



ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

**ΨΥΧΙΚΗ ΑΝΘΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΕΝΔΥΝΑΜΩΣΗ ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΦΟΙΤΗΣΗΣ ΣΕ
ΣΧΟΛΕΙΟ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΕΥΚΑΙΡΙΑΣ**

ΠΑΡΑΣΥΡΗ ΙΩΑΝΝΑ

ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΗΤΡΩΟΥ

122204

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΡΕΜΟΣ ΑΡΜΑΟΣ

ΗΡΑΚΛΕΙΟ, 2026

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ – ABSTRACT.....	3
Abstract.....	4
ΜΕΡΟΣ Α. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	5
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	5
1.1 Σκοπός της έρευνας.....	5
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΕΥΚΑΙΡΙΑΣ.....	7
2.1 Η απαρχή των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας στην Ελλάδα.....	7
2.2 Τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας.....	13
2.3 Οι εκπαιδευτές στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας.....	17
2.4 Ψυχική ανθεκτικότητα και ενδυνάμωση.....	19
2.4.1 Ψυχική ανθεκτικότητα.....	19
2.4.2 Παράγοντες επικινδυνότητας.....	21
2.4.3 Προστατευτικοί παράγοντες.....	22
2.4.4 Μορφές ψυχικής ανθεκτικότητας.....	23
2.4.5 Ενδυνάμωση.....	24
2.4.6 Η ενδυνάμωση στην εκπαίδευση ενηλίκων.....	25
2.4.7 Ενδυνάμωση, Αυτοεκτίμηση και Αυτεπάρκεια.....	26
ΜΕΡΟΣ Β.....	27
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Η ΕΡΕΥΝΑ.....	27
3.1 Θεωρητικό πλαίσιο.....	28
3.1.1 Σύνδεση των τεσσάρων εννοιών.....	30
3.2 Βιβλιογραφική ανασκόπηση.....	31
3.3 Ερευνητικά ερωτήματα – Υποθέσεις.....	33
3.4 Η διαδικασία της έρευνας.....	37
3.5 Εξασφάλιση εγκυρότητας και αξιοπιστίας της έρευνας.....	40
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	41
4.1 Το βίωμα της σχολικής εγκατάλειψης και η επιστροφή.....	41
4.2 Η εμπειρία της φοίτησης στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας ως παράγοντας ανάπτυξης της ψυχικής ανθεκτικότητας.....	43
4.3 Αναδόμηση αυτοεικόνας και ψυχική ενδυνάμωση.....	47
4.4 Αυτοαποτελεσματικότητα, προσωπική φωνή και ενεργητική συμμετοχή ως διαστάσεις ψυχικής ενδυνάμωσης.....	51
4.4.1 Αποκλίνουσες περιπτώσεις και διαφοροποιήσεις στην εμπειρία των συμμετεχόντων.....	54
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ.....	56
5.2 Συμπεράσματα.....	59
5.3 Περιορισμοί.....	60
5.4 Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.....	61
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ ΣΤΑ ΕΛΛΗΝΙΚΑ.....	62
ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	65
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	70
Α. Σύντομος οδηγός συνέντευξης.....	70
Παράρτημα Β: Ερωτήσεις συνέντευξης.....	71
Παράρτημα Γ: Έντυπο συναίνεσης.....	73
Παράρτημα Δ: Απομαγνητοφωνήσεις.....	74
Παράρτημα Ε: Συγκεντρωτικός πίνακας θεματικής ανάλυσης.....	126

ΠΕΡΙΛΗΨΗ- ABSTRACT

Η παρούσα έρευνα εξετάζει την εμπειρία της φοίτησης στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας και τη σύνδεσή της με την ενδυνάμωση και την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευόμενων.

Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας αποτελούν ένα σημαντικό θεσμό εκπαίδευσης ενηλίκων, ο οποίος απευθύνεται σε άτομα που διέκοψαν πρόωρα την Γυμνασιακή τους εκπαίδευση.

Η έρευνα βασίστηκε σε ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση, με τη χρήση ημιδομημένων συνεντεύξεων, ώστε να διερευνηθούν σε βάθος οι προσωπικές αφηγήσεις των συμμετεχόντων. Το δείγμα αποτέλεσαν οκτώ απόφοιτοι Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας, οι οποίοι συμμετείχαν εθελοντικά. Τα δεδομένα αναλύθηκαν μέσω θεματικής ανάλυσης.

Η ανάλυση ανέδειξε ότι η φοίτηση στα ΣΔΕ ήταν μία εμπειρία προσωπικής αναδόμησης που συνέβαλε στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και της αυτοεκτίμησης των συμμετεχόντων, ενώ καλλιέργησε και την ψυχική ανθεκτικότητά τους.

Συμπερασματικά, η φοίτηση στα ΣΔΕ φαίνεται να υπερβαίνει το ακαδημαϊκό της σκοπό, ο οποίος είναι η απόκτηση απολυτηρίου Γυμνασίου, και λειτουργεί ως πεδίο ψυχοκοινωνικής ενίσχυσης και αλλαγής, με ουσιαστική συμβολή στην προσωπική και κοινωνική επανένταξη των εκπαιδευόμενων.

Λέξεις-κλειδιά: Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, Εκπαίδευση Ενηλίκων, ενδυνάμωση, ψυχική ανθεκτικότητα, αυτοεκτίμηση, θεματική ανάλυση.

Abstract

This study examines the experience of attending Second Chance Schools and its connection to learners' empowerment and psychological resilience.

Second Chance Schools constitute an important institution of adult education, addressed to individuals who have prematurely discontinued their lower secondary education.

The study adopted a qualitative methodological approach through the use of semi-structured interviews, in order to explore in depth the personal narratives of the participants. The sample consisted of eight graduates of Second Chance Schools who participated voluntarily in the research. The data were analyzed through thematic analysis.

The analysis revealed that attendance in Second Chance Schools was an experience of personal reconstruction, contributing to the enhancement of participants' self-confidence and self-esteem, while also fostering their psychological resilience.

In conclusion, attendance in Second Chance Schools appears to go beyond its academic purpose, which is the acquisition of a lower secondary school certificate, and functions as a field of psychosocial support and transformation, making a substantial contribution to the personal and social reintegration of learners.

Keywords: *Second Chance Schools, Adult Education, empowerment, psychological resilience, self-esteem, thematic analysis.*

ΜΕΡΟΣ Α. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1.1 ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η εκπαίδευση αποτελεί θεμελιώδες κοινωνικό αγαθό και βασικό παράγοντα προσωπικής ανάπτυξης, κοινωνικής ένταξης και επαγγελματικής εξέλιξης. Ωστόσο, σημαντικός αριθμός ατόμων εγκαταλείπει πρόωρα το εκπαιδευτικό σύστημα, στερούμενος ευκαιρίες που σχετίζονται όχι μόνο με την απόκτηση γνώσεων και προσόντων, αλλά και με την κοινωνική συμμετοχή, την προσωπική ολοκλήρωση και τη βελτίωση της ποιότητας ζωής. Η πρόωρη σχολική εγκατάλειψη συνδέεται συχνά με κοινωνικές ανισότητες, οικονομικές δυσκολίες, περιορισμένες επαγγελματικές προοπτικές και αρνητικές ψυχοκοινωνικές συνέπειες για το άτομο (European Commission, 2013· Euridyce, 2014).

Στο πλαίσιο των πολιτικών διά βίου μάθησης και καταπολέμησης του κοινωνικού αποκλεισμού αναπτύχθηκαν διεθνώς δομές εκπαίδευσης ενηλίκων που παρέχουν μια «δεύτερη ευκαιρία» σε άτομα τα οποία δεν ολοκλήρωσαν την υποχρεωτική εκπαίδευση. Στην Ελλάδα, τον ρόλο αυτό επιτελούν τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ), τα οποία απευθύνονται σε ενήλικες άνω των 18 ετών που δεν διαθέτουν απολυτήριο Γυμνασίου. Ο θεσμός βασίζεται στις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων, της

ενεργητικής συμμετοχής, της βιωματικής μάθησης και του σεβασμού στην εμπειρία των εκπαιδευομένων, επιδιώκοντας όχι μόνο την απόκτηση γνώσεων αλλά και την προσωπική ανάπτυξη, την κοινωνική ένταξη και την ενεργό συμμετοχή των πολιτών στην κοινωνική ζωή (ΙΔΕΚΕ, 2008· ΙΕΠ, 2020).

Η διεθνής και ελληνική βιβλιογραφία αναδεικνύει ότι η συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα ενηλίκων μπορεί να επιφέρει σημαντικές αλλαγές σε προσωπικό και κοινωνικό επίπεδο. Ειδικότερα, έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας καταγράφουν βελτίωση της αυτοεκτίμησης, της αυτοπεποίθησης, της κοινωνικής συμμετοχής και της αίσθησης προσωπικής αποτελεσματικότητας των εκπαιδευομένων . Με γνώμονα τα παραπάνω, η παρούσα εργασία επιδιώκει να αναδείξει την συνεισφορά των ΣΔΕ στην καλλιέργεια και την ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας και της ενδυνάμωσης των εκπαιδευόμενων.

Έναυσμα για την εκπόνηση της παρούσας εργασίας αποτέλεσε η ολοκλήρωση της Θεματικής Ενότητας «Εκπαίδευση ενηλίκων», στο πλαίσιο του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών «Σπουδές στην Εκπαίδευση».

Επιπλέον, καθοριστικό ρόλο διαδραμάτισε η παρακολούθηση του ντοκιμαντέρ μικρού μήκους με τίτλο *«Μην πεις ποτέ σου “είναι αργά”»*, το οποίο προβλήθηκε στο πλαίσιο του 8ου Chania Film Festival. Στο συγκεκριμένο ντοκιμαντέρ, τέσσερις γυναίκες αφηγούνται την εμπειρία τους από τη φοίτησή τους στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) και αναφέρονται στα οφέλη που αποκόμισαν τόσο σε γνωστικό όσο –και κυρίως– σε ψυχολογικό επίπεδο.

Χαρακτηριστικά, η Αρχοντική Καλογριδάκη, μία εκ των τεσσάρων συμμετεχουσών του ντοκιμαντέρ, αναφερόμενη στη φοίτησή της στο ΣΔΕ, επισημαίνει: «Είναι θάρρος να τολμάς να κάνεις πράγματα... και τελικά το θάρρος επιβραβεύτηκε... αυτό που κερδίζουμε από το ΣΔΕ είναι μια ανασκόπηση στον ίδιο μας τον εαυτό, βρίσκουμε κρυμμένες δυνάμεις μέσα μας».

Η συγκεκριμένη μαρτυρία αναδεικνύει με σαφήνεια τη δυναμική επίδραση της φοίτησης στα ΣΔΕ στη συναισθηματική ενδυνάμωση και την αυτογνωσία των εκπαιδευομένων, στοιχεία που αποτέλεσαν βασικό κίνητρο για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΕΥΚΑΙΡΙΑΣ

2.1 Η ΑΠΑΡΧΗ ΤΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΕΥΚΑΙΡΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Παρά το γεγονός ότι κατά τη Μεταπολίτευση η εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση (έξι έτη στο Δημοτικό και τρία στο Γυμνάσιο) επανήλθε και θεσμοθετήθηκε με τον Νόμο 309/1976 («Περί οργανώσεως και διοικήσεως της Γενικής Εκπαίδευσης», ΦΕΚ 100, Α΄, 30-4-1976, άρθρο 2, παρ. 2), τα φαινόμενα σχολικής διαρροής εξακολούθησαν να υφίστανται σε σημαντικό βαθμό. Σύμφωνα με έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, κατά τα σχολικά έτη 1987/1988, 1989/1990 και 1991/1992 εγκατέλειψε το Γυμνάσιο ποσοστό περίπου 12,6%, 11,55% και 9,6% αντίστοιχα. Αν και τα επόμενα χρόνια καταγράφεται σταδιακή μείωση της μαθητικής διαρροής, όπως προκύπτει και από μεταγενέστερες έρευνες (ενδεικτικά το σχολικό έτος 2003/2004 το ποσοστό ανήλθε σε 6,52%), το φαινόμενο δεν εξαλείφθηκε.

Οι βασικότεροι λόγοι πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου, σύμφωνα με μελέτη του Ινστιτούτου Νεολαίας (2008), είναι κυρίως οικονομικοί, καθώς σημαντική μερίδα του πληθυσμού αναγκάζεται να διακόψει τη φοίτηση προκειμένου να ενταχθεί πρόωρα στην αγορά εργασίας. Επιπροσθέτως,

παράγοντες όπως η εθνική καταγωγή της οικογένειας, η οικογενειακή κινητικότητα, η χαμηλή κοινωνικοοικονομική στάθμη, η αστάθεια του οικογενειακού περιβάλλοντος και η αρνητική στάση του ατόμου απέναντι στο σχολείο φαίνεται να συνδέονται άμεσα με τη σχολική διαρροή (Παπαδοπούλου, Καραγιάννης κ.ά, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2017).

Η υποεκπαίδευση, με την έννοια της μη ολοκλήρωσης της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, εμφανίζει μεν πτωτικές τάσεις, ωστόσο σε απόλυτους αριθμούς το πρόβλημα παραμένει ιδιαίτερα σοβαρό. Σύμφωνα με τα διαθέσιμα στοιχεία (πίνακας Α), την περίοδο 1987–2004 περίπου 67.000 άτομα δεν απέκτησαν απολυτήριο Γυμνασίου, γεγονός που σημαίνει ότι δεν ολοκλήρωσαν την υποχρεωτική εκπαίδευση όπως αυτή θεσμοθετείται από την Πολιτεία. Το δεδομένο αυτό προκαλεί έντονο προβληματισμό, ιδίως αν ληφθούν υπόψη οι απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας της γνώσης και της παγκοσμιοποίησης, όπου οι πολίτες καλούνται να ανανεώνουν διαρκώς τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους, προκειμένου να ανταποκριθούν στις ταχύτατες εργασιακές και τεχνολογικές εξελίξεις.

Ενδεικτικά, ένα άτομο που δεν ολοκλήρωσε το Γυμνάσιο το 2004 είναι σήμερα περίπου 37 ετών και αναμένεται να παραμείνει ενεργό στην αγορά εργασίας για περισσότερες από τρεις δεκαετίες ακόμη. Η έλλειψη βασικών τυπικών προσόντων περιορίζει σημαντικά τις επαγγελματικές του δυνατότητες και αυξάνει τον κίνδυνο κοινωνικού αποκλεισμού. Παράλληλα, η πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου συνδέεται με ψυχοκοινωνικές συνέπειες, όπως άγχος, καταθλιπτικά συμπτώματα και αρνητική εικόνα εαυτού (Lawrence & Adebawale, 2023). Επιπλέον, έρευνα της ιρλανδικής φιλάνθρωπικής οργάνωσης Barnardos (2009) κατέδειξε ότι τα άτομα που εγκαταλείπουν πρόωρα το σχολείο εμφανίζουν αυξημένη πιθανότητα παραβατικής συμπεριφοράς και εμπλοκής με το σωφρονιστικό σύστημα.

Στο πλαίσιο αυτό καθίσταται σαφής η κοινωνική και εκπαιδευτική αναγκαιότητα ύπαρξης των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ), τα οποία απευθύνονται σε ενήλικες που επιθυμούν να καλύψουν ένα βασικό μορφωτικό έλλειμμα και να επανενταχθούν ενεργά τόσο στο εκπαιδευτικό σύστημα όσο και στην κοινωνική και επαγγελματική ζωή.

Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας δεν αποτελούν τη μοναδική οργανωμένη προσπάθεια εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα. Ήδη από τα τέλη του 19ου αιώνα καταγράφονται οι πρώτες απόπειρες καταπολέμησης του αναλφαριθμητισμού, υπό την αιγίδα συλλόγων όπως ο Φιλολογικός Σύλλογος «Παρνασσός» και ο Σύλλογος Κυριών υπέρ της Γενικής Παιδείσεως.

Κατά τη διάρκεια του 20ού αιώνα, η εκπαίδευση ενηλίκων θεσμοθετείται σταδιακά με τη δημιουργία νυχτερινών σχολείων (1929), κέντρων διδασκαλίας ενηλίκων στο πλαίσιο της μεταρρύθμισης Παπανούτσου (1964), καθώς και φορέων επαγγελματικής κατάρτισης μετά την ένταξη της Ελλάδας στην ΕΟΚ. Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας εντάσσονται σε αυτό το ιστορικό και θεσμικό πλαίσιο, ως στοχευμένη απάντηση στο πρόβλημα του κοινωνικού αποκλεισμού που προκαλεί η μη ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Η ίδρυσή τους συνδέεται άμεσα με τις ευρωπαϊκές πολιτικές για τη διά βίου μάθηση. Συγκεκριμένα, το 1995 η Ευρωπαϊκή Επιτροπή εξέδωσε τη Λευκή Βίβλο για την

εκπαίδευση και την κατάρτιση («Teaching and Learning: Towards the Learning Society»), θέτοντας ως βασικούς στόχους την ενθάρρυνση της απόκτησης νέων γνώσεων, τη σύνδεση της εκπαίδευσης με την παραγωγή και την καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού. Στο πλαίσιο αυτό προτάθηκε πιλοτικά το σχέδιο των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας. Το σχέδιο υιοθετήσαν χώρες όπως η Γαλλία, η Ισπανία, η Γερμανία ενώ ανάλογα προγράμματα υπάρχουν στις ΗΠΑ, τον Καναδά και αλλού, με σκοπό την παροχή βασικής εκπαίδευσης σε ενήλικες που έχουν βρεθεί στο περιθώριο του εκπαιδευτικού συστήματος. Η έννοια των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας εντάσσεται στο ευρύτερο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων και της διά βίου μάθησης (Lifelong learning), όπου η εκπαίδευση αντιμετωπίζεται ως μια συνεχής διαδικασία με στόχο την εξάλειψη των κοινωνικών ανισοτήτων, στην ενίσχυση της απασχολησιμότητας και στην προώθηση της κοινωνικής συνοχής, όπως αναφέρουν σχετικές εκθέσεις της Unesco (2022) και της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (2021).

Στην Ελλάδα, το θεσμικό πλαίσιο των ΣΔΕ διαμορφώθηκε με τον Ν. 2525/1997 και το πρώτο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας ιδρύθηκε το 2000 στο Περιστέρι Αττικής. Έκτοτε, ο θεσμός επεκτάθηκε σε ολόκληρη τη χώρα. Σύμφωνα με στοιχεία του INEΔΙΒΙΜ, σήμερα λειτουργούν 78 ΣΔΕ, συμπεριλαμβανομένων σχολικών μονάδων σε καταστήματα κράτησης και εκτός έδρας τμημάτων, ενώ τον Αύγουστο του 2025 αποφασίστηκε η ίδρυση νέου ΣΔΕ στον Ασπρόπυργο Αττικής.

Τα ΣΔΕ λειτουργούν κατά τις απογευματινές ώρες και απευθύνονται σε ενήλικες ηλικίας 18 ετών και άνω. Αποτελούν σχολεία της Γενικής Τυπικής Εκπαίδευσης Ενηλίκων και παρέχουν τίτλο σπουδών ισότιμο με το απολυτήριο Γυμνασίου (Ν. 4763/2020). Η διάρκεια φοίτησης είναι δεκαοκτώ μήνες, ανεξάρτητα από την τάξη στην οποία διέκοψε τις σπουδές του ο εκπαιδευόμενος. Το πρόγραμμα σπουδών οργανώνεται σε θεματικές περιοχές (γραμματισμούς) και ευθυγραμμίζεται με τις οκτώ βασικές ικανότητες του Ευρωπαϊκού Πλαισίου Αναφοράς, ενισχύοντας τόσο την απασχολησιμότητα όσο και την κοινωνική ένταξη των εκπαιδευομένων (Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2018). Ιδιαίτερη σημασία έχει το γεγονός ότι η παιδαγωγική φιλοσοφία των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας βασίζεται στις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων, όπως η αξιοποίηση της εμπειρικής μάθησης, η ενεργός συμμετοχή των εκπαιδευομένων και ο σεβασμός στην προσωπική και εκπαιδευτική τους διαδρομή. Μέσα από αυτή την προσέγγιση, το σχολείο παύει να λειτουργεί ως χώρος αναπαραγωγής εκπαιδευτικών αποτυχιών και μετασχηματίζεται σε πεδίο επανανοηματοδότησης της μαθησιακής εμπειρίας και αποκατάστασης της σχέσης του ατόμου με τη μάθηση. Η ευελιξία του προγράμματος σπουδών, η οργάνωσή του σε γραμματισμούς και η σύνδεση της μαθησιακής διαδικασίας με πραγματικές κοινωνικές και επαγγελματικές ανάγκες ενισχύουν τη λειτουργία των ΣΔΕ ως δομών διά βίου μάθησης και συμβάλλουν καθοριστικά στη μείωση του κινδύνου επαναποκλεισμού των εκπαιδευομένων.

Ένα ακόμη στοιχείο που διαφοροποιεί τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας από το συμβατικό σχολείο είναι ο τρόπος αξιολόγησης των εκπαιδευομένων. Στα ΣΔΕ δεν εφαρμόζεται το παραδοσιακό σύστημα βαθμολογίας και γραπτών εξετάσεων, αλλά υιοθετείται η περιγραφική αξιολόγηση, η οποία αποσκοπεί στην αποτύπωση της συνολικής μαθησιακής πορείας και προόδου του εκπαιδευομένου. Κεντρικό εργαλείο της διαδικασίας αποτελεί ο ατομικός φάκελος εργασιών (portfolio), στον οποίο

συγκεντρώνονται εργασίες, δραστηριότητες, σχέδια εργασίας και άλλα τεκμήρια της μαθησιακής εξέλιξης του εκπαιδευομένου. Η αξιολόγηση έχει κυρίως διαμορφωτικό χαρακτήρα και στοχεύει στην ανατροφοδότηση, την αυτοαξιολόγηση και τη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας, παρά στην κατάταξη ή τον αποκλεισμό των συμμετεχόντων. Η συγκεκριμένη προσέγγιση συνάδει με τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων και συμβάλλει στη δημιουργία ενός υποστηρικτικού μαθησιακού περιβάλλοντος, το οποίο ενισχύει την αυτοεκτίμηση, μειώνει το άγχος της αξιολόγησης και ενθαρρύνει την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευομένων (ΙΔΕΚΕ, 2008· Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης, 2014· Κόκκος, 2005).

Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας λειτουργούν και εντός διαφόρων καταστημάτων κράτησης ανά την Ελλάδα, των οποίων η στοχοθεσία συμπεριλαμβάνει και την αποφυγή του ιδρυματισμού των κρατούμενων, την δημιουργική τους απασχόληση και την απόκτηση δεξιοτήτων που θα βοηθήσουν τους κρατούμενους να βρουν εργασία μετά την αποφυλάκιση τους (Πηγή : ιστοσελίδα ΣΔΕ του ΙΝΕΔΙΒΙΜ).

Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας δεν λειτουργούν απλώς ως μηχανισμός αποκτησης ενός τυπικού τίτλου σπουδών αλλά ως δομές αντιμετώπισης του κοινωνικού αποκλεισμού, βελτίωσης των προοπτικών συμμετοχής στην αγορά εργασίας και την ενεργό παρουσία των συμμετεχόντων στην κοινωνική ζωή (Βεργίδης, 2008· European Commission/EACEA/Eurydice, 2021).

ΠΙΝΑΚΑΣ Α. Αντλημένος από το βιβλίο “Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης -Θεωρία και Έρευνα”, Δημητρίου Δ., Τσατσάκης Α., 2021, Εκδόσεις Gutenberg.

Πανελλαδικά ποσοστά μαθητικής διαρροής

Μετ αβλ ητές / Σχο λικά έτη	198 0- 198 1	198 1- 198 2	198 2- 198 3	198 7- 198 8	198 9- 199 0	199 1- 199 2	199 6- 199 7	200 0- 200 1	200 3- 200 4	201 3- 201 4	201 4- 201 5	201 5- 201 6
Μ.Ο · διαρ ροή ς	19,6 %	23,0 %	18,0 %	12,6 %	11,5 %	9,6 %	6,98 %	6,09 %	6,51 %	4,23 %	4,62 %	4,70 %
Συν ολικ ός αριθ μός μαθ ητώ ν	144. 951	146. 587	143. 219	140. 690	139. 261	140. 658	111. 389	108. 320	100. 271	102. 447	102. 650	101. 124
Αρι θμό ς μαθ ητώ ν που εγκα τέλε ιψα ν	*	*	*	17.7 31	16.0 86	13.5 01	7.77 2	6.59 2	6.52 8	4.33 8	4.74 0	4.79 4
Ελά χιστ ο ποσ οστ ό αγο ριώ ν	12,2 %	10,8 %	10,2 %	5,34 %	5,0 %	4,29 %	1,3 %	1,83 %	0,83 %	0,75 %	0,00 %	0,45 %

Μέγιστο ποσοστό αγοράς	32,4 %	40,1 %	38,6 %	35,7 5%	34,6 3%	30,4 3%	21,7 1%	17,0 8%	16,7 4%	15,1 2%	13,3 %	26,7 1%
------------------------	--------	--------	--------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	--------	---------

Σημείωση: (*) Μη διαθέσιμα στοιχεία για τις συγκεκριμένες χρονιές.

2.2 ΤΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ ΣΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΕΥΚΑΙΡΙΑΣ

Το πρώτο και κυρίαρχο χαρακτηριστικό των συμμετεχόντων στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας είναι η ενηλικιότητα. Ωστόσο, η έννοια της ενηλικιότητας δεν είναι ενιαία ούτε περιορίζεται αποκλειστικά στη χρονολογική ηλικία. Στις περισσότερες δυτικές κοινωνίες, η συμπλήρωση του 18ου έτους ορίζει την ενηλικιότητα από νομικής άποψης, αποδίδοντας στο άτομο πλήρη δικαιώματα και υποχρεώσεις. Όμως, η νομική κατοχύρωση της ενηλικιότητας δεν σημαίνει αυτόματα και την ολοκλήρωση της ωρίμανσης του ατόμου.

Η ψυχοκοινωνική ενηλικιότητα συνιστά μια σταδιακή διαδικασία, η οποία επέρχεται μέσα από τις εμπειρίες ζωής, τις κοινωνικές σχέσεις και την προσωπική νοηματοδότηση των γεγονότων που λαμβάνουν χώρα στη ζωή ενός ατόμου. Σε αυτό το πλαίσιο, ο Rogers (1961) αντιλαμβάνεται την ενηλικιότητα ως μια εσωτερική πορεία εξέλιξης προς το «πλήρως λειτουργικό άτομο» (*fully functioning person*), το οποίο χαρακτηρίζεται από αυτογνωσία, υπευθυνότητα και ικανότητα ανάληψης πρωτοβουλιών με στόχο την προσωπική ανάπτυξη. Η ωριμότητα, σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση, δεν αποτελεί σταθερό χαρακτηριστικό αλλά είναι αποτέλεσμα ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος που ευνοεί την προσωπική εξέλιξη.

Η συγκεκριμένη άποψη συνδέεται άμεσα με τις βασικές αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων, όπου ο εκπαιδευόμενος αντιμετωπίζεται ως ενεργό και αυτόνομο υποκείμενο της μαθησιακής διαδικασίας. Η έμφαση στη βιωματική μάθηση, στην συσσωρευμένη εμπειρία του ενήλικα εκπαιδευόμενου και στη δημιουργία ενός παιδαγωγικού κλίματος αποδοχής και ενσυναίσθησης, αντανακλά τις θεμελιώδεις αρχές της θεωρίας του Rogers. Στο περιβάλλον αυτό, η μάθηση δεν περιορίζεται στη μετάδοση γνώσεων, αλλά λειτουργεί ως μέσο ενίσχυσης της αυτογνωσίας, της αυτοεκτίμησης και της ανάπτυξης αισθήματος προσωπικής ευθύνης.

Υπό αυτή την οπτική, τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας δεν απευθύνονται απλώς σε άτομα που έχουν συμπληρώσει το όριο της ενηλικιότητας από νομική άποψη, αλλά αποτελούν ένα παιδαγωγικό πεδίο που υποστηρίζει την περαιτέρω ανάπτυξη της ψυχοκοινωνικής ενηλικιότητας. Μέσα από ένα υποστηρικτικό μαθησιακό περιβάλλον που ευνοεί τη συμμετοχή, τα ΣΔΕ δύνανται να λειτουργήσουν ως χώρος εσωτερικής αναζήτησης, κατανόησης των προσωπικών δυσκολιών και, σε δεύτερο επίπεδο, ενδυνάμωσης και ενεργητικής αντιμετώπισης τους.

Επιπλέον, ο ενήλικος εκπαιδευόμενος – και, κατ' επέκταση, ο εκπαιδευόμενος στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας – προσέρχεται στην εκπαιδευτική διαδικασία κατόπιν προσωπικής επιλογής και με συνειδητοποίηση των λόγων που τον ωθούν σε αυτήν. Τα κίνητρα συμμετοχής μπορεί να σχετίζονται με την προσωπική ανάπτυξη, την επαγγελματική αποκατάσταση ή τη βελτίωση της κοινωνικής του θέσης. Η απόφαση συμμετοχής σε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων προϋποθέτει συνειδητή

δέσμευση, καθώς ο ενήλικος αφιερώνει χρόνο, συχνά εις βάρος άλλων δραστηριοτήτων, και ενίοτε επενδύει και χρήματα. Αντίθετα, ο ανήλικος εκπαιδευόμενος βιώνει τη σχολική φοίτηση ως μια αυτονόητη και υποχρεωτική διαδικασία, «επειδή έτσι πρέπει» (Κόκκος, 2008). Το στοιχείο αυτό αναδεικνύει τη βασική αρχή της εθελοντικής και αυτοκατευθυνόμενης συμμετοχής του ενήλικου στη μάθηση.

Αναγνωρίζεται, επίσης, ότι οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι έχουν βιώσει πολυάριθμες καταστάσεις της ενήλικης ζωής σε εργασιακό, κοινωνικό και πολιτικό επίπεδο και διαθέτουν ένα ευρύτερο φάσμα εμπειριών από τους ανήλικους. Σύμφωνα με τις αρχές της ανδραγωγικής (Knowles, 1984), η προϋπάρχουσα εμπειρία δεν αποτελεί απλώς υπόβαθρο, αλλά λειτουργεί ως αφετηρία της μαθησιακής διαδικασίας.

Ένα ακόμα χαρακτηριστικό είναι ότι οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι συχνά αντιμετωπίζουν εμπόδια στη μάθηση (Κόκκος, 2008). Μπορεί να έχουν προβλήματα με τον τρόπο υλοποίησης ενός προγράμματος σπουδών και αυτό να τους προκαλέσει απογοήτευση. Σε αυτά προστίθενται και πιθανά εμπόδια που προκύπτουν από τις υποχρεώσεις που έχουν οι ενήλικες λόγω εργασίας, οικογένειας κλπ. Συχνά, οι εκπαιδευόμενοι στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, όπως και πολλοί ενήλικες εκπαιδευόμενοι, δυσκολεύονται να αφομοιώσουν και να απομνημονεύσουν νέες γνώσεις (Ξανθόπουλος, 2019). Τέλος, υπάρχουν τα εσωτερικά εμπόδια που προκύπτουν από την προσωπικότητα του κάθε ατόμου όπως είναι η έλλειψη αυτοπεποίθησης, ο φόβος της αποτυχίας και το άγχος που μπορεί να βιώνει το άτομο.

Ένα άλλο χαρακτηριστικό είναι ότι βλέπουν τον εκπαιδευτικό σαν “ πεπειραμένο εμπειρογνώμονα παρά ως αδιαφιλόνικητη αυθεντία” (Κόκκος, 2008). Αυτό σημαίνει ότι , για τον ενήλικο εκπαιδευόμενο, ο εκπαιδευτικός δεν είναι κάποιος παντογνώστης του οποίου οι απόψεις ή οι μέθοδοι δεν τίθενται ποτέ υπό αμφισβήτηση, αλλά ένας καθοδηγητής που με τις γνώσεις του θα τον βοηθήσει να εκπληρώσει τους μαθησιακούς του στόχους. Τέλος, καθοριστικής σημασίας για την εκπαίδευση ενηλίκων και ιδιαίτερα για τα ΣΔΕ είναι η ικανότητα των εκπαιδευόμενων για κριτικό στοχασμό. Σύμφωνα με τον Κόκκο (2005), οι ενήλικες διαθέτουν εν δυνάμει την ικανότητα να επανεξετάζουν τις αξίες, τις πεποιθήσεις και τις παραδοχές τους, να τις αμφισβητούν και, εφόσον κριθεί αναγκαίο, να τις αναδομούν. Ο κριτικός στοχασμός λειτουργεί ως μηχανισμός προσωπικής ενδυνάμωσης και μετασχηματισμού της εμπειρίας, συμβάλλοντας όχι μόνο στη γνωστική ανάπτυξη αλλά και στη διαμόρφωση μιας πιο συνειδητής και ενεργούς στάσης ζωής.

Οι εκπαιδευόμενοι στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας παρουσιάζουν ορισμένα κοινά χαρακτηριστικά με άλλες κατηγορίες ενήλικων εκπαιδευομένων, ωστόσο αποτελούν μια ξεχωριστή ομάδα με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές και ψυχοκοινωνικές ανάγκες. Η πλειονότητα των εκπαιδευομένων αυτών έχει διακόψει την υποχρεωτική εκπαίδευση κατά την εφηβική ηλικία, συχνά ως αποτέλεσμα δυσμενών οικογενειακών, κοινωνικοοικονομικών ή σχολικών συνθηκών, καθώς και εμπειριών σχολικής αποτυχίας. Η πρόωπη σχολική εγκατάλειψη λειτουργεί ως καθοριστικός παράγοντας που επηρεάζει τη σχέση τους με τη μάθηση και τη σχολική κουλτούρα.

Η επανένταξη των εκπαιδευομένων στα ΣΔΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία πραγματοποιείται σε μεταγενέστερο στάδιο της ζωής τους και συνοδεύεται από ένα σημαντικό ψυχολογικό και συναισθηματικό φορτίο, το οποίο συχνά συνδέεται με προηγούμενες αρνητικές μαθησιακές

εμπειρίες, αισθήματα μειωμένης αυτοαποτελεσματικότητας και φόβο επανάληψης της αποτυχίας. Αντιθέτως, ένας ενήλικος ο οποίος έχει ολοκληρώσει επιτυχώς τις πανεπιστημιακές του σπουδές και επανέρχεται στην εκπαίδευση μετά από χρόνια, για παράδειγμα μέσω ενός μεταπτυχιακού προγράμματος, διαθέτει μια συνεχόμενη και αναγνωρισμένη εκπαιδευτική διαδρομή. Η προηγούμενη αυτή εμπειρία λειτουργεί συνήθως ενισχυτικά ως προς την αυτοπεποίθηση του, την επίδοσή του και την εξοικείωση με τις ακαδημαϊκές απαιτήσεις.

Επιπλέον, οι εκπαιδευόμενοι στα ΣΔΕ διαθέτουν περιορισμένο και χρονικά απομακρυσμένο απόθεμα τυπικών μαθησιακών εμπειριών, γεγονός που επηρεάζει την ικανότητά τους να αξιοποιούν εδραιωμένες τεχνικές μελέτης, μνήμης και οργάνωσης της μάθησης. Αντίθετα, οι απόφοιτοι ανώτατης εκπαίδευσης που επιστρέφουν σε μεταγενέστερο χρόνο σε ένα πρόγραμμα σπουδών έχουν αναπτύξει γνωστικές και μεταγνωστικές δεξιότητες μέσα από πολυετή ακαδημαϊκή ενασχόληση, γεγονός που διευκολύνει την προσαρμογή τους σε νέα μαθησιακά περιβάλλοντα.

Σύμφωνα με το παραπάνω πλαίσιο, οι διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων δεν προκύπτουν απλώς από το επίπεδο εκπαίδευσης, αλλά από τη συνολική εκπαιδευτική τους διαδρομή και τις εμπειρίες που τη συνοδεύουν. Η κατανόηση αυτών των διαφοροποιήσεων καθιστά αναγκαία την εφαρμογή ανδραγωγικών προσεγγίσεων στα ΣΔΕ, οι οποίες λαμβάνουν υπόψη το ψυχοκοινωνικό υπόβαθρο των εκπαιδευομένων και στοχεύουν στην αποκατάσταση της σχέσης τους με τη μάθηση.

Συμπερασματικά, οι εκπαιδευόμενοι στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας αποτελούν μια ιδιαίτερη ομάδα ενήλικων εκπαιδευομένων, της οποίας τα χαρακτηριστικά δεν μπορούν να κατανοηθούν αποκομμένα από την εκπαιδευτική τους διαδρομή που διακόπηκε πρόωρα, τις εμπειρίες σχολικής αποτυχίας και την ψυχοκοινωνική τους κατάσταση. Η ενηλικιότητα, η εθελοντική συμμετοχή στη μάθηση, το απόθεμα εμπειριών, τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν, καθώς και η δυνατότητα για κριτικό στοχασμό, συνιστούν καθοριστικούς παράγοντες που επηρεάζουν τη μαθησιακή τους πορεία και τον τρόπο με τον οποίο βιώνουν και αντιλαμβάνονται την εκπαιδευτική διαδικασία.

Πέρα από τα παραπάνω γενικά χαρακτηριστικά, θα ήταν ενδιαφέρον να δούμε και κάποια δημογραφικά χαρακτηριστικά όσων φοιτούν σε ΣΔΕ στην Ελλάδα, καθώς αυτοί αποτελούν τον πληθυσμό-στόχο της παρούσας έρευνας. Η Ελληνική Στατιστική Υπηρεσία έκανε καταγραφή με αναφορά το σχολικό έτος 2020-2021 και τα αποτελέσματα αναδημοσιεύτηκαν το 2024 στο βιβλίο “Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας στη Σύγχρονη Ελλάδα” του ΚΑΝΕΠ/ΓΣΣΕ. Πρώτη περιφέρεια σε εγγεγραμένους σε ΣΔΕ ήταν η Κεντρική Μακεδονία (περίπου 1300 άτομα), ακολουθούμενη από την Αττική και την Κρήτη. Η πληροφορία αυτή ενδεχομένως να προκαλεί έκπληξη, καθώς η Αττική είναι η πολυπληθέστερη περιφέρεια της Ελλάδας και θα ήταν αναμενόμενο να έχει τους περισσότερους εγγεγραμένους. Πιθανότατα ιδιαίτερες κοινωνικόοικονομικές συνθήκες που επικρατούν στην κεντρική Μακεδονία να μπορούν να ερμηνεύσουν το παραπάνω ποσοστό. Οι γυναίκες αποτελούν το 42,5% του μαθητικού πληθυσμού των ΣΔΕ, συνεπώς τα δυο φύλα δεν έχουν μεγάλη απόκλιση ως προς την συμμετοχή τους. Η ηλικιακή ομάδα 36-50 ετών είναι η κυρίαρχη στα ΣΔΕ καθώς αποτελούν το 56,4 % των συμμετεχόντων. Το ποσοστό αυτό μπορούμε να το κατανοήσουμε εάν αναλογιστούμε

ότι σε αυτές τις ηλικίες οι άνθρωποι είναι ήδη στην αγορά εργασίας πολλά χρόνια αλλά ταυτόχρονα έχουν ακόμα αρκετά χρόνια δουλειάς μπροστά τους και πιθανότατα να επιθυμούν να αναβαθμίσουν τα τυπικά προσόντα τους ώστε να παραμείνουν εντός εργασιακού στίβου. Σχετικά με την καταγωγή των εκπαιδευόμενων, 1 στους 5 μαθητές είναι αλλοδαποί, με το 88% να προέρχονται από χώρες εκτός Ε.Ε. Η σύνθεση αυτή αντανακλά τον κοινωνικά συμπεριληπτικό χαρακτήρα του θεσμού και αναδεικνύει τον ρόλο των ΣΔΕ ως δομών που συμβάλλουν στην εκπαιδευτική ένταξη, την κοινωνική ενσωμάτωση και τη διεύρυνση των ευκαιριών συμμετοχής στην κοινωνική και επαγγελματική ζωή.

Υπό αυτή την οπτική, τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας δεν λειτουργούν απλώς ως δομές απόκτησης τυπικών προσόντων, αλλά ως θεσμοί που μπορούν να συμβάλουν ουσιαστικά στην ενδυνάμωση των εκπαιδευόμενων και στην ανάπτυξη της ψυχικής τους ανθεκτικότητας. Μέσα από κατάλληλες πρακτικές που αξιοποιούν την εμπειρία, ενισχύουν τον κριτικό στοχασμό και καλλιεργούν ένα υποστηρικτικό μαθησιακό κλίμα, τα ΣΔΕ μπορούν να λειτουργήσουν ως χώρος επαναπροσδιορισμού της μαθησιακής ταυτότητας, ενίσχυσης της αυτοεκτίμησης και επανόρθωσης προηγούμενων αρνητικών εμπειριών. Η διαδικασία αυτή συνδέεται άμεσα με την ικανότητα των εκπαιδευόμενων να αντιμετωπίζουν δυσκολίες, να αναπτύσσουν στρατηγικές προσαρμογής και να επαναπροσδιορίζουν ενεργά τη θέση τους τόσο στη μάθηση όσο και στη ζωή τους γενικότερα, δηλαδή σχετίζεται άμεσα με την καλλιέργεια της ψυχικής ενδυνάμωσης και ανθεκτικότητας

2.3 ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΕΣ ΣΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΕΥΚΑΙΡΙΑΣ

Ο ρόλος του εκπαιδευτή στα ΣΔΕ διαφέρει σε πολλά σημεία σε σχέση με τον αντίστοιχο στο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα. Οι στόχοι των ΣΔΕ, οι αυξημένες απαιτήσεις τους και η παιδαγωγική αυτονομία που παρέχεται στους εκπαιδευτικούς (Μπαγάκης κ.ά., 2004), σε συνδυασμό με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των εκπαιδευόμενων, καθιστούν απαραίτητη μια πιο ευέλικτη και προσαρμοσμένη προσέγγιση. Ο εκπαιδευτής καλείται να αναγνωρίσει τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις προϋπάρχουσες γνώσεις των εκπαιδευόμενων, καθώς και τις προσδοκίες τους από τη συμμετοχή στο πρόγραμμα (Τσιμογιάννης & Γραβάνη, 2008). Με βάση αυτά τα δεδομένα, καλείται να διαμορφώσει το περιεχόμενο και τη δομή της διδασκαλίας, δημιουργώντας ένα μαθησιακό περιβάλλον που ενισχύει τη γνώση, αλλά και την αυτοπεποίθηση και την ψυχική ανθεκτικότητα των συμμετεχόντων.

Η οργάνωση της διδασκαλίας στα ΣΔΕ πρέπει να διευκολύνει τη μάθηση, διδάσκοντας παράλληλα τους εκπαιδευόμενους πώς να μαθαίνουν, ώστε να είναι αυτόνομοι και ανεξάρτητοι και πώς να αποκτούν τα εργαλεία για να κατανοούν και να αντιμετωπίζουν τις προκλήσεις (Κάραλης, 2013). Επιπλέον, ο εκπαιδευτής αναλαμβάνει ρόλους εμπνευστή και συντονιστή της ομάδας (Κόκκος, 2008), υποστηρίζοντας την ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτορύθμισης, αλληλεγγύης και ανθεκτικότητας, ώστε οι εκπαιδευόμενοι να μπορέσουν να αντιμετωπίσουν με επιτυχία τις δυσκολίες τόσο στο εκπαιδευτικό περιβάλλον όσο και στην καθημερινότητά τους.

Σύμφωνα με την Μαρίνη (2019), οι εκπαιδευτικοί στα ΣΔΕ πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τους περιορισμούς και τις δυνατότητες του πολιτισμικού, τοπικού και κοινωνικού πλαισίου κατά τον σχεδιασμό του εκπαιδευτικού υλικού, το οποίο θα πρέπει να είναι ενδιαφέρον και προσαρμοσμένο στις ανάγκες των εκπαιδευόμενων. Παράλληλα, συχνά αναλαμβάνουν και ρόλο συμβούλου, προσφέροντας καθοδήγηση, παροχή συμβουλών και ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των μαθητών. Η υποστήριξη αυτή μπορεί να τους κάνει να αισθάνονται πιο ενδυναμωμένοι ψυχολογικά, καθώς οι εκπαιδευόμενοι μαθαίνουν να εντοπίζουν και να διαχειρίζονται τις δυσκολίες τους. Για να είναι αποτελεσματικοί, οι εκπαιδευτές των ΣΔΕ πρέπει να έχουν πλήρη κατανόηση των προγραμμάτων τους και των δεξιοτήτων γραμματισμού των μαθητών (Τσάφος & Χοντολίδου, 2003). Οι Παιδαγωγικές γνώσεις, η συνεργασία με τους συναδέλφους και με την τοπική κοινωνία, αλλά και κατανόηση σχετικά με τις προκλήσεις των εκπαιδευόμενων είναι απαραίτητες (Βεργίδης, 2003· Χαρισιάδης, 2007).

Μέσα από τη δημιουργία σχέσεων εμπιστοσύνης και αλληλοσεβασμού, οι εκπαιδευόμενοι ενθαρρύνονται να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, να αντιμετωπίζουν προκλήσεις και να ενισχύουν την ψυχική τους ανθεκτικότητα.

Συνολικά, ο εκπαιδευτής στα ΣΔΕ δεν έχει ως ρόλο μόνο την μετάδοση γνώσεων. Είναι υπεύθυνος για το σχεδιασμό και το συντονισμό των μαθησιακών εμπειριών, προάγοντας την ανάπτυξη δεξιοτήτων ενδυνάμωσης και ψυχικής ανθεκτικότητας. Οι πολλαπλοί ρόλοι του - εμπνευστής, συντονιστής, παρακινητής και υποστηρικτής - συμβάλλουν στην καλλιέργεια ενός μαθησιακού

περιβάλλοντος όπου οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να αποκτήσουν τη δύναμη να αντιμετωπίσουν με επιτυχία τόσο εκπαιδευτικές όσο και προσωπικές προκλήσεις (Κόκκος, 2005).

2.4 ΨΥΧΙΚΗ ΑΝΘΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΕΝΔΥΝΑΜΩΣΗ

2.4.1 ΨΥΧΙΚΗ ΑΝΘΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑ.

Στα αγγλικά, ο όρος ανθεκτικότητα (Resilience), προέρχεται από το λατινικό ρήμα *Resilire*, που σημαίνει “επανέρχομαι στην αρχική κατάσταση”. Αρχικά, ο όρος ανθεκτικότητα χρησιμοποιήθηκε στις επιστήμες της φυσικής και των μαθηματικών για να περιγράψει την ικανότητα ενός συστήματος ή υλικού να επιστρέψει σε ισορροπία μετά από μετακίνηση ή αλλαγή (Norris, F.H, Stevens, S.P Pfeferbaum). Επίσης, σύμφωνα με τους Boyden και Cooper (2007), η ανθεκτικότητα χρησιμοποιήθηκε στην ιατρική επιστήμη για να δηλώσει την ανάρρωση του ασθενή.

Ο όρος «ανθεκτικότητα» εισήχθη στον χώρο της Ψυχολογίας τη δεκαετία του 1970, με πρωτοπόρους ερευνητές όπως ο Norman Garmezy και η Emmy Werner. Μέσα από διαδοχικές μελέτες, ο Garmezy διαπίστωσε ότι ορισμένα παιδιά, παρότι εκτίθενται σε στρεσογόνες και απειλητικές συνθήκες —όπως φτώχεια, οικογενειακή δυσλειτουργία ή ψυχική ασθένεια γονέων— και συνεπώς θεωρούνται ότι ανήκουν σε ομάδες υψηλού ψυχοκοινωνικού κινδύνου, καταφέρνουν να έχουν θετική αναπτυξιακή πορεία.

Σύμφωνα με τους Masten και Wright (2010), η θετική αυτή προσαρμογή εκδηλώνεται μέσω δεικτών όπως η ικανοποιητική σχολική επίδοση, η θετική κοινωνική συμπεριφορά, η αποδοχή και η ανάπτυξη σχέσεων φιλίας με συνομηλίκους, καθώς και η περιορισμένη εμφάνιση προβλημάτων συμπεριφοράς.

Η Emmy Werner εκπόνησε μια μελέτη σε διάστημα 40 ετών, ξεκινώντας την παρακολούθηση των παιδιών που γεννήθηκαν το 1955 στο Kauai, ένα νησί της Χαβάης. Τα παιδιά αυτά μεγάλωσαν σε οικογένειες με διάφορα προβλήματα όπως φτώχεια, εξαρτήσεις κλπ. Παρόλα αυτά, η Warner διαπίστωσε ότι το ένα τρίτο από αυτά τα παιδιά, μεγαλώνοντας έγιναν ικανοί, υπεύθυνοι και στοργικοί ενήλικες. Έτσι, η Werner κατέληξε ότι τα παιδιά αυτά τα χαρακτήριζε η ψυχική ανθεκτικότητα.

Αν και δεν υπάρχει κάποιος σαφής και κοινά αποδεκτός ορισμός για την ψυχική ανθεκτικότητα, ο κοινότερος ορισμός που δίνεται είναι αυτός που προτείνει ο Luthar (2000), συμφωνά με τον οποίο η ψυχική ανθεκτικότητα είναι “μια θετική διαδικασία που περιλαμβάνει την θετική προσαρμογή στο πλαίσιο σημαντικών αντιξοοτήτων”. Οι δυο έννοιες που περιλαμβάνονται στον ορισμό, η αντιξοότητα και η θετική προσαρμογή, είναι και εκείνες αντικείμενα συζήτησης. Το τι θεωρεί κάποιος αντιξοότητα δεν είναι κάτι σταθερό και εξαρτάται από το πλαίσιο στο οποίο βρίσκεται το άτομο. Για ένα παιδί, μπορεί το πείραγμα των συμμαθητών του να είναι αντιξοότητα ενώ για έναν ενήλικα η απώλεια της εργασίας του μπορεί να θεωρηθεί αντιξοότητα. Επιπλέον, η θετική προσαρμογή δεν είναι κάτι σταθερό, αλλά συνδέεται με το είδος της αντιξοότητας και το χαρακτήρα του ατόμου (Luthar et al., 2000)

Ακόμα, η ίδια η ψυχική ανθεκτικότητα αποτελεί πεδίο αντιπαράθεσης. Για κάποιους, μπορεί να θεωρηθεί σταθερό γνώρισμα της προσωπικότητας του ατόμου ενώ άλλοι υποστηρίζουν ότι είναι μια διαδικασία που αλλάζει ανάλογα με τις καταστάσεις που βιώνει ένα άτομο (Condly, 2006, Kolar 2011, Luthar et al., 2000). Επίσης, ένα άτομο μπορεί να είναι ψυχικά ανθεκτικό σε μια περίοδο της ζωής του ενώ σε μία άλλη να μην είναι (Rutter, 2006)

Τέλος, για τους Prince-Embury και Steer (2010), η ψυχική ανθεκτικότητα είναι μια αλληλεπίδραση ατομικών παραγόντων και περιβαλλοντικών συνθηκών, οριζόμενη από τρία ανάπτυξιακά συστήματα: Την αυτοαποτελεσματικότητα, τις κοινωνικές σχέσεις και τη συναισθηματική αλληλεπίδραση, τα οποία δρούν και συνδέονται μεταξύ τους μέσω εσωτερικών ψυχολογικών μηχανισμών.

2.4.2 Παράγοντες επικινδυνότητας.

Παράγοντες κινδύνου, παράγοντες δηλαδή που υπονομεύουν την ψυχική ανθεκτικότητα μπορεί να είναι η φτώχεια, η κακοποίηση του ατόμου, η μετανάστευση, η απόρριψη από την επαγγελματική ή κοινωνική ομάδα (Masten & Garmezy, 1985). Οι κίνδυνοι μπορεί να χωριστούν σε δυο κατηγορίες: τις απειλητικές συνθήκες που προκαλούν έντονο στρες και το οξύ τραύμα (Masten & Coatworth,1998). Σύμφωνα με την Χαροκοπάκη (2020), η ύπαρξη παραπάνω του ενός παράγοντα επικινδυνότητας αυξάνει τις αρνητικές συνέπειες πολλαπλασιαστικά και όχι αθροιστικά. Επιπλέον, η διάρκεια και η επικινδυνότητα του εκάστοτε παράγοντα είναι χαρακτηριστικά που επηρεάζουν το βαθμό βλάβης στον ψυχισμό του ατόμου (Lazarus & Folkman,1984).

2.4.3 Προστατευτικοί παράγοντες.

Οι προστατευτικοί παράγοντες είναι αυτοί που υποστηρίζουν τα άτομα σε καιρούς κρίσης, όταν δηλαδή βιώνουν αντίξοες καταστάσεις. Μπορούμε να τους χωρίσουμε σε δυο κατηγορίες: τα ατομικά χαρακτηριστικά και τις εξωτερικές πηγές.

Στα ατομικά χαρακτηριστικά συμπεριλαμβάνονται οι εσωτερικές δυνάμεις και δυνατότητες του ατόμου, στις δεξιότητες που μπορεί να έχουν σχέση με την γνωστική του ανάπτυξη και τη σχέση του με τους άλλους. Επίσης, θεωρείται ότι τα άτομα με υψηλά επίπεδα αυτογνωσίας μπορούν να προσαρμόζονται και να ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους, να έχουν θετική αντίληψη για τη ζωή και σαν αποτέλεσμα να ανταποκρίνονται στις δυσκολίες με ψυχική ανθεκτικότητα (Masten et al, 2010).

Η Κουδιγκέλη (2017), υποστηρίζει ότι στα προσωπικά χαρακτηριστικά ανήκουν η επίγνωση, η αισιοδοξία, η αίσθηση ότι το περιβάλλον είναι διαχειρίσιμο, η ικανότητα συνεργασίας και ενσυναίσθησης. Άλλα χαρακτηριστικά που δρουν προστατευτικά είναι η αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας, οι κοινωνικές δεξιότητες και η διαχείριση του στρες (Morgan, 2011, Howard & Johnson, 2004).

Στις εξωτερικές πηγές ανήκουν τα διάφορα κοινωνικά πλαίσια μέσα στα οποία το άτομο αναπτύσσει διαπροσωπικές σχέσεις ή λαμβάνει στήριξη. Τέτοια είναι αρχικά η οικογένεια και το σχολείο ενώ εν συνεχεία προστίθενται οι γνωριμίες στον εργασιακό χώρο, οι φίλεις εκτός σχολικού περιβάλλοντος κλπ (Shiner et al, 2001).

2.4.4 Μορφές ψυχικής ανθεκτικότητας.

Η διεθνής βιβλιογραφία που εστιάζει στο στρες, την αντιξοότητα και το ψυχικό τραύμα έχει αναδείξει τέσσερις βασικές μορφές μέσα από τις οποίες εκδηλώνεται η ψυχική ανθεκτικότητα: την αντίσταση, την ανάκαμψη, την ομαλοποίηση και την ανασυγκρότηση (Masten & Wright, 2010· Day et al., 2007). Η αντίσταση αφορά την ικανότητα του ατόμου να διατηρεί ένα σταθερό και λειτουργικό επίπεδο ψυχικής και κοινωνικής λειτουργίας τόσο πριν όσο και κατά τη διάρκεια, αλλά και μετά την έκθεσή του σε αντίξοες ή δυσμενείς συνθήκες (Bonanno, 2004). Η δεύτερη διάσταση της ψυχικής ανθεκτικότητας αναφέρεται στη διαδικασία της αποκατάστασης ή επαναφοράς, κατά την οποία το άτομο επανέρχεται σταδιακά στο προηγούμενο ή λειτουργικά φυσιολογικό επίπεδο μετά από μια περίοδο αποδιοργάνωσης (Masten & Wright, 2010). Η τρίτη διάσταση συνδέεται με την έννοια της ομαλοποίησης (Masten & Barnes, 2018). Τέλος, η τέταρτη διάσταση αφορά την ανασυγκρότηση και περιλαμβάνει τη θετική επανανοηματοδότηση των βιωμάτων, καθώς και τη μεταβολή στάσεων, αντιλήψεων και συμπεριφορών, με σκοπό την προσαρμογή του ατόμου στις αντιξοότητες και την πιο αποτελεσματική διαχείριση μελλοντικών δυσκολιών (Lepore & Revenson, 2014).

2.4.5 ΕΝΔΥΝΑΜΩΣΗ.

Η έννοια της ενδυνάμωσης συναντάται σε πολλά πεδία: στην Ψυχολογία, στην Εκπαίδευση, στα Οικονομικά, στα κοινωνικά κινήματα και οργανώσεις (όπως π.χ στα φεμινιστικά κινήματα όπου η γυναικεία ενδυνάμωση και χειραφέτηση αποτελούν σταθερά αιτήματα).

Σύμφωνα με την Αμερικανική Εταιρεία Ψυχολογίας, η ενδυνάμωση είναι η προώθηση των δεξιοτήτων, των γνώσεων και της αυτοπεποίθησης που είναι απαραίτητες για να αποκτήσει κάποιος μεγαλύτερο έλεγχο της ζωής του. Στην ψυχοθεραπεία, η διαδικασία περιλαμβάνει την υποστήριξη των θεραπευόμενων για να γίνουν πιο ενεργοί στην κάλυψη των αναγκών τους και στην εκπλήρωση των επιθυμιών τους και στοχεύει να τους προσφέρει ένα αίσθημα επίτευξης και υλοποίησης των δικών τους ικανοτήτων και φιλοδοξιών.

Η Unesco δίνει τον παρακάτω ορισμό:

Ενδυνάμωση είναι «ο τρόπος με τον οποίο τα άτομα/κοινότητες εμπλέκονται σε διαδικασίες μάθησης στις οποίες δημιουργούν, κατανέμουν και μοιράζονται γνώσεις, εργαλεία και τεχνικές, ώστε να αλλάξουν και να βελτιώσουν την ποιότητα της ζωής τους και των κοινωνιών τους. Μέσω της ενδυνάμωσης, τα άτομα όχι μόνο διαχειρίζονται και προσαρμόζονται στην αλλαγή, αλλά συνεισφέρουν και παράγουν τις αλλαγές στη ζωή και το περιβάλλον τους» (UNESCO, χ.χ., σ. 2) .

Υπάρχουν διάφοροι τύποι ενδυνάμωσης : η ψυχολογική ενδυνάμωση, η οποία περιλαμβάνει την αυτεπάρκεια ή αυτοαποτελεσματικότητα του Bandura (1977,1982) και την αυτοεκτίμηση (Rosenberg,1965), την ατομική ενδυνάμωση και την ενδυνάμωση στα πλαίσια της κοινότητας (Israel, Checkoway, Schulz & Zimmerman,1994, Zimmerman, 1995).

2.4.6 Η ενδυνάμωση στην εκπαίδευση ενηλίκων.

Ο Jarvis (2004) υποστηρίζει ότι οι συντηρητικοί εκπαιδευτικοί βλέπουν την ενδυνάμωση σαν ατομική βελτίωση, σαν μια ικανότητα που θα βοηθήσει τον εκπαιδευόμενο να προσαρμοστεί καλύτερα στα υπάρχοντα κοινωνικά και οικονομικά συστήματα. Δίνουν έμφαση στην ατομική ευθύνη αντί για την δομική αλλαγή.

Στον αντίποδα, οι προοδευτικοί εκπαιδευτικοί δίνουν έμφαση στην κοινωνική δικαιοσύνη,στη Δημοκρατία,στη συλλογική δράση. Και στις δυο περιπτώσεις,το άτομο ενδυναμώνεται και έρχεται η αλλαγή και η βελτίωση στη ζωή του. Στην πρώτη περίπτωση η ατομική αλλαγή και στη δεύτερη η συλλογική (Κουλαουζίδης, 2014).

Επιπλέον, η ενδυνάμωση είναι μέρος της απελευθερωτικής εκπαίδευσης, κύριος εκφραστής της οποίας είναι ο Paulo Freire. Σύμφωνα με την απελευθερωτική εκπαίδευση, η προσωπική ανάπτυξη λαμβάνει χώρα μέσα σε ένα πλαίσιο το οποίο μπορεί να αλλάξει μέσα από τη γνώση, τις κοινωνικές δεξιότητες και την αλλαγή στον τρόπο σκέψης που θα αποκτήσει και θα καλλιεργήσει το άτομο. Για τον Freire, η προσωπική ενδυνάμωση πρέπει να έχει σαν τελικό στόχο το μετασχηματισμό και την ενδυνάμωση του συνόλου (Freire & Shor,2011).

Με την ενδυνάμωση των ατόμων μέσω της εκπαίδευσης ασχολήθηκε και ο Mezirow, μέσα από τη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης (1991, 1997, 1998). Σύμφωνα με την θεωρία αυτή, οι ενήλικες έχουν κάποιες εδραιωμένες αντιλήψεις,πεποιθήσεις και αξίες. Μέσω του κριτικού στοχασμού, μαθαίνουν να τις αναθεωρούν και να προσαρμόζονται στα νέα δεδομένα και αυτό έχει σαν αποτέλεσμα την προσωπική και κοινωνική αλλαγή. Ο Mezirow (1998) αναφέρει :

«Η θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης ασχολείται με τον τρόπο που τα άτομα είναι δυνατό να ενδυναμωθούν έτσι ώστε να μάθουν να αποδεσμεύουν τους εαυτούς τους από τους άκριτους τρόπους σκέψης που εμποδίζουν την αποτελεσματική κρίση και τη δράση. Η θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης οραματίζεται μια ιδανική κοινωνία που αποτελείται από κοινότητες μορφωμένων ατόμων τα οποία εμπλέκονται σε μια συνεχή συνεργατική διερεύνηση για την αναζήτηση της αλήθειας ή την άφιξη στην καλύτερη δυνατή κρίση για εναλλακτικές θέσεις και πεποιθήσεις. Μια τέτοια κοινωνία είναι δομημένη με ενσυναισθητική αλληλεγγύη, είναι δεσμευμένη στην κοινωνική και πολιτική πρακτική της συμμετοχικής δημοκρατίας, που ενημερώνεται από τον κριτικό στοχασμό και οδηγεί στη συλλογική στοχαστική δράση, όταν είναι απαραίτητο, για να διασφαλίσει ότι τα κοινωνικά συστήματα, οι τοπικοί θεσμοί και οι οργανισμοί καθώς και οι πρακτικές τους ανταποκρίνονται στις ανθρώπινες ανάγκες αυτών που υπηρετούν.»

Τέλος, ο Κουλαουζίδης (2014) υποστηρίζει ότι η ενδυνάμωση είναι ένας εφικτός στόχος των προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων και ότι η ενδυνάμωση των εκπαιδευόμενων σχετίζεται με το αποτέλεσμα μιας μαθησιακής διαδικασίας που δίνει την δυνατότητα στους εκπαιδευόμενους να δράσουν έτσι ώστε να πετύχουν τους στόχους τους, είτε αυτοί είναι προσωπικοί είτε κοινωνικοί, οι οποίοι συνδέονται με τις ανάγκες που οι ίδιοι έχουν προσδιορίσει και αξιολογήσει ως σημαντικές.

2.4.7 Ενδυνάμωση, Αυτοεκτίμηση και Αυτεπάρκεια.

Η Ενδυνάμωση σαν έννοια συναντάται συχνά με τις έννοιες της Αυτοεκτίμησης (self-esteem) και της Αυτεπάρκειας (self-efficacy). Σύμφωνα με τον Γούβια (2003), αυτό αναδεικνύει τις πολλές πτυχές που έχει η Ενδυνάμωση σαν έννοια καθώς και τις πολυάριθμες αλληλεπιδράσεις διαφόρων ψυχοκοινωνικών παραγόντων και διαδικασιών κατά την μαθησιακή διαδικασία. Θα προσπαθήσουμε να εξηγήσουμε τους όρους “αυτοεκτίμηση” και “αυτεπάρκεια” και να δούμε πως συσχετίζονται με την ενδυνάμωση κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.

Για τον Rosenberg (1965), η αυτοεκτίμηση είναι η αντίληψη του ατόμου για την προσωπική του αξία, ανεξαρτήτως από τι έχει επιτύχει. Για τον Coopersmith (1981), η αυτοεκτίμηση ορίζεται ως μια αξιολόγηση που κάνει κάποιος για τον εαυτό του και μπορεί να είναι θετική ή αρνητική. Η αποτίμηση αυτή γίνεται σε συνάρτηση με το περιβάλλον με το οποίο αλληλεπιδρά το άτομο (οικογένεια, σχολείο, εργασία, φίλεις).

Η αυτεπάρκεια (self-efficacy) ή αλλιώς αυτό-αποτελεσματικότητα είναι οι αντιλήψεις του ατόμου σχετικά με την ικανότητα του να διαχειρίζεται αποτελεσματικά συγκεκριμένες εργασίες ή καταστάσεις (Bandura, 1997, 1982, Tengland 2008). Δεν είναι οι πραγματικές ικανότητες του ατόμου αλλά οι πεποιθήσεις του για αυτές.

Η αυτεπάρκεια συνδέεται άμεσα με την εκπαιδευτική διαδικασία υπό το πρίσμα της Θεωρίας της κοινωνικής μάθησης του Bandura (1982). Το άτομο επηρεάζεται από την αντίληψη του για την αυτεπάρκεια του σε συλλογιστικό και συναισθηματικό επίπεδο καθώς και σε επίπεδο δράσης. Ακόμα, το άτομο θέτει στόχους και διατυπώνει αντιλήψεις σχετικά με την ικανότητα του να τους υλοποιήσει (Bandura, 1982, 1997). Επίσης, ο Bandura (1997) θεωρεί ότι οι προσωπικές αντιλήψεις του ατόμου σχετικά με την αυτεπάρκεια του επηρεάζουν το πόσο θα προσπαθήσει και τι κινήσεις θα κάνει. Η υψηλή αυτεπάρκεια συνοδεύεται από μεγαλύτερη προσπάθεια και επιμονή, καλύτερες επιδόσεις και καλύτερη αντιμετώπιση μίας πιθανής αποτυχίας (Bandura, 1997).

ΜΕΡΟΣ Β

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Η ΕΡΕΥΝΑ

3.1 ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Η παρούσα έρευνα εδράζεται θεωρητικά σε τέσσερις αλληλένδετες έννοιες: τη μετασχηματίζουσα μάθηση, την ψυχική ανθεκτικότητα, την ενδυνάμωση και την αυτοαποτελεσματικότητα. Οι έννοιες αυτές προσφέρουν ένα συνεκτικό θεωρητικό πλαίσιο για την κατανόηση των αλλαγών που βιώνουν οι εκπαιδευόμενοι στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ), καθώς εστιάζουν τόσο στις εσωτερικές ψυχολογικές διεργασίες όσο και στις κοινωνικές διαστάσεις της μάθησης και της προσωπικής ανάπτυξης.

Η θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης του Mezirow αποτελεί μία από τις σημαντικότερες θεωρητικές προσεγγίσεις στον χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Σύμφωνα με τον Mezirow (2000), η μάθηση δεν περιορίζεται στην απόκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων, αλλά μπορεί να οδηγήσει σε βαθιές αλλαγές στον τρόπο με τον οποίο το άτομο αντιλαμβάνεται τον εαυτό του, τους άλλους και την κοινωνική πραγματικότητα.

Κεντρική έννοια της θεωρίας είναι το αποπροσανατολιστικό δίλημμα (disorienting dilemma). Πρόκειται για ένα γεγονός ή μια εμπειρία που αμφισβητεί τις έως τότε παραδοχές και βεβαιότητες του ατόμου, δημιουργώντας την ανάγκη επαναξιολόγησης των αντιλήψεών του. Το αποπροσανατολιστικό δίλημμα λειτουργεί ως αφετηρία μιας διαδικασίας προσωπικού μετασχηματισμού, καθώς ωθεί το άτομο να αναζητήσει νέους τρόπους κατανόησης της πραγματικότητας.

Καθοριστικό ρόλο στη διαδικασία αυτή διαδραματίζει ο κριτικός αναστοχασμός. Μέσω του αναστοχασμού, οι εκπαιδευόμενοι εξετάζουν κριτικά τις πεποιθήσεις, τις αξίες και τις παραδοχές που έχουν διαμορφώσει κατά τη διάρκεια της ζωής τους. Η διαδικασία αυτή δεν αφορά μόνο την αναγνώριση λανθασμένων αντιλήψεων, αλλά και την ανάπτυξη νέων, περισσότερο λειτουργικών τρόπων σκέψης και δράσης. Μέσα από τον διάλογο, την ανταλλαγή εμπειριών και την έκθεση σε διαφορετικές οπτικές, οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι αποκτούν τη δυνατότητα να αναδομήσουν τα πλαίσια αναφοράς τους και να διαμορφώσουν νέες ερμηνείες για τον εαυτό τους και τον κόσμο.

Η θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης έχει εφαρμοστεί ευρέως στην εκπαίδευση ενηλίκων, καθώς θεωρεί ότι οι ενήλικοι φέρουν μαζί τους ένα πλούσιο απόθεμα εμπειριών, το οποίο μπορεί να αποτελέσει αφετηρία για βαθύτερη μάθηση. Η αξιοποίηση των βιωμάτων των εκπαιδευομένων, η ενίσχυση του διαλόγου και η καλλιέργεια του κριτικού αναστοχασμού θεωρούνται βασικές προϋποθέσεις για την επίτευξη ουσιαστικών μαθησιακών αλλαγών. Υπό αυτή την έννοια, η εκπαίδευση ενηλίκων δεν αποσκοπεί μόνο στην απόκτηση γνώσεων αλλά και στην προσωπική ανάπτυξη και τον κοινωνικό μετασχηματισμό.

Η ψυχική ανθεκτικότητα (resilience) αποτελεί μια έννοια που έχει προσελκύσει ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον τις τελευταίες δεκαετίες. Σύμφωνα με τον Rutter (1987), η ψυχική ανθεκτικότητα δεν είναι ένα σταθερό χαρακτηριστικό της προσωπικότητας αλλά μια δυναμική διαδικασία προσαρμογής

απέναντι σε δυσκολίες, προκλήσεις και αντίξοες συνθήκες. Η ανθεκτικότητα αναπτύσσεται μέσα από την αλληλεπίδραση ατομικών και περιβαλλοντικών παραγόντων και δεν αποτελεί έμφυτη ιδιότητα ορισμένων μόνο ατόμων.

Οι Luthar, Cicchetti και Becker (2000) υποστηρίζουν ότι η ψυχική ανθεκτικότητα προϋποθέτει δύο βασικά στοιχεία: την ύπαρξη μιας σημαντικής αντιξοότητας και την επίτευξη θετικής προσαρμογής παρά την ύπαρξη αυτής της αντιξοότητας. Με άλλα λόγια, η ανθεκτικότητα δεν μπορεί να νοηθεί ανεξάρτητα από τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει το άτομο.

Η Masten (2001) περιγράφει την ψυχική ανθεκτικότητα ως «συνηθισμένη μαγεία» (ordinary magic), τονίζοντας ότι οι περισσότεροι άνθρωποι διαθέτουν μηχανισμούς που τους επιτρέπουν να ανακάμπτουν από δύσκολες εμπειρίες και να συνεχίζουν την πορεία τους. Σύμφωνα με την προσέγγισή της, η ανθεκτικότητα συνδέεται με την ύπαρξη προστατευτικών παραγόντων, όπως οι υποστηρικτικές κοινωνικές σχέσεις, η αυτοεκτίμηση, η αυτοαποτελεσματικότητα και οι θετικές μαθησιακές εμπειρίες.

Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων, η ψυχική ανθεκτικότητα αποκτά ιδιαίτερη σημασία, καθώς πολλοί εκπαιδευόμενοι έχουν βιώσει στο παρελθόν εκπαιδευτικές αποτυχίες, κοινωνικό αποκλεισμό ή άλλες δυσμενείς συνθήκες. Η συμμετοχή σε εκπαιδευτικές διαδικασίες μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων αντιμετώπισης των δυσκολιών, ενισχύοντας την αίσθηση προσωπικής επάρκειας και προσαρμοστικότητας.

Η ενδυνάμωση (empowerment) αναφέρεται στη διαδικασία μέσω της οποίας τα άτομα αποκτούν μεγαλύτερο έλεγχο πάνω στις αποφάσεις και στις συνθήκες που επηρεάζουν τη ζωή τους. Σύμφωνα με τον Zimmerman (1995), η ενδυνάμωση αποτελεί μια πολυδιάστατη έννοια που περιλαμβάνει ατομικές, κοινωνικές και πολιτικές διαστάσεις.

Η ατομική διάσταση αφορά την ανάπτυξη αυτοπεποίθησης, αυτοεκτίμησης και αίσθησης προσωπικού ελέγχου. Το άτομο αρχίζει να αντιλαμβάνεται ότι διαθέτει τη δυνατότητα να επηρεάζει τη ζωή του και να επιτυγχάνει τους στόχους του.

Η κοινωνική διάσταση αναφέρεται στην ανάπτυξη σχέσεων συνεργασίας, συμμετοχής και αλληλεπίδρασης με άλλους ανθρώπους και κοινωνικές ομάδες. Μέσα από τη συμμετοχή σε συλλογικές διαδικασίες, το άτομο αποκτά πρόσβαση σε κοινωνικούς πόρους και ευκαιρίες που ενισχύουν τη θέση του στην κοινωνία.

Η πολιτική διάσταση αφορά την ικανότητα συμμετοχής στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων και την ανάπτυξη κριτικής συνείδησης σχετικά με τις κοινωνικές και πολιτικές δομές που επηρεάζουν τη ζωή των ατόμων.

Η ενδυνάμωση κατέχει κεντρική θέση στην εκπαίδευση ενηλίκων, καθώς η μαθησιακή διαδικασία μπορεί να λειτουργήσει ως μέσο ανάπτυξης γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων που επιτρέπουν στα άτομα να συμμετέχουν ενεργότερα στην κοινωνική ζωή. Ιδιαίτερα σημαντική είναι η συμβολή της εκπαίδευσης στην αντιμετώπιση του κοινωνικού αποκλεισμού. Άτομα που έχουν βιώσει περιθωριοποίηση ή μειωμένες εκπαιδευτικές ευκαιρίες μπορούν, μέσα από τη μαθησιακή εμπειρία, να αποκτήσουν νέες δυνατότητες κοινωνικής συμμετοχής και προσωπικής ανάπτυξης.

Στην περίπτωση των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας, η ενδυνάμωση συνδέεται με τη δυνατότητα των εκπαιδευομένων να ανακτήσουν την εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους, να αναπτύξουν νέες δεξιότητες και να διεκδικήσουν ενεργότερο ρόλο στην προσωπική, επαγγελματική και κοινωνική τους ζωή.

Η θεωρία της αυτοαποτελεσματικότητας του Bandura (1997) αναφέρεται στις πεποιθήσεις που διαμορφώνει το άτομο σχετικά με την ικανότητά του να οργανώνει και να εκτελεί τις ενέργειες που απαιτούνται για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων. Σύμφωνα με τον Bandura, οι άνθρωποι δεν επηρεάζονται μόνο από τις πραγματικές τους ικανότητες αλλά και από το πόσο πιστεύουν ότι μπορούν να τις αξιοποιήσουν αποτελεσματικά.

Η αυτοαποτελεσματικότητα διαμορφώνεται μέσα από τέσσερις βασικές πηγές. Η πρώτη αφορά τις προσωπικές εμπειρίες επιτυχίας, οι οποίες ενισχύουν την πεποίθηση ότι το άτομο μπορεί να ανταποκριθεί αποτελεσματικά σε μελλοντικές προκλήσεις. Η δεύτερη πηγή είναι οι έμμεσες εμπειρίες, δηλαδή η παρατήρηση άλλων ατόμων που επιτυγχάνουν παρόμοιους στόχους. Η τρίτη πηγή είναι η κοινωνική ενθάρρυνση και η θετική ανατροφοδότηση από σημαντικούς άλλους. Τέλος, η τέταρτη πηγή αφορά τις συναισθηματικές και σωματικές καταστάσεις του ατόμου, οι οποίες επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνεται τις δυνατότητές του.

Η αυτοαποτελεσματικότητα συνδέεται άμεσα με τη στοχοθέτηση και τα κίνητρα. Τα άτομα που πιστεύουν στις δυνατότητές τους τείνουν να θέτουν υψηλότερους στόχους, να επιμένουν περισσότερο στις προσπάθειές τους και να αντιμετωπίζουν τις δυσκολίες ως προκλήσεις και όχι ως απειλές. Παράλληλα, η αυτοαποτελεσματικότητα συνδέεται στενά με την αυτοπεποίθηση και τη μαθησιακή επιτυχία, καθώς επηρεάζει την ενεργό συμμετοχή του ατόμου στη μαθησιακή διαδικασία και την επιμονή του απέναντι στα εμπόδια.

3.1.1 Σύνδεση των τεσσάρων εννοιών.

Οι έννοιες της μετασχηματίζουσας μάθησης, της ψυχικής ανθεκτικότητας, της ενδυνάμωσης και της αυτοαποτελεσματικότητας συνδέονται στενά μεταξύ τους και συγκροτούν ένα ενιαίο θεωρητικό πλαίσιο για τη μελέτη της εμπειρίας των εκπαιδευομένων στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας.

Η μετασχηματίζουσα μάθηση περιγράφει τη διαδικασία μέσω της οποίας οι εκπαιδευόμενοι επαναπροσδιορίζουν τις αντιλήψεις τους για τον εαυτό τους και τον κόσμο. Η διαδικασία αυτή μπορεί να συμβάλει στην ενίσχυση της αυτοαποτελεσματικότητας, καθώς το άτομο αποκτά μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στις δυνατότητές του. Η αυξημένη αυτοαποτελεσματικότητα λειτουργεί ως παράγοντας ενδυνάμωσης, καθώς ενισχύει την ανάληψη πρωτοβουλιών και τη συμμετοχή σε προσωπικές και κοινωνικές δράσεις. Παράλληλα, τόσο η ενδυνάμωση όσο και η αυτοαποτελεσματικότητα αποτελούν σημαντικούς προστατευτικούς παράγοντες για την ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας.

Κατά συνέπεια, οι τέσσερις αυτές έννοιες δεν λειτουργούν ανεξάρτητα αλλά αλληλοτροφοδοτούνται. Η συνδυαστική τους αξιοποίηση επιτρέπει την κατανόηση των ψυχολογικών και κοινωνικών αλλαγών που μπορεί να βιώνουν οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι κατά τη φοίτησή τους στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας και δικαιολογεί την επιλογή τους ως θεωρητικού υποβάθρου της παρούσας έρευνας.

3.2 ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) αποτελούν έναν σημαντικό θεσμό εκπαίδευσης ενηλίκων, ο οποίος έχει αποτελέσει αντικείμενο μελέτης τόσο στην Ελλάδα όσο και διεθνώς. Σύμφωνα με τους Καρακίτσιου και Τσιακίρη (2026), η ερευνητική παραγωγή γύρω από τα ΣΔΕ εστιάζει κυρίως σε δύο βασικούς άξονες: αφενός στη μαθησιακή εμπειρία και την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των εκπαιδευόμενων και αφετέρου στις δεξιότητες που αποκτούν, καθώς και στην επαγγελματική και κοινωνική τους ένταξη.

Σημαντικός αριθμός ερευνών έχει αναδείξει τις αρνητικές ψυχολογικές συνέπειες της πρόωρης εγκατάλειψης της σχολικής φοίτησης. Τα άτομα που διακόπτουν πρόωρα το σχολείο συχνά βιώνουν αισθήματα αποτυχίας, απογοήτευσης, μοναξιάς και ανασφάλειας (Ρουσέα & Βρετάκου, 2006), ενώ παρουσιάζουν χαμηλή αυτοεκτίμηση και περιορισμένες ευκαιρίες κοινωνικοποίησης (Παναγιωτάκη, 2016). Αντίστοιχα ευρήματα προκύπτουν και από τη μελέτη του Cho (2021), όπου καταγράφονται συμπτώματα κατάθλιψης, κοινωνικός στιγματισμός και χαμηλά επίπεδα ικανοποίησης από τη ζωή σε 318 νεαρούς Κορεάτες που εγκατέλειψαν πρόωρα την εκπαίδευση.

Στον αντίποδα, πλήθος ερευνών αναδεικνύει τον θετικό ρόλο της φοίτησης στα ΣΔΕ στην ψυχολογική ενδυνάμωση των εκπαιδευόμενων. Ο Πανταζής (2022), μέσα από μεικτή ερευνητική προσέγγιση, καταδεικνύει ότι οι συμμετέχοντες εισέρχονται στα ΣΔΕ με χαμηλή αυτοεκτίμηση, η οποία συνδέεται με εμπειρίες κοινωνικού αποκλεισμού και δυσμενείς οικογενειακές συνθήκες. Ωστόσο, κατά τη διάρκεια της φοίτησης, παρατηρείται ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, ανάληψη πρωτοβουλιών και ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας. Συγκεκριμένα, η πλειονότητα των συμμετεχόντων δήλωσε ότι απέκτησε μεγαλύτερη ικανότητα διαχείρισης των δυσκολιών της ζωής, γεγονός που υποδηλώνει τη συμβολή των ΣΔΕ στην ψυχική ενδυνάμωση των εκπαιδευόμενων.

Σε ευρωπαϊκό επίπεδο, αντίστοιχα συμπεράσματα προκύπτουν από ερευνητικές και εκπαιδευτικές πρωτοβουλίες. Το πρόγραμμα Erasmus+ “RESET - Building Resilience in Basic Education” (2019), το οποίο υλοποιήθηκε σε τέσσερις ευρωπαϊκές χώρες, αναδεικνύει ότι η συμμετοχή σε προγράμματα βασικής εκπαίδευσης ενηλίκων συμβάλλει στην ενίσχυση προσωπικών πόρων, όπως η αυτοεκτίμηση, η αυτονομία και η ικανότητα αντιμετώπισης δυσκολιών. Παράλληλα, το μανιφέστο της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την Εκπαίδευση Ενηλίκων (2024) υπογραμμίζει ότι η ενεργή συμμετοχή των ενηλίκων στη μαθησιακή διαδικασία ενισχύει το αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας και προσωπικής ενδυνάμωσης.

Στο ίδιο πλαίσιο, ο Κουλαουζίδης (2014) καταλήγει ότι η συμμετοχή σε προγράμματα Δεύτερης Ευκαιρίας συνδέεται άμεσα με διαδικασίες ενδυνάμωσης των εκπαιδευόμενων, επιβεβαιώνοντας τον ευρύτερο κοινωνικό και παιδαγωγικό ρόλο των ΣΔΕ.

Συνοψίζοντας, η διεθνής και ελληνική βιβλιογραφία συγκλίνει στο ότι τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας αποτελούν ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον που έχει τη δυνατότητα να βοηθήσει ουσιαστικά στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των ενηλίκων εκπαιδευομένων, ενισχύοντας την αυτοεκτίμηση, την κοινωνική τους ένταξη και την ικανότητά τους να διαχειρίζονται τις προκλήσεις της ζωής. Ωστόσο, αν και αναγνωρίζεται ο ενδυναμωτικός χαρακτήρας της φοίτησης στα ΣΔΕ, παρατηρείται σχετική έλλειψη ερευνών που να εστιάζουν αποκλειστικά και εις βάθος στην εμπειρία της ψυχικής ανθεκτικότητας και της ενδυνάμωσης μέσα από τη σκοπιά των ίδιων των αποφοίτων.

Με έναυσμα τα παραπάνω, επιδιώκεται να διερευνηθούν περαιτέρω οι αλλαγές που βιώνουν οι απόφοιτοι, φωτίζοντας τη βιωματική διάσταση της ψυχικής ανθεκτικότητας και της ενδυνάμωσης από τη σκοπιά των ίδιων των αποφοίτων.

3.3 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ-ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ

Ο σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει κατά πόσο η φοίτηση σε ένα Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας σχετίζεται με το αίσθημα της ενδυνάμωσης και την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευομένων. Στο πλαίσιο αυτό διατυπώνονται οι ακόλουθες ερευνητικές υποθέσεις.

Οι εκπαιδευόμενοι στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας συχνά προσέρχονται στην εκπαιδευτική διαδικασία έχοντας βιώσει αρνητικές εμπειρίες και συναισθήματα που συνδέονται με προηγούμενες σχολικές αποτυχίες (Cross K.P., 1981, Illeris, K., 2004). Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η επιτυχής εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία σε ένα διαφορετικό εκπαιδευτικό πλαίσιο μπορεί να λειτουργήσει ως επανορθωτική εμπειρία, συμβάλλοντας στην ενίσχυση της αίσθησης ενδυνάμωσης του ατόμου (Παπαιωάννου & Γραβάνη, 2018).

Παράλληλα, ο Bourdieu (1986) διακρίνει τέσσερις μορφές κεφαλαίου: το οικονομικό, το πολιτισμικό (όπως γνώσεις, δεξιότητες, εκπαίδευση και τρόπος ομιλίας), το κοινωνικό (δίκτυα σχέσεων και επαφών) και το συμβολικό κεφάλαιο, το οποίο απορρέει από τις προηγούμενες μορφές και σχετίζεται με το κύρος και την κοινωνική αναγνώριση. Οι εκπαιδευόμενοι στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας συχνά χαρακτηρίζονται από χαμηλότερα επίπεδα οικονομικού, αλλά πρωτίστως κοινωνικού και πολιτισμικού κεφαλαίου (Field, 2006).

Στο πεδίο της θετικής ψυχολογίας, η αυτοαποτελεσματικότητα και η ψυχική ανθεκτικότητα αναγνωρίζονται ως παράγοντες που συνδέονται με την ανθρώπινη ψυχική ευημερία (Ryff, C.D. & Singer, B., 2009, Zimmerman, M.A., 2000). Η αυτοαποτελεσματικότητα ορίζεται ως η πίστη του ατόμου στις ικανότητές του και έχει συσχετιστεί με τις ακαδημαϊκές επιδόσεις, καθώς και με τη γενικότερη ικανοποίηση από τη ζωή (Caprara et al., 2013). Επιπλέον, έρευνες δείχνουν ότι υψηλότερα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας σχετίζονται με αυξημένη ψυχική ανθεκτικότητα (Lu, W. & Xu, C., 2022).

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, η παρούσα έρευνα επιδιώκει να διερευνήσει εάν και σε ποιο βαθμό η συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας σχετίζεται με

μεταβολές στο κοινωνικό, πολιτισμικό και συμβολικό κεφάλαιο των εκπαιδευομένων, καθώς και με την αυτοαποτελεσματικότητα, την ενδυνάμωση και την ψυχική τους ανθεκτικότητα.

Η σύνδεση της φοίτησης με την ενδυνάμωση και την ψυχική ανθεκτικότητα δεν μπορεί να εξεταστεί ανεξάρτητα από το ίδιο το εκπαιδευτικό περιβάλλον και τις παιδαγωγικές πρακτικές που το συγκροτούν.

Οι μέθοδοι διδασκαλίας και οι πρακτικές που χρησιμοποιούνται σε κάθε μαθητικό πληθυσμό αποτελούν συχνά αντικείμενα μελέτης όσον αφορά την αποτελεσματικότητα και τη χρησιμότητά τους. Στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, πέρα από τη μέθοδο της εισήγησης, αξιοποιούνται εκπαιδευτικές τεχνικές που στοχεύουν στην ενίσχυση της ενεργητικής συμμετοχής των εκπαιδευομένων, όπως ο καταγισμός ιδεών, το παιχνίδι ρόλων, η προσομοίωση, η συζήτηση, η μελέτη περίπτωσης και η μέθοδος των σχεδίων εργασίας (projects) (Οδηγός Εκπαιδευτικών Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας, INEΔΙΒΙΜ, 2013).

Η μέθοδος project συνιστά μια ανοιχτή και συλλογική διαδικασία μάθησης, στο πλαίσιο της οποίας η τάξη ή ομάδες εκπαιδευομένων συνεργάζονται για την παραγωγή ενός τελικού έργου. Σύμφωνα με την Ταράτορη (2002), η μέθοδος αυτή επηρεάζεται από τον αμερικανικό πραγματισμό του 19ου αιώνα και θεωρείται ιδιαίτερα αποτελεσματική στην εκπαίδευση ενηλίκων. Βασίζεται σε δύο θεμελιώδεις αρχές: την κοινωνική αλληλεπίδραση και τη διεπιστημονικότητα (Χοντολίδου, 2000).

Η βιβλιογραφία υποστηρίζει ότι οι συνεργατικές και αλληλεπιδραστικές μορφές μάθησης μπορούν να συμβάλουν στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και στη δημιουργία υποστηρικτικών σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευομένων. Η κοινωνική υποστήριξη, με τη σειρά της, έχει αναγνωριστεί ως σημαντικός παράγοντας ψυχικής ανθεκτικότητας (Rutter, 1987, 2012). Η αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευομένων δεν περιορίζεται στις εφαρμοζόμενες εκπαιδευτικές τεχνικές, αλλά διαμορφώνεται συνολικά μέσα από τη φοίτησή τους στο σχολικό πλαίσιο.

Η σχεδόν καθημερινή και πολύωρη συνύπαρξη και συναναστροφή των εκπαιδευομένων στον ίδιο χώρο δημιουργεί συνθήκες κοινωνικοποίησης, οι οποίες, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, ενδέχεται να συμβάλλουν θετικά στην ψυχική ανθεκτικότητα και την ενδυνάμωση (Field, 2011). Η επαφή με άτομα που έχουν παρόμοιες εμπειρίες μπορεί να οδηγήσει στη συνειδητοποίηση ότι οι προηγούμενες σχολικές αποτυχίες δεν αποτελούν ατομικό χαρακτηριστικό, μειώνοντας το εσωτερικευμένο στίγμα (Burke & Scurry, 2019). Παράλληλα, η ένταξη σε μια ομάδα φαίνεται να μειώνει το αίσθημα απομόνωσης και να ενισχύει το αίσθημα του ανήκειν (Masten, 2014).

Πέρα από την επαφή με τους συμμαθητές τους, κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους, οι εκπαιδευόμενοι έρχονται σε καθημερινή επαφή και με τους εκπαιδευτές τους. Ο ρόλος του εκπαιδευτή στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας διαφοροποιείται από εκείνον των τυπικών προγραμμάτων εκπαίδευσης, καθώς περιλαμβάνει, πέρα από τη διδασκαλία, την υποστήριξη και την ενθάρρυνση των εκπαιδευομένων. Σύμφωνα με την Πηγιάκη (2006), οι εκπαιδευτές στα Σχολεία

Δεύτερης Ευκαιρίας καλούνται να διερευνούν τις ανάγκες και τις προσδοκίες των εκπαιδευομένων, να κατανοούν τις δυνατότητες και τους περιορισμούς του πλαισίου στο οποίο κινούνται και να οργανώνουν τη διδασκαλία με τρόπο που διευκολύνει τη μάθηση όλων και ενισχύει τις μεταγνωστικές τους ικανότητες (Τσιμογιάννης & Γραβάνης, 2008). Επιπλέον, συχνά αναλαμβάνουν ρόλους παρότρυνσης, συμβουλευτικής, ευαισθητοποίησης και συντονισμού της μαθησιακής ομάδας (Θάνου, 2021).

Συμπληρωματικά προς τον ρόλο των εκπαιδευτικών, τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας διαθέτουν συμβουλευτικές υπηρεσίες, στελεχωμένες από σύμβουλο σταδιοδρομίας και ψυχολόγο. Οι υπηρεσίες αυτές αποσκοπούν, μεταξύ άλλων, στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των εκπαιδευομένων, στην υποστήριξη προσωπικών και μαθησιακών δυσκολιών και στη σύνδεση της εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας (Θάνου, 2021).

Η σημασία του σχολικού περιβάλλοντος στην ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας μπορεί να ερμηνευτεί και μέσω της οικολογικής θεωρίας του Bronfenbrenner (1979), σύμφωνα με την οποία το άτομο επηρεάζεται από τα πολλαπλά συστήματα στα οποία συμμετέχει. Υπό το πρίσμα αυτό, οι σχέσεις που αναπτύσσονται στο σχολικό περιβάλλον αναμένεται να διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας.

Με βάση τα παραπάνω, προκύπτουν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

- 1) Πώς βιώνουν οι απόφοιτοι την ενδυνάμωση μέσω της φοίτησης τους στα ΣΔΕ;
- 2) Πώς περιγράφουν την επίδραση της φοίτησης τους στην ψυχική τους ανθεκτικότητα;
- 3) Πώς ήταν η εμπειρία της καθημερινής φοίτησης στα ΣΔΕ;
- 4) Τί ρόλο έπαιξαν οι σχέσεις τους με τους εκπαιδευτικούς και τους συμμαθητές τους στην καλλιέργεια και την ενίσχυση της ψυχικής τους ανθεκτικότητας και ενδυνάμωσης;
- 5) Η απόκτηση γνώσεων και ενός αναγνωρισμένου τίτλου σπουδών (Απολυτήριο Γυμνασίου), ενίσχυσε το κοινωνικό τους κεφάλαιο και επηρέασε τις σχέσεις τους με τον κοινωνικό τους κύκλο;

Τα ερευνητικά ερωτήματα αποσκοπούν στη διερεύνηση του αν και σε ποιο βαθμό, κατά και μετά τη φοίτησή τους στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, οι εκπαιδευόμενοι αντιλαμβάνονται μεταβολές στην ψυχική τους ανθεκτικότητα και στο αίσθημα ενδυνάμωσής τους. Παράλληλα, εξετάζεται ο ρόλος του σχολικού περιβάλλοντος στους εν λόγω μετασχηματισμούς, διερευνώντας εάν αυτοί σχετίζονται με τη συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία, τις σχέσεις με συμμαθητές, εκπαιδευτές και συμβούλους ή με πιθανές μεταβολές στο κοινωνικό και πολιτισμικό τους κεφάλαιο.

Η επιλογή του συγκεκριμένου θεωρητικού και ερευνητικού πλαισίου συνδέεται άμεσα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του πληθυσμού των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας. Οι εκπαιδευόμενοι των ΣΔΕ αποτελούν έναν ετερογενή πληθυσμό ενηλίκων, οι οποίοι έχουν διακόψει πρόωρα τη σχολική τους πορεία και επανεντάσσονται στην εκπαίδευση έχοντας βιώσει κοινωνικές, εκπαιδευτικές και προσωπικές δυσκολίες. Ως εκ τούτου, ζητήματα όπως η ενδυνάμωση, η αυτοαποτελεσματικότητα, η ψυχική ανθεκτικότητα και η αναδιαμόρφωση του κοινωνικού και πολιτισμικού κεφαλαίου αποκτούν ιδιαίτερη σημασία για την κατανόηση της εκπαιδευτικής τους εμπειρίας.

3.4 Η ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η παρούσα έρευνα υλοποιήθηκε με βάση την ποιοτική ερευνητική προσέγγιση, η οποία θεωρήθηκε καταλληλότερη για τη διερεύνηση των εμπειριών, των αντιλήψεων και των νοημάτων που αποδίδουν τα άτομα σε συγκεκριμένα κοινωνικά φαινόμενα. Σύμφωνα με τους Creswell και Poth (2018), η ποιοτική έρευνα επιδιώκει την εις βάθος κατανόηση των βιωμάτων των συμμετεχόντων μέσα στο φυσικό και κοινωνικό τους πλαίσιο, δίνοντας έμφαση στις προσωπικές τους ερμηνείες και αφηγήσεις. Δεδομένου ότι η παρούσα μελέτη εστιάζει στις εμπειρίες αποφοίτων των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας και στις αντιλήψεις τους σχετικά με την ψυχική ανθεκτικότητα και την ενδυνάμωση, κρίθηκε ότι η ποιοτική προσέγγιση θα μπορούσε να αναδείξει πτυχές που δύσκολα θα αποτυπώνονταν μέσω ποσοτικών εργαλείων μέτρησης.

Η έρευνα στηρίχθηκε στο ερμηνευτικό παράδειγμα, σύμφωνα με το οποίο η κοινωνική πραγματικότητα δεν θεωρείται αντικειμενική και ανεξάρτητη από το άτομο, αλλά συγκροτείται μέσα από τις εμπειρίες, τις αλληλεπιδράσεις και τις ερμηνείες των ανθρώπων (Cohen, Manion & Morrison, 2018). Υπό αυτό το πρίσμα, στόχος δεν ήταν η γενίκευση των αποτελεσμάτων στον συνολικό πληθυσμό των αποφοίτων των ΣΔΕ, αλλά η κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι ίδιοι οι συμμετέχοντες βίωσαν τη φοίτησή τους και τις επιδράσεις που θεωρούν ότι είχε στη ζωή τους.

Για τη συλλογή των δεδομένων επιλέχθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη, καθώς οι ερωτήσεις της βοηθούν στο να παραμείνει η συζήτηση εντός του θεματικού πλαισίου της έρευνας, αλλά δίνει χώρο και για την ελεύθερη έκφραση των συμμετεχόντων. Ο οδηγός συνέντευξης περιλάμβανε ερωτήσεις σχετικά με τη σχολική διαδρομή των συμμετεχόντων, τους λόγους εγκατάλειψης της τυπικής εκπαίδευσης, τα κίνητρα επιστροφής στα ΣΔΕ, τις εμπειρίες φοίτησης, καθώς και τις αντιλήψεις τους σχετικά με πιθανές αλλαγές στην αυτοαντίληψη, την ψυχική ανθεκτικότητα και την ενδυνάμωσή τους.

Στην έρευνα συμμετείχαν οκτώ απόφοιτοι Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας. Ως βασικό κριτήριο συμμετοχής τέθηκε η ολοκλήρωση της φοίτησης σε ΣΔΕ, ώστε οι συμμετέχοντες να είναι σε θέση να αναστοχαστούν συνολικά πάνω στην εμπειρία τους και στις πιθανές επιδράσεις της στην προσωπική, κοινωνική και επαγγελματική τους ζωή. Αρχικός σχεδιασμός της έρευνας ήταν να συμπεριληφθούν και άτομα που βρίσκονταν στο τέλος της φοίτησής τους, ωστόσο δεν κατέστη εφικτή η πρόσβαση σε αντίστοιχους συμμετέχοντες. Η επιλογή του δείγματος πραγματοποιήθηκε μέσω δειγματοληψίας ευκολίας, δηλαδή συμμετείχαν απόφοιτοι που μπορούσαν άμεσα να πάρουν μέρος στην έρευνα. Στην πρώτη επαφή που υπήρξε με τους συμμετέχοντες τους επεξηγήθηκε ο σκοπός της έρευνας, διαβεβαιώθηκαν ότι θα διατηρηθεί η ανωνυμία τους και ότι στην ανάλυση θα αναφερθούν με κωδικούς (Σ1, Σ2..κκκ), καθώς και ότι είχαν το δικαίωμα να αποχωρήσουν οποιαδήποτε στιγμή το επιθυμούν. Τους δόθηκε, ακόμα, μια φόρμα συναίνεσης που περιέγραφε το σκοπό της έρευνας, την τήρηση της ανωνυμίας σε συμμόρφωση με τον κανονισμό GDPR, και τη διάρκεια διατήρησης των ηχητικών αρχείων. Ηθικά ζητήματα από την έρευνα δεν προέκυψαν, αντθέτως ο σκοπός της έρευνας και τα αποτελέσματα της θα μπορούσαν να αποτελέσουν υλικό για περαιτέρω ενίσχυση των ΣΔΕ.

Πίνακας
Δημογραφικά χαρακτηριστικά συμμετεχόντων

Συμμετέχων	Φύλο	Ηλικία	Οικογενειακή ή κατάσταση	Εργασιακή κατάσταση	Έτη από αποφοίτηση ΣΔΕ
Σ1	Γυναίκα	33	Δεν αναφέρθηκε	Εργαζόμενη	2
Σ2	Γυναίκα	45	Ανύπαντρη	Εργαζόμενη	10
Σ3	Άνδρας	23	Ανύπαντρος	Εργαζόμενος	1
Σ4	Γυναίκα	28	Ανύπαντρη	Εργαζόμενη	2
Σ5	Γυναίκα	45	Παντρεμένη , πολύτεκνη	Εργαζόμενη	10
Σ6	Άνδρας	38	Παντρεμένος με παιδιά	Εργαζόμενος, ελεύθερος επαγγελματίας	3
Σ7	Γυναίκα	27	Ανύπαντρη	Εργαζόμενη	1
Σ8	Άνδρας	50	Παντρεμένος με παιδιά	Εργαζόμενος	5

Σημείωση. Τα στοιχεία παρουσιάζονται με σκοπό την περιγραφή του δείγματος. Για λόγους διασφάλισης της ανωνυμίας, οι συμμετέχοντες αναφέρονται με τους κωδικούς Σ1–Σ8.

Στην έρευνα συμμετείχαν οκτώ απόφοιτοι Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας, εκ των οποίων πέντε ήταν γυναίκες και τρεις άνδρες. Η ηλικία των συμμετεχόντων κυμαινόταν από 23 έως 50 ετών, όλοι Ελληνικής καταγωγής. Όλοι οι συμμετέχοντες ήταν εργαζόμενοι κατά τον χρόνο διεξαγωγής της έρευνας, ενώ ως προς την οικογενειακή τους κατάσταση περιλαμβάνονταν τόσο ανύπαντρα όσο και έγγαμα άτομα, ορισμένα εκ των οποίων είχαν παιδιά. Ο χρόνος που είχε μεσολαβήσει από την αποφοίτησή τους από το ΣΔΕ κυμαινόταν από ένα έως δέκα έτη, γεγονός που επέτρεψε τη συμπερίληψη τόσο πρόσφατων όσο και παλαιότερων αποφοίτων.

Το μέγεθος του δείγματος δεν καθορίστηκε με στατιστικά κριτήρια αλλά σύμφωνα με τη λογική της ποιοτικής έρευνας και επιτεύχθηκε θεωρητικός κορεσμός (theoretical saturation). Σύμφωνα με τους Guest, Bunce και Johnson (2006), ο κορεσμός επιτυγχάνεται όταν οι νέες συνεντεύξεις δεν προσφέρουν ουσιαστικά νέα δεδομένα ή νέες θεματικές κατηγορίες.

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε τον Μάρτιο του 2026. Έξι συνεντεύξεις διεξήχθησαν δια ζώσης και δύο μέσω διαδικτυακής επικοινωνίας επειδή οι συμμετέχοντες διέμεναν σε άλλες περιοχές της χώρας. Οι συνεντεύξεις ηχογραφήθηκαν με τη συγκατάθεση των συμμετεχόντων και στη συνέχεια απομαγνητοφωνήθηκαν πλήρως.

Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η θεματική ανάλυση των Braun και Clarke (2006), η οποία αποτελεί μία ευρέως χρησιμοποιούμενη μέθοδο ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων. Η διαδικασία ακολούθησε τα έξι στάδια που προτείνουν οι συγγραφείς. Αρχικά πραγματοποιήθηκε η εξοικείωση με τα δεδομένα μέσω της επανειλημμένης ανάγνωσης των απομαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων και της καταγραφής αρχικών παρατηρήσεων. Στη συνέχεια ακολούθησε η παραγωγή αρχικών κωδίκων, κατά την οποία επισημάνθηκαν τμήματα του κειμένου που σχετίζονταν με τα ερευνητικά ερωτήματα. Κατά το τρίτο στάδιο πραγματοποιήθηκε η αναζήτηση θεμάτων, μέσα από την ομαδοποίηση των κωδίκων σε ευρύτερες θεματικές κατηγορίες. Ακολούθησε η αναθεώρηση των θεμάτων, κατά την οποία εξετάστηκε η συνοχή των δεδομένων που περιλαμβάνονταν σε κάθε θεματική και η καταλληλότητά τους σε σχέση με το σύνολο του ερευνητικού υλικού. Στο πέμπτο στάδιο πραγματοποιήθηκε ο ορισμός και η ονομασία των θεμάτων, με στόχο την ακριβέστερη αποτύπωση του περιεχομένου τους και της σχέσης τους με τα ερευνητικά ερωτήματα. Τέλος, ακολούθησε η συγγραφή των συμπερασμάτων κατά την οποία τα ευρήματα οργανώθηκαν και παρουσιάστηκαν με τη χρήση χαρακτηριστικών αποσπασμάτων από τις συνεντεύξεις, ώστε να τεκμηριωθούν οι ερμηνείες που προέκυψαν από την ανάλυση.

Μέσα από τη διαδικασία αυτή αναδείχθηκαν θεματικές που αφορούσαν την εμπειρία της σχολικής εγκατάλειψης και της επιστροφής στην εκπαίδευση, την εμπειρία φοίτησης στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, την ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας, καθώς και τις διαστάσεις της προσωπικής και κοινωνικής ενδυνάμωσης που αποδίδουν οι συμμετέχοντες στη φοίτησή τους.

3.5 Εξασφάλιση εγκυρότητας και αξιοπιστίας της έρευνας

Η διασφάλιση της ποιότητας των ευρημάτων αποτελεί βασική προϋπόθεση της ποιοτικής έρευνας. Στην παρούσα μελέτη καταβλήθηκε προσπάθεια ενίσχυσης της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας των αποτελεσμάτων μέσα από μια σειρά πρακτικών που προτείνονται στη σχετική βιβλιογραφία (Lincoln & Guba, 1985· Creswell & Poth, 2018).

Αρχικά, η ερευνήτρια διατήρησε συνεχή και συστηματική ενασχόληση με τα δεδομένα σε όλα τα στάδια της ανάλυσης. Η επανειλημμένη ανάγνωση των απομαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων συνέβαλε στην εις βάθος κατανόηση του υλικού και στη διαμόρφωση τεκμηριωμένων ερμηνειών. Η παρατεταμένη ενασχόληση με τα δεδομένα επέτρεψε τον εντοπισμό επαναλαμβανόμενων νοημάτων και την ανάπτυξη θεματικών κατηγοριών που ανταποκρίνονταν με συνέπεια στα ερευνητικά ερωτήματα.

Επιπλέον, για την ενίσχυση της αξιοπιστίας των ευρημάτων χρησιμοποιήθηκε εκτενώς η παράθεση αυτούσιων αποσπασμάτων από τις συνεντεύξεις των συμμετεχόντων. Η πρακτική αυτή επιτρέπει στον αναγνώστη να παρακολουθήσει τη σύνδεση μεταξύ των εμπειρικών δεδομένων και των ερμηνειών της ερευνήτριας, ενισχύοντας τη διαφάνεια της ερευνητικής διαδικασίας και την τεκμηρίωση των συμπερασμάτων.

Παράλληλα, ιδιαίτερη σημασία δόθηκε στην αναστοχαστικότητα της ερευνήτριας (reflexivity). Καθώς στην ποιοτική έρευνα ο ερευνητής αποτελεί το βασικό εργαλείο συλλογής και ερμηνείας των δεδομένων, αναγνωρίστηκε η πιθανότητα προσωπικές εμπειρίες, αξίες ή προσδοκίες να επηρεάσουν την ερευνητική διαδικασία. Η ερευνήτρια εργάζεται επί σειρά ετών στο χώρο της εκπαίδευσης και έχει διδάξει αρκετές φορές ενήλικες, γεγονός που πυροδότησε το ενδιαφέρον της για να μάθει περισσότερα για τα ΣΔΕ. Για τον λόγο αυτό καταβλήθηκε συνεχής προσπάθεια κριτικής αποτίμησης των προσωπικών παραδοχών και διατήρησης στάσης αναστοχασμού κατά τη συλλογή, ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων, ώστε τα συμπεράσματα να προκύπτουν πρωτίστως από τις αφηγήσεις των συμμετεχόντων. Πιο συγκεκριμένα, δεδομένου ότι η έρευνα εστιάζει στην ψυχική ανθεκτικότητα και την ενδυνάμωση των αποφοίτων των ΣΔΕ, η ερευνήτρια είχε την προσδοκία ότι η φοίτηση στα ΣΔΕ μπορεί να συμβάλλει θετικά στην προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευομένων. Η πιθανή αυτή προσδοκία αντιμετωπίστηκε μέσω της αναστοχαστικής διαδικασίας καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας και της προσήλωσης στα δεδομένα που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις. Επίσης, η ερευνήτρια πίστευε ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες δεν συνέχισαν την εκπαίδευση τους μετά την απόκτηση του απολυτηρίου Γυμνασίου και ότι είχαν αρκεστεί στο γεγονός ότι ολοκλήρωσαν την βασική εκπαίδευση, γεγονός το οποίο διαψεύστηκε από τις απαντήσεις των συνεντεύξεων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

4.1 ΤΟ ΒΙΩΜΑ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΓΚΑΤΑΛΕΙΨΗΣ ΚΑΙ Η ΕΠΙΣΤΡΟΦΗ

Σημείωση: Για τη διασφάλιση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων/ουσών και για λόγους συντομίας, θα χρησιμοποιούνται κωδικοί αναφοράς (Σ1, Σ2, Σ3 κ.λπ.) αντί πραγματικών ονομάτων.

Ένας από τους πρώτους θεματικούς άξονες που αναδείχθηκαν μέσα από τις αφηγήσεις των συμμετεχόντων αφορά την εμπειρία της πρόωρης σχολικής διακοπής και το πώς αυτή επηρέασε την μετέπειτα ζωή τους. Η διακοπή αυτή συνδέθηκε με δύσκολες συνθήκες ζωής: Οι οικονομικές δυσκολίες, η ανάγκη για άμεση εργασία, η έλλειψη υποστήριξης από το οικογενειακό περιβάλλον εμφανίζονται ως βασικοί παράγοντες που οδήγησαν στην απομάκρυνση από το σχολείο. Η περίπτωση της Σ2 αποτελεί ένα τέτοιο παράδειγμα, καθώς περιγράφει ένα οικογενειακό περιβάλλον οικονομικής δυσχέρειας, όπου οι γονείς εργάζονταν πολλές ώρες και η άφιξη των δίδυμων αδελφών της επιβάρυνε περαιτέρω την κατάσταση. Αντίστοιχα, ο Σ8 προερχόμενος από μια πολυμελή οικογένεια δεν είχε τη στήριξη που χρειαζόταν για να συνεχίσει.

Όμως, η σχολική διακοπή δεν είναι μόνο απόρροια εξωτερικών παραγόντων, αλλά έχει να κάνει και με δυσκολίες στο ίδιο το σχολικό περιβάλλον. Η Σ4 αναφέρει το εχθρικό κλίμα που βίωσε στο δημοτικό και ούσα ψυχικά πληγωμένη, σταμάτησε το σχολείο (‘‘Στο δημοτικό είχα αντιμετωπίσει μία πολύ κακή συμπεριφορά από τα άλλα παιδιά. Εγώ σαν παιδί δεν μιλούσα. Τα κρατούσα όλα μέσα μου. Δεν είχα πει στους γονείς μου τι συνέβαινε. Με αποτέλεσμα να μην θέλω να ξαναπάω στο σχολείο. Τελείωσα με το ζόρι το δημοτικό’’).

Η περίπτωση αυτή αναδεικνύει τη σημασία του σχολικού περιβάλλοντος στη διαμόρφωση της σχέσης του ατόμου με τη μάθηση. Όταν το σχολείο βιώνεται ως χώρος απόρριψης, πίεσης ή ψυχικής επιβάρυνσης, η απομάκρυνση από αυτό μπορεί να λειτουργήσει ακόμη και ως μηχανισμός προστασίας του ατόμου. Όμως, τέτοιες εμπειρίες φαίνεται ότι αφήνουν μακροχρόνιο ψυχικό αποτύπωμα, επηρεάζοντας την αυτοεικόνα και την αυτοπεποίθηση των συμμετεχόντων.

Στην περίπτωση της Σ1, η απομάκρυνση προέκυψε από ένα συνδυασμό μαθησιακών δυσκολιών και περιορισμένων οικονομικών πόρων ώστε να τις αντιμετωπίσει (‘‘Είχα κάποια δυσκολίες στα μαθήματα. Υπήρχαν και οικονομικά προβλήματα στην οικογένειά μου τότε και δεν μπορούσα να κάνω φροντιστήρια, να παρακολουθήσω. Και, δεν ξέρω, από αντίδραση μάλλον, δεν ήθελα να συνεχίσω και προτίμησα να πάω να δουλέψω’’), ενώ η απώλεια του πατέρα του Σ6 φαίνεται να λειτούργησε σαν σημείο καμπής καθώς τον οδήγησε στην ανάγκη πρόωρης ένταξης στην εργασία, με προτεραιότητα πλέον την επιβίωση (‘‘Εγώ είχα φοιτήσει μέχρι και την πρώτη γυμνασίου, μέχρι που ο πατέρας μου σε ένα εργατικό ατύχημα έφυγε από τη ζωή και αναγκάστηκα τότε να σταματήσω,

αναγκάστηκα ήθελα να βοηθήσω τη μάνα μου, που είχε άλλες δύο μικρές αδερφές, ώστε να μπορέσω να βοηθήσω το σπίτι γιατί το βάρος έπεσε πάνω μου”).

Η σχολική διακοπή, παρότι έχει συμβεί πολλά χρόνια πριν, συνέχισε να έχει επίδραση στον ψυχισμό των συμμετεχόντων. Η Σ1 περιγράφει έντονα αισθήματα μειονεξίας απέναντι σε άτομα με υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο, χρησιμοποιώντας τη λέξη «κόμπλεξ», όταν αναφέρεται στις συναναστροφές της με τέτοια άτομα. Η συγκεκριμένη αναφορά δείχνει ότι η μη ολοκλήρωση της βασικής εκπαίδευσης δεν συνδέεται μόνο με πρακτικές δυσκολίες, αλλά και με βαθύτερα συναισθήματα κοινωνικής υστέρησης. Η έλλειψη μόρφωσης φαίνεται να επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα κινούνται μέσα στο κοινωνικό περιβάλλον και μειώνει την αυτοεκτίμησή τους.

Συνεχίζοντας να μελετάμε τις αφηγήσεις, βλέπουμε ότι το ψυχικό φορτίο της μη ολοκλήρωσης της βασικής εκπαίδευσης συνόδευε για χρόνια τον Σ3. Η σχολική διακοπή επηρέαζε για χρόνια την ψυχολογική του κατάσταση, αποκαλώντας την “βάρος”.

Η απόφαση επιστροφής στην εκπαίδευση φαίνεται να είναι αποτέλεσμα διαφορετικών κινήτρων. Για ορισμένους συμμετέχοντες, η επιστροφή συνδέθηκε άμεσα με την επαγγελματική ανάγκη της εξασφάλισης εργασίας, όπως είναι οι περιπτώσεις των Σ2 (“Μία φίλη μου και πάνω στη συζήτηση μου είπε ότι τα πράγματα γενικά με αυτές οι θέσεις έχουν γίνει πιο δύσκολα, οπότε αν ήθελα να παραμείνω εκεί θα έπρεπε να έχω τουλάχιστον την βασική πλέον υποχρεωτική εκπαίδευση, οπότε και έτσι κατέληξα να σκέφτομαι τη φοιτησή μου στο ΣΔΕ”) και Σ5. Όμως, οι απαντήσεις δείχνουν ότι σε ορισμένες περιπτώσεις, η απόφαση είναι συνδεδεμένη με μια διαδικασία εσωτερικής αναθεώρησης της αξίας της εκπαίδευσης. Τέτοια είναι η περίπτωση του Σ6, ο οποίος δήλωσε ότι παλιά δεν είχε ιδιαίτερη εκτίμηση στο σχολείο. Η στάση του αυτή άλλαξε όταν γνώρισε έναν νεότερο συνάδελφο ο οποίος φοιτούσε σε ΕΠΑΛ. Τότε, ο Σ6 συνειδητοποίησε ότι υστερούσε γνωστικά σε σχέση με το συνάδελφό του (“... και είδα ότι ενώ ήταν 17-18 χρονών, είχε γνώσεις τις οποίες εγώ που είχα 15-20 χρόνια στη δουλειά δεν τις είχα. Και μου εξήγησε ότι αρκετά από αυτά τα έμαθε από το σχολείο. Βασικά πράγματα τα οποία εγώ δεν τα ήξερα και πήγαινα απλώς εμπειρικά.”). Η αλληλεπίδραση αυτή λειτούργησε ως σημείο αναστοχασμού, ωθώντας τον να συνεχίσει και ο ίδιος την εκπαίδευσή του. Η Σ7 ήθελε να επιστρέψει στο σχολείο από μια εσωτερική ανάγκη να κάνει πράγματα για εκείνη, από νοσταλγία για τη μαθητική εμπειρία και για να δυναμώσει και να μπορέσει να νιώσει αυτοπεποίθηση, όπως λέει η ίδια. Οι δύο αυτοί συμμετέχοντες, συνεπώς, παρακινήθηκαν να επιστρέψουν στο σχολείο από την ανάγκη κάλυψης εσωτερικών ψυχικών αναγκών. Συνολικά, η ανάλυση δείχνει ότι η σχολική διακοπή δεν αποτέλεσε ένα κλειστό κεφάλαιο ζωής για τους συμμετέχοντες, αλλά μια εμπειρία που τους επηρέασε μακροχρόνια. Η απόφαση εγγραφής στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας είναι μια προσπάθεια επανασύνδεσης με ένα σημείο της διαδρομής τους που είχαν αφήσει ανολοκλήρωτο. Οι αφηγήσεις δείχνουν ότι η απόφαση επιστροφής δεν προέκυψε στιγμιαία αλλά ήταν αποτέλεσμα εσωτερικής ωρίμανσης και αναθεώρησης προηγούμενων εμπειριών και ότι δεν αφορούσε αποκλειστικά την απόκτηση ενός τίτλου σπουδών. Για πολλούς συμμετέχοντες, η επιστροφή φαίνεται να συνδέθηκε με μια ανάγκη προσωπικής αποκατάστασης, επαναπροσδιορισμού της σχέσης τους με τη μάθηση και ενίσχυσης της αυτοπεποίθησής τους.

4.2 Η ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΤΗΣ ΦΟΙΤΗΣΗΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΕΥΚΑΙΡΙΑΣ ΩΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΤΗΣ ΨΥΧΙΚΗΣ ΑΝΘΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑΣ

Η ανάλυση των συνεντεύξεων έδειξε ότι η φοίτηση στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας δεν αποτέλεσε απλώς μια διαδικασία απόκτησης γνώσεων και προσόντων, αλλά μια ευκαιρία κατά την οποία οι συμμετέχοντες ανέπτυξαν και ενίσχυσαν την ψυχική τους ανθεκτικότητα. Σύμφωνα με την Ann Masten (2018), η ψυχική ανθεκτικότητα αφορά στη θετική προσαρμογή του ατόμου παρά τις αντιξοότητες ή τις πιεστικές συνθήκες που βιώνει. Στην παρούσα έρευνα, το ΣΔΕ φαίνεται να λειτουργήσει ως χώρος ενεργοποίησης και καλλιέργειας αυτών των μηχανισμών.

Ο πρώτος άξονας που προκύπτει από τις απαντήσεις είναι η επιμονή παρά την κούραση και τις πολλές υποχρεώσεις της ενήλικης ζωής. Η Σ1 αναφέρει τη δυσκολία εύρεσης εργασίας με ωράριο συμβατό με τη φοίτηση στο ΣΔΕ, και ότι αν και κουραζόταν, ήθελε να συνεχίσει. Αντίστοιχα, η Σ5 περιγράφει μια καθημερινότητα η οποία περιελάμβανε την φροντίδα πέντε παιδιών, εργασία και σχολική παρουσία, τονίζοντας ότι πήγαινε στο ΣΔΕ κουρασμένη και έφευγε ψυχικά ανανεωμένη. Αυτή η ικανότητα συνέχισης παρά την εξάντληση αναδεικνύει μια σημαντική διάσταση της ψυχικής ανθεκτικότητας: Την επιμονή υπό πίεση (Masten & Barnes, 2018) .

Παρόμοια, ο Σ8 αναφέρεται στην κόπωση από την εργασία και την οικογενειακή καθημερινότητα, αλλά αναγνωρίζει ότι η σταδιακή συμμετοχή στο μαθησιακό περιβάλλον ενίσχυσε το ενδιαφέρον και την επιμονή του (‘‘...Αλλά ήταν, δηλαδή, σιγά σιγά μου κέντρισε το ενδιαφέρον και άρχισα να έχω μια πιο, έτσι, το ενδιαφέρον και τη μάθηση για το σχολείο έγινε όλο και πιο μεγάλο..’’). Ο Σ6, παρά τις δυσκολίες να συνδυάσει εργασία, φροντίδα οικογένειας και φοίτηση στο ΣΔΕ, επέλεξε να συνεχίσει τις σπουδές του και μετά την απόκτηση του απολυτηρίου του Γυμνασίου. Γενικά, όλοι οι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι η κόπωση ήταν μια καθημερινή πρόκληση για αυτούς, όμως συνέχισαν την παρακολούθηση των μαθημάτων. Παρά τις δύσκολες συνθήκες που βίωναν, οι συμμετέχοντες προσαρμόστηκαν στο πρόγραμμα του σχολείου, συμμετείχαν ενεργά και αντιμετώπισαν την εκπαιδευτική διαδικασία με θετική διάθεση. Οι περιγραφές αυτές δείχνουν ότι η φοίτηση στο ΣΔΕ λειτουργήσει ως πεδίο πρακτικής εξάσκησης της αντοχής και της συνέπειας.

Ένας δεύτερος άξονας είναι υπέρβαση του φόβου και την προσαρμογή σε ένα νέο μαθησιακό περιβάλλον. Για τους συμμετέχοντες, η επιστροφή στην εκπαίδευση δεν ήταν μια απλή διαδικασία και συχνά συνοδευόταν από τον φόβο της αποτυχίας και την ανασφάλεια. Για την Σ4, η οποία ήταν θύμα σχολικού εκφοβισμού, η επιστροφή στο σχολείο ήταν ιδιαίτερα συναισθηματικά φορτισμένη. Η Σ1 αναφέρει ότι στην αρχή φοβόταν ότι, για άλλη μία φορά, δεν θα μπορούσε να ανταποκριθεί στις μαθησιακές απαιτήσεις. Και για τις δύο συμμετέχουσες, η σταδιακή προσαρμογή στο νέο περιβάλλον τις βοήθησε να διαχειριστούν τους φόβους τους και η εμπειρία τους εξελίχθηκε θετικά.

Η διαδικασία αυτή συνδέεται με τη θεωρία του Norman Garmezy (1974), ο οποίος υποστήριξε ότι η ανθεκτικότητα αναδεικνύεται όταν το άτομο εκτίθεται εκ νέου σε συνθήκες που στο παρελθόν συνδέθηκαν με δυσκολία ή τραύμα και καταφέρνει να αναπτύξει θετική προσαρμογή.

Ο τρίτος άξονας αφορά τον ρόλο των υποστηρικτικών σχέσεων ως προστατευτικών παραγόντων στην ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας. Σύμφωνα με τον Michael Rutter (2012), η ύπαρξη σταθερών και υποστηρικτικών σχέσεων αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους προστατευτικούς παράγοντες για την ανάπτυξη ανθεκτικότητας. Οι αφηγήσεις των συμμετεχόντων επιβεβαιώνουν τη σημασία αυτού του παράγοντα.

Ένα από τα πιο σταθερά ευρήματα της έρευνας αφορά τον καθοριστικό ρόλο των εκπαιδευτών στη διαμόρφωση μιας θετικής μαθησιακής εμπειρίας. Οι συμμετέχοντες δεν περιέγραψαν τους εκπαιδευτές αποκλειστικά ως μεταδότες γνώσεων, αλλά ως πρόσωπα που ενθάρρυναν, υποστήριζαν και δημιουργούσαν ένα κλίμα εμπιστοσύνης, μέσα στο οποίο οι ίδιοι ένιωθαν ασφαλείς να συμμετέχουν ενεργά.

Η Σ1 αναφέρει ότι οι καθηγητές του ΣΔΕ ήταν ιδιαίτερα υποστηρικτικοί και διαθέσιμοι να εξηγήσουν και να βοηθήσουν όταν υπήρχαν μαθησιακές δυσκολίες (...” Ευτυχώς οι καθηγητές ήταν πολύ υποστηρικτικοί. Οπότε και αν κάτι δεν καταλάβαινα, μπορούσαμε να τους ρωτήσουμε.”). Ο Σ6 αναγνωρίζει την κατανόηση και την ευελιξία που έδειξαν οι καθηγητές όταν εκείνος αντιμετώπιζε δυσκολίες στην εργασία του. Ομοίως, ο Σ3 Αντίστοιχα, ο Σ3 σημειώνει ότι οι καθηγητές «πλησίασαν με πολύ σωστό τρόπο» τους εκπαιδευόμενους, γεγονός που τους έκανε να αισθάνονται άνετα και να αντιλαμβάνονται ότι οι εκπαιδευτές ενδιαφέρονταν πραγματικά για την πρόοδό τους.

Συνολικά, από τις αφηγήσεις των συμμετεχόντων αντιλαμβανόμαστε ότι οι εκπαιδευτές των ΣΔΕ λειτούργησαν ως πρόσωπα αναφοράς και όχι απλώς ως διδάσκοντες. Η παιδαγωγική τους στάση, η ενσυναίσθηση, η διαθεσιμότητα και η ευελιξία συνέβαλαν στη δημιουργία ενός ασφαλούς μαθησιακού περιβάλλοντος, μέσα στο οποίο οι εκπαιδευόμενοι ένιωσαν ότι γίνονται αποδεκτοί, αποκτούν ξανά εμπιστοσύνη στις δυνατότητές τους και μπορούν να συνεχίσουν τη μαθησιακή τους πορεία με μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και κατά συνέπεια με αυξημένη ψυχική ενδυνάμωση.

Όμως και η ομάδα των εκπαιδευομένων φαίνεται ότι λειτούργησε ως ένα υποστηρικτικό δίκτυο, μέσα στο οποίο καλλιεργήθηκαν η αλληλεγγύη, η συμμετοχή και η αίσθηση του «ανήκειν», στοιχεία που ενίσχυσαν ουσιαστικά την εμπειρία της ενδυνάμωσης.

Η συνεργασία στις ομαδικές δραστηριότητες αποτέλεσε το βασικότερο πεδίο ανάπτυξης αυτών των σχέσεων. Οι συμμετέχοντες περιγράφουν ότι οι εργασίες δεν αντιμετωπίζονταν ως μια τυπική εκπαιδευτική υποχρέωση, αλλά ως μια συλλογική διαδικασία, κατά την οποία κάθε μέλος συνεισέφερε τις γνώσεις και τις εμπειρίες του. Όπως αναφέρει ο Σ3 :

«Στην αρχή ήταν περίεργα. Μετά το ζητούσα. Μου άρεσε. Έλεγε ο ένας, έλεγε ο άλλος. Τα βάζαμε κάτω, τα βρίσκαμε.»

Το συγκεκριμένο απόσπασμα αποτυπώνει τη σταδιακή μετάβαση από την επιφυλακτικότητα στη συνεργασία και δείχνει ότι ο διάλογος και η ανταλλαγή απόψεων αποτελούσαν βασικά στοιχεία της μαθησιακής διαδικασίας.

Αντίστοιχα, η Σ1 περιγράφει ότι η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευομένων δεν περιοριζόταν στη διάρκεια των μαθημάτων, αλλά συνεχιζόταν και εκτός σχολείου:

«Επειδή είχαμε αναπτύξει μία φιλική σχέση οι συμμαθητές μεταξύ μας... προσπαθούσαμε να υπάρχει ομαδικότητα, συνεργασία... είχαμε ανταλλάξει και κινητά και μιλούσαμε και μέσα στην ημέρα, όχι μόνο στο σχολείο, για να μπορούμε να φέρουμε εις πέρας αυτήν την εργασία.»

Η καθημερινή επικοινωνία και η κοινή προσπάθεια δείχνουν την ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης, αμοιβαίας υποστήριξης και επιθυμίας επικοινωνίας.

Ο Σ6 περιγράφει ότι η προετοιμασία μιας ομαδικής εργασίας εξελίχθηκε σε εμπειρία κοινωνικής σύνδεσης:

«Είχαμε μαζευτεί στο σπίτι μου, είχαμε βάλει κάποιες πανσέτες να ψήνονται στα κάρβουνα... κάναμε ένα δέσιμο μεταξύ μας οι συμμαθητές... έφερε και μια παρέα... ο καθένας έδινε το δικό του λιθαράκι για να γίνει αυτή η εργασία στο καλύτερο που μπορούσε.»

Οι εκπαιδευόμενοι συνεργάζονταν και βοηθούσαν ο ένας τον άλλον, καθώς αναγνώριζαν ότι είχαν ένα κοινό στόχο και παρόμοιες δυσκολίες:

«Οι περισσότεροι δουλεύανε τα πρωινά, οπότε ήμασταν όλοι στην ίδια φάση... υπήρχε αποδοχή, δεν υπήρχε να σε κατηγορήσουν ή να σε κοροϊδέψουν για κάτι.» (Σ1)

«Όλοι μας είχαμε ένα κοινό στόχο... για να τον επιτύχουμε ήθελε στήριξη ο ένας από τον άλλο. Οπότε στηρίζαμε ο ένας τον άλλο και το έβλεπες αυτό, το καταλάβαινες.» (Σ8)

Η Σ1 συνδέει ευθέως την κοινωνικοποίηση που βίωσε στο ΣΔΕ με τη μείωση του άγχους:

«Με το να υπάρχει αυτή η κοινωνικοποίηση... με έκανε να αναπτύξω φιλικούς δεσμούς με πολλά άτομα...μειώθηκε και το άγχος μου... γιατί νιώθω ότι μπορώ να τη μοιραστώ με κάποιον άλλο, ότι υπάρχουν και άλλοι άνθρωποι που μπορούν να έχουν τα ίδια προβλήματα.»

Η παραπάνω μαρτυρία δείχνει ότι οι διαπροσωπικές σχέσεις λειτούργησαν και ως πηγή συναισθηματικής υποστήριξης.

Τα ευρήματα αυτά δείχνουν ότι η ενδυνάμωση των εκπαιδευομένων δεν περιορίστηκε στην προσωπική ενίσχυση της αυτοπεποίθησης ή της αυτοαποτελεσματικότητας. Αντίθετα, επεκτάθηκε και στην κοινωνική της διάσταση, καθώς μέσα από τη συμμετοχή σε μια υποστηρικτική ομάδα ανέπτυξαν σχέσεις φιλίας, εμπιστοσύνης, συνεργασίας και αμοιβαίας υποστήριξης, οι οποίες ενίσχυσαν την αίσθηση ότι μπορούν να συμμετέχουν ενεργά, να εκφράζονται ελεύθερα και να στηρίζονται στις δικές τους αλλά και στις συλλογικές δυνάμεις.

Η σημασία αυτών των σχέσεων μπορεί να ερμηνευθεί και μέσα από το οικολογικό μοντέλο του Urie Bronfenbrenner (1979), σύμφωνα με το οποίο η ανάπτυξη του ατόμου επηρεάζεται από τα άμεσα κοινωνικά του συστήματα. Στην περίπτωση των ΣΔΕ, το σχολικό περιβάλλον λειτούργησε ως ένα μικροσύστημα, ενισχύοντας τη συναισθηματική ασφάλεια και την επιμονή των συμμετεχόντων.

Ένα ακόμη σημαντικό εύρημα αφορά την ανάπτυξη νέων τρόπων διαχείρισης δυσκολιών. Η φοίτηση στο ΣΔΕ φαίνεται να λειτουργήσει ως ευκαιρία καλλιέργειας νέων στρατηγικών αντιμετώπισης, οι οποίες μεταφέρθηκαν και σε άλλες πλευρές της ζωής των συμμετεχόντων. Η Σ1 δηλώνει χαρακτηριστικά ότι πλέον, όταν δυσκολεύεται, δεν εγκαταλείπει εύκολα, αλλά επιμένει περισσότερο και προσπαθεί μέχρι τέλους. Η αλλαγή αυτή δείχνει μετατόπιση από μία στάση αποφυγής προς μία στρατηγική ενεργητικής αντιμετώπισης.

Παρόμοια είναι και η εμπειρία της Σ7, η οποία αναφέρει ότι πλέον έχει μάθει να ζητά βοήθεια, να διατηρεί την ψυχραιμία της και να μην χάνει εύκολα το κουράγιο της. Οι στρατηγικές αυτές συνδέονται άμεσα με τη θεωρία των Richard Lazarus και Susan Folkman (1984), σύμφωνα με τους οποίους η αποτελεσματική διαχείριση του στρες και των δυσκολιών εξαρτάται από την ανάπτυξη λειτουργικών στρατηγικών αντιμετώπισης.

Αντίστοιχα, ο Σ3 αναφέρει ότι σε δύσκολες στιγμές ενθάρρυνε τον εαυτό του να συνεχίσει και να προσπαθήσει περισσότερο (“Κυρίως με πιο πολλή υπομονή. Επιμένω, σκέφτομαι τι μπορώ να κάνω αλλιώς για να το αλλάξω.”) Η εσωτερική αυτή κινητοποίηση αποτελεί βασικό στοιχείο ανθεκτικής προσαρμογής, καθώς ενισχύει την ψυχική σταθερότητα και την αντοχή απέναντι στις δυσκολίες.

Συνολικά, οι συμμετέχοντες δεν κατόρθωσαν απλώς να ολοκληρώσουν έναν εκπαιδευτικό στόχο, αλλά ανέπτυξαν δεξιότητες επιμονής, αντοχής, προσαρμογής, αξιοποίησης υποστηρικτικών σχέσεων και αποτελεσματικής διαχείρισης δυσκολιών. Καταλήγουμε, λοιπόν, στο συμπέρασμα ότι η φοίτηση στο ΣΔΕ είναι μια εμπειρία η οποία ενισχύει με πολλούς τρόπους την ψυχική ανθεκτικότητα, ιδιαίτερα σε άτομα που έχουν βιώσει διακοπή της εκπαιδευτικής τους πορείας λόγω κοινωνικών ή προσωπικών αντιξοοτήτων και ότι η ψυχική ανθεκτικότητα δεν εμφανίζεται ως ένα σταθερό χαρακτηριστικό της ψυχοσύνθεσης τους, αλλά ως μια δυναμική διαδικασία που ενισχύεται μέσα από υποστηρικτικές εμπειρίες και νέες μορφές συμμετοχής.

4.3 Αναδόμηση Αυτοεικόνας και ψυχική ενδυνάμωση

Ένα από τα σημαντικότερα και πιο συχνά ευρήματα της παρούσας έρευνας αφορά τη βαθιά αναδόμηση της αυτοεικόνας των συμμετεχόντων μέσα από τη φοίτησή τους στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας. Η ανάλυση των συνεντεύξεων ανέδειξε ότι η εκπαιδευτική εμπειρία στο ΣΔΕ δεν ήταν μόνο μια διαδικασία απόκτησης γνώσεων ή πιστοποίησης, αλλά ήταν κυρίως μία διαδικασία προσωπικής αλλαγής. Οι συμμετέχοντες φαίνεται να μετακινήθηκαν από μία κατάσταση εσωτερικευμένης μειονεξίας, αμφισβήτησης και ανασφάλειας προς μία νέα κατάσταση προσωπικής σιγουριάς, αυτοεκτίμησης και κοινωνικής ισοτιμίας.

Η συγκεκριμένη αλλαγή έχει πολύ μεγάλη σημασία, καθώς οι περισσότεροι συμμετέχοντες εισήλθαν στο ΣΔΕ έχοντας ήδη διαμορφώσει εύθραυστη αυτοεικόνα από προηγούμενες εκπαιδευτικές εμπειρίες. Το σχολείο, επομένως, δεν λειτούργησε μόνο ως μαθησιακός χώρος, αλλά ως μοχλός ανασύνθεσης της προσωπικής τους ταυτότητας. Στη Σ1 βλέπουμε ένα τέτοιο χαρακτηριστικό παράδειγμα. Η συμμετέχουσα περιγράφει τα έντονα συναισθήματα κατωτερότητας που ένιωθε όταν ερχόταν σε επαφή με άτομα υψηλότερου μορφωτικού επιπέδου. Όπως αναφέρει :“Ένιωθα μειονεκτικά σε σχέση με άλλα άτομα”. Συνεχίζει λέγοντας ότι απέφευγε να συναντιέται μαζί τους, γεγονός που αναδεικνύει ότι η χαμηλή αυτοεκτίμηση που είχε επηρέαζε την συμμετοχή της στις κοινωνικές συναναστροφές.

Μετά τη φοίτηση της στο ΣΔΕ, η ίδια περιγράφει μια μεγάλη αλλαγή: «Πλέον δεν νιώθω μειονεκτικά απέναντι στους άλλους». Η φοίτηση στο ΣΔΕ εξάλειψε το αίσθημα μειονεξίας της συμμετέχουσας απέναντι στον κοινωνικό της περίγυρο. Καταλήγουμε, λοιπόν, στο συμπέρασμα ότι η συμμετοχή στην εκπαίδευση μπορεί να ενισχύσει το πολιτιστικό κεφάλαιο του ατόμου, δυναμώνοντας την κοινωνική αποδοχή και βελτιώνοντας τη θέση του μέσα στην κοινωνία (Bourdieu, 1986), ενδυναμώνοντας το.

Παρόμοια είναι και η περίπτωση του Σ3, ο οποίος περιγράφει τη μη ολοκλήρωση της εκπαίδευσης ως ένα ψυχικό φορτίο. Τα ακριβή λεγόμενά του είναι:

«Το γεγονός ότι δεν είχα τελειώσει τη βασική εκπαίδευση με βάραινε»

Η χρήση της λέξης «βάραινε» έχει ιδιαίτερη σημασία. Υποδηλώνει ότι το εκπαιδευτικό έλλειμμα λειτουργούσε ως ένα συνεχόμενο ψυχικό φορτίο και όχι ως ένα άνευ σημασίας στοιχείο στο βιογραφικό του. Μετά τη φοίτηση, ο ίδιος αναφέρει:

«Έφυγε ένα βάρος από πάνω μου». Η παραδοχή αυτή δείχνει μια εσωτερική απελευθέρωση από αντιλήψεις και αφηγήματα που περιορίζουν το άτομο. Η απαλλαγή από τα παραπάνω είναι απαραίτητη προϋπόθεση για τον μετασχηματισμό του ατόμου (Mezirow, 1991).

Η περίπτωση της Σ4 εμπεριέχει εμπειρίες απόρριψης και κακής αντιμετώπισης από τους συμμαθητές της και ήρθε στα ΣΔΕ με μια τραυματισμένη μαθησιακή ταυτότητα, συνδέοντας το σχολείο με το φόβο, την απόρριψη και την αδυναμία. «Στο δημοτικό είχα αντιμετωπίσει μία πολύ κακή συμπεριφορά από τα άλλα παιδιά».

Ωστόσο, η εμπειρία του ΣΔΕ φαίνεται να λειτουργεί επανορθωτικά. Η ίδια δηλώνει ότι πλέον νιώθει «πιο δυνατή» και ότι «δεν έχω κάποιο λόγο να νιώθω μειονεκτικά». Η μετάβαση αυτή από την αίσθηση απόρριψης στην αίσθηση ισοτιμίας αποτελεί σαφή ένδειξη αναδομημένης αυτοεικόνας.

Συνεχίζοντας, η Σ5 περιγράφει τη φοίτηση στο ΣΔΕ ως εμπειρία προσωπικής υπέρβασης. “Ήταν το πρωί δουλειά, το βράδυ βιαστικά μαγείρεμα, συμμαζέμα και πήγαινα στο σχολείο”. Η αφήγηση της αποτελεί παράδειγμα επιμονής. Η ολοκλήρωση της προσπάθειας αυτής ενίσχυσε ουσιαστικά την αυτοεικόνα της. Η ίδια λέει “Μου έδωσε περισσότερη αυτοπεποίθηση να λέω ότι είμαι απόφοιτος Γυμνασίου”. Ο τίτλος σπουδών αποτελεί ένα νέο στοιχείο της ταυτότητάς της το οποίο την ενδυνάμωσε, ειδικά αργότερα στη συνέντευξη όπου τονίζει ότι είναι ένας άνθρωπος που πήγε σχολείο στα 35 του, έχοντας πέντε παιδιά και ότι αυτό της δίνει περισσότερη αυτοπεποίθηση. Φαίνεται ότι η ίδια αναγνωρίζει το γεγονός ότι έδειξε αντοχή ώστε να ολοκληρώσει το στόχο της και αυτό είχε θετική επίδραση στον ψυχισμό της.

Σύμφωνα με τον Bandura (1997), η λεκτική ενθάρρυνση και η θετική αναγνώριση από ανθρώπους που θεωρούμε σημαντικούς αποτελούν σημαντική πηγή ενίσχυσης της αυτοαποτελεσματικότητας, καθώς συμβάλλουν στη διαμόρφωση της πεποίθησης του ατόμου ότι διαθέτει ικανότητες και μπορεί να ανταποκριθεί με επιτυχία στις απαιτήσεις ενός στόχου. Στην παρούσα έρευνα, ο έπαινος από τους εκπαιδευτικούς φαίνεται να λειτουργεί ως μηχανισμός αναγνώρισης προσωπικής αξίας και ενίσχυσης της ψυχικής ενδυνάμωσης.

Αυτό το στοιχείο αναδείχθηκε μέσα από τις αφηγήσεις των συμμετεχόντων. Η ενδυνάμωση δεν έρχεται μόνο από την εσωτερική προσπάθεια, αλλά και μέσα από την επιβεβαίωση που λαμβάνει το άτομο από τους άλλους. Στη Σ5, η συμμετέχουσα αναφέρει «Μου είπαν ότι είμαι τζίνιους στα μαθηματικά, που εγώ δεν το είχα». Η αυτοεικόνα, συνεπώς, δεν είναι κάτι στατικό, αλλά αλλάζει. Η εξωτερική αναγνώριση φαίνεται να λειτουργεί σαν μέσο αποκάλυψης άγνωστων προσωπικών δυνατοτήτων. Η θετική επίδραση του επαίνου αναδεικνύεται και στα λεγόμενα του Σ6. Ο συμμετέχων ένιωσε περήφανος όταν τον επαίνεσε ο καθηγητής του.

Η συγκεκριμένη αναφορά δείχνει ότι ακόμη και μία απλή πράξη αναγνώρισης μπορεί να έχει σημαντική ψυχολογική επίδραση. Το «μπράβο» εδώ λειτουργεί όχι μόνο ως επιβράβευση επίδοσης, αλλά ως αναγνώριση αξίας. Η υπερηφάνεια που περιγράφει ο συμμετέχων είναι σημαντικός δείκτης αναδομημένης αυτοεικόνας. Για άτομα που στο παρελθόν είχαν συνδέσει το σχολείο με αποτυχία ή διακοπή, η εμπειρία επιβράβευσης αποκτά ιδιαίτερη σημασία.

Η συνέντευξη της Σ7 αναδεικνύει επίσης έντονα τη διάσταση της προσωπικής ενδυνάμωσης μέσω της αλλαγής στην εικόνα του εαυτού. Η ίδια δηλώνει ότι πλέον αισθάνεται «πιο δυνατή» και ότι έχει «μεγάλη αυτοπεποίθηση». Η νέα αυτή αντίληψη για τον εαυτό φαίνεται να συνδέεται με μία γενικότερη αλλαγή στην ψυχική της κατάσταση και στον τρόπο που τοποθετείται απέναντι στη ζωή. Παρόμοιες αλλαγές παρατηρεί στον εαυτό του και ο Σ6, περιγράφοντας ότι μετά τη φοίτηση στο ΣΔΕ απέκτησε «σιγουριά με τον εαυτό μου» και «παραπάνω αυτοπεποίθηση».

Η περίπτωση του Σ8 προσθέτει μία ακόμη σημαντική διάσταση της ενδυνάμωσης: τη μετάβαση από την κοινωνική εσωστρέφεια στην κοινωνική εξωστρέφεια. Ο συμμετέχων απάντησε ότι έχει παρατηρήσει αλλαγές στον εαυτό του μετά από τη φοίτηση στο ΣΔΕ.

«Παλιά ήμουν πιο κλειστός, τώρα μιλάω πιο εύκολα»

Η αλλαγή αυτή αποτυπώνει μία σαφή μεταβολή στον τρόπο κοινωνικής παρουσίας. Η δυνατότητα να επικοινωνεί πιο εύκολα δείχνει αυξημένη αυτοπεποίθηση.

Ο ίδιος αναφέρει επίσης:

«Το σχολείο μου έδωσε θάρρος». Το θάρρος εδώ λειτουργεί ως ιδιαίτερα ισχυρός δείκτης εσωτερικής ενδυνάμωσης. Δεν πρόκειται μόνο για συναισθηματική βελτίωση, αλλά για αλλαγή στη συμπεριφορά του γενικά.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι σε όλες σχεδόν τις περιπτώσεις η ενδυνάμωση συνδέεται με μία διαδικασία επαναπροσδιορισμού της σχέσης τους με το παρελθόν. Οι συμμετέχοντες δεν διαγράφουν το παρελθόν τους, αλλά το αποδέχονται μέσα από την επιτυχία του παρόντος.

Το άτομο που κάποτε εγκατέλειψε το σχολείο δεν παραμένει πλέον «αυτός που έφυγε/τα παράτησε», αλλά μετατρέπεται σε «αυτόν που επέστρεψε και ολοκλήρωσε». Η ενδυνάμωση του ατόμου έρχεται μέσα από την μετάβαση από την αποτυχία και την εκκρεμότητα στην επιτυχία και την ολοκλήρωση.

Γενικά, θα μπορούσαμε να πούμε ότι η φοίτηση στο ΣΔΕ συνέβαλε στην αποκατάσταση της αυτοεκτίμησης, την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και του αισθήματος κοινωνικής ισοτιμίας, αλλάζοντας την αυτοεικόνα των συμμετεχόντων. Συμπεραίνουμε, λοιπόν, ότι για τους οκτώ

συμμετέχοντες στην έρευνα, φαίνεται ότι το ΣΔΕ δεν είναι απλά ένας εκπαιδευτικός θεσμός αλλά ένα πεδίο προσωπικού μετασχηματισμού, μέσα από το οποίο οι συμμετέχοντες επαναπροσδιορίζουν τη σχέση τους με τον εαυτό τους και τοποθετούνται με μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση στην κοινωνία, με τις μεταβολές αυτές να αποτελούν στοιχεία της ψυχικής ενδυνάμωσης τους.

4.4 Αυτοαποτελεσματικότητα, προσωπική φωνή και ενεργητική συμμετοχή ως διαστάσεις ψυχικής ενδυνάμωσης

Αναλύοντας τις συνεντεύξεις, καταλήγουμε ότι η ψυχική ενδυνάμωση των συμμετεχόντων δεν περιορίζεται μόνο στην αναδόμηση της αυτοεικόνας και στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης, αλλά επεκτείνεται και σε πιο ενεργητικές και λειτουργικές διαστάσεις της προσωπικότητας. Η φοίτηση στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας φαίνεται να συνέβαλε καθοριστικά στην ανάπτυξη της αυτοαποτελεσματικότητας, της προσωπικής τους έκφρασης και της ενεργητικής συμμετοχής των εκπαιδευομένων, ενισχύοντας τη δυνατότητά τους να δρουν, να μιλούν και να συμμετέχουν με μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση σε συλλογικά και κοινωνικά πλαίσια. Η ψυχική ενδυνάμωση, υπό αυτή την έννοια, δεν αφορά μόνο το πώς βλέπει κανείς τον εαυτό του, αλλά και το πώς τοποθετείται ενεργά μέσα στον κόσμο.

Ένας πρώτος βασικός άξονας που αναδείχθηκε αφορά την ανάπτυξη αυτοαποτελεσματικότητας. Σύμφωνα με τον Albert Bandura (1997), η αυτοαποτελεσματικότητα αναφέρεται στην πεποίθηση του ατόμου ότι διαθέτει τις απαραίτητες ικανότητες για να ανταποκριθεί αποτελεσματικά σε απαιτητικές καταστάσεις και να επιτύχει στόχους. Αυτό παρατηρείται μέσα από τις αφηγήσεις των συμμετεχόντων, καθώς η φοίτηση στο ΣΔΕ φαίνεται να βοήθησε στην επιβεβαίωση προσωπικών δυνατοτήτων.

Η Σ4 περιγράφει χαρακτηριστικά ότι μέσα από τη φοίτηση συνειδητοποίησε πως μπορεί πλέον να κατανοεί γνωστικά αντικείμενα και να ανταποκρίνεται σε μαθησιακές απαιτήσεις που θεωρούσε ανέφικτες, αναφέροντας ότι «τώρα νιώθω ότι μπορώ να καταλάβω, μπορώ να λύσω ασκήσεις». Η συγκεκριμένη διατύπωση αποτυπώνει καθαρά τη μετάβαση από την αμφιβολία στην αίσθηση ικανότητας. Η επιτυχής εμπλοκή σε μαθησιακές διαδικασίες λειτουργεί, σύμφωνα με τον Bandura (1997), ως ισχυρή εμπειρία επιτυχίας (mastery experience), η οποία αποτελεί μηχανισμό ενίσχυσης της αυτοαποτελεσματικότητας

Στο ίδιο πνεύμα είναι και η περίπτωση του Σ8, ο οποίος αναφέρει ότι μέσα από τη φοίτηση ανέπτυξε μεγαλύτερη άνεση στον γραπτό λόγο και στην έκφραση σκέψεων, σημειώνοντας ότι «άρχισα να γράφω περισσότερο και με πιο πολλή άνεση». Η αλλαγή αυτή αναδεικνύει μία εμπειρία ανάπτυξης προσωπικής ικανότητας, καθώς ο συμμετέχων αποκτά μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στις δυνατότητές του και ενισχύει την αυτοπεποίθηση του.

Παρόμοια, η Σ1 περιγράφει ως σημαντική στιγμή επιτυχίας τη συμμετοχή της σε εργασίες και παρουσιάσεις μπροστά σε άλλους ανθρώπους, γεγονός που αρχικά δεν θεωρούσε εφικτό. Η επιτυχής έκθεση σε δύσκολες για εκείνη συνθήκες ενίσχυσε την αίσθηση ότι μπορεί να ανταποκριθεί αποτελεσματικά, στοιχείο που συνδέεται άμεσα με την αυτοαποτελεσματικότητα.

Ένας δεύτερος σημαντικός άξονας αφορά την ανάπτυξη προσωπικής φωνής και τη δυνατότητα έκφρασης. Η διάσταση αυτή συνδέεται στενά με την προσέγγιση του Paulo Freire (2011), σύμφωνα με την οποία η εκπαίδευση μπορεί να λειτουργήσει ως διαδικασία απελευθέρωσης, μέσα από την οποία το άτομο αποκτά φωνή, συνείδηση και ενεργή θέση στον διάλογο με τους άλλους. Οι αφηγήσεις των συμμετεχόντων δείχνουν ότι το ΣΔΕ λειτούργησε ως ένα πλαίσιο όπου η γνώμη τους όχι μόνο γινόταν αποδεκτή, αλλά είχε ουσιαστική αξία.

Η Σ1 αναφέρει ότι αισθανόταν πως η γνώμη της είχε αξία μέσα στην τάξη και ότι οι απόψεις της λαμβάνονταν σοβαρά υπόψη. Η δήλωση αυτή αποκτά ιδιαίτερη σημασία, καθώς για ενήλικες εκπαιδευόμενους με ιστορικό σχολικής διακοπής, η εμπειρία ακρόασης της γνώμης του και η αναγνώριση της αξίας της μπορεί να λειτουργήσει ως μηχανισμός αποκατάστασης της προσωπικής τους φωνής.

Ανάλογη εμπειρία περιγράφει και η Σ2, η οποία αναφέρει ότι μπορούσε να εκφράζεται ελεύθερα και να αισθάνεται ότι η άποψή της ακουγόταν πραγματικά από τους άλλους. Η εμπειρία αυτή ενισχύει την αίσθηση προσωπικής αξίας, καθώς το άτομο δεν λειτουργεί πλέον ως παθητικός αποδέκτης γνώσης, αλλά ως ενεργό και ισότιμο μέλος της μαθητικής κοινότητας.

Αντίστοιχα, ο Σ8 περιγράφει ότι στο σχολείο όλες οι απόψεις είχαν αξία και ότι ένιωθε πραγματική κατανόηση και αποδοχή από το σύνολο της τάξης. Τα λεγόμενά του αντανakλούν τη δημοκρατική λειτουργία της μάθησης, όπως αυτή προσεγγίζεται στην παιδαγωγική σκέψη του Freire.

Ένας τρίτος σημαντικός άξονας αφορά την ενεργητική συμμετοχή και την ανάληψη πρωτοβουλιών. Η ψυχική ενδυνάμωση, όπως αναφέρουν οι Jack Mezirow (1991) και Malcolm Knowles (1984), συνδέεται στενά με την ενεργή ανάμειξη του ατόμου στη μαθησιακή διαδικασία, τον αναστοχασμό και τη συμμετοχή σε εμπειρικές δραστηριότητες.

Η Σ2 αναφέρεται στη συμμετοχή της σε θεατρικές δραστηριότητες και συλλογικές πρωτοβουλίες μέσα στο σχολείο, οι οποίες δεν αποτελούσαν υποχρεωτικό μέρος της φοίτησης, αλλά προέκυψαν μέσα από προσωπικό ενδιαφέρον και ομαδική κινητοποίηση (“Όπως μου άρεσε και πολύ η

συμμετοχή μου σε μία θεατρική ομάδα που έγινε δική μας πρωτοβουλία..’’). Η ενεργός αυτή συμμετοχή δείχνει μετατόπιση από την παθητικότητα στην πρωτοβουλία.

Η Σ5 περιγράφει τη συμμετοχή της σε projects και ομαδικές εργασίες ως εμπειρίες ιδιαίτερα σημαντικές, καθώς μέσα από αυτές ένιωσε ότι μπορούσε να συμβάλει ουσιαστικά και να αναλάβει ενεργό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία . Η συμμετοχή αυτή φαίνεται να ενισχύει την αίσθηση προσωπικής συμβολής και ευθύνης.

Πολύ μεγάλο ενδιαφέρον έχει και η αναφορά της Σ5 ότι μέσα από τη φοίτησή της στο ΣΔΕ έμαθε να αναζητά πληροφορίες, να διερευνά ζητήματα και να κατανοεί καλύτερα καταστάσεις της καθημερινότητας. Η ίδια επισημαίνει ότι πλέον αισθάνεται ικανή όχι μόνο να επεξεργάζεται πληροφορίες και να κατανοεί περισσότερα πράγματα, αλλά και να βοηθά άλλους ανθρώπους γύρω της. Η μεταβολή αυτή αναδεικνύει μία ουσιαστική ενίσχυση της αυτοαποτελεσματικότητας, καθώς μετατρέπεται από παθητικό λήπτη πληροφορίας σε άτομο που κάνει χρήση των πληροφοριών, προσπαθεί ενεργά να κατανοήσει νέες πληροφορίες και να υποστηρίξει τους άλλους, στάση που συνάδει με την προσέγγιση του Albert Bandura περί αυτό αποτελεσματικότητας (1997).

Συνεχίζοντας, ο Σ6 περιγράφει ότι οι ομαδικές εργασίες (projects) απαιτούσαν συνεννόηση, κατανομή ρόλων και συνεργασία, γεγονός που τον βοήθησε να συμμετέχει πιο ενεργά και να αναπτύξει πρωτοβουλίες, ώστε να συνδιαμορφώσει ένα συλλογικό έργο, ενισχύοντας τελικά την αίσθηση ενδυνάμωσής του.

Θετική άποψη για τα projects έχει και ο Σ8, ο οποίος συμμετείχε σε ομαδικό project καταγραφής της ιστορίας ενός χωριού, μέσα από έρευνα πεδίου, συνεντεύξεις και τελική παρουσίαση στην τάξη (’’ Ήταν κάτι το οποίο δεν το είχα ξανακάνει και η ομαδικότητα, η συνεργασία που είχαμε τους άλλους ήταν κάτι το πρωτόγνωρο’’). Ο συνδυασμός προσωπικής πρωτοβουλίας, συνεργασίας, έκφρασης και δημόσιας παρουσίασης, μπορεί να ισχυροποιήσει πολλαπλές διαστάσεις της ψυχικής ενδυνάμωσης.

Καταλήγοντας, η ανάλυση των συνεντεύξεων δείχνει ότι η φοίτηση στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας συνέβαλε ουσιαστικά όχι μόνο στη βελτίωση της αυτοεικόνας των συμμετεχόντων, αλλά και στην ενδυνάμωση τους ψυχικά και πρακτικά. Η ανάπτυξη αυτοαποτελεσματικότητας, η ενίσχυση της προσωπικής φωνής και η ενεργητική συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία αποτελούν βασικές πλευρές αυτής της ενδυνάμωσης. Οι συμμετέχοντες δεν εμφανίζονται πλέον ως άτομα που απλώς «επιστρέφουν» στην εκπαίδευση, αλλά ως ενεργοί εκπαιδευόμενοι που διεκδικούν ξανά τη θέση τους στη γνώση, στον διάλογο και στην ομαδικότητα. Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας υποδηλώνουν ότι για τους συγκεκριμένους συμμετέχοντες το ΣΔΕ λειτούργησε ως πεδίο προσωπικού μετασχηματισμού.

4.4.1 Αποκλίνουσες περιπτώσεις και διαφοροποιήσεις στην εμπειρία των συμμετεχόντων

Παρότι η πλειονότητα των συμμετεχόντων περιέγραψε τη φοίτησή της στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας ως μια ιδιαίτερα θετική εμπειρία, η ανάλυση των συνεντεύξεων ανέδειξε και ορισμένες διαφοροποιήσεις που υποδηλώνουν ότι η επίδραση του θεσμού δεν ήταν απόλυτα ομοιόμορφη σε όλους τους εκπαιδευόμενους. Η αναζήτηση και η ανάδειξη τέτοιων αποκλινουσών περιπτώσεων ενισχύει την αξιοπιστία της έρευνας, καθώς αποφεύγεται η μονοδιάστατη παρουσίαση των ευρημάτων και αποτυπώνεται με μεγαλύτερη ακρίβεια η πολυπλοκότητα της εκπαιδευτικής εμπειρίας.

Παρόλο που οι συμμετέχοντες αξιολόγησαν θετικά τη φοίτησή τους στο ΣΔΕ, η πορεία τους δεν υπήρξε ανέφελη. Οι επαγγελματικές υποχρεώσεις, οι οικογενειακές απαιτήσεις, τα προβλήματα υγείας και η σωματική κόπωση αποτέλεσαν σημαντικές προκλήσεις. Για παράδειγμα, ο Σ6 ανέφερε ότι αντιμετώπισε σοβαρό πρόβλημα με τις απουσίες εξαιτίας των επαγγελματικών του υποχρεώσεων. Εξίσου ενδιαφέρον είναι το γεγονός ότι η ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας δεν εμφανίστηκε στον ίδιο βαθμό σε όλους τους συμμετέχοντες. Οι περισσότεροι περιέγραψαν ότι σήμερα διαχειρίζονται τις δυσκολίες με μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και υπομονή. Ωστόσο, ο Σ6 διατύπωσε μια πιο επιφυλακτική άποψη, δηλώνοντας ότι αντιμετωπίζει τις δυσκολίες διαφορετικά μόνο «κάποιες φορές ναι, κάποιες φορές όχι». Η συγκεκριμένη τοποθέτηση υποδηλώνει ότι η ψυχική ανθεκτικότητα δεν αποτελεί ένα σταθερό χαρακτηριστικό που αποκτάται αυτομάτως μέσω της φοίτησης, αλλά μια δυναμική διαδικασία η οποία επηρεάζεται από ποικίλους προσωπικούς και κοινωνικούς παράγοντες.

Διαφοροποίηση παρατηρήθηκε και ως προς την επίδραση της φοίτησης στους μελλοντικούς στόχους των συμμετεχόντων. Αρκετοί δήλωσαν ότι το ΣΔΕ λειτούργησε ως αφετηρία για νέες εκπαιδευτικές ή επαγγελματικές επιδιώξεις, ενώ κάποιοι σχεδίαζαν ήδη τη συνέχιση των σπουδών τους. Ωστόσο, ο Σ8 δεν συνέδεσε τη φοίτησή του με νέους μελλοντικούς στόχους, δηλώνοντας χαρακτηριστικά: «Όχι, δεν θα το έλεγα. Εγώ το έκανα για μένα». Η συγκεκριμένη αναφορά δείχνει ότι η συμμετοχή στο ΣΔΕ δεν συνδέεται απαραίτητα με την επιδίωξη περαιτέρω εκπαιδευτικής ή επαγγελματικής ανέλιξης, αλλά μπορεί να σχετίζεται και με προσωπικές ανάγκες αυτοπραγμάτωσης ή προσωπικής ολοκλήρωσης.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει επίσης η περίπτωση της Σ4, η οποία περιέγραψε έντονα αρνητικές σχολικές εμπειρίες από το παρελθόν. Η συμμετέχουσα ανέφερε ότι εξακολουθούσε να βιώνει συναισθήματα θλίψης και φόβου όταν ανακαλούσε τις εμπειρίες αυτές, δηλώνοντας χαρακτηριστικά ότι «νιώθω ακόμα έναν φόβο». Η ίδια παραδέχθηκε ότι προσήλθε στο ΣΔΕ με επιφυλάξεις και ανασφάλεια, αναφέροντας ότι «πήγα με ένα φόβο». Η συγκεκριμένη περίπτωση καταδεικνύει ότι οι προηγούμενες τραυματικές εμπειρίες δεν εξαλείφονται άμεσα μέσω της ένταξης σε ένα υποστηρικτικό εκπαιδευτικό περιβάλλον, αλλά συνεχίζουν να επηρεάζουν την αυτοαντίληψη και τη συμπεριφορά του ατόμου για μεγάλο χρονικό διάστημα.

Συνολικά, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας επιβεβαιώνουν τη θετική συμβολή του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας στην ενδυνάμωση και την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευομένων. Ωστόσο, αναδεικνύουν ότι η επίδραση αυτή δεν είναι ούτε απόλυτη ούτε ομοιόμορφη. Οι διαφορετικές βιογραφικές διαδρομές, οι προσωπικές δυσκολίες, οι προϋπάρχουσες εμπειρίες και τα κίνητρα συμμετοχής φαίνεται να επηρεάζουν τον βαθμό και τον τρόπο με τον οποίο κάθε εκπαιδευόμενος αξιοποιεί την εμπειρία της φοίτησης. Η ανάδειξη αυτών των διαφοροποιήσεων προσφέρει μια

περισσότερο ισορροπημένη και ρεαλιστική ερμηνεία των αποτελεσμάτων, ενισχύοντας την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της έρευνας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ- ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ.

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας δείχνουν ότι η φοίτηση στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας μπορεί να συνδεθεί με σημαντικές αλλαγές στην προσωπική πορεία των αποφοίτων. Οι συμμετέχοντες περιέγραψαν αυξημένη αυτοεκτίμηση, μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στις δυνατότητές τους, ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας και διάθεση να θέσουν νέους προσωπικούς, εκπαιδευτικούς και επαγγελματικούς στόχους. Τα δεδομένα αυτά βρίσκονται σε συμφωνία με την έρευνα της Κρεμμυδά (2018), σύμφωνα με την οποία οι απόφοιτοι των ΣΔΕ αναφέρουν βελτίωση της αυτοεικόνας τους, μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση, ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, ανάληψη πρωτοβουλιών και ενεργότερη συμμετοχή στην προσωπική και κοινωνική τους ζωή. Παράλληλα, η ίδια έρευνα καταλήγει ότι οι αλλαγές αυτές δεν αποδίδονται αποκλειστικά στην απόκτηση ενός τίτλου σπουδών, αλλά κυρίως στη συνολική εκπαιδευτική εμπειρία που βίωσαν οι εκπαιδευόμενοι μέσα στα ΣΔΕ.

Ωστόσο, η παρούσα μελέτη επιτρέπει μια βαθύτερη ερμηνεία των παραπάνω ευρημάτων, καθώς αναδεικνύει τους πιθανούς μηχανισμούς μέσω των οποίων πραγματοποιήθηκε η προσωπική αλλαγή. Από την ανάλυση των συνεντεύξεων προκύπτει ότι η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και της ψυχικής ανθεκτικότητας δεν αποτέλεσε άμεση συνέπεια της φοίτησης, αλλά αναπτύχθηκε σταδιακά μέσα από την αλληλεπίδραση πολλών παραγόντων του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος.

Ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες που αναδείχθηκαν ήταν η υποστηρικτική στάση των εκπαιδευτών. Οι εκπαιδευτές δεν περιορίστηκαν στη μετάδοση γνώσεων, αλλά δημιούργησαν σχέσεις εμπιστοσύνης, ενθάρρυναν τη συμμετοχή, αναγνώριζαν την προσπάθεια των εκπαιδευομένων και αντιμετώπιζαν τις δυσκολίες τους με κατανόηση και ευελιξία. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με την Κρεμμυδά (2018), η οποία διαπίστωσε ότι οι απόφοιτοι θεωρούν τους εκπαιδευτές έναν από τους βασικότερους παράγοντες της προσωπικής τους ανάπτυξης, καθώς συνέβαλαν στη δημιουργία ενός υποστηρικτικού μαθησιακού κλίματος που ενίσχυσε την εμπιστοσύνη στον εαυτό τους και τη διάθεση για ενεργό συμμετοχή.

Αντίστοιχα, η Σταματάκη (2021) υπογραμμίζει ότι η υποστηρικτική σχέση με τον εκπαιδευτή και το θετικό μαθησιακό κλίμα ενισχύουν τη συμμετοχή και την ενεργό εμπλοκή των ενηλίκων εκπαιδευομένων. Τα ευρήματα των τριών ερευνών συγκλίνουν

στο ότι ο εκπαιδευτής λειτουργεί όχι μόνο ως διδάσκων αλλά και ως πρόσωπο που αποκαθιστά την εμπιστοσύνη του ενήλικου εκπαιδευόμενου απέναντι στη μάθηση.

Εξίσου σημαντικός αναδείχθηκε ο ρόλος της ομάδας των εκπαιδευομένων. Η αίσθηση αποδοχής, η συνεργασία και η ανταλλαγή εμπειριών φαίνεται ότι δημιούργησαν ένα περιβάλλον στο οποίο οι συμμετέχοντες αισθάνθηκαν ασφαλείς να εκφραστούν και να συμμετάσχουν ενεργά. Το εύρημα αυτό βρίσκεται σε συμφωνία τόσο με την Κρεμμυδά (2018), η οποία αναδεικνύει τη συμβολή των συνεκπαιδευομένων στην προσωπική ανάπτυξη των αποφοίτων, όσο και με τη Σταματάκη (2021), σύμφωνα με την οποία οι συνεργατικές πρακτικές των ΣΔΕ ενισχύουν τη συμμετοχή, τον κοινωνικό γραμματισμό και την ανάπτυξη διαπροσωπικών δεξιοτήτων.

Η ομάδα, επομένως, δεν αποτέλεσε απλώς το πλαίσιο μέσα στο οποίο πραγματοποιήθηκε η μάθηση, αλλά έναν ουσιαστικό παράγοντα ενδυνάμωσης, καθώς περιόρισε το αίσθημα αποτυχίας και αποξένωσης. Από την εικόνα που προκύπτει, μεγάλη σημασία είχαν οι ενεργητικές εκπαιδευτικές μέθοδοι και οι συνεργατικές δραστηριότητες. Τα σχέδια εργασίας, οι παρουσιάσεις και η ενεργός συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία προσέφεραν στους εκπαιδευόμενους επαναλαμβανόμενες εμπειρίες επιτυχίας. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με την Κρεμμυδά (2018), η οποία επισημαίνει ότι οι καινοτόμες διδακτικές πρακτικές συνέβαλαν στην ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης και της ενεργού συμμετοχής των αποφοίτων, καθώς και με τη Σταματάκη (2021), η οποία υποστηρίζει ότι οι συνεργατικές δραστηριότητες δημιουργούν συνθήκες ουσιαστικής συμμετοχής και προσωπικής ανάπτυξης.

Η διαπίστωση αυτή μπορεί να επεξηγηθεί μέσα από τη θεωρία της αυτοαποτελεσματικότητας του Bandura (1997), σύμφωνα με την οποία οι εμπειρίες επιτυχίας αποτελούν την ισχυρότερη πηγή ανάπτυξης της πεποίθησης ότι το άτομο μπορεί να φέρει εις πέρας νέες προκλήσεις. Η παρούσα έρευνα φαίνεται να επιβεβαιώνει τη θεωρητική αυτή θέση. Οι απόφοιτοι δεν απέκτησαν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στις δυνατότητές τους μόνο λόγω της ολοκλήρωσης της φοίτησής τους, αλλά επειδή κατά τη διάρκειά της βίωσαν επαναλαμβανόμενες εμπειρίες επιτυχίας. Η ολοκλήρωση εργασιών που αρχικά θεωρούσαν δύσκολες, η σταδιακή βελτίωση σε γνωστικά αντικείμενα στα οποία πίστευαν ότι δεν θα μπορούσαν να ανταποκριθούν, όπως τα Μαθηματικά, καθώς και η ενεργός συμμετοχή σε παρουσιάσεις και ομαδικές δραστηριότητες λειτούργησαν ως αποδείξεις της προσωπικής τους ικανότητας. Οι εμπειρίες αυτές φαίνεται ότι αμφισβήτησαν την παγιωμένη αντίληψη πως «δεν μπορούν να τα καταφέρουν» και τους έδειξαν ότι είναι ικανοί για πολλά περισσότερα από ό,τι νόμιζαν. Φαίνεται, λοιπόν, ότι οι ενεργητικές εκπαιδευτικές πρακτικές λειτούργησαν ως καταλύτης για τη σταδιακή ενίσχυση της αυτοαποτελεσματικότητας των συμμετεχόντων.

Η διαδικασία αυτή φαίνεται ότι οδήγησε σιγά-σιγά στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και της ενδυνάμωσης των αποφοίτων. Η επιτυχής ανταπόκριση στις απαιτήσεις της μαθησιακής διαδικασίας, η αναγνώριση της προσπάθειάς τους και η εμπειρία ότι μπορούν να επιτύχουν στόχους που προηγουμένως θεωρούσαν ανέφικτους συνέβαλαν στη διαμόρφωση μιας περισσότερο θετικής εικόνας για τον εαυτό. Η ερμηνεία αυτή συνδέεται με τη θεωρία της ενδυνάμωσης του Zimmerman

(2000), σύμφωνα με την οποία η ενδυνάμωση αναπτύσσεται όταν τα άτομα αποκτούν την αίσθηση ότι μπορούν να επηρεάζουν τις αποφάσεις που αφορούν τη ζωή τους και να αναλαμβάνουν ενεργό ρόλο στην προσωπική και κοινωνική τους εξέλιξη. Παράλληλα, η αναθεώρηση της εικόνας που είχαν οι συμμετέχοντες για τον εαυτό τους είναι σε συμφωνία με τη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης του Mezirow, κατά την οποία η ουσιαστική μάθηση συνοδεύεται από αλλαγή στον τρόπο με τον οποίο το άτομο αντιλαμβάνεται τον εαυτό του και τις δυνατότητές του.

Όμως, τα αποτελέσματα θα πρέπει να ερμηνευθούν με προσοχή. Είναι πιθανό οι συμμετέχοντες να διέθεταν ήδη υψηλό βαθμό εσωτερικής κινητοποίησης, καθώς η απόφαση επιστροφής στην εκπαίδευση προϋποθέτει προσωπική δέσμευση και διάθεση αλλαγής. Η ερμηνεία αυτή ενισχύεται από τους Αναστασίου και Δακοπούλου (2019), οι οποίοι διαπιστώνουν ότι οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι εισέρχονται στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας έχοντας σαφή κίνητρα και προσδοκίες για προσωπική ανάπτυξη, συνέχιση της εκπαίδευσης και βελτίωση της επαγγελματικής τους πορείας.

Επιπλέον, η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε αποκλειστικά με αποφοίτους, γεγονός που σημαίνει ότι δεν αποτυπώνονται οι εμπειρίες όσων εγκατέλειψαν το πρόγραμμα ή δεν ολοκλήρωσαν επιτυχώς τη φοίτησή τους. Τέλος, δεν μπορεί να αποκλειστεί το ενδεχόμενο μέρος της προσωπικής αλλαγής να αποδίδεται σε άλλες εμπειρίες ζωής, όπως επαγγελματική εξέλιξη, η δημιουργία οικογένειας ή η φυσιολογική ωρίμανση των συμμετεχόντων.

Παρά τις παραπάνω επιφυλάξεις, η παρούσα έρευνα υποδηλώνει ότι η προσωπική αλλαγή των αποφοίτων δεν μπορεί να αποδοθεί σε έναν μόνο παράγοντα. Αντίθετα, φαίνεται να αποτελεί το αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης ενός υποστηρικτικού παιδαγωγικού περιβάλλοντος, των σχέσεων που αναπτύχθηκαν με εκπαιδευτές και συνεκπαιδευόμενους, των ενεργητικών εκπαιδευτικών πρακτικών και των επαναλαμβανόμενων εμπειριών επιτυχίας που βίωσαν κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους. Με βάση τα παραπάνω, η συμβολή της παρούσας έρευνας δεν μένει στην επιβεβαίωση ότι οι απόφοιτοι των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας βιώνουν θετικές προσωπικές αλλαγές, αλλά επιχειρεί να αναδείξει τη διαδικασία μέσω της οποίας οι αλλαγές αυτές φαίνεται να διαμορφώνονται.

5.2. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.

Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας αποτελούν έναν θεσμό με πολυσχιδή επίδραση στη ζωή των ενηλίκων εκπαιδευομένων. Η συμβολή τους δεν περιορίζεται στην ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, αλλά επεκτείνεται στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης, στην ανάπτυξη ψυχικής ανθεκτικότητας, στην καλλιέργεια της ελεύθερης έκφρασης και στη διεύρυνση των μελλοντικών προοπτικών των αποφοίτων τους.

Μέσα από τις αφηγήσεις μπορούμε να συμπεράνουμε ότι η μαθησιακή εμπειρία στα ΣΔΕ μπορεί να λειτουργήσει ως διαδικασία προσωπικής αλλαγής, όπου το άτομο ξαναβρίσκει την εμπιστοσύνη στον εαυτό του, αναγνωρίζει τις δυνατότητές του και υιοθετεί νέες στρατηγικές αντιμετώπισης των δυσκολιών που μπορεί να συναντήσει.

Συνεπώς, τα ΣΔΕ φαίνεται να αποτελούν όχι μόνο εκπαιδευτική, αλλά και κοινωνική και ψυχολογική παρέμβαση, η οποία μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στην άρση του κοινωνικού αποκλεισμού, στην βελτίωση της ψυχολογικής κατάστασης και στην ενίσχυση της κοινωνικής συμμετοχής των εκπαιδευόμενων.

5.3. ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ

Το δείγμα της έρευνας ήταν περιορισμένο αριθμητικά και γεωγραφικά, καθώς οι συμμετέχοντες ήταν οκτώ άτομα από ΣΔΕ της περιφέρειας. Αν και η ποιοτική έρευνα δεν στοχεύει πρωτίστως στη στατιστική γενίκευση αλλά στην κατανόηση φαινομένων, ο αριθμός του δείγματος το καθιστά μη αντιπροσωπευτικό ως προς τις διαφορετικές εκπαιδευτικές διαδρομές που θα μπορούσαν να καταγραφούν. Επίσης, κανένας συμμετέχοντας δεν προέρχεται από τα μεγάλα αστικά κέντρα της χώρας (Αττική και Π.Ε Θεσσαλονίκης) και το δεδομένο αυτό μπορεί να επηρεάζει τις εμπειρίες των συμμετεχόντων λόγω ιδιαίτερων κοινωνικών συνθηκών.

Εδώ θα πρέπει να αναφερθεί ότι δύο συμμετέχοντες ήταν απόφοιτοι του ίδιου ΣΔΕ. Αν και δεν γνωρίζονταν μεταξύ τους και η φοίτησή τους έγινε σε διαφορετικές χρονικές περιόδους, γεγονός παραμένει ότι τα σχολικά περιβάλλοντα που εκπροσωπούνται στην έρευνα είναι μόλις έξι, αριθμός αρκετά περιορισμένος για να προβούμε σε γενικά συμπεράσματα για το υπό διερεύνηση θέμα.

5.4 ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΕΣ ΕΡΕΥΝΕΣ

Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να συμπεριλάβουν μεγαλύτερο αριθμό συμμετεχόντων ώστε να υπάρχει μεγαλύτερη δυνατότητα γενίκευσης. Επιπλέον, σκόπιμο θα ήταν να συμμετέχουν άτομα από διάφορες περιοχές της χώρας, όπως η Αττική, η Θεσσαλονίκη, νησιά, αστικές και ημιαστικές περιοχές, ώστε να διαπιστωθεί εάν υπάρχουν διαφοροποιήσεις στο πώς βιώνουν τη φοίτηση στα ΣΔΕ και πώς επηρεάζεται η ψυχική ενδυνάμωση και ανθεκτικότητα των συμμετεχόντων.

Ερευνητικό ενδιαφέρον θα είχε και μια μελέτη όπου θα συμμετείχαν απόφοιτοι διαφόρων σχολικών ετών ώστε να διερευνηθεί αν οι μετασχηματισμοί των συμμετεχόντων είναι παροδικοί ή έχουν μόνιμο χαρακτήρα.

Τέλος, χρήσιμος θα ήταν ο συνδυασμός ποιοτικών και ποσοτικών προσεγγίσεων διότι θα επέτρεπε την εις βάθος κατανόηση του θέματος αλλά θα παρείχε και ποσοτικά, δηλαδή μετρήσιμα αποτελέσματα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ ΣΤΑ ΕΛΛΗΝΙΚΑ

- Αναστασίου, Ε., & Δακοπούλου, Α. (2019). Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας και κίνητρα για περαιτέρω εκπαίδευση: Η οπτική των εκπαιδευομένων. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, (44).
- Βεργίδης, Δ. (2003). *Εκπαίδευση ενηλίκων: Συμβολή στην εξειδίκευση στελεχών και εκπαιδευτών*. Ελληνικά Γράμματα.
- Βεργίδου, Δ., Βεργίδης, Κ., & Υφαντή, Α. (2018). Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: Εκπαιδευτικές καινοτομίες και σχολική κουλτούρα. Αναπαραγωγή ή προσαρμογή; *Επιστήμες της Αγωγής*, (2).
- Βοζάκης, Ι. (2013). *Απόψεις αποφοίτων ενός ΣΔΕ για την εκπαιδευτική πολιτική και το θεσμό των ΣΔΕ* [Διπλωματική εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο].
- Γουβιάς, Δ. (2003). Η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης σε μαθητές και ενήλικες: Αποσαφηνίσεις, εκπαιδευτικές πρακτικές και χρήσιμη βιβλιογραφία. *Επιστημονικό Βήμα*, 2, 79–94.
- Ευθυνόπουλος, Μ. (2010). *Αυτοαποτελεσματικότητα των ΣΔΕ: Απόψεις των αποφοίτων του ΣΔΕ Δράμας* [Διπλωματική εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο].
- Θάνου, Σ. (2021). *Οι προσδοκίες και οι δυσκολίες των εκπαιδευόμενων στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας* [Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο]. Αποθετήριο ΕΑΠ.
- Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων. (2008). *Οδηγός σπουδών των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας*. ΙΔΕΚΕ.
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (2020). *Πρόγραμμα σπουδών των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας*. ΙΕΠ.
- ΙΝΕΔΙΒΙΜ. (2013). *Οδηγός εκπαιδευτικών Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ)*. Ινστιτούτο Νεολαίας και Διά Βίου Μάθησης.
- Καρακίτσιου, Γ., & Τσιακίρη, Α. (2025). Βιβλιομετρική χαρτογράφηση της εκπαίδευσης δεύτερης ευκαιρίας (2015–2025). *Adult Education: Critical Issues*, 5(2), 98–116. <https://doi.org/10.12681/haea.43680>
- Κάραλης, Θ. (2013). *Κίνητρα και εμπόδια για τη συμμετοχή των ενηλίκων στη διά βίου εκπαίδευση*. ΙΝΕ ΓΣΕΕ & ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ.
- Κατσαμώρη, Θ. (2020). *Εκπαίδευση με την ιδιότητα του πολίτη και κοινωνικά ευπαθείς ομάδες: Η περίπτωση των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) στις φυλακές* [Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου].

- Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α. (2008). *Εισαγωγή στην εκπαίδευση ενηλίκων*. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κουδιγκέλη, Φ. (2017). *Ψυχική ανθεκτικότητα και επαγγελματική εξουθένωση σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης* [Διδακτορική διατριβή, Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών].
- Κουλαουζίδης, Γ. (2014). Η ενδυνάμωση στην εκπαίδευση ενηλίκων. Στο Α. Κόκκος & Δ. Βεργίδης (Επιμ.), *Εκπαίδευση ενηλίκων: Διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές*. Μεταίχμιο.
- Κρεμμυδά, Σ. (2018). *Η ψυχο-κοινωνική, επαγγελματική και εκπαιδευτική πορεία των αποφοίτων των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας: Η περίπτωση του ΣΔΕ Χανίων* [Διπλωματική εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο].
- Μανουρά, Ε. (2011). *Διερεύνηση των κινήτρων φοίτησης και μετασχηματισμού των εκπαιδευόμενων σε Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: Η περίπτωση του ΣΔΕ Βόλου* [Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο].
- Μαρίνη, Μ. (2019). *Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας* [Διπλωματική εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο].
- Μπαγάκης, Γ. (Επιμ.). (2004). *Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: Οι εκπαιδευτικοί και η κουλτούρα του σχολείου*. Μεταίχμιο.
- Μυστακίδου, Θ. (2012). *Αποτελεσματικότητα Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας: Απόψεις εκπαιδευόμενων* [Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας].
- Παναγιωτάκη, Χ. (2016). *Οι ψυχοκοινωνικές συνέπειες της σχολικής διαρροής και η σημασία της πρόληψης* [Παρουσίαση σε ημερίδα]. Διεύθυνση Κοινωνικής Μέριμνας Περιφέρειας Κρήτης.
- Πανταζής, Χ. (2018). *Ιστορίες ζωής ενηλίκων εκπαιδευόμενων που ανήκουν σε ευάλωτες κοινωνικές ομάδες: Διερευνώντας τα αποτελέσματα του σταδιακού μετασχηματισμού των αντιλήψεων των αποφοίτων ΣΔΕ στην εκπαιδευτική, κοινωνική και επαγγελματική πορεία τους* [Διπλωματική εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο].
- Παπαδοπούλου, Ε. (2011). *Οι μετέπειτα διαδρομές των αποφοίτων του ΣΔΕ Μυτιλήνης* [Διπλωματική εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο].
- Πηγιάκη, Π. (2006α). *Η ποιοτική έρευνα στην εκπαίδευση: Μεθοδολογικές προσεγγίσεις και εφαρμογές*. Γρηγόρης.
- Πηγιάκη, Π. (2006β). *Προετοιμασία, σχεδιασμός και αξιολόγηση της διδασκαλίας: Διδακτική μεθοδολογία*. Γρηγόρης.
- Ρουσσέα, Π., & Βρεττάκου, Β. (2006). *Η μαθητική διαρροή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο ΥΠΕΠΘ.
- Σταματάκη, Μ. (2021). *Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας και κοινωνικός γραμματισμός* [Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο]. Αποθετήριο Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου.
- Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, Ε. (2002). *Η μέθοδος project στη θεωρία και στην πράξη*. Αφοί Κυριακίδη.

Τσιμογιάννης, Σ., & Γραβάνης, Μ. (2008). Ο πληροφοριακός γραμματισμός στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: Μια μελέτη των απόψεων και των εμπειριών εκπαιδευτών πληροφορικής [Εισήγηση σε συνέδριο]. *4ο Πανελλήνιο Συνέδριο Διδακτικής της Πληροφορικής: Εκπαιδευτικές και κοινωνιολογικές προσεγγίσεις στην Πληροφορική*.

Τσάφος, Β., & Χοντολίδου, Ε. (2010). Μεθόδευση διδασκαλίας στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Στο Λ. Βέκρης & Ε. Χοντολίδου (Επιμ.), *Προδιαγραφές σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*. Επιχειρησιακό Πρόγραμμα.

Χαρισιάδης, Α. (2007). *Ο θεσμός του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας από τη σκοπιά των εκπαιδευτών ενηλίκων: Το παράδειγμα του Σ.Δ.Ε. Κολωνίας (TAS)*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Χαροκοπάκη, Α. (2020). *Η ψυχική ανθεκτικότητα: Η δυνατότητα ανασυγκρότησης δυσκολιών και αλλαγών στη διερεύνηση της επαγγελματικής πορείας*. Πεδίο.

Χοντολίδου, Ε. (2000). *Οι γραμματισμοί στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*. Γραμματεία Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας.

Ξανθόπουλος, Ν. (2019). Εκπαιδευόμενοι στα σχολεία δεύτερης ευκαιρίας: Μάθηση, χαρακτηριστικά και ανάγκες. Στο *Πρακτικά του 2ου Πανελληνίου Επιστημονικού Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «Ελλάδα-Ευρώπη 2020: Εκπαίδευση, Δια Βίου Μάθηση, Έρευνα, Νέες Τεχνολογίες, Καινοτομία και Οικονομία»* (Τόμ. 2, σσ. 487–494). <https://doi.org/10.12681/elrie.1592>

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122–147. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.37.2.122>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
- Barnardos. (2009). *Written out, written off*.
- Bonanno, G. A. (2004). Loss, trauma, and human resilience: Have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events? *American Psychologist*, 59(1), 20–28. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.59.1.20>
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241–258). Greenwood Press.
- Boyden, J., & Cooper, E. (2007). *Questioning the power of resilience: Are children up to the task of disrupting the transmission of poverty?* (Working Paper No. 73). Young Lives, University of Oxford.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Burke, C., & Scurry, T. (2019). *Graduate resilience: A review of the literature and future research agenda*. Society for Research into Higher Education.
- Caprara, G. V., Vecchione, M., Alessandri, G., Gerbino, M., & Barbaranelli, C. (2013). The contribution of personality traits and self-efficacy beliefs to academic achievement: A longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 81(1), 78–96. <https://doi.org/10.1348/2044-8279.002004>

Cho, M. S. (2021). Stigma and life satisfaction among out-of-school Korean youth: The mediating roles of self-esteem and depressive symptoms. *Current Psychology*, 40(11), 5639–5648.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315456539>

Condly, S. J. (2006). Resilience in children: A review of literature with implications for education. *Urban Education*, 41(3), 211–236. <https://doi.org/10.1177/0042085906287902>

Coopersmith, S. (1981). *The antecedents of self-esteem* (2nd ed.). Consulting Psychologists Press.

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE Publications.

Cross, K. P. (1981). *Adults as learners: Increasing participation and facilitating learning*. Jossey-Bass.

Day, C., Sammons, P., Stobart, G., Kington, A., & Gu, Q. (2007). *Teachers matter: Connecting work, lives and effectiveness*. Open University Press.

European Commission. (1995). *Teaching and learning: Towards the learning society. White paper on education and training*. Directorate-General for Education, Training and Youth, Commission of the European Communities.

European Commission/EACEA/Eurydice. (2021). *Adult education and training in Europe: Building inclusive pathways to skills and qualifications*. Publications Office of the European Union.

Field, J. (2006). *Lifelong learning and the new educational order* (2nd ed.). Trentham Books.

Field, J. (2011). Adult learning, health and well-being—Changing lives. *The Irish Journal of Adult and Community Education*, 2011, 22–35.

Freire, P., & Shor, I. (2011). *A pedagogy for liberation: Dialogues on transforming education*. Palgrave Macmillan.

Garmezy, N. (1974). The study of competence in children at risk for severe psychopathology. In E. J. Anthony & C. Koupernik (Eds.), *The child in his family: Children at psychiatric risk* (Vol. 3, pp. 77–97). Wiley.

Gordon, J. E. (1978). *Structures: Or why things don't fall down*. Da Capo Press.

Guest, G., Bunce, A., & Johnson, L. (2006). How many interviews are enough? An experiment with data saturation and variability. *Field Methods*, 18(1), 59–82. <https://doi.org/10.1177/1525822X05279903>

Howard, S., & Johnson, B. (2004). Resilient teachers: Resisting stress and burnout. *Social Psychology of Education*, 7(4), 399–420. <https://doi.org/10.1007/s11218-004-0975-0>

Illeris, K. (2004). *Adult education and adult learning*. Roskilde University Press.

Israel, B. A., Checkoway, B., Schulz, A., & Zimmerman, M. (1994). Health education and community empowerment: Conceptualizing and measuring perceptions of individual, organizational, and community control. *Health Education Quarterly*, 21(2), 149–170. <https://doi.org/10.1177/109019819402100203>

- Jarvis, P. (2004). *Adult education and lifelong learning: Theory and practice* (3rd ed.). RoutledgeFalmer.
- Karakitsiou, G., & Tsiakiri, A. (2026). Bibliometric mapping of second chance education (2015–2025). *Adult Education: Critical Issues*, 5(2), 98–116. <https://doi.org/10.12681/haea.43680>
- Karakitsiou, G., Arvaniti, A., Plakias, S., Tsiakiri, A., Pamboris, G. M., Samakouri, M., & Kedraka, K. (2024). From exclusion to inclusion: Unveiling the macro and micro dynamics of second chance education. *Studies in the Education of Adults*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/02660830.2024.2386728>
- Knowles, M. S. (1984). *The adult learner: A neglected species* (3rd ed.). Gulf Publishing.
- Kolar, K. (2011). Resilience: Revisiting the concept and its utility for social research. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 9(4), 421–433. <https://doi.org/10.1007/s11469-011-9329-2>
- Lawrence, K. C., & Adebowale, T. A. (2023). Adolescence dropout risk predictors: Family structure, mental health, and self-esteem. *Journal of Community Psychology*, 51(1), 129–145. <https://doi.org/10.1002/jcop.22884>
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer.
- Lepore, S. J., & Revenson, T. A. (2014). Resilience and posttraumatic growth: Recovery, resistance, and reconfiguration. In L. G. Calhoun & R. G. Tedeschi (Eds.), *Handbook of posttraumatic growth: Research and practice* (pp. 24–46). Routledge.
- Masten, A. S., & Barnes, A. J. (2018). Resilience in children: Developmental perspectives. *Children*, 5(7), 98.
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227–238.
- Masten, A. S., & Wright, M. O. D. (2010). Resilience over the lifespan: Developmental perspectives on resistance, recovery, and transformation. In J. W. Reich, A. J. Zautra, & J. S. Hall (Eds.), *Handbook of adult resilience* (pp. 213–237). Guilford Press.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 1997(74), 5–12. <https://doi.org/10.1002/ace.7401>
- Mezirow, J. (1998). On critical reflection. *Adult Education Quarterly*, 48(3), 185–198. <https://doi.org/10.1177/074171369804800305>
- Morgan, M. (2011). Resilience and recurring adverse events: Testing an assets-based model of beginning teachers' experiences. *The Irish Journal of Psychology*, 32(3–4), 92–104. <https://doi.org/10.1080/03033910.2011.613189>
- Norris, F. H., Stevens, S. P., Pfefferbaum, B., Wyche, K. F., & Pfefferbaum, R. L. (2008). Community resilience as a metaphor, theory, set of capacities, and strategy for disaster readiness. *American Journal of Community Psychology*, 41(1–2), 127–150. <https://doi.org/10.1007/s10464-007-9156-6>
- Papaioannou, E., & Gravani, M. N. (2018). Empowering vulnerable adults through second-chance education: A case study from Greece. *Studies in Continuing Education*, 40(3), 266–281. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2018.1498140>

- Prince-Embury, S., & Steer, R. A. (Eds.). (2010). *Resilience in children, adolescents, and adults: Translating research into practice* (2nd ed.). Springer.
- RESET Project. (n.d.). *RESET Erasmus+ Project*. Retrieved May 2026, from <https://wereset.eu/>
- Rogers, C. R. (1961). *On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy*. Houghton Mifflin.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton University Press.
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57(3), 316–331. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1987.tb03541.x>
- Rutter, M. (2006). Implications of resilience concepts for scientific understanding. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094(1), 1–12. <https://doi.org/10.1196/annals.1376.002>
- Rutter, M. (2012). Resilience as a dynamic concept. *Development and Psychopathology*, 24(2), 335–344. <https://doi.org/10.1017/S0954579412000028>
- Ryff, C. D., & Singer, B. H. (2009). Understanding healthy aging: Key components and their integration. In V. L. Bengtson, D. Gans, N. M. Putney, & M. Silverstein (Eds.), *Handbook of theories of aging* (2nd ed., pp. 117–144). Springer.
- Shiner, R. L., Masten, A. S., & Roberts, J. M. (2001). Childhood personality foreshadows adult personality and life outcomes two decades later. *Journal of Personality*, 71(6), 1145–1170.
- Tengland, P.-A. (2008). Empowerment: A conceptual discussion. *Health Care Analysis*, 16(2), 77–96. <https://doi.org/10.1007/s10728-007-0067-3>
- UNESCO. (2021). *Embracing a culture of lifelong learning: Contribution to the Futures of Education initiative*. UNESCO.
- Vaughn, M. G., Salas-Wright, C. P., & Maynard, B. R. (2014). Dropping out of school and chronic disease in the United States. *Journal of Public Health*, 37(2), 265–270. <https://doi.org/10.1093/pubmed/fdu022>
- Werner, E. E., & Smith, R. S. (1992). *Overcoming the odds: High risk children from birth to adulthood*. Cornell University Press.
- Zimmerman, M. A. (1995). Psychological empowerment: Issues and illustrations. *American Journal of Community Psychology*, 23(5), 581–599. <https://doi.org/10.1007/BF02506983>
- Zimmerman, M. A. (2000). Empowerment theory: Psychological, organizational and community levels of analysis. In J. Rappaport & E. Seidman (Eds.), *Handbook of community psychology* (pp. 43–63). Kluwer Academic/Plenum Publishers.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Α. ΣΥΝΤΟΜΟΣ ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

Ο οδηγός της ημιδομημένης συνέντευξης καταρτίστηκε με βάση τους σκοπούς της έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα και τη σχετική βιβλιογραφία. Περιλάμβανε συνολικά 21 ανοικτές ερωτήσεις, οι οποίες οργανώθηκαν σε θεματικούς άξονες. Οι πρώτες ερωτήσεις αφορούσαν τη σχολική πορεία των συμμετεχόντων, τους λόγους διακοπής της φοίτησης και τα κίνητρα επιστροφής στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Στη συνέχεια διερευνήθηκαν οι εμπειρίες τους από τη φοίτηση, οι δυσκολίες που αντιμετώπισαν, η συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία, στις ομαδικές δραστηριότητες, το κλίμα της τάξης, καθώς και ο ρόλος των εκπαιδευτών και των υπόλοιπων μελών της σχολικής κοινότητας. Οι τελευταίες ερωτήσεις επικεντρώθηκαν στις αντιλαμβανόμενες αλλαγές που επέφερε η φοίτηση στην αυτοεικόνα, την αυτοεκτίμηση, την αυτοαποτελεσματικότητα, την ψυχική ανθεκτικότητα, τις διαπροσωπικές σχέσεις, τους μελλοντικούς στόχους και τη συνολική επίδραση της εμπειρίας του ΣΔΕ στη ζωή των συμμετεχόντων. Οι θεματικοί άξονες του οδηγού συνέντευξης διαμορφώθηκαν έτσι ώστε να απαντούν άμεσα στα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας μελέτης, επιτρέποντας παράλληλα στους συμμετέχοντες να αναπτύξουν ελεύθερα τις εμπειρίες και τις απόψεις τους.

Οι ερωτήσεις οργανώθηκαν σε πέντε θεματικούς άξονες: (α) σχολική πορεία και λόγοι διακοπής της φοίτησης, (β) κίνητρα επιστροφής και εμπειρία φοίτησης στα ΣΔΕ, (γ) συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία και σχέσεις με το σχολικό περιβάλλον, (δ) αλλαγές στην αυτοεικόνα, την αυτοεκτίμηση, την αυτοαποτελεσματικότητα και την ψυχική ανθεκτικότητα.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β: ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

1. Μπορείτε να μου μιλήσετε λίγο για τη σχολική σας πορεία πριν έρθετε στο ΣΔΕ;
2. Ποιοι λόγοι σας οδήγησαν στη διακοπή του σχολείου;
3. Τι σας ώθησε να επιστρέψετε στην εκπαίδευση μέσω του ΣΔΕ;
4. Πώς ήταν η εμπειρία της φοίτησης στο ΣΔΕ;
5. Ποιες δυσκολίες αντιμετωπίσατε κατά τη διάρκεια της φοίτησής σας;
6. Υπήρξαν στιγμές που νιώσατε ότι καταφέρατε κάτι σημαντικό μέσα στο σχολείο;
7. Πώς βιώνετε τη συμμετοχή σας μέσα στην τάξη;
8. Πώς ήταν η συμμετοχή σας σε ομαδικές δραστηριότητες ή projects;
9. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η γνώμη σας είχε αξία μέσα στην τάξη;
10. Πώς θα χαρακτηρίζατε το κλίμα στο σχολείο;
11. Ποιοι άνθρωποι μέσα στο ΣΔΕ έπαιξαν σημαντικό ρόλο για εσάς και γιατί;
12. Νιώσατε αποδοχή ή κατανόηση από το σχολικό περιβάλλον;
13. Πιστεύετε ότι η φοίτηση στο ΣΔΕ άλλαξε τον τρόπο που βλέπετε τον εαυτό σας;
14. Ποιες αλλαγές παρατηρήσατε στην αυτοπεποίθηση ή στην εικόνα που έχετε για τον εαυτό σας;
15. Όταν προκύπτουν δυσκολίες στη ζωή σας σήμερα, τις αντιμετωπίζετε διαφορετικά;
16. Υπάρχει κάτι που πήρατε από το ΣΔΕ και σας βοηθά να συνεχίζετε όταν δυσκολεύεστε;
17. Έχει αλλάξει ο τρόπος που σχετίζεστε με άλλους ανθρώπους;
18. Πιστεύετε ότι το ΣΔΕ επηρέασε τα μελλοντικά σας σχέδια ή στόχους;

19. Αν σκεφτείτε τον εαυτό σας πριν και μετά το ΣΔΕ, τι διαφορές βλέπετε;
20. Τι θα λέγατε σε κάποιον που σκέφτεται να φοιτήσει σε ένα Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας;
21. Υπάρχει κάτι ακόμη που θεωρείτε σημαντικό να αναφέρετε;

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ: ΕΝΤΥΠΟ ΣΥΝΑΙΝΕΣΗΣ

Τίτλος έρευνας

ΕΝΔΥΝΑΜΩΣΗ ΚΑΙ ΨΥΧΙΚΗ ΑΝΘΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΗ ΦΟΙΤΗΣΗ ΣΕ ΕΝΑ ΣΧΟΛΕΙΟ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΕΥΚΑΙΡΙΑΣ

Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση της εμπειρίας φοίτησης στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας και η κατανόηση του τρόπου με τον οποίο αυτή σχετίζεται με την ενδυνάμωση και την ψυχική ανθεκτικότητα των αποφοίτων.

Πληροφορίες για τη συμμετοχή

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιείται στο πλαίσιο εκπόνησης διπλωματικής εργασίας στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΜΔΕ «Επιστήμες της Αγωγής») από τη μεταπτυχιακή φοιτήτρια Παρασύρη Ιωάννα (Αριθμός Μητρώου: 122204), υπό την επίβλεψη του Ρέμου Αρμάου. Η συμμετοχή είναι απολύτως εθελοντική και περιλαμβάνει ημιδομημένη συνέντευξη.

Ανωνυμία και εμπιστευτικότητα

Η συμμετοχή είναι ανώνυμη και όλα τα δεδομένα θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για τους σκοπούς της παρούσας ερευνητικής εργασίας. Δεν θα δημοσιοποιηθούν προσωπικά στοιχεία που να μπορούν να οδηγήσουν στην ταυτοποίηση των συμμετεχόντων.

Διατήρηση και χρήση των αρχείων

Οι ηχογραφήσεις, οι απομαγνητοφωνήσεις και κάθε σχετικό ερευνητικό υλικό θα διατηρηθούν αποκλειστικά για τις ανάγκες της παρούσας διπλωματικής εργασίας και μόνο για ερευνητικούς σκοπούς.

Δήλωση συναίνεσης

Δηλώνω ότι ενημερώθηκα επαρκώς για τον σκοπό και τη διαδικασία της έρευνας, κατανοώ ότι η συμμετοχή μου είναι εθελοντική και ανώνυμη και συναινώ στη συμμετοχή μου.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ: ΑΠΟΜΑΓΝΗΤΟΦΩΝΗΣΕΙΣ

Σημείωση: Στις συνεντεύξεις ‘‘Α’’ είναι για τον απόφοιτο ΣΔΕ και ‘‘Ε’’ για την ερευνήτρια.

ΣΔΕ ΗΧΟΓΡΑΦΗΣΗ 1

Ε: Γεια σας. Η συνέντευξη αυτή γίνεται στα πλαίσια της διπλωματικής μου εργασίας για το μεταπτυχιακό μου στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο και το θέμα είναι η ψυχική ανθεκτικότητα και ενδυνάμωση μέσω της φοίτησης σε σχολείο δεύτερης ευκαιρίας. Ευχαριστώ πάρα πολύ που δεχτήκατε να συμμετάσχετε.

Σε οποιαδήποτε στιγμή μπορείτε να διακόψετε την συνέντευξη και να αποχωρήσετε. Η συμμετοχή σας είναι εθελοντική, δεν θα χρησιμοποιηθεί κανένα στοιχείο το οποίο αποκαλύπτει ταυτότητά σας.

Θα σας αποκαλώ με ψευδώνυμο. Έχετε σκεφτεί κάποιο ψευδώνυμο που προτιμάτε. Α: Ναι, αν θέλετε, Μαρία.

Ε: Εντάξει. Ωραία. Λοιπόν, θα ήθελα να ξεκινήσουμε λέγοντας μου για το πώς ήταν η εκπαιδευτική σας πορεία πριν έρθετε στο σχολείο δεύτερης ευκαιρίας.

Α: Πριν έρθω, είχα ξεκινήσει την πρώτη γυμνασίου αλλά δεν την ολοκλήρωσα. Ε: Μάλιστα. Αν επιτρέπετε, για ποιο λόγο;

Α: Είχα κάποια δυσκολίες στα μαθήματα. Υπήρχαν και οικονομικά προβλήματα στην οικογένειά μου τότε και δεν μπορούσα να κάνω φροντιστήρια, να παρακολουθήσω. Και, δεν ξέρω, από αντίδραση μάλλον, δεν ήθελα να συνεχίσω και προτίμησα να πάω να δουλέψω.

Ε: Μάλιστα. Ποια συναισθήματα συνόδευαν τις σχέσεις σας με το σχολείο στο παρελθόν εκείνη την περίοδο όταν πηγαίνατε στο σχολείο, τι συναισθήματα είχατε;

Α: Μου προκαλούσε άγχος το να πάω στο σχολείο, δηλαδή δεν ήθελα, ήταν κάτι που δεν ξέρω, δεν μπορούσα να προσαρμοστώ μετά το δημοτικό όταν πήγα στο γυμνάσιο.

Ε: Μάλιστα. Και τι σας ώθησε να πάρετε την απόφαση να φοιτήσετε στο σχολείο δεύτερης ευκαιρίας, φαντάζομαι αυτό έγινε αρκετά χρόνια αργότερα.

Α: Ναι, ναι, αρκετά χρόνια.

Γιατί θεωρώ πιο βασικός λόγος είναι ότι ένιωθα μειονεκτικά σε σχέση με άλλα άτομα του φιλικού μου περιβάλλοντος και γενικότερα, δηλαδή θεωρώ ότι τώρα στην εποχή μας, να μην έχεις τελειώσει τώρα το γυμνάσιο, είναι παιδί σαν αλφάβητος.

Ε: Μάλιστα. Είχατε συγκεκριμένες προσδοκίες όταν ξεκινήσατε, πώς περιμένατε να είναι η διαδικασία της παρακολούθησης;

Α: Το φοβόμουν στην αρχή ότι δεν θα μπορέσω πάλι να τα καταφέρω, ότι μήπως μου είναι δύσκολο, αλλά είχα βάλει ένα στόχο και τελικά αποδείχτηκε ότι πήγαινα και είχα όρεξη να πάω. Μάλιστα. Ήθελα να πάω δηλαδή, παρόλο που ήμουν κουρασμένη πολλές φορές.

Ε: Μάλιστα. Ωραία. Πώς θα περιγράφατε την καθημερινότητά σας στο ΣΔΕ όταν πηγαίνατε, καθότι είστε απόφοιτη πλέον;

Α: Ήταν απογευματινά-βραδινά τέλος πάντων τα μαθήματα, αλλά το δύσκολο ήταν ότι έπρεπε να βρω μία δουλειά όπου δεν θα είναι απογευματινή. Δηλαδή έπρεπε να έχω τελειώσει τη δουλειά μου μέχρι τις 5 η ώρα, ώστε να έχω και έναν χρόνο, μία ώρα να ξεκουραστώ τέλος πάντων. Οπότε αυτό ήταν δύσκολο, ότι έπρεπε να βρω μία δουλειά πρωινή.

Επέστρεφα για μία ώρα σπίτι μου και μετά πήγαινα στο σχολείο. Ε: Μάλιστα. Υπήρξαν στιγμές που νιώσατε ότι τα καταφέρατε, καταφέρατε κάτι που δεν περιμένατε ότι θα το πετύχατε μέσα στο σχολείο;

Α:Ναι, στο σχολείο κάναμε πολλές εργασίες, οπότε όταν έπρεπε να παρουσιάσω τη πρώτη εργασία, είχα πολύ άγχος ότι δεν θα τα καταφέρω, αλλά τελικά την παρουσίασα μπροστά και σε κόσμο και σε άλλα άτομα. Τα κατάφερα, οπότε ένιωσα περήφανη για τον εαυτό μου. Πάρα πολύ ωραία.

Ε: Και κατά τη μαθησιακή διαδικασία υπήρχαν δυσκολίες. Πώς τις αντιμετωπίσατε; Α: Ευτυχώς οι καθηγητές ήταν πολύ υποστηρικτικοί. Οπότε και αν κάτι δεν καταλάβαινα, μπορούσαμε να τους ρωτήσουμε.

Δηλαδή πλέον επειδή δεν ήμασταν παιδιά, υπήρχε μία άλλη σχέση. Επίσης τώρα και με το ίντερνετ είναι πολύ πιο εύκολο να βρεις κάτι και να μπορέσεις, αν κάτι δεν καταλαβαίνεις, να δεις κάποιο βιντεάκι ή τέλος πάντων οι πηγές είναι πιο εύκολα τώρα να έχεις πρόσβαση. Και δεν είχα μεγάλη δυσκολία δηλαδή.

Ξεπερνιόταν όλα αυτά που... Ε: Ωραία. Και μου μιλήσατε πριν για μία ατομική σας εργασία. Α: Ναι, σωστά.

Ε: Όταν κάνατε ομαδικές δραστηριότητες ή projects στο σχολείο, πώς αισθανόσασταν; Α: Επειδή είχαμε αναπτύξει έτσι μία φιλική σχέση οι συμμαθητές μεταξύ μας και επειδή όλοι προερχόμασταν, τέλος πάντων υπήρχε, οι περισσότεροι δηλαδή νιώθανε αυτό το... νιώθανε μειονεκτικοί και γι' αυτό θελαν να κάνουν το σχολείο δεύτερης ευκαιρίας. Θέλαμε όσο γίνεται, θέλαμε να τα καταφέρουμε οπότε προσπαθήσαμε να υπάρχει ομαδικότητα, συνεργασία, δηλαδή καλή συνεργασία και είχαμε ανταλλάξει και κινητά και οπότε μιλούσαμε και μέσα στην ημέρα, όχι μόνο στο σχολείο, για να μπορούμε να φέρουμε μας πέρα σε αυτήν την εργασία. Ε: Και σε ποιο βαθμό αισθάνεστε ότι η γνώμη σας είχε αξία μέσα στην τάξη;

A: Σε μεγάλο βαθμό, δηλαδή δεν υπήρχε, δεν κορόιδευαν, δηλαδή ούτε τα παιδιά, ούτε οι καθηγητές αν κάτι λέγαμε και δεν ήταν σωστό, όπως συνέβαινε παλιότερα στο σχολείο που θυμάμαι όταν ήμουν μικρή.

Είχε αξία η γνώμη σου, δηλαδή έλεγες τη γνώμη σου και σχολιάζαμε μετά, αλλά θετικά. Ε: Πάρα πολύ ωραία. Οπότε, γενικά πώς θα χαρακτηρίζετε το όλο κλίμα στο σχολείο; A: Το όλο κλίμα ήταν φιλικό θα το έλεγα, φιλικό εντάξει, υπήρχαν και κάποιες συγκρούσεις μερικές φορές, αλλά γενικά ήταν φιλικό το όλο κλίμα και έτσι με έκανε και εμένα να νιώθω μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση όσο περνούσε ο καιρός και τα κατάφερα.

Ε: Πάρα πολύ ωραία. Μάλιστα. Οπότε, ποιοι άνθρωποι μέσα στο σχολείο δεύτερης ευκαιρίας έπαιζαν πιο σημαντικό ρόλο για εσάς και γιατί;

Εννοώ άνθρωποι από το σχολείο δεύτερης ευκαιρίας, από καθηγητές, συμβούλους, από το διευθυντή, τη διευθύντρια, τους συμμαθητές μας φυσικά. A: Πρώτα από τους καθηγητές γιατί αυτοί είναι που σε καθοδηγούν και σε αυτούς πρέπει να δείξεις ότι τα καταφέρνεις και οι συμμαθητές όμως γιατί ήταν το κλίμα καλό. Και δηλαδή πρώτα οι καθηγητές μου και μετά οι συμμαθητές.

Ε: Ωραία. Έχετε νιώσει ή νιώσατε βασικά στο σχολικό περιβάλλον αποδοχή και κατανόηση;

A: Ναι, αποδοχή και κατανόηση γιατί οι περισσότεροι δουλεύανε τα πρωινά οπότε ήμασταν όλοι στην ίδια φάση ας πούμε.

Οπότε δηλαδή όλοι μπορεί να ήμασταν κουρασμένοι το βράδυ που πηγαίναμε στα μαθήματα και κατανοούσε ο ένας τον άλλο γι' αυτό. Υπήρχε δηλαδή μια αποδοχή, δεν υπήρχε να σε κατηγορήσουν ή να σε κοροϊδεψουν για κάτι. Ε: Πάρα πολύ ωραία.

Πιστεύετε ότι η φοίτηση στο ΣΔΕ άλλαξε τον τρόπο που βλέπετε τον εαυτό σας. A: Ναι, γιατί σίγουρα το άλλαξε. Γιατί παλιότερα υποτιμούσα τον εαυτό μου, ένιωθα δηλαδή ότι δεν μπορεί να τα καταφέρει.

Αφού δεν κατάφερα να τελειώσω το σχολείο, το γυμνάσιο, ότι γενικά ένιωθα μειονεκτικά. Και ενώ τώρα είδα ότι όταν επιμείνω σε κάτι μπορώ να τα καταφέρω. Και αυτό με έκανε να νιώθω καλύτερα στην καθημερινότητά μου.

Ε: Οπότε θα λέγατε ότι πλέον αισθάνεστε μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση. Α: Ναι, σίγουρα μεγαλύτερη. Μεγαλύτερη.

Ε: Όταν προκύπτουν δυσκολίες στη ζωή σας σήμερα, τις αντιμετωπίζετε διαφορετικά. Α: Ναι, τώρα έχω μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση. Και βλέποντας τώρα ότι μπόρεσα και κατάφερα να τελειώσω το σχολείο δεύτερης ευκαιρία, θα αντιμετωπίζω, δηλαδή θα επιμείνω σε κάτι, δηλαδή δεν θα το παρατήσω όπως τα έκανα παλιότερα.

Δηλαδή αν κάτι με δυσκόλευε, ένιωθα ότι δεν θα τα καταφέρω και το παρατούσα. Ένα τώρα το προσπαθώ. Ε: Ωραία.

Και υπάρχει κάτι που μάθατε στο σχολείο δεύτερης ευκαιρίας και σας βοηθά να συνεχίζετε όταν δυσκολεύεστε. Α: Ναι, έμαθα να επιμένω σε κάτι, να συνεργάζομαι καλύτερα με τους συμμαθητές. Δηλαδή με το να υπάρχει αυτή η κοινωνικοποίηση και σε καθημερινή βάση, με έκανα να αναπτύξω φιλικούς δεσμούς με πολλά άτομα και να μπορώ να αντιμετωπίζω, δηλαδή μειώθηκε και το άγχος μου, δηλαδή μπορώ να αντιμετωπίζω τώρα πιο εύκολα μία κατάσταση που με δυσκολεύει.

Γιατί νιώθω ότι μπορώ να τη μοιραστώ με κάποιον άλλο, ότι υπάρχουν και άλλοι άνθρωποι που μπορούν να έχουν τα ίδια προβλήματα. Ε: Ωραία. Έχει αλλάξει ο τρόπος που σχετίζεστε με τους άλλους ανθρώπους, ενώ όχι με τους συμμαθητές σας, εκτός σχολείου.

Α: Ναι, γιατί τώρα παλιότερα ένιωθα... Δηλαδή, καμιά φορά απέφευγα συναντήσεις με κάποια άτομα τα οποία είχαν καταφέρει πολλά πράγματα στη ζωή τους, δηλαδή όπως να τελειώσουμε πανεπιστήμιο. Δηλαδή, πολλοί συζητούσαν για τη φοιτητική τους ζωή, άλλοι συζητούσαν για το λύκειο όπως περάσαν, κι εγώ δεν είχα τελειώσει το σχολείο, οπότε ένιωθα μειονεκτικά και καμιά

φορά απέφευγα αυτές τις συζητήσεις. Μπορεί να απέφευγα και να συναντηθώ με... Όταν ήξερα ότι θα στραφεί η κουβέντα, ας πούμε, σε αυτό το κομμάτι, με έφερνε σε δύσκολη θέση.

Ενώ τώρα, με το να τελειώσω το γυμνάσιο, το σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας, τώρα σκέπτομαι και να συνεχίσω και στο λύκειο να πάω. Ή σε νυχτερινό, δεν ξέρω τώρα. Ε: Μάλιστα.

Πιστεύετε ότι το σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας σε επηρέασε τα μελλοντικά σας σχέδια ή τους στόχους ; Α: Ναι, αυτό που σας είπα, ότι σκέπτομαι να πάω τώρα και στο λύκειο και να το ολοκληρώσω, γιατί νιώθω ότι μπορώ να το κάνω, ότι θα με βοηθήσει πιο πολύ ψυχολογικά, δηλαδή να νιώσω ακόμα καλύτερα. Ε: Ωραία. Αν σκεφτείτε τον εαυτό σας πριν το σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας και μετά, τι διαφορές βλέπετε; Α: Βλέπω ότι τώρα έχω αποκτήσει κάποιες δεξιότητες.

Επίσης ένιωθα κόμπλεξ, όπως είπα και πριν μειονεκτικά, όταν ερχόμουν σε επαφή με άλλους ανθρώπους που είχαν καταφέρει να τελειώσουν το σχολείο. Οπότε τώρα νιώθω καλύτερα ψυχολογικά. Είναι πιο βελτιωμένη και πιο δυνατή η ψυχολογία μου.

Και μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση. Ε: Και τι θα λέγατε σε κάποιον που σκέφτεται να φοιτήσει σε ένα σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας; Α: Θα του έλεγα να το κάνει σίγουρα, να μην το σκεφτεί η δεύτερη φορά. Να το κάνει εφόσον σκέφτηκε να το υλοποιήσει.

Γιατί μόνο καλό μπορεί να σου κάνει. Εντάξει, μπορεί να είσαι κουρασμένος, μπορεί να θυσιάσεις κάποια πράγματα για να μπορέσεις να το τελειώσεις. Αλλά αξίζει.

Αξίζει γιατί μετά νιώθεις καλύτερα ψυχολογικά και σου δίνει και εφόδια. Δηλαδή αλλιώς είναι να έχεις τελειώσει μόνο το δημοτικό και αλλιώς να έχεις τελειώσει το γυμνάσιο. Ε: Κλείνοντας, υπάρχει κάτι ακόμη που θεωρείτε σημαντικό, θα θέλατε να αναφέρετε.

A: Θα ήθελα να πω ότι αν κάποιος έχει σκεφτεί να πάει στη σχολή, δεύτερη ευκαιρία να πάει. Γιατί μόνο καλό μπορεί να του δώσει αυτό που ανέφερα και πριν. Και ότι γενικότερα όλα τα παιδιά θα έπρεπε να υπάρχει κάποια στήριξη από την πολιτεία.

Γιατί εμένα η οικογένειά μου δεν μπορούσε να με στηρίξει σε μεγάλο βαθμό τότε, λόγω οικονομικών προβλημάτων. Οπότε πρέπει να υπάρχει στήριξη γιατί πρέπει όλοι να τελειώνουν μέχρι το Λύκειο. Δηλαδή πρέπει να εκπαιδεύονται, να παίρνουν την εκπαίδευση το Λύκειο, να τελειώνουν μέχρι το Λύκειο.

E: Ωραία, ευχαριστώ πάρα πολύ για το χρόνο σας και για τη συμμετοχή σας. A: Ευχαριστώ και εγώ πολύ. Καλή συνέχεια.

ΣΔΕ ΗΧΟΓΡΑΦΗΣΗ 2 ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

E: Καλησπέρα σας.A: Καλησπέρα. E: Καταρχήν, θα ήθελα να σας ευχαριστήσω για τη συμμετοχή σας στη συνέντευξη.

Θα με βοηθήσετε πάρα πολύ για την ολοκλήρωση της διπλωματικής μου εργασίας με θέμα την ψυχική αντικτικότητα και ενδυνάμωση μέσω της φοίτησης στα σχολεία δεύτερης ευκαιρίας, την οποία εκπονώ στο Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο. Εδώ να σας πω ότι η συμμετοχή σας είναι εθελοντική. Μπορείτε να διακόψετε τη συνέντευξη όποτε το επιθυμείτε.

Η συνέντευξη είναι ανώνυμη. Δεν θα αναφερθεί το όνομά σας, ούτε κάποιο στοιχείο που φανερώνει την ταυτότητά σας. Θα χρησιμοποιηθεί ψευδώνυμο.

Και θα ήθελα να σας ρωτήσω καταρχήν, πώς ήταν η εκπαιδευτική σας πορεία πριν έρθετε στο σχολείο δεύτερης ευκαιρίας, οι προηγούμενές σας εμπειρίες οι σχολικές. Α: Κοιτάζτε να δείτε, εγώ είχα φοιτήσει, είχα τελειώσει το δημοτικό και μετά συνέχισα στο γυμνάσιο, με σκοπό βέβαια να το τελειώσω, αλλά τελικά κατάφερα να ολοκληρώσω τη φοιτησή μου λίγο πριν την πρώτη γυμνασίου. Κοιτάζτε να δείτε, υπήρχαν διάφορα οικογενειακά προβλήματα, για παράδειγμα, η μητέρα μου μόλις είχε γεννήσει δύο δίδυμα, τα αδερφάκια μου, τα οποία έπρεπε να τα βοηθήσω στο σπίτι, γιατί αυτή ήταν άνεργη και έψαχνε συνεχώς δουλειά, και ο πατέρας μου έλειπε από το σπίτι αρκετές ώρες για τον ίδιο λόγο, οπότε έπρεπε να τους βοηθάω και αυτό έπαιξε μεγάλο ρόλο.

Ε: Δεν κατάλαβα το σημείο που μου είπατε για την πρώτη γυμνασίου, δεν κατάλαβα, την ολοκληρώσατε την πρώτη γυμνασίου; Α: Προσπάθησα, ήθελα να ολοκληρώσω, προσπάθησα, αλλά δεν τα κατάφερα και λίγο πριν το τέλος αποφάσισα να διακόψω τη φοιτησή μου, την παραμονή μου στο σχολείο. Ε: Και ποια συναισθήματα συνόδευσαν στη σχέση σας με το σχολείο στο παρελθόν, όταν πηγαίνατε στο σχολείο ή όταν το σκεφτόσαστε, τι συναισθήματα είχατε;

Α: Είχα και θετικά και αρνητικά συναισθήματα. Είχα περισσότερο θετικά συναισθήματα, μου άρεσε. Είχα βρει φίλους.

Οι εκπαιδευτικοί, με τους εκπαιδευτικούς είχαμε καλές σχέσεις. Είχα περισσότερο θετικά στοιχεία και λιγότερο αρνητικά.

Συνέχεια προηγούμενης εγγραφής.Ε: Τι σας ώθησε να πάρετε την απόφαση να φοιτήσετε στο σχολείο δεύτερης ευκαιρίας; Α:Μετά από κάποιο καιρό που ήταν λίγο καλύτερα τα πράγματα στο σπίτι και κατάφερα και εγώ επιτέλους να είμαι λίγο πιο ανεξάρτητη, είχα ακούσει από φίλους κάποιες ευκαιρίες για εργασία, όπως για παράδειγμα κάποια προγράμματα καθαριοτας στον δήμο.

Αποφάσισα λοιπόν να κάνω τα χαρτιά μου και τελικά ήμουν τυχερή γιατί βρήκα μια δουλειά σε ένα δημοτικό για την καθαριότητα του σχολείου, οπότε και παρέμεινα εκεί για δύο χρόνια. Μία φίλη μου και πάνω στη συζήτηση μου είπε ότι τα πράγματα γενικά με αυτές οι θέσεις έχουν γίνει πιο δύσκολα, οπότε αν ήθελα να παραμείνω εκεί θα έπρεπε να έχω τουλάχιστον την βασική πλέον υποχρεωτική εκπαίδευση, οπότε και έτσι κατέληξα να σκέφτομαι τη φοιτησή μου σας δε.Ε: Μάλιστα, πολύ ωραία.

Είχατε συγκεκριμένες προσδοκίες όταν ξεκινήσατε, πώς περιμένατε να είναι η διαδικασία της παρακολούθησης σας;Α:Είχα κάποιες πληροφορίες, ότι έχει φυσικά υποχρεωτικές παρουσίες και γίνονται κάποια βασικά μαθήματα. Κοίταξα λίγο το πρόγραμμα σπουδών, είδα ότι υπάρχουν κάποια μαθήματα ενδιαφέρον.

Ήταν τα μαθήματα λίγο πιο ελαφρια και διαφορετικά σε σχέση με το γυμνάσιο και επίσης αυτό που μου έδινε αυτοπεποίθηση είναι ότι η φοιτησή διαρκούσε και λιγότερο χρόνο, οπότε θα μπορούσε να το βγάλω εις πέρας. Ε:Πώς θα περιγράφατε την καθημερινότητά σας όταν φοιτούσατε στο σχολείο δεύτερες ευκαιρίες, όταν πηγαίνατε, πόσοι ήταν οι καθημερινότητας;Α: Ναι, κοιτάζτε, τα μαθήματα ήταν... Πήγαινα βέβαια μετά τη δουλειά.

Είχα όρεξη να πηγαίνω. Μου άρεσε οι συμμαθητές μου που είμαστε στην ίδια τάξη και αν και κουρασμένη προσπαθούσα να συμμετέχω στο μάθημα. Μπορώ να πω ότι με ενδιέφεραν τα μαθήματα και ήμουν σε πολύ καλή ομάδα.

Ε: Ωραία. Υπήρξαν στιγμές που νιώσατε ότι τα καταφέρατε κατά τη φοιτησή σας, ότι κάνατε κάτι που δεν περιμένατε ότι θα το είχατε καταφέρει και τελικά το καταφέρατε;Α: Ναι.

Υπήρχαν στιγμές που ένιωσα ότι κατάφερα πράγματα που δεν είχα καταφέρει πιο πριν. Περισσότερο μου άρεσε που κατάφερα και να επικοινωνώ με τα υπόλοιπα άτομα της ομάδας, συνήθως με ομαδικές εργασίες. Έμαθα να συνεργάζομαι, να μπαίνω στη θέση του άλλου, να έχω μεγαλύτερη υπομονή.

Και να κατανοώ σε γενικές γραμμές περισσότερο τους άλλους, οπότε τους κατανοούσα πριν. Ε:Και δυσκολίες υπήρξαν;Αν ναι,πώς τις αντιμετωπίσατε;

Α: Κοιτάζτε, πιστεύω ότι κάποιες φορές το άγχος από την προηγούμενη μέρα ή προσωπικά θέματα πολλές φορές τα κουβαλούσα κατά τη φοιτησή μου. Αλλά σε αυτό βοήθησαν και κάποιοι άνθρωποι που γνώρισα μέσα στα σχόλια δεύτερης ευκαιρίας, όπως οι σύμβουλοι που μας υποστήριζαν, οι εκπαιδευτικοί και φυσικά οι διευθυντές το ΣΔ, που δεν μπορώ να πω όταν τους χρειαζόμασταν εκεί. Ε:Ωραία, πάρα πολύ ωραία.

Και πώς αισθανόσασταν όταν συμμετείχατε σε ομαδικές δραστηριότητες, σε projects;

Α: Όπως σας είπα και πριν, νομίζω που μ' άρεσε πάρα πολύ. Ένιωθα ότι αναπτύσσω κάποια άλλα πράγματα, κάποιες δεξιότητες που δεν είχα πριν.

Βέβαια, εγώ δεν είχα λόγω οικονομικών δυσκολιών κάποιο μέσο, όπως έναν υπολογιστή ή κάποιο τάμπλετ, αλλά με βοήθησαν συναδελφοί μου. Και αυτό, πιστεύω, μου έκανε καλό. Και σαν γνώσεις πήρα πολλά πράγματα και σαν δεξιότητες.

Ε:Ωραία. Οι συναδελφοί σας εννοείται οι συμμαθητές σας;Α: Οι συμμαθητές μου.

Ε:Ωραία, ευχαριστώ πάρα πολύ. Και σε ποιο βαθμό αισθανόσασταν ότι η γνώμη σας είχε αξία, μετρούσε μέσα στην τάξη;Α: Μπορείτε να μου ξαναεπαναλάβετε την ερώτηση;

Ε:Βεβαίως. Θεωρούσατε ότι η γνώμη σας είχε αξία μέσα στην τάξη. Αν ναι, σε ποιο βαθμό, μικρό, μεγάλο;

Α:Ναι, νομίζω ότι είχε αξία η γνώμη μου. Μπορούσα να ακουστώ από τους άλλους. Βέβαια, υπήρχαν κάποιες φορές κάποιες αντιρρήσεις ή κάποια διαφορετική προσέγγιση, αντιμετώπιση από τους άλλους.

Αλλά νομίζω ότι βοήθησε πολύ η ομάδα στο να λυθούν αυτά τα προβλήματα. Και γενικά, το κλίμα στο σχολείο πώς θα το χαρακτηρίζατε. Το κλίμα σε γενικές γραμμές νομίζω ότι ήταν καλό.

Ήταν φιλικό. Υπήρχε σεβασμός προς τους άλλους και προς τους καθηγητές μας φυσικά. Αν και πολλές φορές ερχόταν κούραση, νομίζω ότι σε γενικές γραμμές ήταν ένα καλό πλαίσιο και αυτό οφείλεται ότι πραγματικά θέλαμε όλοι να συμμετάσχουμε στη φοίτησή μας στα σχολεία δεύτερης ευκαιρίας.

Ε: Ποιοι άνθρωποι μέσα στο σχολείο δεύτερης ευκαιρίας έπαιξαν πιο σημαντικό ρόλο για εσάς και γιατί, αν θέλετε να μας πείτε. Α: Έπαιξε ρόλο φυσικά η ομάδα μου που συνήθως φέραμε εις πέρας κάποιες εργασίες. Όπως μου άρεσε και πολύ η συμμετοχή μου σε μία θεατρική ομάδα που έγινε δική μας πρωτοβουλία μέσα στα ΣΔΕ και αυτό με βοήθησε πολύ, μου ενίσχυσε την αυτοπεποίθηση, με έμαθε να εκφράζομαι και είναι περισσότερο εξωστρεφές άτομα από ό,τι πριν νομίζω ότι ήμουν λίγο εξωστρεφές.

Ε: Έχετε νιώσει, νιώσατε βασικά αποδοχή, κατανόηση από το σχολικό περιβάλλον απ' ό,τι καταλαβαίνω από λεγόμενά σας μάλλον ναι, αλλά θα ήθελα να μου το επιβεβαιώσετε. Α:Ναι, νομίζω ότι ένιωσα και δεν έχω κάποιο παράπονο επάνω σ' αυτό, νομίζω ότι με βάση τις συνθήκες και τα μέσα που υπήρχαν νομίζω ότι ναι, ένιωσα. Ε:Ωραία, πιστεύετε ότι η φοίτηση στο σχολείο δεύτερης ευκαιρίας άλλαξε τον τρόπο που βλέπετε τον εαυτό σας.

Θα λέγατε ότι πλέον αισθάνεστε μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση.Α: Ναι, όπως είπα και πριν νομίζω ότι αισθάνομαι με μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση, νομίζω ότι ενισχύθηκε η αυτοεκτίμησή μου. Απέκτησα θετικά συναισθήματα περισσότερα από ό,τι είχα πριν.

Αντλούσα ικανοποίηση από διάφορες δράσεις, όπως είπα και πριν που κάναμε , τα οποία με βοήθησαν να αντιμετωπίσω διάφορα στρεσογόνα γεγονότα. Ε:Ας συζητήσουμε λίγο αυτό, θα ήταν η επόμενη μου ερώτηση. Οπότε, όταν προκύπτουν σήμερα δυσκολίες στη ζωή σας, τις αντιμετωπίζετε διαφορετικά, αφού πλέον έχετε φοιτήσει στο σχολείο δεύτερης ευκαιρίας;

Α:Ναι, ναι, τις αντιμετωπίζω, νομίζω, διαφορετικά, γιατί έχω μάθει να κατονοώ περισσότερο τα συναισθήματά μου, να έχω περισσότερο υπομονή, να έχω περισσότερη υπομονή για έλεγχο των συναισθημάτων μου, ενσυναίσθηση, όπως σας είχα πει και πριν. Γιατί απέκτησα με τις γνώσεις, όσους δηλαδή απέκτησα, είχα κάποιο σκοπό, κάποιο κίνητρο, και αυτό με γέμιζε θετικά συναισθήματα, τα οποία με βοήθησαν αρκετά να ανταπεξέρχομαι σε κάποιες καταστάσεις, που πριν ομολογώ ότι με δυσκόλευαν. Ε:Πολύ ωραία.

Και έχει αλλάξει ο τρόπος που σχετίζεστε με άλλους ανθρώπους, άλλους ανθρώπους λέμε εκτός σχολικού περιβάλλοντος, στον υπόλοιπο κοινωνικό περίγυρο;

Α: Ναι, κοιτάζτε να δείτε, αφού παρατηρήσα μια αλλαγή, παρατηρήσα ότι έχω μάθει περισσότερο να ακούω τους άλλους, να μπαίνω στη θέση τους, και να μπορώ να συζητάω μαζί τους. Νομίζω ότι κατανοώ περισσότερο κάποια πράγματα ή αντιδράσεις σε σχέση με πριν.

Ε:Πολύ ωραία. Και πιστεύετε ότι η φοίτησή σας στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας επηρέασε τα μελλοντικά σας σχέδια, τους μελλοντικούς σας στόχους. Ναι, σίγουρα τα επηρέασε, γιατί πριν νομίζω ότι μου δόθηκε μια ευκαιρία να ονειρεύομαι να κάνω κάποια πράγματα, όπως παράδειγμα η παραμονή μου σε σχολικούς χώρους, το οποίο μου άρεσε πολύ.

Και γιατί όχι, ίσως αργότερα να συνεχίσω και κάνω και κάποια πιο τεχνική εκπαίδευση σε κάποιο εσπερινό επάλ ή σε κάποιο σχολείο που θα μπορέσω να το συνδυάσω με τη δουλειά μου φυσικά. Ε: Οπότε, ας αναστοχαστούμε. Αν σκεφτείτε τον εαυτό σας πριν και μετά το Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας, τι διαφορές βλέπετε;

Φαντάζομαι θα βλέπετε αρκετές.Α: Όπως είπαμε και πριν, ένα σημαντικό κομμάτι, βέβαια και τη γνώση, , πέρα από το χαρτί που θα πάρεις, νομίζω ότι το χρησιμοποιήσω και και στις διαπροσωπικές

μου σχέσεις. Νομίζω ότι θα τις αναπτύξω περισσότερο, νομίζω ότι μπορεί να κάνω και με καλύτερο κύκλο ανθρώπων, να έχω περισσότερα ενδιαφέροντα.

Ε:Ωραία. Και τι θα λέγατε σε κάποιον που σκέφτεται να φοιτήσει σε ένα Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας; Α:Θα του έλεγα ότι αξίζει τον κόπο, γιατί μπορεί να σου προσφέρει διάφορες δεξιότητες, γνώσεις.

Μπορείς να αναπτύξεις συναισθηματά σου. Μπορείς να συναντήσεις περισσότερους φίλους και να ασχοληθείς με πιο ενδιαφέροντα πράγματα, τα οποία ταιριάζουν και στο χαρακτήρα σου, στην προσωπικότητά σου.Ε: Ωραία.

Ε:Και υπάρχει κάτι που θεωρείτε σημαντικό να αναφέρετε. Υπάρχει κάτι που θεωρείτε σημαντικό να αναφέρετε, κάτι που δεν έχετε πει μέχρι τώρα;

Α:Κοιτάξτε. Θέλω να αναφέρω ότι είναι καλό να μπορούμε να... μέσα από όλα αυτά που έχουμε μάθει, όπως μας δίδασκαν και οι καθηγητές μας, να μπορούμε να αναγνωρίζουμε τις πράξεις μας και να μπορούμε να πράττουμε το καλό με βάση αυτές. Ε: Ωραία.

Σας ευχαριστώ πάρα πολύ για το χρόνο σας και για τη συμβολή σας στην εργασία μου.Α: Σας εύχομαι καλή συνέχεια. Ελπίζω να σας βοήθησα.

Ε:Με βοηθήσατε. Ευχαριστώ.

ΣΔΕ ΗΧΟΓΡΑΦΗΣΗ 3

Ε: Γεια σας, καταρχήν να σας ευχαριστήσω για τη συμμετοχή σας στην έρευνά μου για τη διπλωματική μου εργασία με θέμα ψυχική ανθεκτικότητα και ενδυνάμωση μέσω της φοίτησης σε ένα σχολείο δεύτερης ευκαιρίας για το Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο. Η συμμετοχή σας είναι δωρεάν και εθελοντική. Οποιαδήποτε στιγμή θέλετε, μπορείτε να διακόψετε τη συνέντευξη.

Η συνέντευξη είναι ανώνυμη, δεν θα αναφερθεί το όνομά σας. Στην εργασία θα αναφερθείτε με ψευδώνυμο. Θέλετε να επιλέξετε κάποιο ψευδώνυμο.; Α: Ναι.

Ε: Πείτε μας. Α: Ανδρέας. Ε: Ωραία, εντάξει.

Ε: Λοιπόν, να ξεκινήσουμε με την πρώτη ερώτηση. Θα ήθελα να μου πείτε πώς ήταν η εκπαιδευτική σας πορεία πριν να έρθετε στο σχολείο δεύτερης ευκαιρίας. Α: Στο δημοτικό ήμουν μέτριος μαθητής και πιο πολύ με ενδιέφερε να βρεθώ με τους κύριους μου να παίζουμε και να κάνουμε πλάκες.

Μετά στο γυμνάσιο το πράγμα ξέφυγε. Είχα και δύσκολη εφηβεία. Ως που πρώτη γυμνασίου έμεινα από απουσίες και δεν ξαναπήγα.

Ε: Κατάλαβα. Και ποια συναισθήματα συνοδεύουν τις σχέσεις σας με το σχολείο στο παρελθόν. Όταν σκέφτεστε το σχολείο τότε, τι συναισθήματα είχατε; Α: Βαρεμάρα γενικά, αρνητισμός, έλλειψη ενδιαφέροντος.

Σε πολλά μαθήματα δεν ήμουν καλός και αυτό με έκανε να νιώθω μαγκωμένος. Ε: Μάλιστα. Και τι σας ώθησε να πάρετε την απόφαση να φοιτήσετε στο σχολείο δεύτερης ευκαιρίας;

Α: Το γεγονός ότι δεν είχα τελειώσει τη βασική εκπαίδευση με βάραινε. Όλοι γύρω μου κάτι κάνανε, οπότε είπα γιατί όχι και εγώ. Ε: Ναι.

Και είχατε συγκεκριμένες προσδοκίες όταν ξεκινήσατε; Πώς περιμένατε να είναι η διαδικασία της παρακολούθησης; Α: Κοίτα, αρχικά περίμενα να είναι όπως στο σχολείο παλιά.

Αλλά ήταν κάτι διαφορετικό. Άλλη προσέγγιση από αυτό που περίμενα. Ε: Ωραία.

Πώς θα περιγράφατε την καθημερινότητά σας στο σχολείο δεύτερης ευκαιρίας όταν πηγαίνατε; Α: Νομίζω όπως οι πιο πολλοί. Τέλειωνα από τη δουλειά και πήγαινα.

Το κλίμα ήταν ευχάριστο. Κάναμε διάφορες δραστηριότητες, συζητήσεις. Είχαμε ανταλλαγή απόψεων και ιδεών.

E:Και υπήρξαν στιγμές που νιώσατε ότι τα καταφέρατε μέσα στο σχολείο, ότι καταφέρατε κάτι που δεν περιμένατε ότι θα καταφέρνατε πρωτότερα;A: Ναι, πολλές φορές. Όταν, για παράδειγμα, κάναμε μια ομαδική εργασία με θέμα την καταγραφή λαϊκών παραδόσεων και ήταν καλή, δεν το περίμενα.

E: Και δυσκολίες υπήρξαν και πώς τις αντιμετωπίσατε; A: Ναι, σίγουρα. Είχε περάσει και καιρός που ήμουν σε σχολείο.

Ήταν και η δουλειά στη μέση, η κούραση. Έκανα κουράγιο όμως. Έλεγα στον εαυτό μου, βάλε τα δυνατά σου.

E: Στο σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας ξέρουμε όλοι ότι γίνονται πάρα πολλά projects. Όταν συμμετείχατε σε ομαδικές δραστηριότητες και projects, πώς αισθανόσασταν; A: Στην αρχή ήταν περίεργα.

Μετά το ζητούσα. Μου άρεσε. Έλεγε ο ένας, έλεγε ο άλλος.

Τα βάζαμε κάτω, τα βρίσκαμε. Πολύ καλύτερα από το να μαθαίνεις απ' έξω το βιβλίο, όπως γίνεται σε όλα τα σχολεία. E: Α, μάλιστα.

Και όταν μιλούσατε μέσα στην τάξη, σε ποιο βαθμό αισθανόσασταν ότι η γνώμη σας είχε αξία; A:Θεωρώ ότι είχε αξία. Όπως και των υπολοίπων μαθητών.

E: Ωραία. Και πάμε τώρα να μιλήσουμε λίγο για τις σχέσεις και το σχολικό κλίμα. Πώς θα χαρακτηρίζατε το κλίμα στο σχολείο;

A: Φιλικό. Με συνεργασία. Στήριξη από τους καθηγητές.

E: Ωραία. Και ποιοι άνθρωποι μέσα στο σχολείο δεύτερης ευκαιρίας έπαιξαν πιο σημαντικό ρόλο για εσάς και γιατί; A: Νομίζω οι καθηγητές μας πλησίασαν με πολύ σωστό τρόπο.

Ένιωθες άνετα, μάθαινες, έβλεπες ότι νοιαζόντουσαν. E: Μάλιστα. Και νιώσατε αποδοχή, κατανόηση από το σχολικό περιβάλλον;

A: Σίγουρα, 100%. Ποτέ δεν ένιωσα άβολα. E: Ωραία.

Θα λέγατε, πιστεύετε ότι η φοίτησή σας στο σχολείο δεύτερης ευκαιρίας άλλαξε τον τρόπο που βλέπετε τον εαυτό σας; A: Ναι. Και μόνο που έκανα το βήμα και γράφτηκα ένιωσα άλλος άνθρωπος.

Το ότι επέμενα και τέλειωσα το σχολείο δεύτερης ευκαιρίας και έμαθα τόσα πράγματα και έκανα τόσα πράγματα είμαι περήφανος για μένα, μπορώ να πω. E: Και θα λέγατε ότι πλέον αισθάνεστε μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση; A: Σίγουρα.

Όπως σας είπα, με βάραινε το γεγονός ότι δεν είχα βγάλει το γυμνάσιο. Αυτό το πέτυχα, οπότε ναι, έχω αυξημένη μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση. E: Ωραία.

Και όταν προκύπτουν δυσκολίες στη ζωή σας σήμερα τις αντιμετωπίζετε με διαφορετικό τρόπο; A: Κυρίως με πιο πολλή υπομονή. Επιμένω, σκέφτομαι τι μπορώ να κάνω αλλιώς για να το αλλάξω.

E: Ωραία. Και υπάρχει κάτι που μάθατε στο σχολείο δεύτερης ευκαιρίας και σας βοηθά να συνεχίζετε όταν τα πράγματα δυσκολεύουν; A: Έμαθα ότι πρέπει να προσπαθώ να μην τα παρατήσω, να πετύχω.

Βρήκα εσωτερική δύναμη. Ε: Ωραία. Και πάμε τώρα σε ό,τι αφορά τις σχέσεις με άλλους ανθρώπους.

Έχει αλλάξει ο τρόπος που σχετίζεστε με τους άλλους; Α: Έμαθα να συνεργάζομαι πιο εύκολα, να ακούω και με τους εκτός του σχολείου δεύτερης ευκαιρίας. Ε: Μάλιστα.

Α: Νιώθω πιο άνετος. Δεν είμαι του Δημοτικού που θα ήμουν αν δεν συνέχιζα στο σχολείο δεύτερης ευκαιρίας. Ε: Αυτό σας έκανε να αισθάνεστε άσχημα.

Α: Ήταν η αρχή. Τώρα σχεδιάζω και να πάω και στη σχολή να γίνω κουρέας.

Τελείως άλλο πράγμα από αυτό που κάνω τώρα. Ε: Οπότε το σχολείο δεύτερης ευκαιρίας επηρέασε τα μελλοντικά σας σχέδια ή στόχους και σκέφτεστε λοιπόν και αλλαγή επαγγέλματος. Πολύ ενδιαφέρον αυτό.

Αν σκεφτείτε τον εαυτό σας πριν τη φοίτηση στο σχολείο δεύτερης ευκαιρίας και τον εαυτό σας μετά όταν τελειώσατε πλέον, τι διαφορές βλέπετε, εντοπίζετε; Α: Πριν δεν ασχολούμουν με πολλά πράγματα, δεν με ενδιέφερε. Τώρα με ενδιαφέρει να κάτσω να διαβάσω πχ. λίγη ιστορία.

Να ανοίξω ένα άρθρο. Να μιλάω με κόσμο για διάφορα πράγματα. Τώρα νιώθω πιο καλά με μένα και έτσι βλέπω και τους άλλους αλλιώς.

Ε: Τι θα λέγατε σε κάποιον που σκέφτεται να πάει σε ένα ΣΔΕ;

A:

Να το κάνει. Δεν υπάρχουν κατά, μόνο υπέρ. E: Υπάρχει κάτι που θα θέλατε να αναφέρετε;

A: Να αναφέρω. Οι άνθρωποι δεν ξέρουμε πάντα τι είμαστε ικανοί να καταφέρουμε. Πάντα πρέπει να προσπαθούμε.

E: Σας ευχαριστώ πάρα πολύ για τον χρόνο σας. A: Και εγώ ευχαριστώ E: παρακαλώ.

ΣΔΕ ΗΧΟΓΡΑΦΗΣΗ 4

E: Καλησπέρα. Καταρχήν σας ευχαριστώ πάρα πολύ που δεχθήκατε να μου βοηθήσετε στην έρευνα για τη διπλωματική μου εργασία για το Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο με θέμα τη ψυχική ενδυνάμωση και ανθεκτικότητα μέσω της φοίτησης σε ένα σχολείο δεύτερης ευκαιρίας. Σας υπενθυμίζω ότι η συμμετοχή σας είναι ανώνυμη, εθελοντική.

Μπορείτε να τη διακόψετε ανά πάσα στιγμή κατά τη διάρκεια της συνέντευξης. Δεν θα χρησιμοποιήσουμε το πραγματικό σας όνομα. Αν θέλετε θα σας αποκαλούμε με κάποιο ψευδώνυμο, το οποίο μπορείτε να επιλέξετε εσείς.

A: Μπορείτε να με φωνάζετε Ελεάννα. E: Εντάξει. Ωραία.

Ε: Θα ήθελα να μου πείτε πώς ήταν η εκπαιδευτική σας πορεία πριν έρθετε στο σχολείο δεύτερης ευκαιρίας. Τι εμπειρίες είχατε από το σχολείο μέχρι τότε. Α: Πολύ κακές εμπειρίες.

Στο δημοτικό είχα αντιμετωπίσει μία πολύ κακή συμπεριφορά από τα άλλα παιδιά. Εγώ σαν παιδί δεν μιλούσα. Τα κρατούσα όλα μέσα μου.

Δεν είχα πει στους γονείς μου τι συνέβαινε. Με αποτέλεσμα να μην θέλω να ξαναπάω στο σχολείο. Τελείωσα με το ζόρι το δημοτικό.

Μετά είπα το λόγο και όταν μάθανε οι γονείς μου το λόγο που δεν ήθελα να συνεχίσω. Με πήγανε σε γιατρούς. Το προσπάθησα πολλά χρόνια να το ξεπεράσω όλο αυτό.

Μου ήταν πολύ βαρύ. Και μεγαλώνοντας αποφάσισα να προχωρήσω στο σχολείο δεύτερης ευκαιρίας. Γιατί έχει και ένα πιο φιλικό σύστημα εκπαίδευσης.

Ε: Οπότε, όταν σκέφτεστε το σχολείο, το παρελθόν, ποια συναισθήματα το συνοδεύουν;

Τι σας έρχεται στο μυαλό;

Α: Μου έρχονται πολύ κακές αναμνήσεις. Αν και θυμάμαι πολύ λίγα πράγματα.

Γιατί, όπως σας είπα, δεν πέρασα πολύ καλά. Νιώθω μία θλίψη. Νιώθω ακόμα έναν φόβο.

Αλλά, έχω προσπαθήσει και το έχω αφήσει στο παρελθόν. Ε:Και τι σας ώθησε να πάρετε την απόφαση να φοιτήσετε στο σχολείο δεύτερης ευκαιρίας; Α:Κατάλαβα μεγαλώνοντας ότι για να βρω μία καλή δουλειά έπρεπε να έχω το απολυτήριο γυμνασίου τουλάχιστον.

Αντιμετώπισα δυσκολίες στην εύρεση εργασίας για αυτό το λόγο, το ότι δεν είχα ένα απολυτήριο. Και έπρεπε να το κάνω ώστε να μπορέσω να σταθώ στα πόδια.

ΣΔΕ ΗΧΟΓΡΑΦΗΣΗ 4 ΣΥΝΕΧΕΙΑ (1)

Ε: Ωραία. Είχατε συγκεκριμένες προσδοκίες όταν ξεκινήσατε και πώς περιμένατε να είναι η διαδικασία της παρακολούθησης; Α:Εγώ είχα ακούσει κάποια πράγματα ότι το σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας δεν είναι όπως το σχολείο που θυμάμαι.

Πήγα με ένα φόβο, αλλά τελικά ήταν όντως κάτι πιο απλό και πιο δημιουργικό, θα έλεγα. Δεν κουραζόμουν αρκετά, γιατί κάναμε ωραία πράγματα και ξεφνιόμουν και μου άρεσε. Ε: Πάρα πολύ ωραία.

Πώς θα περιγράφατε την καθημερινότητά σας στο σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας; Α Θα έλεγα ότι ήταν ευχάριστη, γιατί πήγαινα μετά τη δουλειά.

Συζητούσαμε διάφορα πράγματα πέραν της καθημερινότητας. Κάναμε και πολλές εργασίες, αλλά όχι όπως ακούγεται και όπως της ήξερα. Κάναμε έρευνες, κάναμε επισκέπτες σε διάφορα μέρη.

Συζητούσαμε, μάθανα πολλά. Ήταν πολύ ευχάριστο το κλίμα. Παιρνούσαμε και ωραία.

Ήταν ωραία. Ε: Υπήρξαν στιγμές που νιώσατε ότι τα καταφέρατε μέσα στο σχολείο, ότι κάτι που δεν περιμένατε, που σας δυσκόλεψε και δεν περιμένατε ότι τελικά θα το φέρετε εις πέρας, το καταφέρατε εν τέλει; Α: Ναι, αρκετά πράγματα.

Ένα από αυτά ήταν η σχέση μου με τα μαθηματικά, που στο δημοτικό ήταν πολύ κακή, δηλαδή δεν καταλάβαινα απλά πράγματα. Και τώρα νιώθω ότι μπορώ να καταλάβω, μπορώ να λύσω ασκήσεις. Έχω έρθει πιο κοντά με αυτά και ναι νιώθω ότι το έχω καταφέρει αυτό.

Ε: Υπήρξαν δυσκολίες κατά τη δική σας, πώς τις αντιμετωπίσατε; Ναι, είχα κάποιες μέρες δύσκολες, γιατί έχω κάποια προβλήματα υγείας και κάποιες μέρες μου ήταν πάρα πολύ δύσκολο να πάω στο σχολείο, ειδικά μέρες που δούλευα τα πρωινά. Αυτό.

Ε: Πολύ ωραία. Πώς αισθανόσασταν όταν συμμετείχατε σε ομαδικές δραστηριότητες ή projects; Στην αρχή μου να λίγο βαρύ, γιατί λόγω του παρελθόντος, τα παιδιά με βοήθησαν και με στήριξαν πολύ στο να προσαρμοστώ.

Με έκανα να νιώσω ότι είμαι ένα άτομο από αυτούς και σιγά σιγά στην πορεία αλλά το ευχαριστιόμουν και όλες το ότι ανταλλάζαμε και απόψεις και δουλεύαμε μαζί πάνω σε ένα κομμάτι. Έκανα πολλές φιλίες. Ήταν πολύ θετικό όλο αυτό.

Ε: Και σε ποιο βαθμό αισθάνεστε ότι η γνώμη σας είχε αξία μέσα στην τάξη; Α: Πιστεύω ο καθένας από εμάς ακουγόταν η αποψη του. Ήταν σεβαστή από όλους.

Ε: Οπότε το κλίμα στο σχολείο, γενικά πώς θα το χαρακτηρίζατε; Α: Πολύ καλό. Ήταν μια πολύ ωραία εμπειρία και χαίρομαι πάρα πολύ που το έκανα αυτό το βήμα.

Ε:Οπότε θα λέγατε ότι είχατε νιώσει αποδοχή και κατανόηση στο σχολικό σας περιβάλλον γενικά στο σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας; Α: Ναι. Σε μεγάλο βαθμό, ναι.

Ε:Ποιοι άνθρωποι έπαιξαν μέσα από το σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας, πιο σημαντικό ρόλο για εσάς και γιατί; Α: Θα πω πρώτο ένα σύμβουλο με τον οποίο είχα μιλήσει στις αρχές και του είχα αναφέρει για αυτό που είχα ζήσει στον Δημοτικό παλιά. Οπότε είχα συζητήσει μαζί του για το φόβο και την ανασφάλεια ότι βρίσκομαι ξανά σε ένα τέτοιο περιβάλλον και ότι ίσως δυσκολευτώ λίγο να προσαρμοστώ.

Μου είπε αρκετά πράγματα, με καθυσύχασε και με βοήθησε πολύ στο να ενταχθώ στην ομάδα όπως η υπόλοιπο. Και μετά βέβαια και οι καθηγητές που ήταν όλοι εξαιρετικοί, ο καθένας βοήθησε με τον δικό του τρόπο. Ε: Πιστεύετε ότι η φίτησή σας στο σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας άλλαξε τον τρόπο που βλέπετε τον εαυτό σας;

Ναι, τρομερά. Νιώθω πραγματικά άλλος άνθρωπος. Πλέον νιώθω δυνατή.

Νιώθω ότι είμαι όπως όλους τους άλλους ανθρώπους. Δεν έχω κάποιο λόγο να νιώθω μειονεκτικά. Έμαθα πολλά πράγματα.

Έφτιαξε η σχέση μου με τους ανθρώπους. Πλέον δεν φοβάμαι να πω τη γνώμη μου. Μου αρέσει να ανακαλύπτω καινούργια πράγματα.

Και νιώθω ότι μπορώ να εξελιχθώ.Ε: Οπότε, θα λέγατε ότι πλέον αισθάνεστε μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση.Α: Ναι, σε μεγάλο βαθμό

Νιώθω ότι μπορώ να κάνω πολλά πράγματα.Ε:Υπάρχει κάτι που μάθατε στο σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας και σας βοηθά να συνεχίζετε όταν δυσκολεύεστε; Α: Ναι, να πιστεύω στον εαυτό μου.

Να συζητάω τις σκέψεις μου και τις ανησυχίες μου. Πάντα υπάρχουν άνθρωποι που μπορούν να σε βοηθήσουν. Αυτά νομίζω ότι είναι σημαντικά.

Ε:Και έχει αλλάξει ο τρόπος που σχετίζεστε με άλλους ανθρώπους, ενώ εκτός ΣΔε, δηλαδή με τον κοινωνικό σας περίγυρο πλέον, έχετε διαφορετικό τρόπο προσέγγισης;Θα λέγατε ότι έχει αλλάξει ο τρόπος που σχετίζεστε με άλλους ανθρώπους μετά τη φοίτησή σας;Α: Ναι, αρκετά.

Παλιότερα ένιωθα ότι δεν έχω καταφέρει πολλά πράγματα στη ζωή μου, ότι δεν έχω την παιδεία, την εκπαίδευση, τις γνώσεις που μπορεί να έχει ένας άλλος άνθρωπος στην ηλικία μου. Τώρα που νιώθω ότι έχω προχωρήσει στην εκπαίδευση, ότι έχω βγάλει και το γυμνάσιο, νιώθω μια αυτοπεποίθηση ότι δεν υστερώ κάπως σε σχέση με τους συνομήλικους ή γενικά τους ανθρώπους. Ε: Και έχει επηρεάσει το Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρία στα μελλοντικά σας σχέδια, στους μελλοντικούς σας στόχους, είναι ένας παράγοντας τον οποίο λαμβάνετε υπόψη;

Α: Ναι, νιώθω ότι θέλω να προχωρήσω παραπέρα. Νιώθω ότι το Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρία ήταν μόνο το πρώτο σκαλοπάτι. Θέλω να συνεχίσω, θέλω να σπουδάσω.

Νιώθω ότι ποτέ δεν είναι αργά. Πλέον έχω στόχους και όνειρα και μου έχει δώσει μια μεγάλη δύναμη στο να προσπαθήσω και να τα καταφέρω.Ε: Οπότε, αν σκεφτείτε τον εαυτό σας πριν το Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας και μετά, τι διαφορές βλέπετε;

Α: Βλέπω πλέον έναν πολύ δυναμικό άνθρωπο που δεν φοβάται να ρισκάρει, δεν ντρέπεται για τον εαυτό του, ότι έχει αυτοπεποίθηση, ότι κυνηγάει το καλύτερο για εκείνον έναν άλλον άνθρωπο. Ε:Ναι, οπότε τι θα λέγατε σε κάποιον που σκέφτεται να φτήσει σε ένα Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας. Τι συμβουλές θα δίνετε;

A:Αν το σκέφτεται να το κάνει. Να το κάνει γιατί είναι ένα πολύ δυνατό κεφάλαιο θα έλεγα. Είναι μία πολύ καλή εμπειρία και θα του προσφέρει μόνο ωραία και θετικά πράγματα.

E: Ωραία. Υπάρχει κάτι ακόμα κλείνοντας που θεωρείτε σημαντικό να αναφέρουμε;A: Νομίζω ότι τα είπαμε όλα.

Όχι, ευχαριστώ πάρα πολύ. E: Εγώ ευχαριστώ για την βοήθεια. Να είστε καλά.

Να είστε καλά.

ΣΛΕ ΗΧΟΓΡΑΦΗΣΗ 5

E Καλησπέρα, καλησπέρα. Τι κάνεις; A Καλά κορίτσι μου. E Καλά... Επειδή η συνέντευξη είναι ανώνυμη δεν θα αναφέρω το όνομά σου... Είναι ανώνυμη, δεν αναφέρω το όνομά σου καθόλου, αυτό! Χαίρομαι κατ' αρχήν που είσαι καλά.

Πάντα καλά να είσαι. Ήθελα κατ' αρχήν να σε ρωτήσω, η εκπαιδευτική σου πορεία μέχρι να πας στο σχολείο δεύτερης ευκαιρίας, πώς ήταν η εμπειρία σου σε σχέση με το σχολείο μέχρι τότε;

Α Έχουμε και το μωρό και κλαίει εδώ. Συγγνώμη, δεν σε άκουσα. Ε Ναι, ότι πριν να πας στο σχολείο δεύτερης ευκαιρίας, ας πούμε τελείωσες το δημοτικό, μετά πώς και δεν συνέχισες ας πούμε για γυμνάσιο αμέσως;

Α Συνέχισα για γυμνάσιο, αλλά λόγω επειδή δεν μου άρεσε το βήμα δεν συνέχισα. Ε Ναι, ωραία. Οπότε μετά ποιο ήταν το επόμενο βήμα;

Α Το παράτησα το γυμνάσιο και πήγα για δουλειά. Ωραία. Έχοντας πλέον μια μεγάλη οικογένεια με τους παιδιών, αποφάσισα να τελειώσω το σχολείο.

Μήπως και γίνω μόνιμη κάπου με βάση το Απολυτήριο γυμνασίου. Ε Σωστό, σωστό. Και όταν σκέφτεσαι πριν το σχολείο δεύτερης ευκαιρίας, το σχολείο την εμπειρία σου γενικά μέχρι τότε, στο δημοτικό, στο γυμνάσιο μέχρι εκεί που είχες πάει κλπ.

Τι συναισθήματα έχεις γι' αυτό. Νοσταλγείς, αισθάνεσαι λύπη, αισθάνεσαι χαρά, δεν ξέρω. Πώς περνούσες όταν ήσουν μικρή στο σχολείο;

Α Σαφώς η νοσταλγία υπάρχει για το σχολείο. Γιατί σου θυμίζω τα παιδικά σου χρόνια, τα αγαθά χρόνια. Όσο μεγαλώνουμε έρχονται και πιο πολύ τα παιδικά μας χρόνια.

Ήθελα να το ξαναζήσω και ως αποτέλεσμα αυτού πήρα να τελειώσω και το γυμνάσιο. Ε Πάρα πολύ ωραία. Α Δεν μου άρεσαν τα γράμματα, όχι μικρή, να σου πω την αλήθεια.

Δεν το είχα με το σχολείο. Εξ ούτως δεν το τελείωσα τότε. Ε Ωραία.

Και όταν ήταν να πας στο σχολείο δεύτερης ευκαιρίας, πριν να πας, πώς το είχες στο μυαλό σου ότι θα ήταν και αν τελικά ήταν διαφορετικό από το φανταζόσουν, πιο ωραίο, χειρότερο, δεν ξέρω. Όπως το περίμενες και πώς το βρήκες; Α Κοίταξε, με την αντίληψη του πλέον μεγάλου ανθρώπου και ενήλικα έχοντας οικογένεια, πίστευα ότι είναι πιο καλό, γιατί ταυτόχρονα είμαστε και πιο ώριμοι.

Ήταν και σαν στην ουσία μια καθημερινότητα που θα μου έδινε και άλλες εμπειρίες, αλλά ταυτόχρονα και μάθηση που δεν την απέκτησα ποτέ. Ε Πολύ ωραία. Και η διαδικασία του μαθήματος παρακολούθησης είχε διαφορές στη μεθοδολογία σε σχέση με το σχολείο μέχρι τότε, με το δημοτικό και με το γυμνάσιο, το παλιά;

Ναι, εννοείται ότι είχε πολλή διαφορά, γιατί πλέον είχα στόχο να τελειώσω από το σχολείο, γιατί χρειαζόμουν το Απολυτήριο. Η αντίληψη, βέβαια, στη μαθηματικά ήταν πολύ καλύτερη σε σχέση με το τότε. Ε Μάλιστα.

Α Να μου πει ότι είμαι και τζίνιους στα μαθηματικά που εγώ δεν το είχα. Ε Αλήθεια, δηλαδή ανακάλυψες κάτι αναπάντεχο. Α Αναπάντεχο.

Οχι, πράγματικά δεν τα είχα, με είπαν ότι ήμουν τζίνιους στα μαθηματικά. Δηλαδή σκέψου τώρα. Ε: η καθημερινότητα στο σχολείο τώρα πώς ήτανε, φαντάζομαι τώρα με δουλειά, μετά πάει κανείς το απόγευμα, βραδάκι, πώς ήταν η καθημερινότητα η σχολική; Α πρώτα δουλειά, το πρωί βιαστικά μαγείρεμα συμμαζέμα, τα πιο μικρά τα έβλεπα δύο λεπτά, και έφευγα για το σχολείο.

Ε Μπράβο. Υπήρξαν στιγμές που είπες μέσα στο σχολείο, αυτό το κατάφερα τώρα, κάτι ας πούμε, πράγματα που μου είπες για τα μαθηματικά, άλλες στιγμές που πράγματα ας πούμε που παλιά έλεγες για τον εαυτό σου ότι αυτό εγώ ποτέ ή αυτό δεν το έχω ή δεν το περίμενες ότι θα το καταφέρεις; Α Τη ν ομαδικότητα.

Έζησα πολύ την ομαδικότητα σε συνεργασία με άλλους συμμαθητές. Έμαθα την ομαδικότητα, την εξέλιξη της ομαδικότητας και την υλοποίηση της ομαδικότητας. Ήρθα πιο κοντά σε μαθητές, κάτι που άλλοτε δεν το είχα όσο ήμουν μικρή.

Ε Κατάλαβα. Πολύ σημαντικό αυτό. Και υπήρξαν δύσκολες στιγμές και αν ναι, ας πούμε, πώς τις αντιμετώπισες, στιγμές που μπορεί να είπες ότι δεν ξέρω, μπορώ να τα παρατήσω ή αυτό δεν μπορώ να το κάνω, να το παρατήσω, κάτι τέτοιο.

Α Ούτε μία στιγμή είχα. Ούτε μία. Ε Μπράβο.

Και μου είπες αυτό με την ομαδικότητα. Αυτό είναι πολύ σημαντικό. Γιατί, τώρα που κάνω τη διπλωματική, που το θεωρητικό κομμάτι με τις μελέτες το έχω τελειώσει και παίρνω τώρα συνεντεύξεις από ανθρώπους που έχουν τελειώσει να μου πούν και αυτοί τις εμπειρίες σου, όντως, οι μελέτες λένε συνέχεια για την ομαδικότητα και όλοι οι συμμετέχοντες σε παλιές έρευνες λένε πόσο σημαντικά για αυτούς ήταν τα εργασίες, τα projects που κάνανε και ατομικά αλλά και σαν ομάδα.

Υπάρχει κάποια στιγμή ή κάποια δραστηριότητα, κάποια εργασία που σου έχει μείνει είτε ομαδική είτε ατομική.; Α Είχαμε τη συνεργασία με τα παιδιά για τη Λότζια είχαμε για τη Κρίνη του Μωροζίνη.Ε: Α ναι τα λιοντάρια, τα λιοντάρια δεν είναι Α ναι ναι ναι.

Ναι σαφώς. Είχαμε να δείξουμε ποιος την ίδρυσε, αυτό μου είχε μείνει χαρακτηριστικά, το κάναμε βιβλιοδεσία. Αν το χρειαστείς κάποια στιγμή το έχω

Ε Α ωραία, ναι. Α Άμα είναι να να στο φέρω το δεις και να το βάλεις στην πτυχιακή σου. Ε Ναι, ωραίο.

A Και αυτό μου είχε μείνει πολύ.Ε Και συνεργαστήκατε, πώς συνεργαστήκατε,σε ομάδες σας χωρίσανε ή όλοι το κάνατε μαζί. Α Ήταν μια ομάδα πέντε άτομα ας πούμε πήρε αυτό άλλη μια ομάδα πέντε άτομα.

Ένας αναλάμβανε να βρει το ένα κομμάτι, ένας το άλλο, ο άλλος να κάνει και βιβλιοδεσία. Υπήρχαν αρμοδιότητες στην ομάδα. Ε Κατάλαβα.

A: Όλοι είχαν κάτι να βρούμε για το θέμα που είχαμε αναδείξει. Και ταυτόχρονα όλοι μαζεύτηκαν το θέμα που είχαμε να δειξει. Πάρα πολύ ωραία.

E: Και σε ποιο βαθμό θα έλεγες ότι αισθανόσουν ότι η γνώμη σου μέσα στην τάξη μετρούσε. Όχι μόνο για τον καθηγητή και για τους συμμαθητές σου. Ότι η γνώμη σου είχε αξία.

A 9 στα 10. Ε Γιατί όχι δέκα αν επιτρέπεται;

Υπήρχαν άτομα που σε αμφισβητούσαν: Α Όχι, όχι δεν υπήρχαν. Αλλά δεν έχω μάθει στη ζωή μου να βάζω το δέκα.

Πάντα ήθελα να βάζω λιγότερο και το καλύτερο. Ε Ωραία. Και το κλίμα στο σχολείο γενικά.

Συνολικά το κλίμα. Πώς θα το περιέγραφες εμένα που δεν έχω πάει στο σχολείο δεύτερης ευκαιρίας.

A:

Υπέροχο.. Ταυτόχρονα σου δίνει την αντίληψη ότι πλέον δεν είσαι ένα παιδάκι και έχεις βάλει στόχους

Υλοποιείς στόχους. Και αποκτάς αυτοπεποίθηση με την υλοποίηση..και σου βάζω και το κομμάτι με τα προβλήματα που προκύπτουν με τη δουλεία,με τα παιδιά..και ότι τα παιδιά σου σε βλέπουν να υλοποιείς στόχους,είσαι σαν παράδειγμα.

Για να κάνουμε αυτό που κάνουμε. Να υλοποιήσουμε αυτό που κάνουμε.

Ε Κατάλαβα.

Ωραία, το είπαμε με το κλίμα. Ωραία.

Και μέσα στο σχολείο δεύτερης ευκαιρίας, ποιοι άνθρωποι παίζανε για σένα το μεγαλύτερο ρόλο, δηλαδή έχετε, ξέρω ότι έχετε τους καθηγητές, είναι οι συμμαθητές σας, είναι σύμβουλοι, είναι ο διευθυντής, ποιοι έπαιξαν το μεγαλύτερο ρόλο για σένα, το σημαντικότερο και γιατί; Α Μέσα στο σχολείο εννοείς; Ε Ναι, ναι, μέσα στο σχολείο. Από συμμαθητές, καθηγητές, συμβούλους που μαθαίνω ότι υπάρχουν μέσα, από το Διευθυντή, Διευθύντρια, δεν ξέρω τι είχατε.

Α Όλοι είχανε να κάνουν με τη μάθηση, ο ένας, ο καθένας, είχε να δώσει κάτι. Ο μαθητής, ο καθηγητής τις γνώσεις που τους απλοποιούσε. Ο σύμβουλος της Συμβουλευτικής να σε βοηθήσει να προχωρήσεις και να σου δώσει και ερεθίσματα για περαιτέρω.

Ο ψυχολόγος που είχαμε στο σχολείο, να σε ενθαρρύνει για το παραπάνω, ο Διευθυντής κοντά στους μαθητές, ήταν σαν να ήταν και αυτοί μαθητές. Ε Α, τόσο κοντά. Όλοι μαζί.

Τόσο κοντά ήσασταν όλοι. Α Τόσο κοντά. Ε Ωραία.

A Ναι, ναι, φυσικά. E Και θα έλεγες ότι οι καθηγητές, γενικά, δείχνανε κατανόηση. Αν είχες κάποια δυσκολία ή αν αργούσες, δεν ξέρω εγώ τι, αν αργούσε κανείς, ή αν κάπου δυσκολευόταν, υπήρχε κατανόηση και αποδοχή;

A Εννοείται. Σε μεγαλύτερο βαθμό από την καθημερινότητα του σχολείου του ημερησίου ή στα ΕΠΑΛ, στο σχολείο δεύτερη ευκαιρίας, σου δίνουν τη δυνατότητα να σε κατανοήσουν κάτι που δεν κάνουν στα υπόλοιπα σχολεία.

Ναι. Έτσι το έχω εκλάβει εγώ, προσωπικά. Το αν έχεις μεγάλη οικογένεια, είσαι κουρασμένος, δηλαδή υπήρχαν στιγμές που όλοι οι άνθρωποι ήμασταν κουρασμένοι όταν πηγαίναμε, αλλά ταυτόχρονα θα σου πω κάτι.

Πήγαينا κουρασμένη και έφευγα ξεκούραστη. Η ψυχολογική υποστήριξη ήταν το καλύτερο. E : Πάρα πολύ ωραία.

Και πιστεύεις ότι η φοίτηση στο σχολείο δεύτερης ευκαιρίας άλλαξε τον τρόπο που βλέπεις εσύ τον εαυτό σου; A Εννοείται. Μου έδωσε περισσότερη αυτοπεποίθηση να λέω ότι είμαι απόφοιτος γυμνασίου σχεδόν 19 απ' ό,τι είμαι απόφοιτος δημοτικού.

E Ναι, έχεις δίκιο. A Και ξέρεις τι ήμουν να σου πω την αλήθεια, Ιωάννα. E Ωραία.

A: Τελειώνοντας το γυμνάσιο, διορίστηκα μόνιμη υπάλληλα στο δημόσιο. Αυτό είναι εννοείται μόνιμη δουλειά, όλα αυτά είναι... ναι. Δίνει παραπάνω αυτοπεποίθηση του ανθρώπου που έκανε ένα σχολείο στα 35 του χρόνια έχοντας πέντε παιδιά, έτσι.

E Ναι. A Ναι, ναι. Δηλαδή εμένα ήταν ο στόχος μου ήταν αυτός.

Ε"Μπράβο. Μπράβο που τα κατάφερες. Α Να είσαι καλά.

Ε"Οπότε τώρα μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση μου είπες και τώρα όταν προκύπτουν δυσκολίες στη ζωή σου μετά από τη φοίτηση σου στο σχολείο δεύτερης ευκαιρίας έχεις μάθει ας πούμε, έχεις ατσαλωθεί θα λέγαμε, αντιμετωπίζεις τα πράγματα αλλιώς: Α Εννοείται φυσικά. Περισσότερες γνώσεις.

Περισσότερα αυτοπεποίθηση. Γιατί πραγματικά είναι ένα πολύ βοηθητικό, υποστηρικτικό ψυχολογικά σχολείο αυτό. Ε Μάλιστα.

Ωραία. Και ο τρόπος, επειδή μου λες για την αυτοπεποίθηση, ο τρόπος με τον οποίο τώρα σχετίζεσαι με άλλους ανθρώπους, όχι ανθρώπους που τους γνώρισες μέσα από το ΣΔΕ, τώρα μιλάμε, στην υπόλοιπη κοινωνία. Έχει αλλάξει ο τρόπος με τον οποίο σχετίζεσαι με τους ανθρώπους;

Βλέπεις, ας πούμε, διαφορά στις σχέσεις σου με τους άλλους

. Α Εννοείται. Γιατί ταυτόχρονα, τελειώνοντας το σχολείο από εκεί, είχα τα ερεθίσματα να πώ περισσότερο σε θέματα νόμου, σε θέματα γενικά της καθημερινότητας και έχω έτσι εμπειρία με βάση το σχολείο, τη βοήθεια που είχα από το σχολείο, να προχωρήσω στο παρακάτω και να ψάχνομαι.

Αυτό το να ψάχνομαι, με έχει βοηθήσει πολύ στην καθημερινότητά μου, γιατί έτσι απέκτησα περισσότερη γνώση σε κάποια πράγματα που ταυτόχρονα αυτό που εγώ έχω διδαχθεί από αυτό το σχολείο, μπορώ να το συζητήσω και με τον άλλο, να τον βοηθήσω και αυτόν σε κάτι που δεν ήξερα, να μπορέσει να το υλοποιήσει και αυτός. Πάρα πολύ ωραία. Η επόμενη ερώτηση είναι η εξής, αλλά εσύ έχεις απαντήσει ήδη, ότι πιστεύετε ότι το σχολείο δεύτερης ευκαιρίας επηρέασε τα μελλοντικά σας σχέδια ή στόχους.

Ε: Εσύ, λοιπόν, μου είπες ότι ήταν ο στόχος σου μια μόνιμη δουλειά, να πάρεις το απολυτήριο και να προχωρήσεις παρακάτω, να εξελιχθείς και το πέτυχες. Κάποιο άλλο στόχο ή κάτι άλλο που θες να προσθέσεις πάνω σε αυτό, σε σχέση με το στόχο σου; Α: Ο στόχος μου είναι να υπάρξει Λύκειο.

Ε Ωραία. Τώρα, μια λίγο πιο συνολική ερώτηση. Όταν σκέφτεσαι τον εαυτό σου πριν το σχολείο δεύτερης ευκαιρίας και μετά το σχολείο δεύτερης ευκαιρίας, τι διαφορές διαπιστώνεις, έτσι, τις πιο χτυπητές διαφορές που διαπιστώνεις στον εαυτό σου.

Α Η διαφορά μου είναι στην αυτοπεποίθηση, Ιωάννα. Η μάθηση λίγο πολύ με βοήθησε και είμαι πλέον 45 χρονών σε σχέση με το 35 που ήμουν τότε. Έχει αλλάξει σημαντικά η αυτοπεποίθηση.

Και αυτό φαίνεται στην καθημερινότητα, στην ψυχολογική υποστήριξη, κούραση, όποια και να υπάρχει. Δεν ξέρω αν κάλυψα σε αυτή την απάντηση.

Ε Ναι,

Μια χαρά. Οπότε, αν γνωρίζεις τώρα έναν άνθρωπο ο οποίος αμφιταλαντεύεται να πάει να γραφτεί στο ΣΔΕ του χρόνου ή να μην πάει, τι θα του πεις.; Α Εννοείται να πας, γιατί είναι πολύ βοηθητικό και σημαντικό που δεν στο ανέφερα.

Τελειώνεις ένα σχολείο σε 18 μήνες. Ναι, είναι πιο... Είναι πιο σημαντικός ο χρόνος. Για εμάς που είμαστε πλέον μεγάλοι.

Ναι. Πρέπει να προχωρήσεις και παρακάτω το να τελειώσεις ένα σχολείο σε 18 μήνες. Είναι το πιο σημαντικό.

Ναι. Γιατί τα τρία χρόνια... Για πες μου. Γιατί είναι το γυμνάσιο, άμα όταν είμαστε μικροί είναι τρία χρόνια, για εμάς είναι πολλά πλέον τρία χρόνια.

Ε Σωστά. Δεν έχουμε τέτοιες πολυτέλειες. Α Εννοείται.

Θα του έλεγα φυσικά και να πας και θα είναι βλακεία αν δεν πας. Ναι. Ε: Και κάτι άλλο που θα ήθελες έτσι να αναφέρεις γενικά σε σχέση με τα σχολεία δεύτερης ευκαιρίας;

Ό,τι θες. Είναι ελεύθερη η ερώτηση. Ό,τι θέλει λέει ο καθένας.

Α Ευτυχώς που υπάρχουν και τα σχολεία δεύτερης ευκαιρίας γιατί μας δίνουν την δεύτερη ευκαιρία. Ε Πάρα πολύ ωραία. Α Σε εμάς που δεν έχουμε.

Ναι. Πάρα πολύ. Αυτό θα έλεγα.

Ε Και εσύ πώς ενημερώθηκες για την ύπαρξη του σχολείου δεύτερης ευκαιρίας. Θα σου πω γιατί σε ρωτάω. Πολλοί άνθρωποι που με ρωτούσαν πάνω σε τι είναι η έρευνά μου και τους λές για το σχολείου δεύτερης ευκαιρίας πολλοί μπερδεύονται και νομίζουν ότι μιλάω για το νυχτερινό.

Άλλοι ότι μιλάω για το ΙΕΚ. Άλλοι ότι μιλάω για τη σχολή των τουριστικών στου Κοκκίνη. Καταλαβαίνουν άλλα αντί άλλων.

Δεν είναι πολύ ενημερωμένοι. Εσύ πώς το έμαθες. Α Απ' τα μέσα.

Και από στόμα σε στόμα από γνωστούς μου είχε έρθει και στο γυμνάσιο του Γαζίου προσωρινά το σχολείο και έτσι είχα μάθει για την ύπαρξη του σχολείου. Και είχα περισσότερες πληροφορίες. Ε Ωραία.

Ωραία. Ήτανε πάρα πολύ βοηθητικά όλα αυτά που μου είπες. Ευχαριστώ πάρα πολύ για τη συμμετοχή.

ΣΔΕ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ 6

Ε:Γεια σας. Καταρχήν να σας ευχαριστήσω για τη συμμετοχή σας στην έρευνά μου για τη διπλωματική μου εργασία για το Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο με θέμα ψυχική ανθεκτικότητα και ενδυνάμωση μέσω της φοίτησης σε ένα σχολείο δεύτερης ευκαιρίας. Η συμμετοχή σας είναι εθελοντική και ανώνυμη, οπότε επιθυμείτε κατά τη διάρκεια της συνέντευξης.

Εάν θέλετε, μπορείτε να σταματήσετε και να αποχωρήσετε. Οπότε ξεκινάμε. Θα ήθελα να μου πείτε καταρχήν πώς ήταν η εκπαιδευτική σας πορεία πριν έρθεις στο σχολείο δεύτερης ευκαιρίας.

A: Καλησπέρα για από μένα. Εγώ είχα φοιτήσει μέχρι και την πρώτη γυμνασίου, μέχρι που ο πατέρας μου σε ένα εργατικό ατύχημα έφυγε από τη ζωή και αναγκάστηκα τότε να σταματήσω, αναγκάστηκα ήθελα να βοηθήσω τη μάνα μου, που είχε άλλες δύο μικρές αδερφές, ώστε να μπορέσω να βοηθήσω το σπίτι γιατί το βάρος έπεσε πάνω μου. Οπότε στην πρώτη γυμνασίου σταμάτησα και ξεκίνησα και δούλευα σε δουλειές συγγενών ή κάποιων γνωστών του πατέρα μου.

E: Ποιες αισθήματα συνόδευαν τις σχέσεις σας με το σχολείο στο παρελθόν, όταν σκέφτεστε τα μαθητικά σας χρόνια μέχρι εκείνη τη στιγμή, τι αισθάνεστε; A: Εντάξει, μικρό παιδί ήμουνα τότε, το σχολείο δεν το είχαμε σε μεγάλη εκτίμηση, ούτε εγώ ούτε και η παρέα μου. Βέβαια μεγαλώνοντας καταλαβαίνεις ότι αλλάζει ο άνθρωπος, αλλάζει το μυαλό, αλλάζει το τρόπο σκέψης.

Οπότε ναι, μεγαλώνοντας μπορώ να σου πω ότι το μετάνιωσα που το σταμάτησα, αλλά δεν είχα και άλλη επιλογή. E: Και τι σας ώθησε να πάρετε την απόφαση να φοιτήσετε στο ΣΔΕ; A: Ήμουνα σε μία δουλειά και είχα πάρει ένα καινούριο βοηθό μικρής ηλικίας, αρκετά μικρότερο από εμένα, ο οποίος εκείνη τη στιγμή φοιτούσε σε κάποιο ΕΠΑΛ.

Και με μιλούσε με αυτό το πιτσιρικά και είδα ότι ενώ ήταν 17-18 χρονών, είχε γνώσεις τις οποίες εγώ που είχα 15-20 χρόνια στη δουλειά δεν τις είχα. Και μου εξήγησε ότι αρκετά από αυτά τα εμαθε από το σχολείο. Βασικά πράγματα τα οποία εγώ δεν τα ήξερα και πήγαινα απλώς εμπειρικά.

E: Και είχατε συγκεκριμένες προσδοκίες όταν ξεκινήσατε. Πώς φανταζόσαστε, πώς περιμένατε ότι θα ήταν η φοίτηση; A: Στο μυαλό μου είχα λίγο πολύ το παλιό το κλασικό το ελληνικό σχολείο.

Οπότε, ναι, ήμουν λίγο επιφυλακτικός γιατί οι καθηγητές ήταν τότε πιο αυστηροί, πιο σφιχτοί. Ίσως αναγκαζόμουν πάλι να το σταματήσω λόγω εργασίας ή λόγω ότι δεν προλάβαινα να κάνω μαθήματα. Ή, ας πούμε, να διαβάσω την ύλη την οποία θα μου βάζανε.

Γιατί το πρωί δούλευα, το απόγευμα πήγαινα σχολείο. Ταυτόχρονα έχω και ένα σπίτι, μια οικογένεια που έπρεπε να φροντίσω. Αυτό, δηλαδή, στην αρχή ήμουν λίγο διστακτικός ξεκινώντας το σχολείο.

Ε: Και πώς θα περιγράφατε την καθημερινότητά σας στο σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας; Η καθημερινότητα στην αρχή λίγο με ζόρισε, αλλά μετά αποδείχθηκε μια ευχάριστη ρουτίνα. Γιατί βρισκόμουν εκεί με συμμαθητές και δασκάλους, οι οποίοι δάσκαλοι πέραν το ότι κάνανε τη δουλειά τους όσο καλύτερα μπορούσαν, ήταν και φίλοι πάνω από όλα μαζί με τους μαθητές, γιατί λίγο πολύ μπορεί να είχαμε και την ίδια ηλικία.

Μπορώ να πω ότι ήταν μια ευχάριστη ρουτίνα, ένα ευχάριστο διάλειμμα την καθημερινότητά μου εκείνα τα δύο χρόνια. Οπότε ναι, κρατάω καλές αναμνήσεις από το σχολείο. Ε: Υπήρξαν στιγμές που νιώσατε ότι τα καταφέρατε μέσα στο σχολείο, δηλαδή ότι πετύχατε κάτι που δεν περιμένατε ότι θα το πετύχατε;

Α: Σε συγκεκριμένες στιγμές όχι, θυμάμαι όμως μια φορά μπαίνοντας μια δασκάλα μέσα, συγκεκριμένα έκανε μαθηματικά, μια καθηγήτρια, κάτι είπε για κάτι στους μαθητές μου, έτσι τους πείραξε, και αναφέρθηκα εγώ στα αρχαία ότι τα παιδεία παίζει. Και θυμάμαι ότι γύρισε σε μένα και μου είπε «Μπράβο σου για πόσο ωραίο εξέφρασες αυτή τη λέξη στα αρχαία ελληνικά». Δηλαδή εκείνη τη στιγμή ένιωσα υπερήφανα και ότι τα καταφέρνω.

Ε: Πάρα πολύ ωραία. Υπήρξαν δυσκολίες και πώς τις αντιμετωπίσατε;

Α: Εγώ προσωπικά είχα δυσκολίες με τις απουσίες, διότι η δουλειά μου άλλες φορές σχολούσα στην ώρα μου, αλλά άλλες φορές επειδή είμαι ελεύθερος επαγγελματίας δεν μπορούσα να τελειώσω κανονικά. Είχα ένα μεγάλο θέμα με τις απουσίες, που ευτυχώς και η υπεύθυνη καθηγήτρια της τάξης μου, αλλά και ο διευθυντής του σχολείου καταλάβανε ότι δεν είναι επίτηδες ή δεν ήταν κακοπροαίρετο αυτό που έκανα. Και μπορούσα να μου δικαιολογήσουν κάποιες απουσίες of the record για να μπορέσω να συνεχίσω να φοιτώ στο σχολείο, χωρίς καμία πρόβλημα.

Ε: Και πώς αισθανόσασταν όταν συμμετείχατε σε ομαδικές δραστηριότητες ή projects, που κάνατε δηλαδή όλη η τάξη μαζί ή ομάδες;

Α: Προσωπικά όταν είχαμε πάρει έτσι μια ομαδική εργασία, είχαμε μαζευτεί στο σπίτι μου, είχαμε βάλει κάποιες πανσέτες να ψήνονται στα κάρβουνα, δηλαδή κάναμε ένα δέσιμο μεταξύ μας οι

συμμαθητές για να δημιουργήσουμε κάτι, το οποίο αυτό το πράγμα πάνω απ' όλα έφερε και μια παρέα. Οπότε ναι, είναι καλές οι αναμνήσεις από όλα αυτά, δηλαδή και ο καθένας έδινε το δικό του λιθαράκι για να γίνει αυτή η εργασία στο καλύτερο που μπορούσε.

Ένας είχε μια γνώμη από εδώ, ο άλλος είχε μια γνώμη από εκεί, και έτσι καταφέραμε και φτιάξαμε μια εργασία η οποία πήρε και αρκετή καλή βαθμολογία Ε: Και σε ποιο βαθμό αισθανόσασταν ότι η γνώμη σας είχε αξία μέσα στην τάξη;

Α: Δεν είχε μόνο η δικιά μου γνώμη αξία στην τάξη, αλλά είχε όλων, γιατί όταν έχεις να κάνεις σε ένα σχολείο δεύτερης ευκαιρίας, ο κόσμος εκεί που έρχεται είναι πάνω του μέσου όρου μεγαλύτερης ηλικία.

Οπότε ο καθένας είχε τη δικιά του πειθώ, ο καθένας είχε το δικό του τρόπο σκέψης. Ολονών οι απόψεις μετρούσαν, απλώς πάντα κάποιος είχε την πιο σωστή από όλου. Δηλαδή δεν υπήρχε σαν ρατσισμός, εσύ είσαι μικρός δεν τις ακούμε, εγώ είμαι μεγάλος πρέπει να με ακούς.

Δεν είχαμε τέτοια πράγματα, τουλάχιστον στη δικιά μου την τάξη.Ε: Άρα νιώσατε αποδοχή και κατανόηση μέσα στο σχολείο;

Α:Ναι βεβαίως και αποδοχή και κατανόηση και συμπόνια και πολλά πράγματα.

Και από τους δασκάλους μου και από τους συμμαθητές μου. Γιατί ο καθένας είχε το δικό του σταυρό που κουβαλούσε οπότε καταλαβαίναμε ο ένας τον άλλον. Περνούσαν δηλαδή ο ένας άκουγε τον άλλον και σε προσωπικό επίπεδο.

Ε: Και ποια άνθρωποι μέσα στο ΣΔΕ έχουν παίξει πιο σημαντικό ρόλο για εσάς και γιατί;

Α: Θα έλεγα συγκεκριμένα ο συμμαθητής μου. Ο οποίος καλή του ώρα εκεί που είναι.

Με βοήθησε πάρα πολύ στο κομμάτι το πως να φέρομαι ο ίδιος. Δηλαδή με βοήθησε στο να βελτιώσω το χαρακτήρα μου. Ήτανε λίγα χρόνια μεγαλύτερος από εμένα.

Αλλά οι εμπειρίες της ζωής τον είχαν κάνει πιο σοφό ας το πούμε. Υπήρχαν και άλλοι πολλοί όπως και καθηγητές, ο διευθυντής σχολείου, υποδιευθύντρια Αλλά συγκεκριμένα ο συμμαθητής μου αυτός ο οποίος καθόταν από πίσω μου στο θρανίο.

Είχαμε τις καλύτερες σχέσεις και ακόμα και σήμερα κρατάμε όσοι μπορούμε επαφές. Ε: Και πιστεύετε ότι η φοίτηση στο ΣΔΕ άλλαξε τον τρόπο που βλέπετε τον εαυτό σας;

Α: Σίγουρα μου έδωσε μία αυτοπεποίθηση και μπόρεσα και συνέχισα.

Μετά το ΣΔΕ πήγα και σε ένα επάλ ωστε να τελειώσω και μια σχολή. Το οποίο ήταν και στην αρχή της ενέργειας που σας ανέφερα. Αυτό το πράγμα με ώθησε για να ξεκινήσω το ΣΔΕ.

Να πάω να φοιτήσω αυτή τη σχολή που ήθελα. Σίγουρα μου άνοιξε κάποιες πόρτες για μελλοντική εργασία. Για να βελτιώσω τη δικιά μου τη δουλειά.

Οπότε σίγουρα το ΣΔΕ βοήθησε πάρα πολύ στο να συνεχίσω τη ζωή μου καλύτερα. Ε: Και όταν προκύπτουν δυσκολίες στη ζωή σας σήμερα, τις αντιμετωπίζετε με διαφορετικό τρόπο; Α: Κάποιες φορές ναι, κάποιες φορές όχι.

Σίγουρα το ότι έχεις κάποιες γνώσεις επιπλέον και έχεις και κάποια χαρτιά. Σε κάνουν να νιώθεις πιο σίγουρος για τον εαυτό σου, πιο δυνατός. Σε κάνουν να νιώθεις πιο... Ότι έχεις ένα πάτημα, έχεις μια υπόσταση σε αυτό το πράγμα που λέμε ζωή.

Ε: Υπάρχει κάτι που μάθατε στο ΣΔΕ και σας βοηθάει να συνεχίζετε όταν δυσκολεύεστε;

A: Σίγουρα κάτι το οποίο έμαθα είναι ότι αυτό το πράγμα που καταπιάνεσαι, δούλεψε το καλά για να μπορείς να το συνεχίζεις να καταπιάνεσαι μαζί του. Μην το αφήνεις στην άκρη επειδή μια δυσκολία ήρθε.

Συνέχισε δηλαδή αυτό που κάνεις. Προσπάθησε το. E: Και έχει αλλάξει ο τρόπος που σχετίζεστε με άλλους ανθρώπους; A: Το επικοινωνιακό κομμάτι προσωπικά σε μένα δεν ήταν κάποιο θέμα.

Αλλά σίγουρα μέσα από αυτήν την διαδικασία έκανα καινούριους πολύ καλούς φίλους. E: Μου είπατε ότι μπήκατε στο ΣΔΕ με σκοπό να τελειώσει το γυμνάσιο και μετά να πάτε στο ΕΠΑΛ σε μια σχολή που σας ενδιαφέρει. Κάποια άλλα σχέδια ή στόχους που μπορεί να σας άλλαξαν, να επηρέασαν, να πούμε επηρεαστήκαν μάλλον, συγγνώμη, από τη φοίτηση σας;

Κάποιο άλλο στόχο, κάποιο... A: Προς το παρόν, ο επόμενος στόχος είναι, όπως σας είπα, να τελειώσω τη σχολή. Και για τα μελλούμενα, περιμένουμε, βλέπουμε. Δεν μπορούμε να ξέρουμε ακόμα, αλλά σίγουρα ήταν μια καλή αρχή και ένα καλό σπρώξιμο το να βρεθεί στην πραγματικότητα που υπάρχει στον κόσμο μας.

E: Και αν σκεφτείτε τον εαυτό σας πριν και μετά που τελειώσατε το σχολείο δεύτερης ευκαιρίας, πριν να πάτε και μετά που το τελειώσατε, τι διαφορές βλέπετε;.. A: Σίγουρα βλέπω κάποιες διαφορές στο ότι δίνω προσοχή σε κάποια πράγματα από τα οποία τα θεωρούσα ασήμαντα. Δηλαδή το πιο απλό πράγμα, στη δουλειά μου πλέον κάθομαι και διαβάζω τις οδηγίες χρήσεως ενός ανταλλακτικού πριν το τοποθετήσω. Δηλαδή που αυτό... Με μπήκα στη διαδικασία ότι πρέπει να διαβάσω.

Και όχι μόνο να διαβάσω για να τελειώσω το σχολείο, αλλά πρέπει να διαβάσω γενικά. Ξεκίνησα να διαβάζω βιβλία. Ξεκίνησα να ψάχνομαι παραπάνω για πράγματα τα οποία με ενδιαφέρουν.

Να χρησιμοποιώ ηλεκτρονικούς υπολογιστές για τη δική μου εκμάθηση. Για να μπορέσω να μάθω εγώ το κάτι παραπάνω. Σίγουρα, ναι.

Πρωτοβουλίες. Και πόσο μάλλον και σαν ελεύθερος επαγγελματίας τις χρειαζόμουν πολύ περισσότερα. Αυτό γιατί είναι και η δουλειά μας τέτοια.

Ε: Και τι θα λέγατε σε κάποιον που αμφιταλαντεύεται στο να πάει να γραφτεί σε ΣΔ, να μην πάει, τι θα του λέγατε; Α: Επειδή ήμουν ένας από αυτούς, θα του συμβούλευα να πάει με κλειστά μάτια. Να μην τα περιμένει όλα από μια ανώτερη δύναμη.

Και ότι πρέπει να βασίζομαστε πάνω στα δικά μας τα πόδια και χέρια. Ε: Και υπάρχει κάτι άλλο που θεωρείτε σημαντικό να αναφέρετε κλείνοντας; Α: Το σχολείο δεύτερης ευκαιρίας μπορεί να ανοίξει τους ορίζοντες σε οποιονδήποτε.

Πραγματικά δηλαδή θα σου δώσει μια δεύτερη ευκαιρία στο να συνεχίσεις στο μέλλον ένα επόμενο κεφάλαιο της ζωής σου. Πηγαίνοντας στο σχολείο δεύτερης ευκαιρίας θα σου δώσει τη δεύτερη ευκαιρία ώστε κάποια πράγματα τα οποία θα σκεφτόσουν να πιτσιρικάς. Τώρα που έφτασες σε μια ΑΒ ηλικία να μπορείς να τα πραγματοποιήσεις είτε με τον έναν είτε με τον άλλον τρόπο.

Θέλει σίγουρα να βάλεις το κεφάλι κάτω, θέλει σίγουρα να ζοριστείς. Αλλά ναι πρέπει να πας και να συνεχίσεις να κάνεις αυτό που είναι να κάνεις. Να πας στο σχολείο δεύτερης ευκαιρίας ώστε να τελειώσεις το σκοπό σου, να τελειώσεις αυτό που πρέπει να κάνεις.

Ε: Πάρα πάρα πολύ ωραία, ευχαριστώ πάρα πολύ. Καλή συνέχεια. Α: Ευχαριστώ και εγώ πολύ.

Ε: Γεια σας. Καταρχήν να σας ευχαριστήσω για τη βοήθεια που μου δίνετε στο να ολοκληρώσω την διπλωματική μου εργασία με θέμα την ψυχική ενδυνάμωση και ανθεκτικότητα μέσω της φοίτησης σε ένα σχολείο δεύτερης ευκαιρίας. Η συμμετοχή σας είναι ανώνυμη και εθελοντική.

Μπορείτε οποιαδήποτε στιγμή κατά τη διάρκεια της συνέντευξης να σταματήσετε τη συμμετοχή σας. Αν θέλετε να ξεκινήσουμε. Θα ήθελα να σας ρωτήσω πώς ήταν η εκπαιδευτική σας πορεία πριν έρθετε στο σχολείο δεύτερης ευκαιρίας;

Α: Η εκπαιδευτική μου πορεία είχε σταματήσει γιατί αναγκάστηκα να σταματήσω το σχολείο λόγω δουλειάς για να βοηθήσω τους γονείς μου οικονομικά να ανταπεξέλθουν, να μπορούν να τα βγάλουν πέρα. Οπότε έπρεπε να σταματήσω το δημοτικό γυμνάσιο και να ξεκινήσω το γυμνάσιο πάλι από την αρχή. Οπότε το σχολείο δεύτερης ευκαιρίας μου έδωσε τη δυνατότητα αυτή τώρα να μπορέσω να ξαναπάω σχολείο και να συνεχίσω από εκεί που είχα μείνει.

Ε: Ποια συναισθήματα συνόδευαν τη σχέση σας με το σχολείο στο παρελθόν. Δηλαδή, όταν πηγαίνατε σχολείο παλιότερα και τη σκέφτεστε αυτή την περίοδο, τι νιώθετε; Α: Στην αρχή όταν πήγα στο σχολείο ένιωθα διστακτική για το πώς θα μιλήσω και αυτά, γιατί το είχα αφήσει χρόνια πριν, οπότε δεν ήξερα πώς θα με αντιμετωπίσουν εκεί πέρα.

Αλλά ήταν πάρα πολύ βοηθητικοί όλοι τους. Ε: Και στο παρελθόν όταν ήσασταν μικρότερη και πήγατε στο δημοτικό και πηγαίνεις στο δημοτικό και σκέφτεστε αυτή την περίοδο, πώς αισθάνεστε. Αισθάνεστε νοσταλγία, αισθάνεστε πικρία, αισθάνεστε χαρά;

Α: Η αλήθεια είναι ότι όταν σταμάτησα το σχολείο νοστάλγησα όταν ήταν να το ξαναξεκινήσω. Ήθελα αυτή τη μάθηση να την πάρω ξανά πάλι από την αρχή, γιατί το είχα αφήσει πολύ και πίστευα ότι είχα αφήσει κάποια πράγματα από τον εαυτό μου. Δεν ήμουν νιώθω τόσο δυνατή.

Ήταν πολύ περίεργα τα πράγματα. Ε: Και τι σας ώθησε να πάρετε την απόφαση να φοιτήσετε στο ΣΔΕ; Α: Ήθελα να ξαναξεκινήσω, να κάνω πράγματα για μένα, για να μπορέσω να δυναμώσω και εγώ, αλλά και να μπορέσω να νιώθω πιο αυτοπεποίθηση.

Και ήθελα να πάω σε μία σχολή, έτσι ώστε να μπορέσω να πάρω κι άλλες γνώσεις παραπάνω. Ε: Πολύ ωραία. Είχατε συγκεκριμένες προσδοκίες όταν ξεκινήσατε.

Πώς περιμένατε ότι θα ήταν η διαδικασία της παρακολούθησης. Α: Στην αρχή φοβόμουν, γιατί νόμιζα ότι θα έχουν δύσκολα μαθήματα, ότι θα είναι και αυστηροί καθηγητές, φαντάζομαι όπως ήταν κάποτε. Αλλά καμία σχέση με όλα αυτά.

Ήταν πολύ βοηθητικοί να μας εξυπηρετήσουν και με τα ωράρια που δούλευα ήταν πολύ εντάξει μαζί μου. Ήταν πολύ καλά τα πράγματα, δηλαδή μου δώσανε πολύ καλή ευκαιρία να ξεκινήσω και θάρρος.Ε: Ωραία.

Και πώς θα περιγράφατε την καθημερινότητά σας στο Σδε; Α: Η καθημερινότητά μου ήταν πολύ ευχάριστη, ήταν πολύ υποστηρικτικοί οι καθηγητές μαζί μας. Τα παιδιά, βοηθούσε ο ένας τον άλλον. Το σχολείο ήταν πολύ καλό, γενικότερα όλοι πολύ καλοί μαζί μας.

Μας βοηθούσαν να μας εξυπηρετήσουν, να μας μάθουν. Ναι, και για εμάς ήταν κάτι πολύ θετικό όλο αυτό, γιατί ξεκινούσαμε πάλι από την αρχή. Οπότε ήταν πάρα πολύ σημαντικό όλο αυτό που έκαναν για εμάς.

Μας βοηθούσε πολύ σε αυτό. Ε: Υπήρξαν στιγμές που νιώσατε ότι τα καταφέρατε μέσα στο σχολείο, δηλαδή ήταν κάτι που νομίζατε ότι δεν θα μπορούσατε να το καταφέρετε και τελικά το πετύχατε; Α: Ναι, φοβόμουν πάρα πολύ ότι δεν θα μπορούσα να διαβάσω, γιατί το είχα αφήσει.

Και έλεγα ότι δεν θα μπορέσω να τα βγάλω πέρα με το διάβασμα, θα έχει πολλή διάβασμα. Αλλά τελικά έκαναν λάθος, τα πράγματα ήταν πολύ διαφορετικά. Στο σχολείο δεν μας έβαζαν τόσο πολύ να διαβάζουμε.

Οπότε και το διάβασμα που έκανα δεν ήταν τόσο δύσκολο και τόσο τραγικό. Ε: Ωραία. Και υπήρξαν άλλες δυσκολίες, πώς τις αντιμετωπίσατε;

Α: Ναι, εντάξει, στην αρχή λίγο πιο πολύ με τον χρόνο αγχώθηκα. Ότι δεν θα προλάβαινα να κάνω τη δουλειά μου ταυτόχρονα με το σχολείο. Και γενικά τις δουλειές μου με τις εξωτερικές και αυτά.

Αλλά όχι, το πάλεψα και γενικά το σχολείο με έβαλε σε μία σειρά, σε μία πειθαρχία. Και εγώ ήθελα να το προσπαθήσω για μένα και δεν ήθελα να χάσω αυτή την ευκαιρία. Ήθελα να πετύχω πάνω σε αυτό που έκανα.

Είχα στόχο γι' αυτό το λόγο και το συνέχισα και πείσμωνσα. Ε: Πολύ ωραία. Και όταν συμμετείχατε σε ομαδικές δραστηριότητες ή projects μέσα στο σχολείο, πώς αισθανόσασταν;

Α: Στην αρχή ήμουν ανήσυχη, φοβόμουν λίγο, ήμουν πιο διστακτική, δεν μπορούσα να μιλήσω και αυτά, έλεγα μη με παρεξηγήσουν. Αλλά όχι, καμία σχέση. Τα παιδιά ήταν πολύ ανοιχτά με εμάς, οι καθηγητές μας μιλούσαν κανονικά, μας βοηθούσαν.

Άκουγα και εγώ, μας προτείναν και οι καθηγητές και τα παιδιά. Οπότε υπήρχε πολύ καλό κλίμα, καθ' όλη τη διάρκεια της θητείας μου εκεί πέρα, στο σχολείο. Ε: Και πιστεύετε ότι η γνώμη σας είχε αξία μέσα στην τάξη; Ναι, το καλό είναι ότι μας άκουγαν και οι καθηγητές και εγώ, ας πούμε, είχα πλέον το θάρρος να μιλήσω.

Μου βοήθησε πάρα πολύ το σχολείο σε αυτό, να αποκτήσω ξανά την αυτοπεποίθηση που είχα χάσει και το θάρρος μου. Οπότε, όλα τα πράγματα γενικότερα κυλούσαν πολύ καλά, δηλαδή μου έδωσαν πολύ μεγάλη χαρά όλο αυτό. Ε: Και πώς θα χαρακτηρίζατε το κλίμα στο σχολείο; Α: Το κλίμα ήταν πολύ ζεστό με εμάς, οι καθηγητές γενικότερα πολύ καλοί, να μας βοηθήσουν ούτε να μας πιέσουν.

Γενικά, και οι μαθητές ήταν επίσης πολύ καλοί όλοι τους. Δεν είχα κανένα παράπονο, ούτε από το σχολείο, ούτε από τα παιδιά. Ε: Πάρα πολύ ωραία.

Και ποιοι άνθρωποι μέσα στο ΣΔΕ έπαιξαν για εσάς το πιο σημαντικό ρόλο και για ποιο λόγο; Α: Το πιο σημαντικό ρόλο για εμένα σίγουρα, στην αρχή που είχα πάει, μας είχαν βοηθήσει πολλοί οι καθηγητές, γιατί ήταν από την πρώτη στιγμή μας υποστήριζαν και μας είπαν ότι ήρθαμε εδώ για ένα σκοπό και όντως ο σκοπός μας ήταν να βελτιωθούμε. Εγώ τουλάχιστον σαν άνθρωπος βελτιώθηκα, οπότε και οι συμμαθητές μου με στήριζαν πάρα πολύ. Οπότε είχα και από εκεί υποστήριξη και έτσι μπόρεσα και κύλησε πολύ όμορφα.

Ε: Ωραία. Και πιστεύετε ότι η φοίτηση στο ΣΔΕ άλλαξε τον τρόπο με τον οποίο βλέπετε εσείς τον εαυτό σας; Α: Ναι, ότι τον άλλαξε, τον άλλαξε η αλήθεια είναι. Ναι, ένιωσα ότι μπορώ πλέον να κάνω πράγματα για εμένα και οι γνώσεις που μου δώσανε σίγουρα, οι γνώσεις που πήρα γενικότερα ήταν πολύ καλές, οπότε είχα τη σιγουριά, να το πω κάπως έτσι.

Ε: Ωραία. Και θα λέγατε ότι αισθάνεστε τώρα μεγαλύτερη η αυτοπεποίθηση; Α: Ναι, η αλήθεια είναι ότι έχω μεγάλη αυτοπεποίθηση, γιατί πλέον δεν φοβάμαι να κάνω πράγματα, δεν φοβάμαι να εξελιχθώ ή να μιλήσω και να μην με παρεξηγήσουν.

Γενικά είμαι πιο δυνατή από ό,τι ήμουν πριν. Αυτή η μεγάλη αυτοπεποίθηση νιώθω πολύ καλύτερα σε σχέση με πριν. Ε: Ωραία.

Και όταν προκύπτουν δυσκολίες τώρα στη ζωή σας, τις αντιμετωπίζετε διαφορετικά σε σχέση με πριν; Α: Ναι, η αλήθεια είναι ότι λόγω της αυτοπεποίθησης που ανέφερα και πριν, νιώθω πιο καλά. Δεν τα παρατάω τόσο εύκολα.

Προσπαθώ να τα καταφέρω όσο καλύτερα μπορώ για μένα. Ε: Πολύ ωραία. Και υπάρχει κάτι που μάθατε στο ΣΔΕ και σας βοηθάει να συνεχίζετε όταν δυσκολεύεστε;

A: Ναι, έμαθα να μπορώ πλέον να ζητάω βοήθεια και να κάνω πράγματα ξανά, άμα χρειαστεί. Να μην χάνω το κουράγιο μου, να έχω περισσότερη ψυχραιμία, να είμαι γενικότερα πιο δυνατή. Και όσο δύσκολα ήταν τα μαθήματα εκεί πέρα, ειδικά στα μαθηματικά που δυσκολεύτηκα, έμαθα να κάνω καλύτερα τους υπολογισμούς και τις πράξεις μου.

E: Α, και αυτό σας έχει, ας πούμε, ότι βελτιωθήκατε στα μαθηματικά, πώς σας κάνει και αισθάνεστε, καλύτερα; A: Ναι, φυσικά πολύ πιο δυνατή, πολύ πιο όμορφα σε σχέση με πριν, σίγουρα. Και με τους άλλους ανθρώπους έχει αλλάξει ο τρόπος με τον οποίο σχετίζεστε με αυτούς. Ναι, είμαι πλέον πιο κοινωνικός άνθρωπος.

Θεωρώ ότι είμαι πολύ πιο άνετη να κάνω μια συζήτηση με τους ανθρώπους, χωρίς να φοβάμαι να με παρεξηγήσουν, να πω κάτι λάθος. Νιώθω πιο δυνατή σε σχέση με πριν. Γενικά νιώθω πιο κοινωνική σε σχέση με πριν.

E: Ωραία. Μου είπατε πριν ότι σκέφτεστε μετά να πάτε σε ένα επαγγελματικό λύκειο, μου είπατε; A: Ναι, σωστά. E: Άρα το σχολείο δεύτερης ευκαιρίας άλλαξε τα μελλοντικά σας σχέδια και τους στόχους.

A: Ναι, η αλήθεια είναι ότι το σχολείο μου έδωσε την ωθηση να μπορέσω να κάνω κάτι περισσότερο στον εαυτό μου, αυτό που είχα ξεκινήσει να κάνω. Και σκέφτομαι πλέον να πάω να βγάλω τη σχολή που μου αρέσει. Βοηθός βρεφονηπιοκόμου

E: Ωραία. A: Οπότε, ναι, ήταν μια πολύ καλή ευκαιρία το σχολείο, πραγματικά. E: Ωραία.

Και αν σκεφτείτε τον εαυτό σας πριν και μετά το σχολείο δεύτερης ευκαιρίας, τι διαφορές βλέπετε; A : Η αλήθεια είναι ότι βλέπω ότι θέλω να κάνω πράγματα πλέον που κάποτε δεν είχα την όρεξη να τα κάνω. Νιώθω πιο δυναμική σε σχέση με πριν.

Νιώθω πιο σίγουρη για μένα. Ε: Ωραία. Και τι θα λέγατε σε κάποιον που σκέφτεται να φοιτήσει σε ένα σχολείο δεύτερης ευκαιρίας.

Α: Να πάει σίγουρα σε δεύτερης ευκαιρίας. Πραγματικά είναι μια ευκαιρία το σχολείο αυτό. Είναι μια ώθηση έτσι ώστε να βελτιώσεις και τον εαυτό σου και τα μαθήματά σου.

Γενικά σε βελτιώνει σαν άνθρωπο, σε κάνει πιο κοινωνικό, σε κάνει σίγουρα να νιώθεις πιο δυνατός, να έχεις περισσότερη όρεξη. Ε: Ωραία. Και τέλος υπάρχει κάτι ακόμα που θεωρείτε σημαντικό να αναφέρετε;

Α: Η αλήθεια είναι ότι πέρα από τις γνώσεις μου, γενικά στο σχολείο αλλάζεις και σαν άνθρωπος. Και αυτό φαίνεται και στους ανθρώπους γύρω σου. Ε: Ωραία.

Ευχαριστώ πάρα πολύ. Καλή συνέχεια. Α: Σας ευχαριστώ και εγώ.

ΣΔΕ ΗΧΟΓΡΑΦΗΣΗ 8

Ε :Καλησπέρα. Α:Καλησπέρα σας. Ε:Καταρχήν να σας ευχαριστήσω για τη συμμετοχή σας στην έρευνά μου για τη διπλωματική μου εργασία με θέμα ψυχική ενδυνάμωση και ανθεκτικότητα μέσω της φοίτησης σε ένα σχολείο δεύτερης ευκαιρίας.

Να ξέρετε ότι η συμμετοχή σας είναι ανώνυμη, είναι εθελοντική. Οποιαδήποτε στιγμή θέλετε και σας ενοχλήσει κάτι, δεν θέλετε να απαντήσετε κάτι, μπορείτε να αποχωρήσετε ελεύθερα. Θα ήθελα να συζητήσουμε λίγο την εμπειρία σας σαν απόφοιτος σχολείου δεύτερης ευκαιρίας.

Καταρχήν θα ήθελα να μου πείτε πώς ήταν η εκπαιδευτική σας πορεία πριν έρθετε στο σχολείο δεύτερης ευκαιρίας και τι προσδοκίες είχατε, τι περιμένατε από τη φοίτησή σας σε αυτό .

A: Εγώ ξέρετε ξεκίνησα από μια φτωχή οικογένεια, ήμασταν και πολλά αδέρφια, και δεν είχα την ευκαιρία έτσι να κάνω σπουδές σε μεγαλύτερο επίπεδο. Ας πούμε τέλειωσα το δημοτικό και αυτό με χίλια ζόρια.

Ήταν μια δύσκολη ζωή τότε, καταλαβαίνετε ότι δεν είχαμε τις ευκολίες που υπάρχουν τώρα, αλλά ήταν αυτό ότι δεν είχα την ευκαιρία μικρότερος να κάνω κάτι για μένα, και το έκανα και το ένιωσα. E: Οπότε, τι σας ώθησε να πάρετε την απόφαση να φοιτήσετε στο σχολείο δεύτερης ευκαιρίας; Δηλαδή, είχατε εσωτερική ανάγκη ή επαγγελματική;

Το θέλατε για εσάς ή για τη δουλειά σας; A: Για εμένα. E: Για εσάς.

A :Για εμένα. Να φύγω λίγο από τη ρουτίνα της καθημερινότητας, της οικογενειακά βάρη, τη ρουτίνα που λέμε. Και ήθελα να το κάνω για μένα, να δώσω μια ευκαιρία στον εαυτό μου να δει τα πράγματα, τον κόσμο λίγο διαφορετικά.

E: Πώς ήταν η καθημερινότητά σας στο σχολείο δεύτερης ευκαιρίας; Υπήρχαν δυσκολίες; A: Δυσκολίες προφανώς και είχα, ειδικά στην αρχή.

Υπήρχε κούραση από τη δουλειά, από το σπίτι, ξέρετε τώρα. E: Ναι, ναι. A:Αλλά ήταν, δηλαδή, σιγά σιγά μου κέντρισε το ενδιαφέρον και άρχισα να έχω μια πιο, έτσι, το ενδιαφέρον και τη μάθηση για το σχολείο έγινε όλο και πιο μεγάλο.

E: Κατάλαβα. Και υπήρξαν στιγμές που νιώσατε ότι τα καταφέρατε μέσα στο σχολείο, ότι κάνατε κάτι που δεν το περιμένατε, ότι μπορούσατε να το κάνετε. A: Ναι, πολλά πράγματα.

Ένα από αυτά θα έλεγα ήταν το να ξεκινήσω να γράφω περισσότερο και με πιο πολύ, ας πούμε, άνεση από ό,τι είχα συνηθίσει. Να γράφω, ας πούμε, και γραπτώς αυτά τα οποία μπορούσαμε να συζητήσουμε. Έτσι, και το σχολείο Δεύτερης Κυρίας σίγουρα με βοήθησε σε αυτό και σε άλλα πράγματα.

Αλλά ένα από τα κυριότερα είναι αυτό, ας πούμε. Ε: Ωραία. Ένα χαρακτηριστικό του σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας ξέρω ότι είναι να σας βάζουν να κάνετε πάρα πολλές δραστηριότητες ομαδικές, τα λεγόμενα projects, που είσαστε τέλος πάντων πολλά άτομα μαζί ή όλη η τάξη, δεν ξέρω πώς το διοργανώνετε, και κάνετε έτσι μια ομαδική δραστηριότητα. Πώς αισθανόσασταν όταν παίρνατε μέρος σε αυτά;

Α: Κατ' αρχήν ήταν μια κάτι το οποίο βέβαια γρήγορα μου κέντρισε το ενδιαφέρον και αυτό. Ομάδες, γκρουπ, θυμάμαι μια φορά ήμασταν 7 άτομα και μας είχαν ρωτήσει, είχαμε ρωτήσει τους ντόπιους ενός χωριού για την ιστορία του χωριού αυτού και έτσι καταφέραμε να την αποτυπώσουμε αυτή την ιστορία του χωριού και στην εργασία και να την παρουσιάσουμε μετά στην τάξη.

Ήταν κάτι το οποίο δεν το είχα ξανακάνει και η ομαδικότητα, η συνεργασία που είχαμε τους άλλους ήταν κάτι το πρωτόγνωρο. Ε: Ωραία. Και πιστεύετε ότι όταν μιλούσατε η γνώμη σας είχε αξία μέσα στην τάξη, είχατε νιώσει αποδοχή, ότι υπήρχε κατανόηση στο σχολικό περιβάλλον;

Α: Βέβαια, βέβαια. Ήταν από τις λίγες φορές της ζωής μου που ένιωσα αυτή την κατανόηση που λέτε από τους άλλους. Και εννοείται ότι όλες οι απόψεις μετρούσαν, όσο μάλλον και οι δικοί μου.

Ε: Ωραία. Πολύ ωραία. Και πώς θα χαρακτηρίζατε το κλίμα στο σχολείο γενικά;

Α: Ήταν ένα πολύ φιλικό, συνεργατικό κλίμα θα έλεγα, από όλους μας. Γιατί όλοι μας ξέραμε τι θέλαμε. Ε: Ωραία.

Στο σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας υπάρχουν πολλοί άνθρωποι, τελospάντων πολλοί εργαζόμενοι. Υπάρχει ο διευθυντής, οι καθηγητές, υπάρχουν οι σύμβουλοι, φυσικά οι συμμαθητές μας. Ποιοι άνθρωποι μέσα στο σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας έπαιξαν το πιο σημαντικό ρόλο για εσάς και γιατί;

A: Δεν μπορώ να σας πω ότι κάποιοι έπαιξαν πιο μεγάλο. Όλοι, όλοι θα λέω. Δηλαδή καθηγητές και συμμαθητές.

Όλοι, όλοι μας, ας πούμε, είχαμε ένα κοινό στόχο. Γιατί. Και για να τον επιτύχουμε ήθελε στήριξη ο ένας από τον άλλο.

Οπότε, ναι, στηρίζαμε ο ένας από τον άλλο και το έβλεπες αυτό, το έβλεπες, το καταλάβαινες. E: Ωραία. Και πιστεύετε ότι η φοίτησή σας στο σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας άλλαξε τον τρόπο που βλέπετε εσείς τον εαυτό σας;

A: Να σας πω, ναι, σίγουρα, σίγουρα, σίγουρα. Κατ' αρχήν απέκτησα μια αυτοπεποίθηση παραπάνω. Ότι μπορώ να συνεργαστώ με άλλους, να έχω πιο πολλή αυτοπεποίθηση σε αυτό που κάνω, στη συνεργασία με τους άλλους.

Δηλαδή να νιώθω μια σιγουριά, να το πω έτσι. Νιώθω μια σιγουριά με τον εαυτό μου παραπάνω. Και σε δεύτερη φάση μπορώ να συνεργάζομαι και με τους άλλους καλύτερα, θεωρώ.

Ναι, σίγουρα, σίγουρα. Σίγουρα... Τώρα έχω μάθει, ας πούμε, όταν έχουμε δυσκολία, ας πούμε, να λέω, πα, σταμάτα, πάρε μια ανάσα, ας πούμε, ή να προσπαθώ, έτσι. Και προσπάθεια είναι αυτό που μετράει, στο τέλος.

E: Μάλιστα, πολύ ωραία. Έχει αλλάξει ο τρόπος που σχετίζεστε με τους άλλους ανθρώπους, μετά τη φοίτησή σας στο σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας;

A: Ναι, αυτό που σας είπα και προηγουμένως, ότι έμαθα να δουλεύουμε με άλλους ανθρώπους μαζί, να υπάρχει αυτή η συνεργατικότητα, με διαφορετικούς χαρακτήρες κιόλας, έτσι, γιατί δεν είναι όλοι οι ίδιοι χαρακτήρες. Δηλαδή, μπορεί να κολλάς με τον άλλο, μπορεί να μην κολλάς με τον άλλο, αλλά μαθαίνεις να συνεργάζεσαι με τον καθένα, έτσι.

E: Με τους ανθρώπους που, έξω τέλος πάντων, με φίλους, συνεργάτες, οτιδήποτε, γείτονες, καινούριους ανθρώπους που γνωρίζετε. Πιστεύετε, ας πούμε, ότι έχει αλλάξει ο τρόπος που σχετίζετε με τους ανθρώπους αυτούς, μετά τη φοίτησή σας.;

A: Ναι, ναι, ναι.

Πολύ. Έχει αλλάξει πάρα πολύ. Τώρα υπάρχει η αυτοπεποίθηση, όπως είπατε και πριν.

Υπάρχει το θάρρος της γνώμης, που πριν δεν υπήρχε, γιατί δεν είχαμε μάθει κιόλας να δουλεύουμε, να σκεφτόμαστε κατά αυτόν τον τρόπο. Το σχολείο, σίγουρα, μου έδωσε το θάρρος και τη μόρφωση, τη γνώση, να μπορώ να συνδιαλέγω, ας πούμε. Ωραία.

Δηλαδή, ωραία λέξη που χρησιμοποιώ. E: Ναι, βέβαια. Είναι 18 μήνες στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας, κάνατε projects αυτά, δεν πήγαν χαμένα, είναι προφανές.

Ωραία. Πιστεύετε ότι το Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας επηρέασε τα μελλοντικά σας σχέδια, τους μελλοντικούς σας στόχους; A: Όχι, δεν θα το έλεγα. Δεν θα το έλεγα.

Εγώ το έκανα για μένα, όπως σας είπα. Για τη δικιά μου μόρφωση, ας πούμε, γιατί να ανοίξω τους δικούς μου ορίζοντες, θα το πω κι έτσι. E: Οπότε δεν θα συνεχίσετε σε κάποια άλλη βαθμίδα, δεν θα κάνετε κάτι άλλο.

Όχι, απ' ό,τι καταλαβαίνω. A: Δεν θα το έλεγα. E: Ωραία.

Λοιπόν, και αν σκεφτείτε τον εαυτό σας πριν το Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας και μετά, τώρα που είστε απόφοιτος, τι διαφορές βλέπετε, μου είπατε ότι το θάρρος τέλος πάντων, μου είπατε την αυτοπεποίθηση. Α :Ναι. Ναι.

Ναι, θεωρώ ότι ναι, πέρα από τη γνώση, ας πούμε, το θάρρος, ας πούμε, βλέπω ότι είμαι ένα άτομο που γνωρίζει περισσότερα, έτσι, και μπορεί να κάνει πράγματα που πριν τα θεωρούσε, ας πούμε, κάπως δύσκολα να γίνουν. Και έτσι αυτό με κάνει να νιώθω καλύτερα και με εμένα τον ίδιο. Και μπορώ να στηριχτώ στις δυνάμεις μου, ας πούμε, έτσι ώστε να καταφέρω κάτι.

Ε: Τί θα λέγατε σε κάποιον που το σκέφτεται να γραφτεί στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας;

Α: Να μην το σκεφτεί δεύτερη φορά. Να μην το σκεφτεί τώρα, δηλαδή πραγματικά, να το κάνει και να δώσει μια ευκαιρία στον εαυτό του. Ε: Υπάρχει κάτι που θα θέλατε, έτσι, να προσθέσετε μιας και φτάνουμε στο τέλος;

Α: Δεν θα το έλεγα. Θεωρώ ότι αυτό που σας είπα σε γενικές γραμμές η γνώση, η αυτοπεποίθηση που πήρα, με έκανε καλύτερο άνθρωπο. Εμαθα να συνεργάζομαι με τους υπόλοιπους, με τους άλλους.

Ε: Αισθάνεστε και πιο δυνατός, ας πούμε, μπορείτε να πείτε. Α Ναι, σίγουρα, σίγουρα. Πολύ πιο δυνατός και πολύ πιο άνετος να κάνω τα πράγματα έτσι ώστε να πετύχω τους στόχους μου.

Ε Πολύ ωραία. Υπάρχει κάτι άλλο που θα θέλατε να προσθέσετε; Α Όχι, δεν θα το έλεγα.

Δεν πιστεύω, τα πάμε όλα. Ε Ωραία, ευχαριστώ πάρα πάρα πολύ. Α Εγώ σας ευχαριστώ πολύ.Ε Να είστε καλά. Α Να είστε καλά κι εσείς. Σας χαιρετώ.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ε

ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΤΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ ΘΕΜΑΤΙΚΗΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ

Θεματική	Σ1	Σ2	Σ3	Σ4	Σ5	Σ6	Σ7	Σ8
Αποκατάσταση αυτοεξόνας	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Υποστηρικτικό πλαίσιο	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Ομαδικότητα / συνεργασία	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Αυτοπεποίθηση	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Ψυχική ανθεκτικότητα	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

κότητα								
Νέοι στόχοι ζωής	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
Εκπαιδ ευκή συνέχει α		✓	✓	✓	✓	✓	✓	
Κοινων ική εξέλιξη	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

