

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΒΗΜΑ ΑΙΓΑΙΟΥ
ΤΕΥΧΟΣ 53

Παπάνης Ευστράτιος

Ρουμελιώτου Μυρσίνη

«Η αυτοεκτίμηση, οι αρχές διδασκαλίας και τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων ως παράγοντες ενίσχυσης της μαθησιακής επίδοσης ενηλίκων χαμηλού μορφωτικού επιπέδου στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας Μυτιλήνης»

«Η αυτοεκτίμηση, οι αρχές διδασκαλίας και τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων ως παράγοντες ενίσχυσης της μαθησιακής επίδοσης ενηλίκων χαμηλού μορφωτικού επιπέδου στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας Μυτιλήνης»

Ρουμελιώτου Μυρσίνη, MA University of Westminster Καθηγήτρια Αγγλικών στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας Μυτιλήνης

Παπάνης Ευστράτιος, Ph.D, Διδάσκων τμήματος Κοινωνιολογίας Πανεπιστημίου Αιγαίου, Σύμβουλος Ψυχολόγος Σ.Δ.Ε. Μυτιλήνης.

Περίληψη

Μία έρευνα διενεργήθηκε με σκοπό να διερευνηθεί ο ρόλος της αυτοεκτίμησης και ο συνδυασμός της με δημογραφικές και εργασιακές μεταβλητές ως ενισχυτικός παράγοντας για την επίδοση κατά τη διδασκαλία ενηλίκων με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο. Η έρευνα διεξήχθη σε 46 εκπαιδευόμενους, 21 άνδρες και 25 γυναίκες του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας Μυτιλήνης, ηλικίας 18-50 ετών. Οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν εθελοντικά την Κλίμακα Αυτοεκτίμησης (Παπάνης, 2004) και έλαβαν μέρος σε ημιδομημένη συνέντευξη σχετικά με τις στάσεις τους απέναντι στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας και την εκπαίδευση γενικότερα. Οι απαντήσεις τους συσχετίστηκαν με 5 τύπους αυτοεκτίμησης και την επίδοση των εκπαιδευομένων στα μαθήματα-γραμματισμούς. Βρέθηκε ότι η χαμηλή αυτοεκτίμηση έχει θετική συνάφεια με την επίδοση και τα οικογενειακά και κοινωνικά δίκτυα καθορίζουν τόσο την αυτοεκτίμηση όσο και την ποιότητα της φοίτησης. Το είδος εργασίας δρα καταλυτικά στην αυτοεικόνα, αλλά δεν επηρεάζει σε στατιστικώς σημαντικό βαθμό την επίδοση.

Λέξεις-κλειδιά: εκπαίδευση ενηλίκων, αυτοεκτίμηση, Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας Μυτιλήνης.

Θεωρητική επισκόπηση

Η μάθηση είναι μια μόνιμη και σταθερή αλλαγή στη συμπεριφορά, που περιλαμβάνει τόσο το γνωσιακό, όσο και το συναισθηματικό και πραξιακό τομέα. Το θέμα της εκπαίδευσης ενηλίκων έχει μελετηθεί διεξοδικά από πολλούς ερευνητές και έμφαση έχει δοθεί στις μεθόδους διδασκαλίας, στις γνωστικές λειτουργίες που διέπουν τη

μάθηση και στα κίνητρα που οδηγούν τους εκπαιδευόμενους σε υψηλή επίδοση. Λίγες έρευνες έχουν επικεντρωθεί στο ρόλο της αυτοεκτίμησης στη διαδικασία της μάθησης των ενηλίκων και στη σχέση της με την επίδοσή τους στα διδασκόμενα μαθήματα.

Το πρόβλημα της χαμηλής επίδοσης στους ενήλικες κατά τον Piaget αφορά κυρίως την παγίωση των υπαρχόντων γνωστικών σχημάτων και την απώλεια των μηχανισμών ενσωμάτωσης νέων δεδομένων: με την πάροδο της ηλικίας επιβραδύνεται η ικανότητα αφομοίωσης νέων πληροφοριών και αναστέλλεται η προσαρμογή σε καινούρια δεδομένα. Κατά τους βιολόγους και τους γνωστικούς ψυχολόγους υπάρχει αλλοίωση των νευρωνικών διασυνδέσεων και των συνάψεων, γεγονός που αντικατοπτρίζεται κυρίως στη βραχυπρόθεσμη μνήμη.

Από κοινωνιολογικής πλευράς οι ενήλικες που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικο-οικονομικά στρώματα έχουν απωλέσει το δικαίωμα στη μάθηση σε πολύ μικρή ηλικία εξαιτίας των συνθηκών εργασίας, των ελλειπών κοινωνικών δικτύων, της κυρίαρχης κουλτούρας και του ανασταλτικού οικογενειακού περιβάλλοντος. Ειδικότερα, σε περιοχές της περιφέρειας, όπως στο Βόρειο Αιγαίο, η μετάβαση στην παγκοσμιοποιημένη μεταβιομηχανική εποχή έγινε με τρόπο μη ομαλό, υπό την έννοια ότι δεν υπήρξε ουσιαστικά μεταβατικό βιομηχανικό στάδιο ανάπτυξης: από τις αγροτικές δομές οι κάτοικοι των νησιών κλήθηκαν να ανταπεξέλθουν σε εργασιακές καταστάσεις υψηλής εξειδίκευσης, αυξημένων αναγκών πληροφόρησης, τεχνογνωσίας και ανταγωνισμού. Η κατάσταση μειονεξίας διαιωνίζεται λόγω της αυτοεικόνας και των μεθόδων προσαρμογής που έχουν υιοθετήσει οι εκπαιδευόμενοι για να δικαιολογήσουν το ανεπαρκές εκπαιδευτικό κεφάλαιο που διαθέτουν. Ο συμφυρμός κοινωνικών, ψυχολογικών και βιολογικών παραγόντων οδηγεί πολλούς από αυτούς σε ενοχοποίηση της μάθησης, η οποία εξοβελίζεται ως μη αναγκαία για την προσαρμογή τους. Δεν πρέπει να διαφεύγει της προσοχής ότι οι περισσότεροι από αυτούς έχουν δημιουργήσει οικογένεια, έχουν ανταπεξέλθει αρκετά ικανοποιητικά στις βιοτικές ανάγκες και δεν μπορούν να κατανοήσουν τη χρησιμότητα των πληροφοριών που θα τους παρέξει μια συστηματική προσπάθεια να επανασυνδεθούν με το εκπαιδευτικό σύστημα. Εξάλλου, η άκαμπτη εκπαιδευτική πολιτική υπήρξε η αιτία που κάποτε βίωσαν την απόρριψη από τη μαθησιακή διαδικασία.

Όταν το κράτος αποφασίσει να δώσει μια δεύτερη ευκαιρία στην κατηγορία αυτή των ενηλίκων, τότε πρέπει να ενεργοποιηθούν μηχανισμοί άμυνας που θα προσδιορίσουν τη στοχοθεσία της νέας αυτής εμπειρίας. Για να επανενταχθούν σε ένα δομημένο

εκπαιδευτικό σύστημα, που κάποτε είχαν απορρίψει, πρέπει να υπάρχει μια λογικοφανής δικαιολογία, που δεν αφορά την ίδια τη μάθηση: απόκτηση τίτλου σπουδών για εύρεση εργασίας, αλλαγή της καθημερινότητας, βελτίωση των κοινωνικών σχέσεων και επαναδιαπραγμάτευση ενός απωθημένου του παρελθόντος. Πολλοί από αυτούς αντιμετωπίζουν την άρνηση του κοινωνικού και οικογενειακού περιβάλλοντός τους, δυσκολίες με το ωράριο εργασίας, έλλειψη εμπιστοσύνης στις γνωστικές τους ικανότητες και φόβο για την επανάληψη μιας τραυματικής εμπειρίας. Οι εκπαιδευτές, πέρα από την παροχή γνώσης και την επιλογή των κατάλληλων μεθόδων διδασκαλίας, πρέπει να εστιάσουν την προσοχή τους στις ψυχολογικές και κοινωνικές ιδιαιτερότητες της ομάδας αυτής.

Τα συμπεράσματα των ερευνών καταλήγουν στις ακόλουθες αρχές:

- οι ενήλικες, λόγω προσωπικών εμπειριών, είναι αυτόνομοι και αυτοδιαχειριζόμενοι. Επομένως, η διδασκαλία πρέπει να λαμβάνει υπόψη αυτό τον παράγοντα και να μην στηρίζεται αποκλειστικά στα αξιώματα των παραδοσιακών μεθόδων. Υπάρχει ο κίνδυνος οι εκπαιδευόμενοι να προσπαθήσουν να χειριστούν το διδάσκοντα προς την μία ή την άλλη κατεύθυνση: από τη μία μεριά να επιζητήσουν τη δασκαλοκεντρική μέθοδο, την οποία φέρουν στις μνήμες τους, και από την άλλη, με πρόφαση τη μαθητοκεντρική προσέγγιση, να παρασύρουν τον εκπαιδευτή στην απώλεια του ελέγχου της τάξης.
- οι εκπαιδευτές οφείλουν να καλλιεργούν στους εκπαιδευόμενους την αίσθηση ευθύνης, ενθαρρύνοντας την ανάληψη πρωτοβουλίας για την προσωπική πορεία μάθησης. Αυτό συνεπάγεται ότι το αντικείμενο διδασκαλίας πολλές φορές επιλέγεται από τους ίδιους τους εκπαιδευόμενους, σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες τους. Ο καθηγητής δρα περισσότερο ως σχεδιαστής του καταλληλότερου προγράμματος μάθησης εξασφαλίζοντας ένα ασφαλές και υποστηρικτικό περιβάλλον. Η συχνή θετική ενίσχυση κινητοποιεί τους εκπαιδευόμενους, οι οποίοι μεταφέρουν αρνητικά βιώματα από το σχολείο των παιδικών και εφηβικών τους χρόνων. Θεωρείται από πολλούς ερευνητές ότι η μέθοδος σχεδίου δράσεως (project) είναι η πλέον ενδεδειγμένη για την ανάπτυξη των ατομικών στόχων, του πειραματισμού και της δημιουργικότητας των εκπαιδευόμενων. Είναι άποψη των συγγραφέων ότι κατά τα πρώτα στάδια εφαρμογής αυτής της μεθόδου οι εκπαιδευτές και οι εκπαιδευόμενοι δεν είναι

ακόμη σε θέση να αντιληφθούν τις δυσκολίες και τις αντιξοότητες που συνεπάγεται η εν λόγω μέθοδος. Οι στόχοι είναι διαρκώς διαμορφούμενοι και αναπλασιάζονται σύμφωνα με τις μεταλλαγές των αναγκών των μαθητών. Ο καθηγητής χάνει τον πρωτεύοντα ρόλο, γεγονός που αποδυναμώνει τη δυνατότητα ελέγχου.

- απώτατος σκοπός της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι να καλλιεργήσει δεξιότητες μεταγνώσης, δηλαδή να μπορούν οι εκπαιδευόμενοι να σκέφτονται για τις γνωστικές διεργασίες που απαιτούνται, για να επιτευχθεί και η πιο απλή νοητική λειτουργία. Για παράδειγμα, είναι αδόκιμο ο καθηγητής να προσπαθήσει να διδάξει το αλφάβητο, π.χ. των αγγλικών, στους μαθητές, γιατί έτσι τους προσφέρει έτοιμες λύσεις. Αντίθετα, παρουσιάζοντας τη φωνολογική, οπτική και κιναισθητική λειτουργία των γραμμάτων σε διαφορετικά φωνητικά και σημασιολογικά περιβάλλοντα, ευαισθητοποιεί τη βαθύτερη επεξεργασία των πληροφοριών που φέρει ο ήχος και η γραφή.
- βαθύτερα επίπεδα μνημονικής επεξεργασίας επιτυγχάνουν οι πληροφορίες που μπορούν να συνδεθούν με τις προσωπικές εμπειρίες ή φέρουν συναισθηματική απόχρωση. Αυτό μπορεί να δράσει είτε αποτρεπτικά είτε ενισχυτικά και επαφίεται στην ευχέρεια του καθηγητή να επιτύχει το δεύτερο. Όλο το μαθησιακό υλικό μπορεί να αναπροσαρμοστεί κατ' αυτό τον τρόπο. Ο καθηγητής που διδάσκει σε ενήλικους οφείλει να διαθέτει φαντασία και ευρηματικότητα.
- συνήθως οι τάξεις ενηλίκων αποτελούνται από μαθητές ετερόκλητων ηλικιών, επιπέδων και ρυθμών μάθησης. Καταλληλότερες παιδαγωγικές θεωρίες είναι αυτές της – κατά το δυνατόν – εξατομικευμένης διδασκαλίας και όσες τονίζουν την πολλαπλότητα των ειδών της νοημοσύνης και των διαφορετικών τύπων πρόσκτησης πληροφοριών. Είναι δόκιμο η κατανομή των μαθητών σε τμήματα να λαμβάνει υπόψη της την ομοιογένεια των μαθησιακών επιπέδων. Ελαφρώς καλύτεροι μαθητές τοποθετούνται με αυτούς που υπολείπονται σε ορισμένους τομείς, ούτως ώστε να κινητοποιούνται οι δεύτεροι και να αναλαμβάνουν καθοδηγητικούς ρόλους οι πρώτοι.
- τα παλαιότερα αναλυτικά προγράμματα βασίζονταν στις συμπεριφοριστικές αρχές και κυρίως στην ταξονομία του Bloom: η γνώση ήταν εφικτή και προσπελάσιμη, εφόσον ήταν δομημένη σε ένα ιεραρχικό σύστημα επιπέδων (γνώση, κατανόηση, εφαρμογή, ανάλυση, σύνθεση). Η θεώρηση αυτή

προϋποθέτει αφαιρετική σκέψη, η οποία παύει να εξελίσσεται, όταν διακοπεί, για κάποιους λόγους, η φοίτηση και όταν η προσωπική εξέλιξη λαμβάνει χώρα σε υποβαθμισμένα μαθησιακά περιβάλλοντα. Τα αναλυτικά προγράμματα στα σχολεία εκπαίδευσης ενηλίκων από χαμηλά μορφωτικά στρώματα πρέπει να σχεδιάζονται από τους καθηγητές, να είναι ρεαλιστικά, ευέλικτα, εφαρμόσιμα και αντισταθμιστικά. Στα πρώτα τουλάχιστον στάδια της ενσωμάτωσης των εκπαιδευόμενων θα πρέπει να ακολουθείται η στρατηγική των διαρκών ενισχύσεων και της συνεχούς αναφοράς στα μέχρι τώρα επιτεύγματα τους σε όλους τους τομείς της ζωής. Δεν πρέπει να διαφεύγει της προσοχής ότι οι «μαθητές» είναι ουσιαστικά συνομήλικοι με τους καθηγητές και διαθέτουν ένα απόθεμα εμπειριών, το οποίο έγκειται στη φαντασία του διδάσκοντος για τον τρόπο που θα αξιοποιηθεί προς όφελος όλης της τάξης. Θα ήταν ιδανικό εάν τα μαθήματα ακολουθούσαν τα πρότυπα των ομαδικών συνεδριών κατά τη συμβουλευτική διαδικασία, κατά την οποία το κάθε μέλος καταθέτει την άποψη και τα βιώματά του και ακολουθεί συζήτηση γι' αυτά. Αν και η εμπειρία δεν διδάσκεται, εντούτοις είναι καταλυτικό για τους εκπαιδευόμενους να συνειδητοποιήσουν ότι και άλλοι άνθρωποι έχουν αντιμετωπίσει παρόμοιες δυσκολίες. Μέσω της διάδρασης της ομάδας κάθε μέλος μπορεί να αντιπαραβάλει επιτυχημένες συμπεριφορές με τις δικές του, να διδαχθεί νέα πρότυπα, αλλά κυρίως να απεκδυθεί της καχυποψίας ή της δυσπιστίας που η χρόνια αποκοπή από την εκπαίδευση ενδεχομένως του έχει εμφυσήσει.

- η προσωπικότητα του διδάσκοντος, κατά τους συγγραφείς του άρθρου αυτού, είναι βαρύνουσα σημασίας, παρόλο που οι νεωτερικές θεωρίες που προαναφέραμε υποβαθμίζουν το ρόλο της. Σύμφωνα με την ψυχοδυναμική θεωρία του Freud η διδασκαλία αναγκαστικά εμπερικλείει τις έννοιες της μεταβίβασης και αντιμεταβίβασης. Οι μαθητές προβάλλουν στο διδάσκοντα τα πρότυπα της εξουσίας που έχουν βιώσει είτε οικογενειακής είτε συζυγικής. Αν ο καθηγητής αναπαράγει τις μορφές αυτές (π.χ. με ένα αυστηρό ηγετικό χαρακτήρα ή με υπερβάλλουσα ελαστικότητα), τότε η ταύτιση είναι αναπόφευκτη. Η διδασκαλία τότε, όσο πεφωτισμένη κι αν γίνει, είναι πιθανό να αποτύχει. Παράλληλα, ο καθηγητής μεταβιβάζει στους μαθητές προσδοκίες, στερεότυπα, προσωπικές ανεπάρκειες, που διαμορφώνουν εν πολλοίς το ύψος καθηγεσίας. Ο αυταρχικός, δημοκρατικός ή αδιάφορος καθηγητής ασκεί διαφορετική επιρροή στους μαθητές και επιτυγχάνει αντίστοιχα διαφορετικά μαθησιακά αποτελέσματα.

- Είναι αναγκαίο η διδασκαλία σε ενήλικες που για κάποιους λόγους είχαν διακόψει τη φοίτηση στο σχολείο να προσανατολίζεται στην ανάπτυξη της αφαιρετικής σκέψης και της δημιουργικότητας. Αυτό που συνήθως είναι υπεύθυνο για τους στερεοτυπικούς και αδόκιμους τρόπους επεξεργασίας των αντιληπτικών δεδομένων είναι η καθήλωση στις προγενέστερες εμπειρίες. Οι δημιουργικοί μαθητές πρέπει να εκπαιδευτούν ώστε να παρουσιάζουν πολλαπλές εναλλακτικές λύσεις, να αντιμετωπίζουν κάθε κατάσταση ως καινοφανή, να αποδομούν κάθε πρόβλημα στα συστατικά του και να συνειδητοποιούν τις συσχετίσεις των μερών του. Η διαδικασία αυτή είναι δύσκολη, αλλά μπορεί να υποβοηθηθεί από ομάδες συζήτησης (debate) και τον καταγιισμό ιδεών (brain-storming). Η γνώση πρέπει να έχει περισσότερες από μία διόδους έκφρασης, πέρα από το λόγο ή τους αριθμητικούς συμβολισμούς και να στηρίζεται στην ανακάλυψη σχέσεων ακόμη και σε αντιθετικά ζεύγη ερεθισμάτων. Το τελευταίο, αν και ακούγεται ως παράδοξο, βρίσκει εφαρμογή ακόμα και στις αλληγορίες του λαϊκού πολιτισμού: η μεταφορική σκέψη είναι δείγμα υψηλής ευφυΐας.
- Τα κυριότερα εμπόδια των μαθητών είναι: το χαμηλό κοινωνικό κεφάλαιο μιας περιοχής, τα ανίσχυρα κοινωνικά δίκτυα, οι στερεότερες αντιλήψεις που έχουν παγιωθεί μετά από πολλά χρόνια στασιμότητας της μάθησης, οι προσωπικές τραυματικές εμπειρίες και η αυτοεικόνα που σχεδόν έχει διαμορφωθεί. Ο κοινωνικός αντίκτυπος της απόφασης να ενσωματωθούν εκ νέου στο εκπαιδευτικό σύστημα (πολλές φορές έχοντας παιδιά που φοιτούν σε λύκεια ή πανεπιστήμια), η έλλειψη ενίσχυσης από το οικογενειακό περιβάλλον και η αρχική δυσπιστία για την έκβαση της πρωτοβουλίας αυτής, είναι η αιτία για τον ικανό αριθμό αποχωρήσεων στην αρχή του σχολικού έτους (12% για την περιοχή της Μυτιλήνης).

Τα συστήματα διδασκαλίας ενηλίκων μπορούν να κατηγοριοποιηθούν ως εξής:

Στα συστήματα που βασίζονται στην **κλασική διδασκαλία** κεντρική θέση έχει η διδασκαλία αρχών, κανόνων, πρότυπων και η σφαιρική αναπαράσταση του επιστητού. Η μάθηση συνεχίζεται δια βίου, αλλά στηρίζεται στην αυθεντία του καθηγητή, που μέσω της κατευθυνόμενης διδασκαλίας, επιχειρεί να αναδείξει το γνωστικό δυναμικό των μαθητών. Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης είναι το επιθυμητό αποτέλεσμα και η πρόσκτησή της αξιολογείται μέσω διαγωνισμάτων, δοκιμίων, συζητήσεων, ατομικής κατ' οίκον μελέτης και πρακτικής εφαρμογής

(Πλάτων, Αριστοτέλης, Rousseau, Piaget, Hutchins, Adler, Houle, and Hirsch)
Στα **προοδευτικά συστήματα διδασκαλίας** η μάθηση συνδέεται με την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων και με την σύνδεσή της με την καθημερινή πρακτική, την εμπειρία των μαθητών, τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντά τους. Ο καθηγητής οργανώνει την πορεία της μάθησης βάσει των αρχών της εξατομίκευσης, αλλά δεν κατέχει κεντρική θέση στην εξέλιξή της. Ο πειραματισμός, τα σχέδια δράσης, οι παρουσιάσεις, η συνεργατική μάθηση, οι προσομοιώσεις και οι εκτός τάξης δραστηριότητες αποτελούν τα μεθοδολογικά εργαλεία του διδάσκοντος, ενώ η αυτοαξιολόγηση, οι συζητήσεις και η παρατήρηση ελέγχουν τα επιμέρους στάδια (Dewey, Taylor, Whitehead, Lindeman).

Τα **συμπεριφοριστικά συστήματα διδασκαλίας** πρεσβεύουν ότι η μάθηση είναι αντίδραση στα περιβαλλοντικά ερεθίσματα και μπορεί να έχει αξιόπιστα και έγκυρα αποτελέσματα μόνο εφόσον είναι δομημένη, παρατηρήσιμη και ελέγξιμη. Η στοχοθεσία είναι αποκλειστική ευθύνη του διδάσκοντος και η επίτευξή τους γίνεται σταδιακά μέσω ενισχύσεων. Η εγκαθίδρυση κάθε νέας γνώσης αποτελεί τη βάση στην οποία θα δομηθεί η επόμενη, μέχρι το σύνολό τους να γίνει άρρηκτο και στέρεο. Η αξιολόγηση είναι η πεμπτούσια του συστήματος αυτού και στηρίζεται σε σταθμισμένες δοκιμασίες και σε αντικειμενικά κριτήρια (Thorndike, Skinner, Mager, Nadler).

Κατά την **ανθρωπιστική προσέγγιση** η μάθηση έχει σημασία μόνο εφόσον έχει νόημα για το μαθητή μέσα από ευέλικτους ατομικούς στόχους. Σκοπός της μάθησης είναι η προσωπική ανάπτυξη και ολοκλήρωση, η ενδοσκόπηση, η ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης, της κοινωνικότητας και της ομαλής προσαρμογής. Ο καθηγητής παρέχει κίνητρα για μάθηση, διαχειρίζεται τις συγκρούσεις, αξιοποιεί το προσωπικό ύφος, αναδεικνύει τις λανθάνουσες δεξιότητες, αναπλαισιώνει τις εμπειρίες, προωθεί τη διδασκαλία μέσω προσωπικών εξερευνήσεων και ερμηνευτικών αναστοχασμών. Η αξιολόγηση συνοψίζεται στην προσπάθεια συντονισμού των γνώσεων προς την ατομική, ολόπλευρη καλλιέργεια μέσω του ελεύθερου διαλόγου, της ενδοσκόπησης της διδασκαλίας επικοινωνιακών και ηγετικών ικανοτήτων και της εξάσκησης της διεκδικητικότητας (Rogers, Maslow, Knowles, Tough, Mezirow, Stanage).

Τα **ριζοσπαστικά μαθησιακά συστήματα** εστιάζουν το παιδευτικό τους σκοπό στην ατομική, κοινωνική, πολιτική και οικονομική αλλαγή. Ο μη απαθής, συνειδητοποιημένος πολίτης, ο ενήμερος για τα τεκταινόμενα και ο επαναστατικός είναι ο ιδανικός τύπος μαθητή, που συμμετέχει ως ίσος στη διαδικασία της μάθησης

αμφισβητώντας διαρκώς κάθε μορφή αυθεντίας. Μόνο κριτήριο αξιολόγησης η ικανότητα να στρέφει την αποκτηθείσα γνώση σε κοινωνικούς μετασχηματισμούς που θα επιφέρουν δικαιοσύνη και ομαλότητα εγγυώμενες την κοινωνική συνοχή. Τα μαθήματα που κυρίως διδάσκονται είναι η κοινωνιολογία, οι θεωρίες των φεμινιστικών κινήσεων, η περιβαλλοντική αγωγή, το κοινωνικό θέατρο, η διαλεκτική και η κριτική θεώρηση του κόσμου (Freire, Illich, Kozol, Shor, Habermas, Ohliger, Collins, and Perelman).

Ο **Εποικοδομητισμός** είναι μια φιλοσοφία μάθησης που πρεσβεύει ότι με την αντανάκλαση των προσωπικών εμπειριών οι μαθητές δομούν μια προσωπική κατανόηση του περιβάλλοντος, παράγουν τους δικούς τους «νόμους» και τα δικά τους «διανοητικά μοντέλα», τα οποία χρησιμοποιούν κατόπιν για να κατανοήσουν τις προσωπικές τους εμπειρίες.

Επιγραμματικά, οι βασικές αρχές του Εποικοδομητισμού είναι οι εξής:

Η μάθηση είναι μια γνωστική συστηματοποίηση δεδομένων. Επομένως, η μάθηση πρέπει να ξεκινάει με θέματα που παρακινούν τους μαθητές να οργανώσουν τα αντιληπτικά ερεθίσματα κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να κατασκευάζουν συγκροτημένα νοήματα.

Το συγκροτημένο νόημα απαιτεί την κατανόηση τόσο του συνόλου των δεδομένων όσο και των σχέσεων των δεδομένων μεταξύ τους και στο πλαίσιο του συνόλου. Άρα, η διαδικασία της μάθησης επικεντρώνεται σε σχέσεις γεγονότων και όχι σε μεμονωμένα γεγονότα.

Ο σκοπός της μάθησης είναι να μπορέσει ο μαθητής να κατασκευάσει το προσωπικό του διανοητικό μοντέλο και όχι να αποστηθίζει τις «σωστές» απαντήσεις υιοθετώντας το μοντέλο κάποιου άλλου.

Ο Εποικοδομητισμός είναι αντίθετος στο τυποποιημένο πρόγραμμα μαθημάτων. Αντί να επιβάλλει τα συνηθισμένα μαθήματα στο μαθητή, δίνει έμφαση στις λύσεις των προβλημάτων που έχουν να κάνουν με πρακτικά πράγματα. Υποχρέωση των εκπαιδευτικών είναι να ανακαλύπτουν τις σχέσεις που διέπουν τα αντικείμενα διδασκαλίας και να βοηθούν τους μαθητές τους να τις κατανοήσουν. Πρέπει να αναπροσαρμόζουν τις διδακτικές τεχνικές στις αντιδράσεις των μαθητών και να τους ενθαρρύνουν να αναλύουν, να ερμηνεύουν και να προβλέπουν πληροφορίες. Η εποικοδομητική διδασκαλία υποδεικνύει στους μαθητές να κάνουν κάτι δημιουργικό προκειμένου να αφομοιώσουν το περιεχόμενό της, όπως να γράψουν ένα ποίημα ή να παίξουν ένα θεατρικό έργο.

Ο Εποικοδομητισμός υποστηρίζει την κατάργηση των βαθμών και των τυποποιημένων διαγωνισμάτων, τον συνυπολογισμό όλης της διαδικασίας της μάθησης στην αξιολόγηση και την ύπαρξη της δυνατότητας των μαθητών να κρίνουν οι ίδιοι την προσωπική τους πρόοδο.

Ο όρος αυτοεκτίμηση αναφέρεται γενικά στο πώς αισθάνονται οι άνθρωποι για τον εαυτό τους. Θεωρητικά τουλάχιστον η αίσθηση αυτή είναι σταθερή και δεν μεταβάλλεται εύκολα από τις εξωτερικές καταστάσεις. Διάφοροι ερευνητές απέδωσαν το σχηματισμό της σε ασυνείδητες και πρωτόγονες λιμπιδικές ενορμήσεις με ναρκισσιστικό περιεχόμενο (Kernberg, 1975) ή στην συνειδητοποίηση ότι ο κάθε άνθρωπος είναι ένα αναντικατάστατο μέλος του σύμπαντος (Solomon et al., 1991). Μερικοί υποστήριξαν ότι αναφέρεται στα συναισθήματα αγάπης για τον εαυτό (Brown, 1993 Brown & Dutton, 1995). Αντιδικία υφίσταται ανάμεσα στους συγγραφείς σχετικά με την γνωστική ή συναισθηματική διάσταση της αυτοεκτίμησης. Η διάκριση αυτή είναι καθοριστική, γιατί συνεπάγεται διαφορετικό μηχανισμό ανάπτυξής της και μεθόδους τροποποίησής της.

Αν δεχτούμε ότι η υφή της αυτοεκτίμησης είναι συναισθηματική, τότε η εγκαθίδρυσή της αρχίζει αμέσως μετά την γέννηση, ως αντίδραση σε ερεθίσματα του περιβάλλοντος και μόλις σταθεροποιηθεί επηρεάζει τις αυτοαξιολογήσεις και την αίσθηση της αξίας (Brown, 1993-1998, Decci & Ryan, 1995). Οι ενισχύσεις παίζουν πρωτεύοντα ρόλο στη διαμόρφωσή της, αλλά είναι κυρίως οι αρνητικές εμπειρίες στην επίδοση και η απόρριψη στις κοινωνικές σχέσεις, που επηρεάζουν την ανάπτυξή της. Πρέπει να σημειωθεί ότι αναφερόμαστε σε εμπειρίες άρνησης και αποτυχίας, που είτε ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα είτε έχουν βιωθεί ως τέτοιες. Τα άτομα με χαμηλή αυτοεκτίμηση έχουν ισχυρό υπερεγώ, ζουν σε ένα απαιτητικό περιβάλλον ή εξαρτώνται υπερβολικά από την γνώμη των άλλων, οπότε κάθε βίωμα μη αποδοχής ανατρέπει τη συναισθηματική τους ισορροπία και κατ' επέκταση την προσωπική τους αξία. Αντίθετα, τα άτομα με υψηλή αυτοεκτίμηση ενεργοποιούν τους μηχανισμούς άμυνας σε κάθε αρνητική ενίσχυση με αποτέλεσμα η συναισθηματική διέγερση να είναι ήσσονος σημασίας.

Σύμφωνα με το γνωστικό ερμηνευτικό μοντέλο (Crocker & Wolfe, 2001 Baumeister, 1968 Campbell & Lavalee, 1993 Greenberg & Pyszczynski, 1997 Solomon, 1997 Marsh, 1986, 1990, 1993b Heatherton & Polivy, 1991 Kernis & Waschull, 1995 Leary et al., 1995 Pelham, 1995), οι εμπειρίες του περιβάλλοντος αξιολογούνται πρώτα γνωστικά στον εγκεφαλικό φλοιό και η δραστηριοποίηση αυτή

προκαλεί τα ανάλογα συναισθήματα. Επομένως, αν κάποιος πιστεύει ότι είναι δημοφιλής, ευφυής ή ελκυστικός τότε έχει υψηλή αυτοεκτίμηση. Αν τα λογικά του συμπεράσματα καταλήγουν στο αντίθετο, τότε και η αυτοεκτίμηση είναι χαμηλή.

Οι στάσεις και οι αντιλήψεις του ανθρώπου δεν έχουν όλες την ίδια σημασία. Άλλες είναι κεντρικές για τον αυτοπροσδιορισμό του (π.χ. η αντίληψη του φύλου) και άλλες δευτερεύουσες (π.χ. η άποψη για τον υπερρεαλισμό). Επιπλέον, άλλες επιβεβαιώνονται εύκολα από τους άλλους, άρα ελέγχονται ευκολότερα (π.χ. είμαι προοδευτικός), ενώ άλλες λανθάνουν της προσοχής (π.χ. μου αρέσει το 'Μονόγραμμα' του Ελύτη). Η αυτοαξιολόγηση σε τομείς πρωτεύουσας σημασίας (π.χ. να είμαι επαγγελματικά επιτυχημένος) επηρεάζει την αυτοεκτίμηση πολύ περισσότερο από αυτές, που αναφέρονται σε μη κεντρικούς άξονες της δραστηριότητάς μας (π.χ. δεν γνωρίζω τον ποιητή της 'Κίχλης'- εκτός αν είμαι φιλόλογος). Η αυτοεκτίμηση επομένως, μπορεί να προβλεφθεί, εάν προσθέσουμε το πηλίκο της διαιρέσεως των αυτοαξιολογήσεων σε κάθε τομέα προς την σημασία του τομέα αυτού στην ζωή μας (Tafarodi & Swann,1995).

Η αυτοαντίληψη είναι ένα οργανωμένο γνωστικό σχήμα, που αποτελείται από εικονικές και συμβολικές αναπαραστάσεις και είναι υπεύθυνο για την οργάνωση, αφομοίωση και προσαρμογή όλων των πληροφοριών, που αφορούν τον εαυτό (Baumeister,1993). Η αυτοαντίληψη αναφέρεται κυρίως στη γνωστική διάσταση (ποιος είμαι),ενώ η αυτοεκτίμηση στην αξιολογική- συναισθηματική πλευρά (πώς αισθάνομαι για αυτό που είμαι) και αποτελεί υποσύνολο της αυτοαντίληψης (Gecas, 1982 Rosenberg, 1990 Schooler, Schoenbach, 1995). Οι δύο διαστάσεις της αυτοεκτίμησης είναι η αξία, δηλαδή τα αισθήματα εκτίμησης ,που έχει κάποιος για τον εαυτό του και η ικανότητα, δηλαδή το συνάισθημα ότι οι ενέργειες κάποιου είναι πετυχημένες (Gecas, 1982 Schwalbe, 1983)

Η αυτοεκτίμηση μελετήθηκε υπό το πρίσμα τριών προοπτικών: ως αποτέλεσμα (Coopersmith, 1967 Harter,1993 Peterson and Rollins, 1987 Rosenberg,1979), ως κίνητρο (Kaplan,1975 Tesser,1988) και ως αμυντικός μηχανισμός (Pearlin and Schooler, 1978 Longmore and DeMaris, 1997 Spencer, Josephs and Steele,1993 Thoits, 1994). Με τον όρο αποτέλεσμα αναφερόμαστε στο σύνολο των διαδικασιών και των μηχανισμών, που χρησιμοποιεί ο άνθρωπος, για να αυξήσει την αυτοεκτίμησή του. Η έννοια του κινήτρου περιγράφει την τάση των ανθρώπων να συμπεριφέρονται κατά τέτοιο τρόπο και να κάνουν τέτοιες επιλογές, ώστε να διατηρούν ή να αυξάνουν την αυτοεκτίμησή τους. Έτσι, η αυτοεκτίμηση είναι ένα

αυτοενισχυόμενο φαινόμενο. Τέλος η αυτοεκτίμηση ως μηχανισμός άμυνας χρησιμοποιείται, για να απαλύνει τα αποτελέσματα αρνητικών και αγχογόνων καταστάσεων και εμπειριών.

Το είδος της αυτοεκτίμησης προσδιορίζεται από την αντιμετώπιση, που έλαβε το άτομο στο οικογενειακό, το σχολικό και εργασιακό περιβάλλον, από τις σχέσεις του με τους συνομηλικούς στην πορεία προς την ενηλικίωση, και τους ρόλους μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο. Προς τούτοις, η συμφωνία ανάμεσα στον πραγματικό εαυτό (αυτά που γνωρίζουμε για μας), το δεοντικό εαυτό (όσα απαιτούν οι σημαντικοί άλλοι από μας), τον ιδεατό εαυτό (τα χαρακτηριστικά που θα θέλαμε να είχαμε) και η αποκάλυψη των πολλαπλών προσωπείων (π.χ. τι εικόνα προβάλλουμε προς τα έξω ή ακόμα με ποιό τρόπο και μηχανισμούς άμυνας εξαπατούμε τον εαυτό μας) συντείνουν στην εγκαθίδρυση υψηλής αυτοεκτίμησης (Higgins, 1987, 1989).

Πολλοί υποστηρίζουν ότι η αυτοεκτίμηση είναι το προϊόν της σχολικής επιτυχίας και όχι η γενεσιουργός αιτία της. Αντίθετα, άλλοι ερευνητές διατείνονται ότι δεν είναι δυνατόν να είναι κανείς καλός και αποδοτικός μαθητής, χωρίς κάποια δόση υψηλής αυτοεκτίμησης. Η αυτοεκτίμηση είναι κάτι που διδάσκεται και οποιαδήποτε μεταβολή της, μέσω ψυχολογικής παρέμβασης, συσχετίζεται με διαφοροποιημένη σχολική επίδοση (αιτιακή απόδειξη), μείωση των αδικαιολογήτων απουσιών και εγκατάλειψη του σχολείου.

Μια ψυχολογική θεωρία που είναι δυνατόν να τονώσει την αυτοεκτίμηση των μαθητών και να πατάξει κατά συνέπεια το φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας είναι η ριζοσπαστική θεώρηση της πολλαπλής νοημοσύνης, που αναπτύχθηκε από τον Howard Gardner και πρωτοπαρουσιάστηκε το 1983 στο βιβλίο του “Frames of mind”. Η παρουσίασή της προκάλεσε την παραδοσιακή αντίληψη της νοημοσύνης ως μίας και μοναδικής ικανότητας η οποία μπορεί να μετρηθεί ψυχομετρικά. Ο Αμερικανός ψυχολόγος πρότεινε τον διαχωρισμό της σε επτά ξεχωριστά είδη: τη Γλωσσική, τη Λογική/Μαθηματική, τη Σωματική/Κινησθητική, την Οπτική/Χωρική, τη Μουσική, τη Διαπροσωπική και την Ενδοπροσωπική.

Η Γλωσσική νοημοσύνη έχει να κάνει με τη γνώση της γραπτής και προφορικής γλώσσας. Χαρακτηρίζεται από την ικανότητα χρήσης της γλώσσας ως ένα μέσο ανάκλησης πληροφοριών, πειθούς και επικοινωνίας. Τα άτομα με ανεπτυγμένη Γλωσσική νοημοσύνη, έχουν την δυνατότητα να μεταδίδουν αποτελεσματικά τις σκέψεις και τις ιδέες τους. Οι μαθητές που αγαπούν το διάβασμα και τη διήγηση ιστοριών, και που έχουν κλίση στις ξένες γλώσσες, επίσης βασίζονται στη Γλωσσική

νοημοσύνη. Άτομα με ιδιαίτερος ανεπτυγμένη αυτή τη νοημοσύνη, μπορεί να είναι συγγραφείς, ποιητές, καθηγητές, δικηγόροι και πολιτικοί.

Η Λογική/Μαθηματική νοημοσύνη είναι η πρώτη που ανιχνεύθηκε, και ίσως γι' αυτό το λόγο να είναι και ευκολότερα κατανοητή. Χαρακτηρίζεται από την ικανότητα συνθετικής και αναλυτικής σκέψης, κατανόησης σχέσεων, καθώς και αναγνώρισης συστηματικότητας. Τα άτομα με ανεπτυγμένη Λογική/Μαθηματική νοημοσύνη, έχουν μεγάλη ευκολία στα μαθηματικά. Μπορούν να επεξεργαστούν νοερά μαθηματικούς υπολογισμούς με πολύ μεγάλη ταχύτητα.. Μαθηματικοί, φυσικοί, επιστήμονες και μηχανικοί, διαθέτουν ιδιαίτερα ανεπτυγμένη Λογική/Μαθηματική νοημοσύνη.

Η παραδοσιακή εκπαίδευση εξασκεί κυρίως τη Γλωσσική και τη Λογική/Μαθηματική νοημοσύνη, αγνοώντας τις υπόλοιπες. Η ανάπτυξη αυτών των δύο ειδών νοημοσύνης, θεωρείται σημαντική προϋπόθεση για επιτυχία στο σχολείο αλλά και στη ζωή γενικότερα. Αυτό συμβαίνει διότι αυτές είναι οι ικανότητες, που αξιολογούνται από τα περισσότερα τυποποιημένα τεστ. Η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης συμφωνεί ότι οι γλωσσικές και λογικές / μαθηματικές ικανότητες είναι πολύ σημαντικές, αυτό όμως δεν σημαίνει ότι δεν πρέπει να καλλιεργηθούν εξίσου και τα υπόλοιπα είδη νοημοσύνης. Εξάλλου, η υπερβολική ενίσχυση του ρασιοναλισμού συνεπάγεται υστέρηση στην αυτογνωσία και την αυτοεκτίμηση, καθώς καταπιέζει και διατηρεί ατροφικά τα συναισθήματα.

Η Σωματική-Κινησθητική νοημοσύνη είναι η ικανότητα αξιοποίησης των νοητικών λειτουργιών, με σκοπό το συντονισμό και τον έλεγχο των εκούσιων κινήσεων του σώματος. Τα άτομα που έχουν αναπτύξει ιδιαίτερα αυτή την νοημοσύνη, διαθέτουν ισορροπία, ευελιξία, χάρη και ακρίβεια στις κινήσεις τους. Επιπλέον, γνωρίζουν καλά τις δυνατότητες τους σώματός τους, και κατέχουν μιμητικές ικανότητες. Τέτοια άτομα μπορεί να είναι αθλητές, χορευτές, χορογράφοι, χειρουργοί, ακροβάτες, ηθοποιοί, δακτυλογράφοι και τεχνίτες.

Η Οπτική/Χωρική νοημοσύνη χαρακτηρίζεται από την δυνατότητα ακριβούς αντίληψης του περιβάλλοντος, καθώς και από την ικανότητα νοερής τροποποίησης Οπτικών/Χωρικών πληροφοριών. Τα άτομα που έχουν ανεπτυγμένη αυτή την νοημοσύνη, τείνουν να σκέφτονται με εικόνες, έχουν πολύ καλή αίσθηση προσανατολισμού, και μπορούν εύκολα να αναπαραστήσουν γραφικά οπτικές πληροφορίες. Πιλότοι, ναυτικοί, αρχιτέκτονες, ζωγράφοι, γλύπτες και τοπογράφοι διαθέτουν ανεπτυγμένη Οπτική/Χωρική νοημοσύνη. Παρόλο που αυτό το είδος

νοημοσύνης είναι άμεσα συνδεδεμένο με την όραση, ο Gardner υποστηρίζει ότι μπορεί να αναπτυχθεί και σε τυφλά άτομα. Για την ακρίβεια, αυτά τα άτομα έχουν ιδιαίτερα ανεπτυγμένη Χωρική νοημοσύνη, η οποία τους επιτρέπει να κινηθούν ακίνδυνα μέσα στο περιβάλλον.

Η Μουσική νοημοσύνη χαρακτηρίζεται από την ικανότητα αναγνώρισης μουσικών τόνων, ρυθμών, μοτίβων και «χρωμάτων», καθώς και από την ευελιξία χρησιμοποίησης των παραπάνω με σκοπό την σύνθεση ή την εκτέλεση μουσικής. Τα άτομα που διαθέτουν ανεπτυγμένη Μουσική νοημοσύνη, επιδεικνύουν ευαισθησία στα ηχητικά ερεθίσματα, βαθιά κατανόηση της δομής της μουσικής, και μπορούν εύκολα να αναπαράγουν μελωδίες. Επίσης, τείνουν να σκέφτονται με ρυθμό, να δημιουργούν μουσικά σχήματα και να «ακούν» χωρίς ηχητικά ερεθίσματα.. Τραγουδιστές, συνθέτες, παίκτες μουσικών οργάνων, μαέστροι ή άτομα που απλώς απολαμβάνουν και εκτιμούν τη μουσική, διαθέτουν ιδιαίτερα ανεπτυγμένη αυτή τη νοημοσύνη. Ίσως να μην είναι άμεσα προφανές ότι η Μουσική νοημοσύνη αποτελεί ένα ξεχωριστό είδος νοημοσύνης. Πολλές έρευνες, όμως, υποδεικνύουν ότι πρόκειται για μια αυτόνομη ικανότητα της νόησης.

Η Διαπροσωπική νοημοσύνη είναι η ικανότητα αντίληψης των συναισθημάτων, των κινήτρων, των διαθέσεων, καθώς και των προθέσεων των άλλων. Τα άτομα που έχουν ανεπτυγμένη Διαπροσωπική νοημοσύνη, επιδεικνύουν αποτελεσματική επικοινωνία, εμπάθεια (ικανότητα να συμπάσχουν, να μπαίνουν στη θέση των άλλων και να κατανοούν τους γύρω τους). Λειτουργούν καλύτερα μέσα από ομαδικές διαδικασίες. Επιπλέον, είναι πολλοί κοινωνικοί και συνεργάσιμοι, και δεν αντέχουν την μοναξιά και την απομόνωση. Σε κάθε περίπτωση, χρειάζονται την παρουσία ενός κοινού. Τέτοια άτομα διαθέτουν ηγετικές ικανότητες και τα καταφέρνουν πολύ καλά με τη διοίκηση. Πολιτικοί και θρησκευτικοί ηγέτες, κοινωνικοί λειτουργοί, δάσκαλοι, σύμβουλοι και πωλητές, διαθέτουν ανεπτυγμένη Διαπροσωπική νοημοσύνη.

Η Ενδοπροσωπική νοημοσύνη είναι η ικανότητα δημιουργίας ενός ακριβούς μοντέλου του Εαυτού, και η χρησιμοποίηση αυτού του μοντέλου με σκοπό την καθοδήγηση της συμπεριφοράς. Είναι, επίσης, η ικανότητα διαχωρισμού προσωπικών συναισθημάτων. Τα άτομα που διαθέτουν ανεπτυγμένη Ενδοπροσωπική νοημοσύνη, χαρακτηρίζονται από αυτογνωσία και αυτοπεποίθηση, καθώς και από την ικανότητα αυτοσυγκέντρωσης. Έχουν πνευματική συνείδηση και τους αρέσει να αναλύουν και να ψάχνουν την προσωπική τους αλήθεια και ιδιαιτερότητα.. Συχνά όμως, η ενέργεια τους παγιδεύεται και στρέφεται εναντίον τους. Γι' αυτό το λόγο, τα άτομα αυτά είναι

επιρρεπή στην κατάθλιψη. Τα ενδιαφέροντά τους συμπεριλαμβάνουν το διαλογισμό, τη φιλοσοφία και τη θρησκεία. Άτομα με ιδιαίτερος ανεπτυγμένη αυτή τη νοημοσύνη μπορεί να είναι ψυχολόγοι, ψυχίατροι, θεραπευτές και φιλόσοφοι.

Ο Gardner δεν απέκλεισε ποτέ την πιθανότητα ύπαρξης κι άλλων ειδών νοημοσύνης. Για την ακρίβεια, πιστεύει ότι είναι «αδύνατον να υπάρξει μια και μοναδική, αναντίρρητη και παγκόσμια αποδεκτή λίστα των ανθρωπίνων ειδών νοημοσύνης.». Πρόσφατα, πρότεινε άλλα τρία υποψήφια είδη νοημοσύνης: τη Νατουραλιστική, την Πνευματική και την Υπαρξιακή. Προσδιόρισε τη Νατουραλιστική νοημοσύνη ως την ικανότητα αναγνώρισης και ταξινόμησης της χλωρίδας και της πανίδας, καθώς και ως την ικανότητα εκτίμησης του αντίκτυπου της φύσης στον άνθρωπο και το αντίστροφο.

Όσον αφορά την υπαρξιακή νοημοσύνη, την προσδιόρισε ως ενδιαφέρον για βασικά θέματα και θεμελιώδη ερωτήματα σχετικά με τη ζωή.

Η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης προτείνει ένα βαθύ ανασχηματισμό του εκπαιδευτικού συστήματος. Επηρεάζει το πρόγραμμα μαθημάτων, τις μεθόδους διδασκαλίας, καθώς και τις μεθόδους αξιολόγησης.

Όπως προαναφέρθηκε, η παραδοσιακή εκπαίδευση ευνοεί τη Γλωσσική και τη Λογική/ Μαθηματική νοημοσύνη. Ο Gardner προτείνει ένα πιο ισορροπημένο πρόγραμμα μαθημάτων, που να ενσωματώνει τις καλές τέχνες, την επικοινωνία, τη φυσική εκπαίδευση, κτλ.

Οι δάσκαλοι πρέπει να αποδίδουν ίση βαρύτητα σε όλα τα είδη νοημοσύνης και να εντοπίζουν τις ιδιαίτερες δυνατότητες του κάθε μαθητή. Ενισχύοντας τα δυνατά του σημεία, τονώνουν την εμπιστοσύνη στον εαυτό και ενδυναμώνουν την αυτοεκτίμησή του, ώστε βασιζόμενος σε αυτήν να αποτολμά δραστηριότητες στις οποίες υστερεί.

Ο Gardner προτείνει μεθόδους που να απευθύνονται σε όλα τα διαφορετικά είδη νοημοσύνης, όπως συνεργατική μάθηση, χρήση multimedia, μάθηση μέσω ρόλων, μάθηση σε εξωτερικούς χώρους, συλλογισμός και δημιουργία νοερών εικόνων. Πιστεύει, δηλαδή, ότι αν οι δάσκαλοι παρουσιάσουν τις πληροφορίες με μια ποικιλία τρόπων, η διδασκαλία θα γίνει πολύ πιο αποτελεσματική.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να εξετάσει την επίδραση της αυτοεκτίμησης των ενηλίκων-εκπαιδευόμενων από χαμηλά μορφωτικά στρώματα στη σχολική προσαρμογή τους και στη μαθησιακή επίδοση. Ως ανεξάρτητες μεταβλητές χρησιμοποιήθηκαν το φύλο, η ηλικία, ο τόπος διαμονής και η οικογενειακή κατάσταση. Ως εξαρτημένες μεταβλητές χρησιμοποιήθηκαν η οικογενειακή,

εργασιακή, κοινωνική, ενδοπροσωπική, συνολική αυτοεκτίμηση και η αυτοεκτίμηση εξωτερικής εμφάνισης. Παράλληλα, οι διάφοροι τύποι αυτοεκτιμήσεων συσχετίστηκαν με την επίδοση σε γραμματισμούς, όπως ο αριθμητικός, ο γλωσσικός, ο οπτικός, ο πληροφορικός, ο αγγλοαμερικανικός, ο κοινωνικός, ο περιβαλλοντικός και ο γραμματισμός των φυσικών επιστημών.

Οι πειραματικές υποθέσεις που απορρέουν είναι:

H₁: Υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά στους μέσους όρους αυτοεκτιμήσεων ανάμεσα στους άρρενες και θήλεις ενήλικους εκπαιδευόμενους από χαμηλά μορφωτικά στρώματα.

H₂: Υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά στους μέσους όρους αυτοεκτιμήσεων ανάμεσα στις ηλικιακές κατηγορίες των ενήλικων εκπαιδευόμενων από χαμηλά μορφωτικά στρώματα.

H₃: Υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά στους μέσους όρους αυτοεκτιμήσεων ανάλογα με την οικογενειακή κατάσταση των ενήλικων εκπαιδευόμενων από χαμηλά μορφωτικά στρώματα.

H₄: Υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά στους μέσους όρους αυτοεκτιμήσεων ανάλογα με τον τόπο διαμονής των ενήλικων εκπαιδευόμενων από χαμηλά μορφωτικά στρώματα.

H₅: Υπάρχει στατιστικώς σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στους διάφορους τύπους αυτοεκτίμησης και στην επίδοση στους επιμέρους γραμματισμούς.

H₆: Υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά στους μέσους όρους αυτοεκτιμήσεων ανάλογα με την εργασιακή κατάσταση των εκπαιδευόμενων από χαμηλά μορφωτικά στρώματα.

Μεθοδολογία

Δείγμα:

Η έρευνα διεξήχθη τον Οκτώβριο έως το Δεκέμβριο 2003 σε 46 εκπαιδευόμενους σε ένα σχολείο για ενήλικες στη Μυτιλήνη. Το δείγμα απαρτιζόταν από 21 άρρενες (46,8%) και 25 θήλεις (52,8%), κατανεμημένους σε τρεις ηλικιακές ομάδες: το 42,6% ήταν μεταξύ 18-28 ετών, το 38,3% ήταν 29-39 ετών και το 19,1% ήταν 40-50 ετών. Οι ερωτηθέντες προέρχονταν από τρεις κυρίως περιοχές του νησιού: το 72,3% από την πόλη της Μυτιλήνης, το 21,3% από την Αγιάσο και το 6,4% από την Αγία

Παρασκευή. Όσον αφορά την οικογενειακή τους κατάσταση, το 38,3% του δείγματος ήταν άγαμοι, το 19,1% έγγαμοι, το 27,7% ήταν έγγαμοι με παιδιά, το 8,5% ήταν διαζευγμένοι και το 6,4% ήταν χήροι-ες. Από επαγγελματικής απόψεως, το 12,8% ήταν αυτοαπασχολούμενοι, το 17% ήταν μισθωτοί ιδιωτικού δικαίου, το 8,5% ήταν εποχικοί, το 10,6% ήταν ημιαπασχολούμενοι, το 8,5% ήταν μισθωτοί στο δημόσιο τομέα και το 31,9% ήταν άνεργοι. Στην ερώτηση σχετικά με τους λόγους που τους οδήγησαν στην επανένταξη τους στο εκπαιδευτικό σύστημα μέσω της εγγραφής τους στο εν λόγω σχολείο, το 59,6% πρόβαλε ως λόγο την αύξηση των προσόντων του, το 14,9% την επιθυμία να συνεχίσει περαιτέρω τις σπουδές του και το 12,8% απάντησε ότι το ενδιέφεραν και οι δύο λόγοι.

Η μέθοδος που επελέγη για την άντληση δεδομένων ήταν η χρήση του ερωτηματολογίου της Ελληνικής Κλίμακας Μέτρησης Αυτοεκτίμησης (Παπάνης Ε. Η Αυτοεκτίμηση και η μέτρησή της, 2004). Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 50 ερωτήσεις (προτάσεις), στις οποίες οι ερωτώμενοι καλούνται να απαντήσουν σύμφωνα με την προσωπική τους άποψη, επιλέγοντας μία από τις 6 διαθέσιμες απαντήσεις: διαφωνώ απόλυτα, διαφωνώ, διαφωνώ εν μέρει, συμφωνώ εν μέρει, συμφωνώ, συμφωνώ απόλυτα. Οι ερωτήσεις είναι ευθείες ή αντίστροφες (σύμβολο « + » ή σύμβολο « - » αντίστοιχα) και εξετάζουν την εργασιακή, την κοινωνική, την ενδοπροσωπική, την οικογενειακή αυτοεκτίμηση, καθώς και την αυτοεκτίμηση της εξωτερικής εμφάνισης. Στο σύνολο των ερωτήσεων υπάρχουν και 5 ερωτήσεις ψεύδους, για να διαπιστωθεί ο βαθμός στον οποίο οι ερωτώμενοι απαντούν με ειλικρίνεια και, επομένως, να διασφαλιστεί και η εγκυρότητα των αποτελεσμάτων. Εάν σε τρεις από τις πέντε ερωτήσεις ψεύδους ο ερωτώμενος δώσει ακραίες απαντήσεις (συμφωνώ απόλυτα), τότε οι απαντήσεις θεωρούνται αναξιόπιστες και δεν λαμβάνονται υπόψη. Αφού συμπληρωθεί το ερωτηματολόγιο, η κάθε απάντηση βαθμολογείται σε μία κλίμακα Likert. Το άθροισμα των επιμέρους βαθμολογιών συνιστά τη συνολική αυτοεκτίμηση. Στο τέλος της κλίμακας, παρατίθεται σχετικός πίνακας βαθμολογίας, καθώς και οδηγίες για το πώς βαθμολογείται η κάθε αυτοεκτίμηση χωριστά και αναλυτική ερμηνεία των αποτελεσμάτων της συνολικής αυτοεκτίμησης. Ο μέσος όρος των βαθμολογιών στο γενικό πληθυσμό είναι:

Συνολική αυτοεκτίμηση	181,46
Εργασιακή αυτοεκτίμηση	36,66
Κοινωνική αυτοεκτίμηση	35,99
Οικογενειακή αυτοεκτίμηση	36,69

Αυτοεκτίμηση εξωτερικής εμφάνισης	34,18
Ενδοπροσωπική αυτοεκτίμηση	37,92

Η συμμετοχή των εκπαιδευομένων ήταν εθελοντική. Η χορήγηση του ερωτηματολογίου έγινε μέσα στις τάξεις του σχολείου. Μετά τη συμπλήρωσή του οι εκπαιδευόμενοι συμμετείχαν σε ημιδομημένη συνέντευξη σχετικά με την απόφασή τους να εγγραφούν στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας, τη στάση τους απέναντι στην εκπαίδευση και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν.

Ανάλυση Στατιστικών Αποτελεσμάτων

Τα αποτελέσματα των ημιδομημένων συνεντεύξεων έδειξαν τα εξής:

Οι κυριότεροι λόγοι διακοπής της φοίτησης όταν οι μαθητές βρίσκονταν στην εφηβική τους ηλικία είναι κατά σειρά συχνότητας απαντήσεων οι οικογενειακοί (αντίδραση πατέρα σχετικά με τη χρηστικότητα της μάθησης στα κορίτσια, έλλειψη υποστήριξης), οι δυσκολίες μάθησης που αντιμετώπισαν (δεν μπορούσαν να ανταπεξέλθουν στο φόρτο των μαθημάτων, κυρίως στα μαθηματικά και στα φιλολογικά ή κακές σχέσεις με τους καθηγητές), οι οικονομικοί (πιέσεις από τους γονείς για συμμετοχή στην παραγωγική διαδικασία), λόγοι υγείας, απουσίες και υπερβολικό άγχος.

Οι αιτίες που τους οδήγησαν στην απόφαση να φοιτήσουν ξανά σε μεγαλύτερη ηλικία ήταν η απόκτηση απολυτηρίου τίτλου για εργασιακή ανέλιξη, η απόκτηση γνώσεων, η επιθυμία τους να συνεχίσουν τις σπουδές σε ανώτερες βαθμίδες εκπαίδευσης, η δυνατότητα να ξεφύγουν από το σπίτι και τη ρουτίνα και τέλος η αίσθηση κοινωνικής μειονεξίας.

Η απόφαση των εκπαιδευομένων να φοιτήσουν ενισχύθηκε σε μεγαλύτερο ποσοστό από την οικογένεια καταγωγής, τους φίλους, τα παιδιά τους και σε πολύ μικρότερο ποσοστό από τους/τις συζύγους, οι οποίοι αντιμετώπισαν με σκεπτικισμό την απόφαση αυτή.

Κατά τους πρώτους μήνες φοίτησης οι σχέσεις με τους συμμαθητές ήταν περισσότερο διερευνητικού χαρακτήρα. Οι περισσότεροι εκπαιδευόμενοι δήλωσαν ότι είναι σε γενικές γραμμές καλές ή τυπικές. Ορισμένοι μάλιστα είχαν ήδη αναπτύξει σχέσεις και εκτός σχολείου. Η μειοψηφία δήλωσε ότι οι σχέσεις με τους συμμαθητές δεν ήταν και τόσο καλές.

Εξαιτίας των προσπαθειών των καθηγητών για σταδιακή εισαγωγή των εκπαιδευόμενων στην παιδευτική διαδικασία, οι περισσότεροι δήλωσαν ότι δεν συναντούσαν καμία δυσκολία στην αφομοίωση της διδακτέας ύλης. Οι περισσότερες δυσκολίες εμφανίστηκαν στα μαθήματα για τα οποία είχαν αρνητική άποψη την περίοδο που φοιτούσαν σε κανονικό σχολείο ή γι' αυτά που ήταν λιγότερο γνωστά σ' αυτούς και δεν τα είχαν διδαχθεί τότε, όπως στα μαθηματικά, τα αγγλικά και τα καλλιτεχνικά.

Το σύνολο των εκπαιδευόμενων δήλωσε ότι διακατεχόταν από θετικά συναισθήματα (δημιουργικότητας, ηθικής ικανοποίησης, ωριμότητας) χάριν της φοίτησης τους στο σχολείο ενηλίκων, γεγονός που δεν επισκιάστηκε από το ετερόκλητο του μαθησιακού επιπέδου τους και την ανομοιογένεια των τμημάτων.

Τα όνειρά τους για το μέλλον αφορούν κυρίως στη δημιουργία οικογένειας, την επαγγελματική αποκατάσταση, τη συνέχιση των σπουδών, ενώ ένα πολύ μικρό ποσοστό αδυνατεί να κάνει προβλέψεις.

Οι στατιστικές τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν αφορούν τη σύγκριση μέσων όρων για τις ανεξάρτητες μεταβλητές φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση με τη χρήση του T-test για ανεξάρτητα δείγματα και της μονοπαραγοντικής ανάλυσης διακύμανσης. Οι συσχετίσεις μεταξύ αυτοεκτίμησης και επίδοσης στους διάφορους γραμματισμούς έγιναν με τη χρήση του δείκτη συνάφειας Pearson.

Πίνακας 1: Συγκριτικός πίνακας αυτοεκτίμησης γενικού πληθυσμού και μαθητών ΣΔΕ Μυτιλήνης

	<i>Γενικός πληθυσμός</i>		<i>ΣΔΕ</i>	
	Άνδρες	Γυναίκες	Άνδρες	Γυναίκες
Συνολική αυτοεκτίμηση	178,65	181,03	182,77	172,9
Κοινωνική αυτοεκτίμηση	35,81	36,19	35	35,04
Οικογενειακή αυτοεκτίμηση	36,63	36,78	32,88	28,8
Αυτοεκτίμηση εξωτερικής εμφάνισης	34,76	33,65	34,44	33
Ενδοπροσωπική αυτοεκτίμηση	38,15	37,79	38,9	37,5
Εργασιακή αυτοεκτίμηση	36,7	36,9	36,88	34,54

Η επισκόπηση του πίνακα 1 οδηγεί στα ακόλουθα συμπεράσματα:

Οι εκπαιδευόμενοι στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας Μυτιλήνης παρουσιάζουν μη στατιστικώς σημαντικές διαφορές όσον αφορά τους μέσους όρους κοινωνικής, ενδοπροσωπικής αυτοεκτίμησης και αυτοεκτίμησης εξωτερικής εμφάνισης. Αντίθετα είναι αξιοσημείωτες οι διαφοροποιήσεις που παρουσιάζονται στη συνολική, οικογενειακή και εργασιακή αυτοεκτίμηση. Συγκεκριμένα, οι άρρενες εκπαιδευόμενοι του ΣΔΕ υπερτερούν κατά 4 περίπου μονάδες έναντι των ανδρών του γενικού πληθυσμού, ενώ οι γυναίκες εκπαιδευόμενες μειονεκτούν κατά 9 σχεδόν μονάδες από τις αντίστοιχες του γενικού πληθυσμού. Η τάση διαφοροποίησης επιτείνεται στην οικογενειακή αυτοεκτίμηση: οι άνδρες του γενικού πληθυσμού υπολείπονται από τους άνδρες του ΣΔΕ κατά 2 περίπου μονάδες, ενώ οι γυναίκες του ΣΔΕ κατά 8 περίπου μονάδες, διαφοροποιήσεις στατιστικώς σημαντικές σε επίπεδο 0,01. Αναφορικά με την εργασιακή αυτοεκτίμηση, οι διαφορές εντοπίζονται στις γυναίκες του ΣΔΕ, οι οποίες έχουν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση από τις αντίστοιχες του γενικού πληθυσμού κατά 2,5 περίπου μονάδες. Εάν ως ανεξάρτητη μεταβλητή θεωρηθεί το μορφωτικό επίπεδο, οι εκπαιδευόμενοι του ΣΔΕ, που είναι απόφοιτοι δημοτικού, υπολείπονται των αντίστοιχων του γενικού πληθυσμού κατά 4 περίπου μονάδες, όσον αφορά την οικογενειακή αυτοεκτίμηση (μέσος όρος οικογενειακής αυτοεκτίμησης γενικού πληθυσμού 36,08 και μέσος όρος ΣΔΕ 30,6).

Φύλο*αυτοεκτίμηση

Πίνακας 1: Μέσοι όροι αυτοεκτίμησης ανδρών και γυναικών

	Φύλο	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
συνολική αυτοεκτίμηση	άνδρας	182,7778	22,71189
	γυναίκα	172,9091	20,34912
συνολική οικογενειακή αυτοεκτίμηση	άνδρας	32,8889	3,96883
	γυναίκα	28,8182	6,45598
συνολική αυτοεκτίμηση εξωτερικής εμφάνισης	άνδρας	34,4444	7,18022
	γυναίκα	33,0000	6,94879
συνολική	άνδρας	38,9444	6,29166

ενδοπροσωπική αυτοεκτίμηση			
	γυναίκα	37,5455	5,41363
συνολική κοινωνική αυτοεκτίμηση	άνδρας	35,0000	6,39853
	γυναίκα	35,0455	3,87270
συνολική εργασιακή ικανοποίηση	άνδρας	36,8889	5,93978
	γυναίκα	34,5455	5,01167

Η επισκόπηση των μέσων όρων καταδεικνύει υπεροχή των ανδρών όσον αφορά τους μέσους όρους αυτοεκτίμησης σε όλες τις επιμέρους κατηγορίες. Παρόλα αυτά, όπως μπορούμε να διαπιστώσουμε από τον πίνακα 2, στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα σε άνδρες και γυναίκες με περιθώριο σφάλματος 5% υπάρχει στην οικογενειακή αυτοεκτίμηση.

Πίνακας 2: T-test αυτοεκτίμησης ανά φύλο

	t-test ανεξαρτήτων δειγμάτων		
	t	df	Sig. (2-tailed)
συνολική αυτοεκτίμηση	1,448	38	,156
συνολική οικογενειακή	2,335	38	,025
συνολική αυτοεκτίμηση εξωτερικής εμφάνισης	,644	38	,523
συνολική ενδοπροσωπική αυτοεκτίμηση	,756	38	,454
συνολική κοινωνική αυτοεκτίμηση	-,028	38	,978
συνολική εργασιακή ικανοποίηση	1,354	38	,184

Ηλικία*αυτοεκτίμηση

Οι μέσοι όροι αυτοεκτίμησης ανά ηλικιακή κατηγορία δείχνουν ότι οι εκπαιδευόμενοι ηλικίας 40-50 ετών έχουν υψηλότερες βαθμολογίες σε όλα τα είδη αυτοεκτίμησης, ακολουθούμενοι από την ηλικιακή κατηγορία 18-28. Όμως, η μονοπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης δεν κατέγραψε στατιστικώς σημαντικές διαφορές.

Πίνακας 3: Μέσοι όροι αυτοεκτίμησης ανά ηλικία

	Ηλικιακή ομάδα	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
συνολική αυτοεκτίμηση	18-28	175,5625	23,63886
	29-39	173,2500	21,23990
	40-50	189,1250	16,26071
συνολική εργασιακή ικανοποίηση	18-28	35,9375	6,80655
	29-39	34,9375	5,03943
	40-50	36,2500	3,65474
συνολική οικογενειακή αυτοεκτίμηση	18-28	30,5000	7,04273
	29-39	30,1250	4,95143
	40-50	32,0000	5,01427
συνολική αυτοεκτίμηση εξωτερικής εμφάνισης	18-28	32,2500	6,41353
	29-39	32,0000	6,97615
	40-50	39,7500	5,23041
συνολική ενδοπροσωπική αυτοεκτίμηση	18-28	37,3125	6,09611
	29-39	38,1250	5,67891
	40-50	40,0000	5,70714
συνολική κοινωνική αυτοεκτίμηση	18-28	35,0000	5,95539
	29-39	34,2500	5,17043
	40-50	36,6250	2,61520

Ηλικία*οικογενειακή κατάσταση

Όπως προκύπτει από τον πίνακα 4, οι έγγαμοι με παιδιά είναι η κατηγορία με τη μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση, εκτός από την περίπτωση των χήρων, οι οποίοι υπερτερούν στη συνολική εργασιακή αυτοεκτίμηση. Στατιστικώς σημαντικές διαφοροποιήσεις σε επίπεδο 0,01 διακρίνονται στη συνολική αυτοεκτίμηση και στην αυτοεκτίμηση εξωτερικής εμφάνισης, ενώ σε επίπεδο 0,05 στην ενδοπροσωπική αυτοεκτίμηση (συνολική αυτοεκτίμηση $F = 3,984$, $df = 4$, $\alpha = 0,009$, αυτοεκτίμηση εξωτερικής εμφάνισης $F = 4,451$, $df = 4$, $\alpha = 0,005$ και ενδοπροσωπική αυτοεκτίμηση $F = 3,76$, $df = 4$, $\alpha = 0,012$). Τα post-hoc test επιβεβαιώνουν ότι οι διαφορές οφείλονται στην κατηγορία έγγαμοι με παιδιά.

Πίνακας 4: Μέσοι όροι αυτοεκτίμησης ανά οικογενειακή κατάσταση

	Οικογενειακή κατάσταση	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
συνολική αυτοεκτίμηση	Άγαμος	170,6000	21,78073
	Έγγαμος	168,0000	10,07118
	Έγγαμος με παιδιά	195,1667	18,07476
	Διαζευγμένος	176,0000	20,95233
	Χήρος/α	160,5000	28,99138
συνολική εργασιακή ικανοποίηση	Άγαμος	34,4667	6,51226
	Έγγαμος	33,3750	3,70087
	Έγγαμος με παιδιά	37,7500	4,51513
	Διαζευγμένος	36,0000	7,81025
	Χήρος/α	39,5000	,70711
συνολική οικογενειακή	Άγαμος	30,3333	7,10801
	Έγγαμος	28,7500	3,95511
	Έγγαμος με παιδιά	33,6667	3,79793
	Διαζευγμένος	30,3333	6,02771
	Χήρος/α	23,0000	1,41421
συνολική αυτοεκτίμηση εξωτερικής εμφάνισης	Άγαμος	31,2000	5,45370
	Έγγαμος	30,8750	4,15546
	Έγγαμος με παιδιά	39,7500	6,96909
	Διαζευγμένος	31,6667	5,03322
	Χήρος/α	29,5000	12,02082

συνολική ενδοπροσωπική αυτοεκτίμηση	Άγαμος	35,8000	5,54462
	Έγγαμος	36,8750	4,42194
	Έγγαμος με παιδιά	42,7500	5,02946
	Διαζευγμένος	38,3333	2,08167
	Χήρος/α	33,5000	7,77817
συνολική κοινωνική αυτοεκτίμηση	Άγαμος	33,9333	5,57375
	Έγγαμος	34,6250	5,01248
	Έγγαμος με παιδιά	36,7500	4,93826
	Διαζευγμένος	36,3333	3,05505
	Χήρος/α	32,5000	6,36396

Αυτοεκτίμηση*τόπος διαμονής

Η ανάλυση αποκάλυψε ότι υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στους εκπαιδευόμενους που διαμένουν σε αστικό κέντρο και σε όσους προέρχονται από χωριά. Ο μέσος όρος συνολικής αυτοεκτίμησης των πρώτων είναι 182,16 και των δεύτερων 166,2. Όμως οι διαφορές αυτές δεν ήταν στατιστικώς σημαντικές ($t = 1,96$, $df = 36$, $\alpha = 0,057$), γεγονός που αντικατοπτρίζει τις δυσκολίες προσαρμογής στο νέο περιβάλλον του σχολείου κατά τους πρώτους μήνες φοίτησης.

Συσχέτιση τύπων αυτοεκτίμησης με επιμέρους γραμματισμούς

Σε γενικές γραμμές δεν βρέθηκε στατιστικώς σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στην αυτοεκτίμηση και την επίδοση στα μαθήματα-γραμματισμούς. Συγκεκριμένα, ο δείκτης Pearson r σε όλες τις περιπτώσεις κυμαίνεται κοντά στο μηδέν, εκτός από τις περιπτώσεις του αριθμητικού και του πληροφοριακού γραμματισμού, στις οποίες ο δείκτης Pearson είναι ελαφρώς υψηλότερος από 0,2. Παρόλα αυτά, ούτε σ' αυτή την περίπτωση είναι στατιστικώς σημαντικός.

Επειδή το εύρημα αυτό αντιβαίνει στις κυριότερες ερευνητικές μελέτες, με τη μέθοδο του «select cases» διαχωρίσαμε τους εκπαιδευόμενους με χαμηλή αυτοεκτίμηση και εξετάσαμε τη συνάφεια της αυτοεκτίμησής τους με την επίδοση στους διάφορους γραμματισμούς. Βρέθηκε ότι ο δείκτης Pearson σε όλες τις περιπτώσεις ήταν μεγαλύτερος του 0,5 και στατιστικώς σημαντικός:

Αγγλικός γραμματισμός	0,513
Πληροφοριακός γραμματισμός	-0,279
Οπτικός γραμματισμός	0,350
Φυσικές επιστήμες	0,515
Περιβαλλοντικός γραμματισμός	0,536
Αριθμητικός γραμματισμός	0,457
Κοινωνικός γραμματισμός	0,499
Γλωσσικός γραμματισμός	0,594

Αντίθετα δεν βρέθηκε καμία στατιστικώς σημαντική συσχέτιση στα άτομα με υψηλή αυτοεκτίμηση και στη μαθησιακή τους επίδοση.

Αυτοεκτίμηση*απασχόληση

Το t-test που διενεργήθηκε κατέγραψε υψηλότερους μέσους όρους αυτοεκτίμησης για όσους είχαν απασχόληση σε σύγκριση με τους εκπαιδευόμενους που ήταν άνεργοι. Σε καμιά περίπτωση όμως οι διαφορές αυτές δεν ήταν στατιστικώς σημαντικές.

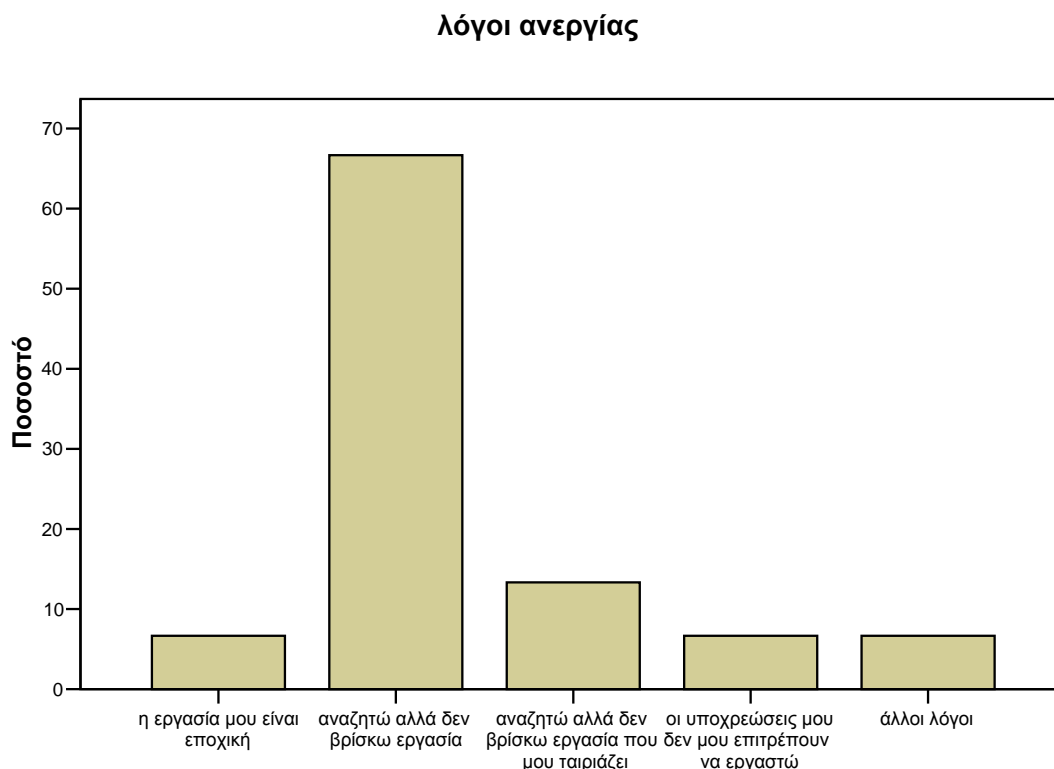
Το ίδιο μοτίβο επαναλαμβάνεται στη σύγκριση μέσων όρων αυτοεκτίμησης ανάλογα με το είδος εργασίας. Τις υψηλότερες βαθμολογίες έχουν οι αυτοαπασχολούμενοι και οι μισθωτοί στο δημόσιο τομέα, ενώ στη δυσμενέστερη θέση βρίσκονται οι εποχιακοί υπάλληλοι και οι ημιαπασχολούμενοι. Ενδιαφέρον είναι ότι οι βαθμολογίες των ανέργων δεν είναι τόσο χαμηλές όσο των προηγούμενων δυο κατηγοριών.

Πίνακας 5: Μέσοι όροι αυτοεκτίμησης ανά είδος εργασίας

	Είδος εργασίας	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Συνολική αυτοεκτίμηση	Αυτοαπασχολούμενος	188,8000	11,12205
	Μισθωτός στον ιδιωτικό τομέα	171,0000	22,38622
	Εποχιακός υπάλληλος	170,5000	13,17826
	Ημιαπασχολούμενος	168,0000	18,90767
	Μισθωτός στο δημόσιο τομέα	195,0000	14,08900
	Άνεργος	175,7692	26,59622
Συνολική εργασιακή αυτοεκτίμηση	Αυτοαπασχολούμενος	39,4000	5,12835

	Μισθωτός στον ιδιωτικό τομέα	33,1250	4,42194
	Εποχιακός υπάλληλος	35,7500	5,37742
	Ημιαπασχολούμενος	33,6000	4,56070
	Μισθωτός στο δημόσιο τομέα	39,4000	4,03733
	Άνεργος	34,9231	6,35691
Συνολική οικογενειακή	Αυτοαπασχολούμενος	34,2000	2,04939
	Μισθωτός στον ιδιωτικό τομέα	29,7500	5,49675
	Εποχιακός υπάλληλος	31,2500	3,77492
	Ημιαπασχολούμενος	26,6000	5,45894
	Μισθωτός στο δημόσιο τομέα	33,6000	4,15933
	Άνεργος	30,0769	7,34236
Συνολική αυτοεκτίμηση εξωτερικής εμφάνισης	Αυτοαπασχολούμενος	33,8000	4,65833
	Μισθωτός στον ιδιωτικό τομέα	35,1250	5,54044
	Εποχιακός υπάλληλος	27,2500	7,41058
	Ημιαπασχολούμενος	33,8000	7,01427
	Μισθωτός στο δημόσιο τομέα	36,4000	4,72229
	Άνεργος	33,5385	8,84699
συνολική κοινωνική αυτοεκτίμηση	Αυτοαπασχολούμενος	35,4000	7,89303
	Μισθωτός στον ιδιωτικό τομέα	32,8750	5,16686
	Εποχιακός υπάλληλος	34,2500	4,34933
	Ημιαπασχολούμενος	34,2000	5,44977
	Μισθωτός στο δημόσιο τομέα	39,0000	2,00000
	Άνεργος	35,2308	4,65750
συνολική ενδοπροσωπική αυτοεκτίμηση	Αυτοαπασχολούμενος	40,8000	2,77489
	Μισθωτός στον ιδιωτικό τομέα	36,0000	7,40656
	Εποχιακός υπάλληλος	37,5000	4,20317
	Ημιαπασχολούμενος	36,8000	3,70135
	Μισθωτός στο δημόσιο τομέα	41,6000	5,22494
	Άνεργος	37,9231	6,66410

Γράφημα 1: Λόγοι ανεργίας



Στην ερώτηση σχετικά με το πού αποδίδουν τα αίτια της ανεργίας τους οι εκπαιδευόμενοι ανέφεραν ως πρώτη αιτία την έλλειψη ευκαιριών απασχόλησης στη Λέσβο, την χαμηλότερη ποιότητα των επαγγελμάτων στα οποία μπορούν να απασχοληθούν συγκριτικά με τις προσδοκίες τους, την εποχικότητα πολλών εργασιών, τις οικογενειακές υποχρεώσεις και άλλους προσωπικούς λόγους.

Συμπεράσματα

Η στατιστική ανάλυση ανέδειξε την πολλαπλότητα των λόγων που κάνουν αναγκαία την ύπαρξη Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας, δεδομένου ότι οι απαντήσεις των εκπαιδευομένων κατέδειξαν πόσο σημαντική θέση κατέχει στη ζωή τους και την πληθώρα των στόχων που εξυπηρετεί. Ακόμη περισσότερο όμως τονίζεται η σημασία διεξαγωγής έρευνας πριν από τη δημιουργία οποιουδήποτε φορέα, δεδομένου ότι τα χαρακτηριστικά της κάθε περιοχής, οι ιδιομορφίες της κοινωνίας και η ιδιοσυγκρασία

των κατοίκων επηρεάζουν το τελικό αποτέλεσμα. Το σκεπτικό αυτό αντικατοπτρίζεται στην εσκεμμένη έλλειψη ενός κοινού προγράμματος σπουδών. Κάθε σχολείο έχει τις ιδιαιτερότητές του και πρέπει το ίδιο να διαμορφώνει τους στόχους του.

Οι κοινωνικές συνθήκες στα μεγάλα αστικά κέντρα και στις διάφορες περιοχές της Ελλάδας ποικίλουν και αυτό διαφαίνεται στους λόγους που οδηγούν τους υποψήφιους μαθητές των ΣΔΕ σε αυτά. Τα αίτια της σχολικής αποτυχίας που αναφέρονται από πλείστους ερευνητές επιβεβαιώνονται και στην περίπτωση της Λέσβου και διακρίνονται σε κοινωνικά, γνωσιακά και οικονομικά. Οι περισσότεροι εκπαιδευόμενοι απλώς αναπαράγουν τα στερεότυπα της κοινωνικής τάξης στην οποία ανήκουν και τους περιορισμένους ορίζοντες των οικογενειακών δικτύων τους. Εγκατέλειψαν κάποτε το σχολείο, κυρίως για λόγους που δεν ήλεγχαν και ήταν τότε αδύνατο να υπερβούν, χωρίς να προκαλέσουν σύγκρουση. Η δύναμη του χαρακτήρα τους διαφαίνεται από το γεγονός ότι ακόμα και σήμερα η υποστήριξη για την απόφασή τους να συνεχίσουν τη φοίτηση προέρχεται κυρίως από την οικογένεια καταγωγής, τα παιδιά τους, τους φίλους και όχι τόσο από τους/τις συζύγους. Το φαινόμενο αυτό ερμηνεύεται ως πιθανή άρση των ενοχών που προέκυψαν από την παλαιότερη απόφαση των γονέων των εκπαιδευόμενων να απομακρύνουν τα παιδιά τους από το σχολείο. Σταδιακά διαπίστωσαν ότι οι κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες άλλαξαν και ό,τι τις περασμένες δεκαετίες θεωρείτο αναστολή της παραγωγικότητας, σήμερα είναι οικονομική αναγκαιότητα και κοινωνική καταξίωση. Αντίθετα οι σύζυγοι βιώνουν την απόφαση για επαναφοίτηση ως απειλή για την οικογενειακή ομαλότητα. Αν και νεότερες έρευνες στο νεανικό πληθυσμό κάνουν φανερή μια απαξίωση του εκπαιδευτικού συστήματος, αμφισβητώντας την αποτελεσματικότητά του στη μετάδοση γνώσης και στην εξασφάλιση οικονομικής και επαγγελματικής ανέλιξης, το αντίθετο ισχύει στα άτομα που σε μεγαλύτερη ηλικία αποφάσισαν να εισέλθουν σε αυτό. Η εργασιακή αποκατάσταση, η γνώση αυτή καθαυτή, η επιθυμία για συνέχιση των σπουδών, η αλλαγή στον τρόπο ζωής και η αναίρεση του αισθήματος κοινωνικής μειονεξίας είναι οι λόγοι που επικαλούνται οι εκπαιδευόμενοι για την επανένταξή τους στην παιδευτική διαδικασία. Είναι γεγονός ότι δεν γνωρίζουμε κατά πόσο όλα αυτά θα επιτευχθούν με την απόκτηση του απολυτηρίου, αλλά είναι σχεδόν βέβαιο από τις δηλώσεις των μαθητών ότι το ΣΔΕ έχει περισσότερο συμβολική σημασία: η έλλειψη παιδείας είναι η αιτία της δυσπραγίας τους και η απόκτησή της η διέξοδος από τις αντινομίες της ζωής τους. Αυτό το είδος αυτοεκπληρούμενης προφητείας και η διαφορετικότητα του τρόπου διδασκαλίας, της αξιολόγησης και των κινήτρων τους

προτρέπει να αναφέρουν από τους πρώτους μήνες ότι η φοίτηση έδρασε καταλυτικά στην κοινωνικοποίησή τους και στην ηθική ικανοποίηση, τη δημιουργικότητα και την ωριμότητα που άρχισαν να καλλιεργούν. Οι θεωρίες αλλαγής των στάσεων έχουν αποδείξει ότι εάν κάποιος αποβάλει μια παλιά αντίληψη που δεν είναι πλέον λειτουργική και υιοθετήσει την ακριβώς αντίθετή της, τότε οι απόψεις του για τη νέα στάση είναι πολύ πιο φανατικές. Οι εκπαιδευόμενοι μετά την άρνηση της εκπαίδευσης κατά τα εφηβικά χρόνια αναπροσδιόρισαν τη σημασία της ως βαρύνουσας για τη ζωή τους.

Η εξέλιξη της σκέψης των εκπαιδευόμενων διακόπηκε σε ένα κρίσιμο στάδιο για την ανάπτυξή της: κατά τη μετάβαση στον αφαιρετικό-υποθετικό συλλογισμό. Ο επαγωγικός και παραγωγικός τρόπος αντίληψης της πραγματικότητας καθηλώθηκε σε προγενέστερο στάδιο και η εκπαίδευση που λαμβάνουν τους προσφέρει μια ευκαιρία να ξεφύγουν από το «εδώ και τώρα», να μεταβούν από το συγκεκριμένο στο γενικό, από το χωροχρονικά εγγύς στο απώτερο και φανταστικό. Τα σχέδιά τους μετατρέπονται σε όνειρα, το βραχυπρόθεσμο αντικαθίσταται από το μακρόπνοο και οι κοινωνικές επιταγές της δημιουργίας οικογένειας και της επαγγελματικής αποκατάστασης, που αποτελούσαν πριν από το σχολείο τους μόνους στόχους τους, αποκτούν μια άλλη διάσταση. Το ΣΔΕ προσφέρει περισσότερες εναλλακτικές, που τα κοινωνικά τους δίκτυα, με το περιορισμένο εύρος, τη χαμηλή ποιότητα και την ακαμψία στη μετάδοση πληροφοριών τους είχαν στερήσει. Όσο πιο ευέλικτο και πολυαισθητηριακό είναι το πρόγραμμα σπουδών, τόσο αυξάνει τη συμμετοχικότητά των μαθητών σε εθελοντικές δραστηριότητες, τους κινητοποιεί για ανάληψη πρωτοβουλιών και μεγιστοποιεί το κοινωνικό κεφάλαιο.

Οι εκπαιδευόμενοι επαναπροσέγγισαν την παιδαγωγική διαδικασία με σημαντική υστέρηση σε ορισμένα είδη αυτοεκτίμησης, κυρίως την οικογενειακή και την εργασιακή. Οι γυναίκες βρίσκονται σε ακόμη μειονεκτικότερη θέση όσον αφορά τον εργασιακό και οικογενειακό τομέα. Εμπειρικές έρευνες, άλλωστε, έχουν αποδείξει ότι οι αξίες στη Λέσβο περιστρέφονται γύρω από τα οικογενειακά δίκτυα, στα οποία τόσο οι νέοι όσο και οι μεγαλύτεροι προσδίδουν μέγιστη σημασία. Δεν καθορίζονται μόνο οι στάσεις, η κουλτούρα και οι αξίες μέσω του στενού οικογενειακού κύκλου, αλλά πολλές φορές μεταδίδονται αναλλοίωτες ή ελαφρώς παραλλαγμένες στις επόμενες γενεές. Η Λέσβος επί αιώνες ήταν – και εν πολλοίς παραμένει – μια αγροτική κοινωνία. Η οικονομική εξέλιξη, που προέρχεται από τον τουρισμό ή καινοτόμες δράσεις, δεν επιφέρει αντίστοιχη αλλαγή στις αξίες της κοινωνίας ή, έστω, το κάνει με πολύ

βραδύτερο ρυθμό. Η ένταση του γεγονότος αυτού αποτυπώνεται στις στατιστικώς σημαντικές διαφορές αναφορικά με την αυτοεκτίμηση των εκπαιδευόμενων που διαμένουν σε αστικά κέντρα του νησιού και σε αγροτικές περιοχές. Επιπλέον η έλλειψη παιδείας αποστερεί από τους εκπαιδευόμενους την ευκαιρία να έρθουν σε επαφή με νέα μορφωτικά περιβάλλοντα, με πρωτοποριακές αντιλήψεις και καινοφανή πρότυπα. Το αποτέλεσμα είναι ότι περιχαράκωνονται γύρω από τις πατροπαράδοτες αρχές για να αντιμετωπίσουν την αλλαγή που δεν μπορούν να επεξεργαστούν: η γυναίκα που βγαίνει έξω από το σπίτι για να εργαστεί θεωρείται ακατάλληλη σύζυγος και ανεπαρκής μητέρα. Αυτό δικαιολογεί τη χαμηλή οικογενειακή τους αυτοεκτίμηση. Η μόρφωση μπορεί να είναι και είδος πολυτελείας, ενώ η εισοδος στην παραγωγική διαδικασία επικυρώνει την καταξίωση του συζύγου. Και για τα δυο φύλα στυλοβάτης της αυτοεκτίμησης είναι η ανατροφή των παιδιών μέσα στα πλαίσια της οικογένειας, γιατί τα καταξιώνει στο σημαντικότερο ρόλο της ζωής τους. Η μονογονεϊκότητα εξακολουθεί να εγείρει αντιδράσεις. Τα εμπειρικά ευρήματα επιβεβαιώνουν το συμπέρασμα. Τα παιδιά κατά πάσα πιθανότητα θα κληρονομήσουν την εργασία του πατέρα τους, τα στερεότυπα, τους φόβους και τις ανασφάλειες που συνεπάγεται η έλλειψη μόνιμης και σταθερής εργασίας και αυτό θα επηρεάσει την αυτοεκτίμησή τους. Ταυτόχρονα θα βιώσουν την ακόλουθη αντινομία: τα ΜΜΕ θα τα βομβαρδίζουν με παγκοσμιοποιημένα πρότυπα συμπεριφοράς, με μονογονεϊκές δομές οικογένειας και ελευθεριότητα των συνηθειών. Παράλληλα θα τους φοβίζουν με την απειλή της ανεργίας και της οικονομικής μειονεξίας. Η σύγκρουση ανάμεσα στο παραδοσιακό και το μοντέρνο είναι πιο έντονη σε κοινωνίες που βρίσκονται σε μεταβατικό στάδιο ή που εξελίσσονται βραδύτερα, όπως η Λέσβος. Σε τέτοιες περιπτώσεις δημιουργούνται διακριτές ομάδες. Αυτές που ακολουθούν την οδό της καινοτομίας και γίνονται πρωτοποριακές, όσες από αντίδραση ή έλλειψη πληροφόρησης παραμένουν προσκολλημένες σε παλαιότερες αξίες και όσες επιλέγουν τη μέση οδό. Για τις δύο πρώτες υπάρχει ο κίνδυνος της περιθωριοποίησης, μέχρι το νεωτερικό να μετατραπεί σε κατεστημένο.

Η αστάθεια είναι απειλή για την αυτοεκτίμηση, που αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την απρόσκοπτη συνέχιση της φοίτησης. Συσχετίζεται με τη σχολική επίδοση και με επιμέρους μαθήματα-γραμματισμούς. Αν και έρευνες στον αγγλοσαξονικό χώρο διατείνονται ότι οι ενήλικες με υψηλή αυτοεκτίμηση είναι σε θέση να αξιολογούν ρεαλιστικά τον εαυτό τους, να αναπτύσσουν θετική αυτοεικόνα, να ελέγχουν τους εξωτερικούς παράγοντες και να ανταπεξέρχονται με επιτυχία στις δυσκολίες της

καθημερινής τους ζωής, τα εμπειρικά ευρήματα της παρούσας έρευνας δεν δικαιολογούν αυτόν τον ισχυρισμό.

Από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευόμενων παρατηρήθηκε ότι οι αναπαραστάσεις που μετέφεραν για το σχολείο ήταν αυτές που αναπαρήγαγαν το παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας. Οι ίδιοι οι μαθητές προσπάθησαν αρχικά να αναδομήσουν τις συνθήκες που επικρατούσαν τότε και ένιωθαν αμήχανα όταν οι εκπαιδευτές εισήγαγαν νέες εκπαιδευτικές μεθόδους. Έτσι αγνοούσαν ότι θα επαναλάμβαναν τα αίτια της αποτυχίας τους. Όταν μάλιστα επιχειρήθηκε η εφαρμογή ομαδοσυνεργατικών παιδαγωγικών μεθόδων, όπως του σχεδίου δράσεως, παρά τον αρχικό ενθουσιασμό και την περιέργεια, υπήρξαν αρκετές αντιδράσεις και πολλοί από τους εκπαιδευόμενους ζήτησαν να επανέλθει η διδασκαλία στην παραδοσιακή της μορφή. Είναι όμως ενδιαφέρον ότι οι ίδιοι ήθελαν να προσαρμοστεί στα δικά τους μέτρα και κριτήρια, χωρίς την αξιολόγηση και την πίεση μιας δομημένης διδασκαλίας. Τα αποτελέσματα σε αυτήν είναι πιο απτά και οι ίδιοι απαλλάσσονται από τις ευθύνες για την αποτυχία της.

Η διδασκαλία και η παιδευτική πράξη εν γένει είναι μια αποτύπωση των ανθρώπινων σχέσεων μέσα σε πλαίσια που οριοθετούν τους ρόλους. Οι ανθρώπινες όμως σχέσεις σπανίως έχουν προκαθορισμένους στόχους και σκοπούς και όταν συμβαίνει αυτό, καταντούν ωφελμιστικές και στείρες. Η διδασκαλία των ενηλίκων οφείλει να ξεφύγει από τα στεγανά αυτά. Ευρύτερος σκοπός της είναι η εξέλιξη του μαθητή μέσω της μετάδοσης γνώσης. Οι συμπεριφοριστικής φιλοσοφίας στόχοι διατυπώνονται μόνο για να αναιρεθούν, γιατί οι ενήλικοι ως μαθητές έχουν μάθει από καιρού να μην συνδέουν την προσωπική τους ανέλιξη με τον τρόπο αυτό.

Οι ανθρώπινες σχέσεις καθορίζονται από τη διακύμανση των συναισθημάτων που προκαλούν στους εμπλεκόμενους. Η διδασκαλία είναι μια θεατρική αναπαράσταση των διαπροσωπικών διαδράσεων. Αυτό που την πιστοποιεί και την καταξιώνει είναι η ένταση των συναισθημάτων προς τη γνώση που θα βιωθεί από τους εκπαιδευόμενους. Ακόμη και μαθήματα που απαιτούν μεγάλες δόσεις λογικής αποδιοργανώνονται εάν δημιουργήσουν αρνητικά συναισθήματα σε όσους τα διδάσκονται. Η εμπιστοσύνη, αν και δεν είναι συναίσθημα, αλλά απόρροια λογικής επεξεργασίας, δημιουργεί συναισθήματα, που είναι καθοριστικά για την όλη πορεία της τάξης. Οι άνθρωποι έχουν την τάση να καταλήγουν σε συμπεράσματα συναισθηματικής φύσεως από τα αρχικά στάδια της επικοινωνίας και αυτό επηρεάζει όλη τη μετέπειτα γνωστική επεξεργασία των πληροφοριών που αντλούν από το περιβάλλον. Για το λόγο αυτό οι

πρώτοι μήνες σε ένα ΣΔΕ πρέπει να αναλώνονται στην εγκαθίδρυση ομαλών συναισθηματικών σχέσεων και στην εκμηδένιση των αναστολών του παρελθόντος.

Οι ανθρώπινες σχέσεις είναι αθροίσματα αλληλεπιδράσεων. Η διδασκαλία το ίδιο. Ο καθηγητής οφείλει, όχι απλώς να διαπιστώνει τις αλληλεπιδράσεις αυτές, αλλά και να τις διαμορφώνει εξισορροπητικά.

Μελετώντας τις υπάρχουσες θεωρίες σχετικά με την εκπαίδευση ενηλίκων, εύκολα μπορεί να καταλήξει κανείς στα ακόλουθα συμπεράσματα:

- Καμία μέθοδος δεν μπορεί να εφαρμοστεί, εάν δεν ληφθούν υπόψη τα ατομικά, κοινωνικά, οικογενειακά, δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευόμενων. Αυτή είναι η πρώτη αρχή που πρέπει να υιοθετηθεί από τα ΣΔΕ. Το πρόγραμμα σπουδών πρέπει να διέπεται από διερευνητική διάθεση και να μην προβάλλεται κανένας νεωτερισμός – ούτε καν το σχέδιο δράσης – ως πανάκεια.
- Τα φιλελεύθερα συστήματα εκπαίδευσης ενηλίκων έχουν σχεδιαστεί θεωρώντας ως δεδομένο ότι οι εκπαιδευόμενοι διαθέτουν ωριμότητα, εμπειρίες, διάθεση για μάθηση, κριτική σκέψη και οργανωτικές ικανότητες. Πιστεύουν ότι, εφόσον η απόφαση για τη συνέχιση της εκπαίδευσης είναι συνειδητή επιλογή τους, θα κινητοποιήσουν πλήρως το γνωσιακό και ψυχολογικό δυναμικό και θα εκλάβουν κάθε νέο ερέθισμα ως αφορμή για προσωπική εξέλιξη. Τα κλασσικά δομημένα συστήματα εκλαμβάνουν τους ενήλικους ως παιδιά και θέτοντας αυστηρά πλαίσια επιχειρούν, βάσει προκαθορισμένης στοχοθεσίας και επαγωγικών τεχνικών, να εμφυσήσουν νέες γνώσεις και καινούρια γνωστικά σχήματα, μέσα στα οποία θα αφομοιωθούν, θα αναλυθούν και θα ανασυντεθούν οι πληροφορίες. Η μέθοδος του σχεδίου δράσεως έχει μεγάλη επιτυχία σε παιδιά και έχουν καταγραφεί πολλές περιπτώσεις θεαματικών αποτελεσμάτων και σε ομάδες ενηλίκων. Στην περίπτωση των ΣΔΕ όμως δεν είναι δυνατό να θεωρηθεί *a priori* ως η καταλληλότερη μέθοδος χωρίς ενδοιασμούς. Απαιτεί οργανωτικές και συνεργατικές ικανότητες από ανθρώπους των οποίων η ζωή, εξαιτίας δυσμενών συνθηκών ή λανθασμένων επιλογών έχει αποδιοργανωθεί. Η στοχοθεσία προκύπτει από τους εκπαιδευόμενους, οι οποίοι όμως δεν έχουν συνηθίσει να θέτουν στόχους. Οι ίδιοι οι καθηγητές δεν έχουν επαρκή εμπιστοσύνη στον εαυτό τους, ώστε να επιτρέψουν στους μαθητές να αναλάβουν την ευθύνη της τελικής έκβασης του μαθήματος.
- Εάν έπειτα από συγκεντρωτική ανάλυση των απόψεων των διδασκόντων και διδασκομένων προκριθεί ότι κάποια μέθοδος είναι η καταλληλότερη, η μετάβαση

από το παραδοσιακό στο νέο πρέπει να γίνει σταδιακά, εφαρμόζοντας πρώτα πιλοτικές δραστηριότητες, για να ελεγχθεί η χρηστικότητα και ο βαθμός αποδοχής από τους εκπαιδευόμενους.

- Καμία νέα μέθοδος δεν μπορεί να ακυρώνει συλλήβδην τις προηγούμενες. Αντίθετα πρέπει να υπάρχει εναλλαγή μεταξύ τους πριν την πληρέστερη εφαρμογή της νεωτερικής. Ο διδάσκων δεν πρέπει να στερηθεί το προνόμιο και την ευθύνη να είναι ηγέτης της τάξης του, υπό την έννοια ότι ασκεί συστηματική επιρροή σε μία ομάδα με κοινούς στόχους και επιδιώξεις. Οι ίδιοι οι μαθητές μεταβιβάζουν τα γονεϊκά πρότυπα εξουσίας σε αυτόν και κατ' επέκταση τη στάση τους προς αυτήν. Εάν ο καθηγητής αρνηθεί αυτό το ρόλο, οι επιπτώσεις μπορεί να είναι η απώλεια του σεβασμού.
- Η γνώση δεν πρέπει να είναι ο αυτοσκοπός στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Εξάλλου, επηρεάζεται από την ηλικία των εκπαιδευομένων, τη μνημονική ικανότητα, τις στρατηγικές μάθησης και από τα προϋπάρχοντα παγιωμένα σχήματα. Αντίθετα στόχος των ΣΔΕ πρέπει να είναι η ακύρωση των παραγόντων που οδήγησαν στην ελλειμματική αυτή κατάσταση, η δημιουργία εναλλακτικών λύσεων για τους μαθητές και η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων. Τα μαθήματα πρέπει να διαμορφώνονται σύμφωνα με αυτά τα κριτήρια και να ενσωματώνουν βιωματικές αρχές.

Ο θεσμός των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας πρέπει να συνδεθεί με μια ευρύτερη κουλτούρα δια βίου εκπαίδευσης. Εάν εφαρμοστεί αποσπασματικά για περιορισμένο χρονικό διάστημα και δεν αποτελέσει προοίμιο μιας γενικότερης πολιτικής παροχής εκπαιδευτικών ευκαιριών, τότε τα οφέλη που θα προκύψουν θα είναι βραχυπρόθεσμα και ο μόνος λόγος που οι εκπαιδευόμενοι θα εγγράφονται σε αυτά θα είναι η απόκτηση ενός τίτλου σπουδών για χρησιμοθηρικούς λόγους. Η εμπειρική έρευνα πρέπει να στηρίζει την προσπάθεια αυτή τόσο στον τομέα του σχεδιασμού και της εφαρμογής, όσο και στο είδος αξιολόγησης. Η εμπειρία των άλλων κρατών που εφαρμόζουν παρόμοια προγράμματα πρέπει να αξιοποιηθεί αφού περάσει από το φίλτρο της κριτικής και της στάθμισης στα ελληνικά δεδομένα.

Ενδεικτική βιβλιογραφία:

- Βεργίδης Δ., -Κ. Abrahamsson-M. Davis-R. Fay « Κοινωνική και Οικονομική Λειτουργία », ΕΑΠ, ΠΑΤΡΑ, 1999
- Βεργίδης Δ., - Καραλής Θ., « Σχεδιασμός Οργάνωση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων », ΕΑΠ, ΠΑΤΡΑ, 1999
- Βαϊκούση Δ.,- Βαλάκας Ι.,- Κόκκος Α., - Τσιμπουκλή Α.,« Εκπαιδευτικές Μέθοδοι - Ομάδα Εκπαιδευομένων », ΕΑΠ, ΠΑΤΡΑ, 1999
- Κόκκος Α. (1999) « Το Πεδίο, οι Αρχές Μάθησης, οι Συντελεστές », ΕΑΠ, ΠΑΤΡΑ,
- Κολιάδης, Ε., (2002), Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη, Δ' τόμος, Γνωστική Ψυχολογία, Νευροεπιστήμες και Εκπαιδευτική Πράξη, Αθήνα.
- Κολιάδης, Ε., (1997), Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη, Γ' τόμος, Γνωστικές Θεωρίες, Αθήνα.
- Κολιάδης, Ε., (1995), Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη, Γ' τόμος, Κοινωνιογνωστικές Θεωρίες, Αθήνα.
- Κολιάδης, Ε., (1991), Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη, Γ' τόμος, Συμπεριφοριστικές Θεωρίες, Αθήνα.
- Παπάνης Ε., (2004) Η αυτοεκτίμηση και η μέτρησή της, Εκδόσεις Ατραπός
- Ράπτης, Α., Ράπτη, Α. (1996), Πληροφορική και Εκπαίδευση. Συνολική Προσέγγιση, Αθήνα.
- Ράπτης, Α., Ράπτη, Α. (2002), Μάθηση και Διδασκαλία στην εποχή της Πληροφορίας, Ολική Προσέγγιση, τόμος Α', Β', Αθήνα.
- Ράπτης, Α., Ράπτη, Α. (2002), Ο εν δυνάμει αναγεννητικός ρόλος του Υπολογιστή ως γνωστικού εργαλείου στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, πρακτικά Συνεδρίου για τις Νέες Τεχνολογίες, Π.Τ.Δ.Ε. - Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Τριλιανός, Αθ. (1992), Η Παρώθηση, εκδ. Αφών Τολίδη
- Ackoff, 1978. R.L. Ackoff, The art of problem-solving. , Wiley, New York (1978).
- Gardner, H. (1983), Frames of Mind, Ashgate/Arena
- Habermas, 1978. J. Habermas, Knowledge and human interest. , Heinemann, London (1978).
- Hammond and Collins, 1991. M. Hammond and R. Collins, Self-directed learning: critical practice. , Kogan Page, London (1991).
- Knowles, 1990. M.S. Knowles, The adult learner: a neglected species., Gulf, Houston, TX (1990).

Kolb, 1984. D.A. Kolb, *Experiential learning: experience as the source of learning and development.*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ (1984).

Mezirow, 1981. J. Mezirow, A critical theory of adult learning and education. *Adult Education* **23** (1981), pp. 3–24.

Mezirow, 1991. J. Mezirow, *Transformative dimensions of adult learning.*, Jossey-Bass, San Francisco (1991).

OECD, 1977. OECD, *Learning opportunities for adults.* , OECD, Paris (1977).

Rogers, 1996. A. Rogers, *Teaching adults*, Open University Press, Buckingham, Philadelphia (1996).

Rogers, 1989. J. Rogers, *Adults learning.*, Open University Press, Milton Keynes (1989).

Silver H., Strong R. and Perini M., *Integrating Learning Styles and Multiple Intelligences*, in: *Educational Leadership*, Vol. 55 (1), 1997, pp 22-27.

UNESCO, 1975. UNESCO, *ISCED: International standard classification of educational data.*, UNESCO, Paris (1975).

UNESCO, 1976. UNESCO, *Nairobi: recommendations on the development of adult education: declaration of Nairobi conference.* , UNESCO, Paris (1976).