

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Κοινωνικός αποκλεισμός, Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας
(ΣΔΕ) και σχέση με τη γνώση**

Δρίτσα Αικατερίνη
(ΑΜ: 3032201801408)

Επιβλέπουσα καθηγήτρια:
Καρακατσάνη Δέσποινα

Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής
Κατεύθυνση: Πολιτικές για την Μετανάστευση, τις Κοινωνικές Διακρίσεις και
την Ιδιότητα του Πολίτη

Κόρινθος, 2020

Θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερα την κυρία Δέσποινα Καρακατσάνη για την πολύτιμη αρωγή της στην εκπόνηση αυτής της εργασίας.

Επιπρόσθετα, θα ήθελα να ευχαριστήσω το διοικητικό και εκπαιδευτικό προσωπικό, τους εκπαιδευόμενους και τους αποφοίτους των δύο ΣΔΕ για την άμεση ανταπόκριση και συμμετοχή τους στις συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Τις τελευταίες δεκαετίες, ο τρόπος με τον οποίο προσεγγίζεται η εκπαίδευση, η γνώση και η μαθησιακή διαδικασία γενικότερα, υφίστανται ένα σημαντικό μετασχηματισμό, με την παρουσία τους στο δημόσιο λόγο και τις κρατικές πολιτικές να αυξάνεται ολοένα. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα τη θεσμοθέτηση πλαισίων, εντός των οποίων τέθηκαν σε εφαρμογή καινοτόμα προγράμματα εκπαίδευσης, με κυριότερο παράδειγμα τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ). Στην παρούσα εργασία, παρουσιάζονται οι ιδιαιτερότητες αυτών των σχολείων σε σύγκριση με τα τυπικά σχολεία, τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν διοικητικό και εκπαιδευτικό προσωπικό και εκπαιδευόμενοι, καθώς και η λειτουργία τους ως φορέας Εκπαίδευσης Ενηλίκων όπως αυτή θα αναλυθεί μέσα από τις έννοιες της Σχέσης με τη Γνώση και τον Κοινωνικό Αποκλεισμό.

Λέξεις-κλειδιά: Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, Εκπαίδευση Ενηλίκων, Σχέση με τη Γνώση, Κοινωνικός Αποκλεισμός

ABSTRACT

In recent decades, the way education, knowledge, and the learning process in general have been approached has undergone a major transformation, with an ever-increasing presence in public discourse and state policies. This has resulted in the institutionalization of frameworks within which innovative educational programs have been implemented, most notably the Second Chance Schools. In this dissertation, we will present the differences of these schools in comparison with formal schools, the problems that the administrative and teaching personnel and learners face, and, finally, the way they operate as Adult Education institutions as seen through the concepts of the Relationship to Knowledge and Social Exclusion.

Keywords: Second Chance Schools, Adult Education, Relationship to Knowledge, Social Exclusion

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	6
2. ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΕΣ ΕΝΝΟΙΕΣ.....	9
2.1 Δια Βίου Μάθηση.....	9
2.2 Εκπαίδευση Ενηλίκων.....	10
2.3 Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση.....	11
2.4 Κοινωνία της Γνώσης.....	12
3. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ.....	16
3.1 Η σχέση με τη γνώση.....	16
3.1.1 Η προσέγγιση του Charlot.....	18
3.2 Θεωρίες για τη μάθηση των ενηλίκων.....	21
3.2.1 Η ανδραγωγική θεωρία του Knowles.....	21
3.2.2 Η θεωρία των χαρακτηριστικών των ενηλίκων εκπαιδευομένων της Cross...	22
3.2.3 Η θεωρία της εκπαίδευσης για την κοινωνική αλλαγή του Freire.....	24
3.2.4 Η θεωρία της μαθησιακής διεργασίας του Jarvis.....	24
3.2.5 Η θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης του Mezirow.....	25
3.3 Κοινωνικός αποκλεισμός.....	27
4. ΣΧΟΛΕΙΑ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΕΥΚΑΙΡΙΑΣ (ΣΔΕ).....	30
4.1 Ιστορική αναδρομή.....	30
4.1.1 Το θεσμικό πλαίσιο των ΣΔΕ στην Ευρώπη.....	30
4.1.2 Το θεσμικό πλαίσιο των ΣΔΕ στην Ελλάδα.....	33
4.2 Στελέχωση και οργάνωση.....	35
4.3 Πρόγραμμα σπουδών.....	38

4.4 Αξιολόγηση εκπαιδευομένων.....	40
5. Η ΕΡΕΥΝΑ.....	43
5.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα.....	43
5.2 Μέθοδος.....	44
5.3 Ερευνητική διαδικασία.....	46
5.3.1 Συγκρότηση δείγματος και συλλογή δεδομένων.....	46
6. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	48
6.1 Προβλήματα και ελλείψεις στα ΣΔΕ.....	48
6.2 Λειτουργία και δράσεις.....	50
6.3 Οι απόψεις των εκπαιδευομένων.....	57
7. ΣΥΖΗΤΗΣ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ -	61
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	
7.1 Τα προβλήματα και οι ελλείψεις.....	61
7.2 Πρόγραμμα σπουδών και μαθησιακή διαδικασία.....	62
7.3 Η εμπειρία των εκπαιδευομένων στα ΣΔΕ.....	63
7.4 Κοινωνικός αποκλεισμός και ΣΔΕ.....	64
8. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ.....	67
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	71
A. Ερωματολόγιο.....	71
B. Ενδεικτικές ερωτήσεις ημι-δομημένων συνεντεύξεων.....	75
Γ. Παραδείγματα αξιολόγησης εκπαιδευομένων.....	77

1. Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια, ο λόγος γύρω από τις εκπαιδευτικές πολιτικές, αλλά και γύρω από την επιστημονική προσέγγιση της μάθησης και της γνώσης, έχει εμπλουτιστεί από ορισμένες έννοιες που απουσίαζαν τις προηγούμενες δεκαετίες. Οι έννοιες αυτές είναι η «δια βίου μάθηση», η «εκπαίδευση ενηλίκων», η «συνεχιζόμενη εκπαίδευση» και η «κοινωνία της γνώσης». Η όλο και μεγαλύτερη απήχηση των εννοιών αυτών, τόσο σε πανευρωπαϊκό όσο και σε παγκόσμιο επίπεδο, γίνεται εμφανής από τη συμπερίληψή τους στα Δελτία Τύπου και τις ανακοινώσεις της UNESCO και της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (Κομισιόν). Οι εισαγωγικές αυτές έννοιες θα παρουσιαστούν και θα αναλυθούν στη δεύτερη ενότητα της εργασίας.

Από τα τέλη της δεκαετίας του 1990 και τις αρχές της δεκαετίας του 2000, αρχίζει λοιπόν να οικοδομείται ένα θεσμικό πλαίσιο, ως επί το πλείστον, εκπαιδευτικών πολιτικών, αλλά και μελλοντικών στόχων, που έχουν στον πυρήνα τους τις παραπάνω έννοιες. Είναι μέσα σε αυτό το θεσμικό πλαίσιο στο οποίο εντάχθηκαν για πρώτη φορά τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, ή ΣΔΕ όπως είναι η συντομευμένη ονομασία τους.

Θεωρούμε πως οι έννοιες που αναφέραμε παραπάνω, όπως δια βίου μάθηση και εκπαίδευση ενηλίκων, αποτελούν ενδημικές έννοιες και στο πλαίσιο των ίδιων των ΣΔΕ, ιδιαίτερα όσον αφορά την προσέγγισή τους σχετικά με τη γνώση και τη μαθησιακή διαδικασία. Όπως μάς είπε και ένας εκπαιδευτικός ΣΔΕ, σκοπός του σχολείου δεν είναι η μάθηση ή η γνώση καθεαυτή, αλλά οι εκπαιδευόμενοι «να μάθουν πώς να μαθαίνουν». Αυτή ακριβώς η προσέγγιση φέρνει στο προσκήνιο τη θεωρία της «σχέσης με τη γνώση» του Bernard Charlot, σύμφωνα με την οποία, ο μαθητής αντιμετωπίζεται ως ένα μοναδικό ον, με κοινωνική υπόσταση, ο οποίος ζει σε έναν κόσμο που μοιράζεται με τους άλλους και η γνώση αποτελεί το εφόδιό του για να οικοδομήσει την προσωπικότητά του και να εδραιώσει τις σχέσεις με τους γύρω του.

Το θεωρητικό αυτό πλαίσιο, που περιλαμβάνει και άλλες θεωρίες πέραν αυτής του Charlot, θα παρουσιαστεί στην τρίτη ενότητα. Οι άλλες θεωρίες στις οποίες θα αναφερθούμε είναι το ανδραγωγικό μοντέλο του Malcolm Knowles, η θεωρία που έφερε στο προσκήνιο περισσότερο από οποιαδήποτε άλλη τον όρο «εκπαίδευση ενηλίκων», η θεωρία της Cross για τις διαφορές μεταξύ ενήλικων και ανήλικων εκπαιδευόμενων, η θεωρία του Freire για τον ρόλο της εκπαίδευσης ως φορέα κοινωνικής αλλαγής, το μοντέλο της μαθησιακής διεργασίας του Jarvis, το οποίο δίνει ιδιαίτερη έμφαση στο κοινωνικό και πολιτισμικό

πλαίσιο εντός του οποίου παράγεται η γνώση και μαθαίνει ο εκπαιδευόμενος, και, τέλος, η θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης του Jack Mezirou, σύμφωνα με την οποία η γνώση δεν είναι μια απλή συσσώρευση γνώσεων, αλλά αξίες και γνώσεις που μεταμορφώνουν το άτομο, το αλλάζουν.

Τα ΣΔΕ είναι δημόσια σχολεία για άτομα ηλικίας άνω των 18 ετών, τα οποία δεν έχουν ολοκληρώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση, διευτούς φοίτησης και τα οποία με την επιτυχή περάτωση του προγράμματος σπουδών τους, παρέχουν απολυτήριο ισότιμο με αυτό του τυπικού Γυμνασίου. Θεσμοθετούνται στην Ελλάδα με τον νόμο 2525 του 1997 στο πλαίσιο που είχαν καθιερώσει οι ήδη διακηρυγμένες αρχές της Ευρωπαϊκής Ένωσης και, συνολικά, σήμερα, λειτουργούν 76 τέτοια σχολεία στη χώρα μας. Το θεσμικό τους πλαίσιο, η στελέχωσή τους και ο τρόπος λειτουργίας τους θα παρουσιαστούν στην τέταρτη ενότητα.

Στην ενότητα αυτή θα δούμε πώς η μαθησιακή διαδικασία και οι τρόποι διδασκαλίας που εφαρμόζονται στα ΣΔΕ διαφέρουν ποικιλοτρόπως από τον τρόπο με τον οποίο λειτουργούν τα τυπικά σχολεία. Το πρόγραμμα σπουδών είναι πολύ πιο «ανοικτό» και ευέλικτο, κάτι που σημαίνει πως η ύλη δεν είναι προκαθορισμένη από το Υπουργείο, αλλά συμπροσαρμόζεται από εκπαιδευτικούς και εκπαιδευόμενους σύμφωνα με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των τελευταίων. Τα ΣΔΕ δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στη χρήση των νέων τεχνολογιών, τη διενέργεια πρότζεκτ, την παρακολούθηση εργαστηρίων, ενώ διαθέτουν και συμβουλευτικές υπηρεσίες (ψυχολογίας και σταδιοδρομίας). Η κυριότερα διαφορά, όμως, παρατηρείται στην προσέγγιση που λαμβάνουν τα δύο αυτά σχολεία όσον αφορά την αξιολόγηση των μαθητών-εκπαιδευομένων τους. Το τυπικό Γυμνάσιο ακολουθεί μια αριθμητική βαθμολογία, η οποία έχει ως αποτέλεσμα πολλές φορές την άκριτη βαθμοθηρία και τον ανταγωνισμό. Τα ΣΔΕ, από την άλλη, αξιολογούν τους εκπαιδευομένους τους περιγραφικά (ή ποιοτικά). Η περιγραφική αξιολόγηση δεν περιλαμβάνει βαθμούς, αλλά σχόλια από τους εκπαιδευτικούς, στα οποία η μεγαλύτερη έμφαση δίδεται στα θετικά σημεία της πορείας του εκπαιδευόμενου μέσα στη σχολική χρονιά, την επίτευξη στόχων, καθώς και οι αδυναμίες του που χρήζουν βελτίωσης.

Στο ερευνητικό σκέλος της παρούσας εργασίας, δηλαδή στην έκτη ενότητα, θα παρουσιάσουμε τις απόψεις των ερωτηθέντων διευθυντών, εκπαιδευτικών και εκπαιδευόμενων (μέσω της διεξαγωγής ημι-δομημένων συνεντεύξεων) για τα πρόβλημα που αντιμετωπίζουν τα ΣΔΕ, τις δράσεις τους και τον τρόπο με τον οποίο επιτελείται η μαθησιακή διαδικασία, καθώς και τους λόγους για τους οποίους μετά την αρχική διαρροή από την τυπική εκπαίδευση, οι εκπαιδευόμενοι αποφάσισαν να επιστρέψουν, φοιτώντας σε κάποιο ΣΔΕ.

Καθόλη την έκταση των παρατηρήσεών μας, βέβαια, ο ρόλος της βίωσης του κοινωνικού αποκλεισμού από τους εκπαιδευόμενους θα φέρει ρόλο καίριας σημασίας.

Τέλος, στην έβδομη ενότητα, θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα της έρευνάς μας και θα γίνει μία προσέγγιση ερμηνείας και εξαγωγής συμπερασμάτων βάσει των αποτελεσμάτων αυτών.

2. Εισαγωγικές έννοιες

2.1 Δια Βίου Μάθηση

Σε αυτή την εισαγωγική ενότητα, θεωρούμε χρήσιμο να παρουσιάσουμε την τυπολογία των Coombs & Ahmed (1974) σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικές διαδικασίες μπορούν να διακριθούν στους εξής τύπους:

- **Τυπική εκπαίδευση:** το εκπαιδευτικό σύστημα, από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση έως το πανεπιστήμιο, το οποίο είναι ιεραρχικά δομημένο και χρονικά διαβαθμισμένο, και περιλαμβάνει, πέραν των γενικών ακαδημαϊκών σπουδών, μια πληθώρα εξειδικευμένων προγραμμάτων και οργανισμών για την τεχνική και επαγγελματική κατάρτιση και εκπαίδευση.
- **Μη-τυπική εκπαίδευση:** σε αυτήν την κατηγορία περιλαμβάνεται κάθε οργανωμένη εκπαιδευτική δραστηριότητα, πέραν του καθιερωμένου εκπαιδευτικού συστήματος, είτε μεμονωμένη είτε ως μέρος μιας ευρύτερης δραστηριότητας, η οποία στοχεύει σε συγκεκριμένο κοινό και βασίζεται σε συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς στόχους.
- **Άτυπη εκπαίδευση:** η δια βίου διαδικασία, μέσω της οποίας το κάθε άτομο αποκτά πεποιθήσεις, αξίες, δεξιότητες και γνώσεις από την καθημερινή του εμπειρία και την επίδραση του περιβάλλοντος, από την οικογένεια, τη γειτονιά, την εργασία, την αγορά εργασίας, το πολιτιστικό πλαίσιο και τα μέσα μαζικής επικοινωνίας.

Η δια βίου εκπαίδευση συγκροτείται ως πεδίο μελέτης τη δεκαετία του 1960, ενώ από τα τέλη της δεκαετίας αυτής αρχίζει να δίδεται αυξανόμενη έμφαση στον όρο, ταυτίζοντάς τον ωστόσο με αυτόν της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, από τη στιγμή που το ενδιαφέρον εστιάστηκε στις ανάγκες, στα χαρακτηριστικά και στους τρόπους μάθησης των ενηλίκων. Υπάρχει, έτσι, μία σύγχυση σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιείται ο όρος δια βίου εκπαίδευση και οι συνδηλώσεις του, όπως και με τον τρόπο με τον οποίο συνδέεται με άλλους όρους, όπως η «Δια Βίου Μάθηση».

Στον ορισμό της UNESCO (1997) για τη δια βίου εκπαίδευση και μάθηση αναφέρεται ότι: «... δηλώνει ένα χωρίς όρια σχήμα που αποβλέπει στην αναμόρφωση του υπάρχοντος εκπαιδευτικού συστήματος... Η εκπαίδευση και η μάθηση δεν περιορίζονται στη σχολική φοίτηση, πρέπει να επεκτείνονται σε ολόκληρη τη ζωή του ανθρώπου, να περιλαμβάνουν όλες τις δεξιότητες και όλους τους κλάδους της γνώσης, να χρησιμοποιούν όλα τα δυνατά

μέσα και να δίνουν την ευκαιρία σε όλους τους ανθρώπους για πλήρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους. Οι εκπαιδευτικές και οι σχετικές με τη μάθηση διαδικασίες στις οποίες τα παιδιά, οι νέοι άνθρωποι και οι ενήλικοι όλων των ηλικιών εμπλέκονται στη διάρκεια της ζωής τους σε οποιαδήποτε μορφή, πρέπει να θεωρηθούν ως σύνολο».

Ο Jarvis (2006) όρισε τη δια βίου μάθηση ως:

«το συνδυασμό των διαδικασιών καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής με την οποία το άτομο – και ως σώμα (γενετική, σωματική και βιολογική) και ως μυαλό (γνώση, δεξιότητες, στάσεις, αξίες, συναισθήματα, πεποιθήσεις και αισθήσεις) - βιώνει κοινωνικές καταστάσεις, το αντιληπτό περιεχόμενο των οποίων στη συνέχεια μετατρέπεται γνωστικά, συναισθηματικά ή πρακτικά (ή μέσω οποιουδήποτε συνδυασμού) ώστε να ενσωματωθεί στη βιογραφία του ατόμου με αποτέλεσμα ένα συνεχώς εξελισσόμενο (ή πιο έμπειρο) άτομο».

2.2 Εκπαίδευση Ενηλίκων

Η εκπαίδευση ενηλίκων, αν και αποτελεί έναν όρο περισσότερο οριοθετημένο σε σχέση με τη δια βίου εκπαίδευση (αφού διαφοροποιείται τουλάχιστον με βάση την ηλικία των εκπαιδευομένων), στη διεθνή βιβλιογραφία συναντάται πολλές φορές με διαφορετικό περιεχόμενο. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Knowles (1998), η σύγχυση γύρω από το περιεχόμενο του όρου «εκπαίδευση ενηλίκων» οφείλεται στο γεγονός ότι ο όρος χρησιμοποιείται με τουλάχιστον τρεις διαφορετικές έννοιες:

- Στην ευρύτερη έννοια του, ο όρος παραπέμπει σε μια διαδικασία που περιλαμβάνει όλες εκείνες τις εμπειρίες απόκτησης γνώσεων, δεξιοτήτων, ενδιαφερόντων, στάσεων και αξιών από τους ενήλικες.
- Υπό μια πιο τεχνική ερμηνεία, ο όρος χρησιμοποιείται για να περιγράψει τις οργανωμένες δραστηριότητες που υλοποιούνται από μια ποικιλία οργανισμών, με στόχο την επίτευξη συγκεκριμένων εκπαιδευτικών στόχων.
- Τέλος, ο όρος χρησιμοποιείται για να περιγράψει τον συνδυασμό των παραπάνω διαδικασιών στην κατεύθυνση ενός κινήματος με άξονα το αίτημα για διαρκή πρόσβαση του ενήλικου πολίτη στις εκπαιδευτικές διαδικασίες.

Σύμφωνα με την UNESCO (1976), 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 σε 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 κατάρτιση ή στρέφονται προς νέες κατευθύνσεις και μεταβάλλουν τις στάσεις και τις συμπεριφορές τους προς τη διπλή προοπτική της ολοκληρωμένης προσωπικής τους ανάπτυξης και της συμμετοχής τους σε μια ισορροπημένη και ανεξάρτητη κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική ανάπτυξη.»

Σύμφωνα με τον ΟΟΣΑ (OECD, Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης, 1977):

«Η εκπαίδευση ενηλίκων αφορά οποιαδήποτε μαθησιακή δραστηριότητα ή πρόγραμμα σκόπιμα σχεδιασμένο από κάποιον εκπαιδευτικό φορέα για να ικανοποιήσει οποιαδήποτε ανάγκη κατάρτισης ή ενδιαφέρον που ενδέχεται να πραγματοποιηθεί σε οποιοδήποτε στάδιο της ζωής ενός ανθρώπου που έχει υπερβεί την ηλικία της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και η κύρια δραστηριότητά του δεν είναι πλέον η εκπαίδευση. Η «σφαίρα» της, επομένως, καλύπτει μη επαγγελματικές, επαγγελματικές, γενικές, τυπικές και άτυπες σπουδές, καθώς επίσης, και την εκπαίδευση που έχει συλλογικό κοινωνικό σκοπό». (όπως αναφέρεται στο Rogers, 1999).

2.3 Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση

Η έννοια της συνεχούς εκπαίδευσης διαφέρει ελαφρώς στην εννοιολογική της προσέγγιση από οποιονδήποτε από τους προηγούμενους όρους που έχουμε παρουσιάσει μέχρι στιγμής.

Ο Venables, για παράδειγμα, όρισε τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση ως «όλες τις ευκαιρίες μάθησης που μπορούν να αξιοποιηθούν μετά την παύση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Μπορούν να είναι πλήρους ή μερικής απασχόλησης και θα περιλαμβάνουν τόσο επαγγελματικές όσο και μη επαγγελματικές σπουδές» (1976). Αλλά ο McIntosh (1979) διαφώνησε με τον ορισμό, υποστηρίζοντας ότι η συνεχιζόμενη εκπαίδευση αναφέρεται

περισσότερο σε μετα-αρχική και όχι μετα-υποχρεωτική εκπαίδευση. Ως εκ τούτου, μπορεί να συναχθεί το συμπέρασμα ότι η συνεχιζόμενη εκπαίδευση είναι η μετα-αρχική εκπαίδευση (η οποία θα μπορούσε να περιλαμβάνει την τριτοβάθμια εκπαίδευση), αλλά ότι, την ίδια στιγμή, δεν είναι συνώνυμη με τη δια βίου εκπαίδευση. Η δια βίου εκπαίδευση δεν κάνει διάκριση μεταξύ αρχικής και μετα-αρχικής εκπαίδευσης, ενώ η συνεχιζόμενη εκπαίδευση αναφέρεται μόνο στο τελευταίο μέρος της δια βίου εκπαίδευσης.

Η συνεχιζόμενη εκπαίδευση, έτσι, δεν είναι το ίδιο με την περαιτέρω εκπαίδευση για διάφορους λόγους: η περαιτέρω εκπαίδευση μπορεί να είναι μετα-υποχρεωτική, αλλά όχι απαραίτητα μετα-αρχική· η περαιτέρω εκπαίδευση τείνει να συνεπάγεται ένα συγκεκριμένο επίπεδο σπουδών, ενώ η συνεχιζόμενη εκπαίδευση δεν συνεπάγεται· η περαιτέρω εκπαίδευση είναι προ-επαγγελματική, επαγγελματική ή ακαδημαϊκή, ενώ, εννοιολογικά, η συνεχιζόμενη εκπαίδευση δεν χρειάζεται να κατευθύνεται προς κάποια αξιολόγηση ή πιστοποίηση.

Σε αυτό το σημείο, όμως, προκύπτει το ζήτημα του με ποιον τρόπο διαφέρει η συνεχιζόμενη εκπαίδευση από την εκπαίδευση ενηλίκων. Επισημάνθηκε προηγουμένως ότι η εκπαίδευση ενηλίκων συνδέεται ως ένα βαθμό με τις ασχολίες και τις δεξιότητες στις οποίες εκπαιδεύεται το άτομο στον ελεύθερό του χρόνο και ότι αυτό είναι πολύ στενότερο και πιο συγκεκριμένο από την συνεχιζόμενη εκπαίδευση. Η συνεχιζόμενη εκπαίδευση περιλαμβάνει πτυχές της προσωπικής, κοινωνικής, οικονομικής, επαγγελματικής και κοινωνικής εκπαίδευσης (Venables, 1976).

2.4 Κοινωνία της Γνώσης

Η κοινωνία της γνώσης είναι ένας ανθρωποδομημένος οργανισμός βασισμένος στη σύγχρονη ανεπτυγμένη γνώση και αντιπροσωπεύοντας νέα συστήματα υποστήριξης της ποιότητας ζωής. Συνεπάγεται την ανάγκη να κατανοηθεί πλήρως η διανομή της γνώσης, η πρόσβαση σε πληροφορίες και η ικανότητα μεταφοράς πληροφοριών στη γνώση. Η κατανόηση της γνώσης είναι η κεντρική πρόκληση κατά τον καθορισμό μιας κοινωνίας της γνώσης. Από τη σημερινή μας αντίληψη για την κοινωνία της γνώσης, είναι χρήσιμο να τονίσουμε το ρόλο της κοινωνίας της γνώσης στη μελλοντική ανάπτυξη της ανθρώπινης κοινωνίας. Τα συστήματα υποστήριξης της ζωής αποτελούν βασικούς πυλώνες της ανάπτυξης της ανθρώπινης κοινωνίας. Από αυτή την άποψη, η κοινωνία της γνώσης αποτελεί ένα νέο πρότυπο για τη μελλοντική ανάπτυξη και συσχετίζεται στενά με τη βιώσιμη

ανάπτυξη. Για το λόγο αυτό, το πρότυπο βιωσιμότητας της κοινωνίας της γνώσης αποτελεί δυνητικό πλαίσιο για την ανάπτυξη της ανθρώπινης κοινωνίας που οδηγεί στην κοινωνική συνοχή, την οικονομική ανταγωνιστικότητα και σταθερότητα, τη χρήση των πόρων και την οικονομική ανάπτυξη, τη διαφύλαξη της βιοποικιλότητας και του οικοσυστήματος (Afgan & Carvalho, 2010).

Η κοινωνία της γνώσης βασίζεται στην ανάγκη διανομής γνώσης, πρόσβασης σε πληροφορίες και ικανότητας μεταφοράς πληροφοριών στη γνώση. Η διανομή της γνώσης είναι μία από τις βασικές απαιτήσεις της κοινωνίας της γνώσης. Πρέπει να βασίζεται στην ισότητα και την εξάλειψη των διακρίσεων, τη δικαιοσύνη και την αλληλεγγύη. Συνεπάγεται την κατανόηση της γνώσης ως τον κεντρικό πυλώνα της κοινωνίας της γνώσης.

Η γνώση είναι κάτι περισσότερο από πληροφορίες. Απαιτεί επεξεργασία πληροφοριών με συγκεκριμένο στόχο την κατανόηση των συστημάτων υποστήριξης της ζωής στο πλαίσιο ενός συγκεκριμένου πολιτισμικού συστήματος. Η παγκόσμια εγκυρότητα των πληροφοριών είναι έμφυτη στην κοινωνία της γνώσης. Έτσι, η πρόσβαση στην παγκόσμια δεξαμενή πληροφοριών είναι η κύρια κινητήρια δύναμη για την ανάπτυξη της κοινωνίας της γνώσης.

Η ικανότητα μετατροπής της πληροφόρησης σε γνώση αντιπροσωπεύεται από την ικανότητα του πολιτισμικού συστήματος να μετατρέπει τις διαθέσιμες πληροφορίες σε επιστημονικές και τεχνολογικές αξίες που χρησιμοποιούνται στην καθημερινή ζωή. Εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το πολιτισμικό και κοινωνικό σύστημα. Η έννοια «κοινωνία της γνώσης» προέκυψε προς το τέλος της δεκαετίας του '90 και χρησιμοποιείται ιδιαίτερα, ως επί το πλείστον στους ακαδημαϊκούς κύκλους, ως εναλλακτική λύση στην «κοινωνία της πληροφορίας».

Η UNESCO, ειδικότερα, έχει υιοθετήσει τον όρο "κοινωνία της γνώσης", ή την παραλλαγή της, "κοινωνίες γνώσης", στο πλαίσιο των θεσμικών πολιτικών της. Υπήρξε μεγάλος προβληματισμός σχετικά με το θέμα, με τον οποίο γίνεται προσπάθεια να ενσωματωθεί μια πιο ολοκληρωμένη αντίληψη της έννοιας που δεν σχετίζεται μόνο με την οικονομική της διάσταση. Για παράδειγμα, ο Abdul Waheed Khan (γενικός υποδιευθυντής της UNESCO για την Επικοινωνία και την Ενημέρωση) γράφει: «Η κοινωνία της πληροφορίας είναι το δομικό στοιχείο για τις κοινωνίες της γνώσης. Ενώ θεωρώ ότι η έννοια της «κοινωνίας της πληροφορίας» συνδέεται με την ιδέα της «τεχνολογικής καινοτομίας», η έννοια των «κοινωνιών της γνώσης» περιλαμβάνει μια διάσταση κοινωνικού, πολιτισμικού,

οικονομικού, πολιτικού και θεσμικού μετασχηματισμού και μια πιο πλουραλιστική και αναπτυξιακή προοπτική. Κατά την άποψή μου, η έννοια των «κοινωνιών της γνώσης» είναι προτιμότερη από εκείνη της «κοινωνίας της πληροφορίας», διότι αποτυπώνει καλύτερα την πολυπλοκότητα και τον δυναμισμό των αλλαγών που λαμβάνουν χώρα. (...) Η εν λόγω γνώση είναι σημαντική όχι μόνο για την οικονομική ανάπτυξη αλλά και για την ενδυνάμωση και την ανάπτυξη όλων των κοινωνικών τομέων.» (UNESCO, 2005)

Ο ρόλος της κοινωνίας της γνώσης στη σύγχρονη ζωή εξαρτάται από το επίπεδο της νέας ανάπτυξης της επιστήμης και της τεχνολογίας. Με τη γνωστική επιστήμη η σύγχρονη κοινωνία θα φτάσει στο βασικό της επίπεδο, δίνοντας ευκαιρίες στο ευρύ κοινό να επωφεληθεί από την ανάπτυξη της κοινωνίας της γνώσης.

Κλείνοντας, η ανάπτυξη της κοινωνίας της γνώσης επικεντρώνεται στους ακόλουθους στόχους:

- Να εμπνεύσει και να επιτρέψει στα άτομα να αναπτύξουν την ικανότητά τους στο υψηλότερο δυνατό επίπεδο καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους, ώστε να μπορούν να αναπτυχθούν πνευματικά, να είναι σωστά εξοπλισμένα ώστε να εργαστούν, να μπορούν να συνεισφέρουν αποτελεσματικά στην κοινωνία και να απολαμβάνουν προσωπική ικανοποίηση.
- Η αύξηση της γνώσης και της κατανόησης για την εφαρμογή τους σε τοπικό, περιφερειακό, εθνικό επίπεδο.
- Να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση μιας δημοκρατικής, πολιτισμένης και πνευματικής κοινωνίας.
- Η προώθηση της ανταλλαγής ιδεών για την ανάπτυξη της κοινωνίας της γνώσης και συγχώνευση κοινών δραστηριοτήτων που είναι αφιερωμένες στη μελλοντική ανάπτυξη συστημάτων υποστήριξης της ζωής.
- Να μαθαίνουν, να αξιολογούν, να κρίνουν και να επικυρώνουν την οικονομική, περιβαλλοντική, κοινωνική και τεχνολογική πρόοδο ώστε να παράγονται οφέλη για όλους με βάση την κοινωνία της γνώσης. (Afgan & Carvalho, 2010)

Είναι υψίστης σημασίας για την παγκόσμια, περιφερειακή και κρατική οικονομική ανάπτυξη να έχουν ευρεία πρόσβαση στις σύγχρονες βάσεις γνώσης. Από την άποψη αυτή, αποτελεί καίριο στοιχείο της χρησιμοποίησης των βάσεων γνώσης να διατίθενται κατάλληλα συστήματα διανομής της γνώσης. Το εκπαιδευτικό σύστημα είναι το βασικό μέσο για τη

διάδοση της γνώσης. Οι στενοί δεσμοί μεταξύ των βάσεων γνώσης και του εκπαιδευτικού συστήματος προωθούν τη μεταφορά γνώσης σε όλα τα επίπεδα της ανθρώπινης οργάνωσης.

3. Θεωρητικό πλαίσιο

3.1 Η σχέση με τη γνώση

Σε αυτή την ενότητα, παρουσιάζουμε τη θεωρητική έννοια της «σχέσης με τη γνώση», όπως ορίζεται από τους υποστηρικτές των ψυχαναλυτικών, κοινωνιολογικών και διδακτικών προσεγγίσεων της. Θα δούμε την προέλευση αυτής της έννοιας καθώς και τις διαστάσεις που καλύπτονται από αυτήν.

Η «σχέση με τη γνώση» (στον ενικό) προέκυψε πριν από περίπου 40 χρόνια σε κλάδους όπως η ψυχανάλυση, η κοινωνιολογία και η ανθρωπολογία. Μια μεγάλη πληθώρα ερευνών πάνω σε αυτή την έννοια ασχολήθηκε με διάφορα προβλήματα και ζητήματα που σχετίζονται με την εκπαίδευση και τη μάθηση (βλ. Charlot, 2001· Mosconi, 2000, 2008). Από τη μία πλευρά, οι κλινικοί ερευνητές που αναφέρονται στο ψυχαναλυτικό μοντέλο χρησιμοποίησαν την έννοια της σχέσης με τη γνώση που αρχίζει στη δεκαετία του 1960, ενώ, από την άλλη πλευρά, οι κοινωνιολόγοι της εκπαίδευσης άρχισαν επίσης να βασίζονται σε αυτή την έννοια στη δεκαετία του 1970. Στις δεκαετίες του 1980 και 1990, η έννοια αυτή έγινε το επίκεντρο αντικείμενο τόσο θεωρητικής όσο και εμπειρικής έρευνας.

Η ψυχαναλυτική προσέγγιση έχει τις απαρχές της στη δεκαετία του 1960, και κύριοι εκπρόσωποί της είναι οι Beillerot, Blanchard-Laville και Mosconi. Καίρια χαρακτηριστικά της προσέγγισης αυτής αποτελούν: α) η κλινική προσέγγιση της σχέσης με τη γνώση (στον ενικό), β) η έμφαση στην επιθυμία για γνώση γενικά και όχι στη γνώση ενός συγκεκριμένου θέματος, και γ) η θέαση του φαινομένου από την οπτική του συνειδητού και του ασυνειδητού. Η κοινωνιολογική προσέγγιση έχει τις απαρχές της στη δεκαετία του 1970 (μέχρι περίπου αυτή του 1990), με κύριους εκπροσώπους της τους Charlot, Bauthier, Rochex και Jellab. Κύρια χαρακτηριστικά της θεώρησής τους είναι τα εξής: α) ο ισχυρισμός ότι δεν υπάρχει γνώση αν δεν υπάρχει σχέση του υποκειμένου με την γνώση αυτή (στον ενικό), β) η έμφαση στην ύπαρξη μιας συγκεκριμένης σχέσης με την πράξη της μάθησης, γ) ο ισχυρισμός ότι η σχέση με τη γνώση είναι ταυτόχρονα μια σχέση με τον κόσμο (επιστημική διάσταση), με τον εαυτό (ταυτοτική διάσταση) και με τους άλλους (κοινωνική διάσταση), δ) η οπτική της γωνία είναι αυτή του ατόμου, και ε) η ευρεία χρήση της στην εκπαιδευτική έρευνα. Η διδακτική προσέγγιση ξεκίνησε τη δεκαετία του 1990, με κύριους εκπροσώπους τους Chevallard, Caillot και Maury. Κύρια στοιχεία αποτελούν: α) οι σχέσεις με τις γνώσεις (στον πληθυντικό), β) οι σχέσεις των ατόμων ή ενός θεσμού με συγκεκριμένα θέματα

γνώσεων που σχετίζονται (με σχολικούς ή επιστημονικούς) τομείς, γ) η οπτική γωνία από την πλευρά της ίδιας της γνώσης, και δ) η – και εδώ – ευρεία χρήση της στην εκπαιδευτική έρευνα (Bicalho & Souza, 2014).

Για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας, θα δώσουμε έμφαση στην κοινωνιολογική προσέγγιση. Από την οπτική γωνία της κοινωνιολογίας, λοιπόν, η ιδέα της σχέσης με τη γνώση (στον ενικό) αναπτύχθηκε για πρώτη φορά ως αντίδραση στην έρευνα των κοινωνιολόγων που προσπάθησαν να εξηγήσουν την ακαδημαϊκή αποτυχία (συμπεριλαμβανομένου του φαινομένου της σχολικής διαρροής) επικαλούμενοι θεωρίες κοινωνικής αναπαραγωγής, κοινωνικής προέλευσης και κοινωνικοπολιτισμικής αδυναμίας (βλ. Charlot, 1997, 2003· Charlot, Bauthier, & Rochex, 1992· Kalali, 2007). Σύμφωνα με αυτούς τους συγγραφείς, τέτοιες θεωρίες εξηγούν την ακαδημαϊκή αποτυχία από την άποψη των ελλείψεων, των κενών, των ελλειμμάτων, τα οποία ισοδυναμούν με τη διαμόρφωση αυτού του φαινομένου μόνο με αρνητικούς όρους. Αντίθετα, η κοινωνιολογική προοπτική της σχέσης με τη γνώση προτείνει μια «θετική ερμηνεία» της ακαδημαϊκής επιτυχίας ή αποτυχίας μέσω της κατανόησης της σχέσης του υποκειμένου με τη γνώση (είτε πρόκειται για τον μαθητή είτε τον δάσκαλο) και των διαδικασιών που συνοδεύουν τη διάρθρωση αυτής της σχέσης. Σύμφωνα με την κοινωνιολογική προσέγγιση, η ακαδημαϊκή αποτυχία μπορεί να θεωρηθεί ως μια σειρά γεγονότων που γίνονται κατανοητά σε σχέση με την προσωπική και ακαδημαϊκή ιστορία του εκπαιδευόμενου. Ειδικότερα, η έρευνα αυτή (βλ. Charlot et al., 1992· Jellab, 2001, 2006) δείχνει ότι η προσωπική ιστορία των υποκειμένων δεν εξαρτάται από την κοινωνική τους προέλευση.

Σύμφωνα με μια κοινωνιολογική αντίληψη της έννοιας της σχέσης με τη γνώση, η γνώση «έχει νόημα και αξία μόνο σε σχέση με τις σχέσεις που προϋποθέτει και που παράγει με τον κόσμο, τον εαυτό της και τους άλλους». (Charlot, 1997). Έτσι, ένας από τους χώρους που διέπουν την έννοια της σχέσης με τη γνώση υποστηρίζει ότι η διαδικασία της «μάθησης», η οποία συνίσταται στην ιδιοποίηση του κόσμου και την κατασκευή του εαυτού, συμβαίνει σε αλληλεπιδράσεις με άλλους. Από αυτή την άποψη, η σχέση με τη γνώση αναφέρεται σε μια σχέση με τον κόσμο και με ένα άτομο που επικεντρώνεται στη μάθηση ως δράση. Ο «κόσμος» δεν δίνεται, αλλά αντ' αυτού κατασκευάζεται από τα ανθρώπινα όντα. Αποτελείται, μεταξύ άλλων, από αντικείμενα, πρακτικές, έννοιες, θεσμούς, σχέσεις, σύμβολα, κ.λπ. Οι μαθητές συμμετέχουν σε σχέσεις με άλλους για να μάθουν - πράγμα που συνεπάγεται, με άλλα λόγια, τη δράση του υποκειμένου. Η δράση που σχετίζεται με τη μάθηση είναι επομένως μια κίνηση που συμβαίνει τόσο στο πλαίσιο του θέματος (δηλαδή,

εμπίπτει στο θέμα) και εκτός του θέματος (δηλαδή, απαιτεί τις δράσεις των άλλων) (Charlot, 1997, 2003). Αυτός ο ορισμός της σχέσης με τη γνώση διακλαδώνεται σε τρεις αλληλένδετες διαστάσεις: την επιστημική (σχέση με τον κόσμο και τη μαθησιακή διαδικασία), την ταυτότητα του σχετίζεσθαι (σχέση με τον εαυτό) και την κοινωνική (σχέση με τους άλλους).

Η επιστημική διάσταση αναφέρεται στην ιδιοποίηση του υποκειμένου που μαθαίνει των αναπαραστάσεων και των γνώσεων που μεταφέρονται από το σχολείο και σε γενικές γραμμές δίνουν έμφαση στα εμπειρικά αντικείμενα (π.χ. διδακτική ύλη και σχολικά εγχειρίδια). Η ταυτοτική διάσταση αναφέρεται στην ιστορία, τις προσδοκίες, τους στόχους, τις αξίες και τις αναπαραστάσεις, τις πρακτικές και τον τρόπο θέασης της ζωής του ατόμου και στις σχέσεις του με τους άλλους, την αυτοεικόνα του και την εικόνα που θα ήθελε να προβάλει. Η κοινωνική διάσταση σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με την ταυτοτική, μιας και η μάθηση συμβαίνει μέσα από την αλληλεπίδραση με άλλους.

3.1.1 Η προσέγγιση του Charlot

Σε αυτό το σημείο, θα επικεντρωθούμε αποκλειστικά στη θεωρία του Charlot, εκείνου δηλαδή που εισήγαγε τον όρο «σχέση με τη γνώση». Σύμφωνα με τον Charlot (2000, 2001, 2005, 2009), η σχέση με τη γνώση είναι μια ομάδα σχέσεων που καθιερώνει ένα υποκείμενο με τη μάθηση - πλουραλιστικές, περιστασιακές, και μερικές φορές αντιφατικές σχέσεις. Ο συγγραφέας προτείνει να κατανοήσουμε το υποκείμενο ταυτόχρονα και εξ ολοκλήρου ως ένα ανθρώπινο, κοινωνικό και μοναδικό ον. Ένα ον επιθυμιών σε έναν κόσμο που μοιράζεται με άλλα υποκείμενα, ένα ον που κατέχει μια κοινωνική θέση, το πρώτο στάδιο της οποίας είναι η οικογένεια, και το οποίο αποδίδει μοναδικές αισθήσεις και νοήματα τόσο στον εαυτό του όσο και στον κόσμο, ενώ οικοδομεί μια μοναδική ιστορία.

Για αυτό το υποκείμενο, η μάθηση είναι μια ανάγκη που σηματοδοτεί την παρουσία του σε έναν κόσμο που παράγει γνώση. Αυτή η δραστηριότητα είναι κεντρικής σημασίας για τη διαδικασία οικοδόμησης του ανθρώπου, η οποία περιλαμβάνει να γίνει μέλος του ανθρώπινου είδους, να γίνει ένα μοναδικό ανθρώπινο ον, και να γίνει μέλος μιας κοινότητας. Μέσω της εκπαίδευσης, το άτομο παράγει τον εαυτό του και το ίδιο παράγεται από τον κόσμο. Ως εκ τούτου, το υποκείμενο και το υπόβαθρό του είναι πάντα εξ ολοκλήρου κοινωνικά και μοναδικά, ενώ το ανήκειν του σε μια κοινωνική τάξη ερμηνεύεται ενεργά από το άτομο, προκειμένου να οικοδομήσει μια ιστορία στην οποία λαμβάνει ενεργά μέρος. Ο Bernard Charlot υποστηρίζει ότι είναι απαραίτητο να αναλυθούν οι δραστηριότητες που τα

άτομα εκτελούν στο πλαίσιο των κοινωνικών τους θέσεων προκειμένου «να επιτευχθούν, να κρατηθούν, και να «μεταδώσουν» αυτές τις θέσεις, και είναι απαραίτητο να εξεταστούν επίσης άλλες προοπτικές πέρα από αυτή που βασίζεται στην κοινωνική τους θέση». (Charlot, 2005)

Αντιμέτωποι με την υποχρέωση της μάθησης για την ύπαρξη, η οποία, σύμφωνα με τον συγγραφέα, αποτελεί τη βάση της ανθρώπινης κατάστασης, τα μεμονωμένα υποκείμενα βιώνουν διάφορες διαδικασίες μάθησης, όπου δημιουργούν διαφορετικές σχέσεις με διαφορετικούς τύπους γνώσεων, και διαφορετικές σχέσεις με την ίδια τη μάθηση σε διαφορετικά πλαίσια.

Η σχέση με τη γνώση είναι μια ομάδα σχέσεων που ένα άτομο καθιερώνει με ένα αντικείμενο, ένα «περιεχόμενο της σκέψης», μια δραστηριότητα, μια διαπροσωπική σχέση, ένα μέρος, ένα πρόσωπο, μια κατάσταση, μια περίπτωση, μια υποχρέωση, κ.λπ., που συνδέεται κάπως με την εκμάθηση και τη γνώση - επομένως, είναι επίσης μια σχέση με τη γλώσσα, το χρόνο, τη δραστηριότητα μέσα και γύρω από τον κόσμο, τους άλλους και τον εαυτό του, καθώς το άτομο είναι περισσότερο ή λιγότερο σε θέση να το μάθει σε μια δεδομένη κατάσταση. (Charlot, 2005)

Συνεπώς, η σχέση με τη γνώση αποτελείται από μια ομάδα σχέσεων με διάφορους τρόπους μάθησης που μπορεί να διαφέρουν ανάλογα με την κατάσταση που καθορίζεται από το είδος της γνώσης και τις περιστάσεις στις οποίες λαμβάνει χώρα η μάθηση αυτή. Θα ήταν επομένως λάθος να αναζητήσουμε τη σχέση με τη γνώση του υποκειμένου αγνοώντας παράλληλα τους διαφορετικούς χώρους, καταστάσεις και αλληλεπιδράσεις που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία στην οποία συμμετέχει (Bicalho & Souza, 2014).

Μια μελέτη σχετικά με τη σχέση με τη γνώση θα πρέπει επομένως να αναλύσει τα διάφορα στοιχεία που διαμορφώνουν τις διαδικασίες που χτίζονται από το υποκείμενο στις διάφορες αλληλεπιδράσεις του.

Είναι αυτό το έργο του προσδιορισμού, της διερεύνησης, της οικοδόμησης στοιχείων και διαδικασιών που αποτελεί τη μελέτη για τη σχέση με τη γνώση – που τελικά μας επιτρέπει να κατανοήσουμε τους (ενίοτε αντιφατικούς) τρόπους κινητοποίησης στους τομείς της γνώσης και της μάθησης. [...] Αυτό σημαίνει ότι η απάντηση σε ένα ερώτημα που τίθεται όσον αφορά τη σχέση με τη γνώση θα πρέπει να αποτελεί απάντηση όσον αφορά τη διαδικασία και όχι όσον αφορά τις κατηγορίες της σχέσης με τη γνώση – [...]. (Charlot, 2001)

Η έμφαση, λοιπόν, πρέπει να δοθεί στο πώς βιώνονται αυτές τις σχέσεις με τη γνώση από τους εκπαιδευόμενους. Επομένως:

[...] Η μάθηση επιτελεί κάτι σε μια κατάσταση: σε ένα συγκεκριμένο μέρος, σε μια συγκεκριμένη στιγμή στην ιστορία κάποιου, και σε διαφορετικές χρονικές συνθήκες, με τη βοήθεια των ανθρώπων που βοηθούν στη μάθηση. (Charlot, 2000)

Σε αυτό το σημείο, ο Charlot εισάγει τον όρο «ισορροπίες της γνώσης», ο οποίος κατά κάποιο τρόπο αποτελεί ακριβώς τον τρόπο με τον οποίο βιώνει ο εκπαιδευόμενος τη μάθηση, και όχι το αντικείμενο της μάθησης καθεαυτό. Όπως έγραψε και ο ίδιος:

Οι ισορροπίες της γνώσης δεν δείχνουν τι έχει μάθει ο μαθητής (αντικειμενικά), αλλά μάλλον αυτό που λέει ότι έχει μάθει από τη στιγμή που ερωτάται για αυτό. Από τη μία πλευρά, αυτό σημαίνει ότι δεν μαθαίνουμε τι έχει μάθει ο μαθητής (το οποίο θα ήταν αδύνατο), αλλά μάλλον το τι είναι σχετικό, σημαντικό και αρκετά πολύτιμο για να το θυμάται. (Charlot, 2009)

Ο Charlot (2000) προτείνει τις έννοιες της κινητοποίησης, του νοήματος, και της δραστηριότητας, προκειμένου να κατανοήσουμε τις διαδικασίες της σχέσης με τη γνώση. Η έννοια της κινητοποίησης δείχνει την εσωτερική δυναμική που απαιτείται για τη μάθηση. Η κινητοποίηση θέτει ορισμένους πόρους σε κίνηση. Η κινητοποίηση του εαυτού είναι η συγκέντρωση των δυνατών του σημείων ώστε να κάνει χρήση του εαυτού του ως πόρου» (Charlot, 2000). Ο ορισμός της κινητοποίησης περιλαμβάνει την έννοια της δραστηριότητας· το υποκείμενο

[...] κινητοποιείται προς μια συγκεκριμένη δραστηριότητα όταν επενδύει σε αυτήν, όταν κάνει χρήση του εαυτού του ως πόρου, όταν κινητοποιείται από κίνητρα που δείχνουν μια επιθυμία, ένα νόημα, μια αξία. Έτσι, η δραστηριότητα διαθέτει εσωτερική δυναμική. Δεν πρέπει να ξεχνάμε, ωστόσο, ότι αυτή η δυναμική προϋποθέτει κάποια ανταλλαγή με τον κόσμο όπου θα βρει επιθυμητούς στόχους, μέσα δράσης και άλλους πόρους πέρα από τον εαυτό της. (Charlot, 2000)

Σύμφωνα με τον ίδιο, η λέξη «δραστηριότητα» επιλέχθηκε για να τονίσει την παρουσία ενός υποκειμένου που την εκτελεί. Ένα υποκείμενο που κινητοποιείται, που θέτει τον εαυτό του σε κίνηση για ορισμένες δραστηριότητες. Για να κατανοήσουμε αυτή τη δυναμική, ο Charlot χρησιμοποιεί την έννοια του νοήματος, η οποία αναφέρεται στη δυνατότητα δημιουργίας σχέσεων σε ένα σύστημα ή ένα σύνολο, στη δυνατότητα

δημιουργίας σχέσεων με άλλες πτυχές ή πραγματικά περιστατικά της ζωής του υποκειμένου· και στην κατανόηση ενός αντικειμένου. Ως εκ τούτου, υπάρχει νόημα σε:

[...] αυτό που μπορεί να μεταδοθεί και μπορεί να γίνει κατανοητό σε ανταλλαγές με άλλους. Εν ολίγοις, το νόημα παράγεται με τη δημιουργία μιας σχέσης, μέσα σε ένα σύστημα, ή σε σχέσεις με τον κόσμο και με τους άλλους. (Charlot, 2000)

Αυτό που παράγεται, λοιπόν, όταν ένα άτομο επενδύει στη σχέση του με τη γνώση είναι νόημα.

3.2 Θεωρίες για την μάθηση των ενηλίκων

3.2.1 Η ανδραγωγική θεωρία του Knowles

Σε αυτό το σημείο, κρίνεται χρήσιμο να παρουσιάσουμε ορισμένες από τις θεωρίες που έχουν αναπτυχθεί σχετικά με τον τρόπο μαθαίνουν και βιώνουν τη γνώση οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι. Θα ξεκινήσουμε, λοιπόν, με αυτή του Knowles, για τον τρόπο με τον οποίον βιώνουν τη μαθησιακή διαδικασία οι εκπαιδευόμενοι, και κυρίως οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι. Ο ίδιος έχει ονομάσει τη θεωρητική του αυτή προσέγγιση, «ανδραγωγική». Το ανδραγωγικό μοντέλο, μια έννοια που εισήγαγε ο Malcolm Knowles το 1973, επικεντρώνεται στον εκπαιδευόμενο, σχεδόν αποκλειστικά, και στηρίζεται στην ανθρωπιστική μαθησιακή θεωρία.

Το μοντέλο αυτό του Knowles αρχικά βασίστηκε σε τέσσερις υποθέσεις όσον αφορά τους ενήλικες εκπαιδευόμενους και το πώς αναπτύσσονται:

1. Η πρώτη υπόθεση στην οποία βασίζεται το ανδραγωγικό μοντέλο αναφέρεται στην ανεξάρτητη αυτοαντίληψη των ενηλίκων εκπαιδευόμενων και την ικανότητα να κατευθύνουν τη δική τους μάθηση (Knowles, 1989). Οι ενήλικοι μαθητές είναι αυτόνομοι, ανεξάρτητοι και ανθεκτικοί.
2. Η δεύτερη υπόθεση που διέπει το ανδραγωγικό μοντέλο είναι η αξιοποίηση των προηγούμενων εμπειριών από τους ενήλικες. Οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι μπορούν να αξιοποιήσουν προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες, σχετίζοντας τις νέες γνώσεις που αποκτούν με αυτές.

3. Η τρίτη υπόθεση είναι ότι «η ετοιμότητα ενός ενήλικα να μάθει συνδέεται στενά με τα αναπτυξιακά καθήκοντα του κοινωνικού του ρόλου» (Merriam & Caffarella, 1999). Οι ενήλικες σπουδαστές ξέρουν συνήθως τι θέλουν να μάθουν, και επιθυμούν να δουν το εκπαιδευτικό πρόγραμμα οργανωμένο ως προς τους προσωπικούς στόχους τους (Knowles, 1989).
4. Η τέταρτη υπόθεση είναι ότι «υπάρχει μια αλλαγή στην προοπτική του χρόνου καθώς οι άνθρωποι ωριμάζουν - από τη μελλοντική εφαρμογή της γνώσης μέχρι την αμεσότητα της εφαρμογής. Έτσι, ένας ενήλικας επικεντρώνεται περισσότερο στο πρόβλημα προς επίλυση παρά στο αντικείμενο που διδάσκεται καθεαυτό» (Merriam & Caffarella, 1999).

Στη συνέχεια, ο Knowles (1998) προσέθεσε δύο ακόμα υποθέσεις στο ανδραγωγικό του μοντέλο.

5. Η πέμπτη υπόθεση είναι ότι «οι ενήλικες έχουν κίνητρο να μάθουν από εσωτερικούς παράγοντες και όχι από εξωτερικούς» (Merriam & Caffarella, 1999). Μερικοί παράγοντες που παρακινούν τους ενήλικες περιλαμβάνουν την υπόσχεση της μεγαλύτερης ικανοποίησης στην εργασία, της αυτοεκτίμησης, και της καλύτερης ποιότητας ζωής.
6. Η έκτη υπόθεση είναι ότι οι ενήλικες πρέπει να γνωρίζουν γιατί χρειάζεται να μάθουν κάτι προτού ξεκινήσουν να το διδάσκονται. Γνωρίζοντας τό γιατί ένας ενήλικας χρειάζεται να μάθει κάτι είναι κλειδί ώστε να του δοθεί η αίσθηση ελεύθερης βούλησης όσον αφορά την εκπαίδευσή του.

3.2.2 Η θεωρία των χαρακτηριστικών των ενήλικων εκπαιδευομένων της Cross

Η θεωρία της Cross αποτελεί κατά κάποιο τρόπο μια προέκταση της Ανδραγωγικής θεωρίας του Knowles δίνοντας ακόμα μεγαλύτερη έμφαση στις ηλικιακές και μαθησιακές διαφορές. Ο στόχος του μοντέλου είναι διπλός:

- α) να «διασαφηνίσει τις διαφορές ανάμεσα στους ενήλικες και τα παιδιά ως εκπαιδευόμενους και μαθητές» και

β) «να διατυπώσει προτάσεις σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο η διδασκαλία των ενηλίκων θα πρέπει να διαφέρει από την διδασκαλία των παιδιών» (Cross, 1981).

Το μοντέλο της Cross κατηγοριοποιεί ορισμένες μεταβλητές σε δύο ομάδες. Η πρώτη ομάδα μεταβλητών αφορά την περιγραφή του ενήλικα και αποτελείται από μεταβλητές που αποκαλεί «προσωπικά χαρακτηριστικά». Η δεύτερη ομάδα αφορά την περιγραφή των συνθηκών μάθησης και αποτελείται από μεταβλητές που αποκαλεί «περιστασιακά χαρακτηριστικά».

Προσωπικά χαρακτηριστικά αποτελούν:

α) τα βιολογικά χαρακτηριστικά (ηλικία, φύλο)

β) τα κοινωνικοπολιτισμικά χαρακτηριστικά (διάφορες φάσεις της ζωής)

γ) τα ψυχολογικά χαρακτηριστικά (αναπτυξιακά στάδια προσωπικότητας).

Περιστασιακά χαρακτηριστικά, από την άλλη, αποτελούν:

α) η διάρκεια της εκπαίδευσης (μερικής ή πλήρους παρακολούθησης), και

β) ο βαθμός δέσμευσης της εκπαίδευσης (προαιρετική ή υποχρεωτική).

Τα προσωπικά χαρακτηριστικά αναλύονται ως μία διαδικασία εξέλιξης από την παιδική ηλικία ως την ενήλικη ζωή, ενώ τα περιστασιακά χαρακτηριστικά ως ζεύγη αντίθετων εννοιών. Η Cross θεωρεί ως βασικό σημείο κατά το οποίο διαφέρουν ενήλικες και παιδιά το ότι οι ενήλικες επιλέγουν ως επί το πλείστον εκπαίδευση μερικής απασχόλησης σε εθελοντική ή προαιρετική βάση.

Η ερευνήτρια υποστηρίζει ότι καθεμία από τις τρεις διαστάσεις που αποτελούν τα προσωπικά χαρακτηριστικά, θα πρέπει να προσεγγίζεται με διαφορετικό τρόπο από τον εκπαιδευτικό. Όσον αφορά τις πρώτες δύο διαστάσεις, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι πιο προσαρμοστικός και ευέλικτος και να αντιμετωπίσει τις προκλήσεις της μαθησιακής διεργασίας με δημιουργικό τρόπο. Δίνει, επίσης, έμφαση στη σημασία της εμπειρίας των ενηλίκων εκπαιδευομένων, η οποία θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη στο πώς σχεδιάζονται οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες και τονίζει το ρόλο του εκπαιδευτικού σε σχέση με τα χαρακτηριστικά των ενηλίκων που τους καθιστούν κοινωνικά και πολιτισμικά όντα. Υποστηρίζει, ακόμα, ότι οι σημαντικότερες ευκαιρίες για μάθηση βιώνονται όταν ο ενήλικας βρίσκεται σε κάποιο μεταβατικό στάδιο στη διάρκεια της ζωής του.

Κατά αυτόν τον τρόπο, η Cross θεωρεί πως ο ρόλος του εκπαιδευτικού έγκειται ως επί το πλείστον στο να βοηθήσει τον ενήλικα εκπαιδευόμενο με δημιουργικό τρόπο, με κατανόηση και με λεπτότητα, να μεταβεί σε ένα καινούργιο στάδιο, ώστε να μπορέσει να προσεγγίσει, όσο είναι εφικτό, το υψηλότερο στάδιο ατομικής ανάπτυξης που μπορεί να πετύχει.

3.2.3 Η θεωρία της εκπαίδευσης για την κοινωνική αλλαγή του Freire

Το μοντέλο για την κοινωνική αλλαγή του P. Freire τέθηκε σε εφαρμογή αρχικά στη Βραζιλία, με στόχο την καταπολέμηση του αναλφαβητισμού στη χώρα, μεταξύ 1960-1980 (Κόκκος, 2005). Ο Freire (1987) πιστεύει ότι τα κοινωνικά αποκλεισμένα άτομα διαμορφώνουν συνειδήσεις και υιοθετούν αξίες, που δεν ανήκουν στην πραγματικότητα που βιώνουν οι ίδιοι, αλλά στην κατασκευασμένη κοινωνική πραγματικότητα που τους έχει επιβληθεί, για αυτό και ο ρόλος της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι να λυτρώσει, κατά κάποιο τρόπο, τους εκπαιδευόμενους. Λαμβάνοντας μέρος σε αυτή την εκπαίδευση, τα άτομα θα καταφέρουν να θέσουν τις αξίες τους αυτές υπό αμφισβήτηση μέσω του κριτικού αναστοχασμού, θα «χειραφετηθούν» και, με τον μετασχηματισμό της συνειδήσής τους, θα συμβάλλουν στην κοινωνική αλλαγή (Κόκκος, 2005).

Το μοντέλο του Freire αποτελείται από τρία στάδια:

- α) το διερευνητικό (investigation)
- β) το θεματικό (thematization)
- γ) το στάδιο του προβληματισμού (problematization).

Ο Freire υποστηρίζει πως το στάδιο του προβληματισμού, δηλαδή όταν το άτομο πλέον διαθέτει την ικανότητα γραφής και ανάγνωσης, είναι καίριας σημασίας. Μέσα από την εκπλήρωση των τριών σταδίων, οι εκπαιδευόμενοι καθίστανται πλέον ικανοί να επιτύχουν το μετασχηματισμό της συνειδήσής τους, δηλαδή να κατανοήσουν την οπτική τους για τον κόσμο και τη θέση που καταλαμβάνουν σε αυτόν (Τσιμπουκλή – Φίλλιπς, 2008).

3.2.4 Η θεωρία της μαθησιακής διεργασίας του Jarvis

Το θεωρητικό μοντέλο του Jarvis (1995) προσεγγίζει τη διάθεση των ενηλίκων για μάθηση ως ένα σύνθετο φαινόμενο, το οποίο περιλαμβάνει τόσο τον εκπαιδευόμενο, όσο και τις

κοινωνικές και πολιτισμικές διαστάσεις του εκπαιδευτικού συστήματος. Οι διαστάσεις αυτές αποτελούνται από την αντικειμενοποιημένη κουλτούρα και τους φορείς μετάδοσης αυτής της κουλτούρας. Οι διαστάσεις αυτές, όπως και το άτομο, ως ένα ον με βιολογικές και ψυχολογικές διαστάσεις, αλληλοεπιδρούν στη μαθησιακή διαδικασία.

Ο Jarvis (1995) υποστηρίζει ότι οι διαστάσεις αυτές είναι ευμετάβλητες και, άρα, ως συνέπεια προκαλούν την εκμάθηση και την απόκτηση νέας γνώσης. Το άτομο οφείλει να συνεχίζει να μαθαίνει, θεμελιώνοντας τις νέες πάνω στις προϋπάρχουσες γνώσεις. Από την άλλη, θεωρεί ότι εξαιτίας της μεταβλητότητας της κουλτούρας και της πρότερης εμπειρίας του, το άτομο μπορεί να αφομοιώσει μόνο ορισμένα τμήματά της κάθε φορά.

Εκτός από το πρόγραμμα σπουδών και τους φορείς μετάδοσής του (βλ. σχολείο), σημαντικότατο ρόλο σύμφωνα με τον Jarvis (1995), φέρει και το υποκείμενο αυτό καθεαυτό τόσο ως ατομικό όσο και ως βιολογικό ον. Όπως η ατομική του υπόσταση, έτσι και η νοοτροπία κάθε ατόμου βασίζεται στην εκμάθηση. Εκτός από την ατομική διάσταση ενός ατόμου, όμως, υπάρχει και η βιολογική, την οποία το άτομο ενσωματώνει και η οποία χαρακτηρίζεται από μια περίοδο κατά την οποία φτάνει στη μέγιστη ακμή της, σε αντίθεση με τον εγκέφαλο που δεν παύει να αναπτύσσεται. Με το πέρασμα του χρόνου, μερικές βιολογικές ικανότητες τείνουν να ελαττώνονται, κάτι που επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τον τρόπο με τον οποίο οι ενήλικες αφομοιώνουν τη νέα γνώση (Jarvis, 1995). Αυτό, αποτελεί μια καίριας σημασίας παράμετρο όσον αφορά το σχεδιασμό και την εφαρμογή προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων.

Ο Jarvis υποστηρίζει ότι η μάθηση είναι μια διαδικασία μέσω της οποίας η ατομική διάσταση του ατόμου σε αντιδιαστολή με τη βιολογική, αναπτύσσεται και εξελίσσεται, ενώ διατυπώνει τον ισχυρισμό πως οι άνθρωποι ενεργούν και συμπεριφέρονται με ένα δεδομένο και πολλές φορές προβλέψιμο τρόπο, ο οποίος είναι το αποτέλεσμα των εμπειριών μάθησης που απέκτησαν στο παρελθόν (Jarvis, 1995). Η αλληλεπίδραση όλων αυτών των παραγόντων σε συνδυασμό με την εμπειρία (είτε άμεση είτε έμμεση) είναι αυτό που καθιστά τον ενήλικα διαφορετικό σε σχέση με το παιδί.

3.2.5 Η θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης του Mezirow

Η θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης (Transformational Learning) είναι το τελευταίο και πιο πρόσφατο μοντέλο που θα παρουσιάσουμε. Το μοντέλο αυτό παρουσίασε το 1977 ο

Jack Mezirow και στο οποίο έθεσε ως βασική παράμετρο τις ατομικές προοπτικές (ή διαστάσεις) της πραγματικότητας, οι οποίες εξαρτώνται και ενισχύονται από το ευρύτερο κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον. Θεωρεί ότι σε καταστάσεις δυσαρμονίας, το άτομο αναστοχάζεται την εμπειρία του, αξιολογεί το πλαίσιο στο οποίο αυτή λαμβάνει χώρα και, ως αποτέλεσμα, οι ατομικές οπτικές του μετασχηματίζονται. Αναγνωρίζει τις δυνατότητες του ατόμου για θετική προσωπική αλλαγή και η αξιοποίηση των εμπειριών των εκπαιδευομένων για κριτική σκέψη είναι καίριας σημασίας. Για τον Mezirow, η μάθηση δεν αποτελεί μια στείρα συσσώρευση νέων γνώσεων, οι οποίες προστίθενται σε παλαιότερες, αλλά ότι είναι μια διαδικασία κατά την οποία βασικές αξίες και πρότυπα, με βάση τις οποίες λειτουργούμε, αλλάζουν. Οι αξίες αυτές δεν είναι τίποτα άλλο παρά οι αντιλήψεις που έχουν οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι για τον κόσμο (Τσιμπουκλή – Φίλιπς, 2008). Η μετασχηματίζουσα μάθηση είναι η μάθηση που μετασχηματίζει πλαίσια αναφοράς, έτσι ώστε αυτά να γίνουν περισσότερο περιεκτικά, ευέλικτα, αναστοχαστικά και στο συναισθηματικό επίπεδο έτοιμα για αλλαγή (Mezirow, 1991). Πολλές φορές, ο μετασχηματισμός αρχίζει από τη διαπίστωση ενός ατόμου ότι μια πεποίθηση που μέχρι πρόσφατα ίσως να ήταν αποτελεσματική στο να τον βοηθάει να αντιμετωπίζει τα προβλήματά του, σήμερα δεν μπορεί να του δώσει τις κατάλληλες λύσεις. Με λίγα λόγια, σκοπός της μετασχηματίζουσας μάθησης είναι η καλλιέργεια ανεξάρτητης σκέψης εκ μέρους των ενήλικων εκπαιδευομένων. Η ανεξάρτητη αυτή σκέψη προϋποθέτει την αλληλεπίδραση προσωπικών και κοινωνικών διεργασιών και έχει ως αποτέλεσμα την απόκτηση ικανοτήτων ερμηνείας και εμπειριών. Ο Mezirow (1991) προτείνει ορισμένους τρόπους για την καλλιέργεια της μετασχηματίζουσας μάθησης, όπως οι υποστηρικτικές διαπροσωπικές σχέσεις, η αμφισβήτηση πρότερων παραδοχών, οι εμπειρίες που δίνουν νόημα στη ζωή του ατόμου, η αυτογνωσία, η υπόδηση ρόλων, κ.ά.

Σε γενικές γραμμές, η σύγχρονη προσέγγιση για τη μάθηση των ενήλικων εκπαιδευομένων, στην οποία δίνουμε έμφαση σε αυτή την εργασία, αποδέχεται τον εκπαιδευόμενο ως ένα ενεργό και δραστήριο άτομο με διάθεση να διορθώσει τα λάθη και τις αδυναμίες του, ο οποίος θέτει στόχους όσον αφορά τη μαθησιακή διαδικασία και προσπαθεί να τους εκπληρώσει μέσα στο πλαίσιο της καθημερινότητάς του.

3.3 Κοινωνικός αποκλεισμός

Η έννοια του κοινωνικού αποκλεισμού έχει παραγάγει μια πληθώρα βιβλιογραφίας τις τελευταίες δεκαετίες και πλέον αποτελεί τον πυρήνα δράσεων σε παγκόσμιο, τοπικό και εθνικό επίπεδο. Παρόλα αυτά, συνεχίζει να αποτελεί ένα προβληματικό στη θεώρηση και στην εννοιολόγησή του φαινόμενο.

Σε αυτό το σημείο, χρησιμοποιώντας τον όρο «κοινωνικός αποκλεισμός», πρέπει να κάνουμε τη διάκριση ανάμεσα στην «κατάσταση» που τον περιγράφει και στις πολυδιάστατες «διεργασίες» μέσω των οποίων επιτελείται, αλλά και επιτελεί. Σε επίπεδο πολιτικών, ο κοινωνικός αποκλεισμός χρησιμοποιείται για να περιγράψει μία «κατάσταση» στην οποία τα άτομα ή ομάδες ατόμων εκλαμβάνονται ως «αποκλεισμένα» από κοινωνικά συστήματα και σχέσεις. Υπό αυτή την έννοια, ο κοινωνικός αποκλεισμός συνήθως ταυτίζεται με την φτώχεια, την ένδεια και την υποδεέστερη κοινωνική θέση. (ΠΟΥ, 2008)

Η έννοια του κοινωνικού αποκλεισμού εδραιώθηκε εντός της Ευρωπαϊκής Επιτροπής και αναπτύχθηκε και ως όρος και ως σειρά πολιτικών το 1989 με το πρόγραμμα Poverty 3 (Φτώχεια 3) που είχε ως στόχο την αναζήτηση προσεγγίσεων μέσω των οποίων θα μπορούσε να καταπολεμηθεί ο κοινωνικός αποκλεισμός στα μέλη-κράτη της ΕΕ (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 1995). Η Επιτροπή έδωσε ιδιαίτερη έμφαση στην προσπάθειά της να εννοιολογήσει τον όρο αυτό μέσω των δικαιωμάτων υπηκοότητας. Όπως ανέφερε και ο Room (1995):

[Σκοπός της Επιτροπής ήταν] να αξιολογήσει, από τη μία, το κατά πόσο κάποιες πληθυσμιακές ομάδες αποκλείονται από την πρόσβαση σε καίρια κοινωνικά και επαγγελματικά περιβάλλοντα και σε θεσμούς κοινωνικής πρόνοιας που ενσωματώνουν σύγχρονες αντιλήψεις περί κοινωνικής υπηκοότητας. Και, από την άλλη, να εξετάσει τα μοτίβα των πολυδιάστατων μειονεκτημάτων στα οποία είναι ευάλωτα αυτές οι ομάδες, ιδιαίτερα αυτά που παραμένουν σταθερά στο χρόνο.

Η προσπάθεια όμως αυτή για την κατανόηση και την καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού μέσω της έννοιας των δικαιωμάτων υπηκοότητας είναι προβληματική. Όπως έχει υποστηρίξει και ο Levitas (1996), η κυρίαρχη εννοιολόγηση του κοινωνικού αποκλεισμού στην Ευρωπαϊκή Ένωση δίνει τεράστια έμφαση στην αγορά εργασίας και κατανάλωσης, τον ανταγωνισμό και την παραγωγικότητα. Εντός αυτού του πλαισίου, η μισθωτή εργασία αποτελεί τον μοναδικό τρόπο ένταξης στην κοινωνία. Έτσι, ως αποτέλεσμα, ζητήματα που αφορούν την έμφυλη ταυτότητα, την εθνικότητα, την κοινωνική τάξη τείνουν να μην βρίσκονται στο προσκήνιο.

Με αυτό τον τρόπο, δημιουργείται ένα υπεραπλουστευμένο μοντέλο για τον κοινωνικό αποκλεισμό, που όπως έγραψε και ο Stobiel (1996), αποτυγχάνει να διαχωρίσει μεταξύ διαφορετικών περιστάσεων και καταλήγει να επιβάλλει μια απλοϊκή εικόνα μιας κοινωνίας δύο ταχυτήτων που χωρίζεται στους «εντός» και στους «εκτός».

Μια πιο λειτουργική προσέγγιση του φαινομένου του κοινωνικού αποκλεισμού αποτελεί ο δείκτης AROPE της Ευρωπαϊκής Έρευνας Εισοδήματος και Συνθηκών Διαβίωσης των Νοικοκυριών, ο οποίος αξιολογεί τα άτομα ή τις ομάδες ατόμων εντάσσοντάς τους σε μία από τις εξής τρεις καταστάσεις:

- α) σε κίνδυνο φτώχειας (απόλυτη φτώχεια)
- β) σε κατάσταση ακραίας υλικής στέρησης, ή/και
- γ) σε νοικοκυριό με πολύ χαμηλή απασχολησιμότητα.

Όπως αναφέραμε ήδη, όμως, βλέπει εύκολα κανείς πως το φαινόμενο του κοινωνικού αποκλεισμού αντιμετωπίζεται σχεδόν μονοδιάστατα, αφήνοντας εκτός της εννοιολόγησής του τις περιπτώσεις όπου ένα άτομο ή ομάδα ατόμων μπορεί να περιθωριοποιείται κοινωνικά ή/και να στιγματίζεται. Είναι η σύνθεση όλων αυτών των διαστάσεων του φαινομένου, που θα μας οδηγήσει σε μια πληρέστερη κατανόηση του κοινωνικού αποκλεισμού.

Για τους σκοπούς της έρευνας, θα υιοθετήσουμε τον ορισμό του Τσιάκαλου (1999), για τον οποίο κοινωνικός αποκλεισμός είναι «η ιδιόμορφη διεργασία περιθωριοποίησης κοινωνικών ομάδων και ατόμων, που συμβαίνει επειδή καθίσταται εξαιρετικά δυσχερής η πρόσβασή τους στα κοινωνικά και δημόσια αγαθά». Θα προσθέταμε, βέβαια, εμείς πως το φαινόμενο αυτό, εκτός από τις συνέπειές του, περιλαμβάνει και τις πολιτικές ή προσπάθειες που γίνονται για την καταπολέμηση και επίλυσή του.

Αν δεχτούμε, λοιπόν, την απασχολησιμότητα ενός ατόμου ως μία από τις κυριότερες προϋποθέσεις κοινωνικής ένταξης και συμμετοχής, καθίσταται προφανής ο ρόλος της εκπαίδευσης στην άμβλυνση ή την όξυνση του κοινωνικού αποκλεισμού, μιας και τα προσόντα που αποκομίζει κανείς από το σύστημα παιδείας αποτελούν ίσως το σημαντικότερο κριτήριο που θα καθορίσει τη μετέπειτα θέση του ατόμου στην κοινωνική κλίμακα. Έτσι, ο εκπαιδευτικός μηχανισμός αποτελεί, κατά κάποιο τρόπο, ένα εργαλείο με το οποίο οι κοινωνικο-οικονομικές ανισότητες καθίστανται ανισότητες στο μορφωτικό επίπεδο, συνεχίζοντας έτσι το καθεστώς αποκλεισμού ορισμένων ατόμων και ομάδων από την ανέλιξή τους.

Πιστεύουμε, όμως, πως τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, με την καινοτόμα προσέγγιση του εκπαιδευόμενου και της μαθησιακής διαδικασίας γενικότερα, μπορούν να συμβάλλουν τα μέγιστα στην άμβλυνση του φαινομένου του κοινωνικού αποκλεισμού με τους εξής τρόπους:

α) Κατάργηση της αξιολόγησης του εκπαιδευόμενου καθαρά σε επίπεδο επιδόσεων, κατάργηση της απόλυτης διάκρισης σε «καλό και κακό μαθητή»,

β) Παροχή δεύτερης ευκαιρίας σε άτομα που για ποικίλους λόγους άφησαν το τυπικό σχολείο όταν ήταν νεότεροι, παρέχοντάς τους ταυτόχρονα και ένα πλαίσιο στο οποίο δε θα στιγματιστούν για αυτήν τους την απόφαση, και

γ) Παροχή ενός εκπαιδευτικού πλαισίου στο οποίο οι ευπαθείς ομάδες μπορούν να ανέλθουν κοινωνικά (τόσο σε επαγγελματικό όσο και σε προσωπικό επίπεδο) και να καταπολεμήσουν την περιθωριοποίηση την οποία πιθανώς βιώνουν.

Οι παραπάνω τρόποι, όπως θα φανεί και σε ακόμη μεγαλύτερο βαθμό στην επόμενη ενότητα, και κυρίως στο ερευνητικό μέρος της εργασίας, θεωρούμε πως αποτελούν σημαντικότερα μέσα άμβλυνσης του κοινωνικού αποκλεισμού των εκπαιδευομένων, καθώς εφοδιάζουν τα άτομα με τα απαραίτητα εργαλεία ώστε να υπερνικήσουν τόσο τις λειτουργικές συνέπειες του αποκλεισμού τους (για παράδειγμα, όσον αφορά την εύρεση εργασίας), όσο και τις ψυχολογικές-κοινωνικές συνέπειες (για παράδειγμα, όσον αφορά το αίσθημα του ανήκειν σε μια ευρύτερη ομάδα-κοινότητα).

4. Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ)

Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) είναι δημόσια σχολεία ενηλίκων στο πεδίο της Δια Βίου Μάθησης. Απευθύνονται σε πολίτες 18 ετών και άνω, οι οποίοι δεν έχουν ολοκληρώσει την εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση. Με το θεσμό αυτό παρέχεται η δυνατότητα να αποκτήσουν τίτλο ισότιμο με το απολυτήριο Γυμνασίου (ν.2525/1997), δίνοντας έμφαση στην απόκτηση βασικών προσόντων και στην ανάπτυξη προσωπικών δεξιοτήτων.

4.1 Ιστορική αναδρομή

4.1.1 Το θεσμικό πλαίσιο των ΣΔΕ στην Ευρώπη

Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο και το Ευρωκοινοβούλιο ορίζει το 1996 ως ευρωπαϊκό έτος για τη δια βίου μάθηση. Στο ψήφισμά τους για τη δια βίου μάθηση υπογραμμίζουν ότι: «η δια βίου μάθηση πρέπει να καλύπτει τη μάθηση από την προσχολική ηλικία έως την περίοδο μετά τη συνταξιοδότηση, καθώς και όλο το φάσμα των επίσημων, των ανεπίσημων και των άτυπων μορφών μάθησης. Η δια βίου μάθηση ορίζεται ως κάθε μαθησιακή δραστηριότητα που αναλαμβάνεται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής, με σκοπό τη βελτίωση των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων, στο πλαίσιο μιας προσωπικής, πολιτικής, κοινωνικής προοπτικής ή/και μιας προοπτικής που σχετίζεται με την απασχόληση.» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, COM(2005)549/F1 - EL)

Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο που έλαβε χώρα στο Λουξεμβούργο το Νοέμβριο του 1997 προσέθεσε στις κατευθυντήριες γραμμές του για την απασχόληση, ως καίριας σημασίας εφόδιο, την ικανότητα προσαρμογής μέσω της κατάρτισης, και έκτοτε η δια βίου μάθηση έχει αποτελέσει στρατηγικός στόχος των ευρωπαϊκών πολιτικών για την απασχόληση.

Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισαβόνας στις 23 και 24 Μαρτίου 2000, όρισε για την Ευρωπαϊκή Ένωση το στρατηγικό στόχο να καταστεί «η ανταγωνιστικότερη και δυναμικότερη οικονομία της γνώσης ανά την υφήλιο, ικανή να εξασφαλίσει βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη με περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας και με μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή.» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, COM(2003)585). Σύμφωνα με τα συμπεράσματα του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου της Λισαβόνας θα πρέπει να καθοριστούν για

τα προσεχή δέκα χρόνια (2000-2010) οι μελλοντικοί συγκεκριμένοι στόχοι των εκπαιδευτικών συστημάτων και των συστημάτων κατάρτισης, που θα επιτρέψουν σε όλους τους ευρωπαίους πολίτες να συμμετάσχουν στη νέα κοινωνία της γνώσης. Οι στόχοι αυτοί είναι οι εξής:

1. «αύξηση της ποιότητας της εκπαίδευσης και κατάρτισης που παρέχεται στην Ευρώπη»,
2. «η βελτίωση της πρόσβασης στην εκπαίδευση και την κατάρτιση σε όλα τα στάδια της ζωής»,
3. «το άνοιγμα των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στον ευρύτερο κόσμο». (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, COM(2004)156).

Για καθένα από τους τρεις στρατηγικούς στόχους, το Συμβούλιο καθορίζει τον τρόπο οργάνωσης των επακόλουθων εργασιών μαζί με τον κατάλογο των δραστηριοτήτων που βρίσκονται σε εξέλιξη και τα συγκεκριμένα αποτελέσματα που έχουν ήδη εγκριθεί και που τα κράτη μέλη έχουν δεσμευτεί να επιτύχουν.

Όσον αφορά τον πρώτο και δεύτερο στόχο τα συγκεκριμένα αποτελέσματα που πρέπει να επιτευχθούν είναι:

- «Να μειωθεί κατά το ήμισυ, έως το 2010, ο αριθμός των νέων ηλικίας 18-24 ετών που δεν ολοκληρώνουν τον πρώτο κύκλο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης»,
- «Να εξασφαλιστεί, έως το τέλος του 2001, η πρόσβαση όλων των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και των ιδρυμάτων κατάρτισης στο Διαδίκτυο και τα πολυμέσα»,
- «Να ληφθούν μέτρα ώστε, έως το τέλος του 2002, όλοι οι ενδιαφερόμενοι εκπαιδευτικοί να έχουν αποκτήσει γνώσεις σχετικές με τη χρήση των τεχνολογιών αυτών»,
- «Να αυξάνονται ουσιαστικά κάθε χρόνο οι κατά κεφαλήν επενδύσεις στο ανθρώπινο δυναμικό». (Δελτίο Τύπου Ευρωπαϊκής Επιτροπής, Διαμαντοπούλου Α., 2000)

Τέλος, όσον αφορά τον τρίτο στόχο τα συγκεκριμένα αποτελέσματα που πρέπει να επιδιωχθούν είναι:

- «Να ευνοηθεί η κατάρτιση των επικεφαλής των επιχειρήσεων και των αυτοαπασχολούμενων,

- Να ενθαρρυνθεί η εκμάθηση δυο γλωσσών της Ευρωπαϊκής Ένωσης πλην της μητρικής επί δυο τουλάχιστον διαδοχικά έτη,
- Να ευνοηθεί η κινητικότητα των σπουδαστών, των εκπαιδευτικών και των ερευνητών». (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, COM(2011)653).

«Η πρόταση για ίδρυση Σ.Δ.Ε. διατυπώνεται για πρώτη φορά στη Λευκή Βίβλο για την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής «Διδασκαλία και Μάθηση: προς μια Κοινωνία της Γνώσης», τον Νοέμβριο του 1995. Στο κείμενο αυτό τίθενται πέντε κύριοι στόχοι:

1. η ενθάρρυνση του Ευρωπαίου πολίτη για την απόκτηση νέων γνώσεων,
2. η μεγαλύτερη σύνδεση σχολείου και επιχειρήσεων, μέσω της ανάπτυξης της μαθητείας,
3. η καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού,
4. η ανάπτυξη της γλωσσομάθειας του Ευρωπαίου πολίτη (να γνωρίζει τουλάχιστον τρεις κοινοτικές γλώσσες), και
5. η ισότιμη αντιμετώπιση των επενδύσεων στην εκπαίδευση με τις άλλες υλικές και οικονομικές επενδύσεις.

Για την επίτευξη του τρίτου στόχου, της καταπολέμησης του κοινωνικού αποκλεισμού δηλαδή, προτάθηκε από μέλος τη ευρωπαϊκής επιτροπής να συμπεριληφθούν τα Σ.Δ.Ε. στα προτεινόμενα προς τα κράτη-μέλη πειραματικά προγράμματα». (όπως αναφέρεται στο Βεκρής, 2003)

«Τα Σ.Δ.Ε. απευθύνονται σε νέους και νέες οι οποίοι επιθυμούν την επαγγελματική και κοινωνική τους ένταξη. Οι νέοι αυτοί συγκεντρώνουν τα εξής χαρακτηριστικά:

1. Έχουν ξεπεράσει το όριο ηλικίας της υποχρεωτικής εκπαίδευσης,
2. Δεν έχουν ολοκληρώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση,
3. Δεν έχουν τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες, ούτε και τα τυπικά προσόντα ώστε να παρακολουθήσουν τα κανονικά προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης ή να προσληφθούν σε μια δουλειά με την προοπτική διατήρησής της,
4. Έχουν συνήθως αρνητικές εμπειρίες από το σχολείο,

5. Εξαιτίας των πιο πάνω χαρακτηριστικών τους, διατρέχουν τον κίνδυνο της περιθωριοποίησης και του κοινωνικού αποκλεισμού». (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 1999)

Γίνεται ξεκάθαρο, λοιπόν, πως για την Ευρωπαϊκή Επιτροπή τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας αποτελούν έναν θεσμό που έχει ως στόχο την επίλυση των κοινωνικών προβλημάτων που βιώνουν τα παραπάνω άτομα. Αυτό φαίνεται και στα επόμενο απόσπασμα από δημοσίευση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής. Σε αυτό, ο θεσμός των ΣΔΕ πραγματώνεται σε: «...πόλεις που περιλαμβάνουν συνοικίες, οι οποίες χαρακτηρίζονται από μια έντονη συγκέντρωση κοινωνικών και οικονομικών προβλημάτων, και κυρίως στα μεγάλα αστικά κέντρα, όπου τα υψηλά ποσοστά ανεργίας συνυπάρχουν με την παρουσία ομάδων περιθωριοποιημένων νέων.» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 1999).

«Μεταξύ των ετών 1997 και 2000 [μετά δηλαδή από τη δημοσίευση του πλάνου-σχεδίου για τα ΣΔΕ στη Λευκή Βίβλο] άρχισαν να λειτουργούν 13 πιλοτικά Σ.Δ.Ε. σε δεκατρείς πόλεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης: Γερμανία (Κολογία και Halle), Δανία (Svendborg), Ισπανία (Βαρκελώνη και Bilbao), Φιλανδία (Hameenlinna), Γαλλία (Μασσαλία), Ελλάδα (Αθήνα, στο Περιστερί), Ιταλία (Catania), Ολλανδία (Heerlen), Πορτογαλία (Seixal), Σουηδία (Norrköping) και Ηνωμένο Βασίλειο (Leeds). Τον Ιούνιο του 1999 ιδρύθηκε ένας Ευρωπαϊκός Σύνδεσμος πόλεων στις όποιες λειτουργούν Σ.Δ.Ε.. Κύριος στόχος η ανταλλαγή εμπειριών και η συνεργασία, ώστε να προωθηθεί ο θεσμός των Σ.Δ.Ε. και σε άλλες πόλεις». (Βεκρής, 2003)

4.1.2 Το θεσμικό πλαίσιο των ΣΔΕ στην Ελλάδα

Τα ΣΔΕ θεσμοθετούνται στην Ελλάδα με νόμο του 1997 στο πλαίσιο που έχουν προδιαγράψει οι διακηρυγμένες αρχές της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Σύμφωνα με το άρθρο 5 του νόμου 2525/1997, με κοινή απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Οικονομικών, μπορούν να ιδρύονται σχολεία δεύτερης ευκαιρίας, για εγγραφή και φοίτηση σε αυτά των πολιτών που έχουν υπερβεί το 18^ο έτος της ηλικίας τους και δεν έχουν συμπληρώσει την υποχρεώτική εννεάχρονη εκπαίδευση.

Τα σχολεία δεύτερης ευκαιρίας εντάσσονται στις στρατηγικές:

1. της συμπληρωματικής κατάρτισης, καλύπτοντας αδυναμίες και ανεπάρκειες του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος (Γραβάνη & Μαρμαρινός, 2008),

2. της κοινωνικής ένταξης και αντιμετώπισης του κοινωνικού αποκλεισμού (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 1995), συμβάλλοντας στη δημιουργία εκείνων των κοινωνικών, οικονομικών, πολιτιστικών και εκπαιδευτικών προϋποθέσεων για την ένταξη συγκεκριμένων πληθυσμών-στόχων στον κοινωνικά και οικονομικά ενεργό πληθυσμό (Γραβάνη & Μαρμαρινός, 2008), και
3. της κοινωνικο-πολιτικής ανάπτυξης, συμβάλλοντας στην ανάπτυξη της προσωπικότητας και της συμμετοχής των εκπαιδευόμενων στην κοινωνική και πολιτιστική ζωή (Γραβάνη & Μαρμαρινός, 2008).

Στόχοι των Σ.Δ.Ε. είναι (ΦΕΚ 1861/Β, Άρθρο 2):

- 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».

Για την επίτευξη των στόχων έχουν υιοθετηθεί τρεις βασικές αρχές ως στοιχεία ταυτότητας του θεσμού (ΦΕΚ 1861/Β, Άρθρο 3):

1. «Τα εκπαιδευτικά μέσα που αξιοποιούνται για την επίτευξη του βασικού σκοπού είναι ευέλικτα ώστε να υποστηρίζουν κάθε εκπαιδευόμενο στην προσπάθειά του.
2. Οι ανάγκες των εκπαιδευομένων προσεγγίζονται εν όλω και όχι εν μέρει. Για να επιτύχουν στην προσπάθειά τους να εκπαιδευτούν και να καταρτιστούν, οι εκπαιδευόμενοι πρέπει να υποστηριχτούν στην αντιμετώπιση δυσκολιών σε άλλους τομείς, όπως στην υγεία, την οικογένεια, τον εργασιακό χώρο, τον άμεσο κοινωνικό περίγυρο.
3. Το σύνθετο και η ποικιλία των εκπαιδευτικών αναγκών όπως ορίστηκαν απαιτούν εκπαιδευτικό και επιστημονικό δυναμικό, εγνωσμένου κύρους και αξίας ώστε να μπορεί να ανταποκριθεί στην πολυπλοκότητα των καθηκόντων που θα του ανατεθεί».

Στο πλαίσιο των παραπάνω αρχών, τα Σ.Δ.Ε. (ΦΕΚ 1861/Β, Άρθρο 3):

α. «Επιδιώκουν τη συνεργασία και τη σύμπραξη με όλους τους αρμόδιους 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.

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 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. Συνεργάζονται μεταξύ τους και αναπτύσσουν κοινές δράσεις».

Τα κριτήρια επιλογής των εκπαιδευόμενων είναι:

1. Η προτεραιότητα φοίτησης της ηλικιακής ομάδας από 18-30 ετών.
2. Τα κοινωνικά τους χαρακτηριστικά, όπως η ανεργία, η ανάγκη κοινωνικής επανένταξης (πρώην φυλακισμένοι, πρώην χρήστες ναρκωτικών ουσιών, μέλη μονογονεϊκών οικογενειών, γυναίκες με ανήλικα τέκνα, πολύτεκνοι, κ.ά.), η υποαπασχόληση και η επιθυμία βελτίωσης των συνθηκών εργασίας.
3. Η διαθεσιμότητα και δέσμευση του υποψηφίου να παρακολουθήσει ένα εντατικό πρόγραμμα εκπαίδευσης.

Σήμερα, στην Ελλάδα λειτουργούν 76 ΣΔΕ εκ των οποίων 12 σε Καταστήματα Κράτησης και 23 τμήματα εκτός έδρας, στις 13 Περιφέρειες της χώρας (ιστότοπος Ιδρύματος Νεολαίας & Δια Βίου Μάθησης):

- 2 στην Περιφέρεια Ηπείρου (1 στο Νομό Άρτας και 1 στο Νομό Ιωαννίνων)
- 3 στην Περιφέρεια Δυτικής Ελλάδας (1 στο Νομό Αιτωλοακαρνανίας, 1 στο Νομό Ηλείας και 1 στο Νομό Αχαΐας)

- 5 στην Περιφέρεια Πελοποννήσου (1 στο Νομό Κορίνθου, 1 στο Νομό Λακωνίας, 1 στο Νομό Αρκαδίας, 1 στο Νομό Μεσσηνίας και 1 στο Νομό Αργολίδας)
- 4 στην Περιφέρεια Δυτικής Μακεδονίας (1 στο Νομό Καστοριάς, 1 στο Νομό Κοζάνης, 1 στο Νομό Φλώρινας και 1 στο Νομό Γρεβενών)
- 2 στην Περιφέρεια Νοτίου Αιγαίου (1 στο Νομό Δωδεκανήσου και 1 στο Νομό Κυκλάδων)
- 3 στην Περιφέρεια Βορείου Αιγαίου (1 στο Νομό Λέσβου, 1 στο Νομό Χίου και 1 στο Νομό Σάμου)
- 7 στην Περιφέρεια Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης (1 στο Νομό Δράμας, 1 στο Νομό Ξάνθης, 2 στο Νομό Ροδόπης, 1 στο Νομό Καβάλας και 2 στο Νομό Έβρου)
- 11 στην Περιφέρεια Κεντρικής Μακεδονίας (7 στο Νομό Θεσσαλονίκης, 1 στο Νομό Πέλλας, 1 στο Νομό Πιερίας, 1 στο Νομό Σερρών και 1 στο Νομό Ημαθίας)
- 8 στην Περιφέρεια Αττικής (7 στους Δήμους Αγ. Αναργύρων, Αχαρνών, Καλλιθέας, Κορυδαλλού, Παλλήνης, Πειραιά, Περιστερίου και 1 στις φυλακές Κορυδαλλού)
- 6 στην Περιφέρεια Θεσσαλίας (1 στο Νομό Μαγνησίας, 1 στο Νομό Καρδίτσας, 2 στο Νομό Λάρισας και 2 στο Νομό Τρικάλων)
- 4 στην Περιφέρεια Κρήτης (1 στο Νομό Ηρακλείου, 1 στο Νομό Λασιθίου, 1 στο Νομό Ρεθύμνης και 1 στο Νομό Χανίων)
- 7 στην Περιφέρεια Στερεάς Ελλάδας (2 στο Νομό Βοιωτίας, 2 στο Νομό Ευβοίας, 2 στο Νομό Φθιώτιδας και 1 στο Νομό Φωκίδας)
- 1 στην Περιφέρεια Ιονίων Νήσων, στο Νομό Κέρκυρας.

4.2 Στελέχωση και οργάνωση

Κάθε τμήμα του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε.) αποτελείται από δώδεκα (12) έως είκοσι (20) εκπαιδευόμενους (ΦΕΚ 1861/Β, Άρθρο 5).

Το Σ.Δ.Ε. καθίσταται βιώσιμη σχολική μονάδα με δυο χρόνια λειτουργίας, όταν αριθμεί τουλάχιστον είκοσι τέσσερις (24) εκπαιδευόμενους και έχει δύο (2) τουλάχιστον

τιμήματα. Απόκλιση από τα παραπάνω είναι δυνατή μόνο μετά από απόφαση του Γενικού Γραμματέα Δια Βίου Μάθησης.

Η διοίκηση του Σ.Δ.Ε. ασκείται από τον Διευθυντή, τον Υποδιευθυντή και το Σύλλογο Διδασκόντων.

Το προσωπικό των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε.) αποτελείται από τον Διευθυντή, τον Υποδιευθυντή, τους εκπαιδευτικούς, συμβουλευτικά όργανα και τους Διοικητικούς Υπαλλήλους (ΦΕΚ 1861/Β, Άρθρο 6).

Ο διευθυντής του Σ.Δ.Ε.:

- α. «Είναι υπεύθυνος για την υλοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής της Γ.Γ.Δ.Β.Μ., για την εφαρμογή του προγράμματος σπουδών και του ωρολογίου προγράμματος του σχολείου.
- β. Έχει την ευθύνη για τις σχέσεις και τη συνεργασία 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 στη Γ.Γ.Δ.Β.Μ. όλα τα στοιχεία που αφορούν στην λειτουργία του σχολείου (εγγραφές, φοίτηση, δραστηριότητες του σχολείου, ενημερωτικές εκθέσεις, στατιστικά στοιχεία κ.λπ.)».

Ειδικότερα έχει τις ακόλουθες αρμοδιότητες:

1. «ευθύνεται για την οικονομική και διοικητική διαχείριση του ΣΔΕ,
2. ευθύνεται για την τήρηση των νόμων, των εγκυκλίων και των αποφάσεων, που εκδίδουν τα αρμόδια όργανα της διοίκησης,
3. ενημερώνει και ευθύνεται για την έγκαιρη και αξιόπιστη ενημέρωση της Διεύθυνσης Δια Βίου Μάθησης και της Γενικής Γραμματείας Δια Βίου Μάθησης, εντύπως ή και ηλεκτρονικά, και συνεργάζεται με την κεντρική και τις αρμόδιες περιφερειακές Διευθύνσεις του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων για τη ρύθμιση κάθε λειτουργικού θέματος αρμοδιότητάς του, ευθύνεται για την έγκαιρη και αξιόπιστη τήρηση ηλεκτρονικού αρχείου με τα στοιχεία της οικονομικής

λειτουργίας του ΣΔΕ, καθώς και για την ηλεκτρονική ενημέρωση των υπηρεσιακών φακέλων του προσωπικού του,

4. αναθέτει στους εκπαιδευτικούς του ΣΔΕ συγκεκριμένες αρμοδιότητες που συνδέονται με το γενικότερο εκπαιδευτικό έργο, την εφαρμογή προγραμμάτων εισαγωγής και διδακτικής αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών και της πληροφορικής.

5. χορηγεί στο προσωπικό του ΣΔΕ του οποίου προΐσταται τις νόμιμες άδειες.

6. όταν ελλείπει, απουσιάζει ή κωλύεται, αναπληρώνεται από τον υποδιευθυντή».

Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας ασκεί διδακτικό έργο τρεις (3) ώρες εβδομαδιαίως.

Ο υποδιευθυντής του Σ.Δ.Ε. συνεπικουρεί τον διευθυντή στην άσκηση των καθηκόντων του και τον αναπληρώνει. Ειδικότερα, ο υποδιευθυντής ασκεί, ιδίως, τις ακόλουθες αρμοδιότητες:

1. «μεριμνά για την υλοποίηση του διοικητικού έργου,
2. εκτελεί τις αποφάσεις του διευθυντή και του συλλόγου των διδασκόντων που αφορούν σε θέματα φοίτησης των εκπαιδευομένων και
3. όσες άλλες αρμοδιότητες του αναθέτει ο διευθυντής».

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στα Σ.Δ.Ε. είναι ενεργά συμμετοχικός. Ο εκπαιδευτικός δεν αρκείται στο αμιγώς διδακτικό έργο, αλλά ο ίδιος ως ερευνητής διαγιγνώσκει τις γνωστικές ανάγκες των εκπαιδευομένων, διαμορφώνει προτάσεις για το πρόγραμμα διδασκαλίας, και σε συνεργασία με τον Διευθυντή αξιολογεί και αναζητεί τρόπους επίλυσης προβλημάτων, σχεδιάζει και παράγει το απαιτούμενο διδακτικό υλικό ή προσαρμόζει και αξιοποιεί το ήδη υπάρχον.

Σε κάθε Σ.Δ.Ε. λειτουργεί και ο σύλλογος διδασκόντων, στον οποίο συμμετέχουν οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στη σχολική μονάδα με οποιαδήποτε σχέση εργασίας. Το εκπαιδευτικό προσωπικό των ΣΔΕ αποτελείται από αποσπασμένους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας και της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και από ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς.

Ειδικότερα ο σύλλογος των διδασκόντων:

- α. «συμβάλλει στη χάραξη κατευθύνσεων για την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής στο επίπεδο του Σ.Δ.Ε., στην ομαλή λειτουργία του, καθώς και στην παιδαγωγική διεύθυνση των σπουδαστικών ζητημάτων,

β. διαπιστώνει και αξιολογεί τις εκπαιδευτικές ανάγκες και αξιοποιεί τις δυνατότητες συνεργασίας ανάμεσα στο προσωπικό, τα στελέχη της εκπαίδευσης και τους φορείς της τοπικής κοινωνίας,

γ. αποφασίζει για θέματα φοίτησης, επίδοσης και αξιολόγησης των εκπαιδευομένων.

δ. Στο σύλλογο των διδασκόντων προεδρεύει ο διευθυντής του Σ.Δ.Ε. Ο σύλλογος των διδασκόντων συνεδριάζει, τακτικά ή έκτακτα, ύστερα από πρόσκληση του προέδρου του».

Τέλος, τα ΣΔΕ στελεχώνονται και από τρία συμβουλευτικά όργανα (Παιδαγωγικός Σύμβουλος, Σύμβουλος Σταδιοδρομίας και Σύμβουλος Ψυχολόγος), καθώς και το Γραφείο Γραμματείας.

4.3 Πρόγραμμα σπουδών

Η χρονική διάρκεια της εκπαίδευσης στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε.) ορίζεται σε δύο (2) σχολικά έτη (ΦΕΚ 1861/Β, Άρθρο 4).

Το διδακτικό έτος αρχίζει στις 15 Σεπτεμβρίου και λήγει στις 30 Ιουνίου. Το τελευταίο δεκαπενθήμερο του Ιουνίου γίνονται αναπληρώσεις, παρουσιάσεις projects και εργαστηρίων. Οι σχολικές εορτές και αργίες, η άδεια συμμετοχής στις γενικές συνελεύσεις του κλάδου των εκπαιδευτικών και οι διακοπές ορίζονται σύμφωνα με τα εκάστοτε ισχύοντα στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Στα Σ.Δ.Ε. υιοθετείται η αρχή των πολυγραμματισμών. Ο βασικός πυρήνας του προγράμματος σπουδών συγκροτείται από:

- α. Τον Γλωσσικό Γραμματισμό (Ελληνική γλώσσα),
- β. Τον Αριθμητικό Γραμματισμό,
- γ. Τον Πληροφορικό Γραμματισμό,
- δ. Τον Γλωσσικό Γραμματισμό (αγγλική γλώσσα),
- ε. Τον Κοινωνικό Γραμματισμό,
- στ. Τον Επιστημονικό Γραμματισμό,
- ζ. Τον Περιβαλλοντικό Γραμματισμό,
- η. Την Πολιτισμική-Αισθητική Αγωγή.

Καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους, πραγματοποιούνται 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, και οι οποίες αποτελούν αναπόσπαστο τμήμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Τα προγράμματα σπουδών είναι ανοικτά και ευέλικτα. Αφετηρία της κατάρτισής τους είναι η διάγνωση των αναγκών σε γνώσεις, αλλά και δεξιότητες των εκπαιδευομένων. Η γνώση αντιμετωπίζεται ως κοινωνικό αγαθό.

Το πρόγραμμα σπουδών στοχεύει στην παροχή γνώσεων και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και στάσεων σχετικών με:

- α. Τη χρήση του γραπτού και προφορικού λόγου στην ελληνική γλώσσα.
- β. Τη χρήση των αριθμών στην καθημερινή ζωή.
- γ. Τη σύγχρονη τεχνολογία και ιδιαίτερα τον ηλεκτρονικό υπολογιστή.
- δ. Τις φυσικές επιστήμες.
- ε. Τη χρήση της αγγλικής γλώσσας.
- 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.).

Το πρόγραμμα σπουδών επικαιροποιείται, πριν την έναρξη του σχολικού έτους, με απόφαση του Υπουργού Παιδείας και Θρησκευμάτων, κατόπιν πρότασης της ΓΓΔΒΜ.

- α. Το εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα, το οποίο αποτελεί συνάρτηση του αριθμού των εκπαιδευομένων, των εκπαιδευτικών και της διάγνωσης των εκπαιδευτικών αναγκών, συντάσσεται την πρώτη εβδομάδα της εκπαιδευτικής περιόδου από το Διευθυντή και το σύλλογο διδασκόντων και εγκρίνεται από τη ΓΓΔΒΜ.
- β. Το εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα καλύπτει 25 ώρες (20 ώρες καλύπτονται από Γραμματισμούς, 2 ώρες από Συμβουλευτικές Υπηρεσίες και 3 ώρες από σχέδια δράσης (projects)).

γ. Το εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα είναι δυνατόν να τροποποιείται καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους σύμφωνα με τις εκπαιδευτικές ανάγκες και προτεραιότητες.

4.4 Αξιολόγηση εκπαιδευομένων

Η αξιολόγηση των εκπαιδευομένων, λόγω του καινοτομικού χαρακτήρα του προγράμματος και της ενήλικης ζωής τους, επικεντρώνεται στη συμμετοχή των ίδιων των εκπαιδευομένων (ΦΕΚ 1861/Β, Άρθρο 10).

Ως απαραίτητες εναλλακτικές μέθοδοι αξιολόγησης καθορίζονται:

- α. Οι φάκελοι υλικού
- β. Τα σχέδια δράσης
- γ. Οι συνθετικές εργασίες και
- δ. Οι αυτοαξιολογήσεις.

Η αξιολόγηση είναι περιγραφική. Αφενός αποτυπώνει τις γνώσεις, το ενδιαφέρον και τις δεξιότητες του εκπαιδευομένου 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.

Τα ανωτέρω περιλαμβάνονται στις εκθέσεις προόδου των εκπαιδευομένων, 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.

Στον απολυτήριο τίτλο (τίτλος σπουδών) καταγράφεται και αξιολογείται: α) το ενδιαφέρον του εκπαιδευομένου (πρωτοβουλία, ενεργητική συμμετοχή, συνεργατικότητα) και β) η ανταπόκρισή του στις απαιτήσεις του προγράμματος σπουδών (επίδοση). Οι χαρακτηρισμοί που χρησιμοποιούνται είναι: α) ως προς το ενδιαφέρον (πολύ μεγάλο, μεγάλο, ικανοποιητικό, μέτριο, ελάχιστο) και β) ως προς την ανταπόκριση (άριστα, πολύ καλά, καλά, επαρκώς και ανεπαρκώς).

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)

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.

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.

Όσοι εκπαιδευόμενοι δεν ανταποκρίθηκαν επαρκώς στις απαιτήσεις του προγράμματος, έχουν το δικαίωμα, με απόφαση του Συλλόγου διδασκόντων, να φοιτήσουν ένα επιπλέον εξάμηνο ώστε να βελτιωθούν στα σημεία εκείνα όπου κρίθηκαν ανεπαρκείς. Με το πέρας του εξαμήνου αυτού, και εφόσον ανταποκριθούν στις παραπάνω απαιτήσεις, κρίνονται άξιοι τίτλου σπουδών, ισότιμου του απολυτηρίου.

5. Η έρευνα

5.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της διπλωματικής αυτής εργασίας είναι να διερευνηθούν - μέσα από συνεντεύξεις τόσο των διευθυντών και εκπαιδευτικών όσο και των εκπαιδευομένων των ΣΔΕ – τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν αυτά τα σχολεία, την δράση τους γενικότερα, καθώς και ο τρόπος μέσα από τον οποίο οι ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι ξεπερνούν τα εμπόδια που χρειάστηκε να αντιμετωπίσουν εξαρχής και να φοιτήσουν στα ΣΔΕ.

Πιο συγκεκριμένα, τα ερευνητικά ερωτήματα που θα επιχειρήσει να απαντήσει η παρούσα εργασία είναι τα εξής:

1. Ποια είναι τα προβλήματα που καλείται να αντιμετωπίσει η διοίκηση των ΣΔΕ, και κατ' επέκταση το σύνολο και του εκπαιδευτικού προσωπικού και των εκπαιδευομένων, ποιες οι επιπτώσεις και συνέπειες αυτών των προβλημάτων στην καθημερινή λειτουργία των σχολείων, καθώς και το πώς και εάν καλύπτονται οι ανάγκες και οι ελλείψεις που παρατηρούνται;
2. Πώς λειτουργεί το πρόγραμμα σπουδών των ΣΔΕ, ποια πορεία δηλαδή ακολουθεί κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους, σε ποια σημεία διαφέρει από τα προγράμματα σπουδών των τυπικών γυμνασίων, πώς αξιολογούνται οι εκπαιδευόμενοι, καθώς και ποια τεχνικά ή μη μέσα χρησιμοποιούνται για την ενίσχυση της διδασκαλίας;
3. Ποια προβλήματα αντιμετωπίζουν οι ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι; Ως επί το πλείστον, θα απασχολήσουν ιδιαίτερα οι λόγοι διαρροής από την τυπική εκπαίδευση, οι λόγοι που οδήγησαν το άτομο στην φοίτηση σε ένα Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας, καθώς και το πώς βλέπουν οι ίδιοι, κατά πόσο δηλαδή νιώθουν ικανοποιημένοι ή μη, από την εμπειρία τους στα σχολεία αυτά.

Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας αποτελούν ένα θεσμό, ο οποίος αντανακλά όχι μόνο τον τρόπο με τον οποίο βλέπει η κοινωνία μας την εκπαίδευση, αλλά και το εάν είναι πρόθυμη να δώσει μια δεύτερη ευκαιρία σε εκείνα τα άτομα που για ποικίλους λόγους, είτε κοινωνικούς είτε οικονομικούς είτε προσωπικούς, «έμειναν πίσω», εγκατέλειψαν την τυπική εκπαίδευση, αποφάσισαν όμως να κυνηγήσουν τα όνειρά τους και να κάνουν αυτή την προσπάθεια να επανέλθουν δυναμικά σε μια κοινωνία που τους χρειάζεται πραγματικά.

Θεωρούμε, λοιπόν, πως τα παραπάνω ερωτήματα θα δώσουν το έναυσμα ώστε να αποτελέσουν τα ΣΔΕ, το πώς λειτουργούν και τι αποτελέσματα φέρνουν στους εκπαιδευόμενους, μια κοινή γνώση, ένα αντικείμενο εκτίμησης από πολλά άτομα που ούτε καν γνωρίζουν την ύπαρξή τους.

Παρότι τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας είναι ένα ζήτημα που έχει διερευνηθεί εκτενώς στο παρελθόν (Ιωάννα, 2007. Καφφετζάκη, 2018. Καποτά, 2019), θεωρούμε σκόπιμο να διερευνηθεί μέσα από την εργασία αυτή το πώς έχουν εξελιχθεί τα προβλήματα αυτά στο χρόνο, οι τρόποι επίλυσής τους, ενώ θα δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στο πρόγραμμα σπουδών, και το πώς εφαρμόζεται η περίφημη «εκπαίδευση ενηλίκων» στα παραδείγματα που θα παρουσιαστούν.

5.2 Μέθοδος

Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για τη διενέργεια της παρούσας διπλωματικής εργασίας εξαρτήθηκε άμεσα από τα ερευνητικά ερωτήματα που παρουσιάσαμε στην προηγούμενη ενότητα. Όπως είδαμε, μιας και τα ερωτήματα αφορούν προσωπικές γνώμες και στάσεις των ατόμων, θεωρήθηκε αναγκαία η χρήση της ποιοτικής έρευνας, μέσα από τη χρήση ημιδομημένων συνεντεύξεων.

Ημιδομημένη συνέντευξη είναι εκείνη στην οποία ο ερευνητής έχει έναν κατάλογο θεμάτων και ερωτήσεων να καλύψει, όμως δεν είναι τυποποιημένες ερωτήσεις όπως αυτές των ερωτηματολογίων, και ενδέχεται να διαφέρουν από συνέντευξη σε συνέντευξη. Οι ημιδομημένες συνεντεύξεις αποτελούνται, ως επί το πλείστον, από ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, που προσφέρουν, από τη μία, ένα συγκεκριμένο πλαίσιο μέσα στο οποίο θα κινηθούν οι απαντήσεις των ερωτώμενων, αλλά, από την άλλη, τους επιτρέπουν μεγαλύτερη ελευθερία έκφρασης και μειώνουν, ως ένα βαθμό, την παρέμβαση του ερευνητή.

Σύμφωνα με τον ορισμό των Denzin & Lincoln (2008), η ποιοτική έρευνα είναι:

μια πλαισιοθετημένη δραστηριότητα, η οποία τοποθετεί τον παρατηρητή στον κόσμο. Αυτή συνίσταται σε ένα σύνολο ερμηνευτικών και υλικών πρακτικών, οι οποίες κάνουν τον κόσμο ορατό. Αυτές οι πρακτικές μετασχηματίζουν τον κόσμο. Μετατρέπουν τον κόσμο σε μια σειρά από αναπαραστάσεις του εαυτού, συμπεριλαμβανομένων των σημειώσεων πεδίου, των συνεντεύξεων, των συνομιλιών, των φωτογραφιών, των μαγνητοφωνήσεων, και των σημειώσεων σε ημερολόγια. Σε

αυτό το επίπεδο, η ποιοτική έρευνα περιλαμβάνει μια ερμηνευτική, νατουραλιστική προσέγγιση στον κόσμο. Αυτό σημαίνει ότι οι ποιοτικοί ερευνητές μελετούν τα πράγματα στο φυσικό τους πλαίσιο, επιχειρώντας να δώσουν νόημα ή να ερμηνεύσουν τα φαινόμενα με όρους των νοημάτων που οι άνθρωποι δίνουν σε αυτά.

Τα στάδια της ποιοτικής προσέγγισης που ακολούθησε η ερευνήτρια είναι σε μεγάλο βαθμό τα συνήθη στάδια, όπως τα παρουσίασαν και οι Cohen, Manion & Morrison (2013), δηλαδή:

- α) προσδιορισμός θέματος και διατύπωση ερευνητικών ερωτημάτων,
- β) βιβλιογραφική ανασκόπηση και θεωρητικό πλαίσιο,
- γ) σχεδιασμός έρευνας,
- δ) εντοπισμός των πηγών πληροφόρησης, των υποκειμένων δηλαδή που θα συμμετάσχουν στην έρευνα,
- ε) διεξαγωγή της έρευνας και συλλογή δεδομένων,
- στ) διεξαγωγή της ανάλυσης των δεδομένων της έρευνας, και
- ζ) έκθεση των αποτελεσμάτων ή/και απάντηση στα ερωτήματα της έρευνας.

Σε αυτό το σημείο, θεωρείται χρήσιμο να παρουσιάσουμε συνοπτικά τις διαφορές της ποιοτικής από την ποσοτική προσέγγιση, διαφορές όμως που απομονωμένες δεν αποτελούν ικανοποιητικούς λόγους ώστε να διακριθούν απόλυτα οι δύο προσεγγίσεις. Οι διαφορές που θα παρουσιάσουμε είναι περισσότερο τυπικές και η σύνθεσή τους, παρά η απλή αναφορά τους, είναι αυτή που θα καταστήσει πιο κατανοητή την έννοια της ποιοτικής προσέγγισης.

- α) Ποιοτική έρευνα είναι η έρευνα που πραγματοποιείται χωρίς την χρησιμοποίηση αριθμητικών δεδομένων και μαθηματικών υπολογισμών. (Strauss & Corbin, 1990)
- β) Ποιοτική έρευνα είναι η έρευνα που πραγματοποιείται σε πραγματικές και όχι σε τεχνητές, πειραματικά ελεγχόμενες συνθήκες. (Parker, 1995)
- γ) Ποιοτική έρευνα είναι η έρευνα που δίνει έμφαση και εστιάζεται στο νόημα και όχι στη συμπεριφορά των ανθρώπων. (Willig, 2001)
- δ) Χαρακτηριστικό γνώρισμα της ποιοτικής έρευνας είναι η απόρριψη της φυσικής επιστήμης ως μοντέλου έρευνας. (Hayes, 1997)

Έτσι, η ποιοτική έρευνα γίνεται κατανοητή περισσότερο με ημικούς και ιδιογραφικούς όρους, ενώ η ποσοτική με ητικούς και νομοθετικούς (Morrow, 2005). Με άλλα λόγια, η ποιοτική έρευνα, ως ημική, εστιάζει στην προσέγγιση ενός πολιτισμού, μιας κουλτούρας, ενός θεσμού, στη βάση κάποιων εσωτερικών κριτηρίων που τον καθιστούν μοναδικό.

5.3 Ερευνητική διαδικασία

5.3.1 Συγκρότηση δείγματος και συλλογή δεδομένων

Η δειγματοληψία αποτελεί ίσως τη σημαντικότερη ενέργεια που διεξάγεται για την πραγματοποίηση μιας έρευνας, είτε ποιοτικής είτε ποσοτικής. Δειγματοληψία είναι η καταγραφή ορισμένων συγκεκριμένων χαρακτηριστικών ενός τμήματος του πληθυσμού. Σκοπός της δειγματοληψίας είναι ο – όσο το δυνατόν πιο αντιπροσωπευτικός – προσδιορισμός των ιδιοτήτων του πληθυσμού. Η τεχνική δειγματοληψίας που ακολουθήθηκε ήταν η δειγματοληψία κρίσης.

Στην περίπτωση μας, λόγω και της ποικιλομορφίας των ερευνητικών ερωτημάτων που έχουμε ήδη παραθέσει, θεωρήσαμε απαραίτητο να λάβουμε τις γνώμες και απόψεις, όλων εκείνων που συγκροτούν το θεσμό των ΣΔΕ, από όλα δηλαδή τα στρώματα της κλίμακας: διευθυντές, εκπαιδευτικοί και εκπαιδευόμενοι.

Πιο συγκεκριμένα, πραγματοποιήθηκαν οι παρακάτω συνεντεύξεις:

1. Δύο ημιδομημένες συνεντεύξεις από διευθυντή ΣΔΕ Πελοποννήσου,
2. Τρεις ημιδομημένες συνεντεύξεις από αποσπασμένους εκπαιδευτικούς (Φιλολογικών, Αγγλικών και Μαθηματικών) από ΣΔΕ Πελοποννήσου,
3. Μία ημιδομημένη συνέντευξη από σύμβουλο ψυχολόγο από ΣΔΕ Πελοποννήσου,
4. Μία ημιδομημένη συνέντευξη από ωρομίσθιο εκπαιδευτικό (Φυσικής) από ΣΔΕ Πελοποννήσου,
5. Δύο ημιδομημένες συνεντεύξεις από εκπαιδευόμενους στο ΣΔΕ Πελοποννήσου,
6. Δύο ημιδομημένες συνεντεύξεις από αποφοίτους του ΣΔΕ Πελοποννήσου,
7. Μία ημιδομημένη συνέντευξη από τον διευθυντή του ΣΔΕ Δυτικής Αττικής,

8. Μία ημιδομημένη συνέντευξη από ωρομίσθιο εκπαιδευτικό του ΣΔΕ Δυτικής Αττικής, και
9. Τέλος, σε μία μόνο περίπτωση, χρησιμοποιήθηκε και η μέθοδος του ερωτηματολογίου, το οποίο μοιράστηκε σε 10 εκπαιδευόμενους του ΣΔΕ Πελοποννήσου, μετά από τυχαία επιλογή από αυτούς που ανήκαν είτε στον Α' είτε στον Β' κύκλο. Το ερωτηματολόγιο περιελάμβανε δύο κατηγορίες ερωτημάτων, τις δημογραφικές ερωτήσεις, και τις ερωτήσεις σχετικά με τη λειτουργία και τις δράσεις του ΣΔΕ.

Οι παραπάνω συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν είτε δια ζώσης είτε τηλεφωνικά, μέσα σε διάστημα που καλύπτει από τα τέλη του 2018 μέχρι τις αρχές του 2020. Με απώτερο σκοπό τον έλεγχο της αξιοπιστίας των συνεντεύξεων αυτών, πρώτα έγινε η απομαγνητοφώνησή τους από την ερευνήτρια, και στη συνέχεια κατηγοριοποιήθηκαν ανάλογα με τον ερωτηθέντα (διευθυντής, εκπαιδευτικός ή εκπαιδευόμενος), ενώ οι ερωταπαντήσεις κατηγοριοποιήθηκαν και αυτές με τη σειρά τους σύμφωνα με τα ερευνητικά ερωτήματα που παρουσιάσαμε στην πρώτη ενότητα του κεφαλαίου.

6. Αποτελέσματα της έρευνας

6.1 Προβλήματα και ελλείψεις στα ΣΔΕ

Σε αυτό τον τομέα, θα παρουσιάσουμε τις απαντήσεις των ερωτηθέντων διευθυντών, εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων, σχετικά με τα προβλήματα και τις ελλείψεις που οι ίδιοι παρατηρούν, όσον αφορά τη λειτουργία και τη διαχείριση των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας.

Συγκεκριμένα, ο διευθυντής του ΣΔΕ Δυτικής Αττικής μας ανέφερε πως «η χρηματοδότηση είναι προβληματική. Υποτίθεται ότι όλες οι ανάγκες του ΣΔΕ καλύπτονται από το ΙΝΕΔΙΒΙΜ [Ίδρυμα Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης]. Το συγκεκριμένο ΣΔΕ από πέρυσι ξεκίνησε τη λειτουργία του και μέχρι φέτος έχει πάρει ελάχιστα πράγματα, έως καθόλου, από το ΙΝΕΔΙΒΙΜ». Η απουσία αυτή χρηματοδότησης έχει, όπως τονίζει ο ίδιος, συνέπεια αρκετές ελλείψεις, «από τα πιο απλά, όπως χαρτί υγείας μέχρι φωτοτυπικά μηχανήματα, υπολογιστές, υλικοτεχνικό εξοπλισμό, κ.λπ. Ευτυχώς, όλα αυτά τα κενά/ελλείψεις έχουν καλυφθεί από τον Δήμο».

Παρόμοιες συνέπειες, εδώ όσον αφορά τη διδασκαλία των μαθημάτων, παρατηρεί και ωρομίσθια εκπαιδευτικός στο ΣΔΕ Πελοποννήσου, καθώς το σχολείο δε διαθέτει εργαστήριο. «Καλό θα ήταν να υπήρχε πρόσβαση και σε εργαστήριο, κυρίως για τα μαθήματα χημείας και φυσικής», έτσι ώστε «αυτό που λέγεται στο μάθημα να το δουν οι εκπαιδευόμενοι και στο εργαστήριο, όπου υπάρχει εκεί ο ανάλογος εξοπλισμός για να δουν τα πειράματα».

Το πρόβλημα της χρηματοδότησης των ΣΔΕ είναι ένα ζήτημα που προέκυψε σχεδόν σε όλες τις συνεντεύξεις μας. Ο διευθυντής του ΣΔΕ Πελοποννήσου μας είπε συγκεκριμένα: «Δεν υπάρχει χρηματοδότηση. Μέχρι πέρυσι, το ΣΔΕ δεν είχε πάρει τίποτα από θέμα χρηματικών πόρων. Μόνο κάτι εργαστηριακά υλικά, το οποία τα μετατρέψαμε σε χαρτική ύλη, την οποία έχουμε περισσότερη ανάγκη ώστε να μπορέσει να λειτουργήσει το σχολείο. Δεν υπάρχουν βιβλία, οι γραμματισμοί γίνονται με φύλλα στα ΣΔΕ». Όπως ανέφερε, παρότι τα κονδύλια από την Ευρωπαϊκή Ένωση δίνονται στο Ελληνικό κράτος για τα ΣΔΕ [75% συγχρηματοδοτούμενο πρόγραμμα], «το Ελληνικό κράτος τα χρησιμοποιεί κατά το δοκούν, για να κλείσει άλλες τρύπες, αλλά επειδή είναι υποχρεωμένο να τα δώσει στα ΣΔΕ, τα δίνει

καθυστερημένα, με τη λογική ότι αυτά τα σχολεία, τα όποια προβλήματά του, δεν είναι τόσο σοβαρά, όσο π.χ. οι ελλείψεις που υπάρχουν στα νοσοκομεία». Ως αποτέλεσμα, «το διοικητικό προσωπικό για να καλύψει τις ανάγκες του σχολείου, κρατάει «καβάτζα» από προηγούμενες χρονιές, γιατί δεν ξέρουμε στο μέλλον, από χρηματική άποψη, τι θα γίνει». Επίσης, «φροντίζουμε ώστε οι ανάγκες του σχολείου να είναι μετρημένες, ώστε να μένει ένα χρηματικό ποσό, ώστε να μπορεί να δουλέψει το ΣΔΕ».

Στο ίδιο μήκος κύματος, καθηγήτρια αγγλικών στο ΣΔΕ Πελοποννήσου, μας ανέφερε πως «λείπει μια αίθουσα σταθερή για να γίνεται ο συγκεκριμένος γραμματισμός, λόγω της ιδιαιτερότητάς του, με οπτικοακουστικά μέσα και άλλα, ώστε να κάνουμε πολλά πράγματα, όταν δεν υπάρχει βιβλίο και δουλεύουμε με φωτοτυπίες».

Συνεχίζοντας με τις ελλείψεις, αποσπασμένος εκπαιδευτικός στο ΣΔΕ Πελοποννήσου, μας είπε πως υπάρχει «έλλειψη διαδραστικού πίνακα, ο οποίος γενικά συμβάλλει ώστε το μάθημα να γίνεται πιο αποτελεσματικό και ευχάριστο για τους εκπαιδευόμενους».

Η χρηματοδότηση, όμως, και οι συνέπειες έλλειψής της, δεν αποτελεί το μοναδικό πρόβλημα που καλούνται να διαχειριστούν διοικητικό προσωπικό και εκπαιδευόμενοι. Ένα ακόμα ζήτημα που προέκυπτε επανειλημμένα στις συζητήσεις μας με τους ερωτηθέντες, ήταν η καθυστέρηση στην πρόσληψη και αναπλήρωση εκπαιδευτικών.

Όπως δήλωσε διευθυντής στο ΣΔΕ Πελοποννήσου, ένα μεγάλο πρόβλημα είναι «η έγκαιρη επάνδρωση του σχολείου. Ξεκινάει η χρονιά και επανδρώνεται το σχολείο με τους μισούς εκπαιδευτές. Και πολλές φορές η επάνδρωση/συμπλήρωση σε όλες τις ειδικότητες μπορεί να διαρκέσει και μήνες, ώστε να καλυφθούν τα μαθήματα και να μπορέσουν να πάρουν πτυχίο οι εκπαιδευόμενοι». Συνεχίζοντας, ανέφερε πως «όταν έρχονται αργοπορημένα οι ωρομίσθιοι εκπαιδευτές, τότε αναγκάζονται να κάνουν αναπληρώσεις μέσα στο Πάσχα και το καλοκαίρι στους γραμματισμούς αυτούς που άργησαν να ξεκινήσουν, ώστε να μπορέσει να βγει η ύλη».

Διαφωτιστική είναι και η δήλωση ωρομίσθιας εκπαιδευτικού στο ΣΔΕ Πελοποννήσου που μας είπε πως «εγώ δουλεύω πέντε χρόνια, τα προηγούμενα τέσσερα μπορεί να με έπαιρναν Δεκέμβριο, μπορεί και Μάιο». Η ίδια εκπαιδευτικός μας ανέφερε πιο κάτω πως «στο προηγούμενο ΣΔΕ που δούλευα, δεν έχει αποσπασμένο μόνιμο προσωπικό, μόνο ο διευθυντής και η υποδιευθύντρια είναι αποσπασμένοι, και όλες οι υπόλοιπες θέσεις καλύπτονται από ωρομίσθιους. Δεν μπορεί να λειτουργήσει ένα ΣΔΕ αν δεν έρθουν να το

στελεχώσουν οι ωρομίσθιοι εκπαιδευτές. Άρα, αν στελεχωνόταν τον Δεκέμβριο, τότε θα ξεκινήσει η λειτουργία του συγκεκριμένου ΣΔΕ, και όχι από Σεπτέμβριο που ανοίγουν όλα τα σχολεία».

Παραμένοντας στο ίδιο ζήτημα, ωρομίσθια εκπαιδευτικός στο ΣΔΕ Πελοποννήσου, χαρακτήρισε ως πρόβλημα «το γεγονός ότι αλλάζουν συνεχώς οι εκπαιδευτές στα ΣΔΕ, όπως και ο εκπαιδευτής ενός συγκεκριμένου γραμματισμού. Συνεπώς, δεν υπάρχει μια γραμμή που να ακολουθείται, άρα μένουν κάποια κενά στον Β' κύκλο».

Διευθυντής από ΣΔΕ Πελοποννήσου μας είπε πως «ένα σχολείο για να κρατηθεί χρειάζεται μόνιμο προσωπικό. Γιατί υπάρχει μια σειρά υποχρεώσεων στο ΣΔΕ για να λειτουργήσει, όπως διοικητικές, π.χ. να περαστούν οι απουσίες, να ετοιμαστούν τα απολυτήρια με αξιολογήσεις στον κάθε εκπαιδευόμενο ξεχωριστά, κ.λπ.». Λίγο παρακάτω, μας ανέφερε πως το πρόβλημα δεν αφορά μόνο τους εκπαιδευτές: «αργοπορία συμβαίνει και για τους συμβούλους ψυχολογίας και σταδιοδρομίας. Υπάρχουν χρονιές που η επάνδρωση του ΣΔΕ έχει γίνει Δεκέμβριο, Μάρτιο, μέχρι και Απρίλιο».

Παρόμοια απάντηση μας έδωσε και εκπαιδευόμενος που αποφοίτησε από το ΣΔΕ Πελοποννήσου το 2018. Όπως ανέφερε, ένα από τα προβλήματα στη λειτουργία του ΣΔΕ είναι «η αργοπορία ωρομισθίων, με συνέπεια να μη γίνονται ορισμένοι γραμματισμοί. Άρα, μειώνονται και οι ώρες διδασκαλίας σε 3-4 ώρες κάθε μέρα, αφού δεν υπάρχουν καθηγητές. Και αυτοί που υπάρχουν, αναπληρώνουν κάποια μαθήματα από αυτά που δεν υπάρχει συγκεκριμένος εκπαιδευτικός να τα διδάξει, ώστε να μη μένουμε πίσω. Γίνονται κάποιες αναπληρώσεις, όμως επειδή πάντα αργούν να έρθουν οι ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί, το αποτέλεσμα είναι τα μαθήματα να γίνονται τα μισά».

6.2 Λειτουργία και δράσεις

Στη δεύτερη αυτή υποενότητα θα δούμε τις απόψεις των διευθυντών, των εκπαιδευτών και των εκπαιδευομένων σχετικά με τον τρόπο λειτουργίας των ΣΔΕ, τις δράσεις τους, το πρόγραμμα σπουδών, καθώς και τα διάφορα μέσα που χρησιμοποιούνται για την ενίσχυση της διδασκαλίας. Μερικές έννοιες, όπως εκπαίδευση ενηλίκων και γραμματισμός, τις είδαμε στην ενότητα με το θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας μας, εδώ όμως θα παρουσιαστούν μέσα από την οπτική των ερωτηθέντων, ώστε να αποκτήσουμε περισσότερες λεπτομέρειες σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο εφαρμόζονται στην πράξη.

Το πρόγραμμα σπουδών των ΣΔΕ είναι ένα πρόγραμμα που, όπως έχουμε δει, δεν συμβαδίζει απόλυτα με το πρόγραμμα σπουδών των τυπικών γυμνασίων και λυκείων, ενώ συνδιαμορφώνεται τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από τους εκπαιδευόμενους. Όπως μας είπε και ο διευθυντής από το ΣΔΕ Δυτικής Αττικής: «Δεν είναι ένα πρόγραμμα προκαθορισμένο από το Υπουργείο Παιδείας, όπως στην τυπική εκπαίδευση, αντιθέτως είναι ανοιχτό και ευέλικτο πρόγραμμα, όπου κάθε εκπαιδευτής το καθορίζει ανάλογα με το γνωστικό του αντικείμενο».

Η ύλη, λοιπόν, δεν είναι προκαθορισμένη, αλλά διαμορφώνεται κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους, λαμβάνοντας υπόψη όλες τις συμβαλλόμενες συνθήκες. Όπως αναφέρει και εκπαιδευτικός από το ΣΔΕ Δυτικής Αττικής: «Στα ΣΔΕ δεν υπάρχει ύλη. Την ύλη τη φτιάχνει ο εκπαιδευτής ανάλογα με τις ανάγκες του εκπαιδευόμενου. Βασικά, οι εκπαιδευόμενοι φτιάχνουν το υλικό. Εμείς, ως εκπαιδευτικοί, απλά το παίρνουμε και το φτιάχνουμε με λίγο πιο επιστημονικό τρόπο και πιο κατευθυντήριο».

Αυτό, φυσικά, δεν πρέπει να προκαλεί εντύπωση, κυρίως λόγω της μεγάλης ποικιλομορφίας, συμπεριλαμβανομένου του μορφωτικού επιπέδου, των εκπαιδευομένων. Αυτήν ακριβώς την ανομοιογένεια, τονίζει και ο διευθυντής του ΣΔΕ Πελοποννήσου: «Υπάρχει μια ανομοιογένεια των εκπαιδευομένων. Οι εκπαιδευόμενοι μπορεί να έχουν τελειώσει το σχολείο από 3 έως 33 χρόνια πριν, με διαφορετικές ανάγκες ο καθένας. Για αυτό γίνεται μια διάγνωση επιπέδου αναγκών: ο κάθε εκπαιδευτής, για το κάθε τμήμα του, φτιάχνει ένα δικό του πρόγραμμα σπουδών, ετοιμάζει φύλλα εργασίας, βασισμένο στις ανάγκες των εκπαιδευομένων και λέει, π.χ., σήμερα θα δουλέψουμε πάνω σε αυτό». Ο σκοπός των ΣΔΕ, ούτως ή άλλως, δεν είναι ίδιος με αυτούς της τυπικής εκπαίδευσης. Όπως μας είπε και λίγο παρακάτω: «Η μάθηση στα ΣΔΕ είναι μια διαδικασία όπου ο εκπαιδευόμενος «μαθαίνει πώς να μαθαίνει» και όχι να αποστηθίζει έτοιμη γνώση. Αυτό δεν ενδιαφέρει το ΣΔΕ».

Σε αυτό το σημείο, καθίσταται καίριας σημασίας η έννοια της προϋπάρχουσας γνώσης και εμπειρίας των εκπαιδευομένων όσον αφορά τον συσχετισμό της με τη νέα γνώση και τη μαθησιακή διαδικασία. Έτσι, θεωρούμε χρήσιμο να παρουσιάσουμε τις απόψεις των ερωτηθέντων για τη σύνδεση αυτή μεταξύ εμπειρίας και γνώσης. Ο διευθυντής του ΣΔΕ Δυτικής Αττικής ανέφερε χαρακτηριστικά: «Η γνώση με την καθημερινότητα συνδέονται από τον εκπαιδευτικό, στον κάθε γραμματισμό, ανάλογα με τις ανάγκες που προκύπτουν από τους ίδιους τους εκπαιδευόμενους. Θα σου δώσω ένα παράδειγμα για να καταλάβεις. Στο γραμματισμό των μαθηματικών, αν κάποιος εκπαιδευόμενος, έχει δυσκολία να κάνει απλές

πράξεις αριθμητικής, που σημαίνει ότι δυσκολεύεται στα ψώνια του στο σούπερ μάρκετ, κτλ., και γενικά στην καθημερινότητά του, αυτό σημαίνει πως ο γραμματισμός των μαθηματικών συνδέεται άμεσα με την καθημερινότητά του, με τη ζωή του». Εκπαιδευτικός από το ίδιο ΣΔΕ μας είπε, σχετικά με το ίδιο θέμα: «Θα φέρω το παράδειγμα του πρότζεκτ ώστε να απαντήσω. Μέσα στην ομάδα μου, η οποία αποτελείται κυρίως από Ρομά, υπάρχουν δύο άτομα που έχουν διαβάσει πολύ καλά την ιστορία τους. Επειδή εγώ, ως εκπαιδευτής, δεν γνωρίζω κάποια πράγματα για τους Ρομά, ώστε να εργαστώ με αυτούς τους ανθρώπους, αυτοί οι ίδιοι καλούνται να μεταδώσουν ένα μέρος της γνώσης τους, το οποίο θα το πάρω, ως εκπαιδευτής, θα το επεξεργαστώ και θα τους το επιστρέψω μετά, πιο επεξεργασμένο, σε συνδυασμό με τα όσα μου έχουν ήδη πει προφορικά, ώστε να δημιουργήσουμε μαζί κάτι καινούργιο, κάτι αμφότερο. Άρα, η γνώση και η εμπειρία του εκπαιδευόμενου εμπλέκεται με τη γνώση του εκπαιδευτή, είναι ένα «αλισιβερίσι». Δεν είναι μονοδιάστατο».

Διευθυντής του ΣΔΕ Πελοποννήσου, μας ανέφερε επίσης: «Η προϋπάρχουσα γνώση των εκπαιδευομένων χρησιμοποιείται στη μαθησιακή διαδικασία. Ο μετασχηματισμός γίνεται με φύλλα εργασίας, δηλαδή εξαρτάται από το πώς θα χειριστεί ο εκπαιδευτής το μάθημα – γίνεται η μετασχηματίζουσα γνώση – δηλαδή να στήνει ο εκπαιδευτής το μάθημα πάνω σε αυτό που σχεδιάζεται να μετασχηματιστεί, δηλαδή πάνω σε μια παγιωμένη αντίληψη του εκπαιδευόμενου θα σχεδιάσει ο εκπαιδευτικός το μάθημα, και μπορεί μέσα από τις άλλες εμπειρίες των εκπαιδευομένων στην τάξη, να αποδειχθεί, από άλλα δεδομένα και από άλλες πρακτικές, ότι αυτή η παγιωμένη αντίληψη που έχει ο εκπαιδευόμενος, δεν ισχύει, αλλά ισχύει κάτι άλλο».

Σύμφωνα, λοιπόν, με τα όσα έχουμε παρουσιάσει μέχρι στιγμής, γίνεται κατανοητό πως ο τρόπος λειτουργίας των ΣΔΕ, ιδιαίτερα όσον αφορά τη μαθησιακή διαδικασία και διδασκαλία, διαφέρει σε μεγάλο βαθμό από αυτόν της τυπικής εκπαίδευσης. Οι διαφορές αυτές εκτείνονται, φυσικά, και σε άλλους τομείς: κυρίως στην αξιολόγηση των εκπαιδευομένων (που θα δούμε αμέσως μετά), και στις δράσεις που λαμβάνουν χώρα κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς.

Πολύ σημαντικό μέρος στο πρόγραμμα σπουδών των ΣΔΕ καταλαμβάνει η διενέργεια πρότζεκτ. Ας δούμε ακριβώς τι είναι τα πρότζεκτ, όπως μας τα περιέγραψε ο διευθυντής του ΣΔΕ Δυτικής Αττικής: «Είναι, με όρους τυπικής εκπαίδευσης, η «ευέλικτη ζώνη», που είναι στο ωρολόγιο εβδομαδιαίο πρόγραμμα καθορισμένη, με ένα συνεχές τρίωρο, στο οποίο οι εκπαιδευόμενοι του Α' και Β' κύκλου χωρίζονται σε ομάδες, αναμιγνύονται για να δουλέψουν με έναν εκπαιδευτή ως συνήθως, ο οποίος είναι αυτός που

θα αναλάβει και το πρότζεκτ για ένα ορισμένο θέμα/ιδέα και πρέπει να φέρουν, ως ομάδα, οι εκπαιδευόμενοι ένα αποτέλεσμα στο τέλος της χρονιάς. Τα θέματα [των πρότζεκτ] είναι πολλά και είναι ανάλογα το ενδιαφέρον των εκπαιδευόμενων. Προκύπτουν μέσα από τις διαθέσεις, δεξιότητες, ικανότητες των εκπαιδευομένων. Σκοπός τους είναι η συνεργασία, η καλλιέργεια δεξιοτήτων, η βελτίωση επικοινωνίας των εκπαιδευομένων, οι διάφορες επιστήμες, δηλαδή μπορεί να συμπράξει και ο εκπαιδευτικός των φυσικών επιστημών και ο μαθηματικός, και ο φιλόλογος, κτλ., δηλαδή μπορεί να υπάρξει και συνεργασία στα πρότζεκτ μεταξύ εκπαιδευτικών διαφόρων γραμματισμών, για μια πιο σφαιρική γνώση».

Εκπαιδευτικός από το ΣΔΕ Πελοποννήσου μας τα περιέγραψε ως εξής: «Τα πρότζεκτ είναι διαθεματικά, χρειάζονται δύο ή και περισσότερες επιστήμες και στηρίζονται στο να μπορούν οι ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι να αναζητούν, με την καθοδήγηση των εκπαιδευτών, τις πηγές και τις πληροφορίες και πώς οι ίδιοι να μαθαίνουν στο μέλλον διάφορα πράγματα. Μέσα από τα πρότζεκτ, επιτυγχάνεται το «μαθαίνω πώς να μαθαίνω». Για την φιλόλογο του ΣΔΕ Πελοποννήσου, τα πρότζεκτ των ΣΔΕ διαφέρουν από αυτά της τυπικής εκπαίδευσης. «Το πρότζεκτ έχει εμβυθίσει στην τυπική εκπαίδευση, αλλά δεν εφαρμόζεται με τον ίδιο τρόπο. Στο πρότζεκτ στο τυπικό σχολείο, ο καθηγητής έχει ρόλο μάλλον επεμβατικό, ο οποίος προσανατολίζει. Ενώ στο ΣΔΕ, ο εκπαιδευτικός έχει το ρόλο του συντονιστή μόνο όταν του ζητηθεί βοήθεια από τους εκπαιδευόμενους». Με την παραπάνω άποψη, συγκλίνει και αποσπασμένος εκπαιδευτικός από το ΣΔΕ Πελοποννήσου: «Στα πρότζεκτ οι εκπαιδευόμενοι έχουν την απόλυτη πρωτοβουλία στην επιλογή του θέματος, στο πώς θα εξελιχθεί στη συνέχεια, με τι θα ασχοληθούμε, ποιες επιλογές θα κάνουμε, ποιος θα αναλάβει αυτό, ποιος το άλλο. Στόχος των πρότζεκτ είναι να αναπτύξει τις πρωτοβουλίες των εκπαιδευομένων, ώστε να επεξεργάζονται ένα θέμα, για να ανακαλύπτουν, κ.λπ.».

Ας δούμε τώρα πώς περιγράφουν τα πρότζεκτ και δύο απόφοιτοι του ΣΔΕ Πελοποννήσου. Ο πρώτος μας είπε: «Τα πρότζεκτ είναι σχέδια δράσης, τρεις φορές την εβδομάδα, [όπου] ο ίδιος ο εκπαιδευόμενος αποφασίζει το θέμα, λέει τη γνώμη του [και] αναπτύσσεται διάλογος μεταξύ εκπαιδευομένων και εκπαιδευτή. Στα πρότζεκτ κάποια ταλέντα που έχει ο κάθε εκπαιδευόμενος αναδεικνύονται με τον καλύτερο τρόπο, όπως το ταλέντο μου στην υποκριτική. Με τη βοήθεια των εκπαιδευτών και την καθοδήγηση από εξωσχολικό φορέα, με τη συμβολή ενός γνωστού θεάτρου της τοπικής κοινωνίας παρουσιάσαμε «Την κυρά μας την μαμή» και τον «Ζήκο» [«Της κακομοίρας»] στο τέλος της σχολικής χρονιάς. Υπάρχει συνεργασία με κοινωνικούς φορείς και πρόσωπα, όπως [όταν]

είχαμε καλέσει στο σχολείο και την πυροσβεστική για να μας δείξει πως κατασβήνουμε μια φωτιά, να μας δείξουν πρώτες βοήθειες, κ.λπ.».

Ο δεύτερος εκπαιδευόμενος μας περιέγραψε τα πρότζεκτ ως εξής: «Γενικά η διαδικασία στα πρότζεκτ είναι η εξής: μαζεύονται όλοι μαζί μαθητές και καθηγητές και κάνουν προτάσεις, παρουσιάζουν πρότζεκτ άλλων ετών, και καταλήγουν σε περιπτώσεις που είναι εφικτό να γίνουν. Το συζητούν και το αναλύουν για κάποιο χρονικό διάστημα και καταλήγουν στο θέμα. Κάθε ομάδα έχει δύο και τρεις καθηγητές, οι οποίοι δουλεύουν με την ομάδα και την υποστηρίζουν. Εμείς [για παράδειγμα] είχαμε επιλέξει το θέμα «Πρώτες βοήθειες». Σκοπός μας ήταν να μάθουμε πώς γίνονται οι πρώτες βοήθειες, πώς θα βοηθήσουμε έναν άνθρωπο που τον βλέπουμε στο δρόμο και πέφτει κάτω, κτλ. Το θέμα του πρότζεκτ το πρότεινα εγώ και η ομάδα συμφώνησε, γιατί είχα κάποια γνώση για πρώτες βοήθειες λόγω του ότι παλιά δούλευα σε εργοστάσιο στο οποίο γινόντουσαν μαθήματα πρώτων βοηθειών στο εργατικό προσωπικό. Οι εκπαιδευτές δεν ήξεραν για μαθήματα πρώτων βοηθειών και μέσα από αυτό το σχέδιο δράσης έμαθαν και οι ίδιοι κάτι που δεν ήξεραν».

Ως πρόσθετες δραστηριότητες, πέρα από τα πρότζεκτ, υπάρχουν τα εργαστήρια και η διεξαγωγή ορισμένων δράσεων. Τα εργαστήρια έχουν τη μορφή «ενισχυτικής διδασκαλίας» σε γραμματισμούς, όπως για παράδειγμα η ελληνική γλώσσα, για τη βελτίωση του προφορικού και γραπτού λόγου. Οι πρόσθετες δράσεις, από την άλλη, πέρα από τα πρότζεκτ και τα εργαστήρια, είναι δραστηριότητες που περιλαμβάνουν επισκέψεις σε αρχαιολογικούς χώρους, παρακολούθηση θεατρικών παραστάσεων, περιβαλλοντικές δράσεις, κ.ά.

Τέλος, ένας άλλος τρόπος ενίσχυσης της μαθησιακής διαδικασίας και διδασκαλίας είναι η χρήση τεχνικών μέσων, όπως η τηλεόραση, το βίντεο, η εικόνα, οι διαδραστικοί πίνακες, οι παρουσιάσεις/προβολές, κλπ. Όπως μας είπε και εκπαιδευτικός του ΣΔΕ Πελοποννήσου: «Όλα αυτά βοηθούν να γίνει πιο αποτελεσματική η διδασκαλία, γιατί με τον μονόλογο, με την παράδοση του μαθήματος από τον εκπαιδευτή, όπως γίνεται στα τυπικά σχολεία, δε θα είχε κανένα αποτέλεσμα». Όπως έχουμε ήδη αναφέρει όμως, ένα από τα κυριότερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα ΣΔΕ στη λειτουργία τους είναι οι ελλείψεις σε υλικοτεχνικό εξοπλισμό, με αποτέλεσμα, όπως μας είπε ο ίδιος εκπαιδευτικός, «για να καλυφθεί η έλλειψη υλικοτεχνικών μέσων, χρησιμοποιούνται υλικά που μπορούν να φέρνουν από το σπίτι [τους] οι εκπαιδευόμενοι και οι ίδιοι οι εκπαιδευτές».

Όλες αυτές οι δραστηριότητες αποτελούν αναπόσπαστο μέρος αυτού που ονομάζεται «ομαδοσυνεργατική μάθηση». Ομαδοσυνεργατική είναι κάθε μορφή διδασκαλίας που γίνεται με το διαχωρισμό των εκπαιδευομένων σε ομάδες, οι οποίες είτε διερευνούν ένα θέμα είτε αναζητούν και διατυπώνουν επιχειρήματα για να υποστηρίξουν μια άποψη σε αντιπαράθεση με την άποψη της αντίπαλης ομάδας. Με τη μάθηση σε ομάδα, οι εκπαιδευόμενοι μαθαίνουν περισσότερο σε μικρότερο χρονικό διάστημα, ενώ παράλληλα αναπτύσσουν κοινωνικές δεξιότητες και πνεύμα ομαδικής εργασίας, χρήσιμα εφόδια για την επιτυχία τους στη ζωή. Όπως έδειξε και η έρευνα των Johnson κ.ά. (1991), όταν οι εκπαιδευόμενοι εργάζονται ομαδοσυνεργατικά αντί σε ατομικό επίπεδο και ανταγωνιστικά τείνουν να αποκτούν περισσότερες γνώσεις ο ένας από τον άλλον, είναι λιγότερο προκατειλημμένοι και έχουν πιο ανοικτή στάση απέναντι στους άλλους.

Η μεγαλύτερη διαφορά, τώρα, μεταξύ του τρόπου λειτουργίας των ΣΔΕ και των τυπικών σχολείων βρίσκεται στην αξιολόγηση. Συνοπτικά, θα μπορούσαμε να πούμε πως η τυπική εκπαίδευση αξιολογεί μέσω βαθμολογίας, ενώ στα ΣΔΕ οι εκπαιδευόμενοι αξιολογούνται περιγραφικά ή ποιοτικά. Ας δούμε μερικά χαρακτηριστικά της περιγραφικής αξιολόγησης:

- Η περιγραφική αξιολόγηση είναι αναλυτική και «διάφανη» σε ό,τι αφορά τα κριτήρια που χρησιμοποιούνται. Περιγράφει την επίδοση του μαθητή με γνώμονα κάθε ένα από τα κριτήρια αυτά.
 - Υποστηρίζει την επίτευξη του επιθυμητού αποτελέσματος, παρέχοντας στοιχεία για να γίνουν οι αναγκαίες παρεμβάσεις στην εκπαιδευτική διαδικασία.
 - Ο μαθητής συγκρίνεται με τον εαυτό του με στόχο τη βελτίωσή του.
 - Είναι διαρκής με την έννοια ότι βασίζεται στη διαρκή παρατήρηση και στο συσχετισμό στοιχείων από άλλες πηγές.
 - Προωθεί την αυτοαξιολόγηση και την ετεροαξιολόγηση, καθιστώντας τους μαθητές συμμετόχους σε αυτή.
 - Συνδέεται με προφανή τρόπο με τους διδακτικούς στόχους του μαθήματος και βοηθάει το μαθητή να θέσει τους ατομικούς του στόχους για τη βελτίωσή του.
- (Κοντογιάννης, 2004, www.e-paideia.org)

Ας περάσουμε σε αυτό το σημείο στις απόψεις των ερωτηθέντων για την διαδικασία της αξιολόγησης και το κατά πόσο πιστεύουν πως είναι αποτελεσματική. Ο διευθυντής του ΣΔΕ Δυτικής Αττικής μας είπε πως σκοπός της αξιολόγησης: «είναι να βελτιώνεται ο ίδιος ο εκπαιδευόμενος από μόνος του, να βλέπει τις αδυναμίες του. Είναι ενθαρρυντικός ο λόγος αξιολόγησης, ως προσπάθεια, να τον παροτρύνει ή να προσπαθήσει περισσότερο». Εκπαιδευτικός από το ίδιο ΣΔΕ ανέφερε: «[Η αξιολόγηση ως] αριθμητική κλίμακα δεν υπάρχει [στα ΣΔΕ]. Η περιγραφική αξιολόγηση βασίζεται στην παρουσία του εκπαιδευόμενου ως επί το πλείστον, όχι τόσο στο γνωστικό του υπόβαθρο, όσο στο κοινωνικό-ενταξιακό και συναισθηματικό του κομμάτι».

Ακολουθώντας την ίδια οπτική γωνία, εκπαιδευτικός από το ΣΔΕ Πελοποννήσου δήλωσε πως: «στην τυπική εκπαίδευση υπάρχει η αριθμητική αξιολόγηση, όπου υπάρχει σύγκριση [και] ανταγωνισμός ανάμεσα στους μαθητές. Αυτό τον ανταγωνισμό η περιγραφική αξιολόγηση τον εξαλείφει, γιατί στηρίζεται καθαρά στην προσωπικότητα και στο ρυθμό/χρόνο του κάθε μαθητή. Είναι μια περιγραφή που γράφουμε εμείς οι εκπαιδευτές στους εκπαιδευόμενους για τον γραμματισμό μας σε κείμενο, με σκοπό να τους βοηθήσουμε να βελτιώσουν περισσότερο τις δικές τους αδυναμίες, χωρίς να τους αποθαρρύνουμε. Ενώ μια «ξερή» βαθμολογία θα τον αποθάρρυνε ή θα τον έκανε να επαναπαυτεί. Δεν είναι κάτι που θέλουμε εδώ στο ΣΔΕ».

Διευθυντής από το ΣΔΕ Πελοποννήσου μας είπε σχετικά με την αξιολόγηση: «Η αξιολόγηση των εκπαιδευομένων μπορεί να γίνει και με ένα σκίτσο πάνω στο οποίο ο εκπαιδευτικός ρωτάει τους εκπαιδευομένους κάποια πράγματα. Σε αντίθεση με την τυπική εκπαίδευση [όπου] όποιος δεν περάσει το 10 κόβεται. Το σκεπτικό στο ΣΔΕ είναι ο εκπαιδευόμενος να μην κοπεί, αρκεί να έρχεται, να συμμετέχει, να δραστηριοποιείται». Η αξιολόγηση, συνέχισε, ακολουθεί δύο άξονες: «την πορεία του μαθητή και το να θέσει στόχους. Μέσα από την αξιολόγηση στον καθένα εκπαιδευόμενο τονίζεται εκείνο το σημείο στο οποίο πρέπει να δουλέψει πιο πολύ».

Εκπαιδευτικός από το ίδιο ΣΔΕ ανέφερε χαρακτηριστικά: «Στην αξιολόγηση, που είναι περιγραφική, δεν μπορεί να γραφτεί ό,τι να 'ναι, γιατί οι εκπαιδευόμενοι δεν είναι κουτοί, ανόητοι, δεν μπορείς να τους ξεγελάσεις και να υποτιμήσεις την εμπιστοσύνη τους. Πρέπει οι ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι να αναγνωρίζουν τον εαυτό τους μετά την αξιολόγηση, δηλαδή την αλήθεια, όχι [να τους πεις] «δεν τα κατάφερες εκεί», αλλά ότι «πρέπει σε αυτό το συγκεκριμένο σημείο να προσπαθήσεις». Πρέπει ο εκπαιδευτικός να γράφει την αλήθεια, π.χ. «πέτυχες αυτό, στο παρακάτω θέλεις περισσότερη προσπάθεια, κ.ά.» Στόχος της

αξιολόγησης είναι ο εκπαιδευόμενος να αναγνωρίζει τις αδυναμίες του, να γνωρίζει τι έχει καταφέρει και μέσα από τη γνώση της μαθησιακής του εμπειρίας να αυτοδιορθώνεται».

Φυσικά, στο πλαίσιο του ΣΔΕ, δεν υπάρχει μόνο η περιγραφική αξιολόγηση των εκπαιδευομένων, αλλά και η αξιολόγηση των εκπαιδευτών από τους εκπαιδευόμενους, μέσω ερωτηματολογίων κλειστού τύπου που συμπληρώνονται ανώνυμα, περίπου στο μέσο της σχολικής χρονιάς.

6.3 Οι απόψεις των εκπαιδευομένων

Σε αυτή την τελευταία υποενότητα του ερευνητικού μέρους της εργασίας, θα παρουσιάσουμε, όπως μας είπαν οι ίδιοι οι μαθητευόμενοι, τους λόγους της αρχικής διαρροής τους από την τυπική εκπαίδευση, το πώς έμαθαν για τα ΣΔΕ, καθώς και για τη συνολική εμπειρία τους από τη φοίτηση τους σε αυτά.

Θα ξεκινήσουμε, έτσι, με τις ημιδομημένες συνεντεύξεις από τέσσερις εκπαιδευόμενους ΣΔΕ (δύο απόφοιτους και δύο που φοιτούσαν ήδη όταν ερωτήθηκαν) και αργότερα θα παρουσιάσουμε τα αποτελέσματα από τα ερωτηματολόγια που δόθηκαν σε άλλους δέκα εκπαιδευόμενους του ΣΔΕ Πελοποννήσου.

Αρχικά, θα δούμε τους λόγους της αρχικής διαρροής τους από την τυπική εκπαίδευση. Η πρώτη εκπαιδευόμενη που ρωτήσαμε, μια κυρία παντρεμένη, με δύο παιδιά και άνεργη, μάς είπε πως άφησε την τυπική εκπαίδευση επειδή παντρεύτηκε και έπρεπε να σταματήσει το σχολείο. Στη συνέχεια, απόφοιτος ΣΔΕ, που τώρα φοιτεί σε εσπερινό ΕΠΑΛ, μας είπε πως εγκατέλειψε το σχολείο γιατί: «αναγκάστηκα να εργαστώ λόγω οικονομικών προβλημάτων στο σπίτι μου. Έπρεπε να δουλέψω, να φέρω ψωμί στο σπίτι. Σχολείο θα πήγαινα, ενώ δεν είχαμε να φάμε; Άρα, αναγκαστικά, εγκατέλειψα το σχολείο. Τώρα, όμως, μετά από 30-40 χρόνια, ευνοούν οι συνθήκες και έχω τη δυνατότητα και προχωράω». Σχετικά με το ίδιο θέμα, θα δούμε περισσότερες λεπτομέρειες και στην παρουσίαση των απαντήσεων των ερωτώμενων στα ερωτηματολόγια.

Σε αυτό το σημείο, θα θέλαμε ιδιαίτερα να ασχοληθούμε με τους λόγους που αποφάσισαν οι εκπαιδευόμενοι αυτοί, μετά την αρχική τους διαρροή, να επιστρέψουν στο σχολείο, και πιο συγκεκριμένα να φοιτήσουν στα ΣΔΕ. Η κυρία που αναφέραμε και πιο πάνω, μας είπε: «Αποφάσισα να έρθω στο ΣΔΕ λόγω του ότι μεγάλωσαν τα παιδιά. Πάντα ήθελα το σχολείο, όμως οι συνθήκες δεν μου το επέτρεπαν. Το 2005 ενημερώθηκα για την

ύπαρξη του συγκεκριμένου ΣΔΕ και αποφάσισα ότι πρέπει να πάω σχολείο να μάθω, γιατί ήταν απωθημένο μου. Ξεκίνησα κάποια στιγμή στο ΣΔΕ για 4 μήνες, αλλά λόγω του ότι έμεινα έγκυος στο δεύτερό μου παιδί, αναγκάστηκα να το σταματήσω. Έπρεπε να επιλέξω “σπουδές ή παιδί;”. Κάθε Δευτέρα, είχα την επιθυμία και την αγωνία να επιστρέψω, να ξανάρθω σχολείο. Και επέστρεψα τώρα μετά από 13 χρόνια. Ήρθα στο ΣΔΕ για τον εαυτό μου, αλλά και για τα παιδιά μου. Έχει αλλάξει η κοινωνία και δεν μπορούμε να μένουμε εμείς πίσω. Αυτό λέω και στα παιδιά μου. Και έχω συνειδητοποιήσει πόσο χρήσιμο είναι το πτυχίο λόγω οικονομικής κρίσης και είναι και ένας λόγος να βρεις μια δουλειά γιατί ζητάνε, το ελάχιστο, το απολυτήριο Γυμνασίου».

Απόφοιτος του ίδιου ΣΔΕ μας ανέφερε πως επέστρεψε στο σχολείο: «ως όνειρο, ως απωθημένο το είχα να τελειώσω το σχολείο, για προσωπική καλλιέργεια, να ανέβω βαθμίδα/επίπεδο ως άνθρωπος. Όχι τόσο πολύ [για] το απολυτήριο, αλλά για να ξεκινήσω από κάπου και να συνεχίσω. Ήμουν ελεύθερος επαγγελματίας παλιά και δεν είχα χρόνο να καλλιεργηθώ μορφωτικά. Την σταμάτησα αυτή τη δουλειά λόγω του ότι δεν πήγαινε καλά μετά την οικονομική κρίση στην Ελλάδα και έπιασα νέα δουλειά στο Δήμο. Στη νέα δουλειά είχα ελεύθερο τον απογευματινό χρόνο, και έτσι αποφάσισα να ξεκινήσω το ΣΔΕ ως αρχή και τώρα συνεχίζω, πάω εσπερινό ΕΠΑΛ. Είχα να πιάσω στυλό εδώ και 40 χρόνια. Το απολυτήριο του Γυμνασίου, ως εφόδιο, είναι απαραίτητο για πολλές περιπτώσεις, όπως για προκηρύξεις του ΑΣΕΠ, είτε για να βγάλεις κάποια διπλώματα που θέλει υποχρεωτική εκπαίδευση, είτε για ανέλιξη επαγγελματική».

Τώρα, θα περάσουμε στα ερωτηματολόγια, τα οποία μοιράστηκαν σε 10 εκπαιδευόμενους του ΣΔΕ Πελοποννήσου, οι οποίοι επιλέχθηκαν τυχαία και τα συμπλήρωσαν ανώνυμα. Οι ερωτήσεις ήταν κλειστού τύπου και χωρίστηκαν σε τρεις κατηγορίες: δημογραφικές ερωτήσεις, ερωτήσεις σχετικά με την αρχική σχολική διαρροή και την επιστροφή στην εκπαίδευση και ερωτήσεις σχετικά με τη λειτουργία των ΣΔΕ.

Δημογραφικά στοιχεία: όσον αφορά την ηλικία των εκπαιδευομένων, το 40% των ερωτηθέντων υπάγονται στην κατηγορία 45-54 ετών, το 30% στην κατηγορία 35-44 ετών, το 20% από 55-64 ετών, και το τελευταίο 10% από 25-34 ετών. Όσον αφορά την οικογενειακή κατάσταση, το 60% είναι έγγαμοι με παιδιά, το 20% άγαμοι και ένα 10% διαζευγμένοι με παιδιά. Σχετικά με την εργασιακή απασχόληση, το 80% είναι άνεργοι και το 20% εργάζονται.

Σχετικά, τώρα, με τη δεύτερη κατηγορία ερωτήσεων, παρουσιάζουμε τα εξής:

1. Ποιοι ήταν οι λόγοι που σε ανάγκασαν να εγκαταλείψεις το σχολείο;

Οι απαντήσεις ήταν οι εξής: το 50% των ερωτηθέντων απάντησαν για οικονομικούς λόγους («έπρεπε να δουλέψω»), το 10% απάντησε πως ο λόγος αφορούσε προβλήματα με τη συμπεριφορά τους στο σχολείο («ήμουν ζωηρός»), το 20% απάντησε εξαιτίας δυσκολίας μετακίνησης από και προς το τυπικό σχολείο, διότι έμεναν σε απομακρυσμένη περιοχή, και το άλλο 20% επειδή διέθετε μαθησιακές δυσκολίες.

2. Ποιοι ήταν οι λόγοι που αποφάσισες, τώρα ως ενήλικας, να συνεχίζεις τις σπουδές σου στα ΣΔΕ;

Το 70% απάντησε για την απόκτηση πτυχίου ως απαραίτητο εφόδιο για την ανεύρεση εργασίας και απόκτηση γνώσης, ενώ το 30% ως εκπλήρωση προσωπικού στόχου-ονείρου.

3. Το οικογενειακό σου περιβάλλον, οι φίλοι ή/και οι γνωστοί σου ήταν υπέρ ή κατά της απόφασής σου να φοιτήσεις στο ΣΔΕ;

Το 90% απάντησε ότι είχε τη συμπαράσταση του οικείου-οικογενειακού περιβάλλοντός του και το 10% ότι ήταν κατά της απόφασής τους αυτής.

4. Πώς έμαθες την ύπαρξη του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας;

Το 70% απάντησε από γνωστά άτομα, αποφοίτους ΣΔΕ, το 20% από τοπικούς φορείς ή από μέσα κοινωνικής δικτύωσης, και ένας εκπαιδευόμενος απάντησε πως ενημερώθηκε από εκπαιδευτή, ο οποίος είχε διδάξει στο παρελθόν στο συγκεκριμένο σχολείο.

Οι απαντήσεις στην κατηγορία ερωτήσεων που αφορά τον τρόπο δράσης και λειτουργίας των ΣΔΕ έχουν ως εξής:

Το πρόγραμμα διδασκαλίας στο ΣΔΕ... (1-4)

1. Προσαρμόζεται στην καθημερινότητά μου και στις υποχρεώσεις μου;

«Συμφωνώ»: 100%, «Διαφωνώ»: 0%

2. Ανταποκρίνεται στις ανάγκες μου και στα ενδιαφέροντά μου;

«Συμφωνώ»: 100%, «Διαφωνώ»: 0%

3. Συμβάλλει στην ανάπτυξη της κριτικής μου σκέψης και στον εμπλουτισμό γνώσεων;

«Συμφωνώ»: 100%, «Διαφωνώ»: 0%

4. Περιλαμβάνει ενδιαφέρουσες εκπαιδευτικές δραστηριότητες που με καθιστούν ένα πιο δραστήριο και δημιουργικό άτομο;

«Συμφωνώ»: 100%, «Διαφωνώ»: 0%

5. Υπάρχει καλή συνεργασία και επικοινωνία με τους συμμαθητές μου και τον καθηγητή μου μέσα στο μάθημα.

«Συμφωνώ»: 100%, «Διαφωνώ»: 0%

6. Οι καθηγητές είναι δίπλα μου και με βοηθούν να αντιμετωπίζω κάθε πρόβλημα/δυσκολία που έχω στο μάθημα.

«Συμφωνώ»: 100%, «Διαφωνώ»: 0%

7. Οι καθηγητές με αντιμετωπίζουν και μου συμπεριφέρονται με ισότιμο τρόπο και με σεβασμό, όπως και όλους τους συμμαθητές μου, χωρίς διακρίσεις και διαχωρισμούς.

«Συμφωνώ»: 100%, «Διαφωνώ»: 0%

8. Η γνώση που αποκτώ στο σχολείο, με βοηθάει να αντιμετωπίζω, να σκέφτομαι, να παίρνω αποφάσεις (για διάφορα καθημερινά ζητήματα) με περισσότερη κριτική σκέψη, με υπευθυνότητα και αποτελεσματικότητα.

«Συμφωνώ»: 100%, «Διαφωνώ»: 0%

9. Η συνεργασία και η επικοινωνία με τους συμμαθητές μου στο μάθημα (ανά ομάδες), με βοηθάει να γίνω πιο κοινωνικό άτομο και να δημιουργώ καλές σχέσεις μαζί τους.

«Συμφωνώ»: 100%, «Διαφωνώ»: 0%

10. Υπάρχει κάτι που θέλεις να αλλάξει στον τρόπο που λειτουργεί το σχολείο σου;

«Όχι»: 90%, «Ναι»: 10% («Μου τη “σπάνε” τα Μαθηματικά και η Τεχνολογία!»)

11. Θα πρότεινες σε κάποιον που δεν έχει τελειώσει το σχολείο να φοιτήσει στο ΣΔΕ;

«Ναι»: 100%, «Όχι»: 0%

Στην παραπάνω ερώτηση, προστέθηκαν επίσης τα εξής σχόλια: «οπωσδήποτε», «εννοείται», «να έρθει να μάθει για να βρει δουλειά», «οπωσδήποτε, χωρίς αναβολές με το κλασσικό ρητό “μάθε γέρο γράμματα” γιατί όλοι έχουν μια ευκαιρία στη μάθηση και μην το αναβάλεις», «ό,τι έκανες, έκανες... Από δω και πέρα τι θα κάνεις; Αυτό έχει σημασία και άσε τι θα πουν οι άλλοι. Κοίτα μπροστά για καλό δικό σου και όχι για τους γύρω σου ή το τι θα πει ο κόσμος».

7. Συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας – Συμπεράσματα

Οι συνεντεύξεις και οι απαντήσεις των ερωτηθέντων διευθυντών, εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων που παρουσιάσαμε παραπάνω, αποτελούν ένα πλαίσιο μέσα στο οποίο μπορούν να καταστούν κατανοητά, τόσο τα προβλήματα όσο και οι τρόποι λειτουργίας των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας, μέσα από την οπτική των ίδιων των υποκειμένων που συμμετέχουν εντός αυτών, όσο και μέσα από το νόημα που τα ίδια αυτά υποκείμενα προσδίδουν σε όσα βιώνουν εντός του σχολικού αυτού περιβάλλοντος. Έτσι, πιστεύουμε πως μειώνεται η οποιαδήποτε παρεμβατική και προκατειλημμένη συμμετοχή ενός εξωτερικού παρατηρητή, και η ευθύνη του περιορίζεται μόνο στην παρουσίαση των απόψεων και των προσδιδόμενων νοημάτων των υποκειμένων, καθώς και στην ερμηνεία τους.

7.1 Τα προβλήματα και οι ελλείψεις

Από όσο είδαμε στην προηγούμενη ενότητα, καθίσταται εμφανές πως τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν η διοίκηση και οι εκπαιδευόμενοι των ΣΔΕ, μπορούν να περιοριστούν σε δύο συγκεκριμένες ανεπάρκειες:

- α) Ελλιπής χρηματοδότηση, και
- β) Ελλιπής στελέχωση εκπαιδευτικού προσωπικού.

Το κάθε πρόβλημα, όπως είναι φυσικό, επισύρει και τις δικές του συνέπειες και τους δικούς του τρόπους επίλυσης. Όσον αφορά την ελλιπή χρηματοδότηση, οι συνέπειες είναι άμεσες ως προς την έλλειψη υλικοτεχνικού εξοπλισμού και πρώτων υλών, κάτι που επαφίεται σε τεράστιο βαθμό στην ίδια τη μαθησιακή διαδικασία και στη βελτίωση της διδασκαλίας εκ μέρους των εκπαιδευτικών. Υπό αυτό το πρίσμα, τόσο οι εκπαιδευτικοί, όσο και οι εκπαιδευόμενοι, αναγκάζονται να εφευρίσκουν τρόπους με τους οποίους μπορούν να ξεπεράσουν τις εν λόγω ελλείψεις, φέρνοντας, όπως μας είπαν, από το σπίτι τον δικό τους εξοπλισμό, χαρτικές ύλες, κλπ.

Σχετικά με το δεύτερο ζήτημα που προέκυψε από τις συνεντεύξεις που πραγματοποιήσαμε, την καθυστέρηση πρόσληψης και αναπλήρωσης εκπαιδευτικών, οι συνέπειες είναι προφανείς. Πολλοί γραμματισμοί αναπληρώνονται σε περιόδους που το σχολείο θα έπρεπε να είναι κλειστό, όπως στις διακοπές του Πάσχα και του καλοκαιριού.

Επιπροσθέτως, η στελέχωση των ΣΔΕ στηρίζεται σχεδόν εξολοκλήρου σε ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς, και όχι σε αποσπασμένους μόνιμους, με αποτέλεσμα τη συνεχιζόμενη αλλαγή εκπαιδευτών ενός συγκεκριμένου γραμματισμού, πολλές φορές ακόμα και από κύκλο σε κύκλο μέσα στο ίδιο σχολικό έτος (από Α' κύκλο σε Β' κύκλο). Πολλές φορές, ακόμα και οι ίδιες οι υποχρεώσεις του ΣΔΕ, για παράδειγμα, το πέρασμα των απουσιών ή η ετοιμασία των απολυτηρίων, δεν μπορούν να έρθουν εις πέρας λόγω της ατελούς επάνδρωσης του σχολείου.

7.2 Πρόγραμμα σπουδών και μαθησιακή διαδικασία

Όπως προέκυψε από τις συνεντεύξεις που διενεργήθηκαν, όταν αναφερόμαστε στο πρόγραμμα σπουδών ενός ΣΔΕ δεν εννοούμε ένα πρόγραμμα σπουδών που προσιδιάζει αυτό ενός τυπικού σχολείου. Στα ΣΔΕ το πρόγραμμα σπουδών και η διδακτέα/εξεταστέα ύλη είναι πιο «ανοικτά», συμπροσαρμόζονται τόσο από τους εκπαιδευτές όσο και από τους εκπαιδευόμενους, με κυριότερο κριτήριο τις ανάγκες και τις πρότερες εμπειρίες των μαθητών.

Οι προηγούμενες εμπειρίες και γνώσεις των εκπαιδευομένων αποτελούν έννοιες καίριας σημασίας για την εκπαιδευτική διαδικασία. Όπως είδαμε και στην ενότητα με την ανασκόπηση του θεωρητικού πλαισίου της έρευνας, η εκπαίδευση ενηλίκων εν γένει καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από τις εμπειρίες και τις ήδη αποκτημένες γνώσεις των εκπαιδευομένων. Στα ΣΔΕ οι εκπαιδευόμενοι δεν αποστηθίζουν απλά «στεγνές» πληροφορίες, αλλά, όπως χαρακτηριστικά μας είπε ένας εκπαιδευτικός, «μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν», μια έκφραση που φέρνει στο προσκήνιο τη θεωρία του Charlot για τη σχέση με τη γνώση, μέσα στην οποία το άτομο δεν μαθαίνει απλά, αλλά οικοδομεί τον εαυτό του, παράγει νόημα για τον κόσμο και κινητοποιείται στον κόσμο αυτό που μοιράζεται με τους άλλους. Η μάθηση, έτσι, για τους εκπαιδευόμενους των ΣΔΕ, δεν αποκτάται, αλλά βιώνεται και επιφέρει αποτελέσματα στην καθημερινή συμπεριφορά.

Φυσικά, οι προηγούμενες εμπειρίες του ατόμου αποτελούν σχεδόν αποκλειστικά μια έννοια που εισήγαγε, όπως είδαμε, ο Knowles, ως απαραίτητη προϋπόθεση του ανδραγωγικού του μοντέλου, όπου σε αντίθεση με τον εκπαιδευόμενο στην εφηβική του ηλικία, ο ενήλικας επικεντρώνεται περισσότερο στην εφαρμογή της γνώσης και στην εκμετάλλευσή της για την επίλυση ενός δοθέντος προβλήματος. Το πρόγραμμα σπουδών των ΣΔΕ, με τη μεγαλύτερη ευελιξία του και την επικέντρωσή του στη διαδικασία της γνώσης

καθ'εαυτής, αντιμετωπίζει τον εκπαιδευόμενο ως ένα κοινωνικό και ατομικό ον με υπόσταση, επιτρέποντάς του, σύμφωνα και με τον Jarvis, να εξελιχθεί και να αναπτυχθεί. Είναι αυτή η κοινωνική του υπόσταση, που αξιοποιείται στα ΣΔΕ μέσω της διαδικασίας της «ομαδοσυνεργατικής μάθησης». Συνθέτοντας όμως ένα πλαίσιο μέσα στο οποίο θα τοποθετούσαμε και τις προηγούμενες εμπειρίες του ατόμου, αλλά και τους λόγους επιστροφής στην εκπαιδευτική διαδικασία όπως είδαμε στις συνεντεύξεις και στα ερωτηματολόγια των εκπαιδευομένων, αναδύεται μια συνθήκη, κατά την οποία, όπως έγραψε και ο Mezirow, το άτομο αναστοχάζεται την πρότερη εμπειρία του, την αξιολογεί σε σχέση με την μόλις αποκτηθείσα γνώση, με αποτέλεσμα τον μετασχηματισμό της οπτικής του.

Ο τρόπος διδασκαλίας, λοιπόν, στα ΣΔΕ, λαμβάνει όλα τα παραπάνω υπόψη, με απόλυτο γνώμονα το πώς βιώνει ο ίδιος οι εκπαιδευόμενος τη γνώση, το πώς θα την εφαρμόσει στην καθημερινότητά του και το πώς μπορεί να μάθει και από τους άλλους, αλλά να μάθουν και οι άλλοι από αυτόν. Κάτι που, όπως καταλαβαίνει κανείς, διαφέρει από την εκπαιδευτική «εξουσία» του καθηγητή/δασκάλου στην τυπική εκπαίδευση, με τον εκπαιδευτή στα ΣΔΕ να αποτελεί «συνοδοιπόρο» των εκπαιδευομένων στο δρόμο προς τη γνώση, με μοναδική επιθυμία, όπως μας δήλωσε και ένας από αυτούς, «να βγει έστω και λίγο καλύτερος από ό,τι ήταν όταν ήρθε».

Είναι μέσω αυτής της νοηματοδότησης της γνώσης και της μάθησης, όπου ο τρόπος λειτουργίας των ΣΔΕ καθίσταται πρακτικά δυνατός. Χωρίς στείρα διαγωνίσματα και βαθμοθηρία, η έμφαση δίνεται στην προσωπικότητα του ατόμου, στη διάθεση και συμμετοχή του, στη διενέργεια πρότζεκτ, και, ίσως πιο σημαντικά, στην περιγραφική του αξιολόγηση, όπου δεν τοποθετείται σε μια αριθμητική κατηγορία, αλλά αντιμετωπίζεται ως ένα άτομο με στόχους και επιθυμία για βελτίωση.

7.3 Η εμπειρία των εκπαιδευομένων στα ΣΔΕ

Ένα από τα ζητήματα που μας απασχόλησε ιδιαίτερα, όσον αφορά τους ίδιους τους εκπαιδευόμενους, είναι τα κίνητρα της επιστροφής τους στα ΣΔΕ μετά την αρχική τους διαρροή από την τυπική εκπαίδευση. Πώς, με λίγα λόγια, κατάφεραν να πάρουν την απόφαση, μετά από απουσία, στις περισσότερες περιπτώσεις, αρκετών ετών να συνεχίσουν αυτό που άφησαν πίσω.

Οι λόγοι της αρχικής διαρροής μπορεί να είναι ποικίλοι, όπως μας δήλωσαν μερικοί από αυτούς, από το «έκανα οικογένεια» μέχρι το ότι «δούλευα για τα προς το ζην». Αυτό όμως δε θα μας απασχολήσει ιδιαίτερα εδώ. Θα μας απασχολήσει όμως το γιατί. Μέσα από τις συνεντεύξεις τους, φάνηκε πως, για τους περισσότερους, οι λόγοι ήταν πρακτικοί ή/και οικονομικοί: να αποκτήσουν αυτό το πολυπόθητο «χαρτί» του απολυτηρίου, ώστε να μπορέσουν στο μέλλον να βρουν μία δουλειά. Θεωρούμε, όμως, πως αυτό που τους παρακίνησε ήταν κάτι βαθύτερο. Αρκετοί ανέφεραν έννοιες, όπως «απωθημένο», «όνειρο», για «το καλό το δικό μου».

Μπορεί οι συνθήκες να μην ήταν ιδανικές όταν πρωτοξεκίνησαν την εκπαιδευτική τους σταδιοδρομία, μπορεί να παρουσιάστηκαν εμπόδια μπροστά τους που τους οδήγησαν μακριά από την πορεία που ήθελαν να διαγράψουν και να άφησαν πίσω κάτι πολύτιμο. Το άφησαν πίσω, όμως δεν το παράτησαν, καθώς ήταν ακόμα μέσα τους. Με το πέρασμα του χρόνου, η επιθυμία για επιστροφή και εκπλήρωση του ονείρου άνηιζε, ώσπου κατέστη μια πηγή όπου ανέβλυζε το πάθος τους για τη ζωή, τη μάθηση και η ανάγκη να γίνουν καλύτεροι. Αναζητώντας, βρήκαν ένα πλαίσιο με το οποίο θα μπορούσαν να τα κάνουν όλα αυτά, και παραπάνω. Ένα πλαίσιο, όπου θα μπορούσαν να αποδείξουν στους εαυτούς τους ότι μπορούν. Και μπόρεσαν. Τα ποσοστά σχολικής διαρροής στα ΣΔΕ είναι απειροελάχιστα και αρκετοί από τους εκπαιδευόμενους συνεχίζουν τη φοίτησή τους.

Όπως μας είπε και ένας απόφοιτος ΣΔΕ, που πλέον φοιτεί σε εσπερινό ΕΠΑΛ: «να μην ξεχνάμε να κοιτάζουμε στις τέσσερις κατευθύνσεις της ζωής: **εμπρός** για να έχουμε στόχους στη ζωή, **πίσω** για να μην ξεχνάμε από πού ξεκινήσαμε, **κάτω** για να βεβαιωθούμε πως δεν ποδοπατούμε κανέναν στο δρόμο μας, και **πλάι** για να βλέπουμε ποιοι μας στηρίζουν σε δύσκολους καιρούς».

Ας ακολουθήσουμε κι εμείς αυτή τη συμβουλή, και ίσως πιο σημαντικό από όλα, ας επιτρέψουμε και στους άλλους να κοιτάζουν σε αυτές τις τέσσερις κατευθύνσεις, ατενίζοντας το μέλλον.

7.4 Κοινωνικός αποκλεισμός και ΣΔΕ

Όπως αναφέραμε και στο θεωρητικό πλαίσιο της τρίτης ενότητας, ο κοινωνικός αποκλεισμός αποτελεί ένα φαινόμενο κατά το οποίο άτομα ή ομάδες ατόμων δεν έχουν επαρκή πρόσβαση σε κοινωνικά και δημόσια αγαθά. Ένα τέτοιο αγαθό είναι και το δικαίωμα στη μόρφωση, που εκπληρώνεται με τη συμμετοχή του ατόμου στο εκπαιδευτικό σύστημα. Αυτό, όμως, δε

συμβαίνει πάντοτε, και πολλές φορές σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο, όπως οι σχολικές βαθμίδες, ο κοινωνικός αποκλεισμός οξύνεται.

Στην παρούσα εργασία, φυσικά, δε μας ενδιέφερε ο κοινωνικός αποκλεισμός που επιτελείται μόνο στα πλαίσια του εκπαιδευτικού συστήματος. Τα άτομα δύναται να αποκλειστούν από το αγαθό της μόρφωσης, ακόμα και για λόγους και διεργασίες που επιτελούνται εκτός του εκπαιδευτικού πλαισίου, όμως το επηρεάζουν άμεσα και σε μεγάλο βαθμό. Ένας τέτοιος λόγος, όπως φάνηκε και από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευομένων των ΣΔΕ, είναι οι οικονομικές δυσχέρειες. Η ένδεια της οικογένειάς τους και η ανάγκη για εύρεση εργασίας, ακόμα και σε πάρα πολύ μικρή ηλικία, με σκοπό την στήριξή της, αποτελεί μία από τις πιο κοινές αιτίες σχολικής διαρροής. Και παρότι, σαν ζήτημα, ξεφεύγει από τα πλαίσια της εργασίας μας, καταλαβαίνει κανείς πως η οικονομική εξάρτηση και υστέρηση αποτελούν βαθιά κοινωνικά φαινόμενα με συγκεκριμένες παραμέτρους. Μια άλλη ανάγκη που συχνά οδηγεί άτομα να παρατήσουν το σχολείο σε σχετικά μικρή ηλικία, είναι οι οικογενειακές υποχρεώσεις, η δημιουργία δηλαδή οικογένειας, πολλές φορές όμως και η φροντίδα ενός συγγενικού προσώπου που μπορεί να χρήζει συνεχούς προσοχής.

Στα ΣΔΕ, βέβαια, φοιτούν και άτομα που ανήκουν στις λεγόμενες ευπαθείς ομάδες, συχνά μειονότητες που βιώνουν σε μεγάλο βαθμό κοινωνικό στιγματισμό και απομόνωση. Τέτοιες μειονοτικές ομάδες, όπως για παράδειγμα οι Ρομά, συχνά δε βρίσκονται στο προσκήνιο των κρατικών πολιτικών για την εκπαίδευση, ο κοινωνικός τους αποκλεισμός τους επηρεάζει και σε λειτουργικό επίπεδο (φτώχεια, κλπ.), με αποτέλεσμα ένα φαύλο κύκλο που αφήνει τα άτομα ανήμπορα να εξελιχθούν. Από την άλλη, βέβαια, είναι αυτές οι μειονοτικές ομάδες οι οποίες μπορούν να μοιραστούν τις εμπειρίες αποκλεισμού που βιώνουν, με αποτέλεσμα τη διάνθιση των προτύπων που μαθαίνονται στην τάξη.

Υπάρχει και μια άλλη, όμως, περίπτωση, ιδιαίτερα σημαντική στο πλαίσιο της έρευνάς μας. Αυτή είναι η μεγάλη πιθανότητα κοινωνικού στιγματισμού ενός ατόμου που μπορεί να μην έχει ολοκληρώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση, ένα άτομο που, εκ των πραγμάτων, θα δυσκολευτεί πάρα πολύ να βρει εργασία στο μέλλον, και αρκετές φορές πιέζεται από τρίτους ή και γίνεται το επίκεντρο χλευασμού. Θεωρούμε πως μέσα από την παρουσίαση του τρόπου λειτουργίας των ΣΔΕ και της προσέγγισης αυτών των σχολείων ως προς τους εκπαιδευόμενους, δείξαμε πως αποτελούν ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα το οποίο μπορεί να αμβλύνει τον κοινωνικό αποκλεισμό που βιώνουν τα άτομα, όχι μόνο σε λειτουργικό και πρακτικό επίπεδο, με το χαρτί του απολυτηρίου, αλλά και σε ένα πολύ βαθύτερο και προσωπικό επίπεδο.

Τα ΣΔΕ δίνουν την ευκαιρία στο άτομο, να ξεπεράσει μια για πάντα τα εμπόδια που τον οδήγησαν στην αρχική του σχολική διαρροή και να διορθώσει τα τυχόν λάθη του παρελθόντος. Το άτομο εδώ δεν αντιμετωπίζεται σε ένα στείορο δίπολο καλού-κακού μαθητή, αλλά ως ένα άτομο με κοινωνική υπόσταση, στόχους και διάθεση βελτίωσης. Τα σχολεία αυτά αποτελούν ένα πλαίσιο εντός του οποίου ο εκπαιδευόμενος οικοδομεί εμπιστοσύνη στον εαυτό του, ενισχύει την αυτοεκτίμησή του, νιώθει ενεργό μέλος μια κοινότητας ή ομάδας και αποκτά τα απαραίτητα εφόδια ώστε να μπορέσει να ανελιχθεί ακόμα περισσότερο στο μέλλον, μετά το πέρας των σπουδών του.

Κλείνοντας, λοιπόν, πιστεύουμε πως τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας αποτελούν ένα περιβάλλον, μέσα στο οποίο μπορεί κανείς να παρατηρήσει με ευκρίνεια τις επιπτώσεις και τους λόγους του κοινωνικού αποκλεισμού κάποιων ατόμων ή ομάδων. Ταυτόχρονα, όμως, αποτελεί και ένα περιβάλλον, όπου οι επιπτώσεις αυτές αμβλύνονται και καταπολεμώνται, παρέχοντας στους εκπαιδευόμενους όλα όσα χρειάζονται για να υπερβούν τα εμπόδια στη ζωή τους και να ανοίξουν τα φτερά τους, πηγαίνοντας ακόμα πιο μακριά, παρά τις προσδοκίες των γύρω τους, ίσως κι οι ίδιοι ακόμα να μην πίστευαν στους εαυτούς τους. Τώρα, όμως, τους δίνεται η ευκαιρία όχι μόνο να δείξουν πως μπορούν, αλλά να δείξουν και στους άλλους πώς να το κάνουν. Να τους δείξουν πως παρά τα εμπόδια που συναντά κανείς στο δρόμο του, με θάρρος και πείσμα μπορεί κανείς να τα νικήσει, και πώς παρά τα ελαττώματα και τα ψεγάδια της κοινωνίας μας, πολλές φορές η ανθρώπινη επιμονή μπορεί να τα διορθώσει.

8. Βιβλιογραφικές αναφορές

Afgan, N. H., & Carvalho, M. G. (2010). The knowledge society: a sustainability paradigm. Cadmus.

Bicalho, M. G. P., & Souza, M. C. R. F. (2014). The relationship of higher education students to knowledge: learnings and processes. *Educação e Pesquisa*, 40(3), 617-635.

Charlot, B. (2001). La notion de rapport au savoir: points d'ancrage théorique et fondements anthropologiques. Στο B. Charlot (Ed.), *Les jeunes et le savoir. Perspectives internationales* (5-24). Paris: Anthropos.

Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris: Anthropos.

Charlot, B. (1999). Η σχέση με τη γνώση (μτφ. Μ. Καραχάλιος). Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2013). *Research methods in education. routledge. Comprehensive Guide. (2nd Edition)*. San Francisco: Jossey-Bass.

Coombs, P. H., & Ahmed, M. (1974). *Attacking Rural Poverty: How Nonformal Education Can Help. A Research Report for the World Bank Prepared by the International Council for Educational Development*.

Cross, K. P. (1981). *Adults as Learners. Increasing Participation and Facilitating Learning*.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2008). *Introduction: The discipline and practice of qualitative research*.

European Commision (EC), (1995). *Final report on the implementation of the Community programme concerning the economic and social integration of the economically and socially less privileged groups in society*, Brussels.

European Commission (EC), (1995), *White Paper on education and training. Teaching and learning towards the learning society*, Brussels, EC.

European Commission (EC), (1999), *Second chance schools, Guide for setting up a second chance school*, Brussels, EC.

Gravani, M. N., & Marmarinos, I. (2008). Current trends in lifelong education in Greece: The case of the General Secretariat for Adult Education (GSAE). *Adult Education*, 15, 26-31.

Hayes, N. (1997). Qualitative research and research in psychology. *Doing qualitative analysis in psychology*, 1-8.

Jarvis, P. (1995). *Adult and continuing education: Theory and practice*. Psychology Press.

Jarvis, P. (2006). *Towards a comprehensive theory of human learning (Vol. 1)*. Psychology Press.

Johnson, D. W. (1991). *Cooperative Learning: Increasing College Faculty Instructional Productivity*. ASHE-ERIC Higher Education Report No. 4, 1991. ASHE-ERIC Higher Education Reports, George Washington University, One Dupont Circle, Suite 630, Washington, DC 20036-1183.

Knowles, M. S. (1980). *The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy: Revised and Updates*. Adult Education.

Knowles, M. S. (1989). *Adult learning: Theory and practice*. The handbook of human resource development, 2.

Knowles, M., Holton, E. F., & Swanson, R. A. (1998). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development*. Texas: Gulf Publishing Company-Houston.

Levitas, R. (1996). The concept of social exclusion and the new Durkheimian hegemony, *Critical Social Policy*.

McIntosh, N. E. (1979). To make continuing education a reality. *Oxford Review of Education*, 5(2), 169-182.

Merriam, S. B. & Caffarella, R. S. (1999). *Learning in Adulthood: A*

Mezirow, J. (1977). *Perspective transformation*, *Studies in Adult Education*.

Mezirow, J. (1991). *Trasformative Dimensions of Adult Learning*. Jossey – Bass, San Francisco.

Morrow, S. L. (2005). Quality and trustworthiness in qualitative research in counseling psychology. *Journal of counseling psychology*, 52(2), 250.

Open University. Committee on Continuing Education, & Venables, S. P. P. F. R. (1976). Report of the Committee on Continuing Education.

Popay, J. (2010). Understanding and tackling social exclusion. World Health Organization.

Rogers, A. (1999). Η Εκπαίδευση Ενηλίκων (μτφ. Μ. Παπαδοπούλου & Μ. Τόμπρου). Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Room, G. (1995). Poverty and social exclusion: the new European agenda for policy and research, in: Room, G. (Ed.) Beyond the Threshold, Bristol: Policy Press.

Shor, I., & Freire, P. (1987). A pedagogy for liberation: Dialogues on transforming education. Greenwood Publishing Group.

Strauss, A., & Corbin, J. (1990). Basics of qualitative research. Sage publications.

UNESCO. (1997). International Standard Classification of Education-ISCED 1997: November 1997. Unesco.

UNESCO. (2005). Decade of education for sustainable development: 2005-2014. Draft International Implementation Scheme.

UNESCO. Office of Statistics. (1976). International Standard Classification of Education (ISCED) (Vol. 1). Unesco.

Willig, C. (2001). Qualitative research in psychology: A practical guide to theory and method. Buckingham: OUP.

Βεκρής, Λ. (2003). Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: ένα Ευρωπαϊκό πειραματικό πρόγραμμα κατά του κοινωνικού αποκλεισμού-η Ελληνική εκδοχή. Στο Προδιαγραφές Σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας.

Κόκκος, Α. (2005). Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Τσιάκαλος, Γ. (1999). Ανθρώπινη αξιοπρέπεια και κοινωνικός αποκλεισμός, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Τσιμπουκλή, Α., Φίλιπς, Ν., Κόκκος, Α., & Κουτρούμπα, Κ. (2008). Εκπαίδευση εκπαιδευτών ενηλίκων. Κόκκος και Κων/να Κουτρούμπα, έκδοση του ΙΔΕΚΕ.

Υπουργική Απόφαση 5953/2014 - ΦΕΚ 1861/Β/8-7-2014. Κανονισμός Οργάνωσης και Λειτουργίας των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε.). [Ανακτήθηκε από e-nomothesia.gr]

Διαδικτυακοί ιστότοποι

ec.europa.eu : Επίσημος ιστότοπος Ευρωπαϊκής Επιτροπής (Πηγή ανάκτησης όλων των Δελτίων Τύπου και Ανακοινώσεων της Ευρωπαϊκής Επιτροπής)

inedivim.gr : Ιστότοπος Ιδρύματος Νεολαίας & Δια Βίου Μάθησης

e-raideia.org : Ενημερωτική πύλη για την Εκπαίδευση, του Ιδρύματος Λαμπράκη

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Α. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

1) Σε ποια ηλικιακή ομάδα ανήκεις;

- α) από 18 έως 24
- β) από 25 έως 34
- γ) από 35 έως 44
- δ) από 45 έως 54
- ε) από 55 έως 64
- στ) από 65 έως 74

2) Ποια είναι η οικογενειακή σου κατάσταση;

- α) Έγγαμος/η με παιδιά
- β) Έγγαμος/η χωρίς παιδιά
- γ) Διαζευγμένος/η με παιδιά
- δ) Διαζευγμένος/η χωρίς παιδιά
- ε) Άγαμος/η με παιδιά
- στ) Άγαμος/η χωρίς παιδιά

3) Εργάζεσαι αυτή την περίοδο;

- α) Ναι
- β) Όχι

4) Ποιοι ήταν οι λόγοι που σε ανάγκασαν να εγκαταλείψεις το σχολείο;

- α) Οικονομικοί λόγοι (π.χ. «έπρεπε να δουλέψω»)
- β) Άλλες δυσκολίες, όπως:

- i. δεν υπήρχε μεταφορικό μέσο για τη μετακίνησή μου προς και από το σχολείο
 - ii. είχα οικογενειακά προβλήματα ή/και οικογενειακές υποχρεώσεις
 - iii. προβλήματα υγείας
 - iv. άλλος λόγος (γράψτε τον λόγο)
- γ) Προσωπικοί λόγοι, όπως:
- i. δυσκολεύομαι να κατανοήσω τα μαθήματα του σχολείου
 - ii. οι δάσκαλοι/καθηγητές ήταν αυστηροί
 - iii. είχα άσχημη αντιμετώπιση από τους συμμαθητές μου (bullying)
 - iv. άλλος λόγος (γράψτε τον λόγο)

5) Ποιοι ήταν οι λόγοι που αποφάσισες, τώρα ως ενήλικας, να συνεχίζεις τις σπουδές σου στα ΣΔΕ;

- α) Απόκτηση πτυχίου για ανεύρεση εργασίας
- β) Εκπλήρωση προσωπικού μου στόχου/ονείρου
- γ) Απόκτηση γνώσεων
- δ) Άλλος λόγος (γράψτε τον λόγο)

6) Πώς έμαθες την ύπαρξη του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας;

- α) Από γνωστό μου άτομο, που έχει (απο)φοιτήσει σε ΣΔΕ στο παρελθόν
- β) Από τα μέσα ενημέρωσης και δικτύωσης (τηλεόραση, ραδιόφωνο, εφημερίδα, ίντερνετ)
- γ) Από τοπικούς φορείς (δήμους, ΚΕΠ, κ.λπ.)
- δ) Άλλο

7) Το οικογενειακό σου περιβάλλον, οι φίλοι ή/και οι γνωστοί σου ήταν υπέρ ή κατά της απόφασής σου να φοιτήσεις στο ΣΔΕ;

- α) Υπέρ της απόφασής μου
- β) Κατά της απόφασής μου

8) Το πρόγραμμα διδασκαλίας στο ΣΔΕ:

α) Προσαρμόζεται στην καθημερινότητά μου και στις υποχρεώσεις μου;

i. Συμφωνώ

ii. Διαφωνώ

β) Ανταποκρίνεται στις ανάγκες μου και στα ενδιαφέροντά μου;

i. Συμφωνώ

ii. Διαφωνώ

γ) Συμβάλλει στην ανάπτυξη της κριτικής μου σκέψης και στον εμπλουτισμό γνώσεων;

i. Συμφωνώ

ii. Διαφωνώ

δ) Περιλαμβάνει ενδιαφέρουσες εκπαιδευτικές δραστηριότητες που με καθιστούν ένα πιο δραστήριο και δημιουργικό άτομο;

i. Συμφωνώ

ii. Διαφωνώ

9) Υπάρχει καλή συνεργασία και επικοινωνία με τους συμμαθητές μου και τον καθηγητή μου μέσα στο μάθημα.

α) Συμφωνώ

β) Διαφωνώ

10) Οι καθηγητές είναι δίπλα μου και με βοηθούν να αντιμετωπίζω κάθε πρόβλημα/δυσκολία που έχω στο μάθημα.

α) Συμφωνώ

β) Διαφωνώ

11) Οι καθηγητές με αντιμετωπίζουν και μου συμπεριφέρονται με ισότιμο τρόπο και με σεβασμό, όπως και όλους τους συμμαθητές μου, χωρίς διακρίσεις και διαχωρισμούς.

α) Συμφωνώ

β) Διαφωνώ

12) Η γνώση που αποκτώ στο σχολείο, με βοηθάει να αντιμετωπίζω, να σκέφτομαι, να παίρνω αποφάσεις (για διάφορα καθημερινά ζητήματα) με περισσότερη κριτική σκέψη, με υπευθυνότητα και αποτελεσματικότητα.

α) Συμφωνώ

β) Διαφωνώ

13) Η συνεργασία και η επικοινωνία με τους συμμαθητές μου στο μάθημα (ανά ομάδες), με βοηθάει να γίνω πιο κοινωνικό άτομο και να δημιουργώ καλές σχέσεις μαζί τους.

α) Συμφωνώ

β) Διαφωνώ

14) Υπάρχει κάτι που θέλεις να αλλάξει στον τρόπο που λειτουργεί το σχολείο σου;

α) Ναι

Αν ναι, τι είναι αυτό που λείπει;

β) Όχι

15) Θα πρότεινες σε κάποιον που δεν έχει τελειώσει το σχολείο να φοιτήσει στο ΣΔΕ;

α) Ναι

β) Όχι

B. ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΗΜΙ-ΔΟΜΗΜΕΝΩΝ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΩΝ

- Ποιος είναι ο ρόλος του διευθυντή των ΣΔΕ;
- Ποιος είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού των ΣΔΕ;
- Ποια η σημασία και ο σκοπός οργάνωσης τακτικών συμβουλίων διοικητικού και εκπαιδευτικού προσωπικού του ΣΔΕ;
- Υπάρχει εμπειρία και κατάρτιση/επιμόρφωση των εκπαιδευτικών του ΣΔΕ πάνω στην εκπαίδευση ενηλίκων; Αν ναι, αυτό συμβάλλει στην αποτελεσματική και εύρυθμη λειτουργία του ΣΔΕ;
- Ποια η σημασία λειτουργίας συμβουλευτικών υπηρεσιών στο ΣΔΕ (σύμβουλος ψυχολογίας και σύμβουλος σταδιοδρομίας); Ποιος ο σκοπός και στόχος ύπαρξής τους για τους εκπαιδευόμενους του ΣΔΕ;
- Πώς διαχειρίζεται ο εκπαιδευτικός του ΣΔΕ καταστάσεις αρνητικές (όπως συγκρούσεις κτλ.), αν προκύψουν, εντός της σχολικής αίθουσας μεταξύ εκπαιδευομένων; Πώς επιτυγχάνεται η «έννομη» τάξη μέσα στο σχολικό χώρο; Ποια η σημασία του «συμβολαίου» στο σχολείο;
- Ποια η διαφορά σχολείου τυπικής εκπαίδευσης και σχολείου δεύτερης ευκαιρίας; (για όσους εκπαιδευτικούς του ΣΔΕ έχουν δουλέψει σε σχολεία τυπικής εκπαίδευσης και έχουν εμπειρία, λόγω βιώματος, από τον τρόπο λειτουργίας του)
- Υπάρχουν προβλήματα στην λειτουργία και στην αποτελεσματικότητα του ΣΔΕ; Αν ναι, ποια είναι αυτά;
- Ποιοι είναι οι στόχοι λειτουργίας του ΣΔΕ όσο αφορά τους εκπαιδευόμενους;
- Τι σημαίνει αξιολόγηση, αυτοαξιολόγηση, περιγραφική αξιολόγηση στο ΣΔΕ;
- Ποια η διαφορά βαθμολογίας και αξιολόγησης;
- Πώς καθορίζεται η ύλη στο ΣΔΕ;
- Ποια η διαφορά (προ)καθορισμένης ύλης με ύλη που σχεδιάζεται από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό;

- Ποια είναι τα καινοτόμα εκπαιδευτικά εργαλεία/τεχνικές και μέθοδοι (διδασκαλίας και εκπαίδευσης) στο ΣΔΕ και ποιος ο σκοπός λειτουργίας τους;
- Τι σημαίνει «δράση» στο ΣΔΕ και ποια τα αποτελέσματά της;
- Τι σημαίνει «πρότζεκτ», «εργαστήρια», «γραμματισμός» για το ΣΔΕ και ποιοι οι στόχοι και αποτελέσματα τους;
- Ποια η διαφορά βαθμολογίας και περιγραφικής αξιολόγησης;
- Πώς διαμορφώνεται η ύλη του μαθήματος/γραμματισμού;
- Ποιοι παράγοντες συμβάλλουν στην αποτελεσματική διδασκαλία και στην επίτευξη των μαθησιακών στόχων ;
- Πώς συνδέεται στο ΣΔΕ η προϋπάρχουσα γνώση και εμπειρία των εκπαιδευομένων με την νέα γνώση;
- Πώς συνδέεται η γνώση με την καθημερινότητα τους;
- Ποιο είναι το εύρος ηλικίας των εκπαιδευομένων στο ΣΔΕ;
- Ποιοι είναι οι λόγοι φοίτησής τους στο ΣΔΕ; Ποιοι οι λόγοι επανένταξης στο εκπαιδευτικό σύστημα των εκπαιδευομένων του ΣΔΕ;
- Οι εκπαιδευόμενοι των ΣΔΕ είναι άτομα που προέρχονται από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες; Είναι άτομα κοινωνικά «αποκλεισμένα» ή κινδυνεύουν από «κοινωνικό αποκλεισμό»;
- Τι σημαίνει αυτός ο όρος «κοινωνικός αποκλεισμός»;
- Ποιοι οι κύριοι λόγοι σχολικής διαρροής των εκπαιδευομένων του ΣΔΕ από το σχολείο τυπικής εκπαίδευσης;
- Υπάρχει σχολική διαρροή στο ΣΔΕ και αν ναι, ποιοι είναι οι λόγοι;
- Υπάρχει σχέση μεταξύ «σχολικής διαρροής» και «κοινωνικού αποκλεισμού»;
- Ποια η σχέση του ΣΔΕ με την έννοια «καταπολέμηση» του κοινωνικού αποκλεισμού;
- Ποιο είναι το ποσοστό εκπαιδευομένων του ΣΔΕ που συνεχίζει τις σπουδές του και σε επόμενα επίπεδα εκπαίδευσης;
- Ποιοι παράγοντες συμβάλλουν σε αυτήν την ανοδική κινητικότητα τους; Συνήθως πού επιλέγουν να συνεχίσουν τις σπουδές τους και γιατί ;

Γ. ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ

Πρώτο παράδειγμα:

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ ΑΝΑ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟ

Ελληνική Γλώσσα	Έδειξες μεγάλο ενδιαφέρον και ανταποκρίθηκες πολύ καλά. Συμμετείχες ενεργά, ιδιαίτερα σε ομαδικές εργασίες, καταθέτοντας την άποψή σου και συνεργάστηκες καλά με την ομάδα. Παρουσίασες βελτίωση στο γραπτό λόγο ως προς το περιεχόμενο των κειμένων σου και τη δομή. Γενικά, βελτίωσες το επίπεδό σου στο Γλωσσικό γραμματισμό, γι' αυτό να δείχνεις εμπιστοσύνη στις δεξιότητές σου.
Μαθηματικά	Τη σχολική χρονιά που πέρασε έδειξες μεγάλο ενδιαφέρον με πολύ καλά αποτελέσματα στις απαιτήσεις του γραμματισμού. Είχες σταθερή παρουσία, καλή συνεργασία και προθυμία στην επίλυση των ασκήσεων που μας απασχόλησαν. Εάν στις σκέψεις σου είναι να συνεχίσεις, θα πρέπει να είσαι έτοιμος να καταβάλλεις ακόμα μεγαλύτερη προσπάθεια.
Αγγλική Γλώσσα	Έδειξες μεγάλο ενδιαφέρον για τον Αγγλικό Γραμματισμό και όσες φορές έδειξες εμπιστοσύνη στις δυνατότητές σου τα κατάφερες πολύ καλά. Έχεις αποκτήσει βασικό λεξιλόγιο και εκπόνησες με επιτυχία απλές γραπτές δοκιμασίες. Στον προφορικό λόγο διεξήγαγες με επιτυχία απλούς διαλόγους στην ξένη γλώσσα.
Πληροφορική	Και στους δύο κύκλους έδειξες πολύ μεγάλο ενδιαφέρον για όλα τα αντικείμενα του Πληροφορικού γραμματισμού και ανταποκρίθηκες άριστα. Εκπόνησες όλες τις εργασίες, βοηθούσες τους συνεκπαιδευόμενούς σου και εργάστηκες με ενθουσιασμό. Μπράβο.

Κοινωνική Εκπαίδευση	<p>Ήταν πολύ αποδοτική η συμμετοχή σου στη μαθησιακή διαδικασία. Έδειξες πολύ μεγάλο ενδιαφέρον για θέματα κοινωνιολογικού ενδιαφέροντος, συνέβαλες ουσιαστικά στη μαθησιακή διαδικασία με την κατάθεση εμπειριών, απόψεων και γνώσεων. Πέτυχες άριστα αποτελέσματα.</p>
Περιβαλλοντική Εκπαίδευση	<p>Ανέπτυξες κριτική σκέψη πάνω σε ζητήματα περιβαλλοντικής τεχνολογίας (π.χ. μονάδες επεξεργασίας υγρών αποβλήτων), προστασίας οικοσυστημάτων και περιβαλλοντικής ρύπανσης που ασχοληθήκαμε. Είναι εντυπωσιακό το ενδιαφέρον σου για ενεργή δράση σχετικά με αυτά. Επίσης ένα πολύ θετικό στοιχείο σου ήταν ότι ενημερωνόσουν καθημερινά για περιβαλλοντικά νέα και έφερνες πληροφορίες στην τάξη. Το ενδιαφέρον σου ήταν αμείωτο καθ' όλη τη διάρκεια των μαθημάτων. Η συνεργασία σου με τους συνεκπαιδευομένους σου ήταν άριστη και η συμμετοχή σου στη μαθησιακή διαδικασία ενεργή, συμβάλλοντας έτσι στην καλλιέργεια του ομαδικού πνεύματος στην τάξη. Πέτυχες λοιπόν άριστα αποτελέσματα.</p>
Φυσικές Επιστήμες / Τεχνολογία	<p>Παρουσίασες πολύ μεγάλο ενδιαφέρον για τα θέματα που παρουσιάστηκαν στα πλαίσια του γραμματισμού και ανταποκρίθηκες άριστα στις απαιτήσεις του μαθήματος. Αρχικά ήσουν επιφυλακτικός, αλλά όταν ξεπέρασες τους φόβους σου συμμετείχες ενεργά και πρόθυμα. Οι νέες ανακαλύψεις και ο τρόπος που αυτές επηρεάζουν την καθημερινή μας ζωή αποτελούν πεδία με τα οποία μπορείς να ασχοληθείς και στο μέλλον.</p>
Πολιτισμική – Αισθητική Αγωγή	<p>Με μεγάλο και αμείωτο ενδιαφέρον για βαθύτερες και ουσιαστικότερες γνώσεις, επένδυσες χρόνο και διάθεση στον γραμματισμό της Πολιτισμικής και Αισθητικής Αγωγής. Υπήρξες ιδιαίτερα συνεργατικός με τους συνεκπαιδευομένους σου και με εξαιρετικό ενδιαφέρον για όλες τις εργασίες και τις δραστηριότητες που σου ανατέθηκαν. Τόσο στο θεωρητικό, όσο και στο πρακτικό επίπεδο έδειξες τον ίδιο ζήλο και ενδιαφέρον.</p>

<i>Εργαστήρια</i>	Το ενδιαφέρον σου και η συνέπεια που δείχνεις στο εργαστήριο της Πληροφορικής είναι πολύ μεγάλα. Έχεις μεγάλη άνεση στη χρήση του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και του Διαδικτύου. Συνεργάζεσαι πολύ καλά με την υπόλοιπη ομάδα. Μπράβο!
<i>Σχέδια Δράσης</i>	Συμμετείχες ενεργά στο σχέδιο δράσης Α' Βοήθειες με δημιουργικότητα και προθυμία, πετυχαίνοντας έτσι άριστα αποτελέσματα. Ανέλαβες πρωτοβουλίες με συνέπεια και δέσμευση συμμετέχοντας επίσης στην καλλιέργεια του ομαδικού πνεύματος στην τάξη. Είσαι σε θέση να αναζητάς πληροφορίες στο διαδίκτυο, να αντιμετωπίζεις περιπτώσεις φυσικών κινδύνων (π.χ. σεισμού) και να παρέχεις τις βασικές πρώτες βοήθειες (π.χ. περίπτωση ανακοπής, λιποθυμίας, πνιγμονής).

ΓΕΝΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ

[Όνομα εκπαιδευομένου], έδειξες σταθερά μεγάλο ενδιαφέρον για το σύνολο της μαθησιακής διαδικασίας. Η παρουσία σου ήταν τακτικότατη, είχες πολύ ενεργή συμμετοχή, αναλάμβανες πρωτοβουλίες και συνεργάστηκες πάρα πολύ καλά με όλους τους εκπαιδευόμενους. Τα αποτελέσματα όλης σου της προσπάθειας είναι άριστα.

Δεύτερο παράδειγμα:

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ ΑΝΑ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟ

Ελληνική Γλώσσα	Έδειξες μεγάλο ενδιαφέρον και ενθουσιασμό για όλες τις δραστηριότητες, είτε επρόκειτο για γλωσσικές ασκήσεις είτε για συγγραφή κειμένων. Σε ομαδικές εργασίες συνεργάστηκες πολύ καλά και ανέλαβες πολλές πρωτοβουλίες. Παρουσίασες αξιοσημείωτη πρόοδο στη συγγραφή κειμένων ως προς το περιεχόμενο, τη δομή και τη διατύπωση, βελτίωσες δε ικανοποιητικά την ορθογραφία. Γενικά, ανταποκρίθηκες άριστα, μπράβο!
Μαθηματικά	Κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους του Β' κύκλου το ενδιαφέρον σου για τον γραμματισμό ήταν μεγάλο και αποδεικνύεται από την συνεπή παρουσία, το πνεύμα συνεργασίας, την προθυμία και την επιμονή με την οποία συμμετείχες στην επίλυση των προτεινόμενων ασκήσεων. Το αποτέλεσμα των προσπαθειών σου ήταν πολύ καλό και πιστεύω ότι θα ακολουθήσεις την ίδια πορεία και στο Λύκειο.
Αγγλική Γλώσσα	Το ενδιαφέρον σου για τον Αγγλικό Γραμματισμό υπήρξε μεγάλο και τα αποτελέσματα της προσπάθειάς σου άριστα. Με την επιμονή που διαθέτεις και την άριστη συνεργατική σου διάθεση κατάφερες να εκπονήσεις απλές λεξιλογικές αλλά και γραμματικές δοκιμασίες στον γραπτό λόγο.
Πληροφορική	Στο δεύτερο τετράμηνο το ενδιαφέρον σου παρέμεινε πολύ μεγάλο για τον πληροφορικό γραμματισμό. Ανταποκρίθηκες πολύ καλά, ειδικά στην ενότητα με τη δημιουργία και επεξεργασία λογιστικών φύλλων. Είχες μεγάλη προθυμία στο να εκπονήσεις τα φύλλα εργασίας παρόλο το άγχος που σου δημιουργούν στην αρχή. Μόλις συγκεντρωνόσουν είχες πολύ καλά αποτελέσματα.

Κοινωνική Εκπαίδευση	Η προσπάθειά σου ήταν αδιάλειπτη και πολύ αποδοτική. Το ενδιαφέρον σου για μάθηση ήταν πολύ μεγάλο. Συνέβαλες καθοριστικά ώστε η μαθησιακή διαδικασία να είναι πλούσια και δυναμική. Οι παρεμβάσεις σου είχαν πάντα θετικό πρόσημο για όλη την ομάδα. Πέτυχες άριστα αποτελέσματα.
Περιβαλλοντική Εκπαίδευση	Αξιοποίησες άριστα τα δεδομένα και τις πληροφορίες που σου δόθηκαν, προκειμένου να εξάγεις συμπεράσματα, να επιχειρηματολογείς και να τεκμηριώνεις την άποψή σου (π.χ. αειφόρος ανάπτυξη και εξοικονόμηση φυσικών πόρων, δημιουργία μικροπλαστικών στο θαλάσσιο περιβάλλον, διαχείριση αποβλήτων). Είσαι σε θέση να προτείνεις τρόπους για την επίλυση περιβαλλοντικών ζητημάτων, καθώς επίσης να αναλαμβάνεις ενεργή δράση. Η συνεργασία σου με τους συνεκπαιδευόμενους σου ήταν άριστη και η συμμετοχή σου στη μαθησιακή διαδικασία ενεργή, συμβάλλοντας καθοριστικά στην καλλιέργεια πολύ θετικού μαθησιακού πνεύματος. Το μεγάλο ενδιαφέρον, ο ενθουσιασμός και η συνέπειά σου συνέβαλαν στο να πετύχεις άριστα αποτελέσματα.
Φυσικές Επιστήμες / Τεχνολογία	Το ενδιαφέρον σου ήταν πάντα πολύ μεγάλο και η ανταπόκρισή σου άριστη. Συμμετείχες ενεργά, ενώ συχνά παρακινούσες και τους άλλους εκπαιδευόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ίσως στην αρχή να αισθάνθηκες λίγο άσχημα επειδή κάποιες γνώσεις που είχες για τα φυσικά φαινόμενα ήταν ελλιπείς ή λανθασμένες, στη συνέχεια όμως ξεπέρασες τις ανασφάλειές σου και αφέθηκες στη χαρά της ανακάλυψης. Μην ξεχνάς ότι η επιστήμη προχωρά διαρκώς μέσω της αμφισβήτησης του παλιού και της αναζήτησης του νέου.
Πολιτισμική – Αισθητική Αγωγή	Συνεργατικός, με χιούμορ και πάντα καλή διάθεση, αποτελείς ξεχωριστό μέλος της ομάδας. Δραστήριος και συμμετοχικός πάντα ακολουθούσες την εκπαιδευτική διαδικασία με άριστα αποτελέσματα, ενώ διεκπεραίωσες οτιδήποτε σου ανατέθηκε με μεγάλο ενδιαφέρον. Είχες εξαιρετικά μεγάλο ενδιαφέρον για νέες

	γνώσεις και νέες τεχνικές. Υπήρξες ιδιαίτερα ομαδοσυνεργατικός και παρουσίαζες έντονο ενδιαφέρον θέτοντας συχνά εύστοχες και καίριες απορίες.
Εργαστήρια	Το ενδιαφέρον σου για τη μαθησιακή διαδικασία στο εργαστήριο ήταν μεγάλο επειδή είχες συνεχή συμμετοχή χαρακτηριζόμενη από μεγάλη προσπάθεια στην επίλυση των ζητούμενων θεμάτων. Συνέπεια αυτού του ενδιαφέροντος ήταν το πολύ καλό αποτέλεσμα που έφερες.
Σχέδια Δράσης	Είχες πάντα όρεξη και συμμετείχες σε όλες τις δράσεις ευχάριστα και με πάθος. Ανέλαβες πρωτοβουλίες, έκανες εύστοχες παρατηρήσεις και επιτελούσες συχνά ηγετικό ρόλο. Είναι σημαντικό πως μπήκες παράλληλα στη διαδικασία να ακολουθήσεις τις οδηγίες και την καθοδήγηση άλλων.

ΓΕΝΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ

[Όνομα εκπαιδευομένου], το ενδιαφέρον σου για όλους τους γραμματισμούς υπήρξε πολύ μεγάλο. Η παρουσία σου ήταν πολύ θετική, συνεργαζόσουν άψογα, βοηθούσες και αναλάμβανες πρωτοβουλίες, η συμμετοχή σου ήταν ενεργή και κατάφερες να έχεις άριστα αποτελέσματα.