ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ
ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ, ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ
ΤΟΜΕΑΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ
ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ»

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΚΑΙ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Της φοιτήτριας Ζώτου Αγγελικής .

ΘΕΜΑ:
«Το νόημα της φοίτησης και του απολυτηρίου τίτλου από την σκοπιά των εκπαιδευομένων του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας Ιωαννίνων: διαστάσεις της διαφορετικότητας .»

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: κ. Benincasa Luciana .

Ιωάννινα
Σεπτέμβριος 2013

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Αφορμή για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας αποτελεί ένας προβληματισμός, ένα ερευνητικό ερώτημα, το οποίο προέκυψε όχι μόνο από επιστημονικό, αλλά και από προσωπικό ενδιαφέρον που λειτούργησε υποκινητικά για την ολοκλήρωση της χρονοβόρας και επίπονης ερευνητικής διαδικασίας (Κυριαζή, 2001)[1]. Το κεντρικό, λοιπόν, ερευνητικό ερώτημα αφορά το νόημα της φοίτησης και της απόκτησης του απολυτηρίου τίτλου σπουδών για τους –τις αποφοίτους (συγκεκριμένων σχολικών ετών των 2008 - 2009 και 2009 - 2010) του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας των Ιωαννίνων. Σκοπό δηλαδή, αποτελεί να αναπαρασταθεί η κοινωνική πραγματικότητα των ερευνητικών υποκειμένων, να περιγραφεί και να ερμηνευτεί το νόημα που οι ίδιοι –ες αποδίδουν σε αυτή μέσα από την υποκειμενική τους σκοπιά.

Στη συνέχεια σχεδιάστηκε η μεθοδολογία που υιοθετήθηκε στηριζόμενη στον αρχικό μου προβληματισμό και το ερευνητικό πεδίο. Η διαδικασία, όμως, αυτή ήταν ιδιαίτερα απαιτητική. Η επιλογή τόσο της εννοιολογικής, όσο και της μεθοδολογικής προσέγγισης συγκεκριμενοποιήθηκε κατά την πορεία της έρευνας και αντιμετωπίστηκαν ταυτόχρονα τα προβλήματα που εμφανίστηκαν. Ακολούθησε η επιλογή του δείγματος της ομάδας – στόχου που αποτέλεσε τους –τις πληροφορητές –τριες, τα ερευνητικά υποκείμενα της έρευνας, η τεχνική συλλογής των ερευνητικών δεδομένων και τέλος, η ανάλυση των δεδομένων αυτών. Η ερευνητική διεργασία ήταν απαιτητική, αλλά συνάμα εξαιρετικά ενδιαφέρουσα, όπως και οι συμμετέχοντες –ουσες, τα ερευνητικά δεδομένα και οι εμπειρίες που μοιραστήκαμε. Ελπίζω να είναι και για τους μελετητές του παρόντος πονήματος.

Η παρούσα εργασία, αποτελείται από οχτώ μέρη:

• Αρχικά, γίνεται μια συνοπτική αναφορά στο αντικείμενο της έρευνας, την πηγή του ερευνητικού ενδιαφέροντος, το βασικό ερευνητικό σκοπό της και τους επιμέρους στόχους της και τέλος, στη σημασία της έρευνας και παράλληλα στους κύριους περιορισμούς του ερευνητικού πεδίου.

• Στο δεύτερο μέρος περιγράφεται ουσιαστικά το θεσμικό πλαίσιο της έρευνας, κάνοντας μία παράλληλη βιβλιογραφική επισκόπηση: α) στη σημασία της διά βίου μάθησης, της διά βίου εκπαίδευσης και της εκπαίδευσης ενηλίκων (κάνοντας παράλληλα μια μικρή διάκριση των εννοιών αυτών)· β) στις βασικότερες θεωρίες που έχουν διατυπωθεί για το πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων· γ) στο εθνικό δίκτυο διά βίου μάθησης, των δημοσίων και ιδιωτικών φορέων που προωθούν τη διά βίου εκπαίδευση και επιμόρφωση στην Ελλάδα (και πιο συγκεκριμένα του Ιδρύματος Νεολαίας και Διά Βίου Μάθησης, της Γενικής Γραμματείας Διά Βίου Μάθησης, των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας)· δ) στην έννοια της διαπολιτισμικής αγωγής, εκπαίδευσης και παιδαγωγικής και τέλος, στην έννοια της ετερότητας (σημειώνοντας επίσης το δείκτη «διαφορετικότητας» που θα χρησιμοποιηθεί στην παρούσα εργασία).

• Ακολουθεί το εννοιολογικό πλαίσιο της έρευνας, στο οποίο περιγράφονται και αναλύονται οι έννοιες - κλειδιά στις οποίες στηρίχθηκε η ερμηνεία των ερευνητικών

[1] Σημειώνω δε τη σημασία που απέδιδε στο προσωπικό ενδιαφέρον του –της εκάστοτε ερευνητή –τριας ο Robert Park, κύριος εκπρόσωπος και θεμελιωτής της κοινωνιολογικής σχολής του Σικάγο, κατά τον οποίο το Σικάγο αποτελούσε για εκείνον «ένα κοινωνικό εργαστήριο» (Plummer, 2000:97).

δεδομένων, όπως: τα χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων, οι αρχές της αποτελεσματικής μαθησιακής διεργασίας, τα εμπόδια μάθησης που αντιμετωπίζουν και καλούνται να υπερπηδήσουν, η έννοια του πολιτισμού, του συμβόλου και της τελετουργίας (και η άρρηκτη σύνδεσή τους), των στερεοτύπων και της ταυτότητας.

• Το μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας, αποτελεί το τέταρτο κεφάλαιο, στο οποίο γίνεται αναφορά στην ερευνητική ποιοτική προσέγγιση που ακολουθήθηκε, στις τεχνικές συλλογής των ερευνητικών δεδομένων (και πιο συγκεκριμένα στην τεχνική των ημι-δομημένων συνεντεύξεων και το υποστηρικτικό υλικό που χρησιμοποιήθηκε), στους –στις συμμετέχοντες –ουσες της έρευνας (στο δείγμα δηλαδή που αποτέλεσε τον υπό μελέτη πληθυσμό) και τέλος, στον τρόπο ανάλυσης και ερμηνείας των δεδομένων της έρευνας.

• Το πέμπτο κεφάλαιο αποτελούν τα ερευνητικά ευρήματα, η καρδιά στην ουσία της έρευνας. Στο κεφάλαιο αυτό, γίνεται μια περιγραφή και ερμηνεία των λόγων διαρροής τους από το τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα, των προσπαθειών, των λόγων και των στόχων της επανένταξής τους στην εκπαίδευση, των αντιδράσεων του οικογενειακού και φιλικού τους περιβάλλοντος σχετικά με την απόφασή τους αυτή, κυρίως του νοήματος τόσο της φοίτησης τους και της απόκτησης του απολυτηρίου τίτλου σπουδών (και παράλληλα της σημασίας των τελετών απονομής και λήξης) και επίσης, του φύλο και της ηλικίας ως δεικτών «διαφορετικότητας» για τους συμμετέχοντες –ουσες (δομώντας την έννοια «των μεγάλων γυναικών» και συνάμα συνδέοντας το φύλο με την αποτελεσματική διοίκηση του θεσμού του Σ.Δ.Ε.) και εκτίθεται η υποκειμενική τους άποψη για την έννοια της ισότητας.

• Η συζήτηση αποτελεί το μέρος στο οποίο παρουσιάζονται τα συμπεράσματα που προέκυψαν από τη συλλογή, ανάλυση και ερμηνεία των ερευνητικών δεδομένων, οι επιλογικές επισημάνσεις και συνάμα κάποιες προτάσεις της ερευνήτριας, κάποια ερευνητικά ερωτήματα που χρήζουν περαιτέρω μελέτης.

• Ακολουθεί η παρουσίαση των πηγών (των πληροφοριών που αντλήθηκαν από διάφορες υπηρεσίες, κυρίως μέσω των ιστοτόπων τους) και (της ελληνόγλωσσης και ξενόγλωσσης) βιβλιογραφίας και αρθρογραφίας, στην οποία στηρίχθηκε η παρούσα εργασία.

• Και τέλος, παρατίθενται τα παραρτήματα όπου εκτίθεται ο οδηγός των ερωτήσεων που χρησιμοποιήθηκαν στις συνεντεύξεις και συνοπτικά τα βασικότερα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων –ουσών του δείγματος.

Ακόμα, οφείλω να αναφέρω ότι οι μεταφράσεις των ξενόγλωσσων πηγών που χρησιμοποιούνται στην εν λόγω μελέτη βαρύνουν αποκλειστικά την ερευνήτρια. Επιπλέον, ότι τα αποσπάσματα των απομαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων, των λεγομένων των ερευνητικών υποκειμένων παρατίθενται χωρίς καμία επεξεργασία, παρέμβαση (ορθογραφικού ή συντακτικού ελέγχου) από τη γράφουσα, προσπαθώντας να διατηρήσει με αυτό τον τρόπο όσο είναι δυνατόν τον αυθορμητισμό και τη γνησιότητά τους. Τέλος, σημειώνω, ότι πολλές φορές στην παρούσα εργασία ταυτίζεται η έννοια του –της ενήλικα –ης εκπαιδευόμενου –ης με την έννοια του –της μαθητή –τριας και του εκπαιδευτή –τριας με την έννοια του εκπαιδευτικού, προφανώς όντας επηρεασμένοι –ες από τα πρότερα βιώματά μας.

1. ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η εκπαίδευση ενηλίκων, η οποία στηρίζεται στη διά βίου μάθηση, έχει αναπτυχθεί με ταχύτατους ρυθμούς, όχι μόνο στη χώρα μας και στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, αλλά διεθνώς (Κόκκος, 2005· Rogers, 1999). Η ανάπτυξη αυτή, κέντρισε το ενδιαφέρον πολλών μελετητών σε διάφορους τομείς που αφορούν την εκπαίδευση ενηλίκων, τη διά βίου μάθηση και τις δομές που λειτουργούν με στόχο τη διαρκή μάθηση, εξειδίκευση και κατάρτιση (Βεργίδης & Καραλής, 2008· Jarvis, 2004· Κόκκος & Λιοναράκης, 1998· Courau, 2000· Noye & Piveteau, 2002). Τα αποτελέσματα των ερευνών αυτών είναι πολλά με έμφαση στις μεθόδους διδασκαλίας, τους τρόπους μάθησης, τους αλληλοεξαρτώμενους παράγοντες που επιδρούν και καθορίζουν τη μαθησιακή διεργασία των ενηλίκων, τα κίνητρα τα οποία ωθούν τους –τις εκπαιδευόμενους –ες στη συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα, στην υψηλή επίδοση (Jarvis, 2004· Rogers, 1999) και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι ενήλικες όταν βρίσκονται σε περιβάλλον μάθησης (Σιπητάνου, 2008).

Οι ενήλικες αποτελούν μια ιδιαίτερη ομάδα μαθητών –τριών με ξεχωριστές ανάγκες, οι οποίοι –ες καλούνται να αντιμετωπίσουν εμπόδια που δυσχεραίνουν τη μαθησιακή τους διαδικασία. Η επιβράδυνση της ικανότητας αφομοίωσης των νέων πληροφοριών και της προσαρμογής σε καινούρια δεδομένα, το αίσθημα της ανασφάλειας ότι τα χρονικά περιθώρια στενεύουν, ότι οι φυσικές και νοητικές ικανότητες φθίνουν, ο φόβος της αποτυχίας και των άγνωστων καταστάσεων που καλούνται να αντιμετωπίσουν, η πίεση των υποχρεώσεων και ίσως κάποια παλαιότερα αρνητικά βιώματα που είχαν από τη σχολική τους ζωή, αποθαρρύνουν τα άτομα να συνεχίσουν τη μάθησή τους. Συχνά μάλιστα με το πέρασμα των ετών, οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι –ες αποθαρρύνονται όλο και περισσότερο να συμμετάσχουν σε διεργασίες μάθησης. Επίσης, συχνά η χαμηλή κοινωνική τάξη από την οποία προέρχεται κάποιος –α, η οποία είχε σαν αποτέλεσμα τη διακοπή της εκπαίδευσής του –της και την μετατροπή του –της από μαθητικό δυναμικό σε εργατικό δυναμικό από πολύ μικρή ηλικία, η αίσθηση της έλλειψης, της ανεπάρκειας γνώσεων, ακόμα και το φύλο πολλές φορές, αποτρέπουν τα άτομα αυτά να επανενταχθούν (ή ακόμα και να κατανοήσουν τη σημασία μιας ενδεχόμενης προσπάθειας επανένταξής τους) στο εκπαιδευτικό σύστημα (Κόκκος, 2005· Courau, 2000· Rogers, 1999).

Πολλές σύγχρονες μάλιστα μελέτες που έχουν ασχοληθεί με τις γνωστικές λειτουργίες των ενηλίκων (Crawford, 2004· Κωνσταντινίδη, 2012· Schaie & Willis, 2004· Σιπητάνου, 2008)[2], αλλά και η καθημερινή πείρα και παρατήρηση αποδεικνύουν ότι πολλά από τα παραπάνω προβλήματα δεν οφείλονται στην ηλικία. Για παράδειγμα μπορεί η ταχύτητα της μάθησης να μειώνεται με το πέρασμα του χρόνου, αλλά το ίδιο δε συμβαίνει στη νοητική ικανότητα και από την άλλη, ακόμα κι αν μειώνεται η ταχύτητα της μάθησης, είναι δυνατό να βελτιωθεί μέσω συνεχούς εξάσκησης του νου[3] (Knowels, 1980). Σημείο εστίασης αποτελεί η μεθόδευση της διδασκαλίας, που θα επικεντρώνεται στην αντιμετώπιση των δυσκολιών και την υπερπήδηση των εμποδίων, ώστε να επιτυγχάνεται μια πιο ποιοτική και αποτελεσματική μάθηση.

---

[2] Σημειώνω ότι αναφέρονται οι πιο πρόσφατες έρευνες.

[3] Όπως συμβαίνει και με τη μνήμη, η οποία μέσω της εξάσκησης βελτιώνεται και μέσω της επανάληψης εξασφαλίζεται η συγκράτηση των πληροφοριών (Σιπητάνου, 2008).

Προϋπόθεση της διά βίου μάθησης αποτελεί η δυνατότητα συμμετοχής όλων των πολιτών και η χρησιμοποίηση όλων των διαθέσιμων πηγών γνώσης (Πρόκου, 2009). Η τυπική εκπαίδευση δεν είναι μια μορφή εκπαίδευσης ανεξάρτητη και συχνά ανταγωνιστική της διά βίου μάθησης, αλλά συμπληρωματική της και είναι γόνιμο να δημιουργηθεί το κατάλληλο περιβάλλον, στο οποίο αυτές μπορούν να ενοποιηθούν. Η πολιτεία είναι υπεύθυνη για το σχεδιασμό του κατάλληλου δικτύου διά βίου μάθησης, το οποίο θα άρει τα όποια αίτια αποκλεισμού από τη μάθηση σημαντικών ομάδων πληθυσμού και φυσικά θα καθορίσει την ποιότητα της μαθησιακής διαδικασίας και του μαθησιακού αποτελέσματος (Βεργίδης, 2008).

Ο περιορισμός των ανισοτήτων και η καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού που βιώνουν τα ενήλικα άτομα που διέρρευσαν από την τυπική εκπαίδευση, αποτελούν τους κυρίαρχους ιδρυτικούς στόχους των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας, όπως αναφέρεται στη Λευκή Βίβλο για την εκπαίδευση και την κατάρτιση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής «Διδασκαλία και εκμάθηση: προς την κοινωνία της μάθησης» (European Commission, 1995)[4]. Τα σχολεία αυτά αποτελούν έναν από τους φορείς που παρέχουν προγράμματα τυπικής εκπαίδευσης ενηλίκων (οι οποίοι «επεκτείνουν ή αντικαθιστούν την αρχική εκπαίδευση» που παρέχεται από το τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας) και έναν από τους πιο ολοκληρωμένους θεσμούς διά βίου μάθησης στην Ελλάδα (Κόκκος, 2005).

1.1 Ερευνητικό ενδιαφέρον

Στα πλαίσια, λοιπόν, μιας εργασίας του σεμιναρίου «Η εθνογραφική προσέγγιση στη μελέτη της εκπαίδευσης» του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών που παρακολουθώ, η οποία αφορούσε τη χρήση της συνέντευξης ως τεχνικής της εθνογραφικής μεθόδου, ενημερωθήκαμε (μια μικρή ομάδα φοιτητριών που διεξήγαμε συνεντεύξεις σε μαθήτριες του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας Ιωαννίνων[5] και όλοι οι συμφοιτητές και συμφοιτήτριές μας) για το νέο αυτό θεσμό που λειτουργεί στην πόλη μας τα τελευταία δέκα χρόνια (2003 – 2013). Γνώριζα από την αρχή πόσο σημαντική είναι η διά βίου μάθηση για όλους μας. Δε γνώριζα όμως, πόσο σημαντικό είναι το σχολείο αυτό για τις εκπαιδευόμενές του, τουλάχιστον για όσες μας βοήθησαν στην εκπόνηση της εργασίας αυτής.

Η επιλογή του ερευνητικού θέματος έγινε, όχι μόνο με βάση το επιστημονικό του ενδιαφέρον, αλλά και το προσωπικό. Αυτή η πρωτόγνωρη και εξαιρετικά ενδιαφέρουσα εμπειρία της πρώτης συνέντευξης-συζήτησης με μία μαθήτρια του Σχολείου Δεύτερης

---

[4] Σύμφωνα μάλιστα με την υπ. αρ. 2373/16-7-2003 Υπουργική Απόφαση (Φ.Ε.Κ. 1003/τ. β'/22-07-2003) με την οποία θεσμοθετήθηκαν τα Σ.Δ.Ε. στην Ελλάδα, οι σκοποί της ίδρυσης τους είναι:

α) σε ατομικό επίπεδο: η ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και η επανασύνδεση των πολιτών που εγκατέλειψαν το σχολείο (πριν ολοκληρώσουν την υποχρεωτική εκπαίδευση) με τη γνώση και τα συστήματα κατάρτισης, η ενίσχυση της αυτοεκτίμησής τους με στόχο την ανάπτυξη γνώσεων, στάσεων και ικανοτήτων ένταξης και η ένταξή τους στην αγορά εργασίας και

β) σε συλλογικό επίπεδο: η αναβάθμιση του ανθρωπίνου κεφαλαίου, η ενεργοποίηση του κοινωνικού και εργατικού δυναμικού, καθώς επίσης και η παροχή δυνατοτήτων ανέλιξης και επανένταξης ατόμων που βρίσκονται ή κινδυνεύουν να βρεθούν σε κοινωνικό αποκλεισμό (Μαργάρα & Ανάγνου, 2006).

[5] Σημειώνω ότι στην αναφερόμενη εργασία συμμετείχαν μόνο εκπαιδευόμενες του Σ.Δ.Ε. Ιωαννίνων.

Ευκαιρίας της πόλης των Ιωαννίνων, σε συνδυασμό με τη γνώση της σημασίας της διά βίου μάθησης (που προκύπτει και από προσωπικά βιώματα όπως από τη συμμετοχή σε διάφορα εκπαιδευτικά προγράμματα ενηλίκων, συνέδρια, σεμινάρια κ.τ.λ.), κέντρισε το ενδιαφέρον μου και αποτέλεσε την αφορμή να αποφασίσω να στηρίξω τη μεταπτυχιακή έρευνά μου σε 'πτυχές' του θεσμού αυτού.

1.2 Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Βασικό σκοπό λοιπόν, της παρούσας έρευνας αποτελεί η περιγραφή, ανάλυση και ερμηνεία, η ανάδυση της σημασίας και του νοήματος της φοίτησης και του απολυτηρίου τίτλου σπουδών για τους –τις συνεντευξιαζόμενους –ες αποφοίτους των σχολικών ετών 2008 - 2009 και 2009 - 2010 του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας των Ιωαννίνων.

Τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας είναι:

- Ποιοι ήταν οι λόγοι διακοπής της φοίτησής των εκπαιδευομένων του δείγματος από το σχολείο;
- Ποιοι ήταν οι λόγοι που τους –τις οδήγησαν στην απόφαση να επανενταχθούν στο εκπαιδευτικό σύστημα;
- Ποιες οι αντιδράσεις από το περιβάλλον τους (οικογενειακό, φιλικό κτλ.) για την απόφασή τους αυτή;
- Ποιοι ήταν οι στόχοι και προσδοκίες από τη φοίτησή τους στο Σ.Δ.Ε.; Και αν εκπληρώθηκαν.
- Ποιες οι επιδράσεις της φοίτησής τους στο παρόν σχολείο;

Παράλληλα με τη διερεύνηση του βασικού σκοπού και των επιμέρους στόχων (όπως έχουν διατυπωθεί με τη μορφή των παραπάνω ερευνητικών ερωτημάτων),

- επιδιώκεται μια σύγκριση της εκπαιδευτικής τους εμπειρίας από το Σ.Δ.Ε. με αντίστοιχες από τα σχολεία τυπικής εκπαίδευσης και
- χρησιμοποιείται η πρωτογενής διάσταση της διαφορετικότητας (Guion & Diehl, 2010) και πιο συγκεκριμένα διερευνάται αν το φύλο και η ηλικία αποτελούν δείκτες «διαφορετικότητας» για τους –τις εν λόγω αποφοίτους.

1.3 Σημαντικότητα και περιορισμοί της έρευνας

Όσον αφορά τη σημασία των ευρημάτων της συγκεκριμένης μελέτης για τη διά βίου μάθηση και ειδικότερα για το Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας της πόλης των Ιωαννίνων, θεωρώ ότι αυτά θα συντελέσουν στην κατανόηση των λόγων και των στόχων για τους οποίους κάθε –καθεμιά εκπαιδευόμενος –η φοιτά στο σχολείο αυτό, της συμβολής της φοίτησής του –της στην προσωπική και ολιστική εξέλιξή του –της μέσω της ανάδυσης του υποκειμενικού νοήματός που αποδίδει τόσο σε αυτή, όσο και στον απολυτήριο τίτλο σπουδών και στη

βελτίωση της πολιτικής που υιοθετεί η συγκεκριμένη δομή (στην οργάνωση, λειτουργία και μεθοδολογία που ακολουθεί), καθώς ενδεχομένως να φανερωθούν οπτικές και να αντληθούν στοιχεία που δεν έχουν ληφθεί υπόψη από τους επιστημονικούς υπευθύνους της.

Αναφορικά με τους περιορισμούς των ευρημάτων, αυτοί άπτονται από τη μια πλευρά της μεθοδολογίας και από την άλλη του μικρού και συγκεκριμένου δείγματος που χρησιμοποιήθηκε στη συγκεκριμένη έρευνα. Όσο δε αφορά τα ερευνητικά ευρήματα σημειώνεται ότι αντλήθηκαν από τις ατομικές συνεντεύξεις που διεξήχθησαν και οι οποίες εκφράζουν την οπτική των υποκειμένων του δείγματος που χρησιμοποιήθηκε στη συγκεκριμένη έρευνα. Ωστόσο, σχετίζονται επίσης τόσο με τα επικοινωνιακά προσόντα, όσο και με τις προσωπικές αντιλήψεις της ερευνήτριας, από τις οποίες προσπάθησε να απαλλαχθεί, στοχεύοντας σε μια όσο το δυνατόν περισσότερο αντικειμενική παρουσίαση των δεδομένων. Σαφέστατα λοιπόν, τα παρόντα ερευνητικά πορίσματα δεν μπορούν να οδηγήσουν σε γενικεύσεις και συγκρίσεις. Αυτοί μάλιστα θεωρώ πως είναι οι μεγαλύτεροι περιορισμοί του παρόντος πονήματος.

Ελπίζω όμως, τα ερευνητικά πορίσματα να αποτελέσουν την αφετηρία για μια σειρά νέων ερευνητικών προβληματισμών και προσεγγίσεων σχετικής θεματικής που θα αφορούν δομές εκπαίδευσης ενηλίκων (όπως το Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας των Ιωαννίνων), αλλά και γενικότερα τη διά βίου μάθηση και τέλος, να αποτελέσει (ίσως) ένα μήνυμα προς όσους διστάζουν να (επαν)ενταχθούν σε αντίστοιχα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα.

Εύχομαι λοιπόν, η εν λόγω έρευνα να συντελέσει έστω και σε μικρό βαθμό στην ήδη κεκτημένη γνώση που αφορά τη διά βίου μάθηση, την εκπαίδευση ενηλίκων και τις δομές τους, στην καλύτερη δυνατή προσέγγιση και ικανοποίηση των 'αναγκών' των ενηλίκων εκπαιδευομένων αντίστοιχων δομών και στη μεταφορά του μηνύματος ότι η γνώση δεν έχει ηλικία και η διαφορά αποκτά σημασία· αυτή που εμείς οι ίδιοι –ες της δίνουμε.

2. ΘΕΣΜΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Στο παρόν κεφάλαιο γίνεται ουσιαστικά μια συνοπτική βιβλιογραφική ανασκόπηση: α) της σημασίας της διά βίου μάθησης, της διά βίου εκπαίδευσης και της εκπαίδευσης ενηλίκων (κάνοντας παράλληλα μια μικρή διάκριση των εννοιών αυτών)· β) του δικτύου της διά βίου μάθησης, των δημοσίων και ιδιωτικών φορέων που προωθούν τη διά βίου εκπαίδευση και επιμόρφωση στην Ελλάδα (και πιο συγκεκριμένα του Εθνικού Δικτύου Διά Βίου Μάθησης, του Ιδρύματος Νεολαίας και Διά Βίου Μάθησης, της Γενικής Γραμματείας Διά Βίου Μάθησης, των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας, κάνοντας παράλληλα αναφορά στο νομοθετικό και θεσμικό πλαίσιο οργάνωσης και λειτουργίας τους· και επίσης, δ) της έννοιας της διαπολιτισμικής αγωγής, εκπαίδευσης και παιδαγωγικής και τέλος της έννοιας της ετερότητας (σημειώνοντας το δείκτη «διαφορετικότητας» που θα χρησιμοποιηθεί στη συγκεκριμένη μελέτη).

2.1 Διά βίου μάθηση και εκπαίδευση ενηλίκων: ο ρόλος τους στη σύγχρονη κοινωνία

2.1.1 Το γενικό πλαίσιο

Η εποχή μας χαρακτηρίζεται από πλήθος αλλαγών που επηρεάζουν όλους τους τομείς της ζωής μας. Η παγκοσμιοποίηση και η διεθνοποίηση, η επανάσταση των νέων τεχνολογιών και της πληροφορίας και γενικά οι οικονομικές, κοινωνικές και πολιτισμικές αλλαγές που συντελούνται σε διεθνές και τοπικό επίπεδο, επιβάλλουν την ταχύτατη ανανέωση των γνώσεων και των προσόντων του κάθε πολίτη της πολυπολιτισμικής μας κοινωνίας. Η εκπαίδευση αποτελεί το βασικότερο χώρο υποστήριξης της κοινωνικής υπόστασης και της ομαλής προσαρμογής της στο νέο μεταβαλλόμενο παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον (Μπαρμπαρούτσης, 2001· Μπαρτσίδη & Χοντολίδου, 2001).

Προβάλλει έτσι, επιτακτική η ανάγκη δημιουργίας νέων γνωστικών και εκπαιδευτικών δομών (στις οποίες τόσο οι σύγχρονοι πολίτες όσο και οι αρμόδιοι φορείς θα πρέπει να προσαρμοστούν αποτελεσματικά) και νέων στρατηγικών απόκτησης της γνώσης, όπως η εξ αποστάσεως εκπαίδευση και η διά βίου μάθηση[6] (Λιοναράκης, 2009). Και οι δύο προαναφερθείσες στρατηγικές αποτελούν τους δύο άξονες στους οποίους στηρίζεται η Εκπαίδευση Ενηλίκων και δύο πεδία έντονων θεωρητικών προσεγγίσεων, δημοσίου διαλόγου και πολιτικής παρέμβασης. Το Κράτος λοιπόν από την πλευρά του, προσπαθεί να εφαρμοστούν οι κατάλληλες εκπαιδευτικές πολιτικές για τη θεμελίωση θεσμών που θα

[6] Μάλιστα η δια βίου μάθηση καθίσταται απαραίτητη, καθώς τα τελευταία χρόνια η δημογραφική έρευνα, φανερώνει τόσο την αύξηση της διάρκειας ζωής, όσο και τις σημαντικές μεταβολές που επιφέρονται στην ηλικιακή πυραμίδα του πληθυσμού (Κοτζαμάνης, 2011· Ντυκέν & Κοτζαμάνης, 2012).

υποστηρίζει η νέα αυτή πραγματικότητα στον τομέα της εκπαίδευσης, να ασκείται έλεγχος στη γνώση με στόχο να γίνει προσβάσιμο αγαθό σε όλους τους πολίτες και να εκλείψει ο κοινωνικός αποκλεισμός, ο οποίος αποτελεί μια διαχρονική και πολυδιάστατη έννοια (με οικονομικές, κοινωνικές και ψυχολογικές διαστάσεις) (Κόκκος, 2008).

Η ιδέα της **διά βίου εκπαίδευσης** και της **διά βίου παιδείας** ανάγεται στον Πλάτωνα και συγκεκριμένα στα έργα του Πολιτεία (βιβλίο Ζ) και Νόμοι (644β) αντίστοιχα. Ο Πλάτωνας θεωρώντας την «παιδεία» ως αντικείμενο διαρκούς και συστηματικής διερεύνησης και συνδέοντας τη με τη φιλοσοφία, εμβάθυνε στην ουσία του όρου αυτού, δίνοντάς του τη διάσταση της διαρκούς αναζήτησης της αλήθειας και της πνευματικής απελευθέρωσης του ανθρώπου (Βεργίδης, 2008).

Φτάνοντας στις αρχές του εικοστού αιώνα η **εκπαίδευση ενηλίκων** εμφανίζεται στη Δυτική Ευρώπη και τις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής. Οι έντονες αλλαγές που επικράτησαν στον τεχνολογικό, οικονομικό, κοινωνικό, πολιτικό και πολιτισμικό τομέα, συνέβαλαν από τη μια στην ανάπτυξη της εκπαίδευσης ενηλίκων σε όλες σχεδόν τις χώρες και πολλαπλασίασαν τις δραστηριότητες της (οι οποίες από τη δεκαετία του 1980 άρχισαν να χρηματοδοτούνται από την Ευρωπαϊκή Ένωση) και από την άλλη την κατέστησαν αναγκαία παράμετρο εξέλιξης όλων αυτών των τομέων (Κόκκος, 2008).

Η χώρα μας ακολουθεί την ανάπτυξη αυτή, του πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων, πραγματοποιώντας αρχικά (από τα τέλη του 19ου αιώνα) μαθήματα αλφαβητισμού και προσφέροντας στη συνέχεια (με την είσοδό της στην Ευρωπαϊκή Ένωση) επαγγελματική κατάρτιση. Σήμερα τόσο δημόσιοι, όσο και ιδιωτικοί φορείς[7] προσφέρουν πλήθος εκπαιδευτικών προγραμμάτων και συμβάλλουν στην ανάπτυξη δραστηριοτήτων κοινωνικού και πολιτισμικού χαρακτήρα που απευθύνονται σε ενήλικες (Κόκκος, 2005).

Ο σύγχρονος άνθρωπος στα πλαίσια των νέων συνθηκών κάτω από τις οποίες ζει, πρέπει να είναι επαγγελματικά καταρτισμένος και ικανός να αξιοποιήσει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τις δεξιότητες, τα προσόντα, τις γνώσεις και τις κοινωνικές ικανότητες (όπως: συνεργατικότητα, δημιουργικότητα, επικοινωνία, ικανότητα ανάληψης πρωτοβουλιών) που διαθέτει. Τα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων στοχεύουν στην εξέλιξη του εκπαιδευομένου, την προσαρμογή του στις αλλαγές και τον αυτοκαθορισμό του, αλλά επίσης στην ενδυνάμωση, την επαγγελματική κατάρτιση και την εργασιακή ένταξη ακόμα και ευπαθών ομάδων πληθυσμού (Rogers, 1999). Την ιδιαίτερη σημασία των προγραμμάτων αυτών, φανερώνει επίσης το γεγονός, ότι πολύ σύντομα ενσωματώθηκαν στην πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης, η οποία μάλιστα (στις συνόδους που διεξήγαγε κυρίως τα τελευταία δεκαπέντε χρόνια) έθετε ως πρωταρχικό της στόχο την ανάπτυξη των ανθρωπίνων πόρων και την προώθηση της απασχόλησης αναπτύσσοντας στρατηγικές αντιμετώπισης της χαμηλής εξειδίκευσης - επαγγελματικής κατάρτισης και της ανεργίας κυρίως των νέων ανθρώπων (Βεργίδης, 2008).

---

[7] Ενδεικτικά αναφέρονται ως δημόσιοι φορείς πολλά Υπουργεία και οργανισμοί, όπως: ο Οργανισμός Απασχόλησης Εργατικού Δυναμικού (Ο.Α.Ε.Δ.), ο Οργανισμός Γεωργικής Εκπαίδευσης, Κατάρτισης και Απασχόλησης «Δήμητρα» (Ο.Γ.Ε.Ε.ΚΑ. «Δήμητρα»), το Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης (Ε.Κ.Δ.Δ.Α.), η Εθνική Σχολή Δικαστικών Λειτουργών (Ε.Σ.Δι.), το Ινστιτούτο Επιμόρφωσης (ΙΝ.ΕΠ.), τα Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης (Κ.Ε.Κ.) κ.α.· και ως ιδιωτικοί: ιδιωτικές σχολές επαγγελματικής κατάρτισης, Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (Ι.Ε.Κ.), εργαστήρια ελευθέρων σπουδών κ.α..

2.1.2 Βασικές θεωρίες εκπαίδευσης ενηλίκων

Όσον αφορά δε τον ερευνητικό και επιστημονικό προβληματισμό γύρω από το πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων, οφείλω να τονίσω ότι, παρά τη συνεχή εξέλιξή του, δεν έχει διαμορφωθεί ακόμη κάποια συνθετική και κοινά αποδεκτή θεωρητική προσέγγιση (Κόκκος, 2008). Από το πλήθος των θεωρητικών προσεγγίσεων που έχουν αναπτυχθεί σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουμε, αναφέρονται παρακάτω συνοπτικά οι πιο σημαντικές που έχουν διατυπωθεί και αφορούν επίσης, το πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων:

• Η **θεωρία της ανδραγωγικής** και η **προσωποκεντρική θεωρία** με εκφραστές τους τον **Malcolm Knowels** και τον **Carl Rogers** αντίστοιχα, που επικεντρώνονται στη συμβολή της εκπαίδευσης ενηλίκων στην ενίσχυση της τάσης των εκπαιδευομένων για αυτοπραγμάτωση, αυτοανάπτυξη και αυτοπροσδιορισμό (Κόκκος, 2005). Ανάμεσα βέβαια στις δύο αυτές θεωρίες υπάρχουν και διαφοροποιήσεις, με βασικότερη ότι ο Rogers τονίζει τη σημασία των ψυχολογικών συνθηκών στην τάση του ανθρώπου για αυτοπραγμάτωση, την οποία ο Knowels παραγνωρίζει. Ωστόσο, ιδιαίτερα στη θεωρία της ανδραγωγικής ασκήθηκε δριμεία κριτική λόγω της μη ευρείας βάσης (και συνεπώς της ανεπαρκούς εμπειρικής επαλήθευσης) των ερευνητικών της δεδομένων, του έντονου διαχωρισμού των τρόπων μάθησης των ενηλίκων από αυτών των ανηλίκων και της υποτίμησης της σημασίας της σχέσης της εκπαίδευσης με ευρύτερο κοινωνικο - πολιτισμικό περιβάλλον (Κόκκος, 2008· Χατζηθεοχάρους, 2010).

• Η **θεωρία της κοινωνικής αλλαγής του Paulo Freire**, έρχεται να συμπληρώσει το κενό της ανδραγωγικής θεωρίας (Χατζηθεοχάρους, 2010). Ο Freire επηρεασμένος από τον χριστιανισμό, αλλά κυρίως από το μαρξισμό, επιδιώκει έναν κόσμο πολύ καλύτερο από τον υπάρχοντα και ταυτόχρονα ουτοπικό, θεωρώντας την εκπαίδευση ενηλίκων ως μέσο συνειδητοποίησης των κοινωνικών προβλημάτων και της αναγκαιότητας της δράσης, με στόχο την κοινωνική αλλαγή (Rogers, 1999). Οι βασικές αρχές της θεωρίας του είναι η αρχή της αξίας, της γνώσης, της ανθρώπινης φύσης, της μάθησης, της μετάδοσης, της κοινωνίας, της ευκαιρίας και τέλος, της συναίνεσης. Μάλιστα ο Freire, θεωρεί ότι η εκπαίδευση ενηλίκων δεν δύναται να είναι κοινωνικά ουδέτερη, αλλά ότι πρέπει να συντελεί στην ανάπτυξη μιας οργανωμένης προσπάθειας από την πλευρά των εκπαιδευομένων όχι μόνο να αμφισβητήσουν τη δεδομένη γνώση που έχουν αποκτήσει, αλλά συνάμα να ενεργήσουν με σκοπό να τη μετασχηματίσουν, δρώντας στην ουσία πολιτικοκοινωνικά και επεμβαίνοντας στην πραγματικότητα (Freire, 2005). Ωστόσο, η ανθρωπιστική αυτή προσέγγιση του Freire, αμφισβητείται κατά πόσο μπορεί να λειτουργήσει στο πλαίσιο του κοινωνικού συστήματος της Δύσης. Μάλιστα φαίνεται πως και ο ίδιος αδιαφορούσε για την εφαρμογή των απόψεών του στο δυτικό κόσμο, καθώς στο έργο του ναι μεν υπάρχουν αναφορές στην εμπειρική εκπαίδευση (δεν υπάρχουν όμως αναφορές στις σύγχρονες ανθρωπιστικές δυτικές προσεγγίσεις, όπως για παράδειγμα στη θεωρία της ανάπτυξης του Dewey που έπεται), αλλά στόχο του αποτελούσε κυρίως η συμβολή της μάθησης στην κοινωνική αλλαγή, δίνοντας παράλληλα πλήθος στοιχείων για τον κριτικό στοχασμό και την σύνδεσή του με την εμπειρία και την πράξη (Κόκκος, 2005).

• Από την άλλη πλευρά, η **θεωρία της ανάπτυξης του John Dewey** και του **κύκλου της μάθησης του David Kolb**, τονίζουν ιδιαίτερα τη σημασία του στοχασμού για τη μάθηση και αναπτύσσουν νέες μεθοδολογίες εμπειρικής εκπαίδευσης, χωρίς όμως να δίνουν την αρμόζουσα βαρύτητα στο κοινωνικό πλαίσιο πραγμάτωσης της διά βίου εκπαίδευσης, καθώς πιστεύουν ότι οι άνθρωποι έχουν τη δυνατότητα να εξελίσσονται πνευματικά καθ' όλη τη

διάρκεια της ζωής τους (Κόκκος, 2005· Rogers, 1999). Ο Dewey συνέδεσε τη μάθηση με την εμπειρία και ανέδειξε το στοχασμό (που στηρίζεται στο νόημα που αναδύεται μέσω της εμπειρίας) σε πρωταρχικό στοιχείο της μαθησιακής διεργασίας. Παρόλη τη συμβολή του στο έργο σημαντικών θεμελιωτών της εκπαίδευσης ενηλίκων (όπως των προαναφερόμενων Knowels και Rogers), έγινε γνωστός από το έργο του Kolb, το οποίο στηρίζεται στη θεωρητική προσέγγισή του (Κόκκος, 2008). Η απλότητα δε και η σαφήνεια του έργου του Kolb είχε μεγάλη απήχηση ακόμα και σε επαγγελματικά περιβάλλοντα. Ωστόσο, από το έργο του αποσιωπάται η ποικιλία με την οποία οι άνθρωποι μαθαίνουν και ανταποκρίνονται στην εμπειρία και από την άλλη, παραγνωρίζεται η κοινωνική διάσταση και ερμηνεία των εμπειριών από κάθε άτομο, απομονώνοντάς το ουσιαστικά από το κοινωνικό του πλαίσιο. Ο Jarvis είναι δε ένας από τους θεωρητικούς της εκπαίδευσης ενηλίκων που εντόπισε τις εν λόγω ελλείψεις στο έργο του Kolb, τονίζοντας τη σημασία του κριτικού στοχασμού στη διαδικασία της μάθησης (Jarvis, 2004· Κόκκος, 2005).

• **Στη συνθετική θεωρία του ο Peter Jarvis** τονίζει τις επιδράσεις του κοινωνικού πλαισίου στη διαδικασία της μάθησης. Θεωρεί μάλιστα ότι η μάθηση είναι η διεργασία του μετασχηματισμού της εμπειρίας σε γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις, αξίες, συναισθήματα και ότι «δεν είναι απλώς μια ευχάριστη ψυχολογική διεργασία που πραγματοποιείται απομονωμένα από τον κόσμο, στον οποίο ζει ο εκπαιδευόμενος, αλλά είναι στενά συνδεδεμένη και επηρεάζεται από αυτόν» (Jarvis, 2004:111). Με αυτόν τον τρόπο τονίζεται η σημασία του κοινωνικού πλαισίου στην εκπαίδευση ενηλίκων, αλλά και της κριτικής συνειδητοποίησης των εκπαιδευομένων, η οποία όμως, εμποδίζεται από τις εσωτερικές προδιαθέσεις και το σύστημα αξιών του κάθε ατόμου (Κόκκος, 2005· Κοντάκος & Γκόβαρης, 2006). Επισημαίνει λοιπόν ότι ο κριτικός στοχασμός των εκπαιδευομένων δεν γίνεται στο κενό, αλλά εμπεριέχει τόσο τις επιρροές που δέχεται από τους –τις των εκπαιδευτές –τριές του, όσο και από αυτές που το ίδιο το άτομο ως μέλος μιας κοινωνίας έχει εσωτερικεύσει, τονίζοντας (όπως ο Freire) ότι η μάθηση δεν είναι ουδέτερη (Κόκκος, 2008).

• Και τέλος, η **θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης** με εκφραστή της τον **Jack Mezirow**. Ο **Mezirow** επηρεάστηκε σημαντικά από το φιλόσοφο Habermas. Θεωρεί πολύ σημαντικό στοιχείο τον κριτικό στοχασμό για το μετασχηματισμό των εσφαλμένων απόψεων, αντιλήψεων και ορισμένες φορές στάσεων, με στόχο την ευκολότερη προσαρμογή των ενηλίκων στη νέα πραγματικότητα, χωρίς όμως καμία κονωνικοπολιτική και πολιτισμική εξέταση αυτών των εσφαλμένων απόψεων (Mezirow, 2000). Παρά όμως, την επιφανειακή εξέταση των κοινωνικοπολιτικών διαστάσεων της εκπαίδευσης, η θεωρητική του προσέγγιση θεωρείται η πιο ολοκληρωμένη, καθώς τονίζει και παρουσιάζει τον τρόπο, με τον οποίο η μάθηση που συντελείται μέσω του κριτικού στοχασμού, μπορεί να ανατρέψει δυσλειτουργικές και εσφαλμένες αντιλήψεις και αξίες των ενηλίκων εκπαιδευομένων (Κόκκος, 2005). Δίνει επομένως, έμφαση στη μάθηση ως μια διεργασία συνεχούς επανερμηνείας των εμπειριών του ανθρώπου, ο οποίος με αυτόν τον τρόπο κατανοεί τα φαινόμενα ευκολότερα και τρέπεται έτσι σε ενεργό πολίτη (Κόκκος, 2008)[8].

---

[8] Συνοπτικά στο σημείο αυτό, αναφέρω τα δέκα στάδια της στοχαστικής διεργασίας της μετασχηματίζουσας μάθησης, τα οποία είναι:

• αρχικά έχει ως αφετηρία την κρίση που βιώνει ο ενήλικος εξαιτίας μιας προβληματικής κατάστασης, ενός αποπροσανατολιστικού διλήμματος που μπορεί να αποτελεί μια συγκυρία ή εμπειρία στη ζωή του ατόμου·

• την ανικανότητα επίλυσης της προβληματικής αυτής κατάστασης μέσω των ήδη υπαρχουσών εμπειριών και στρατηγικών αντιμετώπισης προβλημάτων, ακολουθεί μια διαδικασία αυτοελέγχου, αυτο-

Σαφέστατα υπάρχουν ορισμένα βασικά σημεία σύγκλισης των παραπάνω ανθρωπιστικών θεωριών, τα οποία κατά τον Rogers (1999) είναι τρία: α) ότι το μοντέλο μάθησης «μεταφορά γνώσης έναντι δημιουργίας γνώσης είναι μη αποτελεσματικό» (σελ. 148), β) ότι κάθε εκπαιδευόμενος –η έχει το προσωπικό του –της τρόπο μάθησης και γ) ότι η εμπειρία αποτελεί τη βάση κάθε μορφής μάθησης (σελ. 148-157).

Στην παρούσα μελέτη υιοθετούνται κυρίως οι αρχές της μετασχηματίζουσας μάθησης, χρησιμοποιώντας παράλληλα στοιχεία και των υπόλοιπων ανθρωπιστικών ερευνών, στοιχεία δηλαδή που επικεντρώνονται στον –την εκπαιδευόμενο –η και την ενεργητική φύση της ομαδικής μάθησης (Courau, 2000· Rogers, 1999). Η εστίαση αυτή δε, στηρίζεται στην αντίληψη ότι το άτομο δεν μαθαίνει μόνο μέσω των ερεθισμάτων από το κοινωνικό του περιβάλλον (αλλά και μέσω των εσωτερικών του αναγκών), ότι γνωρίζει τα μαθησιακά του κίνητρα, ότι έχει ρητή στοχοθεσία και τέλος, ότι δρα ενεργητικά και κριτικά χωρίς δηλαδή να εσωτερικεύει άκριτα τις επιδράσεις του κοινωνικού του πλαισίου, αξιοποιώντας τις εμπειρίες του (Κόκκος, 2005· Κόκκος, 2008· Rogers, 1999).

2.1.3 Όροι και ορισμοί

2.1.3.1 Ο όρος «μάθηση»

Η **μάθηση** λοιπόν, αδιαμφισβήτητα αποτελεί ένα σημαντικό συστατικό στοιχείο της ανθρώπινης υπόστασης, αλλά ταυτόχρονα και ένα αχανές και πολύπλοκο πεδίο. Μέσω αυτής προσπαθούμε να κατανοήσουμε όσα συμβαίνουν γύρω μας, να προσαρμοστούμε και νά ανταποκριθούμε στα νέα δεδομένα της εποχής μας, της κοινωνίας της γνώσης, να ανταποκριθούμε στους ρόλους μας, να διευρύνουμε τις γνώσεις μας, να αναπτύξουμε τις δεξιότητες και τις ικανότητές μας, να ικανοποιήσουμε τις ανάγκες μας (Rogers, 1999). Η ανάγκη μάλιστα, για μάθηση αναδύεται εντονότερα όταν σε κάποιες φάσεις της ζωής μας

διερεύνησης, στο πλαίσιο της οποίας μπορεί να δημιουργηθούν συναισθήματα φόβου, θυμού, ενοχής, ντροπής·

- η διαδικασία αυτο-διερεύνησης περιλαμβάνει και την κριτική αξιολόγηση των προϋπαρχουσών παραδοχών και προϋποθέσεων, αλλά και
- την αναγνώριση της συμφωνίας ή μη όλων των μελών της ομάδας που έχουν βιώσει αντίστοιχες εμπειρίες, διαδικασίες και σχετίζονται με τη συνέχεια της μετασχηματίζουσας μάθησης·
- ακολουθεί η αναζήτηση νέων εναλλακτικών ρόλων, σχέσεων και τρόπων δράσης που θα οδηγήσουν
- στη διαμόρφωση του σχεδιασμού δράσης, μέσω του οποίου θα πραγματωθεί
- η απόκτηση νέων γνώσεων, στάσεων και ικανοτήτων που θα οδηγήσουν τόσο στην υλοποίηση του προηγούμενου, όσο και στη δημιουργία νέων σχεδίων δράσης,
- δοκιμάζοντας νέους ρόλους και σχέσεις
- που θα δομήσουν τις δεξιότητες και θα ενισχύσουν την αυτοπεποίθηση (που θα προκύψει από τη διαμόρφωση των νέων αυτών ρόλων και σχέσεων) και θα έχουν σαν αποτέλεσμα
- την ενσωμάτωση και επανένταξη του ατόμου στη ζωή του, έχοντας διαμορφώσει μια νέα μετασχηματισμένη οπτική και επιτύχει τόσο τη χειραφέτησή του, όσο και την επίγνωσή του μέσω της διαδικασίας της μετασχηματίζουσας μάθησης (Κόκκος, 2008· Mezirow, 2000).

(κυρίως της ενήλικης), προκύπτει δυσαρμονία ανάμεσα στις τρέχουσες εμπειρίες και στο σύστημα αντιλήψεων και αξιών που διαθέτουμε, με αποτέλεσμα να επιδιώκουμε να μάθουμε περισσότερα για τον εαυτό μας και τον κόσμο (Κόκκος, 2008).

2.1.3.2 Ο όρος «εκπαίδευση ενηλίκων»

Η εκπαίδευση παρέχεται τόσο από αμιγώς εκπαιδευτικούς (σχολείο, πανεπιστήμιο κτλ.), όσο και από μη εκπαιδευτικούς φορείς (επιχειρήσεις, συνεταιρισμούς κ.α.) που οργανώνουν εκπαιδευτικές δραστηριότητες είτε στις υποδομές τους, είτε από απόσταση (μέσω δηλαδή της χρήσης του ηλεκτρονικού υπολογιστή και του διαδικτύου, έχοντας περιορισμένο ρόλο που άπτεται κυρίως στο σχεδιασμό και την παρακολούθηση του προγράμματος) και απευθύνονται τόσος σε ενήλικες, όσο και σε ανήλικους (Κόκκος, 2005· Λιοναράκης, 2009)[9].

Ο όρος **εκπαίδευση ενηλίκων** στη βιβλιογραφία χρησιμοποιείται συχνά προκειμένου να περιγράψει εκπαιδευτικές δραστηριότητες και διαδικασίες που απευθύνονται σε ενήλικες. Συνεπώς, η ηλικία αποτελεί ένα από τα κριτήρια διαφοροποίησης από τις άλλες κατηγορίες εκπαιδευτικών παροχών. Σύμφωνα μάλιστα με τον εμπεριστατωμένο ορισμό της UNESCO [10], η εκπαίδευση ενηλίκων προσδιορίζεται σε σχέση με ένα αρχικό κύκλο σπουδών, στον οποίο έρχεται ως συνέχεια, συμπλήρωση ή αναπλήρωση αυτού. Αφορά οργανωμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες, σκοπός των οποίων είναι είτε η βελτίωση της επαγγελματικής κατάρτισης των ατόμων, είτε η ολοκλήρωση της προσωπικής εξέλιξης (Unesco, 1976). Σε αρκετές περιπτώσεις, η εκπαίδευση ενηλίκων εξελίχθηκε μέσα από την καθημερινή χρήση του όρου σε όρο που αφορά συλλογικές δράσεις, συμπεριλαμβάνοντας την έννοια του θεσμού της ενθάρρυνσης της συμμετοχής των ενηλίκων ατόμων σε ποικίλες εκπαιδευτικές δραστηριότητες.

Το περιεχόμενο της εκπαίδευσης ενηλίκων πλησιάζει κατά πολύ εκείνο της επιμόρφωσης, με την έννοια της προεπαγγελματικής ή επαγγελματικής κατάρτισης, είτε της ακαδημαϊκής εκπαίδευσης (Jarvis, 2004). Σημειώνω ότι στην ελληνική βιβλιογραφία, η έννοια της εκπαίδευσης ενηλίκων και της επιμόρφωσης είτε χρησιμοποιούνται εναλλακτικά, είτε η δεύτερη μαζί με την έννοια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (όταν αυτή απευθύνεται σε ενήλικες) και της κατάρτισης (όταν η τελευταία δε θεωρείται υποδεέστερη μορφή εκπαίδευσης με περιορισμένο, τυποποιημένο πεδίο) αποτελούν υποκατηγορίες της πρώτης, δηλαδή της εκπαίδευσης ενηλίκων (Κόκκος, 2005).

---

[9] Σημειώνω ότι και στην τελευταία περίπτωση αρμόδιος για το σχεδιασμό και την επίβλεψη του εκάστοτε εκπαιδευτικού προγράμματος είναι επίσης κάποιος φορέας.

[10] Όπως αναφέρεται στη διακήρυξη του Ναϊρόμπι «Εκπαίδευση ενηλίκων είναι κάθε εκπαιδευτική διεργασία, κάθε περιεχομένου, επιπέδου ή μεθόδου, είτε πρόκειται για τυπική εκπαίδευση, είτε όχι, είτε για διεργασία που επεκτείνει χρονικά ή αντικαθιστά την αρχική εκπαίδευση στα σχολεία, κολέγια και πανεπιστήμια, καθώς και για μαθητεία, μέσω των οποίων άτομα που θεωρούνται ενήλικα από την κοινωνία στην οποία ανήκουν, αναπτύσσουν τις ικανότητές τους, εμπλουτίζουν τις γνώσεις τους, βελτιώνουν τα τεχνικά και επαγγελματικά τους προσόντα ή τα προσανατολίζουν προς άλλη κατεύθυνση. Με τον τρόπο αυτό επιφέρουν αλλαγές στις στάσεις ή τη συμπεριφορά τους με τη διπλή προοπτική της πλήρους προσωπικής ανάπτυξης και της συμμετοχής σε μια εναρμονισμένη και αυτοδύναμη κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική ανάπτυξη» (Unesco, 1976:6).

Σημειώνεται επίσης, ένας άλλος όρος που κινείται στον ίδιο εννοιολογικό χώρο και ταυτίζεται με την εκπαίδευση ενηλίκων, της διά βίου εκπαίδευσης. Βασική αρχή της διά βίου εκπαίδευσης αποτελεί ότι αυτή θα πρέπει να αποτελεί μια ολοκληρωμένη και συντονισμένη διαδικασία, η οποία θα συνεχίζεται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου και χαρακτηρίζεται από ευκαμψία όχι μόνο στο χρόνο, αλλά και στο χώρο, το περιεχόμενο και τις τεχνικές διδασκαλίας (Βεργίδης, 2001). Καθίσταται φανερή λοιπόν, η διαφοροποίηση της διά βίου εκπαίδευσης με την επιμόρφωση και η στενή σχέση της με την εκπαίδευση ενηλίκων.

2.1.3.3 Ο όρος «διά βίου μάθηση»

Στο σημείο αυτό, κρίνεται σκόπιμη η αναφορά και στον όρο της διά βίου μάθησης. Σύμφωνα με την καταληκτική φράση του ανακοινωθέντος της συνάντησης των υπουργών Παιδείας των χωρών του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (Ο.Ο.Σ.Α.) που διεξήχθη το 1996, η «διά βίου μάθηση θα είναι για όλους μια αναγκαιότητα στην αυγή του 21ου αιώνα και οφείλει να είναι προσβάσιμη σε όλους».

Η διά βίου μάθηση αναμφισβήτητα αποτελεί μια λέξη - κλειδί για τον αιώνα μας, η οποία έχει πολλές διαστάσεις[11]. Οι δύο πιο βασικές διαστάσεις της, είναι η ατομική και η συλλογική, καθώς απ' τη μια πλευρά σχετίζεται με το δικαίωμα της πρόσβασης κάθε πολίτη σε εκπαιδευτικά αγαθά καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του και συμβάλλει στην ανάπτυξη του γνωστικού δυναμικού, του υψηλού επιπέδου νοητικών και γνωστικών δεξιοτήτων, της κριτικής σκέψης, της προσωπικής αυτονομίας του ατόμου, στην προσαρμοστικότητά του, αλλά και στην αντιμετώπιση των νεοεμφανιζόμενων συνθηκών (της έκρηξης δηλαδή των γνώσεων, των πληροφοριών και των ραγδαίων τεχνολογικών εξελίξεων)· και από την άλλη πλευρά ενισχύεται η προσαρμοστική ικανότητα της κοινωνίας στα πλαίσια της παγκοσμιοποίησης, διαφυλάσσεται η ενότητα του κοινωνικού ιστού (που επιτυγχάνεται με την καταπολέμηση της ανεργίας) και η κοινωνική σταθερότητα, παρέχονται ίσες ευκαιρίες μάθησης και απασχόλησης σε όλους, καθώς οι απαιτήσεις της ανταγωνιστικότητας της οικονομίας κάθε κοινωνίας επιβάλλουν το συνεχή εμπλουτισμό των δεξιοτήτων των πολιτών (που ταυτόχρονα αποτελούν και εργατικό δυναμικό) και την αναβάθμιση της ποιότητάς τους[12].

Η διά βίου μάθηση, η οποία στις αρχές της δεκαετίας του 1990 εμφανίστηκε ως η ανάγκη ενίσχυσης της κοινωνικής εκπαίδευσης ενηλίκων, αποτέλεσε και αποτελεί πολιτικό - εκπαιδευτικό θέμα που αφορά όλους μας (Kokosalakis, 2000). Στοχεύει στην έμφαση της δημοκρατικής μάθησης, στην κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών των ενηλίκων, στη χαλάρωση των θεσμικών δεσμών της τυπικής εκπαίδευσης, στην άτυπη και μη θεσμική φύση

---

[11] Σημειώνω μάλιστα ότι κατά το Jarvis (2004) η διά βίου μάθηση αποτελεί μια πολύπλοκη έννοια (και συγκεχυμένη, καθώς περιλαμβάνει δύο στοιχεία το ατομικό και το θεσμοποιημένο στοιχείο της μάθησης), συμπληρώνοντας ότι κατά τους Chapman & Aspin (1997) η απόδοση κάποιου ορισμού στον όρο αυτό αποτελεί μια «μάταια αναζήτηση» (σελ. 28-31).

[12] Ο δε επίσημος ορισμός της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τη δια βίου μάθηση αναφέρεται σε: «Κάθε μαθησιακή δραστηριότητα η οποία αναλαμβάνεται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής με σκοπό τη βελτίωση των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των εφοδίων, στο πλαίσιο μιας προσωπικής, κοινωνικής οπτικής και / ή μιας οπτικής που σχετίζεται με την απασχόληση» (Επιτροπή Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2001:11).

της εκπαίδευσης των ενηλίκων στην καθημερινή τους ζωή και καθ' όλη τη διάρκειά της, με σκοπό τη δικαιότερη συμμετοχή της κοινωνίας σ' αυτή. Σήμερα αποτελεί κεντρικό άξονα που θα πρέπει να διαπερνά όλους τους τομείς της εκπαίδευσης (Επιτροπή Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2000).

Ως όρος είναι ευρύτερος από αυτόν της εκπαίδευσης ενηλίκων[13]. Ο Griffin (2007) υποστηρίζει ότι πρέπει να διακρίνουμε τη διά βίου μάθηση από την εκπαίδευση ενηλίκων. Επισημαίνει ότι κύριο χαρακτηριστικό της πολιτικής ανάλυσης για τη διά βίου μάθηση αποτελεί η ανησυχία για τη δημόσια εκπαίδευση και πώς αυτή επηρεάζεται από τη συρρίκνωση του κράτους κοινωνικής πρόνοιας, την κυριαρχία της εποχής της εξατομικευμένης δράσης, της παγκοσμιοποίησης, της υπονόμευσης της δημόσιας σφαίρας και της σύνδεσής της από τους ενήλικες μαθητές με την προοπτική της επιτυχίας στον επαγγελματικό στίβο. Η εκπαίδευση μπορεί θεωρηθεί ως ένα αντικείμενο της κοινωνικής πολιτικής, δεδομένου ότι η παροχή της μπορεί να επηρεαστεί και να ελεγχθεί μέχρι ενός ορισμένου βαθμού. Η μάθηση, όμως, είναι κάτι που αφορά στην ατομική πρωτοβουλία και τα ενδιαφέροντα και δεν εξασφαλίζεται με τον ίδιο τρόπο[14].

---

[13] Μάλιστα, συχνά υποστηρίζεται ότι η εκπαίδευση ενηλίκων αποτελεί κλάδο της διά βίου μάθησης (Πρόκου, 2009).

[14] Έχοντας αναφέρει τα παραπάνω και έχοντας κάνει αρχικά μια συνοπτική διάκριση των όρων εκπαίδευση ενηλίκων και διά βίου μάθηση παρατίθενται κάποιοι ορισμοί της διά βίου μάθησης.

Διά βίου μάθηση, σημαίνει:

«Πρώτον, (τ)η διαδικασία μάθησης που συμβαίνει κατά τη διάρκεια της ζωής και δεύτερον, (τ)η μάθηση που συμβαίνει με διάφορους τρόπους αφενός επίσημα, σε ιδρύματα εκπαίδευσης και κατάρτισης, και αφετέρου ανεπίσημα, στο σπίτι, στο χώρο εργασίας ή στην ευρύτερη κοινότητα» (Κουτρούκης & Κουλαουζίδης, 2005:4· Βλ. και Jarvis, 1999).

«Να είναι το άτομο ικανό να μαθαίνει αυτόνομα καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του. Η διά βίου μάθηση βασίζεται στη δεξιότητα πληροφόρησής του» (Wikipedia, freie Enzyklopädie, http://de.wikipedia.org/wiki_Lebenslanges Lernen).

«Μια φιλοσοφική αντίληψη, σύμφωνα με την οποία η εκπαίδευση θεωρείται ως μια μακροχρόνια διαδικασία που ξεκινάει από τη γέννηση του ανθρώπου και συνεχίζει σε όλη τη διάρκεια της ζωής του. Ο όρος αυτός καλύπτει όλα τα είδη, τύπους και επίπεδα της τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης» (Βικιπαίδεια, http://el.wikipedia.org/wiki).

«Από τη μια πλευρά να καθίσταται δυνατή η επανένταξη σε μορφωτικές διαδικασίες και από την άλλη να προσφέρεται η δυνατότητα πιστοποίησης (με τον ανάλογο τίτλο) δεξιοτήτων και ικανοτήτων που έχουν αποκτηθεί στο επάγγελμα και οι οποίες δεν είναι πιστοποιημένες» (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2004:1).

«Όλες οι μορφές μαθησιακών δραστηριοτήτων στη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου, που αποσκοπούν στην απόκτηση ή την ανάπτυξη γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων, οι οποίες συμβάλλουν στη διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης προσωπικότητας, στην επαγγελματική ένταξη και εξέλιξη του ατόμου, στην κοινωνική συνοχή, στην ανάπτυξη της ικανότητας ενεργούς συμμετοχής στα κοινά και στην κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική ανάπτυξη. Περιλαμβάνει την τυπική, τη μη τυπική εκπαίδευση και την άτυπη μάθηση» (Φ.Ε.Κ. 163/τ. α'/21-09-2010/ν. 3879).

«Περιλαμβάνει την αρχική αλλά και τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση και περικλείει τόσο τυπικές όσο και άτυπες μορφές εκπαίδευσης» (Κελπανίδης & Βρυνιώτη, 2004:20).

Συμπεριλαμβάνει:

«Κάθε μορφή μάθησης, τυπική, μη τυπική και άτυπη σε διάφορους τόπους μάθησης από την πρώιμη παιδική ηλικία μέχρι τέλους της ζωής του ατόμου» (Bund Länder Kommission, Heft 115, 2004:13).

«Μάθηση για προσωπικούς, κοινωνικούς και επαγγελματικούς λόγους. Μπορεί να συμβεί σε διάφορα περιβάλλοντα, δηλαδή εντός ή εκτός των τυπικών μορφωτικών συστημάτων. Ενίσχυση της διά βίου μάθησης σημαίνει περισσότερη επένδυση στον άνθρωπο και στις γνώσεις του» (Initiative Neue Qualität der Arbeit: www.inqua.de/Inqua-Lebenslanges Lernen, 2006:1).

Σημειώνω τέλος, ότι στην παρούσα εργασία ταυτίζεται η έννοια της διά βίου μάθησης με την έννοια της διά βίου παιδείας, δεχόμενη ότι από τη μία το περιεχόμενό της σχετίζεται με την αυτοματική, τεχνοκρατική και μηχανιστική κατάρτιση για την εξυπηρέτηση των αναγκών της αγοράς εργασίας, από την άλλη όμως, αυτό δεν αναιρεί τους στόχους της, δηλαδή την ατομική, πολιτική και κοινωνική αυτοπραγμάτωση (Νικηταρά, 2001).

2.2 Το δίκτυο της διά βίου μάθησης στην Ελλάδα

Οι ραγδαίες και βαθιές αλλαγές στον επιστημονικό, τεχνολογικό, οικονομικό, κοινωνικό και πολιτιστικό τομέα, οι νέες προκλήσεις της ζωής, οι νέες απαιτήσεις και τα νέα πρότυπα εργασίας προβάλλουν αναγκαία την προσαρμογή των πολιτών στο νέο τους περιβάλλον, την επικαιροποίηση και διαρκή αναβάθμιση των γνώσεων και δεξιοτήτων τους και τη δημιουργία μιας νέας διάστασης στην εικόνα της μάθησης, μέσα από την χρονικά επεκταμένη και ολιστική πλευρά της μάθησης, της λεγόμενης «διά βίου μάθησης», ώστε να ανταποκρίνονται στις ολοένα αυξανόμενες απαιτήσεις της προσωπικής και εργασιακής τους ζωής (Πετράκης, 2009).

Η ανάγκη αυτή, για συνεχιζόμενη εκπαίδευση και επαγγελματική κατάρτιση, φάνηκε καθαρά και στη Σύνοδο Κορυφής της Λισσαβόνα, στην οποία τα κράτη - μέλη αναγνώρισαν ότι η εκπαίδευση, η κατάρτιση και η απασχόληση συμβάλλουν ουσιαστικά στην αναβάθμιση του ανθρωπίνου κεφαλαίου μέσα από την παροχή ίσων ευκαιριών διά βίου μάθησης, αποδίδοντάς της μεγάλη προτεραιότητα και αναδεικνύοντάς τη σε βασικό στοιχείο του ευρωπαϊκού κοινωνικού μοντέλου, με απώτερο στόχο η Ευρώπη να γίνει η πιο ανταγωνιστική κοινωνία πολιτών ανά την υφήλιο (European Council, 2000).

Η διεύρυνση της μαθησιακής διαδικασίας και η παροχή εκπαιδευτικών ευκαιριών σε όλη τη διάρκεια της ζωής των ατόμων, μέσω ευέλικτων προγραμμάτων μάθησης σε ένα ευρύ φάσμα θεματικών πεδίων, ικανών να ανταποκριθούν στις σύγχρονες απαιτήσεις της εποχής, κρίνεται λοιπόν, απαραίτητη. Στα πλαίσια αυτών των αλλαγών, καλείται να τροποποιηθεί και το ισχύον εκπαιδευτικό σύστημα, να ακολουθήσει τις τρέχουσες εξελίξεις, ανταποκρινόμενο στις απαιτήσεις του σύγχρονου ανθρώπου για εκπαίδευση, η οποία πλέον έχει τραπεί σε μια διαρκή διαδικασία που απαιτεί, όχι μόνο πολλές και ποικίλες συντονισμένες δράσεις και θεσμικές αλλαγές, αλλά χρόνο και χρήμα για την αναγκαία οργανική ένταξη (Κόκκος, 2005). Επίσης, είναι απαραίτητη και η υιοθέτηση σύγχρονων καινοτόμων μεθόδων εκπαίδευσης, των οποίων βασικό σκελετό αποτελεί η εκπαίδευση ενηλίκων (Μουζάκης, 2006).

Στη χώρα μας έχει δημιουργηθεί τα τελευταία χρόνια ένα δίκτυο δημοσίων και ιδιωτικών φορέων, που προωθούν τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση σε ενηλίκους (ανέργους και εργαζόμενους) κάτω από διάφορες προϋποθέσεις (Κόκκος, 2008). Η πρόοδος στον τομέα αυτό χαρακτηρίζεται από τον κυρίαρχο χρηματοδοτικό ρόλο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, της πολιτείας και από τον προσανατολισμό προς τις μεταβαλλόμενες ανάγκες της απασχόλησης, της αγοράς εργασίας και της κοινωνικής συνοχής (Βεργίδης, 2008).

2.2.1 Το Εθνικό Δίκτυο Διά Βίου Μάθησης

Σύμφωνα με τον τελευταίο Νόμο 3879/2010 που ψηφίστηκε από τη Βουλή και αφορά την ανάπτυξη της Διά Βίου Μάθησης στην Ελλάδα και τη συγκρότηση του **Εθνικού Δικτύου Διά Βίου Μάθησης** (Φ.Ε.Κ. 163/τ. α'/21-09-2010/ν. 3879), βασικό σκοπό αποτελεί η ανάπτυξη της διά βίου μάθησης μέσω της αναγνώρισης εναλλακτικών εκπαιδευτικών διαδρομών, της δικτύωσης των φορέων διά βίου μάθησης, της διασφάλισης της διαφάνειας και της ποιότητας, έτσι ώστε να επιτυγχάνεται η διασύνδεση της διά βίου μάθησης με την απασχόληση, η διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης προσωπικότητας του ατόμου και γενικότερα η κοινωνική και οικονομική ανάπτυξή του.

Το **Εθνικό Δίκτυο Διά Βίου Μάθησης** απαρτίζουν:

α) οι φορείς διοίκησης της διά βίου μάθησης:

- η Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης·
- οι υπηρεσιακές μονάδες των Περιφερειών και των Δήμων που ασκούν αρμοδιότητες σε θέματα διά βίου μάθησης·
- ο Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π.) [που αποτελεί συγχώνευση του Εθνικού Κέντρου Πιστοποίησης Δομών Διά Βίου Μάθησης (Ε.ΚΕ.ΠΙΣ.), του Εθνικού Οργανισμού Πιστοποίησης Προσόντων (Ε.Ο.Π.Π.) και του Εθνικού Κέντρου Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Ε.Κ.Ε.Π.)]· και
- το Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης (Ε.Κ.Δ.Δ.Α.).

β) ***οι φορείς παροχής υπηρεσιών διά βίου μάθησης***, όπως:

- τα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (Ι.Ε.Κ.)·
- τα Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης (Κ.Ε.Κ.)·
- τα Κέντρα Μεταλυκειακής Εκπαίδευσης και τα Εργαστήρια Ελευθέρων Σπουδών·
- οι διάφορες δημόσιες και ιδιωτικές σχολές επαγγελματικής κατάρτισης·
- το Ίδρυμα Νεολαίας και Διά Βίου Μάθησης (Ι.ΝΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ.)·
- οι φορείς που παρέχουν υπηρεσίες γενικής (τυπικής και μη τυπικής) εκπαίδευσης ενηλίκων, στους οποίους περιλαμβάνονται κοινωνικοί, θρησκευτικοί και πολιτιστικοί φορείς, καθώς και δομές παροχής υπηρεσιών γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων, όπως τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε.) και οι Σχολές Γονέων·
- οι φορείς παροχής συμβουλευτικών υπηρεσιών ή και υπηρεσιών επαγγελματικού προσανατολισμού·
- τα Κέντρα Προώθησης στην Απασχόληση (Κ.Π.Α.) όταν παρέχουν συμβουλευτικές υπηρεσίες και υπηρεσίες επαγγελματικού προσανατολισμού·
- οι διάφοροι φορείς του δημοσίου και του ευρύτερου δημοσίου τομέα που παρέχουν μη τυπική εκπαίδευση στο ανθρώπινο δυναμικό του δημοσίου και του ευρύτερου δημοσίου τομέα, όπως είναι το Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης (Ε.Κ.Δ.Δ.Α.), καθώς και οι φορείς που συνιστώνται από τις επαγγελματικές ενώσεις και τα επιμελητήρια και παρέχουν μη τυπική εκπαίδευση στα μέλη τους, όπως η ανώνυμη εταιρεία με την επωνυμία «Ινστιτούτο Εκπαίδευσης και Επιμόρφωσης Μελών Τεχνικού Επιμελητηρίου Ελλάδας Α.Ε.» (Ι.ΕΚ.Ε.Μ.Τ.Ε.Ε. Α.Ε.)·

- οι φορείς που παρέχουν υπηρεσίες διά βίου μάθησης και συστήνονται από τις τριτοβάθμιες συνδικαλιστικές οργανώσεις εργαζομένων και εργοδοτών (καθώς και η τριτοβάθμια συνδικαλιστική οργάνωση δημοσίων υπαλλήλων) που συνυπογράφουν την εθνική συλλογική σύμβαση εργασίας, όπως το Ινστιτούτο Εργασίας (ΙΝ.Ε.) και το Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Κ.ΑΝ.Ε.Π.) της Γενικής Συνομοσπονδίας Εργατών Ελλάδος (Γ.Σ.Ε.Ε.), το Ινστιτούτο Μικρών Υπηρεσιών (Ι.Μ.Ε.) της Γενικής Συνομοσπονδίας Επαγγελματιών Βιοτεχνών Εμπόρων Ελλάδος (Γ.Σ.Ε.Β.Ε.Ε.), το Κοινωνικό Πολύκεντρο και το Διαβαλκανικό Ινστιτούτο Δημόσιας Διοίκησης της Ανώτατης Διοίκησης Ενώσεων Δημοσίων Υπαλλήλων (Α.Δ.Ε.Δ.Υ.)· και τέλος,
- οι φορείς άτυπης μάθησης δηλαδή τα νομικά πρόσωπα κάθε μορφής που λειτουργούν σε εθνικό, περιφερειακό ή τοπικό επίπεδο, τα οποία παρέχουν υπηρεσίες διά βίου μάθησης (όπως τα μουσεία, οι βιβλιοθήκες, οι κοινωνικοί, επιμορφωτικοί και πολιτιστικοί φορείς), αναγνωρίζονται ως φορείς άτυπης μάθησης των πολιτών και εγγράφονται στο σχετικό Μητρώο που τηρεί η Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης[15].

Οι σχέσεις των φορέων του Δικτύου Διά Βίου Μάθησης είναι συστημικές και αφορούν στην πληροφόρηση, την ενημέρωση, την αμφίδρομη επικοινωνία, τη διατύπωση γνώμης, τη διαβούλευση, τη συνεργασία, το συντονισμό και τη σύνθεση προτάσεων[16].

Τα πρότυπα και τα μέσα για τη λειτουργία και την ανάπτυξη του Εθνικού Δικτύου Διά Βίου Μάθησης είναι κυρίως: το Εθνικό Πρόγραμμα Διά Βίου Μάθησης, τα πρότυπα και οι προδιαγραφές που αφορούν την επαγγελματική κατάρτιση και τη γενική εκπαίδευση ενηλίκων (τις δομές, τα περιγράμματα, τα προγράμματα και τους εκπαιδευτές), το Εθνικό Πλαίσιο Προσόντων, τα μητρώα του Δικτύου, τα έγγραφα του Ευρωδιαβατηρίου (Europass), τα μέσα διασφάλισης της ποιότητας, τα κίνητρα διά βίου μάθησης, το Πρόγραμμα Εφαρμογής και οι προγραμματικές συμβάσεις διά βίου μάθησης[17].

2.2.2 Το Ίδρυμα Νεολαίας και Διά Βίου Μάθησης (Ι.ΝΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ.)

Αποτελεί μετονομασία του νομικού προσώπου ιδιωτικού δικαίου με την επωνυμία «Εθνικό Ίδρυμα Νεότητας» (Ε.Ι.Ν.), το οποίο μετά τη συγχώνευση και την απορρόφηση του Ινστιτούτου Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Ι.Δ.ΕΚ.Ε.) και του Ινστιτούτου Νεολαίας (Ι.Ν.) αποτελούν έναν ενιαίο φορέα (γεγονός το οποίο στην ουσία σημαίνει την κατάργηση των παραπάνω, ως αυτοτελή νομικά πρόσωπα). Το Ίδρυμα Νεολαίας και Διά Βίου Μάθησης (Ι.ΝΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ.) εποπτεύεται από τον Υπουργό Παιδείας Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων βάσει της ΚΥΑ 127175/Η (Φ.Ε.Κ. 2508/τ. β'/4-11-2011). Βάσει του Φ.Ε.Κ. 24/τ. α'/30-01-2013/ν. 4115 που αφορά την οργάνωση και λειτουργία του Ιδρύματος Νεολαίας και Διά Βίου Μάθησης (καθώς επίσης του Εθνικού Οργανισμού Πιστοποίησης

[15] Η διάρθρωση που αφορά τους φορείς του Εθνικού Δικτύου Διά Βίου Μάθησης αναφέρεται στο Νόμο 3879/2010, στον οποίο επίσης αναφέρονται οι λειτουργίες του εν λόγω δικτύου (Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, Αρ. Φύλ. 163/ τ. α'/21-09-2010/ν. 3879 Ανάπτυξη της Διά Βίου μάθησης και λοιπές διατάξεις).

[16] Σύμφωνα με το Σχέδιο Δράσης για την υλοποίηση της νέας εθνικής στρατηγικής για τη διά βίου μάθηση (Νοέμβριος 2010).

[17] Σύμφωνα με όσα επίσης αναγράφονται στην ιστοσελίδα της Γενικής Γραμματείας Διά Βίου Μάθησης (http://www.gsae.edu.gr/el/ethniko-diktyo).

Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού και άλλων διατάξεων) το εν λόγω ίδρυμα αποτελεί νομικό πρόσωπο ιδιωτικού δικαίου, ανήκει στον ευρύτερο δημόσιο τομέα, διαθέτει οικονομική και λειτουργική αυτοτέλεια, έχει κοινωφελή και μη κερδοσκοπικό χαρακτήρα, λειτουργεί προς εξυπηρέτηση του δημοσίου συμφέροντος και η έδρα του βρίσκεται στην Αθήνα.

Το Ίδρυμα Νεολαίας και Διά Βίου Μάθησης έχει ως σκοπό του την υλοποίηση δράσεων, προγραμμάτων και έργων για:

α) τη Διά Βίου Μάθηση (όπως ορίζεται στο Φ.Ε.Κ. 163/τ. α'/21-09-2010/ν. 3879),

β) τη Νέα Γενιά, με έμφαση τη στήριξη των νέων στη σταδιοδρομία τους, την ανάδειξη και τη στήριξη της νεανικής καινοτομίας, και τέλος,

γ) τη διαχείριση των θεμάτων που σχετίζονται με οποιονδήποτε τρόπο με τη μαθητική και φοιτητική μέριμνα[18].

2.2.3 Η Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης (Γ.Γ.Δ.Β.Μ.)

Ξεκίνησε ως Διεύθυνση Λαϊκής Επιμορφώσεως, η οποία είχε ιδρυθεί από την κατοχική κυβέρνηση το 1943 με στόχο την ιδεολογικο-πολιτική προπαγάνδα και είχε στελεχωθεί το 1951. Αναβαθμίστηκε το 1983 σε Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης (Γ.Γ.Λ.Ε.), η οποία λειτουργούσε ως υπηρεσία του Υπουργείου Παιδείας. Το 1985 συστάθηκε ως αυτοτελής Γενική Γραμματεία υπαγόμενη στο Υπουργείο Πολιτισμού, αποκτώντας δίκτυο πανελλαδικής εμβέλειας και επανήλθε το 1991 στο Υπουργείο Παιδείας (Βεργίδης, 2008). Μετονομάστηκε το 2001 σε Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων και το 2008 σε Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης (Γ.Γ.Δ.Β.Μ.), αποκτώντας παράλληλα διευρυμένο τομέα ευθύνης με το Νόμο 3699/2008.

Σήμερα σε κεντρικό επίπεδο, το Υπουργείο Παιδείας Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, μέσω της Γ.Γ.Δ.Β.Μ., επικουρούμενο από τους φορείς διοίκησης της διά βίου μάθησης και πιο συγκεκριμένα τον Εθνικό Οργανισμό Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π.) και το Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης (Ε.Κ.Δ.Δ.Α.) και ασκώντας τον επιτελικό ρόλο του, σχεδιάζει τη δημόσια πολιτική της διά βίου μάθησης, διαμορφώνει τους σχετικούς κανόνες, εκπονεί το Εθνικό Πρόγραμμα (εποπτεύοντας την εφαρμογή της δημόσιας πολιτικής και των κανόνων του εν λόγω προγράμματος) και συντονίζει το Σύστημα Διοίκησης της διά βίου μάθησης[19].

Σημειώνω επίσης, ότι η Γ.Γ.Δ.Β.Μ. ασκεί καθήκοντα ενδιάμεσου φορέα διαχείρισης στο επιχειρησιακό πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση». Στην ουσία δηλαδή αναλαμβάνει δράσεις σε εθνικό επίπεδο (οι οποίες δηλαδή αφορούν όλους τους πολίτες της

---

[18] Σχετικά με τις λεπτομερείς αρμοδιότητες του Ιδρύματος Νεολαίας και Διά Βίου Μάθησης βλ. Φ.Ε.Κ. 163/τ. α'/21-09-2010/ν. 3879. Σημειώνω, ότι στο Νόμο 4115/2013 που αφορά την οργάνωση και λειτουργία του Ι.ΝΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ., αποσαφηνίζεται ότι η υλοποίηση προγραμμάτων, έργων, μελετών ή ερευνών που αναθέτει ή είναι φορέας πρότασης η Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης στο Ίδρυμα, διενεργείται βάσει των προδιαγραφών που ορίζει κάθε φορά η αναθέτουσα αρχή και υπό την εποπτεία της.

[19] Αναλυτικότερα για τις αρμοδιότητες της Γενικής Γραμματείας ως φορέα διοίκησης του Εθνικού Δικτύου Διά Βίου Μάθησης βλ. Φ.Ε.Κ. 163/τ. α'/21-09-2010/ν. 3879.

χώρας ανεξαρτήτως των εκπαιδευτικών και των άλλων χαρακτηριστικών τους), αλλά και στον απόδημο ελληνισμό, στον τομέα της διά βίου μάθησης και της εκπαίδευσης ενηλίκων[20].

Στη Γενική Γραμματεία υπάγονταν μέχρι πρότινος δύο πολύ σημαντικοί φορείς υλοποίησης της πολιτικής της που ήταν το Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Ι.Δ.ΕΚ.Ε.) και οι Νομαρχιακές Επιτροπές Λαϊκής Επιμόρφωσης (Ν.Ε.Λ.Ε.). Σήμερα, ως επιτελικός φορέας της διά βίου μάθησης, συνεργάζεται με όλους τους φορείς διοίκησης και παροχής υπηρεσιών του Εθνικού Δικτύου, με στόχο τη διαμόρφωση ενιαίου συνεκτικού πλαισίου παροχής ποιοτικών και άμεσα προσβάσιμων (σε όλους ανεξαιρέτως τους πολίτες) υπηρεσιών διά βίου μάθησης, των οποίων να είναι δυνατή τόσο η πιστοποίηση, όσο και η διασύνδεσή τους μέσα στο σύστημα τυπικής, μη τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης και κατάρτισης της χώρας μας (Φ.Ε.Κ. 163/τ. α'/21-09-2010/ν. 3879).

Οι δομές που αναδεικνύονται στη Διά Βίου Μάθηση αφορούν την (αρχική και συνεχιζόμενη) *επαγγελματική κατάρτιση*, καθώς και τη *γενική εκπαίδευση ενηλίκων*. Η *γενική εκπαίδευση* ενηλίκων παρέχεται από φορείς της τυπικής και της μη τυπικής εκπαίδευσης[21].

Σύμφωνα με τον Κόκκο (2005) οι εκπαιδευτικοί φορείς στην Ελλάδα που απευθύνονται σε ενηλίκους κατηγοριοποιούνται σε:

- Φορείς που παρέχουν προγράμματα τυπικής εκπαίδευσης ηλικιακά ενηλίκων, που ανήκουν στο επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας και παρέχουν αναγνωρισμένους τίτλους σπουδών, όπως τα ιδρύματα τριτοβάθμιας ανώτατης και ανώτερης εκπαίδευσης, τα Ι.Ε.Κ., τα αναγνωρισμένα Εργαστήρια Ελευθέρων Σπουδών κ.α., οι οποίοι όμως δεν ανήκουν θεσμικά στο πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Φορείς που παρέχουν προγράμματα τυπικής εκπαίδευσης ενηλίκων, οι οποίοι «επεκτείνουν ή αντικαθιστούν την αρχική εκπαίδευση» που παρέχεται από το τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας (σχολεία και ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης), όπως το Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο (Ε.Α.Π.) και τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε.).
- Φορείς που παρέχουν προγράμματα μη τυπικής εκπαίδευσης ενηλίκων, δεν ανήκουν στο επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας και προσφέρουν συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση, επιμόρφωση, εκπαίδευση από απόσταση, γενική εκπαίδευση, όπως οι Σχολές Γονέων, τα Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης (Κ.Ε.Κ.), τα Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Κ.Ε.Ε.), πολλά Υπουργεία, πολλοί οργανισμοί, όπως: ο Οργανισμός Απασχόλησης Εργατικού Δυναμικού (Ο.Α.Ε.Δ.), ο Οργανισμός Γεωργικής Εκπαίδευσης, Κατάρτισης και Απασχόλησης «Δήμητρα» (Ο.Γ.Ε.Ε.ΚΑ. «Δήμητρα»), το Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης (Ε.Κ.Δ.Δ.Α.), η Εθνική Σχολή Δικαστικών Λειτουργών (Ε.Σ.Δι.), το Ινστιτούτο Επιμόρφωσης (ΙΝ.ΕΠ.) κ.α..

---

[20] Για τις ενέργειες που σχεδιάζει, συντονίζει και υλοποιεί η Γ.Γ.Δ.Β.Μ. και αφορούν τη διά βίου μάθηση βλ. Φ.Ε.Κ. 90/τ. α'/02-05-2001/ν.2909, άρθρο 3.

[21] Σημειώνω ότι σύμφωνα με το Νόμο 3879/2010 ως *τυπική εκπαίδευση* ορίζεται η «εκπαίδευση που παρέχεται στο πλαίσιο του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος (του συστήματος δηλαδή της πρωτοβάθμιας, της δευτεροβάθμιας και της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης), οδηγεί στην απόκτηση πιστοποιητικών αναγνωρισμένων σε εθνικό επίπεδο από τις δημόσιες αρχές και αποτελεί μέρος της διαβαθμισμένης εκπαιδευτικής κλίμακας. Στην τυπική εκπαίδευση εντάσσεται και η γενική τυπική εκπαίδευση ενηλίκων». Ως *μη τυπική εκπαίδευση* ορίζεται «η εκπαίδευση που παρέχεται σε οργανωμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο εκτός του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος και μπορεί να οδηγήσει στην απόκτηση πιστοποιητικών αναγνωρισμένων σε εθνικό επίπεδο. Περιλαμβάνει την αρχική επαγγελματική κατάρτιση, τη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση και τη γενική εκπαίδευση ενηλίκων».

Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε.) λοιπόν, για τα οποία γίνεται εκτενέστερη αναφορά παρακάτω, ανήκουν στην τυπική γενική εκπαίδευση ενηλίκων.

2.2.4 Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε.)

Παρά το γεγονός ότι στη χώρα μας η θεσμοθέτηση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης έχει γίνει εδώ και είκοσι οχτώ χρόνια (και συγκεκριμένα από το 1985 με το Νόμο 1566), αρκετοί είναι οι συμπολίτες μας που δεν έχουν ολοκληρώσει την υποχρεωτική τους εκπαίδευση και κυρίως που δεν έχουν λάβει το απολυτήριο του γυμνασίου[22]. Το φαινόμενο του αναλφαβητισμού είναι πολυδιάστατο (κοινωνικό, πολιτικό, οικονομικό, εκπαιδευτικό και πολιτισμικό) και αποτελεί αρνητικό στοιχείο για το άτομο, καθώς πολλές φορές ωθείται μακριά από τους μηχανισμούς πληροφόρησης, επικοινωνίας και συμμετοχής στο κοινωνικό γίγνεσθαι και παρουσιάζει τις περισσότερες φορές αδυναμία ένταξης στην αγορά εργασίας και αξιοποίησης των δυνατοτήτων που προσφέρουν σήμερα οι νέες εξελίξεις στην επιστήμη και την τεχνολογία (Μουζάκης, 2006). Έτσι δημιουργούνται ανισότητες (εκπαιδευτικές, επαγγελματικές και κοινωνικές), οι οποίες διαιωνίζουν το φαινόμενο αυτό, με επιπτώσεις όχι μόνο στο άτομα, αλλά και τις ευρύτερες κοινωνικές ομάδες και αναπαράγονται καταδικάζοντας ικανά άτομα στο περιθώριο της οικονομικής και κοινωνικής ζωής (Φακιολάς, 2006).

Για το λόγο αυτό, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή με στόχο: κυρίως την καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού, την ενθάρρυνση του Ευρωπαίου πολίτη στην κατάκτηση νέων γνώσεων, το σχολείο να πλησιάσει περισσότερο και να συνεργαστεί με τον κόσμο των επιχειρήσεων, τη χρήση με επάρκεια τριών γλωσσών που ομιλούνται σε χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης από τους Ευρωπαίους πολίτες, την επένδυση στην εκπαίδευση (η οποία μάλιστα να θεωρείται ισοδύναμη με τις άλλες οικονομικές επενδύσεις), πρότεινε να συμπεριληφθούν τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας στα προτεινόμενα προς τα κράτη - μέλη πειραματικά προγράμματα (European Commission, 1995)[23].

Ο όρος των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας εμφανίζεται για πρώτη φορά το Νοέμβριο του 1995 στη «Λευκή Βίβλο για την εκπαίδευση και την κατάρτιση. Διδασκαλία και εκμάθηση: προς την κοινωνία της μάθησης». Στη Λευκή Βίβλο γίνεται αναφορά στις βασικές κατευθύνσεις για την εκπαίδευση και την κατάρτιση, κυρίως όσον αφορά τους νέους που πλήττονται από την ανεργία, με στόχο αρχικά την άμβλυνση του χάσματος στην κοινωνία όσων ξέρουν, «όσων έχουν γνώση» και όσων όχι (European Commission, 1995:30). Μάλιστα γίνεται αναφορά στον ουσιώδη σκοπό των τίτλων σπουδών που δεν είναι άλλος από την «προσωπική ανάπτυξη και (τ)η(ν) επιτυχή σύμμειξη των Ευρωπαίων σε μια κοινωνία, μέσα από την αποδοχή κοινών αξιών, τη μεταβίβαση της πολιτισμικής κληρονομιάς και τη διδασκαλία της εμπιστοσύνης στον εαυτό μας» (European Commission, 1995:3).

---

[22] Σύμφωνα με έρευνα που έγινε το 1998 σχεδόν το 50% των Ελλήνων, ηλικίας 15 ετών και άνω, δεν έχει ολοκληρώσει την εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση (Καμπουρόπουλος & Τσιώκος, 1998:22), ενώ σύμφωνα με έρευνα που έγινε από την Εθνική Στατιστική Υπηρεσία το Β' τρίμηνο του 2008, το ποσοστό αυτό ανέρχεται στο 2,35% (Εθνική Στατιστική Υπηρεσία, 2008).

[23] Συγκεκριμένα η πρόταση αυτή έγινε από την Edith Cresson, μέλος της Ευρωπαϊκής Επιτροπής.

Οι κατευθυντήριες αυτές, ταυτίζονται με τις ιδρυτικές προϋποθέσεις των Σ.Δ.Ε. (Βεκρής & Χοντολίδου, 2010). Βασικός στόχος είναι η ανάπτυξη των χωρών μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, αναθέτοντας στην εκπαίδευση βασικό ρόλο για την κοινωνία του μέλλοντος, την κοινωνία της γνώσης, της οποίας οι πολίτες κατέχοντας όλο και πιο ευρεία γνώση, θα αποτελούν το προσοντούχο ανθρώπινο εργατικό δυναμικό της (Lisbon European Council, 2000).

Στο πλαίσιο αυτό το ενδιαφέρον στρέφεται στην εκπαίδευση των μη προνομιούχων πολιτών όπως είναι οι νέοι που δεν έχουν τα απαραίτητα τυπικά προσόντα, οι άνεργοι, οι γυναίκες, οι ευπαθείς κοινωνικές ομάδες με στόχο να καταπολεμηθεί ο κοινωνικός αποκλεισμός (Βεργίδης, 2008). Η πρόσβαση επομένως στη γνώση αποτελεί την απαραίτητη βάση, ώστε να μπορέσουν να ενταχθούν στην αγορά εργασίας και την κοινωνία όσο το δυνατόν πιο αρμονικά. Για να επιτευχθεί όμως, αυτός ο στόχος, πέρα από τα προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης, κρίνεται απαραίτητο να δοθεί μια δεύτερη ευκαιρία σε όσους πολίτες για διάφορους λόγους δεν ολοκλήρωσαν την εννιάχρονη τυπική εκπαίδευσή τους. Η δεύτερη αυτή ευκαιρία δίνεται από ένα καινοτόμο σχολείο, το οποίο διαφέρει ριζικά από το τυπικό σχολείο και είναι το Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας (Πηγιάκη, 2006).

Ο θεσμός των Σ.Δ.Ε. έχει δεχθεί ριζικές αλλαγές τόσο ευρωπαϊκά, όσο και στη χώρα μας (Λύτσιου, 2006). Η λειτουργία τους θεσμοθετήθηκε το 1997 στην Ελλάδα ως ειδικά ταχύρρυθμα προγράμματα δημοτικής ή γυμνασιακής εκπαίδευσης (με το Νόμο 2525/1997, άρθρο 5), στο πλαίσιο που έχουν προδιαγράψει οι διακηρυγμένες αρχές της Ευρωπαϊκής Ένωσης και άρχισαν να λειτουργούν με την υπ. αρ. 2373/16-7-2003 Υπουργική Απόφαση (Φ.Ε.Κ. 1003/τ. β'/22-07-2003).

Τα σχολεία αυτά είναι μέλη του Ευρωπαϊκού Δικτύου Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (www.e2c-europe.org)[24], ανήκουν (όπως έχει προαναφερθεί) ως δομές της γενικής τυπικής εκπαίδευσης ενηλίκων στη Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης (Γ.Γ.Δ.Β.Μ.) του Υπουργείου Παιδείας Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, η οποία έχει και την ευθύνη λειτουργίας τους και δύναται να αναθέτει προς υλοποίηση το εκπαιδευτικό τους έργο στο Ίδρυμα Νεολαίας και Διά Βίου Μάθησης (Ι.ΝΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ.). Η χρηματοδότησή τους γίνεται από Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο (Ε.Κ.Τ.) και το Ελληνικό Δημόσιο (Χατζηθεοχάρους, 2010).

Απευθύνονται σε ενηλίκους (18 χρονών και άνω) που ενδιαφέρονται να ολοκληρώσουν την υποχρεωτική εκπαίδευση (την οποία κάποια στιγμή εγκατέλειψαν), έχουν απολυτήριο δημοτικού (ή ισοδύναμο τίτλο αναγνωρισμένο από το ελληνικό κράτος) και κατοικούν στους νομούς όπου λειτουργούν τα σχολεία αυτά (Βεκρής & Χοντολίδου, 2010).

Η χρονική διάρκεια της εκπαίδευσης είναι δεκαοχτώ (18) μήνες που διακρίνονται σε δύο εννιάμηνες περιόδους (δύο σχολικά έτη – κύκλους σπουδών). Το πρόγραμμά τους είναι ταχύρρυθμο, καλύπτει είκοσι πέντε (25) ώρες την εβδομάδα (20 διδακτικές ώρες, 2 ώρες Συμβουλευτικές Υπηρεσίες και 3 ώρες εργαστήρια, διαθεματικά projects)[25] και τα μαθήματα γίνονται το απόγευμα (16:30 με 20:30).

Η επιτυχής ολοκλήρωση της φοίτησης στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας πιστοποιείται με τίτλο ισότιμο με το απολυτήριο του γυμνασίου[26]. Ο τίτλος αυτός, επιτρέπει στους κατόχους του την εγγραφή στο γενικό λύκειο, στα τεχνικά επαγγελματικά

---

[24] Όπως επίσης αναφέρεται στην ιστοσελίδα των Σ.Δ.Ε.: http://epms.ideke.edu.gr/sde/ArticlesMain_old.asp?article_id=3&article_id=&).

[25] Βλ. άρθρο 4 της Υπ. Απόφ. 260/16-01-2008 (Φ.Ε.Κ. 34/τ. β'/16-01-2008).

[26] Βλ. άρθρο 1 της Υπ. Απόφ. 260/16-01-2008 (Φ.Ε.Κ. 34/τ. β'/16-01-2008).

εκπαιδευτήρια (Τ.Ε.Ε.) και στα μεταγυμνασιακά Ι.Ε.Κ., καθώς και την παρακολούθηση ορισμένων προγραμμάτων επαγγελματικής κατάρτισης (Πηγιάκη, 2006).

Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας έχουν ως απώτερο στόχο την αξιοποίηση των υπαρχουσών δυνατοτήτων μάθησης και εκπαίδευσης, ενισχύοντας με αυτόν τον τρόπο την ισότητα των ευκαιριών, την κοινωνική επανένταξη των εκπαιδευομένων και τέλος, τη δημιουργία ικανών, ενεργών πολιτών, οι οποίοι να μπορούν να ανταποκριθούν στις ανάγκες της νέας κοινωνικο - οικονομικής πραγματικότητας, αλλά και της αγοράς εργασίας αποκτώντας ή αναβαθμίζοντας τις δεξιότητες τους (Βεργίδης, 2008). Για την επίτευξη του στόχου αυτού έχουν υιοθετηθεί κάποιες καινοτόμες παιδαγωγικές αρχές[27].

Το πρόγραμμα σπουδών τους είναι ανοικτό και ευέλικτο και διαφοροποιείται από το αντίστοιχο της τυπικής εκπαίδευσης ως προς τις αρχές, το περιεχόμενο, τη διδακτική μεθοδολογία και την αξιολόγηση των εκπαιδευομένων και διαμορφώνεται από τις εκπαιδευτικές ανάγκες των ίδιων των συμμετεχόντων (Βεκρής & Χοντολίδου, 2010). Πυρήνα του προγράμματος σπουδών τους αποτελούν οι βασικές γνώσεις - δεξιότητες, όπως ορίζονται στο υπόμνημα του 2000 για τη διά βίου μάθηση της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Πηγιάκη, 2006).

Επίσης, το πρόγραμμα σπουδών χαρακτηρίζεται από την ευρύτητά του και την αξιοποίηση τόσο των προσεγγίσεων της τυπικής εκπαίδευσης, όσο και των άτυπων μορφών μάθησης (στον τομέα της εργασίας, της οικογένειας, του ελεύθερου χρόνου). Η διεξαγωγή του δεν περιορίζεται μόνο στο σχολικό χώρο (αλλά και σε χώρους πολιτιστικού ή περιβαλλοντικού ενδιαφέροντος) και λαμβάνεται υπόψη η κοινωνική πραγματικότητα που βιώνουν οι εκπαιδευόμενοι (Βεκρής & Χοντολίδου, 2010)[28].

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι ενεργά συμμετοχικός[29], εμψυχωτικός και υποστηρικτικός αξιοποιώντας τις εμπειρίες των εκπαιδευομένων και αποτελεί τις περισσότερες φορές τον σχεδιαστή του διδακτικού υλικού (ή χρησιμοποιεί το ήδη υπάρχον του σχολείου του) (Χατζηθεοχάρους, 2010). Η αξιολόγηση των εκπαιδευομένων, λόγω του καινοτομικού χαρακτήρα του προγράμματος και της ενήλικης ζωής τους, επικεντρώνεται στη συμμετοχή των ίδιων των εκπαιδευομένων. Γίνεται, όχι μόνο με αντικειμενικού τύπου διαδικασίες (ερωτηματολόγια), αλλά και με άλλες μεθόδους, οι οποίες ενεργοποιούν τον εκπαιδευόμενο όπως ο φάκελος εργασίας (portfolio) και η αυτοαξιολόγηση (Πηγιάκη, 2006)[30].

---

[27] Από τις οποίες οι πιο σημαντικές είναι: η ανάπτυξη κινήτρων μάθησης, η ευελιξία του προγράμματος σπουδών και των εκπαιδευτικών μέσων, η διδασκαλία χρησιμοποιώντας νέες, καλύτερες και εξατομικευμένες εκπαιδευτικές - διδακτικές μεθόδους και προσεγγίσεις στη γνώση, η διδακτική χρήση της τεχνολογίας, της πληροφορικής και των πολυμέσων, η διαθεματικότητα, η ικανότητα του να μαθαίνω πώς να μαθαίνω, η ολιστική προσέγγιση των αναγκών των εκπαιδευομένων, η σημαντικότητα της στελέχωσης από επιδέξιο - επιστημονικό εκπαιδευτικό προσωπικό, ικανό να ανταποκριθεί στην πολυπλοκότητα του έργου, των καθηκόντων του (Πηγιάκη, 2006).

[28] Σημειώνω ότι σύμφωνα με τους Βεκρή & Χοντολίδου (2010) το Πρόγραμμα Σπουδών των Σ.Δ.Ε. εκτείνεται στις εξής περιοχές: βασικές δεξιότητες (γραφή, ανάγνωση, αριθμητική), δεξιότητες κατάρτισης, κοινωνικές δεξιότητες («μαθαίνω πώς να μαθαίνω», συν-επιχειρείν, ομαδική εργασία, επικοινωνία, κοινωνικοποίηση, συμπεριφορά κ.α.), ηλεκτρονικοί υπολογιστές (πληροφορική, νέες τεχνολογίες), ξένη γλώσσα και άλλες ποικίλες (όπως: αθλητισμός, τέχνη, πολιτιστική εκπαίδευση, χειροτεχνίες).

[29] Όπως αναφέρεται και στο άρθρο 6 της Υπ. Απόφ. 260/16-01-2008 (Φ.Ε.Κ. 34/τ. β'/16-01-2008).

[30] Βλ. επίσης, άρθρο 8 της Υπ. Απόφ. 260/16-01-2008 (Φ.Ε.Κ. 34/τ. β'/16-01-2008) και άρθρο 12 Υπ. Αρ. 2373/16-7-2003 (1003/τ. β'/22-07-2003).

Τονίζω, για ακόμη μια φορά, τη σημασία των διαθεματικών προσεγγίσεων των θεματικών διδακτικών ενοτήτων στα Σ.Δ.Ε. (καθώς κεντρίζουν το ενδιαφέρον των εκπαιδευομένων και συμβάλουν στην αποτελεσματική τους μάθηση), αλλά και των εξατομικευμένων διδακτικών προσεγγίσεων που χρησιμοποιούνται, ώστε να επιτυγχάνονται οι επιδιωκόμενοι στόχοι τους (Χατζηθεοφάνους, 2010).

Η ανάγκη προσαρμογής του προγράμματος σπουδών και των εκπαιδευτικών τεχνικών στις ανάγκες των εκπαιδευομένων, η ανάγκη εφαρμογής καινοτόμων διδακτικών μεθοδολογιών (όπως η μέθοδος project, η ομαδική και εξατομικευμένη διδασκαλία) στις οποίες μάλιστα δίνεται έμφαση (και όχι στο περιεχόμενο της μάθησης), η ανάγκη ανάπτυξης κοινωνικού κεφαλαίου με συνεργασίες σε τοπικό, εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο, σηματοδότησαν την αλλαγή στάσης και νοοτροπίας, σε ότι αφορά τα παιδαγωγικά και εκπαιδευτικά θέματα, στα σχολεία αυτά (Βεκρής & Χοντολίδου, 2010). Βασικό τους στόχο δε, αποτελεί η ανάπτυξη της ικανότητας των εκπαιδευομένων να μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν, των μεταγνωστικών τους δεξιοτήτων, η τόνωση της αυτοεκτίμησης τους και η ενεργή συμμετοχή τους στην κοινωνία και την αγορά εργασίας (Rogers, 1999).

2.3 Η διαπολιτισμική αγωγή, εκπαίδευση και παιδαγωγική και η έννοια της ετερότητας - της διαφορετικότητας

Οι πολυπολιτισμικές καταστάσεις που επικρατούν στη χώρα μας, τόσο στην κοινωνία, όσο και στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα καθιστούν απαραίτητες τις αλλαγές στην οικονομική, κοινωνική και εκπαιδευτική πολιτική της, έχοντας ως κυρίαρχο στόχο την καλλιέργεια συνείδησης για τον κοινωνικό και πολιτισμικό πλουραλισμό (Μπουζάκης, 2001· Νικολάου, 2005). Ο στόχος αυτός στον τομέα της εκπαίδευσης μπορεί να επιτευχθεί μέσω της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Γκόβαρης, 2004· Κογκίδου, 2008).

2.3.1 Οι όροι διαπολιτισμική αγωγή, διαπολιτισμική εκπαίδευση και διαπολιτισμική παιδαγωγική

Οι σύνθετοι όροι **διαπολιτισμική αγωγή, εκπαίδευση και παιδαγωγική** είναι τρεις επίσης επίκαιροι όροι που συναντάμε συχνά τις τελευταίες δεκαετίες τόσο στην ελληνόγλωσση, όσο και στη διεθνή (κυρίως αγγλόγλωσση και γερμανόγλωσση) βιβλιογραφία και οι οποίοι έχουν περάσει στον ακαδημαϊκό χώρο (Γκότοβος, 2002). Οι όροι αυτοί δεν είχαν πάντα την ίδια σημασία. Οι εποχές αλλάζουν, οι συνθήκες εμφάνισης της διαφορετικότητας (ή πιο συχνά ετερότητας) και τα όρια της διαχείρισης αυτών των αλλαγών διαφοροποιούνται και όπως είναι φυσικό, τις αλλαγές αυτές ακολουθεί και η διαφοροποίηση της σημασίας των παραπάνω όρων (Κεσίδου, 2008).

Κατά το Γκότοβο (2002), ο πρώτος όρος «παραπέμπει στο γεγονός της άσκησης διαμορφωτικών (παιδευτικών) επιρροών σε μια σειρά από κοινωνικά περιβάλλοντα» στα οποία «εμπλέκονται περισσότερες από μία ζωτικής σημασίας συλλογικές ταυτότητες, όπως

π.χ. η εθνική, η εθνοτική, η θρησκευτική και η γλωσσική» (σελ. 1). Ο δεύτερος όρος «παραπέμπει στον εκπαιδευτικό οργανισμό[31] και τη θεσμικά προσδιοριζόμενη άσκηση των παιδευτικών επιρροών στο περιβάλλον αυτό», ενώ ο τρίτος όρος «στον επιστημονικό λόγο» (στην επιστημονική διερεύνηση και σχολιασμό) «περί αγωγής και εκπαίδευσης» (αυτόθι). Οι δε δύο πρώτοι όροι παραπέμπουν στην έννοια της κοινωνικής δράσης, των δραστηριοτήτων εκείνων, οι οποίες «άμεσα ή έμμεσα εμπλέκονται στην αγωγή ή την εκπαίδευση» και «όταν η δράση αυτή γίνει πλέον η ίδια αντικείμενο επιστημονικής διερεύνησης και αντίστοιχου σχολιασμού, μιλάμε για διαπολιτισμική παιδαγωγική» (αυτόθι).

2.3.2 Αποσαφήνιση όρων

2.3.2.1 Ο όρος «διαπολιτισμική αγωγή»

Η **διαπολιτισμική αγωγή** αποτελεί ένα είδος αγωγής, που θεωρείται ως το ζητούμενο μέσο εξισορρόπησης των διακρίσεων και των εντάσεων της σύγχρονης πολυπολιτισμικής πραγματικότητας. Τη χαρακτηρίζει η διαπολιτισμικότητα, μέσω της οποίας στοχεύει στην προώθηση της ισότητας των ευκαιριών (ανεξάρτητα από την εθνική, φυλετική, πολιτισμική και κοινωνική τους προέλευση) τόσο στον εκπαιδευτικό όσο και στον κοινωνικό τομέα, η ανεκτικότητα και η αμοιβαία κατανόηση όλων των ατόμων των διαφόρων εθνικών και πολιτισμικών ομάδων, καθώς και η καταπολέμηση του ρατσισμού και της ξενοφοβίας (Γκόβαρης, 2007· Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1998).

2.3.2.2 Ο όρος «διαπολιτισμική εκπαίδευση»

Η **διαπολιτισμική εκπαίδευση** συνδέεται: α) με την παρουσία μετοίκων (μεταναστών, προσφύγων, παλιννοστούντων, μετακινούμενων εργαζομένων) και τις απόπειρες του εκπαιδευτικού συστήματος του εθνικού κράτους στο οποίο μετοίκισαν, να επιλύσει το πρόβλημα της εκπαιδευτικής και κοινωνικής ένταξης αυτών και των απογόνων τους και β) με την παρουσία πληθυσμιακών ομάδων που συνιστούν εθνικές, εθνοτικές, θρησκευτικές ή γλωσσικές κοινότητες (οι οποίες όταν είναι αναγνωρισμένες από το εθνικό κράτος ως τέτοιες -μειοψηφίες- συγκροτούν μειονότητες) και τη διερεύνηση του είδους της προστασίας που παρέχουν οι διακρατικές ή διεθνείς συμφωνίες, συμβάσεις ή συνθήκες, που αφορούν τα εκπαιδευτικά δικαιώματα των μειονοτήτων αυτών, στοχεύοντας στην εξυπηρέτηση του συμφέροντος των μελών αυτών των κοινοτήτων και συνάμα των μελών της κοινωνίας στην οποία εντάσσονται και συμμετέχουν (Γκότοβος, 2002). Επομένως, η σύνδεση της με την πολιτισμική ετερότητα, είτε αυτή είναι διακρατική, είτε περιορίζεται στα όρια ενός

[31] Σημειώνω ότι κατά το Φεντ, ο όρος αυτός περικλείει όλες τις εκπαιδευτικές αλληλεπιδράσεις και εγκαταστάσεις που έχουν εκπαιδευτικό σκοπό (1989).

υποτιθέμενου πολιτισμικά ομοιογενούς έθνους – κράτους, είναι απολύτως λογική (Κεσίδου, 2008).

Αποτελεί μια εκπαιδευτική πολιτική, η οποία θεωρεί πρωταρχικής σημασίας τη συμμετοχή του σχολείου στην προάσπιση θεσμών, όπως: η εμπέδωση της ισότητας και του σεβασμού των πολιτισμών και του μορφωτικού κεφαλαίου των ατόμων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης και η διασφάλιση του δικαιώματος για ίσες ευκαιρίες μόρφωσης και κοινωνικής ένταξης όλου του μαθητικού πληθυσμού. Εναντιώνεται σε κάθε είδους διάκριση (: φύλου, φυλής, πολιτισμού, γλώσσας, θρησκείας, επίδοσης μαθητών –τριών ή όποια άλλη) που δημιουργεί στεγανά μέσα στην εκπαιδευτική πρακτική και κατηγοριοποιεί τους μαθητές –τριες και τέλος, προωθεί την αμοιβαία επίδραση των πολιτισμών των χωρών προέλευσης και υποδοχής δημιουργώντας τις κατάλληλες προϋποθέσεις για την αποδοχή της νέας πολιτισμικής πραγματικότητας και διευρύνοντας τους στόχους του σύγχρονου σχολείου (Νικολάου, 2005). Με λίγα λόγια, θα έλεγα ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση διαπνέεται από έννοιες όπως: η αλληλεπίδραση, η ανταλλαγή, η επικοινωνία, η συνεργασία, η υπερνίκηση των πολιτισμικών εμποδίων, η αλληλεγγύη, η εμπιστοσύνη, ο αμοιβαίος σεβασμός, η ισότητα και η παροχή «ίσων ευκαιριών» στην εκπαίδευση (Κεσίδου, 2008).

Σύμφωνα με το Γκότοβο, η διαπολιτισμική εκπαίδευση αναφέρεται όχι μόνο στο εκπαιδευτικό σύστημα «υπό την έννοια των ρυθμίσεων, αλλά και των πραγματικοτήτων (π.χ. υλικοτεχνική υποδομή, ποιότητα εκπαιδευτικών υπηρεσιών) μιας κοινωνίας με αντικείμενο την εκπαίδευση[32]», αλλά επίσης «στη διαδικασία και το αποτέλεσμα της άσκησης αγωγής μέσα στο σχολείο». Η δεύτερη αυτή έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης συμπίπτει με αυτή της διαπολιτισμικής αγωγής (Γκότοβος, 1997:24).

Στη χώρα μας, οι βάσεις για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση τέθηκαν το 1996, με το απαραίτητο θεσμικό πλαίσιο για την εκπαιδευτική πολιτική και συνακόλουθη πράξη, το οποίο εξασφάλισε ο Νόμος 2413 (Φ.Ε.Κ. 124/τ. α'/17-06-1996/ν.2413). Οι διατάξεις του συγκεκριμένου νόμου για την διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελούν σταθμό και ταυτόχρονα μπορούν να διαμορφώσουν νέες προοπτικές στην κοινή εκπαίδευση γηγενών και «αλλοδαπών» στην Ελλάδα.

2.3.2.3 Ο όρος «διαπολιτισμική παιδαγωγική»

Η **διαπολιτισμική παιδαγωγική** θεωρητικά και εμπειρικά ασχολείται με την αλληλεπίδραση υποκειμένων που είναι ή λογίζονται διαφορετικά και τα αποτελέσματά της σε παιδαγωγικά πεδία (οικογένεια, σχολείο, γειτονιά, μέσα μαζικής επικοινωνίας κ.α.). Ο αναλυτικός κλάδος της, ως Επιστήμης της Αγωγής, εστιάζει κυρίως σε εκπαιδευτικά ζητήματα και προβλήματα που αφορούν στην εικόνα του «άλλου» (αλλοδαπού, αλλοεθνή, ετερόδοξου), στην κοινωνικοποίηση «του ατόμου που ορίζεται ως διαφορετικός και ζει εντός της επικράτειας του εθνικού κράτους», «στη συγκρότηση του συλλογικού 'εγώ' και του συλλογικού 'άλλου'» και στην προσπάθεια λεπτομερούς περιγραφής και ερμηνείας της εκπαιδευτικής πραγματικότητας που σχετίζεται με τη διαχείριση της ετερότητας (Γκότοβος, 2002:1-6).

---

[32] Αναφέρω μια ευρύτερη έννοια της εκπαίδευσης που ταυτίζεται με τη διαδικασία της ιστορικής αναπαραγωγής της πολιτισμικής κυριαρχίας μέσω του habitus, το οποίο οδηγεί σε συμπεριφορές και πρακτικές που συμφωνούν με αυτή την κυριαρχία (Bourdieu & Passeron, 1976).

Βασικές αρχές της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής αποτελούν: η αποδοχή της διαφοροποίησης, η προσαρμογή της διδακτικής προσέγγισης στην ατομικότητα των μαθητών –τριών, στα ενδιαφέροντα και το προσωπικό στυλ μάθησης, δηλαδή η μαθητοκεντρική στροφή, η στροφή στη διδακτική του υποκειμένου (Νικολάου, 2005). Απαραίτητη προϋπόθεση για την στροφή αυτή της διδακτικής πράξης, αποτελεί η διαπολιτισμική προσέγγιση στο σχολείο, η ανάπτυξη του απαραίτητου διδακτικού, εποπτικού και επιμορφωτικού υλικού και ο εμπλουτισμός των γνωστικών αντικειμένων, με στοιχεία των πολιτισμών όλων των εθνοπολιτισμικών ομάδων στην κατεύθυνση του πολιτισμικού πλουραλισμού. Τα παραπάνω θα έχουν ως αποτέλεσμα την επίτευξη του στόχου της, δηλαδή την ψυχολογική αποδοχή, συνάντηση και αλληλεπίδραση όλων των μαθητών –τριών, που θα τους εξασφαλίζει το απαραίτητο κλίμα ασφάλειας, που θα πρέπει να υπάρχει στο σύγχρονο σχολείο (Γκόβαρης, 2007).

Σημειώνω ότι συχνά ο όρος διαπολιτισμική εκπαίδευση χρησιμοποιείται τόσο με την έννοια της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής, όσο και με την έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και είναι λογικό, καθώς τις συνδέει μια σχέση αμοιβαιότητας, η σχέση θεωρίας και πράξης (Γκόβαρης, 2004· Κεσίδου, 2008).

2.3.3 Η πρωτογενής και δευτερογενής διάσταση της διαφορετικότητας

Η εικόνα όμως του «άλλου», του διαφορετικού δεν ορίζεται μόνο με βάση την εθνική – εθν(οτ)ική - φυλετική ταυτότητά του. Η έννοια της ετερότητας, της διαφορετικότητας έχει πολλές διαστάσεις. Κατά τη Lisa A. Guion και τον David C. Diehl υπάρχουν δύο βασικές και ευρείες διαστάσεις της διαφορετικότητας, η πρωτογενής και η δευτερογενής.

Ως *πρωτογενή διάσταση της διαφορετικότητας* ορίζονται τα χαρακτηριστικά του κάθε ατόμου που είναι εμφανή, αξιοπρόσεχτα και δεν μπορούν να μεταβληθούν, όπως η ηλικία, η εθνικότητα, το φύλο, οι φυσικές ικανότητες και ιδιότητες, το έθνος, η φυλή, ο τόπος γέννησης και άλλα. Ως *δευτερογενή διάσταση της διαφορετικότητας* ορίζονται τα χαρακτηριστικά εκείνα που μπορούν να αλλάξουν όπως το μορφωτικό επίπεδο, η γεωγραφική τοποθεσία (διαμονής ή εργασίας), το εισόδημα, η στρατιωτική θέση, η γονική ιδιότητα, οι θρησκευτικές πεποιθήσεις, οι εργασιακές εμπειρίες και άλλα. Τονίζεται μάλιστα η ύπαρξη έντονων διαφορών, όχι μόνο μεταξύ των ατόμων διαφορετικών εθνικών ταυτοτήτων, αλλά και ανάμεσα στα άτομα της ίδιας εθν(οτ)ικής ομάδας (Guion & Diehl, 2010).

Στα πλαίσια αυτά, και χρησιμοποιώντας ως δείκτες «διαφορετικότητας» την ηλικία και το φύλο, δηλαδή την πρωτογενή διάσταση της διαφορετικότητας, ερευνάται στην παρούσα εργασία, το νόημα που έχει η φοίτηση και ο απολυτήριος τίτλος σπουδών για τους –τις αποφοίτους του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας των Ιωαννίνων.

3. ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Σε αυτό το κεφάλαιο, γίνεται προσπάθεια συνοπτικής αρχικά βιβλιογραφικής επισκόπησης των σχετικών με τα Σ.Δ.Ε. ερευνών, και έπειτα ανάλυσης των εννοιών, των ιδεών στις οποίες στηρίχθηκε η ερμηνεία των ευρημάτων της παρούσας έρευνας, λαμβάνοντας υπόψη ενδεικτικά θέματα που αντλήθηκαν από τη μελέτη πηγών σχετικής θεματικής και στηριζόμενη τελικά στα ερευνητικά δεδομένα που αναδύθηκαν από τις συνεντεύξεις που διεξήχθησαν[33].

Οφείλω βέβαια να σημειώσω, ότι η μέθοδος που ακολουθήθηκε είναι ποιοτική και ότι η ανάπτυξη της θεωρίας και η αποσαφήνιση των εννοιών έγιναν με βάση τα στοιχεία που συλλέχθηκαν και αναλύθηκαν καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας και όχι πριν από αυτή, μέσω του συνεχούς διαλόγου θεωρητικών προσεγγίσεων, ερευνητικών πορισμάτων και εμπειρικών στοιχείων. Σύμφωνα μάλιστα με την Κυριαζή «οι θεωρητικές έννοιες δεν προσδιορίζονται εκ των προτέρων με αναφορά σε εμπειρικά δεδομένα, όπως συμβαίνει στο ποσοτικό μοντέλο έρευνας, αλλά αποτελούν μέσα ευαισθητοποίησης προς την κοινωνική πραγματικότητα, τα οποία καθοδηγούν τον ερευνητή στην ανάλυση των στοιχείων, αλλά και προσαρμόζονται σε αυτά καθώς εξελίσσεται η έρευνα» (Κυριαζή, 2001:52).

3.1 Επισκόπηση σχετικής βιβλιογραφίας

Τα Σ.Δ.Ε. αποτελούν παιδαγωγική καινοτομία. Στηρίζονται στον παιδαγωγικό σχεδιασμό του Προγράμματος Σπουδών τους (δηλαδή στην παιδαγωγική ελευθερία των εκπαιδευτικών να διαμορφώνουν το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών βάσει της θεωρίας του κριτικού στοχασμού, στην υιοθέτηση πρωτοποριακών διδακτικών μεθόδων, την περιγραφική αξιολόγηση των επιδόσεων των εκπαιδευομένων, τη σύνδεση του σχολείου με το τοπικό και εν γένει εθνικό, κοινωνικό και επαγγελματικό περιβάλλον και τέλος, τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην εσωτερική αξιολόγηση του θεσμού αυτού μέσω της έρευνας δράσης) (Βεκρής & Χοντολίδου, 2010)[34].

Η παιδαγωγική τους θεωρία αποτελεί πρόκληση για τα δεδομένα του ελληνικού δημοσίου εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς διαφέρει ριζικά από τα τυπικά σχολεία (Πηγιάκη, 2006). Μάλιστα, από τη λειτουργία του πρώτου κιόλας Σ.Δ.Ε. έως την ίδρυση παρόμοιων δομών τυπικής εκπαίδευσης ενηλίκων σε όλη τη χώρα[35], τα σχολεία αυτά αποτέλεσαν ερευνητικό πόλο έλξης ποικίλης θεματικής, ιδιαίτερα όσον αφορά τη συνολική αξιολόγηση της λειτουργίας τους, τις διδακτικές πρακτικές που υιοθετούνται και τέλος, τη μελέτη των χαρακτηριστικών, των προθέσεων και προσδοκιών των εκπαιδευομένων τους (Σιπητάνου, 2008) συμβάλλοντας στη διαμόρφωση μιας σχετικά πλήρους εικόνας για το

---

[33] Βλ. Eisenhart, 1991:209.

[34] Βλ. επίσης υποενότητα *2.2.4 Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε.)*.

[35] Σημειώνω πως το πρώτο Σ.Δ.Ε. λειτούργησε το 2000 στο Περιστέρι, ενώ έως το 2013 τα σχολεία αυτά ανέρχονται σε 58 στο σύνολό τους, από τα οποία οχτώ λειτουργούν μέσα σε σωφρονιστικά καταστήματα.

θεσμό αυτόν. Παρακάτω αναφέρονται συνοπτικά ορισμένες από τις σημαντικότερες έρευνες που αφορούν τις εν λόγω θεματικές.

Η Αναγνωστοπούλου (2004) μέσω της ποιοτικής έρευνας που διεξήγαγε στο Σ.Δ.Ε. Μενιδίου, αρχικά ανέδειξε τις διαφορές των ελληνικών Σ.Δ.Ε. με των υπόλοιπων ευρωπαϊκών χωρών όσον αφορά τη φιλοσοφία οργάνωσης και λειτουργίας τους κι έπειτα παρουσίασε τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων του ερευνώμενου σχολείου (τονίζοντας ιδιαίτερα το γεγονός πως οι εκπαιδευόμενοι –ες δεν ήταν ιδιαίτερα νέοι –ες, δεν είχαν χαμηλό οικονομικό επίπεδο, ούτε ένιωθαν κοινωνικά περιθωριοποιημένοι –ες με αποτέλεσμα να μην είναι χαμηλό ούτε το αίσθημα της αυτοεκτίμησής τους). Ο Βεργίδης (2004) από την άλλη πλευρά, σε έρευνά του καταδεικνύει τη χαμηλή αυτοεκτίμηση των εκπαιδευομένων των Σ.Δ.Ε. λόγω των πρότερων αρνητικών τους εμπειριών από το τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα, από το οποίο είχαν διαρρεύσει.

Σε έρευνά της στα Σ.Δ.Ε. Πάτρας, Πύργου και Αγρινίου η Λανδρίτση (2007) παρουσιάζει τα βασικότερα χαρακτηριστικά και το χαμηλό πολιτισμικό κεφάλαιο των εκπαιδευομένων των συγκεκριμένων δομών. Καταλήγει μάλιστα, ότι τα εν γένει χαρακτηριστικά τους σχετίζονται με το χαμηλό κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο της πατρικής τους οικογένειας (που τους –τις οδήγησε στη διαρροή από την τυπική εκπαίδευση), το φύλο (με έκδηλη την υπερίσχυση των γυναικών εκπαιδευομένων), την κοινή ηλικία (καθώς η πλειονότητα κυμαινόταν ηλικιακά από 35 έως 39 ετών) και την επαγγελματική τους κατάσταση (καθώς οι περισσότεροι –ες ήταν εργαζόμενοι –ες).

Διερευνώντας τις αντιλήψεις των εκπαιδευομένων των Σ.Δ.Ε. για την εικόνα του εαυτού τους, ο Ανανιάδης (2007) αναδεικνύει τη συμβολή της φοίτησης στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησής τους και τη θέσπιση νέων στόχων για τη μελλοντική τους εκπαιδευτική (συνεχίζοντας τις σπουδές τους σε ανώτερο επίπεδο) και επαγγελματική εξέλιξη, γεγονός που επιβεβαιώνεται από τα ερευνητικά δεδομένα και άλλων ερευνών[36].

Την ολιστική συμβολή της φοίτησής τους τονίζουν οι ίδιοι –ες οι εκπαιδευόμενοι –ες των Σ.Δ.Ε. Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης, μέσω της ικανοποίησης και της εκτίμησης που δηλώνουν ότι νιώθουν από την παρακολούθηση του Προγράμματος Σπουδών του εν λόγω θεσμού σε έρευνα των Ταρατόρη, Κουγιορούκη, Στραβάκου, Αλβανόπουλου, Καλπακίδου, Πεγιάδου & συν. (2008).

Η ικανοποίηση των εκπαιδευομένων από τη φοίτηση σε αντίστοιχη δομή της τυπικής εκπαίδευσης ενηλίκων, επιβεβαιώνεται επίσης από τα δεδομένα της έρευνας της Στράντζαλη (2005) που διεξήχθη στο Σ.Δ.Ε. Θεσσαλονίκης. Στη συγκεκριμένη έρευνα ενώ βασικά εκτίθενται τα χαρακτηριστικά και οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών και συνάμα αποδεικνύεται η ελευθερία τους να υιοθετούν ποικιλία διδακτικών μεθόδων και υλικών, τονίζεται παράλληλα η σημασία της φιλικής ατμόσφαιρας που υπήρχε στο εν λόγω σχολείο στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αναγκών και των προσδοκιών των εκπαιδευομένων.

Τις διαφορές των Σ.Δ.Ε. από τα τυπικά γυμνάσια προβάλλουν οι Μπάρλος, Γώγου και Κορακάκη (2005) μέσω της έρευνάς τους στον τρόπο λειτουργίας και οργάνωσης του Σ.Δ.Ε. Λάρισας. Εξαιρετικό ενδιαφέρον όμως, προκαλούν τα ερευνητικά τους πορίσματα που καταδεικνύουν ότι το σχολείο αυτό λειτουργεί ως δεύτερη ευκαιρία προσωπικής εξέλιξης, όχι μόνο για τους –τις εκπαιδευόμενους –ες, αλλά και για τους –τις εκπαιδευτικούς.

---

[36] Βλ. επίσης έρευνα των Αναγνωστοπούλου, Καλαντζή, Καραγιάννη, Μπανιά, Νικήτα, Ντούρου & συν. (2006) που στην ουσία στηρίχθηκε στα αποτελέσματα της έρευνας δράσης του συλλόγου των διδασκόντων του Σ.Δ.Ε. Αχαρνών.

Η Πηγιάκη (2006) μέσα από την παρουσίαση της δημοκρατικής (και της εξέλιξής της σε κριτική) εκπαιδευτικής θεωρίας του Dewey, εκθέτει το πιλοτικό πρόγραμμα των Σ.Δ.Ε. στην Ελλάδα. Χρησιμοποιώντας ποιοτικές ερευνητικές μεθόδους (και συγκεκριμένα την κριτική εθνογραφία και την έρευνα δράσης), διερευνά στην ουσία την εξέλιξη του Σ.Δ.Ε. Ίρις (ψευδώνυμο) στα δύο πρώτα χρόνια λειτουργίας του (συγκεκριμένα κατά την περίοδο 2000 – 2002). Καταδεικνύει την αναγκαιότητα διαμόρφωσης προγράμματος σπουδών που θα στηρίζεται στις εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευομένων και τη συνεχή προσπάθεια των εκπαιδευτικών να αναπτύξουν, όχι μόνο τις ικανότητες και δεξιότητες του μαθητικού τους δυναμικού, αλλά και την κριτική του ικανότητα.

Η συνειδητοποίηση δε του νέου τους αυτού ρόλου, οδηγεί τους –τις εκπαιδευτικούς στην επιζήτηση διαρκούς επιμόρφωσης ποικίλων θεματικών (που σχετίζονται είτε εν γένει με την εκπαίδευση ενηλίκων, είτε με θέματα που άπτονται του θεσμού των Σ.Δ.Ε., όπως η διδασκαλία με την εφαρμογή καινοτόμων εκπαιδευτικών τεχνικών), παρά την επαρκή επιμόρφωσή τους και την ικανοποίηση που νιώθουν από το εκπαιδευτικό έργο που παράγουν σύμφωνα με τα δεδομένα της μελέτης τόσο της Λεμονή (η οποία διερευνά τις εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών των Σ.Δ.Ε. Κρήτης), όσο και της Τσαμουρά (που μελετά τη διαμορφωτική αξιολόγηση από την πλευρά του εκπαιδευτικού προσωπικού δύο Σ.Δ.Ε. της Αττικής).

Η μέθοδος project αποτελεί μια από τις καινοτόμες διδακτικές μεθόδους που καλούνται οι εκπαιδευτικοί να εφαρμόσουν στα Σ.Δ.Ε.. Ο Πραπάς (2005) μάλιστα, μελετώντας την εφαρμογή της μεθόδου αυτής σε ένα πρόγραμμα με θέμα το θέατρο σκιών, κατέληξε ότι η εν λόγω μέθοδος που χρησιμοποιείται στα Σ.Δ.Ε. επιτρέπει την ελεύθερη και ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων, συνδέοντας την εμπειρία και τις γνώσεις τους με το εκπαιδευτικό υλικό, καθιστώντας μάλιστα αποτελεσματική την εκπαιδευτική διαδικασία.

Η Καγιαβή (2007) διερεύνησε μέσω της έρευνας δράσης που διεξήγαγε για οχτώ μήνες σε τμήμα εκπαιδευομένων του Σ.Δ.Ε. Πειραιά, τις επιδράσεις μιας άλλης πρωτοποριακής τεχνικής, του εκπαιδευτικού δράματος, στη μαθησιακή διεργασία των εν λόγω εκπαιδευομένων. Τα αποτελέσματα της έρευνάς της κατέδειξαν ότι το εκπαιδευτικό δράμα είναι μια ιδιαίτερα ενεργητική εκπαιδευτική μέθοδος, η οποία μάλιστα ωθεί τους –τις εκπαιδευόμενους –ες σε βαθιά συνειδητοποίηση της παραγόμενης γνώσης.

Τη σημασία της βιωματικής μάθησης και τις αντιλήψεις του εκπαιδευτικού προσωπικού (συγκεκριμένα του Σ.Δ.Ε. Δράμας) για τις βιωματικές συμμετοχικές τεχνικές διδασκαλίας μελέτησε ο Μαντζανάρης (2007). Μέσω της έρευνάς του αυτής έγιναν φανερές τόσο οι δυσκολίες και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί, όσο και η απόσταση που χωρίζει τη θεωρητική προσέγγιση αυτών των διδακτικών τεχνικών από την εφαρμογή τους, διατυπώνοντας διαρκώς το αίτημά τους για επιμόρφωση, αφού στην ουσία αισθάνονται ανεπαρκείς και αναποτελεσματικοί –ές κατά την εφαρμογή και ένταξη των εν λόγω μεθόδων στην μαθησιακή διαδικασία.

Ενδιαφέρον όμως, προκαλεί και η μελέτη της Κώττη (2008) που ανέδειξε τη βαρύνουσα σημασία αρχικά της ανάπτυξης ενός κλίματος αλληλοεκτίμησης και αλληλοσεβασμού ανάμεσα στους συντελεστές των Σ.Δ.Ε. και δευτερευόντως της βιωματικής μάθησης, στην αλλαγή των προϋπαρχουσών αντιλήψεων και στάσεων των εκπαιδευομένων (και πιο συγκεκριμένα του Σ.Δ.Ε. Αχαρνών, όπου διεξήγαγε την ποιοτική της έρευνα), στηριζόμενη κυρίως στη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης του Mezirow.

Επίσης, έχουν διεξαχθεί έρευνες που σχετίζονται με την εφαρμογή της αρχής των Πολυγραμματισμών στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών των Σ.Δ.Ε.. Κάποιες από αυτές

είναι: του Νέμτση (2005), ο οποίος μελέτησε την πρακτική εφαρμογή των βασικών αρχών της εκπαίδευσης ενηλίκων στο πλαίσιο της διδασκαλίας ελληνικού γλωσσικού γραμματισμού στο Σ.Δ.Ε. Γιαννιτσών· της Παυλίδου (2012) που αναδεικνύει τις αντιλήψεις των εκπαιδευομένων του Σ.Δ.Ε. Αριδαίας όσον αφορά την αξία του αριθμητικού γραμματισμού· και τέλος, της Διονυσοπούλου (2009) που διερευνά τις στάσεις των εκπαιδευομένων του Σ.Δ.Ε. Ιωαννίνων τόσο όσον αφορά τον αριθμητικό, όσο και το γλωσσικό γραμματισμό και τη συμβολή της διδασκαλίας και παρακολούθησής τους στην εκπλήρωση των εκπαιδευτικών τους αναγκών και συνάμα στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησής τους.

Τέλος, μια εξαιρετικά σημαντική έρευνα που αφορά επίσης, το Σ.Δ.Ε. Ιωαννίνων είναι της Χαρίση (2011), η οποία σχετίζεται με το δυναμικό μοντέλο οργάνωσης, λειτουργίας και εν γένει διοίκησης του θεσμού αυτού μέσα από την πρακτική εφαρμογή της καινοτομίας (διερευνώντας παράλληλα την ατμόσφαιρα, τις συλλογικές δράσεις και τη συμπεριφορά του προσωπικού της εν λόγω δομής)[37].

Δεδομένου του περιορισμένου πλήθους των ερευνών για το Σ.Δ.Ε. (ιδιαίτερα της πόλης των Ιωαννίνων), αλλά και των στόχων που εξετάζονται, η παρούσα μελέτη μπορεί να συμβάλει στη συμπλήρωση της εν λόγω βιβλιογραφίας.

3.2 Βασικές έννοιες

3.2.1 Τα χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων

Στο δεύτερο κεφάλαιο (συγκεκριμένα στο 2.1.2 όπου γίνεται αναφορά στη διά βίου μάθηση, τη διά βίου εκπαίδευση και την εκπαίδευση ενηλίκων) παρατέθηκαν συνοπτικά οι πιο σημαντικές θεωρητικές και εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που έχουν διατυπωθεί σχετικά με τη μάθηση και συνδέονται με το επιστημονικό πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων, τονίζοντας την έλλειψη ενός συνθετικού θεωρητικού μοντέλου, το οποίο να προκύπτει από τη σύνθεση των προσεγγίσεων που αφορούν σημαντικές πτυχές της εμπειρικής εκπαίδευσης, του κριτικού στοχασμού (που θα είναι αποτέλεσμά της) και των αλληλεπιδράσεων μεταξύ εκπαιδευτών –τριών και εκπαιδευομένων.

Η έλλειψη αυτή, φανερώνει πόσο σημαντική είναι η διερεύνηση των χαρακτηριστικών των ενηλίκων εκπαιδευομένων και των αρχών που διέπουν τη μάθησή τους, συγκριτικά με των ανηλίκων.

---

[37] Στο σημείο αυτό, οφείλω επίσης να αναφέρω τη μελέτη του Ανάγνου (2011), ο οποίος διεξάγοντας μια ευρεία εμπειρική έρευνα (χρησιμοποιώντας ως τεχνική την εστιασμένη συνέντευξη) με δείγμα 31 διευθυντές –ντριες Σ.Δ.Ε. και 7 στελέχη του φορέα υλοποίησής τους (δηλαδή της Γ.Γ.Ε.Ε. και του Ι.Δ.Ε.Κ.Ε., από τα οποία 4 μέλη της ομάδας έργου και 3 μέλη της επιστημονικής επιτροπής) κατέδειξε ότι οι διοικητικές πρακτικές τους αναπαράγουν στην ουσία τις βασικές αρχές και τα χαρακτηριστικά των δομών αυτών.

Τα **χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων** που τους διαφοροποιούν από τους ανηλίκους, είναι τα εξής:

• Η ενηλικιότητα, δηλαδή η ωριμότητα, η πλήρης ανάπτυξη και αξιοποίηση όλων των ικανοτήτων του ατόμου, η ευθυκρισία για τον εαυτό του και τους άλλους και η τάση για εκπλήρωση του δυναμικού του, η οποία το οδηγεί προς τον αυτοπροσδιορισμό, δηλαδή την υπεύθυνη λήψη αποφάσεων και την αυτονομία (Rogers, 1999)[38].

• Βρίσκονται σε διαρκώς εξελισσόμενη διεργασία ανάπτυξης, η οποία δε σταματά με την ενηλικίωση, καθώς αλλαγές και εξελίξεις συμβαίνουν συνεχώς στη ζωή κάθε ανθρώπου και σε διαφορετικά επίπεδα (φυσική και πνευματική κατάσταση, συναισθήματα, κοινωνικές σχέσεις, ενδιαφέροντα, επαγγελματική δραστηριότητα κ.α.). Οι αλλαγές αυτές είναι λογικό ότι επηρεάζουν και την εκπαιδευτική διαδικασία (Rogers, 1999).

• Διαθέτουν ένα ευρύ φάσμα εμπειριών, γνώσεων και διαμορφωμένων αντιλήψεων. Αυτό το φάσμα, το οποίο είναι αναπόσπαστο κομμάτι της προσωπικότητας του –της κάθε – καθεμιάς εκπαιδευομένου –ης, τον –την ακολουθεί και στην εκπαιδευτική διαδικασία, της οποίας δύναται είτε να αποτελέσει πηγή μάθησης, αντικείμενο εκπαίδευσης και γνώσης, καθιστώντας αποτελεσματική τη μαθησιακή διαδικασία, είτε εμπόδιο (πλήττοντας παράλληλα την αυτοεκτίμησή του –της)[39] (Κόκκος, 2005· Rogers, 1999).

• Έρχονται στην εκπαίδευση με συγκεκριμένους στόχους (Κόκκος, 2005) και προθέσεις, ενισχύοντας έτσι το κίνητρό τους για μάθηση (Rogers, 1999). Η αίσθηση ανάγκης ή εσωτερικής επιθυμίας που έχουν για μάθηση (και η οποία είναι προσανατολισμένη είτε προς κάποιο στόχο, είτε προς την εκπαιδευτική δραστηριότητα, είτε προς το γνωστικό αντικείμενο), συνήθως τους –τις καθιστά ιδιαίτερα ενεργητικούς –ές, όσον αφορά τη συμμετοχή τους στα εκπαιδευτικά προγράμματα που παρακολουθούν (Jarvis, 2004· Κόκκος, 2008· Rogers, 1999).

• Διαμορφώνουν επίσης, τις προσδοκίες τους (Rogers, 1999) και υιοθετούν τον προσωπικό τους μαθησιακό τρόπο (Κόκκος, 2008) σε κάθε εκπαιδευτικό πρόγραμμα, το οποίο παρακολουθούν. Οι στάσεις τους δε απέναντι στην εκπαιδευτική διαδικασία εξαρτάται από τα προηγούμενα βιώματά τους τόσο από τη μαθητική τους ηλικία, όσο και από την ενήλική τους ζωή. Η αξιοποίηση των θετικών στάσεων τους και ο μετασχηματισμός των αρνητικών σε θετικές, συνεπάγεται και την επιτυχία του εκάστοτε εκπαιδευτικού προγράμματος (Κόκκος, 2005).

• Καλούνται να αντιμετωπίσουν πλήθος εμποδίων κατά τη διάρκεια της μάθησης (Κόκκος, 2005· Rogers, 1999).

---

[38] Διευκρινίζω ότι η ενηλικιότητα δεν πραγματώνεται απόλυτα από όλους –ες τους –τις ενήλικους –ες εκπαιδευόμενους –ες.

[39] Σημειώνω πως κατά τον Knowels (1990) οι εμπειρίες των ενηλίκων λειτουργούν προσδιοριστικά στο ποιοι είναι και συντελούν στη δημιουργία της προσωπικής τους αντίληψης για την ταυτότητά τους (σε αντίθεση με τη σημασία που έχουν για τα παιδιά, για τα οποία απλά αποτελούν κάτι που τους συμβαίνει).

3.2.2 Οι αρχές της αποτελεσματικής μαθησιακής διεργασίας των ενηλίκων εκπαιδευομένων

Οι **αρχές της αποτελεσματικής μαθησιακής διεργασίας** των ενηλίκων εκπαιδευομένων στηρίζονται:

• στην ανταποδοτικότητα των γνώσεων: η μάθηση των ενηλίκων είναι αποδοτική όταν οι παρεχόμενες σε αυτούς –ές γνώσεις σχετίζονται τα ενδιαφέροντά τους και την εργασία τους (Zemke & Zemke, 1981)·

• την κατανόηση και δημιουργική αφομοίωση των παρεχόμενων γνώσεων: όσο πιο απλές, εύκολα αντιληπτές και σχετικές με την καθημερινή τους ζωή είναι οι γνώσεις που παρέχονται στους –ις ενήλικους –ες εκπαιδευομένους –ες, τόσο ευκολότερα τις κατανοούν και τις αφομοιώνουν (Courau, 2000· Zemke & Zemke, 1981· Noye & Piveteau, 2002)·

• την ανακάλυψη των γνώσεων: η συμμετοχή και η συνεργασία των ίδιων των ενηλίκων, στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι αυτή που τους –τις οδηγεί στην ανακάλυψη και απόκτηση νέων γνώσεων. Μάλιστα όσο αναπτύσσεται η προθυμία και η ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων, τόσο πιο αποδοτική είναι η εκπαιδευτική διαδικασία (Κόκκος, 2008· Courau, 2000)·

• τη συνεργατικότητα: η συνεργασία και η συμμετοχή όλης της ομάδας των εκπαιδευομένων στη διερεύνηση γνώσεων, θεωρείται για τους –τις ενήλικες ως ο πιο αποτελεσματικός τρόπος μάθησης (Κόκκος, 2005· Courau, 2000)· και τέλος,

• τον εθελοντικό χαρακτήρα, τους ξεκάθαρους στόχους κάθε εκπαιδευτικού προγράμματος και το σεβασμό τόσο των χαρακτηριστικών και των εμπειριών των εκπαιδευομένων, όσο και των ιδιαίτερων εκπαιδευτικών τους αναγκών και μαθησιακών τους τρόπων από τους συντελεστές του (Κόκκος, 2005).

3.2.3 Τα εμπόδια μάθησης των ενηλίκων εκπαιδευομένων κατά τη μαθησιακή διεργασία

Η μάθηση δεν είναι μια διεργασία απρόσκοπτη και εύκολη. Κατά τη διάρκειά της ο –η κάθε –καθεμία εκπαιδευόμενος –η αντιμετωπίζει πλήθος εμποδίων που καλείται να υπερπηδήσει, ώστε η διεργασία αυτή να είναι αποτελεσματική (Κόκκος, 2005).

Με την έννοια εμπόδιο στην παρούσα μελέτη εννοείται κάθε φραγμός, κάθε παράγοντας που δεν επιτρέπει ή δυσχεραίνει όχι μόνο τη συμμετοχή (Cross, 1981), αλλά γενικότερα τη διαδικασία της μάθησης. Κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διεργασίας ο –η ενήλικος –η εκπαιδευόμενος –η αντιμετωπίζει πληθώρα εμποδίων, τα οποία οφείλονται σε διαφορετικά αίτια και στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του –της.

Σύμφωνα με τον Alan Rogers (1999) τα εμπόδια που πιθανόν να αντιμετωπίζει ο –η κάθε εκπαιδευόμενος –η χωρίζονται στις παρακάτω τρεις βασικές κατηγορίες.

Στην πρώτη κατηγορία κατατάσσονται εμπόδια που προέρχονται από την κακή οργάνωση του εκπαιδευτικού προγράμματος (όπως η έλλειψη συντονισμού, ξεκάθαρων στόχων, κατάλληλης υποδομής, ο ανεπαρκής εξοπλισμός κτλ.) και σαφώς μπορεί να

δυσχεραίνουν την εκπαιδευτική διαδικασία, απογοητεύοντας τους –τις εκπαιδευόμενους –ες και τις προσδοκίες που είχαν για το πρόγραμμα αυτό[40].

Στη δεύτερη, εντάσσονται τα εμπόδια που οφείλονται στις κοινωνικές υποχρεώσεις και τις δεσμεύσεις τόσο των ίδιων των εκπαιδευομένων, όσο και των εκπαιδευτών τους και τα οποία συνδέονται με τους ρόλους τους μέσα στον κοινωνικό περίγυρο και δημιουργούν ανταγωνιστικά ενδιαφέροντα[41]. Στην κατηγορία αυτή ανήκουν επίσης κάποια εμπόδια που προκύπτουν από τις «φυσικές αλλαγές» (π.χ. η μειωμένη ικανότητα όρασης, ακοής, απομνημόνευσης κ.α.), από κάποια προσωρινά «καταστασιακά αίτια» που προέρχονται από διάφορους φυσικούς ή περιβαλλοντικούς παράγοντες (όπως η δίψα, η κακή υγεία, τα οικογενειακά ή επαγγελματικά προβλήματα, ή από την άλλη ο θόρυβος, το κρύο, η ζέστη κ.α.), καθώς και από τις κακές σχέσεις με τον εκπαιδευτή ή μεταξύ των εκπαιδευομένων. Στην πλειονότητά τους τα εμπόδια αυτά είναι συχνά, αλλά μπορούν να αντιμετωπιστούν αρκετά εύκολα, αρκεί να γίνει έγκαιρα ο εντοπισμός τους. Λειτουργούν στην ουσία σαν δυσχέρειες που ενισχύουν τα εμπόδια της επόμενης κατηγορίας, τα οποία είναι τα εσωτερικά.

Τα εσωτερικά εμπόδια ανήκουν στην τρίτη και τελευταία κατηγορία εμποδίων. Απορρέουν κυρίως από την προσωπικότητα των ενηλίκων. Τα εμπόδια αυτά θα μπορούσαν να διαχωριστούν σε δύο υποκατηγορίες:

α) όσα απορρέουν από τις προϋπάρχουσες γνώσεις, εμπειρίες, αξίες, στάσεις, τις οποίες οι εκπαιδευόμενοι –ες απέκτησαν κατά τη διάρκεια της ζωής τους.

Οι γνώσεις αυτές προκαλούν αρκετές εννοιολογικές δυσκολίες στους –ις εκπαιδευόμενους –ες όταν έρχονται σε επαφή με τη νέα γνώση, αλλά και την αντίδρασή τους όταν αμφισβητούνται (γι' αυτό πολλές φορές η διαδικασία της απομάθησης είναι ιδιαίτερα δύσκολη). Οι αντιδράσεις αυτές ποικίλλουν. Εμφανίζονται με τη μορφή μηχανισμών παραίτησης, όταν αμφισβητείται η γνώση ή η αυθεντία που επηρέασε τις στάσεις τους, μηχανισμών άμυνας του εγώ, όταν αμφισβητείται η κρίση των ίδιων και στερεοτυπικές, όταν πρόκειται για προκαταλήψεις. Άλλες προϋπάρχουσες αξίες μας δεσμεύουν με τη συνήθεια και άλλες μας προκαλούν την ανάγκη συμμόρφωσης, με στόχο την ενίσχυση του αισθήματος της ασφάλειας και του σεβασμού σε παρελθοντικές αντιλήψεις[42].

Η μαθησιακή διαδικασία δε γίνεται στο κενό. Η συναισθηματική επένδυση και η προσκόλληση των εκπαιδευομένων σε αυτές τις αξίες είναι έντονη και έχει ως αποτέλεσμα την αντιμετώπιση δυσκολιών αφομοίωσης ή την αντίσταση στη νέα γνώση. Και τέλος,

β) όσα προέρχονται από συναισθηματικούς και ψυχολογικούς παράγοντες.

Σε αυτή την υποκατηγορία ανήκουν τα εμπόδια που προέρχονται από τα στοιχεία της προσωπικότητας του –της κάθε –καθεμιάς εκπαιδευομένου –ης που δημιουργούν αρνητική εικόνα του εαυτού του –της (όπως η χαμηλή αυτοεκτίμηση, η ανασφάλεια, έλλειψη εμπιστοσύνης στον εαυτό του –της) και από καταστασιακές συναισθηματικές μεταβλητές, από τις οποίες η πιο σημαντική και πιο συνήθης, είναι το άγχος.

---

[40] Βλ. επίσης, Κόκκος, 2005.

[41] Σημειώνω ότι κατά το Rogers (1999) «οι πραγματικότητες της ζωής» (εννοώντας την οικογενειακή και επαγγελματική κατάσταση, την κοινωνική ζωή) των ενηλίκων εκπαιδευομένων, δημιουργούν ανταγωνιστικά ενδιαφέροντα, τα οποία άλλες φορές λειτουργούν υποστηρικτικά και άλλες όχι, αλλά δεν αποτελούν εμπόδια, στην εκπαιδευτική διαδικασία.

[42] Βλ. επίσης, Κόκκος, 2008.

Το άγχος εκδηλώνεται με ποικίλες μορφές. Τις κυρίαρχες αποτελεί ο φόβος σε κάθε απαίτηση που μας επιβάλλεται και η ανησυχία για την ικανότητά μας να ανταποκριθούμε στην εκάστοτε κατάσταση (εμπεριέχεται δηλαδή η έννοια της αποτυχίας και της επιτυχίας που κυριαρχούν σε κάθε εκπαιδευτική διαδικασία και της απόρριψης σε περίπτωση αρνητικής αξιολόγησης ή κριτικής), κάτι που μπορεί κιόλας να θεωρηθεί και αναμενόμενο εξαιτίας της επανάκτησης της ιδιότητας του –της μαθητή –τριας ή των πρότερων αρνητικών εμπειριών από το εκπαιδευτικό σύστημα. Υπάρχουν βέβαια περιπτώσεις που το άγχος έχει και θετικά αποτελέσματα υποκινώντας, δίνοντας δηλαδή κίνητρο, στον –ην εκπαιδευόμενο –η. Ο σωστός χειρισμός δε της διεργασίας της μάθησης μπορεί να λειτουργήσει αρνητικά σε αυτή τη συναισθηματική μεταβλητή, μειώνοντάς την αισθητά[43].

Η τελευταία αυτή κατηγορία εμποδίων είναι και η πιο σημαντική, αλλά και η πιο δύσκολα αντιμετωπίσιμη, καθώς σχετίζεται με τη μοναδικότητα της προσωπικότητας του – της κάθε –καθεμιάς εκπαιδευομένου –ης και σαφέστατα δεν παρουσιάζει καμία ομοιότητα με τις προηγούμενες (Rogers, 1999). Τα εσωτερικά εμπόδια είναι αλληλένδετα, αλληλοδιαπλέκονται, αλληλοτροφοδοτούνται και πολλές φορές οδηγούν στην αδυναμία ή την άρνηση προσέγγισης του καινούριου αντικειμένου μάθησης (Κόκκος, 2005)[44].

Η ύπαρξη εσωτερικών εμποδίων, η αναζήτηση έτοιμων γνώσεων, η παθητική συμμετοχή (η απλή δηλαδή μεταφορά γνώσεων), η χαμηλή αυτοεκτίμηση, η αβεβαιότητα αν θα ανταποκριθούν στις απαιτήσεις και τα αρνητικά συναισθήματα που νιώθουν, δυσχεραίνουν την εκπαιδευτική διαδικασία και συνάμα οδηγούν στην ανάπτυξη μηχανισμών άμυνας από την πλευρά των εκπαιδευομένων που άλλοτε εκδηλώνονται με ήπιο τρόπο (π.χ. παθητική συμμετοχή, μετατόπιση συζήτησης) και άλλοτε εντονότερα (ακόμα και με παραίτηση από την εκπαιδευτική διαδικασία) (Κόκκος, 2008· Courau, 2000).

Έχουν γίνει λοιπόν, διάφορες επιστημονικές προσπάθειες κατηγοριοποίησης των εμποδίων μάθησης των ενηλίκων εκπαιδευομένων, των εμποδίων δηλαδή που αντιμετωπίζουν κατά τη συμμετοχή τους σε κάθε εκπαιδευτική διαδικασία[45]. Σαφέστατα,

---

[43] Βλ. και Κόκκος, 2005.

[44] Σημειώνω ότι δεν είναι τυχαίο το γεγονός ότι πηγή των συναισθηματικών μεταβλητών πολλές φορές αποτελεί η μειωμένη αυτοεικόνα, αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση του κάθε ατόμου.

[45] Αναφέρω ότι παρόμοιο διαχωρισμό των εμποδίων μάθησης που αντιμετωπίζουν οι ενήλικοι –ες εκπαιδευόμενοι –ες έχουν κάνει:

- η Patricia Cross (1981), η οποία επίσης τα διαχωρίζει σε τρεις κατηγορίες (σε φραγμούς που προκύπτουν από την κατάσταση στην οποία βρίσκονται οι ενήλικοι, φραγμούς που προκύπτουν από τα ίδια τα μαθησιακά προγράμματα, και τέλος, εσωτερικούς φραγμούς, που προκύπτουν από τις στάσεις που μπορεί να έχουν απέναντι στους εαυτούς τους), χρησιμοποιώντας όμως τον όρο «φραγμοί συμμετοχής»·
- οι Carp, Peterson & Roelfs (1974, στο Cross, 1981) σύμφωνα με τους οποίους τριών ειδών είναι τα εμπόδια που καλούνται να υπερπηδήσουν, τα εξής:

α) αυτά που προκύπτουν από τις καταστάσεις ζωής, όσα δηλαδή χαρακτηρίζουν τη ζωή του ενηλίκου –ης κατά τη διάρκεια της μαθησιακή διεργασίας,

β) αυτά που αφορούν το εκπαιδευτικό πλαίσιο που σχετίζονται με μεθόδους και τεχνικές που αποθαρρύνουν τον –την εκπαιδευόμενο –η να συμμετάσχει στην εκπαιδευτική διαδικασία και

γ) αυτά που σχετίζονται με την προδιάθεση κάθε ατόμου, τις απόψεις, τις στάσεις ζωής, τις αξίες που έχει ο –η κάθε –καθεμιά εκπαιδευόμενος –η· και τέλος,

- οι Marieneau και Klinger (1977), οι οποίοι αναγνώρισαν μέσα από μια ανθρωπιστική προσέγγιση, πέντε κατηγορίες εμποδίων που περιορίζουν τη μαθησιακή διεργασία των ενηλίκων και αυτές είναι: οι οικογενειακές υποχρεώσεις, η έλλειψη πρόσβασης σε εκπαιδευτικές ευκαιρίες, οι οικονομικοί λόγοι, η έλλειψη χρόνου, αλλά και υποκίνησης (στο Long, 1983).

όπως έχει προαναφερθεί, τα εμπόδια αυτά επηρεάζουν αρνητικά την αποτελεσματικότητα της μαθησιακής διεργασίας και αφορούν τόσο τον –την εκπαιδευόμενο –η, όσο και τον –την εκπαιδευτή –τρια (του –της οποίου –ας ο ρόλος είναι επίσης ζωτικός) (Γιαννακοπούλου, 2008).

Οι φραγμοί αυτοί, η μη ικανοποίηση των αναγκών των εκπαιδευομένων και η παθητική μάθηση (η μεταφορά δηλαδή γνώσεων) αποτελούν, αν όχι τους σημαντικότερους λόγους διαρροής των περισσοτέρων από διάφορα εκπαιδευτικά προγράμματα (καθώς η εκπαίδευση φαίνεται να μην αποτελεί πρωταρχικό τους μέλημα), τουλάχιστον στοιχεία αναποτελεσματικής μαθησιακής διαδικασίας (Κόκκος, 2008).

Οι εκπαιδευόμενοι –ες όμως, αποτελούν το σημαντικότερο μέλος του μαθησιακού συμβολαίου και πόρο της μαθησιακής διεργασίας (Κόκκος & Λιοναράκης, 1998· Rogers, 1999). Αν οι στόχοι του –της κάθε –καθεμιάς εκπαιδευτή –τριας και εκπαιδευτικού φορέα είναι ξεκάθαροι και αφορούν την ενεργοποίηση των εκπαιδευομένων, την ενίσχυση των κοινωνικών τους ικανοτήτων και της αυτοπεποίθησής τους κατά τη μαθησιακή διαδικασία, τότε πιθανότατα να επιτευχθεί μια αποτελεσματική μαθησιακή διεργασία (Κόκκος, 2005· Courau, 2000), η οποία να οδηγήσει τους –τις εκπαιδευόμενους –ες στην πραγμάτωση του ιδανικού της ενηλικιότητας με την πάροδο του χρόνου (Rogers, 1999).

Η αντιμετώπιση του –της κάθε –καθεμιάς εκπαιδευομένου –ης και της κάθε εκπαιδευτικής ομάδας ως διαφορετικής (χωρίς βέβαια να αμελείται ότι αποτελούν μέλη ενός συγκεκριμένου κοινωνικο-πολιτισμικού περιβάλλοντος), η χρήση των κατάλληλων μεθόδων και τεχνικών που θα τους κεντρίζουν το ενδιαφέρον (χωρίς να προκαλούν άσκοπες πιέσεις), η ενίσχυση των κινήτρων τους και η ικανοποίηση των αναγκών τους, αποτελούν βασικά συστατικά που μπορούν να οδηγήσουν το κάθε μέλος στον αυτοκαθορισμό του (Γιαννακοπούλου, 2008· Jarvis, 2004· Κόκκος, 2005).

3.2.4 Η έννοια του πολιτισμού, του συμβόλου και της τελετουργίας

3.2.4.1 Πολιτισμός

Ο πολιτισμός αποτελεί μια πολύσημη έννοια. Κατά τον Geertz (2003) είναι ένα ιστορικά μεταβιβαζόμενο πρότυπο σημασιών, το οποίο ενσαρκώνεται στα σύμβολα, ένα σύστημα κληροδοτημένων αντιλήψεων εκπεφρασμένων σε συμβολικές μορφές μέσω του οποίων οι άνθρωποι επικοινωνούν, διαιωνίζουν και αναπτύσσουν τη γνώση τους για τη ζωή και τις στάσεις τους προς αυτή. Άλλοτε αναφέρεται στις όψεις της ζωής των ανθρώπων (τον τρόπο που ζουν, τα συστήματα κανόνων που ακολουθούν, τα πρότυπα συμπεριφοράς και γενικά όλα τα στοιχεία που αφορούν την καθημερινή του ζωή), άλλοτε σε ομάδες - σύνολα ανθρώπων, άλλοτε σε σύμβολα και σημασίες. Ο πολιτισμός επομένως συμβάλλει κυρίως στην παροχή νοημάτων, προτύπων οργάνωσης και κατηγοριοποίησης της πραγματικότητας, αλλά και στην καλύτερη δυνατή κατανόηση των ομοιοτήτων ή των διαφορών ανάμεσα σε ανθρώπινες ομάδες, αποτελώντας το κατάλληλο πλαίσιο στο οποίο συγκροτείται η ανθρώπινη εμπειρία, τα ανθρώπινα βιώματα.

Η πολιτισμική ποικιλομορφία αποτελεί γεγονός, καθώς η διαφορά μέσα στις ανθρώπινες ομάδες είναι υπαρκτή και μάλιστα σε πολλούς τομείς. Κάποιες διαστάσεις της πολιτισμικής διαφοράς (όπως η γλώσσα, η εθνική ή εθνοτική καταγωγή, η θρησκεία, ο τρόπος επικοινωνίας, ένδυσης, διατροφής, οι κοινωνικοί κανόνες κτλ.) είναι ορατές και άμεσα αντιληπτές από τις αισθήσεις. Η έννοια όμως της πολιτισμικής διαφοράς (ετερότητας) είναι ιδιαίτερα σύνθετη, καθώς ο τρόπος και οι λόγοι για τους οποίους κάθε άτομο εντάσσεται σε μια ομάδα (δηλαδή συγκροτεί ένα συλλογικό εαυτό) αποτελούν μια πολύπλοκη διαδικασία (Πλεξουσάκη, 2007).

Κάθε ανθρώπινη εμπειρία είναι πολιτισμική, συλλογική και ταυτόχρονα υποκειμενική. Μπορεί να διαφοροποιείται ακόμα και στο εσωτερικό μιας «ομοιογενούς» κοινωνίας από παράγοντες όπως η κοινωνική τάξη, το φύλο, η ηλικία (πέρα από τον τόπο καταγωγής, την εθνική προέλευση και τις θρησκευτικές πεποιθήσεις), γεγονός που αποδεικνύει ότι υπάρχει πλήθος διαφορετικών συνθηκών στις οποίες το κάθε άτομο καλείται να διαχειρισθεί όχι μόνο τη διαφορά, αλλά και τις γνωστικές και συμβολικές εμπειρίες του. Ο πολιτισμός λοιπόν, δεν αποτελεί μια στατική και άχρονη έννοια, ούτε τον χαρακτηρίζει η απόλυτη ομοιογένεια. Σε κάθε πολιτισμό αντανακλώνται συλλογικές, κοινωνικές, ιστορικές δράσεις, οι οποίες δε διακρίνονται από άκρως καθορισμένα όρια (Ανδρούσου & Ασκούνη, 2004· Πλεξουσάκη, 2007).

Ο άνθρωπος ερμηνεύει τον κόσμο, αλλά και τον ίδιο του τον εαυτό μέσα από μια σειρά λεκτικών ή μη συμβόλων που περιλαμβάνουν τη γλώσσα, τις τελετουργίες, τους μύθους. Κύριο μάλιστα, γνώρισμα του ανθρώπου αποτελεί η ικανότητα να κατασκευάζει έννοιες και να δημιουργεί συμβολικά συστήματα μέσω των οποίων ο πολιτισμός γίνεται ορατός (Benincasa, 2005).

3.2.4.2 Σύμβολο

Τα **σύμβολα** αποτελούν πολιτισμικές κατασκευές, βαθιά εδραιωμένες στην κουλτούρα και τη γλώσσα της κοινωνίας, χωρίς σαφώς καθορισμένο νόημα. Η σημασία τους είναι επίσης, υποκειμενική, καθώς εξαρτάται από τις νοηματοδοτήσεις του κάθε ατόμου που τα χρησιμοποιεί. Κατά τους Elder και Cobb (1983) αποτελούν κοινωνικές κατασκευές, ενισχύοντας όμως παράλληλα την άποψη ότι το νόημα που τους αποδίδεται είναι υποκειμενικό και όχι ακριβές και προκαθορισμένο.

Σύμφωνα με τον Geertz (2003) ως σύμβολο μπορεί να λειτουργήσει «οποιοδήποτε αντικείμενο, πράξη, γεγονός, ποιότητα ή σχέση που χρησιμεύουν ως ένα όχημα για μια σύλληψη - η σύλληψη αποτελεί την έννοια του συμβόλου» (σελ. 99). Κανένα όμως αντικείμενο, πράξη, γεγονός, ποιότητα ή σχέση δε θα αποτελούσε σύμβολο από μόνο του χωρίς τη σημασία, το νόημα που ο κάθε χρήστης του δίνει. Η ερμηνεία των συμβόλων μπορεί να είναι υποκειμενική και να υπάρχουν ατομικές διαφοροποιήσεις στη χρήση τους, ωστόσο η σημασία τους είναι ευρέως κατανοητή σε όλα τα μέλη ενός πολιτισμού και μέσω αυτών μεταβιβάζεται ο πολιτισμός[46].

[46] Σημειώνεται επίσης, ότι σύμφωνα με την Ortner (1979) σε κάθε πολιτισμό υπάρχουν ορισμένα «σύμβολα κλειδιά», «σενάρια κλειδιά» ή «βασικά σενάρια» που αναπαριστούν τις κεντρικές διαστάσεις του, έχουν θεμελιώδη σημασία για την οργάνωσή του και προβάλλουν την ιδιαιτερότητά του, αποτελώντας φορείς πολιτισμικών νοημάτων και στρατηγικών (όπ. αναφ. Benincasa, 2005).

Κάθε άνθρωπος λοιπόν μπορεί να αποδίδει το προσωπικό του νόημα σε κάθε σύμβολο (και επίσης το κάθε σύμβολο μπορεί να ερμηνεύεται με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους από τον ίδιο άνθρωπο). Τα σύμβολα όμως, λειτουργούν και ως σημείο συνάντησης της ατομικής και της συλλογικής ερμηνείας, δημιουργώντας το αίσθημα της συλλογικότητας, της ομαδικότητας στα μέλη κάθε πολιτισμού (Elder & Cobb, 1983). Και ταυτόχρονα, μπορούν επίσης, να λειτουργήσουν και ως σύνορα, στοιχεία που καθιστούν όσους δεν οικειοποιούνται το συγκεκριμένο νόημα του κάθε συμβόλου, διαφορετικούς από τους «άλλους».

3.2.4.3 Τελετουργία

Η **τελετουργία** ως έννοια είναι επίσης πολύ στενά συνδεδεμένη με τον πολιτισμό. Μπορεί μάλιστα να συμβάλλει στην ενσωμάτωση του ατόμου στην κοινωνία. Από την εποχή που ο άνθρωπος συγκροτήθηκε σε ομάδες, οργανώνονται τελετουργίες. Σήμερα οι τελετουργίες δεν περιορίζονται μόνο στις θρησκευτικές, αλλά περιλαμβάνουν όλες τις δραστηριότητες που εκτελούνται με ένα καθορισμένο τρόπο, τυπικό, ακόμα και τις πιο απλές όπως: οι χαιρετισμοί, οι πανελλήνιες εξετάσεις (Benincasa,1997), η προσευχή (Κάτσενου, 2007).

Έχουν διατυπωθεί πολλοί ορισμοί για την τελετουργία ως έννοια. Κατά το Hofstede η τελετουργία αποτελεί δραστηριότητα που εκτελείται συλλογικά σύμφωνα με ένα ορισμένο τυπικό και παρά το γεγονός ότι δεν έχει κάποιο πρακτικό σκοπό, έχει τεράστια κοινωνική σημασία. Σύμφωνα με τον Gluckman συμβιβάζει «αντιμαχόμενες ή αντιφατικές αρχές» (π.χ. ο εορτασμός μιας εθνικής επετείου μπορεί να αποτελέσει και αντιφατικό σύμβολο, τονίζοντας από τη μια τον αγώνα, τις θυσίες και την ενότητα μιας ομάδας και από την άλλη, κάποιες συγκρούσεις που δημιουργήθηκαν στο εσωτερικό της)[47]. Κατά το Lewis η τελετουργία αποτελεί μια παράσταση, μέσω της οποίας το άτομο δείχνει και επιβεβαιώνει, όχι μόνο ότι είναι μέλος μιας συγκεκριμένης ομάδας, αλλά και την ταυτότητά του. Συνεπώς, η τελετουργία προκαλεί ισχυρά συναισθήματα στο άτομο, ενισχύοντας την αίσθησή του ως μέλος μιας ομάδας και ταυτίζοντας τον εαυτό του με τα υπόλοιπα μέλη της ίδιας ομάδας, με τα οποία μοιράζεται τα ίδια συναισθήματα (Benincasa, 2005).

Την τελετουργία ως παράσταση ορίζει και ο Quantz και συγκεκριμένα ως τυποποιημένη συμβολική παράσταση («formalized, symbolic performance»). Οι προσδιορισμοί που χρησιμοποιεί για να ορίσει την τελετουργία ως έννοια, δημιουργούν ένα ευρύ πλαίσιο ορισμού της και δεν είναι καθόλου τυχαίοι. Αποδίδει λοιπόν, τους χαρακτηρισμούς: α) *τυποποιημένη*, γιατί θεωρεί ότι υπάρχει πάντα μια καθορισμένη δομή σε κάθε τελετουργία που ακολουθείται, η οποία έχει το δικό της νόημα, β) *συμβολική*, καθώς κατά τη διεξαγωγή της χρησιμοποιούνται κάποια σύμβολα που έμμεσα αναπαριστούν έννοιες και νοήματα σχετικά με την κάθε ομάδα (την εθνική της ταυτότητα, τα ήθη, τους κανόνες ή τις σχέσεις εξουσίας) και τέλος, γ) παράσταση, διότι παρουσιάζεται μπροστά σε

[47] Σημειώνω δε ότι πολλές φορές τα όρια μεταξύ συμβόλου και τελετουργίας είναι ιδιαίτερα δυσδιάκριτα Σύμφωνα μάλιστα με την Benincasa (2005) «ένας εορτασμός μιας εθνικής επετείου μπορεί στο σύνολό του να αποτελεί σύμβολο (για παράδειγμα της γενναιότητας του έθνους), αλλά εφόσον τελείται συλλογικά, σύμφωνα με ένα εθιμοτυπικό και δεν έχει πρακτικό σκοπό, αποτελεί τελετουργία» (σελ. 3).

κοινό (Quantz, 1999). Ο τελευταίος μάλιστα, αυτός ορισμός, θεωρώ ότι αποτελεί μια συνθετική προσέγγιση των χαρακτηριστικών που κατά καιρούς έχουν αποδοθεί στην έννοια αυτή.

Μια ξεχωριστή κατηγορία τελετουργιών αποτελούν οι διαβατήριες τελετουργίες, οι οποίες έχουν οικουμενικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά, απαντώνται σε όλες τις κοινωνικές ομάδες και σηματοδοτούν τις τελετές που σχετίζονται από τη μια με τις αλλαγές της μέρας, του μήνα, της εποχής, του έτους και από την άλλη με τη βιολογική, κοινωνική ή πολιτισμική αλλαγή του ατόμου, τη μετάβαση από τη μια κατάσταση στην άλλη, από το ένα στάδιο στο άλλο. Η μετάβαση αυτή, αφορά όχι μόνο τον άμεσα ενδιαφερόμενο, αλλά και όσους συμμετέχουν και επιβεβαιώνουν τη μετάβαση αυτή. Με αυτόν τον τρόπο τονίζεται η αποδοχή μιας ορισμένης τάξης πραγμάτων και σχέσεων εξουσίας, αλλά κυρίως η ενότητα της ομάδας (Benincasa, 2005). Μάλιστα μέσω αυτών των τελετουργιών συνδέεται το άτομο με μια κοινωνική οργάνωση, ομάδα και ενισχύεται ο σεβασμός του προς αυτή (Quantz, 1999). Τέτοιες διαβατήριες τελετουργίες είναι: η βάπτιση, η αποφοίτηση και η απονομή τίτλων σπουδών, ο γάμος, η ορκωμοσία των στρατιωτών, η κηδεία κ.α.

Το πτυχίο, ο απολυτήριος τίτλος σπουδών τόσο για κάθε μαθητή –τρια, όσο και για το κοινωνικό τους περιβάλλον, αποτελεί ένα ενδιαφέρον σύμβολο και η τελετή αποφοίτησης μια ενδιαφέρουσα τελετουργία, πόσω μάλλον για τους –τις εκπαιδευόμενους –ες του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας και περισσότερο ενδιαφέρον είναι το νόημα που ο –η κάθε – καθεμιά τους αποδίδει.

3.2.5 Τα στερεότυπα

Είναι γεγονός ότι όπως κάθε πολιτισμός, έτσι και ο δικός μας (και η κοινωνία μας) προδιαγράφει διαφορετικές δραστηριότητες, στάσεις και αναπαραστάσεις τόσο για οποιαδήποτε κοινωνική ομάδα και τα μέλη της (Δραγώνα, 2004), όσο και για το κάθε φύλο (Μαραγκουδάκη, 2000).

Τα στερεότυπα αποτελούν γνωστικά σχήματα (καθώς επηρεάζουν τον τρόπο σκέψης μας και τις πληροφορίες που δεχόμαστε από το περιβάλλον μας, όντας προσκολλημένοι –ες σε προϋπάρχουσες γνώσεις και στάσεις[48]) και συνάμα κοινωνικές κατασκευές, καθώς αντλούν το νόημα και περιεχόμενό τους από το κοινωνικό μας πλαίσιο και έχουν τεράστιες κοινωνικές συνέπειες (Δραγώνα, 2004)[49].

Αναφορικά με το φύλο, παρατηρείται συχνά το φαινόμενο στον καθημερινό (γραπτό και προφορικό) λόγο να προβάλλονται στερεοτυπικές απόψεις, οι οποίες να διαφέρουν ανάλογα με το αν αυτός –ή που τις εκφράζει είναι άνδρας ή γυναίκα. Τις περισσότερες μάλιστα φορές προβάλλουν ως δικαιολογία οι φυσικές διαφορές μεταξύ των φύλων και ο διαφορετικός τους ρόλος στην αναπαραγωγή. Τα στερεότυπα των φύλων, οι κοινωνικές δηλαδή αντιλήψεις σύμφωνα με τις οποίες ορισμένα προτερήματα ή μειονεκτήματα, ποικίλες μορφές συμπεριφοράς αποδίδονται στα άτομα ανάλογα με το φύλο, αγνοώντας ή

[48] Βλ. Rogers, 1999.

[49] Στο σημείο αυτό σημειώνω ότι τα στερεότυπα δεν αποτελούν απαραιτήτως αρνητικές γενικεύσεις, αλλά μπορεί να είναι και θετικές, καθώς λειτουργούν ασυνείδητα (ως «κοινωνική κληρονομιά») και αυτό συνιστά τη μεγαλύτερή τους διαφορά με τις προκαταλήψεις (που στην ουσία είναι αρνητικές, συνειδητές, ελεγχόμενες, γνωστικές διεργασίες) (Devine, 1989).

παραβλέποντας τις ατομικές τους διαφορές και ιδιαιτερότητες, παρά τις αλλαγές που έχουν σημειωθεί στην κοινωνική θέση των γυναικών, εξακολουθούν να υπάρχουν, να αναπαράγονται και να τέμνουν κάθετα ηλικία, θρήσκευμα, φύλο, οικογενειακή κατάσταση και μορφωτικό επίπεδο (Μαραγκουδάκη, 2000) [50]. Τόσο οι άντρες, όσο και οι γυναίκες έχουν ενσωματώσει στην αυτοαντίληψή τους τα θετικά και συνάμα τα αρνητικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας τους που εμπεριέχονται στο στερεότυπο του φύλου τους.

3.2.6 Η ταυτότητα

Η ταυτότητα αποτελεί μια πολυδιάστατη έννοια, η οποία αφορά τόσο το άτομο, όσο την ομάδα και την κοινωνία. Σχετίζεται κυρίως με την ανάγκη του κάθε ανθρώπου να ανήκει σε κάποια συγκεκριμένη κοινωνική ομάδα. Συνδέεται επίσης με τη γλώσσα, τον πολιτισμό, την ιστορία, τις θρησκευτικές πεποιθήσεις, το φύλο, την ηλικία, τις αντιλήψεις και συμπεριφορές που ταυτόχρονα αποτελούν κάποιους από τους δείκτες της ομοιότητας του κάθε ατόμου με τα μέλη της ομάδας, στην οποία εντάσσεται και της διαφοροποίησής του από τα μέλη των υπολοίπων ομάδων. Η ένταξη ή μη ενός ατόμου σε μια ομάδα, επηρεάζει σημαντικά την αυτοεκτίμηση και την εικόνα που έχει για τον εαυτό του (Turner, 1975).

Η έννοια της ταυτότητας περιλαμβάνει το σύνολο των εμπειριών, ιδεών, αξιών, αντιλήψεων, πεποιθήσεων και συναισθημάτων που αφορούν τον εαυτό μας. Η συνοχή του παραπάνω συνόλου διασφαλίζεται μέσω της ταυτότητας, η οποία βρίσκεται σε συνάρτηση με τη συνειδητοποίηση της ύπαρξη του κάθε ατόμου, του παρελθόντος και της ιστορίας του, του παρόντος και της θέσης που έχει στον κόσμο, του μέλλοντος και της συνέχειάς του. Κατά τη Δραγώνα (2003) «η αίσθηση της ταυτότητας βασίζεται σε μια διπλή, ταυτόχρονη διεργασία: στην αντίληψη της ομοιότητας και της συνέχειας της ύπαρξής μας στο χώρο και το χρόνο και στην αντίληψη ότι οι άλλοι αναγνωρίζουν αυτήν την ομοιότητα και τη συνέχεια» (σελ. 19). Έτσι, ο κάθε άνθρωπος τοποθετείται απέναντι στους άλλους, αναγνωρίζει όσους του μοιάζουν και διαφοροποιείται από τους υπόλοιπους. Ενυπάρχουν, δηλαδή, στην ταυτότητα δύο αντίθετες έννοιες το όμοιο, το ταυτόσημο και παράλληλα το ανόμοιό του, το ξεχωριστό, το διαφορετικό.

Το θέμα των ορίων κυριαρχεί στην έννοιά της. Τα όρια όμως αυτά, είναι ταυτόχρονα εσωτερικά και εξωτερικά, διαχωρίζουν και συνάμα διαλέγονται με το όμοιο και το διαφορετικό, τον εαυτό και τους άλλους, το οικείο, το γνωστό και το ξένο, το άγνωστο, το απειλητικό, με αποτέλεσμα να μην είναι εύκολο να διαχωρίσουμε την ταυτότητα από την ετερότητα και να ελλοχεύει ο κίνδυνος τόσο της αλλοτρίωσης (εξαιτίας του στοιχείου που εντάσσει ένα άτομο στα μέλη μιας ομάδας, του όμοιου), όσο και της απομόνωσης (εξαιτίας

[50] Αναφέρω επίσης, πως η Ευρωπαϊκή Επιτροπή στις Βρυξέλλες τον Ιούνιο του 2010, τονίζοντας τη σημασία του προβλήματος που προκύπτει από τους ρόλους και τα στερεότυπα των φύλων στην εκπαίδευση, παρουσίασε μια μελέτη που αφορούσε τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζεται η ανισότητα αυτή, υποστηρίζοντας ότι πρωταρχικό της στόχο αποτελεί η αμφισβήτηση των παραδοσιακών ρόλων και στερεοτύπων των φύλων και ακολούθως η προώθηση της αντιπροσώπευσης των γυναικών στους φορείς λήψης αποφάσεων, η αντιμετώπιση συνήθων προτύπων σχολικής φοίτησης σε σχέση με φύλο και η καταπολέμηση της παρενόχλησης λόγω φύλου στο σχολείο (European Commission, 2010).

του στοιχείου που το διαφοροποιεί από τα υπόλοιπα μέλη, του διαφορετικού) του ατόμου (Cuche, 2001· Ναυρίδης & Χρηστάκης, 1997)[51].

Η ταυτότητα είναι μια μη στατική κοινωνική κατασκευή, καθώς στηρίζεται τόσο στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, όσο και στα προσωπικά χαρακτηριστικά κάθε ανθρώπου και συνεπώς είναι δυνατό να δεχθεί πλήθος αλλαγών κατά τη διάρκεια της ζωής του. Οι εκφάνσεις της και οι διεργασίες που επιτελούνται τόσο στο επίπεδο του ίδιου του ατόμου, όσο και της ομάδας και της κοινωνίας στην οποία ανήκει, είναι αλληλοεξαρτώμενες και άρρηκτα συνδεδεμένες. Η ανάδειξη όμως της πολλαπλότητας και της ετερογένειας που επικρατεί στα πλαίσια της κάθε ομάδας, είναι αυτή που αποδεικνύει τις πολλαπλές υπαγωγές και ταυτότητες που χαρακτηρίζουν το κάθε άτομο, την κάθε ομάδα και την κάθε κοινωνία. Μέσω αυτής της ανάδειξης μπορούμε να αντιληφθούμε καλύτερα τον εαυτό μας και την σχέση μας με τον «άλλο» και το πιο σημαντικό να αποδεχθούμε και να κατανοήσουμε τη διαφορά ως συστατικό στοιχείο της ταυτότητάς μας (Δραγώνα, 2003).

Η ταυτότητα μπορεί να διακριθεί σε πολλές κατηγορίες (: ατομική, κοινωνική, πολιτισμική, εθνική κ.α.). Στην παρούσα εργασία, θα αρκεστώ στη συνοπτική αναφορά:

- της κοινωνικής ταυτότητας, δηλαδή του συνόλου των εντάξεων του κάθε ατόμου στο κοινωνικό σύστημα (σύμφωνα με το φύλο, την ηλικία, τους ρόλους του σε αυτή) και των αλληλοδράσεων ανάμεσα τους, μέσω της οποίας στην ουσία το άτομο προσανατολίζεται και εντοπίζεται στο κοινωνικό σύστημα, ορίζοντας το ρόλο του, τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις του σε σχέση με τους «άλλους» (Benincasa, 1997· Cuche, 2001)· και
- της ατομικής ταυτότητας, δηλαδή των μοναδικών του χαρακτηριστικών, της αυτοεικόνας του, των προσωπικών του αντιλήψεων και επιλογών που συνδέονται με τη σωματική και αισθητηριακή λειτουργία, τη διαλεκτική του κοινωνικού αποχωρισμού ή της κοινωνικής ενσωμάτωσης και της ανάγκης του να «ανήκει» σε μια ομάδα. Στην ουσία πρόκειται για την ισορροπία ανάμεσα στην έννοια της εξάρτησης και της ανεξαρτησίας και της διαφοράς του από άτομο σε άτομο (Δραγώνα, 2003· Benincasa, 1997)[52],

χωρίς να γίνει περαιτέρω αναφορά στις υπόλοιπες κατηγορίες της έννοιας αυτής.

---

[51] Σημειώνω ότι κατά την Benincasa (2008) η κοινωνική κατηγοριοποίηση βασίζεται εν μέρει σε πραγματικά χαρακτηριστικά και ομοιότητες και εν μέρει σε αξίες και κοινωνικές αναπαραστάσεις, πολιτισμικά σχετικές.

[52] Αναφέρω επίσης, ότι κατά την Benincasa (1997) στην πραγματικότητα η αλληλεξάρτηση και αλληλεπίδραση της ατομικής, κοινωνικής και πολιτισμικής ταυτότητας, συνιστούν την ατομική (σελ. 17).

4. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο γίνεται η περιγραφή της ερευνητικής μεθοδολογίας που ακολουθήθηκε, της διαδικασίας δηλαδή κατά την οποία κλήθηκε η ερευνήτρια να επιλέξει, να αλληλεπιδράσει, να αξιολογήσει και να καθορίσει τις μεθόδους που τελικά χρησιμοποίησε για τη διερεύνηση του ερευνητικού της πεδίου.

4.1 Η ποιοτική προσέγγιση

Βασικό στόχο της παρούσας έρευνας αποτελεί η προσέγγιση των βιωμάτων, των συναισθημάτων, της πραγματικότητας των αποφοίτων, έτσι όπως την κατασκεύασαν οι ίδιοι –ες, με στόχο να αναδυθεί το νόημα της φοίτησης τους στο Σ.Δ.Ε. Ιωαννίνων και της απόκτησης του απολυτηρίου τίτλου σπουδών για κάθε υποκείμενο της έρευνας ξεχωριστά, μέσα βέβαια από τις προσωπικές εμπειρίες, πεποιθήσεις και ερμηνείες του κάθε ατόμου και συνάμα μέσω της αλληλεπίδρασης των σχέσεων του με το οικογενειακό και κοινωνικό του περιβάλλον, τους σημαντικούς άλλους. Για να επιτευχθεί, λοιπόν, ο εν λόγω βασικός ερευνητικός στόχος, επιλέχθηκε η ποιοτική προσέγγιση[53], η οποία έχει ως αφετηρία την υποκειμενική - ερμηνευτική προσέγγιση, την υπόθεση δηλαδή ότι ο άνθρωπος είναι ένα ενεργητικό και δημιουργικό υποκείμενο, το οποίο δίνει νόημα στην πραγματικότητα που το περιβάλλει, που ενεργεί αυτόνομα και με τη δική του ελεύθερη βούληση, καθώς προσπαθεί να συνειδητοποιήσει το νόημα των προσωπικών του προθέσεων (Benincasa, 1997).

Επίσης, η συγκεκριμένη έρευνα δεν ξεκίνησε με συγκεκριμένες ερευνητικές και θεωρητικές υποθέσεις, οι οποίες θα περιόριζαν το ερευνητικό πεδίο, αλλά με ερευνητικά ερωτήματα, στοχεύοντας:

- όπως κάθε ποιοτική έρευνα, τόσο στην ανάδυση του υποκειμενικού νοήματος (Eisner, 1991), την περιγραφή, ανάλυση, ερμηνεία και κατανόηση των υποκειμενικών βιωμάτων των ερευνωμένων (Ιωσηφίδης, 2001),
- όσο και στη διαμόρφωση μιας (όσο το δυνατόν) ολικής εικόνας για την κάθε περίπτωση[54]· και τέλος,
- στην ανεύρεση των κοινών τους στοιχείων (στηριζόμενη σε συγκριτικά μικρό αριθμό περιπτώσεων, διερευνώντας παράλληλα την πρωτογενή διάσταση της διαφορετικότητας του πληθυσμού της ομάδας στόχου), προσπαθώντας να κατασταθούν ρητά, ακόμα και τα άρρητα.

---

[53] Η επιλογή της ποιοτικής προσέγγισης είχε γίνει από το στάδιο του σχεδιασμού και της ερωτηματοθεσίας έως το στάδιο της ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων και της δόμησης των συμπερασμάτων της παρούσας ερευνητικής διαδικασίας (Τσιώλης, 2011).

[54] Καθώς η ποιοτική προσέγγιση, αποτελεί την καταλληλότερη επιλογή για τον –την ερευνητή –τρια που επιδιώκει να εμβαθύνει στον κοινωνικό χώρο που μελετά και να δει τα πράγματα από τη ματιά των συμμετεχόντων –ουσών, προσπαθώντας να τους –τις γνωρίσει καλύτερα και να παρουσιάσει την πραγματικότητά τους, έτσι όπως οι ίδιοι –ες την έχουν κατασκευάσει (Κυριαζή, 2001).

Ακολούθησε μελέτη βάθους, συγκέντρωση δηλαδή λεπτομερών στοιχείων ποικίλων πτυχών των υπό έρευνα περιπτώσεων, διευκολύνοντας έτσι τη διαδικασία ανάπτυξης και αποσαφήνισης των εννοιολογικών κατηγοριών (Κυριαζή, 2001). Η προσέγγιση επομένως, ήταν ανοιχτή, κυκλική σε συνεχή δηλαδή διαλεκτική σχέση με το ερευνητικό πεδίο και τα δεδομένα καθ' όλη της διάρκεια της διεξαγωγής της έρευνας. Όλα όσα έχουν προαναφερθεί καταδεικνύουν τους λόγους για τους οποίους θεωρήθηκε καταλληλότερη και επιλέχθηκε η ποιοτική μέθοδος στη συγκεκριμένη μελέτη.

Ωστόσο, τη μεγαλύτερη δυσκολία από την πλευρά μου αποτέλεσε η συνεχής προσπάθεια προσέγγισης των ευρημάτων χωρίς, όσο είναι δυνατό, προκατασκευασμένες απόψεις και αντιλήψεις, ως ερευνήτρια[55].

Περιορισμό δε της παρούσας έρευνας αποτελεί το γεγονός ότι είναι μετριασμένες οι δυνατότητες απλούστευσης και γενίκευσης (Ιωσηφίδης, 2001· Τσιώλης, 2011), καθώς τα αποτελέσματα της έρευνας αφορούν μόνο τον υπό μελέτη πληθυσμό και έχουν σαφή ερευνητικό προσανατολισμό και στοχοθεσία.

4.2 Η τεχνική συλλογής δεδομένων

4.2.1 Συνέντευξη

Η συνέντευξη είναι ένα από τα βασικότερα εργαλεία της ποιοτικής μεθόδου (Ιωσηφίδης, 2001· Cohen & Manion, 1997· Mack, Woodsong, MacQueen, Guest & Namey, 2005). Θεωρείται ως μια κοινωνική συνεύρεση, την οποία χαρακτηρίζει η αλληλεπίδραση και η επικοινωνία μεταξύ των προσώπων που συμμετέχουν (αλλά καθοδηγείται κυρίως από τον –την ερευνητή –τρια) και ανάλογα με τους –τις συμμετέχοντες –ουσες και τις συνθήκες διεξαγωγής της, εξελίσσεται διαφορετικά (Cohen & Manion, 1997). Ο –Η ερευνητής –τρια μέσω της τεχνικής αυτής στοχεύει στην απόσπαση πληροφοριών σχετιζομένων με το αντικείμενο της έρευνας, στο σχηματισμό νοηματικού περιεχομένου, στην αποκάλυψη πτυχών της προσωπικότητας, των εμπειριών, των αντιλήψεων, των συμπεριφορών και των συναισθημάτων των ερευνωμένων (Mack, Woodsong, MacQueen, Guest & Namey, 2005) ελεύθερα και σε βάθος (Ιωσηφίδης, 2001).

Μέσω των συνεντεύξεων προβάλλονται οι γνώσεις που το υποκείμενο κατέχει, οι αξίες και οι προτιμήσεις του και κυρίως οι απόψεις και οι αντιλήψεις του. Για τους παραπάνω λόγους, ως τεχνική θεωρείται ότι μπορεί να παράγει αξιόπιστη και έγκυρη γνώση, αποκαλύπτοντας στοιχεία που αντικατοπτρίζουν την πραγματικότητα, αλήθειες που αφορούν τον –την ερωτώμενο –η και βοηθά στην ανάδυση των προσωπικών νοημάτων των ερευνητικών υποκειμένων (Κυριαζή, 2001).

Αποτελώντας ωστόσο, στην ουσία ένα διάλογο, μία ανταλλαγή λόγου μεταξύ συνομιλητών (συνεντευκτή –κτριας και συνεντευξιαζόμενου –ης), συμβάλλει συνάμα

[55] Κατά τον Eisner (1991) στην ποιοτική μέθοδο έχει εξαιρετική βαρύτητα η κρίση όχι μόνο του –της ερευνητή –τριας, αλλά και των αναγνωστών της κάθε μελέτης.

καθοριστικά στην από κοινού πλαισίωση και οικοδόμηση του νοήματος των τιθέμενων ερωτήσεων και απαντήσεων (Mishler, 1996:64-66), διερευνώντας τις γνώσεις, τις πληροφορίες, τις στάσεις και τις προτιμήσεις τους (Minichiello, Aroni, Timewell & Alexander, 1990). Είναι επίσης, πολύ σημαντική, γιατί μπορεί παράλληλα να λειτουργεί ως ένα εργαλείο που ενθαρρύνει και τον –την ερευνητή –τρια και τον –την ερωτώμενο –η (είτε είναι γνωστοί, είτε άγνωστοι μεταξύ τους) να νιώσουν άνετα και φιλικά με τη συζήτηση που διεξάγεται και έτσι συνεχώς να ανατροφοδοτείται από τις απόψεις που εκφράζονται[56].

Η τεχνική όμως, αυτή αφορά ένα περιορισμένο πληθυσμό έρευνας και είναι ιδιαίτερα ευέλικτη, καθώς επιτρέπει στον –στην ερευνητή –τρια να προσαρμοστεί ευκολότερα (συγκριτικά με κάποια άλλη τεχνική, όπως π.χ. το ερωτηματολόγιο) στα χαρακτηριστικά, το γλωσσικό επίπεδο και τη συμπεριφορά του –της συνεντευξιαζόμενου –ης. Αυτό το γεγονός την αναδεικνύει σε ιδιαίτερα αποδοτική τεχνική συλλογής δεδομένων, γιατί παρέχει τη δυνατότητα στον –στην ερευνητή –τρια να δίνει και να ζητά διευκρινίσεις από τα ερευνητικά υποκείμενα όταν κάτι δεν είναι κατανοητό κατά τη διάρκεια της συνέντευξης και να επαναδιατυπώνει τις ερωτήσεις, ώστε να αποφεύγονται τυχούσες παρανοήσεις, χρησιμοποιώντας ένα κοινό γλωσσικό κώδικα ανάμεσα στους –στις συνομιλητές –τριες (Αθανασίου, 2007).

Για όλους τους προαναφερθέντες λόγους επιλέχθηκε η τεχνική της συνέντευξης στην παρούσα έρευνα και μάλιστα χρησιμοποιήθηκε η μορφή της ημι-δομημένης συνέντευξης, ακολουθώντας δηλαδή ένα σχέδιο, έναν «οδηγό συνέντευξης» (Patton, 1987), ο οποίος περιείχε μία αρχική λίστα θεμάτων που θα συζητούνταν[57]. Ωστόσο, δεν υπήρχε μια ακριβής σειρά με την οποία τέθηκαν τα θέματα, επιλέγοντας ανοιχτές ερωτήσεις μέσω των οποίων αναδείχθηκε ευκολότερα και πιο ελεύθερα το υποκειμενικό νόημα του –της κάθε –καθεμιάς ερωτώμενου –ης, εμπλουτίζοντας κάποιες φορές το περιεχόμενό του και καθιστώντας με αυτόν τον τρόπο το ερευνητικό υποκείμενο σε πρωταγωνιστή (Cohen & Manion, 1997), έχοντας όμως παράλληλα, το μέλημα να επαναφέρω πάντα τη συζήτηση στο πλαίσιο της έρευνας, ώστε να μη ξεφεύγει από τους θεματικούς ερευνητικούς της άξονες.

Σαφέστατα η τεχνική της συνέντευξης αποτελεί μια χρονοβόρα και ιδιαίτερα απαιτητική τεχνική συλλογής πληροφοριών (Ιωσηφίδης, 2001) κατά την οποία πολύ σημαντικός είναι και ο ρόλος του –της ερευνητή –τριας που οφείλει να είναι ευγενικός –ή, συμπαθητικός –ή, καθησυχαστικός –ή, ώστε να δώσει μία θετική εντύπωση από την πρώτη στιγμή της συνέντευξης, με αποτέλεσμα να κερδίσει την εμπιστοσύνη του ερευνώμενου ατόμου, να του κινήσει το ενδιαφέρον, ώστε να αποφύγει ανακριβείς ή παραπλανητικές πληροφορίες και να τον –την παροτρύνει να διατυπώσει υποκειμενικές, προσωπικές, ειλικρινείς απαντήσεις. Ενεργός, λοιπόν, είναι όχι μόνο ο ρόλος του –της πληροφορητή –τριας, αλλά και του –της ερευνητή –τριας (Cohen & Manion, 1997).

Γνωρίζοντας, λοιπόν και τη σημασία του δικού μου ρόλου ως ερευνήτριας, προσπάθησα σε όλες τις συνεντεύξεις, να δημιουργήσω τις κατάλληλες προϋποθέσεις, ώστε να υπερκεραστούν τα κοινωνικά στεγανά (που δυσχεραίνουν την ουσιαστική συμμετοχή στο διάλογο), η διστακτικότητα, πιθανοί φόβοι ή προβληματισμοί των υποκειμένων (που κυρίως αφορούσαν τη διαδικασία της συνέντευξης) και να επιτευχθεί μέσω της αλληλεπίδρασης και

[56] Γι' αυτό το λόγο κατά τους Mack, Woodsong, MacQueen, Guest & Namey (2005) η συνέντευξη (και πιο συγκεκριμένα η συνέντευξη σε βάθος) αποτελεί μια εμπειρία που ανταμείβει τόσο την ερευνήτρια, όσο και τον –την ερωτώμενο –η.

[57] Βλ. παράρτημα Α παρούσας έρευνας.

της σχέσης που αναπτύχθηκε ανάμεσά μας, ο ερευνητικός στόχος, δηλαδή, η ανάδυση της υποκειμενικής πραγματικότητας, του υποκειμενικού νοήματος των συμμετεχόντων –ουσών.

Αρχικά, στην πρώτη (τηλεφωνική) επικοινωνία που είχα μαζί τους, ενημέρωνα όλους – ες τους –τις ερωτώμενους –ες για την ταυτότητά μου, το λόγο της επικοινωνίας μου και τη θεματική της έρευνάς μου, ζητώντας τη συμβολή τους στη διεξαγωγή της έρευνας. Μάλιστα προσπάθησα από την αρχή να είμαι κατατοπιστική, ώστε παράλληλα να προκαλέσω το ενδιαφέρον τους και να αισθανθούν οικεία απέναντί μου (Κυριαζή, 2001). Επίσης, τους –τις ενημέρωσα ότι αν συναινούσαν θα με διευκόλυνε να χρησιμοποιήσω μαγνητόφωνο για την πιστή καταγραφή όλης μας της συζήτησης, λαμβάνοντας τη σύμφωνη γνώμη όλων των συμμετεχόντων –ουσών[58], γεγονός που με διευκόλυνε ιδιαίτερα στο στάδιο της ανάλυσης και ερμηνείας των πληροφοριών που συλλέχθηκαν.

Σαφέστατα, είχα διαβεβαιώσει κάθε –καθεμιά συνεντευξιαζόμενο –η ότι κανένα προσωπικό τους στοιχείο δε θα γνωστοποιηθεί (Kvale, 1996), δίνοντας τις κατάλληλες εγγυήσεις ότι θα χρησιμοποιηθούν οι πληροφορίες που οι ίδιοι –ες θα μου επέτρεπαν να (ή να μη) χρησιμοποιήσω, ενημερώνοντάς τους παράλληλα ότι είχαν τη δυνατότητα, οποιαδήποτε στιγμή το επιθυμούσαν, να ζητήσουν τη διακοπή της καταγραφής της συζήτησης για οποιοδήποτε λόγο ή να μου ζητήσουν να μη δημοσιευτεί κάποια πληροφορία[59]. Ωστόσο, ήταν ελάχιστες οι περιπτώσεις που μού ζήτησαν να αποσιωπήσω κάποια στοιχεία, τα οποία ήταν πολύ προσωπικά ή αφορούσαν άλλα πρόσωπα και δεν σχετίζονταν με τη θεματική της έρευνας. Τέλος, προσπάθησα από την αρχή να προσδιορίσω τον τόπο και το χρόνο της διεξαγωγής κάθε συνέντευξης, ώστε να γίνει σε χώρο και στιγμή που θα αποτελούσε την καταλληλότερη επιλογή για τους συμμετέχοντες –ουσες, προσπαθώντας να αισθάνονται οι ίδιοι –ες άνετα και να κυλά όσο το δυνατό πιο ομαλά η συνέντευξη από την αρχή.

Ως ερευνήτρια, προσπάθησα επίσης να είμαι ευγενική, προσεχτική, διακριτική, κι όσο το δυνατόν πιο αντικειμενική (όσο το δυνατόν πιο απαλλαγμένη από την προϋπάρχουσα πολιτισμική μου γνώση), γνωρίζοντας τις επιπτώσεις της συμπεριφοράς μου, οι οποίες θα μπορούσαν από τη μια να με απομακρύνουν περισσότερο ή λιγότερο από τις θέσεις των υποκειμένων και από την άλλη από τους ερευνητικούς μου στόχους.

Τη διεξαγωγή κάθε συνέντευξης, ακολούθησε η άμεση απομαγνητοφώνησή της, ώστε να θυμάμαι αντιδράσεις των ερευνητικών υποκειμένων και να αναδειχθούν νοήματα και αλήθειες που δεν είχαν ειπωθεί με λέξεις, ήταν άρρητα (καθώς η πολιτισμική γνώση δεν είναι μόνο ρητή), αλλά πολύ σημαντικά και τα οποία πιθανότατα να έσβηνε από τη μνήμη μου ο χρόνος.

Είχε σημασία λοιπόν, όχι μόνο τι λέχθηκε, αλλά και η ίδια η εξέλιξη της συζήτησης για την ερευνήτρια. Ακόμα κι ένα νεύμα, μια παύση ή μια αποσιώπηση, αποτελούσε στοιχείο που με έφερνε πιο κοντά στο νόημα των υποκειμένων, καθώς η ίδια η συνέντευξη κατασκευάζει νοήματα, λειτουργώντας ως ένα είδος μετάφρασης και μετατροπής της άρρητης γνώσης σε ρητή. Μάλιστα, η συνέντευξη, ως άμεση επικοινωνία μεταξύ

---

[58] Σημειώνω ωστόσο, ότι η χρήση μαγνητοφώνου δημιουργεί διαφορετικά συναισθήματα (Λυδάκη, 2001), αρχικά έντονα και κυρίως άγχους, αλλά στην πορεία της συνέντευξης, τα ερευνητικά υποκείμενα στην πλειονότητά τους ξεχνούσαν ή αδιαφορούσαν για το γεγονός ότι οι συζητήσεις μας καταγράφονται.

[59] Εννοώντας πως στην περίπτωση που επιθυμούσαν κάτι που είχε ειπωθεί και καταγραφεί να μην χρησιμοποιηθεί στην παρούσα έρευνα, είχαν το δικαίωμα να μου το ζητήσουν και εγώ την υποχρέωση να σεβαστώ την επιθυμία τους, να διαγράψω το εν λόγω υλικό και εν τέλει να μην το χρησιμοποιήσω.

συνεντεύκτριας και συνεντευξιαζόμενου υποκειμένου, δεν ήταν ποτέ η ίδια (Cohen & Manion, 1997) και αυτό λειτουργούσε υποκινητικά για την ίδια ως ερευνήτρια.

4.2.2 Υποστηρικτικό υλικό

Υποστηρικτικά λειτούργησαν όλα τα στοιχεία που αντλήθηκαν από την εκπαιδευτική μονάδα του Σ.Δ.Ε., στα οποία είχα πρόσβαση αφού πρώτα (μετά από αρκετές επισκέψεις μου στο σχολείο το 2008) είχα ενημερώσει τη διευθύντρια και το εκπαιδευτικό προσωπικό της μονάδας για την ταυτότητά μου, το σκοπό και τη θεματική της ερευνητικής μου προσπάθειας κι έπειτα (με την πολύτιμη βοήθεια τους) όλους –ες τους εκπαιδευόμενους –ες, από τους οποίους –ες είχα ζητήσει τη συναίνεσή τους να έχω πρόσβαση σε στοιχεία που θα αφορούσαν τους –ις ίδιους –ες (και συγκεκριμένα που αφορούσαν την ηλικία, την οικογενειακή τους κατάσταση, την καταγωγή, τον χρόνο εγγραφής τους στο Σ.Δ.Ε. και τα τηλέφωνα επικοινωνίας τους).

Επίσης, χρησιμοποιήθηκαν πολλά επίσημα έγγραφα της Ελληνικής Δημοκρατίας (Νόμοι, Υπουργικές Αποφάσεις, Σχέδια Νόμου κ.α.), της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (Λευκή Βίβλος, έρευνες κτλ.) και του Εκπαιδευτικού, Επιστημονικού και Πολιτιστικού Οργανισμού των Ηνωμένων Εθνών (Unesco).

4.3 Οι συμμετέχοντες – οι συμμετέχουσες στην έρευνα

Στην εν λόγω έρευνα συμμετείχαν δέκα απόφοιτοι των σχολικών ετών 2008 - 2009 και 2009 - 2010 του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας του Νομού Ιωαννίνων.

Αναφέρω ότι η εν λόγω δομή της γενικής τυπικής εκπαίδευσης ενηλίκων, αποτέλεσε τη μοναδική επιλογή καθώς, είναι το μόνο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας που λειτουργεί στο Νομό και εδρεύει στα Ιωάννινα (συγκεκριμένα στεγάζεται στο μουσικό γυμνάσιο της πόλης)[60]. Οι εκπαιδευόμενοι –ες του σχολείου αυτού, ήταν περίπου σαράντα πέντε σε κάθε κύκλο σπουδών – τάξη (και συγκεκριμένα η καθεμιά από τις δυο τάξεις χωριζόταν σε τρία τμήματα). Οι ηλικίες του μαθητικού πληθυσμού ποίκιλλαν (κυμαίνονταν από είκοσι ένα έως εβδομήντα ένα χρονών), φοιτούσαν εκπαιδευόμενοι και εκπαιδευόμενες (υπερίσχυαν αριθμητικά όμως, οι εκπαιδευόμενες) και υπήρχε επίσης, ένας μικρός αριθμός εκπαιδευομένων, οι οποίοι –ες δεν κατάγονταν από τη χώρα διαμονής τους, δηλαδή την Ελλάδα.

Η αρχική επιλογή των συγκεκριμένων συμμετεχόντων –ουσών στηρίχθηκε στην πεποίθηση ότι το Σχολείο αυτό λειτουργεί στην πόλη μας τα τελευταία δέκα χρόνια (2003 - 2013) και έχει πλέον αποκτήσει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά λειτουργίας, οργάνωσης και διδακτικής μεθοδολογίας, τα οποία έχουν «ωριμάσει» συγκριτικά με τα πρώτα χρόνια λειτουργίας του. Επίσης, στην επιλογή αυτή συντέλεσε το γεγονός ότι τα μέλη του εν λόγω δείγματος έχουν ολοκληρώσει τη φοίτησή τους (υπήρξαν δηλαδή πρωτοετείς, δευτεροετείς,

[60] Γεγονός που συνέβαλε επίσης, στην επιλογή του τόπου διεξαγωγής της έρευνας.

απόφοιτοι), κάποιοι –ες συνέχισαν τις σπουδές τους σε άλλες εκπαιδευτικές δομές μετά την αποφοίτησή τους και συνεπώς έχουν πλήρως διαμορφωμένη άποψη για το σχολείο αυτό.

Η τελική συγκρότηση, όμως της ομάδας - στόχου έγινε με τη συμβολή της διευθύντριας και πέντε εκπαιδευτών –τριών, πιο συγκεκριμένα των υπευθύνων: του γλωσσικού γραμματισμού (του κλάδου της ελληνικής και της αγγλικής γλώσσας αντίστοιχα), του αριθμητικού γραμματισμού, του πληροφορικού γραμματισμού και της πολιτισμικής και αισθητικής αγωγής[61]. Έχοντας καταγράψει τα ονόματα των αποφοίτων κάθε τμήματος των συγκεκριμένων σχολικών ετών, ζήτησα τόσο από τη διευθύντρια, όσο και από τους –τις εν λόγω εκπαιδευτές –τριες, να μου προτείνουν ποιους –ες θεωρούσαν τους –τις καταλληλότερους –ες πληροφορητές –τριες για την έρευνά μου, έχοντας αρχικά ως βασικό γνώμονα τη συμμετοχή και την παρουσία των εκπαιδευομένων στο σχολείο, το φύλο τους (να υπάρχουν δηλαδή ερευνητικά υποκείμενα και των δύο φύλων), τη πιθανή συνέχιση των σπουδών τους και έπειτα τις προσωπικές τους επιλογές[62]. Με αυτόν τον τρόπο συγκροτήθηκε η ομάδα – στόχος του δείγματος, με την καταλυτική βοήθεια των ίδιων των συντελεστών της εκπαιδευτικής μονάδας που μάλιστα γνώριζαν πολύ καλά τα ερευνητικά υποκείμενα, συντελώντας αν όχι στην επιλογή ενός αντιπροσωπευτικού για την έρευνα δείγματος, τουλάχιστον σε μια πιο προσεχτική (αλλά σε καμία περίπτωση τυχαία) επιλογή. Στην ουσία, δηλαδή, συγκροτήθηκε ένα δείγμα σκοπιμότητας («purpose sampling»), αφού επιλέχθηκε πληρώντας τα προαναφερόμενα χαρακτηριστικά (με βάση την υποκειμενική κρίση της ερευνήτριας και των συντελεστών του σχολείου) και την πρόθεση συμμετοχής στην ερευνητική διαδικασία (Morse, 1994).

Η συσπείρωση του δείγματος καταδεικνύει πως οι επιλογές των συντελεστών (εννοώντας τη διευθύντρια και συνάμα τους –τις εκπαιδευτικούς) δεν ήταν τυχαία. Πολύ μικρός αριθμός εκπαιδευομένων αποτέλεσε την επιλογή παραπάνω των τεσσάρων συντελεστών (συγκεκριμένα ένας άνδρας, ο Νικήτας και μία γυναίκα, η Χρύσα), η πλειονότητα δε του δείγματος αποτελούσε την επιλογή τεσσάρων από τους έξι συντελεστές (και πιο συγκεκριμένα δύο άνδρες και οχτώ γυναίκες) και οι υπόλοιποι –ες εκπαιδευόμενοι –ες αποτέλεσαν επιλογή δύο ή ακόμα και ενός συντελεστή της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής μονάδας. Με βάση λοιπόν τις επιλογές τόσο της διευθύντριας, όσο και των εκπαιδευτών –τριών συγκροτήθηκε το δείγμα, το οποίο αποτέλεσαν τρεις άνδρες και εννιά γυναίκες, από αυτούς οι δύο (ένας άνδρας και μια γυναίκα[63]) αρνήθηκαν να συμμετάσχουν στην έρευνα λόγω προσωπικών τους υποχρεώσεων.

Το τελικό λοιπόν, δείγμα αποτελούν δύο άνδρες και οχτώ γυναίκες, από τους –τις οποίους –ες πέντε απόφοιτοι του σχολικού έτους 2008 – 2009 και πέντε του σχολικού έτους 2009 – 2010 (ένας άνδρας και τέσσερις γυναίκες) αντίστοιχα. Ηλικιακά οι συμμετέχοντες –ουσες κυμαίνονται από την ηλικία των τριάντα επτά ετών έως την ηλικία των εξήντα έξι

---

[61] Σημειώνω ότι στα Σ.Δ.Ε. υιοθετείται η αντίληψη των πολυγραμματισμών και συγκεκριμένα των εξής έξι: του γλωσσικού γραμματισμού (με δύο κλάδους την ελληνική και την αγγλική γλώσσα), του αριθμητικού γραμματισμού, του πληροφορικού γραμματισμού, του επιστημονικού γραμματισμού (που περιλαμβάνει τον κλάδο των φυσικών επιστημών και της τεχνολογίας), του κοινωνικού (θεωρούμενου και ως ιστορικού) και του περιβαλλοντικού γραμματισμού. Τέλος, στο πρόγραμμα σπουδών των Σ.Δ.Ε. ανήκει και η πολιτισμική - αισθητική αγωγή. Βλ. επίσης, άρθρο 4 της Υπ. Απόφ. 260/16-01-2008 (Φ.Ε.Κ. 34/τ. β'/16-01-2008).

[62] Σημειώνω ότι σε προηγούμενες επισκέψεις μου στη σχολική μονάδα είχα ήδη καταγράψει τους –τις εκπαιδευόμενους –ες που επιθυμούσαν να με βοηθήσουν στη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας, οι περισσότεροι από τους οποίους –ες συνέπεσαν με την επιλογή των συντελεστών του σχολείου.

[63] Σημειώνω ότι οι συγκεκριμένοι είχαν δηλώσει την πρόθεσή τους να συμμετάσχουν στην έρευνα.

ετών (πιο συγκεκριμένα οι άνδρες είναι σαράντα και σαράντα τριών ετών αντίστοιχα και οι γυναίκες κυμαίνονται ηλικιακά από τριάντα επτά έως εξήντα έξι ετών). Όσον αφορά την επαγγελματική τους κατάσταση σχεδόν όλοι –ες είναι εργαζόμενοι –ες (εκτός από δύο κυρίες που είναι συνταξιούχοι) και όσον αφορά την οικογενειακή τους κατάσταση όλες είναι έγγαμες και μητέρες, εκτός των δύο ανδρών που είναι άγαμοι[64].

Τα μέλη του δείγματος μού έδωσαν πολύ σημαντικά στοιχεία όσον φορά τις προσωπικές τους εμπειρίες. Οφείλω, βέβαια να αναφέρω, πως οι συμμετέχουσες του δείγματος παρείχαν περισσότερες πληροφορίες σχετικά με τα ερευνώμενα θέματα, συγκριτικά με τους συμμετέχοντες, εικάζω λόγω του φύλου της ερευνήτριας.

Αρχικό κοινό τους χαρακτηριστικό αποτελεί η πρόωρη διαρροή από το τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα και για τρεις από τους δέκα ότι είναι συγχωριανοί. Στο επόμενο όμως, κεφάλαιο της παρούσας μελέτης θα αναδειχτούν περισσότερα κοινά τους χαρακτηριστικά, μέσω της ανάδυσης του υποκειμενικού νοήματος που αποδίδουν οι ίδιοι –ες οι απόφοιτοι, των εμπειριών και πεποιθήσεών τους που αφορούν τόσο τη φοίτησή τους στο Σ.Δ.Ε. Ιωαννίνων, όσο και το ρόλο του απολυτηρίου τίτλου και τέλος, την (ή μη) επίδραση του φύλου και της ηλικίας ως δείκτες διαφορετικότητας.

4.4 Ανάλυση – ερμηνεία δεδομένων

Η ανάλυση των δεδομένων ως μια διαδικασία κατηγοριοποίησης, ξεκινά από την αρχή της έρευνας, από τη συλλογή κιόλας των αρχικών πληροφοριών. Στηρίζεται στα ερευνητικά ερωτήματα και θέματα που απασχόλησαν την ερευνήτρια από τα πρώτα στάδια σχεδιασμού της ερευνητικής διαδικασίας (και κάποια που προέκυψαν κατά τη διάρκειά της), τα οποία συνδέονται άρρηκτα με το βασικό ερευνητικό σκοπό. Στόχο της ανάλυσης αποτελεί η οργάνωση και η απλοποίηση της πολυπλοκότητας των πληροφοριών σε θέματα ή κατηγορίες, με συγκεκριμένο πάντα νόημα για την έρευνα (Τσιώλης, 2011), η συστηματική διερεύνηση του λεκτικού περιεχομένου των συνεντεύξεων και η μετατροπή του στην ουσία σε ερευνητικά ευρήματα.

Ωστόσο, δεν υπάρχει σωστός τρόπος οργάνωσης, ανάλυσης και ερμηνείας των ποιοτικών πληροφοριών. Οι μηχανισμοί οργάνωσης του υλικού ποικίλουν (Patton, 1987: 146). Στη συνέχεια, παρουσιάζω συνοπτικά τη διαδικασία, την οποία ακολούθησα αναφορικά με την ανάλυση των στοιχείων που συνέλεξα, στηριζόμενη στις πηγές και βιβλιογραφία που μελετούσα, σε όσα έχω διδαχθεί κατά τη διάρκεια της φοίτησής μου στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Επιστήμες της Αγωγής» και σαφέστατα στα ερευνητικά δεδομένα.

Πρωταρχικό μου μέλημα κάθε φορά που συνέλεγα πληροφορίες μέσω της τεχνικής της συνέντευξης, ήταν να προσπαθώ να κατηγοριοποιώ άμεσα τα συλλεχθέντα στοιχεία, τα οποία επειδή προέρχονταν από τη διεξαγωγή ποιοτικής έρευνας, ήταν άφθονα, «περίπλοκα» και σημαντικά (Geertz, 2003). Έτσι λοιπόν, τη διεξαγωγή κάθε συνέντευξης, ακολουθούσε η καταγραφή των παρατηρήσεων και η απομαγνητοφώνηση σημειώνοντας, όχι μόνο τα

[64] Για πιο λεπτομερή χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων –ουσών του δείγματος βλ. παράρτημα Β παρούσας εργασίας.

λεχθέντα, αλλά και τις μη λεκτικές δηλώσεις και τα εξωλεκτικά στοιχεία. Σαφέστατα κάθε περιγραφή, κάθε ανάλυση αποτελεί ταυτόχρονα και ερμηνεία που άπτεται επίσης, της υποκειμενικότητας της ερευνήτριας.

Μάλιστα, μετά την καταγραφή των δεδομένων της συνέντευξης, ακροαζόμουν προσεχτικά όλη τη συζήτηση και στη συνέχεια μελετούσα το απομαγνητοφωνημένο κείμενο αρκετές φορές, προσπαθώντας να ανακτήσω από τη μνήμη μου τυχόντα στοιχεία που δεν είχαν καταγραφεί. Με αυτόν τον τρόπο δημιουργούσα το καταλληλότερο πλαίσιο για την εμφάνιση των υποκειμενικών νοημάτων και θεμάτων κάθε –καθεμιάς συμμετέχοντος – ουσας. Προσπάθησα δηλαδή, να μην προβώ από την αρχή στην ερμηνεία των όσων παρατηρούσα και ακροαζόμουν, ώστε να κατανοήσω τα στοιχεία, έτσι ακριβώς όπως το ίδιο το υποκείμενο μού τα παρουσίαζε. Αφού εξήγαγα το γενικό νόημα και τις βασικές κατηγορίες αυτού, μέσα από τα ίδια τα στοιχεία που είχα συλλέξει, προέβαινα στην κατάταξή τους σε κατηγορίες και υποκατηγορίες των αρχικών. Κάποια ευρήματα ανήκαν σε περισσότερες από μια κατηγορίες και στην πορεία αντιλήφθηκα πως κάποιες κατηγορίες πλεόναζαν και γι' αυτό το λόγο απαλείφθηκαν. Στη συνέχεια, ομαδοποίησα κάποιες κατηγορίες με σχετιζόμενο νόημα και έπειτα προσπάθησα να προσεγγίσω ερμηνευτικά το νόημα των θεμάτων, των εμπειριών και βιωμάτων που προέκυπταν από το κάθε ερευνώμενο υποκείμενο.

Η ολοκλήρωση της κατηγοριοποίησης αυτής, έγινε με την ολοκλήρωση συλλογής των στοιχείων που αναδύθηκαν καθ' όλη τη διάρκεια των συνεντεύξεων. Κάθε κατηγορία στηριζόταν σε συγκεκριμένα αποσπάσματα και παρατηρήσεις. Την ίδια επίσης, πορεία ακολούθησα μετά τη διεξαγωγή όλων των συνεντεύξεων, προσπαθώντας να αναδυθεί παράλληλα με το ατομικό και το πολιτισμικό νόημα, να αναδυθούν δηλαδή βασικά δομικά στοιχεία τόσο της ατομικής, όσο και της συλλογικής ταυτότητας των υποκειμένων της υπό έρευνας ομάδας. Όπως είναι λογικό οι κατηγορίες συνεχώς αναδιαρθρώνονταν, έως ότου άρχισαν να επαναλαμβάνονται στα λεγόμενα των ατόμων (Huberman & Miles, 1998).

Η ανάλυση είναι μια επίπονη και πολύ σημαντική διαδικασία, καθώς ο –η κάθε – καθεμιά ερευνητής –τρια βρίσκεται αντιμέτωπος –η με μία πολλαπλότητα περίπλοκων εννοιολογικών δομών, άλλοτε αλληλεπικαλυπτόμενων και άλλοτε συνυφασμένων μεταξύ τους, οι οποίες είναι επίσης ακανόνιστες και άρρητες και τις οποίες πρέπει πρώτα κάποιος –α να τις συλλάβει, ώστε μετά να καταφέρει να αποδώσει το νόημά τους (Geertz, 2003). Πρέπει, όμως, να έχουμε υπόψη μας και κάποιους περιορισμούς που παρουσιάζονται, καθώς από τη μια, τα κοινωνικά και πολιτισμικά φαινόμενα επιδέχονται πάντα βαθύτερη ανάλυση και από την άλλη, αποτελεί μια κατασκευή του –της κάθε –καθεμιάς ερευνητή –τριας, η οποία επηρεάζεται από την υποκειμενικότητά του –της και στην οποία εμπεριέχεται πάντα η έννοια της αλλαγής (Patton, 1987).

Η ανάλυση αποτελεί το τελευταίο μέρος της μεθοδολογικής προσέγγισης του ερευνητικού μου θέματος, της πορείας δηλαδή πάνω στην οποία βασίστηκα για την εκπόνηση της παρούσας έρευνας, πριν παρουσιαστεί ως γραπτό κείμενο.

5. ΕΥΡΗΜΑΤΑ

Στο εν λόγω κεφάλαιο γίνεται η παρουσίαση της κατηγοριοποίησης των ερευνητικών ευρημάτων, έτσι όπως προέκυψαν από τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων και τη διαδικασία της ανάλυσης. Παράλληλα επιχειρείται μια βαθύτερη περιγραφή και ερμηνεία του υποκειμενικού νοήματος των ίδιων των συμμετεχόντων –ουσών.

5.1 Λόγοι διακοπής φοίτησης

Κοινό παρανομαστή όλων των ερευνητικών υποκειμένων αποτελεί η πρόωρη σχολική εγκατάλειψη και το γεγονός ότι επειδή είναι «εξ ορισμού ενήλικες» δεν είχαν τη δυνατότητα να φοιτήσουν σε τυπικό σχολείο παρά μόνο σε κάποια δομή της εκπαίδευσης ενηλίκων (Rogers, 1999). Επίσης, από τα στοιχεία που συλλέχθηκαν ενδιαφέρον προκαλεί ο χρόνος διακοπής της τυπικής εκπαίδευσης, καθώς οι μισοί –ές συμμετέχοντες –ουσες διέκοψαν το σχολείο στη δευτέρα γυμνασίου και οι υπόλοιποι –ες μισοί –ες με το τέλος του δημοτικού[65].

Το φαινόμενο όμως, της σχολικής διαρροής παρουσιάζει ποικίλους παράγοντες. Από τα στοιχεία που αντλήθηκαν από τις συνεντεύξεις των συγκεκριμένων υποκειμένων κυριαρχούν δύο λόγοι που διέκοψαν τη φοίτησή τους, οι οποίοι σχετίζονται από τη μια, με τη σχολική εμπειρία και τα βιώματα που είχαν φοιτώντας στην τυπική εκπαίδευση και από την άλλη, με τις στάσεις και τον τρόπο ζωής της οικογένειάς τους και εν γένει της κοινωνίας στην οποία ζούσαν.

Πιο συγκεκριμένα τρεις ήταν οι συμμετέχοντες (δύο άνδρες και μία γυναίκα που μάλιστα σημειώνω ότι τους συνδέουν δύο επιπλέον κοινά χαρακτηριστικά ότι είναι συνομήλικοι[66] και ότι είναι κοινός ο τόπος καταγωγής και διαμονής τους) που αποφάσισαν να σταματήσουν τη φοίτησή τους στην τυπική εκπαίδευση, γιατί δεν τους άρεσε το διάβασμα ή δεν τους κέντριζε το ενδιαφέρον το σχολείο.

Ο Νικήτας σταμάτησε το σχολείο στις αρχές της δευτέρας γυμνασίου γιατί όπως χαρακτηριστικά λέει δεν «υπήρχε... όρεξη», *δεν του άρεσαν* και δεν είχε «ιδιαίτερη κλίση» στα μαθήματα, αισθανόταν ότι *τον εγκλώβιζε το σχολείο* και γι' αυτό το λόγο διέκοψε τη φοίτησή του («...το παράτησα»). Δηλώνει μάλιστα ότι συνέβη και σε εκείνον ό, τι στα περισσότερα παιδιά («...όπως σε όλα τα παιδιά σε κανέναν ή στους πιο πολλούς δεν αρέσει το μάθημα»), τονίζοντας και γενικεύοντας την έλλειψη ενδιαφέροντος που υπήρχε στους – ις

[65] Σύμφωνα με έρευνα του 1997 η μισή διαρροή στο γυμνάσιο αφορά μαθητές –τριες που δεν παρουσιάστηκαν καν στην πρώτη γυμνασίου, η υπόλοιπη διαρροή αφορά μαθητές –τριες που εγκαταλείπουν τις σπουδές τους στην πρώτη και δευτέρα γυμνασίου, ενώ αμελητέα είναι η διαρροή που φανερώνεται στην τρίτη γυμνασίου (Παλαιοκρασάς, Ρουσέας & Βρετάκου, 1997). Την ίδια περίπου ποσόστωση φανερώνουν και νεότερες έρευνες (Ρουσέας & Βρετάκου, 2008).

[66] Σημειώνω επίσης, ότι αποτελούν τα νεαρότερα άτομα των συμμετεχόντων –ουσών.

συμμαθητές –τριές του για το σχολείο. Αυτός μάλιστα ήταν και ο λόγος που επέλεξε στα 14 του να εργαστεί ως υδραυλικός[67].

Ο Χρυσόστομος είναι ο δεύτερος συμμετέχων που διέκοψε το σχολείο μόλις τελείωσε τη δευτέρα γυμνασίου επίσης, λόγω έλλειψης ενδιαφέροντος («Δεν είχα όρεξη να διαβάζω, έφευγα, έκανα κοπάνες, βαριόμουνα»).

Η Έλενα είναι η τρίτη εκπαιδευόμενη που διέρρευσε από την τυπική εκπαίδευση για παρόμοιους λόγους («Δεν ήμουν παιδί του διαβάσματος... δεν μου άρεσε να διαβάζω...»). Διέκοψε μάλιστα το σχολείο, ενώ είχε ολοκληρώσει τη φοίτησή της στη δευτέρα γυμνασίου, αλλά είχε μείνει μετεξεταστέα («Έμεινα σε κάποια μαθήματα και δεν πήγα να τα δώσω. Φώναζε βέβαια η μάνα... εγώ το 'βλεπα στο χαβαλέ... και δεν ήθελα να ξαναπάω»), συμπληρώνοντας ότι «Δεν το 'θελα καθόλου. Δε μου άρεσε το διάβασμα. Δεν είναι ότι μου 'φταιγε το σχολείο σαν σχολείο. Εγώ έφταιγα... Εγώ ήμουνα που δεν ήθελα... Δε μου άρεσε να διαβάζω». Στο σημείο αυτό φαίνεται ότι συνεπακόλουθο της έλλειψης ενδιαφέροντος από την πλευρά της, ήταν η χαμηλή σχολική επίδοση που στην ουσία την οδήγησε στη διαρροή και στη συνέχεια αποφάσισε να παντρευτεί σε πολύ μικρή μάλιστα ηλικία (στα δεκαεπτά της χρόνια).

Σαφέστατα λοιπόν, πέρα από τα κοινά σημεία των τριών αυτών προσώπων πρέπει να επισημανθεί και μια βασική τους διαφοροποίηση, ότι η Έλενα παντρεύτηκε σε πολύ μικρή ηλικία. Η ίδια μάλιστα, θεωρεί πως το γεγονός αυτό δεν άσκησε επίδραση στην απόφασή της να μη συνεχίσει τις σπουδές της. Παραδέχεται ότι ακόμα κι αν δεν παντρευόταν, θα διέκοπτε το σχολείο παρά την επιμονή της μητέρας της να συνεχίσει τη φοίτησή της στο γυμνάσιο (η οποία μάλιστα της έλεγε χαρακτηριστικά: «θα έρθει η ώρα και θα χτυπήσεις το κεφάλι σου, θα σου χρειαστεί το Πτυχίο, το Απολυτήριο...»). Ωστόσο, η αναφορά της και μόνο στο γεγονός αυτό και η γενίκευσή της ότι ήταν «συχνό αυτό. Παντρευόμαστε μικρές εμείς εδώ», δίνει μια κοινωνική, χωροχρονική («εδώ» δηλαδή στο χωριό της και «ήταν» δηλαδή στο παρελθόν, στα νεαρότερα χρόνια της γενιάς της) και διαφυλική διάσταση κατά την άποψη της ερευνήτριας (με τη φράση «παντρευόμαστε μικρές εμείς» κι όχι μικροί) στο θέμα.

Τη διαφυλική δε διάσταση του θέματος αυτού, επιβεβαιώνουν και οι δηλώσεις του Χρυσόστομου και του Νικήτα, οι οποίοι θεωρούν σύνηθες φαινόμενο τα κορίτσια της εποχής τους να παντρεύονται σε μικρή ηλικία, αναφερόμενοι παράλληλα στην *(κατα)πίεση* που τους ασκούσαν οι γονείς τους να παντρευτούν (ιδιαίτερα όταν ήταν ενήμεροι ότι η κόρη τους έχει κάποια ερωτική σχέση) και στο *φόβο* που ένιωθαν «μην τους συμβεί κάτι κακό», αν απομακρύνονταν από την πατρική εστία. Από την άλλη πλευρά, υποστηρίζουν πως σε αντίθεση με τα κορίτσια της εποχής τους, τα αγόρια ήταν *αναγκασμένα να βγουν στη βιοπάλη,* να εργαστούν. Ταυτίζουν δηλαδή στην ουσία τη γυναίκα με την ιδιωτική σφαίρα και τη δημιουργία οικογένειας και τον άνδρα με τη δημόσια σφαίρα και το ρόλο του άνδρα – προστάτη της οικογένειας (Δεληγιάννη - Κουϊμτζή & Σακκά, 2003), δίνοντας μάλιστα γενικότερη ισχύ στην πεποίθησή τους αυτή.

---

[67] Η εργασία σχετίζεται στενά με τη μαθητική διαρροή πριν την ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Μάλιστα η έρευνα των Ρουσέα & Βρετάκου (2006) κατέδειξε ότι ο μισός μαθητικός πληθυσμός που διέρρευσε από το σχολείο απασχολούνταν σε κάποια εργασία. Οι μισοί –ές αυτού του πληθυσμού ασχολούνταν με την εργασία των γονέων τους και οι υπόλοιποι -ες με τις οικιακές ή άλλες εργασίες. Μάλιστα φάνηκε ότι τα ποσοστά διαρροής ήταν ιδιαιτέρως αυξημένα σε γεωργικές ή τουριστικές περιοχές της Ελλάδας, καθώς οι μαθητές –τριες απασχολούνταν επί το πλείστον στις εργασίες των γονιών τους, στις οικογενειακές τους επιχειρήσεις.

Οι υπόλοιπες συμμετέχουσες διέκοψαν τη φοίτησή τους για διαφορετικούς λόγους, όπως ότι ο τόπος έδρας του γυμνασίου βρισκόταν σε μεγάλη απόσταση από τον τόπο διαμονής τους, ότι είχαν να αντιμετωπίσουν την οικογενειακή κινητικότητα, την έλλειψη στήριξης ή τις μειωμένες εκπαιδευτικές προσδοκίες των γονιών τους που ενίσχυαν την αρνητική τους στάση ως προς τη συνέχιση των σπουδών των κορών τους, λόγω των προϋπαρχουσών αντιλήψεων και τέλος, λόγω οικονομικών προβλημάτων, τα οποία τις εξανάγκαζαν να εργαστούν ή να βοηθούν τους γονείς τους στις δικές τους ενασχολήσεις.

Αιτία, λοιπόν, για να διακόψει το σχολείο η Βασιλεία ήταν ότι δεν υπήρχε γυμνάσιο κοντά στο χωριό της κι ήταν αναγκασμένη να μεταβαίνει σε μακρινό μεγαλύτερο χωριό για να παρακολουθεί τα μαθήματά της. Η ίδια μάλιστα δηλώνει ότι ήθελε να συνεχίσει τις σπουδές της και οι επιδόσεις της στο σχολείο ήταν πολύ καλές, καθώς ήταν «άριστη μαθήτρια, η πρώτη» και ότι της άρεσε πολύ το διάβασμα («Ναι, ήμουνα η πρώτη... Τα πήγαινα πολύ καλά στα μαθήματα... Μου άρεσε πάρα πολύ, διαβάζω πάντα από τότε. Να δεις βιβλία που διαβάζω... Ό, τι έχουν τα παιδιά ή λογοτεχνίες, τέτοια... αλλά δεν είχαμε την δυνατότητα να πάμε όμως εμείς, γιατί ήταν μακριά. Έπρεπε να πάμε Μέτσοβο[68]»).

Τη μεγαλύτερη δε αντίδραση στη συνέχιση της φοίτησής της στο γυμνάσιο την είχε η μητέρα της (σε αντιδιαστολή με τις υπόλοιπες πληροφορήτριες που αντέδρασαν οι πατέρες τους), καθώς φοβόταν να συνεχίσει η κόρη της το σχολείο, «να φύγει απ' το χωριό», «να πάει σε άλλο χωριό... κι αν πιάσει φίλο τι θα πει ο κόσμος που την αφήσαμε...». Η έννοια του «κόσμου», των «άλλων» ήταν πολύ σημαντική για τους γονείς των πληροφορητριών και προκαλεί φόβο στη συγκεκριμένη περίπτωση, κυρίως στη μητέρα της Βασιλείας, η οποία θεωρεί ότι θα κατηγορούνταν αν επέτρεπαν στην κόρη τους να συνεχίσει το σχολείο. Σε αυτό το σημείο φαίνονται έντονα οι προϋπάρχουσες αντιλήψεις της μητέρας της, η οποία επίσης, ως κόρη απέκτησε πιθανότατα αυτές τις αντιλήψεις από τη δική της μητέρα ή το γενικότερο περιβάλλον της. Σημείο μάλιστα στο οποίο είναι έντονη η έμφυλη διάσταση από όσα περιγράφει η ίδια και που φαίνεται ότι αφορά εν γένει το περιβάλλον της, των κατοίκων ενός μικρού χωριού των Ιωαννίνων.

Η μητέρα της δε, παρά το γεγονός ότι απαγόρευσε στην ουσία στην κόρη της να συνεχίσει το σχολείο, στους γιους της δεν έφερε καμία αντίρρηση. Τις ίδιες αντιδράσεις είχαν οι γονείς άλλων τεσσάρων συμμαθητριών της Βασιλείας κατά τις δηλώσεις της (από τους οποίους οι γονείς μόνο μίας από τις έξι συμμαθήτριές της τής επέτρεψαν να συνεχίσει το σχολείο). Η δε διατύπωσή της ότι «για τους μεγάλους» «τα αγόρια ήταν παιδιά», οδηγεί στο αποκορύφωμά της την έμφυλη διάσταση του θέματος («Ήμασταν έξι κορίτσια και ένα αγόρι. Ένα παιδί για τους μεγάλους. Ξέρεις τα αγόρια ήταν παιδιά, τα κορίτσια... Και πήγε μόνο μία κοπέλα»). Είναι λοιπόν φανερός ο τρόπος δόμησης των ταυτοτήτων φύλου μέσα στο οικογενειακό και κοινωνικό πλαίσιο της Βασιλείας και απόλυτα διακριτός ανάμεσα στα δύο φύλα (Δεληγιάννη - Κουϊμτζή & Σακκά, 2003).

Ωστόσο, η ίδια η Βασιλεία δικαιολογεί εν μέρει τις απόψεις των γονιών της, καθώς και η ίδια από την πλευρά της θεωρεί δύσκολο παιδιά ηλικίας 12 ετών να είναι αναγκασμένα και να αναλαμβάνουν την ευθύνη να νοικιάσουν σπίτι, να μείνουν μόνα τους και να επισκέπτονται τα σπίτια τους μία φορά το μήνα, καθώς η συγκοινωνία ήταν πολύ αραιή:

---

[68] Σημειώνω ότι η Βασιλεία τότε έμενε με την οικογένειά της στην κοινότητα της Μπαλντούμας που απέχει από το Μέτσοβο περίπου 25 χιλιόμετρα. Η απόσταση αυτή σήμερα φαίνεται μικρή, ωστόσο την εποχή που η Βασιλεία φοιτούσε στο σχολείο οι συνθήκες ήταν πολύ διαφορετικές, η συγκοινωνία ήταν αραιή και οι συγχωριανοί –ές συμμαθητές –τριες της ήταν αναγκασμένοι –ες να νοικιάζουν σπίτι για να συνεχίσουν τις σπουδές τους όπως αναφέρεται παρακάτω.

Κοίτα, έπρεπε να νοικιάσουν, έπρεπε να μείνουν μόνες τους, η συγκοινωνία ήταν τρέχα γύρευε. Πότε θα πήγαιναν και πότε θα ερχόταν... Μια φορά το μήνα... Υπήρχαν πολλά πράγματα. Δεν ήταν μόνο ότι δεν σε άφηναν. Δικαιολογούνται κάπως... Εντάξει ήταν και θέμα εμπιστοσύνης... Ήσουν παιδί 12 χρονών.

Στη συνέχεια δε, συμπληρώνει πως ήταν «δύσκολες οι συνθήκες» τότε, πως δεν υπήρχε κάποια μέριμνα από το κράτος, πέρα από ένα μόνο οικοτροφείο, στο οποίο μπορούσαν να μένουν τα παιδιά που «έρχονταν από μακριά», αλλά δεχόταν μικρό αριθμό μαθητών –τριών και «έμενες πάλι απ' έξω».

Για τον ίδιο αρχικά λόγο, ότι δηλαδή δεν υπήρχε γυμνάσιο στο χωριό της και συνάμα για οικονομικούς λόγους (καθώς η δική της οικογένεια δεν μπορούσε να μετακομίσει, καθότι ο πατέρας της «δεν είχε σταθερή δουλειά», σταθερό «εισόδημα»), δηλώνει και η Ναυσικά πως διέκοψε τη φοίτησή της στο σχολείο. Από την άλλη όμως, τονίζει την αντίθεση του πατέρα της, ακόμα και στο θέμα της μετάβασής της στο σχολείο χρησιμοποιώντας το λεωφορείο (αναφέρει χαρακτηριστικά: «ούτε ήθελε να με αφήσει να πηγαινοέρχομαι με το λεωφορείο με το μυαλό το δικό του»).

Από την αρχή της συζήτησής μας φαίνεται ότι τις αποφάσεις στην οικογένειά της τις λάμβανε ο πατέρας, αντικατοπτρίζοντας τις παραδοσιακές αξίες και αντιλήψεις που αφορούν τις σχέσεις και το ρόλο των δύο φύλων στην οικογένεια και την αγορά εργασίας, με βάση τις οποίες μάλιστα διαμορφώνεται η ανδρική ταυτότητα (Δεληγιάννη - Κουϊμτζή & Σακκά, 2003). Δηλώνει μάλιστα ότι «Φοβόταν... Τα πάντα...» διευκρινίζοντας στη συνέχεια ότι οι φόβοι του να συνεχίσει τις σπουδές της, κυρίως αφορούσαν μη συνάψει κάποια ερωτική σχέση σε μικρή ηλικία («και θα είναι μεγάλο ρεζιλίκι...») ή μη φύγει από το χωριό, δεν ξαναγυρίσει και δεν την ξαναδούν οι γονείς της. Φαίνεται ότι ο φόβος μη συνάψει η κόρη ερωτική σχέση με κάποιον είχε γενικότερη ισχύ[69].

Η μητέρα της δε, ήθελε να συνεχίσει τις σπουδές της «αλλά δεν μπορούσε να επιβληθεί...», γιατί όπως αναφέρει η οικογένειά της ήταν «η γνωστή πατριαρχική οικογένεια... που ο πατέρας αποφασίζει και διατάζει... Αυτός φέρνει τα λεφτά στο σπίτι, αυτός αποφασίζει...». Στο σημείο αυτό η συμμετέχουσα περιγράφει πολύ επιτυχημένα τις παραδοσιακές αντιλήψεις των μελών των πατριαρχικών οικογενειών (που ταυτίζονται με τα ερευνητικά δεδομένα ερευνών που διεξήχθησαν στη χώρα μας), σύμφωνα με τις οποίες ένα από τα χαρακτηριστικά που δομούν την ανδρική ταυτότητα, είναι του πατέρα - 'κουβαλητή' της οικογένειας (Δεληγιάννη - Κουϊμτζή, 2008· Δεληγιάννη - Κουϊμτζή & Σακκά, 1998· Δεληγιάννη - Κουϊμτζή, Σακκά & Κουρέτα, 1999), ο οποίος είναι ο αρχηγός της, καθώς αυτός λαμβάνει τις αποφάσεις, ενώ η μητέρα υποτασσόταν σε αυτές, λειτουργώντας όμως παράλληλα ως ο συνδετικός κρίκος των μελών της οικογένειάς της (Αποστολόπουλος, 1998). Η δε συμπλήρωση που κάνει ότι «ήταν αυτές οι αντιλήψεις τότε...», φανερώνει ότι αυτές οι στερεοτυπικές αντιλήψεις είχαν ισχύ σε μεγάλο μέρος της κοινωνίας που μεγάλωσε. Συνεχίζοντας τη συζήτησή μας καταλήγει και εκφράζει το συμπέρασμα ότι στην ουσία σταμάτησε το σχολείο «γιατί το επιλέξαν οι γονείς». Ωστόσο, *δεν τους κατηγορεί γιατί μπορεί να τους δικαιολογήσει*, υποθέτοντας ότι κι η ίδια μπορεί να *κάνει λάθη* θεωρώντας ότι *προστατεύει τα παιδιά της*. Από την άλλη όμως, τους καταλογίζει «ευθύνες», γιατί δεν της επέτρεψαν καν να προσπαθήσει να συνεχίσει το σχολείο που τόσο πολύ το ήθελε, πιστεύοντας ότι θα μπορούσε να καταπιαστεί επαγγελματικά με κάτι άλλο.

[69] Βλ. παραπάνω περίπτωση Βασιλείας.

Η κινητικότητα της οικογένειάς της, αποτελεί το λόγο που δε συνέχισε το σχολείο μια άλλη συμμετέχουσα, η Χρύσα, καθώς ήταν ένα από τα μεγαλύτερα παιδιά μιας οικογένειας νομάδων:

> Την άνοιξη που έπρεπε τα ζώα να φύγουνε να είναι στο βουνό να βοσκήσουνε και οι νομάδες φεύγανε, μετακομούσαμε... Εμείς δηλαδή τον τελευταίο μήνα με παίρνανε, στο δημοτικό τον τελευταίο μήνα της χρονιάς φεύγαμε, πηγαίναμε στα βουνά, ήμασταν 6 μήνες στα χειμαδιά και μετά στο βουνό, οπότε το σχολείο....

Τονίζει δηλαδή ιδιαίτερα το γεγονός ότι η ζωή που έπρεπε να ακολουθήσουν εξαιτίας της ενασχόλησής τους αυτής, δεν άφηνε περιθώρια στους γονείς να επιτρέψουν στα παιδιά τους (που τους ακολουθούσαν), να συνεχίσουν το σχολείο. Και αυτός ήταν ο βασικότερος λόγος που το σχολείο έμεινε για εκείνη «απωθημένο».

Η Κατερίνα δηλώνει αρχικά πως οι γονείς της δεν της επέτρεψαν να συνεχίσει το σχολείο, εξαιτίας «της αδυναμίας» που της είχαν, επειδή ήταν το πιο μικρό τους παιδί ηλικιακά, διευκρινίζοντας στη συνέχεια πως στην ουσία αυτή ήταν απόφαση του πατέρα της. Οι δηλώσεις της (όπως π.χ. ότι «ο μπαμπάς αποφάσιζε τότε...») φανερώνουν πως και η δική της οικογένεια ανήκε στις παραδοσιακές πατριαρχικές οικογένειες, όπου ο πατέρας λάμβανε τις αποφάσεις (Αποστολόπουλος, 1998). Φαίνεται όμως, ότι οι προϋπάρχουσες αντιλήψεις της για τους ρόλους των δύο φύλων στην οικογένεια, έχουν επηρεάσει και τη δική της στάση προς τα παιδιά της (καθώς δηλώνει πως «προλαβαίνω την επιθυμία των παιδιών μου, όπως όλες οι μανάδες έτσι είμαστε, τρέχω σαν τρελή να φανταστείς»), επιβεβαιώνοντας τα στερεότυπα φύλου που θέλουν τη γυναίκα να είναι υπεύθυνη για τη φροντίδα και την ανατροφή των παιδιών (Δεληγιάννη - Κουϊμτζή, 2008· Δεληγιάννη - Κουϊμτζή & Σακκά, 1998· Δεληγιάννη - Κουϊμτζή, Σακκά & Κουρέτα, 1999).

Η Ερασμία δηλώνει πως διέκοψε το σχολείο στη δευτέρα γυμνασίου γιατί «ήθελε να παντρευτεί νωρίς», διευκρινίζοντας στη συνέχεια πως στην ουσία «την είχε πιέσει» η μητέρα της που φοβόταν ότι θα μείνει «γεροντοκόρη». Σημειώνω ότι μία από τις προϋπάρχουσες απόψεις της, αποτελούσε το γεγονός ότι όσα κορίτσια ήταν στην ηλικία των 15 -16 ετών και δεν είχαν ήδη παντρευτεί θα έμεναν *γεροντοκόρες*. Αναφέρει μάλιστα ότι την είχαν πιέσει πολύ να σταματήσει το σχολείο («με ζορίζανε») και να αποφασίσει να παντρευτεί, γιατί επικρατούσαν οι «παλιές αντιλήψεις» ότι «...η γυναίκα είναι για την οικογένεια, για το σπίτι, τι σχολείο κοιτάς...». Στο σημείο αυτό φαίνεται η ισχυρή επίδραση του πλαισίου (εννοώντας την οικογένεια, το σχολείο, αλλά και την κοινωνία στην οποία ζει) που ευνοεί την ανάπτυξη στερεοτυπικών αντιλήψεων για τα φύλα, με κυρίαρχη την οικογένεια, της οποίας η επίδραση τόσο στις επιλογές ζωής των κοριτσιών, όσο και στη διαμόρφωση συγκεκριμένων αντιλήψεων που σχετίζονται με το φύλο τους είναι ισχυρή (Δεληγιάννη - Κουϊμτζή, Γωνίδα - Μπαμνίου & Ψάλτη, 2008).

Αναφέρει μάλιστα χαρακτηριστικά πως ενώ γνώριζαν οι γονείς της πόσο πολύ επιθυμούσε να συνεχίσει το σχολείο, επέμεναν στην απόφασή τους:

> Δεν ακουγόσουν... Ήταν άλλες οι αντιλήψεις... Τότε ό, τι έλεγε ο πατέρας κι η μάνα κάναμε... Αλλά εμένα επέμενε η μαμά μου και επηρέαζε τον πατέρα...

Οι γονείς της στην ουσία διατηρούσαν τη στάση τους αυτή, λόγω των στερεοτυπικών αντιλήψεων της εποχής, (που δεν σχετίζονταν μόνο με το γεγονός ότι αν ένα κορίτσι δεν παντρευτεί στα 15 – 16 θα μείνει γεροντοκόρη, αλλά και με το) ότι η κόρη ήταν αυτή που έπρεπε να βοηθά στις δουλειές τόσο της οικογενειακής επιχείρησης, όσο και «στις δουλειές του σπιτιού» επιβεβαιώνοντας ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά της γυναικείας ταυτότητας, της γυναίκας – νοικοκυράς στην οικογένεια (Δεληγιάννη – Κουϊμτζή & Σακκά, 2003) και δηλώνοντας την ευρύτερη ισχύ που είχαν αυτές οι στερεοτυπικές αντιλήψεις:

> Ήταν αλλιώς τότε για τα κορίτσια. ...Τότε τα αγόρια ήταν διαφορετικά. Είχαν άλλη αντίληψη για τα αγόρια. Τα αγόρια έπρεπε να εργάζονται ή να παν σχολείο για να βρουν δουλειά. Οι κοπέλες ήταν για το σπίτι, για την οικογένεια, για τα παιδιά. Έπρεπε να παντρεύονται οι κοπέλες. Ναι, ήταν διαφορετικά τα χρόνια.

Η επικράτηση των εν λόγω αντιλήψεων είχε σαν αποτέλεσμα να είναι και εκείνη δέσμιά τους («Οπότε δεν μπορούσα να κάνω κάτι. Δεν με ακούγανε...»). Ακόμα και ο πατέρας της που «του άρεσαν κι αυτουνού τα γράμματα» κι εκείνος δέσμιος αυτών των αντιλήψεων ήταν.

Από την άλλη, η Ευαγγελία διέκοψε το σχολείο εξαιτίας ενός οικογενειακού προβλήματος (ο πατέρας της νεαρός έπαθε εργατικό ατύχημα), με αποτέλεσμα να αναγκαστεί να σταματήσει το σχολείο (τελειώνοντας τη δευτέρα γυμνασίου) και να εργαστεί, ώστε να καταφέρνει να εξασφαλίζει τα προς το ζην στην οικογένεια της. Η μητέρα της μάλιστα, προσπαθούσε να στηρίξει την οικογένεια τους και γι' αυτό το λόγο είχαν δημιουργήσει μια μικρή επιχείρηση, ένα μπακάλικο, στο χώρο του σπιτιού τους, τονίζοντας το γεγονός ότι ήταν τόσο δύσκολες οι οικονομικές συνθήκες που επικρατούσαν, όταν πήγαινε σχολείο που δεν άφηναν και πολλά περιθώρια επιλογής στους γονείς, ώστε να δώσουν μεγαλύτερη βαρύτητα στη μόρφωση των παιδιών τους.

Τέλος, η Σούλα αναγκάστηκε να σταματήσει το σχολείο μόλις τελείωσε το δημοτικό. Η ίδια ήθελε πολύ να συνεχίσει τις σπουδές της, γιατί ήταν πολύ καλή μαθήτρια, ωστόσο δεν της το επέτρεψαν, γιατί ήταν η μικρότερη κι έπρεπε να βοηθήσει τους γονείς της στην οικογενειακή επιχείρηση που διατηρούσαν (φούρνο, μινι μάρκετ, ψησταριά, καφενείο), την οποία στη συνέχεια διαχειριζόταν μόνη. Στην πορεία της συζήτησής μας όμως, διευκρινίζει ότι έναν επιπλέον λόγο αποτελούσε το γεγονός ότι θα έπρεπε να φύγει από το χωριό, να μετακομίσει στα Ιωάννινα και να μείνει σε εστία για να συνεχίσει το σχολείο.

Ωστόσο, από τη μια πλευρά, η απόσταση και από την άλλη, το γεγονός ότι είχε μαθευτεί πως είχε μείνει έγκυος μια μαθήτρια και ένοικος της εστίας, ότι εκείνη ήταν μικρή σε ηλικία, ανώριμη («μικρό το μυαλό») και κορίτσι, φόβιζαν τον πατέρα της («είχε γίνει κι αυτό με την εστία κι είχε βουίξει ο τόπος και φοβόταν μη συμβεί και στην κόρη του το ίδιο»), ο οποίος ήταν ανένδοτος στην απόφασή του[70]. Στο σημείο αυτό φαίνεται για ακόμη μια φορά η καθοριστική επίδραση της οικογένειας, στις επιλογές ζωής των κορών τους (Δεληγιάννη - Κουϊμτζή, Γωνίδα - Μπαμνίου & Ψάλτη, 2008), καθώς επίσης και ο τρόπος λειτουργίας των μελών της παραδοσιακής πατριαρχικής οικογένειας.

Η ίδια είχε στεναχωρηθεί τόσο πολύ που δεν μπορούσε να συνεχίσει το σχολείο με αποτέλεσμα να αντιδρά σε καθετί που της θύμιζε αυτόν της τον «περιορισμό»:

---

[70] Σημειώνω ότι τα υπόλοιπα αδέρφια της Σούλας συνέχισαν τις σπουδές τους, εκτός από τις δύο αδερφές της που παντρεύτηκαν για να καταφέρουν να φύγουν από το χωριό. Στάση, η οποία υποδεικνύει τη διαφυλική διάσταση της διεξόδου που για τα αγόρια αποτελούσαν οι σπουδές και για τα κορίτσια ο γάμος.

Εγώ έκλαιγα, χτυπιόμουν να πάω και δεν γινόταν. Το γυμνάσιο το ήθελα, ήμουν πολύ καλή μαθήτρια στο δημοτικό. Μετά με είχε στενοχωρήσει τόσο πολύ, πάρα πολύ που δεν μπορούσα να πάω στο γυμνάσιο. Δεν ήθελα ούτε να βλέπω γράμματα, δεν ήθελα τίποτα. Να γράφω με το στυλό δεν ήθελα...

Στη συνέχεια και η Σούλα παντρεύτηκε σε μικρή ηλικία (17 ετών) το σύζυγό της, ακολουθώντας τις αντιλήψεις του κοινωνικού περίγυρου που ταύτιζε τη γυναικεία ταυτότητα με την ιδιωτική σφαίρα και τη δημιουργία οικογένειας (Δεληγιάννη - Κουϊμτζή & Σακκά, 2003). Κάποιες από αυτές ήταν ότι τα κορίτσια έπρεπε να παντρεύονται σε μικρή ηλικία, καθώς πίστευαν ότι με αυτόν τον τρόπο θα απέφευγαν τον περιορισμό του χωριού («Και τα κορίτσια παντρεύονταν νωρίς όλα. Εκείνα τα χρόνια δε βγαίναμε έξω και θεωρούσαμε ότι αν παντρευτούμε, θα φύγουμε. Θα ελευθερωθούμε...»), «τα πρέπει» που ακολουθούσαν (ακόμα και στον τρόπο ένδυσης), «περιοριστικά» («θέλοντας και μη μπαίνεις σ' αυτό. Δεν υπάρχει κάτι πιο πέρα» δηλώνει χαρακτηριστικά) κι «όχι, τι αισθάνονταν», καθώς «δεν υπάρχουν παιδικές ηλικίες σ' αυτά τα μέρη», παρά μόνο «δουλειά, δουλειά, δουλειά»[71].

Καθοριστικό ρόλο λοιπόν, στην απόφασή των συμμετεχουσών να διακόψουν τη φοίτησή τους παίζουν το χαμηλό οικονομικό και εκπαιδευτικό επίπεδο της οικογένειάς τους[72], τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν, η δομή της οικογένειάς τους και οι προϋπάρχουσες αντιλήψεις τόσο των γονιών τους, όσο και εν γένει της κοινωνίας που ζουν και τα οποία τις αναγκάζουν είτε να εργαστούν (Παλαιοκρασάς, Ρουσέας & Βρετάκου, 1997), είτε να παντρευτούν.

Το φύλο μάλιστα, παρουσιάζει βαρύνουσα σημασία στις αντιλήψεις που επικρατούν στο κοινωνικό πλαίσιο όλων των ερευνητικών υποκειμένων ανεξαρτήτως ηλικίας και σχετίζονται με τις επιλογές τους, οι οποίες αφορούν σημαντικούς τομείς της ζωής τους (και κυρίως τον προσωπικό, εκπαιδευτικό και επαγγελματικό), επιλογές που στην ουσία μπορούσαν να κάνουν κυρίως τα αγόρια - οι άνδρες. Η επίδραση των εν λόγω πεποιθήσεων είναι ισχυρή. Τις περισσότερες φορές, οι συμμετέχουσες αναγκάζονται να συμβιβαστούν με τις αποφάσεις που οι γονείς τους λαμβάνουν για τη ζωή τους (οι οποίες θεωρούν πως τους προσέφεραν το αίσθημα της ασφάλειας), αποφεύγοντας στην ουσία τυχούσες αντιδράσεις και αντιστάσεις στις (οικογενειακές και εν γένει κοινωνικές) συμβάσεις αυτές (Arnot, David & Weiner, 1999). Την επίδραση δε αυτή, αναγνωρίζουν όχι μόνο οι συμμετέχουσες που τη βίωναν με τη μορφή πίεσης ή ακόμα και εξαναγκασμού, αλλά και οι συμμετέχοντες που είτε την παρακολουθούσαν, είτε τη βίωναν έμμεσα στο δικό τους περιβάλλον με την ίδια μορφή[73].

---

[71] Αναφέρω όμως, ότι και για το σύζυγό της που είχε τελειώσει το γυμνάσιο δηλώνει πως «κι αυτός το ίδιο ήταν. Καταπιεσμένος...» γιατί «έπρεπε να δουλέψει, γιατί του δώσανε το μαγαζί», ενώ η ενασχόληση αυτή δεν τον ικανοποιούσε καθόλου. Σημειώνω ότι και σε αυτό το σημείο γίνονται φανερές οι παραδοσιακές και έντονα διαφυλικές αντιλήψεις των μικρών κοινωνιών της εποχής της Σούλας (Δεληγιάννη - Κουϊμτζή, 2008· Δεληγιάννη - Κουϊμτζή & Σακκά, 1998· Δεληγιάννη - Κουϊμτζή, Σακκά & Κουρέτα, 1999).

[72] Σημειώνω πως το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονιών τους είναι επίσης, πολύ χαμηλό, καθώς στην πλειονότητά τους δεν έχουν ολοκληρώσει καν τη φοίτησή τους στο δημοτικό.

[73] Ο Νικήτας υποστηρίζει ότι ενώ η κατά ένα χρόνο μεγαλύτερη αδερφή του δεν υποκινήθηκε από τους γονείς τους να συνεχίσει το σχολείο, δεν συνέβη το ίδιο σε εκείνον, αποδίδοντας τη διαφορετική στάση των γονέων τους στο φόβο που ένιωθαν μην συμβεί κάτι κακό στην κόρη τους ή την εκμεταλλευτεί κάποιος ούσα μακριά από το σπίτι. Φόβο που ένιωθαν και οι γονείς σχεδόν όλων των συμμετεχουσών του

5.2 Προσπάθειες επανένταξης στο εκπαιδευτικό σύστημα

Όλοι –ες οι συμμετέχοντες –ουσες δηλώνουν ότι έχουν μετανιώσει που διέκοψαν το σχολείο είτε γιατί συνειδητοποίησαν την αναγκαιότητα του απολυτηρίου του γυμνασίου[74], είτε εξαιτίας κάποιας εσωτερικής τους επιθυμίας. Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν οι δύο συμμετέχοντες και η νεότερη συμμετέχουσα, η Έλενα, η οποία αποφάσισε να ολοκληρώσει τις σπουδές της στην υποχρεωτική εκπαίδευση για να καταφέρει να ενταχθεί στην αγορά εργασίας. Στη δεύτερη κατηγορία ανήκουν οι υπόλοιπες συμμετέχουσες, οι οποίες διέκοψαν τη φοίτησή τους εξαιτίας κάποιων οικογενειακών προβλημάτων και αποφάσεων. Κοινό χαρακτηριστικό των συμμετεχουσών της δεύτερης κατηγορίας αποτελεί το γεγονός ότι επανειλημμένα προσπαθούσαν διακαώς να επιστρέψουν στο εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά ποικίλοι λόγοι, με κυρίαρχο τις υποχρεώσεις που είχαν λόγω των κοινωνικών τους ρόλων και ιδιαίτερα των οικογενειακών τους ευθυνών, λειτουργούσαν ανασταλτικά (Carp, Peterson & Roefls, 1974).

Η Ναυσικά σκεφτόταν συνεχώς να συνεχίσει τις σπουδές της σε μικρότερη ηλικία (και συγκεκριμένα στα δεκαοχτώ της ούσα αρραβωνιασμένη με το σύζυγό της), χωρίς όμως να το αποφασίζει τελικά, φοβούμενη την κριτική του κοινωνικού της περιβάλλοντος. Υπερίσχυσε μάλιστα η ντροπή που αισθανόταν των παροτρύνσεων του συντρόφου της. Αναγνωρίζει βέβαια ότι η απόφαση της αυτή δεν ήταν σωστή, καθώς είχε δώσει μεγαλύτερη σημασία στην άποψη του κοινωνικού περίγυρου και όχι στην επιθυμία της:

> Τότε ο σύζυγος μου ήτανε σε ένα χωριό, τότε δούλευε στους σταθμούς και μου φαινότανε... φοβόμουν ότι θα τον κοροϊδεύανε. Ότι να, η γυναίκα του αστυνόμου έρχεται στο γυμνάσιο και θα γελούσαν... Έκανα χαζαμάρα γιατί αυτός μου έλεγε 'Αν το θες πήγαινε' κι εγώ ντρεπόμουν...

Ούσα λοιπόν, προσκολλημένη στις προϋπάρχουσες αντιλήψεις της και στη συνέχεια δεσμευμένη από τις αυξημένες «υποχρεώσεις» της, δεν κατάφερε να υλοποιήσει το «όνειρό» της. Οι εγκυμοσύνες της, η ανατροφή των τριών μικρών παιδιών τους και η δουλειά του συζύγου της, ήταν μόνο κάποια από τα εμπόδια που υποστηρίζει πως έπειτα δεν της επέτρεπαν να αποφασίσει να φοιτήσει σε νυχτερινό γυμνάσιο.

Από την άλλη η Χρύσα, ενώ επιθυμούσε να επιστρέψει και να ολοκληρώσει τις σπουδές της στο σχολείο κατά τη διάρκεια του έγγαμου βίου της, δεν είχε τη συμπαράσταση του συζύγου της, ο οποίος μάλιστα δεν τής το επέτρεπε (όπως «ούτε να δουλέψει») γιατί

δείγματος. Μάλιστα ο ίδιος, αλλά και ο δεύτερος συμμετέχοντας, ο Χρυσόστομος, αναγνωρίζουν την τάση της εποχής τους να παντρεύονται σε μικρή ηλικία κυρίως τα κορίτσια. Ο Χρυσόστομος όμως από την πλευρά του, χαρακτηρίζει την τάση αυτή ως «καταπίεση» από τους γονείς στις κόρες τους, όσον αφορά τη σύναψη ερωτικών σχέσεων, την επιλογή συντρόφου (καθώς τους ενδιέφερε ο άνθρωπος με τον οποίο θα έχουν σχέση, να είναι και ο μελλοντικός σύζυγός τους) και την οικογενειακή τους αποκατάσταση από μικρή κιόλας ηλικία. Μάλιστα, υποστηρίζει ότι ακόμα κι αν κάποιο κορίτσι δεν ήθελε να παντρευτεί, πιεζόταν από την οικογένειά του, φανερώνοντας ότι στην ουσία δεν είχαν δικαίωμα επιλογής.

[74] Σύμφωνα με τα αποτελέσματα ερευνών που αφορούν τη σχολική διαρροή στην Ελλάδα, οι μισοί –ές μαθητές –τριες που διέκοψαν τη φοίτησή τους στο γυμνάσιο έχουν μετανιώσει γι' αυτό, καθώς συνειδητοποίησαν ότι η απουσία ουσιαστικών και τυπικών επαγγελματικών εφοδίων είναι άμεσα συνδεδεμένη με το φαινόμενο της ανεργίας (Παλαιοκρασάς, Ρουσέας & Βρετάκου, 1997· Ρουσέας & Βρετάκου, 2006).

«ήθελε να είμαι κοντά στα παιδιά. Αυτό πάντα ήθελε. Κι εγώ προσπάθησα τόσο πολύ...». Στο σημείο αυτό είναι φανερή η αντίληψη του συζύγου της για το δικαίωμα της γυναίκας στην εργασία και η προσκόλλησή του σε ένα μοντέλο οικογένειας, στο οποίο ο άνδρας είναι υπεύθυνος να φέρνει τα προς το ζην και η γυναίκα είναι υπεύθυνη για την επιμέλεια των παιδιών και του νοικοκυριού (Arnot, David &Weiner, 1999), υποστηρίζοντας στην ουσία τις παραδοσιακές σχέσεις των φύλων στην οικογένεια (Δεληγιάννη - Κουϊμτζή, 2008). Εκείνη είχε θέσει, λοιπόν, ως προτεραιότητα τη μητρότητα και την οικογένεια (Σακκά, Δεληγιάννη - Κουϊμτζή & Ψάλτη, 2007) και παράλληλα αισθανόταν υπεύθυνη ακόμα και για τη μελέτη των παιδιών της. Γι' αυτό το λόγο μάλιστα θεωρεί πως η ίδια ήταν «εξπέρ στο σχολείο» (εννοώντας το Σ.Δ.Ε.). Ωστόσο, φαίνεται επηρεασμένη από τα παραδοσιακά πρότυπα δόμησης των ταυτοτήτων φύλου, καθώς συγκρίνοντας την απροθυμία και τις σχολικές επιδόσεις του γιού της με της κόρης της (τονίζει μάλιστα ότι δεν υπήρχε καμία σχέση μεταξύ τους, αφού στην κόρη της άρεσε το διάβασμα κι ακολουθούσε τις οδηγίες των καθηγητών της), αναπαράγει τα στερεότυπα φύλου, αποδίδοντας συγκεκριμένα χαρακτηριστικά στην ανδρική και στη γυναικεία ταυτότητα αντίστοιχα (Δεληγιάννη - Κουϊμτζή, 2008).

Δέσμια των ίδιων αντιλήψεων (καθώς φοβόταν την αντίδραση του κόσμου), των οικογενειακών ευθυνών και της αρνητικής στάσης του συζύγου της, δηλώνει και η Ερασμία, η οποία μόλις ενηλικιώθηκαν τα παιδιά της αποφάσισε να πραγματοποιήσει το «όνειρό» της. Επίσης, η Ευαγγελία, η οποία αρχικά προσπάθησε να πείσει τη μητέρα της να συνεχίσει το σχολείο, αλλά δεν της το επέτρεψε, γιατί «θεωρούσε ότι το νυχτερινό σχολείο δεν είναι για τα καλά κορίτσια», «είναι αγόρια» και γενικότερα «υπήρχε η νοοτροπία αυτή»[75]. Εκείνη μάλιστα την περίοδο, εργαζόταν παράλληλα στο βιβλιοπωλείο του μέλλοντα συζύγου της που ήθελε να τη βοηθήσει να συνεχίσει τις σπουδές της (με πολλή χαρά μάλιστα είχε δεχθεί να φεύγει νωρίτερα από τη δουλειά της, γιατί έβλεπε την αγάπη της για το διάβασμα και εκτιμούσε τις μορφωμένες γυναίκες). Ωστόσο, παρά την αρχική του ενθάρρυνση ως εργοδότη, όταν ούσα σύζυγός του και μητέρα των τεσσάρων παιδιών τους, εκδήλωσε την επιθυμία της να φοιτήσει σε νυχτερινό γυμνάσιο, δεν την υποστήριξε, με αποτέλεσμα να «ναυαγήσουν» για ακόμη μια φορά τα σχέδιά της.

Οι σύζυγοι λοιπόν, μόνο τριών συμμετεχουσών (που μάλιστα ανήκουν στις νεαρότερες ηλικιακά συμμετέχουσες του δείγματος - της Έλενας, της Βασιλείας και της Ναυσικάς - 37, 44 και 43 ετών αντίστοιχα) παροτρύνουν και γενικότερα λειτουργούν υποστηρικτικά στην απόφασή τους να συνεχίσουν την τυπική εκπαίδευση. Ωστόσο, παρόλη τη στήριξη τους, οι εν λόγω συμμετέχουσες αισθάνονται δέσμιες των ποικίλων ρόλων και αρμοδιοτήτων τους (με κυρίαρχη την ανατροφή των παιδιών τους και τη διαχείριση διάφορων οικογενειακών θεμάτων), ούσες περιορισμένες στο χώρο 'του προσωπικού', «της οικογένειας» εν γένει στην ιδιωτική σφαίρα (Δεληγιάννη - Κουϊμτζή & Σακκά, 2003). Σαφέστατα περιορίζονται και από τις προϋπάρχουσες αντιλήψεις τους, στις οποίες έχουν επενδύσει συναισθηματικά και συνάμα είναι βαθιά εδραιωμένες (Κόκκος, 2008· Rogers, 1999· Χατζηθεοχάρους, 2010) και άρρηκτα συνδεδεμένες με τον τρόπο που οι ίδιες έχουν δομήσει την ταυτότητάς τους ως γυναίκες. Μελετώντας δε τις αντιλήψεις τους αυτές, καθίστανται ακόμα περισσότερο σαφή, όχι μόνο τα εμπόδια που καλούνται να αντιμετωπίσουν, αλλά κυρίως η δυσκολία τους να τα

[75] Η Ευαγγελία τονίζει το γεγονός ότι η ίδια δεν μπορούσε να αντιδράσει στη μητέρα της, καθώς «ακούγαμε πολύ τους γονείς. Άμα έλεγε ότι θα βρεις το σπίτι κλειστό, δε θα σ' ανοίξω, δεν θα πας. Ήταν τελείως διαφορετικά τα πράγματα τότε και έτσι έμεινε». Στο σημείο αυτό μάλιστα φαίνεται η ισχυρή επίδραση της οικογένειας στις επιλογές ζωής ιδιαίτερα των κοριτσιών (Δεληγιάννη - Κουϊμτζή, Γωνίδα - Μπαμνίου & Ψάλτη, 2008).

υπερπηδήσουν και τελικά να αναθεωρήσουν τον τρόπο σκέψης τους, τις στάσεις τους και τις συμπεριφορές τους (Rogers, 1999).

Μόνο οι δύο άνδρες του δείγματος έκαναν προσπάθειες να επανενταχθούν στο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα πριν τη φοίτησή τους στο Σ.Δ.Ε., αλλά αποτυχημένες, εξαιτίας όμως της έλλειψης ενδιαφέροντος προς το σχολείο και κάποιων προσωπικών τους επιλογών.

Πιο συγκεκριμένα, ο Νικήτας τέσσερα χρόνια μετά την πρώτη διακοπή της φοίτησής του ξαναγυρνά στο εκπαιδευτικό σύστημα, φοιτώντας στο νυχτερινό γυμνάσιο μαζί με τα περισσότερα μέλη της παρέας του που είχαν διαρρεύσει από την τυπική εκπαίδευση, έχοντας ως κυρίαρχο στόχο να υπάρχει κάποιος λόγος για να έρχονται στα Ιωάννινα και να ξεφεύγουν από τη δουλειά και την κλειστή κοινωνία του χωριού τους. Χαρακτηριστικό τους ότι τα μέλη της ίδιας παρέας - «κλίκας» όπως τη χαρακτηρίζει, σταμάτησαν μαζί το σχολείο κι αποφάσισαν από κοινού να επιστρέψουν στο νυχτερινό γυμνάσιο. Όμως, για άλλη μια φορά ο Νικήτας σταματά το σχολείο λόγω έλλειψης ενδιαφέροντος («το παράτησα γιατί βαρέθηκα» όπως δηλώνει) στον ένα περίπου μήνα και έπειτα εκπληρώνει τις στρατιωτικές του υποχρεώσεις, ενώ τα υπόλοιπα μέλη της παρέας του συνέχισαν τις σπουδές τους. Στην πορεία μάλιστα της συζήτησής μας καταδεικνύεται ότι διέκοψε τη φοίτησή του στο νυχτερινό γυμνάσιο από αμέλεια δική του, λόγω απουσιών, γιατί απλά προτιμούσε τις βόλτες. Δηλώνει χαρακτηριστικά ότι το σχολείο και γενικότερα η μελέτη δεν προσέλκυε το ενδιαφέρον του («δεν με τράβαγε... δεν είχα κλίση στα γράμματα... δεν μου άρεσε να διαβάζω»)[76].

Και ο Χρυσόστομος προσπάθησε δύο φορές «σε μικρή ηλικία» να ολοκληρώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση (για πρώτη φορά σε ηλικία 17 χρονών και για δεύτερη «μετά το στρατό, 21» ετών), φοιτώντας σε νυχτερινό γυμνάσιο, αλλά οι προσπάθειές του απέβησαν άκαρπες λόγω των επαγγελματικών του υποχρεώσεων[77]. Δηλώνει πως *ήθελε να τελειώσει το γυμνάσιο και μετά το λύκειο*, αλλά οι συνθήκες και οι επιλογές ζωής του δεν τού το επέτρεψαν[78].

Η μόνη δε, η οποία δηλώνει πως δεν κατέβαλε κάποια προσπάθεια επανένταξης μετά την αρχική της διαρροή, ήταν η Έλενα. Οι δηλώσεις όμως τόσο της ίδιας, όσο και των δύο συμμετεχόντων και το γεγονός ότι ως ανήλικοι υποβάθμιζαν την αξία του θεσμού αυτού (καθώς αδυνατούσαν να συνεχίσουν τη φοίτησή τους), οφείλεται ίσως στο γεγονός, ότι στην ουσία το ίδιο το σχολείο αγνοώντας τις ανισότητες του μαθητικού δυναμικού (ειδικά όσον αφορά τους μαθητές –τριες που προέρχονται από χαμηλό κοινωνικό, οικονομικό και πολιτισμικό περιβάλλον, όπως στις συγκεκριμένες περιπτώσεις, οι οποίοι –ες έχουν συνάμα χαμηλές σχολικές επιδόσεις), αποκλείει και πολλαπλασιάζει τις αδυναμίες του, ενισχύοντας

---

[76] Αξίζει στο σημείο αυτό να σημειώσω ότι η παρέα αυτή του Νικήτα αποτελούνταν μόνο από αγόρια. Από τη μελέτη ερευνών για τη σχολική διαρροή (Παλαιοκρασάς, Ρουσέας & Βρετάκου, 1997· Ρουσέας & Βρετάκου, 2006· Ρουσέας & Βρετάκου, 2008) προκύπτει ότι ως προς το φύλο τα αγόρια παρουσιάζουν μεγαλύτερο ποσοστό διαρροής από τα κορίτσια. Μάλιστα στην ουσία πρόκειται για μια τάση, τουλάχιστον όσον αφορά το γυμνάσιο, όπως μαρτυρούν τα στοιχεία των ερευνών, που παρουσιάζει διαχρονική αντοχή. Ωστόσο, από το αρχειακό υλικό του Σ.Δ.Ε. καταδεικνύεται ότι οι εκπαιδευόμενοι ήταν αναλογικά πολύ λιγότεροι από τις εκπαιδευόμενες (με δυσκολία αγγίζουν το 30 %).

[77] Σύμφωνα με τους Carp, Peterson & Roefls (1974) οι επαγγελματικές υποχρεώσεις των εκπαιδευομένων αποτελούν περιστασιακές συνθήκες που εμποδίζουν τη συμμετοχή τους σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες.

[78] Εντύπωση προξενεί το γεγονός ότι ο Χρυσόστομος αναφέρεται και εμμέσως ορίζει την έννοια του καλού παιδιού (ως το παιδί που δε βαριέται, που δε βγαίνει και είναι επιμελές στις υποχρεώσεις του), τονίζοντας πως ο ίδιος δεν ανήκε σε αυτή την κατηγορία, σημείο στο οποίο διαφαίνονται και οι προϋπάρχουσες αντιλήψεις του ίδιου.

τους –τις μαθητές –τριες που προέρχονται από οικογένειες με υψηλό κοινωνικό, οικονομικό και πολιτισμικό κεφάλαιο. Γι' αυτό το λόγο, οι συμμετέχοντες αναγκάζονται να εργαστούν και εν γένει οι συμμετέχουσες να επιλέξουν στην πλειονότητά τους να δημιουργήσουν τη δική τους οικογένεια, ή να εργαστούν (ασχολούμενες με τις ενασχολήσεις των οικογενειών τους ή ψάχνοντας για εργασία στον ιδιωτικό τομέα). Ως θεσμός δηλαδή το σχολείο αναπαράγει την υπάρχουσα κοινωνική δομή, ευνοώντας τα συμφέροντα συγκεκριμένων μαθητών –τριών με ανώτερη κοινωνική προέλευση (Bourdieu, 1994), γεγονός που διαφαίνεται ότι ισχύει και στην περίπτωση των εν λόγω ερευνητικών υποκειμένων.

Ωστόσο, όλοι –ες οι ερωτώμενοι –ες ως ενήλικες κατάφεραν να αποφοιτήσουν από το Σ.Δ.Ε. και ορισμένοι –ες από αυτούς –ές (ο Νικήτας, η Ερασμία και η Ευαγγελία πιο συγκεκριμένα) να συνεχίσουν τις σπουδές τους σε υψηλότερες βαθμίδες εκπαίδευσης.

5.3 Ενημέρωση για το Σ.Δ.Ε.

Κοινό χαρακτηριστικό όλων των συμμετεχόντων –ουσών αποτελεί η αμεσότητα της απόφασής τους να φοιτήσουν στο Σ.Δ.Ε., μόλις ενημερώνονται για το θεσμό αυτό. Κοινός είναι και ο τρόπος με τον οποίο ενημερώνονται στην πλειονότητά τους μέσω κάποιου φιλικού προσώπου και τα πρώτα στοιχεία που αντλούν για το σχολείο, τα οποία αφορούν κυρίως την ευελιξία του θεσμού αυτού.

Η Έλενα μάλιστα προβάλλοντας παράλληλα και τις προϋπάρχουσες αντιλήψεις που έχει διαμορφώσει από την εμπειρία της από το τυπικό σχολείο (το οποίο θεωρεί «δέσμευση»), αναφέρει πως φίλες της και εκπαιδευόμενες του Σ.Δ.Ε. τής είχαν περιγράψει το σχολείο ως ένα «καλό περιβάλλον», στο οποίο περνούσαν όμορφα και τα μαθήματα διεξάγονταν «απογευματινές ώρες, δε σε δεσμεύει το πρωί που έχεις τα παιδιά, δεν έχει διάβασμα», γεγονός που λειτούργησε καταλυτικά στην απόφασή της να εγγραφεί στο εν λόγω σχολείο. Οι περισσότεροι –ες μάλιστα δηλώνουν πως η ενημέρωση που είχαν (από φίλους –ες και εκπαιδευόμενους –ες του Σ.Δ.Ε. που περιέγραφαν στην ουσία την εμπειρία τους) λειτούργησε υποκινητικά στην απόφασή τους να ολοκληρώσουν την τυπική εκπαίδευση, φοιτώντας στη συγκεκριμένη δομή[79].

Οι μόνες που ενημερώθηκαν από τα μέσα μαζικής επικοινωνίας είναι τρεις συμμετέχουσες (η Βασιλεία και η Κατερίνα) από τον έντυπο τύπο και (η Ευαγγελία) από το ραδιόφωνο. Ωστόσο, δηλώνουν πως στην ουσία επηρεάστηκαν από την ενημέρωση που είχαν από φιλικά τους πρόσωπα. Μάλιστα, όλοι –ες οι πληροφορητές –τριες τονίζουν ότι και οι ίδιοι –ες συνεχίζουν να ενημερώνουν πολλά άτομα από το φιλικό τους περιβάλλον, παρά το γεγονός ότι ως θεσμός έχει πλέον γίνει γνωστός τόσο μέσω των μέσων μαζικής επικοινωνίας, όσο και μέσω των δραστηριοτήτων του σχολείου[80].

---

[79] Αναφέρω τη σημασία που έχει η εμπειρία, το βίωμα για τους -τις ενήλικες εκπαιδευομένους -ες και το οποίο τονίζουν οι περισσότεροι θεωρητικοί της εκπαίδευσης ενηλίκων (όπως ο Dewey, ο Jarvis, ο Kolb, ο Mezirow, κ.α) (Jarvis, 2004· Κόκκος, 2005· Mezirow & Associates, 2000). Μάλιστα από το 1972 ο Εκπαιδευτικός, Επιστημονικός και Πολιτιστικός Οργανισμός των Ηνωμένων Εθνών τονίζει την καταλυτική σημασία της ενσωμάτωσης των εμπειριών των εκπαιδευομένων στη διά βίου μάθηση (Faure, Herrera, Kaddoura, Lopes, Petrovsky, Rahnema & Ward, 1972).

[80] Βλ. υποενότητα *5.6.4.9 «Η καλύτερη διαφήμιση είναι με το στόμα... ο ένας με τον άλλο».*

5.4 Λόγοι και στόχοι φοίτησης στο Σ.Δ.Ε.

Όσον αφορά τους στόχους τους, όλοι –ες οι ερωτώμενοι –ες διαχωρίζουν τρεις κατηγορίες εκπαιδευομένων, οι οποίοι –ες αποφάσισαν να φοιτήσουν στο Σ.Δ.Ε. είτε για το απολυτήριο[81], είτε για την ενίσχυση της κοινωνικοποίησής τους, είτε εξαιτίας κάποιας εσωτερικής τους επιθυμίας και ανάγκης που η πλειονότητα χαρακτηρίζει ως «απωθημένο».

Ο Νικήτας, ήταν από τους συνεντευκτές που είχαν ξεκάθαρη στοχοθεσία, καθώς αποφάσισε να εγγραφεί για να αποκτήσει το απολυτήριο του γυμνασίου και έπειτα για να συνεχίσει τις σπουδές του στις επαγγελματικές σχολές (ΕΠΑ.Σ.) Ιωαννίνων, ώστε να αποκτήσει άδεια ασκήσεως επαγγέλματος υδραυλικού. Κατάφερε μάλιστα να εκπληρώσει όλους τους στόχους του.

Η Έλενα από την άλλη πλευρά, αποφάσισε να φοιτήσει στο Σ.Δ.Ε. Ιωαννίνων καθαρά για την επαγγελματική της αποκατάσταση («Καθαρά για επαγγελματικούς λόγους. Δηλαδή για να μπορώ να έχω το πτυχίο και να συμμετέχω σε προκηρύξεις που ζητάνε υποχρεωτική εκπαίδευση»), πιστεύοντας ότι με την απόκτηση του απολυτηρίου τίτλου θα μπορέσει να ενταχθεί στην αγορά εργασίας. Στόχο που με τη λήξη των σπουδών της πέτυχε, καθώς κατάφερε όχι μόνο να συμμετάσχει σε προκηρύξεις θέσεων εργασίας υποχρεωτικής εκπαίδευσης, αλλά και να βρει εργασία.

Ο Χρυσόστομος, αποτελεί ιδιαίτερη περίπτωση συμμετέχοντα, καθώς είχε μεταναστεύσει για επαγγελματικούς λόγους στη Γερμανία, όπου έμεινε δώδεκα χρόνια, με αποτέλεσμα όταν επιστρέφοντας στην Ελλάδα ενημερώθηκε για το Σ.Δ.Ε., να θεωρήσει τη φοίτηση του, αρχικά ως ευκαιρία κοινωνικοποίησης[82]. Ο ίδιος ήθελε να αποκτήσει το απολυτήριο του γυμνασίου, ώστε να καταφέρει να βρει ευκολότερα εργασία («Να πάρω το απολυτήριο, γιατί μας είχαν πει ότι είναι ισότιμο και να έψαχνα για μια δουλειά που μπορεί να απαιτούσε απολυτήριο ή και κάτι άλλο»), να εμπλουτίσει τις γνώσεις του και να συνεχίσει τις σπουδές του στο λύκειο.

Ωστόσο, το γεγονός ότι άμεσα εργάστηκε σε συνεταιρισμό των Ιωαννίνων, τον οδήγησε στο να επαναπαυτεί με αυτή του την επαγγελματική «αποκατάσταση», η οποία λειτούργησε ανασταλτικά στη συνέχιση των σπουδών του («ήθελα να εμπλουτίσω πιο πολύ τις γνώσεις μου, να τελειώσω, γιατί είχα σκοπό να πάω και στο λύκειο, αλλά δεν μπορούσα με τη δουλειά μου»). Γι' αυτό το λόγο θεωρεί, πως οι στόχοι του δεν επετεύχθησαν όλοι, λόγω της φοίτησής του στο Σ.Δ.Ε. Δηλώνει χαρακτηριστικά:

> Εντάξει, δεν ικανοποιήθηκαν από το σχολείο. Απλά βρήκα αυτή τη δουλειά, δεν ήθελα να πάω στη δουλειά, απλά είναι δίπλα στο χωριό. Δε ξέρω αν έχεις ιδέα πού είναι το εργοστάσιο... Είναι από τα μεγαλύτερα εργοστάσια στην Ελλάδα. Έχει χίλιους εργαζομένους...

Από την αρχή της συζήτησής μας καθίσταται σαφές από τα λεγόμενα του Χρυσόστομου ότι αυτή η δουλειά αποτελούσε ευκαιρία για εκείνον.

---

[81] Μάλιστα στην εν λόγω κατηγορία εντάσσουν και τους δημοσίους υπαλλήλους που υποστηρίζουν ότι χρειάζονταν το Απολυτήριο για την επαγγελματική τους εξέλιξη, όπως π.χ. μια προαγωγή.

[82] Γεγονός απόλυτα λογικό, καθώς ο εν λόγω συμμετέχοντας πέρα από το πρόβλημα της υποεκπαίδευσης, καλείται επίσης να αντιμετωπίσει σημαντικά προβλήματα ομαλής επαγγελματικής και κοινωνικής ένταξης ως μετανάστης που παλιννόστησε στην Ελλάδα (Βεργίδης, 2008).

Από την άλλη η Βασιλεία ήθελε να εκπληρώσει την επιθυμία της να τελειώσει το γυμνάσιο:

> Οι στόχοι μου ήταν να εκπληρώσω αυτό. Όχι για να πω ότι θα πάρω κάτι. Δεν μου χρειαζόταν κάτι. Ή στην δουλειά μου. Μερικές γυναίκες χρειαζόταν το απολυτήριό τους για να παν κάπου που θα το αξιοποιήσουν. Εμένα δεν μου χρειαζόταν. Ήθελα μόνο και μόνο να πάω. ...Για να πω ότι τελείωσα το γυμνάσιο που το 'θελα τόσο πολύ... να πάρω αυτό που δεν είχα.

Μάλιστα, στη συνέχεια, συμπληρώνει ότι με τη φοίτησή της δημιουργήθηκαν νέοι στόχοι (να φοιτήσει σε σχολή νοσηλευτικής), χωρίς όμως να καταφέρει να τους υλοποιήσει λόγω οικογενειακών υποχρεώσεων και προβλημάτων που αντιμετώπιζε[83].

Παρόμοιος ήταν ο στόχος και της Ναυσικάς, η οποία ήθελε «να κάνει ένα όνειρο μισή πραγματικότητα», γιατί όπως δηλώνει «ήξερα πως δεν υπήρχε περίπτωση να πάω στο Λύκειο κι εκ των πραγμάτων δεν μπορούσα να πάω, οπότε θα ήταν μισή πραγματικότητα κι όχι ολόκληρη». Είχε ψάξει, πριν τη φοίτησή της στο Σ.Δ.Ε., όλες τις ενδεχόμενες επιλογές που θα είχε, αποφοιτώντας, αλλά το γεγονός ότι δεν υπήρχε αντίστοιχη δομή που να παρέχει απολυτήριο λυκείου, δηλώνει πως αποτέλεσε το λόγο που παρέμεινε το όνειρο της μισό. Γι' αυτό θεωρεί πως οι στόχοι της έμειναν «ανικανοποίητοι». Πιστεύει ότι αν είχε την οικονομική δυνατότητα να μην εργάζεται ή αν μπορούσε να βρει μια εργασία που να ήταν πρωινή (και να μην χρειαζόταν να ξεπερνά το ωράριο εργασίας της, όπως συνήθως συμβαίνει στον ιδιωτικό τομέα), όχι μόνο θα φοιτούσε στο λύκειο, αλλά θα προσπαθούσε να δώσει πανελλήνιες εξετάσεις και να περάσει σε κάποια ανώτερη ή ανώτατη σχολή. Στην περίπτωση λοιπόν, της Ναυσικάς το θεσμικό πλαίσιο του νυχτερινού λυκείου (δηλαδή ο τρόπος λειτουργίας του, το διδακτικό ωράριο, οι ώρες και μέρες διεξαγωγής των μαθημάτων, αλλά και η αυστηρότητα στις απουσίες) εμπόδιζε τη φοίτησή της στο εν λόγω θεσμό.

Η Χρύσα αναφέρει ξεκάθαρα πως δεν ήθελε να αναβαθμίσει το απολυτήριο του δημοτικού, ούτε πως χρειαζόταν το απολυτήριο γυμνασίου. Ο λόγος που αποφάσισε να φοιτήσει στο Σ.Δ.Ε. ήταν γιατί «της αρέσει η μάθηση»[84] και επίσης, γιατί πρωταρχικό της στόχο αποτελούσε «να ζήσει αυτό που δεν έζησε», αυτό που είχε «απωθημένο». Για τους ίδιους ακριβώς λόγους αποφάσισε να φοιτήσει στο Σ.Δ.Ε. και η Κατερίνα, η οποία ήθελε να μάθει και να «δει πως ήταν στο σχολείο». Κοινή μάλιστα είναι η άποψη και των δύο συμμετεχουσών ότι «πέτυχαν» τον αρχικό στόχο τους.

Διαφορετική στοχοθεσία είχε η Ερασμία, καθώς για εκείνη βασικό της στόχο αποτελούσε η απόκτηση του απολυτηρίου (δηλώνει μάλιστα ξεκάθαρα «αλλιώς είναι να έχεις ένα απολυτήριο γυμνασίου και αλλιώς δημοτικού»). Η ίδια υποστηρίζει ότι οι σύγχρονες απαιτήσεις (αναφέρει ότι παρατηρούσε πως από την επιλογή Προγραμμάτων του Ο.Α.Ε.Δ. - το πλήθος των προγραμμάτων αυξανόταν με βάση τις σπουδές και μάλιστα υπήρχαν προγράμματα που απέκλειαν συγκεκριμένους αποφοίτους και ιδιαίτερα του δημοτικού, όπως π.χ. της εκμάθησης χρήσης υπολογιστών -, ως τη τράπεζα έπαιζαν ρόλο οι σπουδές), η «ανάγκη» της να αποκτήσει γνώσεις που έπρεπε να είχε αποκτήσει σε μικρότερη

---

[83] Οι οικογενειακές ευθύνες των εκπαιδευομένων εντάσσονται επίσης, στις περιστασιακές συνθήκες που εμποδίζουν τη συμμετοχή τους σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες (Carp, Peterson & Roefls, 1974).

[84] Η Χρύσα δηλαδή ήταν προσανατολισμένη στη μαθησιακή διαδικασία. Τους –τις εκπαιδευόμενους –ες μάλιστα που ανήκουν στη συγκεκριμένη κατηγορία ο Houle τους –ις ονομάζει «άπληστους μαθητές» – άπληστες μαθήτριες (Cross, 1981:82-83).

ηλικία («ο εγωισμός» και «το απωθημένο» όπως δηλώνει), αλλά και να μάθει τρόπους να αντλεί πληροφορίες διαφόρων θεματικών, αποτελούσαν τις βασικότερες αιτίες που την οδήγησαν στο να αποφασίσει να ολοκληρώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση μέσω της φοίτησής της στην εν λόγω δομή. Τονίζει δε πως όλοι οι στόχοι της εκπληρώθηκαν, ακόμα και οι νέοι που δημιουργήθηκαν από τη φοίτησή της στο Σ.Δ.Ε..

Η Ευαγγελία ανήκει στις συμμετέχουσες που είχαν διττό στόχο: από τη μια τη «μόρφωση, να πάρει κάτι περισσότερο» και από την άλλη την απόκτηση του απολυτηρίου τίτλου που την οδήγησε στη συνέχιση των σπουδών της. Αναφέρει πως η ίδια αισθανόταν ότι *υστερεί κάπου* (ιδιαίτερα όταν διάβαζε βιβλία, καθώς συχνά ζητούσε τη βοήθεια των παιδιών της και του λεξικού), προτάσσοντας πως για εκείνη ήταν «απωθημένο» η ολοκλήρωση των σπουδών της στο γυμνάσιο, όπως και στην περίπτωση της Σούλας, η οποία ήθελε να αποκτήσει γνώσεις και να *γεμίσει το κενό που είχε μέσα της από 12 χρονών* («Από το δημοτικό είχα αυτό το κενό και ευτυχώς το αναπλήρωσα» δηλώνει χαρακτηριστικά).

Είναι, λοιπόν, χαρακτηριστικό το γεγονός, ότι μόνο οι συμμετέχουσες χαρακτήρισαν ως απωθημένο και έντονη εσωτερική τους επιθυμία την επιλογή τους να συνεχίσουν και να ολοκληρώσουν τη φοίτησή τους στην υποχρεωτική εκπαίδευση παρακολουθώντας το πρόγραμμα σπουδών του Σ.Δ.Ε., προφανώς λόγω της πίεσης που δέχθηκαν κυρίως από το οικογενειακό τους περιβάλλον να διακόψουν το σχολείο. Ωστόσο, από τα ερευνητικά στοιχεία που αντλήθηκαν, διαφαίνεται το εξής οξύμωρο: ότι οι μικρότερης ηλικίας και οι μεγαλύτερης ηλικίας εκπαιδευόμενοι –ες είχαν ως βασικό στόχο της φοίτησής τους στο Σ.Δ.Ε. Ιωαννίνων, την απόκτηση του απολυτηρίου του γυμνασίου τουλάχιστον από όσα προκύπτουν από τις δηλώσεις τους[85]. Η σημασία δε της στοχοθεσίας τους αυτής, επιβεβαιώνεται και από το γεγονός ότι σχεδόν όλοι –ες οι εν λόγω ερωτώμενοι –ες[86] συνέχισαν τις σπουδές τους σε ανώτερο επίπεδο, τις οποίες μάλιστα έχουν ήδη ολοκληρώσει.

Παράλληλα, γίνεται σύγκριση των ατομικών και ομαδικών στόχων των συμμετεχόντων –ουσών με τους στόχους των μαθητών –τριών του τυπικού γυμνασίου, τονίζοντας ότι δεν υπάρχει «καμία σχέση», ασπαζόμενοι –ες οι περισσότεροι –ες την άποψη ότι οι μαθητές –τριες της ηλικίας των 15 ετών στο μεγαλύτερο ποσοστό τους δεν έχουν συγκεκριμένη στοχοθεσία, δεν μπορούν να αντιληφθούν τους λόγους που φοιτούν στο σχολείο και το κάνουν επειδή είναι υποχρεωτικό, σε αντίθεση με τους –ις ίδιους –ες που φοιτούσαν στο σχολείο εκούσια και εθελοντικά, χωρίς να τους ασκείται καμιάς μορφής πίεση, η οποία πιθανότατα να τους –τις οδηγούσε σε διαρροή (Rogers, 1999). Η σύγκρισή τους αυτή, παρουσιάζει στην ουσία κάποιες από τις βασικότερες διαφορές των προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων με της τυπικής εκπαίδευσης που είναι ο προαιρετικός

---

[85] Σημειώνεται δε πως οι εν λόγω εκπαιδευόμενοι –ες είναι τέσσερις συνολικά στον αριθμό (δύο μικρότερης και δύο μεγαλύτερης ηλικίας, η Έλενα και ο Νικήτας από τη μια και η Ερασμία και η Ευαγγελία από την άλλη) και ότι μόνο ένας από αυτούς –αυτές είναι άνδρας.

[86] Εξαίρεση αποτελεί μόνο η Έλενα που δεν συνέχισε τις σπουδές της λόγω των οικογενειακών της υποχρεώσεων (προτάσσοντας μάλιστα τις ανάγκες των παιδιών της, δηλώνοντας χαρακτηριστικά ότι «Δεν μπορώ να κλέψω τον χρόνο των παιδιών μου για να βάλω προτεραιότητα τον εαυτό μου...»). Στο σημείο αυτό διαφαίνεται και ο ρόλος της ηλικιακής διαφοράς σε συνδυασμό με την ποικιλία των καθηκόντων που έχουν οι νεότερες εκπαιδευόμενες, καθώς οι μεγαλύτερης ηλικίας συμμετέχουσες που επίσης δήλωσαν ότι βασικό τους στόχο αποτελούσε η απόκτηση του απολυτηρίου τίτλου του γυμνασίου, είχαν τη δυνατότητα να συνεχίσουν τις σπουδές λόγω των μειωμένων αρμοδιοτήτων και υποχρεώσεών τους. Γεγονός που αναγνωρίζεται από όλα τα ερευνητικά υποκείμενα, όπως επίσης αναφέρεται εκτενέστερα παρακάτω, σε επόμενες ενότητες της παρούσας μελέτης.

χαρακτήρας, η εκούσια συμμετοχή των εκπαιδευομένων και η αυστηρή τους στοχοθεσία (Κόκκος, 2005· Rogers, 1999).

5.5 Αντιδράσεις οικογενειακού και φιλικού περιβάλλοντος για τη φοίτηση στο Σ.Δ.Ε.

Τα μέλη των οικογενειών και γενικότερα το φιλικό περιβάλλον των συμμετεχόντων – ουσών στην πλειονότητά τους λειτούργησαν ενθαρρυντικά στην απόφαση τους να επανενταχθούν στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Η Ναυσικά δηλώνει πως ο σύζυγος της ήταν τόσο ενθαρρυντικός που τη συνόδευσε ακόμα κι όταν εκείνη πήγε να εγγραφεί στο σχολείο και επίσης, πως κατά τη διάρκεια της διετούς φοίτησής της, προσπαθούσε να ρυθμίζει το ωράριο της δουλειάς του με τέτοιον τρόπο, ώστε να μη συμπίπτει με τις ώρες των μαθημάτων της. Μάλιστα σε συνεννόηση με την κόρη του και κάποιες οικογενειακές φίλες, της αγόρασαν όλα τα απαραίτητα σχολικά είδη.

Την ίδια περίπου αντίδραση είχαν και τα μέλη της οικογένειας της Βασιλείας. Τα παιδιά της μάλιστα την «πείραζαν» και ιδιαίτερα ο γιος της, ο οποίος χαρακτηριστικά της έλεγε: «Έχουμε την μαθήτρια εδώ με τα βιβλία... έλα να σου βάλουμε κολατσιό', όλο τέτοια διάφορα».

Η Χρύσα παραδέχεται ότι η παρότρυνση της οικογένειάς της ήταν κάτι που δεν περίμενε και που της έδωσε ακόμα μεγαλύτερη ώθηση («το ήθελα πάρα πολύ» και «το ήξεραν»). Τα παιδιά της αντέδρασαν με ενθουσιασμό («Μαμά, τι τέλεια, πας σχολείο...»). Ακόμα και ο σύζυγός της που όταν ήταν μικρότερα τα παιδιά τους δεν της επέτρεπε να συνεχίσει το σχολείο, σε αυτή της την απόφαση ήταν πολύ ενθαρρυντικός («άμα θέλεις, άμα σε ικανοποιεί αυτό που κάνεις, να πας με όλη μου την καρδιά»), καθώς τα απογεύματα διαχειριζόταν ο ίδιος τα θέματα που αφορούσαν την επιχείρησή τους και εκείνη μπορούσε να παρακολουθεί τα μαθήματά της. Τα αδέρφια της επίσης χάρηκαν πάρα πολύ, «ικανοποιήθηκαν» που αποφάσισε να συνεχίσει το σχολείο («γιατί το ήξεραν ότι εγώ ήθελα να πάω και δεν μπορούσα τότε. Οπότε με κατάλαβαν...»). Εντονότερη είναι η αναφορά της στην έκπληξη της αδερφής της που κι εκείνη δε συνέχισε το σχολείο για τους ίδιους λόγους («Έμεινε με το στόμα ανοιχτό. 'Αλήθεια;', μου λέει. 'Άμα σου δίνεται η ευκαιρία και βέβαια, να πας'») και της μητέρας της, η οποία «μόνο που δεν έκλαιγε. Τόσο πολύ, γιατί ήξερε την αδικία»[87]. Δηλώνει πως «όλο το περιβάλλον μου χάρηκε», αλλά «πρώτον εγώ, βέβαια, που το ήθελα τόσο πολύ».

Η Κατερίνα αναφέρει χαρακτηριστικά πως όλα τα μέλη της οικογένειάς της επικρότησαν την απόφασή της αυτή («'Μπράβο' όλοι. Ήξεραν ότι ήθελα. 'Μπράβο συνέχισε'»). Δηλώνει μάλιστα ότι «χάρηκαν πάρα πολύ», γιατί αυτός ήταν κι ένας τρόπος να ξεφεύγει από το σπίτι της. Ακόμα και ο πατέρας της ενθουσιάστηκε, καθώς θα γινόταν

[87] Σημειώνω πως οι περισσότερες συνεντευξιαζόμενες που αναγκάστηκαν να διακόψουν τη φοίτησή τους εξαιτίας των οικονομικών και οικογενειακών προβλημάτων που αντιμετώπιζαν, αισθάνονταν την ανάγκη τους να ικανοποιήσουν την επιθυμία τους να φοιτήσουν στο Σ.Δ.Ε., γιατί τους «το στερήσανε» και γι' αυτό το λόγο νιώθουν στην πλειονότητά τους όχι μόνο αναγκασμένες, πιεσμένες, αλλά και αδικημένες.

πραγματικότητα το «όνειρό» της, καθώς η ίδια επιθυμούσε πολύ να συνεχίσει το σχολείο, αλλά εκείνος δεν της το επέτρεψε. Στο σημείο λοιπόν αυτό, διαφαίνεται η επίγνωση των ευθυνών από την πλευρά του πατέρα της Κατερίνας που σταμάτησε η κόρη του το σχολείο όταν ήταν στην κατάλληλη ηλικία. Η χαρά του προφανώς οφείλεται στο γεγονός ότι με την απόφαση αυτή, της κόρης του θα αποκαθιστούνταν έστω και αρκετά χρόνια αργότερα το αίσθημα της αδικίας και θα καταλάγιαζε εντελώς ο θυμός που ένιωθε προς το πρόσωπό του (μάλιστα η ίδια υποστηρίζει πως ένιωθε ότι της «το στερήσανε» και αισθανόταν «πολύ χάλια» γι' αυτό, «απαίσια» και «τρελαινόταν»). Παράλληλα όμως, η αλλαγή της αντίληψής του καταδεικνύει την έλλειψη *φόβου* και την ασφάλεια που ένιωθε, επειδή πλέον η κόρη του ήταν ενήλικη και μπορούσε να προστατευτεί από τυχόντες κινδύνους (ενώ τότε *«φοβόταν μην τυχόν συμβεί κάτι κακό»* στο «διγωνάκι» του, όπως χαϊδευτικά την ονομάτιζε).

Η Ευαγγελία δεν επηρεάστηκε από τις προφάσεις του συζύγου της (που αφορούσαν τη φροντίδα των εγγονιών τους, τις υποχρεώσεις της και την κούραση που πιθανόν να ένιωθε), καθώς η ίδια είχε πάρει την απόφασή της να φοιτήσει στο Σ.Δ.Ε. και η θέλησή της ήταν μεγάλη. Τα παιδιά της δηλώνει χαρακτηριστικά ότι δεν την πίστευαν αρχικά, αλλά όταν κατάλαβαν ότι το εννοούσε «ήταν ξετρελαμένα» με την ιδέα ότι θα φοιτούσε στην εν λόγω δομή και μάλιστα της παρήγγειλαν και της χάρισαν τη σχολική της τσάντα, τα ντοσιέ, τα τετράδια, την κασετίνα και όλα τα απαραίτητα σχολικά είδη που έπρεπε να έχει ως μαθήτρια. Τα δε εγγόνια της, τη βοηθούσαν στα μαθήματά της (κυρίως στα αγγλικά) και δηλώνει χαριτολογώντας ότι συναγωνίζονταν κιόλας. Ο μικρότερος μάλιστα εγγονός της «καμάρωνε» για τη γιαγιά του και ενημέρωνε όλο το φιλικό περιβάλλον τους ότι φοιτούσε στο Σ.Δ.Ε.. Ο κουμπάρος της που ήταν εκπαιδευτικός (πρώην λυκειάρχης, συνταξιούχος και διευθυντής κάποιου ιδρύματος) και οι φίλες της «ενθουσιάστηκαν πολύ».

Υπήρχαν όμως και περιπτώσεις συμμετεχόντων –ουσών, των οποίων τα μέλη της οικογένειας είτε ήταν απαθή, είτε εξαιρετικά αποθαρρυντικά όσον αφορά την απόφασή τους να φοιτήσουν στο σχολείο αυτό και κυρίως αφορούν τις αντιδράσεις των γονιών ή των συζύγων τους.

Στην περίπτωση του Νικήτα, όταν ενημέρωσε το περιβάλλον του μετά την εγγραφή του στο Σ.Δ.Ε., οι αντιδράσεις ήταν διφορούμενες. Ο πατέρας και η μητέρα του διατήρησαν μια ουδέτερη στάση (ούτε τον παρότρυναν, ούτε τον απέτρεψαν, μόνο τον συμβούλευαν). Η αδερφή του ήταν πολύ χαρούμενη που ο αδερφός της θα συνέχιζε το σχολείο και μάλιστα σκεφτόταν να το κάνει και η ίδια, αλλά δεν είχε χρόνο, καθώς ήταν δέσμια των επαγγελματικών και οικογενειακών της υποχρεώσεων. Από το φιλικό του περιβάλλον οι αντιδράσεις ποίκιλαν (κάποιοι από τους άνδρες φίλους του τού έλεγαν «πού θα πας», «πού πας σε τέτοια ηλικία», «χαρτί σε τέτοια ηλικία» κι άλλοι «πήγαινε να πάρεις το χαρτί»).

Αρνητικές αντιδράσεις δέχτηκε από το περιβάλλον του και ο Χρυσόστομος, ο οποίος υποστηρίζει ότι εκτός από το φίλο και συμμαθητή του, Νικήτα που τον προέτρεψε κιόλας να φοιτήσει στο Σ.Δ.Ε. και επίσης, τον αδερφό του, κανένας άλλος δεν αντέδρασε θετικά στην απόφασή του αυτή. Μάλιστα χαρακτηριστικά αναφέρει πως η μητέρα του όταν την ενημέρωσε σχετικά τού είπε χαρακτηριστικά «'Το 'χεις χαμένο!!!'». Και επίσης, πως ο πατέρας του ήταν αποθαρρυντικός («Ξέρεις... 'Πού θα πας τώρα σχολείο... 40 χρονών...'»), όπως και κάποιοι φίλοι του που αντέδρασαν όπως οι γονείς του («Έλεγαν 'εντάξει, τώρα τι σχολείο, τι είναι αυτό'»), προκαλώντας του «διάφορα συναισθήματα...».

Τις αντιδράσεις του αδερφού του τις διαχωρίζει από τις αντιδράσεις των υπολοίπων μελών του περιβάλλοντος του, γιατί τον εντάσσει σε μια άλλη κατηγορία, καθώς «Εντάξει,

είχε τελειώσει Πανεπιστήμιο...»[88]. Από την άλλη όμως, μέσα από το φιλικό του περιβάλλον κατάφερε να 'αντλήσει' πέντε επιπλέον μαθητές –τριες του Σ.Δ.Ε., οι οποίοι –ες αποφάσισαν να φοιτήσουν κυρίως για να κοινωνικοποιηθούν, να γνωρίσουν φίλους –ες («Να σου πω την αλήθεια. Οι πιο πολλοί το είδαν για γνωριμία, να γνωρίσουμε κανά κορίτσι, φίλους, αλλά σε όλους άρεσε μετά.»).

Παρόμοιες με τις αντιδράσεις των γονέων του Νικήτα και του Χρυσόστομου ήταν και η αντίδραση του πατέρα της Ναυσικάς (ο οποίος χαρακτηριστικά δηλώνει πως της είπε: «Όλο βλακείες είσαι κι όλο βλακείες κάνεις μια ζωή») που προκάλεσε το θυμό της (τον οποίο εκδήλωσε απαντώντας του, όπως δηλώνει, για πρώτη φορά απότομα «'Ετσι μού αρέσει. Εγώ θα πάω, εσύ μην πας'. Καλά Αγγελική μου ποτέ δε μιλούσα έτσι, αλλά είχα φτάσει σε ένα σημείο εεεε...»)[89].

Από την άλλη, η Έλενα, αποτελεί περίπτωση συμμετέχουσας που δέχθηκε μεγάλη αντίδραση από το οικογενειακό της περιβάλλον λόγω των υποχρεώσεων που είχε ως σύζυγος και μητέρα τεσσάρων παιδιών. Η ίδια δε, είχε κάποιους ενδοιασμούς, γιατί η μητέρα της εργαζόταν εκείνη την περίοδο και δεν θα είχε από κάπου βοήθεια. Δηλώνει χαρακτηριστικά:

> Δεν ήθελαν στην αρχή να πάω. Αυτή είναι η αλήθεια, λόγω ότι ήταν μικρά τα παιδιά, θα έχεις διαβάσματα και θα έχεις άλλες ευθύνες. Η μητέρα μου εργαζόταν εκείνο το διάστημα και αντέδρασαν στην αρχή. Πάντως περνώντας ο καιρός το συνήθισαν όλοι.

Μάλιστα τονίζει ότι τα παιδιά της

> αντέδρασαν άσχημα. Δεν τους άρεσε. Να φύγω από το σπίτι. Και τα τέσσερα. Τα δύο τελευταία ήταν πολύ μικρά. Αλλά δεν τους άρεσε γιατί θα έλειπα από το σπίτι. Είχαν τις ανάγκες τους. Το απόγευμα που ήταν το σχολείο, αυτά είχαν διάβασμα.

Η Έλενα επισημαίνει μάλιστα ότι «δεν άκουσα κάτι θετικό από κανέναν»[90]. Το μόνο μέλος της οικογένειάς της που είχε θετική αντίδραση στην απόφασή της αυτή, ήταν ο σύζυγός της, Γιώργος.

Σε αντίθεση, με την περίπτωση της Ερασμίας που ο σύζυγός της ήταν ο μόνος που είχε αρνητική αντίδραση στην απόφασή της να φοιτήσει στο Σ.Δ.Ε.. Μάλιστα της τόνιζε το γεγονός ότι η ηλικία της δεν ήταν κατάλληλη για τέτοια εγχειρήματα («'Θα πας και τι θα πει

---

[88] Από τη δήλωσή του αυτή καταδεικνύεται πως και για τον ίδιο τον εκπαιδευόμενο το μορφωτικό κεφάλαιο παίζει ρόλο όσον αφορά τον τρόπο σκέψης και αντίληψης ορισμένων θεμάτων. Προφανώς με τη δήλωσή του αυτή υπονοεί πως τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειάς του λόγω του χαμηλού τους μορφωτικού επιπέδου, αδυνατούσαν να κατανοήσουν τη σημασία της συνέχισης των σπουδών του για τον ίδιο.

[89] Υποθέτω ότι ο θυμός της και τα λόγια της οφειλόταν στο γεγονός ότι θεωρούσε περισσότερο υπεύθυνο για τη διακοπή της φοίτησής της τον πατέρα της, καθώς επίσης, ήταν ο άνθρωπος που ποτέ δεν την ενθάρρυνε, ούτε την επιβράβευσε για κάτι, όπως αναφέρει στη συζήτησή μας.

[90] Φαίνεται και σε αυτό το σημείο πόσο συνυφασμένος είναι ο ρόλος της μητέρας με την οικογένεια, το σπίτι και την ανατροφή των παιδιών (Σακκά, Δεληγιάννη - Κουϊμτζή & Ψάλτη, 2007). Η μητέρα είναι αυτή που δεν πρέπει να λείπει από το σπίτι κι αυτή που θα βοηθήσει στα μαθήματά τους τα παιδιά της. Και επίσης, για την Έλενα αποτελούσε πρόβλημα το γεγονός ότι εργαζόταν η μητέρα της – αντικαταστάτριά της κι όχι ο πατέρας της ή ο σύζυγός της. Προφανώς εδώ είναι έκδηλες οι προϋπάρχουσες αντιλήψεις της ίδιας που αφορούν το ρόλο της γυναίκας, το ρόλο της μητέρας.

ο κόσμος; Λόγω ηλικίας θα σε κοροϊδεύουν... και πού θα πας;'»). Τα παιδιά της αντίθετα την ενθάρρυναν, καθώς γνώριζαν πόσο το επιθυμούσε («Τα παιδιά μου όμως ήθελαν οπωσδήποτε να πάω. Λέει 'αφού σ' αρέσει, πήγαινε'») και βλέποντας την αντίθεση του πατέρα τους στην επιθυμία της αυτή, την προέτρεπαν ακόμα περισσότερο. Θετική επίσης αντίδραση είχε και «ο κύκλος» της, αφού όλοι επικρότησαν την απόφασή της αυτή. Η ενθάρρυνσή τους, μάλιστα, επηρέασε σταδιακά και την άποψη του συζύγου της. Αναφέρει όμως, ότι η ίδια είχε λάβει την απόφασή της, πριν ενημερώσει το περιβάλλον της, γιατί *ήταν σε μια ηλικία που μπορούσε να αποφασίζει μόνη της* («Ενώ τότε αποφάσιζαν άλλοι για εμένα. Τότε αποφάσιζαν οι γονείς μου. Και μετά έδωσα βαρύτητα στον εαυτό μου ας πούμε»).

Ιδιαίτερη περίπτωση συμμετέχουσας αποτελεί η Σούλα, η οποία αρχικά ενημέρωσε το γιο της, ο οποίος χάρηκε πολύ με την απόφαση της μητέρας του, το κορίτσι που θα φρόντιζε τα παιδιά της τις ώρες που εκείνη θα παρακολουθούσε τα μαθήματά της και τη φίλη της που την παρότρυνε να φοιτήσει στο Σ.Δ.Ε.. Μάλιστα τους είχε ζητήσει να μην αποκαλύψουν την απόφασή της αυτή. Ο λόγος σύμφωνα με τα λεγόμενά της φαίνεται πως ήταν ο φόβος της μήπως δεν τα καταφέρει[91]. Το σύζυγό της τον ενημέρωσε δύο μήνες μετά την εγγραφή της στο Σ.Δ.Ε.. Αρχικά δηλώνει την αρνητική αντίδρασή του, καθώς θεωρούσε ότι ούτε η ηλικία της ήταν η κατάλληλη, ούτε το περιορισμένο πρόγραμμά της. Δηλώνει μάλιστα πως ήταν «πολύ δευτερεύον όλο αυτό γι' αυτόν», καθώς ενδιαφερόταν περισσότερο για τα παιδιά τους, τη δουλειά του και τις δυσκολίες που αντιμετώπιζαν («Του το 'πα, είχα πάει 2 μήνες, δε ξέρω πόσο, γιατί ήταν πολύ δευτερεύον όλο αυτό γι' αυτόν. Ήταν τα παιδιά, η δουλειά, το πέρα δώθε...»). Θεωρεί μάλιστα, ότι ούτε η μητέρα της, ούτε τα αδέρφια της αντιλήφθηκαν τους λόγους για τους οποίους αποφάσισε να επιστρέψει στο σχολείο, παρόλα αυτά τα αδέρφια της την επιβράβευσαν για την προσπάθειά της αυτή. Δηλώνει ότι έπειτα ενημέρωσε τον κύκλο της, τις φίλες της, για το εγχείρημά της κι ενώ εκείνες αρχικά δεν την πίστευαν, «ενθουσιάστηκαν» όταν αντιλήφθηκαν ότι η φοίτησή της στο Σ.Δ.Ε. ήταν αλήθεια.

Παρατηρείται, λοιπόν, από την πλευρά κυρίως των συμμετεχόντων, η αρνητική στάση του οικογενειακού περιβάλλοντος (πρωταρχικά των γονέων) και η έμμεση απαξίωση της απόφασής τους να ολοκληρώσουν τις σπουδές τους στην υποχρεωτική εκπαίδευση φοιτώντας στο Σ.Δ.Ε.. Φαίνεται ότι οι γονείς θεωρούσαν λανθασμένη ή ασήμαντη την εν λόγω επιλογή των πληροφορητών για πολλούς λόγους, υποστηρίζοντας βασικά πως η ηλικία και το πέρασμα των χρόνων θα έπρεπε να τους αποτρέψουν από την προσπάθειά τους αυτή. Αντίθετα, οι συμμετέχουσες ανεξαρτήτως ηλικίας έτυχαν ευρύτερης και ικανοποιητικότερης υποστήριξης, τόσο από την οικογένειά τους (τους συζύγους και τα παιδιά τους), όσο και από το άμεσο φιλικό περιβάλλον τους.

Εντύπωση μάλιστα προκαλεί η αλλαγή της στάσης των συζύγων των μεγαλύτερων ηλικιακά συμμετεχουσών, οι οποίοι ενώ αντιδρούσαν σε κάθε πρότερη προσπάθεια επανένταξής τους στην τυπική εκπαίδευση σε νεότερη ηλικία, άλλαξαν στην πορεία συμπεριφορά και πεποίθηση και τις ενθάρρυναν να φοιτήσουν στο Σ.Δ.Ε., προφανώς γιατί είχαν αντιληφθεί τη σημασία που είχε για τις ίδιες να ολοκληρώσουν τις σπουδές τους και εν γένει να ικανοποιήσουν την ανάγκη τους αυτή[92]. Εξαιρετικό δε, ενδιαφέρον προκαλεί η

---

[91] Σημειώνω πως το άγχος αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα εσωτερικά εμπόδια που πλήττουν πολλούς –ες ενήλικους –ες εκπαιδευόμενους –ες και ιδιαίτερα το άγχος που οφείλεται στο φόβο της αποτυχίας (Rogers, 1999) και φαίνεται πως ήταν και ο λόγος που η πληροφορήτρια θέλει να αποκρύψει το εγχείρημά της αυτό.

[92] Από την άλλη πλευρά οι σύζυγοι δύο συμμετεχουσών (και πιο συγκεκριμένα της Σούλας και της Ερασμίας, μιας νεαρότερης και μιας μεγαλύτερης ηλικιακά εκπαιδευόμενης) ήταν εξαιρετικά

παρότρυνση και υποστήριξη που δέχθηκαν όλες οι μεγαλύτερης ηλικίας εκπαιδευόμενες από τα παιδιά και τα εγγόνια τους, τα οποία μάλιστα δηλώνουν ότι είχαν εκφράσει τον ενθουσιασμό τους από την αρχή με την απόφασή τους να επανενταχθούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα[93].

Γενικότερα όμως, η αρνητική άποψη της οικογένειας, ο φόβος πως είναι πολύ μεγάλοι –ες ηλικιακά και ακόμα περισσότερο ο φόβος της αποτυχίας, αποτελούν κάποιους από τους βασικότερους παράγοντες που εμποδίζουν τη συμμετοχή των ενηλίκων εκπαιδευομένων σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες (Carp, Peterson & Roefls, 1974). Παρόλα αυτά, στην περίπτωση των παρόντων –ουσών εκπαιδευομένων οι προσδοκίες και η σαφής στοχοθεσία λειτούργησαν υποστηρικτικά στην απόφασή τους να ολοκληρώσουν τις σπουδές τους στην υποχρεωτική εκπαίδευση, φοιτώντας στο Σ.Δ.Ε. Ιωαννίνων, σβήνοντας κάθε ίχνος πρότερου δισταγμού.

5.6 Η φοίτηση στο Σ.Δ.Ε.

Τα Σ.Δ.Ε. ως εκπαιδευτική καινοτομία κρίνονται στο επίπεδο της καθημερινής πρακτικής τους (Πηγιάκη, 2006). Γι' αυτό το λόγο προεξέχουσα σημασία έχει το νόημα που αποδίδουν οι ίδιοι –ες οι εκπαιδευόμενοι –ες που φοιτούν στον εν λόγω θεσμό. Από τα παρόντα ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύεται ότι η φοίτηση αποτελεί μια πολυδιάστατη έννοια για τους –τις εν λόγω συμμετέχοντες –ουσες.

5.6.1 Τα εμπόδια φοίτησης

Οι περισσότεροι –ες συμμετέχοντες –ουσες δηλώνουν αρχικά πως δεν αντιμετώπισαν εμπόδια κατά τη μαθησιακή τους διεργασία στο Σ.Δ.Ε.. Η πλειονότητά τους όμως, στην πορεία των συνεντεύξεων αναφέρεται από τη μια, στους ενδοιασμούς που είχαν λόγω της ηλικίας τους, την οποία συνδέουν με την ελλιπή μνήμη[94] και από την άλλη, στα εμπόδια που απέρρεαν λόγω των υποχρεώσεων και καθηκόντων τους από τους ποικίλους ρόλους και το σύνθετο κοινωνικό τους περιβάλλον (Κόκκος, 2008· Rogers, 1999· Χατζηθεοχάρους, 2010). Ωστόσο, τα ερευνητικά ευρήματα φανερώνουν ότι το υποστηρικτικό μαθησιακό περιβάλλον του Σ.Δ.Ε. συνέβαλε στην υπερπήδηση αυτών των εμποδίων.

αποθαρρυντικοί στην απόφασή τους να φοιτήσουν στην εν λόγω δομή της εκπαίδευσης ενηλίκων, λόγω όμως των οικογενειακών υποχρεώσεων και προβλημάτων που καλούνταν να αντιμετωπίσουν, αλλά και της ηλικίας τους. Ωστόσο, η προτροπή και στήριξη των παιδιών τους έπαιξε καταλυτικό ρόλο, ώστε να ανατραπεί η αρχική αρνητική στάση των συζύγων τους.

[93] Φαίνεται λοιπόν ότι τα παιδιά και τα εγγόνια των πληροφορητριών μπορούσαν να αντιληφθούν και να κατανοήσουν καλύτερα τις ανάγκες τους συγκριτικά με τους συζύγους, προτάσσοντας στην ουσία την κάλυψη των συναισθηματικών και όχι των οικογενειακών τους αναγκών.

[94] Η ελλιπής μνήμη όμως, αποτελεί ένα φυσικό εμπόδιο, φραγμό που εύκολα μπορεί να αντιμετωπιστεί στους –ις ενήλικες, ακολουθώντας τις κατάλληλες εκπαιδευτικές τεχνικές, αλλά και μέσω της ανατροφοδότησης (Κοντάκος & Γκόβαρης 2006· Rogers, 1999).

Πιο συγκεκριμένα, η Βασιλεία δηλώνει πως τη δυσκόλευαν οι οικογενειακές και επαγγελματικές της υποχρεώσεις, αλλά εκείνη δεν ξέφευγε από το στόχο της, τονίζοντας παράλληλα ότι τη διευκόλυνε η όλη ευελιξία του θεσμού (εστιάζοντας κυρίως στον τρόπο που διεξάγονταν τα μαθήματα και στη μεγάλη ανεκτικότητα στις απουσίες), καθώς δεν αισθανόταν άγχος[95]. Η ίδια υποστηρίζει πως πήγαινε «με ευχαρίστηση» να παρακολουθήσει τα μαθήματά της («Πήγαινα... Ήταν και χαλαρά εκεί. Ξέρεις τα μαθήματα... οι απουσίες... δεν αγχωνόσουν και πήγαινες με ευχαρίστηση...»).

Η Κατερίνα, η Σούλα και η Έλενα είναι τρεις από τις συμμετέχουσες που παραδέχονται από την αρχή της συζήτησής μας πως το μεγαλύτερο εμπόδιο που αντιμετώπισαν ήταν το διδακτικό ωράριο, οι ώρες διεξαγωγής των μαθημάτων λόγω των επαγγελματικών και οικογενειακών υποχρεώσεών τους αντίστοιχα (καθώς από τη μια η Κατερίνα διατηρούσε κατάστημα ενδυμάτων, με αποτέλεσμα τρία απογεύματα τη βδομάδα να είναι αναγκασμένη να βρίσκεται στην επιχείρησή της· και από την άλλη η Σούλα και η Έλενα, έπρεπε να βρουν κάποιο έμπιστο άτομο που θα προσέχει τα παιδιά τους τις ώρες που παρακολουθούσαν τα μαθήματά τους στο Σ.Δ.Ε.), αλλά τόσο η διεύθυνση, όσο και οι εκπαιδευτές –τριες «ήξεραν το πρόβλημα και καταλάβαιναν» και τις «βοηθούσαν», δηλώνουν χαρακτηριστικά.

Η Ναυσικά αναφέρει πως μπορούσε να παίρνει μαζί της τα παιδιά της στο χώρο του σχολείου, όταν συνέπιπταν οι ώρες του ωρολογίου προγράμματος του Σ.Δ.Ε. με της εργασίας του συζύγου της. Η τοποθέτησή της ότι όλα αυτά συνέβαιναν γιατί τόσο η διεύθυνση, όσο και οι εκπαιδευτικοί γνώριζαν τις δυσκολίες και τα εμπόδια που αντιμετώπιζαν και «έμπαιναν στη θέση τους», αναδεικνύει το ρόλο του υποστηρικτή –τριας και εμψυχωτή –τριας ως τη βασικότερη διάσταση κάθε εκπαιδευτή –τριας ενηλίκων (Γιαννακοπούλου, 2008). Αναφέρει μάλιστα χαρακτηριστικά:

> Αγγελική μου έτσι είναι... Πώς θα γινόταν αλλιώς να πάμε σχολείο αν δεν υπήρχαν αυτά; Ήμασταν μεγάλοι άνθρωποι και το ξέραν. Και μπαίναν στη θέση μας. Πολύ σημαντικό. Τα ξέραν όλα, τα προσέχαν όλα αυτά και φυσικά γι' αυτό κάναν υπομονή.

Παρά λοιπόν τον αρχικό τους δισταγμό να αναφερθούν σε τυχούσες δυσκολίες και εμπόδια που αντιμετώπισαν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία στο Σ.Δ.Ε.[96], στην πορεία των συζητήσεων μας καθίσταται φανερό ότι όλοι –ες οι συμμετέχοντες –ουσες κλήθηκαν να υπερπηδήσουν το βασικότερο εμπόδιό τους που αποτελούσε το άγχος, το οποίο οφειλόταν σε ποικίλα αίτια, όπως ο φόβος του άγνωστου, της κριτικής, της αποτυχίας, ακόμα και της γελοιοποίησης[97]. Όσον αφορά τους συμμετέχοντες μάλιστα, ο φόβος τους διαφαίνεται[98] ότι

---

[95] Το άγχος, αποτελεί από τα πιο συνηθισμένα και ισχυρά εσωτερικά εμπόδια μάθησης που αντιμετωπίζουν οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι –ες και δύναται να οδηγήσει στην ανάπτυξη μηχανισμών παραίτησης (Κόκκος, 2008· Rogers, 1999).

[96] Προφανώς ο αρχικός δισταγμός τους να προέρχεται είτε από την ανάγκη τους να μιλήσουν εν γένει θετικά για την εμπειρία της φοίτησής τους στο Σ.Δ.Ε. αυτή, είτε γιατί έχουν παρέλθει κάποια χρόνια (και στη μνήμη τους έχουν μείνει πιο έντονα χαραγμένες οι ευχάριστες εμπειρίες), είτε γιατί δεν θέλουν ή δε νιώθουν άνετα από την αρχή να αποκαλύψουν τυχόντα προβλήματα που είχαν να αντιμετωπίσουν κατά τη φοίτησή τους (Τσιμπουκλή & Φίλλιπς, 2010).

[97] Βλ. επίσης Κόκκος, 2005· Κόκκος, 2008· Rogers, 1999.

[98] Ο φόβος τους δε αυτός, λανθάνει σε δηλώσεις τους που αφορούν διάφορες θεματικές συζήτησης, όπως π.χ. η σύγκριση των προσωπικών τους στόχων, κινήτρων ή συμπεριφορών κατά τη φοίτησή τους με

ενισχυόταν περισσότερο (συγκριτικά με τις συμμετέχουσες) από το γεγονός ότι την απόφασή τους να επανενταχθούν στην εκπαίδευση την έλαβαν όντας ενήλικες και επομένως αποτελούσε επιλογή ώριμων και υπεύθυνων ατόμων[99].

Παρατηρείται επίσης, ότι οι μεγαλύτερης ηλικίας εκπαιδευόμενες εστιάζουν στα βιολογικά τους χαρακτηριστικά και κυρίως στις φυσικές αλλαγές (τη φθίνουσα μνήμη, όραση, επιδεξιότητα κ.α.), ενώ οι νεότερες εκπαιδευόμενες υποστηρίζουν ότι αντιμετώπιζαν μεγαλύτερα προβλήματα, κυρίως λόγω των ποικίλων ρόλων και καθηκόντων, στα οποία όφειλαν να ανταποκριθούν (ως μητέρες, σύζυγοι, εργαζόμενες και επιπρόσθετα ως εκπαιδευόμενες), γεγονός όμως, που αναγνωρίζεται και συνάμα επιβεβαιώνεται από όλα τα υπόλοιπα ερευνητικά υποκείμενα ανεξαρτήτως ηλικίας και φύλου. Ωστόσο, τα εμπόδιά τους αυτά δηλώνουν συνολικά ότι κατάφεραν τελικά να τα αντιμετωπίσουν επιτυχημένα στην πορεία της φοίτησής τους, μέσω της παρώθησης και της εμψύχωσης των εκπαιδευτικών να συμμετέχουν όλοι –ες οι εκπαιδευόμενοι –ες καθ' όλη τη μαθησιακή διαδικασία, μέσω δηλαδή της ενεργητικής τους συμμετοχής και μάθησης[100].

5.6.2 Η εγγραφή

Η ημέρα της εγγραφής αποτελεί μια μέρα που έχει χαραχτεί στη μνήμη των ερευνητικών υποκειμένων, προφανώς λόγω των έντονων συναισθημάτων που βίωναν, έχοντας αποφασίσει να επανενταχθούν στο εκπαιδευτικό σύστημα και συνάμα λόγω του άγχους τους, το οποίο προερχόταν τόσο από την άγνοια του τρόπου λειτουργίας της δομής στην οποία θα φοιτούσαν, όσο και από την επανακτούμενη ιδιότητα του –της μαθητή –τριας (Noye & Piveteau, 2002) και τέλος, από το φόβο αν τελικά θα κατάφερναν να φέρουν σε πέρας το εγχείρημά τους αυτό.

Θυμούνται ακόμα και μικρές λεπτομέρειες από την ημέρα της εγγραφής τους όπως η Χρύσα, η οποία τονίζει την ιδιαίτερα καλή εντύπωση που της προκάλεσε ο τρόπος προσέγγισης της διευθύντριας («Ναι, και με δέχτηκε με τόση χαρά! Και είναι πάρα πολύ καλός άνθρωπος, είναι εξαίρετος άνθρωπος, μπορώ να πω...»). Θυμάται ακόμα και το διάλογο που είχαν μεταξύ τους:

αυτών των ανήλικων μαθητών γυμνασίου. Σημειώνω χαρακτηριστικά την παρομοίωση που κάνουν χρησιμοποιώντας τη φράση «σαν μικρά παιδιά» (και συνάμα την αντιπαραβολή της φράσης «μεγάλοι άνθρωποι»), όταν θέλουν να αναφερθούν σε συμπεριφορές που δεν αρμόζουν σε ενήλικες (όπως π.χ. ο έντονος ανταγωνισμός για τη βαθμολόγηση των επιδόσεών τους στο σχολείο), η οποία όμως χρησιμοποιείται και από τις μεγαλύτερες ηλικιακά συμμετέχουσες, επιδιώκοντας παράλληλα να αναδειχτεί η ωριμότητα που όφειλε να τους –τις διακρίνει.

[99] Στοιχείο βέβαια, το οποίο αποτελεί χαρακτηριστικό των ενηλίκων εκπαιδευομένων, να επιθυμούν δηλαδή να τους συμπεριφέρονται ως ώριμοι άνθρωποι (Κοντάκος & Γκόβαρης 2006· Τσιμπουκλή & Φίλλιπς, 2010).

[100] Η ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων και η ανάπτυξη της κριτικής τους σκέψης αποτελούν βασικές αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων (Κόκκος, 2008· Courau, 2000), οι οποίοι –ες χρειάζονται επιβεβαίωση, επιβράβευση και ενθάρρυνση από τους –τις εκπαιδευτές –τριές τους (Τσιμπουκλή & Φίλλιπς, 2010).

> Πάω και της λέω: 'Είμαι μια καινούργια μαθήτρια που ήρθα να γραφτώ στο Σ.Δ.Ε., και να μάθω γράμματα, κυρία Χρυσούλα'... 'Εντάξει, τελείωσα το δημοτικό, αλλά επειδή θέλω να μάθω κάτι παραπάνω, γι' αυτό ήρθα'.

Όπως και η Ναυσικά, η οποία θυμάται τόσο το διάλογο του συζύγου της, της ίδιας και της διευθύντριας, όσο και το γενικότερο κλίμα της ημέρας («μια μέρα όλο γέλιο και χαρά...»)[101].

Βασικό όμως, ερευνητικό στοιχείο αποτελεί το γεγονός ότι η πλειονότητα των συμμετεχόντων –ουσών εκφράζοντας τους αρχικούς προβληματισμούς της, αναφέρεται στη σημασία της ενθάρρυνσης που έλαβε την ημέρα της εγγραφής από τους συντελεστές (τη διευθύντρια και τους –τις εκπαιδευτές –τριες) του σχολείου. Η Ερασμία μάλιστα, εκφράζοντας τους κοινούς προβληματισμούς του μεγαλύτερου μέρους των ερευνητικών υποκειμένων, δηλώνει χαρακτηριστικά:

> Εντάξει νιώθεις λίγο αμηχανία όταν πας. Λες τι θα βρεις, πως θα 'ναι. Είμαι λίγο μεγάλη. Η ηλικία σε προβληματίζει. Υπήρχαν και άλλες που ήταν πιο μικρές σε ηλικία, αλλά η διευθύντρια όμως, ήταν αρκετά καλή και λέει: 'Μη φοβάσαι τίποτα'. Και με τους καθηγητές που μας μίλησαν μετά ένιωθες άνετα. Αλλά η διευθύντρια ήταν πάρα πολύ καλή. Και αυτή πραγματικά... 'Λέω θα μπορέσουμε'; Εγώ τη ρώτησα. Μου λέει: 'Άνετα. Δεν θα σκέφτεσαι τίποτα', όταν πήγα να γραφτώ... 'Όχι', μου λέει, 'μη φοβάσαι τίποτα. Εδώ είμαστε όλοι μαζί. Είμαστε μια ομάδα. Δουλεύουμε όλοι μαζί και εμείς βοηθάμε ο ένας τον άλλο.

Με τις δηλώσεις δε, αυτές τονίζει παράλληλα τη σημασία της εμψύχωσης για τους –τις ενήλικες εκπαιδευόμενους –ες[102].

5.6.3 Ο αγιασμός, οι πρώτες μέρες και τα στάδια σχηματισμού της ομάδας

Ο αγιασμός καταδεικνύεται σε μια από τις βασικές τελετουργίες, ακόμα και σε ένα πλαίσιο, όπως αυτό της εκπαίδευσης ενηλίκων από τις δηλώσεις των εν λόγω συμμετεχόντων –ουσών. Οι περισσότεροι –ες μάλιστα αναφέρονται στην τελετουργία αυτή, στα πλαίσια της περιγραφής των συναισθημάτων τους κατά τη διάρκεια των πρώτων ημερών της φοίτησής τους, δίνοντας όμως, μια άλλη διάσταση στον αγιασμό, καθώς παράλληλα τον συνδέουν με τα πρώτα στάδια σχηματισμού της ομάδας των εκπαιδευομένων του Σ.Δ.Ε..

Η Ναυσικά υποστηρίζει πως στεναχωρήθηκε που δεν κατάφερε να είναι παρούσα την ημέρα του αγιασμού («Να το ζήσω απ' την αρχή...») και διαφαίνεται η προϋπάρχουσα αντίληψή της σχετικά με τη σημασία αυτής της τελετουργίας («Κι είναι σπουδαίο ο αγιασμός... Για την καλή αρχή...»).

---

[101] Βλ. υποενότητα *5.2 Προσπάθειες επανένταξης στο εκπαιδευτικό σύστημα* παρούσας εργασίας, όπου γίνεται αναφορά στην παρότρυνση που δέχονται οι νεαρότερες συνεντευξιαζόμενες να φοιτήσουν στην εν λόγω δομή από τους συζύγους τους.

[102] Βλ. Courau, 2000.

Η Έλενα συγκινείται όταν αναφέρεται στην τελετουργία αυτή («Τι να σου πω... Και τώρα να... πάω να συγκινηθώ»). Είναι έντονα τα συναισθήματα που της προκαλούν οι αναμνήσεις της από τη μέρα του αγιασμού, γιατί δεν πίστευε ότι θα επιστρέψει στο σχολείο. Παρά το γεγονός ότι δε γνώριζε τι θα αντιμετώπιζε κατά τη διάρκεια της φοίτησής της, υπερίσχυε η συγκίνηση, συμπληρώνοντας ότι αυτή της η αντίδραση, ίσως δικαιολογείται, γιατί η ίδια ούσα μητέρα παιδιών, μαθητών –τριών, αισθάνθηκε «ξανά μαθήτρια», δηλώνει μάλιστα:

> Όταν μπήκα συγκινήθηκα, γιατί δεν πίστευα ότι θα ξαναπάω σχολείο. Χωρίς να ξέρω τι και πως. Θυμάμαι την πρώτη μέρα που πήγαμε, ήταν ο αγιασμός. Συγκινήθηκα, γιατί έχω παιδιά και πήγα εκεί και αισθάνθηκα ξανά μαθήτρια. Μετά από τόσα χρόνια.

Η Ερασμία υποστηρίζει πως ο «πρώτος πρώτος» αγιασμός αποτελούσε μία εμπειρία από τη φοίτησή της που δεν μπορούσε να ξεχάσει λόγω των έντονων συναισθημάτων που βίωνε τόσο η ίδια, όσο και οι υπόλοιποι –ες εκπαιδευόμενοι –ες, γιατί «ήμουν ξανά πίσω...» στο σχολείο («Σαν να ήμουν πιτσιρίκα. Σαν να τελείωσα το καλοκαίρι το δημοτικό και γύρισα το φθινόπωρο... Ήταν όλα παιδικά... Αμηχανία, αγωνία... Ήμασταν όλοι άγνωστοι και ψάχναμε...»), συναισθήματα που αφορούν το πρώτο στάδιο σχηματισμού της ομάδας, πριν σταδιακά, όπως αναφέρει στη συνέχεια της συζήτησής μας, καταφέρουν να συσταθούν σε ομάδα («σε λίγο καιρό γίναμε ένα») (Courau, 2000).

Συναισθήματα που βίωνε και η Ευαγγελία, η οποία κάνοντας μια ξεχωριστή αναφορά στην τελετουργία αυτή, δηλώνει πως αισθανόταν «λες και ήταν χτες που τελείωσε το σχολείο» και πως στην ουσία ο αγιασμός λειτουργούσε σαν να ένωνε το χθες με το τώρα («Σαν να ένωνε αυτά τα δυο...»). Η αμηχανία που ένιωθαν όλοι –ες οι εκπαιδευόμενοι –ες είναι έκδηλη από την περιγραφή της («Άγνωστοι μεταξύ αγνώστων... Αμίλητοι... Κοίταζε ο ένας, κοίταζε ο άλλος... Προσέχαμε τι να πούμε και πώς...»).

Αμηχανία που περιγράφει και η Σούλα, καθώς δε γνώριζαν ούτε τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου, ούτε γνωρίζονταν μεταξύ τους. Η Σούλα αναφέρεται επίσης, στη συμβολή των εκπαιδευτικών και της διευθύντριας στο να γνωριστούν και να δεθούν οι εκπαιδευόμενοι –ες ως σύνολο («Σιγά σιγά γιατί ήμασταν και μεγάλοι, δεν ήμασταν μικρά παιδιά και με βοήθεια από τους καθηγητές και τη Χρυσούλα τα καταφέραμε και γνωριστήκαμε και δεθήκαμε. Γίναμε μια μεγάλη οικογένεια»), στην ανάδυση στην ουσία της ομάδας, ενθαρρύνοντας τη συνένωση των μελών της (Rogers, 1999).

Και η Χρύσα εστιάζει στο γεγονός αυτό, τονίζοντας πως «ήμασταν άγνωστοι μεταξύ μας και υπήρχε δυσκολία στην αρχή, αλλά λίγο... τις πρώτες μέρες μέχρι να γνωριστούμε, αυτό είναι αλήθεια». Ωστόσο, υποστηρίζει πως πολύ νωρίς συγκροτήθηκαν σε ομάδα («Γιατί... είμαστε μεγάλοι άνθρωποι, οπότε δεν χρειάστηκε πολύς χρόνος. Σύντομα όλοι γίναμε ομάδα...»). Στη συνέχεια περιγράφει κι εκείνη τα πρώτα στάδια σχηματισμού της ομάδας και τις δυσκολίες που αντιμετώπιζαν (την αμηχανία, το άγχος, την υιοθέτηση κοινωνικά αποδεκτών συμπεριφορών), μέχρι να φτάσουν στο στάδιο της δράσης, δηλαδή της ανάπτυξης της συνεργασίας ανάμεσα στα μέλη που την αποτελούσαν, αποσκοπώντας στην επίτευξη των ατομικών και προσωπικών στόχων τους. Αναφέρει μάλιστα, ότι:

Στην αρχή ήμασταν μαγκωμένοι, δεν γνωριζόμασταν, ναι, ναι μετά όμως συνεργαζόμασταν, μιλούσαμε ελεύθερα και πολλοί είπαν αλήθειες και άλλαξαν άποψη... Που να μας έβλεπες την πρώτη μέρα και πού μετά...

Τονίζει επίσης, τη συμβολή των εκπαιδευτικών στη γνωριμία και το σταδιακό σχηματισμό της ομάδας των εκπαιδευομένων του Σ.Δ.Ε. («Βοήθησαν πολύ σ' αυτό και οι καθηγητές βέβαια... Γιατί ήμασταν όλοι άγνωστοι και έπρεπε σιγά σιγά να πάρουμε θάρρος... Και σε όλα βοήθησαν, αλλά και σε αυτό»).

Είναι πολύ περιγραφικός ο τρόπος που όλοι –ες οι συμμετέχοντες –ουσες προσδιορίζουν τα πρώτα στάδια σχηματισμού της ομάδας των εκπαιδευομένων της τάξης τους, της γνωριμίας τους στην ουσία μεταξύ τους, κατά το οποίο οι ατομικοί ρόλοι και οι ευθύνες δεν είχαν ακόμα ξεκαθαριστεί και γενικότερα επικρατούσε ασάφεια, αβεβαιότητα και διστακτικότητα (Τσιμπουκλή & Φίλλιπς, 2010) δίνοντας έμφαση στο ρόλο του καθηγητή ως συντονιστή, ως καταλύτη, ως καθοδηγητή της μαθησιακής διεργασίας (Γιαννακοπούλου, 2008).

Η Κατερίνα, αναφερόμενη στα συναισθήματά της κατά τη διάρκεια του αγιασμού («σαν τα παιδάκια τα μικρά.... Καθόμασταν, δεν μιλούσαμε ακόμη, δεν γνωριζόμασταν με κανέναν, σε μία κυρία που την γνώριζα πιο πολύ, βρισκόμασταν και έλεγα 'τώρα τι θα κάνουμε;' Ντρεπόμασταν...»), τονίζει συνάμα τη συμβολή της τελετουργίας αυτής στον πρώτο κύκλο σπουδών στο σχηματισμό και στο δεύτερο κύκλο σπουδών στην επανασύνδεση της ομάδας («Ήταν ωραίο που γινόταν πολύ γιατί... σαν να μας έδενε... Πάντα μετά με τον αγιασμό δενόμασταν πάλι σαν ομάδα και κάναμε τέτοια...»).

Είναι λοιπόν φανερό ότι οι εν λόγω συμμετέχοντες –ουσες δεν αναφέρονται στην έννοια του αγιασμού ως θρησκευτικής τελετουργίας από την πλευρά του τυπικού μέρους διεξαγωγής της, αλλά στην κοινωνική του σημασία (Hofstede, 1994 όπ. ανάφ. Benincasa, 2005· Κάτσενου, 2007) και το νόημα που της αποδίδουν οι ίδιοι –ες[103].

Από την πλευρά μάλιστα των συμμετεχουσών τονίζεται ιδιαίτερα το γεγονός ότι η εν λόγω τελετουργία συμβάλει επίσης, στην ενσωμάτωση των ερευνητικών υποκειμένων στην ομάδα των εκπαιδευομένων του Σ.Δ.Ε.. Αποτελεί στην ουσία, αρχικά την αφορμή για την περιγραφή των πρώτων σταδίων σχηματισμού της εν λόγω ομάδας και έπειτα τονίζεται η συμβολή της στην επανασύνδεση των μελών της ήδη συγκροτημένης ομάδας κατά την αρχή του δεύτερου κύκλου σπουδών τους κατά τη γενικότερη άποψή τους. Από την σκοπιά δε των μεγαλύτερων ηλικιακά ερευνητικών υποκειμένων, παρουσιάζεται ως μια τελετουργία που ενώνει το «χτες» με το «τώρα», τους πρότερους κοινωνικούς (οικογενειακούς και επαγγελματικούς) τους ρόλους με το ρόλο του –της ενηλίκου –ης εκπαιδευομένου –ης, τονίζοντας παράλληλα την έντονη επιθυμία τους να επανενταχθούν στο εκπαιδευτικό σύστημα.

[103] Οφείλω σαφέστατα να αναφέρω ότι οι συνεντευξιαζόμενοι είναι φειδωλοί όσον αφορά τις περαιτέρω δηλώσεις τους για τον αγιασμό συγκριτικά με των γυναικών συνεντευξιαζομένων, αναφερόμενοι επιπρόσθετα κυρίως στις μνήμες του παρελθόντος (των ετών δηλαδή που οι ίδιοι ήταν μαθητές του τυπικού σχολείου) που τους ξυπνά.

5.6.4 Το νόημα της φοίτησης

Η πλειονότητα των συμμετεχόντων –ουσών, όταν αναφέρονται στο νόημα της φοίτησής τους, περικλείουν όσα απεκόμισαν από τη μαθησιακή τους εμπειρία, το πρόγραμμα σπουδών και τη μαθησιακή διεργασία (το περιεχόμενο και τον τρόπο διεξαγωγής της, τη σημασία των πολυγραμματισμών[104] και κυρίως του ελληνικού γλωσσικού γραμματισμού), αλλά και τη συμβολή τόσο της διεύθυνσης, του εκπαιδευτικού και επιστημονικού προσωπικού, όσο και των ίδιων των εκπαιδευομένων του Σ.Δ.Ε. στην αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης τους και την απαλλαγή τους από ορισμένες προϋπάρχουσες αντιλήψεις (και προκαταλήψεις) τους.

Για την Ερασμία και τη Ναυσικά «ήταν πολλά». Τη Σούλα «όλα τη βοήθησαν», «τα πάντα» εννοώντας τόσο το έμψυχο δυναμικό του σχολείου (διευθύντρια, εκπαιδευτές –τριες, σύμβουλοι και εκπαιδευόμενοι –ες), όσο και το πρόγραμμα σπουδών και συνάμα ο τρόπος λειτουργίας του. Μάλιστα, δηλώνει πως η φοίτησή της στο Σ.Δ.Ε. αποτελεί «μια εμπειρία ζωής πολύ καλή, ίσως κι η πιο καλή».

Για τη Βασιλεία ήταν «όλα αυτά... που κάναμε που ζήσαμε, οι καθηγητές, οι μαθητές, η κυρία Χρυσούλα» και η ικανοποίηση της επιθυμίας της να τελειώσει το γυμνάσιο, της επιθυμίας που είχε και δεν μπόρεσε να ικανοποιήσει «τότε». Για τη Χρύσα ήταν «κάτι το απροσδόκητο», «το τέλειο», «κάτι που δεν υπολόγιζα να το κάνω ποτέ στη ζωή μου». Η Κατερίνα δε, αναφέρει πως *«αυτή την εμπειρία δε θα την ξεχάσω ποτέ»* και πως παρά την κούρασή της για εκείνη «ήταν το κάτι άλλο».

5.6.4.1 «Έμαθα πολλά»

Το πρόγραμμα σπουδών των Σ.Δ.Ε. είναι ευέλικτο και ανοιχτό. Τροποποιείται δηλαδή και προσαρμόζεται στις εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευομένων και τη φιλοσοφία των πολυγραμματισμών. Δεν εστιάζει αποκλειστικά στην ακαδημαϊκή γνώση, αλλά στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων των εκπαιδευομένων (κυρίως των μεταγνωστικών), καθώς και της ικανότητάς τους να μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν, στην τόνωση της αυτοεκτίμησής τους και τέλος στην ενεργή συμμετοχή τους στην κοινωνία και την αγορά εργασίας (Βεκρής & Χοντολίδου, 2010). Σε επίπεδο παιδαγωγικής πρακτικής στηρίζεται σε εκπαιδευτικές τεχνικές που επιτρέπουν τη βιωματική μάθηση, ενισχύουν τη συμμετοχή των εκπαιδευομένων, ευνοώντας τον κριτικό γραμματισμό, την ολιστική τους μάθηση μέσω διαθεματικών προσεγγίσεων, αποτρέποντας παράλληλα την ταύτισή του με τυχούσες πρότερες αρνητικές εκπαιδευτικές εμπειρίες των εκπαιδευομένων που θα μπορούσαν να τους οδηγήσουν ξανά στη διαρροή (Χατζηθεοχάρους, 2010).

---

[104] Η υιοθέτηση της αρχής των πολυγραμματισμών στα Σ.Δ.Ε. στοχεύει στον κοινωνικό γραμματισμό, στον οποίο εντάσσεται η κοινωνία των πολιτών, η ευαισθητοποίηση των εκπαιδευομένων σε διάφορα κοινωνικά προβλήματα (όπως ο ρατσισμός, η βία, ο εθισμός σε ουσίες κ.α.), η αντιμετώπιση της γνώσης ως κοινωνικό αγαθό, η ενίσχυση της κριτικής ικανότητας των εκπαιδευομένων (και όχι η στείρα μετάδοση γνώσεων) και σαφέστατα η απόκτηση δεξιοτήτων με την παράλληλη πιστοποίησή τους (Βεκρής & Χοντολίδου, 2010). Βλ. επίσης, υποσημείωση 61, όπου γίνεται αναφορά των πολυγραμματισμών που υιοθετούνται στα Σ.Δ.Ε..

Η Κατερίνα δηλώνει ότι η φοίτησή της στο σχολείο αυτό *της άνοιξε το μυαλό*, με την έννοια ότι *έμαθε πάρα πολλά*. Αναφέρει πως μάθανε να μπορούν να κάνουν από τα πιο απλά πράγματα («Εδώ δεν ξέραμε να βρίσκουμε λέξεις στο λεξικό και μάθαμε... Άλλοι δεν ξέρανε να γράφουνε τα στοιχεία τους και μάθανε να κάνουνε αιτήσεις...»), ως τα πιο δύσκολα («ιστορία, μαθηματικά»), τονίζοντας ότι δεν παίρνανε μόνο γνώσεις, αλλά μάθαιναν και πώς να μαθαίνουν («πώς να βρίσκεις πράγματα και μόνος σου...»).

Η Ναυσικά τονίζει επίσης, το γεγονός ότι τους «δινόταν η δυνατότητα» «να μάθουν, να ψάχνουν... με άλλους τρόπους, να ψάχνουν λύσεις», καθώς ήταν ευέλικτο το πρόγραμμα και δεν υπήρχε το στοιχείο της κριτικής («χωρίς να σε κρίνουν»). Όλοι οι συμμετέχοντες –ουσες τονίζουν ιδιαίτερα τη σημασία του 'μαθαίνω πώς να μαθαίνω', δηλαδή της ουσίας της ενεργητικής συμμετοχής, της μάθησης μέσω της εμπειρίας που αποτελεί σημαντική κατάκτηση για τους –τις ίδιους –ες, όπως επίσης, για κάθε –καθεμιά εκπαιδευόμενη –η στην εκπαίδευση ενηλίκων και παράλληλα συστατικό στοιχείο της αποτελεσματικής μαθησιακής διεργασίας (Rogers, 1999).

Η Ερασμία υποστηρίζει πως δεν πίστευε ότι μπορεί να υπάρχουν «τόσο ελεύθερα σχολεία» που να προσφέρουν γνώσεις (τονίζοντας ότι η ίδια έμαθε πολλά, έμαθε να χειρίζεται τον υπολογιστή[105] και να ψάχνει πληροφορίες), χωρίς να κουράζονται οι μαθητές –τριες, τα οποία μάλιστα βοηθούν τους –τις εκπαιδευόμενους –ες τους «να βρίσκουν τον εαυτό τους».

Η Ευαγγελία πιστεύει ότι το σχολείο τη βοήθησε *να κατανοεί και τον κόσμο καλύτερα, να κατανοεί το διπλανό της, να μπορεί να βοηθάει τα εγγόνια της, κάπως καλύτερα*, καθώς δυσκολευόταν αρχικά να τα βοηθήσει, *ενώ τώρα δεν ντρέπεται, δεν δυσκολεύεται* και θεωρεί επίσης, ότι μπορεί να βοηθήσει και τα παιδιά της, αλλά και να αποτελέσει «κίνητρο και στα εγγόνια» της (αναφερόμενη κυρίως στον εγγονό της που δεν του αρέσει το διάβασμα και προσπαθεί με το παράδειγμά της να τον υποκινήσει). Θυμάται διάφορες δραστηριότητες που κάνανε και καταλήγει ότι «μαθαίναμε πράγματα που δε θα τα μάθαινες ποτέ έτσι», τονίζοντας τις τεχνικές της βιωματικής μάθησης και της ενεργητικής συμμετοχής που υιοθετούνταν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.

5.6.4.2 «Δεν ήταν κάτι στερεότυπο αυτό που γινόταν στο σχολείο»

Όλοι –ες οι συμμετέχοντες –ουσες κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, ένιωθαν την ανάγκη να αναφερθούν στη μαθησιακή διεργασία, εστιάζοντας τόσο στην καταλληλότητα

---

[105] Ενδιαφέρον μάλιστα προκαλεί το γεγονός ότι οι μεγαλύτερης ηλικίας εκπαιδευόμενες εστιάζουν στην ανάπτυξη της ικανότητάς τους να χειρίζονται τον ηλεκτρονικό υπολογιστή, γεγονός που προφανώς οφείλεται στην πρότερη αδυναμία τους να χειριστούν τις νέες τεχνολογίες (όπως και το κινητό τους τηλέφωνο, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Χρύσα). Αντίθετα οι νεότεροι συμμετέχοντες εστιάζουν στην έλλειψη βιβλίων κατά τη μαθησιακή διαδικασία και την αντικατάστασή τους από σημειώσεις και φωτοτυπίες που αποτελούσαν στην ουσία το εκπαιδευτικό τους υλικό (βλ. επίσης επόμενη υποενότητα *5.6.4.3. «Το πιο σημαντικό η γλώσσα»*), ενώ οι νεότερες συμμετέχουσες στην απόκτηση νέων γνώσεων, μέσω των οποίων κατάφερναν να βοηθήσουν τα παιδιά τους καλύτερα στις εκπαιδευτικές τους υποχρεώσεις. Είναι λογικό δε τέτοιες ανησυχίες να μην έχουν οι μεγαλύτερης ηλικίας εκπαιδευόμενες, καθώς τα παιδιά τους είχαν ήδη ολοκληρώσει τις μαθησιακές τους υποχρεώσεις και μόνο κάποιες που είχαν μεγαλύτερα εγγόνια συνειδητοποίησαν πως με τη φοίτησή τους μπορούσαν να τα βοηθούν πλέον ικανοποιητικά στα μαθήματά τους (πβ. επόμενες δηλώσεις Ευαγγελίας).

των εκπαιδευτικών μεθόδων, της διάταξης του χώρου και των εποπτικών μέσων, αλλά και στη συμβολή των εκπαιδευτών –τριών στη διευκόλυνση και βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Μάλιστα, στα πλαίσια της περιγραφής του μαθησιακού τους αυτού βιώματος, συχνά προβαίνουν σε σύγκριση με αντίστοιχες εμπειρίες τους από το τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Αρχικά αναφέρονται στην έλλειψη βιβλίων. Ο Νικήτας μάλιστα, δηλώνει πως οι εκπαιδευόμενοι –ες έπαιρναν μαζί τους μόνο ένα τετράδιο, όπου κρατούσαν τις σημειώσεις των μαθημάτων που διδάσκονταν. Οι εκπαιδευτές –τριες μεριμνούσαν για το εκπαιδευτικό υλικό και τούς το παρέδιδαν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Συνήθως το εκπαιδευτικό υλικό αποτελούσαν φωτοτυπίες από επιλογή κειμένων ή θεμάτων από τα σχολικά εγχειρίδια, από άλλες πηγές (όπως π.χ. τον τύπο) ή υλικό που οι ίδιοι συνέγραφαν[106]. Η εστίαση δε στην ανυπαρξία βιβλίων γίνεται από τους νεότερους εκπαιδευόμενους και πιθανότατα σχετίζεται με τιε νωπές αναμνήσεις τους από την πρότερη εμπειρία τους στην τυπική εκπαίδευση.

Επίσης, ο Νικήτας αποτελεί έναν από τους –τις πολλούς –ες συμμετέχοντες –ουσες που νιώθει την ανάγκη να διευκρινίσει ότι διδάσκονταν όλα τα μαθήματα. Αναφέρει όμως, ότι ο τρόπος διδασκαλίας δεν είχε καμία σχέση με το τυπικό γυμνάσιο ή το νυχτερινό κι ότι μάλιστα μάθαιναν ουσιαστικά πιο εύκολα όσα έπρεπε να διδαχθούν:

> Δεν έχει καμία σχέση. Τα μαθήματα γινόταν κανονικά. Μαθαίνεις πράγματα. Κανονικά. Ό, τι μάθαινες στο άλλο και πολύ καλύτερα μπορώ να σου πω, γιατί ήταν ο τρόπος διδασκαλίας πιο απλός, πιο κατανοητός. Ίσως και οι καθηγητές πιο καλοί, αλλά ήταν πιο κατανοητοί και πιο εύκολα γενικά... Δεν υστερούσε σε τίποτα από ένα άλλο[107].

Γεγονός, στο οποίο εστιάζει και η Ναυσικά περιγράφοντας την απλότητα με την οποία γινόταν η μαθησιακή διεργασία, ώστε να γίνεται αντιληπτή η κάθε πληροφορία από όλους –ες τους –τις εκπαιδευόμενους –ες («Σου το έδιναν τόσο εύκολο, στην ουσία στο έδιναν στο πιάτο που λέμε»).

Η Κατερίνα, δηλώνει ότι απολάμβανε τη μαθησιακή διαδικασία όλων των μαθημάτων, καθώς συζητούσαν «κοινωνικά», «πολιτικά» και «αυτό ήταν και χρήσιμο» για εκείνη. Δηλώνει μάλιστα χαρακτηριστικά πως «την κρίση» που βιώνουμε τα τελευταία χρόνια, εκείνοι –ες *την είχαν διδαχτεί από τότε* («λίγο πολύ ήμασταν ενημερωμένοι τι μας έρχεται...»). Τα καθημερινά προβλήματα, τα συζητούσαν όλοι μαζί στην ομάδα και συμμετείχαν όλοι στις συζητήσεις αυτές ενεργά

> ...γιατί γίνονταν και μες στο μάθημα... και εγώ έκανα εκείνο σήμερα, έχω αυτήν την στεναχώρια, έρχονταν η καθηγήτρια στο δικό μου πρόβλημα και το συζητούσαμε... Ή έστω μπορούσαμε στο διάλειμμα... Δεν ήταν ο καθηγητής που θα 'ρθει να τελειώσει, να χτυπήσει το κουδούνι και να φύγει... Όχι...

---

[106] Σημειώνω ότι ο ρόλος του –της εκπαιδευτή –τριας στα Σ.Δ.Ε. ταυτίζεται με το ρόλο του –της σχεδιαστή –στριας του διδακτικού υλικού (Χατζηθεοχάρους, 2010). Βλ επίσης, άρθρο 6 της Υπ. Απόφ. 160/16-01-2008 (Φ.Ε.Κ. 34/τ. β'/16-01-2008).

[107] Σημειώνω την έννοια του «άλλου», του «διαφορετικού» σχολείου στα λεγόμενα του πληροφορητή, από το οποίο προφανώς διαφοροποιείται το Σ.Δ.Ε..

Εστιάζει δηλαδή παράλληλα στο ρόλο του –της διευκολυντή –ντριας εκπαιδευτή –τριας, ως βοηθού της μάθησης (προσπαθώντας οι εκπαιδευόμενοι –ες να αντιμετωπίσουν τυχόντα μαθησιακά εμπόδια) και όχι μόνο ως απλού μεταδότη της γνώσης (Jarvis, 2004).

Αυτός όμως, ο τρόπος διδασκαλίας τους –τις διευκόλυνε πολύ, όπως χαρακτηριστικά δηλώνει και η Χρύσα. Τονίζοντας για ακόμα μια φορά όχι μόνο την προτίμησή της στη συζήτηση που γινόταν κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διεργασίας ως τεχνικής μάθησης, αλλά ως της καταλληλότερης μεθόδου μέσω της οποίας τους «δίνανε... ερεθίσματα» και υπήρχε αλληλεπίδραση μεταξύ τους:

> Κι έτσι να λέω εγώ κάτι το οποίο να ήταν αντίθετο σε άλλον... αλλά να επηρεάζεται ο ένας από τον άλλον και να πω: 'για να σκεφτώ λίγο, μήπως αυτά που λέει η Χρύσα, έχει δίκιο και η δικιά μου η άποψη είναι λάθος;'. Υπήρχανε και αυτά, βέβαια, ή στη συζήτηση πάνω καθένας είχε την άποψή του...

Μάλιστα δηλώνει πως και η ίδια έχει αλλάξει άποψη για διάφορα θέματα που αφορούσαν κάποιες ευάλωτες κοινωνικές ομάδες του πληθυσμού (όπως οι ναρκομανείς, οι μετανάστες) μέσω των όσων συζητούσαν και διδάχθηκαν κατά τη διάρκεια των μαθημάτων στο Σ.Δ.Ε.. Στο σημείο μάλιστα αυτό, μέσα από τα λεγόμενα της Χρύσας και σχεδόν όλων των ερωτώμενων καταδεικνύεται η πεποίθηση τους ότι η μάθηση δεν πρέπει να αποτελεί μια διεργασία συσσώρευσης γνώσεων, αλλά μια διαδικασία διαρκούς αλλαγής των προϋπαρχουσών αυτών παραδοχών (ορισμένες από τις οποίες μάλιστα ήταν δυσλειτουργικές για εκείνους –ες) και κατασκευής νοήματος[108].

Απαραίτητο στοιχείο δε της μαθησιακής διεργασίας στην εκπαίδευση ενηλίκων αποτελεί η σύνδεση της μάθησης με την καθημερινότητα του –της εκπαιδευόμενου –ης (Rogers, 1999). Η ομαδική μάλιστα, συζήτηση ως τεχνική αποτελεί το καταλληλότερο εργαλείο εμψύχωσης και υποκίνησης κάθε εκπαιδευτή –τριας (Κόκκος & Λιοναράκης, 1998· Courau, 2000). Από τις περιγραφές τους, φαίνεται πως αυτό, το έχουν αντιληφθεί και οι ίδιοι –ες οι συμμετέχοντες –ουσες, τονίζοντας τη σημασία τόσο της σύνδεσης των εμπειριών τους με τη μάθηση[109], όσο και της συζήτησης ως εκπαιδευτικής μεθόδου.

Ιδιαίτερη αναφορά στη σημασία της συζήτησης ως εκπαιδευτικής τεχνικής και στην ανοιχτή διάταξη των καθισμάτων της αίθουσας, κάνει και η Σούλα, καθώς συντελούν στη

---

[108] Η άποψή τους αυτή, συνδέεται άρρηκτα με τη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης, η οποία σχετίζεται στην ουσία με το μετασχηματισμό της υπάρχουσας γνώσης, επιτυγχάνοντας μία νέα οπτική μέσω της οποίας ως ενήλικοι –ες εκπαιδευόμενοι –ες αντιλαμβανόμαστε τις παραδοχές που λειτουργούν περιοριστικά και δυσλειτουργικά στον τρόπο σκέψης, αντίληψης και δράσης μας. Περιλαμβάνει επίσης, τον κριτικό στοχασμό (την επανεκτίμηση των διαστρεβλωμένων πεποιθήσεών μας για την πραγματικότητα) που μπορεί να φτάσει και στον αυτο-στοχασμό (την ολιστική δηλαδή θεώρηση του προσωπικού μας τρόπου σκέψης, αντίληψης, αντίδρασης και δράσης), τη διαλλακτικότητα και την αποδοχή διαφορετικών απόψεων, στην ουσία την αποδοχή της νέας γνώσης, των νέων ιδεών (Κόκκος, 2005· Κοντάκος & Γκόβαρης 2006· Mezirow & Associates, 2000).

[109] Σημειώνω δε ότι τα ερευνητικά υποκείμενα φαίνεται να οικειοποιούνται μέσω των βιωμάτων τους την άποψη ότι ο άνθρωπος γενικά έχει την ικανότητα να αναπτύσσεται πνευματικά, προσωπικά και κοινωνικά διαρκώς, αποκτώντας σημαντικές εμπειρίες και γνώσεις από την αρχή μέχρι το τέλος της ζωής του. Οι ίδιοι –ες μάλιστα βρίσκονται σε μια συνεχή διεργασία ανάπτυξης και αλλαγών, στην οποία σαφέστατα παίζει σημαντικό ρόλο η εκπαίδευση. Βλ. επίσης Dewey, 1980.

διευκόλυνση και ανάπτυξη της συνεργασίας και συμμετοχής όλων των μελών της ομάδας (Κόκκος, 2008):

> Και καθόμασταν πολύ ωραία στην τάξη σαν να ήμασταν όλοι μια παρέα, ο ένας δίπλα στον άλλο, δηλαδή τον έβλεπες και δεν ντρεπόσουν και προσπαθούσες κι εσύ να πάρεις μέρος στην κουβέντα... όλοι... σαν να ήμασταν σε τραπέζι έξω...

Η προτίμηση στην ανοιχτή διάταξη του χώρου αποτελεί κοινή διατύπωση όλων ανεξαιρέτως των ερευνητικών υποκειμένων. Ο Χρυσόστομος μάλιστα, δηλώνει την προτίμησή του στο συγκεκριμένο τρόπο διάταξης, τονίζοντας πως μπορούσε ο κάθε εκπαιδευόμενος να δει τον άλλο και να επικοινωνήσει αποτελεσματικότερα, γεγονός που επίσης, συντελούσε στην αποτελεσματικότητα της μαθησιακής διεργασίας, καθώς με αυτόν τον τρόπο προωθούνταν η ενεργητική συμμετοχή των μελών όλης της ομάδας (Βαλάκας, 2008). Η Ναυσικά, συγκρίνοντας τον τρόπο διάταξης του χώρου στο Σ.Δ.Ε. με τον κλειστό τρόπο διάταξης των θρανίων στο τυπικό σχολείο («Όχι όπως στο σχολείο ο ένας πίσω από τον άλλο... μόνος σου... σαν να πας για εκτέλεση... να φοβάσαι, να ντρέπεσαι να μιλήσεις...»), εύχεται να μπορούσαν τα παιδιά της να κάνουν έτσι μάθημα, όπως η ίδια, θεωρώντας ότι θα απεκόμιζαν περισσότερες γνώσεις («Μακάρι να 'καναν και στα παιδιά μου έτσι μάθημα περισσότερα θα μαθαίναν...»).

Επίσης, η Κατερίνα είναι μία από τις πολλές πληροφορήτριες που αναφέρεται στην ποικιλία των εποπτικών μέσων που χρησιμοποιούνταν και παράλληλα στην αποτελεσματικότητά τους, κάνοντας μία σύγκριση με την έλλειψη εποπτικών μέσων του τυπικού σχολείου («...μας έβαζαν κασέτες σε μαθήματα, βίντεο, πολλά, διάφορα, πάρα πολύ ωραία Σε πιο σχολείο γίνεται; Σε κανένα... Ενώ εδώ...»).

Η εμψύχωση και η υποκίνηση αποτελούν ορατά στοιχεία των πρακτικών κάθε – καθεμιάς «καλού –ης» εκπαιδευτή –τριας (Courau, 2000) και για τους τις συγκεκριμένους – ες συμμετέχοντες –ουσες. Η Σούλα, μάλιστα, από την πλευρά της τονίζει την προσπάθεια των εκπαιδευτών –τριών να υποκινούν τους –τις εκπαιδευόμενους –ες, να λειτουργούν δηλαδή ως υποκινητές –τριες και εμψυχωτές –τριες («Πάντως μας τα εξηγούσαν όλα. Και με τον τρόπο τους προσπαθούσαν να μας κάνουν να συμμετέχουμε όλοι και να προχωράμε ωραία»), συμβάλλοντας στην επίτευξη τόσο των ατομικών, όσο και των ομαδικών τους στόχων (Γιαννοπούλου, 2008). Γεγονός που επιβεβαιώνει και η Ευαγγελία, τονίζοντας ότι οι εκπαιδευτικοί, τους βοηθούσαν πολύ στην κατανόηση των νέων πληροφοριών, της νέας γνώσης, με αποτέλεσμα και την αφομοίωσή της («Ενώ έτσι ετούτοι οι καθηγητές με αυτόν τον τρόπο σου δίναν πολλά πράγματα να καταλάβεις, πάρα πολλά πράγματα να καταλάβεις και να τα μάθεις...»).

Όλη αυτή η εμπειρία λειτούργησε υποκινητικά και για τη Χρύσα, καθώς την έκανε να μη θέλει στην ουσία να λείψει ούτε μέρα από το σχολείο («Αγγελική μου, εγώ πήγαινα μετά από τη δουλειά, έτσι και μετά από τις δουλειές του σπιτιού και δεν παρέλειπα ούτε μέρα»).

Η καινοτομία όσον αφορά τον τομέα της μαθησιακής διαδικασίας επιβεβαιώνεται με τους ισχυρισμούς του συνόλου των αποφοίτων και περικλείεται στα λόγια της Ευαγγελίας, η οποία υποστηρίζει πως αυτό που συνέβαινε στο Σ.Δ.Ε. «δεν ήταν κάτι στερεότυπο». Θεωρεί ότι ο τρόπος διδασκαλίας ήταν πολύ διαφορετικός, ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονταν τις ανάγκες και αδυναμίες των εκπαιδευομένων τους, τις οποίες χειρίζονταν με διακριτικότητα και σεβασμό και τέλος, πως κάθε πληροφορία αποτελούσε αφορμή για συζήτηση. Τονίζει μάλιστα, όπως και όλοι –ες οι συμμετέχοντες –ουσες, την ευκαιρία που είχαν οι

εκπαιδευόμενοι να συζητούν, να συμμετέχουν αυθόρμητα, «χωρίς ντροπή» και να αλληλεπιδρούν ο ένας στον άλλο, εστιάζοντας παράλληλα και στην επίδραση τόσο των εκπαιδευτικών, όσο και της διευθύντριας.

5.6.4.3 «Το πιο σημαντικό η γλώσσα»

Στα πλαίσια της περιγραφής του νοήματος της φοίτησής τους, ξεχωριστή αναφορά γίνεται από όλα τα ερευνητικά υποκείμενα στη συμβολή του μαθήματος του ελληνικού γραμματισμού[110].

Το πρόγραμμα του ελληνικού γραμματισμού βοήθησε όλους –ες τους συμμετέχοντες –ουσες να επανενταχθούν κοινωνικά, καθώς ένιωθαν πιο σίγουροι –ες και «απελευθερωμένοι» να μιλήσουν, να επικοινωνήσουν, να εκφράσουν την άποψή τους, να διεκπεραιώσουν υποθέσεις τους (π.χ. να συμπληρώσουν ή να καταθέσουν μια αίτηση, μια υπεύθυνη δήλωση, μια εξουσιοδότηση, να συντάξουν ένα βιογραφικό κ.α.) γιατί είχαν πλέον την ικανότητα να χρησιμοποιήσουν περισσότερα είδη λόγου με επάρκεια.

Η Ερασμία αναφέρεται στην εξέλιξη των συμμαθητών –τριών της στη χρήση της γλώσσας, καθώς υπήρχαν εκπαιδευόμενοι –ες που δεν ήξεραν «να γράψουν, να διαβάσουν», που ήταν «ανορθόγραφοι», που «δεν μπορούσαν να γράψουν, ούτε την υπογραφή τους» και «μάθαν». Δηλώνει μάλιστα τη σημασία αυτής τους της εξέλιξης για τους –τις ίδιους –ες, αφού τώρα μπορούν «να διαβάσουν μια εφημερίδα» ή «να κάνουν μια αίτηση» και πως τόσο οι εκπαιδευτικοί, όσο η ίδια και οι υπόλοιποι –ες συμμαθητές –τριές τους συνέβαλαν στην εξέλιξή τους αυτή, προσφέροντας τη βοήθειά τους πριν ή κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας.

Η Βασιλεία μάλιστα, δηλώνει εντυπωσιασμένη από την εξέλιξη αυτών των συμμαθητών –τριών της που ανήκαν ουσιαστικά στους αναλφάβητους, καθώς «δεν ξέραν να γράφουν το όνομά τους καλά καλά» και οι οποίοι –ες με την προσπάθεια, «τη δουλειά», κατάφεραν να μάθουν, να «πάνε μπροστά», γεγονός που θεωρεί πολύ σημαντικό, αναγνωρίζοντας παράλληλα τη συμβολή και της εκπαιδευτικού του γλωσσικού γραμματισμού:

> Ήταν ρε Αγγελική μου κάτι παιδιά που ενώ δεν ξέραν να γράφουν το όνομά τους καλά καλά, είχαν κάνει πολύ καλή δουλειά... Η φιλόλογος ήταν φοβερή... μας πήγε μπροστά... Μάθαμε... Ξέρεις τι πάει να πει να μην ξέρεις ούτε να υπογράφεις και να μαθαίνεις; ...Όχι, πολλά πράγματα, αλλά μάθαν... Να κάνουν μια αίτηση... Ξέρεις πόσο σημαντικό ήταν αυτό;

Σημειώνω ότι και η ίδια αναγνωρίζει πόσο σημαντική ήταν η ανάπτυξη των βασικών δεξιοτήτων όχι μόνο των υπολοίπων εκπαιδευομένων του Σ.Δ.Ε., αλλά και των δικών της

---

[110] Η έννοια του γραμματισμού είναι πολυδιάστατη. Δεν εμπεριέχει μόνο την ικανότητα της ανάγνωσης ενός κειμένου, αλλά και του εσωτερικού και εξωτερικού ελέγχου, της επίλυσης των καθημερινών προβλημάτων με ορθολογικότητα, εμπλέκοντας τους κοινωνικούς θεσμούς και τις καθημερινές πρακτικές του ανθρώπου και την ικανότητά του να επιφέρει αλλαγές σε όλους τους τομείς της ζωής του και της κοινωνίας στην οποία ζει, αναδεικνύοντας έτσι την ευρύτητά της ως έννοια (Πηγιάκη, 2006).

από την προσωπικής της εμπειρία, καθώς δηλώνει ότι και γνώσεις απέκτησε και αισθανόταν πως μπορούσε *να απαντά, να συζητά πιο άνετα.*

Η Χρύσα επίσης, τονίζει πως για αυτούς τους ανθρώπους που δε γνώριζαν ούτε να διαβάζουν, στόχος ήταν «να μάθουν να κάνουν μια αίτηση». Πιστεύει όμως, πως τόσο για την ίδια, όσο και για τους –τις υπόλοιπους –ες εκπαιδευόμενους –ες αναπτύχθηκαν οι δυνατότητες τους, ότι αυξήθηκαν οι γνώσεις τους (καθώς υποστηρίζει πως «ανέβηκε το επίπεδό» τους) και δηλώνει πως αισθάνεται πιο δυνατή στο κομμάτι της επικοινωνίας, αναφέροντας χαρακτηριστικά ότι «ένιωθα πιο δυνατή να σου μιλήσω, να σε αντιμετωπίσω... Και τώρα υστερώ, αλλά προχώρησα».

Η Ευαγγελία είναι μια ακόμη εκπαιδευόμενη που εστιάζει στο γεγονός αυτό, ότι δηλαδή υπήρχαν συμμαθητές –τριές της που είχαν ανεπαρκή ή περιορισμένη ικανότητα χρήσης του γραπτού λόγου και ανάγνωσης, οι οποίοι –ες έφτασαν στο σημείο να γράφουν στο περιοδικό του σχολείου, γεγονός που εξέπληξε και τους –τις ίδιους –ες («άλλοι έμαθαν να γράφουν και να διαβάζουν και γράφαν και στο περιοδικό μας να φανταστείς που νομίζω δεν θα το πίστευαν ποτέ αυτό...»). Την άποψη της Ευαγγελίας ασπάζονται όλοι οι συμμετέχοντες –ουσες, όπως και η Έλενα, η οποία αναφερόμενη στην εξέλιξη στο επίπεδο της χρήσης της γλώσσας των συμμαθητών –τριών της, τη συνδέει με τη δημοσίευση προσωπικών τους κειμένων στο περιοδικό του σχολείου («κανείς δεν περίμενε να γράφει σε περιοδικό ή να προχωρήσει τόσο πολύ... κάποιος από εμάς. Σε αυτό φαινόταν και η εξέλιξη... και η δουλειά των καθηγητών...»).

Η Σούλα πέρα από τις γνώσεις, διαπίστωσε βελτίωση στον τρόπο έκφρασής της, γεγονός που ενίσχυσε την αυτοεκτίμησής της, «καθώς αισθανόμουν καλύτερα για τον εαυτό μου, πατούσα καλύτερα, πιο δυναμικά» όπως υποστηρίζει. Αποτελούσε για εκείνη ένα κομμάτι που *της έλειπε*, ένα «κενό» το οποίο κατάφερε να καλύψει με «επιτυχία», καθώς ολοκλήρωσε τη φοίτησή της στο Σ.Δ.Ε.. Είχε την ικανότητα πλέον να βοηθήσει το παιδί της στα μαθήματά του, ενώ παλιότερα αισθανόταν ότι ήταν ανεπαρκείς οι γνώσεις της και γι' αυτό το λόγο είχε ζητήσει βοήθεια. Αντιλαμβάνεται ότι μπορεί να κατανοήσει καλύτερα το νόημα των όσων διαβάζει, να βρει πληροφορίες για ό, τι την ενδιαφέρει, έμαθε δηλαδή στην ουσία πώς να μαθαίνει μέσα από τη φοίτησή της στο πρόγραμμα αυτό.

Επίσης, κατάφεραν από τη μια (λόγω της φοίτησής τους) να συμμετάσχουν σε προκηρύξεις θέσεων εργασίας που αδυνατούσαν και από την άλλη (λόγω της παρακολούθησης του γλωσσικού γραμματισμού) να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της δουλειάς τους με καλύτερο τρόπο και χωρίς άγχος· ακόμα και να εξελιχθούν επαγγελματικά, καθώς η φοίτηση και η παρακολούθηση του εν λόγω προγράμματος, αυξάνοντας τις γνώσεις και τις ικανότητές τους, ενίσχυσε την κριτική τους σκέψη και την αυτοεκτίμησή τους, αποτελώντας σε ορισμένες περιπτώσεις τη βάση για να συνεχίσουν την εκπαίδευσή τους σε υψηλότερο επίπεδο.

Η Έλενα θεωρεί ότι έμαθε περισσότερα πράγματα, άλλαξε ο μαθησιακός της τρόπος, κατάφερε να εκφράζεται «ελεύθερα κι όμορφα» κι αισθάνεται «υπερήφανη» γι' αυτό το λόγο, τονίζοντας τη συμβολή του γλωσσικού γραμματισμού στην εξέλιξή της αυτή. Επίσης, ήταν μία από τις εκπαιδευόμενες που αδυνατούσαν να συμμετάσχουν σε προκηρύξεις θέσεων εργασίας υποχρεωτικής εκπαίδευσης, καθώς δεν είχε το απολυτήριο γυμνασίου. Γι' αυτό το λόγο θεωρεί την απόφασή της να φοιτήσει στο Σ.Δ.Ε. επιτυχημένη, καθώς «Αν δεν είχα πάει στο Σ.Δ.Ε. δε θα δούλευα τώρα... Άμα δεν είχα πάει δε θα δούλευα τώρα... Έστω κι αυτό το 5μηνο δε θα δούλευα ... Δε με παίρναν...».

Από την άλλη ένας εκπαιδευόμενος, ο Νικήτας συνέχισε τις σπουδές του στην τεχνική εκπαίδευση για μία χρονιά, και δύο χρονιές στις ΕΠΑ.Σ. Ιωαννίνων για να αποκτήσει την άδεια ασκήσεως επαγγέλματος υδραυλικού και δύο εκπαιδευόμενες (από τις μεγαλύτερες μάλιστα ηλικιακά - η Ερασμία και η Ευαγγελία) συνέχισαν τις σπουδές τους στο νυχτερινό λύκειο. Μάλιστα, ο Νικήτας τονίζει ότι αν δεν είχε παρακολουθήσει το πρόγραμμα αυτό και γενικότερα το πρόγραμμα σπουδών του Σ.Δ.Ε., ίσως να σταματούσε σε αυτό το σημείο τις σπουδές του και να μη συνέχιζε, καθώς μέσω της παρακολούθησης του εν λόγω προγράμματος ήρθε σε επαφή με νέους τρόπους με τους οποίους να μπορεί να διαβάζει, να μαθαίνει, να ψάχνει διάφορες πληροφορίες, πηγές. Δηλώνει μάλιστα ότι η διδασκαλία του γλωσσικού γραμματισμού

> ...σ' έκανε να σκέφτεσαι, να ψάχνεις... Είναι αλήθεια αυτό.... Όχι, μόνο...(εννοεί το πρόγραμμα του γλωσσικού γραμματισμού), αλλά από εκεί κυρίως, γιατί μιλούσαμε πολύ και κάναμε πολλά... Και στ' άλλα, αλλά κυρίως εκεί... (καταλήγοντας ότι) Το πιο σημαντικό η γλώσσα. Δεν το συζητώ...

Η Ευαγγελία επίσης τονίζει, ότι η εξέλιξη ορισμένων εκπαιδευομένων ήταν μεγάλη, καθώς συνέχισαν σε υψηλότερο επίπεδο τις σπουδές τους. Διευκρινίζει μάλιστα, πως και για την ίδια η ιδέα της συνέχισης των σπουδών της (στο νυχτερινό λύκειο), ήταν επακόλουθο της φοίτησής της στο Σ.Δ.Ε., των γνώσεων που έλαβε και της αλλαγής του τρόπου σκέψης της που αποδίδει και στο πρόγραμμα του γλωσσικού γραμματισμού («γιατί ξέραμε πράγματα και μπορούσαμε να συζητήσουμε ωραία με επιχειρήματα με πολλά... Μας άλλαξε πολύ...»). Και τέλος, η Ερασμία, η οποία ανήκει στις συμμετέχουσες που θεωρούν πως η φοίτησή της αποτέλεσε την απαρχή για να θέσει νέους στόχους και να τους επιτύχει (καθώς συνέχισε τις σπουδές της στο Λύκειο, τις οποίες και ολοκλήρωσε) και συντέλεσε στο να αποκτήσει ικανότητες (με βασική την πειθώ) καθοριστικές στην επαγγελματική της εξέλιξη.

Ορισμένοι –ες μάλιστα, αναφέρονται και σε συμμαθητές –τριες τους που ανήκαν σε ευπαθείς κοινωνικά ομάδες[111], ανταποκρίθηκαν στις απαιτήσεις του προγράμματος του γλωσσικού γραμματισμού, ενισχύθηκε η αυτοεκτίμησή τους και «γι' αυτό βρήκαν με μεγαλύτερη ευκολία εργασία» τουλάχιστον κατά την πρώτη χρονιά της αποφοίτησής τους.

Ένας εκπαιδευόμενος (Έλληνας, μετανάστης στη Γερμανία) ο Χρυσόστομος, δήλωσε ότι πέτυχε, εκτός από το βασικό του σκοπό που ήταν η απόκτηση του Απολυτηρίου, να ενταχθεί καλύτερα κοινωνικά «να αποκτήσει παρέες, φίλους» μέσα από τη διαδικασία μάθησης που ακολουθούνταν στο εν λόγω πρόγραμμα. Η Ναυσικά είχε παρατηρήσει αλλαγές στην προσωπικότητά της που οφείλονταν στο πρόγραμμα του γλωσσικού γραμματισμού, καθώς δεν ντρεπόταν να μιλήσει, να εκφράσει την άποψή της («έμαθα και μπορούσα να μιλήσω και να πω πράγματα χωρίς ντροπή»). Μάλιστα δηλώνει ότι η αποφοίτησή της την έκανε να αισθανθεί «χρήσιμη», καθώς κατάφερε να βρει «πιο εύκολα δουλειά». Τέλος, η Κατερίνα αναφέρει πως όλα αυτά τα εφόδια (στην ουσία «η γνώση» και «η δύναμη») που πήραν από τη φοίτησή τους στο εν λόγω πρόγραμμα, τους –τις βοήθησαν

---

[111] Αναφέρω ότι σε αυτό το σημείο ο όρος ευπαθείς κοινωνικά ομάδες περιλαμβάνει τους μακροχρόνια ανέργους –ες, και επίσης, τα άτομα με ειδικές ανάγκες και τους –τις μετανάστες –στριες, που πλήττονται από τον κοινωνικό αποκλεισμό (Βεργίδης, 2008), για τους –ις οποίους –ες γίνεται ιδιαίτερη αναφορά από μέρος του δείγματος, καθώς επίσης, για το γεγονός ότι είχαν ενταχθεί στο πλαίσιο του θεσμού αυτού και «δεν αποτελούσαν κάτι το διαφορετικό» για τους –τις συμμετέχοντες –ουσες.

να κοινωνικοποιηθούν ακόμα περισσότερο (γιατί «αφού ξέρεις να μιλήσεις μπορείς να κάνεις και πιο εύκολα παρέες, γνωριμίες, ανοίγεσαι...») και επίσης, στην εύρεση εργασίας.

Καθίσταται, λοιπόν, φανερό από τις δηλώσεις των συγκεκριμένων συμμετεχόντων – ουσών, ότι το πρόγραμμα σπουδών του Σ.Δ.Ε. και ειδικά του ελληνικού γλωσσικού γραμματισμού συντέλεσε τόσο στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών τους αναγκών, όσο και στην αντιμετώπιση του κοινωνικού τους αποκλεισμού. Ο πρότερος εκπαιδευτικός τους αποκλεισμός με αποτέλεσμα την ανεπαρκή ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους, είχε σαν αποτέλεσμα τον κοινωνικό τους αποκλεισμό[112], καθώς οι ίδιοι –ες αισθάνονταν μη ικανοί – ές να συμμετάσχουν ακόμα και σε κοινωνικές συζητήσεις (με αποτέλεσμα να μην εκφράζουν ελεύθερα τις απόψεις τους όταν συζητούσαν με άτομα κυρίως του φιλικού τους περιβάλλοντος και με αυτόν τον τρόπο περιθωριοποιούνταν, απομονώνονταν σε σημαντικό βαθμό) και επίσης την αδυναμία τους να ενταχθούν στην αγορά εργασίας. Παρατηρείται μάλιστα ότι οι εκπαιδευόμενες συνολικά επιβεβαιώνουν και τονίζουν τη μειωμένη τους ικανότητα να ενταχθούν αρμονικά κοινωνικά, με τη διαφοροποίηση ότι οι μικρότερης ηλικίας συμμετέχοντες –ουσες εστιάζουν ιδιαίτερα στην αδυναμία ένταξής τους στην αγορά εργασίας λόγω των ανεπαρκών γνώσεων και δεξιοτήτων τους[113].

5.6.4.4 «Σε έκαναν να νιώθεις σημαντικός... Άκουγαν τι δε σου άρεσε και το άλλαζαν...»

Η διαδικασία της αξιολόγησης των επιδόσεων του μαθητικού δυναμικού τις τελευταίες δεκαετίες αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής θεωρίας και πρακτικής και συνάμα αναγκαία διάσταση τόσο του σχεδιασμού, όσο και της υλοποίησης κάθε εκπαιδευτικού προγράμματος (Βεργίδης, 2008· Κωνσταντίνου, 2000). Στα Σ.Δ.Ε. υιοθετείται η περιγραφική - ποιοτική αξιολόγηση, η οποία είναι συνεχής και αποτελεί κομμάτι της μαθησιακής διαδικασίας. Συμβάλλει μάλιστα στην ανατροφοδότηση και την εξέλιξη του εκπαιδευτικού έργου και παράλληλα στην πρόοδο των εκπαιδευομένων (Χατζηθεοχάρους, 2010)[114].

Το σημαντικό της ρόλο φαίνεται ότι έχουν αντιληφθεί και οι συμμετέχοντες –ουσες του δείγματος, οι οποίοι –ες, όχι μόνο δηλώνουν την προτίμησή τους σε αυτόν τον τύπο

---

[112] Η σχολική αποτυχία και εγκατάλειψη αποτελούν το τελευταίο στάδιο του εκπαιδευτικού αποκλεισμού, ο οποίος είναι άρρηκτα συνδεδεμένος με τον κοινωνικό αποκλεισμό. Ο ρόλος δε της εκπαίδευσης και του σχολείου στην αντιμετώπιση του κοινωνικού αποκλεισμού είναι καταλυτικός, καθώς στην ουσία μπορούν να λειτουργήσουν ως ασπίδες κατά κάθε μορφής κοινωνική περιθωριοποίηση. Βλ. επίσης Παπάνης, Γιαβρίμης & Βίκη, 2009.

[113] Ξεχωριστή βέβαια περίπτωση αποτελεί ο Χρυσόστομος, ο οποίος μετανάστευσε στη Γερμανία για οικονομικούς λόγους (ώστε να αποκτήσει μια εργασία με καλύτερες οικονομικές απολαβές) και σαφέστατα επιστρέφοντας στην πατρίδα, ένιωθε επίσης έντονα την ανάγκη να κοινωνικοποιηθεί, να επανενταχθεί κοινωνικά.

[114] Μέσω, μάλιστα, της ποιοτικής αυτής τεχνικής αξιολόγησης, οι εκπαιδευτικοί εστιάζουν στην ατομική πορεία κάθε –καθεμιάς μαθητή –τριας εντοπίζοντας τις δυνατότητες, τις αδυναμίες και τις ελλείψεις του –της, διαγιγνώσκοντας νέες ικανότητες και κλίσεις, ελαχιστοποιώντας όμως παράλληλα (ή ακόμα και εκμηδενίζοντας) την πίεση για υψηλές επιδόσεις και τον ανταγωνισμό. Με την περιγραφική, λοιπόν, αξιολόγηση επιτυγχάνεται η ενίσχυση της αυτοαντίληψης των μαθητών –τριών (Κωνσταντίνου, 2000) και εν γένει των ενηλίκων εκπαιδευομένων.

αξιολόγησης, αλλά θεωρούν ότι μέσω αυτής διαφαίνεται η σημασία που έδιναν οι συντελεστές του σχολείου στις απόψεις τους, όσον αφορά τη βελτίωση του εκπαιδευτικής διεργασίας.

Η Ευαγγελία ανήκει στην πλειονότητα των ερευνητικών υποκειμένων που αναφέρονται επίσης στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, η οποία γινόταν στο Σ.Δ.Ε. και στη σημασία που είχε για εκείνους –ες. Μάλιστα δηλώνει ότι παρόμοια αξιολόγηση θα έπρεπε να γίνεται και στο Λύκειο με βάση τις εμπειρίες που είχε αποκομίσει από το Σ.Δ.Ε. και τις σημαντικές βελτιωτικές αλλαγές που είχαν γίνει, όσο ήταν εκείνη εκπαιδευόμενη, μέσω αυτής της αξιολογητικής διαδικασίας.

Η Έλενα χαρακτηρίζει θετικό το γεγονός ότι μέσω ερωτηματολογίων που οι ίδιοι –ες οι εκπαιδευτές –τριες τους έδιναν, μπορούσαν να αξιολογήσουν οι εκπαιδευόμενοι –ες το διδακτικό έργο, να εκφράσουν τις απόψεις τους, χωρίς να εκτίθενται, ανώνυμα. Η ίδια, ωστόσο, αναφέρει ότι δεν είχε εκφράσει κάποια δυσαρέσκεια, ούτε είχε κάνει κάποια πρόταση βελτίωσης ή αλλαγής, καθώς για εκείνη «ήταν όλα τέλεια...».

Η Ερασμία μάλιστα, συνδέει την επιθυμία όλων να συνεχίσουν τη φοίτησή τους στο εν λόγω σχολείο με τη σημασία που είχε για εκείνη και τους –ις υπόλοιπους –ες εκπαιδευόμενους –ες η εσωτερική αξιολόγηση. Θεωρεί ότι με τον τρόπο αυτό «σε έκαναν να νιώθεις σημαντικός... Άκουγαν τι δε σου άρεσε και το άλλαζαν...», καθώς σέβονταν, η διεύθυνση και οι εκπαιδευτικοί του σχολείου, τις προτάσεις βελτίωσης των εκπαιδευομένων. Στα πλαίσια αυτής της συζήτησης τονίζει το γεγονός, ότι όλες αυτές οι αλλαγές, οι βελτιώσεις στον τρόπο μάθησής τους, στον τρόπο σκέψης και γενικότερα στο χαρακτήρα τους έγιναν με τη βοήθεια όλων των συντελεστών του σχολείου («μάθαμε από την κυρία Μάνθου, από τους καθηγητές, από τους συμμαθητές μας»), καταλήγοντας ότι «άλλαξε η ζωή μας...» και υποστηρίζοντας ότι νιώθει «πιο ελεύθερη». Τέλος, σημειώνω ότι για εκείνη όσοι –ες φοίτησαν στο Σ.Δ.Ε. «όλοι είναι κερδισμένοι».

Από τα ερευνητικά ευρήματα λοιπόν, καταδεικνύεται η γενική πεποίθηση και αναγνώριση όλων των ερευνητικών υποκειμένων (μέσω της εμπειρίας της φοίτησής τους στο Σ.Δ.Ε.), ότι η μάθηση τελικά δεν είναι μονόδρομος, ούτε συντελείται στο κενό, αλλά αποτελεί συνάρτηση τόσο της αλληλεπίδρασης εκπαιδευτών –τριών και εκπαιδευομένων, όσο και της επικοινωνίας που αναπτύσσεται μεταξύ τους (Κόκκος, 2008· Κόκκος & Λιοναράκης, 1998· Rogers, 1999). Επίσης, επιβεβαιώνεται ότι η εσωτερική αξιολόγηση, η οποία πραγματοποιείται σε επίπεδο σχολικής μονάδας και μάλιστα από τους ίδιους τους συντελεστές της (διευθύντρια, εκπαιδευτικούς και μαθητές στην προκειμένη περίπτωση), συνέβαλε στη βελτίωση της ποιότητας του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου, στην πραγμάτωση δηλαδή του βασικότερου σκοπού της εν λόγω μορφής αξιολόγησης (Δημητρόπουλος, 1999).

Υπό το πρίσμα αυτό, φαίνεται ότι οι εκπαιδευόμενοι –ες του Σ.Δ.Ε. ουσιαστικά καθίστανται συνυπεύθυνοι και συντελεστές της μαθησιακής διαδικασίας.

5.6.4.5 «Άλλαξα πολύ προς το καλό... Και νομίζω ότι και οι καθηγητές άλλαξαν»

Μέσα λοιπόν, από τις αμφίδρομες σχέσεις με τους εκπαιδευτές –τριες και τους –τις συνεκπαιδευόμενούς –ές τους, αντιλαμβάνονται όλα τα ερευνητικά υποκείμενα ότι δε μαθαίνουν μόνο οι ίδιοι –ες, αλλά και οι διδάσκοντές –ουσές τους[115].

Ο Νικήτας, είναι ένας από την πλειοψηφία των συμμετεχόντων –ουσών, που υποστηρίζει ότι η φοίτησή του στο Σ.Δ.Ε. τον βοήθησε να αναπτυχθεί «σε όλα τα θέματα». Θεωρεί μάλιστα ότι και οι εκπαιδευτές –τριες «γίνονταν καλύτεροι –ες», ότι αναπτύσσονταν οι δυνατότητές τους μέσω της παροχής εκπαίδευσης σε ενήλικα άτομα (κάνοντας και μια σύγκριση με τις δυνατότητες που πιθανόν να ανέπτυσσαν, αν ήταν εκπαιδευτές –τριες ηλικιακά μικρότερων μαθητών –τριών, καθώς στο Σ.Δ.Ε. δηλώνει ότι «συζητάγαμε όλα τα προβλήματα, ανταλλάσαμε απόψεις. Αν ήταν σε άλλα σχολεία με μικρούς μαθητές δε θα συζήταγαν τέτοια θέματα»). Ο Χρυσόστομος επίσης, θεωρεί ότι τόσο οι εκπαιδευόμενοι –ες είχαν δυνατότητες, οι οποίες αναπτύχθηκαν σε πολλαπλά επίπεδα λόγω της φοίτησής τους στο Σ.Δ.Ε. (άνοιξαν οι ορίζοντες της μάθησης, αναπτύχθηκαν νέα ταλέντα και ανακαλύφθηκαν νέες κλίσεις), όσο και οι εκπαιδευτικοί.

Η Σούλα δηλώνει «πως έγινε καλύτερη» και πως το ίδιο πρέπει να αισθάνονται και οι υπόλοιποι –ες συμμαθητές –τριές της, καθώς όλοι –ες βελτιώθηκαν σε πολλούς τομείς και ιδιαίτερα στον τομέα της κοινωνικοποίησης, των κοινωνικών τους σχέσεων. Θεωρεί ότι «άλλαξαν πολύ» προς το καλύτερο, όχι μόνο οι εκπαιδευόμενοι –ες, αλλά και οι εκπαιδευτικοί, καθώς υπήρχε μια διαρκής αλληλεπίδραση μεταξύ τους. Αναφέρει ξεκάθαρα πως άλλαξε ο τρόπος σκέψης τους, καθώς πολλοί –ές άλλαξαν πεποιθήσεις και αποδέχθηκαν τη διαφορετικότητα του κάθε ατόμου. Ακόμα και την έννοια της ισότητας και της ετερότητας θεωρεί ότι πολλοί –ες την κατανόησαν σε αυτό το πλαίσιο. Η ευελιξία μάλιστα του σχολείου και η αμέριστη κατανόηση που επεδείκνυαν οι συντελεστές του στις δυσκολίες που αντιμετώπιζε η ίδια, αποτελούσε υποκίνηση για εκείνη («Και γι' αυτό κι εγώ προσπαθούσα όσο μπορούσα να είμαι εντάξει απέναντί τους. Όσο μπορούσα... Αν βλέπεις πως ο άλλος σε καταλαβαίνει, προσπαθείς να του το ανταποδώσεις») και αντίστοιχα δηλώνεται ότι το ίδιο ίσχυε για όλους –ες τους –τις εκπαιδευόμενους –ες.

Η Ευαγγελία επίσης, αναφέρεται στη «μεγάλη διαφορά», την «τρομερή εξέλιξή τους σε όλα τους...» που παρατήρησε τόσο σε νεαρές συμμαθήτριές της, όσο και στον εαυτό της και την οποία αποδίδει στη φοίτησή τους στο Σ.Δ.Ε..

Και η Χρύσα υποστηρίζει πως οι δυνατότητες όλων των εκπαιδευομένων αναπτύχθηκαν, δηλώνοντας όμως παράλληλα ότι το εγχείρημά τους αυτό ήταν «εύκολο», λόγω του προγράμματος σπουδών του Σ.Δ.Ε., «δύσκολο όμως γιατί είμαστε μεγάλοι, έχουμε υποχρεώσεις, παιδιά, άγχη, προβλήματα...», τονίζοντας πως τα εμπόδια των ενηλίκων εκπαιδευομένων είναι πολλά, αναφερόμενη κυρίως στα εσωτερικά εμπόδια που είναι και τα πιο δύσκολα διαχειρίσιμα (Κόκκος, 2008· Rogers, 1999).

---

[115] Σημειώνω δε ότι η ύπαρξη αμφίδρομων σχέσεων, επικοινωνίας και συνεργασίας ανάμεσα στα μέλη, το έμψυχο δυναμικό της εκάστοτε σχολικής μονάδας εκφράζει τη μαθητοκεντρική διάσταση του εκπαιδευτικού της προγράμματος, συμβάλλει στην ανάπτυξη μιας ατμόσφαιρας σεβασμού, εμπιστοσύνης και ομαδικότητας ανάμεσα στους συντελεστές της και συνάμα αποτελεί πρωταρχικό στοιχείο της αποτελεσματικής μάθησης και εν γένει των αποτελεσματικών σχολείων (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2006).

Τέλος, μεταφέροντας τη δήλωση μιας φιλολόγου του Σ.Δ.Ε. που χαρακτήριζε στην ουσία τη σχέση εκπαιδευτικών – εκπαιδευομένων αμφίδρομη, επιβεβαιώνει την κοινή τους πεποίθηση ότι και οι εκπαιδευτές –τριες μάθαιναν μέσα στο πλαίσιο αυτό του Σ.Δ.Ε.:

> Έλεγε ότι 'είναι τελείως διαφορετικό να διδάξεις στο σχολείο για τα παιδιά, με το σχολείο που είστε εσείς, είναι τελείως διαφορετικό και εμείς μέσα από εσάς μαθαίνουμε χίλια δυο πράγματα'.

5.6.4.6 «Άλλαξε τον τρόπο σκέψης»

Η Ναυσικά ανήκει στην κατηγορία των λίγων εκπαιδευομένων που θεωρούν ότι θα είχε πολύ μεγαλύτερη επίδραση στον εαυτό τους η φοίτησή τους αυτή, αν γινόταν σε μικρότερη ηλικία, καθώς είχε ήδη διαμορφωθεί ο χαρακτήρας τους. Εκφράζει εμμέσως, με την άποψή της αυτή ένα μικρό αριθμό νεαρών συμμετεχουσών, οι οποίες δηλώνουν την αντίθεσή τους με τους υπόλοιπους –ες ερωτώμενους –ες ότι άλλαξε ο προσωπικός τους τρόπος σκέψης ή δράσης λόγω της φοίτησής τους στην εν λόγω δομή. Η ασυμφωνία τους μάλιστα αυτή, είναι άξια λόγου, καθώς ενώ από τη μια πλευρά υποστηρίζουν την αδυναμία της μαθησιακής διεργασίας να επηρεάσει ή να επιφέρει κάποια μεταβολή στα ήδη διαμορφωμένα στοιχεία του χαρακτήρα και της προσωπικότητάς τους, από την άλλη όμως πλευρά, επιβεβαιώνουν τις αλλαγές που επήλθαν στην πλειοψηφία των συνεκπαιδευομένων τους ως αποτέλεσμα της φοίτησής τους στο Σ.Δ.Ε.. Αυτή τους όμως, η αντίδραση, δικαιολογείται λόγω της έντονης συναισθηματικής τους επένδυσης στις προϋπάρχουσες γνώσεις και αξίες τους και συνάμα της ανάγκης που αισθάνονται να υπερασπιστούν τις εν λόγω γνώσεις, αξίες και εν γένει την εικόνα τους, αντιδρώντας στις νέες μαθησιακές τους αλλαγές (Rogers, 1999).

Ωστόσο, μέσα από τις ίδιες τις δηλώσεις τους κατά τη διάρκεια των συζητήσεων μας καθίσταται φανερό ότι η φοίτησή τους συνέβαλε στην απόκτηση νέων γνώσεων, στάσεων και ικανοτήτων και συνάμα στη δημιουργία νέων σχεδίων και τρόπων δράσης, έχοντας ενισχυθεί σε σημαντικό βαθμό η αυτοεκτίμησή τους[116]. Στο σημείο μάλιστα αυτό, καταδεικνύεται πόσο ισχυρό εμπόδιο αποτελούν οι παγιωμένες προϋπάρχουσες πεποιθήσεις για τους ενήλικες, όπως και τα περισσότερα εσωτερικά εμπόδια (Κόκκος, 2008· Rogers, 1999).

Η Χρύσα όμως, ανήκει στην πλειονότητα των συμμετεχόντων –ουσών που θεωρούν έντονη την επίδραση που είχε η φοίτησή τους σε όλους –ες τους –τις συμμαθητές –τριές της, καθώς υποστηρίζει ότι υπήρξε αλλαγή πεποιθήσεων και σταδιακή απομάθηση. Όπως, και η Κατερίνα, η οποία αναφέρει ότι όλη αυτή η διαδικασία της φοίτησης τους –τις άλλαξε, τουλάχιστον στο κομμάτι της κοινωνικοποίησης και της διαλλακτικότητας («Πιο κοινωνικοί άνθρωποι που δεν ήτανε. Σίγουρα και η συμπεριφορά τους γενικά έχει αλλάξει σε πολλούς

---

[116] Η δόμηση δε νέων δεξιοτήτων και η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης έπεται της απόκτησης νέων γνώσεων, στάσεων και ικανοτήτων και οδηγεί στην ενσωμάτωση και επανένταξη του ατόμου στη ζωή του, έχοντας διαμορφώσει μια νέα μετασχηματισμένη οπτική και επιτύχει την επίγνωσή του μέσω της διαδικασίας της μετασχηματίζουσας μάθησης (Κόκκος, 2008· Mezirow & Associates, 2000). Βλ. επίσης υποενότητα *5.6.4.8 «Με ανέβασε...»*, όπου επιβεβαιώνεται η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των εν λόγω συμμετεχουσών.

ανθρώπους... Γίναν πιο ευγενικοί, πιο συζητήσιμοι...»), κρίνοντας και από την αλλαγή που επήλθε στις προσωπικές της πεποιθήσεις, η οποία ωστόσο δηλώνει πως έγινε σταδιακά («ήθελε χρόνο να σκεφτείς, να συζητήσεις, να ξανασκεφτείς για να αλλάξεις... μπορούσες να κάνεις και μια δεύτερη σκέψη ας μην είναι δική σου μετρούσε...»).

Η Ερασμία μάλιστα αναφέρει μια περίπτωση εκπαιδευόμενης, η οποία ήταν φυλετικά και κοινωνικά προκατειλημμένη απέναντι σε συγκεκριμένη εθν(οτ)ική ομάδα (στους Αλβανούς) και με τις συζητήσεις που διεξάγονταν, σταδιακά κατάφερε να αποτινάξει τις λανθασμένες προϋπάρχουσες αντιλήψεις της. Η ίδια δε, δηλώνει ότι «άλλαξε τρόπο σκέψης κι έβαλε πιο πάνω τον εαυτό της», κάνοντας πλέον πράγματα που την ευχαριστούν.

Την αλλαγή αυτή επισημαίνει και η Ευαγγελία που τονίζει πως η φοίτησή της στο Σ.Δ.Ε. «άλλαξε τον τρόπο σκέψης» της, καθώς είχε σαν προτεραιότητά της τη μητρότητα και την οικογένεια[117], αλλά πλέον έχει αλλάξει σε «πολλά πράγματα», διευκρινίζοντας ωστόσο, πως η ίδια δεν έχει αλλάξει χαρακτήρα, καθώς ήταν «μεγάλη γυναίκα». Δηλώνει πως ήρθε σε επαφή με πολλά νέα άτομα και τονίζει την αλληλεπίδραση που υπήρχε ανάμεσά τους:

> Αλλά παρόλα αυτά πιστεύω ότι ο άνθρωπος όσο να μεγαλώσει, έχει να πάρει. Αρκεί να το θέλει. Πήρα πάρα πολλά πράγματα. Ο καθένας είχε να δώσει. Κι ας ήταν φιλόλογος κι ας ήταν μαθηματικός κι ας ήταν διευθύντρια κι ας ήταν μικρότερος ή μεγαλύτερος...

Υποστηρίζει επίσης, ότι υπήρχαν περιπτώσεις αλλαγής πεποιθήσεων, αντιλήψεων, ακόμα και στάσης ζωής, τονίζοντας μάλιστα ότι σε όλη αυτή την αλλαγή συνέβαλαν, όχι μόνο οι εκπαιδευόμενοι –ες, οι εκπαιδευτικοί και οι σύμβουλοι, αλλά ακόμα και η διευθύντρια. Τονίζει επίσης, την ποιότητα των σχέσεων που δημιουργήθηκαν στο σχολείο αυτό («Ετούτη η φιλία όμως με τους συμμαθητές είναι τελείως ξεχωριστή. Είναι ξεχωριστή»).

Κατά τον Χρυσόστομο η όλη διαδικασία της φοίτησης στο Σ.Δ.Ε. τον διευκόλυνε στο *να έρθει πιο κοντά με τους συνανθρώπους του, να νιώθει πιο άνετα*, καθώς «δεν είχα ζήσει αυτό το συναίσθημα σαν μαθητής, πώς συναναστρέφεσαι με ανθρώπους, σε ένα σχολείο, όχι έξω. Διαφορετικά πράγματα ζεις μέσα σε ένα σχολείο». Περιγράφει όλα όσα έζησε ως μια επαφή με κάτι το διαφορετικό, με πράγματα

> ...που δεν τα βλέπεις στην καθημερινή σου ζωή. Γιατί η καθημερινότητα είναι μία ρουτίνα, δουλειά, καφές και ανάλογα με το τι ανθρώπους κάνεις παρέα. Εδώ στο σχολείο είναι διαφορετικά τα πράγματα.

Όλα τα χαρακτηρίζει «τέλεια» και δηλώνει πως τίποτα δεν τον είχε δυσκολέψει καθ' όλη τη διάρκεια της φοίτησής του. Αναφέρει πως υπήρχαν άτομα που τα επηρέασε πολύ η φοίτησή τους στο εν λόγω σχολείο, που τους άλλαξε η ζωή. Η άποψή του είναι ότι τόσο οι εκπαιδευτικοί, όσο και η διευθύντρια συνέβαλαν στο να αλλάξουν τρόπο σκέψης κάνοντάς τους περισσότερο αισιόδοξους –ες («Μας έκαναν να μην έχουμε απογοητευτεί τελείως από τη ζωή, ότι δε μπορούμε να βρούμε δουλειά, σε αυτό τον τομέα»). Δηλώνει επίσης ότι η φοίτησή του στο εν λόγω σχολείο τον έκανε να σκέφτεται «πιο ώριμα».

---

[117] Βλ. Σακκά, Δεληγιάννη - Κουϊμτζή & Ψάλτη, 2007.

Ο Νικήτας επίσης, τονίζει ότι ο ίδιος παρατήρησε, όσον αφορά τις προκαταλήψεις και τα στερεότυπα, ότι τα σεμινάρια, τα ντοκιμαντέρ, οι ταινίες, οι συζητήσεις που κάνανε είχαν αντίκτυπο και μάλιστα σημαντικό:

> Σε ορισμένα άτομα έβλεπα αντιδράσεις ξέρω γω ότι σαν να τα βλέπαν πρώτη φορά αυτά... Ίσως μαλάκωναν σε ορισμένα θέματα... Εεε... Ξέρω γω καταλάβαινα τον άλλο δίπλα μου ότι το ένιωσε αυτό ή του φαινόταν περίεργο γιατί μας έδειχναν για ναρκωτικά ή για βία για διάφορα θέματα...

Υποστηρίζει ότι η φοίτησή του τού προσέφερε πολλά, συντέλεσε στο να μάθει πράγματα, να δει πολλά θέματα κι από άλλη οπτική, να αποκτήσει μεγαλύτερο ενδιαφέρον, ώστε να ψάχνει πληροφορίες, να θέλει να μαθαίνει για διάφορα θέματα και να επεξεργάζεται ό, τι μαθαίνει, του προσέφερε γνώσεις κι εμπειρίες, οι οποίες τον ωθούσαν στο να μη μένει αμέτοχος σε διάφορα θέματα της καθημερινότητας, της ζωής, όπως χαρακτηριστικά δηλώνει.

Κατά το Rogers (1999) «η διαδικασία τού να ξεμάθουν» οι ενήλικες μια προϋπάρχουσα γνώση, συνήθεια, στάση αναποτελεσματική ή και μερικές φορές επιβλαβή, «είναι εξίσου σημαντική τού να μάθουν» (σελ. 279). Η άποψη αυτή καταδεικνύει και επιβεβαιώνει τη σημασία της διαδικασίας της απομάθησης, που πολλές φορές μπορεί να εκληφθεί από τους εκπαιδευόμενους ως απειλή. Ωστόσο, από όσα έχουν αναφερθεί από τα ίδια τα ερευνητικά υποκείμενα, φαίνεται ότι αυτή η δύσκολη και μακροχρόνια, αλλά συνάμα πολύ ουσιαστική διαδικασία στην εκπαίδευση ενηλίκων, έχει επιτευχθεί με τον πιο ικανοποιητικό τρόπο μέσω του προγράμματος σπουδών και της εν γένει φοίτησης σε αυτόν τον καινοτόμο θεσμό του Σ.Δ.Ε. παρά τις όποιες αντιδράσεις τους.

5.6.4.7 «Ήμασταν δεμένοι... σαν αλυσίδα»

Η Έλενα δηλώνει ότι η φιλοσοφία του σχολείου ταυτίζεται με το γεγονός ότι

> ...είναι σχολείο, το οποίο ο καθένας μπορεί να τελειώσει... Δεν υπάρχει περίπτωση να σκεφτείς αν θα μείνω ή δε θα μείνω... Είναι χώρος που μπορείς να κάνεις νέες γνωριμίες και φιλίες και πολύ γρήγορα εεε... αισθάνεσαι σαν οικογένεια, αφού ήμασταν τόσες ώρες όλοι μαζί σε 1 τμήμα...

Εστιάζει στην ουσία με τα λεγόμενά της στην ομαδικότητα που υπήρχε στον εν λόγω θεσμό. Ομαδικότητα που τονίζει και η Κατερίνα, δηλώνοντας πως «λαχταρούσαν» να βρίσκονται στο σχολείο και «αγωνιούσαν» ο ένας για τον άλλο (γιατί όπως αναφέρει ήταν «δεμένοι ας πούμε σαν αλυσίδα»), αλλά και ο Χρυσόστομος, ο οποίος αναφερόμενος στους δεσμούς συνεργατικότητας που υπήρχαν στην ομάδα των μελών του Σ.Δ.Ε., δηλώνει πως ήταν «όλοι ένα».

Ο Νικήτας υποστηρίζει ότι «αν δεν ήταν κάποια άτομα... δε θα γινόταν τόσο καλά το μάθημα» που αφορά τους συμμαθητές –τριές του αρχικά και επεκτείνεται και στους εκπαιδευτές –τριές του στη συνέχεια («όλους τους βλέπαμε έτσι πιστεύω»), ότι λειτουργούσαν δηλαδή σαν ένα ενιαίο σύνολο, δικαιολογώντας ότι αυτό συνέβαινε γιατί

ήταν πολύ λίγα τα άτομα με αποτέλεσμα όποιος κι αν έλειπε να επηρεαζόταν η έκβαση του μαθήματος. Επομένως, η ομαδικότητα και η εσωτερική συνοχή της ομάδας αποτελούν τα πιο ισχυρά της στοιχεία, αφού ακόμα και η απουσία κάποιου –ας επηρέαζε το ρυθμό της μαθησιακής διεργασίας.

Η Σούλα παρομοιάζει το Σ.Δ.Ε. με «κέντρο αναψυχής» (εννοώντας ότι συνδυαζόταν η μάθηση με τη διασκέδαση) και το περιγράφει ως το μέρος όπου ξεχνούσε «τα δύσκολα», «τα προβλήματα», διευκρινίζοντας ότι ακόμη κι όταν είχε μείνει μόνη της, λόγω της απόστασης που τη χώριζε από το σύζυγό της, αισθανόταν ότι είχε τη βοήθεια και τη συμπαράσταση όλων των συντελεστών του[118]. Με εκπλήσσει το γεγονός ότι δηλώνει πως στο σχολείο αυτό ατονούσε η έννοια του «εγωισμού», τονίζοντας τη συνεργατικότητα και την ενσυναίσθηση που χαρακτήριζε όλα τα μέλη του:

> Κι άλλοι ξέρουν τι τραβάω, αλλά ο καθένας κοιτάει τι περνάει αυτός και δε σε καταλαβαίνει. Κοιτάει τη δουλειά του. Θέλει να κάνει τη δουλειά του. Πολύ εγωισμός... Εκεί καμία σχέση... Και οι συμμαθητές μου και οι καθηγητές... Γι' αυτό το αγαπάω αυτό το σχολείο. Ειλικρινά.

Τέλος, η Χρύσα πολύ συνοπτικά περιγράφει το νόημα της φοίτησης της, εστιάζοντας στα ενδιαφέροντα, την αίσθηση του ανήκειν σε μια ομάδα, τη δύναμη και τις ικανότητες που αισθανόταν ότι απέκτησε με η φοίτησή της στο εν λόγω σχολείο:

> Είχα ενδιαφέροντα, ρε παιδί μου. Όσο μεγαλώνεις, αυτά περιορίζονται και ήταν ευκαιρία εκεί, ήμουν σε μία ομάδα. Πόσο μάλλον που οι περισσότεροι ήταν άνθρωποι στην ηλικία μου. Είναι πολύ σημαντικό για σένα, αλλά και κοινωνικά να τα κάνεις όλα αυτά... Αισθανόμουν δυνατή και ικανή πολύ...

Στο σημείο αυτό από τις περιγραφές όλων των συμμετεχόντων –ουσών διαφαίνεται η υπεροχή της κοινωνικο-συναισθηματικής ομάδας σε σχέση με την ομάδα έργου στο πλαίσιο της φοίτησής τους στο Σ.Δ.Ε.. Η κοινωνικο-συναισθηματική ομάδα είναι η «λιγότερο ορατή» ομάδα, η οποία μπορεί να ταυτίζεται με την ομάδα έργου (που στοχεύει στην παραγωγή έργου), αλλά διαφέρει ως προς τη λειτουργία, τη δομή και συνεπώς τους ρόλους των μελών της, καθώς η αλληλεπίδρασή τους στηρίζεται στα συναισθήματα και τις κοινωνικές σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ τους (Γκιάστας, 2008· Rogers, 1999). Ωστόσο, στη συγκεκριμένη δομή φαίνεται πως η κοινωνικο-συναισθηματική ομάδα λειτουργεί υποστηρικτικά στην ομάδα έργου, επηρεάζοντας το ρυθμό της μάθησης (το ρυθμό δηλαδή της παραγωγής έργου).

Στη συγκεκριμένη περίπτωση, ο ρόλος της κοινωνικο-συναισθηματικής ομάδας είναι πολύ σημαντικός, καθώς έχουν δημιουργηθεί ισχυροί δεσμοί ανάμεσα στα μέλη της και καλύπτει μια από τις βασικότερες ανάγκες των ενηλίκων εκπαιδευομένων, την ανάγκη να ανήκουν κάπου (Courau, 200). Μάλιστα η κάλυψη αυτής της ανάγκης, αποτελεί το σημαντικότερο στοιχείο του θετικού και φιλικού κλίματος που επικρατεί στον εν λόγω

---

[118] Σημειώνω ότι η Σούλα και η οικογένειά της διέμεναν αρχικά στους Φιλιάτες, αλλά εξαιτίας των αναγκών των παιδιών τους (τα οποία έπρεπε να πηγαίνουν σχολείο, να κάνουν φυσικοθεραπεία, εργοθεραπεία και λογοθεραπεία), αναγκάστηκαν τα τελευταία δέκα χρόνια να μετακομίσουν στα Ιωάννινα και ο σύζυγός της, ο οποίος εργάζεται (ως δημόσιος υπάλληλος) στους Φιλιάτες, να μετακινείται καθημερινά.

θεσμό, του κλίματος συνοχής, καθώς κατά τα λεγόμενα των ίδιων των ερευνητικών υποκειμένων, ακόμα και όταν δημιουργούνταν υποομάδες («κλίκες»), δεν επηρέαζαν το γενικότερο ομαδικό και συνεργατικό πνεύμα που επικρατούσε κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η ανάγκη αυτή όμως, είναι επίσης σημαντική, λόγω της άρρηκτης σχέσης της με την αυτοεκτίμηση του ατόμου, καθώς αισθάνεται ότι είναι αποδεκτό από τα μέλη της ομάδας στην οποία εντάσσεται. Έρευνες μάλιστα, έχουν αποδείξει ότι όταν μειώνεται η αίσθηση του ανήκειν, αντίστοιχα μειώνεται και η αυτοεκτίμηση (Παπάνης, 2011).

5.6.4.8 «Με ανέβασε...»

Οι ίδιοι –ες οι συμμετέχοντες –ουσες τονίζουν πόσο συντέλεσε η φοίτησή τους στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησής τους[119].

Η Χρύσα τονίζει πως αισθάνεται περισσότερο περήφανη, ικανοποιημένη, δυνατή, χρήσιμη και ολοκληρωμένη, καθώς ένιωθε κάπου ότι υστερεί που δεν είχε ολοκληρώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση:

> Αυξήθηκε η περηφάνια μου, είχα ικανοποίηση πολύ και ένιωθα δύναμη πολύ... Πώς να στο πω... πιο χρήσιμη, πιο ολοκληρωμένη. Ναι, γιατί λες ότι στην εκπαίδευση, στην στοιχειώδη εκπαίδευση, δεν ξέρεις να μιλήσεις, δεν ξέρεις να φερθείς, δεν ξέρεις...

Η Κατερίνα αναφέρει επίσης, πως αισθανόταν «μειωμένη» και «πως δεν ήθελα να λέω ότι δεν τελείωσα το σχολείο», ενώ τώρα έχει υλοποιήσει τους στόχους της και *καμαρώνει* γι' αυτό το γεγονός.

Η Ερασμία δηλώνει πως «ξαναβρήκα το ταλέντο μου στη διακόσμηση και τη ζωγραφική» (μέσω της παρακολούθησης των εργαστηρίων, των δραστηριοτήτων που διοργάνωναν και εν γένει της φοίτησής της), ότι εξελίχθηκε σε διάφορους τομείς και ότι στην ουσία βρήκε τον επαγγελματικό της προσανατολισμό. Ενισχύθηκε έτσι η αυτοεκτίμησή της, καθώς πλέον δε νιώθει «μειονεκτικά», αφού μπορεί να εκφραστεί όμορφα και *άλλαξε*, έγινε «πιο δυναμική», «πιο ενεργητική», «δεν είμαι συνεσταλμένη» αναφέρει και παράλληλα άρχισε να *θέτει όρια* και στην οικογένεια[120], αλλά και σε όλο της το περιβάλλον. Ένιωθε πολύ καλά, διαφορετικά και ίσως αυτό συντέλεσε στο να γίνει πιο διαλλακτική, πιο

---

[119] Η αυτοεκτίμηση ως ψυχολογική έννοια παραμένει δύσκολα προσδιορίσιμη και πολύσημη. Στα πλαίσια των ευρημάτων της παρούσας έρευνας θα αρκεστώ στο γενικά αποδεκτό προσδιορισμό της, ως του τρόπου με τον οποίο το κάθε άτομο αισθάνεται, αντιλαμβάνεται και αξιολογεί τον εαυτό του, εστιάζοντας στη συναισθηματική διάσταση της έννοιας του εαυτού, δηλαδή στο πώς αισθάνεται το άτομο γι' αυτό που είναι (Παπάνης, 2011).

[120] Με την έκφραση αυτή (*«θέτω όρια»*) η Ερασμία εννοεί ότι συνήθως έδινε προτεραιότητα στην ικανοποίηση των αναγκών αρχικά των μελών της οικογένειάς της και εν γένει των ατόμων του φιλικού της περιβάλλοντος, παραβλέποντας τις δικές της ανάγκες και επιθυμίες. Η φοίτησή της όμως, στο Σ.Δ.Ε. συνέβαλε στην ανατροπή αυτού του γεγονότος (εστιάζοντας στην ικανοποίηση πρώτα των προσωπικών της αναγκών, αρνούμενη μάλιστα κάποιες φορές να ασχοληθεί με τις ανάγκες των υπολοίπων μελών είτε της οικογένειάς της, είτε του φιλικού της περιβάλλοντος).

κοινωνική και απέκτησε πειθώ που τη βοήθησε πολύ και στις επαγγελματικές της συναναστροφές[121].

Η Ευαγγελία υποστηρίζει πως έχει ενισχυθεί η αυτοεκτίμησή της («στην κουβέντα πάνω έχω γίνει πολύ καλύτερη και πετάω...»), καθώς αντιλαμβάνεται ακόμα και μέσω των συζητήσεων με το φιλικό της περιβάλλον ότι έχει βελτιωθεί όσον αφορά την επικοινωνία με τους άλλους και ότι έχει αλλάξει ο τρόπος προσέγγισης ορισμένων θεμάτων, γεγονός που αποδίδει στη φοίτησή της στο Σ.Δ.Ε.. Συμπληρώνει ότι έχει γίνει πιο αισιόδοξη και έχει αλλάξει τρόπο σκέψης («δεν στέκεσαι μόνο στο σφουγγάρισμα, μόνο στο πλύσιμο, έτσι το βλέπω»), κάνοντας τη ζωή της καλύτερη. Χαρακτηρίζει μάλιστα τη φοίτησή τους στο Σ.Δ.Ε. ως «ευκαιρία» (κοινή έννοια όλων των πληροφορητριών εκτός της Ναυσικάς), αναγνωρίζοντας την επίδραση που άσκησε τόσο στον εαυτό της, όσο και στους υπόλοιπους –ες συνεκπαιδευόμενούς –ές της.

Η Σούλα νιώθει πιο σίγουρη και πιο δυναμική και μάλιστα θεωρεί πως μετά από αυτή την επιτυχία της (που ολοκλήρωσε τις σπουδές της) μπορεί να στηριχθεί στον εαυτό της καλύτερα και να «επιχειρήσει πολύ πιο εύκολα» κάτι.

Ο Χρυσόστομος δηλώνει χαρακτηριστικά ότι *τον ανέβασε* η φοίτησή του στο Σ.Δ.Ε., καθώς ενισχύθηκε η αυτοεκτίμησή του, αισθανόταν «πιο δυναμικός», «πιο χρήσιμος» γιατί ικανοποίησε τους προσωπικούς του στόχους, βελτίωσε τις κοινωνικές του σχέσεις και έγινε πιο αποδεκτός.

Η Βασιλεία περιγράφει την εξέλιξη της χρησιμοποιώντας πολύ συγκεκριμένα ρήματα «Ανέβηκα... Ικανοποιήθηκα... Δεν ντρεπόμουν». Ρήματα που επιβεβαιώνουν, όπως και οι δηλώσεις των υπολοίπων συμμετεχόντων –ουσών ότι η φοίτησή τους αυτή, ενίσχυσε την αυτοεκτίμησή τους.

Στη συγκεκριμένη περίπτωση όμως, η αυτοεκτίμηση των ερευνητικών υποκειμένων δεν ενισχύθηκε μόνο λόγω της αντιμετώπισης των ελλείψεών τους με δημιουργικό τρόπο και της γενικότερης εξέλιξής τους[122], αλλά σε συνδυασμό με την αλληλεπίδραση και τη διαμόρφωση ειλικρινών σχέσεων με τους υπόλοιπους –ες συντελεστές (διευθύντρια, εκπαιδευτές –τριες, εκπαιδευόμενους –ες) του σχολείου, όπως έχει προαναφερθεί. Καθώς ως έννοια, η αυτοεκτίμηση, αποτελεί το υπόβαθρο κάθε σχέσης (Κόκκος & Λιοναράκης, 1998· Παπάνης, 2011).

---

[121] Αναφορά της που αφορά και τη συμβολή του ελληνικού γλωσσικού γραμματισμού.

[122] Στο σημείο αυτό σημειώνω ότι όσον αφορά τη βελτίωση του αισθήματος της αυτοεκτίμησης των ερευνητικών υποκειμένων, η μόνη διαφοροποιημένη άποψη που έχει αντληθεί από τους –τις συνεντευξιαζόμενους –ες, είναι αυτή της νεότερης συμμετέχουσας, της Έλενας, η οποία εστίασε κυρίως στο γεγονός ότι μέσω της φοίτησής της στο Σ.Δ.Ε. και της απόκτησης του απολυτηρίου τίτλου ενισχύθηκε η αυτοεκτίμησή της, λόγω της ένταξής της στην αγορά εργασίας και της μετέπειτα οικονομικής της ανεξαρτησίας. Ωστόσο, αυτό το γεγονός πιθανότατα οφείλεται στην ανάγκη της να βρει εργασία, να αποκατασταθεί επαγγελματικά που αποτελούσε το σαφή και ξεκάθαρο στόχο της από την αρχή της φοίτησής της. Παρόλο όμως, πως σε αυτή την κατηγορία των ερωτώμενων εντάσσεται και ο Νικήτας, δε μοιράζεται την ίδια άποψή με την Έλενα, ίσως γιατί ο ίδιος δεν είχε πληγεί από την ανεργία. Τόσο ο ίδιος, όσο και οι υπόλοιποι –ες ερωτώμενοι –ες εστιάζουν κυρίως στην αρμονικότερη κοινωνικοποίησή τους, στην αντιμετώπιση δηλαδή του κοινωνικού τους αποκλεισμού μέσω της ανάπτυξης των δεξιοτήτων τους και στην εν γένει προσωπική τους εξέλιξη.

5.6.4.9 «Η καλύτερη διαφήμιση είναι με το στόμα... ο ένας με τον άλλο»

Η Ναυσικά αναφέρει πως η ίδια έχει προτείνει σε πολλούς –ες γνωστούς –ές της το εν λόγω σχολείο. γιατί οι συντελεστές του ήταν «τέλειοι» («Η διευθύντρια ήταν άψογη, ανθρώπινη, κυρία αλλά πάνω απ' όλα άνθρωπος..., οι καθηγητές τέλειοι») και είναι «ένα σχολείο ευέλικτο, που δεν υπήρχε καμία διάκριση που ό, τι ήθελες να πεις το έλεγες και το συζητούσαμε...».

Η Βασιλεία προσπαθεί να ενημερώνει όσους –ες δεν γνώριζαν το θεσμό αυτό, γιατί «βοήθησε αυτούς που πήγαν. Ανθρώπους που δούλευαν, ήταν όλοι στην δουλειά, που παλεύουν για να ζήσουν ο,τιδήποτε δουλειά» και «είναι κάτι που, καλό έκανε κακό δεν έκανε, κάλο έκανε...».

Ο Νικήτας θεωρεί πολύ σημαντικό ότι μπορούσαν να συζητήσουν όλοι για διάφορα θέματα, να ανταλλάξουν ιδέες, απόψεις και να μοιραστούν βιώματα. Επίσης, δηλώνει ότι με τις δραστηριότητες που διοργάνωναν, τις εκδηλώσεις που παρουσίαζαν, το σχολείο γινόταν γνωστό, διαφημιζόταν και κατά την άποψή του

> ...η καλύτερη διαφήμιση είναι με το στόμα... ο ένας με τον άλλο. Πιστεύω ότι γινόταν διαφήμιση και λέγαμε ότι περνάμε καλά κι είναι ωραία κι ο ένας με τον άλλο...» κι αυτό για εκείνον «γινόταν άθελα... Το διαφημίζαμε μόνοι μας δηλαδή χωρίς να το βάλουμε σαν στόχο να βγούμε και να πούμε δυο, τρία άτομα γι' αυτό...

Ωστόσο, διαφαίνεται από τις δηλώσεις του ότι στην ουσία η «διαφήμιση» του Σ.Δ.Ε. αποτελούσε 'έμμεσο' στόχο τους, καθώς ήθελαν να μοιραστούν την τόσο θετική εμπειρία τους και με άλλους ανθρώπους και να τους προτρέψουν να φοιτήσουν στο εν λόγω σχολείο.

Τέλος, η Ευαγγελία δίνει τη διάσταση του «αγώνα» στην προσπάθεια της να γνωστοποιήσει το θεσμό αυτό:

> ...κάνω ακόμα αγώνα να μάθουν το Σ.Δ.Ε. να πάνε για να γραφτούνε μαθητές... Ακόμα και τώρα... Το λέω... Κάνω αγώνα. Πάτε να δείτε και πάτε να γνωρίσετε τους καθηγητές, ανθρώπους άλλους, το περιβάλλον αυτό... Δεν είναι ανάγκη ή να το τελειώσετε ή ντε και καλά να είστε κάθε μέρα. Πάτε και γνωρίστε το. Και τα υπόλοιπα θα 'ρθουν από μόνα τους.

Και επίσης, αναφέρεται στην προσπάθεια που γινόταν από την πλευρά τόσο των εκπαιδευομένων, όσο και της διευθύντριας μέσω αιτημάτων να καταδείξουν τη σημασία αυτών των σχολείων, τόσο στους συμπολίτες, όσο και σε κυβερνητικά στελέχη (όπως ένα αίτημα που είχαν κάνει σε Υπουργό Παιδείας, όταν είχε επισκεφτεί το Σ.Δ.Ε.).

Φαίνεται λοιπόν, ότι τα ίδια τα ερευνητικά υποκείμενα γνωρίζουν πόσο ισχυρή είναι η επίδραση της εμπειρίας, του βιώματος στην ενημέρωση κάθε –καθεμιάς ενηλίκου –ης μελλοντικού –ής εκπαιδευομένου –ης, κρίνοντας με βάση την προσωπική τους περίπτωση, τον τρόπο με τον οποίο οι ίδιοι –ες ενημερώθηκαν και που στην ουσία ήταν καθοριστικός για την απόφασή τους να φοιτήσουν στον εν λόγω θεσμό. Ίσως, όμως αισθάνονται την εσωτερική ανάγκη να μοιραστούν το τόσο σημαντικό βίωμά τους, που μπορεί να παροτρύνει

και άλλους ανθρώπους να φοιτήσουν στο Σ.Δ.Ε. και να αποκομίσουν τα οφέλη που οι ίδιοι – ες απεκόμισαν[123].

5.6.5 Το νόημα του απολυτηρίου τίτλου

Το απολυτήριο αποτελεί στην ουσία το επίσημο έγγραφο που πιστοποιεί την περάτωση των σπουδών των ερευνητικών υποκειμένων σε επίπεδο γυμνασίου[124]. Η σημασία του αυτή, είναι κοινή και γενικά αποδεκτή από όλα τα ερευνητικά υποκείμενα. Ωστόσο, πέρα από την αρχική του σημασία, ενέχει την υποκειμενική νοηματοδότηση που ο –η κάθε –καθεμιά συμμετέχων –ουσα τού αποδίδει, το διαφορετικό δηλαδή τρόπο, με τον οποίο το κάθε άτομο ερμηνεύει το νόημά του. Λειτουργεί, επομένως, ως σύμβολο κι όπως όλα τα σύμβολα αποτελεί κοινωνική κατασκευή (Elder & Cobb, 1983).

Όλα τα ερευνητικά υποκείμενα μιλούν για το νόημα του απολυτηρίου τίτλου θεωρώντας ότι είναι ένα και μοναδικό. Οι δηλώσεις και οι περιγραφές τους, όμως, καταδεικνύουν ότι το κάθε άτομο δίνει σε αυτό μια ξεχωριστή υποκειμενική ερμηνεία.

Ο Νικήτας δηλώνει ότι αποτελούσε ένα βήμα για να πετύχει τα όνειρά του, τη βάση για να «προχωρήσει» και να αποκτήσει αυτό που ήθελε (την άδεια ασκήσεως επαγγέλματος), εκφράζοντας εν μέρει και τις υπόλοιπες συμμετέχουσες που συνέχισαν τις σπουδές τους. Υποστηρίζει ότι *έκανε θυσίες* για να μπορέσει να αποκτήσει το απολυτήριο, το οποίο για εκείνον πιστοποιεί *ότι πέτυχε τον σκοπό του* και αποτελεί την «ανταμοιβή» στην «προσπάθειά» του, καθώς άλλαξε το πρόγραμμα της ζωής του, στοιχείο που υποστηρίζουν οι περισσότεροι –ες πληροφορητές –τριες.

Και για τη Σούλα το απολυτήριο ήταν στην ουσία το «τίμημα», η απόδειξη της φοίτησής της («ότι τα έκανα όλα αυτά»), διευκρινίζοντας ότι μπορεί το σχολείο να τη διευκόλυνε, αλλά οι υποχρεώσεις και τα καθήκοντά της τής δημιουργούσαν εμπόδια («Σου είπα ότι ήταν εύκολα και ωραία από το σχολείο. Εσύ όμως είχες πολλά να κάνεις, πολλά να σκεφτείς... Το σχολείο βοηθούσε. Τα προβλήματά σου και οι ευθύνες δε σε άφηναν. Εκεί όμως τα ξέχναγες... για λίγο...»).

Η Βασιλεία ένιωσε ικανοποίηση και δικαίωση που πήρε το απολυτήριο («Το ήθελα» και «το πήρα επιτέλους»), το οποίο γενικεύοντας χαρακτηρίζει επίσης, ως «ανταμοιβή στους κόπους» τους. «Δικαίωση», «ικανοποίηση» και «περηφάνια» αισθάνθηκε και η Ναυσικά όταν το απέκτησε, γιατί δεν το θεωρούσε «δεδομένο», η οποία παραδέχεται ότι «είναι από τα πράγματα» για τα οποία *καμαρώνει* («Εγώ ικανοποιήθηκα τόσο πολύ... Ένιωσα τόση περηφάνια. Θυμάμαι ήρθα στο σπίτι και το έδειχνα και καμάρωνα»). Μάλιστα, μαζί με την Έλενα αποτελούν μέρος τους δείγματος των συμμετεχουσών που σχετίζουν τον απολυτήριο τίτλο με την εύρεση εργασίας.

Η Έλενα όμως, επηρεασμένη από τις αλλαγές στον εργασιακό τομέα (και φοβισμένη για νέες επερχόμενες αλλαγές στο ισχύον εργασιακό καθεστώς) δηλώνει πως είχε «περισσότερα όνειρα». Παρ' όλα αυτά, αναγνωρίζει πως το απολυτήριο τής έδωσε δύναμη, σιγουριά, ενίσχυσε την αυτοεκτίμησή της και την έκανε να αισθάνεται ανεξάρτητη («δεν

[123] Πβ. ενότητα *5.3 Ενημέρωση για το Σ.Δ.Ε.*, στην οποία οι ίδιοι –ες οι εκπαιδευόμενοι –ες τονίζουν τη σημασία της ενημέρωσής τους για το θεσμό αυτό από φιλικά πρόσωπα που είχαν φοιτήσει στο Σ.Δ.Ε..
[124] Βλ. άρθρο 8 της Υπ. Απόφ. 260/16-01-2008 (Φ.Ε.Κ. 34/τ. β'/16-01-2008).

μπορούσα να βρω δουλειά σε συμβάσεις χωρίς το απολυτήριο. Τώρα όμως έχω πιθανότητα. Και παίρνεις δύναμη και σιγουριά. Αισθάνεσαι πιο καλά, ανεξάρτητη γιατί δουλεύεις...»).

Η Χρύσα, όπως και αρκετοί –ες συμμετέχοντες –ουσες του δείγματος, ταυτίζει το νόημα του απολυτηρίου τίτλου με το νόημα της φοίτησης («νομίζω στα 'πα όλα...» δηλώνει χαρακτηριστικά στη συνεντεύκτρια). Ωστόσο, διευκρινίζει πως σαν τίτλος αποτελεί «ηθική ικανοποίηση», γιατί *το ήθελε πάρα πολύ και το κατάφερε* και επίσης, γιατί αισθάνεται πως με την απόκτηση του απολυτηρίου *την βλέπουν καλύτερα* και *δεν την κρίνουν* (καθώς «ένα μείον το νιώθεις»). Όπως και η Κατερίνα, που επειδή της «το στερήσανε», το θεωρεί «ικανοποίηση ζωής» που συντέλεσε στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησής της (γιατί «αισθάνεσαι παραπάνω...»).

Ο Χρυσόστομος γενικεύοντας, υποστηρίζει ότι ο απολυτήριος τίτλος πιστοποιεί πως «εκπληρώσαμε ένα κομμάτι μικρό από τη ζωή μας που θέλαμε», όπως και η Ερασμία που θεωρεί ότι συμβολίζει τους κόπους, την προσπάθεια και την επιτυχία τους («Εκεί καταλάβαινες τι έκανες... Ότι κουράστηκες, φαντάσου εγώ που δε δούλευα, ότι προσπάθησες και να που τα κατάφερες... Το πήρες...»)[125].

«Ανεπανάληπτη συγκίνηση», «περηφάνια» και «χαρά» ένιωσε και η Ευαγγελία που ό, τι δεν μπόρεσε να επιτύχει στο παρελθόν το πέτυχε τώρα. Δηλώνει μάλιστα πως το απολυτήριο του Σ.Δ.Ε. αποτελεί για εκείνη «ικανοποίηση και ανταμοιβή στον αγώνα» της. Τα συναισθήματα που βίωσε ήταν έντονα («πετούσα στα ουράνια!» λέει χαρακτηριστικά). Παραλληλίζει μάλιστα το απολυτήριο με την αρχή, το εισιτήριο που την οδήγησε στο επόμενο της στόχο. Ήταν στην ουσία η πιστοποίηση του «επιτεύγματός» της, καθώς και όλων των συμμαθητών –τριών της, «Κάναμε μεγάλο επίτευγμα. Σίγουρα και να το...»), της επιτυχίας της («ότι τα κατάφερα») και της εξέλιξής της («Και το πήρα και... Προχώρησα παραπάνω...»). Μάλιστα είχε δώσει και τα δύο απολυτήριά της στο γιο της για «να τα βάλει σε κορνίζα» και του είχε ζητήσει να της τα φέρει τη μέρα της συνάντησή μας για να μου τα δείξει, γεγονός που καταδεικνύει πόσο σημαντική ήταν η απόκτηση των απολυτηρίων για εκείνη και πόσο μεγάλη η επιτυχία της.

Είναι, λοιπόν, φανερό ότι ο απολυτήριος τίτλος αποτελεί ένα πολύσημο σύμβολο για τα ερευνητικά υποκείμενα. Ωστόσο, παρά τη πολυσημία του, καταδεικνύεται ότι το νόημά του συνδέεται άρρηκτα με την προσωπική τους εξέλιξη, την ενίσχυση της αυτοεκτίμησής τους και γενικότερα με το προσωπικό νόημα που ο κάθε –καθεμιά συμμετέχων –ουσα αποδίδει στη φοίτησή του –της.

---

[125] Σημειώνω ότι η Ερασμία, είναι μία από τις συμμετέχουσες για την οποία ήταν «απαραίτητο» το Απολυτήριο για να συνεχίσει τις σπουδές της. Δηλώνει μάλιστα πως ένιωθε «περήφανη» που τα κατάφερε και που είχε αποφοιτήσει με καλή βαθμολογία («κι ήταν και καλός ο βαθμός μου και δεν ντρεπόμουν κιόλας»). Στο σημείο αυτό γίνεται φανερός και ο φόβος της αποτυχίας της, που στη συγκεκριμένη περίπτωση ταυτίζεται με την κακή βαθμολογία και αποτελεί μία από τις κυριότερες πηγές άγχους των ενηλίκων εκπαιδευομένων (Κόκκος, 2005· Rogers, 1999). Πιθανότατα αυτός της ο φόβος να εξαλειφόταν με την περιγραφική αξιολόγηση, η οποία εφαρμόζεται σύμφωνα με τις προδιαγραφές σπουδών και τον κανονισμό λειτουργίας των σχολείων αυτών. Κατά το άρθρο, μάλιστα, 8 της Υπ. Απόφ. 260/16-01-2008 (Φ.Ε.Κ. 34/τ. β'/16-01-2008), στα Σ.Δ.Ε. υπάρχει αντιστοίχηση περιγραφικής και αριθμητικής αξιολόγησης, η οποία όμως, χορηγείται κατόπιν αίτησης του ενδιαφερομένου –ης εκπαιδευόμενου –ης. Προφανώς πρόκειται για μια σύγκριση στις δύο μορφές αξιολόγησης και δήλωση προτίμησης από την ίδια την εκπαιδευόμενη. Αναφέρω επίσης, ότι η πλειονότητα των ερευνητικών υποκειμένων δήλωσαν την προτίμησή τους στην περιγραφική αξιολόγηση, όπως και οι περισσότεροι –ες ενήλικες εκπαιδευόμενοι –ες, καθώς συνδέουν την αριθμητική βαθμολόγηση με πρότερες αρνητικές τους εμπειρίες (Courau, 2000).

Πέρα όμως από το γεγονός ότι ο απολυτήριος τίτλος ως σύμβολο ενέχει ποικίλες υποκειμενικές νοηματοδοτήσεις, συνέχει παράλληλα όλα τα μέλη της ομάδας, δημιουργώντας τους έντονα θετικά συναισθήματα[126], αποτελώντας στην ουσία σημείο συνάντησης τόσο του ατομικού, όσο και του συλλογικού νοήματος που του αποδίδεται.

Πιο συγκεκριμένα, ο Χρυσόστομος συνδέει την εκπλήρωση των στόχων του και την ικανοποίηση που ένιωθε λαμβάνοντας τον απολυτήριο τίτλο (την οποία ο ίδιος χαρακτηρίζει «εσωτερική ικανοποίηση»), αναγνωρίζοντας ότι ήταν κάτι σημαντικό όχι μόνο για εκείνον, αλλά και για τους –τις υπόλοιπους –ες συμμαθητές –τριές του, ταυτίζοντας στην ουσία την αξία που είχε για όλους –ες τους –τις εκπαιδευόμενους –ες (γεγονός που γίνεται φανερό και από την προαναφερόμενη δήλωσή του ότι «εκπληρώσαμε ένα κομμάτι μικρό από τη ζωή μας που θέλαμε»). Επίσης, κατά την άποψη της Ερασμίας ταυτίζονται τα συναισθήματα όλων των εκπαιδευομένων, γενικεύοντας και υποστηρίζοντας ότι όλοι –ες ένιωθαν «απίστευτη ικανοποίηση»[127].

Από την άλλη πλευρά, η Ναυσικά αναφερόμενη στην ικανοποίηση και περηφάνια που νιώθει έχοντας πάρει το απολυτήριο, περιγράφει τα συναισθήματα των συμμαθητών –τριών της από δύο όμως, διαφορετικές σκοπιές, όσων «το είχαν ως απωθημένο» και «το χάρηκαν» (όπως η ίδια), σε αντιδιαστολή με τους υπόλοιπους –ες «που το είδαν ως ένα απλό χαρτί» και «δεν τους ενδιέφερε...». Ταυτίζει και συνάμα διαφοροποιεί τη σημασία του απολυτηρίου τίτλου σε σχέση με τους –τις υπόλοιπους –ες συνεκπαιδευόμενούς –ές της, όπως και ο Νικήτας.

Ο Νικήτας μάλιστα διαφοροποιεί τα συναισθήματά του από μέρος του συνόλου των υπολοίπων εκπαιδευομένων που όπως δηλώνει χαρακτηριστικά «μπορεί να το βλέπουν ως μια κατηγορία υπεράνω...», επειδή πήραν το απολυτήριο[128]. Παράλληλα όμως, θεωρεί πως κοινό χαρακτηριστικό και στόχο όλων των εκπαιδευομένων αποτελούσε ότι «όλοι πηγαίναμε για το χαρτί ξέρω εγώ. Ο καθένας για τον σκοπό του... Αυτός ήταν ο σκοπός μας...», διαφοροποιώντας επίσης εν μέρει την στοχοθεσία και τις επιδιώξεις του κάθε ατόμου.

Για την Κατερίνα το απολυτήριο ήταν «μια ικανοποίηση ζωής» και συνάμα σύμβολο της «ανταμοιβής» της φοίτησής της στο Σ.Δ.Ε. δικαιολογώντας πως αυτό συνέβαινε «επειδή είχα απωθημένα από μικρή και... ότι σε αυτήν την ηλικία μπόρεσα και έκανα κάτι...». Υποστηρίζει όμως, ότι η αίσθηση ικανοποίησης των νεότερων παιδιών ήταν ισχυρότερη συγκριτικά με τη δική της, καθώς θεωρεί ότι με το απολυτήριο οι νεότεροι –ες «νιώθαν ακόμα καλύτερα».

---

[126] Βλ. επίσης, επόμενη υποενότητα *5.6.5.1 Η τελετή απονομής των απολυτηρίων τίτλων.*

[127] Στο σημείο αυτό, οφείλω ευρύτερα να αναφέρω πως η έννοια που συνδέεται άρρηκτα από το σύνολο των ερευνητικών υποκειμένων με τον απολυτήριο τίτλο, είναι της *ικανοποίησης* που ένιωθαν (σύνδεση που έχει ευρύτερη ισχύ, δεν αφορά δηλαδή μόνο τους –τις εν λόγω εκπαιδευόμενους -ες). Ωστόσο, ενδιαφέρον αποτελεί η έννοια της *δικαίωσης*, η οποία αναφέρεται και προστίθεται ως έννοια συνυφασμένη με το απολυτήριο, κυρίως από τις νεαρότερες συμμετέχουσες.

[128] Ίσως όμως, αυτή να είναι μια 'δεύτερη' σκέψη του ή μια προϋπάρχουσα κοινωνική γνώση που ο ίδιος όμως δεν οικειοποιείται, δεν αποδέχεται, πιθανότατα λόγω της περιθωριοποίησης, του αποκλεισμού που είχε υποστεί όντας μαθητής που διέρρευσε από την τυπική υποχρεωτική εκπαίδευση (χωρίς να έχει αποφοιτήσει και συνεπώς λάβει το απολυτήριο γυμνασίου). Μπορεί ο ίδιος με αυτόν τον τρόπο να αμφισβητεί τέτοιες μορφές κατηγοριοποίησης, διάκρισης και ταξινόμησης των ανθρώπων (αποδίδοντας δηλαδή χαρακτηριστικά ανωτερότητας ή κατωτερότητας λόγω της απόκτησης ή μη του απολυτηρίου τίτλου), λόγω των προσωπικών του βιωμάτων. (Πβ. προηγούμενες δηλώσεις εκπαιδευομένων που αφορούν τα συναισθήματα που ένιωθαν, τη μειωμένη αυτοπεποίθηση που είχαν πριν αποκτήσουν το απολυτήριο, πριν ολοκληρώσουν τη φοίτησής τους στο Σ.Δ.Ε.).

Καταδεικνύεται λοιπόν, ότι το νόημα, η αξία και εν γένει η σημασία του απολυτηρίου τίτλου αποτελεί σημείο συνάντησης όχι μόνο των κοινών, αλλά και των διαφορετικών απόψεων και αντιλήψεων όλων των εκπαιδευομένων και ερωτώμενων όπως προκύπτουν από την ατομική και τη συλλογική νοηματοδότηση που αποδίδουν στο συγκεκριμένο τίτλο.

5.6.5.1 Η τελετή απονομής των απολυτηρίων τίτλων

Η εν λόγω συνάντηση όμως, καθίσταται επίσης εμφανής με την περιγραφή της τελετής απονομής των απολυτηρίων από όλους –ες τους –τις συμμετέχοντες –ουσες. Τα ερευνητικά υποκείμενα στα πλαίσια της αναφοράς τους στην υποκειμενική ερμηνεία που αποδίδουν στον απολυτήριο τίτλο, αναφέρονται παράλληλα στην τελετή αυτή, εστιάζοντας στα κοινά συναισθήματά τους (που ήταν συναισθήματα χαράς, περηφάνιας, συγκίνησης) και την ατμόσφαιρα που επικρατούσε, τονίζοντας στην ουσία τη συνοχή της ομάδας[129].

Η Έλενα επικεντρώνεται στα συναισθήματα, στο πόσο όμορφα και πόσο περήφανη αισθάνθηκε όταν πήρε το απολυτήριο στην τελετή απονομής, υποστηρίζοντας ότι ταυτίζονται με αυτά των συμμαθητών –τριών της. Όπως και η Βασιλεία που εστιάζει στο πώς ένιωσε («Ξέρεις τι ωραία... Τρελή χαρά...»), γενικεύοντας ότι ένιωθαν «σαν να κατακτήσαμε τον κόσμο...», έκφραση που τονίζει την ένταση των συναισθημάτων και τη σημασία του κατορθώματός τους. Θεωρεί μάλιστα ότι πως ήταν «βασικό ότι το πήρα και μπορούσα να το δείξω... Αν δεν πήγαινα δεν θα ικανοποιούμουν...», τονίζοντας τη σημασία που είχε για εκείνη το απολυτήριο αυτό.

Ο Νικήτας αναφέρεται στην τελετή απονομής των απολυτηρίων τίτλων, αρχικά περιγράφοντας συνοπτικά το τυπικό της τελετής, δηλαδή τον τόπο διεξαγωγής (το χώρο του σχολείου), το πρόσωπο που απένειμε τους τίτλους (τη διευθύντρια), αλλά και το κλίμα:

> ...Μέσα σε όλους. Χειροκροτήματα, φωνές, ταραχές και τέτοια, χαμός... Όλο το σχολείο, όλοι οι μαθητές, όλα τα τμήματα. Έβγαζαν φωτογραφίες με τη διευθύντρια πώς βλέπεις στα Πανεπιστήμια που δίνουν τα πτυχία και όλα αυτά... Έτσι κι εμείς...

Καταλήγει μάλιστα με τη χαρακτηριστική δήλωση: «Τόσο ψώρα είχαμε...». Συνεχίζει επίσης, στην πορεία της συζήτησης να ταυτίζει την εν λόγω τελετή με την τελετή απονομής των πτυχίων των αποφοίτων πανεπιστημιακών ιδρυμάτων. Η ταύτιση αυτή, οφείλεται από τη μια πλευρά στα κοινά χαρακτηριστικά του τρόπου διεξαγωγής τους (απονομή απολυτηρίων από τη διευθύντρια – απονομή πτυχίων από τον Πρύτανη ή το νόμιμο αναπληρωτή του, συγκέντρωση όλων των αποφοιτησάντων, φωτογραφίες κτλ.) και από την άλλη, στη σημασία που είχε για τους –ις αποφοίτους η τελετή της αποφοίτησής τους, καθώς αφορούσε το τελικό στάδιο των σπουδών τους και την πιστοποίηση τους.

Ο Χρυσόστομος κάνει επίσης, ένα παρόμοιο παραλληλισμό «σαν να αποφοίτησα από κολλέγιο», όπως και η Ερασμία, της οποίας ο λόγος γεμίζει παρομοιώσεις που αφορούν τα

---

[129] Σημειώνω επίσης, ότι οι τελετουργίες επιβεβαιώνουν από τη μια πλευρά τη συνοχή των μελών μέσω των κοινών συναισθημάτων και της ταύτισης του κάθε μέλους με τα υπόλοιπα της ομάδας και από την άλλη, την ταυτότητα του κάθε μέλους, ενισχύοντας την αίσθηση του «ανήκειν», δημιουργώντας του παράλληλα την αίσθηση της ασφάλειας (Benincasa, 2005).

κοινά τους συναισθήματα («νιώθαμε πολύ ωραία, πάρα πολύ ωραία σαν παιδάκια...», «χαρούμενοι σαν να πήραμε πτυχίο Πανεπιστημίου... τόση επιτυχία») και τις αντιδράσεις τους («Βγάλαμε και ωραίες φωτογραφίες σαν μικρά παιδιά, δώσαμε και δώρα στην διευθύντρια... σαν παιδάκια του δημοτικού...»), όταν αναφέρεται στην τελετή απονομής των απολυτηρίων τίτλων. Ταυτίζει μάλιστα την τελετή αυτή με δύο αντίστοιχες τελετές εντελώς διαφορετικών όμως ηλικιών, αυτής των παιδιών του δημοτικού και αυτής των αποφοίτων πανεπιστημιακών ιδρυμάτων, προφανώς θέλοντας να δείξει από τη μια την αγνότητα και τον αυθορμητισμό των αντιδράσεων τους και από την άλλη τη σημασία της επιτυχίας τους: .

> Απίστευτο είναι Αγγελική το πώς κάναμε όταν πήραμε το απολυτήριο του γυμνασίου... Εκεί στο Σ.Δ.Ε. μας το έδωσε η κυρία Μάνθου και κάναμε γιορτή... Το παίρναμε ο καθένας εκεί πέρα και βγάλαμε και φωτογραφίες και έβλεπες σχεδόν σε όλους το ίδιο πράγμα. Νιώθαμε πολύ ωραία, πάρα πολύ ωραία σαν παιδάκια... Ήμασταν τόσο χαρούμενοι σαν να πήραμε πτυχίο πανεπιστημίου. Η ικανοποίησή μας... απίστευτη. Βγάλαμε και ωραίες φωτογραφίες σαν μικρά παιδιά, δώσαμε και δώρα στην διευθύντρια... σαν παιδάκια του δημοτικού...

Η Χρύσα θυμάται πως τη συνόδευσε η πεθερά της στην τελετή απονομής των απολυτηρίων τίτλων, τονίζοντας πέρα από τα κοινά συναισθήματα των αποφοίτων, πόσο καμάρωνε η πεθερά της, όταν η διευθύντρια της απένειμε το απολυτήριο της νύφης της και πόσο η ίδια φυσικά («καμάρι η πεθερά που πήρε το απολυτήριο της νύφης και εγώ φυσικά....»).

Καθίσταται λοιπόν σαφές, ότι η διαβατήρια αυτή τελετουργία[130] είναι ιδιαίτερα σημαντική για τα ίδια τα ερευνητικά υποκείμενα, γιατί σηματοδοτεί την εξέλιξή τους και παράλληλα την ικανοποίηση συναισθηματικών τους αναγκών, όπως η ανάγκη για αναγνώριση[131], καθώς παρευρίσκονται και άλλα άτομα (μέλη της οικογένειας, φίλοι –ες κτλ.) που τους –τις επιβραβεύουν, συμμετέχουν στη χαρά τους και νιώθουν περηφάνια γι' αυτούς –ές (Klap, 1969 & 1970 όπ. ανάφ. Benincasa, 2005).

Η Σούλα αναφέρει πόσο είχε στεναχωρηθεί που δεν πρόλαβε να συμμετάσχει από την αρχή στη διαδικασία της απονομής. Εστιάζει κι εκείνη στη χαρά και τις αντιδράσεις όλων των εκπαιδευομένων (τα χειροκροτήματα, τις φωτογραφίες που βγάζανε, τις επευφημίες τους, τις αγκαλιές και τα φιλιά τους), τις οποίες επίσης χαρακτηρίζει παιδικές («σαν παιδάκια...»), αλλά και στη βαθιά συγκίνηση που ένιωθαν όλοι –ες οι εκπαιδευόμενοι –ες. Η ίδια μάλιστα χαρακτηριστικά αναφέρει πως θυμήθηκε όλη της τη διαδρομή από την απόφασή της να φοιτήσει στο Σ.Δ.Ε. ως την αποφοίτησή της:

> Εγώ πήγα με τα μικρά κιόλας κι είχα κι αυτά στο νου μου, αλλά ήταν σαν να θυμόσουν στιγμιαία όλα αυτά που έκανες. Το τρέξιμο, την αγωνία, που θα βρω άτομο για τα παιδιά, τι θα πω στο Γρηγόρη, τι θα κάνω στο σχολείο και μετά από όλα αυτά, η ηρεμία που είχες και τα πολύ ωραία πράγματα που κάναμε εκεί και η χαρά και η ανάγκη να πηγαίνεις, περνούσαν μπροστά από τα μάτια σου...

---

[130] Βλ. υποενότητα *3.2.4.3 Τελετουργία.*
[131] Βλ. επίσης, Courau, 2000.

Και η κυρία Ευαγγελία εστιάζει στις αντιδράσεις των συμμαθητών –τριών της (κάνοντας έναν κοινό παραλληλισμό, «σαν μικρά παιδιά») που βίωναν μια μεγάλη και κοινή χαρά (φωτογραφίζονταν, αγκαλιάζονταν, αλληλοσυγχαίρονταν) και συνάμα στην κοινή τους συγκίνηση που «τελείωνε όλο αυτό το ωραίο που ζήσανε». Δηλώνει μάλιστα, πως η τελετή απονομής των απολυτηρίων είναι μία από τις εμπειρίες της φοίτησής της που έχουν χαραχτεί στη μνήμη της και η οποία φαίνεται πως έχει χαραχτεί στη μνήμη όλων των συμμετεχόντων –ουσών.

Καθίσταται επομένως φανερό, από όσα έχουν αναφερθεί, ότι όλοι –ες ανεξαιρέτως οι ερωτώμενοι –ες εστιάζουν στα κοινά συναισθήματα χαράς και ικανοποίησης που νιώθουν κατά τη διεξαγωγή της τελετής αυτής. Παρατηρείται ωστόσο, ότι οι πληροφορητές –τριες ταυτίζουν τη συγκεκριμένη τελετή, με την τελετή απονομής των πτυχίων των φοιτητών –τριών των ανώτερων και ανώτατων σπουδών, θέλοντας προφανώς να δείξουν τη μεγάλη σημασία αυτής τους της προσπάθειας (που κατέβαλαν καθ' όλη τη διάρκεια της φοίτησης στο Σ.Δ.Ε.), η οποία επικυρώνει τη μετάβασή τους από την κατάσταση του αναλφάβητου[132] στην κατάσταση του απόφοιτου της τυπικής υποχρεωτικής εκπαίδευσης και συνάμα τη χαρά και ικανοποίηση που νιώθουν έχοντας επιτύχει τους στόχους τους (γεγονός που πιστοποιείται με την απόκτηση του απολυτηρίου).

Από την πλευρά των νεότερων πληροφορητριών, αυτό επιτυγχάνεται (η έκφραση δηλαδή της σημασίας της απόπειράς τους και των συναισθημάτων χαράς και ικανοποίησης που ένιωθαν), τονίζοντας το αίσθημα της περηφάνιας που απέρρεε από την επίτευξη και πιστοποίηση του εν λόγω εγχειρήματός τους, αποκτώντας τον απολυτήριο τίτλο του Σ.Δ.Ε.. Από την άλλη, οι μεγαλύτερες σε ηλικία συμμετέχουσες εστιάζουν στη συγκίνηση που ένιωσαν ολοκληρώνοντας τις σπουδές τους, καθώς ικανοποιώντας το απωθημένο τους (την ολοκλήρωση της τυπικής εκπαίδευσης), συνάμα ολοκληρώνεται ένας ακόμα κύκλος της ζωής τους[133].

5.6.5.2 Η τελετή λήξης

Στα πλαίσια λοιπόν της περιγραφής της τελετής απονομής των απολυτηρίων τίτλων, κοινή είναι επίσης, η αυθόρμητη αναφορά όλων των ερευνητικών υποκειμένων στην τελετή λήξης. Η πλειοψηφία μάλιστα αναφέρεται τόσο στη σημασία και τη διπλή διάσταση της τελετής λήξης, όσο και στις διαφορές της με την τελετή απονομής. Μέσα μάλιστα, από τις διαφορές των δύο τελετών οικοδομείται στην ουσία η έννοια του εαυτού, τονίζοντας κυρίως την ομοιότητα, την οικειότητα και τα κοινά συναισθήματα που συνδέουν τα μέλη της ομάδας

---

[132] Ο εν λόγω όρος χρησιμοποιείται εδώ εννοώντας τους λειτουργικά αναλφάβητους –ες, όσους –ες δηλαδή διδάχθηκαν γραφή, ανάγνωση και αριθμητική, αλλά για ποικίλους λόγους δεν ολοκλήρωσαν την υποχρεωτική εκπαίδευση (και όχι τους οργανικά αναλφάβητους, όσους –ες δηλαδή δεν φοίτησαν σε σχολείο και επομένως έχουν άγνοια ανάγνωσης, γραφής και αριθμητικής). Διαρρέοντας από το σχολείο, οι άνθρωποι αυτοί, δεν κατάφεραν να καλλιεργήσουν αυτές τους τις γνώσεις και δεξιότητες, με αποτέλεσμα να ατονήσουν και εν γένει να μην έχουν πρόσβαση στη γνώση ή να μην μπορούν να εκμεταλλευτούν ευκαιρίες για τη βελτίωση των γνώσεών τους και να αδυνατούν να παρακολουθήσουν τις εξελίξεις της σύγχρονης εποχής (Φακιολάς, 2006). Σε αυτήν την κατηγορία είναι φανερό ότι εντάσσονται οι πληροφορητές –τριες της παρούσας έρευνας.

[133] Βλ. επίσης, υποσημείωση 137 επόμενης υποενότητας (*5.6.5.2 Η τελετή λήξης*).

του Σ.Δ.Ε. (επιβεβαιώνοντας δηλαδή ότι ο –η κάθε –καθεμιά συμμετέχων –ουσα είναι μέλος αυτής της ομάδας, που αποκλίνει από τους «άλλους», τους «ξένους», τους «διαφορετικούς»).

Ο Νικήτας τονίζει πως η εν λόγω τελετή διεξαγόταν στο τέλος κάθε σχολικής χρονιάς στην αίθουσα Αρχιεπισκόπου Σπυρίδωνος στην Ακαδημία. Μάλιστα αναφέρεται στο περιεχόμενο αυτής της τελετής, στην οποία παρουσιάζονταν ουσιαστικά οι δραστηριότητες που προετοίμαζαν καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους οι εκπαιδευτές –τριες και οι εκπαιδευόμενοι –ες που συμμετείχαν στα εργαστήρια του σχολείου[134], με σκοπό να ενημερώσουν το ευρύ κοινό για την ύπαρξη και λειτουργία αυτού του θεσμού. Τονίζει τη χαρά όσων συμμετείχαν και αναφέρεται στο διττό ρόλο της τελετής αυτής, καθώς για εκείνον αποτελούσε γιορτή, αλλά και διαφήμιση, αφού πλήθος κόσμου την παρακολουθούσε.

Ο Χρυσόστομος συγκρίνοντας τις δύο τελετές (λήξης και απονομής) τονίζει τη διαφορετική τους διάσταση, διαχωρίζοντάς τες στην ουσία. Την τελετή απονομής την περιγράφει ως μια τελετή που γινόταν στο σχολείο, στην οποία συμμετείχαν όλα τα μέλη του Σ.Δ.Ε., απονέμονταν τα απολυτήρια στους –στις αποφοίτους και επικρατούσε ένα ιδιαίτερα φιλικό κλίμα. Την τελετή λήξης την προσδιορίζει ως την τελετή που γινόταν στην Ακαδημία, όπου παρουσιάζονταν οι δραστηριότητες που διοργάνωναν οι συμμετέχοντες –ουσες με τους –τις εκπαιδευτές –τριες των εργαστηρίων και λειτουργούσε ως «διαφήμιση», αφού την παρακολουθούσαν και «άλλοι» εκτός σχολείου.

Μέσω της περιγραφής του αυτής προσδιορίζονται στην ουσία τα όρια της ταυτότητας των μελών (εκπαιδευόμενοι –ες και συντελεστές) του Σ.Δ.Ε. και συνεπαγωγικά της δικής του. Συνάμα τονίζεται ο τρόπος με τον οποίο ορίζει τον εαυτό του, τοποθετώντας τον απέναντι στους άλλους, ταυτίζοντάς τον με όσους –ες του –της μοιάζουν και διακρίνοντάς τον από όσους –ες διαφέρουν από αυτόν. Έτσι, λοιπόν ο Χρυσόστομος, κατασκευάζοντας την ταυτότητά του στο πλαίσιο της ομάδας των μελών του Σ.Δ.Ε., στην οποία εντάσσεται και με την οποία ταυτίζεται, προσδιορίζει τα όρια ανάμεσα από τη μια στους 'όμοιους', που αποτελούν οι εκπαιδευόμενοι –ες και οι συντελεστές του σχολείου και από την άλλη στους «άλλους», δηλαδή το κοινό που παρακολουθούσε την τελετή, δε σχετιζόταν με το σχολείο και αποτελεί τους 'ξένους' από τους οποίους διαφοροποιείται. Αναδεικνύοντας στην ουσία την ιδιότητα της κοινωνικής ταυτότητας που αποτελεί ταυτόχρονα 'εγκλεισμό' και 'αποκλεισμό' για το άτομο (Cuche, 2001) και το παράδοξο των ορίων που αφορούν εν γένει την ταυτοτική διεργασία (Δραγώνα, 2003).

Η Κατερίνα επίσης, τονίζει τη διπλή αυτή διάσταση της ταυτοτικής διεργασίας ορίζοντας την τελετή απονομής ως «μια γιορτή για εμάς» και την τελετή λήξης ως «μια τελετή... ας πούμε για τον κόσμο». Εντείνοντας περαιτέρω τη διάκριση αυτή, δηλώνει ότι μια ακόμη βασική διαφορά ανάμεσα στις δυο τελετές αποτελούσε ότι στην τελετή «στο σχολείο ήσουν με την οικογένεια...», ενώ «στην Ακαδημία παρουσίαζες....». Επίσης, ενδιαφέρον αποτελεί το γεγονός ότι στα πλαίσια της περιγραφής του τρόπου διοργάνωσης της τελετής λήξης (αναφερόμενη δηλαδή στον τρόπο παρουσίασης των δημιουργιών τους, στα εργαστήρια του χορού, του θεάτρου, των καλλιτεχνικών, στις δημιουργίες τους που έφτιαχναν όλη τη χρονιά για την τελετή αυτή), κάνει παράλληλα μια σύγκριση με τις αντίστοιχες σχολικές εορτές:

---

[134] Σύμφωνα με το άρθρο 4 της Υπ. Απόφ. 260/16-01-2008 (Φ.Ε.Κ. 34/τ. β'/16-01-2008) στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών των Σ.Δ.Ε. εντάσσονται δραστηριότητες που σχετίζονται με την ελεύθερη έκφραση των εκπαιδευομένων μέσω των τεχνών και του αθλητισμού.

Κάναμε τα σκίτσα μας, κάναμε διάφορα πράγματα που μας είχανε αναλόγως τι ήθελε το κάθε τμήμα που έκανε... Και τα παρουσιάζαμε ας πούμε στο κοινό, στον κόσμο, στην Ακαδημία... Θεατράκι κάναμε ωραιότατο, πάρα πολύ ωραία... Ήταν πολύ πιο καλές, πιο ζωντανές... πιο ουσιαστικά πράγματα απ' ότι ας πούμε στα παιδάκια. Ήταν τέλειες... Αλλά δουλεύαμε όλη τη χρονιά. Πολύ κόπος...

Ο στόχος της συγκεκριμένη τελετής δηλώνεται ξεκάθαρα από την ίδια (ότι δηλαδή ήταν η ενημέρωση του κοινού, του κόσμου σχετικά με τη λειτουργία του συγκεκριμένου σχολείου), καθώς μάλιστα θεωρεί πως ήταν ο μόνος τρόπος ενημέρωσης, ο πιο ουσιαστικός και άμεσος, αφού «το έβλεπε με τα ίδια του τα μάτια» («Έτσι το μάθαινε τότε ο κόσμος κι από εμάς... Κι ήταν καλό γιατί το έβλεπε με τα ίδια του τα μάτια...»). Θεωρεί λοιπόν ότι «ήταν καλό» γιατί το «μάθαινε ο κόσμος», αλλά και οι συμμετέχοντες –ουσες αισθάνονταν «σαν παιδάκια»[135].

Όπως και η Ερασμία, η οποία τονίζοντας την προσπάθεια και τους κόπους που κάνανε όλη τη χρονιά, υποστηρίζει ότι «ανταμείφθηκαν» γιατί γινόταν γνωστή η ύπαρξη αυτού του θεσμού στο ευρύ κοινό («δείχναμε τι μαθαίναμε στο σχολείο αυτό, τι κάναμε στο σχολείο αυτό και έτσι το μάθαιναν κι άλλοι. Ξέρεις πόση προσπάθεια και δουλειά κάναμε όλη την χρονιά; Αλλά κι εκεί ανταμειφθήκαμε»). Ταυτόχρονα όμως, με τα συναισθήματα ικανοποίησης και περηφάνιας που ένιωθαν, ένιωθαν και λύπη που είχαν αποφοιτήσει από το Σ.Δ.Ε..

Τη συγκίνηση που είχε νιώσει, όταν κατά τη διάρκεια της τελετής η διευθύντρια διάβαζε αποσπάσματα από κείμενα που είχαν γράψει οι ίδιοι –ες οι εκπαιδευόμενοι –ες του Σ.Δ.Ε. και από την προβολή φωτογραφιών (από διάφορες δραστηριότητές τους κατά τη διάρκεια της διετούς φοίτησής τους στο εν λόγω σχολείο), τονίζει και η Ευαγγελία. Η συγκεκριμένη απόφοιτος, δηλώνει επίσης, πως είναι μία από τις εμπειρίες που της έχει μείνει χαραγμένη στη μνήμη, προφανώς λόγω των έντονων συναισθημάτων που βίωνε[136]. Στα πλαίσια μάλιστα της αναφοράς της στη συγκεκριμένη τελετή, (την οποία σημειώνω πως χαρακτηρίζει «ανοιχτή» προς το κοινό), τονίζει και το στόχο της που ήταν να ενημερωθούν οι πολίτες σχετικά με τη λειτουργία του σχολείου και να «παρακινηθούν» να φοιτήσουν σε αυτό, καταλήγοντας ότι «το σχολείο αυτό είναι με τους μαθητές. Αν δεν υπάρχουν μαθητές, τέτοιοι μαθητές, δεν μπορεί να λειτουργήσει...». Τέλος, αναφέρεται στη χαρά και περηφάνια που ένιωθε και η οικογένειά της που παρακολούθησε την εκδήλωση αυτή και τις προσπάθειές τους, καταδεικνύοντας για ακόμη μια φορά πόσο σημαντική είναι η ικανοποίηση της ανάγκης της αναγνώρισης για τους –τις ενηλίκους –ες εκπαιδευόμενους –ες (Courau, 2000).

Είναι λοιπόν προφανής τόσο η ομοιότητα, όσο και η διαφοροποίηση των δύο αυτών τελετών από τις δηλώσεις του συνόλου των πληροφορητών –τριών. Όσον αφορά την ομοιότητά τους πηγάζει από τα κοινά θετικά συναισθήματα (κυρίως χαράς και ικανοποίησης) που αναπτύσσονται κατά τη διάρκεια της διοργάνωσής τους[137].

---

[135] Επανειλημμένα καταδεικνύεται η σημασία της εμπειρίας, του βιώματος για τους –τις ενήλικες εκπαιδευόμενους –ες (Jarvis, 2004· Κόκκος, 2005· Mezirow & Associates, 2000).

[136] Το ίδιο έχει δηλώσει και για την τελετή απονομής των απολυτηρίων τίτλων.

[137] Σημειώνω ωστόσο, για μια ακόμη φορά τη συγκίνηση που νιώθουν κυρίως οι μεγαλύτερης ηλικίας συμμετέχουσες, καθώς η διεξαγωγή αυτής της τελετής σηματοδοτεί ουσιαστικά το τέλος μιας παραγωγικής και πολυσήμαντης περιόδου για τις ίδιες (αυτής της φοίτησης στο Σ.Δ.Ε. που αποτέλεσε

Αναφορικά δε με τη διαφοροποίηση τους, αρχικά σχετίζεται με τον τόπο, το λόγο διεξαγωγής τους, καθώς επίσης και το έμψυχο δυναμικό που συμμετέχει σε αυτές. Από τη μια, η τελετή απονομής των απολυτηρίων διεξάγεται στο χώρο του σχολείου, για την απονομή των απολυτηρίων τίτλων στους –στις εκπαιδευόμενους –ες και συμμετέχουν το έμψυχο δυναμικό του σχολείου και κάποιοι –ες στενοί –ές συγγενείς και φιλικά τους πρόσωπα. Από την άλλη, η τελετή λήξης λαβαίνει χώρα σε συγκεκριμένο χώρο εκτός του σχολικού[138], για την παρουσίαση διάφορων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων που διοργάνωναν όλοι οι συντελεστές του σχολείου, με σκοπό κυρίως την ενημέρωση του ευρέος κοινού που παρακολουθούσε τη συγκεκριμένη τελετή, σχετικά με την ύπαρξη και λειτουργία αυτής της δομής της εκπαίδευσης ενηλίκων στα Ιωάννινα μέσα από τις εμπειρίες των ίδιων των σπουδαστών –στριών.

Ωστόσο, η μεγαλύτερη διαφορά των δύο αυτών τελετών έγκειται στη διαφορετική σημασία τους και την ταύτιση των εκπαιδευομένων ως μελών μιας ομάδας με κοινά χαρακτηριστικά, συλλογική αντίληψη, ομαδική δράση και ανάπτυξη αποδεκτών συμπεριφορών (εμφανίζοντας στην ουσία μία ταυτότητα που απορρέει από τις προσωπικότητες και τα χαρακτηριστικά των μελών μιας συνεργατικής ομάδας, η οποία τα διαφοροποιεί από τους 'άλλους', τον υπόλοιπο κόσμο), ταύτιση που πραγματώνεται κατά την τελετή λήξης. Την τελευταία δε διαφορά, τονίζουν όλοι –ες ανεξαιρέτως οι συμμετέχοντες –ουσες.

5.6.6 Το φύλο και η ηλικία: ως δείκτες «διαφορετικότητας»

Στο παρόν μέρος της εργασίας μελετάται αν το φύλο ή και η ηλικία ως ορατά και αμετάβλητα ανθρώπινα χαρακτηριστικά, αποτελούν συνάμα παράγοντες διαφορετικότητας κατά την άποψη των ίδιων των ερευνητικών υποκειμένων.

5.6.6.1 Το φύλο

Κοινή διατύπωση, αποτελεί το γεγονός ότι οι γυναίκες έχουν αυξημένες αρμοδιότητες. Γεγονός στο οποίο εστιάζει και η Βασιλεία που δηλώνει ότι οι γυναίκες «έχουν πιο πολλά στο κεφάλι τους» και «είναι περιορισμένες» («η γυναίκα έχει και πιο πολλά στο κεφάλι της... το σπίτι, τα παιδιά, τη δουλειά, τους γονείς.... Είναι περιορισμένη... Εντάξει... λογικό»). Μάλιστα το θεωρεί «λογικό», διαχωρίζοντας τις αρμοδιότητές τους από αυτές των αντρών που κατά την άποψή της είναι λιγότερες («Ο άντρας, τι; Δουλειά και καφενείο και λίγο κυνήγι; Αυτά...»). Όπως και η Χρύσα που δηλώνει πως οι εκπαιδευόμενες ήταν

στην ουσία την ικανοποίηση του απωθημένου τους, της έντονης επιθυμίας τους να ολοκληρώσουν τις σπουδές τους στην υποχρεωτική εκπαίδευση) και τη διάλυση της ομάδας των εκπαιδευομένων της εν λόγω δομής. Η συγκεκριμένη λοιπόν, τελετή επισημοποιεί τη διάλυση αυτή και συνάμα αποτελεί το στάδιο της ολοκλήρωσης, το τελευταίο δηλαδή στάδιο σχηματισμού της συγκεκριμένης ομάδας.
Βλ. επίσης Τσιμπουκλή & Φίλλιπς, 2010 για τα στάδια σχηματισμού των ομάδων.

[138] Αναφέρω ότι κατά τη διάρκεια των σπουδών των εν λόγω ερευνητικών υποκειμένων η τελετή λήξης διεξαγόταν στη Ζωσιμαία Παιδαγωγική Ακαδημία Ιωαννίνων.

πολύ κουρασμένες γιατί «ήταν διαφορετικά. Η γυναίκα έχει πιο πολλά στο μυαλό της... Το σπίτι, τα παιδιά, το νοικοκυριό... Οι άντρες είναι διαφορετικά... Ας πούμε, το φαγητό το βρίσκουν έτοιμο απ' τη μάνα, απ' την γυναίκα...», τονίζοντας ότι οι αρμοδιότητες των γυναικών ήταν πολύ περισσότερες και αυτός ήταν και ο λόγος που αντιμετώπιζαν περισσότερες δυσκολίες. Είναι σαφές λοιπόν, ότι οι πληροφορήτριες θεωρούν προτεραιότητα δική τους και εν γένει όλων των γυναικών τη μητρότητα και τη φροντίδα της οικογένειας (Σακκά, Δεληγιάννη - Κουϊμτζή & Ψάλτη, 2007), ταυτιζόμενες με το ρόλο της μητέρας και της νοικοκυράς (Ψάλτη & Κουϊμτζή, 2008) [139].

Πέρα όμως από τις συμμετέχουσες και οι συμμετέχοντες έχουν την ίδια άποψη. Ο Νικήτας συγκεκριμένα, υποστηρίζει ότι παρά το γεγονός ότι ο ρόλος των ανδρών δεν είναι τόσο επιβαρυμένος από άποψη αρμοδιοτήτων όσο της γυναίκας (γι' αυτό δηλώνει χαρακτηριστικά πως δεν χρειάζεται «να τρέχει», τονίζοντας έμμεσα και την άποψή του σχετικά με τον πολυδιάστατο ρόλο των γυναικών), οι άνδρες αδιαφορούν για θέματα που αφορούν το σχολείο, τις σπουδές, το διάβασμα («όλοι οι άντρες» είναι «πέρα - βρέχει μ' αυτά»). Θεωρεί επίσης, ότι υπήρχε έμφυλη διαφοροποίηση στο επίπεδο της συνέπειας και της συμμετοχής, υποστηρίζοντας πως οι γυναίκες ήταν πιο συνεπείς όσον αφορά τις υποχρεώσεις τους και περισσότερο συμμετοχικές σε όλες τις δραστηριότητες που σχετίζονταν με τη μαθησιακή διαδικασία, συγκριτικά με τους άνδρες, αναπαράγοντας στερεοτυπικές αντιλήψεις για τα δύο φύλα[140].

Άποψη που επιβεβαιώνει και ο Χρυσόστομος, ο οποίος παραδέχεται πως οι γυναίκες εκπαιδευόμενες υπερίσχυαν στον τρόπο μάθησης, αντίληψης, κατανόησης, αλλά και στο γεγονός ότι ήταν πιο ενεργές, πιο συμμετοχικές στο μάθημα, στα εργαστήρια ή στις διάφορες δραστηριότητες που διοργάνωνε το σχολείο και γενικά πιο δυναμικές συγκριτικά με τους εκπαιδευόμενους. Επίσης, τονίζει την υπερίσχυση των γυναικών και στη συνέχιση των σπουδών τους. Δηλώνει όμως, όπως και όλοι –ες οι συμμετέχοντες –ουσες, ότι δεν υπήρχε διάκριση των δύο φύλων στο σχολείο, γεγονός που τονίζει και η Έλενα με τη δήλωσή της ότι «μας αντιμετώπιζαν το ίδιο».

Η Έλενα ανήκει στην πλειονότητα των ερωτωμένων που είχε διαπιστώσει την καλύτερη απόδοση των γυναικών στα φιλολογικά μαθήματα και των ανδρών στα μαθηματικά και τη φυσική, επιβεβαιώνοντας τις παραδοσιακές αντιλήψεις που αφορούν την υπερίσχυση των γυναικών στις ανθρωπιστικές επιστήμες (δηλαδή την τέχνη, τη γλώσσα και την ιστορία) και των ανδρών στις φυσικές επιστήμες (δηλαδή τα μαθηματικά, τη φυσική και την πληροφορική) (Archer & Macrae, 1991· Δεληγιάννη - Κουϊμτζή & Φρόση, 2003).

Η διχοτόμηση αυτή, η αντίστοιχη διαφυλική προτίμηση στις συγκεκριμένες επιστήμες και το γεγονός ότι οι φυσικές επιστήμες σχετίζονται με τη λογική σκέψη και την αντικειμενικότητα, ενώ οι ανθρωπιστικές επιστήμες με το συναίσθημα και την υποκειμενικότητα, έχουν επαγγελματικές και ιεραρχικές προεκτάσεις (καθώς οι πρώτες θεωρούνται επιστήμες 'κύρους') (Eggen & Kauchak, 2004). Η έμφυλη, όμως, διάσταση των

---

[139] Στο σημείο αυτό σημειώνω ότι παράλληλα παρουσιάζονται έντονα οι προϋπάρχουσες αξίες και γνώσεις των πληροφορητών –τριών (Κόκκος, 2005), δομώντας και αναπαράγοντας τα παραδοσιακά πρότυπα των ταυτοτήτων φύλου που διαμορφώνουν την ανδρική ταυτότητα συνδέοντάς την με τη δημόσια σφαίρα και τη γυναικεία με την ιδιωτική σφαίρα, ταυτίζοντάς τες στην ουσία με τις παραδοσιακές πεποιθήσεις για τη σχέση των δύο φύλων στην οικογένεια (Δεληγιάννη - Κουϊμτζή & Σακκά, 2003).

[140] Δομεί δηλαδή στην ουσία τη γυναικεία ταυτότητα αποδίδοντάς της χαρακτηριστικά όπως η επιμέλεια και οι καλές επιδόσεις και την ανδρική αποδίδοντάς της χαρακτηριστικά, όπως η αμέλεια, οι κακές επιδόσεις και η προσωπική ελευθερία (Ψάλτη & Κουϊμτζή, 2008).

γνωστικών αντικειμένων, η διχοτόμηση δηλαδή του προσδιορισμού των θετικών επιστημών σε ανδρικές και των ανθρωπιστικών σε γυναικείες, που στηρίζονται στα στερεότυπα του φύλου (Whitehead, 1996), πλέον έχει καταρριφθεί. Σύμφωνα μάλιστα με τα αποτελέσματα μεταγενέστερης έρευνας, η προτίμηση αυτή ανατρέπεται, καθώς αποδείχτηκε ότι το φύλο στην ουσία δεν αποτελεί παράγοντα που επηρεάζει τις προτιμήσεις ή τις επιδόσεις των μαθητών -τριών σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα (Francis, 2000).

Ωστόσο, φαίνεται ότι κυρίως οι πληροφορήτριες δομούν και αναπαράγουν στερεοτυπικές αντιλήψεις, στάσεις και σχέσεις για τα δύο φύλα, οι οποίες διαφαίνεται ότι είναι βαθιά ριζωμένες στην πολιτιστική γνώση, όχι όμως μόνο των ίδιων, αλλά και των πληροφορητών[141]. Από όλα δε τα ερευνητικά υποκείμενα οι γυναίκες παρουσιάζονται ως τα καταπιεσμένα μέλη της οικογένειας[142] που όφειλαν να υπακούουν και να ακολουθούν τις οδηγίες και τις επιλογές των γονέων τους, χωρίς να προβάλλουν ουσιαστική αντίσταση[143]. Είναι όμως ενδιαφέρον σε αυτό το σημείο να αναφέρω πως η Χρύσα και η Σούλα είναι οι μόνες πληροφορήτριες που μιλούν για την «καταπίεση» που επίσης ασκούνταν στους συζύγους τους από την πατρική τους οικογένεια (και αφορά την υποχρέωσή τους να ακολουθήσουν το επάγγελμα του πατέρα τους), «καταπίεση» την οποία όμως «δεν ανέχτηκαν» και εναντιώθηκαν στην άσκησή της, ακολουθώντας τις προσωπικές τους επιλογές[144].

Άξιο λόγου δε, είναι και το γεγονός ότι οι μεγαλύτερης ηλικίας πληροφορήτριες αποδέχονται και παρουσιάζουν το ανδρικό φύλο ως ισχυρότερο του γυναικείου (προφανώς επηρεασμένες από τις προϋπάρχουσες αντιλήψεις και αξίες τους). Η Κατερίνα (μια απόφοιτος μεγαλύτερης ηλικίας) μάλιστα αναφέρεται χαρακτηριστικά στην πεποίθησή τους αυτή, δηλώνοντας ότι οι γυναίκες είναι «κάτω από τους άντρες», «δεσμευμένες», καθώς οι αρμοδιότητές τους είναι συγκεκριμένες και παγιωμένες («Εμείς έχουμε το βάρος του σπιτιού, των παιδιών, βάλαμε και της δουλειάς και τρέχα τώρα...») και δεν έχουν μεγάλα περιθώρια επιλογών.

Αντίθετα, στην πλειονότητά τους οι νεότεροι -ες συμμετέχοντες -ουσες υποστηρίζουν πως τα δύο φύλα είναι ίσα. Μάλιστα, ο Νικήτας δηλώνει πως πιστεύει στην ισότητα των δύο φύλων (κατά την άποψή του *«οι άνδρες και οι γυναίκες είναι ίσοι»)*, θεωρώντας ότι τα βιώματα είναι διαφορετικά («αν είναι ένας άνδρας ή μια γυναίκα πιο έξυπνη... αυτό εξαρτάται... τι βιώματα έχει ο καθένας, ποιος αντιλαμβάνεται, ποιος ακούει...»), όπως διαφορετική κατά την άποψή του είναι και η γενικότερη αντίληψη της κοινωνίας, καθώς δηλώνει ότι οι άνδρες παρουσιάζονται ως «πιο ισχυροί, πιο δυναμικοί» και οι γυναίκες ως

---

[141] Βλ. επίσης, υποενότητα *5.1 Λόγοι διακοπής φοίτησης*, στην οποία μέσω των αναφορών τους στους λόγους διακοπής της πρότερης φοίτησής τους από την τυπική εκπαίδευση, από τις δηλώσεις τόσο των συμμετεχουσών, όσο και των συμμετεχόντων καταδεικνύονται και (ανα)παράγονται οι πατριαρχικές σχέσεις εξουσίας στην οικογένεια και οι εν γένει κοινωνικές παραδοχές που σχετίζονται με τις ταυτότητες φύλου.

[142] Βλ. υποενότητα *5.1 Λόγοι διακοπής φοίτησης*.

[143] Εξαίρεση αποτελεί μόνο η νεαρότερη συμμετέχουσα, η Έλενα που παρουσιάζει την απόφασή της να διαρρεύσει από το σχολείο ως προσωπική της επιλογή, καθώς αδιαφορούσε για τις συμβουλές της μητέρας της που προσπαθούσε να την μεταπείσει, παροτρύνοντάς την να συνεχίσει τις σπουδές της (δηλώνει μάλιστα χαρακτηριστικά, όπως έχει προαναφερθεί, ότι η μητέρα της τόνιζε *πως θα το χτυπήσει το κεφάλι της* γι' αυτήν της την επιλογή).

[144] Σημειώνω επίσης, ότι από τις δηλώσεις όλων ανεξαιρέτως των πληροφορητών -τριών διαφαίνεται πως δικαίωμα επιλογής (όσον αφορά την εκπαιδευτική, επαγγελματική, εν γένει προσωπική τους εξέλιξη και γενικότερα τις επιλογές βασικών τομέων της ζωής τους) είχαν μόνο οι άνδρες.

αδύναμες και καταπιεσμένες. Την ίδια άποψη εκφράζει και η Ναυσικά, η οποία υποστηρίζει πως πιστεύει στην ισότητα των δύο φύλων, δηλώνοντας όμως, πως «διεκδικώ την ισότητα» σε ορισμένες περιπτώσεις, «ιδιαίτερα τώρα που ξέρω και πέντε πράγματα παραπάνω και μπορώ να τους απαντήσω...», τονίζοντας εμμέσως και τη σημασία της φοίτησής της σε αυτό το ζήτημα, αφού ήδη έχει προαναφέρει πως έχει ενισχυθεί η αυτοεκτίμησή της. Η δήλωσή της αυτή σε συνδυασμό με την πρότερη του Νικήτα και με αντίστοιχες δηλώσεις άλλων πληροφορητών –τριών, παράλληλα αναδεικνύουν τις πολιτισμικές γνώσεις και παραδοχές μιας σχετικά 'ομοιόμορφης', 'ενιαίας' κοινωνίας, που φαίνεται όμως ότι παράγοντες όπως το φύλο και το μορφωτικό επίπεδο διαφοροποιούν τα μέλη της [145].

Φαίνεται λοιπόν, πως οι στερεοτυπικές αντιλήψεις που σχετίζονται με τις ταυτότητες φύλου είναι βαθύτερα ριζωμένες στις μεγαλύτερης ηλικίας εκπαιδευόμενες, παρουσιάζοντας τα διαφορετικά βιώματα, την έντονη επιρροή και εσωτερίκευση των αντιλήψεων της κοινωνίας στην οποία ζουν (όπως τουλάχιστον παρουσιάζονται από τις δηλώσεις τους) συγκριτικά με των μικρότερης ηλικίας πληροφορητών -τριών. Τα βιώματα είναι σαφέστατα διαφορετικά, όπως διαφορετική είναι η εποχή, η προσωπικότητα, το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον, οι κοινωνικές σχέσεις που έχουν αναπτύξει, μέσα από τις οποίες βιώνουν και αντιλαμβάνονται την ύπαρξή τους. Διαφαίνεται λοιπόν, η σταδιακή αλλαγή κάποιων κοινωνικών αντιλήψεων σχετικά με τις ταυτότητες φύλου με το πέρασμα των ετών, αλλαγή που στηρίζεται στην αμφισβήτηση και κατάργηση παλαιότερων παγιωμένων πεποιθήσεων[146].

5.6.6.2 «Τι και να ήταν άντρας; Θα 'ταν καλύτερα;»

Ιδιαίτερη αναφορά κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων γίνεται στο ρόλο της διευθύντριας από την πλευρά των εκπαιδευομένων στα πλαίσια ποικίλων θεματικών συζήτησης, η οποία σχετίζεται με διάφορα στάδια της φοίτησης των συγκεκριμένων συμμετεχόντων –ουσών. Εξαιρετικό, όμως, ενδιαφέρον προκαλεί η διάσταση του φύλου σε σχέση με το διοικητικό της ρόλο, έτσι όπως προέκυψε από τα ερευνητικά δεδομένα, από την σκοπιά των ίδιων των πληροφορητών –τριών.

Στο συγκεκριμένο λοιπόν μέρος της έρευνας, εστίαση δίνεται στην έμφυλη διάσταση και την (ή μη) επίδραση του φύλου στον τρόπο άσκησης διοίκησης στον εν λόγω θεσμό κατά την άποψη των ίδιων των ερευνητικών υποκειμένων. Επίδραση, η οποία φαίνεται πως ήταν θετική και μάλιστα καθοριστική για τη φοίτηση των συμμετεχουσών. Από την πλευρά των συμμετεχόντων όμως, η επίδραση του φύλου κρίνεται ανύπαρκτη, γιατί θεωρούν ότι ουσιαστικά η προσωπικότητα, οι δεξιότητες και οι μειωμένες προσωπικές υποχρεώσεις της διευθύντριας συνέβαλαν στην αρμονική και επιτυχημένη οργάνωση και διοίκηση της εν λόγω σχολικής μονάδας και όχι το φύλο.

Ο Νικήτας τονίζοντας την επαγγελματικότητά της δηλώνει ότι «έκανε τα πάντα. Ήταν κορυφή. Δεν υπήρχε κάτι που να της ξέφευγε να κάνει». Μάλιστα υποστηρίζει ότι

---

[145] Γεγονός που καταδεικνύεται επίσης από τις δηλώσεις, τα προσωπικά βιώματα και γενικότερα τα όσα έχουν αναφερθεί από το σύνολο των πληροφορητών –τριών ως άτομα που έχουν διαρρεύσει από το τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα και επιπλέον για όλες τις ερωτώμενες ως γυναίκες, μέλη παραδοσιακών, πατριαρχικών κοινωνιών. Πβ. επίσης υποενότητα *3.2.4.1 Πολιτισμός.*

[146] Βλ. επίσης, Ναυρίδης & Χρηστάκης, 1997.

ενδιαφερόταν τόσο για τη δομή που διοικούσε που «Δεν ασχολούνταν μόνο στο σχολείο. Έπαιρνε δουλειά για το σπίτι. Να τρέξει, να πάει να βρει πράγματα για το σχολείο». Θεωρεί μάλιστα ότι ασχολούνταν πάρα πολύ με το σχολείο, επειδή ίσως εκτός όλων των άλλων λόγων δεν είχε οικογένεια, ταυτίζοντας τη γυναίκα με την ιδιωτική σφαίρα, τη δημιουργία και τη μέριμνα για τα θέματα που αφορούν την οικογένεια, αναπαράγοντας προφανώς βαθιά εδραιωμένες μέσα του πολιτισμικές γνώσεις (θεωρώντας στην ουσία την έννοια της οικογένειας συνυφασμένη με το ρόλο της μάνας, με το ρόλο της γυναίκας). Υποστηρίζει μάλιστα ότι κατά την άποψή του το φύλο της διευθύντριας δεν σχετίζεται καθόλου, ούτε ασκεί κάποια επίδραση στον τρόπο άσκησης διοίκησης στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα, αλλά διαφαίνεται ότι κατά την άποψή του οι λιγότερες προσωπικές υποχρεώσεις της επιδρούν στην ισχυρή προσήλωση στα καθήκοντά της.

Την ίδια άποψη έχει και ο Χρυσόστομος, ο οποίος δηλώνει επιπλέον πως «συμμετείχε σε όλα και προσπαθούσε πολύ για εμάς, για το σχολείο. Και όχι για τον εαυτό της. Μπορούσε να πήγαινε από το πρωί και να έφευγε το βράδυ. Δούλευε πάρα πολύ». Θεωρεί μάλιστα πως αποτελούσε την αιτία που «όλα κύλισαν άψογα», όπως και η Ναυσικά, η οποία συμφωνεί πως η καλή ατμόσφαιρα που επικρατούσε στο σχολείο ήταν επίτευγμα της διευθύντριας («Σε όλα αυτά όμως φαινόταν πως από πίσω ήταν η κυρία Χρυσούλα. Ήταν τι να σου πω... άριστη... Είχε καταφέρει κι ήταν πολύ ωραία η ατμόσφαιρα»), καθώς θεωρεί ότι «όλο αυτό που γινόταν ήταν δικό της κατόρθωμα»:

> Και πιστεύω, δεν ξέρω, δεν ήξερα κανένα από πριν, αλλά πιστεύω ότι και τους εκπαιδευτικούς τους έφερε αυτή σε αυτό το κομμάτι ακριβώς που ήθελε... Τους προσάρμοσε με τα δεδομένα αυτά και μετά τους μαθητές. Έλεγχε και ήξερε τα πάντα. Αν έρχεσαι, αν παίρνεις απουσίες, τα πάντα, ναι.

Η Σούλα τονίζοντας επίσης, ότι στόχο της διευθύντριας αποτελούσε η ύπαρξη θετικού κλίματος στο σχολείο, δηλώνει ότι το επετύγχανε αυτό, γιατί είχε τον άψογο έλεγχο και συντονισμό όλης της εκπαιδευτικής μονάδας, χρησιμοποιώντας ήπιο, διαλλακτικό τρόπο («τα είχε όλα στην εντέλεια με ένα μαγικό τρόπο και χωρίς τσακωμούς και φωνές. Ήσυχα. Ακόμα και στα δύσκολα δεν καταλάβαινε κανείς τίποτα...») και συνάμα είχε τη διάθεση να ακούει και να βοηθά τους –τις εκπαιδευόμενους –ες.

Υπεύθυνη για την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου θεωρεί τη διευθύντρια και η Βασιλεία («Τον καθένα στο πόστο του, στη θέση του... ξεκαθαρισμένα. ...Απλά η διευθύντρια τα πρόσεχε όλα αυτά. Απουσίες, τα πάντα...»), η οποία επίσης, υποστηρίζει ότι ενθάρρυνε τη συλλογική λήψη αποφάσεων, γεγονός που τονίζει και η Χρύσα, αφού «ρωτούσε για τα πάντα την άποψη όλων και πήγαινε ρολόι...», αναλαμβάνοντας όμως, η ίδια την ευθύνη, όταν τυχόν υπήρχαν προβλήματα.

Η Κατερίνα της αποδίδει χαρακτηρισμούς, όπως «ψυχούλα», «άγγελος... Ήξερε με μία λέξη να βάλει τον καθένα στην θέση του, με ευγενική λέξη...». Όμως, τόσο η ίδια, όσο και όλες οι πληροφορήτριες, την τοποθετούν «στην κορυφή», προφανώς λόγω της ιεραρχικής της θέσης και συγκρίνουν παράλληλα τον τρόπο άσκησης των διοικητικών της καθηκόντων με το ανδρικό πρότυπο, ταυτίζοντας στην ουσία τη διοίκηση μιας εκπαιδευτικής μονάδας με το ανδρικό φύλο και αποδίδοντας το χαρακτηριστικό «της αυστηρότητας» στην ανδρική ταυτότητα («Τι και να ήταν άντρας; Θα 'ταν καλύτερα; Άντε να 'ταν πιο αυστηρός... Και; Τίποτα») (Μαραγκουδάκη, 2008), διευκρινίζοντας παράλληλα την υπεροχή της.

Η Χρύσα μάλιστα τονίζει ακόμα περισσότερο την ταύτιση αυτή, δηλώνοντας «Καλύτερα που ήταν γυναίκα ήταν πιο υπομονετική. Στα υπόλοιπα ικανή σαν άντρας...» μέσω της οποίας διαφαίνεται πως τα χαρακτηριστικά του ανδρικού στερεοτύπου είναι συνυφασμένα με τις υψηλότερες διοικητικές θέσεις (Al-Khalifa, 1989). Άποψη που συμμερίζεται και η Ναυσικά, η οποία υποστηρίζει πως ήταν «Καλύτερα από άντρας διευθυντής...», τονίζοντας την αντικειμενικότητα και την αίσθηση δικαίου που είχε (καθώς «δεν έκανε χάρες στη γυναίκα και στον άντρα δεν έκανε. Αν ήταν άντρας ίσως να 'ταν αλλιώς τα πράγματα... Και καλά αυστηρός, αλλά... Αυτή ήταν αντικειμενική...»), ταυτίζοντας παράλληλα την αυστηρότητα και τη διοίκηση με την ανδρική ταυτότητα.

Κατά τα λεγόμενα λοιπόν, των εκπαιδευομένων φαίνεται πως υπήρχε επίδραση του φύλου στην άσκηση των διοικητικών καθηκόντων. Επίδραση που εντείνεται περισσότερο με τη χαρακτηριστική δήλωση της Σούλας πως

> ...Αν ήταν άντρας εγώ δε νομίζω να πήγαινα σχολείο, γιατί δε θα ήμουν τόσο άνετη όσο ήμουνα με την Χρυσούλα... Αλλά ας πούμε στην Χρυσούλα είπα ότι ο άντρας μου δεν ξέρει ότι εγώ πάω σχολείο, ενώ σε άντρα δε θα μου έβγαινε να το πω αυτό. Θα 'ταν αυστηρός... Θα μου έλεγε 'καλά δεν ξέρει ο άνδρας σου;' Και τι να του απαντήσω... Ενώ εκείνη καταλάβαινε...

Η Σούλα επανειλημμένα κατά τη διάρκεια της συζήτησής μας ταυτίζει την αυστηρότητα με την αντρική ταυτότητα (Μαραγκουδάκη, 2008). Μάλιστα, θεωρεί πως όσα προσωπικά της θέματα συζήτησε με τη διευθύντρια, δε θα μπορούσε να τα μοιραστεί με άνδρα διευθυντή.

Η Ερασμία υποστηρίζει πως «δεν υπάρχουν λόγια» για να χαρακτηρίσει τη διευθύντρια, τονίζοντας το ομαδικό της πνεύμα και την έλλειψη εγωισμού για τη διοικητική θέση που κατείχε:

> Ήτανε κοντά μας συνέχεια σε όλα τα θέματα... Δεν φαινόταν ότι ήταν διευθύντρια καθόλου. Ήτανε μαζί μας συνέχεια, παντού, εκδρομές λες και ήτανε μαθήτρια... Υπήρχε, ο σεβασμός απλά μας προσέγγιζε πολύ κοντά, δηλαδή δεν είχε αυτό το τουπέ ότι εγώ είμαι διευθύντρια, ήτανε διαφορετικά... Πώς είναι μερικοί διευθυντές που δεν πλησιάζονται; Καμία σχέση. Ήταν στην κορυφή, αλλά δεν το καταλάβαινες...

Η δε Κατερίνα τονίζει ότι με τους κατάλληλους χειρισμούς της λειτουργούσε ως ο συνδετικός κρίκος του σχολείου, «σαν η μάνα που μας ενώνει όλους». Θεωρεί ότι ένωνε την ομάδα των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευομένων, αποπνέοντας σεβασμό σε όλους:

> Την σεβόταν όλοι, και καθηγητές και μαθητές, και εκεί έπαιζε τον μεγαλύτερο ρόλο που ήταν όλα έτσι σαν ρολόι... Υπήρχε αυτός ο σεβασμός. Στην διευθύντρια... Ήταν ψυχούλα... Κι οι σχέσεις μας φιλικές, φιλικότατες.

Εστιάζει επίσης, στην κατάλληλη επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση, γνώση και εμπειρία που είχε («Φοβερή στη δουλειά της, τα ήξερε όλα, τα έκανε όλα, έδινε πολλά... Γι' αυτό και τη σέβονταν όλοι»). Χαρακτηρισμοί που αρμόζουν σε χαρισματικούς ηγέτες, οι

οποίοι –ες χαίρουν του σεβασμού σημαντικού μέρους του δυναμικού της μονάδας που διοικούν (Conger & Kanungo, 1998)[147].

Από τις απόψεις όλων των συμμετεχόντων –ουσών καταδεικνύεται η ικανοποίηση από την άσκηση των καθηκόντων και ο σεβασμός που είχαν προς το πρόσωπο της διευθύντριας. Συνοπτικά αναφέρονται κάποια από τα χαρακτηριστικά που της αποδίδουν τα ίδια τα ερευνητικά υποκείμενα και σχετίζονται με την παιδαγωγική της κατάρτιση, την καλή γνώση του αντικειμένου της εκπαίδευσης ενηλίκων, την επαγγελματικότητά της, την επίτευξη της εύρυθμης λειτουργίας του σχολείου μέσω της επίγνωσης του ρόλου της διευθύντριας ως διαμορφώτριας της κουλτούρας του εκπαιδευτικού οργανισμού[148], αλλά και στοιχεία της προσωπικότητάς της. Από την πλευρά μάλιστα των πληροφορητών τονίζεται ότι το φύλο δεν επηρέασε καθόλου τον τρόπο άσκησης των διοικητικών καθηκόντων της εν λόγω διευθύντριας.

Από την πλευρά όμως των πληροφορητριών διαφαίνεται μια ταύτιση του ανδρικού φύλου με τις διευθυντικές θέσεις, γεγονός που προφανώς αντικατοπτρίζει τις προϋπάρχουσες αντιλήψεις και εμπειρίες τους και συνάμα σχετίζεται με τη διαχρονική κυριαρχία των ανδρών στη διοίκηση των εκπαιδευτικών μονάδων, καθώς οι γυναίκες δεν ασχολούνταν με διοικητικά θέματα, παρά μόνο με τη διδασκαλία (Al-Khalifa, 1989)[149]. Την ταύτιση, όμως αυτή των συμμετεχουσών, ακολουθεί η παραδοχή ότι ο τρόπος άσκησης διοίκησης από τη συγκεκριμένη διευθύντρια ήταν απόλυτα επιτυχημένος και αποτελεσματικός, αναγνωρίζοντας την υπεροχή της συγκριτικά με τα ανδρικά πρότυπα διοίκησης των σχολικών μονάδων (που διακρίνει η αυστηρότητα).

Τέλος, σημειώνω ότι πολλές φορές οι πληροφορητές –τριες αναφέρονται και στον καθοριστικό ρόλο των εκπαιδευτών –τριών. Στα πλαίσια όμως, αυτής της μελέτης δεν μπορεί να γίνει περαιτέρω αναφορά στο ρόλο τους αυτό. Όσον αφορά, όμως, τη διάσταση του φύλου, πέρα από την κοινή διαπίστωση ότι το φύλο των εκπαιδευτικών δεν επηρέαζε καθόλου τη μαθησιακή διεργασία, δεν αντλήθηκαν περαιτέρω σχετικά στοιχεία για τους εκπαιδευτές –τριες από κανένα συμμετέχοντα –ουσα.

---

[147] Κατά τους Conger και Kanungo (1998) τα χαρακτηριστικότερα γνωρίσματα ενός χαρισματικού ηγέτη είναι: η οξυδέρκεια, η διορατικότητα, η αποτελεσματική επικοινωνία (τόσο με το εσωτερικό, όσο και με το εξωτερικό περιβάλλον της εκπαιδευτικής μονάδας), η ευαισθησία και η ενσυναίσθηση, η ανάληψη ευθυνών και πρωτοβουλιών και τέλος, η ενθάρρυνση καινοτομιών και αλλαγών στην κουλτούρα του οργανισμού, στην προσπάθεια τροποποίησης της κατεστημένης τάξης (σελ. 78-97).

[148] Κατά την Ανθοπούλου (1999) ο –η διευθυντής –ντρια αποτελεί την κινητήρια δύναμη κάθε εκπαιδευτικού οργανισμού (σελ. 24). Εστιάζοντας στις ανθρώπινες σχέσεις, αλλά λειτουργώντας παράλληλα ως παράδειγμα, καταφέρνει να διαχειρίζεται επιτυχημένα το ανθρώπινο δυναμικό του οργανισμού (εκπαιδευόμενους –ες, εκπαιδευτές –τριες, επιστημονικό και υποστηρικτικό προσωπικό) που διοικεί. Κάποια από τα χαρακτηριστικά του –της διευθυντή –ντριας διαμορφωτή –τριας της κουλτούρας είναι: να περιφέρεται στον εκπαιδευτικό οργανισμό, να συναναστρέφεται τους πάντες, να επιδεικνύει στάσεις και συμπεριφορές που προσδοκά να υιοθετηθούν, να ενθαρρύνει τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων και στον καθορισμό των στόχων, να δίνει ευκαιρίες για ενεργό ανάδειξη όλου του ανθρώπινου δυναμικού στα δρώμενα του οργανισμού, να ενισχύει και να επιβραβεύει την ανάδειξη πρωτοβουλιών, να ισχυροποιεί τη θέση όλου του δυναμικού. Από όσα αναφέρουν οι συμμετέχοντες –ουσες διαφαίνεται ότι η διευθύντρια λειτουργούσε έχοντας γνώση της σημασίας του καθοριστικού της αυτού ρόλου, πραγματώνοντας τα περισσότερα από τα προαναφερόμενα χαρακτηριστικά.

[149] Τα τελευταία μόνο χρόνια παρατηρείται αύξηση του γυναικείου πληθυσμού στις ανώτερες διοικητικές θέσεις των ελληνικών εκπαιδευτικών οργανισμών, μειώνοντας αισθητά τον αποκλεισμό των γυναικών από τη διοικητική ιεραρχία (Παπαναούμ, 1995).

5.6.6.3 Η ηλικία

Όσον αφορά τη διάσταση της ηλικίας ως παράγοντα διαφορετικότητας, αναφέρω συνοπτικά ότι επικρατεί σε όλους –ες τους –τις συμμετέχοντες –ουσες η διάκριση δύο κατηγοριών εκπαιδευομένων: όσων νεότερων δεν έδειχναν το ανάλογο ενδιαφέρον για τη φοίτησή τους στο Σ.Δ.Ε και των «μεγάλων γυναικών». Παράλληλα όμως, τονίζεται η αυξημένη αντιληπτική ικανότητα και η πληθώρα αρμοδιοτήτων των νεότερων συγκριτικά με των μεγαλύτερης ηλικίας εκπαιδευομένων, των οποίων όμως, εξαίρεται η αυξημένη συμμετοχή στη μαθησιακή διεργασία και η θετική διάθεση να συνεχίσουν τις σπουδές τους σε ανώτερο επίπεδο[150].

Η Βασιλεία αναφέρεται στους –ις νεότερους –ες εκπαιδευόμενους –ες άλλων τμημάτων που «το είχαν ρίξει λίγο στο σορολόπ», επικρίνοντας τη στάση τους αυτή (καθώς «Δεν ήμασταν παιδιά να τα κάνουμε αυτά. Να κάνουμε κοπάνα. Πηγαίναμε γιατί το θέλαμε, όχι γιατί μας ανάγκαζαν... Οπότε...»), αναδεικνύοντας παράλληλα από τη μια τη σημασία του εθελοντικού χαρακτήρα του προγράμματος που παρακολουθούσαν και από την άλλη του ιδανικού της ενηλικιότητας που δεν πραγματώνεται απόλυτα από όλους –ες τους –τις ενηλίκους –ες που παρακολουθούν προγράμματα εκπαίδευσης (Rogers, 1999). Εκπαιδευόμενους –ες που η Κατερίνα και η Έλενα χαρακτηρίζουν «αδιάφορους –ες».

Η Ευαγγελία διευκρινίζει ότι οι περισσότεροι –ες εκπαιδευόμενοι –ες που ανήκαν σε αυτήν την κατηγορία ήταν μικρότερης ηλικίας και θεωρούσαν πως θα μπορούσαν να αρχίσουν να μελετούν, όταν φοιτήσουν στο Λύκειο («υπήρχαν και παιδιά μικρότερης ηλικίας, αλλά ήταν αδιάφορα, γιατί έλεγαν 'θα πάρω το χαρτί του γυμνασίου, όταν πάω λύκειο εντάξει διαβάζω'»), παρά το γεγονός ότι κατά την άποψή της είχαν καλύτερη αντιληπτική ικανότητα («αρπάζουν καλύτερα»).

Ο Νικήτας, συμπληρώνοντας την άποψη της Ευαγγελίας και εκφράζοντας την κοινή πεποίθηση της πλειοψηφίας των ερευνητικών υποκειμένων, υποστηρίζει ότι δεν έπαιζε ρόλο η διαφορά φύλου, αλλά η διαφορά ηλικίας όσον αφορά τον τρόπο μάθησης, αντίληψης, απόδοσης. Θεωρεί μάλιστα ότι σχετικά με την επίδοση των εκπαιδευομένων, στο τμήμα του ήταν καλύτερη η επίδοση των ανδρών και ότι αντιμετώπιζαν πολύ λιγότερες δυσκολίες τουλάχιστον όσον αφορά την κατανόηση συγκριτικά με τις γυναίκες εκπαιδευόμενες γιατί («όσο πιο νέος είσαι τόσο πιο εύκολα τα αντιλαμβάνεσαι τα πράγματα») κυρίως ήταν μικρότεροι ηλικιακά («δεν υπήρχαν μεγάλοι άνδρες π.χ. 70 χρονών, όσο οι γυναίκες») κι όχι λόγω φύλου. Πιστεύει δηλαδή ότι ο άνθρωπος μεγαλύτερης ηλικίας δυσκολεύεται «στο να μάθει».

Επιπλέον, όμως, ο Χρυσόστομος τονίζει τη συνέπεια των εκπαιδευομένων μεγαλύτερης ηλικίας και τη μεγαλύτερη συμμετοχή τους τόσο στα μαθήματα και στα εργαστήρια (όπου απουσίαζαν οι μικρότερης ηλικίας εκπαιδευόμενοι –ες, οι οποίοι –ες όταν συμμετείχαν «δε γινόταν μάθημα καθόλου»), όσο και στις διάφορες εκδηλώσεις, στοιχείο που επιβεβαιώνει και η Σούλα, δικαιολογώντας ότι συνέβαινε αυτό γιατί οι μεγαλύτερης ηλικίας εκπαιδευόμενοι –ες δεν είχαν τις υποχρεώσεις και τα καθήκοντα που είχαν οι

---

[150] Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός, ότι ακόμη και ο Νικήτας, ο μοναδικός συμμετέχοντας, ο οποίος ανήκε στους –στις νεότερους –ες ηλικιακά αποφοίτους και συνέχισε τις σπουδές του μετά την αποφοίτησή του από το Σ.Δ.Ε., αναφέρεται στην υπεροχή των γυναικών αυτών, τόσο όσον αφορά την προθυμία τους και τη συμμετοχή τους στη μαθησιακή διεργασία, όσο και την περαιτέρω συνέχιση των σπουδών τους, χωρίς να αναφέρεται καθόλου στο δικό του παράδειγμα (πιθανόν είτε λόγω μετριοπάθειας, είτε λόγω έλλειψης κάποιου άλλου αντίστοιχου του προσωπικού του παραδείγματος).

νεότεροι –ες και μάλιστα θεωρεί ότι κύριο μέλημά τους αποτελούσε το σχολείο. Άποψη την οποία ασπάζεται και η Ευαγγελία που υποστηρίζει ότι μεγαλύτερες δυσκολίες ως προς τη φοίτησή τους στο Σ.Δ.Ε. αντιμετώπιζαν οι νεαρές γυναίκες, καθώς ήταν πολλές οι αρμοδιότητές τους:

> Ήμασταν γενικά πιο προσεχτικές... στην ώρα μας, στο διάβασμά μας και συμμετείχαμε σε όλα και ακόμα περισσότερο οι μεγαλύτερες που δεν είχαμε τα παιδιά, το σύζυγο, το τρέξιμο, τη δουλειά. Οι άλλες τις δυσκόλευαν οι υποχρεώσεις λίγο...

5.6.6.4 Οι «μεγάλες γυναίκες»

Όλοι –ες οι συμμετέχοντες –ουσες αναφέρονται στη συγκεκριμένη κατηγορία των «μεγάλων γυναικών», στην οποία εντάσσουν τις μεγαλύτερης ηλικίας συμμαθήτριές τους, αποδίδοντάς τους συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που τις διαφοροποιούν από τους –τις υπόλοιπους –ες εκπαιδευόμενους –ες.

Έτσι, λοιπόν, η Βασιλεία αποδίδει στην κατηγορία αυτή το στοιχείο της έντονης «ανταγωνιστικότητας», όπως και η Ναυσικά που δηλώνει πως αντιδρούσαν «σαν παιδάκια», όσον αφορά το ιδιαίτερο ενδιαφέρον που έδειχναν για τη βαθμολογία («Το γέλιο οι μεγαλύτερες να κοιτάνε τους βαθμούς και να λένε γιατί αυτή τόσο κι εγώ τόσο, όχι όλες, αλλά σαν παιδάκια...»). Παραλληλισμό που κάνει και ο Νικήτας εξαιτίας της συμπεριφοράς τους αυτής («Σαν μικρά παιδιά. Κοίταγαν τα Απολυτήρια... Γιατί να πάρω εγώ τόσο... Γιατί έβαλες στο Νικήτα 18, 15, 16 ξέρω 'γω γιατί στον άλλο 15...»), τονίζοντας επίσης τη σημασία που δίνανε οι εν λόγω εκπαιδευόμενες στη βαθμολόγηση, την ανταγωνιστικότητα που ήταν έκδηλη από την πλευρά τους και πως παρά το γεγονός ότι ήταν μεγαλύτερες ηλικιακά, συμπεριφέρονταν ανώριμα[151]. Πιστεύει μάλιστα, ότι οι εκπαιδευόμενες αυτές θεωρούσαν το σχολείο ως διέξοδο «να φύγουν, να μην πάνε στα Κ.Α.Π.Η., σε ένα καφενείο, να μην είναι όλη μέρα στο σπίτι με το βελονάκι, τις δουλειές, τα εγγόνια κι ερχόταν και κάθονταν εκεί πέρα». Θεωρεί ότι τα κατάφερναν καλύτερα, γιατί είχαν υπομονή και περισσότερο χρόνο, αλλά επίσης, γιατί

[151] Εμμέσως, διαφαίνεται ότι οι συμπεριφορές αυτές των «μεγάλων γυναικών» δεν ανταποκρίνονταν στην ουσία στις προσδοκίες των νεότερων συμμαθητών –τριών τους. Ωστόσο, στο σημείο αυτό οφείλω να αναφέρω πως το ίδιο το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα προκαλεί αυτήν την ανταγωνιστικότητα λόγω των παραδοσιακών τεχνικών αξιολόγησης - βαθμολόγησης των επιδόσεων του μαθητικού του δυναμικού που υιοθετούνται (όπως η παρατήρηση, οι γραπτές και προφορικές εξετάσεις, τα τεστ), οι οποίες προωθούν και συμβάλλουν στην ανάπτυξη ανταγωνιστικού (και όχι συνεργατικού) πνεύματος, εγωιστικών - ατομικιστικών τάσεων και του φαινομένου της βαθμοθηρίας ανάμεσα στους –τις μαθητές –τριες. Πιθανότατα επομένως, οι εν λόγω συμπεριφορές των μεγαλύτερης ηλικίας εκπαιδευομένων να απορρέουν από τις προσωπικές ή έμμεσες εμπειρίες τους από το θεσμικό πλαίσιο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, που εδώ και πολλά χρόνια έχει υποβαθμίσει στην ουσία την παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης στο σχολείο. Είναι επομένως καταφανής και η προσωπική τους προτίμηση στην αριθμητική (και όχι στην περιγραφική) αξιολόγηση. Βλ. εκτενέστερα Κωνσταντίνου, 2000.

...δεν είχαν τι να κάνουν όλη μέρα. Για παράδειγμα εγώ αν δουλεύω όλη μέρα δε θα έχω τη υπομονή να κάθομαι να ακούω 4 ώρες. Αυτές κάθονταν όλη μέρα και είχαν το σκοπό τους πότε θα πάει η ώρα 4 να έρθουνε στο μάθημα.

Την άποψη αυτή, ασπάζεται και η Σούλα, αναφερόμενη στις δυσκολίες που αντιμετώπιζαν οι μικρότερης ηλικίας εκπαιδευόμενοι –ες, λόγω των κοινωνικών τους υποχρεώσεων και ρόλων, διαχωρίζοντας ουσιαστικά μια μόνο συμμαθήτριά της λόγω της μεγαλύτερης ηλικίας της, η οποία κατά την άποψή της δεν είχε τις υποχρεώσεις των υπολοίπων:

Αλλά όλοι ήταν καλά παιδιά. Δεν πήγαιναν μόνο για χαβαλέ, αλλά ήταν όλοι άνθρωποι πονεμένοι. Το έκαναν πολύ δύσκολα όλο αυτό. Δεν το κάνανε εύκολα, απλά δεν είχαν τι να κάνουν. Μόνο η κα. Αγγέλα ήταν του στιλ προλαβαίνω και πάω. Όλοι πήγαιναν δύσκολα...

Η Σούλα αποδίδει και εκείνη από την πλευρά της (όπως και όλοι –ες οι υπόλοιποι –ες πληροφορητές –τριες) κάποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά στη συγκεκριμένη κατηγορία εκπαιδευομένων (όπως ότι δεν εργάζονταν, ότι δεν είχαν τόσες υποχρεώσεις, άρα είχαν περισσότερο χρόνο στη διάθεσή τους και ότι ήταν ανταγωνιστικές), παράλληλα, όμως, εξαίρει την υπεροχή των «μεγάλων γυναικών» και τη συμμετοχή τους στη μαθησιακή διεργασία.

Θαυμασμό που εκφράζει και η Έλενα, όχι μόνο γιατί συνέχισαν τις σπουδές τους («Αυτές οι μεγάλες οι κυρίες συνέχισαν κιόλας. Πήγανε και λύκειο νυχτερινό και κάποιες από αυτές έδωσαν και Πανελλήνιες»), αλλά και λόγω του γεγονότος ότι «ήτανε τόσο διαβασμένες, είχανε τόσες γνώσεις, διάβαζαν τόσα πολλά βιβλία, οι οποίες πάθαινες την πλάκα σου το τι γνώσεις είχανε αυτές οι γυναίκες». Μάλιστα συμπληρώνει ότι μπορούσαν να μάθουν «Εύκολα. Είχαν μεγάλη αγάπη, είχαν λατρεία γι' αυτό που έκαναν. Αυτές τις έβλεπες ήτανε πολύ πορωμένες με το σχολείο», τονίζοντας ότι «οι μεγάλες οι γυναίκες ζήτημα σε όλη τη χρονιά να 'χαν κάνει και 2 απουσίες...Ζήτημα...» και ότι συμμετείχαν περισσότερο σε όλες τις δραστηριότητες και εκδηλώσεις του σχολείου. Εκφράζει στην ουσία την πεποίθηση ότι η ηλικία δεν παίζει κανένα ρόλο στην επίδοση, αλλά διευκρινίζει πως οι άνθρωποι μικρότερης ηλικίας δεν δυσκολεύονταν τόσο, όσο οι μεγαλύτερης ηλικίας εκπαιδευόμενοι («λόγω ηλικίας, να βγουν έξω, πιο ελεύθερα μυαλά, πιο μικρά μυαλά, η δουλειά, αυτά...») κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διεργασίας[152].

Τα προαναφερθέντα μάλιστα χαρακτηριστικά (κυρίως της έντονης αντιπαλότητας και των μειωμένων προσωπικών καθηκόντων και υποχρεώσεων συγκριτικά με τους –τις νεότερους –ες τους ηλικιακά συνεκπαιδευόμενους –ες), δεν τα αποδίδουν στις εν λόγω εκπαιδευόμενες μόνο οι νεότεροι συμμετέχοντες, αλλά και οι συνομήλικές τους συμμετέχουσες.

---

[152] Σημειώνω ότι η Έλενα εντάσσει τις μεγαλύτερες ηλικιακά γυναίκες στην κατηγορία των εκπαιδευομένων που φοιτούσαν στο Σ.Δ.Ε. για να εκπληρώσουν το «απωθημένο» τους, γιατί «ήθελαν κάποτε να το τελειώσουν και δεν έγινε». Μάλιστα διευκρινίζει για τις γυναίκες αυτές, ότι αιτία της διακοπής της φοίτησής τους ήταν οι ίδιοι οι γονείς τους που δεν τους επέτρεψαν να συνεχίσουν το σχολείο για διάφορους λόγους («επειδή εκείνα τα χρόνια ήθελαν να τους απασχολούν στα χωράφια ή άλλες τις παντρέψανε μικρές με το ζόρι και δεν τους δόθηκε η δυνατότητα»).

Έτσι, από την πλευρά των ίδιων των «μεγάλων γυναικών», η Κατερίνα, δικαιολογεί κάποιες αντιδράσεις τους, καθώς είχαν ορισμένες φορές πεσμένη ψυχολογία λόγω των προβλημάτων που αντιμετώπιζαν (και γι' αυτό το λόγο υπήρχε «γκρίνια», «φασαρία» και παράπονα), διευκρινίζοντας όμως, ότι δεν υπήρχαν τέτοιες συμπεριφορές στο τμήμα της, κρατώντας στην ουσία αποστάσεις. Αναφέρεται στην κατηγορία των «μεγάλων γυναικών» και από τη δική της πλευρά ούσα μεγαλύτερης ηλικίας εκπαιδευόμενη, εστιάζοντας στο πόσο φιλικές ήταν μαζί με τους –τις συμμαθητές –τριές τους και πόσο τις αγαπούσαν «τα παιδιά», αλλά και στο νόημα που είχε για εκείνη όλη αυτή η εμπειρία της καθώς αισθανόταν σαν «ψυχολόγος», ότι «προσέφερε κάτι από την πείρα της», «κομμάτι από εκείνη».

Η Ευαγγελία, από την ίδια σκοπιά, εντάσσοντας τον εαυτό της σε αυτήν την κατηγορία, υποστηρίζει πως οι «μεγάλες γυναίκες» ήταν πιο συνεπείς, πιο συμμετοχικές και πιο δραστήριες από τους –τις υπόλοιπους –ες εκπαιδευόμενους –ες, καθώς δεν είχαν τις υποχρεώσεις που είχαν οι μικρότερης ηλικίας εκπαιδευόμενες. Αναφερόμενη, όμως, στις αντιδράσεις «των μεγάλων γυναικών» που «ψάχναν τους βαθμούς», προσπαθώντας να βρούνε ποιος –α είχε μεγαλύτερη και ποιος –α μικρότερη βαθμολογία, αποδοκιμάζει τη στάση τους αυτή[153].

5.6.6.5 «Όλοι ίσοι ήμασταν»

Από την πλευρά του σχολείου όλα τα ερευνητικά υποκείμενα τονίζουν τις προσπάθειες προώθησης της ισότητας που γινόταν με διάφορους τρόπους και εκπαιδευτικές τεχνικές, όπως: προβολές ταινιών, διοργάνωση σεμιναρίων, εορτασμούς (γιορτή της μητέρας, γιορτή της γυναίκας, παγκόσμια ημέρα κατά των ναρκωτικών κτλ.) και «με τη συζήτηση», όπως υποστηρίζουν όλοι –ες και η Βασιλεία. Από τη μια η Έλενα, με τη χαρακτηριστική της δήλωση:

> Μας αντιμετώπιζαν το ίδιο, ναι, ναι, το ίδιο όλους ανεξαρτήτως φύλου ή ηλικίας.... Το ίδιο... Δεν υπήρχε διαχωρισμός ότι εσύ είσαι πιο μικρός, εσύ είσαι μεγάλος και άντε... Όχι, όχι... Το ίδιο όλους...

Και από την άλλη η Χρύσα που υποστηρίζει ότι «Όλοι ίσοι ήμασταν», εστιάζοντας στο γεγονός ότι συζητούσαν για πολλά θέματα που προωθούσαν την ισότητα των δύο φύλων, των διαφορετικών πολιτισμών, των ευπαθών κοινωνικά ομάδων («Όλοι ίσοι ήμασταν και μιλούσαμε πολύ για αυτό και κάποιοι που θεωρούσαν τις γυναίκες, τους ναρκομανείς ή τους Αλβανούς ας πούμε κατώτερους άλλαξαν άποψη με τον καιρό...»)[154], αντιπροσωπεύουν όλους –ες τους –τις συμμετέχοντες –ουσες.

Όσον αφορά την προσωπική άποψη των ερευνητικών υποκειμένων σχετικά με το θέμα της ισότητας επικρατεί το εξής παράδοξο: πως όλοι –ες υποστηρίζουν ότι πρέπει να υπάρχει

---

[153] Η κατηγορία αυτή των «μεγάλων γυναικών» εύλογα θα μπορούσε να ισχυριστεί κάποιος –α ότι ενέχει και το στοιχείο της έμφυλης διάστασης. Ωστόσο, ο αναλογικά μικρότερος πληθυσμός των ανδρών εκπαιδευομένων και γενικότερα οι ελάχιστοι εκπαιδευόμενοι μεγαλύτερης ηλικίας της εν λόγω δομής δεν επιτρέπουν τέτοιες τοποθετήσεις.

[154] Στο σημείο αυτό επιβεβαιώνεται για ακόμη μια φορά η επίδραση της φοίτησης στη διαδικασία της σταδιακής απομάθησης των εκπαιδευομένων (Rogers, 1999).

ισότητα, αλλά οι δηλώσεις τους αναπαράγουν στην ουσία την παραδοσιακή δόμηση των ηγεμονικών μορφών ανδρισμού (Δεληγιάννη - Κουϊμτζή & Σακκά, 2003), γεγονός που είναι ολοφάνερο ιδιαίτερα στις συζητήσεις με τις μεγαλύτερης ηλικίας εκπαιδευόμενες. Οι τυποποιημένες, γενικευτικές αντιλήψεις τους που σχετίζονται με τις ταυτότητες φύλου διαφαίνεται πως είναι ριζωμένες σε όλες τις εκπαιδευόμενες, αλλά οι μεγαλύτερης ηλικίας πληροφορήτριες παρουσιάζονται ως δέσμιες αυτών των αντιλήψεων (λόγω της διαφοράς τόσο της ηλικίας και των εμπειριών τους, όσο και του οικογενειακού και συνάμα κοινωνικού πλαισίου στο οποίο ζούσαν και ζουν)[155].

Ενδεικτικά αναφέρω απόψεις συμμετεχόντων –ουσών, όπως:

του Νικήτα που θεωρεί ότι οι άνδρες είναι «πιο ισχυροί, πιο δυναμικοί»·

της Κατερίνας που δηλώνει ότι οι γυναίκες είναι «κάτω από τους άντρες», καθώς οι αρμοδιότητές τους είναι συγκεκριμένες και παγιωμένες («Εμείς έχουμε το βάρος του σπιτιού, των παιδιών, βάλαμε και της δουλειάς και τρέχα τώρα...»)·

της Ευαγγελίας, η οποία υποστηρίζει ότι θα έπρεπε να υπάρχει μεγαλύτερος σεβασμός προς τον άνδρα, καθώς με αυτές τις πεποιθήσεις «μεγαλώσαμε» («Και εφόσον μεγαλώσαμε με τον άνδρα να είναι παραπάνω πρέπει να δείχνουμε και λίγο σεβασμό και προς τον άνδρα»)[156].

και τέλος, της Ερασμίας που θεωρεί ότι μπορεί στον τομέα «της μάθησης» να υπάρχει ισότητα, «αλλά δεν μπορεί εκ φύσεως να υπάρχει ισότητα παντού», συνδέοντας τη γυναίκα με το ρόλο της μητέρας – νοικοκυράς στην οικογένεια και τον άνδρα με το ρόλο του κουβαλητή αντίστοιχα, ταυτιζόμενη στην ουσία με παραδοσιακές αντιλήψεις που αφορούν τη διαφοροποίηση των δύο φύλων (Δεληγιάννη - Κουϊμτζή & Σακκά, 2003).

Όσον δε αφορά την ηλικιακή διαφορά πιστεύουν πως αποτελεί δείκτη διαφορετικότητας, όπως και η Ερασμία τονίζοντας όμως, ότι οι άνθρωποι μεγαλύτερης ηλικίας μπορούν να βοηθήσουν τους νεότερους με το να μοιράζονται τις εμπειρίες τους και τις συμβουλές τους. Διαφορά στην οποία εστιάζει και η Βασιλεία, τονίζοντας τα διαφορετικά «ενδιαφέροντα», «προβληματισμούς» και «άγχη» της κάθε ηλικίας. Μέσα από τα χαρακτηριστικά αυτά των ενηλίκων εκπαιδευομένων γίνονται πολλές φορές σαφή και τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν (Κόκκος, 2008). Εμπόδια που κατά την άποψη των συμμετεχόντων –ουσών φανερώνουν ότι η ηλικία τελικά αποτελούσε ισχυρότερο δείκτη διαφορετικότητας από το φύλο, τουλάχιστον από όσα τα ίδια τα ερευνητικά υποκείμενα δηλώνουν ρητά. Γεγονός βέβαια που αποδεικνύεται και από τη δόμηση της κατηγορίας των «μεγάλων γυναικών».

---

[155] Βλ. επίσης, παρούσα υποενότητα *5.6.6.1 Το φύλο.*

[156] Οι δηλώσεις τους αυτές φανερώνουν τις προϋπάρχουσες αντιλήψεις των πληροφορητών –τριών και φαίνεται να συμφωνούν με τη μειονεκτική θέση των γυναικών, έτσι όπως την επιβάλλει ο κοινωνικός έλεγχος των σύγχρονων κοινωνιών, αναπαράγοντας την ανισότητα αυτή (Δεληγιάννη - Κουϊμτζή, 1993· Eisenstein, 1987).

6. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η πρόωρη διαρροή από την υποχρεωτική εκπαίδευση, η ενηλικιότητα, καθώς επίσης, η φοίτηση και αποφοίτηση από το Σ.Δ.Ε. Ιωαννίνων είναι κάποια από τα κοινά χαρακτηριστικά των αποφοίτων που αποτελούν το δείγμα της παρούσας έρευνας. Τα ερευνητικά ευρήματα προέρχονται από τις υποκειμενικές νοηματοδοτήσεις των ίδιων των συμμετεχόντων –ουσών και σχετίζονται με διάφορους τομείς της εκπαιδευτικής τους εμπειρίας, εστιάζοντας αρχικά στους λόγους διαρροής τους από την τυπική εκπαίδευση και στη συνέχεια στη φοίτησή τους στην εν λόγω δομή της εκπαίδευσης ενηλίκων, τους λόγους και τους στόχους της επανένταξής τους στο εκπαιδευτικό σύστημα, τις αντιδράσεις του περιβάλλοντός τους για την απόφασή τους αυτή και κυρίως, στις επιδράσεις και το νόημα τόσο της φοίτησης τους, όσο και της απόκτησης του απολυτηρίου τίτλου σπουδών (που όπως έχει προαναφερθεί αποτελούν το βασικό ερευνητικό σκοπό της μελέτης αυτής).

Ακολουθεί λοιπόν, μια βαθύτερη προσέγγιση του υποκειμενικού νοήματος που απέδωσαν τα ίδια τα ερευνητικά υποκείμενα στη σημασία τόσο της φοίτησή τους στην εν λόγω δομή της τυπικής εκπαίδευσης ενηλίκων, όσο και της απόκτησης του πολυπόθητου απολυτηρίου τίτλου υποχρεωτικής εκπαίδευσης, αλλά και του μετασχηματισμού των προϋπαρχουσών γνώσεων και πεποιθήσεών τους και κατ' επέκταση στην καθοριστική συμβολή όλων αυτών των παραγόντων στην εν γένει ολιστική ανάπτυξη των συγκεκριμένων αποφοίτων.

6.1 Η χρονική ταύτιση και οι αιτίες της πρόωρης σχολικής εγκατάλειψης

Όσον αφορά τη σχολική διαρροή των συμμετεχόντων –ουσών φανερώνεται μια σύμπτωση, η οποία σχετίζεται με την τάξη φοίτησης, καθώς οι μισοί –ές διέκοψαν τις σπουδές τους από την τυπική εκπαίδευση στη β γυμνασίου και οι υπόλοιποι –ες με την περάτωση της φοίτησής τους στο δημοτικό. Οι παράγοντες δε, που οδήγησαν τους –ις πληροφορητές –τριες στη διακοπή των σπουδών τους από το τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα, διακρίνονται σε:

α) θεσμικούς - σχολικούς, οι οποίοι συνδέονται με την έλλειψη ενδιαφέροντος και διάθεσης να παρακολουθήσουν το πρόγραμμα σπουδών της τυπικής εκπαίδευσης, τη χαμηλή σχολική επίδοση και εν τέλει την υποβάθμιση του σχολείου ως θεσμού. Σημειώνεται μάλιστα ότι οι εν λόγω παράγοντες επέδρασαν σημαντικά στη διαρροή των νεότερων εκπαιδευομένων και μάλιστα των δύο πληροφορητών και της νεότερης πληροφορήτριας (η οποία όμως είχε έναν επιπλέον λόγο που διέρρευσε, την επιθυμία της να παντρευτεί), πιθανότατα λόγω της υποβάθμισης του θεσμού από τους –τις ίδιους –ες·

β) οικογενειακούς - κοινωνικούς που σχετίζονται με το χαμηλό οικονομικό και εκπαιδευτικό οικογενειακό επίπεδο, τα οικογενειακά προβλήματα (κυρίως υγείας και κινητικότητας των μελών), την πατριαρχική δομή της οικογένειας και την αντίθεση των γονέων να συνεχίσουν τα παιδιά τους τη φοίτηση τους στην υποχρεωτική εκπαίδευση, εν γένει με τις

προϋπάρχουσες οικογενειακές και κοινωνικές παραδοχές και τέλος, τον τόπο διαμονής. Στους εν λόγω παράγοντες καθοριστική επίδραση φαίνεται πως ασκεί το φύλο των αποφοίτων, καθώς μόνο γυναίκες (και μάλιστα ανεξαρτήτως ηλικίας) διέκοψαν τις σπουδές τους για οικογενειακούς και κοινωνικούς λόγους, οι οποίες αναγκάστηκαν να ακολουθήσουν τις παγιωμένες πεποιθήσεις του πλαισίου τους, όσον αφορά τις επιλογές και στάσεις ζωής τους.

6.2 Η αναγκαιότητα και οι προσπάθειες (επαν)ένταξης στην υποχρεωτική εκπαίδευση

Η συνειδητοποίηση της αναγκαιότητας του απολυτηρίου τίτλου της υποχρεωτικής εκπαίδευσης από το σύνολο των συνεντευξιαζομένων και συνάμα η ανάγκη ικανοποίησης της εσωτερικής τους επιθυμίας να ολοκληρώσουν τις σπουδές τους (κυρίως από την πλευρά των μεγαλύτερων ηλικιακά πληροφορητριών), οδήγησαν σε συνεχείς προσπάθειες επανένταξης στο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα την πλειοψηφία των ερευνητικών υποκειμένων. Προσπάθειες, οι οποίες είτε ήταν αναποτελεσματικές (για τις συμμετέχουσες, λόγω των υποχρεώσεων και καθηκόντων που απέρρεαν από τους ποικίλους κοινωνικούς και οικογενειακούς τους ρόλους ή της αρνητικής στάσης του οικογενειακού τους περιβάλλοντος), είτε ανεπιτυχείς (κυρίως για τους συμμετέχοντες, λόγω της έλλειψης ενδιαφέροντος για τη μαθησιακή διεργασία, της υποβάθμισης της αξίας της τυπικής εκπαίδευσης και συνάμα λόγω των προσωπικών τους επιλογών είτε να συνεχίσουν να εργάζονται, ικανοποιώντας παράλληλα τις οικογενειακές τους ανάγκες, είτε να εκπληρώσουν τα στρατιωτικά τους καθήκοντα).

Ωστόσο, σημειώνεται ότι υπήρξαν περιπτώσεις νεότερων κυρίως πληροφορητριών, οι οποίες δεν είχαν καταβάλει καμία πρότερη προσπάθεια επανένταξης στην υποχρεωτική εκπαίδευση. Οι λόγοι όμως της στάσης τους αυτής, οφείλονται από τη μια πλευρά στην αδυναμία τους να αντιληφθούν τη σημασία του απολυτηρίου τίτλου, από την άλλη στην επιλογή τους να παντρευτούν και να δημιουργήσουν οικογένεια (η οποία είτε ήταν προσωπική, είτε αποτέλεσμα της πίεσης του οικογενειακού τους περιβάλλοντος) και τέλος, στην επίδραση των αντιλήψεων του κοινωνικού τους πλαισίου (πιο συγκεκριμένα στο φόβο των αρνητικών αντιδράσεων του κοινωνικού - παρά την παρότρυνση του οικογενειακού τους- περιβάλλοντος και γενικότερα τις προϋπάρχουσες πεποιθήσεις και αξίες τους) που λειτουργούν δεσμευτικά στις επιλογές τους για σημαντικούς τομείς της ζωής τους (όπως: εκπαίδευση, εργασία, δημιουργία οικογένειας κτλ.).

6.3 Η πολυδιάστατη νοηματοδότηση της φοίτησης στο Σ.Δ.Ε. Ιωαννίνων

Όσο δε, αφορά τη φοίτησή τους, τα ερευνητικά πορίσματα αποδεικνύουν την πολυσημία της έννοιας αυτής για τους –τις συμμετέχοντες –ουσες. Η προσέγγισή της μάλιστα, γίνεται ολιστικά και πολυεπίπεδα από όλα τα ερευνητικά υποκείμενα.

6.3.1 Η ενημέρωση και η στενή της σύνδεση με το βίωμα

Το γεγονός όμως, ότι εν γένει όλοι –ες οι πληροφορητές –τριες είχαν μετανιώσει για τη διαρροή τους σε νεαρότερη ηλικία από το τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα και παράλληλα ο τρόπος ενημέρωσής τους (από άτομα που ήδη είχαν βιώσει την εμπειρία της φοίτησης στο σχολείο αυτό), λειτούργησαν καθοριστικά στην απόφασή τους να παρακολουθήσουν το πρόγραμμα σπουδών της εν λόγω δομής.

6.3.2 Η σαφής στοχοθεσία των ενηλίκων εκπαιδευομένων και η εκπλήρωσή της

Η ξεκάθαρη στοχοθεσία και οι σαφείς προθέσεις με τις οποίες επανεντάχθηκαν στην εκπαίδευση χαρακτηρίζουν όλα τα ερευνητικά υποκείμενα. Οι στόχοι τους μάλιστα προσανατολίζονται: είτε προς το τελικό αποτέλεσμα (δηλαδή την απόκτηση του απολυτηρίου, την εύρεση εργασίας ή την εξέλιξη στον επαγγελματικό τομέα, στόχοι που αφορούσαν τόσο τους –τις πιο νεότερους –ες, όσο και τους –τις πιο μεγαλύτερους –ες ηλικιακά εκπαιδευόμενους –ες του δείγματος), είτε εν γένει προς τη μάθηση (να αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες)· είτε προς την εκπαιδευτική διαδικασία, προσπαθώντας παράλληλα να ικανοποιήσουν την εσωτερική τους επιθυμία και ανάγκη (την οποία όλες σχεδόν οι εκπαιδευόμενες ονομάζουν «απωθημένο»)· και να ενισχύσουν την κοινωνικοποίησή τους (στοιχείο που αποτελεί κοινό στόχο όλων των εκπαιδευομένων λόγω του κοινωνικού τους αποκλεισμού, βασικό σκοπό όμως ενός συμμετέχοντα, ο οποίος βίωνε διττή κοινωνική περιθωριοποίηση συγκριτικά με τους –τις συνεκπαιδευόμενούς –ές του, για έναν επιπρόσθετο λόγο, την επιστροφή του στην πατρίδα ύστερα από δώδεκα χρόνια μετανάστευσης στη Γερμανία).

Κοινή είναι, επίσης, η δήλωση όλων των πληροφορητών –τριών ότι εκπληρώθηκαν οι αρχικοί στόχοι και προσδοκίες της φοίτησής τους. Η πλειοψηφία μάλιστα, υποστηρίζει ότι η παρακολούθηση του προγράμματος σπουδών του Σ.Δ.Ε. συντέλεσε στη θέσπιση νέων στόχων και προσδοκιών, όπως η συνέχιση των σπουδών τους σε ανώτερο επίπεδο (κυρίως όσον αφορά το νεότερο εκπαιδευόμενο και τις μεγαλύτερης ηλικίας εκπαιδευόμενες). Παράλληλα με την περιγραφή των επιδιώξεων και προσδοκιών τους, γίνεται από τους –τις συμμετέχοντες –ουσες μια σύγκριση των προσωπικών και ομαδικών στόχων τους ως ενηλίκων εκπαιδευομένων (εστιάζοντας στον προαιρετικό και εθελοντικό χαρακτήρα της συμμετοχής τους, στην έλλειψη πίεσης και τη συγκεκριμένη στοχοθεσία με την οποία συμμετέχουν στο πρόγραμμα σπουδών της δομής αυτής) με των μαθητών –τριών της τυπικής εκπαίδευσης, τονίζοντας τη μεγάλη τους απόκλιση. Σημειώνεται ότι κανένα ερευνητικό υποκείμενο δεν αναφέρθηκε σε κάποιο κοινό σημείο που να τους συνδέει με τους –τις μαθητές –τριες του τυπικού σχολείου εκτός από το προφανές (ότι δηλαδή αποτελούν δέκτες της γνώσης).

6.3.3 Οι ποικίλες αντιδράσεις του οικείου περιβάλλοντος

Οι αντιδράσεις από το οικογενειακό και γενικότερα το φιλικό περιβάλλον των συμμετεχόντων –ουσών, σχετικά με την απόφασή τους να επανενταχθούν στο εκπαιδευτικό σύστημα, ποικίλλουν. Στην πλειονότητά τους ήταν ενθαρρυντικές και ιδιαίτερα υποστηρικτικές, κυρίως από τα παιδιά και τα εγγόνια των συμμετεχουσών. Ωστόσο, υπήρχαν περιπτώσεις που ήταν αποθαρρυντικές και βασικά αφορούν τις αντιδράσεις των γονέων των πληροφορητών και των ανδρών – συζύγων μικρού μέρους των πληροφορητριών (δύο για την ακρίβεια και πιο συγκεκριμένα μιας νεαρότερης και μιας μεγαλύτερης ηλικίας εκπαιδευόμενης), οι οποίες στηρίζονταν στο πεπερασμένο της ηλικίας τους και στο πλήθος των κοινωνικών και οικογενειακών τους υποχρεώσεων αντίστοιχα. Παρά ταύτα όμως, οι αρνητικές αυτές αντιδράσεις δεν λειτούργησαν ανασταλτικά στην απόφασή τους αυτή.

6.3.4 Η σταδιακή υπερνίκηση των εμποδίων

Αρχικά, γίνεται αναφορά στα εμπόδια μάθησης, που αντιμετώπιζαν οι πληροφορητές – τριες, τα οποία κυρίως σχετίζονται με τους ποικίλους κοινωνικούς ρόλους (την επαγγελματική, την οικογενειακή τους κατάσταση κ.α.), καθώς και τα ανταγωνιστικά ενδιαφέροντα, υποχρεώσεις και καθήκοντα που απέρρεαν από αυτούς. Τα εν λόγω εμπόδια κυρίως αφορούν τις νεότερες συμμετέχουσες. Ωστόσο, η σαφής στοχοθεσία των ερευνητικών υποκειμένων συνέβαλε σημαντικά στην υπερπήδηση των φραγμών, των παραγόντων που μπορούσαν να λειτουργήσουν ανασταλτικά στην παρακολούθηση του εν λόγω προγράμματος σπουδών. Στους παράγοντες αυτούς, εντάσσονται επίσης, από τη μια πλευρά η αντίθεση της οικογένειας και από την άλλη ο φόβος τόσο της ελλιπούς μνήμης και της μειωμένης αντιληπτικής ικανότητας (που τη συνδέουν με την πάροδο της ηλικίας και αφορά τις μεγαλύτερης ηλικίας πληροφορήτριες), όσο και εν γένει της αποτυχίας και τέλος, ο πιο σημαντικός, που είναι το άγχος που διαφαίνεται πως έπληττε και πλήττει όλα τα ερευνητικά υποκείμενα.

6.3.5 Η αποτελεσματικότητα της μαθησιακής διεργασίας: κοινός τόπος και όχι κοινοτυπία

Πέρα όμως, από τη συμβολή των ρητών προθέσεων των πληροφορητών –τριών, τόσο στην αντιμετώπιση των προαναφερθέντων μαθησιακών τους εμποδίων, όσο και στη συνέχιση της φοίτησής τους, καθοριστική είναι επίσης, η επίδραση του ενθαρρυντικού περιβάλλοντος μάθησης, το οποίο σε συνδυασμό με το άρτια οργανωμένο και σχεδιασμένο πρόγραμμα σπουδών του Σ.Δ.Ε., λειτουργούσε ως υποκίνηση. Ο συνδυασμός μάλιστα αυτός, καταδεικνύεται από τις περιγραφές του συνόλου των συμμετεχόντων –ουσών, ότι πληρούσε τις προϋποθέσεις της αποτελεσματικής μάθησης και συνέβαλε σημαντικά στην ολόπλευρη ανάπτυξή τους, καθώς:

- το περιεχόμενο της μαθησιακής διεργασίας υποστηρίζεται ότι ήταν άρρηκτα συνδεδεμένο με την καθημερινότητα, τις προϋπάρχουσες εμπειρίες και αντιλήψεις των

εκπαιδευομένων, συνιστώντας στην ουσία τη βάση της οικοδόμησης νέων, ευρύτερων, ωφέλιμων γνώσεων και δεξιοτήτων από την πλευρά τους, όπως η ανάπτυξη της ικανότητας: να χρησιμοποιούν κατάλληλα τις νέες τεχνολογίες (ιδιαίτερα οι μεγαλύτερης ηλικίας πληροφορήτριες που αδυνατούσαν πρότερα να τις αξιοποιήσουν), να μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν, να αναζητούν και να βρίσκουν πρόσφορες λύσεις στα προβλήματά τους, να μετασχηματίζουν στην ουσία τις πρότερες γνώσεις τους (δηλαδή να οδηγούνται μέσω του κριτικού στοχασμού σε αλλαγές των πρότερων επιβλαβών στάσεων και αντιλήψεων - ή και προκαταλήψεών τους) και γενικότερα να αποκτήσουν επίγνωση και να διευρύνουν τους ορίζοντές τους·

- η επικράτηση του κλίματος σεβασμού από τους συντελεστές της εκπαιδευτικής μονάδας προς τις ανάγκες, τους μαθησιακούς τρόπους και τα εμπόδια που καλούνταν να αντιμετωπίσουν οι ίδιοι –ες οι εκπαιδευόμενοι –ες, η έλλειψη πίεσης και τέλος, η εμψύχωση, η κατανόηση και ενσυναίσθηση των εκπαιδευτών –τριών, τονίζεται ότι συντελούσαν στην ενίσχυση της ενεργητικής συμμετοχής τους, στη διευκόλυνση της μαθησιακής διεργασίας και την επίτευξη των εκπαιδευτικών τους στόχων. Μάλιστα, όλα τα ερευνητικά υποκείμενα εστιάζουν ιδιαίτερα στη συμβολή της υιοθέτησης των καταλληλότερων τόσο εκπαιδευτικών τεχνικών (και κυρίως της βιωματικής μάθησης και της ομαδικής συζήτησης), τρόπων διάταξης του χώρου (με έμφαση στην ανοιχτή διάταξη), όσο και εποπτικών μέσων (χρήση cd, προβολή ταινιών κ.α.) στην αποτελεσματική επικοινωνία, τη δημιουργία των κατάλληλων βάσεων για την ανάπτυξη σχέσεων αλληλεπίδρασης και συνεπαγωγικά στην αποδοτική μαθησιακή διεργασία·
- επίσης, ιδιαίτερη αναφορά γίνεται στην επικράτηση ενός συνεργατικού, ομαδικού κλίματος μάθησης που στηριζόταν στην ουσιαστική επικοινωνία, τον αμοιβαίο σεβασμό, τις αμφίδρομες σχέσεις εκπαιδευομένων και εκπαιδευτών –τριών, το οποίο σαφώς είχε πολλαπλά ευεργετικά αποτελέσματα για τους –τις συμμετέχοντες –ουσες. Αρχικά, την ικανοποίηση μιας από τις σημαντικότερες ανάγκες, της αίσθησης του «ανήκειν» και στη συνέχεια της ενίσχυσης του αισθήματος της αποδοχής, της αλληλεγγύης και της συνοχής όλων των μελών της ομάδας που συντελούσαν στην ανάπτυξη των επικοινωνιακών τους ικανοτήτων, στην ενίσχυση της κοινωνικοποίησής τους, την αντιμετώπιση του άγχους (που προερχόταν κυρίως λόγω του φόβου της αποτυχίας ή της αρνητικής κριτικής), τη βελτίωση της αυτοεκτίμησης και γενικότερα στην καθολική ανάπτυξή τους.

Επιπρόσθετα, η φοίτησή τους στον εν λόγω θεσμό συνέβαλε τόσο στην κοινωνική, όσο και στην επαγγελματική (επαν)ένταξη αυτής της ευαίσθητης πληθυσμιακής ομάδας των (νεότερων ως επί το πλείστον) εκπαιδευομένων του Σ.Δ.Ε. και εν γένει στην αντιμετώπιση του κοινωνικού τους αποκλεισμού. Μάλιστα, τα ίδια τα ερευνητικά υποκείμενα στο σύνολό τους τονίζουν ιδιαίτερα τη συμβολή του ελληνικού γλωσσικού γραμματισμού στην αντιμετώπιση της κοινωνικής τους περιθωριοποίησης, καθώς μέσω της παρακολούθησης του εν λόγω προγράμματος ενισχύθηκε σημαντικά η ικανότητα τόσο της χρήσης και κατανόησης του γραπτού και προφορικού λόγου, όσο και της δημιουργίας, παραγωγής και επεξεργασίας διαφόρων μορφών λόγου και τέλος, στην ανάπτυξη της κριτικής τους σκέψης.

Η αποτελεσματικότητα δε της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η αρτιότητα του προγράμματος σπουδών του Σ.Δ.Ε. και η συνολική εμπειρία της φοίτησής τους, πολλές φορές οδηγεί τους –τις συμμετέχοντες –ουσες σε σύγκριση με το τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα, τονίζοντας συνολικά τη διαφοροποίησή τους. Στα πλαίσια αυτής της σύγκρισης, ιδιαίτερη μνεία γίνεται στην ποιοτική (περιγραφική) αξιολόγηση, η οποία αποτελεί κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας του Σ.Δ.Ε., συμβάλλει στην ανατροφοδότηση και βελτίωση

της μαθησιακής διεργασίας, στην πρόοδο των εκπαιδευομένων και την ανάδειξή τους σε συντελεστές της διεργασίας αυτής. Οι ίδιοι –ες οι εκπαιδευόμενοι –ες φαίνεται πως είχαν κατανοήσει τη σημασία αυτής της διαδικασίας μέσω της προσωπικής τους εμπειρίας. Δηλώνουν μάλιστα την προτίμησή τους σε αυτόν τον τύπο αξιολόγησης (σχετικά με την επίδοσή τους), αναδεικνύοντας πρότερες αρνητικές εμπειρίες τους από το τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα. Επίσης, εστιάζουν στην επίδραση της διαδικασίας αυτής, στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησής τους, αλλά και γενικότερα στον τρόπο σκέψης τους, καθώς αναζητούσαν εναλλακτικές και βελτιωτικές προτάσεις σε διάφορους τομείς της ζωής τους (όπως π.χ. σε θέματα που αφορούσαν τη φοίτησή τους σε κάποια άλλη δομή).

Όλα δε, τα προαναφερθέντα ερευνητικά πορίσματα καταδεικνύουν την καθοριστική επίδραση της φοίτησης στην ανάπτυξη των γνώσεων και των δεξιοτήτων τους, την ενδυνάμωση πτυχών της προσωπικότητάς τους, στην καθολική στην ουσία εξέλιξή τους που τονίζεται και από την έκφραση των συναισθημάτων τους. Εξέλιξη, η οποία πιστοποιείται με την απόκτηση του απολυτηρίου τίτλου σπουδών.

6.3.6 Ο απολυτήριος τίτλος ως σημείο σύγκλισης ατομικών και συλλογικών ερμηνειών

Το απολυτήριο λειτουργεί ως ένα σύμβολο, ως μια κοινωνική κατασκευή (Elder & Cobb, 1983). Η σημασία του εκλαμβάνεται από τους –τις συμμετέχοντες –ουσες ως μία, μοναδική και γενικά αποδεκτή, ωστόσο, ταυτόχρονα επιδέχεται τις πολλαπλές και ξεχωριστές νοηματοδοτήσεις του κάθε ερευνητικού υποκειμένου. Οι ίδιες δε, οι περιγραφές και ερμηνείες των πληροφορητών –τριών το αναδεικνύουν σε πολύσημο σύμβολο, το νόημα του οποίου ταυτίζεται τόσο με το υποκειμενικό νόημα, που οι ίδιοι –ες αποδίδουν στη φοίτησή τους, όσο και με το συλλογικό, έτσι όπως αναδύεται από τις αφηγήσεις του –της κάθε –καθεμιάς πληροφορητή –τριας, αναδεικνύοντας τον τίτλο αυτόν σε σημείο συνάντησης των κοινών, αλλά και των διαφορετικών αντιλήψεων όλων των ερευνητικών υποκειμένων.

Ενδεικτικά μόνο σημειώνω κάποιες από τις ερμηνείες που αποδίδονται στον απολυτήριο τίτλο από τα ερευνητικά υποκείμενα, όπως: του βήματος, της αρχής, του εισιτηρίου για τον επόμενο στόχο (για τις μεγαλύτερης ηλικίας συμμετέχουσες και το νεότερο συμμετέχοντα), της πιστοποίησης και ανταμοιβής των προσπαθειών τους, της απόδειξης ότι υλοποίησαν τους στόχους τους, της ικανοποίησης (για το σύνολο των υποκειμένων), της δικαίωσης, της δύναμης και της περηφάνιας που εκπλήρωσαν το «απωθημένο» τους (εν γένει για τις εκπαιδευόμενες). Καθίσταται λοιπόν, φανερό ότι η απόκτησή του συνδέεται με το αίσθημα της ικανοποίησης της εσωτερικής τους ανάγκης, την εκπλήρωση των στόχων και τη βελτίωση της αυτοεκτίμησης των συμμετεχόντων –ουσών, η οποία σαφέστατα, δεν επιτελείται σε κοινωνικό και πολιτισμικό κενό.

6.3.7 Η σημασία των τελετών απονομής των απολυτηρίων τίτλων και λήξης στην ενίσχυση της συνοχής της ομάδας

Το εν λόγω σύμβολο λειτουργεί καταλυτικά στην ενίσχυση και διαφύλαξη της συνοχής των μελών της ομάδας του Σ.Δ.Ε., συνδέοντας το ατομικό με το συλλογικό νόημα, ιδιαίτερα κατά τη διάρκεια της διαβατήριας τελετουργίας, της **τελετής απονομής των απολυτηρίων**. Από τα ερευνητικά δεδομένα καθίσταται επίσης φανερό, ότι η εστίαση στην εν λόγω τελετουργία δεν αφορά το τυπικό της μέρος, την καθορισμένη της δομή, αλλά τη συνάντηση των υποκειμενικών και συλλογικών νοηματοδοτήσεων που επιτυγχάνεται μέσω του συμβόλου της απονομής (του απολυτηρίου) και παράλληλα την ανάπτυξη έντονων και κοινών συναισθημάτων που στην ουσία ενισχύουν την αίσθηση του «ανήκειν» και συνάμα δομούν την ταυτότητα του εαυτού ως μέλους της συγκεκριμένης ομάδας, διαφοροποιώντας τον από τους –τις «άλλους –ες», τους –τις «διαφορετικούς –ές».

Η τελετουργία δε αυτή, φαίνεται ότι ικανοποιεί επίσης, το αίσθημα της ασφάλειας και της σιγουριάς στους –ις συμμετέχοντες –ουσες και σηματοδοτεί τη μετάβασής τους στο επόμενο στάδιο της ζωής τους (Benincasa, 2005), η οποία επίσης, έχει ξεχωριστό νόημα για το κάθε άτομο και κοινό κατά τα μέλη της εν λόγω ομάδας. Η σημασία δε της τελετής αυτής για τις μεγαλύτερης ηλικίας εκπαιδευόμενες είναι βαθύτερη, καθώς λόγω της εκπλήρωσης της εσωτερικής τους επιθυμίας να ολοκληρώσουν τη φοίτησή τους στην τυπική εκπαίδευση, αισθάνονται έντονη συγκίνηση.

Φανερώνεται επιπλέον, η σημασία της ικανοποίησης της ανάγκης όλων των αποφοίτων για αναγνώριση, καθώς ακόμα και ο ρόλος όσων παρίστανται είναι σημαντικός, γιατί μέσω της παρουσίας τους, των επιβραβεύσεών τους και των συναισθημάτων που εκδηλώνουν, επικυρώνουν στην ουσία την αλλαγή αυτή στη ζωή των αποφοίτων.

Η καθοριστική σημασία δε των τελετουργιών καταδεικνύεται από την παράλληλη αναφορά των ερευνητικών υποκειμένων και στην **τελετή λήξης** και τη σημασίας της. Στην τελετή λήξης οι πληροφορητές –τριες αποδίδουν μια διπλή διάσταση:

- τόσο της τελετουργίας, που συμβάλλει στην ενημέρωση των πολιτών για τον εν λόγω θεσμό και στην αναγνώριση των προσπαθειών και επιτευγμάτων των συμμετεχόντων – ουσών,
- όσο και στην ισχυροποίηση της ενότητας της ομάδας μέσω των κοινών συναισθημάτων που μοιράζονται και της ταυτοτικής διεργασίας, έτσι όπως υλοποιείται στο πλαίσιο της παρούσας ομάδας των εκπαιδευομένων και στο πλέγμα των κοινωνικών τους σχέσεων. Διεργασία που αναδεικνύει στην ουσία την ταυτοποίηση των μελών της συγκεκριμένης ομάδας και συνάμα τη διαφοροποίηση από τους –τις «άλλους –ες».

Τέλος, ιδιαίτερη αναφορά γίνεται από τα ερευνητικά υποκείμενα στον **αγιασμό**, ο οποίος λειτουργεί επίσης, ως μια σημαντική τελετή, η οποία συνδέεται με το σχηματισμό της ομάδας των εκπαιδευομένων του Σ.Δ.Ε. κατά τον πρώτο κύκλο σπουδών και με την επανασύνδεσή της κατά το δεύτερο κύκλο σπουδών.

6.3.8 Το φύλο και η ηλικία ως αντανακλάσεις στερεοτυπικών αντιλήψεων και συνάμα ως δείκτες διαφορετικότητας

Αναφορικά με το φύλο και την ηλικία, φαίνεται ότι αποτελούν μεν ορατά χαρακτηριστικά του ανθρώπου, αλλά παράλληλα και ορατούς δείκτες διαφορετικότητας, τουλάχιστον από ό,τι προκύπτει από την περιγραφή των ίδιων των ερευνητικών υποκειμένων. Παρά το γεγονός ότι οι συμμετέχοντες –ουσες αρχικά δηλώνουν ότι θεωρούν την ηλικία σημαντικότερο παράγοντα διαφορετικότητας από το **φύλο**, οι περιγραφές τους μαρτυρούν, αντανακλούν και αναπαράγουν τις στερεοτυπικές αντιλήψεις τους για τις ταυτότητες των δύο φύλων, καθιστώντας τη διαφυλική διαφοροποίηση (τουλάχιστον) αισθητή.

Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά τους ρόλους των φύλων εν γένει:

- δομούν την ταυτότητα των γυναικών εκπαιδευομένων συνδέοντάς την με την ιδιωτική σφαίρα και το ρόλο της μητέρας - νοικοκυράς, της οποίας είναι αυξημένες οι υποχρεώσεις, αλλά προτεραιότητα αποτελούν η ανατροφή των παιδιών και η φροντίδα της οικογένειας·
- ενώ αντίστοιχα την ανδρική, ταυτίζοντάς την με τη δημόσια σφαίρα, το δικαίωμα της επιλογής για διάφορους σημαντικούς τομείς της ζωής τους και το ρόλο του άνδρα – κουβαλητή στην οικογένεια, του οποίου οι υποχρεώσεις είναι σαφώς λιγότερες, ακολουθώντας στην ουσία τα παγιωμένα κοινωνικά πρότυπα.

Διαφαίνεται ωστόσο, ότι οι τυποποιημένες αντιλήψεις που σχετίζονται με τις έμφυλες ταυτότητες μένουν εντονότερα παγιωμένες στον τρόπο σκέψης και δράσης των μεγαλύτερης ηλικίας εκπαιδευομένων, λόγω των διαφορετικών τους εμπειριών, των ασήμαντων έως ανύπαρκτων δικαιωμάτων επιλογής που είχαν σε διάφορους τομείς της ζωής τους και των επιδράσεων του οικογενειακού και κοινωνικού τους πλαισίου συγκριτικά με των μικρότερης ηλικίας πληροφορητών –τριών.

Όσο δε αφορά την καθημερινή πρακτική στη μαθησιακή διεργασία,

- στις εκπαιδευόμενες όλα τα ερευνητικά υποκείμενα αποδίδουν ως χαρακτηριστικά την επιμέλεια, τη συνέπεια και παράλληλα, τονίζεται η προτίμηση και υπερίσχυσή τους στα φιλολογικά μαθήματα, τις λεγόμενες ανθρωπιστικές επιστήμες·
- ενώ αντίστοιχα στους εκπαιδευόμενους αποδίδεται το χαρακτηριστικό της αμέλειας και δηλώνεται η προτίμηση και υπεροχή τους στα μαθηματικά και τη φυσική, στις φυσικές επιστήμες, στις επιστήμες 'κύρους' (Archer & Macrae, 1991· Δεληγιάννη - Κουϊμτζή & Φρόση, 2003),

ενισχύοντας τη διαφυλική διάκριση και στον τομέα της εκπαίδευσης.

Ενδιαφέρον, επίσης προκαλεί η σημαντική επίδραση που καταδεικνύεται πως άσκησε το φύλο στη διοίκηση του εν λόγω θεσμού, έτσι όπως προβάλλεται μέσα από τις δηλώσεις των ίδιων των συμμετεχόντων –ουσών, που τονίζουν την υπεροχή και το σημαντικό ρόλο της διευθύντριας στη φοίτηση και αλληλεπίδραση μαζί τους, παρά την κοινή ταύτιση των ανώτερων διοικητικών θέσεων με το ανδρικό φύλο. Η εν λόγω όμως ταύτιση που γίνεται από όλες τις συμμετέχουσες, ενώ από τη μια φανερώνει την αναπαραγωγή στερεοτυπικών αντιλήψεων, από την άλλη οδηγεί στην παραδοχή των διοικητικών ικανοτήτων της συγκεκριμένης διευθύντριας του Σ.Δ.Ε. Ιωαννίνων.

Ωστόσο, εξαιρετικά ενδιαφέρον είναι το γεγονός ότι ενώ η πλειονότητα των νεότερων ηλικιακά ερευνητικών υποκειμένων (με εξαίρεση τις μεγαλύτερης ηλικίας συμμετέχουσες που υποστηρίζουν την ανωτερότητα του ανδρικού φύλου) υποστηρίζουν την ισότητα των

δύο φύλων, μέσω των δηλώσεών τους διαφαίνεται ουσιαστικά ότι παράγοντες όπως το φύλο διαφοροποιούν τους ρόλους, τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις των μελών μιας κοινωνίας.

Η **ηλικία** δε, αποτελεί για όλους -ες τους –τις συμμετέχοντες –ουσες σημαντικό δείκτη διαφορετικότητας και συνδέεται τόσο με τους διαφορετικούς κοινωνικούς, οικογενειακούς ρόλους και προβληματισμούς (που προέρχονται από τους ρόλους αυτούς), όσο και με τα διαφορετικά ενδιαφέροντα. Το παράδοξο όμως, στο δείκτη αυτό, είναι πως παρά το γεγονός ότι η μεγαλύτερη ηλικία συνδέεται με σημαντικούς φραγμούς στη μάθηση (όπως έχει προαναφερθεί η ελλιπής μνήμη, η μειωμένη δυνατότητα απομνημόνευσης και αντίληψης, οι οποίες ωστόσο, εύκολα μπορούν να αντιμετωπιστούν στους -στις ενήλικες εκπαιδευόμενους -ες, υιοθετώντας τις κατάλληλες εκπαιδευτικές τεχνικές) (Γκιάστας, 2008· Rogers, 1999), σχετίζεται παράλληλα με την υπεροχή των συμμετεχουσών μεγαλύτερης ηλικίας σε μαθησιακό επίπεδο (καθώς τονίζεται η συνέπεια, συμμετοχής, το μεγαλύτερο ενδιαφέρον, η καλύτερη επίδοση) και επίσης, στον τομέα της συνέχισης των σπουδών σε υψηλότερη βαθμίδα.

Μάλιστα, η υπεροχή αυτή εξαίρεται από την πλευρά όλων των νεότερων συμμετεχόντων -ουσών και αποτελεί ένα στοιχείο που δομεί την ταυτότητα μιας «άλλης» **υπο-ομάδας εκπαιδευομένων**, από την οποία διαφοροποιούνται οι υπόλοιποι –ες, αυτής των **«μεγάλων γυναικών»**. Η ομάδα των «μεγάλων γυναικών» αποκτά, μέσα από τα λεγόμενα των ερευνητικών υποκειμένων, τα δικά της χαρακτηριστικά (όπως ότι δεν εργάζονταν, είχαν μειωμένα καθήκοντα και υποχρεώσεις, αλλά αυξημένη διάθεση και ενδιαφέρον για τη μαθησιακή διαδικασία), από τα οποία το στοιχείο της ανταγωνιστικότητας (καθώς εστίαζαν στη βαθμολογία προφανώς επηρεασμένες από τις προϋπάρχουσες αντιλήψεις τους και το γενικότερο ανταγωνιστικό πνεύμα που αναπτύσσει ανάμεσα στο μαθητικό του δυναμικό το σχολείο ως θεσμός, υιοθετώντας παραδοσιακούς τρόπους εξέτασης και ποσοτική αξιολόγηση) αποτελεί το διαφοροποιητικό στοιχείο, το τεχνητό όριο που τη διαχωρίζει από την ομάδα των υπολοίπων εκπαιδευομένων, το οποίο στην ουσία λειτουργεί ως στοιχείο ομοιότητας και ετερότητας, ταυτοποίησης και διαφοροποίησης για τα μέλη της. Διαφοροποιούνται στην ουσία εξαιτίας, της μη πραγμάτωσης του ιδανικού της ενηλικότητας, χαρακτηριστικό που τα ερευνητικά υποκείμενα αποδίδουν στις «μεγάλες γυναίκες» και το οποίο επιβεβαιώνεται και από τις μεγαλύτερης ηλικίας συμμετέχουσες του παρόντος δείγματος.

Οι εν λόγω συμμετέχουσες εντάσσονται στην ομάδα αυτή λόγω ηλικίας, δηλώνουν όμως, ξεκάθαρα την αντίθεσή τους σε τέτοιες συμπεριφορές και την αδιαφορία στην αριθμητική αξιολόγηση, αναδεικνύοντας στην ουσία, τη διαφοροποίηση και την αποστασιοποίησή τους από την υπο-ομάδα αυτή. Από όλα μάλιστα τα ερευνητικά υποκείμενα χαρακτηρίζεται με διάφορους τρόπους ανώριμη η ανταγωνιστική αυτή συμπεριφορά τους, ταυτίζοντάς την με τη συμπεριφορά ανήλικων εκπαιδευομένων που δεν επιδιώκουν το ιδανικό της ενηλικιότητας. Ο χαρακτηρισμός αυτός αποδίδεται επίσης, από τους –τις συμμετέχοντες –ουσες και σε νεότερους –ες εκπαιδευόμενους –ες, οι οποίοι -ες δεν ενδιαφέρονταν ιδιαίτερα για τη μαθησιακή διεργασία.

Ωστόσο, τα παραπάνω πορίσματα δεν μπορούν να επιβεβαιωθούν, εξαιτίας την απουσίας συμμετεχόντων -ουσών που να ταυτίζονται με τα μέλη της ομάδας αυτής στην παρούσα έρευνα. Μπορεί μόνο να επιβεβαιωθεί, έτσι όπως αναδύεται μέσα από τις δηλώσεις των ερευνητικών υποκειμένων, το παράδοξο των ορίων και γενικότερα της ταυτοτικής διεργασίας που φαίνεται πως και στην παρούσα περίπτωση σχετίζεται με την αλληλοδιαπλοκή του ατομικού και του συλλογικού στοιχείου των μελών της ομάδας που

είτε αλληλοσυμπληρώνονται, είτε έρχονται σε αντίθεση. Η κατηγορία των «μεγάλων γυναικών» έχει τα δικά της ξεχωριστά χαρακτηριστικά (όπως και η κατηγορία των νεότερων ηλικιακά γυναικών ή ανδρών εκπαιδευομένων), τα οποία όμως προκύπτουν από τον τρόπο που ο -η κάθε -καθεμιά εκπαιδευόμενος -η δομεί την ταυτότητά του -της, τον τρόπο δηλαδή που αυτοπροσδιορίζεται και συνάμα ετεροπροσδιορίζεται συγκρίνοντας, ταυτίζοντας και συνάμα διαφοροποιώντας τα προσωπικά του -της χαρακτηριστικά από αυτά των υπόλοιπων μελών της ομάδας (στη συγκεκριμένη περίπτωση των εκπαιδευομένων του Σ.Δ.Ε.), στην οποία εντάσσεται. Αναδεικνύεται επομένως έκδηλα η ευρύτητα των ορίων στη δόμηση τόσο της ατομικής, όσο και ης συλλογικής ταυτότητας.

Παραπάνω έγινε αναφορά στο παράδοξο γεγονός ότι ενώ όλοι -ες οι νεότεροι -ες πληροφορητές -τριες τονίζουν τη σημασία της ισότητας των δύο φύλων για τους -τις ίδιους -ες, αναπαράγουν στην ουσία τις πατριαρχικές σχέσεις εξουσίας, καθώς αποτελούν μέρος των προϋπαρχουσών εμπειριών, γνώσεων και πεποιθήσεων τους που αφορούν τη συγκρότηση των ταυτοτήτων φύλου και οι οποίες είναι τόσο εδραιωμένες στην αντίληψη και πολιτισμική τους γνώση που δεν μπορούν εύκολα να αποτιναχθούν. Κοινή όμως διαπίστωση αποτελεί το γεγονός ότι το εν λόγω σχολείο προωθούσε την ισότητα σε πολλαπλά επίπεδα (φύλου, ηλικίας, φυλετικής ή εθν(οτ)ικής καταγωγής κ.α.), με ποικίλες εκπαιδευτικές πρακτικές προσπαθώντας σταδιακά την επίτευξη της απομάθησης των δυσλειτουργικών για την ζωή των εκπαιδευομένων αντιλήψεών τους.

6.4 Περίληψη

Το παρόν πόνημα αποτελεί μια προσπάθεια ανάδυσης του νοήματος και συνάμα της επίδρασης και της σημασίας τόσο της φοίτησης στον καινοτόμο θεσμό του Σ.Δ.Ε. Ιωαννίνων, όσο και της απόκτησης του απολυτηρίου τίτλου σπουδών, από την πλευρά των ίδιων των ερευνητικών υποκειμένων, στην προσωπική τους ανάπτυξη και εν γένει στη ζωή τους.

Αρχικά επισημαίνονται τα βασικά κοινά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων -ουσών, τα οποία σχετίζονται με την κοινή χρονική στιγμή και τις αιτίες της πρόωρης σχολικής τους εγκατάλειψης, τις συνεχείς προσπάθειες και τους λόγους επανένταξής τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, τα ιδιαίτερα γνωρίσματά τους, τη σαφή στοχοθεσία και τις προσδοκίες τους από τη φοίτησή τους στην εν λόγω δομή, τους μαθησιακούς τους τρόπους και εμπόδια. Πέρα όμως από αυτά τα κοινά τους στοιχεία, κοινό τόπο αποτελεί η σημασία της ενεργής τους συμμετοχής στην πορεία της μάθησης, η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών τους αναγκών και παράλληλα της ανάγκης τους να ανήκουν σε μια ομάδα μέσω της φοίτησής τους στην εν λόγω δομή της γενικής τυπικής εκπαίδευσης ενηλίκων.

Η ενεργή συμμετοχή τους όμως, δεν περιορίζεται στο σχεδιασμό και τη στοχοθεσία του προγράμματος σπουδών, αλλά εκτείνεται σε όλους τους τομείς της μαθησιακής διεργασίας. Η ανάδειξη των εκπαιδευομένων σε αρωγούς και συμμέτοχους της εκπαιδευτικής διαδικασίας και η αλληλεπίδραση τόσο μεταξύ τους όσο και με τους υπόλοιπους συντελεστές του εκπαιδευτικού οργανισμού (κυρίως τους -τις εκπαιδευτές -

τριες και τα διοικητικά στελέχη) συνέβαλε στη σύνδεση των πρότερων γνώσεων και αξιών τους με τα νέα γνωστικά αντικείμενα και μεθόδους, τους –τις οδήγησε στην άμβλυνση των μαθησιακών τους φραγμών και εμποδίων και σε συνδυασμό με τη διαμόρφωση ενός ανοιχτού επικοινωνιακού κλίματος ουσιαστικής συνεργασίας και αμοιβαίου σεβασμού, στην ισορροπία όχι μόνο του παραδοσιακού τρόπου μετάδοσης με το νέο τρόπο ανακάλυψης της γνώσης, αλλά και εν γένει της εσωτερικής τους με τη νέα τάξη πραγμάτων, μετασχηματίζοντας στην ουσία πρότερες δυσχερείς γνώσεις, αντιλήψεις και αξίες τους.

Η φοίτησή τους λοιπόν, στον καινοτόμο αυτό θεσμό συνέβαλε καθοριστικά στην ανάπτυξη νέων δυνατοτήτων, νέων κοινωνικών ικανοτήτων, στην ενίσχυση της αίσθησης του «ανήκειν» και του αισθήματος της αυτοεκτίμησής τους, στην ωρίμανσή τους και συνάμα στον αυτοκαθορισμό τους, με αποτέλεσμα την αρμονική ενσωμάτωση και επανένταξή τους στην κοινωνία μέσω του αποτελεσματικού αυτού τρόπου μάθησης. Σε συνδυασμό μάλιστα, με τη σημασία της απόκτησης του απολυτήριου τίτλου σπουδών ανεδείχθησαν σε πολύσημα σύμβολα και σημεία σύγκλισης τόσο των προσωπικών, όσο και των συλλογικών τους ερμηνειών και δευτερευόντως απόκλισης, μέσω της προβολής όψεων της διαφορετικότητας των μελών της ομάδας των εκπαιδευομένων του Σ.Δ.Ε. (εννοώντας κυρίως την έμφυλη και ηλικιακή διάσταση), όπως τουλάχιστον προέκυψε από την ανάδυση των υποκειμενικών τους νοηματοδοτήσεων.

Κι επειδή, στην παρούσα έρευνα εξέχουσα σημασία έχει το νόημα των ίδιων των συμμετεχόντων –ουσών, καταλήγω ότι για όλους τους προαναφερθέντες λόγους η φοίτησή τους αυτή αποτελεί «ευκαιρία ζωής» και «όνειρο που έγινε πραγματικότητα» για τα ίδια τα ερευνητικά υποκείμενα και γι' αυτό το λόγο επισημαίνεται συλλογικά ότι το Σ.Δ.Ε. Ιωαννίνων είναι «ένα σχολείο για όλους» που μπορεί «να βοηθήσει ορισμένα άτομα που δεν είχαν τη δυνατότητα, την ευκαιρία για οποιοδήποτε λόγο να συνεχίσουν το σχολείο», που «ο καθένας μπορεί να τελειώσει», στο οποίο «αισθάνεσαι σαν οικογένεια» και γενικά «βοηθά πραγματικά».

6.5 Προτάσεις για περαιτέρω μελέτη

Η καθοριστική συμβολή της φοίτησης και αποφοίτησης από το Σ.Δ.Ε. στην καθολική εξέλιξη των συμμετεχόντων –ουσών καθίσταται σαφής μέσα από τα ερευνητικά πορίσματα της παρούσας μελέτης. Ωστόσο, ενέχουν περιορισμούς που μπορούν να λειτουργήσουν ως αφορμή για μια σειρά νέων ερευνητικών ερωτημάτων και προβληματισμών σχετικής ή άλλης θεματικής που χρήζουν επιστημονικής διερεύνησης. Μερικά από αυτά είναι:

Ποιο το νόημα της φοίτησης στο Σ.Δ.Ε στη δόμηση και αναδόμηση της ταυτότητας των ενηλίκων εκπαιδευομένων;

Ποιος ο ρόλος της φοίτησης στο Σ.Δ.Ε. στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και της αίσθησης του «ανήκειν» των ενηλίκων εκπαιδευομένων;

Ποια η σχέση της ενηλικιότητας με τη φοίτηση στο Σ.Δ.Ε.;

Ποιο το νόημα της συνέχισης των σπουδών στους –ις αποφοίτους του Σ.Δ.Ε.;

Ποια η σημασία της εμψύχωσης και της εμπειρίας για τους –ις ενηλίκους –ες εκπαιδευόμενους –ες του Σ.Δ.Ε.;

Ποιο το νόημα της φοίτησης στο Σ.Δ.Ε. και του απολυτηρίου τίτλου σπουδών στις ευπαθείς κοινωνικές ομάδες ενηλίκων εκπαιδευομένων;

Σαφέστατα τα παραπάνω ερευνητικά ερωτήματα μπορούν να διερευνηθούν και σε άλλες δομές-εκπαίδευσης ενηλίκων και εν γένει της διά βίου μάθησης, καθώς πολλές πτυχές των δομών αυτών δεν έχουν διερευνηθεί.

ΠΗΓΕΣ - ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ:

Υλικό από υπηρεσίες:

Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης (Γ.Γ.Δ.Β.Μ.)

Εθνικό Τυπογραφείο Ελλάδος

Ίδρυμα Νεολαίας και Διά Βίου Μάθησης

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Πολιτισμού και Αθλητισμού

Βιβλιογραφία - αρθρογραφία:

Στα ελληνικά:

Αθανασίου, Λ. (2007). *Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις επιστήμες της αγωγής: Ποσοτικές και ποιοτικές προσεγγίσεις*. Ιωάννινα: Εκδόσεις Εφύρα.

Ανάγνου, Ε. (2011). *Εκπαιδευτική πολιτική στην εκπαίδευση ενηλίκων: Η αναπαραγωγή και ο μετασχηματισμός των βασικών αρχών και χαρακτηριστικών των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας μέσα από τις πρακτικές των διευθυντών τους. Εμπειρική έρευνα.* (Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Πατρών, Σχολή Κοινωνικών και Ανθρωπιστικών Επιστημών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.

Αναγνωστοπούλου, Δ. (2004). Το προφίλ και οι στάσεις των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.. Στο: *Πρακτικά του 1ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Σ.Δ.Ε.. Δύο χρόνια πειραματικής λειτουργίας: διδακτικές καινοτομίες και αναστοχασμός των πρακτικών μας.* Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης, Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Αναγνωστοπούλου, Δ., Καλαντζής, Π., Καραγιάννη, Ε., Μπανιάς, Π., Νικήτας, Γ., Ντούρου, Κ., & συν. (2006). Μια προσπάθεια εσωτερικής αξιολόγησης στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας Αχαρνών. Στο: Κ., Κουτρούμπα, Β., Νικολοπούλου, & Π., Χατζηθεοχάρους (Επιμ.) (2006), *Πρακτικά Απολογιστικού Συνεδρίου Σ.Δ.Ε. Β' Φάσης*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης, Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Ανανιάδης, Π. (2007). *Αντιλήψεις των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε. για την εικόνα του εαυτού τους*. (Διπλωματική Εργασία). Ε.Α.Π., Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σχολής Ανθρωπιστικών Σπουδών, Σπουδές στην εκπαίδευση. Πάτρα: Ε.Α.Π..

Ανδρούσου, Α., & Ασκούνη, Ν. (2004). *Ταυτότητες και Ετερότητες. Ετερογένεια και Σχολείο*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Ανθοπούλου, Σ. (1999). Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού. Στο: Α., Αθανασούλα - Ρέππα, Σ., Ανθοπούλου, Σ., Κατσουλάκης, & Γ., Μαυρογιώργος (1999). *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού* (Τόμος Β΄, σελ. 17-91). Πάτρα: Ε.Α.Π..

Αποστολόπουλος, Κ. (1998). *Μαθήματα κοινωνιολογίας της οικογένειας*. Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.

Αργυρόπουλος, Η., & Δημητρακάκης, Κ. (2005). Εκπαίδευση Ενηλίκων στην Ελλάδα: Αναδρομή-Τάσεις-Προοπτικές. Στο: *Πανελλήνιο συνέδριο: «Οι νέες Τεχνολογίες στη δια βίου εκπαίδευση με διεθνή συμμετοχή», Λαμία 16 - 17/04/2005*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: http://www.users.sch.gr/kdimitrakakis/kdim/index.php?option=com_content&view=article&id=62:ekpaideusienilikon&catid=34:arthra (21.12. 2012).

Βαϊκούση, Δ. (2008). Αρχές Επικοινωνίας. Στο: Δ., Βαϊκούση, Ι., Βαλάκας, Ε., Γιαννακοπούλου, Ι., Γκιάστας, Α., Κόκκος, & Α., Τσιμπουκλή (2008). *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων: Εκπαιδευτικές Μέθοδοι – Ομάδα Εκπαιδευομένων* (Τόμος Δ΄, σελ. 199-219). Πάτρα: Ε.Α.Π..

Βαλάκας, Ι. (2008). Η λειτουργία του Εκπαιδευτικού Χώρου. Στο: Δ., Βαϊκούση, Ι., Βαλάκας, Ε., Γιαννακοπούλου, Ι., Γκιάστας, Α., Κόκκος, & Α., Τσιμπουκλή (2008). *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων: Εκπαιδευτικές Μέθοδοι – Ομάδα Εκπαιδευομένων* (Τόμος Δ΄, σελ. 169-197). Πάτρα: Ε.Α.Π..

Βεκρής, Λ., & Χοντολίδου, Ε. (Επιμ.) (2010). *Προδιαγραφές Σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας* (2η εκδ.). Αθήνα: Ειδική Υπηρεσία Επιχειρησιακού Προγράμματος Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση, Ευρωπαϊκή Ένωση – Συγχρηματοδότηση Ευρωπαϊκό Κοινοτικό Ταμείο.

Βεργίδης, Δ. (2001). Διά βίου εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική. Στο: Κ., Χάρης, Ν., Πετρουλάκης, & Σ., Νικόδημους (Επιμ.). Πρακτικά Θ' Διεθνούς Παιδαγωγικού

Συνεδρίου: *«Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και διά βίου μάθηση – Διεθνής εμπειρία και ελληνική προοπτική»*. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Βεργίδης, Δ. (2004). Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: Σχολικές διαδρομές και προσδοκίες των εκπαιδευομένων. Στο: Λ., Βεκρής, & Ε., Χοντολίδου (Επιμ.) (2004). *1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης, Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Βεργίδης, Δ. (2008). *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων: Η εξέλιξη της Εκπαίδευσης Ενηλίκων στην Ελλάδα και η κοινωνικο – οικονομική λειτουργία της* (Τόμος Β΄). Πάτρα: Ε.Α.Π..

Βεργίδης, Δ., & Καραλής, Α. (2008). *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων: Σχεδιασμός, Οργάνωση και Αξιολόγηση προγραμμάτων* (Τόμος Γ΄). Πάτρα: Ε.Α.Π..

Γιαννακοπούλου, Ε. (2008). Ο ρόλος του Εκπαιδευτή Ενηλίκων. Στο: Δ., Βαϊκούση, Ι., Βαλάκας, Ε., Γιαννακοπούλου, Ι., Γκιάστας, Α., Κόκκος, & Τσιμπουκλή, Α. (2008). *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων: Εκπαιδευτικές Μέθοδοι – Ομάδα Εκπαιδευομένων* (Τόμος Δ΄, σελ. 299-313). Πάτρα: Ε.Α.Π..

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

Γκιάστας, Ι. (2008). Ομάδα Εκπαιδευομένων. Στο: Δ., Βαϊκούση, Ι., Βαλάκας, Ε., Γιαννακοπούλου, Ι., Γκιάστας, Α., Κόκκος, & Τσιμπουκλή, Α. (2008). *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων: Εκπαιδευτικές Μέθοδοι – Ομάδα Εκπαιδευομένων* (Τόμος Δ΄, σελ. 221-277). Πάτρα: Ε.Α.Π..

Geertz, C. (2003). *Η ερμηνεία των πολιτισμών* (μτφ.: Μ. Παραδέλλης). Αθήνα: Εκδόσεις Αλεξάνδρεια.

Γκόβαρης, Χ. (2004). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός.

Γκόβαρης, Χ. (2007). Διαπολιτισμική Παιδαγωγική. Στο: Ν., Μήτσης, & Τ., Τριανταφυλλίδης (Επιμ.). *Η περίπτωση των Τσιγγανοπαίδων: Ετερότητα στη Σχολική Τάξη και Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας και των Μαθηματικών, Επιμορφωτικός οδηγός, Πρόγραμμα «Ένταξη Τσιγγανοπαίδων στο σχολείο»* (σελ. 23-37). Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Γκότοβος, Α. (1997). Εθνική Ταυτότητα και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. *Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών, 19*, 23-27.

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

Δεληγιάννη – Κουϊμτζή, Β. (1993). Θεωρίες για τις επιλογές των φύλων. Στο: Β., Δεληγιάννη – Κουϊμτζή, & Σ., Ζιώγου. *Εκπαίδευση και φύλο: Ιστορική διάσταση και σύγχρονος προβληματισμός* (σελ. 41 – 60). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Βάνιας.

Δεληγιάννη – Κουϊμτζή, Β. (2008). Επιλογές και Προσδοκίες Εφήβων για την Ενήλικη Ζωή και ο Παράγοντας Φύλο. Στο: Σ., Ζιώγου – Καραστεργίου (Επιμ.). *Παράρτημα Οδηγού Σπουδών: Διδακτικό Υλικό για την Κατάρτιση Στελεχών Σ.Ε.Π. σε Θέματα Φύλου* (σελ. 161-173). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Δεληγιάννη – Κουϊμτζή, Β., Γωνίδα – Μπαμνίου, Ε., & Ψάλτη, Α. (2008). *Εφηβεία, προσανατολισμοί και επιλογές ζωής: Διερευνώντας τις μεταβατικές διαδικασίες των νέων με την οπτική του φύλου.* Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Δεληγιάννη – Κουϊμτζή, Β., & Σακκά, Δ. (1998). *Πρόγραμμα «Αριάδνη»: Ανδρικές ταυτότητες στην εφηβεία (Εθνική Έκθεση).* Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Δεληγιάννη – Κουϊμτζή, Β., & Σακκά, Δ. (2003). Ταυτότητες φύλου στην εφηβεία. Στο: Β., Δεληγιάννη – Κουϊμτζή, Σ., Ζιώγου – Καραστεργίου, & Λ., Φρόση (Επιμ.). *Φύλο και Εκπαιδευτική Πραγματικότητα στην Ελλάδα: Προωθώντας Παρεμβάσεις για την Ισότητα των Φύλων στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα.* Αθήνα: Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: http://www.kethi.gr/index.php?option=com_%20content&view=article&id=149%3A2008-12-18-09-53-35&catid=35%3A-2008&Itemid=23?=el (02.03.2009).

Δεληγιάννη – Κουϊμτζή, Β., Σακκά, Δ., & Κουρέτα, Χ. (1999). «Ο άνδρας το έχει μέσα του»: Μελετώντας τις απόψεις των εφήβων για τη βία και την επιθετικότητα. Στο: Ε., Συγκολλίτου, & Ε., Γωνίδα. *Επιστημονική Επετηρίδα του τμήματος Ψυχολογίας της Φιλοσοφικής σχολής* (Τόμος 3ος, σελ. 219-250). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Δεληγιάννη – Κουϊμτζή, Β., & Φρόση, Λ. (2003). Εισαγωγή. Στο: Β., Δεληγιάννη – Κουϊμτζή, Σ., Ζιώγου – Καραστεργίου, & Λ., Φρόση (Επιμ.). *Φύλο και Εκπαιδευτική Πραγματικότητα στην Ελλάδα: Προωθώντας Παρεμβάσεις για την Ισότητα των Φύλων στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα.* Αθήνα: Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: http://www.kethi.gr/index.php?option=com_%20content&view=article&id=149%3A2008-12-18-09-53-35&catid=35%3A-2008&Itemid=23?=el (02.03.2009).

Δημητρόπουλος, Ε. (1999). *Αξιολόγηση Προγραμμάτων Εκπαίδευσης και Κατάρτισης: Οδηγός του Αξιολογητή.* Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Διονυσοπούλου, Ε. (2009). *Διερεύνηση – σύγκριση στάσεων ενηλίκων εκπαιδευομένων απέναντι στα μαθηματικά και τη γλώσσα: Η περίπτωση του Σ.Δ.Ε. Ιωαννίνων.* (Διπλωματική

Εργασία). Ε.Α.Π., Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σχολής Ανθρωπιστικών Σπουδών, Σπουδές στην εκπαίδευση. Πάτρα: Ε.Α.Π..

Δραγώνα; Θ. (2003). *Ταυτότητα και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Εθνική Στατιστική Υπηρεσία (2008). *Έρευνα Εργατικού Δυναμικού*. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Εθνικής Στατιστικής Υπηρεσίας Ελλάδος. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: http://www.statistics.gr/gr_tables/S301_SJO_1_TB_Q2_08_1_Y_BI.pdf.

Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, *Υπόμνημα σχετικά με την εκπαίδευση καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής*, SEC (2000) 1832, Βρυξέλλες 30-10-2000.

Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, *Ανακοίνωση της Επιτροπής: Η πραγμάτωση μιας ευρωπαϊκής περιοχής διά βίου μάθησης*, COM (2001) 678, Βρυξέλλες 21/11/2001.

Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, Αρ. Φύλ. 124/τ. α'/17-06-1996/ν. 2413, *Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις*.

Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, Αρ. Φύλ. 1003/τ. β'/22-07-2003, Υπ. Αρ. 2373/16-7-2003, *Υπουργική Απόφαση για την Οργάνωση και Λειτουργία των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας*.

Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, Αρ. Φύλ. 34/τ. β'/16-01-2008, Υπ. Απόφ. 260, *Οργάνωση και λειτουργία των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας*.

Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, Αρ. Φύλ. 199/τ. α'/02-10-2008/ν. 3699, άρθρο 33, *Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης*.

Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, Αρ. Φύλ. 163/τ. α'/21-09-2010/ν. 3879, *Ανάπτυξη της Διά Βίου Μάθησης και λοιπές διατάξεις*.

Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, Αρ. Φύλ. 2508/τ. β'/04-11-2011, Υπ. Αρ. 127175/*Η Υπουργική Απόφαση* για *συγχώνευση διά απορροφήσεως των Νομικών Προσώπων Ιδιωτικού Δικαίου «Εθνικό Ίδρυμα Νεότητας» (Ε.Ι.Ν.), «Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων» (Ι.Δ.ΕΚ.Ε.) και «Ινστιτούτο Νεολαίας» (Ι.Ν.) εποπτείας του Υπουργείου Παιδείας Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων*.

Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, Αρ. Φύλ. 24/τ. α'/30-01-2013/ν. 4115, *Οργάνωση και λειτουργία του Ιδρύματος Νεολαίας και Διά Βίου Μάθησης και του Εθνικού Οργανισμού Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού και άλλες διατάξεις*.

Ιωσηφίδης, Θ. (2001). Η Μέθοδος των Focus Groups στην Κοινωνική Έρευνα: η Περίπτωση του Ερευνητικού Προγράμματος MEDACTION. Στο: *Διεθνές Επιστημονικό*

Συνέδριο: Κοινωνικές Εξελίξεις στην Σύγχρονη Ελλάδα και Ευρώπη, Αθήνα, 24-26 Μαΐου 2001. Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών (Ε.Κ.Κ.Ε.), Σύλλογος Ελλήνων Κοινωνιολόγων (Σ.Ε.Κ.), Πάντειο Πανεπιστήμιο.

Καγιαβή, Μ. (2007). *Το εκπαιδευτικό δράμα - θέατρο σαν διδακτική τεχνική στους ενήλικες: Μια εφαρμογή στο Σ.Δ.Ε.*. (Διπλωματική Εργασία). Ε.Α.Π., Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σχολής Ανθρωπιστικών Σπουδών, Σπουδές στην εκπαίδευση. Πάτρα: Ε.Α.Π..

Καμπουρόπουλος, Σ., & Τσιώκος, Γ. (1998). *Πανελλήνια έρευνα για τον αναλφαβητισμό*. Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Βιβλίου.

Κανακίδου, Ε., & Παπαγιάννη, Β. (1998). *Διαπολισμική Αγωγή* (2η εκδ.). Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Κάτσενου, Ε. (2007). *Ομαδική προσευχή σε ελληνικά σχολεία: Μια ερμηνευτική προσέγγιση*. (Διπλωματική Εργασία). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Τμήμα Φιλοσοφίας Παιδαγωγικής & Ψυχολογίας. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Καψάλης, Α., & Παπασταμάτης, Α. (2000). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Β' Διδακτική Ενηλίκων*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Κελπανίδης, Μ., & Βρυνιώτη, Κ. (2004). *Διά βίου μάθηση*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Κεσίδου, Α. (2008). Διαπολιτισμική εκπαίδευση: Μια εισαγωγή. Στο: Ζ., Παπαναούμ. *Οδηγός Επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή* (σελ. 21-36). Θεσσαλονίκη: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων & Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής.

Κογκίδου, Δ. (2008). Διαπολιστισμική εκπαίδευση σε μια πολυπολτισμική κοινωνία. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: http://www.dkogidou.gr/documents/article_3_5.pdf (04.06.2009).

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

Κόκκος, Α. (2006). Η ιδιαιτερότητα και ο σκοπός της εκπαίδευσης ενηλίκων σύμφωνα με τη θεωρία του Jack Mezirow για τη Μετασχηματίζουσα Μάθηση. *Εκπαίδευση Ενηλίκων, 9*, 4-9.

Κόκκος, Α. (2008). *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων: Θεωρητικές Προσεγγίσεις* (Τόμος Α΄). Πάτρα: Ε.Α.Π..

Κόκκος, Α., & Λιοναράκης, Α. (1998). *Ανοιχτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Σχέσεις διδασκόντων και διδασκομένων* (Τόμος Β΄). Πάτρα: Ε.Α.Π..

Κοντάκος, Α., & Γκόβαρης, Χ. (2006). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Εκπαίδευση ή παιδαγωγική ενηλίκων στην Ευρώπη και στην Ελλάδα;*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/2527/777.pdf (02.04.2009).

Κοτζαμάνης, Β. (2011). Οι απογραφές πληθυσμού στην Ελλάδα. *Δημογραφικά νέα, 14*, 1–4. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: http://www.edemography.gr/news/demonews/Demo_News_No14.pdf (21.08.2011).

Courau, S. (2000). *Τα βασικά «εργαλεία» του εκπαιδευτή ενηλίκων* (μτφ.: Ε. Μουτσοπούλου). Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Cuche, D. (2001). *Η έννοια της κουλτούρας στις κοινωνικές επιστήμες* (μτφ.: Φ. Σιατίτσας). Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω.

Κουτρούκης, Θ., & Κουλαουζίδης, Γ. (2005). Απασχόληση και δεξιότητες στην οικονομία των υπηρεσιών: Η προσέγγιση της διά βίου μάθησης. Στο: *Πανελλήνιο Επιστημονικό Συνέδριο: «Οι Νέες Τεχνολογίες στη Διά Βίου Μάθηση», Λαμία, 16 - 17.4.2005.* Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: http://cosy.ted.unipi.gr/NTdiabiou2005/media/papers/P46.doc (03.07.2009).

Cohen, L., & Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας* (μτφ.: Χ. Μητσοπούλου & Μ. Φιλοπούλου). Αθήνα: Εκδόσεις Έκφραση.

.Κυριαζή, Ν. (2001). *Η κοινωνιολογική έρευνα: κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών* (3η εκδ.). Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Κωνσταντινίδη, Φ. (2012). *Νευρογνωστική Μελέτη Ενηλίκων: Μνήμη και Γνωστικές Δεξιότητες στην Ενήλικη Ζωή.* Κύπρος: Επιτροπή Βιοηθικής Κύπρου, Ίδρυμα Προώθησης Έρευνας.

Κωνσταντίνου, Ι. (2000). *Η Αξιολόγηση της Επίδοσης του Μαθητή ως Παιδαγωγική Λογική και Σχολική Πρακτική.* Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Κώττη, Δ. (2008). Βιωματική μάθηση: από τη θεωρία στην πράξη. Σ.Δ.Ε. Αχαρνών. *Εκπαίδευση Ενηλίκων, 13, 35-41.*

Λανδρίτση, Ι. (2007). *Οι εκπαιδευόμενοι των Σ.Δ.Ε.: έρευνα για τα χαρακτηριστικά και το πολιτισμικό τους κεφάλαιο στα Σ.Δ.Ε. Πάτρας, Πύργου και Αγρινίου.* (Διπλωματική Εργασία). Πανεπιστήμιο Πατρών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.

Λεμονή, Ζ. (2007). *Διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών των εκπαιδευτικών στα Σ.Δ.Ε. Κρήτης.* (Διπλωματική Εργασία). Ε.Α.Π., Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σχολής Ανθρωπιστικών Σπουδών, Σπουδές στην εκπαίδευση. Πάτρα: Ε.Α.Π..

Λιοναράκης, Α. (2009). *Η εκπόνηση μεθοδολογικής προσέγγισης (διδακτική) των προγραμμάτων διά βίου εκπαίδευσης από απόσταση*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης, Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Λυδάκη, Α. (2001). *Ποιοτικές μέθοδοι της κοινωνικής έρευνας*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.

Λύτσιου, Λ. (2006). Σ.Δ.Ε.: Μια εναλλακτική προσέγγιση της γνώσης στο πλαίσιο της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Στο: Κ., Κουτρούμπα, Β., Νικολοπούλου, & Π., Χατζηθεοχάρους (Επιμ.). *Πρακτικά Απολογιστικού Συνεδρίου Σ.Δ.Ε. Β' Φάσης*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης, Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Λύτσιου, Λ. (2007). Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: Ιστορική διαδρομή. Στο: Κ., Κουτρούμπα, Β., Νικολοπούλου, & Π, Χατζηθεοφάνους (Επιμ.). *Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: Μια εναλλακτική προσέγγιση της γνώσης στο πλαίσιο της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας* (σελ. 14-38). Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Μαντζανάρης, Κ. (2007). *Διερεύνηση αντιλήψεων εκπαιδευτικών Σ.Δ.Ε. ως προς την αξιοποίηση βιωματικών συμμετοχικών τεχνικών στην άσκηση του έργου τους: Η περίπτωση του Σ.Δ.Ε. Δράμας*. (Διπλωματική Εργασία). Ε.Α.Π., Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σχολής Ανθρωπιστικών Σπουδών, Σπουδές στην εκπαίδευση. Πάτρα: Ε.Α.Π..

Μαραγκουδάκη, Ε. (1993). *Εκπαίδευση και διάκριση των φύλων, παιδικά αναγνώσματα στο νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Εκδόσεις Οδυσσέας.

Μαραγκουδάκη, Ε. (2000). Η σύνθεση του διδακτικού προσωπικού και ο καταμερισμός με βάση τον παράγοντα φύλο στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση κατά το χρονικό διάστημα 1974-1997. Στο: *Επιστημονική Επετηρίδα του τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων* (Τόμος 29). Ιωάννινα: Εκδόσεις Δωδώνη.

Μαραγκουδάκη, Ε. (2008). Γυναίκες εκπαιδευτικοί και συμμετοχή στη διοίκηση της εκπαίδευσης. Στο: Β., Δεληγιάννη – Κουϊμτζή (Επιμ.). *Εκπαιδευτικοί και Φύλο* (σελ. 204-235). Αθήνα: ΚΕ.Θ.Ι.. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: http://www.kethi.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=146%3A2008-12-18-09-51-07&catid=35%3A-2008&Itemid=23&lang=el (20.05.2008).

Μαργάρα, Θ., & Ανάγνου, Ε. (2006). Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας στην Εκπαίδευση Ενηλίκων: Μια συγκριτική προσέγγιση Ελλάδας, Δανίας, Γαλλίας. Στο: *Πανελλήνιο επιστημονικό συνέδριο με διεθνή συμμετοχή: «ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ για την Ανάπτυξη, την Απασχόληση και την Κοινωνική Συνοχή»*, Βόλος 31/03/2006 - 02/04/2006.

Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: http://reader.ekt.gr/bookReader/show/index.php?lib=EDULLL&item=138&bitstream=138_01#page/88/mode/1up (10.12.2012).

Mishler, E. (1996). *Συνέντευξη έρευνας* (μτφ.: Ντ. Ρώντα). Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Μουζάκης, Χ. (2006). *Εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης, Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Μπάρλος, Α., Γώγου, Β., & Κορακάκη, Μ. (2005). Τα Σ.Δ.Ε. μια δεύτερη ευκαιρία για μαθητές και... καθηγητές. *Σύναξη Τριμηνιαία έκδοση σπουδής στην Ορθοδοξία, 93*, 77-81.

Μπαρμπαρούτσης, Χ. (2001). Κριτική θεώρηση της θεωρίας της παγκόσμιας και της διεθνούς εκπαίδευσης: Αντίσταση στην παγκοσμιοποίηση, διλήμματα στα πλαίσια ενός παγκοσμιοποιημένου εκπαιδευτικού συστήματος με ιδιαίτερη αναφορά στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Στο: *Πρακτικά Γ' Διεθνούς Συνεδρίου: «Ελληνική Παιδεία και Παγκοσμιοποίηση»*. Ναύπλιο: Παιδαγωγική Εταιρία της Ελλάδος. Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο: http://www.pee.gr/wpcontent/uploads/praktika_synedrion_files/pr_syn/s_nay/c/1/mpamparoytsis.htm (04.04.2009).

Μπαρτσίδη, Μ., & Χοντολίδου, Ε.(2001). Παγκοσμιοποίηση και εκπαίδευση: ο μύθος της αποδυνάμωσης των εθνικών κρατών και ο ρόλος τους στα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα. Στο: *Πρακτικά Γ' Διεθνούς Συνεδρίου: «Ελληνική Παιδεία και Παγκοσμιοποίηση»*. Ναύπλιο: Παιδαγωγική Εταιρία της Ελλάδος. Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο: http://www.pee.gr/wp-content/uploads/praktika_synedrion_files/enall/sin_napl.htm (04.04.2009).

Benincasa, L. (2005). *Πανεπιστημιακές σημειώσεις του μαθήματος Πολιτισμός και εκπαίδευση*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Τμήμα Φιλοσοφίας Παιδαγωγικής & Ψυχολογίας. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Benincasa, L. (2008). Το "τεστ του θρανίου" ή ο συμμαθητής ο "διαφορετικός". Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου ως παιδαγωγική αλληλεπίδραση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση, 154*, 53-68.

Μπουζάκης, Σ. (2001). Παγκοσμιοποίηση και εκπαίδευση: Κυρίαρχα παραδείγματα, εκπαιδευτικές πολιτικές, σύγχρονες στάσεις. Στο: *Πρακτικά Γ' Διεθνούς Συνεδρίου: «Ελληνική Παιδεία και Παγκοσμιοποίηση»*. Ναύπλιο: Παιδαγωγική Εταιρία της Ελλάδος. Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο: http://www.pee.gr/wp-content/uploads/praktika_synedrion_files/pr_syn/s_nay/b/mpoyzakis.htm (04.04.2009).

Bourdieu, P. (1994). *Κοινωνιολογία της παιδείας* (Επιμ. Ι. Λαμπίρη – Δημάκη & Ν. Παναγιωτόπουλος). Αθήνα: Εκδόσεις Καρδαμίτσα - Δελφίνι.

Ναυρίδης, Κ., & Χρηστάκης, Ν. (Επιμ.) (1997). *Ταυτότητες: Ψυχοκοινωνική συγκρότηση*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτης.

Νέμτσης, Ν. (2005). *Η διδασκαλία της Νέας Ελληνικής Γλώσσας στους εκπαιδευόμενους ενήλικους στα Σ.Δ.Ε.: Η περίπτωση του Σ.Δ.Ε. στα Γιαννιτσά του Νομού Πέλλας - Διερεύνηση της εφαρμογής στην πράξη των βασικών αρχών εκπαίδευσης ενηλίκων κατά την εκπαίδευση στη Νέα· Ελληνική Γλώσσα στο πλαίσιο του γλωσσικού γραμματισμού.* (Διπλωματική Εργασία). Ε.Α.Π., Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σχολής Ανθρωπιστικών Σπουδών, Σπουδές στην εκπαίδευση. Πάτρα: Ε.Α.Π..

Νικηταρά, Χ. (2001). «Διά βίου παιδεία»: Διασαφήνιση και ορισμοί. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 5*, 71 - 80.

Νικολάου, Γ. (2005). *Διαπολιτισμική διδακτική: Το νέο περιβάλλον. Βασικές αρχές.* Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Noye, P., & Piveteau, J. (2002). *Πρακτικός οδηγός του Εκπαιδευτή* (2η εκδ., μτφ.: Ε. Ζέη). Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Dewey, J. (1980). *Εμπειρία και Εκπαίδευση* (μτφ: Λ. Πολενάκης). Αθήνα: Εκδόσεις Γλάρος.

Ντυκέν, Μ., & Κοτζαμάνης, Β. (2012). Οι δημογραφικές δομές και ο δημογραφικός δυναμισμός των ελληνικών δήμων. *Δημογραφικά νέα*, 18, 1–6. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: http://www.e-demography.gr/news/demonews/Demo_News_No18.pdf (02.06.2012).

Παλαιοκρασάς, Σ., Ρουσέας, Π., & Βρετάκου, Β. (1997). Η γυμνασιακή σχολική διαρροή στην Ελλάδα: Ποσοτικά και ποιοτικά στοιχεία. Στο: *Πρακτικά Ευρωπαϊκού Συμποσίου για τη Σχολική αποτυχία* (σελ. 68-76). Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: http://www.pi-schools.gr/programs/par/pdf/erevnes_B5_dropout_1994.pdf (02.06.2012).

Παπαναούμ, Ζ. (1995). *Η Διεύθυνση Σχολείου: Θεωρητική προσέγγιση, ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση.* Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Αφοί Κυριακίδη.

Παπάνης, Ε. (2011). *Η αυτοεκτίμηση: Θεωρία και αξιολόγηση.* Αθήνα: Εκδόσεις Ι. Σιδέρη.

Παπάνης, Ε., Γιαβρίμης, Π., & Βίκη, Α. (2009). Ο εκπαιδευτικός αποκλεισμός ως γενεσιουργό αίτιο του κοινωνικού αποκλεισμού. *Σύγχρονη Κοινωνία Εκπαίδευση και Ψυχική Υγεία, 2*, 381-394.

Πασιαρδής, Π., & Πασιαρδή, Γ. (2006). *Αποτελεσματικά Σχολεία: Πραγματικότητα ή Ουτοπία;*. Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω.

Παυλίδου, Α. (2012). *Ο αριθμητικός γραμματισμός στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας.* (Διπλωματική Εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Πετράκης, Σ. (2009). Η αναβάθμιση γνώσεων και δεξιοτήτων ως βασική επιδίωξη κάθε εθνικού και υπερεθνικού σχεδιασμού για την εκπαίδευση και την κατάρτιση στη σύγχρονη οικονομία και κοινωνία της γνώσης. *Επιστημονικό Βήμα, 11*, 67-76.

Πηγιάκη, Π. (1995). *Εθνογραφία.* Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Πηγιάκη, Π. (2006). *Δημοκρατική – Κριτική Εκπαιδευτική Καινοτομία: Μαθήματα από το Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας.* Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Plummer, K. (2000). *Τεκμήρια ζωής: Εισαγωγή στα προβλήματα και τη βιβλιογραφία μιας ανθρωπιστικής μεθόδου* (μτφ.: Χ. Λιαναντωνάκη). Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Πλεξουσάκη, Ε. (2007). *Πολιτισμός και σχολείο.* Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Πραπάς, Π. (2005). *Συστηματική παρατήρηση του προγράμματος Σ.Δ.Ε. για την ανάδειξη εκπαιδευτικών πρακτικών: Μελέτη περίπτωσης.* (Διπλωματική Εργασία). Ε.Α.Π., Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σχολής Ανθρωπιστικών Σπουδών, Σπουδές στην εκπαίδευση. Πάτρα: Ε.Α.Π..

Πρόκου, Ε. (2009). *Εκπαίδευση ενηλίκων και διά βίου μάθηση στην Ευρώπη και την Ελλάδα.* Αθήνα: Εκδόσεις Διόνικος.

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

Ρουσέας, Π., & Βρετάκου, Β. (2006). *Η μαθητική διαρροή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Γυμνάσιο, Ενιαίο λύκειο, Τ.Ε.Ε.): 3η έρευνα μαθητικής διαρροής (γενιά μαθητών 2000-2001).* Αθήνα: Παρατηρητήριο Μετάβασης, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Ρουσέας, Π., & Βρετάκου, Β. (2008). *Η μαθητική διαρροή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Γυμνάσιο, Ενιαίο Λύκειο, ΤΕΕ): 4η έρευνα μαθητικής διαρροής (γενιά μαθητών 2003-2004).* Αθήνα: Παρατηρητήριο Μετάβασης, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Σακκά, Δ., Δεληγιάννη – Κουϊμτζή, Β., & Ψάλτη, Α. (2007). Το ερευνητικό Πρόγραμμα «Ταυτότητες φύλου κι επιλογές ζωής»: Στόχοι και μέθοδος. Στο: Β., Δεληγιάννη – Κουϊμτζή, & Δ., Σακκά (2007). *Από την εφηβεία στην ενήλικη ζωή: Μελέτες για τις ταυτότητες φύλου στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα* (σελ. 49-64). Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Σιπητάνου, Α. (2008). *Πώς αντιμετωπίζουν τη διαδικασία μάθησης οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: θετική στάση και αντιλαμβανόμενες δυσκολίες σε γνωστικό, συναισθηματικό και προσωπικό επίπεδο* (Διπλωματική Εργασία).

Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Στράντζαλη, Ε. (2005). *Ο θεσμός των Σ.Δ.Ε. στην Ελλάδα. Χαρακτηριστικά και προσδοκίες των εκπαιδευτικών: Το παράδειγμα του Σ.Δ.Ε. Θεσσαλονίκης.* (Διπλωματική Εργασία). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, Τομέας Παιδαγωγικής. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Σχέδιο Δράσης για την υλοποίηση της νέας εθνικής στρατηγικής για τη διά βίου μάθηση: Διαγνωστική μελέτη δυνητικών φορέων υλοποίησης έργων και σχετικών δομών και διαδικασιών, Παραδοτέο Β' (2010). Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/5638/1523.pdf (10.01.2011).

Ταρατόρη, Ε., Κουγιορούκη, Μ., Στραβάκου, Π., Αλβανόπουλος, Γ., Καλπακίδου, Κ., Πεγιάδου, Κ., & συν. (2008). *Τα Σ.Δ.Ε.: Θεωρία – Έρευνα.* Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Αφοί Κυριακίδη.

Τσαμουρά, Α. (2005). *Αξιολόγηση των Σ.Δ.Ε..* (Διπλωματική Εργασία). Ε.Α.Π., Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σχολής Ανθρωπιστικών Σπουδών, Σπουδές στην εκπαίδευση. Πάτρα: Ε.Α.Π..

Τσιμπουκλή, Α., & Φίλλιπς, Ν. (2010). *Εκπαίδευση Εκπαιδευτών Ενηλίκων.* Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης, Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: http://blogs.sch.gr/kkiourtsis/files/2011/12/ekpaideytiki_enotita_2.pd_.pdf (24.04.2012).

Τσιώλης, Γ. (2011). Η σχέση ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες: Από την πολεμική των «παραδειγμάτων» στις συνθετικές προσεγγίσεις;. Στο: Μ., Δαφέρμος, Μ., Σαματάς, Μ., Κουκουριτάκης, & Σ., Χιωτάκης (Επιμ.). *Οι κοινωνικές επιστήμες στον 21ο αιώνα: Επίμαχα θέματα και προκλήσεις* (σελ. 129-159) . Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.

Φακιολάς, Ν. (2006). «Αίτια και πολιτικές αντιμετώπισης του αναλφαβητισμού». *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών, 120,* 169-194.

Φεντ, Χ. (1989). *Κοινωνική ένταξη και εκπαίδευση.* Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτης.

Χαρίση, Α. (2011). *Η διαμόρφωση ενός μοντέλου διοίκησης σ' έναν καινοτόμο θεσμό εκπαίδευσης ενηλίκων (Σ.Δ.Ε. Ιωαννίνων) μέσα από μια πολιτισμική οπτική: Αλληλεπιδράσεις – Μετασχηματισμοί, Συλλογική Ταυτότητα, Μάθηση.* (Διπλωματική Εργασία). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Τομέας Παιδαγωγικής. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Χατζηθεοχάρους, Π. (2010). *Επιμόρφωση εκπαιδευτικών Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης, Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Ψάλτη, Α., & Κουϊμτζή, Ε. (2008). Εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές εφήβων: Η μελέτη του φύλου. Στο: Ε., Γωνίδα – Μπαμνίου, Β., Δεληγιάννη – Κουϊμτζή, Γ., Κιοσέογλου, Α., Ψάλτη, Ε., Κουϊμτζή, & Κ., Ζαφειρόπουλος (2008). *Εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές εφήβων: Διερεύνηση των αντιλήψεων στα θέματα ισότητας των δύο φύλων της ελληνικής σχολικής κοινότητας (μαθητές –τριες, εκπαιδευτικοί, γονείς). Έκθεση των αποτελεσμάτων της έρευνας σε εθνικό επίπεδο* (Τόμος Α', σελ. 9-75). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Στα αγγλικά:

Al-Khalifa, E. (1989). Management by halves: women teachers and school management. In: N., Bennett, M., Crawford, & C., Riches (Ed.). *Managing change in education: Individual and Organizational Perspectives* (pp. 95-106). London: Paul Chapman Publishing.

Archer, J., & Macrae, M. (1991). Gender perceptions of school subjects among 10-11 year-olds. *British Journal of Educational Psychology, 61,* 99-103.

Arnot, M., David, M., & Weiner, G. (1999). *Closing the Gender Gap: post-war education and social change.* Cambridge: Polity Press.

Benincasa, L. (1997). *A journey, a struggle, a ritual: Higher education and the entrance examinations in a Greek province town.* (Doctoral Dissertation). Stockholm University, Studies in Comparative and International Education. Stockholm: Institute of International Education.

Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1976). *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage Publications.

Brown, M. (1998). *Raising their voices: the politics of girls' anger.* Cambridge: Harvard University Press.

Carp, A., Peterson, R., & Roefls, P. (1974). Adult Learning Interests and Experiences. In: P., Cross, & R., Valley (Eds.). *Planning Non-Traditional Programs: An Analysis of the Issues for Post-Secondary Education* (pp. 11-52). San Francisco: Jossey Bass.

Chapman, J., & Aspin, D. (1997). *The School, the Community and Lifelong Learning.* London: Cassell.

Conger, J., & Kanungo, R. (1998). Behavioral Dimensions of Charismatic Leadership. In: J., Conger, R., Kanungo, & Associates (Eds.). *Charismatic Leadership: The Elusive Factor in Organizational Effectiveness* (pp. 78-97). San Fransisco, CA: Jossey Bass.

Crawford, D. (2004). *The role of aging in adult learning: Implications for instructors in Higher education.* Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: http://www.newhorizons.org/lifelong/higher_ed/crawford.html (21.07.2009).

Cross, P. (1981). *Adults as Learners: Increasing Participation and Facilitating Learning.* San Francisco, CA: Josey Bass.

Devine, P. (1989). Stereotypes and prejudice: Their automatic and controlled components. *Journal of Personality and Social Psychology, 56,* 5-18.

Eggen, P., & Kauchak, D. (2004). *Educational Psychology: Windows on classrooms.* Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.

Eisenhart, M. (1991). Conceptual frameworks for research CIRKA 1991: Ideas from a cultural anthropologist; Implications for mathematics education researchers. *Psychology mathematics education, North America Meeting, October 16 – 19, 1991. Blacksburg, Virginia,* U.S.A.: Christianburg Printing Company Inc.. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: http://www.colorado.edu/education/faculty/margareteisenhart/Docs/Eisenhart_Conceptual%20Frameworks%20for%20Research.pdf (21.07.2013).

Eisenstein, H. (1987). Patriarchy and the universal oppression of women: feminist debates. In: M., Arnot, & G., Weiner (Eds.). *Gender and the politics of schooling* (pp. 35-49). London: Open University Press.

Eisner, E. (1991). *The enlightened eye, qualitative inquiry and the enhancement of educational practice.* New York: Mackmillan.

Elder, C., & Cobb, R. (1983) *The political uses of symbols.* New York: Longman.

European Commission (1995). *Directorate – General for Employment, Industrial Relations and Social Affairs, Teaching and Learning: Towards the Learning Society, White Paper.* Brussels: Office for Official Publications of the European Communities.

European Commission (2010). *Gender differences in Educational Outcomes: Study on the Measures Taken the Current Situation in Europe.* Brussels: Education Audiovisual and Culture Executive Agency.

European Council, Presidency Conclusions (2000). Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/PRESIDENCY_CONCLUSIONS_Lissabon.pdf (03.07.2009).

Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A., Lopes, H., Petrovsky, A., Rahnema, N., & Ward, F. (1972). *Learning to be: The world of education today and tomorrow.* Paris: Unesco.

Francis, B. (2000). The Gendered Subject: Students' Subject Preferences and Discussions of gender and subject ability. *Oxford Review of Education, 26 (1),* 35-48.

Freire, P. (2005). *Pedagogy of the Oppressed (30th ed.).* New York: Continuum. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: http://www.users.humboldt.edu/jwpowell/edreformFriere_pedagogy.pdf (03.09.2011).

Griffin, C. (2007). Lifelong learning: policy, strategy and culture. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: http://www.open.ac.uk/lifelong-learning (07.07.2009).

Guion, L., & Diehl, D. (2010). An Overview of Diversity. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: http://edis.ifas.ufl.edu/FY752 (06.07.2010).

Huberman, A., & Miles, M. (1998). Data management and analysis method. In: N., Denzin, & Y., Lincoln (Eds.). *Collecting and interpreting qualitative materials* (pp. 179–210). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Jarvis, P. (1999). *International Dictionary of Adult and Continuing Education.* London: Kogan.

Knowels, M. (1980). *The modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy.* New York: Associate Press.

Knowels, M. (1990). *The Adult Learner: A Neglected Species.* Houston, TX: Gulf.

Kokosalakis, N. (2000). Lifelong Learning and the Universities in Greece: The State of the Art. *European Journal of Education,* 35 (3), 229-342.

Kvale, S. (1996). *Interviews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing.* Thousand Oaks: Sage Publications.

Lisbon European Council (2000). Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm (12.10.2010).

Long, H. (1983). *Adult Learning: Research and Practice.* Cambridge: The Adult Education Company.

Mack, N., Woodsong, C., MacQueen, K., Guest, G., & Namey, E. (2005). *Qualitative Research Methods: A Data Collector 's Field Guide*. North Carolina: Family Health International.

Mezirow, J., & Associates (2000). *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*. San Fransisco, CA: Jossey–Bass.

Minichiello, V., Aroni, R., Timewell, E., & Alexander, L. (1990). *In–depth interviewing: Researching people*. Melbourne: Longman Chesire.

Morse, M. (1994). *Critical issues in qualitative research methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Patton, M. (1987). *How to Use Qualitative Methods In Evaluation*. London: Sage Publications Inc..

Quantz, R. (1999). School Ritual as Performance: A Reconstruction of Durkheim' s and Turner' s Uses of Ritual. *Educational Theory*, 49 (4), 493-513.

Schaie, W., & Willis, S. (2004). *Handbook of the psychology of aging*. San Diego: Academy Press.

Sprinthall, N., & Thies-Sprinthall, L. (1983). Teacher as an Adult Learner: A cognitive development view. In: G., Griffin (Ed.). *Staff development 82 Year Book of NNSE Park II* (pp. 13-35). Chicago: National Society for the study of education.

Turner, J. (1975). Social comparison and social identity: Some prospects for intergroup behavior. *European Journal of Social Psychology, 5*, 5-34.

Unesco (1976). *Nairobi: Recommendations on the Development of Adult Education: Declaration of Nairobi Conference*. Paris: Unesco.

Wellington, J. (2000). *Educational Research: Contemporary Issues and Practical Approaches*. London: Continuum.

Whitehead, J. (1996). Sex stereotypes, gender identity and subject choice at A' level. *Educational Research*, 3S, 147-160.

Zemke, R., & Zemke, S. (1981). 30 Things we know for sure about adult learning. In: P., Jones (Ed.). *Adult learning in your classroom: The best of training magazine 's strategies and techniques for managers and trainers* (pp. 115-118). Minneapolis, MN: Lakewood Books.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

Παράρτημα Α

Οδηγός Συνεντεύξεων

1. Προσωπικά στοιχεία
   - ονοματεπώνυμο,
   - ηλικία,
   - οικογενειακή κατάσταση (και χαρακτηριστικά των μελών όπως ηλικία, απασχόληση, σχέσεις κ.α.).

   Αν πρόκειται για έγγαμο –η: πρότερη οικογενειακή κατάσταση (και χαρακτηριστικά των μελών όπως ηλικία, απασχόληση, σχέσεις, ρόλο πατέρα - μητέρας, αδερφού - αδερφής στην οικογένεια κ.α.),
   - επαγγελματική κατάσταση,
   - καταγωγή,
   - χρόνια διαμονής στα Ιωάννινα.
2. Λόγοι διακοπής του σχολείου στο παρελθόν.
3. Λόγοι για τους οποίους αποφάσισες να φοιτήσεις στο Σ.Δ.Ε..
4. Υπήρξε κάποιος –α που σε προέτρεψε να ρωτήσεις, επισκεφτείς, φοιτήσεις στο Σ.Δ.Ε. ή γενικότερα να συνεχίσεις την εκπαίδευση κι αν ναι ποιος;
5. Ποια τα πρώτα συναισθήματα όταν πληροφορήθηκες για το Σ.Δ.Ε.;
6. Ενημέρωσες το περιβάλλον σου (οικογένεια, συγγενείς, φίλους –ες, συναδέλφους –ισσες, συνεργάτες κτλ) για τη φοίτησή σου στο Σ.Δ.Ε.;
   - Πώς εξέλαβε το περιβάλλον σου την απόφασή σου να φοιτήσεις στο Σ.Δ.Ε.;
7. Ποιοι οι λόγοι που επέλεξες να φοιτήσεις στο Σ.Δ.Ε.;
8. Ποια τα κίνητρα, ποιοι οι αρχικοί στόχοι σου, οι αρχικές σου προθέσεις και προσδοκίες;
   - Ικανοποιήθηκαν όλοι, όλες;
   - Υπήρξαν εμπόδια κι αν ναι, ποια ήταν αυτά;
   - Δημιουργήθηκαν νέοι στόχοι, προσδοκίες, ανάγκες κατά τη φοίτησή σου;
   - Σύγκριση με: κίνητρα, στόχους, προσδοκίες με συμμαθητές –τριες (εκπλήρωση αυτών και δημιουργία νέων).
   - Σύγκριση με: κίνητρα, στόχους, προσδοκίες με μαθητές –τριες του τυπικού σχολείου.
9. Ποια η πρώτη εικόνα του σχολείου;
   - Πώς αισθάνθηκες τις πρώτες μέρες; Πώς ένιωσες που επέστρεψες στο σχολείο;
   - Σου θύμιζε το παλιό τυπικό σχολείο;
10. Πώς χωρίζονται τα τμήματα στο Σ.Δ.Ε.; Υπάρχουν κοινά χαρακτηριστικά όσον αφορά το διαχωρισμό των τμημάτων του Σ.Δ.Ε. με το διαχωρισμό που επικρατούσε στο τυπικό σχολείο;

11. Πώς ήταν οι συμμαθητές –συμμαθήτριές σου;
- Ποια η ηλικία τους, η οικογενειακή τους κατάσταση, η επαγγελματική τους κατάσταση, η καταγωγή τους;
- Υπήρχαν αλλοδαποί - μετανάστες, αλλόθρησκοι, άνθρωποι που ανήκουν σε ευπαθείς ομάδες – π.χ. με ειδικές ανάγκες;
- Ποιες οι σχέσεις σας;
- Υπήρχαν συγκρούσεις;
- Υπήρχαν υπο-ομάδες;
- Ποιο το κλίμα;
- Ποια η σχέση σας με τα υπόλοιπα τμήματα;
- Ποιες οι υποχρεώσεις, οι ευθύνες του –της κάθε –καθεμιάς εκπαιδευόμενου –ης; Υπήρχαν κοινά χαρακτηριστικά με τους –τις μαθητές –τριες του τυπικού σχολείου;
- Υπήρχε αλληλεπίδραση;

12. Κατά την άποψή σου ποιες ομάδες υπήρχαν στο Σ.Δ.Ε.; Πώς θα τις κατηγοριοποιούσες και ποια τα χαρακτηριστικά τους;
- Ποιες οι σχέσεις των ομάδων μεταξύ τους; Υπήρχε επικοινωνία, αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών των ομάδων;

13. Υπήρχε συντονισμός, έλεγχος, ιεραρχία στο σχολείο;
- Πώς λαμβάνονταν οι αποφάσεις;
- Αν κάτι δεν πήγαινε καλά, ποιος –α αναλάμβανε την ευθύνη;

14. Ποιοι οι στόχοι, οι σκοποί που επιδιώκατε η κάθε ομάδα; Ήταν ξεχωριστοί ή ομαδικοί, κοινοί; Ποιος υπερίσχυε; Εκπληρώθηκαν κι αν ναι, πώς;
- Υπήρχαν κοινά ενδιαφέροντα;

15. Υπήρχε διαφοροποίηση α) φύλου, β) ηλικιακή, γ) εθνική:
- Στον τρόπο μάθησης, αντίληψης, απόδοσης;
- Στα μαθήματα και την επιλογή συγκεκριμένου μαθήματος;
- Σε ποιο μάθημα ήταν καλύτερη η επίδοση κάθε ομάδας;
- Τα μέλη ποιας ομάδας συμμετείχαν περισσότερο στο μάθημα ή σε διάφορες εργασίες - δραστηριότητες;
- Τα μέλη ποιας ομάδας αντιμετώπιζαν τις περισσότερες δυσκολίες;
- Τα μέλη ποιας ομάδας ήταν πιο συνεπή;
- Τα μέλη ποιας ομάδας έκαναν περισσότερες απουσίες;
- Τα μέλη ποιας ομάδας αποφοίτησαν;
- Τα μέλη ποιας ομάδας εγκατέλειψαν;
- Τα μέλη ποιας ομάδας συνέχισαν το Λύκειο;
- Έπαιζε ρόλο το γεγονός ότι η διοίκηση ασκούνταν από γυναίκα;
- Τι φύλου ήταν οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, άνδρες ή γυναίκες; Έπαιζε ρόλο το φύλο του –της εκπαιδευτικού στη μαθησιακή διεργασία;

16. Τι πιστεύεις για τη διαφοροποίηση φύλου, ηλικίας, έθνους;
- Υπάρχει ισότητα;
- Το σχολείο προωθούσε την ισότητα; Αν ναι, πώς, με ποιες τεχνικές;

17. Ποια η φιλοσοφία του Σ.Δ.Ε.; Ποια η ατμόσφαιρα, το κλίμα;

18. Υπήρχε κάτι που θα άλλαζες αν μπορούσες κατά τη διάρκεια της φοίτησής σου όσον αφορά τον τρόπο διδασκαλίας ή γενικότερα, ή κάτι που θα πρότεινες να αλλάξει;
- Τι σε διευκόλυνε ή τι σε δυσκόλεψε;
- Τι σε ενδιέφερε ή δε σε ενδιέφερε και τόσο;

19. Υπήρχε κάποιας μορφής τελετή, τελετουργία που γινόταν τακτικά (καθημερινά, κάθε βδομάδα, κάθε μήνα κτλ.), π.χ. προσευχή;
20. Ποιες οι εκδηλώσεις, οι δραστηριότητες του σχολείου;
- Ποιοι συμμετείχαν σε αυτές; Συμμετείχες ο –η ίδιος –ίδια κι αν ναι σε ποιες;
- Ποιοι –ες τις παρακολουθούσαν; Η οικογένειά σου, οι φίλοι –ες, παλιοί –ες συμμαθητές –τριες, απλοί –ες πολίτες της πόλης μας;

21. Υπήρχε κάτι που να συνέβη, κάποιο χαρακτηριστικό περιστατικό σε κάποια δραστηριότητα, εκδήλωση, εκδρομή που να θυμάσαι;
22. Υπήρχε κάποια εμπειρία, εικόνα, συζήτηση που να έχει χαραχτεί στη μνήμη σου κι αν ναι μπορείς να μου την περιγράψεις;
23. Ποιο το νόημα, ποιος ο ρόλος του απολυτηρίου τίτλου σπουδών στη ζωή σου;
- Πώς αισθάνθηκες όταν πήρες τον απολυτήριο τίτλο;
- Πώς αισθάνθηκαν οι συμμαθητές –τριές σου;
- Ποιο πιστεύεις πως ήταν το νόημα του απολυτηρίου τίτλου για εκείνους;
- Ποια η άποψή σου τότε και τώρα για το νόημα, το ρόλο του απολυτηρίου τίτλου στη ζωή σου; Σύγκριση τότε και τώρα (π.β. κοινωνικο - πολιτικές αλλαγές, οικονομική κρίση).

24. Ποιο το νόημα της φοίτησής σου στο Σ.Δ.Ε.;
- Ποιες οι επιδράσεις της φοίτησής σου;
- Αισθάνεσαι ότι η φοίτησή σου και η αποφοίτησή σου από το Σ.Δ.Ε. συνέβαλε στην εξέλιξή σου; Αν, ναι πώς;

25. Υπήρξαν αλλαγές στις παραδοχές, αντιλήψεις σου με τη φοίτησή σου στο Σ.Δ.Ε.;
- Υπήρχαν κάποιες βασικές «κοινές» παραδοχές, πεποιθήσεις που μοιραζόσασταν κι αν ναι ποιες;
- Δημιουργήθηκαν νέες ατομικές ή και συλλογικές κατά ή μετά τη φοίτησή σου στο σχολείο;

26. Ποιες οι επιδράσεις του Σ.Δ.Ε. στη ζωή σου (συμμαθητές –τριες, εκπαιδευτικοί, διευθύντρια, σύμβουλοι, προσωπικό, μαθήματα, τρόπος μάθησης);
27. Ποιες οι δυνατότητες των εκπαιδευομένων;
- Θεωρείς ότι αναπτύχθηκαν οι δυνατότητες τους αυτές; Αν ναι, σε ποιους τομείς (έννοια μάθησης, γνώσης - πρόσβασης στη γνώση / στις πληροφορίες, νέα ταλέντα - κλίσεις);
- Ικανοποιήθηκαν οι ανάγκες σου;

28. Κατά την άποψή σου υπήρχαν αλληλοεξαρτώμενοι ρόλοι;
- Υπήρχαν κοινοί στόχοι, αξίες, αντιλήψεις, στάσεις ζωής; Μεταξύ ποιων ομάδων;

29. Κράτησες επαφές με το σχολείο; Έχεις διατηρήσει σχέσεις με παλιότερους συμμαθητές –τριες, με εκπαιδευτικούς, με διευθύντρια;
- Οι παλιότεροι μαθητές κρατάνε επαφή με το σχολείο Έχουν διατηρήσει σχέσεις με παλιότερους συμμαθητές –τριες, με εκπαιδευτικούς;
- Το σχολείο κρατάει επαφές με μαθητές –τριες παλαιότερων σχολικών ετών;

30. Σύγκριση με το τυπικό σχολείο (που μπορεί να αφορά: τα μαθήματα, τους –τις εκπαιδευτικούς, τους –τις συμμαθητές –τριες, τους λόγους και στόχους φοίτησης, τον τρόπο διδασκαλίας και μάθησης κ.α.). Εντόπισε ομοιότητες – διαφορές.
31. Σκέφτηκες να συνεχίσεις το σχολείο και γιατί;

- Αν ναι, πώς είναι η φοίτησή σου τώρα; Ομοιότητες και διαφορές (που μπορεί να αφορούν: τα μαθήματα, τους –τις εκπαιδευτικούς, τους –τις συμμαθητές –τριες, τους λόγους και στόχους φοίτησης, τον τρόπο διδασκαλίας και μάθησης κ.α.).
- Αν όχι, θα το σκεφτόσουν στο μέλλον να συνεχίσεις και γιατί;
- Άλλοι –ες συνέχισαν; Πώς κρίνεις την επιλογή τους αυτή;

32. Ποιες οι προσδοκίες σου, τα σχέδια σου;

Παράρτημα Β

Χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων –ουσών του δείγματος

Αποφοίτων σχολικού έτους 2008 – 2009[157]

1) Ο Νικήτας είναι σαράντα ετών, άγαμος, ζει μόνος του στον τόπο καταγωγής του το Ροδοτόπι και εργάζεται ως υδραυλικός. Μετά την αποφοίτησή του από το Σ.Δ.Ε., φοίτησε και ολοκλήρωσε τις σπουδές του σε εσπερινό Τεχνολογικό Επαγγελματικό Εκπαιδευτήριο των Ιωαννίνων (για μία χρονιά) και στη συνέχεια σε ΕΠΑ.Σ. των Ιωαννίνων (για άλλες δύο χρονιές), από όπου απέκτησε άδεια ασκήσεως επαγγέλματος υδραυλικού.

2) Η Έλενα είναι τριάντα επτά χρονών, παντρεμένη και μητέρα τεσσάρων παιδιών. Εργάζεται ως συμβασιούχος υπάλληλος Υ.Ε. στο Δήμο Ζίτσας. Κατάγεται και μένει στο Ροδοτόπι με την οικογένειά της και τους γονείς της.

3) Η Βασιλεία είναι σαράντα τεσσάρων ετών, παντρεμένη και μητέρα τριών παιδιών. Εργάζεται σε ένα κατάστημα εστίασης ως βοηθός μάγειρα. Μένει στην Αμφιθέα και κατάγεται από την Μπαλντούμα.

4) Η Ερασμία, είναι πενήντα επτά χρονών, παντρεμένη και μητέρα δύο παιδιών. Ενώ πριν τη φοίτησή της στο Σ.Δ.Ε. εργαζόταν στο κρεοπωλείο του συζύγου της, από την περίοδο που φοιτούσε στο Σ.Δ.Ε. έως σήμερα, ασχολείται με τη διακόσμηση και τη δημιουργία κοσμημάτων. Κατάγεται από τα Ραβένια, αλλά ζει στα Ιωάννινα. Μετά την αποφοίτησή της από το Σ.Δ.Ε. Ιωαννίνων, φοίτησε και ολοκλήρωσε τις σπουδές της στο νυχτερινό λύκειο το 2013.

5) Η Ευαγγελία είναι εξήντα έξι ετών, χήρα, μητέρα τεσσάρων παιδιών, γιαγιά πέντε εγγονιών και ασχολείται με τον εθελοντισμό. Ζει μόνιμα στα Ιωάννινα, δεν εργάζεται πλέον, είναι συνταξιούχος (εργαζόταν στην οικογενειακή τους επιχείρηση). Είναι μια εκπαιδευόμενη του Σ.Δ.Ε. που συνέχισε τις σπουδές της στο νυχτερινό λύκειο, από το οποίο αποφοίτησε το 2013.

---

[157] Στο σημείο αυτό οφείλω να αναφέρω ότι τα ονόματα των συμμετεχόντων –ουσών του δείγματος έχουν τροποποιηθεί και δεν υπάρχει καμία αντιστοιχία με τα πραγματικά τους ονόματα με σκοπό να εξασφαλιστεί η ανωνυμία τους.

Αποφοίτων σχολικού έτους 2009 – 2010:

1) Ο Χρυσόστομος είναι σαράντα τριών χρονών, «ελεύθερος», διαζευγμένος και εργάζεται ως επιστάτης σε Συνεταιρισμό των Ιωαννίνων. Κατάγεται και ζει με τους γονείς του στο Ροδοτόπι.

2) Η Ναυσικά είναι σαράντα τριών ετών, παντρεμένη, μητέρα τριών παιδιών και εργάζεται ως τραπεζοκόμος τον τελευταίο καιρό σε Κέντρο Αποκατάστασης των Ιωαννίνων. Κατάγεται από το Χειμαδιό Πρεβέζης και μένει μόνιμα τα τελευταία περίπου 24 χρόνια στα Ιωάννινα.

3) Η Χρύσα είναι πενήντα τεσσάρων χρονών, παντρεμένη και μητέρα δύο παιδιών. Μένει με την οικογένειά της τα τελευταία 32 χρόνια στα Ιωάννινα. Κατάγεται από τον Παραπόταμο Θεσπρωτίας. Η ίδια παρά το γεγονός ότι εργάζεται στην επιχείρηση του συζύγου της που διατηρούν όλα αυτά τα χρόνια, δηλώνει πως δεν εργάζεται, αλλά ότι βοηθάει το σύζυγό της στη δουλειά του.

4) Η Κατερίνα είναι εξήντα έξι ετών, μητέρα δύο παιδιών και γιαγιά τριών εγγονιών. Κατάγεται από τις Φραγκάδες Ζαγορίου. Διατηρούσε δική της εταιρεία και κατάστημα πώλησης γυναικείων ενδυμάτων για πολλά χρόνια (μέχρι τον Απρίλιο του 2013) και πλέον είναι συνταξιούχος.

5) Η Σούλα είναι σαράντα πέντε χρονών, παντρεμένη και μητέρα δύο παιδιών. Η ίδια εργάζεται ως μεταφορέας μαθητών –τριών με ειδικές μαθησιακές ανάγκες και εκπαιδευτικές δυσκολίες. Κατάγεται από ένα χωριό κοντά στους Φιλιάτες και τα τελευταία 10 χρόνια ζει με την οικογένειά της στα Ιωάννινα.