

01 ΣΕΠ. 2011

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ  
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ



ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ  
ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΙΑΚΡΙΣΕΙΣ, ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΣΗ ΚΑΙ

ΙΔΙΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΠΟΛΙΤΗ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΤΙΤΛΟΣ :

ΣΧΟΛΙΚΗ ΔΙΑΡΡΟΗ, ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣ ΑΠΟΚΛΕΙΣΜΟΣ ΚΑΙ

ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΕΠΑΝΕΝΤΑΞΗΣ.

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΥΠΗΡΕΣΙΩΝ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ

ΣΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΕΥΚΑΙΡΙΑΣ

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΦΟΙΤΗΤΗ : ΓΙΑΛΟΥΡΗ ΜΑΡΙΑ

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ : ΚΑΡΑΚΑΤΣΑΝΗ ΔΕΣΠΟΙΝΑ

ΚΟΡΙΝΘΟΣ

ΣΕΠΤΕΜΒΡΙΟΣ 2009

009603

## Περιεχόμενα

Ευχαριστίες.....σελ.6
Πρόλογος.....σελ.7
Περίληψη.....σελ.8
Εισαγωγή.....σελ.11

### **ΜΕΡΟΣ Α: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ**

#### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣ ΑΠΟΚΛΕΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ**

1.1 Συνοπτική ιστορική αναδρομή της έννοιας του κοινωνικού αποκλεισμού..σελ.15
1.2 Ευπαθείς κοινωνικές ομάδες, κοινωνικός αποκλεισμός και εκπαίδευση.....σελ.18
1.3 Μαθητική διαρροή και αναλφαβητισμός.....σελ.20
1.3.1 Επιπτώσεις αναλφαβητισμού.....σελ.21
1.4 Θεωρητικές προσεγγίσεις της σχολικής αποτυχίας.....σελ.23
1.5 Μαθητική διαρροή στην Ελλάδα και στρατηγική της Λισσαβόνας .....σελ.28
1.6 Η δια βίου μάθηση και οι κοινωνικοοικονομικές της διαστάσεις.....σελ.31
1.6.1 Δια βίου μάθηση και «Δεύτερη ευκαιρία» για τις κοινωνικά αποκλεισμένες ομάδες.....σελ.34
1.7 Η Εκπαίδευση ενηλίκων.....σελ.36
1.8 Το Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων στην Ελλάδα.....σελ.39

#### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΙΔΡΥΣΗ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΕΥΚΑΙΡΙΑΣ ΚΑΙ ΘΕΣΜΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ ΤΟΥΣ**

2.1 Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας στην Ευρωπαϊκή Ένωση.....σελ.40
2.2 Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας ως Ελληνικός θεσμός.....σελ.43
2.3 Η αναγκαιότητα ίδρυσης των ΣΔΕ στην Ελλάδα.....σελ.46
2.4 Τα ΣΔΕ στα σωφρονιστικά καταστήματα.....σελ.48

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ ΤΩΝ ΣΔΕ – ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΗΣ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑΣ**

3.1 Το προφίλ των μαθητών στα ΣΔΕ.....σελ.54
3.2 Πρόγραμμα σπουδών.....σελ.56
3.3 Διδακτική μεθοδολογία.....σελ.58
3.4 Αξιολόγηση εκπαιδευομένων .....σελ.60

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ: Η ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ**

4.1 Ο θεσμός της Συμβουλευτικής.....σελ.62
4.2 Οι Συμβουλευτικές υπηρεσίες στα ΣΔΕ.....σελ.63
4.3 Θεωρητικό πλαίσιο των Συμβουλευτικών υπηρεσιών (Προσωποκεντρική θεωρία του C.Rogers).....σελ.65
4.4 Η χρησιμότητα της Συμβουλευτικής στα ΣΔΕ και της παρουσίας των Συμβούλων (Σύμβουλος ψυχολόγος και Σύμβουλος Σταδιοδρομίας).....σελ.67
4.4.1 Οι Συμβουλευτικές υπηρεσίες στα ΣΔΕ Φυλακών.....σελ.69
4.5 Η Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας στο αναλυτικό πρόγραμμα του ΣΔΕ και ο Σύμβουλος Σταδιοδρομίας.....σελ.70
4.6 Η Ψυχολογική Υπηρεσία στα ΣΔΕ και ο ρόλος του Συμβούλου- Ψυχολόγου .....σελ.74

## **ΜΕΡΟΣ Β: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ**

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ**

5.1 Αφετηρία και γενικός σκοπός έρευνας.....σελ.78
5.2 Ερευνητικά ερωτήματα.....σελ.80
5.3 Μεθοδολογικό πλαίσιο έρευνας και επιλογή μεθοδολογίας.....σελ.81
5.4 Τεχνικές συλλογής δεδομένων.....σελ.83

5.5 Δομή του ερωτηματολογίου της συνέντευξης.....σελ.85
---

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ: ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ**

6.1 Προετοιμασία των συνεντεύξεων.....σελ.86
6.2 Διεξαγωγή των συνεντεύξεων.....σελ.88
6.4 Περιορισμοί της έρευνας και αξιοπιστία των δεδομένων.....σελ.90

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΒΔΟΜΟ: ΕΥΡΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

7.1 Επεξεργασία δεδομένων.....σελ.93
7.2 Ευρήματα για τους εκπαιδευόμενους.....σελ.94
7.2.1 Προφίλ εκπαιδευόμενων.....σελ.94
7.2.2 Ερευνητικό ερώτημα 1.....σελ.97
7.2.3 Ερευνητικό ερώτημα 2.....σελ.103
7.2.4 Ερευνητικό ερώτημα 3.....σελ.108
7.3 Ευρήματα για τους Συμβούλους.....σελ.113
7.3.1 Το επαγγελματικό προφίλ των Συμβούλων.....σελ.113
7.3.2 Επιμορφωτικά σεμινάρια και κατάρτιση των Συμβούλων.....σελ.114
7.3.3 Υλικοί πόροι- Οικονομικοί πόροι.....σελ.118
7.3.4 Οι σχέσεις με την ευρύτερη σχολική δομή.....σελ.121
7.3.5 Σχέση με εκπαιδευόμενους.....σελ.124
7.3.6 Χρόνος υλοποίησης Συμβουλευτικής.....σελ.125
7.3.7 Διερεύνηση αναγκών και προσδοκιών .....σελ.127
7.3.8 Αποτελεσματικότητα υπηρεσιών Συμβουλευτικής.....σελ.130

7.3.9 Προτάσεις για τη βελτίωση του θεσμού.....σελ.134

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΟΓΔΟΟ: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ- ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ**

8.1 Συμπεράσματα- Προτάσεις.....σελ.136

Βιβλιογραφία.....σελ.142

Παραρτήματα.....σελ.150

## Ευχαριστίες

Με την ολοκλήρωση της εργασίας αυτής ολοκληρώνεται ο κύκλος των σπουδών μου στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου «Κοινωνικές διακρίσεις, μετανάστευση και ιδιότητα του πολίτη». Για τη συγγραφή αυτού του πονήματος οφείλω να ευχαριστήσω την συνάδελφο εκπαιδευτικό στο ΣΔΕ Πάτρας Κατσιγιάννη Πηνελόπη, τους Σύμβουλους από τα ΣΔΕ Πάτρας, Πειραιά, Περιστερίου, Ναυπλίου, Πύργου και Χίου καθώς και τους εκπαιδευόμενους που συμμετείχαν στη διαδικασία των συνεντεύξεων.

Θεωρώ ωστόσο ανάγκη να μνημονεύσω ξεχωριστά την κ. Καρακατσάνη Δέσποινα ως επιβλέπουσα αυτής της διπλωματικής, καθώς μου είναι δύσκολο να βρω μια διατύπωση που να περιγράφει την καθοριστική επιστημονική και ηθική συμβολή της στην προσπάθειά μου.

Τέλος ευχαριστώ τον σύντροφο και την οικογένειά μου για την αμέριστη συμπαράσταση και ανοχή που μου παρείχαν.

## ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η παρούσα εργασία εντάσσεται στο πλαίσιο εκπόνησης Διπλωματικών εργασιών του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, στο Μεταπτυχιακό πρόγραμμα «Κοινωνικές διακρίσεις, μετανάστευση και ιδιότητα του πολίτη» με θέμα τη διερεύνηση της σχολικής διαρροής και του κοινωνικού αποκλεισμού σε αντιδιαστολή με το θεσμό των ΣΔΕ ως μέσο καταπολέμησης τους, καθώς και τις προοπτικές κοινωνικής επανένταξης που προκύπτουν από τις Υπηρεσίες Συμβουλευτικής του σχολείου.

Υλοποιείται μέσω ποιοτικής προσέγγισης η οποία αποβλέπει στην καταγραφή των απόψεων και των εμπειριών δείγματος εκπαιδευομένων που φοιτούν στα ΣΔΕ Αγρινίου, Πάτρας, Περιστερίου, Χίου καθώς και των Συμβούλων που απαρτίζουν το Γραφείο Συμβουλευτικής των σχολείων. Το ερευνητικό υλικό στο οποίο στηρίζεται, προέρχεται από συνεντεύξεις που έδωσαν εκπαιδευόμενοι και Σύμβουλοι των προαναφερθέντων Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας στο διάστημα Μαρτίου 2009-Ιουνίου 2009. Αν και η έρευνα περιορίστηκε σε μικρό δείγμα εκπαιδευομένων, ωστόσο έδωσε σε βάθος απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα που εξετάζουμε.

Η παρούσα εργασία διαρθρώνεται σε δύο μέρη: το Α μέρος, το θεωρητικό, το οποίο αποτελείται από τέσσερα κεφάλαια. Αρχικά γίνεται αναφορά στην σχολική διαρροή, στον αναλφαβητισμό και στην κατάσταση του κοινωνικού αποκλεισμού μέσα στην οποία εγκλωβίζονται όσοι δεν έχουν τουλάχιστον ολοκληρώσει την Υποχρεωτική εκπαίδευση. Στη συνέχεια γίνεται αναφορά στην αναγκαιότητα της Δια Βίου Εκπαίδευσης και εκπαίδευσης ενηλίκων, στην Ευρώπη και την Ελλάδα, και παρουσιάζονται τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας ως πολιτική της Ε.Ε. για την καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού. Εξετάζεται το πλαίσιο λειτουργίας τους, οι βασικές αρχές τους και το προφίλ των εκπαιδευομένων, το πρόγραμμα σπουδών και οι μέθοδοι αξιολόγησης. Το θεωρητικό μέρος ολοκληρώνεται με την περιγραφή των Συμβουλευτικών υπηρεσιών και τον ρόλο του Συμβούλου Ψυχολόγου και του Συμβούλου Σταδιοδρομίας στην κοινωνική επανένταξη των μαθητών.

Το Β μέρος, το εμπειρικό απαρτίζεται από τέσσερα κεφάλαια: Παρουσιάζεται το μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας, γίνεται η παρουσίαση και η ανάλυση των αποτελεσμάτων και τέλος οι προτάσεις και τα συμπεράσματα της έρευνας.

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η Συμβουλευτική στον τομέα της Εκπαίδευσης καθίσταται σήμερα επιτακτική ανάγκη λόγω των ραγδαίων διαφοροποιήσεων στο πλαίσιο των σύγχρονων κοινωνιών. Από τη μια μεριά οι κοινωνίες μετατρέπονται σε πολυπολιτισμικές, σε κοινωνίες με πολυπλοκότητα, σε κοινωνίες διακινδύνευσης, σε κοινωνίες της πληροφόρησης και της γνώσης. Απ' την άλλη, μπροστά σε αυτή την κατάσταση, τα άτομα της εποχής μας βιώνουν δυσκολία στη λήψη αποφάσεων και στις επιλογές ζωής ιδιαίτερα όταν πρόκειται για αναλφάβητα άτομα που βρίσκονται κοντά στα όρια του κοινωνικού αποκλεισμού. Όλες αυτές οι αναγκαιότητες καθιστούν αναμφισβήτητα αναγκαία την εγκαθίδρυση του θεσμού της Συμβουλευτικής, όχι απλώς ως μιας στιγμιαίας παρέμβασης, πυροσβεστικού χαρακτήρα, σε καταστάσεις άμεσης ανάγκης, αλλά ως ενός δια βίου υποστηρικτικού φορέα για το άτομο σε διάφορες φάσεις της ζωής του.

Με βάση την παραπάνω συλλογιστική σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν οι Συμβουλευτικές υπηρεσίες στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Τα ΣΔΕ αποτελούν ένα νέο θεσμό εκπαίδευσης ενηλίκων με οκταετή πορεία ζωής στην Ελλάδα, ο οποίος καλείται να συμβάλλει στην επανένταξη των εκπαιδευομένων στην οικονομική και κοινωνική ζωή. Στην Ελλάδα τα ΣΔΕ θεσμοθετήθηκαν με τον νόμο 2525/97 και αποτελούν ένα καινοτόμο πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων, το οποίο δίνει τη δυνατότητα σε νέους άνω των 18 ετών να ολοκληρώσουν σε 18 μήνες την υποχρεωτική εκπαίδευση, αποκτώντας παράλληλα τίτλο σπουδών ισότιμο με το απολυτήριο Γυμνασίου. Την προετοιμασία, την ίδρυση και τη γενικότερη εποπτεία των ΣΔΕ, ανέλαβε από πλευράς Υπουργείου Παιδείας το Ίδρυμα Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων και η ευθύνη λειτουργίας τους ανήκει στη Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Η παρούσα εργασία διερευνά την αποτελεσματικότητα του Γραφείου Συμβουλευτικής στην αντιμετώπιση των αισθημάτων απαξίωσης των εκπαιδευομένων, την καθοδήγηση της μελλοντικής επαγγελματικής, εκπαιδευτικής και κοινωνικής πορείας των εκπαιδευομένων καθώς και την ενεργή επανένταξή τους στην κοινωνία.



Η μελέτη κατά κύριο λόγο αποσκοπεί :

- Στην παρουσίαση του σχετικού θεωρητικού πλαισίου.
- Στην περιγραφή των παρεχόμενων υπηρεσιών, του προφίλ των Συμβούλων και των εκπαιδευομένων.
- Στην καταγραφή των αναγκών των εκπαιδευομένων από τις Συμβουλευτικές υπηρεσίες και τις δυνατότητες βελτίωσης τους.

Ως μεθοδολογική προσέγγιση επιλέχθηκε η ποιοτική έρευνα και τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσα από 14 συνεντεύξεις, σε 7 (εκπαιδευόμενους) σε Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ), στην πλειοψηφία τους νέοι άνθρωποι, εργαζόμενοι οι περισσότεροι, αλλά με μικρό βαθμό ικανοποίησης από τις εργασίες τους, ικανοποιημένοι στο σύνολό τους από τη φοίτησή τους στο ΣΔΕ και 7 συμβούλους (Σταδιοδρομίας και Ψυχολόγους) από διάφορα ΣΔΕ. Απάντησαν σε όλες τις ερωτήσεις μέσα από τη διαδικασία της ημιδομημένης συνέντευξης που αποτέλεσε το εργαλείο συλλογής των δεδομένων της έρευνας στο χώρο του σχολείου.

Από την ανάλυσή τους προέκυψαν τα εξής συμπεράσματα: Στο σύνολό τους οι εκπαιδευόμενοι είναι ικανοποιημένοι από τις Συμβουλευτικές Υπηρεσίες επισημαίνοντας ότι αυτές συμβάλλουν στην απόκτηση αυτοπεποίθησης και ότι βαθμιαία οδηγούν στην ένταξη τους στην αγορά εργασίας και στο κοινωνικό πλαίσιο. Όλοι έχουν επισκεφθεί τον Σύμβουλο Σταδιοδρομίας, έχουν βοηθηθεί στη λήψη απόφασης, στην αξιοποίηση των δυνατοτήτων τους προκειμένου να βρουν εργασία, και έχουν ενημερωθεί για θέματα και πρακτικές εύρεσης εργασίας που μέχρι πρότινος αγνοούσαν. Έχουν επισκεφθεί και το Σύμβουλο Ψυχολόγο για να συζητήσουν και να βρουν λύσεις σε προσωπικά τους προβλήματα και μέσα από αυτή τη διαδικασία έχουν επιτύχει να γνωρίσουν καλύτερα τον εαυτό τους. Επιπλέον καλλιέργησαν ένα κριτικό τρόπο σκέψης και έμαθαν να χειρίζονται τις δυσκολίες πιο συνειδητοποιημένα .

Θεωρούν ικανοποιητικό τον τρόπο υλοποίησης και απαραίτητο το θεσμό της Συμβουλευτικής στα ΣΔΕ αλλά ανεπαρκές το περιβάλλον και περιορισμένο τον προβλεπόμενο χρόνο υλοποίησης. Προτείνουν την παροχή Συμβουλευτικής στήριξης σε ατομικό επίπεδο και πιστεύουν πως οι τεχνικές που χρησιμοποιούνται είναι κοντά στις ανάγκες και τις προσδοκίες τους.

Στο ίδιο μήκος κύματος, με μικρές διαφοροποιήσεις, κινούνται και οι απόψεις των Συμβούλων, οι οποίοι θεωρούν ικανοποιητική την πρόθεση των εκπαιδευομένων για συμμετοχή στις διαδικασίες των συμβουλευτικών υπηρεσιών και θεωρούν αναγκαίο το θεσμό της Συμβουλευτικής στα ΣΔΕ. Εκφράζουν απογοήτευση για τις αλλαγές που έχουν γίνει στο καθεστώς εργασίας τους και στο χρόνο παρουσίας τους στα ΣΔΕ. Πιστεύουν ότι πρόκειται για υποβάθμιση του ρόλου τους, η οποία έχει και αρνητικές επιπτώσεις ως προς την άρτια εφαρμογή του έργου τους. Προτείνουν την αύξηση του χρόνου της Συμβουλευτικής, την βελτίωση της υλικοτεχνικής υποδομής, του περιβάλλοντος υλοποίησης και την επιμόρφωση των Συμβούλων.

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στο δεύτερο ήμισυ του 20<sup>ου</sup> αιώνα εξελίχθηκε μια μεγάλη ιδεολογική αναζήτηση ως προς το θεσμό της εκπαίδευσης διερευνώντας τη δομή της, τα διάφορα είδη της, τις δυνατότητες και τους περιορισμούς της και γενικά την ποιότητα της γνώσης που πρέπει να παρέχει το κράτος. Στο πλαίσιο αυτό διατυπώθηκε η άποψη ότι η δωρεάν πρόσβαση στην εκπαίδευση υφίσταται, όχι επειδή σε αντίθετη περίπτωση πολλοί νέοι λόγω οικονομικής ανέχειας δεν θα είχαν τη δυνατότητα να πληρώσουν για να μάθουν, αλλά επειδή η πολιτεία θεωρεί ότι όλοι οι νέοι, πλούσιοι και φτωχοί, πρέπει να απολαμβάνουν το δικαίωμα στην εκπαίδευση, να μετέχουν δηλαδή στα αγαθά του πολιτισμού και της γνώσης (Τσάτσος & Τσουκαλάς, 1996).

Στην πορεία του χρόνου η εκπαίδευση εξελίχθηκε ως προς τις διάφορες παραμέτρους της και επιβεβαίωσε την κυρίαρχη αντίληψη που διαμορφώθηκε μέσα από τη διαδικασία αυτή, ότι αυτή αποτελεί δημόσιο αγαθό και θεμελιώδες κοινωνικό δικαίωμα, συνυφασμένο με την «εκ της συμμετοχής ιδιότητα του πολίτη» (Marshall & Bottomore, 1995). Η κοινωνική δυναμική που δημιούργησε η ανωτέρω πολιτική αντίληψη οδήγησε στον λεγόμενο εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης και στη συνέχεια σε μία εκπαιδευτική πολιτική που επιδιώκει να προσφέρει ίσες ευκαιρίες επιμόρφωσης για όλους. Δυστυχώς όμως διαπιστώθηκε ότι η εκπαιδευτική αυτή κίνηση παρά τα άκρως δημοκρατικά της κίνητρα δεν είχε τα αναμενόμενα αποτελέσματα καθώς δεν ωφελήθηκαν ισομερώς όλες οι κοινωνικές τάξεις. Ολόκληρες λοιπόν κοινωνικές ομάδες παιδιών ξεκινούσαν τον αγώνα της ζωής από διαφορετική αφετηρία, χωρίς τα απαιτούμενα εφόδια, με εμφανή την κοινωνική αδικία. Αυτό συνέβαινε διότι ο όρος «ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών» μεταφράστηκε λανθασμένα από τους σχεδιαστές του εκπαιδευτικού συστήματος σε ομοιόμορφο αναλυτικό πρόγραμμα για όλους τους μαθητές. Το μοντέλο αυτό σχολείων δεν ευνοεί τους μαθητές με δυσκολίες στη μάθηση και μετατρέπει τις κοινωνικές και οικονομικές ανισότητες, σε ανισότητες ικανοτήτων, δυνατοτήτων και επιδόσεων, αναπαράγοντας την ανισότητα (Καβουνίδη, 1998).

Συνέπεια της κοινωνικής αδικίας στην εκπαίδευση υπήρξε η σχολική αποτυχία και η πρόωγη εγκατάλειψη της σχολικής αίθουσας, από τα παιδιά αυτά. Οι «εξοστρακισμένοι» του εκπαιδευτικού συστήματος είναι στην συντριπτική

πλειοψηφία τους τα παιδιά των απομακρυσμένων χωριών, των αγροτικών περιοχών, των υποβαθμισμένων αστικών περιοχών, τα παιδιά οικογενειών με χαμηλό, μη τακτικό εισόδημα, τα παιδιά με αγράμματους γονείς, τα παιδιά των μεταναστών, των προσφύγων, των τσιγγάνων που συνήθως δεν τελειώνουν καν την υποχρεωτική εκπαίδευση μένοντας δέσμιοι του αναλφαβητισμού και της ανεργίας (Αλιμήσης, 1988).

Στην παραπάνω κατάσταση έρχεται να προστεθεί το γεγονός ότι στη σημερινή εποχή οι ραγδαίες οικονομικές, τεχνολογικές και πολιτισμικές εξελίξεις έχουν δραματικές επιπτώσεις στην αγορά εργασίας και απαιτούν έκρηξη γνώσεων και δια βίου εκπαίδευση των πολιτών για να ανταποκριθούν τα άτομα και κατ'επέκταση οι χώρες στις τεχνολογικές και εργασιακές αλλαγές. Στο πλαίσιο αυτό, η Ευρωπαϊκή Ένωση στρέφει την προσοχή της προς τις ευπαθείς κοινωνικές ομάδες που κινδυνεύουν να καταστούν μόνιμα αποκλεισμένες από τις σύγχρονες κοινωνίες, οι οποίες ομάδες αν και έχουν έντονες μαθησιακές ανάγκες, έχουν λίγες πιθανότητες να καταστούν δια βίου μαθητές.

Κατά συνέπεια με τον αποκλεισμό αυτών των κοινωνικών ομάδων (ευπαθείς κοινωνικές ομάδες) από τη συνεχή εκπαίδευση δημιουργείται ένα καινούριο χάσμα μεταξύ αυτών που ξέρουν και εκείνων που δεν ξέρουν. Οι τελευταίοι συνεπώς χρειάζονται σταδιακή ανανέωση των γνώσεων και των δεξιοτήτων τους, ώστε να ανταποκριθούν στις βασικές προϋποθέσεις για να συμμετέχουν στις οικονομικές και κοινωνικές δραστηριότητες. Για την λύση του προβλήματος αυτού η Ευρωπαϊκή Ένωση, πρότεινε, στα πλαίσια των πολιτικών κατά του κοινωνικού αποκλεισμού, με το Νόμο 2525/97 τη δημιουργία Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας που αποτελούν δομές εκπαίδευσης ενηλίκων με ποικιλομορφία προγραμμάτων και καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας, προσαρμοσμένες στις ιδιαιτερότητες των μαθητών, των γνώσεων και των ικανοτήτων τους.

Τα ΣΔΕ απευθύνονται σε νέους ανθρώπους χωρίς τυπικά προσόντα που επιδιώκουν κοινωνική και επαγγελματική ενσωμάτωση. Αυτοί προέρχονται από αστικές κυρίως περιοχές με μεγάλα κοινωνικά και οικονομικά προβλήματα και αντιμετωπίζουν τον στιγματισμό και τον αποκλεισμό από το κοινωνικό σύνολο. Οι περισσότεροι από αυτούς έχουν ελάχιστες βασικές γνώσεις και η εμπειρία τους από το σχολείο είναι συχνά αρνητική. Τα ΣΔΕ τους παρέχουν μια δεύτερη ευκαιρία

στοχεύοντας μέσα από εκπαιδευτικά προγράμματα και προγράμματα κατάρτισης, στην προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των εκπαιδευομένων καθώς επίσης και στην αύξηση των δυνατοτήτων και πιθανοτήτων απασχόλησής τους. Οι παιδαγωγικές προσεγγίσεις που εφαρμόζονται εστιάζουν στις ατομικές ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητες των εκπαιδευομένων. Οι συμμετέχοντες μαθαίνουν ό,τι χρειάζονται και συνδέουν την εκπαίδευσή τους με τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στο κοινωνικό τους πλαίσιο.

Πέρα από τη μάθηση και την επανακατάρτιση, οι ενήλικοι μαθητές χρειάζονται την υποστήριξη του σχολείου και σε άλλους τομείς, όπως η υγεία, η οικογένεια, ο εργασιακός τομέας, το άμεσο κοινωνικό περιβάλλον, προκειμένου να συνεχίσουν τη διαδικασία της μάθησης και να μην την εγκαταλείψουν. Η υποστήριξη αυτή διαμεσολαβείται από την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης τους ώστε να αποκτήσουν γνώσεις, ικανότητες και στάσεις που θα τους βοηθήσουν στην κοινωνική ένταξη και ανέλιξη, και στην εδραίωσή τους στον κόσμο της εργασίας. Αυτό αποτελεί έργο της Συμβουλευτικής Υπηρεσίας των ΣΔΕ.

Κατ' αυτόν τον τρόπο λοιπόν, στο χώρο του κάθε Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας δημιουργήθηκε ως θεμελιώδες κομμάτι του θεσμού το **Γραφείο Συμβουλευτικής**, που έχει ως στόχο να καλύψει τις ανάγκες των εκπαιδευομένων, που αφορούν την ανάπτυξη προσωπικών δεξιοτήτων-ικανοτήτων και επηρεάζουν την ατομική, επαγγελματική και κοινωνική τους εξέλιξη. Το γραφείο αυτό πλαισιώνεται από το Σύμβουλο Σταδιοδρομίας και το Σύμβουλο Ψυχολόγο. Αρμοδιότητα τους είναι η επιστημονική στήριξη του σχολείου, η παιδαγωγική στήριξη και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η συμβουλευτική υποστήριξη των εκπαιδευομένων και η αντιμετώπιση συναφών προβλημάτων που προκύπτουν κατά την υλοποίηση των προγραμμάτων των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας.

Έχοντας ακροθιγώς σκιαγραφήσει παραπάνω μια υπαρκτή κατάσταση, όσον αφορά τις συνθήκες, τους στόχους, τις διαδικασίες που εφαρμόζονται καθώς και τους χειρισμούς που αναπτύσσονται στο πλαίσιο της Συμβουλευτικής στα ΣΔΕ, διαφαίνεται καθαρά ότι μια μελέτη που αφορά τις απόψεις των ίδιων των εκπαιδευομένων αλλά και των Συμβούλων, θα μπορούσε να φανεί ιδιαίτερα σημαντική. Αυτό συμβαίνει καθώς η μελέτη αυτή θα βοηθήσει στη διερεύνηση και αξιολόγηση της υφιστάμενης κατάστασης, γνωρίζοντας ορθότερα τα πρακτικά

ζητήματα που ανακύπτουν και εντοπίζοντας πιθανές δυσκολίες στην κάλυψη των αναγκών των εκπαιδευομένων. Τέλος θα συμβάλει σημαντικά στην εκτίμηση της προσφοράς της Συμβουλευτικής για τη βελτίωση της κοινωνικής και επαγγελματικής κατάστασης των εκπαιδευομένων και στον καλύτερο σχεδιασμό πολιτικών για τις ομάδες αυτές.

## ΜΕΡΟΣ Α΄

### Θεωρητικό Πλαίσιο

#### ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣ ΑΠΟΚΛΕΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ

##### 1.1 ΣΥΝΟΠΤΙΚΗ ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ ΤΗΣ ΕΝΝΟΙΑΣ ΤΟΥ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥ ΑΠΟΚΛΕΙΣΜΟΥ

Ο κοινωνικός αποκλεισμός είναι ένας αμφισβητούμενος όρος. Για την προέλευσή του, είναι δυνατόν να ανατρέξει κανείς στον Weber, ο οποίος προσδιόρισε τον αποκλεισμό ως μια μορφή κοινωνικής περιχαράκωσης (social closure). Ο Weber θεώρησε ότι η αποκλείουσα περιχαράκωση (exclusionary closure) συνιστά προσπάθεια μιας ομάδας να εξασφαλίσει για τον εαυτό της μια προνομιούχα θέση σε βάρος μιας άλλης ομάδας, μέσω μιας διαδικασίας καθυστόταξης (Οικονόμου-Φέρωνας, 2006).

Η σύγχρονη χρήση του όρου «κοινωνικός αποκλεισμός» φαίνεται να έλκει την καταγωγή της από τη Γαλλία, όπου σε πρώτη φάση, αναφερόταν σε όσους δεν καλύπτονταν από το βισμαρκιανό σύστημα κοινωνικής ασφάλισης. Οι κοινωνικά αποκλεισμένοι τη δεκαετία του 70 ήταν αυτοί που αποκλείονταν με διοικητικά κριτήρια από το κράτος και δεν καλύπτονταν από το δίκτυ κοινωνικής προστασίας. Αργότερα η αυξανόμενη ένταση των κοινωνικών προβλημάτων στα περίχωρα των μεγάλων πόλεων οδήγησε στη διεύρυνση του ορισμού, ώστε να συμπεριλάβει την δυσαρεστημένη νεολαία και τα απομονωμένα άτομα (Buchardt, Le Grand, Picaud, 2006).

Σύμφωνα με τη μεταγενέστερη γαλλική σκέψη ο «κοινωνικός αποκλεισμός» είναι η έννοια μέσω της οποίας περιγράφονται, ορίζονται και ερμηνεύονται σήμερα τα κοινωνικά προβλήματα. Είναι μια θεματική που ορίζει τα νέα προβλήματα

κοινωνικής αποσταθεροποίησης πρώην εν δυνάμει μισθωτών πληθυσμών, ως αποτέλεσμα της ανεργίας και της κρίσης του παραγωγικού συστήματος. Στη συνέχεια γενικεύτηκε προοδευτικά στο χώρο της Ε.Ε. ως η έννοια στην οποία ομαδοποιούνται και μέσω της οποίας επαναδιατυπώνονται όλα τα κοινωνικά προβλήματα, ανεξάρτητα από τη φύση τους και την επιστημονική προβληματική θεμελιώσής τους και με βάση το κοινό γεγονός ότι θέτουν πρόβλημα στην κοινωνία. Κατ' αυτόν τον τρόπο ορίζονται ως προβλήματα που γεννούν κοινωνικό αποκλεισμό: η ανεργία και κυρίως η ανεργία μακράς διάρκειας, η μετανάστευση, ο αναλφαβητισμός, η σχολική αποτυχία, η πολιτισμική ή θρησκευτική ιδιαιτερότητα, η απομόνωση ορεινών πληθυσμών, η υποβαθμισμένη γειτονιά της πόλης, η ανισότητα των φύλων, η κοινωνική παραβατικότητα, η σωματική ή διανοητική δυσμορφία (Πετράκη, 1998).

Τα παραπάνω προβλήματα δεν είναι δυνατό να προσεγγισθούν στο πλαίσιο της ίδιας θεωρητικής επεξεργασίας, ούτε να αποτελέσουν υποέννοιες του ίδιου εννοιολογικού συστήματος, καθώς η κοινωνική επιστήμη δεν μπορεί να εντάξει σε μια θεωρία για τη φτώχεια, την ανεργία, το ρατσισμό και την παραβατικότητα, και όλους αυτούς τους τομείς στους οποίους εντοπίζεται ο κοινωνικός αποκλεισμός. Όπως έχει σωστά τονιστεί από τον Fassin Didier (1996) η θεωρητική ασάφεια του όρου που αποτελεί και τον λόγο για τον οποίο δέχεται σοβαρές κριτικές και έχει περιορισμένη ευριστική νομιμοποίηση δεν αποδίδεται στην ελλιπή του θεωρητικοποίηση αλλά στο ίδιο το αντικείμενο, αυτό που περιγράφεται ως «κοινωνικός αποκλεισμός». Παρ' όλα αυτά η έννοια του κοινωνικού αποκλεισμού ως αναλυτικό εργαλείο μπορεί να βοηθήσει σημαντικά στην εφαρμογή της κοινωνικής πολιτικής, καθώς εκλαμβάνεται ως μια πραγματικότητα ορατή με γυμνό μάτι, που μπορούμε να τη μετρήσουμε με ποσοτικούς και ποιοτικούς δείκτες, σαν μια βιώσιμη κατάσταση που δεν χρειάζεται απόδειξη.

Ο αποκλεισμός παραπέμπει στην αναπαράσταση της κοινωνίας ως χώρου, από τα νοητά όρια του οποίου κάποιοι που πριν ήταν μέσα στην κοινωνία τώρα θα βρεθούν εκτός. Παραπέμπει σε μια κοινωνία διχοτομημένη στη βάση του «μέσα και του έξω», όπου το «μέσα» ορίζεται από ιδιότητες κοινωνικής κανονικότητας και το «έξω» από ιδιότητες και χαρακτηριστικά που «αναιρούν την κοινωνία» και της δημιουργούν προβλήματα: ανεργία, κοινωνική απομόνωση-περιθωριοποίηση, φτώχεια, αναλφαβητισμό, σχολική αποτυχία. Με άλλα λόγια, ο «κοινωνικός αποκλεισμός» στην ακραιφνή εκδοχή του είναι το εργαλείο περιγραφής και ορισμού της «εξόδου»



από την κοινωνική κανονικότητα πληθυσμών που στην προηγούμενή τους κατάσταση διέθεταν δυναμικό κοινωνικής ενσωμάτωσης (Πετράκη, 1998).

Για τους Αμερικανούς επιστήμονες κοινωνιολόγους οι όροι όπως «γκετοποίηση», «περιθωριοποίηση» και «υπό-τάξη» θεωρούνται περισσότερο ορθοί από τον «κοινωνικό αποκλεισμό», αλλά οι έννοιες δεν είναι ασύνδετες μεταξύ τους. Η «υπό-τάξη» συνήθως εκλαμβάνεται ως αποτελούμενη από αρκετές γενιές ανθρώπων που ζουν σε γκέτο, λαμβάνουν προνοιακή βοήθεια και είναι αποκομμένοι από τον βασικό κορμό της κοινωνίας για τον οποίο συνιστούν κίνδυνο (Buchardt, Le Grand, Picaud, 2006).

Το Πρόγραμμα των Ηνωμένων Εθνών για την Ανάπτυξη βρίσκεται στην πρώτη γραμμή των προσπαθειών που λαμβάνουν χώρα προκειμένου να προσδιοριστεί η έννοια του κοινωνικού αποκλεισμού στον ανεπτυγμένο και αναπτυσσόμενο κόσμο. Σειρά ερευνών μεταξύ διαφόρων χωρών ανέδειξε τη σπουδαιότητα της πραγμάτωσης των αστικών και κοινωνικών δικαιωμάτων – για παράδειγμα το δικαίωμα σε βασική εκπαίδευση και υλική ευημερία. Ο κοινωνικός αποκλεισμός, επομένως, έγινε αντιληπτός ως έλλειψη αναγνώρισης των βασικών δικαιωμάτων ή, όπου η αναγνώριση αυτή υπήρχε, ως έλλειψη πρόσβασης στο πολιτικό, νομικό σύστημα το οποίο είναι αναγκαίο για να καταστούν αυτά τα δικαιώματα πραγματικότητα (Buchardt, Le Grand, Picaud, 2006).

Στην Ελλάδα, ο όρος χρησιμοποιήθηκε τα τελευταία δέκα χρόνια από την επιστημονική και την πολιτική κοινότητα για να περιγράψει μια σειρά από ετερόκλητα φαινόμενα που ανήκαν παραδοσιακά σε διαφορετικές επιστημονικές κατηγορίες. Κατά πρώτο λόγο θα λέγαμε ότι η χρήση του όρου στην Ελλάδα δε διέφερε από αυτή που γνώρισε στην υπόλοιπη Ευρώπη καθώς επίσης και στις ΗΠΑ. Η έννοια του κοινωνικού αποκλεισμού ως προς τη χρήση της συμπεριέλαβε εκείνα τα φαινόμενα και τα υποκείμενα που είχαν τεθεί εκτός θεσμοθετημένων κοινωνικών συστημάτων. Η εμφάνιση της χρήσης της έννοιας συμπίπτει με την προσπάθεια και την ανάγκη δημιουργίας κοινωνιών που στη βασική λειτουργία τους θα παράγουν «ένταξη» και όχι «αποκλεισμούς», θα αποδέχονται το διαφορετικό και δεν θα το απορρίπτουν, θα το ονομάζουν «διαφορετικό» με στόχο να το προστατέψουν και να δημιουργήσουν τις προϋποθέσεις ένταξης του και όχι να αναπαράγουν τις ενστικτώδεις λειτουργίες απόρριψης και έκπτωσής του (Παπαδοπούλου, 2002).

Η συζήτηση και η χρήση του όρου «αποκλεισμός» σε επιστημονικές και εκλαϊκευμένες δημοσιεύσεις περιλαμβάνει τέσσερις διαστάσεις: Δηλώνει πρώτον μια κατάσταση για μια ή περισσότερες κοινωνικές ομάδες που είναι αποκλεισμένοι/ες σε σχέση με άλλες ομάδες που θεωρούνται οι κοινωνικά ενσωματωμένοι ή ενταγμένοι (Μυλωνάς, Μάνεσης, 2001). Δεύτερον, δηλώνει ότι αυτή η κατάσταση του αποκλεισμού είναι κοινωνικά άδικη (Αλεξιάδου, 2005). Τρίτον, το αίτημα της κοινωνίας και εν γένει της πολιτείας δεν μπορεί να είναι άλλο από την άρση του αποκλεισμού, και τέταρτον, ο κοινωνικός αποκλεισμός είναι αποτέλεσμα διεργασιών και διαδικασιών που είναι σκόπιμες και επιτείνουν, ενισχύουν ή παράγουν και αναπαράγουν αυτό το φαινόμενο. Για πολλούς ερευνητές αυτό σημαίνει ότι ο κοινωνικός αποκλεισμός συνδέεται άρρηκτα με τις υπάρχουσες κοινωνικές ανισότητες και μάλιστα ότι οι τελευταίες αποτελούν μια σημαντική πλευρά του αποκλεισμού ή έναν από τους κύριους μηχανισμούς που οδηγούν στον αποκλεισμό ορισμένων κοινωνικών κατηγοριών και ομάδων (Καντζάρα, 2006).

## **1.2 Κοινωνικός αποκλεισμός, ευπαθείς κοινωνικές ομάδες και εκπαίδευση**

Στην εποχή της παγκοσμιοποίησης, παρά την τεχνολογική και κοινωνική πρόοδο, οι ευπαθείς κοινωνικές ομάδες υφίστανται κοινωνικό αποκλεισμό, ο οποίος μάλιστα έχει καταστεί βασικό πρόβλημα. Όπως επισημαίνει ο ΟΟΣΑ (OECD, 2001) αν και σε πολλές περιπτώσεις το βιοτικό επίπεδο βελτιώνεται, ωστόσο, πολλές κοινωνικές ομάδες δεν επωφελούνται από αυτή τη βελτίωση καθώς η συνεχώς εκσυγχρονιζόμενη αγορά εργασίας δεν περιλαμβάνει θέσεις για αυτούς. Σύμφωνα και με την Λαφαζάνη ο όρος κοινωνικός αποκλεισμός περιγράφει την νέα φτώχεια, η οποία έχει ως αίτιο την ανεργία μακράς διαρκείας, την εργασία σε υποβαθμισμένες συνθήκες, ή/και την πολλαπλά «ελαστική» απασχόληση, η οποία στο μάκρος του χρόνου αποκλείει τα άτομα και τις κοινωνικές ομάδες από τα *minimum* κοινωνικά αγαθά και δικαιώματα, ενώ την ίδια στιγμή εμπεριέχει και εξασφαλίζει τους μηχανισμούς παγίωσης και αναπαραγωγής της (Λαφαζάνη, 1997). Το πρόβλημα επιδεινώνεται από το γεγονός ότι ο αποκλεισμός δεν περιορίζεται μόνο στο εισοδηματικό αλλά και στο κοινωνικό επίπεδο, δηλαδή στην απουσία της κοινοτικής αίσθησης και στην έλλειψη κοινωνικής συνοχής.

Ειδικότερα είναι γνωστό ότι στη σημερινή εποχή, η εργασία αποτελεί βασική προϋπόθεση για την πλήρη κοινωνική συμμετοχή, καθώς αποτελεί τη βάση του κοινωνικού κράτους πρόνοιας. Η ιδιότητα του πολίτη στηρίζεται στην εργασία καθώς τα πολιτικά και κοινωνικά δικαιώματα και η πρόσβαση σε υπηρεσίες πρόνοιας και κοινωνικής ασφάλισης (Καβουνίδα, 1998) εξαρτώνται από την εργασία που κάνει ένα άτομο. Καθώς λοιπόν ο θεσμός της εκπαίδευσης είναι αυτός που παρέχει τα εφόδια και πιστοποιεί την κατοχή γνώσεων, ο ρόλος της γίνεται ολοένα και πιο σημαντικός. Επίσης, είναι γενικά αποδεκτό ότι αν θέλουμε να διασφαλίσουμε και να αναπτύξουμε την κοινωνική συνοχή και να προωθήσουμε την πολιτισμική και τεχνολογική μας βελτίωση, είναι απαραίτητο να διευρυνθεί ο ρόλος της εκπαίδευσης, ώστε να συμπεριλάβει όλα τα άτομα της κοινωνίας.

Η εργασία με τη σειρά της, δηλαδή το επάγγελμα που ασκεί κανείς, θεωρείται ότι ορίζει σε μεγάλο βαθμό ποια θέση κατέχει το άτομο στην κοινωνική ιεραρχία (Μοσχονάς, 1998). Κάθε βαθμίδα λοιπόν της εκπαίδευσης, από την πρωτοβάθμια μέχρι και την τριτοβάθμια, παρέχει και τους ανάλογους τίτλους σπουδών, η διαβάθμιση των οποίων αντιστοιχεί, σε γενικές γραμμές με την διαβάθμιση των επαγγελματιών.

Όταν όμως λείπουν αυτά τα τυπικά προσόντα, τότε γίνεται δύσκολη η πρόσβαση στην αγορά εργασίας και οι νέοι στρέφονται σε επαγγέλματα που τα χαρακτηρίζει μικρή εξειδίκευση, μεγάλη εργασιακή ανασφάλεια και χαμηλός μισθός (Καράγιωργας et al., 1999). Στο κείμενο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, γνωστό ως η «Λευκή Βίβλος», αναφέρεται συγκεκριμένα ότι η αποτυχία στην εκπαίδευση είναι ένας σημαντικός παράγοντας περιθωριοποίησης, οικονομικού και κοινωνικού αποκλεισμού.

Η εκπαίδευση συνεπώς, είναι ένας θεσμός που διαδραματίζει σημαντικό ρόλο, θα λέγαμε, ως προς την κοινωνική θέση την οποία δυνητικά θα κατακτήσει ή στην οποία θα κατανεμηθεί ως ενήλικος ο κάθε άνθρωπος βάσει της προσωπικής του επιτυχίας στο επαγγελματικό και κοινωνικό πλαίσιο (Αλεξιάδου, 2005). Επίσης κεντρικός είναι ο ρόλος της για τον εφοδιασμό της παραγωγής με τεχνογνωσία και με καταρτισμένη εργατική δύναμη. Για το λόγο αυτό εξάλλου, προωθούνται εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που ενθαρρύνουν την κοινωνική κινητικότητα και ως εκ τούτου την

ένταξη μεγαλύτερων τμημάτων του πληθυσμού στην παραγωγική δραστηριότητα (Αλεξίου, 1999).

Στη συνέχεια όμως θα διαπιστώσουμε την ύπαρξη ανισότητας στη συμμετοχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Για παράδειγμα, σύμφωνα με την Παπαδοπούλου, το κλασικό εκπαιδευτικό σύστημα, «αποκλείει» από τη συμμετοχική διαδικασία της σχολικής τάξης, κατηγοριοποιώντας σε «καλό» και «κακό» μαθητή, κατασκευάζοντας το φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας, προσανατολίζοντας το άτομο προς όλο και πιο διαφορετικές και ευέλικτες μορφές εργασίας που δεν έχουν οριστεί με σαφήνεια. Σε αυτούς τους θεσμοθετημένους μηχανισμούς διάκρισης των εκπαιδευτικών θεσμών, προστίθενται και οι κοινωνικές πρακτικές που φαίνονται όχι μόνο να αναπαράγουν, αλλά και να οξύνουν τις θεσμικές αντιθέσεις (Παπαδοπούλου, 2002).

### **1.3 ΜΑΘΗΤΙΚΗ ΔΙΑΡΡΟΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΦΑΒΗΤΙΣΜΟΣ**

Αναλφαβητισμός με την κλασική έννοια του όρου, είναι η άγνοια των στοιχειωδών γραμμάτων, η αδυναμία ανάγνωσης και γραφής. Σύμφωνα με την UNESCO, «αναλφάβητος είναι όποιος δεν έχει αποκτήσει τις αναγκαίες γνώσεις και ικανότητες για την άσκηση όλων των δραστηριοτήτων για τις οποίες η γραφή, η ανάγνωση και η αρίθμηση είναι απαραίτητες» (Τριβέλας, 2008).

Αναλφάβητοι θεωρούνται όχι μόνο αυτοί που δεν έχουν ακολουθήσει την εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά και αυτοί που, ενώ παρακολούθησαν την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, δεν έχουν αποκτήσει τις στοιχειώδεις γνώσεις και ικανότητες, ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν σε δράσεις που προϋποθέτουν γραφή, ανάγνωση, αριθμητική. Η δεύτερη αυτή κατηγορία, καλείται από τους σύγχρονους εκπαιδευτικούς ως λειτουργικά αναλφάβητοι (Γενική Γραμματεία λαϊκής Επιμόρφωσης, 2003).

Παρά τη θεσμοθέτηση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης με το νόμο 1566 του 1985, αρκετοί είναι οι νέοι στη χώρα μας που δεν ολοκληρώνουν σήμερα το Γυμνάσιο ενώ μετά βίας αποκτούν το απολυτήριο δημοτικού. Είναι χαρακτηριστικό ότι σε αρκετούς νομούς της χώρας μας το ποσοστό των νέων που έχουν εγκαταλείψει την υποχρεωτική εκπαίδευση ξεπερνά, σύμφωνα με πρόσφατη δημοσίευση στατιστικών

στοιχείων, το 12% με αυξητικές τάσεις όσο προχωρούμε σε μεγαλύτερες ηλικίες (Δρεττάκης, 2004).

Σύμφωνα με τη Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης σε έρευνα που πραγματοποίησε το 2003 οι αγροτικές και ημιαστικές περιοχές είναι αυτές που πλήττονται περισσότερο από αναλφαβητισμό με υψηλότερα ποσοστά στην Κεντρική Μακεδονία, Πελοπόννησο, Ήπειρο και τη Δυτική Ελλάδα. Οι οικονομικές δυσκολίες είναι το πρώτο αίτιο που ωθεί τους νέους να διακόψουν την εκπαίδευσή τους (42,9%). Στη συνέχεια εξίσου σημαντικές αιτίες βέβαια, σχετίζονται και με το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα. Το 14% των παιδιών απάντησε ότι δεν τους άρεσε το σχολείο ενώ το 10% διέκοψε γιατί δεν είχε καλή επίδοση.

Από άλλες σχετικές έρευνες που έχουν γίνει στον ελληνικό χώρο τόσο σε πανελλήνιο επίπεδο (Ηλιού 1984, Λάριου –Δρεττάκη 1993, Παλαιοκρασάς 1996) όσο και μεμονωμένα σε ορισμένους νομούς της χώρας μας (Ασπρουλάκης 1988, Αλιμήσης 1988, Βουιδάσκης 1996, Φραγκουδάκη 1998, Μυλωνάς 1999 κ.α.) διαπιστώθηκε ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της σχολικής διαρροής και της κοινωνικής προέλευσης των μαθητών, καθώς εγκαταλείπουν κυρίως παιδιά που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικό-οικονομικά στρώματα ή από υποβαθμισμένες αστικές ή αγροτικές περιοχές. Επιπλέον η διακοπή της φοίτησης συνδέεται κυρίως με την «κακή» σχολική τους επίδοση ή και με τη στάση εκπαιδευτικών που αδιαφορούν για τους συγκεκριμένους μαθητές και τα προβλήματά τους.

### **1.3.1 Επιπτώσεις αναλφαβητισμού**

Τα άτομα αυτά αντιμετωπίζουν σοβαρές δυσκολίες τόσο σε καθημερινές δραστηριότητες (κατανόηση εγγράφων, λογαριασμών, πινακίδων κ.α.) και στην επαγγελματική τους ζωή, όσο και στις σχέσεις τους με το κοινωνικό και πολιτιστικό περιβάλλον. Το άτομο αρχικά απομακρύνεται από τους γύρω του και αποξενώνεται καθώς νιώθει μειονεκτικά. Στη συνέχεια νιώθει αδύναμο για την ενημέρωση του αλλά και εξαρτημένο από τους γύρω του, αφού χρειάζεται μονίμως τη βοήθειά τους και συχνά γίνεται αντικείμενο εκμετάλλευσης. Επιπλέον το άτομο έχει σαφώς λιγότερες επαγγελματικές ευκαιρίες από κάποιον μορφωμένο και έτσι αυτομάτως εντάσσεται σε μια «κατώτερη» κοινωνική ομάδα.

Ο αναλφαβητισμός λειτουργεί ανασταλτικά στην ανάπτυξη των συμμετοχικών θεσμών (όπως για παράδειγμα των συνεταιρισμών). Επιπρόσθετα, όσον αφορά στον πνευματικό τομέα, σίγουρα το άτομο έχει γνωρίσει λιγότερα, άρα σκέφτεται διαφορετικά και έχει περιορισμένη αντίληψη του κόσμου. Η κοινωνία για τον αναλφάβητο παύει να είναι δημοκρατική αφού δεν μπορεί να ενημερωθεί, να γνωρίσει τα πολιτικά προγράμματα και άρα να επιλέξει ορθά ή να αντιδράσει στην οποιαδήποτε απόφαση του εκάστοτε κυβερνώντος κόμματος, δεν έχει σαφή αντίληψη των ατομικών και κοινωνικών πολιτικών δικαιωμάτων και υποχρεώσεων ενώ δυσχεραίνεται και η ομαλή ένταξή του στο κοινωνικό σύνολο (Βεργίδης, 1995).

Η σχολική αποτυχία, η σχολική διαρροή και ο αναλφαβητισμός συνδέονται ταυτόχρονα με την προβληματική συμπεριφορά, την παραβατικότητα και την εγκληματικότητα. Έχει διαπιστωθεί ότι τα παιδιά που εγκαταλείπουν πρόωρα τη σχολική εκπαίδευση δεν χρησιμοποιούν τις κατάλληλες μαθησιακές στρατηγικές, με συνέπεια να συναναστρέφονται ομηλικούς με παρόμοια προβλήματα τόσο στο γνωστικό τομέα όσο και στη συμπεριφορά. Αυτό το γεγονός μπορεί να αυξήσει την εμφάνιση αποκλίνουσας προσαρμογής και αντικοινωνικής συμπεριφοράς. Επιπλέον, η έλλειψη κατάλληλων μαθησιακών στρατηγικών εδραιώνει μια ιδιότυπη κουλτούρα που χαρακτηρίζεται από έλλειψη προοπτικών, απόσυρση και αδιαφορία για κοινωνικές δραστηριότητες (Παπάνης-Γιαβρίμης, 2007).

Το πρόβλημα της σχολικής διαρροής και κατά συνέπεια του αναλφαβητισμού αποκτά ιδιαίτερη σημασία γιατί επηρεάζει περισσότερο τους φτωχούς μαθητές που ανήκουν στις ευάλωτες ομάδες του πληθυσμού και τους εμποδίζει να ανελιχθούν κοινωνικά. Η μη ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης δυσχεραίνει την επιτυχή ενσωμάτωση των ατόμων στην αγορά εργασίας. Αποτέλεσμα αυτού είναι η ελλιπής αξιοποίηση του ανθρώπινου κεφαλαίου, γεγονός που συσχετίζεται με την οικονομική δυσπραγία των κοινωνιών. Επιπλέον ο αναλφαβητισμός οδηγεί στην περιθωριοποίηση και κατά συνέπεια στον κοινωνικό αποκλεισμό και είναι μια ένδειξη καταπάτησης των βασικών δικαιωμάτων του ατόμου, ενώ συνάμα διακυβεύει την κοινωνική συνοχή.

Αντιλαμβανόμαστε λοιπόν ότι το πρόβλημα του αναλφαβητισμού είναι μεγάλο τόσο σε έκταση όσο και σε βάθος, διότι αποτελεί τροχοπέδη στην πρόοδο ενός λαού σε οικογενειακό, επαγγελματικό, οικονομικό και κοινωνικό-πολιτιστικό επίπεδο.

Επιβραδύνει την τεχνολογική χειραφέτηση και αναστέλλει την οικονομική ανάπτυξη διευρύνοντας το χάσμα μεταξύ των αναπτυσσόμενων και αναπτυγμένων χωρών. Καλλιεργεί τον κοινωνικό αποκλεισμό, προάγει την εργασιακή εκμετάλλευση ενώ δρα θετικά στην αναζωπύρωση του ρατσισμού. Δεν ευνοεί σε καμία περίπτωση την πλήρη ανάπτυξη της προσωπικότητας και αφήνει τον άνθρωπο ημιτελή με άλλες μορφές πνευματικής αναπηρίας.

#### **1.4 ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΠΟΤΥΧΙΑΣ**

Στη συνέχεια θα επιχειρήσουμε να προσεγγίσουμε την έννοια της σχολικής αποτυχίας η οποία αποτελεί τη βασική αιτία για την σχολική διαρροή και κατ' επέκταση το φαινόμενο του αναλφαβητισμού. Υπάρχουν ουσιαστικά πέντε θεωρητικές ερμηνείες της σχολικής αποτυχίας, που είναι βασισμένες στις θεωρίες για τη νοημοσύνη, την πολιτιστική αποστέρηση, την υλική αποστέρηση, το πολιτισμικό κεφάλαιο και την αλληλεπίδραση.

Η θεωρία της νοημοσύνης στηρίχθηκε στα αποτελέσματα των τεστ νοημοσύνης από τα οποία φαίνεται ότι τα άτομα των κατώτερων οικονομικών-κοινωνικών στρωμάτων παρουσιάζουν χαμηλή επίδοση σε αντίθεση με αυτά των ανώτερων στρωμάτων. Παράλληλα οι υποστηρικτές της θεωρίας αυτής διαπιστώνουν ότι οι νοητικές ικανότητες κληρονομούνται κατά ένα μεγάλο μέρος. Εντούτοις, αυτή η θεωρία δέχτηκε αρκετή κριτική από τους κοινωνιολόγους, που υποστήριξαν ότι είναι αδύνατο να χωριστούν οι γενετικές επιρροές από τις περιβαλλοντικές (όπως είναι η ένδεια, η εκπαίδευση κ.α.). Επιπλέον τα τεστ νοημοσύνης έχουν επικριθεί ως πολιτισμικά προκατειλημμένα. Αυτό σημαίνει ότι δεν μπορούν ποτέ να θεωρηθούν ως ουδέτερα, επειδή μετρούν μόνο το τι οι ερευνητές της νοημοσύνης ορίζουν ως νοημοσύνη, κάτι που τείνει να απεικονίζει την εμπειρία και τη γνώση της μεσαίας τάξης (Παπάνης-Γιαβρίμης, 2007).

Η θεωρία της πολιτισμικής αποστέρησης εντοπίζει την αιτία της εκπαιδευτικής αποτυχίας στο οικογενειακό περιβάλλον. Τέσσερις παράγοντες είναι κρίσιμοι για την εκπαιδευτική επιτυχία ή αποτυχία: α) οι γονικές αντιλήψεις, β) η ανατροφή και η κοινωνικοποίηση, γ) ο γλωσσικός κώδικας και η χρήση της γλώσσας και δ) οι αξίες. Όπως διαπιστώνει η Epstein (1992), «το βασικό μήνυμα των σχετικών ερευνών είναι

ότι η οικογένεια παραμένει ο σημαντικότερος παράγοντας για τη μάθηση, την ανάπτυξη και τη σχολική επιτυχία των παιδιών» (Παπάνης-Γιαβρίμης, 2007).

Η θεωρία της πολιτισμικής αποστέρησης συνδέει επίσης τη σχολική επιτυχία με τις δεξιότητες επικοινωνίας. Υποστηρίζει ότι τα παιδιά της μεσαίας τάξης μαθαίνουν τις δεξιότητες αυτές πολύ νωρίτερα από τα παιδιά της εργατικής τάξης. Συνεπώς τα παιδιά της μεσαίας τάξης είναι πιο έμπειρα στο λεκτικό κώδικα και στον τρόπο σκέψης του σχολείου (που είναι αυτός της μεσαίας τάξης) μια ικανότητα κρίσιμη για την εκπαιδευτική επιτυχία. Τη σχέση ανάμεσα στον κοινωνικό-οικονομικό παράγοντα και τις γλωσσικές επιδόσεις του παιδιού επεξεργάστηκε ερευνητικά και θεωρητικά ο Bernstein. Η αδυναμία του λόγου των παιδιών από τα χαμηλά κοινωνικό-οικονομικά στρώματα συνθέτει το φαινόμενο που ο Bernstein ορίζει ως «περιορισμένο γλωσσικό κώδικα επικοινωνίας» γεγονός που έχει σημαντικά δυσμενείς επιπτώσεις τόσο στη γλωσσική συμπεριφορά του παιδιού στο σχολείο όσο και στη μάθηση (Βρύζας, 1992).

Οι Wedge και Prosser (1973), υπέρμαχοι της θεωρίας της υλικής αποστέρησης, έχουν τεκμηριώσει τα αποτελέσματα της έλλειψης στη σχολική επίδοση. Επεσήμαναν ότι σε ένα φτωχό περιβάλλον τα παιδιά είναι πιθανότερο να πάσχουν από ασθένειες, να παθαίνουν συχνότερα ατυχήματα, να εμφανίζουν προβλήματα ομιλίας και μαθησιακές δυσκολίες. Η πενία δημιουργεί πιεστικές συνθήκες διαβίωσης για όλα τα μέλη της οικογένειας και συχνά προοιωνίζει τη στέρηση των μορφωτικών αγαθών για τα παιδιά που μεγαλώνουν σε φτωχές πολυμελείς και οικονομικά υποβαθμισμένες οικογένειες (Herbert, 1996).

Ο P. Bourdieu (1994), υπέρμαχος της θεωρίας του πολιτισμικού κεφαλαίου, υποστηρίζει ότι η χαμηλή σχολική επίδοση της εργατικής τάξης δεν έχει καμία σχέση με την κουλτούρα της εργατικής τάξης. Θεωρεί ότι το πρόβλημα πρέπει να αποδοθεί στο εκπαιδευτικό σύστημα που υποτιμά τη γνώση, τις δεξιότητες και την εμπειρία, και, κατά συνέπεια την κουλτούρα των μαθητών της εργατικής τάξης. Αυτό δεν είναι απαραίτητως μια σκόπιμη διαδικασία. Είναι απλώς μια συνέπεια του τρόπου που η εκπαίδευση οργανώνεται. Ο Bourdieu, επομένως, υποστηρίζει ότι η εκπαίδευση επιβάλλει έναν ιδιαίτερο τύπο πολιτισμού, αυτόν της κυρίαρχης τάξης, που τον αναφέρει ως «συμβολική βία». Υποστηρίζει επίσης ότι τα παιδιά της μεσαίας τάξης εισέρχονται στο εκπαιδευτικό σύστημα έχοντας συγκριτικό πλεονέκτημα και



επιτυγχάνουν, επειδή το πολιτιστικό τους υπόβαθρο είναι παρόμοιο με αυτό της κυρίαρχης τάξης. Οι αξίες, οι αντιλήψεις και η συμπεριφορά τους συμπίπτουν με τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών. Ο Bourdieu αναφέρεται σε αυτό το πλεονέκτημα ως «πολιτισμικό κεφάλαιο». Αντιθέτως τα παιδιά της εργατικής τάξης αποτυγχάνουν, γιατί η γνώση και οι αξίες τους εκλαμβάνονται ως κατώτερες και άσχετες, σε δυσαρμονία με τη «φύση» του σχολείου.

Σύμφωνα με τη θεωρία της αλληλεπίδρασης η Keddie (1973) υποστηρίζει ότι η εκπαιδευτική αποτυχία οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στους αιτιολογικούς προσδιορισμούς της ικανότητας και της ευφυΐας που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός. Οι αντιλήψεις και οι αξιολογικές κρίσεις των εκπαιδευτικών δεν είναι ουδέτερες και βασίζονται σε υποκειμενικά κριτήρια. Αποτελούν αποτύπωση μιας γενικευμένης και κοινής αίσθησης των εκπαιδευτικών για τη σωστή μαθησιακή συμπεριφορά των μαθητών, ένα στερεότυπο και συνδέεται με παράγοντες, όπως είναι η κοινωνική τάξη και η φυλή. Σε ερευνητικές εργασίες έχει βρεθεί ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν μια ξεκάθαρη ιδέα για την ιδανική δουλειά, την επικοινωνία, τη συμπεριφορά στην τάξη και την εμφάνιση του μαθητή και πολλές φορές αυτά τα χαρακτηριστικά τείνουν να είναι σημαντικότερα από τη μαθησιακή ικανότητα. Τα χαρακτηριστικά του ιδανικού μαθητή συμπίπτουν με αυτά της μεσαίας τάξης, ενώ τα παιδιά της εργατικής τάξης τείνουν να αποκλίνουν από αυτά (Παπάνης-Γιαβρίμης, 2007).

Έχοντας αναφέρει τις παραπάνω θεωρίες για την σχολική αποτυχία καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά εισέρχονται στο θεσμό του σχολείου με έντονη διαφορετικότητα το ένα από το άλλο ανάλογα με τις εμπειρίες που έχουν, τα ερεθίσματα που έλαβαν και τον κώδικα επικοινωνίας που έχουν διαμορφώσει από την οικογένειά τους και το κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο διαβιών (χαμηλή ή υψηλή κοινωνική τάξη). Θα πρέπει λοιπόν να αποδώσουμε τις ευθύνες που αναλογούν στο εκπαιδευτικό σύστημα για τη μειωμένη εκπαιδευτική πρόοδο των ευπαθών ομάδων και την πρόωρη αποχώρησή τους από τη διαδικασία της μάθησης, καθώς είναι διαμορφωμένο έτσι ώστε να αντιμετωπίζει όλους τους μαθητές ως «ίσους». Το κύριο εμπόδιο για την αποτυχία και απομάκρυνση των μαθητών αυτών από το σχολείο αποδίδεται στο γεγονός ότι τα εκπαιδευτικά ιδρύματα λειτουργούν σύμφωνα με ένα συγκεκριμένο πλαίσιο νομικών και κοινωνικών δεδομένων. Έτσι οι εκάστοτε υπεύθυνοι ισχυρίζονται και, ενδεχομένως πιστεύουν, ότι προσφέρουν ίσες ευκαιρίες

εκπαίδευσης και ότι αυτό αποτελεί πρώτη προτεραιότητα της εκπαιδευτικής τους πολιτικής (Παπασταμάτης, 2002).

Ωστόσο, ο όρος «ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών» ερμηνεύεται διαφορετικά από τους ειδικούς. Για μερικούς, και κυρίως τους σχεδιαστές της εκπαιδευτικής πολιτικής, ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες σημαίνει να δώσουμε σε όλους τους μαθητές ένα ομοιόμορφο αναλυτικό πρόγραμμα. Για άλλους, κυρίως τους θεωρητικούς της εκπαίδευσης, ίσες ευκαιρίες εκπαίδευσης προσφέρονται καλύτερα με την αναγνώριση των αναπόφευκτων ιδιαιτεροτήτων που υπάρχουν μεταξύ των διαφόρων κοινωνικών ομάδων και με την εξεύρεση τρόπων με τους οποίους θα ανταποκριθούμε σε αυτές. Αυτό σημαίνει ότι η διαδικασία της διδασκαλίας και μάθησης πρέπει να σχεδιάζεται με τρόπους που είναι κατάλληλοι για μαθητές με διαφορετικές ανάγκες. Στο πλαίσιο αυτό ο πιο συνηθισμένος ορισμός της ισότητας είναι ότι όλοι οι σπουδαστές έχουν την ίδια ευκαιρία να μάθουν και να επιτύχουν στο υψηλότερο επίπεδο των ικανοτήτων τους, έχουν δηλαδή όλα τα άτομα ίσες ευκαιρίες να αναπτύξουν τις ικανότητες τους (Παπασταμάτης, 2002).

Με το ίδιο πνεύμα οι κοινωνιολόγοι της εκπαίδευσης επισημαίνουν ότι ίσες ευκαιρίες εκπαίδευσης, δεν ισοδυναμούν με όμοιες ευκαιρίες. Οι ίσες ευκαιρίες εκπαίδευσης επιτυγχάνονται καλύτερα με την αναγνώριση των διαφορών και την κατάλληλη μεθόδευση της διδασκαλίας μέσω της οποίας θα επιτευχθεί η ισότητα ευκαιριών, παρά με την επιβολή του ίδιου αναλυτικού προγράμματος σε όλους τους σπουδαστές ανεξαιρέτως. Είναι πλέον γενικά αποδεκτό ότι τα εκπαιδευτικά προγράμματα πρέπει να καταστούν ευέλικτα για να μπορέσουν να αναγνωρίσουν και να εκτιμήσουν τις εμπειρίες του κάθε σπουδαστή, τις οποίες φέρνει στο πρόγραμμα. Με παρόμοιο πνεύμα αναγνωρίζεται σήμερα ότι η αρχή της θεωρητικής ισότητας πρόσβασης στην εκπαίδευση γίνεται δυνατή με τη διαμόρφωση μορφών και μεθόδων διδασκαλίας, οι οποίες ανταποκρίνονται στις δυνατότητες, στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του κάθε σπουδαστή και επιτρέπουν στον καθένα να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του προγράμματος (Παπασταμάτης, 2002).

Από τα παραπάνω καθίσταται προφανές ότι ο όρος «ίσες ευκαιρίες» δεν είναι ταυτόσημος με την τυπική ισότητα που προσφέρουν τα εκπαιδευτικά ιδρύματα της χώρας μας. Αντίθετα στα σχολεία σήμερα η βαθμολογία είναι αυτοσκοπός και αποδίδεται δευτερεύουσα σημασία στην ουσιαστική μόρφωση, την προσωπική

καλλιέργεια και την ευχαρίστηση που προέρχεται από αυτές τις διαδικασίες. Η κατάσταση αυτή συμβάλλει στη δημιουργία ενός κλίματος «σκληρού ανταγωνισμού» και μιας ιεραρχίας μέσα στην ομάδα της τάξης, όπου οι μαθητές κατατάσσονται σε κατηγορικές ομάδες επιτυχημένων και ικανών ή «κακών» μαθητών, με αντίκτυπο στη σχολική προσαρμογή, την κοινωνικοποίηση αυτών των παιδιών και την ελαχιστοποίηση προετοιμασίας για τους ρόλους και τα καθήκοντα, που θα αναλάβουν ως νέα άτομα στην κοινωνία.

Το μοντέλο οργάνωσης των σχολείων δεν ευνοεί τους μαθητές με δυσκολίες στη μάθηση, δεν έχει δηλαδή την αναγκαία ευελιξία και προσαρμοστικότητα για να μπορεί να εξατομικεύεται το διδακτικό πρόγραμμα ή να εντάσσεται ο μαθητής σε ομάδα με ομοιογενείς ικανότητες κ.λ.π. Κάθε τάξη έχει ένα ή περισσότερα τμήματα, αλλά η κατάταξη των μαθητών σε αυτά γίνεται με αλφαβητική σειρά, ενώ θα μπορούσε να καθορίζεται ανάλογα με τις σχολικές ικανότητες των παιδιών. Επίσης ο αριθμός των μαθητών κατά εκπαιδευτικό σε πολλές περιπτώσεις, είναι πολύ μεγάλος και έτσι υπάρχουν τάξεις με 25, 20 ακόμη και με 15 μαθητές, αλλά υπάρχουν και τάξεις με 30, 35 και περισσότερους μαθητές (Χρυσάκης, 1999).

Συμπερασματικά ο ρόλος του σχολείου είναι καθοριστικός γιατί μετατρέπει τις κοινωνικές και οικονομικές ανισότητες, σε ανισότητες ικανοτήτων, δυνατοτήτων και επιδόσεων, νομιμοποιώντας την ανισότητα και αποκλείοντας τους μαθητές που προέρχονται από ευπαθείς ομάδες, από το σχολείο και κατ'επέκταση από την κοινωνία. Το σχολείο με τις μεθόδους αξιολόγησης που εφαρμόζει νομιμοποιεί και το διαχωρισμό και την επιλογή συντελώντας στη διατήρηση της κοινωνικής διαφοροποίησης και διαστρωμάτωσης (Φραγκουδάκη, 1985). Μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία δεν αναπαράγονται μόνο οι κοινωνικές σχέσεις, αλλά και οι σχέσεις παραγωγής. Το άτομο διδάσκεται γνώσεις και δεξιότητες, που θα του είναι χρήσιμες στην μετέπειτα ένταξή του στην αγορά εργασίας. Λόγω όμως της ισχυρής επιρροής της κυρίαρχης μεσαίας τάξης στη διάρθρωση της εκπαιδευτικής πολιτικής (αναλυτικά προγράμματα, βιβλία, διδακτικές μέθοδοι κ.α.), ευνοούνται από τη διαδικασία τα άτομα που το μορφωτικό τους κεφάλαιο είναι πλησιέστερα σε αυτό του σχολείου. Οι γνώσεις και οι δεξιότητες που δεν χρειάζονται στην παραγωγική διαδικασία (συνήθως της εργατικής τάξης) δεν αποτελούν και μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Αλεξίου, 1999). Από την άλλη οι δάσκαλοι-καθηγητές

δεν μπορούν να γεφυρώσουν την εκπαιδευτική – κοινωνική ανισότητα όντας ένα ιεραρχικό κομμάτι ενός συστήματος.

Η Ε.Ε αναγνωρίζοντας τις αρνητικές επιπτώσεις που έχει η ομοιόμορφη εκπαίδευση στα διαφορετικά άτομα και -όπως θα δούμε στη συνέχεια- προσπάθησε να αντιμετωπίσει ουσιαστικά τον κοινωνικό αποκλεισμό και να εδραιώσει την ιδέα της «θετικής διάκρισης» υπέρ εκείνων που για οποιοδήποτε λόγο μειονεκτούν, μέσα από την αναδιαμορφωμένη εκπαίδευση ενηλίκων και τον θεσμό των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (Ε.Σ., 2001).

## **1.5 ΜΑΘΗΤΙΚΗ ΔΙΑΡΡΟΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ ΚΑΙ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ ΤΗΣ ΛΙΣΣΑΒΟΝΑΣ**

«Η αύξηση της επένδυσης στη γνώση αποτελεί μόνο το ήμισυ της ιστορίας. Η επένδυση αυτή οφείλει να της επιτρέπει να αυξάνει την παραγωγικότητα, την ανταγωνιστικότητα και την οικονομική ανάπτυξη».

(European Commission 2004:80)

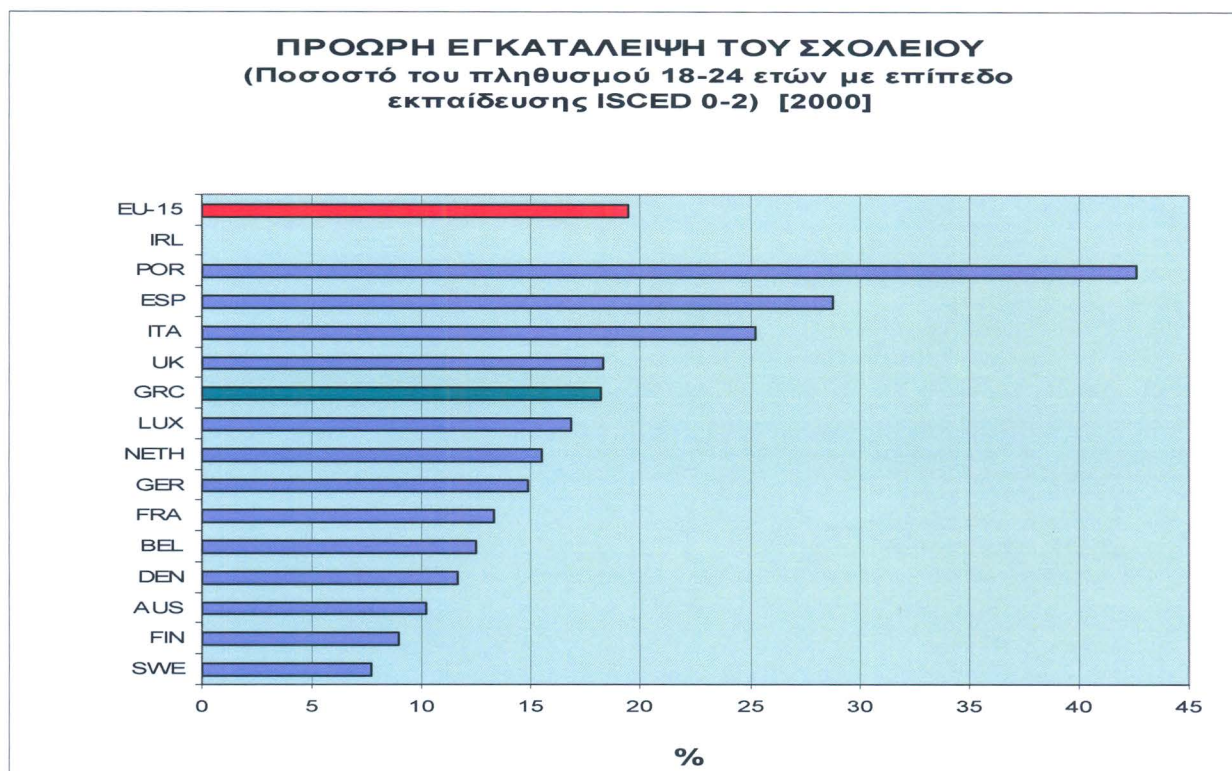
Το έτος 2000 το ποσοστό του πληθυσμού της ΕΕ που είχε εγκαταλείψει πρόωρα το σχολείο ήταν περίπου 20 % (Διάγραμμα 1). Οι νέοι αυτοί οι οποίοι δεν έχουν ολοκληρώσει τη σχολική τους εκπαίδευση με βάση τα στοιχεία διάφορων ευρωπαϊκών ερευνητικών οργανισμών (πχ.OECD, EUROSTAT κτλ.) έχει διαπιστωθεί ότι:

- Έχουν μεγαλύτερη ανεργία.
- Είναι ιδιαίτερα εκτεθειμένοι στον κίνδυνο της φτώχειας.
- Αντιμετωπίζουν διακρίσεις που συνδέονται με την ηλικία τους και την έλλειψη επαγγελματικής εμπειρίας και άλλους παράγοντες.

Το γεγονός αυτό σε συνδυασμό με την πτωτική πορεία του πληθυσμού των παραγωγικών ηλικιακών ομάδων (δημογραφικό πρόβλημα ) καθιστά επιτακτική την ανάγκη της έγκαιρης αντιμετώπισης του προβλήματος. Στο πλαίσιο της εκπλήρωσης του μείζονα στρατηγικού στόχου δηλαδή για τη δεκαετία 2000-2010, «τη δημιουργία της πλέον ανταγωνιστικής και δυναμικότερης οικονομίας της γνώσης παγκοσμίως» που τέθηκε στο Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισσαβόνας, το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο Εκπαίδευσης (Βρυξέλλες 2003) έθεσε τον εξής στόχο:

«Έως το 2010 θα πρέπει να έχει μειωθεί τουλάχιστον στο μισό το ποσοστό των ατόμων που εγκαταλείπουν πρόωρα το σχολείο, σε σχέση με το ποσοστό του 2000, ώστε ο μέσος όρος για τα άτομα που εγκαταλείπουν πρόωρα το σχολείο να είναι ίσος ή μικρότερος του 10%» (Παπαδάκης, 2006).

Διάγραμμα 1.



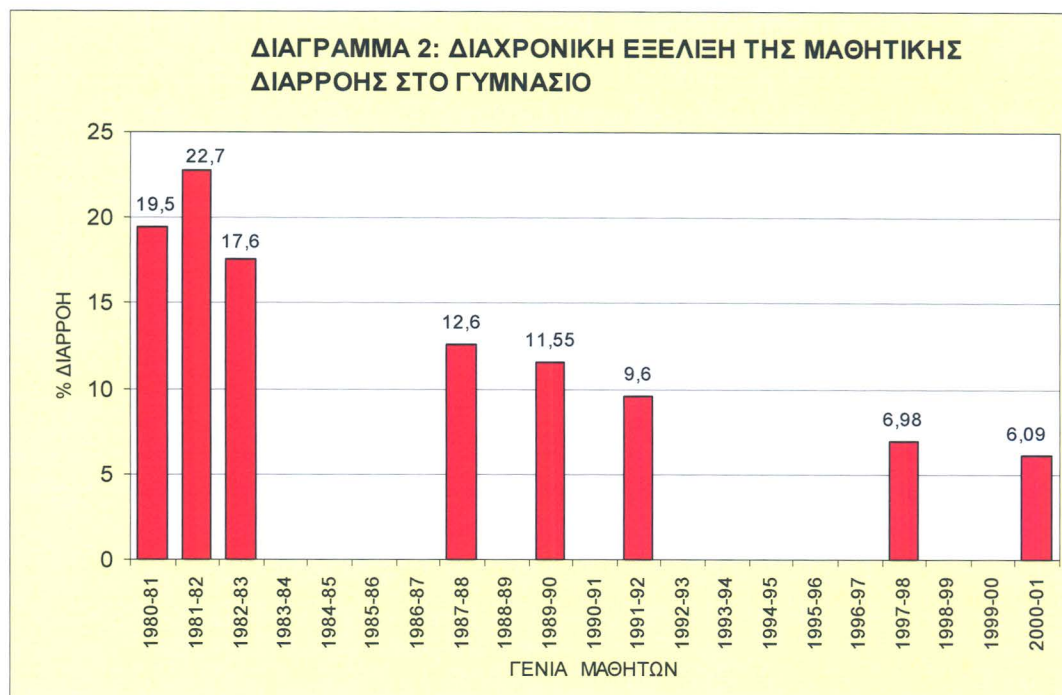
**ΠΗΓΗ: EUROSTAT ,2008 (ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΣΤΟΙΧΕΙΩΝ ΙΝΕ/ΓΣΕΕ-ΑΔΕΔΥ).**

Στην Ελλάδα η μαθητική διαρροή στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση έχει σχεδόν εκμηδενιστεί. Αυτό προκύπτει από τη διερεύνηση των μαθητικών ροών σ αυτό το εκπαιδευτικό επίπεδο (Σταμέλος, 2002). Επισημαίνεται όμως ότι υπάρχει ένα πολύ μικρό ποσοστό παιδιών που θα έπρεπε να εγγράφεται στο εκπαιδευτικό σύστημα και

δεν παρουσιάζεται ποτέ στο σχολείο. Τα παιδιά αυτά ανήκουν κυρίως σε ιδιαίτερες κοινωνικές ομάδες (πχ. αθίγγανοι, μετανάστες κτλ.) (ΥΠΕΠΘ, 1995).

Η καταγραφή της μαθητικής διαρροής στο επίπεδο της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης βρίσκεται από το μέσο της περασμένης δεκαετίας στο επίκεντρο του ερευνητικού ενδιαφέροντος του Παρατηρητηρίου Μετάβασης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Μέχρι στιγμής έχουν διεξαχθεί τρεις έρευνες (1994, 2001, 2005) καταγραφής της μαθητικής διαρροής. Από τα στοιχεία της Γ΄ έρευνας (2005) προέκυψε ότι η μαθητική διαρροή στον κατώτερο κύκλο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Γυμνάσιο ) ανέρχεται στο ποσοστό 6,09 (γενιά μαθητών 2000-2001). Το ποσοστό αυτό είναι χαμηλότερο από το ποσοστό (6,98%) που διαπιστώθηκε στην προηγούμενη καταγραφή μαθητικής διαρροής το έτος 2000 και αρκετά χαμηλότερο από τα ποσοστά που διερευνήθηκαν στις παλαιότερες έρευνες που χρησιμοποίησαν την ίδια μέθοδο (Διάγραμμα 2). Δηλαδή, η σημερινή μαθητική διαρροή στο Γυμνάσιο, συγκρινόμενη με εκείνη των αρχών της δεκαετίας του 1980, εμφανίζει μεγάλη μείωση, ενώ τα τελευταία χρόνια παρατηρείται επιβράδυνση του πτωτικού της ρυθμού.

Διάγραμμα2



ΠΗΓΗ: EUROSTAT, 2008 (ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΣΤΟΙΧΕΙΩΝ ΙΝΕ/ΓΣΕΕ-ΑΔΕΔΥ).

Με βάση τα στοιχεία της τελευταίας έρευνας μαθητικής διαρροής (Γ έρευνα), η μαθητική διαρροή στο σύνολο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τους μαθητές που γράφτηκαν στην Α Γυμνασίου το 2000-2001 εκτιμήθηκε περίπου στο 14%. Η εκτίμηση αυτή αλλά και οι δείκτες των τελευταίων ετών της EUROSTAT για την «πρώρη εγκατάλειψη του σχολείου» τοποθετούν τη χώρα μας σε σύγκριση με άλλες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης σε μεσαία θέση .

Πρέπει όμως να επισημανθεί ότι για να συνεισφέρει η χώρα μας στην υλοποίηση του στόχου που τέθηκε στο Ευρωπαϊκό Συμβούλιο Εκπαίδευσης (Βρυξέλλες 2003) χρειάζεται έως το 2010, η μαθητική διαρροή να μειωθεί τουλάχιστον κατά 4%, πράγμα που φαίνεται δύσκολο λόγω της επιβράδυνσης του πτωτικού της ρυθμού. Το ίδιο πρόβλημα υπάρχει και στις περισσότερες χώρες της ΕΕ, γεγονός που θέτει σε κίνδυνο την υλοποίηση του στόχου σε Ευρωπαϊκό επίπεδο.

## **1.6 Η ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ ΚΑΙ ΟΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ-ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΕΣ ΤΗΣ ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ**

Η σχολική αποτυχία και η μαθητική διαρροή αποτελούν φαινόμενα που απασχολούν όλα τα κράτη της Ευρωπαϊκής Ένωσης καθώς η συρρίκνωσή τους θα μπορούσε να οδηγήσει σε περαιτέρω εξέλιξη και οικονομική ανάπτυξη (Ε.Ε, 2006). Για να αντιμετωπισθούν, η ΕΕ αποφάσισε διάφορες δράσεις για τη μείωση του φαινομένου του αναλφαριθμισμού, του κοινωνικού αποκλεισμού και της ανεργίας, μέσω της πολιτικής της δια βίου εκπαίδευσης.

Η έννοια του όρου «Δια Βίου Εκπαίδευση» ορίζεται από την Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων ως εξής: Δια βίου εκπαίδευση είναι κάθε σκόπιμη μαθησιακή δραστηριότητα που αναλαμβάνεται σε συνεχή βάση, με σκοπό τη βελτίωση των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων στο πλαίσιο μιας προσωπικής, κοινωνικής, πολιτικής προοπτικής ή μιας προοπτικής η οποία σχετίζεται με την απασχόληση» (Επιτροπή Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2000). Η Δια βίου Εκπαίδευση με την παραπάνω έννοια, περιλαμβάνει όλες τις σκόπιμες μαθησιακές δραστηριότητες που αναλαμβάνονται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου.

Η κοινωνική επιστήμη υποστηρίζει και οι εμπειρικές αναλύσεις βεβαιώνουν ότι η δια βίου μάθηση έχει σημαντική οικονομική, πολιτισμική και πολιτική αξία. Αναγνωρίζεται ως η αρχή που χρειάζεται να διέπει και να κατευθύνει όλες τις ενέργειες σε όλο το φάσμα της εκπαίδευσης ή της κατάρτισης, προκειμένου να αντιμετωπισθεί η ανεργία και να διασφαλιστεί η κοινωνική συνοχή που απειλείται από τις οικονομικές και κοινωνικές αλλαγές των τελευταίων δεκαετιών (κατάρρευση Σοβιετικής Ένωσης, κύμα μετανάστευσης, διεθνοποίηση οικονομίας, κοινωνία της πληροφορίας, ανάπτυξη επιστημονικού και τεχνολογικού πολιτισμού) (Βεργίδης, 2003).

Με την εφαρμογή της πολιτικής της δια βίου μάθησης μετασχηματίζεται όλο το εκπαιδευτικό σύστημα των μελών της Ε.Ε., τόσο η βασική επίσημη εκπαίδευση, όσο και η άτυπη και συμπληρωματική αλλά και οι μορφές κατάρτισης. Το εναρκτήριο λάκτισμα με τις νέες αυτές κατευθύνσεις έγινε από την Ευρωπαϊκή Ένωση το 1996, το έτος που κηρύχθηκε «Ευρωπαϊκό Έτος Εκπαίδευσης και Δια Βίου Κατάρτισης». Εκείνη τη χρονιά η Επιτροπή κυκλοφόρησε τη «Λευκή Βίβλο για την εκπαίδευση και την Κατάρτιση» στην οποία καταγράφηκαν οι νέες εκπαιδευτικές προοπτικές και διατυπώθηκαν πέντε κύριοι στόχοι:

- ενθάρρυνση της απόκτησης νέων γνώσεων.
- προσέγγιση σχολείου και επιχείρησης με ανάπτυξη της μαθητείας σε όλες τις μορφές, άνοιγμα δηλαδή της εκπαίδευσης στον κόσμο της εργασίας και συμμετοχής της επιχείρησης στην προσπάθεια παροχής επαγγελματικής κατάρτισης.
- καταπολέμηση του αποκλεισμού, με παροχή στους νέους τους απειλούμενους με αποκλεισμό, μιας δεύτερης ευκαιρίας μέσω της εκπαίδευσης.
- προαγωγή της γνώσης τριών κοινοτικών γλωσσών.
- ισότιμη αντιμετώπιση των επενδύσεων σε υλικά αγαθά και των επενδύσεων σε επαγγελματική κατάρτιση.

Χαρακτηριστικά στη Λευκή Βίβλο αναφέρεται: «Η εκπαίδευση και η κατάρτιση, περισσότερο από ό,τι στο παρελθόν, θα αποτελέσουν τις κύριες συνιστώσες της ταυτότητας καθενός, της κοινωνικής προόδου και της προσωπικής ανάπτυξης. Το μέλλον της Ευρωπαϊκής Ένωσης, η ακτινοβολία της, θα προκύψουν σε πολύ μεγάλο βαθμό από την ικανότητά της να παρακολουθήσει την κίνηση προς την κοινωνία της



γνώσης. Θα πρέπει να αποκτήσουμε τα μέσα για να αναπτυχθεί στο πλαίσιο της η διάθεση για δια βίου εκπαίδευση και κατάρτιση» (Λευκή Βίβλος, 1996).

Στη Λευκή Βίβλο του 1996 προσδιορίστηκε επίσης ότι η Ευρωπαϊκή στρατηγική θα βασιστεί στους εξής άξονες:

- «Εξασφάλιση καθολικής και συνεχούς πρόσβασης στη μάθηση για την απόκτηση και ανανέωση των γνώσεων που απαιτούνται για τη διαρκή συμμετοχή σε όλους τους τομείς της σύγχρονης δημόσιας ζωής.
- Αισθητή αύξηση των επενδύσεων σε ανθρώπινους πόρους προκειμένου να δοθεί προτεραιότητα -στο πιο σημαντικό πλεονέκτημα της Ευρώπης-στο λαό της.
- Ανάπτυξη αποτελεσματικών μεθόδων διδασκαλίας και μάθησης, καθώς και κατάλληλου περιβάλλοντος για τη συνεχή εκπαίδευση».

Στα χρόνια που ακολούθησαν έγιναν πολλές συζητήσεις και αντιπαραθέσεις. Φαίνεται ότι κέρδισε έδαφος η αντίληψη που θεωρεί την εκπαίδευση ενηλίκων και γενικότερα τη δια βίου μάθηση ως καταλυτικό μέσο για να αναπτύσσεται όχι μόνο η οικονομία και η απασχόληση, αλλά και η κοινωνική συνοχή και η ενεργητική συμμετοχή των πολιτών στο κοινωνικό γίγνεσθαι. Οι πολύπλευρες αυτές διαστάσεις του ζητήματος προσδιορίστηκαν, όπως προαναφέρθηκε, στο Ευρωπαϊκό Συμβούλιο σε επίπεδο πρωθυπουργών στη Λισσαβόνα, το Μάρτιο του 2000. Εκεί τέθηκε ως βασικός στρατηγικός στόχος να γίνει «η ανταγωνιστικότερη και δυναμικότερη οικονομία της γνώσης ανά την υφήλιο, ικανή για βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη, με περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας και με μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή». Βασικό μέσο για την επίτευξη του στόχου ορίστηκε «η ανάπτυξη δικτύων δια βίου μάθησης».

Αλλά και το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Νίκαιας, το Δεκέμβριο του 2000, επιβεβαιώνοντας τις αποφάσεις της Λισσαβόνας, ψήφισε την «Ευρωπαϊκή Κοινωνική Ατζέντα» ουσιώδες τμήμα της οποίας είναι η επέκταση της δια βίου μάθησης και η βελτίωση της ποιότητάς της. Η εκπαίδευση ενηλίκων ως συστατικό στοιχείο της δια βίου μάθησης, τίθεται στο επίκεντρο της Ευρωπαϊκής στρατηγικής.

Έγινε λοιπόν αντιληπτή στην Ε.Ε. η μετάβαση της ανθρωπότητας προς μια οικουμενική κοινωνία σε ένα κόσμο συνεχώς εξελισσόμενο που απαιτεί νέες γνώσεις

και ικανότητες υποχρεώνοντας τα άτομα να επιστρέψουν πολλές φορές στα θρανία προκειμένου να συμβαδίσουν με την νέα αυτή κατάσταση. Ήδη αυτό αποτέλεσε αδήριτη ανάγκη για πολλούς τομείς, όπως οι επικοινωνίες και η εκπαίδευση. Γι αυτό και ο ΟΟΣΑ (OECD, 1996) στην έκθεσή του με τίτλο: «Δια βίου μάθηση για όλους» (Lifelong Learning For All) ενθάρρυνε τις κυβερνήσεις των οικονομικά ανεπτυγμένων κρατών να προωθήσουν την δια βίου μάθηση ως πηγή ανταγωνισμού και υψηλής απόδοσης στο χώρο εργασίας. Ωστόσο, ένας τέτοιος σκοπός θα μπορούσε να υιοθετηθεί μόνο αν όλοι οι πολίτες είχαν πρόσβαση στη δια βίου μάθηση, κάτι που εκ των πραγμάτων, έγινε αντιληπτό στην πορεία.

Γι' αυτό εξάλλου ο ΟΟΣΑ (OECD, 1998) σε νεότερη έκθεσή του επεσήμανε ότι η δια βίου μάθηση από τη στιγμή που δεν αποτελεί αγαθό για όλες τις κοινωνικές ομάδες, είναι δυνατό να θεωρηθεί το βασικότερο αίτιο κοινωνικού αποκλεισμού. Αυτό ειδικά ισχύει για τα άτομα που έχουν έντονες μαθησιακές ανάγκες και απειλούνται με κοινωνικό αποκλεισμό, εφόσον έχουν ελάχιστες πιθανότητες να καταστούν δια βίου μαθητές. Συνεπώς επισημαίνει ο ΟΟΣΑ (OECD, 1998), δεν είναι επαρκές να διακηρύσσουμε τη συνεχή μάθηση ως μέσο καταπολέμησης κοινωνικού αποκλεισμού, αφού οι πιθανότητες να ωφεληθούν και οι μη προνομιούχοι είναι μικρές, ενώ αντίθετα, μεγάλες για τους προνομιούχους, με αποτέλεσμα να διευρύνονται κατ' αυτόν τον τρόπο οι κοινωνικές ανισότητες.

### **1.6.1 Δια βίου μάθηση και «Δεύτερη ευκαιρία» για τις κοινωνικά αποκλεισμένες ομάδες**

Διαπιστώσαμε από τα παραπάνω, ότι μέχρι σήμερα η δια βίου εκπαίδευση εθεωρείτο ως συμπλήρωμα της βασικής εκπαίδευσης και ως μέσο για τον εκσυγχρονισμό των γνώσεων και των ικανοτήτων του ατόμου, ώστε να επιτύχει την κοινωνική του ανέλιξη. Οι αλλαγές όμως στην δομή των τυπικών επαγγελματικών προσόντων άλλαξαν την αντίληψη αυτή. Σήμερα δίνεται έμφαση στην ενίσχυση και παράταση των μαθησιακών ευκαιριών για τα άτομα εκείνα που έχουν αποκλεισθεί και στα οποία πρέπει να δοθεί μια «δεύτερη» ή και «τρίτη» ευκαιρία. Η κοινωνία μας δεν έχει την πολυτέλεια να μην αξιοποιεί τις παραγωγικές ικανότητες όλων των μελών της. Τα άτομα που ανήκουν στις ευπαθείς κοινωνικές ομάδες αποτελούν

σημαντικό τμήμα της κοινωνίας και η συμβολή τους στην κοινωνική, πολιτισμική και οικονομική ανάπτυξη της χώρας είναι ή μπορεί να είναι σημαντική.

Σήμερα οι ευπαθείς κοινωνικές ομάδες (χωρίς τις στοιχειώδεις γνώσεις της Υποχρεωτικής εκπαίδευσης), οδηγούνται έξω από την αγορά εργασίας και περιθωριοποιούνται καθώς αντιμετωπίζουν πρόβλημα ανεργίας αφού η ανάπτυξη της τεχνολογίας άλλαξε το «χάρτη των επαγγελμάτων». Συνεπώς μόνο μέσα από μια εκπαίδευση ενηλίκων χωρίς διαρροές και τα λάθη της Τυπικής Εκπαίδευσης, η οποία θα τείνει προς μια πραγματική παιδεία των πολιτών και θα είναι κοινή για όλους, οι διαφορές θα πάψουν να γεννούν ανισότητες. Βέβαια δεν είναι εύκολο να διανοηθεί κάποιος ότι η εκπαίδευση ενηλίκων θα μπορούσε να εξαλείψει προβλήματα τα οποία συνδέονται με κοινωνικούς και οικονομικούς παράγοντες όπως, το έγκλημα και η φτώχεια. Πολλά από αυτά τα προβλήματα φαίνονται να συνδέονται αιτιωδώς. Ωστόσο, αν υπάρχουν τα σχετικά κίνητρα μάθησης και οι κατάλληλες ευκαιρίες, τα προβλήματα του αναλφαβητισμού και της σχολικής αποτυχίας, που έχουν μεγάλη ευθύνη ως προς την περιθωριοποίηση των ατόμων αυτών από την κοινωνία, θα μπορούσαν να αμβλυνθούν σε μεγάλο βαθμό μέσω της δια βίου μάθησης (Παπασταμάτης, 2008).

Αυτό συμβαίνει καθώς η δια βίου εκπαίδευση επιχειρεί να βγάλει τον άνθρωπο από το κοινωνικό και οικονομικό αδιέξοδο και να τον ενεργοποιήσει σε δημιουργικές προσπάθειες. Να τον επαναφέρει στην αυλή του σχολείου χωρίς όμως το επιτιμητικό βλέμμα του δασκάλου ή του Διευθυντή που παρήγαγε η άκαμπτη σχολική εκπαίδευση. Σε συνέδριο που πραγματοποιήθηκε στην Γερμανία το 2003, επισημάνθηκε το γεγονός ότι η αντοχή των Γερμανών στο διεθνή ανταγωνισμό είναι άμεσα συνδεδεμένη με την επιμόρφωση και την δια βίου μάθηση έκαστου εργαζομένου. Άλλωστε η επιβίωση σε ένα ανταγωνιστικό περιβάλλον καθορίζεται από την ανάπτυξη της προσωπικότητας, τη συμμετοχή στη διαχείριση των κοινών και τις δυνατότητες απασχόλησης.

Έτσι, η Δια βίου Μάθηση καθιερώνεται στη δεκαετία που διανύουμε ως βασικό συστατικό του Ευρωπαϊκού Κοινωνικού Μοντέλου και θεσμοί όπως το Ανοικτό Πανεπιστήμιο, η Εκπαίδευση ενηλίκων, τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας εμφανίζονται, αφήνοντας την πόρτα ανοικτή σε νέες ευκαιρίες. Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας συνεπώς είναι καρπός των πολιτικών της Δια Βίου Εκπαίδευσης και

καλούνται να καταστήσουν το αγαθό της μάθησης απτή πραγματικότητα για τους Ευρωπαίους πολίτες που εγκατέλειψαν την υποχρεωτική εκπαίδευση. Υπολογίζονται πλέον ως μια δυναμική, διαδραστική παρέμβαση στην εκπαιδευτική πολιτική κάθε κράτους –μέλους της Ε.Ε., που στοχεύει στην επανένταξη μορφωτικά μειονεκτούντων (άρα και κοινωνικά) ατόμων και ομάδων. Η αποτελεσματικότητα των δομών αυτών ως προς τη μάθηση αποτελεί συνάρτηση ορισμένων βασικών αρχών επάνω στις οποίες θεμελιώνεται η εκπαίδευση ενηλίκων: την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων, την ανάληψη ευθυνών από αυτούς, την ανάπτυξη της κριτικής τους ικανότητας- στόχοι που όπως θα δούμε παρακάτω, συγκεκριμενοποιούνται στα ΣΔΕ (Κόκκος, 2002).

### **1.7 Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ**

Η εκπαίδευση ενηλίκων αποτελεί ένα πλατύ πεδίο που περιλαμβάνει όλες τις δραστηριότητες μέσα από τις οποίες οι ενήλικες εκπαιδεύονται με τρόπο συστηματικό και οργανωμένο. Περιλαμβάνει ως υποσυστήματα της, την αρχική και τη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση, την επιμόρφωση, τη μαθητεία, την εκπαίδευση σε χώρους εργασίας, καθώς και την πολυδιάστατη εκπαίδευση κοινωνικά αποκλεισμένων ομάδων.

Το επιστημονικό αυτό πεδίο γνωρίζει τις τελευταίες δεκαετίες σημαντική ανάπτυξη, τόσο διεθνώς, όσο και στην Ελλάδα. Οι ραγδαίες εξελίξεις σε όλα τα επίπεδα της ζωής, οι νέες τεχνολογίες, η ταχεία μετάδοση της πληροφορίας, η παγκοσμιοποίηση, επιβάλλουν την ανανέωση γνώσεων και προσόντων με ταχύτατους ρυθμούς. Γίνεται επιτακτική η ανάγκη για νέα μάθηση, για διαρκή μάθηση. Για να ανταποκριθούν οι ενήλικες στις αλλαγές που σημειώνονται στο χώρο της απασχόλησης αλλά και γενικότερα, καλούνται να αναπτύξουν δεξιότητες προσαρμογής, ευελιξίας και κινητικότητας. Η εκπαίδευση ενηλίκων παρέχει ένα οργανωμένο και συστηματικό πλαίσιο θεωρητικών αρχών, μεθοδολογικών προσεγγίσεων και σχεδιασμένων μαθησιακών δραστηριοτήτων σε άτομα που είναι ώριμα, με κριτήριο όχι την ημερομηνία γέννησης αλλά την υπευθυνότητά τους, την εμπειρία, τον ισορροπημένο τρόπο ύπαρξής τους (Κόκκος, 1999).

Ο ευρύτερος ορισμός της Εκπαίδευσης Ενηλίκων είναι αυτός του (πρώην) Εθνικού Ινστιτούτου Εκπαίδευσης Ενηλίκων (σήμερα NIACE) Αγγλίας και Ουαλίας: «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 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» (NIACE 1970 στο, Rogers, 2002).

Αυτό το πεδίο δραστηριοτήτων άρχισε να εμφανίζεται στην Ευρώπη και στις ΗΠΑ στα μέσα του περασμένου αιώνα. Οι πρώτες ενέργειες είχαν ως στόχο τη βελτίωση του μορφωτικού επιπέδου των περιθωριοποιημένων κοινωνικών τάξεων και ήταν συνδεδεμένες με τα λαϊκά κινήματα. Γρήγορα οι δραστηριότητες πολλαπλασιάστηκαν και επεκτάθηκαν σε όλες σχεδόν τις χώρες. Στη διάρκεια του 20<sup>ου</sup> αιώνα οι δραστηριότητες αυτές απέκτησαν μεγάλη ποικιλία, προσλαμβάνοντας διαφορετική χροιά και ένταση, ανάλογα με τις κοινωνικές συνθήκες που τις περιέβαλαν. Από τις αρχές του '80 παρατηρείται στις Ευρωπαϊκές χώρες, όπως εξάλλου και σε όλο τον κόσμο, αλματώδης ανάπτυξή της. Στη δεκαετία του '90 οι δραστηριότητές της απορροφούσαν πάνω από 1,5 % του Ακαθάριστου Εθνικού Προϊόντος σε χώρες όπως η Αυστρία, η Ελβετία, η Νορβηγία, η Φιλανδία. Στη Σουηδία ένας στους δύο πολίτες συμμετέχουν κάθε χρόνο σε κάποια σχετική δραστηριότητα. Στο σύνολο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, το 1998, μεταξύ των ενηλίκων 25-26 ετών, που είχαν τελειώσει τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, το 10% είχε συμμετάσχει τον τελευταίο μήνα σε επιμορφωτικά προγράμματα (Jarvis, 2004).

Τα τελευταία 40 περίπου χρόνια η εκπαίδευση ενηλίκων συγκροτήθηκε ως αυτοτελές επιστημονικό πεδίο με δικούς του θεωρητικούς, μελετητές και πανεπιστημιακές σπουδές. Διαφέρει από τις επιστήμες της αγωγής όχι μόνο γιατί οι τελευταίες ασχολούνται κυρίως με παιδιά και εφήβους, μα επειδή προσεγγίζει τον ενήλικα εκπαιδευόμενο λαμβάνοντας υπόψη τα δικά του διαφοροποιημένα

χαρακτηριστικά, τις δικές του ανάγκες και διαθέσεις απέναντι στη μάθηση. Αυτό σημαίνει ότι λαμβάνει υπόψη τους διαμορφωμένους κοινωνικούς ρόλους, το απόθεμα εμπειρίας των προσώπων, τις επιθυμίες και τις κλίσεις και διαμορφώνει κατάλληλα μια διαδραστική μαθησιακή διαδικασία. Συνεπώς οι συνθήκες κάτω από τις οποίες εκπαιδεύονται οι ενήλικοι απαιτούν διαφορετική αντιμετώπιση. Αυτός είναι και ο βασικός λόγος που η εκπαίδευση ενηλίκων αποτελεί πλέον ξεχωριστό πεδίο θεωρίας και έρευνας, διαθέτοντας ένα σημαντικό corpus γνώσεων.

Σήμερα υφίσταται ένα μεγάλο φάσμα μορφών που μπορεί να λάβουν τα διάφορα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων. Αν ακολουθήσουμε τη συστηματοποίηση του A.Rogers (Rogers, 2002) μπορούμε να διακρίνουμε σε:

Α) Προγράμματα που οδηγούν στην απόκτηση τίτλων σπουδών, (Προσφέρονται από φορείς που ανήκουν στο επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα κάθε χώρας).

Β) Προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης που δεν οδηγούν σε τυπικούς τίτλους, (Απευθύνονται σε ανέργους και σε εργαζόμενους, έχουν ποικίλη μορφή και διάρκεια και προσφέρονται από μεγάλη ποικιλία φορέων).

Γ) Προγράμματα που οδηγούν στην απόκτηση βασικών γνώσεων, (Απευθύνονται σε μειονεκτούσες μορφωτικά κοινωνικές ομάδες και τους προσφέρουν βασική εκπαίδευση). Σε αυτή την κατηγορία καταχωρούμε και τα ΣΔΕ.

Δ) Προγράμματα με στόχο την προσωπική ανάπτυξη, (Καλύπτουν ευρύτατο φάσμα αντικειμένων, π.χ. χειροτεχνία, τέχνες, αθλητισμό, ιστορία, κ.ο.κ.).

Ε) Προγράμματα με στόχο την κοινωνική ανάπτυξη, (Απευθύνονται σε συγκεκριμένες κατηγορίες ανθρώπων με στόχο την υποστήριξη του κοινωνικού τους ρόλου, π.χ. επιμόρφωση γονέων, γυναικών, συνδικαλιστών κ.α.).

Από την παραπάνω κατηγοριοποίηση διαπιστώνουμε την ευρύτητα του πεδίου, στο οποίο συμπεριλαμβάνονται όλες οι σχεδιασμένες μαθησιακές δραστηριότητες που απευθύνονται σε ενήλικους, ανεξάρτητα από το επίπεδό τους και το χαρακτήρα τους, ενώ διαφαίνεται ξεκάθαρα η σημασία και ο ρόλος τους στην ολόπλευρη προσωπική ανάπτυξη και στη δημιουργική ένταξη στο κοινωνικό-οικονομικό και πολιτισμικό γίγνεσθαι. Η Εκπαίδευση Ενηλίκων επομένως αποτελεί βασικό

παράγοντα για την πραγμάτωση της δια βίου μάθησης των ενηλίκων και ταυτόχρονα «ανάγεται σε εγγυητή της ανθρωπιστικής κατεύθυνσης των προγραμμάτων μάθησης» (Κόκκος, 2005).

## **1.8 ΤΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΔΙΑΡΚΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ (ΙΔΕΚΕ) ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ**

Το Ι.Δ.ΕΚ.Ε. είναι ελληνικό νομικό πρόσωπο ιδιωτικού δικαίου, το οποίο υπάγεται στη Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Γ.Γ.Ε.Ε.) και εποπτεύεται από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. Βασικός σκοπός του είναι η τεχνολογική και επιστημονική υποστήριξη των προγραμμάτων της Γ.Γ.Ε.Ε. και η υλοποίηση ενεργειών που αφορούν στη δια βίου μάθηση (Φ.Ε.Κ. 90/τ.α'/2-5-2001/Ν.2909). Για την επίτευξη του βασικού αυτού σκοπού εξασφαλίζει την υλικοτεχνική και επιστημονική υποδομή, καθώς και τη διάδοση του εκπαιδευτικού και επιμορφωτικού υλικού.

Το ΙΔΕΚΕ επιδιώκει την ενσωμάτωση της τεχνολογίας, της πληροφορίας και των επικοινωνιών με τη χρήση σύγχρονων εκπαιδευτικών πολυμέσων και εκπαιδευτικού λογισμικού. Εφαρμόζει ειδικά ερευνητικά και επιμορφωτικά προγράμματα για κάθε κατηγορία ενηλίκων. Για το σκοπό αυτό αναπτύσσει συνεργασία με άλλους φορείς, διεθνείς οργανισμούς, ιδρύματα, σχολές και ιδιαίτερα με την Ευρωπαϊκή Ένωση. Στο πλαίσιο τέτοιων συνεργασιών εκπονεί μελέτες και διαχειρίζεται Ευρωπαϊκά Προγράμματα για την Εκπαίδευση Ενηλίκων. Μαζί με τα άλλα προγράμματα που του έχουν ανατεθεί από τη Γ.Γ.Ε.Ε., το Ι.Δ.ΕΚ.Ε διαχειρίζεται και τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΙΔΡΥΣΗ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΕΥΚΑΙΡΙΑΣ ΚΑΙ ΘΕΣΜΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ ΤΟΥΣ**

### **2.1 ΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΕΥΚΑΙΡΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΥΡΩΠΗ**

Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας στηριζόμενα στο θεωρητικό υπόβαθρο των αμερικανικών «Accelerated schools» -τα οποία ιδρύθηκαν το 1980 στις ΗΠΑ για την αντιμετώπιση της διαρροής των μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης- καταγράφονται για πρώτη φορά με αυτόν τον τίτλο το Νοέμβριο του 1995 στη Λευκή Βίβλο της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, στο κεφάλαιο με τίτλο «Διδασκαλία και μάθηση: Προς την κοινωνία της μάθησης». Στο ίδιο κείμενο διατυπώθηκαν οι ακόλουθοι πέντε κύριοι στόχοι:

- Η ενθάρρυνση απόκτησης νέων γνώσεων.
- Η προσέγγιση του σχολείου και της επιχείρησης.
- Η πάλη κατά του κοινωνικού αποκλεισμού.
- Η γνώση τριών κοινοτικών γλωσσών.
- Η ισότιμη αντιμετώπιση της υλικής επένδυσης και της επένδυσης σε κατάρτιση (E.C., 1995).

Το επόμενο διάστημα η Ευρωπαϊκή Κοινότητα στο πλαίσιο του τρίτου κυρίως στόχου του Λευκού Βιβλίου, της καταπολέμησης δηλαδή του κοινωνικού αποκλεισμού, ανέλαβε την πρωτοβουλία στα προτεινόμενα προς τα κράτη-μέλη πιλοτικά προγράμματα, να συμπεριλάβει τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Η λειτουργία των σχολείων αυτών αποσκοπεί στην επανένταξη των νέων που έχουν εγκαταλείψει το εκπαιδευτικό σύστημα, χωρίς να έχουν ολοκληρώσει τουλάχιστον την υποχρεωτική εκπαίδευση ή να έχουν λάβει ένα πτυχίο. Για την επίτευξη αυτού του στόχου παρέχεται ένα φάσμα δυνατοτήτων για κατάρτιση που προσαρμόζεται στις ατομικές τους ανάγκες, καλλιεργείται η συνεργασία με την Τοπική Αυτοδιοίκηση, ώστε να υποστηρίζονται οι εκπαιδευόμενοι στην προσπάθειά τους να εκπαιδευτούν και υπηρετούν σε αυτά επιδέξιοι εκπαιδευτές, οι οποίοι μπορούν να ανταποκριθούν στα πολύπλοκα καθήκοντα που απαιτούν τα ΣΔΕ. Το σχέδιο αυτό



υλοποιείται σε συνεργασία με τα αρμόδια Υπουργεία των κρατών-μελών. Μέσα στο πλαίσιο αυτό και τις αρχές που διατυπώθηκαν από τα όργανα της Ευρωπαϊκής Ένωσης διαμορφώθηκαν στην πορεία κάποια βασικά χαρακτηριστικά των ΣΔΕ τα οποία συνοπτικά είναι τα εξής:

Α) κυριαρχία παιδαγωγικών προσεγγίσεων, οι οποίες εστιάζουν στις προσωπικές, μαθησιακές και γνωστικές ανάγκες των εκπαιδευομένων, στα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες τους.

Β) καθορισμός περιεχομένου μαθημάτων που στοχεύει στην κατάκτηση βασικών δεξιοτήτων όπως γραφή, ανάγνωση, αριθμηση, αλλά και άλλων δεξιοτήτων που έχουν σχέση με κοινωνικές δεξιότητες, με τη σύγχρονη τεχνολογία, με την εκμάθηση ξένων γλωσσών και με την αναγνώριση του καλλιτεχνικά ωραίου.

Γ) σύμπραξη κοινωνικών φορέων από το χώρο της εκπαίδευσης, της εργασίας και της εθελοντικής προσφοράς για την ολόπλευρη υποστήριξη των εκπαιδευομένων (Χατζησαββίδης, 2002).

Τα πρώτα ΣΔΕ ιδρύθηκαν στις εξής πόλεις (1997-1999): Μασσαλία (Γαλλία), Χάλε και Κολονία (Γερμανία), Ληντς (Αγγλία), Μπιλμπάο και Βαρκελώνη (Ισπανία), Χεμενλίννα (Φιλανδία), Νορτσέπινκ (Σουηδία), Κατάνια (Ιταλία), Σειζάλ (Πορτογαλία), Χήρλεν (Ολλανδία) και Σβέντμποργκ (Δανία). Στη συνέχεια ιδρύθηκαν ΣΔΕ-εκτός της Ελλάδος- και στην Γκινιόν (Ισπανία), στην Κοπεγχάγη (Δανία), στη Νιμ (Γαλλία), στο Σεν Σεν Ντενί (Γαλλία), στο Σαλόν ον Σαμπάν (Γαλλία), στο Σάδερλαντ (Αγγλία) και στο Δουβλίνο (Ιρλανδία).

Τον Οκτώβριο του 1999 κυκλοφόρησε από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή οδηγός ίδρυσης των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας. Εκεί αναλύονται οι πέντε κύριες αρχές οι οποίες αποτελούν τη βάση για την ίδρυση ενός Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας. Ειδικότερα:

- 1) Ο πληθυσμός στόχος: Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας απευθύνονται κυρίως σε νέους ανθρώπους που αναζητούν κοινωνική και επαγγελματική ενσωμάτωση.
- 2) Ο σκοπός: Η κοινωνική ενσωμάτωση και η επαγγελματική απασχόληση των μαθητών μέσω εκπαιδευτικών προγραμμάτων και προγραμμάτων κατάρτισης.

- 3) Το περιβάλλον: Περιοχές αστικές με μεγάλα οικονομικά και κοινωνικά προβλήματα.
- 4) Εκπαιδευτική στρατηγική: Διδακτικές μέθοδοι και συμβουλευτική εστιασμένες στις ανάγκες των εκπαιδευομένων, εκπαιδευτές με κατάλληλα προσόντα, χρήση της πληροφορικής και των νέων τεχνολογιών και τέλος απόκτηση προσόντων σχετικών με τις ανάγκες της αγοράς.
- 5) Η σύμπραξη των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας με τοπικούς φορείς (European Commission, 2001).

Τον Ιούνιο του 1999 ιδρύθηκε ο Ευρωπαϊκός Σύνδεσμος Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας, στον οποίο η Ελλάδα συμμετέχει ως ιδρυτικό μέλος. Οι πόλεις αυτές αποτελούν ένα δίκτυο με στενή συνεργασία και ανταλλαγή εμπειριών, ώστε να ενισχυθεί η ιδέα και να διαδοθεί σε άλλες χώρες. Οι πόλεις που συμμετέχουν είναι: Barcelona και Bilbao (Ισπανία), Berkovitsa (Βουλγαρία), Catania (Ιταλία), Chalons-en-Champagne, Marseille, Mulhouse και Nimes (Γαλλία), Cologne (Γερμανία), Copenhagen και Svendborg (Δανία), Heerlen και Schiedam (Ολλανδία), Leeds (Αγγλία), Malmo και Norrkopig (Σουηδία), Riga (Λιθουανία), Seixal (Πορτογαλία), Paris (Γαλλία), Νεάπολη (Θεσσαλονίκη), Ηράκλειο, Πάτρα, Περιστερί και Αχαρνές (Αθήνα).

Στα χρόνια που προηγήθηκαν πολλές διαφορετικές προσεγγίσεις επιχειρήθηκαν, σχολεία με διαφορετική φυσιογνωμία και με διαφορετικές προτεραιότητες διαμορφώθηκαν. Κυρίως η διαφορά έγκειται στην έμφαση που δίνεται στην εκπαίδευση ή την κατάρτιση και στην απόσταση από την τυπική εκπαίδευση. Ωστόσο, παρά τις όποιες διαφοροποιήσεις, οι τελευταίες αξιολογικές εκθέσεις επαναβεβαίωσαν τα βασικά χαρακτηριστικά του θεσμού, όπως αυτά διατυπώθηκαν αρχικά, και προσέθεσαν κάποια άλλα τα οποία συντελούν και αυτά στην επίτευξη του βασικού στόχου.

Στα σχολεία λοιπόν αυτά γίνονται δεκτά άτομα ηλικίας 18 έως 30 ετών χωρίς να είναι δεσμευτικό το όριο προς τα επάνω τα οποία δεν έχουν ολοκληρώσει την υποχρεωτική τους εκπαίδευση, έχοντας όμως τελειώσει τόσες τάξεις σχολικής εκπαίδευσης, όσες αντιστοιχούν στη βαθμίδα Δημοτικού Σχολείου κάθε χώρας. Ανεξάρτητα από τις τάξεις που έχουν παρακολουθήσει, οι σπουδές διαρκούν 18

μήνες ή 72 πλήρεις εβδομάδες. Πρόκειται λοιπόν για σχολεία ενηλίκων και προσφέρουν μια νέα ευκαιρία να ολοκληρώσουν την υποχρεωτική εκπαίδευση σε όσους δεν κατόρθωσαν για διάφορους λόγους να την ολοκληρώσουν στην εφηβική τους ηλικία (Βεργίδης, 2003).

## **2.2 ΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΕΥΚΑΙΡΙΑΣ ΩΣ ΕΛΛΗΝΙΚΟΣ ΘΕΣΜΟΣ**

Όπως καθοριζόταν από τις ιδρυτικές πράξεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης κάθε χώρα είχε τη δυνατότητα να διαμορφώσει και να προσαρμόσει τους σκοπούς, τη μορφή και το περιεχόμενο του θεσμού των ΣΔΕ σύμφωνα με τις ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες που υφίστανται σε αυτήν, σεβόμενη βέβαια τις βασικές αρχές και το πλαίσιο που τέθηκε από τα όργανα της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Ο θεσμός στην ελληνική του εκδοχή διατήρησε τα γενικά χαρακτηριστικά αλλά απέκτησε παράλληλα και ορισμένα ειδικά χαρακτηριστικά.

Στην Ελλάδα τα ΣΔΕ θεσμοθετήθηκαν με το νόμο 2525/1997 «ως ταχύρυθμο πρόγραμμα εκπαίδευσης». Σ' αυτά μπορούν να εγγράφονται νέοι που έχουν υπερβεί το 18<sup>ο</sup> έτος της ηλικίας τους και δεν έχουν συμπληρώσει την υποχρεωτική εννιάχρονη εκπαίδευση. Τα σχολεία αυτά χορηγούν απολυτήριο Γυμνασίου ισότιμο με αυτό που χορηγεί το τυπικό σχολείο.

Το πρόγραμμα των σχολείων αυτών συνδέθηκε με τη χρηματοδότηση των Επιχειρησιακών Προγραμμάτων Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΕΠΕΑΕΚ) και ειδικότερα με το μέτρο του Γ Κοινοτικού Πλαισίου στήριξης που αναφέρεται στην προώθηση της ισότητας των ευκαιριών πρόσβασης στην αγορά εργασίας για όλους και κυρίως εκείνους που απειλούνται με κοινωνικό αποκλεισμό» και στο μέτρο 1.1. «Βελτίωση των συνθηκών ένταξης στο εκπαιδευτικό σύστημα ατόμων ειδικών κατηγοριών».

Για την Ελλάδα φορείς υλοποίησης του προγράμματος είναι η Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Γ.Γ.Ε.Ε.) και το Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Ι.Δ.Ε.Κ.Ε.), οι οποίοι και εποπτεύονται από το Υπουργείο Παιδείας. Η ίδρυση των ΣΔΕ γίνεται μετά από εισήγηση του Ινστιτούτου Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Ι.Δ.Ε.Κ.Ε.) και ύστερα από συνεργασία με τους οικείους Οργανισμούς

Τοπικής Αυτοδιοίκησης (Ο.Τ.Α.) για την εξασφάλιση των προϋποθέσεων της λειτουργίας και της αποτελεσματικότητας του εγχειρήματος (Τερατόρη, 2008).

Στην Ελλάδα η εφαρμογή του θεσμού των ΣΔΕ ξεκίνησε από τον Σεπτέμβριο του 2000, αφού προηγήθηκαν από το 1997 έως το 1999 επιμορφώσεις και επιλογή διδασκόντων προκειμένου αυτοί να αναλάβουν το διδακτικό έργο στο πρώτο ΣΔΕ (Πηγιάκη, 2006). Σε πρώτη φάση (σχολικό έτος 2000-2001) λειτούργησε πιλοτικά ένα σχολείο με 40 μαθητές στο Νομό Αττικής, στο Περιστερί, σε συνεργασία με τους Δήμους Αθηναίων, Περιστερίου και Νίκαιας. Οι περιοχές αυτές επιλέχθηκαν σκοπίμως, για να πληρούν τους ιδρυτικούς σκοπούς των ΣΔΕ, καθώς χαρακτηρίζονται από υψηλά ποσοστά ανεργίας, χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης του πληθυσμού τους, και μεγάλο ποσοστό νεαρών ατόμων που έχουν εγκαταλείψει το σχολείο λόγω σχολικής αποτυχίας.

Τα ΣΔΕ είναι σχολεία όπως αναφέρθηκε για ενήλικες, οι οποίοι έχουν διακόψει την υποχρεωτική σχολική φοίτηση. Τα σχολεία αυτά έχουν ως κύριο στόχο τους να προσφέρουν εγγραματισμό σε αυτούς που επιθυμούν να συνεχίσουν τη φοίτηση, με σύγχρονες διδακτικές μεθόδους κατάλληλες για την ηλικία τους (Τερατόρη, 2001), θέτοντας στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας τις ανάγκες τους, δηλαδή μια προσέγγιση εντελώς διαφορετική από αυτή του τυπικού σχολείου.

Σημαντικό ρόλο στα ΣΔΕ, όπως και στην εν γένει φιλοσοφία της εκπαίδευσης ενηλίκων, διαδραματίζει η αξιοποίηση της γνώσης και της εμπειρίας, την οποία έχουν οι ενήλικες. Τα δυο προαναφερόμενα στοιχεία, δηλαδή η γνώση και η εμπειρία, συνεισφέρουν σε σημαντικό βαθμό στη συνέχεια της θωράκισης τους την οποία επιδιώκουν να αποκτήσουν από τα ΣΔΕ. Και αυτό γιατί η ανταλλαγή εμπειριών μεταξύ ενηλίκων και οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις συμβάλλουν στη μάθηση (Ανάγνου, 2006).

Το Σεπτέμβριο του 2001 ιδρύθηκαν τέσσερα ακόμη ΣΔΕ στο Μενίδι Αττικής, στη Θεσσαλονίκη, στην Πάτρα και στο Ηράκλειο. Η επιλογή των περιοχών δεν ήταν τυχαία, καθώς τα χαρακτηριστικά που παρουσίαζαν ήταν περίπου τα ίδια με εκείνα των περιοχών της Δυτικής Αθήνας. Σταδιακά ο αριθμός των ΣΔΕ άρχισε να αυξάνει και ο αριθμός τους το 2003 ανήλθε σε 32. Τα σχολεία αυτά είναι δέκα στις περιοχές Αγρινίου Ν.Αιτωλοακαρνανίας, Αχαρνών Ν.Αττικής, Ιεράπετρας Ν.Λασιθίου, Ιωαννίνων Ν.Ιωαννίνων, Κορυδαλλού Ν.Αττικής, Νεάπολης Ν.Θεσσαλονίκης,

Πάτρας Ν.Αχαΐας, Πύργου Ν.Ηλείας, Περιστερίου Ν.Αττικής και Τυλισού Ν.Ηρακλείου. Δεκατέσσερα στις περιοχές Αγ.Αναργύρων Ν.Αττικής, Αλιβερίου Ν.Εύβοιας, Αμφισσας Ν.Φωκίδας, Βόλου Ν.Μαγνησίας, Καρδίτσας Ν.Καρδίτσας, Καστοριάς Ν.Καστοριάς, Λαμίας Ν.Φθιώτιδας, Λάρισας (Δικαστική φυλακή) Ν.Λάρισας, Ξάνθη Ν.Ξάνθης, Ορχομενού Ν.Βοιωτίας, Πειραιά Ν.Αττικής, Σερρών Ν.Σερρών, Τρικάλων Ν.Τρικάλων και Φλώρινας Ν.Φλώρινας. Και οκτώ ΣΔΕ στις περιοχές Αλεξανδρούπολης Ν.Έβρου, Γιαννιτσών Ν.Πέλλας, Δράμας Ν.Δράμας, Θεσσαλονίκης Ν.Θεσσαλονίκης, Καλλιθέας Ν.Αττικής, Κομοτηνής Ν.Ροδόπης, Λάρισας Ν.Λάρισας και Μυτιλήνη Ν.Λέσβου. Από τη σχολική χρονιά 2005-2006 λειτουργούν ακόμη έντεκα νέα ΣΔΕ στους Νομούς: Αττικής (Δικ.Φυλακές Κορυδαλλού), Κορίνθου (Άσσος Λεχαιού), Μεσσηνίας (Καλαμάτα), Πιερίας (Κατερίνη), Κέρκυρας (Κέρκυρα), Κοζάνης (Κοζάνη), Ημαθίας (Νάουσα), Ρεθύμνου (Ρέθυμνο), Ροδόπης (Σαπών), Λακωνίας (Σπάρτη) και Χίου (Χίος).

Από τη σχολική χρονιά 2006-2007 λειτουργούν επίσης ΣΔΕ στη Δικαστική Φυλακή Διαβατών Θεσσαλονίκης, στο Ναύπλιο, στην Ορεστιάδα, στη Σάμο και στα Χανιά. Για το 2008 λειτούργησαν επίσης τα ΣΔΕ Καβάλας, τα ΣΔΕ Άρτας, ΣΔΕ Φυλακών Τρικάλων, ΣΔΕ Φυλακών Δομοκού, ΣΔΕ Φυλακών Ελαιώνα Θηβών, ΣΔΕ Παλλήνης, ΣΔΕ Τρίπολης και ΣΔΕ Σύρου. Σήμερα στη χώρα μας λειτουργούν 57 ΣΔΕ.

Φορείς Διοίκησης των Ελληνικών ΣΔΕ είναι: α) το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, β) Η Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Γ.Γ.Ε.Ε.), στην οποία ανήκει η ευθύνη λειτουργίας και σχεδιασμού των ΣΔΕ, και γ) Το Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Ι.Δ.Ε.Κ.Ε.), νομικό πρόσωπο ιδιωτικού δικαίου, το οποίο υπάγεται στη Γ.Γ.Ε.Ε. Η Τεχνολογική και Επιστημονική Υποστήριξη των προγραμμάτων της Γενικής Γραμματείας Εκπαίδευσης Ενηλίκων και η υλοποίηση των ενεργειών που αφορούν τη δια βίου μάθηση γενικότερα είναι έργο του Ινστιτούτου Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Οργανωτικά στελέχη των Ελληνικών ΣΔΕ είναι : Διευθυντής του ΣΔΕ, Σύλλογος των Εκπαιδευτικών, Σύμβουλος Σταδιοδρομίας, Σύμβουλος Ψυχολόγος, Περιφερειακός Σύμβουλος Εκπαίδευσης, Επιστημονική Επιτροπή, και Ομάδα του Έργου του ΣΔΕ. Η συνολική διάρκεια του προγράμματος είναι 18 μήνες (72 εβδομάδες). Το εβδομαδιαίο πενθήμερο ωρολόγιο πρόγραμμα καλύπτει 2 διδακτικές

ώρες και είναι απογευματινό από τις 16.30 ή 17.00 έως τις 20.30 ή 21.00. Η επιτυχής ολοκλήρωση της διετούς φοίτησης του εκπαιδευομένου πιστοποιείται με τίτλο ισότιμο με το απολυτήριο του Γυμνασίου. Ο τίτλος επιτρέπει την εγγραφή στο Λύκειο, στα ΤΕΕ, στα μεταγυμνασιακά Ι.Ε.Κ. και σε προγράμματα κατάρτισης.

## **2.3 Η ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΙΔΡΥΣΗΣ ΤΩΝ ΣΔΕ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ**

Οι εκπαιδευτικές ανάγκες που «γέννησαν» τα ΣΔΕ στη χώρα μας όπως προαναφέραμε έχουν σχέση με τη σχολική διαρροή που, όπως διαπιστώσαμε, από διάφορες έρευνες αγγίζει σε αρκετούς Νομούς της χώρας μας το ποσοστό του 12% (Δρεττάκης, 2004).

Η διακοπή της φοίτησης για ορισμένους νέους συνδέεται με τη σχολική τους επίδοση ή και με τη γενικότερη στάση εκπαιδευτικών και εκπαιδευτικού συστήματος το οποίο επιφυλάσσει αδιαφοροποίητη ρύθμιση για κάθε περίπτωση, αδιαφορώντας τελικά για τους συγκεκριμένους μαθητές και τα προβλήματά τους. Σε όλα αυτά βέβαια προστίθεται και ένας κακώς εννοούμενος «επαγγελματισμός» από πλευράς εκπαιδευτικών, που αποκόπτει το μαθησιακό αντικείμενο από την αληθινή του χρηστικότητα, καθιστώντας το ένα στείο θεωρητικό εργαλείο το οποίο δεν παρέχει καμία δυνατότητα ή ευελιξία στους νέους προκειμένου να το χρησιμοποιήσουν για να ακολουθήσουν τα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις τους. Σ' έρευνα για τη σχολική διαρροή σε νέους που εγκατέλειψαν το υποχρεωτικό σχολείο στην Α Γυμνασίου φανερώθηκε ότι στις αφηγήσεις τους οι νέοι αυτοί -δέκα χρόνια μετά- απέδιδαν τους λόγους της αποτυχίας τους σε δυσκολίες που έχουν να κάνουν με το σχολείο. Τα μαθήματα, οι σχέσεις τους με τους εκπαιδευτικούς, οι μέθοδοι διδασκαλίας κυριαρχούν και σήμερα στις αφηγήσεις τους (Καλογρίδη, 2000).

Η ανάγκη που γέννησε τα ΣΔΕ επιβεβαιώνεται λοιπόν από τα αποτελέσματα ερευνών σχετικά με τον κοινωνικό αποκλεισμό και τους ποικίλους συσχετισμούς του με την ανταγωνιστικότητα στην αγορά εργασίας, τον κοινωνικό γραμματισμό, την κοινωνική συνοχή και τη βελτίωση του επιπέδου διαβίωσης των πολιτών της Ένωσης. Σε μια άλλη, συσχετική σφαίρα, αυτές οι ανάγκες για εκπαίδευση προκαλούνται και από τις ραγδαίες αλλαγές στο κοινωνικό-πολιτισμικό επίπεδο.

Συγκεκριμένα, το μεταναστευτικό φαινόμενο απαιτεί τη δημιουργία υποδομών προσαρμογής των μεταναστών, των παλιννοστούντων και των προσφύγων στις κοινωνίες υποδοχής. Από την άλλη, η ένταση του κοινωνικού αποκλεισμού και για υφιστάμενες εθνικές ομάδες ή κατηγορίες πληθυσμών όπως οι πολιτισμικές μειονότητες, οι αποφυλακισμένοι, τα άτομα με ειδικές ανάγκες, κ.α., θέτει το ζήτημα ισότιμης συμμετοχής τους στο κοινωνικό γίνεσθαι. Μορφή του κοινωνικού αποκλεισμού είναι και η επαγγελματική περιθωριοποίηση, οι διάφορες μορφές ανεργίας, η αβεβαιότητα και η υποαπασχόληση. Δεδομένης της κρίσης που χαρακτηρίζει τις τελευταίες δεκαετίες και τις παραδοσιακές υποστηρικτικές κοινωνικές δομές (οικογένεια, κοινωνικές σχέσεις, τοπικές κοινωνίες, συλλογικές οργανώσεις), και ταυτόχρονα λαμβάνοντας υπόψη την αυξανόμενη συμμετοχή των γυναικών στην αγορά εργασίας, το αίτημα ισότιμης πρόσβασης στα μορφωτικά αγαθά επανεμφανίζεται κρισιμότερο.

Τέλος η δημιουργική απασχόληση του ελεύθερου χρόνου, η προσωπική καλλιέργεια, η ανάπτυξη των ενδιαφερόντων, η επαφή με μορφές τέχνης και η διαπολιτισμικότητα ως μορφή κοινωνικής κατανόησης, συνηγορούν υπέρ ενός ευέλικτου εκπαιδευτικού συστήματος που δεν μπορεί να περιχαρακώνεται σε χρονικά ή ηλικιακά όρια και «μοναδικές ευκαιρίες εκπαίδευσης».

Περισσότερο κι από όλους αυτούς τους λόγους που αφορούν το επίπεδο ζωής των σύγχρονων κοινωνιών, διογκώνεται σήμερα η κοινωνική ζήτηση για συνεχιζόμενη εκπαίδευση και επαγγελματική κατάρτιση. Κάθε ενήλικος πρέπει, σε διάφορες φάσεις της ζωής του, να έχει πρόσβαση σε νέες, γενικές και ειδικές γνώσεις και δεξιότητες, που να του επιτρέπουν να ενεργοποιείται σε πολλαπλά πεδία δράσης, να εξελίσσεται, να προσαρμόζεται στις αλλαγές, να αυτοκαθορίζεται (Κόκκος, 2004).

Ο ένας λοιπόν πόλος- αίτημα δημιουργίας των ΣΔΕ, ήταν η σύνδεση του εκπαιδευτικού κύκλου που έχει διακοπεί για κάποιους λόγους, με την απασχόληση και με τα επαγγελματικά ενδιαφέροντα των νέων, χωρίς αυτό όμως να σημαίνει ότι παρέχεται κάποια εξειδίκευση σε αυτά. Ο έτερος πόλος, είναι η δράση της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Η σύνδεση με τις ανάγκες της ζωής και την αγορά εργασίας, η ποικιλομορφία στα προγράμματα και η καινοτομία στις μεθόδους διδασκαλίας αποτέλεσαν τα κύρια χαρακτηριστικά των ΣΔΕ που ιδρύθηκαν σε κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης (European Commission, 2000), αλλά και στη χώρα μας.

## 2.4 ΤΑ ΣΔΕ ΣΤΑ ΣΩΦΡΟΝΙΣΤΙΚΑ ΚΑΤΑΣΤΗΜΑΤΑ

Στην ευρύτερη επιστημονική κοινότητα που ασχολείται με ζητήματα εκπαίδευσης καταγράφεται ως επιστημονικό αξίωμα ότι η όποια εκπαιδευτική διαδικασία δεν αποτελεί κάτι το αυθύπαρκτο ως κοινωνικό γεγονός, αλλά εντάσσεται μέσα σε ένα σύνολο κοινωνικών γεγονότων από τα οποία επηρεάζεται, αλλά και τα επηρεάζει (Τσιάκαλος, 2000, Νούτσος, 2003). Έχοντας αυτό υπόψη αντιλαμβανόμαστε ότι στην ειδικότερη περίπτωση των ΣΔΕ που λειτουργούν μέσα στις φυλακές οι ενήλικοι αυτοί μαθητές διαμορφώνουν οι ίδιοι τους στόχους και το περιεχόμενο διδασκαλίας μέσα από τις εμπειρίες τους, στα πλαίσια ενός γραμματισμού, που υπερβαίνει τα παραδοσιακά όρια (Χατζηνικολάου, 2008).

Στο πλαίσιο του σωφρονιστικού μοντέλου προβλέπεται η λειτουργία σχολείου και η διαρκής μόρφωση των κρατουμένων ως μια μεταρρυθμιστική πρόταση των φυλακών (Σωφρονιστικός κώδικας, άρθρο 35). Τα τελευταία τέσσερα χρόνια η Ελληνική κυβέρνηση ίδρυσε τρία δευτεροβάθμια σχολεία σε τρεις φυλακές. Αυτή η εξέλιξη σηματοδοτεί μια καινούρια τάση στην ελληνική εκπαιδευτική πολιτική καθώς και μια αντίστοιχη αλλαγή προσανατολισμού της σημερινής κυρίαρχης κατεύθυνσης σε σωφρονιστικά ζητήματα. Δυο υπουργεία, το ΥΠΕΠΘ και το Υπουργείο Δικαιοσύνης, εμπλέκονται στην ίδρυση και τη λειτουργία των σχολείων δεύτερης ευκαιρίας στις φυλακές. Η λειτουργία των ΣΔΕ σε χώρους κράτησης ξεκίνησε το 2003 με τα ΣΔΕ φυλακών Λάρισας, στη συνέχεια ιδρύθηκαν το 2005 τα ΣΔΕ φυλακών Κορυδαλλού και το 2006 στις Δικαστικές φυλακές Διαβατών Θεσσαλονίκης, ενώ το 2008 τα ΣΔΕ φυλακών Δομοκού και Φυλακών Ελαιώνα Θηβών. Η φιλοσοφία τους στηρίζεται στην παραπάνω αρχή αλλά και αποτελούν πολιτική επανένταξης των κρατουμένων στην κοινωνία, προσδίδοντας στους κρατούμενους εφόδια για να ανταποκριθούν και να προσαρμοστούν στην λειτουργία της αγοράς και της κοινωνίας γενικότερα.

Είναι επιβεβαιωμένο το γεγονός, όχι μόνο στη χώρα μας αλλά και διεθνώς ότι τον εγκλεισμό σε κάποια φυλακή τον βιώνουν κατά το πλείστον άτομα, τα οποία βιώνουν αποκλεισμούς και σε ελεύθερη κατάσταση. Πολίτες και άτομα που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικά στρώματα, μετανάστες, Ρομά ή νέοι από φτωχές οικογένειες, αποτελούν τον μαθητικό πληθυσμό του σχολείου στις φυλακές (Παναγιωτόπουλος,



1990). Μετά τον εγκλεισμό τους τα άτομα αυτά βιώνουν την κριτική διάσταση της σωφρονιστικής διαπαιδαγώγησης του χώρου της φυλακής, τον οποίο η κοινωνία χρησιμοποιεί ως φόβητρο και απειλή, ενώ η ίδια διαδραματίζει τον ρόλο του «τιμωρού». Έτσι η φυλακή χρησιμοποιείται σημειωτικά ως «λύση» της κοινωνίας για κάθε μέλος της που δεν συμμορφώθηκε ή συμμορφώνεται με τις κυρίαρχες απαιτήσεις της. Σύμφωνα λοιπόν με τον Φουκό (1999) διαβιώνουμε σε ένα σύστημα επιβολής τιμωριών και όλο το πλέγμα της νομοθεσίας και της κοινωνίας «στηρίζεται σ' αυτό το πλέγμα πίεσης που ασκείται στα άτομα μέσω της τιμωρίας», χωρίς να λαμβάνεται καθόλου σοβαρά υπόψη ότι αυτή η διαδικασία, δηλαδή του εγκλεισμού ως φόβου, αποτελεί προσβολή της ανθρώπινης αξιοπρέπειας.

Έτσι οι κρατούμενοι αποκτούν μια απαξιωτική θέση στα μάτια της κοινωνίας αλλά σταδιακά και του ίδιου του εαυτού τους, που απορρέει από αυτήν την προσβολή της αξιοπρέπειάς τους και από την απουσία προσωπικής κατοχής της προσωπικότητάς τους στο χώρο εγκλεισμού. Απορρέει επιπλέον από την απουσία ιδιωτικής ζωής και ιδιωτικού χρόνου καθώς και από την κατάλυση της αυτονομίας. Διαδικασίες που φαίνεται ότι αποτελούν δομικές λειτουργίες του σωφρονιστικού συστήματος (Χατζηνικολάου, 2008).

Η εκπαιδευτική παρέμβαση των ΣΔΕ μέσα στις φυλακές ενδεχομένως αποτελεί τη μόνη διέξοδο των κρατουμένων στη διαφύλαξη της προσωπικής αξιοπρέπειας, της μη υποταγής στον ιδρυματισμό- υποταγή στις αρχές του, στις λογικές του, στην κουλτούρα του. Ο σχολικός θεσμός διαμορφώνει τις κατάλληλες παιδαγωγικές προσπάθειες, ώστε να μην εμπλακεί στη λογική της σωφρονιστικής διαδικασίας, όπου βρίσκεται και λειτουργεί.

Τα κριτήρια εισόδου στα ΣΔΕ δεν διαφοροποιούνται στη φυλακή. Οιοσδήποτε κρατούμενος άνω των 18 ετών μπορεί να εγγραφεί, αρκεί να έχει τελειώσει το δημοτικό και να μην έχει απολυτήριο Γυμνασίου. Λόγω της ιδιαιτερότητας του χώρου και των εκπαιδευομένων η στελέχωση γίνεται με εκπαιδευτικούς που έχουν επιμορφωθεί στο αντικείμενό τους. Έως τώρα τα αποτελέσματα από τη λειτουργία του προγράμματος στο χώρο αυτό, είναι πολύ θετικά. Το 40% των κρατουμένων μαθητών συνεχίζει το σχολείο δεύτερης ευκαιρίας και μετά την αποφυλάκιση. Στα ΣΔΕ δεν προβλέπονται τμήματα λυκειακού επιπέδου. Στις φυλακές Κορυδαλλού όμως έχει βρεθεί φόρμουλα γι αυτό: όσοι απόφοιτοι θέλουν, παρακολουθούν μετά τις

12 το μεσημέρι μαθήματα πρόσθετης διδακτικής στήριξης και στο τέλος κάθε χρονιάς δίνουν εξετάσεις σε λύκειο της περιοχής. Το σύνολο των μαθητών του σχολείου είναι νέοι-ενήλικες, οι οποίοι θέτουν δικές τους προτεραιότητες ζωής με τις αντίστοιχες ευθύνες που φέρουν μαζί τους και που μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία προσδοκούν να διαφύγουν από την καθεστηκυία κατάσταση που βιώνουν- απουσίας ελευθερίας διαχείρισης της ζωής τους - αλλά και θεωρούν τη φοίτησή τους στο ΣΔΕ καθοριστική για την επιτυχή επιστροφή και αποκατάστασή τους στην κοινωνία.

Ως χώρος η φυλακή είναι καθοριστικός παράγοντας στη διαδικασία αυτής της εκπαιδευτικής παρέμβασης μιας και επιβάλλεται στον κάθε άνθρωπο η ταυτότητα του κρατούμενου- από την πρώτη στιγμή εισαγωγής του στη φυλακή- συνήθως αυτή του κατάδικου- εγκληματία και πολύ σπάνια του εν δυνάμει αθώου. Σε αυτό το κοινωνικό γεγονός έχει να αντιπαρατεθεί η εκπαίδευση, προκειμένου αφενός να ενεργοποιήσει δημιουργικές διαδικασίες και αφετέρου να καταστήσει σαφές στον κάθε κρατούμενο πως η στέρηση της ελευθερίας δεν συνεπάγεται υποταγή και στέρηση των δικαιωμάτων του ανθρώπου (Χασιώτης, Χατζηνικολάου, 2005).

Η προσπάθεια των Εκπαιδευτικών και των Συμβούλων των ΣΔΕ φυλακών, στρέφεται στο να αναδείξει την υποκειμενικότητα του κάθε κρατούμενου, να φωτίσει την ιδιάζουσα συγκρότηση της ταυτότητάς του μέσα από τη διατύπωση μιας σειράς απόψεων για διάφορα επιμορφωτικά θέματα. Διαδικασίες ουσίας προκειμένου ο κάθε κρατούμενος-μαθητής να ανασυγκροτήσει στρατηγικές σκέψεις και να διαχειρίζεται τις απόψεις του, για να ελέγχει και να αξιολογεί τις κάθε λογής πληροφορίες (κοινωνικές, πολιτικές, των Μ.Μ.Ε. κτλ.). Απώτερος στόχος όλων αυτών είναι να διαφύγει κατά το δυνατόν από την υιοθέτηση της απαξίωσης, που του προσάπτουν ο χώρος της φυλακής και οι κοινωνικές δομές.

Το ΣΔΕ μέσα στη φυλακή διεμβολίζει τον μονότονο χρόνο, ο οποίος σε συνδυασμό με το χώρο, επιβάλουν τον πρότυπο τρόπο ιδρυματικού κτιρίου. Η διεμβολή αυτή της εκπαιδευτικής διαδικασίας μπορεί να χαρακτηριστεί ως μια πολιτική διαχείρισης του χρόνου των κρατουμένων, που κατατείνει για όσο χρονικό διάστημα βρίσκονται στο σχολείο, σε ένα σύνολο δημιουργικών συζητήσεων βάσει του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού προγράμματος. Επομένως, ο χρόνος της φυλακής στο σχολείο γίνεται ανθρώπινος χρόνος για κάθε κρατούμενο και αποτελεί

αν και μέσα στο ωράριο της ίδιας, ένα ευχάριστο διάλειμμα από την επαναλαμβανόμενη ρουτίνα που βιώνει (Χατζηνικολάου, 2008).

Επιπλέον η έκθεση των κρατουμένων σε συνθήκες, που ενώ είναι ανοίκειες για τον συνήθη πληθυσμό, είναι κυρίαρχες σε ένα μη συμβατικό περιβάλλον, όπως είναι η φυλακή, τους κάνει να νιώθουν διαφορετικοί. Οι κατάδικοι είναι και νιώθουν από πολλές απόψεις τη διάκριση και αισθάνονται ότι η διάκριση αυτή αποβαίνει εις βάρος τους. Ο εγκλεισμός αυξάνει δραματικά το εκπαιδευτικό χάσμα, που συνήθως προϋπάρχει λόγω του κοινωνικού αποκλεισμού και το οποίο οδήγησε στο έλλειμμα τυπικής εκπαίδευσης στο πρόσωπό τους από τη μια και στην εμπλοκή τους με την ποινική δικαιοσύνη από την άλλη. Έτσι το σχολείο στη φυλακή στοχεύει να γεφυρώσει το εκπαιδευτικό χάσμα και να κάνει τους εκπαιδευόμενους να συνειδητοποιήσουν ότι η εκπαίδευσή τους είναι δικαίωμά τους, όπως ακριβώς είναι και για κάθε άλλον πολίτη. Οι εκπαιδευόμενοι γίνονται εγγράμματοι μέσα από μια διαδικασία διπλής δράσης: δεξιότητες που αποκτήθηκαν στο παρελθόν μέσω της τυπικής και μη-τυπικής εκπαίδευσης αναγνωρίζονται και επικαιροποιούνται, ενώ από την άλλη μεριά, υποστηρίζεται η ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων και παγιώνεται μέσα από την εξάσκησή τους. Με αυτή την τριβή, δημιουργούνται οι προϋποθέσεις ώστε οι διδασκόμενοι να αναπτύξουν κριτική σκέψη για να μιλούν αλλά και να καταλαβαίνουν την κοινωνική και πολιτισμική δύναμη αυτών των κειμένων, καθώς και των συναφών κοινωνικών πρακτικών (Γκρίζου, Μπάνος, Ρογδάκη, Τσολακοπούλου, 2008).

Η παρουσία του σχολείου μέσα στα φυσικά όρια της φυλακής, λειτουργεί σαν μια νησίδα ελευθερίας. Η καθημερινή μετακίνηση από το κελί προς το σχολείο, λειτουργεί η ίδια ως υποκατάστατο της μετάβασης από την κατάσταση ενός αμόρφωτου κρατούμενου προς την κατάσταση ενός ελεύθερου μορφωμένου πολίτη. Ταυτόχρονα, η καθημερινή άσκηση αυτής της μετάβασης από τη μια κατάσταση στην άλλη και αντιστρόφως, λειτουργεί ως ενισχυτής των συναισθημάτων του έγκλειστου εκπαιδευόμενου: επιτείνει την αντίθεση ανάμεσα στο «μέσα» και στο «έξω» και μεγεθύνει την εμπειρία του εγκλεισμού. Έτσι υπηρετεί ταυτόχρονα και τους σκοπούς της ποινής και της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ενώ μετριάξει-τουλάχιστον όσο διαρκεί το μάθημα – την αρνητική αίσθηση του εγκλεισμού και τονίζει το γεγονός ότι ο κρατούμενος παραμένει πολίτης, που διατηρεί το πλήρες και αναφαίρετο δικαίωμα του στη μόρφωση. Συνεπώς το ΣΔΕ φυλακών μπορεί να θεωρηθεί όχι μόνο σαν μια

μορφή επανένταξης, ώστε να καθιστά δυνατή την επιστροφή του κρατούμενου στην κοινωνία αλλά και ως μοναδικός τρόπος να βιώσει την κράτησή του κάτω από πιο ανθρώπινες συνθήκες.

Σύμφωνα με τον Χατζηνικολάου οι γενικοί στόχοι του γραμματισμού στα ΣΔΕ φυλακών συμπεκνώνονται στις ακόλουθες προτάσεις :

- **Εμπέδωση μιας ενεργούς ιδιότητας του πολίτη.**  
Να αποκτήσουν οι κρατούμενοι βασικές γνώσεις των συμβάσεων στα διάφορα γνωστικά πεδία, αλλά και των συμβάσεων και των αναμενόμενων τρόπων επικοινωνίας και χρήσης της γλώσσας στα διάφορα πεδία της γνώσης, αλλά επιπροσθέτως και κυρίως, σε διάφορα πραγματικά πλαίσια επικοινωνίας (κοινωνικά: δημόσιες υπηρεσίες, τύπος, διεκδίκηση δικαιωμάτων, εργασία, τοπική κοινότητα κ.λ.π.).
- **Εμπέδωση θετικών στάσεων προς τη μάθηση μέσω της προσωπικής πλήρωσης.**  
Να χρησιμοποιούν τις γνώσεις και δεξιότητες που έχουν αποκτήσει στο πλαίσιο των πολιτισμικών και κοινωνικών αλληλεπιδράσεων και να στηριχθούν στις εμπειρίες τους για να κατακτήσουν και να αποκτήσουν νέες ικανότητες, να διαβάζουν και να αναλύουν τον κόσμο τους.
- **Εμπέδωση και ενίσχυση της κοινωνικής δικαιοσύνης ως προτάγματος της εκπαιδευτικής διαδικασίας.**  
Να αναπτύξουν θετικές στάσεις προς τη μάθηση μέσα από τη συνειδητοποίηση της ανάγκης της ως μοχλού για το μετασχηματισμό της πραγματικότητάς τους. Μαθαίνοντας να γράφουν και να διαβάζουν πρέπει να κατανοήσουν ότι συγκροτούν μια πράξη γνώσης, γίνονται δηλ. δημιουργικά υποκείμενα.
- **Απόκτηση της ικανότητας για διαρκή κριτική προσαρμογή στις γνωστικές απαιτήσεις ενός διαρκώς εξελισσόμενου κοινωνικού χώρου δράσης.**  
Να αποκτήσουν ικανότητες, τις οποίες χρειάζονται για να συνειδητοποιήσουν την ανάγκη για διαρκή κριτική προσαρμογή στις γνωστικές απαιτήσεις ενός

διαρκώς εξελισσόμενου κοινωνικού και οικονομικού χώρου δράσης  
(Χατζηνικολάου, 2008).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ ΤΩΝ ΣΔΕ – ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΗΣ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑΣ

### 3.1 ΤΟ ΠΡΟΦΙΛ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΑ ΣΔΕ

Οι εκπαιδευόμενοι στα ΣΔΕ είναι εξ ορισμού ενήλικες και αποτελούν μια «ευαίσθητη» ομάδα ατόμων που χρειάζεται ιδιαίτερη μεταχείριση και υποστήριξη. Κοινός παρανομαστής των Εκπαιδευόμενων είναι η πρόωγη σχολική εγκατάλειψη, ενώ παράλληλα, μέρος αυτών παρουσιάζει χαρακτηριστικά άλλων ευπαθών κοινωνικά ομάδων. Πρόκειται για ανθρώπους που δεν έχουν τη δυνατότητα πλέον για κανονική σχολική φοίτηση και σταδιοδρομία και συχνά δεν έχουν ούτε τις απαραίτητες γνώσεις, δεξιότητες, ικανότητες ώστε να επωφεληθούν από τις υφιστάμενες ευκαιρίες κατάρτισης, να διεκδικήσουν ή να παραμείνουν σε μια θέση εργασίας. Οι άνθρωποι αυτοί συνήθως βρίσκονται στα όρια του κοινωνικού αποκλεισμού (Βεργίδης, 2003).

Γενικά το σύνολο των Εκπαιδευόμενων παρουσιάζει ανομοιογένεια ως προς την ηλικία, το φύλο, την κοινωνική και οικονομική κατάσταση και τα κίνητρα που το φέρνουν ξανά στις σχολικές αίθουσες. Κάθε ομάδα μαθητών μιας τάξης αποτελείται από Εκπαιδευόμενους ενήλικες που εγκατέλειψαν νωρίς την υποχρεωτική εκπαίδευση και από άλλες μειονεκτούσες ομάδες του πληθυσμού όπως ανέργους άνω των 45 ετών, μακροχρόνια άνεργες γυναίκες, άτομα με χρόνια προβλήματα υγείας, αρχηγούς μονογονεϊκών οικογενειών, πρώην χρήστες κ.α.

Στα ΣΔΕ εκπαιδεύονται επίσης και συμπολίτες μας, όπως είναι οι Ρομά, οι μουσουλμάνοι από τα μειονοτικά σχολεία, αλλά και μετανάστες και πρόσφυγες, Αρμένιοι, Κούρδοι, Πόντιοι κ.α. που για διαφορετικούς λόγους ο καθένας δεν είχαν τη δυνατότητα να μετέχουν στα αγαθά της γνώσης. Ιδιαίτερο είναι και το παράδειγμα των ΣΔΕ που λειτουργούν μέσα στις φυλακές για τους φυλακισμένους συμπολίτες μας, προετοιμάζοντάς τους με τον καλύτερο τρόπο για την εκ νέου ενσωμάτωσή τους στην κοινωνική ζωή.

Για τους εκπαιδευόμενους στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας υποστηρίζεται από τους εκπαιδευτικούς στα εν λόγω σχολεία (Μάνθου, 1999) ότι συμμετέχουν στα

προγράμματα από κάποια αίσθηση ανάγκης. Αυτή η ανάγκη για άλλους είναι αόριστη ή ατελώς διατυπωμένη (αξιοποίηση ελεύθερου χρόνου, γνωριμίες κ.α), ενώ για άλλους είναι συγκεκριμένη και αφορά συγκεκριμένο σκοπό (απόκτηση απολυτηρίου, απόκτηση επαγγελματικών δεξιοτήτων). Έτσι, άλλοι σταματούν τη μάθηση μόλις επιτευχθεί ο στόχος, άλλοι επιδιώκουν τη συνέχιση των δραστηριοτήτων, άλλοι συνεχίζουν να ενημερώνονται έστω και χωρίς βοήθεια. Επίσης οι προσδοκίες που φέρουν μαζί τους και η στάση τους απέναντι σε κάθε είδους εκπαιδευτική διαδικασία καθορίζει τη στάση που θα τηρήσουν και τον τρόπο συμμετοχής τους. Το μοντέλο μάθησης ή και ο ρυθμός είναι διαφορετικός σε καθέναν, γι αυτό χρειάζεται προσαρμογή στα βιώματα και στις εμπειρίες τους.

Αναμφίβολα επομένως όλοι έχουν διαφορετικούς τρόπους και ρυθμούς μάθησης. Ειδικότερα, οι ενήλικοι διαφοροποιούνται στον τρόπο που μαθαίνουν σε σχέση με τους νεότερους. Ήδη εδώ και αρκετά χρόνια έχουν αποδεσμευτεί από τη μαθησιακή διαδικασία, με την παραδοσιακή χρήση του όρου. Πλέον ενδιαφέρονται πρωτίστως για την απόκτηση νέων γνώσεων, για τον εμπλουτισμό των εμπειριών τους και για την επιτυχή ολοκλήρωση των προσπαθειών τους. Αν και οι επαγγελματικές ή οικογενειακές υποχρεώσεις τους είναι μεγάλες, δεν τους απέτρεψαν από την απόφασή τους να εγγραφούν στα ΣΔΕ και να ολοκληρώσουν τις Γυμνασιακές σπουδές τους (Κόκκος, 1999).

Ως ενήλικες η φυσική τους τάση είναι να αυτοκατευθύνονται και να ενεργούν αυτοβούλως ως άτομα με προηγούμενη εμπειρία. Απαιτούν την ενεργητική συμμετοχή στην εκπαιδευτική διεργασία, τη δυνατότητα λήψης αποφάσεων και ανάληψης πρωτοβουλιών και το σεβασμό προς τους στόχους και τις προσδοκίες τους. Μέσα στο πλαίσιο της «ανδραγωγικής» θεωρίας, η εκπαιδευτική διαδικασία που αφορά ενήλικους Εκπαιδευόμενους και κατά συνέπεια κι αυτούς στα ΣΔΕ αποκτά νέες διαστάσεις. Ο ενήλικος που παίρνει μέρος σε μια εκπαιδευτική διεργασία εκδηλώνει αντίστοιχες ανάγκες. Δε δέχεται τον ετεροκαθορισμό της πορείας της μάθησής του, αντιδρά όταν του αναθέτουν ρόλο εξαρτημένο. Αντίστροφα αν καταλάβει ότι τον θεωρούν υπεύθυνο για τη μάθησή του όπως και για τις άλλες εκφάνσεις της ζωής του, εμπλέκεται συναισθηματικά και συμμετέχει δημιουργικά (Κόκκος, 1999).

### 3.2 ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΔΕ

Το πρόγραμμα σπουδών διαφοροποιείται σημαντικά από το αντίστοιχο της τυπικής εκπαίδευσης. Βασική του προτεραιότητα είναι ο ενήλικος μαθητής, ο οποίος έχει απόθεμα εμπειριών, κοινωνικούς ρόλους, διαφορετικό προσανατολισμό στη μάθηση, δυνατότητα πρωτοβουλιών στη μαθησιακή διαδικασία, μαθαίνει με το δικό του τρόπο και έχει τους δικούς του ρυθμούς.

Τα βασικά χαρακτηριστικά του προγράμματος είναι ότι προσαρμόζεται στις εκπαιδευτικές ανάγκες, προσδοκίες και δεξιότητες κάθε εκπαιδευομένου, τα κίνητρα και τους μελλοντικούς του στόχους. Ο παιδαγωγικός σχεδιασμός των ΣΔΕ στηρίζεται στους Γραμματισμούς και σε απόκτηση δεξιοτήτων, όπως αυτές περιγράφονται στις προδιαγραφές του προγράμματος σπουδών (Βεκρής & Χοντολίδου, 2003). Βασικό στοιχείο της εκπαιδευτικής καινοτομίας του είναι η ελευθερία του εκπαιδευτικού να διαμορφώνει το πρόγραμμα σπουδών του σχολείου του με τη συνεργασία των εκπαιδευομένων του.

Δίνει έμφαση στην απόκτηση βασικών δεξιοτήτων (γραφής, ανάγνωσης, αρίθμησης) αλλά και νέων δεξιοτήτων που απαιτούνται σήμερα στη χρήση ξένης γλώσσας και νέων τεχνολογιών. Τα βασικά γνωστικά αντικείμενα Ελληνικά και Αγγλικά, Μαθηματικά – Πληροφορική, Κοινωνικός, Περιβαλλοντικός, Επιστημονικός Γραμματισμός (Φυσική – Χημεία), αλλά και Αισθητική Αγωγή, μουσική, θέατρο, ζωγραφική, χορός (Μάνθου, 2008).

Στο πλαίσιο σύνδεσής τους με την τοπική κοινωνία διαμορφώνει ένα ευέλικτο πρόγραμμα σπουδών ώστε να αξιοποιούνται όλοι οι κοινωνικοί χώροι στους οποίους υπάρχει γνώση και συσσωρευμένη εμπειρία (χώροι εργασίας, καλλιτεχνικής δημιουργίας, πολιτιστικών εκδηλώσεων κ.λ.π.) και ενδιαφέρεται να βοηθήσει τους ανθρώπους να μαθαίνουν και να αξιοποιούν τη γνώση κριτικά, αναλυτικά και συνθετικά ώστε να παράγουν νέες ιδέες και να συμβάλουν στην ανανέωση και εξέλιξή τους.

Ευελιξία στο πρόγραμμα αποτελεί και ο συνδυασμός εφαρμογής εργαστηρίων μαζί με τα κύρια υποχρεωτικά μαθήματα. Τα εργαστήρια είναι εβδομαδιαία και



ικανοποιούν ειδικά ενδιαφέροντα και ιδιαίτερες ανάγκες και επιθυμίες των εκπαιδευομένων. Η μεγαλύτερη ευελιξία στη μάθηση αλλά και στις κοινωνικές σχέσεις οδηγεί στο ΣΔΕ εκπαιδευτικούς και εκπαιδευόμενους σε αναζήτηση νέων μορφών διδασκαλίας (Χοντολίδου, 2003).

Το πρόγραμμα σπουδών βασίζεται και χρησιμοποιεί την έρευνα- δράση καθώς ο εκπαιδευτικός καλείται να γίνει ερευνητής στην τάξη του και από στεγνός αναμεταδότης γνώσεων γίνεται συν-παραγωγός γνώσης μαζί με τους μαθητές του (Μάνθου, 2008). Χρησιμοποιεί ένα ευρύ φάσμα από μαθησιακές διαδικασίες με έμφαση σε διερευνητικές μεθόδους όπως project, διαθεματικά σχέδια δράσης, ομαδικές εργασίες και συνεργασίες. Συνεχίζει την εργασία σε περισσότερες από μια σχολική ώρα, αλλάζει το ρόλο του εκπαιδευτικού από ρόλο καθοδηγητή, σε συντονιστή και εμπνευστή της εργασίας και προωθεί την ανάληψη πρωτοβουλιών, την αυτενέργεια, την ανακαλυπτική μάθηση και εκτός σχολείου, την εξατομίκευση της διδασκαλίας. Οι μαθησιακές αυτές διαδικασίες επιτρέπουν στον καθένα να μάθει από τους άλλους, χωρίς όμως να παραγνωρίζεται η ανάγκη που μπορεί κάποιες φορές να εκδηλώνεται από τους εκπαιδευόμενους για περισσότερο καθοδηγούμενη μάθηση.

Συνοψίζοντας μπορούμε να ισχυριστούμε ότι η διάρθρωση του προγράμματος σπουδών καθώς και η προτεινόμενη εκπαιδευτική μεθοδολογία εστιάζουν το ενδιαφέρον τους καθαρά στις ανάγκες των ενήλικων εκπαιδευομένων. Το περιεχόμενο των μαθημάτων προσαρμόζεται στις ανάγκες των ενήλικων μαθητών και είναι σύμφωνο με τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων. Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα στα ΣΔΕ δομείται με βάση τις ανάγκες των ενηλίκων, η μάθηση επιτυγχάνεται με ενεργητικό τρόπο, με δημιουργική αλληλεπίδραση και ευρετική πορεία. Το εκπαιδευτικό κλίμα διαπνέεται από αλληλοσεβασμό, από δημιουργική αναζήτηση, από φιλικότητα και ελευθερία (ΙΔΕΚΕ, 2004).

### 3.3 ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Η διδασκαλία στα ΣΔΕ ενθαρρύνει την αυτόνομη ενεργητική μαθησιακή διαδικασία και προωθεί την κριτική σκέψη. Οι ενήλικοι μαθητές μαθαίνουν με μεθόδους και σε περιβάλλοντα μάθησης που απαντούν στην εμπειρία τους, στις ανάγκες τους και στους μελλοντικούς τους στόχους. Η μαθησιακή αποτελεσματικότητα εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη βαθύτερη πεποίθηση, ικανότητα, απόφαση του εκπαιδευτικού να δώσει το λόγο στους ίδιους τους εκπαιδευόμενους στην εμπειρία και τα ενδιαφέροντά τους. Εξαρτάται από τη δεκτικότητά του να ακούει τις απόψεις τους, να τις ενσωματώνει δημιουργικά στην εκπαιδευτική διαδικασία και να τις αντιπαραβάλλει με την επιστημονική προσέγγιση.

Αυτού του τύπου η διδασκαλία συνεπάγεται μάθηση. Κύρια πηγή μάθησης καθίσταται ο διάλογος ως επικοινωνιακή πράξη. Τα υποκείμενα που εμπλέκονται στη διαδικασία αυτή «διευρύνουν την ικανότητα τους να κατανοούν», κατανοούν τον τρόπο με τον οποίο μπορούν να σκεφτούν κριτικά και να παίρνουν καλύτερες αποφάσεις (Κουλαουζίδης, 2007) απέναντι στις παραδοχές που έχουν ως δεδομένες, που έχουν υιοθετήσει από τους γονείς ή από την κοινωνία.

Τα ΣΔΕ καθορίζονται από την αρχή ότι η γνώση δεν προέρχεται από έναν άνθρωπο. Ο εκπαιδευτικός δεν κατέχει τη γνώση αλλά τη διαχειρίζεται μαζί με τον μαθητή εκμεταλλευόμενος τις δεξιότητές του. Με αυτόν τον τρόπο ο μαθητής ανακαλύπτει τη γνώση, τη συγκρίνει και αρχίζει να παράγει ο ίδιος γνώση. Η παιδαγωγική των πολυγραμματισμών οδηγεί τους εκπαιδευόμενους σε βιωματικές δημιουργικές ενέργειες και σε ερευνητικό πειραματισμό, στο πλαίσιο των οποίων η παρατήρηση, η μελέτη των δεδομένων, η διαμόρφωση υποθέσεων για τη λύση προβλημάτων, η συζήτηση, ο αναστοχασμός, η κριτική εργασία σε ομάδες οδηγούν εκπαιδευτικούς και εκπαιδευόμενους σε συνεχή αξιολόγηση και επανασχεδιασμό των μαθησιακών δραστηριοτήτων (ΙΔΕΚΕ, 2005).

Γενικά η διδασκαλία δεν ακολουθεί μια προαποφασισμένη σειρά, αλλά μια σειρά προσαρμοσμένη στις ανάγκες της ομάδας των εκπαιδευομένων. Για το λόγο αυτό δεν υπάρχει ένα συγκεκριμένο εγχειρίδιο, όπως στην τυπική ελληνική εκπαίδευση, αλλά

χρησιμοποιούνται διάφορες πηγές από τις οποίες αντλείται η γνώση και η πληροφόρηση. Δίνεται στον εκπαιδευόμενο ο χρόνος που χρειάζεται για να αντιμετωπίσει τις μαθησιακές του ανάγκες, αλλά και να συλλειτουργεί με τους άλλους για την αντιμετώπιση των δικών τους αναγκών. Ενθαρρύνεται η διδασκαλία με σχέδια δράσης (projects), ελεύθερο διάλογο, συνεργατική και ομαδοκεντρική διδασκαλία. Τελευταία ενθαρρύνεται και η διαθεματικότητα. Αυτή η ποικιλία των μαθησιακών δραστηριοτήτων δεν αποκλείει κανέναν και εμπλέκει στη διαδικασία της μάθησης και τους πρακτικούς και τους εμπειρικούς αλλά και τους θεωρητικούς εκπαιδευόμενους (Τερατόρη, 2008).

Ο σχεδιασμός της διδασκαλίας γίνεται σε ετήσια βάση καθώς και σε επίπεδο ενότητας ή σε επίπεδο μιας διδακτικής ώρας. Θεωρείται λειτουργικός και εύχρηστος και κρίνεται απαραίτητος για τον εκπαιδευτικό για να καταστεί το έργο του αποτελεσματικό (Μάνθου, 2008). Για κάποιους γραμματισμούς η ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας θεωρείται ως στόχος πχ. Κοινωνικός ή περιβαλλοντικός ενώ οι άλλοι γραμματισμοί έχουν περισσότερο γνωστικό, τεχνικό, πρακτικό και διευκολυντικό χαρακτήρα (Πηγιάκη, 2003).

Στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας η μέθοδος διδασκαλίας πηγάζει από το είδος και το σκοπό του συγκεκριμένου αυτού σχολείου, χωρίς όμως να παραβλέπεται η μεθοδολογία που επιβάλλουν οι συγκεκριμένες επιστήμες οι οποίες στηρίζουν τους επιλεγμένους γραμματισμούς τους οποίους επιδιώκει να κατακτήσει το σχολείο. Είναι στην πραγματικότητα η χρυσή τομή μεταξύ αυτών των δύο: της εκπαίδευσης ενηλίκων και των επιμέρους επιστημονικών κλάδων (Τσάφος, Χοντολίδου, 2003).

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω τα ΣΔΕ είναι εναλλακτικά σχολεία τυπικής εκπαίδευσης στα οποία δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στο περιεχόμενο και στην εκπαιδευτική διαδικασία. Θα πρέπει δηλαδή να χαρακτηρίζονται από ανοικτό αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, από ευελιξία του διδακτικού μαθησιακού χρόνου και από κοινωνικό και δημοκρατικό προσανατολισμό της όλης μαθησιακής δραστηριότητας. Συνακόλουθες διδακτικές αρχές είναι η αυτενέργεια, η βιωματική μάθηση, η εποπτεία, η δυνατότητα επιλογής, η συμμετοχή των εκπαιδευομένων σε αποφάσεις που αφορούν τη μάθησή τους, η εξατομίκευση (διαφοροποίηση) της διδασκαλίας, η διαθεσιμότητα της διδασκαλίας και ο κριτικός στοχασμός.

### 3.4 ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ

Καινοτομικός είναι και ο τρόπος αξιολόγησης ο οποίος αποτελεί μια ιδιαίτερη διαδικασία με μεγάλη βαρύτητα. Αυτό ερμηνεύεται από το γεγονός ότι σχετίζεται με τη σχολική διαρροή καθώς οι εκπαιδευόμενοι στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας είναι άτομα που ως μαθητές γνώρισαν στο σχολείο που φοιτούσαν την απογοήτευση ή την απόρριψη. Δεν περιορίζεται λοιπόν στην αποτίμηση του αποτελέσματος που παράγει ο εκπαιδευόμενος, αρχίζει με το σχεδιασμό του μαθήματος ή της εργασίας σε συνδυασμό με αποτίμηση του αποτελέσματος της (Κατσαρού, 2003).

Λαμβάνεται πρόνοια ώστε να γίνει μια αρχική αξιολόγηση με σκοπό να διαγνωστούν οι μαθησιακές ανάγκες των εκπαιδευομένων, ενώ κατά καιρούς ελέγχονται οι φάκελοι εργασίας για να ελεγχθεί η εξέλιξη των εκπαιδευομένων. Γενικά η αξιολόγηση των εκπαιδευομένων αποτελεί καθημερινή φροντίδα των εκπαιδευτών και δεν αρκείται σε απλές δοκιμασίες ή σε ερωτηματολόγια. Χρησιμοποιούνται για το σκοπό αυτό μέθοδοι που ενεργοποιούν τον αξιολογούμενο, όπως είναι ο φάκελος εργασίας και ειδικές δοκιμασίες, οι οποίες συζητιούνται και αναλύονται στην τάξη. Δίνονται στους εκπαιδευόμενους σε τακτά διαστήματα φύλλα προόδου στα οποία αποτυπώνεται περιγραφικά το επίπεδο μάθησης και εξέλιξης του καθενός (Χατζησαββίδης, 2008).

Στους γραμματισμούς αξιολογείται η συμμετοχή, το ενδιαφέρον, η προσπάθεια ανταπόκριση /επίδοση, συνεργασία και φάκελος υλικού. Στα project - εργαστήρια αξιολογείται η συμμετοχή, συνεργασία, πρωτοβουλία, ανάληψη ευθυνών, επίλυση προβλημάτων, η αποτελεσματικότητα. Είναι περιγραφική (η αξιολόγηση) και επικεντρώνεται στην ατομική πρόοδο του κάθε μαθητή, χωρίς να συγκρίνεται με αυτή των υπολοίπων. Δίνει στοιχεία σχετικά με το αν αυξάνεται η προσπάθεια που καταβάλλει ή όχι, ο μαθητής και πώς μπορεί να βελτιωθεί ανάλογα πάντα με τον προσωπικό του χρόνο και τρόπο μάθησης (Μάνθου, 2008). Μπορεί να βασίζεται σε βαθμούς, αλλά κυρίως είναι ανατροφοδοτική της διδασκαλίας και της μάθησης. Δεν ελέγχεται τόσο η δυνατότητα του να αναγνωρίζει ή να ανακαλεί ό,τι έχει μάθει (προγενέστερες γνώσεις), όσο ο βαθμός στον οποίο μπορεί να χρησιμοποιεί

αποτελεσματικά τις γνώσεις αυτές (Κατσαρού, 2003). Έτσι αποτυπώνεται η πορεία του εκπαιδευόμενου με σχόλια, συστηματικές παρατηρήσεις ενθαρρυντικές κρίσεις για τις ελλείψεις, ενίσχυση για την επανάληψη θετικών σημείων και συμπεριφορών για καλύτερα αποτελέσματα.

Βάση για την αξιολόγηση της συνολικής πορείας των μαθητών αποτελεί ο φάκελος υλικού με τις εργασίες τους (επιστολές, ημερολόγιο, άρθρα, εργασίες σε μαθήματα, σχέδια κολλάζ, γραπτός λόγος όπως και τα σχόλια σε κάθε κείμενό τους που γίνονται από τον εκπαιδευτικό). Αυτός ο φάκελος είναι η διαδρομή της προσωπικής τους ιστορίας που αφηγείται την εξέλιξη τους και έτσι διαμορφώνουν και ίδιοι εικόνα του τι μαθαίνουν και πως το μαθαίνουν συγκρίνοντας τα νέα τους γραπτά με τα προηγούμενα ή τα αρχικά. Έτσι οι μαθητές τοποθετώντας στόχους εμπλέκονται στο να μετρήσουν και οι ίδιοι την πρόοδό τους. Αυτό συμβαίνει δυο φορές το εννιάμηνο με εκθέσεις προόδου οι οποίες συντάσσονται με όλα τα παραπάνω (Μάνθου, 2008).

Συμπερασματικά η αξιολόγηση γίνεται μια διαδικασία που επιχειρεί να περιγράψει αλλά και να ερμηνεύσει το σύνολο των διαδικασιών, που προηγούνται του αποτελέσματος δηλαδή την όλη παρουσία του εκπαιδευόμενου, τις προσπάθειές του, τις αιτίες της πιθανής αποτυχίας του, αλλά και τους τομείς στους οποίους φαίνεται να έχει προόδους σε σχέση με τις δικές του δυνατότητες και την προηγούμενη κατάστασή του. Μια τέτοια αξιολόγηση συντελεί στη διαδικασία και την προώθηση της μάθησης και δεν αρκείται να μετρά μόνο τα αποτελέσματά της. Ο σκοπός της είναι να βοηθήσει τον εκπαιδευόμενο να μαθαίνει καλύτερα και τον εκπαιδευτικό να διδάσκει καλύτερα.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ: Η ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

### 4.1 Ο ΘΕΣΜΟΣ ΤΗΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ

Η Συμβουλευτική ως επιστήμη βασίζεται κυρίως στις θεωρίες της προσωπικότητας, γι αυτό και ουσιαστικά, είναι το πεδίο έρευνας και εφαρμογών των κυριότερων ρευμάτων της Ψυχολογίας. Υπάρχουν διάφοροι ορισμοί της Συμβουλευτικής οι ενδεικτικά έχουν ως εξής:

-η βοήθεια που προσφέρει ένα άτομο στο άλλο, η μια ομάδα στα μέλη της, στην αναζήτηση του καλύτερου τρόπου δράσης ως προς την επιβίωση του ατόμου και της ομάδας (Beck, 1963)

-«το να βοηθήσεις ένα άτομο να έχει πλήρη επίγνωση του εαυτού του και των τρόπων με τους οποίους ανταποκρίνεται στις επιδράσεις του περιβάλλοντός του. Επίσης το να βοηθήσεις να δώσει το δικό του νόημα στη συμπεριφορά αυτή, καθώς και να αναπτύξει, να αποσαφηνίσει και να επιδιώξει ένα σύνολο στόχων και αξιών» (Blocher, 1974).

-«μια διαδικασία παροχής βοήθειας στους ανθρώπους, ώστε να μάθουν πώς να λύνουν ορισμένα διαπροσωπικά συναισθηματικά προβλήματα καθώς και προβλήματα αποφάσεων» (Krumboltz and Thoresen, 1976).

-Το να μάθει ένα άτομο να γίνεται πιο λογικό. Να αντιληφθεί δηλαδή το λανθασμένο τρόπο του σκέπτεσθαι, που ευθύνεται τόσο για τα αυτοκαταστροφικά συναισθήματα που τα βασανίζουν, όσο και για την αποτελεσματική του συμπεριφορά. Να μάθει επίσης να σκέφτεται, να συναισθάνεται και να ενεργεί με τρόπο πιο υγιή και ορθολογικό (Ellis, 1977).

-«η διαδικασία κατά την οποία η δομή του εαυτού χαλαρώνει με την ασφάλεια της σχέσης με το θεραπευτή και, επομένως εμπειρίες που προηγουμένως αρνιόταν κανείς να αναγνωρίσει μέσα του, τώρα τις αντιλαμβάνεται και τις ενσωματώνει σ' έναν αλλαγμένο πλέον εαυτό» (Rogers, 1952).

-Το να βοηθήσει το άτομο να επιτύχει μια εποικοδομητική αλλαγή – με τη θέλησή του βέβαια- στην προσωπικότητά του. Με τον όρο αυτό εννοείται αλλαγή τόσο επιφανειακή όσο και βαθύτερη στην προσωπικότητα του ατόμου προς μια κατεύθυνση που οδηγεί στη συγκρότηση, στη μείωση των εσωτερικών συγκρούσεων και στη χρησιμοποίηση περισσότερης ενέργειας από το άτομο για τη βελτίωση της ζωής του (Rogers, 1942).

Οι διαφορετικοί ορισμοί είναι φυσικό να αντανακλούν και τη διαφορετική οπτική γωνία και έμφαση που επιλέγουν οι ποικίλες «σχολές» Συμβουλευτικής. Γενικά, η Συμβουλευτική στο σύνολό της είναι μια νέα επιστήμη, αλλά και ένας νέος θεσμός που επινόησε η κοινωνία προκειμένου να βοηθήσει το άτομο να εξελιχθεί σωστά και να αποτελέσει δια βίου ένα υγιές μέλος της. Μαζί με τον Προσανατολισμό βοηθά το άτομο να προσαρμόζεται με επιτυχία στο εκάστοτε περιβάλλον ή όταν αντιμετωπίζει προβλήματα να βρίσκει τρόπο ή τη βοήθεια να τα λύνει. Περιλαμβάνει διάφορους κλάδους ανάλογα με το χώρο και το φορέα εφαρμογής (Μαλικιώση-Λοίζου, 1993).

#### **4.2 ΟΙ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΕΣ ΥΠΗΡΕΣΙΕΣ ΣΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΕΥΚΑΙΡΙΑΣ**

Σύμφωνα με το άρθρο 4 του ΦΕΚ 1003/2003 στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας ορίζεται ένας ή περισσότεροι Σύμβουλοι (επιστημονικός υπεύθυνος, Σύμβουλος Σταδιοδρομίας, Σύμβουλος Ψυχολόγος), έργο των οποίων είναι η επιστημονική στήριξη του σχολείου, η παιδαγωγική στήριξη και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η συμβουλευτική στήριξη εκπαιδευομένων και η αντιμετώπιση συναφών προβλημάτων που προκύπτουν κατά την υλοποίηση των προγραμμάτων των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας.

Η δημιουργία Γραφείου Συμβουλευτικής, στο χώρο του κάθε Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας, έχει ως στόχο να καλύψει τις ανάγκες των Εκπαιδευομένων, που αφορούν την ανάπτυξη προσωπικών δεξιοτήτων- ικανοτήτων και επηρεάζουν την ατομική, επαγγελματική και κοινωνική τους εξέλιξη. Πλαισιώνεται από το Σύμβουλο Σταδιοδρομίας και τον Σύμβουλο ψυχολόγο.

Απαραίτητη θεωρείται η παρουσία των δυο συμβούλων, οι οποίοι δεν εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, συμβάλλουν όμως καθοριστικά στη διάγνωση των αναγκών των εκπαιδευομένων, στη σκιαγράφηση του προφίλ κάθε εκπαιδευομένου, στον εντοπισμό των ιδιαίτερων προσωπικών προβλημάτων του καθενός, στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης τους και στην εξάλειψη βαθμιαία του πλέγματος των αρνητικών συναισθημάτων με τα οποία φτάνουν στο σχολείο οι εκπαιδευόμενοι (όπως ντροπή, ενοχή, θυμός, θλίψη, αίσθηση αδικίας, απογοήτευση), αλλά και στην καθοδήγησή τους ώστε να επανασυνδεθούν με την εκπαιδευτική διαδικασία και τους χώρους εργασίας.

Οι συμβουλευτικές υπηρεσίες είναι άρρηκτα συνδεδεμένες με τη φυσιογνωμία και τη φιλοσοφία των ΣΔΕ και συμβάλουν αποφασιστικά στην υλοποίηση των βασικών αρχών τους, που είναι η αντιμετώπιση των εκπαιδευομένων εν όλω και όχι εν μέρει. Σύμφωνα με τις συμβατικές υποχρεώσεις τους, ο σύμβουλος ψυχολόγος «αναλαμβάνει την ατομική και ομαδική συμβουλευτική εκπαιδευομένων με στόχο την υποστήριξή τους στην προσπάθεια να ανταποκριθούν στην εκπαιδευτική διαδικασία» και ο Σύμβουλος Σταδιοδρομίας «αναλαμβάνει την ατομική και ομαδική συμβουλευτική με στόχο τη διευκόλυνση και υποστήριξη των εκπαιδευομένων για την είσοδο ή την επανατοποθέτηση στην αγορά εργασίας, ενέργειες σύνδεσης με άλλους φορείς – υπηρεσίες εξειδικευμένες σε θέματα σχετικά με την αγορά εργασίας, εκπαιδευτικούς φορείς και φορείς κατάρτισης, επαφές με επιχειρήσεις ή εκπροσώπους συλλογικών οργάνων με στόχο τη διαμεσολάβηση-διευκόλυνση της τοποθέτησης εκπαιδευομένων σε θέσεις εργασίας» (Εκπαίδευση Ενηλίκων τεύχος 13, 2008).



#### 4.3 ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΩΝ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΩΝ ΥΠΗΡΕΣΙΩΝ ΣΤΑ ΣΔΕ

##### Η ΠΡΟΣΩΠΟΚΕΝΤΡΙΚΗ ΘΕΩΡΙΑ ΤΟΥ ROGERS

Ο C.Rogers θεμελιωτής της προσωποκεντρικής Συμβουλευτικής, επηρεασμένος από τον υπαρξισμό πιστεύει στην ικανότητα του ανθρώπου για την ανάληψη υπευθυνότητας στην ζωή του και την ελευθερία επιλογής. Η πεποίθηση αυτή στηρίζεται σε δυο βασικές προϋποθέσεις για την ανθρώπινη φύση. Η μια είναι η φυσική τάση του ανθρώπου για αυτοπραγμάτωση και η άλλη, ότι ο άνθρωπος είναι θετικό όν άξιο εμπιστοσύνης και μπορεί να καταλάβει τον εαυτό του, να αξιολογήσει με ακριβείς εξωτερικές περιστάσεις, να κάνει εποικοδομητικές αλλαγές και να ακολουθήσει ανάλογες ενέργειες. Τον αποκαλεί δηλαδή «αρχιτέκτονα του εαυτού του». Οι θέσεις του αυτές διαπνέουν τη φιλοσοφία και τις αρχές εφαρμογής της Συμβουλευτικής στα ΣΔΕ ( Κοσμόπουλος, Μουλαδούδης, 2003).

Κύριος σκοπός παρέμβασης στην ατομοκεντρική μη κατευθυντική συμβουλευτική, είναι η παροχή βοήθειας ώστε το άτομο να αναζητήσει και να εξερευνήσει τις δικές του ανάγκες, τις δικές του αδυναμίες, τα δικά του συναισθήματα και να εξασφαλίσει τις σωστές προϋποθέσεις για πλήρη ατομική ανάπτυξη, για αξιοποίηση του δυναμικού του, για αυτοπραγμάτωση. Τούτο επιτυγχάνεται μέσω της δυναμικής επανοργάνωσης του τρόπου που το άτομο αντιλαμβάνεται τον εαυτό του και τον γύρω κόσμο. Η προσωποκεντρική Συμβουλευτική είναι μια πορεία κατά την οποία το άτομο διευκολύνεται στο να αναλάβει να παίρνει αποφάσεις σύμφωνα με τον οργανισμό-εαυτό, με τις δικές του προσωπικές αξιολογήσεις. Στο σύνολό της η θεωρία του Rogers στρέφεται γύρω από τον «εαυτό» λόγω της κεντρικής θέσης του εαυτού στο όλο θεωρητικό οικοδόμημα και τονίζει πως το άτομο δοκιμάζει και αντιλαμβάνεται την πραγματικότητα με βάση τον δικό του υποκειμενικό άξονα αναφοράς (Μαλικιώση– Λοΐζου, 1993).

Ο συμβουλευόμενος έχει ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στη συμβουλευτική σχέση και παράλληλα ελευθερία στην εξέλιξή της και στις αποφάσεις που λαμβάνονται σε σχέση με τις διαδικασίες βοήθειας. Οι προϋποθέσεις που πρέπει να υπάρχουν για να είναι δυνατή η συμβουλευτική, είναι το άτομο να προσέρχεται μόνο του και

οικειοθελώς σε συμβουλευτική σχέση με έναν ειδικό τον οποίο να αναγνωρίζει ως επιστημονικά καταρτισμένο και πρόθυμο.

Κατ' αυτήν την μέθοδο Συμβουλευτικής και ο Σύμβουλος βλέπει πιο κριτικά τον εαυτό του και τις προκαταλήψεις του, και οδηγείται προς την προσωπική του αυτογνωσία και αλλαγή, αμφισβητεί τις αξίες του και τα πιστεύω του και διερευνά τα προσωπικά του κίνητρα. Από αυτή τη σκοπιά κρίνεται απαραίτητη και η αυτοανάπτυξη του Συμβούλου. Θα μπορούσε να πει κανείς, πως η συμπεριφορά του Συμβούλου της προσωποκεντρικής προσέγγισης μοιάζει αφύσικη και παθητική, ωστόσο φαίνεται να ανταποκρίνεται στην ανάγκη του ατόμου για κατανόηση και κάθαρση σε ένα περιβάλλον μη απειλητικό στο οποίο οι άμυνες του πέφτουν, γιατί δεν έχουν λόγο ύπαρξης. Η αποξένωση λιγοστεύει γιατί το άτομο μαθαίνει να μη φοβάται, να ανακαλύψει και να παραδεχτεί. Μόλις συμφιλιωθεί με τον εαυτό του και τον αποδεχτεί όπως είναι, το άγχος του αρχίζει να μειώνεται. Έτσι τα συναισθήματα και η αποδοχή τους παίζουν το σημαντικότερο ρόλο στην διαδικασία της Συμβουλευτικής στο επόμενο στάδιο, στο να πάρει αποφάσεις και να αναλάβει ευθύνες, διότι έχει μάθει πλέον να στέκεται στα πόδια του και να μην τις φοβάται. Βλέπει έτσι τον κόσμο από άλλη οπτική γωνία και η συμπεριφορά του στην καθημερινή ζωή έχει αλλάξει με την υιοθέτηση μιας θετικής στάσης και υπεύθυνης δράσης (Κοσμίδου –Hardy, Γαλανουδάκη –Ράπτη, 1996).

Συμπερασματικά η προσέγγιση της προσωπικότητας με βάση την προσωποκεντρική θεραπεία του Rogers βασίζεται στις εξής αρχές:

- Ο Σύμβουλος δεν χρειάζεται να ελέγχει την θεραπευτική διαδικασία, γιατί ο ίδιος ο συμβουλευόμενος έχει την εσωτερική τάση πραγμάτωσης και εναρμόνισης με τον εαυτό του.
- Αυτό που χρειάζεται είναι να εγκαθιδρυθεί η θεραπευτική σχέση. Ο Σύμβουλος χρειάζεται να δείξει «ενσυναίσθηση» και άνευ όρων αποδοχή στον συμβουλευόμενο.
- Μόνο εφόσον αυτές οι συνθήκες συντελεστούν μπορεί το άτομο να έρθει σε επαφή με τον εαυτό του και να ανοιχτεί σε μεγαλύτερο εύρος εμπειριών.

Σύμφωνα με τις αρχές της προσωποκεντρικής θεωρίας υλοποιείται η Συμβουλευτική από το Σύμβουλο Σταδιοδρομίας και τον Σύμβουλο Ψυχολόγο στα

Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, η οποία εστιάζει στις ατομικές ανάγκες, ενδιαφέροντα και ικανότητες των ενήλικων εκπαιδευομένων, οι οποίοι δεν έχουν τις ίδιες εμπειρίες, αξίες και γνώσεις, έχουν διαφορετικές φιλοδοξίες, έχουν ήδη διαμορφώσει συνειδητά ή ασυνείδητα τρόπους να μαθαίνουν κι έχουν πολλές υποχρεώσεις, οι οποίες προκύπτουν από τους πολλαπλούς κι ανταγωνιστικούς μεταξύ τους ρόλους. Έτσι η Συμβουλευτική χωρίς να διαψεύδει τις προσδοκίες τους, χωρίς να αγνοεί το μαθησιακό τους ήθος, στοχεύει στο να τους οδηγήσει στην κατάκτηση ενός κοινωνικού στόχου που είναι η υπέρβαση των δυσκολιών λόγω της ελλειμματικής τους εκπαίδευσης, αλλά και να τους βοηθήσει στην προσωπική τους ανάπτυξη και εξέλιξη.

#### **4.4 Η ΧΡΗΣΙΜΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ ΣΤΑ ΣΔΕ ΚΑΙ ΤΗΣ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣ ΤΟΥ ΣΥΜΒΟΥΛΟΥ ΣΤΑΔΙΟΔΡΟΜΙΑΣ ΚΑΙ ΣΥΜΒΟΥΛΟΥ ΨΥΧΟΛΟΓΟΥ**

Ο όρος «Δεύτερη Ευκαιρία» είναι πολυσήμαντος και επιδέχεται πολλαπλών αναγνώσεων και χρήσεων. Συνδέεται με ζητήματα που για κάποιους από τους εκπαιδευόμενους συχνά έχουν βαθύ ηθικό ή και υπαρξιακό χαρακτήρα. Τέτοια ζητήματα σχετίζονται συχνά με την προσωπική δικαίωση, το δίκιο και το άδικο, τον οίκτο και τον φθόνο, την ικανοποίηση και την τιμωρία, το φιλότιμο και την αχαριστία, την οριοθέτηση και την ελευθερία, την αποδοχή και την απόρριψη, κ.α.

Το βίωμα της προσωπικής εμπλοκής των εκπαιδευομένων στη σχολική ζωή συχνά οδηγεί τέτοια «δύσχηστα», από συναισθηματική άποψη, ζητήματα στην έκφρασή τους μέσω συμπεριφορών και στάσεων ακραίων ή δυσανάλογων της ηλικίας τους. Οφείλουμε ωστόσο να έχουμε υπόψη μας, ότι για τους περισσότερους από τους εκπαιδευόμενους, η «πρώτη ευκαιρία» και η διακοπή της φοίτησης στην πρώιμη εφηβεία τους αποτελεί τραυματική εμπειρία, με διάφορες προσωπικές και κοινωνικές συνέπειες. Για πολλούς άνδρες και γυναίκες εκπαιδευόμενους η συνεπαγόμενη έλλειψη μόρφωσης έχει σηματοδοτήσει την πορεία τους, έχει γίνει ένα από τα εμπόδια στις προσωπικές και κοινωνικές συναναστροφές τους, αναφέρονται με

δυσάρεστα συναισθήματα σε αυτό, όταν δεν το κρύβουν επιμελώς, και συχνά αποτελεί έναν από τους θεμέλιους λίθους της χαμηλής αυτοεκτίμησης τους. Δεν είναι άλλωστε τυχαίο, ότι το ένα μεγάλο μέρος των εκπαιδευόμενων μας είναι άνεργοι και υποαπασχολούμενοι, παρ' όλο που πολλοί από αυτούς είναι άνθρωποι με μεγάλη κοινωνική εμπειρία (Αγγελόπουλος, Κατσάνη, 2004).

Αξίζει να επισημανθεί επίσης ότι τα συναισθήματα που νιώθουν ως προς την πρώτη ανολοκλήρωτη προσπάθειά τους στη βασική εκπαίδευση είναι στενά συνδεδεμένα με το άμεσο οικογενειακό τους περιβάλλον, αφού η στάση των γονιών τους (ανεξάρτητα από την εμπλοκή τους στην τελική απόφαση κάποιου να μην φοιτήσει) υπήρξε σχεδόν πάντα καθοριστική. Πρόκειται για ένα πλέγμα έντονων κυρίως δυσάρεστων συναισθημάτων (ντροπή, ενοχή, θυμός, θλίψη, αίσθηση αδικίας, απογοήτευση κ.α.) τα οποία έχουν συνδέσει στο παρελθόν οι εκπαιδευόμενοι με το σχολείο και τα οποία δεν αρκεί η γενναία απόφασή τους να φοιτήσουν για να αλλάξουν. Χρειάζεται να γίνουν αντικείμενο επεξεργασίας και με τη βοήθεια του Σύμβουλου-Ψυχολόγου, να τα διαχειριστούν κατάλληλα ώστε να μην αποτελέσουν ανασταλτικούς παράγοντες και εμπόδια, στην δεύτερη εκπαιδευτική προσπάθεια των ενήλικων-εκπαιδευόμενων των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας.

Τα ΣΔΕ λοιπόν αναφέρονται σε έναν πληθυσμό που κύριο χαρακτηριστικό του δεν είναι μόνο η έλλειψη βασικής εκπαίδευσης, όσο και ότι έχει χρεωθεί προσωπικά και κοινωνικά τη σχολική αποτυχία και αυτό είναι που κάνει τα ΣΔΕ να διαφέρουν όχι μόνο από το τυπικό σχολείο, αλλά και από άλλες δομές επιμόρφωσης ή εκπαίδευσης ενηλίκων. Γι αυτό και έχουν να αντιμετωπίσουν το φαινόμενο κατά το οποίο η μάθηση χρειάζεται να περάσει από την επίλυση ή την αποφόρτιση εκπαιδευτικών καταστάσεων στις οποίες οι εκπαιδευόμενοι προβάλλουν τις δυσκολίες που έχουν αντιμετωπίσει στην προηγούμενη εμπειρία τους. Εκεί έχει εφαρμογή και ο ρόλος του Συμβούλου Ψυχολόγου ώστε να μην αποτύχουν εκ νέου (Αγγελόπουλος, Κατσάνη, 2004).

Από την άλλη μεριά, μπροστά στην οικονομική κρίση, τη δυσκολία εύρεσης αλλά και διατήρησης της εργασίας, που αυτή συνεπάγεται και τις αυξημένες απαιτήσεις για εξειδίκευση και γνώσεις λόγω της παγκοσμιοποίησης, τα άτομα εμφανίζουν αρνητικές συνέπειες όσον αφορά την εργασιακή τους κατάσταση, το βαθμό αυτοεκτίμησής τους, την ψυχική και κοινωνική πληρότητά τους καθώς και την

ενσωμάτωσή τους στα νέα δεδομένα. Μπροστά σε αυτήν την κατάσταση, τα άτομα της εποχής μας, εμφανίζουν δυσκολία στη λήψη αποφάσεων και στις επιλογές της ζωής που συνδέονται προφανώς και επηρεάζουν την προσωπική, την κοινωνική και την επαγγελματική ανάπτυξή τους και ιδιαίτερα την επαγγελματική τους σταδιοδρομία.

Όλα αυτά τα στοιχεία της μοντέρνας εποχής που ζούμε καθιστούν αναγκαία την εφαρμογή του θεσμού της Συμβουλευτικής, όχι μόνο στο ΣΔΕ αλλά και σε κάθε τύπο εκπαίδευσης και κατάρτισης, ως ένας φορέας που υποστηρίζει το άτομο σε διάφορες φάσεις της ζωής του και ο ρόλος του είναι εξίσου σημαντικός και στη Δια βίου εκπαίδευση.

Από τα παραπάνω καθίσταται σαφής η αναγκαιότητα για τη συμβουλευτική αυτή παρέμβαση στα ΣΔΕ. Οι μαθητές αυτοί ηλικίας άνω των 18 ετών, ανειδίκευτοι, χωρίς βασικά προσόντα, οι οποίοι έχουν εγκαταλείψει τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, δεν έχουν τη δυνατότητα πλέον να ακολουθήσουν κανονική σχολική φοίτηση και σταδιοδρομία και δεν έχουν, σε πολλές περιπτώσεις, την ψυχολογική προετοιμασία, ούτε τις αναγκαίες δεξιότητες και ικανότητες ούτε και την απαραίτητη τεχνογνωσία, ώστε να επωφεληθούν από τις υφιστάμενες ευκαιρίες κατάρτισης ή να παραμείνουν σε μια θέση απασχόλησης. Είναι άτομα κοινωνικά αποκλεισμένα, με πιθανά αισθήματα απόρριψης και αυτό-υποτίμησης, χαμηλό επίπεδο βασικών ικανοτήτων καθώς και με προβλήματα ενδεχομένως κοινωνικά και οικογενειακά.

#### **4.4.1 Οι Συμβουλευτικές υπηρεσίες στα ΣΔΕ Φυλακών**

Ιδιαίτερη είναι η συμβολή των Συμβουλευτικών υπηρεσιών και στα ΣΔΕ φυλακών καθώς έχουν την ιδιαιτερότητα ότι οι εκπαιδευόμενοι είναι έγκλειστοι. Ο μέσος έγκλειστος είναι λειτουργικά αναλφάβητος, δεν είχε ποτέ μια σταθερή εργασία και ήταν –συνήθως- ανήλικος παραβάτης. Κάθε στιγμή της ζωής του είναι σχεδιασμένη και προγραμματισμένη από άλλους, έχει να ανασύρει μόνο αρνητικές εμπειρίες – κυρίως αυτές που αφορούν την εκπαίδευση και την εξουσία και έχει επίκαιρες ανάγκες για ασφάλεια, αποδοχή και ελευθερία: έχει μεταφερθεί- αφαιρεθεί από τον «πραγματικό» κόσμο. Κατά συνέπεια, ένα σχολείο ενηλίκων στη φυλακή θα πρέπει

να βασίζεται όχι μόνο στις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων αλλά και στα κοινωνικά και ψυχολογικά χαρακτηριστικά των συγκεκριμένων κρατούμενων.

Στην ψυχολογική παρέμβαση στο ΣΔΕ Φυλακών, το ζητούμενο είναι να εκφραστούν τα «δύσκολα» συναισθήματα, να αναδειχθούν τα δυνατά σημεία κάθε ατόμου. Εδώ συμβάλλει σημαντικά και το αίσθημα επιτυχίας, που παίρνουν οι μαθητές από την εκπαιδευτική διαδικασία. Εξίσου σημαντικός είναι ο σωστός χειρισμός της αποτυχίας για να μην μάθουν να παραιτούνται στις δυσκολίες. Εκτός των παραπάνω ο Σύμβουλος- Ψυχολόγος βοηθάει τους κρατούμενους να αποφορτιστούν από το έντονο στρες που επιβαρύνει την ψυχική τους υγεία και που οφείλεται σε παράγοντες όπως: η απομόνωση, η κατάχρηση φαρμάκων, οι φτωχής ποιότητας σχέσεις με το προσωπικό των φυλακών και των άλλων φυλακισμένων και η απουσία επαφής με την οικογένειά τους.

Ο Σύμβουλος Σταδιοδρομίας συμβάλλει σημαντικά στην κοινωνική επανένταξη των εκπαιδευομένων-κρατούμενων, μέσω της επαγγελματικής επιμόρφωσής τους και των προγραμμάτων επαγγελματικής κατάρτισης που εισηγείται για τον κάθε κρατούμενο σύμφωνα με την προσωπικότητα και τις δεξιότητες που κατέχει. Ο Σύμβουλος γενικά προσπαθεί να συμβάλλει στην ευρεία ανάπτυξη του ατόμου και σε μια εκπαίδευση που να είναι προσαρμοστική όσον αφορά τα τάσεις στην αγορά εργασίας, τις οποίες οι κρατούμενοι δεν είναι σε θέση να γνωρίζουν εξαιτίας του εγκλεισμού τους. Ο Σύμβουλος Σταδιοδρομίας λοιπόν αποτελεί τον συνδετικό τους κρίκο και την βασική πηγή πληροφόρησης για τις επιταγές της αγοράς εργασίας και τα τυπικά προσόντα που αυτή απαιτεί. Λαμβάνει επίσης μέτρα για να συνεχίζουν την εκπαίδευση και μετά την αποφυλάκισή τους (Χατζηνικολάου, 2006).

#### **4.5 Η ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΣΤΑΔΙΟΔΡΟΜΙΑΣ ΣΤΟ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΤΟΥ ΣΔΕ ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΣΥΜΒΟΥΛΟΥ ΣΤΑΔΙΟΔΡΟΜΙΑΣ**

Η Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας στο ΣΔΕ αποτελεί οργανικό κομμάτι του ίδιου του θεσμού. Υπηρετεί το γενικότερο στόχο, που είναι η επανένταξη των εκπαιδευομένων στην οικονομική και κοινωνική ζωή. Παρότι εμφανίζεται ως ένα

μάθημα στο πρόγραμμα σπουδών του σχολείου, δεν πρέπει να γίνεται αντιληπτό ως μάθημα αλλά να αντιμετωπίζεται και να εφαρμόζεται ως μια δραστηριότητα που διαπερνά αλλά και ξεπερνά τα μαθήματα και που συνδέεται με τον σχεδιασμό ζωής του κάθε μαθητή, με την κοινωνική και επαγγελματική του ανάπτυξη.

Ως βασικός σκοπός του «μαθήματος» ορίζεται η ανακάλυψη, απόκτηση, ανάπτυξη και ενδυνάμωση εκείνων των γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων των εκπαιδευομένων που θα τους βοηθήσουν στην προσπάθειά τους για συνεχή προσαρμογή στο εκάστοτε περιβάλλον τους, στην δια βίου επαγγελματική τους ανάπτυξη και στον δια βίου εκπαιδευτικό, επαγγελματικό, κοινωνικό κ.τ.λ. προσανατολισμό τους με τρόπο ώστε να διευκολύνονται στις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές τους επιλογές και στην επιτυχή ένταξή τους στην κοινωνία γενικά αλλά και στην αγορά εργασίας ειδικά (Στεφάνου, 2003).

Οι ειδικοί στόχοι της Συμβουλευτικής Σταδιοδρομίας αφορούν την εκπαίδευση των ενηλίκων –μαθητών ώστε:

- Να αντιλαμβάνονται τη σημασία της αυτογνωσίας, τόσο γενικά , όσο και σε σχέση με τις εκπαιδευτικές, επαγγελματικές και προσωπικές επιλογές τους.
- Να διερευνούν τον εαυτό τους και να συνειδητοποιούν αφενός τα ενδιαφέροντα, τις αξίες και τις επαγγελματικές προσδοκίες τους και αφετέρου τις ικανότητες και δεξιότητές τους. Με αυτόν τον τρόπο θα μπορούν να συσχετίζουν τα στοιχεία της προσωπικότητάς τους με τις απαιτήσεις και τα χαρακτηριστικά της κοινωνίας αλλά και των διαφόρων επαγγελμάτων.
- Να εκτιμούν τη σημασία της λειτουργίας της πληροφόρησης και τις συνέπειες της ελλιπούς ή στρεβλούς πληροφόρησης, καθώς και να προχωρούν στη συλλογή, επεξεργασία και αξιολόγηση πληροφοριακού υλικού.
- Να επιτυγχάνουν την απαραίτητη ενημέρωση για τις δυνατότητες μεταγυμνασιακών σπουδών και για τις αντίστοιχες επαγγελματικές διεξόδους.
- Να εξοικειώνονται συνεχώς με τον κόσμο της εργασίας και των επαγγελμάτων, και να διαμορφώνουν ένα πλαίσιο σωστής εξέτασης των επαγγελμάτων, σε όλες τις όψεις του κόσμου της αγοράς.
- Να αναπτύσσουν δεξιότητες σχετικές με την επιτυχή αναζήτηση εργασίας στον συνεχώς μεταβαλλόμενο κόσμο της αγοράς.

- Να εξασφαλίζουν μια καλή ενημέρωση για τις δυνατότητες και διαδικασίες σπουδών και απασχόλησης , τόσο στη χώρα μας , όσο και σε άλλες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης.
- Να εξοικειωθούν με νέες τεχνικές και μεθόδους μάθησης, που οδηγούν στην απόκτηση ερευνητικής διάθεσης και πρακτικής.
- Να εθιστούν σε μορφές ομαδικής εργασίας και σε μορφές ελεύθερης συζήτησης που θα αποβλέπουν στην ανάπτυξη συνεργατικής διάθεσης καθώς και κλίματος αποδοχής και σεβασμού των διαφορετικών απόψεων.
- Να αποκτήσουν τις δεξιότητες ζωής που είναι αναγκαίες για την ανάπτυξη τους αλλά και την επίτευξη των στόχων που έχουν θέσει ή θέτουν στη ζωή τους (Κρίβας, 2003).

Απαραίτητη προϋπόθεση για την επίτευξη των παραπάνω στόχων είναι η αρμονική συνεργασία τόσο του καθηγητή - Συμβούλου και των εκπαιδευομένων όσο και των εκπαιδευομένων μεταξύ τους. Γι αυτό και οι μαθητές θα πρέπει να έχουν εξ' αρχής μια εικόνα του όλου της προσπάθειας, να τους γίνει γνωστό δηλαδή το περιεχόμενο της προσπάθειας μέσα από το θεσμό στο σύνολό του (Δημητρόπουλος, 2000).

Οι βασικές λειτουργίες της Συμβουλευτικής Σταδιοδρομίας, που αποτελούν στην ουσία και το περιεχόμενο του θεσμού, είναι :

**Α)Ατομική Συμβουλευτική :** Γίνεται εντός των υποχρεωτικών ωρών φοίτησης στο σχολείο και εφόσον υπάρχει αίτημα από τους ίδιους τους εκπαιδευόμενους. Στόχος της είναι η παρακίνηση για επικοινωνία, κατανόηση και προώθηση για αξιοποίηση των υπηρεσιών της παρεχόμενης Συμβουλευτικής, την επαγγελματική και εκπαιδευτική πληροφόρηση.

**Β)Ομαδική Συμβουλευτική :**

- **Συνάντηση Σταδιοδρομίας:** Πραγματοποιείται μέσα στην τάξη, μια ώρα κάθε εβδομάδα, και έχει ως στόχο την παρακίνηση των εκπαιδευομένων για επικοινωνία, αυτοέκφραση και επαγγελματογνωσία.



- **Ομαδική συνάντηση:** Υλοποιείται σε καθορισμένο χώρο και χρόνο εντός του ωρολόγιου προγράμματος και οι ομάδες συστήνονται μετά τη διατύπωση συγκεκριμένων αιτημάτων από πλευράς εκπαιδευομένων με στόχο την :

1. Πληροφόρηση για θέματα που αφορούν την αγορά εργασίας.
2. Δικτύωση με φορείς ή άλλες υπηρεσίες που συνδέονται άμεσα ή έμμεσα με την απασχόληση.
3. Συνεργασία με εκπαιδευτικούς.
4. Ψυχολογική στήριξη (ΥΠΕΠΘ, ΓΓΕΕ, ΙΔΕΚΕ, 2004).

Στο πλαίσιο των Ομαδικών Συναντήσεων υλοποιούνται και κάποιες δραστηριότητες που συνάδουν με τα αιτήματα, τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των εκπαιδευομένων. Τέτοιου είδους δραστηριότητες είναι:

- Επισκέψεις, επαφές με επιχειρήσεις, με στόχο τη διευκόλυνση της τοποθέτησης εκπαιδευομένων σε θέσεις εργασίας.
- Επαφές με φορείς – υπηρεσίες που διαχειρίζονται θέματα σχετικά με την αγορά εργασίας, εκπαιδευτικούς φορείς και φορείς κατάρτισης.
- Διοργάνωση εκδηλώσεων σε συνεργασία με τη σχολική κοινότητα και με θέματα που αφορούν γενικότερα στη διευκόλυνση εισόδου των Εκπαιδευομένων στην αγορά εργασίας.
- Συναντήσεις με τους εκπαιδευτικούς για ανταλλαγή απόψεων στην επίλυση ζητημάτων που προκύπτουν στη σχολική κοινότητα.

Όλες οι παραπάνω λειτουργίες δρουν συμπληρωματικά και με γνώμονα πάντα τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τα αιτήματα των εκπαιδευόμενων, και οργανώνονται περιπτώσιοκεντρικά μέσα από συνεχείς διερευνήσεις. Αναφορικά με τα μέσα και τα υλικά που κρίνονται αναγκαία για την υλοποίηση των παραπάνω ενεργειών, διατίθενται σταδιακά στην υπηρεσία του Συμβούλου, ο οποίος υποχρεούται να βρίσκεται στο σχολείο τρεις ημέρες την εβδομάδα.

Οι τεχνικές που μπορεί να χρησιμοποιήσει εκτός των άλλων ο Σύμβουλος είναι: η υποβολή ερωτήσεων, η παρατήρηση, η ακρόαση, η πληροφόρηση, η χρήση στοιχείων μη λεκτικής επικοινωνίας, η αποδοχή, η ενθάρρυνση- στήριξη, η διδασκαλία-επανεκπαίδευση, η παράφραση- αναπλαισίωση, η ερμηνεία, η συνέντευξη, η λήψη ιστορικού, το παίξιμο ρόλων, οι τεχνικές προσομοίωσης, τα ψυχομετρικά μέσα κ.α.

Η επιτυχία της Συμβουλευτικής Σταδιοδρομίας είναι αποτέλεσμα της δυνατότητας του Συμβούλου να δημιουργεί μια σωστή συμβουλευτική σχέση και στην επαρκή του κατάρτιση στη χρήση των διάφορων μεθόδων παρέμβασης. Σύμφωνα με τον C.Rogers η Συμβουλευτική διαδικασία συντελείται κυρίως μέσα από τις δυνατότητες του Συμβούλου, οι οποίες δεν είναι τεχνικές, είναι στάσεις και η μετάφρασή τους σε επικοινωνία απαιτεί τις πιο λεπτές δεξιότητες, γεγονός που στο μεγαλύτερο μέρος πρέπει να ξεπηδάει από την προσωπικότητα του Συμβούλου. Οι στάσεις αυτές είναι :

- Η αυθεντικότητα και η συμφωνία με τον εαυτό του
- Η χωρίς όρους αναγνώριση και αποδοχή του άλλου

Τέλος, αξίζει να σημειώσουμε ότι όσο καλύτερα οργανωμένες είναι οι υπηρεσίες που προσφέρει ο Σύμβουλος και όσο πληρέστερος επιστημονικά είναι, τόσο περισσότερο απαραίτητος θεωρείται από τους εκπαιδευόμενους (Δημητρόπουλος, 1999).

#### **4.6 Η ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΣΤΑ ΣΔΕ ΚΑΙ Η ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΟΥ ΣΥΜΒΟΥΛΟΥ ΨΥΧΟΛΟΓΟΥ**

Η Ψυχολογική υπηρεσία λειτουργεί σύμφωνα με το πνεύμα του ΣΔΕ, που είναι να προσεγγίζει τις ανάγκες των εκπαιδευομένων στο σύνολό τους και να εξασφαλίζει ένα ασφαλές, υποστηρικτικό και δημιουργικό περιβάλλον το οποίο να ευνοεί τη μάθηση και την ανάπτυξη προσωπικών και κοινωνικών δεξιοτήτων. Βοηθά τους εκπαιδευόμενους να αντιμετωπίζουν τις δυσκολίες που προκύπτουν από την ένταξή τους στο σχολικό περιβάλλον και συνεργάζεται με την ομάδα των εκπαιδευτικών για την κατανόηση των ιδιαίτερων αναγκών και δυνατοτήτων του κάθε εκπαιδευόμενου.

Ακόμη, παρέχει υποστήριξη στους εκπαιδευόμενους που αντιμετωπίζουν προβλήματα σε άλλους τομείς της ζωής, όπως η οικογένεια, ο εργασιακός χώρος, οι προσωπικές σχέσεις, και συνεργάζεται με άλλους επαγγελματίες της ψυχικής υγείας, όπου αυτό είναι απαραίτητο.

Σύμφωνα με τις συμβατικές υποχρεώσεις τους ο Σύμβουλος- Ψυχολόγος αναλαμβάνει την ατομική και ομαδική συμβουλευτική εκπαιδευομένων με στόχο την υποστήριξή τους στην προσπάθεια να ανταποκριθούν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ο Ψυχολόγος που εργάζεται στα ΣΔΕ δεσμεύεται από τον κώδικα δεοντολογίας του Συλλόγου Ελλήνων Ψυχολόγων (Σ.Ε.Ψ.). Ο κώδικας αυτός αφορά θέματα όπως :

- σχέση προς συναδέλφους.
- σχέση προς εκπροσώπους άλλων επαγγελμάτων.
- σχέση προς υπηρεσίες που εργάζεται.
- σχέση προς πελάτες ή προς υποκείμενα πειραματισμού (επαγγελματικό απόρρητο).

Ενδεικτικά μπορούμε να πούμε ότι δύο από τις θεμελιώδεις αρχές της λειτουργίας ενός ψυχολόγου είναι η εθελοντική αίτηση των υπηρεσιών του και η τήρηση του απορρήτου ως προς αυτούς που συνεργάζεται. Απαγορεύεται να επιβάλλει κάποιος ψυχολόγος τη συνεργασία μαζί του (να καλέσει κάποιον για παράδειγμα στο γραφείο του για συνεδρία), όπως επίσης απαγορεύεται να δημοσιοποιεί το περιεχόμενο αλλά και αυτή ακόμα την επίσκεψη ή άλλη συνεργασία του με πρόσωπα (Μαλικιώση-Λοίζου, 1999).

Τα παραπάνω στις συνθήκες του σχολείου, μας οδηγούν στο να μιλάμε για μια σχετική αυτοτέλεια του ψυχολόγου. Δεν εννοούμε σε καμία περίπτωση την ασυδοσία ή την δημιουργία μιας εικόνας απομάκρυνσης ή μη εμπλοκής από τις διαδικασίες του σχολείου. Εννοούμε όμως τη δυνατότητα της στοιχειώδους αποστασιοποίησης από διαδικασίες που μπορεί να δημιουργούν την αίσθηση τόσο στους εκπαιδευόμενους, όσο και στους εκπαιδευτικούς ότι ο ψυχολόγος είναι ένας ακόμη εκπαιδευτικός γιατί αυτό θα μείωνε τη δυνατότητα αυτών, που θα ήθελαν να του εκμυστηρευτούν κάποιες προσωπικές τους δυσκολίες, να τον εμπιστευτούν (Αγγελόπουλος, Κατσάνη, 2004).

Η ύπαρξη των ψυχολόγων στα ΣΔΕ δεν αποτελεί πολυτέλεια αλλά δίνει ένα μήνυμα επάρκειας και φροντίδας από την πλευρά της ιθύνουσας αρχής. Αυτό είναι κάτι που απαντά σε πάγια αιτήματα των εκπαιδευομένων σχετικών με την προσωπική πορεία τους και τελικά με ολόκληρο τον θεσμό των ΣΔΕ. Γενικά η πιο σημαντική συμβολή του Συμβούλου – Ψυχολόγου στα ΣΔΕ είναι η ενίσχυση της ολότητας του σχολείου έτσι ώστε να αποτελεί πλαίσιο για την διορθωτική εμπειρία.

Ειδικότερα θέματα δραστηριότητας του Συμβούλου- Ψυχολόγου στα ΣΔΕ είναι τα ακόλουθα:

- Η άσκηση της επαγγελματικής δραστηριότητας του ψυχολόγου απαιτεί την ύπαρξη και ανάπτυξη μιας ανεξάρτητης Συμβουλευτικής Υπηρεσίας.
- Η εκούσια προσέλευση του ενδιαφερόμενου στην συμβουλευτική-ψυχολογική υπηρεσία είναι απαραίτητη προϋπόθεση της ψυχολογικής δεοντολογίας.
- Η διασφάλιση του απορρήτου τόσο του αιτήματος, όσο και της παρουσίας οποιουδήποτε αναζητά τις υπηρεσίες του ψυχολόγου, καθιστά αδύνατη και αντιδεοντολογική την χρήση του απουσιολογίου για τους εκπαιδευόμενους.
- Η συμμετοχή του εκπαιδευόμενου σε διαδικασίες εκπαιδευτικού χαρακτήρα (σύλλογος καθηγητών, οργάνωση και διαμόρφωση εκπαιδευτικού προγράμματος, αξιολόγηση και επιλογή εκπαιδευομένων, διάφορες σχολικές δραστηριότητες) ούτε επιβάλλεται, ούτε κρίνεται υποχρεωτική.
- Ο κάθε ψυχολόγος καλείται να αποφασίζει, σύμφωνα με την επιστημονική του κατάρτιση και την γνώμη της επιστημονικής του ομάδας, αν η συμμετοχή του σε κάποια από τις προαναφερθείσες διαδικασίες εκπαιδευτικού χαρακτήρα είναι επιθυμητή ή και αναγκαία.

Σε κάθε περίπτωση η συμμετοχή του θα πρέπει να είναι προσεκτική, διακριτική και να έχει χαρακτήρα συμβουλευτικό – μέσα από την παροχή πληροφοριών, την έκφραση σκέψεων και παρατηρήσεων, την προσπάθεια κατανόησης, την διευκόλυνση της επικοινωνίας- και όχι συναποφασιστικά, γιατί το αντίθετο θα παρεμπόδιζε την απαιτούμενη αποστασιοποίηση και ουδετερότητα (Αγγελόπουλος, Κατσάνη, 2004).

Συμπερασματικά καταλήγουμε ότι η ουσιαστική συνεισφορά του για την εξομάλυνση της εκπαιδευτικής πορείας των εξυπηρετούμενων του συνίσταται στις παρακάτω διαδικασίες :

- Στη διαχείριση των κρίσεων ταυτότητας.
- Στον επαναπροσδιορισμό της προσωπικής πορείας.
- Στην αυτογνωσία.
- Στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και.
- Τη διαπραγμάτευση κοινωνικών αναπαραστάσεων.

Στόχος αυτών των διαδικασιών είναι η διορθωτική εμπειρία, η οποία αποτελεί και λύση για ότι μέχρι τώρα στεκόταν εμπόδιο στην προσωπική και κοινωνική εξέλιξη των εκπαιδευομένων (Κοσμίδου- Hardy Χρ., Γαλανουδάκη- Πάπτη Αθ., 1996).

## **ΜΕΡΟΣ Β΄**

### **ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ**

#### **ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ**

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ :ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ**

#### **5.1 ΑΦΕΤΗΡΙΑ ΚΑΙ ΓΕΝΙΚΟΣ ΣΚΟΠΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

Το καθήκον και η υποχρέωση του εκάστοτε κράτους, όταν αυτό ενδιαφέρεται οι πολίτες του να μπορούν να συμμετέχουν ενεργά στα κοινά και να συμβάλουν στην πρόοδό του, είναι να διασφαλίσει σ' αυτούς παιδεία, και κυρίως να εξαλείψει τον αναλφαβητισμό. Εξάλλου ένα κράτος θεωρείται προηγμένο όταν έχει περιορίσει στο ελάχιστο την αγραμματοσύνη του λαού (Τερατόρη, 2008).

Όπως αναφέραμε και στο προηγούμενο κεφάλαιο, η ανεργία σήμερα πλήττει κυρίως τους νέους, οι οποίοι δεν μπορούν να ξεπεράσουν το σκόπελο αυτό εάν δεν κατέχουν τουλάχιστον ένα απολυτήριο Γυμνασίου, βασικό προσόν και ζητούμενο για την ανεύρεση εργασίας. Η Ελλάδα, μια προηγμένη χώρα, δεν θα μπορούσε να μην ακολουθήσει τις επιταγές και τις ανάγκες του κοινωνικού της συνόλου, μεταξύ των οποίων συγκαταλέγεται και η επίδειξη ενδιαφέροντος για τη θωράκιση των πολιτών της με τίτλους σπουδών που θα τους δώσουν τη δυνατότητα να έχουν περισσότερες πιθανότητες για επαγγελματική αποκατάσταση.

Στην προσπάθεια του λοιπόν αυτή, το κράτος, μέσα στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων, που σήμερα η καθιέρωσή της είναι μια παγκόσμια επιδίωξη, συμπεριέλαβε στο Ν.Δ. 2525/1997 την ίδρυση των ΣΔΕ με το καινοτόμο πρόγραμμα σπουδών προσαρμοσμένο στις ιδιαίτερες ανάγκες των ενηλίκων μαθητών. Θεμελιώδες κομμάτι του προγράμματος αποτελούν οι Συμβουλευτικές υπηρεσίες (Σύμβουλος Ψυχολόγος –Σύμβουλος Σταδιοδρομίας) που αποσκοπούν στην στήριξη των κοινωνικά

αποκλεισμένων μαθητών, ψυχολογική και γνωσιακή, προκειμένου να επιτύχουν τους στόχους τους (Τερατόρη, 2008). Η αποτελεσματικότητα των υπηρεσιών αυτών και ο τρόπος λειτουργίας τους θα αποτελέσει το αντικείμενο της ακόλουθης έρευνας.

Το προσωπικό ενδιαφέρον του ερευνητή πάνω στο συγκεκριμένο θέμα έγκειται στο γεγονός ότι το αντικείμενο εργασίας του είναι η κοινωνική εργασία με κοινωνικά αποκλεισμένες ομάδες (κοινωνική λειτουργός), όπως είναι και οι μαθητές των ΣΔΕ που προσέρχονται στις Συμβουλευτικές υπηρεσίες. Επιπλέον προσπάθησε να συνδυάσει το επιστημονικό του ενδιαφέρον για την εκπαίδευση και ιδιαίτερα για την εκπαίδευση ενηλίκων με την καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού.

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο θα παρουσιασθεί η εμπειρική έρευνα που διενεργήθηκε στο ΣΔΕ Πάτρας, Περιστερίου, Χίου και Αγρινίου το 2009, στο πλαίσιο της συγκεκριμένης διπλωματικής εργασίας. Με δεδομένο την οχτάχρονη λειτουργία των ΣΔΕ και του θεσμού της Συμβουλευτικής σε αυτά, ο γενικός σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας είναι να διερευνηθεί ο ρόλος και η σημασία υπηρεσιών Συμβουλευτικής (Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας και Συμβουλευτική Ψυχολογία), ιδιαίτερα όταν αυτές έχουν να κάνουν με άτομα που βρίσκονται στα όρια του κοινωνικού αποκλεισμού και με χαμηλό βαθμό αυτοεκτίμησης.

Τα βασικά ερωτήματα της έρευνας είναι τα ακόλουθα:

- Πώς βοηθούν ο Σύμβουλος Σταδιοδρομίας και ο Σύμβουλος Ψυχολόγος τους εκπαιδευόμενους στους στόχους που έχουν θέσει ;
- Σε ποιον βαθμό μπορούν να επηρεάσουν τις επιδιώξεις τους και τον τρόπο σκέψης τους για ένα καλύτερο μέλλον ;
- Ανταποκρίνονται οι επιδιώξεις των Συμβούλων στα πραγματικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι με την εργασία τους, την οικογένεια τους και γενικότερα το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο διαβιούν ;

Αυτά είναι μερικά από τα βασικά ερωτήματα που πρέπει να απαντηθούν δεδομένου ότι στην πορεία των ΣΔΕ στην Ελλάδα δεν έχουν υπάρξει αρκετά στοιχεία ή έρευνες που να καταδεικνύουν τη σημασία των Συμβουλευτικών υπηρεσιών σε αυτά. Ας μην ξεχνάμε εξάλλου την ειδοποιό διαφορά από τα συμβατικά σχολεία, καθώς ο πληθυσμός των εκπαιδευόμενων αποτελείται από ενήλικες και γι' αυτό

χρησιμοποιούνται διαφορετικές μέθοδοι διδασκαλίας, τα μαθήματα διαφέρουν από εκείνα της Τυπικής εκπαίδευσης, η αξιολόγηση υπάρχει με ένα εντελώς νέο μοτίβο και συνεπώς το Γραφείο Συμβουλευτικής λειτουργεί εναρμονισμένο με την γενικότερη φιλοσοφία των ΣΔΕ και τις αρχές μάθησης ενηλίκων.

## 5.2 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

Τα ερευνητικά ερωτήματα στα οποία θα επιχειρήσουμε να απαντήσουμε μέσα από την παρούσα έρευνα αφορούν :

- Στην αποτελεσματικότητα των Υπηρεσιών Συμβουλευτικής εν σχέση με τους εκπαιδευόμενους των ΣΔΕ. Πόσο ανταποκρίνονται δηλαδή στον γενικό σκοπό τους που είναι η δια βίου εκπαιδευτική, προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευομένων μέσα από την καλλιέργεια της αυτοεκτίμησης και της αυτογνωσίας, όσο και στους ειδικότερους στόχους που είναι η απόκτηση δεξιοτήτων ζωής, η αντίληψη της σημασίας της κοινωνικής συμμετοχής, η εξοικείωση με τον κόσμο της αγοράς κ.α.
- Στην επίδραση της μεθοδολογίας των Συμβουλευτικών υπηρεσιών στους εκπαιδευόμενους του ΣΔΕ ως ενήλικους. Πόσο δηλαδή ο τρόπος που οι Σύμβουλοι χειρίζονται τους εκπαιδευόμενους, τους βοηθά να ξεπερνούν τις δυσκολίες της μαθησιακής διαδικασίας, να δουλεύουν ομαδικά, να αξιοποιούν προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες, να εκφράζονται ελεύθερα, να αποκτούν κριτικό τρόπο σκέψης κ.α.
- Στην επίδραση του Γραφείου Συμβουλευτικής στις επιδιώξεις των εκπαιδευομένων και στην διευκόλυνση της κοινωνικής τους επανένταξης. Έχει αλλάξει ο σκοπός για τον οποίο αποφάσισαν να σπουδάσουν στα ΣΔΕ; Πόσο επηρέασαν σε αυτό οι Σύμβουλοι και πόσο ανταποκρίθηκαν στις κοινωνικές, επαγγελματικές και προσωπικές τους επιδιώξεις



### 5.3 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΕΠΙΛΟΓΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑΣ

Ο ερευνητικός άξονας όπως είδαμε παραπάνω εστιάζεται στο να διερευνήσει και να καταδείξει το κατά πόσο η Συμβουλευτική είναι σε θέση: α) αφενός να ανιχνεύσει και να αφουγκραστεί τις ανησυχίες και τις προσδοκίες των ενήλικων εκπαιδευομένων προκειμένου να τους στηρίξει να συνεχίσουν τις σπουδές τους και να ενταχθούν όσο γίνεται ομαλότερα στην κοινωνία και β) αφετέρου να ενισχύσει και να διευκολύνει το επιστημονικό προσωπικό των ΣΔΕ στο διδακτικό του έργο και τέλος, γ) να αναπτύξει ανάλογες λειτουργίες και πρακτικές, ώστε να αντιμετωπίσει τις διαφορετικές ανάγκες και δυνατότητες του κάθε εκπαιδευόμενου.

Οι ποσοτικές μέθοδοι συλλογής στοιχείων δε θα μπορούσαν να δώσουν τις πλούσιες περιγραφές και ερμηνείες που απαιτούνται, για να γίνει κατανοητή αυτή η εμπειρία. Για την επίτευξη του σκοπού της έρευνας, η ποιοτική έρευνα είναι η πιο ενδεδειγμένη, διότι δίνει την ευκαιρία να προσεγγισθούν εις βάθος τα ζητήματα που αναφέρονται στην εφαρμογή της Συμβουλευτικής στα ΣΔΕ. Η ποιοτική έρευνα απαντά σε ερωτήματα «πώς» και «γιατί» επιχειρώντας να εισδύσει στον τρόπο σκέψης των ερωτώμενων (Cohen & Manion, 1977). Στη συγκεκριμένη περίπτωση η εν λόγω μεθοδολογία θα προσφέρει πλούτο πληροφοριών καθώς και σε βάθος αξιολόγηση ιδεών και προτάσεων που αναφέρονται στη βελτιστοποίηση της υφιστάμενης πραγματικότητας. (Ιωσηφίδης, 2008, Ιωσηφίδης-Σπυριδάκης, 2006).

Συγκεκριμένα επιχειρήθηκε να δοθεί η δυνατότητα στους εκπαιδευομένους να αναδείξουν την εκπαιδευτική τους εμπειρία, να δηλώσουν τις σκέψεις και τις απόψεις τους για τη Συμβουλευτική στήριξη στα ΣΔΕ καθώς και το τί περιμένουν από τους Συμβούλους, από τη Συμβουλευτική διαδικασία, από το Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας γενικότερα και τί προτείνουν για τη βελτίωση των υπηρεσιών Συμβουλευτικής στο μέτρο που δεν τους καλύπτει πλήρως και τέλος, τί προσδοκούν. Επίσης θα καταγραφούν οι απόψεις των Συμβούλων Ψυχολόγων και Σταδιοδρομίας σχετικά με τη διαδικασία, τους εκπαιδευόμενους, τα προβλήματα που τυχόν αντιμετωπίζουν, καθώς και τους προβληματισμούς τους για βελτίωση των παρεχόμενων υπηρεσιών. Οι απόψεις τους συνεπώς, ως βασικών συντελεστών της συμβουλευτικής διαδικασίας που υλοποιείται στα ΣΔΕ, αποτελούν εξίσου σημαντικό

τμήμα της έρευνάς μας, ελπίζοντας ότι θα αποκαλύψουν μια ζωντανή, πλούσια και λεπτομερή εικόνα της εσωτερικής οπτικής που αναζητείται.

Η συγκεκριμένη ποιοτική έρευνα στηρίζεται σε ένα δείγμα πληθυσμού που απαρτίζεται από μικρό αριθμό ατόμων και είναι εξαρχής γνωστό ότι δεν εκπληρώνεται ο όρος της αντιπροσωπευτικότητας, όπως άλλωστε συμβαίνει πάντα στην ποιοτική προσέγγιση (Bird και συν, 1999). Ωστόσο, η έννοια της ποσοτικής αντιπροσωπευτικότητας αντικαθίσταται από την έννοια της ποιοτικής ομοιογένειας της ομάδας που αποτελεί το δείγμα.

Οι μέθοδοι που ακολουθήθηκαν προσπάθησαν να αντικατοπτρίσουν κατά τον πλέον πιστό τρόπο τα τεκταινόμενα όπως :

- Η επικέντρωση στο λεγόμενο πραγματικό περιβάλλον στο οποίο διαδραματίζονται τα γεγονότα
- Η ανάδειξη των απόψεων των συμμετεχόντων σε συγκεκριμένα ζητήματα και η επιδίωξη κατανόησης του τρόπου με τον οποίο εκείνοι ερμηνεύουν καταστάσεις και
- Η έμφαση στη διαδικασία (Bird και συν, 1999)

Ως εργαλείο για την ποιοτική έρευνα χρησιμοποιήθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη σε βάθος με ανοιχτές ερωτήσεις. Επιδιώχθηκε να δημιουργηθεί περιβάλλον «συζήτησης με κάποιο σκοπό». Όπως αναμέναμε, από τα αυθόρμητα λόγια των υποκειμένων (δηλαδή των εκπαιδευομένων και των συμβούλων) ήλθαν στο φως αισθήματα, κρίσεις αντιλήψεις, αναφορές για πράγματα και πρόσωπα, τα οποία αποτελούν γνήσια ποιοτικά ερευνητικά δεδομένα.

Οι αρχές λειτουργίας της συνέντευξης υπαγορεύονται από το ρόλο των τριών ιεραρχικών επιπέδων, του υλικού και κοινωνικού περιγύρου, του διαδραστικού πλαισίου επικοινωνίας και των παρεμβάσεών του. Συγκροτούν τις τρεις παραμέτρους της περίπτωσης της συνέντευξης. Ο ερευνητής προσπάθησε να κρατήσει τη θέση του ως εγγυητής του πλαισίου επικοινωνίας με το υποκείμενο, χωρίς να κρίνει ηθικά ή με οποιοδήποτε άλλο τρόπο τις πράξεις και τα λόγια των υποκειμένων, ήταν πρόθυμος να τα ακούσει και να τα καταλάβει και διέθετε απόλυτη εχεμύθεια για όλα αυτά που του εκμυστηρεύθηκαν τα μέλη της ομάδας (Πηγιάκη, 2002).

Ο αριθμός των συνεντεύξεων που έπρεπε να διενεργηθούν, αποτέλεσε σημαντικό μεθοδολογικό ζήτημα το οποίο καταλαμβάνει καίριο ρόλο στις ποιοτικές προσεγγίσεις στα πλαίσια διερεύνησης μιας κοινωνικής ομάδας. Η λύση είναι ο πληροφοριακός κορεσμός, σύμφωνα με τον οποίο μετά από έναν αριθμό συνεντεύξεων ο ερευνητής έχει την αίσθηση ότι δεν μαθαίνει τίποτα καινούριο ως προς το θέμα της έρευνας (Αλεξοπούλου, 2006). Η επιλογή του δείγματος των Εκπαιδευομένων έγινε με κριτήριο την προθυμία τους να συμμετάσχουν στην έρευνα, αφού ζητήθηκε να συμπεριληφθούν εκπαιδευόμενοι που είχαν ζητήσει τις υπηρεσίες των Συμβούλων (Ψυχολόγου και Σταδιοδρομίας) καθώς και οι δυο Σύμβουλοι. Έγινε προσπάθεια το δείγμα των εκπαιδευομένων να καλύπτει όλο το ηλικιακό φάσμα και να αποτελείται εξίσου από τα δύο φύλα προκειμένου να διασφαλιστεί η εγκυρότητα της έρευνας. Η επιτυχία των παραπάνω εξαρτήθηκε από την προθυμία των Εκπαιδευομένων να δώσουν συνέντευξη.

#### 5.4 Τεχνικές συλλογής δεδομένων

Για την καταγραφή των απόψεων των υποκειμένων στην έρευνά μας επιλέχθηκε η μέθοδος της ημιδομημένης συνέντευξης ως πλέον κατάλληλης για τους σκοπούς της έρευνας αυτής. Η ημιδομημένη συνέντευξη ενώ επιτρέπει τη συλλογή στοιχείων πάνω στα προκαθορισμένα από την έρευνα ερωτήματα, λειτουργεί ταυτόχρονα σε ένα εύκαμπτο πλαίσιο, το οποίο διευκολύνει τη συνομιλία και την αυθόρμητη έκφραση των απόψεων των πληροφορητών. Οι βασικές ερωτήσεις που περικλείονται στη δομή της παίζουν ένα κατευθυντικό και όχι επιτακτικό/δεσμευτικό ρόλο για τη διεξαγωγή της. Ο ερευνητής, κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, μπορεί να τροποποιήσει τη σειρά των ερωτήσεων, να προσθέσει ή να αφαιρέσει ερωτήσεις, ακολουθώντας τα ενδιαφέροντα και τις προκλήσεις των συνομιλητών του και ανάλογα με την περίπτωση να δώσει εξηγήσεις και να διερευνήσει περισσότερο τα θέματα που προκύπτουν. Με άλλα λόγια, αυτός ο τύπος συνέντευξης βοηθά τον ερευνητή να εξετάσει θέματα που τον ενδιαφέρουν, ενώ παράλληλα επιτρέπει την αποκάλυψη των πεποιθήσεων και των πιστεύω των ερωτώμενων (Κυριαζή 2002, Ιωσηφίδης, 2008).

Στη συγκεκριμένη περίπτωση το πλεονέκτημα της ευελιξίας και της προσαρμοστικότητας υπήρξε πολύ βοηθητικό καθώς μας ενδιέφεραν περισσότερο τα

ερωτήσεις, απευθυνόμενες τα περισσότερα ερευνητικά ερωτήματα, περιοίχαν και ανοιχτές ερωτήσεις. Απευθύνονταν στους Εκπαιδευόμενους στα ΣΔΕ και τους Συμβούλους, που έρχονται καθημερινά σε επαφή με άτομα και ομάδες που δέχονται τις υπηρεσίες τους. Με τις ανοιχτές ερωτήσεις δεν τίθεται κάποιος περιορισμός στις απαντήσεις και στην έκφραση των ερωτώμενων. Μέσα από αυτό το εργαλείο, στόχος είναι οι σε βάθος απαντήσεις και η ανάδειξη σχέσεων ή υποθέσεων που ο συνεντευκτής- ερευνητής ίσως δεν είχε προβλέψει. Σε σημεία που οι απαντήσεις δεν ήταν ξεκάθαρες, η προσωπική παρέμβαση του ερευνητή με διευκρινήσεις καθώς και οι σημειώσεις που κράτησε για τη λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία επιχειρούν να τα διευκρινίσουν και να τα αποσαφηνίσουν, ώστε να εξυπηρετούν τους σκοπούς της έρευνας (Faulkner και συν., 1999). Έτσι προέκυψαν νέα στοιχεία και πληροφορίες που διεύρυναν το πλαίσιο της έρευνας και βοήθησαν στην εξέλιξή της. Βέβαια οι ανοιχτές ερωτήσεις έχουν το μειονέκτημα του χρόνου, καθώς τόσο η συγκέντρωση πληροφοριών διαρκεί περισσότερο, όσο και η αποκωδικοποίηση τους είναι μια χρονοβόρα διαδικασία.

Εκτιμάται ότι η μέθοδος αυτή έδωσε τη δυνατότητα στους ερωτώμενους να αναπτύξουν τις απόψεις τους ελεύθερα, χωρίς περιορισμούς στην έκφραση ή στις απαντήσεις τους, ενώ μέσα από τη δυναμική της ανταλλαγής μεταξύ ερωτώμενου και συνεντευκτή προωθήθηκαν οι ερευνητικοί άξονες της έρευνας. Επίσης προέκυψαν θέματα που αρχικά δεν είχαν προβλεφθεί και τα οποία προσέφεραν κάτι αξιόλογο στην έρευνά μας. Παρατάχθηκε ένας λόγος προσωπικός, που έδωσε πλούσια περιγραφικά στοιχεία για τις αντιλήψεις, οπτικές και πεποιθήσεις των ερωτώμενων σχετικά με το υπό εξέταση θέμα. Για τη συλλογή των πληροφοριών από τη συνέντευξη επιλέχθηκε ως τρόπος η ηχητική καταγραφή με τη σύμφωνη γνώμη του συνεντευξιαζόμενου για να μη δημιουργήσει προβλήματα ανειλικρίνειας και λιγότερου αυθορμητισμού στους ερωτώμενους.

## 5.5 Η ΔΟΜΗ ΤΟΥ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ ΤΗΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

Το ερωτηματολόγιο της συνέντευξης συντάχθηκε με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα κι αποτελείται από δεκαέξι ερωτήσεις για τους εκπαιδευόμενους και δεκαπέντε για τους Συμβούλους (Σύμβουλους Ψυχολόγους και Σύμβουλους Σταδιοδρομίας). Οι ερωτήσεις έχουν ως άξονες τις ομάδες-στόχους που απευθύνονται στους εκπαιδευόμενους και τους Συμβούλους. Σχετικά με τους εκπαιδευόμενους οι ερωτήσεις στρέφονται γύρω από τις προσδοκίες και τις ανάγκες τους, τις υπηρεσίες που ζητούν από τις Υπηρεσίες Συμβουλευτικής, τη συνεργασία μαζί τους, τα βήματα προσέγγισης και τις τυχόν δυσκολίες που συναντούν.

Κατ' αρχήν επιλέχθηκαν ερωτήσεις ατομικών στοιχείων όπως το φύλο, η ηλικιακή ομάδα που ανήκουν οι εκπαιδευόμενοι, η οικογενειακή κατάσταση καθώς και αν είναι εργαζόμενοι ή άνεργοι, ερωτήσεις χρήσιμες στον ερευνητή για την εγκυρότητα της έρευνας. Οι ερωτήσεις EE1.1, EE1.2, EE1.3, EE1.4, EE1.5 και EE1.6 (βλ. παράρτημα) δίνουν τη δυνατότητα στον ερευνητή να προσδιορίσει το κατά πόσο οι Υπηρεσίες Συμβουλευτικής είναι απαραίτητες στα ΣΔΕ και ανταποκρίνονται στις ανάγκες των εκπαιδευόμενων. Αναφέρονται στο πρώτο ερευνητικό μας ερώτημα EE1.

Οι ερωτήσεις EE2.1, EE2.2, EE2.3, EE2.4, EE2.5, EE2.6, EE2.7, EE2.8 αφορούν την επίδραση της μεθοδολογίας των Συμβουλευτικών υπηρεσιών στους εκπαιδευόμενους του ΣΔΕ ως ενήλικους. Πόσο δηλαδή ο τρόπος που οι Σύμβουλοι χειρίζονται τους εκπαιδευόμενους, τους βοηθά να ξεπερνούν τις δυσκολίες της μαθησιακής διαδικασίας, να δουλεύουν ομαδικά, να αξιοποιούν προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες, να εκφράζονται ελεύθερα, να αποκτούν κριτικό τρόπο σκέψης κ.α.

Τέλος οι ερωτήσεις EE3.1, EE3.2, EE3.3, EE3.4, EE3.5 και EE3.6 αφορούν στην επίδραση του Γραφείου Συμβουλευτικής στις επιδιώξεις των εκπαιδευομένων και στην διευκόλυνση της κοινωνικής τους επανένταξης. Έχει αλλάξει ο σκοπός για τον οποίο αποφάσισαν να σπουδάσουν στα ΣΔΕ; Πόσο επηρέασαν σε αυτό οι Σύμβουλοι και πόσο ανταποκρίθηκαν στις κοινωνικές, επαγγελματικές και προσωπικές τους επιδιώξεις ;

Αντίστοιχες είναι και οι ερωτήσεις που αφορούν τους Συμβούλους. Είχαν ως στόχο να καταγράψουν τις ανάγκες των Εκπαιδευομένων, τη συνεργασία μαζί τους, τις δυσκολίες που κατά τη διαδικασία της Συμβουλευτικής προέκυπταν, τις υπηρεσίες που προσφέρουν στους ωφελουμένους τους. Ιδιαίτερη βαρύτητα δόθηκε στα στάδια που διέρχονται οι διαδικασίες και στις συγκεκριμένες μορφές-τεχνικές που ακολουθήθηκαν.

## ΕΚΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

### 6.1 ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ ΤΩΝ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΩΝ

Αρχικά ο ερευνητής ήρθε σε τηλεφωνική επαφή με εκπαιδευτικούς δύο σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας που του συνέστησε η επιβλέπουσα καθηγήτρια και μέσω αυτών εξασφαλίστηκε συνάντηση με του Διευθυντές των ΣΔΕ και τους Συμβούλους προκειμένου να ενημερωθούν λεπτομερώς για τον σκοπό της έρευνας. Οι συναντήσεις αυτές πραγματοποιήθηκαν πριν το κλείσιμο των διακοπών των Χριστουγέννων. Μετά τα τυπικά, τους ενημέρωσε για την έρευνα και τους εξήγησε το πλαίσιο στο οποίο υλοποιείται (δηλαδή εκπόνηση Διπλωματικής εργασίας). Τους επισήμανε την ανωνυμία και τον ανεπίσημο χαρακτήρα της συνομιλίας, και χρειάζεται να σημειώσουμε ότι στο σημείο αυτό βοήθησε η επισήμανση ότι οι συνεντεύξεις θα πραγματοποιηθούν στο εαρινό εξάμηνο καθώς κάποιοι Σύμβουλοι ήταν ανήσυχοι ως προς το ότι οι εκπαιδευόμενοι δεν έχουν συνειδητοποιήσει ακόμη την σκοπιμότητα των Συμβουλευτικών Υπηρεσιών.

Επίσης ζήτησε να ενημερώσουν τους εκπαιδευόμενους για την έρευνα και τη δυνατότητα συμμετοχής τους σε αυτήν κατόπιν συνεννόησης με το Γραφείο Συμβουλευτικής. Διαβεβαίωσε τους Συμβούλους ότι δεν θα παρακωλυθεί το έργο τους και συμφωνήθηκαν επί μέρους ζητήματα, όπως ότι οι συνεντεύξεις θα πραγματοποιηθούν στο χώρο των δύο σχολείων, σε χρόνο διαθέσιμο για τους Συμβούλους και τους εκπαιδευόμενους. Κάθε συνέντευξη υπολογίστηκε ότι θα διαρκούσε από μισή ως μια ώρα. Οι συνεντεύξεις θα έπρεπε να μαγνητοφωνηθούν, ενέργεια για την οποία ενημερώθηκε ο Σύλλογος διδασκόντων.

Με βάση τους άξονες που εκ των προτέρων είχαν δημιουργηθεί οργανώθηκε ένα πλάνο με τις ερωτήσεις της συνέντευξης. Οι άξονες και οι αντίστοιχες ερωτήσεις, όπως έχει ήδη αναφερθεί, είχαν ένα κατευθυντικό και όχι επιτακτικό ρόλο στη διεξαγωγή των συνεντεύξεων. Ήταν ανοιχτού τύπου, ξεκινούσαν ως ανοιχτές και γίνονταν στη συνέχεια περισσότερο κατευθυντικές. Στο τέλος της συνέντευξης, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να προσθέσουν οτιδήποτε άλλο επιθυμούσαν, για το οποίο δεν ρωτήθηκαν.

## 6.2 ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΩΝ

Στη διαδικασία της συνέντευξης, συμμετείχαν επτά εκπαιδευόμενοι και επτά Σύμβουλοι ΣΔΕ (4 Σύμβουλοι Σταδιοδρομίας και 3 Σύμβουλοι Ψυχολόγοι). Εν σχέση με τους Σύμβουλους ενώ ο αρχικός σχεδιασμός της έρευνας περιελάμβανε τους Σύμβουλους από τα ΣΔΕ ΠΕΙΡΑΙΑ και ΠΑΤΡΑΣ, τελικώς με την τεχνική της χιονοστιβάδας και καθώς η διεξαγωγή της έρευνας έγινε γνωστή στον κύκλο τους εμφανίστηκαν Σύμβουλοι και από άλλα ΣΔΕ που επιθυμούσαν να συμμετάσχουν. Πραγματοποιήθηκε μια συνάντηση πριν ξεκινήσουν οι συνεντεύξεις με τους Συμβούλους και τους Εκπαιδευόμενους για να ενημερωθούν για τις προθέσεις του ερευνητή και γενικότερα για την όλη διαδικασία.

Πριν τη διεξαγωγή της κυρίως έρευνας προηγήθηκε πιλοτική έρευνα, μέσω της οποίας ο ερευνητής κατά κύριο λόγο θέλησε να ελέγξει το εργαλείο ώστε να εξασφαλιστεί η αξιοπιστία και η εγκυρότητα της έρευνας και παράλληλα να δει το βαθμό ανταπόκρισης, και να προετοιμαστεί για πιθανά πρακτικά προβλήματα στο ΣΔΕ ΠΑΤΡΑΣ. (πχ. Χρονομέτρηση της διάρκειας της συνέντευξης). Η πιλοτική έρευνα πραγματοποιήθηκε σε δύο φάσεις. Στην πρώτη φάση έγινε με τη μέθοδο της ημιδομημένης συνέντευξης σε εκπαιδευτικό των ΣΔΕ και συνάδελφο του ερευνητή από το χώρο εργασίας του, προκειμένου να διαπιστωθούν ασάφειες, πλεονασμοί, ερωτήσεις που επηρεάζουν προς συγκεκριμένο προσανατολισμό. Στη δεύτερη φάση, με την ίδια μέθοδο πραγματοποιήθηκε συνέντευξη με εκπαιδευόμενη που δεν συμπεριλαμβανόταν στο δείγμα της έρευνας αλλά και σε εκπαιδευτικό ΣΔΕ που έχει και την ιδιότητα του Ψυχολόγου. Ο ερευνητής κράτησε σημειώσεις και στις δύο φάσεις της πιλοτικής έρευνας, βάσει των οποίων επαναδιατυπώθηκαν ορισμένα ερωτήματα ή τοποθετήθηκαν με διαφορετική σειρά. Αυτό βοήθησε στο να γίνουν οι τελικές τροποποιήσεις και οι ερωτήσεις της συνέντευξης να πάρουν την οριστική τους μορφή.

Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν από 2 Μαρτίου του 2009- 18 Ιουνίου 2009. Ο χρόνος επιλέχθηκε για να βρίσκονται οι εκπαιδευόμενοι προς το τέλος της σχολικής χρονιάς και να έχουν αντιληφθεί το έργο των Συμβουλευτικών Υπηρεσιών.



Ο χώρος στον οποίο διεξήχθησαν οι συνεντεύξεις ήταν αυτός των ΣΔΕ σε χρόνο διαθέσιμο από τους Συμβούλους και τους εκπαιδευόμενους. Ο χώρος της συνέντευξης ήταν η ίδια η σχολική αίθουσα και οι συνθήκες της συνέντευξης ήταν ιδανικές με ήσυχο περιβάλλον, φιλικό και ευχάριστο κλίμα, που συνδυάζονταν με καφέ και αναψυκτικά, για να νοιώθει άνετα ο εκπαιδευόμενος. Η διάρκεια των συνεντεύξεων δεν ήταν μεγάλη καθώς ο αριθμός των ερωτήσεων δεν ήταν εκτεταμένος για να μην κουράσει τους συνεντευξιαζόμενους. Κυμάνθηκε περίπου στα 35 - 50 λεπτά της ώρας. Σε ορισμένες περιπτώσεις το χρονικό αυτό όριο ξεπεράστηκε, καθώς η συζήτηση επεκτάθηκε σε γενικότερους προβληματισμούς γύρω από την προβληματική του θέματος. Ο ερευνητής στη διάρκεια της συνέντευξης δεν εξέφραζε αξιολογικές κρίσεις και σχόλια στις απαντήσεις των εκπαιδευομένων. Όλες οι συνεντεύξεις μαγνητοφωνήθηκαν χωρίς να δημιουργηθούν προβλήματα, μιας και δεν υπήρχε καμιά διστακτικότητα των ερωτώμενων να μιλήσουν στο μαγνητόφωνο.

Πριν ξεκινήσει η συνέντευξη με τους εκπαιδευόμενους και τους συμβούλους, έγινε προσπάθεια από τον ερευνητή να δημιουργηθεί ένα χαλαρό κλίμα, ο ερευνητής τους μιλούσε για την έρευνα, για τις δυσκολίες που αντιμετώπιζε και προσπαθούσε να επισημάνει τη σημασία που έχει για την έρευνα η δική τους άποψη.

Με την βοήθεια του τύπου των ανοιχτών ερωτήσεων οι εκπαιδευόμενοι είχαν τη δυνατότητα να απαντήσουν αυθόρμητα, ελεύθερα χωρίς περιορισμούς και να επεκταθούν και σε παρεμφερή με την ερώτηση θέματα. Ο ερωτώμενος είχε τη δυνατότητα να εκφράσει αναλυτικά τις απόψεις του και τους προβληματισμούς του χωρίς να περιορίζεται σε μια τυπική και στερεότυπη απάντηση, καθώς στη διαδικασία της συνέντευξης προέκυψαν νέα δεδομένα που ο ερευνητής δεν είχε συμπεριλάβει εξ αρχής στις ερωτήσεις του. Ο ερευνητής τροποποιούσε τη σειρά των ερωτήσεων, πρόσθεσε ή αφαίρεσε ερωτήσεις, ακολουθώντας τα ενδιαφέροντα και τις προκλήσεις των εκπαιδευομένων και Συμβούλων συνομιλητών του και ανάλογα με την περίπτωση έδωσε εξηγήσεις και διερεύνησε περισσότερο τα θέματα που προέκυπταν.

Σε αρκετές περιπτώσεις, μετά το τέλος της συνέντευξης και το κλείσιμο του μαγνητοφώνου, η συζήτηση συνεχιζόταν και συχνά θίγονταν θέματα που είχαν σχέση με το θέμα της αυτοεκτίμησης και της πορείας των εκπαιδευομένων στο ΣΔΕ, τις σχέσεις μεταξύ τους και τους καθηγητές, την άποψή τους για τους γραμματισμούς και

την εκπαιδευτική διαδικασία. Η καταγραφή όλων αυτών των θεμάτων γίνονταν από τον ερευνητή σε σημειωματάριο που διατηρούσε για το σκοπό αυτό.

Τέλος επεδίωκε να πηγαίνει στα σχολεία πολύ πριν την προκαθορισμένη ώρα της συνέντευξης και να παραμένει σε αυτά και μετά το τέλος της, ώστε να υπάρχει η δυνατότητα παρατήρησης του χώρου και των λειτουργιών του, σημεία που βοήθησαν στο να αποκτηθεί μια πληρέστερη εικόνα για το περιβάλλον των ΣΔΕ.

### 6.3 ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Ο αρχικός σχεδιασμός της έρευνας περιλάμβανε τη διεξαγωγή έρευνας σε δύο Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας στο ΣΔΕ ΠΑΤΡΑΣ και ΣΔΕ ΠΕΙΡΑΙΑ. Ωστόσο, λόγω κάποιων προγραμματισμένων εκπαιδευτικών επισκέψεων του ΣΔΕ ΠΕΙΡΑΙΑ και ορισμένων projects οι προκαθορισμένες ημερομηνίες των συνεντεύξεων άλλαζαν και λόγω των περιορισμένων χρονικών περιθωρίων του ερευνητή στο ΣΔΕ Πειραιά πραγματοποιήθηκε μόνο η μια συνέντευξη σε Σύμβουλο και όχι σε μαθητές. Η έρευνα τελικώς μετά από αναζήτηση επικοινωνίας και με άλλα σχολεία πραγματοποιήθηκε στο ΣΔΕ ΠΑΤΡΑΣ, ΣΔΕ ΧΙΟΥ και ΣΔΕ ΠΕΡΙΣΤΕΡΙΟΥ και ΣΔΕ ΑΓΡΙΝΙΟΥ για τους εκπαιδευόμενους.

Παρουσιάστηκαν επίσης και πρακτικά προβλήματα κατά τη διεξαγωγή της έρευνας όπως η ξαφνική παρεμβολή θορύβου κατά τη διάρκεια της συνέντευξης λόγω διαλείμματος όπου ο ερευνητής έπρεπε να διακόψει και να επαναλάβει κάποια σημεία της συνέντευξης.

Ένα άλλο πρόβλημα που επίσης ανέκυψε ήταν και το γεγονός ότι κάποιοι Εκπαιδευόμενοι, κατά τη μαγνητοφώνηση της συνέντευξης, παρατηρήθηκε ότι διακατέχονταν από άγχος και αμηχανία τα οποία πιθανόν σε κάποιο βαθμό να επηρέαζαν τις απαντήσεις τους. Ο ερευνητής όπως προαναφέραμε με την εμπειρία της πιλοτικής έρευνας δημιούργησε ένα φιλικό κλίμα με μια προκαταρτική συζήτηση με τους συνεντευξιαζόμενους και τόνισε την ανωνυμία της έρευνας. Το αποτέλεσμα όμως ήταν να χάνεται μέρος του προσυμφωνημένου χρόνου.

Επίσης, κάποιοι ερωτώμενοι απαντούσαν περισσότερο μη λεκτικά και συμπληρωματικά λεκτικά με ελάχιστες λέξεις . Η παρέμβαση του ερευνητή βοήθησε σε αρκετά σημεία να συνεχίζουν την απάντησή τους, αλλά και οι σημειώσεις που κρατούσε ο ίδιος ο ερευνητής για τη μη λεκτική επικοινωνία βοήθησαν πολλές φορές να εκμαιεύσει την απάντηση. Γενικότερα, σε κάποια ΣΔΕ επαρχιακά το επίπεδο μόρφωσης των εκπαιδευομένων ήταν ιδιαίτερα χαμηλό, γεγονός που καθιστούσε ιδιαίτερα δύσκολη και χρονοβόρα την άντληση δεδομένων.

Με τους Συμβούλους οι δυσκολίες και τα προβλήματα που παρουσιάστηκαν ήταν λιγότερα. Παρουσιάστηκε μόνο αυτό του θορύβου, καθώς και το γεγονός ότι πλάτειαζαν στην απάντηση των ερωτημάτων, ωστόσο ο ερευνητής με μικρές παρεμβάσεις επανάφερε τη συνέντευξη στα πλαίσια των ερωτημάτων.

Η χρονική περίοδος που ο ερευνητής απευθύνθηκε στα ΣΔΕ (Μάρτιος-Ιούνιος 2009 ), η οποία ήταν επιβαρυσμένη με επισκέψεις και projects καθώς και άλλες πρακτικές δυσκολίες που προαναφέρθηκαν, περιόρισαν τον αριθμό του δείγματος, το οποίο δεν ήταν απόλυτα τυχαίο, έτσι τα αποτελέσματα της έρευνας δεν μπορεί να γενικευθούν, καθώς το δείγμα δεν αντιπροσωπεύει όλο το φάσμα των Εκπαιδευομένων στα ΣΔΕ. Ωστόσο δίνει εις βάθος απαντήσεις από τις οποίες προκύπτουν σαφείς ενδείξεις για τα ερευνητικά ερωτήματα που εξετάζουμε.

Η συνέντευξη δεν αποτελεί απλά και μόνο ένα μηχανισμό συλλογής πληροφοριών. Αποτελεί μια διαδικασία οικοδόμησης της πραγματικότητας, ένα έργο στο οποίο αμφότερες πλευρές συμβάλλουν και από το οποίο και αμφότερα επηρεάζονται (Bird και συν., 1999). Όσον αφορά λοιπόν την εγκυρότητα της έρευνας, ελήφθη υπόψη ο πιθανόν πιο πρακτικός τρόπος, η ελαχιστοποίηση της μεροληψίας. Οι «προκαταλήψεις του ερευνητή» είναι παράγοντας που πρέπει να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη στη διεξαγωγή της ποιοτικής συνέντευξης. Χαρακτηριστικά όπως η ηλικία, η εκπαίδευση, η κοινωνικό-οικονομική κατάσταση, η θρησκεία, το φύλο, ακόμα και ο τρόπος που είναι ντυμένος ο ερευνητής, ενώ άλλα έμμεσα, όπως η θρησκεία και η εκπαίδευση, επηρεάζουν την κρίση και την συμπεριφορά του. Όπως είναι φυσικό, έχει τις δικές του απόψεις, αξίες, εμπειρίες που έχει βιώσει, προσμονές και κίνητρα.

Καθώς λοιπόν ο συνεντευκτής δεν είναι ελεύθερος από προκαταλήψεις, αυτές θα πρέπει να αναγνωρίζονται και να συνυπολογίζονται στα αποτελέσματα της έρευνας. Ο ερευνητής – στην παρούσα έρευνα- έπαιρνε υπόψη του τα παραπάνω, καθώς και

την ιδιότητά του ως Σύμβουλος-Κοινωνικός λειτουργός, η οποία ξεδιπλωνόταν κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων και μπορούσε να γίνει αιτία προκαταλήψεων. Προσπάθησε να μην επηρεάσει τους Εκπαιδευόμενους με τη διακριτική συμπεριφορά του, με το λιτό ντύσιμο του, τη φρασεολογία που χρησιμοποίησε, ακόμα και την αποφυγή στην έκφραση προτιμήσεων κατά τη διάρκεια φιλικής συζήτησης με τους Εκπαιδευόμενους και τους Συμβούλους στα περιθώρια των συνεντεύξεων. Για την εξασφάλιση της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας της έρευνας φρόντισε:

- Οι ερωτήσεις που υπέβαλε στις συνεντεύξεις να είναι προσεχτικά διατυπωμένες, απόλυτα σαφείς, χωρίς να επιδιώκουν απαντήσεις προσχεδιασμένες ή παρανοήσεις από τους ερωτώμενους.
- Ο συνεντευκτής είχε φροντίσει να δημιουργήσει ένα κατάλληλο κλίμα φιλικό και οικείο, με την ανάλογη παρότρυνση και παρακίνηση, ώστε να είναι κοινή η επιθυμία για την επιτυχία του εγχειρήματος (Cohen & Manion, 1977)
- Οι απομαγνητοφωνήσεις να είναι ακριβείς
- Στην ανάλυση των δεδομένων να τεκμηριώνει όσα υποστηρίζονται με διαρκείς αναφορές στα ίδια τα λόγια των εκπαιδευόμενων.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΒΔΟΜΟ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ

### 7.1 Η ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΤΗΣ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Η ανάλυση των δεδομένων της έρευνας πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια της συλλογής των δεδομένων της έρευνας αλλά και μετά από αυτή. Στην πρώτη φάση η ανάλυση δεν έγινε με συστηματικό τρόπο, όμως έγινε προσπάθεια ώστε ο ερευνητής παράλληλα με την συνέντευξη να ελέγχει το κατά πόσο καλύπτονται τα θέματα της έρευνας. Σε σημεία που οι απαντήσεις δεν ήταν ξεκάθαρες, η προσωπική παρέμβαση του ερευνητή είχε διευκρινιστικό χαρακτήρα, ώστε να εξυπηρετούν τους σκοπούς της έρευνας.

Η δεύτερη φάση, περιελάμβανε την απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων. Η ανάλυση ξεκίνησε με την ακρόαση των συνεντεύξεων αρκετές φορές και την ανάγνωση των κυριότερων σημείων τους που είχαν καταγραφεί. Με τον τρόπο αυτό σχηματίστηκε μια εικόνα από τον ερευνητή για τον κάθε συνεντευζόμενο που συμμετείχε στην έρευνα. Σχηματίστηκαν έτσι έξι προφίλ εκπαιδευόμενων ανάλογα με το φύλο, την ηλικία, τον κύκλο φοίτησης στο ΣΔΕ, την κοινωνική και οικονομική κατάσταση, αλλά και τα προφίλ των δυο Συμβούλων ανάλογα με τις υπηρεσίες που προσφέρουν.

Για να επεξεργασθεί ο ερευνητής τον όγκο των δεδομένων, χρειάστηκε να τα οργανώσει σε κατηγορίες (Bird και συν., 1999). Η κατηγοριοποίηση των ποιοτικών δεδομένων επέτρεψε στον ερευνητή να αναγνωρίσει και να επαναπροσδιορίσει δεδομένα. Οι κατηγορίες που προέκυψαν από τη θεματική ανάλυση ήταν συνάρτηση τόσο των υποθέσεων, όσο και των δεδομένων των συνεντεύξεων.

Τέλος έγινε από τον ερευνητή η καταγραφή, ανάλυση και σύνθεση των δεδομένων των σχηματισθέντων κατηγοριών. Με τον τρόπο αυτό παρουσιάζεται η μερική ή ολική επιβεβαίωση των υποθέσεων της έρευνας, η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των εκπαιδευόμενων από τη φοίτηση στο ΣΔΕ και την ενίσχυση τους από τις Συμβουλευτικές υπηρεσίες αλλά και η επίτευξη της ομαλής τους επανένταξης στην κοινωνία μέσω αυτών.

## 7.2 ΕΥΡΗΜΑΤΑ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΟΥΣ

### 7.2.1 Προφίλ εκπαιδευόμενων

Στην ενότητα αυτή θα σκιαγραφηθούν τα προφίλ των εκπαιδευόμενων, οι οποίοι συμμετείχαν στις συνεντεύξεις που διεξήχθησαν στα ΣΔΕ Πάτρας, Αγρινίου, Περιστερίου και Χίου καθώς και οι λόγοι για τους οποίους επέλεξαν να φοιτήσουν στη δομή αυτή.

Στην έρευνα συμμετείχαν 7 εκπαιδευόμενοι. Από αυτούς οι 2 είναι άνδρες και 5 γυναίκες. Η κατανομή των εκπαιδευόμενων όσον αφορά το ΣΔΕ φοίτησης τους και την ηλικία τους είναι η εξής: Ο Παναγιώτης 32 ετών (ΣΔΕ ΑΓΡΙΝΙΟΥ) , η Κυριακή 56 ετών (ΣΔΕ ΧΙΟΥ), ο Νίκος 33 ετών (ΣΔΕ ΧΙΟΥ), η Τζένη 42 ετών (ΣΔΕ ΠΕΡΙΣΤΕΡΙΟΥ), η Ευγενία 45 ετών (ΣΔΕ ΠΕΡΙΣΤΕΡΙΟΥ), η Ελένη 43 ετών (ΣΔΕ ΠΕΡΙΣΤΕΡΙΟΥ) και η Αλεξάνδρα 29 ετών (ΣΔΕ ΠΑΤΡΑΣ).

Από τους 7 συνεντευξιζόμενους οι 4 εργάζονται: Νίκος (εργοστάσιο μαρμάρου), Παναγιώτης (Συνεργείο αυτοκινήτων), Τζένη (υπάλληλος καθαριότητας στο Δήμο Περιστερίου), Ευγενία (βοηθητικό προσωπικό στο Θριάσειο Νοσοκομείο). Το καθεστώς εργασίας τους είναι με συμβάσεις ορισμένου χρόνου ή συμβάσεις έργου και μόνο μία εκπαιδευόμενη (Ευγενία – Θριάσειο νοσοκομείο) εργάζεται στο Δημόσιο τομέα ως μόνιμη υπάλληλος. Η προϋπηρεσία των εκπαιδευόμενων εργασιακά κυμαίνεται από 1 – 4 έτη (με εξαίρεση τη μόνιμη υπάλληλο, 7 έτη), με πολλά διαστήματα ανεργίας στο ενδιάμεσο, γεγονός που είναι αξιοσημείωτο αν λάβουμε υπόψη τις ηλικίες τους που είναι συγκρίσιμα μεγάλες. Από τους υπόλοιπους πληροφορητές οι δύο είναι υπό την αναζήτηση εργασίας ενώ δεν έχουν κάποια προηγούμενη εργασιακή εμπειρία ενώ η Κυριακή ασχολείται με την οικιακή φροντίδα και δεν έχει πρόθεση να εργαστεί.

Όλοι οι εκπαιδευόμενοι με εξαίρεση τον Νίκο είναι δευτεροετείς. Η επιλογή αυτή έγινε σκόπιμα προκειμένου στα δυο χρόνια της φοίτησης τους στο ΣΔΕ να έχουν γνωρίσει και κατανοήσει το θεσμό της Συμβουλευτικής και να έχουν σχηματίσει μια πιο ξεκάθαρη άποψη για το ρόλο των Συμβούλων.

Οι περισσότεροι εκπαιδευόμενοι σταμάτησαν την φοίτησή τους την πρώτη φορά στην Α ή στη Β Γυμνασίου. Οι λόγοι που δεν τους επέτρεψαν να συνεχίσουν ήταν

κυρίως οικογενειακοί, οικονομικοί ή οφείλονταν σε δυσκολίες που αντιμετώπιζαν ως προς τον τρόπο κατανόησης της διδασκαλίας.

Όπως το θέτουν: «... Δεν με βοήθησαν οι καθηγητές να το αγαπήσω. Με έκοψαν δύο φορές στην Α Γυμνασίου και μετά δεν ήθελα να συνεχίσω και εγώ...» (Ελένη).

«...Αναγκάστηκα να σταματήσω το σχολείο γιατί είχα εμπόδια από την πλευρά του πατέρα μου λόγω νοοτροπίας αλλά και οικονομικών προβλημάτων...» (Κυριακή).

«...Άλλα χρόνια τότε. Κοιτάζαμε να παντρευτούμε. Το είχα πάντα καημό μέσα μου...» (Τζένη).

«...Για κάποιους οικονομικούς λόγους, όταν ήμουν πιτσιρικάς ενώ τα έπαιρνα τα γράμματα αναγκάστηκα να σταματήσω το σχολείο...» (Παναγιώτης).

Με εξαίρεση την Αλεξάνδρα οι υπόλοιποι εκπαιδευόμενοι έχουν από 2-3 παιδιά, ενώ η Τζένη και η Ευγενία ανήκουν στην κατηγορία των μονογονεϊκών οικογενειών καθώς είναι διαζευγμένες.

Σε ερώτηση που τους υποβλήθηκε κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων σχετικά με τα κίνητρα απόφασης φοίτησης στο ΣΔΕ, οι απαντήσεις ομαδοποιούνται ως εξής:

-Επιθυμία ολοκλήρωσης της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και η απόκτηση του πτυχίου

-Επιθυμία για συνέχιση σπουδών και μετά την Πρωτοβάθμια εκπαίδευση

- Η προοπτική για ένα καλύτερο μέλλον κοινωνικά και επαγγελματικά

-Η πληροφόρηση που είχαν ως προς το εναλλακτικό προφίλ του σχολείου και τις απαιτήσεις του από ενήλικους μαθητές

- Η εξάλειψη μειονεκτικών συναισθημάτων λόγω μη ολοκλήρωσης σχολείου και καλλιέργεια αυτογνωσίας και αυτοπεποίθησης

Η ικανοποίηση από τη φοίτησή τους στο ΣΔΕ είναι εμφανής. Νιώθουν δικαιωμένοι για την επιλογή τους αυτή να γυρίσουν στο σχολείο. Εκπληρώνουν το αναβεβλημένο όνειρο τους για προσωπική πρόοδο και βιώνουν έντονα την

ευχαρίστηση από την επιτυχή διεκπεραίωση των καθημερινών υποχρεώσεων των μαθημάτων. Αντιλαμβάνονται με τη βοήθεια των καθηγητών ότι η ίδια η εμπειρία της έως τώρα ζωής τους, τους έχει προσφέρει αρκετές γνώσεις οι οποίες αναγνωρίζονται και γίνονται χρήσιμες και σεβαστές στο περιβάλλον αυτό. Αλλά και οι ίδιοι τυγχάνουν ίδιας αντιμετώπισης από τους καθηγητές και τους συμμαθητές τους. Κοινωνικοποιούνται με μεγαλύτερη ευκολία χωρίς πλέον να φοβούνται την απόρριψη και την απαξίωση από το κοινωνικό περιβάλλον λόγω της αγραμματοσύνης. Όπως αναφέρουν:

*«...Από τη στιγμή που βρέθηκα στην τάξη, αισθάνθηκα μια χαρά. Οι συμμαθητές μου μού φέρθηκαν όμορφα και οι καθηγητές είναι όλοι πολύ καλοί. Στο σχολείο αυτό νιώθουμε όλοι μια ομάδα και αυτό μας κάνει καλό στην ψυχολογία μας. Δεν ξέω εάν με το απολυτήριο του γυμνασίου θα μπορέσω να βρω δουλειά αλλά θα αισθανθώ σίγουρα καλύτερα σαν άνθρωπος...» (Κυριακή).*

*«...Ήταν τελείως διαφορετικά από ότι περίμενα. Ήταν τέλεια. Όλα μου άρεσαν. Γνώρισα ανθρώπους που δεν ήξερα. Το σχολείο με βοήθησε να είμαι πιο κοινωνική από πριν...» (Αλεξάνδρα).*

*«...Εγώ ήρθα στο σχολείο να πάρω το απολυτήριο. Δεν περίμενα ότι θα ήταν έτσι και το είχα παρεξηγήσει. Είναι πολύ ωραία με τα παιδιά και οι καθηγητές είναι συνεργάσιμοι, καλοί άνθρωποι και αυτό μετράει. Περνάω τέλεια με τα παιδιά και δεν περίμενα ότι θα δενόμασταν τόσο. Ξεκουράζομαι από τις απογευματινές δουλειές και για αυτό δεν λείπω ποτέ. Δεν μπορώ να το αποχωριστώ...» (Νίκος).*



## 7.2.2 Ερευνητικό ερώτημα 1

Για τη διερεύνηση των απόψεων των Εκπαιδευόμενων σχετικά με τις προσδοκίες και τις ανάγκες τους παρατίθενται τα αποτελέσματα ανά ερευνητικό ερώτημα (ΕΕ). Έτσι στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα:

Ποια η αποτελεσματικότητα των Υπηρεσιών Συμβουλευτικής στους εκπαιδευόμενους των ΣΔΕ. Πόσο ανταποκρίνονται δηλαδή στον γενικό σκοπό τους που είναι η δια βίου εκπαιδευτική, προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευομένων μέσα από την καλλιέργεια της αυτοεκτίμησης και της αυτογνωσίας, όσο και στους ειδικότερους στόχους που είναι η απόκτηση δεξιοτήτων ζωής, η αντίληψη της σημασίας της κοινωνικής συμμετοχής, η εξοικείωση με τον κόσμο της αγοράς κ.α.

### **ΕΕ 1.1 Επισκεφθήκατε τον Σύμβουλο Σταδιοδρομίας ;**

Όλοι ανεξαιρέτως οι εκπαιδευόμενοι έχουν επισκεφθεί τον Σύμβουλο Σταδιοδρομίας, μάλιστα η απάντηση από τους περισσότερους στην ερώτηση ήταν θετική ως κάτι το αξιωματικό, παρά το γεγονός ότι κάποιοι εργάζονται και θα υπέθετε κανείς ότι δεν θα θεωρούσαν απαραίτητη την επίσκεψη στο Σύμβουλο Σταδιοδρομίας. Χαρακτηριστική είναι μια απάντηση, «*Ναι δεν έχει σημασία που δεν ψάχνω για δουλειά...*» (Κυριακή)

«*...Ναι γιατί θέλω να βρω δουλειά...*» (Αλεξάνδρα).

«*...Όλοι λίγο πολύ έχουμε επισκεφθεί τον Σύμβουλο για το αν θα συνεχίσουμε μετά από εδώ τις σπουδές μας...*» (Τζένη).

«*...Ναι ήμασταν ολιγομελή τμήμα με 16 παιδιά και μας είχε καλέσει όλους ένα-ένα να μας δει ατομικά. Όταν τον γνωρίσαμε καλύτερα αρχίσαμε να πηγαίνουμε μόνοι μας να τον ρωτάμε διάφορα πράγματα....*» (Νίκος).

**ΕΕ1.2 Θεωρείτε απαραίτητη τη Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας στο πλαίσιο του Προγράμματος Σπουδών των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας ;**

Ομόφωνα σημαντική και άκρως απαραίτητη θεωρούν οι εκπαιδευόμενοι την Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας στο πλαίσιο λειτουργίας του θεσμού των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας. Χαρακτηριστική η απάντηση τριών εκπαιδευόμενων:

*«...Πάρα πολύ σημαντική ενώ μάλιστα στην αρχή δεν ήξερα τι ήτανε. Στην πορεία όμως...όταν μπήκαμε και συζητήσαμε....κατάλαβα πόσο πολύ χρειαζόταν να μάθω όλα αυτά....» (Τζένη).*

*«...Εγώ ναι, οπωσδήποτε.. Μας βοηθάει σε πολλά...» (Ελένη).*

*«...Ίσως είναι από τα πιο σημαντικά μαθήματα στο ΣΔΕ. Μας είναι πάρα πολύ χρήσιμο...» (Νίκος).*

Κάποιος άλλος επεκτείνει την απάντηση και ως προς το περιεχόμενο:

*«...Αν έλειπε το μάθημα αυτό δεν θα μαθαίναμε κάτι συγκεκριμένο όπως μάθαμε το βιογραφικό, για το συνήγορο του πολίτη... αυτά δεν θα μας τα δίδασκε κάποιος...» (Παναγιώτης)*

**ΕΕ 1.3 Σε ποιους τομείς θεωρείτε πως η Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας σας βοηθά ουσιαστικά ;**

Επιπλέον ο ερευνητής παραθέτει κάποιους τομείς όπως φαίνεται από τις ερωτήσεις του ερευνητικού ερωτήματος (Παράρτημα 1, σελ. 2) και οι συνεντευξιαζόμενοι επιλέγουν και δικαιολογούν αντίστοιχα.

Τρεις εκπαιδευόμενες δηλώνουν ότι μέσα από τη διαδικασία της Συμβουλευτικής Σταδιοδρομίας έχουν γνωρίσει καλύτερα τον εαυτό τους, τις δυνάμεις και τις ικανότητές τους με αποτέλεσμα να αποκτήσουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση. Συγκεκριμένα αναφέρουν:

«...στο να γνωρίσω τον εαυτό μου, στο να βρω ποια δουλειά μου αρέσει. Τα περισσότερα από αυτά που μου είπατε. Εκτός απ' αυτό που είπατε, στο να καλυτερέψω τη δουλειά που έχω ήδη...» (Αλεξάνδρα).

«...Στο να γνωρίσω ποια είδη σπουδών μου ταιριάζουν. Μας έχει κάνει και τεστ δεξιοτήτων γι αυτό...» (Κυριακή).

EP. Στο να γνωρίσετε τις ικανότητές σας για το ξεκίνημα μιας νέας επ. δραστηριότητας;

EKP ...Ναι, ναι και αυτό....(Ελένη).

«... Όταν ενισχύεται η αυτοπεποίθησή μας, έχουμε διάθεση και δύναμη και για άλλα πράγματα. Εγώ νομίζω ότι μας βγάζει από ένα κλοιό που δεν μας αφήνει να κάνουμε αυτά που ονειρευόμαστε...Τώρα σχεδιάζω να συνεχίσω τις σπουδές μου σε νυχτερινό λύκειο και να διαλέξω τον κλάδο της νοσηλευτικής. Είναι κάτι που πάντα μου άρεσε και τώρα κατάλαβα ότι μπορώ και να το κάνω...» (Τζένη).

«...Μας έστειλε να μάθουμε υπολογιστές και να πάρουμε το ECDL από το Δήμο που κάνει ένα πρόγραμμα. Ενώ δεν ήξερα ούτε το κουμπί να πατήσω και το είχα πάρει πολύ άσχημα αυτό το μηχάνημα, τώρα τα πάω μια χαρά. Αν δεν ήταν ο Σύμβουλος δεν θα είχα καν προσπαθήσει ποτέ...» (Ευγενία).

Κάποιοι άλλοι (τέσσερις) στάθηκαν στις τεχνικές εύρεσης εργασίας, στη συμπλήρωση βιογραφικού σημειώματος, στις τεχνικές τα συνέντευξης, στον τρόπο αναζήτησης εργασίας μέσω αγγελιών, ΟΑΕΔ. Χαρακτηριστικά ένας εκπαιδευόμενος συνοψίζει αυτά που μας είπαν οι υπόλοιποι:

«...Να βρίσκεις δουλειά, την τεχνική να βρίσκεις δουλειά....από τα βιογραφικά, από τις αγγελίες, πώς να γράφεις το βιογραφικό σου σημείωμα ή να συμπληρώνεις αίτηση για τον ΑΣΕΠ...Πώς να προσεγγίσεις κάποιον εκτός από τον εργοδότη μέσα στην εταιρεία, να έρθεις σε επαφή μαζί του, πώς θα πρέπει να μιλήσεις, με τι τρόπο θα μιλήσεις και θα παρουσιάσεις τον εαυτό σου κατάλληλο για τη συγκεκριμένη δουλειά...όλα αυτά...» (Παναγιώτης).

«...Με έχει βοηθήσει πολλές φορές να συμπληρώσω αίτηση ΑΣΕΠ ή με έχει ενημερώσει για διάφορες επιχειρήσεις που ζητούν προσωπικό...» (Ελένη).

«...Πέρσι μας έκανε και πολλές συνδιδασκαλίες ο Σύμβουλος και με τον καθηγητή των Η/Υ για να μάθουμε να ψάχνουμε για δουλειά στη σελίδα του ΑΣΕΠ και κάποιες άλλες. Ήταν πολύ χρήσιμο. Φέτος δεν έχουμε κάνει κάτι τέτοιο προς το παρόν...» (Νίκος).

#### **ΕΕ1.4 Επισκεφθήκατε τον Σύμβουλο Ψυχολόγο;**

Οι έξι από τους επτά απάντησαν θετικά ότι επισκέφθηκαν την Σύμβουλο Ψυχολόγο ακόμη και αν δεν αντιμετώπιζαν κάποιο πρόβλημα.

«...Ναι, είναι πολύ καλή. Δεν μας διδάσκει κάτι. Κάνουμε διάφορες συζητήσεις...» (Ελένη).

«...Ακόμη κι αν δεν πάμε εμείς να τη βρούμε έρχεται η ίδια και μας ρωτάει πως πάμε. Είναι η ίδια και από πέρσι και έχουμε γίνει πια φίλοι. Μας γνωρίζει όλους τους δευτεροετείς με τα ονόματά μας...» (Νίκος).

Ο ένας εκπαιδευόμενος που δεν έχει συναντήσει ατομικά τη Σύμβουλο Ψυχολόγο δηλώνει ικανοποιημένος από τις ομαδικές συναντήσεις στην τάξη αλλά απλά δεν παρουσιάστηκε κάποιο συγκεκριμένο πρόβλημα για να συζητήσει ατομικά μαζί της. Όπως μας ανέφερε :

«...Επειδή το ΣΔΕ εδώ είναι σε επαρχία όταν κάποιος ακούει ψυχολόγο τρομάζει γιατί τον μπερδεύει με τον ψυχίατρο. Έτσι στην αρχή η κ. ψυχολόγος δυσκολεύτηκε μαζί μας γιατί ήμασταν επιφυλακτικοί. Σιγά σιγά όμως με την επαφή στην τάξη καταλάβαμε το ρόλο της και μας έκανε ν' ανοιχτούμε...» (Παναγιώτης).

#### **ΕΕ1.5 Θεωρείτε απαραίτητη την παρουσία του στα ΣΔΕ;**

Ομόφωνα θετική ήταν η άποψη των εκπαιδευομένων σ αυτή την ερώτηση και μάλιστα ήταν ενθουσιώδης ιδιαίτερα σε ένα συγκεκριμένο ΣΔΕ (ΣΔΕ ΠΕΡΙΣΤΕΡΙΟΥ).

«...Οπωσδήποτε .Οι συναντήσεις μαζί της μας έχουν βοηθήσει πάρα πολύ...» (Ευγενία).

«...Είναι απαραίτητη. Έχουμε μάθει από αυτή πολύ χρήσιμα πράγματα για τη ζωή μας...» (Ελένη).

«...Εμένα με βοηθάει πάρα πολύ γιατί αντιμετωπίζω και κάποιο πρόβλημα υγείας , χρειάζεται να παίρνω συνέχεια φάρμακα και με στηρίζει σ αυτό που περνάω...» (Αλεξάνδρα).

«...Είναι πολύ καλή ψυχολόγος και πολύ καλός άνθρωπος. Μας έδωσε το δικαίωμα να την ενοχλήσουμε ανά πάσα στιγμή και εκτός σχολείου για οτιδήποτε πρόβλημα αντιμετωπίσουμε...» (Τζένη).

#### **ΕΕ1.6 Σε ποιους τομείς θεωρείτε ότι ο Σύμβουλος Ψυχολόγος σας βοηθά ουσιαστικά;**

Στην ερώτηση αυτή όλοι οι εκπαιδευόμενοι απάντησαν ότι ο Σύμβουλος Ψυχολόγος τους βοηθάει να γνωρίσουν καλύτερα τον εαυτό τους και να μάθουν να αντιμετωπίζουν με μεγαλύτερο σθένος τις δυσκολίες που τους παρουσιάζονται και κατά τη διάρκεια των σπουδών τους αλλά και γενικότερα στην καθημερινή τους ζωή. Δήλωσαν τα ακόλουθα:

«... Με βοηθάει να γνωρίσω τον εαυτό μου, να τον εκτιμήσω και να πιστέψω σ αυτόν...» (Τζένη).

«...Μας έχει μάθει να εκφραζόμαστε ελεύθερα και να διεκδικούμε πράγματα...» (Νίκος).

«...Μας βοηθάει να σεβόμαστε τον εαυτό μας και τους γύρω μας. Να ακούμε. Δεν ήξερα πριν ότι είναι τόσο σημαντικό...» (Ελένη).

Κάποιοι μάλιστα προσθέτουν ότι μαθαίνουν να εργάζονται ομαδικά, να λύνουν προβλήματα και να αποκτήσουν κριτικό τρόπο σκέψης για ότι συμβαίνει στη ζωή.

«...Μας μαθαίνει να δουλεύουμε ομαδικά. Σε οτιδήποτε μας κάνει, προσπαθεί να μας βάλει σ αυτό το καλούπι της συνεργασίας...» (Αλεξάνδρα).

«...Πιο πολύ μας βοηθάει προσωπικά σε κάποια προβλήματα που έχουμε κ εκτός σχολείου...» (Κυριακή).

### 7.2.3 Ερευνητικό ερώτημα 2

Ποια η επίδραση της μεθοδολογίας των Συμβουλευτικών υπηρεσιών στους εκπαιδευόμενους του ΣΔΕ ως ενήλικους . Πόσο δηλαδή ο τρόπος που οι Σύμβουλοι χειρίζονται τους εκπαιδευόμενους, τους βοηθά να ξεπερνούν τις δυσκολίες της μαθησιακής διαδικασίας, να δουλεύουν ομαδικά, να αξιοποιούν προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες, να εκφράζονται ελεύθερα, να αποκτούν κριτικό τρόπο σκέψης κ.α.

Όταν ρωτήθηκαν για τον τρόπο προσέγγισης, στην ερώτηση:

**ΕΕ 2.1 Ο τρόπος προσέγγισης των εκπαιδευομένων κατά τη διαδικασία των Συμβουλευτικών Συναντήσεων είναι κοντά στα ενδιαφέροντα, στις ανάγκες και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους ;**

Οι απαντήσεις τους στο μεγαλύτερο ποσοστό κατέδειξαν την προσπάθεια που γίνεται από τους Συμβούλους στο πλαίσιο των Συμβουλευτικών συναντήσεων είτε σε ομαδικό είτε σε ατομικό επίπεδο. Χαρακτηριστικές είναι οι απαντήσεις που πήρε ο ερευνητής στη συγκεκριμένη ερώτηση οι οποίες δείχνουν την ικανοποίηση των εκπαιδευομένων. Συγκεκριμένα αναφέρουν:

*«...οι Σύμβουλοι προσπάθησαν να μας καταλάβουν, να δουν τα ενδιαφέροντα και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του καθένα από εμάς, για αυτό και ήρθαμε τόσο κοντά. Θα μπορούσα να πω ότι είμαστε πλέον φίλοι...» (Ευγενία) .*

*«...Δεν είναι απλοί καθηγητές. Μοιράζονται μαζί μας τις αγωνίες και τα προβλήματά μας στο σχολείο , στη δουλειά και στο σπίτι. Μας γνωρίζουν περισσότερο από τους υπόλοιπους γι' αυτό και μας βοηθούν ουσιαστικά...» (Αλεξάνδρα).*

## **ΕΕ2.2 Πόσο σε βοήθησε η παροχή Συμβουλευτικής στήριξης σε ατομικό επίπεδο ;**

Πολύ σημαντικές θεωρεί η πλειοψηφία των συνεντευξιαζόμενων τις ατομικές συναντήσεις με τους δυο Συμβούλους ακόμη και αν κάποιος από αυτούς δεν είχαν επισκεφθεί ατομικά τον Σύμβουλο Ψυχολόγο. Μέσα από τις απαντήσεις τους διαπιστώνουμε την ουσιαστική βοήθεια που προσφέρεται στους εκπαιδευόμενους ώστε να αντιμετωπίσουν διάφορα προβλήματα της καθημερινότητας και να διεκδικήσουν κάτι καλύτερο για τους ίδιους:

*«...Έχω συναντηθεί αρκετές φορές με τον Σύμβουλο Σταδιοδρομίας και έχω συζητήσει για το τι μπορώ να κάνω μετά τα ΣΔΕ και τι σπουδές να ακολουθήσω. Με έχει ενημερώσει για τα είδη σπουδών που ταιριάζουν καλύτερα με τα ενδιαφέροντα μου ...» (Παναγιώτης).*

*«... Η κ.Ψυχολόγος με έχει βοηθήσει πολύ ολόκληρη τη σχολική χρονιά. Αν δεν ήταν αυτή ίσως να είχα σταματήσει το σχολείο για δεύτερη φορά....» (Αλεξάνδρα).*

*«...Στις ατομικές συναντήσεις νιώθεις πιο άνετα να μιλήσεις για τα θέματα που σε απασχολούν ιδίως όταν είναι προσωπικά σου προβλήματα...» (Τζένη).*

## **ΕΕ 2.3 Πόσο σε βοήθησε η παροχή Συμβουλευτικής στήριξης σε ομαδικό επίπεδο ;**

Οι ομαδικές συναντήσεις όπως φάνηκε από τις συνεντεύξεις υπήρξαν πολύ βοηθητικές. Επικρατούσε σε αυτές ένα κλίμα ευχάριστο που βοηθούσε τους εκπαιδευόμενους να ξεφύγουν από την ιδέα ενός ακόμη μαθήματος, να χαλαρώσουν, να εκφραστούν άνετα και να γνωρίσουν καλύτερα τον ίδιο τους τον εαυτό, τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας και πολλές χρήσιμες πληροφορίες:

*«...Περνάμε πολύ όμορφα στις ομαδικές συναντήσεις με τους Συμβούλους. Κάνουμε διάφορες ασκήσεις μέσα από τις οποίες βλέπουμε πολλά πράγματα για τον εαυτό μας. Επίσης μ' αυτό τον τρόπο γνωριζόμαστε καλύτερα και μεταξύ μας...» (Παναγιώτης).*

*«...Πολύ μας έχουν βοηθήσει. Έχουμε ενημερωθεί για επιχειρήσεις που κάνουν προσλήψεις, μάθαμε να φτιάχνουμε βιογραφικό και να απαντάμε στις ερωτήσεις των*

συνεντεύξεων. Αλλά και με την κ. Ψυχολόγο μάθαμε να συνεργαζόμαστε και να σεβόμαστε τους συμμαθητές μας και τις απόψεις τους...» (Ευγενία).

«...Οι ομαδικές συναντήσεις μας κάνουν να δενόμαστε περισσότερο σαν τάξη. Καταλαβαίνουμε ο ένας τον άλλο και λέμε τις απόψεις μας ελεύθερα για διάφορα θέματα...» (Ελένη).

«...Διασκεδάζουμε στις ομάδες και περνάμε καλά. Οι Σύμβουλοι βάζουν διάφορα θέματα και προβληματιζόμαστε ή παίζουμε κάποια παιχνίδια συνεργασίας...» (Κυριακή).

**ΕΕ 2.4 Ο χρόνος που διατίθεται για την υλοποίηση των Συμβουλευτικών Συναντήσεων στο σχολείο σας με το Σύμβουλο Σταδιοδρομίας και το Σύμβουλο Ψυχολόγο είναι αρκετός ; Θα θέλατε κάτι άλλο;**

Όταν ο ερευνητής έθεσε αυτή την ερώτηση ήδη από τις προηγούμενες αλλά και από συζητήσεις που προηγήθηκαν, είχε πάρει την απάντηση ότι οι περισσότεροι, πέντε στους επτά δηλώνουν πως είναι λίγος ο χρόνος που διατίθεται για συναντήσεις με τους Συμβούλους. Μάλιστα και σε συζητήσεις που είχε ο ερευνητής εκτός συνέντευξης, ο περιορισμένος χρόνος που προβλέπεται για Συμβουλευτικές συναντήσεις ήταν το βασικό μειονέκτημα που έβλεπαν στην όλη διαδικασία:

«...Χρειάζεται περισσότερος χρόνος μέσα στην τάξη, όχι μόνο μια ώρα την εβδομάδα...»(Νίκος).

«...Είναι λίγος ο χρόνος...Φέτος δεν έχουμε χρόνο όπως πέρσι που έρχονταν πιο συχνά, σχεδόν κάθε μέρα...» (Αλεξάνδρα).

«...Δεν είναι αρκετός παρ' ότι μας τα εξηγούν πολύ καλά και δεν μένουμε με απορίες. Όμως οι δικοί μας Σύμβουλοι επειδή είναι από παλιά εδώ έχουμε άλλη σχέση. Μας έχουν πει οποιαδήποτε στιγμή να τους πάρουμε τηλέφωνο να μας βοηθήσουν. Θα προτιμούσα όμως να τους έβλεπα πιο συχνά από κοντά...» (Ελένη).



«...Έτσι όπως το σκέφτομαι τώρα, πιστεύω ότι θα χρειαζόταν περισσότερος χρόνος για να συζητάμε τέτοια χρήσιμα θέματα, όπως της δουλειάς...» (Παναγιώτης).

### **ΕΕ 2.5 Το περιβάλλον που υλοποιούνται οι Συναντήσεις με τους Συμβούλους είναι το κατάλληλο ;**

Στην ερώτηση αυτή οι απαντήσεις των εκπαιδευομένων ποικίλουν ανάλογα με το σχολείο στο οποίο ανήκουν και το αν αυτό διαθέτει χώρο για το Γραφείο Συμβουλευτικής και τις ατομικές συναντήσεις με το Σύμβουλο Ψυχολόγο και το Σύμβουλο Σταδιοδρομίας. Απάντησαν ως εξής:

«Ναι έχουν γραφεία δικά τους» (Ελένη).

«Πάρα πολύ ικανοποιητικό» (Κυριακή).

«...Στην αρχή ήταν λίγο άχρωμος. Μετά όμως έφερε ο καθένας μας κάτι από το σπίτι του και το διακοσμήσαμε .Τώρα έχει κάτι από εμάς. Το νιώθουμε δικό μας χώρο...» (Τζένη).

«...Το περιβάλλον από τη δική μου άποψη είναι κατάλληλο...» (Ευγενία).

Σε κάποιες περιπτώσεις δεν υπάρχει η δυνατότητα χώρου:

ΕΚΠ. Δυστυχώς δεν έχουμε κάποιο χώρο.

ΕΡ. Και που γίνονται οι ατομικές συναντήσεις;

ΕΚΠ. Σε κάποια αίθουσα που δεν θα έχει μάθημα εκείνη την ώρα ή στο διάλειμμα που βγαίνουν έξω οι περισσότεροι. Δεν νιώθεις και πολύ άνετα έτσι. Όλο και κάποιος θα μπει μέσα και θα μας διακόψει. Πολλές φορές αναγκαζόμαστε να μιλάμε όρθιοι στο διάδρομο (Παναγιώτης).

«...Δεν υπάρχει συγκεκριμένος χώρος. Ή στο γραφείο των καθηγητών ή σε κενή αίθουσα που δεν έχει μάθημα εκείνη την ώρα...» (Αλεξάνδρα).

**Στην Ε.Ε 2.6 Κατά τη διάρκεια της Συμβουλευτικής ο Σύμβουλος σας ρώτησε για τις ανάγκες και τις επιθυμίες σας από αυτή τη συμβουλευτική διαδικασία;**

Όλοι οι εκπαιδευόμενοι απάντησαν θετικά και μάλιστα με ενθουσιασμό, παρά το γεγονός ότι η απάντηση από κάποιους ήταν μονολεκτική, οι κινήσεις τους, το πρόσωπό τους, ο τρόπος που απαντούσαν το ναι φανέρωνε κάτι παραπάνω από αυτό. Κάποιοι εκπαιδευόμενοι πιστεύουν ότι οι Σύμβουλοι «επικεντρώθηκαν σε αυτό» ενώ ένας το συγκεκριμενοποίησε: «...περισσότερο εργασιακά μας έχει μιλήσει...» (Νίκος)

Οι εκπαιδευόμενοι πιστεύουν ότι η Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας έλαβε υπόψη τις ανάγκες και τις προσδοκίες τους και μάλιστα παρατηρούν ότι οι ανάγκες και οι προσδοκίες είναι διαφορετικές για τον καθένα. Ενδεικτικά ένας εκπαιδευόμενος δήλωσε: «...Οι δικές μου ανάγκες όπως γνωρίζεις, όπως και των άλλων παιδιών, είναι να αποκτήσουμε μερικά εφόδια, το απολυτήριο γυμνασίου και μέσα στο σχολείο μαθαίνουμε μερικά πράγματα που μας είναι χρήσιμα και μπορείς να συμμετέχεις σε μια συζήτηση και με πιο μορφωμένους ανθρώπους και μπορείς να συμμετέχεις και μαθαίνεις πώς να απαντάς και να λες σωστά τη γνώμη σου...»(Ελένη.)

Ενώ κάποια άλλη εκπαιδευόμενη υποστήριξε: «μας βοήθησε το πιο κυριότερο νομίζω να κάνουμε μια πολύ καλή αυτογνωσία...Να γνωρίσουμε τον εαυτό μας, να γνωριστούμε και αναμεταξύ μας...»(Τζένη)

Κοινός τόπος όλων , το γεγονός ότι αποκόμισαν κάτι από τη ΣΣ. Άλλος ενίσχυσε την αυτοπεποίθησή του , άλλος βοηθήθηκε να γνωρίσει καλύτερα τον εαυτό του, ακόμα και να μάθει τα εργασιακά του δικαιώματα, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει : «...περισσότερο εργασιακά μας έχει μιλήσει. Μας είχε μοιράσει μάλιστα και φυλλάδια από το υπουργείο εργασίας και διάφορα άλλα για να τα γνωρίσουμε...Επίσης για το Πάσχα, τότε δικαιούμαστε τι, πόσα μεροκάματα πρέπει να δουλεύουμε, πόσα ημερομίσθια. Γενικά πολύ μας βοήθησε...»(Παναγιώτης).

**ΕΕ 2.7 Ποια ήταν η καλύτερη στιγμή κατά τη διάρκεια Συμβουλευτική συνάντησης είτε με Σύμβουλο Σταδιοδρομίας είτε με τον Σύμβουλο Ψυχολόγο, που σας έμεινε γαργαμένη στο μυαλό ;**

Στην ερώτηση αυτή διαπιστώνουμε ότι η καλύτερη στιγμή των περισσότερων έχει να κάνει κατά κύριο λόγο με το αντικείμενο είτε της Συμβουλευτικής Σταδιοδρομίας είτε της Συμβουλευτικής Ψυχολογίας όπως δηλώνουν οι έξι από τους επτά συνεντευξιαζόμενους αποκαλύπτοντας την ουσιαστική δουλειά που γίνεται κατά τη διάρκεια αυτών των διαδικασιών. Μόνο ένας αναφέρεται στο τρόπο διεξαγωγής όπως λέει:

*«...ο τρόπος που κάνει το μάθημα ο καθηγητής. Παίζει ρόλο αυτό...» (Νίκος).*

Οι υπόλοιποι θυμήθηκαν στιγμές της διαδικασίας που τις θεωρούσαν ως τις καλύτερες από τις ομαδικές συναντήσεις τους με τους δυο Συμβούλους.

*«...Η καλύτερη στιγμή ήταν ότι μου έδωσε να καταλάβω ότι έχω πράγματα να κάνω, ότι υπάρχουνε πράγματα που μπορώ να κάνω...» (Ελένη).*

Επιπλέον η Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας και η Συμβουλευτική Ψυχολογία, όπως διεξάγεται φαίνεται πως δίνει τη δυνατότητα και την ευκαιρία στους συμμετέχοντες να κατανοήσουν και να αναδείξουν τις ικανότητές τους, εφαρμόζοντας τεχνικές που δεν περνούν απαρατήρητες από τους εκπαιδευόμενους:

*«...Με την ψυχολόγο έχουμε πολλές καλές στιγμές γιατί κάνουμε πολλά παιχνίδια ομαδικά, που εκείνη ξέρει που αποσκοπούν και γελάμε. Κάνουμε και καλές συζητήσεις. Μας βάζει να σκεφτούμε τα συναισθήματα των άλλων...» (Ευγενία).*

*«...Όταν μας είχε δώσει κάποια φωτοτυπία και μας είπε εσείς σε ποιά ομάδα από αυτούς τους ανθρώπους θα θέλατε να δουλεύετε; Θέλετε ας πούμε σε ένα γραφείο, θέλετε να κάνετε κάποια τέχνη, πώς βλέπετε τον εαυτό σας; Πώς ταιριάζει περισσότερο;...»(Τζένη).*

*«...Η καλύτερη στιγμή ήταν όταν μας δόθηκε ένα έντυπο να συμπληρώσουμε αυτό της αυτογνωσίας. Πόσο καλοί είμαστε...»(Κυριακή.)*

*«...Όταν μας είχε βάλει ο Σύμβουλος Σταδιοδρομίας σε ζευγάρια να ζωγραφίσουμε κάτι στο ίδιο φύλλο χαρτί, για να μάθουμε να συνεργαζόμαστε...Η κ Ψυχολόγος μας έφερε κάποιες εικόνες με φυλακές και άλλες με ναρκωτικά και συζητήσαμε όλοι μαζί πάνω σ' αυτά. Πολύ ωραία θέματα...» (Αλεξάνδρα).*

*«...Είχαμε κάνει τη συνέντευξη για δουλειά σαν θεατρικό. Είχαμε διασκεδάσει πολύ αλλά και μάθαμε τις σωστές εκφράσεις και συμπεριφορά σε μια τέτοια περίπτωση...»  
(Ελένη.)*

*«...Η κ. Ψυχολόγος μας είχε βάλει όλους να περιγράψουμε σ ένα κομμάτι χαρτί τι βλέπουμε από το παράθυρο. Μετά μας εξήγησε ότι όλοι βλέπουμε διαφορετικά πράγματα γιατί είμαστε διαφορετικοί και μοναδικοί. Μου άρεσε πολύ αυτή η άσκηση...»  
(Ευγενία).*

**Ερ.2.8 Θυμάστε ένα παράδειγμα κατά τη διάρκεια Συμβουλευτικής συνάντησης είτε με Σύμβουλο Σταδιοδρομίας είτε με τον Σύμβουλο Ψυχολόγο, το οποίο σας απογοήτευσε αναφορικά με το περιεχόμενο της διαδικασίας ; Αν ναι ποιο είναι αυτό ;**

Δεν υπήρξε καμιά στιγμή απογοήτευσης, δηλώνουν οι έξι από τους επτά εκπαιδευόμενους και μόνο μια εκπαιδευόμενη μιλάει για τις πρώτες στιγμές και την πρώτη γνωριμία με τον Σύμβουλο Σταδιοδρομίας στο ΣΔΕ:

*«...Η πρώτη γνωριμία, η πρώτη μέρα που ήρθαμε το θεώρησα πολύ προς το παιδικό. Μας μοίρασε ο Σύμβουλος κάτι χαρτιά και ήθελε να βρούμε το αντίστοιχο. Μου φάνηκε λίγο παιδικό λέω, όχι πολύ αρνητικό, ίσως κάποιες φοβίες ήτανε...» (Κυριακή).*

Ουσιαστικά μόνο καλές στιγμές έχουν να ανασύρουν από τη μνήμη τους για τις Συμβουλευτικές Συναντήσεις όπως παρουσιάζεται μέσα από τις συνεντεύξεις τους.

7.2.4 Ερευνητικό ερώτημα 3

Ποια η επίδραση του Γραφείου Συμβουλευτικής στις επιδιώξεις των εκπαιδευομένων και στην διευκόλυνση της κοινωνικής τους επανένταξης ; Έχει αλλάξει ο σκοπός για τον οποίο αποφάσισαν να σπουδάσουν στα ΣΔΕ ; Πόσο επηρέασαν σε αυτό οι Σύμβουλοι και πόσο ανταποκρίθηκαν στις κοινωνικές , επαγγελματικές και προσωπικές τους επιδιώξεις

### **ΕΕ 3.1 Πιστεύετε ότι η επαφή σας με το Σύμβουλο Συμβουλευτικής Σταδιοδρομίας τελικά σας βοήθησε στην προσέγγιση της αγοράς εργασίας;**

Όλοι πιστεύουν ότι τους βοήθησε, ο καθένας για το δικό του λόγο. Δύο από τους οκτώ εκπαιδευόμενους δήλωσαν ότι τους βοήθησε στη προσέγγιση της αγοράς εργασίας: «...Με βοήθησε στην αγορά εργασίας η επαφή με το Σύμβουλο αρκετά...» (Ελένη).

Μια άλλη εκπαιδευόμενη δηλώνει ότι η διαδικασία της ΣΣ της έδωσε ιδέες, την προβλημάτισε για την αγορά εργασίας και για τη συνέχιση των σπουδών της και χαρακτηριστικά αναφέρει: «μου έχει δώσει μια ιδέα και πιστεύω ότι στην επόμενη συνάντηση που θα κάνουμε θα δείξει.....» και παρακάτω συνεχίζει: «Τώρα είναι λιγάκι διαφορετικό. Στις προσδοκίες ας πούμε, τώρα εγώ θέλω να συνεχίσω στο Λύκειο. Το θέμα είναι, μπορώ; Από κει και ύστερα μήπως με βολεύει καλύτερα να πάω σε ένα τεχνικό; (Τζένη).

Δυο ακόμα εκπαιδευόμενοι μέσα από τη διαδικασία της ΣΣ διαπιστώνουν ότι μαθαίνουν πράγματα που πιθανόν να τους φανούν χρήσιμα στο μέλλον όπως η έκφραση, η ανακάλυψη υπηρεσιών που αγνοούσαν όπως συνήγορος του πολίτη, σύνταξη βιογραφικού, η λήψη απόφασης σε δύσκολες συνθήκες. Σταχυολογώντας τις εκφράσεις τους μέσα από τη συνέντευξη, είναι εύκολο να διαπιστώσουμε τα παραπάνω

«...για θέμα εργασίας δεν μου έχει φανεί χρήσιμη αλλά αυτό επιδιώκω για το μέλλον...» (Αλεξάνδρα).

*Ερ όλα αυτά που μαθαίνετε θα σε βοηθήσουν;*

ΕΚΠ «Ναι θα βοηθήσει στο να εκφράζεσαι, στο να μιλάς καλύτερα, να γράφεις ένα σωστό βιογραφικό....»(Αλέξης).

«...Μου έδωσε κάποιες συμβουλές, δηλαδή δεν ήξερα τι είναι ο συνήγορος του πολίτη...»(Παναγιώτης).

«...Είναι δύσκολα τα πράγματα έξω, δεν φταίει όμως ο Σύμβουλος γι αυτό. Εκείνος προσπαθεί να μας ενθαρρύνει να συνεχίσουμε τις σπουδές μας για να είμαστε καλύτερα προετοιμασμένοι. Να μας εμπνεύσει να κάνουμε πράγματα...» (Τζένη).

Στο επόμενο ερώτημα οι ερωτώμενοι γίνονται πιο σαφείς για τη Συμβουλευτική

**ΕΕ 3.2 Πιστεύετε ότι η επαφή σας με τον Σύμβουλο Ψυχολόγο σας βοήθησε να μάθετε να αντιμετωπίσετε τα προβλήματα που συναντάτε στην καθημερινότητα και μετά το τέλος των σπουδών σας στο ΣΔΕ ;**

Οι εκπαιδευόμενοι δηλώνουν στην πλειοψηφία τους έτοιμοι μετά την επαφή τους με το Σύμβουλο Ψυχολόγο στο ΣΔΕ για να αντιμετωπίσουν με μεγαλύτερη αισιοδοξία και ηρεμία δυσκολίες και προβλήματα που τυχόν θα τους παρουσιαστούν στην καθημερινότητά τους. Θεωρούν ότι μέσα από τη Συμβουλευτική διαδικασία βοηθήθηκαν να γνωρίσουν καλύτερα τον εαυτό τους και να πιστέψουν σ' αυτόν και στις δυνάμεις του. Τέσσερις από τους επτά συνεντευξιαζόμενους δηλώνουν γενικά αλλά με ενθουσιασμό ότι τους βοήθησε πάρα πολύ:

*«...εμένα με βοήθησε πολύ και άλλα παιδιά τα έχει βοηθήσει ακόμη περισσότερο...»  
(Νίκος).*

*«...Ναι. Μετά μάλιστα την επικοινωνία που είχα με τις συναντήσεις πιστεύω ότι βοηθήθηκα πάρα πολύ. Πριν έρθω στο ΣΔΕ ένιωθα αδύναμη και ντρεπόμουν να κάνω μόνη μου πράγματα. Στις δυσκολίες ζητούσα βοήθεια πάντα από τον άνδρα μου. Ντρεπόμουν που δεν ήξερα να μιλήσω σωστά και φοβόμουν μήπως με γελάσουν...»  
(Κυριακή).*

*«...Βεβαίως είμαι πάρα πολύ έτοιμος. Πιστεύω ότι μου έκανε πάρα πολύ καλό. Και μη ξεχνάμε πως εδώ και μεγάλοι και επώνυμοι και φτασμένοι χρειάζονται κάποιο συμβουλάτορα. Είναι απαραίτητο. Οποσδήποτε βοήθησε αυτό το πράγμα...»  
(Παναγιώτης).*

*«...Τώρα νιώθω περισσότερη σιγουριά, ξέρω πώς να κινηθώ...» (Τζένη).*

### **ΕΕ 3.3 Επηρέασαν οι Σύμβουλοι τη διαμόρφωση των μελλοντικών σου στόχων ;**

#### **Με ποιο τρόπο;**

Οι τέσσερις από τους επτά εκπαιδευόμενους απάντησαν θετικά. Κυρίως αναφέρθηκαν στην ενίσχυση των Συμβούλων στο να συνεχίσουν τις σπουδές τους. Χαρακτηριστικά μας αναφέρουν:

*«...Με βοήθησαν να καταλάβω ότι δεν είναι αργά και ότι μπορώ ακόμη και τώρα να προσπαθήσω για κάτι καλύτερο. Του χρόνου θα γραφτώ σε νυχτερινό Λύκειο. Με ενισχύουν να δώσω ακόμη και Πανελλήνιες...» (Παναγιώτης).*

*«...Πάντα μου άρεσε να βοηθάω τους άλλους και ήθελα να ακολουθήσω ένα τέτοιο επάγγελμα. Ο Σύμβουλος μου έδωσε τη δυνατότητα να αποφασίσω να συνεχίσω το σχολείο και να πάω σε ΕΠΑΛ όπου θα ακολουθήσω ειδικότητα βοηθού νοσηλεύτριας. Έτσι θα μπορέσω να αναβαθμιστώ και να μεταπηδήσω ειδικότητα στη δουλειά μου στο νοσοκομείο, ως μόνιμη που είμαι...» (Ευγενία).*

*«...Έπειτα από κάποιες συζητήσεις με τον Σύμβουλο Σταδιοδρομίας και με κάποιους καθηγητές μου αποφάσισα στη συνέχεια να γραφτώ σε ΕΠΑΛ και να πάρω ειδικότητα οικονομία-διοίκηση. Καταλήξαμε σ αυτό και γιατί μου άρεσει πολύ και γιατί μπορεί να βοηθηθώ και επαγγελματικά αργότερα....» (Τζένη).*

### **ΕΕ 3.4 Τι θα προτείνατε ως προς τον τρόπο λειτουργίας των Συμβουλευτικών Υπηρεσιών προκειμένου να σας βοηθούν περισσότερο στην ομαλότερη ένταξη στην αγορά εργασίας και στις κοινωνικές σας σχέσεις γενικότερα ;**

Η ικανοποίηση των Εκπαιδευόμενων από τις Συμβουλευτικές υπηρεσίες είναι έκδηλη. Κανείς δεν έχει να προτείνει κάτι άλλο για τον τρόπο διεξαγωγής των Συμβουλευτικών συναντήσεων. Αντιθέτως δηλώνουν ότι είναι καλυμμένοι από τη διαδικασία, όπως χαρακτηριστικά τονίζει μια εκπαιδευόμενη:

*ΕΚΠ. Δεν θα μπορούσα γιατί δεν μπορώ να σκεφθώ και κάτι.*

*Ερ. Σας έχει καλύψει η όλη διαδικασία;*

*ΕΚΠ. Ναι, ναι είμαι πολύ ευχαριστημένη (Αλεξάνδρα)*

*«...Εγώ πιστεύω ότι κάνουν τα πάντα. Ότι τους ζητήσεις θα στο πουν...» (Ελένη).*

*«...Μακάρι να είχαν περισσότερο χρόνο και ο Σύμβουλος Σταδιοδρομίας να μας ενημερώνει για κάθε προκήρυξη που βγαίνει ή σεμινάριο και η κ.Ψυχολόγος για να συζητάμε τα προβλήματά μας...» (Παναγιώτης).*

### **ΕΕ 3.5 Έχετε να προσθέσετε κάτι άλλο που να αφορά το θεσμό και την υλοποίηση των Συμβουλευτικών Συναντήσεων στα ΣΔΕ;**

Τέλος εκτός από την ανάγκη για μεγαλύτερη διάρκεια χρόνου για Συναντήσεις με τον Σύμβουλο Ψυχολόγο και τον Σύμβουλο Σταδιοδρομίας, αδυνατούν να προσθέσουν, να συμπληρώσουν, να προτείνουν κάτι επιπλέον. Θεωρούν ότι ο θεσμός είναι ικανοποιητικός και ότι μπορούν να αξιοποιήσουν αυτά που πήραν από αυτόν είτε με την ομαλότερη ένταξη τους στην αγορά εργασίας και στην κοινωνία γενικότερα είτε με επιπλέον συνέχιση των σπουδών τους :

*« ...Όπως τώρα αλλά είναι μια ώρα τη βδομάδα...»(Τζένη).*

*«...Είναι λίγος ο χρόνος...» (Νίκος).*

Μια εκπαιδευόμενη θεωρεί ότι θα πρέπει να δοθεί περισσότερη έμφαση και στις ατομικές συναντήσεις και με τους δυο Συμβούλους και ιδιαίτερα με το Σύμβουλο Ψυχολόγο όπως λέει: «...και ομαδικά όπως κάνουμε και ατομικά. Κάποια άτομα χρειάζονται περισσότερο χρόνο σε ατομικές συναντήσεις ιδίως για προσωπικά τους ζητήματα...» (Κυριακή).



## 7.3 ΕΥΡΗΜΑΤΑ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΣΥΜΒΟΥΛΟΥΣ

### 7.3.1 Το επαγγελματικό προφίλ των Συμβούλων

Στην ενότητα αυτή θα σκιαγραφηθούν το επαγγελματικό προφίλ των 7 Συμβούλων από τα ΣΔΕ Πύργου, Πάτρας, Ναυπλίου, Πειραιά, Περιστερίου και Χίου που πήραν μέρος στην έρευνα καθώς και οι λόγοι που επέλεξαν να διδάξουν σε αυτά τα σχολεία.

Στην έρευνα συμμετείχαν 7 Σύμβουλοι. Από αυτούς οι 4 είναι Σύμβουλοι Σταδιοδρομίας (οι 3 ενεργοί και η μία αποκλείστηκε φέτος λόγω πτυχίου αλλά διαθέτει πενταετή πείρα στα ΣΔΕ πολύ σημαντική για την έρευνα) και οι 3 Σύμβουλοι Ψυχολόγοι. Η κατανομή των Συμβούλων Σταδιοδρομίας όσον αφορά τις σπουδές τους είναι 2 πτυχιούχοι τμημάτων της φιλοσοφικής σχολής, 1 της κοινωνιολογίας και 1 της θεολογίας (που φέτος δεν συμπεριλαμβάνεται στις προαπαιτούμενες σχολές για Συμβούλους). Οι Σύμβουλοι Ψυχολόγοι είναι απόφοιτοι της Φιλοσοφικής με κατεύθυνση Ψυχολογία και έχουν μεταπτυχιακό ή διατριβή στη σχολική ψυχολογία. Οι Σύμβουλοι Σταδιοδρομίας έχουν μεταπτυχιακή ειδίκευση στον Σχολικό επαγγελματικό προσανατολισμό ή διατριβή στο ίδιο αντικείμενο.

Η προϋπηρεσία των Συμβούλων Σταδιοδρομίας στα ΣΔΕ κυμαίνεται από 3 - 5 έτη. Οι 2 Σύμβουλοι Ψυχολόγοι εργάζονται φέτος για πρώτη φορά στα ΣΔΕ ενώ η μία έχει προϋπηρεσία 4 ετών. Η εμπειρία τους στην εκπαίδευση ενηλίκων ποικίλει. Οι μισοί απ' τους Συμβούλους έχουν στο παρελθόν διδάξει σε ενήλικες σε ΙΕΚ και Λαϊκή Επιμόρφωση ή στην ΑΣ.ΠΑΙ.ΤΕ.

Το καθεστώς εργασίας τους στα ΣΔΕ έχει αλλάξει τη φετινή σχολική χρονιά 2008-2009. Τα προηγούμενα έτη απασχολούνταν με συμβάσεις ορισμένου χρόνου στα ΣΔΕ 3 ημέρες την εβδομάδα (και ένα πρωινό επιπλέον για του Συμβούλους Σταδιοδρομίας όπου συνόδευαν κάποιον εκπαιδευόμενο σε εξωτερικές υπηρεσίες για να τον βοηθήσουν σε θέματα και προσπάθειες που αφορούν την επαγγελματική του αποκατάσταση και την διασύνδεσή του με τις υπηρεσίες της κοινότητας), ενώ από αυτή τη χρονιά εργάζονται ως ωρομίσθιοι με ώρες που κυμαίνονται ανάλογα με τον αριθμό των τμημάτων που διαθέτει το κάθε ΣΔΕ. Δηλαδή για του Συμβούλους

Σταδιοδρομίας αντιστοιχούν 1 ώρα ομαδικής Συμβουλευτικής και 1 ώρα ατομικής Συμβουλευτικής για το κάθε τμήμα, ενώ για τον Σύμβουλο ψυχολόγο 1 ώρα ομαδικής Συμβουλευτικής και 2 ώρες ατομικής Συμβουλευτικής για το κάθε τμήμα.

Σε ερώτηση που τους υποβλήθηκε κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων σχετικά με τα κίνητρα επιλογής των ΣΔΕ ως χώρου εργασίας, οι απαντήσεις ομαδοποιούνται ως εξής:

- Η ευκαιρία εργασίας και η προοπτική πλήρους απασχόλησης στην εκπαίδευση.
- Η πληροφόρηση που είχαν ως προς το εναλλακτικό προφίλ του σχολείου αυτού όπου υπάρχουν περιθώρια αυτενέργειας και πρωτοβουλίας για τους Συμβούλους.
- Το γεγονός ότι η ειδοποιός διαφορά του σχολείου αυτού σε σχέση με τα υπόλοιπα της τυπικής εκπαίδευσης είναι η ύπαρξη Συμβουλευτικών Υπηρεσιών, που προϋποθέτει τη στήριξη τους και τον πρωταρχικό ρόλο τους για την σωστή λειτουργία του σχολείου, ώστε να προσφέρει πραγματικά μια δεύτερη ευκαιρία στους εκπαιδευόμενους.
- Η προηγούμενη εμπειρία τους σε εκπαίδευση ενηλίκων που τους άρεσε και θέλησαν να την επαναλάβουν τώρα που τους δόθηκε η ευκαιρία.

### 7.3.2. Επιμορφωτικά σεμινάρια και κατάρτιση των Συμβούλων στα ΣΔΕ

Η επιμόρφωση των Συμβούλων περιλαμβάνει όλες εκείνες τις οργανωμένες διαδικασίες, θεσμοθετημένες ή μη, οι οποίες στοχεύουν στη συμπλήρωση και ανανέωση της βασικής εκπαίδευσης και κατάρτισης ώστε να είναι σε θέση κατά τη διάρκεια του έργου τους στα ΣΔΕ, αφενός να βελτιώνουν τις σχετικές με το συμβουλευτικό τους έργο, γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις. Θεωρείται από όλους τους Συμβούλους απαραίτητη καθώς τα ΣΔΕ ως νέα δομή εκπαίδευσης απαιτεί καινοτόμες μεθόδους προσαρμοσμένες στο ενήλικο και συνήθως κοινωνικά αποκλεισμένο κοινό στο οποίο απευθύνονται.

Οι επιμορφωτικές συναντήσεις με την ονομασία «ομάδες έργου», διοργανώνονται από το ΙΔΕΚΕ ετησίως στην αρχή κάθε σχολικής χρονιάς (ίσως και μια ακόμη ενδιάμεσα) στην Αθήνα, για τους Σύμβουλους των ΣΔΕ της κάθε φάσης. Τη φετινή χρονιά δεν πραγματοποιήθηκε ομάδα έργου με αποτέλεσμα σύμφωνα με αυτά που μας κατέθεσαν οι δύο νεοδιόριστοι Σύμβουλοι στη σχετική ερώτηση, να ξεκινήσουν την εργασία τους στο χώρο των ΣΔΕ «κολυμπώντας απευθείας στα βαθιά»:

*« ...Δεν γνώριζα τα καθήκοντά μου, δεν υπήρξε κάποια σχετική ενημέρωση ή κάποιο εγχειρίδιο που να με κατευθύνει. Είχα πολύ άγχος κυρίως για την ομαδική Συμβουλευτική. Δεν ήξερα πώς να σχεδιάσω αυτή την ώρα μέσα στην τάξη και τελικά αποφάσισα να κάνω κάποια στοιχειώδη μαθήματα Ψυχολογίας στους εκπαιδευόμενους. Ακόμη και τώρα δεν ξέρω αν έπραξα σωστά...» (Σύμβουλος 4).*

*« ...Βρέθηκα σε δύσκολή θέση στην αρχή. Ήμασταν και από τους τελευταίους που στελέχωσαν το ΣΔΕ. Μέχρι να εκδικαστούν οι ενστάσεις ξεκινήσαμε Νοέμβριο. Όταν είδα ότι δεν υπήρχε κάποια κατεύθυνση από το ΙΔΕΚΕ αποφάσισα μόνη μου να ζητήσω συμβουλές από παλαιότερους συναδέλφους σε άλλα ΣΔΕ και έτσι κι έγινε. Απ' ό,τι έχω ενημερωθεί ο επόπτης για τους Συμβούλους απ' το ΙΔΕΚΕ ορίστηκε μόλις το Γενάρη...» (Σύμβουλος 1).*

*«...Την φετινή χρονιά δεν έγινε καμιά επιμόρφωση ή συνάντηση με την ομάδα έργου (για τους εκπαιδευτικούς ή τους Συμβούλους, πιθανώς να έγινε για τον Διευθυντή). Την προηγούμενη χρονιά έγινε επιμόρφωση μόνο για τους νέους εκπαιδευτικούς, ενώ τις δυο προηγούμενες χρονιές έγιναν διπλές επιμορφώσεις. Δεν υπάρχουν χρήματα. Η πληρωμή μας για όλη τη χρονιά αναμένεται όταν ανοίξει το ΕΣΠΑ...» (Σύμβουλος 5).*

Οι Σύμβουλοι που είχαν παρακολουθήσει κάποιες απ' τις «ομάδες έργου» τα προηγούμενα χρόνια θεωρούν ότι το σεμινάριο 18 ωρών σε ένα Σαββατοκύριακο δεν επαρκεί για να καλύψει την προετοιμασία τους για το Συμβουλευτικό έργο. Παρόλα αυτά αναλύοντας περαιτέρω τις απόψεις όσων δήλωσαν ότι βοήθηθηκαν, φαίνεται ότι κατά κύριο λόγο τους βοήθησε η επαφή με τους συμβούλους των υπόλοιπων ΣΔΕ και η ανταλλαγή απόψεων μαζί τους. Και αυτό διότι, όπως αναφέρουν, τους έδωσε την ευκαιρία να δουν που βρίσκονται οι ίδιοι σε σχέση με τους υπόλοιπους συναδέλφους τους.

«...Μέχρι και πέρσι συναντιόμασταν τα Σχολεία της κάθε φάσης 1 με 2 φορές τον χρόνο στην Αθήνα και αυτό ήταν πολύ καλό. Γνωριζόμασταν μεταξύ μας οι Σύμβουλοι, προβληματιζόμασταν από κοινού ως προς τις εκπαιδευτικές εμπειρίες μας και δίναμε τις λύσεις. Επιπλέον δικτυωνόμασταν και εγκαθιδρύαμε τις βάσεις για μελλοντικές επαφές. Οργανωνόμασταν και υπήρχε αυτό που ονομάζεται 'networking'...» (Σύμβουλος2).

« ...Μέχρι πέρσι κάναμε επιμόρφωση 18 ωρών σε 1 Σαββατοκύριακο. Μας είπαν να κάνουμε ομαδική Συμβουλευτική και πως γίνονται οι συνεντεύξεις. Δεν μπορώ να πω ότι αυτό μας κάλυψε. Περισσότερο γνωριστήκαμε μεταξύ μας. Από κει και έπειτα τα υπόλοιπα θέματα ήταν δική μας πρωτοβουλία. Εγώ προσωπικά το έψαξα μόνος μου και έκανα κάποια σεμινάριο Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού προσανατολισμού 100 ωρών στην Αθήνα με δικά μου έξοδα. Φέτος αντί να βελτιωθούν τα πράγματα χειροτέρεψαν...» (Σύμβουλος1).

«...Τα πρώτα χρόνια γίνονταν πολλά σεμινάρια, στη συνέχεια βαθμιαία άρχιζαν να περιορίζονται και κάποια στιγμή να εκλείπουν. Βέβαια και τότε πιο πολύ γνωριζόμασταν μεταξύ μας παρά μαθαίναμε πράγματα...» (Σύμβουλος3).

Για τα θεματολογία των σεμιναρίων πολλοί απ' τους Σύμβουλους θεωρούν ότι εστιάζονται πολύ στη θεωρία και σε γενικά θέματα, σε θέματα δηλαδή που δεν σχετίζονται άμεσα με το Συμβουλευτικό τους έργο. Επιπλέον κάποιοι Σύμβουλοι εξέφρασαν την άποψη ότι οι διοργανωτές της ομάδας έργου και οι ιθύνοντες από το ΙΔΕΚΕ, είναι ανεπαρκείς και «εκτός πραγματικότητας» καθώς όπως αναφέρουν , μιλάνε σαν να μη γνωρίζουν το προφίλ των εκπαιδευομένων στα ΣΔΕ.

«...Υπάρχουν κάποια άτομα (καινούρια φέτος) από την ομάδα έργου ,υπεύθυνα και καλά για τους Συμβούλους, όπου μπορείς να επικοινωνείς και να μεταφέρεις προβλήματα ή ότι άλλο σε απασχολεί αλλά χωρίς να περιμένεις και πολλά αφού οι παλιοί (εμείς δηλ.) γνωρίζουμε περισσότερα. Αυτό που θα μπορούσαμε να πούμε ότι επηρεάζει και κατευθύνει το παρεχόμενο έργο μας είναι η Σύμβαση έργου που έχουμε υπογράψει, σύμφωνα με την οποία ορίζονται οι υποχρεώσεις μας προς τον φορέα....» (Σύμβουλος5) .

Οι Σύμβουλοι καλούνται να ασκήσουν το έργο τους σε ενήλικες αποκομμένους από τον θεσμό της εκπαίδευσης και μη πλήρως ενταγμένους κοινωνικά γι' αυτό και η αναγκαιότητα σωστής ενημέρωσης και κατάρτισης είναι εκ των πραγμάτων επιβεβλημένη. Για την αποτελεσματικότητά της όμως εγείρονται ζητήματα όπως ο χρόνος διεξαγωγής της, η διάρκειά της, η θεματολογία της και οι φορείς υλοποίησης.

*«...Με βοήθησαν λίγο αλλά ήταν πολύ σύντομα. Τα κρίνω ανεπαρκή. Για ένα τέτοιο σχολείο πρότυπο και με ουσιαστική προσφορά, θα έπρεπε να οργανώνουν καλύτερα τον συντονισμό και την επιμόρφωση. Δεκαοκτώ ώρες σε ένα διήμερο είναι σταγόνα στον ωκεανό...» (Σύμβουλος1).*

Στις απαντήσεις τους οι Σύμβουλοι διατύπωσαν ακόμα μια σειρά προτάσεων για μελλοντικά επιμορφωτικά σεμινάρια, οι οποίες εκφράζουν τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες και ομαδοποιούνται ως εξής:

-Περισσότερες ώρες αφιερωμένες σε συναντήσεις των Συμβούλων μεταξύ τους για ανταλλαγή απόψεων .

-Γνώση των χαρακτηριστικών της ψυχολογίας και της ιδιαιτερότητας του ενήλικα εκπαιδευόμενου. Τρόποι στήριξης του και ανίχνευσης των αναγκών του.

-Σύζευξη θεωρίας με πράξη μέσω παραδειγμάτων από τη Συμβουλευτική στα ΣΔΕ.

-Διορισμός από το ΙΔΕΚΕ υπεύθυνων στις ομάδες έργου ατόμων έμπειρων στη Συμβουλευτική μέσα από το θεσμό των ΣΔΕ ώστε να γνωρίζουν καλά τις ανάγκες και τις δυσκολίες τις οποίες έχουν οι συμμετέχοντες στο σεμινάριο.

-Εισαγωγικά σεμινάρια μεγάλης διάρκειας για τους νεοπροσληφθέντες.

Το προφίλ των Συμβούλων των ΣΔΕ, οι απόψεις τους για τις επιμορφωτικές συναντήσεις με την ομάδα έργου που διοργάνωσε γι αυτούς το ΙΔΕΚΕ αλλά και οι ανάγκες τους όπως προέκυψαν από τις συνεντεύξεις, είναι παράγοντες που μπορούν να ληφθούν υπόψη σε επόμενους σχεδιασμούς αντίστοιχων προγραμμάτων και μπορούν να οδηγήσουν σε περισσότερο αποτελεσματικές επιμορφώσεις (Βεργίδης και Καραλής, 1999).

### 7.3.3 ΥΛΙΚΟΙ ΠΟΡΟΙ (Υλικοτεχνική υποδομή, Υλικά μέσα)- ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΟΙ ΠΟΡΟΙ

Οι υλικοί πόροι μπορούν να ταξινομηθούν σε δυο μεγάλες κατηγορίες: της υλικοτεχνικής υποδομής (κτίρια, αίθουσες, μηχανήματα) που χαρακτηρίζεται από μια διαρκή χρήση και των υλικών μέσων (βιβλία, αναλώσιμα υλικά κ.α.).

Σε οποιοδήποτε σχεδόν εγχειρίδιο παιδαγωγικής και αν ανατρέξουμε θα διαπιστώσουμε τη σπουδαιότητα της υλικοτεχνικής υποδομής και των υλικών μέσων μιας σχολικής μονάδας για τη διαμόρφωση και διεξαγωγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η καλή από πλευράς ασφάλειας και αισθητικής κατάστασης του κτιρίου, η θέρμανση, η επάρκεια αιθουσών σε αριθμό και μέγεθος, η επάρκεια των αναλώσιμων υλικών θεωρούνται απαραίτητες δομές για την καλή λειτουργία ενός σχολείου.

Η άνεση που προσφέρει ο χώρος υλοποίησης της Συμβουλευτικής, η αισθητική του, η δυνατότητα χρήσης του απαραίτητου υλικού, αποτελούν βασικούς λειτουργικούς παράγοντες για την ανάπτυξη του κλίματος ηρεμίας και εμπιστοσύνης και σωστής υποστήριξης των ενήλικων συμβουλευόμενων. Τα σχόλια των Συμβούλων σχετικά με την επάρκεια των υπάρχοντων υλικών πόρων των ΣΔΕ ποικίλουν.

Οι περισσότεροι πάντως Σύμβουλοι υποστηρίζουν ότι η αισθητική των ΣΔΕ και ειδικότερα των αιθουσών Συμβουλευτικής θα μπορούσε να είναι διαφορετική, αν τα ΣΔΕ είχαν την αποκλειστική χρήση τους. Στις περισσότερες δυστυχώς όμως περιπτώσεις τα ΣΔΕ λόγω έλλειψης κτιρίων φιλοξενούνται σε αίθουσες σχολείων Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που παραχωρούν σε αυτά οι Δήμοι. Υπάρχει κατά συνέπεια διάχυτος ο προβληματισμός των Συμβούλων ότι το γεγονός αυτό αφενός δεν βοηθάει τους εκπαιδευόμενους να βγουν από τη νοοτροπία του τυπικού σχολείου που τους στέρησε την κοινωνική τους ένταξη, και αφετέρου αναιρεί το διαφορετικό κλίμα, το οποίο θέλουν οι ίδιοι να υπάρχει σε ένα Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας, σε ένα σχολείο δηλαδή που απευθύνεται σε ενήλικους, για να τους δώσει μια ακόμη ευκαιρία μάθησης:

*«...Θα έπρεπε η διαφορετικότητα του θεσμού να αντανakλάται και στους χώρους του. Αντίθετα η χρήση λόγω ανάγκης αιθουσών παραδοσιακών αναιρεί αυτόματα το «διαφορετικό»...» (Σύμβουλος6).*

Οι Σύμβουλοι που είχαν την τύχη να εργάζονται σε ΣΔΕ με δική του κτιριακή υποδομή είχαν τη δυνατότητα σε συνεργασία με τους εκπαιδευόμενους να διαμορφώσουν την αίθουσα της Ατομικής Συμβουλευτικής όπως οι ίδιοι επιθυμούσαν ώστε να καταστήσουν το χώρο αυτό άνετο και ζεστό:

*«...Την δεύτερη χρονιά που το Γραφείο Συμβουλευτικής απέκτησε το δικό του χώρο, αποφασίσαμε σε συνεργασία με τους εκπαιδευόμενους να την διακοσμήσουμε. Έβλεπες ότι οι εκπαιδευόμενοι την είχαν σαν χώρο τους, τη φρόντιζαν, έφερναν λουλούδια και αντικείμενα από το σπίτι τους και τα άφηναν εκεί...» (Σύμβουλος2).*

Δυστυχώς υπήρξαν και περιπτώσεις όπου Σύμβουλοι λόγω έλλειψης χώρου δεν είχαν καν αίθουσα δική τους για το Γραφείο Συμβουλευτικής και ήταν αναγκασμένοι να μιλούν με τους εκπαιδευόμενους που επιθυμούσαν ατομική Συμβουλευτική στους διαδρόμους ή σε κάποια αίθουσα που μπορεί να μην διεξαγόταν κάποιο μάθημα τη δεδομένη στιγμή:

*«...Σύμφωνα με τις προδιαγραφές των ΣΔΕ για την εφαρμογή της Συμβουλευτικής προβλέπεται η θεσμοθέτηση ενός γραφείου Συμβουλευτικής (σε κάθε ΣΔΕ) το οποίο φυσικά δεν υπάρχει. Επομένως η ατομική Συμβουλευτική μπορεί να υλοποιείται από το γραφείο καθηγητών μέχρι οποιαδήποτε κενή αίθουσα διδασκαλίας. Σίγουρα αυτό μειώνει την σημασία του ρόλου της Συμβουλευτικής και δημιουργεί χάος και ανασφάλεια στον εκπαιδευόμενο...» (Σύμβουλος5.)*

*«...Ένας νοικοκυρεμένος χώρος και ζεστός προδιαθέτει και βοηθάει. Βοηθάει σε ένα δέκα τοις εκατό. Όταν όμως εμείς είμαστε φτιαγμένοι για Συμβουλευτική και δίνουμε κυριολεκτικά την ψυχή μας σ' αυτό που κάνουμε για τους ανθρώπους αυτούς, δεν καταλαβαίνουμε Χριστό. Κάνουμε τη δουλειά μας, το ευχαριστιόμαστε και είναι σαν να είμαστε στο καλύτερο δωμάτιο...»(Σύμβουλος3).*

*«...Θεωρώ ότι το γραφείο στο οποίο διεξάγεται η Ατομική Συμβουλευτική είναι αρκετά κατάλληλο. Ίσως θα μπορούσε να είναι λίγο μεγαλύτερο και με λίγο χρώμα γιατί δημιουργεί την αίσθηση του "κλειστού". Έχω ακούσει όμως από συναδέλφους σε άλλα*

*ΣΔΕ ότι σε εκείνους δεν υπάρχει καν συγκεκριμένο γραφείο, οπότε υπάρχουν πολύ χειρότερα. "...»(Σύμβουλος7).*

Οι απόψεις των Συμβούλων ως προς την επάρκεια εποπτικών μέσω διδασκαλίας είναι ότι είναι ανεπαρκή. Θεωρούν αναγκαία την ύπαρξη και την διαρκή παρουσία εποπτικών μέσων όπως τηλεόρασης, βίντεο, υπολογιστή, βιντεοπρωτζέκτορα στην αίθουσα της Ομαδικής Συμβουλευτικής. Θέλουν να τα χρησιμοποιούν κάθε φορά που τα χρειάζονται με αποτέλεσμα να κρίνουν τα υπάρχοντα οπτικοακουστικά μέσα ανεπαρκή σε αριθμό και ποικιλία:

*«... Στη δουλειά μου χρησιμοποιώ κατά κόρον τον προτζέκτορα γιατί βοηθάει τους εκπαιδευόμενους να κατανοήσουν πολύ πιο εύκολα ατά που θέλω να τους πω και να προβληματιστούν προς τη σωστή κατεύθυνση. Δυστυχώς δεν υπάρχει και αναγκάζομαι συνεχώς και μεταφέρω τον δικό μου από το σπίτι....» (Σύμβουλος1).*

Γενικότερα σύμφωνα με αυτά που μας κατέθεσαν οι Σύμβουλοι στα ΣΔΕ το κονδύλι είναι μικρό και υπάρχει περιορισμένη δυνατότητα παραγγελίας αναλώσιμων υλικών από ένα συγκεκριμένο κατάλογο. Αυτή η διαδικασία όπως αναφέρουν οι Σύμβουλοι δημιουργεί προβλήματα, καθώς εμφανίζονται ανάγκες οι οποίες είτε δεν καλύπτονται από τον κατάλογο είτε λόγω οικονομίας μπορεί να απορριφθούν:

*«...Πολλές φορές ακόμη και για τις φωτοτυπίες πρέπει να ζητήσω έγκριση και ίσως και να μην μου δοθεί, με την παρότρυνση ότι μπορεί η δουλειά να γίνει και χωρίς αυτές. Αναγκάζομαι πολλές φορές να τις βγάλω μόνη μου εκτός σχολείου. Όταν φτιάχνεις ένα Πειραματικό και Πρότυπο σχολείο , πρέπει να υπάρχουν χρήματα για την υποδομή του...Δεν μπορεί να σταθεί αυτό το σχολείο μέσα από την προσωπική εργασία και το φιλότιμο του καθενός. Εντάξει το φιλότιμο αλλά δεν αρκεί...» (Σύμβουλος5).*

Τα παραπάνω προβλήματα σχετίζονται με τη χαμηλή χρηματοδότηση των ΣΔΕ. Δυσλειτουργίες προκαλεί και η απουσία οικονομικής αυτοτέλειας των ΣΔΕ με συνέπεια κάποιες από τις ελλείψεις σε υλικούς πόρους να τις καλύπτουν οι ίδιοι οι Σύμβουλοι και οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί με δικές τους επινοήσεις, κόπο και χρήματα.



#### 7.3.4 Οι σχέσεις με την υπόλοιπη δομή του ΣΔΕ (Εκπαιδευτικούς και Διευθυντή)

Στην ενότητα αυτή θα εξετάσουμε την ποιότητα της συνεργασίας και των διαπροσωπικών σχέσεων των Συμβούλων της ερευνάς μας με τους συναδέλφους τους εκπαιδευτικούς και τον Διευθυντή ή Διευθύντρια του Σχολείου τους, δηλαδή με το ανθρώπινο δυναμικό δηλαδή που συγκροτεί τα ΣΔΕ και διαμορφώνει το κλίμα τους.

Οι καλές επικοινωνιακές σχέσεις, το συνεργατικό πνεύμα, η αίσθηση αλληλεγγύης και αλληλοϋποστήριξης, είναι στοιχεία τα οποία διαμορφώνουν το κλίμα ενός σχολείου, επηρεάζουν τη συμπεριφορά, τη σκέψη και τη στάση των ατόμων, που εργάζονται σε αυτά και καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό την ποιότητα της εκπαιδευτικής διεργασίας (Αθανασούλα, 1999).

Καθώς ο περισσότερος χρόνος εργασίας των Συμβούλων και των Εκπαιδευτικών των ΣΔΕ συντελείται στην τάξη, μακριά από τους υπόλοιπους συναδέλφους τους, οι σημαντικότερες ευκαιρίες για μεταξύ τους επικοινωνία δίνονται κατά τις συνεδριάσεις του συλλόγου των καθηγητών, κατά την ανάληψη πρωτοβουλιών για συνδιδασκαλίες και διδακτικές καινοτομίες και κατά τις άτυπες συζητήσεις που γίνονται σε εξωδιδακτικό χρόνο. Η σημασία δε που έχουν αυτές οι άτυπες συζητήσεις και συναντήσεις για τη λειτουργία ενός σχολείου είναι μεγάλη – συχνά ίσως είναι και μεγαλύτερη από τη σημασία των επίσημων συναντήσεων του συλλόγου διδασκόντων. Έρευνες δείχνουν ότι οι σχέσεις που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί με τους συναδέλφους τους επηρεάζουν την απόδοσή τους (Lortie, 1975).

Η πλειοψηφία των Συμβούλων αναφέρουν ότι συνεργάζονται με τους συναδέλφους τους εκπαιδευτικούς: α) στις συνεδριάσεις του συλλόγου των διδασκόντων, β) όταν προετοιμάζουν τα project ή τα διαθεματικά που απαιτούν συνδιδασκαλία, γ) κατά τη διάρκεια της υλοποίησής τους, δ) στις επιμορφωτικές συναντήσεις. Η συνεργασία αυτή, όπως εξηγούν κάποιοι Σύμβουλοι, φαίνεται να πηγάζει από την ίδια τη φιλοσοφία των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας η οποία εκ των πραγμάτων τους οδηγεί να συνεργασθούν. Επισημαίνοντας τη διαφορά με τα τυπικά σχολεία, οι Σύμβουλοι τονίζουν ότι τα ΣΔΕ δεν θα μπορούσαν να λειτουργήσουν διαφορετικά:

«...Είναι η λογική του σχολείου που σε βάζει στην συνεργασία. Δεν θα μπορούσε να λειτουργήσει διαφορετικά, δεν είναι ένα σχολείο τυπικό που ο καθένας ας πούμε κάνει το μάθημά του, κλείνει την πόρτα του και τελειώσει. Εκ των πραγμάτων η φιλοσοφία του αν θες, το πρόγραμμα του, οδηγεί στην συνεργασία. Όταν κάνουμε τα διαθεματικά, το πρόγραμμα συνδιαμορφώνεται από κοινού με κάποιον εκπαιδευτικό. Όταν κάνεις ένα project εκ των πραγμάτων, θα συνεργασθείς. Όταν οργανώσεις μια εκδρομή για να δουν κάτι ή μια ημερίδα, το ίδιο....»(Σύμβουλος1).

«...Τα προηγούμενα σχολικά έτη το ωράριο μου ήταν 4 μέρες την εβδομάδα καθ' όλη την διάρκεια των μαθημάτων. Υπήρχε λοιπόν άπλετος χρόνος για επικοινωνία και με τα παιδιά αλλά και με τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς. Διαρκώς προέκυπταν θέματα που συζητούσαμε και λύναμε από κοινού. Μπορούσαμε να οργανώσουμε και διαθεματικά προγράμματα δηλ. συνδιδασκαλίες, κάτι που μου λείπει πολύ φέτος. Είχα κάνει διαθεματικά με σχεδόν όλες τις ειδικότητες. Κάναμε με τη φιλόλογο πέρσι για τη συνέντευξη δηλ. Role-play για το πώς πρέπει να είναι η συνέντευξη. Διαθεματικά επίσης έκανα με τον καθηγητή πληροφορικής για την αναζήτηση πληροφοριών από το internet σελίδων ΑΣΕΠ που μπορείς να ψάξεις για δουλειά....»(Σύμβουλος2).

«...Συνδιδασκαλίες, project, διαθεματικά. Υπήρχε συνεχής συνεργασία γιατί το σχολείο αυτό δίνει τη δυνατότητα ελεύθερης έκφρασης οπότε ανάλογα με το τι βλέπαμε ότι έχουν ανάγκη οι εκπαιδευόμενοι να γίνει, αυτό κάναμε. Είχαμε λοιπόν το χρόνο και τη διάθεση και είχαμε συνεχή επαφή με τους εκπαιδευτικούς και κυρίως με το συνάδελφο Σύμβουλο Ψυχολόγο καθώς οι ρόλοι μας είναι αλληλοσυμπληρούμενοι....»(Σύμβουλος3).

«...Υπάρχει συνεργασία στα διαθεματικά, συνδιδασκαλίες, προετοιμασία γιορτής κ.α. τόσο με τους καθηγητές όσο και με τον Διευθυντή. Επίσης όλος ο σύλλογος συμμετέχει σε τακτές συνεδριάσεις (τουλάχιστον 2 τον μήνα) όπου συζητούνται διάφορα θέματα και παίρνονται από κοινού αποφάσεις. Όπου δεν υπάρχει συνεργασία, να ξέρεις, τα σχολεία δεν μπορούν να παράγουν αξιολογικό έργο. Κάτι τέτοιο δεν συμβαίνει στο ΣΔΕ Χίου...»(Σύμβουλος5).

Ο Διευθυντής ή η Διευθύντρια ενός σχολείου εκτός του γραφειοκρατικού έργου, ασκεί ηγετικό ρόλο και είναι η κυριότερη δύναμη που διαμορφώνει την ατμόσφαιρα που επικρατεί σε μια σχολική μονάδα (Αθανασούλα-Ρέππα et al., 1999). Όταν με τη συμπεριφορά και δράση του εμπνέει, εμπυχώνει τους συναδέλφους του και

δημιουργεί κατάλληλο κλίμα για τη συνοχή συνεργασία και παράθεση όλου του έμφυχου υλικού του σχολείου του τότε και το σχολείο λειτουργεί αποτελεσματικότερα.

Το σύνολο των Συμβούλων της έρευνας αναφέρουν ότι συνεργάζονται με τους Διευθυντές ή τις Διευθύντριες των σχολείων τους για εκπαιδευτικά, οργανωτικά και διαδικαστικά θέματα ενώ οι απόψεις τους για το επίπεδο συνεργασίας διαφέρουν από σχολείο σε σχολείο.

Ακόμη οι Διευθυντές χαρακτηρίζονται ως πρόσωπα, που δίνουν κατευθυντήριες παιδαγωγικές γραμμές, συντονίζουν τις αποφάσεις του συλλόγου των καθηγητών και κρατούν τις ισορροπίες στο σχολείο:

*«...Όσες φορές έχω σκεφθεί να πραγματοποιήσω κάποια εξωσχολική δραστηριότητα στα πλαίσια της Συμβουλευτικής Σταδιοδρομίας είτε εκδρομή, είτε εκδήλωση ή κάποια ημερίδα, την ενημερώνω, ζητάω την άποψή της και προχωρώ. Είναι πάντα θετική και ενισχύει τέτοιου είδους πρωτοβουλίες που συμφωνούν απόλυτα με το προφίλ του σχολείου αυτού...» (Σύμβουλος2).*

*«...Μέχρι και πέρσι είχαμε μια πάρα πολύ καλή Διευθύντρια που αγαπούσε το σχολείο αυτό και πίστευε σ' αυτό που κάνει. Ήταν κοντά μας σε όλα και μας εμπύχωνε εμάς τους καινούριους σε κάθε δυσκολία που αντιμετωπίζαμε. Ήταν πολύ ανοιχτή σε καινοτομίες και ήθελε να προσφέρουμε στους εκπαιδευόμενους το καλύτερο. Δυστυχώς έφυγε. Δεν μπορώ να πω ότι έχουμε την ίδια συνεργασία και με τον καινούριο Διευθυντή. Είναι πολύ τυπικός και χάνει την ουσία...» (Σύμβουλος7).*

*«...Δεν μας βοηθάει. Ίσα ίσα δημιουργεί και εμπόδια σε κάθε πρωτοβουλία που μπορεί να προτείνει ο καθένας από μας προς όφελος των παιδιών. Μας κόβουν τα φτερά και τη διάθεση να κάνουμε πράγματα...Ο Διευθυντής θεωρεί ότι πρέπει να τους λέμε μόνο κάποια πράγματα για τα επαγγέλματα...» (Σύμβουλος1).*

*«...Εξαρτάται από τον εκάστοτε Διευθυντή. Κάποιοι μας θεωρούν απαραίτητη μονάδα για τη λειτουργία του σχολείου και κάποιοι ως βοηθητικά στοιχεία απλά. Η κάθε άποψη βγαίνει αντίστοιχα και στη συνεργασία και ή μας βοηθάει πολύ και γίνεται απαραίτητος σύμμαχος ή δυσχεραίνει τις προσπάθειές μας. Είναι πολύ σημαντικός ο ρόλος του πάντως...» (Σύμβουλος3).*

### 7.3.5. Σχέση με εκπαιδευόμενους

Όλοι οι Σύμβουλοι της έρευνας χαρακτηρίζουν τις σχέσεις τους με τους εκπαιδευόμενους από «καλή» έως «πάρα πολύ καλή». Διευκρινίζουν βέβαια ότι η σχέση μαζί τους δεν είναι με όλους ίδια και οι Σύμβουλοι που εργάζονταν στο ΣΔΕ και το προηγούμενο έτος κάνουν ένα διαχωρισμό της σχέσης που είχαν πέρσι με τους εκπαιδευόμενους και αυτής το τρέχον ακαδημαϊκό έτος, καθώς θεωρούν ότι η μείωση των ωρών παρουσίας τους στο πρόγραμμα σπουδών δεν τους επιτρέπει να έρχονται πλέον τόσο κοντά με τους μαθητές. Με άλλους λοιπόν νιώθουν πιο απόμακρα και με άλλους πιο ζεστά, αλλά η συνολική αίσθηση που έχουν είναι πολύ θετική.

Οι χαρακτηρισμοί που αποδίδουν στη σχέση τους είναι «φιλική», «ανθρώπινη», «ζεστή». Εκτός όμως από τους χαρακτηρισμούς αυτούς, ο τρόπος κυρίως που μιλούσαν στις συνεντεύξεις για τους εκπαιδευόμενους, φανέρωνε ότι τρέφουν γι αυτούς θετικά συναισθήματα. Από σχετικές αναφορές στις συνεντεύξεις φαίνεται ότι οι Σύμβουλοι λόγω της ιδιότητας τους έχουν αναπτύξει μια ιδιαίτερη σχέση με τους ενήλικους εκπαιδευόμενους καθώς γνωρίζουν πολλά πράγματα για τους ίδιους και τις ζωές τους, επειδή κατανοούν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν και εκτιμούν την προσπάθεια που καταβάλουν να βελτιώσουν τη ζωή τους και τους εαυτούς τους μέσα από τη δομή των ΣΔΕ:

*«...Ίσως επειδή είναι πολύ στερημένοι κοινωνικά και θεωρούν την εκπαίδευση τώρα πραγματικά δεύτερη ευκαιρία για να κάνουν κάτι καλύτερο για τον εαυτό τους και τη ζωή τους, πραγματικά έχουν μεγάλη λαχτάρα και κρέμονται από το στόμα σου. Ότι τους προσφέρεις είναι πολύ σημαντικό. Παρόλο που δεν έχουν χρόνο, έχουν παιδιά, εγγόνια, δουλεύουν και πραγματικά κλέβουν χρόνο απ' τη ζωή τους για να έρθουν εδώ, πολλές φορές σε εκπλήσσουν με την διάθεσή τους να μάθουν...» (Σύμβουλος7).*

Οι Σύμβουλοι αναφέρουν ακόμη ότι εισπράττουν από τους περισσότερους εκπαιδευόμενους θετικά συναισθήματα και αυτό το νιώθουν από τον τρόπο που τους μιλάνε, τους χαιρετάνε και γενικά τους συμπεριφέρονται:

*«...Θεωρώ τον εαυτό μου πολύ τυχερό. Έχω εισπράξει μέχρι τώρα από τους εκπαιδευόμενους συναισθηματικά ότι καλύτερο μπορούσα να εισπράξω...» (Σύμβουλος2).*

*«...Είναι πολύ θερμοί, εκδηλωτικοί και στο δείχνουν. Σου δείχνουν τι τους αρέσει και όταν δεν τους αρέσει κάτι πάλι στο δείχνουν, δεν το κρατάνε μέσα τους...» (Σύμβουλος3).*

### 7.3.6 Χρόνος υλοποίησης Συμβουλευτικών Υπηρεσιών

Οι Σύμβουλοι πιστεύουν ότι ο χρόνος δεν επαρκεί πλέον για την υλοποίηση της Συμβουλευτικής. Οι ώρες τους έχουν μειωθεί κατά πολύ από πέρσι και η καθημερινή τους παρουσία στο σχολείο έπαψε να υφίσταται. Δεν έχουν την δυνατότητα πλέον να γνωρίσουν καλά τους εκπαιδευόμενους αλλά και να βρίσκονται στο χώρο αρκετά ώστε να είναι εύκολο γι' αυτούς να τους προσεγγίσουν:

*«...Αντί για 4 μέρες την εβδομάδα που ήμασταν εδώ καθ' όλο το ωράριο του σχολείου , τώρα ερχόμαστε μία ώρα ομαδική συμβουλευτική για κάθε τμήμα και μια ώρα ατομική συμβουλευτική. Ποιόν να προλάβω να δω σ' αυτά τα 45 λεπτά της ατομικής; Με έχουν βάλει κιόλας στο πρόγραμμα πρώτες ή τελευταίες ώρες. Στις πρώτες δεν προλαβαίνουν απ' την δουλειά τους να έρθουν και τις τελευταίες είναι κουρασμένοι και θέλουν να γυρίσουν σπίτι...» (Σύμβουλος1).*

*«...Ο μεγάλος μου ο πόνος φέτος είναι ότι μ αυτές τις αλλαγές που έγιναν, εγώ θεωρώ ότι ο ρόλος μας υποβαθμίστηκε πάρα πολύ. Πέρσι είχα την υποχρέωση να βρίσκομαι στο σχολείο 3 φορές την εβδομάδα μόνιμα. Ναι μεν θα έμπαινα 1 ώρα στην τάξη να κάνω ομαδική, τις υπόλοιπες ώρες όμως βρισκόμουν εκεί , όπου συνεχώς προέκυπταν θέματα. Παίζαμε μαζί με τον Ψυχολόγο το ρόλο του κυματοθραύστη. Σ' ένα τέτοιο σχολείο χρειάζονται να είναι μόνιμα εκεί ο Σύμβουλος Ψυχολόγος και ο Σύμβουλος Σταδιοδρομίας γιατί συνεχώς προκύπτουν προβλήματα. Φέτος ομολογώ ότι δεν έχω πλήρη εικόνα του τι συμβαίνει. Πέρσι και πάλι εξαρτάται από το προφίλ του Συμβούλου, είχα αποκτήσει προσωπική σχέση και πολύ ουσιαστική με όλα τα παιδιά και του πρώτου και του δεύτερου κύκλου γιατί είχα το χρόνο. Τώρα πλέον δεν τον έχω και προσπαθώ να κάνω το καλύτερο δυνατόν υπό αυτές τις συνθήκες...».* (Σύμβουλος2).

«...Μου έχει τύχει και έχω στενοχωρηθεί πάρα πολύ, να έχω ομαδική στην τάξη και μετά κάποιοι μαθητές να μου ζητήσουν να τους δω ατομικά και εγώ να πρέπει να φύγω γιατί εργάζομαι και αλλού για να επιβιώσω οικονομικά. Τους έχω πει λοιπόν ότι παιδιά θα σας δω αύριο που έχουμε την ατομική μας και μου έχουν απαντήσει ότι αύριο είναι αργά για τι το πρωί έχουμε συνέντευξη για δουλειά ή να καταθέσουμε κάποια αίτηση. Έχω νιώσει πολύ άσχημα αλλά και τι να κάνω...» (Σύμβουλος3).

«...Πριν ήμασταν 15 ώρες και 1 πρωινό και πάλι δεν προλαβαίναμε. Χρειαζόταν πολλές φορές να καθίσουμε πέρα του ωραρίου μας ή να έρθουμε νωρίτερα. Τώρα όμως;» (Σύμβουλος7).

«...Τη φετινή χρονιά έχει περιοριστεί πολύ ο χρόνος υλοποίησης της Συμβουλευτικής. Μέσα σε 45 λεπτά εβδομαδιαίως ομαδικής συμβουλευτικής δεν είναι δυνατόν να «γεμίσουμε κεφάλια» και να έχουμε την απαίτηση να αποκτήσουν δεξιότητες ζωής αφού τον υπόλοιπο χρόνο (167 ώρες και 15 λεπτά) της εβδομάδας ασχολούνται με άλλες δραστηριότητες...» (Σύμβουλος4).

«...Ο χρόνος δεν είναι αρκετός γιατί οι ανάγκες των εκπαιδευομένων είναι πολλές και από τη στιγμή που οι κοινωνικά μειονεκτούντες ομάδες έχουν μεγάλη ανάγκη Συμβουλευτικής σε πολύπλευρα θέματα ζωής, θα έπρεπε να δίνεται περισσότερος χρόνος στη Συμβουλευτική ώστε να τους προσεγγίζουμε αρτιότερα...» (Σύμβουλος 6).

Μάλιστα ο ερευνητής διαπιστώνει αισθήματα απογοήτευσης από τους συνεντευξιαζόμενους καθώς θεωρούν ότι έχει υποβαθμιστεί ο ρόλος τους στο σχολείο ενώ παλαιότερα αποτελούσαν την ειδοποιό διαφορά από τα υπόλοιπα σχολεία της τυπικής εκπαίδευσης.:

«...Ο ρόλος μας μέσω της μείωσης του χρόνου απασχόλησης (γίναμε ωρομίσθιοι) έχει υποβιβασθεί πολύ. Μάλλον έγινε λόγω έλλειψης χρημάτων. Τώρα μας πληρώνουν 14ευρώ την ώρα. Με το κομμάτι δηλαδή. Έχουμε ζημιωθεί κ εμείς και κυρίως οι εκπαιδευόμενοι. Κάθισα και υπολόγισα τις ώρες που αντιστοιχούν για ατομική σε ολόκληρη τη σχολική χρονιά και βγαίνει για να δω τους 80 μαθητές από 1 φορά και άλλη μια τους μισούς. Πώς σας φαίνεται;...» (Σύμβουλος1).

«...Ακόμη και οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί του ΣΔΕ έχουν συνέπειες από αυτό που έγινε, γιατί τώρα δεν είμαστε συνεχώς στο χώρο για να μας συμβουλευτούν σε κάποια ζητήματα που προκύπτουν με τους εκπαιδευόμενου...» (Σύμβουλος7).

«...Συμβαίνουν πράγματα και εγώ και η Σύμβουλος Ψυχολόγος τα μαθαίνουμε εκ των υστέρων στις συναντήσεις των καθηγητών πχ. διαπληκτισμοί μαθητών με καθηγητές. Αυτό με στεναχωρεί πάρα πολύ γιατί μ' αρέσει η δουλειά μου και λόγω χρόνου εμποδίζομαι να την κάνω όπως θα ήθελα. Υποτίθεται ότι δημιουργήθηκαν αυτές οι θέσεις γιατί ήταν ουσιαστικός και καταλυτικός ο ρόλος του Συμβούλου και για τη συνέχεια των σπουδών τους. Έκανα αγώνα πέρσι για να βοηθήσω κάποιους μαθητές να στηριχθούν στα πόδια τους και να αποφασίσουν να συνεχίσουν στο Λύκειο καθώς το ήθελαν αλλά φοβόντουσαν. Φέτος δεν ξέρω αν θα το πετύχουμε ...» (Σύμβουλος2).

«...Ημασταν η ειδοποιός διαφορά του σχολείου, το διαφημιζόμενο κομμάτι και αυτό που το έκανε να ξεχωρίζει. Τώρα πια οι Σύμβουλοι είναι "διακοσμητικά στοιχεία"...» (Σύμβουλος3).

### 7.3.7 Διερεύνηση αναγκών και προσδοκιών των Εκπαιδευομένων

Οι Σύμβουλοι θεωρούν ότι με τον τρόπο που διεξάγονται οι Συμβουλευτικές συναντήσεις ατομικά και ομαδικά αγγίζουν, ανταποκρίνονται στις ανάγκες και τις προσδοκίες των εκπαιδευομένων:

Ο πρώτος Σύμβουλος λέει χαρακτηριστικά: «Ναι θεωρώ ότι καλύπτονται οι μαθητές μας... και στο πλαίσιο της τάξης, αλλά υπάρχει και η δυνατότητα ατομικής συμβουλευτικής που καθένας μπορεί να ζητήσει κάποιο ραντεβού έπειτα από συνεννόηση μαζί μου, αλλά βεβαίως γίνονται και κάποια εργαστήρια που μπορούν να επιλέξουν οι μαθητές...» (Σύμβουλος1).

«...Η Συμβουλευτική Ψυχολογία διεξάγεται με τον καλύτερο τρόπο και με μεγάλο εύρος. Κατά τη γνώμη μου ανταποκρίνεται και καλύπτει όλο το φάσμα ...» (Σύμβουλος6).

«...Η Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας στα ΣΔΕ μπορεί να χωριστεί σε τέσσερις κατηγορίες: α)επαγγελματική συμβουλευτική, β)εκπαιδευτική, γ)ατομική ή ομαδική και δ) υποστηρικτική. Κάθε μια ανταποκρίνεται σε ένα διαφορετικό πλαίσιο αναγκών αλλά επίσης πολλές φορές όλες μαζί διαπλέκονται ή ενεργοποιούνται διαδοχικά. Όπου ο

εκπαιδευόμενος νομίζει ότι δεν έχει καλυφθεί, είτε σε επίπεδο τάξης είτε σε επίπεδο μικρότερης ομάδας, μπορεί να ζητήσει εξατομικευμένη συμβουλευτική ώστε να μπορέσει να εκθέσει το πρόβλημά του και να βρεθεί λύση προσπέλασής του. Αν ο ίδιος δεν το πράξει τότε η Σύμβουλος προχωρά σε εξατομικευμένη παρέμβαση αφού μπορεί είτε η ίδια να έχει εντοπίσει το πρόβλημα, είτε κάποιος άλλος συνάδελφος, είτε η σύμβουλος ψυχολόγος, είτε οι εκπαιδευόμενοι. Επομένως πιστεύω ότι τόσο οι ανάγκες όσο και οι προσδοκίες των εκπαιδευόμενων εκπληρώνονται (είτε άμεσα, είτε έμμεσα) μέσα από την παρεχόμενη Συμβουλευτική διαδικασία...» (Σύμβουλος5).

Πρωταρχικό στοιχείο θεωρούν οι Σύμβουλοι τη διερεύνηση των αναγκών των εκπαιδευόμενων στο πλαίσιο της Συμβουλευτικής Σταδιοδρομίας και Συμβουλευτικής Ψυχολογίας και γι αυτό το λόγο, οι ίδιοι την επιχειρούν από την πρώτη τους επαφή με τους Εκπαιδευόμενους. Και τούτο γιατί στη πορεία των Συμβουλευτικών συναντήσεων, πιθανόν σε κάποιους εκπαιδευόμενους οι ανάγκες ή οι προσδοκίες τους να μεταβληθούν λόγω ωρίμανσης κάποιων σκέψεων ή ανακάλυψης κάποιων ικανοτήτων τους που αγνοούσαν, μέσα από τη διαδικασία της Συμβουλευτικής. Χαρακτηριστικά οι Σύμβουλοι επισημαίνουν στη διάρκεια των συνεντεύξεων:

«...Νομίζω ότι διερεύνηση αναγκών πρέπει να κάνουμε συνεχώς. Και στην αρχή της χρονιάς και στη μέση της χρονιάς και στο τέλος. Εγώ παίρνω συνεντεύξεις από όλους τους μαθητές στα τρία αυτά χρονικά σημεία για να δω τι ανάγκες έχουν και κατά πόσο αυτές αλλάζουν κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς και της Συμβουλευτικής ειδικότερα. Βέβαια το να αλλάξει ένας άνθρωπος εντελώς ρότα στην Ελλάδα που ζούμε είναι πολύ δύσκολο πόσο μάλλον άνθρωποι που είναι κοινωνικά αποκλεισμένοι...» (Σύμβουλος1).

«...Είναι το πρώτο πράγμα που πρέπει να κάνει ένας Σύμβουλος και στην περίπτωση του σχολείου μας η διερεύνηση των αναγκών και των προσδοκιών ξεκινάει από την πρώτη επαφή. Γι αυτό και η δουλειά μας είναι τυφλοσούρτης... » (Σύμβουλος3).

«...Μέσα από την εκπαιδευτική ώρα συχνά ανακύπτουν ανάγκες των εκπαιδευομένων...» (Σύμβουλος 6).

«...Φυσικά και γίνεται διερεύνηση των αναγκών και των προσδοκιών των εκπαιδευομένων. Αρχικά σε ατομικό επίπεδο, μέσα από τη συμπλήρωση ενός



ερωτηματολογίου αλλά και ομαδικά, σε επίπεδο τάξης, όπου καλούνται μέσω ψηφοφορίας (ανοικτής) να επιλέξουν, από μια ποικιλία θεμάτων, αυτά που τους φαίνονται πιο ενδιαφέροντα ή ανταποκρίνονται στις ανάγκες τους. Φυσικά οι ανάγκες αλλά και οι προσδοκίες μεταβάλλονται με το πέρασμα του χρόνου αφού η ομάδα γνωρίζεται περισσότερο, μαθαίνει να επικοινωνεί καλύτερα και να ανοίγεται περισσότερο, έτσι ώστε να μπορεί να εκφράσει τις πραγματικές της ανάγκες. Επιπλέον οι ανάγκες μπορεί να έχουν μεταβληθεί εξαιτίας κάποιου απρόοπτου γεγονότος πχ. απόλυση. Επομένως είναι αναγκαίο η Σύμβουλος να προβαίνει συχνά-και όχι μόνο στην έναρξη της Συμβουλευτικής διεργασίας- σε διερευνητικές διαδικασίες αναγκών αλλά και προσδοκιών...» (Σύμβουλος5).

Ως παραδείγματα του τρόπου προσέγγισης των εκπαιδευόμενων οι Σύμβουλοι ανέφεραν τη συζήτηση, τις εμπειρίες και τα εποπτικά μέσα που χρησιμοποιούνται κατά τη διαδικασία, θεωρώντας ότι οι μέθοδοι αυτές είναι πιο κοντά στα ενδιαφέροντα και στις ανάγκες τους:

«Ναι... εγώ από την εμπειρία μου αυτό που βλέπω ότι βοηθάει περισσότερο είναι η συζήτηση μέσα στην τάξη και αυτό προσπαθώ να το κάνω μέσα από την παρουσίαση εννοιών... Σε προτζέκτορα...» (Σύμβουλος1).

«...Οι εκπαιδευτικές πρακτικές που χρησιμοποιούμε είναι προσανατολισμένες στις ανάγκες στους στόχους και στις εμπειρίες των εκπαιδευόμενων: διαθεματική προσέγγιση, εργαστήρια, εκπαιδευτικές επισκέψεις, παιχνίδι ρόλων, εργασία σε ομάδες, project και άλλα που άπτονται στη φαντασία και στην δημιουργική διάθεση τόσο της συμβούλου όσο και των εκπαιδευόμενων...» (Σύμβουλος6).

«...Προσπαθώ να προσαρμόζομαι πάντα στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευόμενων συνήθως μέσω απλών βιωματικών ασκήσεων...» (Σύμβουλος5).

Μάλιστα η μια Σύμβουλος επισημαίνει ότι κάποιες από αυτές τις προσεγγίσεις τις επιζητούν οι ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι. Το ζητάνε, «θα μας τα δώσετε και σεις φωτοτυπία;» και αυτό που μας λέτε θα το πάρουμε;» (Σύμβουλος7).

### 7.3.8. Αποτελεσματικότητα των Υπηρεσιών Συμβουλευτικής

Η Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας και η Συμβουλευτική Ψυχολογία αποτελούν πεδία με πολλούς τομείς διερεύνησης, όπως αυτός που εξετάζει το πώς μπορούν οι εκπαιδευόμενοι να γνωρίσουν τις επαγγελματικές τους δυνατότητες, η εύρεση εργασίας ή το να γνωρίσουν καλύτερα τον εαυτό τους και να μάθουν τρόπους χειρισμού των καθημερινών προβλημάτων που αντιμετωπίζουν. Γνωριμία με τις ευκαιρίες απασχόλησης της περιοχής τους, να επιλέξουν ποιο επάγγελμα τους ταιριάζει και να κοινωνικοποιούνται ομαλά αντιμετωπίζοντας τα αισθήματα ανασφάλειας και μειονεξίας που πολλοί μαθητές έχουν. Τέλος να ενημερωθούν για τα είδη σπουδών, για τις τεχνικές εύρεσης εργασίας και να σχεδιάσουν το μέλλον τους μετά τα ΣΔΕ.

Οι Σύμβουλοι συμφωνούν ότι η Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας είναι χρήσιμη αλλά και αναγκαία σε πολλούς τομείς, επειδή οι εκπαιδευόμενοι είναι ενήλικες που έχουν εργαστεί λόγω ανάγκης και έλλειψης προσόντων σε αρκετές εργασίες, κυρίως ως ανειδίκευτοι και τώρα αναζητούν κάτι διαφορετικό. Χαρακτηριστικά η μια Σύμβουλος μας δηλώνει:

*«... Θα σας πω, επειδή είναι ενήλικες όλοι και επειδή έχουν εργαστεί κάποιοι σε αρκετές εργασίες διαφορετικές λόγω ανάγκης δεν έχουνε πολλές επιλογές, δηλαδή δεν υπάρχει εδώ αυτό που υπάρχει στο γυμνάσιο να βρουνε οι μαθητές τι τους ταιριάζει και να το ασκήσουν σαν επάγγελμα. Αυτό δεν υπάρχει σαν έννοια γιατί οι άνθρωποι αυτοί αναγκάζονται να κάνουν διάφορα επαγγέλματα. Παρόλα αυτά όμως προετοιμάζονται πολύ καλά για την αγορά εργασίας και άμα το ότι παίρνουν βέβαια το απολυτήριο γυμνασίου που είναι απαραίτητο για να βρεις δουλειά σήμερα... Αλλά και κυρίως με τις τεχνικές εξεύρεσης εργασίας παίρνουν στοιχεία, μαθαίνουν πώς να γράφουν το βιογραφικό τους ..., κάνουμε προσομοιώσεις συνέντευξης επιλογής προσωπικού για να μπορούν να σταθούν πιο καλά στα πόδια τους και πολλά άλλα...» (Σύμβουλος3)*

Την ίδια άποψη έχουν και οι υπόλοιποι Σύμβουλοι δίνοντας μεγαλύτερη βαρύτητα στις τεχνικές εύρεσης εργασίας: *«Όσο περισσότερους τομείς εξετάζουμε τόσο καλύτερα... Η σύνταξη βιογραφικού... οι τεχνικές συνέντευξης αλλά το πιο σημαντικό να γνωρίσουν τις τεχνικές εργασίας...»(Σύμβουλος4).*

«...Γίνεται πληροφόρηση για την αγορά εργασίας καθώς και για τις προσφερόμενες θέσεις εργασίας. Αποκτούν δεξιότητες σχετικά με την αναζήτηση εργασίας, την επαφή με υπηρεσίες, τη σωστή συμπλήρωση εγγράφων πχ. αίτηση για θέση εργασίας, την αναζήτηση εργασίας μέσω αγγελίας, την σύνταξη σωστού βιογραφικού και φυσικά την προετοιμασία για συνέντευξη. Επιπλέον στα πρώτα προγράμματα Συμβουλευτικής εντάσσονται τα θέματα: προσωπικότητα, αυτοεκτίμηση, αυτογνωσία, ικανότητες, δεξιότητες, αξίες κ.α. Έτσι το άτομο καταφέρνει να γνωρίσει τις πραγματικές του ικανότητες και να ενισχυθεί η θετική αυτοεκτίμησή του. Κάτω από αυτό το πρίσμα και φυσικά σε συνεργασία με τη Σύμβουλο Ψυχολόγο οδηγούμαστε στην δημιουργία ενός προσωπικού σχεδίου...» (Σύμβουλος6).

«...Αυτό που προσπαθώ να κάνω, είναι να τους πω να συνεχίσουν το σχολείο. Κάποιοι δεν ενδιαφέρονται ένα 50% όμως το κάνουν. Δεν φθάνει το απολυτήριο Γυμνασίου για να βρουν δουλειά. Επίσης προσπαθώ να τους ενημερώνω για διάφορα θέματα ώστε να ανοίξουν τους ορίζοντες τους. Τους πήγα στο κέντρο περιβαλλοντικής εκπαίδευσης καθώς και στο σύλλογο ιδιωτικών επιχειρήσεων...» (Σύμβουλος1).

«...Από την εμπειρία μου διαπιστώνω ότι όλοι αυτοί οι άνθρωποι που προέρχονται από ευαίσθητες ομάδες με οικονομικά προβλήματα, μονογονεϊκές οικογένειες, μετανάστες, αποφυλακισμένοι κλπ., αν τους φερθείς με ευαισθησία και κατανόηση προσφέροντας τους αγάπη –και το εννοώ αυτό- τότε θα δεις εκπληκτικά αποτελέσματα. Πρέπει και εμείς να είμαστε όμως ανοιχτοί και όχι ταμπουρωμένοι στα δικά μας στερεότυπα αντιμετωπίζοντας τους αφ υψηλού, διαφορετικά τους χάσαμε.. Χρειάζεται άνευ όρων αποδοχή και αγάπη. Είναι η συνταγή που ρίχνει κάθε άμυνα και φέρνει αποτελέσματα...» (Σύμβουλος2).

«...Η Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας δεν είναι μόνο η επαγγελματική Συμβουλευτική στα ΣΔΕ. Είναι μια ανθρώπινη διαδικασία πολύ βαθιά και πολύ ανοιχτή που φροντίζει για την επαγγελματική τους μετάβαση (βελτίωση ήδη υπάρχουσας θέσης εργασίας-αναβάθμιση), την εκπαιδευτική τους μετάβαση (επικοινωνία με εκπαιδευτικούς φορείς γιατί πολλά είναι τα παιδιά που συνεχίζουν τις σπουδές τους), κοινωνική μετάβαση (συνεργασία με τοπική κοινωνία και συμμετοχή στις δραστηριότητές της που είναι και το πιο σημαντικό για τους ανθρώπους αυτούς...» (Σύμβουλος3).

Αλλά και οι Σύμβουλοι Ψυχολόγοι θεωρούν εξαιρετικά σημαντική την παρουσία τους στο ΣΔΕ καθώς οι μαθητές αυτοί είναι ιδιαίτερα «ευάλωτοι» λόγω της προηγούμενης άσχημης εμπειρίας τους με το εκπαιδευτικό σύστημα αλλά και τα κοινωνικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν καθώς συνήθως προέρχονται από χαμηλά κοινωνικά στρώματα με πολυπροβληματικές καταστάσεις. Η Συμβουλευτική ψυχολογία τους ενισχύει στην προσπάθεια τους να ολοκληρώσουν τις σπουδές τους στο ΣΔΕ, να προσφέρουν κάτι καλύτερο στον εαυτό τους και να καταλάβουν τι θέλουν:

*«...Η αυτογνωσία θεωρείται από τους Συμβούλους το βασικό στοιχείο της Συμβουλευτικής. Είναι ο ακρογωνιαίος λίθος...» (Σύμβουλος 6).*

Από τις συνεντεύξεις δείχνουν και οι τρεις Σύμβουλοι Ψυχολόγοι ότι εκεί επικεντρώνουν τις προσπάθειές τους .

*«...Και για μένα είναι σημαντικό και νομίζω ότι το βγάζω στους μαθητές αλλά το θέλουν και εκείνοι πολύ...» (Σύμβουλος5).*

*«...Αποκτούν αυτογνωσία γιατί γνωρίζουν τις δεξιότητες και τις ικανότητες τους σε τομείς που δεν είχαν την ευκαιρία να εξερευνήσουν...» (Σύμβουλος7).*

*« ...Οι εκπαιδευόμενοι έρχονται να μας δουν ατομικά με δική τους πρωτοβουλία για να ζητήσουν βοήθεια για προσωπικά τους συνήθως προβλήματα καθώς αυτά είναι τα περισσότερα. Μέσα από τη διαδικασία αυτή όμως επιτυγχάνουν πολύ περισσότερα όπως το να πιστέψουν στην προσωπική τους αξία αποκτώντας αυτοπεποίθηση, να προσεγγίσουν καλύτερα τον εαυτό τους κερδίζοντας ψυχική ισορροπία, να επικοινωνούν σωστά και να εκφράζονται ελεύθερα και τέλος να αποκτήσουν κριτικό τρόπο σκέψης για ότι συμβαίνει στη ζωή...» (Σύμβουλος6).*

Δείγμα της αποτελεσματικότητας των Συμβουλευτικών υπηρεσιών θεωρούν οι Σύμβουλοι το ότι οι Εκπαιδευόμενοι έχουν αλλάξει στάσεις, νιώθουν πιο σίγουροι για τον εαυτό τους, είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν την πραγματικότητα και να αναδείξουν τα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις τους:

*«...Ναι όπως σας είπα προηγουμένως νομίζω ότι νιώθουν πιο σίγουροι ότι μπορούν να τα καταφέρουν...» (Σύμβουλος6).*

«...Αυτό φαίνεται καθαρά από τα μέσα της δεύτερης χρονιάς...αισθάνονται έτοιμοι...» (Σύμβουλος7).

«...Ξαναέχουν όνειρα, ξαναφτιάχνουν την προσωπική τους ζωή. Είναι σα να γεννιούνται για δεύτερη φορά και ο ρόλος των Συμβούλων είναι εξαιρετικά σημαντικός γιατί είναι μαζί τους και τους στηρίζουν πολυεπίπεδα...» (Σύμβουλος3).

«...Μαθητές που είχα την πρώτη χρονιά με παίρνουν ακόμη τηλέφωνο. Ξέρω τα πάντα για τη ζωή τους και χαίρομαι που έχω βοηθήσει να εξελιχτούν τόσο καλά. Δύο έχουν μπει και στο πανεπιστήμιο...» (Σύμβουλος2).

«...έχουν οπωσδήποτε διευκολυνθεί στο να σκέφτονται πολύπλευρα και όχι μονοδιάστατα ό,τι δυσκολία προκύπτει...» (Σύμβουλος4).

Σημαντικό είναι το γεγονός ότι οι Σύμβουλοι συμφωνούν ότι μετά το ΣΔΕ τα πράγματα γίνονται πιο εύκολα ως προς την ένταξη των ανθρώπων αυτών στον κοινωνικό ιστό:

«...Εμείς τους προικίζουμε με γνώσεις και δεξιότητες και από κει και πέρα –επειδή διατηρούμε επαφή με πολλούς μαθητές μας που τελειώνουν – έχουμε δει να εξελίσσονται καλά...» (Σύμβουλος1).

«...Το σχολείο μας λειτουργεί 3 χρόνια με αυτή τη χρονιά. Το καλοκαίρι που πέρασε βγήκαν οι πρώτοι απόφοιτοι 60 στο σύνολο. Από αυτούς οι 10 συνέχισαν στο Λύκειο. Και προχωράνε και καλά , κάνω follow up.Για μένα αυτό είναι πολύ θετικό δείγμα...» (Σύμβουλος2).

«...Η Συμβουλευτική όταν εφαρμόζεται με συνέπεια και αγάπη (τόσο προς τον θεσμό όσο και προς τον άνθρωπο) έχει αποτελέσματα όσο δύσκολος κι αν είναι ο στόχος...» (Σύμβουλος6).

### 7.3.9 Προτάσεις για τη βελτίωση του θεσμού της Συμβουλευτικής στα ΣΔΕ

Οι Σύμβουλοι έχουν συγκεκριμένη άποψη για τη βελτίωση του θεσμού και επικεντρώνονται στο ζήτημα του προβλεπόμενου χρόνου ως το μείζον θέμα που ευθύνεται για την μη σωστή λειτουργία του θεσμού. Στη συνέχεια αναφέρονται στην υλικοτεχνική υποδομή και τέλος στην επαρκέστερη επιμόρφωσή τους:

*«...Θα πρότεινα να αφιερώνεται περισσότερος χρόνος για τη Συμβουλευτική, ώστε να μπορούμε να αντιμετωπίζουμε έγκαιρα και σε βάθος τις ανάγκες των εκπαιδευομένων...» (Σύμβουλος4).*

*«...Ούτε θα άλλαζα, ούτε θα αφαιρούσα κάτι, μόνο θα πρόσθετα. Και σίγουρα ένα από αυτά που θα πρόσθετα είναι περισσότερες ώρες επαφής της Συμβούλου με τον εκπαιδευόμενο –εντός του σχολείου γιατί εκτός σχολείου υπάρχει επαφή...» (Σύμβουλος6).*

*«...καλύτερη υλικοτεχνική υποδομή, βιβλιογραφία και χώρο Συμβουλευτικής...να γινόταν κάτι σε συλλογικό επίπεδο, σε φορείς ή σε θέση εργασίας που μπορούν να απορροφήσουν μαθητές...» (Σύμβουλος1).*

*«...περισσότερη ενημέρωση των Συμβούλων...αν θέλετε επιμόρφωση...υποδομή...» (Σύμβουλος7).*

Δεν παρουσιάζεται διάθεση πρότασης εναλλακτικού τρόπου υλοποίησης του θεσμού από πλευράς των Συμβούλων, επειδή θεωρούν ότι με τον τρόπο που υλοποιείται έχει να προσφέρει πολλά στους εκπαιδευόμενους. Καθώς πρόκειται για μάχιμους εργαζόμενους στο θεσμό της Συμβουλευτικής, η γνώμη τους έχει ιδιαίτερη βαρύτητα και δεν έχουν να προσθέσουν κάτι το διαφορετικό. Θεωρούν ότι το Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας είναι ένας πολύ χρήσιμος θεσμός στη σημερινή κοινωνία της Δια βίου μάθησης και η Συμβουλευτική είναι το απαραίτητο εργαλείο του για να αντιμετωπισθούν έγκαιρα και σε βάθος οι ανάγκες των εκπαιδευομένων:

*«...Δεν νομίζω ότι χρειάζεται κάποιος εναλλακτικός τρόπος υλοποίησης του θεσμού. Όταν πραγματικά αγαπάς αυτό που κάνεις δηλαδή σ' αρέσει να ακούς, συμπάσχεις,*

*βοηθάς, αγαπάς τον άνθρωπο, μοιράζεσαι πράγματα και σκέψεις μαζί του, τότε σου αρκεί να είσαι ένα απλό πιόνι σ' αυτή τη δια βίου διαδικασία, λειτουργία και προσφορά στον άνθρωπο. Εύχομαι να έχει διάρκεια ο θεσμός των ΣΔΕ και φυσικά να μην αλλοιωθεί ο χαρακτήρας αυτού του σχολείου. Να μην γίνει τυπικό σχολείο!»*  
(Σύμβουλοςδ).

## 8.1 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Από τα ευρήματα της έρευνας παρατηρείται ότι στην πλειοψηφία τους οι εκπαιδευόμενοι αποφάσισαν να σπουδάσουν στα ΣΔΕ για να αποκτήσουν το απολυτήριο του Γυμνασίου. Αρκετοί βέβαια τώρα επιθυμούν να συνεχίσουν με σκοπό να τελειώσουν και το Λύκειο. Η απόφασή τους για συνέχιση των σπουδών, προέρχεται από την ελπίδα για καλύτερη κοινωνική και επαγγελματική εξέλιξη.

Οι Συμβουλευτικές υπηρεσίες προσδιορίζουν και καταγράφουν τις ανάγκες των εκπαιδευομένων στα ΣΔΕ όπως αυτές περιγράφονται από τους ίδιους. Η εύρεση εργασίας για τους ανέργους, η βελτίωση της θέσης τους στο κοινωνικό σύνολο μέσα από την ενίσχυση της αυτογνωσίας, η αναζήτηση διεξόδων μετά το ΣΔΕ, η βελτίωση των γνώσεών τους, η κοινωνικοποίηση τους εντός και εκτός σχολείου, η αναζήτηση εφοδίων αποτελούν τις βασικές τους ανάγκες οι οποίες αποτέλεσαν το κίνητρο για τη φοίτησή τους στο ΣΔΕ. Οι προσδοκίες τους σχετίζονται με τις παραπάνω ανάγκες. Προσδοκούν ότι μέσα από την όλη εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και ειδικά μέσα από τις Συμβουλευτικές υπηρεσίες θα ενισχύσουν την αυτογνωσία τους, θα αλλάξουν στάσεις, θα αποκτήσουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και θα διεκδικήσουν μια καλύτερη θέση στον κοινωνικό ιστό.

Σε γενικές γραμμές, η αποτελεσματικότητα των Συμβουλευτικών υπηρεσιών αξιολογείται θετικά όπως οι ίδιοι δηλώνουν. Από τις απαντήσεις τους είναι φανερό ότι είναι ικανοποιημένοι από τη διαδικασία της Συμβουλευτικής Σταδιοδρομίας όπως υλοποιείται στα ΣΔΕ και μάλιστα είναι εξαιρετικά αξιοσημείωτο, το ότι θεωρούν ότι μέσα από αυτήν, κατάφεραν να αναζητήσουν συγκεκριμένους στόχους και να αναπτύξουν μεθοδολογία εστιασμένη στα προσόντα και τα ενδιαφέροντα τους. Συνειδητοποιούν ότι μέσω της συνέχισης των σπουδών και της ενίσχυσης των γνώσεων τους αυξάνουν τις ελπίδες για εξεύρεση εργασίας. Ως συνέπεια αυτών ένα σημαντικό ποσοστό των εκπαιδευομένων δηλώνει ότι θέλει να συνεχίσει τις σπουδές του μετά την αποφοίτησή τους από το ΣΔΕ και μάλιστα, όπως φαίνεται και από τις συνεντεύξεις τους έχουν συγκεκριμένα σχέδια γι' αυτές. Λόγω των παραπάνω θεωρούν ότι η Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας πρέπει να ενισχυθεί χρονικά και να θεωρηθεί ισάξιο με τα υπόλοιπα μαθήματα στο πρόγραμμα σπουδών.



Εξίσου θετική άποψη διατυπώθηκε από όλους τους εκπαιδευόμενους και για τη Συμβουλευτική ψυχολογία η οποία συνέβαλε καθοριστικά στο να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες που προέκυπταν από την καθημερινότητα και τις υποχρεώσεις του σχολείου και στη συνέχεια στο να αλλάξουν τρόπο σκέψης και στάση ζωής επιβεβαιώνοντας την άποψη ότι: «Η Συμβουλευτική συνίσταται σε σειρά άμεσων επαφών (εννοείται του Σύμβουλου) με το άτομο που αποσκοπούν στο να του προσφέρουν βοήθεια ώστε να αλλάξει τις στάσεις και τη συμπεριφορά του» (Μαλικιώση-Λοιζου, 1999). Επίσης η Συμβουλευτική ψυχολογία φαίνεται ότι έχει συμβάλλει στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και της αυτογνωσίας τους και τους βοήθησε να μάθουν να εργάζονται ομαδικά και να σέβονται τις απόψεις των άλλων. Η επισήμανση για την χρονική ενίσχυση ισχύει και εδώ.

Στο σύνολό τους οι εκπαιδευόμενοι έχουν επισκεφθεί και τους δυο Συμβούλους για διαφορετικό λόγο ο καθένας. Οι κυριότεροι λόγοι όπως προκύπτουν μέσα από τις προσδοκίες και τις ανάγκες που κατεγράφησαν, είναι κυρίως διερευνητικοί: δηλαδή, στο Σύμβουλο Σταδιοδρομίας για να μάθουν τις διεξόδους μετά το ΣΔΕ, να πληροφορηθούν για θέματα εργασιακά κτλ ενώ στο Σύμβουλο Ψυχολόγο για να λύσουν προσωπικά τους προβλήματα ή για να μάθουν να διαχειρίζονται καλύτερα τις δυσκολίες που τους παρουσιάζονται. Ο ερευνητής θεωρεί - και αυτό επιβεβαιώθηκε και μέσα από προσωπικές συζητήσεις με τους εκπαιδευόμενους - ότι η πρώτη επαφή με τον κάθε Σύμβουλο γίνεται για λόγους περιέργειας ή ευγένειας και αφού διαπιστώσουν την συμβολή της διαδικασίας στην αναζήτηση και τους τρόπους εκπλήρωσης των αναγκών και των προσδοκιών τους, αυτή καταξιώνεται στη συνείδησή τους.

Θεωρούν απαραίτητες τις Συμβουλευτικές υπηρεσίες στο πλαίσιο του προγράμματος των σπουδών του ΣΔΕ και δηλώνουν στην πλειοψηφία τους ότι:

α) η Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας έχει συντελέσει σημαντικά στο να μάθουν τεχνικές εύρεσης εργασίας που μέχρι πρότινος αγνοούσαν και να γνωρίσουν τις επαγγελματικές δυνατότητες που έχουν σύμφωνα με τις κλίσεις και τα προσόντα τους. Αλλά και πως μπορούν να αξιοποιήσουν τις επαγγελματικές ευκαιρίες που τους παρουσιάζονται, να ενημερωθούν για τις διεξόδους μετά το ΣΔΕ, τα είδη σπουδών και των επαγγελμάτων και τέλος την εύρεση για τον καθένα επαγγέλματος. Στο επίπεδο αναζήτησης πληροφοριών δηλώνουν ότι έμαθαν πώς να αναζητούν

πληροφορίες που τους ενδιαφέρουν μέσω υπηρεσιών, μέσω internet, καθώς και πώς να συντάσσουν και να αποστέλλουν βιογραφικά σημειώματα.

β) Η Συμβουλευτική Ψυχολογία τους βοήθησε σε προσωπικό επίπεδο να βελτιώσουν το βαθμό της αυτοπεποίθησής τους και να αποκτήσουν αυτογνωσία. Κάποιοι δήλωσαν ότι μέσα από τη διαδικασία αυτή μπόρεσαν να ανακαλύψουν πτυχές του εαυτού τους, προσωπικά χαρακτηριστικά, ενδιαφέροντα, ικανότητες, αξίες και άλλα στοιχεία για τον εαυτό τους που πρωτύτερα αγνοούσαν ή δεν τα θεωρούσαν σημαντικά. Πιστεύουν - όπως δηλώνουν - ότι με την κατανόηση αυτών των στοιχείων θα μπορέσουν να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες και τα προβλήματα που τυχόν θα προκύψουν στο μέλλον αποτελεσματικότερα. Επίσης σημαντικό είναι το γεγονός ότι μέσα από τις ασκήσεις της Συμβουλευτικής Ψυχολογίας δηλώνουν ότι ήρθαν πιο κοντά με τους συμμαθητές τους έμαθαν να συνεργάζονται και να δρουν ομαδικά , να ακούν και να ανοίγονται πιο εύκολα στους γύρω τους, στοιχεία που βοηθούν και την ομαλότερη ένταξή τους στο κοινωνικό περιβάλλον.

Προτιμούν στην πλειοψηφία τους την παροχή Συμβουλευτικής στήριξης σε ατομικό επίπεδο, γιατί τους δίνει τη δυνατότητα να συζητήσουν διεξοδικά τα προβλήματα που τους απασχολούν και με τους δύο Συμβούλους καθώς και το γεγονός ότι αισθάνονται πιο άνετα στην κατ' ιδίαν συνάντηση. Ικανοποιημένοι είναι και από τις ομαδικές συναντήσεις που πραγματοποιούνται στην τάξη μια φορά την εβδομάδα. Εκεί διδάσκονται κάποιες χρήσιμες τεχνικές ως προς την εύρεση εργασίας ή την πληροφόρηση γι' αυτήν ή κάνουν κάποιες ασκήσεις αυτογνωσίας ή συνεργασίας και ομαδικού πνεύματος με την Ψυχολόγο.

Δυστυχώς όμως πιστεύουν ότι ο χρόνος που διατίθεται για την Υλοποίηση των Συμβουλευτικών συναντήσεων δεν επαρκεί γιατί τα υπό διαπραγμάτευση ζητήματα είναι πολλά, και μείζονος σημασίας γι' αυτούς. Επίσης δηλώνουν ότι μαθαίνουν, αυτό που πραγματικά έχει ανάγκη ο καθένας τους, σ' ένα φιλικό κλίμα, και σε κατάλληλο περιβάλλον και με τρόπο ευχάριστο, από πρόσωπα που χαίρουν ιδιαίτερης εκτίμησης, δεν παραλείπουν να επισημάνουν όμως την απουσία κατάλληλα διαμορφωμένου χώρου, που θα λειτουργεί ως Γραφείο Συμβουλευτικής.

Ως προς τον τρόπο προσέγγισής τους από τους Συμβούλους και γενικότερα τη διαδικασία της Συμβουλευτικής δηλώνουν ότι τους δημιουργεί θετικά συναισθήματα λόγω της φύσης της αλλά και λόγω των προσώπων που την υλοποιούν, δηλαδή τους

Συμβούλους (Σύμβουλο Σταδιοδρομίας και Σύμβουλο Ψυχολόγο). Αναπτύσσεται μια προσωπική σχέση με τους Συμβούλους η οποία οφείλεται τόσο στα προσωπικά και επιστημονικά χαρακτηριστικά των Συμβούλων, όπως οι τεχνικές οι οποίες χρησιμοποιούνται, κατά τρόπο που είναι κοντά στα ενδιαφέροντα, τις ανάγκες και τα προσωπικά χαρακτηριστικά τους, όσο και στην διαπροσωπική σχέση που αναπτύσσεται από την εκμυστήρευση προσωπικών στοιχείων τους. Επιβεβαιώνεται έτσι η σημασία της προσωποκεντρικής προσέγγισης της συμβουλευτικής στα ΣΔΕ, κατά τον ορισμό που δίνει ο (Μαλικιώση- Λοίζου, 1999): «είναι μια προσωπική «πρόσωπο με πρόσωπο» σχέση μεταξύ δύο ατόμων στην οποία και μέσω της οποίας ο Σύμβουλος με τις ειδικές ικανότητες που πρέπει να διαθέτει, παρέχει ένα περιβάλλον υποστήριξης όπου ο συμβουλευόμενος βοηθιέται να γνωρίσει τον εαυτό του» (Μαλικιώση- Λοίζου, 1999).

Σε ότι αφορά το περιεχόμενο της Συμβουλευτικής Σταδιοδρομίας και της Συμβουλευτικής Ψυχολογίας στο σύνολό τους καλύπτονται όπως αυτό υλοποιείται μέσα από τη διαδικασία της Συμβουλευτικής και δεν έχουν να προτείνουν κάτι επιπλέον εκτός από την αύξηση του χρόνου υλοποίησης και επισημαίνουν ότι δεν θα μπορούσαν να φανταστούν κάτι το διαφορετικό.

Στο επίπεδο της ομαλότερης ένταξης στην αγορά εργασίας και γενικότερα στην κοινωνία, οι εκπαιδευόμενοι δηλώνουν ότι και οι δύο Σύμβουλοι τους έχουν προσφέρει αρκετή βοήθεια και ως προς το να μάθουν τεχνικές εύρεσης εργασίας αλλά και στο να αξιοποιούν τις δεξιότητες που μαθαίνουν στο σχολείο.

Παρατηρούμε λοιπόν από τα ευρήματα της έρευνας μας ότι οι εκπαιδευόμενοι θεωρούν απαραίτητες τις Συμβουλευτικές υπηρεσίες και έχουν στην πλειοψηφία τους επισκεφθεί το Σύμβουλο Σταδιοδρομίας και τον Σύμβουλο Ψυχολόγο, καθώς φαίνεται ότι πράγματι διευκολύνονται μέσω της διαδικασίας της Συμβουλευτικής στην ομαλή ένταξή τους στο κοινωνικό σύνολο και τις λειτουργίες του και δηλώνουν ότι ο διατιθέμενος χρόνος δεν επαρκεί.

Από την άλλη πλευρά οι Σύμβουλοι συμφωνούν σε γενικές γραμμές με τις απόψεις των εκπαιδευόμενων όσον αφορά τις ανάγκες και τις προσδοκίες τους. Δηλώνουν ότι η διερεύνηση των αναγκών γίνεται συνεχώς μέσω της Συμβουλευτικής, διαδικασία που διευκολύνει την προσέγγιση των εκπαιδευομένων

και τους διευκολύνει να γνωρίσουν τον εαυτό τους, ενισχύει την αυτοπεποίθησή τους, την αυτογνωσία τους, καλλιεργεί δεξιότητες, κυρίως αναζήτησης εργασίας.

Οι Σύμβουλοι θεωρούν ικανοποιητικό το περιεχόμενο της Συμβουλευτικής στα ΣΔΕ από την στιγμή όμως που προβλέπεται από το πρόγραμμα σπουδών του ΣΔΕ και ο απαιτούμενος χρόνος. Δυστυχώς αυτό το εκπαιδευτικό έτος μειώθηκαν οι ώρες για Ατομική κυρίως Συμβουλευτική και δεν έχουν καθημερινή παρουσία στα ΣΔΕ. Το γεγονός αυτό, σύμφωνα με τους Συμβούλους, καθιστά αδύνατη την ουσιαστική εκπλήρωση του ρόλου τους και αναγκάζονται να κάνουν μερική και κατ'επιλογήν κάλυψη των Συμβουλευτικών υποχρεώσεων. Αυτό έχει σημαντικές επιπτώσεις, όπως πιστεύουν, καθώς οι ανάγκες και οι προσδοκίες των εκπαιδευόμενων δεν μπορούν να καλυφθούν.

Θεωρούν επίσης ότι οι προσφερόμενοι χώροι δεν είναι κατάλληλοι καθώς και ότι τα διαθέσιμα εποπτικά μέσα είναι ελάχιστα, γι' αυτό προτείνουν την οργάνωση σε κάθε ΣΔΕ, γραφείου Συμβουλευτικής, με την κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή δίνοντας έμφαση στα εποπτικά μέσα και τη βιβλιοθήκη. Όλα αυτά βεβαίως, δεν υποκαθιστούν τον εκπαιδευτή, συμβάλουν απλώς στη βελτίωση της διαδικασίας μάθησης. Στην Εκπαίδευση Ενηλίκων και για την παρούσα έρευνα στο χώρο των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ), η άνεση που προσφέρει ο χώρος υλοποίησης της εκπαίδευσης, η αισθητική του, αποτελούν βασικούς λειτουργικούς παράγοντες για την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού κλίματος και την υποστήριξη της μάθησης ενηλίκων. Όσον αφορά δε στα εποπτικά μέσα διδασκαλίας, αυτά συμβάλλουν στη βελτίωση της διδασκαλίας του εκπαιδευτή καθώς αυτή γίνεται πιο παραστατική καθώς και στη διεργασία μάθησης του ενήλικα (Βαϊκούση κ.συν.1999).

Ένα άλλο ενδιαφέρον σημείο που φέρνουν στην επιφάνεια οι Σύμβουλοι, είναι ότι υπάρχει έλλειψη μέριμνας για ουσιαστική και επαρκή επιμόρφωση των Συμβούλων και προτείνουν να ενισχυθούν τα επιμορφωτικά σεμινάρια για τους Συμβούλους σε πλήθος και ποιότητα μέσω της διοργάνωσης ημερίδων σε πανελλαδικό επίπεδο, προκειμένου να υπάρχει μεγαλύτερη δυνατότητα για ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών, αλλά και επικοινωνίας μεταξύ των Συμβούλων. Οι ίδιοι υπογραμμίζουν ότι οι Συμβουλευτικές υπηρεσίες αποτελούν οργανικό κομμάτι των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας, καλύπτουν τις απαιτήσεις των εκπαιδευόμενων ως προς τις

αναζητήσεις τους, τους προβληματισμούς τους και συμβάλλουν σημαντικά στην ομαλότερη ένταξή τους στην κοινωνία.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αλεξίου, Θ., 1999, *Περιθωριοποίηση και ενσωμάτωση. Η κοινωνική πολιτική ως μηχανισμός ελέγχου και κοινωνικής πειθάρχησης*, Αθήνα: Παπαζήσης.
- Αλεξιάδου, Ν., 2005, «Κοινωνικός αποκλεισμός και εκπαίδευση. Η πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης», στο, Τσομπάνογλου Γ., Κορρές, Γ., Γιαννοπούλου, Ι. (επιμ.), *Κοινωνικός αποκλεισμός και πολιτικές ενσωμάτωσης*, Αθήνα: Παπαζήσης.
- Αλεξοπούλου, Ε., 2006, *Διερεύνηση Αντιλήψεων Εκπαιδευομένων στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας Πύργου, σχετικά με την αποτελεσματικότητα της Συμβουλευτικής Σταδιοδρομίας για την ομαλότερη ένταξή τους στην αγορά εργασίας*, Διπλωματική εργασία. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Αλιμήσης, Δημ., 1988, «Η κοινωνική διάσταση του προβλήματος της διαρροής των μαθητών από τη 9χρονη υποχρεωτική εκπαίδευση», *Τα εκπαιδευτικά*, τ.13.
- Ανάγνου, Ε., 2006, *Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Εμπειρική έρευνα βασισμένη στις απόψεις των διευθυντών τους*, Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Πάτρας.
- Βεκρής Λ., 2003, «ΣΔΕ: Ένα πρόγραμμα κατά του κοινωνικού αποκλεισμού», στο, Λ. Βεκρής, Ε. Χοντολίδου, (επιμ) *Προδιαγραφές Σπουδών για τα Σ.Δ.Ε.*, Αθήνα: ΓΕΕΕ, ΙΔΕΚΕ,
- Βεργίδης Δ. κ.α., 1995, *Υπο-εκπαίδευση, πολιτικές, κοινωνικές και πολιτισμικές διαστάσεις*, Αθήνα: Εκδόσεις Ύψιλον/βιβλία
- Βεργίδης Δ., Καραλής Θ., 2003, *Έκπαίδευση Ενηλίκων, Σχεδιασμός, Οργάνωση, και Αξιολόγηση Προγραμμάτων*, τομ.Γ, Πάτρα :ΕΑΠ
- Βεργίδης Δ., 2003, «Δια βίου εκπαίδευση, Εκπαιδευτική Πολιτική και Σ.Δ.Ε.» στο, Λ. Βεκρής, Ε. Χοντολίδου, (επιμ) *Προδιαγραφές Σπουδών για τα Σ.Δ.Ε.*, Αθήνα: ΓΕΕΕ, ΙΔΕΚΕ.
- Βουιδάσκης, Β., 1996, *Δικαίωμα ή υποχρέωση η εννιάχρονη σχολική εκπαίδευση; Η περίπτωση της μαθητικής διαρροής στα Γυμνάσια του Ν.Ρεθύμνης*, Αθήνα: Gutenberg.
- Γαλάνης, Ν., 1993, *Ψυχολογία της (επι)μόρφωσης ενηλίκων*, Αθήνα: Παπαζήσης.
- Γκιάστας, Γ., 2003, «Η Ψυχολογία ομάδων στην Εκπαίδευση Ενηλίκων», στο, Βεργίδης, Δ., (επιμ), *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γλαρούδη, Α., Καγκαλίδου, Ζ., 2003, «Η Σ.Σ. σ' ένα νέο θεσμό εκπαίδευσης Ενηλίκων, τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας», *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, τ. 66-67.

- Γώγος, Σ., 2000, «Κοινοτικές πολιτικές και δράσεις για την καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού», στο, Βεργίδης, Δ., (επιμ), *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Δημητρόπουλος, Ε., 1999, *Συμβουλευτική και Συμβουλευτική Ψυχολογία*, τομ. Α, Αθήνα :Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Δημητρόπουλος, Ε., 2000, *Συμβουλευτική- Προσανατολισμός*, τομ. Α& Β, Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Επιτροπή Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2000, *Έγγραφο Εργασίας των Υπηρεσιών της Επιτροπής, Υπόμνημα Σχετικά με την εκπαίδευση καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής*, Βρυξέλλες.
- Ηλιού, Μ., 1984, *Εκπαιδευτική και κοινωνική δυναμική*, Αθήνα: Πορεία.
- Ιωσηφίδης, Θ.,2003, *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*, Αθήνα: Κριτική
- Καβουνίδα, Τ., 1998, «Κοινωνικός αποκλεισμός, Ιδιότητα του πολίτη και φύλο στο Κοινωνικές ανισότητες και κοινωνικός αποκλεισμός», 6<sup>ο</sup> Επιστημονικό Συνέδριο, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Ίδρυμα Σάκη Καράγιωργα.
- Καλογρίδη- Κουτσοκώστα, Σ, 1998, «Έξω από το σχολείο τι, Η μετασχολική πορεία των νέων που εγκατέλειψαν την εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση την τριετία 1985-88 στο Δήμο Ν.Λιοσίων Αττικής», στο, Ρ.Παπαθεοφίλου- Σ.Βοσνιάδου, (επιμ), *Η εγκατάλειψη του σχολείου, Αίτια, Επιπτώσεις, Προτάσεις*, Αθήνα: Gutenberg.
- Καντζάρα, Β., 2006, «Εκπαίδευση, κοινωνικές ανισότητες και αποκλεισμός στην Ελλάδα» στο *Οι εκτός των τειχών, Φτώχεια και κοινωνικός αποκλεισμός στις σύγχρονες κοινωνίες*, επιμ. Φέρωνας Α. και Οικονόμου Χ., Αθήνα: εκδόσεις Διόνικος,
- Καράγιωργας Σ. et al., 1999, «*Διαστάσεις της φτώχειας στην Ελλάδα*», τομ.Β, Αθήνα: ΕΚΚΕ.
- Καρακατσάνη Δ., 2003, «*Εκπαίδευση και πολιτική διαπαιδαγώγηση. Γνώσεις, αξίες, πρακτικές*», Αθήνα : Μεταίχμιο
- Καραλής Θ. ,1999, «*Τεχνικές εξεύρεσης εργασίας*», Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο,
- Κασσωτάκης Μ., 2002, «Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός, εννοιολογικές διασαφήσεις, σκοπός και στόχοι», στο *Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός*, επιμ. Κασσωτάκης Μ., Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω.
- Κατσαρού Ελ., 2003 «*Αξιολόγηση Εκπαιδευομένων στα ΣΔΕ*» , στο *Προδιαγραφές σπουδών για τα ΣΔΕ*, επιμ. Βεκρής Λ., Χοντολίδου Ελ., Αθήνα: ΑΓΕΕΕ, ΙΔΕΚΕ ,

- Καψάλης Α., Παπασταμάτης Α. ,2002, «*Εκπαίδευση Ενηλίκων*», Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας,
- Κόκκος Α., 1998, «*Αρχές μάθησης ενηλίκων*», στο *Ανοιχτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, Κόκκος Α. & Λιοναράκης Α., τομ. Β., Πάτρα : ΕΑΠ
- Κόκκος Α., 1999 , «*Εκπαίδευση ενηλίκων, Το πεδίο, οι αρχές μάθησης, οι συντελεστές*», τομ. 'Α, Πάτρα : ΕΑΠ
- Κόκκος Α. ,2002, «*Η εκπαίδευση ενηλίκων στην Ευρώπη και στην Ελλάδα, προσδιορισμός του πεδίου, τάσεις, πολιτικές*», στο *Διεθνής Συνδιάσκεψη για την εκπαίδευση Ενηλίκων*, επιμελ. Κόκκος Α., Αθήνα. : Εκδ. Μεταίχμιο,
- Κόκκος Α., 2005, «*Εκπαίδευση ενηλίκων, Ανιχνεύοντας το πεδίο*», Αθήνα :Εκδόσεις Μεταίχμιο,
- Κοσμίδου- Hardy Χρ., Γαλανουδάκη- Πάπτη Αθ., 1996, «*Συμβουλευτική , Θεωρία και Πρακτική*», Αθήνα :Εκδόσεις Ασημάκης ,
- Κοσμόπουλος Α., & Μουλαδούδης Γ., 2003, «*Ο Carl Rogers και η προσωποκεντρική του Θεωρία για την ψυχοθεραπεία και την εκπαίδευση*», Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα ,
- Κουλαουζίδης Γ., 2007, «*Η μετασχηματίζουσα μάθηση*», Αθήνα:Μεταίχμιο
- Κρίβας Σπ. ,2003, «*Η Σύνδεση του ΣΔΕ με την αγορά εργασίας*», στο *Προδιαγραφές Σπουδών για τα ΣΔΕ*, επιμ. Βεκρής Λ., Χοντολίδου Ελ., ,Αθήνα :ΓΕΕΕ- ΙΔΕΚΕ
- Κυριαζή Ν. , 2002 , «*Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*», Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα
- Λακασάς Π., 1996, «*Το προνομιούχο δίπολο*», εφημ. Κυριακάτικη καθημερινή
- Λαφαζάνη, Δ., 1997, «*Χώρος και Κοινωνικές Σχέσεις-Χώρος και Κοινωνικός Αποκλεισμός*», στο, Σ. Δημητρίου, (επιμ), *Μορφές Κοινωνικού Αποκλεισμού και Μηχανισμοί Παραγωγής του*, Αθήνα: Ιδεοκίνηση-Κέντρο Έρευνας και Τεκμηρίωσης,Ομάδα Ανθρωπολογίας.
- Μαλικιώση – Λοΐζου Μ. ,1993, «*Συμβουλευτική Ψυχολογία*», Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα,
- Μάνθου Χ., 1999, «*Η εκμάθηση της πρώτης ανάγνωσης και γραφής σε ενηλίκους οργανικά και λειτουργικά αναλφάβητους*», Ιωάννινα :διδακτορική διατριβή,
- Μοσχονάς Α. ,1998, «*Τάξεις και στρώματα στις σύγχρονες κοινωνίες*», τομ.Α, Αθήνα: Οδυσσέας,



Μυλωνάς Θ., Μάνεσης Ν., 2001, «Ο κοινωνικός αποκλεισμός αρχίζει από το σχολείο», στο Πάκος Θ. (επιμ), Διεθνές συνέδριο : *Κοινωνία των 2/3. Διαστάσεις του σύγχρονου κοινωνικού προβλήματος*, Πάντειο Παν/μιο

Νόμος 1003, Άρθρο 3/ΦΕΚ 22-07-2003

ΟΟΣΑ, 2001, Έκθεση του ΟΟΣΑ για την εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα

Παλαιοκρασάς Στ., κ.α., 2001, Έρευνα: «*Μαθητική διαρροή στο Γυμνάσιο*», Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο,.

Παπαδάκης Ν., «*Προς την κοινωνία των δεξιοτήτων*», Αθήνα: Εκδόσεις Αντ.Σάκκουλα

Παπαδοπούλου Δ., 2002, «*Από την κοινωνική ευπάθεια στον κοινωνικό αποκλεισμό*», Αθήνα: ΙΝΕ/ΓΣΕΕ-ΑΔΕΔΥ

Παπαθεοφίλου Π. κ.α. ,1998, «*Η εγκατάλειψη του σχολείου*», Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg,

Πετράκη Γ. κ.α. ,1998, «*Κοινωνικές ανισότητες και κοινωνικός αποκλεισμός*» 6<sup>ο</sup> Επιστημονικό Συνέδριο, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Ίδρυμα Σακη Καραγιωργα

Πηγιάκη Π., 1988, «*Εθνογραφία Η μελέτη της ανθρώπινης διάστασης στην κοινωνική και παιδαγωγική έρευνα*», Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης

Πρακτικά του Η' Διεθνούς Συνεδρίου, 1999, «*Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός*», Αθήνα : Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα

Ιωσηφίδης, Θ – Σπυριδάκης, Ε., 2006, «*Ποιοτική κοινωνική έρευνα. Μεθοδολογικές προσεγγίσεις και ανάλυση δεδομένων*», Αθήνα: Κριτική.

Σταμέλος Γ., 1999, «*Κοινωνικός αποκλεισμός και μαθητική διαρροή από την υποχρεωτική εκπαίδευση στην Ελλάδα: Μύθοι και πραγματικότητα*», *Τα εκπαιδευτικά*, τ.45

Στεφάνου Γ., 2003, «*Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας Ενηλίκων και ο Σύμβουλος Σταδιοδρομίας*», Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, τευχ.66-67, Αθήνα : Εκδόσεις ΕΛΕΣΥΠ- Ελληνικά Γράμματα,

Τερατόρη Ε. κ.α., 2008, «*Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*» Θεσσαλονίκη: εκδ.Αφοι Κυριακίδη

Τσαμούρα Α., 2003, «*Αξιολόγηση των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας*» (Διπλωματική Εργασία), Πάτρα, Ε.Α.Π.

Τσάφος Β., Χοντολίδου Ελ. ,2003, «*Μεθόδευση της διδασκαλίας στα ΣΔΕ*», στο *Προδιαγραφές σπουδών* , επιμ. Βεκρής Λ., Χοντολίδου Ελ., ΓΕΕΕ, ΙΔΕΚΕ

ΥΠΕΠΘ, ΓΕΕΕ, ΙΔΕΚΕ, 2004, «*Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*» , Αθήνα

ΦΕΚ 188/23-09-1997, Νόμος 2525

Φραγκουδάκη Α. ,1998, «Δεδομένα από την έρευνα του 1980-83 στο Νομό Ιωαννίνων με αντικείμενο τη διαρροή από την υποχρεωτική εκπαίδευση», στο Παπαθεοφίλου, Ρίτσα & Βοσνιάδου Στέλλα (επιμ.), *Η εγκατάλειψη του σχολείου: Αίτια, επιπτώσεις, προτάσεις*, Αθήνα :Gutenberg

Χατζηνικολάου Α., 2006, «Εκπαίδευση σε συνθήκες εγκλεισμού. Η διδασκαλία της Ελληνικής γλώσσας σε πολυπολιτισμική τάξη κρατουμένων στο σχολείο Δικαστικών φυλακών Διαβατών». Στους Χατζηπαναγιωτίδη Α., Σεχίδου Ε., (επιμ.εκδ.), *Διδακτική της Ελληνικής ως δεύτερης ξένης, πνέες τάσεις*. Πρακτικά διεθνούς συνεδρίου , Απρίλιος 2005, Θεσσαλονίκη: University studio press

Χατζησαββίδης Σ., 2002, «Δομή, Επικοινωνία, Είδη λόγου και Γραμματισμός στα Νέα Προγράμματα σπουδών γλωσσικής διδασκαλίας στο δημοτικό σχολείο», Γλώσσα

Χοντολίδου Ελ. ,2003, «Το Πρόγραμμα σπουδών του ΣΔΕ», στο Προδιαγραφές Σπουδών για τα ΣΔΕ, επιμ. Βεκρής Λ., Χοντολίδου Ελ., Αθήνα : ΓΕΕΕ, ΙΔΕΚΕ,

Χρυσάκης Μ. , 1999, «Κοινωνικός αποκλεισμός και εκπαιδευτικές ανισότητες, στο Διαστάσεις του Κοινωνικού αποκλεισμού στην Ελλάδα», επιμ. Κατσούλης Η., τομ.΄Α, Αθήνα :Ε.Κ.Κ.Ε.,

### ΜΕΤΑΦΡΑΣΕΙΣ

Bird M., Hammersley M., Gomm R., Woods P., 1999, «Εκπαιδευτική έρευνα στην πράξη», Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Bourdieu P. Passeron J.C ,1993, «Οι Κληρονόμοι. Οι φοιτητές και η κουλτούρα», Καρδαμίτσας , Αθήνα

Cohen L., Manion L ,2002 , «Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας», μτφ. Μητροπούλου Χ. & Φιλιποπούλου Μ. ,Αθήνα : εκδ. Μεταίχμιο,.

EUROSTAT, 2000, «Η Ελλάδα πρώτη στη μακροχρόνια ανεργία», Αύγουστος 2000

Faulkner D., Swann J., Baker S., Bird M. & Carty J., 1999, «Εξέλιξη του παιδιού στο κοινωνικό περιβάλλον», Εγχειρίδιο Μεθοδολογίας, μετφ. Ραυτοπούλου Α., Πάτρα: Ε.Α.Π.

Gourau S., 2000, «Τα βασικά εργαλεία του εκπαιδευτή ενηλίκων», Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο,

Jarvis P., 2004, «Το νόημα της ισόβιας μάθησης για τη Δια βίου εκπαίδευση», στο *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, τευχ.1, Αθήνα : Εκδόσεις Μεταίχμιο ,

Race Ph., 2002, «Ενήλικοι εκπαιδευόμενοι: χαρακτηριστικά, ανάγκες, τρόποι μάθησης», στο *Διεθνής Συνδιάσκεψη για την Εκπαίδευση Ενηλίκων*, επιμ. Κόκκος Α., Αθήνα : εκδ. Μεταίχμιο ,

Rogers A., 2002, «Ενήλικοι Εκπαιδευόμενοι, Χαρακτηριστικά, ανάγκες, τρόποι μάθησης», στο *Διεθνής συνδιάσκεψη για την εκπαίδευση ενηλίκων*, Επιμ. Κόκκος Α., Αθήνα : Εκδ. Μεταίχμιο,

Φουκό Μ., 1999, «Επιτήρηση και Τιμωρία. Η γέννηση της φυλακής.», Αθήνα, Ράππας

### **ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

Buchardt T., Le Grand J., Piachaud D., 2002, *Degrees of Exclusion : «Developing a Dynamic , Multidimensional Measure»*, in Hills J., Le Grand J., Piachaud D. (eds), *Understanding Social Exclusion*, Oxford University Press, Buckingham

Eurydice ,2000, «*Lifelong learning. The contribution of education systems in the member states of the E.U*», Lisbon

European Commission, 1995, White Paper «*Teaching and Learning :Towards the learning society*», Brussels

European Commission, 1999, «*Guide for setting up a Second Chance*»

European Commission, 2001, «*Second chance schools: The results of a European Pilot Project*», Brussels.

Fassin Didier, 1996, «*Exclusion, underclass, marginalidad. Figures contemporaines de la pauvreté urbaine en France, aux Etats –unis et en Amérique Latine*», IN REVUE Française de Sociologie , 1

Lifelong learning: «*The contribution of education systems in the member states of a European Union*», 2000, Results of a Eurydice Survey

Weiss, C. , 1998, «*Evaluation*» (2<sup>nd</sup> ed.), Prentice Hall, New Jersey

### **ΔΙΕΥΘΥΝΣΕΙΣ INTERNET**

Αγγελόπουλος Α., 2008, «Συμβουλευτικές υπηρεσίες στα ΣΔΕ και συνεργασία των Συμβούλων στήριξης με τους εκπαιδευτικούς: Η λειτουργία του σύμβουλου-ψυχολόγου»

<http://blog.apostolisangelopoulos.gr/?cat=18>

Γιαβρίμης Π., 2007, «*Σχολική αποτυχία :ένα βήμα προς τον κοινωνικό αποκλεισμό*»

[http://epapanis.blogspot.com/2007/09/blog-post\\_2612.htm](http://epapanis.blogspot.com/2007/09/blog-post_2612.htm)

Γιαβρίμης Π. & Παπάνης Ε., 2007, «*Αυτοαντίληψη*»

[http://epapanis.blogspot.com/2007/09/blog-post\\_6657.htm](http://epapanis.blogspot.com/2007/09/blog-post_6657.htm)

Γκρίζου Μ., Μπάνος Β., Ρογδάκη Α., Τσολακοπούλου Ι., 2008, «*Εκπαίδευση στη φυλακή- Η Ελληνική εκδοχή μιας Ευρωπαϊκής ιδέας*»

[www.alfavita.gr/artra/art8517a.php](http://www.alfavita.gr/artra/art8517a.php)

Δρεττάκης Μ., 2007, «Συνεχίζεται η μαθητική διαρροή στα Γυμνάσια»: άρθρο από την Καθημερινή της Κυριακής

[http://news.kathimerini.gr/4dcgi/\\_w\\_articles\\_columns\\_1\\_21/01/2007\\_212](http://news.kathimerini.gr/4dcgi/_w_articles_columns_1_21/01/2007_212)

Τσάτσος Δ. & Τσουκαλάς Κ. ,1996, «Το παραμύθι των Ιδιωτικών Πανεπιστημίων», Τα νέα, 30 Μαΐου 1996

[www.ta-nea.dolnet.gr](http://www.ta-nea.dolnet.gr)

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο , 2000 , «Μαθητική Διαρροή στο γυμνάσιο»

[http://www.pi-schools.gr/programs/par/drop\\_2000.htm](http://www.pi-schools.gr/programs/par/drop_2000.htm)

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 1994, «Η Γυμνασιακή διαρροή στην Ελλάδα, Ποσοτικά και ποιοτικά στοιχεία»

[http://www.pi-schools.gr/programs/par/dropout\\_1994.pdf](http://www.pi-schools.gr/programs/par/dropout_1994.pdf)

Παπάνης Ε., Γιαβρίμης Π., «Κοινωνιολογικές διαστάσεις της σχολικής αποτυχίας»

[www.fa3.gr/arthra/35-school\\_failure-sociologically.htm](http://www.fa3.gr/arthra/35-school_failure-sociologically.htm)

Παπασταμάτης, 2002, «Επαγγελματική ανάπτυξη και εκπαίδευση ευπαθών ομάδων»

[www.politeia-thrakis.gr/unit/page.aspx?content=omades](http://www.politeia-thrakis.gr/unit/page.aspx?content=omades)

Στράντζαλη Ε., 2004 , «Ο Θεσμός των ΣΔΕ στην Ελλάδα-χαρακτηριστικά και προσδοκίες των εκπαιδευομένων. Το Παράδειγμα του ΣΔΕ Θεσσαλονίκης», Μεταπτυχιακή εργασία Α.Π.Θ.

[www.nured.uowm.gr/pg/index.php?download=Strantzali.pdf](http://www.nured.uowm.gr/pg/index.php?download=Strantzali.pdf)

Τριβέλας, 2008

[www.geocities.com](http://www.geocities.com)

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας, ΓΓΕΕ, «*Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*»

[www.ideke.edu.gr](http://www.ideke.edu.gr)

[http://europa.eu.int/comm/educatio/2chance/repcom\\_en.pdf](http://europa.eu.int/comm/educatio/2chance/repcom_en.pdf)

## **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ**

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α

### ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΔΙΑΣΑΦΗΝΙΣΕΙΣ

Προκειμένου να ορίσουμε το θέμα μας με σαφήνεια θεωρείται απαραίτητο να παραθέσουμε τους ακόλουθους ορισμούς εννοιών:

**-Δια βίου Εκπαίδευση:** Κάθε σκόπιμη μαθησιακή δραστηριότητα που αναλαμβάνεται σε συνεχή βάση, με σκοπό την βελτίωση των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων στο πλαίσιο μιας προσωπικής, κοινωνικής, πολιτικής προοπτικής, η οποία σχετίζεται με την απασχόληση (Επιτροπή Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2000)

**-Εκπαίδευση Ενηλίκων:** Σύμφωνα με τον Κόκκο η Εκπαίδευση ενηλίκων ορίζεται ως η παροχή σχεδιασμένων μαθησιακών δραστηριοτήτων σε άτομα που είναι ώριμα με κριτήριο όχι την ημερομηνία γέννησης, αλλά την υπευθυνότητά τους, την κοινωνική τους εμπειρία, τον ισορροπημένο τρόπο ύπαρξης τους (Κόκκος, 1999).

Επίσης σύμφωνα με την UNESCO με τον όρο εκπαίδευση ενηλίκων εννοούμε: «Ολόκληρο το φάσμα των οργανωμένων εκπαιδευτικών διαδικασιών, οποιουδήποτε περιεχομένου ή επιπέδου και οιασδήποτε μεθόδου, είτε αυτές αφορούν αναγνωρισμένες ή ελεύθερες σπουδές είτε συνεχίζουν ή αναπληρώνουν την αρχική εκπαίδευση σε σχολεία, κολέγια και πανεπιστήμια, καθώς και σχολές μαθητείας με τη βοήθεια των οποίων (διαδικασιών) άτομα θεωρούμενα ως ενήλικα από την κοινωνία στην οποία ανήκουν, αναπτύσσουν τις ικανότητές τους, πλουτίζουν τις γνώσεις τους, βελτιώνουν την τεχνική και επαγγελματική τους, στρέφονται προς νέους επαγγελματικούς ορίζοντες και μεταβάλλουν τις στάσεις και τις συμπεριφορές τους προς τη διπλή προοπτική της ολοκληρωμένης προσωπικής τους ανάπτυξης (Κάραλης, 2005).

**-Κοινωνικός αποκλεισμός:** Σύμφωνα με την Πετμετζίδου ο κοινωνικός αποκλεισμός συνιστά τη διαδικασία απόσπασης από την ηθική τάξη και τη διάρρηξη των κοινωνικών δεσμών ή με άλλα λόγια, την ανεπαρκή κοινωνική συμμετοχή και κοινωνική ενσωμάτωση των φτωχών στην κοινωνία (Πετμετζίδου, 1996).



**-Υποεκπαίδευση:** Η ελλιπής φοίτηση στο σχολείο, ο αναλφαβητισμός, η ελλιπής, αποσπασματική, ή απλώς στοιχειώδης ή και ανύπαρκτη κατάρτιση των εργαζομένων, η οποία σχετίζεται με την περιορισμένη δυνατότητα για βελτίωση και εξέλιξη στην εργασία τους, με την ευάλωτη θέση τους στην αγορά εργασίας και τελικά με τη συρρίκνωση των ευκαιριών απασχόλησης (Βεργίδης, 1995).

**-Σχολική αποτυχία:** Σύμφωνα με την Καλογρίδη (1995), ο όρος αναφέρεται στην ολική ή μερική εκπλήρωση από τον μαθητή των διδακτικών ή μαθησιακών στόχων μιας συγκεκριμένης βαθμίδας.

**-Συμβουλευτική:** Είναι η συστηματική, επαγγελματική ή μη βοήθεια που παρέχεται στα άτομα για την επίτευξη αλλαγών της προσωπικότητας προς την κατεύθυνση της αυτογνωσίας, της βελτίωσης της σχέσης με τον εαυτό και τους άλλους, την ικανοποιητική αντιμετώπιση των προσωπικών τους, αλλά και των κοινωνικών προβλημάτων ή κρίσεων, και γενικότερα, την προσωπική τους ανάπτυξη, που είναι όρος απαραίτητος και για την κοινωνική ανάπτυξη (Κοσμίδου-Hardy , Γαλανουδάκη-Ράπη, 1996).

**-Συμβουλευτική σταδιοδρομίας:** Σύμφωνα με την NVGA (National Vocation Guidance Association) η Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας αφορά στη «σχέση» που αναπτύσσεται μεταξύ ενός ατόμου με ένα άλλο άτομο ή μικρή ομάδα ανάμεσα στο σύμβουλο και τον ενδιαφερόμενο, με στόχο να βοηθηθεί ο δεύτερος στην κατανόηση του εαυτού του και του περιβάλλοντος προκειμένου να πάρει τις πιο κατάλληλες αποφάσεις για τη σταδιοδρομία του και να προβεί στις αντίστοιχες διαδικασίες προσαρμογής που απαιτούνται.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β

### Α. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΟΥΣ

#### ΑΤΟΜΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

**ΦΥΛΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΟΥ:** Άνδρας(.....), Γυναίκα (.....)

Ερ.1 Σε ποια ηλικιακή ομάδα ανήκετε ;

Α) Έως 30 ετών ;

Β) Από 30 έως 40 ετών ;

Γ) Από 40 και άνω ;

Ερ.2 Ποια είναι η οικογενειακή σας κατάσταση ;

Α) Έγγαμος χωρίς παιδιά ;

Β) Έγγαμος με παιδιά ;

Γ) Διαζευγμένος με παιδιά ;

Δ) Άγαμος ;

Ερ.3 Είστε εργαζόμενος/η (Εάν ναι ποιο είναι το είδος της εργασίας σας);

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

Ερ.4 Γιατί δεν ολοκληρώσατε τη τυπική εκπαίδευση ; Ποιες δυσκολίες σας ανάγκασαν να σταματήσετε το σχολείο ;

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

Ερ.5 Για ποιο λόγο αποφασίσατε να φοιτήσετε στα ΣΔΕ ;

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

Ερ.6 Νιώθετε ευχαριστημένος από τη φοίτησή σας στο ΣΔΕ ;

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

Ερ.7 Τι σκοπεύετε να κάνετε μετά την αποφοίτησή σας ;

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

Ερ.8 Επισκεφθήκατε τον Σύμβουλο Σταδιοδρομίας ;

A) ΝΑΙ                      Β)ΟΧΙ

Ερ.9 Θεωρείτε απαραίτητη τη Συμβουλευτική Σταδιοδρομία στο πλαίσιο του Προγράμματος Σπουδών των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας ;

A) ΝΑΙ                      Β)ΟΧΙ

Ερ.10 Σε ποια από τα παρακάτω θεωρείτε πως η Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας σας βοηθά ουσιαστικά ;(Μπορείτε να σημειώσετε περισσότερα από 1)

A) Να βρω ποιο επάγγελμα μου ταιριάζει

B) Να επιβεβαιώσω αν το επάγγελμα που έχω ή σκοπεύω να ασκήσω μου ταιριάζει

Γ) Να ενημερωθώ για τα είδη σπουδών που ταιριάζουν με τα ενδιαφέροντά μου

Δ) Να μάθω τα είδη των επαγγελματών

Ε) Να γνωρίσω τεχνικές εύρεσης εργασίας

ΣΤ) Να μάθω να συντάσσω το βιογραφικό μου

Ζ) Να είμαι σε θέση να παρουσιάζω τον εαυτό μου

Η) Να ενημερωθώ για τις διεξόδους μετά το ΣΔΕ

Ερ. 11 Επισκεφθήκατε τον Σύμβουλο Ψυχολόγο ;

A) ΝΑΙ

B) ΟΧΙ

Ερ.12 Θεωρείτε απαραίτητη την παρουσία του στο ΣΔΕ ;

A) ΝΑΙ

B) ΟΧΙ

Ερ.13 Σε ποια από τα παρακάτω θεωρείτε πως ο Σύμβουλος Ψυχολόγος σας βοηθά ουσιαστικά ;

A) Να λύνω προσωπικά προβλήματα

B) Να καταλάβω περισσότερο τον εαυτό μου

Γ) Να αντιμετωπίσω τις δυσκολίες που μου παρουσιάζονται κατά τη διάρκεια των σπουδών μου

- Δ) Να πιστέψω στην προσωπική μου αξία
- Ε) Να αποκτήσω ψυχική ισορροπία
- ΣΤ) Να μάθω να εργάζομαι ομαδικά
- Ζ) Να εκφράζομαι ελεύθερα
- Η) Να σέβομαι τις απόψεις των άλλων
- Θ) Να αποκτήσω κριτικό τρόπο σκέψης για ότι συμβαίνει στη ζωή
- Ι) Να αξιοποιώ προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες μου

ΕΡ.14 Πόσο σε βοήθησε η παροχή Συμβουλευτικής στήριξης σε ατομικό επίπεδο ;

- Α) καθόλου
- Β) λίγο
- Γ) αρκετά
- Δ) πολύ
- Ε) πάρα πολύ

Ερ. 15 Πόσο σε βοήθησε η παροχή Συμβουλευτικής στήριξης σε ομαδικό επίπεδο ;

- Α) καθόλου
- Β) λίγο
- Γ) αρκετά
- Δ) πολύ
- Ε) πάρα πολύ

Ερ.16 Ο χρόνος που διατίθεται για την υλοποίηση της Συμβουλευτικής Σταδιοδρομίας στο σχολείο σας είναι αρκετός ; Θα θέλατε κάτι άλλο;

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

Ερ.17 Ο χρόνος που διατίθεται για συνάντηση με τον Σύμβουλο Ψυχολόγο στο σχολείο σας είναι αρκετός ; Θα θέλατε κάτι άλλο;

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

Ερ.18 Το περιβάλλον που υλοποιούνται οι Συναντήσεις με τους Συμβούλους είναι το κατάλληλο ;

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

Ερ.19 Κατά τη διάρκεια της Συμβουλευτικής ο Σύμβουλος σας ρώτησε για τις ανάγκες και τις επιθυμίες σας από αυτή τη συμβουλευτική διαδικασία ;

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

Ερ. 20 Πιστεύετε ότι η επαφή σας με τον Σύμβουλο Σταδιοδρομίας τελικά σας βοήθησε να προσεγγίσετε την αγορά εργασίας

A)ΝΑΙ

B)ΟΧΙ

Ερ. 21 Πιστεύετε ότι η επαφή σας με τον Σύμβουλο Ψυχολόγο σας βοήθησε να μάθετε να αντιμετωπίσετε τα προβλήματα που συναντάτε στην καθημερινότητα και μετά το τέλος των σπουδών σας στο ΣΔΕ ;

A) ΝΑΙ

B) ΟΧΙ

Ερ.22 Επηρέασαν οι Σύμβουλοι τη διαμόρφωση των μελλοντικών σου στόχων ; Με ποιο τρόπο;

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

Ερ.23 Ποια ήταν η καλύτερη στιγμή κατά τη διάρκεια Συμβουλευτικής συνάντησης είτε με Σύμβουλο Σταδιοδρομίας είτε με τον Σύμβουλο Ψυχολόγο, που σας έμεινε χαραγμένη στο μυαλό ;

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



Ερ.24 Θυμάστε ένα παράδειγμα κατά τη διάρκεια Συμβουλευτικής συνάντησης είτε με Σύμβουλο Σταδιοδρομίας είτε με τον Σύμβουλο Ψυχολόγο, το οποίο σας απογοήτευσε αναφορικά με το περιεχόμενο της διαδικασίας ; Αν ναι ποιο είναι αυτό ;

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

Ερ.25 Τι θα προτείνατε ως προς τον τρόπο λειτουργίας των Συμβουλευτικών Υπηρεσιών προκειμένου να σας βοηθούν περισσότερο στην ομαλότερη ένταξη στην αγορά εργασίας και στις κοινωνικές σας σχέσεις γενικότερα ;

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

Έχετε να προσθέσετε κάτι άλλο που να αφορά το θεσμό και την υλοποίηση των Συμβουλευτικών Συναντήσεων στα ΣΔΕ ;

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

Ευχαριστώ πολύ για τη συνεργασία σας

## ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΙΑ ΣΥΜΒΟΥΛΟ ΣΤΑΔΙΟΔΡΟΜΙΑΣ

### ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ 1

EE1.1 Ο τρόπος που διεξάγεται η Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας ανταποκρίνεται κατά τη γνώμη σας στις ανάγκες και στις προσδοκίες των εκπαιδευομένων

EE1.2 Εσείς ως Σύμβουλος όταν ξεκινάτε τη διαδικασία της Συμβουλευτικής Σταδιοδρομίας κάνετε μια διερεύνηση για τις ανάγκες και τις προσδοκίες των εκπαιδευομένων ;

EE1.3 Οι προσεγγίσεις που χρησιμοποιούνται στη Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας πιστεύετε πως είναι κοντά στα ενδιαφέροντα, τις ανάγκες και τις προσδοκίες των εκπαιδευομένων;

EE1.4 Υπάρχουν απαιτήσεις απ την πλευρά των εκπαιδευόμενων που αδυνατείτε να καλύψετε ;

### ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ 2

EE2.1 Διαπιστώνετε προθυμία από πλευράς εκπαιδευόμενων για συμμετοχή στη διαδικασία της Συμβουλευτικής Σταδιοδρομίας ;

EE2.2 Σε ποιους τομείς πιστεύετε ότι είναι χρήσιμη στους εκπαιδευόμενους η Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας; (Για κάθε επιλογή αιτιολογήστε την απάντησή σας)

- Να γνωρίσουν τις ανάγκες και τις επαγγελματικές τους δυνατότητες
- Στην εύρεση εργασίας
- Να γνωρίσουν τις ικανότητές τους για το ξεκίνημα δικής τους επαγγελματικής δραστηριότητας
- Γνωριμία με τις ευκαιρίες- δυνατότητες απασχόλησης τους σε επιχειρήσεις της περιοχής τους
- Να επιλέξουν ποιο επάγγελμα τους ταιριάζει
- Να ενημερωθούν για τα είδη σπουδών που ταιριάζουν με τα ενδιαφέροντά τους
- Να ενημερωθούν για τεχνικές εύρεσης εργασίας
- Να ενημερωθούν για τις διεξόδους μετά το ΣΔΕ

ΕΕ2.3 Ο χρόνος που διατίθεται για την υλοποίηση της Συμβουλευτικής Σταδιοδρομίας είναι αρκετός ;

ΕΕ2.4 Το περιβάλλον που υλοποιείται η Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας είναι το κατάλληλο;

ΕΕ2.5 Θεωρείτε ότι η Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας όπως εφαρμόζεται στο ΣΔΕ διευκολύνει τους εκπαιδευόμενους να ενταχθούν στην αγορά εργασίας;

ΕΕ2.6 Έχετε εντοπίσει δυσλειτουργίες, προβλήματα στην υλοποίηση της Συμβουλευτικής Σταδιοδρομίας ;

ΕΕ2.7 Θεωρείτε ότι ο θεσμός της Συμβουλευτικής Σταδιοδρομίας ανταποκρίνεται στις ανάγκες ιδιαίτερων και μειονεκτούντων κοινωνικά ομάδων ;

ΕΕ2.8 Πιστεύετε ότι οι εκπαιδευόμενοι μετά το πέρας της διαδικασίας, της Επαγγελματικής Συμβουλευτικής έχουν αλλάξει στάσεις αναφορικά με την αναζήτησή τους στην αγορά εργασίας ;

### ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ 3

ΕΕ3.1 Σας ικανοποιεί ο θεσμός της Συμβουλευτικής όπως υλοποιείται στα ΣΔΕ;

ΕΕ3.2 Τι θα προτείνατε για τη βελτίωση του θεσμού της Συμβουλευτικής Σταδιοδρομίας; Εσείς τι θα προσθέτατε; Τι θα αλλάζατε; Τι θα αφαιρούσατε;

ΕΕ3.3 Έχετε σκεφθεί κάποιο εναλλακτικό τρόπο υλοποίησης του θεσμού;

Έχετε να προσθέσετε κάτι άλλο που να αφορά το θεσμό ή και την υλοποίησή του;

## ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΙΑ ΣΥΜΒΟΥΛΟ ΨΥΧΟΛΟΓΟ

### ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ 1

ΕΕ1.1 Ο τρόπος που διεξάγεται η Συμβουλευτική ανταποκρίνεται κατά τη γνώμη σας στις ανάγκες και στις προσδοκίες των εκπαιδευομένων

ΕΕ1.2 Εσείς ως Σύμβουλος όταν ξεκινάτε τη διαδικασία της Συμβουλευτικής κάνετε μια διερεύνηση για τις ανάγκες και τις προσδοκίες των εκπαιδευομένων ;

ΕΕ1.3 Οι προσεγγίσεις που χρησιμοποιούνται στη Συμβουλευτική πιστεύετε πως είναι κοντά στα ενδιαφέροντα, τις ανάγκες και τις προσδοκίες των εκπαιδευομένων;

ΕΕ1.4 Υπάρχουν απαιτήσεις απ την πλευρά των εκπαιδευόμενων που αδυνατείτε να καλύψετε ;

### ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ 2

ΕΕ2.1 Διαπιστώνετε προθυμία από πλευράς εκπαιδευόμενων για επίσκεψη στο Σύμβουλο Ψυχολόγο;

ΕΕ2.2 Σε ποιους τομείς πιστεύετε ότι είναι χρήσιμη στους εκπαιδευόμενους η Συμβουλευτική Ψυχολογία στο ΣΔΕ; (Για κάθε επιλογή αιτιολογήστε την απάντησή σας)

A) Να λύνουν προσωπικά προβλήματα

B) Να καταλάβουν περισσότερο τον εαυτό τους

Γ) Να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες που παρουσιάζονται κατά τη διάρκεια των σπουδών τους

Δ) Να πιστέψουν στην προσωπική τους αξία

Ε) Να αποκτήσουν ψυχική ισορροπία

ΣΤ) Να μάθουν να εργάζονται ομαδικά

Ζ) Να εκφράζονται ελεύθερα

Η) Να σέβονται τις απόψεις των άλλων

Θ) Να αποκτήσουν κριτικό τρόπο σκέψης για ότι συμβαίνει στη ζωή

Ι) Να αξιοποιούν προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες

ΕΕ2.3 Ο χρόνος που διατίθεται για την υλοποίηση της Συμβουλευτικής είναι αρκετός ;

ΕΕ2.4 Το περιβάλλον που υλοποιείται η Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας είναι το κατάλληλο;

ΕΕ2.5 Θεωρείτε ότι η Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας όπως εφαρμόζεται στο ΣΔΕ διευκολύνει τους εκπαιδευόμενους να αποκτήσουν αυτοεκτίμηση;

ΕΕ2.6 Έχετε εντοπίσει δυσλειτουργίες, προβλήματα στην υλοποίηση της Συμβουλευτικής ;

ΕΕ2.7 Θεωρείτε ότι ο θεσμός της Συμβουλευτικής ανταποκρίνεται στις ανάγκες ιδιαίτερων και μειονεκτούντων κοινωνικά ομάδων ;

ΕΕ2.8 Πιστεύετε ότι οι εκπαιδευόμενοι μετά το πέρας της διαδικασίας, της Συμβουλευτικής έχουν αλλάξει στάσεις αναφορικά με τον τρόπο που διαχειρίζονται πλέον τις δυσκολίες ;

### ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ 3

ΕΕ3.1 Σας ικανοποιεί ο θεσμός της Συμβουλευτικής όπως υλοποιείται στα ΣΔΕ;

ΕΕ3.2 Τι θα προτείνατε για τη βελτίωση του θεσμού της Συμβουλευτικής; Εσείς τι θα προσθέτατε; Τι θα αλλάζατε; Τι θα αφαιρούσατε;

ΕΕ3.3 Έχετε σκεφθεί κάποιο εναλλακτικό τρόπο υλοποίησης του θεσμού;

ΕΕ3.4 Ποιες άλλες δραστηριότητες έχετε στο σχολείο;

Έχετε να προσθέσετε κάτι άλλο που να αφορά το θεσμό ή και την υλοποίησή του;

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ

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



Το Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας είναι ένα καινοτόμο Σχολείο Εκπαίδευσης Ενηλίκων. 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. Μετά την επιτυχή αποφοίτηση παρέχεται τίτλος ισότιμος του Γυμνασίου.

Οι υπηρεσίες εκπαίδευσης στα Σ.Δ.Ε. προσφέρονται δωρεάν στους πολίτες.

Τα Σ.Δ.Ε. στην Ελλάδα θεσμοθετήθηκαν με το νόμο 2525/97 στο πλαίσιο που έχουν προδιαγράψει οι διακηρυγμένες αρχές της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Κατά την εκπαιδευτική περίοδο 2008 – 2009 λειτουργούν 57 Σ.Δ.Ε. στις παρακάτω περιοχές:

ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΕΣ	Σ.Δ.Ε.
Αν. Μακεδονίας - Θράκης	Αλεξανδρούπολης (2003), Κομοτηνής (2003), Ξάνθης (2004), Δράμας (2003), Σαππών (2005), Ορεστιάδας (2006), Καβάλας (2008)
Κεντρικής Μακεδονίας	Νάουσας (2005), Θεσσαλονίκης (2003), Νεάπολης Θεσ/νίκης (2001), Γιαννιτσών (2003), Κατερίνης (2005), Σερρών (2004), Δικαστικής Φυλακής Διαβατών Θεσσαλονίκης (2006)
Δυτικής Μακεδονίας	Φλώρινας (2004), Κοζάνης (2005), Καστοριάς (2004)
Ηπείρου	Ιωαννίνων (2003), Άρτας (2008)
Θεσσαλίας	Βόλου (2004), Τρικάλων (2004), Λάρισας (2003), Δικαστικής Φυλακής Λάρισας (2004), Καρδίτσας (2004), Φυλακών Τρικάλων (2008)
Δυτικής Ελλάδας	Αγρινίου (2003), Πατρών (2003), Πύργου (2001)
Στερεάς Ελλάδας	Ορχομενού (2004), Λαμίας (2004), Αλιβερίου (2004), Αμφισσας (2004), Φυλακών Δομοκού (2008), Φυλακών Ελαιώνα Θηβών (2008)

Αττικής	Περιστερίου (2000), Καλλιθέας (2003), Αγίων Αναργύρων (2004), Αχαρνών (2004), Πειραιά (2004), Κορυδαλλού (2003), Φυλακών Κορυδαλλού (2005), Παλλήνης (2008)
Πελοποννήσου	Κορινθίας (2005), Σπάρτης (2005), Καλαμάτας (2005), Ναυπλίου (2006), Τριπόλεως (2008)
Βορείου Αιγαίου	Μυτιλήνης (2003), Χίου (2005), Σάμου (2006)
Νοτίου Αιγαίου	Ρόδου (2008), Σύρου (2008)
Ιονίων Νήσων	Κέρκυρας (2005)
Κρήτης	Τυλίσου Ν. Ηρακλείου (2001), Ιεράπετρας (2003), Ρεθύμνου (2005), Χανίων (2006)

Σημείωση: Εντός παρενθέσεων αναφέρεται το έτος ίδρυσης του κάθε Σ.Δ.Ε.

## Στόχοι

Τα Σ.Δ.Ε. υπηρετούν την καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού, τη βελτίωση της απασχολησιμότητας και την ενεργό συμμετοχή των πολιτών στο οικονομικό, κοινωνικό, πολιτισμικό και πολιτικό γίγνεσθαι, δηλαδή την ανάπτυξη, την απασχόληση και την κοινωνική συνοχή.

## Ομάδα – Στόχος (επωφελούμενοι)

Πολίτες 18 ετών και πάνω οι οποίοι δεν έχουν ολοκληρώσει την υποχρεωτική κατώτερη βαθμίδα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

## Χρηματοδότηση – Κόστος Υλοποίησης

Τα 57 Σ.Δ.Ε. συγχρηματοδοτούνται από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο (Ε.Κ.Τ.) μέσω του Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. και από το Ελληνικό Δημόσιο.

## Επιπρόσθετα στοιχεία

Η συνολική διάρκεια του προγράμματος είναι δύο εκπαιδευτικά έτη. Τα εβδομαδιαία προγράμματα είναι 25 ωρών και τα μαθήματα γίνονται απογευματινές ώρες, από Δευτέρα έως Παρασκευή.

Διδάσκονται :

- Ελληνική Γλώσσα (3 ώρες την εβδομάδα)
- Μαθηματικά (3 ώρες την εβδομάδα)



- Αγγλικά (3 ώρες την εβδομάδα)
- Πληροφορική (3 ώρες την εβδομάδα)
- Κοινωνική Εκπαίδευση (3 ώρες την εβδομάδα)
- Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (2 ώρες την εβδομάδα)
- Φυσικές Επιστήμες (2 ώρες την εβδομάδα)
- Πολιτισμική – Αισθητική αγωγή (1 ώρα την εβδομάδα)
- Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας (1 ώρα την εβδομάδα)
- Εργαστήρια - διαθεματικά, projects (3 ώρες την εβδομάδα)
- Συμβουλευτικές υπηρεσίες
  - ο Σύμβουλος σταδιοδρομίας (1 ώρα την εβδομάδα)
  - ο Σύμβουλος ψυχολόγος (1 ώρα την εβδομάδα)

Το εκπαιδευτικό περιεχόμενο, ανταποκρίνεται στις τρέχουσες κοινωνικές και οικονομικές προτεραιότητες και στις ανάγκες της αγοράς εργασίας. Τα περιεχόμενα του προγράμματος περιλαμβάνουν:

- Βασικές δεξιότητες (ανάγνωση, γραφή, μαθηματικός λογισμός)
- Κοινωνικές δεξιότητες (ομαδική εργασία, επικοινωνία)
- Κοινωνική και πολιτισμική εκπαίδευση
- Προετοιμασία για την επαγγελματική ζωή

Το ωρολόγιο πρόγραμμα των ΣΔΕ συνδυάζει τις ακόλουθες εκπαιδευτικές δραστηριότητες, οι οποίες είναι υποχρεωτικές για όλους τους εκπαιδευτικούς:

- Διδασκαλία στην τάξη
- Διαθεματική διδασκαλία
- Εργαστήρια (ενισχυτική διδασκαλία όπου χρειάζεται και ζώνη ελεύθερων επιλογών, όπου οι εκπαιδευτικοί οργανώνουν σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευομένων εργαστήρια σε διάφορους γνωστικούς τομείς ).
- Διδασκαλία με τη μέθοδο των projects
- Έμφαση δίνεται στην απόκτηση βασικών προσόντων και στην ανάπτυξη προσωπικών δεξιοτήτων. Η απόκτηση γενικών γνώσεων, η χρήση των νέων τεχνολογιών, η εκμάθηση ξένης γλώσσας η συμβουλευτική σε θέματα επαγγελματικού προσανατολισμού, βελτιώνουν σημαντικά τις δυνατότητες πρόσβασης στην αγορά εργασίας.



**ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ**

**ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ & ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ**

**ΓΕΝΙΚΗ ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ**

**ΥΠΟΥΡΓΙΚΗ ΑΠΟΦΑΣΗ**

**για την**

**Οργάνωση και Λειτουργία**

**των**

**Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας**

**Αθήνα 2008**

## ΥΠΟΥΡΓΙΚΗ ΑΠΟΦΑΣΗ

### Οργάνωση και Λειτουργία των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας

Ο Υπουργός Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων

Έχοντας υπόψη:

1. Τις διατάξεις του άρθρου 5 του νόμου 2525/ 1997 «Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας»
2. Τις διατάξεις του άρθρου 3 του νόμου 2909/ 2001 «Θέματα Λαϊκής Επιμόρφωσης»
3. Το Π.Δ. 142 για την «Οργάνωση-Διοίκηση του Ινστιτούτου Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων» ΦΕΚ 118/ Α/31.5.2002
4. Την αριθμ. 2107 Κ.Υ.Α. « Εσωτερικός Κανονισμός Λειτουργίας του Ινστιτούτου Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Ι.Δ.ΕΚ.Ε.)» ΦΕΚ 993/Β/1.8.2002
5. Τον ισχύοντα κανονισμό των Σ.Δ.Ε. (ΦΕΚ 1003/22-07-2003)
6. Τις διατάξεις των άρθρων 2.1, 6.1α, 6.2, 6.3 του νόμου 3369/2005 «Συστηματοποίηση της δια βίου μάθησης και άλλες διατάξεις».

## Αποφασίζουμε

### Άρθρο 1

#### *Ίδρυση - Ευθύνη Λειτουργίας*

1. Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε.) της χώρας είναι σχολεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων στο πεδίο της Διά Βίου Μάθησης.
2. Τα Σ.Δ.Ε. ιδρύονται με κοινή απόφαση των Υπουργών Εθνικής Παιδείας & Θρησκευμάτων και Οικονομίας & Οικονομικών μετά από εισήγηση του Γενικού Γραμματέα Εκπαίδευσης Ενηλίκων του Υπ.Ε.Π.Θ.
3. Τμήματα Σ.Δ.Ε. είναι δυνατόν να λειτουργούν, μετά από απόφαση του Γενικού Γραμματέα Εκπαίδευσης Ενηλίκων, εκτός της έδρας του σχολείου και εντός των ορίων του νομού ή όμορου νομού.
4. Τα Σ.Δ.Ε. ως δομές Εκπαίδευσης Ενηλίκων ανήκουν στη Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων (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 Εκπαίδευσης Ενηλίκων να ανατίθεται προς υλοποίηση στο Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Ι.Δ.ΕΚ.Ε.).
5. Οι απόφοιτοι των Σ.Δ.Ε. λαμβάνουν απολυτήριο τίτλο ισότιμο με τον τίτλο του απολυτηρίου Γυμνασίου.

### Άρθρο 2

#### *Σκοπός - Στόχοι*

1. Σκοπός των Σ.Δ.Ε. είναι η συνολική ανάπτυξη των εκπαιδευομένων και η πληρέστερη συμμετοχή τους στο οικονομικό, κοινωνικό και πολιτισμικό γίγνεσθαι, καθώς και η αποτελεσματικότερη συμμετοχή τους στο χώρο της εργασίας.
2. Στόχοι των Σ.Δ.Ε. είναι:
  - α. Η ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης πολιτών 18 ετών και άνω.
  - β. Η επανασύνδεση των εκπαιδευομένων με τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης.
  - γ. Η απόκτηση σύγχρονων γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων που θα τους βοηθήσουν στην κοινωνική - οικονομική ένταξη και ανέλιξη.
  - δ. Η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των εκπαιδευομένων.
  - ε. Η συμβολή στην ένταξή τους ή στη βελτίωση της θέσης τους στον χώρο της εργασίας.

### **Άρθρο 3**

#### ***Βασικές Αρχές - Βασικά Χαρακτηριστικά***

1. Για την επίτευξη του σκοπού των Σ.Δ.Ε. έχουν υιοθετηθεί τρεις βασικές αρχές ως στοιχεία ταυτότητας του θεσμού :
  - α. Τα εκπαιδευτικά μέσα που αξιοποιούνται για την επίτευξη του βασικού σκοπού είναι ευέλικτα, ώστε να υποστηρίζουν κάθε εκπαιδευόμενο.
  - β. Οι ανάγκες των εκπαιδευομένων προσεγγίζονται εν όλω και όχι εν μέρει. Για να επιτύχουν στην προσπάθειά τους οι εκπαιδευόμενοι, πρέπει να υποστηριχθούν στην αντιμετώπιση δυσκολιών σε άλλους τομείς, όπως στην υγεία, την οικογένεια, τον εργασιακό χώρο, τον άμεσο κοινωνικό περίγυρο.
  - γ. Το σύνθετο και η ποικιλία των εκπαιδευτικών αναγκών, όπως ορίστηκαν, απαιτούν πολυεπίδεδξιο εκπαιδευτικό και επιστημονικό δυναμικό, το οποίο να μπορεί να ανταποκριθεί στην πολυπλοκότητα των καθηκόντων που θα του ανατεθεί.

Στο πλαίσιο των παραπάνω αρχών, τα Σ.Δ.Ε.:

- α. Επιδιώκουν να συνεργάζονται και συμπράττουν με όλους τους σχετικούς κοινωνικούς φορείς για την ευαισθητοποίηση των κοινωνικών ομάδων στις οποίες απευθύνονται τα σχολεία.
- β. Ακολουθούν παιδαγωγικές προσεγγίσεις που εστιάζουν στις ατομικές ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητες των εκπαιδευομένων.
- γ. Δίνουν έμφαση στην απόκτηση βασικών γνώσεων και δεξιοτήτων, αλλά και νέων γνώσεων και δεξιοτήτων (ξένες γλώσσες, νέες τεχνολογίες).
- δ. Καλλιεργούν κοινωνικές δεξιότητες και βοηθούν τους εκπαιδευομένους να διαμορφώνουν θετικές στάσεις ως ενεργοί πολίτες και μέλη της κοινωνίας σε τοπικό, εθνικό, ευρωπαϊκό και παγκόσμιο επίπεδο.
- ε. Διαμορφώνουν ένα ευέλικτο πρόγραμμα σπουδών ώστε να αξιοποιούνται όλοι οι κοινωνικοί χώροι στους οποίους υπάρχει γνώση και συσσωρευμένη εμπειρία (χώροι εργασίας, κοινωνικής συνάθροισης, καλλιτεχνικής δημιουργίας, πολιτιστικών εκδηλώσεων κ.ά.).
- στ. Μπορούν να συνεργάζονται μεταξύ τους και να αναπτύσσουν κοινές δράσεις.

#### **Άρθρο 4**

##### ***Διάρκεια και Πρόγραμμα Εκπαίδευσης***

1. Η χρονική διάρκεια της εκπαίδευσης στα Σ.Δ.Ε. είναι 2 σχολικά έτη.
2. Η έναρξη και η λήξη των διδακτικών περιόδων, οι σχολικές εορτές και αργίες, η άδεια συμμετοχής στις γενικές συνελεύσεις του κλάδου των εκπαιδευτικών και οι διακοπές ορίζονται σύμφωνα με τα ισχύοντα στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση .
3. Στα Σ.Δ.Ε. υιοθετείται η αρχή των πολυγραμματισμών.

Ο βασικός πυρήνας του προγράμματος σπουδών συγκροτείται από:

- α. Το Γλωσσικό Γραμματισμό
- β. Τον Αριθμητικό Γραμματισμό
- γ. Τον Πληροφορικό Γραμματισμό
- δ. Τον Περιβαλλοντικό Γραμματισμό
- ε. Τον Επιστημονικό Γραμματισμό
- στ. Τον Κοινωνικό Γραμματισμό και
- ζ. Την Πολιτισμική-Αισθητική Αγωγή

Προβλέπονται, επίσης, δραστηριότητες που σχετίζονται με την ελεύθερη έκφραση των εκπαιδευομένων μέσω των τεχνών και του αθλητισμού με απώτερο στόχο την ποιοτική διαχείριση του ελεύθερου χρόνου τους.

- 4. Τα προγράμματα σπουδών είναι ανοικτά και ευέλικτα. Αφετηρία τους είναι η διάγνωση των αναγκών σε γνώσεις αλλά και δεξιότητες των εκπαιδευομένων. Η γνώση αντιμετωπίζεται ως κοινωνικό αγαθό.
- 5. Το πρόγραμμα σπουδών στοχεύει στην παροχή γνώσεων και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και στάσεων σχετικών με:
  - α. Τη χρήση του γραπτού και προφορικού λόγου στην επικοινωνία
  - β. Τη χρήση των αριθμών στην καθημερινή ζωή
  - γ. Τη σύγχρονη τεχνολογία και ιδιαίτερα τον ηλεκτρονικό υπολογιστή
  - δ. Τις φυσικές επιστήμες
  - ε. Τη χρήση μιας ξένης γλώσσας, κατά προτίμηση της αγγλικής
  - στ. Τις κοινωνικές επιστήμες
  - ζ. Το φυσικό περιβάλλον
  - η. Τον πολιτισμό
  - θ. Τις υποχρεώσεις και τα δικαιώματα των εκπαιδευομένων ως ενεργών πολιτών
  - ι. Την επαγγελματική και εργασιακή ζωή
  - ια. Τις προσωπικές επιλογές και ενδιαφέροντα (καλές τέχνες, μουσική, άθληση κ.ά.).
- 6. Το πρόγραμμα σπουδών συντάσσεται από την αρμόδια υπηρεσία

Μελετών και Εκπαιδευτικού σχεδιασμού της Γ.Γ.Ε.Ε. και αποστέλλεται στα όργανα διοίκησης του Ι.Δ.ΕΚ.Ε. Το Ι.Δ.ΕΚ.Ε. το υποβάλλει στην Εθνική Επιτροπή Δια Βίου Μάθησης. Η Εθνική Επιτροπή Δια Βίου Μάθησης εκφράζει γνώμη προς τον Γενικό Γραμματέα Εκπαίδευσης Ενηλίκων, ο οποίος αποφασίζει για την υλοποίηση του προγράμματος.

- α. Το εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα συντάσσεται την πρώτη εβδομάδα της εκπαιδευτικής περιόδου από το Διευθυντή και το διδακτικό προσωπικό του Σ.Δ.Ε. σε συνεργασία με τον Περιφερειακό Σύμβουλο Εκπαίδευσης. Υποβάλλεται προς έγκριση στο Δ.Σ. του Ι.Δ.ΕΚ.Ε.
- β. Το ωρολόγιο εβδομαδιαίο πρόγραμμα καλύπτει 25 ώρες (20 ώρες καλύπτονται από Γραμματισμούς, 2 ώρες από Συμβουλευτικές Υπηρεσίες και 3 ώρες από εργαστήρια διαφόρων δραστηριοτήτων).

## **Άρθρο 5**

### ***Οργάνωση - Όργανα Διοίκησης Σ.Δ.Ε.***

#### **A. Οργάνωση**

1. Κάθε τμήμα του Σ.Δ.Ε. αριθμεί από δεκαπέντε (15) έως είκοσι δύο (22) εκπαιδευόμενους.
2. Το Σ.Δ.Ε. αποτελεί βιώσιμη σχολική μονάδα με δυο έτη λειτουργίας, όταν αριθμεί τουλάχιστον τριάντα (30) εκπαιδευόμενους και έχει δύο (2) τουλάχιστον τμήματα. Απόκλιση από τα ανωτέρω είναι δυνατή μόνο μετά από απόφαση του Γενικού Γραμματέα της Γενικής Γραμματείας Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

#### **B. Όργανα διοίκησης των Σ.Δ.Ε..**

1. Το Σ.Δ.Ε. διοικείται από το Διευθυντή και το Σύλλογο Διδασκόντων.

Ο Διευθυντής του Σ.Δ.Ε.:



- α. Είναι υπεύθυνος για την υλοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής της Γ.Γ.Ε.Ε., για την εφαρμογή του προγράμματος σπουδών και του ωρολογίου προγράμματος του σχολείου.
  - β. Έχει την ευθύνη για τις σχέσεις και τις συνεργασίες με τους τοπικούς και άλλους φορείς για την προώθηση των στόχων του σχολείου.
  - γ. Είναι υπεύθυνος για ζητήματα διοίκησης προσωπικού του Σ.Δ.Ε.
  - δ. Προεδρεύει στις συνεδριάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων.
  - ε. Φροντίζει για την καλή εκπροσώπηση του σχολείου σε δημόσιες συναντήσεις.
  - στ. Αποστέλλει στο Ι.Δ.ΕΚ.Ε. όλα τα στοιχεία που αφορούν στην λειτουργία του σχολείου (εγγραφές, φοίτηση, δραστηριότητες του σχολείου, ενημερωτικές εκθέσεις, στατιστικά στοιχεία κ.λ.π.).
  - ζ. Σε περίπτωση απουσίας ή κωλύματος του Διευθυντή, τον αναπληρώνει εκπαιδευτικός ο οποίος έχει οριστεί από το Διευθυντή του σχολείου με τη σύμφωνη γνώμη του Συλλόγου Διδασκόντων στην αρχή του σχολικού έτους.
2. Ο Σύλλογος Διδασκόντων αποτελείται από τους διδάσκοντες του σχολείου, τον Σύμβουλο Σταδιοδρομίας και τον Σύμβουλο Ψυχολόγο.
- α. Ο Σύλλογος Διδασκόντων συνεδριάζει εκτός ωραρίου διδασκαλίας, μετά από πρόσκληση του Διευθυντή:
    - i. Τακτικά, τουλάχιστον μία φορά το μήνα με συμμετοχή του Περιφερειακού Συμβούλου Εκπαίδευσης και αποφασίζει ή εγκρίνει προτάσεις που αφορούν στο πρόγραμμα σπουδών, στο ωρολόγιο πρόγραμμα, στο πρόγραμμα επιμόρφωσης και στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Οι αποφάσεις λαμβάνονται κατά πλειοψηφία και δεσμεύουν όσους μειοψηφούν. Σε περίπτωση ισοψηφίας υπερισχύει η ψήφος του Προέδρου-Διευθυντή.
    - ii. Εκτάκτως, όποτε κρίνεται αναγκαίο, μετά από πρόσκληση του Διευθυντή ή μετά από αίτημα του ενός τρίτου των μελών του.

- iii. Συνεδρίαση με καθαρά εκπαιδευτικό-συμβουλευτικό περιεχόμενο συγκαλεί και ο Περιφερειακός Σύμβουλος Εκπαίδευσης αφού ενημερώσει έγκαιρα (τουλάχιστον 5 ημέρες νωρίτερα) τον Διευθυντή του Σ.Δ.Ε..
- β. Οι αποφάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων σε καμία περίπτωση δεν μπορούν να αντιστρατεύονται τους σκοπούς και τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων και τις αρχές του προγράμματος των Σ.Δ.Ε..
- γ. Ο Σύλλογος Διδασκόντων δεν μπορεί να ρυθμίζει θέματα που εμπίπτουν στις αρμοδιότητες άλλων οργάνων.

## **Άρθρο 6**

### *Προσωπικό*

1. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στα Σ.Δ.Ε. είναι ενεργά συμμετοχικός. Ο εκπαιδευτικός δεν αρκείται στο καθαρά διδακτικό έργο, αλλά ο ίδιος ως ερευνητής διαγιγνώσκει τις μορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευομένων, διαμορφώνει πρόταση προγράμματος διδασκαλίας, και σε συνεργασία με τον Περιφερειακό Σύμβουλο Εκπαίδευσης αξιολογεί, ερευνά και αναζητεί τρόπους επίλυσης προβλημάτων, σχεδιάζει και παράγει διδακτικό υλικό ή προσαρμόζει και αξιοποιεί το υπάρχον.
2. Οι εβδομαδιαίες ώρες διδασκαλίας στο Σ.Δ.Ε. καθορίζονται ως εξής:
  - α. Για τους Διευθυντές των σχολικών μονάδων με αριθμό εκπαιδευομένων μικρότερο των εξήντα (60), τέσσερις (4) ώρες. Οι Διευθυντές των σχολικών μονάδων με εξήντα (60) τουλάχιστον εκπαιδευόμενους δύνανται, αν το επιθυμούν, να απαλλάσσονται εν μέρει ή και συνολικά.
  - β. Ο Διευθυντής του Σ.Δ.Ε., πέραν των τακτικών αποδοχών του, λαμβάνει επιμίσθιο που αντιστοιχεί στο επιμίσθιο των Διευθυντών Γυμνασίων του τυπικού συστήματος εκπαίδευσης.
  - γ. Για τους αποσπασμένους από τη Δευτεροβάθμια και Πρωτοβάθμια

Εκπαίδευση εκπαιδευτικούς, ισχύει το προβλεπόμενο για κάθε εκπαιδευτικό ωράριο μειωμένο κατά τρεις ώρες.

- δ. Για τους ωρομίσθιους καθηγητές, ισχύει πρόγραμμα διδασκαλίας με αριθμό ωρών που καθορίζει απόφαση του Γενικού Γραμματέα Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
  - ε. Η παρουσία των εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα καθορίζεται από το Διευθυντή ανάλογα με το υποχρεωτικό ωράριο διδασκαλίας και είναι κατά ελάχιστο 18 ώρες, αλλά δεν μπορεί να υπερβαίνει τις 25 ώρες ανά εβδομάδα.
3. Στα Σ.Δ.Ε. είναι δυνατόν να καθορίζονται ώρες ενισχυτικής διδασκαλίας για ορισμένους εκπαιδευόμενους σε γνωστικά πεδία στα οποία κρίνεται απαραίτητο, μετά από απόφαση του συλλόγου. Στην περίπτωση που οι αποσπασμένοι εκπαιδευτικοί του Σ.Δ.Ε. έχουν καλύψει το ωράριό τους, οι ώρες ενισχυτικής διδασκαλίας ανατίθενται από το Σύλλογο Διδασκόντων σε ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς μετά από έγκριση του Δ.Σ. του Ι.Δ.ΕΚ.Ε. Η ενισχυτική διδασκαλία είναι δυνατόν να πραγματοποιείται κάθε μέρα, πριν την έναρξη των μαθημάτων ή με τη λήξη τους.
4. Σε κάθε σχολική μονάδα ορίζεται ένας Σύμβουλος Ψυχολόγος και ένας Σύμβουλος Σταδιοδρομίας.

Το έργο του Συμβούλου Σταδιοδρομίας ορίζεται ως εξής:

- α. Διδάσκει μια (1) ώρα εβδομαδιαίως σε κάθε τμήμα.
- β. Παρέχει ατομική και ομαδική Συμβουλευτική με στόχο τη διευκόλυνση και υποστήριξη των εκπαιδευομένων για την είσοδο ή επανατοποθέτηση στην αγορά εργασίας.
- γ. Αναζητά πηγές πληροφόρησης, συλλέγει, οργανώνει και παρέχει πληροφοριακό υλικό ικανό να καλύψει τις ανάγκες-αιτήματα των εκπαιδευομένων.
- δ. Επικοινωνεί με άλλους φορείς-υπηρεσίες εξειδικευμένες σε θέματα σχετικά με την αγορά εργασίας, εκπαιδευτικούς φορείς, φορείς κατάρτισης και παραπέμπει τους εκπαιδευομένους στις κατάλληλες υπηρεσίες.

ε. Δημιουργεί αρχείο εκπαιδευομένων και οργανώνει σύστημα παρακολούθησης της εξέλιξής τους.

στ. Μεριμνά για την πρακτική άσκηση των ανέργων εκπαιδευομένων που επιθυμούν να ενταχθούν στην αγορά εργασίας. Λεπτομέρειες ρυθμίζονται με απόφαση του Γενικού Γραμματέα Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Το έργο του Συμβούλου Ψυχολόγου ορίζεται ως εξής:

ζ. Συμμετέχει μια (1) ώρα εβδομαδιαίως σε κάθε τμήμα

η. Παρέχει ατομική και ομαδική Συμβουλευτική με στόχο τη διευκόλυνση και υποστήριξη των εκπαιδευομένων.

θ. Παρεμβαίνει υποστηρικτικά σε πρόσωπα ή ομάδες που δυσκολεύονται να λειτουργήσουν στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο.

ι. Συνεργάζεται, ενημερώνει και στηρίζει τους εκπαιδευτικούς για την αντιμετώπιση προβλημάτων που ανακύπτουν.

## **Άρθρο 7**

### ***Επιλογή Προσωπικού***

1. Το προσωπικό των Σ.Δ.Ε. (Διευθυντές, Σύμβουλοι και Γραμματείς) επιλέγεται για ορισμένο χρόνο.
2. Η επιλογή γίνεται με κριτήρια και μοριοδοτήσεις που καθορίζονται με απόφαση του Γενικού Γραμματέα Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Η βαρύτητα της συνέντευξης καθορίζεται στο 20% του συνόλου.
3. Για την κάλυψη των θέσεων των Διευθυντών και των Εκπαιδευτικών από το τυπικό σύστημα εκπαίδευσης, η Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων απευθύνει πρόσκληση ενδιαφέροντος στους μόνιμους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε σχολεία της χώρας. Το έγγραφο της πρόσκλησης αποστέλλεται μέσω των Περιφερειακών Διευθύνσεων Εκπαίδευσης στις σχολικές μονάδες, στα Σ.Δ.Ε. και σε άλλες υπηρεσίες που υπηρετούν εκπαιδευτικοί με απόσπαση.

4. α. Υποψήφιοι για τη θέση του Διευθυντή είναι δημόσιοι καθηγητές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με οκταετή τουλάχιστον υπηρεσία και βαθμό Α'.
- β. Υποψήφιοι για τις θέσεις των εκπαιδευτικών είναι δημόσιοι εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ για τα γνωστικά αντικείμενα της αγγλικής γλώσσας και της πολιτισμικής-αισθητικής αγωγής είναι δημόσιοι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας και της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι ανωτέρω θα πρέπει να έχουν τουλάχιστον διετή εκπαιδευτική υπηρεσία σε σχολεία Δευτεροβάθμιας ή Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.
5. Η επιλογή των Διευθυντών και των μονίμων εκπαιδευτικών γίνεται από τριμελείς επιτροπές, οι οποίες συγκροτούνται με απόφαση του Γενικού Γραμματέα Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Οι επιτροπές απαρτίζονται από μονίμους υπαλλήλους του συστήματος Εκπαίδευσης Ενηλίκων ή του τυπικού συστήματος εκπαίδευσης. Ενδεχόμενες ενστάσεις, οι οποίες πρέπει να υποβάλλονται εντός δύο (2) εργασίμων ημερών από την ανακοίνωση των αποτελεσμάτων, εξετάζονται από επιτροπή που συγκροτείται με απόφαση του Γενικού Γραμματέα Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
6. Η επιλογή των Συμβούλων Ψυχολόγων, των Συμβούλων Σταδιοδρομίας, των ωρομισθίων εκπαιδευτικών και των γραμματέων γίνεται από τριμελείς επιτροπές, οι οποίες συγκροτούνται με απόφαση του Γενικού Διευθυντή του Ι.Δ.ΕΚ.Ε. Η επιτροπή επιλογής καταρτίζει πίνακες κατά σειρά επιλεξιμότητας. Το πρακτικό της επιλογής υποβάλλεται από τον πρόεδρο της επιτροπής στο Γενικό Διευθυντή του Ι.Δ.ΕΚ.Ε., ο οποίος εισηγείται την έγκρισή του στο Δ.Σ. του Ι.Δ.ΕΚ.Ε. Ενδεχόμενες ενστάσεις, οι οποίες πρέπει να υποβάλλονται εντός δύο (2) εργασίμων ημερών από την ανακοίνωση των αποτελεσμάτων, εξετάζονται από την τριμελή επιτροπή ενστάσεων, η οποία συγκροτείται με απόφαση του Δ.Σ. του Ι.Δ.ΕΚ.Ε. Ο πίνακας επιλογής, που καταρτίζεται μετά και από την εξέταση των ενστάσεων, κατατίθεται προς επικύρωση στον Γενικό Γραμματέα

Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Τυχόν ιεραρχικές προσφυγές απευθύνονται στον Γενικό Γραμματέα Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

7. Οι διαδικασίες επιλογής προσωπικού ολοκληρώνονται μέχρι τις 30 Ιουνίου κάθε έτους. Σε περίπτωση που θα δημιουργηθούν κενές θέσεις κατά την διάρκεια του σχολικού έτους, αυτές είναι δυνατόν να καλύπτονται άμεσα από τον πίνακα επιλαχόντων.
8. α. Οι αποσπάσεις ή προσλήψεις του εκπαιδευτικού προσωπικού έχουν ισχύ για ένα σχολικό έτος.  
β. Ο Διευθυντής του σχολείου και ο Περιφερειακός Σύμβουλος Εκπαίδευσης συντάσσουν και αποστέλλουν μέσω της Ομάδας Έργου των Σ.Δ.Ε. και του Γενικού Διευθυντή του Ι.Δ.ΕΚ.Ε. προς το Δ.Σ. του Ι.Δ.ΕΚ.Ε. υπηρεσιακές εκθέσεις για κάθε εκπαιδευτικό, μέχρι το τέλος Απριλίου.  
γ. Η υπηρεσιακή έκθεση συντάσσεται με βάση τα εξής κριτήρια: συνέπεια ως προς τις υπηρεσιακές υποχρεώσεις και τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων, συνεργασία, πρωτοβουλία, σχέσεις με εκπαιδευόμενους.  
δ. Το Δ.Σ. του Ι.Δ.ΕΚ.Ε. εισηγείται στον Γενικό Γραμματέα Εκπαίδευσης Ενηλίκων την ανανέωση της απόσπασης των μόνιμων εκπαιδευτικών, οι οποίοι έχουν θετική αξιολόγηση.  
ε. Σε περίπτωση που προτείνεται η διακοπή ή η μη ανανέωση της απόσπασης ή της σύμβασης του εκπαιδευτικού, απαιτείται έκθεση που τεκμηριώνει την πρόταση.  
στ. Ο Γενικός Γραμματέας Εκπαίδευσης Ενηλίκων, προς το τέλος κάθε σχολικού έτους, εισηγείται στον Υπουργό Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων την ανανέωση της θητείας των Διευθυντών για το επόμενο σχολικό έτος, αφού αξιολογήσει το έργο τους λαμβάνοντας υπόψη: i) εισήγηση του Δ.Σ. του Ι.Δ.ΕΚ.Ε., η οποία διαμορφώνεται βάσει σχετικών εισηγητικών εκθέσεων του Γενικού Διευθυντή του Ι.Δ.ΕΚ.Ε., του Περιφερειακού Συμβούλου Εκπαίδευσης και της Ομάδας Έργου των Σ.Δ.Ε., ii) εισήγηση του Περιφερειακού Αξιολογητή Ποιότητας.

9. Η απασχόληση εκπαιδευτικών, αποσπασμένων ή ωρομισθίων, στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας λογίζεται ως χρόνος υπηρεσίας σε αντίστοιχα δημόσια σχολεία.

## **Άρθρο 8**

### *Εκπαιδευόμενοι*

1. Δικαίωμα εγγραφής στα Σ.Δ.Ε. έχουν όσοι συμπληρώνουν το 18<sup>ο</sup> έτος της ηλικίας τους μέχρι 31 Δεκεμβρίου του έτους εγγραφής ή έχουν υπερβεί το 18<sup>ο</sup> έτος της ηλικίας τους και έχουν ολοκληρώσει την Πρωτοβάθμια εκπαίδευση.
2. Όλοι οι υποψήφιοι εκπαιδευόμενοι προσέρχονται σε διαδικασία συνέντευξης ενώπιον επιτροπής που συστήνεται με απόφαση του Διευθυντή του Σ.Δ.Ε. Η επιτροπή μπορεί να αποτελείται μόνο από εκπαιδευτικούς και Συμβούλους του κάθε Σ.Δ.Ε.  
Τα κριτήρια αξιολόγησης ορίζονται με απόφαση του Γενικού Γραμματέα Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
3. Οι διαδικασίες επιλογής υποψήφιων εκπαιδευομένων για κάθε σχολικό έτος ολοκληρώνονται μέχρι 10 Σεπτεμβρίου κάθε έτους. Αν υπάρχουν κενές θέσεις εκπαίδευσης, η διαδικασία μπορεί να παραταθεί μέχρι το τέλος Σεπτεμβρίου. Στην περίπτωση που υποψήφιοι του Α' έτους, οι οποίοι επελέγησαν, αδυνατούν τελικά να φοιτήσουν, μπορούν να αντικατασταθούν με επιλαχόντες ως τις 15 Οκτωβρίου.
4. Ο εκπαιδευόμενος του Σ.Δ.Ε. μπορεί να μετεγγραφεί σε άλλο Σ.Δ.Ε., αφού ολοκληρώσει το πρώτο έτος εκπαίδευσης με επιτυχία. Σε εξαιρετικές περιπτώσεις μπορεί να γίνεται μετεγγραφή και κατά τη διάρκεια του Α' έτους, μετά από εισήγηση αμφοτέρων των Διευθυντών των Σ.Δ.Ε. και με απόφαση του Δ.Σ. του Ι.Δ.ΕΚ.Ε.
5. Τα έτη εκπαίδευσης δεν αντιστοιχούν στα έτη εκπαίδευσης του τυπικού Γυμνασίου. Μόνο όταν ο εκπαιδευόμενος ολοκληρώσει επιτυχώς την εκπαίδευσή του, ο απολυτήριο τίτλος είναι ισότιμος με τον απολυτήριο τίτλο του τυπικού Γυμνασίου.

## **Φοίτηση εκπαιδευομένων**

1. Το όριο απουσιών του εκπαιδευομένου ανά εκπαιδευτικό έτος είναι εκατόν είκοσι (120) ώρες.

Όταν οι απουσίες υπερβαίνουν τις εκατόν είκοσι (120) ώρες και φθάνουν έως τις εκατόν ογδόντα (180) ώρες, ο Σύλλογος Διδασκόντων μπορεί να κρίνει τη φοίτηση του εκπαιδευομένου ως επαρκή λαμβάνοντας υπόψη αφενός το ενδιαφέρον και την ανταπόκρισή του στις απαιτήσεις του προγράμματος σπουδών και αφετέρου την αποδεδειγμένη σοβαρότητα των λόγων της απουσίας του.

Εάν οι απουσίες υπερβαίνουν τις εκατόν ογδόντα (180) ώρες και φθάνουν έως τις διακόσιες είκοσι (220), ο Σύλλογος Διδασκόντων μπορεί να κρίνει τη φοίτηση ως επαρκή, μόνο στην περίπτωση που ο εκπαιδευόμενος απουσίασε αποδεδειγμένα για σοβαρούς λόγους, διατήρησε την επαφή με το σχολείο κατά την περίοδο της απουσίας του, εκπόνησε με επιτυχία συνθετικές εργασίες που του ανατέθηκαν και ακολούθησε το πρόγραμμα αναπλήρωσης που του προτάθηκε από το Σύλλογο Διδασκόντων.

## **Αξιολόγηση εκπαιδευομένων**

1. Η αξιολόγηση των εκπαιδευομένων, λόγω του καινοτομικού χαρακτήρα του προγράμματος και της ενήλικης ζωής τους, επικεντρώνεται στη συμμετοχή των ίδιων των εκπαιδευομένων.

Ως απαραίτητες ορίζονται εναλλακτικές μέθοδοι αξιολόγησης μέσω:

- α. Φακέλων υλικού
- β. Σχεδίων δράσης
- γ. Συνθετικών εργασιών και
- δ. Αυτοαξιολογήσεων

Οι παραδοσιακές μέθοδοι των γραπτών εξετάσεων, χωρίς να αποκλείονται, δεν είναι κυρίαρχες.



2. α. Η αξιολόγηση είναι περιγραφική. Αφενός αποτυπώνει τις γνώσεις, το ενδιαφέρον και τις δεξιότητες του εκπαιδευόμενου τόσο σε κάθε Γραμματισμό όσο και στις δραστηριότητες του σχολείου (σχέδια δράσης, εργαστήρια κ.ά.) και αφετέρου επισημαίνει τους τομείς στους οποίους ο εκπαιδευόμενος κρίνεται σκόπιμο να βελτιωθεί.
- β. Τα ανωτέρω περιλαμβάνονται στις εκθέσεις προόδου των εκπαιδευόμενων, οι οποίες συντάσσονται δύο φορές κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής περιόδου: η πρώτη μέχρι 10 Φεβρουαρίου και η δεύτερη στο τέλος της εκπαιδευτικής περιόδου. Η τελευταία έκθεση προόδου συνοδεύει τον απολυτήριο τίτλο.
- γ. Στον απολυτήριο τίτλο (τίτλος σπουδών) αποτυπώνεται i) **το ενδιαφέρον** του εκπαιδευόμενου (πρωτοβουλία, ενεργητική συμμετοχή, συνεργατικότητα) και ii) **η ανταπόκρισή** του στις απαιτήσεις του προγράμματος σπουδών (επίδοση). Οι χαρακτηρισμοί που χρησιμοποιούνται είναι: i) ως προς το ενδιαφέρον (πολύ μεγάλο, μεγάλο, ικανοποιητικό, μέτριο, ελάχιστο) και ii) ως προς την ανταπόκριση (άριστα, πολύ καλά, καλά, επαρκώς και ανεπαρκώς).
3. α. Η αριθμητική αντιστοίχιση στους χαρακτηρισμούς του τίτλου σπουδών (ενδιαφέρον - ανταπόκριση) γίνεται ως εξής:

Ενδιαφέρον	Ανταπόκριση	Αριθμητικά
πολύ μεγάλο	άριστα	19-20
μεγάλο	πολύ καλά	16-17-18
ικανοποιητικό	καλά	13-14-15
μέτριο	επαρκώς	10-11-12
ελάχιστο	ανεπαρκώς	9.5 (βάση προαγωγής)

- β. Αφού γίνει αριθμητική αντιστοίχιση, χωριστά για τους τομείς του ενδιαφέροντος και της ανταπόκρισης, εξάγεται ο μέσος όρος, ο οποίος αποτελεί την αριθμητική αντιστοίχιση του Γραμματισμού. Η μισή μονάδα στρογγυλοποιείται υπέρ του εκπαιδευόμενου.

γ. Η αριθμητική αντιστοίχιση του κάθε Γραμματισμού και ο γενικός μέσος όρος όλων των Γραμματισμών αναγράφονται στο μητρώο και την καρτέλα του μαθητή στο Β' έτος και χορηγούνται στον απόφοιτο κατόπιν αιτήσεως του, όταν αυτό είναι απαραίτητο.

4. α. Όσοι εκπαιδευόμενοι δεν ανταποκρίθηκαν επαρκώς στις απαιτήσεις του προγράμματος, μπορούν, με απόφαση του Συλλόγου διδασκόντων, να φοιτήσουν ένα εξάμηνο επιπλέον ώστε να βελτιωθούν στα σημεία όπου κρίθηκαν ανεπαρκείς.

β. Μετά το πέρας του εξαμήνου ή κρίνονται άξιοι τίτλου σπουδών ισότιμου του απολυτηρίου γυμνασίου ή τους χορηγείται βεβαίωση παρακολούθησης του προγράμματος των Σ.Δ.Ε.

## **Άρθρο 9**

### ***Συνεργασία των Σ.Δ.Ε. με Φορείς της Αυτοδιοίκησης της Οικονομίας, της Κοινωνίας και του Πολιτισμού.***

Η δημιουργία δικτύων συνεργασίας μεταξύ Τοπικής Αυτοδιοίκησης και κοινωνικών φορέων για τη στήριξη της λειτουργίας των σχολείων είναι απαραίτητη για να επιτευχθεί ο σκοπός των Σ.Δ.Ε., που είναι η κοινωνική, οικονομική ένταξη και ανέλιξη των εκπαιδευομένων.

## **Άρθρο 10**

### ***Γραμματειακή εξυπηρέτηση των Σ.Δ.Ε.***

1. Σε κάθε Σ.Δ.Ε. με περισσότερους από 40 εκπαιδευόμενους, γραμματειακή υποστήριξη προσφέρει ένας διοικητικός υπάλληλος, συμβασιούχος ή αποσπασμένος από άλλη υπηρεσία.

2. Οι Διευθυντές των Σ.Δ.Ε. αναθέτουν στο διαθέσιμο μόνιμο διοικητικό προσωπικό τις βασικότερες γραφειακής φύσεως εργασίες, τόσες όσες μπορούν να καλύψουν στην κανονική ημερήσια εργασία τους.
3. Εργασίες που δεν μπορούν να καλυφθούν από το μόνιμο διοικητικό προσωπικό ανατίθενται σε μέλη του διδακτικού προσωπικού, μέσα στα πλαίσια της κατανομής και ανάθεσης εξωδιδακτικού έργου.

## **Άρθρο 11**

### ***Βιβλιοθήκη***

Σε κάθε Σ.Δ.Ε. δημιουργείται βιβλιοθήκη, η οποία εφοδιάζεται με κατάλληλα διδακτικά και επιστημονικά βιβλία που αφορούν τους Γραμματισμούς, το εκπαιδευτικό έργο και την τοπική κοινωνία. Ο κατάλογος των βιβλίων συντάσσεται και εμπλουτίζεται από το εκπαιδευτικό προσωπικό των Σ.Δ.Ε. και της Κεντρικής Βιβλιοθήκης της Γενικής Γραμματείας Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

## **Άρθρο 12**

### ***Υπηρεσιακά βιβλία και έντυπα των Σ.Δ.Ε.***

Τα υπηρεσιακά βιβλία και έντυπα των Σ.Δ.Ε. ορίζονται με ειδικά υποδείγματα της αρμόδιας υπηρεσίας του Ι.Δ.ΕΚ.Ε. και είναι τα ακόλουθα:

#### **A. ΒΙΒΛΙΑ**

1. Βιβλίο Μητρώου και Προόδου εκπαιδευομένων (Β.Μ.Π.). Στο βιβλίο Μητρώου και Προόδου εγγράφονται οι προσερχόμενοι για πρώτη φορά εκπαιδευόμενοι. Η εγγραφή γίνεται με αλφαβητική σειρά μια μόνο φορά κατά τη διάρκεια της φοίτησης στο σχολείο.

2. Αλφαβητικό Ευρετήριο Εκπαιδευομένων. Στο βιβλίο αυτό καταχωρούνται κατά αλφαβητική σειρά οι εκπαιδευόμενοι που εγγράφονται για πρώτη φορά στο σχολείο.
3. Ημερολόγιο Σχολικής Ζωής.
4. Πρωτόκολλο Αλληλογραφίας (κοινό).
5. Βιβλίο Βιβλιοθήκης.
6. Βιβλίο Εποπτικών Μέσων Διδασκαλίας (Β.Ε.Μ.Δ.) και Παγίων Στοιχείων .
7. Βιβλίο πράξεων συλλόγου διδασκόντων και βιβλίο πράξεων Διευθυντή.

## **B. ΕΝΤΥΠΑ**

1. Τίτλος Σπουδών.
2. Αποδεικτικό Απολύσεως.
3. Βεβαίωση Αναλυτικής Βαθμολογίας.
4. Ατομικό Δελτίο Εκπαιδευομένου.
5. Φύλλο Αξιολόγησης Εκπαιδευομένου.
6. Βεβαίωση Φοίτησης Εκπαιδευομένου.

## **Γ. ΘΕΩΡΗΣΗ - ΚΛΕΙΣΙΜΟ ΒΙΒΛΙΩΝ**

1. Όλα τα βιβλία σελιδομετρούνται και θεωρούνται από το Διευθυντή του σχολείου.
2. α. Στις 31 Δεκεμβρίου κλείνονται τα πρωτόκολλα αλληλογραφίας με πράξη του Διευθυντή του σχολείου. Λόγω των διακοπών των Χριστουγέννων, η πράξη κλεισίματος μπορεί να γίνει με ημερομηνία 8 Ιανουαρίου.  
  
β. Δεν κλείνονται το βιβλίο Βιβλιοθήκης και το Βιβλίο Εποπτικών Μέσων Διδασκαλίας, εκτός αν δοθεί σχετική εντολή των προϊστάμενων αρχών.

...των σερινών διακοπών, η πράξη κλεισίματος των βιβλίων που αναφέρονται στο παραπάνω γ εδάφιο μπορεί να γίνει με ημερομηνία 1η Σεπτεμβρίου.

### **Άρθρο 13**

#### ***Ειδικές Διατάξεις***

1. Τα Σ.Δ.Ε. εφαρμόζουν το Εθνικό Σύστημα Διασφάλισης Ποιότητας και Αξιολόγησης της Εκπαίδευσης των Ενηλίκων.
2. Το προσωπικό των Σ.Δ.Ε. επιμορφώνεται στο Κέντρο Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών Ενηλίκων «ΠΛΑΤΩΝ».
3. Τα Σ.Δ.Ε. αντλούν επιστημονικές υπηρεσίες από τις επιστημονικές ομάδες του Κέντρου Μελετών Δια Βίου Μάθησης «ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΗΣ».
4. Ειδικά θέματα και κάθε αναγκαία λεπτομέρεια για την εφαρμογή των ανωτέρω διατάξεων ρυθμίζονται με αποφάσεις του Γενικού Γραμματέα Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Η απόφαση αυτή ισχύει από την δημοσίευσή της στην Εφημερίδα της Κυβέρνησης.

**Ο ΥΠΟΥΡΓΟΣ**

**ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ**

**ΕΥΡΙΠΙΔΗΣ ΣΤΥΛΙΑΝΙΔΗΣ**