

## Μελετώντας τη διεργασία του μετασχηματισμού των εκπαιδευομένων σε ένα Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας

Ιωάννης ΚΕΣΟΠΟΥΛΟΣ<sup>1</sup>, Ρέμος ΑΡΜΑΟΣ<sup>2</sup>

### Studying the process of transformation of adult learners in a Second Chance School

Ioannis KESOPOULOS, Remos ARMAOS

**Περίληψη:** Η έρευνα διερευνά μετασχηματισμούς δυσλειτουργικών αντιλήψεων των εκπαιδευομένων ενός Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας, επιδιώκοντας να προσδιορίσει το ποσοστό των εκπαιδευομένων που συνειδητοποιούν πιθανή αλλαγή, το προφίλ τους, τους τομείς μετασχηματισμού καθώς και τους παράγοντες, είτε εντός είτε εκτός σχολείου (πρόσωπα, δραστηριότητες), που συμβάλλουν στην αλλαγή. Η μελέτη χρησιμοποίησε τη μικτή μέθοδο αξιοποιώντας το Learning Activities Survey (King, 2009), που περιλαμβάνει ένα ερωτηματολόγιο και μια συνέντευξη, τα οποία προσαρμόστηκαν για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας. Στην ποσοτική έρευνα συμμετείχαν 25 εκπαιδευόμενοι και σε ποσοστό 60% δήλωσαν ότι συνειδητοποίησαν μετασχηματισμούς. Στην ποιοτική έρευνα πήραν μέρος οκτώ εκπαιδευόμενοι και από τις συνεντεύξεις αναδείχθηκε ότι έξι απ' αυτούς φαίνεται να προχώρησαν σε μετασχηματισμό αντιλήψεών τους σε τομείς όπως τα στερεότυπα και οι κοινωνικοί ρόλοι, η ικανότητα βελτίωσης των δεξιοτήτων σε γλωσσικό, αριθμητικό και πληροφορικό γραμματισμό, η δυνατότητα κατανόησης της γλώσσας και διεκπεραίωσης προσωπικών εργασιών (για τους Μουσουλμάνους εκπαιδευόμενους), η συνειδητοποίηση της αξίας τους και της δυνατότητας εκπλήρωσης προσωπικών στόχων, ενώ μετασχημάτισαν και τη νοητική συνήθεια για τη σημασία των σπουδών και τη συμβολή τους στην αυτογνωσία και στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησής τους.

**Λέξεις – Κλειδιά:** Μετασχηματίζουσα μάθηση, Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, κριτικός στοχασμός, Εργαλείο Μαθησιακών Δραστηριοτήτων

**Abstract:** The present study aims to examine the transformation of dysfunctional assumptions of adult learners in a Second Chance School (SCS) identifying the percentage of learners who perceive transformation, their profile, the fields of transformation and the factors, in and out of SCS. A mixed method study was conducted using the Learning Activities Survey (King, 2009), which comprises a questionnaire and an interview both of which were translated and adapted for the purposes of the current study. Twenty-five learners participated in the survey and 60% of them perceived any kind of transformation. Eight adult learners were further interviewed and six of them appeared to have transformed their previous assumptions in fields as the stereotypes and the social roles, the ability to improve their skills in lingual, numerical and computer literacy, the capability of comprehension of

<sup>1</sup> Συγγραφέας αναφοράς/ Corresponding author, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο/Hellenic Open University, [kesopoylos@yahoo.gr](mailto:kesopoylos@yahoo.gr)

<sup>2</sup> Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο/Hellenic Open University, [armaos.remos@ac.eap.gr](mailto:armaos.remos@ac.eap.gr)

Greek language and processing their personal tasks (for the Muslim learners), the awareness of their personal value and the ability to achieve personal targets. They also transformed the habit of mind for the importance of studies and their contribution to the self-consciousness and the reinforcement of learner's self-confidence.

**Keywords:** Transformative learning, Second Chance School, critical reflection, Learning Activities Survey

## 1. Εισαγωγή

Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) από το 2000 έχουν αποτελέσει αντικείμενο μελετών, που ανέδειξαν τη συμβολή τους στην προώθηση της εκπαίδευσης ενηλίκων. Η φοίτηση στο ΣΔΕ σηματοδοτεί ένα νέο ξεκίνημα στη ζωή ενός ατόμου προσφέροντας νέες εμπειρίες και ερεθίσματα που, υπό προϋποθέσεις, μπορούν να οδηγήσουν σε αλλαγές όσον αφορά τον τρόπο που κάποιος σκέφτεται, συμπεριφέρεται και δρα ως εκπαιδευόμενος, πολίτης και άνθρωπος. Η διερεύνηση της αλλαγής σε ένα άτομο και η συνεισφορά της μάθησης στην ανάπτυξη της προσωπικότητας των εκπαιδευομένων αποτυπώνονται αναλυτικά στη θεωρία του μετασχηματισμού ή της μετασχηματίζουσας μάθησης (Mezirow, 2007).

Ο όρος μετασχηματίζουσα μάθηση (perspective transformation) αφορά στη μεγάλη εικόνα και αναφέρεται στο πώς οι ενήλικοι αναθεωρούν τις δομές νοήματος (meaning structures) ή πλαίσια αναφοράς (Taylor, 1998). Τα τελευταία είναι αυτά που καθορίζουν τον τρόπο με τον οποίο κατανοεί κανείς τον κόσμο και προδιαθέτουν τις προσδοκίες του καθώς και το πώς θα νοηματοδοτήσει τις εμπειρίες του (Mezirow, 2007). Τα πλαίσια αναφοράς μέσα από τις δύο διαστάσεις τους, τα νοηματικά σύνολα-θεωρήσεις (meaning perspectives) και τα νοηματικά σχήματα (meaning schemes) παρέχουν τόσο τα γενικά κριτήρια για την αξιολόγηση των καταστάσεων και την ανάλογη προσαρμογή της συμπεριφοράς (Mezirow, 1997), όσο και τις επιμέρους απόψεις και κρίσεις, που συνθέτουν μια συγκεκριμένη ερμηνεία (Mezirow, 1991).

Ωστόσο, σε κάποια στιγμή της ζωής τους τα άτομα βιώνουν εμπειρίες, τα λεγόμενα «αποπροσανατολιστικά διλήμματα», στα οποία η «πρότερη γνώση» δεν μπορεί να προσφέρει ικανοποιητικές εξηγήσεις. Αυτή η αναπροσαρμογή φαίνεται να διευκολύνεται μέσω του κριτικού στοχασμού, μιας διαδικασίας επανεξέτασης των πεποιθήσεων που συνθέτουν το αντιληπτικό σύστημα ενός ατόμου (Merriam & Caffarella, 1999). Απώτερος στόχος της μετασχηματίζουσας μάθησης είναι η αλλαγή των νοητικών συνηθειών (όπως ονομάστηκαν αργότερα τα νοηματικά σύνολα), που οδηγεί στην αλλαγή του πλαισίου αναφοράς. Σε μεταγενέστερο κείμενό του ο Mezirow (2007) αναφέρεται στην κατηγοριοποίηση των μετασχηματισμών των νοητικών συνηθειών σε εποχιακούς και βαθμιαία αυξητικούς. Μέσα από την τυπολογία του κριτικού στοχασμού, οι δυο τύποι του στοχασμού, επί του περιεχομένου και επί της διεργασίας, μπορούν να οδηγήσουν σε μετασχηματισμό των απόψεων, ενώ για να επέλθει ο μετασχηματισμός των νοητικών συνηθειών πρέπει να ενεργοποιηθεί και ο στοχασμός επί των παραδοχών (Mezirow 1991, όπ. αναφ. στον Λιντζέρη, 2007). Ο Mezirow ενσωμάτωσε στη θεωρία του και τον στοχαστικό διάλογο επηρεασμένος από τον Habermas (1984), ο οποίος θεωρούσε ότι, όταν τα άτομα που συνδιαλέγονται διαπιστώνουν ότι διαφωνούν, αποφασίζουν να εκθέσουν τα επιχειρήματά τους για να συμφωνήσουν στην πιο πειστική αντίληψη και να την επικυρώσουν σ' ένα κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης και συναίνεσης.

Η θεωρία της μετασηματίζουσας μάθησης έχει μελετηθεί σε διαφορετικά περιβάλλοντα, εκπαιδευτικά και μη, με τους ερευνητές να ασχολούνται είτε με την εφαρμογή των διαστάσεων της είτε με τους παράγοντες που την προωθούν. Όσον αφορά τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, η θεματολογία των μελετών αφορούσε τη διερεύνηση πιθανών μετασηματισμών μέσω της αισθητικής εμπειρίας, του κοινωνικού γραμματισμού, των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών και της μεθόδου project. Γίνεται αντιληπτό, λοιπόν, ότι τα ΣΔΕ αποτελούν ένα προνομιακό πεδίο για την προώθηση της μετασηματίζουσας μάθησης. Ο πληθυσμός τους αποτελείται από ανθρώπους που για διάφορους λόγους είχαν εγκαταλείψει την εκπαίδευση και η φοίτησή τους στα ΣΔΕ σηματοδοτεί ένα νέο ξεκίνημα στη ζωή τους. Αυτή η επιστροφή στην εκπαίδευση συνοδεύεται από ερεθίσματα και νέες εμπειρίες, που, υπό ορισμένες προϋποθέσεις, μπορούν να οδηγήσουν στην επανεξέταση των πρότερων αντιλήψεων και ενδεχομένως στην αναθεώρησή τους.

Στο συγκεκριμένο ΣΔΕ της Περιφέρειας Ανατολικής Μακεδονίας-Θράκης η διερεύνηση των πιθανών μετασηματισμών με τη χρήση του Learning Activities Survey - LAS (King, 1998) προέκυψε κυρίως γιατί τα τελευταία χρόνια παρουσιάζει πολύ μικρά ποσοστά διαρροής εκπαιδευομένων, ενώ πολλοί απ' αυτούς επιλέγουν να συνεχίσουν τη φοίτησή τους και στο λύκειο. Ήταν, ταυτόχρονα, μια ευκαιρία να χρησιμοποιηθεί το εργαλείο σε έρευνα που διεξάγεται σε ΣΔΕ στην Ελλάδα.

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να αναδείξει τη συμβολή ενός ΣΔΕ στον πιθανό μετασηματισμό των δυσλειτουργικών αντιλήψεων των εκπαιδευομένων υπό το πρίσμα των διαστάσεων της θεωρίας του Μετασηματισμού του Mezirow. Τα ερευνητικά ερωτήματα αφορούσαν:

- 1) Ποιοι εκπαιδευόμενοι, στη διάρκεια των σπουδών τους στο ΣΔΕ, συνειδητοποίησαν αλλαγές ως προς τον τρόπο σκέψης, συμπεριφοράς και δράσης τους και αν ναι, σε ποιο βαθμό;
- 2) Αν έχουν βιώσει αλλαγή, τι είδους ήταν αυτή;
- 3) Ποιοι ήταν οι παράγοντες είτε εντός είτε εκτός σχολείου (πρόσωπα, δραστηριότητες) που προκάλεσαν ή συνέβαλαν στην αλλαγή;
- 4) Ανεξάρτητα από το αν οι εκπαιδευόμενοι συνειδητοποίησαν αλλαγή ή όχι, στοχάζονται κριτικά στις διάφορες φάσεις της ζωής τους;

## 2. Μεθοδολογία

Για τις ανάγκες της έρευνας αξιοποιήθηκε το εργαλείο Learning Activities Survey (LAS), της Kathleen King (1998). Το LAS, μεταφρασμένο και προσαρμοσμένο, έχει δύο στόχους: 1) να προσδιορίσει αν οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι έχουν συνειδητοποιήσει μετασηματισμό που συνδέεται με την εκπαιδευτική τους εμπειρία και 2) να διευκρινίσει ποιες ήταν οι μαθησιακές διεργασίες που συνέβαλαν στην αλλαγή (King, 2009). Αποτελείται από ένα ερωτηματολόγιο, με το οποίο συγκεντρώνονται ποσοτικά δεδομένα, και από μία συνέντευξη, μέσω της οποίας αναλύονται σε βάθος οι απαντήσεις του ερωτηματολογίου.

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από τέσσερα μέρη. Το πρώτο μέρος προσδιορίζει τα στάδια του μετασηματισμού και ζητά από τους συμμετέχοντες να περιγράψουν την εμπειρία τους. Το δεύτερο αναφέρεται στις μαθησιακές εμπειρίες που προωθούν τον μετασηματισμό

(King, 2009). Το τρίτο έχει μια σειρά ερωτήσεων που ανιχνεύουν τις μαθησιακές δραστηριότητες στις οποίες έλαβαν μέρος οι συμμετέχοντες και το τέταρτο συλλέγει πληροφορίες για τα δημογραφικά χαρακτηριστικά (Mezirow, 1990). Το ερωτηματολόγιο κλήθηκαν να συμπληρώσουν ηλεκτρονικά όλοι οι εκπαιδευόμενοι του ΣΔΕ (N=81), ενώ συμπληρώθηκαν συνολικά 25 ερωτηματολόγια.

Το δεύτερο μέρος του εργαλείου της King, η συνέντευξη, αποτελείται σχεδόν στο σύνολό της από ανοιχτού τύπου ερωτήσεις με παρόμοιους άξονες με το ερωτηματολόγιο. Στις συνεντεύξεις συμμετείχαν οκτώ εκπαιδευόμενοι. Οι έξι εκπαιδευόμενοι ήταν δευτεροετείς, ενώ οι δύο ήταν απόφοιτοι του Σχολείου, που τώρα φοιτούν στο ΕΠΑΛ. Λόγω της πανδημίας δύο συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν διά ζώσης, ενώ οι πέντε διεξήχθησαν τηλεφωνικά και η μία διαδικτυακά. Η ανάλυση των δεδομένων έγινε με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης κατά άξονα ενδιαφέροντος.

Όσον αφορά την επιφανειακή εγκυρότητα, είναι κοινά αποδεκτό στην επιστημονική κοινότητα πως το εργαλείο της King μετρά την έννοια της μετασχηματίζουσας μάθησης (Παπαγεωργίου, 2014). Όσο για την εγκυρότητα περιεχομένου, το εργαλείο καλύπτει όλες τις διαστάσεις της μετασχηματίζουσας μάθησης όπως έχουν αναδειχθεί από τη βιβλιογραφία (Παπαγεωργίου, 2014). Το LAS έχει χρησιμοποιηθεί σε πολλές έρευνες με διαφορετικούς πληθυσμούς και σε διαφορετικές χρονικές περιόδους, αναδεικνύοντας διάφορους τύπους μετασχηματιστικών εμπειριών. Επομένως το ερωτηματολόγιο έχει εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής, αφού σε αυτό αποτυπώνονται οι ιδέες της θεωρίας του Μετασχηματισμού (Ουζούνη & Νακάκης, 2011). Επίσης, η εγκυρότητα ενισχύεται από τη χρησιμοποίηση του μεθοδολογικού τριγωνισμού (ποσοτική και ποιοτική προσέγγιση) και τη σύγκριση των δεδομένων από τα δύο εργαλεία.

### **3. Αποτελέσματα**

#### **3.1 Ποιοι και κατά πόσο αλλάζουν;**

Από τους 25 εκπαιδευόμενους, 14 ήταν γυναίκες και 11 άνδρες. Από αυτούς οι 15 (60%) –10 γυναίκες και 5 άνδρες– δηλώνουν ότι συνειδητοποιούν κάποια αλλαγή ως εκπαιδευόμενοι. Επίσης, από τους οκτώ που παραχώρησαν συνέντευξη, οι έξι αντιλαμβάνονται κάποια αλλαγή. Παρατηρείται, λοιπόν, ότι το ποσοστό των γυναικών που διαπιστώνουν μια μεταστροφή όσον αφορά τον εαυτό τους είναι μεγαλύτερο (10 στις 14) απ' ό,τι το αντίστοιχο των ανδρών (μόλις οι 5 στους 11). Ίδια εικόνα παρατηρείται και στην ποιοτική έρευνα όπου συμμετείχαν πέντε γυναίκες και τρεις άνδρες. Και οι πέντε γυναίκες συνειδητοποιούν αλλαγή σε αντίθεση με τους άνδρες, όπου μόνο ο ένας από τους τρεις αντιλαμβάνεται αλλαγή.

Από τους 15 που δήλωσαν ότι συνειδητοποίησαν αλλαγή, μόλις πέντε εκπαιδευόμενοι (τέσσερις γυναίκες και ένας άνδρας) διανύουν από έξι έως οκτώ στάδια μετασχηματισμού σύμφωνα με τον Mezirow. Άλλες δύο γυναίκες περνούν από τρία έως τέσσερα στάδια, ενώ οι υπόλοιποι οκτώ από ένα ή δύο στάδια.

Μόλις 9 συμμετέχοντες δηλώνουν ότι είχαν μια εμπειρία που λειτούργησε ως αποπροσανατολιστικό δίλημμα. Για τους τρεις (12,5%) η εμπειρία αυτή αποτελεί το έναυσμα για να αναρωτηθούν σχετικά με τις αντιλήψεις τους ως εκπαιδευόμενοι, πολίτες ή άνθρωποι, ενώ οι υπόλοιποι έξι (25%) αναρωτιούνται σχετικά με τις ιδέες τους για τους κοινωνικούς ρόλους.

*«Πριν πάω στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας είχα άλλες παραστάσεις από το χωριό μου. Όταν πήγα στο Σχολείο, είδα πώς μιλάνε οι άνθρωποι, είδα ότι έχουν διαφορετικές απόψεις, έκανα φιλίες. Τότε αναρωτήθηκα «τι είμαστε εμείς; Είμαστε ζώα; Δεν μπορούμε να μιλάμε κι εμείς έτσι;». Βλέπετε, είμαστε Μουσουλμάνοι και όπως καταλαβαίνετε, επειδή δεν κατανοούμε τα ελληνικά, αυτό μας δυσκολεύει σε κάποια πράγματα.» (Σ2, γυναίκα, δημόσιος υπάλληλος)*

Σχεδόν όλες οι εκπαιδευόμενες που συμμετείχαν στη συνέντευξη αναφέρονται σε στερεότυπα που αφορούσαν τους κοινωνικούς ρόλους και τα οποία τις εμπόδισαν να συνεχίσουν τις σπουδές τους σε μικρότερη ηλικία. Τα ίδια αποπροσανατολιστικά διλήμματα που τις οδήγησαν στην επιστροφή στην εκπαίδευση βίωσαν και οι γυναίκες στην έρευνα των Μαλτέζου και Κουλαουζίδη (2020).

*«Βλέπετε, όταν ήμασταν μικροί, οι γονείς μας δεν μας άφησαν να πάμε στο Γυμνάσιο. Τότε δεν πίστευα ότι θα ξαναπήγαινα στο σχολείο.» (Σ2, γυναίκα, δημόσιος υπάλληλος)*

*«Επίσης, μου αρέσει ότι κάνω κάτι για μένα. Δεν έχω κάνει κάτι για μένα εδώ και 38 χρόνια. Πρόσφερα πάντα στους άλλους.» (Σ4, γυναίκα, δημόσιος υπάλληλος)*

Για κάποιους εκπαιδευόμενους το αποπροσανατολιστικό δίλημμα που τους οδήγησε στην απόφαση να εγγραφούν στο Σχολείο σχετιζόταν με τα επαγγελματικά τους.

*«Το όνειρό μου ήταν να μπω στην Αστυνομία. Στα 27 μου είχε βγει μια προκήρυξη για συνοριοφύλακες και κάποιοι φίλοι μου αστυνομικοί μου είχαν πει ότι ενδεχομένως θα έπαιρναν και αποφοίτους δημοτικού. Τότε χάρηκα αλλά μετά μου κόπηκαν τα φτερά όταν έμαθα ότι θα έπαιρναν από αποφοίτους Γυμνασίου και πάνω.» (Σ6, άνδρας, ιδιωτικός υπάλληλος).*

Η παραπάνω εμπειρία αλλά και αυτές που ακολουθούν επιβεβαιώνουν το εύρημα της έρευνας της Malkki (2011), σύμφωνα με το οποίο ένα αποπροσανατολιστικό δίλημμα που σχετίζεται με ένα περιστατικό κρίσης στη ζωή ενός ανθρώπου μπορεί να ενεργοποιήσει τον στοχασμό σε μη ευνοϊκό περιβάλλον. Στη συγκεκριμένη περίπτωση η συνειδητοποίηση της αδυναμίας εύρεσης σταθερής εργασίας δεν εξηγείται από τα υπάρχοντα νοηματικά πλαίσια των εκπαιδευομένων και η ενεργοποίηση του στοχασμού με τη συνακόλουθη εγγραφή στο σχολείο ίσως σηματοδοτούν μια προσπάθεια διαχείρισης των αρνητικών συναισθημάτων που προκαλεί αυτή η κατάσταση.

Παρότι, όπως προαναφέρθηκε, εννιά εκπαιδευόμενοι έχουν μια εμπειρία που τους κάνει να προβληματιστούν για τις προηγούμενες αντιλήψεις τους ή για τις ιδέες που είχαν για τους κοινωνικούς ρόλους, μόλις τέσσερις (16,7%) απαντούν ότι νιώθουν αισθήματα ενοχής γι' αυτές τις αντιλήψεις. Το χαμηλό ποσοστό των εκπαιδευομένων που βιώνουν το συγκεκριμένο στάδιο μπορεί να εξηγηθεί, όσον αφορά τουλάχιστον τις γυναίκες, από το ότι θεωρούν ενδεχομένως ότι οι ίδιες δεν είχαν τότε την ευθύνη των επιλογών τους, αλλά αναγκάστηκαν να συμμορφωθούν στις απαιτήσεις των γονέων ή των οικογενειακών υποχρεώσεων.

Μόλις πέντε εκπαιδευόμενοι (20,8%) συνειδητοποιούν ότι δεν συμφωνούν με τις προηγούμενες αντιλήψεις τους ή με τις προσδοκίες των κοινωνικών ρόλων, αφού βέβαια πέρασαν από το στάδιο της κριτικής αξιολόγησής τους. Άλλοι δύο εκπαιδευόμενοι (8,3%) απαντούν πως εξακολουθούν να συμφωνούν με τις προηγούμενες αντιλήψεις τους, ενώ οι

υπόλοιποι δεν επέλεξαν καμία από τις δύο προτάσεις, ίσως γιατί δεν κατάλαβαν το νόημα της ερώτησης.

Παρότι, όπως φαίνεται τόσο από την ποσοτική όσο και από την ποιοτική ανάλυση, οι συμμετέχοντες δίνουν πολύ μεγάλη σημασία στην υποστήριξη των συνεκπαιδευόμενων τους, εντούτοις μόλις πέντε απ' αυτούς (20,8%) δηλώνουν στο ερωτηματολόγιο ότι συζήτησαν με τους συμμαθητές τους και διαπίστωσαν ότι και αυτοί αναρωτήθηκαν για τις αντιλήψεις τους. Βέβαια, ειδικά για τους μουσουλμάνους εκπαιδευόμενους η αδυναμία κατανόησης της γλώσσας αποτελεί τροχοπέδη, τουλάχιστον τους πρώτους μήνες φοίτησης, για συμμετοχή σε οποιοδήποτε διάλογο. Το πρόβλημα ανισότητας μεταξύ των ατόμων που παίρνουν μέρος στον στοχαστικό διάλογο είχαν επισημάνει στην κριτική τους οι Belenky και Stanton (2000).

Επτά από τους 25 εκπαιδευόμενους που συμμετείχαν στην ποσοτική έρευνα δηλώνουν ότι πέρασαν το στάδιο κατά το οποίο σκέφτηκαν να δράσουν με έναν διαφορετικό τρόπο απ' αυτόν που συνήθιζαν, ο οποίος να ταιριάζει με τις νέες αντιλήψεις τους. Όσον αφορά την ποιοτική έρευνα, για την εκπαιδευόμενη Σ2 οι πρώτοι μήνες ήταν περίοδος προσαρμογής.

*«Μέχρι τις διακοπές των Χριστουγέννων δεν είχα σηκώσει το χέρι μου. Όταν έπρεπε να πω κάτι ή όταν καταλάβαινα κάτι, γελούσα και οι συμμαθητές μου έλεγαν «αυτή η κοπέλα πάλι γελάει, άρα κατάλαβε.» (Σ2, γυναίκα, δημόσια υπάλληλος)*

Για την εκπαιδευόμενη Σ7, που συνεχίζει στο ΕΠΑΛ, το πρόγραμμα δράσης είναι πιο μακροπρόθεσμο.

*«Εγώ από την πρώτη στιγμή που πήγα στο ΣΔΕ είχα στο μυαλό μου να συνεχίσω και να φτάσω στη Νοσηλευτική. Είμαι συνειδητοποιημένη.» (Σ7, γυναίκα, ιδιωτική υπάλληλος)*

Ως προς την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων, σαφώς πρόκειται για το πιο δημοφιλές στάδιο, αφού δηλώνουν ότι πέρασαν από αυτό οι μισοί από τους συμμετέχοντες στην ποσοτική έρευνα (50%). Και στην ποιοτική έρευνα όμως οι εκπαιδευόμενοι αναφέρονται στη συγκεκριμένη διαδικασία. Οι περισσότεροι αναφέρονται στη βελτίωσή τους στον γλωσσικό και πληροφορικό γραμματισμό.

*«Για παράδειγμα, είχα πρόβλημα με την ορθογραφία και τώρα βλέπω ότι έχω βελτιωθεί... Η τηλεκπαίδευση με βοήθησε στην αλλαγή, γιατί, όπως σας είπα, θέλω να μαθαίνω και αισθάνομαι περήφανη που μπόρεσα να τα καταφέρω με τον υπολογιστή. Πιέστηκα για να μάθω κάποια πράγματα αναγκαστικά και αυτό μου άρεσε.» (Σ4, γυναίκα, δημόσιος υπάλληλος)*

Επτά συμμετέχοντες στην ποσοτική έρευνα, δηλαδή το 29,2%, δηλώνουν ότι πέρασαν από το στάδιο της δοκιμής των νέων ρόλων στην καθημερινότητά τους. Το συγκεκριμένο στάδιο βιώνει η εκπαιδευόμενη Σ8 όσον αφορά τις σχέσεις με τις κόρες της.

*«Πριν, όταν μου έλεγαν κάτι οι κόρες μου με το οποίο δε συμφωνούσα, φώναζα κατευθείαν. Τώρα, όταν μου το λένε, απαντάω «καλά, καλά», το σκέφτομαι και φωνάζω μετά (γέλια).» (Σ8, γυναίκα, δημόσιος υπάλληλος)*

Μόλις τρεις από τους συμμετέχοντες στην ποσοτική έρευνα αναλογίζονται για τις αντιδράσεις που προκάλεσαν οι νέοι τρόποι δράσης και συμπεριφοράς τους. Όπως φαίνεται από τα ποιοτικά δεδομένα η ανατροφοδότηση λαμβάνεται κυρίως από το οικογενειακό ή το

φιλικό περιβάλλον. Ωστόσο, τα θετικά σχόλια, που ενισχύουν την αυτοπεποίθηση, μπορεί να έρθουν και από το σχολικό περιβάλλον.

*«Όσον αφορά το πώς αντέδρασαν όταν ξεκίνησα το σχολείο, στην αρχή η αδερφή μου γελούσε. Μετά όμως μού έλεγε να μην τα παρατήσω...» (Σ8, γυναίκα, δημόσιος υπάλληλος)*

*«Τώρα πολλοί καθηγητές μου λένε ότι είμαι άριστη. Συγκεκριμένα, όταν έκανα τη μετακόμιση και θα είχα κάποιες απουσίες, ενημέρωσα τον διευθυντή ότι θα στέλνω τις ασκήσεις και αυτός με καθησύχασε λέγοντας ότι αν υπήρχε σημαιοφόρος, θα έβαζαν εμένα. Χάρηκα.» (Σ5, γυναίκα, άνεργη)*

Οι 8 από τους 25 συμμετέχοντες απαντούν ότι ενσωμάτωσαν τις νέες αντιλήψεις και τους καινούριους ρόλους στη ζωή τους. Όπως φαίνεται από την ποιοτική έρευνα, η εφαρμογή τους γίνεται στην καθημερινότητα των συμμετεχόντων αλλά και στις σχέσεις με τους οικείους τους.

*«Πριν, όταν πήγαινα στο κομμωτήριο ή στο ΚΕΠ για να πάρω κάποιο χαρτί, φοβόμουν ότι ο υπάλληλος θα με ρωτήσει κάτι κι εγώ δε θα μπορέσω να απαντήσω. Πλέον, δεν έχω αυτό το φόβο. Τρέχω για να κάνω μόνη μου τις δουλειές μου και τα καταφέρνω. Δεν μπορώ να κάνω αλλιώς.» (Σ2, γυναίκα, δημόσιος υπάλληλος)*

*«Πριν δεν σκεφτόμουν τι έλεγα. Πλέον σκέφτομαι πριν μιλήσω.» (Σ8, γυναίκα, δημόσιος υπάλληλος)*

### **3.2 Ως προς τι αλλάζουν;**

Αρκετοί από τους εκπαιδευόμενους αναφέρονται στη συμβολή του σχολείου στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους στον γλωσσικό και αριθμητικό γραμματισμό.

*«Μάθαμε πολλά πράγματα εκεί. Εγώ δεν ήξερα να κάνω πράξεις στα μαθηματικά. Τώρα τα καταφέρνω. Έμαθα γραμματική. Πάλι κάνω ορθογραφικά, αλλά όχι αυτά που έκανα.» (Σ8, γυναίκα, δημόσιος υπάλληλος)*

Η διδασκαλία του πληροφορικού γραμματισμού αλλά και η τηλεκπαίδευση συμβάλλουν στην ανάπτυξη των ψηφιακών δεξιοτήτων των εκπαιδευομένων και στη διευκόλυνση της καθημερινότητάς τους, όπως αναφέρουν οι ίδιοι στις συνεντεύξεις.

*«Έμαθα πολλά πράγματα στους υπολογιστές και διευκόλυναν την καθημερινότητά μου...» (Σ8, γυναίκα, δημόσιος υπάλληλος)*

Κάποιοι από τους συμμετέχοντες στην έρευνα ξεκίνησαν τη φοίτησή τους με επιφύλαξη λόγω των αναμνήσεων που είχαν από αυστηρούς καθηγητές στην παιδική τους ηλικία. Οι επιφυλάξεις τους δεν επιβεβαιώνονται.

*«Παλιότερα έπεφτε ξύλο, υπήρχε και ο χάρακας ή η τιμωρία με το ένα πόδι στη γωνία. Οπότε πήγα και λίγο επιφυλακτική για το αν θα τα βγάλω πέρα με τα μαθήματα και για το αν θα έχω κάποιον στραβό καθηγητή. Όμως, όλοι οι άνθρωποι είναι υπέροχοι. Δεν έχω λόγια. Μας φέρονται πολύ καλά.» (Σ5, γυναίκα, άνεργη)*

Η αλλαγή που συνειδητοποιούν οι συμμετέχοντες ως εκπαιδευόμενοι πιστοποιείται και από τους εκπαιδευτές τους αλλά και από τον διευθυντή του Σχολείου.

*«Από εκεί και πέρα, έτυχε να πω σε κάποιον καθηγητή ότι δεν καταλαβαίνω κάτι και θα σταματήσω. Μου είπε «όχι, μην το κάνεις, θα τα δούμε όλα εδώ μαζί». Με ενθάρρυνε τόσο αυτός όσο και οι υπόλοιποι.» (Σ8, γυναίκα, δημόσιος υπάλληλος)*

Για κάποιους εκπαιδευόμενους το Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας αποτελεί το πρώτο βήμα της επανόδου στην εκπαίδευση. Η φοίτηση σ' αυτό παρέχει τα εφόδια για συνέχιση των σπουδών και στο Λύκειο. Μάλιστα η εκπαιδευόμενη Σ7 στοχεύει ακόμα πιο ψηλά, αφού, όπως προαναφέρθηκε, θέλει να τελειώσει τη Νοσηλευτική.

Για κάποιους Μουσουλμάνους εκπαιδευόμενους η κατανόηση της ελληνικής γλώσσας αποτελούσε ζητούμενο πριν από τη φοίτηση στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας.

*«Όταν ξεκίνησα το σχολείο και πήγα στην αίθουσα, δεν μπορούσα να μιλήσω. Μέχρι τις διακοπές των Χριστουγέννων δεν είχα σηκώσει το χέρι μου, δεν έκανα τίποτα άλλο. Μετά οι φίλες μου μού είπαν ότι άλλαξα.» (Σ2, γυναίκα, δημόσιος υπάλληλος)*

Η κατανόηση της γλώσσας από τους Μουσουλμάνους εκπαιδευόμενους έχει ως φυσικό επακόλουθο τη διευκόλυνση της καθημερινότητάς τους.

*«Πριν, όταν πήγαινα στο κομμωτήριο ή στο ΚΕΠ για να πάρω κάποιο χαρτί, φοβόμουν ότι ο υπάλληλος θα με ρωτήσει κάτι κι εγώ δε θα μπορέσω να απαντήσω. Πλέον, δεν έχω αυτόν τον φόβο. Τα καταφέρνω μόνη μου.» (Σ2, γυναίκα, δημόσιος υπάλληλος)*

Η φοίτηση στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας αποτελεί το ερέθισμα για κάποιους εκπαιδευόμενους, προκειμένου να κάνουν την ενδοσκόπηση και να γνωρίσουν καλύτερα τον εαυτό τους.

*«Συνειδητοποιείς ότι έχεις μεγαλύτερη αξία απ' αυτή που νόμιζες. Καταλαβαίνεις ότι δεν είναι ποτέ αργά για να αποκτήσεις κάποια πράγματα.» (Σ7, γυναίκα, ιδιωτική υπάλληλος)*

Κοινός παρονομαστής σε όλες τις γυναίκες που συμμετείχαν στην ποιοτική έρευνα είναι η διαπίστωση ότι η φοίτηση στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας είχε ως αποτέλεσμα να αποκτήσουν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στις δυνάμεις τους.

*«Όταν λοιπόν πήγα στο ΣΔΕ, πήρα δύναμη. Πριν έλεγα «γιατί εγώ δεν μπορώ» και τώρα λέω «κι εγώ μπορώ». Το Σχολείο με βοήθησε πάρα πολύ, αφού ένιωσα ξανά ότι είμαι άνθρωπος. Άλλαξε τη ζωή μου...» (Σ2, γυναίκα, δημόσιος υπάλληλος)*

Για τους περισσότερους εκπαιδευόμενους η συνέχιση των σπουδών στο Γυμνάσιο αποτελούσε έναν στόχο που είχαν πάντα στο μυαλό τους. Πέρα από την προοπτική εύρεσης καλύτερης εργασίας, η θέληση για μάθηση ήταν εξίσου ισχυρός λόγος για την εγγραφή στο σχολείο.

*«Έκανα πραγματικότητα το απωθημένο που είχα να πάω στο σχολείο. Μου έλειπε πάρα πολύ αλλά δεν μπορούσα να το κάνω.» (Σ5, γυναίκα, άνεργη)*

Δεν είναι λίγοι οι εκπαιδευόμενοι που παραδέχονται ότι η φοίτηση στο Σχολείο έχει θετικό αντίκτυπο στην προσωπικότητα και τον χαρακτήρα τους.

*«Έγινα πιο κοινωνική...» (Σ7, γυναίκα, ιδιωτική υπάλληλος)*



*«Μ' αυτά που έμαθα πιστεύω ότι έγινα πιο καλός άνθρωπος.» (Σ8, γυναίκα, δημόσιος υπάλληλος)*

### **3.3 Γιατί αλλάζουν; Ποιοι είναι οι παράγοντες που προκαλούν ή συμβάλλουν στην αλλαγή;**

Από τους 21 συμμετέχοντες που απάντησαν στη συγκεκριμένη ερώτηση οι 16 δηλώνουν ότι κάποιος ή κάποια πρόσωπα δρουν σημαντικά σε αυτή την αλλαγή. Οι εκπαιδευτές φαίνεται να αποτελούν το βασικό πρόσωπο αναφοράς και υποστήριξης (9 απαντήσεις) και ακολουθούν στις προτιμήσεις ο διευθυντής του ΣΔΕ (8 απαντήσεις) και η υποστήριξη από άλλον εκπαιδευόμενο (7 απαντήσεις).

Από την ανάλυση των συνεντεύξεων προκύπτει ότι, όταν οι εκπαιδευόμενοι αναφέρονται στην υποστήριξη ενός άλλου εκπαιδευομένου, είναι πολύ πιθανό να έχουν φιλικές σχέσεις μαζί του.

*«Καταρχήν είχα την υποστήριξη της φίλης μου. Ό, τι κάναμε, το κάναμε μαζί. Ήμασταν στο ίδιο τμήμα και τους είχαμε προειδοποιήσει ότι αν δε μας βάλουν μαζί, θα σταματούσαμε (γέλια). Το ίδιο ισχύει τώρα και στο Λύκειο.» (Σ7, γυναίκα, ιδιωτική υπάλληλος)*

Οι μισοί συμμετέχοντες στην ποσοτική έρευνα και το σύνολο των συμμετεχόντων στην ποιοτική αναφέρονται στη μεγάλη υποστήριξη των εκπαιδευτών τους, δίνοντάς τους εμμέσως πολλούς και διαφορετικούς ρόλους. Σύμφωνα με τους εκπαιδευόμενους, οι εκπαιδευτές προσπαθούν να κάνουν πιο εύκολη τη ζωή τους, είτε με τη δημιουργία ενός άνετου περιβάλλοντος είτε με τις τεχνικές διδασκαλίας τους.

*«Οι εκπαιδευτές μάς έκαναν να αισθανθούμε άνετα... Οι άνθρωποι είναι πολύ φιλικοί. Προσπαθούν να κάνουν κατανοητά σε μας τα όσα διδάσκουν. Μπορούμε να τους πάρουμε και τηλέφωνο για να εκφράσουμε οποιαδήποτε απορία μας.» (Σ4, γυναίκα, δημόσιος υπάλληλος)*

Από την ανάλυση των συνεντεύξεων προκύπτει ότι οι εκπαιδευτές ενθαρρύνουν τους εκπαιδευόμενους όταν αυτοί αισθάνονται πιεσμένοι ή δυσκολεύονται να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις των μαθημάτων και παράλληλα τους επιβραβεύουν για την προσπάθειά τους.

*«Οι περισσότεροι έχουν την ίδια ηλικία με μένα και καταλαβαίνουν τα προβλήματα που έχουμε καθώς και το γεγονός ότι προσπαθούμε παρά τις πολλές υποχρεώσεις μας. Και χαίρονται πολύ για την προσπάθειά μας. Μας το δείχνουν και μας το λένε.» (Σ6, άνδρας, ιδιωτικός υπάλληλος)*

Ιδιαίτερη μνεία κάνουν οι εκπαιδευόμενοι στο γεγονός ότι έχουν μια ισότιμη σχέση με τους εκπαιδευτές. Σύμφωνα με τους ίδιους, υπάρχει σεβασμός από πλευράς εκπαιδευτών στην ιδιαιτερότητα του κάθε εκπαιδευόμενου και στα βιώματά του, μια ανάγκη που επισημαίνεται και από τους Mezirgow και Freire (Βαϊκούση, 2019).

*«Είναι πολύ οικείοι άνθρωποι και πέρα από το ότι μας βοηθάνε, σέβονται τις απόψεις και τα βιώματά μας, αφού εμείς, λόγω ηλικίας, μπορεί να έχουμε κάποιες εμπειρίες που δεν τις έχουν βιώσει αυτοί.» (Σ3, άνδρας, ιδιωτικός υπάλληλος)*

Η εκπαιδευόμενη Σ8 αποδίδει στους εκπαιδευτές της τον ρόλο του καθοδηγητή, αφού τη συμβούλεψαν να συνεχίσει τη φοίτησή της και στο λύκειο. Την ανάγκη καθοδήγησης από

τους εκπαιδευτές προκειμένου οι εκπαιδευόμενοι να δράσουν σύμφωνα με τις νέες αντιλήψεις τους επισήμαναν οι Garvett (2004) και Jarvis (2006).

Ο ρόλος του παρακινητή αναδεικνύεται από την εκπαιδευόμενη Σ7, για την οποία η πρώτη γνωριμία με μία καθηγήτρια στέκεται καταλυτική για τη μετέπειτα φοίτησή της στο σχολείο, αφού συντελεί στη διαμόρφωση θετικής εικόνας γι' αυτό.

*«Όταν πήγα να γραφτώ στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας μαζί με την κόρη μου, συνάντησα πρώτα την καθηγήτρια Αγγλικών, η οποία και μου έκανε την εγγραφή. Αυτή η γυναίκα μου μετέδωσε όλη τη θετική ενέργεια για το σχολείο.» (Σ7, γυναίκα, ιδιωτική υπάλληλος)*

Όλοι ανεξαιρέτως οι συμμετέχοντες αναφέρονται με κολακευτικά λόγια στον διευθυντή του σχολείου δίνοντάς του δύο ρόλους. Ο πρώτος είναι αυτός του διευκολυντή της φοίτησής τους, ο οποίος δίνει λύσεις σε όσα προβλήματα προκύψουν. Ο δεύτερος ρόλος, που αναδεικνύεται από τα λεγόμενα των συμμετεχόντων, είναι αυτός του εμπυχωτή.

*«Δεν έχω λόγια γι' αυτόν τον άνθρωπο. Ο Ηλίας είναι πάρα πολύ καλός με τον κόσμο. Βλέπει την προσπάθεια που κάνεις, ενώ τα λίγα στραβά δεν τα βλέπει καν.» (Σ7, γυναίκα, ιδιωτική υπάλληλος)*

Από την ανάλυση των απαντήσεων των συμμετεχόντων στην ποιοτική έρευνα φαίνεται ότι η γνώμη τους για την τηλεκπαίδευση είναι διφορούμενη. Από τη μια θεωρούν ότι αποτελεί μια ευκαιρία για να βελτιώσουν τις γνώσεις τους στον υπολογιστή, ενώ από την άλλη κάποιιοι κάνουν τη σύγκριση με τη διά ζώσης εκπαίδευση και υποστηρίζουν ότι η τηλεκπαίδευση δεν είναι το ίδιο αποτελεσματική.

*«Εντάξει, μετά ήρθε ο COVID-19, δυσκολευτήκαμε λίγο με τον υπολογιστή αλλά αναγκαστήκαμε να προσαρμοστούμε και μάθαμε αρκετά πράγματα γύρω από τους υπολογιστές.» (Σ4, γυναίκα, δημόσιος υπάλληλος)*

*«Στη διά ζώσης εκπαίδευση τα έχεις μπροστά σου όλα και μπορείς να μιλήσεις άμεσα. Με την τηλεκπαίδευση πετάγεται ο ένας, πετάγεται ο άλλος και χάνεται η ομιλία. Δεν μπορείς να έρθεις άνετα σε επαφή με τον καθηγητή ή τον συμμαθητή σου.» (Σ6, άνδρας, ιδιωτικός υπάλληλος)*

Με τον όρο εργαστηριακού τύπου εμπειρίες οι περισσότεροι εκπαιδευόμενοι αναφέρονται στο μάθημα του πληροφορικού γραμματισμού. Από την ανάλυση των συνεντεύξεων προκύπτει ότι όλοι τους βοηθήθηκαν από όσα έμαθαν για τους υπολογιστές, ωστόσο, όπως παραδέχονται, αυτές τις γνώσεις τις πήραν κυρίως με τη διά ζώσης εκπαίδευση.

Σχεδόν όλοι οι εκπαιδευόμενοι αναφέρονται στη σημασία της χρήσης συμμετοχικών τεχνικών διδασκαλίας από τους εκπαιδευτές (σε ποσοστό 38,9%). Το συγκεκριμένο εύρημα επιβεβαιώνει την Cranton (2016), η οποία πρότεινε ανάλογες τεχνικές, όπως οι ερωτήσεις που επιτρέπουν στους εκπαιδευόμενους να στοχαστούν επάνω στο τι κάνουν και γιατί το κάνουν, το παιχνίδι ρόλων και οι προσομοιώσεις.

*«Οι εκπαιδευτές εφαρμόζουν συμμετοχικές τεχνικές διδασκαλίας και είναι πολύ λογικό, αφού είμαστε συνομήλικοι. Αλλιώς διδάσκεις το μάθημα σε παιδιά και αλλιώς σε ενηλίκους.» (Σ3, άνδρας, ιδιωτικός υπάλληλος)*

Όσον αφορά τη μη παραδοσιακή δομή της ενότητας, οι εκπαιδευόμενοι στέκονται στη διαπραγμάτευση του τρόπου και του ρυθμού διδασκαλίας με τους εκπαιδευτές.

*«Η αλήθεια είναι ότι οι εκπαιδευτές μας μάς ρωτάνε πώς θέλουμε να διδαχθούμε τα μαθήματα κι αν δε μας αρέσει κάτι.» (Σ1, άνδρας, άνεργος)*

Στη συγκεκριμένη υποκατηγορία περιλαμβάνονται ο προσωπικός αναστοχασμός (τον προτιμά το 11,1% στην ποσοτική έρευνα), η προσωπική αξιολόγηση της μάθησης (5,6%), η αυτοαξιολόγηση του μαθήματος (5,6%), οι δραστηριότητες που σχετίζονται με την τέχνη (16,7%) και η γραπτή έκφραση των ανησυχιών (5,6%) των εκπαιδευομένων. Απ' ό,τι φαίνεται λοιπόν τα ποσοστά στις συγκεκριμένες δραστηριότητες δεν είναι υψηλά, ενώ και στην ποιοτική έρευνα οι αναφορές είναι μόνο σποραδικές.

Στη συγκεκριμένη υποκατηγορία εντάσσονται οι ομαδικές εργασίες και οι συζητήσεις των εκπαιδευομένων μεταξύ τους και με τους εκπαιδευτές. Όσον αφορά την ποσοτική έρευνα, τη μερίδα του λέοντος στις προτιμήσεις των συμμετεχόντων καταλαμβάνουν οι ομαδικές εργασίες με ποσοστό 61,1% (11 απαντήσεις) και ακολουθούν οι προφορικές συζητήσεις με ποσοστό 22,2% (4 απαντήσεις).

Στην ποιοτική έρευνα σχεδόν όλοι οι εκπαιδευόμενοι αναφέρονται στο πόσο τούς βοηθούν οι ομαδικές εργασίες και κυρίως τα πρότζεκτ για το ραδιόφωνο και τους υπολογιστές. Αναφορικά με τις συζητήσεις για τις ανησυχίες των εκπαιδευομένων, αυτές γίνονται περισσότερο με τους εκπαιδευτές.

### **3.4 Στοχάζονται κριτικά οι εκπαιδευόμενοι στις διάφορες φάσεις της ζωής τους;**

Στην εν λόγω ερώτηση απάντησαν οι 23 από τους 25 συμμετέχοντες στην ποσοτική έρευνα και οι 16 δηλώνουν ότι συνήθως αναστοχάζονται για τις προηγούμενες αποφάσεις τους ή την προηγούμενη συμπεριφορά τους, ενώ οι 7 όχι. Το ίδιο ισχύει και για τους συμμετέχοντες στην ποιοτική έρευνα. Οι περισσότεροι μετανιώνουν για κάποιες επιλογές που έκαναν και δηλώνουν ότι, αν γύριζαν τον χρόνο πίσω, θα έπρατταν διαφορετικά.

*«Μερικές φορές σκέφτομαι ότι θα μπορούσα να μην κάνω μια συγκεκριμένη επιλογή και να έκανα κάποια άλλη, ωστόσο ο χρόνος δε γυρίζει πίσω. Πλέον πορευόμαστε σύμφωνα με τις τωρινές επιλογές μας.» (Σ3, άνδρας, ιδιωτικός υπάλληλος)*

Από τους 23 που απάντησαν στη συγκεκριμένη ερώτηση στην ποσοτική έρευνα, οι 20 δηλώνουν ότι αναστοχάζονται για τη σημασία των σπουδών τους. Υψηλό ποσοστό θετικών αναφορών υπάρχει και στην ποιοτική έρευνα, όπου όμως μπορούν να εξαχθούν πιο σαφή συμπεράσματα σχετικά με τον κριτικό στοχασμό. Καταρχήν, οι περισσότεροι εκπαιδευόμενοι εμφανίζονται συνειδητοποιημένοι, ταυτίζοντας τη σημασία των σπουδών με την εύρεση καλύτερης εργασίας.

*«Αποφάσισα να γραφτώ στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας προκειμένου να πάρω το απολυτήριο και αν παρουσιαστεί πάλι κάποια ευκαιρία, να μην πάει χαμένη... Χωρίς αυτό δεν μπορώ να βρω μια σταθερή δουλειά.» (Σ3, άνδρας, ιδιωτικός υπάλληλος)*

Υπάρχουν βέβαια και κάποιοι, όπως η εκπαιδευόμενη Σ5, που γράφτηκαν στο σχολείο γιατί το είχαν ως απωθημένο, θέλοντας να κλείσουν μια εκκρεμότητα του παρελθόντος.

*«Οι συνθήκες της ζωής παλιότερα δε μου επέτρεψαν να το συνεχίσω, ενώ το αγαπούσα πολύ.» (Σ5, γυναίκα, άνεργη)*

Οτιδήποτε κι αν σημαίνει όμως για τον καθένα η φοίτηση στο ΣΔΕ, η συγκεκριμένη ερώτηση αποτέλεσε το ερέθισμα για να φέρουν στη μνήμη τους τις αιτίες για τις οποίες διέκοψαν τη

φοίτησή τους στην παιδική ηλικία. Από τον αναστοχασμό τους προκύπτουν δεδομένα που κινούνται σε δύο άξονες. Ο πρώτος αναφέρεται στα κοινωνικά στερεότυπα και τους κοινωνικούς ρόλους εξαιτίας των οποίων κυρίως οι γυναίκες αναγκάστηκαν να εγκαταλείψουν το σχολείο. Ο δεύτερος άξονας έχει να κάνει με τη συμβολή του σχολείου στην αυτογνωσία καθώς και στην τόνωση της αυτοπεποίθησης και της αυτοεκτίμησής τους.

Σχετικά με τον πρώτο άξονα, παρότι από τα λεγόμενά τους οι εκπαιδευόμενοι φαίνεται ότι αλλάζουν τον τρόπο σκέψης τους όσον αφορά τους κοινωνικούς ρόλους και τα στερεότυπα, εντούτοις δεν δείχνουν να εμβαθύνουν στις αιτίες για τις οποίες «επέτρεψαν» σ' αυτούς τους ρόλους και τα στερεότυπα να επιδράσουν αρνητικά στη συνέχιση των σπουδών τους. Αναφέρονται μεν άμεσα ή έμμεσα στην επικράτηση των στερεοτύπων και των κοινωνικών ρόλων έναντι των επιθυμιών τους στο παρελθόν, αλλά μάλλον θεωρούν αυτή την επικράτηση ως κάτι φυσικό τότε, χωρίς να έχουν διάθεση να την αμφισβητήσουν.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα ο εκπαιδευόμενος Σ6 που επισημαίνει ότι «αν γυρνούσα τον χρόνο πίσω, θα έβγαζα το Γυμνάσιο και μπορεί να έβγαζα και το Λύκειο», ωστόσο προσθέτει: «Κάναμε κάποια λάθη στη ζωή μας αλλά, αν θα πας πίσω, θα πας με το μυαλό που έχεις τώρα, που έχεις οικογένεια και κάθεσαι και τα υπολογίζεις όλα ένα-ένα». Απ' ό,τι φαίνεται, λοιπόν, η υιοθέτηση της νέας αντίληψης για τη σημασία των σπουδών δεν πηγάζει τόσο από την αμφισβήτηση των παραδοχών που τον οδήγησαν εκτός σχολείου όσο από τις ανάγκες που προέκυψαν από την ωρίμανση και την ανάληψη νέων κοινωνικών ρόλων (δημιουργία οικογένειας).

Αντίθετα, στον δεύτερο άξονα, που αφορά τη συμβολή του σχολείου στην αυτογνωσία και την τόνωση της αυτοπεποίθησης και της αυτοεκτίμησής τους, οι εκπαιδευόμενοι φαίνεται ότι συνειδητοποιούν πλήρως τη διεργασία μέσω της οποίας επιτυγχάνεται ο μετασχηματισμός (Κουλαουζίδης, 2011).

*«Όταν λοιπόν πήγα στο ΣΔΕ, πήρα δύναμη. Πριν έλεγα «γιατί δεν μπορώ» και τώρα λέω κι εγώ μπορώ.» (Σ2, γυναίκα, δημόσιος υπάλληλος)*

*«Το Σχολείο συνέβαλε στο να ενισχύσω την αυτοπεποίθησή μου, να αισθανθώ πιο δυνατή. Πλέον έχω μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στον εαυτό μου.» (Σ7, γυναίκα, ιδιωτική υπάλληλος)*

#### 4. Συζήτηση

Από την ανάλυση των ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων προκύπτει ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευομένων που αλλάζουν είναι γυναίκες, ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 40-49 και είναι δευτεροετείς. Αναφορικά με τα στάδια μετασχηματισμού, πιο σαφείς απαντήσεις δόθηκαν από τα ποιοτικά δεδομένα. Όπως φάνηκε από την ανάλυση των συνεντεύξεων, κάποιοι από τους συμμετέχοντες είχαν αποπροσανατολιστικά διλήμματα που σχετιζόνταν με την απόρριψή τους από θέσεις εργασίας λόγω μη κατοχής απολυτηρίου Γυμνασίου και τους οδήγησαν στην εγγραφή στο ΣΔΕ. Όταν ξεκίνησαν τη φοίτησή τους, βίωσαν νέες εμπειρίες και διλήμματα, με τα οποία άλλοι κατανόησαν την αδυναμία τους σε σχέση με τους συνεκπαιδευόμενους τους, κάποιοι ανακουφίστηκαν, γιατί διαπίστωσαν ότι υπάρχουν κι άλλοι που βρίσκονται στην ίδια κατάσταση μ' αυτούς, ενώ για ορισμένους το σχολείο αποτέλεσε αφορμή για εσωτερική αναζήτηση και συνειδητοποίηση της αξίας τους. Από την πλευρά τους οι γυναίκες αναφέρθηκαν στα κοινωνικά στερεότυπα και τους

κοινωνικούς ρόλους που τις κράτησαν μακριά από το σχολείο, όπως η απαγόρευση από τους γονείς ή η δημιουργία οικογένειας σε μικρή ηλικία.

Ελάχιστοι ήταν οι συμμετέχοντες που αισθάνθηκαν ενοχή για τις προηγούμενες αντιλήψεις τους, ενώ φάνηκε ότι οι εκπαιδευόμενοι μοιράζονται περισσότερο τις ανησυχίες τους με τους εκπαιδευτές παρά με τους συνεκπαιδευόμενούς τους, κι αυτό παρότι βλέπουν τους τελευταίους ως άτομα που έχουν τα ίδια κίνητρα και παρόμοια βιώματα μ' αυτούς. Βέβαια υπάρχουν και Μουσουλμάνοι εκπαιδευόμενοι, που, ακόμα κι αν το επιθυμούν, δεν μπορούν να συμμετέχουν ισότιμα στον διάλογο λόγω μη κατανόησης της γλώσσας. Οι επτά από τους συμμετέχοντες διερεύνησαν τις επιλογές τους για νέους ρόλους και σχεδίασαν προγράμματα δράσης, που είναι είτε βραχυπρόθεσμα (όπως για παράδειγμα η συνέχιση των σπουδών στο λύκειο) είτε μακροπρόθεσμα (όπως η εκπαιδευόμενη Σ7 που θέτει ως στόχο να γίνει νοσηλεύτρια). Το πιο δημοφιλές στάδιο για τους συμμετέχοντες στην ποσοτική έρευνα (12 στους 25) ήταν η απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων που χρειάζονταν για τους νέους ρόλους.

Αναφορικά με το είδος των αλλαγών που βιώνουν οι συμμετέχοντες, η φοίτηση στο σχολείο και η συνύπαρξη με τους συνεκπαιδευόμενούς τους αποτελούν το έναυσμα προκειμένου οι εκπαιδευόμενοι να βιώσουν μια σειρά μετασχηματισμών στις απόψεις τους (άρση προκαταλήψεων για το σχολείο, ανάπτυξη ψηφιακών δεξιοτήτων, σκέψη ή απόφαση για συνέχιση των σπουδών και στο λύκειο). Παράλληλα, οι εκπαιδευόμενοι, μέσω του σχολείου, συνειδητοποιούν την αξία τους και έχοντας μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στις δυνάμεις τους ξεπερνούν τους δισταγμούς τους και αισθάνονται ότι μπορούν να εκπληρώσουν προσωπικούς στόχους. Μάλιστα πιστοποιούν την πρόοδό τους μέσω του διαλόγου και της ενθάρρυνσης των οικείων και των εκπαιδευτών τους.

Μέσα από τον μετασχηματισμό των απόψεων φαίνεται ότι φτάνουν στον μετασχηματισμό της νοητικής συνήθειας που αφορά στη σημασία των σπουδών και στη συμβολή τους στην αυτογνωσία και στην τόνωση της αυτοπεποίθησής τους. Για όσους συνειδητοποιούν αυτόν τον μετασχηματισμό η σημασία των σπουδών δεν εξαντλείται στην απόκτηση του απολυτηρίου και στην αύξηση των πιθανοτήτων για εύρεση εργασίας, αλλά επεκτείνεται και στην αλλαγή του ίδιου του ατόμου. Άλλωστε, για τον Illeris (2014), ο ουσιαστικός μετασχηματισμός είναι αυτός που προκαλεί αλλαγές στην ταυτότητα του ατόμου που μαθαίνει. Για να φτάσουν λοιπόν στον μετασχηματισμό της συγκεκριμένης νοητικής συνήθειας, οι εκπαιδευόμενοι ενεργοποίησαν τον κριτικό στοχασμό επί του περιεχομένου και επί της διεργασίας αλλά και τον κριτικό στοχασμό επί των παραδοχών. Στην εν λόγω περίπτωση, σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση του Mezirow (2007), ο μετασχηματισμός της νοητικής συνήθειας είναι βαθμιαία αυξητικός, αφού προκύπτει ως αποτέλεσμα των συνεχόμενων μετασχηματισμών των απόψεων. Αυτό το εύρημα δικαιώνει και τον Αμερικανό στοχαστή, ο οποίος δεν παραγνώριζε, ούτε υποτιμούσε τη σημασία της –πιο εύκολης– αλλαγής των νοηματικών σχημάτων, αφού θεωρούσε ότι οι συνεχείς μετασχηματισμοί τους μπορούν να οδηγήσουν στην αλλαγή της νοητικής συνήθειας την οποία συνθέτουν (Mezirow, 1994, όπ. αναφ. στον Κόκκο, 2019).

Από την άλλη πλευρά, όσον αφορά τις αντιλήψεις για τα στερεότυπα και τους κοινωνικούς ρόλους, οι εκπαιδευόμενοι ενεργοποιούν τον κριτικό στοχασμό επί του περιεχομένου (αντιλαμβάνονται ότι οι κοινωνικοί ρόλοι και τα στερεότυπα ήταν οι αιτίες για τη διακοπή της φοίτησής τους) και τον κριτικό στοχασμό επί της διεργασίας (αλλάζουν τον τρόπο σκέψης και την άποψή τους), ωστόσο δε συμβαίνει το ίδιο και με τον κριτικό στοχασμό επί των παραδοχών, αφού δε φαίνεται να αμφισβητούν τις αιτίες για τις οποίες αυτές οι αντιλήψεις

επηρέασαν τη ζωή τους. Επομένως σε αυτή την περίπτωση επέρχεται μετασχηματισμός απόψεων, αλλά όχι της νοητικής συνήθειας που αυτές συνθέτουν.

Αναφορικά με τους παράγοντες που συμβάλλουν στην αλλαγή, η υποστήριξη των εκπαιδευτών, στους οποίους δίνουν διάφορους ρόλους, η υποστήριξη του διευθυντή ή η υποστήριξη κάποιου ή κάποιων συνεκπαιδευομένων αναδεικνύουν τη συμβολή των υποστηρικτικών σχέσεων στον μετασχηματισμό των αντιλήψεων των εκπαιδευομένων, όπως άλλωστε είχε αναγνωρίσει και ο Mezirow (1990). Στον τομέα των δραστηριοτήτων οι εκπαιδευόμενοι αναφέρονται στον υποστηρικτικό ρόλο των συμμετοχικών τεχνικών διδασκαλίας των εκπαιδευτών και του μαθήματος του πληροφορικού γραμματισμού, ενώ διφορούμενες είναι οι απόψεις τους για τη συμβολή της τηλεεκπαίδευσης. Η ενασχόληση με ομαδικές εργασίες και κυρίως με πρότζεκτ καθώς και οι ευκαιρίες για συζήτηση με τους εκπαιδευτές αποτελούν καθοριστικό παράγοντα αλλαγής και συνεπώς μιας ουσιαστικής μάθησης.

Τέλος, αξίζει να επισημάνουμε ότι οι εκπαιδευόμενοι, σε γενικές γραμμές, ανεξάρτητα από το αν συνειδητοποιούν αλλαγή ή όχι κατά τη φοίτησή τους στο ΣΔΕ, φαίνεται να ενεργοποιούν τον κριτικό στοχασμό σε κάποια στιγμή της ζωής τους. Οι περισσότεροι μετανιώνουν για κάποιες επιλογές που έκαναν και δηλώνουν ότι, αν γύριζαν τον χρόνο πίσω, θα έπρατταν διαφορετικά. Υπάρχουν βέβαια και κάποιοι που δεν έχουν μετανιώσει για ορισμένες αποφάσεις παρότι τους έχουν στοιχίσει, ενώ κάποιοι άλλοι παραδέχονται τα λάθη τους, ωστόσο βλέπουν τα πράγματα με μεγαλύτερη αισιοδοξία.

## 5. Επίλογος

Η συγκεκριμένη μελέτη ανέδειξε ότι οι ευκαιρίες για μετασχηματισμό αντιλήψεων συνδέονται στενά με τον ρόλο που αναλαμβάνει το εκπαιδευτικό πλαίσιο ως σύστημα (εκπαιδευτές, διοίκηση, συνεκπαιδευόμενοι), προκειμένου οι εκπαιδευόμενοι να κινητοποιηθούν και να αναστοχαστούν σε σχέση με κυρίαρχες αντιλήψεις τους για τους κοινωνικούς ρόλους και τα στερεότυπα, για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων σε γλωσσικό, αριθμητικό και πληροφορικό γραμματισμό, για την αξία τους, για τη δυνατότητα συνέχισης των σπουδών και εκπλήρωσης προσωπικών στόχων. Παράλληλα, η διεργασία του μετασχηματισμού επιφέρει μεταβολές σε θέματα αυτογνωσίας και ενίσχυσης της αυτοπεποίθησης του ατόμου. Άνθρωποι με διαφορετικές αφετηρίες και βιώματα αλλά με παρόμοια κίνητρα, όπως σχηματοποιούνται μέσα από τη μετασχηματιστική εμπειρία της εκπαίδευσης, είναι πλέον πιο έτοιμοι να ανταποκριθούν σε αυτοσυνειδησιακές επιλογές, τόσο ως προς την ευθύνη αλλά και την ελευθερία να σκεφτούν και να δράσουν σύμφωνα με τις δικές τους επιταγές και ανάγκες.

## Βιβλιογραφικές αναφορές

Βαϊκούση, Δ. (2019). Freire και Mezirow: Βίοι παράλληλοι, ιδέες επάλληλες. Στο Α. Κόκκος & Συνεργάτες (2019) (Επιμ.), *Διευρύνοντας τη Θεωρία Μετασχηματισμού. Η συμβολή δέκα σημαντικών στοχαστών* (σσ. 61-78). Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

- Κόκκος, Α. (2019). *Διευρύνοντας τη θεωρία του μετασχηματισμού. Η συμβολή δέκα σημαντικών στοχαστών*. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Κουλαουζίδης, Γ. (2011). Ο ρόλος των αποπροσανατολιστικών εμπειριών στη διαμόρφωση της αντίληψης των εκπαιδευτών ενηλίκων σχετικά με τη λειτουργία τους. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 23, 3-9.
- Λιντζέρης, Π. (2007). *Η σημασία του κριτικού στοχασμού και του ορθολογικού διαλόγου στη θεωρία του Jack Mezirow για τη μετασχηματίζουσα μάθηση*. Αθήνα: Επιστημονική Έκδοση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Μαλτέζου, Δ., & Κουλαουζίδης, Γ. (2020). Έμφυλα στερεότυπα και μετασχηματισμός θεωρήσεων στην εσπερινή εκπαίδευση ενηλίκων: νοητικές συνήθειες και αποπροσανατολιστικά βιώματα γυναικών που επιστρέφουν στην εκπαίδευση. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 9(1), 92-111.
- Mezirow, J. (2007). Μαθαίνοντας να σκεφτόμαστε όπως ένας ενήλικος. Κεντρικές έννοιες της θεωρίας του μετασχηματισμού. Στο J. Mezirow & συνεργάτες (Επιμ.), *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση* (μτφρ. Γ. Κουλαουζίδης). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ουζούνη, Χ., & Νακάκης, Κ. (2011). Η αξιοπιστία και η εγκυρότητα των εργαλείων μέτρησης σε ποσοτικές μελέτες. *Νοσηλευτική*, 50(2), 231-239.
- Παπαγεωργίου, Γ. (2014). *Ποσοτική έρευνα*. Ανακτήθηκε από: [http://sociology.soc.uoc.gr/pegasoc/wp-content/uploads/2014/10/Microsoft-Word-Papageorgiou\\_DEIGMATOLHPTIKH1.pdf](http://sociology.soc.uoc.gr/pegasoc/wp-content/uploads/2014/10/Microsoft-Word-Papageorgiou_DEIGMATOLHPTIKH1.pdf).
- Belenky, M.F., & Stanton, A.V. (2000). Inequality, Development, and Connected Knowing. In J. Mezirow and Associates (ed), *Learning as Transformation. Critical Perspectives on a theory in Progress* (pp.71-102). San Francisco: Jossey-Bass.
- Cranton, P. (2016). *Understanding and promoting transformative learning: A guide to theory and practice*. Stylus Publishing, LLC.
- Garvett, S. (2004). Action Learning and Transformative Learning in Teaching Development. *Educational Action Research*, 12, 259-271.
- Habermas, J. (1984). *The Theory of Communicative Action*, τόμος1. Cambridge: Polity Press.
- Illeris, K. (2014). *Transformative learning and Identity*. London & New York: Routledge.
- Jarvis, C. (2006). Using Fiction for Transformation. In E. W. Taylor (ed.), *Teaching for Change. New Directions for Adult and Continuing Education, No 109* (San Francisco, CA: Jossey-Bass), pp. 69–77.
- King K. P. (1998). «A Guide to perspective transformation and learning activities: The Learning Activities Survey». N.Y. Research for better schools, Inc.
- King, K. P. (Ed.), (2009). *The handbook of the evolving research of transformative learning: Based on the Learning Activities Survey*. IAP.
- Mälkki, K. (2011). Rethinking disorienting dilemmas within real-life crises: The role of reflection in negotiating emotionally chaotic experiences. *Adult education quarterly*, 62(3), 207-229.
- Merriam, B.S., & Caffarella, S.R. (1999). *Learning in Adulthood. A Comprehensive Guide*, San Francisco: Jossey-Bass.

- Mezirow J. (1990). *Fostering Critical Reflection in Adulthood*, San Francisco: Jossey – Bass.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*, San Francisco: Jossey – Bass.
- Mezirow, J. (1994). "Understanding Transformation Theory", *Adult Education Quarterly*, 44(4), 222-232.
- Mezirow, J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. *New directions for adult and continuing education*, 1997(74), 5-12.
- Taylor, W.E. (1998). *The Theory and Practice of Transformative Learning: A Critical Review*. ERIC Clearinghouse on Adult, Career and Vocational Education, The Ohio State University.