

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ**

***Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
Συμβουλευτική στην Ειδική Αγωγή, την Εκπαίδευση και την
Υγεία***

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Η Αυτοεκτίμηση των Εκπαιδευομένων στα Σχολεία Δεύτερης
Ευκαιρίας. Η Περίπτωση του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας Νομού
Τρικάλων**

ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗ:

Χάιντς Ελένη: (επόπτρια) PhD Κλινική ψυχολόγος, Γνωστική Συμπεριφορική
Ψυχοθεραπεία.

Κλεφτάρας Γεώργιος: Αναπληρωτής Καθηγητής στην «Κλινική Ψυχολογία-
Ψυχοπαθολογία».

Βαγουγιός Διονύσης: Αναπληρωτής Καθηγητής στην «Φυσική και η Διδακτική της».

Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια

Βαΐου Μαρία

ΒΟΛΟΣ 2013

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Πίνακας Περιεχομένων.....	1
Εισαγωγή.....	4

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟΙ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΙ - ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΗ ΕΝΝΟΙΩΝ – ΟΡΩΝ

I. ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

1. Δια Βίου Μάθηση.....	7
2. Ορισμός της Εκπαίδευσης Ενήλικων.....	8
3. Ιστορική αναδρομή της Εκπαίδευσης Ενηλίκων και υπάρχουσα κατάσταση.....	9
4. Τα Χαρακτηριστικά των Ενηλίκων Εκπαιδευόμενων.....	13
5. Οι Εκπαιδευτικές Ανάγκες και η ανάγκη διερεύνησής τους.....	16
6. Οι αρχές της Εκπαίδευσης Ενηλίκων.....	17
7. Οι θεωρίες μάθησης στην Εκπαίδευση Ενηλίκων.....	18
8. Οι βασικές αρχές σχεδιασμού της Εκπαίδευσης Ενηλίκων.....	20
9. Ο ρόλος του Εκπαιδευτή Ενηλίκων.....	22
10. Ο κοινωνικός ρόλος της Δια Βίου Εκπαίδευσης.....	23
11. Εκπαίδευση Ενηλίκων και κοινωνικά αποκλεισμένες ομάδες.....	27

II. ΣΧΟΛΕΙΑ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΕΥΚΑΙΡΙΑΣ

1. Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας στην Ευρωπαϊκή Ένωση.....	30
2. Το Ελληνικό Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας - Φιλοσοφία των ΣΔΕ.....	35
3. Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας και οι Εκπαιδευόμενοι.....	38

III. ΕΑΥΤΟΣ – ΑΥΤΟΑΝΤΙΛΗΨΗ – ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ

1. Η Έννοια του Εαυτού και η σύνδεσή του με την Αυτοαντίληψη και την Αυτοεκτίμηση.....	41
2. Η Έννοια της Αυτοαντίληψης.....	48
2.1. Θεωρίες για την Αυτοαντίληψη.....	54

2.2. Η διαμόρφωση της Αυτοαντίληψης.....	57
2.3. Ιδιότητες και περιεχόμενα της Αυτοαντίληψης.....	61
3. Η Έννοια της Αυτοεκτίμησης.....	64
3.1. Ο Όρος «Αυτοεκτίμηση».....	64
3.2. Διαμόρφωση της Αυτοεκτίμησης.....	67
3.3. Σπουδαιότητα της Αυτοεκτίμησης.....	68
3.4. Θεωρίες της Αυτοεκτίμησης.....	69
3.5. Η Διάκριση ανάμεσα στην Έννοια της Αυτοαντίληψης και της Αυτοεκτίμησης.....	74
4. Ερευνητική Αναδίφηση.....	76
4.1. Τα Θετικά και τα Αρνητικά της Υψηλής και της Χαμηλής Αυτοεκτίμησης.....	78
4.2. Μεταβάσεις και Αυτοεκτίμηση.....	84

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

I. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

1. Εισαγωγή.....	86
2. Μέθοδος Συλλογής Πρωτογενών Δεδομένων.....	86
3. Η Ερευνητική διαδικασία.....	88
4. Το εργαλείο της έρευνας.....	88
5. Η Διαδικασία και το Σχέδιο Δειγματοληψίας.....	91
6. Αξιοπιστία και Εγκυρότητα της έρευνας.....	91

II. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ της ΠΡΩΤΟΓΕΝΟΥΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

1. Ανάλυση αξιοπιστίας.....	93
2. Δημογραφικά στοιχεία.....	94
3. Βοήθεια από ΣΔΕ.....	101
4. Αυτοεκτίμηση.....	103
5. Εικόνα εαυτού.....	107
6. Επαγωγική στατιστική ανάλυση.....	108

III. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

1. Συζήτηση των αποτελεσμάτων.....	113
2. Προτάσεις για βελτίωση των ΣΔΕ.....	116

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	118
--------------------------	------------

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ-ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑ.....	131
--------------------------------------	------------

Εισαγωγή

Σε μια εποχή που χαρακτηρίζεται από ραγδαίες εξελίξεις, που απαιτούν τη συνεχή ανανέωση και εμπλουτισμό των γνώσεων, η δια βίου εκπαίδευση και κατάρτιση έχει γίνει πλέον αξίωμα για την αναβάθμιση του ατόμου. Όσο περισσότερες γνώσεις έχει το άτομο, τόσο αυξάνονται οι πιθανότητες του να βρει μια θέση στην αγορά εργασίας.

Επιπλέον, η δια βίου μάθηση και η εκπαίδευση ενηλίκων περισσότερο από ένα σύστημα παροχής γνώσεων, αποτελούν ένα σύνολο διαδικασιών που στοχεύουν στην προσωπική, κοινωνική και επαγγελματική εξέλιξη.

Για το σκοπό της εργασίας η Δια βίου μάθηση ορίζεται σύμφωνα με τον επίσημο ορισμό που έδωσε η Ευρωπαϊκή Επιτροπή: *«η δια βίου μάθηση καλύπτει όλους τους τύπους της προσχολικής εκπαίδευσης, όλους τους τύπους της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και όλες τις μορφές της άτυπης εκπαίδευσης»* (<http://www.ekthellas.gr/index.asp?lang=0&node=118#a1>).

Στοχεύοντας στην τόνωση της επαγγελματικής απασχόλησης, ήδη από τις αρχές της δεκαετίας του '90 πλήθος προγραμμάτων Επαγγελματικής Κατάρτισης έχουν υλοποιηθεί στη χώρα μας, με στόχο την ένταξη των ευπαθών ομάδων στον κοινωνικό ιστό και την είσοδο τους στην αγορά εργασίας. Αυτό αποτελεί και έναν από τους θεμελιώδεις στόχους της εκπαίδευσης ενηλίκων που είναι η είσοδος των ευπαθών ομάδων στις κοινωνικές δομές και τον περιορισμό της αποξένωσής τους.

Η Εκπαίδευση Ενηλίκων ανήλθε στο προσκήνιο ως θέμα της εκπαιδευτικής πολιτικής και συνακόλουθα της Επιστήμης της Αγωγής περίπου στα μέσα της δεκαετίας του 1970. Σαφή προτεραιότητα όμως απέκτησε περί τα τέλη της δεκαετίας του 1990, όταν αναγνωρίστηκε διεθνώς η σημασία της για την οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη, για τη κοινωνική συνοχή και την ενεργό συμμετοχή στην οικονομία της γνώσης. Τη γενική αφετηρία του προβληματισμού αποτέλεσε η συνεχής αύξηση της ζήτησης για εκπαίδευση από ενήλικα άτομα που είχαν ήδη αποφοιτήσει από το εκπαιδευτικό σύστημα και είχαν ήδη αναλάβει κοινωνικούς ρόλους πλήρους ή μερικής απασχόλησης.

Στη δημόσια συζήτηση, η Εκπαίδευση Ενηλίκων συνδέθηκε με διάφορα κοινωνικά φαινόμενα και της αποδόθηκαν πολλές επιμέρους λειτουργίες. Η Εκπαίδευση Ενηλίκων χαρακτηρίζεται ως αναγκαία για την αύξηση της ενεργητικής προσαρμοστικότητας των ατόμων απέναντι σε ταχύρυθμα μεταβαλλόμενες κοινωνικές και γνωστικές απαιτήσεις ενόψει της ραγδαίας ανανέωσης της γνώσης και της εξίσου ταχείας παλαίωσης προηγούμενων γνώσεων. Χαρακτηρίζεται ως αναγκαία για την αύξηση της ανταγωνιστικότητας των ατόμων στην αγορά εργασίας, προκειμένου να διευρυνθούν οι ευκαιρίες απασχόλησης. Επίσης, χαρακτηρίζεται ως μέσο για την αποφυγή του κοινωνικού αποκλεισμού ορισμένων κοινωνικών ομάδων που κινδυνεύουν να περιθωριοποιηθούν.

Πέραν αυτών, η Εκπαίδευση Ενηλίκων θεωρείται ότι προωθεί την προσωπική ανάπτυξη του ατόμου (αυτοπραγμάτωση) και την διεύρυνση των δυνατοτήτων του να συμμετέχει στην πολιτική ζωή με πιο ουσιαστικό τρόπο και να είναι σε θέση να επηρεάζει περισσότερο τις πολιτικές αποφάσεις.

Θα πρέπει να αναφέρουμε ότι τα τελευταία χρόνια έχει εξελιχθεί και ο ρόλος της Εκπαίδευσης Ενηλίκων στην κοινωνική συνοχή. Η Καλλινικάκη (1998) αναφέρει ότι το κράτος χρησιμοποιεί τις δομές της Εκπαίδευσης Ενηλίκων ώστε να ενισχύσει τα μέτρα προστασίας των ευπαθών ομάδων, με δεδομένο όμως, ότι οι εκπαιδευόμενοι των δομών αυτών, έχουν να αντιμετωπίσουν ένα ιδιαίτερα δύσκολο κλίμα λόγω της πίεσης που δέχονται από τις καταστάσεις που βιώνουν π.χ. φτώχεια και ανεργία, αλλά και λόγω των δυσκολιών που έχουν να αντιμετωπίσουν από την υποβάθμιση των δομών. Για την επίτευξη της καταπολέμησης του κοινωνικού αποκλεισμού των ευπαθών ομάδων, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή πρότεινε και αποφάσισε την ίδρυση στα κράτη-μέλη της των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ), για τα οποία και γίνεται λόγος στην παρούσα εργασία. Στόχος των (ΣΔΕ) είναι η κοινωνική και επαγγελματική ένταξη των ανθρώπων που τα παρακολουθούν (π.χ. άνεργοι, φυλακισμένοι, μειονότητες), μέσα από την παροχή γνώσεων, την ανάπτυξη δεξιοτήτων, τη σύνδεση της εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας και την ενίσχυση της αυτογνωσίας και της αυτοεκτίμησής τους. Το γεγονός αυτό, καθώς και η επί σειρά ετών επαγγελματική μου εμπειρία ως Σύμβουλος Ψυχολόγος στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) Νομού Τρικάλων, υπήρξαν η αφορμή ενός γόνιμου

προβληματισμού γύρω από την επίδραση των ΣΔΕ στην αυτοεκτίμηση των εκπαιδευομένων που φοιτούν σ' αυτά.

Πιο αναλυτικά, στην παρούσα εργασία ερευνάται, με τη χρήση των κατάλληλων ερευνητικών εργαλείων, αν και σε ποιο ποσοστό η φοίτηση στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας και πιο συγκεκριμένα στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) Νομού Τρικάλων επηρεάζει την αυτοεκτίμηση τόσο των εκπαιδευομένων που φοιτούν σ' αυτό όσο και αυτών που έχουν αποφοιτήσει.

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟΙ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΙ - ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΗ ΕΝΝΟΙΩΝ - ΟΡΩΝ

I. ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

1. Δια Βίου Μάθηση

Στις σύγχρονες δημοκρατικές κοινωνίες των χωρών του δυτικού κόσμου ιδιαίτερη σημασία δίνεται στην κάλυψη των προσωπικών αναγκών των πολιτών και στην ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής, η οποία διασφαλίζεται με την ενεργή συμμετοχή στα κοινά και την ομαλή ένταξη στις κοινωνικές και οικονομικές δομές (Αποστολόπουλος, 2012). Για να ενισχυθεί η συμμετοχή των πολιτών στα κοινά απαραίτητη είναι η ευαισθητοποίησή τους, ενώ η οικονομική ένταξη παραμένει μια δύσκολη και απαιτητική διαδικασία. Η ρευστότητα, η πολυπλοκότητα, η ευελιξία και η κινητικότητα, που χαρακτηρίζουν το οικονομικό σύστημα, επηρεάζουν τη μορφή της απασχόλησης και οι πολίτες προκειμένου να ενταχθούν στο εργασιακό περιβάλλον πρέπει να αναπτύξουν δεξιότητες και ικανότητες προσαρμογής στα νέα δεδομένα και παράλληλα να βελτιώσουν τις γνώσεις τους (Χαροκοπάκη, 2005). Η αναγκαιότητα της συνεχούς επικαιροποίησης των γνώσεων αλλά και της απόκτησης νέων γίνεται εντονότερη, όταν στις μεταβολές του εργασιακού περιβάλλοντος συνυπολογιστεί η ραγδαία και αδιάκοπη τεχνολογική εξέλιξη (Σταμπουλής, 2005).

Σε αυτό το ρευστό και ανταγωνιστικό περιβάλλον πραγματώνεται η ιδέα της Δια Βίου Μάθησης, η οποία αποσκοπεί στην κοινωνικοοικονομική ανάπτυξη και ένταξη των πολιτών μέσω ενός ολιστικού προτύπου μάθησης, που αφορά στην ανάπτυξη γνωστικών και προσωπικών ικανοτήτων καθώς και στην καλλιέργεια επαγγελματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων (Κοντάκος & Γκόβαρης, 2006).

Σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή ο όρος *Δια Βίου Μάθηση* περιγράφει οποιαδήποτε μαθησιακή δραστηριότητα αναλαμβάνεται κατά τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου σε τυπικό, μη τυπικό ή άτυπο πλαίσιο, με σκοπό τη βελτίωση των γνώσεων, των δεξιοτήτων και ικανοτήτων του σε προσωπικό, κοινωνικό και επαγγελματικό επίπεδο. Οι γενικοί στόχοι που θέτει η Δια Βίου Μάθηση είναι: η προσωπική ολοκλήρωση, η ενεργός ιδιότητα του πολίτη (*active citizenship*), η κοινωνική ένταξη και η απασχολησιμότητα/προσαρμοστικότητα (European Commission, 2001).

Βάσει των στόχων και χαρακτηριστικών της Δια Βίου Μάθησης τα κράτη που προτίθενται να την υλοποιήσουν οφείλουν να παρέχουν στους πολίτες τους ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση, τόσο στην αρχική όσο και στη συνεχιζόμενη, σε τυπικό, μη τυπικό και άτυπο εκπαιδευτικό πλαίσιο (Jarvis, 2004), καθώς όπως αναφέρεται σε ανακοίνωση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής: «*Τα υψηλότερα επίπεδα εκπαίδευσης και η συνεχής μάθηση, όταν είναι προσβάσιμα σε όλους, συμβάλλουν σημαντικά στη μείωση των ανισοτήτων και στην αποτροπή της περιθωριοποίησης*» (Βεργίδης, 2005).

2. Ορισμός της Εκπαίδευσης Ενήλικων

Το πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων είναι διεπιστημονικό και χωρίς αποκλεισμούς. Εμπνέεται από άλλους τομείς, όπως η ψυχολογία, η κοινωνιολογία, οι επικοινωνίες, η ιστορία, και οι πολιτισμικές σπουδές. Αυτό σημαίνει ότι μπορεί να προσαρμόζεται ανάλογα με τις καταστάσεις που βιώνει ο ενήλικας. Μπορεί να είναι ένα στέλεχος επιχείρησης, να είναι μετανάστης ή ο γονέας που θέλει να μάθει να μεγαλώνει το παιδί του. Σε όλες αυτές τις διαφορετικές καταστάσεις έρχεται η εκπαίδευση ενηλίκων να προσφέρει εκπαιδευτικό έργο προσαρμοσμένο στις ιδιαίτερες ανάγκες των ενηλίκων (Rogers, 1999).

Ο Rogers (1999) κάνει αναφορά στην «*εκπαίδευση ώριμης ηλικίας*» ως ορισμό της εκπαίδευσης ενηλίκων και ζητά την αντιμετώπιση των ενηλίκων σαν άτομα που έχουν ώριμη σκέψη και είναι ισορροπημένα. Ως αποτελέσματα της ωριμότητας επέρχονται η ενεργητική συμμετοχή και ο αυτοκαθορισμός στο πλαίσιο της μαθησιακής διαδικασίας.

Σημαντικό στοιχείο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων είναι ότι απευθύνεται σε πολλές διαφορετικές καταστάσεις και κοινωνικές ομάδες. Ο Κόκκος (2005) ομαδοποιεί τους σκοπούς της εκπαίδευσης ενηλίκων σε μία σειρά στρατηγικών που στοχεύουν σε διαφορετικές ομάδες. Για παράδειγμα η εκπαίδευση ενηλίκων στους επαγγελματίες έχει ως στόχο να τους βοηθήσει να αποκτήσουν τα κατάλληλα εφόδια που θα τους αναδείξουν στον επαγγελματικό στίβο. Αντιθέτως, όταν το πρόγραμμα εκπαίδευσης απευθύνεται προς κοινωνικά ευάλωτες ομάδες, τότε ο σκοπός της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι η ενσωμάτωση τους στην κοινωνία (Κόκκος, 2005). Η εκπαίδευση ενηλίκων έχει σκοπό της να διευκολύνει την εκμάθηση των ενηλίκων σε διάφορα κοινωνικά πλαίσια και να συνεισφέρει στην αναβάθμιση του κοινωνικού, εκπαιδευτικού και οικονομικού κεφαλαίου της χώρας.

Η UNESCO ορίζει την Εκπαίδευση Ενηλίκων ως *«ένα ευρύ φάσμα οργανωμένων εκπαιδευτικών διαδικασιών που απευθύνονται σε ενήλικα άτομα ώστε να αναπτύξουν τις γνώσεις και τον επαγγελματικό τους προσανατολισμό»*. Σε ένα άλλο ορισμό ο ΟΟΣΑ αναφέρει ότι *«η Εκπαίδευση Ενηλίκων διεξάγεται από εκπαιδευτικούς φορείς, και μπορεί να γίνει σε οποιοδήποτε στάδιο της ζωής ενός ατόμου που έχει υπερβεί την ηλικία της τυπικής εκπαίδευσης και δεν αποτελεί όμως κύρια εκπαιδευτική δραστηριότητα ενώ μπορεί να έχει επαγγελματικό και μη επαγγελματικό προσανατολισμό»* (Κόκκος, 2005).

Ως πεδίο της σύγχρονης εκπαίδευσης, η Εκπαίδευση Ενηλίκων, έχει συμπεριλάβει ορισμένες βασικές αρχές που σχετίζονται με τον σχεδιασμό και την αξιολόγηση των θεματικών ενοτήτων, αλλά και ολόκληρων των προγραμμάτων εκπαίδευσης. Επίσης έχει σχέση με έννοιες όπως η διαχείριση των ομάδων, η σχέση εκπαιδευτή – εκπαιδευομένων, οι τεχνικές και η προσέγγιση της εκπαιδευτικής δραστηριότητας (Κόκκος, 2005).

3. Ιστορική αναδρομή της Εκπαίδευσης Ενηλίκων και υπάρχουσα κατάσταση

Η ιστορική πορεία της φροντίδας για την Εκπαίδευση των ενηλίκων, ξεκινά από τα τέλη του 19ο αιώνα. Με την άνοδο του εργατικού κινήματος αρχίζουν να αναπτύσσονται τα πρώτα μορφωτικά κινήματα και αναγνωρίζονται οι αξίες της εκπαίδευσης και της

ποιότητας ζωής. Τις επόμενες δεκαετίες, μέχρι το τέλος του Β' παγκοσμίου πολέμου, οι αξίες αυτές προωθούνται και αρχίζουν να θεωρούνται πλέον βασικά δικαιώματα του ανθρώπου. Η Εκπαίδευση Ενηλίκων προσπαθεί να καθορίσει τη φυσιογνωμία της, τα σημεία αναφοράς της και κάνει τα πρώτα βήματα για τη θεσμοθέτησή της.

Στη δεκαετία του '60 η Εκπαίδευση Ενηλίκων αποκτά καινούργιες διαστάσεις. Στις χώρες του Τρίτου Κόσμου αναπτύσσονται μεγάλα κινήματα κατά του αναλφαβητισμού, ενώ την ίδια εποχή στις αναπτυγμένες χώρες, και κυρίως στην Ευρώπη, η Εκπαίδευση Ενηλίκων παίρνει τη μορφή της επαγγελματικής κατάρτισης και επιμόρφωσης. Αυτή η τάση σε ευρωπαϊκό επίπεδο, γίνεται βασική στρατηγική στην δεκαετία του '80, λόγω της οικονομικής κρίσης.

Η Εκπαίδευση Ενηλίκων επιχειρεί να γίνει εργαλείο ρύθμισης και άμβλυνσης των νέων οξυμένων προβλημάτων που δημιουργούν οι αλλαγές στην αγορά εργασίας. Προσανατολίζεται στην κάλυψη των αναγκών για νέες ειδικότητες και δεξιότητες που δημιουργούνται λόγω της εισδοχής των νέων τεχνολογιών. Παράλληλα από τότε αρχίζει να διαφαίνεται η ανάγκη αντιμετώπισης κοινωνικού χαρακτήρα, όπως η ανάγκη για κοινωνική ένταξη μεγάλων κατηγοριών πληθυσμού που περιθωριοποιεί η οικονομική κρίση. Έτσι η εκπαίδευση ενηλίκων μέσα στις επιδιώξεις της συμπεριλαμβάνει και πολιτικές για την αντιμετώπιση του φαινομένου που ονομάζουμε Κοινωνικό Αποκλεισμό (Rogers, 2005).

Ωστόσο, έγινε αντιληπτό ότι αυτός ο μονομερής χειρισμός της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, από την οικονομική μόνο σκοπιά, ήταν ανεπαρκής για την αντιμετώπιση των προβλημάτων. Το κρίσιμο ζήτημα δεν ήταν η κατάρτιση των ατόμων σε σχέση με συγκεκριμένες θέσεις εργασίας, γιατί, πρώτον, σε λίγο καιρό αυτές οι θέσεις εργασίας άλλαζαν περιεχόμενο και απαιτήσεις ή καταργούνταν και δεύτερον, η εξειδικευμένη κατάρτιση δεν απευθυνόταν στον εκπαιδευόμενο ως συνολική προσωπικότητα και δεν εξυπηρετούσε τις βαθύτερες ανάγκες του. Δεν ήταν σε θέση να υποστηρίξει το σύγχρονο άνθρωπο που ήταν έρμαιο συνεχών αλλαγών και πιέσεων στη ζωή του και τη δουλειά του, γεγονός που είχε σαν αποτέλεσμα να χάνει κάθε τόσο την ισορροπία του και κατ' επέκταση την ενεργητικότητά του, τη διάθεσή του να αναδιοργανωθεί και να επαναπροσανατολιστεί.

Όπως ήταν λογικό, στα μέσα της δεκαετίας του '90 τέθηκε πλέον επιτακτικά το αίτημα να δοθεί μεγαλύτερη έμφαση στις κοινωνικές ανάγκες των ατόμων, στη σύσφιξη της κοινωνικής συνοχής, στη συμμετοχή όλων στα πεδία που τους αφορούν: στην πολιτική, στην τοπική αυτοδιοίκηση, στην εκπαίδευση. Και έγινε, επίσης, κατανοητό ότι η εκπαίδευση ενηλίκων θα μπορούσε να συμβάλει προς αυτή την κατεύθυνση, εάν έπαυε να ταυτίζεται με την εξειδίκευση και αποκτούσε πιο διευρυμένο χαρακτήρα. Δηλαδή, να παρέχει στα άτομα όχι μόνο τεχνικές γνώσεις που συνδέονται με την απασχόληση, αλλά και κοινωνικές δεξιότητες όπως εκείνες της θέσης στόχων, της δυνατότητας εύρεσης εναλλακτικών λύσεων, της επικοινωνίας, της συνεργατικότητας, της αναζήτησης ποιότητας.

Μέσα στο πλαίσιο αυτό, θα έπρεπε αφενός να δημιουργηθούν νέα, αυτοτελή προγράμματα που να προσφέρουν αυτές τις κοινωνικές δεξιότητες μάθησης. Αφετέρου, θα έπρεπε τα προγράμματα κατάρτισης και επιμόρφωσης να εμπλουτιστούν με αυτά τα στοιχεία, πράγμα που θα προϋπέθετε μια άλλη λογική στο σχεδιασμό των προγραμμάτων, βασισμένη στις αρχές της ενεργητικής μάθησης, της ανάπτυξης της κριτικής σκέψης, της μάθησης μέσα από την πράξη, της ανοιχτής επικοινωνίας ανάμεσα στον εκπαιδευτή και τους συμμετέχοντες. Θα προϋπέθετε ακόμη το μετασχηματισμό του ρόλου του εκπαιδευτή, ο οποίος ήτα αναγκαίο να γίνει από απλός μεταδότης γνώσεων συντονιστής, εμπνευστής, καταλύτης και διαμεσολαβητής ανάμεσα στο προς μελέτη αντικείμενο και τους συμμετέχοντες.

Ένα πρώτο βήμα προς τις νέες κατευθύνσεις εκδηλώθηκε στην Ευρωπαϊκή Ένωση το 1996, όταν το έτος αυτό ανακηρύχθηκε «Ευρωπαϊκό Έτος Εκπαίδευσης και Δια Βίου Κατάρτισης». Ταυτόχρονα, η Επιτροπή κυκλοφόρησε το Λευκό Βιβλίο: *Διδασκαλία και Μάθηση προς την Κοινωνία της Γνώσης*, στο οποίο καταγράφονται οι νέες προοπτικές. Στα χρόνια που ακολούθησαν έγιναν πολλές συζητήσεις και αντιπαραθέσεις. Τελικά κέρδισε έδαφος η αντίληψη που θεωρεί την Εκπαίδευση Ενηλίκων και γενικότερα τη δια βίου μάθηση ως μέσο καταλυτικής σημασίας που βοηθάει να αναπτύσσεται όχι μόνο η οικονομία και η απασχόληση, αλλά εξίσου η κοινωνική συνοχή και η ενεργητική συμμετοχή των πολιτών στο κοινωνικό γίγνεσθαι. Οι πολύπλευρες αυτές διαστάσεις του ζητήματος προσδιορίστηκαν στο Ευρωπαϊκό Συμβούλιο που έγινε σε επίπεδο

πρωθυπουργών στη Λισσαβόνα, τον Μάρτιο του 2000, θέτοντας ως στόχο να γίνει η Ευρωπαϊκή Ένωση η πιο ισχυρή κοινωνία της γνώσης.

Στην Ελλάδα, από την αρχή ακόμη της σύστασης του Ελληνικού κράτους, δόθηκε προτεραιότητα στην εκπαίδευση των ελλήνων πολιτών – και ιδιαίτερα των νέων – με σκοπό την απόκτηση στοιχειωδών τουλάχιστον γνώσεων. Το είδος και το επίπεδο αυτών των γνώσεων, εκτός κάποιων σταθερών, είχε πάντα σχέση με τα χαρακτηριστικά της εποχής. Οι συνεχώς μεταβαλλόμενες κοινωνικό-οικονομικές συνθήκες καθιστούσαν φανερή την ανάγκη απόκτησης μεταστοιχειώδους γνώσης αφ' ενός, αλλά και συμπληρωματικής αφ' ετέρου, ακόμα και κατά την ενηλικίωση. Έτσι προέκυψε το πρόβλημα-ανάγκη της Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Είναι αποδεκτό ότι η διαμόρφωση και η εφαρμογή εκπαιδευτικών πολιτικών γενικότερα, αλλά και ειδικότερα ό,τι αφορά στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, αλλά και τους φορείς υλοποίησης, σχετίζεται με τις εκάστοτε συγκεκριμένες ιστορικές συνθήκες και τα πλαίσια των κοινωνικό-οικονομικών, πολιτισμικών και πολιτικών συνθηκών, που με την σειρά τους δημιουργούν δυνατότητες και περιορισμούς.

Ιστορικά, η περίοδος εμφάνισης των πρώτων μορφών Εκπαίδευσης Ενηλίκων στην χώρα μας ανάγεται στα τέλη του 19ου αιώνα.

Η Εκπαίδευση Ενηλίκων εμφανίζεται από το επίσημο κράτος το 1929 όταν με το νόμο 4397/29 η κυβέρνηση του Ελευθέριου Βενιζέλου θέτει το πρόβλημα του αναλφαβητισμού των ενηλίκων και την καταπολέμησή του. Αρχικός στόχος στη συγκεκριμένη περίοδο ήταν η ανάπτυξη του αλφαβητισμού και της βασικής παιδείας του πληθυσμού, παρέχοντας στη συνέχεια γνώσεις επαγγελματικής και κοινωνικής κατάρτισης, με έντονο το στοιχείο της ηθικής διαπαιδαγώγησης. Ως φορείς υλοποίησης αναφέρονται κυρίως οι διάφοροι μορφωτικοί σύλλογοι και οι εργατικές ενώσεις, οι οποίες οργάνωναν μαθήματα για τα μέλη τους και τα νυκτερινά σχολεία από τα Εργατικά επιμελητήρια της Αθήνας και του Πειραιά. Πιο οργανωμένες μορφές Εκπαίδευσης Ενηλίκων εμφανίστηκαν στο Μεσοπόλεμο, με την ίδρυση νυκτερινών σχολών από το ελληνικό κράτος, στα πλαίσια μιας ευρύτερης προσπάθειας για τον αλφαβητισμό

ενηλίκων, αλλά και την αφομοίωση των ξενόφωνων και κυρίως των μειονοτήτων που παραμένουν στην Ελλάδα μετά τις ανταλλαγές πληθυσμών.

Η Εκπαίδευση Ενηλίκων απέκτησε ιδιαίτερο πολιτικό χρώμα κατά την διάρκεια του δευτέρου παγκοσμίου πολέμου και του εμφυλίου ενώ στην μεταπολεμική Ελλάδα ιδρύθηκαν φορείς εκπαίδευσης ενηλίκων με στόχο αρχικά τους αναλφάβητους αλλά στην συνέχεια δημιουργήθηκαν φορείς για την επιμόρφωση και την εξειδίκευση του εργατικού δυναμικού της χώρας. Σημαντική ώθηση στην Εκπαίδευση Ενηλίκων έδωσε η είσοδος της Ελλάδας στην ΕΟΚ το 1981 που έφερε την χρηματοδότηση μέσω των ΜΟΠ και των ΚΠΣ προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων, που συνεχίζεται ακόμα και σήμερα μέσω του ΕΣΠΑ. Η χρηματοδότηση από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο είχε ως αποτέλεσμα την ποσοτική αύξηση των δράσεων και του αριθμού των συμμετεχόντων στα διάφορα προγράμματα (Βεργίδης, 2008).

Σε ότι αφορά το σήμερα, ο Δημητρόπουλος (2011) αναφέρεται στο ότι η κοινωνία αλλά και η οικονομία έχει ανάγκη όσο ποτέ άλλοτε της δια βίου εκπαίδευσης. Η κοινωνία μπορεί να έχει μόνο όφελος μέσω της εκπαίδευσης ενηλίκων που μπορεί να βοηθήσει στην ενσωμάτωση ευπαθών ομάδων όπως οι μετανάστες, οι άνεργοι, οι φυλακισμένοι. Ενθαρρυντικό γεγονός είναι το ότι πλέον υπάρχουν οι δομές αλλά και η πολιτική βούληση ώστε η εκπαίδευση ενηλίκων να γίνει το μέσο για την μείωση των κοινωνικών ανισοτήτων αλλά και να λάβουν ίσες ευκαιρίες όλες οι κοινωνικές ομάδες. Χαρακτηριστικά παραδείγματα είναι τα προγράμματα εκπαίδευσης σε φυλακές, στα ΚΕ.Θ.Ε.Α. καθώς και σε καταυλισμούς τσιγγάνων (Δημητρόπουλος, 2011).

Όπως αναφέραμε πιο πάνω μία απαραίτητη προϋπόθεση είναι η ύπαρξη δομών. Τα τελευταία χρόνια έχουν γίνει πολύ σημαντικά βήματα προς αυτή τη κατεύθυνση μέσω δομών και προγραμμάτων, ένα εκ των οποίων παρουσιάζεται σε επόμενο κεφάλαιο.

4. Τα Χαρακτηριστικά των Ενηλίκων Εκπαιδευόμενων

Ο ενήλικος διαφέρει σε πολλά σημεία από τον ανήλικο μαθητή ή και τον φοιτητή. Αυτές οι διαφορές οφείλονται στην διαφορετική ηλικία, στις εμπειρίες από τον χώρο εργασίας

και την κοινωνία, στις αντιλήψεις και την ικανότητα προσαρμογής σε νέα δεδομένα. Αυτές οι ιδιαιτερότητες κάνουν τον ενήλικο να έχει διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες και υπάρχουν διαφορετικές στρατηγικές ως προς την οργάνωση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων σε σχέση με τη μαθησιακή διαδικασία.

Τα κύρια χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων είναι (Κόκκος, 2005):

- ☒ Συμμετέχουν στην εκπαίδευση με συγκεκριμένους στόχους: Οι περισσότεροι ανήλικοι θεωρούν το γεγονός ότι πηγαίνουν στο σχολείο ως αυτονόητο και φυσικό. Για τους ενήλικους, η ιδιότητα του εκπαιδευομένου έχει αρκετά διαφορετική υφή. Όταν αποφασίζουν να συμμετάσχουν σε ένα πρόγραμμα κατάρτισης το κάνουν συνήθως για συγκεκριμένους λόγους που σχετίζονται με τη φάση ζωής που διανύουν και τις ανάγκες που προκύπτουν. Εκπαιδεύονται, γιατί διαπιστώνουν ότι χρειάζονται ορισμένες γνώσεις και δεξιότητες που θα τους επιτρέψουν να αντεπεξέλθουν καλύτερα στην τωρινή κατάστασή τους ή μια μελλοντική. Έρχονται λοιπόν στην εκπαίδευση συνήθως με συγκεκριμένους στόχους, όπως στόχοι επαγγελματικοί, εκπλήρωσης κοινωνικών ρόλων, προσωπικής ανάπτυξης, ή απόκτησης κύρους. Ωστόσο, δεν λείπουν και οι περιπτώσεις που οι ενήλικοι έρχονται στην εκπαίδευση με συγκεκριμένους ή αορίστους στόχους, ενώ άλλες φορές υποχρεώνονται από την εργοδοσία τους να συμμετάσχουν ή είναι άνεργοι και αναμένουν κάποιο επίδομα.
- ☒ Διαθέτουν ευρύτερο και διαφορετικό φάσμα εμπειριών: Οι ενήλικοι έχουν ήδη πολλές εμπειρίες από τη ζωή και το κοινωνικό τους περιβάλλον, όπως είναι οι επαγγελματικές δραστηριότητες, οι κοινωνικές ευθύνες, οι πολιτικοί ρόλοι, και οι οικογενειακές σχέσεις, και αυτές τους κατευθύνουν προς την γνώση σύμφωνα με τις προσωπικές του ανάγκες.
- ☒ Διαθέτουν αποκρυσταλλωμένους τρόπους μάθησης: Καθένας προτιμά να μαθαίνει με ένα συγκεκριμένο τρόπο, ανάλογα με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του, τις ικανότητές του, της εμπειρίας του. Ο ενήλικος είναι ώριμος και μπορεί να διαλέξει από μόνος του πώς θα βελτιώσει τον τρόπο μάθησης του ώστε να φτάσει στην γνώση που επιθυμεί να αποκτήσει. Θα

αποφασίζει αν θα μάθει παρακολουθώντας το διδάσκοντα ή μέσα από την πρακτική άσκηση είτε την παρατήρηση. Σε μερικές περιπτώσεις ο ενήλικος θέλει να είναι ανεξάρτητος ενώ σε άλλες περιπτώσεις θέλει να δουλεύει σύμφωνα με τις οδηγίες του επιμορφωτή.

- ☒ Χαρακτηρίζονται από την τάση για ενεργητική συμμετοχή: Η ενηλικιότητα είναι συνυφασμένη με την τάση των ατόμων για αυτό-καθορισμό, χειραφέτηση, ενεργητική συμμετοχή στη διαμόρφωση των καταστάσεων που τους αφορούν. Αυτό ισχύει και στο πεδίο της εκπαίδευσης. Οι ενήλικοι επιθυμούν να αντιμετωπίζονται ως υπεύθυνοι άνθρωποι. Προτιμούν να ζητείται η γνώμη τους, να υπάρχει ανοιχτός διάλογος και επικοινωνία, δεν θέλουν το μονόλογο του εκπαιδευτή και διεκδικούν η διδακτέα ύλη να προσαρμόζεται στους δικούς τους μαθησιακούς στόχους και στις δικές τους ανάγκες. Ωστόσο υπάρχουν και οι περιπτώσεις που οι εκπαιδευόμενοι απεμπολούν την ενηλικιότητά τους και υιοθετούν ρόλους παθητικούς, υπεκφεύγουν και εκφράζουν αρνητισμό.
- ☒ Αντιμετωπίζουν εμπόδια στη μάθηση: Η πορεία των ενηλίκων προς τη μάθηση δεν είναι απρόσκοπτη, ούτε ευθύγραμμη. Συναντά πλήθος εμποδίων που πρέπει να αντιμετωπιστούν κατάλληλα, διαφορετικά διακυβεύεται η αποτελεσματικότητα της μαθησιακής διαδικασίας. Τα εμπόδια μπορεί να οφείλονται στην κακή οργάνωση της μαθησιακής διαδικασίας, στις κοινωνικές υποχρεώσεις και τα καθήκοντα των ενηλίκων εκπαιδευομένων. Επιπρόσθετα, υπάρχουν και τα εσωτερικά εμπόδια που απορρέουν από την προσωπικότητα των ατόμων και διακρίνονται σε αυτά που σχετίζονται με τις προϋπάρχουσες γνώσεις και αξίες των ενηλίκων εκπαιδευομένων, και σε αυτά που απορρέουν από ψυχολογικούς παράγοντες, όπως χαμηλή αυτοεκτίμηση, έλλειψη αυτοπεποίθησης, άγχος και ανησυχία για την ικανότητα ανταπόκρισης σε ορισμένες συνθήκες, φόβος της αποτυχίας, της κριτικής και της γελοιοποίησης (Rogers, 1999).

5. Οι Εκπαιδευτικές Ανάγκες και η ανάγκη διερεύνησής τους

Οι εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν αλλάξει σε μεγάλο βαθμό τα τελευταία 10 χρόνια. Οι εξελίξεις στο περιβάλλον του εκπαιδευόμενου είναι τόσες πολλές και αλλάζουν με γρήγορους ρυθμούς με αποτέλεσμα να είναι αναγκαία πλέον η συνεχής αναδιαμόρφωση των εκπαιδευτικών αναγκών όπως και η διερεύνηση τους για να μπορεί το πρόγραμμα της εκπαίδευσης ενηλίκων να σχετίζεται με τις αλλαγές στο περιβάλλον.

Οι Fullan, & Hargreaves (1992) αναφέρουν ότι ο εκπαιδευτής ενηλίκων έχει να αντιμετωπίσει ένα περιβάλλον πολύμορφο και ανομοιογενείς ομάδες πληθυσμού-στόχου. Η ανομοιογένεια υπάρχει ως προς το εκπαιδευτικό επίπεδο, τα κίνητρα, τις προσδοκίες τους καθώς και τους προτιμώμενους τρόπους μάθησης. Οι διαφορετικοί στόχοι θα επηρεαστούν και από το ποιοί είναι οι φορείς χρηματοδότησης αλλά και υλοποίησης.

Η διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών αναφέρεται στον προσδιορισμό των εκπαιδευτικών αναγκών ενός πληθυσμού-στόχου σε σχέση με το αντικείμενο του προγράμματος επιμόρφωσης. Η διαδικασία αυτή είναι χρήσιμη εφόσον βοηθάει τον εκπαιδευτή να προσδιορίσει το εκπαιδευτικό περιεχόμενο του εκπαιδευτικού προγράμματος, με στόχο την αντιμετώπιση συγκεκριμένων ελλείψεων του πληθυσμού-στόχου σε σχέση με το γνωστικό αντικείμενο που αφορά το πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων. Η διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών είναι απαραίτητη για τον αποτελεσματικό σχεδιασμό και οργάνωση των προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων, βάσει των αναγκών του πληθυσμού – στόχου, ώστε και το αναλυτικό περιεχόμενο, η στελέχωση των εκπαιδευτών και η επιλογή των κατάλληλων εκπαιδευτικών τεχνικών να είναι σύμφωνη με τις ανάγκες του πληθυσμού-στόχου (Rogers, 1999).

Ο Βεργίδης (2005) αναφέρει ότι η ανάλυση των αναγκών σε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων, θα βοηθήσει την ομάδα που θα υλοποιήσει το πρόγραμμα να καταλάβει τους λόγους για τους οποίους συμμετέχουν οι εκπαιδευόμενοι στο εν λόγω πρόγραμμα, αλλά και το πώς αυτό θα υλοποιηθεί. Πέρα από αυτά όμως, η ανάλυση των εκπαιδευτικών αναγκών συνεισφέρει στο να προσδιοριστούν τα μέσα καθώς και το κόστος. Για παράδειγμα, το κόστος συμμετοχής θα πρέπει να είναι διαφορετικό σε ένα

πρόγραμμα για στελέχη επιχειρήσεων σε σχέση με κάποια λιγότερο ευνοημένη οικονομικά ομάδα, όπως οι Αθίγγανοι.

Ο Κόκκος (2008) αναφέρει ότι οι ανάγκες πλέον έχουν γίνει πολύ εξειδικευμένες και για το λόγο αυτό έχουν αναπτυχθεί και διαφορετικές στρατηγικές που εστιάζονται σε διαφορετικές ανάγκες. Μπορούμε να αναφέρουμε χαρακτηριστικά τις ανάγκες των στελεχών των επιχειρήσεων, των μεταναστών, των ανθρώπων που προέρχονται από κοινωνικά ευάλωτες ομάδες και πολλές άλλες περιπτώσεις κοινωνικών ομάδων που έχουν ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες. Αυτό σημαίνει ότι είναι επιτακτική η ανάγκη για διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών των εκπαιδευόμενων.

Εν κατακλείδι, ο εντοπισμός των εκπαιδευτικών αναγκών είναι απαραίτητος για τη διασφάλιση της ποιότητας σε ό,τι αφορά τον σχεδιασμό και την υλοποίηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, ενώ η αποτελεσματικότητά του, είναι συνάρτηση του εντοπισμού των εκπαιδευτικών αναγκών πάνω στους οποίους θα καταρτιστούν και οι στόχοι.

6. Οι αρχές της Εκπαίδευσης Ενηλίκων

Η Εκπαίδευση Ενηλίκων βασίζεται σε ένα στενό πλέγμα αρχών που διέπουν όλες τις μορφές της. Όπως αναφέρονται από τους Rogers (1999) και από το Κόκκο (2005), οι αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι οι ακόλουθες:

- ☒ Ο εκπαιδευτής παύει να είναι στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ο εκπαιδευόμενος βρίσκεται στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας. Ο εκπαιδευόμενος έχει την αίσθηση της ευθύνης και ενθαρρύνεται να αναλάβει πρωτοβουλίες και να καθορίσει αυτός τη προσωπική του πορεία.
- ☒ Ο εκπαιδευόμενος θα διαλέξει το αντικείμενο του προγράμματος που θα παρακολουθήσει, το οποίο στις περισσότερες περιπτώσεις σχετίζεται με τους κοινωνικούς, προσωπικούς και επαγγελματικούς του στόχους. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καθαρά συμβουλευτικός και υποστηρικτικός.

- ☒ Βασική αρχή της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι να δώσει στον εκπαιδευόμενο τα γνωστικά εφόδια και τις δεξιότητες ώστε να μπορέσει να ικανοποιήσει τις μαθησιακές του ανάγκες. Η καλλιέργεια της γνώσης και των δεξιοτήτων γίνεται μέσω της αλληλεπίδρασης του εκπαιδευόμενου με τον εκπαιδευτή αλλά και με τους άλλους εκπαιδευόμενους.
- ☒ Ο εκπαιδευόμενος επεξεργάζεται τη νέα γνώση μέσα από το δικό του οπτικό πρίσμα καθώς και από τα βιώματα του. Το αποτέλεσμα είναι να αναπροσαρμόζει τη γνώση και να την ερμηνεύει σύμφωνα με την δικές του αντιλήψεις.
- ☒ Η Εκπαίδευση Ενηλίκων είναι προαιρετική και έχει σκοπιμότητα. Αυτό σημαίνει ότι η συμμετοχή των εκπαιδευόμενων στα προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης που προσφέρονται, βασιζείται στη δική τους επιλογή και απόφαση και ότι τα προγράμματα αυτά εξυπηρετούν πάντα, κάποιο ιδιαίτερο οικονομικό, εκπαιδευτικό ή κοινωνικό σκοπό.

7. Οι θεωρίες μάθησης στην Εκπαίδευση Ενηλίκων

Υπάρχουν διαφορετικές στρατηγικές μάθησης αλλά και διαφορετικές προσεγγίσεις της έννοιας της εκπαίδευσης ενηλίκων από τους θεωρητικούς. Αυτό δημιουργεί επιφυλακτικότητα στην χρήση οποιασδήποτε θεωρίας μάθησης που θα αποκλείει κάθε άλλη προσέγγιση (Jarvis, 2004).

Οι προσεγγίσεις μπορεί να χωριστούν σε τρεις ομάδες:

1. Τις *Συμπεριφοριστικές θεωρίες*, που βασίζονται στο ερέθισμα που δίνει ο εκπαιδευτής και στην αντίδραση του εκπαιδευόμενου.
2. Τις *Γνωστικές θεωρίες*, που στηρίζονται στην φύση της γνώσης.
3. Τις *Ανθρωπιστικές θεωρίες*, που βασίζονται σε διάφορες αναλύσεις της προσωπικότητας και της κοινωνίας. (Rogers, 1999).

Πιο αναλυτικά, οι *Συμπεριφοριστικές Θεωρίες*, βασίζονται στην σαφή διάκριση μεταξύ του τι είναι σωστό και λάθος, ταυτίζοντας την αλήθεια με την γνώση, που είναι ανεξάρτητη από τον εκπαιδευτή και τον εκπαιδευόμενο. Ο εκπαιδευτής εξάλλου, πρέπει να δίνει ερεθίσματα στον εκπαιδευόμενο για να του κεντρίσει το ενδιαφέρον. Η θεωρία αυτή συχνά είναι η βάση των περισσότερων προσεγγίσεων για την μάθηση (Rogers, 1999).

Οι *Γνωστικές Θεωρίες*, σχετίζονται με την ενεργή εμπλοκή της σκέψης στη μάθηση. Έμφαση δίνεται στις διεργασίες που προκαλούν αντιδράσεις και στην οργάνωση της αντίληψης. Απαραίτητη προϋπόθεση για να μάθει ο εκπαιδευόμενος είναι η οργάνωση της αντίληψης και η κατανόηση του αντικειμένου που είναι το επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Rogers, 1999).

Τέλος, οι *Ανθρωπιστικές Θεωρίες*, πηγάζουν από μια μορφή αντίληψης των σύγχρονων πολιτισμικών αλλαγών «μακριά από τις βεβαιότητες της εμπειρικής επιστήμης, τα σχετικώς απλά και καθολικώς έγκυρα συμπεράσματα της αντικειμενικής έρευνας, τη σταθερότητα και γενική εφαρμοσιμότητα των επιστημονικών νόμων, τις γενικά αποδεκτές αξίες, το θετικισμό του August Comte και άλλων»(Schein, 1972 στο Rogers, 1999). Οι πολιτισμικές αλλαγές, η αστάθεια και οι συγκρούσεις των αξιών, διαμορφώνουν την αντίληψη των εκπαιδευόμενων και πρέπει το εκπαιδευτικό πρόγραμμα να τις λάβει σοβαρά υπόψη (Rogers, 1999).

Οι περισσότερες από τις θεωρίες μάθησης επικεντρώνονται στην προσωπικότητα του εκπαιδευόμενου και στο πώς αυτή μπορεί να επηρεάσει την συμμετοχή του στο περιβάλλον της μάθησης, αλλά και την αλληλεπίδραση μεταξύ του εκπαιδευόμενου και του μαθησιακού του περιβάλλοντος. Το περιβάλλον στο οποίο ζει ο άνθρωπος, δημιουργεί τον χαρακτήρα του και υπάρχει μία αέναη σύνδεση μεταξύ των δύο αυτών παραγόντων.

Σε σχέση με την αλληλεπίδραση ανθρώπου και περιβάλλοντος ο McKenzie,(2001) ορίζει τρία είδη μάθησης:

(α) την οργανική μάθηση – που αφορά το πώς να χειριστεί το άτομο το άμεσο περιβάλλον του. Η θεωρία αυτή υποστηρίζει ότι η απόκτηση των δεξιοτήτων και της γνώσης προέρχεται από το πώς μπορούμε να ελέγξουμε τον κόσμο στον οποίο ζούμε.

(β) την επικοινωνιακή μάθηση - που σχετίζεται με τις μαθησιακές αλλαγές που συναρτώνται με τις αλλαγές στις διαπροσωπικές σχέσεις και τη διαπροσωπική κατανόηση ανάμεσα στον εκπαιδευτή και τον εκπαιδευόμενο.

(γ) την απελευθερωτική μάθηση – αυτοκατανόηση που είναι ο τρόπος που ενεργούμε.

Η θεωρία στηρίζει την άποψη ότι οι άνθρωποι επηρεάζονται από την επίγνωση και τους μετασχηματισμούς που συμβαίνουν στο κοινωνικό και πολιτιστικό περιβάλλον τους (McKenzie, 2001).

8. Οι βασικές αρχές σχεδιασμού της Εκπαίδευσης Ενηλίκων

Η διεργασία της μάθησης ενηλίκων έχει κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά όπως έχει προκύψει από έρευνες πάνω σε ενηλίκους που παρακολούθησαν διάφορα προγράμματα εκπαίδευσης και επαγγελματικής κατάρτισης. Οι Κόκκος και Λιοναράκης (1998) αναφέρουν ότι από τα αποτελέσματα ερευνών προκύπτει ότι, αν και συχνά το αντικείμενο της εκπαίδευσης ενηλίκων διαφέρει από το ένα πρόγραμμα στο άλλο, όπως και τα συστήματα και οι τεχνικές της εκπαίδευσης, υπάρχουν κοινοί παράγοντες που συνεισφέρουν στο να ενισχυθεί η μάθηση. Αυτοί οι παράγοντες είναι :

- ☒ η πρακτική άσκηση και σύνδεση της με την γνώση με παραδείγματα από την καθημερινότητα,
- ☒ η ενεργητική συμμετοχή του εκπαιδευόμενου στη μάθηση και η αλληλεπίδραση μέσω του διαλόγου με τον εκπαιδευτή του αλλά και τους άλλους εκπαιδευόμενους,
- ☒ οι σχέσεις εκπαιδευτή-εκπαιδευόμενου.

Ο Grace (1999) έχει διατυπώσει μία σειρά αρχών, ως αποτέλεσμα εμπειρικών ερευνών, που πρέπει να τηρούνται ευλαβικά για να είναι αποτελεσματική η εκπαίδευση των ενηλίκων. Αυτές είναι:

Αρχή πρώτη: Η σύνδεση της σκέψης με τη δράση (Grace, 1999).

Ο εκπαιδευτής θα πρέπει να είναι σε διαρκή αλληλεπίδραση με τον εκπαιδευόμενο ώστε να τον παρακινήσει να συνδυάσει τη σκέψη του με την πρακτική εφαρμογή των όσων θα μάθει για να μην περιοριστεί στη θεωρητική προσέγγιση των γνώσεων που πρέπει να κατακτήσει, ειδικά όταν ο στόχος του προγράμματος δεν είναι μόνο οι γνώσεις, αλλά και οι δεξιότητες.

Αρχή δεύτερη: Ο ενήλικος βρίσκεται στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διεργασίας (Grace, 1999).

Είναι δεδομένο ότι ο ενήλικος θα ενδιαφερθεί κυρίως για ζητήματα και θεματικές ενότητες που του κεντρίζουν το ενδιαφέρον. Για τον σκοπό αυτό η εκπαιδευτική διεργασία θα πρέπει να εστιάζεται στις ανάγκες αλλά και τα ενδιαφέροντα που έχει ο εκπαιδευόμενος. Το πρόγραμμα θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη τις μαθησιακές δυνατότητες και τον ατομικό ρυθμό εκμάθησης. Για το λόγο αυτό ο εκπαιδευόμενος πρέπει να βρίσκεται στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διεργασίας.

Αρχή τρίτη: Η πορεία προς τη γνώση είναι ευρετική (Grace, 1999).

Ο σπουδαστής θα φτάσει στην γνώση μέσω δραστηριοτήτων, ασκήσεων και γραπτών εργασιών που έχουν ως αποτέλεσμα την αλληλεπίδραση του εκπαιδευόμενου με το γνωστικό αντικείμενο της ενότητας και την ύλη. Για παράδειγμα στις γραπτές εργασίες ο εκπαιδευόμενος θα χρειαστεί να διαβάσει το βιβλίο της ενότητας αλλά και την υπόλοιπη βιβλιογραφία που θα ανακαλύψει. Με τον τρόπο αυτό οδηγείται στην γνώση.

Αρχή τέταρτη: Ο τρόπος σκέψης του εκπαιδευόμενου πρέπει να είναι κριτικός.

Στην εκπαίδευση ενηλίκων η μαθησιακή διαδικασία πρέπει να είναι ανοιχτή και να υπάρχει ανοχή στην διαφορετικότητα αντίληψης και σκέψης. Ο εκπαιδευτής θα πρέπει

να λάβει υπόψη τον επαγγελματικό προσανατολισμό του εκπαιδευόμενου και τις αντιλήψεις που έχει πάνω στο αντικείμενο του προγράμματος.

Αρχή πέμπτη: Οι σχέσεις εκπαιδευτών και εκπαιδευόμενων πρέπει να είναι αμφίδρομες.

Η διαδικασία της μάθησης εμπλέκει την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση ανάμεσα στον εκπαιδευτή και τους εκπαιδευόμενους αλλά και μεταξύ των εκπαιδευόμενων, διότι υπάρχει γνωστική αλληλεπίδραση μεταξύ τους. Η αρχή αυτή στηρίζεται στην παραδοχή ότι κανείς δεν κατέχει τη γνώση σε όλη της την έκταση και αυτό αφορά και τους εκπαιδευτές. Η γνώση επομένως προκύπτει σαν αλληλεπίδραση μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων, μέσω της ανταλλαγής με τους άλλους εκπαιδευόμενους και με τον εκπαιδευτή. Με τον τρόπο αυτό αναβαθμίζεται όχι μόνο η γνώση αλλά και η εμπειρία τους. Βασική προϋπόθεση όμως για να συμβεί αυτό, είναι η ύπαρξη μιας ζωντανής επικοινωνίας είτε μέσα στην αίθουσα είτε μέσω τηλεφώνου, fax, e-mail, είτε μέσω ηλεκτρονικών μαθησιακών κοινοτήτων. Η επικοινωνία θα πρέπει να βασίζεται στην αρχή της ειλικρίνειας και ο εκπαιδευόμενος να είναι ανοικτός στην κριτική και τη διαφορετικότητα των απόψεων του εκπαιδευτή και το αντίστροφο (Hammond, 1996). Η σχέση του εκπαιδευτή με τον εκπαιδευόμενο μπορεί να βελτιωθεί με την επιβράβευση και την ενθάρρυνση, από μεριάς του εκπαιδευτή, για την πρόοδο που έχει σημειώσει ο εκπαιδευόμενος.

9. Ο ρόλος του Εκπαιδευτή Ενηλίκων

Ο Jarvis (2004) αναφέρει το γεγονός ότι στην εκπαίδευση ενηλίκων ο εκπαιδευτικός, σε αντίθεση με το συμβατικό σύστημα εκπαίδευσης, λειτουργεί περισσότερο ως εμψυχωτής αντί για πηγή πληροφοριών και γνώσης. Επίσης, το γεγονός ότι ο εκπαιδευόμενος αποτελεί το επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας σημαίνει ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να έχει την κριτική ικανότητα να επιλέξει το ποια μέθοδο θα χρησιμοποιήσει ώστε να προωθήσει την ενεργητική συμμετοχή του εκπαιδευόμενου.

Γενικότερα μπορούμε να πούμε ότι ο ρόλος του εκπαιδευτή είναι πολύ διαφορετικός από αυτόν της συμβατικής εκπαίδευσης. Ο εκπαιδευτής θα πρέπει να δημιουργήσει το

μαθησιακό περιβάλλον αυτό που θα υποκινήσει τον εκπαιδευόμενο ώστε να μάθει από μόνος του να βρίσκει υλικό και πληροφορίες και να τις επεξεργάζεται με κριτική ικανότητα (Κόκκος, 2005). Σε όλη αυτή τη διαδικασία ο εκπαιδευτής θα έχει το ρόλο του συμβούλου του εκπαιδευόμενου και λιγότερο του καθοδηγητή.

Ο Day (2003) σε σχέση με το ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων αναφέρει ότι πρέπει να έχει την διορατικότητα να εντοπίζει τις εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευόμενων και να προσαρμόζει το εκπαιδευτικό υλικό στις ανάγκες του μαθήματος. Επίσης, ο Rogers (1999) αναφέρεται στο ρόλο του εκπαιδευτή σε σχέση με τη διαχείριση των ομάδων αλλά και των συγκρούσεων στο πλαίσιο του προγράμματος. Σε αυτές τις περιπτώσεις πρέπει να αναπτύξει μοναδικά χαρίσματα και ικανότητες ώστε να μπορέσει να τις διαχειριστεί.

10. Ο κοινωνικός ρόλος της Δια Βίου Εκπαίδευσης

Είναι ευρύτατα αποδεκτό στη βιβλιογραφία της δια βίου εκπαίδευσης (Rogers, 1999) ότι η έννοια της ενηλικιότητας (ή του όρου «Ενήλικος»), δεν αναφέρεται σε μια δεδομένη κατάσταση που προσδιορίζεται από ηλικιακά ή κοινωνικά κριτήρια, αλλά αποτελεί ένα ιδανικό προς πραγμάτωση. Γίνεται αντιληπτή ως μια δυναμική πορεία προς την ωριμότητα, την προσωπική ανάπτυξη, την υπευθυνότητα και τον αυτοκαθορισμό. Με βάση αυτή τη θεώρηση της ενηλικιότητας, κάθε εκπαιδευτική διεργασία που απευθύνεται σε ενήλικους οφείλει να στοχεύει στην ενίσχυση της ενηλικιότητας, ώστε οι εκπαιδευόμενοι να οδηγούνται σε περισσότερο αυτοδύναμες και συνειδητές επιλογές αλλά και στην ανάπτυξη μιας αίσθησης αυτοεξουσιοδότησης (Rogers, 1999).

Επισημαίνεται, βέβαια, από πολλούς μελετητές ότι ο σκοπός της προώθησης της αυτοπραγμάτωσης δεν πρέπει να παραγνωρίζει τη σημασία των διδακτικών στόχων του εκάστοτε εκπαιδευτικού προγράμματος, αλλά να συνδυάζεται μ' αυτούς προκειμένου να επιτευχθούν τα μαθησιακά αποτελέσματα που προσδοκούν οι εκπαιδευόμενοι. Έτσι, στο δίλημμα της προσκόλλησης στις απαιτήσεις του γνωστικού αντικειμένου ή στο ιδανικό της ενηλικιότητας, ο A. Rogers αντιπροτείνει την επίτευξη της μεταξύ τους ισορροπίας,

καθώς αποτελεσματική μάθηση θεωρεί αυτή που συνδυάζει την «ελεύθερη ανάπτυξη» με την «πειθαρχημένη δράση» (Rogers, 1999).

Όσον αφορά το στόχο της προσωπικής ενδυνάμωσης, πολλοί στοχαστές (Freire, Jarvis, Mezirow, Brookfield κ.ά.) υπενθυμίζουν ότι υπόκειται πάντα σε περιορισμούς από τις κοινωνικές, ιστορικές και πολιτισμικές συνθήκες. Τονίζουν, δηλαδή, τις κοινωνικοπολιτισμικές διαστάσεις της εκπαίδευσης, η οποία θεωρούν ότι υπόκειται σε διπλό κοινωνικό καθορισμό: Από τη μια πλευρά, οι υπεύθυνοι της εκπαίδευσης –φορείς, μεμονωμένοι εκπαιδευτές– μεταδίδουν στους εκπαιδευόμενους –συνειδητά ή ασυνειδητά– ένα τμήμα του κυρίαρχου ιδεολογικού και συστήματος αξιών το οποίο έχουν εσωτερικεύσει. Και από την άλλη, οι εκπαιδευόμενοι ερμηνεύουν και επεξεργάζονται αυτή την πολιτισμική μετάδοση σύμφωνα με το επίσης κοινωνικά προσδιορισμένο, σύστημα αντιλήψεών τους (Κόκκος, 2005).

Δεδομένου, μάλιστα, ότι οι άνθρωποι συνήθως δεν έχουν επίγνωση ότι το σύστημα αντιλήψεών τους τους έχει επιβληθεί από το πολιτισμικό πλαίσιο και έχει εσωτερικευτεί ασυνειδητά μέσω της διεργασίας της κοινωνικοποίησης, χρειάζεται να γίνουν κριτικά στοχαστικοί σχετικά με το πώς αυτοί οι παράγοντες έχουν διαμορφώσει τους τρόπους με τους οποίους σκέφτονται και διαμορφώνουν τις πεποιθήσεις τους. Μόνο έτσι, σύμφωνα με τον Mezirow, μπορούν να μετασχηματίσουν το αντιληπτικό τους σύστημα, ώστε να διαπραγματεύονται και να δρουν με βάση τους δικούς τους σκοπούς και αξίες και όχι με βάση όσα έχουν αφομοιώσει άκριτα από τους άλλους (Mezirow, 2007). Είναι, επομένως, πολύ σημαντικό η ενήλικη μάθηση να δίνει έμφαση στην κατανόηση του πλαισίου και τον κριτικό στοχασμό των παραδοχών.

Κάτω από αυτό το πρίσμα, αναγνωρίζεται ότι η εκπαιδευτική διεργασία δεν είναι ποτέ ουδέτερη, αλλά επιτελεί συγκεκριμένες κοινωνικές λειτουργίες. Είτε λειτουργεί ως όργανο για την εσωτερικευση της κυρίαρχης ιδεολογίας και τη συμμόρφωση προς αυτήν είτε γίνεται «άσκηση ελευθερίας» προκειμένου να απαλλαγούν οι άνθρωποι από τις κοινωνικές δομές που τους καταπιέζουν και τους εμποδίζουν να κάνουν ελεύθερες επιλογές. Στη δεύτερη περίπτωση, η εκπαίδευση μετατρέπεται σε μια απελευθερωτική διαδικασία, κατά την οποία οι άνθρωποι, όχι ως αποδέκτες της γνώσης αλλά ως γνωστικά υποκείμενα, οδηγούνται στη συνειδητοποίηση, δηλαδή σε μια βαθύτερη, κριτική

κατανόηση τόσο της κοινωνικό-πολιτισμικής πραγματικότητας που διαμορφώνει τη ζωή τους, όσο και της ικανότητάς τους να μετασχηματίσουν την πραγματικότητα αυτή (Dudzinski, et al, 2000).

Σύμφωνα με ένα σημαντικό ρεύμα θεωρητικών της εκπαίδευσης ενηλίκων, αυτή η απελευθερωτική δύναμη της κριτικά στοχαστικής εκπαίδευσης είναι δυνατόν να περιορίζεται στην ατομική αλλαγή μέσω του μετασχηματισμού αξιών και πεποιθήσεων (Mezirow, 2007), αλλά δεν αποκλείεται να συμβάλει σε μορφές δράσης που αποσκοπούν στο μετασχηματισμό της κοινωνικής πραγματικότητας. Ωστόσο, για ορισμένους θεωρητικούς και ακτιβιστές εκπαιδευτές ενηλίκων (όπως οι Brookfield, Freire, Tawney, Williams, Horton, Coady και Tomkins), ο στοχασμός από μόνος του δεν επαρκεί για τη χειραφέτηση από την κυρίαρχη ιδεολογία που μεταδίδεται μέσω της εκπαίδευσης. Απαιτούνται εκπαιδευτικά προγράμματα που υιοθετούν απελευθερωτικούς σκοπούς και εκπαιδευτές με πλήρη επίγνωση του ιδεολογικού υπερκαθορισμού τους. Εκπαιδευτές, δηλαδή, που αναγνωρίζουν ότι οι ιδεολογίες όχι μόνο ενυπάρχουν στις γλωσσικές, κοινωνικές και εκπαιδευτικές πρακτικές, αλλά και κατοικούν μέσα μας, στα συναισθήματα, την ηθική, τον τρόπο αντίληψης και τις διαπροσωπικές σχέσεις μας.

Πρόκειται για μια πολιτική αντίληψη του κριτικού στοχασμού που τον ταυτίζει με την κριτική της ιδεολογίας. Σύμφωνα μ' αυτή τη θεώρηση, η κριτικά στοχαστική εκπαιδευτική διεργασία έχει διπλή στόχευση: Αφενός να κατανοηθούν οι (συχνά καλυμμένες) δυναμικές ισχύος που διέπουν την πρακτική της εκπαίδευσης ενηλίκων (λήψη αποφάσεων, διδακτική μεθοδολογία, είδος λόγου που χρησιμοποιείται, αλληλεπιδράσεις, διαμόρφωση του χώρου κ.λπ.). Να αναγνωριστεί, με άλλα λόγια, ότι οι αίθουσες διδασκαλίας δεν είναι κοινωνικά ουδέτερες, αλλά οι δυναμικές ισχύος που είναι παρούσες στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο παρεμβαίνουν στο εκπαιδευτικό έργο. Και, αφετέρου, να βοηθηθούν οι εκπαιδευόμενοι να αμφισβητήσουν τις οικείες παραδοχές και πρακτικές τους και να συνειδητοποιήσουν ότι αυτό που νομίζουν ως οικείο, προφανές και αυταπόδεικτο είναι στην πραγματικότητα εσωτερικευμένη διάσταση της ηγεμονικής ιδεολογίας που διαιώνίζει τις ανισότητες και την καταπίεση εκ μέρους των κυρίαρχων τάξεων. Είναι φανερό ότι μέσα σ' αυτό το πλαίσιο σκέψης ο κριτικός στοχασμός, ως κριτική της ιδεολογίας, εμπεριέχει τόσο μια θεωρία κοινωνικής

ανάλυσης όσο και την υπόσχεση του κοινωνικού μετασχηματισμού (Dudzinski, et al, 2000).

Σε κάθε περίπτωση, οι όποιες κοινωνικές λειτουργίες της εκπαίδευσης αντιστοιχούν σε διαφορετικούς τρόπους κατανομής της εξουσίας ανάμεσα στον εκπαιδευτή και τους εκπαιδευόμενους. Έτσι, η εκπαίδευση που αποσκοπεί στη συμμόρφωση και αναπαραγωγή του κυρίαρχου προτύπου δίνει στον εκπαιδευτή το ρόλο του διοργανωτή της μαθησιακής κατάστασης όπως αυτός νομίζει. Αντίθετα, η εκπαίδευση που επιδιώκει την ανάπτυξη της αυτονομίας και της υπευθυνότητας των ατόμων, προσπαθεί να μεταφέρει όσο το δυνατόν περισσότερο την εξουσία στους εκπαιδευόμενους.

Αν, τέλος, η εκπαίδευση στοχεύει στην τελειοποίηση των γνώσεων των εκπαιδευομένων με σκοπό να επιδράσουν στο περιβάλλον τους και να το μεταμορφώσουν, η εξουσία μοιράζεται εξίσου μεταξύ εκπαιδευομένων και εκπαιδευτών, οι οποίοι αναλαμβάνουν από κοινού την ευθύνη της εκπαίδευσης. Οι στόχοι, η μέθοδος, ο τρόπος αξιολόγησης και η παρακολούθηση γίνονται αντικείμενο διαπραγμάτευσης με την ομάδα. Οι παιδαγωγικές μέθοδοι επιτρέπουν στους εκπαιδευόμενους να παίζουν ενεργό ρόλο. Στο πλαίσιο αυτό, ο εκπαιδευτής διατηρεί ένα μέρος της εξουσίας του, για να οργανώσει την κατάσταση και να συμβάλει όπου χρειάζεται (Noye & Piveteau, 1999).

Στο σημείο αυτό θα λέγαμε ότι η δράση των πολιτικά ευαισθητοποιημένων εκπαιδευτών, αλλά και η δημιουργία ενός ανάλογου συστήματος με τη χρήση των ανάλογων προγραμμάτων δια βίου μάθησης, όπως για παράδειγμα η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερη γλώσσα σε πρόσφυγες, τοξικομανείς, θύματα trafficking, μετανάστες, αλλά και άλλες ευπαθείς ομάδες, ενδέχεται να συναντά τις θεωρίες για την απελευθερωτική και μετασχηματίζουσα μάθηση: Από τη μια μεριά, η εκμάθηση της γλώσσας και δεξιοτήτων από την αγορά εργασίας γίνεται αντιληπτή ως μέσο ενδυνάμωσης της θέσης των εκπαιδευομένων μέσα στην κοινωνία υποδοχής. Και από την άλλη, στην πλειονότητα των περιπτώσεων, η δια βίου εκπαίδευση αποτελεί έκφραση μιας ευρύτερης πολιτικής στράτευσης των οργανώσεων για κοινωνικούς μετασχηματισμούς.

11. Εκπαίδευση Ενηλίκων και κοινωνικά αποκλεισμένες ομάδες

Κατά τον Mezirow, η πλήρης και ελεύθερη συμμετοχή σε μια κριτικά στοχαστική, μετασχηματίζουσα εκπαιδευτική διεργασία προϋποθέτει στοιχεία ωριμότητας, εκπαίδευσης, ασφάλειας, υγείας, οικονομικής ασφάλειας και συναισθηματικής νοημοσύνης. Κατά συνέπεια, θεωρεί ότι οι πεινασμένοι, οι άστεγοι, οι απελπισμένοι, οι φοβισμένοι ενήλικοι έχουν λιγότερες πιθανότητες να καταφέρουν να συμμετάσχουν με επιτυχία σε ένα διάλογο που θα τους βοηθήσει να καταλάβουν καλύτερα το νόημα των εμπειριών τους (Mezirow, 2007: 55).

Οι Belenky και Stanton, ωστόσο, παρατηρούν ότι αυτό δεν πρέπει να αποτελεί λόγο για τον αποκλεισμό των μη προνομιούχων ομάδων από τη μετασχηματίζουσα μάθηση, αλλά έναυσμα για τη συμμετοχή τους στο στοχαστικό διάλογο με στόχο τόσο την προσωπική τους ανάπτυξη όσο και τη διαμόρφωση μιας πιο περιεκτικής, δίκαιης και δημοκρατικής κοινωνίας ((Dudzinski, et al, 2000).

Η κοινωνική ολοκλήρωση, με άλλα λόγια, απαιτεί ίσες ευκαιρίες πρόσβασης στην εκπαίδευση και όχι αποκλεισμό των περιθωριακών ομάδων. Για τους λόγους αυτούς, υποστηρίζεται ότι οι εκπαιδευτές ενηλίκων πρέπει να είναι αφοσιωμένοι στη διεκδίκηση της κοινωνικής δικαιοσύνης (Mezirow, 2007). Υπάρχει, λοιπόν, μια παράδοση μέσα στο πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων που δείχνει έντονο ενδιαφέρον για τα κοινωνικό-πολιτικά ζητήματα και πιστεύει ότι οι τάξεις εκπαίδευσης ενηλίκων θα μπορούσαν να είναι ένας χώρος προώθησης μιας πιο δίκαιης κοινωνίας. Πράγματι, στο παρελθόν οι εργατικές τάξεις και οι γυναίκες χρησιμοποίησαν την Εκπαίδευση Ενηλίκων, ατομικά και συλλογικά, προκειμένου να βελτιώσουν τη θέση τους, ενώ σήμερα συχνά χρησιμοποιείται για την καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού.

Ο κοινωνικός καθορισμός της Εκπαίδευσης Ενηλίκων είναι εμφανής στην περίπτωση των ομάδων που απειλούνται με κοινωνικό αποκλεισμό. Έρευνες κατέδειξαν ότι οι κοινωνικοί και οικονομικοί παράγοντες συμβάλλουν σημαντικά στη μη πρόσβαση ή στη μη συμμετοχή στην εκπαίδευση ορισμένων ομάδων (Κόκκος, 2005). Όσον αφορά τις προσδοκίες, διαμορφώνονται επίσης με βάση την κοινωνική προέλευση. Έτσι, στα

χαμηλά κοινωνικά στρώματα δεν προέχει συνήθως η κοινωνική αναγνώριση και διάκριση όσο η ικανοποίηση των αναγκών επιβίωσης. Επιπλέον, παράγοντες εξωγενείς (όπως οι συνθήκες διαβίωσης, η έλλειψη πρόσβασης σε θεσμούς πληροφόρησης, η αδυναμία επικοινωνίας εξαιτίας άγνοιας ή ελλιπούς γνώσης της ελληνικής γλώσσας, η έλλειψη χρόνου, η αδυναμία κάλυψης του κόστους, η δομή και ο τρόπος λειτουργίας των εκπαιδευτικών συστημάτων, η μικρή υποστήριξη από το περιβάλλον, και τα κοινωνικά πρότυπα π.χ. για τις γυναίκες και τους αποφυλακισμένους) αλλά και εσωγενείς (αίσθημα απόρριψης, χαμηλή αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση, μειωμένο κίνητρο, αρνητική εικόνα για την εκπαίδευση) είναι δυνατόν να λειτουργήσουν ως εμπόδια στη μάθηση των κοινωνικών αυτών ομάδων (Brookfield, 1995).

Οι ευπαθείς ομάδες στις περισσότερες περιπτώσεις, ανεξάρτητα από το μορφωτικό επίπεδο και την κοινωνική τους θέση στη χώρα προέλευσης, εντάσσονται στις κοινωνικά χαμηλότερες τάξεις της κοινωνίας, καθώς μαστίζονται από την ανεργία ή απασχολούνται στις πιο υποβαθμισμένες, κακοπληρωμένες και χαμηλού γοήτρου θέσεις εργασίας (Clement & Vanderberghe, 2000). Παράλληλα προβλήματα, όπως η μη επαρκής χρήση της γλώσσας στους μετανάστες της χώρας υποδοχής ή μη αποδοχή των αποφυλακισμένων ή η δυσκολία πρόσβασης σε εκπαιδευτικές μονάδες των κατοίκων των ακριτικών περιοχών, αποτελούν φραγμό με καθοριστικές συνέπειες σε οικονομικό, κοινωνικό και ψυχολογικό επίπεδο: επαγγελματική υποβάθμιση, μη αποτελεσματική συναλλαγή με τις δημόσιες υπηρεσίες, αδυναμία έκφρασης αιτημάτων και διεκδίκησης δικαιωμάτων, αισθήματα μειονεξίας και φόβου, περιθωριοποίηση.

Ο σχεδιασμός, επομένως, και η υλοποίηση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων για τις κοινωνικά αποκλεισμένες ομάδες παρουσιάζει ιδιαίτερες δυσκολίες και απαιτεί συστηματική και ολοκληρωμένη επιστημονική εργασία. Κατ' αρχάς, είναι σημαντικό να εξετάζονται τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και οι ανάγκες της ομάδας-στόχου και να λαμβάνονται υπόψη οι κοινωνικές και οικονομικές δυσκολίες της, ώστε ο σχεδιασμός του προγράμματος να φροντίζει για την άρση των εμποδίων προς τη μάθηση. Για παράδειγμα, η επιλογή του τόπου και του χρόνου των μαθημάτων οφείλει να λαμβάνει υπόψη το πλαίσιο ζωής της συγκεκριμένης ομάδας, προκειμένου να εξυπηρετεί τους εκπαιδευόμενους. Όσον αφορά το αντικείμενο της εκπαίδευσης, πρέπει να σχετίζεται με

τις ανάγκες, τα κίνητρα και τις προσδοκίες των εκπαιδευομένων, όχι μόνο ως ομάδας αλλά και ως ατόμων, έτσι ώστε να έχει άμεση πρακτική χρησιμότητα. Κι αυτό, γιατί παρά τα ποικίλα εξωτερικά και εσωτερικά εμπόδια στη μάθηση, ως άτομα με ιδιαίτερα βιώματα και προσωπικά χαρακτηριστικά, ενδιαφέροντα, επιθυμίες, ανάγκες, στάσεις και συμπεριφορές, οι ανήκοντες σε ευάλωτες κοινωνικές ομάδες προσέρχονται στα διάφορα προγράμματα εκπαίδευσης με πολύ συγκεκριμένες προθέσεις, στόχους αλλά και προσδοκίες για τη βελτίωση των βιοτικών τους συνθηκών (Rogers, 1999).

Καθίσταται λοιπόν απαραίτητη η οργάνωση προγραμμάτων που σέβονται τους εκπαιδευόμενους ως υποκείμενα ικανά να συμμετέχουν σε διαδικασίες διαλόγου και λήψης αποφάσεων σχετικά με τη μάθησή τους. Ωστόσο, έρευνες έχουν δείξει (Clement & Vanderberghe, 2000) ότι συχνά οι στόχοι, το περιεχόμενο και η μεθοδολογία προσέγγισης των προγραμμάτων διδασκαλίας για ευπαθείς ομάδες, π.χ. της ελληνικής γλώσσας σε μετανάστες και πρόσφυγες, διαμορφώνονται ερήμην των εκπαιδευομένων, με βάση μια προκαθορισμένη εικόνα για το τι σημαίνει ικανός ομιλητής της ελληνικής γλώσσας και όχι με βάση τα βιώματα και τις πρακτικές ανάγκες επικοινωνίας. Έτσι, η εκπαιδευτική πράξη δεν αντιμετωπίζεται ως μια διεργασία απάντησης σε προβλήματα και αξιοποίησης της μεταδιδόμενης γνώσης, αλλά κυριαρχείται από το –ανελαστικό– περιεχόμενο της διδασκαλίας.

II. ΣΧΟΛΕΙΑ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΕΥΚΑΙΡΙΑΣ

1. Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας στην Ευρωπαϊκή Ένωση

Η φιλοσοφία του θεσμού των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας βασίζεται στη Λευκή Βίβλο με τίτλο *“Διδασκαλία και Μάθηση: προς την Κοινωνία της Μάθησης”*, την οποία διατύπωσε η Ευρωπαϊκή Επιτροπή με σκοπό να προωθήσει την κοινωνική και οικονομική ένταξη των νέων οι οποίοι διαρρέουν από το εκπαιδευτικό σύστημα χωρίς να έχουν κατοχυρώσει τη βασική εκπαίδευση και να υπογραμμίσει την ανάγκη εξεύρεσης νέων τρόπων αντιμετώπισης των ανισοτήτων που δημιουργούν η κοινωνία της πληροφορίας, η παγκοσμιοποίηση και η ανάπτυξη ενός «πολιτισμού της επιστήμης και της τεχνολογίας». Η κεντρική ιδέα του προγράμματος είναι να προσφέρει νέες ευκαιρίες μάθησης σε νέους και νέες, τους οποίους το τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα απέτυχε να εφοδιάσει με τα προσόντα, τις γνώσεις και τις δεξιότητες που θα εξασφάλιζαν μια θέση στην αγορά εργασίας.

Για την επίτευξη της καταπολέμησης του κοινωνικού αποκλεισμού των νέων μέσω της κοινωνικής και επαγγελματικής ένταξής τους, προτάθηκε να συμπεριληφθούν τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας στα πειραματικά προγράμματα (experimental projects) που θα υιοθετούσαν τα κράτη-μέλη. Ο κύριος στόχος των πειραματικών προγραμμάτων ήταν να προσφερθεί η εκπαίδευση και η κατάρτιση στους νέους που στερούνται των δεξιοτήτων και των προσόντων που θα τους επιτρέψουν να βρουν εργασία ή να εισαχθούν στη συνεχιζόμενη κατάρτιση. Για την επίτευξη της κοινωνικής ένταξης των νέων υπογραμμιζόταν η ανάγκη εξεύρεσης νέων τρόπων αντιμετώπισης των ανισοτήτων που δημιουργούν η κοινωνία της πληροφορίας, η παγκοσμιοποίηση και η ανάπτυξη ενός πολιτισμού της επιστήμης και της τεχνολογίας (Βεκρής, Χοντολίδου, 2003).

Τα σχολεία θα απευθύνονταν σε νέους 16-24 ετών που δεν ολοκλήρωσαν την υποχρεωτική εκπαίδευση και δεν διέθεταν τα απαραίτητα προσόντα για να απορροφηθούν στην αγορά εργασίας (Commission of the European Communities 1995:40-42, CEDEFOR 1998:1, Ζαφειρακίδης 2002:20, Βεκρής 2003:17). Τα πιλοτικά προγράμματα «Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας» έχουν ως πρότυπο τα σχολεία εντατικής

μάθησης (accelerated schools) (Καγκαλίδου, 1999), τα οποία ιδρύθηκαν στα τέλη της δεκαετίας του 1980 στις ΗΠΑ, με σκοπό να αντιμετωπίσουν τη διαρροή των μαθητών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίοι προέρχονται από τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα ή εθνικές μειονότητες ή μονογονεϊκές οικογένειες, να τους επανεντάξουν στη σχολική διαδικασία και να τους εφοδιάσουν με δεξιότητες απαραίτητες για την κοινωνική τους προσαρμογή και την ένταξή τους στην αγορά εργασίας. Στα σχολεία αυτά διδάσκουν έμπειροι εκπαιδευτικοί και χρησιμοποιούν εναλλακτικές μεθόδους, προκειμένου να αντιμετωπίσουν την κρίση του εκπαιδευτικού συστήματος και να παράσχουν γνώσεις στους νέους αυτούς.

Βασικός παιδαγωγικός στόχος των σχολείων αυτών ήταν να ικανοποιήσουν της ανάγκες των μαθητών μέσα από την ανάδυση και την αξιοποίηση των δυνατοτήτων του καθενός. Το στόχο αυτό προσπάθησαν να τον επιτύχουν με βάση τις εξής παιδαγωγικές αρχές:

- ☒ Σε αντίθεση με το παραδοσιακό σχολείο, το οποίο χώριζε τους μαθητές άμεσα ή έμμεσα ανάλογα με την εξωσχολική βοήθεια που είχαν, τα σχολεία αυτά χαρακτηρίζονταν από την ενότητα μαθησιακού περιεχομένου και πρακτικών για όλους τους μαθητές ενσωματώνοντας τη δράση όλων των εμπλεκόμενων στην αγωγή (δασκάλων, γονέων, μαθητών).
- ☒ Αποβλέπουν, επίσης στην ενθάρρυνση της εμπλοκής όλων των μαθητών στις σχολικές διαδικασίες και της υπευθυνότητας στη λήψη αποφάσεων.
- ☒ Επιδιώκουν την υποστήριξη των μαθητών, ώστε να αναδυθούν μέσα από τις εκπαιδευτικές διαδικασίες οι δυνατότητες τους και να μειωθούν οι αδυναμίες τους, γνωστικού, ψυχολογικού ή κοινωνικού τύπου (Κρίβας, 2007:245-247).

Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή, με ευρύτερο σκοπό τη σύνδεση της κοινωνικής και επαγγελματικής διάστασης με την εκπαιδευτική (European Commission, 2000), φρόντισε να καθορίσει ένα πλαίσιο στόχων για την οργάνωση και λειτουργία των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας οι οποίοι συνοψίζονται στα εξής:

- ☒ Σύμπραξη κοινωνικών φορέων για την υποστήριξη των ΣΔΕ. Για την εξασφάλιση της επιτυχίας τους εγχειρήματος κρίνεται απαραίτητη η συνεργασία

με την τοπική αυτοδιοίκηση, τις κοινωνικές υπηρεσίες, αλλά και τον ιδιωτικό τομέα που θα προσφέρει στο μέλλον την ευκαιρία κατάρτισης και πιθανής απασχόλησης.

- ☒ Εναλλακτικές μέθοδοι διδασκαλίας και διαφορετικό περιεχόμενο μάθησης που θα λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες, τις ιδιαιτερότητες, τις ικανότητες και τις επιθυμίες των εκπαιδευόμενων και θα εγείρει την ενεργητική συμμετοχή τους στη μάθηση.
- ☒ Ευέλικτοι κύκλοι σπουδών που θα στοχεύουν στην απόκτηση βασικών δεξιοτήτων (αριθμητικές, λεκτικές και κοινωνικές) και σύνδεσή τους με την πρακτική εξάσκηση σε επιχειρήσεις.
- ☒ Εξοικείωση με τις νέες τεχνολογίες και τη χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών.
- ☒ Λειτουργία των σχολείων σε περιοχές όπου οι νέοι, που αποτελούν την ομάδα-στόχο, ζουν και εργάζονται, όπου προωθείται μια συνολική στρατηγική για την αναβάθμιση της τοπικής κοινωνίας και το άνοιγμα νέου ορίζοντα για τους συμμετέχοντες (European Commission, 2000:2-13, Ζαφειρακίδης 2002:21, Ζαρίφης, 2003:82, Βεκρής, 2003:18-20, Βεκρής, 2004:19).
- ☒ Ενσωμάτωση των συμβουλευτικών υπηρεσιών. Ένας Σύμβουλος Ψυχολόγος και ένας Σύμβουλος Σταδιοδρομίας σε κάθε σχολείο. Στόχος είναι η προώθηση, η ανάπτυξη και απόκτηση προσωπικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων για επανένταξη των εκπαιδευομένων στον κοινωνικό χώρο, η επαγγελματική πληροφόρηση και επαγγελματογνωσία, απόκτηση δυναμικών ικανοτήτων (δημιουργικότητα, λήψη αποφάσεων), ενίσχυση της αυτογνωσίας και αυτοεκτίμησης (Κρίβας & Καγκαλίδου, 2003: 269-280).

Έτσι, λοιπόν, την περίοδο 1997-1999 άρχισαν να λειτουργούν 13 πιλοτικά Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, τα οποία παρακολούθησαν 4.000 μαθητές σε 11 χώρες: Γερμανία (Κολονία και Halle), Δανία (Svendborg), Ισπανία (Βαρκελώνη και Bilbao), Φιλανδία (Hameenlinna), Γαλία (Μασσαλία), Ελλάδα (Αθήνα στο Περιστερί), Ιταλία (Catania),

Ολλανδία (Heerlen), Πορτογαλία (Seixal), Σουηδία (Norkoring) και Ηνωμένο Βασίλειο (Leeds) (Κρίβας & Καγκαλίδου, 2003).

Σύμφωνα με τον οδηγό ίδρυσης των ΣΔΕ της Ευρωπαϊκής Ένωσης, τα σχολεία ιδρύονται σε μεγάλα αστικά κέντρα που περιλαμβάνουν συνοικίες στις οποίες το υψηλό επίπεδο ανεργίας συνυπάρχει με ομάδες περιθωριοποιημένων νέων (European Commission, 1999). Σημειώνεται ότι τα ήδη εφαρμοσμένα πιλοτικά προγράμματα δείχνουν καθαρά ότι τα ΣΔΕ δεν πρέπει να είναι σχολεία-γκέτο, αλλά, αντίθετα, τα προγράμματα δεύτερης ευκαιρίας απευθύνονται σε ολόκληρο το σχολικό πληθυσμό μιας υποανάπτυκτης περιοχής, «...χωρίς διαφοροποίηση ανάμεσα σε αυτούς που μπορούν να παρακολουθήσουν έναν παραδοσιακό τύπο σχολείου και σε αυτούς που δεν μπορούν, έτσι ώστε να αποφευχθεί κάθε μορφή διαχωρισμού (segregation)» EC(1999:43).

Πρόκειται ουσιαστικά για τη θέσπιση ενός «ανοικτού σχολείου» (Μαυρογιώργος, 1999β:175), το οποίο λειτουργεί ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής (Μαυρογιώργος, 1999α) για να υπάρξει εκπαιδευτική πράξη με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά. Ο θεσμός των ΣΔΕ επιφέρει καινοτομίες στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι και λαμβάνει υπόψη του τις ανάγκες των εκπαιδευομένων, εφαρμόζοντας ευέλικτα και εξατομικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα. Γίνεται λόγος άρα, για ένα διαφορετικό θεσμικό περιβάλλον, το οποίο δεν χαρακτηρίζεται από παγιωμένες πρακτικές διοίκησης, όπως συμβαίνει με τους αντίστοιχους μηχανισμούς διοίκησης της τυπικής εκπαίδευσης.

Παρόλο που τα πιλοτικά αυτά προγράμματα έπρεπε να τεθούν σε λειτουργία μέχρι το 1999, στην Ελλάδα και στην Πορτογαλία ξεκίνησαν το 2000 (European Commission, 2001). Οι διαφορετικές οικονομικές πηγές από τις οποίες χρηματοδοτούνται τα προγράμματα (τοπικές, εθνικές και ευρωπαϊκές πηγές) δικαιολογούν ως ένα βαθμό τις διαφορές τους ως προς τον χρόνο έναρξης της λειτουργίας τους (European Commission, 2000). Από το 1996 έως το 2000, 400 νέοι συμμετείχαν στα ΣΔΕ, ενώ η μαθητική διαρροή άγγιξε ένα μικρό σχετικά ποσοστό του 6%.

Ο επιδιωκόμενος στόχος ήταν οι πόλεις αυτές να αποτελέσουν ένα δίκτυο με στενή συνεργασία και ανταλλαγή εμπειριών, προκειμένου να πολλαπλασιασθούν τα

αποτελέσματά τους, να εντοπισθούν τα καταλληλότερα στοιχεία τους που μπορούν να αξιοποιηθούν ώστε να ενισχυθεί η ιδέα και να διαδοθεί σε άλλες χώρες.

Όσον αφορά την ηλικία του πληθυσμού- στόχου, υπάρχει όριο προς τα κάτω και αυτό είναι, η ηλικία που ολοκληρώνεται η υποχρεωτική εκπαίδευση σε κάθε χώρα, ώστε να μην υποσκάπτεται η υποχρεωτική εκπαίδευση. Προς τα πάνω το όριο δεν υπάρχει, αν και σε ορισμένα σχολεία ισχύει η ηλικία των 25 ετών. Εξάιρεση αποτελεί η Ελλάδα η οποία σε μια προσπάθεια γεφύρωσης της «Δεύτερης Ευκαιρίας» με την «Εκπαίδευσης Ενηλίκων» δέχεται εκπαιδευόμενους χωρίς όριο ηλικίας προς τα πάνω, Η Ελλάδα είναι η μοναδική χώρα στην οποία το απολυτήριο σπουδών του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας αναγνωρίζεται από το κράτος ως ισότιμο του κανονικού Γυμνασίου.

Το 2001 οι αξιολογικές εκθέσεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης επαναβεβαίωσαν τα βασικά χαρακτηριστικά του θεσμού, όπως αυτά διατυπώθηκαν αρχικά και προσέθεσαν κάποια άλλα τα οποία συντελούν και αυτά στην επίτευξη του βασικού στόχου. Τα χαρακτηριστικά των ΣΔΕ που μας ενδιαφέρουν στην παρούσα εργασία υπογραμμίζονται με έμφαση:

«Η διαφοροποιημένη διδακτική παιδαγωγική προσέγγιση και συμβουλευτική υποστήριξη που εστιάζει στις ατομικές ανάγκες, ενδιαφέροντα και ικανότητες. Οι εκπαιδευόμενοι είναι εξ ορισμού ενήλικοι που δεν έχουν την ίδια ηλικία, δεν έχουν τις ίδιες εμπειρίες και γνώσεις, έχουν διαφορετικές φιλοδοξίες, έχουν ήδη διαμορφώσει, συνειδητά ή ασυνείδητα, τρόπους να μαθαίνουν και έχουν πολλές υποχρεώσεις που προκύπτουν από τους πολλαπλούς και ανταγωνιστικούς μεταξύ τους ρόλους. Η εξατομικευμένη παιδαγωγική προσέγγιση είναι ικανή χωρίς να διαψεύσει τις προσδοκίες των εκπαιδευομένων, χωρίς να αγνοήσει το μαθησιακό τους ήθος, να τους οδηγήσει στην κατάκτηση ενός κοινωνικού στόχου που είναι η υπέρβαση των δυσκολιών λόγω της ελλειμματικής εκπαίδευσης, μέσω ενός σχεδιασμένου ευέλικτου Προγράμματος Σπουδών». (ΕΥ, 2001).

Τον Ιούνιο του 1999, ιδρύθηκε στην Ολλανδία και ο Ευρωπαϊκός Σύνδεσμος Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας για να διευκολύνει την ένταξη όλων των νέων πρωτοβουλιών. Στόχος της Ευρωπαϊκής Επιτροπής είναι να γίνουν όλα τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας μια «οικογένεια» στο πλαίσιο της οποίας θα επιτρέπεται η ανταλλαγή ιδεών,

καινοτομιών και καλών πρακτικών (European Commission, 2000), αλλά και θα ενισχύεται η προοπτική για διακρατικές ανταλλαγές εκπαιδευομένων και εκπαιδευτικών (Καγκαλίδου, 1999).

2. Το Ελληνικό Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας - Φιλοσοφία των ΣΔΕ

Η γενικότερη φιλοσοφία και παιδαγωγική αντίληψη των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) εντάσσεται στο πλαίσιο των αντιλήψεων της μεταρρυθμιστικής παιδαγωγικής και των εναλλακτικών σχολείων, της αγωγής για και μέσα από την κοινότητα (community education) και της ανοικτής αγωγής (open education).

Τα στοιχεία αυτών των ρευμάτων, τα οποία εμπεριέχονται στη φιλοσοφία και σκοποθεσία των ΣΔΕ αφορούν κυρίως στην παιδαγωγική και μαθησιακή διαδικασία (Κρίβας, 2007).

Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας είναι ευέλικτα καινοτομικά προγράμματα που στοχεύουν στην καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού ενηλίκων που έχουν απομακρυνθεί από τη βασική εκπαίδευση και δεν διαθέτουν τα απαραίτητα προσόντα και τις δεξιότητες για να ανταποκριθούν στις σύγχρονες απαιτήσεις της αγοράς εργασίας (Πράπας, 2005, Βεργίδης, 2008). Στις άμεσες προτεραιότητές τους ανήκουν η ενεργοποίηση των συμμετεχόντων μαθητών για ατομική και κοινωνική ανάπτυξη, η αύξηση των ευκαιριών απασχόλησης και κοινωνικής ένταξης μέσα από τη δημιουργία δικτύων συνεργασίας ανάμεσα στα σχολεία, την τοπική κοινωνία, την εκπαίδευση και τον επιχειρηματικό κόσμο (Ίδρυμα Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης, (<http://www.ekthellas.gr/index.asp?lang=0&node=118#a1>, ΥΠΕΣΔΔΑ: www.kep.gov.gr, www.second_chance_schools).

Συγκεκριμένα, θεωρείται απαραίτητη η αξιοποίηση των ικανοτήτων και δυνατοτήτων του ανθρώπου σε ηλικίες πέρα από τις προσδιοριζόμενες από το κρατικό «υπαρκτό» σχολείο. Η τοπική κοινωνία γίνεται πηγή μάθησης και χώρος παιδαγωγικής παρέμβασης και αξιοποιείται ο στενότερος και ευρύτερος κοινωνικός περίγυρος για την απόκτηση κοινωνικών και επαγγελματικών δεξιοτήτων.

Η μαθησιακή διαδικασία διακρίνεται για τη διεπιστημονικότητά της και την ανάδειξη των πρακτικών συνεπειών της, με σκοπό τη βελτίωση των γνωστικών και κοινωνικών ικανοτήτων των εκπαιδευομένων οι οποίοι θεωρούνται ως «ενεργητικοί μαθητές» (active learners). Η μαθησιακή αυτή διεργασία διαφέρει από το συμβατικό σχολείο. Η διευκόλυνση της συμμετοχικότητας του «μανθάνοντος» και το αναλυτικό πρόγραμμα με επικέντρωση στις μαθησιακές ανάγκες των εκπαιδευομένων είναι οι βασικές διαφορές του ΣΔΕ από το συμβατικό σχολείο.

Η παιδαγωγική διαδικασία υλοποιείται με βάση τις ανάγκες των εκπαιδευομένων και τις προκλήσεις του φυσικού και κοινωνικού περιβάλλοντος. Η κοινωνική μάθηση ενισχύεται μέσα από διαδικασίες επικοινωνίας και συμμετοχικής λήψης απόφασης, όσον αφορά το περιεχόμενο του μαθησιακού υλικού και τη μεθοδολογία, με την υλοποίηση και με τη σύνδεση του σχολείου με την τοπική κοινότητα.

Αυτή η φιλοσοφία φαίνεται να χαρακτηρίζει και τη διδακτική μεθοδολογία στα ΣΔΕ, καθώς υιοθετεί καινοτόμες πρακτικές που προσδίδουν στα σχολεία αυτά μια ιδιαίτερη φυσιογνωμία, αναδεικνύοντας την πολυμορφία και τις διαφορετικές προσεγγίσεις που χαρακτηρίζουν την Εκπαίδευση Ενηλίκων. Δεδομένου ότι στόχος του ΣΔΕ είναι η επανένταξη κυρίως των ανέργων που δεν έχουν ολοκληρώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση, η οργάνωση της διδασκαλίας αποτελεί βασικό παράγοντα και κινείται γύρω από δύο άξονες:

1. την αναδιαμόρφωση των διδακτικών πρακτικών που απομακρύνουν τους μαθητές από την εκπαίδευση,
2. την υπέρβαση των παραδοσιακών μοντέλων, αφού εδώ οι εκπαιδευόμενοι είναι ενήλικες, συνεπώς χρειάζεται να λειτουργήσουν στα πλαίσια της δια βίου εκπαίδευσης.

Η μάθηση στα ΣΔΕ επιχειρεί να συμπεριλάβει στα διδακτικά της κριτήρια τα προβλεπόμενα μελλοντικά προβλήματα, προσπαθεί να ευαισθητοποιήσει τους εκπαιδευόμενους για τους πιθανούς κινδύνους και να βοηθήσει στην εξεύρεση των δυνατών λύσεων, προσφέροντας νέους τρόπους συμπεριφοράς. Πρόκειται δηλαδή για τη νεωτεριστική μάθηση, σύμφωνα με την οποία ο εκπαιδευόμενος μαθαίνει με το βλέμμα

στραμμένο προ το μέλλον, μαθαίνει να επεξεργάζεται λύσεις στα πλαίσια μιας μαθησιακής διαδικασίας, για προβλήματα που ακόμα δεν έχουν λυθεί. Με δεδομένο ότι το σχολείο απευθύνεται σε μια ανομοιογενή ομάδα εκπαιδευομένων και ότι ο καθένας από αυτούς έχει αναπτύξει τον προσωπικό του ρυθμό και τρόπο μάθησης, είναι φανερό ότι δεν εφαρμόζεται κοινό μαθησιακό πρόγραμμα και κοινές διαδικασίες (Τσάφος και Χοντολίδου, 2003).

Συνοψίζοντας, διαπιστώνουμε ότι η διάρθρωση του προγράμματος σπουδών καθώς και η προτεινόμενη εκπαιδευτική μεθοδολογία και το περιεχόμενο των μαθημάτων εστιάζουν το ενδιαφέρον τους καθαρά στις ανάγκες των ενηλίκων εκπαιδευομένων, προσαρμόζονται στις ανάγκες των ενηλίκων μαθητών και είναι σύμφωνα με τις αρχές της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, στις οποίες αναφερθήκαμε εκτενέστερα σε προηγούμενο κεφάλαιο. Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα στα ΣΔΕ δομείται με βάση τις ανάγκες των ενηλίκων, η μάθηση επιτυγχάνεται με ενεργητικό τρόπο, με δημιουργική αλληλεπίδραση και πορεία. Επίσης, το εκπαιδευτικό κλίμα διαπνέεται από αλληλοσεβασμό, από δημιουργική αναζήτηση, από φιλικότητα και ελευθερία.

Στην Ελλάδα, σύμφωνα με το άρθρο 10 του Ν.2525 για την «Οργάνωση & Λειτουργία των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας», ομάδα προτεραιότητας αποτελεί ο πληθυσμός από 18 έως 30 ετών. Από την άλλη, όσον αφορά τα κοινωνικά χαρακτηριστικά προηγούνται οι κοινωνικά ευπαθείς ομάδες, όπως οι μακροχρόνια άνεργες γυναίκες, τα άτομα με χρόνιες παθήσεις, οι πρώην χρήστες ουσιών, οι μονογονεϊκές οικογένειες, οι πρόσφυγες και οι παλιννοστούντες. Τέλος, άλλο κριτήριο εγγραφής στα ΣΔΕ αποτελεί η διαθεσιμότητά τους και η δέσμευση παρακολούθησης (Γλαρούδη και Καγκαλίδου, 2003).

Ως δομή τα ΣΔΕ ανήκουν στην τυπική εκπαίδευση και η διάρκεια της φοίτησης είναι τα δύο έτη, όπου και στο τέλος ο εκπαιδευόμενος θα έχει τίτλο ισότιμο με αυτό των Γυμνασίων, ενώ η διάρκεια των σπουδών είναι οι 18 μήνες με το να χωρίζονται σε 2 ακαδημαϊκές χρονιές. Το πρόγραμμα διαρκεί 25 ώρες την εβδομάδα και τα μαθήματα λαμβάνουν χώρα από την Δευτέρα ως την Παρασκευή σε απογευματινές ώρες, με εξαίρεση τις φυλακές που είναι σε πρωινές ώρες. Τα μαθήματα που διδάσκονται είναι: Ελληνική Γλώσσα, Μαθηματικά, Αγγλική Γλώσσα, Πληροφορική, Κοινωνική

Εκπαίδευση, Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Φυσικές Επιστήμες, Πολιτισμική – Αισθητική αγωγή.

Το πρώτο ΣΔΕ λειτούργησε στον Σεπτέμβριο του 2000, στο Περιστέρι Αττικής σε συνεργασία με τους Δήμους Αθηνών, Περιστερίου και Νίκαιας (Καγκαλίδου, 1999, Ζαφειρακίδης, 2002). Η επιλογή δεν ήταν τυχαία, καθώς η συγκεκριμένη περιοχή χαρακτηρίζεται από υψηλό ποσοστό ανεργίας, σχολικής αποτυχίας ανάμεσα στους νέους και σημαντική απόκλιση μεταξύ των διαφόρων ηλικιακών ομάδων ως προς το εκπαιδευτικό υπόβαθρο (Καγκαλίδου, 1999, Ζαφειρακίδης, 2002). Αν και στην αρχή το πρόγραμμα αντιμετωπίστηκε με καχυποψία, στη συνέχεια οι αιτήσεις συμμετοχής αυξήθηκαν. Το πρώτο ΣΔΕ στο Περιστέρι λειτούργησε με 47 συμμετέχοντες, ηλικίας 21-59 ετών, οι οποίοι προσήλθαν με σκοπό τη βελτίωση του κοινωνικού τους υποβάθρου (Βεκρής, 2003). Σήμερα, λειτουργούν 58 ΣΔΕ κατανεμημένα στις 13 περιφέρειες της χώρας.

Στο Νομό Τρικάλων, το ΣΔΕ λειτουργεί από το σχολικό έτος 2004 – 05 (ΦΕΚ Β 794/27-05-2004) και αριθμεί μέχρι και σήμερα 410 αποφοίτους. (<http://www.inedivim.gr/index.php/2012-09-20-12-00-33>).

3. Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας και οι Εκπαιδευόμενοι

Ως εκπαιδευτικοί οργανισμοί, τα ΣΔΕ κατατάσσονται στους φορείς τυπικής εκπαίδευσης ενηλίκων, καθώς απευθύνονται σε άτομα που θεωρούνται ενήλικα από το νόμο και ανήκουν στο τυπικό-δομημένο εκπαιδευτικό σύστημα παρέχοντας στους εκπαιδευόμενους τίτλο σπουδών ισότιμο με αυτόν του Γυμνασίου. Το σημαντικότερο στοιχείο διαφοροποίησής τους από τους υπόλοιπους φορείς παροχής εκπαίδευσης σε ενήλικες (π.χ. ΙΕΚ) είναι το περιεχόμενο του αναλυτικού τους προγράμματος. Στα ΣΔΕ υλοποιείται ένα ευέλικτο πρόγραμμα σπουδών ώστε να αξιοποιούνται όλοι οι κοινωνικοί χώροι στους οποίους υπάρχει γνώση και συσσωρευμένη εμπειρία όπως χώροι εργασίας, κοινωνικής συνάθροισης, καλλιτεχνικής δημιουργίας, πολιτιστικών εκδηλώσεων κ.ά..(Βεργίδης, 2010).

Οι προδιαγραφές λειτουργίας των ΣΔΕ σκιαγραφούν ένα πολύπλοκο και πολυσύνθετο ρόλο για τον εκπαιδευόμενο ο οποίος θα πρέπει να διαθέτει συγκεκριμένες στάσεις και δεξιότητες καθώς και να διαπραγματευτεί κάποιες αξίες του, όπως να σέβεται και να υποστηρίζει τους άλλους εκπαιδευόμενους και τον εκπαιδευτή του, αλλά και να συμμετέχει στις ενεργητικές τεχνικές που προωθούν τη μάθηση. Συγχρόνως όμως και ο εκπαιδευτής αναλαμβάνει πλήθος καθηκόντων και με το έργο του συμβάλει στη διαμόρφωση της πολιτικής του σχολείου, ώστε ο εκπαιδευόμενος – που δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι στα ΣΔΕ είναι ενήλικας – να πάρει τα κατάλληλα εφόδια που θα τον βοηθήσουν στην συνέχεια των σπουδών του.

Πρώτο μέλημα του εκπαιδευόμενου που μετέχει στα προγράμματα του ΣΔΕ είναι να ενημερωθεί για το πρόγραμμα του σχολείου και τους στόχους του, τα ειδικά χαρακτηριστικά του κάθε μαθήματος, αλλά και να έχει πρόσβαση στους συμβουλευτικούς και λοιπούς φορείς που αποτελούν το δίκτυο υποστήριξης του ΣΔΕ. Αναπτύσσει ένα δίκτυο επικοινωνίας και τακτικής συνεργασίας με το διευθυντή του σχολείου, τον επιστημονικό υπεύθυνο, τους καθηγητές του, τους συμβούλους, και τους συναδέλφους του από το ίδιο ή και από άλλο σχολείο, τους τοπικούς θεσμικούς και παραγωγικούς φορείς (Βεργίδης, 2010). Δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι τα ΣΔΕ συχνά απευθύνονται σε άτομα που έχουν μείνει εκτός εκπαιδευτικής διαδικασίας αλλά και συχνά ζουν στα όρια της κοινωνίας. Οπότε είναι αναγκαίο όχι μόνο να αποκτήσουν γνώσεις αλλά και να ενισχύσουν την αυτοεκτίμησή και αυτοπεποίθησή τους και να ενσωματωθούν στον κοινωνικό ιστό μέσω της συμμετοχής τους στα προγράμματα των ΣΔΕ.

Ο εκπαιδευόμενος δεν παρακολουθεί ένα αυστηρό πρόγραμμα σπουδών όπως συμβαίνει στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Το πρόγραμμα είναι συμπιεσμένο και ο εκπαιδευτής θα πρέπει συχνά να εξατομικεύσει το περιεχόμενο ανάλογα με τις ανάγκες των συμμετεχόντων. Οπότε είναι σημαντικό, για να στηριχθεί η αυτοπεποίθηση και η αυτοεκτίμηση των εκπαιδευόμενων, να είναι σε πλήρη συνεργασία με τον εκπαιδευτή τους και να του παρέχουν τις πληροφορίες που αποζητά, ώστε να προσαρμόσει το περιεχόμενο του μαθήματος στις ιδιαίτερες ανάγκες του και να νοιώθει ότι η προσπάθεια του έχει νόημα.

Αυτό σημαίνει ότι σημαντικό ρόλο στην αυτοεκτίμηση των εκπαιδευόμενων στα ΣΔΕ θα έχουν οι στάσεις και η συμπεριφορά των εκπαιδευτών. Κατά τη διδασκαλία ο εκπαιδευτής θα πρέπει να θίγει ποικίλα θέματα και να χρησιμοποιεί πλήθος εκπαιδευτικών τεχνικών ώστε να κρατήσει αμείωτο το ενδιαφέρον των εκπαιδευομένων και να τους παροτρύνει σε ενεργή συμμετοχή. Σε συνεργασία με τις συμβουλευτικές υπηρεσίες του σχολείου υποστηρίζει και εμπνυχώνει συνεχώς τους εκπαιδευόμενους. Ο εκπαιδευτής στο ΣΔΕ προσεγγίζει τις ανάγκες των εκπαιδευομένων ολιστικά, αξιοποιεί τις εμπειρίες τους, εστιάζει στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησής τους, τους μαθαίνει τον τρόπο για να κατακτήσουν νέες γνώσεις, τους βοηθάει να αναπτύξουν ικανότητες επικοινωνίας και συνεργασίας, κριτική σκέψη και δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων (Βεργίδης, Ευστράτογλου & Νικολοπούλου, 2007). Πρωτίστως όμως οφείλει να ενδιαφερθεί σε προσωπικό επίπεδο για κάθε έναν εκπαιδευόμενο ξεχωριστά, να μάθει το εκπαιδευτικό του παρελθόν, να ανιχνεύσει τους στόχους και τις προσδοκίες του από τη φοίτησή του στο ΣΔΕ, να ανακαλύψει τις γνώσεις και τις ικανότητές του, να προσδιορίσει τα εμπόδια που αντιμετωπίζει και τα οποία θα μπορούσαν να παρακωλύσουν τη μαθησιακή του πορεία. Δεδομένης της πολυσχιδούς προσωπικότητας και της πολλές φορές εύθραυστης ψυχοσύνθεσης των εκπαιδευομένων, πολύτιμη και χρήσιμη θα αποδειχθεί η κατοχή επιπλέον γνώσεων εκ μέρους του εκπαιδευτή στον τομέα της ψυχολογίας, της διαχείρισης των ομάδων και των ανθρωπίνων σχέσεων (Κώττη, 2008).

Το γεγονός ότι ο εκπαιδευόμενος έχει έρθει στα ΣΔΕ δείχνει ότι εκ των προτέρων έχει μια θετική στάση και θέλει να αναβαθμίσει τις γνώσεις, τις δεξιότητες του αλλά και να έχει ένα πιο ενεργό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η παιδαγωγική φυσιογνωμία της εκπαιδευτικής διαδικασίας στα ΣΔΕ καθορίζεται από το προφίλ των εκπαιδευομένων, το σκοπό και τους βασικούς στόχους των σχολείων, καθώς και από τις διδακτικές προσεγγίσεις που υλοποιούνται στα ΣΔΕ. Τα στοιχεία αυτά παρέχουν τις συνθήκες αυτές που θα οδηγήσουν τον εκπαιδευόμενο να έχει υψηλό βαθμό αυτοεκτίμησης. Συμπερασματικά, στο πλαίσιο της Δια Βίου Μάθησης η εκπαίδευση των ενήλικων εκπαιδευομένων των ΣΔΕ αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο για τη διασφάλιση της κοινωνικής συνοχής και της επαγγελματικής ένταξής τους.

III. ΕΑΥΤΟΣ – ΑΥΤΟΑΝΤΙΛΗΨΗ – ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ

1. Η Έννοια του Εαυτού και η σύνδεσή του με την Αυτοαντίληψη και την Αυτοεκτίμηση

Για να προσδιοριστούν οι έννοιες της αυτοεκτίμησης και της αυτοαντίληψης, δηλαδή πώς το άτομο αντιλαμβάνεται και εκτιμά τον εαυτό του, είναι σημαντικό να αναφερθούμε στην έννοια του εαυτού, που είναι γεγονός ότι έχει απασχολήσει από πολύ νωρίς τον άνθρωπο.

Μέχρι τον 20^ο αιώνα υπήρξε σημαντική φιλοσοφική συζήτηση σχετικά με τον εαυτό. Οι πρώτες προσπάθειες του ανθρώπου να καταλάβει τον εαυτό του, παρουσιάζονται ακόμα και σε πρωτόγονες θρησκείες, μέσα από τις οποίες φαίνεται η θεώρηση του ανθρώπου, ως ενός σώματος φυσικού, το οποίο κατέχει κάποια εσωτερική, μη σωματική, δύναμη, η οποία διευθύνει τη ζωή του. Αυτή η δύναμη ονομάστηκε «ψυχή», «φύση», «πνοή», «θέληση», «πνεύμα» (Κοσμίδου-Hardy, 2008).

Φιλοσοφικές αναζητήσεις της έννοιας του εαυτού συναντάμε στην αρχαία Ελλάδα. Σύμφωνα με το Σωκράτη, η ηθική βελτίωση του ανθρώπου μπορούσε να επιτευχθεί με την απόφαση να δουλέψουν οι ίδιοι οι άνθρωποι πάνω στον εαυτό τους. Αυτό είχε ως προϋπόθεση το «γνώθι σ' αυτόν» (Λεονταρή, 1998).

Για τον Πλάτωνα η έννοια του εαυτού εμπεριέχεται στη θεωρία του για την «ψυχή», η οποία για αυτόν είναι αφενός αυτό που έχει ζωή, αυτό που κινείται μόνο του και κινεί και τα άλλα, και αφετέρου αυτό που αντιλαμβάνεται, συναισθάνεται και θέλει. Ο Πλάτων χώρισε την ψυχή σε δύο μέρη και αυτό που ενδιαφέρει το σημερινό μελετητή είναι η βαθιά επίδραση που άσκησε η ιδέα του δυϊσμού, της ύπαρξης δηλαδή ύλης και πνεύματος, όχι μόνο στο χώρο της φιλοσοφίας αλλά και της ψυχολογίας (Λεονταρή, 1998).

Ο Αριστοτέλης υποστήριξε ότι η ψυχή είναι η μορφή που προκύπτει από τις κινήσεις και τις μεταβολές του οργανικού σώματος. Η «ψυχή», κατά τον Αριστοτέλη, νοείται ως

ενότητα έστω κι αν έχει ποικίλες ικανότητες, «δυνάμεις». Η ψυχική ζωή, κατά τον Αριστοτέλη αποτελείται από στρώματα, το καθένα από τα οποία είναι η ύλη για το ανώτερο.

Για τους αρχαίους Έλληνες φιλόσοφους, λοιπόν, ο εαυτός νοείται ως ψυχή, νους ή πνεύμα, ως κάτι διαρκές, το οποίο μπορεί να ταυτιστεί με το αιώνιο.

Με το Χριστιανισμό, έχουμε μια ακόμα διάκριση ανάμεσα στο σώμα και την ψυχή.

Κατά το Μεσαίωνα, καθώς η σπουδαιότητα του ατόμου ελαττώνεται, μειώνεται αναλογικά και το ενδιαφέρον των στοχαστών για την έννοια του εαυτού, ενώ την εποχή της Αναγέννησης αναζωπυρώνεται το ενδιαφέρον για το άτομο και τον εαυτό.

Το 17ο αιώνα εμφανίσθηκε στη Δυτική Ευρώπη, ένας νέος δυϊσμός του εαυτού ως «υποκείμενο» και «αντικείμενο». Ο 17ος αιώνας χαρακτηρίζεται από μια έμφαση στην ατομικότητα, η οποία πρόσφερε νέες ευκαιρίες σε πολλούς, αλλά αποτέλεσε και μια απειλή επειδή η κατάκτησή της έγινε εις βάρος του «σχετίζεσθαι». Ο υλισμός, ο προτεσταντισμός και ο ατομικισμός αποτελούν τη βάση πάνω στην οποία ο Descartes στηρίζει την κοσμοθεωρία του και από την οποία αντλεί την ιδέα του «σκεπτόμενου εαυτού». Η περίφημη θεμελιακή βεβαιότητα του «σκέφτομαι άρα υπάρχω» (cogito ergo sum) δείχνει ότι το γεγονός της ύπαρξής μας αποδεικνύεται από το ότι είμαστε ικανοί για σκέψη και για το λόγο αυτό υπάρχουμε ως πρόσωπα μόνο όταν σκεφτόμαστε. Ο εαυτός του Descartes είναι κενός από συναισθήματα, σχέσεις ή ανάπτυξη. Είναι ένας μοναχικός στοχαστής, ένα καθαρό υποκείμενο (Λεονταρή, 1998)

Ο Locke (στο Λεονταρή, 1998) υποστήριξε, ότι *«είναι αδύνατο να εντοπίσουμε μια αμετάβλητη, μόνιμη οντότητα πέρα από τις εμπειρίες μας»*. Θεώρησε τη γνώση ως τον πυρήνα του εαυτού, αλλά διαφώνησε με τους πριν από αυτόν θεωρητικούς ως προς τη πηγή της γνώσης, υποστηρίζοντας ότι *«η γνώση προέρχεται από την εμπειρία»*. Προς την κατεύθυνση αυτή ο Hume πιστεύει, ότι *«η έννοια του εαυτού δεν έχει θέση στο χώρο της φιλοσοφίας»*. Απέρριψε τις ιδέες του Πλάτωνα και του Αριστοτέλη για την ψυχή και θεώρησε ότι η αντίληψη του εαυτού στηρίζεται σε μια σειρά εμπειριών που συνδυάζονται με ποικίλους τρόπους. Ο εαυτός για τον Hume είναι μια ψευδαίσθηση,

δηλαδή μόνο η αίσθηση της ζέστης ή του κρύου, του φωτός ή της σκιάς, της αγάπης ή του μίσους, του πόνου ή της ηδονής (Λεονταρή, 1998:25).

Ο Kant (στο Κοσμίδου-Hardy, 2008, Α τόμος), βαδίζοντας στα χνάρια του Hume τόνισε τη σημασία του «εμπειρικού εαυτού», προχωρώντας πιο πέρα από την καθαρά εμπειρική αίσθηση του εαυτού του Hume. Υποστήριξε ότι, *«ενώ υπάρχει μια πλευρά μας που διαισθάνεται την ουσία της ύπαρξης, το αποτέλεσμα μπορεί να είναι τόσο επηρεασμένο και παραμορφωμένο από τον τρόπο που σκέφτεται ο νους, ώστε ο εαυτός, όπως τον συνειδητοποιούμε, μπορεί να μην έχει σχέση με την αλήθεια. Η γνώση του εαυτού μας πηγάζει από τον εξωτερικό κόσμο ως γνώση προερχόμενη από τις αισθήσεις μας»*. Αυτή ήταν και η πρώτη διάκριση του εαυτού ως υποκειμένου και του εαυτού ως αντικειμένου.

Τέτοιες όμως φιλοσοφικές ή θρησκευτικές προσεγγίσεις στο θέμα, συνήθως δεν γίνονται αποδεκτές στο χώρο της ψυχολογίας, γιατί δεν μπορούν να ερευνηθούν, ή και να μετρηθούν, με τρόπο που να θεωρείται «επιστημονικός». (Κοσμίδου-Hardy, 2008).

Πάντως, οι ιδέες των φιλοσόφων προετοίμασαν το έδαφος έτσι, ώστε, με την ανάπτυξη της ψυχολογίας κατά το 19ο αιώνα και την αποδοχή της ως επιστήμης της ανθρώπινης συμπεριφοράς, η έννοια του εαυτού να θεωρηθεί ψυχολογικό φαινόμενο.

Η μελέτη του εαυτού (Κοσμίδου-Hardy, 2008) έχει μια μακροχρόνια παράδοση στην ψυχολογία (π.χ., Allport 1943, 1955, Baumeister 1987, Gordon and Gergen 1968, James 1890/1950, Murphy 1947, Schlenker 1985, Smith 1980, Ziller 1973), στην ανθρωπολογία (π.χ., Shweder and Le Vine, 1984), και στην κοινωνιολογία (π.χ., Cooley 1902, Mead 1934, Rosenberg 1979).

Η αίσθηση του εαυτού έρχεται σαν αποτέλεσμα της κοινωνικοποίησης και ορίζεται σαν μια σαφής αντίληψη των διαφορών του από άλλα άτομα. Ο τρόπος κατανόησης του εαυτού προσεγγίστηκε από διάφορες θεωρίες, που κατά καιρούς αναπτύχθηκαν. Το άτομο φαίνεται να πραγματώνει τον εαυτό του μέσα στην κοινωνία, αναγνωρίζει δηλ. την ταυτότητά του με βάση κοινωνικά καθορισμένους όρους (Berger, 1966 στο: Παπαστάμου, 1999).

Ο James (1890 στο: Λεονταρή,1998), παρουσίασε τον εαυτό με μια δυναμική, πολυδιάστατη μορφή τονίζοντας τη διπλή του φύση, υποστηρίζοντας πως αποτελείται από το « Εγώ » και το « Εμένα ». Διέκρινε τέσσερις πτυχές του εαυτού, τις οποίες θεωρούσε ιεραρχικά οργανωμένες:

1. τον υλικό εαυτό, ο οποίος σχετίζεται με το ρουχισμό και τα υλικά αγαθά που τα βλέπουμε ως ένα μέρος του εαυτού μας. Στις σημερινές καταναλωτικές κοινωνίες, ο υλικός εαυτός φαίνεται πως έχει αποκτήσει ιδιαίτερη σπουδαιότητα για την έκφραση της ταυτότητας, καθώς και για την αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση του ατόμου

2. τον κοινωνικό εαυτό, ο οποίος αναφέρεται στις κοινωνικές σχέσεις του ατόμου και στις επιδράσεις τους επάνω του. Ο κοινωνικός και ο υλικός εαυτός στοχεύουν στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης, γιατί το άτομο ενδιαφέρεται για την απόκτηση αποδοχής, κατανόησης, αγάπης και θαυμασμού από τους άλλους, καθώς και επιρροής δύναμης κ.λ.π.

3. τον πνευματικό εαυτό, ο οποίος περιλαμβάνει σκέψεις, ιδέες, πεποιθήσεις και συναισθήματα. Αυτό είναι το πιο σημαντικό μέρος του εαυτού, γιατί είναι η πηγή των ενδιαφερόντων, της προσοχής, των προσπαθειών, της θέλησης και της εκλογής. Είναι δηλαδή η σύνθεση όλων των πνευματικών, θρησκευτικών και ηθικών βλέψεων του ανθρώπου. Από αυτό μπορεί να ξεκινήσει μια αίσθηση ηθικής ή πνευματικής ανωτερότητας ή κατωτερότητας και ενοχής

4. το καθαρό Εγώ.

Η έννοια του «κοινωνικού εαυτού» του James, αποτέλεσε τη βάση για τη διαμόρφωση της θεωρίας της «συμβολικής αλληλεπίδρασης». Η άποψη αυτή πρεσβεύει πως ο εαυτός καθορίζεται απόλυτα από τις υποθέσεις που κάνει το άτομο για τον τρόπο με τον οποίο οι άλλοι το αντιλαμβάνονται (στο: Σάμπαλη, 2008). Ο κοινωνικός εαυτός σύμφωνα με τον James (Λεονταρή,1998) αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο οι άλλοι μας αναγνωρίζουν. Αφορά τόσο αυτό που είμαι στους άλλους, όσο κι αυτό που είμαι για τους άλλους. Οι ομάδες αναφοράς στις οποίες ανήκει το άτομο καθορίζουν και διαμορφώνουν και τον κοινωνικό του ρόλο.

Ήδη από τις αρχές του αιώνα αναγνωρίστηκε ότι ο όρος «εαυτός» αποτελεί κυρίως μια γνωστική δόμηση κοινωνικού τύπου καθώς επηρεάζεται καθοριστικά τόσο από τον βαθμό και το είδος της αλληλεπίδρασης με τους άλλους, όσο και από το πώς το ίδιο το άτομο ερμηνεύει και αντιλαμβάνεται την αλληλεπίδραση αυτή. Οι κοινωνικοί ψυχολόγοι των αρχών του 20ου αιώνα είναι αυτοί που υποστήριξαν ότι ο «εαυτός» είναι αποτέλεσμα μιας κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Οι κυριότεροι εκπρόσωποι της θεωρίας αυτής είναι οι Cooley (1902) και Mead (1934) σύμφωνα με τους οποίους ο εαυτός διαμορφώνεται μέσα από την αλληλεπίδραση με τους Σημαντικούς Άλλους. Αναφέρουν ότι: *«Η μεταφορική έκφραση για τον «καθρεπτιζόμενο εαυτό» (looking-glass mirror) αναφέρεται στην άποψη του ότι ο εαυτός αποτελεί την αντανακλώμενη εκτίμηση «Σημαντικών Άλλων» (significant others) που συνιστούν τον καθρέπτη τον οποίο ατενίζουμε επιζητώντας πληροφόρηση σχετικά με τον εαυτό μας»* (στο: Μακρή - Μπότσαρη, 2001:22). Ο Cooley ισχυρίστηκε ότι ο εαυτός διαμορφώνεται μέσα από αυτό που φανταζόμαστε ότι σκέφτονται οι άλλοι σχετικά με την εμφάνισή μας, τα κίνητρά μας, το χαρακτήρα μας, τις πράξεις μας κλπ.

Ο Mead ήταν αυτός που τελειοποίησε τις απόψεις και ιδέες του Cooley, ο οποίος έδωσε όμως έμφαση στην κοινωνική αλληλεπίδραση και στη διαμόρφωση του εαυτού (Λεονταρή, 1998, Κοσμίδου-Hardy, 2008). Ο Mead επικεντρώνεται στον κοινωνικό εαυτό του ατόμου και υποστηρίζει ότι *«τα παιδιά αποκτούν αίσθηση του εαυτού μέσω της αλληλεπίδρασής τους με τους άλλους»*. Επισημαίνει την κοινωνική «ρίζα» της εικόνας του εαυτού καθώς αυτή διαμορφώνεται μέσα από τις κοινωνικές εμπειρίες και αλληλεπιδράσεις (Γκαρή, 1995 στο: Γιαβρίμης, Παπάνης, Τσάκαλος, 2008). Ο Mead, ξεκινάει να εκθέτει την άποψή του για τον εαυτό, υπογραμμίζοντας το σημαντικό ρόλο που διαδραματίζει στη διαδικασία του σχηματισμού του η γλώσσα. Καθιστά επίσης από την αρχή σαφές, ότι ο εαυτός δεν είναι κάτι που είναι παρόν κατά τη γέννηση του ατόμου, αλλά διαμορφώνεται μέσα από την κοινωνική εμπειρία και δράση (Mead, 1934). Η θεωρία αυτή του Mead έγινε αργότερα γνωστή ως **Θεωρία της Συμβολικής Αλληλεπίδρασης** από τον Blumer (1986 στο: Nelson, 1998). Σύμφωνα με αυτήν *«τα άτομα ενεργούν προς τους άλλους, ακόμα και προς τον εαυτό τους, ανάλογα με τα νοήματα που οι άλλοι έχουν γι' αυτούς. Η αυτοαντίληψη και η αυτοεκτίμηση επηρεάζονται από αυτά που το άτομο πιστεύει ότι οι άλλοι σκέπτονται γι' αυτόν»*. Η αυτοεκτίμηση (self-esteem)

θεωρείται ως μία από τις διαστάσεις της έννοιας του εαυτού, και συγκεκριμένα, ως η συναισθηματική-αξιολογική διάσταση, αυτή δηλ. που αφορά στον βαθμό αυτοαποδοχής και αυτοσεβασμού του ατόμου (Brinthaup and Erwin 1992, Burns 1982 στο: Ζαφειροπούλου, Σωτηρίου, Ρούση, 1999, Byrne 1996 στο: Φρουζάκης, 2001, Ευκλείδη and Κάντας 2000, Harter 1999, Hattie 1992 στο: Σίμψη, 2004, Marsh 1990, Shavelson et al., 1976, Κοσμίδου-Hardy, X, 2008). Ως δεύτερη διάσταση της έννοιας του εαυτού θεωρείται η *αυτοαντίληψη ή αυτοεικόνα* (selfconcept), η οποία και αποτελεί την γνωστική συνιστώσα, που αφορά την γνώση του εαυτού κάθε ατόμου (Φλουρής, 1989). Στην ουσία δηλαδή η αυτοεκτίμηση αποτελεί αξιολογικό συστατικό της αυτοαντίληψης (Schweitzer et al., 1992 in: Carroll, Houghton, Wood, Perkins and Bower, 2007), ενώ κατά τον Stein (1996 in: Carroll, Houghton, Wood, Perkins and Bower, 2007) η αυτοαντίληψη αποτελεί έναν γενικότερο όρο που περιλαμβάνει την αυτοεκτίμηση.

Για τον Mead ο εαυτός δεν υπάρχει εξ αρχής από τη γέννηση του ατόμου. Ο εαυτός – ο οποίος νοείται ως υποκείμενο και ως αντικείμενο - διαμορφώνεται σ' όλη τη διάρκεια της ζωής μέσα από την κοινωνική αλληλεπίδραση με τη βοήθεια της γλώσσας (Σίμψη, 2004, Κοσμίδου-Hardy, X, 2008).

Ο Jersild (1952,1968 στο: Χατζηθεολόγου,1994) περιγράφει τον εαυτό ως το σύνολο όλων εκείνων των αντιλήψεων και συναισθημάτων τα οποία έχει ένα άτομο για τη νοημοσύνη και τα προσωπικά χαρακτηριστικά του. Αποτελεί τον εσωτερικό κόσμο του ατόμου.

Ιδιαίτερα έντονο είναι το κοινωνικό στοιχείο και στον Sullivan, ο οποίος στην περίπλοκη θεωρία του παρατηρεί ότι η προσωπικότητα «...*δε μπορεί να απομονωθεί από το σύμπλεγμα των διαπροσωπικών σχέσεων μέσα στις οποίες το άτομο ζει και δρα*» (Sullivan, 1953, στο: Φρουζάκης, 2001). Ο εαυτός ή *το σύστημα εαυτού* (selfsystem), σύμφωνα με τη δική του ορολογία, καθορίζεται αποφασιστικά από τις αλληλεπιδράσεις του ατόμου με τους *Σημαντικούς Άλλους* (Φρουζάκης, 2001).

Ο Hargreaves θεωρεί ότι ο εαυτός δεν είναι κάτι με το οποίο γεννιόμαστε, αλλά κάτι που αναπτύσσεται με τη διάδραση με τους άλλους. Δηλ. ο εαυτός ενός ανθρώπου αναπτύσσεται σε σχέση με την αντίδραση των άλλων απέναντι σ' αυτόν και ότι αυτός

κατά κανόνα αντιδρά προς τον εαυτό του όπως αντιλαμβάνεται ότι αντιδρούν οι άλλοι προς αυτόν (Hargreaves, 1975 στο: Blackledge and Hunt, 2004: 365).

Κατά τον Burns (1979 στο: Παπάνης, 2007, Μακρή –Μπότσαρη, 2000), η έννοια του εαυτού *«είναι ένα σύνολο υποκειμενικά αξιολογούμενων χαρακτηριστικών και συναισθημάτων»* και θεωρεί ότι ο όρος έννοια του εαυτού αναφέρεται σε όλες τις πτυχές της άποψης του ατόμου για τον εαυτό του.

Σύμφωνα με τον Blumer (1986:62 στο: Μπίκος, 2004:25), η έννοια του εαυτού αποτελεί μια κοινωνική διαδραστική διαδικασία. Η ύπαρξη του εαυτού προσφέρει στον άνθρωπο ένα μηχανισμό αυτό-διάδρασης μέσω του οποίου μπορεί να αντιμετωπίσει τον εξωτερικό κόσμο, να διαμορφώσει και να καθοδηγήσει την επαφή του με αυτόν.

Ο Hume υποστήριξε ότι ο εαυτός αποτελεί μια ψευδαίσθηση. Θεωρεί ότι *«η αντίληψη του εαυτού στηρίζεται σε μια σειρά εμπειριών που συνδυάζονται με ποικίλους τρόπους»* (Λεονταρή, 1998:25).

Ο Rogers (Λεονταρή, 1998:54, Κοσμίδου-Hardy, X. 2008 Α τόμος), θεωρεί ότι η διαμόρφωση του εαυτού είναι αποτέλεσμα των συνδιαλλαγών του ατόμου με το περιβάλλον του, ειδικά με το κοινωνικό περιβάλλον. Ορίζει τον εαυτό ως *«μια οργανωμένη μορφή των αντιλήψεων που γίνονται αποδεκτές από τη συνείδηση»*.

Ένας άλλος ορισμός κατά τον Lewin (1935) αναφέρει ότι η έννοια του εαυτού μπορεί να οριστεί ως *«μία εσωτερική σχετικά σταθερή δομή που δίνει συνέπεια στην προσωπικότητα»*. Ο Rosenberg (1989) θεώρησε ότι *«ο εαυτός είναι μια κοινωνική σύνθεση και οι προσωπικές αξίες, που συνδέονται με την αυτοεκτίμηση προκύπτουν από την αλληλεπίδραση των πολιτιστικών, κοινωνικών, οικογενειακών και άλλων διαπροσωπικών παραγόντων»* (στο: Σίμψη, 2004).

Μελετώντας τους παραπάνω ορισμούς αντιλαμβανόμαστε ότι ο εαυτός που παρουσιάζει κάθε άτομο στους άλλους έχει πολλά κοινωνικά στοιχεία τα οποία απαρτίζουν έναν ή περισσότερους ρόλους. Οι κοινωνικοί κανόνες καθορίζουν το τι είναι κοινωνικά αποδεκτό όταν αλληλεπιδρά με τους άλλους και τους οδηγούνε στο να αποδώσουν στο άτομο μια εικόνα που επιθυμεί να του αναγνωρίζεται. Η κοινωνική στήριξη είναι ένα

διαπροσωπικό πλέγμα σχέσεων που δίνει στο άτομο τη δυνατότητα να ενδυναμώσει την εικόνα του και να αποκτήσει διαπροσωπικές σχέσεις και επιδράσεις με τα άλλα άτομα (Harter, 1999:128-29 στο: Μακρή-Μπότσαρη, 2001).

Εστιάζοντας στο σχολικό περιβάλλον, των ΣΔΕ, που μας αφορά άμεσα, πρέπει να επισημανθεί ότι ο τρόπος που οι εκπαιδευόμενοι αντιλαμβάνονται τη στάση και τις ενέργειες των εκπαιδευτικών, των συμμαθητών και του υποστηρικτικού τους περιβάλλοντος έχει άμεση σχέση με την ποιότητα και την αξία που εκτιμούν ότι τους αποδίδουν οι άλλοι και κατ' επέκταση με την αξία που οι ίδιοι αποδίδουν στον εαυτό τους. Η έννοια του εαυτού αφορά σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο σύνολο αντιλήψεων και χαρακτηριστικών που σχετίζονται με τον τρόπο που βιώνει, αντιλαμβάνεται και αξιολογεί το κάθε άτομο το πρόσωπό του σε σχέση με τους άλλους (Μπρούζος, 2004). Η αυτοεικόνα των εκπαιδευομένων συνεπώς αποτελεί αντανάκλαση της εικόνας που προβάλλουν οι Σημαντικοί Άλλοι. Γι' αυτούς λειτουργούν ως βασικό κριτήριο εκτίμησης και σχεδιασμού της συμπεριφοράς και της δράσης τους. (Λεονταρή 1998, Μακρή-Μπότσαρη 1999 and 2001, Dickerson 2000, Τριλίβα and Chimienti 2002, Τσάκαλης 2005, Τσάκαλης and Σούρλου, στο: Τσάκαλης, 2007).

2. Η Έννοια της Αυτοαντίληψης

Αν θελήσουμε να δώσουμε έναν ορισμό για την αυτοαντίληψη, θα δούμε ότι δεν υπάρχει ορισμός που να καλύπτει όλες τις πτυχές της έννοιας. Οι συστηματικές αναθεωρήσεις της έρευνας σχετικά με την αυτοαντίληψη έχουν δείξει την έλλειψη μιας θεωρητικής βάσης και ενιαίου οργάνου μέτρησης που χρησιμοποιούνται στις περισσότερες μελέτες (Burns, 1979, Shavelson, Hubner and Stanton, 1976, Welles and Marwell, 1976, Wylie, 1974, 1979, στο: Marsh and O'Neill, 1984).

Ερευνητές που ασχολήθηκαν με την αυτοαντίληψη, έχουν καταλήξει σε διαφορετικούς ορισμούς. Οι περισσότεροι από αυτούς ορίζουν την αυτοαντίληψη, ως την εικόνα που έχει διαμορφώσει το άτομο για τον εαυτό του, αφού τη συγκρίνει με την ιδέα που έχει για το πώς πρέπει να είναι ο εαυτός του. Θεωρούν την αυτοαντίληψη ως ένα σύνολο δομημένων αυτο-τοποθετήσεων που είναι σχετικά σταθερές και χαρακτηριστικές για το

άτομο. Και παρόλο που έχουν γίνει έρευνες για τα δομικά στοιχεία της, ελάχιστα έχουν διερευνηθεί οι κοινωνικές συνθήκες που είναι υπεύθυνες για τις όποιες αλλαγές ή τη σταθερότητα στην αυτοαντίληψη του ατόμου.

Η αυτοαντίληψη θεωρείται βασική συνιστώσα της έννοιας του εαυτού και μάλιστα αποτελεί τη γνωστική του πλευρά. Κατά τον Kinch (Σάμπαλη, 2008) η αυτοαντίληψη συνιστά ένα σχήμα γνώσης και είναι το αποτέλεσμα του συνόλου των αναφορών που το άτομο λαμβάνει για τον εαυτό του από τα άτομα του περιβάλλοντός του. Είναι μια ευρύτερη αντιπροσώπευση του εαυτού που περιλαμβάνει τους γνωστικούς και συμπεριφοριστικούς τομείς, όπως και τους αξιολογικούς ή συναισθηματικούς (Blascovich and Tomaka, 1991 στο: Σάμπαλη, 2008).

Η αυτοαντίληψη είναι ένα οργανωμένο γνωστικό σχήμα, που αποτελείται από εικονικές και συμβολικές αναπαραστάσεις και είναι υπεύθυνο για την οργάνωση, αφομοίωση και προσαρμογή όλων των πληροφοριών, που αφορούν τον εαυτό (Baumeister, 1993 στο: Diehl, Jacobs and Hastings, 2006).

Στην ουσία η αυτοαντίληψη αφορά στον τρόπο που κάποιος αντιλαμβάνεται τον εαυτό του και την συμπεριφορά του και επηρεάζεται έντονα από το πως οι άλλοι τον αντιλαμβάνονται. Η έννοια της αυτοαντίληψης συνδέεται με την ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται μια σειρά από χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του που επηρεάζουν την διαδικασία της μάθησης. Για παράδειγμα, συνδέεται με την αντίληψη που έχει το άτομο για την κοινωνική του ταυτότητα, τις προδιαθέσεις του (στάσεις, αξίες, προτιμήσεις κλπ.) και το εξελικτικό στάδιο που βρίσκεται (Rogers, 1999).

Από το 1980 (στο: Ζαφειροπούλου, Σωτηρίου, Ρούση, 1999) παρατηρείται έντονο ενδιαφέρον γύρω από το θέμα της αυτοαντίληψης. Στο θέμα του εννοιολογικού καθορισμού της και στην καθολική ή όχι αποδοχή του συγκεκριμένου όρου, έχει αναπτυχθεί ένας γόνιμος και παραγωγικός διάλογος ανάμεσα σε κορυφαίους μελετητές του εαυτού. Γενικά, αν και χρησιμοποιείται στον ενικό, ο όρος παραπέμπει σε ένα συνειδητό σύστημα αποτελούμενο από αντιλήψεις, έννοιες και αξιολογήσεις, όπως αυτές παρατηρούνται στο άτομο (Staines, 1954) και αναφέρεται σε διάφορες προοπτικές, όπως στο θεωρούμενο «πραγματικό» εαυτό, στον «ιδανικό» εαυτό και στον εαυτό όπως το

άτομο θεωρεί ότι τον βλέπουν οι άλλοι (Burns, 1982). Η σύγχρονη έρευνα δεν αμφισβητεί την κοινωνική προέλευση της αυτοαντίληψης, αλλά θέτει ολοένα καινούρια ερωτήματα προκειμένου να κατανοήσει καλύτερα τη δομή και το περιεχόμενό της (Harter, 1996). Γενικά, θα λέγαμε ότι η αυτοαντίληψη είναι μια μορφή στάσης απέναντι στον εαυτό και ως τέτοια διακρίνεται για την τρισδιάστατη δομή της: τη γνωστική, τη συναισθηματική διάσταση και τη διάσταση της συμπεριφοράς, την ετοιμότητα δηλαδή για δράση (Rosenberg and Hovland, 1960, Γεώργας, 1990 στο: Ζαφειροπούλου, Σωτηρίου, Ρούση, 1999).

Οι εννοιολογικοί ορισμοί που έχουν δοθεί ποικίλλουν:

Ο Rosenberg (1965) θεωρεί ότι το κοινωνικό πλαίσιο και οι αλληλεπιδράσεις ατόμου–πλαισίου είναι ο καθοριστικός παράγοντας διαμόρφωσης της αυτοαντίληψης του ατόμου. Με άλλα λόγια, για τον Rosenberg, η αυτοαντίληψη είναι ένα κοινωνικό μόρφωμα (Κουμή, 1997). Ως αυτοαντίληψη ο Rosenberg ορίζει τη στάση του ατόμου απέναντι στον εαυτό του, τον οποίο θεωρεί αντικείμενο. Το περιεχόμενο της αυτοαντίληψης εμπεριέχει στοιχεία της κοινωνικής ταυτότητας, προδιαθέσεις και σωματικά χαρακτηριστικά, τα οποία πολλαπλασιάζονται προοδευτικά όσο μεγαλώνει το άτομο (Λεονταρή, 1998).

Ο Coopersmith δεν χρησιμοποιεί τον όρο self-concept (αυτοαντίληψη) επειδή θεωρεί ότι προκαλεί σύγχυση με τον όρο self-image (αυτό-εικόνα). Γι' αυτό χρησιμοποιεί τον όρο self-esteem (αυτοεκτίμηση) θέλοντας να εκφράσει την όψη της αυτοαντίληψης που σχετίζεται με την αξιολόγηση (Burns, 1984 στο: Ζαφειροπούλου, Σωτηρίου, Ρούση, 1999).

Σύμφωνα με τον Higgins (1987 στο: Παπάνης, 2007) η αυτοαντίληψη παρουσιάζει 3 όψεις:

- 1.Ο *πραγματικός εαυτός (actual self)*, ο οποίος αντιπροσωπεύει τα χαρακτηριστικά και τις ιδιότητες που το άτομο αποδίδει στον εαυτό του.
- 2.Ο *ιδανικός εαυτός (ideal self)*, που αντιπροσωπεύει το είδος του ατόμου που κάποιος ελπίζει να γίνει ή που ιδανικά θα ήθελε να είναι.

3.Ο *δεοντικός εαυτός* (*ought self*), ο οποίος αντιπροσωπεύει τα χαρακτηριστικά και τις ιδιότητες που κάποιος θα έπρεπε να έχει.

Καθένας από τους τρεις αυτούς εαυτούς μπορεί να γίνεται αντιληπτός με διαφορετικό τρόπο από το ίδιο το άτομο και με διαφορετικό από τους άλλους.

Σύμφωνα με τον Φλουρή (1989), η εικόνα του εαυτού καθορίζεται από την εικόνα των άλλων (αντίληψη - αξιολόγηση) για αυτόν.

Ο Purkey (1970) και οι Schwarzer and Jerusalem (1989) θεωρούν ότι η αυτοαντίληψη αναφέρεται στο συνολικό ποσό των σχετικών πληροφοριών με τον εαυτό που επεξεργάζεται το άτομο, αποθηκεύει και οργανώνει συστηματικά (στο: Γιαβρίμης, Παπάνης, 2007).

Ο Skaalvik (1997a στο: Bong and Skaalvik, 2003) προσδιόρισε κάποια σημεία που καθορίζουν την αυτοαντίληψη:

- ☒ Το πλαίσιο στο οποίο αναφέρεται
- ☒ Η αιτιώδης σχέση ανάμεσα στους παράγοντες επιτυχίας ή αποτυχίας που επηρεάζουν την αυτοαντίληψη και την ανάπτυξη της αυτοαντίληψης
- ☒ Οι αξιολογήσεις των Σημαντικών Άλλων ατόμων
- ☒ Οι προηγούμενες εμπειρίες που λειτουργούν ως προπαρασκευαστικό πλαίσιο για τη δημιουργία της αυτοαντίληψης
- ☒ Η σημασία της ψυχολογικής αυτοαξιολόγησης.

Πιο πρόσφατα ο Baumeister (1997 στο: Dornier, 2006), όρισε την αυτοαντίληψη ως το σύνολο των συμπερασμάτων που συγκεντρώνει ένα άτομο για το πρόσωπό του, το οποίο αφορά τα γνωρίσματα της προσωπικότητάς του.

Η Μακρή- Μπότσαρη (2001) θεωρεί ότι η αυτοαντίληψη αναφέρεται στη γνωστική πλευρά της έννοιας του εαυτού. Έχει σχέση με τα γνωστικά σχήματα που διαμορφώνει το άτομο για τον εαυτό του και αφορούν στην κοινωνική ταυτότητα, στις προδιαθέσεις/στάσεις/ ικανότητες/ αξίες και στα σωματικά χαρακτηριστικά.

Μια ευρύτερη ερμηνεία για τον ορισμό της αυτοαντίληψης δόθηκε από τους Χατζηχρήστου and Hopf (1992:237) σύμφωνα με τους οποίους λέγοντας αυτοαντίληψη εννοούμε την υποκειμενική αντίληψη- την άποψη που έχει το παιδί για τον εαυτό του και τις ικανότητες του καθώς και την περιγραφή που μπορεί να κάνει το παιδί για τον εαυτό του σε μια δεδομένη στιγμή. Η αντίληψη αυτή διαμορφώνεται από τις εμπειρίες και τις αλληλεπιδράσεις του παιδιού στο περιβάλλον που ζει και επηρεάζεται από τις απόψεις και τις εκτιμήσεις των σημαντικών ατόμων που βρίσκονται στο περιβάλλον του.

Ο πιο σύγχρονος ορισμός έχει δοθεί είναι από τους Likewise, Bergner and Holmes (2000:36, στο: Dornier, 2006) οι οποίοι συνοψίζοντας διάφορους ορισμούς που έχουν ήδη δοθεί, αναφέρουν την αυτοαντίληψη *«σαν μια οργανωμένη μορφή πληροφόρησης των αξιών, των κοινωνικών ρόλων, των ενδιαφερόντων και των φυσικών χαρακτηριστικών των ατόμων»*.

Ο Shavelson αναφέρει ότι η αυτοαντίληψη καθορίζεται ευρέως ως οι αντιλήψεις που έχει ένα πρόσωπο για τον εαυτό του. Αυτές οι αντιλήψεις διαμορφώνονται μέσω της εμπειρίας του με περιβάλλον του και των ερμηνειών που δίνει σ' αυτές και επηρεάζονται, ειδικά, από τις ενισχύσεις, τις αξιολογήσεις των Σημαντικών Άλλων και τους χαρακτηρισμούς τους για τη συμπεριφορά του (Shavelson et. al., 1976 στο: Shavelson and Bolus, 1982).

Ο Shavelson (Γιαβρίμης & Παπάνης, 2007), αναφέρει ότι η αυτοαντίληψη έχει επτά σημαντικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα, που την χαρακτηρίζουν και ως πολυδιάστατη:

- ☒ Έχει οργάνωση και δομή, δεδομένου ότι οι άνθρωποι ταξινομούν το απέραντο ποσό πληροφοριών που έχουν για τον εαυτό τους.
- ☒ Είναι πολυδιάστατη και οι ιδιαίτερες διαστάσεις της απεικονίζουν ένα προσωπικό σύστημα αναφοράς.
- ☒ Έχει ιεραρχική δομή, με τις αντιλήψεις για την προσωπική συμπεριφορά στη βάση της (π.χ., οι τομείς της γλωσσικής ικανότητας και μαθηματικών συμβάλλουν στην ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη, ενώ σωματικά, κοινωνικά και συναισθηματικά συστατικά συμβάλλουν στη μη ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη).

- ☒ Η ιεραρχικά γενική αυτοαντίληψη είναι σταθερή, αλλά καθώς κατεβαίνουμε προς τη βάση της ιεραρχίας, η αυτοαντίληψη καθορίζεται όλο και περισσότερο από την κατάσταση και παράλληλα γίνεται λιγότερο σταθερή.
- ☒ Η αυτοαντίληψη γίνεται όλο και περισσότερο πολύπλευρη καθώς προχωράμε από την παιδική ηλικία στην ενηλικίωση.
- ☒ Η αυτοαντίληψη έχει και μια περιγραφική και μια αξιολογική πτυχή. Έτσι τα άτομα μπορούν να αναφέρουν «είμαι ευτυχής» ή να υποστηρίζουν «τα πηγαίνω καλά στα μαθηματικά».
- ☒ Η αυτοαντίληψη μπορεί να διαφοροποιηθεί από άλλες ψυχολογικές δομές, όπως είναι το ακαδημαϊκό επίτευγμα.

Ο ευρύς αυτός ορισμός της αυτοαντίληψης από τους Shavelson et. al (1976), ως ένα ψυχολογικό κατασκεύασμα που δεν μπορεί όμως να παρατηρηθεί και να μελετηθεί άμεσα, έχει θεωρηθεί από τους σύγχρονους ερευνητές ο πλέον αποδεκτός.

Γενικά ο εννοιολογικός προσδιορισμός του όρου *αυτοαντίληψη* έχει γίνει σήμερα ευρύτερα αποδεκτό ότι είναι πολυδιάστατος και αφορά ένα σύστημα γνωστικών και συναισθηματικών δομών του εαυτού του ατόμου. Συνιστά ένα ευρύτερο σύνολο των πεποιθήσεών του, που περιλαμβάνει την «αυτοεικόνα» του (self-image) δηλ. τις αυτοπεριγραφές των χαρακτηριστικών του, όσο και την «αυτοεκτίμηση» (self-esteem), ή τη σφαιρική του «αυτοξία» (global self-worth), μέσω της οποίας αυτοαξιολογεί τον εαυτό του σε σχέση με τις επιδράσεις που δέχεται από το ευρύτερο κοινωνικό του περιβάλλον (Πετρόφσκι 1989, Δραγώνα 1992).

Σχετικά με τη δομή της αυτοαντίληψης υπάρχουν ερευνητικά δεδομένα που υποστηρίζουν ότι η αυτοαντίληψη έχει σφαιρικό και συνάμα δυναμικό χαρακτήρα. Έτσι δεν αποτελεί μια απλή ψυχική ιδιότητα, αλλά, αντίθετα, συνίσταται από επιμέρους πτυχές, ιδιότητες, γνωρίσματα, διαστάσεις και παρουσιάζει μια εσωτερική ιεράρχηση ιδιαίτερη για κάθε άτομο (Πασσάκος, 1983: 7, Videbeck, 1960: 358 στο: Τσιάρας, 2007).

Η αυτοαντίληψη μπορεί να διαιρεθεί σε κατηγορίες: ακαδημαϊκή και μη ακαδημαϊκή. Η ακαδημαϊκή αφορά στην αντίληψη που έχει το παιδί σχετικά με τις ικανότητές του σε

σχολικά μαθήματα. Η μη ακαδημαϊκή αφορά στην προσωπική αντίληψη που έχει για τον εαυτό του το άτομο, στην κοινωνική αυτοαντίληψη και την φυσική αυτοαντίληψη σχετικά με την εμφάνισή του (Encyclopedia of psychology, 2007).

2.1. Θεωρίες για την Αυτοαντίληψη

Κύριοι μελετητές της αυτοαντίληψης υπήρξαν οι εκπρόσωποι της ανθρωπιστικής υπαρξιστικής θεωρίας καθώς και της φαινομενολογικής σχολής της ψυχολογίας Maslow, Rogers, Snygg and Comps, οι οποίοι υποστηρίζουν ότι η εκτίμηση του εαυτού κατευθύνει τη συμπεριφορά του ατόμου (Χατζηθεολόγου 1999). Όπως αναφέρει η Λεονταρή (1998) η **φαινομενολογική θεωρία** (Snygg and Comps, Rogers) τονίζει ότι η βάση της αυτοαντίληψης, είναι ο τρόπος με τον οποίο το ίδιο το άτομο βλέπει τον εαυτό του, δίνοντας όμως μεγαλύτερη έμφαση στην υποκειμενική πραγματικότητα και λιγότερο στην κοινωνική. Η **ψυχαναλυτική θεωρία** (Freud, Erikson) εξετάζει την αυτοαντίληψη ως συνάρτηση της δομής του ψυχισμού κάθε ατόμου. Η **γνωστική θεωρία** (Epstein, Markus and Nurius) θεωρεί την αυτοαντίληψη ως μη στατική, πως επηρεάζεται από τη συναισθηματική κατάσταση του ατόμου και τις τρέχουσες κοινωνικές συνθήκες.

Σύμφωνα με τη **δυναμική θεωρία** της αυτοαντίληψης, η αυτοαντίληψη είναι το αποτέλεσμα της αξιολόγησης της ταυτότητας του ατόμου όπως αυτή προσδιορίζεται είτε από την οικογένεια είτε από τους συνομηλίκους. Το άτομο με χαμηλή αυτοαντίληψη συχνά προσπαθεί να δημιουργήσει μια ισχυρή κοινωνική εικόνα ώστε να ενισχύσει την αυτοαντίληψη του (Meintjies, 1998:14 στο: Du Plessis, 2005).

Ο Sullivan είναι ο δημιουργός μιας νέας αντίληψης, γνωστής ως **Θεωρία της Αλληλεπίδρασης**. Στη θεωρία του τονίζει την κοινωνική καταγωγή του εαυτού και της αυτοαντίληψης, τονίζοντας τη σπουδαιότητα της αλληλεπίδρασης του παιδιού και των Σημαντικών Άλλων (Λεονταρή, 1998). Ο «καλός και ο κακός εαυτός» αποτελούν τη βάση της αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης (Καλατζή-Αζίζη 1993, Λεονταρή 1998, Νέστορος 1996, Bracken 1996, στο: Σίμψη, 2004).

Από τις πιο αντιπροσωπευτικές θεωρίες σχετικά με την έννοια της αυτοαντίληψης που έχουν διατυπωθεί, είναι :

Η θεωρία του Cooley

Σύμφωνα με τη θεωρία της Συμβολικής Αλληλεπίδρασης η αυτοαντίληψη κατασκευάζεται μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης με τους άλλους (Cooley,1902, Mead,1925,1934 στο: Campbell and Fehr,1990). Κάποιοι θεωρητικοί απέδωσαν την έννοια της αυτοαντίληψης μέσα από την εικόνα που σχηματίζει κάποιος για τον εαυτό του επηρεάζεται από το πώς τον βλέπουν οι άλλοι γύρω του (Cooley 1902, Mead,1935 στο: Krueger and Trussoni, 2005). Ο Cooley (1902) υποστηρίζει ότι η αυτοαντίληψη, δηλ. η εικόνα που σχηματίζει το παιδί για τον εαυτό του, μοιάζει με έναν κοινωνικό καθρέφτη (looking glass self), δεδομένου ότι η εικόνα αυτή συντίθεται από τις εντυπώσεις που νομίζουμε ότι οι άλλοι έχουν για μας. Πιστεύει όμως ότι ο εαυτός είναι ενεργός, όχι στατικός σαν τον καθρέφτη και στη δημιουργία της αυτοαντίληψης συμμετέχουν κι άλλοι παράγοντες. Ο Cooley (1902) υποστήριξε πως η αυτοαντίληψη διαμορφώνεται μέσα από τις διαπροσωπικές σχέσεις.

Η θεωρία του Burns

Ο Burns (1982,1984:29 στο: Ζαφειροπούλου, Σωτηρίου, Ρούση, 1999) ορίζει ότι: *«Η αυτοαντίληψη αποτελείται από όλες τις πεποιθήσεις και τις αξιολογήσεις που έχει κάποιος για τον εαυτό του. Αυτές οι πεποιθήσεις, οι γνώσεις (αυτοεικόνες) και οι αξιολογήσεις (αυτοεκτίμηση) στην πραγματικότητα καθορίζουν όχι μόνο το ποιος είσαι, αλλά και το ποιος νομίζεις ότι είσαι, το τι νομίζεις ότι μπορείς να κάνεις και το τι νομίζεις ότι μπορείς να γίνεις. Αυτές οι γνώσεις και οι αξιολογήσεις του εαυτού μαθαίνονται μέσω της εμπειρίας και κυρίως μέσα από την κοινωνική αλληλεπίδραση με τους Σημαντικούς Άλλους».*

Η θεωρία των Snygg και Combs

Οι Snygg και Combs (1949, στο: Λεονταρή,1998:52) έδωσαν έμφαση στη σπουδαιότητα των ενσυνείδητων συναισθημάτων και αντιλήψεων και υποστήριξαν πως *«κάθε μορφή συμπεριφοράς, χωρίς καμία εξαίρεση, είναι απόλυτα προσδιορισμένη από το φαινομενολογικό πεδίο του δράντος οργανισμού».* Αντιλαμβάνονται το σύνολο των

ενσυνείδητων εμπειριών ενός ατόμου, που διαμορφώνεται κατά τη συναλλαγή του ατόμου με το περιβάλλον, ως ένα «φαινομενολογικό πεδίο». Αυτό το πεδίο το αντιλαμβάνονται σαν τρεις ομόκεντρους κύκλους, ο καθένας από τους οποίους περιλαμβάνει αντιλήψεις που έχει το άτομο. Ο μεγαλύτερος κύκλος περιλαμβάνει όσα το άτομο αντιλαμβάνεται τη δεδομένη στιγμή. Ο δεύτερος κύκλος περιλαμβάνει τις αντιλήψεις που το άτομο έχει για τον εαυτό του, ανεξάρτητα από τη σπουδαιότητα ή τη σαφήνιά τους. Τέλος, ο πυρήνας και των δύο αυτών κύκλων είναι ένας ακόμα πιο μικρός κύκλος, τον οποίο οι Snygg και Combs ονομάζουν «αυτοαντίληψη». Εκεί, περιλαμβάνονται μόνο αυτές οι πτυχές του εαυτού που είναι σημαντικές για το άτομο, τα σταθερά και σημαντικά χαρακτηριστικά που το άτομο θεωρεί πως το αντιπροσωπεύουν πλήρως. Η αυτοαντίληψη είναι η εικόνα του εαυτού όπως τη βλέπει το άτομο και όχι όπως φαίνεται στους εξωτερικούς παρατηρητές. Έχει μια σταθερότητα και μια συνέπεια, ιδιότητες που καθιστούν εφικτή την πρόβλεψη της συμπεριφοράς. Οι μηχανισμοί που καθορίζουν την αυτοαντίληψη, κατά αυτούς, είναι εσωτερικοί και δεν εξαρτώνται από τη σχέση του ατόμου με τους άλλους. Η αλληλεπίδραση με το περιβάλλον να μεν λαμβάνεται υπόψη, αλλά δεν είναι καθοριστικής σημασίας. Το ίδιο το άτομο καθορίζει το είδος των εμπειριών που βιώνει, δεν είναι θύμα των γεγονότων, αλλά αντιλαμβάνεται, ερμηνεύει και δημιουργεί (Σάμπαλη,2008).

Η θεωρία του Mead

Η αυτοαντίληψη για τον Mead (1934) διαμορφώνεται μέσα από το παιχνίδι (μίμηση ρόλων), όπου το παιδί μαθαίνει να οργανώνει τη συμπεριφορά του, σε σχέση με το «γενικευμένο άλλο». Αυτός ο «γενικευμένος άλλος», είναι κατά κάποιο τρόπο, μια ομάδα «σημαντικών άλλων», με τους οποίους αλληλεπιδρά το άτομο (Mead, 1967 στο: Παπάνης, & Τριάντος,2004). Τονίζει επίσης τη σημασία που έχουν για την αυτοαντίληψη η χρήση των συμβόλων κυρίως της γλώσσας. Ο Mead υποστήριξε πως η κοινωνικοποίηση του ατόμου περνά μέσα από την αφομοίωση και εσωτερίκευση του συστήματος πεποιθήσεων και ιδεών, των στάσεων και των κοινωνικά προκαθορισμένων ρόλων, που εκφράζονται, όχι γενικά και απροσδιόριστα από κάποιους, αλλά κυρίως από ανθρώπους του περιβάλλοντός του.

Η θεωρία του Rogers

Ο Rogers (1947 στο: Λεονταρή, 1998:55), θεωρεί την αυτοαντίληψη ως μια έννοια που με το ιδανικό Εγώ συνιστούν την έννοια του εαυτού. Θεωρεί ότι η διαμόρφωση του εαυτού είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης ατόμου- κοινωνίας. Υποστηρίζει ότι η αυτοαντίληψη ακολουθεί τους γενικούς κανόνες της αντίληψης. Αντιπροσωπεύει ένα οργανωμένο και σταθερό εννοιολογικό σύνολο, μια ομάδα αλληλένδετων αντιλήψεων και έχει την έδρα της στη συνείδηση. Το άτομο ενεργεί έτσι ώστε ο εαυτός και οι εμπειρίες του να συμφωνούν. Η αυτοαντίληψη είναι ένα οργανωμένο σύνολο όλων των αντιλήψεων που το άτομο θεωρεί σημαντικές για τον εαυτό του. Με την εμφάνιση της αυτοαντίληψης προκύπτει και η ανάγκη για θετική αποδοχή τόσο από την οικογένεια όσο και από τους συνομηλίκους του (Παπάνης & Τριάντος 2004, Colna 1999).

2.2. Η διαμόρφωση της Αυτοαντίληψης

Η αυτοαντίληψη διαφοροποιείται με την πάροδο του χρόνου και την ανάπτυξη του ατόμου τόσο ως προς το περιεχόμενό της όσο και ως προς τη δομή της. Τα τελευταία χρόνια με την έκρηξη των ερευνών στο χώρο του "εαυτού", οι ερευνητές των κοινωνικών επιστημών επικεντρώνονται με ιδιαίτερο ενδιαφέρον στη μελέτη της αυτοαντίληψης του ατόμου. Κοινή αποδοχή είναι, ότι η απόκτηση από μέρους του ατόμου της έννοιας της αυτοαντίληψης αποτελεί μια διαδικασία που συντελείται βαθμιαία και για μακρό χρονικό διάστημα. Πολλοί μελετητές θεωρούν ότι η διαδικασία ολοκληρώνεται στην πρώτη παιδική ηλικία και άλλοι υποστηρίζουν πως η διαμόρφωσή της οριστικοποιείται στη διάρκεια της εφηβείας. Υπάρχουν όμως κι εκείνοι που θεωρούν την αυτοαντίληψη ως μια προσωπική θεωρία που υφίσταται συνεχείς αλλαγές καθώς βρίσκεται κάτω από την επίδραση νέων πληροφοριών συνεχώς (Λεονταρή, 1998).

Οι περισσότεροι ερευνητές συμφωνούν ότι η αυτοαντίληψη καθορίζεται θεωρητικά κυρίως μέσα από περιβαλλοντικούς παράγοντες και πολύ λιγότερο από ένα γενετικά προκαθορισμένο περιβάλλον.

Η διαδικασία διαμόρφωσης της αυτοαντίληψης είναι ψυχοκοινωνικής φύσης και περιλαμβάνει τις σχέσεις του ατόμου μέσα στο πολιτισμικό πλαίσιο όπου ζει (Erikson, 1993:268 στο: Τσιάρας, 2007).

Οι σύγχρονες θεωρητικές απόψεις για τον εαυτό τονίζουν την επίδραση του πολιτισμικού πλαισίου στη διαμόρφωση της αυτοαντίληψης. Υπάρχουν "κοινές" για όλους πτυχές του εαυτού και "ειδικές" που βρίσκονται σε άμεση συσχέτιση με το πολιτισμικό περιβάλλον. Οι διαφοροποιήσεις που παρατηρούνται στις διάφορες κουλτούρες αφορούν στο αν τα άτομα βλέπουν τον εαυτό τους σε συνάρτηση με τους άλλους ή ανεξάρτητα προς αυτούς. Τα άτομα με αυτόνομη αντίληψη του εαυτού (κυρίως στοιχείο του δυτικού πολιτισμού) είναι πιο ευαίσθητα σε πληροφορίες που έχουν σχέση με αυτοπροσδιοριστικά χαρακτηριστικά, ενώ τα άτομα με "συσχετιστική" αντίληψη του εαυτού (κυρίως στοιχείο του ανατολικού πολιτισμού), είναι πιο ευαίσθητα σε πληροφορίες που αφορούν τις σχέσεις τους με τους άλλους (Triandis, 1989).

Οι θεωρίες της αυτοαντίληψης φαίνονται να συμφωνούν ότι η αυτοαντίληψη διαμορφώνεται κυρίως μέσω των αλληλεπιδράσεων με τους Σημαντικούς Άλλους (Wylie, 1974 στο: Leondari, 1993). Η γονική αποδοχή θεωρείται θεμελιώδης στο σχηματισμό μιας θετικής αυτοαντίληψης (Coopersmith, 1967 στο: Leondari,1993). Σημαντικό ρόλο σε αυτό παίζει η οικογένεια, όπου τα παιδιά εσωτερικεύουν την εικόνα που οι γονείς εμφανίζονται να έχουν γι' αυτά (Videbeck 1960:358, Coopersmith 1967:123 στο: Τσιάρας, 2007). Καθώς το παιδί εισέρχεται στη σχολική ηλικία, οι συμμαθητές και μετά ο δάσκαλος παίρνουν τη θέση των γονέων ως Σημαντικοί Άλλοι και επηρεάζουν τη διαμόρφωση ή μη μιας θετικής αυτοαντίληψης στο παιδί (Docking 1980:126, Burns 1982:200 στο: Τσιάρας, 2007 και Martinez,1994 στο: Lopez, Martinez, Medina,2005). Το σχολικό περιβάλλον διαδραματίζει έναν ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στο σχηματισμό της αυτοαντίληψης. (Leondari, 1993). Ανάλογα με τις εμπειρίες και τα βιώματα που θα έχει το παιδί κατά τη σχολική περίοδο, θα αναπτύξει μια αντίληψη του εαυτού του ως ατόμου ικανού και αξιόλογου, ή ανίκανου και ασήμαντου.

Στη διαμόρφωση της αυτοαντίληψης στην παιδική και εφηβική ηλικία, οι στάσεις των Σημαντικών Άλλων φαίνεται ότι είναι αυτές που την επηρεάζουν πιο καθοριστικά. Έτσι η αυτοαντίληψη συνεχίζει να μεταλλάσσεται για όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου,

ως προϊόν μακροχρόνιας εξέλιξης ενός ατόμου και αλληλεπίδρασης διαφόρων παραγόντων. Οι εμπειρίες που θεωρούνται καθοριστικές στη διαμόρφωση της αυτοαντίληψης αποκτούν ιδιαίτερη σημασία ως αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης που ασκείται αμφίδρομα από το άτομο προς τους άλλους. Η κοινωνική αλληλεπίδραση μέσα από ένα συμβολικό σύστημα επικοινωνίας είναι αυτή που παίζει πρωταρχικό ρόλο στη διαμόρφωση της αυτοαντίληψης. Η θεωρία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης υποστηρίζει ότι η αυτοαντίληψη προέρχεται κυρίως από τις πράξεις και τις αντιδράσεις των άλλων στα πλαίσια των διαπροσωπικών σχέσεων (Παναγιωτοπούλου, 2008). Η έννοια της αυτοαντίληψης κατέχει σημαντική θέση σε πολλές από τις θεωρίες ανάπτυξης του παιδιού. Η μέση σχολική ηλικία θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική στην ανάπτυξη της αυτοαντίληψης για διάφορους λόγους.

Τα παιδιά όταν φτάνουν στο σχολείο έχουν ήδη σχηματίσει μια σαφή ιδέα για τον εαυτό τους και τις ικανότητες τους. Μέσα στη σχολική κοινότητα το παιδί αξιολογείται σε σύγκριση με τα άλλα παιδιά και αυτή η σύγκριση φαίνεται ότι αποτελεί μια σημαντική πηγή αυτοαξιολόγησης και διαμόρφωσης της αυτοαντίληψής του (Festinger, 1954 στο: Λεονταρή, 1998:138).

Τρεις είναι οι μορφές επικοινωνίας που επηρεάζουν τη διαμόρφωση της αυτο- αντίληψης (Καφίρη, 2006):

- ☒ Επιβεβαίωση: δηλαδή δίνω σημασία και αποδέχομαι ότι έχεις το δικαίωμα να εκφράσεις αυτά που λες
- ☒ Απόρριψη: δηλαδή δεν αποδέχομαι αυτά που λες αλλά αποδέχομαι έμμεσα ότι έχεις το δικαίωμα να εκφραστείς και να πεις αυτά που θέλεις
- ☒ Μη-επιβεβαίωση (ακύρωση): δηλαδή όχι μόνο απορρίπτω αυτά που λες αλλά απορρίπτω και την ύπαρξη σου ως άτομο. Δεν σου δίνω σημασία, δεν θεωρώ ότι έχεις καν το δικαίωμα να μιλήσεις, δεν θεωρώ ότι πρέπει να ασχοληθώ μαζί σου, θεωρώ αυτά που λες «άσχετα», ή τα διαστρεβλώνω επίτηδες.

Έτσι ανάλογα με την κάθε μορφή διαπροσωπικής επικοινωνίας που αναπτύσσεται ανάμεσα στα άτομα διαμορφώνουν και την αυτοαντίληψή τους.

Σε μια γενική περιγραφή θα λέγαμε ότι η αυτοαντίληψη του ατόμου αναπτύσσεται εξελικτικά. Με άλλα λόγια συνεχίζει να αναπτύσσεται και να αλλάζει καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής, αλλά συνεχίζει να αναπτύσσεται στην κατεύθυνση στην οποία άρχισε κατά την πρώιμη παιδική ηλικία που είναι και μια κρίσιμη περίοδος για την ανάπτυξη του παιδιού (Carlin 1969 στο: Colna, 1999). Τα παιδιά στην ηλικία 3-5 ετών (προσχολική ηλικία) αυτοαξιολογούνται κάνοντας αναφορά σε γενικά αισθησιοκινητικά, κοινωνικά και βιοσωματικά χαρακτηριστικά. Αργότερα στην ηλικία 6-12 χρονών (σχολική ηλικία) διαμορφώνουν μια πιο ρεαλιστική γενική και ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη (Damon and Hart, 1982, 1988, Harter and Pike, 1984 στο: Λεζέ, 2002). Τέλος από 13-18 ετών (προεφηβεία και εφηβεία) τείνουν να σταθεροποιήσουν την αυτοαντίληψή τους, δίνουν έμφαση κυρίως σε αυτοπεριγραφές των εσωτερικών – ψυχολογικών τους χαρακτηριστικών και διαμορφώνουν μια σαφέστερη αντίληψη για τον εαυτό τους. (Λεονταρή, 1998). Κατά τη περίοδο της μέσης σχολικής ηλικίας, όπως αναφέρει η Μπότσαρη – Μακρή (2001 στο: Καλογιάννης, 2006) σημειώνεται μια στροφή προς τα ψυχολογικά χαρακτηριστικά. Οι πρώτες περιγραφές τέτοιων χαρακτηριστικών επικεντρώνονται σε ιδιότητες του ατόμου, σε συναισθηματικές καταστάσεις, και στη συναισθηματική σταθερότητα. Με την πάροδο του χρόνου τα παιδιά αρχίζουν να δίνουν μεγαλύτερη έμφαση σε διαπροσωπικά χαρακτηριστικά όπως φιλικός, κοινωνικός, δημοφιλής, ντροπαλός. Επιπλέον, αρχίζουν να διαμορφώνουν μια σφαιρική άποψη για την αξία τους σαν άτομα. Με την έλευση της εφηβείας, οι αυτοπεριγραφές αναφέρονται στα συναισθήματα, τις στάσεις, τις πεποιθήσεις, τις επιθυμίες και τα κίνητρα του ατόμου. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, ψυχολόγοι, θεωρητικοί και γονείς συμφωνούν ότι η αυτοαντίληψη είναι ένα σημαντικό συστατικό στην ανάπτυξη του παιδιού και της μελλοντικής επιτυχίας του. Ωστόσο, για ένα ενήλικα η αυτοαντίληψη του έχει κατασταλάξει σε μεγάλο βαθμό και ουσιαστικά είναι προϋπόθεση για να μπορέσει να παρακολουθήσει κάποιο πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων. Πιο συγκεκριμένα, ο Jarvis δηλώνει ότι « Η ενηλικιότητα αποκτάται όταν το άτομο αντιμετωπίζεται από τους άλλους ως κοινωνικά ώριμο και ταυτόχρονα θεωρεί ότι έχει κατακτήσει αυτό το επίπεδο» (Jarvis, 1983:58), όπως και ότι «γινόμαστε ενήλικοι

από κοινωνική άποψη όταν αρχίζουμε να αναλαμβάνουμε ρόλους ενηλίκων, όπως οι ρόλοι του πλήρως απασχολούμενου, του συζύγου, γονέα, πολίτη που ψηφίζει κλπ. Γινόμαστε ενήλικοι από ψυχολογική άποψη όταν φτάνουμε στην αυτοαντίληψη ότι εμείς είμαστε οι υπεύθυνοι για τη ζωή μας, ότι είμαστε αυτοπροσδιοριζόμενοι.» (Knowles, 1998:64).

Το άτομο με θετική αυτοαντίληψη έχει και θετική αυτοεκτίμηση, συναισθήματα αυτοαποδοχής και αυτοσεβασμού. Αντιλαμβάνεται τον εαυτό του ως ικανό και άξιο άτομο, αρεστό στους άλλους, οι οποίοι το εκτιμούν. Έχει εμπιστοσύνη στον εαυτό του, μπορεί να διακρίνει τα αρνητικά του σημεία, τις αδυναμίες του. Η εμπιστοσύνη στον εαυτό και η αυτοαποδοχή το κάνει ανεξάρτητο και δημιουργικό. Είναι μια δυναμική διαδικασία και σε καμία περίπτωση δεν μπορεί να χαρακτηριστεί ως έμφυτη καθώς αναπτύσσεται ή κατασκευάζεται μέσω της αλληλεπίδρασης με το κοινωνικό περιβάλλον. Αυτή η δυναμική πτυχή της αυτοαντίληψης (και, συνεπώς, του αυτοσεβασμού) είναι σημαντική.

2.3. Ιδιότητες και περιεχόμενα της Αυτοαντίληψης

Πολλές από τις επιτυχίες και τις αποτυχίες που οι άνθρωποι δοκιμάζουν σε πολλούς τομείς της ζωής τους είναι στενά συνδεδεμένες με τον τρόπο που έχουν μάθει να βλέπουν οι ίδιοι τις σχέσεις τους με τους άλλους. Η αυτοαντίληψη ως διαδικασία εμφανίζεται με 3 ιδιότητες (Marsh, 1989):

Είναι μια διαδικασία που μαθαίνεται:

Η αυτοαντίληψη δεν μπορεί να θεωρηθεί ότι υπάρχει εκ γενετής στον άνθρωπο. Προκύπτει βαθμιαία τους πρώτους μήνες της ζωής του και διαμορφώνεται και αναδιαμορφώνεται μέσω της επαναλαμβανόμενης αντιληπτικής εμπειρίας ιδιαίτερα σε σχέση με τους Σημαντικούς Άλλους. Το γεγονός αυτό έχει μερικές σημαντικές επιπτώσεις: Επειδή δεν εμφανίζεται να είναι ενστικτώδης αλλά ένα κοινωνικό προϊόν που διαμορφώνεται μέσω των εμπειριών, κατέχει μια σχετικά απεριόριστη δυνατότητα ανάπτυξης. Έτσι τα άτομα λόγω των διαφορετικών προσλαμβανομένων που έχουν

μπορούν να αντιλαμβάνονται τα πράγματα διαφορετικά απ' ό,τι οι άλλοι γι' αυτό και το άτομο πρέπει να είναι ικανό ώστε να έχει ευελιξία σκέψης και να αποδέχεται τον διαφορετικό τρόπο αντίληψης.

Είναι μια διαδικασία που οργανώνεται:

Οι περισσότεροι ερευνητές συμφωνούν ότι η αυτοαντίληψη έχει γενικά μια σταθερή ποιότητα που χαρακτηρίζεται από μεθοδικότητα και αρμονία και δίνει τη συνέπεια στην προσωπικότητα. Κάθε άτομο διαμορφώνει αμέτρητες αντιλήψεις σχετικά με την αυτοαντίληψή του και κάθε μορφή αυτοαντίληψης στην ουσία οργανώνεται με όλους τους άλλους – το κοινωνικό πλαίσιο. Η αυτοαντίληψη απαιτεί τη συνέπεια, τη σταθερότητα, γι' αυτό και οι βασικές μορφές της δεν αλλάζουν εύκολα. Αν άλλαζαν τότε το άτομο θα στερούνταν από μια συνεπή και αξιόπιστη προσωπικότητα.

Είναι μια δυναμική διαδικασία:

Αποτελεί μια δυναμική διαδικασία γύρω από το πώς κάποιος αντιλαμβάνεται τον εαυτό του σε σχέση με τους άλλους και τα πράγματα γύρω του. Στην ουσία είναι μια συνεχώς εξελισσόμενη διαδικασία όπου το άτομο αφομοιώνει σταθερά τις νέες ιδέες και αποβάλλει τις παλιές σε όλη τη διάρκεια της ζωής του. Το άτομο μέσω της αυτοαντίληψής του ουσιαστικά προσπαθεί να προστατέψει τον αυτοσεβασμό του και να μη δημιουργεί αισθήματα ανασφάλειας.

Το περιεχόμενο της αυτοαντίληψης περιέχει τα στοιχεία της κοινωνικής ταυτότητας (δηλ. φύλο, ηλικία, φυλή, εθνικότητα, θρησκεία κλπ.), τις προδιαθέσεις (δηλ. τις τάσεις του ατόμου, τα χαρακτηριστικά, τις ικανότητες, τις αξίες, τις συνήθειες κ.α.) και τα σωματικά χαρακτηριστικά (δηλ. την εικόνα του σώματος που έχει το άτομο για τον εαυτό του). Πολλοί ψυχολόγοι θεωρούν την αυτοαντίληψη ως το σύνολο των αξιολογημένων αντιλήψεων που έχει κανείς για τον εαυτό του. Τα στοιχεία που συνθέτουν την αυτοαντίληψη (Παναγιωτοπούλου, 2008) προέρχονται από:

- ☒ *τον γνωστικό τομέα που αναφέρεται σε γεγονότα, ιδέες, πεποιθήσεις, αξίες, προσδοκίες κ.λ.π.*
- ☒ *τον συναισθηματικό τομέα δηλ. αισθήματα, συναισθηματικές αντιδράσεις κλπ.*

- ☒ τον τομέα των κινήτρων και της προδιάθεσης για πράξη. Αυτός ο τομέας μπορεί να θεωρηθεί ότι προκύπτει από τους δύο άλλους.

Ο Shavelson (στο: Shavelson et al., 1976) θεωρεί ότι το επίπεδο της γνωστικής ανάπτυξης του ατόμου, επηρεάζει σημαντικά την οργανωτική δομή της αυτοαντίληψης, αλλά και το περιεχόμενο της και αναπτυσσόμενη καθορίζεται κυρίως από την αλληλεπίδραση ανάμεσα στο άτομο και τους Σημαντικούς Άλλους. Η κοινωνική αλληλεπίδραση μέσα σε ένα συμβολικό σύστημα επικοινωνίας είναι αυτή που παίζει πρωταρχικό ρόλο στη διαμόρφωση της αυτοαντίληψης, καθώς οι ερευνητές συμφωνούν πως η αυτοαντίληψη περιλαμβάνει στοιχεία α).κοινωνικής ταυτότητας, β). προδιαθέσεις και γ). σωματικά χαρακτηριστικά. Πιο αναλυτικά:

α) Η «κοινωνική ταυτότητα»

Τα στοιχεία της κοινωνικής ταυτότητας είναι άπειρα και αποτελούν σημαντικές πτυχές της αυτοαντίληψης. Περιλαμβάνουν το φύλο, την ηλικία, τη φυλή, την εθνικότητα, τη θρησκεία, τη θέση στην οικογένεια κτλ. Όσο μεγαλώνει το άτομο, τα στοιχεία αυτά πολλαπλασιάζονται προοδευτικά. Ο Rosenberg τα χωρίζει σε έξι κατηγορίες: κοινωνικό status, συμμετοχή σε ομάδες, «ετικέτες», προσωπική ιστορία του ατόμου και προσωπική ταυτότητα. Το κοινωνικό status αποτελεί μια οικουμενική βάση κατηγοριοποίησης και αυτοπροσδιορισμού. Η συμμετοχή σε ομάδες αναφέρεται στην πολιτισμική ταυτότητα του ατόμου, στην ταύτισή του με συγκεκριμένες ομάδες με βάση τις θρησκευτικές του πεποιθήσεις, τις κοινωνικοπολιτικές του ιδέες, τα επαγγελματικά ή μη ενδιαφέροντά του. Μια άλλη πτυχή της κοινωνικής ταυτότητας είναι η διαδικασία του κοινωνικού χαρακτηρισμού ή ετικετοποίησης, όπως αναφέρθηκε παραπάνω. Μια τέταρτη μορφή κατηγοριοποίησης έχει τις ρίζες της στην προσωπική ιστορία του ατόμου. Με βάση τα ενδιαφέροντα, τις στάσεις, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις συνήθειες των ατόμων, διαμορφώνεται το επίκτητο κοινωνικό status των ατόμων. Τέλος, η προσωπική ταυτότητα αναφέρεται τόσο στις βαθύτερες σκέψεις, συναισθήματα και επιθυμίες του ατόμου, όσο και σε συγκεκριμένες κοινωνικές κατηγορίες όπως είναι το όνομα. (Λεονταρή, 1998:92 στο Σάμπαλη, 2008)

β) Οι «προδιαθέσεις»

Με τον όρο «προδιαθέσεις» γίνεται αναφορά στις στάσεις του ατόμου, στις ικανότητές του, σε αξίες, σε χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του, σε συνήθειες και σε προτιμήσεις.

γ) Τα «σωματικά χαρακτηριστικά»

Ο όρος «σωματικά χαρακτηριστικά» αναφέρεται στην εικόνα του ατόμου όπως τη βιώνει το άτομο το ίδιο. Ο Rosenberg επισημαίνει ότι τα σωματικά χαρακτηριστικά αποτελούν μια ιδιαίτερα σημαντική πτυχή της αυτοαντίληψης όταν παρουσιάζονται διαφοροποιημένα από την αντικειμενική πραγματικότητα. Η σπουδαιότητά τους για την αυτοαντίληψη του ατόμου βρίσκεται σε συνάρτηση με το εξελικτικό στάδιο στο οποίο βρίσκεται το άτομο. Καθώς τα άτομα ωριμάζουν και το κοινωνικό τους περιβάλλον διευρύνεται, η τάση να ορίζουν τον εαυτό τους αποκλειστικά και μόνο ως προς τα εμφανή χαρακτηριστικά αντικαθίστανται από την τάση να ορίζουν τον εαυτό τους ως μια ψυχολογική οντότητα (Λεονταρή, 1998: 97 στο Σάμπαλη, 2008).

3. Η Έννοια της Αυτοεκτίμησης

3.1. Ο Όρος «Αυτοεκτίμηση»

Στη γενική βιβλιογραφία ο όρος «αυτοεκτίμηση» χρησιμοποιείται συχνά με την έννοια της αυτοαξιολόγησης που κάνει το άτομο για τον εαυτό του. Ο όρος “αυτοεκτίμηση” αρχίζει να γίνεται πλέον παγκόσμια κατανοητός. Συνήθως χρησιμοποιείται για ν' αναφερθούν οι αξιολογήσεις που οι άνθρωποι κάνουν, αλλά και συντηρούν σχετικά με τον εαυτό τους. Περιλαμβάνει διαθέσεις αποδοχής ή απόρριψης και το βαθμό που οι άνθρωποι νιώθουν αξιόλογοι, μοναδικοί και αποτελεσματικοί, στη καθημερινή τους ζωή.

«Με τον όρο αυτοεκτίμηση αναφερόμαστε στη συναισθηματική στάση απέναντι στον εαυτό και μπορεί να είναι θετική ή αρνητική. Τα άτομα ανάλογα με τη θετική ή αρνητική στάση

που έχουν για τον εαυτό τους, θεωρούμε ότι έχουν υψηλή αυτοεκτίμηση ή στην αντίθετη περίπτωση χαμηλή αυτοεκτίμηση» (Γεωργογιάννης, 2007).

Ως αυτοεκτίμηση ορίζουμε την συναισθηματική πλευρά του εαυτού μας. Αυτό σημαίνει ότι ορίζεται «ως η άποψη που έχει το άτομο για την αξία του και τον ρόλο του στο κοινωνικό περιβάλλον που ζει» (Μακρή-Μπότσαρη, 2001). Κατά μια άλλη άποψη, η αυτοεκτίμηση είναι το άθροισμα των επιτυχιών που έχει πραγματοποιήσει το άτομο σε σχέση με τις αρχικές προσδοκίες του. Αυτό σημαίνει ότι αναφερόμαστε στον ιδανικό εαυτό που έχει δημιουργήσει ένας άνθρωπος και το κατά πόσο έχει καταφέρει να πετύχει τον στόχο του που είναι να αποκτήσει την ιδεατή εικόνα. Με την προσέγγιση αυτή, η έννοια της αυτοεκτίμησης αφορά την ασυμφωνία που υπάρχει ανάμεσα στον ιδανικό και τον πραγματικό εαυτό ενός ενήλικα (Rogers, 1998).

Η προσέγγιση του Ziller (1980), (όπως αναφέρεται στο Μακρή- Μπότσαρη, 2001), στην αυτοεκτίμηση γίνεται με όρους σχήματος κοινωνικού εαυτού. Ο εαυτός ορίζεται σε σχέση με σημαντικούς άλλους και η αυτοαξιολόγηση προκύπτει σε μεγάλο βαθμό μέσα σε ένα κοινωνικό πλαίσιο αναφοράς.

Ο William James (1890), ίσως ο ιδρυτής της ψυχολογίας της αυτοεκτίμησης, είδε την αυτοεκτίμηση σαν την διαφορά ανάμεσα στον «ιδανικό εαυτό» και στον «αντιληπτό εαυτό». (Σίμου, Παπάνης, 2007). Κατά τον William James, (στο Λεονταρή, 1998) η αυτοεκτίμηση είναι η αναλογία μεταξύ των πραγματικών επιτεύξεων και των φιλοδοξιών ενός ατόμου. Ο James πρότεινε ένα μαθηματικό τύπο, σύμφωνα με τον οποίο η αυτοεκτίμηση είναι ίση με το πηλίκο των επιτυχιών και των προσδοκιών του ατόμου.

επιτυχίες

αυτοεκτίμηση= -----

επιδιώξεις

Θεωρούσε ότι η αυτοεκτίμηση μπορεί να αυξηθεί είτε με τη μείωση των προσδοκιών του ατόμου είτε με την αύξηση της απόδοσής του.

Ο Coopersmith (1967:4, στο Σίμου, Παπάνης, 2007) θεωρεί, ότι η αυτοεκτίμηση είναι: *«Η αξιολόγηση που κάνει το άτομο σχετικά με τον εαυτό του και την οποία διατηρεί από συνήθεια. Εκφράζει μια στάση επιδοκμασίας ή αποδοκμασίας και δείχνει το βαθμό στον οποίον το άτομο θεωρεί, ότι είναι ικανό, σημαντικό, επιτυχημένο και άξιο. Περιληπτικά, η αυτοεκτίμηση είναι μια προσωπική κρίση αξίας, η οποία εκφράζεται στις στάσεις του ατόμου».*

Ο Rosenberg (1965:30, στο Σίμου, Παπάνης, 2007) θεωρεί, ότι η αυτοεκτίμηση είναι μια *«θετική ή αρνητική στάση προς ένα συγκεκριμένο αντικείμενο, δηλαδή τον Εαυτό».*

Ένα βασικό στοιχείο που επηρεάζει την αυτοεκτίμηση είναι η σύγκριση που κάνει το άτομο ανάμεσα στον εαυτό του όπως είναι και στον ιδανικό του εαυτό ή τον εαυτό του όπως θα ήθελε να είναι.

Ο Nathaniel Branden (1983, στο Σίμου, Παπάνης, 2007) όρισε την αυτοεκτίμηση ως *«την (προ)διάθεση να βιώνει κανείς τον εαυτό του ως επαρκή για να αντιμετωπίσει τις προκλήσεις της ζωής, αλλά και ως άξιο να δεχτεί την επιτυχία και την ευτυχία».* Η Briggs ανέφερε ότι η αυτοεκτίμηση είναι *«το σύνολο των συναισθημάτων που κάποιος έχει για τον εαυτό του, συμπεριλαμβανομένου του αυτοσεβασμού και της αυταξίας».* *«Αυτά τα συναισθήματα, δήλωσε, βασίζονται στην πεποίθηση ότι το άτομο είναι: α) αξιαγάπητο και β) αξίζει το κόπο – που σημαίνει ότι είναι αρκετά επαρκής ώστε να αντιμετωπίζει τον εαυτό του, αλλά και το περιβάλλον του, ενώ έχει κάτι να προσφέρει στους άλλους».*

Οι Bean & Clemes (στο Σίμου, Παπάνης, 2007) εξισώνουν την αυτοεκτίμηση με το συναίσθημα της ικανοποίησης που προκύπτει όταν οι ατομικές ανάγκες ικανοποιούνται. Αυτό εξαρτάται από τον τρόπο που οι άνθρωποι χειρίζονται τον κόσμο ή τον επηρεάζουν μέσα από τις ικανότητές τους, αλλά και από τον τρόπο που επηρεάζονται από τον κόσμο ή το περιβάλλον τους. Οι Carothers & Gasten (στο Σίμου, Β., Παπάνης, Ε. 2007) πιστεύουν ότι η αυτοεκτίμηση είναι το τι πιστεύει και αισθάνεται κάποιος για την αυτοεικόνα του. Το “California Task Force” για την Προαγωγή της Αυτοεκτίμησης και της Προσωπικής και Κοινωνικής Υπευθυνότητας (1990) συμφώνησε ότι η αυτοεκτίμηση ορίζεται ως *«εκτιμώ τη δική μου αξία και σπουδαιότητα κι έχω τη διάθεση να είμαι υπόλογος για τον εαυτό μου και να ενεργώ υπεύθυνα απέναντι στους άλλους».*

Τον Ιούνιο του 1992, το Διοικητικό Συμβούλιο του “Εθνικού Συμβουλίου για την Αυτοεκτίμηση”, με το οποίο είναι συνδεδεμένο και το Ελληνικό Συμβούλιο Αυτοεκτίμησης, συμφώνησε ότι αυτοεκτίμηση είναι *«η εμπειρία του να είσαι ικανός να χειρίζεσαι τις προκλήσεις της ζωής και να αισθάνεσαι άξιος για την ευτυχία»*. Ο ορισμός αυτός προκύπτει από την εγκεφαλική διαδικασία της αξιολόγησης του εαυτού και της συναισθηματικής διαδικασίας του να νιώθεις ότι “αξίζεις”.

Έξι περιοχές καθορίζουν αυτές τις διαδικασίες:

- Κληρονομικά χαρακτηριστικά, όπως ευφυΐα, εμφάνιση, σωματικές ικανότητες.
- Ηθική αρετή ή ακεραιότητα.
- Κατορθώματα ή επιτυχίες στη ζωή, όπως δεξιότητες, κερτημένα υπάρχοντα, επιτεύγματα.
- Η αίσθηση ότι σε συμπαθούν και σε αγαπούν.
- Η αίσθηση ότι είσαι μοναδικός, αξίζεις το καλύτερο κι ότι αξίζεις το σεβασμό των άλλων.
- Η αίσθηση ότι εσύ ελέγχεις τη ζωή σου. (Σίμου, Παπάνης, 2007)

3.2. Διαμόρφωση της Αυτοεκτίμησης

Τα πρώτα συναισθήματα αυτοεκτίμησης αρχίζουν να μορφοποιούνται τις πρώτες έξι εβδομάδες της ζωής ενός ατόμου, ανάλογα με το πώς εκτιμά ότι ο κόσμος αντιδρά στις σωματικές και συναισθηματικές του ανάγκες. Καθώς διέρχεται τα ποικίλα στάδια της ανάπτυξης, η αυτοεκτίμησή του τροποποιείται ανάλογα με το πώς αντιδρούν οι σημαντικοί γι’ αυτό ενήλικες στις ανάγκες του και το βαθμό που αυτές ολοκληρώνονται επιτυχώς σε κάθε αναπτυξιακό στάδιο (Harter, 1983).

Η πρώτη, η πιο απλή σύλληψη του εαυτού, κατά τον Piaget, είναι αυτή που εκδηλώνεται στο τέλος του αισθησιοκινητικού σταδίου, όταν πια το νήπιο ξεχωρίζει τον εαυτό του

από τον έξω κόσμο. Κατόπιν σταδιακά διευρύνεται το περιεχόμενό του και προσλαμβάνει ολοένα και πιο αφηρημένες ιδιότητες. Παράλληλη πορεία προς την εξέλιξη της έννοιας του εαυτού ακολουθεί και η αυτοεκτίμηση (Piaget, 1963: 891).

Στην πρώιμη παιδική ηλικία παρόλο που η αυτοεκτίμηση έχει αρχίσει να σχηματίζεται, δεν είναι μετρήσιμη μέχρι την ηλικία των 5-6 ετών γιατί μέχρι τότε οι δύο λειτουργίες της αυτοεκτίμησης, η ικανότητα και η αξία ενεργούν ξεχωριστά.

Μεταξύ των 5-8 ετών η αυτοεκτίμηση γίνεται ολοένα και πιο σαφής, αντιληπτή. Τα παιδιά αρχίζουν να σχηματίζουν κάποια γνώμη σχετικά με την αξία τους και την ικανότητά τους σε πέντε τομείς: την εμφάνισή τους, την κοινωνική τους αποδοχή, τη σχολική ικανότητά τους, τις αθλητικές και καλλιτεχνικές τους δεξιότητες (Harter, 1983).

Μεγαλώνοντας το παιδί αυξάνει τις κοινωνικές του επαφές, τις εμπειρίες του και τις προσδοκίες του. Συνειδητοποιεί τι μπορεί να κάνει και τι όχι. Αναπόφευκτα η αυτοεκτίμηση αρχίζει να επηρεάζει τη συμπεριφορά του καθώς το παιδί προσπαθεί να διατηρήσει και να προφυλάξει την αίσθηση της αυτοαξίας του ενάντια στις προκλήσεις, τα προβλήματα και τις εμπειρίες της ζωής (Ευθυμίου,1976).

Η αυτοεκτίμηση θετική ή αρνητική, δεν είναι έμφυτη στο άτομο, αλλά είναι αποτέλεσμα της ποιότητας των εμπειριών και της αλληλεπίδρασής του με το περιβάλλον, ψυχολογικό και κοινωνικό. Είναι προφανές πως βασική προϋπόθεση της ανάπτυξης της είναι η επίγνωση από μέρους του ατόμου της ταυτότητάς του, του εαυτού του, τον οποίο ακολούθως αξιολογεί. Επιπρόσθετα, κάποιοι παράγοντες που επηρεάζουν την διαμόρφωσή της στο άτομο είναι τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του κάθε ατόμου, το φύλο, η πολιτισμική του ταυτότητα καθώς και οι προσδοκίες για το αποτέλεσμα των συμπεριφορών του.

3.3. Σπουδαιότητα της Αυτοεκτίμησης

Η εντύπωση που σχηματίζει το άτομο για την επάρκεια ή ανεπάρκεια του εαυτού του και η άρρηκτα συνδεδεμένη με αυτήν επιδοκιμασία ή αποδοκιμασία του εμπεριέχει ιδιότητες

νοητικές, συναισθηματικές και παροτρυντικές (*Παιδαγωγική και Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια-Λεξικό*,1989: 890).

Πιστεύεται πλέον πως, θεωρητικά τουλάχιστον, αποτελεί μια ουσιώδη μεταβλητή της συμπεριφοράς. Ίσως ακόμη θα μπορούσε να ενταχθεί στα γνωρίσματα που μοναδικά ανήκουν στον άνθρωπο. Χωρίς αμφιβολία, όμως, συνέβαλε ουσιαστικά στην αύξηση της κατανόησης της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Ο ρόλος της είναι αποφασιστικός στη συγκρότηση μιας υγιούς, ρεαλιστικής, συνεκτικής και συνεπούς προσωπικότητας.

Η διαμόρφωση υψηλής ή χαμηλής αυτοεκτίμησης μετατρέπεται σε έναν εσωτερικό ρυθμιστή της προσωπικότητας, που κατευθύνει και σταθεροποιεί τη συμπεριφορά, και σε μία προδιάθεση, που ερμηνεύει και προσδοκά ανάλογες προς το βαθμό εκτίμησης του εαυτού εμπειρίες. Ακόμη και για τις αποφάσεις, τους προσανατολισμούς και τις φιλοδοξίες υπάρχουν μαρτυρίες που φανερώνουν ότι στηρίζονται στην εκτίμηση που το άτομο τρέφει για τον εαυτό του (*Παιδαγωγική και Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια-Λεξικό*,1989:890).

3.4. Θεωρίες της Αυτοεκτίμησης

Κατά το τέλος του 19ου και στις αρχές του 20ου αιώνα όπως αναφέρθηκε και παραπάνω η έννοια του εαυτού άρχισε να γίνεται κεντρική στο χώρο της ψυχολογίας. Παρακάτω γίνεται μια αναφορά στις πιο σημαντικές θεωρίες για την αυτοεκτίμηση:

Η Θεωρία του William James

Ο William James (1890) υποστήριξε ότι η αίσθηση της αξίας του ατόμου στον κόσμο εκφράζεται με μία αναλογία ανάμεσα σε αυτό που πιστεύει ότι είναι και σε αυτά που πράττει. Είναι ο λόγος της πραγματικότητας προς τις δυνατότητες του, ένα κλάσμα, όπου αριθμητής είναι οι επιτυχίες του και παρονομαστής οι επιδιώξεις του. Γι' αυτόν η υψηλή αυτοεκτίμηση είναι κάτι που κατακτάται. Η αυτοεκτίμηση είναι έννοια δυναμική και η τιμή της μπορεί να μεταβληθεί είτε προς τα πάνω είτε αντίστροφα. Και αυτό γίνεται εφικτό με την αλλαγή των επιδιώξεων ή την αυξομείωση των ρεαλιστικών επιτυχιών.

Κατά τη δεκαετία του 1940-1950 εμφανίστηκαν οι πρώτες ολοκληρωμένες θεωρίες σχετικά με την αυτοεκτίμηση.

Το Μοντέλο της Πυραμίδας του Maslow ή αλλιώς η Πυραμίδα των Αναγκών

Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, οι ανθρώπινες ανάγκες διαχωρίζονται σε 5 επίπεδα: των βασικών αναγκών, της ασφάλειας, της κοινωνικής αποδοχής, της αυτοεκτίμησης και της αυτοπραγμάτωσης. Ο Maslow υποστηρίζει πως για να μπορούμε να ικανοποιήσουμε τις ανάγκες που προκύπτουν από το κάθε επίπεδο θα πρέπει να έχουμε ικανοποιήσει τις ανάγκες των προηγούμενων. Το άτομο εκλαμβάνεται σαν μια ενότητα, συνεχώς βελτιούμενη, με μια πορεία προς την αυτοπραγμάτωση.

Η Θεωρία του Robert White

Ο Robert White (1963), θεώρησε ότι η αυτοεκτίμηση εξελίσσεται με την ηλικία και τη διαχώρισε σε τρεις επιμέρους παραμέτρους: τη βιολογική, δηλαδή τη φυσική αναγκαιότητα που παρακινεί, το άτομο να αντεπεξέρχεται στις δυσκολίες και να επιβιώνει, την κινητική-γνωστική, η οποία εξελίσσεται παράλληλα με τη νοητική ανάπτυξη και αναγκάζει το άτομο να επεξεργάζεται γνωστικά το περιβάλλον του και την αναζήτηση ταυτότητας, η οποία αναπτύσσεται σε μεταγενέστερα στάδια της ζωής. Οι πρώιμες επιτυχίες ή αποτυχίες του ατόμου είναι πολύ σημαντικές γιατί με την πάροδο του χρόνου γίνονται και πιο σκόπιμες και επομένως ενσωματώνονται στο γνωστικό σχήμα της αυτοεκτίμησης (Παπανής, 2007).

Η θεωρία του Morris Rosenberg

Ο Morris Rosenberg (1965) αναφέρει:

« Η αυτοεκτίμηση είναι μια θετική ή αρνητική στάση απέναντι σε ένα ιδιαίτερο αντικείμενο, δηλαδή, τον εαυτό...Η υψηλή αυτοεκτίμηση εκφράζει το αίσθημα ότι κάποιος «είναι αρκετά καλός». Το άτομο απλά αισθάνεται ότι αξίζει. Σέβεται τον εαυτό του για αυτό που είναι αλλά δεν κατέχεται από δέος θεωρώντας τον, αλλά και ούτε περιμένει οι άλλοι να κάνουν το ίδιο. Δεν θεωρεί τον εαυτό του απαραίτητα ανώτερο από τους άλλους» (Rosenberg, 1965).

Ο Rosenberg καθόρισε την αυτοεκτίμηση κυρίως ως μια έκφραση της αξίας παρά ικανότητας και πρότεινε την ύπαρξη σχέσης ανάμεσα στην αυτοεκτίμηση και την εμπειρία ή την συμπεριφορά. Ο εαυτός είναι μια κοινωνική σύνθεση και οι προσωπικές αξίες, που συνδέονται με την αυτοεκτίμηση προκύπτουν από την αλληλεπίδραση των πολιτιστικών, κοινωνικών, οικογενειακών και άλλων διαπροσωπικών παραγόντων. Η αυτοεκτίμηση πηγάζει από μια διαδικασία σύγκρισης, που περιλαμβάνει ομοιότητες, διαφορές και ασυμβατότητες: Όσο μικρότερο είναι το χάσμα ανάμεσα στον «ιδανικό εαυτό» (γνωρίσματα που περιλαμβάνουν τις ελπίδες, τις επιθυμίες και τα όνειρα για μας) και στον «πραγματικό εαυτό» (γνωρίσματα που περιγράφουν το είδος του ανθρώπου που πιστεύουμε ότι πραγματικά είμαστε), τόσο υψηλή είναι η αυτοεκτίμηση. Αυτή η θεώρηση της αυτοεκτίμησης είναι βαθιά κοινωνική, δεδομένου ότι τονίζει τον καταλυτικό ρόλο της κοινωνικοποίησης και της επιτυχούς έκβασής της με την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης (Παπάνης, 2007).

Ο Rosenberg ασχολήθηκε επίσης με την επίδραση των κοινωνικών μορφωμάτων, όπως είναι η θρησκεία και η κοινωνική τάξη, στην εξέλιξη της αυτοεκτίμησης. Προσδιόρισε διάφορα στοιχεία, τα οποία επηρεάζουν το επίπεδο αυτοεκτίμησης των εφήβων, όπως η οικογενειακή δομή, η κοινωνική τάξη, το έθνος και η θρησκεία. Συνέδεσε, επίσης την αυτοεκτίμηση με μια σειρά προσωπικών και κοινωνικών μεταβλητών, όπως το νευρωτικό άγχος, το χαμηλό κίνητρο για επαγγελματική εξέλιξη, την ικανότητα ηγεσίας και την κοινωνική απομόνωση (Rosenberg, Schooler, & Schoenbach, 1989).

Η θεωρία του Stanley Coopersmith

Η επόμενη σημαντική συμβολή σε αυτόν το χώρο οφείλεται στην συμπεριφοριστική προσέγγιση και είναι αυτή του Stanley Coopersmith (1967). Ο Coopersmith προσπάθησε να μελετήσει τις συνθήκες και τις εμπειρίες που ενισχύουν ή ελαττώνουν την αυτοεκτίμηση, χρησιμοποιώντας παραδοσιακές εμπειρικές ψυχολογικές μεθόδους.

Ο ίδιος έγραψε :

«Με την αυτοεκτίμηση αναφερόμαστε στην ενδοπροσωπική αξιολόγηση ενός ανθρώπου, η οποία διατηρείται συνήθως αναλλοίωτη και εκφράζει μια πεποίθηση αποδοχής ή αποδοκιμασίας. Είναι μια εσωτερικευμένη κριτική για το κατά πόσο κάποιος θεωρείται

ικανός, σημαντικός, επιτυχημένος και άξιος. Εν ολίγοις, η αυτοεκτίμηση είναι μια προσωπική πιστοποίηση της αξίας, που εκφράζεται με τις στάσεις για τον εαυτό . Είναι μια υποκειμενική εμπειρία, που το άτομο μεταβιβάζει σε άλλους λεκτικά και μέσω των συμπεριφορών και των επιλογών του» (Coopersmith, 1967).

Σύμφωνα με τη θεωρία του τρία πράγματα καθορίζουν την αυτοεκτίμηση του ατόμου κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής του: η γονική ζεστασιά, τα σαφώς καθορισμένα όρια και η αξιοπρεπής μεταχείριση, ενώ έμφαση δίνεται στους μηχανισμούς εκμάθησης, που συνδέουν αυτούς τους τρεις παράγοντες. Κατά συνέπεια, τα άτομα μαθαίνουν ότι αξίζουν ως άνθρωποι, επειδή οι γονείς τους τα μεταχειρίζονται με αγάπη. Οι πρώτες εκμαθήσεις, που κυρίως γίνονται για την αποκόμιση αμοιβών, δρουν ενισχυτικά και για την εμπέδωση συνθετότερων, που πολλαπλασιάζουν το αίσθημα της αυτοεκτίμησης. Τα παιδιά, επίσης, αντιμετωπίζουν τον εαυτό τους με σεβασμό μέσω της μίμησης προτύπων, κυρίως των γονέων τους, των διδασκάλων, παρατηρώντας πώς αυτοί φέρονται στους άλλους ανθρώπους εσωτερικεύοντας έτσι από μόνα τους αυτές τις συμπεριφορές. Κατά συνέπεια, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι υπάρχουν τα παρακάτω είδη αυτοεκτίμησης (Coopersmith, 1967):

Η φαινομενική ή αμυντική αυτοεκτίμηση

Στην κατηγορία των ατόμων με φαινομενική ή αμυντική αυτοεκτίμηση υπάγονται όσοι φαινομενικά δρουν σαν να έχουν υψηλή αυτοεκτίμηση, ενώ στην πραγματικότητα υποφέρουν από αίσθημα χαμηλής αυτοεκτίμησης. Αυτός ο τύπος αυτοεκτίμησης μπορεί να ονομαστεί ψευδής, αντιφατικός ή αμυντικός. Στον κοινωνικό τους περίγυρο παρουσιάζουν μια επίπλαστη σιγουριά και αυτοπεποίθηση, ενώ η πραγματική συμπεριφορά τους διαφέρει κατά πολύ από την συμπεριφορά των ατόμων με αυθεντικά υψηλή αυτοεκτίμηση. Για παράδειγμα, ένα τέτοιο άτομο, ενώ φαίνεται να νιώθει ασφαλές και βέβαιο για τον εαυτό του, μπορεί να αντιδράσει εχθρικά και επιθετικά ,όταν νιώσει ότι απειλείται η αξία του. Είναι δυνατόν, επίσης να χρησιμοποιήσει την επιτυχία του σε κάποιον τομέα, για να καλύψει τα αισθήματα ανεπάρκειας από τα οποία διακατέχεται (Παπάνης, 2007).

Μέση αυτοεκτίμηση

Σε αυτόν τον τύπο αυτοεκτίμησης ανήκει η πλειοψηφία των ανθρώπων. Το επίπεδο των ικανοτήτων και της αξίας αυτών των ανθρώπων είναι ικανοποιητικό και τους επιτρέπει να έχουν μια επαρκή απόδοση σε ότι κάνουν. Θεωρούν πως είναι άξιοι, χρήσιμοι και μαχητικοί όσον αφορά στην επιδίωξη των στόχων τους. Είναι διαλλακτικοί και συνήθως υπολογίζουν τις γνώμες των άλλων.

Τα άτομα με μέση αυτοεκτίμηση μπορεί να βιώνουν κατά καιρούς αισθήματα άγχους ή ανασφάλειας, η ποιότητα της ζωής τους όμως σε γενικές γραμμές είναι καλή. Τα άτομα αυτά αποδίδουν ικανοποιητικά σε πολλούς τομείς της ζωής τους αλλά παράλληλα είναι λιγότερο αυτόνομα και ανοιχτά σε νέες εμπειρίες καθώς και περισσότερο ευάλωτα σε κάποιες καταστάσεις (Παπάνης, 2007).

Υψηλή έναντι Μέσης αυτοεκτίμησης

Η υψηλή αυτοεκτίμηση είναι κάτι που κερδίζεται και δεν είναι εγγενές χαρακτηριστικό. Οι άνθρωποι με υψηλή, αλλά αυθεντική αυτοεκτίμηση είναι λιγότερο πιθανό να καταρρεύσουν μπροστά σε αντίξοες καταστάσεις (Παπάνης, 2007).

Αποδέχονται και διατηρούν καλές σχέσεις με τον εαυτό τους, αναπτύσσουν καλές διαπροσωπικές σχέσεις και είναι πολύ πιθανό να αναλάβουν ενεργό ρόλο στην κοινωνική ομάδα που ανήκουν. Είναι πιο ευτυχημένοι από εκείνους με φτωχή αυτοεκτίμηση και διαθέτουν ισχυρότερους μηχανισμούς για να αντιμετωπίζουν περιβαλλοντικές αγχώδεις καταστάσεις και να τις ξεπερνούν ευκολότερα (Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια- Λεξικό, 1989:890).

Μερικές φορές η υπερβολικά υψηλή αυτοεκτίμηση συσχετίζεται με το ναρκισσισμό και την ανικανότητα για κατανόηση και ανεκτικότητα.

Μέτρια προς Χαμηλή αυτοεκτίμηση

Άτομα με μέτρια προς χαμηλή αίσθηση ικανότητας και αξίας εαυτού είναι ευάλωτα στην πρόκληση και την απώλεια. Αυτό δεν σημαίνει ότι μισούν τον εαυτό τους ή ότι δεν μπορούν να λειτουργήσουν στην καθημερινή τους ζωή. Είναι όμως υπέρ του δέοντος

προσεχτικά και συντηρητικά , αποφεύγοντας να παίρνουν ρίσκα ή να εμπλέκονται σε πρωτόγνωρες για αυτούς καταστάσεις. Δεν είναι αισιόδοξα άτομα και συχνά τείνουν να εστιάζουν στις αδυναμίες τους και όχι στις δυνατότητες τους. Ανησυχούν μήπως η άλλοι δείξουν κριτική διάθεση απέναντι τους. Παρόλα αυτά μπορούν και λειτουργούν σχετικά καλά μέσα στην οικογένεια και τις σχέσεις τους με τους άλλους ανθρώπους (Παπάνης, 2007).

Βρίσκονται σε διάσταση με τον εαυτό τους και κατ' επέκταση και με τους άλλους. Η προσαρμογή τους είναι φτωχή, το υπέρμετρο άγχος χαρακτηριστικό τους γνώρισμα και η εσωτερική διαταραχή όχι ασυνήθιστη (Δήμου, 1996).

3.5. Η Διάκριση ανάμεσα στην Έννοια της Αυτοαντίληψης και της Αυτοεκτίμησης

Ανασκόπηση της ελληνικής και ξένης βιβλιογραφίας δείχνει ότι έχει υπάρξει σύγχυση και εναλλακτική χρήση όρων όπως αυτοαντίληψη, αυτοσυναίσθημα, αυτοεκτίμηση, αυτοαξιολόγηση. Σαφώς, όλοι αυτοί οι όροι αναφέρονται σε λειτουργίες που προϋποθέτουν την κατά βάση αξιολογική λειτουργία του ατόμου για τον Εαυτό του.

Η προαναφερόμενη σύγχυση προέρχεται από τους διαφορετικούς προσανατολισμούς των θεωρητικών που έχουν ασχοληθεί με το θέμα. Αυτή η αρχικά θεωρητική σύγχυση έχει περάσει και στο ερευνητικό επίπεδο λόγω της αντίστοιχης χρήσης δοκιμασιών που μετρούν την εκάστοτε έννοια, της οποίας το περιεχόμενο δεν καθορίζουν με σαφήνεια. Σαν αποτέλεσμα, τα ερευνητικά δεδομένα είναι συχνά αλληλοσυγκρουόμενα και δεν μπορούμε να φτάσουμε σε μία ενιαία θεωρία της αυτοαξιολογικής λειτουργίας, ούτε όσον αφορά τη σχέση της, σαν μεταβλητή με άλλες μεταβλητές (π.χ. επίδοση).

Η αυτο-αξιολογική λειτουργία προϋποθέτει τη διάκριση ανάμεσα στις έννοιες Εαυτός-Εγώ (self- I) και Εαυτός – Εμένα (self- me), την ικανότητα δηλαδή του ατόμου να λειτουργεί ταυτόχρονα σαν υποκείμενο και σαν αντικείμενο της αξιολόγησης.

Η αυτο- αξιολογική λειτουργία αποτελείται από ένα πλέγμα επιμέρους λειτουργιών, διαφορετικού μεταξύ τους περιεχομένου. Έχει σχετικά προταθεί, (Miyamoto 1970, Wells

& Marwell, 1976), ότι πρέπει να γίνεται μία διάκριση ανάμεσα στη γνωστική, συναισθηματική(εσωτερική) και συμπεριφορική (εξωτερική) χροιά της αυτό-αξιολόγησης, μιας και πρόκειται ουσιαστικά , για διαφορετικές, αν και σχετικές μεταξύ τους, επιμέρους λειτουργίες (Πούρκος, 1997).

Η αυτοαντίληψη, (self-concept) ως η εικόνα που έχει το άτομο για τον εαυτό του, αναφορικά με την ικανότητά του ως προς ένα τομέα της ζωής του (γνωστικό περιεχόμενο, πληροφορίες), μπορεί να ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα (πραγματικές ικανότητες του ατόμου), οπότε είναι ρεαλιστική, ή όχι, οπότε είναι μη-ρεαλιστική. Ακόμη, με τον όρο αυτοαντίληψη νοείται και το σύνολο των χαρακτηριστικών που το άτομο νομίζει ότι κατέχει. Υπό αυτή την έννοια, η αυτοαντίληψη, σαν λειτουργία, θυμίζει τη λειτουργία της ταυτότητας (της συνειδητοποιημένης εικόνας που έχει το άτομο για τον εαυτό του ως μία πλήρης οντότητα, με μάλλον σταθερά χαρακτηριστικά και με προσωπική πορεία στο χρόνο).

Από την άλλη πλευρά, η αυτοεκτίμηση (self-esteem) είναι το συναισθηματικό περιεχόμενο της σχέσης Εαυτός-Εγώ και Εαυτός-Εμένα. Εξαρτάται από το περιεχόμενο της αυτοαντίληψης σε μία συγκεκριμένη περιοχή, καθώς και την αξιολόγηση (σπουδαιότητα που αποδίδεται)από το άτομο στη συγκεκριμένη αυτή περιοχή (Πούρκος, 1997).

Η παραπάνω διαφοροποίηση ανάμεσα στη λειτουργία της αυτοαντίληψης από αυτήν της αυτοεκτίμησης υποστηρίζεται έμμεσα και από πληθώρα ερευνών, οι οποίες έχουν δείξει ότι το άτομο μπορεί να κάνει διαφορετικές αυτό-αξιολογήσεις, για διαφορετικούς δηλαδή τομείς της ζωής του. Έτσι ενδέχεται κάποιος να έχει υψηλή αυτοαντίληψη σε έναν τομέα (π.χ. σχολική αυτοαντίληψη), αλλά χαμηλή αυτοαντίληψη σε άλλον τομέα (π.χ. κοινωνική αυτοαντίληψη). Στη συνέχεια να επηρεάζεται η σφαιρική του αυτοεκτίμηση από τη σχολική, αλλά όχι από την κοινωνική αυτοαντίληψη, εάν ο σχολικός τομέας είναι, για το άτομο, σημαντικότερος.

4. Ερευνητική Αναδίφηση

Το θέμα της αυτοεκτίμησης των ενηλίκων εκπαιδευόμενων έχει απασχολήσει τα τελευταία χρόνια την ακαδημαϊκή κοινότητα, έχοντας ως δεδομένο το ότι η Εκπαίδευση Ενηλίκων ως διαδικασία και ως θεσμός μπορεί να επηρεάσει την αυτοεκτίμηση των εκπαιδευόμενων, αλλά και ότι το επίπεδο της αυτοεκτίμησης των εκπαιδευόμενων θα επηρεάσει την πορεία τους στο πρόγραμμα αλλά και την ίδια του την επιτυχία.

Καταρχάς, ξεκινώντας από την βασική θεωρία, ο Hargreaves (1976) αναφέρει ότι ο «εαυτός», δηλαδή η προσωπικότητα του ατόμου, αναπτύσσεται μέσω της διάδρασης με το γύρω περιβάλλον του. Ο ίδιος (1976:5) αναφέρει επίσης ότι *«η κεντρική ιδέα, με δυο λόγια, είναι ότι ο εαυτός ενός ανθρώπου αναπτύσσεται σε σχέση με την αντίδραση των άλλων σ' αυτόν τον άνθρωπο και ότι αυτός κατά κανόνα αντιδρά προς τον εαυτό του όπως αντιλαμβάνεται ότι αντιδρούν οι άλλοι προς αυτόν»*. Με λίγο λόγια, η αυτοεκτίμηση των εκπαιδευόμενων θα κριθεί σε μεγάλο βαθμό από την αλληλεπίδραση με τον εκπαιδευτή, τους άλλους εκπαιδευόμενους αλλά και γενικότερα από την αλληλεπίδραση με το γύρω εκπαιδευτικό περιβάλλον. Στοιχεία όπως τα δημογραφικά στοιχεία του, οι σχέσεις του αλλά και οι δεσμοί που αποκτά με τα στελέχη του φορέα Εκπαίδευσης Ενηλίκων επηρεάζουν τον βαθμό αυτοεκτίμησης του (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1999). Αν το περιβάλλον και οι συμμετέχοντες στην διαδικασία έχουν υποστηρικτικό ρόλο και αντιλήψεις, τότε αυτό θα είναι υπέρ του εκπαιδευόμενου και θα ενισχύσει την αυτοεκτίμησή του. Αντιθέτως, η έλλειψη υποστηρικτικού κλίματος επηρεάζει προς το αρνητικότερο την αυτοεκτίμηση του εκπαιδευόμενου (Hargreaves, 1976).

Ιδιαίτερο σημείο είναι το γεγονός ότι σε ένα πρόγραμμα Εκπαίδευσης Ενηλίκων, ενδεχόμενος θα πρέπει ο εκπαιδευόμενος να διαπραγματευτεί τις ως τώρα επικρατούσες αντιλήψεις του. Το αποτέλεσμα είναι η στρατηγική της διαφύλαξης της ταυτότητας που αναφέρουν οι Blackedge και Hunt (2000). Η Εκπαίδευση Ενηλίκων έχει να επιτελέσει όχι μόνο παιδαγωγικό αλλά κυρίως κοινωνικό έργο δίνοντας την ευκαιρία σε πολλές κοινωνικές ομάδες να αποκτήσουν πρόσβαση στην γνώση και δεξιότητες (Sewart, 1981), όπως γίνεται στην περίπτωση που μελετάμε μέσω των ΣΔΕ. Όταν όμως οι εκπαιδευόμενοι, που ανήκουν σε μία ειδική ομάδα, νοιώσουν ότι κάποια στοιχεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας αμφισβητούν τις κοινωνικές παραδοχές τους, τότε θα

αναπτύξουν στρατηγικές για να τις διαφυλάξουν. Η εκδήλωση της στρατηγικής αυτής μπορεί να έχει πολλές μορφές όπως η παρέμβαση του εκπαιδευόμενου κατά τη διάρκεια της μάθησης. Ο διδάσκοντας μπορεί να εκμεταλλευτεί αυτή τη παρέμβαση ως εφαλτήριο για να διεξαχθεί συζήτηση που θα κάνει πιο ενδιαφέρον το μάθημα και θα ακουστούν διαφορετικές απόψεις. Συγχρόνως όμως, όταν μια τάξη αποτελείται από άτομα με ιδιαίτερες κοινωνικές παραδοχές, πχ άνεργοι, εθνικές μειονότητες και άλλα μέλη ευπαθών ομάδων, αυτό θα σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να δώσει ιδιαίτερη προσοχή σε αυτά τα ζητήματα. Δίχως να τα θεωρεί ως «ταμπού» θα πρέπει να προχωρήσει στην αναδιαπραγμάτευση κάποιων πεποιθήσεων και αντιλήψεων δίχως όμως και να προκαλέσει αντιπαράθεση με τον εκπαιδευόμενο.

Σύμφωνα με τον Harter (1993) η χαμηλή αυτοεκτίμηση στους μαθητές και αργότερα σε σπουδαστές σχολών σχετίζεται με στοιχεία όπως η αυτοεικόνα, η πεποίθηση δηλαδή του ατόμου για τον εαυτό του και η αυτοαντίληψη. Πιο αναλυτικά, ο νέος άνθρωπος συχνά διαμορφώνει μια εικόνα που είναι ιδεατή αλλά πολύ μακριά από την πραγματικότητα. Το αποτέλεσμα αυτού είναι όταν εισέρθει στο εκπαιδευτικό σύστημα καθώς και αργότερα στις δομές της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, να αμφισβητείται αυτή η ιδεατή εικόνα. Μάλιστα ο Harter (1993) σημειώνει ότι λόγω των κακών χειρισμών των εκπαιδευτικών μπορεί το χάσμα αυτό να επηρεάσει την αυτοεκτίμησή του και να μειωθεί με αποτέλεσμα να έχει και χαμηλή σχολική απόδοση.

Σε ότι αφορά εμπειρικές έρευνες, οι Harackiewicz et al (2008) αναφέρουν ότι σημαντικό στοιχείο είναι ο εκπαιδευτής να κατανοήσει τις εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευομένων και να δημιουργήσει ένα πρόγραμμα που θα βασίζεται σε στόχους που είναι εφικτοί για τον εκπαιδευόμενο. Η έρευνα αυτή έβγαλε το ότι συχνά οι εκπαιδευτές χαράζουν εκπαιδευτικούς στόχους που δεν ανταποκρίνονται στις ανάγκες των εκπαιδευομένων. Το αποτέλεσμα είναι ο εκπαιδευόμενος να μην μπορεί να ικανοποιήσει τους εκπαιδευτικούς στόχους και να χάνει μέρος της αυτοεκτίμησής του.

Οι Lane et al (2004) και Alivernini and Lucidi (2011) αναφέρουν ότι όταν κάποιο μέλος ευπαθούς ομάδας (πχ οι μαθητές στα ΣΔΕ) μπαίνει σε ένα πρόγραμμα Εκπαίδευσης Ενηλίκων που έχει υποστηρικτικό ρόλο και δίνει λύσεις σε προβλήματα όπως πχ η ανεργία και η κοινωνική ένταξη, τότε ο μαθητευόμενος θα έχει υψηλά επίπεδα

αυτοεκτίμησης. Τέλος, ο Corwyn (2000) αναφέρει ότι υπάρχει μια σαφής σύνδεση των δεδομένων της αυτοεκτίμησης με την βιολογική, γνωστική, επαγγελματική και κοινωνική ανάπτυξη του ανθρώπου. Για το λόγο αυτό, στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, το κύριο ζητούμενο είναι να δίνεται η αίσθηση αλλά και τα εφόδια στον ενήλικα ότι μπορεί μέσω του προγράμματος αυτού να βελτιώσει τις γνώσεις του αλλά και να βρει μια διέξοδο στα προβλήματα του.

4.1. Τα Θετικά και τα Αρνητικά της Υψηλής και της Χαμηλής Αυτοεκτίμησης

Τα θετικά της υψηλής αυτοεκτίμησης

Στη βιβλιογραφία, υπάρχει συμφωνία σχετικά με το ότι η αυτοεκτίμηση ενδυναμώνει όλες τις πλευρές της ζωής, αφού δίνει τη δυνατότητα στα άτομα να έχουν αυξημένη προσωπική παραγωγικότητα και ικανοποιητικές διαπροσωπικές σχέσεις. Τα άτομα που έχουν θετικά συναισθήματα για τον εαυτό τους, μπορούν καλύτερα να καθορίσουν τους στόχους και τις κατευθύνσεις τους, να σταθμίσουν αντικειμενικά τις δυνάμεις τους και να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά τα πισωγυρίσματά τους. Πρόσθετα, δέχονται πρόθυμα τις συνέπειες των πράξεών τους. Βλέπουν τα “λάθη” τους ως απαραίτητα στη διαδικασία της ανάπτυξης κι έτσι δεν καταθλίβουν τον εαυτό τους. Νιώθουν ενδυναμωμένοι. Εμπλέκονται ελεύθερα σε πράξεις συνεργασίας. Έχουν περισσότερο θετικές κοινωνικές σχέσεις και η ζωή τους έχει νόημα.

Στο περιβάλλον του σχολείου ειδικότερα, οι εκπαιδευόμενοι που αισθάνονται καλά με τον εαυτό τους, συμπεριφέρονται διαφορετικά από εκείνους που έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση. Οι εκπαιδευόμενοι με υψηλή αυτοεκτίμηση βλέπουν τον εαυτό τους ρεαλιστικά και αποδέχονται για τον εαυτό τους ότι «είναι εντάξει». Μπορούν να αναγνωρίσουν τις δυνατότητές τους και γνωρίζουν τους περιορισμούς τους. Η αξιολόγηση, που οι ίδιοι κάνουν για τις ικανότητές τους, βασίζεται σε μια ακριβή ανατροφοδότηση παρά σε διαστρέβλωση αυτού που θα ήθελαν να πιστεύουν για τον εαυτό τους. Αυτοί που έχουν υψηλή αυτοεκτίμηση γενικά, έχουν ένα ευρύ κύκλο φίλων, είναι εύκολο γι’ αυτούς να σχετίζονται με άλλους και να τα πάνε καλά με τους περισσότερους συνεκπαιδευόμενους τους (Ματσαγγούρα, 1983).

Αντίθετα, άτομα με χαμηλή αυτοεκτίμηση ίσως έχουν μόνο έναν ή δύο φίλους. Οι εκπαιδευόμενοι με υψηλή αυτοεκτίμηση συχνά αποτελούν τους φυσικούς – θετικούς “αρχηγούς” της τάξης. Προσφέρονται εθελοντικά, είναι πρόθυμοι να βοηθήσουν τους άλλους, αλλά και να ρισκάρουν. Σε συνεργατικές συνθήκες μάθησης, τα καταφέρνουν καλά σχεδόν σε οποιαδήποτε ομάδα. Ανταποκρίνονται στις προκλήσεις και είναι πρόθυμοι να δοκιμάσουν καινούργια πράγματα. Δεν απειλούνται από αλλαγές ή από νέες καταστάσεις, ανταποκρίνονται θετικά στον έπαινο και την αναγνώριση και αισθάνονται καλά για τα επιτεύγματά τους, αφού νιώθουν υπεύθυνοι για τα αποτελέσματα. Όταν βρίσκονται αντιμέτωποι με τα λάθη τους ή με λανθασμένη συμπεριφορά, αναγνωρίζουν με ρεαλιστικό τρόπο τι έχει συμβεί και ποιο είναι το λάθος τους. Αυτοί που έχουν υψηλή αυτοεκτίμηση θέτουν στόχους για τον εαυτό τους. Γνωρίζουν τι θέλουν να κάνουν στη ζωή τους και τι θα ήθελαν να πετύχουν. Όταν αντιμετωπίζουν ένα πρόβλημα, συχνά βρίσκουν εναλλακτικούς τρόπους για την επίλυσή του. Επίσης έχουν ισχυρές απόψεις που δεν φοβούνται να τις εκφράσουν (Σίμου, Παπάνης, 2007).

Τα αρνητικά της υψηλής αυτοεκτίμησης

Όταν η αυτοεκτίμηση αναπτύσσεται υπερβολικά, τα άτομα κινδυνεύουν να μη δώσουν την προσοχή που χρειάζεται στους αντιπάλους τους – όπως ακριβώς συμβαίνει και στον πόλεμο. Τα άτομα υψηλής αυτοεκτίμησης δεν υπολογίζουν την αποτυχία, θεωρούν ότι οφείλεται πάντα σε εξωτερικά αίτια, ότι δεν είναι «δική τους ευθύνη». Στερούνται την ευκαιρία να κάνουν τον απολογισμό τους, να κάνουν την αυτοκριτική τους, πράγμα πολύ χρήσιμο (Andre, Lelord, 2004).

Τα άτομα με υψηλή αυτοεκτίμηση επιμένουν στις προσπάθειές τους, ακόμα κι όταν αποβαίνουν άκαρπες, και δεν υπολογίζουν τις συμβουλές των άλλων. Ο μηχανισμός αυτός, ο οποίος στρέφει την υψηλή αυτοεκτίμηση στους δρόμους της εμμονής, λειτουργεί και στην καθημερινή ζωή: όταν κάποιος από υπερβολική εμπιστοσύνη στις δυνάμεις του κινδυνεύει, αν δεν πάρει τις κατάλληλες προφυλάξεις, να οδηγηθεί σε δρόμους που κρύβουν κινδύνους (Andre, Lelord, 2004).

Μπορεί τα άτομα με υψηλή αυτοεκτίμηση να έχουν περισσότερες ευκαιρίες να ζήσουν μια ευτυχισμένη ζωή, η οποία όμως κινδυνεύει να είναι σύντομη. Οι ρισκοκίνδυνοι

άνθρωποι είναι συνήθως άτομα με υψηλή αυτοεκτίμηση. Οι περισσότερες θρησκείες θεωρούν την ταπεινοφροσύνη αρετή και την υπεροψία αμάρτημα που απομακρύνει από τον πλησίον και από τον Θεό (εξαιρετικά ανεπτυγμένη αυτοεκτίμηση). Για τη χριστιανική θρησκεία, η «υπεροψία» είναι το πρώτο από τα 7 θανάσιμα αμαρτήματα, που ευθύνεται και για τα υπόλοιπα.

Πίνακας 1: Τα επτά θανάσιμα αμαρτήματα και η υψηλή αυτοεκτίμηση

Υπεροψία (άλλοτε «ματαιοδοξία»)	«Αξίζω περισσότερο από τους άλλους. »
Φθόνος	«Εγώ πρέπει να έχω τα αγαθά που έχουν οι άλλοι. »
Οργή	«Οφείλουν να με προσέχουν και να με αποδέχονται, ό,τι κι αν κάνω. »
Ακηδία (αποστροφή για πνευματική ανάπτυξη, ίσως από οκνηρία)	«Δεν υπάρχει λόγος να προσπαθήσω. »
Φιλαργυρία	«Οι άλλοι δεν αξίζουν τη γενναιοδωρία μου. »
Απληστία	«Δικαιούμαι πάντα το καλύτερο. »
Ακολασία	«Έχω δικαίωμα να χρησιμοποιώ τους άλλους για προσωπική μου ικανοποίηση. »

Η υπεροψία δε θεωρείται επιλήξιμη μόνο από τη θρησκεία αλλά και από έγκριτους ηθικολόγους και φιλοσόφους (Andre, Lelord, 2004).

Τα θετικά της χαμηλής αυτοεκτίμησης

Η αποδοχή των άλλων είναι κάτι που ενδιαφέρει πάρα πολύ τα άτομα με χαμηλή αυτοεκτίμηση. Κάνουν υποχωρήσεις, συμβιβασμούς, προκειμένου να έχουν την αποδοχή των άλλων, αποφεύγουν τις αντιπαραθέσεις. Πολύ συχνά μάλιστα, οι άλλοι εκτιμούν περισσότερο τη δική τους μετρημένη συμπεριφορά παρά τις «μεγαλοστομίες» των ατόμων με υψηλή αυτοεκτίμηση. Τους αρέσει να ακούνε τις συμβουλές των άλλων, για να βελτιώσουν τις επιδόσεις τους. Η χαμηλή αυτοεκτίμηση έχει, λοιπόν, και θετικά χαρακτηριστικά: κερδίζουν την αποδοχή των άλλων χάρη στη μετριοφροσύνη τους, ακούνε τη διαφορετική άποψη, κι έτσι μπορούν να σχηματίσουν συνολική εικόνα για μια κατάσταση, εργάζονται σκληρά για να καλύψουν τα κενά που δημιουργεί η έλλειψη εμπιστοσύνης στον εαυτό τους (Andre, Lelord, 2004).

Τέλος, η μετριοφροσύνη προβάλλεται και ως κοινωνική αρετή και είναι το αντίστοιχο της ταπεινότητας στο κοινωνικό πεδίο. Ετυμολογικά η λέξη «μετριοφροσύνη» προέρχεται από τη λατινική *modestus*, που προέρχεται από τη λέξη *modus* («εκείνος που ξέρει να κρατά το μέτρο, είναι σώφρων και εγκρατής»). [...] Η μετριοφροσύνη θεωρείται αρετή από τις σύγχρονες κοινωνίες μας, ακριβώς επειδή παρακινεί τα άτομα να είναι εγκρατή, να μεριμνούν πρώτα για το συλλογικό καλό και μετά για το ατομικό, καλλιεργεί τον αλτρουισμό (Andre, Lelord, 2004).

Τα αρνητικά της χαμηλής αυτοεκτίμησης

Οι εκπαιδευόμενοι με χαμηλή αυτοεκτίμηση μπορούν εύκολα να αναγνωριστούν. Ενδιαφέρονται περισσότερο να διατηρήσουν τη δικιά τους αίσθηση αυτοσεβασμού ή «να πέσουν με τιμή» παρά να προσπαθήσουν περισσότερο για να πετύχουν. Εμπλέκονται σε αμυντικές συμπεριφορές, όπως, αντίδραση, άμυνα ή εκδίκηση προκειμένου να αποτρέψουν τους άλλους να καταλάβουν πόσο ανεπαρκείς και ανασφαλείς αισθάνονται. Δεν πιστεύουν, πειράζουν ή υποτιμούν τους άλλους. Αποσύρονται, είναι ντροπαλοί ή συνεχώς ονειροπολούν (Ματσαγγούρα, 1983).

Αυτοί είναι οι πιο δύσκολοι μαθητές για να δουλέψεις μαζί τους. Τείνουν να χρονοτριβούν, απαιτούν επιπλέον προσοχή, επινοούν δικαιολογίες και κατηγορούν τους άλλους όταν τα πράγματα δεν πάνε καλά. Μπορεί να αντιδράσουν κατηγορηματικά με

κομπασμό και καυχησιολογίες ή μπορεί να ενεργούν σαν «κλόουν». Αυτοί ίσως τείνουν να αποσύρονται ή ενεργούν ντροπαλά ή σπάνια απαντούν αυθόρμητα ή δεν συμμετέχουν (Παπάνης, 2007).

Συνήθως καταφεύγουν σε οτιδήποτε θεωρούν απαραίτητο, για να αντισταθμίσουν τα συναισθήματα ανεπάρκειας που νιώθουν. Τέτοιοι μαθητές δεν μπορούν να κερδίσουν από τις συμβουλές. Αυτό οφείλεται στο ότι είναι περισσότερο απασχολημένοι, με το τι οι άλλοι νομίζουν γι' αυτούς, παρά μ' αυτό που τους εξηγείται. Φοβούνται επίσης την αποτυχία και πολλές φορές θεωρούν ότι είναι καλύτερα να μην προσπαθήσουν, παρά να ρισκάρουν την περίπτωση της αποτυχίας.

Έτσι, σαν αποτέλεσμα, σπάνια προσπαθούν όσο χρειάζεται προκειμένου να πετύχουν. Ακόμα κι όταν τους γίνονται προτάσεις ή τους υποδεικνύονται τα λάθη τους, αυτοί παίρνουν μια αμυντική θέση που τους εμποδίζει να επωφεληθούν από τις συμβουλές. Είναι παγιδευμένοι στην αυτοεικόνα τους, που διακατέχεται από αποτυχία και γνωρίζουν ότι είναι ανίκανοι να εκπληρώσουν τις φιλοδοξίες που οι άλλοι θέτουν γι' αυτούς ή που οι ίδιοι έχουν. Έτσι αισθάνονται ανάξιοι, ανεπαρκείς και μη αγαπητοί (Παπάνης, 2007).

Στην πραγματικότητα αυτοί οι μαθητές επιθυμούν όσο τίποτα άλλο την αγάπη, την αποδοχή, τη θετική αναγνώριση και το σεβασμό από τους άλλους. Γι' αυτό χρειάζεται να γίνουν επίμονες προσπάθειες, να τους παρέχεται περισσότερη υποστήριξη, πολλαπλές ευκαιρίες για επιτυχία, θετική ανατροφοδότηση και ειδικότερα η αίσθηση ότι κάποιος ενδιαφέρεται πραγματικά γι' αυτούς (Σίμου, Παπάνης, 2007).

Σημαντικό είναι επίσης να αναφέρουμε, ότι υπάρχουν δύο βασικές θεωρητικές προσεγγίσεις ως προς την αξιολόγηση των άλλων για το άτομο. Σύμφωνα με τη μία, άτομα με θετική αυτοαντίληψη, βρίσκουν την θετική αξιολόγηση των άλλων για τον εαυτό τους συνεπή με την εικόνα που έχουν τα ίδια για τον εαυτό τους, και την αρνητική αξιολόγηση ασυνεπή. Αντίθετα, άτομα με αρνητική αυτοαντίληψη, βρίσκουν συνήθως την αρνητική αξιολόγηση των άλλων συνεπή με την αυτοαντίληψή τους, ενώ τη θετική αξιολόγηση μη συνεπή. Σύμφωνα με την άλλη θεώρηση, όλοι χρειαζόμαστε να έχουμε ευνοϊκές στάσεις προς τον εαυτό μας. Τα άτομα όμως, που έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση νοιώθουν πιο μεγάλη την ανάγκη για θετική αξιολόγηση από τους άλλους και αντιδρούν

με πιο εχθρικό τρόπο στην αποτυχία ικανοποίησης αυτής της ανάγκης, από ότι τα άτομα με υψηλή αυτοεκτίμηση. Ο Baron (1974) (σύμφωνα με την Κοσμίδου-Hardy, 2008, Α' τόμος) αναφέρει, ότι άτομα με χαμηλή αυτοεκτίμηση απορρίπτουν την μη ευνοϊκή αξιολόγησή τους, τόσο σε δημόσιο, όσο και σε ιδιωτικό επίπεδο. Δηλαδή, η χαμηλή αυτοεκτίμηση συνεπάγεται τη μη αποδοχή των άλλων.

Γενικότερα, σύμφωνα με την Κοσμίδου- Hardy, X. (2008), φαίνεται πως άτομα με υψηλή ή χαμηλή αυτοεκτίμηση γενικά δέχονται εξίσου ευνοϊκά τη θετική επανατροφοδότηση π.χ. έπαινο, θετικά σχόλια κ.λ.π. από τους άλλους. Τα άτομα με υψηλή αυτοεκτίμηση όμως, δεν αμφισβητούν την προσωπική τους αξία, στην περίπτωση που τα σχόλια των άλλων δεν είναι ευνοϊκά. Επίσης, «ξεχνούν» ευκολότερα μια εμπειρία που σχετίζεται με αποτυχία και προστατεύουν τον εαυτό τους από αρνητική αυτοαξιολόγηση, σε αντίθεση με τα άτομα που έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση.

Επιπλέον τα άτομα με υψηλή αυτοεκτίμηση δεν καθοδηγούνται πλήρως από τις προσδοκίες των άλλων, αλλά αντιθέτως, παίρνουν υπόψη τους δικούς τους στόχους, τις αξίες και τις ικανότητες, τις οποίες αξιολογούν θετικότερα από ότι άτομα με χαμηλή αυτοεκτίμηση. Σχετικές έρευνες έδειξαν επίσης, ότι τα άτομα με υψηλή αυτοεκτίμηση επηρεάζονται λιγότερο από τα Μ. Μ. Ε. και από άλλους κοινωνικούς παράγοντες.

Φαίνεται από τέτοιες έρευνες, πως ο τρόπος που αντιλαμβανόμαστε τις στάσεις και τις κρίσεις των άλλων προς εμάς επηρεάζει γενικά τη στάση μας προς αυτούς. Γενικά φαίνεται πως τα άτομα που έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση, επιδοκιμάζουν τους ανθρώπους που τους δείχνουν αποδοχή και τους επαινούν ή τους ενθαρρύνουν για κάτι. Όπως όμως φαίνεται και από άλλες έρευνες, ακόμα και τα άτομα με υψηλή αυτοεκτίμηση δεν δέχονται αρνητική αξιολόγηση των άλλων αβασάνιστα. Εξαρτάται ποιος κάνει την αξιολόγησή τους και κάτω από ποιες συνθήκες.

4.2. Μεταβάσεις και Αυτοεκτίμηση

Συχνά, όπως έχουν δείξει σχετικές έρευνες, η μετάβαση σε μια κατάσταση που δεν μας είναι οικεία, μας προκαλεί άγχος, ταραχή, ακόμη και κατάθλιψη, ενώ μπορεί να επηρεάσει αρνητικά και την αυτοεκτίμησή μας. Επιπλέον κάθε μετάβαση είναι δυνατόν να έχει επιπτώσεις και στην ψυχική μας υγεία, επειδή υπάρχει μεγάλη σχέση ανάμεσα στις ψυχοσωματικές λειτουργίες.

Η αντίδρασή μας αυτή οφείλεται στο γεγονός, όταν κάτι είναι άγνωστο, καινούργιο ή διαφορετικό μας προκαλεί αίσθημα απειλής, ανασφάλεια ή και φόβο, με αποτέλεσμα να γινόμαστε επιφυλακτικοί ή και να αποφεύγουμε τελείως τις αλλαγές (Κοσμίδου-Hardy, 2008).

Όταν, λοιπόν, χρειαστεί να αντιμετωπίσει μια εξωτερική αλλαγή που απαιτεί μεταβάσεις, σύμφωνα και με ερευνητικά ευρήματα σχετικά με το ζήτημα της μετάβασης, το άτομο περνάει, συνήθως, από ορισμένα στάδια. Καταρχήν, αισθάνεται μια αμηχανία που του φέρνει το ξαφνικό της κατάστασης. Στη συνέχεια αναπτύσσει μια αρνητική στάση προς την νέα αυτή κατάσταση και οι προσπάθειές του επικεντρώνονται σε ενέργειες που αποσκοπούν στην αποφυγή της αλλαγής. Στο στάδιο αυτό, μάλιστα, ανεβαίνει προσωρινά και η αυτοεκτίμησή του. Κατόπιν αισθάνεται κατάθλιψη και η αυτοεκτίμησή του πέφτει, καθώς συνειδητοποιεί, ότι η μετάβαση είναι αναπόφευκτη, ενώ στη συνέχεια περνάει στο τέταρτο στάδιο καθώς οι άμυνές του επίσης πέφτουν και αφήνεται – αναγκαστικά συνήθως και όχι συνειδητά– στην πορεία των γεγονότων με μια διάθεση παραίτησης. Στο στάδιο αυτό η αυτοεκτίμησή του πέφτει ακόμη περισσότερο. Στη συνέχεια, εφόσον προσπαθήσει να δοκιμάσει κάτι καινούργιο και καθώς βιώνει την καινούργια κατάσταση, αναλύει το νόημά της στη ζωή του, εσωτερικεύει τη σημασία της και, ιδιαίτερα όταν διαπιστώνει ότι τα κατάφερε, η αυτοεκτίμησή του ανεβαίνει(Κοσμίδου-Hardy, 2008).

Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ), αποτελούν ένα μεταβατικό γεγονός για τα άτομα που φοιτούν σ' αυτά. Παρά το γεγονός ότι η απόφαση φοίτησης στο ΣΔΕ ανήκει αποκλειστικά και μόνο στο ίδιο το άτομο, παρατηρεί κανείς, κυρίως στο πρώτο χρόνο της φοίτησης ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευομένων βιώνουν τα στάδια που

περιγράφονται παραπάνω. Αντιλαμβανόμαστε, λοιπόν, τη σπουδαιότητα του ΣΔΕ και ειδικότερα των εκπαιδευτικών, των συμβούλων, των συνεκπαιδευομένων και του κλίματος της τάξης, για την επιτυχή αντιμετώπιση των αλλαγών και της αβεβαιότητας.

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

I. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

1. Εισαγωγή

Η ερευνητική μεθοδολογία αναφέρεται στον σχεδιασμό και την εφαρμογή της έρευνας. Οι βασικές μέθοδοι συλλογής πρωτογενών δεδομένων είναι η ποσοτική, η ποιοτική έρευνα ή ο συνδυασμός ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας (Saunders et al, 2004:24). Στην επόμενη φάση, θα πρέπει να κατασκευαστεί το κατάλληλο ερευνητικό εργαλείο το οποίο μπορεί να δίνει απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας (Saunders et al, 2004:46). Η τελευταία απόφαση που εντάσσεται στην ερευνητική μεθοδολογία είναι η επιλογή του κατάλληλου δείγματος (ποιοτικά και ποσοτικά) και του σχεδίου δειγματοληψίας (με ποια διαδικασία θα συλλεχθεί το δείγμα) καθώς και η εγκυρότητα / αξιοπιστία της έρευνας (Malhotra, 2008:96) .

2. Μέθοδος Συλλογής Πρωτογενών Δεδομένων

Όπως έχει προαναφερθεί οι μέθοδοι συλλογής πρωτογενών δεδομένων είναι η ποσοτική, η ποιοτική ή ο συνδυασμός αυτών. Η ποσοτική μέθοδος συλλογής δεδομένων διακρίνεται από την πειθαρχία του ερευνητικού εργαλείου της έρευνας, το οποίο είναι το ερωτηματολόγιο. Με αυτόν τον τρόπο, μπορεί ακόμη και ένας λιγότερο έμπειρος ερευνητής/τρια να συλλέξει δεδομένα με τρόπο αντικειμενικό και θετικό, αλλά και να αναλύσει ποσοτικά τα δεδομένα με τη χρήση διαφόρων μεθόδων περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής (Malhotra, 2008:49). Με αυτόν τον τρόπο είναι ιδιαίτερα δύσκολο να χειραγωγηθούν τα αποτελέσματα και οι αλληλοσυσχετίσεις μεταβλητών, οι οποίες αποκαλύπτονται με τη χρήση διμεταβλητών και πολυμεταβλητών αναλύσεων και τον υπολογισμό στατιστικών σφαλμάτων. Ο Κυριαζόπουλος (2011:84) αναφέρει ότι συνήθως αρκούν 100 άτομα για να μπορεί να θεωρηθεί μια έρευνα ως αξιόπιστη κατά 95% ενώ για να υπάρχει αξιοπιστία άνω του 97% θα πρέπει το δείγμα να προσεγγίσει τα 2000 άτομα. Βέβαια η αξιοπιστία είναι και ζήτημα του συνολικού πληθυσμού της

έρευνας. Βασικό μειονέκτημα της ποσοτικής μεθόδου είναι ότι ορισμένοι συμμετέχοντες μπορεί να μη διαθέτουν τον απαραίτητο χρόνο για να σκεφτούν τις απαντήσεις ή να μην δέχονται να συμμετάσχουν στην έρευνα.

Από την άλλη πλευρά, η ποιοτική έρευνα μέσα από τη συζήτηση, σε συνδυασμό με την προτροπή του ερευνητή, οδηγεί σε μεγαλύτερη ανάμειξη λόγω της ενεργής συμμετοχής των συμμετεχόντων. Παράλληλα, οδηγεί στη συλλογή δεδομένων τα οποία συνδέονται με περισσότερο ποιοτικά χαρακτηριστικά, τα οποία είναι εξίσου σπουδαία όπως είναι τα συναισθήματα των ερωτώμενων και οι τυχόν αμφιβολίες τους σε σχέση με διάφορα ζητήματα. Οι βασικές μέθοδοι συλλογής ποιοτικών στοιχείων είναι οι συνεντεύξεις και οι ομάδες εστίασης (Malhotra, 2008). Βασικό μειονέκτημα είναι η εύρεση των κατάλληλων ατόμων που θα συμμετάσχουν στην έρευνα. Δεδομένου ότι το δείγμα μιας ποιοτικής έρευνας είναι συνήθως μικρό αυτό σημαίνει ότι υπάρχει κίνδυνος να μην υπάρξει αντιπροσωπευτικό δείγμα. Παράλληλα, απαιτούνται σημαντικές γνώσεις ψυχολογίας και ειδικού εξοπλισμού και εγκαταστάσεων που θα διασφαλίσουν την αντικειμενικότητα και τον θετικισμό της έρευνας (Malhotra, 2008:109).

Στην περίπτωση της παρούσας έρευνας, το ζητούμενο είναι να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευομένων και των απόφοιτων του ΣΔΕ Τρικάλων σε σχέση με την αυτοεκτίμηση τους κάτι το οποίο είναι εφικτό με τη χρήση δομημένων κλιμάκων (πχ Likert και διάφορες άλλες κλίμακας διαστήματος). Θα πρέπει να αναφέρουμε ότι οι κλίμακες likert εξετάζουν, επιτρέπουν στο υποκείμενο της έρευνας να εκφράσει όχι μόνο το αν συμφωνεί με μια δήλωση αλλά και το βαθμό που το κάνει. Για το λόγο αυτό στις ερωτήσεις τύπου likert πρέπει να υπάρχουν καταφατικές δηλώσεις και όχι ερωτήσεις όπως συμβαίνει σε άλλες κλίμακες ερωτήσεων. Η δημιουργία μιας κλίμακας likert ξεκινά από την αναγνώριση της σχετικής βιβλιογραφίας από όπου και θα αντληθούν οι ερωτήσεις της έρευνας ώστε να εξασφαλιστεί η αξιοπιστία τους. Θα πρέπει να αναφερθεί ότι η κλίμακα likert έχει ως σημείο αναφοράς πενταβάθμιες ή επταβάθμιες κλίμακες συνήθως που ξεκινάνε από το «συμφωνώ πολύ» και φτάνουν ως το «διαφωνώ πολύ». Με τον τρόπο αυτό διασφαλίζεται ότι θα εκφραστούν όλες οι πτυχές των απόψεων. Επίσης η κλίμακα likert επιτρέπει την εύκολη στατιστική ανάλυση των δεδομένων με αριθμητικούς μέσους όρους (Malhotra, 2008). Δεδομένων και των πόρων της έρευνας

αλλά και των πλεονεκτημάτων που προσφέρει όπως την συλλογή αντικειμενικών δεδομένων και την ρευστοποίησης της ανάλυσης τους, προτιμήθηκε η ποσοτική έρευνα.

3. Η Ερευνητική διαδικασία

Η διαδικασία της έρευνας θα ακολουθήσει τη διαδικασία που έχει προτείνει ο Hemmersley (1999:106):

- ✓ **Διατύπωση του προβλήματος.** Ο προβληματισμός που βασίζεται η παρούσα έρευνα είναι το κατά πόσο τα ΣΔΕ συνεισφέρουν στην βελτίωση της αυτοεκτίμησης των εκπαιδευομένων σε αυτά.
- ✓ **Επιλογή της περίπτωσης που θα μελετηθεί.** Η έρευνα θα γίνει στο ΣΔΕ Τρικάλων.
- ✓ **Παρουσίαση των δεδομένων και των πληροφοριών.** Η ποσοτική έρευνα επιτρέπει στην ερευνήτρια να μπορέσει να πλησιάσει ένα μεγάλο δείγμα εκπαιδευομένων και απόφοιτων του ΣΔΕ.
- ✓ **Ανάλυση των δεδομένων και πληροφοριών.** Η ανάλυση θα γίνει με απλή περιγραφική και επαγωγική στατιστική.
- ✓ **Σύνταξη του ερευνητικού πορίσματος.** Αφού έχει ολοκληρωθεί η συλλογή των δεδομένων, θα γίνει η καταγραφή του πορίσματος της εργασίας και η τελική συγγραφή της.

4. Το εργαλείο της έρευνας

Το ερευνητικό εργαλείο σε μια ποσοτική έρευνα είναι το ερωτηματολόγιο (Malhotra, 2008:49).

Το πρώτο ερωτηματολόγιο είναι η κλίμακα μέτρησης της εικόνας του εαυτού. Πιο συγκεκριμένα, η κλίμακα μέτρησης της εικόνας του εαυτού κατασκευάστηκε από τον Miskimins,R.W. (1979). Μετράει τρεις διαστάσεις της εικόνας του εαυτού, την

πραγματική, την ιδανική και την εικόνα που έχουν οι άλλοι για το άτομο. Η βαθμολογία της κλίμακας αρχίζει από το 9 όπου είναι το επίθετο με τη θετική έννοια και τελειώνει στο 1 που είναι το επίθετο με την αρνητική έννοια. Το άθροισμα των τιμών κάθε τμήματος κυμαίνεται από 15 έως 135. Η διαφορά που προκύπτει από το άθροισμα του τμήματος του πραγματικού εαυτού αφαιρουμένου από το άθροισμα του τμήματος του ιδανικού εαυτού δείχνει το επίπεδο της εικόνας του εαυτού.

Στην συνέχεια χρησιμοποιήθηκαν οι υποκλίμακες Αυτοεκτίμησης του Ερωτηματολογίου του Battle (Τύπος AD). Το Διαπολιτισμικό Ερωτηματολόγιο Αυτοεκτίμησης του Battle (1981) περιλαμβάνει ερωτήσεις αυτοαναφοράς και αποτελείται από δύο κλίμακες που απευθύνονται η μία σε παιδιά και η άλλη σε ενήλικες. Το Διαπολιτισμικό Ερωτηματολόγιο Αυτοεκτίμησης για ενήλικες (τύπος AD) του Battle (1981) έχει αποδειχθεί αποτελεσματικό στη μέτρηση της αυτοεκτίμησης φοιτητών και ενηλίκων. Παράλληλα έχει χρησιμοποιηθεί από ψυχολόγους, ψυχιάτρους, συμβούλους και εκπαιδευτικούς ως διαγνωστικό μέσο για άτομα που μπορεί να χρειάζονται ψυχολογική υποστήριξη. Ο Battle ορίζει την αυτοεκτίμηση, όπως αυτή μετριέται από το Διαπολιτισμικό Ερωτηματολόγιο Αυτοεκτίμησης για ενήλικες ως *«την αντίληψη που το άτομο έχει για την αξία του. Η αντίληψη του εαυτού ενός ατόμου αναπτύσσεται σταδιακά και διαφοροποιείται όλο και περισσότερο καθώς ωριμάζει και επικοινωνεί με τα σημαντικά πρόσωπα του περιβάλλοντός του. Η αντίληψη της αυτοαξίας του, συνεχίζει ο Battle εφόσον παγιωθεί, τείνει να είναι σχετικά ανθεκτική στο χρόνο»*.

Το Διαπολιτισμικό Ερωτηματολόγιο Αυτοεκτίμησης (τύπος AD) περιλαμβάνει 40 ερωτήσεις και τις ακόλουθες 4 υποκλίμακες:

1. Ερωτήσεις γενικής αυτοεκτίμησης (16 δηλώσεις)
2. Ερωτήσεις κοινωνικής αυτοεκτίμησης (8 δηλώσεις)
3. Ερωτήσεις προσωπικής αυτοεκτίμησης (8 δηλώσεις)
4. Ερωτήσεις ψεύδους (8 δηλώσεις)

Χωρίς την κλίμακα ψεύδους, το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει 32 ερωτήσεις που προτίθενται να μετρήσουν τη γενική εικόνα του εαυτού ενός ατόμου, την προσωπική και

κοινωνική. Οι απαντήσεις που δείχνουν υψηλή αυτοεκτίμηση βαθμολογούνται με 1 και εκείνες που δείχνουν χαμηλή αυτοεκτίμηση με 0. Το μέγιστο πιθανό σύνολο αυτοεκτίμησης για τον τύπο AD είναι 32 και το μέγιστο πιθανό σύνολο ψεύδους 8. Τα αποτελέσματα του τύπου AD κατατάσσονται ως προς το επίπεδο αυτοεκτίμησης σε: *Πολύ υψηλή αυτοεκτίμηση* (30 βαθμούς και πάνω), *Υψηλή* (27 – 29 βαθμούς), *Μέση* (20-26 βαθμούς), *Χαμηλή* (15-19 βαθμούς) και *Πολύ Χαμηλή* (14 βαθμούς ή λιγότερους).

Ως προς την εγκυρότητα των δύο κλιμάκων, υπάρχουν αρκετά ερευνητικά δεδομένα που βεβαιώνουν την εγκυρότητα τους ως μεθοδολογικών εργαλείων και σε ερευνητικό και σε κλινικό επίπεδο. Επιπλέον, συγκριτικές μελέτες του Διαπολιτισμικού Ερωτηματολογίου Αυτοεκτίμησης του Battle και συναφών μεθοδολογικών εργαλείων έχουν δείξει υψηλές συσχετίσεις (Battle 1981).

Για τον τύπο AD(ενήλικες) του Διαπολιτισμικού Ερωτηματολογίου Αυτοεκτίμησης του Battle, που γίνεται χρήση στη παρούσα έρευνα, η προσαρμογή στα ελληνικά βασίστηκε σε δείγμα 127 γυναικών με μεση ηλικία τα 38,5 έτη (Αργυρακούλη, Ε. 2000, στο: Σταλίκας, Α., Τριλιβά, Σ.και Ρούσση, Π., 2002).

Στο ερωτηματολόγιο χρησιμοποιήθηκαν ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών (πχ. ερώτηση 3) , διχοτομικές (ερώτηση 4) και κλίμακες τύπου Likert (ερώτηση 5 και 6). Σε ότι αφορά τις ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών και τις διχοτομικές, στη περίπτωση αυτή οι απαντήσεις είναι συγκεκριμένες και διαφορετικές μεταξύ τους. Σε ότι αφορά τις κλίμακες διαστήματος (Interval) χρησιμοποιήθηκαν κλίμακες συμφωνίας Likert με πέντε διαβαθμίσεις. Ο λόγος που χρησιμοποιήθηκε η Likert είναι ότι επιτρέπει να εκφραστεί το μέγεθος τις συμφωνίας ή διαφωνίας με την υπό εξέταση δήλωση. Εκτός αυτών, υπάρχει και πρακτικός λόγος που αφορά την καλύτερη δυνατή ανάλυση των στατιστικών δεδομένων. Το γεγονός ότι το κύριο μέρος της έρευνας θα αποτελείται από ερωτήσεις που έχουν ομοιομορφία ως προς την κλίμακα που χρησιμοποιείται επιτρέπει και την καλύτερη δυνατή στατιστική επεξεργασία (Κυριαζόπουλος, 2011).

5. Η Διαδικασία και το Σχέδιο Δειγματοληψίας

Οι ακαδημαϊκές έρευνες σπάνια περιλαμβάνουν τη συλλογή δεδομένων από όλο τον πληθυσμό, κυρίως λόγω του κόστους και του χρόνου υλοποίησης ενός ερευνητικού

έργου. Για τον λόγο αυτό, επιλέγεται ένα συγκεκριμένο δείγμα το οποίο έχει ως σκοπό την ελαχιστοποίηση του στατιστικού σφάλματος με το χαμηλότερο δυνατό κόστος. Η διαδικασία και το σχέδιο δειγματοληψίας περιλαμβάνει όλες τις αποφάσεις που σχετίζονται με την οργάνωση και την εφαρμογή της δειγματοληψίας, την επιλογή του μεγέθους του δείγματος και της μεθόδου δειγματοληψίας, η οποία αποσκοπεί τόσο στην άριστη δυνατή αντιπροσώπευση, αλλά και στη δυνατότητα αναγωγής των αποτελεσμάτων στο σύνολο του πληθυσμού (Malhotra, 2008).

Πολλοί συγγραφείς αναφέρουν ότι στις κοινωνικές επιστήμες, η χρήση της απλής τυχαίας δειγματοληψίας επιφέρει το χαμηλότερο δυνατό κόστος σε σχέση με το στατιστικό σφάλμα, καλύπτοντας παράλληλα την προδιαγραφή της αντιπροσωπευτικότητας (Malhotra, 2008). Για τον λόγο αυτό η παρούσα έρευνα θα στηριχθεί στην μέθοδο της απλής τυχαίας δειγματοληψίας.

Ο πληθυσμός της έρευνας είναι το σύνολο των εκπαιδευομένων που έχουν λάβει μέρος σε πρόγραμμα του ΣΔΕ Τρικάλων. Στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε δείγμα από εκπαιδευόμενους και απόφοιτους του ΣΔΕ, που στο σύνολο τους ήτο 100 άτομα. Η προσέγγιση των εκπαιδευομένων και των απόφοιτων έγινε σε συνεργασία με την διοίκηση των ΣΔΕ ώστε να υπάρξει η κατάλληλη άδεια και εγκρίσεις.

6. Αξιοπιστία και Εγκυρότητα της έρευνας

Η εγκυρότητα ορίζεται ως «ότι σχετίζεται με το εάν οι απαντήσεις που λαμβάνονται σε ένα ερωτηματολόγιο, ανταποκρίνονται στην πραγματική βούληση των ερωτώμενων ή όχι» (Κυριαζόπουλος, 2011:63). Αυτό σημαίνει ότι εξετάζεται το αν υπάρχει αιτιώδης σχέση ανάμεσα στις μεταβλητές. Για το λόγο αυτό οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου προέκυψαν μέσω ερωτήσεων που έχουν τεθεί σε παρόμοιες έρευνες, καθώς και από την ερμηνεία των ερευνών που υπάρχουν στη σχετική βιβλιογραφία. Στην ενότητα 5.4 αναφέρεται ο τρόπος που έχει γίνει η κατάρτιση του ερωτηματολογίου καθώς και το από πού αντλήθηκαν οι σχετικές ερωτήσεις.

Η αξιοπιστία αναφέρεται στο γεγονός ότι αν ξαναγινόταν η έρευνα υπό παρόμοιες συνθήκες από άλλο ερευνητή θα έβγαζε παρόμοιο αποτέλεσμα. Η ερευνήτρια θα πρέπει να φροντίσει να περιορίσει στοιχεία που μπορεί να απειλήσουν την εγκυρότητα όπως η προκατάληψη (Κυριαζόπουλος, 2011). Η έρευνα γίνεται σε δείγμα που έχει άμεση επαφή και εμπειρίες από το ΣΔΕ Τρικάλων. Η επιλογή της ποσοτικής προσέγγισης σημαίνει ότι δεν υπάρχει περίπτωση προκατάληψης (biased) ως προς το εργαλείο αφού έχει αντληθεί μέσα από παρόμοιες έρευνες ενώ και η επαφή της ερευνήτριας με τα υποκείμενα της έρευνας θα γίνει με τρόπο που να μην επεμβαίνει στην όλη διαδικασία ώστε να εξασφαλιστεί η αξιοπιστία της έρευνας.

II. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ της ΠΡΩΤΟΓΕΝΟΥΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

1. Ανάλυση αξιοπιστίας

Στην πρώτη αυτή ενότητα, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης αξιοπιστίας των ερωτηματολογίων που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα, με τη βοήθεια του συντελεστή Cronbach Alpha. Τιμές του συντελεστή αυτού άνω του 0.6 επιβεβαιώνουν την αξιοπιστία των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν.

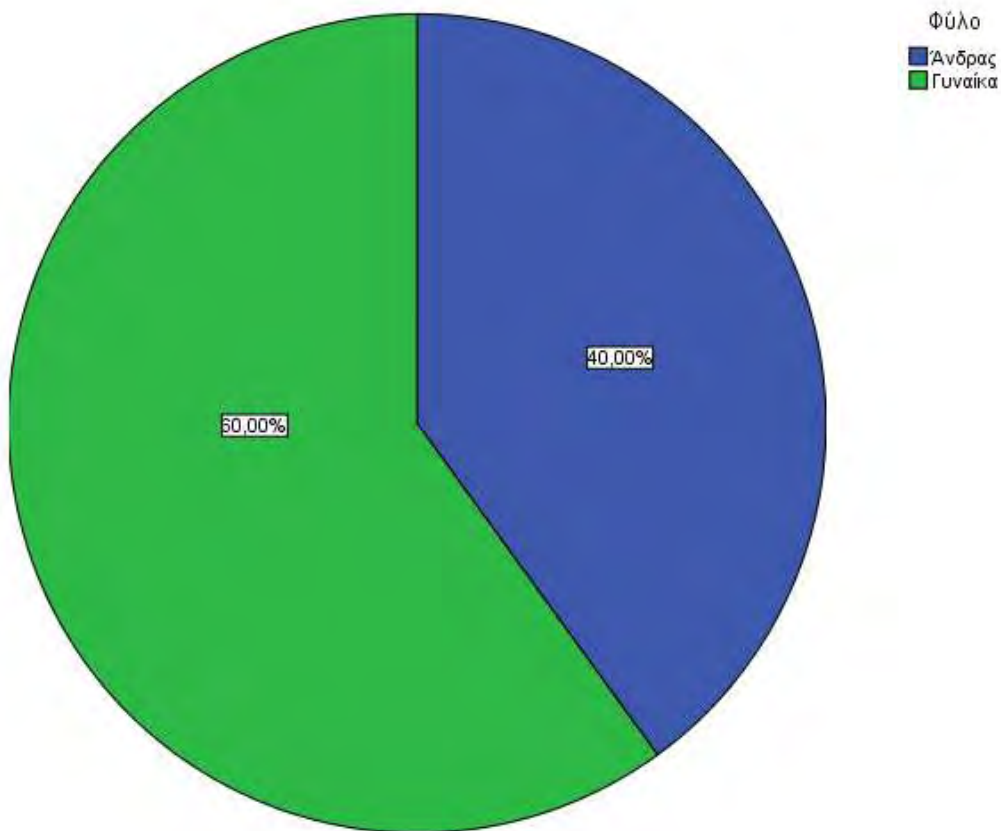
Όπως φαίνεται από τον Πίνακα 1, τόσο για το ερωτηματολόγιο αυτοεκτίμησης όσο και για τις τρεις ενότητες του ερωτηματολογίου εικόνας εαυτού, οι τιμές του συντελεστή είναι άνω του 0.6, επιβεβαιώνοντας την αξιοπιστία των ερευνητικών εργαλείων.

Πίνακας 1: Έλεγχος αξιοπιστίας – συντελεστής Cronbach's α

	Cronbach's Alpha	Πλήθος ερωτήσεων
Ερωτηματολόγιο αυτοεκτίμησης	,792	40
Εικόνα πραγματικού εαυτού	,926	15
Ιδανικός εαυτός	,861	15
Εαυτός όπως τον βλέπουν οι άλλοι	,937	15

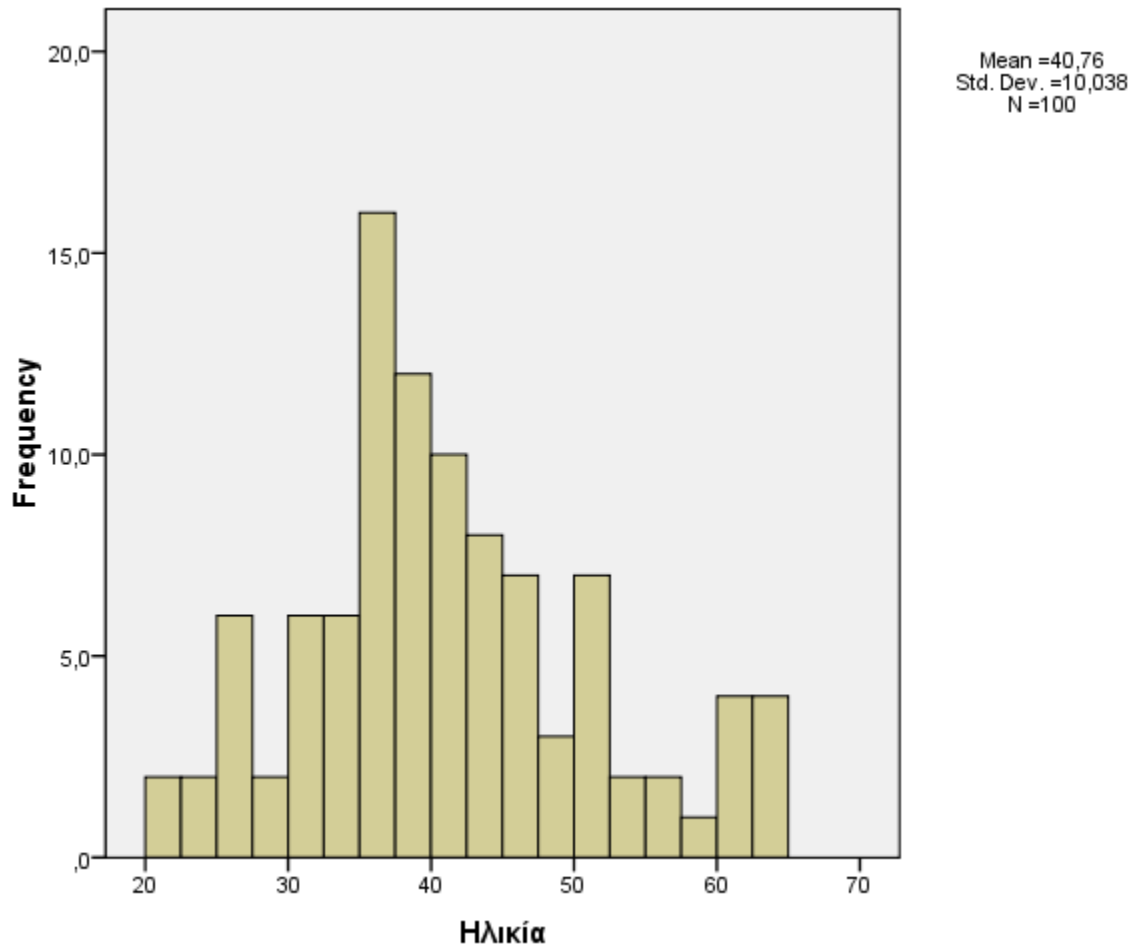
2. Δημογραφικά στοιχεία

Σε αυτή την ενότητα παρουσιάζονται τα σημαντικότερα δημογραφικά στοιχεία των 100 συμμετεχόντων στην έρευνα. Όπως φαίνεται στην Εικόνα 1, το 60% (N=60) ήταν γυναίκες και το 40% (N=40) άνδρες.



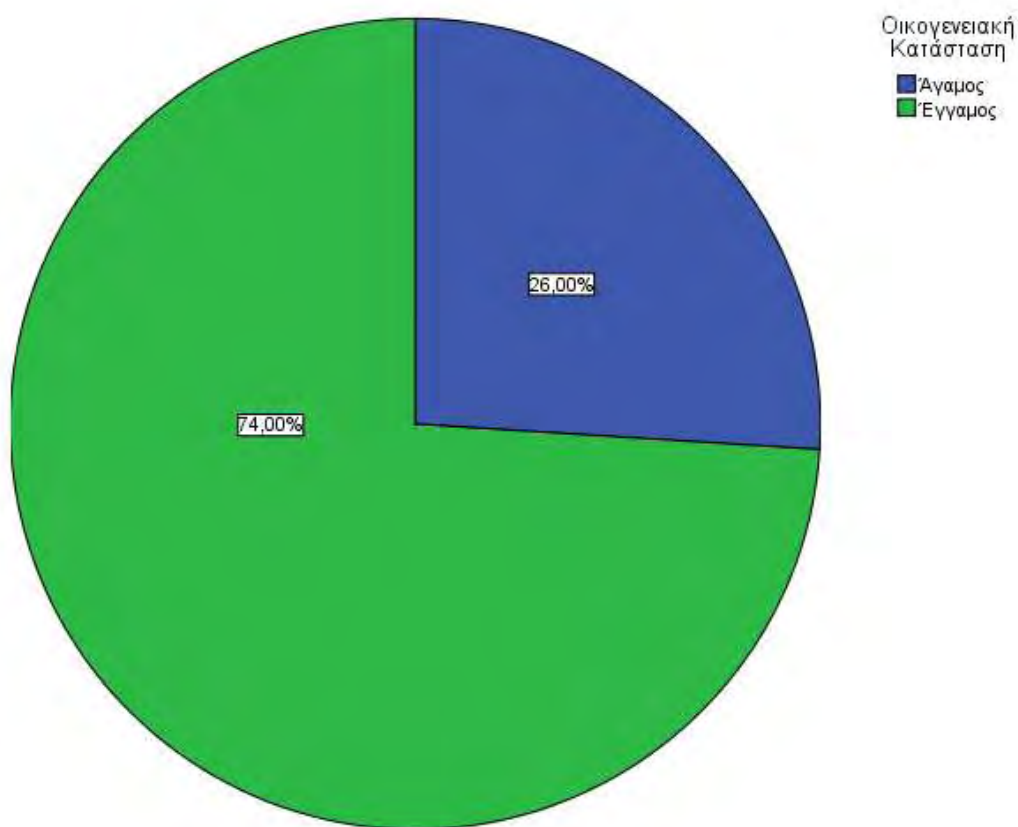
Εικόνα 1: Κατανομή δείγματος με βάση το φύλο

Η κατανομή της ηλικίας των συμμετεχόντων φαίνεται στην Εικόνα 2, ενώ επίσης φαίνεται πως η μέση τιμή της ηλικίας ήταν τα 40.76 έτη με τυπική απόκλιση τα 10 έτη (σε σύνολο 100 ατόμων).

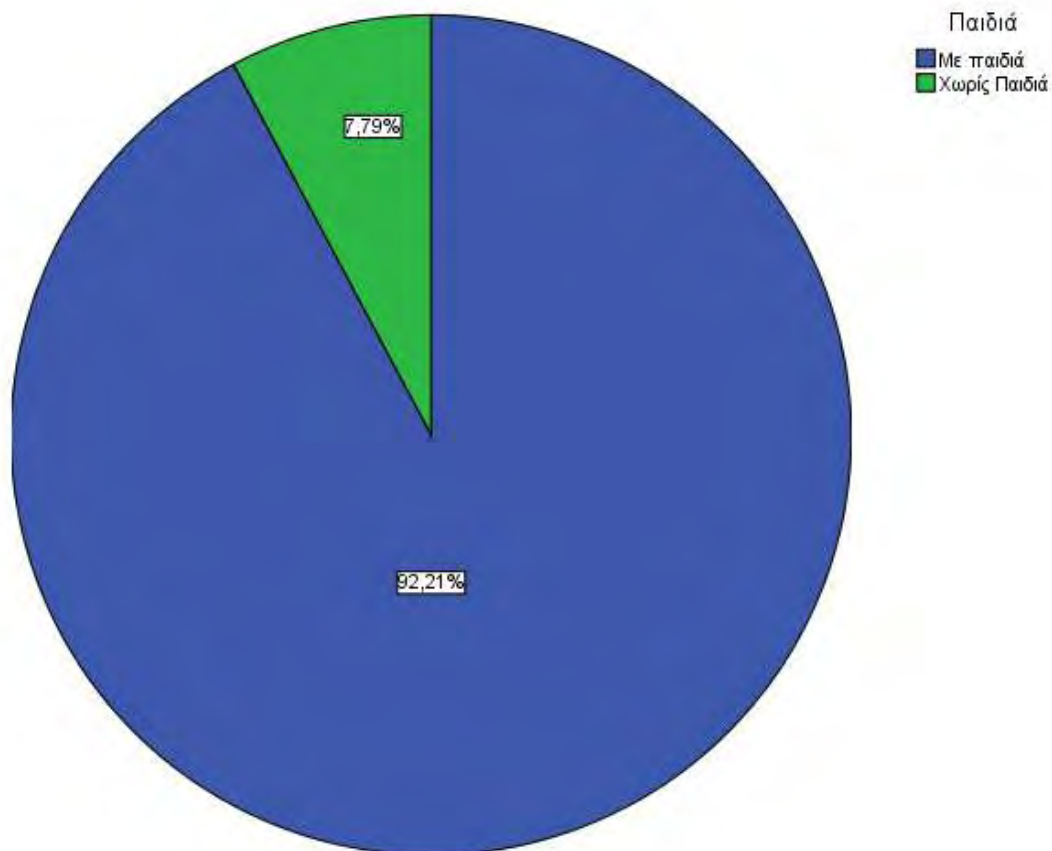


Εικόνα 2: Κατανομή δείγματος με βάση την ηλικία

Σύμφωνα με την Εικόνα 3 το 74% των ερωτηθέντων είναι έγγαμοι (N=74) και το 26% άγαμοι (N=26), ενώ με βάση την Εικόνα 4 το 92.2% (N=91) έχει παιδιά και μόλις το 7.79% (N=7) δεν έχει παιδιά.

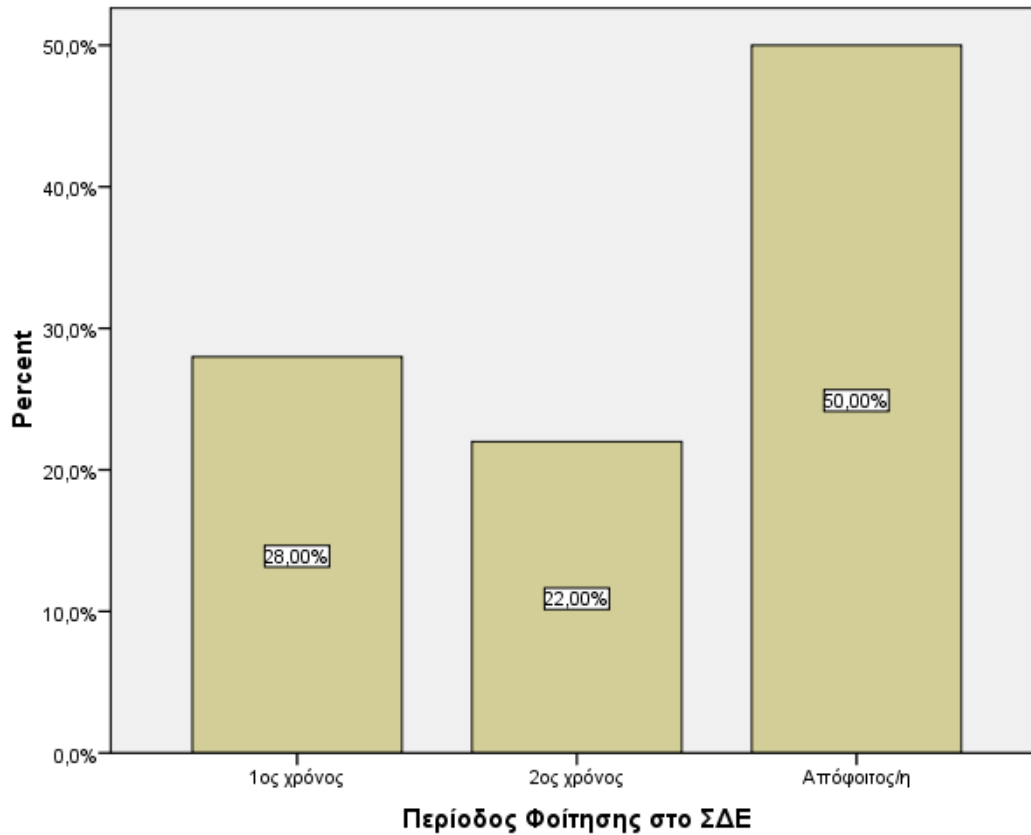


Εικόνα 3: Κατανομή δείγματος με βάση την οικογενειακή κατάσταση



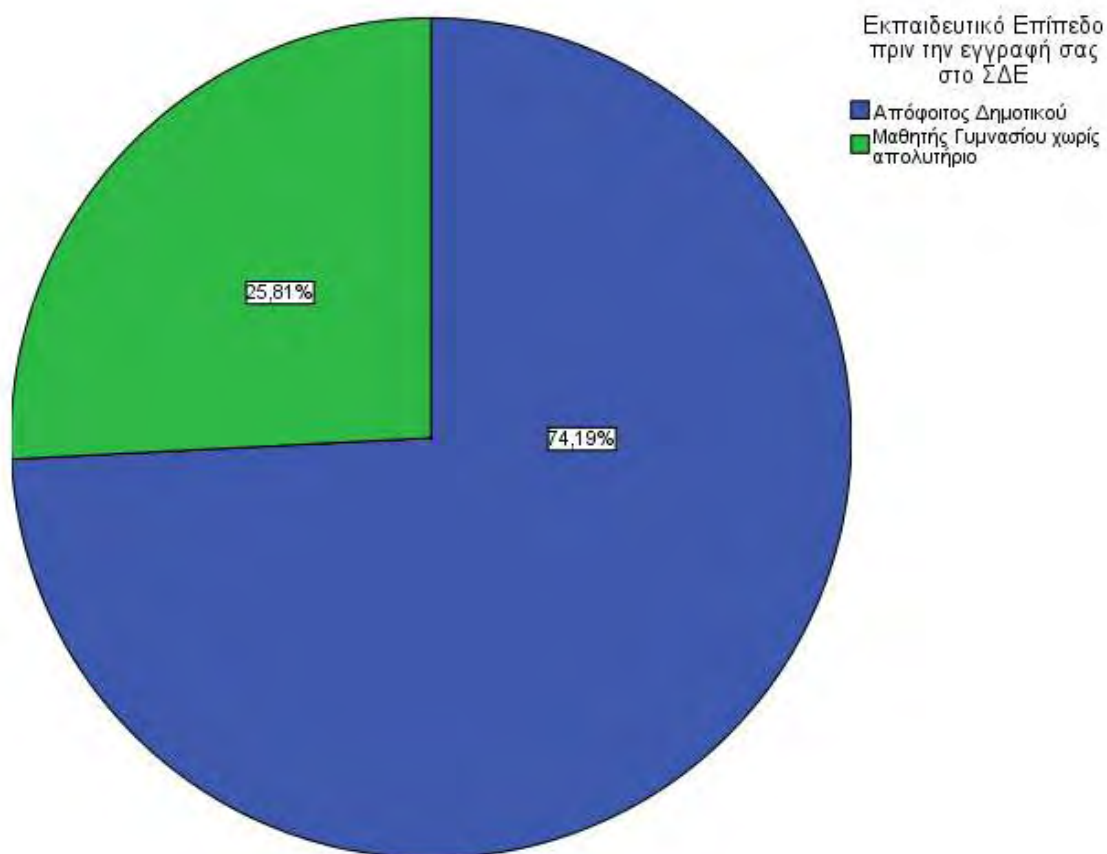
Εικόνα 4: Κατανομή δείγματος με βάση το αν έχουν παιδιά

Εκ των 100 συμμετεχόντων, οι μισοί είναι απόφοιτοι από ΣΔΕ και οι άλλοι μισοί είναι εκπαιδευόμενοι, εκ των οποίων κάποιοι είναι στον 1ο χρόνο (28% του δείγματος, N=28) και άλλοι στον 2ο χρόνο (22% του δείγματος, N=22) όπως φαίνεται στην Εικόνα 5.



Εικόνα 5: Κατανομή δείγματος με βάση την περίοδο φοίτησης στο ΣΔΕ

Αντίστοιχα, σύμφωνα με την Εικόνα 6 τα τρία τέταρτα περίπου των συμμετεχόντων είναι απόφοιτοι δημοτικού και το ένα τέταρτο είχαν φτάσει μέχρι το γυμνάσιο.



Εικόνα 6: Κατανομή δείγματος με βάση το εκπαιδευτικό επίπεδο πριν την εγγραφή στο ΣΔΕ

Τέλος, όπως φαίνεται από τον Πίνακα 2, το 25% των ερωτηθέντων (N=25) ήταν άνεργοι πριν φοιτήσουν στο ΣΔΕ, το 18% (N=18) ήταν συμβασιούχοι, το 14% (N=14) ασχολούνταν με οικιακά, το 13% (N=13) ήταν ελεύθεροι επαγγελματίες και το 12% (N=12) εργαζόνταν στον ιδιωτικό τομέα με πλήρη απασχόληση.

Πίνακας 2: Κατανομή δείγματος με βάση την δραστηριότητα πριν την φοίτηση στο ΣΔΕ

Άνεργος	25,0%
Μαθητής	2,0%
Στρατιώτης	2,0%
Οικιακά	14,0%
Εργαζόμενος στον ιδιωτικό τομέα με πλήρη απασχόληση	12,0%
Εργαζόμενος στον ιδιωτικό τομέα με μερική απασχόληση	2,0%
Συμβασιούχος	18,0%
Εργαζόμενος στο δημόσιο τομέα	5,0%
Ελεύθερος επαγγελματίας	13,0%
Συνταξιούχος	7,0%

3. Βοήθεια από ΣΔΕ

Η ενότητα αυτή συνοψίζει τις απόψεις των συμμετεχόντων αναφορικά με τη βοήθεια που έλαβαν από το ΣΔΕ, τόσο σε επαγγελματικό όσο και σε προσωπικό επίπεδο. Όπως φαίνεται καταρχήν από τον Πίνακα 3, σε μεγάλο βαθμό οι συμμετέχοντες θεωρούν ότι δεν τους βοήθησε το ΣΔΕ επαγγελματικά (63%, N=63). Από τους επιμέρους παράγοντες, μόνο η εύρεση εργασίας εμφανίζει ένα σχετικά σημαντικό ποσοστό, αλλά και αυτό είναι αρκετά περιορισμένο (17%, N=17).

Πίνακας 3: Επαγγελματική βοήθεια από ΣΔΕ

	Ναι	Όχι
Βρήκα εργασία	17,0%	83,0%
Βρήκα καλύτερη εργασία	3,0%	97,0%
Πήρα προαγωγή στην εργασία μου	7,0%	93,0%
Πήρα αύξηση μισθού	5,0%	95,0%
Άλλο	,0%	100,0%
Δε με βοήθησε	63,0%	37,0%

Αντίστοιχα, όπως φαίνεται από τον Πίνακα 4, σε μεγάλο βαθμό οι συμμετέχοντες θεωρούν ότι τους βοήθησε το ΣΔΕ προσωπικά. Από τους επιμέρους παράγοντες, σε μεγαλύτερο βαθμό οι συμμετέχοντες τονίζουν την πίστη στον εαυτό τους (93%, N=93), την απόκτηση νέων δεξιοτήτων και γνώσεων (87%, N=87), και την αύξηση των κοινωνικών τους σχέσεων (84%, N=84).

Πίνακας 4: Προσωπική βοήθεια από ΣΔΕ

	Ναι	Όχι
Πιστεύω περισσότερο στον εαυτό μου	93,0%	7,0%
Απέκτησα νέες γνώσεις και δεξιότητες	87,0%	13,0%
Έχω περισσότερες κοινωνικές σχέσεις	84,0%	16,0%
Έχω καλύτερες οικογενειακές σχέσεις	56,0%	44,0%
Εκμεταλλεύομαι καλύτερα τον ελεύθερο χρόνο μου	34,0%	66,0%
Άλλο	,0%	100,0%
Δε με βοήθησε	4,0%	96,0%

4. Αυτοεκτίμηση

Η ενότητα αυτή παρουσιάζει τα αποτελέσματα αναφορικά με τον βαθμό αυτοεκτίμησης των συμμετεχόντων, όπως αυτός καταγράφηκε από το αντίστοιχο ερευνητικό εργαλείο. Καταρχήν, ο επόμενος πίνακας συνοψίζει τις απαντήσεις των ερωτηθέντων στο σύνολο των ερωτήσεων του εν λόγω ερωτηματολογίου.

Πίνακας 5: Αυτοεκτίμηση συμμετεχόντων

	Ναι	Όχι
Έχεις λίγους μόνο φίλους;	55,0%	45,0%
Είσαι χαρούμενος/η τον περισσότερο καιρό;	79,6%	20,4%
Μπορείς να κάνεις τα περισσότερα πράγματα τόσο καλά όσο οι άλλοι;	84,0%	16,0%
Συμπαθείς όλους όσους ξέρεις;	39,0%	61,0%
Περνάς τον περισσότερο ελεύθερο χρόνο μόνος σου/μόνη σου;	27,0%	73,0%
Σου αρέσει που είσαι άνδρας; Σου αρέσει που είσαι γυναίκα;	100,0%	0, 0%
Οι περισσότεροι γνωστοί σου σε συμπαθούν;	91,9%	8,1%
Συνήθως πετυχαίνεις, όταν αναλαμβάνεις ένα σημαντικό έργο ή σημαντικές υποχρεώσεις;	91,0%	9,0%
Πήρες ποτέ κάτι που δεν σου ανήκε;	35,0%	65,0%
Είσαι έξυπνος όσο και οι περισσότεροι άνθρωποι;	82,0%	18,0%
Αισθάνεσαι τόσο σπουδαίος όσο και οι περισσότεροι άνθρωποι;	66,0%	34,0%
Μελαγχολείς εύκολα;	56,0%	44,0%
Θα άλλαζες πολλά πράγματα στον εαυτό σου, αν μπορούσες;	44,0%	56,0%
Λες πάντα την αλήθεια;	70,0%	30,0%
Είσαι εμφανίσιμος όσο και οι περισσότεροι άνθρωποι;	66,0%	34,0%

Σε αντιπαθούν πολλοί;	16,0%	84,0%
Νιώθεις συχνά υπερένταση ή άγχος;	60,0%	40,0%
Σου λείπει η αυτοπεποίθηση;	25,0%	75,0%
Κουτσομπολεύεις μερικές φορές;	51,0%	49,0%
Αισθάνεσαι συχνά ότι δεν είσαι καθόλου ικανός/ή;	15,0%	85,0%
Είσαι δυνατός και υγιής όσο και οι περισσότεροι άνθρωποι;	89,0%	11,0%
Πληγώνονται εύκολα τα συναισθήματά σου;	69,0%	31,0%
Δυσκολεύεσαι να εκφράσεις τις απόψεις ή τα συναισθήματά σου;	36,0%	64,0%
Θυμώνεις ποτέ;	96,0%	4,0%
Ντρέπεσαι συχνά για τον εαυτό σου;	10,0%	90,0%
Είναι οι άλλοι γενικά πιο επιτυχημένοι από σένα;	42,0%	58,0%
Διακατέχεσαι συχνά από άσχημα συναισθήματα χωρίς να ξέρεις γιατί;	28,0%	72,0%
Θα 'θελες να είσαι τόσο ευτυχισμένος/η όσο φαίνονται οι περισσότεροι άνθρωποι;	91,0%	9,0%
Είσαι ποτέ ντροπαλός/ή;	46,0%	54,0%
Αισθάνεσαι ότι είσαι αποτυχημένος/η;	22,0%	78,0%
Οι ιδέες σου αρέσουν στους άλλους;	82,0%	18,0%
Σου είναι δύσκολο να κάνεις γνωριμίες με καινούργια πρόσωπα;	31,0%	69,0%
Λες ποτέ ψέματα;	51,0%	49,0%
Εκνευρίζεσαι συχνά με κάποια πράγματα;	56,0%	44,0%
Οι περισσότεροι άνθρωποι σέβονται τις απόψεις σου;	87,0%	13,0%
Είσαι πιο ευαίσθητος/η από ό,τι οι περισσότεροι άνθρωποι;	78,0%	22,0%
Είσαι τόσο χαρούμενος/η, όσο και οι περισσότεροι άνθρωποι;	82,0%	18,0%

Αισθάνεσαι ποτέ λυπημένος/η;	96,0%	4,0%
Σου λείπει η πρωτοβουλία;	18,0%	82,0%
Ανησυχείς πολύ;	53,0%	47,0%

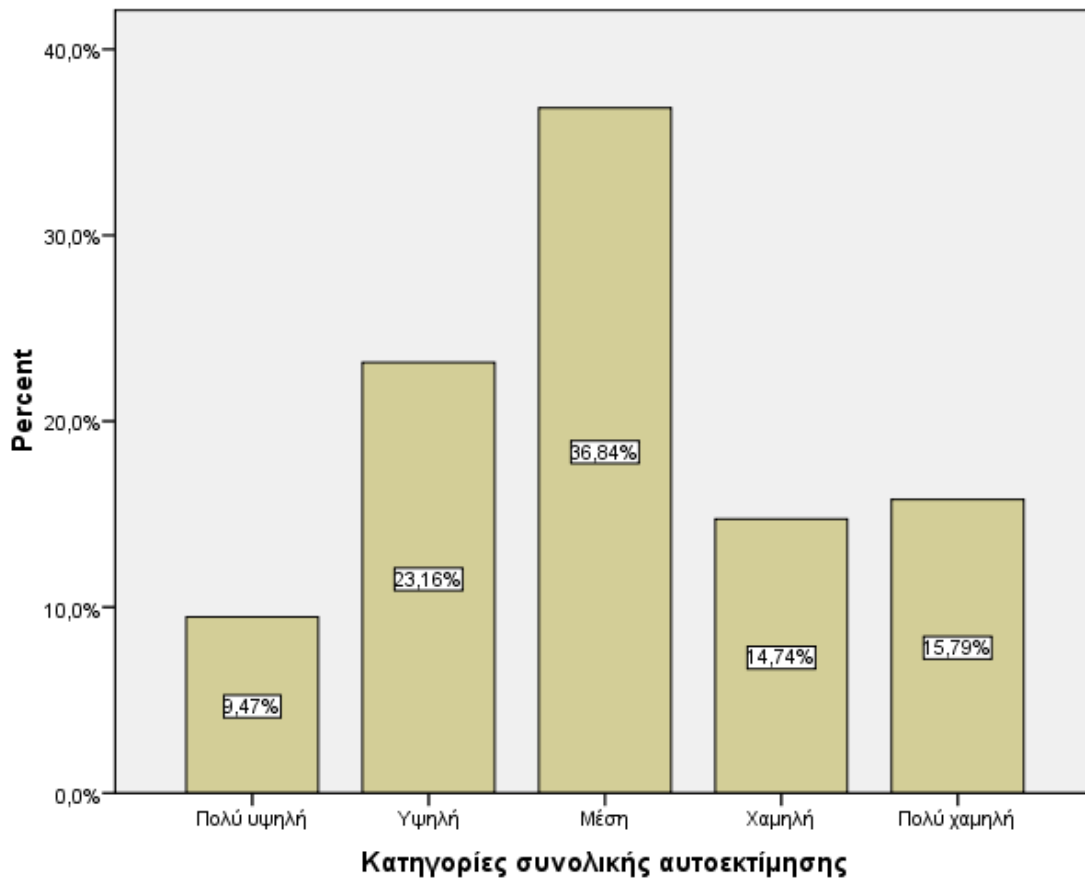
Αντίστοιχα, ο πίνακας 6 παρουσιάζει τα αποτελέσματα για κάθε έναν από τους παράγοντες του ερωτηματολογίου αυτοεκτίμησης. Η κοινωνική αυτοεκτίμηση λαμβάνει τιμές από το 0 ως το 8, η γενική αυτοεκτίμηση από το 0 ως το 16, η προσωπική από το 0 ως το 8 και η συνολική από το 0 ως το 32, ενώ η κλίμακα ψεύδους από το 0 ως το 8.

Όπως φαίνεται από τον Πίνακα, η κοινωνική αυτοεκτίμηση έχει μέση τιμή αρκετά άνω του μετρίου (M=6.34 με τ.α. 1.73, σε δείγμα 100 ατόμων) και το ίδιο ισχύει και για τη γενική αυτοεκτίμηση (M=11.62 με τ.α. 3.98, σε δείγμα 100 ατόμων). Αντίθετα, η προσωπική αυτοεκτίμηση είναι σε πιο χαμηλά επίπεδα (M=3.66 με τ.α. 2.36, σε δείγμα 100 ατόμων) ενώ και η κλίμακα ψεύδους είναι σε σχετικά χαμηλά επίπεδα (M=3.34 με τ.α. 1.82, σε δείγμα 100 ατόμων). Τέλος, η συνολική αυτοεκτίμηση είναι σε επίπεδα άνω του μετρίου (M=21.59 με τ.α. 7.33, σε δείγμα 100 ατόμων).

Πίνακας 6: Παράγοντες αυτοεκτίμησης

	Κοινωνική Αυτοεκτίμηση	Γενική Αυτοεκτίμηση	Προσωπική Αυτοεκτίμηση	Κλίμακα Ψεύδους	Συνολική Αυτοεκτίμηση
Μέση τιμή	6,3434	11,6224	3,6600	3,3400	21,5979
Τυπική απόκλιση	1,73888	3,98325	2,36225	1,83248	7,33238
Ελάχιστη τιμή	,00	1,00	,00	,00	2,00
Μέγιστη τιμή	8,00	15,00	8,00	8,00	31,00

Με βάση τη συνολική αυτοεκτίμηση των συμμετεχόντων, δημιουργούνται πέντε κατηγορίες αυτοεκτίμησης, από το «πολύ υψηλή» έως το «πολύ χαμηλή». Όπως φαίνεται από την επόμενη Εικόνα 6, το 36.84% (N=35) των συμμετεχόντων έχουν μέση αυτοεκτίμηση, και το 23.16% (N=22) υψηλή.



Εικόνα 7: Κατηγορίες συνολικής αυτοεκτίμησης

5. Εικόνα εαυτού

Η ενότητα αυτή παρουσιάζει τα αποτελέσματα αναφορικά με την εικόνα του εαυτού των συμμετεχόντων, όπως αυτός καταγράφηκε από το αντίστοιχο ερευνητικό εργαλείο. Πιο συγκεκριμένα, καταγράφηκε η εικόνα του πραγματικού εαυτού, του ιδανικού εαυτού, του εαυτού όπως θεωρείται ότι τον βλέπουν οι άλλοι, καθώς και το επίπεδο εικόνας εαυτού, που προκύπτει από την διαφορά του πραγματικού από τον ιδανικό.

Σύμφωνα με τον πίνακα που ακολουθεί, ο ιδανικός εαυτός έχει μέση τιμή 131.55 (τ.α. 4.35, σε δείγμα 100 ατόμων), ενώ η εικόνα του πραγματικού εαυτού και του εαυτού σύμφωνα με τους άλλους έχουν παραπλήσιες μέσες τιμές ($M=120.65$ με τ.α. 12.34 και $M=120.25$ με τ.α. 12.98, σε δείγμα 100 ατόμων). Σε κάθε περίπτωση, και οι τρεις αυτές μεταβλητές παίρνουν τιμές από 15 έως 135, οπότε οι μέσες τιμές που καταγράφηκαν είναι ιδιαίτερα υψηλές. Τέλος, το επίπεδο εικόνας εαυτού έχει μέση τιμή 11.03 (τ.α. 10.02, σε δείγμα 100 ατόμων).

Πίνακας 7: Εικόνα εαυτού συμμετεχόντων

	Πραγματικός Εαυτός	Ιδανικός Εαυτός	Εαυτός σύμφωνα με τους άλλους	Επίπεδο εικόνας εαυτού
Μέση τιμή	120,6531	131,5556	120,2500	11,0309
Τυπική απόκλιση	12,34646	4,35942	12,98824	10,02544
Ελάχιστη τιμή	70,00	118,00	72,00	,00
Μέγιστη τιμή	135,00	135,00	135,00	51,00

6. Επαγωγική στατιστική ανάλυση

Τέλος, αυτή η ενότητα παρουσιάζει τα αποτελέσματα της επαγωγικής στατιστικής ανάλυσης. Πιο συγκεκριμένα, μελετάται καταρχήν το κατά πόσο υπάρχουν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις ανάμεσα στους παράγοντες αυτοεκτίμησης και στην εικόνα εαυτού των συμμετεχόντων στην έρευνα, καθώς και το κατά πόσο οι παράγοντες αυτοί διαφοροποιούνται σημαντικά ανάλογα με το αν πρόκειται για απόφοιτους ή για εκπαιδευόμενους σε ΣΔΕ.

Όπως φαίνεται από τον 1ο κατά σειρά πίνακα, όπου παρουσιάζονται οι συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων με χρήση του συντελεστή συσχέτισης Pearson r , η κοινωνική αυτοεκτίμηση έχει σημαντική θετική συσχέτιση με τον πραγματικό εαυτό και τον εαυτό σύμφωνα με τους άλλους ($p = 0.001$ και $p = 0.002$ αντίστοιχα) και αρνητική συσχέτιση με το επίπεδο εικόνας εαυτού ($p < 0.001$), που σημαίνει πως όσο αυξάνεται η κοινωνική αυτοεκτίμηση των συμμετεχόντων, τόσο αυξάνεται η εικόνα που έχουν για τον πραγματικό τους εαυτό και για τον εαυτό τους όπως νομίζουν ότι τον βλέπουν οι άλλοι, και τόσο μειώνεται η διαφορά του πραγματικού από τον ιδανικό εαυτό.

Επίσης, η γενική, η προσωπική και η συνολική αυτοεκτίμηση έχουν σημαντική θετική συσχέτιση με τον πραγματικό εαυτό, τον ιδανικό εαυτό και τον εαυτό σύμφωνα με τους άλλους ($p < 0.001$, και στις τρεις περιπτώσεις) και αρνητική συσχέτιση με το επίπεδο εικόνας εαυτού ($p < 0.001$), που σημαίνει πως όσο αυξάνεται η γενική, η προσωπική και η συνολική αυτοεκτίμηση των συμμετεχόντων, τόσο αυξάνεται η εικόνα που έχουν για τον πραγματικό τους εαυτό, για τον ιδανικό εαυτό και για τον εαυτό τους όπως νομίζουν ότι τον βλέπουν οι άλλοι, και τόσο μειώνεται η διαφορά του πραγματικού από τον ιδανικό εαυτό.

Τέλος, η κλίμακα ψεύδους έχει σημαντική θετική συσχέτιση με την εικόνα του ιδανικού εαυτού ($p = 0.003$), που σημαίνει πως όσο αυξάνεται το επίπεδο ψεύδους των συμμετεχόντων, τόσο αυξάνεται η εικόνα που έχουν για τον ιδανικό εαυτό.

Πίνακας 8: Έλεγχος συσχετίσεων μεταξύ παραγόντων αυτοεκτίμησης και εικόνας εαυτού: Συντελεστής Pearson's r

		Πραγματικός Εαυτός	Ιδανικός Εαυτός	Εαυτός σύμφωνα με τους άλλους	Επίπεδο εικόνας εαυτού
Κοινωνική Αυτοεκτίμηση	Συντελεστής Pearson	,331**	,056	,303**	-,384**
	Σημαντικότητα	,001	,582	,002	,000
Γενική Αυτοεκτίμηση	Συντελεστής Pearson	,729**	,371**	,505**	-,742**
	Σημαντικότητα	,000	,000	,000	,000
Προσωπική Αυτοεκτίμηση	Συντελεστής Pearson	,587**	,478**	,443**	-,525**
	Σημαντικότητα	,000	,000	,000	,000
Κλίμακα Ψεύδους	Συντελεστής Pearson	,112	,291**	,084	-,027
	Σημαντικότητα	,272	,003	,405	,790
Συνολική Αυτοεκτίμηση	Συντελεστής Pearson	,699**	,365**	,529**	-,708**
	Σημαντικότητα	,000	,000	,000	,000

Στη συνέχεια, γίνεται χρήση του one – way Anova test για να διερευνηθεί το κατά πόσο οι διαφορετικές κατηγορίες της συνολικής αυτοεκτίμησης των συμμετεχόντων έχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις μέσες τιμές των παραγόντων της εικόνας εαυτού. Όπως φαίνεται από τον 1^ο κατά σειρά πίνακα, υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε όλους τους παράγοντες ($p < 0.05$ σε όλες τις περιπτώσεις, $F = 21.34, 5.64, 8.44$ και 20.11 αντίστοιχα).

Πιο συγκεκριμένα, από τον πίνακα σύγκρισης μέσων τιμών που ακολουθεί, φαίνεται ότι η εικόνα του πραγματικού εαυτού, του ιδανικού εαυτού αλλά και του εαυτού σύμφωνα

με τους άλλους είναι σαφώς υψηλότερη σε αυτούς που έχουν πολύ υψηλή ή υψηλή συνολική αυτοεκτίμηση.

Πίνακας 9: Έλεγχος διαφορών μέσω τιμών εικόνας εαυτού σε σχέση με τις κατηγορίες συνολικής αυτοεκτίμησης: One way Anova test

	F	Σημαντικότητα
Πραγματικός Εαυτός	21,340	,000
Ιδανικός Εαυτός	5,641	,000
Εαυτός σύμφωνα με τους άλλους	8,443	,000
Επίπεδο εικόνας εαυτού	20,110	,000

Πίνακας 10: Έλεγχος διαφορών μέσω τιμών εικόνας εαυτού σε σχέση με τις κατηγορίες συνολικής αυτοεκτίμησης: Σύγκριση μέσω τιμών

Κατηγορίες συνολικής αυτοεκτίμησης	Πραγματικός Εαυτός	Ιδανικός Εαυτός	Εαυτός σύμφωνα με τους άλλους	Επίπεδο εικόνας εαυτού
Πολύ υψηλή	130,3333	134,5556	129,4444	4,2222
Υψηλή	127,8182	132,9545	126,6364	5,1364
Μέση	123,4242	132,5143	122,0857	9,5455
Χαμηλή	116,1429	129,0000	111,1429	13,1538
Πολύ χαμηλή	103,0000	128,8667	109,9333	25,8667
Σύνολο	120,7419	131,7447	120,3053	11,1413

Τέλος, γίνεται χρήση του one – way Anova test για να διερευνηθεί το κατά πόσο οι διαφορετικές κατηγορίες των συμμετεχόντων αναφορικά με το αν είναι απόφοιτοι ή εκπαιδευόμενοι (και σε ποιο έτος) παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις μέσες τιμές των παραγόντων της εικόνας εαυτού και της αυτοεκτίμησης. Όπως φαίνεται από τον 1^ο κατά σειρά πίνακα, υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε όλους τους παράγοντες ($p < 0.05$ σε όλες τις περιπτώσεις εκτός της εικόνας εαυτού σύμφωνα με τους άλλους ($p = 0.001$, $F = 7.968$) και της κλίμακας ψεύδους ($p = 0.010$, $F = 4.877$)).

Πιο συγκεκριμένα, από τον πίνακα σύγκρισης μέσων τιμών που ακολουθεί, φαίνεται ότι η εικόνα του πραγματικού εαυτού, του ιδανικού εαυτού αλλά και του εαυτού σύμφωνα με τους άλλους είναι σαφώς υψηλότερη στους αποφοίτους και ελαφρώς μεγαλύτερη στους εκπαιδευόμενους στο 2^ο έτος, από ότι στους εκπαιδευόμενους στο 1^ο έτος. Αντίστοιχα, η κοινωνική, η γενική, η προσωπική και η συνολική αυτοεκτίμηση είναι επίσης σαφώς υψηλότερες στους αποφοίτους και ελαφρώς μεγαλύτερη στους εκπαιδευόμενους στο 2^ο έτος, από ότι στους εκπαιδευόμενους στο 1^ο έτος. Τέλος, η κλίμακα ψεύδους φαίνεται να είναι σαφώς υψηλότερη στους εκπαιδευόμενους τους 2^ο έτους.

Πίνακας 11: Έλεγχος διαφορών μέσω τιμών εικόνας εαυτού και αυτοεκτίμησης σε σχέση με την περίοδο φοίτησης στα ΣΔΕ: One way Anova test

	F	Σημαντικότητα
Πραγματικός Εαυτός	17,748	,000
Ιδανικός Εαυτός	8,867	,000
Εαυτός σύμφωνα με τους άλλους	7,968	,001
Επίπεδο εικόνας εαυτού	12,803	,000
Κοινωνική Αυτοεκτίμηση	8,431	,000
Γενική Αυτοεκτίμηση	32,449	,000
Προσωπική Αυτοεκτίμηση	25,702	,000
Κλίμακα Ψεύδους	4,877	,010
Συνολική Αυτοεκτίμηση	31,594	,000

Πίνακας 12: Έλεγχος διαφορών μέσω τιμών εικόνας εαυτού και αυτοεκτίμησης σε σχέση με την περίοδο φοίτησης στα ΣΔΕ: Σύγκριση μέσω τιμών

Περίοδος Φοίτησης στο ΣΔΕ	Πραγμ. Εαυτός	Ιδανικός Εαυτός	Εαυτός σύμφωνα με τους άλλους	Επίπεδο εικόνας εαυτού	Κοινωνική Αυτ/μηση	Γενική Αυτ/μηση	Προσωπική Αυτ/μηση	Κλίμακα Ψεύδους	Συνολική Αυτ/μηση
1ος χρόνος	110,9286	128,9643	113,6786	18,0357	4,7407	7,8214	1,8214	2,7857	14,1481
2ος χρόνος	121,4091	131,6364	118,1818	10,2273	8,5000	11,7000	3,0000	4,3182	23,2500
Απόφοιτος	125,9792	133,0000	124,8400	7,2340	7,0600	13,7200	4,9800	3,2200	25,7600
Σύνολο	120,6531	131,5556	120,2500	11,0309	6,7475	11,6224	3,6600	3,3400	22,0103

III. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

1. Συζήτηση των αποτελεσμάτων

Η έρευνα έγινε σε δείγμα 100 ατόμων που είναι είτε εν ενεργεία εκπαιδευόμενοι στο ΣΔΕ Τρικάλων είτε είναι απόφοιτοι του σχολείου. Η έρευνα για να είναι πιο κατανοητή χωρίστηκε σε επιμέρους ενότητες ανάλογα με τις μεταβλητές του ερωτηματολογίου.

Το πρώτο σημείο που αναλύεται είναι το κατά πόσο το ΣΔΕ έχει συμβάλει στην πρόοδο και την ανάπτυξη των εκπαιδευομένων. Όπως φαίνεται καταρχήν από τον Πίνακα 3, σε μεγάλο βαθμό οι συμμετέχοντες θεωρούν ότι δεν τους βοήθησε το ΣΔΕ επαγγελματικά (63%). Από τους επιμέρους παράγοντες, μόνο η εύρεση εργασίας εμφανίζει ένα σχετικά σημαντικό ποσοστό, αλλά και αυτό είναι αρκετά περιορισμένο (17%). Βάση του Κόκκου (2005) και άλλων βιβλιογραφιών οι δομές της Εκπαίδευσης Ενηλίκων έχουν σοβαρό ρόλο όχι μόνο ως εκπαιδευτικές δομές αλλά και ως δομές με κοινωνικό ρόλο. Ειδικά στα ΣΔΕ υπάρχουν υψηλές προσδοκίες λόγω της ανάγκης για κοινωνική και επαγγελματική αποκατάσταση. Αυτό σημαίνει ότι τα ΣΔΕ θα πρέπει να δώσουν την δέουσα σημασία σε ότι αφορά την επαγγελματική αποκατάσταση των εκπαιδευομένων τους.

Εν αντιθέσει, από τον Πίνακα 4 προκύπτει ότι σε μεγάλο βαθμό οι συμμετέχοντες θεωρούν ότι τους βοήθησε το ΣΔΕ προσωπικά. Από τους επιμέρους παράγοντες, σε μεγαλύτερο βαθμό οι συμμετέχοντες τονίζουν την πίστη στον εαυτό τους (93%), την απόκτηση νέων δεξιοτήτων και γνώσεων (87%), και την αύξηση των κοινωνικών τους σχέσεων (84%). Ιδιαίτερα το «πίστη στον εαυτό τους» είναι μια μεταβλητή που συνδέεται άμεσα με την αυτοεκτίμηση και ένα πρώτο εύρημα ότι τα ΣΔΕ έχουν θετική επίδραση στην αυτοεκτίμηση των εκπαιδευομένων, κάτι που επιβεβαιώνει τους Lane et al (2004) και Alivernini and Lucidi (2011) που αναφέρουν ότι οι δομές της εκπαίδευσης ενηλίκων έχουν θετική συνεισφορά ως προς την αυτοεκτίμηση των εκπαιδευομένων σε αυτές.

Επόμενο στοιχείο είναι η αυτοεκτίμηση, η έρευνα έγινε με την χρήση ενός σύνθετου και λεπτομερούς ερωτηματολογίου που έχει σχεδιαστεί αποκλειστικά και μόνο για έρευνες σε αυτό το πεδίο. Με βάση τη συνολική αυτοεκτίμηση των συμμετεχόντων, δημιουργούνται πέντε κατηγορίες αυτοεκτίμησης, από το «πολύ υψηλή» έως το «πολύ

χαμηλή» που αποτυπώθηκαν σε κλίμακα likert. Όπως φαίνεται από τα αποτελέσματα της έρευνας, το 36.84% των συμμετεχόντων έχουν μέση αυτοεκτίμηση, και το 23.16% υψηλή. Βάση της ανάλυσης των Miskimis and Wilson (1979) και Battle (1981) το αποτέλεσμα δείχνει ότι τα αποτελέσματα είναι μερικώς ικανοποιητικά. Το γεγονός ότι απευθυνόμαστε σε ευπαθείς ομάδες σημαίνει ότι συχνά υπάρχουν υψηλά ποσοστά χαμηλής αυτοεκτίμησης που όμως η συμμετοχή τους σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων τους προσδίδει μια θετική προοπτική για το μέλλον τους και για το λόγο αυτό υπάρχει μια αύξηση των δηλώσεων που σχετίζονται με άνοδο της αυτοεκτίμησης των εκπαιδευομένων (Harackiewicz et al, 2008).

Ως προς την εικόνα του εαυτού καταγράφηκε η εικόνα του πραγματικού εαυτού, του ιδανικού εαυτού, του εαυτού όπως θεωρείται ότι τον βλέπουν οι άλλοι, καθώς και το επίπεδο εικόνας εαυτού, που προκύπτει από την διαφορά του πραγματικού από τον ιδανικό. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε ότι το επίπεδο εικόνας εαυτού των εκπαιδευομένων έχει μέση τιμή. Αυτό μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι αναγνωρίζουν το ότι δίχως απολυτήριο λυκείου η εικόνα τους δεν είναι η ιδεατή και προσπαθούν να αναβαθμίσουν την εικόνα τους μέσω των σπουδών τους στα ΣΔΕ, οπότε κατά μια προσωπική εκτίμηση της συγγραφέας της παρούσης μελέτης, αυτό το σκεπτικό δικαιολογεί τα αποτελέσματα της έρευνας.

Τέλος, υπήρξαν και αποτελέσματα βάση της επαγωγικής ανάλυσης. Όπως φαίνεται από τα αποτελέσματα της έρευνας παρουσιάζονται οι συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων με χρήση του συντελεστή συσχέτισης Pearson r , η κοινωνική αυτοεκτίμηση έχει σημαντική θετική συσχέτιση με τον πραγματικό εαυτό και τον εαυτό σύμφωνα με τους άλλους ($p = 0.001$ και $p = 0.002$ αντίστοιχα) και αρνητική συσχέτιση με το επίπεδο εικόνας εαυτού ($p = 0.000$), που σημαίνει πως όσο αυξάνεται η κοινωνική αυτοεκτίμηση των συμμετεχόντων, τόσο αυξάνεται η εικόνα που έχουν για τον πραγματικό τους εαυτό και για τον εαυτό τους όπως νομίζουν ότι τον βλέπουν οι άλλοι, και τόσο μειώνεται η διαφορά του πραγματικού από τον ιδανικό εαυτό. Επίσης, η γενική, η προσωπική και η συνολική αυτοεκτίμηση έχουν σημαντική θετική συσχέτιση με τον πραγματικό εαυτό, τον ιδανικό εαυτό και τον εαυτό σύμφωνα με τους άλλους και αρνητική συσχέτιση με το επίπεδο εικόνας εαυτού, που σημαίνει πως όσο αυξάνεται η γενική, η προσωπική και η

συνολική αυτοεκτίμηση των συμμετεχόντων, τόσο αυξάνεται η εικόνα που έχουν για τον πραγματικό τους εαυτό, για τον ιδανικό εαυτό και για τον εαυτό τους όπως νομίζουν ότι τον βλέπουν οι άλλοι, και τόσο μειώνεται η διαφορά του πραγματικού από τον ιδανικό εαυτό.. Επίσης, η εικόνα του πραγματικού εαυτού, του ιδανικού εαυτού αλλά και του εαυτού σύμφωνα με τους άλλους είναι σαφώς υψηλότερη σε αυτούς που έχουν πολύ υψηλή ή υψηλή συνολική αυτοεκτίμηση.

Ένα ιδιαίτερα θετικό στοιχείο για τα ΣΔΕ είναι το ότι από τον πίνακα σύγκρισης μέσω των τιμών, φαίνεται ότι η εικόνα του πραγματικού εαυτού, του ιδανικού εαυτού αλλά και του εαυτού σύμφωνα με τους άλλους είναι σαφώς υψηλότερη στους αποφοίτους και ελαφρώς μεγαλύτερη στους εκπαιδευόμενους στο 2^ο έτος, από ότι στους εκπαιδευόμενους στο 1^ο έτος. Αντίστοιχα, η κοινωνική, η γενική, η προσωπική και η συνολική αυτοεκτίμηση είναι επίσης σαφώς υψηλότερες στους αποφοίτους και ελαφρώς μεγαλύτερη στους εκπαιδευόμενους στο 2^ο έτος, από ότι στους εκπαιδευόμενους στο 1^ο έτος. Αυτό το αποτέλεσμα επιβεβαιώνει το ότι στα ΣΔΕ επέρχεται μια μετάλλαξη των πεποιθήσεων και των αντιλήψεων για τις ικανότητες τους αλλά και για το μέλλον τους (Knowles, 1998). Το αποτέλεσμα είναι οι απόφοιτοι να παρουσιάζουν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στην εικόνα του εαυτού τους, ως αποτέλεσμα της φοίτησης τους στα ΣΔΕ και της αποφοίτησης τους.

Δεν πρέπει βεβαία, να ξεχνάμε ότι τα ΣΔΕ συνθέτουν μια καινοτόμα δομή της εκπαίδευσης ενηλίκων και γενικότερα των δομών της Δια Βίου Μάθησης. Δεν αποτελούν μόνο μια νέα ευκαιρία για τους ενήλικες εκπαιδευόμενους, αλλά αντιμετωπίζουν και τις αδυναμίες του εκπαιδευτικού συστήματος δίνοντας λύσεις στο πρόβλημα της σχολικής διαρροής, της περιθωριοποίησης και του κοινωνικού αποκλεισμού. Μέσα από τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ), δίνεται η δυνατότητα δωρεάν στον πολίτη, που δεν έχει ολοκληρώσει τις υποχρεωτικές σπουδές του, να εξοπλιστεί με τα απαραίτητα γνωστικά εφόδια που πιστοποιούνται και με τον αντίστοιχο τίτλο σπουδών. Τα ΣΔΕ επικεντρώνουν τη μαθησιακή διαδικασία στις ανάγκες των εκπαιδευομένων αξιοποιώντας τη βιωματική γνώση, την εμπειρία και τις δεξιότητες. Στοχεύουν στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησής τους, γεγονός που επιβεβαιώνεται από τα

αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, στην κοινωνική, οικονομική και εργασιακή ένταξή τους.

Η χώρα σήμερα χρειάζεται ανθρώπους με υψηλό γνωστικό επίπεδο, ανθρώπους με προσόντα και δεξιότητες, ανθρώπους που επιθυμούν και τους δίνονται οι δυνατότητες και οι ευκαιρίες να εξελίσσονται, να συνεργάζονται και να προσαρμόζονται στις μεταβαλλόμενες οικονομικο-κοινωνικές συνθήκες. Οι άνθρωποι που αποκλείστηκαν λόγω ιδιαίτερων συνθηκών από την πρόσβαση στη γνώση, σήμερα έχουν μια δεύτερη ευκαιρία.

Τα εκπαιδευτικά προγράμματα των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας δεν εστιάζουν μόνο στα τεκταινόμενα στην αγορά εργασίας, αλλά στην όλη προσωπικότητα του εκπαιδευόμενου για να ανταποκριθεί με επάρκεια στις υποχρεώσεις του ενεργού πολίτη με πολλαπλούς κοινωνικούς ρόλους. Η έμφαση δίνεται στην απόκτηση βασικών προσόντων και στην ανάπτυξη προσωπικών δεξιοτήτων ώστε να ενισχυθεί η αυτοεκτίμηση τόσο του εκπαιδευόμενου όσο και του αποφοίτου του Σχολείου και να μπορέσει να προσεγγίσει την αγορά εργασίας προσπερνώντας το φόβο της απόρριψης και του κοινωνικού αποκλεισμού.

Μέσω του θεσμού των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας τους δίνεται η δυνατότητα για επανασύνδεση με την τυπική εκπαίδευση, για διαμόρφωση θετικής στάσης προς τη μάθηση, για αύξηση της αυτοεκτίμησής τους και της αυτοπεποίθησής τους και για βελτίωση της εικόνας του εαυτού τους. Οδεύοντας προς την κοινωνία της μάθησης και της πληροφορίας δεν έχουμε παρά να αναγνωρίσουμε τη συμβολή των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας στην επανένταξη των εκπαιδευόμενων στην κοινωνική και οικονομική ζωή, όπου πλέον δεν θα αισθάνονται στιγματισμένοι αλλά πρωταγωνιστές μίας σημαντικής εκπαιδευτικής καινοτομίας.

2. Προτάσεις για βελτίωση των ΣΔΕ

Τα ΣΔΕ είναι μια ιδιαίτερα σημαντική δομή της εκπαίδευσης ενηλίκων και επιτρέπει σε ευπαθείς ομάδες να αποκτήσουν ένα σημαντικό εφόδιο για την επαγγελματική και την

κοινωνική τους ανάπτυξη. Από την έρευνα προκύπτει ότι βελτιώνεται η αυτοεκτίμηση των εκπαιδευομένων και πολύ περισσότερο όσων αποφοιτούν. Από την άλλη μεριά, υπάρχει η αίσθηση ότι τα ΣΔΕ δεν προσφέρουν τα μέγιστα σε ότι αφορά την επαγγελματική αποκατάσταση.

Αν και ζούμε σε δύσκολες εποχές για την αγορά εργασίας, θα ήταν ιδιαίτερα σημαντικό πέρα από το διδακτικό έργο, τα ΣΔΕ να προσφέρουν και πρακτική εμπειρία μέσω της πρακτικής εργασίας σε θεσμούς που σχετίζονται με τα προσόντα του εκπαιδευόμενου. Αυτό θα μπορούσε να ισχύει για όσους εκπαιδευόμενους είναι άνεργοι και μπορεί να γίνει με την συνεργασία του ΟΑΕΔ, ώστε οι εκπαιδευόμενοι να νοιώσουν ακόμα πιο σίγουροι για τα προσόντα τους και τις ικανότητες τους. Οπότε κρίνεται αναγκαίο το να υπάρξει σύνδεση με την αγορά εργασίας.

Μια επιπλέον πρόταση είναι η αλλαγή του προγράμματος σπουδών. Πιο συγκεκριμένα, τα ΣΔΕ προσφέρουν ένα πακέτο μαθημάτων που σχετίζονται με την ύλη της Β/θμιας εκπαίδευσης. Θα μπορούσε όμως να γίνει αλλαγή στο πρόγραμμα και να υπάρχει το πρώτο έτος που θα αφορά την εκπαίδευση πάνω σε βασικά στοιχεία και γνώσεις, όπως στα φιλολογικά, στα μαθηματικά κλπ., πράγμα που θα επέτρεπε στον εκπαιδευόμενο να αποκτήσει τις πολύ βασικές γνώσεις αλλά και να έχει μια σχετική γνωστική επάρκεια που θα τον βοηθήσει να σταθεί στην κοινωνία.

Συγχρόνως όμως το δεύτερο έτος θα έχει μια επιλογή μαθημάτων και θεματικών ενοτήτων που θα είναι προσανατολισμένες πλέον στην αγορά εργασίας με πιο εξειδικευμένες γνώσεις όπως για παράδειγμα στην πληροφορική, στην λογιστική ή γενικά σε ειδικότητες που έχουν ζήτηση και θα μπορούσε ένας απόφοιτος των ΣΔΕ να εργαστεί. Λόγω της άμεσης σύνδεσης με την αγορά εργασίας, ένα τέτοιο πρόγραμμα σπουδών, αντιλαμβάνεται εύκολα κανείς ότι θα συνεισφέρει ακόμα περισσότερο στην αυτοεκτίμηση των απόφοιτων των ΣΔΕ.

Τέλος, η ενασχόληση με μια τέτοια έρευνα γεννά μια ενδιαφέρουσα πρόταση: την θεσμοθέτηση του ρόλου των Συμβούλων, Ψυχολόγου και Σταδιοδρομίας, στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας τόσο των ενηλίκων όσο και των ανηλίκων.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

- Andre, C, Lelord, F. (2004). Η αυτοεκτίμηση. (Μετφ: Παραδέλη, Μ.). Αθήνα: Κέδρος.
- Αποστολόπουλος, Κ. (2012). Η συμβολή της Δια Βίου Μάθησης στην προώθηση δημοκρατικών αξιών και στην ενδυνάμωση της ιδιότητας του πολίτη. Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας: Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής
- Βεκρής, Α. (2003). Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: ένα ευρωπαϊκό πειραματικό πρόγραμμα κατά του κοινωνικού αποκλεισμού- η ελληνική εκδοχή. Στο Βεκρής Α. & Χοντολίδου Ε. (επιμ.) Προδιαγραφές σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Αθήνα: ΓΓΕΕ-ΙΔΕΚΕ.
- Βεκρής, Α. (2004). Ο θεσμός των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας: από τη ρητορική των στόχων στο επίπεδο των διοικητικών μεταρρυθμίσεων. Πρακτικά 1ου πανελληνίου συνεδρίου ΣΔΕ, ΓΓΕΕ/ΙΔΕΚΕ, 17-25.
- Βεργίδης, Δ. (2005). Κοινωνικές και οικονομικές διαστάσεις της εκπαίδευσης ενηλίκων. Στο: Δ. Βεργίδης & Ε. Πρόκου, Σχεδιασμός, Διοίκηση, Αξιολόγηση Προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων: Στοιχεία Κοινωνικο-οικονομικής Λειτουργίας του Θεσμικού Πλαισίου. Πάτρα: ΕΑΠ, 13-128.
- Βεργίδης, Δ. (2008). Το έργο, οι απόψεις και τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτών της συνεχιζόμενης κατάρτισης. Στο: Α. Καψάλης & Α. Παπαδιαμάντης (επιμ). Επαγγελματισμός στη Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Βεργίδης, Δ., Ευστράτογλου, Α., & Νικολοπούλου, Β. (2007). Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: Καινοτομικά στοιχεία, προβλήματα και προοπτικές, Εκπαίδευση Ενηλίκων, 12, 25-26.
- Βεργίδης, Δ. (2010). Οι εκπαιδευτικοί των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας: Το περίγραμμα της θέσης εργασίας τους (2η έκδ.). Αθήνα: ΥΠΔΒΜΘ.

Blackledge, D., Hunt, B. (2000). Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης (μετφ. Δεληγιάννη, Μ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Γεωργογιάννης, Π. (2007). Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση: Διαπολιτισμική Κοινωνική Ψυχολογία και Έρευνα. Πάτρα, αυτοέκδοση, τόμος 5ος .

Γιαβρίμης, Π., Παπάνης, Ε. (2007). Αυτοαντίληψη. Ανακτήθηκε στις 10/11/2012, από http://epapanis.blogspot.com/2007/09/blog-post_6657.html.

Γιαβρίμης, Π., Παπάνης, Ε. & Τσάκαλος, Μ. (2008). Η έννοια του εαυτού σε αλλοδαπούς μαθητές. Ανακτήθηκε στις 8/05/2013, από http://epapanis.blogspot.com/2008/08/blogpost_4989.html .

Γλαρούδη, Α., Καγκαλίδου, Ζ. (2003). Η συμβουλευτική σταδιοδρομίας σε ένα νέο θεσμό εκπαίδευσης ενηλίκων ,το σχολείο δεύτερης ευκαιρίας: Ιδιαιτερότητες και πρακτικές. Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού, (66-67), 91-92.

Day, C. (2003). Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών (μετφ. Βακάκη, Α.). Αθήνα: Τυπωθήτω.

Δημητρόπουλος, Α. (2011). Εκπαίδευση Ενηλίκων και κοινωνικά ευάλωτες ομάδες. Ειδικό Αφιέρωμα της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων με τίτλο: «Η εκπαίδευση ενηλίκων και οι ευάλωτα κοινωνικές ομάδες».

Δήμου, Γ. (1996). Απόκλιση και Στιγματισμός. Αθήνα: Gutenberg.

Δραγώνα, Θ. (1992). Αντίληψη Εαυτού και Ψυχοκοινωνικό Πλαίσιο. Στο: Δραγώνα, Θ., Ντάβου, Μ. (επιμ.) Εφηβεία: προσδοκίες και αναζητήσεις, 47-61. Αθήνα: Παπαζήσης.

Encyclopaedia of psychology. (2007). Ορισμός αυτοαντίληψης.

Ευθυμίου, Κ. (1976). Ψυχολογία της Μαθήσεως και της Προσωπικότητας. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ευκλείδη, Α., Κάντας, Α. (2000). Γλωσσάρι. Ψυχολογία, 7, 105-121.

Ζαρίφης, Γ. (2003). Η σύνδεση του σχολείου δεύτερης ευκαιρίας με τις βασικές αρχές της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και της δια-βίου μάθησης. Νέα Παιδεία, 107, 65-84.

Ζαφειρακίδης, Γ. (2002). Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Η λέσχη των εκπαιδευτικών, 28, 20-21.

Ζαφειροπούλου, Μ., Σωτηρίου, Α. & Ρούσση, Χ. (1999). Η επίδραση της γονικής αυθεντικότητας στην αυτοαντίληψη των εφήβων. Ανακτήθηκε στις 1/02/2013, απο <http://alex.eled.duth.gr/epek/family/htm/72.htm>.

Hammersley, M. (1999). Εκπαιδευτική έρευνα στην πράξη. Εκπαιδευτική έρευνα: τρέχοντα θέματα. Τόμος Α', Πάτρα:ΕΑΠ .

Jarvis, P. (2004). Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και κατάρτιση: Θεωρία και πράξη (μετφ. Μανιάτη, Α.). Αθήνα: Μεταίχμιο

Καγκαλίδου, Ζ. (1999). Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας-παρέμβαση στη Δ' Συνεδρία. Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού, 50-51, 252-253.

Καλλινικάκη, Θ. (1998). Κοινωνική εργασία. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Καλογιάννης, Π. (2006). Ο Ρόλος της Άσκησης και της Φυσικής Αγωγής στη Διαμόρφωση της Αυτοαντίληψης στην Παιδική και Εφηβική Ηλικία. Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό, 4(2), 292 – 310.

Καφίρη, Κ. (2006). Οργανωσιακή Συμπεριφορά. Πανεπιστήμιο Κύπρου. Department of Public and Business Administration School of Economics and Management. Ανακτήθηκε στις 15/11/2012, από www.pba.ucy.ac.cy/kafiris/doc/10-2%200B.pdf.

Κόκκος, Α. (2005). Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Θεωρητικό πλαίσιο και προϋποθέσεις μάθησης. Τόμος Α'. Πάτρα: ΕΑΠ.

Κόκκος, Α. (2008).Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. Θεωρητικές Προσεγγίσεις. Τόμος Α'. Πάτρα: ΕΑΠ.

Κόκκος, Α., Λιοναράκης, Α. (1998). Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση – Σχέσεις διδασκόντων – διδασκομένων. Πάτρα, ΕΑΠ.

Κοντάκος, Α., Γκόβαρης, Χ. (2006). Εκπαίδευση Ενηλίκων: Εκπαίδευση ή παιδαγωγική ενηλίκων στην Ευρώπη και στην Ελλάδα; Αθήνα: Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Κοσμίδου-Hardy, Χ. (2008). Θεωρητικά ζητήματα για τη συμβουλευτική και τον επαγγελματικό προσανατολισμό. Ειδικό επιμορφωτικό υλικό για το πρόγραμμα επιμόρφωσης του ΥΠΕΠΘ με τίτλο «Συμβουλευτικοί Ορίζοντες Για Τον Σχολικό Προσανατολισμο - Σος Προσανατολισμος», τόμος Α, 179-181, 184-206, 213-214.

Κοσμίδου-Hardy, Χ. (2008), Βιωματική εκπαίδευση για τη συμβουλευτική και τον επαγγελματικό προσανατολισμό. Ειδικό επιμορφωτικό υλικό για το πρόγραμμα επιμόρφωσης του ΥΠΕΠΘ με τίτλο «Συμβουλευτικοί Ορίζοντες Για Τον Σχολικό Προσανατολισμο - Σος Προσανατολισμος», τόμος Β, 169, 173.

Κουμή, Γ. (1997). Η κοινωνική προέλευση της αυτοαντίληψης και ο παρωθητικός ρόλος στη συμπεριφορά των μαθητών. Στο: Πουρκός, Μ. (επιμ.) (1997). Ατομικές διαφορές μαθητών και εναλλακτικές ψυχοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις. Αθήνα: Gutenberg.

Κρίβας, Σ., Καγκαλίδου, Ζ. (2003). Σύνδεση του ΣΔΕ με την αγορά εργασίας μέσω της εγκαθίδρυσης του θεσμού Συμβουλευτική για τη Σταδιοδρομία. Στο Βεκρής Λ. & Χοντολίδου Ε. (επιμ.). Προδιαγραφές σπουδών για τα ΣΔΕ. ΥΠΕΠΘ – ΓΓΕΕ – ΙΔΕΚΕ, Αθήνα, 270-277.

Κρίβας, Σ. (2007). Παιδαγωγική Επιστήμη: Βασική θεματική. Αθήνα: Gutenberg.

Κυριαζόπουλος, Π. (2011). Μεθοδολογία έρευνας εκπόνησης διπλωματικών εργασιών. Αθήνα: Σύγχρονη Εκδοτική.

Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (1999). Ψυχολογία Κινήτρων. Αθήνα:Ελληνικά Γράμματα.

Κώττη, Δ. (2008). Βιωματική μάθηση: από τη θεωρία στην πράξη. Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας Αχαρνών. Εκπαίδευση Ενηλίκων, 13, 35-41.

Λεξέ, Ε. (2002). Η αυτοαντίληψη των εφήβων Ελληνοποντίων παλιννοστούντων μαθητών: δομή και παράγοντες συσχέτισης. 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, 7-9/11/2002. Αθήνα.

- Λεονταρή, Α. (1998). Αυτοαντίληψη. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μακρή – Μπότσαρη, Ε. (1999α). Αναπτυξιακές διαφορές της αυτοαντίληψης. Στο: Παπαστάμος κ.α. (επιμ.) (1999). Η ψυχολογία στο σταυροδρόμι των επιστημών του ανθρώπου και της κοινωνίας. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Μακρή – Μπότσαρη Ε. (2000). Έννοια του εαυτού, σχέσεις με τους γονείς και γονεϊκή στήριξη κατά την εφηβεία. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 30, Αθήνα.
- Μακρή - Μπότσαρη, Ε. (2001). Αυτοαντίληψη και Αυτοεκτίμηση. Μοντέλα, ανάπτυξη, λειτουργικός ρόλος και αξιολόγηση. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1999α). Η Εκπαιδευτική Μονάδα ως Φορέας Διαμόρφωσης και Άσκησης Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Στο Αθανασούλα - Ρέππα, Α. κ.α. (επιμ.), Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική, Τόμος Α'. Πάτρα: Ε.Α.Π..
- Μαυρογιώργος, Γ. (1999β). Μια απάντηση στον αποκλεισμό: Η δια βίου εκπαίδευση. Στο Σπανού Ε. (επιμ.), Ανθρώπινη Αξιοπρέπεια και Κοινωνικός Αποκλεισμός. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 259-267.
- Mezirow, J. (2007). Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση (μετφ. Κουλαουζίδης, Γ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπίκος, Κ. (2004). Αλληλεπίδραση και κοινωνικές σχέσεις στη σχολική τάξη. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπρούζος, Α. (2004). Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής και προσανατολισμού. Αθήνα: Λύχνος.
- Noye, D., Riveteau, J. (1999). Πρακτικός οδηγός του εκπαιδευτή, (μετφ. Ζέη, Ε.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Παιδαγωγική και Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια-Λεξικό, (1989).

Παναγιωτοπούλου, Α. (2008). Διαπολιτισμική Διαμεσολάβηση – σημειώσεις επιμόρφωσης. Δίκτυο προώθησης της Διαπολιτισμικότητας - Ιώ. Ανακτήθηκε στις 15/11/2012, από www.equalgreece.gr/actions.

Παπάνης, Ε. (2004). Η αυτοεκτίμηση και η μέτρησή της. Εμπειρική έρευνα και ψυχοκοινωνικές προσεγγίσεις. Αθήνα: Ατραπός.

Παπάνης, Ε., Τριάντος, Ν. (2004). Αυτοεκτίμηση εφήβων. Ανακτήθηκε στις 10/11/2012, από http://epapanis.blogspot.com/2007/09/blog-post_2910.html.

Παπάνης, Ε. (2007). Κοινωνιολογική αυτοεκτίμηση. Ανακτήθηκε στις 05/08/2013, από http://epapanis.blogspot.com/2007/09/blog-post_1007.htm.

Παπάνης, Ε. (2007), Ελληνική Κοινωνική Έρευνα. Προσπελάστηκε στις 15/02/2013, από http://epapanis.blogspot.com/2007/09/blog-post_6657.html.

Παπαστάμου, Σ. (1999). Σύγχρονες έρευνες στην Κοινωνική Ψυχολογία. Διομαδικές σχέσεις. Σειρά Κοινωνικής Ψυχολογίας. Αθήνα: Οδυσσέας.

Πετρόφски, Β.Α. (1989). Αυτοαντίληψη (ή αντίληψη του Εγώ). Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια – Λεξικό, 885-886. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Πούρκος, Μ. (1997). Ατομικές διαφορές μαθητών και εναλλακτικές ψυχοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις. Αθήνα: Gutenberg.

Πράπας, Π. (2005). Συστηματική παρατήρηση του προγράμματος “ Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας ” για την ανάδειξη εκπαιδευτικών πρακτικών – Μελέτη περίπτωσης. Διπλωματική εργασία. Αθήνα: Ε.Α.Π.

Rogers, A. (1999). Η Εκπαίδευση Ενηλίκων (μετφ. Παπαδοπούλου, Μ., Τόμπρου Μ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Rogers, A. (2005). Η Εκπαίδευση Ενηλίκων σε μία κοινωνία ζωντανή, σε μία κοινωνία που αλλάζει συνεχώς. Συνέντευξη στο «Εκπαίδευση Ενηλίκων», (4), 33-36.

Σάμπαλη, Ε. (2008). Αυτοεκτίμηση και Αυτοαντίληψη σε Έλληνες και αλλοδαπούς μαθητές της Ε΄ Δημοτικού και βαθμός ανταπόκρισης στις προσδοκίες των γονέων τους. Πτυχιακή εργασία. Νημερτής. ΠΤΔΕ. Πανεπιστήμιο Πατρών.

Σίμου, Β., Παπάνης, Ε. (2007). Αυτοεκτίμηση μαθητών. Ανακτήθηκε στις 11 /12/2012, από http://epapanis.blogspot.com/2007/09/blog-post_6657.html.

Σίμψη, Α. (2004). Θεατρική Αγωγή και βαθμός Αυτοαντίληψης των μαθητών της ΣΤ΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου. Διπλωματική εργασία. Σχολή Επιστημών Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης-Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Σταλίκας, Α., Τριλιβά, Σ., Ρούσση, Π., (2002). Τα ψυχομετρικά εργαλεία στην Ελλάδα. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Σταμπουλής, Μ. (2005). Η εξισορρόπηση επαγγελματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων στο πλαίσιο του συστήματος συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης στην Ελλάδα. Αποτελέσματα έρευνας αναγκών κατάρτισης προσωπικού επιχειρήσεων της Βόρειας Ελλάδας. Στο: Σ. Παπαδάκης & Ι. Φραγκούλης (Επιμ.), Πρακτικά Εισηγήσεων 2ου Διεθνούς Συνεδρίου Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Τσάφος, Β. Χοντολίδου, Ε. (2003). Μεθόδευση διδασκαλίας στα ΣΔΕ. Στο Βεκρής, Λ., Χοντολίδου, Ε (επιμ.), Προδιαγραφές σπουδών για τα ΣΔΕ. ΥΠΕΠΘ – ΓΓΕΕ – ΙΔΕΚΕ, Αθήνα: 41-46.

Τσιάρας, Α. (2007). Η αυτοαντίληψη της αμοιβαίας συμπάθειας στις διαπροσωπικές σχέσεις των παιδιών σχολικής ηλικίας. Επιστημονικό Βήμα, 6.

Φλουρής, Γ. Σ. (1989). Αυτοαντίληψη ,σχολική επίδοση και επίδραση γονέων. Αθήνα: Γρηγόρη.

Φρουζάκης, Γ. (2001). Αυτοαντίληψη και βαθμός αναγνωστικής κατανόησης. Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο.

Χαροκοπάκη, Α. (2005). Ο ρόλος και η σημασία των κοινωνικών δεξιοτήτων στον κόσμο της αγοράς εργασίας. Οι «Δεξιότητες Σταδιοδρομίας». Στο: Παπαδάκης, Σ. &

Φραγκούλης, Ι. (Επιμ.), Πρακτικά Εισηγήσεων 2ου Διεθνούς Συνεδρίου Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Χατζηθεολόγου, Α. (1994). Η αυτοαντίληψη σε σχέση με την αναγνωστική ικανότητα του μαθητή στο Δημοτικό Σχολείο. Διδακτορική διατριβή. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης.

Χατζηθεολόγου, Α. (1999). Αυτοαντίληψη , φύλο και κοινωνικοοικονομικό επίπεδο. Τα Εκπαιδευτικά, 49(10), 19.

Χατζηχρήστου, Χ., Hopf, D. (1992). Αυτοαντίληψη μαθητών Πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 17, 253-277.

Ξενόγλωσση

Alivernini, F., & Lucidi, F. (2011). Relationship between social context, self-efficacy, motivation, academic achievement, and intention to drop out of high school: A longitudinal study. *The Journal of Educational Research*, 104, 241–252.

Battle, J. (1981). *Culture-Free Self-esteem Inventory for Children and Adults*. Special Child Publications, Seattle.

Bong, M. & Skaalvik, E. M. (2003). Academic Self-Concept and Self-Efficacy: How Different Are They Really? *Educational Psychology Review*, 15(1).

Brookfield, S. (1995). *Becoming a Critically Reflective Teacher*. San Francisco: Jossey – Bass.

Calhoun,G. & Morse,W. (1977).Self–concept and self-esteem: Another perspective. *Psychology in the Schools*. 14(3).

Campbell, J. D. & Fehr, B. (1990). Self-esteem and perceptions of conveyed impressions: is negative affectivity associated with greater realism? Abstract. *Journal of personality and social psychology*, 58(1) 122-133.

Carroll, A., Houghton, S., Wood, R., Perkins, C. & Bower, J. (2007). Multidimensional Self-Concept Age and Gender Differences in Australian High School Students Involved in Delinquent Activities. *School Psychology International*, 28(2), 237–256.

CEDEFOR (1998). Agora-IV ‘‘The low-skilled on the European labour market: prospects and policy options’’ Towards a minimum learning platform. Ανακτήθηκε στις 15/11/2012, από www.second_chance_schools.

Clement, M., & Vanderberghe, R. (2000). Immigrants' professional development: a solitary or collegial (ad)venture?. *Teaching and Teacher Education*, 16, 81-101.

Colna, P. C. (1999). A validity study for the revision of the Joseph self-concept scale for the young children. Submitted in partial fulfilment of the requirements of the Master of Arts Degree of The Graduate School at Rowan University. Προσπελάστηκε στις 8/3/2013, από http://www.rowan.edu/elan/library/rowan_theses/RU1999/0204AVAL.pdf.

Commission of the European Communities, (1995). White Paper on Education and Training: Teaching and learning towards the learning society. Brussels.

Coopersmith, S. (1967). The antecedents of self-esteem. Consulting Psychologist Press, San Francisco, 4.

Corwyn, R. F. (2000). The factor structure of global self-esteem among adolescents and adults. *Journal of Research in Personality*, 34(4), 357–379.

Davis Kean, P. E. & Sandler, H. M. (2001). A meta-analysis of measures of self-esteem for young children: a framework for future measures. *Child Development*. 72(3), 887-906.

Diehl, M., Jacobs, L. M. & Hastings, C. T. (2006). Temporal Stability and Authenticity of Self-Representations in Adulthood. *Journal Adult*. 13(1), 10–22.

Dorner J. (2006). A self-concept measure of personality Growth: Self-concept maturity (SCM). Development, Validation and Age effects. Διπλωματική διατριβή στο: International University Bremen. Germany.

Dudzinski, M., Roszmann-Millican, M., & Shank, K. (2000). Continuing professional development for special educators: reforms and implications for university programs. *Teacher Education and Special Education*, 23(2), 109-124.

Du Plessis, A. (2005). The academic self-concept of learners with hearing impairment in two South African public school contexts: Special and full-service inclusion schools. Ανακτήθηκε στις 10/11/2012, από <http://upetd.up.ac.za/thesis/available/etd-08162005-105250/>.

EC (1999). *Second chance schools, Guide for setting up a second chance school*. Brussels, EC.

European Commission (EC), (2000). *Memorandum on life long learning*. Brussels, EC.

European Commission (2001). *Communication from the Commission: making a European area of lifelong learning a reality*. Brussels, EC.

EC (2001). *Second chance schools, The results of a European pilot project*. Brussels, EC.

Fullan, M. & Hargreaves, A. (1992). *Teacher development and educational change*, στο Fullan, M. & Hargreaves, A. (eds.), *Teacher Development and Educational Change*. London: Falmer Press.

Grace, D. (1999). *Paradigm lost (and regained)*. *Independent School*, 59(1), 54-57.

Grimmett, P.P. & Neufeld, J. (1994) (Ed.). *Teacher development and the struggle of authenticity: Professional growth and restructuring in the context of change*. New York Teachers: College Press, 115-116.

Hammond, L. (1996). *The quiet revolution. Rethinking teacher development*. *Educational Leadership*, 53 (4), 4-10.

Harackiewicz, J. M., Durik, A. M., Barron, K. E., Linnenbrink-Garcia, L. L., & Tauer, J. M. (2008). *The Role of Achievement Goals in the Development of Interest: Reciprocal Relations Between Achievement Goals, Interest, and Performance*. *Journal of Educational Psychology*, 100, 105–122.

Hargreaves, D. (1976). *Interpersonal relations and Education*. Routledge.

Harter, (1983). The development of self-esteem. Προσπελάστηκε στις 8/3/2013, από <http://scholar.google.gr/>.

Harter, S., (1993). Causes and consequences of low self-esteem in children and adolescents, in Baumeister, R.E., (Ed.), *Self-esteem: the puzzle of low self-regard*, New York: Plenum.

Knowles, (1998). *The Adult Learner*. Gulf Publishing company, Huston, Texas.

Krueger, C. & Trussoni, K. (2005). Women's Self-Concept and the Effects of Positive or Negative Labeling Behavior. *Journal of Undergraduate Research VIII*.

Lane, J., Lane, A. M., & Kyprianou, A. (2004). Self-efficacy, self-esteem and their impact on academic performance. *Social Behavior and Personality*, 32, 247–256.

Leondari, A. (1993). Comparability of Self-concept among Normal Achievers, Low Achievers and Children with Learning Difficulties. *Educational Studies*, 19(3).

Lopez-Justicia, M. D., Martinez, M. C. P. & Medina, A. Ch. (2005). Self-concept in Low-vision Children and Their Peers Without Visual Problems. *Self and Identity*, 4, 305 – 309.

Malhotra, N. (2008). *Basic Marketing Research: A Decision-making Approach*. Prentice Hall.

Marsh, H. W. & O' Neill, R. (1984). Self Description Questionnaire III: The Construct Validity Of Multidimensional Self-Concept Ratings By Late Adolescents. In: *Journal Of Educational Measurement*, 21(2), 153-174.

Marsh, H. W. (1989). Age and sex effects in multiple dimensions of self-concept: Preadolescence to early adulthood. *Journal of Educational Psychology*, 81, 417-430.

Marsh, H. W. (1990). A multidimensional, hierarchical self-concept: Theoretical and empirical justification. *Educational Psychology Review*, 2, 77-172.

McKenzie, P. (2001). How to make lifelong learning a reality: implications for the planning of educational provision in Australia.

Mead, G. H. (1934). Mind, Self, and Society. Προσπελάστηκε στις 8/3/2013, από http://www.brocku.ca/MeadProject/Mead/pubs2/mindself/Mead_1934_toc.html.

Miskimins, R.W. & Wilson, L.T. (1979). Self-concept and Psychiatric Symptomatology. *Journal of Clinical Psychology*, 29, 27-29.

Nelson, L. (1998). Herbert Blumer's Symbolic Interactionism. Ανακτήθηκε στις 05/08/2013, από <http://www.thepoint.net/-usul/text/blumer.html>.

Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self image*, Princeton: NJ: Princeton University Press, 30-31.

Shavelson, R. J., Hubner, J. J. & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407- 441.

Shavelson J. R. & Bolus R. (1982). Self-Concept: The Interplay of Theory and Methods. In: *Journal of Educational Psychology*, 74(1), 3-17.

Triandis, H. C. (1989). The Self and Social Behavior in Differing Cultural Contexts. *Psychological Review*, 96(3), 506-520.

Watkins, D., Dong, Q. & Xia, Y. (1997). Age and gender differences in the self-esteem of Chinese children. *The Journal of Social Psychology*, 137, 374-379.

Ιστοσελίδες

<http://www.ekthellas.gr/index.asp?lang=0&node=118#a1>

www.kep.gov.gr,

www.second_chance_schools

<http://www.inedivim.gr/index.php/2012-09-20-12-00-33>

Νόμοι – Υπουργικές Αποφάσεις

Νόμος 2525/1997, άρθρο 5 «Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας».

Υπουργική απόφαση ΦΕΚ 1003/2003 «Οργάνωση & Λειτουργία των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας».

ΦΕΚ Β 794/27-05-2004.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ - ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Παρακαλούμε σημειώστε με ένα X ή αριθμό, όπως κατά περίπτωση απαιτείται, στα προβλεπόμενα σημεία (σημειώνεται μία μόνο επιλογή, εκτός αν στην ερώτηση αναφέρεται διαφορετικά). Οι απαντήσεις είναι ανώνυμες και θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο για ερευνητικούς σκοπούς.

A. ΠΡΟΣΩΠΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1. Φύλο	Ανδρας	
	Γυναίκα	

2. Ηλικία (έτη)	
-----------------	--

3. Οικογενειακή Κατάσταση	Αγαμος/η	
	Έγγαμος/η	
	Με παιδιά	
	Χωρίς παιδιά	

4. Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας που φοιτάτε ή φοιτήσατε	
---	--

5. Περίοδος Φοίτησης στο ΣΔΕ	1 ^{ος} Χρόνος	
	2 ^{ος} Χρόνος	
	Απόφοιτος/η	

6. Εκπαιδευτικό Επίπεδο πριν την εγγραφή σας στο ΣΔΕ	Απόφοιτος/η Δημοτικού	
	Μαθητής/τρια Γυμνασίου χωρίς απολυτήριο	

7. Πριν από το ΣΔΕ ήσασταν	Άνεργος	
	Μαθητής/τρια	
	Στρατιώτης	
	Οικιακά	
	Εργαζόμενος στον ιδιωτικό τομέα με πλήρη απασχόληση	
	Εργαζόμενος στον ιδιωτικό τομέα με μερική απασχόληση	
	Συμβασιούχος	
	Εργαζόμενος στο δημόσιο τομέα	
	Ελεύθερος επαγγελματίας	
	Συνταξιούχος	

8. Σας βοήθησε το ΣΔΕ επαγγελματικά (Μπορείτε να σημειώσετε πάνω από μία επιλογή αν απαιτείται)		
Ναι	Βρήκα εργασία	
	Βρήκα καλύτερη εργασία	
	Πήρα προαγωγή στην εργασία μου	
	Πήρα αύξηση μισθού	
	Άλλο.....	
Όχι		

9. Σας βοήθησε το ΣΔΕ προσωπικά (Μπορείτε να σημειώσετε πάνω από μία επιλογή αν απαιτείται)		
Ναι	Πιστεύω περισσότερο στον εαυτό μου(αυτοπεποίθηση/αυτοεκτίμηση)	
	Απέκτησα νέες γνώσεις και δεξιότητες	
	Έχω περισσότερες κοινωνικές σχέσεις	
	Έχω καλύτερες οικογενειακές σχέσεις	
	Εκμεταλλεύομαι καλύτερα τον ελεύθερο χρόνο μου	
	Άλλο.....	
Όχι		

Ερωτηματολόγιο Αυτοεκτίμησης του James Battle (Culture-free Self-esteem Inventory for Adults, τύπος AD)

ΟΔΗΓΙΕΣ: Παρακαλώ απαντήστε σε κάθε μία από τις παρακάτω προτάσεις με τον εξής τρόπο: Αν η ερώτηση περιγράφει πως αισθάνεστε συνήθως, σημειώστε ένα X στη στήλη “ ΝΑΙ “. Αν η ερώτηση δεν περιγράφει πως αισθάνεστε συνήθως, σημειώστε ένα X στη “ ΟΧΙ “. Παρακαλώ σημειώστε μόνο στη μία στήλη, ΝΑΙ ή ΟΧΙ, για καθεμιά από τις 40 ερωτήσεις. ΔΕΝ πρόκειται για εξετάσεις και ΔΕΝ υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις.

A/A	ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	ΝΑΙ	ΟΧΙ
1.	Έχεις λίγους μόνο φίλους;		
2.	Είσαι χαρούμενος/η τον περισσότερο καιρό;		
3.	Μπορείς να κάνεις τα περισσότερα πράγματα τόσο καλά όσο οι άλλοι;		
4.	Συμπαθείς όλους όσους ξέρεις;		
5.	Περνάς τον περισσότερο ελεύθερο χρόνο μόνος σου/μόνη σου;		
6.	Σου αρέσει που είσαι άνδρας; Σου αρέσει που είσαι γυναίκα;		
7.	Οι περισσότεροι γνωστοί σου σε συμπαθούν;		
8.	Συνήθως πετυχαίνεις, όταν αναλαμβάνεις ένα σημαντικό έργο ή σημαντικές υποχρεώσεις;		
9.	Πήρες ποτέ κάτι που δεν σου ανήκε;		
10.	Είσαι έξυπνος όσο και οι περισσότεροι άνθρωποι;		
11.	Αισθάνεσαι τόσο σπουδαίος όσο και οι περισσότεροι άνθρωποι;		
12.	Μελαγχολείς εύκολα;		
13.	Θα άλλαζες πολλά πράγματα στον εαυτό σου, αν μπορούσες;		
14.	Λες πάντα την αλήθεια;		
15.	Είσαι εμφανίσιμος όσο και οι περισσότεροι άνθρωποι;		
16.	Σε αντιπαθούν πολλοί;		
17.	Νιώθεις συχνά υπερένταση ή άγχος;		
18.	Σου λείπει η αυτοπεποίθηση;		
19.	Κουτσομπολεύεις μερικές φορές;		
20.	Αισθάνεσαι συχνά ότι δεν είσαι καθόλου ικανός/ή;		
21.	Είσαι δυνατός και υγιής όσο και οι περισσότεροι άνθρωποι;		
22.	Πληγώνονται εύκολα τα συναισθήματά σου;		
23.	Δυσκολεύεσαι να εκφράσεις τις απόψεις ή τα συναισθήματά σου;		
24.	Θυμώνεις ποτέ;		
25.	Ντρέπεσαι συχνά για τον εαυτό σου;		
26.	Είναι οι άλλοι γενικά πιο επιτυχημένοι από σένα;		
27.	Διακατέχεσαι συχνά από άσχημα συναισθήματα χωρίς να ξέρεις γιατί;		

28.	Θα 'θελες να είσαι τόσο ευτυχισμένος/η όσο φαίνονται οι περισσότεροι άνθρωποι;		
29.	Είσαι ποτέ ντροπαλός/ή;		
30.	Αισθάνεσαι ότι είσαι αποτυχημένος/η;		
31.	Οι ιδέες σου αρέσουν στους άλλους;		
32.	Σου είναι δύσκολο να κάνεις γνωριμίες με καινούργια πρόσωπα;		
33.	Λες ποτέ ψέματα;		
34.	Εκνευρίζεσαι συχνά με κάποια πράγματα;		
35.	Οι περισσότεροι άνθρωποι σέβονται τις απόψεις σου;		
36.	Είσαι πιο ευαίσθητος/η από ό,τι οι περισσότεροι άνθρωποι;		
37.	Είσαι τόσο χαρούμενος/η, όσο και οι περισσότεροι άνθρωποι;		
38.	Αισθάνεσαι ποτέ λυπημένος/η;		
39.	Σου λείπει η πρωτοβουλία;		
40.	Ανησυχείς πολύ;		

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΤΗΣ ΕΙΚΟΝΑΣ ΤΟΥ ΕΑΥΤΟΥ

Σκοπός αυτού του ερωτηματολογίου είναι να φανεί πως αισθάνεσαι για τον εαυτό σου σήμερα, πώς θα ήθελες να ήσουν, και πώς νομίζεις ότι σε βλέπουν οι άλλοι. Αυτό γίνεται με το να αξιολογήσεις τον εαυτό σου με βάση 15 ζεύγη επιθέτων που είναι τελείως αντίθετα μεταξύ τους και είναι τοποθετημένα στα δύο άκρα μιας κλίμακας. Η αξιολόγηση γίνεται με την τοποθέτηση ενός σταυρού στο κατάλληλο σημείο της κλίμακας.

Για παράδειγμα :

- Εάν αισθάνεσαι ότι «ο πραγματικός εαυτό σου» (πρώτη σελίδα), ο «ιδανικός εαυτός σου» (δεύτερη σελίδα) ή «ο εαυτός σου όπως τον βλέπουν οι άλλοι» (τρίτη σελίδα) περιγράφεται απόλυτα από το επίθετο που βρίσκεται στο ένα άκρο της κλίμακας, τότε βάζεις σταυρό έτσι:

δίκαιος	×									άδικος
---------	---	--	--	--	--	--	--	--	--	--------

- Εάν αισθάνεσαι ότι περιγράφεται αρκετά, αλλά όχι απόλυτα από το ένα άκρο της κλίμακας, τότε σταυρώνεις έτσι:

δίκαιος		×								άδικος
---------	--	---	--	--	--	--	--	--	--	--------

- Εάν το επίθετο περιγράφει μέτρια τον εαυτό σου, αλλά όχι αρκετά, τότε σταυρώνεις έτσι:

δίκαιος			×							άδικος
---------	--	--	---	--	--	--	--	--	--	--------

- Αν το επίθετο περιγράφει ελάχιστα τον εαυτό σου, τότε σταυρώνεις έτσι:

δίκαιος				×						άδικος
---------	--	--	--	---	--	--	--	--	--	--------

- Αν νομίζεις ότι και τα δύο άκρα είναι εξίσου αληθινά ή ουδέτερα, τότε σταυρώνεις στη μέση της κλίμακας:

δίκαιος					×					άδικος
---------	--	--	--	--	---	--	--	--	--	--------

- Συμπλήρωσε κάθε σελίδα από πάνω προς τα κάτω
- Βάζε σταυρό στο μέσο των διαστημάτων και όχι στα όρια μεταξύ τους
- Μη παραλείψεις καμία κλίμακα
- Μην κοιτάς τις προηγούμενες σελίδες και μην προσπαθείς να θυμηθείς πως συμπλήρωσες σε παρόμοια επίθετα προηγουμένως.
- Κάνε κάθε τμήμα χωριστά και με ανεξάρτητη κρίση
- Μη σκέφτεσαι πολύ για να σταυρώσεις. Μας ενδιαφέρει η πρώτη σκέψη σου.
- Μην το συμπληρώσεις, όμως, και αδιάφορα.
- Κοίταζε πάντα και τα δύο επίθετα της κάθε κλίμακας πριν βάλεις σταυρό.
- Όλες οι πληροφορίες που θα δώσεις θα παραμείνουν εμπιστευτικές.

ΣΕ ΠΑΡΑΚΑΛΟΥΜΕ ΝΑ ΠΡΟΣΕΞΕΙΣ ΤΗ ΔΙΑΦΟΡΑ ΑΝΑΜΕΣΑ ΣΤΑ ΤΜΗΜΑΤΑ:

- **Ο ΕΑΥΤΟΣ ΜΟΥ ΟΠΩΣ ΕΙΜΑΙ**
- **Ο ΕΑΥΤΟΣ ΜΟΥ ΟΠΩΣ ΘΑ ΗΘΕΛΑ ΝΑ ΕΙΜΑΙ**
- **Ο ΕΑΥΤΟΣ ΜΟΥ ΟΠΩΣ ΤΟΝ ΒΛΕΠΟΥΝ ΟΙ ΑΛΛΟΙ**

Ημερομηνία :

Ο ΕΑΥΤΟΣ ΜΟΥ ΟΠΩΣ ΕΙΜΑΙ

έξυπνος	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Κουτός
Μη δημιουργικός	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	δημιουργικός
άσχημος	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Όμορφος
Αποτυχημένος	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	πετυχημένος
Ανίκανος να κάνω οτιδήποτε	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ικανός να κάνω οτιδήποτε
Εχθρικός, κρύος	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Φιλικός, ζεστός
απομονωμένος	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Κοινωνικός
Κακή σχέση με το άλλο φύλο	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Καλή σχέση με το άλλο φύλο
Κοινωνικά ικανός	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Κοινωνικά αδέξιος
Ενδιαφέρομαι για τους άλλους	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Αδιαφορώ για τους άλλους
χαρούμενος	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	λυπημένος
άνετος	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	σφιγμένος
Χωρίς αυτοπεποίθηση	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Με αυτοπεποίθηση
δραστήριος	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	παθητικός
Ικανός να χειρίζομαι προσωπικά προβλήματα	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	ανίκανος να χειρίζομαι προσωπικά προβλήματα

Ο ΕΑΥΤΟΣ ΜΟΥ ΟΠΩΣ ΘΑ ΗΘΕΛΑ ΝΑ ΕΙΜΑΙ

Όμορφος	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	άσχημος
άνετος	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	σφιγμένος
ανίκανος να χειρίζομαι προσωπικά προβλήματα	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ικανός να χειρίζομαι προσωπικά προβλήματα
Κοινωνικά αδέξιος	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Κοινωνικά ικανός
Με αυτοπεποίθηση	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Χωρίς αυτοπεποίθηση
δημιουργικός	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Μη δημιουργικός
πετυχημένος	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Αποτυχημένος
Εχθρικός, κρύος	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Φιλικός, ζεστός
έξυπνος	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Κουτός
Καλή σχέση με το άλλο φύλο	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Κακή σχέση με το άλλο φύλο
Ικανός να κάνω οτιδήποτε	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ανίκανος να κάνω οτιδήποτε
χαρούμενος	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	λυπημένος
απομονωμένος	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Κοινωνικός
δραστήριος	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	παθητικός
Ενδιαφέρομαι για τους άλλους	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Αδιαφορώ για τους άλλους

Ο ΕΑΥΤΟΣ ΜΟΥ ΟΠΩΣ ΜΕ ΒΛΕΠΟΥΝ ΟΙ ΑΛΛΟΙ

Μη δημιουργικός	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	δημιουργικός
Με αυτοπεποίθηση	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Χωρίς αυτοπεποίθηση
Έξυπνος	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Κουτός
Αποτυχημένος	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	πετυχημένος
Καλή σχέση με το άλλο φύλο	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Κακή σχέση με το άλλο φύλο
Δραστήριος	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	παθητικός
σφιγμένος	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	άνετος
λυπημένος	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	χαρούμενος
Εχθρικός, κρύος	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Φιλικός, ζεστός
Ικανός να κάνω οτιδήποτε	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ανίκανος να κάνω οτιδήποτε
Κοινωνικός	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	απομονωμένος
Κοινωνικά ικανός	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Κοινωνικά ανίκανος
όμορφος	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	άσχημος
Αδιαφορώ για τους άλλους	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ενδιαφέρομαι για τους άλλους
ανίκανος να χειρίζομαι προσωπικά προβλήματα	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ικανός να χειρίζομαι προσωπικά προβλήματα

Ευχαριστούμε για τη συνεργασία. Παρακαλούμε συμπλήρωσε τα παρακάτω στοιχεία και σου υπενθυμίζουμε ότι όλες οι πληροφορίες που έδωσες θα παραμείνουν εμπιστευτικές.

ΟΝΟΜΑ: -----

ΗΛΙΚΙΑ:-----