



## **Η Αναγκαιότητα της «Διαπραγμάτευσης» για τη Διαμόρφωση του Προγράμματος Σπουδών στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: Μια Καινοτόμα Πρόταση**

### **The Necessity to Negotiate the Syllabus in Second Chance Schools: An Innovative Approach**

**Βαλαβάνη Σοφία**

Η Ένωση των Ευρωπαϊκών χωρών και η κλιμάκωση των τρεχουσών οικονομικών και κοινωνικών αλλαγών οδήγησε στην διαμόρφωση ενός πολυδιάστατου, συνεχώς εξελισσόμενου περιβάλλοντος που το χαρακτηρίζει η ποικιλία των γλωσσών, των πολιτισμών, των κοινωνικών και πολιτικών δομών. Επομένως οι απαιτήσεις για τη διατήρηση και την ανάπτυξη ενός τόσο πολυσύνθετου πληθυσμού είναι αυξημένες. Η Ελλάδα, υιοθετώντας την πρόταση της Ευρωπαϊκής Ένωσης, ίδρυσε τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) σαν ένα ειδικό πρόγραμμα που προσφέρει μόρφωση και εκπαίδευση σε ενήλικες «με κίνδυνο κοινωνικού αποκλεισμού», σκοπεύοντας στην κοινωνική και οικονομική τους επανένταξη. Η ανομοιογένεια στα ΣΔΕ απαιτεί μια καινούρια προσέγγιση στην μόρφωση και την εκπαίδευση και η ύπαρξη πολλαπλών ταυτοτήτων, αξιών και πεποιθήσεων μέσα στα ΣΔΕ αποτελεί πρόκληση για εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενους στο να καλλιεργήσουν αμοιβαία κατανόηση και να προωθήσουν δημοκρατικές αρχές με σκοπό να εξασφαλίσουν την ισότητα στην εκπαίδευση και να διευκολύνουν την κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική επανένταξη των εκπαιδευομένων. Λόγω της έλλειψης ενός συγκεκριμένου προγράμματος σπουδών, η παρούσα μελέτη επικεντρώνεται στο να προτείνει ένα «πρόγραμμα διαπραγμάτευσης σπουδών» ως μια καινοτόμα πρόταση για τα ΣΔΕ, αφού πρώτα ερευνήσει θεωρητικά και πρακτικά τον τύπο του προγράμματος σπουδών που θα πρέπει να εφαρμόζεται στα ΣΔΕ. Τα συμπεράσματα επίσης που εξάγονται στηρίζονται θεωρητικά σε θέματα που αφορούν στην μαθητοκεντρική φιλοσοφία των ΣΔΕ, στον χώρο της δια βίου μάθησης και στις θεωρίες της εκπαίδευσης ενηλίκων και βρίσκουν εφαρμογή στην επιλογή του συγκεκριμένου προγράμματος σπουδών σαν το πιο κατάλληλο για τα ΣΔΕ. Το περιβάλλον διδασκαλίας των ΣΔΕ υπόκειται σε περαιτέρω ανάλυση με βάση τις συνεντεύξεις, τα ερωτηματολόγια και τη παρατήρηση και τα ευρήματα χρησιμοποιούνται στο να ενισχύσουν την αναγκαιότητα της εφαρμογής ενός «προγράμματος διαπραγμάτευσης σπουδών» ακόμη περισσότερο. Η παρούσα έρευνα καταλήγει με την πρόταση κάποιων πρακτικών εργαλείων για την εφαρμογή ενός «προγράμματος διαπραγμάτευσης σπουδών», τα οποία προσφέρουν την δυνατότητα

διαπραγματευτικής διαδικασίας στην τάξη. Τέλος επισημαίνεται η ανάγκη για περαιτέρω έρευνα με σκοπό των εμπλουτισμό των γνώσεών μας όσον αφορά ένα «πρόγραμμα διαπραγμάτευσης σπουδών».



*European unification and the scale of current economic and social change has led to the construction of a multidimensional, constantly evolving environment diversifying in languages and cultures, social communities and political constitutions. The demands for the maintenance and development of such a multifarious population are thus increased. Second Chance Schools (SCSs) were established in Greece in 1999 as a special programme which offers education and training to adults “at risk of social exclusion” aiming at their social and economic integration. Diversity in SCSs demands a new approach to education and training, and the existence of multiple identities, values and cultures within SCSs challenges both trainers and trainees to cultivate mutual understanding and to promote democratic standards in order to ensure equality in education and facilitate SCS trainees’ inclusion in social, economic and cultural dimensions. This paper argues that EFL literacy in SCSs can best be developed on the basis of a negotiated syllabus which has been promoted by recent trends in educational theory as the most democratic and flexible syllabus that can offer significant opportunities for developing basic skills and qualifications and trigger processes of self-discovery, shared decision-making and responsibility. The paper draws its materials from a systematic research conducted in different SCSs in northern Greece over a period of 8 months. Adopting a mixed-method approach, I analysed data from a variety of different sources, such as official documentation, detailed questionnaires, semi-structured interviews with trainers of EFL literacy, and real time classroom observation. This paper outlines in detail the main elements of the negotiated syllabus and, on the basis of research findings, discuss why such a syllabus is appropriate to the teaching of EFL literacies. It also presents practical devices for the implementation of a negotiated syllabus, which allow the development of negotiated work in class. It concludes with some possible implications and stresses the need for further investigation.*

---

## Εισαγωγή

Οι τρέχουσες οικονομικές και κοινωνικές αλλαγές σε μια διαρκώς εξελισσόμενη Ευρώπη αποτελούν προκλήσεις οι οποίες απαιτούν μια νέα προσέγγιση στην εκπαίδευση και την κατάρτιση μέσα στο πλαίσιο της δια βίου εκπαίδευσης. Η απόκτηση ειδικών ικανοτήτων για τον μελλοντικό Ευρωπαϊό πολίτη μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσα από την συνεργασία με τους άλλους ανθρώπους και δια μέσου της δια βίου μάθησης.

Ανταποκρινόμενη σε αυτές τις προκλήσεις, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή δημοσιεύει τον Νοέμβριο του 2000 το Memorandum on Lifelong Learning (European Commission, 2000: 4,10&12), το οποίο εστιάζει στη μαθητοκεντρική διδασκαλία και τονίζει την σπουδαιότητα των ίσων ευκαιριών μάθησης, στοχεύοντας στην ενεργό συμμετοχή του πολίτη, την προσωπική του ολοκλήρωση και την κοινωνική και οικονομική του ενσωμάτωση. Με σκοπό, λοιπόν, να καταπολεμήσει τον κοινωνικό αποκλεισμό και την σχολική αποτυχία, προωθεί τη δημιουργία των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) και με το νόμο 2525/1997 (άρθρο 5) ιδρύει τα ΣΔΕ υπό την ευθύνη του Ινστιτούτου Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΙΔΕΚΕ) και την εποπτεία της Γενικής Γραμματείας Εκπαίδευσης Ενηλίκων του Υπουργείου Εθνικής

Παιδείας και Θρησκευμάτων. Το πρόγραμμα αυτό χρηματοδοτείται κατά 75% από κονδύλια της Ευρωπαϊκής Ένωσης και κατά 25% από εθνικούς πόρους.

Το παρόν άρθρο σκοπό έχει να προτείνει την εφαρμογή του «προγράμματος διαπραγμάτευσης σπουδών» (negotiated syllabus) ως του μόνου πραγματικού «δημοκρατικού» προγράμματος σπουδών που φαίνεται να συνάδει απόλυτα, όπως διαπιστώνεται μέσα από την έρευνα, με την φιλοσοφία κι τις αρχές των ΣΔΕ, τις θεωρίες της Εκπαίδευσης Ενηλίκων και την μαθητοκεντρική διδασκαλία, ανταποκρινόμενο στις διαφορετικές ανάγκες των εκπαιδευομένων των ΣΔΕ.

Η πρόταση μου αυτή στηρίχτηκε σε συμπεράσματα θεωρητικής και πρακτικής έρευνας, για το είδος του προγράμματος σπουδών που θα πρέπει να εφαρμόζεται στα ΣΔΕ. Τα ευρήματα της έρευνας προήλθαν από διαφορετικές πηγές (εκπαιδευόμενους και εκπαιδευτές) και χρησιμοποιήθηκαν διαφορετικά εργαλεία όπως τα ερωτηματολόγια, η συνέντευξη, και η παρατήρηση.

### **Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας και ο προβληματισμός**

Σύμφωνα με το ΙΔΕΚΕ, (Βεκρής 2003) τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) είναι ευέλικτα και καινοτόμα προγράμματα που βασίζονται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευομένων. Στοχεύουν στην καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού των ατόμων που στερούνται τα προσόντα και τις αναγκαίες δεξιότητες για να ανταποκριθούν στις ανάγκες της κοινωνικής ζωής και της αγοράς εργασίας.

Ωστόσο, αν και η φιλοσοφία τους και οι αρχές που τα διέπουν είναι ξεκάθαρες, πολύ λίγη μέριμνα και βοήθεια υπάρχει όσον αφορά το είδος του προγράμματος σπουδών που θα ακολουθήσει ο εκπαιδευτής καθώς και τα πρακτικά εργαλεία που χρειάζεται για να διδάξει. Η ανάγκη, λοιπόν, για καινοτόμα διδασκαλία στην ατζέντα των προγραμμάτων των ΣΔΕ είναι πολύ μεγάλη, (Τσάφος & Χοντολίδου στις Προδιαγραφές Σπουδών, 2003:41), καθώς οι ομάδες των εκπαιδευομένων αποτελούνται κυρίως (αν και όχι αποκλειστικά) από άτομα που εγκατέλειψαν το σχολείο. Ως εκ τούτου είναι πολύ βασικό η «δεύτερη ευκαιρία» να είναι διαφορετική από την «πρώτη ευκαιρία». Οι ενήλικες δεν θα εύχονταν να επιστρέψουν στον τόπο της αποτυχίας ούτε θα είχαν μεγαλύτερες πιθανότητες να επιτύχουν, εκτός εάν τα βασικά χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης που τους προσφέρεται διαφέρουν σημαντικά από εκείνα του παραδοσιακού σχολικού συστήματος.

Θα πρέπει σε αυτό το σημείο να επισημανθεί ότι σκοπός των αρμόδιων εκπαιδευτικών αρχών την περίοδο 2000-2003 ήταν να ενισχυθεί ο καινοτόμος χαρακτήρας των ΣΔΕ. Στο πλαίσιο αυτής της προσπάθειας στο έντυπο *Δεν είναι αργά...Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*, υπογραμμίστηκε ότι:

Τα ΣΔΕ λειτουργούν με ανοικτά προγράμματα σπουδών, εφόσον, σύμφωνα με τη φιλοσοφία που τα διέπει, η διδασκαλία θεωρείται πράξη επικοινωνίας και όχι προσπάθεια για επίτευξη προκαθορισμένων στόχων. Το πρόγραμμα σπουδών που αναπτύσσει κάθε ΣΔΕ δεν είναι προϊόν που παράγεται πριν από την διαδικασία της διδασκαλίας ούτε δίνεται έτοιμο στους εκπαιδευτικούς για να το εφαρμόσουν. (Ι.Δ.Ε.Κ.Ε., 2003: 10)

Ως εκ τούτου, για την πραγματοποίηση αυτού του σκοπού απαιτούνται κατάλληλες μέθοδοι, διδασκαλίας και διδακτικής, οι οποίες θα πρέπει να είναι συμβατές με τις διακηρυγμένες αρχές λειτουργίας των ΣΔΕ σύμφωνα με τις οποίες «δεν είναι δυνατόν να ακολουθηθεί πιστά ένα πολύ συγκεκριμένο πρόγραμμα σπουδών με συγκεκριμένες προδιαγραφές ως προς την ύλη, ιδιαίτερα στον γλωσσικό γραμματισμό (ελληνική/αγγλική

γλώσσα) αλλά να συναποφασίζεται η θεματολογία, το υλικό κ.λ.π. από τους συμμετέχοντες στην διδακτική διαδικασία» (Χατζησαββίδης 2003:81). Ήταν εύλογο λοιπόν να αναρωτηθώ:

- Πώς θα μπορούσε ένα προκαθορισμένο πρόγραμμα σπουδών να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στις διαφορετικές ανάγκες των εκπαιδευομένων των ΣΔΕ, εφ' όσον ούτε με την φιλοσοφία των ΣΔΕ συμφωνεί αλλά ούτε και με την βασική αρχή της εκπαίδευσης ενηλίκων, η οποία στηρίζεται κυρίως στο «μαθητοκεντρικό» μοντέλο διδασκαλίας;
- Πώς θα μπορούσε στην ουσία να είναι αποτελεσματικό ένα πρόγραμμα σπουδών με συγκεκριμένους στόχους, στο οποίο προκαθορίζονται οι ανάγκες των εκπαιδευομένων σε ένα περιβάλλον το οποίο είναι διαφορετικό για κάθε ΣΔΕ και μεταλλάσσεται καθ' όλη την διάρκεια της χρονιάς (ελλιπής παρακολούθηση, καινούργιες εγγραφές);
- Ποιος θα μπορούσε να είναι ο «ειδικός» ο οποίος «μαντεύοντας» ουσιαστικά τα ενδιαφέροντα, τις ελλείψεις και τις ανάγκες των εκπαιδευομένων θα μπορούσε να προσχεδιάσει ένα συγκεκριμένο πρόγραμμα σπουδών και να επιλέξει **για** και όχι **με** τους ενήλικες εκπαιδευόμενους τους στόχους του προγράμματος (aims), τα θέματα που θα διαπραγματευτεί (topics/themes), τις δραστηριότητες (tasks/activities), τον τρόπο διδασκαλίας και συνεργασίας (group or pair work), το διδακτικό υλικό (teaching material) και τον τρόπο αξιολόγησης τους (evaluation criteria).

Πολύ σημαντικό βήμα στην πρότασή μου ότι το negotiated syllabus πιθανόν να είναι το πλέον κατάλληλο syllabus για τα ΣΔΕ, απετέλεσε και η κριτική ανάλυση διαφόρων ειδικών/θεωρητικών στα προκαθορισμένα προγράμματα σπουδών στη σχετική βιβλιογραφία μέσα από την οποία διαπίστωσα ότι όλα τα συνθετικά syllabi (lexical, structural, notional και functional), τα οποία αφήνουν τον μαθητή/εκπαιδευόμενο εκτός της διαδικασίας της μάθησης, στηρίζουν την «ροή γνώσης από τον δάσκαλο στον μαθητή» και στερούνται διαπραγμάτευσης και συνεργασίας με τον εκπαιδευτή, είναι όλα ακατάλληλα και αντιτίθενται εντελώς στην φιλοσοφία και τις αρχές των ΣΔΕ. Βεβαίως με ένα task-based syllabus θα μπορούσα να πετύχω διάδραση μέσα από μια σειρά επικοινωνιακών δραστηριοτήτων μέσα στην τάξη, αλλά και πάλι στερούσα από τους εκπαιδευόμενους την χαρά και την ικανοποίηση του σχεδιασμού των δραστηριοτήτων και των σχεδίων δράσης καθώς και την πολύτιμη συμβολή του εκπαιδευόμενου στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσα από την διαπραγμάτευση όχι μόνο μιας δραστηριότητας αλλά και μιας σειράς δραστηριοτήτων και γιατί όχι ενός προγράμματος σπουδών για τον συγκεκριμένο κύκλο (A ή B) των ΣΔΕ.

Οι παραπάνω σκέψεις και οι προβληματισμοί σε συνδυασμό με την πολύχρονη εμπειρία μου στην εκπαίδευση ενηλίκων και την βραχυπρόθεσμη εμπειρία μου στο πολυπολιτισμικό και πολυγλωσσικό περιβάλλον των ΣΔΕ με οδήγησαν στην πρόταση του διαπραγματεύσιμου προγράμματος σπουδών (negotiated syllabus), το οποίο φαίνεται να είναι το μόνο ίσως γνήσια δημοκρατικό syllabus. Εξ άλλου, στην περίπτωση των ΣΔΕ κανένας «ειδικός» δεν θα μπορούσε να είναι σίγουρος για τους μαθησιακούς μηχανισμούς καθώς και τις εσωτερικές ικανότητες και αδυναμίες των εκπαιδευομένων των ΣΔΕ, ώστε να αναλάβει μόνος του τον σχεδιασμό ενός προγράμματος σπουδών. Αντίθετα, θεωρώ ότι οι εκπαιδευόμενοι οι ίδιοι πρέπει να παίζουν πρωταρχικό ρόλο στον σχεδιασμό του προγράμματος σπουδών τους μέσα από την «διαπραγμάτευση» η οποία θα γίνεται καθ' όλη την διάρκεια και για όλα τα επίπεδα της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Πριν ωστόσο προχωρήσω στην έρευνα, μέσα από την οποία θα ερευνήσω την αναγκαιότητα ή όχι της «διαπραγμάτευσης» στα ΣΔΕ και αν θα πρέπει ή όχι να εφαρμοστεί το negotiated syllabus σε αυτά, θα ήθελα να περιγράψω την φιλοσοφία και τη δομή του

negotiated syllabus και σε τι διαφέρει από όλα τα προκαθορισμένα προγράμματα σπουδών (pre-planned syllabi).

### **To «negotiated syllabus»**

Ο Breen (2000:11), υποστηρίζει ότι η άμεση εμπλοκή των εκπαιδευομένων στην μαθησιακή διαδικασία μέσα από την λήψη δημοκρατικών αποφάσεων έχει τις ρίζες της στον Διαφωτισμό και τον κλασικό φιλελευθερισμό. Η φιλοσοφία του negotiated syllabus, Breen (2000), στηρίζεται στην αναγνώριση ότι ο εκπαιδευόμενος και όχι ο εκπαιδευτής αποτελεί το κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και ότι θα πρέπει όλες οι συναισθηματικές, γνωστικές και γλωσσικές ανάγκες του εκπαιδευόμενου, να παίζουν ρόλο στην διαμόρφωση του περιεχομένου και στην εφαρμογή του οποιοδήποτε πρόγραμμα (syllabus).

Ο Breen (2000), ξεχωρίζει το «διαπραγματεύσιμο πρόγραμμα σπουδών» (negotiated syllabus) από όλα τα άλλα «παραδοσιακά» προγράμματα σπουδών, με το να προσδιορίζει τις αποφάσεις που παίρνονται στην τάξη σαν δυνατότητες για διαπραγμάτευση, όπου εκπαιδευόμενοι και εκπαιδευτές μπορούν να συναποφασίζουν για όλη την εκπαιδευτική διαδικασία. Όπως μάλιστα ένα «παραδοσιακό» πρόγραμμα σπουδών έχει ένα πλαίσιο το οποίο και καθοδηγεί τους εκπαιδευτές όσον αφορά την διδασκαλία του περιεχομένου του, έτσι και το «διαπραγματεύσιμο» πρόγραμμα σπουδών σαν πλαίσιο προσδιορίζει τα ακόλουθα:

- Την ποικιλία των αποφάσεων που μπορούν να είναι ανοιχτές στην διαπραγμάτευση
- Τα βήματα στον «κύκλο των διαπραγματεύσεων»
- Τα στοιχεία ή τα επίπεδα στο πρόγραμμα σπουδών στα οποία ο «κύκλος των διαπραγματεύσεων» μπορεί να εφαρμοσθεί.

Για να μπορέσει ωστόσο να εφαρμοστεί στην πράξη ένα «διαπραγματεύσιμο» πρόγραμμα σπουδών, θα πρέπει και τα τρία προαναφερθέντα στοιχεία να εξεταστούν με την σειρά, ώστε να γνωρίζουν οι εκπαιδευτές των ΣΔΕ τη φύση και το μέγεθος της διαπραγμάτευσης:

### **Ποιές αποφάσεις είναι ανοιχτές στην διαπραγμάτευση;**

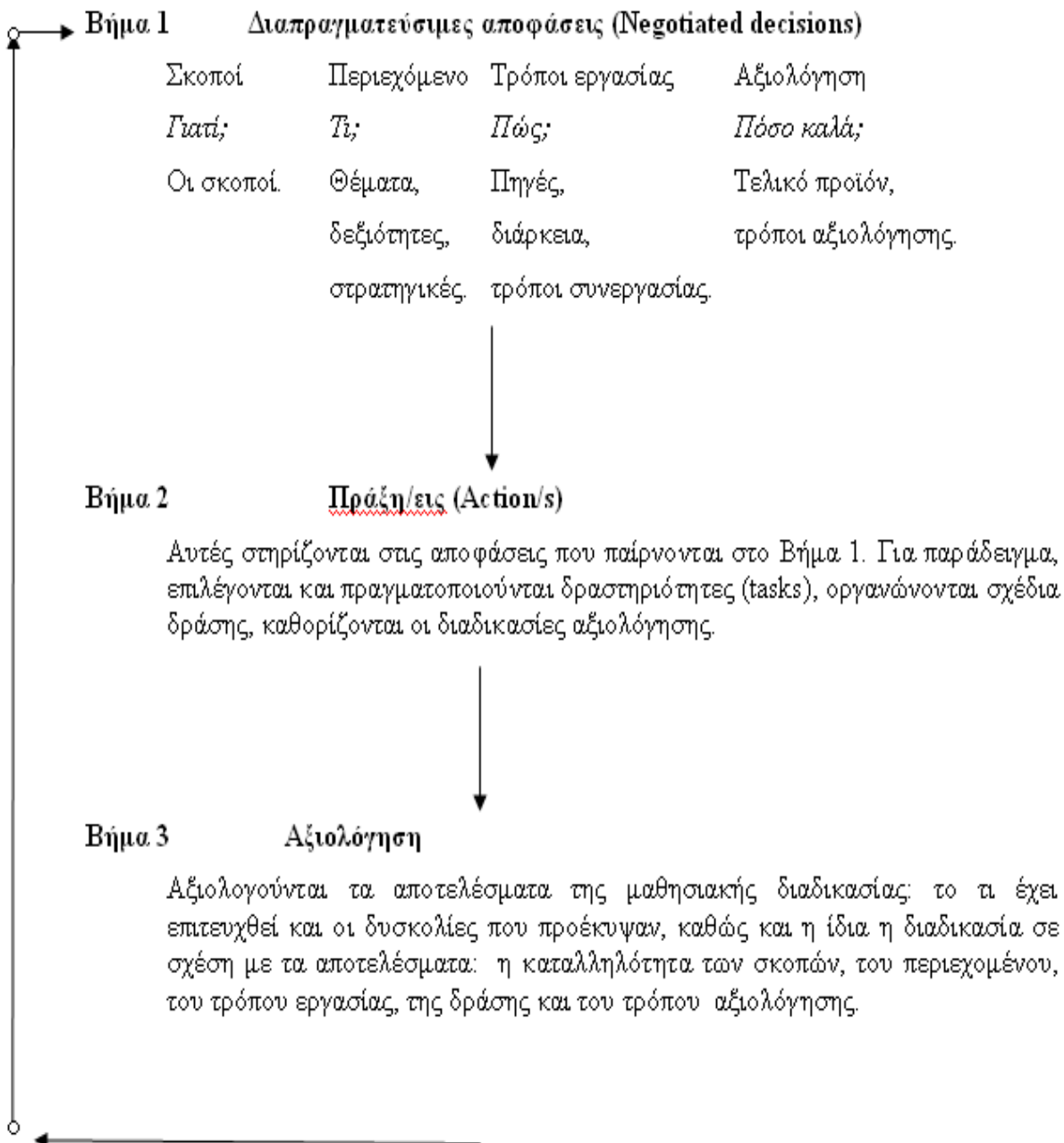
Σύμφωνα με τον Breen (2000), η διαπραγμάτευση αποτελεί το μέσον για να επιτευχθεί συμφωνία μεταξύ εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων σε 4 πολύ σημαντικές περιοχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας:

1. *Στους σκοπούς του μαθήματος /της σειράς μαθημάτων:* Γιατί αποφασίζουμε αυτό το συγκεκριμένο μάθημα; Σε ποιες μαθησιακές μας ανάγκες θα πρέπει να εστιάσουμε; Τι θα πρέπει να γνωρίζουμε ή να μπορούμε να κάνουμε στο τέλος; κ.λ.π.
2. *Στο περιεχόμενο (content) ή το θέμα (topic) της δουλειάς μας:* Σε τι θέματα, ή σε τι συγκεκριμένες χρήσεις της γλώσσας; Ποιες θα είναι οι στρατηγικές (strategies), ικανότητες (skills) ή δεξιότητες (competences) όταν χρησιμοποιούμε ή μαθαίνουμε την γλώσσα; Ποιο θα είναι το θέμα μιας πιθανής έρευνας που θα κάνουμε; κ.λ.π.
3. *Στους ποικίλους τρόπους κοινής εργασίας:* Πώς θα πρέπει να διεξαχθεί η μαθησιακή εργασία; Από ποιες πηγές; Ποιος θα ήταν ο πιο κατάλληλος τύπος κειμένων ή υλικού; Πόσο καιρό θα πάρει; Πώς θα οργανωθεί ο χρόνος; Ποια διαδικασία θα πρέπει να ακολουθηθεί; Ποιος θα συνεργαστεί με ποιόν; Τι θα μπορούσε να γίνει καλύτερα μέσα και τι έξω από την τάξη; κ.λ.π.
4. *Αξιολόγηση:* Πόσο καλά πήγε η εκπαιδευτική διαδικασία; Έχουν επιτευχθεί οι στόχοι του μαθήματος ή των μαθημάτων; Τι δεν πήγε καλά και τι δεν έχει μαθευτεί; Με ποιους

τρόπους θα προτιμούσαν οι εκπαιδευόμενοι να αξιολογήσουν την δουλειά τους και τα αποτελέσματα αυτής και με ποια κριτήρια; κ.λ.π.

**Ο «κύκλος των διαπραγματεύσεων»**

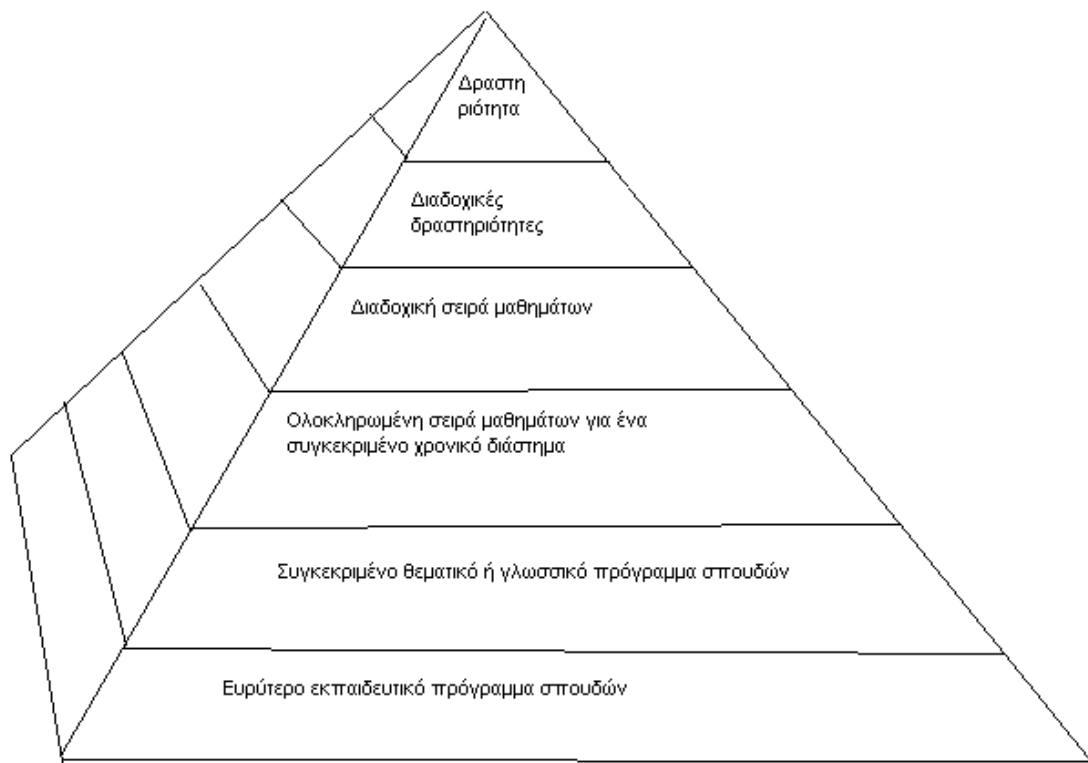
Ο «κύκλος των διαπραγματεύσεων» του Breen (2000) καθορίζει 3 σπουδαία βήματα (steps), όπως φαίνεται και στο σχήμα Α, το οποίο έχω αναπαραγάγει από το βιβλίο του:



Σχήμα Α Ο «κύκλος των διαπραγματεύσεων» του Breen

**Πού μπορεί να εφαρμοσθεί ο «κύκλος των διαπραγματεύσεων» («Η πυραμίδα των διαπραγματεύσεων»).**

Ο Breen (2000), για να μπορέσει να δείξει τα επίπεδα στα οποία θα μπορούσε να εφαρμοστεί ο « κύκλος των διαπραγματεύσεων» (βλέπε σχήμα Α), σχεδίασε μία πυραμίδα, γνωστή ως “curriculum pyramid” στην οποία τονίζεται και η ευρύτητα των αποφάσεων που μπορούν να παρθούν με την διαπραγμάτευση μεταξύ εκπαιδευομένων και εκπαιδευτών (Σχήμα Β).



Σχήμα Β Η πυραμίδα των διαπραγματεύσεων του Breen

## Η έρευνα

Στο θεωρητικό της μέρος η έρευνά μου στηρίχτηκε στην συλλογή βιβλιογραφικών αναφορών στη φιλοσοφία και τις αρχές της Δια Βίου μάθησης και των ΣΔΕ, όπως περιέγραψα σε προηγούμενη ενότητα. Αφού ανέλυσα τις στρατηγικές της Δια Βίου εκπαίδευσης και την προέλευση, τα χαρακτηριστικά και τους στόχους των ΣΔΕ προχώρησα και ανέλυσα και τις διάφορες θεωρίες για την εκπαίδευση ενηλίκων όπως την παιδαγωγική του Freire (Freire 2000), τον κονστρουκτιβισμό (constructivism) (Poplin 1993), τον προοδευτισμό (progressivism) (Nunan 1998) και την βιωματική μάθηση (experiential learning) (Brookfield 1983). Αποτέλεσμα αυτής της μελέτης ήταν η διαπίστωση πώς ο ενήλικας εκπαιδευόμενος του ΣΔΕ δεν μπορεί να θεωρηθεί πλέον σαν παθητικός δέκτης των γνώσεων ή δεξιοτήτων αλλά θα πρέπει να του δίνονται ευκαιρίες να «κατασκευάζει» τον δικό του τρόπο μάθησης μέσα από την εξερεύνηση, τον πειραματισμό και την διαπραγμάτευση. Άρα μέσα από τη διαπραγμάτευση και το negotiated syllabus θα έχει αυτή τη δυνατότητα να παίρνει αποφάσεις για τον τρόπο και το περιεχόμενο της μάθησής του.

Επίσης, η έρευνα και η μελέτη όσον αφορά τις διαφορές που χαρακτηρίζουν τους ενήλικες εκπαιδευόμενους από τους ανήλικους μαθητές φαίνεται να καθορίζουν σε ένα βαθμό και τον διαφορετικό τρόπο διδασκαλίας που απαιτείται, στο συγκεκριμένο περιβάλλον των ΣΔΕ καθώς και την επιλογή ενός διαφορετικού «διαπραγματεύσιμου» προγράμματος σπουδών. Ο Rogers (1996) πολύ χαρακτηριστικά τονίζει ότι οι ενήλικες με την ενηλικίωσή τους υιοθετούν ένα διαφορετικό τρόπο σκέψης και καινούργιες συμπεριφορές που σταδιακά τους οδηγούν να μπορούν μόνοι τους να καθορίζουν το μέλλον τους και να μπορούν να αναλαμβάνουν τις ευθύνες τους σαν αυτόνομα άτομα. Έτσι τα βασικά χαρακτηριστικά των ενηλικίων εκπαιδευομένων σύμφωνα με τον Rogers (1996:60), (ανάγκη για αυτονομία, αυτοεκτίμηση, δράση, πρωτοβουλία, συμμετοχή, διαπραγμάτευση, προσωπική εξέλιξη και εκπλήρωση ατομικών προσδοκιών), μου άφησαν μικρά περιθώρια για την επιλογή ενός παραδοσιακού και προκαθορισμένου, (pre-packageable) προγράμματος σπουδών που απλά θα μεταφέρει γνώσεις, δεξιότητες ή πληροφορίες. Η κατάλληλη επιλογή φαινόταν να είναι μόνο ένα «δημοκρατικό» πρόγραμμα σπουδών, σαν το negotiated syllabus, που θα τους βοηθά και θα τους ενθαρρύνει να τις αναπτύξουν μόνοι τους.

Η ιδέα λοιπόν ενός προκαθορισμένου (pre-determined) προγράμματος σπουδών μου φαινόταν πλέον εντελώς μακρινή. Παρ' όλα αυτά προχώρησα και σε πρακτική έρευνα η οποία περιελάμβανε την παρατήρηση, τα ερωτηματολόγια και την συνέντευξη. Για τη συλλογή των δεδομένων με σκοπό να λύσω το πρόβλημα της έλλειψης του κατάλληλου syllabus και να τονίσω την ανάγκη υιοθέτησης του negotiated syllabus στα ΣΔΕ, χρησιμοποίησα την μέθοδο της παρατήρησης (real time classroom observation method). Η μέθοδος αυτή εφαρμόστηκε σε δύο διαδοχικά μαθήματα Αγγλικών από δύο διαφορετικούς συναδέλφους. Η παρατήρηση εστιάστηκε στο περιεχόμενο και την διαδικασία του μαθήματος, την συμβολή των καταρτιζομένων και την εμπλοκή τους στην διαδικασία του μαθήματος καθώς και τις μεθοδολογικές προσεγγίσεις των εκπαιδευτών. Για την ενίσχυση της αντικειμενικότητας αυτής της μεθόδου προετοίμασα ερωτήσεις και συνέλεξα τα ευρήματα. Έτσι διαπίστωσα ότι κατά την διάρκεια δύο μαθημάτων τα οποία σχεδιάστηκαν με προκαθορισμένους στόχους (pre-set aims και objectives), δραστηριότητες και υλικό, η συμμετοχή των εκπαιδευομένων ήταν μηδαμινή και οι περισσότεροι εκπαιδευόμενοι φαινόταν αδιάφοροι και χωρίς ενδιαφέρον. Το γεγονός αυτό ενδυνάμωσε την άποψή μου ότι το negotiated syllabus, με την άμεση εμπλοκή των εκπαιδευομένων σε όλη την εκπαιδευτική διαδικασία, μέσω της διαπραγμάτευσης, και την συμμετοχή τους σε όλες τις αποφάσεις, θα τους κινούσε περισσότερο το ενδιαφέρον.

Στο πρακτικό μέρος της έρευνας έκρινα επίσης επιτακτικό να συμβουλευτώ τους ίδιους τους εκπαιδευόμενους για τον τρόπο που προτιμούν να διδάσκονται με στόχο να συλλέξω στοιχεία που θα με βοηθούσαν στην επιλογή του πιο κατάλληλου syllabus. Η έρευνα εστιάστηκε σε 50 εκπαιδευόμενους του Β κύκλου του ΣΔΕ Αλεξανδρούπολης, μισοί εκ των οποίων ήταν Μουσουλμάνοι στο θρήσκευμα με διαφορετική ιδιοσυγκρασία και συνήθειες. Υπήρχαν επίσης κάποιες «περιθωριακές» ομάδες Ινδών, Πακιστανών και Πολωνών μεταναστών που μετά δυσκολίας μπορούσαν να επικοινωνήσουν στην Ελληνική γλώσσα. Το εργαλείο που χρησιμοποίησα ήταν ένα pre-course ερωτηματολόγιο, το οποίο διανεμήθηκε την πρώτη ημέρα του σχολικού έτους. Οι εκπαιδευόμενοι βοηθήθηκαν στις ανοιχτές ερωτήσεις και τα «δύσκολα» γι' αυτούς σημεία του ερωτηματολογίου. Τα βασικά ευρήματα έδειξαν ότι το 80%-100% των εκπαιδευομένων θέλουν να συζητούν και να διαπραγματεύονται όχι μόνο τις προτιμήσεις τους στα θέματα (topics) αλλά και στον τρόπο εργασίας (way of working) και αξιολόγησής τους (assessment). Επίσης έδειξαν αδιαφορία στην πλειονότητά τους σε θέματα που δεν τους βοηθούν στην καθημερινότητά τους και θεωρούν ότι μπορούν να μάθουν μόνο εάν συζητούν τις ανάγκες τους και συμμετέχουν ενεργά.



10 εκπαιδευτές των ΣΔΕ (Αλεξανδρούπολης, Σαππών, Κομοτηνής, Ξάνθης και Δράμας) αποτέλεσαν ένα άλλο target group το οποίο έκρινα απαραίτητο να συμβουλευτώ. Μέσα από τις ημι-δομημένες (semi-structured) τηλεφωνικές συνεντεύξεις οι οποίες είχαν στόχο να διερευνήσω εάν οι εκπαιδευτές των ΣΔΕ θεωρούν ότι το negotiated syllabus θα ήταν το καταλληλότερο πρόγραμμα σπουδών για τα ΣΔΕ, διαπίστωσα ότι στην πλειονότητά τους (7 στους 10) το θεωρούν το καταλληλότερο αλλά είναι πολύ σκεπτικοί όσον αφορά την πρακτική εφαρμογή του λόγω της έλλειψης «εργαλείων» που θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν μέσα στην τάξη.

### **Συμπεράσματα της έρευνας**

Η έρευνα με οδήγησε στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευόμενοι στα ΣΔΕ, γνωρίζουν πολύ καλά τις ανάγκες τους και έρχονται στα ΣΔΕ με συγκεκριμένους στόχους και για πολύ συγκεκριμένους λόγους. Είναι επίσης απογοητευμένοι από το «παραδοσιακό» τρόπο διδασκαλίας, που τους οδήγησε στην αποτυχία και έρχονται στα ΣΔΕ για να δοκιμάσουν ένα διαφορετικό τρόπο που στην συγκεκριμένη περίπτωση να αρμόζει και σε ενήλικες σπουδαστές. Έχουν επίσης δικές τους μαθησιακές στρατηγικές και απόψεις (learning strategies/styles) τις οποίες ανέπτυξαν στην προηγούμενη μαθησιακή τους πορεία καθώς και προσωπικά γνωρίσματα (personal traits) τα οποία και θα πρέπει να σεβόμαστε όταν επιλέγουμε ένα πρόγραμμα σπουδών. Έχουν επίσης την ανάγκη να εκφράζουν την άποψή τους για όλες τις αποφάσεις μέσα στην τάξη.

Οι εκπαιδευτές των ΣΔΕ, όπως διαπίστωσα από την ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν από την έρευνα στους εκπαιδευτές των ΣΔΕ, επίσης τονίζουν την ανάγκη για μια πιο μαθητοκεντρική διδασκαλία στα ΣΔΕ και για διαπραγμάτευση των αποφάσεων στην τάξη, δύο από τις θεμελιώδεις αρχές των ΣΔΕ. Ωστόσο σπάνια το εφαρμόζουν στην τάξη, λόγω της έλλειψης ενός πλαισίου που θα τους οδηγούσε στην πρακτική του εφαρμογή.

Υπάρχει, ως εκ τούτου, ανάγκη πρακτικών εφαρμογών και πειραματισμών στο θέμα της διαπραγμάτευσης και της εφαρμογής της μέσα στην τάξη για να μπορέσουμε να την κατανοήσουμε και να γνωρίσουμε πώς θα την εφαρμόσουμε σωστά ώστε να έχουμε τα επιθυμητά αποτελέσματα. Επίσης το να προσδιορίσουμε μία φορά τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευομένων των ΣΔΕ δεν σημαίνει ότι δεν θα πρέπει να το επαναλάβουμε μιας και οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι εξελίσσονται και οι προτιμήσεις τους αλλάζουν διαρκώς.

Συμπερασματικά, λοιπόν, θεώρησα ότι η επιλογή του negotiated syllabus και η εφαρμογή του στα ΣΔΕ φαίνεται να είναι η πιο κατάλληλη εναλλακτική λύση από ένα άμεσο, προκαθορισμένο, μη διαπραγματεύσιμο πρόγραμμα σπουδών (non-negotiated syllabus).

### **Το negotiated syllabus και η πρακτική εφαρμογή του στα ΣΔΕ**

Το επόμενο βήμα μου ήταν να αναζητήσω ένα πλαίσιο και κάποια πρακτικά εργαλεία, τα οποία θα μπορούν να εφαρμοστούν σε διάφορες καταστάσεις και ομάδες στόχους και θα βοηθούσαν στην πρακτική εφαρμογή του negotiated syllabus από τους εκπαιδευτές των ΣΔΕ.

Για να γίνει η διαδικασία πιο κατανοητή θα προσπαθήσω μία ανάλυση των επιπέδων, αναφερόμενη μόνο στα ΣΔΕ. Όπως παρατηρούμε, υπάρχουν 6 διαφορετικά επίπεδα στην πυραμίδα του Breen (Σχήμα Β). Ο «κύκλος των διαπραγματεύσεων» (Σχήμα Α) θα μπορούσε να εφαρμοστεί, ολόκληρος ή ένα μέρος του, σε κάθε ένα επίπεδο χωριστά της

πυραμίδας του Breen. Όσον αφορά τα ΣΔΕ, αυτό εξαρτάται από τι δεδομένα υπάρχουν για τα ΣΔΕ και για κάθε ΣΔΕ χωριστά. Ξεκινώντας, λοιπόν, από τη βάση της πυραμίδας και **το ευρύτερο εκπαιδευτικό πρόγραμμα σπουδών** για την περίπτωση των ΣΔΕ, υπάρχει μια συγκεκριμένη φιλοσοφία η οποία ως γνωστό και προκαθορισμένη είναι και αδιαπραγμάτευτη. Αποτελεί, ως εκ τούτου, μία σταθερά πάνω στην οποία στηρίζεται και η φύση του προγράμματος σπουδών για κάθε γραμματισμό και οι πιθανές κατευθυντήριες γραμμές.

Στο επόμενο επίπεδο βρίσκεται, πάντα για την περίπτωση των ΣΔΕ, το *συγκεκριμένο θεματικό ή γλωσσικό πρόγραμμα σπουδών* για κάθε γραμματισμό, το οποίο μπορεί να βρει κάποιος στο βιβλίο Προδιαγραφές Σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (2003) και για το οποίο κατά καιρούς έχουν δοθεί κατευθυντήριες γραμμές από τους υπεύθυνους των γραμματισμών. Θα μπορούσε ωστόσο κατά την γνώμη μου, στην περίπτωση των ΣΔΕ στην Ελλάδα, να εφαρμοστεί ο «κύκλος των διαπραγματεύσεων» και σε αυτό το επίπεδο της πυραμίδας του Breen, μεταξύ υπευθύνων, εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων ώστε να παραχθεί σταδιακά το πρόγραμμα σπουδών για κάθε γραμματισμό χωριστά, το οποίο, κατά αυτό τον τρόπο, θα προσαρμόζεται σταδιακά στις διαφορετικές ανάγκες που θα έχουν οι εκπαιδευόμενοι κάθε χρονιά σε κάθε ΣΔΕ χωριστά. Παρ' όλα αυτά θα πρέπει εδώ να τονιστεί ότι οτιδήποτε προϋπάρχει ή έχει προδιαγραφεί αποτελεί την βάση καθώς και μια πολύτιμη πηγή πληροφοριών στις οποίες μπορούν να στηριχθούν οι διαπραγματεύσεις για το επόμενο επίπεδο της πυραμίδας.

Για κάθε ένα από τα υπόλοιπα επίπεδα της πυραμίδας, δηλ. την *ολοκληρωμένη σειρά μαθημάτων για ένα συγκεκριμένο διάστημα*, τη *διαδοχικής σειράς μαθημάτων*, τις *διαδοχικές δραστηριότητες* και την *δραστηριότητα* (Σχήμα Β), μπορεί και πρέπει κατά την γνώμη μου να υπάρχει διαπραγμάτευση μεταξύ εκπαιδευομένων και εκπαιδευτών, μιας και κάθε ένα από τα επίπεδα αυτά εμπεριέχει τους δικούς του *Σκοπούς, Περιεχόμενο, Τρόπους εργασίας και Τρόπο αξιολόγησης*, όπως αυτά αναλύονται στον «κύκλο των διαπραγματεύσεων» του Breen (Σχήμα Α).

Αυτό βεβαίως εξαρτάται από το κατά πόσο κάποιες αποφάσεις, όπως για παράδειγμα, μία συγκεκριμένη εκπαιδευτική διαδικασία, συγκεκριμένα θέματα, προσχεδιασμένο υλικό, συνεργασίες κ.λ.π. έχουν προαποφασισθεί, είτε από προηγούμενη εμπειρία εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων όσον αφορά την εκπαιδευτική διαδικασία στην τάξη, είτε γιατί θεωρούνται οικείοι κάποιιοι συγκεκριμένοι τρόποι διδασκαλίας, ρόλοι ή συγκεκριμένες ευθύνες που έχουν αναλάβει κατά καιρούς οι εκπαιδευόμενοι, είτε γιατί υπάρχει σε ένα φάκελο ένα προσχεδιασμένο υλικό που μπορεί να χρησιμοποιηθεί ξανά. Σε αυτές τις περιπτώσεις, οποιαδήποτε από αυτές τις προκαθορισμένες αποφάσεις θα μπορούσε να λειτουργήσει σαν σημείο αναφοράς για τον «κύκλο των διαπραγματεύσεων» και είτε αυτές οι αποφάσεις να εφαρμοσθούν στην τάξη ως έχουν, είτε να επεξηγηθούν ή να αναπροσαρμοστούν στα καινούργια δεδομένα του μαθήματος.

### **Τα εργαλεία του «διαπραγματεύσιμου προγράμματος σπουδών»**

Όπως έχουμε προαναφέρει, οι απόψεις των εκπαιδευομένων είναι η «καρδιά» του «διαπραγματεύσιμου προγράμματος σπουδών». Ο τρόπος, επομένως, που θα χρησιμοποιήσουμε για να αποσπάσουμε αυτές τις απόψεις παίζει πολύ μεγάλο ρόλο στην διαμόρφωση και την εξέλιξη του συγκεκριμένου προγράμματος σπουδών. Από αναφορές εκπαιδευτών από όλο τον κόσμο που έχουν εφαρμόσει το «διαπραγματεύσιμο πρόγραμμα σπουδών» αλλά και από την προσωπική μου εμπειρία, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι τα

πιο πρακτικά εργαλεία που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την άντληση αυτών των πληροφοριών από τους εκπαιδευόμενους μπορούν να περιλαμβάνουν και τα ακόλουθα:

*A. Για τον καθορισμό των σκοπών*

- Αρχικά ερωτηματολόγια σε μορφή σύντομης επιστολής προς τον εκπαιδευτή
- Πρόχειρες προτάσεις των εκπαιδευτών για τμήματα του προγράμματος σπουδών (teacher draft proposal).
- Εβδομαδιαίες συναντήσεις σχεδιασμού ( weekly planning of sessions).
- Διαπραγματεύσεις με τους αρμόδιους ή ειδικούς σε θέματα προγράμματος σπουδών .
- Φωτογραφικό υλικό για να προσδιοριστούν οι προτιμήσεις και οι προτεραιότητες.
- Το προσωπικό πρόγραμμα του κάθε εκπαιδευόμενου έτσι ώστε να διαμορφωθεί το τελικό ομαδικό πρόγραμμα σπουδών .
- Ένα αρχικό συμβόλαιο το οποίο θα καλύπτει τους στόχους, τις πηγές, το υλικό, τις μεθόδους, τον χρόνο, τα αποτελέσματα και τον τρόπο αξιολόγησης της διδακτικής ενότητας ή δραστηριότητας.

*B. Αποφάσεις που αφορούν περιεχόμενο και τρόπους εργασίας*

- Συζήτηση για να αποφασισθεί ποιος θα πρέπει να κάνει τι.
- Συζήτηση για να βρεθούν εναλλακτικοί τρόποι εργασίας σε μια ενότητα.
- Συζήτηση για να μπουν κάποιοι κανόνες για την διεκπεραίωση μιας δραστηριότητας.
- Συζήτηση για να βρεθούν τρόποι επανάληψης προηγούμενης ύλης.
- Ένα πλάνο μαθήματος σχεδιασμένο από εκπαιδευόμενους και εκπαιδευτές (a learning plan).
- Δραστηριότητες σχεδιασμένες από τους εκπαιδευόμενους (learner-designed activities/ learner-designed plan).
- «Πρώτα ή πρόχειρα» σχέδια ενός τελικού προγράμματος σπουδών (syllabus plans as “first drafts”).

*Γ. Αξιολόγηση των αποτελεσμάτων ή των τελικών προϊόντων*

- Αρχείο τάξης όπου καταγράφονται από εκπαιδευόμενους και εκπαιδευτές το τι έχει επιτευχθεί στην τάξη και τα τελικά προϊόντα των δραστηριοτήτων (classroom record sheets).
- Απολογισμός του τι έχουν μάθει οι εκπαιδευόμενοι και προσδιορισμός ενός πυρήνα και μιας κλίμακας αξιολόγησης μετά από ψηφοφορία (brainstorming what has been learned).
- Ένα ερωτηματολόγιο αυτοαξιολόγησης (self-assessment questionnaire).
- Μία διαδικασία αυτοαξιολόγησης (self-assessment procedure)
- Καθορισμός κριτηρίων για την αξιολόγηση και διαπραγμάτευση βαθμολογίας (establishing criteria).
- Απολογισμοί ανασκόπησης των εργασιών που καλύφθηκαν (retrospective accounts).
- Ημερολόγια αξιολόγησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην τάξη από τους εκπαιδευόμενους (journals).
- Συμβουλευτικές ατομικές συναντήσεις (one-to-one consultations).
- Σχεδιαγράμματα ανασκόπησης και προβληματισμού για τους εκπαιδευόμενους (learner reflection charts)
- Ημερολόγιο εργασιών (work diary)
- Μια κάρτα αξιολόγησης (can-do card)

### **Οι δυσκολίες (μερικές αναφορές)**

Από τις αναφορές των εκπαιδευτών που εφάρμοσαν το διαπραγματεύσιμο πρόγραμμα σπουδών στα σχολεία τους, όπως αυτές αναφέρονται στο βιβλίο των Breen & Littlejohn (2000), θα μπορούσα να επισημάνω κάποιες κοινές δυσκολίες που παρουσίασε το πρόγραμμα αυτό στην εφαρμογή του.

Ελλιπής συμμετοχή εκπαιδευομένων (μόνο 2 εκπαιδευόμενοι συμμετείχαν ενεργά) στην λήψη των αποφάσεων, οδήγησε την συλλογή μη ικανοποιητικών αποτελεσμάτων και την σταδιακή εγκατάλειψη του σχεδιασμού προγράμματος σε Πανεπιστήμιο του Βελγίου. Τι πήγε στραβά; Ο καθηγητής Slembrouck, ο οποίος εφάρμοσε το συγκεκριμένο πρόγραμμα, απέδωσε την αποτυχία της εφαρμογής της διαπραγμάτευσης στο γεγονός ότι η κουλτούρα και το σύστημα του Πανεπιστημίου επέβαλε συχνές εξετάσεις στους φοιτητές, πράγμα το οποίο σήμαινε ότι οι διαπραγματεύσεις αφορούσαν τους σκοπούς, το περιεχόμενο και τους τρόπους εργασίας στον «κύκλο των διαπραγματεύσεων» (Σχήμα Α), αλλά δεν αφορούσαν καθόλου την αξιολόγηση, η οποία εθεωρείτο δεδομένη, προκαθορισμένη και φυσικά αδιαπραγμάτευτη. Αυτό ανάγκαζε τους φοιτητές να έχουν ένα παθητικό ρόλο όταν τους ζητούσαν να διαπραγματευτούν την διαδικασία του μαθήματος και να προσπαθούν να αποφύγουν οτιδήποτε θα άλλαζε ή θα δυσκόλευε το παραδοσιακό τρόπο εργασίας και θα τους οδηγούσε σε αποτυχία στις εξετάσεις.

Μια άλλη αναφορά, παρ' όλα αυτά, από την καθηγήτρια Suzanne Irujio, έδειξε ότι ενώ τον πρώτο χρόνο η διαπραγμάτευση του περιεχομένου του προγράμματος με μια συγκεκριμένη ομάδα σπουδαστών ήταν επιτυχής, προβλήματα όμως άρχισαν να παρουσιάζονται όταν προσπάθησε να επαναλάβει την διαδικασία τον επόμενο χρόνο με διαφορετική ομάδα σπουδαστών. Έδωσε λοιπόν μία λίστα με θέματα να επιλέξουν, και παρατήρησε πως αυτή τη φορά οι περισσότεροι σπουδαστές ήθελαν να διδαχθούν όλα τα θέματα και τελικά το πρόγραμμα δεν διέφερε απ' αυτό που η ίδια είχε προτείνει. Οι σπουδαστές παραπονιόντουσαν ότι η διαδικασία της διαπραγμάτευσης πήρε πολύ καιρό και ήταν χάσιμο χρόνου. Το λάθος της εκπαιδύτριας εδώ, όπως σχολιάζει η ίδια ήταν το ότι θα έπρεπε να εξηγήσει στους σπουδαστές από την αρχή κατά πρώτον την διαδικασία της σταδιακής διαπραγμάτευσης και κατά δεύτερον ότι οι προτάσεις που κάνει η ίδια αποτελούν ένα προσχέδιο που μπορεί να αλλάξει και να αναπροσαρμοστεί στις ανάγκες των σπουδαστών της κατά την διάρκεια των μαθημάτων.

### **Συμπεράσματα και επιπτώσεις**

Αυτή η πρόταση για ένα διαπραγματεύσιμο πρόγραμμα σπουδών στα ΣΔΕ, μεταξύ εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων που αποτέλεσε και το θέμα της διπλωματικής μου εργασίας, δεν έχει σαν σκοπό να αντικαταστήσει τις αποφάσεις των εκπαιδευτών κατά την διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι εκπαιδευτές αποτελούν την «καρδιά» της διαδικασίας και όπως και οι αναφορές δείχνουν το να αναγνωρίζει ο εκπαιδευτής τις δυνατότητες της διαπραγμάτευσης και να θέλει να την εισάγει στην εκπαιδευτική διαδικασία, είναι πρωταρχικοί παράγοντες για τα οφέλη που θα έχει ο εκπαιδευόμενος από αυτήν την μαθησιακή εμπειρία.

Δεν θεωρώ επίσης ότι η διαδικασία της διαπραγμάτευσης είναι μια συγκεκριμένη «μέθοδος» που θα μπορούσε να εγγυηθεί την εκμάθηση μιας γλώσσας ή γενικά να δώσει θετικά αποτελέσματα σε οποιοδήποτε αντικείμενο μάθησης. Η πρόταση αυτή των διαπραγματεύσιμων αποφάσεων και της σταδιακής ανάπτυξης ενός «διαπραγματεύσιμου» προγράμματος σπουδών βοηθά μάλλον στο να συμπληρώσει και να εμπλουτίσει το

δύσκολο έργο των εκπαιδευτών των ΣΔΕ στο να καταστήσουν τους εκπαιδευόμενους των ΣΔΕ υπεύθυνους και αυτόνομους πολίτες, εμπλουτίζοντας τους με κοινωνικές δεξιότητες ώστε να μπορέσουν να έχουν μια επιτυχημένη κοινωνική και επαγγελματική ζωή.

Δεν θα πρέπει, ωστόσο, να μην σημειωθεί ότι η εφαρμογή αυτής της πρότασης αποτελεί μεγάλη πρόκληση για κάθε εκπαιδευτή, μιας και μπορεί να εφαρμοστεί σε μια μεγάλη γκάμα ιδρυμάτων και σχολείων, με διαφορετικό αριθμό παιδιών, ηλικιών, επιπέδων καθώς και κοινωνικών και πολιτισμικών διαφορών. Γι' αυτό τον λόγο, σύμφωνα με τους Breen & Littlejohn (2000), αποτελεί μια από τις πιο σημαντικές πρακτικές και θεωρητικές εξελίξεις στην διδασκαλία της ξένης γλώσσας. Δεν παύει, παρ' όλα αυτά, να παρουσιάζει δυσκολίες για εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενους και, ως εκ τούτου, πιστεύω ότι χρειάζονται περισσότερες πρακτικές εφαρμογές σε αυτό τον τομέα για την ευρύτερη κατανόηση της φύσης της διαπραγμάτευσης στην τάξη.

Author's e-mail: valsof@mail.gr

---

### **Βιβλιογραφικές αναφορές**

- Βεκρής, Λ. & Χοντολίδου, Ε. (Επιμ.) (2003). *Προδιαγραφές σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*. Αθήνα: Γ.Γ.Ε.Ε., Ι.Δ.Ε.Κ.Ε.
- Breen, M. & Littlejohn A. (2000). *Classroom decision-making negotiation and process syllabuses in practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brookfield, S. D. (1983). *Adult learning, adult education and the community*. Milton Keynes: Open University Press.
- European Commission (2000). 'A memorandum on lifelong learning.' Brussels: SEC 2000/1832.
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed (30<sup>th</sup> edition)*. New York and London: Continuum.
- Ι.Δ.Ε.Κ.Ε. (2003). *Δεν είναι αργά... Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*, Αθήνα ΥΠ.Ε.Π.Θ., Γ.Γ.Ε.Ε., 10.
- Nunan, D. (1988). *The learner-centred curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Poplin, M.S. (1993). 'Making our whole language bilingual classrooms also liberatory'. In J. V. Tinajero & A.E. Ada (Eds.), *The power of two languages: literacy and biliteracy for Spanish-speaking students*. New York and Columbus, OH: Macmillan/Mc Graw-Hill School Publishing.
- Rogers, A. (1996). *Teaching adults*. Milton Keynes: Open University Press.
- Τσάφος, Β. & Χοντολίδου, Ε. (2003). 'Η έννοια του γραμματισμού στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας.' Στις *Προδιαγραφές σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*, Αθήνα: Γ.Γ.Ε.Ε., Ι.Δ.Ε.Κ.Ε., 41.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2003). 'Γλωσσικός γραμματισμός (ελληνική και αγγλική γλώσσα). Στις *Προδιαγραφές σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*, Αθήνα: Γ.Γ.Ε.Ε., Ι.Δ.Ε.Κ.Ε., 81 & 94.