



ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ ΜΕΣΟΛΟΓΓΙΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΣΥΝΕΤΑΙΡΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ
ΚΑΙ ΟΡΓΑΝΩΣΕΩΝ

ΣΧΟΛΕΙΑ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΕΥΚΑΙΡΙΑΣ ΚΑΙ ΕΝΤΑΞΗ ΣΤΗΝ ΑΓΟΡΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΒΟΥΙΔΑΣΚΗΣ ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΣ Α.Μ. : 13134
ΜΠΕΝΕΤΑΤΟΣ ΧΡΙΣΤΟΦΟΡΟΣ Α.Μ. : 13290

Επιβλέπων: Γεωργιάδης Δημήτριος

ΜΕΣΟΛΟΓΓΙ 2011

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ.....	3
ΠΡΟΛΟΓΟΣ.....	4
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	6
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 : ΤΟ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	
1.1 Η ΔΟΜΟΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ.....	10
1.2 Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΙΝΟΥ ΚΕΦΑΛΑΙΟΥ.....	16
1.3 ΑΝΑΛΦΑΒΗΤΙΣΜΟΣ.....	20
1.4 ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣ ΑΠΟΚΛΕΙΣΜΟΣ.....	24
1.5 ΟΙ ΘΕΜΕΛΙΩΤΕΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ	
1.5.1 JOHN DEWEY.....	28
1.5.2 JACK MEZIROW.....	31
1.5.3 PETER JARVIS.....	33
1.5.4 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	35
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 : ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ ΚΑΙ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΩΝ Σ.Δ.Ε.	
2.1 ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ	
2.1.1 ΤΟ ΕΥΡΩΠΑΙΚΟ ΘΕΣΜΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ.....	36
2.1.2 ΒΑΣΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ ΚΑΙ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΗΚΑ.....	39
2.1.3 ΤΑ Σ.Δ.Ε. ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ.....	41
2.2 ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΩΝ Σ.Δ.Ε.	
2.2.1 ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ.....	44
2.2.2 ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΙ.....	49
2.2.3 ΟΡΓΑΝΟΓΡΑΜΜΑ ΤΩΝ Σ.Δ.Ε.....	60
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 : ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	
3.1 Η ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ ΜΕ ΤΗ ΜΕΘΟΔΟ ΤΗΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ...65	
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 : ΕΡΕΥΝΑ	
4.1. ΛΟΓΟΙ ΕΓΚΑΤΑΛΕΙΨΗΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ.....	69
4.2. ΛΟΓΟΙ ΕΓΓΡΑΦΗΣ ΣΤΑ Σ.Δ.Ε.....	72
4.3. ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΑΠΟ ΤΑ Σ.Δ.Ε.....	79
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 : ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	81
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	83
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	90

ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ

ΓΓΕΕ	Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων
Δ.Ε.Η	Δημόσια Επιχείρηση Ηλεκτρισμού
ΕΔΑΕ	Ελληνικού Δικτύου της Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης
ΕΛΕΣΥΠ	Επιθεώρηση Ελληνικής Εταιρίας Συμβουλευτικής Προσανατολισμού
ΕΕΜΑΠΕ	Ένωση Εκπαιδευτικών Μουσικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
ΕΠΕΑΕΚ	Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης
ΙΔΕΚΕ	Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων
ΜΜΕ	Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης ή Επικοινωνίας
Ο.Τ.Α.	Οργανισμούς Τοπικής Αυτοδιοίκησης
Ο.Τ.Ε	Οργανισμός Τηλεπικοινωνιών Ελλάδος
ΣΔΕ	Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας
ΤΕΕ	Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση
ΤΠΕ	Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών
ΥΠΕΘ	Υπουργείο Εθνικής Παιδείας & Θρησκευμάτων
ΥΠΟΙΚ	Υπουργείο Οικονομικών

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η διεθνοποίηση της οικονομίας, η όξυνση του οικονομικού ανταγωνισμού, καθώς και οι εξελίξεις στον τομέα των τεχνολογιών της πληροφορικής και επικοινωνιών δημιούργησαν νέες συνθήκες στην αγορά εργασίας. Η ανάγκη για εξειδίκευση των εργαζομένων και για προσαρμογή των γνώσεων και ικανοτήτων τους στο διαρκώς μεταβαλλόμενο νέο περιβάλλον, αλλά και οι πολιτικές καταπολέμησης της ανεργίας και του κοινωνικού αποκλεισμού, οδήγησαν στην ανάδειξη της δια βίου εκπαίδευσης σε βασικό μέσο για την προώθηση της οικονομικής ανάπτυξης.

Τις τελευταίες δεκαετίες ο θεσμός της εκπαίδευσης ενηλίκων βρίσκεται στο επίκεντρο των εξελίξεων. Οι σημαντικότερες διαπιστώσεις για την ανάδειξη ως ουσιώδους σημασίας του θεσμού, αφορούν το υψηλό ποσοστό των ατόμων με ελλιπή βασική εκπαίδευση με αποτέλεσμα χαμηλές κοινωνικές δεξιότητες από τη μια και περιορισμένες επαγγελματικές δεξιότητες από την άλλη. Η έλλειψη των τεχνικών ικανοτήτων των εργαζόμενων παρεμποδίζει τις δυνατότητες ανάπτυξης της Ευρώπης υπονομεύοντας την ανταγωνιστική της θέση. Μια από τις βασικές δραστηριότητες εκπαίδευσης ενηλίκων είναι και τα Σ.Δ.Ε..

Στην Ελλάδα τα Σ.Δ.Ε. ιδρύθηκαν με το νόμο 2525/97 και λειτουργούν σύμφωνα με την υπ' αριθμ.2373/16-7-2003 Υπουργική Απόφαση (Φ.Ε.Κ. 1003/Β/ 22-7-2003) «Οργάνωση και λειτουργία Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας». Είναι σχολεία που απευθύνονται σε πολίτες άνω των 18 ετών, οι οποίοι για ποικίλους λόγους δεν ολοκλήρωσαν την υποχρεωτική εκπαίδευση. Δεν επιδιώκουν να εστιάσουν μόνο στα τεκταινόμενα στην αγορά εργασίας, αλλά στη όλη προσωπικότητα του εκπαιδευομένου, στην κριτική του σκέψη, στην μαθησιακή του ικανότητα και στις κοινωνικές του αξίες, προκειμένου αυτός να μπορεί να ανταποκριθεί με επάρκεια στις υποχρεώσεις του ως ενεργού πολίτη με πολλαπλούς κοινωνικούς ρόλους.

Σκοπός της εργασίας μας είναι να ερευνήσουμε αν και κατά πόσο τα Σ.Δ.Ε. είναι ένα εργαλείο για την καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού.

Επιπρόσθετα, έχουμε σαν στόχους:

- 1) την θεωρητική συζήτηση που έχει αναπτυχθεί τα τελευταία χρόνια επάνω στην δια βίου εκπαίδευση,
- 2) να δούμε εάν τα άτομα τα οποία φοιτούν στα Σ.Δ.Ε. είναι χαμηλού κοινωνικού επιπέδου
- 3) να δούμε εάν και κατά πόσο τα Σ.Δ.Ε. συμβάλουν στην ένταξη τους στην αγορά εργασίας.

Η εργασία χωρίζεται σε πέντε κεφάλαια. Αναλυτικότερα, στο πρώτο κεφάλαιο της εργασίας έχουμε το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας. Στο δεύτερο κεφάλαιο κάνουμε μια ιστορική ανάδρομη των Σ.Δ.Ε. καθώς και μια αναφορά στο τρόπο λειτουργίας τους. Ακολουθεί το τρίτο κεφάλαιο με τη μεθοδολογία της έρευνας μας. Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζουμε την έρευνα και τα αποτελέσματα της και τέλος το πέμπτο κεφάλαιο περιλαμβάνει τα συμπεράσματα της εργασίας μας.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας παρατηρούμε ότι έχουν γίνει κάποιες έρευνες σχετικά με τα Σ.Δ.Ε.. Οι πιο σημαντικές από αυτές είναι του Αδαμίδη, της Πηγιάκη και της Ταρατόρη.

Η έρευνα του Αδαμίδη το 2005 με θέμα «Η διδασκαλία των φυσικών επιστημών στα Σ.Δ.Ε.»¹ αναλύει το θεσμικό πλαίσιο των Σ.Δ.Ε. και τις αίτιες που οδήγησαν την πολιτεία στην ίδρυση τους. Καταλήγει στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευόμενοι θεωρούν ενδιαφέροντα και χρήσιμα τα όσα διδάχτηκαν για τις φυσικές επιστήμες και επισημαίνουν ότι αφενός δεν κουράστηκαν γιατί τα διδάχτηκαν στο πλαίσιο του επιστημονικού γραμματισμού και αφετέρου ότι το Σ.Δ.Ε. πέτυχε το στόχο του.

Ακολουθεί η έρευνα της Πηγιάκη το 2006 με θέμα «Δημοκρατική- κριτική εκπαιδευτική καινοτομία»². Η Πηγιάκη ερευνά την ιστορία του Σ.Δ.Ε. ΙΡΙΣ(ψευδώνυμο) στα δυο πρώτα χρόνια της ίδρυσης του και καταλήγει σε δυο προτάσεις. Η πρώτη αφορά την μετάβαση από την ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας, και η δεύτερη προβάλλει τα βασικά στοιχεία μιας οραματικής θεωρίας χειραφέτησης διοίκησης σχολείου, η οποία ως πολιτισμική δύναμη μετασχηματισμού στοχεύει, μέσα από συνεργατικές σχέσεις και σχέσεις ισότητας, στην ανάπτυξη της ανθρώπινης δυνατότητας στο σχολικό χώρο.

Τέλος έχουμε την έρευνα της Ταρατόρη το 2008 με θέμα «Τα σχολεία δεύτερης ευκαιρίας»³ η οποία κάνει μια σύντομη αναφορά στα Σ.Δ.Ε., αναλύει τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευόμενων, καταλήγοντας στο συμπέρασμα της αναγκαιότητας των Σ.Δ.Ε. και ότι αυτά λειτουργούν σε υποβαθμισμένες περιοχές που πλήττονται από κοινωνικό αποκλεισμό και με αρκετά υψηλό δείκτη ανεργίας, ειδικότερα σε αυτούς που έχουν εγκαταλείψει την υποχρεωτική εκπαίδευση. Επίσης σε σχέση με τους εκπαιδευόμενους καταλήγει στο συμπέρασμα ότι διατυπώνονται θετικές εντυπώσεις για τα ΣΔΕ

¹ Αδαμίδης, Αδ. (2005), *Η διδασκαλία των φυσικών επιστημών στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Το παράδειγμα του ΣΔΕ Νεάπολης Θεσσαλονίκης*, Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διατριβή, Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

² Πηγιάκη, Π. (2006), *Δημοκρατική-κριτική εκπαιδευτική καινοτομία* Μαθήματα από το σχολείο δεύτερης ευκαιρίας, Αθήνα: Γρηγόρη

³ Ταρατόρη, κ.α., (2008), *Τα σχολεία δεύτερης ευκαιρίας*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη

και για την εκπαιδευτική διαδικασία και οι λόγοι ξαναφοίτησης τους είναι για το απολυτήριο που παρέχει το ΣΔΕ, την επαγγελματική αναβάθμιση και τις καλύτερες συνθήκες εργασίας.

Από την επισκόπηση της ελληνικής βιβλιογραφίας καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι δεν έχουν μελετηθεί επαρκώς τα Σ.Δ.Ε.. Συνεπώς θεωρούμε ότι η δική μας εργασία θα συμβάλλει στη διαχρονική παρακολούθηση του θεσμού. Κλείνοντας θεωρούμε χρήσιμο ότι πρέπει να αποσαφηνίσουμε ορισμένους όρους.

Το Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης παρουσίασε το 1995 τη Λευκή Βίβλο η οποία έχει «ως κεντρικό άξονα τη διαρκή κατάρτιση, καθορίζοντας επιπρόσθετα τις κατευθυντήριες γραμμές για τη δημιουργία μιας μορφωμένης κοινωνίας και για την καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού»⁴ και ανακήρυξε το 1996 ως ευρωπαϊκό έτος για τη δια βίου μάθηση.

Ως δια βίου εκπαίδευση ορίζεται «κάθε μαθησιακή διαδικασία, συμπεριλαμβανομένης και της εμπειρικής μάθησης, καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου, με σκοπό την απόκτηση ή τη βελτίωση γενικών επιστημονικών γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων τόσο για τη διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης προσωπικότητας όσο και για την πρόσβαση στην απασχόληση.»⁵ Είναι δηλαδή μια συνεχής διαδικασία απόκτησης, συμπλήρωσης και βελτίωσης των δεξιοτήτων ενός ατόμου κατά τη διάρκεια της ζωής του, έτσι ώστε να δύναται να ανταποκριθεί στις ανάγκες της «κοινωνίας της γνώσης» και της αγοράς εργασίας.

Ο όρος αγορά εργασίας χρησιμοποιείται μεταφορικά για να περιγράψει την αλληλεπίδραση μεταξύ προσφοράς και ζήτησης εργασίας σε ορισμένους ή σε όλους τους τομείς της απασχόλησης. Σύμφωνα με την οικονομική θεωρία αγορά είναι ο θεσμός που παρέχει τη δυνατότητα στον καθένα από τους ορισμένους πιθανούς αγοραστές και πωλητές μιας κατηγορίας αγαθών να έλθει σε επαφή με οποιονδήποτε από την άλλη πλευρά, κι έτσι να πραγματοποιηθεί ή μεταβίβαση με τους ευεργετικούς όρους που υπάρχουν εκείνη τη στιγμή για οποιονδήποτε. Από τη διασταύρωση των προσφορών πώλησης και των προτάσεων αγοράς διαμορφώνεται συνεχώς μια τιμή, στην

⁴ White paper on education and training. *Teaching and learning: towards the learning society* (1995) (διαθέσιμο Online: http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_en.pdf προσπελάστηκε 25/10/2010)

⁵ Βλ. Νόμος 3369/2005: Η Συστηματοποίηση της δια βίου Μάθησης, άρθρο 1.

οποία οι τρέχουσες εντολές πώλησης αντισταθμίζονται από τις τρέχουσες εντολές αγοράς. όταν η ροή των εντολών αυτών μεταβάλλεται, έτσι ώστε να αλλοιώνει το ισοζύγιο, μεταβάλλεται και η τιμή, αλλά σε κάθε μεμονωμένο χρονικό σημείο όλες οι μεταβιβάσεις ενός δεδομένου είδους γίνονται στην ίδια σχεδόν τιμή. Αυτές οι λειτουργίες της αγοράς έχουν σχεδόν απόλυτη ισχύ, όταν οι εντολές περνούν από έναν σχετικά περιορισμένο αριθμό συναλλασσομένων, που αντιμετωπίζονται ως πρόσωπα, όπως συμβαίνει σε ένα χρηματιστήριο αξιών.

Ο όρος όμως αγορά έχει διευρυνθεί, για να καλύψει όλες τις ομάδες των συναλλασσομένων σε μια κατηγορία αγαθών, που μπορούν να έρχονται σε επαφή μεταξύ τους ακόμη και όταν δεν συναντιούνται. Με αυτή την έννοια οι οικονομολόγοι χρησιμοποιούν τον όρο αγορά εργασίας:

α) για να καλύψουν όλα τα όργανα και τις διαδικασίες, με τις οποίες οι εργοδότες και οι αιτούντες για εργασία συναλλάσσονται και καταλήγουν σε συμφωνία με όρους που δεσμεύουν αλλήλους ή, πιο αφηρημένα,

β) για να καταδείξουν την αλληλεπίδραση της προσφοράς και της ζήτησης εργατικού δυναμικού σε ορισμένα ή σε όλα τα είδη της απασχόλησης.

Σύμφωνα με τη νεοκλασική θεωρία η αγορά εργασίας μπορεί να θεωρηθεί ως αγορά προϊόντος στην οποία η κατανομή των πόρων ρυθμίζεται από το μηχανισμό των τιμών. Οι συναλλασσόμενοι στην αγορά δρουν με γνώμονα τη μεγιστοποίηση του ατομικού τους οφέλους, ώστε με επαρκή ενημέρωση και κινητικότητα να εξαλείφονται προσωρινές καταστάσεις ανισορροπίας. Η όποια κατάτμηση της αγοράς σε μερικότερα τμήματα (π.χ. εσωτερικές αγορές εργασίας), οφείλεται σε προσπάθειες εκμετάλλευσης των οικονομιών κλίμακας, της ύπαρξης τεχνολογικής ειδίκευσης σε επίπεδο επιχείρησης, της ελλιπούς πληροφόρησης και ατελούς κινητικότητας της εργασίας καθώς και της λειτουργίας των θεσμών. Η πληρωμή διαφορετικών (υψηλότερων) μισθών και η εγγύηση σταθερότητας στην απασχόληση στην εσωτερική αγορά εργασίας αποτελούν το τμήμα που πληρώνει η επιχείρηση, για να εξασφαλίσει την αποδοτική λειτουργία της⁶.

⁶ Πετρινώτη, Ξ., (1989), *Αγορές Εργασίας: Οικονομικές Θεωρίες και Έρευνες*, Αθήνα: Παπαζήσης, σσ.353-361.

Συμπερασματικά θα μπορούσαμε να αναφέρουμε ότι η αγορά εργασίας είναι συνήθως ένα ατελές αντίγραφο της παραγωγικής αγοράς, δε διαθέτει πλήρως τις ανάλογες λειτουργίες της αγοράς, που παρέχουν σε κάθε συναλλασσόμενο τη δυνατότητα να επωφελείται από την πορεία της τιμής, ανεξάρτητα από τις δικές του προσωπικές συνθήκες, ούτε επιτυγχάνει το ισοζύγιο προσφοράς και ζήτησης. Έτσι, η διαπραγμάτευση της αγοράς εργασίας μπορεί να υπογραμμίζει μάλλον τις διαφορές της από άλλες αγορές, παρά τις ομοιότητες της.⁷ Η αγορά εργασίας είναι το κοινωνικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο συνάπτονται τα συμβόλαια εργασίας ή οι ατομικές συμβάσεις εργασίας, βάσει των οποίων κατανέμονται τα άτομα-ιδιώτες σε θέσεις μισθωτής εργασίας. Θεωρείται ως ένας θεσμός ιστορικά καθορισμένος. Δεν μπορεί να υπάρξει παρά σαν ένα αποτέλεσμα κοινωνικών σχηματισμών, που οδηγούν στην εμφάνιση του εργαζομένου ως ελεύθερου ιδιώτη. Αυτός έχει απελευθερωθεί από τους δεσμούς της προσωπικής εξάρτησης, (κυρίως πολιτικής και ιδεολογικής φύσης, που χαρακτηρίζουν προηγούμενες μορφές κοινωνικής οργάνωσης) και έχει το δικαίωμα να διαθέσει ελεύθερα την εργασία του, χωρίς να υπόκειται σε έξω-οικονομικούς καταναγκασμούς.⁸

⁷ Λεξικό Κοινωνικών όρων, (1972), Τόμος. Ι. Αθήνα: Νίκας-Τεγόπουλος-Μαυρομιχάλη, σ.5

⁸ Δεδουσόπουλος, Α., (2002), *Πολιτική Οικονομία της Αγοράς Εργασίας: Η Προσφορά Εργασίας: Θεωρίες, Πολιτικές και Ερευνητικές Αναζητήσεις*, Αθήνα: Δαρδανός, σσ.19-23

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

ΤΟ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

1.1 Η δομολειτουργική προσέγγιση

Σύμφωνα με τους «λειτουργιστές» το κοινωνικό σύστημα είναι ένα πραγματικό σύστημα, όπου τα μέρη επιτελούν λειτουργίες, που είναι θεμελιώδεις για τη διατήρηση και ενδεχόμενα την επέκταση ή ενίσχυση της κοινωνικής τάξης και της σταθερότητας. Η διατήρηση της εσωτερικής ισορροπίας και της τάξης στην κοινωνία απαιτεί τη συγκρότηση και την αναπαραγωγή ενός συστήματος κοινά αποδεκτών κανόνων και αξιών, το οποίο θα εξασφαλίζει την κοινωνική συνοχή και θα περιορίζει τις συγκρούσεις, καθώς επίσης θα συμβάλλει στην εξασφάλιση των απαραίτητων υλικών αγαθών για όλα τα μέλη της κοινωνίας.⁹

Οι δύο αυτές ανάγκες της κοινωνίας μπορούν να εξασφαλιστούν μέσα από τις βασικές λειτουργίες της εκπαιδευτικής δομής. Η εκπαίδευση, σε λειτουργική αλληλεξάρτηση τόσο με το πολιτισμικό υποσύστημα, όσο και με την οικονομία, δύναται να διαιωνίζει τους κοινωνικούς κανόνες και τις αξίες, που εξασφαλίζουν την κοινωνική συνοχή. Δύναται επίσης να στελεχώνει το θεσμό της οικονομίας με άτομα ταλαντούχα και ικανά, ώστε να εξασφαλίζεται η παραγωγή των απαραίτητων για την αναπαραγωγή της κοινωνίας υλικών αγαθών.

Οι δύο αυτές κοινωνικές προτεραιότητες, οι οποίες καλύπτουν υπαρκτές κοινωνικές ανάγκες, αναδεικνύουν, στο πλαίσιο του δομολειτουργισμού, τις δύο βασικές λειτουργίες της εκπαίδευσης:

α) την κοινωνικοποίηση μέσω της εσωτερίκευσης των κυρίαρχων κοινωνικών αξιών και

β) την κοινωνική επιλογή και κατανομή των ρόλων, που θα παίξουν οι μαθητές στη μελλοντική ζωή τους.

⁹ Κατριβέσης, Ν., (2004), *Κοινωνιολογική θεωρία: Σύγχρονα Ρεύματα της Κοινωνιολογικής Σκέψης*, Αθήνα: Gutenberg, σσ.41-49

Βασικός εκπρόσωπος των λειτουργιστών ήταν ο Talcot Parsons, στο δοκίμιό του «*The school class as a social system*» (1959) επισημαίνει ότι «η εκπαίδευση δημιουργεί ανισότητες. Διατείνεται επίσης ότι τα εκπαιδευτικά προσόντα καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό το επάγγελμα, που θα ακολουθήσει ο καθένας και επομένως, το εισόδημά του, το κύρος του και τη θέση του στο σύστημα κοινωνικής διαστρωμάτωσης. Η εκπαίδευση λοιπόν, συμβάλλει στην εξουδετέρωση της έντασης που προκαλείται νομιμοποιώντας αυτές τις ανισότητες, αυτή είναι σημαντικότερη λειτουργία της. Αυτό το κατορθώνει μέσω της διαδικασίας κοινωνικοποίησης και της πιστοποίησης.

Μέσω της εκπαίδευσης ισχυροποιείται η ιδέα ότι οι ανισότητες στο εισόδημα και την κοινωνική θέση είναι ανάλογες με το επίπεδο γνώσεων και δεξιοτήτων και κατά συνέπεια νομιμοποιημένες και αποδεκτές. Ο Parsons υποστηρίζει ότι όλοι οι μαθητές ξεκινούν από βάση ισότητας. Αξιολογούνται όλοι σύμφωνα με τα ίδια κριτήρια. Σταδιακά, όμως, διαφοροποιούνται όσον αφορά την επιτυχία.

Η εκπαίδευση λοιπόν βοηθάει στη διάδοση της ιδεολογίας της ισότητας των ευκαιριών επιτυχίας. Η ιδεολογία αυτή αποτελεί ένα από τα βασικά συστατικά της κοινής κουλτούρας, που υπάρχει στην κοινωνία. Κατά τον Parsons κάθε κοινωνία έχει μια κοινή κουλτούρα, η οποία είναι βασική προϋπόθεση της κοινωνικής τάξης και της κοινωνικής σταθερότητας. Αυτό που διασφαλίζει αυτή την κοινωνική συνοχή είναι η ύπαρξη μιας ηθικής συναίνεσης ή ενός συστήματος κοινών αξιών. Έτσι, αξίες όπως επιτυχία και ισότητα των ευκαιριών βοηθούν στη θεμελίωση της συναίνεσης αυτής.»¹⁰

Η αντίληψη των λειτουργιστών βασίζεται στην κλασική φιλελεύθερη αντίληψη ότι τα άτομα με υψηλές επιδόσεις, ανεξάρτητα από την κοινωνική προέλευσή τους, θα πρέπει να ανέλθουν στην κλίμακα της κοινωνικής ιεραρχίας, έτσι ώστε να γίνει η μέγιστη χρήση των ταλέντων τους. Οι μαθητές πρέπει να αποδεχτούν ότι κάθε κοινωνικός ρόλος ή κοινωνική θέση απαιτεί ένα συγκεκριμένο πλέγμα ειδικών ικανοτήτων. Και μόνον όσοι τις διαθέτουν μπορούν να καταλάβουν κάποια κοινωνική θέση ή ρόλο.

Η ικανότητα άσκησης ενός ρόλου έχει δύο παραμέτρους. Πρώτον, την καθαρά γνωστική εκμάθηση δεξιοτήτων και πλαισίων αναφοράς, που έχουν

¹⁰ Blackledge, H. (2000), *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Μεταίχμιο, σσ.97-107

στόχο την εκπλήρωση των καθηκόντων, τα οποία καλείται να εκτελέσει το άτομο, για να ανταποκριθεί στις προσδοκίες της κοινωνίας και δεύτερον, το ηθικό μέρος του ρόλου, που αφορά την ευσυνειδησία και την υπευθυνότητα, την οποία δείχνει κάθε άτομο κατά την εκπλήρωση του ρόλου του¹¹.

Στο δοκίμιο του Parsons διαβάζουμε «το σχολείο είναι το βασικό σημείο εκκίνησης από το οποίο τα άτομα με χαμηλότερη κοινωνική θέση θα μπουν στην αγορά εργασίας, επομένως για τους μαθητές με χαμηλότερη θέση η βασική διαφοροποίηση πρέπει να είναι εκείνη που οδηγεί στην κλίμακα διαφορετικών επαγγελματιών. Για τους μαθητές με υψηλότερη θέση η διαφοροποίηση οδηγεί στην κλίμακα των διαφορετικών ρόλων στο κολέγιο. όσοι έχουν σχετικά υψηλή επιτυχία στις γνωστικές ικανότητες αρμόζουν καλύτερα σε εξειδικευμένους, λίγο πολύ τεχνικούς, ρόλους. όσοι έχουν σχετικά υψηλή επιτυχία στις ηθικές ικανότητες θα τείνουν προς ρόλους πιο ευρείς με περισσότερο κοινωνικό και ανθρώπινο προσανατολισμό. Για τα επαγγέλματα που δεν προϋποθέτουν ανώτατη εκπαίδευση, τη μια κατηγορία μπορούμε να τη δούμε στις πιο απρόσωπες και τεχνικές απασχολήσεις, ειδικευμένους εργάτες, μηχανικούς ή υπαλλήλους γραφείου και την άλλη κατηγορία στις απασχολήσεις όπου κυριαρχούν οι ανθρώπινες σχέσεις π.χ. πωλητές και άλλα επαγγέλματα επαφής με ανθρώπους. Ο θρύλος του αυτοδημιούργητου ανθρώπου έχει στοιχεία νοσταλγικού ρομαντισμού και ανήκει όλο και περισσότερο στο μύθο, αν σημαίνει όχι απλώς κινητικότητα από ταπεινή προέλευση σε υψηλή θέση στην ιεραρχία, αλλά ότι υψηλή θέση μπορεί να κατακτηθεί με εφόδια από το σχολείο της ζωής και χωρίς την απόκτηση εκπαιδευτικών διπλωμάτων.»

Οι καταβολές της λειτουργιστικής ερμηνείας της εκπαίδευσης θα πρέπει να αναζητηθούν στις θεωρητικές αντιλήψεις του Durkheim. Η λειτουργική προσέγγιση, όπως την αντιλαμβάνονταν ο Durkheim, είναι η αναζήτηση του κοινωνικού ρόλου που προϋποθέτει για το άτομο ένας θεσμός. Είναι δηλαδή ο ρόλος που παίζεται από το θεσμό στην παραγωγή και διατήρηση της κοινωνικής συνοχής και ενότητας. όλοι οι βασικοί θεσμοί, που μελετήθηκαν από τον Durkheim, ερμηνεύονται κατά αυτό τον τρόπο, συνεπώς η

¹¹ Λάμνιαν, Κ. (2001), *Κοινωνιολογική Θεωρία και Εκπαίδευση: Διακριτές προσεγγίσεις*, Αθήνα: Μεταίχμιο, σσ.50-51

εκπαίδευση δεν θα μπορούσε να αποτελεί εξαίρεση. Η αποστολή της εκπαίδευσης είναι η μεθοδολογική κοινωνικοποίηση της νέας γενιάς.¹²

Σύμφωνα με την άποψη του Durkheim αναφορικά με την εκπαίδευση. «Κάθε κοινωνία, σε μια καθορισμένη φάση της εξέλιξής της, έχει ένα εκπαιδευτικό σύστημα που επιβάλλεται στα άτομα με μια δύναμη, που κανείς δεν μπορεί να της αντισταθεί. Είναι μάταιο να πιστεύουμε ότι μπορούμε να αναθρέψουμε τα παιδιά μας, όπως εμείς θέλουμε. Υπάρχουν έθιμα, στα οποία είμαστε υποχρεωμένοι να προσαρμοζόμαστε. Εάν εμείς παρεκκλίνουμε από αυτά σε υπερβολικό βαθμό, θα πάρουν την εκδίκηση τους από τα παιδιά μας. όταν αυτά ενηλικιωθούν, δε θα είναι σε θέση να ζήσουν με τους συγχρόνους τους, εφόσον δεν θα εναρμονίζονται μαζί τους. Δεν έχει σημασία, εάν έχουν ανατραφεί με ιδέες υπερβολικά αρχαϊκές ή υπερβολικά πρώιμες και στη μία και στην άλλη περίπτωση δεν θα ανήκουν στην εποχή τους, και κατά συνέπεια δε θα ζουν σε συνθήκες μιας φυσιολογικής ζωής. Σε κάθε χρονική στιγμή υπάρχει ένας ρυθμιστικός τύπος εκπαίδευσης, από τον οποίο δεν μπορούμε να αποκλίνουμε, χωρίς να σκοντάψουμε σε ζωηρές αντιστάσεις, που προκύπτουν από τις αναστολές για οποιαδήποτε απόσχιση από τα καθιερωμένα.

Τα έθιμα και τις ιδέες, που καθορίζουν αυτό το ρυθμιστικό τύπο εκπαίδευσης, δεν τα κατασκευάσαμε εμείς σαν άτομα, είναι προϊόν της από κοινού ζωής μας και εκφράζουν αυτής της ζωής τις ανάγκες. Είναι επίσης, στο μεγαλύτερο τους μέρος, έργο των προηγούμενων γενεών. όλο το παρελθόν της ανθρωπότητας έχει συμβάλει, ώστε να διαμορφωθεί αυτό το σύνολο από αξιώματα, που κατευθύνουν τη σημερινή εκπαίδευση. όλη η ιστορία μας, ακόμα και η ιστορία των λαών που προηγήθηκαν από μας, έχουν αφήσει τα ίχνη τους σε αυτά τα αξιώματα. Με αυτόν τον τρόπο οι ανώτεροι οργανισμοί φέρουν μέσα τους την ηχώ, θα λέγαμε όλης της βιολογικής εξέλιξης, της οποίας είναι η κατάληξη. όταν κανείς μελετά τον τρόπο με τον οποίο διαμορφώθηκαν και εξελίχθηκαν τα εκπαιδευτικά συστήματα, διακρίνει ότι εξαρτώνται από τη θρησκεία, από την πολιτική οργάνωση, από το βαθμό ανάπτυξης των επιστημών, από την κατάσταση της βιομηχανίας κ.λπ. Εάν τα αποδεσμεύσουμε από όλα αυτά τα ιστορικά αίτια, δεν μπορούμε

¹² Banks, O. (1987), *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής, σ.16

κατανοήσουμε επομένως, πώς μπορεί το άτομο να διεκδικεί να ανασυγκροτεί μια προσωπική μόνο διανοητική προσπάθεια, αυτό που δεν είναι έργο της ατομικής σκέψης. Δε βρίσκεται αντιμέτωπος με μια *tabula rasa* πάνω στην οποία μπορεί να οικοδομήσει αυτό που θέλει, αλλά απέναντι σε υπαρκτές πραγματικότητες, που δεν μπορεί ούτε να τις δημιουργήσει, ούτε να τις καταστρέψει, ούτε να τις μεταμορφώσει κατά βούληση. Δεν μπορεί να επιδράσει επάνω τους, παρά μόνο στο μέτρο που έχει μάθει να τις γνωρίζει, στο μέτρο που ξέρει ποια είναι η φύση τους και οι συνθήκες από τις οποίες εξαρτώνται και δε θα τα καταφέρει να τις γνωρίσει, αν δε μαθητεύσει στο

σχολείο τους, αν δεν αρχίσει να τις παρατηρεί όπως ο φυσικός παρατηρεί τη γυμνή φύση και ο βιολόγος τα ζωντανά σώματα.»¹³

Η θεωρία των λειτουργιστών περί κοινωνικοποίησης εδράζεται τελεολογική και πνευματοκρατική αντίληψη ότι η κοινωνική διάρθρωση αποτελεί αντικειμενοποίηση ενός συστήματος πολιτισμικών αξιών και συνυπάρχει με μια νατουραλιστική θεώρηση της κοινωνίας σε αντιστοιχία με το πρότυπο των φυσικών επιστημών¹⁴. Γιατί ο άνθρωπος έχει στομάχι, μάτια άκρα κ.λπ. Αυτό ρωτάνε συνήθως τα παιδιά με αφέλεια. Απάντηση απλουστευτική δε νοείται, γιατί απαιτείται ωριμότητα, ερμηνευτική ικανότητα, ώστε να αποσαφηνίσει κανείς και να κατανοήσει πως δημιουργήθηκε ο άνθρωπος, καθώς και ποιοι είναι οι βιολογικοί μηχανισμοί που στηρίζουν τον ανθρώπινο οργανισμό στα μέρη και στο σύνολό του. Με άλλα λόγια, η ωριμότητα υποδηλώνει την ικανότητά μας να συλλάβουμε τη δομική και λειτουργική αλληλο-εξάρτηση των μερών του ανθρώπινου σώματος. Τα μέρη συνθέτουν ένα ενιαίο σύστημα, το οποίο έχει τη δική του εσωτερική ισορροπία, όπου κάθε συγκεκριμένο όργανο στο υποσύστημα του εκτελεί, κατά κάποιον τρόπο, ειδική αποστολή, ενώ ταυτόχρονα όλα μαζί συντηρούν βιολογικό τον οργανισμό. Ενδεχόμενα προβλήματα ανισορροπίας στη συγκρότηση ή κακή λειτουργία των επί μέρους οργάνων του συστήματος θέτουν σε κίνδυνο τη βιωσιμότητα του ανθρώπου.

¹³ Durkheim E., (1998), *Η Εκπαίδευση, η Φύση της, ο Ρόλος της*, The sciences of Education Online, 1.1 (διαθέσιμο Online: http://web.auth.gr/virtualschool/1.1/Index1_1.html προσπελάστηκε 10-11-2003)

¹⁴ Δαφέρμος, Μ. (2003), "Μια απόπειρα μεθοδολογικής κριτικής των κοινωνιολογικών ερμηνειών της εκπαίδευσης". Στο Επιστημονικό περιοδικό *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, σσ. 91-107

Η λειτουργική θεώρηση υποστηρίζει πως, όπως ακριβώς συμβαίνει με τους βιολογικούς οργανισμούς, έτσι και τα κοινωνικά συστήματα αποτελούνται από δομικές υπο-μονάδες, που βρίσκονται σε διαρκή λειτουργική συνάρτηση για την εξυπηρέτηση των αναγκών του κοινωνικού συνόλου. Καθίσταται επομένως προφανές ότι οι μονάδες αυτές κρίνονται από την θετική ή αρνητική συνεισφορά τους στο σύστημα. Γνώμονας αξιολόγησης παραμένει πάντοτε το γενικό καλό του συστήματος. Κάθε παθολογία, που θα εκδηλωθεί σε ένα ή περισσότερα μέρη του, αντιμετωπίζεται ως ικανή να προκαλέσει ζημιογόνα αποτελέσματα. Για τους λειτουργιστές ο φόβος από τις πιθανές παρενέργειες μιας κοινωνικής αναταραχής μεταβάλλεται σε πηγή θεωρητικών και πρακτικών αντιστάσεων¹⁵.

Συμπερασματικά, θα λέγαμε ότι ένα από τα κύρια πλεονεκτήματα της λειτουργικής προσέγγισης της εκπαίδευσης είναι η τοποθέτηση των εκπαιδευτικών θεσμών στη σχέση τους με την ευρύτερη κοινωνική δομή. Σε οποιαδήποτε θεώρηση είτε του κοινωνικοποιητικού, είτε του επιλεκτικού ρόλου της εκπαίδευσης, πρέπει να δοθεί προσοχή στο πλαίσιο, εντός του οποίου λειτουργούν οι εκπαιδευτικοί θεσμοί και στις επιδράσεις που επενεργούν σε αυτούς. Επίδραση καταλυτική ασκεί και η οικονομία, αφού καθορίζει την πολυπλοκότητα των ειδικοτήσεων, που απαιτούνται σύμφωνα με το επίπεδο της τεχνολογίας¹⁶.

¹⁵ Τάτσης, Ν. (1989), *Κοινωνιολογία: Ιστορική Εισαγωγή και Στοχαστικές Θεμελιώσεις*, Αθήνα: Οδυσσέας, σσ.159-160

¹⁶ Γεωργιάδης, Δ. (2007), *Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης και αγορά εργασίας (1993-2003): Μια Εμπειρική Έρευνα στο νομό Αχαΐας*, Δημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

1.2 Η Θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου

Από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας προκύπτει ότι η πολιτική για την κατάρτιση βασίζεται στη θεωρία του «ανθρώπινου κεφαλαίου», η οποία αναπτύχθηκε μετά το τέλος του δεύτερου Παγκόσμιου πολέμου, όταν η οικονομική ανασυγκρότηση και ο οικονομικός ανταγωνισμός ανάμεσα στις δυτικές χώρες εδραίωσε την άποψη ότι η τεχνολογική πρόοδος και υπεροχή θα οδηγούσε στην στρατιωτική κυριαρχία. Πιο συγκεκριμένα, οι αναπτυγμένες χώρες αρχίζουν να αυξάνουν τους πόρους και τα κονδύλια για την έρευνα των προβλημάτων που αφορούν την εκπαίδευση και την κατάρτιση. «Η εκπαιδευτική έκρηξη», η οποία σημειώθηκε αμέσως μετά τον πόλεμο, αποτελεί ένα σημαντικό κοινωνικό και πολιτισμικό φαινόμενο. Το κυριότερο κίνητρο της αυξημένης ζήτησης για δευτεροβάθμια και ανώτατη εκπαίδευση ήταν η προσδοκία των ατόμων, ότι με καλύτερη εκπαίδευση θα εξασφάλιζαν όχι μόνο μεγαλύτερο κοινωνικό κύρος, αλλά και καλύτερες μελλοντικές αμοιβές¹⁷.

Όμως το φαινόμενο αυτό επιβάρυνε τον κρατικό προϋπολογισμό περισσότερες δαπάνες και, συγχρόνως, οδήγησε στην αναζήτηση μιας εκπαιδευτικής πολιτικής για την επίτευξη ισότητας ευκαιριών στην εκπαίδευση. Στη μεταπολεμική αυτή φάση οικονομικής και κοινωνικής ανάπτυξης Αμερικανοί και Ευρωπαίοι πίστευαν ότι η κοινωνία της αφθονίας, την οποία ονειρεύτηκαν κατά τη μεταπολεμική περίοδο, θα προέκυπτε με την παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών. Το γεγονός ότι οι διακηρύξεις της Θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου ταιριάζουν απόλυτα με την αντίληψη για την ισότητα, η οποία βέβαια συνυπάρχει τον εντονότερο ανταγωνισμό, αλλά και με την πεποίθηση της αμερικανικής κοινωνίας περί δυνατοτήτων κοινωνικής επιτυχίας χάρη στα ατομικά χαρίσματα, αποτέλεσε έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες της επιτυχίας της θεωρίας.

Σύμφωνα με τη Θεωρία αυτή, η εκπαίδευση/κατάρτιση διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στα άτομα, τις παραγωγικές μονάδες και τις κοινωνίες. Η εκπαίδευση/κατάρτιση που σκοπό έχει να καλλιεργεί το νου και τις δεξιότητες όλων παρέχει τη βάση για την κοινωνική ανάπτυξη των ατόμων, αφού τα καθιστά ικανά να μιλούν την ίδια γλώσσα και να μοιράζονται τις ίδιες ιδέες,

¹⁷ Φραγκουδάκη, Α. (1985), *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης: Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*, Αθήνα: Παπαζήσης, σσ. 23-37

μεταβιβάζει τις κοινωνικές αξίες και επιδιώξεις από γενεά σε γενεά, καλλιεργεί τον πολιτισμό και τις παραδόσεις που συνιστούν βάση για την κοινωνική συνεννόηση και συνοχή και αποτελεί πηγή για κοινωνική και οικονομική πρόοδο. Ο πρώτος που επισήμανε τη συμβολή της εκπαίδευσης στην οικονομική πρόοδο μιας χώρας ήταν ο Adam Smith το 1776 με το έργο του (Ο πλούτος των Εθνών).

Η κεντρική ιδέα της Θεωρίας συνοψίζεται σε τούτο, ότι δηλαδή η οικονομική ανάπτυξη εξαρτάται από την ορθή και αποτελεσματική χρήση των διανοητικών πηγών πλούτου, του ανθρώπινου κεφαλαίου, που διαθέτει κάθε χώρα. Δίνεται δηλαδή έμφαση στην έννοια του οικονομικού ανθρώπου, ο οποίος επιδιώκει να μεγιστοποιήσει το επίπεδο ζωής του, προσπαθώντας πάντοτε για το καλύτερο και ανώτερο αποτέλεσμα, με δεδομένο το πλαίσιο και τις δυνατότητες που διαθέτει η χώρα. Κατά τον Schultz το ανθρώπινο κεφάλαιο έχει τρεις διακεκριμένες ιδιότητες:

1. είναι ενσωματωμένο στον άνθρωπο, δηλαδή είναι στοιχείο ανθρώπινο,
2. είναι κεφάλαιο, γιατί αποτελεί πηγή μελλοντικών ικανοποιήσεων, μελλοντικών κερδών ή και τα δύο, όπως και οι υπόλοιπες μορφές κεφαλαίου,
3. δε μπορεί να διαχωριστεί από το άτομο που το κατέχει και κληροδοτηθεί.¹⁸

Η εκπαίδευση, όμως, στοιχίζει, αφού για την απόκτησή της δαπανάται χρόνος και χρήμα με την απασχόληση διδακτικού προσωπικού, τη διάθεση κτηριακού και εργαστηριακού εξοπλισμού και την αφιέρωση πολύτιμου χρόνου. Ως καταναλωτικό αγαθό πρέπει να δικαιολογηθεί με ένα αντισταθμιστικό κέρδος. Τα άτομα και οι γονείς τους θεωρούν την πέραν του υποχρεωτικού επιπέδου εκπαίδευση ως επένδυση, την οποία αναλαμβάνουν, αφού συγκρίνουν το κόστος της με αναμενόμενες επιπλέον απολαβές, όταν ενταχθούν στην αγορά εργασίας.

Η Θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου εξηγεί τη σχέση δεξιοτήτων και συστήματος παραγωγής. Το ανθρώπινο κεφάλαιο έχει εν προκειμένω θέση ανάλογη εκείνης, που υπάρχει στη συνάρτηση της παραγωγής με το φυσικό κεφάλαιο. Υπάρχει ωστόσο μια διαφορά, ότι δηλαδή ο εργοδότης αδυνατεί να εξουσιάσει το ανθρώπινο κεφάλαιο, έτσι όπως εξουσιάζει το φυσικό κεφάλαιο.

¹⁸ Schultz, T.W. (1972), *Η οικονομική αξία της εκπαίδευσης*, Αθήνα: Παπαζήσης, σ. 13

Επίσης, το ανθρώπινο κεφάλαιο δε μεταβιβάζεται, ούτε κληρονομείται (π.χ. από τους γονείς στα παιδιά τους), όπως το φυσικό κεφάλαιο.

Υπάρχουν πολλοί ορισμοί του όρου ανθρώπινο κεφάλαιο. Ένας εξ αυτών τον ορίζει ως εξής «ανθρώπινο κεφάλαιο είναι το σύνολο των γνώσεων και των ικανοτήτων, που αποκτά ο άνθρωπος από την μόρφωση και την εμπειρία». Ένας άλλος επίσης ορισμός του ανθρώπινου κεφαλαίου σημειώνει ότι «ανθρώπινο κεφάλαιο είναι οι γνώσεις, οι δεξιότητες και άλλες, ενσωματωμένες στα άτομα ιδιότητες, οι οποίες σχετίζονται με την οικονομική δράση»¹⁹.

Με την έννοια αυτή ως ανθρώπινο κεφάλαιο δε νοείται απλώς και μόνο το επίπεδο εκπαίδευσης, αλλά και το ευρύ φάσμα δεξιοτήτων που μπορεί να βοηθήσει το άτομο κατά την ένταξή του στην παραγωγική διαδικασία. Γενικώς, οι δεξιότητες που αυξάνουν το απόθεμα του ανθρώπινου κεφαλαίου είναι όλες εκείνες που βελτιώνουν την ποιότητα του εργατικού δυναμικού και μπορούν να προαχθούν με την εκπαίδευση, την κατάρτιση στο χώρο της εργασίας, την καλύτερη υγεία και κοινωνική ασφάλιση, τη συνεργασία με άλλους εργάτες, που διαθέτουν περισσότερο ανθρώπινο κεφάλαιο, ή από άλλες επιρροές, που αυξάνουν την παραγωγικότητα της εργασίας, χωρίς να χρειάζεται επιπρόσθετο φυσικό κεφάλαιο²⁰.

Κατά συνέπεια, ως επενδύσεις σε ανθρώπινο κεφάλαιο θα πρέπει να νοούνται όλες εκείνες οι δαπάνες, που βελτιώνουν τα χαρακτηριστικά του ατόμου, τα οποία τίθενται σε παραγωγική χρήση. Παράλληλα, οι επενδύσεις σε ανθρώπινο κεφάλαιο μπορούν να έχουν και άλλες θετικές επιδράσεις για την κοινωνία, όπως τη βελτίωση της κοινωνικής συμπεριφοράς του ατόμου.

Η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου, αν και ξεκίνησε από ψυχρά οικονομικοπολιτικά κριτήρια, τα οποία είχαν σαν στόχο την αποτελεσματικότερη οικονομική ανάπτυξη καθώς και την καταπολέμηση της σοσιαλιστικής ιδεολογίας, στην πορεία της ανάπτυξης και της ευρύτερης διάδοσής της έθεσε το θέμα της σχέσης ανάμεσα στην παραγωγικότητα του έθνους και στις ανθρώπινες πηγές της, σε επίπεδο επιδεξιότητας, ικανότητας και εκπαίδευσης του πληθυσμού. Έτσι, η βασική της θέση, η οποία συνδέει την ανάπτυξη με την οικονομική ανάπτυξη, λειτούργησε ως αφορμή για πολυάριθμες μελέτες σε όλες

¹⁹ Ρέππας, Π. (2002), *Οικονομική Ανάπτυξη: Θεωρίες και Στρατηγικές*, Τόμος Ζ. ,Αθήνα, Παπαζήσης, σσ. 448-453

²⁰ Γεωργιάδης, Δ. (2008), *Συνεταιριστική Παιδεία και Κοινωνική Ανάπτυξη*, ΑΤΕΙ Μεσολογγίου, σ.17

σχεδόν τις δυτικές χώρες. Στόχος των μελετών αυτών ήταν ο εντοπισμός των ανισοτήτων των εκπαιδευτικών ευκαιριών ώστε να γίνουν οι θεσμικές αλλαγές που θα επιφέρουν την εξίσωση των ευκαιριών. Με την ευκαιρία της επισήμανσης των μεθοδολογικών προβλημάτων, που θέτει η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου, πρέπει να γίνει αναφορά και στη δομολειτουργική θεωρία, επειδή αυτή έχει από μεθοδολογική και ιδεολογική άποψη μεγάλη σχέση μαζί της. Η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου αποτελεί παραλλαγή της δομολειτουργικής θεωρίας ή εξειδίκευσή της και συνιστά ένα είδος τεχνολογικού δομολειτουργισμού. Η Θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου έγινε αποδεκτή και εξακολουθεί να είναι για όσους εξετάζουν τα ζητήματα της εκπαίδευσης κατάρτισης με βάση τη δομολειτουργική προσέγγιση.

Η μεθοδολογία και η ιδεολογία της Θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου πηγάζει από τον τεχνολογικό φονξιοναλισμό του Talcot Parson. Το αντικείμενο της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου που είναι η διατήρηση και η καλλιέργεια των ανθρώπινων πηγών πλούτου, αποτελεί παραλλαγή και εξειδίκευση της φονξιοναλιστικής θεωρίας²¹.

²¹ Δεδουσόπουλος Α. ,(2002), ο.π., σσ.19-23

1.3 Αναλφαβητισμός

«Όπως όλα τα κοινωνικά φαινόμενα έτσι και ο αναλφαβητισμός συνιστά ένα ιστορικό φαινόμενο. Η ιστορικότητα του συνδέεται με τα διάφορα στάδια εξέλιξης της κοινωνίας με τις εκάστοτε κοινωνικές προτεραιότητες αλλά με αναπτυξιακές διαδικασίες.

Ένας πρώτος και γενικός ορισμός συνδέει τον αναλφαβητισμό με την αδυναμία γραφής και ανάγνωσης. Η σύνδεση αυτή συνιστά ένα ετυμολογικό ορισμό της έννοιας του αλφαβητισμού, που δεν είναι επαρκής όμως στο να περιγράψει πιο σύνθετες καταστάσεις, που συνδέονται με αυτόν. Ο αλφαβητισμός είναι απαραίτητος προκειμένου το άτομο να αποκτήσει γνώσεις στην ανάγνωση, στην γραφή και στην αριθμητική, που θα του επιτρέψουν να χρησιμοποιεί τις ικανότητες του τόσο για την προσωπική του ανάπτυξη, όσο και την ενεργή συμμετοχή του στην ανάπτυξη της κοινωνίας.

Οι αναλφάβητοι όμως δεν συνιστούν μια ενιαία και ομοιόμορφη κατηγορία, καθώς μια διευρυμένη εννοιολογική προσέγγιση του αναλφαβητισμού περιλαμβάνει τόσο αυτούς που δεν είχαν καμία επαφή με την εκπαίδευση, με συνέπεια να μη γνωρίζουν γραφή και ανάγνωση, όσο και αυτούς που ήρθαν σε επαφή με την εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά δεν κατάφεραν να αποκτήσουν τις απαραίτητες εκείνες δεξιότητες γραφής και ανάγνωσης που θα τους επέτρεπαν την ευχερέστερη και πιο ολοκληρωμένη ένταξη τους στη κοινωνία. Έτσι προκύπτουν οι έννοιες του οργανικού αναλφαβητισμού που περιλαμβάνει τα άτομα που δεν καθόλου σχολείο και του λειτουργικού αναλφαβητισμού που περιλαμβάνει άτομα που κάποια στιγμή ήρθαν σε επαφή με την με το εργαλείο της γραπτής επικοινωνίας, αλλά γρήγορα έχασαν αυτή την επαφή.»²²

Εδώ θα πρέπει να σημειωθεί ο όρος “υποεκπαίδευση”. «Η υποεκπαίδευση παραπέμπει στη μη φοίτηση ή στην ανεπαρκή φοίτηση στο σχολείο. Από αυτή τη σκοπιά, το δημοτικό σχολείο είναι ο χώρος στον οποίο αναπαράγεται η υποεκπαίδευση, με τη μορφή του αναλφαβητισμού. Επομένως, ο αναλφαβητισμός (οργανικός και λειτουργικός) συνιστά υποσύνολο της υποεκπαίδευσης και σχετίζεται με δυσκολίες που αφορούν στην ανάπτυξη της προσωπικότητας και της δυναμικής

²² Ευστράτογλου, Α. (1999), *Οικονομικές και κοινωνικές διαστάσεις του αναλφαβητισμού στην Ελλάδα : 1983-1997*, Αθήνα : Τυπωθήτω, σσ.22-24

του ατόμου, καθώς και στην πολιτιστική και κοινωνικοοικονομική ανάπτυξη της κοινότητας μέσα στην οποία ζει.

Η υποεκπαίδευση εκτός από την ελλιπή φοίτηση στο σχολείο και τον αναλφαβητισμό συμπεριλαμβάνει στο εννοιολογικό της περιεχόμενο την ελλιπή, αποσπασματική, απλώς στοιχειώδη ή και ανύπαρκτη κατάρτιση των εργαζομένων, που σχετίζεται με τη περιορισμένη διανοητική τους δραστηριότητα και συμμετοχή στην εργασία που κάνουν. Η υποεκπαίδευση προσδιορίζεται λοιπόν και από την αγορά εργασίας και τη σύγχρονη οργάνωση της εργασίας, που προωθούν την αποειδίκευση ενός σημαντικού μέρους των εργαζομένων με το καταμερισμό της παραγωγικής διαδικασίας.

Ο όρος υποεκπαίδευση προσδιορίζεται από τις παρακάτω τέσσερις κύριες συνιστώσες:

1. Τον αναλφαβητισμό σε όλες του τις μορφές.
2. Την έλλειψη επαγγελματικής κατάρτισης ή την χαμηλού επιπέδου ή την απλώς στοιχειώδη ή την επαγγελματική αποειδίκευση
3. Την απαξίωση των παραδοσιακών τεχνικών και κοινωνικό-επαγγελματικών γνώσεων.
4. Την έλλειψη κοινωνικής κατάρτισης.»²³

Το 1998, για πρώτη φορά στη χώρα μας, πραγματοποιείται πανελλαδική έρευνα για τον αναλφαβητισμό που εντοπίζει και οριοθετεί το σημαντικό αυτό κοινωνικό, οικονομικό και εκπαιδευτικό πρόβλημα. Η έρευνα επιβεβαίωσε ότι «ο μισός περίπου πληθυσμός της Ελλάδας είναι υποεκπαιδευμένος αφού δεν κατέχει τις βασικές γνώσεις και δεξιότητες που η ίδια η πολιτεία έχει θεσμοθετήσει. Έτσι, το ποσοστό των ερωτώμενων που δεν έχουν ολοκληρώσει 9 έτη εκπαίδευσης, σε οποιαδήποτε βαθμίδα, φθάνει το 44,8%. Πιο συγκεκριμένα, το 12,2% των ερωτώμενων δεν έχει παρακολουθήσει καθόλου το σχολείο ή έχει ολοκληρώσει μερικές τάξεις του Δημοτικού, το 26,7% έχει ολοκληρώσει μόνο το Δημοτικό, το 9,1% από τους τελευταίους συνέχισε τις σπουδές του για 1 – 2 χρόνια σε κάποια τεχνική επαγγελματική σχολή, και οι υπόλοιποι παρακολούθησαν απλώς μερικές τάξεις του Γυμνασίου χωρίς να το έχουν ολοκληρώσει.

²³ Βεργίδης, Δ. (1995), *Υποεκπαίδευση : κοινωνικές, πολιτικές και πολιτισμικές διαστάσεις*, Αθήνα : Ύψιλον, σσ.13-14

Επίσης από το σύνολο των υποεκπαιδευμένων το 93,5% δεν μπορεί να ανταποκριθεί σε μία τουλάχιστον από τέσσερις απλές δοκιμασίες – τεστ στις οποίες υποβλήθηκαν, για τις οποίες η ανάγνωση, η γραφή και οι αριθμητικοί υπολογισμοί είναι απαραίτητοι. Οι δοκιμασίες αυτές ήταν οι εξής:

- (α) κατανόηση ενός απλού κειμένου,
- (β) καταγραφή των στοιχείων της συνάντησης με τον ερευνητή,
- (γ) ανάγνωση ενός λογαριασμού της Δ.Ε.Η. (Ποιο είναι το ποσό που πληρώνετε για τη ΔΕΗ)
- (δ) εκτέλεση ενός απλού αριθμητικού υπολογισμού στο λογαριασμό της Δ.Ε.Η. (Ποιο είναι το συνολικό ποσό που πληρώνετε για το Δήμο).

Ακόμη, από την έρευνα προέκυψε ότι το 69,5% των υποεκπαιδευμένων αντιμετωπίζει δυσκολίες στην αυτοεξυπηρέτησή του σε μία τουλάχιστον από ορισμένες απλές καθημερινές δραστηριότητες (κατανόηση οδηγιών χρήσης φαρμάκων και άλλων προϊόντων, κατανόηση εγγραφών βιβλιαρίου τράπεζας, χρήση τηλεφωνικού καταλόγου, σύνταξη επιστολής, ανάγνωση των πινακίδων στο δρόμο κ.τ.λ.) και το 46,2% αντιμετωπίζει προβλήματα στην αυτοεξυπηρέτησή του σε σχέση με μία τουλάχιστον από τις εξής Δημόσιες Υπηρεσίες: Εφορίες, Ασφαλιστικά Ταμεία, Νοσοκομεία, Δήμοι – Κοινότητες, Ο.Τ.Ε., Δ.Ε.Η., Αστυνομία. Τα ίδια αυτά προβλήματα ανιχνεύθηκαν σε μικρότερο αλλά σημαντικό ποσοστό, της τάξης του 10 – 20 % και σε όσους έχουν τελειώσει 9χρονη εκπαίδευση, τοποθετώντας τελικά το πρόβλημα του λειτουργικού αναλφαριθμητισμού στις πραγματικές του διαστάσεις σε σχέση με την αρχική παραδοχή της υποεκπαίδευσης.

Είναι σαφές ότι η υποεκπαίδευση έχει και μία ποιοτική διάσταση που ορίζεται όχι μόνο από τη διάρκεια φοίτησης στο σχολείο, αλλά και από την πραγματική ικανότητα χρήσης του γραπτού λόγου και τη δεξιότητα απλών αριθμητικών υπολογισμών στην καθημερινή ζωή. Σύμφωνα με τα παραπάνω, η υποεκπαίδευση προσδιορίζεται από:

- την ελλιπή φοίτηση στις υποχρεωτικές βαθμίδες της εκπαίδευσης,
- την έλλειψη ικανότητας και την περιορισμένη και ανεπαρκή δυνατότητα χρήσης του γραπτού λόγου στις εργασιακές και επαγγελματικές δραστηριότητες και στην καθημερινή ζωή,
- την έλλειψη δεξιοτήτων επιτέλεσης απλών αριθμητικών υπολογισμών,

- την έλλειψη κοινωνικής κατάρτισης,
- την ανεπαρκή αρχική βασική εκπαίδευση, που απαιτείται για την επαγγελματική κατάρτιση του ανθρώπινου δυναμικού.»²⁴

«Η αδυναμία εξάλειψης όμως του αναλφαβητισμού, που συνδέεται με διαδικασίες αναπαραγωγής του, έχει τα αιτία της όχι μόνο σε εκπαιδευτικές καταστάσεις(ελλιπές επαρχιακό σχολικό δίκτυο, ολιγοθέσια δημοτικά σχολεία, αναχρονισμός του εκπαιδευτικού μηχανισμού και, γενικότερα στην ποιότητα του εκπαιδευτικού συστήματος) αλλά και σε ευρύτερες κοινωνικές (ανισομερής ανάπτυξη γεωγραφικών περιοχών, φτώχεια, υποβαθμισμένο κοινωνικό και πολιτιστικό περιβάλλον, μορφωτικό επίπεδο γονέων κ.α.). Η αναπαραγωγή του αναλφαβητισμού συνδέεται με τη σχολική αποτυχία και τη διαρροή του μαθητικού πληθυσμού από τις χαμηλές εκπαιδευτικές βαθμίδες.»²⁵

²⁴ Εθνικό Κέντρο Βιβλίου, (1998), *Πανελλήνια έρευνα για τον αναλφαβητισμό* (επιμ. Καμπουρόπουλος, Σ. & Τσιώκος, Γ.), Αθήνα: ΥΠ.Ε.Θ, σσ.4-5

²⁵ Ευστράτογλου Α. (1999), *ο.π.*, σ.59

1.4 Κοινωνικός αποκλεισμός

Η διακοπή της φοίτησης για ορισμένους νέους συνδέεται συχνά με τη σχολική τους επίδοση ή και με τη στάση εκπαιδευτικών που αδιαφορούν για τους συγκεκριμένους μαθητές και τα προβλήματά τους. Στο βαθμό, λοιπόν, που οι εκπαιδευτικές ανισότητες συνιστούν αποκλεισμό των πολιτών από την άσκηση ενός βασικού δικαιώματος, όπως αυτό της μόρφωσης, η αποστέρηση στον τομέα αυτό οδηγεί σε εκπαιδευτικό και κατ' επέκταση σε κοινωνικό αποκλεισμό, καθώς οι νέοι αυτοί αποκλείονται ταυτοχρόνως και από άλλους τομείς της κοινωνικής ζωής, όπως η απασχόληση.

Ο κοινωνικός αποκλεισμός είναι ένα μεγάλο κεφάλαιο και συμπεριλαμβάνει πολλές ομάδες ανθρώπων, δεν είναι εύκολο να δώσει ένα συγκεκριμένο όρο που να είναι πλήρης και να καλύπτει απόλυτα όλες τις κοινωνικά αποκλεισμένες ομάδες, αυτό φαίνεται και στα συνέδρια, σεμινάρια, ημερίδες που ο καθένας επιστήμονας χρησιμοποιεί τον δικό του. Είναι σημαντικό να αναφέρουμε ότι στην Ελλάδα και γενικότερα στην Ευρώπη δεν έχει γίνει πλήρης αποσαφήνιση του όρου και σε αυτό ένα μεγάλο μέρος ευθύνης έχουν τα ΜΜΕ γιατί τις περισσότερες φορές που κάνουν αναφορά στον κοινωνικό αποκλεισμό εννοούν την φτώχεια περνώντας σε εμάς το μήνυμα ότι κοινωνικός αποκλεισμός είναι φτώχεια.

«Η έννοια του κοινωνικού αποκλεισμού όπως και σήμερα τη συζητάμε, ξεκινά προ 25ετίας στη Γαλλία με ένα βιβλίο του Λενουάρ το οποίο προδημοσιεύεται το 1974 και το οποίο εξακολουθεί να αποτελεί σημείο αναφοράς για τους μελετητές τόσο του κοινωνικού αποκλεισμού όσο και των επιμέρους αποκλεισμών. Εξ αρχής ο αποκλεισμός προσδιορίζεται ως αποκλεισμός από την ανάπτυξη όπως και από τις οικονομικές και κοινωνικές ανταλλαγές και παραπέμπει σ' ένα διχασμό της κοινωνίας, σε μια διάκριση της σε εκείνους που είναι εντός (που έχουν μια μόνιμη απασχόληση και συμμετέχουν στη κοινωνική ζωή) και εκείνους που είναι εκτός (που δεν έχουν μια μόνιμη απασχόληση και δεν συμμετέχουν στην κοινωνική ζωή.) Η διάκριση είναι ρευστή καθώς διαχωριστική γραμμή μεταξύ των δυο δεν υπάρχει ή, τουλάχιστον δύσκολα προσδιορίζεται. Αλλά δεν τίθεται καν ζήτημα διαχωριστικής γραμμής γιατί το σκεπτικό αυτό δεν θα μας οδηγούσε πουθενά

και αυτό γιατί η περιγραφή του αποκλεισμού σημαίνει πρωτίστως την προσπάθεια κατανοήσεως των διαδικασιών μέσω των οποίων άτομα μιας συγκεκριμένης κοινωνίας γλιστρούν έξω από τους κυριάρχους τρόπους οικονομικών ανταλλαγών και κοινωνικών σχέσεων. Αλλά η ανάλυση των ρήξεων των κοινωνικών δεσμών δεν πρέπει να συγχέεται με την κατανόηση της φτώχειας παρόλο που υπάρχουν πολλές επικαλύψεις. Έτσι φθάνουμε σε μια καταρχήν πρόταση που θα πρέπει να δούμε ο αποκλεισμός δεν είναι κατάσταση αλλά διαδικασία, και είναι μια διαδικασία έκπτωσης και είναι μια διαδικασία που συνδέεται με την ανισότητα και την φτώχεια. Και έτσι φθάνουμε στο σημείο να λέμε ότι ο αποκλεισμός είναι το σύγχρονο κοινωνικό ζήτημα.»²⁶

«Κοινωνικός αποκλεισμός είναι η παρεμπόδιση απορρόφησης κοινωνικών και δημόσιων αγαθών, όπως είναι το αγαθό της εκπαίδευσης, του συστήματος της υγειονομικής περίθαλψης, της συμμετοχής στο πολιτικό γίγνεσθαι κλπ, η έλλειψη των οποίων οδηγεί και στην οικονομική ανέχεια. Ο όρος κοινωνικός αποκλεισμός χαρακτηρίζει δηλαδή τόσο μια κατάσταση όσο και μια διαδικασία.»²⁷ Άρα κοινωνικά αποκλεισμένοι είναι τα άτομα που η ζωή τους οδηγεί στο περιθώριο εκεί που τα κοινωνικά δικαιώματα καταργούνται στην πράξη και η κοινωνική προκατάληψη τους στιγματίζει ανεξίτηλα – αποκλεισμένοι από κάθε είδους αγαθά και κοινωνικές υπηρεσίες, στερούνται ότι απολαμβάνει η πλειοψηφία των πολιτών.

Πάντως όποιες και αν είναι οι ομάδες που μας έρχονται στο νου ακούγοντας την έκφραση κοινωνικός αποκλεισμός (μετανάστες, πρόσφυγες, άτομα με ειδικές ανάγκες, τοξικομανείς, άστεγοι, αποφυλακισμένοι, φτωχοί, άνεργοι, αναλφάβητοι κ.α.) σε όλες τις ομάδες ανήκουν παιδιά. Και από τα παιδιά βιώνεται ακόμη πιο άσχημα η δύσκολη κατάσταση την οποία βιώνουν οι ενήλικες, και συνήθως έχει σημαντικές – αρνητικές επιπτώσεις στο μέλλον τους. Ας πάρουμε για παράδειγμα το σχολείο. Ο κοινωνικός αποκλεισμός των γονέων συνήθως σημαίνει παιδιά χωρίς ίσες ευκαιρίες επιτυχίας στο σχολείο, ή χειρότερα παιδιά χωρίς οποιαδήποτε πιθανότητα επιτυχίας στο σχολείο, ή

²⁶ Μουσοπούρου, Λ. (2007), *Κοινωνικός αποκλεισμός και κοινωνική προστασία στο Κοινωνικός Αποκλεισμός: Η Ελληνική Εμπειρία* (επιμ. Κασιμάτη Κ.), Αθήνα: Gutenberg, σ.68

²⁷ Τσιάκαλος, Γ. (1999), "Ανθρώπινη αξιοπρέπεια, κοινωνικός αποκλεισμός και εκπαίδευση στην Ευρώπη". Στο *Ανθρώπινη Αξιοπρέπεια και Κοινωνικός Αποκλεισμός*, επιμ. Ε. Σπανού, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, Β έκδοση, σ.56

ακόμη χειρότερα παιδιά χωρίς καμία πιθανότητα να φοιτήσουν σε σχολείο. Τα παιδιά αυτά δεν μπορούν να κάνουν πλήρως χρήση του δημόσιου και κοινωνικού αγαθού που ονομάζεται εκπαίδευση, με αποτέλεσμα τα παιδιά αυτά να είναι κοινωνικά αποκλεισμένοι του αύριο.

«Πολλά παιδιά δεν φοιτούν στο σχολείο παρόλο σε όλες τις χώρες της Ευρώπης η εκπαίδευση αποτελεί τόσο δικαίωμα όσο και υποχρέωση. Οι σημαντικότεροι λόγοι που δεν φοιτούν είναι :

- Δια νόμου (αυτό ισχύει για τα παιδιά των παράνομων μεταναστών και για τα παιδιά των ατόμων που έχουν κάνει αίτηση για πολιτικό άσυλο και η αίτηση δεν έχει εκδικαστεί ακόμη)

- Για παιδιά με ειδικές ανάγκες
- Για παιδιά τσιγγάνων
- Για παιδιά μεταναστών που δεν κατέχουν ακόμη καλά την επίσημη γλωσσά του κράτους υποδοχής
- Για παιδιά που μένουν σε απομακρυσμένες περιοχές
- Για παιδιά του δρόμου

Οι περιπτώσεις αυτές υπάρχουν ή επειδή δεν υπάρχουν οι απαραίτητες υποδομές για την υποδοχή παιδιών με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά (π.χ. παιδιά μεταναστών, παιδιά μειονοτήτων) ή ως αποτέλεσμα ισχυρών δοξασιών και συνηθειών που επικρατούν στην κοινωνία και στην εκπαίδευση (παιδιά με σοβαρές ειδικές ανάγκες).»²⁸

Σε όλες τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης αλλά και σε αυτές που προσβλέπουν την είσοδο τους στην Ευρωπαϊκή Ένωση γίνεται κάτι που δεν έχει προηγούμενο στην ιστορία της εκπαίδευσης : ένα γιγάντιο πείραμα για την θεσμική διεθνοποίηση της εκπαίδευσης και της κατάρτισης. Υπάρχουν βέβαια πολλές διαφορές από χώρα σε χώρα και από κοινωνία σε κοινωνία στον τρόπο που οι άνθρωποι υποδέχονται τις πρωτοβουλίες που αναπτύσσονται στην Ευρωπαϊκή Ένωση από διάφορους φορείς και οργανισμούς. Και βέβαια ο κοινωνικός αποκλεισμός και η καταπολέμηση του είναι ένα από τα κεντρικά ζητήματα που συζητούνται. «Στο λευκό βιβλίο για την εκπαίδευση και κατάρτιση διαβάζει κανείς τις κατευθυντήριες γραμμές για την διαμόρφωση της κοινωνίας της γνώσης. Ο τρίτος γενικός σκοπός που

²⁸ Στο ίδιο , σ.63

αναφέρεται είναι η πάλη κατά του κοινωνικού αποκλεισμού. Διαβάζουμε λοιπόν σε αυτό το λευκό βιβλίο ότι η εξέλιξη των οικονομιών μας και οι περιορισμοί της ανταγωνιστικότητας άφησαν στο δρόμο πολλές κατηγορίες πληθυσμού (μη πτυχιούχους νέους, ηλικιωμένους εργαζόμενους, μακροχρόνια ανέργους κ.α.). Η ανάλυση αποδεικνύει ότι οι πληθυσμοί είναι ακόμη περισσότερο εκτεθειμένοι σε ένα πλαίσιο όπου η γνώση καταλαμβάνει πλέον κυρίαρχη θέση όσον αφορά στην κοινωνική θέση και δεξιότητα απασχόλησης.

Για να παρεμποδιστεί αυτή η διαδικασία περιθωριοποίησης τα κράτη μέλη έχουν εφαρμόσει μια σειρά μέτρων. Αυτά στηρίζονται κατ'ουσίαν στον πολλαπλασιασμό των περιόδων κατάρτισης ή επιστροφής προς την απασχόληση, και αφετέρου σε μεθόδους ποικίλες επανένταξης των ατόμων που βρίσκονται στη μεγαλύτερη δυσκολία, μέσω της δράσης των τοπικών οργανώσεων. Η χρηματοδότηση των μέτρων αυτών είναι εξαιρετικά βαριά για τα δημόσια οικονομικά και η Κοινότητα έχει προσφέρει μέσω των διαρθρωτικών ταμείων σημαντική συμβολή.

Ως συμπλήρωμα όλων αυτών των μέτρων, το παρών Λευκό βιβλίο προτίθεται να δώσει έμφαση στην ανάγκη προώθησης κατά τρόπο υποδειγματικό δυο σειρών περαμάτων που διεξάγονται σε ορισμένα κράτη μέλη για την καταπολέμηση του αποκλεισμού και την ανάπτυξη του αισθήματος ότι κάποιος ανήκει κάπου. Πρόκειται για την υποστήριξη των εμπειριών του σχολείου δεύτερης ευκαιρίας και της εθελοντικής υπηρεσίας για του νέους»²⁹.

²⁹ Μαυρόγιωργος Γ. (1999), "Μια απάντηση στον αποκλεισμό: Η δια βίου εκπαίδευση". Στο *Ανθρώπινη Αξιοπρέπεια και Κοινωνικός Αποκλεισμός*, επιμ. Ε. Σπανού, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, Β έκδοση, σ.260

1.5 ΟΙ ΘΕΜΕΛΙΩΤΕΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

1.5.1 JOHN DEWEY

Οι παιδαγωγικές αρχές λειτουργίας των Σ.Δ.Ε. παραπέμπουν στη θεωρία της δημοκρατικής εκπαίδευσης του John Dewey. «Ο Dewey είναι ο πρώτος στοχαστής που ασχολήθηκε συστηματικά με την εμπειρική εκπαίδευση των κατευθυντήριων γραμμών της ανθρωπιστικής παιδείας. Θεωρείται ότι υπήρξε ένας από τους μείζονες θεωρητικούς της εκπαίδευσης ενηλίκων. Αυτό οφείλεται στο ότι σύνδεσε σε ένα αδιαχώριστο συνεχές την αρχική και την συνεχιζόμενη εκπαίδευση. Θεωρεί την εκπαίδευση συστατικό στοιχείο της ανάπτυξης του ανθρώπου που δεν εξάντλησε κατά τη παιδική και την εφηβική ηλικία αλλά μπορεί να έχει παρουσία σε οποιοδήποτε στάδιο της ζωής. Η εκπαίδευση που βασίζεται στην αξιοποίηση των εμπειριών γίνεται κινητήρια δύναμη συνεχούς μάθησης, καθώς προετοιμάζει τα άτομα για την αναζήτηση και την αξιοποίηση νέων εμπειριών που θα τους προσδίδουν γνώσεις και ικανότητες σε βαθύτερο επίπεδο. Ο Dewey, είναι εκείνος που προσδιόρισε ότι μάθηση είναι η διεργασία άντλησης νοήματος από την εμπειρία και ότι ο στοχασμός επάνω στην εμπειρία είναι το κύριο στοιχείο της εκπαιδευτικής διεργασίας.»³⁰

Η φιλοσοφία που διέπει το παιδαγωγικό σύστημα του Dewey είναι εκείνη του πραγματισμού. «Η γνώση με βάση την εμπειρία είναι η πιο αποτελεσματική μέθοδος για την απόκτηση γνώσης όταν μια εμπειρία είναι ελεύθερα διαθέσιμη σε άλλες εμπειρίες. Πραγματική γνώση είναι αυτή που οργανώνεται μέσα στις διαθέσεις μας, ώστε να μας δώσει την δυνατότητα να προσαρμόσουμε το περιβάλλον στις ανάγκες μας και να προσαρμόσουμε τους σκοπούς μας και τις επιθυμίες μας στις καταστάσεις που ζούμε. Στην πραγματιστική θεωρία αναφέρει ότι η αληθινή γνώση που ειδικεύει και γενικεύει συγχρόνως, ειδικά δεδομένα και ιδιότητες απαρτίζουν τα στοιχεία του προβλήματος που θέλουμε να επεξεργαστούμε μπορούν να ονομαστούν τα ειδικά στοιχεία του προβλήματος, τα οποία τη στιγμή εκείνη είναι μερικά και αποσπασματικά επειδή δεν τους έχει αποδοθεί το νόημα τους αλλά όταν αυτά

³⁰ Κόκκος, Α. (2005), *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*, Αθήνα: Μεταίχμιο, σσ.62-64

αποκτήσουν νόημα και γίνουν γνώση και έχουν τύχει επεξεργασίας με προοπτική την εφαρμογή της γνώσης, δηλαδή το να χειριστεί κανείς διανοητικά νέα ειδικά στοιχεία, τότε έχουμε μια γενίκευση της λειτουργιάς τους. Η λειτουργία που δημιουργεί συνδέσεις σε κάτι που πριν ήταν ασύνδετο, του προσδίδει γενικότητα οποιοδήποτε γεγονός είναι γενικό, όταν το χρησιμοποιούμε για να δώσουμε νόημα στα στοιχεία μιας νέας εμπειρίας. Αυτή ακριβώς η διεργασία δείχνει τη διατήρηση της συνέχειας και τη σταθερότητα της ζωής»³¹. «Βασικά χαρακτηριστικά της είναι:

1. Η διατήρηση και συνέχεια της γνώσης μέσα από τη σκόπιμη δραστηριότητα,

2. Οι αλλαγές στο περιβάλλον, τις οποίες προκαλεί η σκόπιμη αυτή δραστηριότητα.»³²

Η μέθοδος μάθησης που διέπει το παιδαγωγικό σύστημα του Dewey είναι εκείνη της αναστοχαστικής εμπειρίας. «Το παιδί δοκιμάζει κάτι, εάν αποτύχει επιφέρει διορθώσεις και δοκιμάζει ξανά. Μπορεί να εξετάζει ένα φαινόμενο η μια κατάσταση στην οποία κάτι συμβαίνει. Γνωρίζει αρχικά το αποτέλεσμα του αλλά δεν γνωρίζει πως επιτυγχάνεται το αποτέλεσμα, πως συνδέονται αυτά που συμβαίνουν με τα αποτελέσματα τους. Ανακαλύπτοντας αυτούς τους άγνωστους για το παιδί συνδετικούς κρίκους, η ποιότητα της εμπειρίας αλλάζει και γίνεται αναστοχαστική εμπειρία»³³. «Κατά τον Dewey η εμπειρία είναι μια δυναμική διαδικασία της οποίας τα κύρια χαρακτηριστικά είναι η πράξη και η δοκιμή- βασικά στοιχεία της πειραματικής/ερευνητικής μεθόδου- ως και η διαλεκτική σχέση μεταξύ υποκειμένου που ενεργεί και περιβάλλοντος. Αυτό με άλλα λόγια σημαίνει ότι ο άνθρωπος καταβάλλει μια προσπάθεια, επιχειρεί να κάνει κάτι. Κατά τη διάρκεια της εκτέλεσης η εμπειρία του ανθρώπου διαφοροποιείται από τη σχέση του τελευταίου με το περιβάλλον. Συγχρόνως όμως η ανθρώπινη πράξη διαφοροποιεί το περιβάλλον.

³¹ Dewey, J. (1916), *Democracy and education: An introducing to the philosophy of education*, Νέα Υόρκη: The Free Press, σσ.339-344

³² Πηγιάκη, Π. (2006), *ο.π.*, σ. 50

³³ Dewey, J. (1916), *ο.π.*, σσ.153-154

Ο Dewey προβάλλοντας τα στοιχεία της εμπειρίας, δοκιμή και πράξη, δηλώνει συγχρόνως και τις αντιλήψεις του για τον τρόπο που λειτουργεί η σκέψη. Η σκέψη δεν είναι θεωρητική αλλά ένα είδος δράσης. Κατά τον Dewey σκεπτόμενος και προβληματιζόμενος ο άνθρωπος πάνω σε καινούργια δεδομένα που ξεπερνούν τη συνηθισμένη σε αυτόν εμπειρία, σχηματίζει μια υπόθεση σχετικά με τη λύση ενός προβλήματος. Τούτο σημαίνει ότι η ανθρώπινη σκέψη ξεκινά από μια ανησυχία, από μια αμφιβολία. Δεν είναι απλώς μια ενέργεια αυθόρμητης έκφρασης μιας νοητικής αποφόρτισης. Δεν υλοποιείται σύμφωνα με κάποιους γενικούς κανόνες. Πρέπει να υπάρχει κάποια συγκεκριμένη αφορμή. Δηλαδή κάποιο συγκεκριμένο πρόβλημα για να αρχίσει να λειτουργεί. Μετά από αυτά ο σκεπτόμενος άνθρωπος προβαίνει στη διαδικασία δοκιμής αυτής της υπόθεσης σύμφωνα με κάποιο σχέδιο, για να διαπιστώσει τη δυνατότητα της να λύσει ένα πρόβλημα ερμηνεύοντας και ερευνώντας ο άνθρωπος πρέπει να θύσει το σχέδιο του στον έλεγχο της πραγματικότητας, δηλαδή της πράξης.»³⁴

³⁴ Κρίβας, Σ. (2002), *Παιδαγωγική Επιστήμη: Βασική θεματική*, Αθήνα: Gutenberg, σ.200

1.5.2 JACK MEZIRROW

Καθοριστικής σημασίας είναι το έργο του Jack Mezirow, που «αποτελεί το επίκεντρο των συζητήσεων για την εκπαίδευση ενηλίκων τα τελευταία χρόνια. Με τα πρώιμα άρθρα του (1981, 1985) και κυρίως με τα πρώτα βιβλία του (1990, 1991) έθεσε τα θεμέλια μιας κριτικής θεωρίας για την ενήλικη μάθηση και εκπαίδευση»³⁵. Με τη θεωρία του, τη μετασχηματίζουσα μάθηση, επιδιώκει «να εξηγήσει τον τρόπο με τον οποίο δομείται η ενήλικη μάθηση και να προσδιορίσει τις διεργασίες σύμφωνα με τις οποίες μπορούν να μετασχηματίζονται τα πλαίσια αναφοράς με βάση τα οποία αντιλαμβανόμαστε και ερμηνεύουμε τις εμπειρίες μας»³⁶. «Η θεωρία αυτή έχει ρίζες στο έργο του John Dewey και θεμελιώνεται σε στέρεες, σύγχρονες επιστημονικές πηγές. Η Κριτική Θεωρία του εστιάζει στον τρόπο με τον οποίο οι ενήλικοι μπορούν να εισέλθουν σε μια διεργασία χειραφέτησης σκεπτόμενοι κριτικά επάνω στις κυρίαρχες ιδεολογίες και πρακτικές που έχουν υιοθετήσει υπό την επιρροή του πολιτισμικού πλαισίου, αλλά που λειτουργούν ενάντια στα ζωτικά συμφέροντά τους και τους καταδυναστεύουν (κλασικό παράδειγμα ήταν η εσωτερίκευση της ναζιστικής ιδεολογίας και πρακτικής από εκατομμύρια ανθρώπους).

Ο Mezirow υποστηρίζει ότι ο κριτικός στοχασμός επάνω στις παραδοχές (πεπτοιθήσεις) μας που έχουν εμφυτευθεί από το πολιτισμικό πλαίσιο και συχνά οδηγούν σε δυσλειτουργική συμπεριφορά, αποτελεί προϋπόθεση για την περισσότερο εναρμονισμένη ένταξη στην πραγματικότητα. Όμως μόνο οι ενήλικοι είναι εν δυνάμει ικανοί για αυτή τη διεργασία. Το παιδί μπορεί και αυτό να συνειδητοποιήσει ότι οι τρόποι σκέψης και συμπεριφοράς του δεν αποδίδουν μέσα στο πλαίσιο των συνθηκών του, αλλά δεν διαθέτει τη συναισθηματική πείρα. Επιπλέον, επισημαίνει ο Mezirow, μόνο οι ενήλικοι μπορούν να διανύσουν τα πιο προχωρημένα στάδια της νοητικής διεργασίας, δηλαδή να συσχετίσουν πλήθος αφηρημένων εννοιών κατανοώντας τις αλληλεπιδράσεις τους και να διερευνήσουν συγκριτικά όλες τις – συχνά αντιφατικές – πλευρές ενός ζητήματος, κατανοώντας έτσι τα όρια της γνώσης

³⁵ Κόκκος, Α. (2006), «Η Ιδιαιτερότητα και ο Σκοπός της Εκπαίδευσης Ενηλίκων», στο *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, τ.9, σσ 4-19

³⁶ Mezirow, J. (1991), *Transformative dimensions of adult learning*, Σαν Φρανσίσκο: Jossey-Bass, σ.13

και αποδεχόμενοι τη σχετικότητα της. Απόρροια των παραπάνω είναι η εκπαίδευση ενηλίκων, ως συγκροτημένη μαθησιακή διεργασία, να ανάγεται σε προνομιακό πεδίο για την πραγματοποίηση ενός θεμελιακού σκοπού της ύπαρξης, που είναι η απελευθέρωση από τις δυσλειτουργικές παραδοχές.

Συμπερασματικά η θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης είναι: Οι ενήλικοι, χάρη στην εν δυνάμει ικανότητά τους για κριτικό στοχασμό, μπορούν να μαθαίνουν με τρόπο διαφορετικό και πιο ολοκληρωμένο σε σχέση με τους ανηλίκους. Όμως, πρόκειται απλώς για μια δυνατότητα, που δεν σημαίνει ότι αναγκαστικά όλοι οι ενήλικοι επιθυμούν οι μπορούν να ανταποκρίνονται στη διεργασία της στοχαστικής μάθησης. Ας προστεθεί ότι ο Dewey, ήδη το 1933 είχε διαπιστώσει ότι είναι για πολλούς δυσχερής ή/και ανεπιθύμητη η διεύρυνση και επανεξέταση των παραδοχών που έχουν υιοθετήσει, θέση που υιοθετεί και ο Mezirow. Επομένως, τίθεται το ζήτημα του κατά πόσο οι εκπαιδευόμενοι, οι εκπαιδευτές και οι οργανισμοί της εκπαίδευσης ενηλίκων αποφασίζουν να θέσουν ως σκοπό τους να υπερπηδούνται αυτά τα εμπόδια και να πραγματοποιείται η απαιτητική πορεία της στοχαστικής μάθησης.»³⁷

³⁷ Κόκκος, Α. (2006), ο.π , σσ.4-19

1.5.3 PETER JARVIS

«Η ανάγκη για μάθηση αποτελεί στατικό στοιχείο της ανθρώπινης υπόστασης. Οι άνθρωποι δεν είναι απλοί δέκτες των κοινωνικών αλλαγών. Είναι δρώντα υποκείμενα που βρίσκονται σε συνεχή αλληλεπίδραση με το κοινωνικό περίγυρο και συντελούν στη διαμόρφωση του κοινωνικού γίνεσθαι. Έχουν λοιπόν ανάγκη να κατανοούν τις διεργασίες που διαμορφώνονται, ώστε να μπορούν να εξελίσσονται και να προσαρμόζονται στη συνεχή μεταβαλλόμενη πραγματικότητα. Συνεπώς, η διεργασία της μάθησης βρίσκεται στο επίκεντρο της ανθρώπινης υπόστασης και είναι απαραίτητο στοιχείο για την ανάπτυξη του εαυτού και τη διαμόρφωση της σχέσης του με τη κοινωνία. Όμως το φαινόμενο της μάθησης- και κατ'επέκταση της εκπαίδευσης- δεν περιέχει μόνο τη ψυχολογική διάσταση της ανάπτυξης της προσωπικότητας. Το άτομο επηρεάζεται βαθιά από κοινωνικοπολιτισμικούς παράγοντες, ενώ, από την άλλη πλευρά, δεν έχει συνήθως επίγνωση αυτού του επηρεασμού του, συνεπώς είναι αναγκαίο να δίνεται έμφαση στη διερεύνηση των κοινωνικών διαστάσεων των φαινομένων της μάθησης και της εκπαίδευσης.»³⁸

«Ο Jarvis θεωρεί καταρχάς, ότι η εκπαιδευτική διεργασία δεν είναι ουδέτερη. Η υπεύθυνη της εκπαίδευσης- γονείς, μεμονωμένοι εκπαιδευτές- συνήθως μεταδίδουν στους εκπαιδευόμενους- συνειδητά ή ασυνείδητα- ένα τμήμα του κυρίαρχου ιδεολογικού και αξιακού συστήματος το οποίο έχουν εσωτερικεύσει. Οι εκπαιδευόμενοι ερμηνεύουν και επεξεργάζονται αυτή τη πολιτισμική μετάδοση σύμφωνα με το σύστημα αντιλήψεων που έχουν διαμορφώσει με βάσει τις προγενέστερες εμπειρίες τους, που και αυτές βέβαια τις ερμήνευσαν υπό την επίδραση του κοινωνικοπολιτισμικού συστήματος. Επομένως, ο στοχασμός των εκπαιδευόμενων επάνω στις εμπειρίες τους δεν πραγματοποιείται στο κενό, άλλα υπόκειται σε διπλό κοινωνικό καθορισμό: εμπεριέχει τις κοινωνικοπολιτισμικά χρωματισμένες επιρροές, τις οποίες οι εκπαιδευόμενοι δέχονται από τους υπευθύνους της εκπαίδευσης καθώς και τις κοινωνικοπολιτισμικές επιρροές που οι ίδιοι εσωτερικεύσαν κατά τη διάρκεια της ζωής τους μέσω της κοινωνικοποίησης.

³⁸ Jarvis, P. (1987), *Adult Learning in the Social Context*, Λονδίνο:Croom Helm, σ.11

Βέβαια, στη φάση του στοχασμού, οι εκπαιδευόμενοι μπορεί να αποδεχτούν ή να απορρίψουν τις απόψεις που τους παρουσιάστηκαν. Όμως ο Jarvis πιστεύει ότι το πιο πιθανό είναι οι εκπαιδευόμενοι να αποδεχτούν όσα τους παρουσιάστηκαν, γιατί και οι ίδιοι έχουν ενσωματώσει τα θεμέλια τις κυρίαρχης κουλτούρας, τα οποία έχουν συναφή χαρακτηριστικά με όσα τους μεταδίδονται μέσω της εκπαίδευσης. Μοναδική διέξοδος προς τη χειραφέτηση είναι οι εκπαιδευτές, στο βαθμό που έχουν πλήρη επίγνωση όλης αυτής της διεργασίας καθώς και βαθύτατη θέληση να συμβάλουν στην ανάπτυξη των εκπαιδευόμενων, να προσφέρουν κατάλληλα εναύσματα ώστε εκείνοι να αρχίσουν να στοχάζονται κριτικά, να αναπτύσσουν την αυτοπεποίθησή τους και να αναπροσαρμόζονται δημιουργικά στην πραγματικότητα.»³⁹

Ο Jarvis θεωρεί ότι «η προσφορότερη μέθοδος σχεδιασμού προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων είναι εκείνη όπου οι υπεύθυνοι παραχωρούν μέρος της εξουσίας τους και επιτρέπουν στους εκπαιδευόμενους να συμμετέχουν ενεργητικά σε όλα τα επίπεδα, συμβάλλοντας στον προσδιορισμό των εκπαιδευτικών στόχων, στη διαμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος, στην αξιολόγηση και σε ότι αφορά τις εκπαιδευτικές μεθόδους, οι ποιο κατάλληλες συνήθως δεν είναι εκείνες της απλής μεταφοράς γνώσεων, αλλά είτε εκείνη που δημιουργεί ευνοϊκές συνθήκες για μάθηση χωρίς να επιδιώκει να ελέγχει τα αποτελέσματα της είτε εκείνη που επιτρέπει στους εκπαιδευόμενους να επεξεργάζονται γνώσεις που οι ίδιοι έχουν και αν καταλήγουν σε αναθεωρημένες απόψεις σχετικά με τα ζητήματα που τους απασχολούν.»⁴⁰

Από το σύνολο των παραπάνω διαπιστώσεων συμπεραίνουμε ότι «το κυρίαρχο ζήτημα για τον Jarvis είναι η χειραφέτηση των εκπαιδευόμενων μέσα από την ενεργητική τους συμμετοχή στην εκπαιδευτική διεργασία και την κριτική επεξεργασία των εμπειριών του. Η προσέγγιση του Jarvis διερευνά σε βάθος την αλληλεπίδραση της εκπαίδευσης με το κοινωνικό πλαίσιο, εξετάζει πιο κριτικά το ζήτημα της παρέμβασης του εκπαιδευτή στο αντιληπτικό σύμπαν των εκπαιδευόμενων.»⁴¹

³⁹ Κόκκος Α. (2005), *ο.π.*, σσ.80-81

⁴⁰ Jarvis, P. (2004), *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Κατάρτιση: Θεωρία και Πράξη*, Αθήνα: Μεταίχμιο

⁴¹ Κόκκος Α. (2005), *ο.π.*, σ.83

1.5.4 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Από την επισκόπηση του έργου των θεμελιωτών της εκπαίδευσης ενηλίκων βλέπουμε ότι δεν υπάρχει ένας κοινά αποδεκτός κορμός θεωρητικών προσεγγίσεων για το ρόλο και τη λειτουργία της εκπαίδευσης ενηλίκων. Ο Dewey μιλάει για την ανάπτυξη του ατόμου τονίζοντας τη σημασία του στοχασμού για την επίτευξη των μαθησιακών αποτελεσμάτων, ενώ ταυτόχρονα αναπτύσσει ενδιαφέρουσες μεθόδους εμπειρικής εκπαίδευσης, χωρίς όμως να ασχολείται με το κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο πραγματοποιείται η εκπαίδευση ενηλίκων. Ο Mezirow δίνει έμφαση στη διεργασία του κριτικού στοχασμού και αναστοχασμού ως μέσου για το μετασχηματισμό των διαστρεβλωμένων αξιών και πεποιθήσεων του ανθρώπου που τον εμποδίζουν να εναρμονίζει τη ζωή του με την πραγματικότητα, όμως δεν εξετάζει τις κοινωνικοπολιτικές και πολιτισμικές αιτίες αυτών των διαστρεβλώσεων. Τέλος ο Jarvis επεξεργάζεται τις επιδράσεις που ασκεί το κοινωνικό πλαίσιο στην εκπαίδευση ενηλίκων και επισημαίνει τις δυσκολίες που συναντά το εγχείρημα της κριτικής συνειδητοποίησης, λόγω του βαθιά εξωτερικευμένου συστήματος αξιών και προδιαθέσεων που χαρακτηρίζει κάθε ενήλικο, χωρίς να υπεισέρχεται όμως στα ζητήματα της ψυχολογίας της μάθησης και των διεργασιών που αναπτύσσονται μέσα στην εκπαιδευόμενη ομάδα.

Συμπεραίνουμε λοιπόν ότι δεν έχει ακόμη διαμορφωθεί ένα θεωρητικό μοντέλο για την εκπαίδευση ενηλίκων μέσα στο οποίο να γίνεται σύνθεση των προσεγγίσεων που αναφέρονται στην αλληλεπίδραση της με το κοινωνικό σύστημα στις διεργασίες της εμπειρικής εκπαίδευσης και της κριτικής συνειδητοποίησης που μπορεί να συντελούνται στους κόλπους της καθώς και στη δυναμική των σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων. Ωστόσο διαφαίνονται ορισμένα σημεία σύγκλισης των διάφορων θεωρικών προσεγγίσεων. Όλοι οι στοχαστές που εξετάσαμε επισημαίνουν τη σημασία της επεξεργασίας της εμπειρίας στην ενήλικη μάθηση και προτείνουν μεθοδολογίες που αποβλέπουν στην ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων σε όλα τα στάδια της εκπαιδευτικής διεργασίας.⁴²

⁴² Στο ίδιο, σσ.83-84

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ ΚΑΙ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΩΝ Σ.Δ.Ε.

2.1 ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ

2.1.1 ΤΟ ΕΥΡΩΠΑΙΚΟ ΘΕΣΜΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

«Η πρόταση για ίδρυση Σ.Δ.Ε. διατυπώνεται για πρώτη φορά στο Λευκό Βιβλίο της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την εκπαίδευση και την κατάρτιση, *Διδασκαλία και μάθηση προς την κοινωνία της μάθησης*, το 1995. Στο κείμενο αυτό τίθενται πέντε κύριοι στόχοι:

1. Να ενθαρρυνθεί ο ευρωπαίος πολίτης στην κατάκτηση νέων γνώσεων.
2. Το σχολείο να πλησιάσει περισσότερο και να συνεργαστεί με τον κόσμο των επιχειρήσεων.
3. Να καταπολεμηθεί ο κοινωνικός αποκλεισμός.
4. Ο Ευρωπαίος πολίτης να χρησιμοποιεί με επάρκεια τρεις γλώσσες που ομιλούνται σε χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης.
5. Η επένδυση στην Εκπαίδευση να θεωρείται ισοδύναμη με τις άλλες οικονομικές επενδύσεις.

Για την επίτευξη του τρίτου στόχου, της καταπολέμησης του κοινωνικού αποκλεισμού δηλαδή, προτάθηκε από μέλος τη ευρωπαϊκής επιτροπής να συμπεριλήφθην τα Σ.Δ.Ε. στα προτεινόμενα προς τα κράτη-μέλη πειραματικά προγράμματα.»⁴³

«Πως όμως θα βοηθηθούν οι πολίτες της Ευρώπης που για αντικειμενικούς ή και για υποκειμενικούς λόγους δεν μπόρεσαν να ολοκληρώσουν την υποχρεωτική εκπαίδευση και βρίσκονται ανέτοιμοι μπροστά στις νέες απαιτήσεις εργασίας; Τα μέτρα καταπολέμησης του κοινωνικού αποκλεισμού αναθέτουν στο σχολείο και πάλι το έργο αυτό, αλλά

⁴³ Βεκρής, Λ. (2003), "Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: ένα Ευρωπαϊκό πειραματικό πρόγραμμα κατά του κοινωνικού αποκλεισμού- η Ελληνική εκδοχή". Στο *Προδιαγραφές Σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας* (επιμ. Βεκρής, Λ., & Χοντολίδου. Ε), Αθήνα: ΓΓΕΕ-ΙΔΕΚΕ, σ.17

σε ένα σχολείο που διαφέρει ριζικά από το τυπικό και προσφέρει μια αληθινή δεύτερη ευκαιρία στους εκπαιδευομένους του.

Στο πλαίσιο αυτό, το ενδιαφέρον της Ευρωπαϊκής Ένωσης στρέφεται στη μέριμνα για εκπαίδευση μη προνομιούχων ομάδων μικτής ικανότητας, όπως νέοι χωρίς τυπικά προσόντα, ενήλικες εργάτες, άνεργοι και γυναίκες που θέλουν να εργαστούν. Για τις ομάδες αυτές η πρόσβαση στη γνώση θεωρείται το αναγκαίο θεμέλιο για την εναρμόνιση τους με την κοινωνία και την αγορά εργασίας.

Το πρόγραμμα των Σ.Δ.Ε. αναγνωρίζει ότι ένα μη ευνοημένο κοινό, το οποίο κατά τη σχολική ηλικία διέρρευσε από την υποχρεωτική εκπαίδευση, χρειάζεται την καλύτερη δυνατή κατάρτιση και την καλύτερη δυνατή υποστήριξη για να αποκτήσει αυτοπεποίθηση να συμπληρώσει τα κενά που προκλήθηκαν και να λάβει τα τυπικά προσόντα που ανοίγουν μια καλύτερη επαγγελματική προοπτική. Τα Σ.Δ.Ε. ιδρύονται σε προβληματικές περιοχές των πόλεων και των περιχώρων τους που παρουσιάζουν τέτοιο πληθυσμό νέων. Στόχος τους είναι όχι μόνο να βελτιώσουν τη πρόσβαση των νέων αυτών στη γνώση, μέσα από τη διδασκαλία των καλύτερων κατά το δυνατό εκπαιδευτικών και μέσα από δηκτικές μεθόδους που αξιοποιούν την ηλεκτρονική τεχνολογία και τα πολυμέσα αλλά και να καταστούν τα σχολεία αυτά τόποι εκπαιδευτικής συνάντησης για όλη τη κοινότητα»⁴⁴

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

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

⁴⁴ Πηγιάκη Π. (2006), ο.π. , σσ.108-109

5. Εξαιτίας των πιο πάνω χαρακτηριστικών τους διατρέχουν τον κίνδυνο της περιθωριοποίησης και του κοινωνικού αποκλεισμού»⁴⁵

«Τα χαρακτηριστικά των νέων που φοιτούν στα Σ.Δ.Ε. συνοψίζονται ως εξής: έχουν ελλιπή βασική εκπαίδευση, υπολείπονται επαγγελματικής εκπαίδευσης, τους λείπουν τα κίνητρα και έχουν προκατάληψη για την εκπαίδευση, εγκατέλειψαν το σχολείο επειδή αντιμετώπισαν προβλήματα που έχουν να κάνουν με τη μάθηση αλλά και με το ίδιο το σχολείο, βρίσκονται σε ευαίσθητη ψυχολογική κατάσταση, αντιμετωπίζουν οικονομικά προβλήματα και βρίσκονται κάτω από το όριο της φτώχειας. Επίσης αντιμετωπίζουν προβλήματα στέγασης, βρίσκονται σε ανεργία ή σε μακροχρόνια κατάσταση ανεργίας, αναζητούν εργασία συνεχώς αλλά θεωρούνται κοινωνικά αποκλεισμένοι και δεν ικανοποιείται η αναζήτηση τους, προέρχονται από προβληματικές οικογένειες, σχετίζονται με την εγκληματικότητα με ναρκωτικά ή και με κακοποίηση προερχόμενη από αλκοολισμό.»⁴⁶

Αμέσως μετά από τη δημοσίευση του προγράμματος-σχεδίου στη Λευκή Βίβλο, υπήρξε εκδήλωση ενδιαφέροντος από τοπικές και περιφερειακές αρχές: «Μεταξύ των ετών 1997 και 2000 άρχισαν να λειτουργούν 13 πιλοτικά Σ.Δ.Ε. σε δεκατρείς πόλεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης: Γερμανία (Κολονία και Halle), Δανία (Svendborg), Ισπανία (Βαρκελώνη και Bilbao), Φιλανδία (Hameenlinna), Γαλλία (Μασσαλία), Ελλάδα (Αθήνα στο Περιστέρι), Ιταλία (Catania), Ολλανδία (Heerlen), Πορτογαλία (Seixal), Σουηδία (Norrköping) και Ηνωμένο Βασίλειο (Leeds). Τον Ιούνιο του 1999 ιδρύθηκε ένας Ευρωπαϊκός Σύνδεσμος πόλεων στις όποιες λειτουργεί Σ.Δ.Ε.. Κύριος στόχος η ανταλλαγή εμπειριών και η συνεργασία, ώστε να προωθηθεί ο θεσμός των Σ.Δ.Ε. και σε άλλες πόλεις».⁴⁷

⁴⁵ Ματθαίου, Δ. (2001), *Έκθεση αξιολόγησης της Σχολικής Μονάδας Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας*, Αθήνα: ΥΠ.Ε.Θ, σ.13

⁴⁶ Ταρατόρη, κ.α., (2008), ο.π. , σ.15

⁴⁷ Βεκρής, Λ. (2003), ο.π. , σ.18

2.1.2 ΒΑΣΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ ΚΑΙ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΗΚΑ

«Βασικός στόχος των Σ.Δ.Ε. είναι η προώθηση της απασχόλησης και της κοινωνικής προσαρμογής νέων ανθρώπων, ανειδίκευτων, που δεν έχουν ολοκληρώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση και δεν έχουν τα απαιτούμενα από την αγορά εργασίας προσόντα και δεξιότητες.»⁴⁸.

«Η ίδρυση των Σ.Δ.Ε. έχει ως στόχο επιπρόσθετα να ενεργοποιήσει τη τοπική αυτοδιοίκηση σε θέματα κοινωνικής προσφοράς και να προσφέρει στους νέους που ανήκουν στη δική της περιφέρεια δυνατότητες στην αγορά εργασίας. Προτεραιότητα δίνεται στις περιοχές που αντιμετωπίζουν μεγάλο αριθμό κοινωνικών και οικονομικών προβλημάτων και στην κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών των ομάδων που δεν έχουν ολοκληρώσει τη βασική τους εκπαίδευση. Δηλαδή τα Σ.Δ.Ε. αποσκοπούν στην επανένταξη αυτών στην κοινωνική κ οικονομικά ενεργή ζωή προσφέροντας τους ένα ευρύ φάσμα ευκαιριών που θα μπορέσει να εξυπηρετήσει τις ιδιαίτερες ανάγκες κατάρτισης τους. Η δια βίου εκπαίδευση που προσφέρεται με τα Σ.Δ.Ε. τους δίνει τη δυνατότητα μιας μελλοντικής κοινωνικής κ επαγγελματικής ενσωμάτωσης.»⁴⁹ «Τρεις βασικές αρχές προσδιορίζουν το πρόγραμμα των Σ.Δ.Ε.:

1. Τα εκπαιδευτικά μέσα που αξιοποιούνται για την επίτευξη του βασικού στόχου πρέπει να είναι ευέλικτα ώστε να υποστηρίζουν κάθε εκπαιδευόμενο στην προσπάθειά του. Πρέπει να προσαρμόζονται στις εκπαιδευτικές ανάγκες, προσδοκίες και δεξιότητες κάθε εκπαιδευομένου.

2. Οι ανάγκες των εκπαιδευομένων προσεγγίζονται στο σύνολό τους και όχι εν μέρει. Για να επιτύχουν στην προσπάθειά τους οι εκπαιδευόμενοι πρέπει να υποστηριχθούν στην αντιμετώπιση δυσκολιών σε άλλους τομείς, όπως είναι η υγεία, η οικογένεια, ο εργασιακός χώρος, ο άμεσος κοινωνικός περίγυρος.

3. Το σύνθετο και η ποικιλία των εκπαιδευτικών αναγκών, όπως ορίστηκαν, απαιτούν πολυεπίδεδξιο εκπαιδευτικό και επιστημονικό δυναμικό,

⁴⁸ Στο ίδιο, σ.16

⁴⁹ Ταράτορη, κ.α., (2008), ο.π. , σ.16

το οποίο να μπορεί να ανταποκριθεί στην πολυπλοκότητα των καθηκόντων που θα του ανατεθεί.»⁵⁰

«Ωστόσο οι τελευταίες αξιολογικές εκθέσεις επαναβεβαίωσαν τα βασικά χαρακτηριστικά του θεσμού, όπως αυτά διατυπώθηκαν αρχικά, και πρόσθεσαν κάποια άλλα τα οποία συντελούν και αυτά στην επίτευξη του βασικού στόχου και είναι τα παρακάτω:

- Η κοινωνική σύμπραξη φορέων για την υποστήριξη των Σ.Δ.Ε.. Η συνεργασία της τοπικής αυτοδιοίκησης με τους κοινωνικούς φορείς από το χώρο της εκπαίδευσης, της εργασίας και της εθελοντικής είναι απαραίτητη

- Η διαφοροποιημένη διδακτική προσέγγιση και συμβουλευτική υποστήριξη εστιάζει στις ατομικές ανάγκες, τις επιθυμίες και τις ικανότητες του κάθε μαθητή.

- Ευέλικτα μαθήματα, που στοχεύουν στην κατάρτιση βασικών δεξιοτήτων και συνδυάζουν τυπικές, μη τυπικές και άτυπες μορφές μάθησης.

- Η πληροφορική και οι νέες τεχνολογίες ως βασικό εργαλείο μάθησης. Οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές, τα πολυμέσα, το ηλεκτρονικό διαδίκτυο είναι μέσα η χρήση των οποίων θεωρείται απαραίτητη για την αγορά εργασίας.

- Ο τοπικός χαρακτήρας των Σ.Δ.Ε.. Στο πρόγραμμα λαμβάνεται υπόψη η κοινωνική πραγματικότητα την οποία βιώνουν καθημερινά οι εκπαιδευόμενοι, καθώς και οι χώροι μέσα στους οποίους κινούνται.

Όπως γίνεται φανερό από τα παραπάνω, τα Σ.Δ.Ε. είναι καρπός των πολιτικών της δια βίου μάθησης και καλούνται να καταστήσουν το αγαθό της μάθησης απτή πραγματικότητα για τους Ευρωπαίους πολίτες που εγκατέλειψαν την υποχρεωτική εκπαίδευση ». ⁵¹

⁵⁰ Άρθρο 3 της υπ. Αριθμ. 2373/16-7-2003 Υπουργικής Απόφασης (Υ.Α.) «Οργάνωση και λειτουργία των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας» (Φ.Ε.Κ. 1003/22-7-2003 τ. Β΄)

⁵¹ Βεκρής, Λ. (2003), ο.π. , σσ.17-18

2.1.3 ΤΑ Σ.Δ.Ε. ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Τα Σ.Δ.Ε. θεσμοθετούνται στην Ελλάδα με νόμο το 1997 στο πλαίσιο που έχουν προδιαγράψει οι διακηρυγμένες αρχές της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Σύμφωνα με το άρθρο 5 του Νόμου 2525/97 με κοινή απόφαση του ΥΠΕΘ και ΥΠΟΙΚ, μπορεί να ιδρύονται Σ.Δ.Ε., για εγγραφή και φοίτηση σε αυτά των πολιτών που έχουν υπερβεί το 18ο έτος της ηλικίας τους και δεν έχουν συμπληρώσει την υποχρεωτική εννιάχρονη εκπαίδευση. Τα Σ.Δ.Ε. της χώρας μας είναι δημόσια σχολεία και παρέχουν στους αποφοίτους απολυτήριο τίτλο ισότιμο του Γυμνασίου.

«Το πρόγραμμα των σχολειών αυτών συνδέθηκε με τη χρηματοδότηση από το ΕΠΕΑΕΚ»⁵², «και ειδικότερα με το μέτρο του τρίτου κοινοτικού πλαισίου στήριξης που αναφέρεται στην προώθηση της ισότητας ευκαιριών πρόσβασης στην αγορά εργασίας για όλους και ιδιαίτερα για εκείνους που απειλούνται με κοινωνικό αποκλεισμό.»⁵³

«Στην Ελλάδα φορείς υλοποίησης του προγράμματος είναι η Γ.Γ.Ε.Ε. και το Ι.Δ.ΕΚ.Ε. το οποίο υπάγεται στη Γ.Γ.Ε.Ε. τα οποία και εποπτεύονται από το ΥΠΕΘ. Η ίδρυση των Σ.Δ.Ε. γίνεται μετά από εισήγηση του Ι.Δ.ΕΚ.Ε. και ύστερα από συνεργασία με τους οικείους Ο.Τ.Α. για την εξασφάλιση των προϋποθέσεων της λειτουργίας τους και αποτελεσματικότητας του εγχειρήματος.

Το πρώτο Σ.Δ.Ε. στην Ελλάδα ιδρύθηκε στο Περιστερί το 2000. «Σε πρώτη φάση λειτούργησε πιλοτικά το σχολείο με 40 μαθητές με τη σύμπραξη των Δήμων Περιστερίου, Νίκαιας και Αθήνας. Οι περιοχές αυτές επιλέχθηκαν σκοπίμως για να πληρούν τους ιδρυτικούς σκοπούς των Σ.Δ.Ε., καθώς χαρακτηρίζονται από υψηλά ποσοστά ανεργίας, χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης του πληθυσμού τους και μεγάλο ποσοστό νεαρών ατόμων που έχουν εγκαταλείψει το σχολείο λόγω σχολικής αποτυχίας. Το σχολικό έτος 2001-2002 λειτούργησαν τέσσερα νέα Σ.Δ.Ε. σε Πάτρα, Νεάπολη Θεσσαλονίκης, Ηράκλειο Κρήτης και Μενίδι (Αθήνα). Σταδιακά ο αριθμός των Σ.Δ.Ε. άρχισε να αυξάνεται και το 2003 ο αριθμός τους ανήλθε σε 32.»⁵⁴ «Το σχέδιο

⁵² Ταρατόρη, κ.α., (2008), ο.π., σ.22

⁵³ Πηγιάκη Π. (2006), ο.π., σ.112

⁵⁴ Ταρατόρη, κ.α., (2008), ο.π., σ.23

αύξησης του αριθμού των Σ.Δ.Ε. προέβλεψε 13 σχολεία μέχρι το τέλος του 2006, αλλά η ζήτηση τους και η πολιτική βούληση επέβαλε αύξηση του αριθμού αυτού, ενώ ήδη από το Σεπτέμβριο του 2003 ο αριθμός των σχολείων υπερτριπλασιάστηκε.»⁵⁵

⁵⁵ Πηγιάκη Π. (2006), ο.π. , σ.112

Κατά την εκπαιδευτική περίοδο 2008 – 2009 λειτουργούν 57 Σ.Δ.Ε. στις παρακάτω περιοχές:

ΠΙΝΑΚΑΣ 1

ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΕΣ	Σ.Δ.Ε.
Αν. Μακεδονίας - Θράκης	Αλεξανδρούπολης (2003), Κομοτηνής (2003), Ξάνθης (2004), Δράμας (2003), Σαππών (2005), Ορεσιτιάδας (2006), Καβάλας (2008)
Κεντρικής Μακεδονίας	Νάουσας (2005), Θεσσαλονίκης (2003), Νεάπολης Θεσ/νίκης (2001), Γιαννιτσών (2003), Κατερίνης (2005), Σερρών (2004), Δικαστικής Φυλακής Διαβατών Θεσσαλονίκης (2006)
Δυτικής Μακεδονίας	Φλώρινας (2004), Κοζάνης (2005), Καστοριάς (2004)
Ηπείρου	Ιωαννίνων (2003), Άρτας (2008)
Θεσσαλίας	Βόλου (2004), Τρικάλων (2004), Λάρισας (2003), Δικαστικής Φυλακής Λάρισας (2004), Καρδίτσας (2004), Φυλακών Τρικάλων (2008)
Δυτικής Ελλάδας	Αγρινίου (2003), Πατρών (2003), Πύργου (2001)
Στερεάς Ελλάδας	Ορχομενού (2004), Λαμίας (2004), Αλιβερίου (2004), Άμφισσας (2004), Φυλακών Δομοκού (2008), Φυλακών Ελεώνα Θηβών (2008)
Αττικής	Περιστερίου (2000), Καλλιθέας (2003), Αγίων Αναργύρων (2004), Αχαρνών (2004), Πειραιά (2004), Κορυδαλλού (2003), Φυλακών Κορυδαλλού (2005), Παλλήνης (2008)
Πελοποννήσου	Κορινθίας (2005), Σπάρτης (2005), Καλαμάτας (2005), Ναυπλίου (2006), Τρίπολης (2008)
Βορείου Αιγαίου	Μυτιλήνης (2003), Χίου (2005), Σάμου (2006)
Νοτίου Αιγαίου	Ρόδου (2008), Σύρου (2008)
Ιονίων Νήσων	Κέρκυρας (2005)
Κρήτης	Τυλίσου Ν. Ηρακλείου (2001), Ιεράπετρας (2003), Ρεθύμνου (2005), Χανίων (2006)

Σημείωση: Εντός παρενθέσεων αναφέρεται το έτος ίδρυσης.

Πηγή ΙΔΕΚΕ⁵⁶

⁵⁶ Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε.) στην Ελλάδα - Το πρόγραμμα σπουδών, (διαθέσιμο Online: <http://www.ideke.edu.gr/programs.asp?cat=1&pr=1> προσπελάστηκε 27/5/2010)

2.2 ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΩΝ Σ.Δ.Ε.

2.2.1 ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ

«Στα Σ.Δ.Ε. δεν ακολουθούν την πεπατημένη οι εκπαιδευτές, δηλαδή δεν εφαρμόζουν το ενιαίο πρόγραμμα σπουδών που ακολουθούν όλα τα σχολεία της Ελλάδος της αντίστοιχης σχολικής βαθμίδας, αλλά το πρόγραμμα σε κάθε Σ.Δ.Ε. είναι διαφορετικό και διαμορφώνεται ανάλογα με τις ανάγκες των εκπαιδευτικών, τις τοπικές ιδιαιτερότητες, τις εμπειρίες και τις δυνατότητες τους.»⁵⁷ «Το πρόγραμμα σπουδών στοχεύει στην παροχή γνώσεων και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και στάσεων σχετικών με:

- α. Τη χρήση του γραπτού και προφορικού λόγου στην επικοινωνία
- β. Τη χρήση των αριθμών στην καθημερινή ζωή
- γ. Τη σύγχρονη τεχνολογία και ιδιαίτερα τον ηλεκτρονικό υπολογιστή
- δ. Τις φυσικές επιστήμες
- ε. Τη χρήση μιας ξένης γλώσσας, κατά προτίμηση της αγγλικής
- στ. Τις κοινωνικές επιστήμες
- ζ. Το φυσικό περιβάλλον
- η. Τον πολιτισμό
- θ. Τις υποχρεώσεις και τα δικαιώματα των εκπαιδευομένων ως ενεργών πολιτών
- ι. Την επαγγελματική και εργασιακή ζωή
- ια. Τις προσωπικές επιλογές και ενδιαφέροντα (καλές τέχνες, μουσική, άθληση κ.ά.).»⁵⁸

«Το πρόγραμμα σπουδών στα Σ.Δ.Ε. είναι ταχύρρυθμο και διαρκεί 18 μήνες, που διακρίνονται σε δύο εννεάμηνες περιόδους (δύο σχολικά έτη). Το εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα καλύπτει 25 ώρες και είναι απογευματινό από Δευτέρα έως Παρασκευή, από τις 4.30 ή 5.00 έως τις 8.30 ή 9.00. Η επιτυχής ολοκλήρωση της διετούς φοίτησης του εκπαιδευομένου πιστοποιείται με τίτλο ισότιμο με το απολυτήριο του Γυμνασίου.»⁵⁹

⁵⁷ Ταρατόρη, κ.α., (2008), ο.π. , σ.26

⁵⁸ Άρθρο 4 της υπ. Αριθμ. 2373/16-7-2003 Υπουργικής Απόφασης (Υ.Α.) «Οργάνωση και λειτουργία των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας» (Φ.Ε.Κ. 1003/22-7-2003 τ. Β')

⁵⁹ Ταρατόρη, κ.α., (2008), ο.π. , σ.26

«Στον πυρήνα του προγράμματος σπουδών των Σ.Δ.Ε. τίθενται οι βασικές γνώσεις-δεξιότητες έτσι ώστε να ανταποκρίνεται στις τρέχουσες κοινωνικές και οικονομικές προτεραιότητες και στις ανάγκες της αγοράς εργασίας. Οι εκπαιδευόμενοι διευκολύνονται ώστε να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις διαφορετικών κοινωνικών χώρων και πλαισίων επικοινωνίας. Ο χώρος της εργασίας, ο κόσμος της εικόνας, των Μ.Μ.Ε., της διαφήμισης, ο κόσμος των φυσικών επιστημών, ο χώρος της πολιτικής και του ευρύτερου κοινωνικού προβληματισμού απαιτούν από το σημερινό πολίτη ποικίλες δεξιότητες και ευελιξία στη χρήση τους, ώστε να επικοινωνεί αποτελεσματικά τόσο γραπτά όσο και προφορικά. Γι'αυτό και υιοθετείται η αντίληψη των πολυγραμματισμών, ως βασική αρχή του προγράμματος, σύμφωνα με την οποία ο γραπτός και προφορικός λόγος προσδιορίζεται από τον κοινωνικό χώρο στο πλαίσιο του οποίου αρθρώνεται. Ακόμη έμφαση δίνεται στην απόκτηση βασικών προσόντων και στην ανάπτυξη προσωπικών δεξιοτήτων. Η απόκτηση γενικών γνώσεων, η χρήση των νέων τεχνολογιών, η εκμάθηση ξένης γλώσσας η συμβουλευτική σε θέματα επαγγελματικού προσανατολισμού, βελτιώνουν σημαντικά τις δυνατότητες πρόσβασης στην αγορά εργασίας.

Το ωρολόγιο πρόγραμμα των Σ.Δ.Ε. συνδυάζει τις ακόλουθες εκπαιδευτικές δραστηριότητες, οι οποίες είναι υποχρεωτικές για όλους τους εκπαιδευτικούς:

- Διδασκαλία στην τάξη
- Διαθεματική διδασκαλία
- Διδασκαλία με τη μέθοδο των projects
- Εργαστήρια

Το πρόγραμμα σπουδών περιλαμβάνει τα παρακάτω αντικείμενα:

- ✓ Ελληνική γλώσσα (3 ώρες την εβδομάδα)
- ✓ Μαθηματικά (3 ώρες την εβδομάδα)
- ✓ Πληροφορική (3 ώρες την εβδομάδα)
- ✓ Αγγλικά (3 ώρες την εβδομάδα)
- ✓ Κοινωνική εκπαίδευση (3 ώρες την εβδομάδα)
- ✓ Περιβαλλοντική εκπαίδευση (2 ώρες την εβδομάδα)
- ✓ Πολιτισμική – Αισθητική αγωγή (1 ώρα την εβδομάδα)

- ✓ Στοιχεία Τεχνολογίας και Φυσικών επιστημών (2 ώρες την εβδομάδα)
- ✓ Προσανατολισμό-Συμβουλευτική σε θέματα επαγγελματικής σταδιοδρομίας (1 ώρα την εβδομάδα)
- ✓ Σύμβουλος Ψυχολόγος (1 ώρα την εβδομάδα)
- ✓ Εργαστήρια - διαθεματικά, projects (3 ώρες την εβδομάδα) »⁶⁰

«Προβλέπονται, επίσης, δραστηριότητες που σχετίζονται με την ελεύθερη έκφραση των εκπαιδευομένων μέσω των τεχνών και του αθλητισμού με απώτερο στόχο την ποιοτική διαχείριση του ελεύθερου χρόνου τους.»⁶¹

«Στα Σ.Δ.Ε. περιλαμβάνονται η αντικατάσταση του όρου *μάθημα* με τον όρο *γραμματισμός* όχι μόνο στο τυπικό μέρος αλλά και ουσιαστικά, διότι δεν είναι μόνο η ικανότητα να διαβάζει κανείς και να κατανοεί ένα κείμενο, αλλά και η ενασχόληση με τρόπο ορθολογικό δια λόγου. Επίσης στα Σ.Δ.Ε. ο γραμματισμός ως πολυδιάστατη έννοια με διάφορες πλευρές, χρησιμοποιεί τους πολυγραμματισμούς.»⁶² «Η διαμόρφωση του προγράμματος σπουδών στη βάση των πολυγραμματισμών εκπορεύεται:

- Από την αρνητική κριτική του τυπικού σχολείου, το οποίο προσφέρει ακαδημαϊκή γνώση των επιστημών που ευνοεί τους λιγότερους εκ των μαθητών και δεν λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες τους,
- Από στοιχεία της κριτικής παιδαγωγικής, η οποία θέτει ως βάση αφετηρίας τη διάγνωση των αναγκών των εκπαιδευομένων σε γνώσεις και δεξιότητες, έτσι ώστε ανάλογα με αυτές να διαμορφώνεται το πρόγραμμα διδασκαλίας.

Διδακτική μεθοδολογία

Η διδακτική μεθοδολογία στο ελληνικό Σ.Δ.Ε. δίνει σημαντικό ρόλο στους εκπαιδευομένους ως προς την ευθύνη που απαιτείται από μέρος τους για τη μάθηση τους, λόγο του ότι οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να αξιοποιήσουν και να προωθήσουν το συνολικό προσωπικό και πολιτισμικό κεφάλαιο τους. Οι

⁶⁰ Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε.) στην Ελλάδα, (διαθέσιμο Online: http://www.ideke.edu.gr/sde/ArticlesMain_old.asp?article_id=3&article_id=& προσπελάστηκε 31/05/2010

⁶¹ Άρθρο 4 της υπ. Αριθμ. 2373/16-7-2003 Υπουργικής Απόφασης (Υ.Α.) «Οργάνωση και λειτουργία των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας» (Φ.Ε.Κ. 1003/22-7-2003 τ. Β΄)

⁶² Ταράτορη, κ.α., (2008), ο.π. , σ.26

εκπαιδευόμενοι χρειάζεται να συνδέσουν αυτά που μαθαίνουν με τις εμπειρίες τους και με τις αξίες τους, ενώ επιδιώκεται να αναπτύξουν πρωτοβουλίες και να καθοδηγούν οι ίδιοι τη μάθηση τους αναπτύσσοντας κατανόηση κριτική σκέψη, ικανότητα αιτιολόγησης και μεταγνωστικές στρατηγικές, έτσι ώστε να χρησιμοποιούν αποτελεσματικά τις γνώσεις τους.»⁶³

«Η αντιμετώπιση του προγράμματος των Σ.Δ.Ε. ως *πράξη* και όχι ως εννοιολογική σύλληψη συνεπάγεται και μια βασική μεθοδολογική προκείμενη, που είναι η μεταφορά του βάρους από τη διδασκαλία στη μάθηση και την ανακάλυψη, τόσο των εκπαιδευόμενων και των εκπαιδευτών τους. Έχοντας ως βάση αυτήν τη παιδαγωγική αρχή, η καλύτερη μέθοδος που θα μπορούσε να εξυπηρετήσει τους σκοπούς μας δεν είναι παρά η μέθοδος project.

Η μέθοδος project είναι πολύ πρόσφορη για ενήλικους καθώς προϋποθέτει την ανάληψη πρωτοβουλίας εκ μέρους των εκπαιδευόμενων, την αποκαλυπτική μάθηση, την ομαδική εργασία, την εξατομίκευση της διδασκαλίας, τη συνέχεια της εργασίας σε περισσότερη από μια σχολική ώρα, την τελική της παρουσία, την αλλαγή του ρόλου του εκπαιδευτή από κύριο καθοδηγητή σε συντονιστή και εμπυχωτή της εργασίας.»⁶⁴ «Ως καταλληλότερη και αποτελεσματικότερη μέθοδος έχει αναδεχθεί η μέθοδος project. Οι λόγοι που τη κάνουν να διαφοροποιείται από τις γνωστές μεθόδους των τυπικών σχολείων (πχ διάλεξη, μετωπική, κ.α.) είναι οι ακόλουθοι:

- Ο εκπαιδευτής εφαρμόζοντας τη μέθοδο project αποδεσμεύεται από τους χρονικούς περιορισμούς του ωρολόγιου προγράμματος. Οι εκπαιδευόμενοι συμμετέχουν επί ίσης όρης, ενώ ο εκπαιδευτής έχει θέση εκπαιδευόμενου, καθώς τον ρόλο του τον αναλαμβάνει κάποιος από τους μαθητές.
- Οι αρχές που διέπουν τη μέθοδο project είναι η αυτενέργεια, η βιωματική μάθηση, η συμμετοχή του εκπαιδευόμενου στις αποφάσεις για την αποτελεσματικότητα του project, η κριτική αποτίμηση και η συνεχής αξιολόγηση των δραστηριοτήτων τους.

⁶³ Πηγιάκη Π. (2006), ο.π. , σ.117

⁶⁴ Τσαφός, Β.- Χοντολίδου, Ε. (2003), "Μεθόδευση της διδασκαλίας στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας". Στο *Προδιαγραφές Σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας* (επιμ. Βεκρής, Λ., & Χοντολίδου. Ε) ,Αθήνα ΓΓΕΕ-ΙΔΕΚΕ, σ. 44

- Οι θεματικές ενότητες που προσεγγίζονται προτείνονται από τους ίδιους τους εκπαιδευόμενους, είναι επίκαιρες και κυρίως χρηστικές. Για την πραγμάτωση ενός project απαιτητέ η τήρηση μεθοδικών βημάτων, τα οποία είναι: ο προσδιορισμός του θέματος, η επιλογή του συντονιστή, η διατύπωση του στόχου, η συγκρότηση των ομάδων εργασίας, ο προγραμματισμός του πλαισίου δράσης, το διάλειμμα ενημέρωσης και ανατροφοδότησης, η συγκέντρωση και ταξινόμηση του υλικού και η παρουσίαση και αξιολόγηση του project.

- Εξάλλου η μέθοδος project είναι η καταλληλότερη μέθοδος διδασκαλίας για τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, που προσφέρει ελευθερία στον εκπαιδευτικό όσον αφορά την επιλογή του τρόπου δράσης και συνδέει τον εκπαιδευόμενο με την κοινωνία.»⁶⁵

⁶⁵ Ταρατόρη, κ.α., (2008), ο.π. , σ.27

2.2.2 ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΙ

«Ο γραμματισμός εμπλέκεται τόσο σε κοινωνικούς θεσμούς, όσο και σε πρακτικές της καθημερινής ζωής του μέσου ανθρώπου. Οι διάφορες πλευρές του οδήγησαν στο να κατονομαστούν διαφορετικές μορφές γραμματισμού, οι πολυγραμματισμοί, με αποτέλεσμα κάποιοι να μιλούν για την ύπαρξη όχι ενός και μοναδικού γραμματισμού, αλλά περισσοτέρων.»⁶⁶ «Η έννοια του γραμματισμού ορίζεται στις προδιαγραφές των σπουδών για τα Σ.Δ.Ε. ως ικανότητα να ελέγχουμε τη ζωή και το περιβάλλον μας και η ενασχόληση μας με τα προβλήματα μας με τρόπο ορθολογικό. Εγγραμματοσύνη, επομένως, σημαίνει να είναι το άτομο ικανό να συμμετέχει στη πολιτιστική, πολιτική και οικονομική ζωή της κοινωνίας και ακόμη, να έχει τη δύναμη να την αλλάξει.»⁶⁷

«Ο βασικός πυρήνας γραμματισμού συγκροτείται από τρεις επιμέρους γραμματισμούς: το γλωσσικό γραμματισμό, με εξειδίκευση στην ελληνική και την αγγλική γλώσσα, τον αριθμητισμό που υπηρετείται από το αντικείμενο των μαθηματικών και τον πληροφορικό γραμματισμό που υπηρετείται από την πληροφορική. Έκτος από αυτόν τον βασικό κορμό αντικειμένων έχουμε και άλλους γραμματισμούς όπως τον επιστημονικό γραμματισμό, με βασικά στοιχεία από τις φυσικές επιστήμες κυρίως από τη φυσική, το γραμματισμό στην κοινωνική επικοινωνία, ο οποίος αποσκοπεί στην ευαισθητοποίηση των εκπαιδευομένων στα εικονικά σήματα καθώς και στη γλώσσα των ΜΜΕ και τον κοινωνικό και περιβαλλοντικό γραμματισμός με αντικείμενα την τοπική ιστορία και την περιβαλλοντολογική εκπαίδευση.

Όλα τα γνωστικά αντικείμενα στοχεύουν στον κοινωνικό γραμματισμό στον οποίον εντάσσεται η Ευρωπαϊκή διάσταση και η κοινωνία των πολιτών, η αντιρατσιστική ευαισθητοποίηση των εκπαιδευομένων, η ευαισθητοποίηση τέλος απέναντι στα κοινωνικά προβλήματα.»⁶⁸

⁶⁶ Χοντολίδου, Ε. (2003), "Η έννοια του γραμματισμού στα σχολεία δεύτερης ευκαιρίας". Στο *Προδιαγραφές Σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας* (επιμ. Βεκρής, Λ., & Χοντολίδου, Ε.) Αθήνα ΓΓΕΕ-ΙΔΕΚΕ, σ.44,

⁶⁷ Πηγιάκη, Π. (2006), ο.π. , σ.122

⁶⁸ Χοντολίδου, Ε. , (2003), ο.π. , σ.75

ΓΛΩΣΣΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ(ΕΛΛΗΝΙΚΟΣ ΚΑΙ ΑΓΓΛΙΚΟΣ)

«Ο γλωσσικός γραμματισμός συνδέεται με την ανάγκη των εκπαιδευόμενων να ελέγξουν τη ζωή τους δια του γραπτού λόγου, με την έννοια της ικανότητας να διακρίνει κανείς το πλαίσιο στο οποίο εντάσσεται ένα κείμενο και τα νοήματα που προσδίδει τὸ πλαίσιο αυτό στο κείμενο.»⁶⁹

«Βασικοί σκοποί της διδασκαλίας του γλωσσικού γραμματισμού είναι η βελτίωση του βαθμού της νέας ελληνικής που κάνουν χρήση οι εκπαιδευόμενοι τόσο στον προφορικό όσο και στο γραπτό λόγο, ώστε να αυξήσουν στο μέγιστο δυνατό βαθμό το επίπεδο του γλωσσικού γραμματισμού που κατέχουν αλλά και η απόκτηση ενός αριθμού γλωσσικών δεξιοτήτων σε αγγλοαμερικανική γλώσσα ώστε να αποκτήσουν ένα επίπεδο γραμματισμού που θα επιτρέπει να κατανοούν και να παράγουν λόγο που είναι συχνής χρήσης σε περιβάλλοντα όπου συχνάζουν αλλόγλωσσοι πολίτες.

Η πιο πρόσφορη μεθοδολογία για την επίτευξη των σκοπών είναι η βιωματική- επικοινωνιακή, με την όποια η μάθηση γίνεται βίωμα μέσα από την διεκπεραίωση πραγματικών περιστάσεων επικοινωνίας, η οποία υλοποιείται με τρεις τρόπους:

1) Διδακτικές δραστηριότητες παράγωγης λόγου: Πρόκειται για μαθήματα τα οποία αποσκοπούν στη καλλιέργεια ποικίλων γλωσσικών δεξιοτήτων των εκπαιδευομένων με απώτερο σκοπό να αποκτήσουν όσο το δυνατό μεγαλύτερο βαθμό γραμματισμού.

2) Επεξεργασία του λόγου που παράγουν οι μαθητές: Πρόκειται για μια διαδικασία, με την οποία επιδιώκεται να αποκτήσουν οι εκπαιδευόμενοι τους απαραίτητους αυτοματισμούς που θα τους επιτρέπουν να παράγουν λόγο γραπτό και προφορικό, προσαρμοσμένο στο κατάλληλο είδος λόγου και στο κατάλληλο επίπεδο ύφους.

3) Δραστηριότητες δομής: Πρόκειται για δραστηριότητες-μαθήματα με τα οποία επιδιώκεται να γίνει κατανοητός ο μηχανισμός και η δομή της ελληνικής γλώσσας.»⁷⁰

⁶⁹ Πηγιάκη, Π. (2006), ο.π. , σ.123

⁷⁰ Χατζησαββίδης Σ. , (2003), "Γλωσσικός Γραμματισμός (ελληνική και αγγλική γλώσσα)". Στο *Προδιαγραφές Σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας* (επιμ. Βεκρής, Λ., & Χοντολίδου. Ε) ,Αθήνα ΓΓΕΕ-ΙΔΕΚΕ, σσ 85,95-96

ΑΡΙΘΜΗΤΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ

«Όταν αναφερόμαστε στη σχολική εκπαίδευση των μαθηματικών, χρησιμοποιούμε ένα μόνο όρο *μαθηματικά*. Για το πεδίο όμως των μαθηματικών για ενήλικους χρησιμοποιούνται διάφοροι όροι όπως *αριθμητισμός, αριθμητισμός ενήλικων, μαθηματικά και αριθμητισμό, μαθηματικός γραμματισμός και κριτικός αριθμητισμός*. Υπάρχει μεγάλη διαφοροποίηση επίσης στη σημασία που αποδίδεται στον όρο αριθμητισμός. Αριθμητισμός είναι η ελάχιστη γνώση από μαθηματικά και επιστημονικά αντικείμενα την οποία διαθέτει κάποιο άτομο με σκοπό να θεωρηθεί μορφωμένο. Σήμερα το να έχεις αποκτήσει το επίπεδο του αριθμητισμού σημαίνει να έχεις αναπτύξει κάποιες βασικές μαθηματικές ικανότητες οι οποίες εφαρμόζονται σε διαφορές καταστάσεις της καθημερινής ζωής.

Γενικός σκοπός του αριθμητικού γραμματισμού είναι να γίνει ο διάυλος που θα προωθήσει και θα ενθαρρύνει τους εκπαιδευόμενους του σε ικανότητες όπως το να κατανοούν τις συνεχώς αναδυόμενες αλλαγές και εξελίξεις της σύγχρονης καθημερινής πραγματικότητας και να διαθέτουν το κατάλληλο επίπεδο μαθηματικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων, ώστε να μπορούν να ανταπεξέρχονται στις απαιτήσεις αυτές αλλά και να διατυπώνουν τις κατάλληλες ερωτήσεις και να παίρνουν τις αποφάσεις εκείνες που θα συμβάλουν στην επίλυση προβλημάτων για τη λύση των όποιων άλλοτε υπάρχει και άλλοτε δεν υπάρχει προκαθορισμένη πορεία.»⁷¹

«Η διδακτική μέθοδος είναι η επίλυση προβλημάτων με ομάδες εργασίας των εκπαιδευόμενων όπου ο ρόλος του εκπαιδευτικού περιορίζεται σε ρόλο στήριξης και οι θεωρητικές του επεξηγήσεις περιορίζονται σε σύντομες, το πολύ 10λεπτες, εισηγήσεις ενώ οι εκπαιδευόμενοι αναλαμβάνουν δραστηριότητες και συνθετικές εργασίες, οι οποίες παρουσιάζονται, όταν ολοκληρωθούν, στο κοινό της σχολικής τάξης.»⁷²

⁷¹ Λεμονίδης, Χα. (2003), "Αριθμητισμός ή Μαθηματικός Γραμματισμός". Στο *Προδιαγραφές Σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας* (επιμ. Βεκρής, Λ., & Χοντολίδου. Ε) ,Αθήνα ΓΓΕΕ-ΙΔΕΚΕ, σσ 120,122

⁷² Πηγάκη, Π. (2006), ο.π. , σ.129

ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ

«Η κοινωνία στην όποια ζούμε εξελίσσεται όλο και ποιο γρήγορα σε μια κοινωνία της πληροφορίας και μάλιστα της ηλεκτρονικά επεξεργασμένης και ηλεκτρονικά μεταδιδόμενης πληροφορίας. Οι Η/Υ και τα σύγχρονα τηλεπικοινωνιακά συστήματα ενσωματώνονται στην καθημερινή μας ζωή. Ο πολίτης της αυριανής κοινωνίας πρέπει λοιπόν να είναι τεχνολογικά και πληροφοριακά *εγγράμματος* γιατί η γνώση του αυτή είναι απαραίτητη τόσο για τον ίδιο, ως πολίτη, όσο και για την κοινωνία γενικότερα. Οι εκπαιδευόμενοι στα Σ.Δ.Ε. πρέπει λοιπόν να αποκτήσουν μια *πληροφοριακή κουλτούρα*, μια θετική στάση προς τις ΤΠΕ που θα τους επιτρέψουν να ενσωματωθούν καλύτερα στην αυριανή κοινωνία και στο σύγχρονο κόσμο.

Ο αντικειμενικός σκοπός των ΤΠΕ αφορά στην ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων, στην απόκτηση γνώσεων και στην υιοθέτηση στάσεων από πλευράς των εκπαιδευομένων. Ένας απώτερος σκοπός όλων αυτών των ενεργειών θα είναι η απόκτηση από τους εκπαιδευομένους μιας θετικής στάσης απέναντι στις ΤΠΕ και ότι θα μπορούν να χρησιμοποιούν με σχετική άνεση τις ΤΠΕ στην κοινωνική τους καθημερινότητα.

Τα μαθήματα της πληροφορικής θα πρέπει να έχουν ένα θεωρητικό και ένα πρακτικό μέρος στα εργαστήρια. Η διδασκαλία των θεμάτων θα πρέπει να είναι ακόλουθη με τους ρυθμούς μάθησης και απόδοσης των εκπαιδευομένων αφού η ουσία δεν είναι να διδαχτούν κάποιες έννοιες και δεξιότητες αλλά να τις αποκτήσουν. Το διδακτικό υλικό, που θα παραχθεί στα πλαίσια των Σ.Δ.Ε., περιέχει:

- Βασικές έννοιες της πληροφορικής
- Χρήση του Η/Υ και διαχείριση αρχείων
- Επεξεργασία κειμένου(word)
- Λογιστικά φύλλα (excel)
- Πολυμέσα και παρουσιάσεις(PowerPoint)
- Διαχείριση πληροφοριών και επικοινωνίας»⁷³

⁷³ Δαγδιλέλης, Β. (2003), "Οι Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών και ο Πληροφοριακός/Τεχνολογικός Εγγραμματισμός". Στο *Προδιαγραφές Σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας* (επιμ. Βεκρής, Λ., & Χοντολίδου. Ε) ,Αθήνα ΓΓΕΕ-ΙΔΕΚΕ, σσ 139-149

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ

«Ο όρος *επιστημονικός γραμματισμός* θεωρείται συνώνυμος του όρου *δημόσια κατανόηση της επιστήμης*. Το περιεχόμενο του όρου *επιστημονικός γραμματισμό* προσαρμόζεται και μεταλλάσσεται σύμφωνα με την *εικόνα* της επιστήμης που θέλει μια κοινωνία να προβάλλει, η σύμφωνα με τις ιδεολογικές και φιλοσοφικές θεωρήσεις των επιστημόνων που τον προτείνουν. Ο επιστημονικός γραμματισμός είναι απαραίτητος προκειμένου ο μέσος πολίτης να έχει την δυνατότητα να επικοινωνεί για θέματα επιστήμης στη δημόσια κοινωνική ζωή και να *επιλύει προβλήματα* στην καθημερινή του ζωή, αξιοποιώντας τα εφόδια που του παρέχει ο επιστημονικός τρόπος σκέψης.

Απώτερος στόχος του επιστημονικού γραμματισμού είναι κάποιοι μαθητές να φτάσουν στα όρια του λειτουργικού επιστημονικού γραμματισμού, ενώ για τους περισσότερους μαθητές ο ελάχιστος στόχος θα είναι η κατάκτηση του πολιτισμικού επιστημονικού γραμματισμού. Ενώ ο βασικός σκοπός του είναι η διαμόρφωση θετικής στάσης στους μαθητές για τις φυσικές επιστήμες και την τεχνολογία και η αναγνώριση της συμβολής τους στο σύγχρονο πολιτισμό. Σύμφωνα με τα παραπάνω ο απόφοιτος του Σ.Δ.Ε. θα πρέπει να έχει συνειδητοποιήσει τι σημαίνουν οι επιστημονικές κατακτήσεις και πώς συνδέονται με το πολιτισμό και τη ζωή των ανθρώπων.»⁷⁴

«Ως μέθοδος διδασκαλίας του επιστημονικού γραμματισμού προτείνεται η μέθοδος *project*, με τους εκπαιδευόμενους να εργάζονται σε ομάδες σε θέματα που προκύπτουν από προβλήματα της επικαιρότητας. Η μελέτη των προβλημάτων γίνεται με διερεύνηση πηγών η και με καταγραφή σε έρανα πεδίου. Καταλήγει σε σύνθετη γραπτή εργασία στην οποία παρουσιάζονται από τους εκπαιδευμένους η προβληματική του θέματος, τα στάδια σχεδιασμού και οργάνωσης της διερεύνησης του, οι ενδείξεις, οι μετρήσεις, η συλλογιστική, η διατύπωση επιχειρημάτων και τα συμπεράσματα.»⁷⁵

⁷⁴ Χακλιά, Κ. (2003), "Επιστημονικός Γραμματισμός: ο Γραμματισμός στις Φυσικές Επιστήμες και την Τεχνολογία". Στο *Προδιαγραφές Σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας* (επιμ. Βεκρής, Λ., & Χοντολίδου. Ε), Αθήνα ΓΓΕΕ-ΙΔΕΚΕ, σσ 170-180

⁷⁵ Πηγιάκη, Π. (2006), ο.π. , σ.128

ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ ΣΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ

«Τα δυο μαθήματα του οπτικού γραμματισμού και του γραμματισμού στα ΜΜΕ αποτελούν οργανικά μέρη του ευρύτερου γνωστικού αντικείμενου που είναι ευρέως γνωστό ως οπτικοακουστικός γραμματισμός η γραμματισμός στην κοινωνική επικοινωνία. Ο βασικός λόγος για τον οποίο επιλέχτηκε ο διαμερισμός του τελευταίου σε δυο διαδοχικές γνωστικές ενότητες, η κάθε μια εκ των οποίων προβλέπεται να διδάσκεται για ένα χρόνο, ήταν ότι με αυτό το τρόπο επιτυγχάνεται η κλιμάκωση του βαθμού συνθετότητας-πολυπλοκότητας των διδακτέων αντικειμένων καθώς και του βαθμού δυσκολίας των χρησιμοποιούμενων εννοιών και μεθόδων. Ποιο συγκεκριμένα, τα μαθήματα του οπτικού γραμματισμού και του γραμματισμού στα ΜΜΕ σχεδιαστήκαν έτσι ώστε να έχουν μια σχετική αυτοδυναμία ως προς τους επιμέρους σκοπούς και στόχους τους, καθώς και ως προς το περιεχόμενο τους.»⁷⁶

ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ ΣΤΑ ΜΕΣΑ ΜΑΖΙΚΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ

«Η αγωγή στα ΜΜΕ έχει δυνητικά ένα ιδιαίτερα ευρύ γνωστικό ορίζοντα, ο οποίος περιλαμβάνει την ιστορία και τη τεχνολογία των ΜΜΕ. Την θεσμική και την οικονομική τους υπόσταση, ζητήματα δεοντολογίας και ελευθερίας της έκφρασης, την πολιτική και κοινωνική τους λειτουργία, τα ιδεολογικά και αισθητικά χαρακτηριστικά των μηνυμάτων τους και τέλος την πρόσληψη και ερμηνεία τους από το κοινό τους.

Η βασική σκοπιμότητα που υπηρετεί το μάθημα της αγωγής στα ΜΜΕ είναι να συμβάλει στην άρση των ποικίλων μορφών κοινωνικού αποκλεισμού που βιώνουν οι εκπαιδευόμενοι στα Σ.Δ.Ε. ως αποτέλεσμα της πρόωρης απομάκρυνσης τους από το σχολικό θεσμό. Από αυτήν την οπτική, οι βασικοί σκοποί της αγωγής στα ΜΜΕ μπορούν να προσδιοριστούν ως εξής:

- Ένταξη των εκπαιδευομένων στην κοινωνία της πληροφορίας και της γνώσης

⁷⁶ . Βεκρής, Λ. & Χοντολίδου. Ε. (2003), «Γραμματισμός στην Κοινωνική Επικοινωνία», στο Προδιαγραφές Σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (επιμ. Βεκρής, Λ., & Χοντολίδου. Ε) ,Αθήνα ΓΓΕΕ-ΙΔΕΚΕ, σ.185

- Συνεχιζόμενη και δια βίου μάθηση
- Απόκτηση μιας διευρυμένης επικοινωνιακής και πολιτισμικής εγγραμματοσύνης
- Ενδυνάμωση της αυτοαντίληψης και της κοινωνικής αντίληψης.

Το περιεχόμενο του μαθήματος της αγωγής στα ΜΜΕ περιλαμβάνει τις ακόλουθες τέσσερις βασικές θεματικές ενότητες:

1. Ειδησιογραφία και ρεπορτάζ. Στη ενότητα αυτή εξετάζεται ο τρόπος συγκρότησης του ειδησιογραφικού λόγου όπως τουλάχιστον τον συναντούμε στον τύπο και την τηλεόραση

2. Διαφήμιση. Στην ενότητα αυτή εξετάζεται ο διαφημιστικός λόγος

3. Κινηματογράφος. Στη ενότητα αυτή εξετάζεται ο κινηματογράφος ως μέσο διερεύνησης αποτύπωσης και ερμηνείας του κοινωνικού περιβάλλοντος

4. Εικόνες της πραγματικότητας. Στη ενότητα αυτή εξετάζεται η δύναμη αλλά και οι παγίδες τις φωτογραφικής-κινηματογραφικής μαρτυρίας-τεκμηρίωσης χρησιμοποιώντας ως βασικά είδη μελέτης το φωτορεπορτάζ και το ντοκιμαντέρ.

Μια θεμελιακή αρχή που τηρήθηκε τόσο στον καθορισμό των βασικών σκοπών του γνωστικού αντικείμενου της αγωγής στα ΜΜΕ, όσο και στη διαμόρφωση του περιεχόμενου του γνωστικού αντικείμενου, ήταν ότι αυτό θα πρέπει να συνδέεται άμεσα με τις διάφορες πτυχές της καθημερινής ζωής, με τις ανάγκες, τις ανησυχίες, τα προβλήματα και τα ενδιαφέροντα που έχουν αναπτύξει οι εκπαιδευόμενοι. Η ίδια αρχή θα πρέπει να διέπει και τη διδακτική μεθοδολογία του γνωστικού αντικείμενου που οφείλει να βασίζεται πρώτον στην αναγνώριση και αξιοποίηση της σημαντικής κοινωνικής εμπειρίας τους, των γνώσεων και των δεξιοτήτων που έχουν αποκτήσει κατά την ενηλικίωση τους και δεύτερον στο σεβασμό της πολιτισμικής ταυτότητας τους και στην αξιοποίηση του οσοδήποτε περιορισμένου πολιτισμικού κεφαλαίου διαθέτουν.»⁷⁷

⁷⁷ Πασχαλίδης, Γρ. (2003), "Γραμματισμός στα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης". Στο *Προδιαγραφές Σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας* (επιμ. Βεκρής, Λ., & Χοντολίδου. Ε), Αθήνα: ΓΓΕΕ-ΙΔΕΚΕ, σσ.197-209

ΟΠΤΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ

«Οι φωτογραφίες είδη χρησιμοποιούνται σε κάθε σχολείο, είτε μέσα από διδακτικά εγχειρίδια είτε αυτόνομα ως εποπτικά μέσα διδασκαλίας με σκοπό τη μετάδοση πληροφοριών, και την προσέγγιση του ενδιαφέροντος των εκπαιδευομένων. Πέρα όμως από τη χρήση τους ως αντικειμένων οι εικόνες υπάρχουν ως διαδικασίες στην εκπαίδευση, όπως και ο προφορικός λόγος ή τα κείμενα και αποτελούν κατασκευαστικό στοιχείο της.

Σκοπός του οπτικού γραμματισμού είναι να γνωρίσει ο εκπαιδευόμενος τις διαφορετικές μορφές εικόνων και να κατανοήσει ποιες διαφορετικές λειτουργίες και σκοπούς εξυπηρετεί η κατασκευή και η χρήση διαφορετικών κάθε φορά εικόνων. Το σχέδιο μαθημάτων αποτελείται από τρία θέματα:

α) τις *αυτοεικόνες*,

β) τις *εικόνες του άλλου*,

γ) τις *συμβάσεις*, τους κώδικες μέσα από τους οποίους κατασκευάζονται και χρησιμοποιούνται οι εικόνες αυτές.

Η μεθόδευση διδασκαλίας του οπτικού γραμματισμού θα πρέπει να προκύψει από την ίδια τη φύση-δόμηση του αντικειμένου και να ανταποκρίνεται στις σύγχρονες επικοινωνιακές ανάγκες. Ένας πρώτος μεθοδολογικός άξονας είναι η χρήση της φωτογραφίας όχι ως γνωστού αντικείμενου αλλά με σκοπό την επαναφωτογράφιση όλων των άλλων μέσων για τη δημιουργία ενός κατάλληλου για το project ή την έρευνα αρχείου. Σε ένα δεύτερο στάδιο είναι ανάγκη οι μετασχηματισμοί των εικόνων να αποκτήσουν νόημα και να γίνουν χρήσιμοι οι σημαντικοί, να αποκτήσουν μια αφηγηματικότητα να τεθούν σε κίνηση και λειτουργία.»⁷⁸

ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ

«Ο κοινωνικός γραμματισμός παρουσιάστηκε στις προδιαγραφές σπουδών 2001 ως ιστορικός γραμματισμός, για να ολοκληρωθεί με μεταγενέστερα κείμενα, κερδίζοντας μια σημαντική θέση στο πρόγραμμα

⁷⁸ Μεταξιώτης, Γ. (2003), "Οπτικός Γραμματισμός". Στο *Προδιαγραφές Σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας* (επιμ. Βεκρής, Λ., & Χοντολίδου, Ε), Αθήνα: ΓΓΕΕ-ΙΔΕΚΕ, σσ.185-195

σπουδών των Σ.Δ.Ε.. Ο ιστορικός γραμματισμός, ως αντίληψη της θέσης του ανθρώπου μέσα στο κόσμο, καθορίζεται ως διδακτικό αντικείμενο στα Σ.Δ.Ε. με τέσσερα επίπεδα ενδιαφέροντος, το ατομικό, το τοπικό, το εθνικό και το παγκόσμιο. Σκοπός της διδασκαλίας του είναι οι εκπαιδευόμενοι να είναι σε θέση να κατανοούν τα ιστορικά γεγονότα, τη συμπεριφορά των ανθρώπων σε συγκεκριμένες καταστάσεις, να κατανοήσουν την προσωπική και οικογενειακή ιστορία τους, να δημιουργήσουν τη δική τους πολιτισμική ταυτότητα, να μπορούν να προγραμματίσουν ορθά το μέλλον τους, να ενδιαφερθούν για την κληρονομία του τόπου τους, να ερευνήσουν πηγές πληροφόρησης και να καταγράψουν την προσωπική ιστορία του.»⁷⁹

«Οι κοινωνικές επιστήμες αποτέλεσαν μια προσπάθεια των ανθρώπων να προσεγγίσουν τα κοινωνικά φαινόμενα χρησιμοποιώντας επιστημονικές μεθόδους με στόχο να προβάλουν μια παγκόσμια βάση για την κοινωνική γνώση και συνειδητοποίηση. Ο κοινωνικός γραμματισμός είναι ένα νέο μάθημα και η αναγκαιότητα της διδασκαλίας του εδράζεται σε δυο κυρίως λόγους. Πρώτων στις μεταβατικές κοινωνικές συνθήκες τις οποίες διέρχεται η ανθρωπότητα λόγω της ανάπτυξης της τεχνολογίας και της παγκοσμιοποίησης. Δεύτερον στο γεγονός ότι οι εκπαιδευόμενοι στα Σ.Δ.Ε. είναι ενήλικοι. Δεν ζουν πλέον προστατευμένοι μέσα στα πλαίσια της οικογένειας όπως οι νεαροί μαθητές αλλά είναι ήδη πολίτες. Στις κοινωνικές τους επαφές και συναλλαγές δεν αντιμετωπίζονται ως παιδιά που θα μάθουν αλλά ως άτομα που ήδη έπρεπε να ξέρουν.

Το γνωστικό περιεχόμενο του κοινωνικού γραμματισμού είναι ευρύτατο. Οι πολύμορφες σχέσεις αλληλεπίδρασης των ατόμων εν κοινωνία. Σήμερα αυτές ερευνώνται από ένα ευρύ φάσμα κοινωνικών επιστημών, όπως της ανθρωπολογίας, της κοινωνιολογίας, της ιστορίας, της γεωγραφίας, της πολιτικής επιστήμης, της πολιτικής οικονομίας, της φιλοσοφίας και της ψυχολογίας.»⁸⁰

«Ειδικότερα οι στόχοι του γραμματισμού είναι η κατανόηση της δυναμικής των οικονομικών, κοινωνικών, πολιτικών και πολιτισμικών δομών και συστημάτων και αντιμετώπιση τους, κατανόηση της κοινωνικής ταυτότητας

⁷⁹ Πηγιάκη Π. (2006), ο.π., σ.130

⁸⁰ Βερβενιώτη, Τ. (2003), "Κοινωνικός Γραμματισμός". Στο *Προδιαγραφές Σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας* (επιμ. Βεκρής, Λ., & Χοντολίδου. Ε), Αθήνα: ΓΓΕΕ-ΙΔΕΚΕ, σσ.216-218

του ατόμου και της μοναδικότητας του, συνειδητοποίηση της αλληλεξάρτησης ατόμου και κοινωνίας, καλλιέργεια ανοχής και αναγνώρισης της διαφορετικότητας, ενεργός συμμετοχή στα κοινά, καλλιέργεια στάσεων κατάλληλων για την ένταξη στην οικονομική και κοινωνική ζωή, ανάπτυξη της αυτοπειθαρχίας, της κοινωνικής ευθηνής και της κοινωνικής ηθικής.»⁸¹

«Το πρόγραμμα σπουδών του κοινωνικού γραμματισμού δεν μπορεί να έχει και δεν έχει μια καθορισμένη ύλη. Δεν είναι καθόλου απαραίτητο επίσης να υπάρχει ομοιομορφία στη θεματολογία με την οποία ασχολείται η κάθε ομάδα-τάξη εκπαιδευομένων σε κάθε Σ.Δ.Ε.. Οι εκπαιδευόμενοι έχουν γνώσεις και εμπειρίες πάνω σε πολλά κοινωνικά φαινόμενα και γεγονότα. Κανένα από τα γνωστικά αντικείμενα του κοινωνικού γραμματισμού δεν τους είναι εντελώς άγνωστο. Η διδακτική προσέγγιση είναι ολιστική και διαθεματική. Ξεκινά από τα βιώματα και τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευομένων, καθώς και από την επικαιρότητα. Στόχος της είναι να συγκροτήσει σε θεωρητική βάση τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες των εκπαιδευομένων και όχι να τους εφοδιάζει συνεχώς με καινούργιες γνώσεις ξεκομμένες από τη ζωή τους.»⁸²

ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ

«Τα τελευταία 150 χρόνια ο άνθρωπος, αναπτύσσει με αλματώδη ρυθμό τις επιστήμες και τις τεχνολογίες, αυξάνει υπερβολικά το πληθυσμό του, δημιουργεί μεγαλουπόλεις και επιλέγει ως δρόμο κοινωνικής προόδου και ευημερίας τη χωρίς όρια οικονομική ανάπτυξη. Η αναγκαιότητα περιβαλλοντικού γραμματισμού όλων των πολιτών και κατ' επέκταση των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε. πηγάζει από την ένταση και έκταση της περιβαλλοντικής υποβάθμισης και των κοινωνικών κρίσεων που απειλούν τη βιωσιμότητα των οικοσυστημάτων και την ποιότητα ζωής των ανθρώπων.»⁸³

«Ο περιβαλλοντικός γραμματισμός δε περιορίζεται στη παροχή περιβαλλοντικών γνώσεων και στη μετάδοση συμπεριφορών φιλικών προς το περιβάλλον, αλλά αποσκοπεί στη διαμόρφωση πολιτών με οικολογική

⁸¹ Πηγιάκη, Π. (2006), ο.π. , σ.131

⁸² Βερβενιώτη Τ. (2003), ο.π. , σ.231

⁸³ Φλογαίτη Ε. (2003), "Περιβαλλοντικός Γραμματισμός Περιβαλλοντική Εκπαίδευση". Στο *Προδιαγραφές Σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας* (επιμ. Βεκρής, Λ., & Χοντολίδου, Ε), Αθήνα: ΓΓΕΕ-ΙΔΕΚΕ, σσ.241-246

συνείδηση και με ενεργό συμμετοχή στην κοινωνία μέσα από τη συμμετοχή σε συλλογικές δράσεις για την επίλυση περιβαλλοντικών προβλημάτων.»⁸⁴

«Το περιεχόμενο του περιβαλλοντικού γραμματισμού στα Σ.Δ.Ε.:

- Περιβαλλοντικά ζητήματα. Τα θέματα που θα επεξεργαστούν οι εκπαιδευόμενοι θα πρέπει να ανάγονται και να αναδεικνύουν τα γενικότερα περιβαλλοντικά ζητήματα που απασχολούν σήμερα τον πλανήτη

- Περιβαλλοντικές έννοιες. Οι επεξεργασία των θεμάτων θα πρέπει να περιλαμβάνει και να αναδεικνύει ορισμένες δανικές έννοιες απαραίτητες για την κατανόηση οποιουδήποτε περιβαλλοντικού ζητήματος

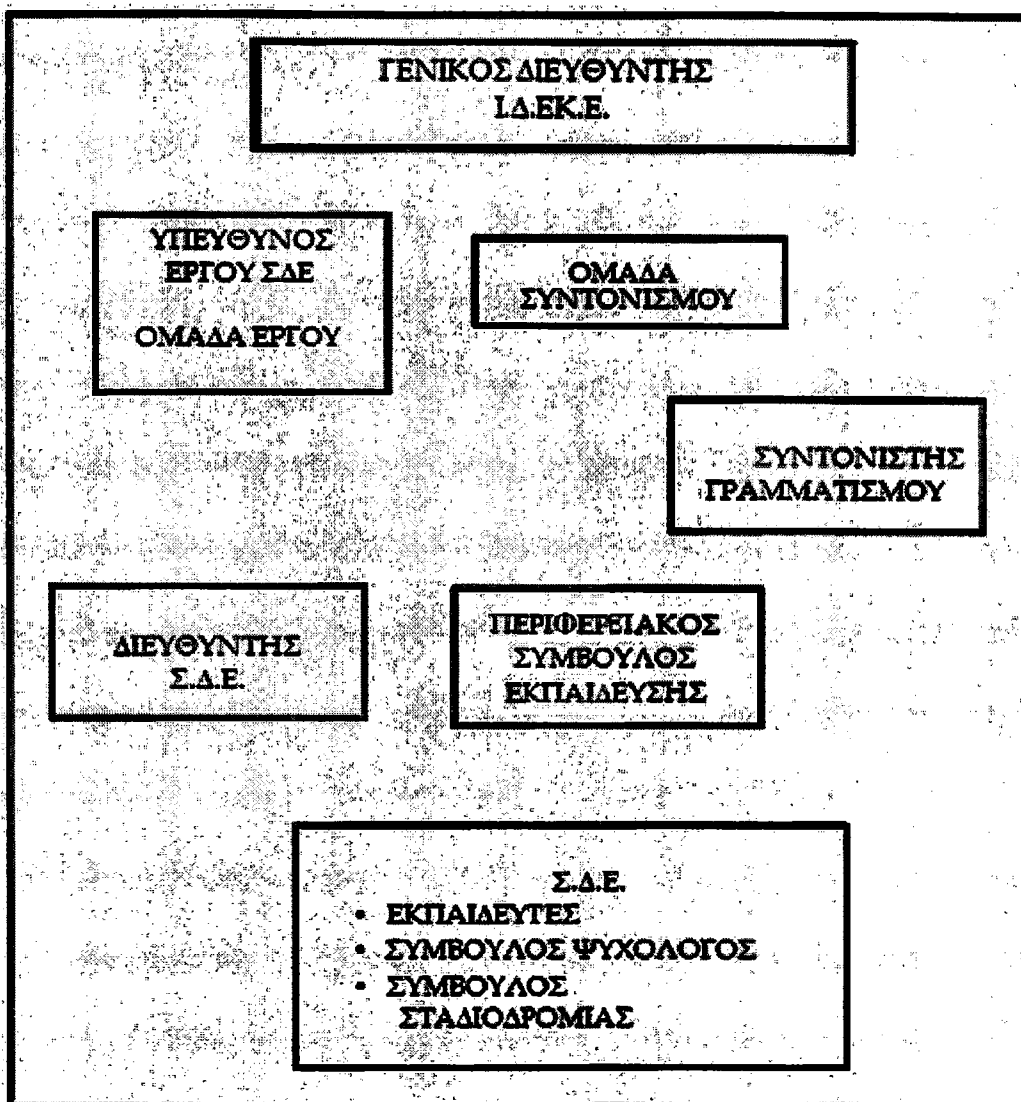
- Περιβαλλοντική προβληματική. Μέσα από τη πραγμάτευση συγκεκριμένων θεμάτων οι εκπαιδευόμενοι θα πρέπει να αναπτύσσουν μια περιβαλλοντική προβληματική σχετικά με τα βαθύτερα αίτια και χαρακτηριστικά της οικολογικής κρίσης.»⁸⁵

⁸⁴ Πηγιάκη, Π. (2006), ο.π. , σ.132

⁸⁵ Φλογαίτη, Ε. (2003), ο.π. , σσ.249-250

2.2.3 ΟΡΓΑΝΟΓΡΑΜΜΑ Σ.Δ.Ε.

Τα Σ.Δ.Ε. στην Ελλάδα λειτουργούν σύμφωνα με το εξής σχήμα:



ΣΧΗΜΑ 1. ΟΡΓΑΝΟΓΡΑΜΜΑ ΤΩΝ Σ.Δ.Ε. (Πηγή ΙΔΕΚΕ⁸⁶)

«Στις υποχρεώσεις της Ομάδας Έργου ανήκουν, μεταξύ άλλων, η σύνταξη και παρακολούθηση τεχνικών δελτίων για τα Σ.Δ.Ε., η επιλογή εκπαιδευτικού προσωπικού των Σ.Δ.Ε., ο σχεδιασμός, η οργάνωση, ο συντονισμός και υλοποίηση επιμορφώσεων του ανθρώπινου δυναμικού των Σ.Δ.Ε., η συνεργασία με τους Διευθυντές και η αντιμετώπιση καθημερινών ζητημάτων των Σ.Δ.Ε., η σύνταξη και παρακολούθηση προκηρύξεων για τα

⁸⁶ Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε.) στην Ελλάδα, (διαθέσιμο Online: http://www.ideke.edu.gr/sde/ArticlesMain_old.asp?article_id=3&article_id=& προσπελάστηκε 31/05/2010)

υποέργα (διαφήμιση, ημερίδες ευαισθητοποίησης, κατασκευή και συντήρηση ιστοσελίδας κλπ.), η επιμέλεια έντυπου εκπαιδευτικού υλικού, η επαφή με ευρωπαϊκά Σ.Δ.Ε., η εν γένει παρακολούθηση του προγράμματος.

Έργο της Ομάδας Συντονισμού⁸⁷ είναι ο συντονισμός και η εμπύχωση των Επιστημονικών Υπευθύνων των Σ.Δ.Ε., ο συντονισμός και η εμπύχωση των Διευθυντών των Σ.Δ.Ε., η εμπύχωση των εκπαιδευτικών, προτάσεις για διαμόρφωση και υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων, σύνταξη προτάσεων για την αξιολόγηση του προγράμματος, προτάσεις για διαμόρφωση προδιαγραφών για την ανάπτυξη εκπαιδευτικών μέσων και παραγωγής εκπαιδευτικού υλικού, προτάσεις για διαμόρφωση ποιοτικών και ποσοτικών προδιαγραφών για παραδοτέα που αφορούν την εκπαιδευτική διάσταση του προγράμματος (προγράμματα σπουδών, επιμορφωτικά προγράμματα, εκπαιδευτικά υλικά κ.λπ.), προτάσεις για τις δυνατότητες ανάπτυξης του προγράμματος σύμφωνα με την ακολουθούμενη εκπαιδευτική πολιτική κλπ.

Έργο του Συντονιστή Γραμματισμού είναι η επιστημονική καθοδήγηση και στήριξη των εκπαιδευτικών της ειδικότητάς του σε όλα τα Σ.Δ.Ε. (ή τα μισά, όπου υπάρχουν δύο συντονιστές, γεγονός που συμβαίνει την περίοδο 2004-2005 σε όλες τις ειδικότητες, πλην της Αισθητικής Αγωγής), είτε με εργαστήρια στις επιμορφώσεις είτε με καθημερινή επικοινωνία τηλεφωνική ή ηλεκτρονική (πιο σύνηθες το τελευταίο).»⁸⁸

«Το Σ.Δ.Ε. διοικείται από το Διευθυντή και το Σύλλογο Διδασκόντων. Ο Σύλλογος Διδασκόντων αποτελείται από τους διδάσκοντες του σχολείου, τον Σύμβουλο Σταδιοδρομίας και τον Σύμβουλο Ψυχολόγο. Ο Διευθυντής του Σ.Δ.Ε.:

- Είναι υπεύθυνος για την υλοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής της Γ.Γ.Ε.Ε., για την εφαρμογή του προγράμματος σπουδών και του ωρολογίου προγράμματος του σχολείου.

⁸⁷ Από το σχολικό έτος 2005-2006 η Ομάδα Συντονισμού αντικαθίσταται από την Επιστημονική Επιτροπή, η οποία θα αποτελείται από 2 υπεύθυνους επιμόρφωσης, 2 συντονιστές γραμματισμών για την Ελληνική Γλώσσα, τα Μαθηματικά και την Πληροφορική, και από ένας για τα υπόλοιπα γνωστικά αντικείμενα και τη Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας και τη Συμβουλευτική Ψυχολογία.

⁸⁸ Ανάγνου, Ε. (2006) *Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: εμπειρική έρευνα βασισμένη στις απόψεις των διευθυντών τους*, Αδημοσίευτη Διδακτορική εργασία, Πανεπιστήμιο Πατρών, σσ.34-36

- Έχει την ευθύνη για τις σχέσεις και τις συνεργασίες με τους τοπικούς και άλλους φορείς για την προώθηση των στόχων του σχολείου.

- Είναι υπεύθυνος για ζητήματα διοίκησης προσωπικού του Σ.Δ.Ε.

- Προεδρεύει στις συνεδριάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων.

- Φροντίζει για την καλή εκπροσώπηση του σχολείου σε δημόσιες συναντήσεις.

- Αποστέλλει στο Ι.Δ.ΕΚ.Ε. όλα τα στοιχεία που αφορούν στην λειτουργία του σχολείου (εγγραφές, φοίτηση, δραστηριότητες του σχολείου, ενημερωτικές εκθέσεις, στατιστικά στοιχεία κ.λπ.).

- Σε περίπτωση απουσίας ή κωλύματος του Διευθυντή, τον αναπληρώνει εκπαιδευτικός ο οποίος έχει οριστεί από το Διευθυντή του σχολείου με τη σύμφωνη γνώμη του Συλλόγου Διδασκόντων στην αρχή του σχολικού έτους.

Ο Σύλλογος Διδασκόντων:

- Ο Σύλλογος Διδασκόντων συνεδριάζει εκτός ωραρίου διδασκαλίας, μετά από πρόσκληση του Διευθυντή:

- Τακτικά, τουλάχιστον μία φορά το μήνα με συμμετοχή του Περιφερειακού Συμβούλου Εκπαίδευσης και αποφασίζει ή εγκρίνει προτάσεις που αφορούν στο πρόγραμμα σπουδών, στο ωρολόγιο πρόγραμμα, στο πρόγραμμα επιμόρφωσης και στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Οι αποφάσεις λαμβάνονται κατά πλειοψηφία και δεσμεύουν όσους μειοψηφούν. Σε περίπτωση ισοψηφίας υπερισχύει η ψήφος του Προέδρου– Διευθυντή.

- Εκτάκτως, όποτε κρίνεται αναγκαίο, μετά από πρόσκληση του Διευθυντή ή μετά από αίτημα του ενός τρίτου των μελών του.

- Συνεδρίαση με καθαρά εκπαιδευτικό-συμβουλευτικό περιεχόμενο συγκαλεί και ο Περιφερειακός Σύμβουλος Εκπαίδευσης αφού ενημερώσει έγκαιρα (τουλάχιστον 5 ημέρες νωρίτερα) τον Διευθυντή του Σ.Δ.Ε..

- Οι αποφάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων σε καμία περίπτωση δεν μπορούν να αντιστρατεύονται τους σκοπούς και τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων και τις αρχές του προγράμματος των Σ.Δ.Ε..

• Ο Σύλλογος Διδασκόντων δεν μπορεί να ρυθμίζει θέματα που εμπíπτουν στις αρμοδιότητες άλλων οργάνων. »⁸⁹

«Πέραν των μεθόδων διδασκαλίας ένα επιπρόσθετο καινοτόμο χαρακτηριστικό γνώρισμα των Σ.Δ.Ε. αποτελεί η ενσωμάτωση στο ωρολόγιο πρόγραμμα μαθημάτων επαγγελματικού προσανατολισμού και συμβουλευτικής. Η συμβουλευτική υποστήριξη παρέχεται τόσο στους εκπαιδευόμενους, όσο και στους εκπαιδευτές, έτσι ώστε να ξεπερνούν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν κατά την άσκηση του έργου τους.

Οι λειτουργίες-πρακτικές της συμβουλευτικής σταδιοδρομίας στο Σ.Δ.Ε. είναι πολλές, όπως: συνάντηση σταδιοδρομίας, μέσα στη τάξη, ατομική συμβουλευτική, ομαδική συμβουλευτική, πληροφόρηση, δικτύωση με φορείς ή άλλες υπηρεσίες, παραπομπή σε ψυχολόγο του σχολείου αν διαγνωστούν δυσκολίες, εποπτεία από τον σύμβουλο σταδιοδρομίας και συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς. Παρέχεται δηλαδή στο Σ.Δ.Ε. υποστήριξη και σε εξατομικευμένη βάση και σε μικρές ομάδες, ενώ αποτελεί βασική αρχή όλοι οι συνεργάτες να διατηρούν επικοινωνία με τους μαθητές και να ανταποκρίνονται στις εκκλήσεις βοήθειας τους αν προκύπτουν.»⁹⁰

«Η συμβουλευτική σταδιοδρομίας στο Σ.Δ.Ε. υπεισέρχεται τόσο στην εκπαιδευτική διαδικασία ως εκπαιδευτική συμβουλευτική όσο και στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευομένων ως επαγγελματική συμβουλευτική. Έχει ως σκοπό να βοηθήσει τα άτομα να κάνουν ορθές εκπαιδευτικές, επαγγελματικές επιλογές, να διευκολύνει την προσαρμογή τους και τη συνολική προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη και ωρίμανση.»⁹¹

«Ο Σύμβουλος Σταδιοδρομίας:

- Διδάσκει μια (1) ώρα εβδομαδιαίως σε κάθε τμήμα.
- Παρέχει ατομική και ομαδική Συμβουλευτική με στόχο τη διευκόλυνση και υποστήριξη των εκπαιδευομένων για την είσοδο ή επανατοποθέτηση στην αγορά εργασίας.

⁸⁹ Βλ. Άρθρο 5 της υπ. Αριθμ. 2373/16-7-2003 Υπουργικής Απόφασης (Υ.Α.) «Οργάνωση και λειτουργία των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας» (Φ.Ε.Κ. 1003/22-7-2003 τ. Β΄)

⁹⁰ Ταρatóρη, κ.α., (2008), ο.π. , σ.32

⁹¹ Τσέργας, Ν. (2007), "Η μετάβαση από το Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας στην αγορά εργασίας". Στο *Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: Μια εναλλακτική προσέγγιση της γνώσης στο πλαίσιο της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας* (επιμ. Κουτρούμπα Κ., Νικολοπούλου Β., Χατζηθεοχάρους Π.), Αθήνα: ΓΤΕΕ-ΙΔΕΚΕ, σ.97

- Αναζητά πηγές πληροφόρησης, συλλέγει, οργανώνει και παρέχει πληροφοριακό υλικό ικανό να καλύψει τις ανάγκες-αιτήματα των εκπαιδευομένων.

- Επικοινωνεί με άλλους φορείς-υπηρεσίες εξειδικευμένες σε θέματα σχετικά με την αγορά εργασίας, εκπαιδευτικούς φορείς, φορείς κατάρτισης και παραπέμπει τους εκπαιδευομένους στις κατάλληλες υπηρεσίες.

- Δημιουργεί αρχείο εκπαιδευομένων και οργανώνει σύστημα παρακολούθησης της εξέλιξής τους.

- Μεριμνά για την πρακτική άσκηση των ανέργων εκπαιδευομένων που επιθυμούν να ενταχθούν στην αγορά εργασίας. Λεπτομέρειες ρυθμίζονται με απόφαση του Γενικού Γραμματέα Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Ο Σύμβουλος Ψυχολόγος:

- Συμμετέχει μια (1) ώρα εβδομαδιαίως σε κάθε τμήμα
- Παρέχει ατομική και ομαδική Συμβουλευτική με στόχο τη διευκόλυνση και υποστήριξη των εκπαιδευομένων.

- Παρεμβαίνει υποστηρικτικά σε πρόσωπα ή ομάδες που δυσκολεύονται να λειτουργήσουν στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο.

- Συνεργάζεται, ενημερώνει και στηρίζει τους εκπαιδευτικούς για την αντιμετώπιση προβλημάτων που ανακύπτουν.»⁹²

«Ο ρόλος του συμβούλου ψυχολόγου είναι συμβουλευτικός και ενισχυτικός με σεβασμό και αποδοχή στο άτομο που καλείτε να βοηθήσει. Βάσει του συμβουλευτικού χαρακτήρα μπορεί να λειτουργήσει προληπτικά σε επίπεδο διάγνωσης της δυσκολίας, διερευνητικά και καθοδηγητικά σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό, αλλά και παρεμβατικά σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο.»⁹³

⁹² Βλ. Άρθρο 6 της υπ. Αριθμ. 2373/16-7-2003 Υπουργικής Απόφασης (Υ.Α.) «Οργάνωση και λειτουργία των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας» (Φ.Ε.Κ. 1003/22-7-2003 τ. Β')

⁹³ Βαχλιώτη, Ε. (2007), «Ο ρόλος του ψυχολόγου στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας». Στο *Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: Μια εναλλακτική προσέγγιση της γνώσης στο πλαίσιο της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας* (επιμ. Κουτρούμπα Κ., Νικολοπούλου Β., Χατζηθεοχάρους Π.), Αθήνα: ΓΓΕΕ-ΙΔΕΚΕ, σ.85

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

3.1 Η ποιοτική εμπειρική έρευνα με τη μέθοδο της συνέντευξης

Η επιλογή της όποιας ερευνητικής μεθόδου υπαγορεύεται κυρίως από τη φύση του ερευνώμενου προβλήματος και προδικάζει το επίπεδο κατανόησης του υπό μελέτη φαινομένου. «Οι ποιοτικές μέθοδοι δίνουν την ευκαιρία στον ερευνητή να στοχεύσει στο τι σημαίνει για τα υποκείμενα η εμπειρία για την οποία μιλούν, με άλλα λόγια, να εμβυθύνει»⁹⁴. «Δίνει τη δυνατότητα ανίχνευσης κοινωνικών αξιών και νορμών συμπεριφοράς που συγκροτούν το περιεχόμενο των προτύπων της καθημερινής τους εμπειρίας και επιτρέπει την διεισδύσει στην προσωπικότητα των υποκειμένων αλλά και την κατανόηση των κοινωνικών επιρροών που τα υποκείμενα έχουν δεχτεί.»⁹⁵

«Η ποιοτική ερευνητική προσέγγιση έχει σοβαρά πλεονεκτήματα, όταν μελετώνται οι εμπειρίες των υποκειμένων που τους επηρεάζουν στην καθημερινή τους δράση μέσα σε μια συγκεκριμένη κοινωνική πραγματικότητα, γιατί παρέχει τη δυνατότητα συγκέντρωσης πληροφοριών που προσδοκάτε να αποτελέσουν την πρώτη υλη για την επεξεργασία μιας επιστημονικά έγκυρης αναπαράστασης αυτής της πραγματικότητας. Κοινά αποδεκτά πλεονεκτήματα της μεθοδολογίας της ποιοτικής εμπειρικής έρευνας είναι τα ακόλουθα:

- α. Ο διεισδυτικός και ο συμπληρωματικός χαρακτήρας της μεθόδου,
- β. Η ευελιξία της, η προσαρμοστικότητα δηλαδή στα είδη πληροφόρησης που συλλέγονται, η οποία επιτρέπει τη σύνδεση θεωρίας και εμπειρικού υλικού, έτσι ώστε η έρευνα να παίρνει νέες κατευθύνσεις που δεν έχουν ληφθεί εξαρχής υπόψη,

⁹⁴ Παρασκευοπούλου, Ευ. (2008), "Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις", Στο *Ανοικτή Εκπαίδευση. Το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, τ 4, ΕΔΑΕ

⁹⁵ Παπαγεωργίου, Γ. (1998), *Μέθοδοι στην Κοινωνιολογική Έρευνα*, Αθήνα: Τυπωθήτω, σσ.9-10

γ. Η προσωπική συμμετοχή του ερευνητή σε όλα τα στάδια της έρευνας, δηλαδή η στενά συνδεδεμένη με την ευελιξία της μεθόδου προσωπική και άμεση επαφή του ερευνητή με τα υποκείμενα της έρευνας. Αυτή η αμεσότητα της συμμετοχής του ερευνητή εξασφαλίζει μια σφαιρική εποπτεία του ερευνητικού πεδίου, πράγμα που σημαίνει ότι ο σχεδιασμός της έρευνας, η διαδικασία συλλογής του υλικού, η ανάλυση και η συναγωγή συμπερασμάτων βρίσκονται σε στενή αλληλεξάρτηση μεταξύ τους. Έτσι, η σημαντική γνώση που προσφέρει καθένα από τα στάδια αυτά κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας ενσωματώνεται στην έρευνα και συμβάλλει στην πληρέστερη οργάνωση των επομένων.

Οι αδυναμίες της ποιοτικής προσέγγισης είναι η έμφαση στην υποκειμενική πρόσληψη των κοινωνικών φαινομένων που εμπεριέχει τον κίνδυνο να παρασύρει τον ερευνητή στο να απολυτοποιήσει την υποκειμενική σκοπιά. Επίσης, η περιορισμένη, σε κάποιες περιπτώσεις, δυνατότητα γενίκευσης των ευρημάτων της έρευνας.

Το γεγονός ότι στην ποιοτική προσέγγιση ο ερευνητής γίνεται και ο ίδιος μέρος του ερευνητικού του εξοπλισμού έχει συνέπεια την έντονη εμφάνιση του προβλήματος της χρήσης της ερευνητικής τεχνικής της συνέντευξης. »⁹⁶

Η συνέντευξη είναι ένα από τα βασικότερα εργαλεία της ποιοτικής μεθόδου και αποτελεί μια από τις προσφορότερες μεθόδους για τους περιγραφικούς και αναλυτικούς της στόχους. «Η συνέντευξη είναι βασικό στοιχείο της ποιοτικής έρευνας και δεν πρόκειται για απλή, τυπική διαδικασία διαλόγου μεταξύ ερευνητή και υποκειμένων. Εκείνα που καλείται να υπερκεράσει ο ερευνητής είναι η διστακτικότητα και οι φόβοι- προβληματισμοί των υποκειμένων σε επικοινωνιακό επίπεδο. Σε αυτό το σημείο έγκειται και η σημασία της συνέντευξης: να ξεπεραστούν κοινωνικά στεγανά, που δυσχεραίνουν την ουσιαστική συμμετοχή στο διάλογο, ώστε να επέλθει η προσέγγιση της αληθινής πραγματικότητας.»⁹⁷

⁹⁶ Σωτηροπούλου, Κ. (1998), *Αναπαραστάσεις εκπαιδευτικών της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης: Κοινωνικές ανισότητες και παιδαγωγικές αρχές στο Τεχνικό-Επαγγελματικό Λύκειο. Οι έννοιες της μάθησης, της πειθαρχίας και της προσαρμογής*, Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, σσ.19-20

⁹⁷ Παρασκευοπούλου, Ευ. (2008), ο.π., σ.8

«Οι συνεντεύξεις προβάλλουν τις γνώσεις που το υποκείμενο κατέχει (πληροφορίες και γνώσεις), τι του αρέσει και τι όχι (αξίες και προτιμήσεις) και κυρίως τι σκέπτεται (απόψεις και αντιλήψεις). Ένα στοιχείο που τη διαφοροποιεί από μια απλή συζήτηση, είναι ότι αποτελεί το βασικό εργαλείο της έρευνας, ένας έμμεσος τρόπος συλλογής πληροφοριών αναφορικά με τις αντιλήψεις και τα «πιστεύω» των ανθρώπων που ερωτώνται. Ένα δεύτερο στοιχείο είναι ότι ο διάλογος λαμβάνει χώρα ανάμεσα σε ανθρώπους που κατ' ουσίαν είναι ξένοι μεταξύ τους και ένα τρίτο στοιχείο είναι πως οι συνεντεύξεις κατευθύνονται από τον ερευνητή κατά ένα μεγάλο ποσοστό, στοιχείο που βέβαια εξαρτάται και από το είδος της συνέντευξης.»⁹⁸

«Το γεγονός ότι η ποιοτική προσέγγιση με την ερευνητική τεχνική της συνέντευξης βασίζεται στην εξαντλητική ανάλυση ενός περιορισμένου υλικού που προκύπτει από τη συλλογή πληροφοριών από έναν μικρό συνήθως αριθμό ατόμων εγείρει την κριτική ως προς την έλλειψη αντιπροσωπευτικότητας του δείγματος των ερευνώμενων και συνακόλουθα ως προς τη δυνατότητα συναγωγής συμπερασμάτων γενικευτικού χαρακτήρα.

Ως τελικό προϊόν της έρευνας προκύπτει η «αναπαράσταση» της πραγματικότητας που ερευνήθηκε. Η ανάλυση αυτού του προϊόντος και η νοηματοδότησή του μέσα από την ανάλυση γίνεται σχετικά ανεξάρτητα από τις αρχικές συνθήκες παραγωγής του. Με άλλα λόγια τα στοιχεία που συγκροτούν το επιστημονικά επεξεργασμένο οικοδόμημα που συνιστά η «αναπαράσταση» της πραγματικότητας που μελετήθηκε είναι οι αναλυτικές έννοιες του ερευνητή. Οι αφηρημένες κατηγορίες που του επιτρέπουν να συνδέσει φαινομενικά αντιφατικά στοιχεία της πραγματικότητας, όπως αυτή εμφανίζεται στη συνείδηση των υποκειμένων μέσα στο εμπειρικό υλικό των «τυπικών» προτύπων της που έχει συγκεντρώσει.»⁹⁹

Η συγκέντρωση του υλικού της εμπειρικής μας έρευνας έγινε με τη μέθοδο της συνέντευξης. Το δείγμα της έρευνας μας είναι δέκα εκπαιδευόμενοι, τέσσερεις άντρες και έξι γυναίκες, διαφόρων ηλικιών. Ο τρόπος επιλογής των ατόμων, οι συνεντεύξεις καθώς και τα πλαίσια της συζήτησης, ήταν ελεύθερα προκειμένου να μας επιτρέψουν μια πολύπλευρη

⁹⁸ Rubin, H. & Rubin, I. (1995). *Qualitative interviewing, the art of hearing data*, Λονδίνο: SAGE publications, σ.2

⁹⁹ Σωτηροπούλου, Κ. (1998), *ο.π.* , σσ.21-23

προσέγγιση και κατανόηση των νοημάτων. Η έρευνα διεξήχθη κατά τη χρονική περίοδο 2010-2011. Στόχος των συνεντεύξεων ήταν να δοθεί η ευκαιρία στους εκπαιδευόμενους να μιλήσουν για τους λόγους που εγκατέλειψαν την υποχρεωτική εκπαίδευση, τους λόγους που γράφτηκαν στο Σ.Δ.Ε. και κατά πόσο είναι ικανοποιημένοι από αυτό.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο

ΕΡΕΥΝΑ

4.1 Λόγοι εγκατάλειψης του σχολείου

Υπάρχουν παρά πολλές απόψεις για ποιους λόγους ένας νέος εγκαταλείπει το σχολείο του. Σύμφωνα με τη Δρετάκη με τον όρο σχολική αποτυχία ή εγκατάλειψη του σχολείου εννοούμε «την πρόωρη εγκατάλειψη της εκπαίδευσης από το μαθητή, πριν αποφοιτήσει από την εκπαιδευτική βαθμίδα στην οποία είχε εγγραφεί (δημοτικό, γυμνάσιο λύκειο) στην οποία έχει εγγραφεί, ή η αδυναμία του εκπαιδευτικού ιδρύματος να συγκρατήσει τους μαθητές του μέχρις ότου αποφοιτήσουν»¹⁰⁰. Ας δούμε λοιπόν τι δηλώνουν τα υποκείμενα της έρευνας μας:

Η Δήμητρα είναι 43 ετών, διέκοψε το σχολείο στη πρώτη γυμνασίου, και δουλεύει σαν καθαρίστρια σε μια ιδιωτική εταιρία. *Το σχολείο το εγκατέλειψα για οικογενειακούς λόγους... όταν πήγαινα δημοτικό δεν είχα δεύτερο ρούχο... λεφτά να πάρω κάτι να φάω... έβλεπα τα άλλα παιδιά ... και είχα ζήλια...*

Παρόμοια κατάσταση βίωσε και ο Γιώργος ο οποίος λέει: *Πέθανε ο πατέρας μου όταν ήμουν 10 χρονών... αναγκάστηκα να βρω δουλειά... Το σχολείο ήταν κάτι περιττό για μένα... έπρεπε να φάω...*

Η Παναγιώτα αναγκάστηκε να διακόψει το σχολείο στην πέμπτη δημοτικού γιατί η μητέρα της αρρώστησε βαριά. *Η μητέρα μου... έπαθε σκλήρυνση κατά πλάκας... έπρεπε να βρω μια δουλειά... για να τα βγάλουμε πέρα... δεν γινόταν αλλιώς...*

Τα παραπάνω ευρήματα μπορούν βάσιμα να ερμηνευτούν εάν λάβουμε υπόψη μας την άποψη του Καμπέρη σύμφωνα με τον οποίο «η ενασχόληση των παιδιών με δουλειές από μικρή ηλικία αποτελεί μια από τις ιστορικές μορφές παιδικής εργασίας η οποία για λόγους οικονομικούς και κοινωνικούς. Σήμερα παρότι η παιδική εργασία περιορίστηκε και αυξήθηκε σημαντικά η

¹⁰⁰ Δρετάκη, Μ.(1993), *Η εγκατάλειψη της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και παράγοντες που σχετίζονται με αυτή*, Αθήνα: Γρηγόρης, σσ.13-14

κοινωνική πρόνοια και το οικογενειακό εισόδημα αρκετοί νέοι αναγκάζονται να διακόψουν το σχολείο τους»¹⁰¹.

Τα παραπάνω έχουν επισημανθεί και από στις έρευνες του Bourdieu σύμφωνα με τον οποίο «κάθε οικογένεια μεταβιβάζει στα παιδιά της (με έμμεσους κυρίως τρόπους) ένα ορισμένο μορφωτικό κεφάλαιο και ένα συγκεκριμένο έθος¹⁰². Δηλαδή ένα σύστημα αξιών έμμεσων και βαθιά εσωτερικευμένων που συμβάλει μεταξύ άλλων στον καθορισμό της συμπεριφοράς του παιδιού, τόσο απέναντι στο μορφωτικό κεφάλαιο όσο και απέναντι στο σχολικό θεσμό. Η μεταβίβαση αυτή του μορφωτικού κεφαλαίου στα παιδιά δεν απαιτεί πάντα μια φανερή πρακτική και μπορεί να γίνει έξω από κάθε μεθοδική προσπάθεια με τη μέθοδο της όσμωσης σε ότι αφορά την έκταση και την ισχύ του μορφωτικού κεφαλαίου, με την έννοια της κοινωνικής προέλευσης, είναι παρά πολύ ισχυρή.»¹⁰³

Εκτός από τους οικονομικούς λόγους υπάρχουν και οι κοινωνικοί λόγοι. Η Λουκία δουλεύει σε ένα κομμωτήριο και εγκατέλειψε το σχολείο στην δεύτερα γυμνασίου. *Το σχολείο το εγκατέλειψα γιατί έμεινα μετεξεταστέα στα μαθηματικά... πήγα να δώσω και τσακώθηκα με το καθηγητή και έμεινα... ντρεπόμουν τους συμμαθητές μου που πήγαν σε μεγαλύτερη τάξη... ο πατέρας μου με έδιωξε από το σπίτι γιατί έλεγε ότι ήμουν άχρηστη...*

Η Κατερίνα είναι 38 χρονών και δουλεύει σε μαγαζί γρήγορου φαγητού εγκατέλειψε το σχολείο στην πρώτη γυμνασίου. *Δεν με άφησε ο πατέρας μου να πάω σχολείο γιατί δεν ήμουν καλή μαθήτρια...*

Η πετρούλα είναι 45 χρονών και είναι άνεργη. Εγκατέλειψε το σχολείο στην έκτη δημοτικού. *Οι γονείς μου δε με άφησαν να συνεχίσω... έλεγαν πως δεν είμαι ικανή να τελειώσω το σχολείο... πως δεν είναι σημαντικό για ένα κορίτσι... τα κορίτσια είναι μόνο για γάμο...*

¹⁰¹ Καμπέρης, Ν. (1999), *Κοινωνικές αναπαραστάσεις των νέων εργαζομένων για την εργασία και την εκπαίδευση*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ.219

¹⁰² Σύμφωνα με τον Καμπέρη θα προσδιορίζαμε το έθος ως «ένα σύστημα πεπιοθήσεων, αξιών, κανόνων και προτύπων που προσανατολίζουν, δίχως να προκαθορίζουν, την ατομική συμπεριφορά και την κοινωνική πράξη στα πλαίσια ενός δεδομένου κοινωνικού σχηματισμού. Μ' αυτήν την έννοια, το έθος δεν αποτελεί μια παγιωμένη δομή ή μια αφηρημένη ουσία, αλλά ένα ιστορικό-κοινωνικό προϊόν που εμφανίζεται, αναπτύσσεται, παρακμάζει και εξαφανίζεται ανάλογα με τις εκάστοτε κοινωνικές αντιθέσεις.» Στο ίδιο, σ. 19

¹⁰³ Bourdieu, P. (1993), *Οι Κληρονόμοι*, Αθήνα: Καρδαμίτσας, σ.50

Οι παραπάνω απόψεις μπορούν βάσιμα να ερμηνευτούν εάν λάβουμε υπόψη μας την άποψη του Bourdieu σύμφωνα με τον οποίο «η αδυναμία συνέχισης του σχολείου φαίνεται να έχει καθοριστική σχέση με τη γλωσσική ικανότητα στο βαθμό που η γλώσσα αποτελεί το πιο απροσδιόριστο τμήμα αλλά και το πιο ουσιαστικό της μορφωτικής κληρονομιάς.»¹⁰⁴ Επίσης η Τατατορη μας λέει οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αντί να λειτουργούν ως συνεκτικός ιστός που συνδέει το μαθητή με το σχολείο στο οποίο φοιτά και να του κεντρίζει το ενδιαφέρον ώστε να αποτελεί μια αναγκαιότητα για το μαθητή, οι εκπαιδευτικοί γίνονται αιτία να αισθάνονται απέχθεια για το σχολείο οι μαθητές.»¹⁰⁵

Ένας ακόμα λόγος εγκατάλειψης του σχολείου είναι η *θέληση* για εργασία. Ο Σπύρος είναι 27 και είναι γκαρσόνι, εγκατέλειψε το σχολείο στη δευτέρα γυμνασίου. *Δε τα πήγαινα καλά με το σχολείο... δεν μου άρεσε παρά πολύ... και προτίμησα να βρω δουλειά...*

Ο Βαγγέλης είναι 55 και είναι αγρότης. Εγκατέλειψε το σχολείο στην έκτη δημοτικού. *Ήμασταν φτωχοί... το σχολείο δε μου άρεσε... προτίμησα να βρω δουλειά για να έχω δικά μου λεφτά...*

Τα παραπάνω ευρήματα μπορούν βάσιμα να ερμηνευτούν εάν λάβουμε υπόψη μας την άποψη του Καμπέρη σύμφωνα με την οποία «η *θέληση* για εργασία που εκφράζουν οι νέοι είναι *θέληση* με την μεταφορική έννοια του όρου γιατί ενώ οι ίδιοι νομίζουν ότι οι επιλογές τους είναι ατομικές στηριζόμενοι σε υποκειμενικά αίτια, όπως η έμπνευση, η προτίμηση ή το ταλέντο, εντούτοις υπάρχει στις απαντήσεις τους η μεταμφιεσμένη δράση των αντικειμενικών παραγόντων.»¹⁰⁶

¹⁰⁴ Bourdieu, P. (1985), "Το συντηρητικό σχολείο: οι ανισότητες στην εκπαίδευση και την παιδεία". Στο Φραγκουδάκη Α. (1985), *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης: Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*, Αθήνα: Παπαζήσης, σ.377

¹⁰⁵ Τατατόρη, κ.α. (2008), ο.π. , σ.59

¹⁰⁶ Καμπέρης Ν. (1999), ο.π. , σσ. 226-227

4.2 Λόγοι εγγραφής στα Σ.Δ.Ε.

Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι όταν αποφασίζουν να συμμετάσχουν σε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης- κατάρτησης, το κάνουν για συγκεκριμένους λόγους, που σχετίζονται με τη φάση της ζωής την οποία διανύουν και τις ανάγκες που προκύπτουν, εκπαιδεύονται-καταρτίζονται επειδή διαπιστώνουν ότι χρειάζονται ορισμένες γνώσεις και δεξιότητες που θα τους επιτρέψουν να ανταπεξέλθουν καλύτερα στις ανάγκες-συνθήκες της ζωής τους. Σύμφωνα με το Κόκκο «υπάρχουν 4 λόγοι: (α) επαγγελματικοί λόγοι, (β) λόγοι εκπλήρωσης κοινωνικών ρόλων, (γ) λόγοι προσωπικής ανάπτυξης και (δ) λόγοι απόκτησης κύρους.»¹⁰⁷

Ας δούμε λοιπόν τι απάντησαν τα υποκείμενα της έρευνας μας με βάση τους παραπάνω λόγους:

(α) επαγγελματικοί λόγοι

«Η «προοπτική» στην εργασία με την έννοια της πραγματικής η φανταστικής προβολής σε ένα μέλλον «καλύτερο», αποτελεί ένα ουσιαστικό κίνητρο του ατόμου για μια σειρά σχέδια και προσπάθειες. Όταν όμως η προοπτική «δεν είναι εύκολη», «δεν υπάρχει» η αν υπάρχει «δεν αλλάζει» τίποτα τότε ο αναγκαστικός χαρακτήρας γίνεται πιο συνειδητός και εκφράζεται με μεγαλύτερη έμφαση.»¹⁰⁸

Η Πετρούλα μας λέει: *Ήρθα στα Σ.Δ.Ε... για να βρω μια δουλειά... κουραστικά να είμαι άνεργη... να είμαι εξαρτημένη από τον άντρα μου... θέλω να κάνω κάτι μόνη μου...*

Σύμφωνα με τη Ταρατορη «το πρόβλημα της ανεργίας και ειδικότερα των νέων είναι ένα πρόβλημα το οποίο χαρακτηρίζει όχι μόνο την ελληνική κοινωνία αλλά και τη διεθνή. Η επαγγελματική αποκατάσταση αποτελεί ένα ζωτικό πρόβλημα για αυτούς.»¹⁰⁹

¹⁰⁷ Κόκκος, Α. (2005), ο.π. , σσ.86-87

¹⁰⁸ Καμπέρης, Ν. (1999), ό.π. , σ.80

¹⁰⁹ Ταρατόρη, κ.α., (2008), ο.π. , σ.64

Η ανεργία, από την άποψη της στέρησης των χρημάτων, θεωρείται από τους νέους βασικό εμπόδιο στην ικανοποίηση κυρίως των αναγκών που προκύπτουν από τους «σύγχρονους τρόπους ζωής». «Πέρα όμως από τη στέρηση των χρημάτων, η απουσία της εργασίας περιορίζει ή ανατρέπει τις κοινωνικές εκείνες διαδικασίες, μέσα από τις οποίες τα άτομα εξασφαλίζουν κοινωνική ταυτότητα, ανεξαρτησία και αναγνώριση από τους άλλους. Εξίσου σημαντικές στη περίπτωση της ανεργίας είναι και συνέπειες από την ανατροπή των ρητών ή άρρητων σχέσεων του ατόμου με την κοινωνική οργάνωση του καθημερινού χώρου και χρόνου που προσδιορίζεται από την εργασία. Τα αισθήματα της πλήξης, της κοινωνικής απομόνωσης και της χρονικής απορύθμισης αλλά και εκείνα της *αχρηστίας*, της *ανικανότητας* και της *αδράνειας* με τα οποία οι νέοι βιώνουν την έλλειψη της εργασίας, δεν αφορούν τις ψυχολογικές ιδιαιτερότητες των μεμονωμένων ατόμων.»¹¹⁰

«Η κατάσταση της ανεργίας παρουσιάζεται εντονότερη στις γυναίκες, τους νέους και τους ηλικιωμένους. Το ποσοστό συμμετοχής νέων ανθρώπων ηλικιακά στην αγορά εργασίας σημειώνεται χαμηλότερο από εκείνο των υπολοίπων ομάδων. Η δημιουργία του παραπάνω φαινομένου οφείλεται στην επιμόρφωση, στην στρατιωτική θητεία, στην έλλειψη ειδικότητας και πείρας, στην εξάρτηση από τις οικογένειες, στην διεκπεραίωση των σπουδών, λόγοι που καθιστούν δύσκολη έως απόμακρη την άσκηση εργασίας σε φορείς απασχόλησης. Ο άνεργος υφίσταται μια γενικότερη διαδικασία φθοράς και περιθωριοποίησης, ευρισκόμενος σε έναν ευρύτερο φαύλο κύκλο χαμηλού εισοδήματος, κοινωνικής απομόνωσης, κοινωνικού στίγματος, χαμηλού ηθικού, απώλειας αυτοπεποίθησης, ανασφάλειας, αβεβαιότητας για το μέλλον και κινδύνου βλάβης της ψυχικής και σωματικής του υγείας.»¹¹¹

Κατά το Κόκκο οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι «επιδιώκουν να αποκτήσουν εφόδια για να ενταχθούν στην απασχόληση η αν είδη εργάζονται για να προσαρμοστούν στις εξελισσόμενες απαιτήσεις του επαγγέλματος τους η για να προαχθούν η να αναλάβουν καινούργιους επαγγελματικούς ρόλους.»¹¹²

Με την ίδια άποψη φαίνεται να συμφωνεί και η Κατερίνα: *Θέλω να μάθω... να βελτιωθώ στο χώρο εργασίας μου... να πάρω προαγωγή...*

¹¹⁰ Καμπέρης, Ν. (1999), ό.π., σ. 216

¹¹¹ Νταντά, Ε. (2009), *Ανεργία*, Αδημοσίευτη πτυχιακή εργασία Θεσσαλονίκη: Αλεξάνδρειο Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα, σσ.4-5

¹¹² Κόκκος, Α. (2005), ό.π., σ.87

Ο Σπύρος μας διηγείται: *όταν ξεκίνησα τη δουλειά μου 15 χρονών παιδί... μουμίλαγαν απότομα.. έτρωγα καρπαζιές... με βρίζανε... με βάζανε να κάνω όλες τις δουλειές... γενικότερα μου συμπεριφερόταν άσχημα... πολύ γρήγορα... είδα... ότι δεν έχω μέλλον...*

Τα προβλήματα συμπεριφοράς στο χώρο εργασίας είναι ένα πολύ σοβαρό ζήτημα με επιπτώσεις στις ανθρώπινες σχέσεις και στην παραγωγικότητα. «Ο ρόλος του ατόμου που έχει αρχηγική θέση σε ένα συγκεκριμένο σύνολο, που μπορεί να είναι ο προϊστάμενος ή ο διευθυντής, παίζει καθοριστικό ρόλο στη γένεση αλλά και στον έλεγχο καταστάσεων που προκύπτουν από κακή συμπεριφορά στο χώρο εργασίας.

Η ηθική παρενόχληση και η υποβολή ενός εργαζομένου σε ψυχολογική παρενόχληση περιλαμβάνει δράσεις συνεχών αρνητικών σχολίων ή κριτικής, απομόνωσης, διάδοσης κουτσομπολιού ή εξευτελισμού των ατόμων στα οποία αναφέρονται. Ακόμα χειρότεροι είναι οι χώροι εργασίας όπου οι διοίκηση χρησιμοποιεί εσκεμμένα τακτικές ηθικής παρενόχλησης για να απομακρύνει προσωπικό, παρά τις καταστροφικές συνέπειες που προκαλεί. Αυτό το φαινόμενο επικρατεί κυρίως σε περιόδους οικονομικής κρίσης, όπου ο εργοδότης εκφοβίζει τον εργαζόμενο, ώστε να φύγει από τη δουλειά, αντί να τον απολύσει.

Ο εκφοβισμός στο χώρο εργασίας αποτελεί επιθετική συμπεριφορά μέσω εκδικητικών, μνησικάκων, κακόβουλων ή εξευτελιστικών προσπαθειών για να υποβιβαστεί ένα άτομο ή μια ομάδα εργαζομένων. Λεκτική βία, βρισιές, κατάρρες, προσβολές ή χρήση υποτιμητικής γλώσσας. Απειλητική συμπεριφορά, αυτή περιλαμβάνει χτυπήματα σε έπιπλα ή τοίχους, κούνημα της γροθιάς, πέταμα αντικειμένων, ή καταστροφή περιουσίας. Σωματικές επιθέσεις, συμπεριλαμβανομένων σπρωξιμάτων, χτυπημάτων, κλωτσιών. Τέτοιες επίμονες αρνητικές επιθέσεις πάνω στην προσωπική ή επαγγελματική απόδοση είναι συνήθως απρόβλεπτες, παράλογες και άδικες.

Τα άτομα που εκφοβίζουν μειώνουν συστηματικά το άτομο-στόχο τους, για να διαβρώσουν την όποια υποστήριξη αυτό αναζητήσει αργότερα. Τα άτομα αυτά δυσφημούν το στόχο στους άλλους: τους συναδέλφους, τη

διοίκηση, τους εκπροσώπους των συνδικάτων, το τμήμα ανθρωπίνου δυναμικού κλπ.»¹¹³

Ο Γιώργος είναι 47 ετών και εργάζεται σαν τεχνίτης σε μια δημόσια υπηρεσία. *Ήρθα να πάρω ένα χαρτί... για να βρω μια καλύτερη δουλειά... μπήκα στο δημόσιο για να έχω κύρος... εκεί που δουλεύω βλέπω τους άλλους... έρχονται κουστουμαρισμένοι κ εγώ... είμαι συνέχεια μες τη βρωμιά... γυρίζω στο σπίτι μου μαύρος... αλλά όλα είναι θέμα γνωριμιών και μέσου...*

Η παραπάνω άποψη θα μπορούσε βάσιμα να ερμηνευτεί εάν λάβουμε υπόψη μας την άποψη του Τσουκαλά αλλά και του Καμπέρη σύμφωνα με τους οποίους «η απασχόληση στο Δημόσιο προσφέρει διάρκεια, ασφάλεια και συνθήκες εργασίας που είναι αρκετά χαλαρές ώστε να επιτρέπουν τη συστηματική ενασχόληση με άλλες (συνήθως μη σύννομες) συμπληρωματικές επικερδείς δραστηριότητες. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο ,μπορεί να υποστηριχτεί ότι οι μισθοί του δημοσίου δεν είναι αγοραίες τιμές εργατικής δύναμης ,αλλά οιονεί πρόσοδοι οι οποίες απονέμονται σε επιλεγμένες, έστω και εξαιρετικά ευρείες, «δικαιούχες» ομάδες του πληθυσμού με βάση τα πολιτικά κριτήρια.»¹¹⁴

«Οι γνωριμίες και το μέσον αποτελούν μερικούς από τους τρόπους για να μειωθεί ο κόπος καθώς και ο χαμένος χρόνος που συνεπάγεται σε πολλές περιπτώσεις η απόκτηση των χρημάτων. Πρόκειται για την πεποίθηση πως για να επιτύχει κάποιος στη ζωή αλλά και για να «κάνει καλά τη δουλειά του», σε τελευταία ανάλυση «χρειάζεται κάποιον για να τον σπρώξει». Η μεσολάβηση πρόσωπων από το άμεσο οικογενειακό ή το ευρύτερο κοινωνικό και πολιτικό περιβάλλον, προκειμένου να αγνοηθούν ή να ελαστικοποιηθούν τα εμπόδια, που θέτουν οι εκάστοτε θεσμοί και νόμοι, στις επιθυμίες και τα συμφέροντα του μεμονωμένου ατόμου, είναι αποτέλεσμα μιας μακρόχρονης οικονομικής και κοινωνικής διαδικασίας.

¹¹³ Ευρωπαϊκός Οργανισμός για την Ψυχική Υγεία, (2007), *Βία ενάντια στις γυναίκες στο χώρο εργασίας τους*, Βρυξέλες: Ευρωπαϊκή Επιτροπή Δικαιοσύνης, Ελευθερίας και Ασφάλειας (διαθέσιμο Online: <http://www.mjpo.gov.cy/mjpo/mjpo.nsf/EL-CYPR-booklet-violence-03.pdf> προσπελάστηκε 10-16-2010) σ.17

¹¹⁴ Τσουκαλάς, Κ. (1993), "Τζαμπατζήδες στη χώρα των Θαυμάτων: Περί Ελλήνων στην Ελλάδα". Στο *Ταξίδι στο Λόγο και την Ιστορία: Κείμενα 1969-1996*, επιμ. Π. Καφετζής, Τομ. Β', Αθήνα: Πλέθρον, σσ.166-167.

Ανάμεσα στις σημαντικότερες αιτίες του σύνθετου αυτού φαινομένου μπορούν να θεωρηθούν οι σχέσεις, που από το περασμένο αιώνα δημιουργήθηκαν ανάμεσα στη δημόσια διοίκηση, το κράτος, την αγορά εργασίας, τα κόμματα και τους πολιτικούς. Στα τέλη του περασμένου αιώνα, μια εποχή που μαστίζεται από την ανεργία και την υποαπασχόληση, η πρόσβαση στο κράτος, που ήταν το «ο σημαντικότερος πιθανός εργοδότης», γίνονται μέσα από τα κόμματα και τους πολιτικούς. Τα κόμματα και οι πολιτικοί αφού δεν εκπροσωπούσαν ούτε υπηρετούσαν ταξικά συμφέροντα, ο τρόπος που τους απέμενε να συνδέονται με το εκλογικό σώμα ήταν τα συμφέροντα ατόμων, γεωγραφικών περιοχών και επαγγελματικών ομάδων. Έτσι με τον καιρό, οι πολιτικοί γίνονται όλο και πιο απαραίτητοι για να ξεμπερδεύουν διάφορα νομικά αινίγματα, προκειμένου να ικανοποιήσουν αιτήματα που η στήριξη της αμφίβολης νομιμότητας τους θα ήταν μια μικρή απόλαυση για οποιονδήποτε δικολάβο, και για να πείθουν τη διοίκηση να αναστέλλει διάφορα μετρά καταπίεσης, νόμιμα, παράνομα ή ακόμα και αντισυνταγματικά. Στη μεταπολεμική περίοδο το φαινόμενο των γνωριμιών παίρνει πιο σύνθετες διαστάσεις καθώς οι επιλογές και οι εξυπηρετήσεις διαπλέκονται με τα κριτήρια της πολιτικής ιδεολογίας.»¹¹⁵

(β) εκπλήρωσης κοινωνικών ρόλων

Οι άνθρωποι γεννιούνται και αναπτύσσονται σωματικά, ταυτόχρονα στα πλαίσια της κοινωνικής τους συνύπαρξης αναπτύσσουν και κάποιους ρόλους. Ένας από αυτούς είναι και αυτός του θετικού προτύπου του γονέα.

Σύμφωνα με τη Δήμητρα: *γράφηκα στο σχολείο... για να αποδείξω στα παιδιά μου ότι... πρέπει να τελειώνουμε ότι αρχίζουμε... να βάζουν στόχους στη ζωή τους... και να τους πετυχαίνουν...*

Σύμφωνα με τον Κόκκο, οι ενήλικοι αποφασίζουν να εκπαιδευτούν «για να για να μπορέσουν να εκπληρώσουν κοινωνικούς ρόλους που έχουν ή πρόκειται να αναλάβουν λχ το ρόλο του μέλλους μιας κοινωνίας, του γονέα κ.α.»¹¹⁶

¹¹⁵ Καμπέρης, Ν. (1999), ό.π., σσ.144-145

¹¹⁶ Κόκκος, Α. (2005), ό.π., σ.87

(γ) στόχοι προσωπικής ανάπτυξης

Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι επιλέγουν να εκπαιδευτούν και για να αυξήσουν τις γνώσεις τους και τους ορίζοντες μάθησης τους.

Η Μαρία είναι 29 χρονών και δουλεύει πωλήτρια σε μαγαζί με ρούχα. Εγκατέλειψε το σχολείο στην πρώτη γυμνασίου. *Αποφάσισα να έρθω... για να εμπλουτίσω τις γνώσεις μου... να μάθω περισσότερα... να κάνω το όνειρο μου πραγματικότητα...*

Ο Βαγγέλης μας λέει: *Το ότι ήρθα στα Σ.Δ.Ε.... είναι γιατί θέλω να μάθω... για πολλά πράγματα... και διάφορα... να τελειώσω το γυμνάσιο... και μετά να μάθω και άλλα...*

Κατά τον Κόκκο οι ενήλικοι «έρχονται αντιμέτωποι με νέες καταστάσεις και προκλήσεις, αισθάνονται την ανάγκη να διευρύνουν τα ενδιαφέροντα τους και να ανακαλύψουν νέες διαστάσεις της πραγματικότητας που τους περιβάλλει αλλά και του εαυτού τους. Παρακολουθούν, λοιπόν, εκπαιδευτικά προγράμματα που έχουν αντικείμενο διάφορα επιστημονικά θέματα, τις τέχνες, τις διανθρώπινες σχέσεις, την υγεία, το περιβάλλον, τις δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου κ.ο.κ.»¹¹⁷

(δ) στόχοι απόκτησης κύρους

Είναι πολύ προφανές ότι ως αποτέλεσμα της υιοθέτησης διαφοροποιημένων ρόλων, οι κοινωνικές θέσεις των ανθρώπων διαφέρουν. Ωστόσο, δεν διαφέρουν τυχαία, η θέση έχει τα προνόμια της και συνήθως η κοινωνική θέση ή κατάσταση συνδέεται με τη δομή των ευκαιριών και των ανταμοιβών σε μια κοινωνία.

Η Ευγενία είναι 39 χρονών. Είναι άνεργη και εγκατέλειψε το σχολείο στην έκτη δημοτικού. *Ήρθα στα Σ.Δ.Ε... για να πάρω το χαρτί του γυμνασίου... να μην με λένε αμόρφωτη... να μην είμαι κατώτερη από τους άλλους...*

Σύμφωνα με τον Κόκκο ορισμένοι ενήλικοι «επιθυμούν να εκπαιδευτούν, όχι τόσο για να χρησιμοποιήσουν στην πράξη όσα θα μάθουν αλλά περισσότερο για λόγους κύρους. Σε αυτή τη περίπτωση, ενδεχομένως,

¹¹⁷ Στο ίδιο, σ.87

ενδιαφέρονται περισσότερο για τις κοινωνικές συναναστροφές που σχετίζονται με το εκπαιδευτικό πρόγραμμα παρά για το περιεχόμενο του, αυτό καθαυτό.»¹¹⁸

¹¹⁸ Στο ίδιο, σ.87

4.3 Ικανοποίηση από τα Σ.Δ.Ε.

Η συμμετοχή των ενήλικων σε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης αποτελεί συνειδητή επιλογή. Όταν αποφασίζουν, λοιπόν, να αφιερώσουν χρόνο θυσιάζοντας άλλες ασχολίες ή ενδιαφέροντα τους περιμένουν από την εκπαίδευση να μην έχει μόνο ακαδημαϊκό χαρακτήρα, αλλά να προσφέρει συγκεκριμένες γνώσεις και ικανότητες που συνδέονται με τους στόχους τους και μπορούν να εφαρμοστούν άμεσα στην πράξη. Ας δούμε λοιπόν τι δηλώνουν τα υποκείμενα της έρευνας μας:

Η Λουκία μας λέει: *Είμαι ικανοποιημένη από τα Σ.Δ.Ε.... έμαθα μαθηματικά... και ορθογραφία... που δεν ήξερα καλά...*

Μου αρέσει στα Σ.Δ.Ε.... λέει Παναγιώτα γιατί δε μοιάζει με το κανονικό σχολείο... γινόμαστε και εμείς καθηγητές... συμμετέχουμε στα μαθήματα...

Παρόμοια άποψη έχει και ο Βαγγέλης: *Είμαι ικανοποιημένος από το σχολείο... γιατί αποφασίζουμε όλοι μαζί για τα μαθήματα... λέμε όλοι τη γνώμη μας...*

Μου αρέσει... γιατί δεν έχει σχέση με το σχολείο που ήξερα... συζητάμε... λέμε τις εμπειρίες μας... αποφασίζουμε όλοι μαζί... λέει η Ευγενία

Η Μαρία μας λέει: *Μου αρέσει πολύ... γιατί έχω αναπληρώσει... τις χαμένες μου γνώσεις... μαθαίνω πράγματα... που μου είναι χρήσιμα...*

Οι παραπάνω απόψεις επιβεβαιώνονται και από την έρευνα της Πηγιάκη σύμφωνα με την οποία «ο εκπαιδευτικός είναι ελεύθερος να διαμορφώσει το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών με βάση το σχολείο και τις εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευομένων. Η ελευθερία αυτή είναι ο βασικός κορμός, ο πυρήνας της καινοτομίας των Σ.Δ.Ε.. Η μέριμνα του εκπαιδευτικού να διαγνώσει τις εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευομένων δίνει συγχρόνως το λόγο στον εκπαιδευόμενο για τη διαμόρφωση του Αναλυτικού Προγράμματος.»¹¹⁹

Τα παραπάνω έχουν επισημανθεί και από τον Κόκκο σύμφωνα με τον οποίο «η εκπαίδευση έχει εθελοντικό χαρακτήρα. Η πίεση προς τους ενήλικους, για οποιονδήποτε λόγο, προκειμένου να συμμετάσχουν σε μια εκπαιδευτική διαδικασία, έχει σχεδόν πάντα αρνητικό αποτέλεσμα. Ο

¹¹⁹ Πηγιάκη, Π. (2006), ό.π. , σ.438

εκπαιδευτής συμβάλει ώστε οι στόχοι των συμμετεχόντων σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα να γίνουν όσο το δυνατό πιο σαφής, ρεαλιστικοί, συνδεδεμένοι με τις δικές τους υποκειμενικές ανάγκες, καθώς και με τις αντικειμενικές ανάγκες του επαγγελματικού και κοινωνικού περιγύρου. Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα είναι άρτια οργανωμένο σε όλα τα επίπεδα. Το περιεχόμενο του έχει άμεση σχέση με τις ανάγκες και τις εμπειρίες των εκπαιδευομένων. Τα θέματα, τα παραδείγματα και τα προβλήματα που εξετάζονται συνδέονται στενά με καταστάσεις που αντιμετωπίζουν ή θα αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευόμενοι.

Ενθαρρύνεται σταδιακά η ενεργή συμμετοχή στην εκπαιδευτική διεργασία. Ανάλογα με τη διάθεση που δείχνει κάθε ομάδα και με την ατμόσφαιρα που διαμορφώνεται, ο εκπαιδευτής είναι σκόπιμο αν αφήνει σταδιακά έδαφος πρωτοβουλίας και να υποκινεί τους εκπαιδευόμενους να συμμετέχουν ενεργά στην εκπαιδευτική διεργασία. Ζητά από τους εκπαιδευόμενους να εκφράσουν τις προσδοκίες τους, καθώς και τις απόψεις τους για το περιεχόμενο και τη μεθοδολογία που θα ακολουθηθεί. Για αυτό το λόγο έχει μεγάλη σημασία η διάγνωση των εκπαιδευτικών αναγκών που γίνεται πριν από την έναρξη ενός προγράμματος, καθώς και η συζήτηση για τους εκπαιδευτικούς στόχους που γίνεται κατά την εναρκτήρια συνάντηση.»¹²⁰

¹²⁰ Κόκκος, Α. (2005), ό.π. σσ.94-95

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Από τη συνολική διαπραγμάτευση του θέματος μπορούμε βάσιμα να καταλήξουμε σε ορισμένα συμπεράσματα. Τα Σ.Δ.Ε. βασίζονται στη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου, σύμφωνα με την θεωρία αυτή η εκπαίδευση έχει σημαντικό ρόλο στα άτομα, τις παραγωγικές μονάδες και τις κοινωνίες. Έχει σκοπό να καλλιεργεί τον πολιτισμό, τις παραδόσεις και αποτελεί πηγή για κοινωνική και οικονομική πρόοδο. Μέσα από την εκπαίδευση επιδιώκεται η μεγιστοποίηση του επιπέδου ζωής του ανθρώπου. Τα Σ.Δ.Ε. φτιάχτηκαν για την καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού και έχουν ως βασικό στόχο «τη προώθηση της απασχόλησης και της κοινωνικής προσαρμογής νέων ανθρώπων, ανειδίκευτων, που δεν έχουν ολοκληρώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση και δεν έχουν τα απαιτούμενα από την αγορά εργασίας προσόντα και δεξιότητες»¹²¹. Ο θεσμός αυτός αποτελεί μια σημαντική καινοτομία για την Ελληνική εκπαίδευση, καθώς στα πλαίσια του προγράμματος σπουδών έχουν υιοθετηθεί καινοτόμες μέθοδοι διδασκαλίας και αναπτύσσονται περιεχόμενα μάθησης που βασίζονται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευόμενων, στοχεύοντας στην κοινωνική τους επανένταξη.

Από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας σε σχετικές έρευνες που έχουν γίνει διαπιστώνουμε ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της σχολικής διαρροής και της κοινωνικής προέλευσης των μαθητών, καθώς εγκαταλείπουν κυρίως παιδιά που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικό-οικονομικά στρώματα ή από υποβαθμισμένες αστικές ή αγροτικές περιοχές. Επιπλέον η διακοπή της φοίτησης για ορισμένους νέους συνδέεται συχνά με την σχολική τους επίδοση ή και με την στάση εκπαιδευτικών που αδιαφορούν για τους συγκεκριμένους μαθητές και τα προβλήματα τους. Αυτό επιβεβαιώνεται και από την έρευνα καθώς συμπεραίνουμε ότι οι νέοι εγκαταλείπουν το σχολείο λόγο οικονομικών δυσκολιών ή οικογενειών προβλημάτων που αντιμετωπίζουν και αναγκάζονται να δουλέψουν, λόγω αρνητικής στάσης ή αδιαφορίας των γονέων προς το σχολείο και κακής σχολικής επίδοσης αλλά και λόγω δικής

¹²¹ Βεκρής, Λ. (2003), ο.π., σ.16

τους «θέλησης» για εργασία. Εγγράφονται στα Σ.Δ.Ε. για επαγγελματική αποκατάσταση και ένα καλύτερο μέλλον με περισσότερες ευκαιρίες στην εργασία, να βελτιωθούν σε αυτό που κάνουν ήδη ή ακόμα και να πάρουν προαγωγή. Ακόμη έρχονται όταν θέλουν να εκπληρώσουν ένα κοινωνικό ρόλο που έχουν ή πρόκειται να αναλάβουν, όταν αισθάνονται την ανάγκη αυξήσουν τις γνώσεις τους και να διευρύνουν τα ενδιαφέροντα τους και επειδή θέλουν να αποκτήσουν κύρος και κοινωνική θέση. Τέλος βλέπουμε ότι οι εκπαιδευόμενοι δείχνουν να είναι ικανοποιημένοι με τα Σ.Δ.Ε. και το πρόγραμμα σπουδών τους επειδή συμμετέχουν και αυτοί στη λήψη των αποφάσεων, έχουν ενεργή συμμετοχή στα μαθήματα και εμπλουτίζουν αυτά που ήδη ξέρουν μαθαίνοντας ταυτόχρονα και καινούργια πράγματα που συνδέονται με τους στόχους τους και μπορούν να εφαρμοστούν άμεσα στην πράξη.

Κλείνοντας την παρούσα εργασία μπορούμε να καταλήξουμε στο συμπέρασμα ότι τα άτομα τα οποία φοιτούν στα Σ.Δ.Ε. είναι χαμηλού κοινωνικού επιπέδου, τα Σ.Δ.Ε. είναι εργαλείο καταπολέμησης του κοινωνικού αποκλεισμού και συμβάλουν στην ένταξη των εκπαιδευόμενων στην αγορά εργασίας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική βιβλιογραφία

1. Banks, O. (1987), *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής
2. Blackledge, H. (2000), *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Μεταίχμιο
3. Bourdieu, P. (1985), "Το συντηρητικό σχολείο: οι ανισότητες στην εκπαίδευση και την παιδεία". Στο Φραγκουδάκη Α. (1985), *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης: Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*, Αθήνα: Παπαζήσης
4. Bourdieu, P. (1993), *Οι Κληρονόμοι. Οι φοιτητές και η κουλτούρα*, Αθήνα: Καρδαμίτσας
5. Jarvis, P. (2004), *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Κατάρτιση: Θεωρία και Πράξη*, Αθήνα: Μεταίχμιο
6. Mason, J. (2003), *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
7. Schultz, T.W. (1972), *Η οικονομική αξία της εκπαιδευσεως*, Αθήνα: Παπαζήσης
8. Spicker, P. (2004), *Το κράτος πρόνοιας*, Αθήνα: Διόνικος
9. Αδαμίδης, Αδ. (2005), *Η διδασκαλία των φυσικών επιστημών στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Το παράδειγμα του ΣΔΕ Νεάπολης Θεσσαλονίκης*, Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διατριβή, Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
10. Ανάγνου, Ε. (2006) *,Τα Σ.Δ.Ε.: εμπειρική έρευνα βασισμένη στις απόψεις των διευθυντών τους*, Αδημοσίευτη Διδακτορική εργασία, Πανεπιστήμιο Πατρών
11. Βαχλιώτη, Ε. (2007), "Ο ρόλος του ψυχολόγου στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας". Στο *Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: Μια εναλλακτική προσέγγιση της γνώσης στο πλαίσιο της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας* (επιμ. Κουτρούμπα Κ., Νικολοπούλου Β., Χατζηθεοχάρους Π.), Αθήνα ΓΓΕΕ-ΙΔΕΚΕ

12. Βεκρής, Λ. & Χοντολίδου, Ε. (2003), «Γραμματισμός στην Κοινωνική Επικοινωνία», στο Προδιαγραφές Σπουδών για τα Σ.Δ.Ε. (επιμ. Βεκρής, Λ., & Χοντολίδου. Ε) ,Αθήνα ΓΓΕΕ-ΙΔΕΚΕ
13. Βεκρής, Λ. (2003), “Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: ένα Ευρωπαϊκό πειραματικό πρόγραμμα κατά του κοινωνικού αποκλεισμού- η Ελληνική εκδοχή”. Στο Προδιαγραφές Σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (επιμ. Βεκρής, Λ., & Χοντολίδου. Ε), Αθήνα: ΓΓΕΕ-ΙΔΕΚΕ
14. Βερβενιώτη, Τ. (2003), “Κοινωνικός Γραμματισμός”. Στο Προδιαγραφές Σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (επιμ. Βεκρής, Λ., & Χοντολίδου. Ε), Αθήνα: ΓΓΕΕ-ΙΔΕΚΕ
15. Βεργίδης, Δ. (1995), *Υποεκπαίδευση : κοινωνικές, πολιτικές και πολιτισμικές διαστάσεις* . Αθήνα : Ύψιλον
16. Γεωργιάδης, Δ. & Ζουρίδης, Χ. (2005), “Ο Ρόλος του Διευθυντή ενός Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας”. Στο Επιστημονικό περιοδικό *Παιδαγωγικός Λόγος*, τ.3, Αθήνα: Γρηγόρης
17. Γεωργιάδης, Δ. & Κοτσοπούλου, Μ. & Ζουρίδης, Χ. (2010), “Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας και Βιωματική Εκπαίδευση στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ)”. Στο Επιστημονικό περιοδικό *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, τ.92-93, Αθήνα: ΕΛΕΣΥΠ-Ελληνικά Γράμματα
18. Γεωργιάδης, Δ. (2007), *Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης και αγορά εργασίας (1993-2003): Μια Εμπειρική Έρευνα στο νομό Αχαΐας*, Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
19. Γεωργιάδης, Δ. (2008), *Συνεταιριστική Παιδεία και Κοινωνική Ανάπτυξη*, ΑΤΕΙ Μεσολογγίου
20. Δαγδιλέλης, Β. (2003), “Οι Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών και ο Πληροφοριακός/Τεχνολογικός Εγγραμματισμός”. Στο Προδιαγραφές Σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (επιμ. Βεκρής, Λ., & Χοντολίδου. Ε), Αθήνα: ΓΓΕΕ-ΙΔΕΚΕ
21. Δαφέρμος, Μ. (2003), “Μια απόπειρα μεθοδολογικής κριτικής των κοινωνιολογικών ερμηνειών της εκπαίδευσης”. Στο Επιστημονικό περιοδικό *Σύγχρονη Εκπαίδευση*

22. Δεδουσόπουλος, Α., (2002), *Πολιτική Οικονομία της Αγοράς Εργασίας: Η Προσφορά Εργασίας: Θεωρίες, Πολιτικές και Ερευνητικές Αναζητήσεις*, Αθήνα: Δαρδανός
23. Δρετάκη, Μ.(1993), *Η εγκατάλειψη της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και παράγοντες που σχετίζονται με αυτή*, Αθήνα: Γρηγόρης
24. Εθνικό Κέντρο Βιβλίου, (1998), *Πανελλήνια έρευνα για τον αναλφαβητισμό* (επιμ. Καμπουρόπουλος, Σ. & Τσιώκος, Γ.), Αθήνα: ΥΠ.Ε.Θ
25. Ευστράτογλου, Α. (1999), *Οικονομικές και κοινωνικές διαστάσεις του αναλφαβητισμού στην Ελλάδα : 1983-1997*, Αθήνα : Τυπωθήτω
26. Ζαφειρόπουλος, Κ. (2005), *Πώς γίνεται μια επιστημονική εργασία;* , Αθήνα: Κριτική
27. Καμπέρης, Ν. (1999,) *Κοινωνικές αναπαραστάσεις των νέων εργαζομένων για την εργασία και την εκπαίδευση*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
28. Κατριβέσης, Ν., (2004), *Κοινωνιολογική θεωρία: Σύγχρονα Ρεύματα της Κοινωνιολογικής Σκέψης*, Αθήνα: Gutenberg
29. Κόκκος, Α. (2005), *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*, Αθήνα: Μεταίχμιο
30. Κόκκος, Α. (2006), «Η Ιδιαιτερότητα και ο Σκοπός της Εκπαίδευσης Ενηλίκων», στο *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, τ.9
31. Κοτσοπούλου, Μ. & Γεωργιάδης, Δ. & Ζουρίδης, Χ. (2009), “Κατασκευάζοντας εκπαιδευτικό υλικό για ενήλικες: μέτρηση της αποτελεσματικότητας του”. Στο *Πρακτικά 3ου Διεθνούς Συνεδρίου ΕΕΜΑΠΕ: «Η συμβολή του εκπαιδευτικού υλικού στη σχολική πράξη: θεωρία και εφαρμογή στη Μουσική Εκπαίδευση»* (επιμ. Αργυρίου, Μ & Καμπύλης, Π), Αθήνα: ΕΕΜΑΠΕ
32. Κρίβας, Σ. (2002), *Παιδαγωγική Επιστήμη: Βασική θεματική* , Αθήνα: Gutenberg
33. Λάμνias, Κ. (2001), *Κοινωνιολογική Θεωρία και Εκπαίδευση: Διακριτές προσεγγίσεις*, Αθήνα: Μεταίχμιο
34. Λεμονίδης Χα. , (2003), “Αριθμητισμός ή Μαθηματικός Γραμματισμός”. Στο *Προδιαγραφές Σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας* (επιμ. Βεκρής, Λ., & Χοντολίδου. Ε), Αθήνα: ΓΓΕΕ-ΙΔΕΚΕ

35. Λεξικό Κοινωνικών όρων, (1972), Τόμος. Ι. Αθήνα: Νίκας-Τεγόπουλος-Μαυρομιχάλη
36. Ματθαίου, Δ. (2001), *Έκθεση αξιολόγησης της Σχολικής Μονάδας Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας*, Αθήνα: ΥΠ.Ε.Θ
37. Μαυρόγιωργος Γ. (1999), "Μια απάντηση στον αποκλεισμό: Η δια βίου εκπαίδευση". Στο *Ανθρώπινη Αξιοπρέπεια και Κοινωνικός Αποκλεισμός*, επιμ. Ε. Σπανού, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, Β έκδοση
38. Μεταξιώτης, Γ. , (2003), "Οπτικός Γραμματισμός". Στο *Προδιαγραφές Σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας* (επιμ. Βεκρής, Λ., & Χοντολίδου. Ε), Αθήνα: ΓΓΕΕ-ΙΔΕΚΕ
39. Μουσούρου, Λ. (2007), *Κοινωνικός αποκλεισμός και κοινωνική προστασία στο Κοινωνικός Αποκλεισμός: Η Ελληνική Εμπειρία* (επιμ. Κασιμάτη Κ.), Αθήνα: Gutenberg,
40. Νταντά, Ε., (2009), *Ανεργία*, Αδημοσίευτη πτυχιακή εργασία Θεσσαλονίκη: Αλεξάνδρειο Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα
41. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (1996), *Οι μαθητές που εγκαταλείπουν τις σπουδές τους στο γυμνάσιο και οι ανάγκες τους για επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση*, Αθήνα: ΥΠ.Ε.Θ
42. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2006), *Η μαθητική διαρροή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (γυμνάσιο, ενιαίο λύκειο, ΤΕΕ)*, Αθήνα: ΥΠ.Ε.Θ
43. Παπαγεωργίου, Γ. (1998), *Μέθοδοι στην Κοινωνιολογική Έρευνα*, Αθήνα: Τυπωθήτω
44. Παρασκευοπούλου, Ευ. (2008), "Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις", Στο *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, τ 4, ΕΔΑΕ
45. Πασχαλίδης, Γρ. , (2003), "Γραμματισμός στα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης". Στο *Προδιαγραφές Σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας* (επιμ. Βεκρής, Λ., & Χοντολίδου. Ε), Αθήνα: ΓΓΕΕ-ΙΔΕΚΕ
46. Πετρινιώτη, Ξ., (1989), *Αγορές Εργασίας: Οικονομικές Θεωρίες και Έρευνες*, Αθήνα: Παπαζήσης
47. Πηγιάκη, Π. (2006), *Δημοκρατική-κριτική εκπαιδευτική καινοτομία Μαθήματα από το σχολείο δεύτερης ευκαιρίας*, Αθήνα: Γρηγόρη

48. Ρέππας, Π. (2002), *Οικονομική Ανάπτυξη: Θεωρίες και Στρατηγικές*, Τόμος Ζ. ,Αθήνα, Παπαζήσης
49. Σωτηροπούλου, Κ., (1998), *Αναπαραστάσεις εκπαιδευτικών της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης: Κοινωνικές ανισότητες και παιδαγωγικές αρχές στο Τεχνικό-Επαγγελματικό Λύκειο. Οι έννοιες της μάθησης, της πειθαρχίας και της προσαρμογής* , Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
50. Ταρατορη, κ.α., (2008), *Τα σχολεία δεύτερης ευκαιρίας*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη
51. Τάτσης, Ν. (1989), *Κοινωνιολογία: Ιστορική Εισαγωγή και Στοχαστικές Θεμελιώσεις*, Αθήνα: Οδυσσεάς
52. Τσαφός, Β.- Χοντολίδου, Ε. (2003), "Μεθόδευση της διδασκαλίας στα Σ.Δ.Ε.". Στο *Προδιαγραφές Σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας* (επιμ. Βεκρής, Λ., & Χοντολίδου. Ε), Αθήνα: ΓΓΕΕ-ΙΔΕΚΕ
53. Τσέργας, Ν. (2007), "Η μετάβαση από το Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας στην αγορά εργασίας". Στο *Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: Μια εναλλακτική προσέγγιση της γνώσης στο πλαίσιο της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας* (επιμ. Κουτρούμπα Κ., Νικολοπούλου Β., Χατζηθεοχάρους Π.), Αθήνα: ΓΓΕΕ-ΙΔΕΚΕ
54. Τσιάκαλος, Γ. (1999), "Ανθρώπινη αξιοπρέπεια, κοινωνικός αποκλεισμός και εκπαίδευση στην Ευρώπη". Στο *Ανθρώπινη Αξιοπρέπεια και Κοινωνικός Αποκλεισμός*, επιμ. Ε. Σπανού, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, Β έκδοση
55. Τσουκαλάς, Κ. (1993), "Τζαμπατζήδες στη χώρα των Θαυμάτων: Περί Ελλήνων στην Ελλάδα". Στο *Ταξίδι στο Λόγο και την Ιστορία: Κείμενα 1969-1996*, επιμ. Π. Καφετζής, Τομ. Β΄, Αθήνα: Πλέθρον
56. Φλογαίτη, Ε. (2003), "Περιβαλλοντικός Γραμματισμός Περιβαλλοντική Εκπαίδευση". Στο *Προδιαγραφές Σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας* (επιμ. Βεκρής, Λ., & Χοντολίδου. Ε), Αθήνα: ΓΓΕΕ-ΙΔΕΚΕ,
57. Φραγκουδάκη, Α. (1985), *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης: Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*, Αθήνα: Παπαζήσης
58. Χακλιά, Κ. (2003), "Επιστημονικός Γραμματισμός: ο Γραμματισμός στις Φυσικές Επιστήμες και την Τεχνολογία". Στο *Προδιαγραφές Σπουδών*

για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (επιμ. Βεκρής, Λ., & Χοντολίδου. Ε),
Αθήνα: ΓΓΕΕ-ΙΔΕΚΕ

59. Χατζησαββίδης, Σ. (2003), "Γλωσσικός Γραμματισμός (ελληνική και αγγλική γλώσσα)". Στο *Προδιαγραφές Σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας* (επιμ. Βεκρής, Λ., & Χοντολίδου. Ε), Αθήνα: ΓΓΕΕ-ΙΔΕΚΕ
60. Χοντολίδου, Ε. (2003), "Η έννοια του γραμματισμού στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας". Στο *Προδιαγραφές Σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας* (επιμ. Βεκρής, Λ., & Χοντολίδου. Ε), Αθήνα: ΓΓΕΕ-ΙΔΕΚΕ

Ξένη βιβλιογραφία

1. Dewey, J. (1916), *Democracy and education: An introducing to the philosophy of education*, Νέα Υόρκη: The Free Press
2. Jarvis, P. (1987), *Adult Learning in the Social Context*, Λονδίνο: Croom Helm
3. Mezirow, J. (1991) , *Transformative dimensions of adult learning*, Σαν Φρανσίσκο: Jossey-Bass
4. Rubin, H. & Rubin, I. (1995). *Qualitative interviewing, the art of hearing data*, Λονδίνο: SAGE publications

Δικτυακοί τόποι

1. Durkheim E., (1998), *Η Εκπαίδευση, η Φύση της, ο Ρόλος της*, The sciences of Education Online, 1.1 (διαθέσιμο Online: <http://web.auth.gr/virtualschool/1.1/Index1.1.html> προσπελάστηκε 20-05-2010)
2. White paper on education and training. *Teaching and learning: towards the learning society* (1995) (διαθέσιμο Online: http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_en.pdf προσπελάστηκε 25/10/2010)
3. Ευρωπαϊκός Οργανισμός για την Ψυχική Υγεία, (2007), *Βία ενάντια στις γυναίκες στο χώρο εργασίας τους*, Βρυξέλες: Ευρωπαϊκή Επιτροπή

Δικαιοσύνης, Ελευθερίας και Ασφάλειας (διαθέσιμο Online: <http://www.mjro.gov.cy/mjro/mjro.nsf/EL-CYPR-booklet-violence-03.pdf> προσπελάστηκε 10-16-2010)

4. *Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε.) στην Ελλάδα – Το πρόγραμμα σπουδών*, (διαθέσιμο Online: <http://www.ideke.edu.gr/programs.asp?cat=1&pr=1> προσπελάστηκε 27/5/2010)
5. *Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε.) στην Ελλάδα*, (διαθέσιμο Online: http://www.ideke.edu.gr/sde/ArticlesMain_old.asp?article_id=3&article_id=& προσπελάστηκε 31/05/2010)

Πηγές

1. Άρθρο 1 του Νόμου 3369/2005 «Η Συστηματοποίηση της δια βίου Μάθησης»
2. Άρθρο 3 της υπ. Αριθμ. 2373/16-7-2003 Υπουργικής Απόφασης (Υ.Α.) «Οργάνωση και λειτουργία των Σ.Δ.Ε.» (Φ.Ε.Κ. 1003/22-7-2003 τ. Β´)
3. Άρθρο 4 της υπ. Αριθμ. 2373/16-7-2003 Υπουργικής Απόφασης (Υ.Α.) «Οργάνωση και λειτουργία των Σ.Δ.Ε.» (Φ.Ε.Κ. 1003/22-7-2003 τ. Β´)
4. Άρθρο 5 της υπ. Αριθμ. 2373/16-7-2003 Υπουργικής Απόφασης (Υ.Α.) «Οργάνωση και λειτουργία των Σ.Δ.Ε.» (Φ.Ε.Κ. 1003/22-7-2003 τ. Β´)
5. Άρθρο 6 της υπ. Αριθμ. 2373/16-7-2003 Υπουργικής Απόφασης (Υ.Α.) «Οργάνωση και λειτουργία των Σ.Δ.Ε.» (Φ.Ε.Κ. 1003/22-7-2003 τ. Β´)

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Δήμητρα:

Το σχολείο το εγκατέλειψα για οικονομικούς λόγους. Όταν πήγαινα δημοτικό δεν είχα ρούχα, λεφτά να πάρω κάτι να φάω, δεν είχα παπούτσια. Έβλεπα τα άλλα παιδιά και είχα ζήλια. Όταν πήγα γυμνάσιο είχα τα ίδια προβλήματα. Αυτό ήταν το τελευταίο γιατί είχα και άλλα προβλήματα. Συνέχεια η γιαγιά μου τσακωνόταν άσχημα με τη μάνα μου και μου δημιούργησαν πρόβλημα. Από ένα μεγάλο τσακωμό τους έκοψα το χέρι μου. Την άλλη μέρα πήγα σχολείο, λιποθύμησα, μετά με συνεφέρανε και άρχισα να τρέμω. Ήρθαν οι δικοί μου και με πήραν, από τότε δε ξαναπήγα. Μετά μετακομίσαμε και πήγα αλλού γυμνάσιο, είχα προβλήματα συμπεριφοράς, συνέχεια φώναζαν τους δικούς μου. Είχα πρόβλημα με τα μαθήματα. Οι δικοί μου δεν είχαν χρήματα να με πάνε σε φροντιστήρια και είχα δυσκολίες, αυτή ήταν αγράμματοι και δεν μπορούσαν να με βοηθήσουν. Γράφτηκα στο σχολείο για να αποδείξω στα παιδιά μου ότι πρέπει να τελειώνουμε ότι αρχίζουμε, να βάζουν στόχους στη ζωή τους και να τους πετυχαίνουν. Είμαι ικανοποιημένη από τα Σ.Δ.Ε. γιατί μας σέβονται, κάνουμε όλοι μαζί τα μαθήματα και μαθαίνουμε πράγματα που μας χρησιμεύουν. Πιστεύω ότι το σχολείο δεν πρέπει να το εγκαταλείπουμε γιατί είναι απ τα πιο σημαντικά πράγματα γιατί σου προσφέρει πολλά.

Γιώργος:

Το σχολείο το εγκατέλειψα γιατί πέθανε ο πατέρας μου όταν ήμουν 10 χρονών. Αναγκάστηκα να βρω δουλειά. Το σχολείο ήταν κάτι περιττό για μένα, έπρεπε να φάω. Ήρθα να πάρω ένα χαρτί για να βρω μια καλύτερη δουλειά. Μπήκα στο δημόσιο για να έχω κύρος. Εκεί που δουλεύω βλέπω τους άλλους, έρχονται κουστουμαρισμένοι κ εγώ είμαι συνέχεια μες τη βρωμιά. Γυρίζω στο σπίτι μου μαύρος, αλλά όλα είναι θέμα γνωριμιών και μέσου. Είμαι ικανοποιημένος από τα ΣΔΕ γιατί μαθαίνεις πραγματικά, όχι όπως το άλλο σχολείο. Το σχολείο δίνει τη δυνατότητα στους ανθρώπους να ξεπεράσουν την αμάθεια τους.

Ευγενία:

Έχω γεννηθεί στη Λευκάδα, μεγάλωσα στη πάτρα. Πήγα δημοτικό στη παραλία Πατρών. Ξεκίνησα τη πρώτη γυμνασίου στο ΠΙΚΠΑ παραλίας. Οι λόγοι που δε προχώρησα ήταν ότι οι γονείς μου θεωρούσαν ότι το σχολείο δεν είναι σημαντικό για ένα κορίτσι και δεν με άφησαν να συνεχίσω. Μετά από πολύ δυσκολία έπεισα τον πατέρα μου να πάω σε μια σχολή κομμωτικής όπου και με άφησε για τα δυο επόμενα χρόνια. Τελείωσα τη σχολή και πήγαινα για δουλειά σε κομμωτήριο. Αλλά και πάλι υπήρχε πρόβλημα γιατί ήθελε να έρχομαι πριν νυχτώσει στο σπίτι με πολλές φασαρίες και διάφορα άλλα πάλι σταμάτησα αυτό που μου άρεσε για ένα εξάμηνο. Στη διαδρομή ο μπαμπάς αρρώστησε και έτσι έπρεπε να μένει κάποιος στο σπίτι για τις δουλειές του σπιτιού. Επειδή όμως αρρώστησε και έπρεπε να φύγουν με τη μαμά για την Αγγλία τότε αναγκαστήκαμε να πάμε για δουλειά γιατί ήρθε το μοιραίο. Ο πατέρας πέθανε και έπρεπε να επιβιώσουμε μαζί με τη μαμά, το οποίο έπρεπε να δουλεύουμε και εγώ και η αδελφή μου. Η πρώτη μου δουλειά μετά το κομμωτήριο ήταν βιοτεχνία, δούλεψα εκεί για αρκετό καιρό, μέχρι που παντρεύτηκα και σταμάτησα για να μεγαλώσω τα παιδιά μου. Ο σκοπός που ήρθα στα Σ.Δ.Ε. είναι για να πάρω το χαρτί του γυμνασίου, να μην με λένε αμόρφωτη, να μην είμαι κατώτερη από τους άλλους. Μου αρέσει γιατί δεν έχει σχέση με το σχολείο που ήξερα συζητάμε, λέμε τις εμπειρίες μας, αποφασίζουμε όλοι μαζί. Το σχολείο είναι καλό γιατί εμπλουτίζει τις γνώσεις σου.

Βαγγέλης:

Ο λόγος που σταμάτησα το σχολείο είναι ότι η οικογένεια μου δεν είχε την οικονομική δύναμη να με στείλει στο γυμνάσιο ήμασταν φτωχοί, το σχολείο δε μου άρεσε, προτίμησα να βρω δουλειά, για να έχω δικά μου λεφτά. Το ότι ήρθα στα Σ.Δ.Ε. είναι γιατί θέλω να μάθω για πολλά πράγματα και διάφορα να τελειώσω το γυμνάσιο και μετά να μάθω και άλλα. Είμαι ικανοποιημένος από το σχολείο γιατί αποφασίζουμε όλοι μαζί για τα μαθήματα, λέμε όλοι τη γνώμη μας. Το σχολείο και η μάθηση είναι από τα σημαντικότερα πράγματα γιατί αποκτάς εμπειρίες για τη ζωή.

Κατερίνα:

Δεν με άφησε ο πατέρας μου να πάω σχολείο γιατί δεν ήμουν καλή μαθήτρια και επίσης πίστευε πως αν πάω εγώ γυμνάσιο θα ξεμυαλιστώ και θα παρασυρθώ από τα αλλιά παιδιά. Και μόλις είδε στο πρώτο τρίμηνο ότι γύρο στα 3 με 4 μαθήματα είχα πέσει το έκανε δίχως να το σκεφτεί. Και δε μπορούσε κανένας να του αλλάξει γνώμη όσοι και αν το προσπάθησαν. Είμαστε 5 αδέρφια στην οικογένεια και μόνο εμένα έκανε αυτό. Έπειτα ήθελε να είμαι συνεχώς μέσα στο σπίτι και να κάνω δουλειές και φυσικά δε με άφηνε να πάω κάπου να δουλέψω να έφευγα λιγάκι από το σπίτι, να ξέφευγα, όμως δε το συζητούσε καν. Έπειτα όταν είχε στριμωχτεί οικονομικά αποφάσισε να με στείλει για δουλειά για να του φέρνω λεφτά δηλαδή στην οικογένεια και να ξεπληρώσουμε κάποιες υποχρεώσεις. Και έτσι ξεκίνησα για δουλειά σαν καθαρίστρια. Το περιβάλλον εργασίας μετά από τα 2 χρόνια ήταν άθλιο. Είναι ιδιωτική εκεί δηλαδή με σύμβαση και όταν αλλάξαμε αφεντικά η δουλειά μας ήταν βασανιστήριο. Είχαμε μια αφεντικίνα η οποία δε μας υπολόγιζε καθόλου, όταν μας συναντούσε σε κάποιο διάδρομο άρχισε να μας κάνει ρόμπτα και να μας φωνάζει δίχως να υπολογίζει αν υπήρχε κόσμος εκεί γύρο. Μα προπάντων δεν ήθελε να της αντιμιλάμε ή να της λέμε ότι δεν πάω σε κάποιο πόστο που αυτή ήθελε και όταν εγώ το έκανα αυτό με απέλυσε δίχως να μου δώσει αποζημίωση δίχως τίποτα και από ότι μαθαίνω η ίδια κατάσταση επικρατή και τώρα. Τώρα δουλεύω σε ένα φας Φούντ. Το καλοκαίρι που μας πέρασε έβαλα στόχους στη ζωή μου, να κάνω αυτό που θέλω πραγματικά και έτσι αποφάσισα να έρθω στη δεύτερη ευκαιρία γιατί θέλω να μάθω, να βελτιωθώ στο χώρο εργασίας μου, να πάρω προαγωγή. Μου αρέσει στα ΣΔΕ γιατί δε μοιάζει με το κανονικό σχολείο. Δεν μου αρέσει το σχολείο γιατί δεν μου αρέσει το διάβασμα, προτιμώ να δουλεύω

Παναγιώτα:

Ξεκινάω την ιστορία μου για να εξηγήσω τους λόγους που με έκαναν να σταματήσω το σχολείο. Όταν ήμουν 5 χρονών η μητέρα μου 25. Τότε έπαθε σκλήρυνση κατά πλάκας. Είναι μια αρρώστια που σε αφήνει κατάκοιτο στο καροτσάκι. Έχω άλλον έναν αδελφό 5 χρόνια μεγαλύτερο μου, ο οποίος τότε ήταν 10 χρόνων. Μένουμε στη γιαγιά μου. Ο αδελφός μου σήκωνε τη μητέρα μας από το καροτσάκι, την έβαζε στο κρεβάτι, την έπλενε, έκανε τα πάντα. Η γιαγιά μου ήταν πολύ μεγάλη σε ηλικία. Από τη τετάρτη δημοτικού που πήγαινα στο Ρούφειο σε κάθε διάλλειμα πήγαινα στο σπίτι 10 γωνίες από το σχολείο μου μόνο και μόνο να φτιάχνω τη μητέρα μου. Άρχισα να βλέπω τη γιαγιά μου πως μαγείρευε και τα έγγραφα σε ένα χαρτί για να μάθω. Έτσι άρχισα να μαγειρεύω. Ο αδελφός μου έλειπε για σπουδές στην Αθήνα, είχαν μείνει όλα επάνω μου. Άρχισα να φεύγω και ένα μήνα από το σχολείο, για να πηγαίνω Αθήνα τη μητέρα μου με τον μπαμπά μου, τον οποίο τον έβλεπα κάθε Σάββατο. Ο λόγος λοιπόν για τον οποίο δε προχώρησα ήταν η μητέρα μου. Έπρεπε να βρω μια δουλειά για να τα βγάλουμε πέρα, δεν γινόταν αλλιώς. Δεν έχω δουλέψει, ζητάνε θωρο και είναι κάτι που δε μπορώ ακόμα. Ο λόγος που ήρθα και με παρότρυνε ένας φίλος μου να έρθω, ήταν ότι πρέπει να έχω κάποιο χαρτί γυμνασίου για να έχω κάποια δουλειά. Και ότι η μητέρα επειδή είναι 30 χρόνια κάτω στο καροτσάκι, αν τη χάσω που θα πάω? Με δυο παιδιά? Το ένα παιδί από τροχαίο? με τόσα έξοδα? Το παιδί 10 χρόνων σήμερα είχε ανάγκη από φυσιοθεραπεία, οροθεραπεία, και δε μπορώ να κάνω κάτι λόγο των εξόδων. Ο αδελφός μου τα μεγαλώνει και τα δυο, ζούμε με τη μαμά μου. Είναι πάρα πολλά, δε γράφονται σε μια σελίδα αλλά σας έκανα μια περίληψη. Μου αρέσει στα Σ.Δ.Ε. γιατί δε μοιάζει με το κανονικό σχολείο, γινόμαστε και εμείς καθηγητές, συμμετέχουμε στα μαθήματα. Το σχολείο είναι χρήσιμο γιατί σε προετοιμάζει για να λύσεις τα προβλήματα που θα σου έρθουνε στη ζωή.

Μαρία:

Γεννήθηκα σε μια φτωχική οικογένεια ξεκινάω έτσι γιατί πιστεύω πως αυτό έπαιξε ρολό στην πορεία της ζωής μου. Όταν λοιπόν τέλειωσα το δημοτικό και είχα αρχίσει να καταλαβαίνω τον εαυτό μου είχα όνειρα να σπουδάσω η να μάθω κάποια τέχνη που θα μου άρεσε. Τότε οι γονείς μου λοιπόν θες επειδή δεν είχαν τον τρόπο η την κατάλληλη μόρφωση για να με βοηθήσουν με άφησαν έτσι χωρίς καν να συζητάνε για το μέλλον το δικό μου και του αδελφού μου. Έψαχνα από μικρή να βρω τρόπους, πήγα μονή μου σε μια βιοτεχνία και έμαθα τη δουλειά. Όταν πήγα 18 παντρεύτηκα. Έκανα 3 παιδιά και αμέσως άρχισα να σκέπτομαι τι θα μπορούσα να κάνω καλύτερο για το μέλλον τους. Ο άντρας μου δεν με άφηνε να δουλεύω. Τον χώρισα και έμεινα μόνη μου με τα παιδιά μου χωρίς κανένα στήριγμα. Τότε βρήκα στη γειτονιά μου να περιποιούμαι ηλικιωμένες δούλευα και σαν αποκλειστική όμως το άγχος για τις 215 ώρες που έλειπα απ το σπίτι ήταν μεγάλο και έτσι το παράτησα. Αποφάσισα να έρθω εδώ για να εμπλουτίσω τις γνώσεις μου, να μάθω περισσότερα, να κάνω το όνειρο μου πραγματικότητα. Μου αρέσει πολύ γιατί έχω αναπληρώσει τις χαμένες μου γνώσεις, μαθαίνω πράγματα που μου είναι χρήσιμα. Το έχω βάλει στόχο και πιστεύω πως θα τα καταφέρω. Άλλωστε ποτέ δεν είναι αργά για τίποτα. Μου αρέσει πάρα πολύ το σχολείο, θέλω να μάθω όσο γίνετε περισσότερα ,να ζήσω την εμπειρία του.

Πετρούλα:

Αναγκάστηκα να διακόψω το σχολείο για ένα και μοναδικό λόγο, οι γονείς μου, χωρίς τη θέληση μου φυσικά, δε με άφησαν να συνεχίσω, έλεγαν πως δεν είμαι ικανή να τελειώσω το σχολείο, πως δεν είναι σημαντικό για ένα κορίτσι, τα κορίτσια είναι μόνο για γάμο. Ήθελα παρά πολύ να συνεχίσω γιατί πάντα πίστευα πως η μόρφωση στον άνθρωπο προσφέρει τα πάντα τον ολοκληρώνει πνευματικά και του δίνει εφόδια και βάσεις για να παλέψει στη ζωή. Ο μορφωμένος άνθρωπος μπορεί να βλέπει τα προβλήματα που του παρουσιάζονται διαφορετικά, να τα αντιμετωπίζει και να βρίσκει λύσεις. Ο λόγος που ήρθα στα Σ.Δ.Ε. είναι για να βρω μια δουλειά, κουραστικά να είμαι άνεργη, να είμαι εξαρτημένη από τον άντρα μου, θέλω να κάνω κάτι μόνη μου. Μου αρέσει πολύ γιατί μαθαίνω πράγματα που τόσο ήθελα να μάθω. Όταν τελειώσω θέλω να συνεχίσω στο ενιαίο λύκειο και αν μπορέσω να συνεχίσω στο πανεπιστήμιο, είναι κάτι που το θέλω παρά πολύ, νομίζω ότι το χρωστώ στον εαυτό μου. Είναι πολύ άσχημο για ένα παιδί να του ανακόπτεις τα όνειρα. Πιστεύω πως οι γονείς μου το έκαναν μόνο για βιοποριστικούς λόγους αν και τώρα πια η μητέρα μου συχνά λέει πως το έχει μετανιώσει που δε με άφησε να συνεχίσω το σχολείο ελπίζω όλα να πάνε καλά και να μπορέσω να πραγματοποιήσω το όνειρο μου έστω και αν το κατάλαβα λίγο αργά. Το σχολείο είναι πολύ σημαντικό , πάντα πίστευα ότι η μόρφωση προσφέρει τα πάντα , τον ολοκληρώνει πνευματικά και του δίνει εφόδια και βάσεις για να παλέψει στη ζωή.

Σπύρος:

Σταμάτησα το σχολείο πριν 12 χρόνια, στη β τάξη γυμνασίου. Δε τα πήγαινα καλά με το σχολείο δεν μου άρεσε παρά πολύ και προτίμησα να βρω δουλειά. Όταν ξεκίνησα τη δουλειά μου, 15 χρονών παιδί σε ένα κηροπλαστείο, από μια άποψη μου άρεσε που δούλευα τα πρώτα λεφτά, άρχιζα και έκανα όνειρα, θα πάρω το ένα θα πάρω το άλλο, αλλά και οι υποχρεώσεις στο σπίτι, η συντήρηση, να μπορέσεις να κρατήσεις ένα σπίτι, πολλά τα έξοδα. Όμως δεν άντεξα, μουμίλαγαν απότομα, έτρωγα καρπαζιές με βρίζανε, με βάζανε να κάνω όλες τις δουλειές, γενικότερα μου συμπεριφερόταν άσχημα. Πολύ γρήγορα είδα ότι δεν έχω μέλλον. Τώρα δουλεύω σαν σερβιτόρος σε καφετέρια. Μ'αρέσει πολύ γιατί έχω αναπληρώσει τις χαμένες μου γνώσεις και δεν απορρίπτω και στο να βγάλω το λύκειο. Τα σχέδια μου είναι πολλά. Αν μου επιτρέπουν οι οικογενειακές μου υποχρεώσεις γιατί είναι και στη μέση θέμα υγείας. Πιστεύω να τα νικήσουμε και να προχωρήσουμε. Προτιμώ να δουλεύω από το να πηγαίνω σχολείο γιατί έτσι έχω τα δικά μου λεφτά. Μέχρι εδώ τίποτα άλλο δε θα πω. Ευχαριστώ

Λουκία:

Το σχολείο το εγκατέλειψα γιατί έμεινα μετεξεταστέα στα μαθηματικά, πήγα να δώσω και τσακώθηκα με το καθηγητή και έμεινα. Στο μέσον της επόμενης χρονιάς το μετάνιωσα αλλά δελέασα να αρχίσω πάλι από την αρχή. Ντρεπόμουν τις συμμαθήτριες μου που θα πήγαιναν σε μεγαλύτερη τάξη. Βέβαια σε αυτό φταίει και οι γονείς μου, ο πατέρας μου με έδιωξε από το σπίτι γιατί έλεγε ότι ήμουν άχρηστη ενώ θα έπρεπε να με πιέσει να συνεχίσω. Αργότερα άρχισα να δουλεύω σε ένα εργοστάσιο για λίγο σκέφτηκα αλλά κράτησε μέχρι και σήμερα. Δούλευα βάρδιες οπότε ούτε λόγος για σχολείο, πέρασαν τα χρόνια παντρεύτηκα έκανα οικογένεια και το όνειρο να συνεχίσω το σχολείο έμεινε αππραγματοποίητο. Γράφτηκα στο ΣΔΕ γιατί θέλω να πάρω το απολυτήριο του γυμνασίου , να πραγματοποιήσω το όνειρό μου. Είναι η δεύτερη ευκαιρία μου και νομίζω και η τελευταία. Θέλω να μάθω όσο γίνεται περισσότερα, να αποκτήσω εμπειρίες, να ζήσω την εμπειρία του σχολείου να πάρω το απολυτήριο του γυμνασίου. Να αποδείξω στον εαυτό μου ότι τα λάθαι διορθώνονται όταν το θέλεις πραγματικά. Είμαι ικανοποιημένη από τα Σ.Δ.Ε. έμαθα μαθηματικά και ορθογραφία που δεν ήξερα καλά. Για να συνεχίσω παραπέρα δηλαδή λύκειο δε νομίζω. Το σχολείο είναι απαραίτητο γιατί μαθαίνεις αρκετά πράγματα και αποκτάς εμπειρίες.

Όνομα	Δήμητρα	Γιώργος	Παναγιώτα	Λουκία	Κατερίνα
Ηλικία	43	47	45	44	38
Τόπος διαμονής	Λουτρό Αμφιλοχίας	Διακοπτό Αχαΐας	Πεζιά Ηρακλείου	Λευκάδα	Προσφυγικά Πατρών
Λόγοι εγκατάλειψης	Το σχολείο το εγκατέλειψα για οικογενειακούς λόγους, όταν πήγαινα δημοτικό δεν είχα δεύτερο ρούχο	Πέθανε ο πατέρας μου όταν ήμουν 10 χρονών, αναγκάστηκα να βρω δουλειά	Η μητέρα μου έπαθε σκληρόνση κατά πλάκας, έπρεπε να βρω μια δουλειά	Το σχολείο το εγκατέλειψα γιατί έμεινα μετεξεταστέα στα μαθηματικά	Δεν με άφησε ο πατέρας μου να πάω σχολείο γιατί δεν ήμουν καλή μαθήτρια
Λόγοι εγγραφής	γράφτηκα στο σχολείο για να αποδείξω στα παιδιά μου ότι πρέπει να τελειώνουμε ότι αρχίζουμε, να βάζουν στόχους στη ζωή τους και να τους πετυχαίνουν	Ήρθα να πάρω ένα χαρτί, για να βρω μια καλύτερη δουλειά	Με παρότρυνε ένας φίλος να έρθω, να έχω το χαρτί του γυμνασίου	Θέλω να πάρω το απολυτήριο του γυμνασίου, να πραγματοποιήσω το όνειρό μου	Θέλω να μάθω, να βελτιωθώ στο χώρο εργασίας μου, να πάρω προαγωγή
Ικανοποίηση απ' τα ΣΔΕ	Είμαι ικανοποιημένη από τα Σ.Δ.Ε. γιατί μας σέβονται, κάνουνε όλοι μαζί τα μαθήματα και μαθαίνουμε πράγματα που μας χρησιμεύουν	Είμαι ικανοποιημένος από τα ΣΔΕ γιατί μαθαίνεις πραγματικά, όχι όπως το άλλο σχολείο	Μου αρέσει στα Σ.Δ.Ε. γιατί δε μοιάζει με το κανονικό σχολείο, γινόμαστε και εμείς καθηγητές, συμμετέχουμε στα μαθήματα	Είμαι ικανοποιημένη από τα Σ.Δ.Ε. έμαθα μαθηματικά και ορθογραφία που δεν ήξερα καλά	Μου αρέσει στα ΣΔΕ γιατί δε μοιάζει με το κανονικό σχολείο
Κοινωνικές αναπαραστάσεις για την εκπαίδευση και την αγορά εργασίας	Πιστεύω ότι το σχολείο δεν πρέπει να το εγκαταλείψουμε γιατί είναι απ' τα πιο σημαντικά πράγματα γιατί σου προσφέρει πολλά	Το σχολείο δίνει τη δυνατότητα στους ανθρώπους να ξεπεράσουν την αμάθεια τους	Το σχολείο είναι χρήσιμο γιατί σε προετοιμάζει για να λύσεις τα προβλήματα που θα σου έρθουν στη ζωή	Το σχολείο είναι καλό γιατί εμπλουτίζει τις γνώσεις σου	Δεν μου αρέσει το σχολείο γιατί δεν μου αρέσει το διάβασμα, προτιμώ να δουλεύω

Μαρία 29	Ευγενία 39	Πετρούλα 45	Βαγγέλης 55	Σπύρος 27
Χαλανδρίτσα Αχαΐας	Παραλία Πατρών	Αλικαρνασσός Ηρακλείου	Χουδέτσι Ηρακλείου	Πρόδρομος Ξηρόμερου
οι δικοί μου επειδή δεν είχαν τα οικονομικά μέσα και την κατάλληλη μόρφωση δεν ενδιαφέρθηκαν για το μέλλον μου	οι γονείς μου θεωρούσαν ότι το σχολείο δεν είναι σημαντικό για ένα κορίτσι και δεν με άφησαν να συνεχίσω	Οι γονείς μου δε με άφησαν να συνεχίσω, έλεγαν πως δεν είμαι ικανή να τελειώσω το σχολείο	Ήμασταν φτωχοί, το σχολείο δε μου άρεσε, προτίμησα να βρω δουλειά για να έχω δικά μου λεφτά	Δε τα πήγαινα καλά με το σχολείο· δεν μου άρεσε παρά πολύ και προτίμησα να βρω δουλειά
Αποφάσισα να έρθω για να εμπλουτίσω τις γνώσεις μου, να μάθω περισσότερα, να κάνω το όνειρο μου πραγματικότητα	Ήρθα στα Σ.Δ.Ε. για να πάρω το χαρτί του γυμνασίου, να μην με λένε αμόρφωτη, να μην είμαι κατώτερη από τους άλλους	Ήρθα στα Σ.Δ.Ε. για να βρω μια δουλειά, κουραστικά να είμαι άνεργη, να είμαι εξαρτημένη από τον άντρα μου, θέλω να κάνω κάτι μόνη μου	Το ότι ήρθα στα Σ.Δ.Ε είναι γιατί θέλω να μάθω για πολλά πράγματα και διάφορα να τελειώσω το γυμνάσιο και μετά να μάθω και άλλα	μου συμπεριφερόταν άσχημα, πολύ γρήγορα είδα ότι δεν έχω μέλλον
Μου αρέσει πολύ γιατί έχω αναπληρώσει τις χαμένες μου γνώσεις, μαθαίνω πράγματα που μου είναι χρήσιμα	Μου αρέσει γιατί δεν έχει σχέση με το σχολείο που ήξερα συζητάμε, λέμε τις εμπειρίες μας αποφασίζουμε όλοι μαζί	Μου αρέσει πολύ γιατί μαθαίνω πράγματα που τόσο ήθελα να μάθω	Είμαι ικανοποιημένος από το σχολείο γιατί αποφασίζουμε όλοι μαζί για τα μαθήματα, λέμε όλοι τη γνώμη μας	Μου αρέσει πολύ γιατί έχω αναπληρώσει τις χαμένες μου γνώσεις
Μου αρέσει πάρα πολύ το σχολείο, θέλω να μάθω όσο γίνεται περισσότερα, να ζήσω την εμπειρία του	Το σχολείο είναι καλό γιατί εμπλουτίζει τις γνώσεις σου	Το σχολείο είναι πολύ σημαντικό, πάντα πίστευα ότι η μόρφωση προσφέρει τα πάντα, τον ολοκληρώνει πνευματικά και του δίνει εφόδια και βάσεις για να παλέψει στη ζωή	Το σχολείο και η μάθηση είναι από τα σημαντικότερα πράγματα γιατί αποκτάς εμπειρίες για τη ζωή	Προτιμώ να δουλεύω από το να πηγαίνω σχολείο γιατί έτσι έχω τα δικά μου λεφτά

παιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Επίσης, είναι δυνατή η διάθεση εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, του ίδιου ή γειτονικού σχολείου, για μ πλήρωση του υποχρεωτικού ωραρίου διδασκαλίας.

5. Με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, που εκδίδεται ύστερα από εισήγηση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, καθορίζονται τα προγράμματα του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου και με μια απόφαση, που εκδίδεται ύστερα από εισήγηση των Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, ορίζονται τα Δημοτικά Σχολεία που λειτουργούν ως Ολοήμερα, φάσον εξασφαλίζονται οι προϋποθέσεις λειτουργίας υπών, μετά από συνεργασία με τους συλλόγους διασκότων, τους γονείς των μαθητών και τους Ο.Τ.Α..

Άρθρο 5

Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας

1. Με κοινή απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Οικονομικών μπορεί να ιδρύονται Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, για εγγραφή και φοίτηση σε αυτά των νέων που έχουν υπερβεί το 18ο έτος της ηλικίας τους και δεν έχουν συμπληρώσει την υποχρεωτική εννιάχρονη εκπαίδευση.

2. Η ίδρυση των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας γίνεται ύστερα από εισήγηση του Ινστιτούτου Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Ι.Δ.ΕΚ.Ε.) και μετά από συνεργασία με τους οικείους Ο.Τ.Α. για την εξασφάλιση των προϋποθέσεων λειτουργίας αυτών.

3. Στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας εφαρμόζονται ειδικά προγράμματα ταχύρρυθμης δημοτικής και γυμνασιακής εκπαίδευσης, η έκταση και το περιεχόμενο των οποίων καθορίζονται με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, που εκδίδεται ύστερα από εισήγηση του Ι.Δ.ΕΚ.Ε. και γνώμη του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

4. Στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας διδάσκουν εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, με απόσπαση ολική ή μερική ή και με ανάθεση υπερωριακής διδασκαλίας. Κατά τα λοιπά, εφαρμόζονται οι διατάξεις για ανάθεση υπερωριακής διδασκαλίας στα Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία και Γυμνάσια. Επίσης, είναι δυνατή η πρόσληψη προσωρινών αναπληρωτών και ωρομίσθιων εκπαιδευτικών.

5. Στους αποφοίτους των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας χορηγείται απολυτήριο πτυχίου, ισότιμο προς το απολυτήριο του Δημοτικού ή του Γυμνασίου, κατά περίπτωση.

Άρθρο 6

Διορισμοί εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

1. Την 31η Δεκεμβρίου 1997 κλείνουν οι πίνακες των διοριστέων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Οι υποψήφιοι, που έχουν υποβάλει ή θα υποβάλλουν μέχρι την ημερομηνία αυτή αιτήσεις διορισμού, εγγράφονται στους πίνακες διοριστέων, σύμφωνα με τις διατάξεις του άρθρου 15 του ν. 1566/1985 (ΦΕΚ 167 Α').

2. Κατά τα έτη 1998 μέχρι και 2002 οι διορισμοί εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση γίνονται κατά ένα ποσοστό των πληρούμενων οργανικών θέσεων από τους εγγεγραμμένους στους πίνακες διοριστέων και κατά σειρά εγγραφής

τους σε αυτούς και κατά το υπόλοιπο από τους μετέχοντες επιτυχώς σε διαγωνισμό, που διεξάγεται κατά τις επόμενες παραγράφους του παρόντος άρθρου και κατά την αξιολογική κατάταξη αυτών στους πίνακες επιτυχίας. Τα ποσοστά διορισμού από κάθε κατηγορία ορίζονται για το έτος 1998 σε 80% και 20%, για το έτος 1999 σε 60% και 40%, για το έτος 2000 σε 40% και 60%, για το έτος 2001 σε 20% και 80%, για το έτος 2002 σε 10% και 90%, αντίστοιχα, και από το έτος 2003 οι διορισμοί εκπαιδευτικών γίνονται αποκλειστικά από πίνακες που καταρτίζονται ύστερα από διαγωνισμό.

3. Το Ανώτατο Συμβούλιο Επιλογής Προσωπικού προκηρύσσει και διενεργεί, ανά διετία, με αφετηρία το έτος 1998, διαγωνισμό για την κατάρτιση πίνακα διοριστέων εκπαιδευτικών στα σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, κατά κλάδους και ειδικότητες που ισχύει για μία διετία. Με απόφαση των Υπουργών Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Εσωτερικών, Δημόσιας Διοίκησης και Αποκέντρωσης, καθορίζονται τα γνωστικά αντικείμενα που εξετάζονται κατά το διαγωνισμό, καθώς και η ύλη αυτών κατά ειδικότητες.

4. Δεκτοί στο διαγωνισμό είναι οι έχοντες τα ειδικά τυπικά προσόντα διορισμού στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, κατά τις διατάξεις των άρθρων 12, 13 και 14 του ν. 1566/1985, καθώς και Πιστοποιητικό Παιδαγωγικής και Διδακτικής Επάρκειας, που χορηγείται από το Α.Ε.Ι., ανεξάρτητα εάν είναι εγγεγραμμένοι στους πίνακες διοριστέων του ν. 1566/1985. Στο διαγωνισμό γίνονται δεκτοί, χωρίς Πιστοποιητικό Παιδαγωγικής και Διδακτικής Επάρκειας, οι έχοντες πτυχίο Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης και Νηπιαγωγών και των Τμημάτων Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας ή Φιλοσοφίας και Κοινωνικών Σπουδών των Α.Ε.Ι. ή πτυχίο της Παιδαγωγικής Τεχνικής Σχολής της Σχολής Εκπαιδευτικών Λειτουργιών Επαγγελματικής Τεχνικής Εκπαίδευσης και της Ανωτέρας Σχολής Εκπαιδευτικών Τεχνολόγων Μηχανικών (ΠΑ.Τ.Ε.Σ. και Α.Σ.Ε.Τ.Ε.Μ. της Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε.), καθώς και οι εγγεγραμμένοι στους πίνακες διοριστέων του ν. 1566/1985 και έχοντες διδακτορικό δίπλωμα στις επιστήμες της Αγωγής ή τίτλο μεταπτυχιακών σπουδών στις επιστήμες της Αγωγής.

5. Οι επιτυχόντες στο διαγωνισμό κατατάσσονται κατά τη σειρά της βαθμολογίας τους σε πίνακες επιτυχίας, οι οποίοι δημοσιεύονται στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως. Από τους πίνακες αυτούς γίνονται οι διορισμοί στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης κατά την απόλυτη σειρά των υποψηφίων και με βάση τις δηλούμενες προτιμήσεις τους. Επιτυχόντες θεωρούνται εκείνοι των οποίων ο βαθμός σε κάθε μάθημα αντιστοιχεί σε ποσοστό τουλάχιστον 70% της προβλεπόμενης ανώτατης βαθμολογίας.

Στους διαγωνισμούς που θα διενεργηθούν κατά τη διάρκεια της πενταετίας 1998-2002, η συνολική βαθμολογία των επιτυχόντων στο διαγωνισμό που υπηρέτησαν ως προσωρινά αναπληρωτές και ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί στα δημόσια σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, εφόσον έχουν συμπληρώσει προϋπηρεσία δύο (2) τουλάχιστον διδακτικών ετών με πλήρες διδακτικό ωράριο, προσυζητάται με ποσοστό δύο τοις εκατό (2%) για κάθε διδακτικό έτος. Σης περιπτώσεις διδακτικής προϋπηρεσίας με μειωμένο ωράριο γίνεται αναγωγή στο υποχρεωτικό εβδομαδιαίο ωράριο διδασκαλίας. Η διαμορφούμενη συνολική βαθ-

3. Το Π.Δ. 53/1998 (ΦΕΚ 19/Α/98) "Οργανισμός Υπουργείου Περιβάλλοντος, Χωροταξίας και Δημοσίων Έργων".
4. Τις διατάξεις του Π.Δ. 281/1993 (ΦΕΚ 9/Α/93) "Καθορισμός αρμοδιοτήτων που διατηρούνται από τον υπουργό και τις υπηρεσίες δαμομαχικού επιπέδου".

5. Τις διατάξεις του Ν. 2169/1994 (ΦΕΚ 28/Α/94) "20οι ορισμοί ανεξάρτητης αρχής για την εσωτερική προσαρμογή και ρύθμιση έσοδων διοίκησης".

6. Την 8297/912418/1990 κοινή υπουργική απόφαση (Φ.Ε.Κ. 7458/90) "Διοριστικές πράξεις και έγγραφα του Υπουργείου Π.Ε.Χ.Ο.Δ.Ε. που θα γέρουν ταρπούντες των τριών υπουργών", όπως τροποποιήθηκε με την οικ. 76357/15223108.1994 κοινή υπουργική απόφαση (ΦΕΚ 682/Β/94) "Τροποποίηση και συμπλήρωση κ.λπ.".

7. Την 391/1994 (ΦΕΚ 540/Β/94) απόφαση του Πρωθυπουργού, με την οποία ουστηρήθηκε μια ακόμη θέση Υπουργού στο Υπουργείο Περιβάλλοντος, Χωροταξίας και Δημοσίων Έργων".

8. Το Π.Δ. 368/2001 (ΦΕΚ 25/Α/2001) "Διορισμός Υπουργών, Ανακληρωτή Υπουργού και Υφυπουργών".

9. Την Υε/93.10.2001 (ΦΕΚ 1464/Β/2001) κοινή απόφαση του Πρωθυπουργού και της Υπουργού Π.Ε.Χ.Ο.Δ.Ε. "Ανάθεση αρμοδιοτήτων στην Υφυπουργό Περιβάλλοντος, Χωροταξίας και Δημοσίων Έργων, Ροδόλικα Ζητή".

10. Την οικ. 7724/27.11.2001 (ΦΕΚ 1553Β/01) απόφαση μας "Μεταβίβαση αρμοδιοτήτων της Υπουργού και της Υφυπουργού Π.Ε.Χ.Ο.Δ.Ε. κ.λπ.".

11. Το έγγραφο με αρ. οικ. 158607/17223/20.5.2003 της Διεύθυνσης Εθνικών Έργων Αναβάθμισης Περιφέρειων.

12. Το γεγονός ότι δεν προκαλείται διακίνηση σε βάρος του κρατικού προϋπολογισμού από τις διατάξεις της παρούσας απόφασης, αποφασίζουμε:

Άρθρο 1ο

1. Στο άρθρο 3 της απόφασης οικ. 7724/27.11.2001 (ΦΕΚ 1553Β/01) "Μεταβίβαση αρμοδιοτήτων της υπουργού και της υφυπουργού Π.Ε.Χ.Ο.Δ.Ε. κ.λπ.", προστίθεται παράγραφος 3, ως εξής: "3. τον προορισμένο της Διεύθυνσης Εθνικών Έργων Αναβάθμισης Περιφέρειων μεταβιβάζεται πρόσθετα η αρμοδιότητα να εγκρίνει τις μελέτες αποκατάστασης και συντήρησης όψεων και βίων, βιάσει των διατάξεων του Ν. 3044/2002 (ΦΕΚ 197Α/27-8-2002) άρθρ. 14 παρ. 3, β για τις περιοχές της παρ. 1 του άρθρου 7 του Ν. 2947/2001 (ΦΕΚ 228/Α/01.10.2001)". Η επιμέλεια τελεσίδικα παράγραφος μετανομάζεται από 3 σε 1.

Η απόφαση αυτή να δημοσιευθεί στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως.

Αθήνα, 2 Ιουλίου 2003

Η ΥΠΟΥΡΧΟΣ
ΒΑΣΙΛΙΑΝΝΑ ΠΕΡΟΥ
Η ΥΠΟΥΡΧΟΣ
ΡΟΔΟΛΙΚΑ ΖΗΤΗ

Διαβ. 2323

Οργάνωση και λειτουργία των Σχολείων Δεύτερης Εκπαίδευσης

(3)

Ο ΥΠΟΥΡΓΟΣ

ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ

Έχοντας υπόψη:
1. Τις διατάξεις του άρθρου 5 του Ν. 2525/1997 "Σχολεία Δεύτερης Εκπαίδευσης".

2. Τις διατάξεις του άρθρου 5 του νόμου 2909/2001 (Φ.Ε.Κ. 14/Α/01) "Επιβολή Ενιαίου Φόρου".

3. Το Π.Δ. 142 για την "Οργάνωση - Διοίκηση του Ιστού του Ιστού Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων" (ΦΕΚ 118/Α/91.6.2002).

4. Την 2107 κοινή υπουργική απόφαση "Ευρωπαϊκός Κανονισμός Λειτουργίας του Ιστού του Ιστού Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Ι.Δ.Ε.Ε.)" (ΦΕΚ 983/Β/18.2002).

5. Την αριθμ. 12/12166 απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας & Θρησκευμάτων "Ανώτατο Πρόγραμμα Σπουδών Σ.Δ.Ε." (ΦΕΚ 943/Β/31.7.2003).

6. Την απόφαση ρύθμισης των θεμάτων οργάνωσης και λειτουργίας των Σχολείων Δεύτερης Εκπαίδευσης (Σ.Δ.Ε.).

7. Το γεγονός ότι από τις διατάξεις αυτής της απόφασης δεν προκαλείται διακίνηση εις βάρος του κρατικού προϋπολογισμού, αποφασίζουμε:

Άρθρο 1

1. Όργανο, αρμόδιο των Σχολείων Δεύτερης Εκπαίδευσης

1. Το Σχολείο Δεύτερης Εκπαίδευσης (Σ.Δ.Ε.) της χώρας είναι δημόσιο σχολείο και παρέχουν στους αποφοίτους Απολυτήριο ή το ισοδύναμο προς το απολυτήριο του Δημοτικού ή του Γυμνασίου κατά περίπτωση.

2. Σκοπός των Σχολείων Δεύτερης Εκπαίδευσης είναι η προσοικονομία και κοινωνική ανάπτυξη των ελαστωματιών, καθώς επίσης και η αδέηση των δυνατοτήτων αναστοχών της τους.

Ειδικότερα, στόχοι των ΣΔΕ είναι:
α) η ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης νέων 16 ετών και άνω.
β) η επανοσύνδεση των εκπαιδευομένων με την εκπαιδευτική και τα αναγκαία καθήκοντα.

γ) η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των εκπαιδευομένων ώστε να αποκτήσουν γνώσεις, ικανότητες και στάσεις που θα τους βοηθήσουν στην κοινωνική ένταξη και ανέλιξη.
δ) η συμβολή στην ένταξη τους στον κόσμο της αγοράς.

Άρθρο 2

Διάρκεια του προγράμματος σπουδών

1. Η χρονική διάρκεια των προγραμμάτων σπουδών των ΣΔΕ είναι 18 μήνες.

2. Η ένταξη και η λήξη των διδακτικών περιόδων, οι σχολικές εορτές και αγίες και οι διακοπές ορίζονται σύμφωνα με τα ισχύοντα στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση αντίστοιχα.

Άρθρο 3

Βασικές αρχές και χαρακτηριστικά των Σχολείων Δεύτερης Εκπαίδευσης

Τα Σχολεία Δεύτερης Εκπαίδευσης έχουν σκοπό την προώθηση της αυτοανάπτυξης και της κοινωνικής ένταξης ενηλίκων που δεν έχουν ολοκληρώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση και δεν έχουν τα απαιτούμενα από την αγορά αγοράς προσόντα και δεξιότητες. Για την επίτευξη του σκοπού αυτού έχουν υποθετηθεί τρεις βασικές αρχές ως στοιχεία ταυτότητας του θεσμού:

1. Τα εναρμόνια μεσα που εθνοπούνται για την επίτευξη του βασικού σκοπού είναι ανέλιξη ώστε να υποστηρίξουν κάθε εκπαιδευόμενο στην προσαρμογή του.

2. Οι ανάγκες των εκπαιδευομένων προσεγγίζονται εν όλω και όχι εν μέρει. Για να επιτύχουν στην προσηλωθεί τους να εκπαιδευθούν και να καταπολεμήν, οι εκπαιδευόμενοι πρέπει να υποστηριχθούν στην αντιμετώπιση δυσκολιών σε άλλους τομείς, όπως στην υγεία, την ασφάλεια των αγαθών και χάρη, τον διασποικονωνικό διατηρησμο, 3. Το πρόβλημα και η προσπάθεια των εκπαιδευομένων να ούτως οριστική απάντηση εκπαιδευτικό και επιστημονικό δυναμικό, ενσωματώνει κέρους και αξίας ώστε να μπορεί να ανταποκριθεί στην πολυπλοκότητα των καθηκόντων που θα του αντεθεί.

Στο πλαίσιο των παραπάνω αρχών τα ΣΔΕ:

- α) συμπεριτούν και επιδιώκουν να συνεργάζονται με όλους τους σχετικούς κοινωνικούς φορείς, τόσο για την βελτιστοποίηση των κοινωνικών οφελών στις οποίες καταβίβεται το πρόγραμμα των σχολίων, όσο και στην αξιοποίηση του προγράμματος αυτού.
- β) αποκουθούν παθολογικές προσεγγίσεις που εστιάουν στις αρνητικές ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητες των εκπαιδευομένων,

γ) δίνουν έμφαση στην απόκτηση βασικών δεξιοτήτων γραφή, ανάγνωσης και αριθμητική, αλλά και νέων δεξιοτήτων που απαιτούνται σήμερα στη χρήση έκτης γλώσσας και νέων τεχνολογιών.

δ) καθίσταται κοινωνικές δεξιότητες και βοηθούν τους εκπαιδευομένους να διατηρηθούν έσπεές στάτους ως ανεργιοί πολίτες και μη της κοινωνίας οσοποικω, έσπεές και υπερέχει από άλλους και ε) διατηρούν ένα ευέλικτο πρόγραμμα σπουδών ώστε να αξιοποιούνται όλοι οι κοινωνικοί χώροι στους οποίους υπάρχει γνήσια και συστηματική εμπειρία (χώροι εργασίας, κοινωνικής συνείδησης, καλύτερη κηγή ημιουργίας, πολιτιστικών εκδηλώσεων κ.ά.).

Άρθρο 4

Διοικητικά όργανα του ΣΔΕ

1. Το ΣΔΕ διοικείται από το Δευτεντή και το σύλλογο διδακόντων.
 - α) Είναι υπεύθυνος για την υλοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής του ΙΔΕΚΕ, για την εφαρμογή του προγράμματος σπουδών και του προλόγου προγράμματος του σχολείου.
 - β) Έχει την ευθύνη για τις σχέσεις και τις συνεργασίες με τους τοπικούς φορείς για την προώθηση των στόχων του σχολείου.
 - γ) Είναι υπεύθυνος σε ζητήματα διοικητικής προσωπικού του ΣΔΕ
 - δ) Προσφέρει στις συνενώσεις του συλλόγου διδασκόντων,
 - α) φροντίζει για την καλή εκπροσώπηση του σχολείου σε δημόσιες συναντήσεις.
 - β) Αποστέλλει στο ΙΔΕΚΕ όλα τα στοιχεία που αφορούν την λειτουργία του σχολείου (εγγραφές, φοίτηση, δραστηριότητες του σχολείου, ενημερωτικές εκδόσεις, στοιχεία στοιχεία κ.λπ.).
 - γ) Σε περίπτωση ανωσίας ή καθύματος του Δευτεντή καταληφεται από τον αρχαιότερο εκπαιδευτικό του ΣΔΕ
2. Ο σύλλογος διδασκόντων αποτελείται από τους διδασκόντες του σχολείου.
- α. Ο σύλλογος διδασκόντων συ νεδράζει μετά από πρόσ-

σέληση του Δευτεντή ή μετά από αίτημα του εσπεές τριτικού των μελών του, και αποφασίζει ή εγκρίνει προτάσεις που αφορούν στο πρόγραμμα σπουδών, στο υλοτικό πρόγραμμα, στο πρόγραμμα εκπαιδευτικής και στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Οι αποφάσεις λαμβάνονται κατά πλειοψηφία και δεσμεύουν και όσους μειοψηφούν. Σε περίπτωση ισοψηφίας υπερχείλι η ψήφος του Προέδρου Δευτεντή.

β. Οι αποφάσεις του συλλόγου διδασκόντων, σε καμία περίπτωση δεν μπορούν να αντιστραφούν τους σκοπούς και τις αξίες της εκπαιδευτικής αφήμων και τις αρχές του προγράμματος των ΣΔΕ.

γ. Ο σύλλογος διδασκόντων δε μπορεί να πειστικά έσπεές που εμπίπτουν στις αρμοδιότητες άλλων οργάνων. δ. Στις συνενώσεις του συλλόγου διδασκόντων μπορούν να συμμετάσχουν όλα τα συμβουλευτικά όργανα όπως ορίζεται στο άρθρο 5 του παρόντος χωρίς έσπεές υψια ψήφου.

Άρθρο 5

Διευθυντικό όργανο των ΣΔΕ

1. Σε επίπεδο σχολικής μονάδας είναι δυνατόν να οριστεί ένας ή περισσότεροι διευθυντές, ψυχολόγος κ.ά.) έργο των οποίων είναι η επιστημονική στήριξη του σχολείου, η παιδαγωγική στήριξη και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η συμβουλευτική υποστήριξη εκπαιδευομένων και η αντιμετώπιση αναγκών προβλημάτων που προκύπτουν κατά την υλοποίηση των προγραμμάτων των ΣΔΕ

2. Ο πρόεδρος και οι αρμοδιότητες των ανωτέρω συμβούλων θα καθορίζονται με αποφάσεις του Δ.Σ. του ΙΔΕΚΕ.

Άρθρο 6

Επιλογή Προσωπικού

Το προσωπικό των ΣΔΕ (εκπαιδευτικό, επιστημονικό και διοικητικό) επιλέγεται από εσπεές επιλογής που συστήνονται με απόφαση του Δ.Σ. του ΙΔΕΚΕ. Οι εσπεές εκπέκων βίβας κριτηρίων που ορίζονται στις προκηρύξεις των ανωτέρω έσπεές και τα οποία απορρέουν από το σκοπό και τις αξίες λειτουργίας των ΣΔΕ.

Άρθρο 7

Πρόγραμμα σπουδών των ΣΔΕ

Στα ΣΔΕ υιοθετείται η αρχή των πολυγραμμισμοτήτων που επιβάλλεται στην ανάλυση ότι ο στήριξη εγγραμματος πολίτης οφείλει να είναι εγγραμματος σε απεικονιστική εκπαιδευτική χάρη, τέρη της γραφής, ανάγνωσης και των άλλων διδασκόντων υπολόγων.

Στα Σχολεία Δευτεντής Εκκαρίας ο βροτικός πυρήνας συγκροτείται από τρείς επιπέδους γραμματισμούς, το γλωσσικό τον αριθμητικό και τον πληροφωτικό γραμματισμό. Το ΣΔΕ αποκουπόν και σε άλλους γραμματισμούς, όπως ο επιστημονικός γραμματισμός, οικονομικός γραμματισμός, στον οποίο ενδοεσπεές η Ευρωπαϊκή διάσταση και η κοινωνία των πολιτών, η αντρωποική ευνοική τοποθέτηση των εκπαιδευομένων, η επιστημονική έσπεές, επένδυση στα κοινωνικά προβλήματα.

Προβλέπεται, επίσης, δραστηριότητες που σχετίζονται με την έσπεές έκφραση των εκπαιδευομένων υψια των τεχνών και του αθλητισμού. Απώτερος στόχος η μοι-

στην διαχείριση του ελεύθερου χρόνου των εργαζομένων. Η λειτουργία είναι παρόμοια στο πρόγραμμα του ΣΔΕ σε κάθε εκπαίδευση (στο γλωσσικό πρόγραμμα, στα διαθεματικά σχέδια εργασίας που θα γίνονται στο σχολείο, στη διαχείριση του ελεύθερου χρόνου).

Το πρόγραμμα που υιοθετούν την προβλεπόμενη των προληπτικών μέτρων, είναι ανοικτό και ελαστικό. Αποτερία τους είναι η διεγύωση των κοινωνικών αναγκών σε γνώσεις αλλά και δεξιότητες (βασικές και κοινωνικές) των εκπαιδευμένων. Η γνώση αντιμετωπίζεται ως κοινωνικό αγαθό που μεταφράζεται σε κίνηση, επαγγελματική και οχιώωση και αυτοεκτίμηση.

3. Το πρόγραμμα στο οποίο αναφέρεται στην παρούσα γνώση και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και γνώσεων και σταθερών σχετικών με:

α) τη χρήση του γραπτού και προφορικού λόγου στην εκπαίδευση,

β) τη χρήση των αριθμών στην καθημερινή ζωή,

γ) τη σύλληψη ταχιοκόσμου και ιδεώδη με τον ήλεκτρονικό υπολογιστή,

δ) τις φυσικές επιστήμες,

ε) τη χρήση μιας ξένης γλώσσας κατά προτίμηση της αγγλικής,

στ) τις κοινωνικές επιστήμες,

ζ) το φυσικό περιβάλλον,

η) το ανθρώπινο περιβάλλον και τον πολιτισμό

θ) τις υποχρεώσεις και τα δικαιώματα των εργαζομένων των επιχειρήσεων και των,

ι) την επαγγελματική και εργασιακή ζωή, και τις προοπτικές απόδοσης και ενδιαφέροντα (κακές τάξεις, δήλωση κ.ά.).

4. α. Το σχολείο πρόγραμμα στο οποίο αναφέρεται στην προτίμηση των ΣΔΕ διαμορφώνεται με βάση τις προδιαγραφές και τις απαιτήσεις του ΙΔΕΚΕ από τους συνάδελφους διδασκόντων. Η πρόταση αυτή υποβάλλεται στο ΙΔΕΚΕ στο τέλος του πρώτου διμήνου. Τροποποιήσεις της αρχικής πρότασης γίνονται στο τέλος του πρώτου εξαμήνου.

β) Η πρόταση του εβδομαδιαίου αναλογίου προγραμματος συντάσσεται το πρώτο δεκάμηνο του εκπαιδευτικού από το διευθυντή και το διδακτικό προσωπικό του ΣΔΕ και συνεργασία με τον ή τους επιστημονικούς συμβούλους - αν υπάρχουν, εγκρίνεται από το σύλλογο διδασκόντων και υποβάλλεται στο ΙΔΕΚΕ

δ. Η συνολική διάρκεια του προγράμματος είναι 16 μήνες και το εβδομαδιαίο εβδομαδιαίο πρόγραμμα καθόμιει 21 - 25 ώρες.

ε. Το πρώτο ενωσιμμένο αποτελεί την περίοδο Α και το δεύτερο την περίοδο Β

Άρθρο 8

Οργάνωση των ΣΔΕ

1. Κάθε τμήμα του ΣΔΕ αποτελεί από 10 μέχρι 15 εκπαιδευτικούς.

2. Βιωματική οχολική μονάδα αποτελεί ένα ΣΔΕ, όταν αριθμεί τουλάχιστον 20 εκπαιδευτικούς κατά τον πρώτο χρόνο λειτουργίας και δύο τουλάχιστον τμήματα.

3. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στα ΣΔΕ είναι συλλεγικός. Ο εκπαιδευτικός δεν οφείλει στο καθόριό διδακτικό έργο, αλλά ο ίδιος ως ερευνητής, διαγνώσει τις προφύτρικές ανάγκες των εκπαιδευμένων, διαμορφώσει πρόταση προγράμματος διδακτικού, σε συνεργασία με

τον ή τους επιστημονικούς συμβούλους - αν υπάρχουν - σχολείου, ερευνητή και ανάπτυξη τρόπου εκπαίδευσης προβλεπόμενων, σχεδίαση και παροχή διδακτικού υλικού ή προσαρμογές και διορθώσεις του υλικού. Οι εβδομαδιαίες ώρες διδακτικού του ΣΔΕ είναι:

α) Για τους αποφοιτημένους εκπαιδευτικούς από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση μέχρι 16 ώρες. Ανάλογα με τα χρόνια προληπτικής εκπαίδευσης οι ώρες διδασκαλίας ομιλούνται με τα ισχύοντα στα Παράρτημα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

β) Για τους αποφοιτημένους καθηγητές μέχρι 16 ώρες.

γ) Για τους διευθυντές των σχολικών μονάδων μέχρι 3. καθόμιεται από το Διευτή και δε μπορεί να υπερβεί τις 25 ώρες εβδομαδιαία.

4. Στα ΣΔΕ είναι δυνατόν να καθορίζονται με απόφαση του ΙΔΕΚΕ ώρες ενδοσχολικής διδακτικής στα γνωστικά πεδία στα οποία ομιλούν οι εκπαιδευτικοί ότι χαρακτηρίζονται ενόχως.

Άρθρο 9

Αποστολές εκπαιδευτικών

1. Η Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Εμφυλικών ομιλούνται με τις εκδόσεις διατάξεις περί αποστολών μέχρι 31 Μαρτίου αποτελείται προέκταση ενδιαφερόντων στους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν στις περιφέρειες που λειτουργούν ΣΔΕ. Το έγγραφο αποστέλλεται στο Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και στις κατά τόπους Διευθύνσεις της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ώστε να λαβούν γνώση όλοι οι εργαζόμενοι.

2. Διεύθυνση υποβολής αίτησης για απόφαση έχουν οι διορισμένοι εκπαιδευτικοί που κληρούν τις παρακάτω προτιμήσεις:

α) Πτυχίο Α.Ε.Ι. ή Τ.Ε.Ι.

β) Διπλή υπηρεσία με διδακτικό έργο.

3. Η υπηρεσία επιλογής προτεραιότητά μου ορίζεται από τον Γεν. Διευθυντή του ΙΔΕΚΕ, εξετάζει τις αιτήσεις και τα έγγραφα των υποψηφίων εφόσον οι τελευταίοι κληρούν τις προτιμήσεις, όπως ορίζει η παρ. 2 του παρόντος άρθρου, προερίχονται στη διαδικασία επιλογής. Τέλος, η Επιτροπή καταρτίζει λίστες κατά ειδικότητα και στα επαναλαμβανόμενα στοιχεία.

4. Σε περίπτωση που εξακολουθούν να υπάρχουν κενές θέσεις μετά τη διαδικασία που ορίζει η παρούσα κενές θέσεις, μπορούν οι θέσεις αυτές να κληρωθούν με την προϋπόθεση ανακήρυξης, υπομολογούν και επαγγελματικές προτιμήσεων εκπαιδευτικών, ομιλούνται με το άρθρο 5 του νόμου 2825/97. Σε άλλη περίπτωση προτεραιότητας οι θέσεις για ιδιώτες αντιμετωπίζονται χωριστά.

5. Οι διδακτικές επιλογής προσυμμετώ, όπως ορίζονται στις παρ. 3 και 4 του παρόντος άρθρου, ομιλούνται μέχρι μέχρις ότου κληρωθούν οι θέσεις αυτές.

6. Σε περίπτωση που δημιουργηθούν κενές θέσεις κατά τη διάρκεια λειτουργίας του σχολείου, μπορούν αυτές να κληρωθούν χωριστά από τον ήκτα επιλογής προτεραιότητας καταρτίζει η Επιτροπή επιλογής προτεραιότητας.

7. α) Οι αποστάσεις ή προσημίες του εκπαιδευτικού

προσωπικού έχουν ισχύ για ένα έτος. Ο Διευθυντής του σχολείου προτείνει μέχρι το τέλος Μαΐου την ανανέωση ή τη της απόσπασής ή της σύμβασης κάθε εκπαιδευτικού. Σε περίπτωση που προτείνεται τη διακοπή ή τη μη ανανέωσή της απόσπασής ή της σύμβασής του εκπαιδευτικού, γνωμοδοτείται απολογημένη υπηρεσιακή έκθεση που εκμηδύνει την πρόταση. Πιραηνομένου προτείνει να έχει αξιολογηθεί ο εκπαιδευτικός.

β) Η υπηρεσιακή έκθεση συντάσσεται με βάση τα εξής κριτήρια: συνένια ως προς τις υπηρεσιακές υποχρεώσεις και τις σχέδες της εκπαίδευσης ενηλίκων, συνεργασία, πρωτοβουλία, σχέσεις με εκπαιδευμένους.

γ) Το ΙΔΕΚΕ για να ανανεώσει τη θέση των Διευθυντών αμβάνει υπόψη τη γνώμη των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας σε σχέση με εκάθε προς (οργάνωτές και διηγητικές) στη διαχείριση κρίσεων, την εμπύχωση και τη συνεργασία με το Σύλλογο διδασκόντων, τους εκπαιδευμένους και τους κοινωνικούς φορείς, σε πρωτοβουλίες και καινοτομική δράση.

8. Η απασχόληση Εκπαιδευτικών, (αποσπασμένων ή προμισθών) στα Σχολεία Δεύτερης Εκπαίδευσης λογίζεται ως χρόνος υπηρεσίας σε αντίστοιχα δημόσια σχολεία.

Άρθρο 10

Εγγράφη εκπαιδευμένων

1. Δικαίωμα εγγραφής στα Σχολεία Δεύτερης Εκπαίδευσης όσα έχουν υπέρβα το 18ο έτος της ηλικίας και δεν έχουν ολοκληρώσει την ενδεχόμενη υποχρεωτική εκπαίδευση.

2. Τα ΣΔΕ στα οποία λειτουργεί πρόγραμμα που αντιστοιχεί στη γυμνασιακή βαθμίδα εκπαίδευσης, γίνονται εκπαιδευόμενοι που έχουν απολυτήριο δημοτικού σχολείου.

3. Εκπαιδευόμενοι που δεν έχουν απολυτήριο δημοτικού γίνονται δεκτοί, μόνο εφόσον η σχολική μονάδα έχει πρόγραμμα εκπαίδευσης που αντιστοιχεί στη βαθμίδα δημοτικού σχολείου.

4. Όλοιοι υποψήφιοι εκπαιδευόμενοι προσέρχονται σε ιαδικασία συνέντευξης ενώπιον επιτροπής που συστήνεται με ευθύνη του Γεν. Διευθυντή του ΙΔΕΚΕ.

Στη συνέντευξη λαμβάνονται υπόψη τα εξής κριτήρια:

α) η ηλικία των υποψηφίων εκπαιδευμένων. Η ηλικιακή μίδα που έχει προτεραιότητα ορίζεται από 16 έως 30 ετών.

β) Τα κοινωνικά χαρακτηριστικά όπως η ανεργία, η ανάσχη κοινωνικής επανένταξης (πρώην φυλακισμένοι, πρόσχησες ναρκωτικών ουσιών, μέλη μονογονεϊκών οικογενειών, γυναίκες με στήλκα τέκνα, πολύτεκνοι κ.ά.) ή ποσασχόληση και η επώμια βελτίωσης των συνθηκών ογασίας.

γ) Η κάθε ομάδα και δέσμευση του υποψηφίου να πακολουθήσει ένα εντατικό πρόγραμμα εκπαίδευσης.

5. Οι διαδικασίες εγγραφής υποψηφίων εκπαιδευμένων α το επόμενο σχολικό έτος ολοκληρώνονται μέχρι 30 υνοεκάδες έτους. Αν δε συμπληρωθεί ορισμός ταν εκπαιδευμένων, η διαδικασία ολοκληρώνεται μέχρι 10 Σεπτεμβρίου.

6. Ο εκπαιδευόμενος του ΣΔΕ μπορεί να μεταγγραφεί σε άλλο ΣΔΕ, αφού ολοκληρώσει το πρώτο ενδεχόμενες αιδευσης με επιτυχία.

7. Δεν αντιστοιχίζεται το επόμενο εκπαίδευσης στο ΣΔΕ α τα επίπεδα του δημοτικού σχολείου ή του γυμνασίου,

παρά μόνο αφού ο εκπαιδευόμενος ολοκληρώσει τη φοίτηση του και αποκτήσει απολυτήριο τίτλο.

Άρθρο 11

Φοίτηση εκπαιδευμένων

1. Το όριο απολυτών του εκπαιδευόμενου κατά ενδεχόμενα δεν μπορεί να υπερβαίνει τις 130 ώρες.

2. Σε περίπτωση που οι απομίες ανέχονται μέχρι 150 ώρες, ο σύλλογος διδασκόντων μπορεί να κρίνει την επάρκεια φοίτησης του εκπαιδευόμενου λαμβάνοντας υπόψη την εν γένει επίδοσή του.

3. Σε περίπτωση που υπερβαίνουν οι απομίες τις 150 ώρες και είναι μέχρι 250, ο σύλλογος διδασκόντων μπορεί να κρίνει την επάρκεια της φοίτησης, μόνο στην περίπτωση που ο εκπαιδευόμενος απομίας για σοβαρούς λόγους και προτείνεται τρόπος εκπλήρωσης των ωρών διδασκαλίας.

Άρθρο 12

Αξιολόγηση εκπαιδευόμενων

1. Η αξιολόγηση των εκπαιδευόμενων λόγω του καινοτομικού του προγράμματος και της ενήλικης ζωής τους επεκτείνεται στη συμμετοχή των ίδιων των εκπαιδευμένων. Οι παραδοσιακές μέθοδοι των γραπτών εξετάσεων, χωρίς να αποκλείονται, δεν είναι κυρίαρχοι. Είναι λειτουργικές μέθοδοι αξιολόγησης μέσω: α) φακέλων υλικού β) σχεδίων δράσης γ) συνθετικών εργασιών και δ) αυτοαξιολογήσεων ή αξιολογήσεων από τους εκπαιδευμένους τους, ορίζοντας τις απαραίτητες.

2. Η αξιολόγηση είναι περιγραφική και αφορά στην ανταπόκριση του εκπαιδευόμενου (προστομασία, αυτοεκτίμηση, πρωτοβουλία, ενεργητική συμμετοχή, συνεργατικότητα) και στο ενδιαφέρον του για μάθηση.

3. Οι χαρακτηρισμοί που χρησιμοποιούνται στον τίτλο σπουδών είναι: άριστα, πολύ καλά, καλά, επαρκώς και ανεπαρκώς, ως προς την ανταπόκριση του εκπαιδευόμενου στις απαιτήσεις του προγράμματος σπουδών και ελάχιστα, μέτρια, ανεπαρκώς, μεγάλο, πολύ μεγάλο ως προς το ενδιαφέρον του για τη μάθηση και γενικότερα για τις συμπεριφορές που αναπτύσσονται στο ΣΔΕ.

4. Εκθέσεις προόδου και αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευόμενων συντάσσονται δύο φορές το ενδεχόμενο. Η πρώτη μέχρι 10 Φεβρουαρίου και η δεύτερη στο τέλος του ενδεχόμενου.

Η τελευταία έκθεση προόδου συνοδεύει τον απολυτήριο τίτλο.

5. Όσοι εκπαιδευόμενοι δεν αν αποκρίθηκαν επαρκώς στις απαιτήσεις του προγράμματος, μπορούν με απόφαση του Συλλόγου διδασκόντων να παραμεινούν ένα εξάμηνο επιπλέον ώστε να βελτιωθούν στα σημεία που κρίνονται ανεπαρκώς.

6. Μετά το πέρας του εξάμηνου ή κρίνεται άσισιπύλου σπουδών ισότιμοι του απολυτηρίου γυμνασίου ή πτυχίου που πιστοποίησης των απαιτηθέντων δεξιοτήτων και γνώσεων.

Άρθρο 13

Συνεργασία των ΣΔΕ με τους ΟΤΑ

Η δημιουργία δεσμών συνεργασίας μεταξύ της τοπικής Αυτοδιοίκησης, κοινωνικών φορέων και επιχειρηματικού κόσμου για τη στήριξη του σκοπού και της λειτουργίας των

σχολείων, είναι απαραίτητη για να επαυχθεί ο σκοπός των ΣΔΕ που είναι η κοινωνική ένταξη και ανέλιξη των εκπαιδευομένων.

Άρθρο 14

Γραμματειακή εξυπηρέτηση των ΣΔΕ

1. Σε κάθε ΣΔΕ τοποθετείται ένας διοικητικός υπάλληλος.

2. Οι διευθυντές των ΣΔΕ αναθέτουν στο διαθέσιμο μόνιμο διοικητικό προσωπικό τις βασικότερες γραμματειακές φύσεις εργασιών, τόσες όσες μπορούν να καλύψουν στην κανονική ημερήσια εργασία τους.

3. Εργασίες που δεν μπορούν να καλυφθούν από το μόνιμο διοικητικό προσωπικό, ανατίθενται σε μέλη του διδακτικού προσωπικού, μέσα στα πλαίσια της κατανομής και ανάθεσης εξωδιδακτικού έργου.

Άρθρο 15

Βιβλιοθήκη

Σε κάθε ΣΔΕ δημιουργείται βιβλιοθήκη, η οποία εφοδιάζεται με κατάλληλα διδακτικά και επιστημονικά βιβλία που αφορούν τους γραμματισμούς, το εκπαιδευτικό έργο και την τοπική κοινωνία. Ο κατάλογος των βιβλίων συντάσσεται και εμπλουτίζεται από το εκπαιδευτικό δυναμικό των ΣΔΕ.

Άρθρο 16

Βιβλία-έντυπα για το ΣΔΕ

Τα υπηρεσιακά βιβλία και έντυπα ορίζονται με ειδικά υποδείγματα της αρμόδιας υπηρεσίας του ΔΔΕΚΕ και είναι τα ακόλουθα:

Α' ΒΙΒΛΙΑ

1. Βιβλίο Μητρώου και Προόδου μαθητών (Β.Μ.Π.) (υπόδειγμα 1ο). Στο βιβλίο Μητρώου και Προόδου εγγράφονται οι προσερχόμενοι για πρώτη φορά μαθητές. Η εγγραφή γίνεται με αλφαβητική σειρά μια μόνο φορά κατά τη διάρκεια της φοίτησης στο σχολείο.

2. Αλφαβητικό ευρετήριο μαθητών (υπόδειγμα 3ο).

Στο βιβλίο αυτό καταχωρούνται κατά αλφαβητική σειρά οι μαθητές που εγγράφονται για πρώτη φορά στο σχολείο: (Αόξ, αρ. εγγραφής στο Βιβλ. Μητρώου και Προόδου,

ονοματεπώνυμο, όνομα πατέρα και μητέρας, σχολικό έτος και τάξη πρώτης εγγραφής).

3. Ημερολόγιο σχολικής ζωής.

4. Πρωτόκολλο αλληλογραφίας (κανό).

5. Βιβλίο βιβλιοθήκης.

6. Βιβλίο Εποπτικών Μέσων Διδασκαλίας (β. ΕΜΔ) και Παγίων Στοιχείων.

7. Βιβλίο πράξεων συλλόγου διδασκόντων και βιβλίο πράξεων διευθυντή. (Σχετ. η παρ. 5ε της Φ3/716/Γ1/825/27-7-98 εγκυκλίου του ΥΠΕΠΘ).

Β' ΕΝΤΥΠΑ

1. Πιστοποιητικό Σπουδών.

2. Αποδεικτικό μετεγγραφής.

3. Τίτλος Προόδου.

4. Τίτλος Σπουδών.

5. Έντυπα που αφορούν το μαθητή και έλεγχος προόδου. Τα έντυπα που αφορούν τα θέματα αυτά καθορίζονται με απόφαση του Γενικού Γραμματέα Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Γ' ΘΕΩΡΗΣΗ - ΚΛΕΙΣΙΜΟ ΒΙΒΛΙΩΝ

1. Όλα τα βιβλία σε λιθομετρούνται και θεωρούνται από το Διευθυντή του σχολείου.

2. α. Στις 31 Δεκεμβρίου κλείνονται τα πρωτόκολλα αλληλογραφίας με πράξη του Διευθυντή του σχολείου. Λόγω των διακοπών των Χριστουγέννων, η πράξη κλεισίματος μπορεί να γίνει με ημερομηνία 8 Ιανουαρίου.

β. Δεν κλείνονται το βιβλίο Βιβλιοθήκης και το Βιβλίο Εποπτικών Μέσων Διδασκαλίας, εκτός αν δοθεί σχετική εντολή των προϊστάμενων αρχών.

γ. Στις 31 Αυγούστου (λήξη σχολικού έτους) κλείνονται με απόφαση του Διευθυντή, το Ημερολόγιο Σχολικής Ζωής και το Βιβλίο Πράξεων Συλλόγου Διδασκόντων.

Λόγω των θερινών διακοπών, η πράξη κλεισίματος των βιβλίων που αναφέρονται στο παραπάνω γ' εδάφιο μπορεί να γίνει με ημερομηνία 1η Σεπτεμβρίου.

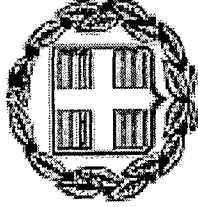
Η απόφαση αυτή να δημοσιευθεί στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως.

Αθήνα, 16 Ιουλίου 2003

ο υπογραφέας
ΠΕΤΡΟΣ ΕΥΘΥΜΙΟΥ



010017 850070300512



2793

ΕΦΗΜΕΡΙΣ ΤΗΣ ΚΥΒΕΡΝΗΣΕΩΣ

ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑΣ

ΤΕΥΧΟΣ ΠΡΩΤΟ

Αρ. Φύλλου 171

6 Ιουλίου 2005

ΝΟΜΟΣΥΓΓΡΑΦΕΙΑ

Συστηματοποίηση της διαβίωσης
και άλλες διατάξεις.

Ο ΠΡΟΕΔΡΟΣ
ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑΣ

Εκδίδουμε τον ακόλουθο νόμο που ψήφισε η Βουλή:
ΚΕΦΑΛΑΙΟ Α'
ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΔΙΑΒΙΩΣΗΣ

Άρθρο 1

Γενικές Αρχές - Ορισμοί

1. Οι διατάξεις του νόμου αυτού λατουμεγών συμπληρωματικά προς τις διατάξεις του ν. 3191/2003 "Εθνικό Σύστημα Συνδέσης της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης με την Αγορά" (Φ.Ε.Κ.258 Α').

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

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

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

η) στο πλαίσιο της Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης, παρέχει βασικές επαγγελματικές γνώσεις και δεξιότητες σε εθνικό ή και σε εξωτερικό, για την ένταξη, επανένταξη, επαγγελματική κινητικότητα στην αγορά εργασίας και την εν νέλη του ανθρώπινου δυναμικού,

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

Άρθρο 2

Φορείς παροχής δια βίου εκπαίδευσης και δια βίου κατάρτισης

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

2. Υπηρεσίες δια βίου εκπαίδευσης σε αποφοίτους ανώτερης εκπαίδευσης, πανεπιστημιακής και τεχνολογικής, παρέχουν τα Ινστιτούτα Δια βίου Εκπαίδευσης του άρθρου 1 του νόμου αυτού.

3. Υπηρεσίες αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης, στο πλαίσιο της δια βίου κατάρτισης, σε αποφοίτους υποχρεωτικής και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και σε αποφοίτους ανώτερης ή πανεπιστημιακής και τεχνολογικής εκπαίδευσης παρέχουν τα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης που ανήκουν στην Επαγγελματική Κατάρτιση που ανήκουν στην αρμοδιότητα του Οργανισμού Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ο.Ε.Ε.Κ.), με την επιφύλαξη των διατάξεων του ν.2009/1992.

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

5. Ως φορέας παροχής υπηρεσιών δια βίου εκπαίδευσης και κατάρτισης για το προσωπικό της δημόσιας διοίκησης, κεντρικής και περιφερειακής, της τοπικής αυτοδιοίκησης α' και β' βαθμού και του δημόσιου τομέα, όπως αυτός ορίζεται από τις διατάξεις του άρθρου 51 του ν.1882/1990, ή από άλλες ειδικές διατάξεις, ορίζεται και το Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης.

6. Οι τριτοβάθμιας συνδικαλιστικές οργανώσεις εργαζομένων και εργοδότην που συνυπογράφουν την Εθνική Συλλογική Σύμβαση Εργασίας, και η τριτοβάθμια συνδικαλιστική οργάνωση των δημοσίων υπαλλήλων, μπορούν να παρέχουν:

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

β) φορείς παροχής υπηρεσιών δια βίου κατάρτισης, οι