



ΚΕΝΤΡΟ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ
ΓΕΝΙΚΗΣ ΣΥΝΟΜΟΣΠΟΝΔΙΑΣ ΕΡΓΑΤΩΝ ΕΛΛΑΔΑΣ

ΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΕΥΚΑΙΡΙΑΣ ΣΤΗ ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΕΛΛΑΔΑ

Αποτύπωση – Τάσεις – Προοπτικές



Επιμέλεια: Χρήστος Γούλας – Νίκος Φωτόπουλος

Συγγραφείς: Δ. Βεργίδης, Α. Βεργίδου, Χ. Γούλας, Μ. Κουτούζης,
Π. Λευθεριώτου, Π. Πανδής, Α. Παπαδοπούλου, Π. Φατούρου,
Ν. Φωτόπουλος, Α. Χαλκιαδάκη



ΚΕΝΤΡΟ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ
ΓΕΝΙΚΗΣ ΣΥΝΟΜΟΣΠΟΝΔΙΑΣ ΕΡΓΑΤΩΝ ΕΛΛΑΔΑΣ

ΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΕΥΚΑΙΡΙΑΣ ΣΤΗ ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΕΛΛΑΔΑ

Αποτύπωση – Τάσεις – Προοπτικές



Επιμέλεια: Χρήστος Γούλας – Νίκος Φωτόπουλος

*Συγγραφείς: Δ. Βεργίδης, Α. Βεργίδου, Χ. Γούλας, Μ. Κουτούζης,
Π. Λευθεριώτου, Π. Πανδής, Α. Παπαδοπούλου, Π. Φατούρου,
Ν. Φωτόπουλος, Α. Χαλκιαδάκη*

ISBN: 978-618-5006-47-1

Γλωσσική επιμέλεια – Διόρθωση:
Στέλλα Ζούπα

Copyright ΚΑΝΕΠ-ΓΣΕΕ
3ης Σεπτεμβρίου 36, 104 32, ΑΘΗΝΑ
Τηλ.: 210 5218700, Fax: 210 5218754
e-mail: info@kanep-gsee.gr, www.kanep-gsee.gr

Σελιδοποίηση:
Νικολέττα Μιχελάκη - ΚΑΜΠΥΛΗ ΑΕΒΕ

Εκτύπωση
ΚΑΜΠΥΛΗ ΑΕΒΕ
Αντιγόνης 60 & Λένορμαν
Τηλ.: 210 5156820, Fax: 210 5156811
e-mail: info@kambili.gr

Περιεχόμενα

Ακρωνύμια και αρκτικόλεξα	11
--	----

Εισαγωγή	13
-----------------------	----

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 Ο θεσμός των ΣΔΕ στη σύγχρονη Ελλάδα: Ιστορική αναδρομή και θεσμικό πλαίσιο	19
---	----

Προκόπης Πανδής

Εισαγωγή.....	21
---------------	----

1. ΣΔΕ και ευρωπαϊκό πολιτικό πλαίσιο.....	21
--	----

2. Ιστορική εξέλιξη του θεσμού και το ελληνικό νομοθετικό πλαίσιο.....	25
--	----

2.1 Το πρώτο πιλοτικό ΣΔΕ.....	25
--------------------------------	----

2.2 Η πειραματική περίοδος.....	27
---------------------------------	----

2.3 Θεσμικό πλαίσιο.....	30
--------------------------	----

2.4 Βασικά χαρακτηριστικά και φιλοσοφία των ΣΔΕ.....	35
--	----

3. Συμπεράσματα.....	38
----------------------	----

Βιβλιογραφία	40
---------------------------	----

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 Βασικοί δείκτες και μεγέθη των ΣΔΕ στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα: Μια πρώτη αποτύπωση	43
--	----

Πωλίνα Φατούρου – Προκόπης Πανδής

Εισαγωγή.....	45
---------------	----

1. Υποδομές.....	45
------------------	----

2. Ανθρώπινο δυναμικό.....	51
----------------------------	----

2.1 Διδακτικό προσωπικό των ΣΔΕ.....	52
--------------------------------------	----

2.2 Μαθητικός πληθυσμός των ΣΔΕ.....	59
--------------------------------------	----

2.2.1 Συμμετοχή γυναικών στον μαθητικό πληθυσμό των ΣΔΕ.....	61
--	----

2.2.2 Ηλικία μαθητικού πληθυσμού των ΣΔΕ.....	63
---	----

2.2.3 Αλλοδαποί μαθητές στα ΣΔΕ.....	66
--------------------------------------	----

2.2.4 Μαθητές τμήματος ενισχυτικής διδασκαλίας	69
2.2.5 Επίδοση μαθητικού πληθυσμού	70
2.2.6 Διακοπή της φοίτησης	73
Συμπεράσματα.....	78
Βιβλιογραφία.....	79

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 Αξιολόγηση του Προγράμματος «Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας»

Δημήτρης Βεργίδης – Αφροδίτη Βεργίδου

Εισαγωγή.....	83
1. Η ευρωπαϊκή πολιτική για τα ΣΔΕ.....	84
1.1 Το πρόβλημα της υποεκπαίδευσης.....	84
1.2 Πολιτικές για την εκπαίδευση δεύτερης ευκαιρίας στην Ευρωπαϊκή Ένωση.....	85
1.3 Η ελληνική εκδοχή των ΣΔΕ.....	86
2. Οι αξιολογήσεις των ΣΔΕ – Η μέθοδος της περιγραφικής αξιολόγησης.....	87
2.1 Αξιολογώντας τα ΣΔΕ.....	87
2.2 Μέθοδος περιγραφικής αξιολόγησης.....	88
3. Δεδομένα της έρευνας και συζήτηση.....	90
3.1 Ενέργειες της κεντρικής διοίκησης.....	90
3.2 Επικοινωνιακή πολιτική.....	90
3.3 Εκπαιδευτικό περιβάλλον δράσης	91
3.3.1 Υλικοτεχνικές υποδομές.....	91
3.3.2 Λειτουργικές δαπάνες – αναλώσιμα.....	91
3.3.3 Λειτουργικές δαπάνες – καθαριότητα	92
3.4 Συνεργασίες με άλλους φορείς.....	93
3.5 Σχέδια δράσης (projects), εργαστήρια και καλές πρακτικές.....	94
3.6 Πολιτική κοινωνικοποίηση.....	95
3.7 Πολιτιστικές δραστηριότητες.....	96
3.7.1 Μέσα στο σχολείο.....	96
3.7.2 Έξω από το σχολείο.....	96

3.8	Κουλτούρα του σχολείου και εκπαιδευτική ηγεσία.....	97
3.8.1	Καθιερωμένες πρακτικές	97
3.8.2	Εκπαιδευτική ηγεσία.....	98
3.9	Πρόγραμμα σπουδών και εκπαιδευτικό υλικό.....	100
3.9.1	Πρακτικές εκπαίδευσης ενηλίκων.....	100
3.9.2	Αναπαραγωγή πρακτικών του συμβατικού σχολείου.....	100
3.10	Σύνδεση με τον κόσμο της εργασίας και το εκπαιδευτικό σύστημα.....	101
3.11	Ανάγκες και προτάσεις.....	102
	Συμπεράσματα.....	103
	Βιβλιογραφία.....	105
	Παράρτημα.....	108
	ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 Εκπαίδευση ενηλίκων: Η διαρροή στα ΣΔΕ.....	109
	<i>Μανώλης Κουτούζης – Αναστασία Παπαδοπούλου – Αθηνά Χαλκιαδάκη</i>	
	Εισαγωγή.....	111
1.	ΣΔΕ: Η γένεση και η ανάπτυξη ενός καινοτόμου εκπαιδευτικού θεσμού.....	111
1.1	Ίδρυση και λειτουργία των ΣΔΕ.....	111
1.2	Σκοπός, στόχοι και χαρακτηριστικά των ΣΔΕ.....	112
2.	Διαρροή στα ΣΔΕ.....	114
2.1	Προφίλ εκπαιδευομένων στα ΣΔΕ.....	114
2.2	Εμπόδια μάθησης.....	116
3.	Μεθοδολογία της έρευνας.....	118
3.1	Μεθοδολογική προσέγγιση.....	118
3.2	Το δείγμα.....	119
3.3	Ερευνητική διαδικασία.....	120
3.3.1	Δημογραφικό προφίλ των εκπαιδευομένων που διέκοψαν τη φοίτησή τους.....	121
3.3.2	Στοιχεία κατάρτισης εκπαιδευομένων.....	122
3.3.3	Θέματα σχετικά με την απασχόληση.....	124

3.3.4 Διακοπή φοίτησης από την υποχρεωτική εκπαίδευση.....	125
3.3.5 Συμμετοχή στα ΣΔΕ.....	126
3.3.6 Διακοπή φοίτησης από τα ΣΔΕ.....	127
Συμπεράσματα.....	128
Βιβλιογραφία.....	129

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 Τα ΣΔΕ στη σύγχρονη Ελλάδα: Όψεις της διοίκησης και της διακυβέρνησης του θεσμού. Τάσεις και προβληματισμοί..... 133

Πιέρα Λευθεριώτου

Εισαγωγή.....	135
1. Θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας των ΣΔΕ.....	135
2. Οργάνωση και λειτουργία των ΣΔΕ.....	138
2.1 Επιστημονικές προδιαγραφές οργάνωσης και λειτουργίας των ΣΔΕ.....	138
2.2 Θεσμικές προδιαγραφές οργάνωσης και λειτουργίας των ΣΔΕ.....	140
2.2.1 Κανονισμός Λειτουργίας 2003.....	141
2.2.2 Κανονισμός Λειτουργίας 2008.....	143
2.2.3 Κανονισμός Λειτουργίας 2014 και τροποποίησή του το 2016.....	145
3. Ιστορική αναδρομή της οργάνωσης και της λειτουργίας των ΣΔΕ: Τάσεις, μετασχηματισμοί και προβληματισμοί.....	147
3.1 Επιμόρφωση προσωπικού των ΣΔΕ.....	147
3.2 Διοίκηση και στελέχωση των ΣΔΕ.....	149
3.3 Άλλα ζητήματα οργάνωσης και λειτουργίας των ΣΔΕ.....	151
Συμπεράσματα.....	152
Βιβλιογραφία.....	153

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6 Τα ΣΔΕ ως κοινωνικός θεσμός συμπερίληψης και ο ρόλος τους στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής.....	155
<i>Χρήστος Γούλας – Νίκος Φωτόπουλος</i>	
Εισαγωγή.....	157
1. Εκπαίδευση και κοινωνική συμπερίληψη: Εννοιολογικές επισημάνσεις και θεωρητικές αναφορές.....	159
2. ΣΔΕ: Οι αρχές και ο ρόλος τους στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής.....	162
3. ΣΔΕ και συμπερίληψη: Όρια, δυνατότητες και προοπτικές.....	164
Συμπεράσματα.....	168
Βιβλιογραφία.....	169
Βασικά συμπεράσματα.....	173
<i>Χρήστος Γούλας – Νίκος Φωτόπουλος</i>	
Βιογραφικά συγγραφέων.....	177

Ακρωνύμια και αρκτικόλεξα

ΑΔΙΠΠΔΕ	Αρχή Διασφάλισης της Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση
ΑΔΕΔΥ	Ανώτατη Διοίκηση Ενώσεων Δημοσίων Υπαλλήλων
ΑΠΣ	Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών
ΓΓΔΒΜ	Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης
ΓΓΕΕ	Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων
ΓΓΕΕΚΔΒΜ	Γενική Γραμματεία Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Κατάρτισης & Διά Βίου Μάθησης
ΓΣΕΕ	Γενική Συνομοσπονδία Εργατών Ελλάδας
ΔΕΠΠΣ	Διαθεματικά Ενιαία Πλαίσια Προγραμμάτων Σπουδών
ΕΚΔΔΑ	Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης
ΕΚΠΑ	Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
ΕΛΣΤΑΤ	Ελληνική Στατιστική Αρχή
ΕΟΠΠΕΠ	Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού
ΙΕΠ	Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής
ΙΔΕΚΕ	Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων
ΙΚΥ	Ίδρυμα Κρατικών Υποτροφιών
ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ	Ινστιτούτο Μικρών Επιχειρήσεων της Γενικής Συνομοσπονδίας Επαγγελματιών Βιοτεχνών Εμπόρων Ελλάδας
ΙΝΕ ΓΣΕΕ	Ινστιτούτο Εργασίας της Γενικής Συνομοσπονδίας Εργατών Ελλάδας
ΙΝΕΔΙΒΙΜ	Ίδρυμα Νεολαίας και Διά Βίου Μάθησης
ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ	Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής της Γενικής Συνομοσπονδίας Εργατών Ελλάδας
Ν.	Νόμος
ΟΑΕΔ	Οργανισμός Απασχόλησης Εργατικού Δυναμικού
ΟΟΣΑ	Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης
ΟΤΑ	Οργανισμοί Τοπικής Αυτοδιοίκησης
ΠΕΚ	Περιφερειακό Επιμορφωτικό Κέντρο
ΠΜΣ	Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
ΠΤΔΕ	Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
ΣΔΕ	Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας
ΣΕΠ	Συνεργαζόμενο Εκπαιδευτικό Προσωπικό
ΤΠΕ	Τεχνολογίες Πληροφοριών και Επικοινωνίας
ΥΑ	Υπουργική Απόφαση
ΦΕΚ	Φύλλο Εφημερίδας της Κυβέρνησης

Εισαγωγή

Η απόφαση να εκδοθεί ένα βιβλίο με αποκλειστικό αντικείμενο τα ΣΔΕ στην Ελλάδα εδράζεται στην αξία του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού θεσμού. Μια αξία η οποία δεν περιορίζεται μονομερώς στο εκπαιδευτικό ή στο παιδαγωγικό σκέλος της συμβολής που επιτελούν τα ΣΔΕ, αλλά επεκτείνεται σε πολλά και περιεκτικά συμφραζόμενα με πολιτικό, κοινωνικό αλλά και πολιτισμικό αντίκτυπο. Η παραδοχή αυτή αποτέλεσε τη βάση πάνω στην οποία το ΚΑΝΕΠ της ΓΣΕΕ επέλεξε να προχωρήσει στην έκδοση του εν λόγω τόμου, επιχειρώντας ουσιαστικά να αναδείξει μια σειρά από κρίσιμες όψεις και εκφάνσεις της οργάνωσης και της λειτουργίας του θεσμού στο πλαίσιο της ελληνικής κοινωνίας. Τόσο για τον φορέα όσο και για τους/τις συμμετέχοντες/ουσες στον τόμο αποτελεί κοινή πεποίθηση πως τα ΣΔΕ στην Ελλάδα επιτελούν έναν κρίσιμο και νευραλγικό ρόλο στο πεδίο της εκπαιδευτικής πολιτικής, ο οποίος επεκτείνεται πέρα από τα όρια και τις παραδοσιακές «περιχαρακώσεις», σε πρακτικές που ενθαρρύνουν αλλά και επιδιώκουν την κοινωνική ένταξη και τη συμπερίληψη. Υπό την έννοια αυτή, τα ΣΔΕ στην Ελλάδα αποτέλεσαν και αποτελούν ένα σημαντικό και καινοτόμο θεσμικό εγχείρημα που συνέβαλε –και εξακολουθεί να συμβάλλει– αποφασιστικά στην αντιμετώπιση του εκπαιδευτικού και του κοινωνικού αποκλεισμού, παρέχοντας ευκαιρίες μάθησης, ένταξης, κινητικότητας αλλά και συμπερίληψης σε κοινωνικά ευάλωτες ομάδες, οι οποίες για διάφορους λόγους εγκατέλειψαν τη βασική υποχρεωτική εκπαίδευση.

Η απόφαση συγγραφής και έκδοσης ενός βιβλίου για τα ΣΔΕ αποτελεί συνειδητή επιλογή του ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ με επιδίωξη να προβάλλει τον θεσμό, να ενισχύσει τη σύγχρονη εικόνα του, να ταυτοποιήσει και να αναδείξει τις ανάγκες του και, το κυριότερο, να δι-αμορφώσει τους όρους ενός γόνιμου προβληματισμού στο πεδίο, με στόχο τόσο την ανατροφοδότηση του δημόσιου και του κοινωνικού διαλόγου όσο και τη χάραξη ενεργητικών πολιτικών ενίσχυσης και ανάταξης των καταστατικών αρχών του ίδιου του θεσμού.

Συγκεκριμένα, η μελέτη αποτελείται από έξι κεφάλαια και καλύπτει σημαντικό εύρος του ρόλου και της αποστολής των ΣΔΕ στη σύγχρονη Ελλάδα.

Ειδικότερα, το Κεφάλαιο 1, το οποίο υπογράφεται από τον **Προκόπη Πανδή**, αναφέρεται σε βασικά στοιχεία που αφορούν την ιστορική διαδρομή των ΣΔΕ και το θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας τους. Ο συγγραφέας επικεντρώνεται στον ρόλο και στη λειτουργία των ΣΔΕ μέσα στο ευρωπαϊκό κекτημένο, καθώς και στους όρους εμφάνισής τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με μια συνθετική και ευ-

σύνοπτη ιστορική αποτίμηση όσων έχουν συντελεστεί έως σήμερα στην Ελλάδα, ενώ παρατίθενται κρίσιμα στοιχεία από την ευρωπαϊκή πραγματικότητα, εντοπίζονται οι προκλήσεις που αντιμετωπίζει ο θεσμός και προτείνονται αναγκαία βήματα για την περαιτέρω ενίσχυση και ανάπτυξή του.

Στο Κεφάλαιο 2 οι συγγραφείς **Πωλίνα Φατούρου** και **Προκόπης Πανδής** εστιάζουν σε μια ποσοτική αποτύπωση και χαρτογράφηση των ΣΔΕ στην Ελλάδα επιχειρώντας να αναδείξουν τα βασικά χαρακτηριστικά της εικόνας τους. Ειδικότερα, δίνουν έμφαση σε βασικούς δείκτες και μεγέθη, τα οποία συγκεκριμενοποιούν τη λειτουργία του θεσμού για την περίοδο 2015/2016 έως και 2020/2021. Συγκεκριμένα, παρουσιάζονται άξονες όπως οι υποδομές και το ανθρώπινο δυναμικό, ενώ από την κάθε κατηγορία έχουν επιλεγεί και αναλύονται δείκτες όπως ο υλικοτεχνικός εξοπλισμός, το διδακτικό προσωπικό, οι μαθητές,¹ η ηλικία και το φύλο του μαθητικού πληθυσμού κ.ά., προκειμένου να επικαιροποιηθεί η εικόνα της κατάστασης των ΣΔΕ και να αναδειχθεί η σημαντικότητα του θεσμού, αλλά και η ανάγκη περαιτέρω ενίσχυσης και ενδυνάμωσής του.

Ο **Δημήτρης Βεργίδης** και η **Αφροδίτη Βεργίδου** επιχειρούν στο Κεφάλαιο 3 μια συνολική αξιολογική αποτίμηση της λειτουργίας του θεσμού αξιοποιώντας ένα δείγμα έρευνας 13 ΣΔΕ (δηλαδή ένα ΣΔΕ από κάθε διοικητική περιφέρεια), τα οποία καλύπτουν όλο το εύρος της επικράτειας. Ειδικότερα, διερευνούν τις εκθέσεις που υποβάλλουν οι διευθυντές των ΣΔΕ κάθε σχολικό έτος και τις προσεγγίζουν μέσω ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου. Από την ποιοτική ανάλυση των τεκμηρίων διαπιστώνεται ότι το εκπαιδευτικό περιβάλλον δράσης δεν ανταποκρίνεται ικανοποιητικά ούτε στις προδιαγραφές της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής ούτε στις προϋποθέσεις μιας εύρυθμης λειτουργίας των ΣΔΕ. Σύμφωνα με τους συγγραφείς, ορισμένα ΣΔΕ αναπτύσσουν σημαντική δράση με ενδιαφέρουσες πολιτιστικές και κοινωνικές δραστηριότητες, εφαρμόζοντας στην πράξη καινοτόμα «σχέδια δράσης» αλλά και «καλές πρακτικές». Επισημαίνεται πως τα ΣΔΕ έχουν διαμορφώσει όλα αυτά τα χρόνια μια ισχυρή κουλτούρα εκπαίδευσης ενηλίκων, καθώς και χαρακτηριστικά άσκησης μιας ικανής και αποτελεσματικής ηγεσίας, αν και την ίδια στιγμή το πρόγραμμα σπουδών εμφανίζεται να μην ανταποκρίνεται πάντοτε στις προδιαγραφές της εκπαίδευσης ενηλίκων, ενώ η σύνδεση με τον κόσμο της εργασίας παραμένει ισχνή και αδύναμη. Τέλος, στο κεφάλαιο αυτό καταγράφονται οι ανάγκες αλλά και οι προτάσεις που διατυπώνονται από τους διευθυντές των ΣΔΕ με στόχο την τόνωση και την ανατροφοδότηση του φορέα.

1. Στην περίπτωση αυτή, όπως και σε κάθε άλλη παρόμοια στον παρόντα τόμο, η χρήση του αρσενικού γραμματικού γένους γίνεται αποκλειστικά για λόγους διευκόλυνσης της ανάγνωσης και δεν υποδηλώνει διάκριση φύλου.

Στο Κεφάλαιο 4 ο **Μανώλης Κουτούζης**, η **Αναστασία Παπαδοπούλου** και η **Αθηνά Χαλκιαδάκη** εξετάζουν το ζήτημα της διαρροής των εκπαιδευομένων από τα ΣΔΕ. Ειδικότερα, εστιάζουν στη λειτουργία των ΣΔΕ διερευνώντας βασικά αίτια και παράγοντες που οδηγούν τους εκπαιδευομένους στην εγκατάλειψη της προσπάθειας. Η ερμηνευτική ανάλυση των συγγραφέων βασίστηκε σε στοιχεία που προέκυψαν από έρευνα η οποία διεξήχθη σε συνεργασία με το ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ τον Ιούνιο του 2020 σε όλα τα ΣΔΕ της ελληνικής επικράτειας. Στο κεφάλαιο εμπεριέχονται επεξεργασίες για βασικά αλλά και κρίσιμα μεγέθη που συνθέτουν την εικόνα των ΣΔΕ σε σχέση με το παθογενές φαινόμενο της διαρροής φοίτησης από αυτά. Ο τύπος έρευνας που αξιοποιήθηκε είναι μέσω «Computer assisted» τηλεφωνικών συνεντεύξεων με επιλογή δείγματος η οποία βασίστηκε σε τυχαία δειγματοληψία τηλεφωνικών αριθμών. Από την επεξεργασία των δεδομένων διαπιστώθηκε η μέγιστη σημασία του οικονομικού παράγοντα ως πρώτιστου εμποδίου φοίτησης, το οποίο συνηγορεί στη διακοπή της, δίχως όμως να συνιστά αποκλειστικό κριτήριο.

Το Κεφάλαιο 5 είναι γραμμένο από την **Πέρα Λευθεριώτου** και εξετάζει θέματα που αφορούν τη διοίκηση και τη διακυβέρνηση του θεσμού των ΣΔΕ στην Ελλάδα από τις απαρχές της λειτουργίας του έως σήμερα. Πιο συγκεκριμένα, εστιάζει στο θεσμικό και στο κανονιστικό πλαίσιο οργάνωσης και λειτουργίας των ΣΔΕ, καθώς και στις διαφοροποιήσεις που αυτά υπέστησαν με την πάροδο των χρόνων, αναδεικνύοντας σημαντικά στοιχεία τα οποία διαμόρφωσαν την καινοτόμο φυσιογνωμία των σχολείων. Ταυτόχρονα, η συγγραφέας, αξιοποιώντας την πολύχρονη εμπειρία της σε διοικητικό επίπεδο αλλά και σε επιτελικές θέσεις ευθύνης στο πεδίο, διατυπώνει συμπεράσματα και προτάσεις για τη βιωσιμότητα και την εύρυθμη λειτουργία τους στο μέλλον.

Το Κεφάλαιο 6, με συγγραφείς τους **Χρήστο Γούλα** και **Νίκο Φωτόπουλο**, αναφέρεται στον ρόλο που διαδραματίζουν τα ΣΔΕ ως θεσμικό εγχείρημα στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής στο πεδίο της ένταξης και της κοινωνικής συμπερίληψης. Ειδικότερα, οι συγγραφείς εστιάζουν στη μεθοδολογία την οποία έχουν υιοθετήσει τα ΣΔΕ, η οποία εδράζεται στις αρχές, στη φιλοσοφία, στις αξίες αλλά και στις πρακτικές της εκπαίδευσης ενηλίκων, επιδιώκοντας την κοινωνική ένταξη μέσα από την οργανωμένη μάθηση στο πλαίσιο του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος. Επιπρόσθετα, επιχειρούν να καταστήσουν σαφή και ορατό τον σημαντικό ρόλο τον οποίο αναλαμβάνουν τα ΣΔΕ όσον αφορά την αντιμετώπιση της υποεκπαίδευσης και της έλλειψης βασικών δεξιοτήτων, με στρατηγικό σκοπό τους την κοινωνική συμπερίληψη, την ένταξη αλλά και την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των εκπαιδευομένων. Παράλληλα, στο πλαίσιο μιας αναστοχαστικής προσέγγισης, επισημαίνουν τα όρια, τις δυνατότητες αλλά και τις προοπτικές του εν λόγω θεσμού στη σύγχρονη ελληνική κοινωνία, σε μια εποχή στην οποία η μάθηση –περισσότερο από ποτέ– αποτελεί μοχλό ανάπτυξης και κοινωνικής συνοχής.

Εν κατακλείδι, η παρούσα έκδοση, λαμβάνοντας υπόψη τη σημασία που έχει η λειτουργία των ΣΔΕ στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα, επιχειρεί μια ολιστική προσέγγιση της συμβολής τους τις τελευταίες δεκαετίες με στόχο την ευαισθητοποίηση της κοινωνίας αλλά και την ενδυνάμωση του ρόλου και της προοπτικής τους. Εξετάζοντας με τρόπο αναλυτικό και ερμηνευτικό τον ρόλο και το έργο που έχουν επιτελέσει τα ΣΔΕ, φιλοδοξεί να συμβάλει στην προσπάθεια να ενισχυθεί ο δημόσιος και ο κοινωνικός διάλογος αλλά και η εκπαιδευτική έρευνα που θα ισχυροποιήσει τη δυναμική τους. Οι συγγραφείς καταθέτουν τις απόψεις τους προσεγγίζοντας με απόλυτη επιστημονική και συγγραφική ελευθερία τον θεσμό, με μοναδικά και αδιαπραγμάτευτα κριτήρια τον επιστημονικό ορθολογισμό και την τήρηση της επιστημονικής δεοντολογίας. Υπό την έννοια αυτή, ακόμα και στις περιπτώσεις όπου εμφανίζονται συνάψεις μεταξύ των συγγραφέων του τόμου ως προς τα ζητήματα που πραγματεύονται, ως επιμελητές θεωρήσαμε σωστό να μη ζητήσουμε αλλαγές ή τροποποιήσεις, προκειμένου να διαφανεί ο διαφορετικός τρόπος επισκόπησης, προσέγγισης και ερμηνείας «περιοχών» που εμφανίζουν κοινή θεματολογία. Κι αυτό γιατί έχουμε την πεποίθηση ότι έτσι καθίσταται πιο ορατός και ευπρόσιτος ο θεωρητικός, ερευνητικός και αναστοχαστικός πλουραλισμός που θέτει ως βασική του επιδίωξη να αναδειχτούν όσο το δυνατόν περισσότερες όψεις και διαστάσεις της εκπαιδευτικής και της θεσμικής μας πραγματικότητας.

Ως εκ τούτου, στον παρόντα τόμο εξετάζονται ενδελεχώς και ποικιλοτρόπως ζητήματα όπως ο θεσμικός ρόλος των ΣΔΕ, κρίσιμα θέματα οργάνωσης και λειτουργίας τους, βασικά χαρακτηριστικά και τάσεις, προβλήματα, δυσλειτουργίες, μετασχηματισμοί, προοπτικές ανάπτυξης και βιωσιμότητας. Παράλληλα, αναδεικνύονται παθογενή συμπτώματα, όπως η διαρροή εκπαιδευομένων, ενώ αναλύονται βασικά μεγέθη και δείκτες, τα οποία συμβάλλουν στην επικαιροποίηση της αποτύπωσης της εικόνας των ΣΔΕ στο ελληνικό εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Σε κάθε περίπτωση, διερευνάται ο ρόλος των ΣΔΕ ως σύγχρονων εκπαιδευτικών δομών κοινωνικής ένταξης και συμπερίληψης, αφού μέσω της παροχής μιας δεύτερης εκπαιδευτικής ευκαιρίας αντιμετωπίζεται έμπρακτα το σημαντικό έλλειμμα βασικών δεξιοτήτων, το οποίο ακόμα και στις μέρες μας ενδημεί στο εσωτερικό της ελληνικής κοινωνίας. Κι αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό, καθώς –παρά την καθιέρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και το επιτακτικό πρόταγμα της διά βίου μάθησης– ακόμα και σήμερα επενεργούν με σφοδρότητα διαφόρων ειδών και αποχρώσεων εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανισότητες, οι οποίες οδηγούν ευθέως στον εκπαιδευτικό και τον κοινωνικό αποκλεισμό. Από αυτή τη σκοπιά, η παρούσα έκδοση συνδέεται όχι μόνο με το υπαρκτό μας χρέος αλλά κυρίως με τη δημόσια ευθύνη που φέρουμε ως κοινωνικοί επιστήμονες και επιτελικά στελέχη των επιστημονικών φορέων της ΓΣΕΕ να συμβάλουμε

αποφασιστικά στην αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών και των κοινωνικών ανισοτήτων επιδιώκοντας μέσω ενός νέου παιδαγωγικού οράματος μια δίκαιη κοινωνία της ανάπτυξης και της κοινωνικής συνοχής.

Χρήστος Γούλας

Νίκος Φωτόπουλος

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

Ο θεσμός των ΣΔΕ στη σύγχρονη Ελλάδα: Ιστορική αναδρομή και θεσμικό πλαίσιο

Προκόπης Πανδής

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

Ο θεσμός των ΣΔΕ στη σύγχρονη Ελλάδα: Ιστορική αναδρομή και θεσμικό πλαίσιο

Προκόπης Πανδής

Εισαγωγή

Τα ΣΔΕ είναι ένας θεσμός που δημιουργήθηκε στα κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, στο πλαίσιο των δράσεων που επιλέχθηκαν από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή για την καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού. Στην παρούσα συμβολή παρουσιάζεται συνοπτικά το συγκείμενο της δημιουργίας των ΣΔΕ στο ευρωπαϊκό πλαίσιο, η ιστορική εξέλιξη του θεσμού στην Ελλάδα, καθώς και το θεσμικό πλαίσιο που τον διέπει διαχρονικά στη χώρα μας. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με μια συνθετική αποτίμηση των βημάτων που έχουν συντελεστεί έως σήμερα στην Ελλάδα σε σύγκριση με την Ευρωπαϊκή Ένωση, τις προκλήσεις που αντιμετωπίζει ο θεσμός, καθώς και τα απαραίτητα βήματα που απαιτούνται για την περαιτέρω ενίσχυση και ανάπτυξη του.

1. ΣΔΕ και ευρωπαϊκό πολιτικό πλαίσιο

Για να αντιληφθεί κάποιος την ιδέα και τη λογική πίσω από τη δημιουργία των ΣΔΕ, πρέπει αρχικά να αντιληφθεί την έννοια της δεύτερης ευκαιρίας. Για τους Denescheau & Houdeville (2018), η έννοια μιας δεύτερης ευκαιρίας περιγράφει τις ιδιαίτερες καταστάσεις τις οποίες βιώνουν οι άνθρωποι που εγκατέλειψαν την εκπαίδευση και έμειναν πίσω. Ταυτόχρονα, η εγκατάλειψη αποτελεί δημόσιο πρόβλημα, καθώς αναδεικνύει τις ανισότητες του εκπαιδευτικού συστήματος, και συνιστά ζήτημα πολιτικής προτεραιότητας, υπό την προϋπόθεση ότι κομβική επιδίωξη κάθε σύγχρονης δημοκρατικής κοινωνίας είναι να εξασφαλίζει όρους ισότητας για όλα τα μέλη της, να παρέχει ίσες ευκαιρίες σε όλους να πετύχουν, ακόμα και αν μετρούν μια αποτυχία διακόπτοντας τον δεσμό τους με την υποχρεωτική εκπαίδευση. Και αυτή η τελευταία επισήμανση έχει ιδιαίτερη σημασία, καθώς έχει διαπιστωθεί ότι οι νέοι που εγκαταλείπουν το εκπαιδευτικό σύστημα χωρίς απολυτήριο είναι πιθανό να αντιμετωπίσουν δυσκολίες όχι μόνο εργασιακά αλλά και κοινωνικά. Οι δυσκολίες αυτές είναι πιο κοστοβόρες για τα κράτη απ' ό,τι η επένδυση στη μόρφωση προκειμένου να αμβλυνθούν τέτοια φαινόμενα.

Επομένως, πολλοί μελετητές, όπως ο Becker (2000), καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η εφαρμογή προγραμμάτων δεύτερης ευκαιρίας μοιάζει με προσπάθεια εκ νέου κοινωνικοποίησης, ενώ τα προγράμματα πρέπει να επιδιώκουν να επηρεάσουν θετικά τους ανθρώπους, να τους προκαλέσουν σε βάθος αλλαγές, σε ψυχολογικό, σε κοινωνικό, μα πρωτίστως σε αντιληπτικό επίπεδο, καθώς ο στόχος είναι να βοηθήσουν τους εκπαιδευομένους να αλλάξουν οπτική θέασης του κόσμου και της κοινωνίας, να ξεπεράσουν τις όποιες κοινωνικές, φυλετικές, θρησκευτικές, οικογενειακές προκαταλήψεις και να προχωρήσουν ένα βήμα μπροστά, εγκαταλείποντας όλα εκείνα που τους κρατούσαν δέσμιους. Ως εκ τούτου, το εκπαιδευτικό έργο το οποίο παράγουν στοχεύει στον μετασχηματισμό αυτών των ανθρώπων σε όλα τα επίπεδα.

Με βάση τα παραπάνω, και με την ελπίδα να καλλιεργήσει συνθήκες επιστροφής των ενηλίκων στην εκπαίδευση, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή εξέδωσε τον Νοέμβριο του 1995 το *Λευκό Βιβλίο για την εκπαίδευση και την κατάρτιση – Διδασκαλία και Μάθηση: Προς την κοινωνία της γνώσης (White Paper on Education and Training – Teaching and Learning: Towards the Learning Society)*². Τα ΣΔΕ αποτελούν στην πραγματικότητα μια μορφή υλοποίησης ενός από τους στόχους τους οποίους έθετε αυτή η Λευκή Βίβλος. Συγκεκριμένα, οι πέντε κύριοι στόχοι ήταν οι εξής:

1. Να ενθαρρυνθεί ο Ευρωπαίος πολίτης να αποκτήσει νέες γνώσεις.
2. Το σχολείο να προσεγγίσει τον κόσμο των επιχειρήσεων.
3. Να καταπολεμηθεί ο κοινωνικός αποκλεισμός.
4. Ο Ευρωπαίος πολίτης να χρησιμοποιεί με επάρκεια τρεις γλώσσες που ομιλούνται σε χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης.
5. Η επένδυση στην εκπαίδευση να θεωρείται ισοδύναμη με τις άλλες οικονομικές επενδύσεις.

Όπως αναφέρει και η Σακκά (2012: 164), στο πλαίσιο του τρίτου στόχου, δηλαδή της καταπολέμησης του κοινωνικού αποκλεισμού, προτάθηκε προς τα κράτη-μέλη να εφαρμόσουν πειραματικά προγράμματα, τμήμα των οποίων θα αποτελούσαν και τα ΣΔΕ, σύμφωνα με την πρόταση της E. Cresson, μέλους της Ευρωπαϊκής Επιτροπής.³ Οι

2. Βλ. European Commission (1995).

3. Όπως σημειώνει η Σακκά (2012: 164), η Cresson θεωρούσε τον μεγάλο αριθμό υποεκπαιδευμένων, ακατάρτιστων και στην πλειονότητά τους άνεργων νέων που υπάρχουν στην Ευρωπαϊκή Ένωση «απειλή για τη συνοχή της κοινωνίας μας και για το μέλλον του ευρωπαϊκού κοινωνικού μοντέλου, κάτι που αντιπροσωπεύει μια τρομακτική απώλεια του πλέον πολύτιμου κεφαλαίου, του ανθρώπινου κεφαλαίου», ενώ χαρακτήρισε την κατάσταση «άδικη». Προκειμένου να αντιμετωπιστεί αυτή η πραγματικότητα, η Κομισιόν πρότεινε την ενεργοποίηση και τη

Denecheau & Houdeville (2018) υποστηρίζουν ότι ενθαρρύνεται η δημιουργία ειδικών ιδρυμάτων για την ανάπτυξη δράσεων, ώστε να δοθεί μια δεύτερη ευκαιρία σε νέους που έχουν εγκαταλείψει το σχολικό σύστημα χωρίς απολυτήριο ή άλλα προσόντα. Αναφέρεται επιπλέον ότι, εάν το σχολείο είναι πράγματι μια «πρώτη ευκαιρία» για όλους τους ανθρώπους ώστε να ενταχθούν στην κοινωνία, αυτό δυστυχώς παύει να ισχύει για όλους εκείνους που βρίσκονται σε μειονεκτική θέση, των οποίων το οικογενειακό και το κοινωνικό περιβάλλον δεν είναι κατάλληλο και δεν ευνοεί προκειμένου να επωφεληθούν από τη γενική εκπαίδευση που παρέχεται στο σχολείο. Διαπιστώνουμε συνεπώς ότι τα ΣΔΕ έρχονται ως απάντηση στο πραγματικό αίτημα μιας ισότιμης δεύτερης ευκαιρίας για όσους –για διάφορους λόγους– έχασαν την πρώτη τους ευκαιρία.

Ποιοι ήταν όμως οι βασικοί στόχοι των ΣΔΕ; Σύμφωνα με τη Σακκά (2012), βασικός στόχος των ΣΔΕ είναι η προώθηση της απασχόλησης και της κοινωνικής προσαρμογής νέων ανθρώπων ανειδίκευτων, ηλικίας 16-24 ετών, οι οποίοι δεν διαθέτουν τα απαιτούμενα από την αγορά εργασίας προσόντα και δεξιότητες, ενώ σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή (European Commission, 1995: 62) η βασική ιδέα ήταν «να παρασχεθεί στους νέους οι οποίοι έχουν αποκλειστεί ή φαίνεται ότι θα αποκλειστούν από το εκπαιδευτικό σύστημα η καλύτερη εκπαίδευση και να γίνουν οι καλύτεροι υποστηρικτικοί χειρισμοί ώστε να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση».

Όπως υποστηρίζει η Σακκά (2012: 165-166):

άλλος στόχος για τη λειτουργία των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας είναι να μετατρέψουν τα σχολεία που βρίσκονται σε προβληματικές περιοχές –όπου εντοπίζονται υψηλοί δείκτες ανεργίας, εγκατάλειψης σχολείου και χαμηλών εισοδημάτων– σε εκπαιδευτικά σημεία συνάντησης για την κοινότητα όπου οι δάσκαλοι θα είναι παρόντες και εκτός ωραρίου λειτουργίας του σχολείου. Αυτά τα σχολεία έχουν σχεδιαστεί για τον συνολικό σχολικό πληθυσμό μιας υποβαθμισμένης περιοχής, χωρίς διαφοροποιήσεις ανάμεσα σε εκείνους που έχουν τη δυνατότητα να παρακολουθήσουν ένα παραδοσιακού τύπου σχολείου και σε εκείνους που δεν έχουν τη δυνατότητα να το πράξουν, έτσι ώστε να αποφευχθεί κάθε μορφή διαχωρισμού.

Για να επιτύχουν τους στόχους τους, τα ΣΔΕ έπρεπε να διαφοροποιούνται αισθητά από τα σχολεία της τυπικής εκπαίδευσης. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά η Σακκά (2012), ήταν σαφές ότι τα ΣΔΕ σε καμιά περίπτωση δεν θα έπρεπε να παραπέμπουν σε «σχολεία-γκέτο», αλλά ακριβώς το αντίθετο. Έπρεπε να προσφέρουν μια δεύτερη ευκαι-

ρία και να αποτελούν νέα κέντρα μάθησης, εξοπλισμένα με πρόσθετες πηγές σε άμεση συνάφεια με το πού τοποθετούνται. Παράλληλα, σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή (European Commission, 1995: 63):

καθήκον τέτοιων σχολείων είναι να αναπτύξουν την πρόσβαση στη γνώση απασχολώντας τους καλύτερους εκπαιδευτικούς, και αν είναι αναγκαίο, αυτοί θα πρέπει να πληρώνονται με μεγαλύτερους μισθούς, οι οποίοι θα ρυθμίζονται κατά περίπτωση τον ρυθμό της διδασκαλίας, παρέχοντας νέα κίνητρα, διευθετώντας την κατάρτιση στο πλαίσιο εταιρειών, χρησιμοποιώντας πολυμέσα και διευθύνοντας τάξεις οι οποίες περιέχουν λιγότερους μαθητές.

Με βάση τα παραπάνω, διαμορφώθηκαν οι βασικές αρχές πάνω στις οποίες όφειλαν να στηριχτούν τα ΣΔΕ. Σύμφωνα με τον Βεκρή (2003, όπως αναφέρει η Σακκά, 2012: 165), αυτές οι αρχές ήταν οι εξής:

- ◆ Τα εκπαιδευτικά μέτρα τα οποία θα υιοθετηθούν για την επίτευξη του βασικού στόχου πρέπει να είναι ευέλικτα, ώστε να υποστηρίζουν κάθε εκπαιδευόμενο στην προσπάθειά του (*customized pace of teaching*). Πρέπει να προσαρμόζονται στις εκπαιδευτικές ανάγκες, προσδοκίες και δεξιότητες κάθε εκπαιδευόμενου. Για κάθε εκπαιδευόμενο πρέπει να διαμορφώνεται ένα εξατομικευμένο σχέδιο εκπαίδευσης και κατάρτισης που δεν περιορίζεται στα στενά πλαίσια διδακτικών ενοτήτων, ώστε να επιτευχθεί η ενεργή συμμετοχή στο μέγιστο δυνατό βαθμό.
- ◆ Οι ανάγκες των εκπαιδευομένων πρέπει να προσεγγίζονται συνολικά και όχι εν μέρει. Για να επιτύχουν στην προσπάθειά τους να εκπαιδευτούν και να κατάρτισθούν, οι εκπαιδευόμενοι πρέπει να υποστηριχθούν στην αντιμετώπιση δυσκολιών σε άλλους τομείς, όπως στην υγεία, στην οικογένεια, στον εργασιακό χώρο, στον άμεσο κοινωνικό περίγυρο. Για τη δημιουργία προϋποθέσεων, απαραίτητων για την απρόσκοπτη φοίτηση και εκπαίδευση των εκπαιδευόμενων, σημαντικό ρόλο καλείται να επιτελέσει η σύμπραξη της Τοπικής Αυτοδιοίκησης, των επιχειρήσεων και των κοινωνικών φορέων.
- ◆ Το σύνθετο και η ποικιλία των εκπαιδευτικών αναγκών όπως ορίστηκαν απαιτούν ένα πολυεπίπεδο εκπαιδευτικό και επιστημονικό δυναμικό, εγνωσμένου κύρους και αξίας, ώστε να μπορεί να ανταποκριθεί στην πολυπλοκότητα των καθηκόντων που θα του ανατεθούν. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι εξοικειωμένοι με τις νέες τεχνολογίες και κυρίως με διάθεση για εθελοντική προσφορά.

Επομένως, μπορεί κανείς να διαπιστώσει ότι τα ΣΔΕ στηρίχτηκαν σε αρχές και στόχους των οποίων κύριο μέλημα ήταν η διαφοροποίηση από το υπάρχον τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα. Όπως χαρακτηριστικά τονίζουν οι Βεργίδου & Υφαντή (2019: 28):

είναι σαφές ότι η Ευρωπαϊκή Επιτροπή πρότεινε την ίδρυση ενός νέου εκπαιδευτικού θεσμού που διέθετε ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, τα οποία τον διαφοροποιούσαν από τα σχολεία αναφοράς. Τα προτεινόμενα καινοτομικά στοιχεία ήταν τα ακόλουθα: η προσαρμογή των ρυθμών και των παιδαγωγικών μεθόδων στα χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων, δηλαδή η εφαρμογή μεθόδων εκπαίδευσης ενηλίκων, η χρήση νέων τεχνολογικών καινοτομιών και πολυμέσων, η δικτύωση, η στενή συνεργασία με τις οικογένειες των εκπαιδευομένων, η συνεργασία με τον κόσμο της εργασίας, η εντατική ανάπτυξη αθλητικών και πολιτιστικών δραστηριοτήτων.

Η όλη προσπάθεια για την ίδρυση και τη θεμελίωση των ΣΔΕ στην Ευρώπη κορυφώνεται μεταξύ των ετών 1997-1999, οπότε σε δεκατρείς πόλεις της Ευρώπης ξεκίνησαν πιλοτικά προγράμματα, τα οποία φιλοξενούσαν περίπου 4.000 μαθητές.⁴ Όπως επισημαίνει η Σακκά (2012: 167), «τα πρώτα σχολεία τα οποία λειτούργησαν στις πόλεις αυτές δημιούργησαν ένα δίκτυο στενής συνεργασίας και ανταλλαγής εμπειριών με στόχο την ενίσχυση και διάδοση της ιδέας των ΣΔΕ και σε άλλες πόλεις, κάτι το οποίο δεν άργησε να γίνει». Σήμερα λειτουργούν μεγάλα δίκτυα ΣΔΕ σε ευρωπαϊκό επίπεδο, με στόχο την ανταλλαγή ιδεών και καλών πρακτικών καθώς και τη συνεργασία σε διάφορα επίπεδα. Στην επόμενη ενότητα θα δούμε την ιστορική εξέλιξη του θεσμού των ΣΔΕ στην Ελλάδα, καθώς και το θεσμικό πλαίσιο που διέπει τη λειτουργία τους έως και σήμερα.

2. Ιστορική εξέλιξη του θεσμού και το ελληνικό νομοθετικό πλαίσιο

2.1 Το πρώτο πιλοτικό ΣΔΕ

Όπως είδαμε παραπάνω, τα ΣΔΕ στην Ευρώπη αναπτύχθηκαν ως απάντηση στην ανάγκη επανένταξης των νέων ενηλίκων στο εκπαιδευτικό σύστημα. Τι ακριβώς όμως συνέβη στην περίπτωση της Ελλάδας και πώς εξελίχθηκε ο θεσμός; Όπως θα διαπιστώσουμε παρακάτω, ενώ η λογική και οι βασικές αρχές της ανάπτυξης των ΣΔΕ στην Ελλάδα ήταν

4. Οι πόλεις αυτές ήταν οι ακόλουθες: Μασσαλία (Γαλλία), Χάλε και Κολωνία (Γερμανία), Λιντς (Ηνωμένο Βασίλειο), Μπιλμπάο και Βαρκελώνη (Ισπανία), Χαμεενλίνα (Φινλανδία), Νορκέπινγκ (Σουηδία), Κατάνια (Ιταλία), Αθήνα (Ελλάδα), Σειζάλ (Πορτογαλία), Χίρλεν (Ολλανδία) και Σβέντμποργκ (Δανία).

κοινές με την υπόλοιπη Ευρώπη, στην πράξη παρατηρούνται μια σειρά από αλλαγές και διαφοροποιήσεις. Ας δούμε αναλυτικότερα την εξέλιξη του θεσμού στη χώρα μας.

Τα ΣΔΕ θεσμοθετήθηκαν στην Ελλάδα το 1997. Το πρώτο ΣΔΕ λειτούργησε το 2000 στον Δήμο Περιστερίου από τον μήνα Σεπτέμβριο. Είχε συνολικά 47 άτομα ηλικίας 21 έως 59 ετών. Η ηλικία των εκπαιδευομένων είναι η πρώτη μεγάλη διαφοροποίηση των ελληνικών ΣΔΕ σε σχέση με όσα αναφέρονταν στη θεωρία αλλά και ως προς την υπόλοιπη Ευρώπη. Η θεωρία μιλούσε για επανένταξη στην εκπαίδευση νέων ενηλίκων έως 25 ετών.

Στην πρώτη έκθεση αξιολόγησης των ΣΔΕ (Ματθαίου, 2001) περιλαμβάνονταν διάφορες προτάσεις: φυσικά, η εναρμόνιση της ομάδας στόχου με τα ευρωπαϊκά κείμενα ήταν μία από αυτές. Εδώ συνοψίζονται ορισμένες από τις πιο σημαντικές (Νικολοπούλου, 2017: 112):

- ◆ επέκταση των ΣΔΕ με την προϋπόθεση να διατηρηθεί ο πιλοτικός χαρακτήρας τους. Να ιδρυθούν λίγα νέα σχολεία έπειτα από λεπτομερή σχεδιασμό και συνεχή αξιολόγηση
- ◆ σύνταξη τεκμηριωμένης μελέτης που θα αποτυπώνει τα χαρακτηριστικά του πληθυσμού που βρίσκεται στις περιοχές εγκατάστασης ΣΔΕ αλλά και των ιδιαιτεροτήτων της τοπικής αγοράς εργασίας
- ◆ δημοσιοποίηση και προβολή του ΣΔΕ τόσο στην τοπική κοινότητα όσο και στο σύνολο της ελληνικής κοινωνίας [...]
- ◆ η ομάδα-στόχος να είναι αυτή που προσδιορίζουν τα σχετικά ευρωπαϊκά κείμενα, να δοθεί δηλαδή, από εδώ και στο εξής, προτεραιότητα στις περισσότερο περιθωριοποιημένες κατηγορίες πληθυσμού και κυρίως στους νέους, καθώς, όπως αναφέρεται στα συμπεράσματα της έκθεσης, η επιλογή των πρώτων μαθητών για το ΣΔΕ Περιστερίου δεν τήρησε τα προβλεπόμενα κριτήρια επιλογής. Ενώ θα έπρεπε οι εκπαιδευόμενοι να είναι από 18-25 ετών άνεργοι, με προβλήματα και εκτεθειμένοι στον κίνδυνο κοινωνικού αποκλεισμού, είναι αντίθετα άτομα μέσης ηλικίας (21-59), στην πλειονότητά τους εργαζόμενοι. Κανένας δεν βρίσκεται κάτω από το όριο της φτώχειας και επίσης δεν υπάρχει ανάμεσά τους κανένας μετανάστης [...]
- ◆ τα Ωρολόγια καθώς και τα Αναλυτικά Προγράμματα είναι αναγκαίο να αναθεωρηθούν. Το ωράριο επίσης πρέπει να γίνει πιο ευέλικτο.

Μπορεί κανείς εύλογα να συμπεράνει από τις παραπάνω προτάσεις της αξιολόγησης πως διάφορα πράγματα δεν είχαν λειτουργήσει αρχικά σύμφωνα με την ευρωπαϊκή θε-

ώρηση των πραγμάτων, ωστόσο δεν ήταν όλα καταστροφικά, καθώς υπήρχαν καλές προοπτικές και σαφώς επρόκειτο ένα καινοτόμο πρόγραμμα που όφειλε να στηριχτεί.

Σύμφωνα με τη Νικολοπούλου (2017: 113), αναφορικά με τον πρώτο πιλοτικό χρόνο λειτουργίας του προγράμματος, ήταν φυσικό στην αρχή της καινοτομίας εκπαιδευτικοί, εκπαιδευόμενοι και στελέχη της εκπαίδευσης να στηριχθούν στις εμπειρίες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, με συνέπεια το Πρόγραμμα Σπουδών να παραπέμπει εν πολλοίς στα συστήματα της τυπικής εκπαίδευσης. Πολλοί ερμήνευσαν ότι το Πρόγραμμα Σπουδών των ΣΔΕ πρέπει να αντιστοιχεί με το Πρόγραμμα Σπουδών του Γυμνασίου. Η ιστοιμία δεν είναι λόγος να εμμένουμε σε κεκτημένες συνήθειες και να μην επιχειρούμε γενναία ανοίγματα σε χώρους, όπου μη τυπικές και άτυπες μορφές μάθησης είναι αξιόλογες και πρόσφορες.

Συμπερασματικά, η πρώτη πιλοτική αυτή περίοδος των ελληνικών ΣΔΕ ξεκίνησε με αρκετά προβλήματα και ενδεχομένως με λανθασμένη νοοτροπία και θεώρηση των πραγμάτων, ωστόσο ταυτόχρονα αποτέλεσε και το πρώτο και πιο σημαντικό βήμα για την ανάπτυξη και την καθιέρωση ενός πολύ σημαντικού και επιδραστικού θεσμού. Η περίοδος που ακολούθησε, και θα δούμε στη συνέχεια, είναι η πειραματική περίοδος και η περίοδος πολλαπλασιασμού των ΣΔΕ.

2.2 Η πειραματική περίοδος

Παρά τα οποία προβλήματα προέκυψαν κατά την πιλοτική περίοδο λειτουργίας του ΣΔΕ Περιστερίου, το όλο εγχείρημα κρίθηκε πετυχημένο και σύντομα προχώρησε η δημιουργία νέων ΣΔΕ σε όλη τη χώρα. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Σακκά (2012: 170):

η μάλλον επιτυχημένη, σε τελική ανάλυση, πιλοτική λειτουργία του [ΣΔΕ] –παρά τα μεγάλα προβλήματα– για το έτος 2000-2001 οδήγησε πολύ σύντομα στη δημιουργία και άλλων σχολείων του είδους: στο διάστημα 2001-2003 τέσσερα νέα σχολεία συμπλήρωσαν αυτή την καινοτομία (Αχαρνές, Ηράκλειο, Πάτρα, Νεάπολη Θεσσαλονίκης).

Συνεπώς, το στοίχημα πλέον ήταν η ενίσχυση των ΣΔΕ και των καινοτόμων χαρακτηριστικών τους, η δημιουργία ενός συνεκτικού προφίλ αυτών των σχολείων και η εναρμόνιση, κατά το δυνατόν, με τα ευρωπαϊκά κείμενα. Συνεπώς, η διετία 2001-2003 χαρακτηρίζεται, όπως αναφέρει η Νικολοπούλου (2017: 114-115):

από συνεχείς συζητήσεις και ζυμώσεις που αφορούν, αφενός, τα καινοτομικά στοιχεία του Προγράμματος Σπουδών και τον τρόπο που αυτά ενσωματώνονται στην καθημερινή διδακτική πρακτική, και, αφετέρου, τις διαφορές των συγκεκρι-

μένων σχολείων από αυτά της τυπικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. [...] Για την υλοποίηση και παρακολούθηση του προγράμματος συστήνεται Ομάδα Έργου με έναν Υπεύθυνο Έργου και έναν Διαχειριστή, της οποίας τα μέλη αυξομειώνονται μέσα στα χρόνια. Επίσης Ομάδα Συντονισμού, στην οποία μετέχουν μέλη της Ομάδας Έργου και ο Υπεύθυνος Έργου, οι επιστημονικοί υπεύθυνοι των σχολείων (το κάθε ΣΔΕ έχει τον δικό του επιστημονικό υπεύθυνο), ο υπεύθυνος επιμόρφωσης, ο υπεύθυνος εξωτερικής αξιολόγησης και εκπρόσωποι από τους θεματικούς υπευθύνους [...]. Μέσα από αυτές τις διαδικασίες, διαμορφώθηκε ένα κοινό όραμα για τα σχολεία και, επιπλέον, η διοίκηση, οι εκπαιδευτικοί και οι επιστημονικοί συνεργάτες απέκτησαν κοινή γλώσσα.

Όπως γίνεται αντιληπτό, η προσπάθεια ανάπτυξης των ΣΔΕ συστηματοποιείται και δημιουργούνται οι βάσεις για την περαιτέρω ενίσχυση του θεσμού. Με τον τρόπο αυτό, στην πειραματική περίοδο, παρά τα όποια προβλήματα, όπως επισημαίνει η Νικολοπούλου (2017: 115):

διαμορφώνεται η ταυτότητα του ΣΔΕ, που απέχει πολύ από το γραφειοκρατικό παραδοσιακό μοντέλο του τυπικού σχολείου. Το ΣΔΕ είναι ένα σχολείο ανοιχτό και ευέλικτο, με πολλά καινοτόμα χαρακτηριστικά, ένα σχολείο του οποίου το Πρόγραμμα Σπουδών βασίζεται στις ανάγκες των εκπαιδευομένων του και όχι σε προκατασκευασμένα υλικά και βιβλία, και στο οποίο εκπαιδευτικοί και εκπαιδευόμενοι συμμετέχουν σε ένα πρωτόγνωρο για τα ελληνικά δεδομένα πείραμα, όπως ακριβώς επιτάσσουν οι αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων.

Η πειραματική περίοδος ονομάζεται ταυτόχρονα, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, και περίοδος πολλαπλασιασμού. Η εικόνα, όπως αναφέρει και η Νικολοπούλου (2017: 116-117), είναι η εξής:

το 2003-2004 ιδρύονται 13 νέα σχολεία σε περιοχές που επιλέγονται με βάση τη «Μελέτη διάγνωσης των εκπαιδευτικών αναγκών και χωροθέτησης των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας», η οποία εκδόθηκε τον Νοέμβριο του 2001 από τη ΓΓΕΕ [...]. Το επόμενο σχολικό έτος, 2004-2005, τα ΣΔΕ αυξάνονται σε 32, καθώς ιδρύονται άλλα 14. Το 2005-2006 γίνονται 43, ενώ το 2006-2007 φτάνουν τα 48. Το 2008-2009 γίνονται στο σύνολό τους 59. Το 2010 ιδρύεται μόνον ένα νέο ΣΔΕ, στις φυλακές Γρεβενών. Το 2013-2014 ιδρύονται 5 νέα ΣΔΕ, εκ των οποίων τα 4 στη Θεσσαλονίκη. Το 2015-2016 ιδρύεται ένα ακόμα ΣΔΕ, το οποίο όμως, όπως αναφέρεται στην απόφαση ίδρυσης, θα λειτουργήσει από την επόμενη χρονιά (2016-2017) και επαναλειτούργεί ένα ακόμα, του οποίου είχε ανασταλεί η λειτουργία για μία διετία. Έτσι, τη σχολική χρονιά 2015-2016 υπάρχουν 67 ΣΔΕ, που εξαπλώνονται και στις δεκατρείς περιφέρειες της χώρας.

Από τα παραπάνω αριθμητικά στοιχεία επιβεβαιώνεται ο χαρακτηρισμός «περίοδος πολλαπλασιασμού» για το συγκεκριμένο χρονικό διάστημα. Τα ΣΔΕ αποτελούσαν αναμφισβήτητα μέρος του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και η χρησιμότητά τους ήταν πλέον δεδομένη.

Παράλληλα, από το 2007, με Απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (αριθμ. 4014/27-11-07, ΦΕΚ 34/16-01-08, τεύχ. Β) «Λειτουργία τμημάτων εκτός έδρας Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας», καθιερώνεται ο θεσμός των τμημάτων εκτός έδρας (παραρτήματα), ώστε να καλυφθούν οι ανάγκες εκπαίδευσης πολιτών που διαμένουν μακριά από το σχολείο της έδρας. Σύμφωνα με τη Νικολοπούλου (2017: 119):

τα εκτός έδρας τμήματα δεν έχουν δικό τους διευθυντή παρά εξυπηρετούνται από τον διευθυντή του ΣΔΕ έδρας στο οποίο ανήκουν διοικητικά. Επίσης, δεν έχουν αποσπασμένους εκπαιδευτικούς παρά μόνον, κάποιες χρονιές, έναν και μοναδικό ως υπεύθυνο παραρτήματος, χωρίς όμως αυτός να είναι θεσμοθετημένος ρόλος. [...] Χωρίς, λοιπόν, διευθυντή κατά την καθημερινή λειτουργία του και, συχνά, χωρίς ούτε έναν μόνιμο εκπαιδευτικό, είναι προφανές ότι το εκτός έδρας τμήμα δεν πληροί τους όρους και τις προϋποθέσεις του ΣΔΕ, δεν είναι δηλαδή ένα σχολείο όπου σύλλογος διδασκόντων και διευθυντής πασχίζουν μαζί για ένα μαθησιακό κλίμα που θα ενεργοποιήσει τους ενήλικες εκπαιδευόμενους και θα τους στηρίξει στην προσπάθειά τους. Οι ωρομίσθιοι εκπαιδευτές διαδέχονται ο ένας τον άλλο και το σχολείο μοιάζει περισσότερο με φροντιστήριο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης παρά με καινοτόμα δομή εκπαίδευσης ενηλίκων.

Η λογική των ωρομίσθιων εκπαιδευτικών αλλοιώνει προφανώς σε μεγάλο βαθμό τις αρχικές θεωρίες και σκέψεις γύρω από την ανάπτυξη των ΣΔΕ, καθώς υπενθυμίζουμε πως η θεωρία έκανε λόγο για απασχόληση εκπαιδευτικών με περισσότερα προσόντα, με μεγαλύτερους μισθούς, σε σύγχρονες υλικοτεχνικές εγκαταστάσεις κτλ. Το χειρότερο μάλιστα είναι πως η λογική των ωρομίσθιων εκπαιδευτικών επικράτησε συνολικά και όχι μόνο στα εκτός έδρας ΣΔΕ, με αποτέλεσμα σήμερα το εκπαιδευτικό έργο που παρέχουν τα ΣΔΕ να στηρίζεται κατά κανόνα στην προσφορά των ωρομίσθιων εκπαιδευτικών, οι οποίοι προσλαμβάνονται με σημαντικές καθυστερήσεις παρέχοντας κατά μέσο όρο –στο σύνολο της χώρας– 5 ώρες διδασκαλίας την εβδομάδα. Στη συνέχεια θα αναφερθούμε συνοπτικά στην εξέλιξη του θεσμικού πλαισίου των ΣΔΕ στην Ελλάδα, το οποίο, με ελάχιστες αλλαγές, παραμένει ίδιο εδώ και πολλά χρόνια και αποτελεί μείζον ζήτημα για την περαιτέρω ανάπτυξη των ΣΔΕ.

2.3 Θεσμικό πλαίσιο

Η λογική πίσω από τη δημιουργία και την ανάπτυξη των ΣΔΕ σε ευρωπαϊκό επίπεδο ήταν η διαφοροποίηση από τα σχολεία της τυπικής εκπαίδευσης, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω. Σύμφωνα με τον Κόκκο (2005: 45):

τα ΣΔΕ αποτελούν καινοτόμο προσπάθεια στον χώρο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και διαφοροποιούνται αρκετά, όπως γίνεται φανερό μέσα από το νομοθετικό πλαίσιο που καθορίζει αδρομερώς τις αρχές, τα χαρακτηριστικά και τον τρόπο λειτουργίας τους, από τα συμβατικά σχολεία της ίδιας εκπαιδευτικής βαθμίδας. Τα ΣΔΕ είναι φορείς «τυπικής εκπαίδευσης ενηλίκων», δεδομένου ότι επεκτείνουν ή αντικαθιστούν την αρχική εκπαίδευση που παρέχεται στα σχολεία ή πανεπιστήμια και απευθύνονται σε άτομα τα οποία θεωρούνται ενήλικα από την κοινωνία.

Για την ορθή αποτύπωση και την ανάδειξη των ιδιαιτεροτήτων των ΣΔΕ, κρίσιμη ήταν η ανάπτυξη ενός συνεκτικού θεσμικού πλαισίου, το οποίο να αποτυπώνει επαρκώς τις βασικές αρχές των εν λόγω σχολείων. Όπως θα διαπιστώσουμε παρακάτω, το θεσμικό πλαίσιο στην Ελλάδα έχει τροποποιηθεί αρκετές φορές. Οι Βεργίδου & Υφαντή (2019: 26) γράφουν σχετικά:

Με κριτήριο το θεσμικό τους πλαίσιο, η λειτουργία των ΣΔΕ από το 2000 έως το 2015 διακρίνεται σε τρεις φάσεις. Κατά την αρχική, πιλοτική/πειραματική φάση, λειτούργησαν πέντε (5) ΣΔΕ, χωρίς να υπάρχει κάποιο ειδικό θεσμικό πλαίσιο. [...] Η φάση αυτή ολοκληρώθηκε με τη δημοσίευση σχετικής Υπουργικής Απόφασης, το 2003, με βάση την οποία θεσμοθετήθηκε ο τρόπος οργάνωσης και λειτουργίας των ΣΔΕ.

Η Βεργίδου (2022) υποστηρίζει επίσης ότι η εξέλιξη του θεσμού των ΣΔΕ δεν ήταν γραμμική, ενώ ο Ανάγνου (2016: 133-134) πρότεινε μια περιοδολόγηση που περιλαμβάνει τέσσερις φάσεις λειτουργίας των ΣΔΕ:

- α) *τη φάση προετοιμασίας*: από το 1997, όταν θεσμοθετήθηκαν τα ΣΔΕ με τον Ν. 2525/97, έως το 2000, έτος έναρξης λειτουργίας του πρώτου ΣΔΕ στο Περιστέρι.
- β) *την πιλοτική φάση*: το σχολικό έτος 2000/2001, κατά το οποίο λειτούργησε μόνο το ΣΔΕ Περιστερίου.
- γ) *την πειραματική φάση*: περίοδος 2001-2003, κατά την οποία λειτούργησαν 5 ΣΔΕ (Περιστερίου, Αχαρνών, Νεάπολης Θεσσαλονίκης, Τυλίσου Ηρακλείου, Πατρών). Η πε-

ρίοδος αυτή ολοκληρώθηκε με την ΥΑ 2373/2003, με την οποία θεσμοθετήθηκε η οργάνωση και η λειτουργία των ΣΔΕ.

δ) τη φάση επέκτασης: από το 2003 έως το 2015, η οποία διακρίνεται σε δύο υποπεριόδους:

1. την περίοδο 2003-2008, κατά την οποία ίσχυε η ΥΑ 2373/2003,
2. την περίοδο από το 2008 και μετά, κατά την οποία η οργάνωση και η λειτουργία των ΣΔΕ ρυθμιζόταν από την ΥΑ 260/2008, με την οποία θεσπίζονται διαφοροποιήσεις στον τρόπο με τον οποίο λειτουργούν τα ΣΔΕ.

Σύμφωνα με μια άλλη περιοδολόγηση, με κριτήριο το εκάστοτε ισχύον θεσμικό πλαίσιο, μπορούμε σύμφωνα με τις Βεργίδου & Υφαντή (2019: 29) να διακρίνουμε τρεις φάσεις εξέλιξης του θεσμού των ΣΔΕ:

1. Την πιλοτική/πειραματική φάση (2000-2003), η οποία ολοκληρώθηκε με την ΥΑ 2373/2003, κατά την οποία λειτούργησαν 5 ΣΔΕ, χωρίς να υφίσταται ειδικό θεσμικό πλαίσιο.
2. Τη φάση της επέκτασης (2004-2007), κατά την οποία τα ΣΔΕ σχεδόν δεκαπλασιάστηκαν φτάνοντας τα 48.
3. Τη φάση της τροποποίησης του θεσμικού πλαισίου των ΣΔΕ με την ΥΑ 260/2008 και την ΥΑ 5953/2014, από το 2008 έως το 2015.

Η Βεργίδου (2022: 60-61) αποτυπώνει πιο αναλυτικά τις φάσεις εξέλιξης του θεσμού, όπως φαίνεται στον ακόλουθο πίνακα:

Πίνακας 1: Τα ΣΔΕ κατά τις φάσεις εξέλιξης του θεσμού

Φάση	Έτος	Αριθμός ΣΔΕ
Πιλοτική/πειραματική φάση επεξεργασίας του θεσμικού πλαισίου, που καταλήγει στη θεσμοθέτηση της λειτουργίας των ΣΔΕ και στην εκπόνηση των προδιαγραφών του προγράμματος σπουδών	2000-2001	1
	2001-2002	5
	2002-2003	5
	2003-2004	18
	2004-2005	32
Φάση της επέκτασης και της εφαρμογής της ΥΑ 2373/2003 για την οργάνωση και λειτουργία των ΣΔΕ	2005-2006	43
	2006-2007	48
	2007-2008	48
	2008-2009	57
Φάση της τροποποίησης του θεσμικού πλαισίου και φαλκίδευσης των καινοτομικών στοιχείων των ΣΔΕ, με την ΥΑ 260/2008	2009-2010	57
	2010-2011	58
	2011-2012	58
	2012-2013	58
	2013-2014	58
	2014-2015	63*
	2015-2016	63
2016-2017	67	
Φάση απορρύθμισης	2017-2018	68
	2018-2019	74
	2019-2020	76

Πηγή: Βεργίδου (2022)

*Ένα ΣΔΕ ήταν σε αναστολή λειτουργίας το σχολικό έτος 2014-2015.

Σε κάθε περίπτωση, όλοι οι μελετητές των ΣΔΕ φαίνεται ότι συμφωνούν με τις επιμέρους φάσεις εξέλιξης του θεσμού και με τον ρόλο του εκάστοτε θεσμικού πλαισίου στην εξέλιξη αυτή. Άρα, είτε θεωρήσουμε τρεις τις φάσεις της εξέλιξης είτε τέσσερις κομβικό σημείο είναι η εκάστοτε θεσμική αναθεώρηση των ΣΔΕ. Στη συνέχεια θα παρουσιάσουμε συνοπτικά ορισμένες βασικές πτυχές του θεσμικού πλαισίου των ΣΔΕ.

Ο ιδρυτικός νόμος των ΣΔΕ στην Ελλάδα (2525/1997, ΦΕΚ 188/23-091997, τεύχ. Α), στο άρθρο 5, όριζε τα ακόλουθα:

1. Με κοινή απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Οικονομικών μπορεί να ιδρύονται Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, για εγγραφή και φοίτηση σε αυτά των νέων που έχουν υπερβεί το 18ο έτος της ηλικίας τους και δεν έχουν συμπληρώσει την υποχρεωτική εννιάχρονη εκπαίδευση.
2. Η ίδρυση των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας γίνεται ύστερα από εισήγηση του Ινστιτούτου Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΙΔΕΚΕ) και μετά από συνεργασία με τους οικείους ΟΤΑ για την εξασφάλιση των προϋποθέσεων λειτουργίας αυτών.
3. Στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας εφαρμόζονται ειδικά προγράμματα ταχύρρυθμης δημοτικής και γυμνασιακής εκπαίδευσης, η έκταση και το περιεχόμενο των οποίων καθορίζονται με απόφαση του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων, που εκδίδεται ύστερα από εισήγηση του ΙΔΕΚΕ και γνώμη του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.
4. Στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας διδάσκουν εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, με απόσπαση ολική ή μερική ή και με ανάθεση υπερωριακής διδασκαλίας. Κατά τα λοιπά, εφαρμόζονται οι διατάξεις για ανάθεση υπερωριακής διδασκαλίας στα Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία και Γυμνάσια. Επίσης, είναι δυνατή η πρόσληψη προσωρινών αναπληρωτών και ωρομίσθιων εκπαιδευτικών.
5. Στους αποφοίτους των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας χορηγείται απολυτήριο τίτλος, ισότιμος προς το απολυτήριο του Δημοτικού ή του Γυμνασίου κατά περίπτωση.

Το 2003 δημοσιεύεται η ΥΑ 2373/16-07-2003, «Οργάνωση και λειτουργία των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας» (ΦΕΚ 1003/22-07-2003, τεύχ. Β). Με αυτήν η λειτουργία των ΣΔΕ περνάει στην επόμενη φάση, κατά την οποία ο αριθμός των ΣΔΕ, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, δεκαπλασιάστηκε. Το άρθρο 1, παράγραφος 2 της απόφασης καθορίζει τους σκοπούς και τους στόχους λειτουργίας των ΣΔΕ:

Σκοπός των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας είναι η προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των εκπαιδευομένων, καθώς επίσης και η αύξηση των δυνατοτήτων απασχόλησής τους.

Ειδικότερα, στόχοι των ΣΔΕ είναι:

- α) η ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης νέων 18 ετών και άνω.

- β) η επανασύνδεση των εκπαιδευομένων με την εκπαίδευση και τα συστήματα κατάρτισης.
- γ) η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των εκπαιδευομένων ώστε να αποκτήσουν γνώσεις, ικανότητες και στάσεις που θα τους βοηθήσουν στην κοινωνική ένταξη και ανέλιξη,
- δ) η συμβολή στην ένταξή τους στον κόσμο της εργασίας.

Με το άρθρο 2 καθορίζεται ότι η διάρκεια των προγραμμάτων σπουδών των ΣΔΕ είναι 18 μήνες, ενώ στο άρθρο 3 περιγράφονται οι βασικές αρχές και τα χαρακτηριστικά των ΣΔΕ. Συγκεκριμένα:

Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας έχουν σκοπό την προώθηση της απασχόλησης και της κοινωνικής ένταξης ενηλίκων που δεν έχουν ολοκληρώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση και δεν έχουν τα απαιτούμενα από την αγορά εργασίας προσόντα και δεξιότητες. Για την επίτευξη του παραπάνω σκοπού έχουν υιοθετηθεί τρεις βασικές αρχές ως στοιχεία ταυτότητας του θεσμού:

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

Πέντε χρόνια αργότερα, το 2008, το θεσμικό πλαίσιο οργάνωσης και λειτουργίας των ΣΔΕ άλλαξε με νέα ΥΑ που στόχο είχε, σύμφωνα με τις Βεργίδου & Υφαντή (2019: 26), «την προσαρμογή τους στα σχολεία αναφοράς». Συγκεκριμένα, δημοσιεύεται η ΥΑ 260 για την «Οργάνωση και λειτουργία των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας» (ΦΕΚ 34/16-01-2008, τεύχ. Β). Σύμφωνα με το άρθρο 1:

Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) της χώρας είναι σχολεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων στο πεδίο της Διά Βίου Μάθησης. [...] Τμήματα ΣΔΕ είναι δυνατόν να λειτουργούν, μετά από απόφαση του Γενικού Γραμματέα Εκπαίδευσης Ενηλίκων, εκτός της έδρας του σχολείου και εντός των ορίων του νομού ή όμορου νομού.

Με το άρθρο 2 της ΥΑ 260/2008 επανακαθορίζονται οι σκοποί και οι στόχοι των ΣΔΕ. Συγκεκριμένα, ορίζεται ότι σκοπός των ΣΔΕ είναι η συνολική ανάπτυξη των εκπαιδευομένων και η πληρέστερη συμμετοχή τους στο κοινωνικό γίνεσθαι, καθώς και η αποτελεσματικότερη συμμετοχή τους στον χώρο της εργασίας. Ως στόχοι ορίζονται: α) η ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης πολιτών 18 ετών και άνω, β) η επανασύνδεση των εκπαιδευομένων με τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης, γ) η απόκτηση σύγχρονων γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων που θα τους βοηθήσουν στην κοινωνική – οικονομική ένταξη και ανέλιξη, δ) η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των εκπαιδευομένων και ε) η συμβολή στην ένταξή τους ή στη βελτίωση της θέσης τους στον χώρο της εργασίας.

Παράλληλα, με το άρθρο 4 ορίζεται πως πλέον η χρονική διάρκεια της εκπαίδευσης στα ΣΔΕ θα είναι 2 σχολικά έτη, ενώ ο βασικός πυρήνας του προγράμματος σπουδών συγκροτείται από: α) γλωσσικό γραμματισμό, β) αριθμητικό γραμματισμό, γ) πληροφορικό γραμματισμό, δ) περιβαλλοντικό γραμματισμό, ε) επιστημονικό γραμματισμό, στ) κοινωνικό γραμματισμό και ζ) πολιτισμική-αισθητική αγωγή.

Ο κανονισμός της οργάνωσης και της λειτουργίας των ΣΔΕ ανανεώθηκε έκτοτε άλλες δύο φορές: το 2014 με την ΥΑ υπ' αριθμ. 5953 (ΦΕΚ 1861/08-07-2014, τεύχ. Β) και το 2016 με την ΥΑ υπ' αριθμ. Κ1/192979 (ΦΕΚ 3815/28-11-2016, τεύχ. Β). Σήμερα, φορέας υλοποίησης του Προγράμματος των ΣΔΕ είναι το ΙΝΕΔΙΒΙΜ, το οποίο εποπτεύεται από τον Υπουργό Παιδείας, ενώ το ισχύον θεσμικό πλαίσιο περιγράφεται στα Κεφάλαια Ι & ΙΑ του Ν. 4763/2020 (ΦΕΚ 254/21-12-2020, τεύχ. Α) σχετικά με την ίδρυση, την οργάνωση και τη λειτουργία των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας.

Από την παραπάνω συνοπτική διατύπωση του θεσμικού πλαισίου των ΣΔΕ μπορεί να συμπεράνει κανείς την ανάγκη εκσυγχρονισμού του λόγω των αναχρονιστικών διατάξεων που περιέχει, της έλλειψης ευελιξίας και προσαρμογής στη σημερινή εποχή, των ελλειμμάτων στο πρόγραμμα σπουδών και της γενικότερης έλλειψης προοπτικής. Είναι επομένως απαραίτητο να γίνουν σοβαρές μεταρρυθμιστικές κινήσεις εδραίωσης και ενδυνάμωσης του θεσμού των ΣΔΕ προκειμένου όχι απλώς να συντηρηθεί, αλλά να ενισχυθεί σημαντικά και να συνεχίσει να αποτελεί μια σοβαρή εκπαιδευτική επιλογή για τους νέους ενήλικους (και όχι μόνο) που θέλουν να επιστρέψουν στην εκπαίδευση.

2.4 Βασικά χαρακτηριστικά και φιλοσοφία των ΣΔΕ

Ολοκληρώνοντας την ανάλυσή μας για την ιστορική εξέλιξη του θεσμού των ΣΔΕ, κρίνεται σκόπιμο να αναφερθούμε στα επιμέρους βασικά χαρακτηριστικά τους και στη φιλοσοφία του θεσμού, όπως αυτά περιγράφονται στα ευρωπαϊκά κείμενα και αποτυ-

πώνονται στα ελληνικά θεσμικά κείμενα. Οι βασικές αρχές στις οποίες θα έπρεπε να στηρίζονται τα ΣΔΕ σύμφωνα με όσα οραματίστηκε η Ευρωπαϊκή Επιτροπή είναι, όπως αναφέρει η Νικολοπούλου (2017: 123):

- Ευέλικτα μαθήματα που βασίζονται στις ανάγκες, στα ενδιαφέροντα, στις προσδοκίες και στις υπάρχουσες δεξιότητες των εκπαιδευομένων, με στόχο αυτοί να ανακτήσουν τη χαμένη τους αυτοπεποίθηση.
- Ολιστική προσέγγιση η οποία θα καλύπτει όλων των ειδών τις ανάγκες τους, και όχι περιορισμένη στην εκπαίδευση και στην κατάρτιση.
- Χρήση ποιοτικών και καινοτόμων εκπαιδευτικών μεθόδων, οι οποίες απαιτούν έμπειρους, με υψηλά προσόντα και δεξιότητες εκπαιδευτικούς και συμβούλους.

Ακολουθήθηκαν όμως οι αρχές αυτές στην περίπτωση της Ελλάδας; Όπως διαπιστώνει η Νικολοπούλου (2017: 124):

στις περισσότερες ευρωπαϊκές πόλεις τα ΣΔΕ εστιάζουν στην επαγγελματική κατάρτιση των νέων, [ενώ] τα ΣΔΕ στην Ελλάδα, με το νόμο 2525/1997, εστιάζουν στην εκπαίδευση και μάλιστα στην ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, ενώ συγχρόνως η ομάδα-στόχος δεν αποτελείται από νέους 16-25 ετών, αλλά ενήλικες από 18-59 ετών αρχικά (όπως αναφέρεται για τους πρώτους εκπαιδευόμενους του Περιστερίου), και αργότερα από 18 ετών και άνω (χωρίς όριο προς τα επάνω).

Πώς ερμηνεύεται η συνθήκη αυτή; Πιθανότατα από το γεγονός:

ότι μια μεγάλη κατηγορία του πληθυσμού που, σύμφωνα με την προηγούμενη νομοθεσία, έχοντας απολυτήριο Δημοτικού, θεωρείται ότι έχει ολοκληρώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση, με τη νέα νομοθεσία (βλ. Νόμος 309/1976) χρειάζεται να τελειώσει και τα τρία χρόνια του Γυμνασίου προκειμένου να έχει ολοκληρώσει την εννεαετή πλέον υποχρεωτική εκπαίδευση. Πολλοί από τους ανθρώπους αυτούς, λοιπόν, που ήταν από 40 ετών και άνω όταν ξεκίνησαν τα ΣΔΕ τη λειτουργία τους και που είχαν ανάγκη το απολυτήριο του Γυμνασίου για να μπορέσουν να εργαστούν, αποτέλεσαν τον πληθυσμό-στόχο των σχολείων, ανεβάζοντας έτσι τον μέσο όρο ηλικίας των εκπαιδευομένων και υπερβαίνοντας τις ηλικίες που προβλέπονταν από τις ευρωπαϊκές οδηγίες. (Νικολοπούλου, 2017: 124)

Συνεπώς, διαπιστώνεται ήδη μια μεγάλη διαφοροποίηση των ελληνικών ΣΔΕ σε σχέση με τις ευρωπαϊκές οδηγίες και τις βασικές αρχές λειτουργίας των ΣΔΕ.

Παράλληλα, όπως υποστηρίζει η Νικολοπούλου (2017: 124-125):

τα πρώτα χρόνια λειτουργίας των ΣΔΕ, η πλειονότητα όσων παρακολουθούν το πρόγραμμα είναι εργαζόμενοι και όχι άνεργοι, ενώ η κοινωνικοοικονομική τους κατάσταση δεν είναι τέτοια που να τους εντάσσει στις ομάδες πληθυσμού που απειλούνται από κοινωνικό αποκλεισμό. Ο Δημήτρης Βεργίδης υποστηρίζει ότι «υιοθετήθηκε άκριτα η ρητορική της Ευρωπαϊκής Επιτροπής και η εξίσωση της εγκατάλειψης της υποχρεωτικής εκπαίδευσης στο γυμνάσιο με την περιθωριοποίηση και με τον κοινωνικό αποκλεισμό», ενώ στην πραγματικότητα τα ερευνητικά δεδομένα έδειξαν ότι κατά την πειραματική φάση «οι εκπαιδευόμενοι δεν ήταν στην πλειονότητά τους περιθωριοποιημένοι και κοινωνικά αποκλεισμένοι, αλλά ενταγμένοι κοινωνικά ή/και επαγγελματικά, με προσδοκίες για τη βελτίωση της ζωής τους». (Βεργίδης, 2010: 389-390)

Παρατηρείται επομένως μια ακόμα μεγάλη διαφοροποίηση των ελληνικών ΣΔΕ, καθώς διαπιστώνεται ότι ο πληθυσμός-στόχος δεν εναρμονιζόταν με τις ευρωπαϊκές επιταγές.

Ένα άλλο μεγάλο πρόβλημα αφορούσε τη χωροθέτηση των ΣΔΕ, καθώς και την υλικοτεχνική τους υποδομή. Όπως διαπιστώνει η Νικολοπούλου (2017):

οι χώροι που επιλέχθηκαν για να ιδρυθούν τα ΣΔΕ, δεν ακολούθησαν, από ένα σημείο και μετά, τις υποδείξεις της μελέτης χωροθέτησης ΣΔΕ, αλλά στηρίχτηκαν στις προτεραιότητες των πολιτικών προϊσταμένων, οι οποίοι συχνά ήθελαν να εξυπηρετήσουν δήμους που βρίσκονταν στην εκλογική τους περιφέρεια ή στον τόπο καταγωγής τους. Παρ' όλα αυτά, όπως σημειώνει ο Ανάγνου (2011), καθώς το πρόγραμμα έχει μεγάλη γεωγραφική εξάπλωση, θα μπορούσαμε να πούμε ότι ακυρώνεται ο άναρχος και χωρίς κριτήρια και προτεραιότητες τρόπος με τον οποίο επιλέχθηκαν οι περιοχές ίδρυσης. Εξάλλου, το γεγονός ότι τα σχολεία αυτά συνεχίζουν να έχουν εκπαιδευόμενους δείχνει ότι η ανάγκη για εγγραμματοισμό και για ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης στη χώρα είναι ακόμα μεγάλη.

Υπήρχαν όμως μόνο διαφοροποιήσεις στην ελληνική περίπτωση των ΣΔΕ; Η απάντηση είναι «όχι», καθώς, όπως φαίνεται, με εξαίρεση τον πληθυσμό-στόχο και την αρχική χωροθέτηση, τα ΣΔΕ της χώρας τήρησαν σε μεγάλο βαθμό τις υπόλοιπες προϋποθέσεις που τέθηκαν από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, τουλάχιστον για τα πρώτα χρόνια της λειτουργίας τους. Συγκεκριμένα, επιχειρήθηκε να καταρτιστεί ένα ευέλικτο Πρόγραμμα Σπουδών⁵, το οποίο να επιτρέπει την εξατομικευμένη προσέγγιση και την προσαρμογή

5. Υιοθετήθηκε, σύμφωνα με τους Kirk & Macdonald (2001: 566), ένα μικτό συνεργατικό μοντέλο ανάπτυξης Προ-

της διδασκαλίας των γνωστικών αντικειμένων-γραμματισμών στις ανάγκες και στα ενδιαφέροντα των εκπαιδευομένων· υιοθετήθηκε ένας εναλλακτικός τρόπος αξιολόγησης των εκπαιδευομένων, που ουδεμία σχέση είχε με τους σχολικούς ελέγχους⁶ καταργήθηκαν οι διαγωνισμοί και τα βιβλία με συγκεκριμένη διδακτέα ύλη· υπήρχε επιείκεια στο θέμα των απουσιών· προωθήθηκε η ενεργητική-συμμετοχική μάθηση, καθώς και η διεπιστημονική προσέγγιση της γνώσης· υπήρχαν συμβουλευτικές υπηρεσίες κ.ά., τα οποία διαφοροποιούσαν κατά πολύ το σχολικό περιβάλλον, το οποίο δεν θύμιζε σε καμιά περίπτωση το σχολείο από το οποίο κάποτε διέρρευσαν οι εν λόγω μαθητές.

Επομένως, μπορούμε με σχετική ασφάλεια να συμπεράνουμε πως τα ΣΔΕ, με τις όποιες έστω αστοχίες τους, λειτούργησαν σε ικανοποιητικό βαθμό και αυτό φαίνεται και από την απήχησή τους στην ελληνική κοινωνία και από τον αριθμό των αποφοίτων τους ακόμα και σήμερα. Όπως τονίζει εξάλλου ο Βεργίδης (2003: 396):

[τ]ο πρόγραμμα των ΣΔΕ φαίνεται, λοιπόν, ότι ανταποκρίνεται σε πραγματικές ανάγκες της ελληνικής κοινωνίας, στο βαθμό που οι κοινωνικοοικονομικές εξελίξεις των δύο τελευταίων δεκαετιών δημιούργησαν μια νέα πραγματικότητα, σημαντική διάσταση της οποίας είναι η άνοδος του επιπέδου εκπαίδευσης και η βελτίωση της επαγγελματικής κατάρτισης των εκπαιδευομένων.

3. Συμπεράσματα

Στο τελευταίο μέρος αυτού του κεφαλαίου θα επιχειρήσουμε μια σύνοψη της σημερινής κατάστασης και θα εστιάσουμε στις απαραίτητες αλλαγές που θα μπορούσαν να γίνουν για την ενίσχυση και την περαιτέρω εδραίωση του σημαντικότερου θεσμού των ΣΔΕ.

Η λογική πίσω από τα ΣΔΕ ήταν η δημιουργία ενός καινοτόμου θεσμού με έντονα δημοκρατικά και συμπεριληπτικά στοιχεία. Πράγματι, τα ΣΔΕ σήμερα στην Ευρωπαϊκή Ένωση έχουν αναπτυχθεί πάρα πολύ, έχουν δημιουργήσει δίκτυα συνεργασίας, ανταλλαγής τεχνογνωσίας και καλών πρακτικών, ενώ διέπονται από πέντε βασικές θεμελιώδεις αρχές: υποστήριξη από τη δημόσια διοίκηση, ισότητα, καινοτόμος κατάρτιση, συνεργασία με τοπικές επιχειρήσεις και δικτύωση.

Είναι όμως ίδια η κατάσταση και στην Ελλάδα; Είκοσι τέσσερα χρόνια μετά τη θεσμοθέτησή τους, τα ΣΔΕ –τα οποία αρχικά σχεδιάστηκαν ως σχολεία συμπεριληπτικά, που

γράμματος Σπουδών, που εισήγαγε μια νέα αντίληψη για το σχολείο, αναγνωρίζοντας σημαντικό ρόλο για τον εκπαιδευτικό όχι μόνο όσον αφορά την αναμόρφωση του Αναλυτικού Προγράμματος αλλά και την παραγωγή εκπαιδευτικού λόγου μέσα σε ένα πλαίσιο συνεργασίας.

6. Βλ. περισσότερα στο Koutrouba et al. (2011: 251).

διακρίνονταν από ομαδοσυνεργατικό πνεύμα—θεωρούνται σήμερα από μεγάλη μερίδα της κοινωνίας και του εκπαιδευτικού κόσμου όχι πλέον σχολεία δεύτερης ευκαιρίας αλλά σχολεία για μαθητές δεύτερης κατηγορίας, και αντιμετωπίζουν προβλήματα σε πολλαπλά επίπεδα.

Πού εντοπίζονται όμως αυτά τα προβλήματα και ποιες είναι οι πιθανές λύσεις;

- Στο θεσμικό πλαίσιο, το οποίο, όπως ήδη έχουμε αναφέρει, οφείλει να εκσυγχρονιστεί, ώστε να συμβάλει στην περαιτέρω εξάπλωση και ενίσχυση των ΣΔΕ. Η θεσμική ανασύσταση κρίνεται απαραίτητη για την υποστήριξη και την επανεκκίνηση του θεσμού, με σκοπό την κάλυψη των σημαντικών και διευρυμένων μαθησιακών αναγκών που διαπιστώνονται στο σύνολο της χώρας, ιδίως στις ευπαθείς κοινωνικές κατηγορίες, και με κριτήριο να αντιμετωπιστούν τα διαφοροποιημένα χαρακτηριστικά που εμφανίζουν οι περιφέρειες και οι τοπικές κοινωνίες. Παράλληλα, ο εκσυγχρονισμός του θεσμικού πλαισίου οφείλει να συμβάλει και στον καλύτερο συντονισμό όσον αφορά τον θεσμό, καθώς η διακυβέρνηση των ΣΔΕ από το δίπολο Γενικής Γραμματείας Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Κατάρτισης και Διά Βίου Μάθησης και το ΙΝΕΔΙΒΙΜ κρίνεται προβληματική.
- Στο εκπαιδευτικό προσωπικό. Κρίνεται απαραίτητη η ενίσχυση του θεσμού με την άμεση πρόσληψη εκπαιδευτικών σε οργανικές θέσεις, η αναζωογόνηση και η ανανέωση του Μητρώου Εκπαιδευτών, ο εξορθολογισμός των κριτηρίων επιλογής εκπαιδευτικού προσωπικού, με απώτερο στόχο τη θεσμική συνέχεια και την υποστήριξη του εκπαιδευτικού προσωπικού με όρους σταθερότητας και επαγγελματικής ανάπτυξης στο πεδίο. Επιπλέον, είναι αναγκαία η συστηματική και δομημένη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που εργάζονται στα ΣΔΕ. Σήμερα παρατηρείται έλλειψη παιδαγωγικής κατάρτισης σε καίρια ζητήματα, όπως η διαπολιτισμικότητα, οι μαθησιακές δυσκολίες, η διαχείριση κρίσεων κ.ά.
- Στο χαμηλό επίπεδο υλικοτεχνικής υποστήριξης των ΣΔΕ, όπως ο εξοπλισμός, οι αίθουσες, τα αναλώσιμα, οι προμήθειες κ.ο.κ., παρά το γεγονός ότι οι ευρωπαϊκές οδηγίες προέβλεπαν σύγχρονες εγκαταστάσεις και άρτιο εξοπλισμό. Κάτι τέτοιο πρέπει να γίνει προκειμένου τα ΣΔΕ να διαφοροποιούνται από την τυπική εκπαίδευση και, με βάση τις σύγχρονες παιδαγωγικές αρχές, να παρέχουν στήριξη τους εκπαιδευόμενους ώστε να πραγματοποιήσουν τους στόχους τους.
- Στη μερικότητα/αποσπασματικότητα του θεσμού. Υπάρχει άμεση ανάγκη επέκτασης και διεύρυνσης της μεθοδολογικής και ποιοτικής συνέχειας των ΣΔΕ με την ίδρυση Λυκείων δεύτερης ευκαιρίας. Η ίδρυση Λυκείων ΣΔΕ είναι ένα διαχρονικό αίτημα των αποφοίτων αλλά και των εκπαιδευτικών των ΣΔΕ, καθώς με τον τρόπο αυτό θα δοθεί

η ευκαιρία σε μεγάλο μέρος του πληθυσμού να αποκτήσει πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Τα ΣΔΕ, παρά τα προβλήματά τους, ανέδειξαν την ανάγκη που υπάρχει και ταυτόχρονα αποτέλεσαν μια απάντηση στη σχολική διαρροή. Για να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις νέες ανάγκες και στις σύγχρονες προκλήσεις, χρειάζονται μεταρρυθμιστικά βήματα που θα εδραιώσουν και θα ενδυναμώσουν τον θεσμό. Οι δυνατότητες είναι μεγάλες αρκεί να υπάρχει η διάθεση και η πολιτική βούληση.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Ανάγνου, Ε. (2011). *Εκπαιδευτική πολιτική στην εκπαίδευση ενηλίκων: Η αναπαραγωγή και ο μετασχηματισμός των βασικών αρχών και χαρακτηριστικών των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας μέσα από τις πρακτικές των διευθυντών τους. Εμπειρική έρευνα*, Διδακτορική διατριβή, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Ανάγνου, Ε. (2016). «Ιχνηλατώντας την εκπαιδευτική πολιτική για έναν θεσμό εκπαίδευσης ενηλίκων: Η δημιουργία και εξέλιξη του δικτύου των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας στην Ελλάδα (1997-σήμερα)», *Θέματα Ιστορίας της Εκπαίδευσης*, 13-14, σ. 129-156, Αθήνα: Gutenberg.
- Becker, H.S. (2000). *Οι περιθωριοποιημένοι: Μελέτες στην κοινωνιολογία της παρέκκλισης*, Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.
- Βεργίδης, Δ. (2003). *Αξιολόγηση του προγράμματος ΣΔΕ για τις σχολικές περιόδους 2001/02-2002/03*, Αδημοσίευτη έρευνα, Εργαστήριο Συνεχιζόμενης Κατάρτισης και Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Βεργίδης, Δ. (2010). «Επιστημολογικές και μεθοδολογικές αφητηρίες για την αξιολόγηση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων, συγκεκριμένα και διακυβεύματα. Η αξιολόγηση του προγράμματος “Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας”», στο Δ. Βεργίδης & Α. Κόκκος (επιμ.), *Εκπαίδευση ενηλίκων. Διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές* (σ. 369-400), Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Βεργίδου, Α. (2022). *Ηγεσία, σχολική κουλτούρα και κοινότητες μάθησης στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: Ο ρόλος των εκπαιδευτικών*, Διδακτορική διατριβή, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Πανεπιστήμιο Πατρών, doi 10.12681/eadd/51014.

- Βεργίδου, Α. & Υφαντή, Α.Α. (2019). «Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας στην Ελλάδα: Η αναπαραγωγή της κουλτούρας τους και τα καινοτομικά τους στοιχεία», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 36(67), σ. 26-43.
- Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση ενηλίκων. Ανιχνεύοντας το πεδίο*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ματθαίου, Δ. (2001). *Εκθεση Αξιολόγησης της Σχολικής Μονάδας «Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας»*, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.
- Νικολοπούλου, Β. (2017). *Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: Ένας καινοτόμος θεσμός εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα. Πώς η θεωρία έγινε πράξη και η καινοτομία βίωμα*, Διδακτορική διατριβή, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Σακκά, Β. (2012). *Ιστορία και εκπαίδευση ενηλίκων: Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας και η προσέγγιση του κοινωνικού και ιστορικού γραμματισμού*, Διδακτορική διατριβή, Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.

Ξενόγλωσση

- European Commission (1995). *White Paper on Education and Training – Teaching and Learning: Towards the Learning Society*, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, Publications Office.
- Denecheau, B. & Houdeville, G. (2018). "Donner une deuxième chance: de quoi parlet-on? Contexte, cadres et conditions des dispositifs d'accompagnement vers la qualification et l'emploi", *Formation Emploi*, 143(3), pp. 7-18, <https://doi.org/10.4000/formationemploi.6026>
- Kirk, D. & Macdonald, D. (2001). "Teachers' voice and ownership of curriculum change", *Journal of Curriculum Studies*, 33 (5), pp. 551-567, <https://doi.org/10.1080/00220270010016874>.
- Koutrouba, K., Vamvakari, M., Margara, T. & Anagnou, E., (2011). "Adult student assessment in second chance schools in Greece: Teachers' views", *International Journal of Lifelong Education*, 30(2), pp. 249-270.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

Βασικοί δείκτες και μεγέθη των ΣΔΕ στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα: Μια πρώτη αποτύπωση

Πωλίνα Φατούρου – Προκόπης Πανδής

Βασικοί δείκτες και μεγέθη των ΣΔΕ στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα: Μια πρώτη αποτύπωση

Πωλίνα Φατούρου – Προκόπης Πανδής

Εισαγωγή

Η παρουσίαση των βασικών δεικτών και μεγεθών που σχετίζονται με τα ΣΔΕ στην Ελλάδα γίνεται μέσα από δύο βασικούς άξονες: τις υποδομές και το ανθρώπινο δυναμικό. Ειδικά στο κομμάτι του ανθρώπινου δυναμικού, δίνεται ιδιαίτερη έμφαση και παρουσιάζονται δείκτες οι οποίοι αφορούν τόσο το διδακτικό προσωπικό όσο και τους μαθητές, και σχετίζονται με την έμφυλη διάσταση αλλά και την παρουσία αλλοδαπών μαθητών. Τονίζεται ότι όλα τα γραφήματα και οι δείκτες έχουν δημιουργηθεί από το ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ στο πλαίσιο αδημοσίευτης έρευνας με τίτλο: *Χαρτογράφηση των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας στη χώρα*, με βάση τα στοιχεία που συλλέγει η ΕΛΣΤΑΤ. Ας δούμε αναλυτικά ορισμένους από τους σημαντικότερους δείκτες.

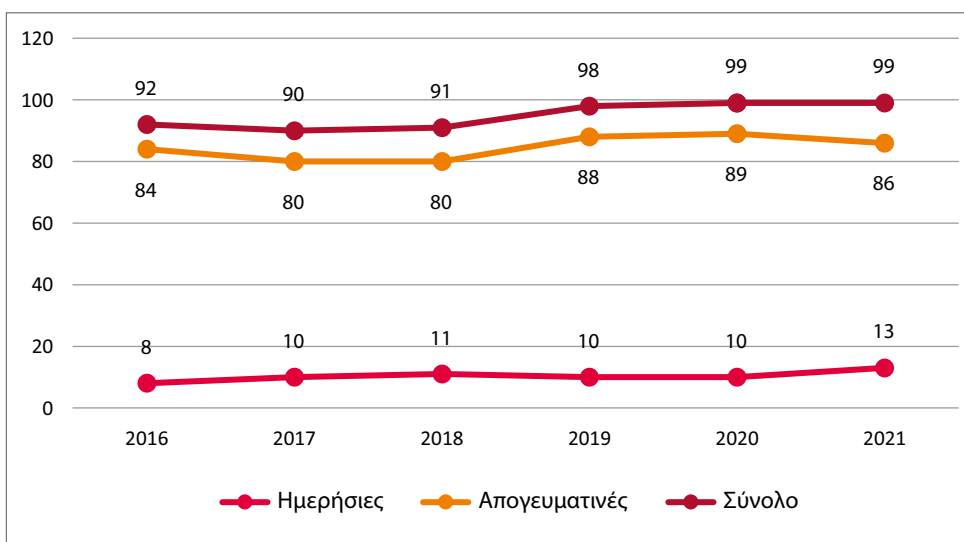
1. Υποδομές

Επιλέξαμε να ασχοληθούμε συνειδητά πρώτα με την παρουσίαση και την αποτύπωση των βασικών δεικτών που αφορούν τις υποδομές των ΣΔΕ στη χώρα μας σήμερα, καθώς είναι πολύ σημαντικό να κατανοήσουμε τη διαδρομή που έχουν διανύσει τα ΣΔΕ και εξετάσουμε πόσο αναπτύχθηκαν, αν αναπτύχθηκαν, τα τελευταία χρόνια.

Στο Γράφημα 1 παρουσιάζεται η εξέλιξη του συνόλου των μονάδων ΣΔΕ στη χώρα από το 2016 έως το 2021. Όπως φαίνεται, κατά την περίοδο 2016-2021 το πλήθος των μονάδων ΣΔΕ έχει αυξηθεί κατά 7: από συνολικά 92 δομές το 2016 σε 99 το 2021, ενώ η αύξηση αφορά κατά κύριο λόγο τις ημερήσιες μονάδες. Ο συνολικός αριθμός των ΣΔΕ δεν μπορεί να θεωρηθεί μικρός, ειδικά αν αναλογιστούμε την εξέλιξη του θεσμού, ωστόσο φαίνεται πως υπάρχει στασιμότητα ως προς την περαιτέρω ανάπτυξη και επέκτασή του τα τελευταία χρόνια. Επιπλέον, από το γράφημα διαπιστώνεται η συντριπτική διαφορά μεταξύ ημερήσιων και απογευματινών ΣΔΕ (13 έναντι 86 το 2021), γεγονός που ερμηνεύεται από τα χαρακτηριστικά της ομάδας-στόχου των ΣΔΕ, δηλαδή ενήλικες, συνήθως εργαζόμενοι, που επιδιώκουν την ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης.

Γράφημα 1: Σύνολο σχολικών μονάδων ΣΔΕ (ημερήσιες – απογευματινές)

Σχολικά έτη 2015/2016 έως 2020/2021 (στοιχεία λήξης)

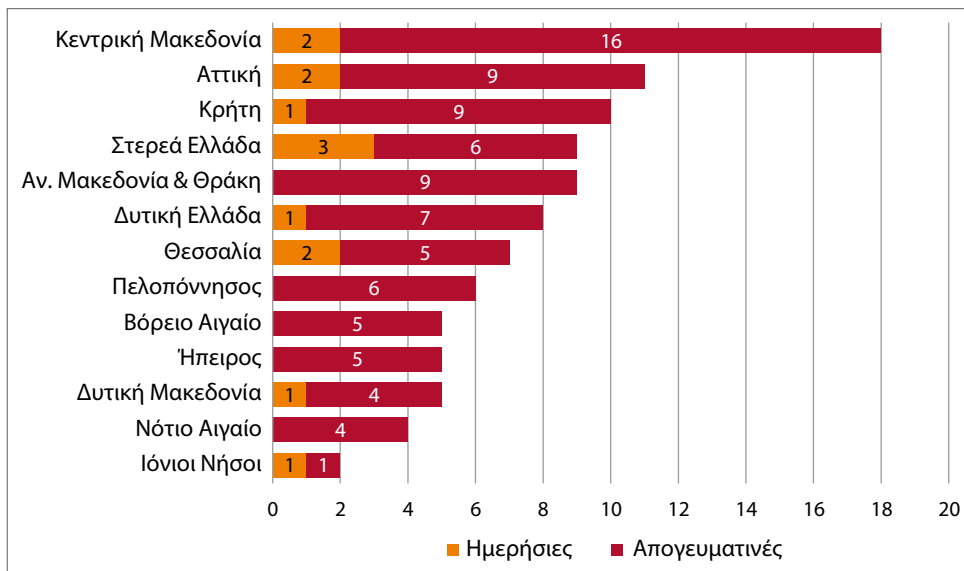


Πηγή δεδομένων: ΕΛΣΤΑΤ

Επεξεργασία: ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ

Στο Γράφημα 2 μπορούμε να δούμε τη γεωγραφική κατανομή των ΣΔΕ ανά περιφέρεια στην Ελλάδα. Διαπιστώνουμε πως η μεγαλύτερη συγκέντρωση ΣΔΕ βρίσκεται στην Κεντρική Μακεδονία (18 ΣΔΕ συνολικά), με την Αττική και την Κρήτη να ακολουθούν με 11 και 10 ΣΔΕ αντίστοιχα. Από το γράφημα διαπιστώνεται επίσης η ύπαρξη ενός τουλάχιστον ΣΔΕ σε καθεμιά από τις 13 περιφέρειες της χώρας.

Γράφημα 2: Σύνολο σχολικών μονάδων ΣΔΕ (ημερήσιες – απογευματινές) ανά περιφέρεια
 Σχολικό έτος 2020/2021 (στοιχεία λήξης)



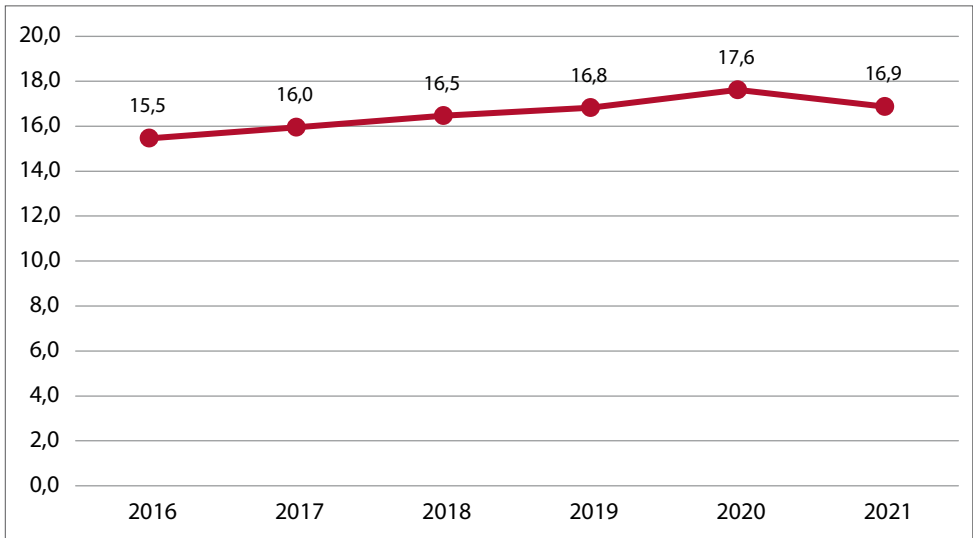
Πηγή δεδομένων: ΕΛΣΤΑΤ

Επεξεργασία: ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ

Στο Γράφημα 3 μπορούμε να δούμε πώς διαμορφώνεται η αναλογία των μαθητών ανά τμήμα στα ΣΔΕ της χώρας. Διαπιστώνουμε ότι ο μέσος όρος των μαθητών ανά τμήμα για την περίοδο αναφοράς διαμορφώνεται στα 16,5 άτομα ανά τάξη. Η χρονιά με τη μεγαλύτερη αναλογία μαθητών ήταν το 2020, όπου σε κάθε τάξη ΣΔΕ αναλογούσαν 17,6 άτομα.

Γράφημα 3: Αναλογία μαθητών ανά τμήμα στα ΣΔΕ

Σχολικά έτη 2015/2016 έως 2020/2021 (στοιχεία λήξης)



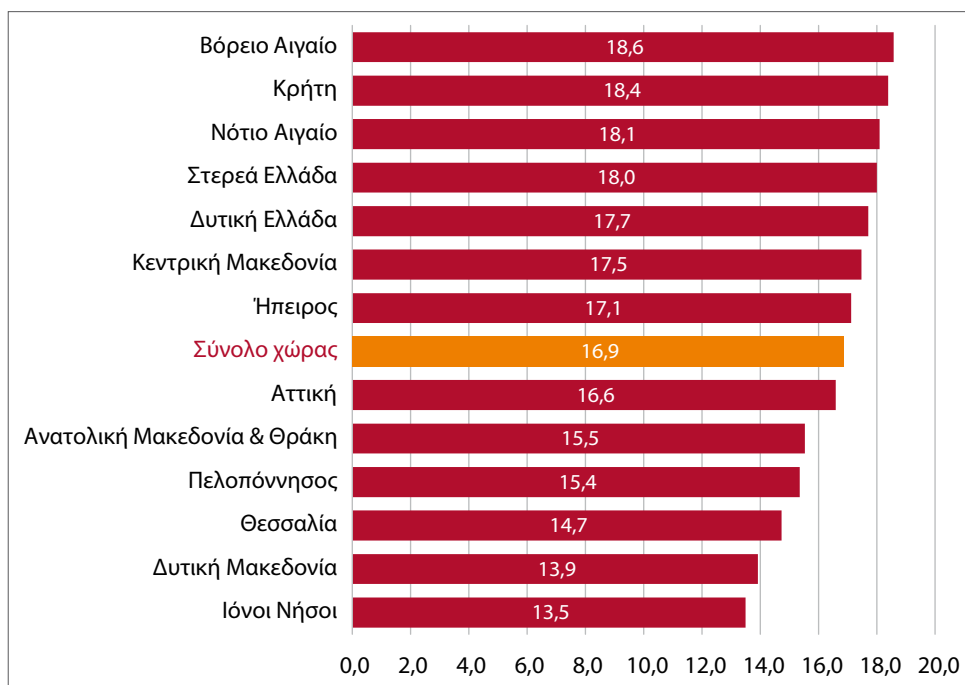
Πηγή δεδομένων: ΕΛΣΤΑΤ

Επεξεργασία: ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ

Το Γράφημα 4 παρουσιάζει την αναλογία των μαθητών ανά ΣΔΕ σε όλες τις περιφέρειες της χώρας για το σχολικό έτος 2020/2021. Διαπιστώνουμε ότι στο Βόρειο Αιγαίο η μέση αναλογία μαθητών ανά τμήμα ΣΔΕ είναι 18,6 μαθητές –η μεγαλύτερη στη χώρα–, ενώ η αντίστοιχη αναλογία στα Ιόνια Νησιά είναι μόλις 13,5 μαθητές. Πρόκειται για μια αξιοσημείωτη απόκλιση 5 ποσοστιαίων μονάδων, η οποία προφανώς επηρεάζει και την ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου.

Γράφημα 4: Αναλογία μαθητών ανά τμήμα στα ΣΔΕ σε κάθε περιφέρεια

Σχολικό έτος 2020/2021 (στοιχεία λήξης)



Πηγή δεδομένων: ΕΛΣΤΑΤ

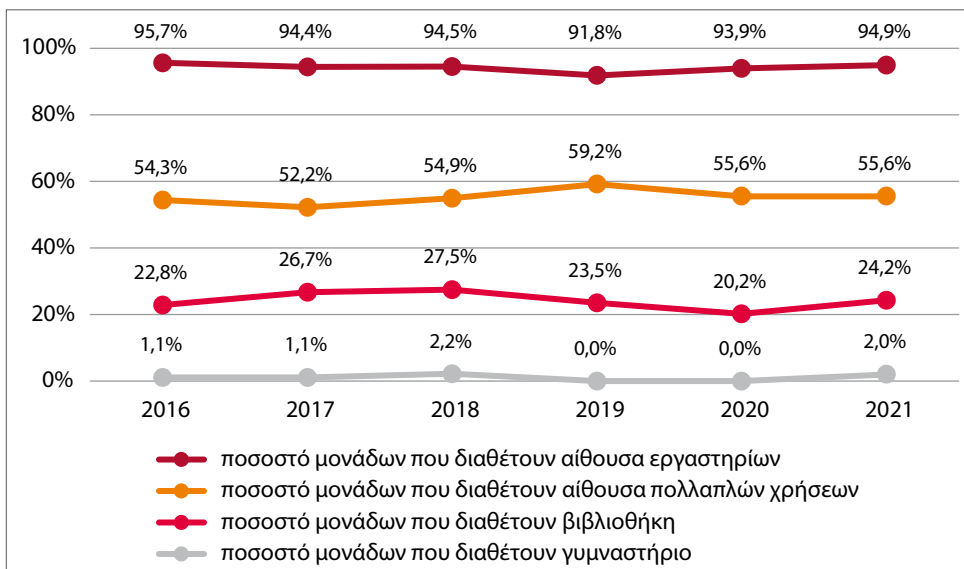
Επεξεργασία: ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ

Στο Γράφημα 5 παρουσιάζονται οι βασικότεροι δείκτες υποδομών για την περίοδο 2016-2021. Οι δείκτες αυτοί είναι οι αίθουσες εργαστηρίων, η αίθουσα πολλαπλών χρήσεων, η βιβλιοθήκη και το γυμναστήριο. Όπως μπορούμε να διαπιστώσουμε από το γράφημα, οι μονάδες ΣΔΕ διαθέτουν σχεδόν στο σύνολό τους αίθουσα εργαστηρίων. Ενδιαφέρον προκαλεί το γεγονός πως το 2016 οι μονάδες ΣΔΕ που είχαν αίθουσα εργαστηρίων άγγιζαν το 95,7%, ενώ το 2019 το ποσοστό αυτό υποχώρησε στο 91,8% για να βρεθεί το 2021 στο 94,9%. Αναφορικά με την αίθουσα πολλαπλών χρήσεων, φαίνεται πως το 2019 σχεδόν το 60% των μονάδων ΣΔΕ διέθεταν τέτοια αίθουσα, ποσοστό που ωστόσο το 2021 έχει υποχωρήσει στο 55,6%. Πολύ χαμηλά είναι τα ποσοστά κάλυψης των ΣΔΕ με βιβλιοθήκη. Το 2018 σημειώνεται το υψηλότερο ποσοστό (27,5%), το οποίο όμως είναι πραγματικά πολύ χαμηλό όταν πρόκειται για δομή εκπαίδευσης, και μάλιστα εκπαίδευσης ενηλίκων, ενώ το 2021 (τελευταίο έτος αναφοράς) το αντίστοιχο ποσοστό ξεπερνούσε μόλις το 24%. Οι δείκτες που σχετίζονται με τις υποδομές επιδεινώνονται

ακόμα περισσότερο όταν η συζήτηση αφορά τα γυμναστήρια. Διαχρονικά η κάλυψη των ΣΔΕ σε γυμναστήρια δεν ξεπερνάει το 2% του συνόλου, με εξαίρεση το 2018 όταν το ποσοστό έφτασε στο 2,2%.

Γράφημα 5: Δείκτες υποδομών ΣΔΕ

Σχολικά έτη 2015/2016 έως 2020/2021 (στοιχεία λήξης)



Πηγή δεδομένων: ΕΛΣΤΑΤ

Επεξεργασία: ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ

Ολοκληρώνοντας την ενότητα αυτή και πριν περάσουμε στο ζήτημα του ανθρώπινου δυναμικού, οφείλουμε να διαπιστώσουμε πως είναι πράγματι λυπηρό τα ΣΔΕ να στερούνται βασικών και χρήσιμων υποδομών, οι οποίες θα μπορούσαν να στηρίξουν ποικιλοτρόπως τον ρόλο τους. Αν θέλουμε να εδραιωθούν και να αναπτυχθούν περαιτέρω, το ζήτημα των υποδομών θα πρέπει να απασχολήσει σοβαρά τους υπευθύνους σχεδιασμού πολιτικής. Η αρχική λογική πίσω από την ίδρυση των ΣΔΕ ήταν αυτά να αποτελούν έναν χώρο πολύ διαφορετικό από τα σχολεία της τυπικής εκπαίδευσης, προκειμένου να βοηθήσουν τα άτομα να δουν την εκπαίδευση με διαφορετικό τρόπο, που να μην τους θυμίζει το εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο εγκατέλειψαν.

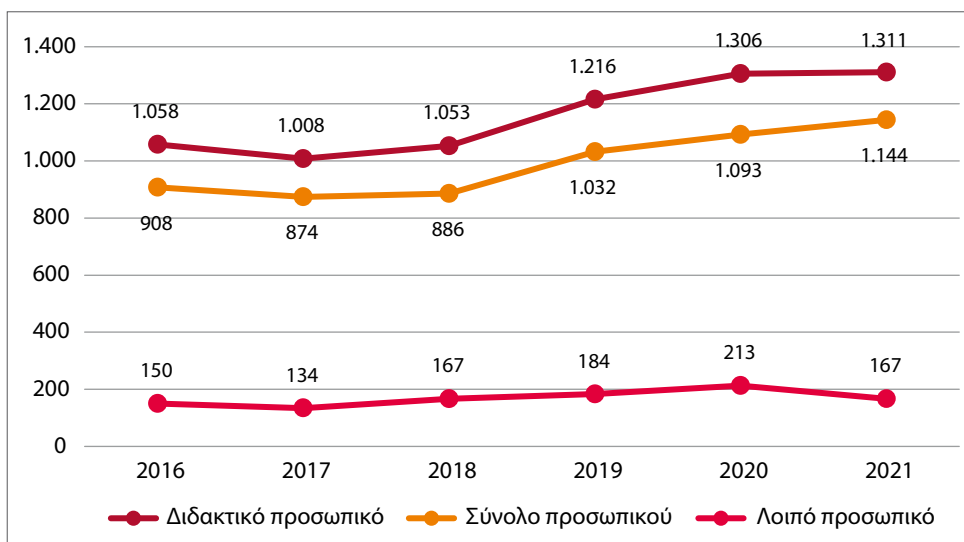
2. Ανθρώπινο δυναμικό

Στην ενότητα αυτή θα ασχοληθούμε με μια σειρά δείκτες που αφορούν το ανθρώπινο δυναμικό των ΣΔΕ.

Ωστόσο, πριν εξετάσουμε τις επιμέρους κατηγορίες, ας δούμε συγκεντρωτικά στο Γράφημα 6 πώς διαμορφώνεται το σύνολο του ανθρώπινου δυναμικού που απασχολείται στα ΣΔΕ την περίοδο 2016-2021. Όπως προκύπτει από το γράφημα, το 2021 το σύνολο του προσωπικού των ΣΔΕ (διδασκτικό και λοιπό) άγγιξε τα 1.311 άτομα, αριθμός που ήταν και ο μεγαλύτερος για την περίοδο αναφοράς. Μάλιστα, σε σχέση με το 2017, όπου παρατηρείται το μικρότερο αθροιστικά σύνολο (1.008 άτομα), υπάρχει αύξηση του προσωπικού κατά 30,6%, η οποία μόνο αμελητέα δεν μπορεί να χαρακτηριστεί. Όμως, αντίστροφη είναι η τάση όσον αφορά το λοιπό προσωπικό, το οποίο μειώνεται κατά 21,6%: από 213 άτομα το 2020 στα 167 το 2021. Επομένως, θα πρέπει να διερευνηθεί η αιτία αυτής της μείωσης, οι ειδικότητες του προσωπικού τις οποίες αφορά, καθώς και το πώς αυτό επηρεάζει την καθημερινότητα των ΣΔΕ.

Γράφημα 6: Σύνολο ανθρώπινου δυναμικού που απασχολείται στα ΣΔΕ

Σχολικά έτη 2015/2016 έως 2020/2021 (στοιχεία λήξης)



Πηγή δεδομένων: ΕΛΣΤΑΤ

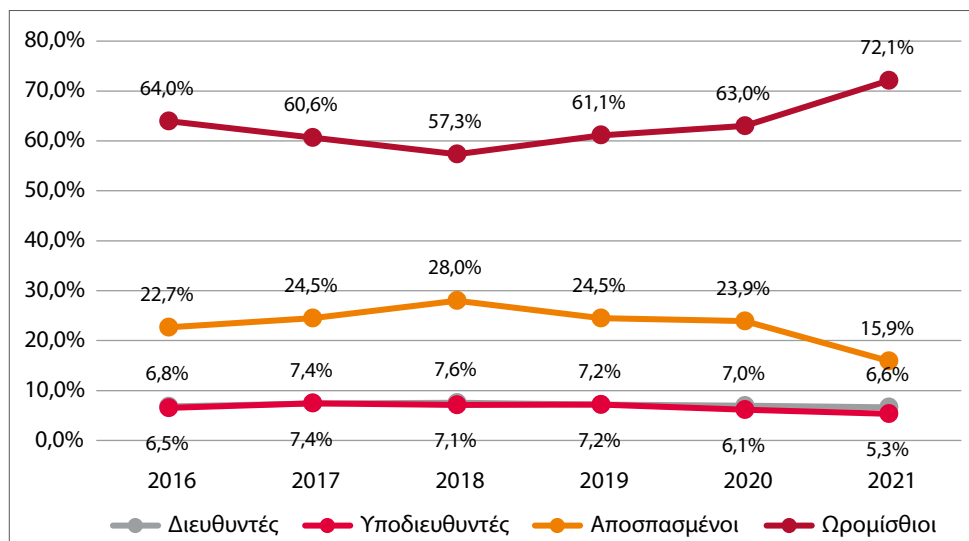
Επεξεργασία: ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ

2.1 Διδακτικό προσωπικό των ΣΔΕ

Θα ξεκινήσουμε την ανάλυσή μας όσον αφορά επιμέρους κρίσιμους δείκτες του ανθρώπινου δυναμικού, με το διδακτικό προσωπικό των ΣΔΕ, καθώς θεωρείται μια από τις σημαντικότερες μεταβλητές για την επιτυχία του προγράμματος, όπως άλλωστε είχε διατυπωθεί από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή στην προγραμματική διακήρυξη των ΣΔΕ.

Στο Γράφημα 7 μπορούμε να δούμε την ποσοστιαία κατανομή των 4 βασικών κατηγοριών διδακτικού προσωπικού των ΣΔΕ την περίοδο 2016-2021. Όπως εύκολα διαπιστώνει κανείς, η συντριπτική πλειονότητα είναι ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί, με το ποσοστό τους το 2021 να ξεπερνάει το 72%. Οι αποσπασμένοι αποτελούν τη δεύτερη πολυπληθέστερη ομάδα προσωπικού, με το ποσοστό τους να παρουσιάζει αξιοσημείωτη μείωση (κατά 12,1%), καθώς από 28% το 2018 έφτασαν στο 15,9% το 2021. Τέλος, διαπιστώνουμε πως τόσο το ποσοστό των διευθυντών όσο και των υποδιευθυντών παραμένει σχεδόν αμετάβλητο κατά τη διάρκεια της περιόδου αναφοράς.

Γράφημα 7: Ποσοστιαία κατανομή του διδακτικού προσωπικού των ΣΔΕ ανά κατηγορία
Σχολικά έτη 2015/2016 έως 2020/2021 (στοιχεία λήξης)



Πηγή δεδομένων: ΕΛΣΤΑΤ

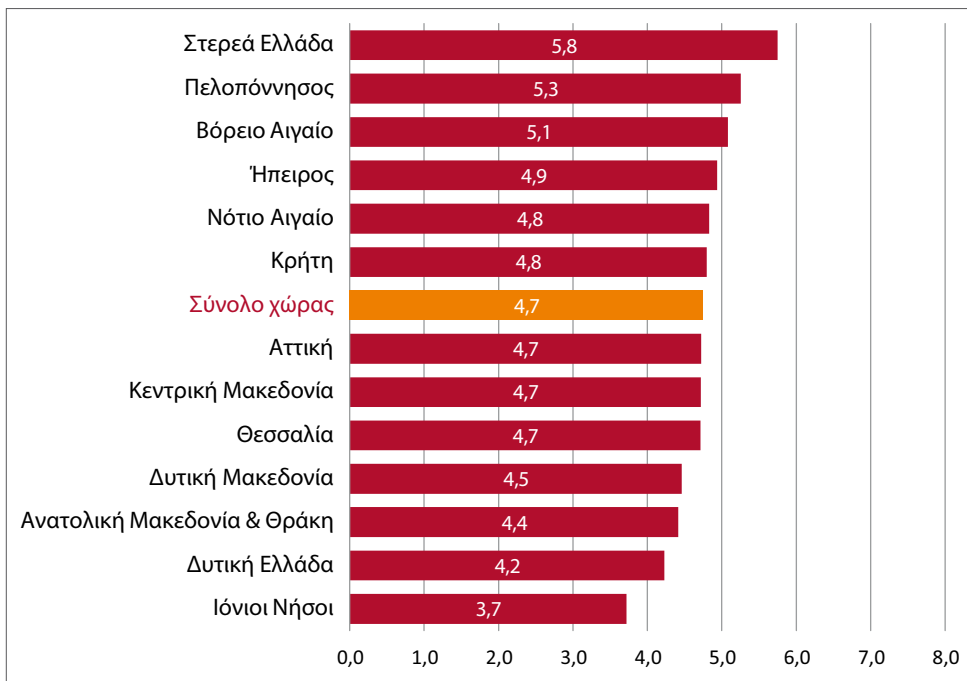
Επεξεργασία: ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ

Το πρόβλημα που αναδεικνύεται από το Γράφημα 7 αφορά την αναντιστοιχία των αρχικών δεσμεύσεων και εξαγγελιών για τα ΣΔΕ σε σχέση με την υπάρχουσα πραγματικότητα. Η αρχική λογική των ΣΔΕ βασιζόταν στην προσέλκυση εκπαιδευτικού προσωπικού με αυξημένα προσόντα και καλύτερες απολαβές, προκειμένου να μπορεί να αφοσιωθεί στο έργο των ΣΔΕ και να κάνει τα σχολεία αυτά ελκυστικά. Δυστυχώς, η πραγματικότητα στη χώρα μας είναι εντελώς διαφορετική. Ο κύριος όγκος των εκπαιδευτικών των ΣΔΕ είναι ωρομίσθιοι, επομένως χαμηλόμισθοι, και χωρίς καμία εργασιακή ασφάλεια και δέσμευση στο εκπαιδευτικό έργο. Έτσι, δημιουργείται μια ατελέσφορη κατάσταση: Οι μαθητές δεν μπορούν να στηριχτούν στους εκπαιδευτικούς, καθώς είναι αμφίβολο αν θα τους ξαναδούν μετά το τέλος της χρονιάς, ενώ και για τους εκπαιδευτικούς, αντί να διαμορφώνονται όροι που θα τους επιτρέψουν να κάνουν αποτελεσματικά τη δουλειά τους και να βοηθήσουν τους μαθητές τους, δημιουργείται μια πραγματικότητα που τους οδηγεί να αντιμετωπίζουν τα ΣΔΕ ως «αγγαρεία» στο κυνήγι των μορίων που θα οδηγήσουν στη μονιμοποίηση. Γίνεται, επομένως, σαφές πως ένα από τα μεγαλύτερα προβλήματα της λειτουργίας των ΣΔΕ είναι η στελέχωσή τους.

Το Γράφημα 8 παρουσιάζει τη μέση τιμή εβδομαδιαίων ωρών διδασκαλίας των ωρομίσθιων εκπαιδευτικών ΣΔΕ ανά περιφέρεια για το έτος 2020/2021. Βλέπουμε πως στη Στερεά Ελλάδα ένας ωρομίσθιος εκπαιδευτικός διδάσκει στα ΣΔΕ κατά μέσο όρο 5,8 ώρες την εβδομάδα, ενώ τις λιγότερες διδακτικές ώρες παρουσιάζουν οι ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί στα Ιόνια Νησιά, οι οποίοι απασχολούνται κατά μέσο όρο 3,7 ώρες την εβδομάδα.

Γράφημα 8: Μέση τιμή εβδομαδιαίων ωρών διδασκαλίας ωρομίσθιων εκπαιδευτικών ΣΔΕ ανά περιφέρεια

Σχολικό έτος 2020/2021 (στοιχεία λήξης)



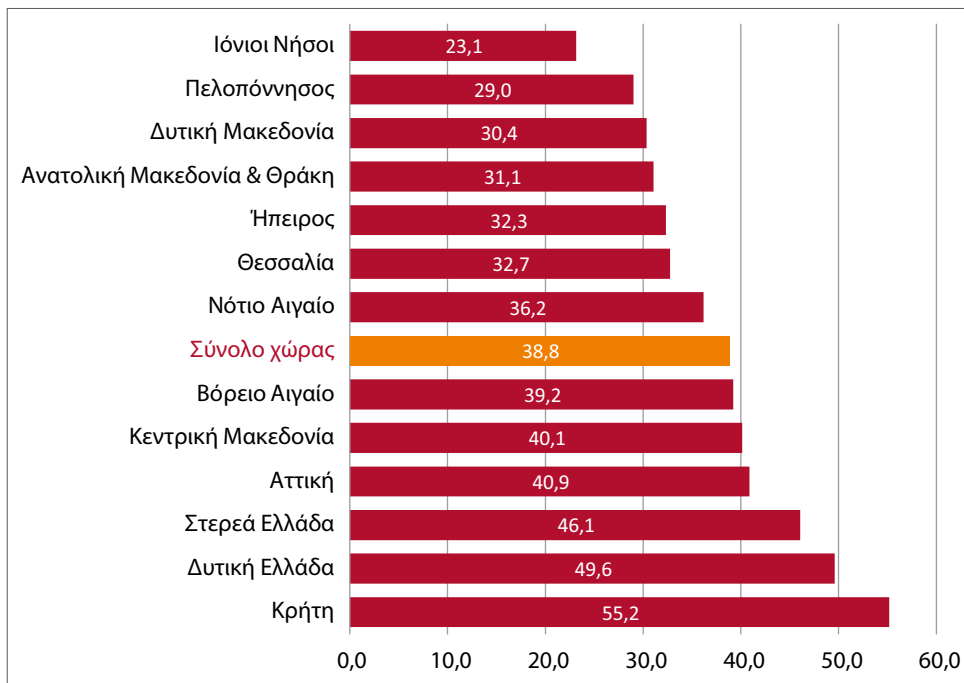
Πηγή δεδομένων: ΕΛΣΤΑΤ

Επεξεργασία: ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ

Στο Γράφημα 9 αποτυπώνεται η αναλογία μαθητών ανά εκπαιδευτικό πλήρους ωραρίου στα ΣΔΕ σε κάθε περιφέρεια της χώρας. Όπως βλέπουμε, σε κάθε εκπαιδευτικό στα Ιόνια Νησιά αναλογούν 23,1 μαθητές, την ώρα που στην Αττική η αναλογία αυξάνεται στους 40,9 μαθητές, ενώ στην Κρήτη η κατάσταση είναι ακόμα χειρότερη, καθώς σε κάθε εκπαιδευτικό αναλογούν 55,2 μαθητές. Ο μέσος όρος για τη χώρα διαμορφώνεται στο 38,8%. Γίνεται αντιληπτό σε κάθε περίπτωση πως οι εκπαιδευτικοί (πλήρους ωραρίου) δεν επαρκούν σε καμιά περίπτωση για να καλύψουν τις ανάγκες και το πλήθος των μαθητών σε όλη τη χώρα.

Γράφημα 9: Αναλογία μαθητών ανά εκπαιδευτικό* ΣΔΕ σε κάθε περιφέρεια

Σχολικό έτος 2020/2021 (στοιχεία λήξης)



Πηγή δεδομένων: ΕΛΣΤΑΤ

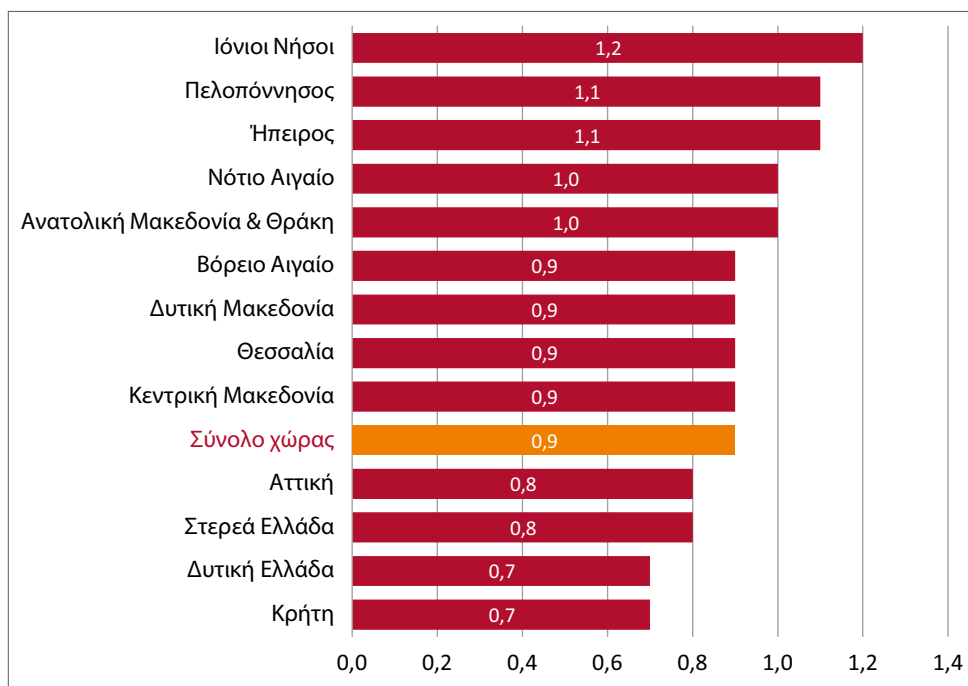
Επεξεργασία: ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ

* Ο δείκτης έχει υπολογιστεί με βάση τους εκπαιδευτικούς πλήρους ωραρίου (διευθυντές, υποδιευθυντές, αποσπασμένους) και δεν λαμβάνει υπόψη το πλήθος των ωρομισθίων λόγω της μεγάλης διακύμανσης του ωραρίου τους.

Σε συνέχεια του προηγούμενου γραφήματος, στο Γράφημα 10 μπορούμε να δούμε την αναλογία των εκπαιδευτικών πλήρους ωραρίου ανά τμήμα ΣΔΕ σε κάθε περιφέρεια. Διαπιστώνουμε πως η αναλογία εκπαιδευτικών ανά τμήμα στο σύνολο της χώρας ανέρχεται στο 0,9. Δηλαδή σε κάθε τμήμα των ΣΔΕ της χώρας αναλογεί κατά μέσο όρο κάτι λιγότερο από έναν εκπαιδευτικό πλήρους απασχόλησης, ενώ ο δείκτης παρουσιάζει μεγάλη διακύμανση μεταξύ των περιφερειών, με τη μεγαλύτερη τιμή να παρουσιάζεται στα Ιόνια Νησιά (1,2) και τη μικρότερη στην Κρήτη (0,7).

Γράφημα 10: Αναλογία εκπαιδευτικών* ανά τμήμα ΣΔΕ σε κάθε περιφέρεια

Σχολικό έτος 2020/2021 (στοιχεία λήξης)



Πηγή δεδομένων: ΕΛΣΤΑΤ

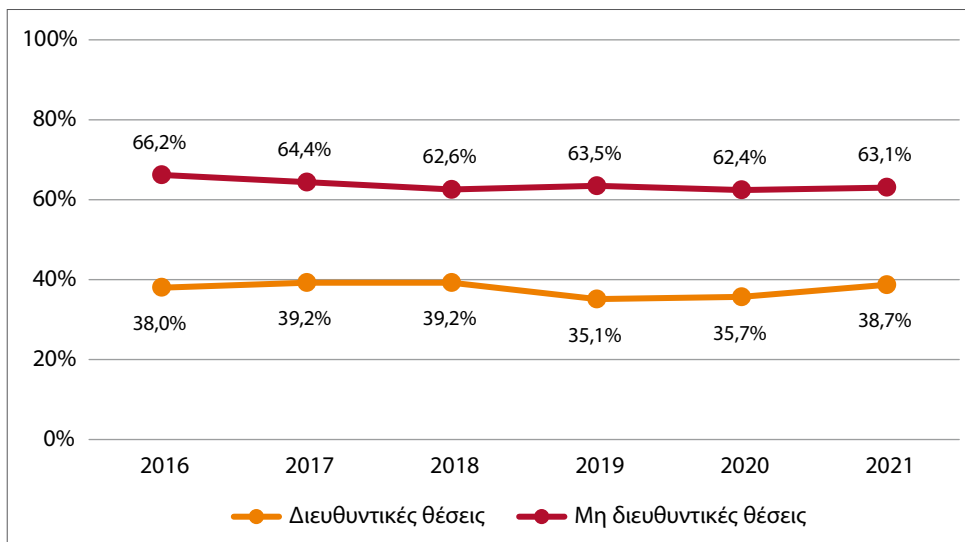
Επεξεργασία: ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ

* Ο δείκτης έχει υπολογιστεί με βάση τους εκπαιδευτικούς πλήρους ωραρίου (διευθυντές, υποδιευθυντές, αποσπασμένους) και δεν λαμβάνει υπόψη το πλήθος των ωρομισθίων λόγω της μεγάλης διακύμανσης του ωραρίου τους.

Το Γράφημα 11 αφορά την έμφυλη διάσταση στις διευθυντικές και μη θέσεις του διδακτικού προσωπικού των ΣΔΕ. Όπως φαίνεται, εμφανίζεται μια σταθερά υψηλή συμμετοχή των γυναικών εκπαιδευτικών στη μη διευθυντικές θέσεις, χωρίς μεγάλες αυξομειώσεις, με μια αναλογία περίπου 6 προς 10. Ωστόσο, στις διευθυντικές θέσεις οι γυναίκες εμφανίζονται σημαντικά υποεκπροσωπούμενες, με την αναλογία τους να είναι περίπου 4 προς 10 σε όλη την υπό εξέταση περίοδο.

Γράφημα 11: Αναλογία γυναικών σε διευθυντικές και μη θέσεις του διδακτικού προσωπικού των ΣΔΕ

Σχολικά έτη 2015/2016 έως 2020/2021 (στοιχεία λήξης)



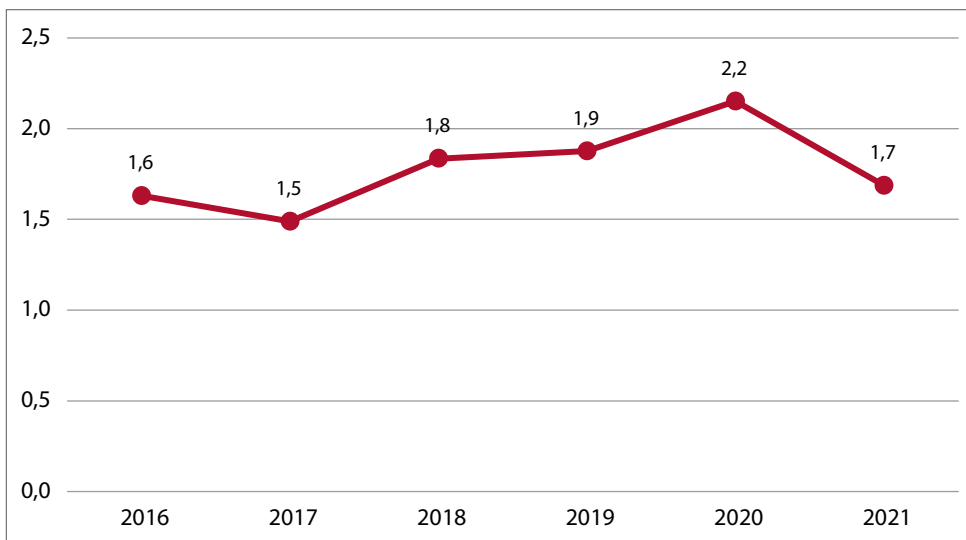
Πηγή δεδομένων: ΕΛΣΤΑΤ

Επεξεργασία: ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ

Στο Γράφημα 12 παρουσιάζεται η αναλογία του λοιπού προσωπικού ανά μονάδα ΣΔΕ στη χώρα. Όπως διαπιστώνουμε, υπάρχει σημαντική μείωση του λοιπού προσωπικού την τελευταία χρονιά, με την αναλογία να υποχωρεί κατά 0,5% μόλις σε ένα έτος (από 2,2 το 2020 σε 1,7 το 2021). Πρόκειται για έναν ακόμα δείκτη που υποδηλώνει τη μερική απαξίωση του θεσμού, καθώς, αντί το πλήθος του λοιπού προσωπικού που αντιστοιχεί σε κάθε μονάδα να αυξάνεται, όπως θα ήταν το λογικό, μειώνεται σημαντικά.

Γράφημα 12: Αναλογία λοιπού προσωπικού ανά μονάδα ΣΔΕ

Σχολικά έτη 2015/2016 έως 2020/2021 (στοιχεία λήξης)



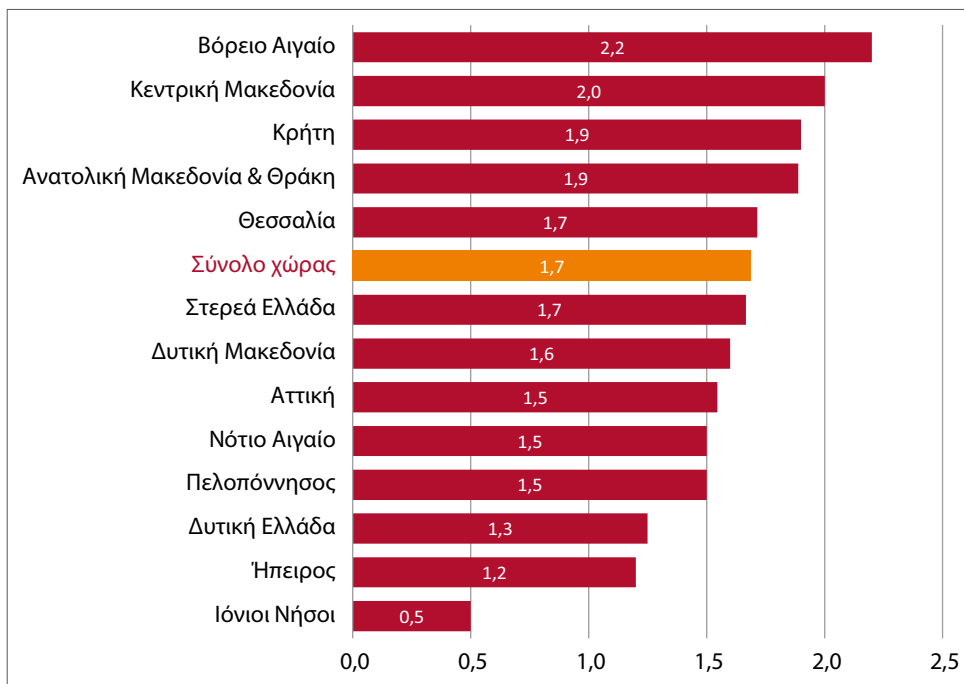
Πηγή δεδομένων: ΕΛΣΤΑΤ

Επεξεργασία: ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ

Στο Γράφημα 13 μπορούμε να δούμε πώς ακριβώς διαμορφώνεται σε κάθε περιφέρεια της χώρας αυτή η αναλογία του λοιπού προσωπικού ανά μονάδα ΣΔΕ. Παρατηρούμε λοιπόν ότι διαφοροποιείται σημαντικά μεταξύ των περιφερειών της χώρας, με τη μικρότερη τιμή να παρουσιάζεται στα Ιόνια Νησιά (μόλις 0,5 άτομα ανά μονάδα) και τη μεγαλύτερη στο Βόρειο Αιγαίο (2,2 άτομα). Σε κάθε περίπτωση, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, οι τιμές για το λοιπό προσωπικό είναι πολύ χαμηλές σε όλη τη χώρα, ενώ η ανάγκη ενίσχυσης των ΣΔΕ είναι επιτακτική, προκειμένου να συνεχίσουν να επιτελούν το έργο τους.

Γράφημα 13: Αναλογία λοιπού προσωπικού ανά μονάδα ΣΔΕ κατά περιφέρεια

Σχολικό έτος 2020/2021 (στοιχεία λήξης)



Πηγή δεδομένων: ΕΛΣΤΑΤ

Επεξεργασία: ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ

Στη συνέχεια θα ασχοληθούμε με τους μαθητές των ΣΔΕ και με διάφορα ζητήματα που σχετίζονται με αυτούς, όπως η έμφυλη διάσταση, η συμμετοχή των αλλοδαπών μαθητών κ.ά.

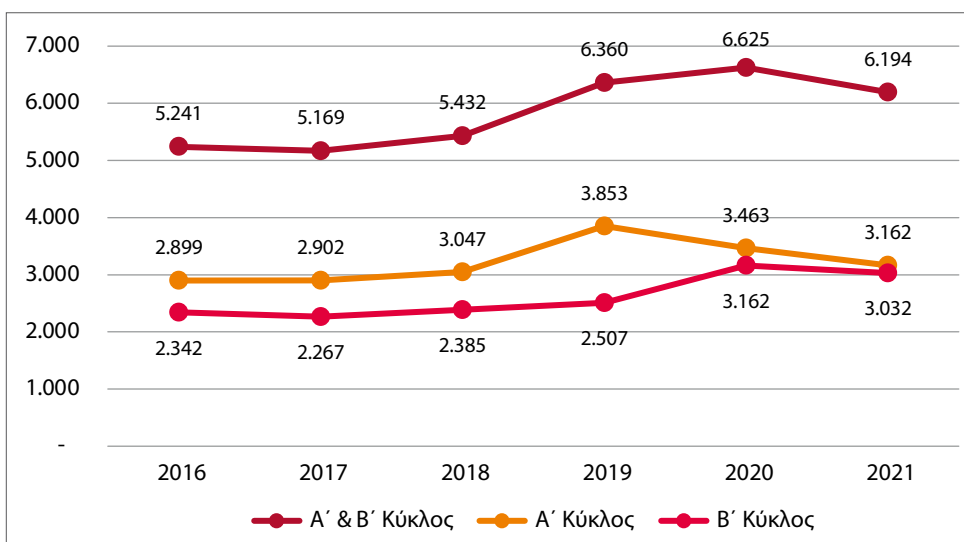
2.2 Μαθητικός πληθυσμός των ΣΔΕ

Στο Γράφημα 14 έχουμε τη δυνατότητα να δούμε το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού των ΣΔΕ για όλη την περίοδο αναφοράς (2016-2021). Παρατηρούμε μια σταθερή αύξηση του συνόλου των μαθητών των ΣΔΕ, η οποία ανακόπτεται μόνο κατά την τελευταία χρονιά (2021), με μια μείωση περίπου 430 μαθητών. Ωστόσο, σε απόλυτους αριθμούς μεταξύ 2016 και 2021 έχουμε κατά 953 άτομα περισσότερους εκπαιδευομένους (18,1%). Σημαντική είναι η αύξηση που σημειώθηκε το 2019, καθώς προφανώς τη συγκεκριμένη χρονιά αυξήθηκαν οι νεοεισερχόμενοι, γεγονός το οποίο αποτυπώνεται στον Β΄ Κύκλο

σπουδών την επόμενη χρονιά. Συμπερασματικά, το πλήθος των μαθητών στα ΣΔΕ είναι αξιοσημείωτο και με αυξητικές τάσεις, κάτι που αναδεικνύει τη δυναμική του θεσμού και πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψη από τους φορείς χάραξης πολιτικής, προκειμένου να ενισχυθεί και να ενδυναμωθεί ο θεσμός, όπως είναι αναγκαίο.

Γράφημα 14: Σύνολο μαθητικού πληθυσμού ΣΔΕ

Σχολικά έτη 2015/2016 έως 2020/2021 (στοιχεία λήξης)

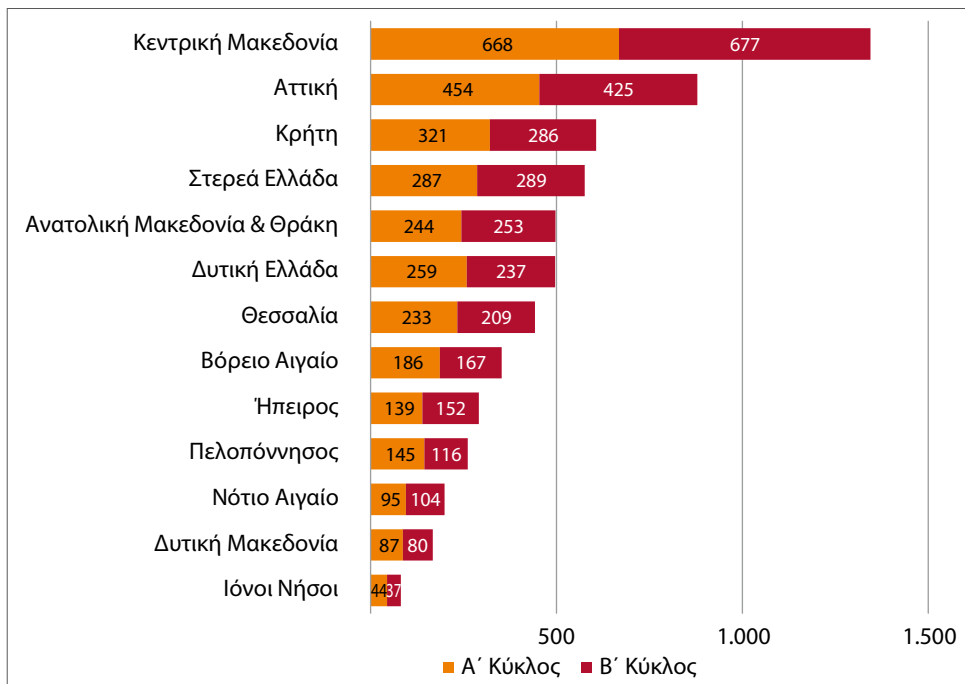


Πηγή δεδομένων: ΕΛΣΤΑΤ

Επεξεργασία: ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ

Στο Γράφημα 15 αποτυπώνεται η κατανομή του μαθητικού πληθυσμού ανά περιφέρεια της χώρας. Όπως μπορεί να διαπιστώσει κανείς, και είναι λογικό, η συντριπτική πλειονότητα του μαθητικού πληθυσμού των ΣΔΕ είναι συγκεντρωμένη στις δύο μεγάλες περιφέρειες της χώρας: την Κεντρική Μακεδονία και την Αττική. Συνολικά, περισσότεροι από 2.200 μαθητές των ΣΔΕ (πάνω από το 1/3 του συνόλου) βρίσκονται σε αυτές τις δύο περιφέρειες. Στον αντίποδα, βρίσκεται η Περιφέρεια Ιονίων Νήσων, στα ΣΔΕ της οποίας φοιτούν συνολικά περίπου 80 μαθητές. Η διασπορά των μαθητών πάντως σε όλες τις περιφέρειες επιβεβαιώνει την αξία και τη χρησιμότητα του θεσμού των ΣΔΕ για ακόμα μία φορά.

Γράφημα 15: Σύνολο μαθητικού πληθυσμού ΣΔΕ ανά περιφέρεια
 Σχολικό έτος 2020/2021 (στοιχεία λήξης)



Πηγή δεδομένων: ΕΛΣΤΑΤ

Επεξεργασία: ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ

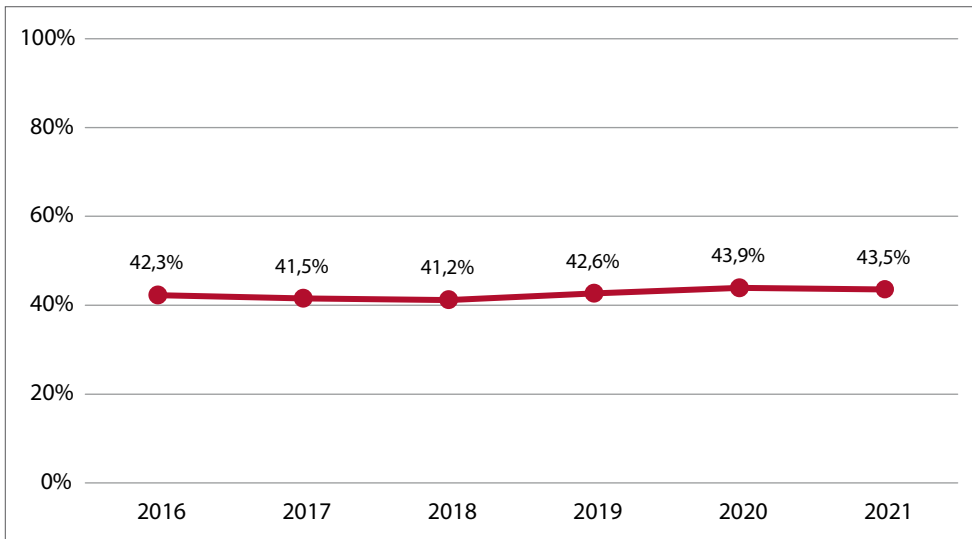
2.2.1 Συμμετοχή γυναικών στον μαθητικό πληθυσμό των ΣΔΕ

Σημαντική παράμετρος με την οποία θα ασχοληθούμε είναι και η συμμετοχή των γυναικών στα ΣΔΕ.

Από το Γράφημα 16, όπου αποτυπώνεται η αναλογία των γυναικών στον μαθητικό πληθυσμό των ΣΔΕ, διαπιστώνουμε πως αυτή κυμαίνεται περίπου στα ίδια επίπεδα σε όλη την περίοδο αναφοράς, με μέση τιμή το 42,5%.

Γράφημα 16: Αναλογία γυναικών στον μαθητικό πληθυσμό των ΣΔΕ

Σχολικά έτη 2015/2016 έως 2020/2021 (στοιχεία λήξης)



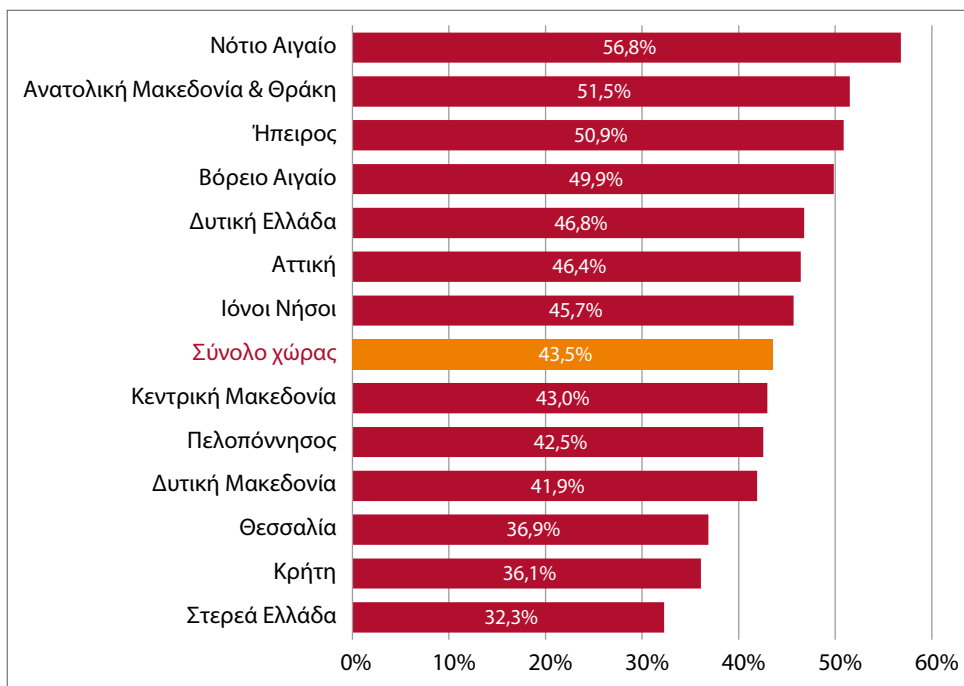
Πηγή δεδομένων: ΕΛΣΤΑΤ

Επεξεργασία: ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ

Συμπληρωματικά, στο Γράφημα 17 βλέπουμε πώς διαμορφώνεται η αναλογία των γυναικών στον μαθητικό πληθυσμό των ΣΔΕ ανά περιφέρεια. Διαπιστώνουμε πως η συμμετοχή των γυναικών στα ΣΔΕ παρουσιάζει μεγάλες διακυμάνσεις μεταξύ των περιφερειών της χώρας. Το μεγαλύτερο ποσοστό συμμετοχής των γυναικών εμφανίζεται στο Νότιο Αιγαίο (56,8%), ενώ το μικρότερο στη Στερεά Ελλάδα (32,3%).

Γράφημα 17: Αναλογία γυναικών στο μαθητικό πληθυσμό των ΣΔΕ ανά περιφέρεια

Σχολικό έτος 2020/2021 (στοιχεία λήξης)



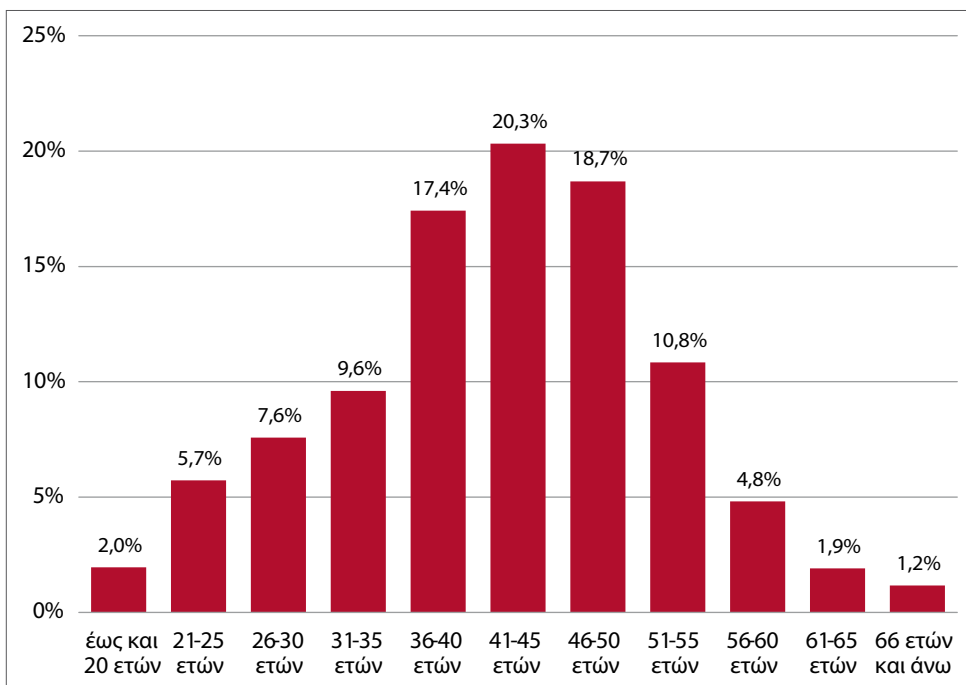
Πηγή δεδομένων: ΕΛΣΤΑΤ

Επεξεργασία: ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ

2.2.2 Ηλικία μαθητικού πληθυσμού των ΣΔΕ

Τα Γραφήματα 18 και 19 δείχνουν πολύ σημαντικά και ενδιαφέροντα στοιχεία που αφορούν την ηλικία του μαθητικού πληθυσμού των ΣΔΕ.

Γράφημα 18: Ποσοστιαία κατανομή του μαθητικού πληθυσμού των ΣΔΕ ανά ηλικιακή ομάδα
 Σχολικό έτος 2020/2021 (στοιχεία λήξης)



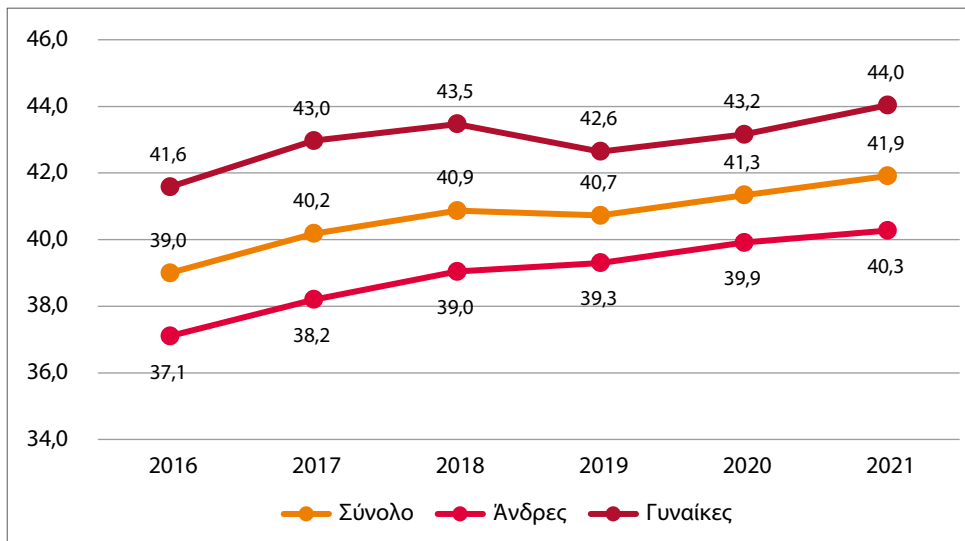
Πηγή δεδομένων: ΕΛΣΤΑΤ

Επεξεργασία: ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ

Ακόμα και με μια απλή επισκόπηση των Γραφημάτων 18 και 19 καταλαβαίνει κανείς πως ο μαθητικός πληθυσμός των ΣΔΕ αποτελείται κυρίως από άτομα ηλικίας γύρω στα 40 έτη. Το 2021 (τελευταίο έτος αναφοράς) περισσότεροι από τους μισούς μαθητές των ΣΔΕ (56,4%) είναι ηλικίας 36-50 ετών, ενώ μόλις το 7,7% είναι έως 25 ετών. Το ίδιο έτος ο μέσος όρος ηλικίας του συνόλου των μαθητών των ΣΔΕ είναι τα 41,9 έτη, ενώ για τον γυναικείο πληθυσμό ο μέσος όρος ανέρχεται στα 44 έτη, όταν η μέση ηλικία των ανδρών εκπαιδευομένων είναι χαμηλότερη κατά 4 έτη (40,3). Ενδεικτικό είναι ότι συνολικά για την περίοδο αναφοράς ο μέσος όρος ηλικίας των μαθητών στα ΣΔΕ έχει αυξηθεί σχεδόν κατά 3 έτη.

Γράφημα 19: Μέσος όρος ηλικίας μαθητικού πληθυσμού των ΣΔΕ (σε έτη)

Σχολικά έτη 2015/2016 έως 2020/2021 (στοιχεία λήξης)



Πηγή δεδομένων: ΕΛΣΤΑΤ

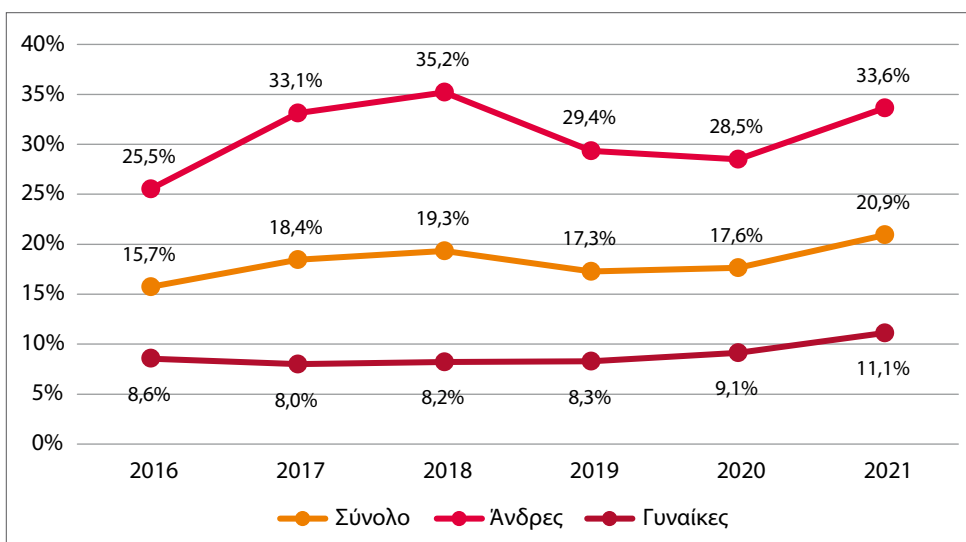
Επεξεργασία: ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ

Επομένως, και από αυτά τα στοιχεία, αντιλαμβανόμαστε ότι στη χώρα μας υπάρχει απόσταση από τις αρχικές εξαγγελίες και δεσμεύσεις αναφορικά με τα ΣΔΕ, βάσει των οποίων θα ήταν σχολεία τα οποία θα απευθύνονταν σε νέους ηλικίας 18-25 ετών που θα ήθελαν να επιστρέψουν στην εκπαίδευση από την οποία είχαν διαρρεύσει πρόσφατα. Απόκλιση διαπιστώνεται και μεταξύ των ΣΔΕ της χώρα μας από τα ΣΔΕ της υπόλοιπης Ευρώπης. Παρ' όλα αυτά, και λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαιτερότητες της ελληνικής περίπτωσης, δεν μπορούμε να μιλήσουμε για αλλοίωση του χαρακτήρα των ΣΔΕ, αλλά για ανάπτυξή τους υπό το πρίσμα μιας άλλης λογικής, η οποία υπαγορεύεται από τις ανάγκες της χώρας.

2.2.3 Αλλοδαποί μαθητές στα ΣΔΕ

Η αναλογία των αλλοδαπών μαθητών στο σύνολο του μαθητικού πληθυσμού των ΣΔΕ της χώρας αποτυπώνεται στο Γράφημα 20. Όπως φαίνεται, το 2021 περίπου 1 στους 5 μαθητές των ΣΔΕ είναι αλλοδαπός (20,9%). Η αναλογία αλλοδαπών στους άνδρες μαθητές των ΣΔΕ είναι 33,6%, ενώ στις γυναίκες σημαντικά χαμηλότερη (11,1%). Από το 2016 έως το 2021 η συμμετοχή αλλοδαπών ανδρών στα ΣΔΕ σημειώνει αυξητική τάση κατά 8,1%, την ώρα που στο σύνολο των μαθητών (άνδρες και γυναίκες) η αύξηση φτάνει στο 5,2%.

Γράφημα 20: Αναλογία αλλοδαπών στο σύνολο του μαθητικού πληθυσμού των ΣΔΕ
Σχολικά έτη 2015/2016 έως 2020/2021 (στοιχεία λήξης)



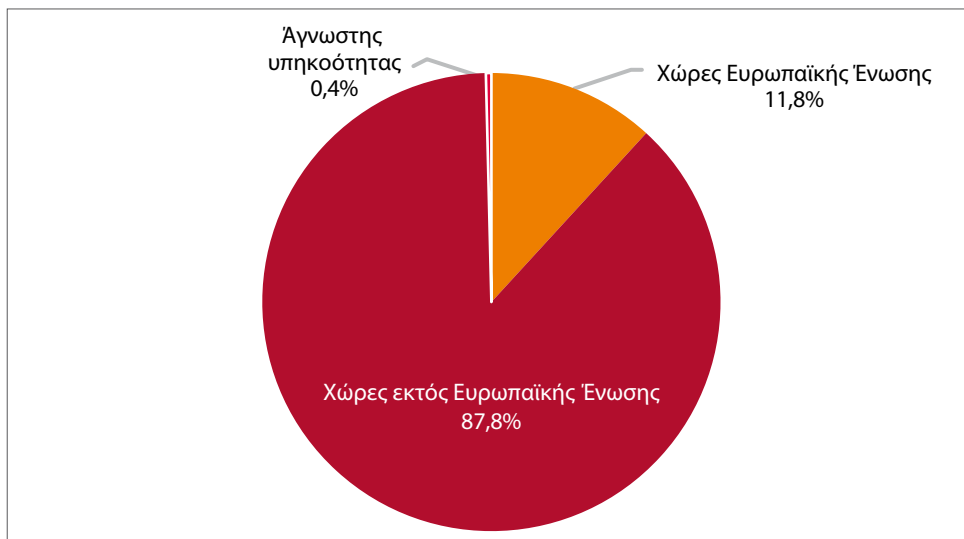
Πηγή δεδομένων: ΕΛΣΤΑΤ

Επεξεργασία: ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ

Από το Γράφημα 21 διαπιστώνουμε πως η συντριπτική πλειονότητα των αλλοδαπών που συμμετέχουν στα ΣΔΕ (σχεδόν το 88%) προέρχονται από χώρες εκτός Ευρωπαϊκής Ένωσης, το 11,8% προέρχεται από χώρες εντός Ευρωπαϊκής Ένωσης και το 0,4% είναι άγνωστης υπηκοότητας.

Γράφημα 21: Αλλοδαποί μαθητές των ΣΔΕ ανά υπηκοότητα

Σχολικό έτος 2020/2021 (στοιχεία λήξης)



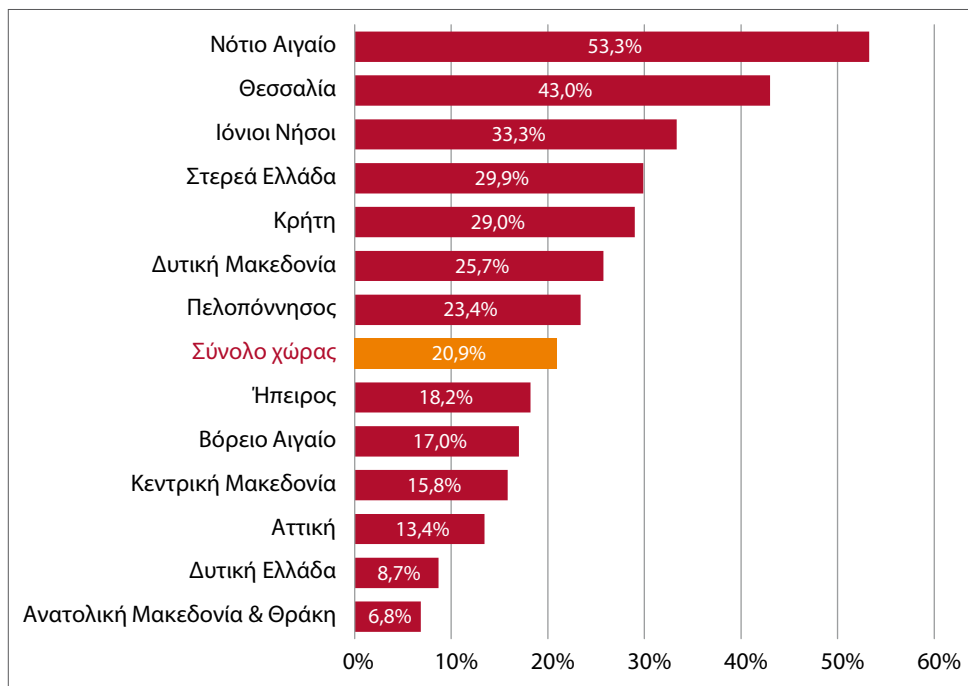
Πηγή δεδομένων: ΕΛΣΤΑΤ

Επεξεργασία: ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ

Στη συνέχεια, το Γράφημα 22 δείχνει την αναλογία των αλλοδαπών στο σύνολο του μαθητικού πληθυσμού των ΣΔΕ ανά περιφέρεια.

Γράφημα 22: Αναλογία αλλοδαπών στο σύνολο του μαθητικού πληθυσμού των ΣΔΕ ανά περιφέρεια

Σχολικό έτος 2020/2021 (στοιχεία λήξης)



Πηγή δεδομένων: ΕΛΣΤΑΤ

Επεξεργασία: ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ

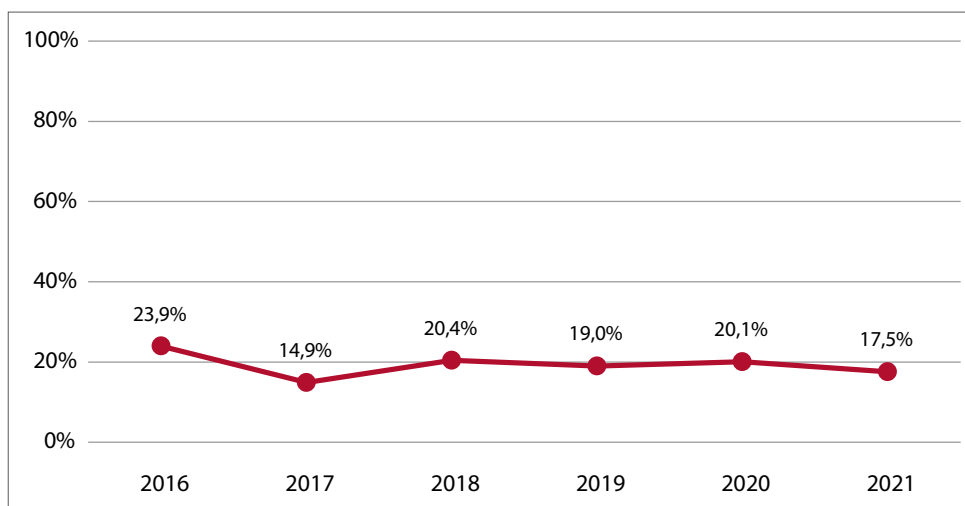
Όπως αναφέρθηκε ήδη, ο μέσος όρος των αλλοδαπών στα ΣΔΕ είναι περίπου 20%. Ωστόσο, υπάρχουν περιφέρειες, όπως το Νότιο Αιγαίο, όπου το εν λόγω ποσοστό υπερδιπλασιάζεται και φτάνει στο 53,3%, ενώ εξαιρετικά περιορισμένο εμφανίζεται στην Ανατολική Μακεδονία & Θράκη (6,8%). Υψηλές τιμές εμφανίζονται επίσης στη Θεσσαλία (43%) και στα Ιόνια νησιά (33,3%), όπου η παρουσία αλλοδαπών συνδέεται προφανώς με την επαγγελματική τους δραστηριότητα (τουρισμός, γεωργία κ.λπ.). Επί της ουσίας, ο θεσμός των ΣΔΕ λειτουργεί και ως ένας έγκριτος μηχανισμός ελληνομάθειας για τον αλλοδαπό πληθυσμό και προφανώς αυτό είναι κάτι που θα πρέπει να ληφθεί υπόψη από τους αρμοδίους.

2.2.4 Μαθητές τμήματος ενισχυτικής διδασκαλίας

Η επόμενη κατηγορία με την οποία θα ασχοληθούμε είναι οι μαθητές του τμήματος ενισχυτικής διδασκαλίας των ΣΔΕ. Όπως διαπιστώνουμε από το Γράφημα 23, παρατηρείται, μέσα από αυξομειώσεις, μια πτωτική τάση, που το τελευταίο έτος αναφοράς (2021) φτάνει στο 17,5% στο σύνολο της χώρας.

Γράφημα 23: Αναλογία μαθητών στο τμήμα ενισχυτικής διδασκαλίας ως ποσοστό του συνολικού μαθητικού πληθυσμού των ΣΔΕ

Σχολικά έτη 2015/2016 έως 2020/2021 (στοιχεία λήξης)



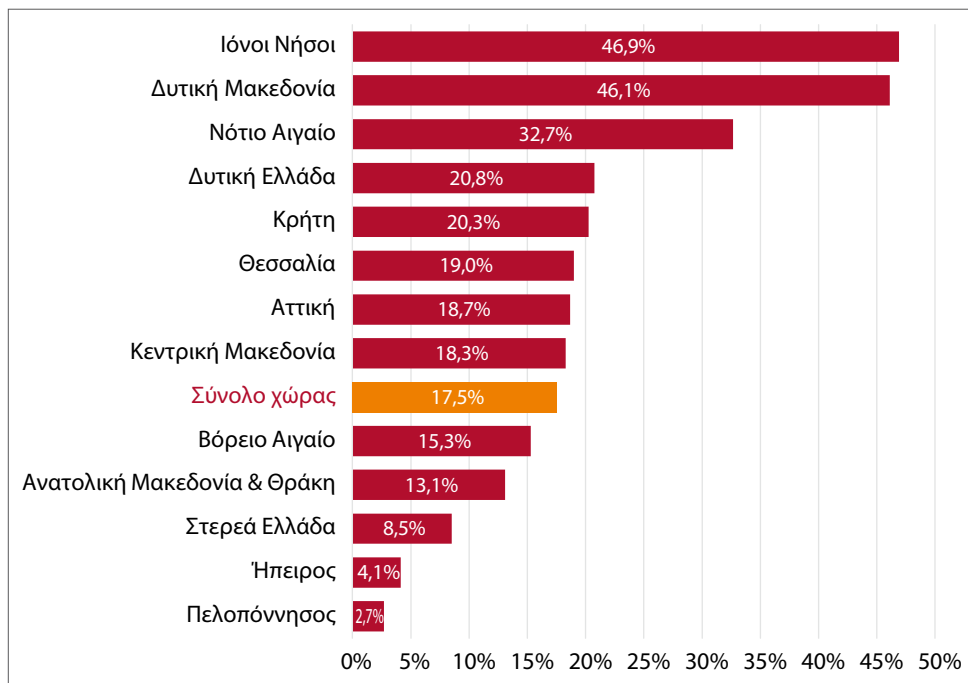
Πηγή δεδομένων: ΕΛΣΤΑΤ

Επεξεργασία: ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ

Παράλληλα, όπως φαίνεται στο Γράφημα 24, καταγράφονται σημαντικές αποκλίσεις στα ποσοστά μεταξύ των περιφερειών της χώρας. Η μικρότερη τιμή εμφανίζεται στην Πελοπόννησο (2,7%) και η μεγαλύτερη στα Ιόνια Νησιά (46,9%), με τη Δυτική Μακεδονία να ακολουθεί (46,1%). Πώς όμως μπορούν να εξηγηθούν αυτές οι διαφοροποιήσεις; Αντανακλούν όντως διαφοροποιημένες ανάγκες ανά περιφέρεια ή μήπως σχετίζονται με ελλείψεις (μη επαρκές διδακτικό προσωπικό) ανασταλτικές για τη λειτουργία τμημάτων ενισχυτικής διδασκαλίας; Όσον αφορά αυτό το ερώτημα, θα ήταν ασφαλέστερο να γίνει μια πιο εκτεταμένη έρευνα και να μη βιαστεί κάποιος να απαντήσει αν δεν λάβει υπόψη όλες τις παραμέτρους.

Γράφημα 24: Αναλογία μαθητών στο τμήμα ενισχυτικής διδασκαλίας ως ποσοστό του συνολικού μαθητικού πληθυσμού των ΣΔΕ ανά περιφέρεια

Σχολικό έτος 2020/2021 (στοιχεία λήξης)



Πηγή δεδομένων: ΕΛΣΤΑΤ

Επεξεργασία: ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ

2.2.5 Επίδοση μαθητικού πληθυσμού

Η προτελευταία μεταβλητή η οποία θα μας απασχολήσει είναι η επίδοση του μαθητικού πληθυσμού των ΣΔΕ. Με βάση το Γράφημα 25, διαπιστώνουμε πως η συντριπτική πλειονότητα των μαθητών τόσο του Α΄ όσο και του Β΄ Κύκλου Σπουδών των ΣΔΕ είτε προάγονται (από τον Α΄ στον Β΄ Κύκλο) είτε απολύονται (μετά τον Β΄ Κύκλο). Το ποσοστό προαγωγής από τον Α΄ στον Β΄ Κύκλο Σπουδών ξεπερνάει το 77% για το έτος 2021, ενώ για το ίδιο έτος το ποσοστό των μαθητών που απολύθηκαν από τον Β΄ Κύκλο σπουδών ξεπερνάει το 81%. Αντίστοιχα, το ποσοστό απόρριψης από τον Α΄ στον Β΄ Κύκλο αγγίζει το 20%, ενώ στον Β΄ Κύκλο η απόρριψη φτάνει μόλις στο 12,6%. Τα ποσοστά ολοκλήρωσης φανερώνουν ξεκάθαρα τη διάθεση των ατόμων που φοιτούν στα ΣΔΕ να αποκτήσουν

το πολύτιμο απολυτήριο. Η διάθεση αυτή αποτελεί έναν ακόμα σημαντικό λόγο ώστε να ανοίξει η συζήτηση για περαιτέρω επέκταση του θεσμού. Αναμφίβολα, αποτελεί αναγκαιότητα η επέκταση και η διεύρυνση της μεθοδολογικής και της ποιοτικής συνέχειας των ΣΔΕ με την ίδρυση Λυκείων Δεύτερης Ευκαιρίας. Διάφορες έρευνες, μεταξύ άλλων και η αδημοσίευτη έρευνα του ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ, έχουν αναδείξει αυτή την έλλειψη, καθώς και τη διάθεση των αποφοίτων για συνέχιση της φοίτησής τους. Συνεπώς, είναι χρέος των αρμόδιων φορέων να εξετάσουν ενδελεχώς το ενδεχόμενο αυτό.

Γράφημα 25: Επίδοση μαθητών του Α΄ και του Β΄ Κύκλου Σπουδών των ΣΔΕ

Σχολικό έτος 2020/2021 (στοιχεία λήξης)

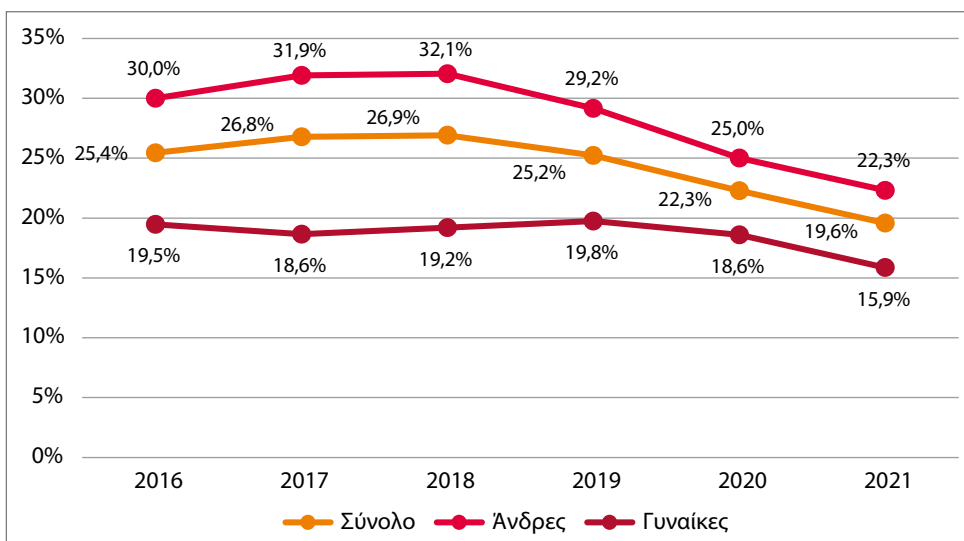


Πηγή δεδομένων: ΕΛΣΤΑΤ

Επεξεργασία: ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ

Στο Γράφημα 26 βλέπουμε την εξέλιξη του ποσοστού των μαθητών του Α΄ Κύκλου οι οποίοι απορρίφθηκαν την περίοδο 2016-2021. Δύο είναι εδώ τα βασικά συμπεράσματα: α) υπάρχει μια πτωτική τάση του ποσοστού των απορριφθέντων (εκτός από το 2017 και το 2018), με συνολική μείωση κατά 5,8%, και β) τα ποσοστά απόρριψης διαφέρουν σημαντικά μεταξύ των δύο φύλων, με τους άνδρες να καταγράφουν σημαντικά υψηλότερες τιμές από τις αντίστοιχες των γυναικών καθ' όλη την περίοδο αναφοράς.

Γράφημα 26: Ποσοστό μαθητών του Α΄ Κύκλου Σπουδών των ΣΔΕ που απορρίφθηκαν
Σχολικά έτη 2015/2016 έως 2020/2021 (στοιχεία λήξης)

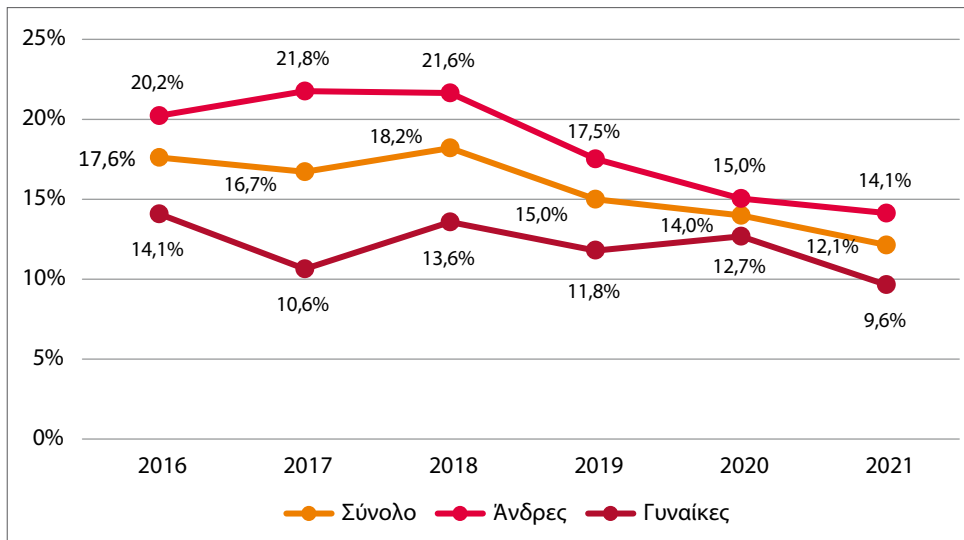


Πηγή δεδομένων: ΕΛΣΤΑΤ

Επεξεργασία: ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ

Στο Γράφημα 27 βλέπουμε τα ποσοστά απόρριψης των μαθητών στον Β΄ Κύκλο Σπουδών για όλη την περίοδο αναφοράς. Τα συμπεράσματα είναι παρόμοια με αυτά που παρατηρήσαμε για τον Α΄ Κύκλο: α) υπάρχει και εδώ (με εξαίρεση το 2018) πτωτική τάση του ποσοστού απόρριψης, με συνολική μείωση κατά 5,5%, και β) το ποσοστό απόρριψης στους άνδρες είναι σημαντικά υψηλότερο από εκείνο των γυναικών. Αξιοσημείωτο, τέλος, είναι το γεγονός πως το ποσοστό απόρριψης των γυναικών στον Β΄ Κύκλο Σπουδών είναι κάτω από 10%.

Γράφημα 27: Ποσοστό μαθητών του Β΄ Κύκλου Σπουδών των ΣΔΕ που απορρίφθηκαν
 Σχολικά έτη 2015/2016 έως 2020/2021 (στοιχεία λήξης)



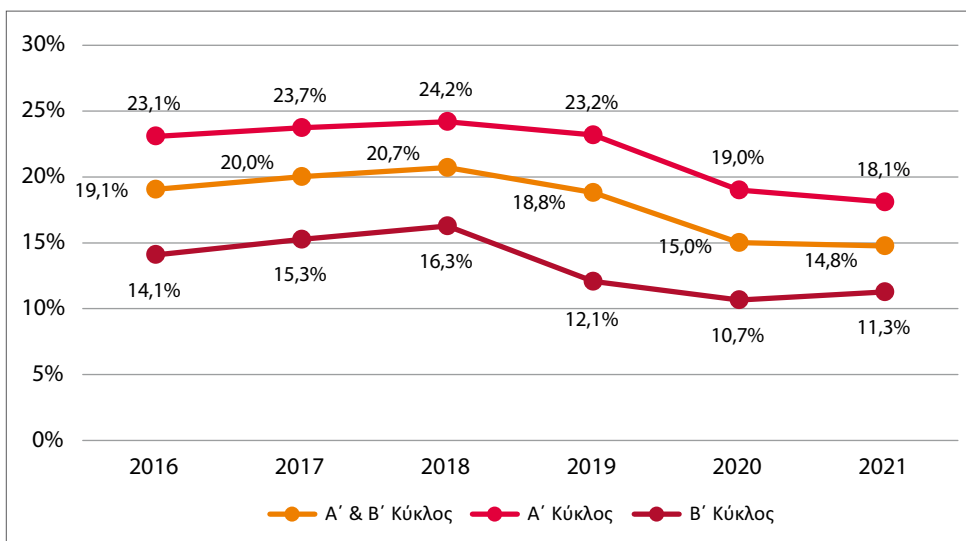
Πηγή δεδομένων: ΕΛΣΤΑΤ

Επεξεργασία: ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ

2.2.6 Διακοπή της φοίτησης

Η τελευταία μεταβλητή με την οποία θα ασχοληθούμε αφορά τη διακοπή της φοίτησης των μαθητών από τα ΣΔΕ. Πρόκειται για έναν σημαντικό ποιοτικό δείκτη και, όπως θα δούμε στο Γράφημα 28, το μεγαλύτερο πρόβλημα εντοπίζεται στον Α΄ Κύκλο Σπουδών, κατά τον οποίο εγκαταλείπουν περίπου 2 στους 10 μαθητές. Το θετικό στοιχείο είναι ότι το ποσοστό αυτό φθίνει κατά την περίοδο αναφοράς, με συνολική μείωση κατά 5 ποσοστιαίες μονάδες (από 23,1% σε 18,1%). Στον Β΄ Κύκλο Σπουδών η κατάσταση είναι αρκετά πιο βελτιωμένη. Οι μαθητές, έχοντας συνειδητοποιήσει πλήρως τη φύση των ΣΔΕ, εγκαταλείπουν τη φοίτηση σε ποσοστό σαφώς μικρότερο (11,3% κατά το τελευταίο έτος αναφοράς). Η υψηλότερη τιμή εγκατάλειψης (16,3%) εμφανίζεται για τον Β΄ Κύκλο Σπουδών το 2018 (το ίδιο ισχύει και για τον Α΄ Κύκλο), παρασύροντας προφανώς και το συνολικό ποσοστό εγκατάλειψης την ίδια χρονιά στο μεγαλύτερο της εξαετίας (20,7%). Για το έτος 2021 το συνολικό ποσοστό των μαθητών που διέκοψαν τη φοίτησή τους έφτασε στο 14,8%, μειωμένο κατά 4,3% συνολικά την υπό μελέτη περίοδο.

Γράφημα 28: Ποσοστό μαθητών που διέκοψαν τη φοίτησή τους στα ΣΔΕ ανά Κύκλο Σπουδών
Σχολικά έτη 2015/2016 έως 2020/2021 (στοιχεία λήξης)



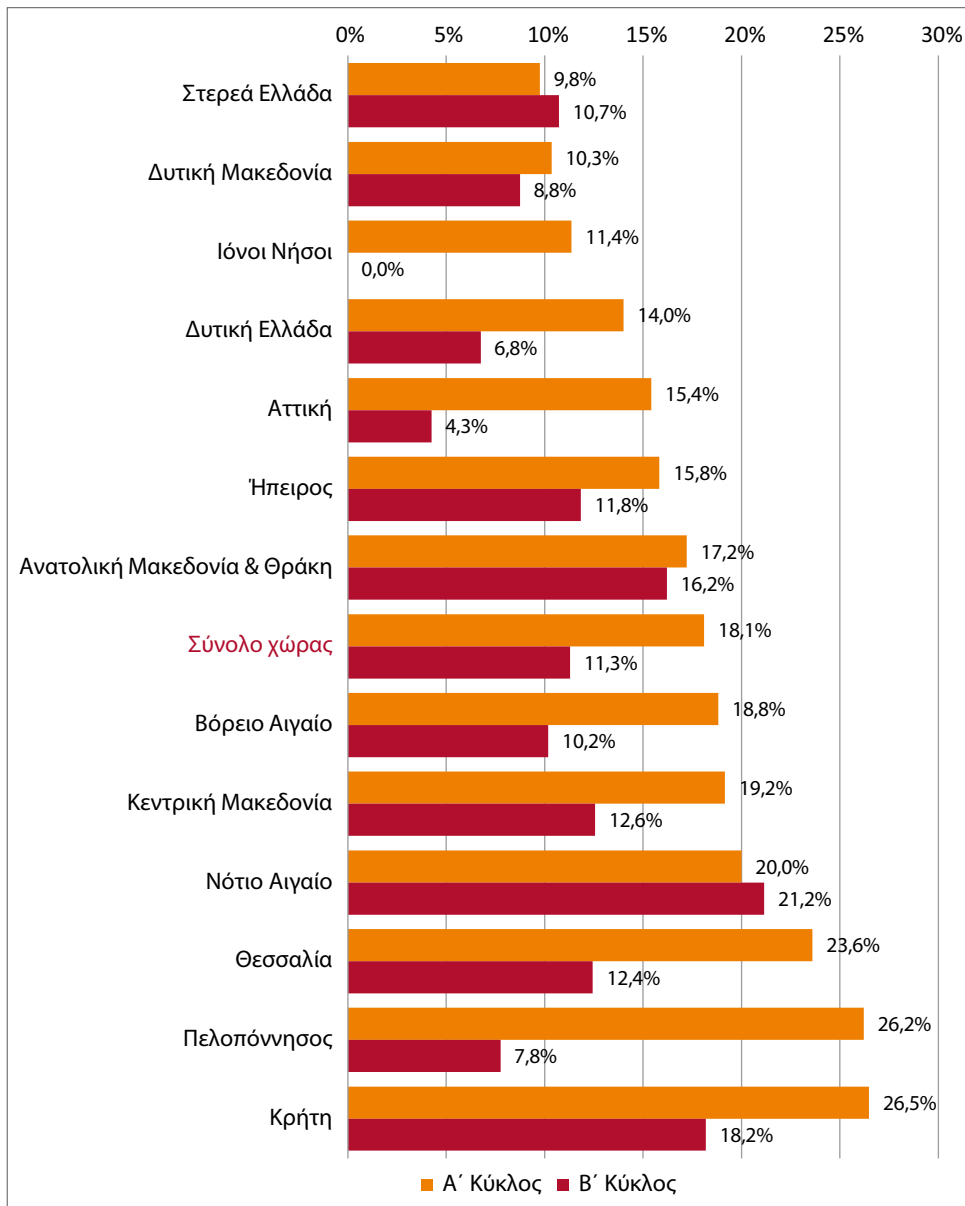
Πηγή δεδομένων: ΕΛΣΤΑΤ

Επεξεργασία: ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ

Στο Γράφημα 29 παρουσιάζεται η κατανομή του ποσοστού των μαθητών που διέρρευσαν ανά Κύκλο Σπουδών και περιφέρεια. Διαπιστώνουμε ότι ο δείκτης εμφανίζει σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ των περιφερειών, με τα μεγαλύτερα ποσοστά διαρροής να σημειώνονται για τον Α' Κύκλο στην Κρήτη (26,5%), στην Πελοπόννησο (26,2%) και στη Θεσσαλία (23,6%), ενώ για τον Β' Κύκλο στο Νότιο Αιγαίο (21,2%), στην Κρήτη (18,2%) και στην Ανατολική Μακεδονία & Θράκη (16,2%). Η Κρήτη και το Νότιο Αιγαίο, όπως γίνεται αντιληπτό, παρουσιάζουν μεγάλο πρόβλημα με τη διακοπή φοίτησης και στους δύο Κύκλους Σπουδών και αυτό εξηγείται ενδεχομένως από τη φύση των δύο περιοχών ως κατεξοχήν τουριστικών περιφερειών.

Γράφημα 29: Ποσοστό μαθητών που διέκοψαν τη φοίτησή τους στα ΣΔΕ ανά Κύκλο Σπουδών και ανά περιφέρεια

Σχολικό έτος 2020/2021 (στοιχεία λήξης)



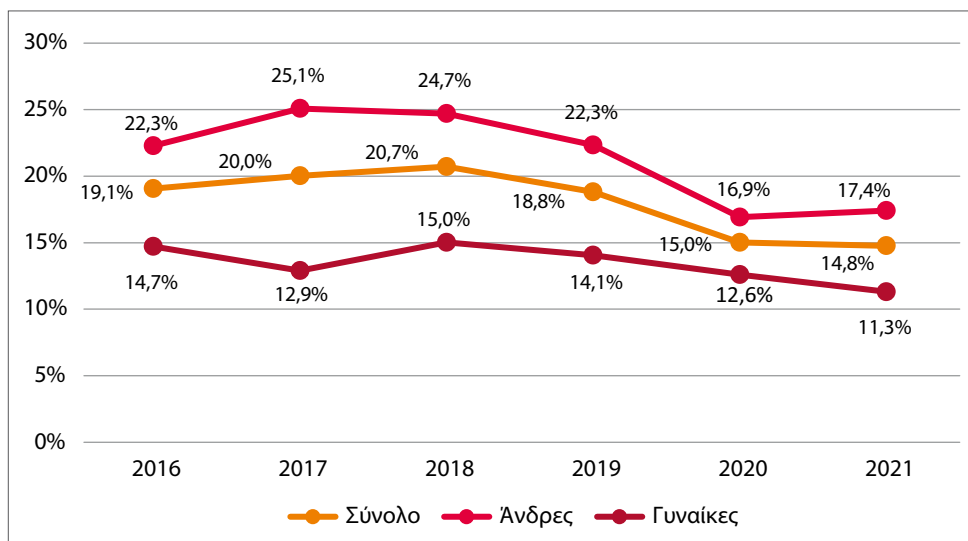
Πηγή δεδομένων: ΕΛΣΤΑΤ

Επεξεργασία: ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ

Στο Γράφημα 30 εμφανίζεται το ποσοστό των μαθητών που διέκοψαν τη φοίτησή τους ανά φύλο σε όλη την περίοδο αναφοράς. Ομοίως με τα ποσοστά απόρριψης, φαίνεται πως οι άνδρες έχουν περισσότερες πιθανότητες να εγκαταλείψουν πρόωρα τα ΣΔΕ σε σχέση με τις γυναίκες, με τις τιμές του δείκτη των ανδρών να είναι σημαντικά υψηλότερες σε σύγκριση με των γυναικών. Για την ακρίβεια, το ποσοστό διαρροής των γυναικών για το 2021 είναι 11,3%, την ώρα που το αντίστοιχο ποσοστό για τους άνδρες φτάνει στο 17,4%. Ως προς τη διαχρονική εξέλιξη, παρατηρούμε ότι από το 2018 έως και σήμερα υπάρχει μια πτωτική τάση στο ποσοστό διακοπής της φοίτησης των γυναικών, ενώ για τους άνδρες η πτωτική τάση που ξεκίνησε το 2017 διακόπτεται το 2020, καθώς την τελευταία χρονιά αναφοράς (2021) παρατηρείται μια μικρή αύξηση μισής μονάδας. Η εικόνα της διαρροής ακολουθεί τη νόρμα της τυπικής εκπαίδευσης, όπου και εκεί οι άνδρες εγκαταλείπουν σε μεγαλύτερα ποσοστά την εκπαίδευση από τις γυναίκες σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες, όπως δείχνουν οι παλαιότερες σχετικές έρευνες του ΙΕΠ (2017, 2019).

Γράφημα 30: Ποσοστό μαθητών που διέκοψαν τη φοίτησή τους στα ΣΔΕ ανά φύλο

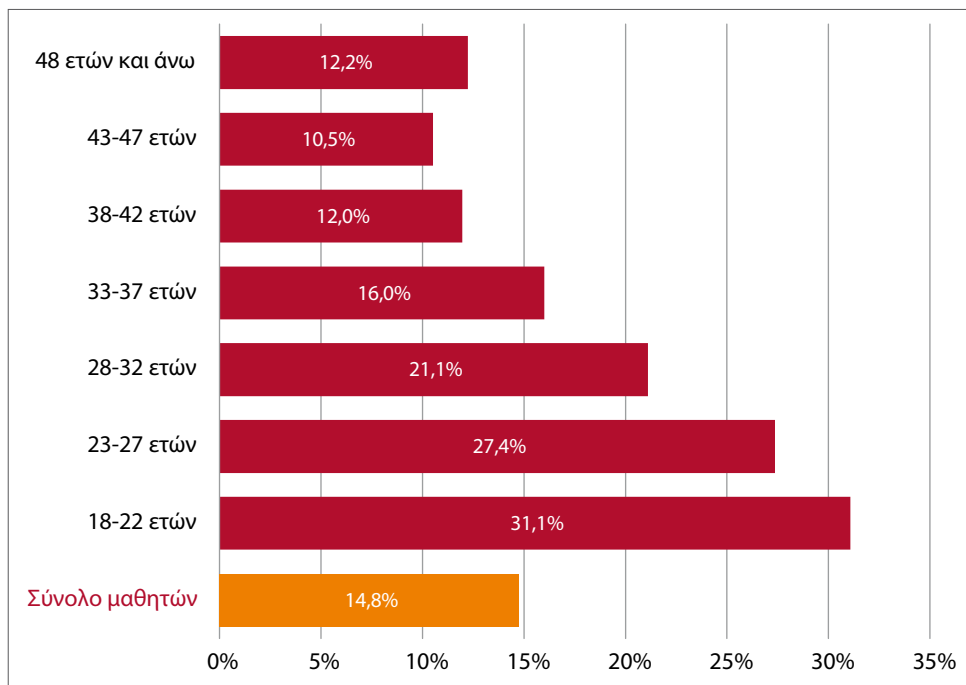
Σχολικά έτη 2015/2016 έως 2020/2021 (στοιχεία λήξης)



Πηγή δεδομένων: ΕΛΣΤΑΤ

Επεξεργασία: ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ

Γράφημα 31: Ποσοστό μαθητών που διέκοψαν τη φοίτησή τους στα ΣΔΕ ανά ηλικιακή ομάδα
 Σχολικό έτος 2020/2021 (στοιχεία λήξης)



Πηγή δεδομένων: ΕΛΣΤΑΤ

Επεξεργασία: ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ

Στο Γράφημα 31 αποτυπώνεται το ποσοστό των μαθητών που διέρρευσαν με βάση την ηλικιακή τους ομάδα κατά το τελευταίο έτος αναφοράς (2021). Όπως μπορούμε να διαπιστώσουμε, το ποσοστό διακοπής της φοίτησης βαίνει μειούμενο με την αύξηση της ηλικίας (με εξαίρεση την ηλικιακή ομάδα των 48+). Συγκεκριμένα, σχεδόν 1 στους 3 μαθητές ηλικίας 18-22 ετών φαίνεται να εγκαταλείπει πρόωρα τη φοίτησή του στα ΣΔΕ, όταν η αντίστοιχη αναλογία για την ηλικιακή ομάδα 43-47 ετών είναι περίπου 1 στους 10. Το γεγονός αυτό φαντάζει τουλάχιστον παράδοξο σε σύγκριση με την αρχική στόχευση και επιδίωξη των ΣΔΕ, δηλαδή την επιστροφή των νέων ηλικίας 18-25 ετών στην εκπαίδευση. Προφανώς, η ηλικία λειτουργεί εδώ ως «δείκτης ωρίμανσης» σε σχέση με τη διαρροή: όσο μεγαλύτερη ηλικία τόσο μικρότερη διαρροή (με την εξαίρεση που προαναφέρθηκε, των μαθητών ηλικίας 48+). Επιβεβαιώνεται επομένως, για ακόμα μια φορά, η ιδιαιτερότητα των ΣΔΕ στη χώρα μας, καθώς φαίνεται να εξυπηρετούν τις

ανάγκες μαθητών εντελώς διαφορετικού προφίλ από αυτό που είχαν στο μυαλό τους οι εμπνευστές της ιδέας.

Συμπεράσματα

Ολοκληρώνοντας την παρουσίαση των πιο βασικών δεικτών που αφορούν τα ΣΔΕ, θα επιχειρήσουμε να κάνουμε μια μικρή ανακεφαλαίωση. Αρχικά, διαπιστώσαμε ότι ο αριθμός των ΣΔΕ είναι μεν σχετικά μεγάλος, ωστόσο έχει παραμείνει στάσιμος τα τελευταία χρόνια, ενώ διαπιστώνονται σημαντικές ελλείψεις σε υλικοτεχνικό εξοπλισμό και υποδομές, ειδικά όσον αφορά βιβλιοθήκες και γυμναστήρια. Είναι προφανές ότι ο θεσμός έχει ανάγκη από ποιοτική αναβάθμιση υποδομών, αλλά και από ποσοτική αναβάθμιση, προκειμένου τα ΣΔΕ να καταστούν προσβάσιμα σε όλο τον ενδιαφερόμενο πληθυσμό.

Όσον αφορά το ανθρώπινο δυναμικό, σημειώνεται –και είναι σημαντική και προς τη σωστή κατεύθυνση– αύξηση του προσωπικού των ΣΔΕ, ωστόσο ταυτόχρονα παρατηρείται μείωση στο λοιπό προσωπικό, η οποία επηρεάζει την ποιοτική διάσταση του παραγόμενου έργου στα ΣΔΕ. Ένα επιπλέον σημαντικό πρόβλημα είναι το γεγονός πως το εκπαιδευτικό έργο των ΣΔΕ φαίνεται να στηρίζεται στους ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς. Επομένως, μιλάμε για καθηγητές που μοιράζουν τον χρόνο τους σε διάφορα σχολεία και επίσης δεν έχουν κανένα σταθερό δεσμό με το ΣΔΕ στο οποίο υπηρετούν. Η λογική των ωρομισθίων αντίκειται πλήρως στην αρχική λογική που αφορούσε τη δημιουργία των ΣΔΕ, η οποία έκανε λόγο για προσέλκυση ανθρώπινου δυναμικού με αυξημένα προσόντα και καλύτερες απολαβές, ώστε να διασφαλίζεται η ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου.

Σημαντικό στοιχείο επίσης είναι η συμμετοχή των γυναικών στα ΣΔΕ, είτε μιλάμε για την απασχόλησή τους σε αυτά, και μάλιστα από διευθυντικές θέσεις, είτε για τη συμμετοχή τους ως μαθήτριες. Η αναλογία και για τις δύο αυτές περιπτώσεις είναι 4 προς 10. Οι γυναίκες υπολείπονται των ανδρών στην εκπροσώπηση στις διευθυντικές θέσεις, γεγονός που αντιστρέφεται όταν μιλάμε για μη διευθυντικές θέσεις, καθώς εκεί η αναλογία γίνεται 6 προς 10. Δηλαδή περισσότερο από το 60% των γυναικών στα ΣΔΕ απασχολούνται σε μη διευθυντικές θέσεις. Αξιοσημείωτη επίσης είναι η δέσμευση των γυναικών μαθητριών στον θεσμό, καθώς μόλις 1 στις 10 εγκαταλείπει πρόωρα τη φοίτησή της. Ωστόσο, η διαρροή είναι μικρή και στο γενικό σύνολο, γεγονός ενδεικτικό της σημασίας που δίνουν οι μαθητές στον θεσμό. Στο πλαίσιο αυτό θα πρέπει να εξεταστεί ενδελεχώς από τους αρμόδιους φορείς η δυνατότητα επέκτασης των ΣΔΕ με τη δημιουργία Λυκείων Δεύτερης Ευκαιρίας, καθώς φαίνεται πως είναι ένα διαχρονικό αίτημα, το οποίο γιγαντώνεται με τον χρόνο.

Κάτι ακόμα που φάνηκε και οφείλει να μας απασχολήσει είναι η συμμετοχή των αλλοδαπών μαθητών στα ΣΔΕ και το γεγονός πως διαφαίνεται ότι ο θεσμός των ΣΔΕ λειτουργεί ως έναν βαθμό και ως μέσο ελληνομάθειας. Είναι ένα δεδομένο το οποίο αξίζει να μελετηθεί περαιτέρω και ανάλογα με τα ευρήματα να ληφθούν και οι απαραίτητες αποφάσεις.

Τέλος, το πλέον αξιοσημείωτο στοιχείο που αναδείχτηκε είναι ο μέσος όρος της ηλικίας των μαθητών των ΣΔΕ. Σήμερα πρόκειται χωρίς αμφιβολία για σχολείο των 40άρηδων, οι οποίοι επιστρέφουν απολύτως συνειδητά στην εκπαίδευση, ο καθένας για τους δικούς του λόγους, και αφοσιώνονται σε αυτήν, καθώς είναι ελάχιστο το ποσοστό αυτής της ηλικιακής ομάδας που διαρρέει σε οποιονδήποτε Κύκλο Σπουδών του ΣΔΕ. Ακριβώς αντίθετη είναι η εικόνα στην ηλικιακή ομάδα των 20άρηδων, οι οποίοι συμμετέχουν σε πολύ μικρότερο ποσοστό, ενώ εγκαταλείπουν τη φοίτηση σε πολύ μεγαλύτερα ποσοστά. Προφανώς, η εικόνα που έχουν από το τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα από το οποίο διέρρευσαν δεν αλλάζει με την είσοδό τους σε ένα ΣΔΕ και αυτό αναδεικνύεται σε μείζον ζήτημα, καθώς τα άτομα αυτά εγκαταλείποντας και τα ΣΔΕ έρχονται αντιμέτωπα με το σοβαρό ενδεχόμενο να ενταχθούν στην κατηγορία των NEETs (νέοι εκτός εκπαίδευσης, απασχόλησης και κατάρτισης).

Αυτό που γίνεται απολύτως ξεκάθαρο από όλα τα παραπάνω είναι πως ο θεσμός των ΣΔΕ στην Ελλάδα, παρά τα όποια προβλήματα και τις όποιες δυσλειτουργίες, έχει κατορθώσει να αντέξει στον χρόνο, να αναπτυχθεί σε σημαντικό βαθμό και να αποτελεί μια πολύ σημαντική επιλογή για την επιστροφή στα θρανία. Μένει να ληφθούν ορισμένες γενναίες αποφάσεις και να γίνουν απαραίτητες θεσμικές μεταρρυθμίσεις, προκειμένου ο θεσμός να ενισχυθεί περαιτέρω και να επιτελέσει πιο αναβαθμισμένα τον σημαντικό ρόλο που του αναλογεί στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων τα επόμενα χρόνια.

Βιβλιογραφία

- ΙΕΠ (2017). *Η μαθητική διαρροή στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Περίοδος αναφοράς 2013-2016*, Παρατηρητήριο για τα Θέματα Καταγραφής και Αντιμετώπισης της Μαθητικής Διαρροής, Αθήνα.
- ΙΕΠ (2019). *Η μαθητική διαρροή στην ελληνική πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Περίοδος αναφοράς: 2014-2017*, Γραφείο Διερεύνησης και Αποτίμησης Εκπαιδευτικού Έργου, Αθήνα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

Αξιολόγηση του Προγράμματος «Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας»

Δημήτρης Βεργίδης – Αφροδίτη Βεργίδου

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

Αξιολόγηση του Προγράμματος «Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας»

Δημήτρης Βεργίδης – Αφροδίτη Βεργίδου

Εισαγωγή

Η ίδρυση και η λειτουργία ΣΔΕ προτείνεται στο *Λευκό Βιβλίο της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την εκπαίδευση και την κατάρτιση του 1995*,⁷ στο οποίο υπογραμμίζεται ότι:

Η θέση του κάθε ατόμου στην κοινωνία θα καθορίζεται όλο και περισσότερο από τις γνώσεις που έχει καταφέρει να αποκτήσει. Η μελλοντική κοινωνία θα είναι μια κοινωνία [...] όπου ο καθένας θα μπορεί να οικοδομήσει τα δικά του προσόντα. Με άλλα λόγια, μια κοινωνία της γνώσης. (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 1996: 5)

Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή, ταυτόχρονα, αναφέρεται με έμφαση στον κίνδυνο αποδιάρθρωσης της κοινωνικής συνοχής με τη διαμόρφωση ενός ρήγματος «μεταξύ εκείνων που γνωρίζουν και εκείνων που δεν γνωρίζουν» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 1996: 7). Το δίπολο αυτό (υποεκπαίδευση-υπερεκπαίδευση) αναδεικνύει τις εκπαιδευτικές ανισότητες, οι οποίες, παρά τον πληθωρισμό εκπαιδευτικών ευκαιριών από δημόσιους και ιδιωτικούς φορείς, δεν φαίνεται να αμβλύνονται (βλ. Βεργίδης, 2014, 2022· Καραλής, 2013).

Σε μεταγενέστερα επίσημα κείμενα η Ευρωπαϊκή Επιτροπή τονίζει ότι υπάρχει ο κίνδυνος η κοινωνία της γνώσης να οξύνει τις ανισότητες και τον κοινωνικό αποκλεισμό και να διευρυνθεί το χάσμα ανάμεσα στα άτομα με χαμηλό επίπεδο προσόντων και σε άτομα με υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης (όπως αναφ. στο Μουζέλης κ.ά., 2012). Η Πρόκου (2020) επισημαίνει ότι η ραγδαία ανάπτυξη της τεχνολογίας προκάλεσε την αποειδίκευση ενός μεγάλου τμήματος του εργατικού δυναμικού. Ήδη στο *Λευκό Βιβλίο του 1995*, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή υπογραμμίζει ότι η Ευρώπη θα πρέπει να επενδύσει στην εκπαίδευση και την κατάρτιση του ενεργού πληθυσμού. Η πολιτική αυτή, σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή (1996), αποσκοπεί στην αντιμετώπιση των εξελίξεων στην αγορά εργασίας (ανάγκη εξειδικευμένου εργατικού δυναμικού), καθώς και στην αποτροπή της

7. Η ελληνόγλωσση έκδοση (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 1996), από την οποία προέρχονται τα αποσπάσματα που περιλαμβάνονται στην παρούσα συμβολή, έγινε το 1996.

κοινωνικής ρήξης με την αντιμετώπιση του κοινωνικού αποκλεισμού. Ο κοινωνικός αποκλεισμός προτείνεται να αντιμετωπιστεί αφενός με την επανένταξη των κοινωνικά αποκλεισμένων, αφετέρου με την πρόληψη του φαινομένου αυτού παρέχοντας μια δεύτερη ευκαιρία στους νέους που έχουν εγκαταλείψει το σχολείο χωρίς να ολοκληρώσουν την υποχρεωτική εκπαίδευση ή χωρίς να αποκτήσουν κάποια επαγγελματική εξειδίκευση (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 1996). Εν κατακλείδι, υπογραμμίζεται ότι:

όλα αρχίζουν στο σχολείο. [...] Το σχολείο οφείλει να προσαρμοστεί, αλλά παραμένει το αναντικατάστατο όργανο προσωπικής ανάπτυξης και κοινωνικής ένταξης του κάθε ατόμου. Του ζητούνται πολλά επειδή μπορεί να προσφέρει πολλά. (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 1996: 51)

Με αφετηρία τις παραπάνω διαπιστώσεις και παραδοχές, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή πρότεινε την ίδρυση και τη λειτουργία ΣΔΕ. Δεδομένου ότι στην Ελλάδα το Πρόγραμμα ΣΔΕ συγχρηματοδοτείται από ευρωπαϊκούς πόρους, στη συνέχεια (πρώτη ενότητα) θα αναφερθούμε στην ευρωπαϊκή πολιτική για τα ΣΔΕ και στην ελληνική εκδοχή της. Στη δεύτερη ενότητα θα αναφερθούμε στις αρχικές διαδοχικές αξιολογήσεις του Προγράμματος ΣΔΕ και θα προσδιορίσουμε τη μέθοδο αξιολόγησης την οποία εφαρμόσαμε. Στην τρίτη ενότητα θα παρουσιάσουμε τα δεδομένα μας και, ολοκληρώνοντας, θα παραθέσουμε τις συμπερασματικές μας παρατηρήσεις.

1. Η ευρωπαϊκή πολιτική για τα ΣΔΕ

Οι διαπιστώσεις και οι παραδοχές της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (1996) οδήγησαν στο συμπέρασμα ότι, εφόσον η φοίτηση στο σχολείο αποτελεί μια πρώτη ευκαιρία κάθε ατόμου για την ένταξή του στην κοινωνία, την οποία δεν μπορούν να αξιοποιήσουν τα λιγότερα ευνοημένα άτομα, στα άτομα αυτά θα πρέπει να προσφέρεται μια δεύτερη ευκαιρία.

1.1 Το πρόβλημα της υποεκπαίδευσης

Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή υπογραμμίζει ότι οι νέοι που αποκλείονται από το σχολικό σύστημα «χωρίς εξειδίκευση, δεν έχουν παρά ελάχιστη ελπίδα να βρουν απασχόληση και, κατά συνέπεια, να ενταχθούν στην κοινωνία» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 1996: 67). Τα προβλήματα που δημιουργεί η πρόωγη εγκατάλειψη του σχολείου, σύμφωνα με τον Ψαχαρόπουλο (όπως αναφ. στο Καλογιαννάκη κ.ά., 2016), είναι τα εξής:

- α. Από τα στοιχεία της Eurostat προκύπτει ότι οι απόφοιτοι Γυμνασίου έχουν περισσότερα προβλήματα υγείας και σε μεγαλύτερο ποσοστό χρόνια νοσήματα συγκριτικά με τους αποφοίτους Λυκείου.

- β. Σύμφωνα με σχετικές έρευνες στις ΗΠΑ, στη Σουηδία και στην Ολλανδία, ένα επιπλέον έτος φοίτησης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση αυξάνει την πιθανότητα καλύτερης υγείας.
- γ. Έπειτα από σχετικές έρευνες στις ΗΠΑ διαπιστώθηκε ότι όσο πιο υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης έχει ένα άτομο τόσο λιγότερο επιρρεπές είναι σε εγκληματικές ενέργειες.
- δ. Σύμφωνα με σχετικές έρευνες στις ΗΠΑ και στον Καναδά, ένα επιπλέον έτος εκπαίδευσης έχει σημαντική επίδραση στη μείωση της εξάρτησης από προνοιακά επιδόματα.

Συνεπώς, το κόστος της σχολικής αποτυχίας δεν αφορά μόνο τα άτομα που εγκαταλείπουν πρόωρα το σχολείο. Ο Ψαχαρόπουλος (όπως αναφ. στο Καλογιαννάκη κ.ά., 2016) διακρίνει τρεις κατηγορίες κόστους από τη σχολική αποτυχία:

1. Το ιδιωτικό κόστος, δηλαδή περισσότερη εργασιακή ανασφάλεια, μεγαλύτερη διάρκεια ανεργίας, χειρότερη υγεία, μικρότερη συμμετοχή σε δραστηριότητες διά βίου μάθησης (βλ. Καραλής, 2021) κ.λπ.
2. Το δημόσιο ή κοινωνικό κόστος, δηλαδή μεγαλύτερη εγκληματικότητα, μικρότερη συμβολή στην οικονομική ανάπτυξη, χειρότερη κατάσταση της δημόσιας υγείας κ.λπ.
3. Το δημοσιονομικό κόστος, δηλαδή μεγαλύτερες δαπάνες για επιδόματα ανεργίας, μεγαλύτερες δαπάνες για τη δημόσια υγεία και την αντιμετώπιση της εγκληματικότητας κ.λπ.

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω, η υποεκπαίδευση έχει ατομικό, κοινωνικό και δημοσιονομικό κόστος. Επομένως, η αντιμετώπισή της εντάσσεται σε μια ευρύτερη αναπτυξιακή πολιτική και δεν αποτελεί αποκλειστικά εκπαιδευτική δράση στο πλαίσιο μιας απλής συμπληρωματικής εκπαίδευσης.

1.2 Πολιτικές για την εκπαίδευση δεύτερης ευκαιρίας στην Ευρωπαϊκή Ένωση

Σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή (1996), η προσφορά μιας δεύτερης ευκαιρίας σε αυτούς που έχουν αποκλειστεί από το εκπαιδευτικό σύστημα δεν θα πρέπει να γίνεται σε «σχολεία-γκέτο», ενώ απαιτούνται θετικές διακρίσεις υπέρ των λιγότερο ευνοημένων. Υπογραμμίζεται ρητά ότι: «Οι θετικές διακρίσεις υπέρ των λιγότερο ευνοημένων ομάδων καθίστανται κοινωνικά απαραίτητες» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 1996: 50). Επίσης, τονίζεται ότι η «δεύτερη ευκαιρία» θα πρέπει να είναι πολύ διαφορετική από την «πρώτη ευκαιρία», δεδομένου ότι τα άτομα που εγκατέλειψαν το σχολείο θα επέστρεφαν στον τόπο της αποτυχίας τους μόνο αν τα χαρακτηριστικά της παρεχόμενης εκπαίδευσης διέφεραν ουσιαστικά από τα χαρακτηριστικά του κανονικού εκπαιδευτικού συστήματος (European Commission, 2001).

Τα χαρακτηριστικά των ΣΔΕ που προσδιορίστηκαν ως σημαντικά είναι (European Commission, 2001):

1. Η συνεργασία με τις τοπικές αρχές, τις κοινωνικές υπηρεσίες, τους τοπικούς συλλόγους, τον ιδιωτικό τομέα, και ενδεχομένως η εργασιακή ένταξη των εκπαιδευομένων.
2. Η διδασκαλία και η συμβουλευτική σύμφωνα με τις ανάγκες, τις επιθυμίες και τις ικανότητες των εκπαιδευομένων.
3. Οι ευέλικτες διδακτικές ενότητες και η ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων, κατά κύριο λόγο στις ΤΠΕ.

Στις θετικές διακρίσεις για τα ΣΔΕ η Ευρωπαϊκή Επιτροπή (1996) περιλαμβάνει:

- διδάσκοντες με αναβαθμισμένα προσόντα «στην ανάγκη πληρώνοντάς τους καλύτερα» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 1996: 68),
- εξοπλισμό τους με πολυμέσα και συστηματική χρήση ΤΠΕ,
- δημιουργία τάξεων με περιορισμένο αριθμό εκπαιδευομένων,
- παραμονή των διδασκόντων και πέραν των ωρών διδασκαλίας,
- συστηματική οργάνωση αθλητικών και πολιτιστικών δραστηριοτήτων.

Σταδιακά στα ΣΔΕ που ιδρύθηκαν και λειτουργούν στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης –και ευρύτερα στους θεσμούς εκπαίδευσης δεύτερης ευκαιρίας– διαμορφώθηκαν τα εξής χαρακτηριστικά (European Commission, 2013):

- πολυ-επαγγελματική σύνθεση του επιστημονικού προσωπικού τους (διδάσκοντες, σύμβουλοι σταδιοδρομίας, κοινωνικοί λειτουργοί κ.ά.),
- θετικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευομένων και διδασκόντων,
- μικρός αριθμός εκπαιδευομένων σε κάθε σχολική τάξη,
- κατάλληλο πρόγραμμα σπουδών με βάση τις δυνατότητες των εκπαιδευομένων,
- ασφαλές μαθησιακό περιβάλλον, με έμφαση στην εξατομικευμένη μάθηση, στις συμμετοχικές και ενεργητικές μεθόδους διδασκαλίας, στη μάθηση έξω από τις αίθουσες διδασκαλίας και στις ομαδικές δραστηριότητες.

1.3 Η ελληνική εκδοχή των ΣΔΕ

Τα ΣΔΕ που ιδρύθηκαν και λειτουργούν στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης διαφοροποιούνται σε σημαντικό βαθμό ως προς την ηλικία των εκπαιδευομένων, ενώ και η διάρκεια των προγραμμάτων εκπαίδευσης δεύτερης ευκαιρίας είναι διαφορετική (Κόλλας, 2015).

Τα ΣΔΕ στην Ελλάδα χορηγούν στους αποφοίτους απολυτήριο ισότιμο με το απολυτήριο Γυμνασίου, ενώ σε άλλες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης αυτό δεν ισχύει στην

εκπαίδευση δεύτερης ευκαιρίας. Επίσης, παρά τις διάφορες αλλαγές στο θεσμικό τους πλαίσιο από τις διαδοχικές πολιτικές ηγεσίες –τις περισσότερες φορές προς το χειρότερο, με συρρίκνωση των αρχικών θετικών διακρίσεων (βλ. Βεργίδου, 2022· Νικολοπούλου, 2017)–, η στοχοθεσία των ΣΔΕ παραμένει η ίδια (ΥΠ 2373/2003, 260/2008 και 5953/2014).

Βασικός στόχος των ΣΔΕ είναι η ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης πολιτών 18 ετών και άνω. Πέραν αυτού, τα ΣΔΕ στοχεύουν στην επανασύνδεση των εκπαιδευομένων με τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης, στην κοινωνικο-οικονομική ένταξη και ανέλιξη των εκπαιδευομένων, στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησής τους και στη βελτίωση της εργασιακής τους θέσης. Προκειμένου να πετύχουν τους στόχους τους, τα ΣΔΕ προβλέπεται να συνεργάζονται με τους αρμόδιους φορείς για την προσέγγιση και την ευαισθητοποίηση των κοινωνικών ομάδων στις οποίες απευθύνονται, να εφαρμόζουν εξατομικευμένες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις, να δίνουν έμφαση στις βασικές γνώσεις και δεξιότητες, να καλλιεργούν κοινωνικές δεξιότητες και την ενεργό πολιτειότητα.

Επίσης, το πρόγραμμα σπουδών θα πρέπει να είναι ευέλικτο και να αξιοποιούνται η γνώση και η εμπειρία που βρίσκονται συσσωρευμένες σε χώρους εργασίας, κοινωνικής συνάθροισης, καλλιτεχνικής δημιουργίας, πολιτιστικών εκδηλώσεων κ.λπ. Επιπλέον, προβλέπεται η συνεργασία μεταξύ των ΣΔΕ και η ανάπτυξη κοινών δράσεων.

Ωστόσο, το πέρασμα από τη ρητορική των στόχων στο επίπεδο των διοικητικών ρυθμίσεων (Βεκρής, 2004) διαχρονικά αποδείχτηκε ιδιαίτερα πολύπλοκο και πολυκύμαντο. Στην επόμενη ενότητα θα αναφερθούμε στις πρώτες αξιολογήσεις των ΣΔΕ και στη μεθοδολογία της έρευνας αξιολόγησης που εκπονήσαμε.

2. Οι αξιολογήσεις των ΣΔΕ – Η μέθοδος της περιγραφικής αξιολόγησης

Δεδομένου ότι το Πρόγραμμα ΣΔΕ συγχρηματοδοτείται από την Ευρωπαϊκή Ένωση, η αξιολόγησή του περιλαμβάνονταν στα τεχνικά δελτία τα οποία η αρμόδια υπηρεσία υπέβαλε προς έγκριση.

2.1 Αξιολογώντας τα ΣΔΕ

Στην Ελλάδα το πρώτο ΣΔΕ λειτούργησε στο Περιστέρι Αττικής το σχολικό έτος 2000/2001 (Βεργίδου, 2016) και το Πρόγραμμα αξιολογήθηκε (Ματθαίου, 2001, όπως αναφ. στο Ανάγνου, 2016). Διαπιστώθηκε ότι υπήρχαν αρκετά σημεία «σχολειοποίησης» του ΣΔΕ και ειδικότερα: α) περιορισμένη σύνδεση με την τοπική κοινωνία, β) αναλυτικό πρόγραμμα και σχολικά βιβλία από το συμβατικό σχολείο, γ) ανελαστικό και ανεπαρκές

ωράριο λειτουργίας. Ακόμα, επισημάνθηκε η σημασία και η ανάγκη επιμόρφωσης των διδασκόντων (Ματθαίου, 2001, όπως αναφ. στο Ανάγνου, 2016).

Για τη διετία 2001/02-2002/03 πραγματοποιήθηκε διαμορφωτική αξιολόγηση του προγράμματος στα πέντε ΣΔΕ της πειραματικής φάσης. Διαπιστώθηκε η συμβολή της επιμόρφωσης του επιστημονικού προσωπικού των ΣΔΕ στην ανάπτυξη και στη διάχυση της φιλοσοφίας του θεσμού (Βεργίδης, 2003) και εκπονήθηκε το περίγραμμα του έργου των διδασκόντων σε ΣΔΕ (Βεργίδης, 2003/2010).

Η επόμενη αξιολόγηση του Προγράμματος εκπονήθηκε το σχολικό έτος 2004/05 και αφορούσε τη λειτουργία 32 ΣΔΕ. Διαπιστώθηκαν οι ανάγκες: διαφοροποίησης των ΣΔΕ από τα σχολεία αναφοράς (ημερήσια και εσπερινά Γυμνάσια), σύνδεσης με τις τοπικές κοινωνίες, κατάλληλων υλικοτεχνικών υποδομών και εκπαιδευτικών υλικών, καθώς και επιμόρφωσης των διδασκόντων (Βεργίδης, 2005). Στη συνέχεια, εκπονήθηκε αξιολόγηση του Προγράμματος ΣΔΕ για τη διετία 2006/07-2007/08, κατά την οποία λειτουργούσαν 48 ΣΔΕ (Παρνασσάς κ.ά., 2008). Οι κυριότερες προτάσεις που διατυπώθηκαν επικεντρώθηκαν στην επιμόρφωση των διδασκόντων (συστηματική διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών, εναλλακτικές μορφές επιμόρφωσης, περιφερειακές και ενδοσχολικές επιμορφώσεις, εξ αποστάσεως επιμόρφωση).

2.2 Μέθοδος περιγραφικής αξιολόγησης

Για την αξιολόγηση του Προγράμματος ΣΔΕ, το σχολικό έτος 2018/2019, επιλέξαμε τη δομητική (στρουκτουραλιστική) προσέγγιση, που βασίζεται στην περιγραφή του τρόπου λειτουργίας των ΣΔΕ, και εστίασαμε στις διαδικασίες/διεργασίες (αξιολόγηση ως «διαχείριση») (βλ. Bonniol & Vial, 2007). Η προσέγγιση αυτή εστιάζεται στην περιγραφή των σχέσεων μεταξύ των εμπλεκόμενων, των κοινωνικών πρακτικών τους και στη διαχείριση των διαδικασιών στα ΣΔΕ (Bonniol & Vial, 2007). Διευκρινίζουμε ότι «η περιγραφική έρευνα περιλαμβάνει την ερμηνεία της σημασίας ή της σπουδαιότητας αυτού που περιγράφεται» (Verma & Mallick, 2004).

Σκοπός της αξιολόγησης που εκπονήσαμε είναι η άντληση, η ανάλυση, η αποτίμηση και η αξιοποίηση της πληροφορίας για τη λειτουργία των ΣΔΕ και η συμβολή στην κατασκευή δεικτών ποιότητας (βλ. και Σολομών, 1999). Τα δεδομένα της αξιολόγησης αντλήθηκαν από ευρύτερη έρευνα για τα ΣΔΕ.

Το δείγμα συγκροτήθηκε από 13 ΣΔΕ σε συνολικό πληθυσμό 62 ΣΔΕ, εξαιρουμένων αυτών που λειτουργούσαν σε καταστήματα κράτησης, και με επιλογή ενός ΣΔΕ από κάθε διοικητική περιφέρεια. Αντλήσαμε τα ερευνητικά μας δεδομένα από τις εκθέσεις

που υποβάλλονται κάθε σχολικό έτος από τους διευθυντές των ΣΔΕ στο ΙΝΕΔΙΒΙΜ και κοινοποιούνται στην αρμόδια Γενική Γραμματεία του Υπουργείου Παιδείας.

Για την επεξεργασία των δεδομένων/τεκμηρίων χρησιμοποιήθηκε η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου (documentary analysis), με μονάδα ανάλυσης το θέμα (Βάμβουκας, 2007). Οι κατηγορίες της κωδικοποίησης προσδιορίστηκαν με διαδοχικές αναγνώσεις των τεκμηρίων (Robson, 2007). Η έρευνα έχει ερμηνευτική εγκυρότητα και αξιοπιστία, εφόσον τα τεκμήρια συνιστούν αντικειμενικό υλικό και η ανάλυση πραγματοποιήθηκε με βάση το πρόδηλο περιεχόμενό τους (manifest coding) (Cohen κ.ά., 2008· Grawitz, 2006· Σαραφίδου, 2011· Τσιώλης, 2014).

Από την ποιοτική ανάλυση των τεκμηρίων προέκυψαν οι παρακάτω έντεκα κατηγορίες, σε ορισμένες εκ των οποίων προσδιορίστηκαν και υποκατηγορίες:

1. Ενέργειες της κεντρικής διοίκησης
2. Επικοινωνιακή πολιτική
3. Εκπαιδευτικό περιβάλλον δράσης
 - 3.1. Υλικοτεχνικές υποδομές
 - 3.2. Λειτουργικές δαπάνες – αναλώσιμα
 - 3.3. Λειτουργικές δαπάνες – καθαριότητα
4. Συνεργασίες με άλλους φορείς
5. Σχέδια δράσης (projects), εργαστήρια και καλές πρακτικές
6. Πολιτική κοινωνικοποίηση
7. Πολιτιστικές δραστηριότητες
 - 7.1. Μέσα στο σχολείο
 - 7.2. Έξω από το σχολείο
8. Κουλτούρα του σχολείου και εκπαιδευτική ηγεσία
 - 8.1. Καθιερωμένες πρακτικές
 - 8.2. Εκπαιδευτική ηγεσία
9. Πρόγραμμα σπουδών και εκπαιδευτικό υλικό
 - 9.1. Πρακτικές εκπαίδευσης ενηλίκων
 - 9.2. Αναπαραγωγή πρακτικών του συμβατικού σχολείου
10. Σύνδεση με τον κόσμο της εργασίας και το εκπαιδευτικό σύστημα
11. Ανάγκες και προτάσεις

3. Δεδομένα της έρευνας και συζήτηση

Στην ενότητα αυτή θα παραθέσουμε τα ερευνητικά μας δεδομένα με βάση τις κατηγορίες και τις υποκατηγορίες που συγκροτήσαμε.

3.1 Ενέργειες της κεντρικής διοίκησης

Για τη λειτουργία οποιασδήποτε εκπαιδευτικής μονάδας απαιτείται να υπάρχουν διδάσκοντες οι οποίοι θα αναλάβουν το εκπαιδευτικό έργο. Ωστόσο, φαίνεται ότι οι αποφάσεις για την πρόσληψη ωρομίσθιων διδασκόντων και την απόσπαση μόνιμων εκπαιδευτικών στα ΣΔΕ καθυστερούσαν τα προηγούμενα χρόνια. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται:

Θα πρέπει βέβαια να αναγνωρίσουμε τη θεαματικά βελτιωμένη κατάσταση σε σχέση με τα περασμένα σχολικά έτη στον τομέα της στελέχωσης, τόσο στην έγκαιρη απόσπαση επαρκούς μόνιμου προσωπικού όσο και στην ταχύτερη σε σχέση με το παρελθόν στελέχωση με ωρομίσθιο εκπαιδευτικό προσωπικό. (ΣΔΕ 5)

Σε κάθε περίπτωση αναγνωρίζεται ότι:

Η έγκαιρη στελέχωση του σχολείου έχει βοηθήσει στην εύρυθμη λειτουργία του. (ΣΔΕ 13)

Είναι σαφές ότι καθοριστικός δείκτης εύρυθμης λειτουργίας των ΣΔΕ είναι η έγκαιρη στελέχωση των ΣΔΕ.

3.2 Επικοινωνιακή πολιτική

Όπως προκύπτει από τα παρακάτω ενδεικτικά αποσπάσματα, από τα ΣΔΕ ασκείται δυναμική επικοινωνιακή πολιτική:

Ταυτόχρονα, όπως κάθε χρόνο, εκδόθηκε δελτίο τύπου σχετικά με τις εγγραφές και έγινε σύντομη παρουσίαση του σχολείου και των προδιαγραφών του από τη Διευθύντρια στα δελτία ειδήσεων των τοπικών τηλεοπτικών σταθμών, καθώς και ανακοίνωση σχετική με τις εγγραφές σε τοπικούς ραδιοφωνικούς σταθμούς και στην εκκλησία. (ΣΔΕ 1)

Κατά τη διάρκεια του Σεπτεμβρίου οργανώθηκε μια διαφημιστική εκστρατεία με σκοπό την εξεύρεση εκπαιδευόμενων, μέσω κυρίως του τοπικού Τύπου, αναρτήσεων σε δημοφιλή ιστολόγια (blogs), αποστολής διαφημιστικών φυλλαδίων του ΣΔΕ στον δήμο και στους όμορους δήμους κ.λπ. (ΣΔΕ 10)

Η σύνδεση με την τοπική κοινωνία μέσω των τοπικών Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης, της Τοπικής Αυτοδιοίκησης και της Εκκλησίας αναδεικνύεται ως αναγκαία για την προσέγγιση του πληθυσμού-στόχου και την εξεύρεση εκπαιδευομένων.

3.3 Εκπαιδευτικό περιβάλλον δράσης

Το διδακτικό έργο πραγματοποιείται σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον που απαιτεί υλικοτεχνικές υποδομές και λειτουργικές δαπάνες. Προσδιορίσαμε τις παρακάτω υποκατηγορίες/δείκτες ποιότητας.

3.3.1 Υλικοτεχνικές υποδομές

Η ενδεικτική αναφορά που παραθέτουμε στη συνέχεια αναδεικνύει την ένδεια των ΣΔΕ σε υλικοτεχνική υποδομή.

Επίσης, πρέπει να προγραμματιστεί με κεντρική διαδικασία μια αναβάθμιση του ηλεκτρονικού εξοπλισμού των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας και ιδιαίτερα των ηλεκτρονικών υπολογιστών, οι οποίοι είναι παλιοί και ξεπερασμένοι σε όλα τα επίπεδα (hardware και software). (ΣΔΕ 2)

Υπενθυμίζουμε ότι η ευρωπαϊκή πολιτική για τα ΣΔΕ προβλέπει να διαθέτουν εξοπλισμό υψηλού επιπέδου και ότι το Πρόγραμμα ΣΔΕ συγχρηματοδοτείται από ευρωπαϊκούς πόρους.

3.3.2 Λειτουργικές δαπάνες – αναλώσιμα

Στα ενδεικτικά αποσπάσματα που ακολουθούν αναδεικνύεται η υποχρηματοδότηση των ΣΔΕ για λειτουργικές δαπάνες:

Εντός των επόμενων εβδομάδων θα είμαστε στη δυσχερή θέση να «ανοίξουμε» και το τελευταίο πακέτο χαρτιού, ορισμένοι δε εκτυπωτές δεν έχουν παροπλιστεί απλώς γιατί ανέχονται να εκτυπώνουν ακόμη και με ρανίδες γραφίτη στο τόνερ τους. (ΣΔΕ 5)

Αναλώσιμα: Δεν έχει χρηματοδοτηθεί το σχολείο εδώ και τρία χρόνια. Έχουν τελειώσει το χαρτί A4, τα μελάνια και το τόνερ του φωτοτυπικού. (ΣΔΕ 6)

Ωστόσο, φαίνεται ότι ίσως υπάρχουν αναξιοποίητες δυνατότητες, τις οποίες χρησιμοποιούν ορισμένα ΣΔΕ:

Όσον αφορά στην υλικοτεχνική υποδομή, έγινε προμήθεια –μέσω της διαδικασίας που προβλέπεται από τον κανονισμό του ΙΝΕΔΙΒΙΜ– εργαστηριακών υλικών καθώς και υλικών για την ημερίδα ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης. (ΣΔΕ 10)

Ωστόσο, αποτελεί θεσμική δυσλειτουργία η ύπαρξη δυνατοτήτων που δεν αξιοποιούνται, ενδεχομένως επειδή λείπει η ενημέρωση της ηγεσίας των ΣΔΕ από το ΙΝΕΔΙΒΙΜ για τις ισχύουσες διαδικασίες.

3.3.3 Λειτουργικές δαπάνες – καθαριότητα

Η κατάσταση όσον αφορά την καθαριότητα σε αρκετά ΣΔΕ είναι τραγική, λόγω της υποχρηματοδότησης. Όπως υπογραμμίζεται με έμφαση και αρκετή ειρωνεία σε μια έκθεση:

Μαζί με τα άλλα σπουδαία πράγματα που καταφέραμε τη φετινή σχολική χρονιά, πετύχαμε και κάτι ακόμα το οποίο είναι μοναδικό: καταφέραμε να βγάλουμε μια ολόκληρη χρονιά χωρίς καθαριότητα!!! (ΣΔΕ 2)

Οι διευθυντές αναγκάζονται να βρίσκουν «λύσεις» ανάγκης, όπως αναφέρεται με αγανάκτηση σε έκθεση του ίδιου σχολείου:

Ελάτε να δουλέψετε σε ένα χώρο που έχει να καθαριστεί από την αρχή της χρονιάς [...] και όπου εγώ πληρώνω μια καθαρίστρια να καθαρίζει τις τουαλέτες για να μην αρρωστήσουμε. (ΣΔΕ 2)

Την ίδια «λύση» ανάγκης βρήκε ο διευθυντής και άλλου ΣΔΕ, αναλαμβάνοντας, και σε αυτή την περίπτωση, ο ίδιος το κόστος της στοιχειώδους καθαριότητας:

Καθαριότητα. Δεν υπάρχει στο σχολείο από το σχολικό έτος 2016-17 και το κτίριο καθαρίζεται με προσωπικά έξοδα του Διευθυντή μία φορά την εβδομάδα με αποτέλεσμα να υπάρχει και θέμα δημόσιας υγείας. (ΣΔΕ 6)

Όμως, και για το θέμα της καθαριότητας φαίνεται να υπάρχουν δυνατότητες, οι οποίες αξιοποιούνται σε ορισμένα σχολεία:

Ύστερα από συνεννόηση με το ΙΝΕΔΙΒΙΜ, ο Δήμος προσέλαβε καθαρίστρια για την καθαριότητα του σχολείου μας. (ΣΔΕ 10)

[...] έγινε έναρξη των μαθημάτων [...] αφού πρώτα ρυθμίστηκε το θέμα της καθαριότητας του κτιρίου μέσω της σχολικής επιτροπής Β/θμιας εκπαίδευσης λόγω και της συστέγασης με το πρωινό γυμνάσιο. (ΣΔΕ 1)

Είναι ευνόητο ότι για το θέμα της καθαριότητας και της δημόσιας υγείας δεν μπορεί να υπάρχουν ρυθμίσεις κατά περίπτωση.

3.4 Συνεργασίες με άλλους φορείς

Τα ΣΔΕ έχουν αναπτύξει συνεργασίες με κοινωνικούς και συνδικαλιστικούς φορείς. Ενδεικτικά:

Σεμινάριο πάνω στις Πρώτες Βοήθειες από τον Ελληνικό Ερυθρό Σταυρό (τοπικό παράρτημα). (ΣΔΕ 4)

[...] το σχολείο κάλεσε εκπροσώπους του Συμβουλευτικού Κέντρου Υποστήριξης Γυναικών Θυμάτων Βίας του Δήμου για να ενημερώσουν τους εκπαιδευόμενους. (ΣΔΕ 1)

Ομαδικό εργαστήριο συμβουλευτικής για ανέργους με θέμα «Εργασιακές Σχέσεις και Δικαιώματα». Η εκδήλωση πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της συνεργασίας του Δικτύου Υπηρεσιών Πληροφόρησης και Συμβουλευτικής Εργαζομένων και Ανέργων του Ινστιτούτου Εργασίας της ΓΣΕΕ με τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας σε πανελλαδικό επίπεδο. (ΣΔΕ 2)

Ορισμένα ΣΔΕ συμμετείχαν σε περιβαλλοντικά δίκτυα. Ενδεικτικά:

Η Δ/ντρια έχει εντάξει το σχολείο για το νέο έτος σε τρία σχολικά περιβαλλοντικά δίκτυα και συγκεκριμένα στο Δίκτυο για Άγρια ζωή του ΚΠΕ Καρπενησίου, στο Δίκτυο για τα βότανα του ΚΠΕ Μακρινίτσας και στο Δίκτυο του ΚΔΕ Στυλίδας-Υπάτης. (ΣΔΕ 1)

Συνεργασίες αναπτύχθηκαν και σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης:

[...] πραγματοποίηση ενός διαπολιτισμικού εκπαιδευτικού προγράμματος στο οποίο συμμετέχουν το Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας, το Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας και η Κοινωνική Οργάνωση Υποστήριξης Νέων ΑΡΣΙΣ. (ΣΔΕ 2)

Επίσης, μερικά ΣΔΕ συμμετείχαν σε ευρωπαϊκά προγράμματα:

Συμμετοχή του ΣΔΕ σε ευρωπαϊκό πρόγραμμα συμπράξεων ERASMUS+ με θέμα Neuroandragogy. Συντονιστές του προγράμματος είναι Πολωνοί από το LODZ. (ΣΔΕ 4)

Το ΣΔΕ συμμετείχε στο ευρωπαϊκό πρόγραμμα SELFIE. Το SELFIE αποτελεί μια από τις 11 πρωτοβουλίες του σχεδίου δράσης της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την ψηφιακή εκπαίδευση. (ΣΔΕ 2)

3.5 Σχέδια δράσης (projects), εργαστήρια και καλές πρακτικές

Για τις διαδικασίες επιλογής του θέματος των σχεδίων δράσης που εφαρμόζονται στα ΣΔΕ παραθέτουμε το παρακάτω ενδεικτικό απόσπασμα:

Πρώτη Συνάντηση: διερεύνηση των αναγκών των εκπαιδευομένων. Εμπλουτισμένη συζήτηση, προτάσεις με τη μέθοδο του καταγισμού ιδεών. Επιλογή του θέματος. Διαχωρισμός των εκπαιδευομένων σε ομάδες. (ΣΔΕ 12)

Στη συνέχεια παραθέτουμε ορισμένα χαρακτηριστικά θέματα:

Στο πλαίσιο του project του Β1 κύκλου οι εκπαιδευόμενοι θα ερευνήσουν το θέμα: «Αξιοποιώντας τις πρώτες ύλες του τόπου μας». Στους στόχους της ομάδας περιλαμβάνονται επισκέψεις σε παραγωγικούς φορείς και σε επιχειρήσεις. (ΣΔΕ 11)

Πρότζεκτ από τη διευθύντρια με όλο το σχολείο και όλους τους εκπαιδευτικούς, με θέμα «Ρατσισμός – Διαφορετικότητα». Ένα βιωματικό και ενημερωτικό πρότζεκτ, που σκοπό έχει την εξάλειψη ρατσιστικών φαινομένων στο σχολείο. (ΣΔΕ 3)

Τα σχέδια δράσης παρουσιάζονται στο τέλος του σχολικού έτους. Ενδεικτικά:

Τριήμερο εκδηλώσεων: Παρουσίαση των σχεδίων δράσης και των εργαστηρίων στο ευρύ κοινό, θεατρική παράσταση, τελετή αποφοίτησης με την παρουσίαση ζωντανής rock μουσικής από τον εκπαιδευτικό Α.Κ. και έντεχνων λαϊκών τραγουδιών από εκπαιδευομένους. (ΣΔΕ 9)

Στα ΣΔΕ πραγματοποιούνται επίσης εργαστήρια σε διάφορα θέματα, όπως:

Εργαστήριο ποίησης και μουσικής (Γ. Ρίτσος, Μ. Χατζιδάκις [...])

Εργαστήριο «Σχολικός Εκφοβισμός – Bullying»

Εργαστήριο «Ανακύκλωση». (ΣΔΕ 3)

Έγιναν επίσης ανοικτά βιωματικά εργαστήρια με θέματα «Χριστουγεννιάτικες κατασκευές», «Δημιουργίες ζωγραφικής». (ΣΔΕ 6)

Ορισμένα εργαστήρια αποσκοπούν στην πιστοποίηση των συμμετεχόντων στη χρήση Η/Υ και στην υποστήριξή τους για εύρεση εργασίας. Ενδεικτικά:

Εργαστήριο ECDL. (ΣΔΕ 3)

Εργαστήριο με θέμα «Τεχνικές εύρεσης εργασίας». (ΣΔΕ 9)

Στις εκθέσεις ορισμένων ΣΔΕ αναφέρονται καλές πρακτικές, που αναδεικνύουν την εξωστρέφειά τους και το υψηλό επίπεδο του εκπαιδευτικού και του κοινωνικού έργου που επιτελούν. Ενδεικτικά:

Νιώθουμε ιδιαίτερη χαρά που το πρότζεκτ «Ethnic Food Festival» που συντόνισε το Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας [...] συμπεριλήφθηκε στην ετήσια έκδοση του European Association for the Education of Adults (EAEA) GRUNDTVIG AWARD, excellence in adult education. Cooperations and Partnerships, 2018. (ΣΔΕ 2)

Οι εκπαιδευόμενοι του ΣΔΕ εκπόνησαν την εργασία τους με θέμα «Μεγάλες Γυναικείες Μορφές στα Μαθηματικά», η οποία έγινε δεκτή από την επιστημονική επιτροπή του συνεδρίου [11η Διεθνής Μαθηματική Εβδομάδα]. (ΣΔΕ 10)

Τα επιτεύγματα αυτά των ΣΔΕ θα μπορούσαν να αποτελούν έναν ακόμη δείκτη ποιότητας του έργου τους.

3.6 Πολιτική κοινωνικοποίηση

Η πολιτική κοινωνικοποίηση των εκπαιδευομένων αφορά την ιδιότητα του ενεργού πολίτη και την ενίσχυση της αυτοπεποίθησής τους. Παραθέτουμε δύο αποσπάσματα, το ένα για επίσκεψη που πραγματοποίησαν οι εκπαιδευόμενοι και το δεύτερο για τις επισκέψεις που έγιναν στο ΣΔΕ σε προεκλογικές περιόδους.

[...] οι εκπαιδευόμενοι του Β' κύκλου, με τη συνοδεία εκπαιδευτικών, μετέβησαν στο Δημαρχιακό μέγαρο όπου παρακολούθησαν ζωντανά μια συνεδρίαση του Δημοτικού Συμβουλίου. (ΣΔΕ 1)

Τις τελευταίες εβδομάδες λόγω Ευρωεκλογών, Περιφερειακών, Δημοτικών και Εθνικών εκλογών, υπουργοί, υποψήφιοι περιφερειάρχες, δήμαρχοι, περιφερειακοί και δημοτικοί σύμβουλοι και βουλευτές επισκέφθηκαν το ΣΔΕ και ενημερώθηκαν με ενδιαφέρον για την πορεία και τα προβλήματα του σχολείου. (ΣΔΕ 8)

Σημαντικές είναι οι συζητήσεις για διάφορα θέματα με την αξιοποίηση έγκυρου υλικού. Ενδεικτική είναι η παρακάτω δράση:

Προβολή στο σχολείο από το αρχείο της ΕΡΤ «Η μηχανή του χρόνου» με θέμα «Το κατοχικό δάνειο». Ακολούθησε συζήτηση στην οποία οι εκπαιδευόμενοι συμμετείχαν με μεγάλο ενδιαφέρον. (ΣΔΕ 9)

3.7 Πολιτιστικές δραστηριότητες

Η πολιτισμική-αισθητική αγωγή περιλαμβάνεται στον βασικό πυρήνα του προγράμματος σπουδών των ΣΔΕ (ΥΑ 5953/2014, άρθρο 4). Πολιτιστικές δραστηριότητες πραγματοποιούνται τόσο μέσα όσο και έξω από τα σχολεία.

3.7.1 Μέσα στο σχολείο

Ορισμένες από τις πολιτιστικές δραστηριότητες που πραγματοποιούνται μέσα στα σχολεία ανήκουν στη λόγια κουλτούρα. Ενδεικτικά:

Προβολή της ταινίας «Το παιδί με τις ριγέ πιζάμες» σε όλο το σχολείο. (ΣΔΕ 3)

Οι εκπαιδευόμενοι του Α΄ κύκλου σε συνεργασία με τους εκπαιδευτές [...] ασχολήθηκαν με το θεατρικό εργαστήρι και παρουσίασαν την παράσταση «Μικρός πρίγκιπας». (ΣΔΕ 11)

Άλλες πολιτιστικές δραστηριότητες των ΣΔΕ ανήκουν στην παραδοσιακή/λαϊκή κουλτούρα. Ενδεικτικά:

Η εκδήλωση συνεχίστηκε με τη χορευτική ομάδα που χόρευε παραδοσιακούς χορούς κάνοντας ένα μουσικοχορευτικό ταξίδι στη Θράκη, τη Θεσσαλία, τον Πόντο και την Ανατολική Ρωμυλία. (ΣΔΕ 1)

Αναπαράσταση Παραδοσιακού Γάμου, στο πλαίσιο του project «Πτυχές της παράδοσης» στην περιοχή. (ΣΔΕ 12)

3.7.2 Έξω από το σχολείο

Οι περισσότερες από τις πολιτιστικές δραστηριότητες που πραγματοποιούνται έξω από το σχολείο εντάσσονται στη λόγια κουλτούρα. Ενδεικτικά:

Μια ομάδα μαθητών με την καθηγήτρια Ε.Γ. παρακολούθησαν τη θεατρική παράσταση «Το ημερολόγιο της Άννας Φρανκ». (ΣΔΕ 3)

Πραγματοποιήθηκε εκπαιδευτική επίσκεψη στην έκθεση του ζωγράφου Μόραλη στο Μουσείο Μπενάκη. (ΣΔΕ 9)

Ορισμένα ΣΔΕ συμμετείχαν σε δραστηριότητες παραδοσιακής/λαϊκής κουλτούρας. Ενδεικτικά:

Μεγάλη βαρύτητα δίνεται στη συμμετοχή σε δράσεις τοπικού ενδιαφέροντος (συμμετοχή σε διαγωνισμούς, εθελοντικές δράσεις, πολιτιστικά δρώμενα κ.ά.). (ΣΔΕ 13)

Συμμετοχή στις παραδοσιακές εκδηλώσεις του πανάρχαιου εθίμου του ανάματος των φωτιών «Τσίρι Βάρβαρα» την παραμονή της εορτής της Αγίας Βαρβάρας. (ΣΔΕ 12)

3.8 Κουλτούρα του σχολείου και εκπαιδευτική ηγεσία

Η συμβολή της εκπαιδευτικής ηγεσίας στην κουλτούρα του σχολείου είναι καθοριστική (Βεργίδου, 2016). Όμως, η αναπαραγωγή της σχολικής κουλτούρας δεν είναι αυτονόητη: αποτελεί διακύβευμα αντιπαραθέσεων και σχέσεων ισχύος (Βεργίδου κ.ά., 2018· Βεργίδου & Υφαντή, 2019).

3.8.1 Καθιερωμένες πρακτικές

Οι πρακτικές είναι τα παρατηρήσιμα δημιουργήματα της κουλτούρας (Βεργίδου & Υφαντή, 2019). Οι πρακτικές που αναφέρονται στα παρακάτω αποσπάσματα δείχνουν κουλτούρα εκπαίδευσης ενηλίκων:

Η γνωριμία [του επιστημονικού προσωπικού του ΣΔΕ με τους εκπαιδευομένους που φοιτούν για πρώτη φορά] περιελάμβανε αρχικά, παρουσίαση των εκπαιδευομένων στην ολομέλεια, μετά από γνωριμία ανά ζεύγη. Στη συνέχεια, μετά από δημιουργία τεσσάρων ομάδων, καταγράφηκαν οι προσδοκίες αλλά και οι δεσμεύσεις όλων, προκειμένου να επιτευχθεί η καλύτερη λειτουργία του σχολείου. Η γνωριμία έκλεισε με ένα σύντομο σχόλιο από τον καθένα, που εμπεριέχει τα συναισθήματα που βίωσε κατά τη διάρκεια της γνωριμίας. (ΣΔΕ 1)

Πραγματοποιούνταν τακτικά συναντήσεις των παιδαγωγικών υπευθύνων με τους εκπαιδευομένους και μέσα από τις διεργασίες των παιδαγωγικών συναντήσεων αναπτύχθηκε η έννοια της ομάδας στους εκπαιδευομένους, επιλύθηκαν αναδυόμενα προβλήματα με σκοπό την ενίσχυση της συμβολής κάθε μέλους και την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου. (ΣΔΕ 10)

Από το απόσπασμα που ακολουθεί αναδεικνύονται πρακτικές επαγγελματικής ανάπτυξης των διδασκόντων:

Το γεγονός ότι τα περισσότερα μέλη του προσωπικού είχαν εργαστεί στο ΣΔΕ και σε προηγούμενες σχολικές χρονιές, διευκόλυνε το έργο του σχολείου, την οργάνωση και την ανάπτυξή του αλλά και την υποστήριξη των νέων μελών του προσωπικού. (ΣΔΕ 1)

Ιδιαίτερη σημασία έχουν οι κοινωνικές εκδηλώσεις των σχολείων με την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων. Ενδεικτικά:

Χριστουγεννιάτικη γιορτή και γλέντι με ορχήστρα και φαγητά από τους μαθητές μας. (ΣΔΕ 3)

Εκδήλωση Κοπής Βασιλόπιτας και γλέντι σε ταβέρνα. (ΣΔΕ 12)

Η κουλτούρα ενός θεσμού προϋποθέτει έναν κώδικα ανάγνωσης και ερμηνείας των καθιερωμένων πρακτικών (Βεργίδου, 2016). Σύμφωνα με τα αποσπάσματα που ακολουθούν, τα ΣΔΕ είναι σχολεία πρωτοποριακά, χωρίς αγκυλώσεις, καινοτόμα, με κοινωνική προσφορά:

Τολμώ να πω και μπορώ να το υποστηρίξω σθεναρά με επιχειρήματα ότι τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας αποτελούν ένα διαμάντι του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Ένα καινοτόμο, πρωτοποριακό σχολείο, απαλλαγμένο από αγκυλώσεις και δυσλειτουργίες που ταλανίζουν τα σχολεία της τυπικής εκπαίδευσης. Ένα σχολείο με σαφή προσανατολισμό και κοινωνική προσφορά. (ΣΔΕ 2)

Θεωρούμε ότι για ένα ανοικτό και χωρίς αγκυλώσεις σχολείο ενηλίκων, η εθελοντική προσφορά από άτομα καταξιωμένα στον χώρο τους αποδεικνύεται χρήσιμη και ουσιαστική, προς όφελος των εκπαιδευομένων. (ΣΔΕ 9)

3.8.2 Εκπαιδευτική ηγεσία

Η συμβολή των διευθυντών στην αναπαραγωγή της κουλτούρας των ΣΔΕ είναι καθοριστική (Ανάγνου, 2011· Βεργίδου, 2016, 2022). Από τα παρακάτω αποσπάσματα αναδεικνύεται η συνεργασία τους με τους εκπαιδευομένους:

Οι πρωτοετείς ενημερώνονται από τη διευθύντρια για την ομάδα και τους κανόνες λειτουργίας της καθώς και για τον φάκελο υλικού. Στη συνέχεια μπαίνουν στα τμήματά τους όπου δημιουργούν τα μαθησιακά τους συμβόλαια. (ΣΔΕ 3)

Οι εκπαιδευόμενοι/ες έχουν τη δυνατότητα σε ατομικές και σε ομαδικές συναντήσεις να συζητήσουν θέματα που τους απασχολούν με τη Διεύθυνση του ΣΔΕ. (ΣΔΕ 11)

Στα περισσότερα ΣΔΕ υπάρχει πολύ καλή συνεργασία του διευθυντή με τους διδάσκοντες και τους συμβούλους. Ενδεικτικά:

Η συνεργασία [της διευθύντριας] με τους ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς και τους συμβούλους υπήρξε εξαιρετική καθώς επίσης και η συνεργασία με τον υποδιευθυντή του σχολείου και τους μόνιμους αποσπασμένους εκπαιδευτικούς. (ΣΔΕ 1)

Η συνεδρίαση αυτή πραγματοποιείται [από τη Διεύθυνση του σχολείου], με στόχο την ανταλλαγή απόψεων, την ενίσχυση του έργου των εκπαιδευτικών, την ενθάρρυνση, την αποσυμπίεση από τον φόρτο των εργασιών, την καθημερινότητα και τα προβλήματα και συνάμα για ανατροφοδότηση και των δύο πλευρών. (ΣΔΕ 4)

Για την επίλυση των προβλημάτων των ΣΔΕ οι διευθυντές κινητοποιούνται προς την πολιτική ηγεσία. Υπογραμμίζεται ότι:

Θεωρούμε ότι οι επιστολές που προσυέγραψε η πλειοψηφία των διευθυντών ΣΔΕ στα τέλη Νοεμβρίου και ξανά στα μέσα Δεκεμβρίου [για τα προβλήματα στα ΣΔΕ] δεν έχουν απαντηθεί επαρκώς. (ΣΔΕ 5)

Οι διευθυντές των ΣΔΕ κινητοποιούνται όχι μόνο για την αντιμετώπιση της υποχρηματοδότησης, αλλά και για την ενδοσχολική επιμόρφωση των διδασκόντων και των συμβούλων του σχολείου τους. Ενδεικτικά:

Σεμινάριο με θέμα «Stress στον εργασιακό χώρο» προς τους εκπαιδευτές από την υποδιευθύντρια. (ΣΔΕ 5)

Η Διεύθυνση του σχολείου προγραμματίζει και νέα επιμορφωτική συνάντηση των εκπαιδευτών και των συμβούλων όλων των τμημάτων, ώστε να συνεχιστεί η δημιουργία δικτύου επικοινωνίας και ανταλλαγής εμπειριών που σκοπό έχει την επιτυχή αντιμετώπιση δυσκολιών και προβλημάτων. (ΣΔΕ 11)

Ιδιαίτερη έμφαση δίνουν οι διευθυντές ορισμένων ΣΔΕ στην εκμάθηση της κουλτούρας του σχολείου τους από τους νέους συναδέλφους. Χαρακτηριστικά αναφέρεται:

Στο πλαίσιο της ενδοσχολικής επιμόρφωσης και με αφορμή την τοποθέτηση νέων συναδέλφων, υλοποιήθηκε επιμόρφωση με θέμα την περιγραφική αξιολόγηση (θεωρητική προσέγγιση και παραδείγματα). Την επιμόρφωση ανέλαβαν η κ. Α. [διευθύντρια του ΣΔΕ] και παλαιότεροι εκπαιδευτικοί. (ΣΔΕ 9)

3.9 Πρόγραμμα σπουδών και εκπαιδευτικό υλικό

Το πρόγραμμα σπουδών των ΣΔΕ βασίζεται στις προδιαγραφές σπουδών και στην προσέγγιση των πολυγλωσσισμών (βλ. Νικολοπούλου, 2017).

3.9.1 Πρακτικές εκπαίδευσης ενηλίκων

Στους διαδοχικούς κανονισμούς λειτουργίας των ΣΔΕ διευκρινίζεται ότι ο εκπαιδευτικός στα ΣΔΕ σχεδιάζει και παράγει διδακτικό υλικό ή προσαρμόζει και αξιοποιεί το υπάρχον (βλ. και Βεργίδης, 2003/2010). Χαρακτηριστικά παραδείγματα καλών πρακτικών στα ΣΔΕ αναδεικνύονται από τα παρακάτω αποσπάσματα:

Ομάδα εκπαιδευομένων συγκεντρώθηκε στο σχολείο γύρω στις 12:00 για να πάρουν μετρήσεις στο πλαίσιο του πειράματος του Ερατοσθένη. [...] Κατόπιν θα ανταλλάξουν τη γωνία τους με αυτές των άλλων σχολείων με ίδιο γεωγραφικό πλάτος, που έχουν επιλέξει να συνεργαστούν, και από τις συνδυασμένες μετρήσεις θα υπολογίσουν την περίμετρο της γης. (ΣΔΕ 2)

Αγγλικός γραμματισμός:

Γνωριμία, διερεύνηση αναγκών και προσδοκιών εκπαιδευομένων, διαμόρφωση παιδαγωγικού συμβολαίου μαθήματος.

Εισαγωγή στην αγγλική γλώσσα: το αγγλικό αλφάβητο.

Αγγλικές λέξεις στην ελληνική γλώσσα (τομείς/θεματικά πεδία: αθλητισμός, τουρισμός, νέες τεχνολογίες κ.λπ.). (ΣΔΕ 5)

Ορισμένοι διδάσκοντες βρήκαν τρόπους να συνεργαστούν με άλλα ΣΔΕ και να διδάξουν Γεωμετρία και Γεωγραφία συμμετοχικά και συνεργατικά, καθώς και αγγλικό γραμματισμό έπειτα από διερεύνηση αναγκών.

3.9.2 Αναπαραγωγή πρακτικών του συμβατικού σχολείου

Πρόβλημα δεν είναι μόνο η υποχρηματοδότηση, αλλά και η διείσδυση των πρακτικών του συμβατικού σχολείου στα ΣΔΕ. Παραθέτουμε ορισμένα χαρακτηριστικά παραδείγματα στον γλωσσικό γραμματισμό:

Ελληνική γλώσσα:

Δόθηκε προσοχή στην κλίση των ανώμαλων αρσενικών ουσιαστικών μυσ-πρέσβης-πρύτανης. (ΣΔΕ 5)

Οι χρόνοι του ρήματος: ενεστώτας, παρατατικός, μέλλοντας, αόριστος, παρακείμενος, υπερσυντέλικος στην ενεργητική φωνή.

Οι εγκλίσεις του ρήματος.

Οι πτώσεις, τα γένη και οι αριθμοί των ουσιαστικών και των επιθέτων. (ΣΔΕ 12)

Ανάλογα παραδείγματα εντοπίζονται και στον αριθμητικό γραμματισμό:

Ευκλείδεια διαίρεση

Κριτήρια διαιρετότητας

Ανάλυση αριθμού σε γινόμενο πρώτων παραγόντων

Ελάχιστο Κοινό Πολλαπλάσιο

Μέγιστος Κοινός Διαιρέτης. (ΣΔΕ 12)

Γεωμετρία:

Εφεξής και διαδοχικές γωνίες, ασκήσεις.

Παραπληρωματικές, συμπληρωματικές και εφεξής γωνίες, ασκήσεις.

Θέσεις ευθειών στο επίπεδο, γωνίες εντός, εναλλάξ, εντός και επί τα αυτά, ασκήσεις. (ΣΔΕ 5)

Από ορισμένα ΣΔΕ δηλώνεται ρητά ότι δεν εφαρμόζεται ο κανονισμός λειτουργίας τους λόγω έλλειψης πόρων:

Το σχολείο, στερούμενο γραφικής ύλης και μελανιών για εκτυπώσεις, δεν μπόρεσε να εφαρμόσει τα προβλεπόμενα στον κανονισμό λειτουργίας των ΣΔΕ για παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού σύμφωνα με τις ανάγκες των εκπαιδευομένων. (ΣΔΕ 11)

Η έλλειψη πόρων δεν επέτρεψε τις δραστηριότητες εντός του σχολείου πέρα από τα μαθήματα. (ΣΔΕ 7)

Όπως φαίνεται, η υποχρηματοδότηση οδηγεί τα συγκεκριμένα ΣΔΕ σε εκπτώσεις στη λειτουργία τους.

3.10 Σύνδεση με τον κόσμο της εργασίας και το εκπαιδευτικό σύστημα

Με την ένταξη των εκπαιδευομένων στην αγορά εργασίας είναι επιφορτισμένοι οι σύμβουλοι σταδιοδρομίας. Σε ορισμένα ΣΔΕ καταβάλλονται συστηματικές προσπάθειες, για παράδειγμα:

[Το ΣΔΕ] κατάφερε να τους βοηθήσει [τους άνεργους εκπαιδευόμενους] να απευθυνθούν επιτυχώς στην αγορά εργασίας [...], πράγμα πολύ σημαντικό για τη ζωή και την αυτοπεποίθησή τους. Ήδη οκτώ (8) άνεργα άτομα εργάζονται πλέον. (ΣΔΕ 9)

Επίσκεψη στις εγκαταστάσεις της εταιρίας, ξενάγηση και ενημέρωση για τα τοπικά προϊόντα του οίνου. (ΣΔΕ 12)

Επίσης, στα ΣΔΕ προωθείται ο επαγγελματικός προσανατολισμός των εκπαιδευομένων και η συνέχιση των σπουδών τους. Χαρακτηριστικά αναφέρεται ότι:

Δόθηκε, σε αυτό το τελευταίο διάστημα λειτουργίας του σχολείου, μεγάλη έμφαση στον επαγγελματικό προσανατολισμό των εκπαιδευομένων και για τον σκοπό αυτό διοργανώθηκαν επισκέψεις σε χώρους εργασίας και κυρίως σε διάφορα Λύκεια (επαγγελματικά και γενικά), με σκοπό οι εκπαιδευόμενοι να ενημερωθούν για τις δυνατότητες συνέχισης των σπουδών τους. (ΣΔΕ 13)

[...] τέσσερις απόφοιτοι του ΣΔΕ έλαβαν απολυτήριο και πτυχίο ειδικότητας από το εσπερινό ΕΠΑΛ και δύο από το εσπερινό ΓΕΛ, ενώ μία από τις αποφοίτους του εσπερινού ΓΕΛ επέτυχε στην τριτοβάθμια εκπαίδευση έπειτα από επιτυχή συμμετοχή της στις Πανελλήνιες Εξετάσεις. (ΣΔΕ 1)

3.11 Ανάγκες και προτάσεις

Σε αρκετές εκθέσεις υπογραμμίζεται κυρίως το πρόβλημα της υποχρηματοδότησης. Ενδεικτικά:

Οι προθέσεις είναι καλές, οι προσπάθειες φιλότιμες, αλλά το αποτέλεσμα δεν είναι το αναμενόμενο λόγω μη χρηματοδότησης. (ΣΔΕ 7)

Επιτακτική επίσης είναι η ανάγκη για αναλώσιμα είδη (μελάνια, φωτοτυπικό χαρτί κ.λπ.), ενώ άμεσα πρέπει να γίνει και αγορά πετρελαίου. (ΣΔΕ 8)

Όμως, εκτός από την υποχρηματοδότηση, επισημαίνεται η έλλειψη προβολής του έργου των ΣΔΕ, που θα βοηθούσε αφενός στην προσέλευση εκπαιδευομένων, αφετέρου στη συνεργασία με διάφορους φορείς. Επίσης, επισημαίνεται ότι δεν αξιοποιείται η ευρωπαϊκή χρηματοδότηση:

[...] αναρωτιέμαι γιατί δεν προβάλλεται το έργο των ΣΔΕ κεντρικά, από τις αρμόδιες υπηρεσίες του Υπουργείου, τον Γενικό Γραμματέα και τους υπηρεσιακούς φορείς. Μιλάμε για εξαιρετικές δράσεις και καινοτόμα προγράμματα που τυγχάνουν

πανευρωπαϊκής διάκρισης και αναγνώρισης, αλλά στην Ελλάδα δεν λαμβάνουν καμία απολύτως προσοχή. (ΣΔΕ 2)

Να αναρωτηθεί η πολιτεία για το ποιος ευθύνεται για τη μη αξιοποίηση κονδυλίων που απευθύνονται στα ΣΔΕ, με αποτέλεσμα να υποβαθμίζεται το παρεχόμενο έργο. (ΣΔΕ 9)

Οι διευθυντές των ΣΔΕ δεν περιορίστηκαν σε ενέργειες προς την πολιτική ηγεσία. Δημοσιοποίησαν τα προβλήματα λειτουργίας των ΣΔΕ και κατήγγειλαν την αδιαφορία της πολιτείας (βλ. Παράρτημα).

Εκτός από την υποχρηματοδότηση και την υποβάθμιση του έργου των ΣΔΕ, ένα ακόμη μεγάλο πρόβλημα αποτελεί η έλλειψη ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης. Παραθέτουμε δύο ενδεικτικές αναφορές για το θέμα αυτό:

Επιπρόσθετα, θα πρέπει να καλυφθεί η μεγάλη ανάγκη σε ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση. Πιθανώς η τοποθέτηση Παιδαγωγικού Υπευθύνου στην Περιφέρεια θα βοηθούσε σε αυτή την κατεύθυνση. (ΣΔΕ 13)

[...] τέτοιες επιμορφώσεις [των εκπαιδευτικών ΣΔΕ στο ΕΚΔΔΑ] είναι απολύτως απαραίτητες και το πλέον δόκιμο μοντέλο είναι η κατά τόπους υλοποίηση, ενδεχομένως με μεικτό μοντέλο, διά ζώσης και ασύγχρονα. (ΣΔΕ 5)

Συμπεράσματα

Τα συμπεράσματά μας δεν μπορούν να γενικευτούν στο σύνολο των ΣΔΕ. Ωστόσο, με βάση τα δεδομένα μας μπορούμε να διατυπώσουμε τεκμηριωμένες παρατηρήσεις και προτάσεις.

1. Τα ΣΔΕ είναι συγχρηματοδοτούμενο ευρωπαϊκό πρόγραμμα και συνεπώς, σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, θα πρέπει σε αυτά να εφαρμόζονται θετικές διακρίσεις (όπως καλύτερη υλικοτεχνική υποδομή από τα συμβατικά σχολεία, μικρές ομάδες εκπαιδευομένων, έμπειροι διδάσκοντες κλπ.).
2. Το Πρόγραμμα ΣΔΕ εντάσσεται σε μια κατά περιοχή διαφοροποιημένη αναπτυξιακή πολιτική· δεν αποτελεί απλή βασική εκπαίδευση (όπως, π.χ., τα εσπερινά Γυμνάσια). Είναι θεσμός εκπαίδευσης ενηλίκων και παρέχει όχι μόνο εκπαιδευτικό, αλλά και σημαντικό κοινωνικό και πολιτιστικό έργο στις τοπικές κοινωνίες. Μερικά ΣΔΕ έχουν εξελιχθεί σε Ανοιχτά Δημοκρατικά Σχολεία – Πολιτιστικά Κέντρα.

3. Διαχρονική επισήμανση των διαδοχικών αξιολογήσεων είναι η ανάγκη επιμόρφωσης των διδασκόντων στα ΣΔΕ. Ιδιαίτερα σημαντική είναι η ενδοσχολική επιμόρφωση.
4. Σε αρκετά ΣΔΕ αναπτύχθηκε κουλτούρα εκπαίδευσης ενηλίκων, ενώ σε άλλα μάλλον επικρατεί η κουλτούρα του συμβατικού σχολείου. Σε μερικά σχολεία οι δύο κουλτούρες συνυπάρχουν. Απαιτείται η συγκρότηση επιστημονικής ομάδας (με μέλη έμπειρους διδάσκοντες των ΣΔΕ, εμπειρογνώμονες με τεχνογνωσία στα ΣΔΕ κ.ά.) για την εκπόνηση ενδεικτικού εκπαιδευτικού υλικού για τους διάφορους γραμματισμούς.
5. Η υποχρηματοδότηση των ΣΔΕ και οι γραφειοκρατικές δυσλειτουργίες δυσχεραίνουν –ή και υπονομεύουν– την εύρυθμη λειτουργία τους. Ενδεχομένως, απαιτείται η ενημέρωση των διευθυντών σε θέματα αξιοποίησης πόρων (π.χ., προκηρύξεις διαγωνισμών για αγορές εξοπλισμού). Κυρίως όμως απαιτείται η πλήρης αξιοποίηση εθνικών και ευρωπαϊκών πόρων.
6. Αρκετοί διευθυντές εργάζονται σκληρά –υπερκαλύπτοντας τα καθήκοντά τους– και αγωνίζονται με κάθε τρόπο για την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου τους, σε συνεργασία με ορισμένους διδάσκοντες που έχουν ενστερνιστεί την κουλτούρα των ΣΔΕ.
7. Απαιτείται η εκπόνηση διαμορφωτικών αξιολογήσεων συνολικά του Προγράμματος ΣΔΕ, όχι μόνο για τη διερεύνηση των δυσλειτουργιών και των προβλημάτων, αλλά και για την ανάδειξη των επιτευγμάτων τους.
8. Απαιτείται η διάχυση και η αξιοποίηση της τεχνογνωσίας που έχει δημιουργηθεί στα ΣΔΕ με τη χρηματοδότηση συνεδρίων, συνδιασκέψεων, ομάδων εργασίας, επιτόπιων επισκέψεων κ.λπ.
9. Έκδοση ετήσιου απολογισμού του Προγράμματος ΣΔΕ –σε ηλεκτρονική ή και σε έντυπη μορφή– εμπλουτισμένη με αναδημοσίευση σημαντικών εργασιών ή και με πρωτότυπα κείμενα, καθώς και με πληροφορίες από τα διάφορα ΣΔΕ.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Ανάγνου, Ε. (2011). *Εκπαιδευτική πολιτική στην εκπαίδευση ενηλίκων: Η αναπαραγωγή και ο μετασχηματισμός των βασικών αρχών και χαρακτηριστικών των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας μέσα από τις πρακτικές των διευθυντών τους. Εμπειρική έρευνα*, Διδακτορική διατριβή, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Ανάγνου, Ε. (2016). «Ιχνηλατώντας την εκπαιδευτική πολιτική για έναν θεσμό εκπαίδευσης ενηλίκων: Η δημιουργία και εξέλιξη του δικτύου των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας στην Ελλάδα (1997-σήμερα)», *Θέματα Ιστορίας της Εκπαίδευσης*, 13-14, σ. 129-156. Αθήνα: Gutenberg.
- Βάμβουκας, Ι. (2007). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*, Αθήνα: Γρηγόρη.
- Βεκρής, Λ. (2004). «Ο θεσμός των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας: Από τη ρητορική των στόχων στο επίπεδο των διοικητικών ρυθμίσεων», στο Λ. Βεκρής & Ε. Χοντολίδου (επιμ.), *Δύο χρόνια πειραματικής λειτουργίας: Διδακτικές καινοτομίες και αναστοχασμός των πρακτικών μας*, Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου των ΣΔΕ, 28-29 Ιουνίου 2004 (σ. 19-26), Αθήνα: ΓΓΕΕ/ΙΔΕΚΕ, Πάντειο Πανεπιστήμιο.
- Βεργίδης, Δ. (2003). *Αξιολόγηση του προγράμματος ΣΔΕ για τις σχολικές περιόδους 2001/02-2002/03*, Αδημοσίευτη έρευνα, Εργαστήριο Συνεχιζόμενης Κατάρτισης και Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Βεργίδης, Δ. (2003/2010). *Οι εκπαιδευτικοί των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας: Το περίγραμμα της θέσης εργασίας τους*, Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, ΓΓΔΒΜ, ΙΔΕΚΕ.
- Βεργίδης, Δ. (2005). *Πρόγραμμα «Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας»: Διαμορφωτική αξιολόγηση του προγράμματος*, Αδημοσίευτη έρευνα, Εργαστήριο Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης και Κατάρτισης, Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Βεργίδης, Δ. (2014). «Διά βίου μάθηση και εκπαιδευτικές ανισότητες», στο Α. Κυρίδης (επιμ.), *Ευπαθείς κοινωνικές ομάδες και διά βίου μάθηση* (σ. 121-150), Αθήνα: Gutenberg.
- Βεργίδης, Δ. (2022). «Υποεκπαίδευση», στο Θ. Καραλής & Π. Λιντζέρης (επιμ.), *Λεξικό Εκπαίδευσης Ενηλίκων* (σ. 296-300), Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Βεργίδου, Α. (2016). *Οι διευθυντές/ντριες των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας: Η συμβολή τους στην αποτελεσματικότητα και στην κουλτούρα της σχολικής τους μονάδας*, Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Πανεπιστήμιο Πατρών, <http://hdl.handle.net/10889/10721>.

- Βεργίδου, Α. (2022). *Ηγεσία, σχολική κουλτούρα και κοινότητες μάθησης στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: Ο ρόλος των εκπαιδευτικών*, Διδακτορική διατριβή, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Πανεπιστήμιο Πατρών, doi 10.12681/eadd/51014.
- Βεργίδου, Α., Βεργίδης, Δ. & Υφαντή, Α.Α. (2018). «Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: Εκπαιδευτικές καινοτομίες και σχολική κουλτούρα. Αναπαραγωγή ή προσαρμογή;», *Επιστήμες της Αγωγής*, 2, σ. 169-186.
- Βεργίδου, Α. & Υφαντή, Α.Α. (2019). «Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας στην Ελλάδα: Η αναπαραγωγή της κουλτούρας τους και τα καινοτομικά τους στοιχεία», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 36 (67), σ. 26-43.
- Bonniol, J.-J. & Vial, M. (2007). *Τα μοντέλα αξιολόγησης: Θεμελιώδη κείμενα με ερμηνευτικά σχόλια*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (1996). *Λευκό Βιβλίο για την εκπαίδευση και την κατάρτιση – Διδασκαλία και Μάθηση: Προς την κοινωνία της γνώσης*, Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Επίσημων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων.
- Grawitz, M. (2006). *Μέθοδοι των κοινωνικών επιστημών*, μτφ. Ε. Αστερίου, τόμ. Β, Αθήνα: Οδυσσέας.
- Καλογιαννάκη, Π., Υφαντή, Α., Καρράς, Κ. & Ιβριντέλη, Μ. (επιμ.) (2016). *Οικονομικά της εκπαίδευσης: Συλλογή κειμένων Γιώργου Ψαχαρόπουλου*, Λευκωσία, Κύπρος: HM Studies and Publishing.
- Καραλής, Θ. (2013). *Κίνητρα και εμπόδια για τη συμμετοχή των ενηλίκων στη Διά Βίου Εκπαίδευση*, Αθήνα: ΙΝΕ ΓΣΕΕ & ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ.
- Καραλής, Θ. (2021). *Κίνητρα και εμπόδια για τη συμμετοχή των ενηλίκων στη Διά Βίου Εκπαίδευση (2011-2019)*, Αθήνα: ΙΝΕ ΓΣΕΕ & ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ.
- Κόλλας, Σ. (2015). *Επιστημονικός γραμματισμός στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: Εκπαίδευση εκπαιδευτικών στο σχεδιασμό αναλυτικών προγραμμάτων*, Διδακτορική διατριβή, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Μουζέλης, Ν. (επιμ.), συγγραφική ομάδα: Βεργίδης, Δ., Γκλαβάς, Σ., Κουτούζης, Μ. & Φωτόπουλος, Ν. (2012). *Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: Όψεις και βασικά μεγέθη της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην προ μνημονίου εποχή*, Αθήνα: ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ.

- Νικολοπούλου, Β. (2017). *Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: Ένας καινοτόμος θεσμός εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα. Πώς η θεωρία έγινε πράξη και η καινοτομία βίωμα*, Διδακτορική διατριβή, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Παρνασσός, Γ., Ανδρεάτος, Α. & Ιεραπετρίτης, Δ. (2008). *Εξωτερική αξιολόγηση «Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας»: Τελική έκθεση αξιολόγησης*, Αθήνα: ΙΔΕΚΕ.
- Πρόκου, Ε. (2020). *Πολιτικές εκπαίδευσης ενηλίκων και διά βίου μάθησης*, Αθήνα: Διόνικος.
- Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*, μτφ. Β. Νταλάκου & Κ. Βασιλικού, Αθήνα: Gutenberg.
- Σαραφίδου, Γ.Ο. (2011). *Συνάρθρωση ποσοτικών και ποιοτικών προσεγγίσεων: Η εμπειρική προσέγγιση*, Αθήνα: Gutenberg.
- Σολομών, Ι. (επιμ.) (1999). *Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα: Ένα πλαίσιο εργασίας και υποστήριξης*, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*, Αθήνα: Κριτική.
- Verma, G. & Mallick, K. (2004). *Εκπαιδευτική έρευνα: Θεωρητικές προσεγγίσεις και τεχνικές*, Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.

Ξενόγλωσση

- European Commission (2001). *Second Chance Schools. The Results of a European Pilot Project, Report*, Directorate General for Education and Culture, Publications Office.
- European Commission (2013). *Preventing Early School Leaving in Europe-Lessons Learned from Second Chance Education*, Publications Office.

Παράρτημα

Η ΟΛΜΕ για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ)

Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας επιτελούν ένα σημαντικότερο έργο που στόχο έχει την καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού μέσα από την παροχή της δυνατότητας πρόσβασης των ευάλωτων κοινωνικών ομάδων στο μορφωτικό αγαθό.

Το τελευταίο όμως χρονικό διάστημα η αδιαφορία της πολιτείας και οι γραφειοκρατικές διαδικασίες οδηγούν τον θεσμό των ΣΔΕ στην απαξίωση και τον ευτελισμό. Η καθυστέρηση στις πληρωμές και στην πρόσληψη των εκπαιδευτικών και η διακοπή σχεδόν της χρηματοδότησής τους έχει κάνει προβληματική ακόμη και τη στοιχειώδη λειτουργία τους.

Σύμφωνα με την καταγγελία Διευθυντών των ΣΔΕ της χώρας, «εδώ και ενάμιση έτος δεν έχει σταλεί καμία χρηματοδότηση για δαπάνες που είναι απαραίτητες για τη λειτουργία οποιασδήποτε σχολικής μονάδας», ενώ «οι προμηθευτές δεν έχουν εξοφληθεί ακόμα για προμήθειες μέσω εθνικών πόρων που αφορούν στο Σχολικό έτος 2015-2016».

Το ΔΣ της ΟΛΜΕ:

- συμπαραστέκεται στα δίκαια αιτήματα των Διευθυντών, των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευομένων των ΣΔΕ και
- απαιτεί από την πολιτική ηγεσία του Υπουργείου και το ΙΝΕΔΙΒΙΜ τη στήριξη των σχολείων και την άμεση λήψη όλων των μέτρων που απαιτούνται για την ομαλή συνέχιση της λειτουργίας τους.

ΔΣ της ΟΛΜΕ

Πηγή: <https://www.esos.gr/arhtra/61016/i-olme-gia-ta-sholeia-deyteris-eykairias-sde> (Ημερομηνία δημοσίευσης: 26/01/2019)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

Εκπαίδευση ενηλίκων: Η διαρροή στα ΣΔΕ

*Μανώλης Κουτούζης – Αναστασία Παπαδοπούλου
– Αθηνά Χαλκιάδακη*

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

Εκπαίδευση ενηλίκων: Η διαρροή στα ΣΔΕ

Μανώλης Κουτούζης – Αναστασία Παπαδοπούλου – Αθηνά Χαλκιαδάκη

Εισαγωγή

Η παρούσα συμβολή αποτελεί μέρος μιας ευρύτερης ερευνητικής προσπάθειας που αφορά τα ΣΔΕ, η οποία καταγράφει τις στάσεις και τις απόψεις εκπαιδευομένων που διέκοψαν τη φοίτησή τους σε αυτά, εξετάζοντας ένα εύρος παραγόντων που την επηρέασαν ή συντέλεσαν στη διακοπή της. Επικεντρώνεται στην παρουσίαση του προφίλ των εκπαιδευομένων καθώς και στην αναζήτηση των βασικότερων αιτιών που οδήγησαν στη διακοπή της φοίτησής τους. Αποτελείται από ένα θεωρητικό μέρος, που αφορά το θεσμικό πλαίσιο και γενικότερες έννοιες που συνδέονται άμεσα με τα αίτια της διαρροής στις δομές ενηλίκων, και συγκεκριμένα στα ΣΔΕ, και ένα ερευνητικό, το οποίο παρουσιάζει τη μεθοδολογία της έρευνας, καθώς και τα αποτελέσματα στα πεδία που εξετάστηκαν.

1. ΣΔΕ: Η γένεση και η ανάπτυξη ενός καινοτόμου εκπαιδευτικού θεσμού

1.1 Ίδρυση και λειτουργία των ΣΔΕ

Με δεδομένο ότι το θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας των ΣΔΕ αναλύεται διεξοδικά σε άλλα σημεία του παρόντος τόμου, θα παρουσιαστούν εδώ πολύ σύντομα ορισμένα χαρακτηριστικά τα οποία συνδέονται με την επιχειρηματολογία που θα αναπτύξουμε στο κεφάλαιο αυτό.

Η λειτουργία ΣΔΕ, με στόχο την αντιμετώπιση του εκπαιδευτικού και του συνεπαγόμενου κοινωνικού αποκλεισμού των νέων που προέρχονται από μη προνομιούχα κοινωνικά στρώματα, αποτελεί από τη δεκαετία του 1990 κεντρική πολιτική στόχευση της Ευρωπαϊκής Ένωσης (European Commission, 1995). Στην Ελλάδα τα ΣΔΕ θεσμοθετήθηκαν το 1997 (Ν. 2525/1997, άρθρο 5, ΦΕΚ 188/23-9-1997, τεύχ. Α) στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης που επιχειρήθηκε τη χρονιά εκείνη. Αποτέλεσαν τη συνέχεια του θεσμού της Λαϊκής Επιμόρφωσης, η οποία είχε ξεκινήσει από τις αρχές της

δεκαετίας του 1980 και είχε στόχο την ανάπτυξη της προσωπικότητας των πολιτών, την ενίσχυση της πολιτειότητας (ενεργητική συμμετοχή στα κοινά) αλλά και τη δημιουργική αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου. Σε μια προσπάθεια ενδυνάμωσης αλλά και καλύτερης οργάνωσης και συστηματοποίησης της διά βίου μάθησης στην Ελλάδα, τα ΣΔΕ ιδρύθηκαν και απευθύνθηκαν σε πολίτες ηλικίας 18 χρονών και άνω οι οποίοι και δεν είχαν συμπληρώσει την υποχρεωτική εννιάχρονη εκπαίδευση, δίνοντάς τους την ευκαιρία να λάβουν απολυτήριο τίτλο ισότιμο με τον τίτλο του απολυτηρίου Γυμνασίου (ΦΕΚ 1003/22-8-2003, τεύχ. Β).

Σύμφωνα με τον ιδρυτικό νόμο, η εποπτεία των ΣΔΕ ανατέθηκε στο Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΙΔΕΚΕ), το οποίο σήμερα έχει μετονομαστεί σε Ίδρυμα Νεολαίας και Διά Βίου Μάθησης (ΙΝΕΔΙΒΙΜ) και υπάγεται στη Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης (ΓΓΔΒΜ), την πρώην Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΓΓΕΕ) (Βεργίδου κ.ά., 2018).

Το πρώτο ΣΔΕ στην Ελλάδα λειτούργησε το 2000 στο Περιστέρι. Από τότε μέχρι σήμερα ιδρύθηκαν ΣΔΕ σε όλη τη χώρα, όπως και αρκετά παραρτήματα (τμήματα εκτός έδρας), αλλά και σχολεία που λειτουργούν μέσα σε σωφρονιστικά καταστήματα. Μέχρι το 2010 ο αριθμός τους έφτασε στα 58 (Ανάγνου & Βεργίδης, 2014). Κατά το έτος 2012 φοίτησαν στα ΣΔΕ 4.187 ενήλικες σε 281 τμήματα (ΓΓΔΒΜ, 2013). Σήμερα λειτουργούν 76 ΣΔΕ, εκ των οποίων 12 σε καταστήματα κράτησης και 23 τμήματα εκτός έδρας στις 13 περιφέρειες της χώρας (ΙΝΕΔΙΒΙΜ, 2024). Δίχως να αναφερθούμε σε περισσότερες λεπτομέρειες, μπορούμε να υποστηρίξουμε με σχετική βεβαιότητα ότι η ίδρυση και η περαιτέρω ανάπτυξη των ΣΔΕ στην Ελλάδα είναι από τις χαρακτηριστικές περιπτώσεις σύγκλισης εθνικών εκπαιδευτικών προτεραιοτήτων (βλ. Ανάγνου & Βεργίδης, 2014) με ευρωπαϊκές στρατηγικές, όπως αυτές διαμορφώνονται κυρίως από το 2000 και έπειτα.

1.2 Σκοπός, στόχοι και χαρακτηριστικά των ΣΔΕ

Σύμφωνα με το ΙΝΕΔΙΒΙΜ, σκοπός των ΣΔΕ είναι η συνολική ανάπτυξη των εκπαιδευομένων και η πληρέστερη συμμετοχή τους στο οικονομικό, στο κοινωνικό και στο πολιτισμικό γίνεσθαι, καθώς και η αποτελεσματικότερη συμμετοχή τους στον χώρο της εργασίας. Τα ΣΔΕ στοχεύουν στην ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης πολιτών 18 ετών και άνω και στην επανασύνδεσή τους με τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης. Στο πλαίσιο αυτό οι νέοι αποκτούν σύγχρονες γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις που θα τους βοηθήσουν στην κοινωνική και την οικονομική τους ένταξη και ανέλιξη μέσω της ενσωμάτωσής τους στην αγορά εργασίας ή της βελτίωσης της θέσης τους σε αυτήν. Παράλληλα, συμβάλλουν στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των εκπαιδευομένων.

Για την επίτευξη του σκοπού και των στόχων των ΣΔΕ, έχουν υιοθετηθεί τρεις βασικές αρχές ως στοιχεία ταυτότητας του θεσμού:

- α. Ολιστική προσέγγιση των αναγκών των εκπαιδευομένων και υποστήριξή τους όσον αφορά τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν σε τομείς όπως η υγεία, η οικογένεια, η εργασία και ο κοινωνικός περίγυρος, ώστε να επιτύχουν στην προσπάθειά τους.
- β. Αξιοποίηση ευέλικτων εκπαιδευτικών μέσων για την επίτευξη του βασικού σκοπού, ώστε να υποστηρίξουν κάθε εκπαιδευόμενο.
- γ. «Πολυεπίδεδξιο» εκπαιδευτικό δυναμικό, που θα μπορεί να ανταποκριθεί στην πολυπλοκότητα των καθηκόντων που θα του ανατεθούν.

Στην υπηρεσία των ανωτέρω αρχών και χαρακτηριστικών τα ΣΔΕ:

- συμπράττουν με όλους τους σχετικούς κοινωνικούς φορείς για την ευαισθητοποίηση των κοινωνικών ομάδων στις οποίες απευθύνονται.
- διαμορφώνουν ένα ευέλικτο πρόγραμμα σπουδών, ώστε να αξιοποιούνται όλοι οι κοινωνικοί χώροι στους οποίους υπάρχει γνώση και συσσωρευμένη εμπειρία (χώροι εργασίας, κοινωνικής συνάθροισης, καλλιτεχνικής δημιουργίας, πολιτιστικών εκδηλώσεων κ.ά.).
- δίνουν έμφαση στην απόκτηση βασικών γνώσεων και δεξιοτήτων αλλά και νέων γνώσεων και δεξιοτήτων (ξένες γλώσσες, νέες τεχνολογίες) υιοθετώντας παιδαγωγικές προσεγγίσεις που εστιάζουν στις ατομικές ανάγκες, στα ενδιαφέροντα και στις ικανότητες των εκπαιδευομένων.
- καλλιεργούν κοινωνικές δεξιότητες και βοηθούν τους εκπαιδευομένους να διαμορφώνουν θετικές στάσεις ως ενεργοί πολίτες και μέλη της κοινωνίας σε τοπικό, εθνικό, ευρωπαϊκό και παγκόσμιο επίπεδο.
- συνεργάζονται μεταξύ τους και αναπτύσσουν κοινές δράσεις (ΦΕΚ 1003/22-8-2003, τεύχ. Β, άρθρα 2, 3, 4 και Ν. 4763/2020, άρθρο 67).

Με βάση τις παραπάνω δράσεις που χαρακτηρίζουν τα ΣΔΕ και αναδεικνύουν όλες τις πτυχές της οργάνωσης και της λειτουργίας τους, γίνεται εύκολα αντιληπτό ότι εφαρμόζεται σε αυτά ένα αποκεντρωμένο μοντέλο εκπαίδευσης, το οποίο λειτουργεί σε ένα συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπου η εκπαιδευτική πολιτική σχεδιάζεται από το Υπουργείο Παιδείας και εφαρμόζεται κατά τον ίδιο τρόπο σε όλη την επικράτεια (Μαυρογιώργος, 1999· Παπακωνσταντίνου, 2012).

2. Διαρροή στα ΣΔΕ

Θα πρέπει να διευκρινιστεί από την αρχή ότι με τον όρο «διαρροή» υιοθετούμε την προσέγγιση που αναφέρεται

στα άτομα εκείνα που δεν ολοκλήρωσαν το εκπαιδευτικό πρόγραμμα στο οποίο εγγράφηκαν, σύμφωνα με τους όρους και τις προϋποθέσεις που κατά περίπτωση έθετε ο φορέας υλοποίησης. (Κουτούζης, 2013)

Σύμφωνα με την παραπάνω μελέτη, το φαινόμενο της διαρροής από τα προγράμματα διά βίου εκπαίδευσης ενηλίκων είναι σύνθετο και πολυπαραγοντικό. Η απόφαση ενός ατόμου να εγκαταλείψει ένα πρόγραμμα διά βίου μάθησης φαίνεται ότι σχετίζεται με διάφορους παράγοντες που αλληλοδιαπλέκονται και αλληλοεπιδρούν, όπως είναι τα κίνητρα, τα εμπόδια, η πορεία ζωής των συμμετεχόντων, τα χαρακτηριστικά των προγραμμάτων, αλλά και κοινωνικές και οικονομικές παράμετροι.

Σε αδρές γραμμές, οι έρευνες για τη διαρροή από τα προγράμματα διά βίου μάθησης επικεντρώνουν σε ζητήματα προσωπικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευομένων, αλληλεπίδρασής τους με τον φορέα υλοποίησης των προγραμμάτων αλλά και προγνωστικών μεταβλητών που επιχειρούν να «προβλέψουν» τη συνέχιση φοίτησης σε ένα πρόγραμμα (Κουτούζης, 2013).

Συνοπτικά λοιπόν η διαρροή από τα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων φαίνεται να σχετίζεται με δύο βασικές κατηγορίες παραγόντων: α) αυτούς που σχετίζονται με τα ίδια τα προγράμματα: τον σχεδιασμό, το περιεχόμενο και την υλοποίησή τους, και β) αυτούς που σχετίζονται με τον εκπαιδευόμενο: τα προσωπικά αλλά και τα κοινωνικά χαρακτηριστικά του (Κουτούζης, 2013).

Στη βάση αυτή έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον να αναζητήσουμε κοινά χαρακτηριστικά που παρουσιάζουν τα άτομα τα οποία διαρρέουν από τα προγράμματα διά βίου εκπαίδευσης ενηλίκων, όπως θα επιχειρήσουμε να κάνουμε στη συνέχεια.

2.1 Προφίλ εκπαιδευομένων στα ΣΔΕ

Οι εκπαιδευόμενοι στα ΣΔΕ αποτελούν έναν πληθυσμό με εξαιρετικό ενδιαφέρον, καθώς βασικό τους χαρακτηριστικό είναι ότι, κατά τεκμήριο, έχουν βιώσει τις συνέπειες της μαθητικής διαρροής και έχουν διαμορφωμένη εικόνα τόσο για τα αποτελέσματα της όσο και για τα προσδοκώμενα οφέλη της επανεκπαίδευσης, επιλογή στην οποία συχνά επενδύουν για την επίλυση των προβλημάτων τους (Μπιτσάκος, 2020). Είναι επίσης πιθανό να είναι άνθρωποι με μαθησιακές δυσκολίες, οι οποίοι ωστόσο επιμένουν να

θέλουν να μάθουν, αλλά και κάποιοι που αναλαμβάνουν την ευθύνη της προηγούμενης «αποτυχίας» τους και θέλουν να διαμορφώσουν καλύτερες συνθήκες για το μέλλον τους (Μαγγόπουλος, 2011). Ως ενήλικοι, οι εκπαιδευόμενοι στα ΣΔΕ παρουσιάζουν και άλλες ιδιαιτερότητες, καθώς καλούνται να υπερνικήσουν εμπόδια που δυσκολεύουν τη φοίτησή τους. Είναι πολύ πιθανό να υπάρχει επιβράδυνση κατά την αφομοίωση νέων πληροφοριών, στοιχείο που προσβάλλει το αίσθημα της ασφάλειας και της αυτοπεποίθησής τους και οδηγεί στον φόβο και την αποθάρρυνση.

Οι εκπαιδευόμενοι στα ΣΔΕ εμφορούνται από προσδοκίες που προέρχονται από την προγενέστερη εμπειρία τους αναφορικά με τη μάθηση στη σχολική εκπαίδευση. Παράλληλα, η εμπειρία και το βιωματικό φορτίο γνώσεων που διαθέτουν δημιουργούν παγιωμένες αντιλήψεις, τις οποίες οι εκπαιδευτές οφείλουν να λαμβάνουν υπόψη, προκειμένου να ενισχύουν την ενεργητική συμμετοχή και να προσελκύουν το ενδιαφέρον των εκπαιδευομένων.

Σε σχέση με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων στα ΣΔΕ, έρευνες διαπιστώνουν ότι, ως προς το φύλο, υπερέχουν οι γυναίκες και ότι το επίπεδο εκπαίδευσης και οικονομικής κατάστασης των γονέων των εκπαιδευομένων είναι χαμηλό (Στράντζαλη, 2005). Άλλη έρευνα κατέδειξε ότι κατά κύριο λόγο οι εκπαιδευόμενοι είναι έγγαμοι, εργαζόμενοι και κατάγονται από αστικά κέντρα. Επίσης, ότι οι περισσότεροι αναγκάστηκαν να διακόψουν την τυπική τους εκπαίδευση για οικονομικούς και οικογενειακούς λόγους (Παπαχριστοπούλου, 2016).

Επιπρόσθετα, στην πλειονότητά τους οι εκπαιδευόμενοι στα ΣΔΕ είναι άτομα που ανήκουν σε περιθωριοποιημένες ή ευάλωτες κοινωνικές ομάδες: εφόσον δεν έχουν ολοκληρώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση, έχουν χαμηλό μορφωτικό και οικονομικό επίπεδο και απειλούνται από τον κίνδυνο του κοινωνικού αποκλεισμού (Βεργίδης, 2003· Ταρατόρη-Τσαλκατίδου κ.ά., 2008). Κρίνεται σκόπιμο να αναφερθεί στο σημείο αυτό ότι η φοίτηση στα ΣΔΕ είναι ίσως μια από τις τελευταίες ευκαιρίες που έχουν αυτά τα άτομα για επανένταξη σε μια οργανωμένη διαδικασία εκπαίδευσης.

Βέβαια, αξίζει να σημειωθεί ότι, σύμφωνα με την Έκθεση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, οι επιτυχημένες προσεγγίσεις που ακολουθούνται στα ιδρύματα «δεύτερης ευκαιρίας» διαφέρουν σε μεγάλο βαθμό από τα σχολεία της τυπικής εκπαίδευσης, καθώς επικεντρώνονται στις δυσκολίες που οι μαθητές αντιμετώπισαν όταν φοιτούσαν στα σχολεία αυτά. Ωστόσο, υπάρχουν στοιχεία που αποδεικνύουν ότι η πρόληψη της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου είναι πιο αποτελεσματική σε σύγκριση με την αντιστάθμιση των αρνητικών συνεπειών του φαινομένου. Η εμπειρία της αποτυχίας, η έλλειψη αυτοπεποίθησης στη μάθηση και τα αυξανόμενα κοινωνικά, συναισθηματικά και εκπαιδευτικά

προβλήματα που ακολουθούν την εγκατάλειψη του σχολείου μειώνουν την πιθανότητα απόκτησης τίτλων και επιτυχημένης ολοκλήρωσης της εκπαίδευσης (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2011).

Επιπλέον, τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, τα κίνητρα και οι προσδοκίες των εκπαιδευομένων ποικίλλουν αν συνυπολογιστεί και η παρουσία ειδικών πληθυσμιακών ομάδων, όπως είναι οι μετανάστες, οι πρόσφυγες, οι ρομά κ.λπ. Ως εκ τούτου, οι εκπαιδευόμενοι των ΣΔΕ έχουν συγκεκριμένες ιδιαιτερότητες, στις οποίες πρέπει να δοθεί προτεραιότητα, έτσι ώστε μέσω των γραμματισμών να επωφεληθούν σε όλους τους τομείς της ζωής τους. Το κοινό τους χαρακτηριστικό γνώρισμα είναι η απόφαση να γίνουν ξανά «μαθητές» για την επίλυση ή τη διαχείριση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν στη δική τους καθημερινότητα (Ξανθόπουλος, 2019).

2.2 Εμπόδια μάθησης

Σύμφωνα με όσα αναφέρθηκαν, γίνεται εύκολα αντιληπτό ότι οι ενήλικες δεν λαμβάνουν εύκολα την απόφαση να συμμετάσχουν ή να επανεκπαιδευτούν σε κάποιο πρόγραμμα ούτε να διακόψουν τη φοίτησή τους σε αυτό λόγω των ποικίλων εμποδίων που συναντούν.

Με την έννοια «εμπόδιο» ονομάζουμε κάθε φραγμό ή άλλο παράγοντα που δυσκολεύει τη μαθησιακή διαδικασία, καθώς δυσχεραίνει την πρόσληψη και την εμπέδωση της γνώσης. Συνήθως, τέτοιου είδους εμπόδια προϋπήρχαν και εξακολουθούν να υπάρχουν και να δημιουργούν προβλήματα (Rogers, 1999). Σύμφωνα λοιπόν με τον Rogers, τα εμπόδια συνδέονται με την ιδιαίτερη συνθήκη η οποία απαιτεί από το άτομο αρχικά να καλλιεργήσει δεξιότητες και ικανότητες, προκειμένου στη συνέχεια να καταφέρει να μάθει τα πράγματα που επιθυμεί ξεπερνώντας όλους τους φραγμούς που παρουσιάζονται. Ο Rogers (1999) αναφέρει ότι τα εμπόδια μπορεί να είναι εσωτερικά στο άτομο που επιδιώκει τη γνώση, δηλαδή κάποια προϋπάρχουσα γνώση, προκατάληψη, συναισθηματική κατάσταση, στάση, αξία, αντίληψη, αλλά και εξωτερικά, όπως το εκπαιδευτικό περιβάλλον μέσα στο οποίο εξελίσσεται το πρόγραμμα, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του προγράμματος αλλά και ο/η εκπαιδευτής/τρια (σχέσεις εκπαιδευτή-εκπαιδευομένου).

Ένα χαρακτηριστικό του προφίλ των ενηλίκων εκπαιδευομένων είναι η πιθανή ανελαστικότητα αλλά και η αδυναμία ανταπόκρισης σε καινοτόμα μαθησιακά μοντέλα ή μεθόδους (Jarvis, 2004, 2005, όπως αναφ. στο Καφφετζάκη, 2018). Συνεπώς, κρίνεται απαραίτητη η διερεύνηση στάσεων και απόψεων των εκπαιδευομένων γενικά για τη διάβιου εκπαίδευση, αλλά και για το συγκεκριμένο πρόγραμμα που παρακολουθούν ή από το οποίο διέκοψαν τη φοίτηση. Επίσης, διαφωτιστική μπορεί να είναι η έρευνα σχετικά

με την εργασιακή τους κατάσταση, τον βαθμό εξοικείωσής τους με την τεχνολογία, που φαίνεται πια να είναι ζητούμενο σε όλα τα εργασιακά περιβάλλοντα και τις εκπαιδευτικές δομές (Καραλής, 2010).

Σύμφωνα με την τυπολογία της Cross (1981, όπως αναφ. στο Καραλής, 2013) τα εμπόδια κατατάσσονται σε τρεις κατηγορίες:

- α) Καταστασιακά (situational): αποδίδονται στην κατάσταση στην οποία βρίσκεται μια συγκεκριμένη περίοδο ο ενήλικας και εκεί ανάγονται συνθήκες όπως η έλλειψη χρημάτων, η έλλειψη χρόνου, η φροντίδα των παιδιών κ.λπ.
- β) Θεσμικά (organizational): εδράζονται στις διαδικασίες και στις συνθήκες οργάνωσης των προγραμμάτων, που καθορίζονται άμεσα από το θεσμικό πλαίσιο το οποίο ρυθμίζει τη λειτουργία τους, καθώς και τις δομές/οργανισμούς που αναλαμβάνουν την υλοποίησή τους. Τέτοιοι παράγοντες είναι ο χρόνος και ο τόπος διεξαγωγής, η περιορισμένη προσφορά προγραμμάτων, οι προδιαγραφές των προγραμμάτων, ο εξοπλισμός, οι συνθήκες υλικοτεχνικής υποδομής κ.λπ. (Ανάγνου, 2011).
- γ) Προδιαθετικά (dispositional): εντάσσονται οι στάσεις απέναντι στη μάθηση και οι αντιλήψεις των ενηλίκων εκπαιδευομένων, ιδιαίτερα όσων βρίσκονται σε μεγαλύτερες ηλικίες και έχουν περιορισμένη αντιληπτική ή απομνημονευτική ικανότητα, η οποία περιορίζει τις πιθανότητες να ολοκληρώσουν το πρόγραμμα.

Μελέτες καταδεικνύουν ότι δεν υπάρχει κοινή συνισταμένη όσον αφορά τους παράγοντες που εμποδίζουν τη συμμετοχή των ενηλίκων σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες, παρά τις όποιες μεταβλητές έχει βρεθεί ότι επηρεάζουν τη συμμετοχή τους, όπως το φύλο, η ηλικία, η εργασία, ο τόπος διαμονής κ.λπ. Καθώς δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στις ψυχολογικές διαστάσεις της συμμετοχής σε εκπαιδευτικές διαδικασίες, φαίνεται να παραγνωρίζονται εμπόδια που σχετίζονται κυρίως με κοινωνικές συνθήκες, όπως οι ευκαιρίες, οι διαθέσιμες επιλογές ή και η πληροφόρηση των πολιτών για τα προγράμματα που προσφέρονται (Rubenson, 2001 και Rubenson & Desjardins, 2009, όπως αναφ. στο Καραλής, 2013).

Οι Rubenson & Desjardins (2009, όπως αναφ. στο Καραλής, 2013), αφού επεξεργάστηκαν δεδομένα από μεγάλο αριθμό άλλων σχετικών ερευνών, καταλήγουν στο συμπέρασμα πως το θέμα δεν είναι η ύπαρξη ή όχι εμποδίων, αλλά η διαμόρφωση από την πολιτεία εκείνων των όρων που επιτρέπουν στο άτομο να τα υπερβεί ή όχι. Με άλλα λόγια, επισημαίνουν ότι ο βαθμός ανάπτυξης του κράτους πρόνοιας επηρεάζει άμεσα τον βαθμό κατά τον οποίο ένα εμπόδιο θα ανακόψει την πρόθεση των πολιτών να συμμετάσχουν σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων. Για παράδειγμα, οι υπηρεσίες μέριμνας για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας επηρεάζουν τον βαθμό εμφάνισης καταστασιακών εμποδίων αναφορικά με τις οικογενειακές συνθήκες. Με βάση τα παραπάνω, ερμηνεύ-

ονται και τα υψηλά ποσοστά συμμετοχής ενηλίκων σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες, τα οποία παρατηρούνται σε χώρες που παραδοσιακά διατηρούν ανεπτυγμένο κράτος πρόνοιας, όπως οι Σκανδιναβικές (Καραλής, 2013).

Ας σημειωθεί τέλος ότι σε σχετικές έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί και στην Ελλάδα (βλ., για παράδειγμα, Κουτούζης, 2013) έχει διαφανεί ότι ο «εμπλουτισμός των γνώσεων» δεν είναι επαρκές και ισχυρό κίνητρο για την παραμονή σε ένα πρόγραμμα διά βίου μάθησης, καθώς ζητήματα όπως οι επαγγελματικές υποχρεώσεις ή/και το άγχος για τη διασφάλιση και τη διατήρηση της εργασίας φαίνεται να είναι πιο καθοριστικά. Συνεπώς, μπορούμε να πούμε ότι εντέλει δεν είναι η ύπαρξη εμποδίων αυτή που δεν επιτρέπει στους ενήλικες να εισέλθουν στα ΣΔΕ, αλλά η αδυναμία της κοινωνίας να παράσχει στα άτομα αυτά τα κατάλληλα εφόδια ώστε να υπερπηδήσουν τα συγκεκριμένα εμπόδια (Καφφετζάκη, 2018).

3. Μεθοδολογία της έρευνας

Στόχος της έρευνάς μας ήταν να καταγράψουμε τα βασικά μεγέθη για τη φοίτηση και τη διαρροή στα ΣΔΕ στην Ελλάδα. Συγκεκριμένα, επιχειρήσαμε να αποτυπώσουμε και να διερευνήσουμε το προφίλ των εκπαιδευομένων που έχουν εγκαταλείψει τη φοίτηση, αλλά και να καταγράψουμε τους λόγους και τις συνθήκες που ευθύνονται για το φαινόμενο της διαρροής.

Η μελέτη της διαρροής στα ΣΔΕ βασίστηκε σε έρευνα σχετικών πρωτογενών και δευτερογενών δεδομένων και διεξήχθη με πρωτοβουλία του Παρατηρητηρίου του ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ για τα θέματα ανάπτυξης εκπαιδευτικής πολιτικής, και ειδικότερα της εκπαίδευσης ενηλίκων. Ως επιμέρους ειδικοί ερευνητικοί στόχοι ορίστηκαν οι ακόλουθοι:

- α) Να προσδιοριστεί το μέγεθος της διαρροής και της φοίτησης στα ΣΔΕ.
- β) Να προσδιοριστεί η κατανομή αυτής της διαρροής και της αντίστοιχης φοίτησης με βάση ορισμένες ποιοτικές παραμέτρους.
- γ) Να αποτυπωθεί το προφίλ των εκπαιδευομένων που φοιτούν και εγκαταλείπουν τη φοίτηση στα ΣΔΕ.
- δ) Να εξαχθούν συμπεράσματα για την υπάρχουσα κατάσταση στην Ελλάδα σχετικά με τη διαρροή και τη φοίτηση στα ΣΔΕ.

3.1 Μεθοδολογική προσέγγιση

Προκειμένου να προσεγγίσουμε τους στόχους μας, εφαρμόστηκε ποσοτική έρευνα. Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε πρωτογενές υλικό, το οποίο ελήφθη από

τις συνεντεύξεις και το αρχειακό υλικό των ΣΔΕ, έτσι ώστε να αποτυπωθεί σε ένα πρώτο επίπεδο το μέγεθος της διαρροής σε αυτή τη δομή εκπαίδευσης ενηλίκων. Στη συνέχεια αξιοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο που είχε διαμορφωθεί για προηγούμενη έρευνα του ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ σχετικά με τη διαρροή στις δομές διά βίου εκπαίδευσης ενηλίκων (Κουτούζης, 2013) και περιλαμβάνει τους ακόλουθους βασικούς άξονες:

- α) Δημογραφικά στοιχεία. Στον πρώτο άξονα (ερωτήσεις 2 έως 7) αντλήθηκαν πληροφορίες σχετικά με το φύλο, την ηλικία, τον τόπο κατοικίας και την οικογενειακή κατάσταση των συμμετεχόντων. Σημειώνεται ότι η πρώτη ερώτηση ήταν ερώτηση επιβεβαίωσης. Διαπιστωνόταν δηλαδή αν πράγματι ο συμμετέχων είχε διαρρεύσει από πρόγραμμα διά βίου εκπαίδευσης.
- β) Θέματα εκπαίδευσης και κατάρτισης. Στον δεύτερο άξονα (ερωτήσεις 8 έως 13) διερευνήθηκε το εκπαιδευτικό επίπεδο των συμμετεχόντων αλλά και (πιστοποιημένες ή μη) γνώσεις σε Η/Υ και ξένες γλώσσες.
- γ) Ο τρίτος θεματικός άξονας (ερωτήσεις 14 έως 29) σχετιζόταν με το εξαιρετικά σημαντικό για τους σκοπούς της συγκεκριμένης έρευνας ζήτημα της εργασιακής κατάστασης των συμμετεχόντων. Αναζητήθηκαν πληροφορίες για τη θέση των ερωτώμενων στην απασχόληση, για τα έτη και τους φορείς της εργασίας τους, αλλά και για τη συνάφεια της εργασίας με τα προσόντα τους. Με δεδομένη την πιθανότητα αρκετοί από τους συμμετέχοντες να ήταν άνεργοι, υπήρξε διαφοροποίηση των ερωτήσεων, ώστε να διερευνηθούν ζητήματα που σχετίζονται με την ανεργία (διάρκεια, λόγοι, χαρακτηριστικά επιθυμητής εργασίας κ.ά.).
- δ) Ο τέταρτος θεματικός άξονας (ερωτήσεις 30 έως 36) αφορούσε τα προγράμματα διά βίου εκπαίδευσης τα οποία είχαν διακόψει οι ερωτώμενοι.
- ε) Ο πέμπτος θεματικός άξονας (ερωτήσεις 37 έως 42) σχετιζόταν με προγράμματα διά βίου εκπαίδευσης τα οποία ενδεχομένως είχαν ολοκληρώσει οι ερωτώμενοι.
- στ) Ο έκτος θεματικός άξονας περιλάμβανε δύο ερωτήσεις (43 και 44) σχετικές με τις στάσεις και τις απόψεις των ερωτώμενων για τη διά βίου εκπαίδευση.

3.2 Το δείγμα

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε αντιπροσωπευτικό δείγμα πληθυσμού εκπαιδευόμενων που δεν ολοκλήρωσαν τη φοίτησή τους στα ΣΔΕ. Η επιλογή των ΣΔΕ έγινε με τυχαία στρωματοποιημένη δειγματοληψία από όλες τις περιφέρειες της Ελλάδας όπου λειτουργούν ΣΔΕ: Ήπειρος, Δυτική Ελλάδα, Πελοπόννησος, Δυτική Μακεδονία, Νότιο Αιγαίο,

Βόρειο Αιγαίο, Ανατολική Μακεδονία & Θράκη, Κεντρική Μακεδονία, Αττική, Θεσσαλία, Κρήτη, Στερεά Ελλάδα, Ιόνια Νησιά.

3.3 Ερευνητική διαδικασία

Η έρευνα, όπως προαναφέρθηκε, έγινε στο πλαίσιο των ερευνητικών δραστηριοτήτων του ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ. Διεξήχθη από τη δημοσκοπική εταιρεία Metron Analysis την περίοδο από τον Μάιο του 2020 έως τον Ιούνιο του 2020. Τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν με τηλεφωνικές συνεντεύξεις (computer assisted) από ερευνητικό δυναμικό 8 ερευνητών και 3 εποπτών, ενώ πραγματοποιήθηκαν και οι απαραίτητοι έλεγχοι ποιότητας: Το 32% των συνεντεύξεων ελέγχθηκαν μέσω συνακρόασης και το 100% ηλεκτρονικά. Ο πληθυσμός της έρευνας ήταν άνδρες και γυναίκες που έχουν διακόψει τη φοίτησή τους σε δομές ΣΔΕ.

Ο Επιστημονικός Υπεύθυνος καθώς και οι ερευνητές⁸ διασφάλισαν πλήρως την προστασία των προσωπικών δεδομένων των συμμετεχόντων του ερευνητικού έργου τόσο κατά τις διαδικασίες επιλογής και λήψης από αυτούς ενημερωμένης συγκατάθεσης⁹ όσο και κατά τη διαδικασία της συλλογής και της ανάλυσης δεδομένων. Ειδικότερα, κατά τον σχεδιασμό και την υλοποίηση της έρευνας τέθηκε ως στοιχείο πρωταρχικής σημασίας το να διατηρηθούν εμπιστευτικά τα δεδομένα των συμμετεχόντων (π.χ. κρυπτογράφηση, ανωνυμοποίηση, ασφαλής αποθήκευση των δεδομένων, έλεγχος των προσώπων που έχουν πρόσβαση στα δεδομένα –φυσικό και ηλεκτρονικό αρχείο–, αφαίρεση στοιχείων που θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν για αναγνώριση των συμμετεχόντων κατά τη διάρκεια της ανάλυσης ή της δημοσιοποίησης των αποτελεσμάτων της έρευνας).

Οι δυσκολίες που προέκυψαν κατά τη διεξαγωγή της έρευνας ήταν εστιασμένες στην ανθρωπογεωγραφία του πληθυσμού αναφοράς και στην προστασία των προσωπικών δεδομένων. Ο πληθυσμός αναφοράς μετακινείτο διαρκώς και γι' αυτό άλλαζε αριθμό τηλεφώνου τόσο σταθερού όσο και κινητού· συνεπώς, η επικοινωνία καθίστατο δύσκολη. Πολλοί ήταν απρόθυμοι να συμμετάσχουν στην έρευνα και να εκθέσουν τις σκέψεις τους. Στον άλλο πόλο, ανασταλτική υπήρξε η περισυλλογή των διευθυντών των ΣΔΕ, οι οποίοι, από φόβο μήπως διαρρεύσουν προσωπικά δεδομένα, δεν τροφοδοτούσαν την ερευνητική διαδικασία κατά το δυνατό. Επίσης, πολλά ΣΔΕ δεν διέθεταν ψηφιοποιημένο

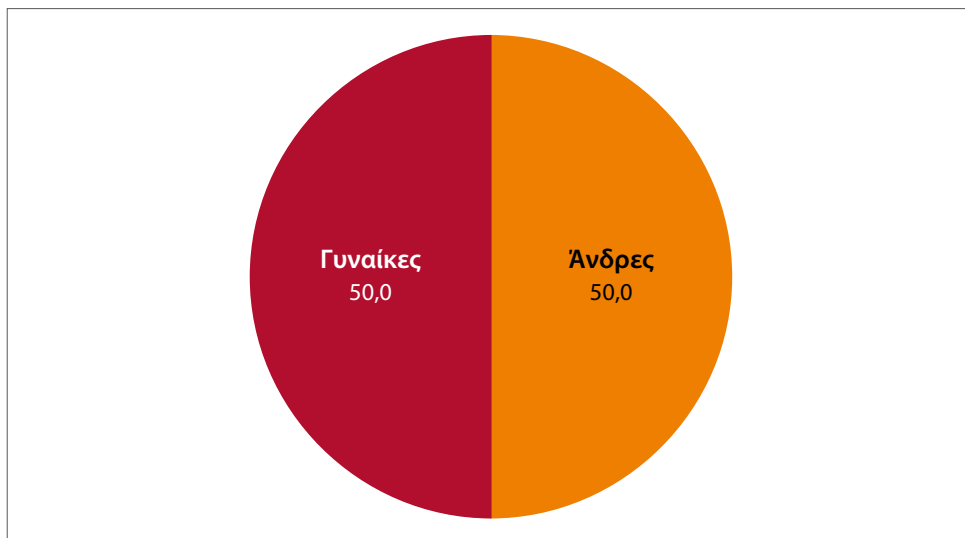
8. Επιστημονικός Υπεύθυνος: Μανώλης Κουτούζης, Ερευνητική Ομάδα: Αναστασία Παπαδοπούλου, Αθηνά Χαλκιάδακη, Τάνια Κολυμπάρη.

9. Υπήρξε μέριμνα ώστε η διαδικασία συγκατάθεσης να παρουσιάζεται με απλό και κατανοητό τρόπο, με ακρίβεια και να δίνεται στη μητρική γλώσσα των συμμετεχόντων, ώστε να κατανοούν την ερώτηση και να συμφωνούν ή όχι.

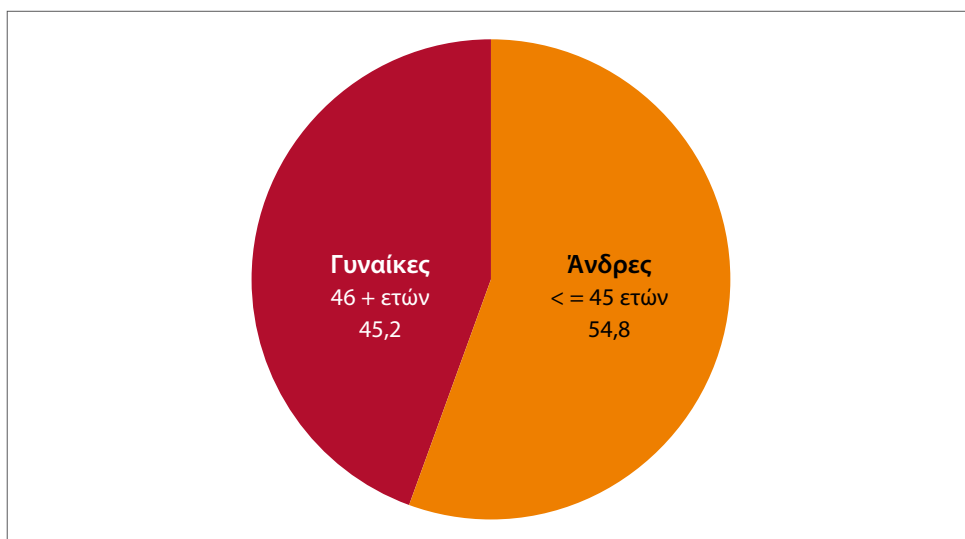
αρχαιακό υλικό, με αποτέλεσμα να απαιτείται μέλη της ερευνητικής ομάδας να ταξιδέψουν στις αντίστοιχες περιοχές προκειμένου να συλλέξουν το υλικό.

3.3.1 Δημογραφικό προφίλ των εκπαιδευομένων που διέκοψαν τη φοίτησή τους

Γράφημα 1: Ερωτώμενοι που διέκοψαν τη φοίτησή τους ανά φύλο

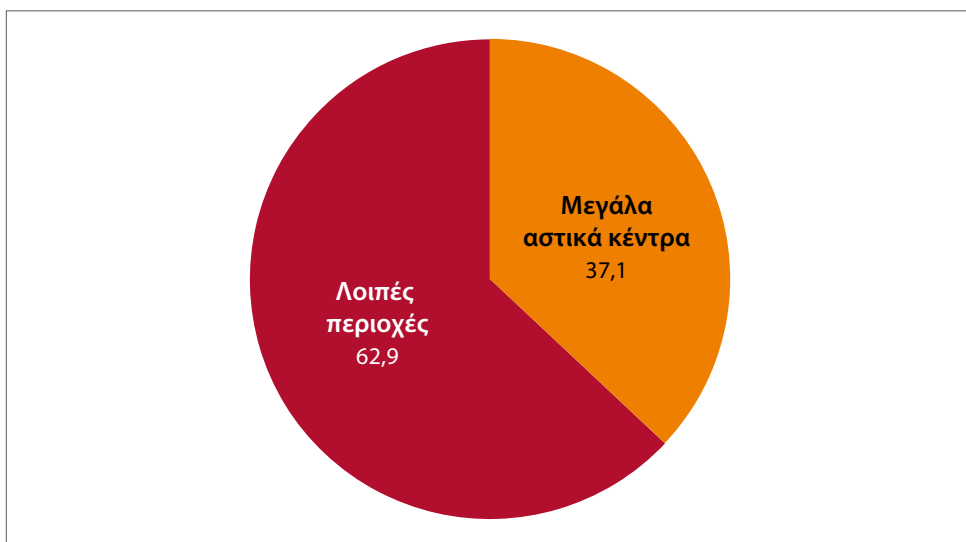


Γράφημα 2: Ερωτώμενοι που διέκοψαν τη φοίτησή τους ανά ηλικία



Σύμφωνα με το Γράφημα 1, διαπιστώνουμε ισομέρεια ως προς το φύλο των ερωτώμενων, καθώς γυναίκες και άνδρες συμμετέχουν στην έρευνα με το ίδιο ποσοστό (50%). Σχετικά με τα όρια ηλικίας (Γράφημα 2) παρατηρείται ότι σε ηλικίες κάτω των 45 ετών πλειοψηφούν οι άνδρες με μικρή όμως διαφορά. Η μέση ηλικία είναι τα 46,1 έτη με διάμεσο τα 45 έτη.

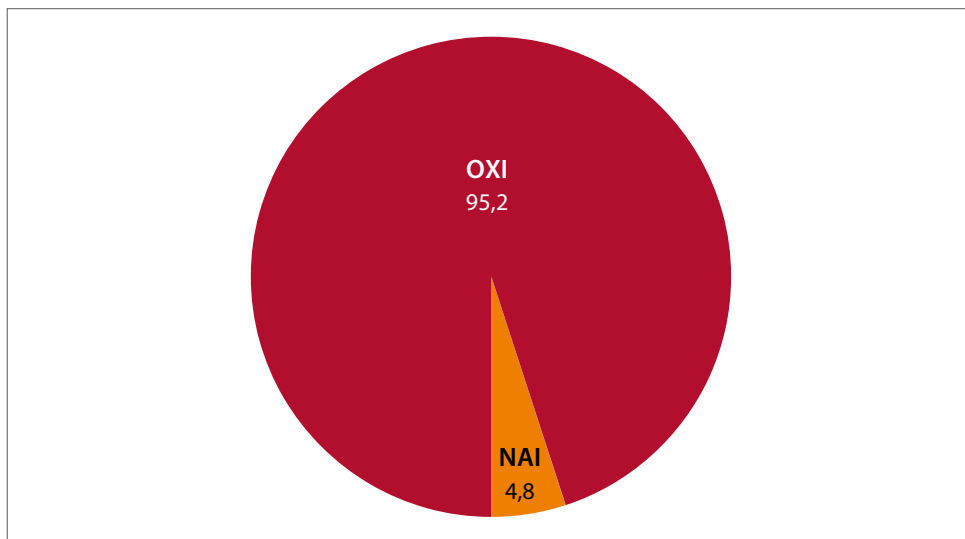
Γράφημα 3: Τόπος διαμονής των ερωτώμενων



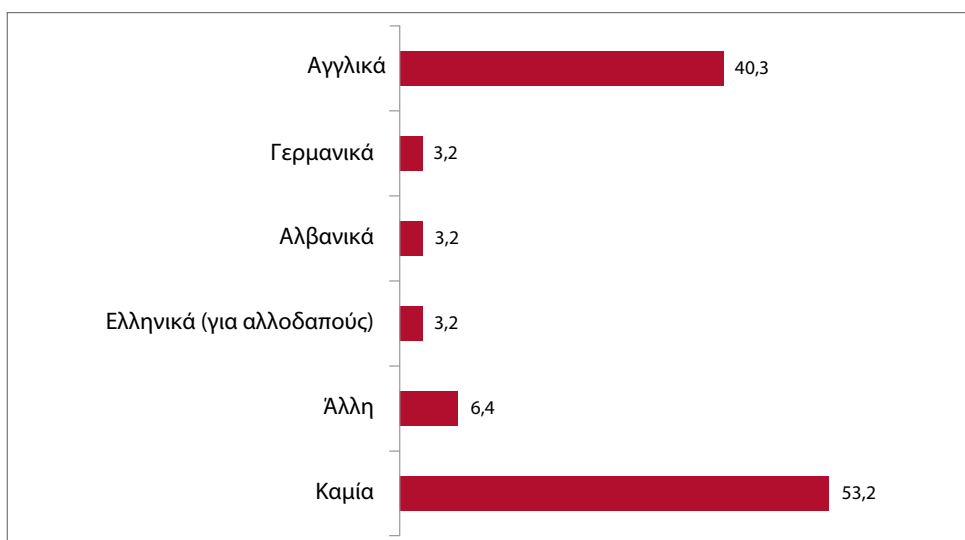
Με βάση το Γράφημα 3 παρατηρούμε ότι η πλειονότητα των ερωτώμενων (62,9%) δεν διαμένει σε μεγάλα αστικά κέντρα.

3.3.2 Στοιχεία κατάρτισης εκπαιδευομένων

Στο πεδίο εξετάζονται οι γνώσεις των εκπαιδευομένων που διέκοψαν τη φοίτησή τους στα ΣΔΕ στην πληροφορική (Γράφημα 4) και στο επίπεδο γλωσσομάθειας σε μία ή περισσότερες ξένες γλώσσες (Γράφημα 5).

Γράφημα 4: Κατοχή πιστοποιητικού γνώσεων πληροφορικής

Παρατηρώντας το Γράφημα 4, διαπιστώνουμε πως η συντριπτική πλειονότητα του δείγματος της έρευνας δηλώνει πως δεν διαθέτει πιστοποιητικό γνώσεων πληροφορικής (95,2%), ενώ διαθέτει μόλις το 4,8% των συμμετεχόντων.

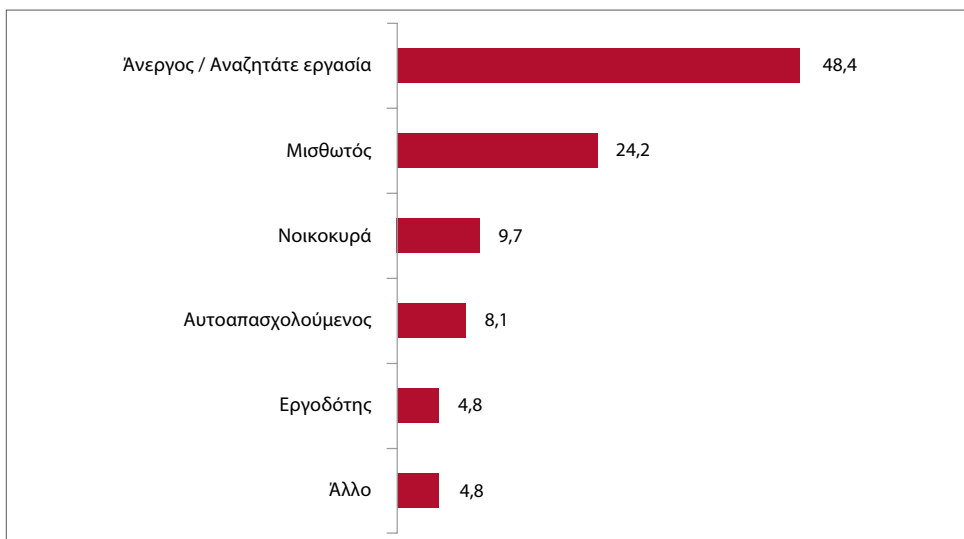
Γράφημα 5: Γνώση ξένης γλώσσας (πολλαπλές απαντήσεις)

Από το Γράφημα 5 διαπιστώνουμε πως οι ερωτώμενοι σε ποσοστό 53,2% δεν γνωρίζουν καμία ξένη γλώσσα, ενώ το 40,3% δηλώνει πως γνωρίζει αγγλικά. Από αυτούς το 96% δήλωσε ότι δεν διαθέτει πιστοποίηση των γνώσεών του και μόνο το 4% απάντησε ότι διαθέτει Lower.

3.3.3 Θέματα σχετικά με την απασχόληση

Στο ερώτημα σχετικά με την απασχόληση των εκπαιδευομένων του δείγματος στην τρέχουσα περίοδο λήψης των δεδομένων (βλ. Γράφημα 6) αποτυπώνονται τα ακόλουθα αξιοσημείωτα στοιχεία: Το 48,4% δηλώνει ότι είναι άνεργο, στοιχείο που υποδεικνύει την ανάγκη εξεύρεσης εργασίας, και άρα ερμηνεύει τη διακοπή φοίτησης για διευκόλυνση της αναζήτησης. Το ¼ του δείγματος (24,2%) έχει σχέση μισθωτής εργασίας, ενώ το 10% περίπου ασχολείται με οικιακά. Μικρότερο ποσοστό είναι αυτοαπασχολούμενοι (8,1%), ενώ το 4,8% κατέχει θέση εργοδότη.

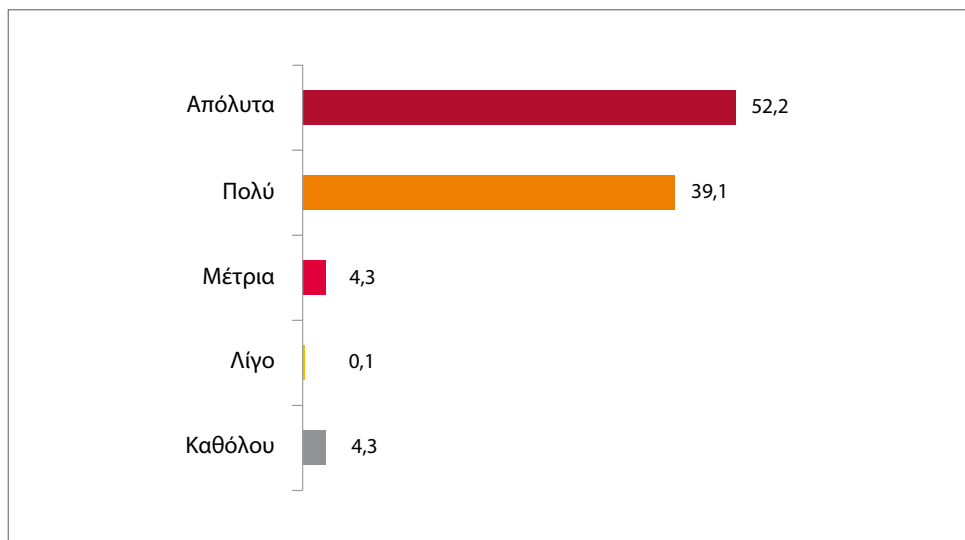
Γράφημα 6: Θέση στην απασχόληση



Στο Γράφημα 7 αποτυπώνονται οι απαντήσεις των ερωτώμενων στο ερώτημα σε ποιον βαθμό η εργασία που ασκούν στον φορέα απασχόλησης ανταποκρίνεται στα προσόντα τους (εκπαίδευση και επαγγελματική εμπειρία). Οι ερωτώμενοι στη συντριπτική τους πλειονότητα (91,3%) θεωρούν πως η εκπαίδευση και η επαγγελματική τους

εμπειρία αντιστοιχούν στη θέση εργασίας που κατέχουν. Παρατηρείται δηλαδή υψηλός βαθμός συνάφειας μεταξύ προσόντων και θέση εργασίας.

Γράφημα 7: Συνάφεια εργασίας με προσόντα



3.3.4 Διακοπή φοίτησης από την υποχρεωτική εκπαίδευση

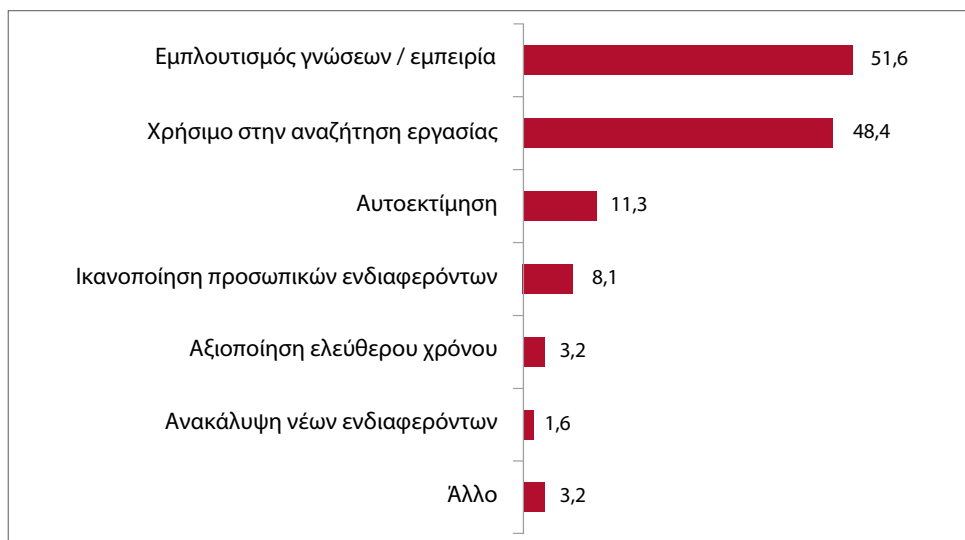
Ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι λόγοι εξαιτίας των οποίων οι ερωτώμενοι διέκοψαν τη φοίτησή τους στην υποχρεωτική εκπαίδευση (Γράφημα 8). Οι δυσκολίες μάθησης και η άρνηση παρακολούθησης του σχολείου συγκεντρώνουν τα μεγαλύτερα ποσοστά (και τα δύο από 22,6%). Ακολουθούν με το ίδιο ποσοστό (16,1%) η απασχόληση στην οικογενειακή επιχείρηση και η υποχρέωση για εργασία, ενώ μικρότερα ποσοστά λαμβάνουν: η άρνηση των γονέων για εκπαίδευση (12,9%), λόγοι που εδράζονται σε ζητήματα υγείας (9,7%) και η μετακίνηση σε διαφορετική περιοχή (9,7%).

Γράφημα 8: Λόγοι διακοπής υποχρεωτικής φοίτησης (πολλαπλές απαντήσεις)



3.3.5 Συμμετοχή στα ΣΔΕ

Η απόφαση των συμμετεχόντων να δώσουν μια δεύτερη ευκαιρία ολοκλήρωσης της υποχρεωτικής εκπαίδευσης στα ΣΔΕ (Γράφημα 9) εδράζεται σε μια πλειάδα αιτιών που αφορούν κυρίως τις προσωπικές τους ανάγκες και τάσεις γνωστικού χαρακτήρα. Στην πλειονότητά τους επέλεξαν τη φοίτηση σε ΣΔΕ για την προσωπική τους ανάπτυξη (51,6) και για αναζήτηση εργασίας (48,4%). Ακολουθούν λόγοι που σχετίζονται ευρύτερα με την εικόνα που έχουν για τον εαυτό τους, όπως η αυτοεκτίμηση (11,3%) και η ικανοποίηση προσωπικών ενδιαφερόντων και κλίσεων (8,1%). Με μικρότερα ποσοστά αναφέρεται η αξιοποίηση ελεύθερου χρόνου (3,2%) και η ανακάλυψη νέων ενδιαφερόντων (1,6%).

Γράφημα 9: Λόγοι συμμετοχής στα ΣΔΕ (πολλαπλές απαντήσεις)

3.3.6 Διακοπή φοίτησης από τα ΣΔΕ

Στην ερώτηση «Για ποιους λόγους δεν ολοκληρώσατε την παρακολούθηση στο ΣΔΕ» (Γράφημα 10), σύμφωνα με τις απαντήσεις των ερωτώμενων, η σημαντικότερη αιτία ήταν οι επαγγελματικές υποχρεώσεις (32,3%) και ακολουθούν η έλλειψη χρόνου (27,4%) και οι οικογενειακές υποχρεώσεις (24,2%). Με μικρότερα ποσοστά εμφανίζονται ζητήματα απόστασης ή αλλαγής έδρας του σχολείου (16,2%), υγείας (9,7%), διαπροσωπικών σχέσεων με συμμαθητές και εκπαιδευτικούς (8%). Τα ποσοστά που συγκεντρώνουν οι απαντήσεις που αφορούν την ψυχική και τη σωματική κόπωση είναι αμελητέα (4, 8%).

Γράφημα 10: Λόγοι διακοπής φοίτησης από τα ΣΔΕ (πολλαπλές απαντήσεις)



Συμπεράσματα

Διαπιστώνουμε πως οι εκπαιδευόμενοι που επιλέγουν συνειδητά να συνεχίσουν την εκπαίδευση φοιτώντας στα ΣΔΕ κινούνται τόσο από εσωτερικά όσο και από εξωτερικά κίνητρα. Το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος στο ερώτημα για ποιον λόγο φοιτούν στα ΣΔΕ συγκεντρώνεται σε δύο μεγάλες κατηγορίες: στην προσωπική τους εξέλιξη (εμπλουτισμός γνώσεων/εμπειρία, 51,6%) και στην αναζήτηση και εύρεση εργασίας (48,4%). Αν κατηγοριοποιήσουμε τους λόγους σε εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα, διαπιστώνουμε πως σε ένα μεγάλο ποσοστό (75,8%) υπερτερούν τα εσωτερικά κίνητρα (εμπλουτισμός γνώσεων, αυτοεκτίμηση, προσωπικό ενδιαφέρον, αξιοποίηση ελεύθερου χρόνου, νέα ενδιαφέροντα). Συνεπώς, όπως αποτυπώνεται στην έρευνα, οι εκπαιδευόμενοι ενεργοποιούνται περισσότερο από εσωτερικά κίνητρα ώστε να λάβουν την απόφαση να φοιτήσουν για δεύτερη φορά και να ολοκληρώσουν την υποχρεωτική τους εκπαίδευση. Όμως, η περάτωση των σπουδών σε έναν πολύ μεγάλο βαθμό δεν επιτυγχάνεται εξαιτίας των αντικειμενικών δυσκολιών που αντιμετωπίζουν ως ενήλικες.

Στην παρούσα έρευνα, επιβεβαιώνονται οι διεθνείς μελέτες για τα εμπόδια (Rogers, 1999), εξαιτίας των οποίων οι εκπαιδευόμενοι δεν ολοκλήρωσαν τη θητεία τους στα

ΣΔΕ. Οι εν λόγω έρευνες εστιάζουν κυρίως σε προσωπικά ζητήματα τα οποία κατηγοριοποιούνται σε τρεις μεγάλες ομάδες: στις επαγγελματικές υποχρεώσεις, στις οικογενειακές υποχρεώσεις και στην έλλειψη χρόνου. Συνοπλοποιώντας το μεγάλο ποσοστό πρώην εκπαιδευομένων που είναι άνεργοι ή βρίσκονται σε κατάσταση αναζήτησης εργασίας και τις αυξημένες οικογενειακές υποχρεώσεις λόγω ύπαρξης παιδιών, γίνεται κατανοητή η αδυναμία δέσμευσής τους για παρακολούθηση του προγράμματος των ΣΔΕ σε καθημερινή βάση. Αυτό, όπως φαίνεται και από τα αποτελέσματα, αποτελεί ανυπέρβλητο εμπόδιο για τους ενήλικους εκπαιδευομένους. Συνεπώς, επικυρώνει τα αποτελέσματα που έχουν προκύψει από συναφείς έρευνες και μελέτες, οι οποίες έχουν καταδείξει ότι δεν είναι τελικά η ύπαρξη των εμποδίων που δεν επιτρέπει στους ενήλικες να εισέλθουν στα ΣΔΕ, αλλά η αδυναμία της κοινωνίας να παράσχει στα άτομα αυτά τα κατάλληλα εφόδια ώστε να τα υπερπηδήσουν (Καφφετζάκη, 2018). Τα δεδομένα συμφωνούν επίσης με την προηγούμενη έρευνα για τη διαρροή από τις δομές διά βίου εκπαίδευσης ενηλίκων (Κουτούζης, 2013).

Φαίνεται λοιπόν ότι τα εμπόδια που έπαιξαν σημαντικό ρόλο στη διακοπή της φοίτησης των εκπαιδευομένων από τα ΣΔΕ δεν σχετίζονται, όπως αναφέρουν οι Cross (1981) και Ανάγνου (2011), τόσο με τα θεσμικά εμπόδια (organizational), αυτά δηλαδή που εδράζονται στις διαδικασίες και στις συνθήκες οργάνωσης των προγραμμάτων ούτε έχουν να κάνουν με τις δομές/οργανισμούς που αναλαμβάνουν την υλοποίησή τους. Είναι σαφές ότι η διαρροή από τα ΣΔΕ σχετίζεται με τις κοινωνικές πρακτικές που έχουν διαμορφώσει οι εκπαιδευόμενοι αλλά και με την προσωπική τους πορεία και διαδρομή μέσα στο (διευρυμένο) εκπαιδευτικό σύστημα.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Ανάγνου, Ε. (2011). *Εκπαιδευτική πολιτική στην εκπαίδευση ενηλίκων: Η αναπαραγωγή και ο μετασχηματισμός των βασικών αρχών και χαρακτηριστικών των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας μέσα από τις πρακτικές των διευθυντών τους. Εμπειρική έρευνα*, Διδακτορική διατριβή, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Ανάγνου, Ε. & Βεργίδης, Δ. (2014). «Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: Ποσοτική αύξηση και εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική. Έρευνα με βάση τις απόψεις διευθυντών ΣΔΕ και στελεχών του φορέα υλοποίησης του προγράμματος», *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 32, σ. 3-18.

- Βεργίδης, Δ. (επιμ.) (2003). *Εκπαίδευση ενηλίκων: Συμβολή στην εξειδίκευση στελεχών και εκπαιδευτών*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Βεργίδου, Α., Βεργίδης, Δ., Υφαντή, Α.Α. (2018). «Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: Εκπαιδευτικές καινοτομίες και σχολική κουλτούρα. Αναπαραγωγή ή προσαρμογή», *Επιστήμες της Αγωγής*, 2, σ. 169-186.
- Cross, K.P. (1981). *Adults as Learners: Increasing Participation and Facilitating Learning*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Καραλής, Θ. (2010). «Η εξέλιξη της εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα», στο Δ. Βεργίδης & Α. Κόκκος (επιμ.), *Εκπαίδευση ενηλίκων: Διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές* (σ. 17-42), Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Καραλής, Θ. (2013). *Κίνητρα και εμπόδια για τη συμμετοχή των ενηλίκων στη Διά Βίου Εκπαίδευση*, Αθήνα: ΙΝΕ ΓΣΕΕ & ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ.
- Κουτούζης, Μ. (επιμ.) (2013). *Διαρροή από τις δομές της διά βίου εκπαίδευσης ενηλίκων: Έρευνα για ένα αθέατο πρόβλημα*, Αθήνα: ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ, https://www.kanep-gsee.gr/sitefiles/files/MELETH_2016-01-19.pdf.
- Καφρετζάκη, Ν. (2018). *Η σχολική διαρροή και τα εμπόδια μάθησης στα ΣΔΕ: Η περίπτωση του ΣΔΕ Ηρακλείου*, Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Τμήμα Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Μαγγόπουλος, Γ. (2011). *Αξιολόγηση Προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων: Η περίπτωση των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας*, Διδακτορική Διατριβή, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο, DOI: 10.12681/eadd/25546.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1999). «Η εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής», στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος, Β. Νιστόπουλος, & Δ. Χαλκιώτης (επιμ.), *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων, τόμ. Α: Εκπαιδευτική διοίκηση και πολιτική* (σ. 115-160), Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Μπιτσάκος, Ν. (2020). *Μαθητική διαρροή, κοινωνικός αποκλεισμός και επανεκπαίδευση: Μελέτη σε δομές εκπαίδευσης ενηλίκων*, Διδακτορική διατριβή, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Ξανθόπουλος, Ν. (2019). «Εκπαιδευόμενοι στα σχολεία δεύτερης ευκαιρίας: Μάθηση, χαρακτηριστικά και ανάγκες», Πρακτικά του 2ου Πανελληνίου Επιστημονικού Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «Ελλάδα-Ευρώπη 2020: Εκπαίδευση, Διά Βίου Μάθηση, Έρευνα, Νέες Τεχνολογίες, Καινοτομία και Οικονομία», Λαμία 28, 29, 30 Σεπτεμβρίου 2018, σ. 487-492, doi: 10.12681/elrie.1592.

- Παπακωνσταντίνου, Γ. (2012). «Κράτος – Αποκέντρωση – Αυτοτέλεια: Σκοπούμενες αλλαγές», *Νέα Παιδεία*, 141, σ. 25-50.
- Παπαχριστοπούλου, Ε. (2016). *Σχολική διαρροή και συμβολή των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας στην ενδυνάμωση της ταυτότητας των φοιτούντων*, Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*, Αθήνα: Μεταίχμιο
- Στράντζαλη, Ε. (2005). *Ο θεσμός των σχολείων δεύτερης ευκαιρίας στην Ελλάδα – Χαρακτηριστικά και προσδοκίες των εκπαιδευομένων: Το παράδειγμα του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας Θεσσαλονίκης*, Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Ταρατόρη – Τσαλκατίδου, Ε., Κουγιουρούκη, Μ., Στραβάκου, Π.Α., Αλβανόπουλος, Γ., Καλπακίδου, Κ., Πεγιάδου, Κ., Τοπουζέλη, Φ. & Φράγκου, Τ. (2008). *Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: Θεωρία – Έρευνα*, Αθήνα: Κυριακίδη.

Ξενόγλωσση

- European Commission (1995). *White Paper on Education and Training – Teaching and Learning: Towards the Learning Society*, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, Publications Office.

Δικτυογραφία

- ΓΓΔΒΜ (2013). *Έκθεση 2012 για τη Διά βίου Μάθηση στην Ελλάδα*, http://www.gsae.edu.gr/images/stories/APOLOGISMOS_2013_final.pdf (ημερομηνία πρόσβασης: 15/4/2023).
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2011). «Ανακοίνωση της Επιτροπής στο Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, το Συμβούλιο, την Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και την Επιτροπή των Περιφερειών. Αντιμετώπιση της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου: Μια βασική συμβολή στην ατζέντα "Ευρώπη 2020"», <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=CELEX%3A52011DC0018> (ημερομηνία πρόσβασης: 28/08/2024).
- ΙΝΕΔΙΒΙΜ (2024). *Φιλοσοφία και πρόγραμμα σπουδών*, <https://sde.inedivim.gr/ta-s-d-e/> (ημερομηνία πρόσβασης 15/4/2023).

Νομοθεσία

- Ν. 2525/1997, ΦΕΚ 188/23-9-1997, τεύχ. Α
- Ν. 2909/2001
- Ν. 4763/2020

ΥΑ 2373/2003, ΦΕΚ 1003/22-8-2003, τεύχ. Β

ΥΑ 260/2008, ΦΕΚ 34/16-1-2008, τεύχ. Β

ΥΑ 5953/2014, ΦΕΚ 1861/8-7-2014, τεύχ. Β

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

**Τα ΣΔΕ στη σύγχρονη Ελλάδα: Όψεις της
διοίκησης και της διακυβέρνησης του θεσμού.
Τάσεις και προβληματισμοί**

Πιέρα Λευθεριώτου

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

Τα ΣΔΕ στη σύγχρονη Ελλάδα: Όψεις της διοίκησης και της διακυβέρνησης του θεσμού. Τάσεις και προβληματισμοί

Πιέρα Λευθεριώτου

Εισαγωγή

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο εξετάζονται θέματα που σχετίζονται με τον τρόπο διοίκησης και διακυβέρνησης του θεσμού των ΣΔΕ στη χώρα μας από τις απαρχές της λειτουργίας του μέχρι σήμερα. Στην πρώτη ενότητα παρουσιάζεται το θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας των ΣΔΕ, δηλαδή οι βασικές διατάξεις του ιδρυτικού τους νόμου (Ν. 2525/1997) και οι διατάξεις του ισχύοντος νόμου (Ν. 4763/2020), με τις οποίες ρυθμίζονται εκ νέου ζητήματα οργάνωσης και λειτουργίας τους. Στη δεύτερη ενότητα αρχικά γίνεται αναφορά σε βασικά επιστημονικά κείμενα βάσει των οποίων καθορίστηκαν οι προδιαγραφές του προγράμματος σπουδών των ΣΔΕ και ο ρόλος του εκπαιδευτικού τους προσωπικού, στοιχεία τα οποία αναδεικνύουν την ιδιαίτερη, καινοτόμο φυσιογνωμία των συγκεκριμένων σχολείων. Στη συνέχεια αναλύονται οι Κανονισμοί Οργάνωσης και Λειτουργίας των ΣΔΕ που εκδόθηκαν από την αρχή της λειτουργίας τους μέχρι σήμερα και εντοπίζονται ομοιότητες και διαφοροποιήσεις στις διατάξεις τους, οι οποίες προέκυψαν με την πάροδο των χρόνων λόγω των αλλαγών στο θεσμικό πλαίσιο για την εκπαίδευση ενηλίκων και τη διά βίου μάθηση στη χώρα μας, σε συνδυασμό με τις απόψεις και τις επιλογές της εκάστοτε πολιτικής ηγεσίας για τον θεσμό. Στην τρίτη ενότητα επιχειρείται, μέσω της ιστορικής αναδρομής στον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας των ΣΔΕ, να αναδειχτούν σημαντικά στοιχεία που διαμόρφωσαν από το παρελθόν έως σήμερα την καινοτόμο φυσιογνωμία του θεσμού. Τέλος, διατυπώνονται συμπεράσματα και προτάσεις για την αποτελεσματικότερη υποστήριξή του από την πολιτεία και για τη μελλοντική του πορεία, προκειμένου να διατηρήσει την «ταυτότητά» του, συνεχίζοντας να προσφέρει τη συγκεκριμένη «δεύτερη ευκαιρία» σε όσους την έχουν ανάγκη.

1. Θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας των ΣΔΕ

Τα ΣΔΕ θεσμοθετούνται στη χώρα μας το 1997, με το άρθρο 5 του Ν. 2525 (ΦΕΚ 118, τεύχ. Α), σύμφωνα με το οποίο δίνεται η δυνατότητα ίδρυσής τους με κοινή απόφαση των Υπουργών Εθνικής Παιδείας και Οικονομικών, έπειτα από εισήγηση του ΙΔΕΚΕ και σε

συνεργασία με τους οικείους ΟΤΑ για την εξασφάλιση των προϋποθέσεων λειτουργίας των σχολείων. Στα ΣΔΕ έχουν δικαίωμα φοίτησης άτομα ηλικίας άνω των 18 ετών που δεν έχουν ολοκληρώσει την υποχρεωτική εννιάχρονη εκπαίδευση, προκειμένου να αποκτήσουν απολυτήριο Δημοτικού ή Γυμνασίου. Για τη λειτουργία των ΣΔΕ προβλέπεται η διαμόρφωση και η εφαρμογή ειδικών προγραμμάτων ταχύρρυθμης εκπαίδευσης και η στελέχυσή τους με αποσπασμένο προσωπικό από την πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, καθώς και με ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς, που προσλαμβάνονται για τον σκοπό αυτό.

Το παραπάνω άρθρο, καθώς και οι τροποποιήσεις του, που προέκυψαν με την πάροδο των χρόνων, καταργούνται με τον Ν. 4763 του 2020 (ΦΕΚ 254, τεύχ. Α), στο κεφάλαιο Ι του οποίου (άρθρα 67 έως 73) προσδιορίζονται εκ νέου αναλυτικότερα όλα τα θέματα που αφορούν την ίδρυση και τη λειτουργία των ΣΔΕ.

Πιο συγκεκριμένα:

- Στο *άρθρο 67* προσδιορίζεται ο σκοπός των ΣΔΕ ως εξής:

α) η ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης ατόμων ηλικίας δεκαοκτώ ετών και άνω, β) η επανασύνδεση των εκπαιδευομένων με τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης, γ) η απόκτηση σύγχρονων γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων που θα τους βοηθήσουν στην κοινωνική – οικονομική ένταξη και ανέλιξη, δ) η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των εκπαιδευομένων και ε) η συμβολή στην ένταξή τους ή στη βελτίωση της θέσης τους στον χώρο της εργασίας.

- Στο *άρθρο 68* προσδιορίζεται η διαδικασία ίδρυσης των ΣΔΕ (με κοινή απόφαση των Υπουργών Οικονομικών και Παιδείας και Θρησκευμάτων, η οποία εκδίδεται ύστερα από εισήγηση της Διεύθυνσης Διά Βίου Μάθησης της ΓΓΕΕΚΔΒΜ). Τα ΣΔΕ, τα οποία υπάγονται στη ΓΓΕΕΚΔΒΜ, αποτελούν φορείς της Γενικής Τυπικής Εκπαίδευσης Ενηλίκων, χορηγούν τίτλο σπουδών ισότιμο με το απολυτήριο Γυμνασίου και μπορούν να χρηματοδοτούνται από εθνικούς ή ενωσιακούς πόρους.
- Στο *άρθρο 69* ορίζεται η ομάδα-στόχος των ΣΔΕ (άτομα ηλικίας άνω των 18 που δεν έχουν ολοκληρώσει την εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση), η διάρκεια εκπαίδευσης (δύο σχολικά έτη) και γίνεται αναφορά στο πρόγραμμα σπουδών, το οποίο ορίζεται ως ανοικτό και ευέλικτο, με στόχο την παροχή γνώσεων και την ανάπτυξη δεξιοτήτων και στάσεων. Ο βασικός πυρήνας του συγκροτείται από γνωστικά αντικείμενα-γραμματισμούς, τα οποία εναρμονίζονται με τις οκτώ βασικές ικανότητες του Ευρωπαϊκού Πλαισίου Αναφοράς. Με το ίδιο άρθρο δίνεται η δυνατότητα λειτουργίας σε κάθε ΣΔΕ τμημάτων προετοιμασίας για τη συμμετοχή στις εξετάσεις απόκτησης απολυτηρίου δημοτικού σχολείου της παρ. 5 του άρθρου 9 του Προεδρικού Διατάγ-

ματος 79/2017 (ΦΕΚ 109, τεύχ. Α). Επίσης, δίνεται η δυνατότητα λειτουργίας (με χρηματοδότηση από εθνικούς ή ενωσιακούς πόρους) προπαρασκευαστικών τμημάτων εκμάθησης ελληνικής γλώσσας για μετανάστες και πρόσφυγες, προκειμένου να εγγραφούν σε ΣΔΕ.

- Με το *άρθρο 70* προσδιορίζονται τα όργανα διοίκησης των ΣΔΕ (διευθυντής, υποδιευθυντής, σύλλογος διδασκόντων), τα προσόντα και τα καθήκοντα των διευθυντών και των υποδιευθυντών, καθώς και τα καθήκοντα και η συχνότητα διεξαγωγής των παιδαγωγικών συνεδριάσεων του συλλόγου διδασκόντων (τακτικές συνεδριάσεις υποχρεωτικά δύο φορές τον μήνα και έκτακτες όταν υπάρξει ανάγκη). Ο διευθυντής και ο υποδιευθυντής είναι αποσπασμένοι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και έχουν θητεία τριών ετών. Διευθυντής ορίζεται εκπαιδευτικός με πτυχίο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ή ισότιμο τίτλο σπουδών της ημεδαπής ή της αλλοδαπής, με τουλάχιστον οκταετή εκπαιδευτική υπηρεσία, σημαντικά διοικητικά προσόντα, καθώς και γνώσεις και εμπειρία στην εκπαίδευση ενηλίκων, ο οποίος, εκτός των διοικητικών του καθηκόντων, ασκεί και διδακτικό έργο τριών ωρών εβδομαδιαίως. Ο υποδιευθυντής πρέπει να έχει γνώση και εμπειρία σε εκπαιδευτικές μεθόδους και τεχνικές της εκπαίδευσης ενηλίκων και ασκεί επίσης διδακτικό έργο, εννέα ωρών εβδομαδιαίως.
- Το *άρθρο 71* αναφέρεται στη στελέχωση των ΣΔΕ με εκπαιδευτικό προσωπικό (μόνιμους αποσπασμένους εκπαιδευτικούς και ωρομίσθιους εκπαιδευτές και εκπαιδευτές ενηλίκων) και με προσωπικό που παρέχει συμβουλευτικές υπηρεσίες (σύμβουλος σταδιοδρομίας και σύμβουλος ψυχολόγος). Ως εκπαιδευτής ενηλίκων στα ΣΔΕ ορίζεται ο επαγγελματίας ο οποίος διαθέτει τα τυπικά και τα ουσιαστικά προσόντα για την άσκηση του συγκεκριμένου επαγγέλματος και επίσης την απαιτούμενη πιστοποιημένη εκπαιδευτική επάρκεια για τη Γενική Εκπαίδευση Ενηλίκων, όπως προσδιορίζεται σχετικά στο πιστοποιημένο επαγγελματικό περίγραμμα εκπαιδευτή που ισχύει κάθε φορά. Βασικές προϋποθέσεις για τη διασφάλιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης στα ΣΔΕ αποτελούν η επάρκεια και η διαρκής ανανέωση και επικαιροποίηση των προσόντων των εκπαιδευτών, όπως και η χρήση των κατάλληλων εκπαιδευτικών μεθόδων και εργαλείων, συμπεριλαμβανομένων των τεχνικών εκπαίδευσης ενηλίκων. Τέλος, προσδιορίζονται οι αρμοδιότητες και τα καθήκοντα του συμβούλου σταδιοδρομίας και του συμβούλου ψυχολόγου (μία ώρα εβδομαδιαίως υποστήριξη των εκπαιδευομένων κάθε τμήματος, ατομική και ομαδική συμβουλευτική, συνεργασία με άλλους φορείς, υποστήριξη εκπαιδευομένων και εκπαιδευτικού προσωπικού του σχολείου).
- Με το *άρθρο 72* προσδιορίζονται όλα τα θέματα που θα ρυθμίζονται μέσω του Κανονισμού Λειτουργίας των ΣΔΕ, ενώ στο *άρθρο 73* περιλαμβάνονται οι εξουσιοδοτικές

διατάξεις οι οποίες αφορούν την έκδοση όλων των προβλεπόμενων αποφάσεων σε άρθρα του κεφαλαίου Ι (π.χ. ίδρυση ΣΔΕ, ωριαία αποζημίωση ωρομίσθιου εκπαιδευτικού προσωπικού, διαδικασία και κριτήρια επιλογής διοικητικού και εκπαιδευτικού προσωπικού, έκδοση Κανονισμού Λειτουργίας των ΣΔΕ, επιμέρους όροι και διαδικασίες λειτουργίας προπαρασκευαστικών τμημάτων εκμάθησης ελληνικής γλώσσας για μετανάστες και πρόσφυγες προκειμένου να εγγραφούν σε ΣΔΕ).

Με βάση το άρθρο 5 του αρχικού ιδρυτικού νόμου (Ν. 2525/1997) και τον Ευρωπαϊκό Οδηγό για την ίδρυση των ΣΔΕ (European Commission, 1999), στον οποίο προσδιορίζονται οι βασικές αρχές που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά την ίδρυση ενός ΣΔΕ, χωρίς όμως να επιβάλλεται ένα συγκεκριμένο μοντέλο σχολείου σε όλα τα κράτη-μέλη, τον Σεπτέμβριο του 2000 ξεκινά η λειτουργία του πρώτου «πilotικού» ΣΔΕ στη χώρα μας (ΣΔΕ Περιστερίου). Φορέας υλοποίησης του προγράμματος των ΣΔΕ αρχικά είναι το ΙΔΕΚΕ και στη συνέχεια η ΓΓΕΕ (πρώην Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης), στην οποία πλέον υπάγεται το ΙΔΕΚΕ (Ν. 2909/2001, ΦΕΚ 90, τεύχ. Α). Από το 2000 μέχρι σήμερα έχουν ιδρυθεί και λειτουργούν συνολικά 79 ΣΔΕ, εκ των οποίων 12 σε σωφρονιστικά καταστήματα, και 23 τμήματα εκτός έδρας στις 13 περιφέρειες της χώρας. Η χρηματοδότησή τους προέρχεται από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο (75%) και από εθνικούς πόρους (25%), ενώ την περίοδο 2003-2006 υπήρξαν 8 ΣΔΕ τα οποία αρχικά χρηματοδοτήθηκαν αποκλειστικά από εθνικούς πόρους και στη συνέχεια εντάχθηκαν στο «καθεστώς» της συγχρηματοδότησης (Λύτσιου, 2016).

2. Οργάνωση και λειτουργία των ΣΔΕ

Τα θέματα που αφορούν τη φιλοσοφία και τις αρχές λειτουργίας των ΣΔΕ, το πρόγραμμα σπουδών τους, το προφίλ του εκπαιδευτικού προσωπικού, αλλά και όλα τα επιμέρους ζητήματα που σχετίζονται με την οργάνωση και την εύρυθμη λειτουργία τους καθορίζονται από τις απαρχές του θεσμού σε διάφορα επιστημονικά και θεσμικά κείμενα, στα οποία γίνεται αναφορά στη συνέχεια.

2.1 Επιστημονικές προδιαγραφές οργάνωσης και λειτουργίας των ΣΔΕ

Η φιλοσοφία και η αντίληψη του φορέα για τον θεσμό των ΣΔΕ αποτυπώνεται σε δύο σημαντικές εκδόσεις του, με τις οποίες εξειδικεύονται περαιτέρω και τεκμηριώνονται επιστημονικά οι διαδικασίες οργάνωσης και λειτουργίας των ΣΔΕ. Πιο συγκεκριμένα:

- Στην πρώτη έκδοση, με τίτλο *Προδιαγραφές σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας* (Βεκρής & Χοντολίδου, 2003), αναλύονται το πλαίσιο λειτουργίας των ΣΔΕ, καθώς και θέματα που αφορούν το πρόγραμμα σπουδών (όπως η βασική έννοια του γραμ-

ματισμού και το περιεχόμενο των επιμέρους γραμματισμών), τη διδακτική μεθοδολογία, την αξιολόγηση των εκπαιδευομένων και την ανάπτυξη διαδικασιών εσωτερικής αξιολόγησης. Επισημαίνεται ότι στη συγκεκριμένη έκδοση εντοπίζεται επιπλέον εκτενής αναφορά στη μέθοδο διδασκαλίας στα ΣΔΕ, η οποία, όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται, «πηγάζει από το είδος και τον σκοπό του συγκεκριμένου σχολείου», σε συνδυασμό με «τη μεθοδολογία των επιστημών που στηρίζουν τους επιλεγμένους γραμματισμούς που επιδιώκει να κατακτήσει [ο εκπαιδευόμενος] στο σχολείο», αποτελώντας στην πραγματικότητα τη «χρυσή τομή» μεταξύ της εκπαίδευσης ενηλίκων και των επιμέρους επιστημονικών κλάδων (Βεκρής & Χοντολίδου, 2003: 42). Έτσι, έμφαση δίνεται στη μάθηση μέσω της ανακάλυψης, τόσο εκ μέρους των εκπαιδευομένων όσο και των εκπαιδευτών τους, με προσφορότερη μέθοδο τη «μέθοδο project», η οποία προϋποθέτει «ανάληψη πρωτοβουλίας εκ μέρους των εκπαιδευομένων, ανακαλυπτική μάθηση, ομαδική εργασία, εξατομίκευση της διδασκαλίας [...] αλλαγή του ρόλου του εκπαιδευτή από κύριο καθοδηγητή σε συντονιστή και εμπυχωτή της εργασίας» (Βεκρής & Χοντολίδου, 2003: 42-43). Η προσέγγιση αυτή δεν συνεπάγεται μείωση των απαιτήσεων για κάλυψη του γνωστικού αντικείμενου, αντιθέτως «το γνωστικό αντικείμενο καλύπτεται με τρόπο καλύτερο από αυτόν που προτείνει το ακαδημαϊκό σχολείο» (Βεκρής & Χοντολίδου, 2003: 42).

- Στη δεύτερη έκδοση, με τίτλο *Οι εκπαιδευτικοί των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας: Το περίγραμμα των θέσεων εργασίας τους* (Βεργίδης, 2003), αναλύονται ο ρόλος και τα απαιτούμενα προσόντα του εκπαιδευτικού προσωπικού των ΣΔΕ. Επισημαίνεται ότι τα «ανοικτά προγράμματα σπουδών» των ΣΔΕ προϋποθέτουν πως «η διδασκαλία θεωρείται πράξη επικοινωνίας και όχι προσπάθεια για επίτευξη προκαθορισμένων στόχων» (Βεργίδης, 2003: 12). Επομένως, «το πρόγραμμα σπουδών που αναπτύσσει κάθε ΣΔΕ δεν είναι προϊόν που παράγεται πριν από τη διαδικασία της διδασκαλίας, ούτε δίνεται έτοιμο στους εκπαιδευτικούς για να το εφαρμόσουν», ενώ «η αξιολόγηση αυτών των προγραμμάτων σπουδών δεν συνίσταται στον έλεγχο επιτυχίας κάποιων προκαθορισμένων στόχων, αλλά έχει περισσότερο ποιοτικό χαρακτήρα, δίνοντας έμφαση στις διαδικασίες της διδασκαλίας και της μάθησης». Δεν αποτιμάται δηλαδή μόνο το αποτέλεσμα, αλλά και «η ίδια η διαδικασία ως προς τη μορφωτική της αξία, τις δυνατότητες που παρέχει στους εκπαιδευομένους να αξιοποιήσουν και να αναπτύξουν τη δική τους δυναμική» (Βεργίδης, 2003: 13). Απαιτείται λοιπόν η υιοθέτηση και η εφαρμογή κατάλληλων διδακτικών μεθόδων, προκειμένου τα ΣΔΕ να μετατραπούν από τόπο μετάδοσης σε τόπο παραγωγής της γνώσης. Όταν οι εκπαιδευόμενοι συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διεργασία, μέσω «παρατήρησης, μελέτης δεδομένων, διαμόρφωσης υποθέσεων για τη λύση προβλημάτων, συζήτησης, αναστοχασμού,

εργασίας σε ομάδες», μπορούν να οδηγηθούν από κοινού με τους εκπαιδευτικούς τους σε «αυτοκατανόηση, συνεχή αξιολόγηση και επανασχεδιασμό των μαθησιακών δραστηριοτήτων» (Βεργίδης, 2003: 14). Είναι προφανές ότι ο συγκεκριμένος τρόπος λειτουργίας προϋποθέτει τη διαφοροποίηση του έργου των εκπαιδευτικών των ΣΔΕ, αφού «ο ρόλος τους διευρύνεται σημαντικά σε σύγκριση με τον ρόλο του εκπαιδευτικού της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, στον βαθμό που αναλαμβάνουν διαφορετικά και πολυεπίπεδα καθήκοντα, ευθύνες και δραστηριότητες» (Βεργίδης, 2003: 14).

Σύμφωνα με τα βασικά συμπεράσματα της μελέτης, η εξειδίκευση των εκπαιδευτικών των ΣΔΕ για την αποτελεσματική άσκηση του ρόλου τους απαιτεί: 1) γνώση του περιεχομένου το οποίο διδάσκουν (επιστημονικές και τεχνικές γνώσεις του γνωστικού αντικείμενου), 2) παιδαγωγικές γνώσεις και δεξιότητες (οργανωσιακές, όπως, π.χ., η διαπραγμάτευση ή ο σχεδιασμός ενός σχεδίου δράσης, ή και καθαρά παιδαγωγικές, όπως, π.χ., η ικανότητα παρακίνησης των εκπαιδευομένων), 3) τεχνικές γνώσεις για τη χρησιμοποίηση διαφόρων εκπαιδευτικών μέσων και μεθόδων, 4) κοινωνικές και πολιτικές γνώσεις για την ανάπτυξη ικανοτήτων κριτικής ανάλυσης των εκπαιδευτικών θεσμών και των κοινωνικο-οικονομικών μηχανισμών, ικανοτήτων εφαρμογής εκπαιδευτικών στρατηγικών και μεθόδων που συμβάλλουν στην κοινωνική και την εργασιακή ανέλιξη των εκπαιδευομένων, καθώς και ικανοτήτων σύνδεσης του περιεχομένου της εκπαίδευσης με την απασχόληση, την κοινωνική ένταξη και την τοπική κοινωνία (Βεργίδης, 2003: 47-48). Η εξειδίκευση αυτή μπορεί να επιτευχθεί μέσω της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, η οποία πρέπει να γίνεται σε διαφορετικές φάσεις (πριν την ανάληψη των καθηκόντων τους και κατά τη διάρκεια της άσκησής τους) και με διαφόρων ειδών διαδικασίες (μάθηση εκτός της εργασίας μέσω, π.χ., παρακολούθησης σεμιναρίων, καθώς και μάθηση κατά τη διάρκεια της εργασίας, μέσω, π.χ., εποπτείας, ομάδων αυτομόρφωσης κτλ.) (Βεργίδης, 2003: 53-55).

2.2 Θεσμικές προδιαγραφές οργάνωσης και λειτουργίας των ΣΔΕ

Τα θέματα που αφορούν την οργάνωση και τη λειτουργία των ΣΔΕ καθορίζονται από τις αρχές της λειτουργίας τους με τα ακόλουθα θεσμικά κείμενα: α) τον αρχικό Κανονισμό Οργάνωσης και Λειτουργίας των ΣΔΕ που εκδίδεται το 2003 (ΦΕΚ 1003, τεύχ. Β), β) τον Κανονισμό του έτους 2008 (ΦΕΚ 34, τεύχ. Β) και γ) τον Κανονισμό που εκδίδεται το έτος 2014 (ΦΕΚ 1861, τεύχ. Β), τροποποιείται το έτος 2016 (ΦΕΚ 3815, τεύχ. Β) και παραμένει ακόμα σε ισχύ. Στους προαναφερθέντες κανονισμούς προσδιορίζονται ο καινοτόμος χαρακτήρας των ΣΔΕ, ο σκοπός και οι στόχοι τους, το ευέλικτο πρόγραμμα σπουδών τους, η διάρκεια φοίτησης, η οργάνωση και τα διοικητικά τους όργανα, η αξιολόγηση των εκπαιδευομένων, καθώς και διάφορα άλλα οργανωτικά και λειτουργικά θέματα. Παρα-

κάτω γίνεται αναφορά στις βασικές ρυθμίσεις και στις επιμέρους διαφοροποιήσεις που εμφανίζονται στις διατάξεις τους, οι οποίες διαμόρφωσαν τον τρόπο λειτουργίας του θεσμού (Λευθεριώτου, 2014· Λύτσιου, 2016).

2.2.1 Κανονισμός Λειτουργίας 2003

Ο αρχικός Κανονισμός του έτους 2003 αναφέρεται με έμφαση στο ευέλικτο και ανοικτό πρόγραμμα σπουδών των ΣΔΕ και στις εκπαιδευτικές μεθόδους που το διαφοροποιούν από τις αντίστοιχες δομές τυπικής εκπαίδευσης. Στην περιγραφή του σκοπού και των επιμέρους στόχων των ΣΔΕ (άρθρο 1) γίνεται αναφορά στην προσωπική και την κοινωνική ανάπτυξη των εκπαιδευομένων, στην επανασύνδεσή τους με τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης, αλλά και στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησής τους μέσω απόκτησης γνώσεων, ικανοτήτων και στάσεων που θα συμβάλουν στην κοινωνική τους ένταξη και στην ένταξή τους στον κόσμο της εργασίας. Κατά τον προσδιορισμό των βασικών αρχών και των χαρακτηριστικών των ΣΔΕ (άρθρο 3), είναι εμφανής η διαφοροποίηση του θεσμού από το πλαίσιο λειτουργίας της τυπικής εκπαίδευσης και η εναρμόνισή του με τις βασικές αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων. Τα θέματα που αφορούν το πρόγραμμα σπουδών των ΣΔΕ προσδιορίζονται αναλυτικότερα στο άρθρο 7, στο οποίο αναφέρεται χαρακτηριστικά ότι «υιοθετείται η αρχή των πολυγραμματισμών, που στηρίζεται στην αρχή ότι ο σημερινός εγγράμματος πολίτης οφείλει να είναι εγγράμματος σε αντικείμενα/επιστημονικούς χώρους πέραν της γραφής, ανάγνωσης και των απλών αριθμητικών υπολογισμών», ενώ προβλέπονται και δραστηριότητες που αποσκοπούν στην ποιοτική διαχείριση του ελεύθερου χρόνου των εκπαιδευομένων. Όπως επισημαίνεται στο ίδιο άρθρο, «τα προγράμματα που υιοθετούν την αρχή των πολυγραμματισμών είναι ανοικτά και ευέλικτα», με αφετηρία τους «τη διάγνωση των αναγκών σε βασικές και κοινωνικές γνώσεις και δεξιότητες των εκπαιδευομένων. Η γνώση αντιμετωπίζεται ως κοινωνικό αγαθό που μεταφράζεται σε κύρος, επαγγελματική κατοχύρωση και αυτοεκτίμηση». Γι' αυτόν τον σκοπό, οι σύλλογοι διδασκόντων των ΣΔΕ διαμορφώνουν το ετήσιο πρόγραμμα σπουδών και δραστηριοτήτων των σχολείων τους, σύμφωνα με τις προδιαγραφές και τις εγκυκλίους του ΙΔΕΚΕ. Το γεγονός ότι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται και συνδιαμορφώνουν το πρόγραμμα σπουδών του σχολείου τους, λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες της κάθε ομάδας εκπαιδευομένων, συνάδει με τις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων και με τη φιλοσοφία της λειτουργίας των ΣΔΕ.

Τα διοικητικά όργανα του ΣΔΕ είναι ο διευθυντής και ο σύλλογος διδασκόντων (άρθρο 4), ενώ προβλέπονται και συμβουλευτικά όργανα (άρθρο 5) σε επίπεδο σχολικής μονάδας (επιστημονικός υπεύθυνος, σύμβουλος σταδιοδρομίας και ψυχολόγος), έργο των οποίων είναι «η επιστημονική στήριξη του σχολείου, η παιδαγωγική στήριξη και

επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η συμβουλευτική υποστήριξη των εκπαιδευομένων και η αντιμετώπιση συναφών προβλημάτων που προκύπτουν κατά την υλοποίηση των προγραμμάτων των ΣΔΕ». Ο αριθμός και οι αρμοδιότητες των συμβούλων αυτών καθορίζονται με αποφάσεις του Διοικητικού Συμβουλίου του ΙΔΕΚΕ. Με τον Κανονισμό Λειτουργίας ρυθμίζονται και όλα τα θέματα που αφορούν την *οργάνωση των ΣΔΕ* (άρθρο 8), όπως ο αριθμός εκπαιδευομένων ανά τμήμα (10-15 άτομα) και οι εβδομαδιαίες ώρες διδασκαλίας του προσωπικού, οι αποσπάσεις των μόνιμων εκπαιδευτικών (άρθρο 9), η εγγραφή των εκπαιδευομένων (άρθρο 10), η οποία γίνεται κατόπιν επιλογής μέσω συνέντευξης σε επιτροπή που ορίζεται με σχετική απόφαση του ΙΔΕΚΕ, και η φοίτησή τους (άρθρο 11). Επίσης, ρυθμίζονται θέματα σχετικά με την ανάπτυξη συνεργασίας των ΣΔΕ με τους ΟΤΑ (άρθρο 13), τη γραμματειακή υποστήριξη των ΣΔΕ (άρθρο 14), τη δημιουργία βιβλιοθήκης σε κάθε ΣΔΕ (άρθρο 15) και τα υπηρεσιακά βιβλία και έντυπα των σχολείων (άρθρο 16).

Ιδιαίτερη αναφορά γίνεται στη διαδικασία αξιολόγησης των εκπαιδευομένων (άρθρο 12), η οποία «λόγω του καινοτομικού χαρακτήρα του προγράμματος και της ενήλικης ζωής τους επικεντρώνεται στη συμμετοχή των ίδιων των εκπαιδευομένων», ενώ «οι παραδοσιακές μέθοδοι των γραπτών εξετάσεων, χωρίς να αποκλείονται, δεν είναι κυρίαρχες». Έτσι, «η αξιολόγηση είναι περιγραφική και αφορά στην ανταπόκριση του εκπαιδευόμενου (προετοιμασία, αυτοεκτίμηση, πρωτοβουλία, ενεργητική συμμετοχή, συνεργατικότητα) και στο ενδιαφέρον του για μάθηση». Προβλέπεται η σύνταξη εκθέσεων προόδου και αξιολόγησης των εκπαιδευομένων δύο φορές ανά κύκλο σπουδών, η τελευταία εκ των οποίων συνοδεύει τον απολυτήριο τίτλο. Στην περίπτωση εκπαιδευομένων που δεν κατόρθωσαν να ανταποκριθούν επαρκώς στις απαιτήσεις του προγράμματος, προβλέπεται η δυνατότητα φοίτησης στο ΣΔΕ για ένα ακόμα εξάμηνο, με απόφαση του συλλόγου διδασκόντων, προκειμένου να βελτιωθούν στα σημεία όπου κρίθηκαν ανεπαρκείς. Τέλος, επισημαίνεται ότι στον τίτλο σπουδών αναφέρονται συγκεκριμένοι χαρακτηρισμοί, δηλαδή

άριστα, πολύ καλά, καλά, επαρκώς και ανεπαρκώς, ως προς την ανταπόκριση του εκπαιδευόμενου στις απαιτήσεις του προγράμματος σπουδών και ελάχιστο, μέτριο, ικανοποιητικό, μεγάλο και πολύ μεγάλο ως προς το ενδιαφέρον του για τη μάθηση και γενικότερα για τις συμπεριφορές που αναπτύσσει στα ΣΔΕ.

Για την εφαρμογή στην πράξη όλων των παραπάνω προδιαγραφών είναι προφανές ότι απαιτείται κατάλληλο εκπαιδευτικό προσωπικό που θα μπορέσει να υποστηρίξει αποτελεσματικά τον συγκεκριμένο τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας των ΣΔΕ. Σύμφωνα με το άρθρο 6 του Κανονισμού Λειτουργίας, η επιλογή του εκπαιδευτικού, επιστη-

μονικού και διοικητικού προσωπικού γίνεται σύμφωνα με κριτήρια «που ορίζονται στις προκηρύξεις των αντίστοιχων θέσεων και τα οποία απορρέουν από τον σκοπό και τις αρχές λειτουργίας των ΣΔΕ».

2.2.2 Κανονισμός Λειτουργίας 2008

Οι αλλαγές που εντοπίζονται στον Κανονισμό Λειτουργίας του έτους 2008 σε σχέση με τον αρχικό Κανονισμό του 2003, αλλά και σε σχέση με τον ιδρυτικό νόμο των ΣΔΕ (Ν. 2525/1997, ΦΕΚ 118, τεύχ. Α), συνδέονται αφενός με το ισχύον εκείνη την περίοδο θεσμικό πλαίσιο για τη διά βίου μάθηση (Ν. 3369/2005) και αφετέρου με τις προτεραιότητες και τις αντιλήψεις τής τότε πολιτικής ηγεσίας του φορέα. Στο πρώτο άρθρο του νέου Κανονισμού (*Ίδρυση – Ευθύνη Λειτουργίας*) αναφέρεται ότι τα ΣΔΕ είναι «σχολεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων στο πεδίο της Διά Βίου Μάθησης», τα οποία ιδρύονται με κοινή απόφαση των Υπουργών Παιδείας και Οικονομίας, έπειτα από εισήγηση του Γενικού Γραμματέα Εκπαίδευσης Ενηλίκων – και όχι έπειτα από εισήγηση του ΙΔΕΚΕ και σε συνεργασία με τους οικείους ΟΤΑ, όπως αναφερόταν στον ιδρυτικό νόμο των ΣΔΕ. Αναφέρεται επίσης ότι τα ΣΔΕ «ως δομές εκπαίδευσης ενηλίκων ανήκουν στη ΓΓΕΕ, η οποία έχει και την ευθύνη λειτουργίας τους», ενώ «το εκπαιδευτικό έργο δύναται με απόφαση του Γενικού Γραμματέα Εκπαίδευσης Ενηλίκων να ανατίθεται προς υλοποίηση στο ΙΔΕΚΕ». Ο σκοπός και οι στόχοι των ΣΔΕ (άρθρο 2) δεν διαφοροποιούνται σημαντικά, ενώ οι βασικές αρχές και τα βασικά χαρακτηριστικά των ΣΔΕ (άρθρο 3) διατυπώνονται όπως και στον αρχικό Κανονισμό, ωστόσο δεν αναφέρεται ότι το εκπαιδευτικό προσωπικό θα πρέπει, εκτός των άλλων, να είναι «εγνωσμένου κύρους και αξίας». Η διάρκεια της εκπαίδευσης και το πρόγραμμα σπουδών των ΣΔΕ (άρθρο 4) δεν διαφοροποιούνται από τα ισχύοντα στον Κανονισμό του 2003, καθώς για το πρόγραμμα σπουδών γίνεται πάλι αναφορά στο ότι είναι «ανοικτό και ευέλικτο», με «αφετηρία του τη διάγνωση των αναγκών σε γνώσεις αλλά και δεξιότητες των εκπαιδευομένων». Ωστόσο, επόμενες παράγραφοι του ίδιου άρθρου αναιρούν την έννοια του ανοικτού και ευέλικτου προγράμματος σπουδών, παρ' ότι η προβλεπόμενη διαδικασία δεν ενεργοποιήθηκε στην πράξη. Σύμφωνα με τη διαδικασία αυτή, το πρόγραμμα σπουδών συντάσσεται από αρμόδια υπηρεσία της ΓΓΕΕ, αποστέλλεται στα όργανα διοίκησης του ΙΔΕΚΕ, που την υποβάλλουν στην Εθνική Επιτροπή Διά Βίου Μάθησης, η οποία γνωμοδοτεί προς τον Γενικό Γραμματέα Εκπαίδευσης Ενηλίκων, ο οποίος τελικά αποφασίζει το πρόγραμμα σπουδών. Επιπλέον, προβλέπεται ότι το ωρολόγιο πρόγραμμα των ΣΔΕ θα καλύπτει 25 ώρες ως εξής: 20 ώρες θα καλύπτονται από γραμματισμούς, 2 ώρες από συμβουλευτικές υπηρεσίες και 3 ώρες από εργαστήρια διαφόρων ειδικοτήτων.

Διαφοροποιήσεις παρατηρούνται και ως προς την *οργάνωση* και τα *όργανα διοίκησης* των ΣΔΕ (άρθρο 5). Ο αριθμός των εκπαιδευομένων κάθε τμήματος αυξάνεται σε 15-22

και κάθε ΣΔΕ αποτελεί «βιώσιμη σχολική μονάδα με δύο έτη λειτουργίας, όταν αριθμεί τουλάχιστον τριάντα (30) εκπαιδευόμενους και έχει δύο (2) τουλάχιστον τμήματα», ενώ «απόκλιση από τα ανωτέρω είναι δυνατή μόνο μετά από απόφαση του Γενικού Γραμματέα Εκπαίδευσης Ενηλίκων». Τα όργανα διοίκησης των ΣΔΕ παραμένουν ίδια (διευθυντής και σύλλογος διδασκόντων) και διατηρούν τις αρμοδιότητες που περιγράφονται και στον Κανονισμό του 2003. Επίσης, έχουν πλέον προσδιοριστεί τα συμβουλευτικά όργανα των ΣΔΕ (τα οποία προβλέπονταν στο άρθρο 5 του αρχικού Κανονισμού), δηλαδή ο σύμβουλος σταδιοδρομίας και ο σύμβουλος ψυχολόγος, οι οποίοι συμμετέχουν στον σύλλογο διδασκόντων, καθώς και ο περιφερειακός σύμβουλος εκπαίδευσης. Ο τελευταίος συμμετέχει στις τακτικές συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων, αλλά έχει και το δικαίωμα, εκτός από τον διευθυντή, να συγκαλεί τον σύλλογο διδασκόντων σε συνεδριάσεις με καθαρά εκπαιδευτικό-συμβουλευτικό περιεχόμενο. Στο ίδιο άρθρο ρυθμίζονται και θέματα που αφορούν τις συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων, τα οποία δεν συμπεριλαμβάνονταν στον αρχικό Κανονισμό (π.χ. τακτικές συνεδριάσεις μία φορά τον μήνα εκτός ωραρίου εργασίας).

Με το άρθρο 6 ρυθμίζονται θέματα του εκπαιδευτικού και του συμβουλευτικού προσωπικού των ΣΔΕ. Στην πρώτη παράγραφο προσδιορίζεται ο ρόλος του εκπαιδευτικού στα ΣΔΕ ως «ενεργά συμμετοχικός». Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται:

ο εκπαιδευτικός δεν αρκείται στο καθαρά διδακτικό έργο, αλλά ο ίδιος ως ερευνητής διαγιγνώσκει τις μορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευομένων, διαμορφώνει πρόταση προγράμματος διδασκαλίας, και σε συνεργασία με τον περιφερειακό σύμβουλο εκπαίδευσης αξιολογεί, ερευνά και αναζητεί τρόπους επίλυσης προβλημάτων, σχεδιάζει και παράγει διδακτικό υλικό ή προσαρμόζει και αξιοποιεί το υπάρχον.

Οι επόμενες παράγραφοι του άρθρου αναφέρονται στο ωράριο διδασκαλίας του εκπαιδευτικού προσωπικού και στα καθήκοντα του συμβούλου σταδιοδρομίας και του ψυχολόγου. Η επιλογή του εκπαιδευτικού, του συμβουλευτικού και του διοικητικού προσωπικού των ΣΔΕ (άρθρο 7) γίνεται με κριτήρια και μοριοδοτήσεις που καθορίζονται με απόφαση του Γενικού Γραμματέα Εκπαίδευσης Ενηλίκων, συμπεριλαμβανομένης και συνέντευξης, της οποίας η «βαρύτητα» καθορίζεται στο 20% του συνόλου της μοριοδότησης. Επίσης, προσδιορίζονται οι διαδικασίες επιλογής του προσωπικού ανά κατηγορία (π.χ. προϋποθέσεις και προσόντα των μόνιμων εκπαιδευτικών που θα υπηρετήσουν με απόσπαση στα ΣΔΕ, σύνθεση επιτροπών επιλογής κτλ.). Τέλος, με το ίδιο άρθρο ρυθμίζονται διάφορα άλλα θέματα που αφορούν το προσωπικό (π.χ. διάρκεια και ανανέωση αποσπάσεων, υπηρεσιακές εκθέσεις αξιολόγησης εκπαιδευτικών κτλ.). Επισημαίνεται ότι

στον αρχικό Κανονισμό για την ανανέωση της θητείας των διευθυντών συνυπολογιζόταν και η γνώμη των εκπαιδευτικών κάθε σχολικής μονάδας σε σχέση με τις οργανωτικές και τις διοικητικές ικανότητες του διευθυντή, ωστόσο στον Κανονισμό του 2008 η ανανέωση των αποσπάσεων των διευθυντών γίνεται ύστερα από εισήγηση του Γενικού Γραμματέα Εκπαίδευσης Ενηλίκων προς τον Υπουργό Παιδείας, αφού αξιολογήσει το έργο τους βάσει εισηγήσεων αρμόδιων στελεχών του ΙΔΕΚΕ και της ΓΓΕΕ.

Αναφορικά με τα θέματα εγγραφής και φοίτησης των εκπαιδευομένων (άρθρο 8), οι βασικές αλλαγές σε σχέση με τον αρχικό Κανονισμό αφορούν τα ακόλουθα σημεία: α) τα κριτήρια επιλογής των εκπαιδευομένων κατά τη διαδικασία της συνέντευξης προβλέπεται πλέον ότι ορίζονται με απόφαση του Γενικού Γραμματέα Εκπαίδευσης Ενηλίκων, β) γίνονται αυξομειώσεις στις κατηγορίες ορίου απουσιών των εκπαιδευομένων και γ) η διαδικασία αξιολόγησης των εκπαιδευομένων παραμένει ίδια με την προσδιοριζόμενη από τον αρχικό Κανονισμό Λειτουργίας, όμως προσδιορίζεται και αριθμητική αντιστοίχιση στους χαρακτηρισμούς του τίτλου σπουδών (ενδιαφέρον και ανταπόκριση εκπαιδευομένου).

Στα υπόλοιπα άρθρα του Κανονισμού του 2008 δεν εντοπίζονται αξιοσημείωτες αλλαγές.

2.2.3 Κανονισμός Λειτουργίας 2014 και τροποποίησή του το 2016

Οι διατάξεις του Κανονισμού του έτους 2014 διαμορφώθηκαν βάσει και του Ν. 4186/2013 (ΦΕΚ 193, τεύχ. Α) στον οποίο, μεταξύ άλλων, γίνεται αναφορά στη διαδικασία, στα προσόντα, στα κριτήρια επιλογής και σε επιμέρους λεπτομέρειες για την πλήρωση των θέσεων διευθυντών και υποδιευθυντών των ΣΔΕ. Στον Κανονισμό του 2014 ορίζεται επακριβώς η έναρξη και η λήξη του σχολικού έτους των ΣΔΕ (άρθρο 4), ο αριθμός των εκπαιδευομένων μειώνεται ανά τμήμα (από 15-22 σε 12-20 άτομα, σύμφωνα με το άρθρο 5), και οι παιδαγωγικές συνεδριάσεις αναφέρονται γενικά, χωρίς να ορίζεται κάθε πότε πρέπει να γίνονται (άρθρο 6). Ενώ στους Κανονισμούς των ετών 2003 και 2008 τα όργανα διοίκησης των ΣΔΕ παραμένουν ίδια και διατηρούν τις ίδιες αρμοδιότητες, στον Κανονισμό του 2014 διαφοροποιούνται, καθώς πλέον προστίθεται και υποδιευθυντής (άρθρο 5). Γίνεται επίσης αναφορά και στον ρόλο του παιδαγωγικού συμβούλου, καθώς και στα ωράρια εργασίας του διοικητικού και του εκπαιδευτικού προσωπικού (άρθρο 6). Αναφορικά με τη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού προγράμματος, αναφέρεται ότι επικαιροποιείται πριν την έναρξη του σχολικού έτους με απόφαση του Υπουργού Παιδείας και Θρησκευμάτων, κατόπιν πρότασης της ΓΓΔΒΜ (πρώην ΓΓΕΕ), καθώς και ότι το εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα συντάσσεται την πρώτη εβδομάδα της εκπαιδευτικής πε-

ριόδου από τον διευθυντή και τον σύλλογο διδασκόντων του ΣΔΕ (σε συνάρτηση με τον αριθμό των εκπαιδευομένων, των εκπαιδευτικών και της διάγνωσης των εκπαιδευτικών αναγκών, καλύπτοντας τις προβλεπόμενες 25 ώρες), εγκρίνεται από τη ΓΓΔΒΜ και μπορεί να τροποποιείται καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους σύμφωνα με τις εκάστοτε υφιστάμενες εκπαιδευτικές ανάγκες και προτεραιότητες.

Η τροποποίηση του Κανονισμού των ΣΔΕ το έτος 2016 αφορούσε αποκλειστικά και μόνο τα άρθρα 6 και 7 του αμέσως προηγούμενου Κανονισμού Λειτουργίας του έτους 2014. Στο άρθρο 6, που αναφέρεται στο προσωπικό των ΣΔΕ, η τροποποίηση αφορά το εκπαιδευτικό προσωπικό, στο οποίο συμπεριλαμβάνονται, εκτός από τους αποσπασμένους μόνιμους εκπαιδευτικούς και τους ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς, και εκπαιδευτές ενηλίκων. Στο άρθρο 7, που αναφέρεται στην επιλογή του προσωπικού και στη διαδικασία στελέχωσης των ΣΔΕ, οι τροποποιήσεις αφορούν: α) την προσθήκη των εκπαιδευτών ενηλίκων στο προσωπικό των ΣΔΕ, β) την απόλεια της προϋπόθεσης οκταετούς εκπαιδευτικής υπηρεσίας για τη διεκδίκηση θέσης διευθυντή ή υποδιευθυντή και γ) την αλλαγή στη σύνθεση των επιτροπών επιλογής παιδαγωγικών συμβούλων, συμβούλων ψυχολόγων και συμβούλων σταδιοδρομίας.

Ωστόσο, σύμφωνα με τις διατάξεις του Ν. 4763/2020, επανέρχεται η προϋπόθεση της οκταετούς εκπαιδευτικής υπηρεσίας για τους διευθυντές και τους υποδιευθυντές, ενώ στα καθήκοντά τους προστίθεται και η άσκηση διδακτικού έργου τριών και εννέα ωρών εβδομαδιαίως αντίστοιχα, γεγονός που συνεπάγεται ότι τις συγκεκριμένες θέσεις μπορούν να διεκδικήσουν μόνο εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων συναφών με τις προβλεπόμενες για διδασκαλία σε ΣΔΕ (βλ. ΦΕΚ 2542/2024, τεύχ. Β). Αναφορικά με τα ΣΔΕ που λειτουργούν εντός σωφρονιστικών καταστημάτων, επισημαίνεται ότι ισχύουν οι ίδιες προδιαγραφές οργάνωσης και λειτουργίας τους. Σύμφωνα όμως με τις διατάξεις των άρθρων 74 και 75 του Ν. 4763/2020, η ίδρυσή τους γίνεται με κοινή απόφαση των Υπουργών Οικονομικών, Παιδείας και Θρησκευμάτων, και του αρμόδιου για τα σωφρονιστικά καταστήματα Υπουργού. Επιπρόσθετα, καθήκοντα διευθυντή σε αυτά ασκεί ο διευθυντής όλων των δομών εκπαίδευσης και κατάρτισης που λειτουργούν στο σωφρονιστικό κατάστημα, ο οποίος πρέπει να είναι μόνιμος εκπαιδευτικός της πρωτοβάθμιας ή της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ως υποδιευθυντής επιλέγεται μόνιμος εκπαιδευτικός της πρωτοβάθμιας ή της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με τριετή θητεία, που διαθέτει δι-οικητικά και παιδαγωγικά προσόντα, γνώσεις για τις ιδιαιτερότητες των εκπαιδευτικών δομών σε σωφρονιστικά καταστήματα, καθώς και σχετική εκπαιδευτική ή και διδακτική εμπειρία. Τα κριτήρια και η διαδικασία επιλογής τους καθορίζονται με σχετικές ΥΑ (ΦΕΚ 4145/2022, τεύχ. Β και ΦΕΚ 6675/2023, τεύχ. Β αντίστοιχα).

3. Ιστορική αναδρομή της οργάνωσης και της λειτουργίας των ΣΔΕ: Τάσεις, μετασχηματισμοί και προβληματισμοί

Η εφαρμογή στην πράξη των επιστημονικών και των θεσμικών προδιαγραφών οργάνωσης και λειτουργίας των ΣΔΕ, με όλες τις διαφοροποιήσεις που προέκυψαν κατά την πολυετή λειτουργία του θεσμού, έχουν επηρεάσει καθοριστικά την πορεία και την εξέλιξή τους μέχρι σήμερα. Παρ' ότι εξακολουθούν να αποτελούν καινοτόμο θεσμό για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, η μεγάλη αύξηση του αριθμού τους, η αποδυνάμωση της επιστημονικής τους υποστήριξης, οι διαδοχικές θεσμικές και διοικητικές αλλαγές στον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας τους οδήγησαν σταδιακά σε αποδυνάμωσή του και σε αλλοίωση της φυσιογνωμίας του (Μάνθου, 2022).

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Νικολοπούλου (2017: 328), οι αλλαγές στην ιστορική εξέλιξη του θεσμού των ΣΔΕ (ή οι «εκπτώσεις», όπως τις αποκαλούν έμπειροι συντελεστές του θεσμού) είναι θεαματικές και δημιουργούν την αίσθηση ότι τα ΣΔΕ «χάνουν ολοένα και πιο πολύ τα στοιχεία εκείνα που τα διαφοροποιούσαν από τα σχολεία της τυπικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και τείνουν να προσομοιάζουν στο σχολείο το οποίο “απέρριψε” κάποτε τους τωρινούς εκπαιδευόμενούς τους». Όμως, με τον τρόπο αυτό «η δεύτερη ευκαιρία χάνει το νόημά της» για τους εκπαιδευόμενους, αφού «προσφέρεται με τους όρους της πρώτης, εκείνης που υπήρξε τραυματική», ενώ επίσης οι διευθυντές και το εκπαιδευτικό προσωπικό «έχουν την αίσθηση ότι παλεύουν ματαιώς». Συνεπώς, τίθεται εύλογα το ερώτημα εάν είναι εφικτή η διατήρηση και η περαιτέρω ενδυνάμωση των «καινοτόμων» στοιχείων του θεσμού ή εάν τελικά «οδεύει» προς την προσαρμογή σε πρακτικές λειτουργίας των δομών τυπικής εκπαίδευσης (Βεργίδου κ.ά., 2018).

Στη συνέχεια, θα αναφέρουμε κάποια από τα βασικά στοιχεία της οργάνωσης και της λειτουργίας των ΣΔΕ που επηρέασαν κατά το παρελθόν –και εξακολουθούν να επηρεάζουν– καθοριστικά τη φυσιογνωμία τους μέχρι σήμερα.

3.1 Επιμόρφωση προσωπικού των ΣΔΕ

Καθοριστικό παράγοντα για την ουσιαστική υποστήριξη και αναβάθμιση της ποιότητας του θεσμού των ΣΔΕ αποτελεί η ενδοσχολική και εκτός σχολικής μονάδας επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού τους (Μάνθου, 2022). Η ενδοσχολική επιμόρφωση, η οποία ξεκίνησε στην αρχή της λειτουργίας των σχολείων, πραγματοποιείται από τον επιστημονικό υπεύθυνο σε κάθε ΣΔΕ, του οποίου ο ρόλος ήταν παιδαγωγικός, καθοδηγητικός, συμβουλευτικός και υποστηρικτικός για το εκπαιδευτικό προσωπικό και τους διευθυντές. Παράλληλα, σε κεντρικό επίπεδο, υπήρχαν οι θεματικοί υπεύθυνοι (αργότερα

μετονομάστηκαν συντονιστές γραμματισμών), οι οποίοι αναλάμβαναν την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών στο διδακτικό τους έργο, καθώς και την επιστημονική τους στήριξη ανά γνωστικό αντικείμενο. Στη συνέχεια, ο επιστημονικός υπεύθυνος αντικαθίσταται από τον περιφερειακό σύμβουλο εκπαίδευσης, ο οποίος επιτελεί τον ίδιο ρόλο, αλλά σε επίπεδο περιφέρειας, ενώ αργότερα, με τον Κανονισμό Οργάνωσης και Λειτουργίας των ΣΔΕ του έτους 2014, θεσμοθετείται η Επιτροπή Παρακολούθησης και Στήριξης του εκπαιδευτικού έργου των ΣΔΕ. Τα μέλη της συμβάλλουν τόσο στη στήριξη των εκπαιδευτικών σε παιδαγωγικά ζητήματα, οργανώνοντας ενδοσχολικές επιμορφώσεις, όσο και στην καθοδήγηση και την υποστήριξη των διευθυντών σε εκπαιδευτικά θέματα (Λύτσιου, 2016). Ωστόσο, η επιτροπή αυτή, η οποία αντικατέστησε τους επιστημονικούς και τους περιφερειακούς συμβούλους εκπαίδευσης, δεν καταφέρνει να στηρίξει στην πραγματικότητα τα ΣΔΕ στον λιγοστό χρόνο διάρκειας της εκάστοτε λειτουργίας της λόγω των χρονοβόρων διαδικασιών επιλογής και πρόσληψης των μελών της (Νικολοπούλου, 2017), ενώ σήμερα δεν υφίσταται.

Οι *επιμορφώσεις εκτός σχολικής μονάδας* διακρίνονται χρονολογικά σε τρεις φάσεις: στην πρώτη φάση, της προετοιμασίας, από το 1997 έως το 2000· στη δεύτερη, από το 2001 έως το 2004, και στην τρίτη φάση, από το 2004 έως το 2008. Μετά την πρώτη φάση, της προετοιμασίας, διεξάγονταν τρεις επιμορφώσεις τον χρόνο, στην πορεία όμως μειώθηκαν σταδιακά, μέχρι που διακόπηκαν εντελώς. Η τελευταία επιμορφωτική συνάντηση πραγματοποιήθηκε το 2010, είχε διάρκεια 25 ωρών (διά ζώσης και εξ αποστάσεως), αλλά δεν απευθυνόταν αποκλειστικά σε εκπαιδευτικούς των ΣΔΕ, όπως οι προηγούμενες, αλλά και σε εκπαιδευτικούς που ενδιαφέρονταν να εργαστούν σε ΣΔΕ και δεν είχαν επιμορφωθεί σε θέματα εκπαίδευσης ενηλίκων και λειτουργίας των ΣΔΕ (Λύτσιου, 2016). Την επιμόρφωση των μόνιμων εκπαιδευτικών που είτε υπηρετούν με απόσπαση στα ΣΔΕ είτε ενδιαφέρονται να εργαστούν μελλοντικά σε αυτά αναλαμβάνει από το 2017 μέχρι και σήμερα το ΕΚΔΔΑ, μέσω του επιμορφωτικού προγράμματος με τίτλο «Το Πρόγραμμα Σπουδών και η Διδακτική Μεθοδολογία στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας». Επισημαίνεται ωστόσο ότι στη θεματολογία του σεμιναρίου δεν συμπεριλαμβάνονται θέματα που αφορούν τις ιδιαιτερότητες λειτουργίας των ΣΔΕ εντός σωφρονιστικών καταστημάτων, με όσα αυτό συνεπάγεται για την κάλυψη των εξειδικευμένων επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτών που διδάσκουν σε αυτά. Επίσης, το ωρομίσθιο εκπαιδευτικό προσωπικό δεν έχει τη δυνατότητα συμμετοχής σε δωρεάν προγράμματα επιμόρφωσης, αφού αφενός δεν έχει δικαίωμα συμμετοχής στο πρόγραμμα του ΕΚΔΔΑ, αφετέρου δεν έχουν διοργανωθεί μετά το 2010 σεμινάρια επιμόρφωσης για το μόνιμο και το ωρομίσθιο εκπαιδευτικό προσωπικό των σχολείων από τον φορέα υλοποίησης του προγράμματος των ΣΔΕ (αρχικά το ΙΔΕΚΕ και στη συνέχεια το ΙΝΕΔΙΒΙΜ).

Είναι αυτονόητο ότι για να εφαρμοστεί στην πράξη ένα πρόγραμμα σπουδών ανοιχτό και ευέλικτο, εκ διαμέτρου αντίθετο από εκείνο του σχολείου της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με το οποίο είναι εξοικειωμένοι οι αποσπασμένοι εκπαιδευτικοί των ΣΔΕ, είναι αναγκαία η διαρκής επιμόρφωσή τους, προκειμένου να αφομοιώσουν τα καινοτόμα στοιχεία του και να μπορούν να τα εφαρμόσουν αποτελεσματικά. Η επιμόρφωσή τους πρέπει να αφορά τόσο ζητήματα αρχών της εκπαίδευσης ενηλίκων, αφού καλούνται τώρα να διδάξουν ενήλικες, όσο και ζητήματα διδακτικής του κάθε γραμματισμού, διαθεματικής προσέγγισης των γνωστικών αντικειμένων και συνδιδασκαλίας. Η επιμόρφωση, εκτός των παραπάνω, μπορεί να συμβάλει καθοριστικά και στη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης και συναίνεσης μεταξύ των μελών του εκπαιδευτικού προσωπικού, επηρεάζοντας θετικά την αποτελεσματικότερη άσκηση του εκπαιδευτικού τους έργου (Νικολοπούλου, 2017).

Η παρατηρούμενη σημερινή έλλειψη συστηματικής επιμόρφωσης και παιδαγωγικής υποστήριξης του προσωπικού των ΣΔΕ είναι προφανές ότι επηρεάζει το έργο τόσο των παλαιών διευθυντών, υποδιευθυντών, μόνιμων και ωρομίσθιων εκπαιδευτικών, καθώς δεν έχουν τη δυνατότητα ανατροφοδότησης, ανταλλαγής εμπειριών και ενημέρωσης, όσο και των νέων, αφού δεν έχουν καθοδήγηση και υποστήριξη στο έργο τους. Επομένως, ελλοχεύει ο κίνδυνος «οπισθοδρόμησης» σε παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας και σε γραφειοκρατικές διοικητικές διαδικασίες, που μπορεί να οδηγήσουν σε «σχολειοποίηση» του θεσμού των ΣΔΕ (Λύτσιοι, 2016).

3.2 Διοίκηση και στελέχωση των ΣΔΕ

Ο τρόπος διοίκησης και λειτουργίας των ΣΔΕ δεν σχεδιάστηκε εκ των προτέρων, αλλά συνδιαμορφώθηκε κατά τη διάρκεια της πιλοτικής-πειραματικής φάσης λειτουργίας του θεσμού και εμπλουτίστηκε κατά τη φάση της επέκτασής του. Το γεγονός αυτό συνιστά μια από τις σημαντικότερες καινοτομίες του, δίνοντας τη δυνατότητα δημιουργίας μιας διαφορετικής, καινοτόμου σχολικής κουλτούρας, εντελώς διαφορετικής από την κουλτούρα των σχολείων της τυπικής εκπαίδευσης (Βεργίδου κ.ά., 2018). Σύμφωνα με το θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας των ΣΔΕ, ο διευθυντής έχει τη δυνατότητα να διαμορφώσει ένα μοντέλο διοίκησης εναρμονισμένο με τη φιλοσοφία των ΣΔΕ σε συνδυασμό με τις ιδιαιτερότητες του σχολείου του και σε συνεργασία με τον υποδιευθυντή και τον σύλλογο διδασκόντων. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού προσωπικού των ΣΔΕ διαφοροποιείται από τον ρόλο του εκπαιδευτικού προσωπικού των σχολείων της τυπικής εκπαίδευσης, εναρμονιζόμενος με τις αρχές και τη διδακτική μεθοδολογία της εκπαίδευσης ενηλίκων. Συνεπώς, με την πάροδο των χρόνων «έχει διαμορφωθεί μια κοινή κουλτούρα στα ΣΔΕ, η οποία βέβαια διαφοροποιείται σε καθεμιά σχολική μονάδα, ανάλογα με το τοπικό

πλαίσιο όπου ανήκει, τη διοίκηση και την ασκούμενη ηγεσία, καθώς και με το διδακτικό προσωπικό της» (Βεργίδου κ.ά., 2018: 178).

Ο διευθυντής, όπως προαναφέρθηκε, είναι αυτός ο οποίος καθορίζει τη φυσιογνωμία του ΣΔΕ το οποίο διοικεί, καθώς έχει αυξημένες ευθύνες και αρμοδιότητες. Ο ρόλος του διαφέρει κατά πολύ από τον ρόλο του διευθυντή των σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ο οποίος είναι περισσότερο γραφειοκρατικός, με βάση το αντίστοιχο θεσμικό πλαίσιο (Νικολοπούλου, 2017). Για την αποτελεσματική άσκηση του ρόλου του, ο διευθυντής ενός ΣΔΕ απαιτείται να διαθέτει τις ακόλουθες δεξιότητες/ικανότητες:

α) να οργανώνει και να διοικεί, β) να συντονίζει, να εμπυχώνει και να εξισορροπεί καταστάσεις, γ) να κατανοεί και να δείχνει ευαισθησία, υπομονή και ενσυναίσθηση, δ) να επικοινωνεί, να συνεργάζεται και να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, ε) να επιβάλλεται όταν αυτό είναι αναγκαίο, στ) να διοικεί δημοκρατικά, δίνοντας χώρο και χρόνο στους εκπαιδευτικούς του σχολείου του και ενισχύοντάς τους, ζ) να ενστερνιστεί τη φιλοσοφία της εκπαίδευσης ενηλίκων και των ΣΔΕ καθώς και τις καινοτομίες του Προγράμματος Σπουδών, η) να αφιερώνει προσωπικό χρόνο και να δείχνει διάθεση, ενδιαφέρον και αφοσίωση για το έργο του, θ) να δημιουργεί όραμα και να μεταδίδει το όραμα αυτό στους άλλους. (Νικολοπούλου, 2017: 274)

Ωστόσο, η αποτελεσματική άσκηση των καθηκόντων των διευθυντών των ΣΔΕ δυσχεραίνεται, καθώς οι διαρκώς αυξανόμενες γραφειοκρατικές διαδικασίες (όπως προσδιορίζονται κυρίως από τη διαχειριστική αρχή που επιβλέπει την υλοποίηση του προγράμματος των ΣΔΕ), σε συνδυασμό με την έλλειψη γραμματειακής υποστήριξης, αυξάνουν τον φόρτο εργασίας τους, στερώντας τους τη δυνατότητα να αφοσιωθούν απερίσπαστα στον ηγετικό και τον παιδαγωγικό τους ρόλο (Νικολοπούλου, 2017).

Αναφορικά με το εκπαιδευτικό προσωπικό (μόνιμο και ωρομίσθιο) των ΣΔΕ, οι αλλαγές που παρατηρούνται είναι οι εξής (Νικολοπούλου, 2017):

- Δεν υπάρχει πια ο αναγκαίος «πυρήνας» *μόνιμων εκπαιδευτικών* σε όλα τα ΣΔΕ, καθώς τα τελευταία χρόνια οι εκπαιδευτικοί που αποσπώνται δεν επαρκούν για να καλύψουν τις ανάγκες των σχολείων. Επιπρόσθετα, επειδή η απόσπαση των εκπαιδευτικών είναι μονοετής, με δυνατότητα ανανέωσης για ένα ακόμα σχολικό έτος, αυτοί δεν «επενδύουν» ουσιαστικά στο ΣΔΕ στο οποίο υπηρετούν κάθε φορά, καθώς αισθάνονται «περαστικοί» από αυτό.
- Οι *ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί/εκπαιδευτές ενηλίκων* καθυστερούν πολύ να προσέλθουν στα σχολεία, αφού οι διαδικασίες επιλογής τους είναι εξαιρετικά χρονοβόρες, με αποτέλεσμα αρκετοί γραμματισμοί να διδάσκονται για χρονικό διάστημα λιγότερο από το προβλεπόμενο. Το γεγονός της υποχρέωσης προκήρυξης των θέσεων ανά έτος

(επιβάλλεται από τη διαχειριστική αρχή που επιβλέπει την υλοποίηση του προγράμματος των ΣΔΕ για την παροχή ίσων ευκαιριών σε εν δυνάμει υποψήφιους εκπαιδευτές), σε συνδυασμό με την απουσία διαδικασίας αξιολόγησής τους (έτσι ώστε να παραμένουν για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα οι καταλληλότεροι ανά σχολείο), έχει ως αποτέλεσμα πολλοί από τους ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς/εκπαιδευτές ενηλίκων να υπηρετούν κάθε χρόνο σε διαφορετικό ΣΔΕ και να μην αποκτούν μια πιο «σταθερή σχέση» με το σχολείο στο οποίο απασχολούνται και με τους εκπαιδευόμενους τους.

Παρά το γεγονός της δημιουργίας μητρώου ωρομίσθιου εκπαιδευτικού προσωπικού, συμβούλων σταδιοδρομίας και συμβούλων ψυχολόγων για τα ΣΔΕ (ΦΕΚ 3394/2020, τεύχ. Β) από τον εκάστοτε φορέα υλοποίησης του έργου, εν προκειμένω από το ΙΝΕΔΙ-ΒΙΜ, με σκοπό την ψηφιοποίηση του συστήματος επιλογής και ανάθεσης εκπαιδευτικού έργου και συμβουλευτικών υπηρεσιών στα ΣΔΕ και την απλούστευση των σχετικών διαδικασιών, η κατάσταση δεν έχει βελτιωθεί ιδιαίτερα, αφού εξακολουθεί να καθυστερεί η έγκαιρη στελέχωση των σχολείων με το αναγκαίο ανά σχολικό έτος ωρομίσθιο εκπαιδευτικό και συμβουλευτικό προσωπικό.

3.3 Άλλα ζητήματα οργάνωσης και λειτουργίας των ΣΔΕ

Κάποιες ακόμα αλλαγές που καθόρισαν την εξέλιξη της φυσιογνωμίας του θεσμού από το παρελθόν μέχρι σήμερα είναι οι ακόλουθες:

- Η *απότομη ποσοτική αύξηση των ΣΔΕ*, χωρίς την κατάλληλη προετοιμασία, η οποία λειτούργησε σε βάρος της ποιότητάς τους. Η ποσοτική «έκρηξη» πραγματοποιείται παράλληλα με τις συνεχείς προαναφερθείσες «εκπτώσεις» στα ποιοτικά χαρακτηριστικά του θεσμού, καθώς κάθε νέα πολιτική ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας ιδρύει νέα ΣΔΕ για να «ανταγωνιστεί» την απερχόμενη, χωρίς όμως να έχει επιλύσει ήδη υπάρχοντα συσσωρευμένα προβλήματα (Νικολοπούλου, 2017). Η ίδρυση νέων ΣΔΕ υπό αντίξοες συνθήκες λειτουργίας (όπως, π.χ., ελλείψεις σε διδακτικό και συμβουλευτικό προσωπικό, στην καθαριότητα, στα αναλώσιμα κ.λπ.) ωθεί το διδακτικό προσωπικό των ΣΔΕ, τους εκπαιδευόμενους και τους αποφοίτους, μέσω ανακοίνωσης των συλλογικών τους οργανώσεων, να υπενθυμίσουν προς όλους ότι είναι πολίτες ίσης εκπαιδευτικής αξίας και όχι πολίτες δεύτερης κατηγορίας (Βεργίδου κ.ά., 2018).
- Οι *αλλαγές που έχουν παρατηρηθεί σε σχέση με την ομάδα-στόχο των ΣΔΕ*. Στις αρχές λειτουργίας του θεσμού οι εκπαιδευόμενοι δεν είχαν τις προϋποθέσεις που έθετε η Ευρωπαϊκή Ένωση (νέοι ηλικίας 16-24 ετών, άνεργοι, κάτω από το όριο της φτώχειας, που πλήττονται ή απειλούνται από κοινωνικό αποκλεισμό). Αντίθετα, ο πληθυσμός ήταν ως επί το πλείστον εργαζόμενοι, άνω των 30 ετών κυρίως, που δεν απειλούνταν κατ' ανάγκη από κοινωνικό αποκλεισμό. Ωστόσο, κατά την περίοδο της οικονομικής

κρίσης στην Ελλάδα, φαίνεται ότι η ομάδα-στόχος είναι πιο κοντά στις ευρωπαϊκές προδιαγραφές, καθώς εγγράφονται στα ΣΔΕ πολλοί νέοι σε ηλικία εκπαιδευόμενοι, άνεργοι στις περισσότερες περιπτώσεις, οι οποίοι αντιμετωπίζουν οικονομικά και κοινωνικά προβλήματα (Νικολοπούλου, 2017). Επιπλέον, οι άνδρες είναι σχεδόν ίσοι σε αριθμό με τις γυναίκες, σε αντίθεση με τα πρώτα χρόνια, κατά τα οποία οι γυναίκες ήταν πλειονότητα. Επιπρόσθετα, στα αστικά κέντρα κυρίως εγγράφονται πλέον ως επί το πλείστον άνεργοι, ενώ η προσέλευση μεγάλου αριθμού μεταναστών και προσφύγων στην Ελλάδα δημιουργεί έναν επιπλέον ιδιαίτερο πληθυσμό που υποδέχονται τα σχολεία (Βεργίδης κ.ά., 2018). Το γεγονός άλλωστε ότι στο πρόσφατο θεσμικό πλαίσιο για τα ΣΔΕ (Ν. 4763/2020) προβλέπεται η ίδρυση προπαρασκευαστικών τμημάτων εκμάθησης ελληνικής γλώσσας για μετανάστες και πρόσφυγες προκειμένου να εγγραφούν σε ΣΔΕ είναι μάλλον ενδεικτικό σε σχέση με το προφίλ των εκπαιδευομένων.

Συμπεράσματα

Τα ΣΔΕ στη χώρα μας αποτελούν «σημαντική θεσμική καινοτομία για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και εργαλείο εκπαιδευτικής πολιτικής για την καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού» (Μάνθου, 2022: 285). Το ευέλικτο πρόγραμμα σπουδών τους, που διαμορφώνεται με βάση τις ανάγκες των εκπαιδευομένων, και η υιοθέτηση βιωματικών και συμμετοχικών μεθόδων διδασκαλίας, οι οποίες συνάδουν πλήρως με τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων, τα διαφοροποιούν από άλλες δομές του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος που απευθύνονται επίσης σε ενήλικες. Ο τρόπος διοίκησης και οργάνωσης της λειτουργίας τους διαφέρει από τον αντίστοιχο των δομών της τυπικής εκπαίδευσης και συνάδει με τις αρχές λειτουργίας των ανοικτών, καινοτόμων, συλλογικών οργανισμών, των οργανισμών μάθησης (Clarke, 2001· Senge, 2006· Norton, 2008). Ωστόσο, οι προϋποθέσεις αυτές, οι οποίες από τις απαρχές της λειτουργίας του θεσμού διαμόρφωσαν και διασφάλισαν την ιδιαίτερη φυσιογνωμία του και τον καινοτόμο χαρακτήρα του, με την πάροδο των χρόνων φαίνεται να έχουν «ακυρωθεί» στην πράξη σε σημαντικό βαθμό, παρ' ότι σε επίπεδο ρητορικής δεν έχουν αλλάξει (Βεργίδου κ.ά., 2018), επηρεάζοντας αρνητικά το επιτελούμενο εκπαιδευτικό έργο. Όπως υποστηρίζουν οι Βεργίδου κ.ά. (2018: 182), «τα ΣΔΕ θεσπίστηκαν για να δοθούν ευκαιρίες σε όσους δεν κατάφεραν να εκπαιδευτούν στα σχολεία αναφοράς. Ένα τέτοιο καινοτόμο σχέδιο απαιτεί, συνεπώς, και στην πράξη την αδιάλειπτη προστασία του από την Πολιτεία». Αν δεν υπάρξει πρόβλεψη τα ΣΔΕ να χρηματοδοτούνται από τον κρατικό προϋπολογισμό και με βάση τον κατάλληλο σχεδιασμό και την ενδεδειγμένη οργάνωση της λειτουργίας τους να διατηρηθεί ο καινοτόμος χαρακτήρας τους, τότε ο θεσμός μπορεί να κατα-

λήξει, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Νικολοπούλου (2017: 361), σε «ένα εξαιρετικό εκπαιδευτικό πείραμα-εγχείρημα στη χώρα μας που άνθισε σε συγκεκριμένη συγκυρία και κάτω από συγκεκριμένες προϋποθέσεις, και μετά ξεθώριασε και φθάρηκε, χωρίς να δημιουργήσει την παραμικρή ρωγμή στο άκαμπτο εκπαιδευτικό σύστημα». Όλοι όσοι υπηρετούν στα ΣΔΕ και όλοι όσοι εκπαιδεύονται σε αυτά διεκδικούν και αναμένουν άμεσα την έμπρακτη υποστήριξη του θεσμού από την πολιτεία, έτσι ώστε να συνεχίσουν τα ΣΔΕ να παρέχουν την καθοριστική για τη ζωή των ανθρώπων δεύτερη ευκαιρία και να συνεχίσουν να «εκπαιδεύουν» την κοινωνία «στην ελπίδα ότι μπορούν να συμβούν σημαντικά πράγματα στην εκπαίδευση» (Μάνθου, 2022: 285).

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Βεκρής, Λ. & Χοντολίδου, Ε. (επιμ.) (2003). *Προδιαγραφές σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*, Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, ΓΓΔΒΜ, ΙΔΕΚΕ.
- Βεργίδης, Δ. (2003). *Οι εκπαιδευτικοί των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας: Το περίγραμμα της θέσης εργασίας τους*, Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, ΓΓΔΒΜ, ΙΔΕΚΕ.
- Βεργίδης, Δ., Κοντονή, Α., Χατζηθεοχάρους, Π., Νικολοπούλου, Β. & Λευθεριώτου, Π. (2018). *Το Πρόγραμμα Σπουδών και η διδακτική μεθοδολογία στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας* (εκπαιδευτικό υλικό), Αθήνα: ΕΚΔΔΑ.
- Βεργίδου, Α., Βεργίδης, Δ. & Ύφαντή, Α.Α. (2018). «Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: Εκπαιδευτικές καινοτομίες και σχολική κουλτούρα. Αναπαραγωγή ή προσαρμογή;», *Επιστήμες της Αγωγής*, 2, σ. 169-186.
- Λευθεριώτου, Π. (2014). *Σχεδιασμός προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα: Η περίπτωση της Γενικής Γραμματείας Διά Βίου Μάθησης*, Διδακτορική διατριβή, Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών, Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Λύτσιου, Α. (2016). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας και η συμβολή της στην εφαρμογή του Προγράμματος Σπουδών και στη διαμόρφωση του προφίλ των εκπαιδευτικών*, Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Μάνθου, Χ. (2022). «Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας», στο Θ. Καραλής και Π. Λιντζέρης (επιμ.),

Λεξικό Εκπαίδευσης Ενηλίκων (σ. 280-286), Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Νικολοπούλου, Β. (2017). *Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: Ένας καινοτόμος θεσμός Εκπαίδευσης Ενηλίκων στην Ελλάδα. Πώς η θεωρία έγινε πράξη και η καινοτομία βίωμα*, Διδακτορική διατριβή, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Ξενόγλωσση

Clarke, A. (2001). *Learning Organisations: What They Are and How to Become One*, Leicester: National Institute of Adult Continuing Education (England and Wales)/NIACE.

European Commission (1999). *Second Chance Schools. Guide for Setting up a Second Chance School*, Brussels.

Senge, P.M. (2006). *The Fifth Discipline. The Art and Practice of the Learning Organisation*, New York: Doubleday/Currency.

Norton, M.S. (2008). *Human Resources Administration for Educational Leaders*, Thousand Oaks, CA: SAGE.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

Τα ΣΔΕ ως κοινωνικός θεσμός συμπερίληψης και ο ρόλος τους στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής

Χρήστος Γούλας – Νίκος Φωτόπουλος

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

Τα ΣΔΕ ως κοινωνικός θεσμός συμπερίληψης και ο ρόλος τους στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής **Χρήστος Γούλας – Νίκος Φωτόπουλος**

Εισαγωγή

Η παρούσα αναφορά επιχειρεί να αναδείξει τον ρόλο των ΣΔΕ ως εκπαιδευτικών θεσμών κοινωνικής ένταξης και συμπερίληψης στο πλαίσιο της σύγχρονης εκπαιδευτικής πολιτικής. Ειδικότερα, εστιάζει το ενδιαφέρον της στην επικαιροποίηση μιας σειράς όψεων και διαστάσεων της σύγχρονης πραγματικότητας με κριτήριο την ένταξη αλλά και την κινητικότητα ενήλικων εκπαιδευομένων, οι οποίοι εμφανίζουν χαρακτηριστικά υποεκπαίδευσης αλλά και εκπαιδευτικού και κοινωνικού αποκλεισμού (Βεργίδης, 1995, 2010). Στην Ελλάδα η ιστορία των ΣΔΕ είναι σχετικά πρόσφατη: εμφανίζονται σταδιακά στις αρχές του 2000, με το σύνολό τους να ξεπερνά σήμερα τις 100 μονάδες – μάλιστα περισσότερες από 10 λειτουργούν εντός σωφρονιστικών καταστημάτων.¹⁰ Ανεξάρτητα από τα ποσοτικά μεγέθη, είναι σημαντικό να καταστεί σαφές πως πρόκειται για έναν καινοτόμο εκπαιδευτικό θεσμό, ο οποίος προσφέρει αξιόλογο έργο και τυγχάνει υψηλής αποδοχής από την εκπαιδευτική κοινότητα αλλά και από την ελληνική κοινωνία. Ωστόσο, παρ' ότι έχουν συμπληρωθεί περισσότερο από δύο δεκαετίες λειτουργίας των ΣΔΕ, η πολιτεία δεν έχει προσδώσει την ανάλογη προσοχή και στήριξη σε αυτόν τον σχετικά νεότευκτο θεσμό, ο οποίος ακόμα και σήμερα βασίζεται στη φιλοτιμία και τη γενναιοδωρη προσφορά των εκπαιδευτικών και όσων τον υπηρετούν. Οι ευέλικτες εργασιακές σχέσεις, η χαμηλή χρηματοδότηση, η έλλειψη υποδομών, η καθυστέρηση στην ανανέωση των προγραμμάτων και των εκπαιδευτικών υλικών, η έλλειψη διαρκούς επιμόρφωσης όσον αφορά τη μεθοδολογία της εκπαίδευσης ενηλίκων, η απουσία ανάπτυξης των δεξιοτήτων του ανθρώπινου δυναμικού των ΣΔΕ, ο αποσπασματικός χαρακτήρας των παρεμβάσεων ενίσχυσης και θωράκισης του θεσμού κ.ά. (Βεργίδου, 2022) αποτελούν ορισμένες μόνο από τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει ο θεσμός σε σχέση με την αποστολή και το έργο που επιτελεί αλλά και συμπτώματα μιας ευρύτερης τάσης αδιαφορίας

10. Για περισσότερες πληροφορίες βλ. ΙΝΕΔΙΒΙΜ: <https://sde.inedivim.gr/ta-s-d-e/> (ημερομηνία πρόσβασης 25/5/2024).

από την πλευρά της πολιτείας. Κατά συνέπεια, από πολλές πλευρές και κατευθύνσεις διαφαίνεται πως ο θεσμός, παρόλο που κρίνεται ως ένας από τους πιο σημαντικούς στο πεδίο της κοινωνικής συμπερίληψης, εμφανίζεται μάλλον «ξεχασμένος» από την επίσημη πολιτεία, με συνέπεια να βασίζεται στη μόνιμη και σιωπηλή δύναμη της αδράνειας του εκπαιδευτικού μας συστήματος, η οποία τον συντηρεί και τον καθιστά οριακά βιώσιμο. Την ίδια στιγμή, ο θεσμός δεν απευθύνεται μονομερώς στους παραδοσιακά υπο-εκπαιδευμένους Έλληνες πολίτες αλλά και σε νέες κοινωνικές κατηγορίες αποκλεισμένων και κοινωνικά ευπαθών πολιτών, σε οικονομικούς μετανάστες και πρόσφυγες (Βεργίδου, 2022), οι οποίοι επιζητούν διακαώς την πιστοποίηση της ελληνομάθειας σε επίπεδο υποχρεωτικής εκπαίδευσης με σκοπό την παραμονή τους στη χώρα αλλά και την επίτευξη μιας όσο το δυνατόν ομαλής κινητικότητας στο επίπεδο της εγχώριας αγοράς εργασίας. Αν δούμε παράλληλα και τη σημαντική δουλειά που συντελείται στα ΣΔΕ των σωφρονιστικών καταστημάτων, αναλογιζόμαστε πως και στο επίπεδο αυτό συντελείται ένα αξιόλογο έργο που αποσκοπεί στην κοινωνική επανένταξη ατόμων με ποινικό παρελθόν, οι οποίοι ζητούν μια δεύτερη ευκαιρία στη ζωή μέσω της μάθησης (Βεργίδης κ.ά., 2007).

Συμπερασματικά, η αναφορά μας δομείται σε τρεις βασικούς πυλώνες, ο καθένας από τους οποίους αναλύεται στις τρεις ενότητες που ακολουθούν:

Η πρώτη αφορά την εννοιολογική οριοθέτηση του όρου «συμπερίληψη», καθώς και το εκπαιδευτικό πεδίο στο οποίο αυτός αναφέρεται στη σύγχρονη βιβλιογραφία. Δεν πρόκειται για μια έννοια με γενικό και αόριστο περιεχόμενο, αλλά για μια έννοια που οφείλει να τοποθετείται σε συγκεκριμένες και τεκμηριωμένες συντεταγμένες, ώστε να προσδιορίζει με επάρκεια τόσο τους πληθυσμούς-στόχους στους οποίους απευθύνεται όσο και τα διακυβεύματα με τα οποία συνδέεται αυτό που ως εκπαιδευτικό εγχείρημα επιδιώκει.

Η δεύτερη αναφέρεται στον ρόλο των ΣΔΕ στο πεδίο της εκπαίδευσης και ειδικότερα της εκπαιδευτικής πολιτικής. Πρόκειται για την ανάδειξη της συμβολής των ΣΔΕ στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων, αφού, παρά την παροχή τυπικής υποχρεωτικής εκπαίδευσης, η εκπαιδευτική μέθοδος στην οποία βασίζονται κατεξοχήν τα ΣΔΕ –μέσω μιας σειράς αρχών, αξιών, τεχνικών αλλά και πρακτικών που συμπεριλαμβάνονται στο πεδίο– είναι η εκπαίδευση ενηλίκων.

Τέλος, η τρίτη ενότητα συνδέεται με τις προοπτικές των ΣΔΕ στο πεδίο της εκπαιδευτικής πολιτικής, αναζητώντας ουσιαστικά τα όρια αλλά και τις δυνατότητές τους ως εκπαιδευτικών θεσμών σε μια προσπάθεια η εκπαίδευση να λειτουργήσει ακόμα περισσότερο συνεκτικά και συμπεριληπτικά για τους μη προνομιούχους, τους κοινωνικά ευάλωτους, τους κοινωνικά ευπαθείς. Για όλους όσοι αναζητούν έστω και ένα λεπτό νήμα για να αδράξουν μια δεύτερη ευκαιρία στη ζωή.

1. Εκπαίδευση και κοινωνική συμπερίληψη: Εννοιολογικές επισημάνσεις και θεωρητικές αναφορές

Όταν αναφερόμαστε στο ζήτημα της κοινωνικής συμπερίληψης, εξ ορισμού είναι αναγκαίο να εστιάσουμε στο ευρύτερο διακύβευμα που ο όρος περιλαμβάνει μέσα από το πρίσμα της εκπαίδευσης και ειδικότερα της εκπαιδευτικής πολιτικής. Υπό την έννοια αυτή, εκτός από γενικές παραδοχές που αναπτύσσονται στο πεδίο της γενικής τυπικής εκπαίδευσης για το συγκεκριμένο ζήτημα, είναι σημαντικό να εξετάσουμε τη συμπερίληψη και ως κοινωνικό διακύβευμα (Sterio & Levy, 2020) τόσο στο ευρύτερο πεδίο της εκπαιδευτικής πολιτικής όσο και ειδικότερα στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων, η οποία αποτελεί πια ένα διακριτό και διαρκώς εξελισσόμενο επιστημονικό πεδίο (Satter et al., 2019). Το ερώτημα λοιπόν που αναδύεται σχετίζεται με το τι εννοούμε «συμπερίληψη», και πιο συγκεκριμένα «κοινωνική συμπερίληψη», σε ένα εκπαιδευτικό και κοινωνικό περιβάλλον το οποίο παράγει ανισότητες ή αναπαράγει διαρκώς πρόδηλες ή λιγότερο εμφανείς μορφές εκπαιδευτικού και κοινωνικού αποκλεισμού. Είναι υλοποιήσιμο το εγχείρημα της συμπερίληψης σε μια κοινωνία που, ενώ σε επίπεδο ρητορικής υπόσχεται πως την επιδιώκει, σε επίπεδο καθημερινότητας την παραβλέπει ή και την αναιρεί; Υπό ποιες προϋποθέσεις η συμπερίληψη δύναται να καταστεί εφικτή και πώς οι εκπαιδευτικές διεργασίες στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής μπορούν να συμβάλουν προς την κατεύθυνση αυτή; Σύμφωνα με την ευρύτερη βιβλιογραφία, στον εννοιολογικό προσδιορισμό της συμπερίληψης περιλαμβάνεται η μέριμνα για τον μη αποκλεισμό ατόμων τα οποία βρίσκονται σε κίνδυνο ή σε συνθήκες διακινδύνευσης (Sterio & Levy, 2020). Ωστόσο, κάθε φορά που αναφερόμαστε στη συμπερίληψη οφείλουμε να προσδιορίζουμε με ακρίβεια ποιος ή ποιοι είναι αυτοί οι οποίοι επιδιώκουμε να συμπεριλαμβάνονται, όπως και ποιος ή ποιοι είναι εκείνοι που αποκλείονται, καθώς και από τι συγκεκριμένα αποκλείονται. Υπό αυτή την οπτική, η επίκληση της συμπερίληψης συνδέεται με την προστασία των δικαιωμάτων, την αποφυγή των διακρίσεων, την προστασία της ισότητας στη συμμετοχή και στην άσκηση δικαιωμάτων κ.λπ. Και αν αρχικά η έννοια συνδέθηκε με τη συμμετοχή των ατόμων με αναπηρίες στην εκπαίδευση ή σε άλλες εκφάνσεις του κοινωνικού βίου, σήμερα το διακύβευμα της συμπερίληψης διευρύνεται και αφορά ολοένα και περισσότερες κοινωνικές ομάδες που βρίσκονται σε κίνδυνο είτε κοινωνικής ευπάθειας είτε κοινωνικού αποκλεισμού (Daly, 2006).

Είναι σαφές πως το πρόταγμα της συμπερίληψης αναδύεται εκεί όπου ένα κοινωνικό σύστημα αντιλαμβάνεται πως, αν δεν ενεργήσει προς μια συγκεκριμένη κατεύθυνση, θα αναπτύσσονται διαρκώς δυνάμεις που θα επιφέρουν συμπτώματα κοινωνικής ευπάθειας, περιθωριοποίησης, εκπαιδευτικού και κοινωνικού αποκλεισμού θέτοντας στο περιθώριο ολοένα και περισσότερες ευάλωτες ομάδες πληθυσμού. Αναμφίβολα λοιπόν η

στρατηγική της συμπερίληψης αναπτύσσεται ως ενστικτώδες θεσμικό και παιδαγωγικό αντανακλαστικό κάθε υγιούς κοινωνίας που θεωρεί την κοινωνική συνοχή απαραίτητη προϋπόθεση ευημερίας και κοινωνικής προόδου αρχίζοντας να την καλλιεργεί από τις μικρές και ευαίσθητες ηλικίες των ανθρώπων. Ενδεικτικά, οι πρακτικές της συμπερίληψης εδώ και χρόνια αναπτύσσονται όλο και περισσότερο μέσα στους εκπαιδευτικούς θεσμούς της προσχολικής ηλικίας και επεκτείνονται σε όλο το φάσμα του εκπαιδευτικού μας συστήματος σε μια προσπάθεια να αντιμετωπιστούν οι γενεσιουργές αιτίες που δύνανται να προκαλέσουν διακρίσεις, αποκλεισμούς, ανισότητες και περιθωριοποίηση. Ας δούμε όμως με ποιον τρόπο οι εκπαιδευτικοί θεσμοί γίνονται μέρος ενός φαύλου κύκλου αναπαραγωγής της ανισότητας και των φαινομένων που παράγουν διακρίσεις και αποκλεισμό. Σύμφωνα με την κοινωνιολογία της εκπαίδευσης και τους θεωρητικούς της κοινωνικής και πολιτισμικής αναπαραγωγής (Fitz et al., 2005· Collins, 2009· Bourdieu, 2018), οι κοινωνικές και πολιτισμικές αφετηρίες δεν είναι ίδιες για τα κοινωνικά υποκείμενα, γεγονός το οποίο οφείλεται σε ανισότητες που προϋπάρχουν του σχολείου και εδράζονται σε ένα μείγμα παραγόντων που τις προκαλούν και σταδιακά τις εντείνουν. Αυτό σημαίνει πως, παρά την τυπική ισότητα ευκαιριών, προϋπάρχουν τάσεις, κλίσεις, προδιαθέσεις και επικαθορισμοί που επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό τη μετέπειτα κοινωνική και εκπαιδευτική τροχιά των υποκειμένων, με αποτέλεσμα οι πορείες τους να διαφοροποιούνται αισθητά και, το κυριότερο, να ενσωματώνονται στις ήδη υπάρχουσες και παγιωμένες κοινωνικές ιεραρχήσεις. Υπό την έννοια αυτή, οι κοινωνικά ευπαθείς όχι μόνο αδυνατούν να ακολουθήσουν με τον ίδιο τρόπο τις «ταχύτητες» των ευνοημένων και των προνομιούχων, αλλά στην πλειονότητα των περιπτώσεων, είτε διαρρέουν, είτε εγκαταλείπουν πρόωρα, είτε εγκλωβίζονται σε συνθήκες που τους καθιστούν παρίες και απόβλητους ενός συστήματος που αυτάρεσκα προβάλλει την ισότητα των ευκαιριών ως ανθρωπιστικό επίτευγμα. Γίνεται επομένως αντιληπτό πως πίσω από την τυπική ισότητα ευκαιριών θα πρέπει να αναζητούμε διαρκώς την ουσιαστική ισότητα και την πραγμάτωση των ίσων ευκαιριών στην πράξη και όχι μόνο στη ρητορική και στο πεδίο της πολιτικής επικοινωνίας.

Η επιδίωξη της συμπερίληψης λοιπόν συνδέεται με το πρόταγμα της ουσιαστικής ισότητας μέσα στις κοινότητες και στις ομάδες των υποκειμένων με τέτοιο τρόπο ώστε ένα φυσικό χαρακτηριστικό, μια ιδεολογική, πολιτική ή θρησκευτική διαφορά να μη συνιστούν διάκριση και κυρίως να μην αποτελούν εμπόδιο στην εξέλιξη και στην ανάπτυξη των υποκειμένων. Οφείλουμε να αντιληφθούμε πως οι οικονομικές, οι κοινωνικές, οι πολιτισμικές, οι έμφυλες, οι γεωγραφικές κ.ά. ανισότητες συνυφαίνονται και διαμορφώνουν ένα ιδιότυπο και «εκρηκτικό» μείγμα, το οποίο, κατά κανόνα, λειτουργεί ως τροχοπέδη στην ανάπτυξη των υποκειμένων και συμβάλλει στην αναπαραγωγή παγιωμένων ιεραρ-

χήσεων αλλά και στην ανάσχεση της ανοδικής κινητικότητας για τους μη προνομιούχους και τους κοινωνικά ασθενέστερους (Φωτόπουλος, 2023). Στον αντίποδα, η ουσία και οι πρακτικές που περιβάλλουν τη συμπερίληψη εμπεριέχουν αξιωματικά την καταπολέμηση των διακρίσεων, την άμβλυση των ανισοτήτων και την προσπάθεια για ένταξη και ισοπολιτεία όλων των υποκειμένων που συμμετέχουν ή δύνανται να συμμετέχουν σε κοινωνικές διεργασίες –όπως η εκπαίδευση, η εργασία– και στη δημόσια σφαίρα κ.λπ. Πρόκειται δηλαδή για μια ενστικτώδη λειτουργία κάθε υγιούς κοινωνικού οργανισμού, ο οποίος επιδιώκει την οικονομική, την κοινωνική και την πολιτισμική ανάπτυξη όχι στη βάση της ανισότητας και του αποκλεισμού αλλά της αλληλεγγύης και της κοινωνικής συνοχής. Κατά συνέπεια, η συμπερίληψη συνυφάνεται με την προστασία των ατομικών και των κοινωνικών δικαιωμάτων και επιδιώκει στην πράξη την ουσιαστική ισότητα των υποκειμένων απέναντι στους θεσμούς και ως προς τα δικαιώματά τους. Προάγει την έννοια της αλληλεγγύης και αντιτίθεται στη λογική του άκρατου ανταγωνισμού, που αποξενώνει και απογυμνώνει τους ανθρώπους από την ουσία της συνύπαρξης και της κοινωνικής ειρήνης.

Το βασικό μας μέλημα στην ενότητα αυτή συνδέεται με τον ρόλο της εκπαίδευσης ως παράγοντα συμπερίληψης, και ειδικότερα ως θεσμικού πεδίου, το οποίο μπορεί να αμβλύνει και να αντιμετωπίζει δραστικά τις κοινωνικές ανισότητες. Είναι όμως κάτι τέτοιο εφικτό; Με δεδομένο πως οι ανισότητες προϋπάρχουν της εκπαίδευσης, οφείλουμε να δούμε τον ρόλο του σχολείου ως πρωταρχικού παράγοντα συμπερίληψης στη διεργασία της ένταξης και της κοινωνικοποίησης, παρά το γεγονός ότι οι σχολικές τάξεις αναπτύσσονται ως συστημικές κοινότητες όπου ενυπάρχουν σημαντικές διαφορές και στοιχεία τα οποία ευνοούν τις διακρίσεις και τους αποκλεισμούς. Διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά και θρησκευτικά δόγματα, διαφοροποιημένοι γλωσσικοί κώδικες, άτομα με αναπηρίες, μαθητές με χαμηλό οικογενειακό εισόδημα, μαθητές προερχόμενοι από μεταναστευτικούς, προσφυγικούς ή μειονοτικούς πληθυσμούς, μαθητές με χαμηλές επιδόσεις κ.λπ. συνθέτουν ένα «αμάλγαμα» στο οποίο, αν απουσιάζουν οι ασφαλιστικές δικλίδες μιας ευρύτερης κουλτούρας συμπερίληψης, δημιουργείται ένα έδαφος εξαιρετικά πρόσφορο για την ανάπτυξη και την ευδοκίμηση διακρίσεων, αποκλεισμών και ανισοτήτων. Ως εκ τούτου, η συμπερίληψη στο πλαίσιο της εκπαίδευσης και ευρύτερα της εκπαιδευτικής πολιτικής αποτελεί –ή οφείλει να αποτελεί– μια δομική παράμετρο σύμφυτη με τους στόχους, τη φιλοσοφία και τις αξίες κάθε εκπαιδευτικού εγχειρήματος (DeLuca, 2013). Και αυτή η συνθήκη δεν μπορεί παρά να επεκτείνεται σε όλο το εύρος της εκπαίδευσης: σε κάθε όψη, εκδοχή και έκφασή της, από την προσχολική ηλικία μέχρι την εκπαίδευση ενηλίκων και τη διά βίου μάθηση. Κατά συνέπεια, το πρόταγμα της συμπερίληψης μέσα στην εκπαίδευση αποτελεί θεμελιακό αξίωμα και όχι πολυτέλεια ή

προνομιακή παραχώρηση από πλευράς της πολιτείας στους κοινωνικά ασθενέστερους. Απαιτείται να συνιστά βασική παρακαταθήκη κάθε εκπαιδευτικού εγχειρήματος, προτάσσοντας λύσεις και όχι αναπαράγοντας προβλήματα τα οποία οι κοινωνικές δομές δημιουργούν, εμποδίζοντας την εκπαίδευση να πραγματώνει τον ανθρωποκεντρικό και κοινωνικοποιητικό της ρόλο. Ακριβώς σε αυτή την κατεύθυνση τοποθετούνται και τα ΣΔΕ ως καινοτόμοι εκπαιδευτικοί θύλακες, οι οποίοι προωθούν την ένταξη, παρέχουν μια δεύτερη ευκαιρία και συνηγορούν στην επαναπροώθηση των υποκειμένων στη ρότα της κινητικότητας μέσω της ανάπτυξης των δεξιοτήτων τους.

2. ΣΔΕ: Οι αρχές και ο ρόλος τους στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής

Τα ΣΔΕ ιδρύθηκαν στην Ελλάδα στο τέλος της δεκαετίας του 1990. Πρόκειται για έναν εκπαιδευτικό θεσμό που αποσκοπούσε να αντιμετωπίσει δραστικά το ζήτημα της υποεκπαίδευσης (Βεργίδης, 1995) σε μια κοινωνία που έφερνε από το παρελθόν του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου σημαντικές κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανισότητες, και ήδη από τις δεκαετίες του 1950 και του 1960 παρουσίαζε υψηλά επίπεδα αναλφαβητισμού και σχολικής διαρροής, με αποτέλεσμα χιλιάδες ενήλικοι εργαζόμενοι να διάγουν τον κοινωνικό και τον επαγγελματικό τους βίο δίχως ουσιαστικά να έχουν ολοκληρώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση. Η απόφαση να ιδρυθούν ΣΔΕ δεν ήταν μια μονομερώς ελληνική υπόθεση· αντίστοιχοι θεσμοί ευδοκίμούσαν στο εξωτερικό, σε χώρες της δυτικής και της βόρειας Ευρώπης, και βάσει αυτής της παράδοσης κινήθηκαν και οι πρωτοβουλίες της Ευρωπαϊκής Ένωσης προκειμένου να ενισχύσουν χρηματοδοτικά αλλά και θεσμικά την ίδρυση των ΣΔΕ (Βεργίδου, 2022). Στο σημείο αυτό είναι σημαντικό να αναφέρουμε πως ήδη αρκετές δεκαετίες λειτουργούσαν σε όλη τη χώρα τα νυχτερινά Γυμνάσια και Λύκεια, σε μια προσπάθεια να ενισχυθούν οι μαθητές που εργάζονταν το πρωί και μόνο το βράδυ θα μπορούσαν να ολοκληρώσουν τις εγκύκλιες σπουδές τους. Τι ήταν αυτό όμως που διαφοροποιούσε τα ΣΔΕ από τα νυχτερινά σχολεία, η προσφορά των οποίων υπήρξε αδιαμφισβήτητη και διαχρονικά σημαντική; Τα ΣΔΕ ήταν κατεξοχήν βασισμένα στη μεθοδολογία της εκπαίδευσης ενηλίκων, και ειδικότερα στη διδασκαλία όχι μαθημάτων αλλά «γραμματισμών» (Κουτρούμπα κ.ά., 2007), επιχειρώντας με τον τρόπο αυτό να εμπλέξουν τους εκπαιδευομένους στη διαδικασία της δόμησης του εκπαιδευτικού υλικού, να τους ενεργοποιήσουν και, το κυριότερο, να ενισχύσουν την αυτοπεποίθησή τους όσον αφορά το εγχείρημα της ένταξης και τη διαδικασία της μάθησης και της εκπαίδευσης ενηλίκων. Έτσι, τα ΣΔΕ εισάγονται ως καινοτόμοι θεσμοί στο πεδίο της τυπικής εκπαίδευσης (βαθμίδα Γυμνασίου), αξιοποιώντας τη μεθοδολογία της εκπαίδευσης ενηλίκων (Κουτρούμπα κ.ά., 2007), με στόχο την ενίσχυση της συμμετοχής

στη μάθηση και την παροχή δεύτερης ευκαιρίας για την περάτωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Η ανταπόκριση στη λειτουργία του θεσμού, υπήρξε σημαντική, ενώ, όπως ήδη έχει επισημανθεί, στις μέρες μας λειτουργούν περισσότερα από 100 ΣΔΕ σε όλη τη χώρα συμπεριλαμβανομένων και αυτών που λειτουργούν σε καταστήματα κράτησης, με πρωινό ωράριο. Παράλληλα, τα τελευταία χρόνια συμμετέχει στα ΣΔΕ σημαντικός αριθμός μεταναστών και προσφύγων, οι οποίοι απευθύνονται σε αυτά προκειμένου να αποκτήσουν ελληνομάθεια και πιστοποιημένα «μαθησιακά αποτελέσματα», ώστε να διεκδικήσουν, έστω και οριακά, μια θέση στην αγορά εργασίας.

Λαμβάνοντας υπόψη τη βασική αποστολή των ΣΔΕ στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, αξίζει να αναφερθούμε ευρύτερα στον ρόλο τους στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής. Είναι εφικτό τα ΣΔΕ να συμβάλουν στο φιλόδοξο –και κρίσιμο, όπως προαναφέρθηκε– εγχείρημα της συμπερίληψης; Μπορούν να λειτουργήσουν ως θεσμικό ανάχωμα απέναντι στις εκπαιδευτικές και τις κοινωνικές ανισότητες; Μπορούν να νοηματοδοτήσουν και να επαναπροσδιορίσουν τις τροχιές των υποκειμένων με τρόπο θετικό και ελπιδοφόρο; Έχουν τη δυνατότητα να ενδυναμώσουν το αίτημα της κοινωνικής συνοχής διασφαλίζοντας το αναγκαίο «ελάχιστο εγγυημένο μορφωτικό κεφάλαιο» που κάθε δημοκρατική κοινωνία οφείλει να παράσχει στα μέλη της, ιδίως στα πιο ευάλωτα και μη προνομιούχα;

Είναι σαφές πως η λειτουργία των ΣΔΕ συνδέεται με ένα βαθύτερο δημοκρατικό και χειραφετητικό αίτημα, το οποίο εδράζεται στην ευρωπαϊκή δημοκρατική νεωτερική παράδοση και έχει το βλέμμα στραμμένο στην ισότητα, την αλληλεγγύη και την κοινωνική δικαιοσύνη. Η συμβολή τους έγκειται στην αναγνώριση των ανισοτήτων που προϋπάρχουν του σχολείου και στην επιδίωξή τους να λειτουργήσουν θεραπευτικά στο επίπεδο της αντισταθμιστικής εκπαίδευσης, με στόχο την επανένταξη των ατόμων και την ενίσχυση της εκπαιδευτικής και της κοινωνικής κινητικότητας. Αναμφίβολα, η εφαρμογή της καινοτομικής μεθοδολογίας της εκπαίδευσης ενηλίκων (Βεργίδης κ.ά., 2007) αποδεικνύεται κρίσιμη, εφόσον οι αρχές, η φιλοσοφία, οι αξίες και οι πρακτικές της συμβάλλουν αποφασιστικά όχι μόνο προς την κατεύθυνση της συμπερίληψης αλλά και της αποδέσμευσης δυνάμεων τις οποίες διαθέτουν οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι. Η λειτουργία των ΣΔΕ λοιπόν, πέρα από το παιδαγωγικό της σκέλος, το οποίο στηρίζεται στη μεθοδολογία της εκπαίδευσης ενηλίκων στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής, εφάπτεται και με το πεδίο της κοινωνικής πολιτικής, αφού η στοχοθεσία τους ενέχει συμπεριληπτικές και ενταξιακές πρακτικές, που θωρακίζουν την κοινωνική συνοχή, προωθούν τη συμμετοχή και αποδυναμώνουν την κοινωνική περιθωριοποίηση. Είναι προφανές λοιπόν πως αναφερόμαστε σε έναν θεσμό ο οποίος πάση θυσία απαιτείται να διατηρήσει τη δυναμική και τη φυσιογνωμία του και να λειτουργήσει με αξιώσεις και όχι ως μια υποβαθμισμέ-

νη επιλογή που υφίσταται απλώς διεκπεραιωτικά, δίχως να ανταποκρίνεται ουσιαστικά και αποτελεσματικά στις απαιτήσεις και στις ανάγκες μιας κοινωνίας όπου ενδημούν οι ανισότητες και ο ανορθολογισμός. Από αυτή τη σκοπιά, η λειτουργία των ΣΔΕ οφείλει να συνιστά ένα αναπόσπαστο τμήμα του εκπαιδευτικού συστήματος και βασική προτεραιότητα της εκπαιδευτικής πολιτικής με σκοπό την επούλωση αλλά και τη δραστική αντιμετώπιση κάθε διαρροής που το τυπικό σχολικό σύστημα δεν δύναται να διαχειριστεί αποτελεσματικά. Τελικά, τα ΣΔΕ πρέπει να αναπτύσσονται και να λειτουργούν ως ισχυρές και εκπαιδευτικά αποτελεσματικές δομές που καλύπτουν τα κενά του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος αξιοποιώντας την καινοτόμο μεθοδολογία της εκπαίδευσης ενηλίκων και προσφέροντας επωφελείς υπηρεσίες σε όσους πραγματικά τις έχουν ανάγκη. Σε μια εποχή στην οποία η γνώση καθορίζει περισσότερο από ποτέ τις τροχιές αλλά και τις σταδιοδρομίες των υποκειμένων, αντιλαμβανόμαστε πως ο εκπαιδευτικός πήχης τοποθετείται διαρκώς ψηλότερα, με συνέπεια τα άτομα να βρίσκονται σε μια εναγώνια –σχεδόν ψυχαναγκαστική– αναζήτηση προσόντων, είτε για να βρουν εργασία, είτε για να τη διατηρήσουν, είτε για να τη βελτιώσουν. Υπ’ αυτή την έννοια, οι μορφές μάθησης που οδηγούν στην απόκτηση γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων βρίσκονται σε μια διαρκή και συνεχή ανασύνθεση, με αποτέλεσμα να χρειαζόμαστε όλο και περισσότερο υποστηρικτικούς μηχανισμούς και διεργασίες για την παραμονή και την ενεργοποίησή μας σε θεσμούς μάθησης.

3. ΣΔΕ και συμπερίληψη: Όρια, δυνατότητες και προοπτικές

Το εγχείρημα της συμπερίληψης, όπως είναι προφανές, δεν είναι κάτι απλό. Απεναντίας, συνδέεται με μια πολύπλοκη και εξαιρετικά σύνθετη διεργασία, η οποία ξεπερνά τα όρια της εκπαίδευσης και αφορά μια ευρύτερη κοινωνική διαδικασία που ενέχει ψυχολογικές και πολιτισμικές διαστάσεις. Στην περίπτωση των ΣΔΕ το αίτημα της συμπερίληψης δομείται στην προσπάθεια να επανενταχθούν στην εκπαιδευτική διαδικασία ενήλικες οι οποίοι για διάφορους λόγους διακόπτουν πρόωρα την εκπαίδευση διαρρέοντας ουσιαστικά από το υποχρεωτικό σχολείο και εγκαταλείποντας τους βασικούς γραμματισμούς που αυτό προσφέρει. Υπό αυτή την έννοια, οι ενήλικες που απευθύνονται στα ΣΔΕ επιχειρούν μέσω της δεύτερης ευκαιρίας μια εκ νέου προσπάθεια να ολοκληρώσουν το επίπεδο της κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Γυμνάσιο), επιδιώκοντας την ενίσχυση τόσο της θέσης τους στην απασχόληση, μέσω ενός πιστοποιημένου τίτλου σπουδών, όσο και της αυτοπεποίθησης και της αυτοεκτίμησής τους. Είναι σαφές –κάτι που άλλωστε επιβεβαιώνεται και από ερευνητικά και εμπειρικά δεδομένα– πως η πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου εσωτερικεύεται με τα χρόνια ως ένα «διαρκές τραύμα», ιδίως γι’ αυτούς που στερήθηκαν το αγαθό της γνώσης και αναγκάστηκαν να πορευτούν χωρίς

αυτό. Σε πολλούς ενήλικες η έλλειψη αυτή βιώνεται είτε ως αδυναμία ολοκλήρωσης της προσωπικότητάς τους είτε ως απώλεια μιας δυνατότητας την οποία δεν αξιοποίησαν, με αποτέλεσμα, ακόμα και αν βρήκαν εργασία, να επιθυμούν διακαώς την αποκατάσταση αυτής της έλλειψης αλλά και της δυσθυμίας που αυτή προκαλεί στη ζωή τους.

Επειδή η συμμετοχή των ενηλίκων στα ΣΔΕ δεν προκύπτει από μία και μόνο διαδρομή, λόγω του ότι συνδέεται με παρά πολλές και διαφορετικές «ατομικές βιογραφίες ζωής» (Merrill & Alheit, 2004), για πολλούς ενήλικες η εκ νέου εμπλοκή τους σε μια διαδικασία μάθησης συνιστά ένα εγχείρημα υπέρβασης που στόχο έχει τον επαναπροσδιορισμό της κοινωνικής τους τροχιάς. Κατανοούμε λοιπόν πόσο σημαντικό είναι στα ΣΔΕ να αξιοποιείται με τρόπο εποικοδομητικό η «μεγάλη επιστροφή» των ενηλίκων στα θρανία και, το κυριότερο, να νοηματοδείται εκ νέου η διαδρομή τους στον κοινωνικό βίο. Και ακριβώς επειδή η απήχηση των ΣΔΕ στην Ελλάδα είναι μεγάλη, κάτι που επιβεβαιώνεται τόσο από την αποδοχή όσο και από τη συμμετοχή των ενδιαφερομένων στον θεσμό, χρειάζεται να δούμε τον ρόλο τους στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής όχι με τρόπο ευκαιριακό και επιφανειακό αλλά μέσω μιας ουσιαστικής παρέμβασης με μακροχρόνια χαρακτηριστικά, μακρόπνοο σχεδιασμό και βιώσιμη προοπτική. Η επισήμανση αυτή έχει σημασία λόγω του ότι, παρά τη γενική αποδοχή του θεσμού από τις τοπικές κοινωνίες, την ενσωμάτωσή του σε σωφρονιστικά καταστήματα αλλά και το ευρύτερο ενδιαφέρον από την εκπαιδευτική και την επιστημονική κοινότητα, παρατηρείται μια σημαντική «κόπωση» αλλά και αποδυνάμωση της ενίσχυσής του, με συνέπεια να λειτουργεί στα όρια της συντήρησης. Γι' αυτό κρίνουμε σκόπιμο να αναφερθούμε σε εκείνα τα εχέγγυα που είναι απαραίτητα, ώστε ο θεσμός των ΣΔΕ να καταστεί επωφελής πραγματώνοντας στην ουσία του το εγχείρημα της κοινωνικής συμπερίληψης και νοηματοδοτώντας εκ νέου τη ζωή των ενηλίκων που το έχουν ανάγκη, το επιδιώκουν και επιθυμούν να συνεχίζουν τις εγκύκλιες σπουδές τους.

Αρχικά, είναι σημαντικό να κατανοηθεί ότι στα ΣΔΕ, σε αντίθεση με αυτό που συμβαίνει στα συμβατικά σχολεία, η έμφαση δίνεται στη διδασκαλία όχι γνωστικών αντικειμένων αλλά «γραμματισμών» (Βεκρής, 2003), οι οποίοι εμπεριέχουν την αυτενέργεια των εκπαιδευομένων, και ειδικότερα τη συμμετοχή τους στη δημιουργία του εκπαιδευτικού υλικού και των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων. Παράλληλα, δίνεται έμφαση στην ομαδοσυνεργατική και στη συμμετοχική διδασκαλία (Βεκρής, 2003) μέσα από την εμπάθυνση σε δεξιότητες που καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα θεματικών περιοχών (γλώσσα, φυσικές επιστήμες, κοινωνικές σπουδές κ.ά.), με σκοπό την αξιοποίηση της προγενέστερης βιωματικής και κοινωνικής εμπειρίας που ενυπάρχει σε όλο το εύρος της ενήλικης ζωής. Η εν λόγω διάσταση είναι σημαντικό να τονιστεί, αφού η λειτουργία των ΣΔΕ δομείται εξ ολοκλήρου στη μεθοδολογία της εκπαίδευσης ενηλίκων. Ως εκ τούτου, απαιτείται η

εξειδίκευση και η διαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτών/εκπαιδευτικών στις τεχνικές, στις πρακτικές και τις αξίες της εκπαίδευσης ενηλίκων, αφού πρόκειται για μορφή εκπαίδευσης που υπερβαίνει τις συμβατικές φόρμες της διδακτικής των παραδοσιακών σχολείων. Κομβικό επίσης ζήτημα αποτελεί η συνεχής ανανέωση αλλά και η επικαιροποίηση των εκπαιδευτικών υλικών, τα οποία βασίζονται σε «φακέλους δεξιοτήτων» και σε συμμετοχικές μορφές εκπαιδευτικής δράσης, οι οποίες συμπεριλαμβάνουν τις εμπειρίες και τα βιώματα της ενήλικης ζωής. Αντιλαμβανόμαστε λοιπόν πως αναφερόμαστε σε μια εντελώς διαφορετική εκπαιδευτική μεθοδολογία, που στο ευρύτερο εγχείρημα της διά βίου μάθησης επιχειρεί όχι τόσο να μεταδώσει γνώσεις και δεξιότητες όσο να αξιοποιήσει και να αναπτύξει την προοπτική αλλά και το διακύβευμα της χειραφέτησης των ίδιων των υποκειμένων (Biesta, 2012), τα οποία επιδιώκουν να επανακτήσουν την αυτοπεποίθηση και την αυτοεκτίμησή τους στο πεδίο της εκπαίδευσης αλλά και της κοινωνίας. Είναι σαφές πως οφείλουμε να δούμε με ιδιαίτερο ενδιαφέρον τον τρόπο με τον οποίο τα ΣΔΕ επιχειρούν να διαμορφώσουν την παρέμβασή τους στη σύγχρονη πραγματικότητα και να προσδώσουν σε ενήλικες εκπαιδευομένους τις βασικές δεξιότητες προκειμένου να επαναπροσδιορίσουν την κοινωνική τους τροχιά. Αν λάβουμε υπόψη μας πως οι συμμετέχοντες/ουσες στα ΣΔΕ αποτελούν ένα εξαιρετικά ευάλωτο κοινωνικά τμήμα της ελληνικής κοινωνίας, το οποίο έχει υποστεί στην πράξη τον εκπαιδευτικό και τον κοινωνικό αποκλεισμό, είναι ιδιαίτερα κρίσιμο να ενισχυθεί όχι μόνο η λειτουργία αλλά και η δυναμική του θεσμού, αφού, εκτός των εκπαιδευτικών υπηρεσιών που παρέχει, θεραπεύει εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανισότητες, ενισχύει την κοινωνική ένταξη, νοηματοδοτεί εκ νέου τη ζωή των υποκειμένων, παράγει θετικά πρότυπα, πραγματώνει την ουσία της διά βίου μάθησης στην πράξη. Αναμφίβολα λοιπόν, παρά τα προβλήματα που εντοπίζονται, ο θεσμός των ΣΔΕ παραμένει εξαιρετικά επωφελής, στοιχείο που απαιτείται να αξιοποιηθεί στο επίπεδο της εκπαιδευτικής πολιτικής, με την ανάδειξή του σε κορωνίδα της συμπερίληψης και της κοινωνικής ένταξης. Είναι σημαντικό επομένως όχι μόνο να συνεχίσει να λειτουργεί ο θεσμός των ΣΔΕ, αλλά να διευρυνθεί και να καταστεί σε ευρωπαϊκό επίπεδο αντάξιος των προσδοκιών μιας ευρύτερης στρατηγικής για την κοινωνική συμπερίληψη, η οποία να αρχίζει από την προσχολική ηλικία και να διαχέεται στη διά βίου μάθηση, καθιστώντας τη μάθηση ουσιαστικό εργαλείο ανάπτυξης και κοινωνικής συνοχής (Popescu & Popescu, 2012). Υπό την έννοια αυτή, απαιτείται η επέκταση του θεσμού στη λυκειακή βαθμίδα, η ανάπτυξη των προγραμμάτων σπουδών σε περισσότερους γραμματισμούς, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη μεθοδολογία της εκπαίδευσης ενηλίκων, η ανάπτυξη σύγχρονων, περιεκτικών και πολυτροπικών εκπαιδευτικών υλικών, η πρόσληψη μόνιμου προσωπικού, η αναβάθμιση των υποδομών και, γενικότερα, η εμπράγματη βούληση μιας μακρόπνοης στρατηγικής για τη «δεύτερη

ευκαιρία» στην εκπαίδευση και στη ζωή. Είναι σαφές πως το διακύβευμα της συμπερίληψης είναι ευρύτερο από μια γραφειοκρατικού τύπου διαχειριστική ή λογιστική αντιμετώπιση του ζητήματος. Πέρα από άλλα τεχνικά ή θεσμικά προαπαιτούμενα, απαιτείται η αλλαγή της συνολικής κουλτούρας απέναντι στις «κοινωνικά ευπαθείς» ομάδες και, το κυριότερο, η γενικότερη αλλαγή στάσης απέναντι σε θέματα εκπαιδευτικού και κοινωνικού αποκλεισμού.

Στο σημείο αυτό είναι αναγκαίο να καταστεί σαφές πως η σχολική αποτυχία, η σχολική διαρροή και ευρύτερα η πρόωγη εγκατάλειψη της εκπαίδευσης και της κατάρτισης συνιστούν ένα βαρύ πλήγμα στις «βιογραφίες των υποκειμένων» με τεράστιες κοινωνικές, ψυχολογικές αλλά και οικονομικές επιπτώσεις (Quinn, 2004· Campbell, 2015). Το γεγονός αυτό επιφέρει σοβαρά πλήγματα στον ψυχισμό των υποκειμένων αλλά και σημαντικές στερήσεις στην άσκηση δικαιωμάτων αλλά και σε ευκαιρίες κοινωνικής κινητικότητας, με συνέπεια την περιθωριοποίηση και την καθυστέρηση της κοινωνικής τους τροχιάς. Με δεδομένο πως τα ΣΔΕ απευθύνονται σε ενήλικες με χαμηλά εκπαιδευτικά προσόντα ή σε ενήλικες που προέρχονται από κοινωνικά ευπαθείς ομάδες (μακροχρόνια άνεργοι, κρατούμενοι, οικονομικοί μετανάστες, πρόσφυγες, πρώην χρήστες κ.ά.), αντιλαμβανόμαστε πως το εγχείρημα της κοινωνικής συμπερίληψης καθίσταται επείγον, από και επιτακτικό, εφόσον η λειτουργία των ΣΔΕ αναμετριέται με εξαιρετικά περίπλοκες αλλά και κοινωνικά επιβαρυνμένες βιογραφίες. Η πρόκληση είναι να καταστούν τα ΣΔΕ ένας πραγματικά επωφελής και χρήσιμος εκπαιδευτικός θεσμός κοινωνικής ένταξης και κινητικότητας όχι μόνο διασφαλίζοντας τη δεύτερη ευκαιρία αλλά επαναπροσδιορίζοντας τις τροχιές των υποκειμένων με άλλο νόημα, ένταση και προσανατολισμό. Είναι σαφές πως στην περίπτωση αυτή η κοινωνική συμπερίληψη δεν δύναται να πραγματοποιηθεί παρά μόνο μέσω μιας αποφασιστικής πολιτικής «θετικών διακρίσεων» (Gray, 1975· van Zanten, 2009), η οποία θα καθιστά τα υποκείμενα έτοιμα όχι μόνο να υπερβούν τους παραδοσιακούς επικαθορισμούς οι οποίοι συνέβαλαν στον αποκλεισμό τους αλλά και να αλλάξουν τη ζωή τους.

Επομένως, οι κοινωνικά ασθενέστεροι απαιτείται να ενισχυθούν ποσοτικά αλλά και ποιοτικά με τέτοιο τρόπο ώστε να διευκολύνεται η πορεία ένταξής τους στο κοινωνικό συνεχές, μέσω της παροχής όχι μόνο των βασικών δεξιοτήτων (Papadakis et al., 2022) αλλά και μέσω της διαρκούς ανάπτυξης των δεξιοτήτων τους στο πλαίσιο της διά βίου μάθησης. Κατά συνέπεια, οφείλουμε να επισημάνουμε την ανάγκη να επεκταθεί και να διευρυνθεί ο θεσμός των ΣΔΕ μέσα και από την ίδρυση Λυκείων Δεύτερης Ευκαιρίας, τα οποία θα ανοίξουν τον δρόμο για περισσότερη και πιο ανοικτή κινητικότητα σε μεγαλύτερες βαθμίδες (π.χ. ΙΕΚ, Ανοικτό Πανεπιστήμιο κ.ά.). Το εγχείρημα όμως δεν κρίνεται μόνο στην τυπική ίδρυση θεσμών αλλά κυρίως στην ανάπτυξη ουσιαστικών εργαλείων,

τα οποία μπορούν να συμβάλουν αποφασιστικά στην ενδυνάμωση και στην ενίσχυση των κοινωνικά ασθενεστερών. Για παράδειγμα, η μεθοδολογία της εκπαίδευσης ενηλίκων στα ΣΔΕ αποτελεί ένα απολύτως χρήσιμο και επωφελές εργαλείο, το οποίο απαιτείται να ενισχυθεί επιστημονικά, παιδαγωγικά και θεσμικά, ώστε να αξιοποιείται κατάλληλα από τους εκπαιδευτές και τους εκπαιδευτικούς που εμπλέκονται στις διεργασίες των ΣΔΕ. Συνοψίζοντας, η προοπτική των ΣΔΕ οφείλει να συνδεθεί απαραίτητα με ένα μακροπρόθεσμο σχέδιο και με μια μακρόπνοη στρατηγική κοινωνικής ένταξης, η οποία, εκτός από την παροχή βασικών δεξιοτήτων και την κάλυψη των κενών, θα αποβλέπει στην προοπτική περαιτέρω ανάπτυξης της εκπαιδευτικής και της κοινωνικής κινητικότητας των ενηλίκων. Αναμφίβολα, η εν λόγω επιλογή προϋποθέτει αποφασιστικότητα, ισχυρή πολιτική βούληση και επιμονή στο ζήτημα της ένταξης, αφού στο σημείο αυτό ο ρόλος της εκπαιδευτικής πολιτικής συναντά τις επιδιώξεις της κοινωνικής πολιτικής, με την εκπαίδευση να συμβάλλει ευθέως στη διαμόρφωση ενός ισχυρού δικτύου κοινωνικής προστασίας για τους κοινωνικά ευπαθείς, τους ευάλωτους και τους μη προνομιούχους.

Συμπεράσματα

Η αναφορά μας στον ρόλο των ΣΔΕ ως εκπαιδευτικών θεσμών που συμβάλλουν στην κοινωνική ένταξη και στη συμπερίληψη ενηλίκων συνδέεται με το εγχείρημα της παροχής και της ανάπτυξης βασικών δεξιοτήτων σε όλους όσους δεν έχουν ολοκληρώσει την τυπική υποχρεωτική εκπαίδευση. Πρόκειται για πρόωρα σχολικά διαρρέοντες πολίτες καθώς και για κοινωνικά ευάλωτους ενήλικες, οι οποίοι έχουν αντιμετωπίσει ή αντιμετωπίζουν τον εκπαιδευτικό και τον κοινωνικό αποκλεισμό είτε μέσα από τη σχολική αποτυχία είτε μέσα από άλλες μορφές κοινωνικής ευπάθειας και περιθωριοποίησης. Ο θεσμός των ΣΔΕ αναμφίβολα αποτελεί μια καινοτόμο εκπαιδευτική προσέγγιση με πολλά και σημαντικά κοινωνικά και πολιτισμικά συμφραζόμενα, αφού η συμβολή του δεν περιορίζεται μόνο στο εκπαιδευτικό της σκέλος. Αφορά μια ευρύτερη στοχοθεσία που συνδέεται με το αίτημα της ενίσχυσης της αυτενέργειας, της αυτοεκτίμησης αλλά και της συμμετοχικότητας των εκπαιδευομένων, αφού ως ενήλικες διαθέτουν σημαντικά βιωματικά και εμπειρικά αποθέματα, τα οποία είτε είναι ανενεργά, είτε παραμένουν εγκλωβισμένα σε μια συνθήκη απομόνωσης και αποκλεισμού. Ως εκ τούτου, τα ΣΔΕ, πέρα από την πιστοποίηση βασικών δεξιοτήτων σε επίπεδο υποχρεωτικής εκπαίδευσης, με τη μεθοδολογία της εκπαίδευσης ενηλίκων, δύνανται να λειτουργούν ως θύλακες κοινωνικής και πολιτισμικής ένταξης, και να αξιοποιούν σημαντικές άτυπες αλλά ουσιαστικές δεξιότητες τις οποίες φέρουν οι εκπαιδευόμενοι ως ενήλικες. Παράλληλα, παρέχουν

μια ευκαιρία όχι μόνο όσον αφορά την εκπαίδευση αλλά και την ίδια τη ζωή, καθώς η λειτουργία τους συνιστά κομβικό σημείο συνάντησης της εκπαιδευτικής με την κοινωνική πολιτική ενισχύοντας την έννοια της συμμετοχής και της ένταξης στο κοινωνικό γίνεσθαι μέσα από την ενθάρρυνση της κινητικότητας. Είναι σαφές πως ο θεσμός των ΣΔΕ στην Ελλάδα, παρά την ευρεία αποδοχή και τη θετική ανταπόκριση από την εκπαιδευτική κοινότητα και τις τοπικές κοινωνίες, ακόμα και σήμερα βρίσκεται στα πρώτα του βήματα. Παρόλο που έχουν περάσει περισσότερα από 20 χρόνια λειτουργίας του, υπάρχουν σημαντικά κενά αλλά και ουσιαστικά προβλήματα τα οποία αποτελούν τροχοπέδη στην ανάπτυξη και στην ενίσχυσή του.

Ζητήματα όπως, μεταξύ άλλων, οι υποδομές, το ανθρώπινο δυναμικό, οι εργασιακές σχέσεις, η χρηματοδότηση, τα προγράμματα σπουδών, τα εκπαιδευτικά υλικά, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών/εκπαιδευτών, η διάχυση του έργου και της αποστολής του θεσμού αποτελούν κομβικές πτυχές, για τις οποίες απαιτείται να υπάρξει άμεση μέριμνα ώστε να ανασυνταχθεί η δυναμική των ΣΔΕ με στόχο την αποτελεσματικότερη και επωφελέστερη λειτουργία τους για το κοινωνικό σύνολο.

Ιδίως στην εποχή του 21ου αιώνα το εγχείρημα της παροχής και της ανάπτυξης των βασικών δεξιοτήτων θα πρέπει να συνδεθεί άμεσα με μια εθνική στρατηγική για τη διασφάλιση ενός ελάχιστου εγγυημένου μορφωτικού κεφαλαίου για όλους τους πολίτες ανεξαιρέτως. Υπό αυτό το πρίσμα, ο καινοτόμος θεσμός των ΣΔΕ προϋποθέτει και απαιτεί ενίσχυση, επέκταση και διεύρυνση των στόχων του μέσα από τη δημιουργία Λυκείων Δεύτερης Ευκαιρίας, τα οποία θα μπορούν να ανοίγουν δρόμους σε ανώτερες μορφές μη τυπικής αλλά και τυπικής εκπαίδευσης. Αναμφίβολα, η κοινωνία της γνώσης και της διά βίου μάθησης μπορεί να προχωρήσει προς την αυτοπραγμάτωσή της μόνο μέσα από την παροχή ανοικτών, ουσιαστικών και συμπεριληπτικών ευκαιριών μάθησης χωρίς ατεκμηρίωτα και ανορθολογικά εμπόδια, διακρίσεις και αποκλεισμούς.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Βεκρής, Λ. (2003). «Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: Ένα ευρωπαϊκό πειραματικό πρόγραμμα κατά του κοινωνικού αποκλεισμού – Η ελληνική εκδοχή», στο Λ. Βεκρής & Ε. Χοντολίδου (επιμ.), *Προδιαγραφές σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας* (σ. 17-25), Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, ΓΓΔΒΜ, ΙΔΕΚΕ.

- Βεργίδης, Δ. (1995). *Υποεκπαίδευση: Πολιτικές, κοινωνικές και πολιτισμικές διαστάσεις*, Αθήνα: Ύψιλον.
- Βεργίδης, Δ. (2010). «Η πρόταση λειτουργίας του ΣΔΕ – Το πλαίσιο: Διά βίου εκπαίδευση, εκπαιδευτική πολιτική και Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας», στο Λ. Βεκρής & Ε. Χοντολίδου (επιμ.), *Προδιαγραφές σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας* (σ. 27-32), Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, ΓΓΔΒΜ, ΙΔΕΚΕ.
- Βεργίδης, Δ., Ασημάκη, Α. & Τζιτζιζίδης, Α. (2007). «Η εκπαίδευση των κρατουμένων: Το Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας στη Φυλακή Κορυδαλλού», *Επιστημονική Επετηρίδα «Αρέθας»*, τόμ. ΙV, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Πατρών, σ. 61-92.
- Βεργίδης, Δ., Ευστράτογλου, Α. & Νικολοπούλου, Β. (2007). «Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: Καινοτομικά στοιχεία, προβλήματα και προοπτικές», *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 12, Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 25-26.
- Βεργίδου, Α. (2022). *Ηγεσία, σχολική κουλτούρα και κοινότητες μάθησης στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: Ο ρόλος των εκπαιδευτικών*, Διδακτορική Διατριβή, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Κουτρούμπα, Κ., Νικολοπούλου, Β. & Χατζηθεοχάρους, Π. (επιμ.) (2007). *Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: Μια εναλλακτική προσέγγιση της γνώσης στο πλαίσιο της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας*, Πρακτικά Απολογιστικού Συνεδρίου Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας Β΄ Φάσης, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, ΓΓΕΕ, ΙΔΕΚΕ.
- Φωτόπουλος, Ν. (2023). *Εκπαίδευση & διά βίου μάθηση στην «κοινωνία των δεξιοτήτων»: Εκπαιδευτικοί μηχανισμοί και καταμερισμός της εργασίας στη μετα-νεωτερικότητα: Τάσεις και επαναπροσδιορισμοί*, Αθήνα: Gutenberg & ΙΝΕ ΓΣΕΕ.

Ξενόγλωσση

- Biesta, G. (2012). "Have lifelong learning and emancipation still something to say to each other?", *Studies in the Education of Adults*, 44(1), pp. 5-20.
- Bourdieu, P. (2018). "Cultural reproduction and social reproduction", in R. Brown (ed.), *Knowledge, Education, and Cultural Change: Papers in the Sociology of Education* (pp. 71-112), Routledge.
- Campbell, C. (2015). "The socioeconomic consequences of dropping out of high school: Evidence from an analysis of siblings", *Social Science Research*, 51, pp. 108-118.
- Collins, J. (2009). "Social reproduction in classrooms and schools", *Annual Review of Anthropology*, 38, pp. 33-48.
- Daly, M. (2006). "Social exclusion as concept and policy template in the European Union", CES Working Paper, 135.

- DeLuca, C. (2013). "Toward an interdisciplinary framework for educational inclusivity", *Canadian Journal of Education*, 36(1), pp. 305-347.
- Fitz, J., Davies, B. & Evans, J. (2005). *Education Policy and Social Reproduction: Class Inscription & Symbolic Control*, Routledge.
- Gray, J. (1975). "Positive discrimination in education: A review of the British experience", *Policy & Politics*, 4(2), pp. 85-110.
- Merrill, B. & Alheit, P. (2004). "Biography and narratives: Adult returners to learning", in M. Osborne, J. Gallacher & B. Crossan (eds), *Researching Widening Access to Lifelong Learning* (pp. 150-162), Routledge.
- Papadakis, N., Drakaki, M., Saridaki, S., Amanaki, E. & Dimari, G. (2022). "Educational capital/level and its association with precarious work and social vulnerability among youth, in EU and Greece", *International Journal of Educational Research*, 112, 101921.
- Popescu, L. & Popescu, A.I. (2012). "Social cohesion through lifelong learning at european level", *Holistic Marketing Management Journal*, 2(2), pp. 50-58.
- Quinn, J. (2004). "Understanding working-class 'drop-out' from higher education through a sociocultural lens: Cultural narratives and local contexts", *International Studies in Sociology of Education*, 14(1), pp. 57-74.
- Satter, A., Meisenheimer, J. & Sailor, W. (2019). "Equity and inclusivity in education", in M.J. Schuelka, C.J. Johnstone, G. Thomas & A.J. Artilles (eds), *The Sage Handbook of Inclusion and Diversity in Education* (pp. 133-144), SAGE Publications Ltd.
- Sterio, M. & Levy, J.C. (2020). "Social cohesion and inclusivity", in P.R. Williams & M. Sterio (eds), *Research Handbook on Post-Conflict State Building* (pp. 64-78), Edward Elgar Publishing.
- van Zanten, A. (2009). "New positive discrimination policies in basic and higher education: From the quest for social justice to optimal mobilisation of human resources", in M. Simons, M. Olssen & M.A. Peters (eds), *Re-Reading Education Policies: A Handbook Studying the Policy Agenda of the 21st Century* (pp. 478-494), Brill.

Βασικά συμπεράσματα

Χρήστος Γούλας – Νίκος Φωτόπουλος

Η εν λόγω μελέτη, όπως έχει ήδη αναφερθεί, αποτελεί το παράγωγο μιας συνειδητής επιλογής ανάδειξης και ενδυνάμωσης ενός σημαντικού, εκπαιδευτικά καινοτόμου και κοινωνικά συμπεριληπτικού θεσμού όπως τα ΣΔΕ. Όπως αναλύθηκε εκτενώς, ο θεσμός εμφανίζεται στη χώρα μας στο τέλος του 20ού αιώνα ανοίγοντας ουσιαστικά μια νέα προοπτική σε πολίτες οι οποίοι είχαν εγκαταλείψει εξαιρετικά πρόωρα την υποχρεωτική τους εκπαίδευση για λόγους που προφανώς σχετίζονται με δομικούς κοινωνικούς, οικονομικούς αλλά και πολιτισμικούς παράγοντες. Είναι προφανές πως ο ατομικός παράγοντας σε κάθε βιογραφική διαδρομή παίζει πρωταγωνιστικό ρόλο, ωστόσο κανείς δεν μπορεί να αμφισβητήσει τον επιδραστικό και εντέλει καθοριστικό ρόλο των εκπαιδευτικών και των κοινωνικών ανισοτήτων που επενεργούν σε κάθε ατομική βιογραφία.

Αναμφίβολα, ο θεσμός των ΣΔΕ έγινε ιδιαίτερα αποδεκτός από την ελληνική κοινωνία, αφού ήρθε να απαντήσει στο δομικό και διαχρονικό πρόβλημα της υποεκπαίδευσης και της γενικότερης έλλειψης βασικών δεξιοτήτων σε σημαντικά τμήματα του ελληνικού πληθυσμού. Η χώρα μας άλλωστε μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο παρουσίαζε πολύ υψηλά ποσοστά έλλειψης δεξιοτήτων σε βασικούς γραμματισμούς, γεγονός που δημιούργησε εξαρχής όσον αφορά τον ρόλο των ΣΔΕ υψηλές προσδοκίες για την κάλυψη αυτών των κενών στο εκπαιδευτικό κεφάλαιο της χώρας. Όμως, όπως αναφέρθηκε, πέρα από τα «παραδοσιακά» κοινωνικά και εκπαιδευτικά αποκλεισμένα στρώματα τα οποία αναδύονται από τις στάχτες του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου, ο αναλφαβητισμός, η υποεκπαίδευση και η έλλειψη δεξιοτήτων λαμβάνουν άλλες μορφές και διαστάσεις τις επόμενες δεκαετίες. Δίπλα στα «παραδοσιακά» στρώματα των αναλφάβητων και όσων παρουσίαζαν έλλειψη προσόντων αναδύονται νέες κατηγορίες αποκλεισμένων και κοινωνικά ευάλωτων, αφού νέα φαινόμενα ενδημούν και αλλάζουν άρδην την εικόνα των τμημάτων εκείνων που υφίστανται αποκλεισμό από την πρόσβαση στη γνώση. Την ίδια στιγμή το πρόταγμα της διά βίου μάθησης μετασχηματίζει εκ βάθρων τις απαιτήσεις για γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες στο πεδίο της απασχόλησης, με συνέπεια τα ΣΔΕ να καλούνται να μετεξελιχθούν άτυπα σε θεσμούς όχι μόνο παροχής υποχρεωτικής εκπαίδευσης αλλά και σε θύλακες κοινωνικής ένταξης και προώθησης ενηλίκων εργαζομένων στην αγορά εργασίας. Υπό την έννοια αυτή, όπως ήδη επισημάνθηκε, τα ΣΔΕ στην Ελλάδα αποτέλεσαν και συνεχίζουν να αποτελούν ένα καινοτόμο θεσμικό εγχείρημα που

συνέβαλε –και συμβάλλει– δραστικά στην αντιμετώπιση του εκπαιδευτικού και του κοινωνικού αποκλεισμού παρέχοντας ευκαιρίες μάθησης, ένταξης, κινητικότητας, αλλά και συμπερίληψης, σε κοινωνικά ευάλωτες ομάδες που για διάφορους λόγους εγκατέλειψαν τη βασική υποχρεωτική εκπαίδευση πριν καν την ολοκληρώσουν. Ωστόσο, ο ρόλος και η αποστολή τους αντιμετωπίζουν καθημερινά νέες προκλήσεις και διακυβεύματα, τα οποία θα πρέπει να αποτελέσουν πεδίο ενός ανοικτού και συνεχούς δημόσιου και κοινωνικού διαλόγου.

Σε μια προσπάθεια να προβάσουμε ένα ευσύννοπτο και όσο το δυνατόν πιο συνθετικό διαλεκτικό καταληκτικό σχέδιο συμπερασμάτων επισημαίνουμε τα εξής:

- Τα ΣΔΕ εμφανίζονται σε μια περίοδο κατά την οποία η ελληνική πραγματικότητα επιχειρεί να εναρμονιστεί με την ευρωπαϊκή εμπειρία και το ευρωπαϊκό κεκτημένο, σε μια προσπάθεια αξιοποιηθεί η διά βίου μάθηση ως μοχλός ανάπτυξης και κοινωνικής συνοχής.
- Τα ΣΔΕ, παρόλο που παρέχουν τίτλους σπουδών που αντιστοιχούν στο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα, και ειδικότερα στο επίπεδο της κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Γυμνάσιο), χρησιμοποιούν κατά βάση τη μεθοδολογία της εκπαίδευσης ενηλίκων, ενσωματώνοντας καινοτομικά στοιχεία που βασίζονται στους γραμματισμούς και πιο συγκεκριμένα στις τεχνικές και στις εκπαιδευτικές πρακτικές της εκπαίδευσης ενηλίκων. Ωστόσο, παρατηρούνται και επισημαίνονται σημαντικά κενά και ελλείψεις σε ζητήματα επιμόρφωσης στις νέες τεχνικές, στα εκπαιδευτικά υλικά και γενικότερα στη μεθοδολογία της εκπαίδευσης ενηλίκων, με συνέπεια ο ρόλος τους μην ανταποκρίνεται επαρκώς στις διαρκώς αυξανόμενες και διευρυμένες εκπαιδευτικές ανάγκες των ενηλίκων στην εποχή μας.
- Η ποσοτική αποτύπωση καταδεικνύει μια ανοδική πορεία της εμφάνισης του θεσμού, αφού σε διάστημα περίπου μιας εικοσαετίας ο αριθμός των ΣΔΕ εξαπλώθηκε σε όλη την επικράτεια με δομές που άνοιξαν ακόμα και σε σφραγιστικά καταστήματα. Αντιλαμβανόμαστε τόσο τη δυναμική του όσο και την αποδοχή που του επεφύλαξε η ελληνική κοινωνία, αφού ανταποκρίθηκε σε υπαρκτές και διαρκώς αυξανόμενες ανάγκες. Εντούτοις, ακόμα και σήμερα ενυπάρχουν σημαντικές αδυναμίες και ελλείψεις σε υποδομές, ανθρώπινο δυναμικό, υλικούς πόρους και χρηματοδοτικά εργαλεία, με συνέπεια να επικρατεί μια εξαιρετικά ρευστή και αμφίσημη προοπτική για τη βιωσιμότητα και την αποτελεσματικότητα του θεσμού. Είναι σημαντικό να επισημανθεί πως αναδεικνύονται σημαντικές ελλείψεις σε θέματα επιμόρφωσης, παιδαγωγικής στήριξης αλλά και χρηματοδότησης, καθώς το μεγαλύτερο μέρος της εκπαιδευτικής δραστηριότητας παρέχεται από ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς, γεγονός που μετατρέ-

πει τη σχέση τους με τα ΣΔΕ σε πάρεργο ή σε εργασία χωρίς ουσιαστικούς εργασιακούς δεσμούς.

- Η ποιοτική ανάλυση καταδεικνύει μέσα από τα δικά της μεθοδολογικά εργαλεία πως το εκπαιδευτικό περιβάλλον στα ΣΔΕ δεν ανταποκρίνεται με επάρκεια ούτε στο ευρωπαϊκό κεκτημένο ούτε στις απαιτήσεις μιας εύρυθμης και αποτελεσματικής λειτουργίας, κι αυτό παρά το ότι ορισμένα ΣΔΕ αναπτύσσουν σημαντική δράση με καινοτόμα και πρωτοποριακά χαρακτηριστικά. Την ίδια στιγμή διαπιστώνεται και από την ποιοτική προσέγγιση πως το στοιχείο της μεθοδολογίας της εκπαίδευσης ενηλίκων σταδιακά αποδυναμώνεται ή υποτιμάται, ενώ οι πρακτικές σύνδεσης των ΣΔΕ με την αγορά εργασίας εμφανίζονται εξαιρετικά ισχνές και αδύναμες.
- Ένα από τα σημαντικότερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα ΣΔΕ είναι το ζήτημα της διαρροής. Παράγοντες όπως οι οικονομικές δυσκολίες, οι επαγγελματικές και οι οικογενειακές υποχρεώσεις, η έλλειψη χρόνου, οι αποστάσεις κ.ά. αποτελούν βασικούς λόγους αποθάρρυνσης των εκπαιδευομένων στην προσπάθειά τους να συνεχίσουν και να ολοκληρώσουν τη φοίτησή τους.
- Το ζήτημα της διακυβέρνησης των ΣΔΕ αποτελεί μια σημαντική παράμετρο που είναι αναγκαίο να ιδωθεί συντεταγμένα και αποτελεσματικά. Η «δυσарχία» ανάμεσα στο ΙΝΕΔΙΒΙΜ και στη ΓΓΕΕΚΔΒΜ διαμορφώνει μη ευνοϊκούς όρους για την ανάπτυξη και την ομαλή λειτουργία του θεσμού, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται κενά, ασυνέχειες, καθυστερήσεις, επικαλύψεις και γραφειοκρατικοί ανταγωνισμοί που δυσχεραίνουν την ανάπτυξη και τη μετεξέλιξη του θεσμού σε φορέα αποτελεσματικής παρέμβασης με επωφελή παράγωγα. Είναι σαφές πως διαφαίνεται από κάθε πλευρά η ανάγκη μιας διαρκούς μεταρρύθμισης σε θέματα σχεδιασμού, οργάνωσης, λειτουργίας και ανατροφοδότησης του θεσμού, ώστε να κινηθεί προς μια περισσότερο στέρεη και αποτελεσματική προοπτική, η οποία συνδέεται και με την ένταξή του στον βασικό προϋπολογισμό του κράτους.
- Σε όλους τους τόνους προκύπτει η ανάγκη διαρκούς παιδαγωγικής και επιστημονικής στήριξης των ΣΔΕ. Η ανάγκη εμπλουτισμού των γραμματισμών με νέα σχέδια ενδεικτικού εκπαιδευτικού υλικού, με νέες πρακτικές και τεχνικές εμπύχωσης και ενδυνάμωσης των εκπαιδευτών, με διαρκή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη μεθοδολογία της εκπαίδευσης ενηλίκων, με ανάπτυξη ενός ανοικτού ψηφιακού αποθετηρίου ενδεικτικού εκπαιδευτικού υλικού κ.ά. αποτελούν μερικές από τις πιθανές καλές πρακτικές που θα μπορούσαν να λειτουργήσουν ενισχυτικά προς μια πολιτική ανάτασης του ανθρώπινου δυναμικού.
- Σημαντική κρίνεται η εργασιακή στήριξη των εκπαιδευτικών στα ΣΔΕ. Η αύξουσα τάση της ωρομισθίας σε κάθε περίπτωση λειτουργεί ανασταλτικά ως προς την εξέλι-

ξη και την ανάπτυξη του θεσμού. Οι σταθερές εργασιακές σχέσεις, οι καλές αμοιβές, οι προοπτικές επαγγελματικής και επιστημονικής εξέλιξης αποτελούν μερικές μόνο από τις δομικές επιλογές που πρέπει να συνδεθούν με παράλληλες επενδύσεις στις υποδομές και στον υλικοτεχνικό εξοπλισμό, ώστε τα ΣΔΕ να αποτελέσουν μια σοβαρή επένδυση για τον τόπο και τους ανθρώπους του.

- Τα ΣΔΕ εκ των πραγμάτων μετεξελίσσονται σε θύλακες κοινωνικής ένταξης και συμπερίληψης. Η παροχή τυπικής υποχρεωτικής εκπαίδευσης αποτελεί το έναυσμα ώστε να ενισχυθεί η αυτοεκτίμηση των εκπαιδευομένων και η μεγάλη επιστροφή τους στη διά βίου διαδρομή της μάθησης και της ανάπτυξης δεξιοτήτων. Είναι σαφές πως στην εποχή μας ωριμάζει όλο και περισσότερο το αίτημα τα ΣΔΕ να επεκταθούν και να ανέλθουν και στις λυκειακές τάξεις προκειμένου να διαμορφώσουν τους όρους μιας στέρερης μετάβασης στην αρχική κατάρτιση, στην ανώτατη εκπαίδευση αλλά και στην αγορά εργασίας, η οποία εμφανίζει ασύμμετρα πληθωριστικές τάσεις στο πεδίο των προσόντων και των δεξιοτήτων.

Είναι σαφές πως η παρούσα συμβολή οφείλει να υπενθυμίσει, για μια φορά ακόμα, αυτό που στην Εισαγωγή ήδη επισημάνθηκε και δηλώθηκε ευθέως. Το χρέος μας απέναντι στο εγχείρημα της αντιμετώπισης των εκπαιδευτικών και των κοινωνικών ανισοτήτων. Η παροχή μιας δεύτερης εκπαιδευτικής ευκαιρίας δεν αποτελεί φιλανθρωπία, ούτε επίκληση σε έναν απρόσωπο και απροσδιόριστο ανθρωπισμό που εδράζεται στην ευσπλαχνία των προνομιούχων. Το αντίθετο. Απαιτείται να αποτελεί μια συνειδητή και αταλάντευτη κοινωνική και πολιτική στρατηγική, η οποία θα καθιστά την πρόσβαση στη γνώση αναφαίρετο και αδιαπραγμάτευτο δικαίωμα που δεν παρέχεται χαριστικά, αλλά διασφαλίζεται για όλους, με όρους ισοτιμίας, ισοπολιτείας και κοινωνικής δικαιοσύνης.

Βιογραφικά συγγραφέων

Δημήτρης Βεργίδης

Είναι Ομότιμος Καθηγητής Επιμόρφωσης και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πατρών. Σπούδασε Μαθηματικά στο ίδιο πανεπιστήμιο και Επιστήμες της Εκπαίδευσης στη Γαλλία. Εργάστηκε στη Γενική Διεύθυνση Σχέσεων Ελλάδας-Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων του Υπουργείου Συντονισμού και στη Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης. Δίδαξε στα Παιδαγωγικά Τμήματα των Πανεπιστημίων Θεσσαλίας και Πατρών, καθώς και στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο ως καθηγητής-σύμβουλος και συντονιστής της θεματικής ενότητας «Εισαγωγή στην εκπαίδευση ενηλίκων». Διατέλεσε Αντιπρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και Διευθυντής του ΠΕΚ Πατρών. Συμμετείχε σε ευρωπαϊκές και διεθνείς έρευνες, και συνολικά σε περισσότερα από 40 ερευνητικά προγράμματα, σε αρκετά από τα οποία ήταν επιστημονικός υπεύθυνος. Συνεργάστηκε με επιστημονικούς φορείς όπως οι: Association pour le développement des actions collectives d'éducation permanente en Europe (ACEPE), Unesco Institute for Education (Γερμανία), Institut National de Recherche Pédagogique (Γαλλία), Centro Europeo Dell' Educazione (Ιταλία), Catholic University of Leuven (Βέλγιο). Είναι συγγραφέας, συν-συγγραφέας, επιμελητής ή συν-επιμελητής 21 βιβλίων και έχει δημοσιεύσει περισσότερες από 130 επιστημονικές εργασίες στα ελληνικά, στα αγγλικά και στα γαλλικά, εκ των οποίων 16 αναφέρονται στα ΣΔΕ. Ήταν επιστημονικός υπεύθυνος της διαμορφωτικής αξιολόγησης του Προγράμματος ΣΔΕ (2001-2005) και διατέλεσε μέλος της Επιστημονικής Ομάδας Συντονισμού των ΣΔΕ. Επίσης, ήταν μέλος της ομάδας εκπόνησης εκπαιδευτικού υλικού για τους διδάσκοντες σε ΣΔΕ (ΕΚΔΔΑ) και επιστημονικός υπεύθυνος μελέτης για τη διαχρονική εκπαιδευτική πολιτική στον τομέα των ΣΔΕ.

Αφροδίτη Βεργίδου

Αριστούχος του Τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, με μεταπτυχιακές σπουδές στις Επιστήμες της Εκπαίδευσης και Αγωγής στο Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία του Πανεπιστημίου Πατρών. Εκπόνησε τη διδακτορική της διατριβή στο ίδιο Πανεπιστήμιο με υποτροφία του ΙΚΥ, στην εξειδίκευση «Εκπαίδευση Ενηλίκων». Γνωρίζει Αγγλικά, Γαλλικά και Γερμανικά. Έχει επαγγελματική και ερευνητική εμπειρία στην εκπαίδευση ενηλίκων. Ειδικότερα, εργάστηκε ως μέλος της ομάδας για την εξωτερική αξιολόγηση του

προγράμματος «Εκπαίδευση εκπαιδευτών» του ΚΕΔΙΒΙΜ του Πανεπιστημίου Πατρών και ως ερευνήτρια στο έργο «Ενίσχυση της ερευνητικής δραστηριότητας στο πεδίο της επιμόρφωσης και εκπαιδευτικής πολιτικής: Εξωτερική αξιολόγηση της λειτουργίας των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας», που πραγματοποιήθηκε στο Πανεπιστήμιο Πατρών. Επίσης, εργάστηκε στη μελέτη του ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ και της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων με θέμα «Προβληματικές όψεις της συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης στην Ελλάδα. Μια νέα θεώρηση της ποιότητας». Έχει συμμετάσχει με ανακοινώσεις σε επιστημονικά συνέδρια και εργασίες της έχουν δημοσιευτεί σε επιστημονικά περιοδικά. Τα επιστημονικά της ενδιαφέροντα εστιάζουν στα καινοτομικά στοιχεία και στην κουλτούρα των ΣΔΕ, στις μεθόδους ανάπτυξης δεξιοτήτων και στις στρατηγικές εκπαίδευσης ενηλίκων. Εργάζεται ως καθηγήτρια-σύμβουλος στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα «Επιστήμες της Αγωγής».

Χρήστος Γούλας

Ο Χρήστος Γούλας είναι Γενικός Διευθυντής του ΙΝΕ ΓΣΕΕ και του ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ. Επίσης, είναι διδάκτορας του Πανεπιστημίου Δ. Μακεδονίας (*«Πολιτικές – Συστήματα διά βίου εκπαίδευσης και ο ρόλος των κοινωνικών εταίρων»*) και απόφοιτος του τμήματος Πολιτικών Επιστημών του ΕΚΠΑ με μεταπτυχιακές σπουδές στην εκπαίδευση ενηλίκων. Διδάσκει στο τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου (ΠΜΣ «Εκπαίδευση, Ανθρώπινο Δυναμικό και Πολιτικές Απασχόλησης») και είναι Λέκτορας στο Πανεπιστήμιο Nearolis Pafos Cyprus στο γνωστικό πεδίο της διά βίου μάθησης και ανάπτυξης δεξιοτήτων ανθρώπινου δυναμικού.

Αναστασία Παπαδοπούλου

Είναι φιλόλογος, υποψήφια μεταδιδάκτωρ στην εκπαίδευση ενηλίκων, διδάκτωρ στην εκπαιδευτική αξιολόγηση και Γενική Γραμματέας της Ελληνικής Εταιρείας Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης από το 2015 έως σήμερα. Είναι απόφοιτη του ΠΜΣ «Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου» του ΕΚΠΑ (τμήμα ΦΠΨ) με κατεύθυνση «Εκπαιδευτική Αξιολόγηση», ενώ εργάστηκε επί σειρά ετών ως επιστημονική συνεργάτιδα στο παραπάνω ΠΜΣ. Ήταν μέλος (2012-2015) της Μονάδας Διασφάλισης Ποιότητας του ΕΚΠΑ. Έχει οργανώσει, έχει συμμετάσχει και έχει παρακολουθήσει πλήθος σεμιναρίων και συνεδρίων που αφορούν την εκπαιδευτική αξιολόγηση και την παιδαγωγική.

Μανώλης Κουτούζης

Είναι ο Πρύτανης του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου, Καθηγητής Διοίκησης Εκπαιδευτικών Μονάδων και Διευθυντής του Μεταπτυχιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση Ενηλίκων» στο ίδιο Πανεπιστήμιο. Πτυχιούχος του ΠΤΔΕ του ΕΚΠΑ, κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος (MA in Organization, Planning and Management in Education) και διδακτορικού διπλώματος (PhD in Education) του Πανεπιστημίου του Reading (UK). Με υποτροφία του Ιδρύματος Fulbright παρακολούθησε και το μεταπτυχιακό πρόγραμμα «Study of the United States Institute στο University of Illinois» (Σικάγο). Τα πεδία της ερευνητικής και της διδακτικής του δραστηριότητας αφορούν τη διοίκηση της εκπαίδευσης, την εκπαιδευτική ηγεσία (με έμφαση στις ευπαθείς ομάδες), τα σχολεία ως μανθάνοντες οργανισμούς, την αξιολόγηση στην εκπαίδευση καθώς και την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Έχει διδάξει σε μεταπτυχιακά προγράμματα στο Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου, στο Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου, στο Πανεπιστήμιο Αθηνών, στο Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, στο Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας και στο Μεσογειακό Αγρονομικό Ινστιτούτο Χανίων. Έχει διατελέσει ερευνητής στο Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας του Υπουργείου Παιδείας και Υπεύθυνος του Τομέα Προγραμμάτων και Ερευνών του ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ. Είχε επίσης μακροχρόνια συνεργασία με το ΚΕΘΕΑ τόσο ως εκπαιδευτής όσο και ως επιστημονικός υπεύθυνος ερευνητικής μελέτης. Έχει διατελέσει εμπειρογνώμονας (country expert) σε προγράμματα του ΟΟΣΑ, επιστημονικός υπεύθυνος προγραμμάτων που σχετίζονται με τα ζητήματα της εκπαιδευτικής πολιτικής και της διοίκησης των εκπαιδευτικών μονάδων, μέλος Επιτροπών Αξιολόγησης Πανεπιστημιακών Τμημάτων/Προγραμμάτων καθώς και μέλος Επιτροπών Αξιολόγησης Στελεχών Εκπαίδευσης.

Πιέρα Λευθεριώτου

Δραστηριοποιείται στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων από το 1984 μέχρι σήμερα ως στέλεχος της (νυν) Γενικής Γραμματείας Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Κατάρτισης και Διά Βίου Μάθησης. Η ενασχόλησή της με την εκπαίδευση ενηλίκων αφορά τον σχεδιασμό, την υλοποίηση και την αξιολόγηση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων που απευθύνονται στον γενικό πληθυσμό και σε ευπαθείς ομάδες, την εκπαίδευση εκπαιδευτών ενηλίκων και την εκπόνηση εκπαιδευτικού υλικού για προγράμματα ενηλίκων. Έχει κάνει μεταπτυχιακές σπουδές στην εκπαίδευση ενηλίκων στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, με το οποίο συνεργάζεται ως καθηγήτρια-σύμβουλος από το 2014 στα ΜΠΣ «Εκπαίδευση Ενηλίκων» και «Επιστήμες της Αγωγής». Είναι πιστοποιημένη εκπαιδευτρια εκπαιδευτών ενηλίκων και μέλος του μητρώου αξιολογητών της διαδικασίας πιστοποίησης

ησης εκπαιδευτών ενηλίκων του ΕΟΠΠΕΠ, μέλος του μητρώου κύριου διδακτικού προσωπικού του ΕΚΔΔΑ και συνεργάζεται επίσης με δημόσιους και ιδιωτικούς φορείς ως εκπαιδύτρια σε προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτών ενηλίκων.

Προκόπης Πανδής

Ο Προκόπης Πανδής (PhD) είναι απόφοιτος του Τμήματος Πολιτικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Κρήτης. Τελείωσε τις σπουδές του το 2003 με εξειδίκευση στην Εκπαιδευτική Πολιτική και σε θέματα Ευρωπαϊκής Ένωσης. Σπούδασε επίσης στο Πανεπιστήμιο του Stirling (Mphil in Education) με εξειδίκευση στους τομείς της διά βίου μάθησης, των πολιτικών κινητικότητας, των πολιτικών ένταξης καθώς και στον τομέα των σχέσεων μεταξύ υπερεθνικών και εθνικών πολιτικών, ειδικά στον τομέα της εκπαίδευσης. Το 2009 απέκτησε διδακτορικό δίπλωμα από το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης στις Επιστήμες της Αγωγής (Πανεπιστήμιο Πατρών). Μετά τις σπουδές του έχει εργαστεί και στους δύο τριτοβάθμιους κοινωνικούς εταίρους της Ελλάδας, την ΑΔΕΔΥ και τη ΓΣΕΕ. Από το 2019 είναι Υπεύθυνος του Τομέα Υλοποίησης Προγραμμάτων και Ερευνών στο ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ. Το έργο του σχετίζεται με την ανάπτυξη νέων μεθόδων διδασκαλίας και μάθησης, με τη διάγνωση των αναγκών στη διά βίου μάθηση καθώς και με ζητήματα ποιότητας στην εκπαίδευση και την κατάρτιση. Τα τελευταία χρόνια συνεργάζεται και με το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο ως μέλος ΣΕΠ στα αντικείμενα της Εκπαίδευσης Ενηλίκων και της Διοίκησης της Εκπαίδευσης.

Πωλίνα Φατούρου

Η Πωλίνα Φατούρου είναι ερευνήτρια στο ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ. Το ερευνητικό της έργο και οι δημοσιεύσεις της επικεντρώνονται στους τομείς των εκπαιδευτικών και των κοινωνικών ανισοτήτων, της διά βίου μάθησης, της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, καθώς και σε θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής και συγκριτικών μελετών της Ελλάδας σε σχέση με τα άλλα κράτη-μέλη της ΕΕ. Είναι κάτοχος πτυχίου Οικονομικών από το Πανεπιστήμιο Αθηνών και Μεταπτυχιακού Διπλώματος (MSc) στην Κοινωνική Έρευνα από το Πανεπιστήμιο του Εδιμβούργου.

Νίκος Φωτόπουλος

Ο Νίκος Φωτόπουλος είναι Καθηγητής στο Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής της Σχολής Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου καθώς και Επιστημονικός Διευθυντής του ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ. Έχει διδάξει και έχει δώσει διαλέξεις ως επισκέπτης καθηγητής σε πανεπιστημιακά ιδρύματα της Ελλάδας και του

εξωτερικού αντίστοιχα. Τα επιστημονικά του ενδιαφέροντα κινούνται στον χώρο της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης και της εκπαιδευτικής πολιτικής, της κοινωνιολογίας του πολιτισμού, της κριτικής πολιτισμικής ανάλυσης και θεωρίας. Έχει συμμετάσχει σε πλήθος επιτροπών ως εμπειρογνώμονας για θέματα εκπαίδευσης και πολιτισμού, κατάρτισης, διά βίου μάθησης και απασχόλησης στην Ελλάδα και στο εξωτερικό, ενώ άρθρα του έχουν συμπεριληφθεί σε συλλογικούς τόμους, ελληνικά και ξένα επιστημονικά περιοδικά και πρακτικά διεθνών συνεδρίων.

Αθηνά Χαλκιαδάκη

Είναι δασκάλα, διδάκτωρ Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Κρήτης με μεταπτυχιακό δίπλωμα ειδίκευσης στη «Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου» από το ΕΚΠΑ (Τμήμα ΦΠΨ), κατεύθυνση: «Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου». Επίσης, είναι ιδρυτικό μέλος της Ελληνικής Εταιρίας Αξιολόγησης και μέλος της Ελεγκτικής Επιτροπής. Από το 1991 μέχρι το 2020 υπηρέτησε ως δασκάλα σε ιδιωτικά και δημόσια σχολεία αναλαμβάνοντας τον συντονισμό και την οργάνωση πλήθους καινοτόμων πολιτιστικών προγραμμάτων, προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και αγωγής υγείας σε σχολικές μονάδες της Β΄ Αθήνας και της Ανατολικής Αττικής. Από το 2016 έως το 2020 διατέλεσε διευθύντρια σε σχολικές μονάδες των παραπάνω εκπαιδευτικών περιφερειών. Ως επιμορφώτρια συμμετείχε σε επιμορφωτικά προγράμματα του Υπουργείου Παιδείας στα ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ και στα Νέα διδακτικά Πακέτα, στην Α΄ Φάση Εισαγωγικής Επιμόρφωσης-Διδασκαλία με θέμα «Αξιολόγηση εκπαιδευτικού υλικού» και «Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου» και σε προγράμματα του ΟΑΕΔ με θέμα: «Παιδαγωγική επιμόρφωση εκπαιδευτικών του ΟΑΕΔ». Το ερευνητικό και το συγγραφικό της έργο επικεντρώνονται στο πεδίο της εκπαιδευτικής πολιτικής, της εκπαιδευτικής αξιολόγησης και της εκπαίδευσης ενηλίκων. Από το 2007 είναι Πιστοποιημένη Αξιολογήτρια Εκπαιδευτών Ενηλίκων και συμμετείχε σε πλήθος Εξετάσεων Πιστοποίησης Εκπαιδευτών Ενηλίκων του ΕΟΠΠΕΠ με την ιδιότητα του μέλους Επιτροπών Αξιολόγησης. Από το 2020 είναι αποσπασμένη στην ΑΔΙΠΠΔΕ.

