορετικούς τρόπους σκέψης και δράσης και δίνει στους ενήλικες εκπαιδευόμενους τη δυνατότητα των ελεύθερων επιλογών (Γ.Γ.ΔΒΜ: 2010, Εκπ/κό υλικό ΕΚ.Ε.Σ.ΑΠ.)

Έχοντας υπόψη τη ρευστότητα των σύγχρονων πολιτισμικών, κοινωνικών και οικονομικών συνθηκών, η ενεργοποίηση των ατόμων και ομάδων για ατομική και κοινωνική ανάπτυξη, η προώθηση της ενεργού συμμετοχής των πολιτών και η αύξηση των δυνατοτήτων κοινωνικής ένταξης και απασχόλησης έχει ως βασικό σκελετό την εκπαίδευση ενηλίκων. Η εκπαίδευση ενηλίκων, προκειμένου να άρει τους περιορισμούς που θέτει το παραδοσιακό σύστημα εκπαίδευσης στην ολόπλευρη και συνεχιζόμενη ανάπτυξη της προσωπικότητας αλλά και στην κοινωνική βελτίωση, δίνει ουσιαστική έμφαση στην αξιοποίηση των προσωπικών ενδιαφερόντων και των δυνατοτήτων των εκπαιδευομένων μέσω του εμπνευστικού ρόλου του εκπαιδευτή. Η ιδιαίτερη μεθοδολογία, που ακολουθείται, απαιτεί την καλλιέργεια κριτικής στάσης από τον εκπαιδευόμενο, υποδηλώνοντας έτσι, ότι κάθε πρόγραμμα ενήλικης μάθησης σέβεται τη βαθύτατη ανάγκη των ανθρώπων να κατανοούν την περιρρέουσα πραγματικότητα και θέτει στόχο να τους καθιστά ικανούς να εναρμονίζονται με τις εξελίξεις και τις απαιτήσεις της.

1.3. Η έννοια της Δια Βίου Μάθησης

Ο όρος «δια βίου μάθηση» είναι ευρύτερος όρος από τον όρο «εκπαίδευση ενηλίκων». Επιχειρώντας μια συνοπτική διάκριση των όρων, σημειώνεται πως ο μεν πρώτος αναφέρεται στο ευρύτατο πεδίο δραστηριοτήτων, αφορά, δηλαδή, σε όλες τις σφαίρες της ζωής, δηλαδή, το σχολείο, το χώρο εργασίας, το σπίτι και την κοινότητα (Green: 2006) και συνδέεται με την ανάγκη διαρκούς ανανέωσης των γνώσεων και απόκτησης νέων δεξιοτήτων, δραστηριότητες μέσα από τις οποίες μαθαίνει ο άνθρωπος, καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του, ο δε δεύτερος, όπως προαναφέρθηκε αναλυτικά, αναφέρεται στις σχεδιασμένες, με συγκρότηση από κάποιο φορέα, δραστηριότητες, που απευθύνονται αποκλειστικά σε ενήλικες, και στις οποίες, οι τελευταίοι, συμμετέχουν συνειδητά για την επίτευξη συγκεκριμένου στόχου. Η διάκριση των όρων, δηλαδή, έγκειται, αρχικά, στη διαφορά μεταξύ των εννοιών μάθησης και εκπαίδευσης, αλλά και στο διαφορετικό ηλικιακό πληθυσμό τους. (Κόκκος: 2005).

Η μάθηση αποτελεί μια συνεχή διεργασία, έναν αέναο κύκλο δράσης και απόκτησης νέων εμπειριών, επεξεργασίας και διασύνδεσής τους με υπάρχουσες γνώσεις, από την οποία αντλούνται συμπεράσματα που υπαγορεύουν με τη σειρά τους νέες δράσεις (Kolb στο Κόκκος: 2005). Είναι γεγονός, πως μαθαίνουμε μέσα από την καθημερινή εμπειρία, κατά την εκτέλεση ενός έργου, συζητώντας με έμπειρους συναδέλφους, παρατηρώντας μια δραστηριότητα, αλληλεπιδρώντας με άλλους. Όταν αυτά τα μαθησιακά επεισόδια δεν είναι εκ των προτέρων σχεδιασμένα από κάποιον φορέα και το άτομο που μαθαίνει δεν εμπλέκεται σε αυτά πάντοτε συνειδητά, κάνουμε λόγο για άτυπη μάθηση. Στην αντίθετη περίπτωση, όταν η μαθησιακή διαδικασία είναι διαρθρωμένη (από άποψη μαθησιακών στόχων, χρόνου μάθησης ή διδακτικής υποστήριξης) και οδηγεί σε πιστοποίηση, με συνειδητή συμμετοχή του μαθητευόμενου, κάνουμε λόγο για επίσημη μάθηση και εκπαίδευση (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων: 2001).

Ακολουθώντας αυτό το σκεπτικό, η δια βίου μάθηση αναφέρεται σε κάθε μαθησιακή δραστηριότητα, άτυπη μάθηση ή εκπαίδευση, που αναλαμβάνεται σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου, με διευρυμένο ορίζοντα προοπτικής, που έχει ως αποτέλεσμα την απόκτηση αλλά και βελτίωση γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων σε προσωπικό, πολιτικό, κοινωνικό και επαγγελματικό επίπεδο. Επισημαίνεται, πως η χρήση του όρου μάθηση δίνει έμφαση στην κεντρική θέση του μαθητευόμενου. Ο παραπάνω ορισμός της δια βίου μάθησης διατυπώθηκε στα πλαίσια των εργασιών της Ευρωπαϊκής Επιτροπής στις Βρυξέλλες το 2001, διευρύνοντας προηγούμενο ορισμό από τη συνθήκη της Λισσαβόνας, η οποία έδινε ιδιαίτερη έμφαση στη διαμόρφωση μιας ευρωπαϊκής στρατηγικής για την κοινωνική ένταξη μέσω της απασχόλησης. Ο ευρύτερος ανθρωποκεντρικός χαρακτήρας της δια βίου μάθησης υπαγορεύτηκε από την αντίστοιχη διάσταση που υπαγόρευσε σχετικός ορισμός της Ουνέσκο (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων: 2001, Βεργίδης: 2005).

Ο ορισμός της Δια Βίου Μάθησης φαίνεται ότι ενισχύθηκε όταν υιοθετήθηκε από την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ε.Ε) και διεθνείς οργανισμούς (Σδράλης: 2008). Ενδεικτικό είναι το γεγονός, ότι η Ε.Ε αφιέρωσε το έτος 1996 στη « Δια Βίου Μάθηση». Η επίσημη θέση της Ευρωπαϊκής Ένωσης είναι η ακόλουθη: *«Η δια βίου μάθηση [...] είναι περισσότερο μία προσέγγιση που εστιάζει στις ευκαιρίες και τις διαδικασίες μάθησης του ατόμου, αναγνωρίζοντας ότι αυτές οι ευκαιρίες και διαδικασίες τροφοδοτούνται από πολλούς κοινωνικούς θεσμούς, συμπεριλαμβανομένων, όχι μόνο της τυπικής εκπαίδευσης και των συστημάτων*

κατάρτισης, αλλά και της οικογένειας, της επιχείρησης και των μέσων επικοινωνίας (Βεργίδης: 2001). Σε πρόσφατη απόφασή του (Αριθμ.1720/2006), το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και Συμβούλιο θεσπίζει πρόγραμμα δράσης στον τομέα της δια βίου μάθησης και ως δια βίου μάθηση ορίζει: *«Κάθε είδους γενική εκπαίδευση, επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, ανεπίσημη εκπαίδευση και άτυπη μάθηση, καθ' όλη τη διάρκεια του βίου, που έχει ως αποτέλεσμα τη βελτίωση των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων με μια προοπτική προσωπική του πολίτη, κοινωνική ή και εργασιακή. Περιλαμβάνει την παροχή προσανατολισμού και συμβουλών»*.

Ως εκ τούτου, είναι σημαντικό να τονιστεί ο 'πολυσχιδής' χαρακτήρας της Δια Βίου Μάθησης. Η Δια Βίου Μάθηση ως έννοια «...εμπεριείχε... μια δυναμική άρσης των κοινωνικών ανισοτήτων, προώθησης μιας δημοκρατικής κοινωνίας, αξιοποίησης των δυνατοτήτων και πλήρους ανάπτυξης των ανθρώπων. Τα άτομα θα μπορούσαν πλέον να δημιουργούν τα δικά τους μαθησιακά μονοπάτια... ...» (Πρόκου: 2004).

Συνοψίζοντας τις παραπάνω θέσεις, διαπιστώνεται ότι κύρια χαρακτηριστικά της δια βίου μάθησης είναι ότι η συμμετοχή στη διαδικασία της δια βίου μάθησης ξεκινά από την οικογένεια και συνεχίζεται σ' όλη τη διάρκεια της ζωής, η μάθηση σήμερα «συμβαίνει» παντού και συνεχώς: στο σπίτι, στον εργασιακό χώρο, σε κοινωνικούς χώρους κ.α., η δια βίου μάθηση περιλαμβάνει τυπικές, μη τυπικές και άτυπες μορφές εκπαίδευσης, όπου κι αν αυτές λαμβάνουν χώρα και χαρακτηρίζεται από ευελιξία στον τρόπο μάθησης και από ποικιλία στο περιεχόμενο, τα μέσα, τις τεχνικές και τη χρονική διάρκεια διδασκαλίας.

1.4. Η έννοια των Ευάλωτων Κοινωνικά Ομάδων

α) Κοινωνικές Ομάδες

Αρχικά, θα ήταν σκόπιμο να αποσαφηνιστεί τι είναι οι κοινωνικές ομάδες, πριν διατυπωθεί ο ορισμός των ευάλωτων κοινωνικά ομάδων. Ο άνθρωπος είναι κοινωνικό ον και η ζωή του χαρακτηρίζεται από τη συμμετοχή του σε διάφορες κοινωνικές ομάδες. Έκδηλο είναι επομένως, ότι ένας ορισμός της ομάδας ως «ο αριθμός ατόμων συγκεντρωμένων σε κάποια περιοχή» είναι ελλιπής, π.χ. δέκα άτομα στη στάση ενός λεωφορείου δεν αποτελούν κοινωνική ομάδα. Ύστερα από μακροχρόνια μελέτη περί των χαρακτηριστικών των κοινωνικών ομάδων, αλλά και τους διαφορετικούς ορισμούς, οι κοινωνικοί επιστήμονες φαίνεται να συγκλίνουν στην άποψη ότι η κοινωνική ομάδα είναι ένα δυναμικό σύνολο ατόμων με κάποιο σκοπό, που κάτω από συνθήκες που ευνοούν την ενότητα, εξελίσσεται σε ένα οργανωμένο σύστημα με αλληλοεξαρτώμενους ρόλους, θεσμούς, αξίες, στάσεις και ομοιογενή συμπεριφορά, που ικανοποιεί τις ανάγκες των μελών της. Η πρώτη κοινωνική ομάδα, της οποίας το άτομο αποτελεί μέλος, είναι η οικογένεια.

β) Ευάλωτες Κοινωνικά Ομάδες

Ως ευάλωτες ή ευπαθείς κοινωνικά ομάδες χαρακτηρίζονται οι πληθυσμιακές ομάδες, από τις οποίες αποτρέπεται η πλήρης συμμετοχή στην οικονομική, κοινωνική και πολιτική ζωή ενός τόπου ή η πρόσβασή τους στην εκπαίδευση, στην αγορά εργασίας, σε εισοδήματα και άλλους πόρους. Ειδικότερα, ως ευάλωτες κοινωνικά ομάδες νοούνται:

- Τα άτομα με ειδικές ανάγκες,
- Τα εξαρτημένα από διάφορες ουσίες άτομα (ναρκωτικά, αλκοόλ κ.α.),
- Τα άτομα που βρίσκονται σε διαδικασία απεξάρτησης ή έχουν ολοκληρώσει την διαδικασία απεξάρτησης,

- Άτομα με πνευματικές/ψυχικές διαταραχές ή χρόνια προβλήματα υγείας,
- Άτομα με γλωσσικές, πολιτισμικές ή άλλες ιδιαιτερότητες, όπως οι Ρομά, Πομάκοι, κ.λπ.,
- Παλιννοστούντες,
- Πρόσφυγες,
- Μετανάστες,
- Αποφυλακισμένοι / Ανήλικοι παραβάτες,
- Κακοποιημένες Γυναίκες(θύματα βίας ή ενδοοικογενειακής βίας ή trafficking),
- Ηλικιωμένοι,
- Άνεργοι (υποομάδες ηλικιωμένοι, νέοι, μακράς ή σύντομης διάρκειας),
- Άποροι, άτομα που βιώνουν φτώχεια,
- Άστεγοι κλπ.

Τα περίπου 500.000 άτομα με γλωσσικές, πολιτισμικές, θρησκευτικές ή άλλες ιδιαιτερότητες, όπως οι Ρομά, Πομάκοι κ.α., που ζουν στη χώρα μας, αντιμετωπίζουν σήμερα οξυμένα προβλήματα. Οι συνθήκες διαβίωσης είναι ανεπίτρεπτες, ιδιαίτερα στις περιπτώσεις των διαβιούντων σε καταυλισμούς, με ανύπαρκτες υποδομές και μηδαμινές συνθήκες υγιεινής. Τεράστιες δυσκολίες παρατηρούνται και όσον αφορά τη συμμετοχή των ιδίων, αλλά και των παιδιών της ομάδας αυτής στο σχολείο, ενώ πολλά είναι εκείνα τα παιδιά που παρατούν το σχολείο κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους.

Από τα παραπάνω, διαφαίνεται το εύρος και η πολυπλοκότητα των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν όλες οι ευάλωτες κοινωνικά ομάδες σε πολλούς τομείς της κοινωνικής ζωής (εκπαίδευση, εργασία, υγεία, στέγαση, ψυχαγωγία κ.α.). Οι προσπάθειες, που έχουν γίνει έως και σήμερα, για την αντιμετώπιση των προβλημάτων αυτών, δεν έχουν αποβεί καρποφόρες και αποδεικνύεται έτσι, ότι οι ευπαθείς ομάδες του πληθυσμού δεν προστατεύονται με επάρκεια. Παρόλο, που η σύγχρονη κοινωνία και η Πολιτεία προσπαθεί να ενισχύσει κοινωνικά, νομικά και οικονομικά τις παραπάνω ομάδες, ωστόσο, παρατηρείται έντονη προκατάληψη και στιγματισμός των ομάδων αυτών, συνεχής συρρίκνωση των δικαιωμάτων και των παροχών τους, έλλειψη

και δυσλειτουργία των δομών και υποδομών βοήθειας, ελλιπής πρόσβαση στην εκπαίδευση, σε υπηρεσίες και στην αγορά εργασίας, με επακόλουθο τη δραματική επιδείνωση της οικονομικής τους κατάστασης. Μοιραία, λοιπόν, τα άτομα αυτά οδηγούνται στη φτώχεια, αλλά και σε ένα λαβύρινθο άλλων αρνητικών και σοβαρών συνεπειών, όπως η εκδήλωση παραβατικών ή και εγκληματικών συμπεριφορών (Παππά: 2010).

γ) Η περίπτωση των Ρομά

Αναφορικά, με την καταγωγή των Ρομά (στον ενικό αριθμό Ρομ), γνωστοί, επίσης, και ως Τσιγγάνοι, Αθίγγανοι ή Σίντηδες και με τον, κάποιες φορές υποτιμητικό, χαρακτηρισμό Γύφτοι, πολλοί υποστηρίζουν ότι μπορεί να είναι αιγυπτιακή, πελασγική, πρωτοελληνική, θρακική ή φρυγική, ή μπορεί να είναι απόγονοι αρχαίων μικρασιατικών ή βαλκανικών φυλών. Άλλοι, όμως, ισχυρίζονται ότι η καταγωγή τους ανάγεται στην Ινδία και η μετανάστευσή τους άρχισε γύρω στο 1000 μ.Χ. Η Ινδική τους καταγωγή αποδεικνύεται, κυρίως, μέσα από τη γλώσσα τους, τη Ρομανί, την οποία ακόμη μιλούν τα περισσότερα μέλη αυτής της εθνότητας. Μια σύνδεση με την ινδική προέλευση των Ρομ είναι το *chakra*. Η πιο κάτω εικόνα της ρόδας αντιπροσωπεύει ένα δεκαεξάκτινο τσάκρα και υιοθετήθηκε στο πρώτο παγκόσμιο συνέδριο των Ρομά στο Λονδίνο το 1971 ως το διεθνές σύμβολό τους.



το *chakra* των Rom

Οι Αθίγγανοι διεθνώς καλούνται ROM, ύστερα από την αναγνώρισή τους από τον Ο.Η.Ε. το 1979 με την ονομασία «Διεθνής Ένωση Ρομανί»³. Η χρήση της λέξης Rroma, με διπλό το R, προτιμάται σε όλες τις επίσημες επικοινωνίες και τα νομικά έγγραφα και το Συμβούλιο της Ευρώπης έχει εγκρίνει τη χρήση της λέξης Rroma στα επίσημα έγγραφά του τον Ιούνιο του 1995. Οι περισσότεροι Ρομ αναφέρονται πάντα με τα φυλετικά ονόματά τους (ROM ή ROMA), που σημαίνουν "το άτομο" ή "οι

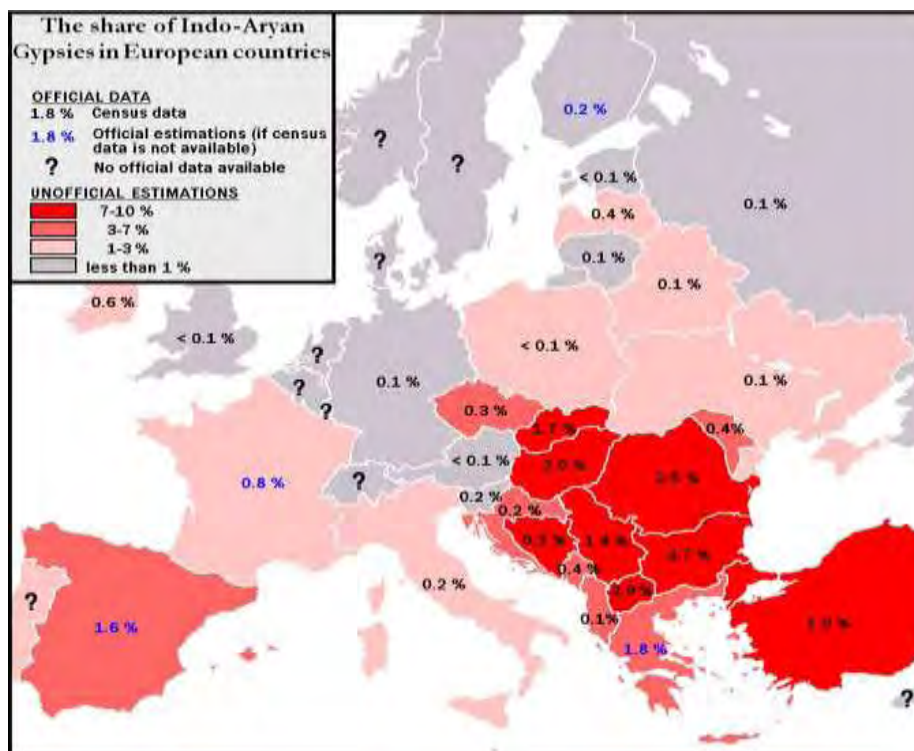
³ Χ. Κατσίκας - Ε. Πολίτου, «Εκτός τάξης» το «διαφορετικό», Αθήνα 1999, σελ.166.

άνθρωποι". Ως σημαία Romani υιοθετήθηκε η πράσινη και μπλε με ένα κόκκινο τσάκρα στο κέντρο. Με τον όρο Ρομά σήμερα γίνεται αναφορά σε:

- Στις διάφορες εθνοτικές ομάδες που αποτελούν τους Ρομά και που μιλούν παραλλαγές της γλώσσας Ρομανί.
- Κάθε άτομο που αποκαλείται ως «Τσιγγάνος» στην Κεντρική και Ανατολική Ευρώπη και στην Τουρκία, καθώς και όσοι δεν κατάγονται από την Ανατολική Ευρώπη.
- Τους Ρομά (Τσιγγάνους) με την γενική έννοια του όρου.

Πρόκειται για έναν λαό πένητα και πλάνη, με ανέμελο χαρακτήρα, με ιδιαίτερη αγάπη για τη μουσική και το χορό, με την άρνηση του δεσίματος με τη γη, που ενέπνευσε ποιητές και συγγραφείς να γράψουν μεγάλα έργα.

Η πρώτη ιστορική αναφορά για τους Ρομά γίνεται από τον Ηρόδοτο που αναφέρει τον λαό των "Σιγύνων". Οι Ρομά είναι μια νομαδική φυλή, χωρίς πολλοί από αυτούς να έχουν μια μόνιμη κατοικία, αφού μετακινούνται από περιοχή σε περιοχή, εξασκώντας επαγγέλματα που, σήμερα, μερικά από αυτά έχουν εκλείψει (Χατζίκος: 2009). Χαρακτηριστικό τους γνώρισμα είναι ότι εγκλιματίζονται στις μεταναστεύσεις εύκολα και ενσωματώνουν στη γλώσσα τους, τους ιδιωτισμούς της κάθε περιοχής που πηγαίνουν (Κηπουρός: 2006).



Η κατανομή των Ρομά στην Ευρώπη. Πηγή: Olahus, 2008

Οι Ρομά είναι στις περισσότερες χώρες γνωστοί με λέξεις συγγενικές με τη λέξη "γύφτος". Η λέξη προέρχεται από τη λέξη "Αιγύπτιος" και η χρήση της οφείλεται στην πεποίθηση παλαιότερων εποχών ότι οι Ρομά προέρχονται από την Αίγυπτο. Η λέξη "Ρομ", που χρησιμοποιείται σε πολλές περιοχές από τους ίδιους, σημαίνει στη γλώσσα τους "άντρας" ή "σύζυγος". Μεταξύ τους χρησιμοποιούν τα "Μελελέ" (Λαός μαύρος), "Μανούχ" (άνθρωπος) και "Σίντε".

Επίσης, η λέξη "αθίγγανος" ή "ατσίγγανος" σημαίνει τον "ανέγγιχτο"⁴ και ετυμολογείται από το στερητικό α- και το ρήμα *θιγγάνω*, δηλαδή "αγγίζω". Η ονομασία αυτή πηγάζει, αφενός μεν, από τη χαμηλότερη ινδουιστική κάστα, από την οποία πιθανολογείται ότι προήλθαν, αφετέρου δε, από την ονομασία που τους δόθηκε στο Βυζάντιο από την ορθόδοξη εκκλησία, γιατί η αυστηρή ενδογαμία των τσιγγάνων συνετέλεσε στην ταύτισή τους με τους αιρετικούς αθίγγανους που ασχολούνταν με τη μαγεία και θεωρούνταν «μιαροί»⁵ (Χατζίκος:2009).

Τέλος, ο όρος Τσιγγάνος (Τσιγγάνοι: από την τουρκική λέξη «*cingene*» (τσιγγενέ), ακόμη, χρησιμοποιείται για να δηλώσει εθνοτικές ομάδες, οι οποίες σχηματίστηκαν από τη διασπορά εμπορών, νομάδων και άλλων από τα βόρεια της Ινδίας, από τον 10^ο αιώνα και μετά και την ανάμιξή τους με ευρωπαϊκές και άλλες ομάδες, κατά τη διάρκεια της διασποράς τους.

⁴ Αθίγγανος: ετυμολογείται από το στερητικό α- και το ρήμα *θιγγάνω*, δηλαδή *αγγίζω*.

⁵ Δ. Ακριτίδου, *Μουσουλμανική μειονότητα*, Θεσσαλονίκη 2004, σελ. 66.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΚΑΙ Κ.Ε.Ε.

2.1. Εκπαίδευση ενηλίκων

Από το τέλος του 19^{ου} η εκπαίδευση ενηλίκων αποτελεί ένα πεδίο δραστηριοτήτων που αναπτύχθηκε έντονα στην Ευρώπη και στις Η.Π.Α., ενώ αναπτύχθηκε, ιδιαίτερα, στο δεύτερο μισό του 20^{ου} αιώνα και συνεχίζει να κρατά το ενδιαφέρον ερευνητών και πολιτικών μέχρι και τις μέρες μας (Κελπανίδης & Βρυγιώτης: 2004). Αρχικά, είχε αντισταθμιστικό χαρακτήρα (Βεργίδης: 2003), στόχευε στη βελτίωση του μορφωτικού επιπέδου των ευπαθών κοινωνικά τάξεων και ήταν συνδεδεμένη με τα λαϊκά κινήματα. Στη διάρκεια του 20^{ου} αιώνα, η εκπαίδευση ενηλίκων αναπτύχθηκε ποικιλοτρόπως⁶ σε κάθε χώρα, ανάλογα με τις πολιτικές, οικονομικές, κοινωνικές και πολιτισμικές συνθήκες που επικρατούσαν σε κάθε μια από αυτές.

Το ερώτημα που, ενδεχομένως, θα έθετε κάποιος αφορά στους λόγους, για τους οποίους η εκπαίδευση ενηλίκων απασχολεί, ιδιαίτερα, τις τελευταίες δεκαετίες την εκπαιδευτική πολιτική, την ακαδημαϊκή κοινότητα καθώς και τον εν γένει δημόσιο βίο. Η απάντηση στο παραπάνω ερώτημα εδράζεται στις ανάγκες που προέκυψαν βαθμιαία σε δυο βασικά επίπεδα των κοινωνικών σχηματισμών: το οικονομικό-τεχνολογικό και το κοινωνικό-πολιτισμικό.

Πιο συγκεκριμένα, είναι γεγονός ότι οι συνθήκες διαβίωσης μεταβάλλονται με ταχύτατους ρυθμούς και τίθενται συνεχώς νέες απαιτήσεις. Οι ραγδαίες διεθνείς μεταβολές διαμορφώνουν μία νέα κοινωνία, η οποία φαίνεται ότι αποδίδει προτεραιότητα στη μάθηση, τη γνώση και την πληροφορία και για το λόγο αυτό περιγράφεται από διάφορους επιστήμονες ως: «κοινωνία της μάθησης», «κοινωνία

⁶ Η εκπαίδευση ενηλίκων γρήγορα επεκτάθηκε σε όλες σχεδόν τις χώρες, αποκτώντας διάφορες μορφές, όπως η επαγγελματική κατάρτιση, η εκπαίδευση σε ζητήματα πολιτικά, κοινωνικά ή πολιτισμικά, καθώς και η εκπαίδευση σε θέματα που σχετίζονται με την αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου. Στις ευρωπαϊκές χώρες, από τις αρχές της δεκαετίας του '80, παρατηρείται σημαντική αύξηση των δραστηριοτήτων της εκπαίδευσης ενηλίκων, οι οποίες μάλιστα έχουν την υποστήριξη και τη χρηματοδότηση της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

της γνώσης» και «κοινωνία της πληροφορίας». Οι αμφισβητήσεις, οι συζητήσεις, αλλά και οι ρήξεις με τις συνθήκες του παρελθόντος είναι έντονες, επιφέροντας τεράστιες αλλαγές στον τρόπο κοινωνικής οργάνωσης και λειτουργίας. Σε αυτή τη νέα κοινωνία κυρίαρχος παράγοντας ανάπτυξης της είναι η πρόοδος της ανθρώπινης δύναμης για γνώση και πράξη (Φλουρή: 2001, Τσαμαδιάς: 2000, Κελπανίδης & Βρυνιώτη: 2004).

Οι ραγδαίες τεχνολογικές εξελίξεις, οδηγούν στην ανάγκη εκσυγχρονισμού των εθνικών οικονομιών, τη γενικότερη αύξηση της παραγωγικότητας και της ανταγωνιστικότητας, με αποτέλεσμα να «επιβάλλονται» ριζικές αλλαγές στην οργάνωση της εργασίας. Παράλληλα, έντονη είναι και η ανάγκη για βελτίωση των υπηρεσιών που προσφέρουν οι εργαζόμενοι, καθώς και η «απαίτηση» για συνεχή προσαρμογή τους στα μεταβαλλόμενα επαγγελματικά πλαίσια. Ιδιαίτερα, σημαντικές επιπτώσεις προκαλεί η ανάπτυξη της επιστήμης και της τεχνολογίας σε προσωπικό επίπεδο, καθώς πολύ γρήγορα απαξιώνονται οι επαγγελματικές και άλλες γνώσεις των ατόμων και ως εκ τούτου, πολλοί άνθρωποι είναι αναγκασμένοι να αποκτήσουν πρόσθετες γνώσεις και δεξιότητες, για να μη βρεθούν στο περιθώριο της κοινωνικής και εργασιακής ζωής. Στο ίδιο μήκος κύματος κινούνται και τα έθνη-κράτη, αλλά και αρκετές επιχειρήσεις, οι οποίες αντιμετωπίζουν την εκπαίδευση ως επένδυση στο «ανθρώπινο κεφάλαιο». Για το λόγο αυτό, υποστηρίζουν πολιτικές που προωθούν την επανεκπαίδευση και την κατάρτιση (Αραβανής: 1999, Φλουρή: 2001, Jarvis: 2004, Steel: 2006).

Στο κοινωνικό-πολιτισμικό επίπεδο συμβαίνουν εξίσου σημαντικές αλλαγές, που και αυτές με τη σειρά τους προκαλούν την ανάγκη για εκπαίδευση ενηλίκων. Οι μετακινήσεις πληθυσμών προϋποθέτουν την προσαρμογή των μεταναστών, των παλιννοστούντων και των προσφύγων στις νέες κοινωνίες, έτσι ώστε να αποφεύγονται φαινόμενα ρατσισμού και κοινωνικών συγκρούσεων. Ο κίνδυνος του κοινωνικού αποκλεισμού, που αφορά, κυρίως, κατηγορίες πληθυσμών, όπως οι εθνικές-πολιτισμικές μειονότητες – Ρομά – μετανάστες κλπ, τα άτομα με ειδικές ανάγκες, οι φυλακισμένοι κ.α., αντιμετωπίζεται με μέτρα που αποσκοπούν στην πληρέστερη ένταξή τους στο κοινωνικό-πολιτισμικό γίγνεσθαι. Η κρίση, που χαρακτηρίζει τα τελευταία χρόνια τις παραδοσιακές κοινωνικές δομές (οικογένεια, τοπικές κοινωνίες), έχει ως αποτέλεσμα όλο και περισσότεροι άνθρωποι να χρειάζονται να καθορίζουν μόνοι την πορεία τους μέσα σε αβέβαιες συνθήκες και συνεπώς, αναζητούν εφόδια και στήριξη για να ανταπεξέλθουν (Φλουρή: 2001,

Green: 2006). Επιπλέον, σήμερα όλο και περισσότερα άτομα - και μάλιστα αρκετά άτομα τρίτης ηλικίας - μπορούν και διαθέτουν τον ελεύθερο χρόνο τους διαφορετικά από ό,τι πριν από 15-20 χρόνια. Αναζητούν δημιουργικές και συστηματικές (εκπαιδευτικού χαρακτήρα) ενασχολήσεις, με στόχο την προσωπική ανάπτυξη, την καλλιέργεια των ενδιαφερόντων, την πληρέστερη επαφή με την τέχνη, με τους πολιτισμούς άλλων χωρών, με το οικολογικό σύστημα που μας περιβάλλει και άλλα συναφή (Κόκκος: 2005).

Η εκπαίδευση και η σωστή χρήση του λόγου μπορεί και πρέπει να βοηθήσει στην καλύτερη κατανόηση και αντίληψη της διαφορετικότητας των ανθρώπων (Slee: 2006).

Οι προαναφερόμενοι παράγοντες είναι αλληλένδετοι και αλληλοεπηρεάζονται, δημιουργώντας έτσι ένα πολυσύνθετο πλαίσιο αναγκών και προτεραιοτήτων που δημιουργούν σημαντικές προκλήσεις για τους εκπαιδευτικούς θεσμούς κάθε χώρας.

Η πορεία της εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα, αν και με κάποια καθυστέρηση, ακολούθησε τις εξελίξεις. Όπως και σε άλλες χώρες, έτσι και στην Ελλάδα, από τα τέλη του 19^{ου} αιώνα, εμφανίζονται διάφορες μορφές εκπαίδευσης ενηλίκων, με φορείς υλοποίησης μορφωτικούς συλλόγους, ενώ στις αρχές του 20ού αιώνα οι εργατικές ενώσεις οργάνωναν μαθήματα για τα μέλη τους. Σημαντικές μορφές εκπαίδευσης ενηλίκων εμφανίστηκαν κατά τη διάρκεια του Μεσοπολέμου (κρατικά νυχτερινά σχολεία για τον αλφαριθμητισμό), ενώ μετά το 1950 και μέχρι τη μεταπολίτευση η Πολιτεία οργάνωνε εκπαιδευτικές δραστηριότητες προνοιακού ή επαγγελματικού χαρακτήρα (για αγρότες, βιοτέχνες κ.ά.). Ακόμη, από τα μέσα της δεκαετίας του '50 άρχισαν να αναπτύσσονται μορφές εκπαίδευσης ενηλίκων με χαρακτηριστικά επαγγελματικής κατάρτισης από δημόσιες υπηρεσίες, από κρατικούς οργανισμούς και από μεγάλες βιομηχανικές μονάδες. Με την είσοδο της χώρας στην Ευρωπαϊκή Ένωση ο αριθμός των προγραμμάτων επαγγελματικής κατάρτισης αυξήθηκε κατακόρυφα. Σήμερα, πλήθος δημόσιων και ιδιωτικών φορέων προσφέρουν διάφορα εκπαιδευτικά προγράμματα σε ενήλικες και αποτελούν ένα δίκτυο, το οποίο αναπτύσσεται παράλληλα και ανεξάρτητα από τις βαθμίδες του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος (Βεργίδης: 1995, Κόκκος: 2005).

Ειδικότερα, στην Ελλάδα από το 1943 γίνονται προσπάθειες για την οικοδόμηση συστήματος Δια βίου Εκπαίδευσης και Εκπαίδευσης Ενηλίκων όταν, με το νόμο 837/43, ιδρύθηκε η Διεύθυνση Λαϊκής Επιμορφώσεως στο Υπουργείο

Παιδείας, που στόχευε «στην ανάπτυξιν και εξύψωσιν του μορφωτικού επιπέδου του ελληνικού λαού» η οποία απαρτίζεται από δύο τμήματα - επιστημονικών θεμάτων και καλλιτεχνικών θεμάτων και έχει τις παρακάτω αρμοδιότητες:

- τη μέριμνα για τη συγγραφή, την επιλογή και την έκδοση βιβλίων και εν γένει δημοσιευμάτων
- την έκδοση και την κυκλοφορία περιοδικού
- την οργάνωση διαλέξεων
- την «εκτέλεσιν» ραδιοφωνικών εκπομπών (Βεργίδης: 1995)

Η Διεύθυνση δεν λειτούργησε άμεσα και το 1951 περιορίστηκε σε τμήμα της Διεύθυνσης Στοιχειώδους Εκπαίδευσης.

Το επόμενο βήμα στην προσπάθεια αυτή, γίνεται το 1954 όταν ψηφίστηκε το Ν.Δ. 3094/54 «Περί μέτρων προς καταπολέμησιν του αναλφαβητισμού», με το οποίο θεσμοθετείται η Κεντρική Επιτροπή Καταπολεμήσεως του Αναλφαβητισμού, καθώς και οι Νομαρχιακές Επιτροπές Καταπολεμήσεως του Αναλφαβητισμού. Από αυτό το Ν.Δ. προβλέπεται η ίδρυση νυχτερινών σχολείων για τους αναλφάβητους 16-20 ετών και μορφωτικών κέντρων για τους ενήλικες αναλφάβητους με προαιρετική φοίτηση. Ειδικότερα, το άρθρο 16 προβλέπει «δια τους υπερβάντας το 20όν έτος της ηλικίας των αγραμμάτων, τους μη επιθυμούντας να φοιτήσωσι εις τα δια του παρόντος ιδρυόμενα νυκτερινά δημοτικά σχολεία, οργανούνται υπό των ΝΕΚΑ κέντρα διδασκαλίας ως επιμορφωτικά σχολαί" (ΚΔΕ)...το πρόγραμμα των διδακτέων μαθημάτων καθορίζεται υπό του εκπαιδευτικού συμβουλίου δυνάμενον να υφίσταται τροποποιήσεις υπό της ΚΕΚΑ αναλόγως των τοπικών συνθηκών».

Το προτεινόμενο οργανωτικό σχήμα για την λαϊκή επιμόρφωση είναι συγκεντρωτικό και ιεραρχικά ελεγχόμενο. Οι περιφερειακές δομές φαίνεται ότι έχουν εκτελεστικό χαρακτήρα των αποφάσεων που λαμβάνονται από την ιεραρχία σε ένα πολύ συγκεντρωτικό μοντέλο, ανάλογο με αυτό των άλλων βαθμίδων της εκπαίδευσης. Για την λειτουργία τους ζητήθηκε η συνδρομή των υπουργείων Γεωργίας και Κοινωνικής Πρόνοιας, καθώς και τοπικοί παράγοντες, όπως ιερείς, συμβολαιογράφοι, σταθμάρχες χωροφύλακες, έφοροι κλπ. Τα μορφωτικά κέντρα δεν απευθύνονται μόνο σε αναλφάβητους ενήλικες αλλά και εγγράμματους, με στόχο την προσφορά γενικών γνώσεων και την κοινοτική ανάπτυξη. Οι δομές αυτές λειτουργούν καταπιεστικά, τόσο για τους υπόχρεους εκπαίδευσης, όσο και για τους

εκπαιδευτικούς - κυρίως δασκάλους - που αναλαμβάνουν υποχρεωτικά να συνδράμουν στην εκπαίδευση των ενηλίκων (Βεργίδης ο.π.).

Στις δραστηριότητες της Λαϊκής Επιμόρφωσης, όπως διαμορφώνεται αυτή τη δεκαετία 1950-60, δεν γίνεται λόγος για επαγγελματική ή κοινωνική κατάρτιση για τους ενήλικες, αλλά το ενδιαφέρον των ιθυνόντων επικεντρώθηκε στην αντιμετώπιση του αναλφαβητισμού που βρίσκεται σε υψηλά ποσοστά (το 1953 στις αγροτικές περιοχές το ποσοστό των αναλφαβητών και ημιαναλφαβητών ανέρχεται στο 56,9% του συνολικού πληθυσμού, το 1961 46,4%) (Βεργίδης: 1995). Επίσης, τα μορφωτικά κέντρα, στα οποία γίνονται δεκτοί όσοι και όσες υπερέβησαν το 20^ο έτος της ηλικίας, δεν παρουσιάζουν ιδιαίτερη ανάπτυξη (λειτούργησαν 43 το 1956-57 και 21 το 1957-58). Αυτά δεν περιορίζονται μόνο σε μαθήματα αλφαβητισμού, αλλά με τη συνδρομή και άλλων τοπικών φορέων (γιατροί, γεωπόνοι, κοινωνικοί λειτουργοί, ιερείς αστυνόμοι κλπ) το πρόγραμμα εμπλουτίζεται με την παροχή και άλλων γενικών γνώσεων με τη μορφή διαλέξεων και άλλων ψυχαγωγικού τύπου εκδηλώσεων με στόχο την *κοινοτική ανάπτυξη*. Ταυτόχρονα, ακούγονται και άλλες φωνές, προτείνονται και άλλες πολιτικές, σε σχέση με τα ζητήματα αυτά και αναπτύσσεται έτσι ένα πεδίο ιδεολογικής αντιπαράθεσης.

Την τελευταία δεκαετία αναπτύσσονται στη χώρα μας ποικίλες εκπαιδευτικές δραστηριότητες κοινωνικού, επαγγελματικού και πολιτιστικού περιεχομένου που απευθύνονται σε ενήλικους, από διάφορους φορείς. Η Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης⁷ (πρώην Γ.Γ.Ε.Ε.) του Υπουργείου Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, είναι ο βασικός επιτελικός δημόσιος φορέας που σχεδιάζει, συντονίζει και υλοποιεί προγράμματα και δράσεις της δια βίου μάθησης. Βασική επιδίωξή της αποτελεί η αποτελεσματικότερη αξιοποίηση των ανθρώπινων και των οικονομικών πόρων και η διαρκής βελτίωση της ποιότητας των προσφερόμενων υπηρεσιών. Οι δράσεις και τα προγράμματα αυτά αφορούν τόσο το σύνολο του γενικού πληθυσμού, όσο και συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες όπως είναι οι άνεργοι,

⁷ Στη χώρα μας η εκπαίδευση ενηλίκων αποτελεί ευθύνη της Γενικής Γραμματείας Δια Βίου Μάθησης (Γ.Γ.ΔΒΜ) του Υπουργείου Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων (Υ.Π.ΔΒΜ.Θ.). Σύμφωνα με τον νόμο 2909/2001, άρθρο 3 παρ. 2 «*στις αρμοδιότητες της Γενικής Γραμματείας Δια Βίου Μάθησης (πρώην Γ.Γ.Ε.Ε.) υπάγονται ο σχεδιασμός, ο συντονισμός και η υλοποίηση, σε εθνικό επίπεδο και στον απόδημο ελληνισμό, ενεργειών που αφορούν στη δια βίου μάθηση...*». Στη Γ.Γ.ΔΒΜ. υπάγεται το Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Ι.Δ.ΕΚ.Ε.). Το Ι.Δ.ΕΚ.Ε. είναι Ν.Π.Ι.Δ. και σύμφωνα με το Νόμο 2909/2001 «*...έχει ως κύρια αποστολή την τεχνολογική και επιστημονική υποστήριξη των προγραμμάτων της Γ.Γ.ΔΒΜ. και την υλοποίηση ενεργειών που αφορούν στη δια βίου μάθηση*».

οι γυναίκες, οι Ρομά, οι Μετανάστες, οι Παλιννοστούντες, οι Πρόσφυγες, οι Φυλακισμένοι, οι πρώην χρήστες, οι νέοι που απειλούνται από κοινωνικό αποκλεισμό και τα άτομα τρίτης ηλικίας.

Σύμφωνα με το Νόμο 3879/2010 για την Ανάπτυξη της Δια Βίου Μάθησης, επισημαίνεται ότι η νέα πολιτική στην οποία στρέφεται πλέον η Δια Βίου Μάθηση εντάσσεται στον ευρύτερο ανασχεδιασμό του αναπτυξιακού μοντέλου της Ελλάδας, με αποστολή να δώσει ιδιαίτερη έμφαση στο προφίλ γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων του ανθρώπινου δυναμικού.

Συγχρόνως, προσβλέπει στο να παράσχει μια ολοκληρωμένη προσέγγιση για τη διά βίου μάθηση με όρους κοινωνικής δικαιοσύνης, την παροχή, δηλαδή, μέσω της διά βίου μάθησης, του δημόσιου αγαθού της παιδείας σε όλους τους πολίτες και ειδικότερα σε όσους το έχουν περισσότερη ανάγκη.

Θεμελιώδης επιδίωξη είναι η αναβάθμιση της διά βίου μάθησης. Συγκεκριμένα:

- Ουσιαστική και καταλυτική αύξηση της συμμετοχής ενηλίκων σε δραστηριότητες διά βίου μάθησης
- Αύξηση της εθνικής συμμετοχής στην γενική εκπαίδευση ενηλίκων μέσα από τις δραστηριότητες στη διά βίου μάθηση
- Αύξηση της συμμετοχής ενηλίκων στη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση
- Δημιουργία ενιαίου εθνικού πλαισίου αξιολόγησης και πιστοποίησης για όλες τις μορφές εκπαίδευσης και κατάρτισης ενηλίκων
- Συγκρότηση ενιαίου εθνικού πλαισίου αναγνώρισης επαγγελματικών προσόντων και πιστοποίησης γνώσεων, δεξιοτήτων, ικανοτήτων
- Συστηματοποίηση της ανίχνευσης και διάγνωσης των αναγκών της αγοράς εργασίας
- Διασφάλιση του δικαιώματος σε κάθε πολίτη στην πρόσβαση σε όλες εκείνες τις επιμορφωτικές δραστηριότητες, που στοχεύουν στην ολοκλήρωση της προσωπικότητάς του, με έμφαση στις κοινωνικά ευάλωτες ή ευπαθείς ομάδες
- Διαρκής και ουσιαστική επιμόρφωση των εκπαιδευτών ενηλίκων
- Διασφάλιση της ποιότητας
- Ανάπτυξη νέων παιδαγωγικών μεθόδων
- Εξορθολογισμός και σαφήνεια των προσόντων

- Εξορθολογισμός του πλέγματος σχετικών φορέων και θεσμών
- Ορθολογική κατανομή και αξιοποίηση των κοινοτικών πόρων

Το Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Ι.Δ.ΕΚ.Ε.), ως τελικός δικαιούχος, υποστηρίζει τη λειτουργία των Δομών και των Αυτόνομων Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων, μετά από ανάθεση της Γενικής Γραμματείας Δια Βίου Μάθησης, μεριμνώντας έτσι για την προώθηση της Δια Βίου Εκπαίδευσης. Οι Δομές Δια Βίου Μάθησης είναι οι ακόλουθες:

1. Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε.). Σήμερα στη χώρα μας λειτουργούν 57 Σ.Δ.Ε., τα οποία θεσμοθετήθηκαν με το νόμο 2525/97, στο πλαίσιο που έχουν προδιαγράψει οι διακηρυγμένες αρχές της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Πρόκειται για ένα καινοτόμο Σχολείο Εκπαίδευσης Ενηλίκων, όπου το πρόγραμμα εκπαίδευσης διαφέρει από το αντίστοιχο της τυπικής εκπαίδευσης, ως προς το περιεχόμενο, τη διδακτική μεθοδολογία και την αξιολόγηση των εκπαιδευομένων. Η συνολική διάρκεια του προγράμματος είναι 2 εκπαιδευτικά έτη και μετά την επιτυχή αποφοίτηση παρέχεται τίτλος ισότιμος του Γυμνασίου. Στα Σ.Δ.Ε. μπορούν να συμμετάσχουν ενήλικες πολίτες όλων των πληθυσμιακών ομάδων, οι οποίοι δεν έχουν φοιτήσει ή δεν έχουν ολοκληρώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση. Ακολουθούν παιδαγωγικές αντιλήψεις που εστιάζουν στο άτομο και τις ανάγκες του και έχουν διαμορφώσει ένα ευέλικτο πρόγραμμα σπουδών, αξιοποιώντας κάθε δυνατή γνώση και εμπειρία από το κοινωνικό περιβάλλον, δίνοντας έμφαση στην απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων, αλλά και νέων που απαιτούνται σήμερα. Σημειώνεται ακόμη, ότι Σ.Δ.Ε. λειτουργούν και σε εσωτερικά σωφρονιστικών καταστημάτων της χώρας.
2. Τα Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Κ.Ε.Ε.). Τα 58 Κ.Ε.Ε. προσφέρουν εκπαιδευτικά προγράμματα, τα οποία καλύπτουν ένα ευρύτατο φάσμα θεματικών⁸ πεδίων σε πολίτες που έχουν συμπληρώσει διάφορα επίπεδα εκπαίδευσης, αλλά και σε ευάλωτες κοινωνικά ομάδες. Τα εκπαιδευτικά

⁸ Οι θεματικές ενότητες είναι: Ελληνική Γλώσσα – Ιστορία, Ευρωπαϊκές Γλώσσες – Ευρωπαϊκή Ιστορία, Βασικές Γνώσεις Μαθηματικών – Στατιστικής, Τεχνολογίες Πληροφορικής – Επικοινωνιών, Οικονομία – Διοίκηση - Επιχειρήσεις, Ενεργός Πολίτης: Δικαιώματα – Υποχρεώσεις – Διαχείριση Νοικοκυριού, Πολιτισμός – Τέχνες – Διαχείριση Ελεύθερου Χρόνου, Ειδικά Προγράμματα Κοινωνικά Ευάλωτων Ομάδων Πληθυσμού, Περιβάλλον - Πολιτισμός - Τουρισμός - Περιφερειακή Ανάπτυξη.

προγράμματα έχουν διάρκεια από 25 μέχρι και 250 ώρες το καθένα, ακολουθώντας τις αρχές της Εκπαίδευσης Ενηλίκων και συνιστούν μια καινοτομία στο πεδίο της δια βίου μάθησης και της ισότητας των ευκαιριών στην εκπαίδευση.

3. Οι Σχολές Γονέων. Οι 54 Σχολές Γονέων προσφέρουν επιμορφωτικά προγράμματα που αφορούν στην επικοινωνία των γονέων με το σχολείο, στη βελτίωση των γνώσεών τους για την παροχή βοήθειας και υποστήριξης στα παιδιά τους και στη συμβουλευτική υποστήριξη και αγωγή υγείας των οικογενειών των Ρομά, μουσουλμάνων, παλιννοστούντων, μεταναστών. Έτσι, προσφέρεται στήριξη στους γονείς, ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν με επιτυχία στο σύνθετο και δύσκολο ρόλο τους, όπως αυτός διαμορφώνεται στις σύγχρονες κοινωνικοοικονομικές συνθήκες. Το έργο προσφέρει στους γονείς και στο οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον γνώσεις και ευκαιρίες για προβληματισμό.
4. Το Κέντρο Δια Βίου Μάθησης από Απόσταση (ΚΕ.Δ.Β.Μ.ΑΠ, πρώην Κέντρο Εκπαίδευσης Ενηλίκων από Απόσταση). Το Κέντρο έχει ως στόχο την παροχή ηλεκτρονικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (e-learning) σε ενδιαφερόμενους πολίτες. Αξιοποιούνται οι τεχνολογίες πληροφορικής και επικοινωνιών, συμπληρώνοντας έτσι το παραδοσιακό (δια ζώσης) μοντέλο εκπαίδευσης ενηλίκων. Η κεντρική μονάδα βρίσκεται στο Αιγάλεω.
5. Οι Νομαρχιακές Επιτροπές Λαϊκής Επιμόρφωσης (NEΛΕ). Οι NEΛΕ προσφέρουν στους πολίτες, όλων των πληθυσμιακών ομάδων, μεγάλη ποικιλία επιμορφωτικών προγραμμάτων διάρκειας μέχρι 75 ώρες το καθένα.

Επίσης, στο σύστημα εντάσσονται και τα παρακάτω αυτόνομα εκπαιδευτικά προγράμματα Δια Βίου Μάθησης: α) Εκπαίδευση Ενηλίκων στην Απόκτηση Βασικών Δεξιοτήτων στις Νέες Τεχνολογίες-ΗΡΩΝ, β) Εκπαίδευση των μεταναστών στην ελληνική γλώσσα, την ελληνική ιστορία και τον ελληνικό πολιτισμό «ΟΔΥΣΣΕΑΣ», γ) Σχεδιασμός και η Υλοποίηση Προγραμμάτων Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών και Στελεχών Διά Βίου Μάθησης, δ) Σχεδιασμός και υλοποίηση προγραμμάτων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης μέσω του ΚΕ.ΔΒΜ.ΑΠ. της Γ.Γ.ΔΒΜ., ε) Εκπαίδευση στη Διαχείριση Κρίσεων, στην Αντιμετώπιση Εκτάκτων Αναγκών και Φυσικών Καταστροφών – Προστατεύω τον Εαυτό μου και τους Άλλους και στ) Αγωγή Υγείας – Σεξουαλικά Μεταδιδόμενα Νοσήματα-AIDS». Τέλος, η

Γ.Γ.ΔΒΜ. συμμετέχει σε διακρατικά ερευνητικά και πιλοτικά προγράμματα, καθώς και σε έρευνες διεθνών οργανισμών.

2.2. Τα χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων

Αρχικά, θα πρέπει να οριστεί ποιος θεωρείται ενήλικος εκπαιδευόμενος, πριν γίνει αναφορά στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του.

Ειδικότερα, στην εκπαίδευση ενηλίκων, υπάρχει έντονος ο προβληματισμός για τον τρόπο με τον οποίο ορίζεται κάποιος ως ενήλικος. Ορισμένοι θεωρούν την ηλικία των 25 ετών, ως καθοριστική για την ενηλικιότητα, ενώ άλλοι, δεν θέτουν χρονικά όρια. Επομένως, ως ενήλικος θεωρείται ο οποιοσδήποτε έχει κατακτήσει ένα επίπεδο ωριμότητας, το οποίο του επιτρέπει να αναλάβει την ευθύνη για τον εαυτό του συμπεριλαμβανόμενων και των οικονομικών ευθυνών και ίσως και για τρίτους (Hiemstra: 1991).

Ενήλικος εκπαιδευόμενος, είναι οποιοσδήποτε ενήλικος, που εμπλέκεται σε μια δραστηριότητα, τυπική ή άτυπη, με στόχο να αποκτήσει γνώσεις ή δεξιότητες, ή να αξιολογήσει τις προσωπικές του στάσεις, ή ακόμη και να κατακτήσει μια νέα συμπεριφορά.

Η θεωρία της Ανδραγωγικής, κλασική θεωρία της εκπαίδευσης ενηλίκων, έθεσε πρώτη το ζήτημα των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των ενηλίκων εκπαιδευομένων. Στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων περιλαμβάνονται:

Η ανάγκη τους να γνωρίζουν γιατί πρέπει να μάθουν κάτι.

Η ανάγκη τους να αντιμετωπίζονται από τους εκπαιδευτές ως ικανοί για αυτο-κατευθυνόμενη μάθηση.

Η ανάγκη τους να αξιοποιούν τις εμπειρίες τους ως πηγές μάθησης (Κόκκος: 2005).

Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι φαίνεται ότι έρχονται στην εκπαίδευση με συγκεκριμένους στόχους. Οι στόχοι αυτοί αφορούν την επαγγελματική ή την κοινωνική τους ζωή. Επίσης, μεταφέρουν ένα ευρύ φάσμα εμπειριών, αλλά και αποκρυσταλλωμένους τρόπους μάθησης. Παράλληλα, οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι έχουν την τάση για ενεργητική συμμετοχή στη διεργασία της μάθησης, αλλά και ισχυρούς μηχανισμούς άμυνας και παραίτησης από αυτήν (Κόκκος: 2005).

Οι Hiemstra & Sisco (1990), σημαντικοί εκπαιδευτές ενηλίκων, υποστηρίζουν ότι τα χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων μπορούν να κατηγοριοποιηθούν ως ακολούθως:

- Διακόπτουν την εκπαίδευσή τους όταν νιώσουν ότι χάνουν το χρόνο τους
- Η εκπαίδευση τους ενδιαφέρει μόνο ως παράπλευρη απασχόληση. Άλλα θέματα απασχολούν το χρόνο και το ενδιαφέρον τους
- Κάποια επείγουσα ανάγκη ή κίνητρο τους έφερε στην εκπαίδευση
- Δεν αποκαλύπτουν πάντα τους πραγματικούς λόγους για τους οποίους έχουν έρθει στην εκπαίδευση. Μπορεί να έχουν έρθει γιατί θέλουν να κάνουν φίλους, να γίνουν μέρος μίας ομάδας ή για να αποκτήσουν γνώσεις
- Θέλουν να νιώθουν άνετα
- Θέλουν να κάνουν κοινωνικές σχέσεις
- Έχουν ελάχιστο χρόνο για εργασίες στο σπίτι
- Τους αρέσει να τους αντιμετωπίζουν ως ώριμους ανθρώπους
- Εκτιμούν το φιλικό ενδιαφέρον του εκπαιδευτή
- Θέλουν επιβεβαίωση ότι μπορούν να τα καταφέρουν σε ό,τι θελήσουν να κάνουν ή να μάθουν
- Χρειάζονται επιβράβευση και ενθάρρυνση
- Χρειάζονται την ικανοποίηση της επίτευξης των στόχων
- Κινητοποιούνται από μια έντονη ανάγκη για μάθηση
- Είναι ανυπόμονοι ως εκπαιδευόμενοι και πιέζονται από το χρόνο και τη βιασύνη να εφαρμόσουν όσα έμαθαν ή τις δεξιότητες που απέκτησαν
- Έχουν πλούσια εμπειρία να μοιραστούν με την ομάδα
- Μπορούν να αντιμετωπίζουν προβλήματα
- Εκτιμούν μια σαφή, καλά σχεδιασμένη μαθησιακή εμπειρία
- Είναι γρήγοροι στην αξιολόγηση και εκτίμηση της καλής διδασκαλίας.

2.3. Λόγοι εμπλοκής των ενηλίκων εκπαιδευομένων στη μάθηση

Υπάρχουν αρκετές μελέτες (Tough: 1978 στο Cross: 1981), που έχουν δείξει ότι για να εμπλακούν οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι στη διεργασία της μάθησης χρειάζονται περισσότερους από έναν λόγους. Συνήθως, οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι κινητοποιούνται από μια υπαρκτή ανάγκη να εφαρμόσουν άμεσα τις γνώσεις ή τις δεξιότητες, τις οποίες περιμένουν ότι θα αποκτήσουν από τη συμμετοχή τους σε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης.

Τρεις είναι οι τρόποι εμπλοκής των ενηλίκων στην εκπαίδευση (Tough: 1978 στο Cross: 1981). Ο πρώτος, αφορά στους ενηλίκους, οι οποίοι συμμετέχουν σε μια μαθησιακή διεργασία, επειδή γνωρίζουν ότι χρειάζεται να εφαρμόσουν κάτι νέο, για το οποίο πρέπει να αποκτήσουν νέες γνώσεις ή ικανότητες. Ο δεύτερος, αφορά στους ενηλίκους, οι οποίοι αρχίζουν να μαθαίνουν κάτι από περιέργεια ή επειδή είναι ιδιαίτερα σημαντικό για τη ζωή τους. Ο τρίτος, σχετίζεται με την απόφαση ενός ενήλικου να μάθει κάτι νέο και στην πορεία να αποφασίσει, τι θα είναι αυτό.

Σύμφωνα με άλλες μελέτες, οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι συμμετέχουν στα προγράμματα εκπαίδευσης: α) για να ανταποκριθούν σε κοινωνικούς ρόλους, β) για να ωφεληθούν σε επαγγελματικό επίπεδο, γ) για να ανταποκριθούν σε προσδοκίες τρίτων, δ) για το γενικό καλό, ε) λόγω γνωστικών ενδιαφερόντων και στ) για να ξεφύγουν από κάτι το οποίο τους απασχολεί (Cross: 1981).

Κατά τους Carp, Peterson & Roelfs (1974, στο Cross: 1981), οι λόγοι για τους οποίους οι ενήλικοι συμμετέχουν σε μια μαθησιακή διεργασία, είναι: α) για να αποκτήσουν νέες γνώσεις, β) για να γίνουν καλύτεροι γονείς, γ) για να αποκτήσουν ένα πτυχίο, δ) για πνευματική αναζήτηση, ε) για να ξεφύγουν από κάτι, στ) για να ανταποκριθούν στις εργασιακές απαιτήσεις και ζ) για προσωπική ευχαρίστηση.

Ο Alan Rogers (2002), οι θέσεις του οποίου εντάσσονται στο προοδευτικό ρεύμα της εκπαίδευσης ενηλίκων στη Βρετανία, προσθέτει ότι οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι συμμετέχουν στην εκπαίδευση με δεδομένες προθέσεις και προσδοκίες, οι οποίες αφορούν την ίδια την εκπαίδευση, αλλά και με ανταγωνιστικά ενδιαφέροντα, τα οποία μπορεί να παρεμποδίσουν τη διεργασία της μάθησης.

Οι προθέσεις των ενηλίκων εκπαιδευομένων επηρεάζουν τον προσανατολισμό της μάθησης και σχετίζονται με την αντιμετώπιση ενός προβλήματος, με το ενδιαφέρον προς το γνωστικό αντικείμενο και με τις κοινωνικές ή προσωπικές ανάγκες (Rogers: 1999).

Από την άλλη, οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι υιοθετούν διάφορους προσανατολισμούς απέναντι στην εκπαίδευση, δηλαδή κάποιοι δίνουν έμφαση στον σκοπό, όπως είναι για παράδειγμα η απόκτηση ενός πτυχίου, άλλοι βρίσκουν νόημα στην εκπαιδευτική δραστηριότητα, καθώς τους αρέσει η ατμόσφαιρα της τάξης και τέλος, άλλοι θεωρούν αυτοσκοπό την απόκτηση γνώσεων ή ικανοτήτων.

2.4. Κανονισμός λειτουργίας των Κέντρων Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Κ.Ε.Ε), με αναφορές και στην εκπαίδευση των ευάλωτων κοινωνικά ομάδων

Τα Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων⁹ (Κ.Ε.Ε.) αποτελούν δομές παροχής υπηρεσιών εκπαίδευσης ενηλίκων στο πεδίο της Δια Βίου Μάθησης. Ως δομές Εκπαίδευσης Ενηλίκων ανήκουν στη Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης (πρώην Γ.Γ.Ε.Ε.) του Υπ.Ε.Π.Θ, η οποία έχει και την ευθύνη λειτουργίας τους. Το εκπαιδευτικό έργο δύναται, με απόφαση του Γενικού Γραμματέα Δια Βίου Μάθησης, να ανατίθεται προς υλοποίηση στο Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Ι.Δ.ΕΚ.Ε.). Το κάθε Κ.Ε.Ε. εξακτινώνει τη δράση του σε όλη την έκταση του νομού, σε συνεργασία με φορείς της εκκλησίας, της αυτοδιοίκησης, της κοινωνίας, της οικονομίας και του πολιτισμού.

Η σημαντικότητα των Κ.Ε.Ε. έγκειται στο ότι αποτελούν ένα νέο θεσμό για τη δια βίου μάθηση στη χώρα μας. Στοχεύουν στην επικαιροποίηση και αναβάθμιση των υπάρχουσών βασικών δεξιοτήτων, αλλά και στην απόκτηση νέων για τη δημιουργία καλύτερων προϋποθέσεων προσωπικής εξέλιξης και ισότητας ευκαιριών στην εκπαίδευση, την απασχόληση, τη διαχείριση του ελεύθερου χρόνου των ενηλίκων πολιτών, ανεξαρτήτου ηλικίας, φύλου, θρησκείας, καταγωγής κ.λ.π., καθώς απευθύνονται σε όλους τους ενήλικες της χώρας.

Σκοπός των Κ.Ε.Ε. είναι η διάχυση γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων στους ενήλικες πολίτες.

⁹ Το έργο «Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων» εντάσσεται στο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης (Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. II) του ΥΠ.Ε.Π.Θ. (Μέτρο 1.1, Ενέργεια 1.1.2) και στο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Ε.Π. «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση 2007-2013» του ΥΠ.Ε.Π.Θ. και συγχρηματοδοτείται από την Ευρωπαϊκή Ένωση και το Ελληνικό Δημόσιο.

Στόχοι των Κ.Ε.Ε. είναι:

- η εμπέδωση της ενεργούς ιδιότητας του πολίτη
- η εμπέδωση θετικών στάσεων προς τη μάθηση
- η καλλιέργεια της ελληνομάθειας, της πολυγλωσσίας, του ψηφιακού αλφαριθμητισμού, του πολιτισμού, της επιχειρηματικότητας και της αειφόρου ανάπτυξης
- η ενίσχυση των ίσων ευκαιριών πρόσβασης στην εκπαίδευση
- η ενθάρρυνση της συμμετοχής σε διαδικασίες εκπαίδευσης, πολιτών οι οποίοι απειλούνται με κοινωνικό αποκλεισμό
- η απόκτηση της ικανότητας για διαρκή προσαρμογή στις γνωστικές απαιτήσεις ενός διαρκώς εξελισσόμενου κοινωνικού και οικονομικού χώρου δράσης των ενηλίκων πολιτών
- η σύνδεση ή επανασύνδεση με την εκπαιδευτική διαδικασία ενηλίκων ατόμων, που για οποιονδήποτε λόγο δεν ολοκλήρωσαν τη βασική εκπαίδευση
- η ενίσχυση των δυνατοτήτων πρόσβασης στην αγορά εργασίας, καθώς και η βελτίωση της θέσης εργασίας
- η συμμετοχή στην «κοινωνία της γνώσης και πληροφορίας» και η πρόσβαση στις δυνατότητες που αυτή ανοίγει στις εργασιακές, οικονομικές, κοινωνικές και πολιτιστικές ευκαιρίες
- η υποστήριξη της επιχειρηματικής δραστηριοποίησης
- η ενίσχυση της κοινωνικής και επαγγελματικής θέσης των γυναικών και η προώθηση της ισοκατανομής των ρόλων εντός της οικογένειας
- η αναβάθμιση των συνθηκών εκπαίδευσης, εργασίας και κοινωνικής ζωής κοινωνικά ευάλωτων ομάδων
- η αποτελεσματικότερη διαχείριση του ελεύθερου χρόνου.

Τα εκπαιδευτικά προγράμματα των Κ.Ε.Ε. ακολουθούν τις αρχές της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, σύμφωνα με τις οποίες οι εκπαιδευόμενοι αποτελούν το επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι ανάγκες, οι ρυθμοί μάθησης και οι εμπειρίες τους αποτελούν αναπόσπαστο στοιχείο της εκπαίδευσης. Η ενεργοποίηση, η εμπλοκή και η συμμετοχή τους καθίστανται βασικές παράμετροι αποτελεσματικής μάθησης. Η αμφίδρομη σχέση εκπαιδευτών – εκπαιδευόμενων εμπεριέχει διάλογο,

επεξεργασία, εμπλουτισμό απόψεων, ανταλλαγή εμπειριών. Λαμβάνοντας υπόψη όλες τις παραπάνω θεμελιώδεις αρχές της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, η υπηρεσία «Μελετών και Εκπαιδευτικού σχεδιασμού» της Γ.Γ.ΔΒΜ συντάσσει τα γνωστικά πεδία και τα προγράμματα. Στη συνέχεια, η Εθνική Επιτροπή Δια Βίου Μάθησης εκφράζει γνώμη προς το Γενικό Γραμματέα Δια Βίου Μάθησης, ο οποίος και αποφασίζει για την υλοποίησή τους.

Η εκπαιδευτική λειτουργία των Κ.Ε.Ε. πραγματοποιείται σε δύο περιόδους. Η πρώτη από Σεπτέμβριο μέχρι και Ιανουάριο (χειμερινή περίοδος) και η δεύτερη από Φεβρουάριο μέχρι Ιούνιο (εαρινή περίοδος). Στα προσφερόμενα προγράμματα μπορούν να συμμετάσχουν όλοι οι ενήλικες πολίτες¹⁰ ηλικίας πάνω από 18¹¹ ετών, ανεξάρτητα από το φύλο, το μορφωτικό επίπεδο, τη χώρα καταγωγής, τη θρησκεία, τον τόπο διαμονής και την κατάσταση απασχόλησής τους. Για τους πολίτες από τις ευάλωτες κοινωνικά ομάδες του πληθυσμού το κατώτερο όριο ηλικίας είναι 15 ετών. Ο αριθμός των εκπαιδευομένων σε ένα τμήμα μάθησης κυμαίνεται μεταξύ 12 και 20 ατόμων. Τα τμήματα ευάλωτων κοινωνικά ομάδων (Ρομά, Φυλακισμένοι, Μουσουλμανική Μειονότητα, Μετανάστες - Παλιννοστούντες) μπορούν να αρχίσουν τη λειτουργία τους με την εγγραφή τουλάχιστον 10 ατόμων, και δεν μπορούν, όμως, να ξεπερνούν τα 18 άτομα.

Αναφορικά, με τη δόμηση του τμήματος, τη διακοπή λειτουργίας του και τις διαρροές να σημειωθεί, ότι το κάθε τμήμα δομείται με ευθύνη του Υπεύθυνου Εκπαίδευσης του Κ.Ε.Ε. Τα παρουσιολόγια με τα ονοματεπώνυμα των εκπαιδευομένων και τις ημερομηνίες και ώρες εκπαίδευσης εκδίδονται από το Κ.Ε.Ε. και ουδεμία παρέμβαση επιτρέπεται στην αλλοίωση της σύνθεσης του τμήματος από τρίτους (εκπαιδευτές, συνεργαζόμενους φορείς, κ.α.), σε οποιαδήποτε φάση ανάπτυξής του.

Τμήματα, στα οποία μετά από συνεχείς αποχωρήσεις εκπαιδευόμενων, συμμετέχουν λιγότερα των 8 ατόμων διακόπτονται αυτόματα. Για τμήματα ευάλωτων κοινωνικά ομάδων το όριο προσαρμόζεται στα 6 άτομα. Η διακοπή τμήματος αποτελεί προφανώς αξιολογικό κριτήριο σε επίπεδα: ανταπόκρισης του αντικειμένου μάθησης του τμήματος σε ανάγκες των εκπαιδευόμενων, ικανότητας του εκπαιδευτή,

¹⁰ Σημειώνεται ότι ο πληθυσμός στόχος (ενήλικες 17 ετών και άνω) είναι περίπου 7.500.000 πολίτες (απογραφή 2001)..

¹¹ Για εκπαιδευόμενους Ρομά ή κρατούμενους σε φυλακές ανηλίκων το κατώτερο όριο ηλικίας είναι 15 ετών.

επιλογών των Κ.Ε.Ε. κ.α. Για κάθε τμήμα που διακόπτεται θα πρέπει να υπάρχει πλήρης και αιτιολογημένη έκθεση του Προϊσταμένου Κ.Ε.Ε., του Υπεύθυνου Εκπαίδευσης και του Εκπαιδευτή, η οποία αναρτάται στο έντυπο διακοπής τμήματος μάθησης στην τηλεματική δικτύωση. Παράλληλα, ως έγγραφο, αποστέλλεται συνημμένο στο Έντυπο Διακοπής του Προγράμματος.

Τα εκπαιδευτικά προγράμματα των Κ.Ε.Ε. πραγματοποιούνται, είτε σε αίθουσες της έδρας του Κ.Ε.Ε., είτε σε χώρους που παραχωρούνται από σχολεία ή φορείς της αυτοδιοίκησης. Σε νομούς, που υπάρχουν φυλακές, τα Κ.Ε.Ε. παρέχουν εκπαιδευτικές υπηρεσίες στους κρατούμενους, μέσα στους χώρους των φυλακών και με τη συνεργασία της Διεύθυνσής τους. Είναι προφανές πως για να λειτουργήσουν αποτελεσματικά τα προγράμματα οι εκπαιδευόμενοι έχουν εσωτερικοποιήσει και αποδεχτεί την αξία της Δια Βίου Μάθησης, ως διαδικασία με πολλαπλά οφέλη, τόσο για τους ίδιους, όσο και για το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο. Σημειώνεται, δε, ότι η συμμετοχή στα προγράμματα των Κ.Ε.Ε είναι δωρεάν.

Αναμφίβολα, κομβική διάσταση στα εν λόγω προγράμματα φαίνεται ότι αποτελεί ο ανοιχτός τους χαρακτήρας, προκειμένου να διασφαλιστεί, όσο το δυνατόν γίνεται, η ισότιμη πρόσβαση προς όλους.

Οι εκπαιδευόμενοι των Κ.Ε.Ε. αξιολογούνται με βάση το Πλαίσιο για την πιστοποίηση των επαγγελματικών και προσωπικών προσόντων. Με την ολοκλήρωση κάθε τμήματος μάθησης ο απόφοιτος λαμβάνει είτε «Πιστοποιητικό Επιμόρφωσης» (πρόγραμμα διάρκειας μικρότερης ή ίσης των 75 ωρών) είτε «Πιστοποιητικό δια Βίου Εκπαίδευσης» (πρόγραμμα διάρκειας 100 έως και 250 ωρών).

Σε κεντρικό επίπεδο, ομάδα έργου συντονίζει τη λειτουργία των Κ.Ε.Ε. Οι αρμοδιότητες της ομάδας έργου αφορούν σε γενικές γραμμές το σχεδιασμό του προγράμματος δράσης, τη διαχείριση, το συντονισμό και την παρακολούθηση του έργου, τις δημόσιες σχέσεις των Κ.Ε.Ε. Σε τοπικό επίπεδο κάθε Κ.Ε.Ε. στελεχώνεται από τον Προϊστάμενο Κ.Ε.Ε., τον Υπεύθυνο Εκπαίδευσης Κ.Ε.Ε. και τον Γραμματέα Κ.Ε.Ε. Οι εκπαιδευτές¹², που αναλαμβάνουν το διδακτικό έργο, έχουν γνώσεις και

¹² Στις δομές (Κ.Ε.Ε. Σ.Δ.Ε.) και τα αυτόνομα εκπαιδευτικά προγράμματα της Γ.Γ.ΔΒΜ. απασχολούνται εκπαιδευτές διαφόρων ειδικοτήτων όπως: Φιλολόγοι, Ιστορικοί-Αρχαιολόγοι, Μηχανικοί, Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας, Μαθηματικοί, Οικονομολόγοι, Αγγλικής, Γαλλικής, Γερμανικής, Ιταλικής, Νομικοί, Ιατροί, Νοσηλευτές, Πληροφορικής, Κοινωνικοί Λειτουργοί, Κοινωνιολόγοι, Γεωπόννοι, Ψυχολόγοι, Διατροφής, Μουσικοί, Φωτογραφίας, Εικαστικών, Βιβλιοθηκονόμοι, Περιβάλλοντος, Λογιστικής, Γυμναστές, Δάσκαλοι, Δημοσιογράφοι, Θεάτρου, Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων, Διεθνών & Ευρωπαϊκών Σπουδών, Γλωσσολόγοι, Πολιτικών Επιστημών και Στελέχη Σωμάτων Ασφαλείας (Π.Σ, Λ, ΚΟΜΑΚ, Μ.Κ.Ο., ΜΙΘΕ).

δεξιότητες που σχετίζονται με το γνωστικό αντικείμενο το οποίο διδάσκουν. Η επιλογή τους, τουλάχιστον μέχρι σήμερα, γίνεται από πίνακα κατάταξης, που συγκροτείται έπειτα από σχετική προκήρυξη. Οι αρμόδιες υπηρεσίες, όμως, θέλοντας να διασφαλίσουν όσο το δυνατόν περισσότερο την «ποιότητα» των εκπαιδευτών και κατ' επέκταση το επίπεδο των προσφερομένων υπηρεσιών, έχουν ήδη ξεκινήσει τη συγκρότηση ενιαίου «Μητρώου Εκπαιδευτών Ενηλίκων» (Κέντρο Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών Ενηλίκων - ΠΛΑΤΩΝ). Ειδικά, για τη διδασκαλία σε τμήματα ευάλωτων κοινωνικά ομάδων, (Ρομά, Μετανάστες, Φυλακισμένοι, Μουσουλμανική Μειονότητα), επιλέγονται εκπαιδευτές με βασική προϋπόθεση την αποδεδειγμένη εμπειρία τους στις αντίστοιχες ομάδες πληθυσμού.

Ιδιαίτερη βαρύτητα φαίνεται ότι δίδεται στην αξιολόγηση των Κ.Ε.Ε και πιο συγκεκριμένα στο ανθρώπινο δυναμικό του, προκειμένου να διασφαλιστεί η ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου. Ο Προϊστάμενος του Κ.Ε.Ε. αξιολογείται από την Ομάδα Έργου του Κ.Ε.Ε. Ο φορέας αξιολόγησης συμπληρώνει το αντίστοιχο φύλλο αξιολόγησης και αφού λάβει υπόψη του και την αυτοαξιολόγηση του Προϊσταμένου συντάσσει έκθεση και προτείνει τα σημεία βελτίωσης ή και την απόρριψη του Προϊσταμένου. Σε περίπτωση ένστασης από τον Προϊστάμενο πραγματοποιείται αξιολόγηση από τη Διοίκηση του Ι.Δ.ΕΚ.Ε.

Ο Υπεύθυνος Εκπαίδευσης του Κ.Ε.Ε. αξιολογείται από τον Προϊστάμενο του Κ.Ε.Ε., συμπληρώνοντας τα αντίστοιχα φύλλα αξιολόγησης του Υπεύθυνου Εκπαίδευσης και συντάσσοντας έκθεση και προτείνονται τα σημεία βελτίωσης ή και την απόρριψή του. Σε περίπτωση ένστασης από τον Υπεύθυνο Εκπαίδευσης, πραγματοποιείται αξιολόγηση από την Ομάδα Έργου.

Ο Γραμματέας του Κ.Ε.Ε. αξιολογείται από τον Προϊστάμενο του Κ.Ε.Ε. Ο φορέας αξιολόγησης συμπληρώνει το αντίστοιχο φύλλο αξιολόγησης και αφού λάβει υπόψη του την αυτοαξιολόγηση του Γραμματέα, συντάσσει έκθεση και προτείνει τα σημεία βελτίωσης ή και την απόρριψη του Γραμματέα. Σε περίπτωση ένστασης από τον Γραμματέα πραγματοποιείται αξιολόγηση από την Ομάδα Έργου.

Οι Εκπαιδευτές αξιολογούνται από τον Προϊστάμενο του Κ.Ε.Ε. και από τον Υπεύθυνο Εκπαίδευσης του Κ.Ε.Ε.. Οι δύο φορείς αξιολόγησης συμπληρώνουν τα αντίστοιχα φύλλα αξιολόγησης και αφού λάβουν υπόψη τους και τα φύλλα αυτοαξιολόγησης των εκπαιδευτών (Ανδρεαδάκης, Καδιανάκη & Ξανθάκου, 2007) συντάσσουν έκθεση και προτείνουν τα σημεία βελτίωσης ή και την απόρριψή τους.

Σε περιπτώσεις ενστάσεων από εκπαιδευτές πραγματοποιείται αξιολόγηση από την Ομάδα Έργου.

Τέλος, σχετικά με την εσωτερική αξιολόγηση, πρόκειται για την ολοκληρωμένη αξιολόγηση κάποιων τμημάτων μάθησης κατ' επιλογή της Ομάδας Έργου.

Η διαδικασία υποστηρίζεται από έντυπα ερωτηματολόγια αξιολόγησης που έχουν ως σύστημα αναφοράς το τμήμα μάθησης και δομούνται σε 2 επίπεδα:

- Ερωτηματολόγια που απαντώνται από όλους τους εκπαιδευόμενους του τμήματος
- Ερωτηματολόγια που απαντώνται από όλους τους εκπαιδευτές του τμήματος.

Τα τμήματα που πρόκειται να ενταχθούν στη διαδικασία εσωτερικής αξιολόγησης αναρτώνται στην τηλεματική δικτύωση των Κ.Ε.Ε. Η πραγματοποίηση πλήρους εσωτερικής αξιολόγησης αποτελεί προϋπόθεση για την λήξη του τμήματος μάθησης.

Τα συμπληρωμένα έντυπα της εσωτερικής αξιολόγησης αποστέλλονται στην Ομάδα Έργου των Κ.Ε.Ε. για περαιτέρω επεξεργασία και έκδοση αποτελεσμάτων, τα οποία και κοινοποιούνται στα Κ.Ε.Ε.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΟΙ ΕΥΑΛΩΤΕΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΑ ΟΜΑΔΕΣ ΚΑΙ ΤΟ ΖΗΤΗΜΑ ΤΟΥ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥ ΑΠΟΚΛΕΙΣΜΟΥ

3.1. «Κοινωνικός αποκλεισμός»: ζητήματα ορισμού

Η έννοια του ‘κοινωνικού αποκλεισμού’ αποτελεί ένα κοινωνικό φαινόμενο με οικονομικές αλλά και κοινωνικό- πολιτικές διαστάσεις, ενώ συνδέεται άμεσα με την έννοια της φτώχειας. Φαίνεται πως δεν υπάρχει ένας μόνο καθοριστικός παράγοντας για τον καθορισμό του κοινωνικού αποκλεισμού (Poray et al.: 2008). Πρόκειται για μια έννοια που αποτελεί «κοινωνική κατασκευή που πραγματοποιήθηκε μέσα στην τελευταία δεκαετία», αν και σαν όρος δεν είναι νέος, καθώς εμφανίστηκε για πρώτη φορά σε επιστημονικό επίπεδο στο έργο του Pierre Masse, γενικού γραμματέα του Υπουργείου Σχεδιασμού της Γαλλίας, τη δεκαετία του 1960. Ωστόσο, η πατρότητα του όρου οφείλεται στον Rene Lenoir, το 1974 με το έργο του “Les exclus, un francais sur dix” (Παπαδοπούλου: 2002). Ο συγκεκριμένος όρος υιοθετήθηκε για να χρησιμοποιηθεί στα πλαίσια των κοινωνικών επιστημών, ενώ το επιστημονικό ενδιαφέρον στράφηκε στη διερεύνησή του ως μιας δυναμικής αλληλεπίδρασης σχέσεων και διαδικασιών (Byrne: 1999).

Βασικά στοιχεία του κοινωνικού αποκλεισμού είναι ο πολυδιάστατος χαρακτήρας των αποστερήσεων, η χρονική επιμονή και η συγκέντρωση των ατόμων σε συγκεκριμένες ομάδες με βάση τον πληθυσμό ή την περιοχή (Καβουνίδη: 2002). Σύμφωνα με τη Μουσούρου (1998), ο κοινωνικός αποκλεισμός χαρακτηρίζεται από την έλλειψη ατομικών και κοινωνικών δικαιωμάτων που η κοινωνία θεωρεί ως βασικά δικαιώματα για όλους τους πολίτες, από την έλλειψη της δυνατότητας των ατόμων να συμμετέχουν στην παραγωγή αλλά και στην απόλαυση των κοινωνικών και δημόσιων αγαθών, καθώς και από την έλλειψη της συμμετοχής στη διαμόρφωση της άσκησης εξουσίας. Ο κοινωνικός αποκλεισμός δεν είναι απλά μια κατάσταση, είναι μια διαδικασία έκπτωσης που συνδέεται με τις ανισότητες και τη φτώχεια. Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι η έννοια του κοινωνικού αποκλεισμού λαμβάνει

διαφορετικές σημασίες, καθώς σημαίνει διαφορετικά πράγματα για διαφορετικούς ανθρώπους (Pierson: 2002).

Σύμφωνα με τον Commings (1993), ο κοινωνικός αποκλεισμός χαρακτηρίζεται από ελλείψεις σε ένα από τα βασικά συστήματα που είναι το δημοκρατικό και νομικό σύστημα, η αγορά εργασίας, το σύστημα κοινωνικής πρόνοιας και το σύστημα που περιλαμβάνει την οικογένεια και την κοινότητα. Οι ελλείψεις αυτές μπορεί να επιδράσουν στην πολιτική, την οικονομική, την κοινωνική ή την διαπροσωπική ενσωμάτωση. Ο κοινωνικός αποκλεισμός, εκτός από μια πολυδιάστατη έννοια, είναι μια έννοια πολιτικής διαχείρισης, ενώ αναφέρεται σε διαφορετικά επίπεδα ανάλυσης και περιλαμβάνει διάφορα κοινωνικά φαινόμενα. Διαφοροποιείται από την έννοια της φτώχειας, καθώς μπορεί να αφορά και άτομα ή ομάδες που δεν αντιμετωπίζουν οικονομικής φύσεως προβλήματα, ενώ δεν χαρακτηρίζει μία μόνο κατάσταση αλλά ένα σύνολο διαδικασιών (Παπαδοπούλου: 2002).

Το φαινόμενο του κοινωνικού αποκλεισμού στην Ελλάδα εμφανίστηκε πιο έντονα από τις αρχές του 1990, ενώ ο κοινωνικός αποκλεισμός μπορεί να αφορά σε άτομα ή και ολόκληρες ομάδες. Εστιάζεται σε άτομα ή ομάδες που χαρακτηρίζονται από φτώχεια, περιθωριοποίηση και αποστέρηση, ενώ οι ομάδες μπορεί να αφορούν άτομα με ειδικές ανάγκες, Ρομά, ηλικιωμένα άτομα, αποφυλακισμένους, πρόσφυγες, μετανάστες και άλλες ευάλωτες κοινωνικά ομάδες (Κασιμάτη: 1998). Όσον αφορά τους τύπους κοινωνικού αποκλεισμού στην Ευρώπη, ο αποκλεισμός μπορεί να είναι από την αγορά εργασίας, από κάποια συγκεκριμένη εργασία ή από υπηρεσίες της κοινότητας και ανέσεις του σπιτιού. Γενικότερα, ο αποκλεισμός μπορεί να αφορά τον αποκλεισμό από αγαθά και υπηρεσίες, τον αποκλεισμό από τη γη, από τα ανθρώπινα δικαιώματα, από την ασφάλεια (Ziyouddin: 2009).

3.2. Οι διαδικασίες που δημιουργούν τον κοινωνικό αποκλεισμό

Η έννοια του κοινωνικού αποκλεισμού παρέχει ένα πλαίσιο για την κατανόηση των κοινωνικών παραγόντων που καθορίζουν τις ανισότητες στην υγεία και την ανάπτυξη των κατάλληλων και αποτελεσματικών στρατηγικών (Popay et al.: 2008). Πρόκειται για μια έννοια που εστιάζει το ενδιαφέρον της στο πλαίσιο της φτώχειας και των διακρίσεων, ενώ περιγράφει τι γίνεται όταν άνθρωποι ή περιοχές αποκλείονται από απαραίτητες υπηρεσίες ή από συγκεκριμένες πλευρές της καθημερινής ζωής που θεωρούνται δεδομένες για τους άλλους. Άτομα ή μέρη που χαρακτηρίζονται ως κοινωνικά αποκλεισμένα οδηγούνται σε ένα φαύλο κύκλο προβλημάτων, όπως είναι το χαμηλό εισόδημα, η ανεργία, η φτώχεια, οι ελάχιστες δεξιότητες του ατόμου, η υψηλή εγκληματικότητα, η κακή υγεία, η διάλυση της οικογένειας ή οι κακές συνθήκες του σπιτιού (Ziyauddin: 2009).

Οι ευάλωτες κοινωνικά ομάδες παρουσιάζουν προβλήματα ένταξης που οφείλονται κυρίως στην προέλευσή των ομάδων αυτών. Οι Ρομά, όπως και άλλες ευάλωτες κοινωνικά ομάδες, εμφανίζουν διαφοροποιήσεις σε σύγκριση με την πλειοψηφία του πληθυσμού ως προς τη γλώσσα και το πολιτισμικό πλαίσιο. Το διαφορετικό οικονομικό, κοινωνικό, πολιτικό και πολιτισμικό περιβάλλον οδηγεί στον αποκλεισμό αυτών των ομάδων από την ευρύτερη κοινωνία (Κασιμάτη: 2000).

Η φτώχεια αποτελεί ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά των κοινωνικά αποκλεισμένων ατόμων ή ομάδων, ενώ μπορεί να θεωρηθεί κι ένας από τους παράγοντες που οδηγούν στο φαινόμενο του κοινωνικού αποκλεισμού. Η φτώχεια αποτελεί για το άτομο μία κατάσταση που μπορεί να το οδηγήσει σταδιακά στη μη συμμετοχή σε δραστηριότητες της κοινωνίας, ενώ το άτομο δεν μπορεί να καλύψει ούτε βασικές του ανάγκες. Ωστόσο, η φτώχεια είναι μόνο μία από τις διεργασίες που μπορεί να οδηγήσει στον κοινωνικό αποκλεισμό. Ο κοινωνικός αποκλεισμός μπορεί να εμφανιστεί σε κάθε περίπτωση που οι κοινωνικές διεργασίες δεν λειτουργούν με τον τρόπο που πρέπει, όπως για παράδειγμα, αν υπάρχει αποκλεισμός από τη συμμετοχή στα κοινωνικά συστήματα της παραγωγής και της κατανάλωσης, κάτι που μπορεί να συμβεί αν το οικονομικό σύστημα δεν λειτουργεί. Επίσης, αποκλεισμός μπορεί να συμβεί αν τα οικογενειακά συστήματα δεν λειτουργούν όπως πρέπει (EU8 Social Inclusion Study: 2007). Ακόμη, ορισμένα άτομα ή ομάδες οδηγούνται σε

κοινωνικό αποκλεισμό επειδή έχουν διαφορετικές ηθικές αξίες από τα κυρίαρχα κοινωνικά στρώματα (Pierson: 2002).

Σύμφωνα με τον Mazel (1996) υπάρχουν πέντε στάδια που οδηγούν στον κοινωνικό αποκλεισμό. Πρόκειται για το στάδιο του κινδύνου, που αφορά συγκεκριμένες πληθυσμιακές ομάδες που συγκεντρώνουν ορισμένα χαρακτηριστικά, όπως αναλφαβητισμός, κακές συνθήκες διαβίωσης, σχολική αποτυχία, δύσκολη οικογενειακή ζωή, κ.α., που τις καθιστούν ευάλωτες, το στάδιο της απειλής, που περιλαμβάνει μια σειρά καταστάσεων, όπως για παράδειγμα, ένα ανειδίκευτο ή μεγάλης ηλικίας εργατικό δυναμικό, που χάνει την απασχόλησή του σαν συνέπεια δομικών αλλαγών της οικονομίας ή εκσυγχρονισμού της συγκεκριμένης επιχείρησης. Μια γυναίκα, που ύστερα από ένα διαζύγιο ή μια χηρεία, βρίσκεται αρχηγός μιας μονογονεϊκής οικογένειας. Οι καταστάσεις αυτές, βέβαια, δεν είναι καταστάσεις αποκλεισμού, αλλά μπορούν να τον φέρουν πιο κοντά, γιατί η απειλή μπορεί να αποσταθεροποιήσει το άτομο και να το οδηγήσει στον αποκλεισμό, το στάδιο της αποσταθεροποίησης, που προκύπτει από τους τρόπους που τα άτομα αντιδρούν και αντιμετωπίζουν τις απειλές που δέχονται, κάτι που εξαρτάται από τους διάφορους δεσμούς¹³ που έχουν τα άτομα.

Το στάδιο της έκπτωσης, που προέρχεται από το χάσμα που δημιουργείται ανάμεσα στους κοινωνικούς δεσμούς και την αδυναμία¹⁴ αναδιαμόρφωσης των δεσμών αυτών, καθώς και το στάδιο του πραγματικού αποκλεισμού, που χαρακτηρίζεται από την ολοκληρωτική ρήξη ανάμεσα στους κοινωνικούς δεσμούς και την εργασία, την οικογένεια, την κατοικία και άλλα στοιχεία του ατόμου. Στο τελικό αυτό στάδιο τα άτομα νιώθουν έλλειψη ενδιαφέροντος και απάθεια για την κοινωνία στην οποία ζουν και δεν κάνουν προσπάθειες επανένταξης σε αυτή.

¹³ Σύμφωνα με τον Mazel (1996), οι δεσμοί μπορεί να είναι οικογενειακοί, κοινοτικοί, κοινωνικοί και μπορεί να αποτρέψουν την αποσταθεροποίηση ή τουλάχιστον, να περιορίσουν τη διάρκειά της. Αν, όμως, η αποσταθεροποίηση συμβεί και διαρκέσει πολύ, τότε οδηγεί στην έκπτωση σε μια κατάσταση αποκλεισμού.

¹⁴ Σύμφωνα με τον Mazel (1996), η αδυναμία αυτή οφείλεται στη συσσώρευση πολλών αρνητικών παραγόντων και για μεγάλο χρονικό διάστημα – μακροχρόνια ανεργία, μακροχρόνια στέρηση από αγαθά και υπηρεσίες, μακροχρόνια εξάρτηση από επιδόματα κ.α. Εφόσον η έκπτωση αυτή διαιωνίζεται, παγιώνεται και μπορεί να οδηγήσει στον πραγματικό αποκλεισμό.

3.3. Τα βήματα για την αντιμετώπιση των προκλήσεων στην εκπαίδευση των κοινωνικά ευάλωτων ομάδων

Οι κοινωνικά ευάλωτες ή ευπαθείς ομάδες συγκεντρώνουν ορισμένα κοινά χαρακτηριστικά με τις υπόλοιπες εκπαιδευτικές ομάδες αλλά και ορισμένες σημαντικές διαφοροποιήσεις που θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά τη διαδικασία της μάθησης.

Η εκπαίδευση μπορεί να παίζει θετικό ρόλο στη μείωση του κοινωνικού αποκλεισμού των κοινωνικά ευάλωτων ομάδων, καθώς η εκπαίδευση αποδομεί στερεότυπα και προκαταλήψεις και συμβάλλει στην ανάπτυξη και ενδυνάμωση της βούλησης και των κοινωνικών αξιών, που θα οδηγήσουν τους ανθρώπους σε κοινωνίες πολιτών με ίσα δικαιώματα. Επομένως, ο κοινωνικός αποκλεισμός μπορεί να αντιμετωπιστεί από την εκπαίδευση και μέσω της εκπαίδευσης, κυρίως μέσα από μορφές τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης, καθώς και μέσα από τη διά βίου εκπαίδευση (Τσιάκαλος; 1999).

Για να αντιμετωπιστούν τα προβλήματα, που μπορεί να αναδειχθούν κατά την εκπαίδευση μιας κοινωνικά ευάλωτης ομάδας, ο εκπαιδευτής θα πρέπει να διερευνήσει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της συγκεκριμένης πληθυσμιακής ομάδας, έτσι ώστε να αναγνωριστούν και να καταγραφούν οι εκπαιδευτικές της ανάγκες. Επίσης, θα πρέπει να ληφθούν υπόψη οι αρνητικές εμπειρίες που ενδεχομένως έχουν αντιμετωπίσει τα άτομα της συγκεκριμένης κοινωνικά ευάλωτης ομάδας σε προηγούμενες εκπαιδευτικές εμπειρίες. Αφού βρεθούν οι εκπαιδευτικές ανάγκες, ο εκπαιδευτής μπορεί να σχεδιάσει τις κατάλληλες τεχνικές και πρακτικές που θα εφαρμόσει. Σε κάθε περίπτωση, θα πρέπει αυτές να στηρίζονται στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ευάλωτης κοινωνικά ομάδας, αλλά και στην ανίχνευση των γνωστικών ελλείψεων, με άμεσο στόχο την οργάνωση του προγράμματος με βάση τις εκπαιδευτικές ανάγκες. Βασικό ρόλο παίζει η ανάπτυξη ενός κλίματος συνεργασίας, που θα δώσει τη δυνατότητα στους εκπαιδευομένους να νιώσουν ασφάλεια και εμπιστοσύνη.

Το κλίμα που θα επικρατήσει μέσα στην τάξη εξαρτάται από τις δεξιότητες του εκπαιδευτικού, ο οποίος θα πρέπει να κατανοήσει και να αποδεχτεί τις κοινωνικές και πολιτισμικές διαφορές που χαρακτηρίζουν την ευάλωτη κοινωνικά ομάδα, ενώ θα πρέπει να είναι αντικειμενικός στις κρίσεις του, σχετικά με τη διαδικασία της

μάθησης και να σέβεται τα ιδιαίτερα στοιχεία των ατόμων της εκάστοτε κοινωνικά ευάλωτης πληθυσμιακής ομάδας. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού αποτελεί ένα από τα πιο σημαντικά στοιχεία στην αντιμετώπιση των προκλήσεων της εκπαίδευσης των ευάλωτων κοινωνικά ομάδων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΕΥΑΛΩΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΑ ΟΜΑΔΩΝ: ΟΙ ΡΟΜΑ ΚΑΙ ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΟΥΣ

4.1. Οι Ρομά στην Ελλάδα και η εκπαίδευσή τους

Οι Ρομά αποτελούν μια ιδιαίτερη πολιτισμική ομάδα, που συνδέεται με διάφορα στερεότυπα αλλά και που προκαλεί αρκετές εχθρικές συμπεριφορές από την ευρύτερη κοινωνία. Είναι μία ομάδα που παραμένει πιστή στη διατήρηση της κοινωνικής και πολιτισμικής της ιδιαιτερότητας, διαφυλάσσοντας την ταυτότητά της, τα ήθη και έθιμά της καθώς και τη γλώσσα της. Στην Ελλάδα οι Ρομά ζουν από το 14^ο αιώνα και παρά την μακροχρόνια παραμονή τους στον ελλαδικό χώρο δεν έχουν ενσωματωθεί στην ευρύτερη κοινωνία, κυρίως γιατί οι ίδιοι δεν το επιθυμούν αυτό (Λυδάκη: 1998). Οι Ρομά αποτελούν μια διακριτή κουλτούρα μέσα στην ελληνική κοινωνία, ενώ έχουν υιοθετήσει πολλά στοιχεία από αυτή. Η βασική τους ιδιαιτερότητα αφορά τον διαφορετικό τρόπο που οι Ρομά συνθέτουν, ερμηνεύουν και διαχειρίζονται τα οικονομικά, κοινωνικά και πολιτιστικά στοιχεία (Μουχελή: 1995).

Αυτό που διαφοροποιεί τους Ρομά από άλλες πληθυσμιακές ομάδες είναι η διαφορετική γλώσσα, που αποτελεί κάτι το διαφορετικό, κάτι το ιδιαίτερο σε σύγκριση με τους άλλους (Εξαρχος: 1996). Δεν υπάρχει ομοφωνία για τον ακριβή αριθμό των Ρομά στην Ελλάδα, καθώς δεν υπάρχουν επίσημα στατιστικά δεδομένα και δεν μπορεί να εκτιμηθεί με ακρίβεια. Σύμφωνα με εκτιμήσεις υπολογίζεται ότι στην Ελλάδα ο πληθυσμός των Ρομά ανέρχεται σε 120.000 έως 500.000 άτομα (Ζεγκίνης: 1994, Τερζοπούλου & Γεωργίου: 1996).

Στο Δήμο των Άνω Λιοσίων ζούνε περίπου 2000 Ρομά με βάση τις εκτιμήσεις του δημάρχου, αν και οι ίδιοι ισχυρίζονται ότι είναι πολύ περισσότεροι. Οι Ρομά των Άνω Λιοσίων είναι η πρώτη που εγκαταστάθηκαν στην Ελλάδα και μιλούν τη βαλκανική διάλεκτο της Romani. Κύριο χαρακτηριστικό των Ρομά, από όποιο μέρος κι αν κατάγονται, είναι ότι αισθάνονται ξένο τον τόπο στον οποίο ζούνε, ενώ βρίσκονται σε συνεχή αναζήτηση μιας πατρίδας. Στις περισσότερες περιοχές που εγκαθίστανται είναι ανεπιθύμητοι. Συνήθως εγκαθίστανται σε περιοχές που βρίσκονται στις παρυφές της πόλης κοντά στη χωματερή με τα σκουπίδια, κάτι που

αυτόματα οδηγεί σε μια αρνητική και μειονεκτική εικόνα για αυτούς. Οι ίδιοι οι Ρομά υποστηρίζουν ότι παρουσιάζουν διαφοροποιήσεις από τους γύφτους, οι οποίοι εμφανίζουν παραβατικές συμπεριφορές και τους αποδίδουν απαξίες (Λυδάκη: 1997).

Στον ελλαδικό χώρο, οι περισσότεροι Ρομά μένουν σε αυθαίρετα κτίσματα, κυρίως σε παράγκες που έχουν κατασκευάσει οι ίδιοι από ελενίτ –λυόμενα σπίτια, αν και υπάρχουν και αυτοί που μένουν σε κανονικά κτίσματα. Τα κτίσματα όλων των Ρομά είναι φτιαγμένα με παρόμοιο τρόπο και μοιάζουν αρκετά μεταξύ τους. Με το πέρασμα των χρόνων ο μύθος ότι στους Ρομά αρέσει να αλλάζουν διαρκώς κατοικία φαίνεται να μην ισχύει τόσο, καθώς οι περισσότεροι από αυτούς φαίνεται πως αναζητούν μια μόνιμη κατοικία. Συνήθως, στα γειτονικά σπίτια μένουν Ρομά που ανήκουν στην ίδια οικογένεια ή έχουν κάποιες συγγενικές μεταξύ τους σχέσεις. Φροντίζουν το εσωτερικό μέρος των σπιτιών τους, ενώ οι κοινόχρηστοι χώροι είναι πλήρως εγκαταλελειμμένοι, γεμάτοι σκουπίδια. Βασική αρχή οργάνωσης, των κοινωνιών των Ρομά, είναι η συλλογικότητα, όπου το κάθε άτομο καθορίζεται κυρίως με βάση την συγγένεια και την καταγωγή, ενώ κοινό στοιχείο των οικογενειών τους είναι ο μεγάλος αριθμός των μελών τους (Καραθανάση: 2000. Λυδάκη: 1997).

Η φτώχεια είναι άμεσα συνυφασμένη με τους Ρομά και είναι ένας από τους λόγους που είναι κοινωνικά αποκλεισμένοι, ενώ γενικότερα παίζει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση των σχέσεων ανάμεσα στην κυρίαρχη κοινωνία και τους Ρομά (Cemlyn & Clark: 2005). Οι Ρομά ασχολούνται, κυρίως, με το εμπόριο διαφόρων ειδών, ενώ ο αναλφαριθμητισμός φαίνεται πως δεν τους εμποδίζει σε αυτό, καθώς από πολύ μικρή ηλικία μαθαίνουν να μετρούν και να κάνουν υπολογισμούς. Επίσης, ορισμένοι είναι εποχιακοί εργάτες της γης ή γυρολόγοι και μικροέμποροι (Εξάρχος: 1996). Το εμπόριο γίνεται σε υπαίθριους χώρους, λαϊκές αγορές ή στο δρόμο, καθώς δεν έχουν επαγγελματικές στέγες. «Η σταθερότητα και η επανάληψη, ο κυκλικός χρόνος, έτσι όπως προσδιορίζονται από την κοινωνική μνήμη, καθορίζουν τις εργασιακές τους σχέσεις, όπως και την ίδια την ύπαρξή τους» (Λυδάκη: 1997). Ο ρόλος της γυναίκας, στις κοινωνίες των Ρομά, δεν είναι υποβαθμισμένος, καθώς η γυναίκα διοικεί μέσα στο σπίτι αλλά και ανακατεύεται και σε υποθέσεις έξω από το σπίτι.

Οι Ρομά νιώθουν ανασφάλεια έξω από την τσιγγάνικη κοινότητα και γι' αυτό μαθαίνουν και στα παιδιά τους ότι ασφαλή θα πρέπει να νιώθουν μόνο μέσα στην κοινότητα τους. Ορισμένα από τα παιδιά των Ρομά εγγράφονται στο σχολείο και συνήθως φοιτούν για μικρό χρονικό διάστημα, μπαίνοντας και γνωρίζοντας με αυτό

τον τρόπο τον κόσμο των άλλων. Τα παιδιά νιώθουν, συνήθως, δυσπιστία και φόβο ενώ έρχονται αντιμέτωπα με νέους κανόνες και ρόλους που είναι διαφορετικοί από αυτούς που διδάχτηκαν από την οικογένειά τους, κατά την πρώτη φάση της κοινωνικοποίησης.

Ωστόσο, η κάθε μορφή καταναγκασμού θα οδηγήσει το τσιγγανόπαιδο να επιβεβαιώσει αυτά που έχει ακούσει στο σπίτι του, από την οικογένειά του. Πολλοί γονείς Ρομά δεν στέλνουν τα παιδιά τους στο σχολείο, γιατί δεν θέλουν τα παιδιά τους να έρθουν σε επαφή με άλλα παιδιά που δεν ανήκουν στους Ρομά. Έτσι, τα παιδιά θα παραμείνουν στην οικογένεια και δεν θα έρθουν σε επαφή με μη Ρομά, μέχρι να μεγαλώσουν και να ξεκινήσουν να εργάζονται. Για τα κορίτσια το σχολείο θεωρείται περιττό καθώς μοναδικός προορισμός τους είναι ο γάμος (Λυδάκη: 1997).

Σε ορισμένα σχολεία δημιουργούνται αμιγώς τάξεις τσιγγανόπαιδων, καθώς τα περισσότερα από αυτά δεν αρχίζουν έγκαιρα το σχολείο, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να συμβαδίσουν με τα υπόλοιπα παιδιά. Το σχολείο, ως θεσμός, βρίσκεται έξω από την ατμόσφαιρα και την κουλτούρα της κοινότητας των Ρομά, ενώ δεν μπορούν να χρησιμοποιηθούν αναφορές στις γνώσεις και τις αξίες που προσφέρει το σχολείο ώστε να τραβήξουν το ενδιαφέρον των Ρομά. Η μη έμφαση που δίνουν οι γονείς στο σχολείο οδηγεί και τα παιδιά σε ανάλογη αξιολόγηση αυτού. Κάποιοι γονείς αξιολογούν το σχολείο θετικά, αποδίδοντας σε αυτό σημασίες που αναφέρονται άμεσα στη δική τους ομάδα. Όσα παιδιά Ρομά παρακολουθούν σχολείο, συνήθως κάνουν αρκετές απουσίες. Ένας ακόμη παράγοντας, που συμβάλλει στην άρνηση των παιδιών να παρακολουθήσουν το σχολείο, είναι οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν λόγω της διαφορετικής γλώσσας, καθώς μιλούν τα ελληνικά μόνο έξω από το σπίτι τους (Λυδάκη: 1997).

Επιπλέον, ο αναλφαριθμητισμός, ακόμη και σήμερα, αποτελεί ένα βασικό στοιχείο στον πληθυσμό των Ρομά. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με παλαιότερη έρευνα του Μαρσέλου (1985), από την ηλικία των 60 ετών και άνω είναι όλοι οι Ρομά αναλφάβητοι, ενώ τα ποσοστά είναι μικρότερα στις ηλικίες των 18 έως 30 ετών, όπου παρατηρείται ότι το 95% των γυναικών και το 78% των ανδρών στα Άνω Λιόσια είναι αναλφάβητοι, το 80% των γυναικών και το 70% των ανδρών στην Κάτω Αχαγιά είναι αναλφάβητοι, καθώς και το 75% των γυναικών και το 65% των ανδρών στην Αγία Βαρβάρα είναι αναλφάβητοι. Όπως αναφέρει ο Sway (1988), ο αναλφαριθμητισμός και ο νομαδισμός αποτελούν τα δύο βασικά στοιχεία που χαρακτηρίζουν τους Ρομά, τους διαφοροποιούν από τους άλλους και τους βοηθούν να διατηρήσουν την ταυτότητά

τους. Σε όλη την Ευρώπη οι Ρομά είναι από τις πιο φτωχές και κοινωνικά αποκλεισμένες ομάδες και η φτώχεια τους συνδέεται με τα υψηλά επίπεδα ανεργίας που τους χαρακτηρίζουν, το χαμηλό μορφωτικό τους επίπεδο και τις φτωχές συνθήκες διαβίωσης και επιπέδου υγείας (EU8 Social Inclusion Study: 2007).

Όταν οι Ρομά ζούσαν ως νομάδες η ανάγνωση και η γραφή δεν ήταν απαραίτητα συστατικά της ζωής τους, αλλά ακόμα κι όταν άρχισαν να ασχολούνται με το εμπόριο κατάφεραν να ανταπεξέρχονται στις καθημερινές απαιτήσεις χωρίς να γνωρίζουν τη γραφή. Ωστόσο, όταν άρχισαν να εγκαθίστανται μόνιμα σε ένα μέρος ο αναλφαβητισμός τους αναδύθηκε στην επιφάνεια ως πρόβλημα. Αν και οι ίδιοι θεωρούσαν ότι το σχολείο είναι μια αξία που ανήκει στους άλλους και το αντιμετώπιζαν με τελείως απαξιωτικό τρόπο, η ανάγκη για το γραπτό λόγο άρχισε να αποτελεί μία πραγματικότητα με την οποία έπρεπε να έρθουν αντιμέτωποι. Έτσι, το σχολείο άρχισε να μπαίνει στη ζωή τους, αρκετά διστακτικά, με φόβο και με εναλλαγές απόρριψης και αποδοχής ή με πάγιες θέσεις απέναντι σε αυτό. Το σχολείο, όσο και να μην το θέλουν οι ίδιοι, θα συμβάλλει στην αλλαγή του τρόπου που βλέπουν και προσεγγίζουν τον κόσμο, καθώς και στο σχηματισμό της ταυτότητας των τσιγγανόπαιδων, χωρίς ωστόσο να τους αλλοιώσει τη νοοτροπία, τις συνήθειες της ζωής τους, τον τρόπο της ζωής τους (Λυδάκη: 1998).

Εκτός από τον αναλφαβητισμό, κύρια στοιχεία των Ρομά είναι η περιορισμένη επικοινωνία με το ευρύτερο περιβάλλον, με αποτέλεσμα να μην γνωρίζουν ιδιαίτερα καλά την ελληνική γλώσσα, καθώς η μεταξύ τους επικοινωνία στηρίζεται στη δική τους γλώσσα. Επίσης, η ύπαρξη παραδοσιακών διακρίσεων και στερεοτύπων σχετικά με τους Ρομά δημιουργεί ένα φαύλο κύκλο που οδηγεί στον κοινωνικό αποκλεισμό και σε συμπεριφορές, από την μεριά των Ρομά, που επιτείνουν τις διακρίσεις (Πρόγραμμα Κοινοτικής Πρωτοβουλίας, Equal: 2006).

Στην εκπαίδευση των τσιγγανοπαιδών θα πρέπει να ληφθεί υπόψη ο τρόπος ζωής των Ρομά και η στάση τους απέναντι στο σχολείο. Αυτό το οποίο δεν μπορούν να δεχτούν οι Ρομά σε σχέση με το σχολείο και την εκπαίδευση φαίνεται πως είναι η ένταξη και αφομοίωση που προβλέπει το εκπαιδευτικό σύστημα στην κυρίαρχη κοινωνία. Θεωρούν ότι το σχολείο προσπαθεί να εξαλείψει τις αποκλίσεις που παρουσιάζουν τα παιδιά των Ρομά από τα υπόλοιπα παιδιά, κι επομένως να εξαλείψει τα στοιχεία που χαρακτηρίζουν και διαφοροποιούν τους ίδιους τους Ρομά. Για μια αποτελεσματική εκπαίδευση των Ρομά θα πρέπει να βρεθεί μια μέση λύση, κυρίως μέσα από μια διαπολιτισμική προσέγγιση που θα σέβεται τα ιδιαίτερα

χαρακτηριστικά του πληθυσμού των Ρομά. Αυτό προϋποθέτει την επαρκή γνώση από την πλευρά του σχολείου και των εκπαιδευτικών των πολιτισμικών στοιχείων που χαρακτηρίζουν τους Ρομά, ενώ θα πρέπει να επιτρέπεται στους μαθητές να εκφράζονται, να δρουν και να συμμετέχουν στην τάξη, νιώθοντας ότι οι άλλοι σέβονται τη γλώσσα τους και τον πολιτισμό τους (Σαλωνίτης: 2010).

Η εκπαίδευση των Ρομά στην Ελλάδα θα πρέπει να περιλαμβάνει την κοινωνική τους ένταξη, καθώς αποτελούν μια κοινωνικά ευάλωτη ομάδα που καθημερινά βιώνει τον κοινωνικό αποκλεισμό. Για αυτό, απαιτείται ο σχεδιασμός και η εφαρμογή ολοκληρωμένων προγραμμάτων, όπως είναι το Ολοκληρωμένο Πρόγραμμα Δράσης για την Κοινωνική Ένταξη των Ελλήνων Ρομά, που εντάσσεται στο Εθνικό Σχέδιο Δράσης για την κοινωνική ένταξη των ευπαθών ομάδων του πληθυσμού. Πρόκειται για ένα πρόγραμμα που στοχεύει στη μείωση του κοινωνικού αποκλεισμού που βιώνει ο πληθυσμός των Ρομά, καθώς και των διακρίσεων που αντιμετωπίζουν. Κύριοι στόχοι στην εκπαίδευση των Ρομά είναι η κάλυψη της βασικής εκπαίδευσης καθώς και η εξάλειψη ή τουλάχιστον μείωση της μαθητικής διαρροής (Μπίλα: 2010).

4.1.2. Η γλώσσα *romani*

Οι Ρομά έχουν τη δική τους γλώσσα, η οποία καθορίζει την ξεχωριστή τους ταυτότητα και τους διαφοροποιεί από τους άλλους. Πρόκειται για μια προφορική γλώσσα, που οδήγησε τους Ρομά να στηρίζονται περισσότερο στην άμεση επικοινωνία, τον προφορικό λόγο και τη μνήμη. Η ρομανί προέρχεται από την ινδική γλώσσα με διάφορες παραλλαγές και διαλέκτους. Οι διάφοροι διάλεκτοι της ρομανί σχετίζονται με την πορεία των Ρομά, καθώς περιλαμβάνουν αρκετές λέξεις από τις γλώσσες των χωρών που διέσχισαν ή των χωρών στις οποίες έμειναν. Η ρομανί τσιπ ήταν προφορική γλώσσα και αποτελεί την πρώτη γλώσσα για την οποία έγινε απόπειρα να καταγραφεί με γραπτά σύμβολα στη Ρωσία το 1930, χωρίς όμως το επιθυμητό αποτέλεσμα.

Κατά τη διάρκεια των περιπλανήσεων, οι Ρομά γνώρισαν λαούς που είχαν διαφορετικά ήθη και έθιμα, ενώ από τους λαούς αυτούς υιοθέτησαν διάφορα γλωσσικά και πολιτιστικά στοιχεία, τα οποία ενσωμάτωσαν στη δική τους γλώσσα. Μέσα από τη διαμόρφωση της γλώσσας, το λεξιλόγιο και τη γραμματική φαίνεται η πορεία που ακολούθησαν οι Ρομά και από τις επιδράσεις που είχαν διάφορες περιοχές στις οποίες διέμεναν για μεγαλύτερο ή μικρότερο χρονικό διάστημα. Η γλώσσα αποτελεί για τους Ρομά ένα κριτήριο ανάδειξης και διατήρησης της εθνικής συγγένειας και ταυτότητάς τους και είναι η μόνη δυνατότητα που έχουν οι Ρομά να διαχωριστούν και να ξεχωρίσουν από το τους μη Ρομά, τους Gadjé, ενώ δεν γίνονται κατανοητοί στο μη τσιγγάνικο εχθρικό για αυτούς περιβάλλον (Γεωργίου: 1995).

Η τσιγγάνικη γλώσσα, η ρομανί, είναι η γλώσσα που χρησιμοποιείται από την πλειονότητα των Ρομ και διακρίνεται σε τρεις βασικές διαλέκτους: την Βαλκανο-Καρπαθο- Βαλτική, την Κουρμπετ- Τσεγκάρ (Βαλκάνια) και την Καλντεράς-Λοβαρί, που είναι η πιο διαδεδομένη γεωγραφικά καθώς χρησιμοποιείται στη Ρωσία, τη Φινλανδία, τη Σουηδία, τη Βόρεια και τη Νότια Αμερική. Στην Ελλάδα δύο είναι οι βασικές κατηγορίες διαλέκτων που μιλάνε, με βάση το γλωσσολόγο Μαρσέλο: διάλεκτοι Vlach που μιλούνται από τους Ρουμελήδες, που ζουν στην Κάτω Αχαγιά, τους Φιλιππιτζήδες, τους καπλαζάνους και τους χαντούρηδες που ζουν, κυρίως, στην Αγία Βαρβάρα και διάλεκτοι Non-Vlach, τις οποίες μιλούν τα φιτσίρια και οι χοραχανέ (Λυδάκη: 1998).

Στην Ελλάδα, οι διάφοροι διάλεκτοι της ινδογενούς γλώσσας, Ρομανί, με βάση γλωσσολογικά κριτήρια μπορούν να ομαδοποιηθούν στις *γύφτικες*, που τις μιλούν νομάδες και ημινομάδες που κινούνται σε περιοχές της Ηπείρου, της Μακεδονίας, της Καρδίτσας, της Λάρισας, του Βόλου, της Λαμίας, της Αμαλιάδας, των Άνω Λιοσίων, της Χαλκίδας, της Θήβας, των Μεγάρων, και άλλων περιοχών, στις *τσιγγάνικες*, που τις μιλούν χριστιανοί πρόσφυγες, Μικρασιάτες και Θράκες, καθώς και Ρομά από χώρες της Ευρώπης, στις Ελληνοτσιγγάνικες - κρεολικές, που τις μιλούν στην Ήπειρο (Ρόμκα) και στην Αιτωλοακαρνανία (Ντόρτικα), τη Ρουμάνικη, που την μιλούν οι Ρουμανόγυφτοι της Ημαθίας, καθώς και στο Μενίδι, τα Ζόφρια και το Ζεφύρι, και οι μη τσιγγάνικες, που τις μιλούν οι Τουρκόγυφτοι, καθώς και οι μουσουλμάνοι και οι άθεοι Ρομά (Εξαρχος: 1996).

Η γλώσσα αποτελεί ένα εμπόδιο ένταξης των παιδιών στην εκπαίδευση, καθώς τα περισσότερα παιδιά αντιμετωπίζουν δυσκολίες και δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου, παρά τις αναπροσαρμογές των εκπαιδευτικών ως προς την διδακτική ύλη (Λυδάκη: 1997). Η γλώσσα τους παρουσιάζει αρκετές ομοιότητες με την ινδική, αν και έχει αρκετά γλωσσικά δάνεια από την ελληνική πριν τον 15^ο αιώνα αλλά και αργότερα. Επίσης, λέξεις πήραν και από άλλες βαλκανικές γλώσσες, όπως από τη ρουμανική και την τουρκική. Στενή συγγενική σχέση με την τσιγγάνικη έχουν και οι γλώσσες ιντί, παντζιαμπί, η περσική και η κουρδική. Ακόμη, πολλές λέξεις έχουν γαλατική, σλαβική, γερμανική, ιρανική, γαλλική, γερμανική, τουρκική, αγγλική ή άλλη καταγωγή (Εξαρχος: 1996). Χαρακτηριστικό των Ρομά είναι η διγλωσσία, καθώς αυτοί, εκτός από τη μητρική τους γλώσσα, τη *romani*, μιλούν και την ελληνική γλώσσα. Η διγλωσσία αποτελεί ένα βασικό πρόβλημα για τα παιδιά που πηγαίνουν να φοιτήσουν στο σχολείο, καθώς εκεί αναγκάζονται να χρησιμοποιήσουν την ελληνική γλώσσα.

4.2. Στερεότυπα και προκαταλήψεις σχετικά με την εκπαίδευση των

Ρομά

Η προκατάληψη είναι μια αρνητική στάση απέναντι στα μέλη μιας ορισμένης κοινωνικά ομάδας. Σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των προκαταλήψεων παίζουν τα κοινωνικά χαρακτηριστικά της ομάδας. Για ορισμένες ομάδες υπάρχουν διαμορφωμένες γνώμες και απόψεις που προκαταλαμβάνουν αρνητικά τα άτομα πριν γνωρίσουν τα μέλη της ομάδας. Η προκατάληψη αφορά αρνητικές κοινωνικές στάσεις και αρνητικές πεποιθήσεις, ενώ μπορεί να αφορά την έκφραση αρνητικών συναισθημάτων ή της εκδήλωσης εχθρικής συμπεριφοράς απέναντι στα μέλη μιας ομάδας (Brown: 1995). Ένας ακόμη όρος που κάποιες φορές χρησιμοποιείται ως ταυτόσημος με την προκατάληψη είναι ο όρος των στερεοτύπων. Τα στερεότυπα αποτελούν πεποιθήσεις, εικόνες που έχει το άτομο στο μυαλό του και συμβάλλουν στη διαχείριση πολύπλοκων πληροφοριών σχετικά με το περιβάλλον (Lippman: 1922). Τα στερεότυπα αποτελούν τρόπους κοινωνικής κατηγοριοποίησης που βοηθούν τα άτομα να κατατάσσουν ομάδες ή μεμονωμένα άτομα σε κατηγορίες (Allport: 1954).

Το κυρίαρχο στερεότυπο για τους Ρομά τους παρουσιάζει ως άτομα που γυρίζουν συνεχώς χωρίς να έχουν μόνιμη κατοικία, ζούνε ελεύθερα μακριά από ωράρια και συγκεκριμένες ώρες εργασίας, ενώ ακολουθούν το επάγγελμα των γονιών τους, χωρίς να εκδηλώνουν ενδιαφέρον για την εκπαίδευση. Επίσης, οι Ρομά θεωρούνται άτομα που κλέβουν, εξαπατούν, λένε ψέματα και ξεγελούν τους άλλους (Λυδάκη: 1997), καθώς και ότι είναι αναξίопιστοι, μικροαπατεώνες και παραβάτες του νόμου (Λυδάκη: 1998). Ένα, ακόμη, στερεότυπο, σχετικά με τους Ρομά, αφορά στον νομαδικό τρόπο ζωής τους, αν και με το πέρασμα των χρόνων, σε κάποιες περιπτώσεις, αναγκάστηκαν να εγκατασταθούν κάπου μόνιμα (Καραθανάση: 2000). Επίσης, η στάση των Ρομά απέναντι στο σχολείο είναι αρνητική, καθώς οι εμπειρίες τους σχετικά με αυτό δεν ήταν ποτέ ιδιαίτερα θετικές, καθώς τα παιδιά τους δεν ήταν ευπρόσδεκτα στο σχολείο και δεν μπορούσαν να συμβαδίσουν με το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου (Cemlyn & Clark: 2005).

Ακόμη, οι Ρομά θεωρούνται 'ξένοι' σε σύγκριση με τον ελληνικό πληθυσμό, για αυτό δεν είναι επιθυμητοί και αποδεκτοί μέσα στην τάξη και θεωρείται ότι πρέπει να φοιτούν σε ξεχωριστές τάξεις. Επιπλέον, οι Ρομά θεωρούνται 'βρώμικοι', ότι

δηλαδή τους αρέσει να ζουν μέσα στη βρωμιά και δεν ενδιαφέρονται για την καθαριότητα και την ατομική τους υγιεινή. Οι Ρομά θεωρείται ότι έχουν αντικοινωνική συμπεριφορά και δημιουργούν προβλήματα στα διάφορα πλαίσια, έτσι δημιουργούν και προβλήματα στη λειτουργία του σχολείου. Το γεγονός ότι οι ίδιοι οι Ρομά δεν αποδέχονται το σχολείο οδηγεί τον ελληνικό πληθυσμό να θεωρεί ότι οι Ρομά πρέπει να παρακολουθούν μόνο ειδικά σχολικά προγράμματα, ενώ το σχολείο δεν συμβαδίζει με τις απόψεις και τις αντιλήψεις των Ρομά. Επίσης, το σχολείο θεωρείται ότι θα στιγματιστεί από την παρουσία των Ρομά, ενώ τα παιδιά τους θεωρείται ότι πάντα έχουν χαμηλές σχολικές επιδόσεις και δεν ενδιαφέρονται για το σχολείο και την εκπαίδευση (Δαφέρμος: 2006).

Οι ίδιοι οι Ρομά αντιμετωπίζουν την εκπαίδευση και το σχολείο με ένα απαξιωτικό τρόπο, παρουσιάζοντας δυσπιστία ως προς τους άλλους, την ένταξη των παιδιών τους, καθώς και τις σχέσεις που θα αναπτυχθούν ανάμεσα στους άλλους, τους δασκάλους και τα παιδιά τους. Αυτό που, ίσως, φοβούνται είναι η επίδραση που θα έχει η κοινωνικοποίηση του σχολείου στα παιδιά τους. Στην Ελλάδα οι Ρομά, από τη μία, έχουν συνείδηση της πολιτιστικής τους ιδιαιτερότητας, αλλά, ταυτόχρονα, θεωρούν ότι είναι Έλληνες πολίτες και δεν αποτελούν ξεχωριστή εθνική μειονότητα (Λυδάκη: 1998).

Η στάση των Ρομά απέναντι στο σχολείο φαίνεται και από το γεγονός ότι ακόμη και οι μόνιμα εγκατεστημένοι σε μια περιοχή, όπως οι Ρομά της Αγίας Βαρβάρας, ελάχιστοι φοίτησαν σε σχολεία και έμαθαν τα βασικά, όσον αφορά την ανάγνωση και γραφή. Οι αποστάσεις που κρατούν από το σχολείο οφείλονται και στο φόβο τους να μην χάσουν τα ιδιαίτερα πολιτισμικά στοιχεία τους και την ταυτότητά τους. Φαίνεται πως θεωρούν ότι μόνο η οικογένεια μπορεί να προσφέρει όλα τα αναγκαία στοιχεία που θα συμβάλλουν στην κοινωνικοποίηση των παιδιών τους. Οι Ρομά συνειδητά ή ασυνειδητά αρνούνται την ενσωμάτωση και την ένταξή τους. Αν και σήμερα, πλέον, οι περισσότεροι παρουσιάζονται δημόσια και υποστηρίζουν ότι αποδέχονται την ανάγκη για μόρφωση και εκπαίδευση τα παιδιά τους συνεχίζουν να έχουν τις περισσότερες απουσίες στο σχολείο, να διακόπτουν τη φοίτησή τους σε αυτό, καθώς και να φεύγουν και να ξανάρχονται (Λυδάκη: 1998).

Το σχολείο αποτελεί για τους Ρομά ένα ξένο θεσμό που δεν συνάδει με την τσιγγάνικη κουλτούρα και ταυτότητα και αντιπροσωπεύει το διαφορετικό, ενώ συμβαδίζει με την υπόλοιπη εχθρική μη τσιγγάνικη κοινωνία. Οι εκπαιδευτικοί και οι συμμαθητές, η γλώσσα, ο χώρος, οι κανόνες, οι ιδέες και η κουλτούρα αποτελούν

στοιχεία ξένα για τους Ρομά, που δεν συμβαδίζουν με την τσιγγάνικη ταυτότητα. Εφόσον, είναι κάτι ξένο και διαφορετικό, οι Ρομά το αντιμετωπίζουν με επιφύλαξη και καχυποψία, καθώς νιώθουν ότι διακινδυνεύει η διατήρηση της κουλτούρας τους. Υπάρχει ένα χάσμα ανάμεσα στον τρόπο που μαθαίνουν οι Ρομά και στον τρόπο εκπαίδευσης του σχολείου. Συγκεκριμένα, για τους Ρομά η γνώση προέρχεται μέσα από την πράξη και όχι από μια θεωρητική προσέγγιση, κάτι που εφαρμόζεται από το σχολείο (Σαλωνίτης: 2010).

Επίσης, οι Ρομά νιώθουν αδικημένοι από την κοινωνία, καθώς εκφράζουν παράπονα ότι κάθε αναφορά στους ίδιους είναι κακή και γίνεται με αρνητικό τρόπο. Επισημαίνουν ότι υπάρχουν πολλά αρνητικά στερεότυπα για τους Ρομά και δεν μπορούν να καταλάβουν γιατί θα πρέπει οι ίδιοι να μάθουν για την ιστορία, τον πολιτισμό και τις συνήθειες της κυρίαρχης κοινωνίας, όταν κανείς δεν μαθαίνει τη δική τους ιστορία, τον πολιτισμό και τον τρόπο ζωής τους. Το σχολείο δεν εστιάζει καθόλου στην παράδοση και την ιστορία των Ρομά, κάτι που θα έδειχνε σεβασμό απέναντι στον πολιτισμό και την κουλτούρα των Ρομά (Κοντογιώργος: 1997).

Ωστόσο, είναι δύσκολο να υπάρξουν αναφορές στην ιστορία και τον πολιτισμό των Ρομά, καθώς πρόκειται για ένα λαό με προφορική μόνο παράδοση, χωρίς γραπτή γλώσσα. Πρόκειται για ένα λαό που δεν έχει γραπτά στοιχεία, έτσι ώστε να δοθεί η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς, μέσα από μια επίσημη πηγή να γνωρίσουν την ιστορία και τον πολιτισμό των Ρομά. Οι γραπτές πηγές για τους Ρομά προέρχονται από τους άλλους κι αυτό έχει αρκετά μειονεκτήματα, καθώς δίνει την ευκαιρία να διατηρούνται και να αναπαράγονται τα στερεότυπα που επικρατούν στην κοινωνία για τους Ρομά (Πρόγραμμα Κοινοτικής Πρωτοβουλίας, Equal: 2006).

Προκαταλήψεις και στερεότυπα υπάρχουν και για τη δομή της γλώσσας των Ρομά. Η *romani* θεωρείται μια φτωχή και ελλειμματική γλώσσα, που δεν βοηθά την ανάπτυξη της σκέψης των παιδιών. Η αδυναμία των εκπαιδευτικών να κατανοήσουν τη γλώσσα των τσιγγανόπαιδων και την ανάπτυξη της σκέψης των μαθητών τους οδηγεί σε προβλήματα και κατηγοριοποιεί αυτά τα παιδιά ως παιδιά με μαθησιακά προβλήματα ή με αποκλίνουσες συμπεριφορές. Τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά των Ρομά στο σχολείο σε πολλές περιπτώσεις έχουν ως αποτέλεσμα την σχολική αποφυγή ή και την εγκατάλειψη του σχολείου, που είναι άμεσα συνδεδεμένη με τη φοίτηση των Ρομά στο σχολείο και θεωρείται μια αναμενόμενη κατάσταση.

Γενικότερα, ο τρόπος ζωής των Ρομά δεν είναι συμβατός με τον τρόπο που είναι οργανωμένο και λειτουργεί το εκπαιδευτικό σύστημα. Οι Ρομά, συχνά,

μετακινούνται σε νέα μέρη με όλη τους την οικογένεια είτε για οικονομικούς λόγους, είτε για να αποφύγουν ρατσιστικά σχόλια που έχουν δεχθεί (Τσιάκαλος: 1995). Το σχολείο, ως θεσμός, φαίνεται πως δεν έχει παράδοση στην κοινωνία των Ρομά, ενώ το εκπαιδευτικό σύστημα φαίνεται πως δεν είναι αποδεκτό ή ελκυστικό για τους Ρομά. Τα παιδιά τους, πηγαίνοντας στο σχολείο, βιώνουν μια διάσταση ανάμεσα στα πρότυπα και τις αξίες της τσιγγάνικης και της μη τσιγγάνικης κοινωνίας, καθώς και ανάμεσα στους τρόπους διαπαιδαγώγησης των παιδιών μέσα στην τσιγγάνικη και μέσα στην μη τσιγγάνικη κοινότητα (Βασιλειάδου & Παυλή- Κορρέ: 1996).

Τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις, που επικρατούν στην ελληνική κοινωνία σχετικά με τους Ρομά και την εκπαίδευσή τους, έχουν άμεσο αντίκτυπο στη ζωή τους και στις συνθήκες διαβίωσης αυτών. Συγκεκριμένα, οι Ρομά βιώνουν ελάχιστη απορρόφηση από την αγορά εργασίας, παρουσιάζουν αστάθεια ως προς το επάγγελμα που ακολουθούν, ενώ είναι ελάχιστες οι προοπτικές τους για επαγγελματική ανέλιξη. Ο τρόπος που οι ίδιοι οι Ρομά αντιλαμβάνονται το χώρο, το χρόνο, το χρήμα και την εργασία παρουσιάζει διαφοροποιήσεις από την κυρίαρχη κοινωνία, καθώς στους Ρομά ισχύουν διαφορετικοί κώδικες και κανόνες. Οι πολιτισμικές διαφορές, που προκύπτουν από τη σύγκριση των Ρομά με τους μη Ρομά, οδηγούν σε κοινωνικές αντιθέσεις που οδηγούν στην απόρριψη και τη σύγκρουση. Τα στοιχεία αυτά καθιστούν επιτακτική την ανάγκη για εκπαίδευση των Ρομά, λαμβάνοντας, ωστόσο, υπόψη όλα τα ιδιαίτερα κοινωνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά τους (Πρόγραμμα Κοινοτικής Πρωτοβουλίας, Equal: 2006).

4.3. Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων στις κοινωνικά ευάλωτες ομάδες:

Η περίπτωση του εκπαιδευτή των Ρομά

Ο εκπαιδευτής ενηλίκων έχει ένα ιδιαίτερα απαιτητικό ρόλο, καθώς θα πρέπει να έχει κατανοήσει τις εκπαιδευτικές ανάγκες των κοινωνικά ευάλωτων ομάδων και να συνειδητοποιήσει ότι η διαδικασία της μάθησης στις ομάδες αυτές επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από στερεότυπα, προκαταλήψεις και προσωπικές πεποιθήσεις. Ο εκπαιδευτής θα πρέπει να θέσει από την αρχή τα όρια του ρόλου του και να κοινοποιήσει τις υποχρεώσεις των εκπαιδευόμενων. Επίσης, θα πρέπει να δοθεί έμφαση στη διαφοροποίηση που υπάρχει στο παρόν εκπαιδευτικό πλαίσιο σε σύγκριση με άλλα παραδοσιακά εκπαιδευτικά πλαίσια. Ο εκπαιδευτής θα πρέπει να εστιάσει στην αυτοεκτίμηση των εκπαιδευόμενων και να τονώσει τις αντιλήψεις των ίδιων, σχετικά με τις δυνατότητές τους να ολοκληρώσουν το εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Επίσης, θα πρέπει να ενθαρρύνει τους εκπαιδευόμενους να παρακολουθήσουν και άλλα προγράμματα ή δραστηριότητες.

Η ενσυναίσθηση, που αφορά την ικανότητα του εκπαιδευτή να μπει στη θέση των εκπαιδευόμενων και να τους κατανοήσει, θα πρέπει να αποτελεί βασικό στοιχείο του εκπαιδευτή. Ακόμη, ο εκπαιδευτής θα πρέπει να είναι κατάλληλα καταρτισμένος, ώστε να μπορεί να αντιμετωπίσει άλλα θέματα που θα προκύψουν κατά τη διάρκεια του εκπαιδευτικού προγράμματος, όπως την εμφάνιση στερεοτύπων και προκαταλήψεων, τις αρνητικές εμπειρίες των εκπαιδευόμενων, την αυξημένη ανάγκη για οριοθέτηση, καθώς και την αναγνώριση των πολιτισμικών διαφοροποιήσεων. Ο εκπαιδευτής θα πρέπει να είναι ο εαυτός του, να είναι ειλικρινής και αυθεντικός κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Επιπλέον, θα πρέπει να μπορεί να αποδέχεται τη διαφορετικότητα των εκπαιδευόμενων του και να μπορεί να τους κατανοεί σε βάθος (Rogers: 2002).

Σύμφωνα με τον Mezirow (1991), ο εκπαιδευτής θα πρέπει να μπορεί να υποστηρίξει τους εκπαιδευόμενους του στη διερεύνηση των προβληματικών πρακτικών και στην κατανόηση της εμπειρίας τους μέσα από διάφορες οπτικές προσεγγίσεις. Ο εκπαιδευτής θα πρέπει να διερευνήσει τις παραδοχές που επικρατούν στην ελληνική κοινωνία, σε σχέση με τη συγκεκριμένη πληθυσμιακή ομάδα, έτσι ώστε να μπορέσει να ενθαρρύνει και να εμπυχώσει την ομάδα ανατρέχοντας σε βιώματα και συναισθήματα των ίδιων των ατόμων.

Με βάση το Υπόμνημα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (2000), ο εκπαιδευτής δεν θα πρέπει απλά να είναι γνώστης του αντικειμένου και να μεταδίδει γνώσεις, αλλά θα πρέπει να είναι ένας εμπνευστής - συντονιστής της μαθησιακής διαδικασίας, που θα πρέπει να γνωρίζει τον τρόπο που θα συμβάλλει στην ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων, την ανάπτυξη της κριτικής τους ικανότητας και τη μάθηση μέσα από την πράξη. Οι εκπαιδευτές θα πρέπει, δηλαδή, να είναι ταυτόχρονα οδηγοί, σύμβουλοι και διαμεσολαβητές, με κεντρικό ρόλο τους την βοήθεια και ενίσχυση των εκπαιδευομένων, ενώ με έναυσμα την ενεργητική μάθηση μπορούν να δώσουν κίνητρα για μάθηση, κριτική ικανότητα και ικανότητα εκμάθησης. Ο ρόλος του εκπαιδευτή θα πρέπει περισσότερο να προσεγγίζει τη διάσταση του συντονιστή και καθοδηγητή, του ατόμου που θα διευκολύνει την απόκτηση γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων (Knowles, Holton & Swanson: 1998).

Τα χαρακτηριστικά για τους εκπαιδευτές ενηλίκων στηρίζονται στις αρχές μάθησης των ενηλίκων, που αναφέρουν ότι η εκπαίδευση συνδέεται άμεσα με τις ανάγκες και τους στόχους των εκπαιδευομένων, αλλά και με τις γνώσεις και εμπειρίες που ήδη διαθέτουν. Επίσης, στηρίζονται στο κλίμα μάθησης που βασίζεται στην επικοινωνία ανάμεσα στον εκπαιδευτή και τον εκπαιδευόμενο, τον αμοιβαίο σεβασμό και το συνεργατικό πνεύμα, καθώς και στην ενθάρρυνση των εκπαιδευομένων να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία (Κόκκος: 2003).

Επίσης, ο εκπαιδευτής ενηλίκων θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευομένων και με βάση αυτά να σχεδιάζει και να οργανώνει το πρόγραμμα που θα ακολουθήσει, να διδάσκει με βάση τις εκπαιδευτικές τεχνικές, που στηρίζονται στην ενεργητική συμμετοχή και στη μάθηση μέσω της πράξης, να συντονίζει και να εμπνεύσει την ομάδα των εκπαιδευομένων, να αξιολογεί την διαδικασία της εκπαίδευσης και να αναλύει με κριτικό τρόπο το έργο του (Βεργίδης: 2002).

Στην Ελλάδα, οι εκπαιδευτές ενηλίκων δεν είναι κατάλληλα καταρτισμένοι, με βασική συνέπεια την παροχή εκπαίδευσης στους ενήλικες των κοινωνικά ευάλωτων ομάδων που χαρακτηρίζεται από χαμηλή ποιότητα και αποτελεσματικότητα. Κύριο χαρακτηριστικό των περισσότερων εκπαιδευτών ενηλίκων είναι οι ατομικές προσπάθειες επιμόρφωσης και αυτομόρφωσης. Ο εκπαιδευτής θα πρέπει να παίζει πολλαπλούς ρόλους, καθώς εκτός από την εκπαίδευση καθ'αυτή, σημαντικό μέρος του έργου του καταλαμβάνει η

συμβουλευτική για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι κοινωνικά ευάλωτες ομάδες. Η συμβουλευτική μπορεί να εφαρμοστεί σε συλλογικό επίπεδο, κυρίως δρώντας ο ίδιος ως πρότυπο προς μίμηση και αποδεχόμενος τη διαφορετικότητα που χαρακτηρίζει τους εκπαιδευόμενους, ως μια διαφορετική πολιτισμική και κοινωνική ομάδα.

Ο εκπαιδευτής θα πρέπει να έχει, δηλαδή, ένα υποστηρικτικό ρόλο απέναντι στους εκπαιδευόμενους του και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν. Οι εκπαιδευτές πρέπει να γνωρίζουν ότι κατά τη διάρκεια του προγράμματος μπορεί να έρθουν αντιμέτωποι με προσωπικά, οικογενειακά ή κοινωνικά προβλήματα, γι' αυτό θα πρέπει να είναι έτοιμοι να τα αντιμετωπίσουν ή να τα παραπέμψουν στις κατάλληλες δομές συμβουλευτικής και υποστήριξης. Έτσι, θα πρέπει να έχουν ένα σύνολο δεξιοτήτων και στρατηγικών που θα μπορέσουν να τους βοηθήσουν να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις του περιβάλλοντος.

Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη την πολιτισμική ετερότητα της ελληνικής κοινωνίας και τα ιδιαίτερα κοινωνικοπολιτισμικά χαρακτηριστικά των διάφορων ομάδων που περιλαμβάνονται στην ελληνική κοινωνία. Αυτό εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις επιμορφώσεις που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί, έτσι ώστε να είναι ικανοί να παρεμβαίνουν και να βοηθούν τα τσιγγανόπαιδα και να προσπαθούν να μειώσουν τις προκαταλήψεις και τις ρατσιστικές συμπεριφορές απέναντι στα τσιγγανόπαιδα. Σε κάθε περίπτωση, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να αναγνωρίσει τις ήδη κατεκτημένες γνώσεις του παιδιού και να χρησιμοποιεί αυτά που ήδη γνωρίζουν τα παιδιά κατά τη μαθησιακή διαδικασία, έτσι ώστε να υπάρχει μία σύνδεση ανάμεσα στην κουλτούρα των Ρομά και το σχολείο. Σε κάθε διαπολιτισμική εκπαιδευτική διαδικασία βασική προϋπόθεση είναι το τρίπτυχο της αναγνώρισης, κατανόησης και το σεβασμού της κάθε διαφορετικής κουλτούρας (Σαλωνίτης: 2010).

Βασικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε τάξεις με τσιγγανόπαιδα είναι η γνώση τους για τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, τις δεξιότητες και τον τρόπο μάθησης της κουλτούρας των Ρομά, η γνώση για τη φύση των προκαταλήψεων της φτώχειας και του ρατσισμού, η γνώση της διδακτικής προσέγγισης χωρίς ανταγωνισμό μέσα σε ένα συνεργατικό περιβάλλον μάθησης, η γνώση δημιουργίας μικρών ομάδων και μια ιδιαίτερη ευαισθησία για τη γλώσσα. Ο εκπαιδευτικός πρέπει, δηλαδή, πρώτα να μάθει, να πιστέψει και να αποδεχτεί τον πολιτισμό και την κουλτούρα των Ρομά, ως ένα διαφορετικό τρόπο ζωής. Επίσης, η διαμόρφωση των προσδοκιών των τσιγγανόπαιδων θα πρέπει να στηρίζεται στις

πεποιθήσεις και αντιλήψεις που πηγάζουν από την κοινότητα των Ρομά. Στα παιδιά των Ρομά θα πρέπει να δοθεί η δυνατότητα να παρουσιάσουν τις δικές τους ερμηνείες και πεποιθήσεις και να εκφράσουν το πώς αισθάνονται (Σαλωνίτης: 2010).

Ο εκπαιδευτικός καλείται να αναδιαμορφώσει τα στερεότυπα που έχουν τα παιδιά των Ρομά που έρχονται στο σχολείο σχετικά με την εκπαίδευση. Θα πρέπει, δηλαδή, να βοηθήσει τα παιδιά να ανασκευάσουν τα στερεότυπα που έχουν, όσον αφορά τη σπουδαιότητα και αναγκαιότητα του σχολείου και γενικότερα της εκπαίδευσης. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι πολλαπλός κατά την εκπαίδευση των Ρομά. Ο βιωματικός χαρακτήρας της γνώσης είναι πιο κοντά στους Ρομά, για αυτό θα πρέπει να χρησιμοποιείται και στα πλαίσια της εκπαίδευσης.

4.4. Παιδαγωγικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών προγραμμάτων

Βάσει των οδηγιών εφαρμογής των Κ.Ε.Ε. (Γ.Γ.ΔΒΜ: 2004-2010), τα εκπαιδευτικά τους προγράμματα έχουν σχεδιασθεί και υλοποιούνται σε επίπεδο διδασκαλίας, σύμφωνα με τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων και της διά βίου μάθησης, βάσει των οποίων οι εκπαιδευόμενοι αποτελούν το επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Επιπρόσθετα, λαμβάνουν υπόψη τα χαρακτηριστικά των ενηλίκων, όπως την επαγγελματική τους κατάσταση, το γεγονός ότι έχουν αναπτύξει δεξιότητες και τρόπους μάθησης, ότι διαθέτουν σημαντικό απόθεμα εμπειριών και γνώσεων κτλ., τα οποία και αποτελούν αναπόσπαστο στοιχείο της εκπαίδευσης. Προωθούν, ακόμη, την αξία του διαλόγου, την ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού, των στοχαστικών δεξιοτήτων που διαμορφώνονται μέσα από την κοινωνική αλληλεπίδραση και τη φύση της μαθησιακής εμπειρίας. Η ενεργοποίηση, η εμπλοκή και η συμμετοχή τους γίνονται βασικές παράμετροι αποτελεσματικής μάθησης.

Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων εφαρμόζονται καινοτόμες, δημιουργικές μέθοδοι διδασκαλίας, ενώ αποφεύγονται παραδοσιακοί τρόποι διδασκαλίας και μάθησης, οι οποίοι εστιάζονται στην απλή μετάδοση πληροφοριών. Οι μαθησιακές ευκαιρίες και εμπειρίες υποβοηθούν τη λήψη αποφάσεων και βελτίωση των συνθηκών ζωής του ατόμου, αναπτύσσουν και καλλιεργούν την ικανότητά του να συνεργάζεται. Παράλληλα, μία σειρά πολλαπλών παραμέτρων προσδιορίζουν τη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία, όπως είναι οι ανάγκες των

εκπαιδευομένων, ο ρυθμός μάθησης, τα ενδιαφέροντα και οι προσωπικές αναζητήσεις. Η αμφίδρομη σχέση εκπαιδευτών – εκπαιδευόμενων εμπεριέχει διάλογο, επεξεργασία, εμπλουτισμό απόψεων, ανταλλαγή εμπειριών.

Τα εκπαιδευτικά προγράμματα παρέχουν τη δυνατότητα στους εκπαιδευόμενους να αναπτύξουν νέες δεξιότητες και ικανότητες, για οικονομική, τεχνολογική, πολιτιστική και κοινωνική ανάπτυξη. Ενθαρρύνουν τη διαδικασία απόκτησης νέων γνώσεων, ανοίγουν νέους δρόμους για συνεχή μάθηση και διαμορφώνουν προϋποθέσεις για προσωπική ανάπτυξη και βελτίωση της επαγγελματικής ζωής. Η εκπαίδευση ενηλίκων προωθεί την ενεργό «πολιτειότητα», τη συμμετοχή σε όλους τους τομείς και τις δραστηριότητες της κοινωνικής ζωής, στην τοπική κοινωνία και την πολιτική ζωή, με σεβασμό στα ανθρώπινα δικαιώματα και τη δημοκρατία.

4.5. Τα προγράμματα εκπαίδευσης των Ρομά, μέσω των Κέντρων Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Κ.Ε.Ε.): Σκοπός, διάρκεια, συμμετέχοντες, ύλη.

Τα τελευταία χρόνια έχει διαπιστωθεί η επιτακτική ανάγκη για συνεχιζόμενη εκπαίδευση, προκειμένου όλοι οι πολίτες και ιδιαίτερα οι ευάλωτες κοινωνικά ομάδες, να ανταποκρίνονται στις συνεχώς αυξανόμενες απαιτήσεις της επαγγελματικής, οικονομικής, κοινωνικής, πολιτικής και προσωπικής ζωής τους. Η δια βίου μάθηση αποτελεί απάντηση στις νέες ανάγκες κάθε πολίτη των ευάλωτων κοινωνικά ομάδων, υλοποιώντας προγράμματα που στοχεύουν στην προσωπική και μορφωτική τους ανάπτυξη, με σκοπό την ομαλή κοινωνική τους ένταξη, την ενεργό συμμετοχή τους και την προσαρμογή τους στα νέα δεδομένα.

Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή, μετά το Συμβούλιο της Λισσαβόνας (2000), ορίζει ως νέες βασικές δεξιότητες που απαιτούνται για τη συμμετοχή στην κοινωνία και στην οικονομία της γνώσης, τις δεξιότητες οι οποίες σχετίζονται με την πληροφορική, τις ξένες γλώσσες, την τεχνολογία, την επιχειρηματικότητα, καθώς και τις κοινωνικές δεξιότητες, τις οποίες το άτομο πρέπει να κατέχει, ώστε να ανταπεξέρχεται σε προβλήματα και καταστάσεις της καθημερινής ζωής (επικοινωνία, συναλλαγές, συνεργασίες, ανάληψη πρωτοβουλιών, συμμετοχή, κ.ά.).

Πιο συγκεκριμένα, τα γνωστικά πεδία, στα οποία εντάσσονται τα εκπαιδευτικά προγράμματα των Κέντρων Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Κ.Ε.Ε.), είναι:

- I. Ελληνική Γλώσσα – Ιστορία
- II. Ευρωπαϊκές Γλώσσες - Ευρωπαϊκή Ιστορία
- III. Βασικές Γνώσεις Μαθηματικών
- IV. Τεχνολογίες Πληροφορικής – Επικοινωνιών
- V. Οικονομία – Επιχειρήσεις
- VI. Ενεργός Πολίτης: Δικαιώματα – Υποχρεώσεις
- VII. Πολιτισμός - Τέχνες - Διαχείριση Ελεύθερου Χρόνου
- VIII. Περιβάλλον – Τουρισμός – Ανάπτυξη, αλλά και
- IX. Ειδικά Προγράμματα Κοινωνικά Ευάλωτων Ομάδων Πληθυσμού.

Τα προαναφερόμενα θεματικά πεδία δομούνται σε πολλαπλά επιμέρους εκπαιδευτικά προγράμματα, διάρκειας 25 – 50 – 75 – 100 – 125 και 250 ωρών.

Τμήματα, τα οποία μετά από συνεχείς αποχωρήσεις εκπαιδευόμενων γίνονται λιγότερα των 12 ατόμων, διακόπτονται. Εξαιρούνται τμήματα Ρομά και Φυλακισμένων, στα οποία η διακοπή θα γίνεται ύστερα από συνεννόηση με το Θεματικό Υπεύθυνο για Ειδικές Ομάδες. Η διακοπή αποτελεί προφανώς αξιολογικό κριτήριο σε επίπεδα: ανταπόκρισης του αντικειμένου μάθησης του τμήματος σε ανάγκες των εκπαιδευόμενων, ικανότητας του εκπαιδευτή, επιλογών των Κ.Ε.Ε. κ.α. Για κάθε τμήμα που διακόπτεται υπάρχει αιτιολογημένη έκθεση του Υπεύθυνου Εκπαίδευσης.

Η τήρηση των προαναφερόμενων συνδέεται άμεσα με τη σοβαρότητα, την αξιοπιστία και την καινοτόμο προσέγγιση στο χώρο της διά βίου μάθησης, που σε κάθε περίπτωση τα Κ.Ε.Ε. θα πρέπει να προωθούν και να αναδεικνύουν.

Τα ειδικά προγράμματα των Κοινωνικά Ευάλωτων Ομάδων, μέσω των Κ.Ε.Ε. και συγκεκριμένα όσα απευθύνονται στους Ρομά, έλαβαν χώρα κατά τις εκπαιδευτικές περιόδους 2004 – 2011 και είναι τα ακόλουθα:

Εκπαιδευτική περίοδος 2004 – 2005 :

- **Εκπαίδευση Τσιγγάνων¹⁵ (Γνωστικά πεδία: Γλωσσικός – Αριθμητικός Γραμματισμός)**

Ωρες:	120
(Γλωσσικός Γραμματισμός:	60)
(Αριθμητικός Γραμματισμός:	60)
Πεδία δράσης/ενότητες:	Εργασία, Οικογένεια, Δημόσιες υπηρεσίες, Δικαιώματα κ.α.

Υποψήφιοι εκπαιδευόμενοι: Ενήλικες, μέλη της κοινότητας των Τσιγγάνων, που δεν έχουν φοιτήσει καθόλου στο σχολείο ή έχουν παρακολουθήσει ελάχιστα και επιθυμούν να ανταπεξέρχονται καλύτερα σε καθημερινές ανάγκες.

Γνωστικά Πεδία:	Γλωσσικός - Αριθμητικός Γραμματισμός
-----------------	--------------------------------------

¹⁵ Διατηρείται ο όρος «Τσιγγάνος» και όχι Ρομά, διότι μ'αυτή την ορολογία σχεδιάστηκαν τα προγράμματα εκπαίδευσης από το Ι.Δ.ΕΚ.Ε. της Γ.Γ.ΔΒΜ του Υ.Π.ΔΒΜ.Θ. και υλοποιήθηκαν μέσω των Κ.Ε.Ε.

1. Γλωσσικός Γραμματισμός

Ο γλωσσικός γραμματισμός αφορά στην παραγωγή και την κατανόηση προφορικού λόγου, στην ανάγνωση και τη γραφή, καθώς και την ανάπτυξη κριτικής σκέψης. Περιλαμβάνει ακόμη την πολιτισμική γνώση, η οποία καθιστά ικανό έναν ομιλητή, αναγνώστη να αναγνωρίζει, να αντιλαμβάνεται και να χρησιμοποιεί κατάλληλα την ελληνική γλώσσα.

Τα προγράμματα γραμματισμού των Κ.Ε.Ε. αποτελούν το μηχανισμό, ο οποίος ενεργοποιεί και υποστηρίζει τους πολίτες στην πρόσβαση, στην κατανόηση και στην επεξεργασία κάθε πληροφορίας.

Πιο συγκεκριμένα, με τις εφαρμογές του γλωσσικού γραμματισμού οι εκπαιδευόμενοι στα Κ.Ε.Ε. ασκούνται, ώστε να είναι σε θέση:

- να παράγουν γραπτό και προφορικό λόγο.
- να ανταποκρίνονται σε διαφορετικές επικοινωνιακές καταστάσεις της καθημερινής ζωής, όπως συναλλαγές με δημόσιες υπηρεσίες, αναζήτηση εργασίας, διεκδίκηση δικαιωμάτων, κ.ά..
- να αναγνωρίζουν τους παράγοντες που επηρεάζουν το νόημα στην παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου σε συγκεκριμένες επικοινωνιακές περιστάσεις
- να κατανοούν και να συνδυάζουν αποτελεσματικά τα οπτικά και γλωσσικά κείμενα των εντύπων ενημέρωσης του πολίτη.
- να συσχετίζουν τις πληροφορίες και τις γνώσεις που παρέχονται στην ηλεκτρονική έκδοση κειμένων, τα οποία περιλαμβάνουν στοιχεία όπως διαγράμματα, πίνακες, οδηγίες, ορισμούς και επεξηγήσεις.

2. Αριθμητικός Γραμματισμός

Ο αριθμητισμός αφορά σε ένα σύνολο ικανοτήτων, γνώσεων και στάσεων που οι ενήλικες πρέπει να κατέχουν για να χρησιμοποιούν ή να ερμηνεύουν δεδομένα που περιέχουν μαθηματικά στοιχεία.

Ένα χαμηλό επίπεδο αριθμητισμού περιορίζει την πρόσβαση στην εκπαίδευση, δημιουργεί δυσκολίες στην καθημερινή ζωή, ενώ στον εργασιακό χώρο μπορεί να εμποδίσει την απόδοση και την παραγωγικότητα.

"Αριθμητικά εγγράμματο" είναι ένα άτομο που μπορεί:

- να επιλέξει συνειδητά και με κρίση μέσα από ένα μεγάλο αριθμό μαθηματικών πληροφοριών αυτές που του χρειάζονται

- να διαβάσει, να ερμηνεύσει και να χρησιμοποιήσει κατάλληλα ποσοτικές πληροφορίες που εμφανίζονται στην καθημερινή του ζωή

Με τα εκπαιδευτικά προγράμματα του αριθμητισμού των Κ.Ε.Ε. οι ενήλικες θα είναι σε θέση: να εκτελούν υπολογισμούς από μνήμης, να διατυπώνουν εκτιμήσεις και προβλέψεις, να αναγνωρίζουν λάθη σε υπολογισμούς, να χρησιμοποιούν αποτελεσματικά τις μαθηματικές έννοιες και πράξεις.

- **Εισαγωγή στο αλφαβητικό σύστημα**

Ωρες: 20

Πεδία δράσης/ενότητες: Γραπτά κείμενα καθημερινού λόγου

Υποψήφιοι εκπαιδευόμενοι: Ενήλικες που δεν έχουν φοιτήσει καθόλου στο σχολείο ή θεωρούν ότι χρειάζονται ενίσχυση στη χρήση του αλφαβητικού συστήματος στα ελληνικά.

Γνωστικό Πεδίο: Γλωσσικός Γραμματισμός

- **Καθημερινή Ζωή**

Ωρες: 40

Πεδία δράσης/ενότητες: Συναλλαγές, Ενημέρωση-Ψυχαγωγία, Μεταφορές

Υποψήφιοι εκπαιδευόμενοι: Ενήλικες που δεν έχουν ολοκληρώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση ή γενικότερα επιθυμούν να είναι πιο αποτελεσματικοί ως προς την κατανόηση κειμένων, ποσοτικών δεδομένων και ηλεκτρονικών πληροφοριών στην καθημερινή τους ζωή.

Γνωστικό Πεδίο: Γλωσσικός Γραμματισμός, Αριθμητισμός, Πληροφορική

- **Δικαιώματα πολίτη**

Ωρες: 40

Πεδία δράσης/ενότητες: Δικαιώματα καταναλωτή, Δικαιώματα παιδιών, Συνταγματικά δικαιώματα, Δικαιώματα Ευρωπαίου Πολίτη, κ.ά.

Υποψήφιοι εκπαιδευόμενοι: Ενήλικες που δεν έχουν ολοκληρώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση ή γενικότερα επιθυμούν να βελτιώσουν τις γλωσσικές,

αριθμητικές και κοινωνικές τους δεξιότητες, ώστε να κατανοούν και να ασκούν τα δικαιώματά τους ως πολίτες.

Γνωστικό Πεδίο: Γλωσσικός Γραμματισμός, Αριθμητισμός

- **Οικογενειακός Γραμματισμός: Υποστήριξη ανάγνωσης και γραφής**

Ωρες: 40

Πεδία δράσης/ενότητες: Υποστήριξη γραφής και ανάγνωσης

Υποψήφιοι εκπαιδευόμενοι: Γονείς παιδιών 4 έως 7 ετών που επιθυμούν να ενισχύσουν τις δεξιότητες γραφής και ανάγνωσης των ίδιων και των παιδιών τους.

Γνωστικό Πεδίο: Γλωσσικός Γραμματισμός

- **Οικογενειακός Αριθμητισμός**

Ωρες: 40

Πεδία δράσης/ενότητες: Υποστήριξη μαθηματικών υπολογισμών

Υποψήφιοι εκπαιδευόμενοι: Γονείς που επιθυμούν να ενισχύσουν τα παιδιά τους στην κατανόηση των υπολογισμών ως προς την καθημερινή ζωή και το σχολείο.

Γνωστικό Πεδίο: Αριθμητικός Γραμματισμός

- **Πληροφορική: Βασικές Δεξιότητες I**

Ωρες: 40

Πεδία δράσης/ενότητες: Βασικές δεξιότητες στις Νέες Τεχνολογίες (Windows, επεξεργασία κειμένου, πλοήγηση στο διαδίκτυο, ηλεκτρονικό ταχυδρομείο κ.ά.).

Υποψήφιοι εκπαιδευόμενοι: Ενήλικες, χωρίς προηγούμενη γνώση και επαφή με ηλεκτρονικό υπολογιστή, με βασικές γνώσεις γραμματισμού, οι οποίοι επιθυμούν να χρησιμοποιούν τον προσωπικό υπολογιστή για δημιουργία απλού εγγράφου, καθώς επίσης και για χρήση στο Διαδίκτυο.

Γνωστικό Πεδίο: Πληροφορική

- **Συμβουλευτική Τσιγγάνων**

Ωρες: 40

Πεδία δράσης/ενότητες: Οικογένεια – γάμος, σχολική εκπαίδευση, υγεία

Υποψήφιοι εκπαιδευόμενοι: Ενήλικες, μέλη της κοινότητας των Τσιγγάνων, για την ενίσχυση της συμμετοχής τους σε θεσμούς εκπαίδευσης και βελτίωση των συνθηκών της καθημερινής τους ζωής.

Γνωστικά Πεδία: Συμβουλευτική

Συμβουλευτική σε Ειδικές Ομάδες (Τσιγγάνοι)

Η παρέμβαση των Κ.Ε.Ε. στοχεύει στην αναβάθμιση των συνθηκών εκπαίδευσης, εργασίας και κοινωνικής κατάστασης των Τσιγγάνων (Ρομά).

Εκπαιδευτική περίοδος 2005 – 2006 :

- **Εκπαίδευση Τσιγγάνων I**

Ωρες: 50

Βασικοί στόχοι: Η δυνατότητα να αντεπεξέρχονται καλύτερα σε καθημερινές ανάγκες που αφορούν στα δικαιώματά τους στην εργασία, στην οικογένεια, στις δημόσιες υπηρεσίες.

Συμμετέχοντες Ενήλικες: Ενήλικες Τσιγγάνοι, που δεν έχουν φοιτήσει καθόλου στο σχολείο ή έχουν παρακολουθήσει ελάχιστα κάποια τάξη του Δημοτικού.

- **Εκπαίδευση Τσιγγάνων II**

Ωρες: 50

Βασικοί στόχοι: Η δυνατότητα να αντεπεξέρχονται καλύτερα σε καθημερινές ανάγκες που αφορούν στην εργασία, την οικογένεια, τις δημόσιες υπηρεσίες, τα δικαιώματά τους.

Συμμετέχοντες Ενήλικες: Ενήλικες Τσιγγάνοι που έχουν παρακολουθήσει ελάχιστα ή έχουν ολοκληρώσει τη φοίτηση στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου.

- **Ελληνική Γλώσσα και Επικοινωνία Ι**

Ωρες: 25

Βασικοί στόχοι: Η κατανόηση, παραγωγή και η αποτελεσματική χρήση προφορικού και γραπτού λόγου σε συγκεκριμένο επικοινωνιακό πλαίσιο.

Συμμετέχοντες Ενήλικες: Ενήλικες που δεν έχουν ολοκληρώσει την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, γνωρίζουν το αλφαβητικό σύστημα ή έχουν παρακολουθήσει το εκπαιδευτικό πρόγραμμα *Εισαγωγή στο αλφαβητικό σύστημα*.

- **Ελληνική Γλώσσα και Επικοινωνία Ι – Χώρος Εργασίας: Βασικές Δεξιότητες (Ελληνική γλώσσα και Συμβουλευτική)**

Ωρες: 25

Βασικοί στόχοι: Η ενίσχυση των γλωσσικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, η εξοικείωση διαδικασιών αναζήτησης εργασίας, πρόσληψης, προσωπικής ανάπτυξης.

Συμμετέχοντες Ενήλικες: Ενήλικες που δεν έχουν ολοκληρώσει την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, γνωρίζουν το αλφαβητικό σύστημα ή έχουν παρακολουθήσει το εκπαιδευτικό πρόγραμμα *Εισαγωγή στο αλφαβητικό σύστημα*.

- **Συμβουλευτική Τσιγγάνων**

Ωρες: 50

Βασικοί στόχοι: Η συμβουλευτική υποστήριξη των Τσιγγάνων που συμμετέχουν σε εκπαιδευτικά προγράμματα των ΚΕΕ., η δυνατότητα δημιουργικής και αποτελεσματικής συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία, η παροχή, εύρεση και διαχείριση της πληροφορίας, η αποτελεσματικότερη διεκδίκηση των δικαιωμάτων τους.

Συμμετέχοντες Ενήλικες: Ενήλικες Τσιγγάνοι, ανεξάρτητα από επίπεδο εκπαίδευσης.

- **Ελληνική Ιστορία: Σημαντικοί σταθμοί από την Αρχαιότητα μέχρι σήμερα**

Ωρες: 50

Βασικοί στόχοι: Η γνώση της εξέλιξης του Ελληνισμού μέσα στην Ιστορία και η θέση της Ελλάδας στη σύγχρονη εποχή.

Συμμετέχοντες Ενήλικες: Ενήλικες που έχουν τουλάχιστον απολυτήριο Δημοτικού σχολείου ή έχουν παρακολουθήσει τα εκπαιδευτικά προγράμματα «Εισαγωγή στο αλφαβητικό σύστημα» και «Ελληνική Γλώσσα και Επικοινωνία Ι».

- **Πρόγραμμα Διά Βίου Μάθησης:**

Προετοιμασία ενηλίκων Τσιγγάνων για εξετάσεις απόκτησης απολυτηρίου Δημοτικού

Υποχρεωτικά εκπαιδευτικά προγράμματα :

A/A	Προγράμματα Διά Βίου Εκπαίδευσης	Διάρκεια/ώρες
1.	Εκπαίδευση Τσιγγάνων Ι	50
2.	Εκπαίδευση Τσιγγάνων ΙΙ	50
3.	Ελληνική Ιστορία: Σημαντικοί σταθμοί από την Αρχαιότητα μέχρι σήμερα	50
4.	Συμβουλευτική	50

Δυνατότητα επιλογής εκπαιδευτικών προγραμμάτων :

A/A	Πρόγραμμα Διά Βίου Εκπαίδευσης	Διάρκεια/ώρες
1.	Ελληνική Γλώσσα Ι – Χώρος Εργασίας	25
2.	Οικογενειακός Γραμματισμός	25
3.	Οικογενειακός Αριθμητισμός	25
4	Πληροφορική Ι: Βασικό Επίπεδο	25

Πλαίσιο Λειτουργίας:

- Διάρκεια : 225 ώρες
- Εκπαιδευτική περίοδος: Σεπτέμβριος - Ιούνιος
- Αξιολόγηση / Πιστοποίηση : Ιούνιος
- Χορήγηση «Πιστοποιητικού Διά Βίου Εκπαίδευσης» από τη Γ.Γ.Ε.Ε. του ΥΠΕΠΘ (ΦΕΚ 171 Α' 6-7-2005), μετά από επιτυχή αξιολόγηση των εκπαιδευόμενων

Δικαίωμα και διαδικασία συμμετοχής

- Υποψήφιοι προς εκπαίδευση: Ενήλικοι (18 ετών και άνω), οι οποίοι δεν έχουν φοιτήσει καθόλου ή έχουν φοιτήσει σε μερικές τάξεις στο Δημοτικό Σχολείο, εργαζόμενοι και άνεργοι
- Αιτήσεις εγγραφής στα Κ.Ε.Ε.: 1η Σεπτεμβρίου - 20 η Σεπτεμβρίου και 1^η Δεκεμβρίου – 20^η Δεκεμβρίου
- Αξιολόγηση Αιτήσεων και επιλογή συμμετεχόντων 21η - 25η Σεπτεμβρίου και 20^η Δεκεμβρίου – 10^η Ιανουαρίου
- Έναρξη μαθημάτων : 25η - 30η Σεπτεμβρίου και 15^η – 20^η Ιανουαρίου
- Αριθμός θέσεων 10 – 16
- Δικαίωμα Απουσιών μέχρι 10% του συνόλου των διδακτικών ωρών

Εκπαιδευτική περίοδος 2006 – 2007 :

- **Προετοιμασία για τις εξετάσεις απόκτησης Απολυτηρίου Δημοτικού για ενήλικες Τσιγγάνους**

Ωρες: 225

Βασικοί στόχοι: Η απόκτηση απολυτηρίου Δημοτικού μετά από συμμετοχή στις σχετικές εξετάσεις.

Συμμετέχοντες Ενήλικες: Ενήλικες Τσιγγάνοι, οι οποίοι δεν έχουν φοιτήσει καθόλου στο σχολείο ή έχουν φοιτήσει σε μερικές τάξεις του Δημοτικού.

A/A	Διδακτικές Ενότητες	Διάρκεια/ώρες
1.	Εκπαίδευση Τσιγγάνων Ι	50
2.	Εκπαίδευση Τσιγγάνων ΙΙ	50
3.	Ελληνική Γλώσσα Ι – Χώρος Εργασίας	25
4.	Ελληνική Ιστορία: Σημαντικοί σταθμοί από την Αρχαιότητα μέχρι σήμερα	50
5	Συμβουλευτική	50

- **Εκπαίδευση και Υποστήριξη γονέων Τσιγγάνων**

Ωρες: 100

Βασικοί στόχοι: Η κατανόηση και παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου για την παρακολούθηση της σχολικής επίδοσης και τη βοήθεια στις κατ' οίκον εργασίες των παιδιών τους, ώστε να περιοριστεί η σχολική αποτυχία και διαρροή. Η ανάπτυξη λειτουργικών δεξιοτήτων επικοινωνίας των γονέων, ώστε να ανταποκρίνονται στις καταστάσεις της καθημερινής ζωής.

Συμμετέχοντες Ενήλικες: Ενήλικες Τσιγγάνοι, γονείς ενός τουλάχιστον ανήλικου παιδιού, που δεν έχουν φοιτήσει καθόλου στο σχολείο ή έχουν παρακολουθήσει ελάχιστα κάποια τάξη του Δημοτικού.

- **Εκπαίδευση Τσιγγάνων I**

Ωρες: 50

Βασικοί στόχοι: Πληροφόρηση για τα δικαιώματά τους στην εργασία, την οικογένεια και τις δημόσιες υπηρεσίες.

Συμμετέχοντες Ενήλικες: Ενήλικες Τσιγγάνοι, που δεν έχουν φοιτήσει καθόλου στο σχολείο ή έχουν παρακολουθήσει ελάχιστα κάποια τάξη του Δημοτικού.

- **Εκπαίδευση Τσιγγάνων II**

Ωρες: 50

Βασικοί στόχοι: Πληροφόρηση για τα δικαιώματά τους στην εργασία, την οικογένεια και τις δημόσιες υπηρεσίες.

Συμμετέχοντες Ενήλικες: Ενήλικες Τσιγγάνοι, που έχουν παρακολουθήσει ελάχιστα ή έχουν ολοκληρώσει τη φοίτηση στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου.

- **Συμβουλευτική Τσιγγάνων**

Ωρες: 50

Βασικοί στόχοι: Η συμβουλευτική υποστήριξη των Τσιγγάνων που συμμετέχουν σε εκπαιδευτικά προγράμματα των Κ.Ε.Ε., η δημιουργική και αποτελεσματική συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία, η παροχή, εύρεση και διαχείριση πληροφοριών, η αποτελεσματικότερη διεκδίκηση των δικαιωμάτων τους. Συμμετέχοντες Ενήλικες: Ενήλικες Τσιγγάνοι, ανεξάρτητα από επίπεδο εκπαίδευσης.

Εκπαιδευτική περίοδος 2007 – 2008 :

• **Εκπαίδευση και Υποστήριξη γονέων Τσιγγάνων**

Ωρες: 150

Βασικοί στόχοι: Η ενίσχυση στην κατανόηση και παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου των γονέων με σκοπό την παρακολούθηση της σχολικής επίδοσης των παιδιών και την παροχή βοήθειας στις κατ' οίκον εργασίες τους, προκειμένου να περιοριστεί η σχολική αποτυχία και διαρροή. Η ανάπτυξη λειτουργικών δεξιοτήτων επικοινωνίας των γονέων έτσι ώστε να ανταποκρίνονται στις καταστάσεις της καθημερινής ζωής. Η γνωριμία με τον ελληνικό πολιτισμό στην κοινωνικοπολιτισμική του διάσταση.

Συμμετέχοντες Ενήλικες: Ενήλικες Τσιγγάνοι, γονείς ενός τουλάχιστον ανήλικου παιδιού, οι οποίοι δεν έχουν φοιτήσει καθόλου στο σχολείο ή έχουν παρακολουθήσει ορισμένες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου.

Ενότητες: Επικοινωνιακές περιστάσεις και γραμματικο-συντακτικά φαινόμενα στα θέματα:

- Χαιρετισμοί, συστάσεις, Προσωπικές σχέσεις, Καθημερινή ζωή, Κοινωνική ζωή, Διατροφή, Ενδυμασία, Διαμονή, Εκπαίδευση, Επαγγέλματα, Αγορά, Υπηρεσίες, Υγεία, Μετακινήσεις, Μικρές αγγελίες, Τελετές, Κοινότητα, Ρόλοι φύλων, Ενημέρωση, Γιορτές, Δικαιώματα – Υποχρεώσεις
- Στοιχεία Ελληνικού Πολιτισμού (25 ώρες)
- Συμβουλευτική γονέων – Αγωγή Υγείας (50 ώρες).

Εκπαιδευτικά Υλικά: - «Ταξίδι στη γλώσσα»

- Γραμματική Μανώλη Τριανταφυλλίδη

- «Στοιχεία Ελληνικού Πολιτισμού»

- **Εκπαίδευση Τσιγγάνων Ι**

Ωρες: 50

Βασικοί στόχοι: Πληροφόρηση για τα δικαιώματά τους στην εργασία, την οικογένεια και τις δημόσιες υπηρεσίες ανάλογα με τις ανάγκες τις ομάδας.

Συμμετέχοντες Ενήλικες: Ενήλικες Τσιγγάνοι, που δεν έχουν φοιτήσει καθόλου στο σχολείο ή έχουν παρακολουθήσει ορισμένες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου.

Ενότητες: Επικοινωνιακές περιστάσεις και γραμματικο-συντακτικά φαινόμενα στα θέματα: Χαιρετισμοί, συστάσεις, Προσωπικές σχέσεις, Καθημερινή ζωή, Κοινωνική ζωή, Διατροφή, Ενδυμασία, Διαμονή, Εκπαίδευση, Επαγγέλματα.

Εκπαιδευτικό Υλικό: «Ταξίδι στη γλώσσα».

- **Εκπαίδευση Τσιγγάνων ΙΙ**

Ωρες: 50

Βασικοί στόχοι: Πληροφόρηση για τα δικαιώματά τους στην εργασία, την οικογένεια και τις δημόσιες υπηρεσίες, ανάλογα με τις ανάγκες τις ομάδας.

Συμμετέχοντες Ενήλικες: Ενήλικες Τσιγγάνοι, που δεν έχουν φοιτήσει καθόλου στο σχολείο ή έχουν παρακολουθήσει ορισμένες τάξεις του Δημοτικού.

Ενότητες: Επικοινωνιακές περιστάσεις και γραμματικο-συντακτικά φαινόμενα στα θέματα: Αγορά, Υπηρεσίες, Υγεία, Μετακινήσεις, Μικρές αγγελίες, Τελετές, Κοινότητα, Ρόλοι φύλων, Ενημέρωση, Γιορτές, Δικαιώματα – Υποχρεώσεις.

Εκπαιδευτικό Υλικό: «Ταξίδι στη γλώσσα».

- **Συμβουλευτική Τσιγγάνων**

Ωρες: 50

Βασικοί στόχοι: Η συμβουλευτική υποστήριξη των Τσιγγάνων που συμμετέχουν σε εκπαιδευτικά προγράμματα των Κ.Ε.Ε., η δημιουργική και αποτελεσματική συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η παροχή, εύρεση και διαχείριση πληροφοριών, η αποτελεσματικότερη διεκδίκηση των δικαιωμάτων τους.

Συμμετέχοντες Ενήλικες: Ενήλικες Τσιγγάνοι, ανεξάρτητα από το επίπεδο εκπαίδευσής τους.

Ενότητες: Θέματα οικογένειας - Έκδοση ταυτότητας/ Οικογενειακή Μερίδα/ Εγγραφή στα Δημοτολόγια – Συναλλαγές με δημόσιες υπηρεσίες και φορείς - Πληροφορίες για θέματα Κοινωνικής Πρόνοιας - Πληροφορίες για θέματα Υγείας - Διερεύνηση εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αναγκών - Ρατσισμός - στερεότυπα και τρόποι αντιμετώπισής τους - Διεκδίκηση και άσκηση δικαιωμάτων - Παροχή νομικής βοήθειας σε πολίτες χαμηλού εισοδήματος - Το δικαίωμα στην εκπαίδευση -

Πληροφορίες για θέματα απασχόλησης - Τεχνικές εξεύρεσης εργασίας - Δίπλωμα Οδήγησης - Ενημέρωση γονέων σε θέματα σχολικής ένταξης των παιδιών τους - Ιστορία και Χαρακτηριστικά (επαγγελματική και κοινωνική ζωή, θρησκεία) των Ρομά - Αυτοπεριγραφή (και ετεροπροσδιορισμός) - Διαφορετικότητα και πολιτισμική ταυτότητα.

Εκπαιδευτικό Υλικό: «Συμβουλευτική Τσιγγάνων».

- **Ελληνική Γλώσσα I**

Ωρες: 75

Βασικοί στόχοι: Η ενίσχυση στη χρήση του αλφαβητικού συστήματος, η εξοικείωση με κείμενα καθημερινού λόγου, η κατανόηση και παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου, σε συγκεκριμένο επικοινωνιακό πλαίσιο.

Συμμετέχοντες Ενήλικες: Ενήλικες που δεν έχουν ολοκληρώσει την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

Ενότητες: Ομάδες απλών γραμμάτων και διψήφων
Συστάσεις – Εφημερίδες – Προσκλήσεις – Οδηγίες – Αφήγηση, Ιστορία – Λεξικά – Κανόνες.

Εκπαιδευτικά Υλικά: Βασικό: «Εισαγωγή στο Αλφαβητικό Σύστημα»

Συμπληρωματικά: «Καθημερινή Ζωή».

- **Ελληνική Γλώσσα II**

Ωρες: 75

Βασικοί στόχοι: Η αποτελεσματική χρήση της ελληνικής γλώσσας, προφορική και γραπτή, η κατανόηση μαθηματικών εννοιών και η ανάπτυξη γλωσσικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, με έμφαση στο χώρο της εργασίας.

Συμμετέχοντες Ενήλικες: Ενήλικες που έχουν τουλάχιστον απολυτήριο Δημοτικού ή όσοι έχουν παρακολουθήσει το Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα Ελληνική Γλώσσα Ι.

Ενότητες: Τηλεοπτική συζήτηση - Επιχειρηματολογία – εντυπώσεις – έντυπες αιτήσεις – φόρμες – χρηστικά αντικείμενα.

Εκπαιδευτικά Υλικά: Βασικό: «Ελληνική γλώσσα και επικοινωνία Ι – Γενική Θεματολογία»

Συμπληρωματικά: «Καθημερινή Ζωή»

«Βασικές δεξιότητες στο χώρο Εργασίας».

- **Μαθηματικά: Εφαρμογές στην Καθημερινή Ζωή**

Ωρες: 50

Βασικοί στόχοι: Γνώση βασικών μαθηματικών εννοιών που έχουν άμεση εφαρμογή στην καθημερινή ζωή (αριθμητικές πράξεις, ποσοστά, μονάδες μέτρησης μεγεθών).

Συμμετέχοντες Ενήλικες: Ενήλικες που δεν έχουν φοιτήσει καθόλου στο σχολείο ή έχουν παρακολουθήσει κάποιες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου ή έχουν ελλείψεις στον τομέα των βασικών μαθηματικών.

Ενότητες: Αριθμοί (Φυσικοί – Δεκαδικοί – Στρογγυλοποίηση) – Κλασματικοί Αριθμοί (Κλασματικές Μονάδες – Θετικοί, Αρνητικοί Αριθμοί) – Ποσοστά, Αναλογίες – Μέτρηση Μεγεθών – Εμβαδόν Σχημάτων – Γεωμετρικά Στερεά.

Εκπαιδευτικά Υλικά: «Μαθηματικά: Εφαρμογές στην Καθημερινή Ζωής».

Τις εκπαιδευτικές περιόδους 2008 – 2009, 2009 – 2010 και 2010 - 2011 όλα τα εκπαιδευτικά προγράμματα των Κ.Ε.Ε. έχουν, σύμφωνα με το Ν. 3369/2005, τη θετική γνωμοδότηση της Εθνικής Επιτροπής Δια Βίου Μάθησης, με βάση το 73/14-11-2008 έγγραφό της (Γ.Γ.ΔΒΜ.:2009-2010).

Εκπαιδευτικές περίοδοι: 2008 – 2009 / 2009 – 2010 / 2010 – 2011:

- **Συμβουλευτική Τσιγγάνων**

Ωρες: 50

Βασικοί στόχοι: Η συμβουλευτική υποστήριξη των Τσιγγάνων που συμμετέχουν σε εκπαιδευτικά προγράμματα των Κ.Ε.Ε., η δημιουργική και αποτελεσματική συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η παροχή, εύρεση και διαχείριση πληροφοριών, η αποτελεσματικότερη διεκδίκηση των δικαιωμάτων τους.

Συμμετέχοντες Ενήλικες: Ενήλικες Τσιγγάνοι, ανεξάρτητα από το επίπεδο εκπαίδευσής τους.

Ενότητες: Θέματα οικογένειας - Έκδοση ταυτότητας/ Οικογενειακή Μερίδα/ Εγγραφή στα Δημοτολόγια – Συναλλαγές με δημόσιες υπηρεσίες και φορείς - Πληροφορίες για θέματα Κοινωνικής Πρόνοιας - Πληροφορίες για θέματα Υγείας - Διερεύνηση εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αναγκών - Ρατσισμός - στερεότυπα και τρόποι αντιμετώπισής τους - Διεκδίκηση και άσκηση δικαιωμάτων - Παροχή νομικής βοήθειας σε πολίτες χαμηλού εισοδήματος - Το δικαίωμα στην εκπαίδευση - Πληροφορίες για θέματα απασχόλησης - Τεχνικές εξεύρεσης εργασίας - Δίπλωμα Οδήγησης - Ενημέρωση γονέων σε θέματα σχολικής ένταξης των παιδιών τους - Ιστορία και Χαρακτηριστικά (επαγγελματική και κοινωνική ζωή, θρησκεία) των Ρομά - Αυτοπεριγραφή (και ετεροπροσδιορισμός) - Διαφορετικότητα και πολιτισμική ταυτότητα.

Εκπαιδευτικά Υλικά: «Συμβουλευτική Τσιγγάνων».

- **Ταξίδι στη Γλώσσα Ι**

Ωρες: 50

Βασικοί στόχοι: Ενίσχυση του αλφαριθμητισμού των ενηλίκων τσιγγάνων, ώστε να ανταποκρίνονται σε καταστάσεις της καθημερινής ζωής και να καλυτερεύσουν τη θέση τους στο κοινωνικο-οικονομικό περιβάλλον.

Συμμετέχοντες Ενήλικες: Ενήλικες Τσιγγάνοι, που δεν έχουν φοιτήσει καθόλου στο σχολείο ή έχουν παρακολουθήσει ορισμένες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου.

Ενότητες: 1.Γράμματα και Λέξεις, 2.Χαιρετισμοί και Συστάσεις, 3. Προσωπικές Σχέσεις, 4.Καθημερινή Ζωή, 5.Κοινωνική Ζωή, 6.Διατροφή, 7.Ενδυμασία, 8.Διαμονή, 9.Επανάληψη: Ενότητες 1-8, 10.Εκπαίδευση, 11.Επαγγέλματα, 12.Αγορά, 13.Υπηρεσίες.

Εκπαιδευτικά Υλικά: «Ταξίδι στη Γλώσσα», Ενότητες 1-13.

- **Ταξίδι στη Γλώσσα ΙΙ**

Ωρες: 50

Βασικοί στόχοι: Ενίσχυση του αλφαριθμητισμού των ενηλίκων τσιγγάνων, ώστε να ανταποκρίνονται σε καταστάσεις της καθημερινής ζωής και να καλυτερεύσουν τη θέση τους στο κοινωνικο-οικονομικό περιβάλλον.

Συμμετέχοντες Ενήλικες: Ενήλικες Τσιγγάνοι, που δεν έχουν φοιτήσει καθόλου στο σχολείο ή έχουν παρακολουθήσει ορισμένες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου, ή έχουν ολοκληρώσει επιτυχώς το πρόγραμμα «Ταξίδι στη Γλώσσα Ι».

Ενότητες: 14.Υγεία, 15.Μετακινήσεις, 16.Μικρές Αγγελίες, 17.Επανάληψη Ενότητες: 1-16, 18.Τελετές, 19.Κοινότητα, 20.Ρόλοι Φύλων, 21.Ενημέρωση, 22.Γιορτές, 23.Δικαιώματα - Υποχρεώσεις, 24.Ρομά και Ελληνικός Πολιτισμός, 25.Επανάληψη Ενότητες: 18-24, 26.Γενική Επανάληψη.

Εκπαιδευτικά Υλικά: «Ταξίδι στη Γλώσσα», Ενότητες 14-26.

- **Ελληνική Γλώσσα I**

Ωρες: 50

Βασικοί στόχοι: Η ενίσχυση στη χρήση του αλφαβητικού συστήματος, η εξοικείωση με κείμενα καθημερινού λόγου, η κατανόηση και παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου, σε συγκεκριμένο επικοινωνιακό πλαίσιο.

Συμμετέχοντες Ενήλικες: Ενήλικες, ελληνικής καταγωγής, που δεν έχουν ολοκληρώσει το Δημοτικό Σχολείο.

Ενότητες: Α. Ομάδες απλών γραμμάτων και διψήφων, Β. 1. Συστήνω τον εαυτό μου και συμμετέχω, 2. Διαβάζω τα πρωτοσέλιδα των εφημερίδων, 3. Συντάσσω πρόσκληση για μια εκδήλωση, 4. Κατανοώ οδηγίες σχετικές με τη λειτουργία οικιακών συσκευών, 5. Κατανοώ την πλοκή μιας αφήγησης και συντάσσω το πλάνο μιας ιστορίας, 6. Χρησιμοποιώ Λεξικά (ερμηνευτικά και ορθογραφικά), 7. Σχηματοποιώ απλούς ορθογραφικούς και γραμματικούς κανόνες.

Εκπαιδευτικά Υλικά: Βασικό: «Εισαγωγή στο Αλφαβητικό Σύστημα»

Συμπληρωματικά: «Καθημερινή Ζωή».

- **Ελληνική Γλώσσα II**

Ωρες: 50

Βασικοί στόχοι: Η αποτελεσματική χρήση της ελληνικής γλώσσας, προφορική και γραπτή, καθώς και η κατανόηση και ανάπτυξη γλωσσικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, με έμφαση στο χώρο της εργασίας.

Συμμετέχοντες Ενήλικες: Ενήλικες, ελληνικής καταγωγής, που έχουν τουλάχιστον απολυτήριο Δημοτικού ή όσοι έχουν παρακολουθήσει το Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα Ελληνική Γλώσσα I.

Ενότητες: 1. Εντοπίζω τα επιχειρήματα σε μια τηλεοπτική συζήτηση και τα καταγράφω, 2. Υποστηρίζω με επιχειρήματα μια θέση, κρατώντας σημειώσεις, 3. Καταγράφω τις εντυπώσεις μου από ένα ταξίδι ή από τη συμμετοχή μου σε μία εκδήλωση, 4. Εξοικειώνομαι με έντυπα αιτήσεων και μαθαίνω να τα συμπληρώνω, 5. Συμπληρώνω απλές φόρμες ISO, 6. Συντάσσω χρηστικά αντικείμενα (Ανακοίνωση, επιστολή).

Εκπαιδευτικά Υλικά: Βασικό: «Ελληνική γλώσσα και επικοινωνία I – Γενική

Θεματολογία»

Συμπληρωματικά: «Καθημερινή Ζωή»

«Βασικές δεξιότητες στο χώρο Εργασίας».

- **Μαθηματικά: Εφαρμογές στην Καθημερινή Ζωή**

Ωρες: 50

Βασικοί στόχοι: Γνώση βασικών μαθηματικών εννοιών που έχουν άμεση εφαρμογή στην καθημερινή ζωή (αριθμητικές πράξεις, ποσοστά, μονάδες μέτρησης μεγεθών).

Συμμετέχοντες Ενήλικες: Ενήλικες που δεν έχουν φοιτήσει καθόλου στο σχολείο ή έχουν παρακολουθήσει κάποιες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου ή έχουν ελλείψεις στον τομέα των βασικών μαθηματικών.

Ενότητες: Αριθμοί (Φυσικοί – Δεκαδικοί – Στρογγυλοποίηση)
– Κλασματικοί Αριθμοί (Κλασματικές Μονάδες – Θετικοί, Αρνητικοί Αριθμοί) - Ποσοστά, Αναλογίες – Μέτρηση Μεγεθών – Εμβαδόν Σχημάτων – Γεωμετρικά Στερεά.

Εκπαιδευτικά Υλικά: «Μαθηματικά: Εφαρμογές στην Καθημερινή Ζωής».

Νέα Προγράμματα Εκπαίδευσης

Σύμφωνα με τον Οδηγό Εφαρμογής των Κ.Ε.Ε. (Γ.Γ.ΔΒΜ: 2010), εκτός των προαναφερόμενων ειδικών προγραμμάτων, που παρέχονται από αυτά, η Ομάδα Έργου των Κ.Ε.Ε. (Υποομάδα Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Εκπαιδευτικών Υλικών) μπορεί να προτείνει, με σχετικές εγκυκλίους, δέσμες νέων ή συνδυαστικών προγραμμάτων ειδικού περιεχομένου, στοχοθεσίας και διαδικασιών.

Εκτός αυτού και κατ' εξαίρεση ο Υπεύθυνος Εκπαίδευσης των Κ.Ε.Ε., ανιχνεύοντας τοπικές ανάγκες, μπορεί να προτείνει τοπικά νέα ή συνδυαστικά προγράμματα, για τα οποία απαιτείται όμως πλήρης τεκμηρίωση και σχετική έγκριση από την Ομάδα Έργου (Υποομάδα Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Εκπαιδευτικών Υλικών) για ένταξη στα Προγράμματα Εκπαίδευσης των Κ.Ε.Ε. και υλοποίηση. Η εν λόγω τεκμηρίωση ακολουθεί την παρακάτω τυπολογία παρουσίασης των προτεινόμενων προγραμμάτων:

1. Τίτλος
2. Διάρκεια (ώρες)
3. Σκοπός
4. Ανάλυση στόχων σε επίπεδο γνώσεων δεξιοτήτων και στάσεων
5. Ανάλυση περιεχομένου
6. Θεματολογία ανά εκπαιδευτική ενότητα
7. Εκπαιδευτικά υλικά
8. Καινοτομία
9. Ομάδα στόχος
10. Απαιτούμενες ειδικότητες εκπαιδευτών

Ιδιαίτερη προσοχή απαιτείται σε προτάσεις προγραμμάτων, οι οποίες εμπίπτουν σε τομείς επαγγελματικής κατάρτισης και δεν καλύπτονται από τα Κ.Ε.Ε.

Για τη συστηματική τεκμηρίωση των παιδαγωγικών αρχών και της φιλοσοφίας του εκπαιδευτικού έργου των Κ.Ε.Ε., τη δημιουργία επιστημονικού και μεθοδολογικού πλαισίου (θεωρίας και εφαρμογής) της δια βίου μάθησης στη χώρα μας και την εναρμόνιση της μη τυπικής με την τυπική εκπαίδευση ως προς:

- την παιδαγωγική,
- τη μεθοδολογία (εκπαίδευση ενηλίκων),
- την πιστοποίηση των γνώσεων και των δεξιοτήτων των εκπαιδευομένων των Κ.Ε.Ε.,
- τη δυνατότητα σύνδεσης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων των Κ.Ε.Ε. με το τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα,
- τη δυνατότητα σύνδεσης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων των Κ.Ε.Ε. με την αρχική και συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση,

δημιουργείται το Επιστημονικό Συμβούλιο του Έργου Κ.Ε.Ε.

Έργο των επιστημονικών συμβούλων είναι η εκπόνηση αρχών και φιλοσοφίας της δια βίου μάθησης, η διαμόρφωση δεικτών αξιολόγησης και πιστοποίησης δεξιοτήτων εκπαιδευομένων των Κ.Ε.Ε., η μελέτη θεσμικής πιστοποίησης των ΚΕΕ, η δομή οργάνωσης και λειτουργίας των ΚΕΕ, η ευθύνη της παραγωγής εκπαιδευτικού οδηγού για τις ανάγκες επιμόρφωσης των εκπαιδευτών, στον τρόπο και τη μέθοδο παιδαγωγικής προσέγγισης των εκπαιδευομένων (εκπαίδευση ενηλίκων) και η ευθύνη της παραγωγής οδηγού διαμόρφωσης δεικτών αξιολόγησης και πιστοποίησης των δεξιοτήτων των εκπαιδευομένων.

Για την επιστημονική τεκμηρίωση και παρακολούθηση του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου και την εφαρμογή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων ως προς:

- το περιεχόμενο των εκπαιδευτικών προγραμμάτων,
- το εκπαιδευτικό μοντέλο, τη μεθοδολογία και τα μέσα της εκπαιδευτικής διαδικασίας,
- τη βελτίωση των διαδικασιών εκπαίδευσης ενηλίκων,

θα συγκροτηθεί Επιστημονική Ομάδα παραγωγής εκπαιδευτικών υλικών και θα αποτελείται από εμπειρογνώμονες των γνωστικών πεδίων των Κ.Ε.Ε.

Το έργο των μελών της επιστημονικής ομάδας είναι η υποστήριξη και καθοδήγηση στην παραγωγή εκπαιδευτικών υλικών από σχετικές ομάδες παραγωγών, προσαρμοσμένου στις ανάγκες πολλαπλών γνωστικών αντικειμένων όπως: γλωσσικός γραμματισμός, αριθμητικός γραμματισμός, πληροφορική, πολιτισμός, εκμάθηση αγγλικών ως δεύτερη γλώσσα, επιχειρηματικότητα κ.α.).

Η παραγωγή των εκπαιδευτικών υλικών για την εκπαίδευση των ενηλίκων βασίζεται στη μεθοδολογία των Πολυγραμματισμών και προάγει τη δια βίου μάθηση, με στόχους:

- Την ενίσχυση της αποτελεσματικότητας των βασικών και νέων βασικών δεξιοτήτων ενηλίκων σύμφωνα με τις ανάγκες του
- Την επάρκεια στη χρήση και την κατανόηση των επικοινωνιακών καταστάσεων
- Τη βελτίωση της ικανότητας αναζήτησης, συλλογής και αξιοποίησης πληροφοριών.

Συγκεκριμένα, να σημειωθεί ότι έχουν παραχθεί εκπαιδευτικά υλικά σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα που προσφέρονται από τα Κ.Ε.Ε., συμπεριλαμβανομένων και των ευάλωτων κοινωνικά ομάδων. Τέλος, προβλέπεται η ανάπτυξη Οδηγών για την εκπαίδευση ενηλίκων και την πιστοποίηση δεξιοτήτων εκπαιδευομένων, καθώς και πλαισίου στήριξης ηλεκτρονικών πολυμέσων.

Συμπερασματικά, λοιπόν, τα ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα, που έχουν καταρτιστεί από το Ι.Δ.ΕΚ.Ε. και μέσω των Κ.Ε.Ε. απευθύνονται στους Ρομά, στοχεύουν, ιδιαίτερα, στην ενίσχυση του αλφαριθμητισμού των ενηλίκων Ρομά, ώστε να ανταποκρίνονται σε καταστάσεις της καθημερινής ζωής και να βελτιώνουν τη θέση τους στο κοινωνικο-οικονομικό περιβάλλον. Εξάλλου, τα χαμηλά ποσοστά φοίτησης των παιδιών των Ρομά στο σχολείο και τα υψηλά ποσοστά απουσιών τους, δείχνουν αφενός, μεν, ότι οι μαθητές και οι γονείς δεν είναι πεπεισμένοι για τη σημασία της εκπαίδευσης και αφετέρου, δε, ότι τα σχολεία τείνουν να έχουν μια πιο απαισιόδοξη στάση απέναντι στη φοίτηση των συγκεκριμένων μαθητών. Άλλωστε, το χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο των ίδιων των γονέων επιδρά στην ικανότητά τους να υποστηρίξουν τα παιδιά τους στη μάθηση και περιορίζει τις φιλοδοξίες τους, όπως, επίσης, και οι εμπειρίες διακρίσεων και προκατάληψής τους, τους εμποδίζουν να κατανοήσουν πώς τα τυπικά εκπαιδευτικά προσόντα μπορούν να μετουσιωθούν σε καλύτερες συνθήκες διαβίωσης και ευκαιρίες απασχόλησης. Κατά συνέπεια, η υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων οδηγεί σε αλλαγή σκέψης και αντιλήψεων πρώτα των ενηλίκων Ρομά, ώστε να αντιληφθούν τη σημασία της εκπαίδευσης τόσο για τους ίδιους, όσο και για τα παιδιά τους.

Η ισότητα των ευκαιριών αποτελεί βασική ευρωπαϊκή αξία¹⁶. Αυτό ισχύει, ιδίως, στην εκπαίδευση, η οποία επηρεάζει τις μελλοντικές ευκαιρίες στη ζωή και λειτουργεί ως το κύριο μέσο κοινωνικής κινητικότητας. Επομένως, είναι ζωτικής

¹⁶ Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή όρισε το 2007 ευρωπαϊκό έτος ίσων ευκαιριών.

σημασίας να διασφαλίζεται η ισότιμη μεταχείριση στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών συστημάτων, ώστε να μπορούν όλοι να απολαμβάνουν τα οφέλη τους, χωρίς διακρίσεις.

Η εκπαίδευση, επομένως, αποτελεί βασικό μέσο για την προώθηση της κοινωνικής συνοχής, η οποία είναι ένας από τους κύριους στόχους της στρατηγικής της Λισσαβόνας του 2000, με σκοπό να γίνει η Ε.Ε. «η ανταγωνιστικότερη και δυναμικότερη οικονομία της γνώσης», καθώς, εκτός από την παροχή γνώσεων και την ανάπτυξη δεξιοτήτων, η εκπαίδευση διαμορφώνει στάσεις και παρέχει τη δυνατότητα στους πολίτες και ιδιαίτερα των ευάλωτων κοινωνικά ομάδων, να προσαρμόζονται στις ταχέως μεταβαλλόμενες κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες. Όπως τόνισε, άλλωστε, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή, η αποτελεσματικότητα και οι ίσες ευκαιρίες είναι έννοιες αμοιβαία ενισχυόμενες¹⁷.

¹⁷ Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2005) *Εκσυγχρονισμός της εκπαίδευσης και της κατάρτισης: μια συμβολή ζωτικής σημασίας στην ευημερία και στην κοινωνική συνοχή στην Ευρώπη*, Βρυξέλλες, 30-11-2005 COM(2005) 549 τελικό, έγγραφο διαθέσιμο στη διεύθυνση http://www.europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/progressreport06_el.pdf

ΜΕΡΟΣ Β΄

Η ΕΡΕΥΝΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

1.1. Σημαντικότητα, επικαιρότητα και πρωτοτυπία της έρευνας

Όπως αναφέρθηκε στο Α΄ Μέρος της παρούσας μελέτης, ο αριθμός των Ρομά στην Ελλάδα κυμαίνεται από 120.000 έως και 500.000, αποτελώντας μία σημαντική κοινωνική ομάδα της ελληνικής κοινωνίας. Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των Ρομά (πχ αναλφαριθμητισμός, κλειστές κοινότητες με αυστηρά ήθη και έθιμα), καθώς και οι σύγχρονες κοινωνικοοικονομικές συνθήκες (πχ οικονομική κρίση, ανεργία, νόμιμη και παράνομη μετανάστευση), επιβάλλουν την ανάπτυξη λύσεων και προτάσεων, ώστε να περιορισθεί σημαντικά τόσο ο κοινωνικός τους αποκλεισμός, όσο και η οικονομική τους εξαθλίωση. Η εκπαίδευση, και ιδιαίτερα εκείνη των ενηλίκων, μπορεί και πρέπει να διαδραματίζει σημαίνοντα ρόλο στην επίτευξη αυτού του φιλόδοξου στόχου, λόγω των εφοδίων που παρέχει για την αντιμετώπιση ατομικών και κοινωνικών δυσκολιών. Κατά συνέπεια, οποιαδήποτε έρευνα εξετάζει, αφενός, τα χαρακτηριστικά των ευάλωτων κοινωνικά ομάδων, όπως είναι οι Ρομά, και αφετέρου, αξιολογεί τα σύγχρονα στοχευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα που παρέχονται από την ελληνική Πολιτεία, είναι επίκαιρη και μπορεί να συνεισφέρει στη βελτίωση των προγραμμάτων αυτών. Μέσα σε αυτά τα πλαίσια, η παρούσα μελέτη, ούσα από τις ελάχιστες που διερευνούν την εκπαίδευση των Ρομά, φιλοδοξεί να συμβάλλει στην κατανόηση των παραμέτρων που καθορίζουν την επιτυχία διεξαγωγής τέτοιων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, λαμβάνοντας υπ'όψιν τις σημερινές ανάγκες και απαιτήσεις των εκπαιδευομένων.

1.2. Σκοποί της έρευνας

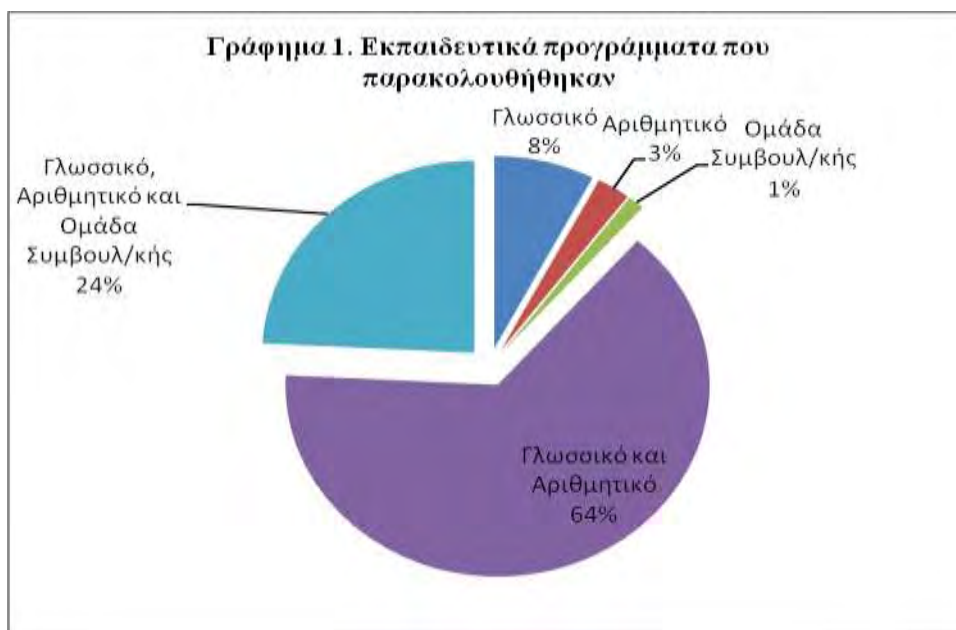
Η παρούσα μελέτη επιδιώκει:

- α) την περιγραφή των ατομικών-κοινωνικών χαρακτηριστικών των Ρομά που διαμένουν στους Σοφάδες του Νομού Καρδίτσας και που παρακολούθησαν τα προγράμματα του Κέντρου Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Κ.Ε.Ε.). Οι Σοφάδες είναι μια πόλη 17 χλμ. νοτιοανατολικά της Καρδίτσας. Ανήκει στο νομό Καρδίτσας και έχει πληθυσμό 6355 κατοίκους (απογραφή 2001), από τους οποίους περίπου το 50% Ρομά. Ωστόσο, η συνεχής ροή και εγκατάσταση νέων οικογενειών από άλλες περιοχές, η αστάθεια στην εργασία τους, που απαιτεί εποχιακές μετακινήσεις και άλλες ιδιαιτερότητες της πληθυσμιακής αυτής ομάδας, καθιστούν δύσκολη την καταγραφή του απόλυτου αριθμού τους. Τα παιδιά ηλικίας κάτω των 14 ετών, σύμφωνα με αδρό υπολογισμό, είναι περισσότερα από 600. Πρόκειται λοιπόν για έναν από τους μεγαλύτερους συνοικισμούς των Ρομά στην Ελλάδα (Κουτσούκου: 2007),
- β) την καταγραφή και ανάλυση των σημαντικότερων λόγων που τους ώθησαν να παρακολουθήσουν τα συγκεκριμένα προγράμματα,
- γ) την καταγραφή και ανάλυση των εκπαιδευτικών τους αναγκών,
- δ) την αξιολόγηση των προγραμμάτων συνολικά, καθώς και των εκπαιδευτών του Κ.Ε.Ε., από τους συμμετέχοντες,
- ε) την καταγραφή των απόψεων των συμμετεχόντων πάνω στη χρησιμότητα και τα κύρια πλεονεκτήματα-μειονεκτήματα των προγραμμάτων που παρακολούθησαν,
- στ) τον έλεγχο συσχέτισης μεταξύ των αναγκών-απόψεων των Ρομά και των δημογραφικών μεταβλητών του δείγματος (πχ φύλο, ηλικία, εργασία),
- ζ) την παράθεση προτάσεων για τη βελτίωση και εξέλιξη των συγκεκριμένων προγραμμάτων του Κ.Ε.Ε.

1.3. Υλικό της έρευνας

Η συλλογή των στοιχείων της έρευνας έλαβε χώρα κατά τους μήνες Σεπτέμβριο με Νοέμβριο του 2010. Ο υπό μελέτη πληθυσμός ήταν περίπου 250 ενήλικες Ρομά που προέρχονταν από την περιοχή Σοφάδων του νομού Καρδίτσας και παρακολούθησαν τα προγράμματα του Κέντρου Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Κ.Ε.Ε.) στους Σοφάδες, κατά τους μήνες Ιανουάριο με Μάρτιο του 2005. Το Κ.Ε.Ε. Τρικάλων την εκπαιδευτική περίοδο 2004-2005 υλοποίησε εκπαιδευτικά προγράμματα στους Ρομά στην περιοχή των Σοφάδων, διότι δεν είχε συσταθεί ακόμη Κ.Ε.Ε. στο Νομό Καρδίτσας. Η εκπαίδευση στο συγκεκριμένο Κέντρο περιελάμβανε προγράμματα Γλωσσικού Γραμματισμού (60 ώρες), Αριθμητικού Γραμματισμού (60 ώρες) και Συμβουλευτική Τσιγγάνων (40 ώρες).

Από τα 250 άτομα, 157 τελικά εντοπίστηκαν και δέχθηκαν να συμμετάσχουν στην έρευνα (ποσοστό συμμετοχής 62,8%). Από αυτά, 45,2% ήταν άνδρες και 54,8% γυναίκες. Όσον αφορά στο επίπεδο εκπαίδευσης των συμμετεχόντων, η συντριπτική πλειονότητα (89,8%) δεν είχε λάβει καμία εκπαίδευση, ενώ οι υπόλοιποι φοίτησαν σε μία τουλάχιστον τάξη του Δημοτικού. Αξιοσημείωτο εύρημα ήταν πως όσοι δήλωσαν πως εργάζονται (36,3% του δείγματος), ήταν όλοι άνδρες. Επιπρόσθετα, όλοι ερωτηθέντες ήταν ή παντρεμένοι ή χήροι. Τέλος, το πρόγραμμα που παρακολούθησαν με τη μεγαλύτερη συχνότητα (64,4%) ήταν εκείνο του Γλωσσικού-Αριθμητικού Γραμματισμού. Τα ατομικά και δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων συνοψίζονται στο γράφημα 1 και στον πίνακα 1.



Πίνακας 1. Ατομικά και δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων της μελέτης

Φύλο	N	%
<i>Ανδρες</i>	71	45,2
<i>Γυναίκες</i>	86	54,8
Ηλικία (σε έτη)		
<i>≤30</i>	46	29,7
<i>31-40</i>	36	23,2
<i>41-50</i>	69	44,5
<i>≥51</i>	4	2,6
Μορφωτικό Επίπεδο		
<i>Καμία εκπαίδευση</i>	141	89,8
<i>Φοίτηση σε μία τουλάχιστον από τις τάξεις του Δημοτικού</i>	16	10,2
Εργασία		
<i>Ναι</i>	57	36,3
<i>Όχι</i>	100	63,7
Οικογενειακή κατάσταση		
<i>Άγαμος/η</i>	0	0
<i>Παντρεμένος/η</i>	149	94,9
<i>Χήρος/α</i>	8	5,1
Σύνολο	157	100

1.4. Μεθοδολογία διεξαγωγής της έρευνας

A. Ερωτηματολόγιο της έρευνας

Για τη διεξαγωγή της μελέτης, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να συμπληρώσουν ένα ανώνυμο ερωτηματολόγιο, το οποίο περιελάμβανε δύο ομάδες ερωτήσεων. Η πρώτη αντιστοιχούσε στα ατομικά και δημογραφικά στοιχεία των ερωτηθέντων και συγκεκριμένα, η 1^η ενότητα του ερωτηματολογίου αφορούσε στο φύλο των ερωτηθέντων, την ηλικία, το μορφωτικό επίπεδο, αν είναι εργαζόμενοι και στην οικογενειακή τους κατάσταση. Η δεύτερη ομάδα ερωτήσεων αποτελούνταν από δύο ενότητες (ενότητα 2 και 3), στις οποίες διερευνούσε τις απόψεις των Ρομά, αφενός πάνω στην εκπαίδευση που έλαβαν από το Κ.Ε.Ε., και αφετέρου πάνω στις επιμορφωτικές τους ανάγκες. Οι ερωτήσεις που δόθηκαν ήταν κλειστού και ανοικτού τύπου. Ενδεικτικά, αναφέρονται ορισμένες ερωτήσεις της 2^{ης} και 3^{ης} ενότητας, όπως για παράδειγμα: τι προγράμματα παρακολούθησαν στο Κ.Ε.Ε. Τρικάλων, με ποιες προσδοκίες πήγαν στα προγράμματα αυτά, ποιοι ήταν οι βασικότεροι λόγοι που παρακολούθησαν προγράμματα στο Κ.Ε.Ε., αν θα συνέχιζαν σε ποιο προχωρημένο επίπεδο των προγραμμάτων που παρακολούθησαν, αν θα συνιστούσαν και σε άλλους την παρακολούθηση των προγραμμάτων, αν ήταν επαρκής η χρονική διάρκεια των προγραμμάτων, τι άλλο θα ήθελαν να παρακολουθήσουν κ.α. Το ερωτηματολόγιο της μελέτης δόθηκε αρχικά σε 20 Ρομά (πιλοτική διερεύνηση), ώστε να είναι δυνατός ο έλεγχος της σαφήνειας και της ευληπτότητας των ερωτήσεων.

Σημειώνεται ότι το ερωτηματολόγιο της μελέτης καταρτίστηκε βάσει αντίστοιχων ερωτηματολογίων του Ινστιτούτου Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Ι.Δ.ΕΚ.Ε., που αποτελεί τον φορέα υλοποίησης της πράξης Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων) της Γενικής Γραμματείας Δια Βίου Μάθησης (πρώην Γεν. Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων) του ΥΠΕΠΘ και που είχαν χρησιμοποιηθεί από το Κέντρο Εκπαίδευσης Ενηλίκων Τρικάλων, με σκοπό την εσωτερική αξιολόγηση των προγραμμάτων του Κ.Ε.Ε. που υλοποιήθηκαν στους Ρομά των Σοφάδων του Ν.Καρδίτσας. Παρόμοια ερωτηματολόγια δημιουργήθηκαν από το Ι.Δ.ΕΚ.Ε. και για όλες τις ομάδες πληθυσμού (γενικός πληθυσμός, κρατούμενοι, μετανάστες κλπ).

Το ερωτηματολόγιο της έρευνας παρουσιάζεται αναλυτικά στο παράρτημα.

Β. Στατιστική επεξεργασία των αποτελεσμάτων

Τα στοιχεία των ερωτηματολογίων αποθηκεύτηκαν ανά άτομο σε ηλεκτρονική μορφή. Ακολούθως, πραγματοποιήθηκε περιγραφική στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων, ενώ με τη βοήθεια της δοκιμασίας χ^2 του Pearson (μονοπαραγοντική ανάλυση) ελέγχθηκε η πιθανή ύπαρξη συσχέτισης μεταξύ των απόψεων των Ρομά (κατηγορικές μεταβλητές: απαντήσεις τετραβάθμιας κλίμακας "Καθόλου", "Λίγο", "Πολύ" και "Πάρα Πολύ") και των δημογραφικών μεταβλητών του δείγματος (πχ φύλο, ηλικία). Η δοκιμασία αυτή είναι η πιο κατάλληλη για τον έλεγχο ανεξαρτησίας μεταξύ δύο ποιοτικών μεταβλητών (πχ φύλο και άποψη των Ρομά τετραβάθμιας κλίμακας). Η χρήση πολυπαραγοντικής ανάλυσης κρίθηκε μη σκόπιμη διότι ενέχεται κίνδυνος συστηματικού σφάλματος (σφάλμα επιλογής). Συγκεκριμένα, όλοι οι συμμετέχοντες ήταν εθελοντές και συνεπώς το δείγμα που μελετάμε, πιθανώς, δεν είναι αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού που στοχεύουμε (Ρομά, συμμετέχοντες εκπαιδευτικών προγραμμάτων Κ.Ε.Ε.). Παραδείγματος χάριν, καμία γυναίκα δεν δήλωσε πως εργαζόταν, ενώ κανένας από τους συμμετέχοντες δεν ήταν άγαμος. Ως επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ορίστηκε το 5% κι όλες οι στατιστικές δοκιμασίες πραγματοποιήθηκαν με το στατιστικό πρόγραμμα IBM SPSS v. 19 για ηλεκτρονικούς υπολογιστές.

Σημειώνεται πως για την καλύτερη σύγκριση των αποτελεσμάτων και την πιο ευκατανόητη ανάγνωσή τους, η τετραβάθμια κλίμακα των απαντήσεων μετατράπηκε σε αξιολογική κλίμακα 1 έως 10 (0-2,5: «καθόλου», 2,6-5: «λίγο», 5,1-7,5: «πολύ», 7,6-10: «πάρα πολύ»).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

2.1. Κίνητρα παρακολούθησης προγραμμάτων Κ.Ε.Ε.

Η κατανομή των ατόμων του δείγματος, σύμφωνα με τους επικρατέστερους λόγους (εννέα αναλυτικούς δείκτες) που τους ώθησαν στο να παρακολουθήσουν τα προγράμματα του Κ.Ε.Ε., στο σύνολο, κατά φύλο και ηλικία, παρουσιάζονται στους πίνακες 2 και 3.

Σύμφωνα με τα ευρήματα της μελέτης, η συντριπτική πλειονότητα του δείγματος (63,1%) ανέφερε πως συμμετείχε στα προγράμματα για να βελτιώσει την καθημερινή-προσωπική του ζωή. Οι άνδρες ανέφεραν τον παραπάνω λόγο περισσότερο από τις γυναίκες, η διαφορά αυτή όμως δεν ήταν στατιστικά σημαντική. Αντίθετα, παρατηρήθηκαν σημαντικές αποκλίσεις όσον αφορά το συγκεκριμένο κίνητρο, στην κατά ηλικία ανάλυση του δείγματος. Συγκεκριμένα, τα άτομα με ηλικία κάτω των 30 ετών ανέφεραν τον παραπάνω λόγο με μεγαλύτερη συχνότητα (69,6%) σε σχέση με τους Ρομά άνω των 30 (50-67,2%) και μάλιστα σε στατιστικά σημαντικό βαθμό ($\chi^2=29,672$, $p\leq 0,013$).

Επίσης, σημαντικό ποσοστό των ερωτηθέντων (34,4%) δήλωσε πως έλαβε μέρος στην επιμόρφωση επιθυμώντας καλύτερη επικοινωνία με τον υπόλοιπο κόσμο, χωρίς όμως να υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές, όσον αφορά στο φύλο. Αξιοσημείωτο είναι, ότι η αναλογία των ατόμων που δήλωσαν ότι επιθυμούν καλύτερη επικοινωνία με τον υπόλοιπο κόσμο είναι περίπου 1 προς 3 για άτομα ηλικίας μέχρι 50 ετών, ενώ για τα άτομα ηλικίας άνω των 50 ετών είναι 1 προς 2.

Περίπου το ένα τέταρτο του δείγματος πίστευε πως με τη συμμετοχή του στο πρόγραμμα θα ξέφευγε από το στενό κλοιό του κοινωνικού ρατσισμού – αποκλεισμού, και ιδιαίτερα τα άτομα ηλικίας 30-40 ετών (44,4%, $\chi^2=40,589$ και $p\leq 0,006$). Αντίθετα από τα άτομα ηλικίας άνω των 50 ετών, κανείς δε δήλωσε ότι παρακολούθησε τα προγράμματα για να ξεφύγει από το στενό κλοιό του κοινωνικού ρατσισμού. Το ποσοστό των ανδρών (33,8%), που δήλωσε τον παραπάνω λόγο, είναι αισθητά μεγαλύτερο από το αντίστοιχο των γυναικών (14,3%).

Το 19,7% του δείγματος δήλωσε ότι παρακολούθησε τα προγράμματα «για να έρθει σε επαφή και να γνωρίσει κόσμο». Το μόνο αξιοσημείωτο και εδώ είναι ότι κανένα άτομο άνω των 50 ετών δεν δήλωσε ότι παρακολούθησε τα προγράμματα για το συγκεκριμένο λόγο, ενώ καμία στατιστικά σημαντική διαφορά δεν διαπιστώθηκε κατά την ανάλυση κατά φύλο και ηλικία.

Το φύλο φάνηκε να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στο δείκτη «να ξεφύγω από την καθημερινότητα», όπως και στο δείκτη «να καλύψω τον ελεύθερο χρόνο μου», όπου οι γυναίκες ανέφεραν τους παραπάνω λόγους σημαντικά περισσότερο σε σχέση με τους άνδρες (38,2% έναντι περίπου 5,6%, $\chi^2=32,441$, $p\leq 0,0001$). Επιπρόσθετα, τα άτομα ηλικίας άνω των 50 ετών ανέφεραν τους παραπάνω λόγους σε μεγαλύτερο ποσοστό (50%), σε σχέση με τους νεότερους Ρομά.

Περισσότερες γυναίκες από άνδρες ανέφεραν πως ήθελαν να αποκτήσουν γνώσεις για να αποκτήσουν καλύτερη δουλειά (11,9% έναντι 5,6%). Οι Ρομά, ηλικίας 31-40 ετών, επίσης, ανέφεραν τον παραπάνω λόγο σε μεγαλύτερο ποσοστό (16,7%), σε σχέση με τις υπόλοιπες ηλικιακές ομάδες. Αντίθετα, περισσότεροι άνδρες από ό,τι γυναίκες δήλωσαν πως ήθελαν να συμμετέχουν στα προγράμματα του Κ.Ε.Ε. προκειμένου να βρουν δουλειά, αφού είναι άνεργοι (22,5% έναντι 14,3%), ενώ τα άτομα ηλικίας 41-50 ετών υποστήριξαν την ίδια άποψη σε μεγαλύτερο βαθμό, σε σχέση με τις υπόλοιπες ηλικιακές ομάδες. Αντίθετα, κανένα από τα άτομα ηλικίας άνω των 50 ετών δεν ανέφερε πως θα ήθελε να παρακολουθήσει τα προγράμματα, προκειμένου να βελτιώσει την επαγγελματική του κατάσταση.

Όσον αφορά στο κίνητρο ανάπτυξης επιχειρηματικής δράσης, μόνο οι άνδρες και εκείνοι ηλικίας 41- 50 ετών το ανέφεραν, και μάλιστα σε ποσοστό μόλις 2,8% και 3% αντίστοιχα.

Πίνακας 2. Κατανομή του δείγματος σύμφωνα με τους επικρατέστερους λόγους συμμετοχής στα προγράμματα του Κ.Ε.Ε.

Λόγος/κίνητρο	N	%
Να βελτιώσω την καθημερινή - προσωπική μου ζωή	99	63,1
Να μπορώ να επικοινωνώ καλύτερα με τους άλλους	54	34,4
Να έρθω σε επαφή και να γνωρίσω κόσμο	31	19,7
Να ξεφύγω από την καθημερινότητα	24	15,3
Να καλύψω τον ελεύθερο χρόνο μου	18	11,5
Να ξεφύγω από το στενό κλοιό του κοινωνικού ρατσισμού - αποκλεισμού	40	25,5
Να βρω μια καλύτερη δουλειά	14	8,9
Να βρω εργασία (άνεργος/η)	28	17,8
Να αναπτύξω επιχειρηματική δράση	2	1,3

Πίνακας 3 . Κατανομή του δείγματος σύμφωνα με τους επικρατέστερους λόγους συμμετοχής στα προγράμματα του Κ.Ε.Ε., κατά φύλο και ηλικία

	Φύλο		Ηλικία κατά τα έτη			
	Ανδρες	Γυναίκες	≤30	31-40	41-50	>50
Λόγος/κίνητρο	%	%	%	%	%	%
Να βελτιώσω την καθημερινή - προσωπική μου ζωή	69	59,5	69,6*	55,6*	67,2*	50*
Να μπορώ να επικοινωνώ καλύτερα με τους άλλους	33,8	35,7	34,7	33,4	35,8	50
Να έρθω σε επαφή και να γνωρίσω κόσμο	15,5	16,7	19,6	16,7	14,0	0
Να ξεφύγω από την καθημερινότητα	5,6*	21,5*	17,2	11,2	14,9	50
Να καλύψω τον ελεύθερο χρόνο μου	0*	16,7*	8,7	5,6	11,9	50
Να ξεφύγω από το στενό κλοιό του κοινωνικού ρατσισμού – αποκλεισμού	33,8	14,3	19,6*	44,4*	16,4*	0*
Να βρω μια καλύτερη δουλειά	5,6	11,9	8,7	16,7	3	0
Να βρω εργασία (άνεργος/η)	22,5	14,3	17,4	11,1	23,9	0
Να αναπτύξω επιχειρηματική δράση	2,8	0	0	0	3	0
*$p \leq 0,05$						

2.2. Αξιολόγηση των προγραμμάτων

Η αξιολόγηση των προγραμμάτων, καθώς και των εκπαιδευτών του Κ.Ε.Ε., από τους συμμετέχοντες, στο σύνολο, κατά φύλο και ηλικία, παρουσιάζονται αναλυτικά στο γράφημα 2 και στους πίνακες 4,5,6 και 7. Από τη μελέτη του ύψους των τιμών του μ.ο. στους διάφορους δείκτες για την αξιολόγηση των προγραμμάτων διαπιστώνονται τα εξής :

➤ Η χαμηλότερη τιμή δείκτη εμφανίζεται στην περίπτωση «χρονική επάρκεια των προγραμμάτων» με μ.ο.= 0,5 (με ελάχιστη τιμή 0 και μέγιστη 10). Αξιοσημείωτο είναι εδώ, ότι τα άτομα ηλικίας μέχρι 30 ετών βαθμολόγησαν τον δείκτη με μηδέν. Συμπεραίνουμε, δηλαδή, ότι η διάρκεια των προγραμμάτων κρίθηκε πολύ ανεπαρκής.

➤ Ακολουθεί με χαμηλό, μεν, μέσο όρο (4,53) ο δείκτης : «επίπεδο κόπωσης κατά τη διάρκεια του προγράμματος», αποτέλεσμα, όμως, που κρίνεται θετικό, λόγω της ιδιαιτερότητας του δείκτη. Ελάχιστα περισσότερο φάνηκε να κουράστηκαν οι γυναίκες σε σχέση με τους άνδρες, κατά την παρακολούθηση των προγραμμάτων (4,73 έναντι 4,26 στα 10).

➤ Ελάχιστα πάνω από το όριο (μ.ο.=5,3) βρίσκεται ο δείκτης : «κάλυψη αναγκών εκπαίδευσης από τα προσφερόμενα προγράμματα», δηλαδή οι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι η κάλυψη αναγκών εκπαίδευσης από τα προσφερόμενα προγράμματα ήταν μέτρια (5,3 στα 10). Στο δείκτη αυτό ο μέσος όρος των ανδρών είναι πάνω από το όριο (μ.ο. = 6,2), σε αντίθεση με το μέσο όρο των γυναικών που είναι 4, δηλαδή οι εκπαιδευτικές ανάγκες των ανδρών καλύφθηκαν σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με αυτές των γυναικών (6,2 έναντι 4 στα 10).

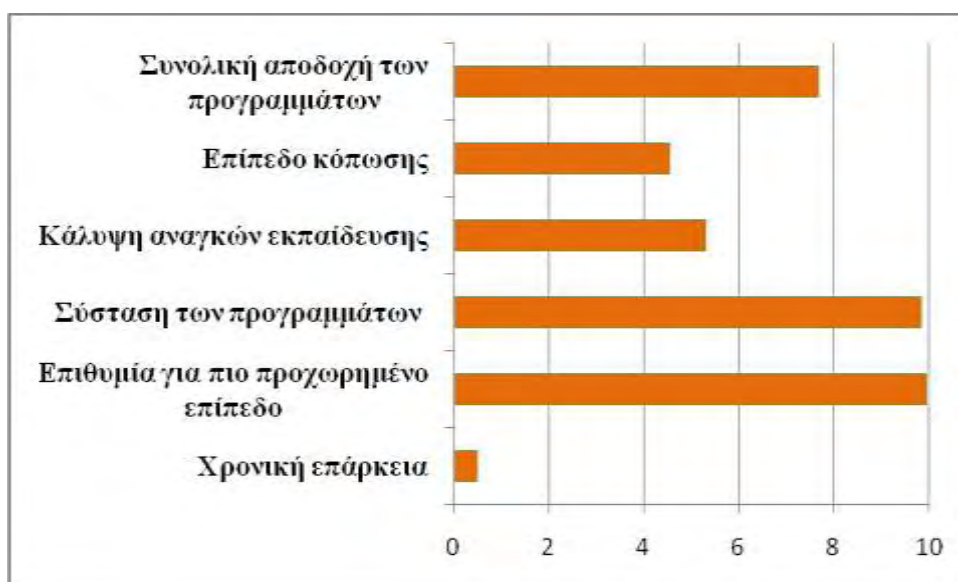
➤ Οι υπόλοιποι τρεις δείκτες παρουσιάζουν υψηλούς μέσους όρους και μάλιστα, οι δύο από αυτούς, βαθμολογήθηκαν, σχεδόν, με άριστα (επιθυμία εκπαίδευσης σε πιο προχωρημένο επίπεδο με μ.ο. 9,95 και σύσταση των προγραμμάτων σε άλλους Ρομά με μ.ο. 9,85). Η παρούσα μελέτη έδειξε πως η συνολική αποδοχή των προγραμμάτων ήταν σχετικά υψηλή (μέσος όρος: 7,67 στα 10).

Το φύλο δεν φάνηκε να καθορίζει σημαντικά καμία παράμετρο αξιολόγησης των προγραμμάτων, με εξαίρεση, όπως προαναφέραμε, το δείκτη «κάλυψη αναγκών εκπαίδευσης από τα προσφερόμενα προγράμματα». Αντίθετα, οι Ρομά, ηλικίας άνω των 50 ετών, είχαν σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό κάλυψης των αναγκών εκπαίδευσης (7,5 στα 10, $\chi^2=17,83$ και $p\leq 0,007$), καθώς και υψηλότερο επίπεδο κόπωσης (5 στα 10, $\chi^2=25,815$ και $p\leq 0,002$). Όσον αφορά στην παράμετρο «σύσταση των προγραμμάτων σε άλλους Ρομά», μόνο οι Ρομά 31-40 ετών έδωσαν σχετικά χαμηλή βαθμολογία (9,4 στα 10), ενώ οι υπόλοιπες ηλικιακές ομάδες έδωσαν 10 στα 10.

Πίνακας 4. Αξιολόγηση διαφόρων παραμέτρων των προγραμμάτων του Κ.Ε.Ε. από τους συμμετέχοντες του δείγματος (Αξιολογική κλίμακα: 0 ελάχιστος βαθμός, 10: μέγιστος βαθμός)

Παράμετρος	Βαθμός Αξιολόγησης	
	Μέσος Όρος	Σταθερά Απόκλιση
Χρονική επάρκεια των προγραμμάτων	0,5	2,2
Επιθυμία εκπαίδευσης σε πιο προχωρημένο επίπεδο	9,95	0,55
Σύσταση των προγραμμάτων σε άλλους Ρομά	9,85	0,8
Κάλυψη αναγκών εκπαίδευσης από τα προσφερόμενα προγράμματα	5,3	4
Επίπεδο κόπωσης κατά διάρκεια του προγράμματος	4,53	3,3
Συνολική αποδοχή των προγραμμάτων	7,67	1,53

Γράφημα 2. Μέσος όρος αξιολόγησης (άριστα 10) παραμέτρων των προγραμμάτων από τους συμμετέχοντες



Πίνακας 5. Αξιολόγηση διαφόρων παραμέτρων των προγραμμάτων του Κ.Ε.Ε. από τους συμμετέχοντες του δείγματος, κατά φύλο και ηλικία (Αξιολογική κλίμακα: 0 ελάχιστος βαθμός, 10: μέγιστος βαθμός)

Παράμετρος	Φύλο		Ηλικία κατά τα έτη			
	Άνδρες	Γυναίκες	≤30	31-40	41-50	>50
	Μέσος όρος	Μέσος όρος	Μέσος όρος	Μέσος όρος	Μέσος όρος	Μέσος όρος
Χρονική επάρκεια των προγραμμάτων	0,6	0,5	0	0,6	0,9	0,6
Επιθυμία εκπαίδευσης σε πιο προχωρημένο επίπεδο	10	9,9	10	10	9,8	10
Σύσταση των προγραμμάτων σε άλλους Ρομά	9,9	9,8	10	9,4	10	10
Κάλυψη αναγκών εκπαίδευσης από τα προσφερόμενα προγράμματα	6,2	4	5,2*	6,67*	4,24*	7,5*
Επίπεδο κόπωσης κατά διάρκεια του προγράμματος	4,26	4,73	4,26*	4,79*	4,53*	5*
Συνολική αποδοχή των προγραμμάτων	7,75	7,59	7,46	7,76	7,73	6,66
*$p \leq 0,05$						

Από τη συγκριτική μελέτη του ύψους των τιμών του μ.ο. στους διάφορους δείκτες για την «αξιολόγηση των εκπαιδευτών των προγραμμάτων του Κ.Ε.Ε. από τους συμμετέχοντες του δείγματος» προκύπτει ότι οι τιμές των δεικτών μπορούν να ταξινομηθούν σε τέσσερις ευδιάκριτες σχετικά ομάδες:

➤ Η πρώτη ομάδα εμπεριέχει δύο δείκτες: α) «η συμβολή του εκπαιδευτή στο να περνά ο συμμετέχων ευχάριστα» και β) «η συμβολή του εκπαιδευτή στην απόκτηση αυτοπεποίθησης», όπου οι μέσοι όροι είναι οι υψηλότεροι που εμφανίζονται (8,27 και 7,6 αντίστοιχα).

➤ Η δεύτερη ομάδα, σύμφωνα με το ύψος της τιμής των δεικτών, περιλαμβάνει τρεις συνολικά δείκτες, με τιμές οι οποίες μπορούν να χαρακτηρισθούν ικανοποιητικές. Πρόκειται για τους δείκτες: «η συμβολή των εκπαιδευτών στη συνεργασία με τους άλλους» με μ.ο. 7,13, «η συμβολή των εκπαιδευτών στην επίλυση αποριών» με μ.ο. 6,56 και «η συμβολή των εκπαιδευτών στην προετοιμασία των συμμετεχόντων για πιο προχωρημένο πρόγραμμα» με μ.ο. 6,33.

➤ Η Τρίτη ομάδα αποτελείται από πέντε δείκτες με τους χαμηλότερους μέσους όρους, οι οποίοι κυμαίνονται οριακά κοντά στο 5. Είναι οι δείκτες που αναφέρονται στη συμβολή των εκπαιδευτών να μάθουν οι εκπαιδευόμενοι : «να γράφουν» (μ.ο. 5,13), «να διαβάζουν (ανάγνωση)» (μ.ο. 5,16), «να μετρούν» (μ.ο. 5,16), «να κατανοούν κείμενα» (μ.ο. 5,23) και «να μπορούν να επικοινωνούν προφορικά και γραπτά» (μ.ο. 4,83), που είναι και ο χαμηλότερος μέσος όρος. Λιγότερο ικανοποιημένα είναι τα άτομα ηλικίας πάνω των πενήντα ετών, κάτι που άλλωστε ήταν αναμενόμενο. Οι ιδιαίτερα χαμηλές τιμές των μέσων όρων για τους δείκτες αυτούς, αποτελούν μία διαπίστωση άξια επισήμανσης γιατί φαίνεται να έχουν σημαντικό αν όχι καθοριστικό ρόλο στην επιτυχή εφαρμογή των προγραμμάτων των Κ.Ε.Ε.

➤ Η τέταρτη ομάδα αποτελείται από έναν μόνο δείκτη, ο οποίος αναφέρεται στη δημιουργία αποριών κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Ο μέσος όρος του παραπάνω δείκτη (7,3) δηλώνει ότι οι εκπαιδευόμενοι δεν έμειναν ικανοποιημένοι αφού κατά τη διάρκεια του μαθήματος τους δημιουργούνταν πολλές απορίες.

Καμία στατιστικά σημαντική διαφορά δεν διαπιστώθηκε κατά την ανάλυση κατά φύλο και ηλικία. Ωστόσο, όσον αφορά στη συμβολή του εκπαιδευτή στη γραφή, την ανάγνωση, στη συνεργασία με τους άλλους, στην απόκτηση αυτοπεποίθησης και στην επίλυση αποριών, οι άνδρες τη θεώρησαν μεγαλύτερη σε σχέση με τις γυναίκες. Αντίθετα, οι γυναίκες αξιολόγησαν ως μεγαλύτερη τη συμβολή στη γραπτή και προφορική επικοινωνία (5 έναντι 4,6 των ανδρών, στα 10).

Σε ότι αφορά την κατά ηλικία ανάλυση, οι Ρομά άνω των 50 ετών έδωσαν τη χαμηλότερη βαθμολογία, σε σχέση με τις υπόλοιπες ηλικιακές ομάδες, σχεδόν σε όλες τις παραμέτρους, με πιο χαμηλές τη συμβολή στη γραφή, στην ανάγνωση, στην εκμάθηση μέτρησης και στη γραπτή και προφορική επικοινωνία (3,33 στα 10). Αντίθετα, οι άνω των 50 ετών θεώρησαν σε μεγαλύτερο βαθμό, πως οι εκπαιδευτές τους δημιούργησαν απορίες, σε σχέση με τους υπόλοιπους άλλης ηλικίας (8,33 έναντι 6,66 έως 7,96 στα 10). Τα άτομα ηλικίας 31-40 ετών έδωσαν γενικά τις υψηλότερες

βαθμολογίες σε σχέση με τις υπόλοιπες ηλικιακές ομάδες, με πιο υψηλές τη συμβολή στο να περνά ο συμμετέχων ευχάριστα, στην απόκτηση αυτοπεποίθησης και στη συνεργασία με τους άλλους (8,56, 8,56 και 8,33, στα 10, αντίστοιχα).

Πίνακας 6. Αξιολόγηση των εκπαιδευτών των προγραμμάτων του Κ.Ε.Ε. από τους συμμετέχοντες του δείγματος (Αξιολογική κλίμακα: 0 ελάχιστος βαθμός, 10: μέγιστος βαθμός)

Συμβολή του εκπαιδευτή/τριας*	Βαθμός Αξιολόγησης	
	Μέσος Όρος	Σταθερά Απόκλιση
Στη γραφή	5,13	1,83
Στην ανάγνωση	5,16	1,83
Στην εκμάθηση μέτρησης	5,16	1,73
Στη γραπτή και προφορική επικοινωνία	4,83	1,9
Στην καλύτερη κατανόηση κειμένου	5,23	1,67
Στη συνεργασία με άλλους	7,13	1,83
Στο να περνά ο συμμετέχων ευχάριστα	8,27	1,83
Στην απόκτηση αυτοπεποίθησης	7,6	1,93
Στην προετοιμασία για πιο προχωρημένο πρόγραμμα	6,33	2,49
Στην επίλυση αποριών	6,56	1,76
Στη δημιουργία αποριών	7,33	1,86

Πίνακας 7. Αξιολόγηση των εκπαιδευτών των προγραμμάτων του Κ.Ε.Ε. από τους συμμετέχοντες του δείγματος, κατά φύλο και ηλικία (Αξιολογική κλίμακα: 0 ελάχιστος βαθμός, 10: μέγιστος βαθμός)

Παράμετρος	Φύλο		Ηλικία κατά τα έτη			
	Ανδρες	Γυναίκες	≤30	31-40	41-50	>50
	Μέσος όρος	Μέσος όρος	Μέσος όρος	Μέσος όρος	Μέσος όρος	Μέσος όρος
Στη γραφή	5,36	4,93	4,8	5,56	5,16	3,33
Στην ανάγνωση	5,36	5	4,93	5,36	5,26	3,33
Στην εκμάθηση μέτρησης	5,16	5,16	5,06	5,56	5,06	3,33
Στη γραπτή και προφορική επικοινωνία	4,6	5	4,93	4,8	4,76	3,33
Στην καλύτερη κατανόηση κειμένου	5,22	5,23	5,36	5	5,23	5
Στη συνεργασία με άλλους	7,33	7	7	8,33	6,44	8,33
Στο να περνά ο συμμετέχων ευχάριστα	8,27	8,26	8,33	8,52	8,03	8,33
Στην απόκτηση αυτοπεποίθησης	7,79	7,46	7,16	8,52	7,53	8,33
Στην προετοιμασία για πιο προχωρημένο πρόγραμμα	6,34	6,33	6,09	7,39	6,03	5
Στην δημιουργία αποριών	7,32	7,33	6,66	7,96	7,33	8,33
Στην επίλυση αποριών	6,76	6,43	6,36	6,42	6,66	6,66

2.3. Χρησιμότητα, πλεονεκτήματα, μειονεκτήματα και προτάσεις βελτίωσης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

Η κατανομή των ατόμων του δείγματος, σύμφωνα με τις απόψεις τους πάνω στη χρησιμότητα και τα κύρια πλεονεκτήματα των προγραμμάτων που παρακολούθησαν, απεικονίζεται στο γράφημα 3 και στον πίνακα 8. Συγκεκριμένα, το 84,1% του πληθυσμού της μελέτης δήλωσε πως τα προγράμματα χρησίμευσαν στην καθημερινή του ζωή, ενώ η πλειονότητα (56,1%) ανέφερε πως οι γνώσεις που αποκόμισε βελτίωσε τη δουλειά του. Ως προς τη χρησιμότητα αξίζει να παρατηρήσουμε ότι:

- στους δύο πρώτους δείκτες (στην καθημερινή ζωή, στη δουλειά), έχουμε ποσοστά πάνω από 50%, ενώ στους άλλους δύο δείκτες τα ποσοστά είναι κάτω του 50% και μάλιστα στον τελευταίο δείκτη (στη σχέση με τους φίλους) παρατηρούμε πολύ χαμηλό ποσοστό 14% το οποίο δεν διαφοροποιείται σε σχέση με το φύλο (13,8% άνδρες – 14,2% γυναίκες).

- στους τρεις πρώτους δείκτες, δεν παρατηρούνται σημαντικές διαφοροποιήσεις, σε σχέση με την ηλικία των συμμετεχόντων. Αντίθετα, στο δείκτη «στη σχέση με τους φίλους», τα άτομα ηλικίας μέχρι 30 ετών (17,1%), είναι εκείνα που δηλώνουν ότι τους χρησίμευσαν τα προγράμματα, ενώ στις άλλες τρεις κλάσεις (ηλικιακές) έχουμε σχεδόν τα ίδια ποσοστά, τα οποία υστερούν της πρώτης τουλάχιστον κατά 20%.

Προκύπτει λοιπόν το συμπέρασμα ότι οι Ρομά θεωρούν πως τα προγράμματα τους χρησίμευσαν πολύ περισσότερο στην καθημερινή τους ζωή και στην εργασία τους, απ' ό,τι στο θεσμό της οικογένειας και πολύ λιγότερο στη σχέση με τους φίλους τους

Επιπρόσθετα, 65 στους 100 συμμετέχοντες, χωρίς να εμφανίζονται σημαντικές διαφοροποιήσεις σε σχέση με το φύλλο ή την ηλικία, απάντησε πως ένα μεγάλο πλεονέκτημα των συγκεκριμένων προγραμμάτων ήταν η βελτίωση της καθημερινότητας τους, σε τομείς όπως η συναλλαγή με υπηρεσίες, η αγορά προϊόντων και η ανάγνωση οδηγιών διαφόρων φαρμάκων. Οι γυναίκες ανέφεραν το παραπάνω πλεονέκτημα λίγο περισσότερο σε σχέση με τους άνδρες. Το ίδιο ισχύει και για τα άτομα ηλικίας 31-40 ετών, σε σχέση με τις υπόλοιπες ηλικιακές ομάδες. Ταυτόχρονα, το 33% ανέφερε πως πλέον θα μπορεί να βοηθά τα παιδιά του στα σχολικά τους καθήκοντα. Οι γυναίκες ανέφεραν την παραπάνω παράμετρο περισσότερο σε σχέση με τους άνδρες. Αντίθετα, τα άτομα ηλικίας κάτω των 30 ετών, ανέφεραν το ανωτέρω πλεονέκτημα λιγότερο σε σχέση με τους υπόλοιπους μεγαλύτερης ηλικίας.

Με δεδομένο ότι η ηλικία των Ρομά γονέων που δύνανται να έχουν παιδιά ώστε να μπορούν να τα βοηθούν στα σχολικά τους καθήκοντα είναι μέχρι 40 ετών, τα ποσοστά των συμμετεχόντων που δήλωσαν ότι θα μπορούν να βοηθούν τα παιδιά τους κρίνονται σημαντικά. Χρήζει, όμως, περαιτέρω διερεύνησης το ποσοστό 35% των ατόμων αυτών, ηλικίας άνω των 50 ετών.

Τέλος, οι συμμετέχοντες ανέδειξαν ως κύρια μειονεκτήματα των προγραμμάτων (πίνακας 9) :

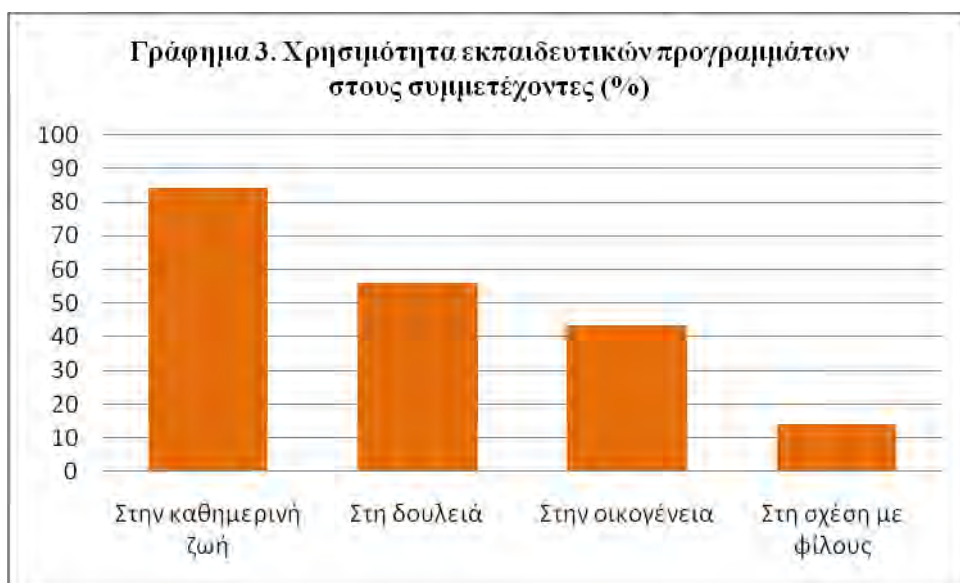
- το μεγάλο αριθμό των ατόμων σε κάθε τμήμα. Πράγματι, ενώ στο τμήμα ήταν εγγεγραμμένα 20 άτομα (μεγάλος αριθμός για εκπαίδευση ενηλίκων Ρομά), παρακολουθούσαν έως και 35 άτομα.
- το περιορισμένο χρονικό διάστημα που διήρκεσαν. Μάλιστα, το 66,2 % πρότεινε τα προγράμματα να έχουν διάρκεια από 150 έως 300

ώρες (δηλαδή σχεδόν ένα χρόνο), ώστε να είναι δυνατή η απόκτηση απολυτηρίου Δημοτικού. Εδώ φαίνεται να επικρατεί σύγχυση σε συνδυασμό με τη σκοπιμότητα, σε ότι σχετίζεται με τον τρόπο απόκτησης απολυτηρίου Δημοτικού.

Επιπλέον, οι βασικές τους προτάσεις για τη βελτίωση των προγραμμάτων (πίνακας 9) συνίστανται στην χρονική επέκταση των προγραμμάτων και στην προσθήκη επιπλέον μαθημάτων, κυρίως Αγγλικών, Πληροφορικής και Υγιεινής. Υπήρχαν ελάχιστες διαφορές μεταξύ ανδρών-γυναικών, καθώς και μεταξύ των ηλικιακών ομάδων, τόσο για τα μειονεκτήματα των προγραμμάτων, όσο και για τις προτάσεις βελτίωσης τους. Η μόνη εξαίρεση ήταν όσον αφορά στο μειονέκτημα του μεγάλου αριθμού ατόμων σε κάθε τμήμα. Συγκεκριμένα, οι γυναίκες ανέφεραν το παραπάνω μειονέκτημα περισσότερο σε σχέση με τους άνδρες (περίπου 92% έναντι 86%).

Πίνακας 8. Χρησιμότητα και κύρια πλεονεκτήματα των προγραμμάτων του Κ.Ε.Ε. σύμφωνα με τις απόψεις των συμμετεχόντων

	Σύνολο N	%	Άνδρες (%)	Γυναίκες (%)	≤30 έτη	31-40 έτη	41-50 έτη	>50 έτη
<i>Χρησιμότητα:</i>								
1. στην καθημερινή ζωή	132	84,1	83,8	84,2	83,1	80	87,2	84,3
2. στη δουλειά	88	56,1	55,8	56,3	54	56	57,2	53
3. στην οικογένεια	68	43,3	42,9	43,7	43,2	43,5	43,1	45,3
4. στη σχέση με τους φίλους	22	14	13,8	14,2	17,1	13,5	13,3	12
<i>Κύρια πλεονεκτήματα:</i>								
1. βελτίωση καθημερινότητας	102	65	64	66,1	65	67,3	64,1	61
2. βελτίωση κοινωνικότητας	64	41	40,2	41,2	44	43,1	38,4	37,2
3. συμβολή στην παροχή βοήθειας στα παιδιά των συμμετεχόντων (πχ σχολείο)	52	33	31	34	28,5	35,1	34,2	35,3



Πίνακας 9. Κύρια μειονεκτήματα των προγραμμάτων του Κ.Ε.Ε. σύμφωνα με τις απόψεις των συμμετεχόντων και βασικές προτάσεις για τη βελτίωσή τους

	N	%
<i>Κύρια μειονεκτήματα:</i>		
1. μεγάλος αριθμός ατόμων στο τμήμα	140	88,5
2. μικρή διάρκεια προγράμματος	123	78,3
3. έλλειψη βασικών γνώσεων	26	16,6
<i>Κύριες προτάσεις:</i>		
1. προγράμματα μεγαλύτερης διάρκειας	149	94,9
2. προσθήκη επιπλέον μαθημάτων	130	77,1

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ – ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ

3.1. Ατομικά και δημογραφικά στοιχεία του δείγματος

Σύμφωνα με τα ευρήματα της παρούσας μελέτης, είναι εμφανή τα υψηλά επίπεδα αναλφαριθμητισμού του δείγματος, αφού περίπου το 90% δεν είχε λάβει καμία εκπαίδευση, ενώ το υπόλοιπο ποσοστό διέκοψε το σχολείο πριν ολοκληρώσει το Δημοτικό. Το γεγονός αυτό καταδεικνύει τις τεράστιες ανάγκες εκπαίδευσης των Ρομά της συγκεκριμένης περιοχής (Σοφάδες), και συνεπώς το πόσο απαραίτητη είναι η κατάρτιση εκπαιδευτικών προγραμμάτων, τα οποία πρέπει να απευθύνονται, ιδίως, σε άτομα με πολύ χαμηλό μορφωτικό επίπεδο.

Τα άτομα με ηλικία κάτω των 30 ετών ανέφεραν ότι ήθελαν να παρακολουθήσουν τα συγκεκριμένα προγράμματα για να βελτιώσουν την καθημερινή τους ζωή, με μεγαλύτερη συχνότητα (69,6%) και σε στατιστικά σημαντικό βαθμό, γεγονός που ερμηνεύεται από τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές τους ανάγκες, τα όνειρα και τις φιλοδοξίες τους (Lesovitch:2005).

Το ποσοστό συμμετοχής των γυναικών Ρομά στα εκπαιδευτικά προγράμματα ήταν κατά 10% μεγαλύτερο από αυτό των ανδρών. Το εύρημα αυτό θα μπορούσε να ερμηνευτεί από το γεγονός ότι καμία γυναίκα δεν ανέφερε πως εργαζόταν, ενώ, παράλληλα, σημαντικά περισσότερες γυναίκες δήλωσαν, πως συμμετείχαν στα συγκεκριμένα προγράμματα για να ξεφύγουν από την καθημερινότητα και να καλύψουν τον ελεύθερο χρόνο τους. Επομένως, τα προγράμματα μπορεί να αποτελέσουν σημαντική διέξοδο από την καθημερινή ρουτίνα ιδίως των γυναικών Ρομά, γεγονός που επιβεβαιώνεται και από διεθνείς οργανισμούς, οι οποίοι καταρτίζουν προγράμματα εκπαίδευσης και επαγγελματικής κατάρτισης κοινωνικά αποστερημένων γενικών (UNICEF:2011).

Περισσότερες γυναίκες από άνδρες ανέφεραν πως ήθελαν να αποκτήσουν γνώσεις για να αποκτήσουν καλύτερη δουλειά, ενώ οι Ρομά ηλικίας 31-40 ετών, επίσης, ανέφεραν τον παραπάνω λόγο σε μεγαλύτερο ποσοστό. Αντίθετα,

περισσότεροι άνδρες από ό,τι γυναίκες δήλωσαν πως ήθελαν να συμμετέχουν στα προγράμματα του Κ.Ε.Ε. προκειμένου να βρουν δουλειά, αφού είναι άνεργοι, ενώ παράλληλα, τα άτομα ηλικίας 41-50 ετών υποστήριξαν την ίδια άποψη σε μεγαλύτερο βαθμό, σε σχέση με τις υπόλοιπες ηλικιακές ομάδες. Αντίθετα, κανένα από τα άτομα ηλικίας άνω των 50 ετών δεν ανέφερε πως θα ήθελε να παρακολουθήσει τα προγράμματα προκειμένου να βελτιώσει την επαγγελματική του κατάσταση.

Αξιοσημείωτη ήταν, επίσης, η διαπίστωση πως κανένας Ρόμα δεν ήταν άγαμος, φαινόμενο που συνδέεται με τα ιδιαίτερα ήθη και έθιμα της συγκεκριμένης φυλής, σύμφωνα με τα οποία οι Ρομά παντρεύονται και μάλιστα σε πολύ μικρή ηλικία. Κατά συνέπεια, τα εκπαιδευτικά προγράμματα που απευθύνονται σε Ρομά θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τις συγκεκριμένες οικογενειακές συνθήκες των εκπαιδευομένων (πχ οικογενειακός προγραμματισμός, ατομική υγιεινή, μέθοδοι αντιμετώπισης παιδικής συμπεριφοράς).

3.2. Τα χαρακτηριστικά των ευάλωτων κοινωνικά ομάδων και η διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών του δείγματος

Οι κοινωνικά ευάλωτες ομάδες εμφανίζουν το μεγαλύτερο κίνδυνο να βιώσουν τη φτώχεια και τον κοινωνικό αποκλεισμό, ενώ συχνά αντιμετωπίζουν χαμηλά ποσοστά απασχόλησης, έχουν περισσότερες πιθανότητες να εγκαταλείψουν το σχολείο, αλλά και να βιώσουν οικονομικό αποκλεισμό, σε σύγκριση με άλλες ομάδες (Ευρωπαϊκή Επιτροπή: 2010). Κοινό στοιχείο των κοινωνικά ευάλωτων ή ευπαθών ομάδων είναι η υλική αποστέρηση που βιώνουν, με συνακόλουθα χαμηλά επίπεδα της υγείας, της οικονομικής τους κατάστασης και της εκπαίδευσής τους (Baker, Mead & Campbell: 2002).

Τα άτομα που προέρχονται από κοινωνικά ευάλωτες ομάδες δεν είναι κοινωνικά ενταγμένα, ενώ δεν έχουν τη δυνατότητα πρόσβασης σε όλους τους πόρους, τις υπηρεσίες και τα δικαιώματα που απαιτούνται, ώστε να συμμετέχουν στην κοινωνία. Ο κοινωνικός αποκλεισμός, που χαρακτηρίζει τις κοινωνικά ευάλωτες ομάδες, δεν τις επιτρέπει να ενταχθούν στην αγορά εργασίας, να αποκομίσουν τις δυνατότητες που παρέχει το εκπαιδευτικό σύστημα και να μειωθούν τα ποσοστά φτώχειας που αντιμετωπίζουν. Κύρια χαρακτηριστικά των κοινωνικά ευάλωτων ομάδων είναι η απάθεια, η αδιαφορία και η παραίτηση από προσπάθειες ένταξης ή επανένταξης στην κοινωνία.

Σε μεγαλύτερες ηλικίες ατόμων, που προέρχονται από τις κοινωνικά ευάλωτες ή ευπαθείς ομάδες, απαιτείται η εφαρμογή δράσεων κατάρτισης και προώθησης της απασχόλησης που θα είναι ιδιαίτερα στοχευμένες, έτσι ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν στις ανάγκες και τα προβλήματα των ομάδων αυτών. Για παράδειγμα, για τους Έλληνες Ρομά, που υφίστανται έντονο κοινωνικό αποκλεισμό, θα πρέπει να σχεδιαστεί ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα από τα αρμόδια υπουργεία, έτσι ώστε να επιλυθούν βασικά ζητήματα που αφορούν το συγκεκριμένο πληθυσμό (Γιάντσιου: 2010).

Βασικοί παράγοντες οδηγούν τα άτομα στον κοινωνικό αποκλεισμό και θα πρέπει να ληφθούν υπόψη, καθώς επηρεάζουν τις εκπαιδευτικές ανάγκες των κοινωνικά ευάλωτων ομάδων. Τα άτομα που ανήκουν στις ομάδες αυτές δεν έχουν, συνήθως, τη δυνατότητα πρόσβασης σε προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης, αλλά ούτε και εργασιακές ευκαιρίες σε περίπτωση που ολοκληρώσουν κάποιο

πρόγραμμα εκπαίδευσης ή κατάρτισης. Το σημαντικότερο είναι ότι τα προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης που υπάρχουν δεν είναι κατάλληλα σχεδιασμένα, ώστε να λαμβάνουν υπόψη τις εκπαιδευτικές ανάγκες των κοινωνικά ευάλωτων ομάδων. Εκτός από τον πρόχειρο σχεδιασμό, τα προγράμματα αυτά χαρακτηρίζονται από ασυνέχεια και γίνονται αποσπασματικά, ενώ τα άτομα των ομάδων αυτών δεν έχουν, συνήθως, καμία υποστήριξη από το οικογενειακό περιβάλλον τους. Επίσης, σημαντικό ρόλο παίζουν οι προηγούμενες αρνητικές εμπειρίες που έχουν τα άτομα των ευάλωτων κοινωνικά ομάδων από το εκπαιδευτικό σύστημα και τα προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης (Cross: 1981).

3.3. Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων

Παρ' όλες τις τυχόν ελλείψεις και μειονεκτήματα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, στα οποία συμμετείχαν οι Ρομά της μελέτης, αυτά αξιολογήθηκαν γενικά με σχετικά υψηλό βαθμό (7,67 στα 10). Το γεγονός αυτό, από τη μια μεριά, δηλώνει, πως οι βασικοί στόχοι των προγραμμάτων εκπληρώθηκαν, ενώ από την άλλη υπογραμμίζει τον επιτυχημένο ρόλο των εκπαιδευτών, ως διαχειριστές των συγκεκριμένων προγραμμάτων. Το συμπέρασμα αυτό ενισχύεται και από το εύρημα της σφοδρής επιθυμίας των Ρομά να συνεχίσουν σε πιο προχωρημένο επίπεδο, και από το ότι σχεδόν όλοι θα συστήσουν την παρακολούθηση των προγραμμάτων και σε άλλους Ρομά.

Το φύλο δεν φάνηκε να καθορίζει σημαντικά καμία παράμετρο αξιολόγησης των προγραμμάτων. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικές ανάγκες των ανδρών καλύφθηκαν σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τις γυναίκες, ενώ περισσότερο φάνηκε να κουράστηκαν οι γυναίκες σε σχέση με τους άνδρες, κατά την παρακολούθηση των προγραμμάτων. Επιπρόσθετα, οι Ρομά ηλικίας άνω των 50 ετών είχαν σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό κάλυψης των αναγκών εκπαίδευσης, σε σχέση με τις υπόλοιπες ηλικιακές ομάδες, γεγονός που, πιθανώς, αποδίδεται στις σχετικά λιγότερες απαιτήσεις τους (The Joint Committee on Education and Science: 2004).

Παράμετρος αξιολόγησης της διεξαγωγής των επιμορφωτικών προγραμμάτων των Κ.Ε.Ε. είναι και η χρησιμότητά τους, η οποία εξετάστηκε από την παρούσα μελέτη. Συγκεκριμένα, η συντριπτική πλειονότητα του δείγματος (84,1%) δήλωσε

πως βελτιώθηκε η καθημερινή του ζωή, χάρη στα συγκεκριμένα προγράμματα, και μάλιστα οι τομείς που καλυτέρευσαν συμπίπτουν με αυτούς που ανέφεραν ότι προσδοκούν να καλυτερεύσουν, πριν την παρακολούθηση της επιμόρφωσης (πχ εμπορικές συναλλαγές, συμπλήρωση αιτήσεων, ανάγνωση και κατανόηση ιατρικών συνταγών και φαρμάκων, βοήθεια των παιδιών στα σχολικά τους καθήκοντα). Η παράμετρος της χρησιμότητας των προγραμμάτων στο συγκεκριμένο δείγμα είναι πολύ σημαντική, αν κανείς αναλογιστεί πως η έρευνα διεξήχθη σχεδόν 5 χρόνια μετά από την επιμόρφωση των Ρομά, χρόνος επαρκής για την εμπέδωση των γνώσεων που έλαβαν.

Όσον αφορά στην αξιολόγηση των εκπαιδευτών, αυτή συνολικά κρίθηκε ως επιτυχής, και μάλιστα συνέβαλαν σημαντικά στον να περνάνε ευχάριστα οι Ρομά κατά τη διάρκεια του μαθήματος και στο να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση. Η σχετικά μέτρια βαθμολογία των εκπαιδευτών, σε ότι αφορά αρκετές μαθησιακές παραμέτρους (π.χ. γραφή, ανάγνωση, κατανόηση κειμένου, δημιουργία και επίλυση αποριών), πιθανώς να ερμηνεύεται από το γεγονός ότι οι Ρομά είχαν μεγάλη έλλειψη βασικών γνώσεων, οπότε είναι φυσικό να δυσκολεύονται να κατανοήσουν ακόμη και θεμελιώδεις έννοιες. Το φαινόμενο αυτό ήταν πιο έντονο στους Ρομά μεγαλύτερης ηλικίας, οι οποίοι μάλιστα, ανέφεραν και το μεγαλύτερο βαθμό κόπωσης κατά τη διάρκεια των μαθημάτων. Άλλωστε, οι Ρομά, άνω των 50 ετών, έδωσαν τη χαμηλότερη βαθμολογία στους εκπαιδευτές τους, σε σχέση με τους νεώτερους Ρομά. Αντίθετα, οι άνδρες και οι Ρομά ηλικίας 31-40 ετών έδωσαν γενικά τις υψηλότερες βαθμολογίες, όσον αφορά στη συμβολή των εκπαιδευτικών.

Επιπρόσθετα, η σχετικά μικρή διάρκεια των εκπαιδευτικών προγραμμάτων (περίπου 2 μήνες), καθώς και ο μεγάλος αριθμός ατόμων στα τμήματα, δεν έδωσε στους εκπαιδευτές τον απαραίτητο χρόνο και χώρο για να εμβαθύνουν στις έννοιες και να επιλύσουν εξατομικευμένες απορίες.

3.4. Προτάσεις βελτίωσης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων

Οι προτάσεις που θα διατυπωθούν στην παρούσα ενότητα αποτελούν τη συνισταμένη των επιθυμιών-αναγκών των Ρομά, καθώς και των απόψεων των ερευνητών, όπως αυτές προέκυψαν από τη μελέτη των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας και της σχετικής βιβλιογραφίας. Συγκεκριμένα:

1. Βελτίωση διαδικασιών δημιουργίας εκπαιδευτικών τμημάτων:

Θα πρέπει να θεσπιστεί κάποια διαδικασία προκαταρκτικής δοκιμασίας (π.χ. γνωσιολογικά τεστ, συνέντευξη), ώστε το κάθε άτομο να κατατάσσεται σε συγκεκριμένο τμήμα, ανάλογα με το επίπεδο των γνώσεων που ήδη κατέχει, για να υπάρχει σχετική ομοιομορφία των εκπαιδευομένων κάθε τμήματος και συνεπώς πιο στοχευμένη παρεχόμενη γνώση. Επιπλέον, η ηλικία και πιθανώς το φύλο θα πρέπει να λαμβάνεται υπ' όψιν κατά την κατάρτιση των τμημάτων, λόγω του ότι αποτελούν παράγοντες που καθορίζουν τόσο τις εκπαιδευτικές ανάγκες, όσο και τις προσδοκίες των εκπαιδευομένων. Στο σημείο αυτό, σκόπιμη είναι αναφορά της ανάγκης ύπαρξης χώρου και προσωπικού φύλαξης των παιδιών των γυναικών που εκπαιδεύονται, αφού αναφέρθηκε πως ελλείπει τέτοιων παροχών, τα παιδιά αυτά βρίσκονταν μέσα στην τάξη και συνεπώς παρεμπόδιζαν την εύρυθμη λειτουργία της.

2. Συχνότητα και διάρκεια των προγραμμάτων:

Η διάρκεια των προγραμμάτων πρέπει να επιμηκυνθεί (τουλάχιστον να διπλασιαστεί), αφού σχεδόν το 80% του δείγματος θεώρησε πως ήταν ανεπαρκής, ενώ παράλληλα επιθυμούσε να του δοθεί απολυτήριο τουλάχιστον Δημοτικού. Επιπρόσθετα, λόγω του μεγάλου αριθμού των Ρομά, θα πρέπει τα προγράμματα αυτά να γίνονται με μεγαλύτερη συχνότητα σε ετήσια βάση και μάλιστα σε προκαθορισμένα χρονικά διαστήματα, ώστε όσο το δυνατόν περισσότεροι Ρομά να έχουν δυνατότητα συμμετοχής σε αυτά, ενώ παράλληλα να μπορούν να προγραμματίζουν το χρόνο και τις δραστηριότητές τους. Η αύξηση τόσο της διάρκειας, όσο και του αριθμού των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, συνεπάγεται και την αύξηση των εκπαιδευτών που τα πραγματοποιούν.

3. Επιπλέον μαθήματα:

Μεγάλη, επίσης, ήταν η απαίτηση των συμμετεχόντων (77,1%) για προσθήκη επιπλέον μαθημάτων στα παρεχόμενα εκπαιδευτικά προγράμματα. Τα μαθήματα αυτά θα πρέπει να ανταποκρίνονται στις σύγχρονες κοινωνικοοικονομικές συνθήκες και είναι αξιοσημείωτη η σωστή κρίση των συμμετεχόντων, όσον αφορά στα μαθήματα που επιθυμούν. Αυτά είναι, τα Αγγλικά, η Πληροφορική και η Υγιεινή. Τα δύο πρώτα ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις των καιρών, καθώς αποτελούν σημαντικό εφόδιο για την αγορά εργασίας. Από την άλλη μεριά, η Υγιεινή σχετίζεται με τις συγκεκριμένες συνθήκες διαβίωσης των Ρομά και είναι παρήγορο που ενδιαφέρονται να μάθουν όσο το δυνατόν περισσότερα για την ατομική τους, αλλά και την κοινοτική τους υγιεινή.

4. Ειδική επιμόρφωση εκπαιδευτών:

Οι εκπαιδευτές των συγκεκριμένων προγραμμάτων θα πρέπει να έχουν λάβει κάποιου είδους επιμόρφωση, όσον αφορά στην εκπαίδευση ενηλίκων, αφού αυτή διαφέρει σημαντικά από εκείνη των παιδιών. Επιπρόσθετα, θα πρέπει να είναι όσο το δυνατόν πιο ενημερωμένοι πάνω στις φυλετικές, αλλά και τις άλλες ιδιαιτερότητες των Ρομά, ώστε να είναι πιο αποτελεσματικοί στην προσπάθεια μετάδοσης των γνώσεών τους, σεβόμενοι παράλληλα τα ήθη και έθιμα τους.

5. Σεβασμός και αξιοποίηση φυλετικών ιδιαιτεροτήτων:

Βασικός στόχος των εκπαιδευτικών προγραμμάτων θα πρέπει να είναι η απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων από τους Ρομά, οι οποίες με τη σειρά τους θα συμβάλλουν σημαντικά στην άρση του κοινωνικού τους αποκλεισμού και τη βελτίωση του βιοτικού τους επιπέδου. Πάντοτε, όμως θα πρέπει να λαμβάνονται υπ'όψιν οι φυλετικές ιδιαιτερότητες, χωρίς να γίνεται προσπάθεια βίαιης αποποίησης των παραδόσεων τους: αντίθετα, με συμβουλευτικό τρόπο θα πρέπει να ανοίγονται οι ορίζοντές τους και ανάλογα με το πόσο έτοιμοι είναι, θα υπάρξει και η αντίστοιχη αφομοίωση νέων νοοτροπιών και αντιλήψεων.

3.5. Περιορισμοί της μελέτης

Όπως κάθε επιδημιολογική έρευνα, έτσι και η παρούσα έχει κάποιους περιορισμούς, που πρέπει να συνεκτιμώνται κατά τη μελέτη των συναγόμενων συμπερασμάτων. Ειδικότερα, ο χρόνος μεταξύ της λήψης των ερωτηματολογίων και της παρακολούθησης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων δεν ήταν λίγος (περίπου 5 έτη). Αν και το γεγονός αυτό πλεονεκτεί ως προς την εμπέδωση της ληφθείσας εκπαίδευσης, ωστόσο δεν παύει να αποτελεί επιβαρυντικό παράγοντα ανάκλησης πληροφοριών (σφάλμα ανάκλησης). Επιπλέον, μιας και όλοι οι συμμετέχοντες προέρχονταν από συγκεκριμένη περιοχή (Σοφάδες Ν. Καρδίτσας), η γενίκευση των συμπερασμάτων της μελέτης θα πρέπει να γίνεται με προσοχή. Τέλος, όπως είναι γνωστό, οι απαντήσεις που δίνονται στα ερωτηματολόγια μιας μελέτης, είναι πιθανό να εμπεριέχουν ένα ποσοστό ανακριβών πληροφοριών (σφάλμα πληροφόρησης).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

- Ακριτίδου, Δ. (2004). *Μουσουλμανική μειονότητα*, Θεσ/νίκη, σελ. 66.
- Ανδρεαδάκης, Ν., Καδιανάκη, Μ., Ξανθάκου, Γ. (2007): Αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικού: Επιπτώσεις στο έργο του και τεχνικές. *Το βήμα των κοινωνικών επιστημών*, 49, 225-250.
- Αραβάνης, Γ. (1999): Η κοινωνική αναγκαιότητα της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και διαβίου μάθησης. Στο Γ. Χάρης, Κ., Πετρουλάκης, Ν. Νικοδήμος, Σ. (Επιμ.), *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και διαβίου μάθηση: Διεθνής εμπειρία και ελληνική προοπτική*. Αθήνα: Ατραπός, 244-249.
- Βασιλειάδου, Μ., & Παυλή – Κορρέ, Μ. (1996). *Όποιος ξέρει πολλά, πολλά τραβάει*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ /Γ.Γ.Λ.Ε.
- Βεργίδης, Δ. (1995): *Υποεκπαίδευση. Κοινωνικές, πολιτικές και πολιτισμικές διαστάσεις*. Δ Βεργίδης & Ύψιλον/ βιβλία. Αθήνα.
- Βεργίδης, Δ. (1996) *Εκπαίδευση Τσιγγάνων. Ανάπτυξη Διδακτικού Υλικού*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ: ΓΓΛΕ.
- Βεργίδης, Δ. (2002). *Μελέτη για τις προδιαγραφές του περιεχομένου των προγραμμάτων εκπαίδευσης εκπαιδευτών*. Έκθεση στο Ε.ΚΕ.ΠΙΣ, Αθήνα.
- Βεργίδης, Δ. (2003): Σχεδιασμός προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων για ευάλωτες κοινωνικές ομάδες. Στο Δ. Βεργίδης (Επιμ.), *Εκπαίδευση ενηλίκων: συμβολή στην εξειδίκευση στελεχών και εκπαιδευτών*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα, 92-122.
- Βεργίδης, Δ., Πρόκου, Ε., (2005). Σχεδιασμός, Διοίκηση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Τόμος Α. Πάτρα: ΕΑΠ.

- Γ.Γ.Ε.Ε. (2004): 1^ο Πλαίσιο λειτουργίας των Κ.Ε.Ε. Αθήνα.
- Γ.Γ.Ε.Ε. (2005): Πλαίσιο λειτουργίας των Κ.Ε.Ε., έκδοση 2^η. Αθήνα.
- Γ.Γ.Ε.Ε. (2006): Πλαίσιο λειτουργίας των Κ.Ε.Ε. Αθήνα.
- Γ.Γ.Ε.Ε. (2006): Πλαίσιο Βελτίωσης και Ελέγχου Ποιότητας. Αθήνα.
- Γ.Γ.Ε.Ε. (2007): Πλαίσιο λειτουργίας των Κ.Ε.Ε. Αθήνα.
- Γ.Γ.ΔΒΜ. (2009): Οδηγός Εφαρμογής των Κ.Ε.Ε. Αθήνα.
- Γ.Γ.ΔΒΜ. (2009): Νέος Οδηγός Εφαρμογής των Κ.Ε.Ε. Αθήνα.
- Γ.Γ.ΔΒΜ. (2010): Εκπαιδευτικό Υλικό: Επιμόρφωση Εκπαιδευτών και Στελεχών για Ευάλωτες Κοινωνικά Ομάδες. Αθήνα.
- Γ.Γ.ΔΒΜ. (2010): Οδηγός Εφαρμογής των Κ.Ε.Ε. Αθήνα.
- Γεωργίου, Γ. (1995) Η ρομανί γλώσσα. Στο «Οι Έλληνες – Ρομ Τσιγγάνου» (Αφιέρωμα 2-32), Καθημερινή Επτά Ημέρες, σελ. 7, 8 Ιανουαρίου.
- Γιάντσιου, Κ. (2010). Ευπαθείς κοινωνικά ομάδες- Δράσεις και πολιτικές παρεμβάσεις για την κοινωνική και επαγγελματική ενσωμάτωση στο πλαίσιο της 4^{ης} προγραμματικής περιόδου. Υπουργείο Απασχόλησης και Κοινωνικής Προστασίας, Ειδική Υπηρεσία Συντονισμού και Παρακολούθησης Δράσεων Ευρωπαϊκού Κοινωνικού Ταμείου.
- Green, A. (2006): Οι πολλές όψεις της δια βίου μάθησης: σύγχρονες τάσεις στην εκπαιδευτική πολιτική στην Ευρώπη. Στο Α, Καψάλης και Α, Παπασταμάτης (Επιμ.) Επαγγελματισμός στη συνεχιζόμενη εκπαίδευση. Αθήνα:Τυπωθήτω, 15-42.

- Δαφέρμος, Μ. (2006). *Περιθωριοποίηση και εκπαιδευτική ένταξη: Η περίπτωση των Τσιγγάνων του Ηρακλείου Κρήτης*. Αθήνα: Ατραπός.
- Ζεγκίνης Ε. (1994). *Οι Μουσουλμάνοι Αθίγγανοι της Θράκης*, Θεσσαλονίκη, Ι.Μ.Χ.Α.
- Έξαρχος, Γ. (1996). *Αυτοί είναι οι Τσιγγάνοι*. Αθήνα: Εκδόσεις Γαβριηλίδης.
- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, (2001): *Η πραγμάτωση μιας Ευρωπαϊκής περιοχής Δια Βίου Μάθησης*. Βρυξέλλες.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (2000). *Υπόμνημα σχετικά με την εκπαίδευση καθόλη τη διάρκεια της ζωής*. Ανακτήθηκε στις 14/12/2010 από <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+REPORT+A5-2001-0322+0+DOC+XML+V0//EL>.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2005) *Εκσυγχρονισμός της εκπαίδευσης και της κατάρτισης: μια συμβολή ζωτικής σημασίας στην ευημερία και στην κοινωνική συνοχή στην Ευρώπη*, Βρυξέλλες. COM(2005) 549 τελικό, έγγραφο διαθέσιμο στη διεύθυνση:
http://www.europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/progressreport06_el.pdf (Ανακτήθηκε στις 10/01/2011)
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (2010). *Αντιμετώπιση της φτώχειας: Ποιοι κινδυνεύουν από τη φτώχεια και ποια μέτρα λαμβάνονται*. Ανακτήθηκε στις 14/12/2010 από <http://www.2010againstpoverty.eu/about/tackling.html?langid=el>.
- Jarvis, P. (2003). *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Κατάρτιση: Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Καπαγιάννη, Φ. (2006). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων στην Ελλάδα: Ιστορική Εξέλιξη και Σύγχρονη Πραγματικότητα*. Πτυχιακή Μελέτη. Αθήνα.

- Καβουνίδη, Τ. (2002). *Έρευνα για την Οικονομική και Κοινωνική Ένταξη των Μεταναστών*. Αθήνα: Παρατηρητήριο Απασχόλησης- Ερευνητική Πληροφορική Α.Ε.
- Καραθανάση, Ε. (2000). *Το κατοικείν των Τσιγγάνων: Ο βιο- χώρος και ο κοινωνιο-χώρος των Τσιγγάνων*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Κασιμάτη, Κ. (1998). Εισαγωγή. Στο Κ. Κασιμάτη (Επιμ.), *Κοινωνικός αποκλεισμός: Η ελληνική εμπειρία* (σσ. 13- 38). Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Κασιμάτη, Κ. (2000). Προβλήματα ένταξης εθνοτικών ομάδων και αλλοδαπών στην ελληνική κοινωνία. Στο Κ. Κασιμάτη (Εκδ.), *Φαινόμενα κοινωνικής παθογένειας σε ομάδες κοινωνικού αποκλεισμού* (σσ. 28-48). Αθήνα: Υπουργείο Εξωτερικών, Γενική Γραμματεία Απόδημου Ελληνισμού, Πάντειο Πανεπιστήμιο.
- Κατσίκας, Χ. – Πολίτου, Ε. (1999). «*Εκτός τάξης*» το «*διαφορετικό*», Αθήνα.
- Κελπανίδης, Μ. & Βρυσιώτη, Κ. (2004): *Διαβίου μάθηση: Κοινωνικές προϋποθέσεις και λειτουργίες. Δεδομένα και διαπιστώσεις*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κόκκος, Α. (2003). *Το Εθνικό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών από Απόσταση*. Ανακτήθηκε στις 15/12/10 από http://www.adulteduc.gr/001/pdfs/provlimatimsoi/programma-ekpaid-ekp.pdf?phpMyAdmin=IzNL_Y94N6L9IluqEdeWoYPqSsG2&phpMyAdmin=db53c3e110bfbc398c933c5b448fcb6.
- Κόκκος, Α. (2005). *Η εναρκτήρια συνάντηση*, στο Κόκκος, Α. (επιμ.) Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών: Εκπαιδευτικό Υλικό για τους Εκπαιδευτές – Θεωρίες Κατάρτισης, Τόμος Ι. Αθήνα: ΕΚΕΠΙΣ.
- Κόκκος, Α. (2005). *Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων*. Τόμος Α. Θεωρητικό Πλαίσιο και Προϋποθέσεις Μάθησης. ΠΑΤΡΑ:Ε.Α.Π.

- Κοντογιώργος, Β. (1997). *Αναγνώριση της διαφοράς: Διαδικασίες κοινωνικοποίησης και εκπαίδευσης των παιδιών των Τσιγγάνων*. Επιμορφωτικό υλικό του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Δράση 4- Επιμόρφωση εκπαιδευτικών.
- Κουτσούκου, Ξ.Α. *Ποιοτική μελέτη επιδημιολογικών, κλινικών και κοινωνικοοικονομικών στοιχείων που αφορούν στους Αθίγγανους των Σοφάδων Καρδίτσας*. Ανακτήθηκε στις 19/01/2011 από http://www.klimaka.org.gr/newsite/downloads/Koutsoukou_erevna.pdf.
- Λυδάκη, Α. (1997). *Μπαλαμέ και Ρομά: Οι τσιγγάνοι των Άνω Λιοσίων*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτης.
- Λυδάκη, Α. (1998). *Οι τσιγγάνοι στην πόλη: Μεγαλώνοντας στην Αγία Βαρβάρα*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτης.
- Μάρκου, Γ. (1998). *Η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας, η διαδικασία διεθνοποίησης και η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Β΄ Έκδοση Γ.Γ.Λ.Ε.
- Μαρσέλος, Β. (1985). *Ο αναλφαβητισμός στους τσιγγάνους. Στον τόμο Συνδιάσκεψη για την αντιμετώπιση του αναλφαβητισμού*. Έκδοση ΥΠ.Ε.Π.Θ., Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης. Αθήνα.
- Μουσούρου, Α.Μ. (1998). Κοινωνικός αποκλεισμός και Κοινωνική Προστασία. Στο Κ. Κασιμάτη (Εκδ.), *Φαινόμενα κοινωνικής παθογένειας σε ομάδες κοινωνικού αποκλεισμού* (σσ. 67- 86). Αθήνα: Υπουργείο Εξωτερικών, Γενική Γραμματεία Απόδημου Ελληνισμού, Πάντειο Πανεπιστήμιο.
- Μουχελή, Α. (1995). Η κοινωνική οργάνωση. Στο «Οι Έλληνες – Ρομ Τσιγγάνοι» (Αφιέρωμα 2-32), *Καθημερινή Επτά Ημέρες*, σσ. 8-11. 8 Ιανουαρίου.
- Μπίλα, Α. (2010). *Ολοκληρωμένο Πρόγραμμα Δράσης για την Κοινωνική Ένταξη των Ελλήνων Τσιγγάνων*. Υπουργείο Εσωτερικών Δημόσιας Διοίκησης και Αποκέντρωσης, Γενική Διεύθυνση Αναπτυξιακών Προγραμμάτων και Δ.Ο.

- Παπαδοπούλου, Δ. (2002). Κοινωνικός Αποκλεισμός: Εισαγωγή στην έννοια και τη διαδικασία. Στο Δ. Παπαδοπούλου (Επιμ.), *Κοινωνικός Αποκλεισμός για τους ανθρώπους που παραμερίζουμε...* (σσ. 43-72). Αθήνα: Εκδόσεις Αρμός.
- Πρόγραμμα Κοινοτικής Πρωτοβουλίας, Equal. (2006). *Μελέτη για την ανίχνευση των εκπαιδευτικών αναγκών των ευάλωτων πληθυσμιακών ομάδων των Ρομά*. Αναπτυξιακή Σύμπραξη Equal. ΔΙ.ΚΑ.ΔΙ.- ROM.
- Ρούμπος Ν. (2006). Άρθρο «12 εκατ. σε όλη την Ευρώπη», του Ν. Ρούμπου. Ελευθεροτυπία. Ανακτήθηκε στις 19/01/2011 από http://archive.enet.gr/online/online_text/c=112,id=74065164.
- Rogers, A. (1999): *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σαλωνίτης, Π., (2010). *Εκπαίδευση τσιγγανοπαίδων και επιμόρφωση εκπαιδευτικών*. 6ο Διαπολιτισμικό & Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο Ελευθερίου- Κορδελιού. Ανακτήθηκε στις 18/12/10.
- Σδράλης, Α. (2008): *Αξιολόγηση Προγραμμάτων στην Εκπαίδευση Ενηλίκων: Η Περίπτωση των Κ.Ε.Ε*. Μεταπτυχιακή Εργασία. Ρόδος.
- Σοφός, Ε. (2008): *Μοντέλα Εκπαίδευσης Ενηλίκων και Σύγχρονη Ελληνική Εκπαιδευτική Πραγματικότητα*. Διδακτορική Διατριβή. Ρόδος.
- Steel, T. (2006): Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων στην εποχή της «δια βίου μάθησης» και της παγκοσμιοποίησης. Στο Α. Καψάλης και Α. Παπασταμάτης (Επιμ.) *Επαγγελματισμός στη συνεχιζόμενη εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω, 15-42.
- Τερζοπούλου, Μ., & Γεωργίου, Γ. (1996). *Οι Τσιγγάνοι στην Ελλάδα. Ιστορία – πολιτισμός*. Αθήνα: ΓΓΛΕ.
- Τσαμαδιάς, Κ. (2000): *Η αποδοτικότητα των επενδύσεων στην Τριτοβάθμια Τεχνολογική Εκπαίδευση*. Διδακτορική Διατριβή. Αθήνα.

Τσιάκαλος, Γ. (1995). Οι Τσιγγάνοι και τα γράμματα. Στο «Οι Έλληνες – Ρομ Τσιγγάνοι» (Αφιέρωμα 2-32), *Καθημερινή Επτά Ημέρες*, σσ. 26-29, 8 Ιανουαρίου.

Τσιάκαλος, Γ. (1999). *Ανθρώπινη αξιοπρέπεια και κοινωνικός αποκλεισμός: Εκπαιδευτική Πολιτική στην Ευρώπη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Φλουρή, Γ. (2001): Από το δείκτη νοημοσύνης στη νοημοσύνη της επιτυχίας στο χώρο της εργασίας. Στο *Πρακτικά Α' Διεθνούς Συνεδρίου του Ε.Κ.Ε.Π., Εξελίξεις στη συμβουλευτική και τον επαγγελματικό προσανατολισμό την Αυγή του 21^{ου} αιώνα*. ΥΠΕΠΘ : Αθήνα, 292-304.

Χατζίκος, Γ. (2009): *Η επίδραση του Ισλάμ στον κοινωνικό ιστό και το εκπαιδευτικό σύστημα της μειονότητας της Δυτικής Θράκης*. Μεταπτυχιακή Εργασία. Θεσσαλονίκη.

Ξενογλώσση

Allport, G.W. (1954). *The nature of prejudice*. Cambridge, MA: Addison- Wesley.

Baker, D., Mead, N., & Campbell, S. (2002). Inequalities in morbidity and consulting behavior for socially vulnerable groups. *British Journal of General Practice*, 52, 124- 130.

Brown, R.J.(1995). *Prejudice: Its Social Psychology*. Oxford: Blackwell.

Byrne, D. (1999). *Social Exclusion*, Open University Press. Buckingham.

Carp, A., Peterson, R., & Roelfs, P. (1974). Adult learning interests and experiences. In P. K. Cross, R. J. Valley & Associates, *Planning non-traditional programs*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Cemlyn, S., & Clark, C. (2005). The social exclusion of Gypsy and traveler children. In C. Colin & S. Cemlyn (Eds.), *At Greatest Risk: The children most likely to be poor* (pp. 150- 165). London, UK: CPAG.
- Comings, P. (1993). *Combating Exclusion in Ireland 1990-1994 – A Midway Report*, Brussels, European Commission.
- Cross, P.K. (1981). *Adults as learners: Increasing participation and facilitating learning*. San Francisco: Jossey- Bass.
- Darckenwald, G. G., and Merriam, S. B. (1982). *Adult Education: Foundations of Practice*. New York: HarperCollins.
- EU8 Social Inclusion Study. (2007). *Social exclusion and the EU's social inclusion agenda*. Draft for comments only, February 5.
- Hiemstra, R. (ed.). (1991) «Creative environments for effective adult learning» New Directions for Adult and Continuing Education, 50 San Francisco: Jossey-Bass.
- Hiemstra, R., & Sisco, B. (1990) Individualizing instruction for adult learners: Making learning personal, powerful, and successful. San Francisco: Jossey-Bass.
- Knowles, M. S. (1980a). *The Modern Practice of Adult Education: Andragogy versus Pedagogy*. New York: Association Press.
- Knowles, M. S. (1980b). *The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy*. (2nd ed.), New York: Cambridge Books.
- Knowles, M., Holton, E., & Swanson, R. (1998). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development* (5th ed.) (pp. 940 95). Houston: Gulf Publishing Co.

- Lesovitch L. (2005). *Roma Educational Needs in Ireland Context and Challenges*
Published by City of Dublin VEC.
- Lindeman, E. (1961). *The Meaning of Adult Education*. New York: New Republic.
- Lippman, W. (1922). *Public Opinion*. New York: Harcourt, Brace.
- Mazel, O. (1996). *L' exclusion, l' etat des saviors*. Le Monde/ Marabout.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Fransisco: Jossey Bass.
- Pierson, J. (2002). *Tackling Social Exclusion*. London: Routledge.
- Popay, J., Escorel, S., Hernandez, M., Johnston, H., Mathieson, J., & Rispel, L. (2008). *Understanding and tackling social exclusion*. Final Report to the WHO Commission on Social Determinants of Health From the Social Exclusion Knowledge Network.
- Rogers, A. (2002). The interpersonal relationship in the facilitation of learning, In *Supporting lifelong learning (Vol.1), Perspectives on Learning* (pp. 25- 39). Routledge: The Open University.
- Slee, R. (2006). Critical analyses of inclusive education policy: an international survey. *International Journal of Inclusive Education*, 10(2-3), 105-107.
- Sway, M. (1988). *Familiar strangers- Gypsy life in America*. Urbana & Chicago: University of Illinois Press.
- Olahus (2008). *Roma people by country*. Ανακτήθηκε στις 19/01/2011 από <http://fr.wikipedia.org/wiki/Fichier:Eurogipsy.PNG>.

The Joint Committee on Education and Science. (2004) .*The Provision of Educational Services in a Multi-Ethnic/Multi-Cultural Society, Second Report*, <http://www.oireachtas.ie/viewdoc.asp?DocID=2554&CatID=78>.

Ανακτήθηκε στις 10/02/2011

Ziyouddin, K.M. (2009). Dalits and social exclusion- Understanding the conceptualization. In K.M. Ziyouddin & E. Kasi (Eds.), *Dimensions of Social Exclusion: Ethnographic Explorations* (pp. 7- 22). Cambridge Scholars Publishing.

Ιστοσελίδες

<http://alex.eled.duth.gr/kipouros/>: ανακτήθηκε από το διαδίκτυο στις 04/12/2010, Κηπουρός, Χ. (2006). *Ρωμά, Τσιγγάνοι, Γύφτοι, Κατσίβελοι*. Θράκη.

Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων, διαδικτυακός τόπος: www.gsae.edu.gr (προσπελάστηκε: 28/11/2010).

Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων, διαδικτυακός τόπος: www.ypepth.gr (προσπελάστηκε: 28/11/2010).

6dim-diapelefth.thess.sch.gr/.../PagkosmiaHmera**Roma**/BasikaStoixeia**Roma**.pdf. (προσπελάστηκε: 04/12/2010).

<http://edu4adults.blogspot.com/2010/07/k-o.html> (προσπελάστηκε: 28/11/2010): Παππά Ε. (2010). *Ευπαθείς Κοινωνικές Ομάδες και ο Κοινωνικός Αποκλεισμός τους*.

<http://www.elemedu.upatras.gr/eriane/synedria/synedrio3/praltika%2011/papageorgiou.htm> (προσπελάστηκε: 06/12/2010): Βασίλογλου-Παπαγεωργίου, Β. *Ανθρωπισμός, Δια Βίου Εκπαίδευση & Εκπαίδευση Ενηλίκων: Η Συντηρητική και η Αριστερή πρόταση στη Μεταπολεμική Ελλάδα*.

<http://home.twcny.rr.com/hiemstra/train1.htm>. (προσπελάστηκε: 06/12/2010).

Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων, διαδικτυακός τόπος: www.ideke.edu.gr
(προσπελάστηκε: 04/01/2011).

http://kalyterotera.blogspot.com/2010/03/blog-post_2399.html: (προσπελάστηκε:
04/12/2010).

<http://lyk-varth.ilei.sch.gr/rom>: (ανακτήθηκε από το διαδίκτυο στις 28/11/2010).

<http://www.unicef.gr/action.php#girls>: (ανακτήθηκε από το διαδίκτυο στις
10/02/2011)

http://www.europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/progressreport06_el.pdf
(ανακτήθηκε από το διαδίκτυο στις 10/01/2011)

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Ερωτηματολόγιο της έρευνας

ΕΝΟΤΗΤΑ 1

A/A Ερωτηματολογίου

1.1. ΦΥΛΟ: Άνδρας ☐ Γυναίκα ☐

1.2. ΗΛΙΚΙΑ: (... , 30] ☐

(31,40] ☐

(41, 50] ☐

(51, ...) ☐

1.3. ΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ:

Δεν παρακολούθησα καμία τάξη Δημοτικού : ☐

Φοίτηση σε μία τουλάχιστον από τις τάξεις του Δημοτικού : ☐

Απολυτήριο Δημοτικού : ☐

Φοίτηση σε μία τουλάχιστον από τις τάξεις του Γυμνασίου : ☐

Απολυτήριο Γυμνασίου : ☐

Φοίτηση σε μία τουλάχιστον από τις τάξεις του Λυκείου : ☐

Απολυτήριο Λυκείου : ☐

Άλλο :

1.4. ΕΙΣΤΕ ΕΡΓΑΖΟΜΕΝΟΣ/Η;

ΝΑΙ ☐

ΟΧΙ ☐

1.5. ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ :

Άγαμος/η : ☐

Παντρεμένος/η : ☐

Διαζευγμένος/η : ☐

Χήρος/α : ☐

ΕΝΟΤΗΤΑ 2

2.1. Στο Κέντρο Εκπαίδευσης Ενηλίκων Τρικάλων ποια από τα παρακάτω προγράμματα παρακολουθήσατε ;

1.Μαθαίνω Ελληνικά (Γραφή και Ανάγνωση) ☐

2.Μαθαίνω Αριθμητική (Να μετρώ και να υπολογίζω) ☐

3.Συμμετείχα σε Ομάδα Συμβουλευτικής ☐

2.2. Με ποιες προσδοκίες πήγατε στο πρόγραμμα;

.....

.....

.....

.....

2.3. Επιλέξτε τους 2 πιο επικρατέστερους λόγους για τους οποίους παρακολουθήσατε προγράμματα του Κ.Ε.Ε.

- Να βελτιώσω την καθημερινή - προσωπική μου ζωή..... ☐
- Να μπορώ να επικοινωνώ καλύτερα με τους άλλους..... ☐
- Να έρθω σε επαφή και να γνωρίσω κόσμο..... ☐
- Να ξεφύγω από την καθημερινότητα..... ☐
- Να καλύψω τον ελεύθερο χρόνο μου..... ☐
- Να ξεφύγω από το στενό κλοιό του κοινωνικού ρατσισμού - αποκλεισμού..... ☐
- Να βρω μια καλύτερη δουλειά..... ☐
- Να βρω εργασία (άνεργος/η)..... ☐
- Να αναπτύξω επιχειρηματική δράση..... ☐

2.4. Το πρόγραμμα που παρακολουθήσατε σας άρεσε;

ΚΑΘΟΛΟΥ ☐ ΛΙΓΟ ☐ ΠΟΛΥ ☐ ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ ☐

Δικαιολογείστε σε κάθε περίπτωση, την απάντησή σας.

.....

.....

.....

.....

2.5. Θα θέλατε να συνεχίσετε το ίδιο πρόγραμμα σε πιο προχωρημένο επίπεδο;

ΚΑΘΟΛΟΥ ☐ ΛΙΓΟ ☐ ΠΟΛΥ ☐ ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ ☐

2.6. Συνεχίσατε; Αν Όχι, γιατί;

ΝΑΙ ☐

ΟΧΙ ☐

.....

.....

.....

.....

2.7. Θα συνιστούσατε και σε άλλους να παρακολουθήσουν το πρόγραμμα:

ΚΑΘΟΛΟΥ ☐

ΛΙΓΟ ☐

ΠΟΛΥ ☐

ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ ☐

Δικαιολογείστε την απάντησή σας.

.....

.....

.....

.....

2.8. Τα προσφερόμενα προγράμματα επιμόρφωσης καλύπτουν και λαμβάνουν υπόψη τους όλες τις ανάγκες εκπαίδευσής σας;

ΚΑΘΟΛΟΥ ☐

ΛΙΓΟ ☐

ΠΟΛΥ ☐

ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ ☐

Δικαιολογείστε την απάντησή σας.

.....

.....

.....

2.9. Πώς αξιολογείτε τα προγράμματα σε σχέση με τις ανάγκες για ισότιμη κοινωνική συμμετοχή; Είναι επαρκή;

ΚΑΘΟΛΟΥ ☐ ΛΙΓΟ ☐ ΠΟΛΥ ☐ ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ ☐

Δικαιολογείστε την απάντησή σας.

.....

.....

.....

.....

2.10. Ο εκπαιδευτής/τρια με βοήθησε να μάθω :

	ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ
1. Να γράφω.	☐	☐	☐	☐
2. Να διαβάζω.	☐	☐	☐	☐
3. Να μετράω.	☐	☐	☐	☐
4. Να επικοινωνώ γραπτά και προφορικά	☐	☐	☐	☐
5. Να καταλαβαίνω καλύτερα αυτά που διαβάζω	☐	☐	☐	☐
6. Να συνεργάζομαι με τους άλλους	☐	☐	☐	☐
7. Να περνάω ευχάριστα	☐	☐	☐	☐
8. Να πιστεύω περισσότερο στον εαυτό μου	☐	☐	☐	☐
9. Αισθάνομαι έτοιμος/η να παρακολουθήσω πιο προχωρημένο πρόγραμμα	☐	☐	☐	☐

2.11. Κατά τη διάρκεια του μαθήματος :

	ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ
1. Καταλάβαινα αυτά που μου μάθαινε ο δάσκαλος/ δασκάλα μου	☐	☐	☐	☐
2. Είχα απορίες	☐	☐	☐	☐
3. Ο δάσκαλος/ δασκάλα μου έλυνε τις απορίες	☐	☐	☐	☐
4. Αισθανόμουν κούραση	☐	☐	☐	☐

2.12. Αυτά που έμαθα μπορώ να τα χρησιμοποιήσω :

1. Στην καθημερινή μου ζωή	☐
2. Στη δουλειά μου	☐
3. Στην οικογένειά μου	☐
4. Στη σχέση με τους φίλους μου	☐

2.13. Η χρονική διάρκεια του προγράμματος ήταν επαρκής;

ΚΑΘΟΛΟΥ ☐ ΛΙΓΟ ☐ ΠΟΛΥ ☐ ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ ☐

Εάν Όχι, πόσες ώρες προτείνετε;

.....
.....

2.14. Τι άλλο θα θέλατε να μάθετε;

.....
.....
.....

ΕΝΟΤΗΤΑ 3

3.1. Αναφερθείτε σε 2 στοιχεία που θεωρείτε **ΘΕΤΙΚΑ** στο πρόγραμμα που παρακολουθήσατε:

1.....

2.....

3.2. Αναφερθείτε σε 2 στοιχεία που θεωρείτε **ΑΡΝΗΤΙΚΑ** στο πρόγραμμα που παρακολουθήσατε:

1.....

2.....

ΝΟΜΟΣ ΥΠ' ΑΡΙΘ. 3369/2005

Συστηματοποίηση της Δια Βίου Μάθησης και άλλες διατάξεις

Ο ΠΡΟΕΔΡΟΣ

ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑΣ

Εκδίδομε τον ακόλουθο νόμο που ψήφισε η Βουλή:

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Α΄

ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ

Άρθρο 1

Γενικές Αρχές – Ορισμοί

1. Οι διατάξεις του νόμου αυτού λειτουργούν συμπληρωματικά προς τις διατάξεις του ν. 3191/2003 "Εθνικό Σύστημα Σύνδεσης της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης με την Απασχόληση" (ΦΕΚ 258 Α΄).

2. Με την επιφύλαξη των ορισμών των συστημάτων αρχικής και συνεχιζόμενης κατάρτισης του άρθρου 2 του ν. 3191/2003, οι όροι που αναφέρονται στις επόμενες διατάξεις έχουν τις ακόλουθες έννοιες:

α) Ως "δια βίου εκπαίδευση" ορίζεται κάθε μαθησιακή διαδικασία, συμπεριλαμβανόμενης της εμπειρικής μάθησης, καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου, με σκοπό την απόκτηση ή τη βελτίωση γενικών και επιστημονικών γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων τόσο για τη διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης προσωπικότητας όσο και για την πρόσβαση στην απασχόληση.

β) Ως "δια βίου κατάρτιση" ορίζεται το σύστημα που αποσκοπεί στην κατάρτιση ή/και επανακατάρτιση του ανθρώπινου δυναμικού η οποία:

Ι) στο πλαίσιο της Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης, παρέχει βασικές επαγγελματικές γνώσεις και δεξιό-

τητες σε ειδικότητες ή και σε εξειδικεύσεις, για την ένταξη, επανένταξη, επαγγελματική κινητικότητα στην αγορά εργασίας και την εν γένει ανέλιξη του ανθρώπινου δυναμικού,

Π) στο πλαίσιο της Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης, συμπληρώνει, εκσυγχρονίζει ή/και αναβαθμίζει γνώσεις και δεξιότητες που αποκτήθηκαν από τα άλλα συστήματα επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης ή και από επαγγελματική εμπειρία, με στόχο την ένταξη ή/και επανένταξη στην αγορά εργασίας, τη διασφάλιση της εργασίας, την επαγγελματική ανέλιξη και την προσωπική ανάπτυξη.

Άρθρο 2

Φορείς παροχής δια βίου εκπαίδευσης και δια βίου κατάρτισης

1. Υπηρεσίες δια βίου εκπαίδευσης σε άτομα που δεν έχουν ολοκληρώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση παρέχουν τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας και σε αποφοίτους μέχρι και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τα Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων, οι Νομαρχιακές Επιτροπές Λαϊκής Επιμόρφωσης και σε αποφοίτους μέχρι και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης οι Σχολές Γονέων.

2. Υπηρεσίες δια βίου εκπαίδευσης σε αποφοίτους ανώτατης εκπαίδευσης, πανεπιστημιακής και τεχνολογικής, παρέχουν τα Ινστιτούτα Δια βίου Εκπαίδευσης του άρθρου 9 του νόμου αυτού.

3. Υπηρεσίες αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης, στο πλαίσιο της δια βίου κατάρτισης σε αποφοίτους υποχρεωτικής και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και σε αποφοίτους ανώτατης (πανεπιστημιακής και τεχνολογι-

κής) εκπαίδευσης παρέχουν τα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης που ανήκουν στην αρμοδιότητα του Οργανισμού Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ο.Ε.Ε.Κ.), με την επιφύλαξη των διατάξεων του ν.2009/1992.

4. Υπηρεσίες συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης, στο πλαίσιο της δια βίου κατάρτισης, παρέχουν τα Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης που ανήκουν στην αρμοδιότητα του Εθνικού Κέντρου Πιστοποίησης Δομών Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης και Συνοδευτικών Υποστηρικτικών Υπηρεσιών (Ε.ΚΕ.ΠΙΣ.).

5. Ως φορέας παροχής υπηρεσιών δια βίου εκπαίδευσης και κατάρτισης για το προσωπικό της δημόσιας διοίκησης, κεντρικής και περιφερειακής, της τοπικής αυτοδιοίκησης α' και β' βαθμού και του δημόσιου τομέα, όπως αυτός ορίζεται από τις διατάξεις του άρθρου 51 του ν.1892/1990, ή από άλλες ειδικές διατάξεις, ορίζεται και το Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης.

6. Οι τριτοβάθμιες συνδικαλιστικές οργανώσεις εργαζομένων και εργοδοτών που συνυπογράφουν την Εθνική Γενική Συλλογική Σύμβαση Εργασίας, και η τριτοβάθμια συνδικαλιστική οργάνωση των δημοσίων υπαλλήλων, μπορούν να ιδρύσουν:

- α) φορείς παροχής υπηρεσιών δια βίου εκπαίδευσης, οι οποίοι θα διέπονται από τις διατάξεις του νόμου αυτού,
- β) φορείς παροχής υπηρεσιών δια βίου κατάρτισης.

Άρθρο 4
Προγράμματα Δια βίου Εκπαίδευσης και
Δια βίου Κατάρτισης

1. Οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες της δια βίου εκπαίδευσης και της δια βίου κατάρτισης οργανώνονται σε αντίστοιχα προγράμματα Δια βίου Εκπαίδευσης και Δια βίου Κατάρτισης, τα οποία καταρτίζονται και λειτουργούν με ευθύνη των φορέων παροχής αυτών των υπηρεσιών και εγκρίνονται σύμφωνα με το άρθρο 6 του νόμου αυτού.

2. Ως πρόγραμμα Δια βίου Επαγγελματικής Κατάρτισης ορίζεται η μαθησιακή διαδικασία, η οποία σχεδιάζεται και παρέχεται από έναν φορέα κατάρτισης, βασίζεται στο αντίστοιχο περίγραμμα του επαγγέλματος ή της ειδικότητας στην οποία το πρόγραμμα απευθύνεται και αποσκοπεί:

α) στην παροχή / εκσυγχρονισμό ή/και αναβάθμιση γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων για την άσκηση ενός επαγγέλματος ή μιας ειδικότητας στο πλαίσιο της αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης,

β) στην παροχή / εκσυγχρονισμό ή/και αναβάθμιση γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων συμπληρωματικών προς την τυπική εκπαίδευση, την αρχική επαγγελματική κατάρτιση και την προηγούμενη επαγγελματική εμπειρία, στο πλαίσιο της συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης.

3. Η φοίτηση στα προγράμματα Δια βίου Εκπαίδευσης και Δια βίου Κατάρτισης μπορεί να είναι μικρής ή παρατεταμένης διάρκειας, μερική ή εντατική, με ευέλικτο ωράριο προσαρμοσμένο στις ανάγκες των εκπαιδευομένων. Η διδασκαλία στα προγράμματα της Δια βίου Επαγγελ-

ματικής Εκπαίδευσης μπορεί να πραγματοποιείται και κατά τις νυκτερινές ώρες, τις αργίες και κατά την περίοδο των θερινών διακοπών. Για τους φορείς της παραγράφου 3 του άρθρου 2 του νόμου αυτού ισχύουν τα οριζόμενα στο θεσμικό πλαίσιο του Ο.Ε.Ε.Κ., ενώ για τους φορείς της παραγράφου 4 του άρθρου 2 του νόμου αυτού ισχύουν τα οριζόμενα στο εκάστοτε ισχύον Ενιαίο Σύστημα Διαχείρισης Ενεργειών Κατάρτισης (Ε.Σ.Δ.Ε.Κ.). Τα προγράμματα Δια βίου Εκπαίδευσης και Δια βίου Κατάρτισης είναι δυνατόν να διεξάγονται και με μεθόδους εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

4. Ένα πρόγραμμα Δια βίου Εκπαίδευσης δεν μπορεί να υπερβαίνει συνολικά τις 250 ώρες διδασκαλίας. Κατ' εξαίρεση, τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας μπορούν να υλοποιούν προγράμματα Δια βίου Εκπαίδευσης που υπερβαίνουν το ανωτέρω όριο. Ένα πρόγραμμα Δια βίου Κατάρτισης δεν μπορεί να υπερβαίνει συνολικά τα όρια που προβλέπονται: α) στο θεσμικό πλαίσιο του Ο.Ε.Ε.Κ., όσον αφορά στην αρχική επαγγελματική κατάρτιση και β) στο εκάστοτε ισχύον Ενιαίο Σύστημα Διαχείρισης Ενεργειών Κατάρτισης (Ε.Σ.Δ.Ε.Κ.), όσον αφορά στη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση.

5. Προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης που υλοποιούνται από τους φορείς του άρθρου 2 του νόμου αυτού, στα πλαίσια άλλου πλαισίου εκπαίδευσης και κατάρτισης, θεσμοθετημένου από νομοθετική ή κανονιστική πράξη, μπορούν να χαρακτηρίζονται ως προγράμματα Δια βίου Εκπαίδευσης και προγράμματα Δια βίου Κατάρτισης, ανεξαρτήτως της διάρθρωσης και της συνολικής διάρκειάς τους, κατά τη διαδικασία του άρθρου 6 του νόμου αυτού.

Άρθρο 6

Έγκριση υλοποίησης προγραμμάτων Δια βίου Εκπαίδευσης και προγραμμάτων Δια βίου Κατάρτισης

1. Η έγκριση υλοποίησης των προγραμμάτων Δια βίου Εκπαίδευσης και προγραμμάτων Δια βίου Κατάρτισης γίνεται ως ακολούθως:

α) για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, τα Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων, τις Σχολές Γονέων και τις Νομαρχιακές Επιτροπές Λαϊκής Επιμόρφωσης, όσον αφορά στα προγράμματα που χρηματοδοτεί η Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων, με απόφαση του Γενικού Γραμματέα Εκπαίδευσης Ενηλίκων, μετά από γνώμη της Εθνικής Επιτροπής Δια βίου Μάθησης,

β) για τα Ινστιτούτα Δια βίου Εκπαίδευσης, με απόφαση του οργάνου διοίκησης του κάθε Ινστιτούτου, μετά από γνώμη της Εθνικής Επιτροπής Δια βίου Μάθησης,

γ) για τα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης, με απόφαση του Διοικητικού Συμβουλίου του Ο.Ε.Ε.Κ., μετά από γνώμη της Εθνικής Επιτροπής Δια βίου Μάθησης,

δ) για τα Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης και τους φορείς του σημείου β' της παραγράφου 6 του άρθρου 2 του νόμου αυτού, με απόφαση του Γενικού Γραμματέα της Διαχείρισης Κοινοτικών και Άλλων Πόρων του Υπουργείου Απασχόλησης και Κοινωνικής Προστασίας (ΥΠ.Α.Κ.Π.),

ε) για το Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης, με απόφαση του Γενικού Γραμματέα του Εθνι-

κού Κέντρου Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης, μετά από γνώμη της Εθνικής Επιτροπής Δια βίου Μάθησης, στ) για τους φορείς του σημείου α' της παραγράφου 6 του άρθρου 2 του νόμου αυτού, με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, μετά από γνώμη της Εθνικής Επιτροπής Δια βίου Μάθησης.

2. Η σχετική απόφαση περιλαμβάνει τουλάχιστον τα εξής στοιχεία:

α) το αντικείμενο του προγράμματος και το πιστοποιητικό στο οποίο καταλήγει,

β) τη διάρθρωση και τη διάρκεια του προγράμματος,

γ) τον αριθμό θέσεων εκπαιδευομένων,

δ) το κόστος υλοποίησης και τις πηγές χρηματοδότησης του προγράμματος.

3. Για την απόφαση έγκρισης ενός προγράμματος λαμβάνονται υπόψη, πέραν των αναφερόμενων στην προηγούμενη παράγραφο στοιχείων, και ποιοτικά χαρακτηριστικά και ιδιαιτέρως το εκπαιδευτικό περιεχόμενο του προγράμματος, ο καινοτόμος χαρακτήρας του, η ανταπόκρισή του στις τρέχουσες κοινωνικές και οικονομικές προτεραιότητες και στις ανάγκες της αγοράς εργασίας, η πιστοποίηση των εκπαιδευτών και εκπαιδευτικών που θα συμμετέχουν στο πρόγραμμα. Τα στοιχεία αυτά θα τεκμηριώνονται από τους φορείς παροχής υπηρεσιών δια βίου εκπαίδευσης και δια βίου κατάρτισης που θα υποβάλλουν προς έγκριση τα προγράμματα.

4. Ειδικότερα για τα προγράμματα που υλοποιούν οι φορείς της παραγράφου 4 του άρθρου 2 του νόμου αυτού ισχύουν τα οριζόμενα στο εκάστοτε ισχύον Ε.Σ.Δ.Ε.Κ..

Άρθρο 7

Εισαγωγή εκπαιδευομένων

1. Στα προγράμματα Δια βίου Εκπαίδευσης, η εγγραφή υποψηφίων είναι δυνατή εφόσον πληρούν τις προϋποθέσεις του άρθρου 2 του νόμου αυτού. Σε περίπτωση που ο αριθμός των ενδιαφερομένων είναι μεγαλύτερος από τον αριθμό των διαθέσιμων θέσεων, η επιλογή γίνεται κατόπιν αξιολόγησης των αιτήσεων, που διενεργείται με ευθύνη του επικεφαλής του φορέα παροχής υπηρεσιών δια βίου εκπαίδευσης.

2. Με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, κατόπιν γνώμης της Εθνικής Επιτροπής Δια βίου Μάθησης, καθορίζονται τα κριτήρια για την αξιολόγηση των αιτήσεων και την επιλογή των υποψηφίων, κατά την παράγραφο 1 του άρθρου αυτού, καθώς και οι συντελεστές βαρύτητας των κριτηρίων αυτών.

3. Στα προγράμματα Δια βίου Κατάρτισης, η εισαγωγή των καταρτιζομένων γίνεται ως εξής:

α) Για τους φορείς της παραγράφου 3 του άρθρου 2 του νόμου αυτού, σύμφωνα με τα οριζόμενα στο θεσμικό πλαίσιο του Ο.Ε.Ε.Κ..

β) Για τους φορείς της παραγράφου 4 του άρθρου 2 του νόμου αυτού, σύμφωνα με τα οριζόμενα στο εκάστοτε ισχύον Ε.Σ.Δ.Ε.Κ..

ΝΟΜΟΣ ΥΠ' ΑΡΙΘ. 3879/2010

Ανάπτυξη της Δια Βίου Μάθησης και λοιπές διατάξεις

Ο ΠΡΟΕΔΡΟΣ

ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑΣ

Εκδίδομε τον ακόλουθο νόμο που ψήφισε η Βουλή:

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Α΄

ΓΕΝΙΚΕΣ ΔΙΑΤΑΞΕΙΣ

Άρθρο 1

Σκοπός – Πεδίο εφαρμογής

1. Σκοπός του παρόντος νόμου είναι η ανάπτυξη της δια βίου μάθησης, μέσω της αναγνώρισης εναλλακτικών εκπαιδευτικών διαδρομών, της δικτύωσης των φορέων δια βίου μάθησης και της διασφάλισης της διαφάνειας και της ποιότητας, έτσι ώστε να επιτυγχάνεται η διασύνδεση της δια βίου μάθησης με την απασχόληση, η διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης προσωπικότητας των ατόμων και γενικότερα η κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη.
2. Με τον παρόντα νόμο ρυθμίζονται τα θέματα που αφορούν τη δια βίου μάθηση πέραν του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς και τα θέματα που αφορούν τις δράσεις δια βίου μάθησης των φορέων του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος. Η άτυπη μάθηση διέπεται από τις διατάξεις του παρόντος νόμου μόνο κατά το μέρος που αφορά την αναγνώριση και πιστοποίηση των αποτελεσμάτων της.
3. Ειδικότερα, στόχοι του παρόντος νόμου είναι οι ακόλουθοι:
 - α) η συστηματοποίηση και ο συντονισμός της διερεύνησης των εκπαιδευτικών και επιμορφωτικών αναγκών των ενηλίκων σε σχέση με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας και της κοινωνικής ανάπτυξης,
 - β) ο προγραμματισμός και η αποκέντρωση των δράσεων δια βίου μάθησης, η συστηματική υποστήριξη των φορέων του Εθνικού Δικτύου Δια Βίου Μάθησης και η προγραμματική συνεργασία των φορέων διοίκησης του Δικτύου με τους φορείς παροχής υπηρεσιών δια βίου μάθησης,
 - γ) η ανάδειξη της επαγγελματικής κατάρτισης και της γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων ως δύο ισότιμων πυλώνων της δια βίου μάθησης,

- δ) η θεσμοθέτηση προτύπων και μέσων για την ανάπτυξη και την ποιοτική αναβάθμιση της δια βίου μάθησης,
- ε) η διασφάλιση της δυνατότητας πρόσβασης των ατόμων και ιδιαίτερα των μελών κοινωνικά ευπαθών και ευάλωτων ομάδων σε όλες τις δράσεις κατάρτισης και γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων,
- στ) η συνεχιζόμενη εκπαίδευση και αξιολόγηση των εκπαιδευτών ενηλίκων,
- ζ) η δημιουργία συνεκτικού εθνικού πλαισίου αξιολόγησης και πιστοποίησης για όλες τις μορφές κατάρτισης και γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων και
- η) η συγκρότηση ενιαίου εθνικού πλαισίου αναγνώρισης προσόντων και πιστοποίησης γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων.

Άρθρο 2

Ορισμοί

Για την εφαρμογή του παρόντος νόμου, νοούνται ως:

1. «Δια βίου μάθηση»: Όλες οι μορφές μαθησιακών δραστηριοτήτων στη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου, που αποσκοπούν στην απόκτηση ή την ανάπτυξη γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων, οι οποίες συμβάλλουν στη διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης προσωπικότητας, στην επαγγελματική ένταξη και εξέλιξη του ατόμου, στην κοινωνική συνοχή, στην ανάπτυξη της ικανότητας ενεργού συμμετοχής στα κοινά και στην κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική ανάπτυξη. Περιλαμβάνει την τυπική εκπαίδευση, τη μη τυπική εκπαίδευση και την άτυπη μάθηση.
2. «Τυπική εκπαίδευση»: Η εκπαίδευση που παρέχεται στο πλαίσιο του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος, οδηγεί στην απόκτηση πιστοποιητικών αναγνωρισμένων σε εθνικό επίπεδο από τις δημόσιες αρχές και αποτελεί μέρος της διαβαθμισμένης εκπαιδευτικής κλίμακας. Στην τυπική εκπαίδευση εντάσσεται και η γενική τυπική εκπαίδευση ενηλίκων.
3. «Τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα»: Το σύστημα της πρωτοβάθμιας, της δευτεροβάθμιας και της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.
4. «Μη τυπική εκπαίδευση»: Η εκπαίδευση που παρέχεται σε οργανωμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο εκτός του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος και μπορεί να οδηγήσει στην απόκτηση πιστοποιητικών αναγνωρισμένων σε εθνικό επίπεδο. Περιλαμβάνει την αρχική επαγγελματική κατάρτιση, τη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση και τη γενική εκπαίδευση ενηλίκων.

5. «Άτυπη μάθηση»: Οι μαθησιακές δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα εκτός οργανωμένου εκπαιδευτικού πλαισίου, σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου, στο πλαίσιο του ελεύθερου χρόνου ή επαγγελματικών, κοινωνικών και πολιτιστικών δραστηριοτήτων. Περιλαμβάνει τις κάθε είδους δραστηριότητες αυτομόρφωσης, όπως η αυτομόρφωση με έντυπο υλικό ή μέσω διαδικτύου ή με χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή ή ποικίλων εκπαιδευτικών υποδομών, καθώς και τις γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες που αποκτά το άτομο από την επαγγελματική εμπειρία του.

8. «Γενική εκπαίδευση ενηλίκων»: Περιλαμβάνει όλες τις οργανωμένες μαθησιακές δραστηριότητες που απευθύνονται σε ενηλίκους και στοχεύουν στον εμπλουτισμό γνώσεων, στην ανάπτυξη και βελτίωση ικανοτήτων και δεξιοτήτων, στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του ατόμου και της ιδιότητας του ενεργού πολίτη, καθώς και στην άμβλυνση των μορφωτικών και κοινωνικών ανισοτήτων. Παρέχεται από φορείς της τυπικής εκπαίδευσης και από φορείς της μη τυπικής εκπαίδευσης.

9. «Δια βίου συμβουλευτική»: Η επιστημονική βοήθεια, στήριξη και ενδυνάμωση που παρέχεται στα άτομα στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης, έτσι ώστε να προσδιορίζουν και να επιτυγχάνουν τους προσωπικούς και τους επαγγελματικούς στόχους τους.

11. «Δομή κατάρτισης ή εκπαίδευσης»: Η μονάδα, η οποία με την οργανωτική διάρθρωση, τις λειτουργίες, το ανθρώπινο δυναμικό και την υλικοτεχνική υποδομή της παρέχει υπηρεσίες κατάρτισης ή εκπαίδευσης.

17. «Εθνικό Δίκτυο Δια Βίου Μάθησης»: Το σύνολο των φορέων δια βίου μάθησης του άρθρου 3, με τις λειτουργίες, τα πρότυπα, τα μέσα και τις συστημικές σχέσεις που αναφέρονται στο ίδιο άρθρο.

Άρθρο 3

Φορείς και λειτουργίες του Εθνικού Δικτύου

Δια Βίου Μάθησης

1. Οι φορείς του Εθνικού Δικτύου Δια Βίου Μάθησης είναι οι φορείς διοίκησης και οι φορείς παροχής υπηρεσιών δια βίου μάθησης.

2. Φορείς διοίκησης της δια βίου μάθησης είναι:

α) η Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης (άρθρο 27παρ. 2 περ. ε (iii) του ν. 1558/1985, ΦΕΚ 137 Α', σε συνδυασμό με το άρθρο 3 παρ. 1 του ν.

2909/2001, ΦΕΚ 90 Α΄, και το άρθρο 33 παρ. 1 του ν. 3699/2008, ΦΕΚ 199 Α΄),

β) οι υπηρεσιακές μονάδες των Περιφερειών, που ασκούν αρμοδιότητες σε θέματα δια βίου μάθησης (άρθρο 186 παρ. ΙΙ τομέας Η περιπτώσεις 1, 2 και 3 του ν. 3852/2010),

γ) οι υπηρεσιακές μονάδες των Δήμων, που ασκούν αρμοδιότητες σε θέματα δια βίου μάθησης (άρθρο 75 παρ. Ι τομέας στ΄ περ. 13 του Κώδικα Δήμων και Κοινοτήτων, ν. 3463/2006, ΦΕΚ 114 Α΄, όπως τροποποιήθηκε με το άρθρο 94 παρ. 4 του ν. 3852/2010),

δ) το Εθνικό Κέντρο Πιστοποίησης Δομών Δια Βίου Μάθησης (Ε.ΚΕ.ΠΙΣ.) (άρθρο 22 παρ. 1 του ν. 2469/1997, ΦΕΚ 38 Α΄, σε συνδυασμό με το άρθρο 14 παρ. 2 του ν. 3385/2005, ΦΕΚ 210 Α΄ και το άρθρο 10 παρ. 1 του παρόντος νόμου),

ε) ο Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης Προσόντων (Ε.Ο.Π.Π.) (άρθρο 11),

στ) Το Εθνικό Κέντρο Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Ε.Κ.Ε.Π.) (άρθρο 16 παρ. 1 του ν. 2224/1994, ΦΕΚ 112

Α΄), κατά το τμήμα του που έχει την αρμοδιότητα της συμβουλευτικής και του επαγγελματικού προσανατολισμού στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης και

ζ) Το Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης (Ε.Κ.Δ.Δ.Α.) (άρθρο 1 παρ. 1 του π.δ. 57/2007, ΦΕΚ 59 Α΄).

3. Φορείς παροχής υπηρεσιών δια βίου μάθησης είναι:

α) τα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (Ι.Ε.Κ.) (άρθρο 12),

β) τα Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης (Κ.Ε.Κ.) (άρθρο 13),

γ) τα Κέντρα Μεταλυκειακής Εκπαίδευσης (άρθρο 1 παρ. 1 του ν. 3696/2008, ΦΕΚ 177 Α΄, όπως αντικαταστάθηκε με το άρθρο 45 παρ. 1 περ. α΄ του ν. 3848/2010, ΦΕΚ 71 Α΄) και τα Εργαστήρια Ελευθέρων Σπουδών (άρθρο 11 του ν. 3696/2008, όπως αντικαθίσταται με το άρθρο 10 παρ. 6 του παρόντος νόμου),

δ) οι λοιπές δημόσιες και ιδιωτικές σχολές επαγγελματικής κατάρτισης,

ε) το Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Ι.Δ.ΕΚ.Ε.) (άρθρο 4 παρ. 1 του ν. 2327/1995, ΦΕΚ 156 Α΄ και άρθρο 3 παρ. 3 του ν. 2909/2001),

στ) το Εθνικό Ίδρυμα Νεότητας (Ε.Ι.Ν.), (β.δ. της 26.2.1947, ΦΕΚ 41 Α΄, σε συνδυασμό με το άρθρο 3 του ν.δ. 572/1970, ΦΕΚ 125 Α΄) και το Ινστιτούτο

Νεολαίας (άρθρο 17 παρ. 1 του ν. 3369/2005, ΦΕΚ 171 Α'), κατά το μέρος που παρέχουν υπηρεσίες δια βίου μάθησης,

ζ) οι φορείς παροχής υπηρεσιών γενικής (τυπικής και μη τυπικής) εκπαίδευσης ενηλίκων, στους οποίους περιλαμβάνονται κοινωνικοί, θρησκευτικοί και πολιτιστικοί φορείς, καθώς και δομές παροχής υπηρεσιών γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων, όπως τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε.) (άρθρο 5 παρ. 1 του ν. 2525/1997, ΦΕΚ 188 Α') και οι Σχολές Γονέων (άρθρο 2 παρ. 13 του ν. 2621/1998, ΦΕΚ 136 Α').

6. Στο πλαίσιο του Εθνικού Δικτύου Δια Βίου Μάθησης ασκούνται λειτουργίες, οι οποίες διακρίνονται σε βασικές και υποστηρικτικές.

Βασικές λειτουργίες είναι:

- α) η αρχική επαγγελματική κατάρτιση,
- β) η συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση και
- γ) η γενική εκπαίδευση ενηλίκων.

Υποστηρικτικές λειτουργίες είναι ιδίως:

- α) η διερεύνηση των εκπαιδευτικών και επιμορφωτικών αναγκών των ενηλίκων σε σχέση και με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας και της κοινωνικής ανάπτυξης,
 - β) η παροχή υπηρεσιών δια βίου συμβουλευτικής και επαγγελματικού προσανατολισμού,
 - γ) η πιστοποίηση των δομών, των επαγγελματικών περιγραμμάτων, των προγραμμάτων και των εκπαιδευτών της μη τυπικής εκπαίδευσης,
 - δ) η αναγνώριση των προσόντων και η πιστοποίηση των γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων των ατόμων και
 - ε) η αναγνώριση επαγγελματικών δικαιωμάτων που αντιστοιχούν σε επαγγελματικά προσόντα, τα οποία αποκτώνται στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης, πλην της ανώτατης εκπαίδευσης.
7. Οι συστηματικές σχέσεις των φορέων του Δικτύου είναι ιδίως οι ακόλουθες:
- α) η πληροφόρηση, η ενημέρωση και η αμφίδρομη επικοινωνία,
 - β) η διατύπωση γνώμης και εισηγήσεων,
 - γ) η διαβούλευση, η συνεργασία, η συνέργεια, η από κοινού διοίκηση λειτουργιών ή δραστηριοτήτων και
 - δ) ο συντονισμός και η σύνθεση προτάσεων.

8. Τα πρότυπα και τα μέσα για τη λειτουργία και ανάπτυξη του Εθνικού Δικτύου Δια Βίου Μάθησης είναι ιδίως τα ακόλουθα:

- α) το Εθνικό Πρόγραμμα Δια Βίου Μάθησης,
- β) τα πρότυπα και οι προδιαγραφές που αφορούν την επαγγελματική κατάρτιση και τη γενική εκπαίδευση ενηλίκων (δομές, περιγράμματα, προγράμματα, εκπαιδευτές),
- γ) το Εθνικό Πλαίσιο Προσόντων,
- δ) τα μητρώα του Δικτύου και τα έγγραφα του Ευρωδιαβατηρίου (Europass),
- ε) τα κίνητρα δια βίου μάθησης,
- στ) τα μέσα διασφάλισης της ποιότητας,
- ζ) το Πρόγραμμα Εφαρμογής και
- η) οι προγραμματικές συμβάσεις δια βίου μάθησης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Β΄

ΟΡΓΑΝΑ ΚΑΙ ΑΡΜΟΔΙΟΤΗΤΕΣ ΤΩΝ ΦΟΡΕΩΝ

ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ

Άρθρο 4

Οργάνωση του συστήματος διοίκησης της δια βίου μάθησης

1. Βασικές αρχές της οργάνωσης του συστήματος διοίκησης της δια βίου μάθησης είναι οι ακόλουθες:

- α) η δικτύωση, με την οργάνωση και λειτουργία του Εθνικού Δικτύου Δια Βίου Μάθησης (άρθρο 3),
- β) ο προγραμματισμός, με την εκπόνηση και την εφαρμογή του Εθνικού Προγράμματος Δια Βίου Μάθησης και του Προγράμματος Εφαρμογής (παράγραφοι 2 έως 5 του παρόντος άρθρου και άρθρο 20, αντίστοιχα),
- γ) η διαμόρφωση συμβατικών σχέσεων μεταξύ των φορέων του Δικτύου, μέσω των προγραμματικών συμβάσεων δια βίου μάθησης (άρθρο 21) και
- δ) η αξιολόγηση των φορέων και των λειτουργιών του Δικτύου, καθώς και των αποτελεσμάτων των λειτουργιών αυτών και των εφαρμοζόμενων προγραμμάτων, στην ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού της χώρας (άρθρο 19 παρ. 1 και άρθρο 6 παρ. 2 περ. κδ' έως κστ').

2. Σε κεντρικό επίπεδο, το Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων δια της Γενικής Γραμματείας Δια Βίου Μάθησης, επικουρούμενο από τους φορείς διοίκησης της δια βίου μάθησης των

περιπτώσεων δ', ε', στ' και ζ' της παραγράφου 2 του άρθρου 3 και ασκώντας τον επιτελικό ρόλο του, σχεδιάζει τη δημόσια πολιτική δια βίου μάθησης, διαμορφώνει τους σχετικούς κανόνες, εκπονεί το Εθνικό Πρόγραμμα Δια Βίου Μάθησης, εποπτεύει την εφαρμογή της δημόσιας πολιτικής, των κανόνων και του Προγράμματος αυτού και συντονίζει το σύστημα διοίκησης της δια βίου μάθησης.

3. Το Εθνικό Πρόγραμμα Δια Βίου Μάθησης εκπονείται στο πλαίσιο του Εθνικού Αναπτυξιακού Προγράμματος, κατά τις διατάξεις των άρθρων 70 έως 74 (Δημοκρατικός Προγραμματισμός) του ν. 1622/1986 (ΦΕΚ 92 Α'), ύστερα από εισήγηση της επιτροπής παρακολούθησης της παραγράφου 4 του άρθρου 15.

4. Το Εθνικό Πρόγραμμα Δια Βίου Μάθησης περιλαμβάνει, ιδίως, επενδύσεις, προγράμματα ή επιμέρους δράσεις επαγγελματικής κατάρτισης ή και γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων και γενικότερα δράσεις εφαρμογής της δημόσιας πολιτικής δια βίου μάθησης.

5. Η διαχείριση της εφαρμογής της δημόσιας πολιτικής, των κανόνων και του Εθνικού Προγράμματος Δια Βίου Μάθησης, σε περιφερειακό και τοπικό επίπεδο, αποκεντρώνεται στις Περιφέρειες και τους Δήμους αντίστοιχα, κατά τις διατάξεις των επόμενων άρθρων.

6. Ο φορέας της μη τυπικής εκπαίδευσης είναι νομικό πρόσωπο ή λειτουργεί στο πλαίσιο νομικού προσώπου, το οποίο έχει κάποια από τις μορφές που προβλέπονται από την εθνική ή την κοινοτική νομοθεσία και στους σκοπούς του οποίου προβλέπεται η παροχή υπηρεσιών κατάρτισης ή και εκπαίδευσης. Η δομή κατάρτισης ή εκπαίδευσης του φορέα έχει οργανωτική διάρθρωση που περιλαμβάνει λειτουργίες διοίκησης, σχεδιασμού της εφαρμογής και εφαρμογής προγραμμάτων κατάρτισης ή εκπαίδευσης, διοικητικό, επιστημονικό ή τεχνικό και εκπαιδευτικό προσωπικό αντίστοιχο προς τις λειτουργίες αυτές, τη χρήση κτηριακής υποδομής, η οποία είναι σύμφωνη με τον κτηριοδομικό κανονισμό, καθώς και εξοπλισμό, που εξυπηρετούν τις παραπάνω λειτουργίες της. Αν ο φορέας παρέχει επαγγελματική κατάρτιση, εφαρμόζει προγράμματα κατάρτισης που αντιστοιχούν σε συγκεκριμένα επαγγελματικά περιγράμματα, εφόσον υπάρχουν, και χρησιμοποιεί εκπαιδευτές με ανάλογες γνώσεις ή και εμπειρία. Αν ο φορέας παρέχει γενική

εκπαίδευση ενηλίκων εφαρμόζει προγράμματα εκπαίδευσης και χρησιμοποιεί εκπαιδευτές με ανάλογες γνώσεις ή και εμπειρία.

Με προεδρικό διάταγμα, που εκδίδεται με πρόταση του Υπουργού Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων και του κατά περίπτωση αρμόδιου Υπουργού, εξειδικεύονται οι προϋποθέσεις και οι προδιαγραφές των προηγούμενων εδαφίων και καθορίζονται οι όροι και οι προϋποθέσεις για τη χορήγηση άδειας ίδρυσης και λειτουργίας των φορέων της μη τυπικής εκπαίδευσης, περιλαμβανομένων των φορέων παροχής συμβουλευτικών υπηρεσιών, και το σύστημα πιστοποίησης των δομών, των προγραμμάτων και των εκπαιδευτών των φορέων αυτών.

8. Με προεδρικό διάταγμα, που εκδίδεται με πρόταση του Υπουργού Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων και του κατά περίπτωση αρμόδιου Υπουργού, καθορίζονται οι προϋποθέσεις, το περιεχόμενο, η μορφή και η διαδικασία απονομής των τίτλων που βεβαιώνουν την επιτυχή παρακολούθηση προγράμματος σπουδών της μη τυπικής εκπαίδευσης.

Άρθρο 5

Συλλογικά όργανα Δια Βίου Μάθησης και Σύνδεσης με την Απασχόληση

1. Για την υποβοήθηση του σχεδιασμού και το συντονισμό της εφαρμογής της δημόσιας πολιτικής δια βίου μάθησης συγκαλείται από τον Υπουργό Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, τουλάχιστον μια φορά ετησίως, σύνοδος δια βίου μάθησης και σύνδεσης με την απασχόληση, η οποία οργανώνει τον κοινωνικό διάλογο σχετικά με τις αναπτυξιακές κατευθύνσεις και τις κοινωνικές ανάγκες, τα προγράμματα και τα μέτρα πολιτικής της δια βίου μάθησης στην Ελλάδα. Στη σύνοδο συμμετέχουν οι Πρόεδροι των συνδικαλιστικών οργανώσεων των εργοδοτών (Σ.Ε.Β., Γ.Σ.Ε.Β.Ε.Ε., Ε.Σ.Ε.Ε.), της Γ.Σ.Ε.Ε., της Α.Δ.Ε.Δ.Υ., της Ε.Σ.Α.μεΑ., της Ένωσης Περιφερειών και της Κεντρικής Ένωσης Δήμων Ελλάδας.

2. Για την υποβοήθηση της βελτίωσης της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας των προγραμμάτων και των παρεχόμενων υπηρεσιών δια βίου μάθησης, καθώς και της σύνδεσής τους με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας, συνιστάται συλλογικό όργανο με την ονομασία «Συμβούλιο Δια Βίου Μάθησης και Σύνδεσης με την Απασχόληση».

3. Μέλη του Συμβουλίου Δια Βίου Μάθησης και Σύνδεσης με την Απασχόληση είναι:

α) ο Υπουργός Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, ως Πρόεδρος,

β) ο Γενικός Γραμματέας Δια Βίου Μάθησης του Υπουργείου Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων,

ιβ) ο Πρόεδρος του Ι.Δ.ΕΚ.Ε.

Άρθρο 6

Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης

1. Η Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης του Υπουργείου Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων έχει ως αποστολή να σχεδιάζει τη δημόσια πολιτική της δια βίου μάθησης, να διαμορφώνει τους σχετικούς κανόνες, να εκπονεί το αντίστοιχο εθνικό πρόγραμμα και να εποπτεύει την εφαρμογή τους.

2. Αρμοδιότητες της Γενικής Γραμματείας Δια Βίου Μάθησης είναι, ιδίως, οι ακόλουθες:

α) Η εποπτεία και η διαχείριση του Ε.Σ.Σ.Ε.Ε.Κ.Α. και ειδικότερα, η διαχείριση των συστημάτων αρχικής και συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης και η σύνδεσή τους με τα υπόλοιπα συστήματα του Ε.Σ.Σ.Ε.Ε.Κ.Α..

β) Η εποπτεία και διαχείριση του συστήματος γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων.

γ) Η διαμόρφωση του εκπαιδευτικού πλαισίου όλων των μονάδων της αρχικής και της συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης και γενικότερα της μη τυπικής εκπαίδευσης.

δ) Η εισήγηση για την έκδοση κανονιστικών πράξεων που είναι αναγκαίες για την εφαρμογή των διατάξεων του παρόντος νόμου.

ε) Η οργάνωση, λειτουργία και διαχείριση των Σ.Δ.Ε., των δημόσιων Ι.Ε.Κ. που υπάγονται σε αυτήν, των Σχολών Γονέων και ανάλογων δομών και προγραμμάτων της γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων.

στ) Η μέριμνα για την οριοθέτηση της αρχικής και της συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης και της επαγγελματικής εκπαίδευσης και την εναρμόνιση και σύνδεσή τους.

ζ) Ο συντονισμός και η αξιολόγηση των λειτουργιών του Εθνικού Δικτύου Δια Βίου Μάθησης και των αποτελεσμάτων του, ο επαναπροσδιορισμός των

στόχων και ο ανασχεδιασμός των λειτουργιών του, όπου κρίνεται απαραίτητο, καθώς και η υιοθέτηση μέτρων για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας και την αναβάθμιση της ποιότητάς τους.

η) Η υποστήριξη των φορέων του Εθνικού Δικτύου Δια Βίου Μάθησης, η οργάνωση και ο συντονισμός των συστημικών σχέσεων και των εξωτερικών σχέσεων των φορέων αυτών και η συνεχής βελτίωση των προτύπων και των μέσων του Δικτύου.

θ) Η συνεργασία με διεθνείς ή ευρωπαϊκούς φορείς ή φορείς άλλων χωρών οι οποίοι έχουν ανάλογο σκοπό, η εκπροσώπηση του Υπουργείου Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων σε όργανα διεθνών ή ευρωπαϊκών οργανισμών σε ζητήματα δια βίου μάθησης και η παρακολούθηση των διεθνών και των ευρωπαϊκών εξελίξεων στα ζητήματα αυτά.

ι) Η εκπόνηση των αναγκαίων ερευνών, μελετών και εμπειρογνωμοσυμών, η οργάνωση σχετικών εκδηλώσεων και η προώθηση καινοτομιών για την αναβάθμιση της ποιότητας και αποτελεσματικότητας των δράσεων δια βίου μάθησης και των εφαρμοζόμενων μέτρων πολιτικής.

ια) Ο σχεδιασμός και η διαχείριση προγραμμάτων δια βίου μάθησης εθνικής σημασίας, που αφορούν τον πληθυσμό της χώρας και τον απόδημο ελληνισμό.

ιβ) Η μελέτη και αξιοποίηση βέλτιστων πρακτικών από το ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο και η διαχείριση ευρωπαϊκών και συγχρηματοδοτούμενων από την Ευρωπαϊκή Ένωση προγραμμάτων.

ιγ) Η μέριμνα για την ενσωμάτωση των αρχών και των μεθόδων εκπαίδευσης ενηλίκων, για τη χρήση νέων τεχνολογιών και την προώθηση του ψηφιακού περιβάλλοντος στα προγράμματα δια βίου μάθησης, περιλαμβανομένης της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, για την ανάπτυξη του κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού με την ενσωμάτωση των παραπάνω μεθόδων και για τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση και αξιολόγηση των εκπαιδευτών.

ιδ) Η μέριμνα για τη διασφάλιση της ποιότητας και η αξιολόγηση των παρεχόμενων υπηρεσιών κατάρτισης και γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων.

ιε) Η μέριμνα για τη συμμετοχή των μελών των ευάλωτων κοινωνικά ομάδων σε προγράμματα δια βίου μάθησης.

ιστ) Η μέριμνα για την εκπαίδευση των μελών εθελοντικών ομάδων πολιτικής προστασίας στο πλαίσιο του εθνικού προγράμματος διαχείρισης κινδύνων και κρίσεων και αντιμετώπισης έκτακτων αναγκών.

ιζ) Η μέριμνα για την επιμόρφωση και τη συνεχή υποστήριξη των στελεχών των υπηρεσιακών μονάδων και των αρμόδιων φορέων παροχής υπηρεσιών δια βίου μάθησης των Περιφερειών και των Δήμων.

ιη) Η μέριμνα για τη συγκρότηση και λειτουργία των μητρώων του Δικτύου που αναφέρονται στο άρθρο 17.

ιθ) Η μέριμνα για την παροχή κινήτρων και η υλοποίηση μέτρων προβολής, ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης, για την αύξηση της συμμετοχής των ενηλίκων σε δράσεις δια βίου μάθησης.

κ) Η συνεργασία με το Ε.Κ.Ε.Π. σε θέματα δια βίου συμβουλευτικής και επαγγελματικού προσανατολισμού που ενδιαφέρουν τους φορείς της μη τυπικής εκπαίδευσης.

κα) Η συνεργασία με το Ε.ΚΕ.ΠΙΣ. σε θέματα πιστοποίησης εισροών της μη τυπικής εκπαίδευσης.

κβ) Η συνεργασία με τον Ε.Ο.Π.Π. σε θέματα πιστοποίησης των εκροών της μη τυπικής εκπαίδευσης και της άτυπης μάθησης.

κγ) Η συνεργασία με το Ι.Δ.ΕΚ.Ε. σε θέματα επιστημονικής υποστήριξης του Εθνικού Προγράμματος Δια Βίου Μάθησης και αξιολόγησης του Εθνικού Δικτύου Δια Βίου Μάθησης, στο πλαίσιο των διατάξεων του άρθρου 4 του ν. 2327/1995 και της παραγράφου 3 του άρθρου 3 του ν. 2909/2001.

κδ) Η οργάνωση συστήματος παρακολούθησης και αξιολόγησης των προγραμμάτων και της αποτελεσματικότητας του Εθνικού Δικτύου Δια Βίου Μάθησης. Η Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης συντάσσει συνολική ετήσια έκθεση για τη δια βίου μάθηση στην Ελλάδα.

κε) Ο καθορισμός ελάχιστων προδιαγραφών αξιολόγησης, για την αποτίμηση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου σε τοπικό, περιφερειακό και εθνικό επίπεδο. Ειδικά στο επίπεδο των εκπαιδευτικών μονάδων εφαρμόζεται η μέθοδος της αυτοαξιολόγησης για την αποτίμηση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου.

κστ) Η πραγματοποίηση ανά τριετία εξωτερικής αξιολόγησης του Εθνικού Δικτύου Δια Βίου Μάθησης, με τη συμμετοχή και εμπειρογνομόνων ευρωπαϊκών ή διεθνών οργανισμών.

3. Η Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης μπορεί να ασκεί καθήκοντα ενδιάμεσου φορέα διαχείρισης, κατά την έννοια του άρθρου 4 του ν.

3614/2007 (ΦΕΚ 267 Α'), στο επιχειρησιακό πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση».

4. Στη Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης συνιστώνται εξήντα πέντε οργανικές θέσεις μόνιμου προσωπικού και δέκα θέσεις ειδικού επιστημονικού προσωπικού. Με προεδρικό διάταγμα, που εκδίδεται με πρόταση των Υπουργών Εσωτερικών Αποκέντρωσης και Ηλεκτρονικής Διακυβέρνησης, Οικονομικών και Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, οι οργανικές θέσεις που συνιστώνται με το προηγούμενο εδάφιο κατανέμονται κατά κατηγορία, κλάδο και ειδικότητα.

Άρθρο 18

Κίνητρα δια βίου μάθησης

1. Για την ανάπτυξη της δια βίου μάθησης και την επικαιροποίηση των γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων του ανθρώπινου δυναμικού της χώρας θεσπίζονται κίνητρα. Σε αυτά περιλαμβάνονται ιδίως:

α) Η σύνδεση προγραμμάτων της μη τυπικής εκπαίδευσης με το σύστημα της τυπικής εκπαίδευσης μέσω σπονδυλωτών και πιστοποιημένων προγραμμάτων μάθησης, τα οποία παρέχουν τη δυνατότητα αναγνώρισης, άθροισης και μεταφοράς πιστωτικών μονάδων εκπαίδευσης από το ένα σύστημα στο άλλο.

β) Η χορήγηση ειδικών εκπαιδευτικών αδειών για συμμετοχή σε προγράμματα δια βίου μάθησης, με έμφαση στους εργαζόμενους στον ιδιωτικό τομέα.

γ) Η καθιέρωση, στο πλαίσιο των συλλογικών συμβάσεων εργασίας, ατομικών εκπαιδευτικών λογαριασμών με συμμετοχή του εργοδότη και του εργαζόμενου, από τους οποίους ο τελευταίος αποσύρει χρήματα για την κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών του. Στους λογαριασμούς αυτούς μπορεί να συμμετέχει οικονομικά και το κράτος.

δ) Η καθιέρωση, στο πλαίσιο των συλλογικών συμβάσεων εργασίας, ατομικών λογαριασμών μαθησιακού χρόνου των εργαζομένων για την παρακολούθηση προγραμμάτων συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και κατάρτισης.

ε) Η σύνδεση της αξιολόγησης των φορέων δια βίου μάθησης με τη χρηματοδότησή τους. Οι φορείς παροχής υπηρεσιών δια βίου μάθησης που χρηματοδοτούνται από δημόσιους πόρους αξιολογούνται σύμφωνα με την υλοποίηση των στόχων που έχουν τεθεί στο αντίστοιχο πρόγραμμα δια βίου

μάθησης και χρηματοδοτούνται με βάση την αποτελεσματικότητα και την αποδοτικότητά τους.

2. Με απόφαση του Υπουργού Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων και του κατά περίπτωση αρμόδιου Υπουργού, που δημοσιεύεται στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, καθορίζονται τα θέματα που αφορούν τη δόμηση των προγραμμάτων μάθησης βάσει πιστωτικών μονάδων, οι προϋποθέσεις, οι όροι και η διαδικασία χορήγησης ειδικών εκπαιδευτικών αδειών, η διαδικασία και οι προϋποθέσεις χρηματοδότησης των φορέων δια βίου μάθησης σύμφωνα με την αξιολόγησή τους, καθώς και κάθε άλλο σχετικό ζήτημα.