



ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

**ΚΟΙΝΟ ΔΙΑΚΡΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ
ΣΠΟΥΔΩΝ**

«ΣΧΟΛΙΚΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΚΑΙ ΚΑΘΟΔΗΓΗΣΗ»

“SCHOOL COUNSELING AND GUIDANCE”

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΠΑΝΑΓΙΩΤΑ ΠΕΛΕΚΟΥΔΑ

A.M. 7921140222039

ΘΕΜΑ: Η αυτοαντίληψη των εκπαιδευομένων στα καταστήματα κράτησης ως
προς την επίδραση της φοίτησής τους στην ανάπτυξη των κοινωνικών και
συναισθηματικών τους δεξιοτήτων: η περίπτωση των σχολείων στο ΕΚΚΝ

Αυλώνα

ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥ ΜΟ	ΙΔΙΟΤΗΤΑ	ΤΜΗΜΑ/ΠΑΝΕΠΙΣΤΗ ΜΙΟ	ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ/ΜΕ ΛΟΣ
ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΑ ΤΣΩΛΗ	ΑΝΑΠΛΗΡΩΤ ΡΙΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ	ΠΤΔΕ-ΕΚΠΑ	ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ
ΘΩΜΑΣ ΜΠΑΜΠΑΛΗΣ	ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ	ΠΤΔΕ-ΕΚΠΑ	ΜΕΛΟΣ
ΑΝΝΑ ΤΣΙΜΠΟΥΚΛΗ	ΕΠΙΚΟΥΡΗ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ	ΠΤΔΕ-ΕΚΠΑ	ΜΕΛΟΣ

ΑΘΗΝΑ, 2025



ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

«Η αυτοαντίληψη των εκπαιδευομένων στα καταστήματα κράτησης ως προς την επίδραση της φοίτησής τους στην ανάπτυξη των κοινωνικών και συναισθηματικών τους δεξιοτήτων: η περίπτωση των σχολείων στο ΕΚΚΝ Αυλώνα

Παναγιώτα Πελεκούδα

ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ	ΙΔΙΟΤΗΤΑ	ΤΜΗΜΑ/ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ	ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ/ΜΕΛΟΣ
ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΑ ΤΣΩΛΗ	ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΡΙΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ	ΠΤΔΕ-ΕΚΠΑ	ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ
ΘΩΜΑΣ ΜΠΑΜΠΑΛΗΣ	ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ	ΠΤΔΕ-ΕΚΠΑ	ΜΕΛΟΣ
ANNA ΤΣΙΜΠΟΥΚΛΗ	ΕΠΙΚΟΥΡΗ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ	ΠΤΔΕ-ΕΚΠΑ	ΜΕΛΟΣ

ΑΘΗΝΑ, 2025

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Ευχαριστώ πραγματικά την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου κ. Τσώλη Κωνσταντίνα, και τους καθηγητές μου κ. Τσιμπουκλή Άννα, κ. Κασσιανό Παναγιώτη και κ. Μπαμπάλη Θωμά, για την εμπιστοσύνη, την αισιοδοξία, την προσοχή και την επιστημονική βάση που έδωσαν πίσω από όλο αυτό το εγχείρημα. Με την υπομονή τους, τις επιστημονικές συμβουλές και την άμεση ανταπόκρισή τους, ολοκληρώθηκε η παρούσα εργασία.

Ευχαριστώ όλους τους καθηγητές του Μεταπτυχιακού Προγράμματος, οι οποίοι με ενέπνευσαν να ασχοληθώ εις βάθος με την εκπαίδευση και τον τομέα που ήθελα να διαλέξω.

Ευχαριστώ πάρα πολύ και ειλικρινά τους συμμετέχοντες στην έρευνα, μαθητές και εκπαιδευτικούς, καθώς και τους Διευθυντές των σχολείων του ΕΚΚΝΑ κ. Δαμιανό Πέτρο και κ. Πέππα Αναστασία που με προθυμία δέχτηκαν να συζητήσουμε σχετικά με την έρευνα και με δέχτηκαν στο όμορφο σχολείο τους.

Ευχαριστώ μέσα από την καρδιά μου όλους μου τους συγγενείς και φίλους, όλα τα αγαπημένα πρόσωπα, που με υποστήριζαν, μου έδιναν θάρρος να συνεχίσω, και υπέμειναν της απουσίας μου, καθώς και το πρόσωπο που με παρότρυνε να ασχοληθώ ερευνητικά με όποιο θέμα μου άρεσε και μου έκανε εντύπωση μέσα από όλα τα χρόνια του Μεταπτυχιακού, κι ας ήταν δύσκολο.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα διπλωματική εργασία εκπονήθηκε στο πλαίσιο του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών «Σχολική Συμβουλευτική και Καθοδήγηση» του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών και του Πανεπιστημίου Κύπρου. Στόχος της έρευνας ήταν η διερεύνηση της αυτοαντίληψης των μαθητών του Ειδικού Καταστήματος Κράτησης Νέων (ΕΚΚΝ) Αυλώνα αναφορικά με την επίδραση της φοίτησής τους στο σχολείο στην ανάπτυξη των κοινωνικών και συναισθηματικών τους δεξιοτήτων. Για την πραγματοποίηση αυτής, συμμετείχαν δεκαεπτά (17) μαθητές, έξι (6) εκπαιδευτικοί, καθώς και η Διευθύντρια και ο πρώην Διευθυντής του σχολείου, με τη μέθοδο της ημι-δομημένης συνέντευξης. Σύμφωνα με τις απαντήσεις των μαθητών, προκύπτει πως σε έναν αρκετά μεγάλο βαθμό η εκπαίδευση στο ΕΚΚΝΑ έχει συμβάλει στην ανάπτυξη κυρίως των κοινωνικών δεξιοτήτων και έπειτα των συναισθηματικών. Η οικογένεια αναγνωρίστηκε ως ο πιο σημαντικός παράγοντας στη διαμόρφωση της αυτοαντίληψης, με το σχολείο του ΕΚΚΝΑ να έρχεται δεύτερο και τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών να ακολουθεί. Η αυτοαντίληψη των μαθητών φαίνεται να είναι υποκειμενική, καθώς οι απόψεις των μαθητών διαφέρουν εν μέρει από των εκπαιδευτικών και των Διευθυντών, οι οποίοι θεωρούν πως όλοι ανεξαιρέτως οι μαθητές έχουν επηρεαστεί θετικά από το σχολείο, αλλά θέτουν και προβληματισμούς αναφορικά με το επίφοβο μέλλον των μαθητών τους, μετά την αποφυλάκισή τους. Η εργασία καταλήγει με μια σειρά σημαντικών προτάσεων για περαιτέρω έρευνες, έτσι ώστε να διερευνηθούν οι προοπτικές κοινωνικής αποδοχής των αποφυλακισμένων με βάση την εκπαίδευση που έχουν λάβει. Η εκπαίδευση στα καταστήματα κράτησης αναδεικνύεται ως ένας κρίσιμος τομέας που απαιτεί συνεχιζόμενη έρευνα και υποστήριξη, καθώς συμβάλλει όχι μόνο στην προσωπική ανάπτυξη των κρατουμένων αλλά και στην ευρύτερη κοινωνική ευημερία. Η συμβολή της εκπαίδευσης στην ανάπτυξη των οριζόντιων δεξιοτήτων καθίσταται καθοριστικής σημασίας, καθώς αυτές λειτουργούν ως θεμέλιο για την προσωπική ανάπτυξη του ατόμου σε όλους τους τομείς.

Λέξεις – Κλειδιά: Αυτοαντίληψη, Εκπαίδευση στα Καταστήματα Κράτησης, Κοινωνικές και Συναισθηματικές Δεξιότητες, ΕΚΚΝ Αυλώνα

ABSTRACT

This thesis was conducted as part of the Master's Program in "School Counseling and Guidance" at the Department of Primary Education, National and Kapodistrian University of Athens, and the University of Cyprus. The aim of the research was to explore the self-perception of the students at the Special Youth Detention Center (SYDC) in Avlona regarding the impact of their schooling on the development of their social and emotional skills. To achieve this, seventeen (17) students, six (6) educators, as well as the Headmistress and the former Headmaster of the school participated in semi-structured interviews. According to the students' responses, it emerged that to a significant extent, education at SYDCA has contributed mainly to the development of social skills, and secondly, emotional skills. The family was recognized as the most important factor in shaping self-perception, with the school at SYDCA coming second and the involvement of teachers following. The students' self-perception appears to be subjective, as their views differ in part from those of the teachers and Headmasters, who believe that all students have been positively influenced by the school, but also express concerns about the uncertain future of the students after their release. The thesis concludes with a series of important suggestions for further research, aiming to explore the prospects for social acceptance of ex-prisoners based on the education they received. Education in correctional facilities emerges as a crucial field that requires ongoing research and support, as it contributes not only to the personal development of detainees but also to broader social welfare. The contribution of education to the development of soft skills is of critical importance, as these skills serve as a foundation for an individual's personal development across all areas of life.

Key words: Self-perception, Education in Correctional Facilities, Social and Emotional Skills, Special Youth Detention Center of Avlona

Συντομογραφίες και Ακρωνύμια:

ΕΚΚΝΑ: Ειδικό Κατάστημα Κράτησης Νέων Αυλώνα

Δ.Ι.Ε.Κ.: Δημόσια Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης

ΚΣ: Κοινωνικές και Συναισθηματικές

Σ.Δ.Ε.: Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας

Περιεχόμενα

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	i
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	ii
ABSTRACT.....	iii
Συντομογραφίες και Ακρωνύμια:	iv
ΠΡΟΛΟΓΟΣ	1
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	2
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: Προβληματική της μελέτης	4
1.1. Η διατύπωση του προβλήματος.....	4
1.2. Σκοπός και στόχοι της μελέτης.....	5
1.3. Εννοιολογικές οριοθετήσεις	6
1.4. Επισκόπηση ερευνών	7
Κεφάλαιο ΔΕΥΤΕΡΟ: Η αυτοαντίληψη	10
2.1. Η έννοια της αυτοαντίληψης	10
2.2. Θεωρητικές προσεγγίσεις για την αυτοαντίληψη	12
2.2.1. William James, η πολλαπλότητα του εαυτού.....	12
2.2.2. Θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης – Cooley, Mead	13
2.2.3. Η προσέγγιση του Sigmund Freud για την προσωπικότητα	14
2.2.4. Οι ιδέες των νεοφροϊδιστών	15
2.2.5. Φαινομενολογικές θεωρίες για τον εαυτό	16
2.2.6. Γνωστικές θεωρίες για την αυτοαντίληψη	18
2.3. Η φύση της αυτοαντίληψης και η διάκρισή της από άλλες συναφείς έννοιες	20
2.3.1. Διάκριση της αυτοαντίληψης από άλλες συναφείς έννοιες.....	20
2.3.2. Δομή και περιεχόμενο της αυτοαντίληψης.....	21
2.3.3. Διαμόρφωση της αυτοαντίληψης.....	25
2.3.3.1. Τα ατομικά χαρακτηριστικά	29
2.3.3.2. Η οικογένεια	31
2.3.3.3. Το σχολικό περιβάλλον.....	32
2.3.3.4. Το πολιτισμικό περιβάλλον και τα Μ.Μ.Ε.....	33
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 ^ο : Συναισθηματικές και Κοινωνικές Δεξιότητες	35
3.1. Ανθρώπινες δεξιότητες – ικανότητες.....	35
3.2. Οριζόντιες δεξιότητες.....	35
3.2.1. Συναισθηματικές δεξιότητες.....	37
3.2.2. Κοινωνικές δεξιότητες	41
3.3. Ανάπτυξη ΚΣ δεξιοτήτων.....	43
3.3.1. Ο ρόλος της εκπαίδευσης	44
3.3.2. Θεωρητικές προσεγγίσεις για την ανάπτυξη ΚΣ δεξιοτήτων μέσα από την εκπαίδευση.....	47
3.3.2.1. Η ταξινόμια του Bloom.....	47
3.3.2.2. Το πλαίσιο McEwen's.....	47
3.3.2.3. Η διαδικασία μάθησης του Maslow.....	47
3.3.3. Στρατηγικές ανάπτυξης ΚΣ δεξιοτήτων: Η Παιδαγωγική Φρενέ.....	48
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ: Η Εκπαίδευση στα Καταστήματα Κράτησης.....	50
4.1. Ιστορική αναδρομή	50
4.2. Το νομικό πλαίσιο	51

4.3.	Η Δια βίου μάθηση στις κοινωνικά ευάλωτες ομάδες	52
4.4.	Οι ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες της ομάδας	54
4.5.	Τα κίνητρα συμμετοχής των κρατούμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία..	55
4.6.	Η αναγκαιότητα εκπαίδευσης στις φυλακές και τα πλεονεκτήματά της	56
4.7.	Η εκπαίδευση στη φυλακή στη χώρα μας	57
4.8.	Οι εκπαιδευτικοί στα καταστήματα κράτησης	59
4.9.	Το Ειδικό Κατάστημα Κράτησης Νέων Αυλώνα (ΕΚΚΝΑ)	60
Β' ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ.....		64
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ: Μεθοδολογία.....		64
5.1.	Σκοπός – στόχοι της έρευνας.....	64
5.2.	Ερευνητικά ερωτήματα	65
5.3.	Αναγκαιότητα – χρησιμότητα της έρευνας	65
5.4.	Μέθοδος συλλογής δεδομένων.....	66
5.5.	Διαδικασία συλλογής δεδομένων.....	68
5.6.	Οι συμμετέχοντες της έρευνας.....	68
5.7.	Μέθοδος στατιστικής ανάλυσης	70
5.8.	Διαδικασία οργάνωσης και ανάλυσης δεδομένων	74
5.9.	Περιορισμοί της έρευνας.....	75
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ: Αποτελέσματα		78
6.1.	Εισαγωγικές ερωτήσεις	78
6.2.	Πρώτος άξονας: Παράγοντες που επηρέασαν την αυτοαντίληψη των κρατούμενων	80
6.3.	Δεύτερος άξονας: Η αυτοαντίληψη των μαθητών των σχολείων του ΕΚΚΝ Αυλώνα αναφορικά με την επίδραση της εκπαίδευσής τους στην ανάπτυξη των συναισθηματικών τους δεξιοτήτων.	90
6.4.	Τρίτος άξονας: Η αυτοαντίληψη των μαθητών των σχολείων του ΕΚΚΝ Αυλώνα αναφορικά με την επίδραση της εκπαίδευσής τους στην ανάπτυξη των κοινωνικών τους δεξιοτήτων.	96
6.5.	Τελικές ερωτήσεις.....	101
6.6.	Τέταρτος άξονας: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών των σχολείων του ΕΚΚΝ Αυλώνα αναφορικά με την επίδραση της εκπαίδευσης στην ανάπτυξη των συναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών.	104
6.7.	Οι απόψεις των εκπαιδευτικών των σχολείων του ΕΚΚΝ Αυλώνα αναφορικά με την επίδραση της εκπαίδευσης στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών.....	105
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΒΔΟΜΟ: Συζήτηση – Συμπεράσματα – Προτάσεις.....		109
7.1.	Συζήτηση – Συμπεράσματα.....	109
7.2.	Προτάσεις.....	111
Βιβλιογραφία		114

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η ιδέα πίσω από αυτή την έρευνα ξεκίνησε από την ημέρα που ο κ. Πέτρος Δαμιανός, πρώην, πλέον, Διευθυντής των σχολείων του Ειδικού Καταστήματος Κράτησης Νέων Αυλώνα προσήλθε σε ένα μάθημα του Μεταπτυχιακού Προγράμματος ως προσκεκλημένος ομιλητής. Μίλησε για το σχολείο που έχουν δημιουργήσει, παρουσίασε στους φοιτητές τις δράσεις και τα προγράμματα που πραγματοποιούνται και αφηγήθηκε όλη την πορεία για την εκπλήρωση του ονείρου του να ξεκινήσει ένα σχολείο στις φυλακές, όπως το φανταζόταν. Η διάλεξη αυτή ενέπνευσε πολλούς φοιτητές, και ακολούθως προγραμματίστηκε μια εκδρομή στο ΕΚΚΝΑ. Μια ξενάγηση στους χώρους του σχολείου της φυλακής, κατά την οποία δόθηκε και βιωματικά πλέον η όλη εικόνα. Είδαμε από κοντά την αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, το πώς λειτουργεί η μαθησιακή διαδικασία, συνομιλήσαμε με ορισμένους μαθητές και είδαμε όλα τα αντικείμενα και τις δράσεις που στα προγράμματα τα παιδιά είχαν κάνει. Από εκεί και ύστερα, το ενδιαφέρον της φοιτήτριας οξύνθηκε ιδιαίτερα για τον τομέα της εκπαίδευσης στις φυλακές και όταν κλήθηκε να επιλέξει θεματική για τη διπλωματική της εργασία, προσέγγισε το ζήτημα αυτό. Με το σκεπτικό ότι η εκπαίδευση σε κάθε ευάλωτη ομάδα είναι ένας τομέας που χρήζει μεγάλης υποστήριξης, η έρευνα αυτή φιλοδοξεί στο να γνωρίσουν περισσότερα άτομα το σπουδαίο έργο που προσφέρει η εκπαιδευτική διαδικασία στα παιδιά αυτά. Στα παιδιά που η ίδια η κοινωνία πριν, δεν πρόλαβε.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η έρευνα αυτή έχει ως κεντρικό θέμα την αυτοαντίληψη των μαθητών στα σχολεία του ΕΚΚΝΑ αναφορικά με το εάν και κατά πόσο έχει συμβάλει η φοίτησή τους στην ανάπτυξη των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων τους. Η ερευνητική μέθοδος ήταν η ποιοτική, και συγκεκριμένα η ημι-δομημένη συνέντευξη.

Αρχικά, στο πρώτο μέρος παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο. Στο πρώτο κεφάλαιο αναφέρεται η προβληματική της μελέτης, οι λόγοι που την καθιστούν πρωτότυπη, καθώς και έρευνες με παρεμφερή θεματολογία.

Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζονται θεωρητικές προσεγγίσεις για την κατανόηση της έννοιας της αυτοαντίληψης, και προσεγγίζεται η δομή και το περιεχόμενό της όπως επίσης οι παράγοντες που τη διαμορφώνουν.

Στο τρίτο κεφάλαιο, επεξηγούνται οι κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες, που ανήκουν στον τομέα των οριζόντιων δεξιοτήτων. Αναλύονται οι τρόποι ανάπτυξής της, οι θεωρητικές προσεγγίσεις ανάπτυξης ΚΣ δεξιοτήτων και μια ειδική αναφορά στην Παιδαγωγική Φρενέ, ως στρατηγική ανάπτυξης αυτών.

Στο τέταρτο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους καταγράφεται η πορεία της εκπαίδευσης μέσα στις φυλακές στη χώρα μας. Επίσης, παρουσιάζεται το νομικό πλαίσιο, η σημασία της Διά Βίου Μάθησης στις κοινωνικά ευάλωτες ομάδες, αλλά και τα κίνητρα συμμετοχής των κρατούμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επιπλέον, γίνεται αναφορά στην αναγκαιότητα εκπαίδευσης στις φυλακές, στα πλεονεκτήματα αυτής και στον ρόλο των εκπαιδευτικών στις φυλακές. Τέλος, στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζεται το σχολείο του ΕΚΚΝΑ, η ίδρυση και η λειτουργία του, όπως επίσης και ορισμένες από τις δράσεις που πραγματοποιούνται εκεί.

Προχωρώντας στο δεύτερο μέρος της εργασίας, το ερευνητικό, και ειδικότερα στο πέμπτο κεφάλαιο αναλύεται ο τρόπος προσέγγισης του θέματος, η μεθοδολογία που αξιοποιήθηκε.

Έπειτα, στο έκτο κεφάλαιο παρουσιάζονται λεπτομερώς τα αποτελέσματα της έρευνας σε καθέναν από τους άξονες.

Τέλος, στο έβδομο κεφάλαιο ακολουθεί η συζήτηση σχετικά με τα συμπεράσματα που προκύπτουν, καθώς και ορισμένες προτάσεις για έρευνες στον τομέα της εκπαίδευσης στις φυλακές, που θα μπορούσαν να πραγματοποιηθούν μελλοντικά.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: Προβληματική της μελέτης

1.1. Η διατύπωση του προβλήματος

Σύμφωνα με τα στατιστικά της Eurostat (Κουλλλόλλι, 2023) στις 24/9/2023 ο αριθμός των κρατουμένων το 2021 έφτασε τους 11.030 στην Ελλάδα, υπερκαλύπτοντας τη χωρητικότητα των φυλακών η οποία ανέρχεται στις 10.175 θέσεις. Η Ελλάδα βρίσκεται στην τέταρτη θέση στα ποσοστά υπερπληθυσμού στην κατάταξη των ευρωπαϊκών χωρών, κάτι που αντικατοπτρίζει τα καθημερινά προβλήματα και τις δυσκολίες των κρατουμένων. Οι συνθήκες διαβίωσης στις φυλακές είναι τέτοιες, που δύσκολα συντελούν στην επίλυση ή έστω στη λείανση των προβλημάτων που οδήγησαν το άτομο στην εγκληματικότητα. Συχνά, τα προβλήματα των κρατουμένων διογκώνονται μέσα στα καταστήματα κράτησης.

Σίγουρα είναι αναγκαία η συνεχής προσπάθεια των αρμοδίων, αλλά και της κοινωνίας γενικότερα, προκειμένου να διασφαλιστούν καλύτερες συνθήκες διαβίωσης. Ταυτόχρονα, είναι απαραίτητη η εξασφάλιση όσο το δυνατόν περισσότερων δημοσίων αγαθών στους κρατούμενους. Μεταξύ αυτών είναι η εκπαίδευση, αγαθό το οποίο δύναται να ενεργοποιήσει και να εξελίξει το άτομο.

Η εκπαίδευση καλείται να λειτουργήσει ως θεραπευτικό πλέον μέσο στους κρατούμενους, αφού πρόκειται για τα μέλη της κοινωνίας που η ίδια δεν πρόλαβε. Μέσω της εκπαίδευσης είναι δυνατή η ομαλότερη συνύπαρξη, η εξάλειψη στερεοτύπων, η προσωπική εξέλιξη και κατάρτιση των κρατουμένων, δίνοντάς τους τα μέσα για να μπορέσουν να στηριχτούν καλύτερα στους εαυτούς τους όταν θα αποφυλακιστούν.

Τον 21^ο αιώνα η εκπαίδευση δεν αφορά αποκλειστικά ζητήματα επίδοσης και επιτυχίας των μαθητών σε γνωστικούς τομείς, ούτε αποτελεί μέσο για την πειθάρχηση του ατόμου. Μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία, σαφώς επιτελούνται και οι παραπάνω στόχοι, αλλά οι ανάγκες της σημερινής κοινωνίας έχουν αναδείξει πολύ σπουδαιότερους τομείς που χρειάζεται να εστιάσει η εκπαιδευτική κοινότητα. Αυτοί αφορούν τις δεξιότητες με τις οποίες το άτομο θα μπορεί να ανταποκριθεί ψυχικά στις συνεχόμενες και ραγδαίες αλλαγές της εποχής, και συγκεκριμένα τις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες.

Από την εφαρμογή προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης έχει αναδειχθεί η θετική επίδραση αυτών των δεξιοτήτων στην αντιμετώπιση των καθημερινών προκλήσεων, στην οικοδόμηση διαπροσωπικών σχέσεων, στη μείωση της επιθετικότητας, των προβλημάτων συμπεριφοράς, της κατάθλιψης και του άγχους (Τσώλη, 2015).

Ταυτόχρονα, στις κύριες αιτίες για την πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου συγκαταλέγονται οι κοινωνικές και συναισθηματικές δυσκολίες. Είναι εύλογη, επομένως, η ιδέα πως μέσα από την εκπαίδευση γενικά, αλλά και ειδικά την παρεχόμενη στα καταστήματα κράτησης, είναι αναγκαία η καλλιέργεια αυτών των δεξιοτήτων. Σε αρκετά καταστήματα κράτησης στη χώρα μας λειτουργούν σχολεία που έχουν την παραπάνω ιδεολογία ως γνώμονα και προωθούν με πολλούς τρόπους, προγράμματα ΚΣ δεξιοτήτων, αλλά και την εξέλιξη αυτών μέσα από τις σχέσεις μαθητών – εκπαιδευτικών. Ίσως, όμως δεν είναι ανάλογη η ανάδειξη της προσπάθειάς τους και επομένως δε γίνεται ευρέως γνωστό το έργο τους. Αυτό συντελεί στη διαίωνιση των στερεοτυπικών ιδεών που επικρατούν για τους κρατούμενους, και άλλες κοινωνικά ευάλωτες ομάδες, και πιθανώς δε συμβάλει στην ενίσχυση των δομών αυτών από το Κράτος.

Έτσι, η εργασία αυτή επιδιώκει να αποτελέσει ένα βήμα για την ανάδειξη ενός τέτοιου σχολείου, του σχολείου που λειτουργεί στο ΕΚΚΝ Αυλώνα. Έχοντας πληροφορηθεί για τις δράσεις, τη λειτουργία και τα προγράμματα του σχολείου, αλλά και για τη λογική των εκπαιδευτικών σε αυτό, από τον τέως Διευθυντή του ΕΚΚΝΑ στο πλαίσιο του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών, και ακολούθως, επισκεπτόμενη τον χώρο από κοντά, το ενδιαφέρον της φοιτήτριας αυξήθηκε πολύ για αυτόν τον χώρο. Η προσπάθεια που γίνεται σε αυτά τα σχολεία είναι γεγονός που συγκινεί και δύναται να κινητοποιήσει ή να εμπνεύσει και άλλους εκπαιδευτικούς να συμβάλλουν σε αυτό το έργο.

1.2. Σκοπός και στόχοι της μελέτης

Ως ευρύτερος σκοπός της παρούσας μελέτης τέθηκε η διερεύνηση της αυτοαντίληψης των μαθητών των σχολείων του ΕΚΚΝΑ σε ό,τι αφορά το κατά πόσο έχει επηρεάσει την καλλιέργεια των ΚΣ δεξιοτήτων τους η φοίτησή τους σε αυτά. Παράλληλα, η έρευνα εξετάζει τις απόψεις των εκπαιδευτικών των σχολείων, καθώς όπως θα

αναλυθεί παρακάτω η αυτοαντίληψη ενέχει υποκειμενικότητα και επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες. Πιο συγκεκριμένα, οι στόχοι της μελέτης είναι:

- Η διερεύνηση των παραγόντων που διαμόρφωσαν την αυτοαντίληψη των κρατουμένων.
- Η διερεύνηση της αυτοαντίληψης των μαθητών σχετικά με την επίδραση της εκπαίδευσής τους στην ανάπτυξη των ΚΣ δεξιοτήτων τους.
- Η διερεύνηση των αντίστοιχων απόψεων των εκπαιδευτικών.

1.3. Εννοιολογικές οριοθετήσεις

Σκόπιμος είναι ο προσδιορισμός των βασικών εννοιών της εργασίας αυτής, προκειμένου να διευκολυνθεί η μελέτη της και να αποτραπούν τυχόν παρερμηνείες. Οι βασικοί όροι της μελέτης αυτής είναι οι παρακάτω.

Αυτοαντίληψη: η γνωστική-περιγραφική διάσταση της έννοιας του εαυτού, το σύνολο των πεποιθήσεων που σχηματίζει το άτομο για όλες τις εκφάνσεις της προσωπικότητάς του (Burns, 1982).

Κοινωνικές δεξιότητες: εμπεριέχονται στις ήπιες δεξιότητες (soft skills) οι οποίες σχετίζονται με ένα ετερογενές σύνολο διαπροσωπικών συμπεριφορών και συμβάλλουν σε κοινωνικά αποδεκτές συμπεριφορές, καθώς και στην αποτελεσματική κοινωνική αλληλεπίδραση του ατόμου με άλλους ανθρώπους.

Συναισθηματικές δεξιότητες: εμπεριέχονται στις ήπιες δεξιότητες (soft skills) και αφορούν δεξιότητες που σχετίζονται με την αναγνώριση, έκφραση και διαχείριση των συναισθημάτων του ατόμου, αλλά και των άλλων.

Εκπαίδευση: το σύνολο των δραστηριοτήτων που στοχεύουν στην επίδραση με συγκεκριμένο τρόπο στη σκέψη, στον χαρακτήρα και στη σωματική αγωγή του ατόμου.

Καταστήματα Κράτησης: διακρίνονται σε γενικά, ειδικά και θεραπευτικά με βάση τον σωφρονιστικό κώδικα. Τα γενικά καταστήματα κράτησης είναι οι συνήθεις φυλακές που κρατούνται όσοι προβλέπεται από τους νόμους. Τα ειδικά είναι τα αγροτικά καταστήματα, η Κεντρική Αποθήκη Υλικού Καταστημάτων Κράτησης, τα κέντρα ημι-ελεύθερης διαβίωσης και τα καταστήματα κράτησης νέων, όπως αυτό του

Αυλώνα στο οποίο πραγματοποιήθηκε η παρούσα έρευνα. Τέλος τα θεραπευτικά είναι στελεχωμένα από ειδικούς ιατρούς, νοσηλευτές και εντάσσονται στο Εθνικό Σύστημα Υγείας.

Διά βίου μάθηση: αποτελεί το σύνολο των δεξιοτήτων που δύναται να κατακτήσει μέσα από την εκπαίδευση το άτομο σε κάθε επίπεδο, επιτρέποντας τη σύνδεση αυτών με την κοινωνικο-οικονομική, πολιτική και πολιτισμική πραγματικότητα. Χαρακτηρίζεται από ευκαμψία στον χρόνο, στον χώρο, στο περιεχόμενο και στις τεχνικές διδασκαλίας. Στόχος είναι η πλήρης ανάπτυξη της προσωπικότητας του ατόμου, ανεξάρτητα από την ηλικία που βρίσκεται (Καραλής, Θ. χ.χ.).

1.4. Επισκόπηση ερευνών

Κατά την ανασκόπηση της ελληνικής βιβλιογραφίας, ανέκυψε πλήθος ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί σε καταστήματα κράτησης της χώρας μας. Ορισμένες αποτελούν βιβλιογραφική έρευνα, άλλες περιλαμβάνουν ποιοτικές ή ποσοτικές μεθόδους έρευνας, ενώ μία περιείχε και παρέμβαση εντός του σχολείου της φυλακής.

Ξεκινώντας από τις βιβλιογραφικές έρευνες, ενδιαφέρει παρουσιάζει μία που διερευνά την εκπαιδευτική διαδικασία στα Ειδικά Καταστήματα Κράτησης Νέων του Αυλώνα και της Κορίνθου (Μοσχοβίτη, 2022). Η έρευνα αυτή αναδεικνύει τις εκπαιδευτικές ανάγκες των έγκλειστων ανηλίκων και τη σημασία της ικανοποίησης αυτών. Μάλιστα, όπως αναφέρεται (σελ.57), *«ρόλος του σχολείου και της εκπαίδευσης στις φυλακές ανηλίκων είναι να λειτουργεί ως μηχανισμός «επανόρθωσης» και κοινωνικής επανένταξης, ως παράγοντας μείωσης της υποτροπής, ως «εργαλείο» απασχόλησης και τέλος ως μηχανισμός αντιμετώπισης του κενού χρόνου και εξυπηρέτησης της ομαλοποίησης».*

Σε ποσοτική έρευνα που πραγματοποιήθηκε με τη χορήγηση ερωτηματολογίων στους κρατούμενους, οι οποίοι παρακολουθούν μαθήματα σε ΣΔΕ της χώρας μας, φαίνεται πως οι περισσότεροι ερωτηθέντες σταμάτησαν το σχολείο λόγω οικονομικών δυσκολιών, ενώ ο κυριότερος λόγος που εγγράφονται εκ νέου στα ΣΔΕ κατά τη διάρκεια έκτισης της ποινής τους είναι η απόκτηση βασικών προσόντων και δεξιοτήτων ή η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας. Διαπιστώνουμε, επομένως, πως η παροχή εκπαίδευσης στους έγκλειστους δίνει μια ελπίδα ανάκαμψης και επανένταξης μετά την αποφυλάκισή τους. Το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων, όταν παρακολουθεί τα μαθήματα στο ΣΔΕ, αισθάνεται ικανοποίηση, επειδή μαθαίνει

πράγματα, ενώ σχεδόν σε όλα τα ΣΔΕ που ρωτήθηκαν οι εκπαιδευόμενοι, ο χώρος του σχολείου διαφοροποιείται σημαντικά συγκριτικά με αυτόν της φυλακής, καθώς στο σχολείο υπάρχει πιο καλό περιβάλλον τόσο εξωτερικά από άποψη αισθητικής, όσο και σχετικά με τον τρόπο αντιμετώπισης των κρατούμενων. Τέλος, από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει πως το μεγαλύτερο ποσοστό (88,25%) επιθυμεί τη συνέχιση των σπουδών του μετά την αποφυλάκιση (Κουλά, 2022).

Μία ακόμα εργασία που χρησιμοποιεί την ποσοτική μεθοδολογία διερευνά τις απόψεις των εκπαιδευτών στα ΣΔΕ των φυλακών. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα αυτής, τα κίνητρα των κρατούμενων για συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία, συνήθως, είναι η μείωση της ποινής ή η ευχάριστη αλλαγή περιβάλλοντος. Ωστόσο, στην πορεία συχνά η εκπαιδευτική διαδικασία ‘κερδίζει’ τους μαθητές, οι οποίοι αποκτούν θέληση και προθυμία για μάθηση. Ακόμα, οι εκπαιδευτικοί τονίζουν πως σταδιακά μέσω της εκπαίδευσης, η αυτοεκτίμηση των μαθητών αυξάνεται, ο χρόνος περνάει πιο εύκολα και εποικοδομητικά και τα θέματα συζήτησης των κρατούμενων αλλάζουν σταδιακά. Φαίνεται πως μέσω της συμμετοχής στο σχολείο καλλιεργείται η ευαισθητοποίηση των μαθητών για θέματα που παρελθοντικά δεν τους απασχολούσαν (Τσακώνα Α., 2018).

Μια παρεμφερής ως προς το δείγμα και το ερευνητικό εργαλείο (ερωτηματολόγιο) έρευνα είναι αυτή της Παπαμιχαήλ Ελένης (2020), η οποία ερευνά τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την επίδραση της φοίτησης στα ΣΔΕ στους εκπαιδευόμενους σε επίπεδο προσωπικότητας, στην αντιμετώπιση του καθημερινού εγκλεισμού και τα πιθανά οφέλη αυτής μετά την αποφυλάκιση. Ταυτόχρονα, διερευνώνται τα κίνητρα, οι δυσκολίες και οι προτάσεις προς βελτίωση του Προγράμματος Σπουδών των ΣΔΕ των εκπαιδευτικών. Συνολικά, οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστά πάνω του 50% απάντησαν θετικά σε κάθε ερώτηση σχετικά με τη θετική επίδραση της φοίτησης στους εκπαιδευόμενους (Παπαμιχαήλ, 2020).

Δύο έρευνες που μελετήθηκαν και παρουσιάζουν ενδιαφέρον σχετίζονται με την αυτοεκτίμηση και την αυτοαντίληψη αντίστοιχα των εκπαιδευόμενων σε ΣΔΕ, που ωστόσο δεν αφορούν κρατούμενους.

Αρχικά, σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε στο ΣΔΕ του νομού Τρικάλων, και κατά την οποία χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα Likert (ποσοτική μέθοδος), αναλύεται αρχικά το κατά πόσο το ΣΔΕ έχει συντελέσει στην πρόοδο και στην ανάπτυξη των

εκπαιδευόμενων. Ένα μεγάλο ποσοστό (63%) θεωρεί πως επαγγελματικά δεν πήραν τη βοήθεια που ανέμεναν, ενώ προσωπικά σε μεγάλο βαθμό οι συμμετέχοντες θεωρούν ότι τους βοήθησε το ΣΔΕ. Οι περισσότεροι ερωτηθέντες φαίνεται να έχουν μέση αυτοεκτίμηση με τη συμμετοχή σε προγράμματα εκπαίδευσης να προσδίδει μια θετική μελλοντική προοπτική (Βάιου, 2013).

Στην έρευνα της Γρέζιου Αικατερίνης (2020) που πραγματοποιήθηκε στο ΣΔΕ Νάουσας, ερευνήθηκε η συμβολή των σχεδίων δράσης στη διαμόρφωση της αυτοαντίληψης των εκπαιδευόμενων, μέσω της ποιοτικής μεθόδου και συγκεκριμένα της συνέντευξης με ερευνητικό εργαλείο τις Ιστορίες Ζωής. Οι ερωτηθέντες επισημαίνουν πως ενώ προγενέστερα το πλαίσιο του σχολείου τους στιγματίσε και ένιωθαν απορριπτόμενοι, μέσα από τη συμμετοχή τους στο ΣΔΕ ήταν πιο ώριμοι και ανακάλυψαν νέα στοιχεία για τους εαυτούς τους. Συνολικά, φαίνεται πως η εκπαίδευση συντέλεσε στη μείωση των προγενέστερων φόβων, στη θετικότερη αντιμετώπιση του εαυτού και στην ενίσχυση της συνέχισης των σπουδών (Γρέζιου, 2020).

Τέλος, μια έρευνα που περιελάμβανε πρόγραμμα παρέμβασης πραγματοποιήθηκε στο ΕΚΚΝ Αυλώνα, στο οποίο εκπονήθηκε και η παρούσα έρευνα. Το ερώτημα που τίθεντο ήταν κατά πόσο η μέθοδος της βιβλιοθεραπείας ως γλωσσική έκφραση και διδασκαλία είχε θετική επίδραση στους μαθητές. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα αυτής, αναδεικνύονται οι συναισθηματικές ανάγκες των έγκλειστων μαθητών, οι οποίοι βιώνουν αισθήματα απόρριψης και κοινωνικής απομόνωσης, ενώ φαίνεται πως μέσα από το πρόγραμμα παρέμβασης αναπτύχθηκε η κοινωνικοσυναισθηματική και γλωσσική τους έκφραση (Σταύρου, 2013).

Κεφάλαιο ΔΕΥΤΕΡΟ: Η αυτοαντίληψη

Στο παρόν κεφάλαιο γίνεται αναφορά τόσο στον ορισμό της αυτοαντίληψης, στη διάκριση αυτής από άλλες παρεμφερείς έννοιες, αλλά και μια ανάλυση των θεωριών που έχουν διατυπωθεί ανά καιρούς για αυτήν και οι οποίες είναι ίσως και οι σημαντικότερες. Παράλληλα, η αυτοαντίληψη, όπως θα αναλυθεί στο κεφάλαιο αυτό, επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες και διέπεται από υποκειμενικότητα. Είναι ενδιαφέρον επομένως, το γεγονός ότι η αντίληψη που δύναται ένα άτομο να έχει για τον εαυτό του, μπορεί να διαφέρει σημαντικά από την αντίληψη που έχουν οι άλλοι για αυτόν. Σκόπιμο είναι, λοιπόν, να αναλυθεί η φύση της αυτοαντίληψης, οι θεωρίες που αναπτύχθηκαν για αυτήν μέσα στα χρόνια, αλλά και οι παράγοντες που επηρεάζουν τη διαμόρφωσή της, καθώς τέλος και ορισμένα περαιτέρω χαρακτηριστικά της.

2.1. Η έννοια της αυτοαντίληψης

Σύμφωνα με πληθώρα επιστημών, το βασικό στοιχείο που διαχωρίζει τον άνθρωπο από τα άλλα είδη ζώων είναι η ικανότητα να στοχάζεται σχετικά με τον εαυτό του (Hogg, Vaughan, 2010, σελ. 162). Με άλλα λόγια, το να μπορεί το άτομο να σκέφτεται την ταυτότητά του, να αναλογίζεται τις πράξεις του, να οραματίζεται τον εαυτό του στο μέλλον, αλλά και να αναρωτιέται για την εικόνα που δίνει στους γύρω του.

Παρατηρώντας το άτομο τις εμπειρίες του στο κοινωνικό σύνολο και τον τρόπο που συμπεριφέρεται, σκέπτεται και δρα, διαμορφώνει μια εικόνα για τον εαυτό του. Πιο συγκεκριμένα το άτομο διαχωρίζει τις δυνατότητες και αδυναμίες του, τα κίνητρά του τις συμπεριφορές του, καθώς και τις ερμηνείες αυτών, και έτσι συλλαμβάνει μια συνολική ιδέα του εαυτού του. Το πλήθος των πληροφοριών που το άτομο συλλέγει, επεξεργάζεται, αποθηκεύει και οργανώνει συστηματικά αναφέρεται στην έννοια της αυτοαντίληψης (Shavelson et. al., 1976). Το πλήθος των ορισμών που έχουν ανά καιρούς διατυπωθεί για την έννοια αυτή αναδεικνύει την πολυπλοκότητά της, αλλά και την ιδιαίτερη σημασία της.

Σύμφωνα με τον Burns (οπ. ανάφ. στο Χατζηχρήστου, 2011, σελ. 7), η αυτοαντίληψη αποτελεί το σύνολο των πεποιθήσεων που σχηματίζει το άτομο για όλες τις εκφάνσεις της προσωπικότητάς του (Burns, 1982,1986. Shavelson & Marsh, 1986).

Ο τρόπος που το άτομο αναγνωρίζει τον εαυτό του επιδρά ακολούθως τόσο στις σκέψεις όσο και στη συμπεριφορά του (Biney, 2015), όπως επίσης και στις αντιδράσεις του στα γεγονότα ζωής. Σύμφωνα, μάλιστα, με τους Hansford και Hattie, η δράση του ατόμου επηρεάζεται άμεσα από την ιδέα που έχει για τον εαυτό του και επομένως, η αυτοαντίληψη έχει σημαίνουσα αξία για τις επιλογές του ατόμου και τις ενέργειές του (Φλουρής, 1989).

Παράλληλα όμως, σημαντικό ρόλο διαδραματίζει και η αξιολόγηση των πεποιθήσεων αυτών από το ίδιο το άτομο, καθώς και οι επακόλουθες αλλαγές ή παρατηρήσεις στη συμπεριφορά του (Γρέξιου, 2020). Οι αξιολογήσεις αυτές μπορεί να είναι θετικές ή και αρνητικές και εκφράζουν το κατά πόσο το άτομο θεωρεί πως είναι αξιόλογο, σημαντικό και ικανό. Επίσης, δεν είναι μόνο προσωρινές αλλά μπορεί να επηρεάζουν τις προοπτικές του ατόμου σε βάθος χρόνου (Φλουρής, 1989, Χατζηχρήστου, 2011).

Έτσι, οι εκτιμήσεις αυτές σχετίζονται άμεσα και με αποφάσεις όπως η επαγγελματική πορεία του ατόμου, οι μακροπρόθεσμοι στόχοι του, αλλά και εν γένει ο τρόπος ζωής του (Φλουρής, 1989).

Η γνωστική αυτή πλευρά της έννοιας του εαυτού επηρεάζεται άμεσα από τις αντιλήψεις των σημαντικών άλλων (James, 1980). Με άλλα λόγια, η εικόνα που παρέχουν οι άλλοι για το άτομο μπορούν να καθορίσουν την εικόνα του ατόμου. Έτσι, η αυτοαντίληψη διαμορφώνεται από εσωτερικές και εξωτερικές αντιλήψεις που άλλοτε εμπίπτουν στην πραγματικότητα, και άλλοτε απέχουν, και ως εκ τούτου η έννοια αυτή διέπεται από υποκειμενικότητα. Ωστόσο, η αυτοαντίληψη απαιτεί από το άτομο μια απόσταση στις παρατηρήσεις για τον εαυτό του και επομένως μια θέση αντικειμενικού παρατηρητή σε αυτόν, ακόμα και εάν δεν το επιτύχει ολοκληρωτικά.

Σε κάθε περίπτωση, η εικόνα του ατόμου για τον εαυτό του επηρεάζει τη συμπεριφορά του, την αλληλεπίδρασή του με τους άλλους και επομένως την πορεία στη ζωή. Το γνωστικό αυτό περιεχόμενο για τον εαυτό μας, δύναται να οδηγήσει στην αναζήτηση της προσωπικής ταυτότητας (Λεονταρή, 1998).

Ως εκ τούτου, η διαμόρφωση της αυτοαντίληψης αποτελεί σημαντικό παράγοντα στην εξέλιξη του ατόμου, στη δραστηριοποίησή του στο κοινωνικό σύνολο, αλλά και στον τρόπο που θα το καταστήσει ένα ευτυχισμένο και ισορροπημένο άτομο. Πιο συγκεκριμένα και σύμφωνα με τον Epstein, (οπ. αναφ. στο Χατζηχρήστου, 2011,

σ.7), μέσω της αυτοαντίληψης προωθείται η διατήρηση της συναισθηματικής ισορροπίας και μιας θετικής εικόνας για τον εαυτό, καθώς και η οργάνωση της εμπειρίας του ατόμου.

Επιπρόσθετα, η σημασία της αυτοαντίληψης έγκειται στο ότι διατηρεί την εσωτερική συνοχή του ατόμου, καθορίζει τον τρόπο με τον οποίο ερμηνεύει το περιβάλλον του και τέλος, δημιουργεί ένα σύνολο προσδοκιών και φιλοδοξιών, που αφορούν το μέλλον του ατόμου.

Συμπερασματικά, η αυτοαντίληψη, αλλά και ο τρόπος με τον οποίο αυτή διαμορφώνεται, αποτελούν σημαντικό τομέα στις θεωρίες σχετικά με τον εαυτό και την προσωπική ανάπτυξη του ατόμου. Ορισμένες από τις σημαντικότερες θεωρίες για την έννοια της αυτοαντίληψης παρουσιάζονται στην επόμενη ενότητα.

2.2. Θεωρητικές προσεγγίσεις για την αυτοαντίληψη

Στις επόμενες σελίδες γίνεται μια παρουσίαση των θεωριών-σταθμών που διατυπώθηκαν σχετικά με την αυτοαντίληψη, για τον τρόπο δηλαδή που το άτομο αντιλαμβάνεται τον εαυτό του και για τον τρόπο που θεωρεί ότι γίνεται αντιληπτό.

2.2.1. William James, η πολλαπλότητα του εαυτού

Ο William James ήταν ένας από τους πρωτοπόρους ψυχολόγους, ο οποίος ασχολήθηκε με την έννοια του εαυτού και διέκρινε δύο πλευρές αυτού: το “I” και “Me”, δηλαδή «Εγώ» και «Εμένα». Το «Εγώ» αποτελεί τη διάσταση του εαυτού που γνωρίζει, αισθάνεται και δρα, (και δεν μπορεί να μελετηθεί ερευνητικά, καθώς ανάγεται περισσότερο στον κλάδο της φιλοσοφίας), ενώ το «Εμένα» είναι το αντικείμενο της εμπειρίας, οτιδήποτε δηλαδή γίνεται γνωστό. Επιπλέον, περιλαμβάνει τόσο σκέψεις, όσο και συναισθήματα του ατόμου που συνθέτουν την εικόνα της ταυτότητας του (Λεονταρή, 1998).

Το «Εμένα» διακρίνεται σε «σωματικό» (ο υλικός εαυτός, ό,τι κατέχουμε, καθώς επίσης και το σώμα μας) και «κοινωνικό» εαυτό (Χατζηχρήστου, 2011). Με τον όρο «κοινωνικό εαυτό» εννοείται η αναγνώριση που λαμβάνουμε από τους ‘Σημαντικούς Άλλους’, η εικόνα που οι οικείοι μας, δηλαδή, έχουν για εμάς. Σύμφωνα με τον James το άτομο δύναται να έχει τόσους κοινωνικούς εαυτούς, όσες είναι και οι κοινωνικές ομάδες στις οποίες μετέχει και επηρεάζεται από αυτές (Λεονταρή, 1998). Η θεωρία

αυτή θυμίζει μεταγενέστερες ανάλογες προσεγγίσεις του εαυτού, όπως είναι η Θεωρία Κοινωνικής Ταυτότητας, σύμφωνα με την οποία, η αυτοαντίληψη συνδέεται άμεσα με τις κοινωνικές κατηγορίες στις οποίες υπάγεται ένα άτομο (Hogg, Vaughan, 2010). Με άλλα λόγια, αναδεικνύεται η πολλαπλότητα της αυτοαντίληψης, και επομένως και του εαυτού, η οποία θα αναλυθεί σε επόμενο κεφάλαιο, ως χαρακτηριστικό της φύσης της έννοιας αυτής.

Τέλος, σύμφωνα με τον James (1910, οπ. αναφ. στο Markus & Nurius, 1986, σελ.956), η αυτοαντίληψη του ατόμου δύναται να αλλάξει με την πάροδο των χρόνων, καθώς δεν παραμένει σταθερή σε όλη τη διάρκεια ζωής του ατόμου. Το γεγονός αυτό αποτελεί βασικό στοιχείο για την έρευνα της παρούσας εργασίας, καθώς οι συνεντευξιαζόμενοι είναι άτομα μεγαλύτερης ηλικίας, τα οποία υπεβλήθησαν σε μία εντελώς νέα συνθήκη, αυτή της φοίτησής τους κατά τη διάρκεια κράτησής τους, σε μεταγενέστερη στιγμή της ζωής τους.

2.2.2. Θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης – Cooley, Mead

Η διάσταση του κοινωνικού εαυτού του James, μεταγενέστερα εκφράστηκε μέσα από τις κοινωνικές – συμβολικές θεωρίες. Κυριότεροι εκφραστές της θεωρίας της συμβολικής αλληλεπίδρασης είναι ο Charles Cooley και ο George Mead.

Σύμφωνα με τον Cooley, η ατομική εικόνα σχηματίζεται μέσα από τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με τους γύρω ανθρώπους. Οι εντυπώσεις των σημαντικών άλλων για εμάς ή αυτά που φανταζόμαστε ότι είναι πιθανό πιστεύουν για εμάς, επηρεάζουν την αντίληψη που έχουμε και οι ίδιοι για τον εαυτό μας. Μέσω των διαπροσωπικών σχέσεων, το άτομο καθρεφτίζει τον εαυτό του με τα χαρακτηριστικά που οι άλλοι αποδίδουν σε αυτό. Βέβαια για τον Cooley, το άτομο δεν είναι παθητικός δέκτης των εντυπώσεων των άλλων, αλλά έχει ενεργό ρόλο, καθώς υπάρχουν κι άλλοι παράγοντες που συμβάλλουν ταυτοχρόνως στη διαμόρφωση της αυτοαντίληψης.

Ο Mead προχωρεί περαιτέρω τη συμβολική θεωρία, εστιάζοντας στον ρόλο της γλώσσας που αυτή κατέχει στην κοινωνική αλληλεπίδραση, καθώς με τα λόγια, το άτομο δύναται να μπει στη θέση των Άλλων και να μπορέσει να δει τον εαυτό του με τη δική τους οπτική. Έτσι, το άτομο υιοθετεί τον ρόλο του «γενικευμένου άλλου» και αναλόγως το εκάστοτε πλαίσιο, ρυθμίζει και τη συμπεριφορά του. Επομένως, η εικόνα που δημιουργεί το άτομο για τον εαυτό του, σύμφωνα με τη θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης, επηρεάζεται καθοριστικά από τον τρόπο που οι άλλοι

τον αντιλαμβάνονται, και έτσι πολλές αυτό-εικόνες συνθέτουν την αυτοεικόνα του ατόμου (Λεονταρή, 1998).

Η κριτική που έχει λάβει η συγκεκριμένη θεωρία έγκειται στην παθητικότητα με την οποία παρουσιάζεται το άτομο στη διαμόρφωση της αυτοαντίληψής του. Στην πραγματικότητα, το άτομο αλληλεπιδρά με τους γύρω του και κρίνει ενεργητικά ποια στοιχεία θα κρατήσει και ποια θα απορρίψει.

Όπως συγκεκριμένα υποστηρίζει και ο Rosenberg (1973,1979, οπ. αναφ. στο Gekas, 1982, σελ.6), μεγαλύτερο ρόλο διαδραματίζουν στο άτομο οι στάσεις – εντυπώσεις των «Σημαντικών Άλλων», παρά η υιοθέτηση αυτών.

2.2.3. Η προσέγγιση του Sigmund Freud για την προσωπικότητα

Στη θεωρία του Freud δε γίνεται απευθείας αναφορά στον εαυτό, αλλά δίνεται έμφαση στις εσωτερικές μη συνειδητές δυνάμεις που καθορίζουν τη διαμόρφωση της προσωπικότητας του ατόμου. Καθώς οι ιδέες αυτού του μεγάλου ψυχαναλυτή επέδρασαν καθοριστικά στην ψυχολογία αλλά και στον δυτικό κόσμο γενικά, αξίζει να γίνει αναφορά σε αυτές.

Για τον Freud, κυρίαρχος παράγοντας είναι το ασυνείδητο, το οποίο περιλαμβάνει επιθυμίες και ανάγκες που το άτομο δε δύναται να αντιληφθεί, αλλά παρόλα αυτά επιδρούν καθοριστικά στην προσωπικότητά του. Σύμφωνα με τον ‘πατέρα της ψυχολογίας’, η προσωπικότητα αποτελείται από τρία στοιχεία: το Εκείνο, το Εγώ, και το Υπερεγώ (Feldman, 2011).

Στο Εκείνο έγκεινται όλες οι πρωτόγονες ενορμήσεις και τα ένστικτα που σχετίζονται με πρωταρχικές ανάγκες και της αρχή της ηδονής. Εκεί έρχεται να σταθεί ορθολογικά και να μετριάσει τις ενορμήσεις αυτές το Εγώ, το οποίο λειτουργεί με την ρεαλιστική σκοπιά και μέσω αυτού διασφαλίζεται η ένταξη του ατόμου στην κοινωνία, καθώς διαχωρίζει ποιες συμπεριφορές είναι αποδεκτές. Το τρίτο στοιχείο, το Υπερεγώ, αποτελεί τη συνείδηση του ατόμου και μέσα από αυτό, το άτομο μπορεί να διακρίνει ποιο είναι το σωστό και ποιο το λάθος. Αποτελεί μια εξισορρόπηση ανάμεσα στο Εγώ και στο Εκείνο, στις ενορμήσεις και στον ορθολογισμό (Feldman, 2011). Η εξισορρόπηση αυτή προκύπτει μέσα από τις εμπειρίες του ατόμου με τον εξωτερικό κόσμο (Λεονταρή, 1999). Σταδιακά, λοιπόν, η ασυνείδητη πλευρά του εαυτού γίνεται περισσότερο συνειδητή και για αυτόν τον λόγο, ο εαυτός του Freud αποτελεί στοιχείο

κατάκτησης για το άτομο, και όχι ένα δεδομένο. Συμπερασματικά, ο Freud στην ψυχοδυναμική του θεωρία, αντιμετωπίζει την προσωπικότητα σαν ένα ενδογενές στοιχείο. Οι περισσότεροι νεοφροϋδιστές, όπως θα αναλυθεί παρακάτω, ωστόσο, τάσσονται υπέρ της επίδρασης των κοινωνικών δυνάμεων και όχι των ενστίκτων στη συμπεριφορά.

2.2.4. Οι ιδέες των νεοφροϋδιστών

Ο ψυχαναλυτής Erik Erikson (1902-1994) διετύπωσε τη θεωρία της ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης, σύμφωνα με την οποία σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της ανάπτυξης της προσωπικότητας διαδραματίζει η αλληλεπίδραση του ατόμου με τους γύρω του (Feldman, 2011).

Ο Erikson επικεντρώθηκε στην έννοια της ταυτότητας, η οποία διαμορφώνεται κατά τη διάρκεια ζωής του ατόμου, σε οκτώ διακριτά στάδια. Η αντίληψη αυτή του Erikson αποτελεί σημαντικό στοιχείο για καταστάσεις όπως αυτή που πραγματεύεται η παρούσα έρευνα, καθώς η ηλικιακή ομάδα των ερωτηθέντων αφορά άτομα στην αναδυόμενη ενηλικίωση. Σε κάθε στάδιο υπάρχει μια σύγκρουση που το άτομο καλείται να επιλύσει. Από μικρή ηλικία, σύμφωνα με τον Erikson (οπ. αναφ. στο Χατζηχρήστου, 2011, σελ. 12) τα παιδιά επιχειρούν να ανεξαρτητοποιηθούν στο επίπεδο που νοείται σε κάθε ηλικία. Εάν οι γονείς ενθαρρύνουν τη συμπεριφορά αυτή, η αυτοαντίληψη των παιδιών ενισχύεται. Αντίστοιχα, στη σχολική ηλικία οι επιτυχίες στην προσπάθεια για μάθηση συμβάλλουν σημαντικά στην ενίσχυση της αυτοαντίληψης. Γίνεται, επομένως, σαφής η επίδραση των Σημαντικών Άλλων στη διαμόρφωση της αυτοαντίληψης και της ταυτότητας του ατόμου.

Η επιρροή αυτή του στενού κοινωνικού περιβάλλοντος του ατόμου απασχόλησε και άλλους νεοφροϋδιστές, όπως ο Herbert “Harry” Stack Sullivan, ο οποίος ασχολήθηκε με τις κοινωνικές καταβολές του εαυτού και της αυτοεκτίμησης. Ο Sullivan (1964) εισήγαγε την έννοια του συστήματος εαυτού, το οποίο οικοδομείται με βάση τις αντιδράσεις των Σημαντικών Άλλων ως προς τη συμπεριφορά του ατόμου. Οι πρώτοι Σημαντικοί Άλλοι είναι οι γονείς, οι στάσεις των οποίων διαμορφώνουν τρία στοιχεία εαυτού: τον «καλό», τον «κακό» και τον «μη εαυτό», ο οποίος είναι αυτός που απορρίπτεται από τους γονείς και γι’ αυτό το παιδί αναγκάζεται να απαρνηθεί. Τα άλλα δύο στοιχεία του εαυτού είναι αυτά που συνθέτουν την αυτοεκτίμηση του ατόμου.

Προχωρώντας, για τον Adler, ο δημιουργικός εαυτός του ατόμου αποτελεί τον πυρήνα κάθε ενέργειας αυτού και ισοδυναμεί με την έννοια της προσωπικότητας. Πίσω από κάθε ψυχική διαδικασία, ενυπάρχει ο εαυτός, ο οποίος δύναται είτε να υπερνικήσει δυσκολίες και εμπόδια, είτε να υποστεί αισθήματα κατωτερότητας, εάν δε γίνει αποδεκτός από τους «Σημαντικούς Άλλους» Και για τον Alfred Adler, επομένως, διαδραματίζει σημαντικό ρόλο η επίδραση του κοινωνικού περιγύρου του ατόμου στη διαμόρφωση της εικόνας που σχηματίζει για τον εαυτό του.

Όπως για τον Adler ο εαυτός είναι το κέντρο της συμπεριφοράς του ατόμου, έτσι και για τον Carl Jung ο εαυτός ισοδυναμεί με την ψυχή του ατόμου και κινητοποιεί τις ενέργειές του, προσπαθώντας να συνδέσει όλες τις επιμέρους πτυχές του. Όπως υποστήριζε ο Erikson ότι η εξέλιξη του εαυτού προχωρά σε όλη τη διάρκεια ζωής του ανθρώπου, παρομοίως και ο Jung θεωρούσε πως η διεργασία αυτή δεν ολοκληρώνεται πριν από τη μέση ηλικία. Τότε είναι που κατά τον Jung το άτομο προσπαθεί να εξισορροπήσει το ασυνείδητο με το συνειδητό προς μια ενδιάμεση κατάσταση. Στόχος είναι η αυτοπραγμάτωση, η πλήρης δηλαδή ανάπτυξη του εαυτού, κάτι που καθίσταται αδύνατο κατά τον Jung, αλλά το άτομο μπορεί να οδεύει προς τα εκεί μόνο μέσω μιας περίπλοκης, μη γραμμικής διαδικασίας (Λεονταρή,1998).

Συμπερασματικά, οι νεοφροϋδιστές διατύπωσαν ποικίλες θεωρίες για τον εαυτό, ή για στοιχεία παραπλήσια του εαυτού, που σχετίζονται, όμως, με την διαμόρφωση της προσωπικότητας και την παρατήρηση της συμπεριφοράς του ατόμου. Ωστόσο, οι ψυχαναλυτές αυτοί ενδιαφέρονταν για τον εαυτό και τις πτυχές αυτού, σε ό,τι αφορά κυρίως την ψυχοθεραπεία και όχι τόσο σε θεωρητικό υπόβαθρο. Δεν παύουν οι προσεγγίσεις τους, όμως, να είναι μεγάλης σπουδαιότητας και σημασίας για τους μεταγενέστερους θεωρητικούς, που ασχολήθηκαν επίσης με την έννοια του εαυτού. Ο εαυτός άλλωστε, συνδέεται άρρηκτα με την έννοια της αυτοαντίληψης, γι' αυτό και είναι χρήσιμη η αναφορά αυτών των θεωριών.

2.2.5. Φαινομενολογικές θεωρίες για τον εαυτό

Στις φαινομενολογικές προσεγγίσεις, μεγαλύτερο ρόλο διαδραματίζει το νόημα που αποδίδει το άτομο στις εμπειρίες του, παρά η ίδια η πραγματικότητα (Βροτσού, Κουγιουμτζής, 2015). Έτσι, η συμπεριφορά του ατόμου προκύπτει από την επεξεργασία και ερμηνεία που δίνει το άτομο στα ερεθίσματά του, και όχι από αυτά

καθαυτά. Ο τρόπος που αντιλαμβάνεται τα ερεθίσματα αυτά, συνδέεται άμεσα με τον τρόπο που αντιλαμβάνεται τον εαυτό του γενικότερα, με άλλα λόγια με την αυτοαντίληψή του (Λεονταρή, 1998). Σύμφωνα με τους φαινομενολόγους, το άτομο στοχεύει στο να διατηρεί μια θετική αυτοεικόνα. Έτσι, ακόμα και εάν οι εντυπώσεις των «Σημαντικών Άλλων» επηρεάζουν το άτομο, αυτό έχει ενεργό ρόλο στις εντυπώσεις αυτές, καθώς επεξεργάζεται με βάση την υποκειμενική του πραγματικότητα τις εντυπώσεις αυτές. Δίνεται έμφαση στην ελεύθερη βούληση του ατόμου, καθώς το τελευταίο έχει την εσωτερική παρόρμηση να επιλέγει την πορεία της ζωής του (Feldman, 2011).

Δύο από τους πολύ σημαντικούς εκφραστές της θεωρίας αυτής είναι οι Snygg και Combs. Σύμφωνα με τους θεωρητικούς αυτούς, η αυτοαντίληψη αποτελείται από τις πτυχές του εαυτού που το άτομο θεωρεί πως το αντιπροσωπεύουν ολοκληρωτικά. Η αυτοαντίληψη σύμφωνα με τους Snygg και Combs, διέπεται από σταθερότητα, γι' αυτό και είναι εφικτή η πρόβλεψη της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Ακόμα, η αυτοαντίληψη καθορίζεται περισσότερο από εσωτερικούς μηχανισμούς παρά από εξωτερικούς παράγοντες (Λεονταρή, 1998).

Κυριότερος εκπρόσωπος της φαινομενολογικής ή ανθρωπιστικής θεωρίας είναι ο Carl Rogers, ο οποίος σημειώνει την ατομική ευθύνη που φέρει το άτομο όσον αφορά τις αποφάσεις του (Λεονταρή, 1998). Για τον Carl Rogers, η αυτοαντίληψη αποτελείται από αλληλοεξαρτώμενα στοιχεία, τα οποία μπορεί να επιδέχονται αλλαγές, και επομένως και η αυτοαντίληψη μπορεί να χαρακτηρίζεται από ρευστότητα, αλλά διέπεται, ταυτόχρονα, από συνοχή και οργάνωση. Ο εαυτός αποτελείται από την αυτοαντίληψη, αλλά και από το ιδανικό «Εγώ», την εικόνα δηλαδή που το άτομο θα ήθελε να έχει. Γι' αυτόν τον λόγο, η εικόνα που λαμβάνει το άτομο από όσους έχουν μια σημαντική θέση στη ζωή τους είναι εξέχουσας σημασίας, καθώς (οπ. αναφ. στο Feldman, 2011, σελ.67), τόσο η αυτοαντίληψη όσο και η αυτοεκτίμηση είναι καθρέφτισμα των αντιλήψεων που έχουν οι άλλοι για εμάς.

Όπως και για τον νεοφροϋδιστή Jung, έτσι και για τον Rogers, αλλά και έναν άλλο θεωρητικό της ανθρωπιστικής προσέγγισης, τον Maslow, απώτερος στόχος για το άτομο είναι η αυτοπραγμάτωση. Η αυτοπραγμάτωση στους θεωρητικούς της φαινομενολογίας εκφράζεται ως η εξέλιξη όλων των δυνατοτήτων του ατόμου, με τρόπο προσωπικό και μοναδικό (Feldman, 2011).

Η διάσταση που έχει δώσει η φαινομενολογική θεωρία ειδικά όσον αφορά την έννοια της αυτοπραγμάτωσης συντέλεσε στην ανάδειξη ορισμένων πλευρών του εαυτού. Ωστόσο, έχει δεχτεί κριτική όσον αφορά την επίδρασή της στον χώρο της ανάπτυξης του εαυτού, κι αυτό γιατί αδυνατεί να εξηγήσει τις αιτίες των αλλαγών που συντελούνται στην ανθρώπινη συμπεριφορά.

Μια θεωρία που συνδυάζει τη θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης και τη φαινομενολογική θεωρία είναι αυτή του Rosenberg. Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, η αυτοαντίληψη διαμορφώνεται στα αρχικά χρόνια ζωής του ατόμου και διατηρείται σταθερή έκτοτε. Ως αυτοαντίληψη ο Rosenberg ορίζει τις σκέψεις και τα συναισθήματα του ατόμου (Gekas, 1982). Παράλληλα, το άτομο διαμορφώνοντας την αυτοαντίληψή του, καλείται να προσεγγίσει μια αντικειμενική παρατήρηση του εαυτού του (Λεονταρή, 1998). Η διατήρηση της αυτοαντίληψης δύναται να αναδιαμορφωθεί στην περίπτωση που το άτομο βιώσει κάποια μεγάλη αλλαγή στη ζωή του.

Βέβαια, εδώ χρειάζεται να αναφερθεί πως όσο κι αν είναι αντικειμενική η προσωπική ματιά του ατόμου ως προς τον εαυτό του, πάντα θα ενέχει μια υποκειμενικότητα. Η διάκριση είναι πως το άτομο προσπαθεί με βάση μόνο όσα παρέχονται στον ίδιο νοητικά και συναισθηματικά, να σχηματίσει μια εικόνα σαν αντικειμενικός – εξωτερικός παρατηρητής. Ωστόσο, επειδή τα στοιχεία με τα οποία θα κρίνει τον εαυτό του είναι κεκτημένος τρόπος σκέψης και λειτουργίας που δομικά έχει σαν προσωπικότητα, η τελική αυτοαντίληψη, δε θα είναι αντικειμενική με την έννοια ότι δε θα ανταποκρίνεται πλήρως στην πραγματικότητα των άλλων. Άλλωστε, ο τρόπος που ο καθένας αντιμετωπίζει την πραγματικότητα διαφέρει σημαντικά, γι' αυτό και η αυτοαντίληψη αποτελεί ένα βασικό στοιχείο για τη διαμόρφωση της συμπεριφοράς του ατόμου. Έτσι, ώστε να μπορεί παρά τις διαφορετικές αντιλήψεις, να συμβαδίζει σε έναν βαθμό με τις εντυπώσεις των υπολοίπων. Φυσικά, εδώ εμπεριέχονται και άλλες δεξιότητες, όπως είναι η ενσυναίσθηση, η θέληση για αυτοβελτίωση, και φυσικά η ενεργητική ακρόαση.

2.2.6. Γνωστικές θεωρίες για την αυτοαντίληψη

Μια διαφορετική προσέγγιση, η οποία εξίσου έχει συμβάλει σημαντικά στην κατανόηση του τρόπου που το άτομο αναπτύσσεται, αντιλαμβάνεται τον εαυτό του και διαμορφώνει τη συμπεριφορά του είναι η γνωστική θεωρία. Σύμφωνα με αυτή, το

άτομο αναπαριστά και αντιλαμβάνεται τον κόσμο σε γνωστικά σχήματα, πληροφορίες δηλαδή, που του επιτρέπουν να κατανοεί και να σκέπτεται. Ένας ψυχολόγος που ανέλυσε τη νοητική ανάπτυξη του ατόμου σύμφωνα με τη γνωστική θεωρία ήταν ο Jean Piaget. Σύμφωνα με αυτόν, η ανθρώπινη σκέψη οργανώνεται σε νοητικές δομές, που αντιπροσωπεύουν τη συμπεριφορά και τη δράση (Feldman, 2011).

Ο Epstein ασχολήθηκε με την ανάπτυξη της αυτοαντίληψης υπό το πρίσμα της γνωστικής θεωρίας. Υποστήριξε ότι το άτομο αυθόρμητα διαμορφώνει τη δική του θεωρία για τον εαυτό του και τον κόσμο, μέσα από τις πληροφορίες και τις εμπειρίες που λαμβάνει (Λεονταρή, 1998). Πιο συγκεκριμένα, αλληλεπιδρώντας με τους άλλους, συσσωρεύει γνώσεις και ιδέες, τις οποίες καλείται να ερμηνεύσει και οι οποίες επηρεάζουν τη συμπεριφορά του. Όσες από αυτές δε συμφωνούν με την ήδη υπάρχουσα αυτοαντίληψή του, είτε αγνοούνται είτε παραμορφώνονται. Γι' αυτόν τον λόγο, σύμφωνα με τον Epstein, η αυτοαντίληψη δύναται να υποστεί πολλές αλλαγές στην πορεία του ατόμου (Epstein, 1973). Το άτομο μέσα από αυτή τη διαδικασία στοχεύει στο να είναι λειτουργικό μέσα στο πολύπλοκο περιβάλλον που ζει.

Ο Epstein, προχωράει ακόμα παραπέρα κάνοντας λόγο για τον ρόλο των συναισθημάτων στη διαδικασία της διατήρησης της αυτοεκτίμησης. Στη θεωρία του εαυτού στόχος είναι η μεγιστοποίηση της ικανοποίησης που το άτομο βιώνει μέσα στην πραγματικότητά του. Έτσι, το άτομο προσπαθεί να συμβιβαστεί ανάμεσα στα δεδομένα της πραγματικότητας, την διατήρηση των κοινωνικών σχέσεων, την μεγιστοποίηση της ευχαρίστησης και της αυτοεκτίμησης, και με βάση αυτούς τους συμβιβασμούς, ακολούθως, διαμορφώνει τη συμπεριφορά του (Λεονταρή, 1998).

Επομένως, σε αυτή τη θεωρητική προσέγγιση, το άτομο συγκεντρώνει πληροφορίες-γνώσεις για τον εαυτό του μέσα από τις εμπειρίες του, τις οποίες αξιολογεί και ακολούθως, προβαίνει σε δράση.

Μια παρόμοια γνωστική προσέγγιση προβάλλουν οι Markus και Nurius. Ενδιαφέρον, όμως, αποτελεί εδώ το ότι το άτομο συγκεντρώνει πολλούς «πιθανούς» εαυτούς, καθένας από τους οποίους είναι μια δυνητική εικόνα του ατόμου, επιθυμητή ή ανεπιθύμητη (Markus&Nurius, 1986). Προκειμένου το άτομο να συμπεριφερθεί αναλόγως κάθε φορά, βασίζεται στους μελλοντικούς στόχους του και δημιουργεί τα κατάλληλα κίνητρα. Σημαντικό παράγοντα εδώ αποτελεί η εκάστοτε κοινωνική

συνθήκη, τα ατομικά χαρακτηριστικά, αλλά και οι ευρύτερες επιρροές από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης και το πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο εντάσσεται το άτομο. Όλες αυτές οι γνώσεις, τις οποίες η Markus ονομάζει «αυτό-σχήματα», αποτελούν την αυτοαντίληψη. Με άλλα λόγια, πρόκειται για δομές που δημιουργούνται από τις εμπειρίες του ατόμου, τις οποίες δομές το άτομο επεξεργάζεται και αναλόγως διαμορφώνει τις προσδοκίες για το μέλλον του. Μέσα από τη θεωρία αυτή, γίνεται ευκολότερα κατανοητή η σύνδεση μεταξύ των μελλοντικών σχεδίων και των κινήτρων στο παρόν, αλλά και το πώς η αυτοαντίληψη μπορεί να αποτελέσει ρυθμιστή της συμπεριφοράς του ατόμου.

Συμπερασματικά, στο κεφάλαιο αυτό έγινε μια παρουσίαση ορισμένων από τις σημαντικότερες θεωρητικές προσεγγίσεις για τον εαυτό και την αυτοαντίληψη. Όλες οι θεωρίες προσφέρουν στοιχεία για την πληρέστερη κατανόηση της έννοιας. Επίσης, μέσα από την καθεμία προβάλλεται μια διαφορετική διάσταση της έννοιας αυτής, καθώς η αυτοαντίληψη (όπως και ο εαυτός) είναι μια έννοια πολυδιάστατη, με πολλές πτυχές, κάτι το οποίο αποτελεί στοιχείο της φύσης της. Σίγουρα, όμως, όλες οι προσεγγίσεις προβάλλουν εξίσου τη σημαντικότητα της αυτοαντίληψης τόσο για τη διαμόρφωση της συμπεριφοράς, όσο και για την προσωπική εξέλιξη.

2.3. Η φύση της αυτοαντίληψης και η διάκρισή της από άλλες συναφείς έννοιες

Όπως αναφέρθηκε στα προηγούμενα κεφάλαια, πολλοί θεωρητικοί ασχολήθηκαν με την έννοια της αυτοαντίληψης, κάτι που αναδεικνύει την πολυπλοκότητα της έννοιας αυτής. Σημαντικό είναι να αναλυθούν ορισμένα από τα χαρακτηριστικά της, κάτι το οποίο θα συντελέσει στην πληρέστερη κατανόηση αυτής.

2.3.1. Διάκριση της αυτοαντίληψης από άλλες συναφείς έννοιες

Συχνά, συγχέεται η αυτοαντίληψη με την αυτοεκτίμηση, καθώς είναι έννοιες που συνδέονται και στο παρελθόν βιβλιογραφικά έχουν χρησιμοποιηθεί εναλλακτικά. Ορισμένοι θεωρητικοί, όπως ο Burns (1982), αντιμετωπίζουν την αυτοαντίληψη ως μια έννοια που περιλαμβάνει δύο επιμέρους πτυχές: την περιγραφική (γνωστικό μέρος) και την αξιολογική.

Ωστόσο, περισσότερο επικρατεί η διάκριση των δύο εννοιών. Στο πρώτο κεφάλαιο αναλύθηκε η οριοθέτηση της αυτοαντίληψης, η οποία είναι η γνωστική-περιγραφική διάστασης της έννοιας του εαυτού (αυτοεικόνα). Η αυτοεκτίμηση, από την άλλη,

είναι η αξιολογική – συναισθηματική διάσταση (αυτοαξία) (Φλουρή, 1989). Με άλλα λόγια, η αυτοεκτίμηση αφορά την αξιολογική κρίση του ατόμου για τον εαυτό του και το κατά πόσο αποδέχεται αυτές τις αξιολογήσεις ή όχι (Λεονταρή, 1998). Το άτομο δύναται να αποδέχεται ή να αποδοκιμάζει τις δυνατότητες του και να κρίνει την προσωπική του αξία. Η αυτοεκτίμηση είναι μια προσωπική εκτίμηση της αυτοαξίας του ατόμου, η οποία φαίνεται και στις στάσεις – συμπεριφορά του ατόμου (Coopersmith, 1967). Παρόμοιο ορισμό δίνει και ο Rosenberg (1965), σύμφωνα με τον οποίο η αυτοεκτίμηση αποτελεί τη θετική ή αρνητική στάση του ατόμου προς τον εαυτό και αναφέρεται σε συναισθήματα αυτοαποδοχής και αυτοσεβασμού (Λεονταρή, 1998). Η αυτοεκτίμηση συνδέεται, επίσης, άρρηκτα με τη συμπεριφορά του ατόμου, καθώς ένας άνθρωπος με υψηλή αυτοεκτίμηση (δηλαδή συναισθηματικά θετική διάσταση για τον ίδιο) είναι πιθανό να ανταπεξέλθει αποτελεσματικότερα σε μια δύσκολη κατάσταση. Άλλωστε, η αυτοεκτίμηση συνδέεται και με τις προσωπικές επιδιώξεις του ατόμου, τις φιλοδοξίες του. Κατά τον William James, η αυτοεκτίμηση αποτελεί μια αναλογία των επιδιώξεων του ατόμου και των επιτευγμάτων του. Τέλος, ο Ziller (1973) δίνει και την κοινωνική διάσταση, καθώς η αυτοεκτίμηση επηρεάζεται από τους σημαντικούς άλλους.

Συμπερασματικά, η αυτοεκτίμηση αφορά τη συναισθηματική διάσταση της ταυτότητας του ατόμου. Ενδιαφέρον είναι πως το παρελθόν του ατόμου, δύναται να επηρεάζει τη διαμόρφωση τόσο της αυτοαντίληψης, όσο και της αυτοεκτίμησής του (Λεονταρή, 1998). Το γεγονός αυτό αποτελεί σημαντικό παράγοντα στην παρούσα έρευνα, καθώς ανάλογα με την προσωπική ιστορία του ο κάθε εκπαιδευόμενος είναι πιθανό να έχει μια πολύ διαφορετική εικόνα για τον εαυτό του, συγκεκριμένα σε σχέση με την ανάπτυξη των κοινωνικών και συναισθηματικών του δεξιοτήτων.

2.3.2. Δομή και περιεχόμενο της αυτοαντίληψης

Όπως αναφέρθηκε στα προηγούμενα κεφάλαια, η αυτοαντίληψη είναι το σύνολο των πεποιθήσεων και των στάσεων που διαμορφώνει ένα άτομο για τον εαυτό του, οι οποίες συνεπάγονται ποικίλες αυτοαξιολογήσεις και τάσεις συμπεριφοράς (Burns, 1982).

Παλαιότερα, οι έρευνες σχετικά με την αυτοαντίληψη δεν αρκούσαν για τον καθορισμό της δομής της. Ωστόσο, με βάση έρευνες (Epstein, 1973, Markus & Nurius, 1986) η πλειονότητα των ερευνητών συμφωνεί στην πολυδιάστατη δομή της

αυτοαντίληψης. Η αυτοαντίληψη θεωρείται ένα περίπλοκο σύστημα, που περιλαμβάνει γνωστικές πτυχές. Οι πτυχές αυτές βασίζονται στις παρελθοντικές εμπειρίες και με βάση αυτές το άτομο αναλαμβάνει πολλούς και διαφορετικούς ρόλους στο κοινωνικό του περιβάλλον. Η ταυτόχρονη χρονικά ανάληψη αυτών των ρόλων φανερώνει το πολυδιάστατο της αυτοαντίληψης (Χατζηχρήστου, 2011). Έτσι, το άτομο δύναται να έχει θετική αυτοαντίληψη για έναν συγκεκριμένο τομέα και αρνητική για κάποιον άλλο.

Οι σχέσεις των επιμέρους πτυχών της αυτοαντίληψης περιγράφονται από δύο επικρατέστερα μοντέλα: το ιεραρχικό και το ομοκεντρικό.

Ξεκινώντας από το ιεραρχικό, ο Shavelson και οι συνεργάτες του τοποθετούν στην κορυφή τη γενική αυτοαντίληψη, που περιλαμβάνει μια συνολική εικόνα του ατόμου για τον εαυτό του και είναι αρκετά σταθερή. Είναι η αξιολόγηση που κάνει ως προς το κατά πόσο είναι ικανό, επιτυχημένο και άξιο (Harter, 1988. Shavelson et al., 1976). Στη συνέχεια, η γενική αυτοαντίληψη χωρίζεται σε ακαδημαϊκή και μη ακαδημαϊκή. Η ακαδημαϊκή περιλαμβάνει τις επιμέρους αντιλήψεις του ατόμου για τις επιδόσεις του στις σπουδές του. Η μη ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη αφορά την κοινωνική, τη συναισθηματική και τη σωματική αυτοαντίληψη, η καθεμία από τις οποίες αφορά τις σχέσεις με τους σημαντικούς άλλους (κοινωνική), τις συναισθηματικές καταστάσεις (συναισθηματική), τη σωματική ικανότητα και την εμφάνιση (σωματική) (Χατζηχρήστου, 2011).

Στο ιεραρχικό μοντέλο παρουσιάζονται ορισμένα γνωρίσματα από τον Shavelson και τους συνεργάτες του. Αρχικά, η αυτοαντίληψη οργανώνεται, καθώς το άτομο ταξινομεί τις πληροφορίες για τον εαυτό του ιεραρχικά, όπως αναφέρθηκε παραπάνω. Οι πτυχές της αυτοαντίληψης δύναται να αλλάζουν, καθώς η αυτοαντίληψη διέπεται από μεταβλητότητα. Ωστόσο, η γενική γνώση – εικόνα του ατόμου για τον εαυτό του τείνει να αντιστέκεται στις αλλαγές, καθώς εάν ήταν πολύ ευμετάβλητη, η προσωπικότητα του ατόμου θα ήταν πολύ ασταθής. Οι αλλαγές που υφίσταται χρειάζονται πολύ χρόνο. Συγκεκριμένα, καθώς κατεβαίνουμε προς την πυραμίδα, η αυτοαντίληψη καθορίζεται όλο και πιο εύκολα από τις εκάστοτε καταστάσεις. Μάλιστα, η επιτυχία σε μία πτυχή της αυτοαντίληψης μπορεί να επηρεάσει θετικά ορισμένες άλλες πτυχές, και το αντίστροφο. Παράλληλα, καθώς το άτομο προχωρά προς την ενήλικη ζωή του, η αυτοαντίληψη γίνεται ολοένα και πιο πολύπλευρη.

Τέλος, σύμφωνα με τον Marsh (οπ. αναφ. στο Χατζηχρήστου, 2011, σελ. 16), η ιεραρχική ταξινόμηση της αυτοαντίληψης με το πέρασμα του χρόνου φθίνει, καθώς η κάθε πτυχή ανεξαρτητοποιείται.

Από την άλλη, το ομοκεντρικό μοντέλο δίνει έμφαση τόσο στις επιμέρους πτυχές της αυτοαντίληψης, αλλά και στη σημασία που αποδίδεται σε αυτές από το κάθε ξεχωριστό άτομο. Στον κεντρικό κύκλο επικρατεί η μορφή της αυτοαντίληψης που για το εκάστοτε άτομο είναι η σημαντικότερη, ενώ στους περιφερειακούς κύκλους, αυτές με τη λιγότερη σημασία διαδοχικά. Η διάταξη αυτή μπορεί να διαφέρει, ανάλογα με τις προσλαμβάνουσες του κάθε ατόμου και δύναται να αναδιαμορφωθεί με το πέρασμα του χρόνου (Λεονταρή, 1998. Χατζηχρήστου, 2011). Η κυριότερη διαφορά του ομοκεντρικού μοντέλου από το ιεραρχικό είναι ότι ιεραρχούνται και οι επιμέρους πτυχές στο ομοκεντρικό μοντέλο, ενώ στο ιεραρχικό αποτελούν το άθροισμα της γενικότερης αυτοαντίληψης (Rosenberg, 1986). Τέλος, η σημασία των επιμέρους πτυχών διαφέρει από άτομο προς άτομο, δεν παύει, όμως, να μένει ανεπηρέαστη και από τις εκάστοτε κοινωνικοπολιτισμικές συνθήκες και ιδέες.

Υπάρχουν, ωστόσο, και θεωρητικοί που συμφωνούν με την άποψη ότι η αυτοαντίληψη είναι ένα παγιωμένο χαρακτηριστικό του εαυτού. Η παρούσα έρευνα συντάσσεται με το αντίθετο, με την πολυδιάστατη δομή, δηλαδή, της αυτοαντίληψης και την εν δυνάμει μεταβλητότητά της. Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα αυτή αναζητά τη μορφή της αυτοαντίληψης που αφορά τις εντυπώσεις που έχει το άτομο για τον εαυτό του, ως προς την επιρροή της εκπαίδευσης, που παρέχεται στα καταστήματα κράτησης, στην ανάπτυξη των κοινωνικών και συναισθηματικών του δεξιοτήτων.

Το περιεχόμενο της αυτοαντίληψης αποτελείται από τρία στοιχεία: την κοινωνική ταυτότητα, τις προδιαθέσεις και τα σωματικά χαρακτηριστικά.

Αρχικά, η κοινωνική ταυτότητα περιλαμβάνει σημαντικές πτυχές της αυτοαντίληψης, που είναι γενικά σταθερές και αφορούν εξωτερικά χαρακτηριστικά. Συγκεκριμένα, τα ακόλουθα έξι στοιχεία: τον κοινωνικό ρόλο (φύλο, ηλικία επάγγελμα), τις ομάδες που συμμετέχει (εθνικότητα, θρησκεία, πολιτικές παρατάξεις, ιδεολογία), τον κοινωνικό χαρακτηρισμό (μειονοτικές ομάδες που αποκλίνουν από τον κοινωνικά αποδεκτό μέσο όρο, π.χ. αλκοολικοί), την προσωπική ιστορία του ατόμου (στοιχεία από το παρελθόν του ατόμου που τον χαρακτηρίζουν, π.χ. συνταξιούχος, διαζευγμένος), τους κοινωνικούς τύπους (χαρακτηρισμοί του ατόμου, ανάλογα με τις συνήθειες του και τα

ενδιαφέροντά του, π.χ. δουλευταράς), και τέλος την προσωπική ταυτότητα (οι βαθύτερες σκέψεις, τα συναισθήματα και οι επιθυμίες του ατόμου που συνθέτουν το σύνολο του «είναι» του ατόμου). Η κοινωνική ταυτότητα του ατόμου έχει πολυάριθμα στοιχεία που αναδεικνύουν τις πολλαπλές πλευρές της προσωπικότητας, και επομένως και την πολλαπλότητα της αυτοαντίληψης. Αποτελεί βασικό στοιχείο για την προσωπική αξία του ατόμου, καθώς μέσα από αυτήν εξαρτάται και η εξωτερική αξία που δίνεται στο άτομο.

Το δεύτερο στοιχείο που συνθέτει την αυτοαντίληψη είναι οι προδιαθέσεις, δηλαδή οι στάσεις του ατόμου, τα δομικά χαρακτηριστικά του, οι ικανότητες και οι προτιμήσεις του, οι συνήθειές του. Είναι, με άλλα λόγια, τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του, που φανερώνουν τον αληθινό του εαυτό. Ωστόσο, τα στοιχεία αυτά δεν αποτελούν τόσο σταθερές πτυχές της αυτοαντίληψης, όσο τα στοιχεία της κοινωνικής ταυτότητας (Λεονταρή, 1998).

Η αυτοαντίληψη περιλαμβάνει και ένα τρίτο στοιχείο, τα σωματικά χαρακτηριστικά του ατόμου, ή αλλιώς την εικόνα του σώματος, όπως την αντιλαμβάνεται το ίδιο το άτομο. Η εικόνα αυτή δύναται να συμφωνεί ή να έρχεται σε σύγκρουση με τις αντιλήψεις του κοινωνικού περιβάλλοντος του ατόμου. Τότε, αποτελούν, σύμφωνα με τον Rosenberg (οπ. αναφ. στο Λεονταρή, σελ.97), μια πολύ σημαντική πτυχή της αυτοαντίληψης. Τέλος, ανάλογα με το ηλικιακό στάδιο (και άρα τις υπάρχουσες εμπειρίες και το επίπεδο ωρίμανσής του) αλλάζει και η αντίληψη που έχει το άτομο για το σώμα του.

Αναφέρθηκε προηγουμένως πως η αυτοαντίληψη οργανώνεται, αλλά και ότι μεταβάλλεται ανάλογα με την ηλικία του ατόμου. Ένα ακόμα βασικότερο χαρακτηριστικό της είναι ότι μαθαίνεται. Η εικόνα που έχει το άτομο για τον εαυτό του δεν κληροδοτείται, ούτε προκύπτει με τη γέννηση του παιδιού, αλλά εξελίσσεται με την ωρίμανσή του. Μέσα από το κοινωνικό του περιβάλλον, δηλαδή τις κοινωνικές του συναναστροφές και προσλαμβάνουσες, σταδιακά η αυτοαντίληψη διαμορφώνεται και ως εκ τούτου η εξέλιξη αυτής μπορεί να είναι μεγάλη. Έτσι, σε διαφορετικές στιγμές το άτομο αντιλαμβάνεται διαφορετικές πτυχές του εαυτού του (Χατζηχρήστου, 2011).

Η παρούσα εργασία έχει ως αντικείμενο την αυτοαντίληψη που διαμορφώνουν οι ενήλικες μέσα από τη συμμετοχή τους στην εκπαίδευση ως προς τις κοινωνικές και

συναισθηματικές τους δεξιότητες. Η αυτοαντίληψη ως δεξιότητα, όμως, διαμορφώνεται ήδη πολύ πριν. Συγκεκριμένα, η αυτοαντίληψη αρχίζει να διαπλάθεται από το οικογενειακό περιβάλλον, το οποίο ασκεί και τη μεγαλύτερη επίδραση. Αργότερα, με την είσοδο του ατόμου σε νέα περιβάλλοντα, υπάρχουν και άλλοι παράμετροι (Φλουρής, 1989). Στην ενότητα που ακολουθεί, γίνεται αναφορά στους κυριότερους παράγοντες διαμόρφωσης της αυτοαντίληψης.

2.3.3. Διαμόρφωση της αυτοαντίληψης

Αναφορικά με την εξέλιξη της αυτοαντίληψης έχουν διατυπωθεί διαφορετικές θεωρίες. Ορισμένοι θεωρητικοί, όπως ο Rosenberg και ο Anderson υποστηρίζουν ότι η αυτοαντίληψη διαμορφώνεται κατά την παιδική ηλικία, οριστικοποιείται στην εφηβεία και έπειτα μένει σταθερή (Γρέζιου, 2020).

Από την άλλη μεριά, μελετητές όπως ο Epstein (1973) και η Harter (1983) θεωρούν ότι η διαμόρφωση της αυτοαντίληψης πραγματοποιείται σταδιακά και υφίσταται αλλαγές σε όλη τη διάρκεια ζωής του ατόμου (Λεονταρή, 1998). Η παρούσα έρευνα συντάσσεται με την άποψη των τελευταίων, καθώς οι εκπαιδευόμενοι είναι άτομα στην αναδυόμενη ενηλικίωση. Με τον όρο αυτό εννοείται η πορεία προς την ενήλικη κατάσταση, η οποία δεν είναι ένα σημείο ηλικιακό, αλλά μια διαδικασία που διαρκεί από τα 18-25 έτη, ή ως τα 29. Σύμφωνα με πρόσφατες έρευνες, στην πορεία αυτή το άτομο διερευνά την ταυτότητά του και είναι πιο ανοιχτό προς νέες επιλογές. Ταυτόχρονα, εστιάζει προς τον εαυτό του, θέλοντας να τον γνωρίσει καλύτερα εις βάθος. Οι εξωτερικοί παράγοντες είναι ασταθείς, καθώς οι σχέσεις είναι ευμετάβλητες, όπως και οι επαγγελματικές προοπτικές. Τέλος, το άτομο στην περίοδο της αναδυόμενης ενηλικίωσης έχει την αίσθηση του ενδιάμεσου, ότι δηλαδή βρίσκεται καθ' οδόν προς την ενηλικίωση, αλλά όχι ακόμα εκεί (Γαλανάκη, 2023). Όπως γίνεται κατανοητό, το άτομο σε αυτή την περίοδο βιώνει πολλές αλλαγές, και επομένως η αυτοαντίληψή του δύναται να αναδιαμορφωθεί.

Παρακάτω θα γίνει μια σύντομη αναφορά στην εξελικτική πορεία της αυτοαντίληψης, εστιάζοντας και στην ενήλικη ζωή.

Ξεκινώντας από τη βρεφική ηλικία η ιδέα που έχει το βρέφος για τον εαυτό του είναι πως ταυτίζεται με την ύπαρξη της μητέρας. Στόχος είναι η διατήρησης μιας ισορροπίας και έτσι δεν υπάρχει καμία διάκριση του εαυτού από τους άλλους. Επομένως, η σχέση μητέρας – βρέφους είναι καθοριστική για την εξέλιξη της

αυτοαντίληψης. Η βάση της αίσθησης του εαυτού προκύπτει μέσα από το παιχνίδι σταδιακά, όταν το βρέφος αρχίζει να αναγνωρίζει τον εαυτό του ως αυθύπαρκτη οντότητα (υπαρξιακός εαυτός κατά Lewis και Brooks-Gunn, 1979). Στη συνέχεια, αναπτύσσεται η αντικειμενική πλευρά του εαυτού, όπου το άτομο αντιλαμβάνεται ορισμένα χαρακτηριστικά του και δύναται να αναγνωρίζει τον εαυτό του σε φωτογραφίες και καθρέφτες (κατηγορικός εαυτός κατά Lewis και Brooks-Gunn, 1979). Προχωρώντας, το βρέφος κατακτά την έννοια της μονιμότητας των αντικειμένων, κάτι που συμβάλλει στην αναγνώριση του εαυτού ως ανεξάρτητη οντότητα. Παράλληλα, σε αυτή τη φάση, το βρέφος αντιλαμβάνεται τις κρίσεις των άλλων, γεγονός που επηρεάζει την αυτοαντίληψή του (Χατζηχρήστου, 2011).

Στην προσχολική ηλικία (3-5 έτη), το παιδί μπορεί να περιγράφει τόσο εξωτερικά χαρακτηριστικά του, όσο και δραστηριότητες που συνηθίζει να κάνει. Οι αυτό-χαρακτηρισμοί που γίνονται αφορούν θετικές κρίσεις και συγκεκριμένες. Ακόμα, γίνεται προσπάθεια περιγραφής των συναισθημάτων του, αλλά αφορά παροδικές καταστάσεις. Σύμφωνα με τον Erikson, στην ηλικία αυτή, υπάρχει το στάδιο της πρωτοβουλίας-ενοχής (Feldman, 2011). Το παιδί επιχειρεί να αναλάβει πρωτοβουλίες, γεγονός που εάν ενθαρρυνθεί από τους γονείς, θα συμβάλλει θετικά στην αυτοαντίληψή του, ενώ σε αντίθετη περίπτωση θα δημιουργηθεί ενοχή. Επιπλέον, οι κρίσεις των υπολοίπων χρησιμεύουν ως ανατροφοδότηση για το παιδί.

Με την είσοδο των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον αλλάζει σημαντικά η εικόνα που έχουν για τον εαυτό τους και γίνεται περισσότερο πολύπλοκη, καθώς έρχονται σε επαφή με συνομήλικα παιδιά και οι συγκρίσεις είναι αναπόφευκτες. Η διαδικασία αυτή οφείλεται στην ανάπτυξη των γνωστικών δεξιοτήτων και νοητικών λειτουργιών και είναι πολύ σημαντική καθώς έτσι το παιδί αυτοαξιολογείται. Η προσπάθεια για ένταξη στο κοινωνικό περιβάλλον και για μάθηση επηρεάζει την αυτοαντίληψη των παιδιών σύμφωνα με τον Erikson. Εάν αυτό πραγματοποιηθεί, τα παιδιά διαμορφώνουν θετική αυτοαντίληψη, ενώ στην αντίθετη περίπτωση αναπτύσσονται αισθήματα κατωτερότητας (Feldman, 2011). Οι προσωπικές αυτό-περιγραφές αφορούν κυρίως εξωτερικά χαρακτηριστικά, γνωστικές ικανότητες και την κοινωνικοποίηση, ενώ έπειτα σχετίζονται και με την περιγραφή συναισθημάτων και επιθυμιών (Χατζηχρήστου, 2011). Προς το τέλος της μέσης παιδικής ηλικίας, δηλαδή περί τα 12 έτη, με τη συμβολή των γνωστικών προόδων, το παιδί αρχίζει να αντιλαμβάνεται τον εαυτό του λιγότερο με όρους εξωτερικών, σωματικών

χαρακτηριστικών και περισσότερο με όρους ψυχολογικών γνωρισμάτων (Feldman, 2011). Η αυτοαντίληψη αρχίζει να υφίσταται πιο αφηρημένες περιγραφές και να γίνεται περισσότερο σύνθετη.

Συνεχίζοντας προς την εφηβική ηλικία, οι εντυπώσεις για τον εαυτό γίνονται ακόμα πιο αφηρημένες και στηρίζονται σε ένα οργανωμένο σύστημα πεποιθήσεων και αξιών, τις οποίες το άτομο επιλέγει προσωπικά. Οι αλλαγές που συντελούνται οδηγούν σε ενδιαφέρον του παιδιού για τα ιδεώδη, αλλά και για τον ιδανικό εαυτό. Ακόμα, σύμφωνα με τον Erikson, ο έφηβος αναλαμβάνει περισσότερες πρωτοβουλίες και αποκτά μια σχετική αυτονομία, γεγονός που συμβάλλει θετικά στην αυτοαντίληψή του. Τέλος, πολύ σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της αυτοαντίληψης των εφήβων, αλλά και στην αναζήτηση ταυτότητας, διαδραματίζουν οι εντυπώσεις των άλλων.

Όλο και περισσότερες έρευνες δείχνουν ότι η νοητική ανάπτυξη δε σταματά στην εφηβεία, όπως υποστήριζε ο Piaget (Feldman, 2011). Σύμφωνα με τη Giesela Labouvie-Vief, η σκέψη του ατόμου πέραν της εφηβείας και κατά την πρόωμη ενήλικη ζωή αλλάζει ποιοτικά, καθώς η είσοδος σε αυτή την ηλικιακή περίοδο απαιτεί εξέλιξη του τρόπου σκέψης, γιατί οι απαιτήσεις είναι νέες και διαφορετικές. Με άλλα λόγια, όταν το άτομο θα φτάσει στο σημείο να δημιουργήσει στενές σχέσεις και να τις διατηρήσει, θα θελήσει ίσως, να επιλέξει έναν σύντροφο, αλλά και να ακολουθήσει μια επαγγελματική πορεία, τότε θα χρειαστεί πέρα από τη λογική του ή τις πληροφορίες που ως τώρα γνωστικά είχε συλλέξει, και την πρακτική εμπειρία, τις ηθικές επιλογές και τις αξίες (Feldman, 2011). Έτσι, είναι εύλογη η σκέψη ότι ακολούθως θα επηρεάζεται και η αντίληψη του ατόμου για τον εαυτό του από την αναδιαμόρφωση της σκέψης. Μάλιστα, σύμφωνα με τους Haan (1985), Aldwin (1994), Woike & Matic (2004), (οπ. αναφ. στο Feldman, 2011, σελ. 559), ορισμένα πολύ σημαντικά γεγονότα ζωής είναι πιθανό να οδηγήσουν σε επαναξιολόγηση του τι είναι σημαντικό στη ζωή του ατόμου, και στην επανεξέταση του τρόπου ζωής του.

Σύμφωνα με τον James (1980), βασικό εμπνευστή της έννοιας της αυτοαντίληψης, η αυτοαντίληψη ποικίλει ως προς τα επιμέρους χαρακτηριστικά της, αλλά είναι σταθερή ως προς τη βασική της μορφή (Λεονταρή, 1998).

Πολλοί ερευνητές θεωρούν ότι η αυτοαντίληψη παραμένει σταθερή στην ενήλικη ζωή, παρόλο που οι απαιτήσεις της ζωής επηρεάζουν την εικόνα του εαυτού.

Συγκεκριμένα σύμφωνα με τον Pearlin, τα σημαντικά γεγονότα στη ζωή ενός ατόμου προκαλούν μικρές συναισθηματικές αλλαγές που επηρεάζουν σε μικρό βαθμό την αυτοαντίληψη του ενήλικου (Λεονταρή, 1998).

Ο Erikson θεωρούσε ότι πέρα από την εφηβική ηλικία η αυτοαντίληψη εμπλουτίζεται και υφίσταται ορισμένες προσαρμογές σε όλη τη διάρκεια της ζωής (Feldman, 2011).

Στο ίδιο σκεπτικό έγκειται και η θεωρία του Gergen (1972), κατά την οποία η αυτοαντίληψη μεταβάλλεται συνεχώς, καθώς επηρεάζεται από την εκάστοτε κατάσταση που βιώνει το άτομο.

Η θεωρία του Erikson προβάλλει οκτώ εξελικτικά στάδια ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης. Τα τελευταία τρία αφορούν την ενήλικη ζωή του ατόμου. Στο έκτο που ονομάζεται «Οικειότητα ή απομόνωση», σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν οι ερωτικές και στενές φιλικές σχέσεις για το άτομο. Εάν αυτές αναπτυχθούν θα υπάρξει θετικό αντίκτυπο στην αυτοαντίληψη του ατόμου, ενώ σε αντίθετη περίπτωση θα προκύψει φόβος για τις σχέσεις με άλλους (Feldman, 2011). Για να αναπτυχθούν οι σχέσεις αυτές, προαπαιτείται ένας βαθμός αυτονομίας και εμπιστοσύνης, και επομένως απαιτείται η ομαλή έκβαση των προηγούμενων αναπτυξιακών σταδίων (Λεονταρή, 1998).

Προχωρώντας στο στάδιο που ονομάζεται «Παραγωγικότητα ή ενοχή» και αφορά τη μέση ενήλικη ζωή, ο στόχος του ατόμου είναι να σταθεροποιηθεί ένας τρόπος ζωής και να συμμετάσχει στην υποστήριξη της ανάπτυξης της επόμενης γενιάς (Λεονταρή, 1998). Εάν αυτό επιτευχθεί, το άτομο αισθάνεται ότι συνεισφέρει στη συνέχιση της ζωής, ενώ μια αρνητική έκβαση μπορεί να είναι η αίσθηση του ευτελισμού των δραστηριοτήτων (Feldman, 2011). Τελικά, υπάρχει η πιθανότητα, το άτομο να νιώσει ότι απορροφάται από τις δικές του ανάγκες, αδιαφορώντας εντελώς για αυτές των υπολοίπων, όπου εν τέλει να οδηγηθεί στην απραξία.

Το τελευταίο στάδιο της ανάπτυξης, κατά τον Erikson, είναι αυτό της «Ακεραιότητας του Εγώ ή Απόγνωση». Με τον όρο «ακεραιότητα του εγώ» περιγράφεται η αίσθηση πληρότητας και αρμονίας με όσα έχει καταφέρει να δημιουργήσει το άτομο στη ζωή του. Αντίθετα, με τον όρο «απόγνωση», περιγράφεται η οδύνη που το άτομο δύναται να βιώσει λόγω των χαμένων ευκαιριών στη ζωή του. Αυτή είναι η Ύστερη ενήλικη ζωή, και είναι η φάση ζωής που το άτομο κοιτώντας προς τα πίσω, μένει

ικανοποιημένο, ή απογοητευμένο, αναλόγως την έκβαση της πορείας του (Feldman, 2011). Τα άτομα που βιώνουν την απόγνωση, καταβάλλουν απεγνωσμένες προσπάθειες, προκειμένου να αναπληρώσουν τον χαμένο χρόνο (Salkind, 2013).

Η θεωρία αυτή προβάλλει μια συνέχεια στη διαμόρφωση της αυτοαντίληψης, καθώς τα επιτεύγματα του ατόμου επηρεάζουν τον τρόπο που σκέφτεται και αναλογίζεται τον εαυτό του, στο παρελθόν και άρα και στο παρόν. Ίσως, να μην αλλάζει δραματικά η ιδέα του εαυτού του ατόμου και τελικά να συμβιβάζεται με το ότι ορισμένα πράγματα κατάφερε και ορισμένα όχι. Ωστόσο, τα σημαντικά γεγονότα στη ζωή του ατόμου, ή συνθήκες που του άλλαξαν δραστικά τον τρόπο ζωής, είναι πιθανό να επηρεάζουν και την εικόνα που το άτομο διαμορφώνει για τον εαυτό του. Σχετικά με την παρούσα έρευνα, οι εκπαιδευόμενοι είναι άτομα που μια πράξη, ένα γεγονός, άλλαξε σε μέγιστο βαθμό τη ζωή τους, καθώς από τη μια στιγμή στην άλλη βρέθηκαν σε ένα εντελώς νέο περιβάλλον και ένα καθεστώς κράτησης, που καμία σχέση δεν έχει με τη μέχρι τότε ζωή τους. Επομένως, είναι πολύ εύλογο, να αναρωτιόμαστε κατά πόσο τόσο η αυτοαντίληψή τους έχει επηρεαστεί από τις δεδομένες συνθήκες, όσο και κατά πόσο η ένταξή τους στο σχολικό περιβάλλον έχει συντελέσει στην αλλαγή κατά την οποία αντιμετωπίζουν τους εαυτούς τους, σχετικά με τις κοινωνικές και συναισθηματικές τους δεξιότητες.

Εξίσου σημαντικό είναι να αναφερθούν οι παράγοντες εκείνοι που συμβάλλουν στη διαμόρφωση της αυτοαντίληψης, από τη γέννηση του παιδιού ως και τη νεανική ηλικία του. Στο επόμενο κεφάλαιο γίνεται αναφορά πρωταρχικά στα ατομικά χαρακτηριστικά του παιδιού, και έπειτα στην οικογένεια, το σχολείο, αλλά και το κοινωνικό – πολιτισμικό περιβάλλον, συνθήκες μέσα στις οποίες το άτομο αναπτύσσεται και επηρεάζουν την ύπαρξή του.

2.3.3.1. Τα ατομικά χαρακτηριστικά

Κύριο ρόλο στη διαμόρφωση της αυτοαντίληψης διαδραματίζουν οι κοινωνικές σχέσεις. Ανάλογα με τις αντιδράσεις του ατόμου προς τους άλλους, διαμορφώνεται η στάση αυτών προς τον ίδιο, και αμφίδρομα. Με άλλα λόγια, το άτομο επηρεάζει το περιβάλλον του και επηρεάζεται από αυτό. Ωστόσο, υπάρχουν και ορισμένα ατομικά χαρακτηριστικά που συμβάλλουν στην πορεία της διαμόρφωσης της αυτοαντίληψης.

Αρχικά, όπως έχει αναφερθεί και προηγουμένως, το άτομο δεν είναι παθητικός δέκτης των εξωτερικών εντυπώσεων και κρίσεων, αλλά δύναται να έχει επιρροή σε

αυτές. Τα βιολογικά-γενετικά χαρακτηριστικά του, αλλά και οι προηγούμενες εμπειρίες του συμβάλλουν στην επεξεργασία αυτών των πληροφοριών. Έτσι, διαφορετικά αντιδρά το κάθε άτομο στην ίδια κατάσταση, καθώς έχει διαφορετικό παρελθόν, αλλά και χαρακτήρα. Στόχος του ατόμου στη διαμόρφωση της εικόνας του είναι η διαμόρφωση μιας θετικής αυτοαντίληψης, και η διατήρηση αυτής, καθώς και η δημιουργία μιας σταθερής εικόνας του εαυτού. Για να επιτευχθεί αυτό, το άτομο κατέχει ορισμένους μηχανισμούς.

Ο πρώτος από αυτούς είναι η προκατάληψη εξυπηρέτησης, και αφορά την τακτική του ατόμου να αποδίδει στον ίδιο τις επιτυχίες του, αλλά σε εξωτερικούς παράγοντες τις αποτυχίες του. Ο εγωκεντρισμός, δεύτερον, σχετίζεται με τη μεγαλοποίηση του ατομικού ρόλου στη διαμόρφωση των γεγονότων. Τρίτον, ο γνωστικός συντηρητισμός είναι η πεποίθηση του ατόμου ότι δεν απαιτείται κάποια αλλαγή, ακόμα και εάν είναι φανερό ότι αυτή επιβάλλεται. Το άτομο διακατέχεται από μια αίσθηση ανωτερότητας και από την αίσθηση πως έχει μονίμως δίκιο. Τελευταίος μηχανισμός είναι η παρεμπόδιση του εαυτού. Με τον μηχανισμό αυτό, το άτομο εφευρίσκει εμπόδια, προκειμένου να αποφύγει μια συνθήκη, στην οποία θεωρεί ότι θα αποτύχει και δεν επιθυμεί να δημιουργηθεί μια αρνητική προσθήκη στην αυτοαντίληψή του. Αυτοί οι μηχανισμοί αποτελούν προσωπικά στοιχεία, που το άτομο χρησιμοποιεί μόνο στις δικές του αξιολογήσεις, και όχι στον άλλων (Λεονταρή, 1998).

Παράλληλα, φαίνεται να αποτελεί βασικό ατομικό στοιχείο για τη διαμόρφωση της αυτοαντίληψης η προσωπική ιστορία του ατόμου. Σημαντικά γεγονότα της ζωής του, όπως χρόνιες ασθένειες, φυσικές καταστροφές ή ο θάνατος ενός αγαπημένου προσώπου κ.ά. πιθανόν να δημιουργούν στο άτομο μια αίσθηση ανικανότητας ελέγχου της ίδιας της ζωής του. Σημαντικό ρόλο αποτελεί εδώ και το είδος του συμβάντος, ο χρόνος που έχει περάσει από το συμβάν, η σχέση του ατόμου με τους γονείς κατά την παιδική του ηλικία, ο τρόπος που το άτομο έχει μάθει να διαχειρίζεται ανάλογα γεγονότα, καθώς και η ηλικία που βίωσε αυτό το γεγονός. Τέτοιες καταστάσεις συντελούν στη συνειδητοποίηση της τρωτότητας του ατόμου, και επομένως στην αλλαγή της αντίληψης για τον εαυτό σε ορισμένες πτυχές αυτού (Χατζηχρήστου, 2011).

Ένας ακόμα παράγοντας που συμβάλλει στη διαμόρφωση της αυτοαντίληψης είναι το φύλο του ατόμου. Αρχικά, η σχέση που επηρεάζει το βρέφος με τη μητέρα διαφέρει αναλόγως το φύλο. Το μωρό χρειάζεται να βιώσει ένα στάδιο αποχωρισμού και εξομύκευσης, μεγαλώνοντας, καθώς όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, τους πρώτους μήνες της ζωής του θεωρεί την ύπαρξη του άρρηκτα συνδεδεμένη και ενιαία με της μητέρας του. Τα κορίτσια όταν συμβαίνει αυτό το στάδιο αντιμετωπίζουν λιγότερες δυσκολίες, καθώς ταυτίζονται με το ίδιο φύλο. Αντιθέτως, τα αγόρια χρειάζεται να αποκοπούν όχι μόνο από την απόλυτη εξάρτηση από τη μητέρα, αλλά και από τη μητρική θηλυκότητα, ώστε να εισέλθει στην ανδρική του ταυτότητα.

Η σχέση, επομένως, που αναπτύσσουν με τη μητέρα τους τα βρέφη επηρεάζουν τη διαμόρφωση της αυτοαντίληψης τους, όπως επίσης και μετέπειτα η υιοθέτηση των στερεοτυπικών χαρακτηριστικών του κάθε φύλου, επιδρά στην αυτοαντίληψη των ατόμων (Λεονταρή, 1998).

Αναλόγως με το φύλο, τα άτομα κοινωνικοποιούνται με διαφορετικό τρόπο (Χατζηχρήστου, 2011). Τα κορίτσια αντιμετωπίζονται διαφορετικά από τα αγόρια ήδη από την παιδική ηλικία, τόσο από το σχολικό τους περιβάλλον, όσο και από τους Σημαντικούς Άλλους, καθώς αναμένεται η επιβεβαίωση των στερεοτύπων που αναφέρθηκαν παραπάνω. Επομένως, έχουν και διαφορετικό τρόπο ανάπτυξης της εικόνας του εαυτού τους, δεδομένου ότι οι Σημαντικοί Άλλοι και η κοινωνία γενικότερα επηρεάζουν τις ατομικές εντυπώσεις (Φλουρής, 1989). Συνήθως, οι άνδρες αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους ως πιο αυτόνομο, ενώ οι γυναίκες περισσότερο σε άμεση αλληλεξάρτηση με τους άλλους (Χατζηχρήστου, 2011).

Ωστόσο, υπάρχουν πάντα και οι εξαιρέσεις, καθώς υπάρχουν και άλλοι παράγοντες όπως ο ενεργητικός ρόλος του ίδιου του εαυτού (ο οποίος αναφέρθηκε προηγουμένως), αλλά και διαφορετικά περιβάλλοντα, στα οποία δεν επικρατούν οι αντιλήψεις για τα κυρίαρχα στερεότυπα.

2.3.3.2. Η οικογένεια

Το πρώτο κοινωνικό περιβάλλον που εισέρχεται το άτομο είναι η οικογένεια, γι' αυτό και ο ρόλος αυτής στη διαμόρφωση της εικόνας που σχηματίζει το άτομο για τον εαυτό του είναι καθοριστικός. Οι αντιλήψεις των γονέων για τα παιδιά τους φαίνεται να επηρεάζουν σημαντικά την αυτοαντίληψη αυτών (Χατζηχρήστου, 2011). Όπως αναφέρει ο Φλουρής (2002, σελ.351):

«Οι ενισχύσεις και ο έπαινος των γονέων και των λοιπών μελών της οικογένειας, οι επιπλήξεις και οι τιμωρίες που επιβάλλουν στο αναπτυσσόμενο άτομο και, γενικά, ο τρόπος με τον οποίο το αντιμετωπίζουν διαμορφώνει το πλαίσιο της αυτοαντίληψής του».

Παράλληλα, η υποστηρικτική στάση των γονέων συνδέεται με υψηλή αυτοεκτίμηση του παιδιού. Ωστόσο, η υπερβολική ενθάρρυνση ανεξαρτήτου επίδοσης συντελεί στη λανθασμένη αίσθηση αυτοεκτίμησης του παιδιού και δε βοηθάει στην αντικειμενική αυτοεικόνα (Χατζηχρήστου, 2011). Επίδραση στη διαμόρφωση της αυτοαντίληψης πέρα από την αντίληψη των γονέων, ασκεί και η σχέση που αυτοί έχουν με τα παιδιά τους, το συναισθηματικό κλίμα που επικρατεί στην οικογένεια, η αποδοχή του παιδιού από τους γονείς και ο τρόπος διαπαιδαγώγησης. Όσο θετικότερο είναι το κλίμα και το μοντέλο ανατροφής, τόσο περισσότερες οι προϋποθέσεις για να αναπτυχθεί θετική εικόνα του εαυτού (Λεονταρή, 1998). Σύμφωνα με τους Rosenberg (1965) και Coopersmith (1967), απαιτείται ένας συνδυασμός ορίων και αυτονομίας, ώστε το παιδί να διαμορφώσει θετική αυτοαντίληψη. Τέλος, το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο της οικογένειας επηρεάζει την αυτοεκτίμηση του παιδιού κατά την εφηβεία (Χατζηχρήστου, 2011).

2.3.3.3. Το σχολικό περιβάλλον

Στο σχολείο ξεκινά μια σημαντική αλλαγή, η οποία είναι η έννοια για τις ακαδημαϊκές επιδόσεις. Χρόνιες έρευνες έχουν δείξει ότι η ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη επηρεάζεται από τις ακαδημαϊκές επιδόσεις (Χατζηχρήστου, 2011) και όπως έχει αναφερθεί στο ιεραρχικό μοντέλο, η γενική αυτοαντίληψη περιλαμβάνει την ακαδημαϊκή. Επομένως, εύλογο είναι η ακαδημαϊκή πορεία του ατόμου να επηρεάζει τη γενική αυτοαντίληψή του. Παράλληλα, στο σχολικό πλαίσιο το άτομο έχει τις πρώτες του σκέψεις για την επαγγελματική του πορεία, καθώς διευρύνονται οι γνώσεις του. Έτσι, αρχίζει να οραματίζεται τον εαυτό του και να διαμορφώνει ιδέες για το μέλλον του, με βάση τις εντυπώσεις που λαμβάνει και από το σχολικό περιβάλλον.

Επιπρόσθετα, έρχεται σε επαφή με πολλά παιδιά με τα οποία αναπόφευκτα συγκρίνεται. Η κοινωνική αυτή σύγκριση δημιουργεί αξιολογήσεις στη συμπεριφορά, τις γνώσεις, τις ικανότητες και τις πεποιθήσεις του ατόμου (Feldman, 2011). Η σύγκριση αυτή όμως δεν είναι αντικειμενική, καθώς είναι δυνατό το παιδί να επιλέγει

να συγκριθεί με άτομα που έχουν παρόμοια χαρακτηριστικά. Υπάρχει, όμως, και η πιθανότητα, εάν διακυβεύεται η αυτοεκτίμησή του, να συγκριθεί με άτομα που θεωρεί πως είναι λιγότερο επιτυχημένα ή αποτελεσματικά. Με αυτόν τον τρόπο, προστατεύεται η αυτοεκτίμηση του παιδιού.

Ο δάσκαλος, από την άλλη, διαδραματίζει πολύ σημαντικό ρόλο στην αυτοαντίληψη του παιδιού, αφού είναι αυτός που επιβραβεύει ή αποδοκιμάζει πράξεις και συμπεριφορές του παιδιού. Η εικόνα που διαμορφώνουν οι μαθητές για τον εαυτό τους σχετίζεται άμεσα με την εικόνα που έχει (ή θεωρούν ότι έχει) ο δάσκαλος, όπως αντίστοιχα συμβαίνει και με τους γονείς (Γεώργας, 1988, Χατζηχρήστου, 2011). Στην παρούσα έρευνα αποτελεί ένα ερώτημα το κατά πόσο οι απόψεις των εκπαιδευτικών δύναται να επηρεάζουν την αυτοαντίληψη των εκπαιδευόμενων, παρόλο που βρίσκονται σε μεγαλύτερη ηλικία.

2.3.3.4. Το πολιτισμικό περιβάλλον και τα Μ.Μ.Ε.

Ένας ακόμα παράγοντας που συμβάλλει στη διαμόρφωση της αυτοαντίληψης είναι το πολιτισμικό περιβάλλον στο οποίο εντάσσεται το άτομο. Σύμφωνα με τον Cooper, ο πολιτισμός είναι από τα στοιχεία εκείνα που επηρεάζουν τις πληροφορίες που επιλέγει το άτομο από τα διαθέσιμα ερεθίσματα του περιβάλλοντος. Η εκμάθηση του τρόπου με τον οποίο το άτομο αντιλαμβάνεται τον εαυτό του, αλλά και τον κόσμο, αποτελεί μέρος της πολιτισμικής εμπειρίας. Έτσι, αναλόγως το πολιτισμικό περιβάλλον στο οποίο εντάσσεται ο καθένας, διαφέρει και η δυνατότητα επιλογής, κατηγοριοποίησης και ερμηνείας των εισερχόμενων πληροφοριών. Με άλλα λόγια, μπορεί η βασική αντιληπτική διαδικασία να παραμένει ίδια σε όλους τους ανθρώπους, το περιεχόμενο, ωστόσο, είναι άλλο λόγω διαφορών στις πεποιθήσεις, στις αξίες και στις κοσμοθεωρίες, καθώς και στον τρόπο που ο καθένας συνηθίζει να εξάγει συμπεράσματα (Λεονταρή, 1998).

Συγκεκριμένα για την αυτοαντίληψη (οπ. αναφ. στο Χατζηχρήστου, 2011, σελ. 21), το πολιτισμικό πλαίσιο προσδιορίζει τις αξίες που έχουν σημασία για την πολιτισμική ομάδα που ανήκει το άτομο, και επομένως και για το ίδιο. Έτσι, με βάση τις αξίες αυτές, το άτομο αυτοαξιολογείται και επομένως, διαμορφώνει την αυτοαντίληψή του. Για παράδειγμα, στις δυτικοευρωπαϊκές χώρες, κυρίαρχη αξία αποτελεί η αυτονομία και η ατομική ελευθερία του ατόμου, ενώ σε χώρες όπως η Ινδία, αποτελεί βασική

αξία η αλληλεξάρτηση των ατόμων. Ακόμα, σε κοινωνίες όπως αυτή της Κίνας και της Ιαπωνίας, προτεραιότητα αποτελεί η ομάδα σε αντίθεση με τις δυτικές χώρες, όπου η ατομικότητα υπερτερεί της ομαδικότητας.

Καθώς οι κοινωνίες σήμερα είναι πολύ περισσότερο πολυπολιτισμικές από ό,τι παλαιότερα, είναι απαραίτητο να λαμβάνονται υπόψη οι πολιτισμικές διαφορές στον τρόπο που το άτομο αντιμετωπίζεται από τις κοινωνικές δομές, όπως είναι λόγου χάρη το σχολείο.

Ένα επιπλέον χαρακτηριστικό παράδειγμα επίδρασης του πολιτισμικού πλαισίου στην αυτοαντίληψη και ακολούθως στη συμπεριφορά του ατόμου αποτελεί ο τρόπος που το άτομο, αναλόγως με το φύλο του εκφράζει τα συναισθήματά του. Σε πολλά πολιτισμικά περιβάλλοντα, αναμένεται λόγω στερεοτυπικών προτύπων, οι άνδρες να μην εκδηλώνουν τα συναισθήματά τους στον ίδιο βαθμό με τις γυναίκες και τα αγόρια συχνά γαλουχούνται σε αυτή τη νοοτροπία από μικρή ηλικία. Η εργασία αυτή σχετίζεται με την αυτοαντίληψη των εκπαιδευόμενων, σχετικά με τις κοινωνικές και συναισθηματικές τους δεξιότητες. Είναι, επομένως, εύλογο το ερώτημα σε ποιον βαθμό έχει επηρεάσει την αυτοαντίληψή τους και το πολιτισμικό περιβάλλον στο οποίο ο καθένας τους ανατράφηκε, λαμβάνοντας υπόψη, μάλιστα, το γεγονός ότι στα σχολεία του ΕΚΚΝ Αυλώνα οι πολιτισμικές αφετηρίες είναι πολλές και διαφορετικές.

Τέλος, σύμφωνα με τον Φλουρή (2002, σελ. 354), τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης επηρεάζουν την αυτοαντίληψη του ατόμου, καθώς το περιεχόμενο αυτών (εκπομπών, ειδήσεων, αλλά και διαφημίσεων) ασκούν σημαντική επιρροή στον τρόπο σκέψης και τη διαμόρφωση αντιλήψεων. Μάλιστα, καθώς το παιδί εκτίθεται από μικρή ηλικία στα Μ.Μ.Ε., όταν ακόμα ο τρόπος σκέψης δεν είναι εντελώς ανεπτυγμένος, επηρεάζεται ακόμα παραπάνω. Επομένως, εύλογο είναι το άτομο τόσο να συγκρίνεται με πρότυπα των Μ.Μ.Ε., όσο και να αξιολογεί τον εαυτό του με βάση τις προβαλλόμενες αξίες. Σημαντικό είναι το άτομο να διαθέτει προσωπική κρίση σε αυτές τις αξίες, ούτως ώστε να επιλέγει αυτές που είναι συμβατές με το ίδιο, και να μην απομακρύνεται από την εικόνα που έχει διαμορφώσει για τον εαυτό του.

Κλείνοντας την παρούσα ενότητα, η αυτοαντίληψη είναι μια βασική δεξιότητα που ο άνθρωπος δύναται να αναπτύξει, αναλόγως το δυναμικό του και τα ερεθίσματα του περιβάλλοντός του. Ανήκει στις οριζόντιες δεξιότητες ή αλλιώς δεξιότητες ζωής, για τις οποίες γίνεται λόγος στην επόμενη ενότητα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο : Συναισθηματικές και Κοινωνικές Δεξιότητες

3.1. Ανθρώπινες δεξιότητες – ικανότητες

Η αποσαφήνιση των παραπάνω εννοιών είναι χρήσιμη, καθώς στην καθομιλουμένη συχνά συγχέονται ή χρησιμοποιούνται παραπλήσια. Ωστόσο, πρόκειται για διαφορετικές έννοιες. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τη Δανάη Δεληγεώργη, η λέξη «ικανότητα» αντιπροσωπεύει την αυθεντική ποιότητα κάποιου για εκτέλεση και παρουσίαση ενός αντικειμένου ή μιας δραστηριότητας με ευκολία (Δεληγεώργη, 2020). Με άλλα λόγια, ικανότητα είναι το πηγαίο δυναμικό που αναβλύζει, διακατέχει και χαρακτηρίζει το άτομο χωρίς, όμως, προγενέστερη εξάσκηση και εκπαιδευτικές οδηγίες. Από την άλλη, και πάλι σύμφωνα με τη Δανάη Δεληγεώργη, με τη λέξη «δεξιότητα» περιγράφεται μια δραστηριότητα η οποία μπορεί να διδαχθεί και να κατακτηθεί σε επαρκές επίπεδο με γνώσεις, εξάσκηση και εμπειρία. Επιπλέον, η δεξιότητα μπορεί να παρατηρείται και να μετριέται με επιδόσεις σε δοκιμασίες και να έχει σταδιακή εξέλιξη.

Παράλληλα, στην έννοια «δεξιότητες» μπορούν να διακριθούν τρία χαρακτηριστικά: είναι κοινωνικά προσδιοριζόμενες, συνδέονται με την παραγωγική τους αξία και είναι εξελίξιμες μέσω της εκπαίδευσης (Green, 2011). Το ότι είναι κοινωνικά προσδιοριζόμενες, επαρκέστερα μπορεί να περιγραφεί ως εξής: η αποτίμηση και η αξιοποίηση των δεξιοτήτων εξαρτάται από τις στάσεις και τις προσδοκίες των σημαντικών άλλων ή τα πρότυπα της κοινωνίας, καθώς επίσης η απόκτησή τους ρυθμίζεται με κοινωνικούς κανόνες και περιορίζεται από τη θέση του ατόμου στην κοινωνική ιεραρχία.

3.2. Οριζόντιες δεξιότητες

Οι δεξιότητες είναι δυνατό να κατηγοριοποιηθούν σε δύο ευρείες ομάδες: τις κάθετες και τις οριζόντιες. Με τον όρο «κάθετες δεξιότητες» περιγράφονται οι συγκεκριμένες γνώσεις και δεξιότητες που σχετίζονται με ένα επάγγελμα και απαιτούνται για την αποδοτικότερη εργασία. Η απόκτησή τους δύναται να αποκτηθεί μέσω της εκπαίδευσης (τριτοβάθμια εκπαίδευση, σεμινάρια, επιμορφώσεις). Ακόμα, είναι ποσοτικά μετρήσιμες, δηλαδή ο εκάστοτε εργοδότης έχει τη δυνατότητα να εξετάσει αριθμητικά το πλήθος των πιστοποιητικών του υποψήφιου εργαζόμενου και να τα

συγκρίνει με αυτά κάποιου άλλου (Balcar, 2014). Έτσι, με την αύξηση των κάθετων δεξιοτήτων, αυξάνονται και οι πιθανότητες εύρεσης εργασίας. Ορισμένες από τις κοινωνικές δεξιότητες που ενδιαφέρουν κατά πολύ τους χώρους εργασίας -όπως είναι η εκπαίδευση, η ψυχική υγεία, η πρόνοια- είναι η ομαδική εργασία, η επίλυση προβλημάτων, η αποτελεσματική επικοινωνία και η ευελιξία (Μπαμπάλης & Τσιμπουκλή, 2024).

Από την άλλη μεριά, οι οριζόντιες δεξιότητες φαίνεται να είναι αναγκαιότερες πλέον από τις κάθετες σε γενικότερο πλαίσιο. Μπορούν να περιγραφούν ως άυλες δεξιότητες που είναι δύσκολο να μετρηθούν και συνδέονται στενά με τις στάσεις του ατόμου (Balcar, 2014). Σχετίζονται με την αυτοαντίληψη του ατόμου και με την επικοινωνία του με τους άλλους και συνδέονται άρρηκτα με την κοινωνική και συναισθηματική αγωγή. Στα αγγλικά ο όρος είναι *soft skills* και εφαρμόζονται σε κάθε πλαίσιο, δε χρήζουν δηλαδή εξειδίκευσης. Ενδεικτικά, μερικές από αυτές είναι ο αυτοέλεγχος, η υπευθυνότητα, η κριτική σκέψη, η ανάπτυξη προσωπικού κινήτρου, η διερευνητική σκέψη, η ηγεσία, η διαχείριση συγκρούσεων, η ενσυναίσθηση, η διαχείριση χρόνου. Οι δεξιότητες αυτές μπορούν να αξιοποιηθούν σε μεγάλο εύρος καταστάσεων και εργασιακών περιβαλλόντων και μέσω αυτών βελτιώνεται η ικανότητα προσαρμογής στις αλλαγές. Επιπλέον, οι οριζόντιες δεξιότητες δομούν το πώς είναι το άτομο, όχι το τι είναι. Με άλλα λόγια, σε οποιαδήποτε κατάσταση, όποιον ρόλο και να έχει το άτομο, οι οριζόντιες δεξιότητες το βοηθούν να νιώθει ότι αποδίδει, να παίρνει ικανοποίηση από την εργασία του, να μπορεί να συνεργάζεται με τους υπολοίπους, αλλά κυρίως να αισθάνεται κοντά στον εαυτό του. Μάλιστα, σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα η επάρκεια στην κοινωνική και συναισθηματική μάθηση (δηλαδή κατά κύριο λόγο στις δεξιότητες ζωής) από τις μικρές τάξεις ήδη του Νηπιαγωγείου αποτελεί σημαντικότερο προβλεπτικό παράγοντα για τη μετέπειτα σχολική επίδοση από ό,τι η ανταπόκριση στις ακαδημαϊκές απαιτήσεις (Χατζηχρήστου, 2011).

Οι οριζόντιες δεξιότητες μπορούν να ταξινομηθούν σε αυτές που αφορούν τον εαυτό του ατόμου και σε αυτές που αφορούν τις διαπροσωπικές του σχέσεις με τους άλλους, την εμπλοκή του στο κοινωνικό γίνεσθαι. Μια άλλη ταξινόμηση που υφίσταται είναι αυτή που διαχωρίζει τις οριζόντιες δεξιότητες σε δεξιότητες επίγνωσης και δράσης. Ένα παράδειγμα είναι η κριτική σκέψη που αποτελεί δεξιότητα επίγνωσης που αφορά

τον εαυτό, ενώ για παράδειγμα, η ηγεσία είναι οριζόντια δεξιότητα δράσης που αφορά την επαφή με τους άλλους.

Όσον αφορά το περιεχόμενό τους, οι δεξιότητες ταξινομούνται ως εξής (οπ. αναφ. στο Τσώλη, 2015, σελ. 117):

α) γνωστικές δεξιότητες (ικανότητα εφαρμογής συγκεκριμένων σταδίων κατά την επίλυση προβλημάτων, διεξαγωγή ενός «εσωτερικού διαλόγου», καλλιέργεια αυτοεπίγνωσης, κατανόηση οπτικής των άλλων και των κανόνων συμπεριφοράς),

β) συναισθηματικές δεξιότητες (ικανότητα κατονομασίας, έκφρασης και χειρισμού συναισθημάτων, ελέγχου των παρορμήσεων, μείωσης του άγχους, διάκρισης της διαφοράς ανάμεσα στα συναισθήματα και τις πράξεις),

γ) δεξιότητες συμπεριφοράς – αποτελεσματικής επικοινωνίας (λεκτικές και μη λεκτικές δεξιότητες, όπως είναι η ενεργητική ακρόαση, η σαφής έκφραση αιτημάτων, η έκφραση του προσώπου, η στάση του σώματος).

Άλλοι παράγοντες που αφορούν την ταξινόμηση των δεξιοτήτων είναι το αναπτυξιακό στάδιο του ατόμου και το φύλο (Τσώλη, 2015).

Οι δεξιότητες στις οποίες θα εστιάσει η παρούσα εργασία είναι οι κοινωνικές και συναισθηματικές, καθώς σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση της ανάπτυξης αυτών μέσα από την εκπαίδευση των ατόμων. Είναι χρήσιμη επομένως η ανάλυση αυτών των εννοιών.

3.2.1. Συναισθηματικές δεξιότητες

Ο Howard Gardner (αμερικανός ψυχολόγος) το 1983 με το έργο του «Frames of Mind: Η θεωρία των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης», εισήγαγε την ιδέα των πολλαπλών νοημοσυνών. Σύμφωνα με την ιδέα αυτή κάθε άνθρωπος αναπτύσσει, σε διαφορετικό βαθμό, εννέα τομείς νοημοσύνης, οι οποίοι βρίσκονται σε διαφορετικά σημεία του εγκεφάλου. Οι τομείς αυτοί είναι σχετικά αυτόνομοι και είναι οι εξής: νατουραλιστική νοημοσύνη, μουσική, λογική/μαθηματική, υπαρξιακή, διαπροσωπική, κιναισθητική, γλωσσική, ενδοπροσωπική, χωροταξική. Το κατά πόσο θα αναπτυχθεί ο κάθε τομέας σχετίζεται αφενός με τη βιολογική κληρονομιά του καθενός, αλλά και με το περιβάλλον που ανατρέφεται (Goleman, 2019). Η

διαπροσωπική και η ενδοπροσωπική συγχωνεύονται υπό τον όρο «Προσωπικές Νοημοσύνες» και σχετίζονται με τα συναισθήματα.

Στο σημείο αυτό, χρήσιμο είναι να διαλευκανθεί η έννοια του όρου «συναίσθημα». Σύμφωνα με τη Frihja (οπ. αναφ. στο Χατζηχρήστου, 2011), συναίσθημα ορίζεται οτιδήποτε νιώθει ένα άτομο όταν συμβαίνει ένα γεγονός και το άτομο καλείται να το αξιολογήσει. Το γεγονός αυτό μπορεί να είναι είτε ένα εξωτερικό ερέθισμα, είτε εσωτερικό. Ακολουθώντας, το άτομο τείνει να βιώσει μία αλλαγή στον οργανισμό και τη συμπεριφορά του. Επομένως, το συναίσθημα είναι μια ψυχική αλλά και σωματική αλληλεπίδραση του ατόμου με το περιβάλλον.

Ένας παρεμφερής ορισμός αφορά τόσο το αίσθημα όσο και τις σκέψεις που ακολουθούν συχνά σχετικά με ένα γεγονός. Το συναίσθημα συνοδεύεται από ψυχολογικές και βιολογικές διεργασίες και ωθεί το άτομο να δράσει (Goleman, 2019). Τα συναισθήματα αποτελούν πληροφορίες σχετιζόμενες με τη σχέση και την αλληλεπίδραση του ατόμου με το περιβάλλον και όταν παρατηρούνται αλλαγές στη σχέση αυτή, γίνονται αντιληπτά από το άτομο (Lazarus, 1991).

Με τον όρο συναισθηματική νοημοσύνη, και σύμφωνα με τους Mayer, Salovey (οπ. Αναφ. στο Τσώλη, 2015), γίνεται λόγος για την ικανότητα αντίληψης των συναισθημάτων, πρόσβασης σε αυτά και γενίκευση αυτών, με στόχο την καθοδήγηση της σκέψης του, της κατανόησης συναισθημάτων και διαχείρισης αυτών, έτσι ώστε να προωθείται η συναισθηματική και η διανοητική ανάπτυξη.

Σύμφωνα με τον Goleman (1995), η συναισθηματική νοημοσύνη συνδέεται με τον τρόπο διαχείρισης του εαυτού μας και των διαπροσωπικών σχέσεων. Πιο συγκεκριμένα, ο Goleman διακρίνει πέντε τομείς συναισθηματικής νοημοσύνης:

1. Η επίγνωση και αναγνώριση των ατομικών συναισθημάτων.
2. Η ικανότητα διαχείρισης αυτών.
3. Η αυτο-παρακίνηση, δηλαδή η ικανότητα συγκέντρωσης των συναισθημάτων προς έναν συγκεκριμένο στόχο.
4. Η αναγνώριση των συναισθημάτων των υπολοίπων, η ενσυναίσθηση.
5. Η ικανότητα διαχείρισης των κοινωνικών σχέσεων.

Η συναισθηματική νοημοσύνη, επομένως, επηρεάζει και άλλους τομείς της ζωής του ατόμου, όπως είναι η κοινωνική πορεία ή η επαγγελματική ανάπτυξη. Για την ανάπτυξη αυτής, απαιτείται συστηματική εκπαίδευση τόσο από το οικογενειακό περιβάλλον, όσο και από το σχολικό.

Η ικανότητα ενός ατόμου να διαχειρίζεται και να εκφράζει τα συναισθήματά του, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, είναι μία από τις παραμέτρους της συναισθηματικής νοημοσύνης. Το κατά πόσο ένας άνθρωπος έχει αυτή την ικανότητα περιγράφεται με τον όρο «συναισθηματική επάρκεια», ο οποίος αναφέρεται σε ορισμένες δεξιότητες, που αναπτύσσονται μέσα από κατάλληλη διαπαιδαγώγηση (Χατζηχρήστου, 2011).

Γενικά, σύμφωνα με τον Saarni, η συναισθηματική επάρκεια απαντάται σε δεξιότητες όπως είναι η κατανόηση των συναισθημάτων του ατόμου και των γύρω του, η έκφραση αυτών με κατάλληλο λεξιλόγιο, η αποδοχή αυτών, η ενσυναίσθηση, ο διαχωρισμός της εσωτερικής συναισθηματική κατάστασης από την εξωτερική έκφραση αυτής, οι στρατηγικές αυτό-ρύθμισης σε δύσκολες καταστάσεις και η γνώση ότι τα συναισθήματα επηρεάζουν τις σχέσεις (Τσώλη, 2015).

Πιο συγκεκριμένα, οι δεξιότητες αυτές αφορούν αρχικά, την αναγνώριση και διάκριση των συναισθημάτων που νιώθει ένα άτομο μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή. Δεδομένου ότι τα συναισθήματα αυτά μπορεί να είναι πολλά και διαφορετικά ανά πάσα στιγμή, γίνεται σαφέστερο ότι η επίγνωση της συναισθηματικής κατάστασης είναι αρκετά σύνθετο ζήτημα.

Παράλληλα, πέρα από το να έχει επίγνωση του πώς νιώθει το άτομο, είναι σημαντικό να διαθέτει το κατάλληλο λεξιλόγιο, έτσι ώστε να εκφράζει αυτό που νιώθει και να γίνεται κατανοητός από τους άλλους. Όπως επίσης, σημαντική είναι και η επίγνωση ότι ο τρόπος που εκδηλώνει τα συναισθήματά του στη συμπεριφορά του, δε συνάδει απαραίτητα και καθολικά με αυτά που εσωτερικά νιώθει (Χατζηχρήστου, 2011).

Η αναγνώριση των ατομικών συναισθημάτων, δηλαδή η αυτό-επίγνωση είναι η ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει και να περιγράφει τη συναισθηματική κατάσταση στην οποία βρίσκεται (Χατζηχρήστου, 2011). Πιο αναλυτικά, πρόκειται για την αξιοποίηση της συναισθηματικής εμπειρίας του, η μετέπειτα διαμόρφωση της σκέψης και της συμπεριφοράς του, καθώς και δεξιότητα εντοπισμού, διάκρισης και κατανόησης των συναισθημάτων αλλά και της αιτίας πρόκλησής τους. Καθώς τα

συναισθήματα επηρεάζουν την κρίση και τις διαδικασίες λήψης απόφασης, η αυτό-επίγνωση αποτελεί καίρια συναισθηματική δεξιότητα.

Παράλληλα, η αυτό-επίγνωση αποτελεί προαπαιτούμενη δεξιότητα για την αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων, δεξιότητα που συμβάλλει άμεσα στην κοινωνική ένταξη του ατόμου. Σε συνέχεια της αναγνώρισης των έτερων συναισθημάτων έγκειται η ενσυναίσθηση, η ικανότητα του ατόμου να *«αντιλαμβάνεται το εσωτερικό πλαίσιο αναφοράς ενός άλλου ανθρώπου με ακρίβεια, με τα συναισθηματικά στοιχεία και νοήματα που ενυπάρχουν σε αυτό, σαν να ήταν εκείνος ο άλλος άνθρωπος, χωρίς όμως να ξεχάσει ποτέ τον όρο ‘σαν’»* (Rogers, 1959 οπ. αναφ. στο Μαλακίωση-Λοΐζου, 2011, σ.110). Η ύπαρξη ή μη της συγκεκριμένης δεξιότητας επιδρά άμεσα στη συμπεριφορά του ατόμου, καθώς τα άτομα με ανεπτυγμένη ενσυναίσθηση αναμένεται να φερθούν περισσότερο υπεύθυνα στα συναισθήματα που λαμβάνουν.

Χρειάζεται, όμως, να λαμβάνονται υπόψη τόσο οι εμπειρίες των άλλων, όσο και το πολιτισμικό και κοινωνικό περιβάλλον που αυτοί έχουν ζήσει. Αυτό είναι σημαντικό, διότι τα συναισθήματα διαφοροποιούνται ανάλογα με τους πολιτισμικούς κανόνες ρύθμισης της συμπεριφοράς, και ανάλογα με τα ήθη και τα έθιμα ενός κοινωνικού συνόλου (Τσώλη, 2015).

Είναι σημαντικό, επομένως, να αναπτύσσεται η ενσυναίσθηση του ατόμου, έτσι ώστε να μπορεί να αλληλεπιδρά με τους γύρω του, καθώς μία ακόμη δεξιότητα συναισθηματικής επάρκειας είναι η κατανόηση του γεγονότος ότι η συναισθηματική μας έκφραση επηρεάζεται από τη συμπεριφορά των άλλων και ταυτόχρονα την επηρεάζει. Άλλωστε, οι κοινωνικές σχέσεις βασίζονται στον βαθμό γνησιότητας της συναισθηματικής έκφρασης και έτσι διαφαίνεται και η σύνδεση των δύο κατηγοριών δεξιοτήτων (Χατζηχρήστου, 2011).

Σε ό,τι αφορά την έκφραση των συναισθημάτων, ο Saarni, (1990, οπ. αναφ. στο Χατζηχρήστου, 2011) καταγράφει τις ακόλουθες βασικές δεξιότητες: επίγνωση της πιθανώς ποικιλόμορφης συναισθηματικής κατάστασης του ατόμου, διαφοροποίηση των συναισθημάτων των άλλων με βάση το πολιτισμικό πλαίσιό τους, χρήση του κατάλληλου λεξιλογίου για την έκφραση των συναισθημάτων, ενσυναίσθηση, αναγνώριση του ότι η εσωτερική συναισθηματική κατάσταση δεν είναι πάντα σύμφωνη με αυτή που εξωτερικεύεται συμπεριφορικά, επίγνωση των πολιτισμικών

κανόνων ρύθμισης της συμπεριφοράς. Αυτές είναι οι δεξιότητες που αναπτύσσουν οι άνθρωποι ως επί το πλείστον.

Συνεχίζοντας, υπάρχουν ακόμα πέντε συναισθηματικές δεξιότητες που δεν είναι εύκολο να αναπτυχθούν από άτομα με εγωκεντρισμό ή με ροπή προς την ταύτιση με τα συναισθήματα των άλλων. Αυτές είναι η επισήμανση των ιδιαίτερων πληροφοριών για κάποιο άτομο οι οποίες ενδέχεται να μην επιβεβαιώνονται από τη συμπεριφορά του, η κατανόηση του γεγονότος ότι η συναισθηματική μας έκφραση επηρεάζεται και επηρεάζει τη συμπεριφορά των άλλων, η ικανότητα διαχείρισης των δυσάρεστων συναισθημάτων μέσω στρατηγικών αυτορρύθμισης, που έχουν στόχο να μειώσουν την ένταση και τη διάρκεια αυτών, η συνειδητοποίηση ότι η δομή των διαπροσωπικών σχέσεων καθορίζεται από τον βαθμό γνησιότητας της συναισθηματικής έκφρασης και από την ισοτιμία των σχέσεων, και τέλος η αποδοχή της συναισθηματικής έκφρασης των άλλων (Χατζηχρήστου, 2011).

Ταυτόχρονα, μια ακόμα συναισθηματική δεξιότητα μείζονος σημασίας, είναι η ψυχική ανθεκτικότητα, δηλαδή η δεξιότητα του ατόμου να προσαρμόζεται στις αντίξοες καταστάσεις, καθώς και να ανταπεξέρχεται από αυτές. Πρόκειται για μια δεξιότητα που αποτελεί κοινό χαρακτηριστικό των ανθρώπων και προκύπτει από τη φυσική ικανότητα για προσαρμογή στις αλλαγές (Masten, 2001). Περιλαμβάνει ορισμένους προστατευτικούς παράγοντες, ενδογενείς και εξωγενείς. Οι ενδογενείς είναι εκείνοι που αφορούν το ίδιο το άτομο, όπως το νοητικό δυναμικό, η αποδοχή και η αισιόδοξη σκέψη, η υψηλή αυτοεκτίμηση και η αυτεπάρκεια. Από την άλλη, οι εξωγενείς συνδέονται με το περιβάλλον του ατόμου, όπως είναι η οικογένεια, η σχολική κοινότητα, η γειτονιά και το ευρύτερο περιβάλλον.

3.2.2. Κοινωνικές δεξιότητες

Προηγουμένως, αναφέρθηκε η διαπροσωπική νοημοσύνη, ένα από τα εννιά είδη νοημοσύνης του Gardner, η οποία (οπ. αναφ. στο Τσώλη, 2015, σελ. 51),

«αφορά την ικανότητα διάκρισης και κατάλληλης ανταπόκρισης στις διαθέσεις, τα συναισθήματα, τα κίνητρα και τις επιθυμίες των άλλων ατόμων... και περικλείει την ικανότητα επικοινωνίας με τους άλλους και την εμπάθεια όσον αφορά τα συναισθήματα και τις απόψεις τους».

Γίνεται κατανοητό ότι η διαπροσωπική νοημοσύνη σχετίζεται με την κοινωνική ανάπτυξη και τις κοινωνικές δεξιότητες του ατόμου.

Η κοινωνική ανάπτυξη αποτελεί μείζον κομμάτι της ανάπτυξης της προσωπικότητας του ατόμου, καθώς ο άνθρωπος είναι από τη φύση του κοινωνικό ον (Χατζηχρήστου, 2011).

Με τον όρο ‘κοινωνική ανάπτυξη’ περιγράφεται ο τρόπος που οι κοινωνικές σχέσεις και η αλληλεπίδραση του ατόμου με τους άλλους εξελίσσονται ή παραμένουν σταθερές ανά τα χρόνια (Feldman, 2011). Η διαδικασία αυτή έχει τις απαρχές της ήδη από τη βρεφική ηλικία του ατόμου, ενώ φτάνει στο απόγειό της στη σχολική και εφηβική ηλικία του ατόμου. Η πιθανότητα αποτυχίας του ατόμου στον κοινωνικό τομέα δύναται να επιδράσει αρνητικά σε πολλούς άλλους τομείς της ζωής του, όπως για παράδειγμα στη σχολική επίδοση. Η κοινωνική ανάπτυξη συνδέεται άμεσα με το νοητικό στάδιο που βρίσκεται το άτομο λόγω ηλικίας. Βασικές διαστάσεις αυτής είναι η τήρηση ορίων και κανόνων, η ηθικότητα και η κοινωνική αντίληψη, δηλαδή η επίγνωση των σκέψεων και συναισθημάτων των άλλων (Χατζηχρήστου, 2011).

Ο βαθμός στον οποίο το άτομο επιτυγχάνει να αλληλεπιδρά στο εκάστοτε κοινωνικό πλαίσιο με τρόπο κοινωνικά αποδεκτό ορίζεται ως ‘κοινωνική επάρκεια’. Η κοινωνική επάρκεια περιλαμβάνει συμπεριφορικά, γνωστικά και συναισθηματικά χαρακτηριστικά, απαραίτητα για κοινωνική ένταξη και αποδοχή (Χατζηχρήστου, 2011). Ένα επιμέρους στοιχείο της κοινωνικής επάρκειας είναι οι κοινωνικές δεξιότητες.

Οι κοινωνικές δεξιότητες σχετίζονται με ένα ετερογενές σύνολο διαπροσωπικών συμπεριφορών. Ακόμα, είναι συγκεκριμένες και αναγνωρίσιμες και συμβάλλουν σε κοινωνικά αποδεκτές συμπεριφορές, καθώς και στην αποτελεσματική κοινωνική αλληλεπίδραση του ατόμου με άλλους ανθρώπους.

Στο παρελθόν, οι κοινωνικές δεξιότητες έχουν συνδεθεί με βασικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, όπως είναι η εξωστρέφεια, η ευσυνειδησία, η συνεργατικότητα και η διάθεση απόκτησης νέων εμπειριών (Μπαμπάλης & Τσιμπουκλή, 2024).

Σύμφωνα με τους Libert & Lewinsohn (1973), (οπ. αναφ στο Χατζηχρήστου, 2011, σελ. 15), οι κοινωνικές δεξιότητες είναι η ικανότητα του ατόμου να εμφανίζει συμπεριφορές που ενισχύονται και να προλαμβάνει την εκδήλωση συμπεριφορών

που τιμωρούνται. Οι κοινωνικές δεξιότητες δύναται να αφορούν τη λεκτική και τη μη λεκτική επικοινωνία, τις στενές διαπροσωπικές σχέσεις ή την ένταξη του ατόμου σε μια ομάδα, τη διαχείριση των επαγγελματικών σχέσεών του, την έκφραση ιδεών και απόψεών του. Ορισμένες συμπεριφορές που συχνά χαρακτηρίζονται ως κοινωνικές δεξιότητες αποτελούν η βλεμματική επαφή, η υποβολή ερωτήσεων, η ανταπόκριση σε ερωτήσεις, το χαμόγελο, η αναγνώριση των εκφράσεων και των συμπεριφορών των υπολοίπων.

Όσον αφορά τη σχολική ηλικία, ορισμένες σημαντικές δεξιότητες που ευνοούν την ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων είναι η ευγένεια, η συνεργατικότητα, η διεκδικητικότητα, ο έλεγχος της παρορμητικότητας και η αυτορρύθμιση των συναισθημάτων και του τρόπου εκδήλωσής τους.

Σε μια προσπάθεια ταξινόμησης των κοινωνικών δεξιοτήτων μπορεί να γίνει ο ακόλουθος διαχωρισμός: Διαπροσωπικές δεξιότητες (π.χ. το μοίρασμα, η ενεργητική ακρόαση), δεξιότητες επιβίωσης (η τήρηση οδηγιών, η επιβράβευση του εαυτού), δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων (ο απολογισμός, η ανάληψη ευθύνης, η λήψη αποφάσεων), δεξιότητες επίλυσης συγκρούσεων (η άρνηση, η διαχείριση των έντονων συναισθημάτων) και τέλος οι δεξιότητες κοινωνικής αποδοχής (π.χ. οι τρόποι ενδεδειγμένης και ευγενικής συμπεριφοράς).

Μέσω των κοινωνικών δεξιοτήτων, το άτομο δύναται να συμμετέχει στο κοινωνικό γίνεσθαι, να προσαρμόζεται και να ανταποκρίνεται κατάλληλα στο εκάστοτε επικοινωνιακό πλαίσιο, αλλά και να διαχειρίζεται δύσκολες καταστάσεις, αποφεύγοντας τις διαπροσωπικές συγκρούσεις. Οι κοινωνικές σχέσεις είναι απαραίτητες για την υγιή συναισθηματική και ψυχολογική λειτουργία του ατόμου και απαιτούν τις κατάλληλες κοινωνικές δεξιότητες (Χατζηχρήστου, 2011). Επιπλέον, η κοινωνική απόρριψη δεν προκαλεί μεμονωμένο συναισθηματικό πόνο, αλλά επηρεάζει και τη σωματική υπόσταση του ατόμου. Η έλλειψη κοινωνικών σχέσεων αποτελεί μείζονα παράγοντα επικινδυνότητας για την υγεία (Mlodinow, 2021).

3.3. Ανάπτυξη ΚΣ δεξιοτήτων

Η κεντρική ιδέα της εξελικτικής ψυχολογίας είναι ότι σε κάθε ηλικιακή περίοδο, οι δεξιότητες του ατόμου δύναται είτε να αναπτυχθούν είτε να παρακμάσουν, και ότι ο άνθρωπος έχει τη δυνατότητα για ουσιαστική ανάπτυξη και αλλαγή καθ' όλη τη

διάρκεια ζωής του. Μάλιστα, η ανάπτυξη επιμερίζεται σε σωματική, γνωστική, ανάπτυξη της προσωπικότητας και κοινωνική. Καθώς η εργασία αυτή επικεντρώνεται στους νέους ενήλικες, ακολουθεί μια επισκόπηση της κοινωνικής ανάπτυξης στην πρώιμη ενήλικη ζωή.

Αρχικά, το νεαρό ενήλικο άτομο καλείται να αποχωριστεί τους γονείς του και την οικογενειακή ασφάλεια, να λάβει προσωπικές σημαντικές αποφάσεις και να αναλάβει τις προσωπικές του ευθύνες. Παράλληλα, στην ηλικία αυτή προκύπτει η συνειδητοποίηση της προσωπικής ιστορίας, καθώς και η συνειδητοποίηση ότι ο χρόνος είναι περιορισμένος (Feldman, 2011). Σύμφωνα με τον Erik Erikson, η πρώιμη ενήλικη ζωή αποτελεί το στάδιο οικειότητας ή απομόνωσης. Με άλλα λόγια, είτε το άτομο θα καταφέρει να αναπτύξει στενές ερωτικές και φιλικές σχέσεις, είτε θα έχει φόβο σε αυτό τον τομέα. Εάν το άτομο δεν καταφέρει να συνάψει και να διατηρήσει στενές σχέσεις, είναι πιθανό να υποδηλώνεται αποτυχία διαμόρφωσης ισχυρής ταυτότητας (Feldman, 2011). Η συμβολή της θεωρίας του Erikson είναι μεγάλη, κυρίως για το ότι αφορά όλη τη διάρκεια ζωής του ατόμου.

Ακόμα, και σύμφωνα με τους Μπαμπάλη & Τσιμπουκλή (2024), η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων συνδέεται με χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, όπως είναι η εξωστρέφεια, η ευσυνειδησία, η διάθεση συνεργασίας και απόκτησης νέων εμπειριών. Ταυτόχρονα, η καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων επηρεάζει τη διάθεση του ατόμου για αλλαγή.

3.3.1. Ο ρόλος της εκπαίδευσης

Το σχολικό περιβάλλον αποτελεί κυρίαρχο χώρο διαμόρφωσης αντιλήψεων των παιδιών και εκεί δύναται να αναπτυχθούν όλες οι δεξιότητες του ατόμου, κάθετες και οριζόντιες. Όπως αναφέρεται και στο Σύνταγμα της Ελλάδας:

«Η παιδεία αποτελεί βασική αποστολή του κράτους και έχει σκοπό την ηθική, πνευματική, επαγγελματική και φυσική αγωγή των Ελλήνων...και τη διάπλασή τους σε ελεύθερους και υπεύθυνους πολίτες».

Η τυπική εκπαίδευση, επομένως, αποτελεί το μέσο που διαθέτει η Πολιτεία για να μεταδώσει στο άτομο με οργανωμένο και συστηματικό τρόπο γνώσεις, δεξιότητες και αξίες. Η ένταξη του ατόμου στο κοινωνικό γίγνεσθαι αποτελεί στόχο της

εκπαίδευσης, μέσω της οποίας εφοδιάζεται με τις απαραίτητες γνωστικές, κοινωνικές και συμπεριφοριστικές δεξιότητες (Παξιμαδάκης, 2020).

Η ανάπτυξη των οριζόντιων δεξιοτήτων χρειάζεται να είναι πρωτεύον μέλημα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ωστόσο, φαίνεται πως λιγότερη σημασία δίνεται στην ανάπτυξη αυτών και περισσότερη στους ακαδημαϊκούς στόχους, παρόλο που η αγορά εργασίας σήμερα απαιτεί την επάρκεια και στις δύο κατηγορίες δεξιοτήτων (Μπαμπάλης & Τσιμπουκλή, 2024).

Ταυτόχρονα, η ανάπτυξη των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων συμβάλλουν και στη βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης, καθώς όσο πιο ανεπτυγμένα είναι τα εσωτερικά κίνητρα, όσο πιο καλές κοινωνικές σχέσεις επικρατούν μέσα στην τάξη, τόσο πιο αβίαστη και ηθελημένη είναι η συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία (Χατζηχρήστου, 2011).

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, έχουν αναπτυχθεί και εφαρμοστεί ορισμένα προγράμματα μάθησης των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων στη σχολική κοινότητα. Ενώ υπάρχουν σίγουρα πλεονεκτήματα με την εφαρμογή ανάλογων προγραμμάτων, τίθενται ορισμένα ζητήματα. Αρχικά, η συνήθως βραχύχρονη εφαρμογή αυτών. Επιπρόσθετα, το γεγονός ότι μέσω των προγραμμάτων γίνεται μια εξειδικευμένη διδασκαλία που πιθανώς να μη συνάδει με τον συνολικό τρόπο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Με άλλα λόγια, η ανάπτυξη των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων δεν αποτελεί αντικείμενο εκμάθησης αποκλειστικά και μόνο μέσω προγραμμάτων, αλλά απαιτείται η υιοθέτηση αυτών από τον εκπαιδευτικό συνολικά και η ανάδειξή τους σε κάθε ευκαιρία στην καθημερινή εκπαιδευτική ρουτίνα.

Μάλιστα, αναλόγως με τον χρόνο που αφιερώνεται στις στρατηγικές ανάπτυξης δεξιοτήτων, διαφέρει και η αυθόρμητη χρήση αυτών στην καθημερινότητα. Έτσι, εκπαιδευτικοί που αφιέρωσαν περισσότερο χρόνο στην έκθεση και άσκηση των τεχνικών, παρατήρησαν περισσότερες αλλαγές στη συμπεριφορά των μαθητών (Τσώλη, 2015).

Ο εκπαιδευτικός, τόσο ο ίδιος σαν πρότυπο, όσο και με τις παιδαγωγικές μεθόδους που χρησιμοποιεί σε μαθησιακές και μη διαδικασίες, δύναται να ‘διδάσκει’ τις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες. Έτσι, για παράδειγμα, η διδασκαλία των

κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων αναδεικνύεται σε απλές πρακτικές όπως: στον τρόπο που απευθύνεται στους μαθητές, στο κατά πόσο ακούει τη γνώμη τους και τις επιθυμίες τους, στο κατά πόσο είναι δίκαιος, στο πώς αναδεικνύει τη διαφορετικότητα, στο πώς διαχειρίζεται μια ένταση, στο εάν εμπνέει και παροτρύνει τους μαθητές να εργάζονται ομαδικά και να σέβονται τις απόψεις των υπολοίπων (Whitaker, 2013).

Όσον αφορά τον ίδιο πιο συγκεκριμένα, είναι θεμιτό να εκφράζει τα συναισθήματά του όπως προκύπτει, να παραδέχεται τα λάθη του, να θέτει σαφή όρια ως προς την αποδεκτή συμπεριφορά. Ακόμα, να εφαρμόζει τη θετική ενίσχυση, προσπαθώντας να ενισχύσει την αυτοπεποίθηση των μαθητών. Κάτι εξίσου σημαντικό είναι να παρατηρεί τις κοινωνικές σχέσεις των μαθητών, εστιάζοντας στους πιο απομονωμένους μαθητές (Τσώλη, 2015).

Ο δάσκαλος, όντας τόσες ώρες καθημερινά δίπλα στα παιδιά, αποτελεί δυναμικό παράγοντα στην ανάπτυξη των ΚΣ δεξιοτήτων και επομένως, πέρα από την εφαρμογή προγραμμάτων, από μόνος του και μέσα από την κάθε πρακτική του, είναι στο χέρι του εάν θα συμβάλει ή όχι στην ανάπτυξη αυτών.

Ο παιδοψυχολόγος Haim Ginott (Ginott, 2003) αναφέρει:

«Έχω καταλήξει στο τρομακτικό συμπέρασμα ότι αποτελώ το καθοριστικό στοιχείο μέσα στην τάξη. Η προσωπική μου προσέγγιση δημιουργεί το κλίμα. Η καθημερινή μου διάθεση φτιάχνει τον καιρό... Σε όλες τις καταστάσεις είναι δική μου αντίδραση που καθορίζει αν ένα πρόβλημα θα κλιμακωθεί ή θα αποκλιμακωθεί, αν ένα παιδί θα εξανθρωπιστεί ή θα αποξενωθεί».

Ο εκπαιδευτικός σε πολλές περιπτώσεις λειτουργεί ως σύμβουλος, καθώς καλείται να επιλύσει θέματα μελέτης, διευκόλυνσης διαπροσωπικών σχέσεων, επίλυσης ψυχοκοινωνικών προβλημάτων (Τσιπλητάρης, 2011). Προαπαιτούμενο επομένως, είναι η γνήσια επικοινωνία και η σχέση εμπιστοσύνης με τους μαθητές, έχοντας ως επίκεντρο την ενσυναίσθηση. Προκειμένου να συμβάλει στην ανάπτυξη των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, αρχικά είναι σημαντικό να αναδεικνύει τη σημαντικότητα αυτών και να ενθαρρύνει πανανθρώπινες αξίες. Χρειάζεται, επίσης, να χρησιμοποιεί ομαδοσυνεργατικές μεθόδους, να σέβεται κάθε μαθητή και να αναγνωρίζει τη μοναδικότητά του, και τέλος να ενθαρρύνει τη

δημιουργικότητα τόσο μέσα από το μάθημα, όσο και σε εξωσχολικές δραστηριότητες (Τσώλη, 2015).

3.3.2. Θεωρητικές προσεγγίσεις για την ανάπτυξη ΚΣ δεξιοτήτων μέσα από την εκπαίδευση

3.3.2.1. Η ταξινόμια του Bloom

Ο Benjamin Bloom ασχολήθηκε με τους εκπαιδευτικούς στόχους που χρειάζεται να τίθενται και διακρίνονται σε τρεις τομείς: τον γνωστικό τομέα, δηλαδή στόχοι σχετικοί με τις γνώσεις και τις δεξιότητες, τον συναισθηματικό τομέα, δηλαδή τις αξίες και τις δεξιότητες διαχείρισης συναισθημάτων, και τέλος τον ψυχοκινητικό τομέα που αφορά δεξιότητες κινητικότητας (αδρής και λεπτής) και επικοινωνίας – ομαδικότητας. Μέσα από αυτή την ταξινόμηση των στόχων ο εκπαιδευτικός δύναται να συμπεριλαμβάνει καθημερινά όλο το εύρος των δεξιοτήτων που χρειάζεται να αναπτυχθούν και να τις συνδυάζει. Έτσι, οι οριζόντιες δεξιότητες έρχονται στο προσκήνιο μαζί με τις γνωστικές και αποτελούν ισότιμο τμήμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Bloom, 1956).

3.3.2.2. Το πλαίσιο McEwen's

Ο McEwen's το 2010 ασχολούμενος με τις οριζόντιες δεξιότητες, υποστήριξε ότι χρειάζεται η εκμάθησή τους να αποτελεί μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας και όχι ξεχωριστό αντικείμενο. Έτσι, περιέγραψε ένα πλαίσιο, το οποίο συμβάλλει στην ανάπτυξη των οριζόντιων δεξιοτήτων και αποτελείται από τέσσερα στάδια. Αρχικά, τον ορισμό της δεξιότητας που επιδιώκεται να αναπτυχθεί. Έπειτα την επεξήγηση των τρόπων που θα επιχειρηθεί να καλλιεργηθεί η δεξιότητα και στη συνέχεια την πρακτική εφαρμογή αυτών. Τέλος, την αξιολόγηση της διαδικασίας, ώστε να ανατροφοδοτηθεί τόσο ο εκπαιδευτικός, όσο και ο μαθητής.

3.3.2.3. Η διαδικασία μάθησης του Maslow

Σύμφωνα με την παιδαγωγική του Maslow, βασικός στόχος του ατόμου είναι η αυτοπραγμάτωση, δηλαδή η κατάκτηση του κοντινότερου στο άτομο εαυτού (Παξιμαδάκης, 2020). Με άλλα λόγια, στόχος του σχολείου θα πρέπει να είναι να ωθήσει το παιδί να αναπτύξει όλες τις ικανότητες, αλλά και να αποδεχτεί τους περιορισμούς του. Παράλληλα, ο Maslow υποστήριξε ότι απαιτείται η συναισθηματική υποστήριξη του παιδιού από το σχολικό πλαίσιο, ώστε να αναπτύσσεται θετική αυτοεικόνα και αυτοαποδοχή. Αυτή η διαδικασία δημιουργεί έναν κύκλο, καθώς το παιδί που βιώνει την αγάπη είναι πιθανότερο να αναπτύξει

στάσεις αλτρουισμού, γενναιοδωρίας και προθυμίας στο κοινωνικό σύνολο, με άλλα λόγια να αναπτύξει κοινωνικές δεξιότητες. Ταυτόχρονα, το ίδιο το άτομο κάνει επιλογές που είναι περισσότερο σύμφωνες με τον εαυτό του, αφού μαθαίνει πληρέστερα τι του ταιριάζει, έχοντας αναπτύξει βέβαια και συναισθηματικές δεξιότητες, όπως η αναγνώριση και διαχείριση των συναισθημάτων του.

3.3.3. Στρατηγικές ανάπτυξης ΚΣ δεξιοτήτων: Η Παιδαγωγική Φρενέ

Για τη στρατηγική ανάπτυξη των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων δεν αρκεί η προφορική μετάδοση γνώσεων γύρω από αυτές, ούτε η ένταξή τους σε θεωρητικό υπόβαθρο. Αντιθέτως, απαιτείται η πρακτική εφαρμογή αυτών τόσο μέσα από τη σχέση του εκπαιδευτικού με τους μαθητές και το παράδειγμά του, όσο και κυρίως μέσα από τη βιωματική μάθηση.

Μια τέτοια στρατηγική είναι η παιδαγωγική του Freinet. Οι θεμελιακές αρχές αυτής είναι η συνεργασία και πολιτειότητα, η κοινοτική – συνεταιριστική οργάνωση της σχολικής ζωής, η ελεύθερη έκφραση και επικοινωνία, η «φυσική» μέθοδος μάθησης, η έρευνα-πειραματικός ψηλαφισμός, και τέλος, η σύνδεση του σχολείου με την κοινότητα-κοινωνία (Σκασιαρχείο, 2017).

Αναλυτικά, στην παιδαγωγική Φρενέ, καλλιεργούνται όλες οι δεξιότητες μέσα στη συλλογικότητα, την ομάδα, τη σχολική κοινότητα. Μέσα στην ομάδα αναπτύσσονται φιλικές σχέσεις και προάγονται αξίες, όπως η συνεργασία, η αλληλοβοήθεια, το μοίρασμα και ο αλληλοσεβασμός (Μοσχοβίτη, 2022). Στόχος είναι να αισθάνεται το παιδί το σχολείο του ως μια υπόθεση συλλογική που το αφορά. Έτσι, οι μαθητές αναλαμβάνουν ρόλους και ευθύνες σε συλλογικά έργα και δράσεις τόσο για την τάξη τους, όσο και για το σχολείο συνολικά. Με αυτόν τον τρόπο αναπτύσσεται η υπευθυνότητα και η συνέπεια και επομένως, καλλιεργείται η αυτονομία και η ελευθερία.

Η συνεργασία στην παιδαγωγική Φρενέ πλαισιώνεται από τον διάλογο, την επικοινωνία, την ισότητα και όχι την ιεραρχία. Βασικό εργαλείο για την οργάνωση της σχολικής ζωής στην παιδαγωγική αυτή αποτελεί το μαθητικό συμβούλιο, κατά το οποίο οι μαθητές καλούνται να συζητήσουν προβλήματα της τάξης (συχνά είναι κοινωνικής φύσης) και να βρουν μαζί λύση, αλλά και να προτείνουν ιδέες που θα μπορούσαν να υλοποιηθούν στην τάξη τους. Τέλος, ένα μέρος του συμβουλίου τάξης είναι οι επιβραβεύσεις που μπορεί να αφορούν πρακτικές συμπεριφορών που αξίζει να

αναδειχθούν. Μέσα από αυτή την πρακτική καλλιεργείται η δεξιότητα διαλόγου, ο σεβασμός, η ομαδική συνεργασία για την επίλυση ζητημάτων, με άλλα λόγια κοινωνικές δεξιότητες. Ταυτόχρονα, καθώς τα παιδιά εκφράζουν προβληματισμούς τους, δυσκολίες τους ή κάτι που τα έχει στενοχωρήσει, εξασκούνται στην έκφραση των συναισθημάτων τους, αλλά και στην κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων. Έτσι, αναπτύσσονται και οι συναισθηματικές δεξιότητες.

Ένα ακόμα πολύ βασικό εργαλείο της παιδαγωγικής Φρενέ που αναπτύσσει τις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες είναι η τεχνική «Τι νέα;». Στην πρακτική αυτή, τα παιδιά μοιράζονται τα νέα τους σε τακτική και οργανωμένη βάση, προωθώντας έτσι τις δεξιότητες επικοινωνίας (διάλογος, ενεργητική ακρόαση) και την ένταξη στην ομάδα της συνεργατικής τάξης (Σκασιαρχείο, 2017).

Ακόμα, πρακτικές όπως η «Σχολική εφημερίδα», το «Ραδιόφωνο» δίνουν στους μαθητές την ευκαιρία να εργαστούν ομαδικά, να διευρύνουν το πλαίσιο εργασίας τους συνεργαζόμενα με την κοινότητα, και να αναλάβουν ρόλους που συντελούν στη μετέπειτα κοινωνικοποίησή τους.

Μέσω των τεχνικών της παιδαγωγικής Φρενέ ενισχύεται η συνεργασία που στοχεύει σε μια ενεργή δράση για την κοινότητα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ: Η Εκπαίδευση στα Καταστήματα Κράτησης

Η φυλάκιση ενός ατόμου και η στέρηση της ελευθερίας του αποτελεί ποινή καθ' αυτή. Ο κρατούμενος, ωστόσο, παραμένει φορέας των ανθρωπίνων θεμελιωδών δικαιωμάτων, συμπεριλαμβανομένου της εκπαίδευσης.

Η συμμετοχή στην εκπαίδευση αποτελεί θεμελιώδες και κατοχυρωμένο από την Οικουμενική Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου (ΟΗΕ, 1948) δικαίωμα και έχουν τη δυνατότητα όλοι οι άνθρωποι, ανεξαρτήτου ηλικίας, φύλου, προέλευσης, ιδεολογίας, ικανοτήτων και συμπεριλαμβανομένου των έγκλειστων στα σωφρονιστικά καταστήματα να το απολαμβάνουν. Μάλιστα, είναι υποχρέωση κάθε κράτους δικαίου η εξασφάλιση της ανοιχτής, ποιοτικής και δια βίου μάθησης για όλους. Η Πολιτεία, έτσι, υποχρεούται να θεσπίσει όλα τα αναγκαία μέτρα που απαιτούνται για τη διευκόλυνση των κρατουμένων στην άσκηση των συνταγματικά κατοχυρωμένων δικαιωμάτων τους.

Η εκπαίδευση στις φυλακές προωθεί την επανασύνδεση με την εκπαιδευτική διαδικασία, την ελαχιστοποίηση των δυσκολιών του εγκλεισμού, την απόκτηση κοινωνικών και αναβάθμιση βασικών δεξιοτήτων, τη δημιουργική απασχόληση κατά τη διάρκεια του εγκλεισμού, αλλά και την εύρεση εργασίας μετά την αποφυλάκιση, όπως επίσης και τη μείωση της εγκληματικότητας (Δημητρούλη κ.ά., 2006).

4.1. Ιστορική αναδρομή

Αρχικά, η εκπαίδευση στις φυλακές είχε θρησκευτικό χαρακτήρα, καθώς κατά τον δέκατο έβδομο αιώνα προωθούνταν η επαφή των κρατούμενων με τη Βίβλο από κληρικούς, οι οποίοι αποσκοπούσαν με αυτόν τον τρόπο στην ηθική βελτίωση των πρώτων.

Το 1789 ο ιερέας William Rogers μετατόπισε αυτή την πρακτική, οργανώνοντας μαθήματα για τους κρατούμενους. Ωστόσο, οι αντιδράσεις ήταν πολλές και οι ανησυχίες των φυλάκων μεγάλες.

Έπειτα από περίπου έναν αιώνα στη Νέα Υόρκη ο διοικητής Zebulon Brockway ανέδειξε τα πλεονεκτήματα της εκπαίδευσης των κρατούμενων και υποστηρίζει πως

μέσω αυτής μειώνεται η υποτροπή στο έγκλημα. Έτσι, τίθενται τα πρώτα θεμέλια για την εκπαίδευση στις φυλακές.

Από εκεί και πέρα επηρεάστηκαν και εμπνεύστηκαν πολλοί οραματιστές, όπως ο Thomas Mott Osborne, ο οποίος όχι μόνο μελέτησε τις ανάγκες του σωφρονιστικού συστήματος, οργάνωσε εκπαιδευτικά προγράμματα σε πολλές φυλακές, αλλά και ίδρυσε σχολείο στη φυλακή Sing Sing με τη σύμπραξη κρατουμένων (Δημητρούλη κ.ά., 2006).

Στη συνέχεια, και κατά τις αρχές του 20^{ου} αιώνα, ο Austin Mac Cornick δημιούργησε σχολεία, αλλά και βιβλιοθήκες σε πολλά καταστήματα κράτησης στις Η.Π.Α., εξέδωσε το πρώτο βιβλίο εξατομικευμένης εκπαίδευσης του έγκλειστου πληθυσμού, αλλά και επεκτάθηκε στις φυλακές γυναικών και ανηλίκων. Ακόμα, το 1930 ιδρύει την Εταιρία Σωφρονιστικής Εκπαίδευσης και το 1937 το μοναδικό επιστημονικό περιοδικό που αφορά θέματα εκπαίδευσης στις φυλακές, το «Journal of Correctional Education». Την περίοδο αυτή επικρατεί η ιδέα ότι στόχος είναι όχι η τιμωρία του κρατούμενου πρωτίστως, αλλά η ανάπλαση και η αναμόρφωση της προσωπικότητας του, έτσι ώστε μετά την αποφυλάκισή του να μπορέσει να επανενταχθεί κοινωνικά.

Το 1991 ιδρύθηκε η Ευρωπαϊκή Εταιρία για την Εκπαίδευση στη Φυλακή.

Σήμερα, στην Ευρώπη η εκπαίδευση των κρατούμενων διαφέρει σε κάθε χώρα, ανάλογα με το εκπαιδευτικό σύστημα της καθεμιάς, αλλά και της βαρύτητας που δίνεται στο συγκεκριμένο ζήτημα. Έτσι, διαφορετικός είναι και ο πρωταρχικός στόχος της εκπαίδευσης και αυτός δύναται να είναι η μείωση των συνεπειών του εγκλεισμού, προετοιμασία για την επαγγελματική αποκατάσταση, κοινωνική επανένταξη. Πραγματοποιούνται πολλά εκπαιδευτικά προγράμματα σε φυλακές, υπάρχουν σχολεία μέσα σε αυτές, αλλά και προσφέρονται σπουδές με ανάπτυξη αυτοεκτίμησης, πλήρης ανάπτυξη του ατόμου, αναμόρφωση μέσα από τον μετασχηματιστικό ρόλο της εκπαίδευσης (Παπαμιχαήλ, 2020).

4.2. Το νομικό πλαίσιο

Το δικαίωμα στην εκπαίδευση κατοχυρώνεται συνταγματικά από το άρθρο 16 παρ. 4 και αφορά όλο τον πληθυσμό. Για τον έγκλειστο πληθυσμό συγκεκριμένα, θεσμικά είναι ίδιο το δικαίωμα εκπαίδευσης, αλλά διαφέρει ως προς τον τρόπο άσκησής του. Στο άρθρο 35 του ελληνικού Σωφρονιστικού Κώδικα (Ν. 2776/1999) προβλέπεται η

εκπαίδευση των κρατουμένων με στόχο την απόκτηση ή συμπλήρωσης εκπαίδευσης όλων των βαθμίδων, καθώς και την επαγγελματική κατάρτισή τους. Προβλέπονται, επίσης, ζητήματα άθλησης, δραστηριοτήτων ελεύθερου χρόνου και ψυχαγωγίας των κρατουμένων (Μοσχοβίτη, 2022). Στις ελληνικές φυλακές λειτουργούν μονοθέσια δημοτικά σχολεία (τα οποία είναι υποχρεωτικά για τους ανηλίκους), στο Ειδικό Κατάστημα Κράτησης υπάρχει επιπλέον Γυμνάσιο, όπως και σε αυτό του Αυλώνα, στο οποίο λειτουργεί και Λύκειο. Εάν ένας κρατούμενος εισέλθει με εξετάσεις στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, δύναται να λαμβάνει ειδική άδεια για την παρακολούθηση των μαθημάτων. Η διαδικασία αυτή είναι ιδίως απαιτητική, καθώς ο κρατούμενος υποχρεούται ανά διαστήματα να επιτυγχάνει σε έναν συγκεκριμένο αριθμό μαθημάτων, προκειμένου να συνεχιστεί η φοίτησή του (Δημητρούλη κ.ά., 2006).

Οι Συστάσεις του Συμβουλίου της Ευρώπης R (89) 12 για την εκπαίδευση στις φυλακές προβλέπουν μεταξύ άλλων τα εξής:

- Ο αλφαριθμητισμός και η βασική εκπαίδευση είναι προτεραιότητα.
- Όλοι οι κρατούμενοι έχουν ίδια πρόσβαση στην εκπαίδευση, σε δημιουργικές δραστηριότητες, στην κοινωνική, φυσική εκπαίδευση, στον αθλητισμό και σε δυνατότητα χρήσης βιβλιοθήκης.
- Οι κρατούμενοι δύνανται να συμμετέχουν σε εκπαιδευτικές διαδικασίες εκτός φυλακής.
- Η εκπαίδευση στη φυλακή απαιτείται να είναι όσο γίνεται παρεμφερής με την εκπαίδευση στην κοινότητα.
- Η εκπαίδευση εστιάζει στην ανάπτυξη του κρατούμενου ως συνολικής οντότητας.
- Η συμμετοχή των κρατουμένων είναι εθελοντική.
- Η εκπαίδευση αποτελεί προετοιμασία για τη ζωή μετά τη φυλακή.

4.3. Η Δια βίου μάθηση στις κοινωνικά ευάλωτες ομάδες

Στα περισσότερα καταστήματα κράτησης της χώρας μας βρίσκονται ενήλικες. Το ΕΚΚΝ Αυλώνα φιλοξενεί νέους ηλικίας 18-25 ετών. Στην ηλικία των 18 ετών συνήθως ολοκληρώνεται η τυπική εκπαίδευση, ωστόσο πολλά άτομα λόγω

δυσκολιών που συνάντησαν, δεν το κατορθώνουν αυτό. Επομένως, η σπουδαιότητα της Διά Βίου Μάθησης στα άτομα αυτά είναι μεγάλη. Οι κρατούμενοι είναι μια από τις κοινωνικά ευάλωτες ομάδες.

Σύμφωνα με τον νόμο 4430/2016 (αρ.2 παρ. 8), με τον όρο «κοινωνικά ευάλωτες ομάδες» γίνεται λόγος για τα άτομα που λόγω ορισμένων σωματικών ή ψυχικών αιτιών ή λόγω παραβατικότητας, δεν είναι δυνατή η ένταξή τους στην κοινωνική και οικονομική ζωή. Άτομα που περιλαμβάνονται σε αυτές τις ομάδες είναι τα εξής:

- τα άτομα με κάθε είδους αναπηρία (είτε σωματική, είτε νοητική, είτε ψυχική, είτε αισθητηριακή),
- τα εξαρτημένα ή απεξαρτημένα από ουσίες άτομα,
- οι ανήλικοι που παρουσιάζουν παραβατική συμπεριφορά,
- τα φυλακισμένα άτομα και τα αποφυλακισμένα.

Άλλοι ορισμοί για τις κοινωνικά ευάλωτες ομάδες είναι «ευπαθείς ομάδες» ή «ομάδες υψηλού κινδύνου». Η ποιότητα ζωής των ατόμων αυτών και η πρόσβαση στα δημόσια αγαθά, όπως είναι η στέγη, η εργασία, η εκπαίδευση, η ιατρική περίθαλψη δυσχεραίνονται (Εφημερίδα της Κυβερνήσεως).

Καθώς, όπως προαναφέρθηκε, οι λόγοι κοινωνικού αποκλεισμού ποικίλλουν, η προσπάθεια άρσης των εμποδίων χρειάζεται να είναι πολυετής και σταθερή.

Ταυτόχρονα, η ομάδα των φυλακισμένων είναι στις διπλά αποκλεισμένες, καθώς από τη μία υπάρχουν τα εμπόδια συμμετοχής στην εκπαίδευση και σε άλλα αγαθά στο παρόν και αφετέρου, συχνά για να έχουν φτάσει σε ανάλογες συνθήκες, είναι πολύ πιθανό να ήταν από την παιδική τους ηλικία εκτός κοινωνικού πλαισίου.

Άλλωστε, και το στίγμα που φέρουν οι κρατούμενοι είναι μεγάλο, καθώς οι προκαταλήψεις για αυτούς είναι βαθιά ριζωμένες. Έτσι, συχνά ακόμα και μετά την αποφυλάκιση τα άτομα δυσκολεύονται να αξιοποιήσουν τις δεξιότητες που ανέπτυξαν μέσα στο σχολείο των φυλακών, όταν αναζητούν νέα εργασία (Μπαμπάλης & Τσιμπουκλή, 2024).

Η σημαντικότητα, επομένως, της Διά Βίου Μάθησης είναι μεγάλη, καθώς στοχεύει στην καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού όσο αυτό είναι εφικτό και των διακρίσεων στην αγορά εργασίας και προωθεί τη στήριξη της κοινωνικής ένταξης.

Σταδιακά, μέσα από τη συνεχή παροχή των δημοσίων αγαθών, όπως είναι η εκπαίδευση, στα άτομα των κοινωνικά ευάλωτων ομάδων, είναι δυνατή η επικράτηση της κοινωνικής δικαιοσύνης και αλληλεγγύης, η παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους και η εξάλειψη των χασμάτων και της εκμετάλλευσης (Ζαρίφης, 2014).

4.4. Οι ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες της ομάδας

Στα καταστήματα κράτησης οι συνθήκες εκπαίδευσης είναι κατά πολύ δυσκολότερες από ό,τι στην τυπική εκπαίδευση και σε αυτό συνηγορούν η αποκοπή από το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον, η συναισθηματική φόρτιση (άγχος, ανασφάλεια), ο πολύς «νεκρός χρόνος», ο ιδρυματισμός, η αποπροσωποποίηση και άλλα δεινά του εγκλεισμού (Δημητρούλη κ.ά.). Στο σύνολό του ο έγκλειστος πληθυσμός φέρνει μαζί του αρνητικές εμπειρίες από την εκπαιδευτική διαδικασία. Παράλληλα, δεν υπάρχουν τα ίδια δικαιώματα αυτοκαθορισμού και αυτοδιάθεσης όπως στον γενικό πληθυσμό, ενώ ακόμα οι κρατούμενοι έχουν ως πρώτιστο στόχο την επιβίωση και την αποφυλάκιση μέσω της παιδείας, και όχι την βελτίωση των όρων ζωής τους, όπως οι μη κρατούμενοι. Με άλλα λόγια, οι προτεραιότητες είναι κατά πολύ διαφορετικές και δεν είναι η εκπαίδευση το θεμελιώδες αίτημα των κρατουμένων, αλλά η επανάκτηση της ελευθερίας τους. Οι συνθήκες, επομένως, υπό τις οποίες ξεκινά την εκπαίδευσή του και οι στόχοι που θέτει ένας κρατούμενος αποτελούν δύσκολους παράγοντες (Παπαμιχαήλ, 2020).

Παράλληλα, συχνά το μορφωτικό επίπεδο των κρατουμένων είναι χαμηλό, κάτι που δυσχεραίνει περαιτέρω την εκπαιδευτική διαδικασία. Σύνηθες είναι το φαινόμενο της σχολικής διαρροής ή της παραβατικότητας κατά την ανήλικη ζωή των κρατουμένων και ως εκ τούτου η ολοκλήρωση της εκπαίδευσης είναι ένα εγχείρημα που μένει μετέωρο, καθώς σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα το 79% των κρατούμενων εγκαταλείπει πρόωρα το σχολείο (Δημητρούλη κ.ά. 2006).

Ένα ακόμα φαινόμενο που παρατηρείται είναι η μη έγκαιρη διάγνωση μαθησιακών δυσκολιών κατά τη σχολική περίοδο των κρατουμένων, με αποτέλεσμα να επιβαρύνεται επιπρόσθετα η μάθηση αυτών.

Ταυτόχρονα, συχνή είναι η παρουσία προβλημάτων ψυχικής υγείας ή η χρήση εξαρτησιογόνων ουσιών στα ποσοστά των κρατουμένων (Μοσχοβίτη, 2022).

Αυτό που υπογραμμίζεται ως μείζονος σημασίας δυσκολία συγκεκριμένα στις ελληνικές φυλακές είναι ο υπερπληθυσμός των κρατούμενων. Συχνά, όπως αναφέρει ο Πέτρος Δαμιανός σε συνεντεύξεις του, στα κελιά υπάρχουν μέχρι και πέντε κρατούμενοι, κάτι που αφενός δυσκολεύει τη συγκέντρωση και την ηρεμία αυτών που επιθυμούν να διαβάσουν, αφετέρου συχνά δημιουργεί προστριβές, με αποτέλεσμα οι μαθητές να δυσκολεύονται ακόμα παραπάνω στο να συμμετέχουν στο σχολείο. Έτσι, τα προβλήματα που ήδη υπάρχουν λόγω της κράτησης (στέρηση ελευθερίας) διογκώνονται. Παράλληλα, ο χώρος κράτησης δεν είναι διαμορφωμένος ώστε να προάγει τη μελέτη, καθώς δεν υπάρχουν γραφεία και βιβλιοθήκες στα κελιά (Youtube, TEDx, 2023).

Την ίδια στιγμή, παρατηρείται κάθε χρόνο το φαινόμενο της καθυστέρησης πρόσληψης των δασκάλων και καθηγητών, με αποτέλεσμα συχνά να ολοκληρώνεται το διδακτικό προσωπικό μετά τα Χριστούγεννα, γεγονός που δυσκολεύει κατά πολύ το έργο των διδασκόντων και την εκπαίδευση των κρατούμενων (Youtube, TEDx, 2006). Σύμφωνα, μάλιστα, με την Κουλά (2022), το 66,9% των ερωτηθέντων εκπαιδευόμενων σε ΣΔΕ των φυλακών της Ελλάδας, δήλωσε πως επιθυμεί τη νεώτερη πρόσληψη εκπαιδευτικών, ώστε το σχολείο να γίνει περισσότερο αποτελεσματικό.

Τέλος, κάτι πολύ σημαντικό που σχετίζεται άμεσα με την παρούσα έρευνα αποτελεί το γεγονός ότι η συντριπτική πλειοψηφία των κρατουμένων έχει χαμηλή αυτοεκτίμηση, καθώς συχνά είναι τα αισθήματα αποτυχίας και ντροπής για την πρόωρη αποχώρηση από τον χώρο της εκπαίδευσης και τις πολλαπλές δυσκολίες στην εύρεση εργασίας (Μοσχοβίτη, 2022).

4.5. Τα κίνητρα συμμετοχής των κρατούμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία

Συνήθως, οι λόγοι που οι κρατούμενοι επιλέγουν να συμμετέχουν στο σχολείο της φυλακής διαφέρουν από αυτούς του υπόλοιπου πληθυσμού. Αρχικά, μέσω της φοίτησης στο σχολείο μειώνονται οι μέρες της ποινής. Ακόμα, το σχολείο είναι ένας χώρος που οι κρατούμενοι αξιοποιούν τον χρόνο τους δημιουργικά, μειώνοντας έτσι τις ατελείωτες ώρες κράτησης. Παράλληλα, είναι πιθανό να επιδιώκουν την επαφή με συγκατατούμενους τους, που όντες στα κελιά δεν έχουν τη δυνατότητα να

συναντηθούν, ή ακόμα με τους καθηγητές, οι οποίοι τους φέρνουν σε επαφή με τον κόσμο έξω από τη φυλακή. Τελικά, αυτό που έχει σημασία δεν είναι τόσο η αιτία που οι κρατούμενοι επιθυμούν να γίνουν μαθητές, αλλά το τι θα κάνει ο εκπαιδευτικός από εκεί και πέρα, ώστε να διατηρήσει αφενός αυτή την επιθυμία, και αφετέρου να συμβάλλει στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων, γνώσεων και γενικότερα της προσωπικότητας των μαθητών (Κούλα, 2022).

4.6. Η αναγκαιότητα εκπαίδευσης στις φυλακές και τα πλεονεκτήματά της

Η φυλάκιση εμπεριέχει το στοιχείο της απομάκρυνσης από το κοινωνικό σύνολο, την απομόνωση. Ταυτόχρονα, ο κρατούμενος βιώνει πολλές ώρες άπραγος, νιώθοντας απογοητευμένος που «χάνει χρόνο από τη ζωή του». Τα συναισθήματα ματαιοδοξίας, απουσίας νοήματος, απογοήτευσης πιθανώς να είναι από τα κύρια στην ψυχή ενός κρατούμενου (Δημητρούλη κ.ά., 2006).

Εκεί έρχεται η εκπαίδευση στις φυλακές για να αποτελέσει έναν αντισταθμιστικό παράγοντα σε όλα αυτά. Μέσα από την εκπαίδευση ανοίγεται ένα παράθυρο επικοινωνίας και ουσιαστικής επαφής, τόσο με τους δασκάλους (που αποτελούν ενεργά μέλη της κοινωνίας), όσο με τους συγκαταρούμενους, πρακτικές που προετοιμάζουν το έδαφος για την κοινωνική ενσωμάτωση (Παπαμιχαήλ, 2020).

Το περιβάλλον της μάθησης από την άλλη εμπεριέχει στοιχεία, όπως η πειθαρχία, η δέσμευση, αλλά και η ασφάλεια· στοιχεία που αποτελούν μια γέφυρα στον κρατούμενο και την κοινωνία και προωθούν την εξωτερίκευση των σκέψεων ή των συναισθημάτων του. Έτσι, δημιουργείται εν μέρει νόημα στον χρόνο της κράτησης, καθώς ο κρατούμενος μαθαίνει, πιθανόν προχωράει τη μαθησιακή του πορεία και δύναται να είναι καταρτισμένος γνωσιακά, ώστε μετέπειτα να είναι σε θέση για αναζήτηση επαγγελματικής αποκατάστασης (Δημητρούλη κ.ά., 2006).

Παράλληλα, τα δύσκολα και δυσάρεστα συναισθήματα όπως το άγχος, η πίεση, ο φόβος μετουσιώνονται εν μέρει σε γνώση μέσα από τις δραστηριότητες (π.χ. θέατρο, μουσική, ζωγραφική) που παρακολουθεί ένας εκπαιδευόμενος, και έτσι γίνεται δυνατή η αποφόρτιση αυτών. Πολλοί από τους κρατούμενους μπορεί να μην είχαν ποτέ πρωτότερα την ευκαιρία για ενασχόληση με δημιουργικές δραστηριότητες σαν

παιδιά ή έφηβοι ή νέοι. Όπως αναφέρει ο Πέτρος Δαμιανός, οι κρατούμενοι είναι πολύ συχνά «τα παιδιά που έδωξε το εκπαιδευτικό σύστημα» (Youtube, EPT. A.E., 2015). Με άλλα λόγια, γίνεται λόγος για τις συνεχείς μεταγραφές που έχουν υποστεί οι κρατούμενοι ως πρώην μαθητές, λόγω πιθανής σχολικής παραβατικότητας. Ωστόσο, ο ρόλος του σχολείου είναι να αγκαλιάσει όλα τα παιδιά, πόσο μάλλον αυτά που φαίνεται να το έχουν παραπάνω ανάγκη, και να βρει τα μέσα και τους τρόπους, ώστε να αλλάξει αυτή τη συμπεριφορά και να αποποιηθούν τον ρόλο του παραβάτη που ίσως είχαν ενστερνιστεί ως μαθητές προηγουμένως.

Ακόμα, υπάρχουν έρευνες που αποδεικνύουν ότι μέσα από τη συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα αυξάνεται η αυτοεκτίμηση και οι κοινωνικές δεξιότητες (Κούλα, 2022).

Ταυτόχρονα, μέσα από τη συμμετοχή σε προγράμματα που προωθούν τη βιωματική μάθηση, αυξάνεται η καλλιέργεια της επικοινωνίας και η συμμετοχική επίλυση προβλημάτων και λήψη αποφάσεων (Μπαμπάλης & Τσιμπουκλή, 2024).

Τέλος, το σύνολο των ερευνών καταδεικνύουν τη σύνδεση της μείωσης του δείκτη της υποτροπής στο έγκλημα με τις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις (Δημητρούλη κ.ά., 2006).

4.7. Η εκπαίδευση στη φυλακή στη χώρα μας

Στην Ελλάδα η εκπαίδευση στα καταστήματα κράτησης θεσπίζεται με βάση τη διεθνή νομοθεσία, τις συστάσεις της ευρωπαϊκής ένωσης και τα πορίσματα ερευνών για τα αποτελέσματα της εκπαίδευσης στη φυλακή. Έτσι, στο άρθρο 16 παρ. 2 τίθεται το θέμα της παιδείας σε βασική αποστολή της Πολιτείας με στόχο την ηθική, πνευματική, επαγγελματική και φυσική αγωγή των Ελλήνων, την ανάπτυξη της εθνικής και θρησκευτικής συνείδησης και τη διάπλασή τους σε ελεύθερους και υπεύθυνους πολίτες. Ακόμα, στην παράγραφο 3 θεσπίζεται η υποχρεωτική σχολική φοίτηση τουλάχιστον εννέα ετών, ενώ με την παράγραφο 4 κατοχυρώνεται το δικαίωμα στη δημόσια και δωρεάν παιδεία και αναγνωρίζεται η υποχρέωση που έχει η Πολιτεία να ενισχύει όσους έχουν ανάγκη από ειδική προστασία, όπως είναι οι κρατούμενοι στις φυλακές (Δημητρούλη, κ.ά., 2006).

Ιστορικά, το ενδιαφέρον για την εκπαίδευση στα σωφρονιστικά συστήματα ξεκίνησε κατά τη Μεταπολίτευση. Βάση νόμου, προβλεπόταν η υποχρεωτική παρακολούθηση

της στοιχειώδους εκπαίδευσης από τους αναλφάβητους κρατούμενους ηλικίας ως 45 ετών. Ωστόσο, η πρόβλεψη αφορούσε μεμονωμένες τάξεις και προγράμματα. Σκοπός κι εδώ τίθεντο η κοινωνική επανένταξη των κρατούμενων μετά την αποφυλάκισή τους και η μείωση του εγκλήματος (Μοσχοβίτη, 2022).

Με βάση τον ισχύοντα σωφρονιστικό κώδικα (ν.2776/99), οι παροχές εκπαίδευσης παρέχονται στους κρατούμενους όχι ως συνέπειες της ποινής τους ή ως σκοπός της έκτισης της, αλλά ως παροχές της Πολιτείας στο πλαίσιο μιας ευρύτερης κοινωνικής πολιτικής προς αυτούς. Αυτό προάγει την αντιμετώπισή τους ως ανθρώπους και πολίτες της ίδιας κατηγορίας με όσους κυκλοφορούν ελεύθεροι (Παπαμιχαήλ, 2020).

Σύμφωνα, μάλιστα, και με τις νέες αναθεωρήσεις αυτού (ν.2776/1999, Ν. 4985/2022, αρ. 31 ν. 4521/2018, αρ.74 και 75 ν. 4763/2020), οι κρατούμενοι στη χώρα μας έχουν την ευκαιρία συμμετοχής στην εκπαίδευση εντός των 29 σωφρονιστικών καταστημάτων της χώρας, στα 12 ΣΔΕ Φυλακών, καθώς και στα τρία ΔΙΕΚ (Μπαμπάλης & Τσιμπουκλή, 2024).

Στο παρελθόν είχαν πραγματοποιηθεί ποικίλα προγράμματα δημιουργικής απασχόλησης των κρατούμενων, ενώ πρώτη φορά έγινε το εγχείρημα για παρακολούθηση μαθημάτων εκτός φυλακής στην Αγροτική Φυλακή Τίρυνθας.

Από το 2003 και έπειτα έχουν δημιουργηθεί πολλά τμήματα μάθησης. Η εισαγωγή των κρατουμένων σε αυτά ήταν ισότιμη και ανεξάρτητη διάρκειας της ποινής ή είδους του αδικήματος που είχαν διαπράξει. Αντίθετα, κριτήριο αποτελούν οι πρωτότερες γνώσεις, το υπόλοιπο έκτισης της ποινής, ενώ λαμβάνονται υπόψη και τα κίνητρα και η επιθυμία συμμετοχής αυτών. Αξίζει να σημειωθεί ότι κρατούμενοι αντιμετώπι με προβλήματα χρήσης ουσιών δεν δικαιούνται συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία, εκτός εάν παρακολουθούν Πρόγραμμα Θεραπείας ή Απεξάρτησης.

Οι εκπαιδευόμενοι λαμβάνουν Πιστοποιητικό Επιμόρφωσης, Πιστοποιητικό Δια Βίου Εκπαίδευσης (ν.3369/2005) μετά το πέρας του προγράμματος ή Βεβαίωση Παρακολούθησης, εφόσον δεν ολοκληρωθεί η μαθητεία τους. Με την παρακολούθηση συγκεκριμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, τα οποία χρειάζεται να διαρκούν τουλάχιστον τρεις μήνες, οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να λάβουν μείωση της ποινής τους (Δημητρούλη, κ.ά., 2006).

Υπάρχουν, ωστόσο, και ορισμένα προβλήματα στη διαδικασία αυτή, που σχετίζονται με την επάρκεια του εκπαιδευτικού χώρου, την εξασφάλιση πιστοποίησης των γνώσεων που αποκτήθηκαν κατά την κράτηση, τη συνεργασία με εκπαιδευτικούς οργανισμούς, την ευαισθητοποίηση και κατάρτιση των εκπαιδευτών σχετικά με τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις, τη διασύνδεση της εκπαίδευσης με την αποφυλάκιση. Ταυτόχρονα, πρόβλημα αποτελεί η συχνή μεταγωγή σε άλλο κατάστημα κράτησης των εκπαιδευόμενων, το οποίο αναγκαστικά διακόπτει την επαφή του κρατούμενου με τους εκπαιδευτές που ήδη γνωρίζει και το συγκεκριμένο πλαίσιο, με αποτέλεσμα να μειώνεται το κίνητρο για συμμετοχή και να δυσχεραίνεται η εκπαίδευση (Πανάγος, 2015).

4.8. Οι εκπαιδευτικοί στα καταστήματα κράτησης

Οι απαιτήσεις του εκπαιδευτικού έργου στα καταστήματα κράτησης είναι διαφορετικές από τις συνήθειες, καθώς πρόκειται για μαθητές που ανήκουν σε μια κοινωνικά ευάλωτη ομάδα. Συχνά, οι εκπαιδευόμενοι δε γνωρίζουν καλά την ελληνική γλώσσα, κάτι που κάνει ακόμα πιο ιδιαίτερο το έργο των εκπαιδευτικών και απαιτεί την αποδοχή της διαφορετικότητας. Πιθανά ίχνη στερεοτύπων χρειάζεται να αποβληθούν, για να καταστεί δυνατή η αποτελεσματική άσκηση του έργου του εκπαιδευτικού (Τσιμπουκλή, 2007).

Σύμφωνα με τους Costelloe et.al. (οπ. αναφ. στο Παπαμιχαήλ, 2020, σελ. 28) προτείνεται ένας συνδυασμός γενικών ικανοτήτων τυπικής – παραδοσιακής εκπαίδευσης με τις ειδικές γνώσεις και τις δεξιότητες ωστόσο, που απαιτεί η εκπαίδευση νέων ενηλίκων στις φυλακές.

Σύμφωνα με ομιλία του κ. Πέτρου Δαμιανού είναι σημαντικός παράγοντας να επιθυμεί ο εκπαιδευτικός να εργαστεί σε ένα κατάστημα κράτησης. Γι' αυτόν τον λόγο και ένας εκπαιδευτικός δύναται να δηλώσει ή μη την επιλογή αυτή, με άλλα λόγια δεν υποχρεούται να υπηρετήσει εκεί του εάν επιλεγεί στη συγκεκριμένη γεωγραφική περιοχή. Ακόμα, ο κ. Δαμιανός αναφέρει πως είναι θεμιτή η εμπειρία στον χώρο, καθώς το έργο όπως προαναφέρθηκε εμπεριέχει περισσότερες δυσκολίες (Youtube, EPT. A.E., 2015).

Σύμφωνα με τη Nahmad-Williams (οπ. αναφ. στο Παπαμιχαήλ, 2020, σελ 28), οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε καταστήματα κράτησης χρειάζεται να έχουν την ικανότητα διαχείρισης πιθανής προσπάθειας κρατουμένων να τον χειραγωγήσουν,

ικανότητα αντίληψης των συνθηκών ασφαλείας, δύναμη χαρακτήρα, ικανότητα να εργαστεί υπό καθεστώς περιορισμών, προσαρμοστική ικανότητα και τέλος προσοχή στη διαρροή των προσωπικών του δεδομένων.

Παράλληλα, σε ό,τι αφορά αμιγώς το διδακτικό έργο, αναμφισβήτητα ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να επιλέγει τις τεχνικές που θα προσελκύουν το ενδιαφέρον των μαθητών, αυξάνοντας έτσι τα εσωτερικά τους κίνητρα. Ακόμα, να αναδιαμορφώνει το περιεχόμενο του διδακτικού υλικού, εάν χρειαστεί, και να το προσαρμόζει στις εκάστοτε διαφορετικές ανάγκες. Επίσης, οι δράσεις που αναπτύσσονται είναι χρήσιμο να ανταποκρίνονται στις εμπειρίες και τις πραγματικές ανάγκες της καθημερινότητας των κρατούμενων. Τέλος, όπως κάθε δάσκαλος, ο εκπαιδευτικός στα καταστήματα κράτησης απαιτείται να παρατηρεί και να ανασχεδιάζει την εκπαιδευτική διαδικασία, αναλόγως με τα μηνύματα και τις εντυπώσεις των διδασκόντων (Δημητρούλη & Ρηγούτσου, 2017).

Σίγουρα, το ψυχικό φορτίο που φέρουν οι κρατούμενοι αποτελεί ένα δύσκολο μέρος προς διαχείριση των εκπαιδευτικών. Αναφορικά με τις σχέσεις που αυθορμήτως αναπτύσσονται ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές, χρειάζεται ο εκπαιδευτικός να διακατέχεται από ενσυναίσθηση, να προσπαθεί να κατανοήσει τα προβλήματα στην καθημερινότητα των μαθητών του, να εμπνέει κλίμα αλληλοσεβασμού και εμπιστοσύνης, θέτοντας και τα κατάλληλα όρια (Τσιμπουκλή, 2007).

4.9. Το Ειδικό Κατάστημα Κράτησης Νέων Αυλώνα (ΕΚΚΝΑ)

Από τις αρχές της δεκαετίας του 1960 λειτούργησε στο Σωφρονιστικό Κατάστημα Ανηλίκων Κορυδαλλού το Δημοτικό Σχολείο, το οποίο αποτέλεσε την πρώτη δομή τυπικής εκπαίδευσης στις ελληνικές φυλακές. Το 1998 μεταφέρθηκε το ΣΚΑ στον Αυλώνα ως Ειδικό Κατάστημα Κράτησης Νέων Αυλώνα (ΕΚΚΝΑ) (Μοσχοβίτη, 2022), ενώ την επόμενη χρονιά ιδρύθηκε το Αυτοτελές Δημοτικό Σχολείο Αυλώνα ΣΚΑ. Το 2000, η Πολιτεία ανταποκρινόμενη στα ποικίλα αιτήματα, δημιούργησε το Γυμνάσιο ως παράρτημα του Γυμνασίου του Αυλώνα και στη συνέχεια, το 2003 ως αυτόνομο σχολείο που ήταν Γυμνάσιο και Λύκειο (Youtube, Kontra Channel, 2021). Το 2007, και έπειτα από προαγωγή του Δημοτικού από διθέσιο σε τριθέσιο και δημιουργία νέου διδακτηρίου, το σχολείο μετονομάστηκε σε 2^ο Δημοτικό Σχολείο Αυλώνα (Πανάγος, 2015).

Στο ΕΚΚΝΑ η εκπαιδευτική δομή που λειτουργεί είναι Σχολεία Τυπικής Εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, στο ΕΚΚΝ Αυλώνα το 2000 ιδρύθηκε το Γυμνάσιο και το Λύκειο, ενώ τα τελευταία χρόνια υπάρχει και το Δημοτικό, καθώς και Δημόσιο Ινστιτούτο Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΔΙΕΚ) μετά από μια σειρά ετών εθελοντικής λειτουργίας. Το ΔΙΕΚ έχει ως σκοπό την απόκτηση επαγγελματικής κατάρτισης και την παροχή εφοδίων στους κρατούμενους για την επαγγελματική αποκατάσταση και την καλύτερη επανένταξή τους μετά την αποφυλάκιση. Το πρόγραμμα σπουδών είναι αντίστοιχο με τα υπόλοιπα σχολεία εκτός φυλακής. Το πλαίσιο λειτουργίας του, ωστόσο, εντάσσεται στο Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, αλλά και στο Υπουργείο Προστασίας του Πολίτη (Υπουργείο Προστασίας του Πολίτη, 2023).

Παρέχονται, επίσης, μαθήματα ενισχυτικής διδασκαλίας και πρόσθετης διδακτικής στήριξης. Υλοποιείται μεγάλος αριθμός προαιρετικών προγραμμάτων, όπως για παράδειγμα πολιτιστικά, περιβαλλοντικά, αγωγής υγείας. Ακόμα, το σχολείο του Αυλώνα συμμετέχει σε Ευρωπαϊκά προγράμματα, αποτελεί ένα από τα Εξεταστικά Κέντρα Πανελληνίων Εξετάσεων ΓΕΛ και ΕΠΑΛ (Youtube, TEDx, 2023).

Την περίοδο της καραντίνας και καθώς η εκπαίδευση δια ζώσης αντικαταστάθηκε από την τηλεεκπαίδευση και ενώ ταυτόχρονα οι κρατούμενοι δεν έχουν πρόσβαση στο διαδίκτυο, δόθηκε μια διαφορετική και λειτουργική λύση: η δημιουργία τηλεοπτικού καναλιού. Οι δάσκαλοι, δηλαδή, μαγνητοσκοπούσαν τις παραδόσεις των μαθημάτων και οι εκπαιδευόμενοι είχαν τη δυνατότητα να τα παρακολουθούν από την τηλεόραση που διέθεταν (Αυγή Newsroom, 2019, Newsbeast, 2021).

Μέσα από τα πολλά προγράμματα δημιουργικής απασχόλησης (γύρισμα ταινίας, κολάζ, γρίφοι, η τέχνη του χαλιού, σκάκι, παραγωγή σαπουνιού, μαθήματα φιλοσοφίας, οδική ασφάλεια, παραδοσιακά παιχνίδια κ.ά.) που πραγματοποιούνται στο σχολείο, δίνεται η ευκαιρία να ενεργοποιηθούν όσο το δυνατόν περισσότεροι μαθητές για τη συμμετοχή στο σχολείο. Δίνονται, επομένως, ποικίλα κίνητρα που αναδεικνύουν το πιο ενδιαφέρον κομμάτι ίσως της εκπαίδευσης, καθώς επίσης πραγματοποιούνται προγράμματα που μπορεί να κινούν και επαγγελματικά το ενδιαφέρον των εκπαιδευόμενων (OW, χχ).

Όπως αναφέρει ο Πέτρος Δαμιανός, διευθυντής του σχολείου, σε ομιλία του στο TEDx, οι κρατούμενοι που δεν έχουν ήδη κίνητρο για μάθηση, είναι μαθητές που

έχουν παραιτηθεί. Με άλλα λόγια, αναδεικνύει τις δυσκολίες ψυχολογικής φύσης που υφίστανται αυτοί οι μαθητές και την ανάγκη για ενεργοποίησή τους. Έτσι, ο μεγάλος αριθμός των προγραμμάτων που πραγματοποιούνται στο σχολείο του Αυλώνα παρακινεί με πολυπληθέστερα κίνητρα τους κρατούμενους να συμμετάσχουν στη μαθησιακή διαδικασία (Youtube, TEDx, 2014).

Ο τρόπος της υλοποίησης αυτών των προγραμμάτων έχει ως εξής: οι δάσκαλοι που ήδη γνωρίζουν τα παιδιά προτείνουν και παρουσιάζουν το κάθε πρόγραμμά τους. Τότε, μετά την παρουσίαση, οι εκπαιδευόμενοι δηλώνουν μέσω αίτησης το πρόγραμμα που προτιμούν να παρακολουθήσουν. Καθώς ο ένας μαθητής δε γνωρίζει τι θα επιλέξουν οι υπόλοιποι, δημιουργούνται πολυπολιτισμικές ομάδες, με αποτέλεσμα να τίθεται ως κριτήριο όχι η ομάδα που έχει δημιουργηθεί στη φυλακή, αλλά το αντικείμενο που προσελκύει τον καθένα. Έτσι, άτομα από διαφορετικές εθνικότητες συνεργάζονται μεταξύ τους, κάτι που έχει ως αποτέλεσμα να αλληλεπιδρούν τα άτομα με διαφορετικό πολιτισμό, να γνωρίζουν το μέχρι τότε ανοίκειο και να συνεργάζονται σε κάτι που τους είναι κοινό. Σταδιακά αυτό οδηγεί στη μείωση των ρατσιστικών εκφράσεων, μέχρι και στην εξάλειψη αυτών. Στόχος είναι η ομογενοποίηση ετερόκλητων εθνικών ομάδων με σεβασμό στις ιδιαιτερότητες και με όρους διαπολιτισμικότητας μέσα από την ιδιότητα του μαθητή και του μέλους της σχολικής κοινότητας

Αναφέρθηκαν προηγουμένως ορισμένα προβλήματα που υπάρχουν στην εκπαίδευση μέσα από τη φυλακή. Τις δυσκολίες αυτές επιβεβαιώνει ο Πέτρος Δαμιανός σε ομιλίες του και συγκεκριμένα αναφέρει πως ο πολυπολιτισμικός πληθυσμός των μαθητών, η περιορισμένη παρακολούθηση από μερικούς μαθητές λόγω της χρήσης ουσιών, της μακροχρόνιας απουσίας από το σχολικό περιβάλλον, της ψυχολογικής αστάθειας πριν και μετά από δίκη ή από ολιγοήμερη άδεια, η χαμηλή αυτοεκτίμηση συγκαταλέγονται στις εκπαιδευτικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές και οι δάσκαλοι στο σχολείο του Αυλώνα.

Παράλληλα, το σχολείο στο ΕΚΚΝΑ συνεργάζεται με φορείς, διοργανώνει και συμμετέχει σε διαγωνισμούς (λογοτεχνικούς, μαθηματικούς, θεατρικούς κ.ά.) και πραγματοποιεί βραβεύσεις για τα παιδιά, κάτι που λειτουργεί ως επιπλέον κίνητρο και αναπτύσσει περαιτέρω την αυτοεκτίμησή τους. Πραγματοποιούνται, επίσης, εκθέσεις εκθεμάτων διαφόρων μουσείων στο σχολείο, καθώς δεν μπορούν να

πραγματοποιηθούν επισκέψεις των μαθητών στα μουσεία, που είναι και το σύνηθες. Έτσι, τα μουσεία μεταφέρουν και εκθέτουν στους χώρους του σχολείου ορισμένα εκθέματα και διοργανώνονται παρουσιάσεις αυτών (YoutubeTEDx, 2023).

Κάτι ακόμα πολύ ενδιαφέρον είναι η δημιουργία σχολικής εφημερίδας (ΠΡΟΣ-ΠΑΘΩΝΤΑΣ), όπου αποτυπώνονται οι δραστηριότητες και τα προγράμματα που πραγματοποιούνται στο σχολείο, τίθενται θέματα στα οποία αρθρογραφούν μαθητές, δημοσιεύονται γράμματα ή ποιήματα των μαθητών και αναφέρονται πιθανά νέα που συμβαίνουν στο σχολείο (Ιστοσελίδα του ΕΚΚΝΑ).

Ακόμα, και σύμφωνα τον Πέτρο Δαμιανό, ευθύνες για την απομάκρυνση των παιδιών από το σχολείο επιρρίπτονται στην κοινωνία και την Πολιτεία. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα αρκετών μαθητών, οι οποίοι πριν την κράτησή τους, είχαν υποστεί πολλές μεταγραφές από σχολείο σε σχολείο. Το γεγονός αυτό φανερώνει την απόρριψη που δέχτηκαν αυτοί οι μαθητές από προηγούμενους καθηγητές ή διευθυντές, σε σχολεία τυπικής εκπαίδευσης. Ακόμα, αυτό αντικατοπτρίζεται στο γεγονός ότι μέσα στη φυλακή οι εκπαιδευόμενοι αποδεικνύουν πως εάν είχαν τις κατάλληλες ευκαιρίες, θα είχαν κατορθώσει πολλά περισσότερα. Άλλωστε, οι κρατούμενοι είναι άτομα που όπως είναι φυσικό κάποια στιγμή θα επανέρθουν στην κοινωνία ως ενεργά μέλη της. Σκοπός του σχολείου είναι η ενσωμάτωσή τους σε αυτή και απαιτείται η προετοιμασία και της κοινωνίας για αυτόν τον σκοπό (Youtube, TEDx, 2014).

Κλείνοντας, με το πέρας της έκτισης της ποινής, ένας κρατούμενος εισέρχεται, ελεύθερος πια, στην κοινωνία. Το περιβάλλον που θα βρεθεί, χρειάζεται να είναι ανάλογο, ώστε να δύναται να αναπτύξει αυτά που έμαθε, χωρίς να υπάρχουν τα ίδια προβλήματα. Είναι απαραίτητη, επομένως, η δημιουργία δομών υποστηρικτικών για τους αποφυλακισμένους, ώστε να επανενταχθούν ή να ενταχθούν (καθώς πολλοί, ποτέ δεν ένωσαν μέλη της) στην κοινωνία. Προς το παρόν υπάρχει η ΕΠΑΝΟΔΟΣ, η οποία όμως δε δύναται να στηρίζει πλήρως τους αποφυλακισμένους, καθώς το διάστημα υποστήριξης είναι πολύ μικρό. Ειδικά, τα προβλήματα που υπήρχαν πριν, όχι μόνο είναι πιθανό να μην έχουν λυθεί, αλλά και να διογκωθούν (Youtube, Kontra Channel, 2021) Οι αποφυλακισμένοι επιστρέφουν στον τόπο που γεννήθηκε το έγκλημα και πολλοί από αυτούς δεν έχουν τη στήριξη των οικογενειών τους. Για τον λόγο αυτό, οι δομές είναι απαραίτητες, ώστε ο δρόμος που θα επιλέξουν οι

αποφυλακισθέντες να είναι ο «καλός». Η εκπαίδευση προετοιμάζει τον κρατούμενο προς την επιλογή αυτή, γι' αυτό και τα οφέλη της είναι ιδιάζουσας σημασίας, όχι μόνο για τον κρατούμενο, αλλά και για την κοινωνία. Ωστόσο, από μόνη της δεν αρκεί.

Β' ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ: Μεθοδολογία

5.1. Σκοπός – στόχοι της έρευνας

Σκοπός της έρευνας αυτής είναι να διερευνηθεί η αυτοαντίληψη (δηλαδή το τι πιστεύουν ή οι απόψεις) των μαθητών του Δημοτικού, Γυμνασίου και Λυκείου που λειτουργούν στο ΕΚΚΝ Αυλώνα σχετικά με την επίδραση που έχει η φοίτησή τους στο σχολείο, στην ανάπτυξη των κοινωνικών και συναισθηματικών τους δεξιοτήτων. Ακόμα, η έρευνα στοχεύει στην εξέταση των απόψεων των εκπαιδευτικών και στη σύγκριση με τις απόψεις των μαθητών. Πιο αναλυτικά, οι επιμέρους στόχοι της έρευνας είναι:

- Η διερεύνηση των παραγόντων που διαμόρφωσαν την αυτοαντίληψη των κρατουμένων.
- Η διερεύνηση της αυτοαντίληψης των μαθητών σχετικά με την επίδραση της εκπαίδευσής τους στην ανάπτυξη των συναισθηματικών τους δεξιοτήτων.
- Η διερεύνηση της αυτοαντίληψης των μαθητών σχετικά με την επίδραση της εκπαίδευσής τους στην ανάπτυξη των κοινωνικών τους δεξιοτήτων.
- Η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την επίδραση της εκπαίδευσης των μαθητών στην ανάπτυξη των συναισθηματικών τους δεξιοτήτων.
- Η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την επίδραση της εκπαίδευσης των μαθητών στην ανάπτυξη των κοινωνικών τους δεξιοτήτων.

Είναι σημαντική η οπτική των μαθητών και των καθηγητών, ούτως ώστε να γίνει μία σε βάθος διερεύνηση της σχέσης των μαθητών με το σχολείο και να εξεταστεί το κατά πόσο υπάρχει κέρδος μέσα από τη φοίτησή τους. Οι κρατούμενοι και οι αποφυλακισμένοι είναι άτομα, τα οποία ακόμα στις μέρες μας φαίνεται να φέρουν το στίγμα της κράτησης (Νικολαΐδου, 2024). Με το να εισακουστεί η προσπάθεια που

κάνουν μέσα στο σχολείο της φυλακής, επιδιώκεται η εξοικείωση, η συμφιλίωση με την οπτική τους και η συνειδητοποίηση ότι οι αποφυλακισμένοι αποτελούν μέρος - και ιδανικά ενεργό μέρος- της κοινωνίας, στην οποία όλοι μετέχουμε. Αναμένεται η συμβολή της παρούσας έρευνας στην εξέλιξη της εκπαίδευσης, της κοινωνίας και της Πολιτείας σχετικά με το ζήτημα αυτό.

5.2. Ερευνητικά ερωτήματα

Τα κεντρικά ερωτήματα που ανακύπτουν στην παρούσα μελέτη είναι τα εξής:

A. Ποιοι παράγοντες έχουν επηρεάσει και με ποιον τρόπο τη διαμόρφωση της αυτοαντίληψης των κρατούμενων;

B. Πώς έχει επηρεάσει η συμμετοχή των κρατούμενων στο σχολείο την ανάπτυξη των συναισθηματικών τους δεξιοτήτων; Τι πιστεύουν οι ίδιοι και τι οι εκπαιδευτικοί τους;

Γ. Πώς έχει επηρεάσει η συμμετοχή των κρατούμενων στο σχολείο την ανάπτυξη των κοινωνικών τους δεξιοτήτων; Τι πιστεύουν οι ίδιοι και τι οι εκπαιδευτικοί τους;

Τα παραπάνω ερωτήματα θα μπορούσαν να κριθούν δευτερεύουσας σημασίας, καθώς το βιοποριστικό κομμάτι και η αντιμετώπιση των κρατουμένων από την κοινωνία όταν εκτίσουν την ποινή τους, είναι πιο φλέγοντα ζητήματα ίσως. Ωστόσο, οι απαντήσεις στα ανωτέρω φωτίζουν ένα κομμάτι της εκπαίδευσης που δεν έχει συζητηθεί τόσο, και ιδίως στον τομέα της εκπαίδευσης στις φυλακές.

5.3. Αναγκαιότητα – χρησιμότητα της έρευνας

Μέσα από αρκετές έρευνες έχει αναδειχθεί η θετική επίδραση που έχουν τα σχολεία στα καταστήματα κράτησης στην κοινωνικοποίηση των κρατούμενων (Σταύρου, 2013, Μοσχοβίτη, 2022). Ακόμα, από αναφορές, αλλά όχι πλήθος στοχευμένων ερευνών στο συγκεκριμένο ζήτημα, φαίνεται πως και συναισθηματικά έχουν θετικό αντίκτυπο τόσο η ένταξη των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον, όσο και η συμμετοχή τους σε προγράμματα (Παπαμιχαήλ, 2020, Κούλα, 2022). Στα σχολεία του ΕΚΚΝ Αυλώνα πραγματοποιείται πλήθος προγραμμάτων που προωθούν τη συνεργασία των μαθητών, την επαφή με την τέχνη, την έκθεση και ανάληψη ρόλων των μαθητών, καθώς και την πιθανή διάκριση αυτών. Όλα τα παραπάνω ευνοούν τη θετική ψυχολογία των μαθητών και ενθαρρύνουν τη συμμετοχή των συγκρατούμενων τους στο σχολείο.

Ωστόσο, η σημασία και το ενδιαφέρον της παρούσας μελέτης σχετίζεται με το γεγονός ότι λαμβάνεται υπόψη ο παράγοντας της αυτοαντίληψης των κρατουμένων, καθώς αυτή επηρεάζει τη δική τους οπτική για την επιρροή του σχολείου στην ανάπτυξη των συναισθηματικών και κοινωνικών τους δεξιοτήτων. Επιπλέον, η οπτική τους αποκτά ακόμα μεγαλύτερο ενδιαφέρον, καθώς συγκρίνεται με τις απόψεις των εκπαιδευτικών τους. Έτσι, ανακύπτει η μοναδικότητα της έρευνας αυτής, και επομένως και η πρωτοτυπία της. Τέλος, από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας φαίνεται πως αντίστοιχη έρευνα δεν έχει γίνει. Επομένως, μέσω της παρούσας έρευνας καλύπτεται ένα ερευνητικό κενό και αυτό την καθιστά επίσης πρωτότυπη.

5.4. Μέθοδος συλλογής δεδομένων

Η διαδικασία συλλογής δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη διεξαγωγή ποιοτικής έρευνας και συγκεκριμένα με τη μέθοδο της συνέντευξης. Η συνέντευξη αποτελεί έναν ουσιαστικό διάλογο μεταξύ συνεντευξιαζόμενων και συνεντευκτή και δίνεται η δυνατότητα στον ερευνητή διερεύνησης σε βάθος, κατανόησης και ανάλυσης των δεδομένων με βάση το νόημα που αποδίδουν οι ίδιοι οι ερωτώμενοι (Mishler, 1996). Πιο συγκεκριμένα, το είδος της συνέντευξης που διεξήχθη είναι η ημι-δομημένη. Έτσι, το θέμα της συνέντευξης είναι προκαθορισμένο, αλλά υπάρχει ευελιξία στον τρόπο διεξαγωγής της συνέντευξης και ειδικότερα στη σειρά των θεμάτων που συζητήθηκαν και στη διατύπωση των ερωτήσεων (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Ακόμα, δύναται να ανακύψει επιπρόσθετο περιεχόμενο κατά τη διάρκεια της συζήτησης, κάτι που είναι θεμιτό. Είναι αναμενόμενη η γέννηση επιπρόσθετων ερωτημάτων, αναλόγως αφενός τις καταβολές των μαθητών ή τη διάρκεια φοίτησής τους στο σχολείο, αφετέρου τη διδακτική εμπειρία των εκπαιδευτικών και την παρουσία τους στο ΕΚΚΝΑ ή και τη θέση που έχουν (δάσκαλοι, καθηγητές, υποδιευθυντές, Διευθύντρια, τέως Διευθυντής). Σε ορισμένο βαθμό, η ημι-δομημένη συνέντευξη δύναται να ανταποκριθεί στις ιδιαιτερότητες του συνεντευξιαζόμενου. Επομένως, συντελείται ευκολότερη επαφή με τον συνεντευξιαζόμενο, κάτι που συμβάλλει στην πλήρη ελευθερία του ερωτώμενου στις απαντήσεις. Με αυτόν τον τρόπο, αντλούνται σημαντικές πληροφορίες των στάσεων, των απόψεων και των εμπειριών των μελών του δείγματος, πληροφορίες που δεν είναι εύκολο να αντληθούν με τη συμπλήρωση ενός ερωτηματολογίου.

Οι ερωτήσεις της συνέντευξης, που λειτούργησαν ως οδηγός για την εξέλιξη και την κατεύθυνση ως προς τον στόχο της έρευνας, στηρίχτηκαν σε πέντε (5) βασικούς άξονες, οι οποίοι είναι οι εξής:

1^{ος} άξονας: Παράγοντες που επηρέασαν την αυτοαντίληψη των κρατούμενων. Ο άξονας αυτός περιελάμβανε επτά (7) ερωτήσεις. Ενδεικτικά, μία είναι η εξής: Κατά πόσο έχει επηρεάσει ο κοινωνικός σας περίγυρος το πώς βλέπετε τον εαυτό σας;

2^{ος} άξονας: Η αυτοαντίληψη των μαθητών των σχολείων του ΕΚΚΝ Αυλώνα αναφορικά με την επίδραση της εκπαίδευσής τους στην ανάπτυξη των συναισθηματικών τους δεξιοτήτων. Εδώ τέθηκαν πέντε (5) ερωτήσεις στους συμμετέχοντες μία εκ των οποίων είναι: Κατά πόσο η φοίτησή σας στο σχολείο έχει επηρεάσει το πόσο εύκολα καταλαβαίνετε τα συναισθήματα των άλλων;

3^{ος} άξονας: Η αυτοαντίληψη των μαθητών των σχολείων του ΕΚΚΝ Αυλώνα αναφορικά με την επίδραση της εκπαίδευσής τους στην ανάπτυξη των κοινωνικών τους δεξιοτήτων. Κι εδώ οι ερωτήσεις ήταν πέντε (5) και αφορούσαν συγκεκριμένες δεξιότητες, όπως για παράδειγμα: Κατά πόσο η φοίτησή σας στο σχολείο έχει επηρεάσει την έκφραση ιδεών και απόψεών σας μπροστά σε άλλους ή το να συζητάτε;

4^{ος} άξονας: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών των σχολείων του ΕΚΚΝ Αυλώνα αναφορικά με την επίδραση της εκπαίδευσης στην ανάπτυξη των συναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών. Ο αριθμός των ερωτήσεων ήταν πέντε (5). Ένα παράδειγμα είναι η εξής: Τι διαφορές βλέπετε στη συμπεριφορά τους σχετικά με την αναγνώριση-έκφραση – διαχείριση των συναισθημάτων τους πριν (ή στην αρχή της φοίτησής τους) και μετά από καιρό;

5^{ος} άξονας: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών των σχολείων του ΕΚΚΝ Αυλώνα αναφορικά με την επίδραση της εκπαίδευσης στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών. Κι εδώ οι ερωτήσεις ήταν πέντε (5) αντίστοιχα. Μία εξ' αυτών ήταν: Τι είδους δυσκολίες συναντάτε στην εκπαίδευση των μαθητών αναφορικά με την ανάπτυξη των κοινωνικών τους δεξιοτήτων;

5.5. Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν ως εξής:

- Με τους μαθητές στις 4, 5 και 6 Δεκεμβρίου του 2024 δια ζώσης στο σχολείο του ΕΚΚΝΑ, έπειτα από τις απαραίτητες άδειες για την έγκριση αυτών από το Υπουργείο Παιδείας και το Υπουργείο Προστασίας Πολίτη. Οι συνεντεύξεις αυτές δεν ηχογραφήθηκαν, καθώς στο ΕΚΚΝΑ δεν επιτρέπεται η χρήση κινητού. Ως εκ τούτου, οι απαντήσεις των μαθητών καταγράφηκαν από την ερευνήτρια, με όσες λεπτομέρειες ήταν δυνατό, ώστε να αποδοθούν πληρέστερα, νοηματικά και υφολογικά.
- Με τους εκπαιδευτικούς του ΕΚΚΝΑ πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις δια ζώσης, αλλά και διαδικτυακά. Συγκεκριμένα, η ερευνήτρια μίλησε με δύο εκπαιδευτικούς την τελευταία μέρα στο σχολείο (6/6/24) και με τους υπόλοιπους τέσσερις διαδικτυακά τους επόμενους μήνες.
- Με τη Διευθύντρια των σχολείων του ΕΚΚΝΑ πραγματοποιήθηκε διαδικτυακή συνέντευξη στις 8 Φεβρουαρίου 2025.
- Με τον πρώην Διευθυντή των σχολείων του ΕΚΚΝΑ πραγματοποιήθηκε τηλεφωνική συνέντευξη την 1^η Μαρτίου 2025.

Οι συνεντεύξεις με τους μαθητές διήρκεσαν από 25 λεπτά το λιγότερο έως 1 ώρα το μέγιστο, με τις περισσότερες να είναι μισής ώρας. Αντίστοιχα, με τους εκπαιδευτικούς η διάρκεια κυμαινόταν επίσης στη μισή ώρα. Με τη Διευθύντρια η συνέντευξη διήρκεσε 1 ώρα, ενώ τέλος με τον πρώην Διευθυντή δύομισι ώρες. Οι διαδικτυακές και τηλεφωνικές συνεντεύξεις ηχογραφήθηκαν και έπειτα απομαγνητοφωνήθηκαν. Ως εκ τούτου, η δομή ή το ύφος των συνεντεύξεων μπορεί να διαφέρει ως προς το πλήθος των λεπτομερειών.

5.6. Οι συμμετέχοντες της έρευνας

Οι συμμετέχοντες της έρευνας είναι δυνατό και θεμιτό να προκύπτουν μέσω τυχαίας επιλογής, αρκεί να πληρούνται οι παρακάτω παράγοντες:

1. Οι συμμετέχοντες να είναι μαθητές/εκπαιδευτικοί στο σχολείο του ΕΚΚΝ Αυλώνα, ανεξαρτήτου σχολικής βαθμίδας.

2. Οι συμμετέχοντες να δείχνουν διαθεσιμότητα και προθυμία για τη συνέντευξη.
3. Οι συμμετέχοντες να είναι εξοικειωμένοι με τη χρήση της ελληνικής γλώσσας.

Από τη στιγμή που πληρούνται οι παραπάνω προϋποθέσεις, η δειγματοληψία είναι τυχαία. Πιο συγκεκριμένα, το είδος της τυχαίας δειγματοληψίας είναι η στρωσιγενής δειγματοληψία, δηλαδή η ταξινόμηση του πληθυσμού με βάση ορισμένα χαρακτηριστικά πριν από την τυχαία επιλογή του δείγματος (Ζαφειρόπουλος, 2015). Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς, τη Διευθύντρια και τον πρώην Διευθυντή, η δειγματοληψία δεν περιορίζεται σε προϋποθέσεις.

Για την πραγματοποίηση της παρούσας ερευνητικής διαδικασίας συμμετείχαν συνολικά 26 άτομα, εκ των οποίων:

- Οι 17 είναι μαθητές στα σχολεία του ΕΚΚΝΑ. Η ηλικία τους κυμαίνεται από τα 18,5 ως τα 24 χρόνια. Μια δυσκολία που ανέκυψε κατά την εύρεση του δείγματος ήταν το γεγονός ότι από τα παιδιά που φοιτούν στο Δημοτικό ΕΚΚΝΑ, λίγα ήταν εκείνα που γνώριζαν επαρκώς την ελληνική γλώσσα, ώστε να υπάρχει πλούτος απαντήσεων. Όλοι οι μαθητές υπέγραψαν πως συμφωνούν με τη διαδικασία, έχοντας ενημερωθεί προηγουμένως για τον σκοπό της έρευνας, τη διαδικασία καθ'αυτή, τους όρους εμπιστευτικότητας και το απόρρητο.
- Οι 6 είναι εκπαιδευτικοί στα σχολεία του ΕΚΚΝΑ.
- Η 1 είναι η Διευθύντρια των σχολείων του ΕΚΚΝΑ.
- Ο 1 είναι ο τέως Διευθυντής των σχολείων του ΕΚΚΝΑ.

Στον Πίνακα 5.1 παρουσιάζονται αναλυτικότερα στοιχεία των συμμετεχόντων:

Όνομα	Ηλικία	Τάξη	Έτη στο σχολείο του ΕΚΚΝΑ
Μαθητής 1	21 προς 22	Γ' Γυμνασίου	1,5 χρόνος
Μαθητής 2	21	Β' Γυμνασίου	2,5 χρόνια
Μαθητής 3	18μισι	Α' Δημοτικού	7,5 μήνες
Μαθητής 4	20	Α' Δημοτικού	2 μήνες

Μαθητής 5	21	Α' Δημοτικού	7,5 μήνες
Μαθητής 6	22	ΙΕΚ	2,5 χρόνια
Μαθητής 7	19 προς 20	Β' Λυκείου	1 χρόνος
Μαθητής 8	20	Α' Γυμνασίου	1 χρόνος και 4 μήνες
Μαθητής 9	20 προς 21	ΣΑΕΚ	9 μήνες
Μαθητής 10	20 προς 21	Α' Λυκείου	4 μήνες
Μαθητής 11	20	Γ' Λυκείου	2 χρόνια
Μαθητής 12	23	Γ' Γυμνασίου	2,5 χρόνια
Μαθητής 13	21	Β' Γυμνασίου	8 μήνες
Μαθητής 14	22	Προσφάτως Φοιτητής Φυσικού	3 χρόνια
Μαθητής 15	22	Β' Δημοτικού	2 χρόνια
Μαθητής 16	19	Β' Δημοτικού	7 μήνες
Μαθητής 17	23	ΙΕΚ	3 χρόνια
Εκπαιδευτικός 1	-	Σε όλες. Μουσικός.	4 μήνες
Εκπαιδευτικός 2	-	Σε όλες. Γυμναστής	4 μήνες
Εκπαιδευτικός 3	-	Σε όλες. Αγγλικά.	10 χρόνια
Εκπαιδευτικός 4	-	Β' Γυμνασίου και Γ' Λυκείου. Φιλολογος	17 χρόνια
Εκπαιδευτικός 5	-	Σε όλες. Γυμνάστρια.	14 χρόνια
Εκπαιδευτικός 6	-	Σε όλες. Γαλλικά.	12 χρόνια
Διευθύντρια	-	Φιλολογος	13 χρόνια
τέως Διευθυντής	-	Μαθηματικός	25 χρόνια

5.7. Μέθοδος στατιστικής ανάλυσης

Για την πραγματοποίηση της έρευνας, η ερευνήτρια είχε ως οδηγό ορισμένες ερωτήσεις, οι οποίες αποσκοπούσαν πρωτίστως στη διαλεύκανση των παραγόντων που πιθανόν έχουν επηρεάσει την αυτοαντίληψη των μαθητών, αφετέρου στο εάν και κατά πόσο η φοίτησή τους έχει συντελέσει στην ανάπτυξη κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων. Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς, πέρα από τις

εισαγωγικές ερωτήσεις, που διερευνούσαν τη θέση τους στο σχολείο και την επιλογή τους να μετέχουν σε αυτό, ο οδηγός περιελάμβανε ερωτήσεις σχετικές πάλι με τους δύο άξονες: την ανάπτυξη κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων. Σε καθεμία από τις πέντε κατηγορίες, που κωδικοποιήθηκαν αντίστοιχα με τα γράμματα Α,Β,Γ,Δ,Ε εντάχθηκε μια σειρά από υποκατηγορίες θεμάτων προς διερεύνηση, που κωδικοποιήθηκαν βάσει του κεφαλαίου γράμματος του βασικού θεματικού άξονα και ενός αύξοντα αριθμού. Πιο συγκεκριμένα, οι ερωτήσεις των δύο οδηγών (για μαθητές και για εκπαιδευτικούς) ήταν οι παρακάτω:

Α. Εισαγωγικά:

A1) Πόσο ετών είστε;

A2) Πόσο καιρό βρίσκεστε στο ΕΚΚΝ Αυλώνα;

A3) Πόσο καιρό φοιτάτε στο σχολείο του ΕΚΚΝ Αυλώνα;

A4) Σε ποια τάξη φοιτάτε;

A5) Πώς πήρατε την απόφαση να φοιτήσετε στο σχολείο;

A6) Ποια ήταν η σχέση σας με το σχολείο πριν;

Για τον πρώτο άξονα: (Παράγοντες που επηρέασαν την αυτοαντίληψη των μαθητών).

B1) Κατά πόσο και πώς έχει επηρεάσει η οικογένειά σας το πώς βλέπετε τον εαυτό σας;

B2) Κατά πόσο σας επηρέαζαν παλαιότερα, αλλά και τώρα οι απόψεις των δασκάλων σας σχετικά με τις δικές σας απόψεις για την πρόοδό σας, αλλά και γενικά για τον εαυτό σας;

B3) Τι ρόλο έχει παίζει το σχολείο στο πώς βλέπετε τον εαυτό σας;

B4) Κατά πόσο έχει επηρεάσει ο κοινωνικός σας περίγυρος το πώς βλέπετε τον εαυτό σας;

B5) Έχει αλλάξει ο τρόπος που βλέπετε τον εαυτό σας από τη στιγμή της φυλάκισής σας ως τώρα;

B6) Όταν πετυχαίνετε κάτι, πού θεωρείτε ότι οφείλεται;

B7) Υπάρχει κάποιο γεγονός σημαντικό που θεωρείτε πως επηρέασε κατά πολύ τον τρόπο που βλέπετε τον εαυτό σας;

Για τον δεύτερο άξονα: (Η αυτοαντίληψη των μαθητών του ΕΚΚΝ Αυλώνα αναφορικά με την επίδραση της εκπαίδευσής τους στην ανάπτυξη των συναισθηματικών τους δεξιοτήτων).

Γ1) Κατά πόσο η φοίτησή σας στο σχολείο έχει επηρεάσει την αναγνώριση των συναισθημάτων σας;

Γ2) Κατά πόσο η φοίτησή σας στο σχολείο έχει επηρεάσει την έκφραση των συναισθημάτων σας;

Γ3) Κατά πόσο η φοίτησή σας στο σχολείο έχει επηρεάσει τη διαχείριση των συναισθημάτων σας;

Γ4) Κατά πόσο η φοίτησή σας στο σχολείο έχει επηρεάσει το πόσο εύκολα καταλαβαίνετε τα συναισθήματα των άλλων;

Γ5) Κατά πόσο η φοίτησή σας στο σχολείο σας έχει δώσει δύναμη-ψυχική αντοχή στο να ξεπερνάτε τις όποιες δυσκολίες;

Για τον τρίτο άξονα: (Η αυτοαντίληψη των μαθητών του ΕΚΚΝ Αυλώνα αναφορικά με την επίδραση της εκπαίδευσής τους στην ανάπτυξη των κοινωνικών τους δεξιοτήτων).

Δ1) Κατά πόσο η φοίτησή σας έχει επηρεάσει την ικανότητα σας για συνεργασία και για ένταξη σε μια ομάδα;

Δ2) Κατά πόσο/πώς η φοίτησή σας έχει επηρεάσει την κοινωνικοποίησή σας;

Δ3) Κατά πόσο/πώς η φοίτησή σας στο σχολείο έχει επηρεάσει τις ήδη υπάρχουσες κοινωνικές σας σχέσεις;

Δ4) Κατά πόσο η φοίτησή σας στο σχολείο έχει επηρεάσει την έκφραση ιδεών και απόψεών σας μπροστά σε άλλους ή το να συζητάτε;

Δ5) Κατά πόσο η φοίτησή σας στο σχολείο έχει επηρεάσει την ικανότητά σας να λύνετε ένα πρόβλημα;

Τελικές ερωτήσεις για εκπαιδευόμενους:

E1) Θεωρείτε ότι η ανάπτυξη των ΚΣ δεξιοτήτων θα σας βοηθήσει μετά την αποφυλάκισή σας;

E2) Στην καθημερινότητά σας, σας κάνει να νιώθετε καλύτερα η συμμετοχή σας στο σχολείο;

Ερωτήσεις προς εκπαιδευτικούς:

A1) Πόσο καιρό διδάσκετε στο σχολείο του ΕΚΚΝ Αυλώνα;

A2) Σε ποια τάξη διδάσκετε;

A3) Πώς πήρατε την απόφαση να διδάξετε στο σχολείο;

Για τον τέταρτο άξονα: Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών του ΕΚΚΝ Αυλώνα αναφορικά με την επίδραση της εκπαίδευσης στην ανάπτυξη των συναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών.

B1) Θεωρείτε ότι η φοίτηση των κρατούμενων στο σχολείο έχει συντελέσει στην ανάπτυξη των συναισθηματικών τους δεξιοτήτων;

B2) Τι διαφορές βλέπετε στη συμπεριφορά τους σχετικά με την αναγνώριση-έκφραση – διαχείριση των συναισθημάτων τους πριν (ή στην αρχή της φοίτησής τους) και μετά από καιρό;

B3) Θεωρείτε ότι αυτό θα τους βοηθήσει και μετά την αποφυλάκισή τους και πώς;

B4) Τι είδους δυσκολίες συναντάτε στην εκπαίδευση των μαθητών αναφορικά με την ανάπτυξη των συναισθηματικών τους δεξιοτήτων;

Για τον πέμπτο άξονα: Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών του ΕΚΚΝ Αυλώνα αναφορικά με την επίδραση της εκπαίδευσης στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών.

Γ1) Θεωρείτε ότι η φοίτηση των κρατούμενων στο σχολείο έχει συντελέσει στην ανάπτυξη των κοινωνικών τους δεξιοτήτων;

Γ2) Τι διαφορές βλέπετε στη συμπεριφορά τους σχετικά με τις δεξιότητες συνεργασίας – συμμετοχής σε συζητήσεις -επίλυσης προβλημάτων πριν και τώρα;

Γ3) Θεωρείτε ότι η εξέλιξη αυτή θα τους βοηθήσει μετά την αποφυλάκισή τους και πώς;

Γ4) Τι είδους δυσκολίες συναντάτε στην εκπαίδευση των μαθητών αναφορικά με την ανάπτυξη των κοινωνικών τους δεξιοτήτων;

Γ5) Πόσο εύκολο είναι να διατηρήσουν αυτές τις δεξιότητες και να τις χρησιμοποιήσουν μετά την αποφυλάκισή τους; *(και για τον τέταρτο τομέα).*

Μετά τις πρώτες συνεντεύξεις, οι ερωτήσεις αναδιαμορφώθηκαν νοηματικά, ώστε να ανταποκρίνονται στο γνωστικό επίπεδο του κάθε μαθητή, το υπόβαθρο των οποίων διέφερε όσον αφορά την ελληνική γλώσσα (π.χ. σε κάποιες περιπτώσεις η ερευνήτρια χρησιμοποίησε β' πληθυντικό ευγενείας, ενώ σε κάποιες άλλες όχι). Επίσης, σε κάποιες περιπτώσεις, διατυπώθηκαν με ελαφρώς διαφορετική σειρά οι ερωτήσεις, ενώ αναφορικά με τους εκπαιδευτικούς, στην πορεία από τις απαντήσεις που δίνονταν, γεννιούνταν κι άλλες ερωτήσεις (π.χ. αναφορικά με τα προγράμματα, με τον ρόλο της Πολιτείας, με την πορεία μετά την αποφυλάκιση).

Σε όλες τις περιπτώσεις, επιδείχθηκε ο αμέριστος σεβασμός της ερευνήτριας προς τους συνεντευξιζόμενους, δόθηκε ιδιαίτερη μνεία σε όσα μοιράστηκαν, αφιερώθηκε ο απαραίτητος χρόνος στον καθένα. Μάλιστα, σε ορισμένες περιπτώσεις που ο μαθητής φαινόταν ότι είχε να πει πολλά παραπάνω πράγματα, η ερευνήτρια δεν τον διέκοπτε, καθώς έκρινε πως η ανάγκη των παιδιών για μοίρασμα ήταν μεγάλη. Καθ' όλη τη διάρκεια των συζητήσεων, δεν διακόπηκε η ροή των λεγόμενων τους και οι ερωτήσεις ήταν όσο περισσότερο γινόταν ανοιχτού τύπου, ώστε να διηγηθούν με λεπτομέρειες τις εμπειρίες και τα συναισθήματά τους.

5.8. Διαδικασία οργάνωσης και ανάλυσης δεδομένων

Προκειμένου να εξαχθούν συμπεράσματα από το υλικό των συνεντεύξεων, αξιοποιήθηκαν οι αρχές της θεματικής ανάλυσης περιεχομένου. Η θεματική ανάλυση περιεχομένου ορίζεται ως η «μέθοδος δευτερογενούς ανάλυσης ποιοτικού υλικού» (Ιωσηφίδης, 2019). Η μέθοδος αυτή συντελεί στη συστηματική και αντικειμενική

περιγραφή του περιεχομένου του γραπτού ή προφορικού λόγου, με σκοπό την ερμηνεία του (Τζανή & Κεχαγιάς, 2005). Για την ανάλυση του περιεχομένου ήταν απαραίτητη η κατηγοριοποίηση του περιεχομένου σε ομάδες, αναλόγως την απάντηση. Η κατηγοριοποίηση προϋποθέτει την ύπαρξη κοινών σημείων που επιτρέπουν την κατάταξη στην ίδια κατηγορία. Όλες οι απαντήσεις θα πρέπει να κατηγοριοποιούνται σε μία κατηγορία, μέσω μιας κοινής αρχής, ώστε κάθε κατηγορία να είναι αποκλειστική των άλλων κατηγοριών.

Έτσι, αρχικά, έγινε μετεγγραφή των συνεντεύξεων με τη μέθοδο της απομαγνητοφώνησης στις ηχογραφημένες και με τη μέθοδο των σημειώσεων, στις συνεντεύξεις που είχαν γίνει στο ΕΚΚΝΑ.

Έπειτα, ανατρέχοντας στο θεωρητικό υπόβαθρο, η ερευνήτρια επικεντρώθηκε εκ νέου στους αρχικούς στόχους και σκοπούς, ώστε να γίνει διάκριση των λεγομένων των συμμετεχόντων, καθώς ορισμένα μέρη απαντήσεων δε σχετίζονταν με αυτούς. Ελήφθησαν υπόψη τα ερευνητικά ερωτήματα, ώστε να κατηγοριοποιηθούν οι απαντήσεις. Έπειτα, εξήχθησαν σε ποσοστιαίες μετρήσεις οι απαντήσεις και επιλέχθηκαν τα βασικότερα και πιο αντιπροσωπευτικά σημεία του υλικού που απαντούσαν στα ερευνητικά ερωτήματα. Ως εκ τούτου, έγινε ερμηνεία των δεδομένων και κατανόηση των νοημάτων που αναδείχθηκαν, το οποίο με άλλα λόγια ονομάζεται κωδικοποίηση. Οι κωδικοί είναι οι εννοιολογικοί προσδιορισμοί που αποδίδονται στο συγκεκριμένο σημείο των δεδομένων και αποδίδουν ένα κύριο χαρακτηριστικό σε αυτά. Αφού κατηγοριοποιήθηκαν οι απαντήσεις των μαθητών και των εκπαιδευτικών - Διευθυντών σε ομάδες, σε κάθε ερώτηση ξεχωριστά, συγκρίθηκαν μεταξύ τους, οι μεν με των δε, σημείο βασικό για την παρούσα έρευνα, καθώς ερευνάται η αυτοαντίληψη των μαθητών του ΕΚΚΝΑ σχετικά με την ανάπτυξη ή μη των ΚΣ δεξιοτήτων τους. Στο τέλος, έγινε παρουσίαση των ευρημάτων και παρατέθηκαν τα βασικά αποσπάσματα από το υλικό των συνεντεύξεων.

5.9. Περιορισμοί της έρευνας

Η συγκεκριμένη έρευνα έχει σημαντικό αντίκρισμα στις πληροφορίες που προσφέρει αναφορικά με το θέμα της. Ωστόσο, είναι σημαντικό να ληφθούν υπόψη του αναγνώστη ορισμένοι περιορισμοί.

Αρχικά, η έρευνα αυτή πραγματοποιήθηκε στο Ειδικό Κατάστημα Κράτησης Νέων Αυλών, όπου έχει δημιουργηθεί ένα σχολείο πολλών ετών, το οποίο περιλαμβάνει όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Δεν είναι, όμως, όλα τα Καταστήματα Κράτησης της χώρας μας ανάλογα. Επομένως, δεν μπορούν τα συμπεράσματα της έρευνας να γενικευτούν σε εθνική εμβέλεια. Άλλωστε, πρόκειται για μια ποιοτική έρευνα και από τη στιγμή που υπήρχαν ορισμένες προϋποθέσεις στην επιλογή των συμμετεχόντων, είναι αναμενόμενο πως σε άλλη περίπτωση πολύ πιθανό να υπήρχαν και αρκετά διαφορετικές απόψεις. Βέβαια, από τα συμπεράσματα φαίνεται το εύρος των απαντήσεων των μαθητών, οι γνώμες των οποίων δε σύγκλιναν απαραίτητα μεταξύ τους.

Επιπρόσθετα, τα ερωτήματα που τέθηκαν στους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς προέκυψαν από έναν αυτοσχέδιο οδηγό συνέντευξης και επομένως πιθανώς να στερείται εγκυρότητας και αξιοπιστίας. Από τη στιγμή, μάλιστα, που δεν έχει γίνει ανάλογη έρευνα στο παρελθόν, είναι δύσκολος ο έλεγχος μέσω της διασταύρωσης πολλών ερευνητικών/βιβλιογραφικών πηγών ταυτόχρονα.

Ορισμένα μέρη των συνεντεύξεων ενδέχεται να είναι δύσκολο να αξιοποιηθούν για εκτεταμένη ανάλυση, καθώς πολλά είναι τα σημεία που οι μαθητές κυρίως, αλλά και οι εκπαιδευτικοί αφηγούνται εμπειρίες της ζωής τους (Ιωσηφίδης, 2019).

Κάτι ακόμα σημαντικό είναι το στοιχείο της υποκειμενικότητας που εμπεριέχεται κατά τη διεξαγωγή και ανάλυση των συνεντεύξεων, καθώς δεν είναι ποσοτικά μετρήσιμες απαντήσεις. Άλλωστε, και ένα νεύμα του συνεντευκτή είναι πιθανόν να επηρεάσει την πορεία της ομιλίας του συνεντευξιαζόμενου.

Ακόμα, χρειάζεται ίσως να ληφθεί υπόψη η δεδομένη συναισθηματική κατάσταση γενικά των μαθητών που απάντησαν στις ερωτήσεις. Ορισμένα παιδιά μπορεί να είχαν εν μέρει άγχος, γενικευμένο θυμό ή πολλές άλλες σκέψεις, παρόλο που δέχτηκαν με προθυμία να συμμετάσχουν.

Ωστόσο, σύμφωνα με τον Colin Robson (2010) η υποκειμενικότητα χρειάζεται να εντάσσεται στο πλαίσιο της έρευνας, ειδικά της ποιοτικής, καθώς αφορά «πραγματικούς ανθρώπους» σε «πραγματικά πλαίσια». Πιο συγκεκριμένα, ο Robson στο βιβλίο του «Real World Research» υποστηρίζει πως καμία έρευνα δεν είναι εντελώς ουδέτερη, αφού οι ερευνητές και οι συμμετέχοντες φέρνουν πάντα μαζί τους

τις εμπειρίες, τις αντιλήψεις και τις προσδοκίες τους. Ο ερευνητής είναι μέρος της διαδικασίας για τον Robson και γι' αυτό είναι σημαντικό να αναστοχάζεται το πώς επηρεάζει την έρευνα με την παρουσία του, τι στάση κρατά απέναντι στους συμμετέχοντες και τι προσδοκίες έχει στην ανάλυση των απαντήσεων. Η αναστοχαστικότητα (reflexivity) αποτελεί κομβικό σημείο για τον Colin Robson. Ακολουθώντας τη σκέψη αυτή, η ερευνήτρια αναγνωρίζει πως η πλήρης αποστασιοποίηση είναι αδύνατη. Η παρούσα έρευνα εμπεριέχει στοιχεία υποκειμενικότητας, τα οποία σαφώς γίνεται προσπάθεια να εντοπιστούν και να διαχειριστούν μέσω αναστοχαστικών σημειώσεων και της τεκμηρίωσης των ερευνητικών επιλογών από την ερευνήτρια.

Τέλος, το γεγονός ότι ορισμένες συνεντεύξεις ηχογραφήθηκαν, ενώ άλλες όχι (καθώς απαγορεύεται η χρήση μαγνητόφωνου ή κινητού ή κάμερας στο ΕΚΚΝΑ), ενέχει την παρουσία σφάλματος, παραλείψεων ή αλλαγές στην έκφραση του ομιλητή.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ: Αποτελέσματα

6.1. Εισαγωγικές ερωτήσεις

Στο υποκεφάλαιο 5.6 αναφέρθηκαν απαντήσεις από ορισμένες εισαγωγικές ερωτήσεις, οι οποίες είχαν να κάνουν με το δείγμα της έρευνας. Είναι απαραίτητη η εστίαση στις υπόλοιπες εισαγωγικές ερωτήσεις. Πρώτον στην ερώτηση «Πώς πήρατε την απόφαση να φοιτήσετε στο σχολείο;», οι απαντήσεις των μαθητών παρατίθενται στον πίνακα 6.1.1., κατηγοριοποιημένο βάσει της ομαδοποίησης αυτών. Σημειώνεται ότι σε αυτή την ερώτηση, ένας μαθητής μπορεί να έχει δώσει πολλές απαντήσεις, γι' αυτό και σε ορισμένες σειρές υπάρχουν δύο X.

Πίνακας 6.1.1. Λόγοι λήψης απόφασης φοίτησης στο σχολείο

ΜΑΘΗΤΗΣ	ΜΑΘΗΣΗ / ΣΥΝΕΧΙΣΗ ΣΠΟΥΔΩΝ	ΜΕΡΟΚΑΜΑΤΑ	ΓΙΑ ΝΑ ΠΕΡΑΣΕΙ Η ΩΡΑ / ΞΕΧΝΙΕΜΑΙ	ΔΙΚΑΣΤΗΡΙΟ	ΜΟΥ ΑΡΕΣΕ	ΣΥΝΔΕΣΗ ΜΕ ΚΟΙΝΩΝΙΑ
1			X			
2				X		
3	X		X			
4	X					
5	X					
6	X					
7	X		X			
8				X		
9						X
10	X					
11	X	X				
12	X					
13	X	X	X	X		
14	X		X			
15		X	X			
16					X	
17	X					
ΣΥΝΟΛΟ	64,7%	17,6%	35,3%	17,6%	5,9%	5,9%

Στην τελευταία εισαγωγική ερώτηση: «Ποια ήταν η σχέση σας με το σχολείο πριν;», οι συμμετέχοντες απάντησαν ως εξής (Πίνακας 6.1.2.):

Πίνακας 6.1.2. Σχέση με το σχολείο πριν την έκτιση της ποινής

ΜΑΘΗΤΗΣ	ΣΤΑΜΑΤΗΣΑ	ΚΑΚΗ	Η ΤΥΠΙΚΗ	ΚΑΛΗ
1	X			
2	X			
3	X			
4	X			
5		X		
6			X	
7	X			
8	X			
9				X
10		X		
11		X		
12				X
13		X		
14			X	
15		X		
16				X
17	X			
ΣΥΝΟΛΟ	41,2%	29,4%	11,8%	17,7%

Ένα σημαντικό ποσοστό είναι αυτό που σταμάτησε το σχολείο (47%). Τα παιδιά που το σταμάτησαν αναφέρουν:

- «Οι δάσκαλοι δε βοηθούσαν, πρέπει να θέλει ο δάσκαλος να βοηθήσει, να σε κάνει να θες να πας.»
- «Καμία σχέση δεν είχα, το παράτησα.»
- «Πήγαινα πριν παντρευτώ από εκεί έμαθα πριν καλά πράγματα, αλλά παντρεύτηκα και το σταμάτησα.»
- «Καλή, καλούς δασκάλους είχα, αλλά το σταμάτησα.»

- «Πριν πήγαινα ως τα 16 που με έδιωξαν, γιατί κράταγα μια κατάληψη και δεν ξαναπήγα, το παράτησα, δεν είναι για μένα το σχολείο έλεγα.»
- «Έξω δεν είχα καμία σχέση, πήγαινα νυχτερινό. Σαν παιδί πήγαινα στη Χίο και εκεί είχα φίλους, η σχέση ήταν καλή, είχα πολλούς φίλους μέσα. Πολύ καλούς φίλους. Και καλούς δασκάλους. Στη Συρία την πατρίδα μου, μου άρεσε και πήγα τρία χρόνια και μετά σταμάτησα. Μετά ήρθα στην Αθήνα. Και τότε σταμάτησα.»
- «Πριν, δεν πήγαινα, ήμουν στην 3^η Λυκείου, αλλά τα τελευταία δύο χρόνια δεν το παρακολουθούσα, είχα άλλες προτεραιότητες.»

Παρατηρούμε, επίσης, ότι ένα μεγάλο ποσοστό δηλώνει κακή σχέση με το σχολείο (29,4%) σε αντίθεση με αυτούς που δηλώνουν καλή σχέση (17,7%). Τέλος, το 11,8% δηλώνει την τυπική σχέση με το σχολείο στα παιδικά και εφηβικά χρόνια.

6.2. Πρώτος άξονας: Παράγοντες που επηρέασαν την αυτοαντίληψη των κρατούμενων

Σύμφωνα με τον πρώτο άξονα, ο οποίος περιλάμβανε επτά (7) ερωτήσεις, έγινε διερεύνηση των παραγόντων που έχουν ή πιθανόν να έχουν επηρεάσει την οικοδόμηση της αυτοαντίληψης των μαθητών.

Συγκεκριμένα, στην ερώτηση «Α1. Κατά πόσο και πώς έχει επηρεάσει η οικογένειά σας το πώς βλέπετε τον εαυτό σας;», παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα οι απαντήσεις των ερωτώμενων (βλ. Πίνακα 6.2.1).

Πίνακας 6.2.1. Επίδραση οικογένειας στην αυτοαντίληψη των μαθητών του ΕΚΚΝΑ

ΜΑΘΗΤΗΣ	ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΟΥΔΕΤΕΡΑ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ
1			X		
2		X			
3					X
4				X	
5					X
6					X
7		X			

8	X				
9					X
10		X			
11		X			
12				X	
13		X			
14					X
15					X
16					X
17		X			
ΣΥΝΟΛΟ	5,8 %	35,3%	5,8%	11,8%	41,2%

Το 41% των μαθητών θεωρούν ότι έχουν επηρεαστεί πολύ από τους γονείς τους, ότι λάμβαναν υπόψη τους τη γνώμη τους, ότι τους στήριζαν πάντα. Ορισμένοι συνειδητοποίησαν πρόσφατα πως οι γονείς ήθελαν το καλό τους. Ένας μαθητής θεωρεί πως έχει επηρεαστεί και θετικά και αρνητικά από τους γονείς του στην προσωπική του πορεία, αλλά πως όταν τελικά κλήθηκε να διαλέξει δρόμο, επέλεξε τον σωστό. Το 35,3% θεωρεί ότι έχει επηρεαστεί λίγο από τους γονείς του. Ορισμένοι έφυγαν νωρίς από το σπίτι, κάποιοι τους έχασαν νωρίς. Άλλοι τσακώνονταν

Χαρακτηριστικά ένας αναφέρει:

Για κάποιο λόγο δεν έδινα πολλή σημασία. Ε, εγώ ξέρω τι να κάνω έλεγα... Δεν έδινα τόση βάση, αλλά από τότε που μπήκα εδώ κατάλαβα ότι πρέπει αυτό που μου λένε να το σκέφτομαι. Πριν δύο χρόνια πήγαινα βόλτες από εδώ και από 'κει... έπρεπε από νωρίς να τους ακούσω. Πίστευα ότι θα καταφέρω τα πάντα. Μετά κατάλαβα. Όχι επειδή μου λείπει το έξω, απλά μετά κατάλαβα.

Ορισμένοι θεωρούν ότι επηρεάστηκαν μόνο κατά τις μικρές ηλικίες και πως αυτό δεν έχει συντελέσει στην προσωπικότητά τους, όπως τη νοούν τώρα ως ενήλικες.

Από το 11,8%, δηλαδή τους μαθητές που από τα λεγόμενά τους δείχνουν ότι επηρεάστηκαν αρκετά, θεωρούν ότι επηρεάστηκαν σε συγκεκριμένα ζητήματα, και όχι συνολικά. Τέλος, ένας μαθητής (5,8%) θεωρεί ότι δεν επηρεάστηκε καθόλου και ένας άλλος (5,8%) ουδέτερα, χωρίς να θέλει να εξηγήσει περαιτέρω τι εννοεί.

Ακολουθούν οι απαντήσεις στην ερώτηση «Α2. Κατά πόσο σας επηρέαζαν παλαιότερα, αλλά και τώρα οι απόψεις των δασκάλων σας σχετικά με τις δικές σας απόψεις για την πρόοδό σας, αλλά και γενικά για τον εαυτό σας;»

Πίνακας 6.2.2. Η επίδραση των δασκάλων στην αυτοαντίληψη των μαθητών του ΕΚΚΝΑ.

ΜΑΘΗΤΗΣ	ΚΑΘΟΛΟΥ	ΟΥΔΕΤΕΡΑ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ
1	X			
2	X			
3	X			
4				X
5				X
6			X	
7	X			
8		X		
9			X	
10	X			
11			X	
12			X	
13			X	
14				X
15		X		
16				X
17	X			
ΣΥΝΟΛΟ	35,3 %	11,8%	29,4%	23,5%

Η πλειονότητα των μαθητών, το 35,3% υποστηρίζουν ότι δεν επέδρασαν οι εκπαιδευτικοί που είχαν στα σχολικά τους χρόνια στην αυτοαντίληψή τους. Οι πιο πολλοί από αυτούς υποστηρίζουν ότι δεν ενδιαφέρονταν οι δάσκαλοι. Μάλιστα ένας αναφέρει:

Καθόλου. Δεν έδινα σημασία. Ένα κακό να έκανα, δέκα θα έβαζαν. Οπότε έμενα ανεπηρέαστος. Ο δάσκαλος πρέπει να σε ωθεί να πας στο σχολείο.

Το 29,4% θεωρούν ότι οι δάσκαλοι είχαν επηρεάσαν την οικοδόμηση του εαυτού τους. Συγκεκριμένα ένας μαθητής αναφέρει:

...Τα άκουγα αυτά και μου έμειναν, παρόλο που ήμουν παιδάκι...

Προχωρώντας, το 23,5% δήλωσε ότι μέτρησε πολύ η άποψη των δασκάλων τους. Ορισμένοι, ωστόσο, ίσως εξέλαβαν την ερώτηση ως κατά πόσο τους άκουγαν, και όχι κατά πόσο αυτοί τους επηρέαζαν.

Ουδετερότητα δήλωσαν το 11,8% των μαθητών. Συγκεκριμένα ο ένας δε θυμάται αν επηρεάστηκε, ενώ ο άλλος υποστηρίζει ότι μόνο τα θετικά τον επηρέαζαν, ενώ τα αρνητικά δεν τα άκουγε καθόλου

Στην τρίτη ερώτηση του άξονα αυτού: «Α3. Τι ρόλο έχει παίξει το σχολείο στο πώς βλέπετε τον εαυτό σας;» οι απαντήσεις που δόθηκαν φαίνονται στον ακόλουθο πίνακα:

Πίνακας 6.2.3. Επίδραση σχολείου στην αυτοαντίληψη των μαθητών του ΕΚΚΝΑ

ΜΑΘΗΤΗΣ	ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΟΥΔΕΤΕΡΑ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ
1			X		
2			X		
3	X				
4	X				
5					X
6			X		
7	X				
8					X
9					X
10		X			
11		X			
12				X	
13					X
14				X	
15					X
16					X

17				X	
ΣΥΝΟΛΟ	17,6%	11,8%	17,6%	17,6%	35,3%

Όπως φαίνεται στον πίνακα οι περισσότεροι από τους μαθητές (35,3%) θεωρούν ότι το σχολείο έχει διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στη συνολική ιδέα που έχουν για τον εαυτό τους. Ωστόσο, εδώ χρειάζεται να σημειωθεί ότι ορισμένοι μαθητές μπορεί να αναφέρονταν στο σχολείο στα παιδικά τους χρόνια, ενώ άλλοι μίλησαν για το σχολείο της φυλακής του Αυλώνα. Κάποιοι ήταν συγκεκριμένοι:

Τώρα έχω μεγαλώσει, ήρθα να μάθω πράγματα που δεν έμαθα τότε.

Τότε δε με ενδιέφερε το σχολείο. Τώρα δε γίνεται, το ΣΚ δεν περνάει η μέρα, δεν είναι μόνο ότι περνάει καλύτερα ο χρόνος, είναι η αγάπη εδώ μέσα.

Το 17,6% δήλωσε ότι έχει διαδραματίσει αρκετά σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της αυτοαντίληψής τους το σχολείο. Ενδεικτικά, ένας μαθητής αναφέρει:

Έχει παίζει αρκετά σημαντικό ρόλο, είναι μια αλλαγή στη ρουτίνα, πέρα από τα μεροκάματα, έτσι; Ε, κάνεις διαφορετικές κουβέντες εδώ, έχεις την ευκαιρία να μάθεις και υπάρχει αγάπη. Αλλά αν θες κι εσύ, παίρνεις, αλλιώς αν δε θες, δε γίνεται.

Το 17,6 επίσης δήλωσε ουδέτερη στάση, το οποίο αναφέρεται ως «και ναι και όχι, τότε ναι, τώρα όχι, τώρα όχι, τότε ναι».

Τέλος, το 11,8% θεωρεί πως έχει επηρεαστεί λίγο η αυτοαντίληψή του από το σχολικό του περιβάλλον.

Στην τέταρτη ερώτηση «4. Κατά πόσο έχει επηρεάσει ο κοινωνικός σας περίγυρος το πώς βλέπετε τον εαυτό σας;» οι δοθείσες απαντήσεις παρουσιάζονται στον ακόλουθο πίνακα:

Πίνακας 6.2.4. Η επίδραση του κοινωνικού περιγύρου στην αυτοαντίληψη των μαθητών του ΕΚΚΝΑ.

ΜΑΘΗΤΗΣ	ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΜΕΤΡΙΑ	ΠΟΛΥ
---------	---------	------	--------	------

1			X	
2	X			
3	X			
4	X			
5	X			
6			X	
7				X
8		X		
9			X	
10	X			
11	X			
12	X			
13				X
14				X
15	X			
16	X			
17				X
ΣΥΝΟΛΟ	52,9%	5,9%	11,8%	23,5%

Όπως φαίνεται στον πίνακα, οι περισσότεροι μαθητές (52,9%) ισχυρίζονται ότι δεν τους έχει επηρεάσει καθόλου ο κοινωνικός τους περίγυρος, εστιάζοντας στους φίλους. Συγκεκριμένα μάλιστα ένας αναφέρει πως ενώ θα ακούσει τη συμβουλή ενός φίλου, αυτό δεν επηρεάζει την εικόνα για τον εαυτό του:

«Όχι, οι φίλοι είναι φίλοι. Αν μου πουν κάτι πιστεύω θα είναι για το καλύτερο. Σαν συμβουλή θα το επεξεργαστώ και θα τα έχω μετά τη δική μου.»

Εν αντιθέσει, το 23,5 % υποστηρίζει πως ο κοινωνικός του περίγυρος έχει διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στην πορεία της διαμόρφωσης του εαυτού. Ο μαθητής 17 αναφέρει χαρακτηριστικά:

Το μεγαλύτερο κομμάτι. Είσαι σε έναν κύκλο και νιώθεις ότι ταιριάζεις, μπορεί να πέσεις και σε παραπτώματα ή και όχι, έχει να κάνει με το άμα ταιριάζουμε.

Αλλά κι αυτό να σου πω, στα 12 με 15 πιστεύω σε επηρεάζει. Από τα 15 και μετά βλέπεις και κρίνεις μόνος σου τι σου ταιριάζει.

Επιπλέον, το 11,8% δηλώνει μέτρια επίδραση των φίλων, ενώ ένας μαθητής (5,9%) αναφέρει σχεδόν καθόλου.

Στην πέμπτη ερώτηση «5. Έχει αλλάξει ο τρόπος που βλέπετε τον εαυτό σας από τη στιγμή της φυλάκισής σας ως τώρα;» τα στοιχεία παρουσιάζονται κάτωθεν:

Πίνακας 6.2.5. Επίδραση φυλάκισης στην αυτοαντίληψη των μαθητών του ΕΚΚΝΑ

ΜΑΘΗΤΗΣ	ΝΑΙ	ΟΧΙ
1	X	
2	X	
3	X	
4	X	
5	X	
6	X	
7	X	
8		X
9	X	
10		X
11	X	
12	X	
13	X	
14	X	
15	X	
16	X	
17	X	
ΣΥΝΟΛΟ	88,2%	11,8%

Όπως φαίνεται στον πίνακα η πλειοψηφία των μαθητών (88,2%) θεωρεί ότι έχει αλλάξει ο τρόπος που βλέπουν τον εαυτό τους από τη στιγμή της φυλάκισης και μετά. Κάποιοι συμπληρώνουν προς το καλύτερο. Από αυτούς που υποστηρίζουν το

αντίθετο (11,8%), ο ένας δηλώνει πως η μόνη αλλαγή είναι πως έχει περισσότερο μίσος.

Στην έκτη ερώτηση «6. Όταν πετυχαίνετε κάτι, πού θεωρείτε ότι οφείλεται;» οι απαντήσεις που δόθηκαν ήταν οι εξής:

Πίνακας 6.2.6. Προκατάληψη εξυπηρέτησης μαθητών ΕΚΚΝΑ

ΜΑΘΗΤΗΣ	ΣΕ ΜΕΝΑ	ΣΤΟΝ ΘΕΟ	ΣΤΟΥΣ ΑΛΛΟΥΣ	ΔΕΝ ΞΕΡΩ
1	X			
2		X		
3	X			
4			X	
5	X		X	
6	X		X	
7	X			
8				X
9				
10	X	X		
11			X	
12	X		X	
13	X	X	X	
14	X			
15	X			
16		X		
17	X		X	
ΣΥΝΟΛΟ	64,7%	23,5%	41,2%	5,9%

Καθώς πολλοί μαθητές έχουν απαντήσει παραπάνω από μία απαντήσεις, δεν είναι ορθό να υπολογιστεί ποσοστιαία μέτρηση.

Από τους μαθητές που δήλωσαν πως οφείλεται στη βοήθεια των άλλων, οι άλλοι παραπέμπουν στην οικογένεια, στους φίλους, στους δασκάλους, ενώ ένας μαθητής δήλωσε:

Στα βιβλία μου, στο κελί μου, στον εαυτό και τη θέλησή μου και στο σχολείο, που μου δίνει την ευκαιρία να μάθω κάτι καινούργιο.

Προχωρώντας στην έβδομη ενότητα: «7. Υπάρχει κάποιο γεγονός σημαντικό που θεωρείτε πως επηρέασε κατά πολύ τον τρόπο που βλέπετε τον εαυτό σας;», οι μαθητές απάντησαν:

Πίνακας 6.2.7. Επίδραση σημαντικού γεγονότος στην αυτοαντίληψη των μαθητών του ΕΚΚΝΑ.

ΜΑΘΗΤΗΣ	ΝΑΙ	ΟΧΙ
1	X	
2	X	
3		X
4	X	
5		X
6	X	
7	X	
8	X	
9	X	
10	X	
11		X
12	X	
13	X	
14	X	
15	X	
16	X	
17		X
ΣΥΝΟΛΟ	76,5%	23,5%

Οι περισσότεροι από τους μαθητές (76,5%) υποστηρίζουν πως υπήρξε κάποιο γεγονός που άλλαξε κατά πολύ την αυτοαντίληψή τους και συγκεκριμένα ορισμένες απαντήσεις που δόθηκαν ήταν «η φυλακή, το σχολείο, ένας φόνος, ένα σημαντικό ατύχημα».

Όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα, αναφορικά με τους μαθητές, πρόκειται για παιδιά τα οποία, ως επί το πλείστον, είχαν κακή σχέση με το σχολείο πρωτύτερα και ορισμένα από αυτά το σταμάτησαν.

Μέσα στη φυλακή οι περισσότεροι θέλησαν να συνεχίσουν τις σπουδές τους και το σχολείο αποτέλεσε έναν τρόπο να ξεχνιούνται και να περνάει πιο γρήγορα και όμορφα ο χρόνος τους.

Αναφορικά με τους παράγοντες διαμόρφωσης της αυτοαντίληψής τους, λίγοι παραπάνω από τους μισούς μαθητές θεωρούν σημαντικότερο την οικογένειά τους, ενώ οι άλλοι μισοί θεωρούν μικρό τον ρόλο αυτής. Ακολουθεί το σχολείο σήμερα, ενώ έπειτα έρχεται η επίδραση από τους εκπαιδευτικούς των παιδικών και εφηβικών τους χρόνων και τέλος ο κοινωνικός τους περίγυρος. Σχεδόν όλοι οι μαθητές υποστηρίζουν πως η φυλακή άλλαξε τον τρόπο που βλέπουν τον εαυτό τους σε ορισμένα σημεία. Ακόμα, αρκετοί μαθητές ανέφεραν γεγονότα ή καταστάσεις που τους ανάγκασαν να διακόψουν τη μαθητική τους πορεία, τα οποία σχετίζονταν με πολιτισμικούς παράγοντες, με βάση τον τόπο που μεγάλωσαν (π.χ. γάμοι από πολύ νεαρή ηλικία, πόλεμος και προσφυγιά). Οι εξωτερικοί αυτοί παράγοντες είναι οι βασικότεροι μαζί με την επιρροή από τα Μ.Μ.Ε., που αναφέρονται στη βιβλιογραφία (Φλουρή, 1989). Σαν εσωτερικό παράγοντα τοποθετείται το ίδιο το άτομο, τα ατομικά χαρακτηριστικά αυτού, δηλαδή τα βιολογικά στοιχεία του, αλλά και οι προηγούμενες εμπειρίες του (Λεονταρή, 1998). Στην παρούσα εργασία ερευνήθηκε και ο μηχανισμός προκατάληψης εξυπηρέτησης, η προσωπική ιστορία του ατόμου και πιο συγκεκριμένα, η πιθανότητα ύπαρξης κάποιου σημαντικού γεγονότος, που μπορεί να επηρέασε κατά πολύ την αυτοαντίληψη των μαθητών. Αναφορικά με την προκατάληψη εξυπηρέτησης, οι περισσότεροι συμμετέχοντες αποδίδουν τις όποιες επιτυχίες τους στον εαυτό τους και ύστερα στους άλλους, ενώ ακολουθεί η απόδοση σε θεϊκή υπόσταση. Τέλος, η πλειοψηφία αναφέρει πως κάποιο σημαντικό γεγονός διαδραμάτισε μείζων ρόλο στη δόμηση της αυτοαντίληψης.

6.3. Δεύτερος άξονας: Η αυτοαντίληψη των μαθητών των σχολείων του ΕΚΚΝ Αυλώνα αναφορικά με την επίδραση της εκπαίδευσής τους στην ανάπτυξη των συναισθηματικών τους δεξιοτήτων.

Στον δεύτερο άξονα της έρευνας μελετήθηκε το κατά πόσο η φοίτηση των κρατούμενων στο σχολείο του ΕΚΚΝΑ έχει επιδράσει στην ανάπτυξη των συναισθηματικών δεξιοτήτων. Οι μαθητές ρωτήθηκαν αναφορικά με την αναγνώριση, την έκφραση, τη διαχείριση των συναισθημάτων τους και την ενσυναίσθηση. Στον πίνακα 6.3.1. παρουσιάζονται οι απόψεις των μαθητών σχετικά με την αναγνώριση των συναισθημάτων.

Πίνακας 6.3.1. Επίδραση σχολείου στην αναγνώριση των συναισθημάτων των μαθητών του ΕΚΚΝΑ

ΜΑΘΗΤΗΣ	ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΜΕΤΡΙΑ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ
1		X			
2					X
3				X	
4				X	
5				X	
6					X
7					X
8				X	
9					X
10	X				
11				X	
12		X			
13					X
14	X				
15			X		
16			X		
17		X			
ΣΥΝΟΛΟ	11,8%	17,6%	11,8%	29,4%	29,4%

Όπως προκύπτει οι περισσότεροι μαθητές θεωρούν ότι το σχολείο έχει συντελέσει πολύ ή αρκετά στο να μπορούν να αναγνωρίζουν καλύτερα τα συναισθήματά τους (29,4% σε κάθε βαθμίδα). Ενδεικτικά ένας μαθητής αναφέρει:

Βεβαίως, έχω καταλάβει ότι δε σου δίνει το όνειρο, αλλά το να συμπεριφέρεσαι σωστά, με σεβασμό, ευγένεια, για μένα είναι σαν το δεύτερό μου σπίτι. Αυτά, ο σεβασμός, η ευγένεια είναι το παν. Με κάνει να νιώθω καλά με μένα, με τον εαυτό μου. Αν μιλήσω σε κάποιον άσχημα, δε θα μου άρεσε, θα κάτσω να το σκεφτώ, είναι αυτό που λέμε «δώσε κι εσύ μην πάρεις». Μετά θα μιλήσω στον εαυτό μου, θα σκεφτώ, θα κοιτάζω μέσα, είναι πολλά.

Οι μαθητές που αναφέρουν ότι το σχολείο έχει συντελέσει στην αναγνώριση των συναισθημάτων τους σε μέτριο βαθμό αποτελούν το 11,8% των ερωτηθέντων. Οι δύο αυτοί μαθητές υποστήριξαν ότι κάποιες φορές τους βοηθάει το σχολείο.

Το 17,6% των μαθητών που υποστηρίζουν ότι λίγο έχει επιδράσει το σχολείο στον τομέα αυτό, θεωρούν ότι κυρίως μόνοι τους το έχουν κατακτήσει και ο ρόλος του σχολείου είναι πολύ μικρός.

Τέλος, το 11,8% των μαθητών ότι το σχολείο δεν έχει επηρεάσει καθόλου την ανάπτυξη της συγκεκριμένης δεξιότητας. Ο ένας εκ των δύο δήλωσε:

Δεν έχω συναισθήματα. ... Ναι μίσος μόνο. ... μίσος είχα από πάντα, από παιδί.

Ενώ ο δεύτερος:

Δε νομίζω να έχει παίζει κάποιο ρόλο για τα συναισθήματά μου. Πιο πολύ το τι έχω ζήσει έχει παίζει ρόλο σε αυτό.

Ακολουθως, στη δεύτερη ερώτηση του άξονα: «B2.Κατά πόσο η φοίτησή σας στο σχολείο έχει επηρεάσει την έκφραση των συναισθημάτων σας;», οι μαθητές απάντησαν ως εξής:

Πίνακας 6.3.2. Επίδραση σχολείου στην έκφραση των συναισθημάτων των μαθητών του ΕΚΚΝΑ.

ΜΑΘΗΤΗΣ	ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ

1	X				
2				X	
3				X	
4			X		
5		X			
6		X			
7		X			
8			X		
9			X		
10	X				
11	X				
12				X	
13				X	
14					X
15			X		
16			X		
17		X			
ΣΥΝΟΛΟ	17,6%	23,5%	29,4%	23,5%	5,9%

Όπως παρατηρούμε, η πλειονότητα δήλωσε πως το σχολείο συντελεί στην έκφραση των συναισθημάτων τους - αρκετά, πολύ ή πάρα πολύ (58,8 % συνολικά). Ορισμένοι το συγκεκριμενοποίησαν, λέγοντας ότι τους έχει βοηθήσει πάρα πολύ το γεγονός ότι συζητάνε τους προβληματισμούς τους με τις δασκάλες τους. Το 23,5% υποστηρίζει ότι το σχολείο έχει επηρεάσει λίγο τη δυνατότητά τους να εκφράζουν τα συναισθήματά τους, ενώ το 17,6% καθόλου, με άλλους να υποστηρίζουν ότι είναι κάτι που ανέκαθεν έκαναν, ή αντίθετα κάτι που δε συνηθίζουν, καθώς είναι πολύ κλειστοί.

Προχωρώντας, στην ερώτηση «B3. Κατά πόσο η φοίτησή σας στο σχολείο έχει επηρεάσει τη διαχείριση των συναισθημάτων σας;», οι απαντήσεις φαίνονται στον πίνακα B3:

Πίνακας 6.3.3.: Επίδραση σχολείου στη διαχείριση των συναισθημάτων των μαθητών του ΕΚΚΝΑ.

ΜΑΘΗΤΗΣ	ΚΑΘΟΛΟΥ	ΜΑΛΛΟΝ ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ
1			X		
2					X
3				X	
4				X	
5					X
6				X	
7					X
8				X	
9				X	
10	X				
11	X				
12		X			
13				X	
14					X
15					X
16					X
17		X			
ΣΥΝΟΛΟ	11,8%	11,8%	5,9%	35,3%	35,3%

Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων απάντησαν πως το σχολείο έχει συντελέσει στη δυνατότητα διαχείρισης των συναισθημάτων τους, καθώς ξεχνιούνται, μαθαίνουν να έχουν υπομονή, περνάει η ώρα. Ορισμένοι (11,8%) υποστηρίζουν πως ο ρόλος του σχολείου είναι μηδαμινός, καθώς είναι κάτι που μόνοι τους κάνουν.

Πίνακας 6.3.4.: Επίδραση σχολείου στην ενσυναίσθηση των μαθητών του ΕΚΚΝΑ

ΜΑΘΗΤΗΣ	ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΜΕΤΡΙΑ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ
1	X				

2				X	
3					X
4			X		
5	X				
6					X
7		X			
8	X				
9					X
10	X				
11	X				
12	X				
13					X
14	X				
15			X		
16				X	
17		X			
ΣΥΝΟΛΟ	41,2%	11,8%	11,8%	11,8%	23,5%

Όπως φαίνεται στον πίνακα Β4, οι περισσότεροι μαθητές (41,2%) είτε δυσκολεύονται στο να καταλαβαίνουν τα συναισθήματα των άλλων, είτε είναι κάτι που έκαναν από πάντα, είτε είναι κάτι που έχουν μάθει από τη φυλακή και όχι από το σχολείο. Ακολουθώντας, το 29,4% υποστηρίζει ότι έχουν εξελιχθεί στον τομέα της ενσυναίσθησης μέσα από τη μαθησιακή διαδικασία. Ένας μαθητής αναφέρει:

Έχει, ο τρόπος που κατατασσόμαστε σε τάξεις ή σε προγράμματα, σε συζητήσεις, μπορεί να βρεθεί μια λάθος έκφραση, που μπορεί να προσβάλει τον άλλον και τα συναισθήματά του. Τότε, θα σου εξηγήσουν ότι τους επηρεάζεις βάζοντάς σε στη θέση των ανθρώπων ώστε να σκεφτείς εσύ τον εαυτό σου σε μία παρόμοια κατάσταση.

Τέλος, ισάξια αριθμητικά μαθητές αναφέρουν πως το σχολείο έχει παίξει μικρό, μέτριο ή αρκετά σημαντικό ρόλο στο να αναγνωρίζουν τα συναισθήματα των άλλων (11,8% σε κάθε κατηγορία).

Η τελευταία ερώτηση του άξονα αυτού αφορά την ψυχική ανθεκτικότητα των μαθητών, το κατά πόσο το σχολείο τους δίνει ψυχική δύναμη και αντοχή να ξεπερνούν τις δυσκολίες. Οι απαντήσεις φαίνονται παρακάτω:

Πίνακας 6.3.5. Επίδραση σχολείου στην ψυχική ανθεκτικότητα των μαθητών του ΕΚΚΝΑ.

ΜΑΘΗΤΗΣ	ΚΑΘΟΛΟΥ	ΜΑΛΛΟΝ ΚΑΘΟΛΟΥ	ΜΕΤΡΙΑ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ
1				X	
2					X
3					X
4					X
5	X				
6			X		
7	X				
8					X
9					X
10	X				
11	X				
12					X
13					X
14					X
15		X			
16					X
17					X
ΣΥΝΟΛΟ	23,5%	5,9%	5,9%	5,9%	58,8%

Το μεγαλύτερο ποσοστό απαντά θετικά (58,8%). Ο μαθητής 12 αναφέρει:

Ναι βέβαια μού δίνει δύναμη από την αγάπη του, από τους δασκάλους και από τα νέα πράγματα, που μαθαίνω. Νιώθουμε ότι είναι σαν έξω.

Το 23,5% δηλώνει πως δύναμη παίρνει είτε από τους συγκρατούμενους, είτε από την υπομονή που μόνοι τους έχουν κατακτήσει. Τέλος, οι υπόλοιποι 3 μαθητές δηλώνουν ο καθένας διαφορετική άποψη σχετικά με την ερώτηση αυτή.

Γενικά όσον αφορά τις συναισθηματικές δεξιότητες, από ό,τι προκύπτει, οι μαθητές θεωρούν ότι το σχολείο έχει επιδράσει άνω του μετρίου στην ανάπτυξη των συναισθηματικών τους δεξιοτήτων, εξαιρουμένης της δυνατότητας έκφρασης των συναισθημάτων τους, τομέας στον οποίο δυσκολεύονται και περισσότερο. Η μεγαλύτερη επίδραση, δε, φαίνεται στην ψυχική ανθεκτικότητα των μαθητών.

6.4. Τρίτος άξονας: Η αυτοαντίληψη των μαθητών των σχολείων του ΕΚΚΝ Αυλώνα αναφορικά με την επίδραση της εκπαίδευσής τους στην ανάπτυξη των κοινωνικών τους δεξιοτήτων.

Προχωρώντας στις κοινωνικές δεξιότητες, οι μαθητές ερωτήθηκαν αρχικά για την ανάπτυξη ικανότητας συνεργασίας μεταξύ τους. Οι απαντήσεις φαίνονται παρακάτω:

Πίνακας 6.4.1. Επίδραση σχολείου στην ανάπτυξη της συνεργατικότητας των μαθητών του ΕΚΚΝΑ.

ΜΑΘΗΤΗΣ	ΚΑΘΟΛΟΥ	ΜΑΛΛΟΝ ΚΑΘΟΛΟΥ	ΜΕΤΡΙΑ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ
1				X	
2					X
3					X
4					X
5					X
6			X		
7					X
8	X				
9					X

10			X		
11		X			
12			X		
13					X
14				X	
15					X
16					X
17	X				
ΣΥΝΟΛΟ	11,8%	5,9%	17,7%	11,8%	52,9%

Παραπάνω από τους μισούς μαθητές (52,9%) θεωρούν ότι το σχολείο έχει επιδράσει πολύ στο να μπορούν να συνεργάζονται. Το 17,7% υποστηρίζουν μέτρια επίδραση, ενώ το 11,8% αρκετά μεγάλο βαθμό και το 5,9% μικρό. Οι μαθητές ανέφεραν τα προγράμματα που πραγματοποιούνται και αρκετοί από αυτούς σημείωσαν ότι εκεί έχει αναπτυχθεί περισσότερο η δεξιότητα αυτή. Το 11,8% των μαθητών δήλωσε καμία επίδραση του σχολείου στην ανάπτυξη της συνεργατικότητας, καθώς ο ένας αναφέρει συνεχή ατομική δυσκολία στον τομέα αυτό, ενώ ο δεύτερος πως είχε από μόνος τους πρωτύπερα αναπτύξει τη δεξιότητα αυτή.

Ένας μαθητής λέει χαρακτηριστικά:

Κοίτα, γενικώς όταν ξεκινάς δραστηριότητες το σχολείο και ορισμένοι άνθρωποι που σε βοηθάνε να τελειοποιήσεις τη δεξιότητα, σου περνάνε την ιδεολογία ομαδικότητας. Σε βάζουν να δουλέψεις με ανθρώπους που δεν θα μπορούσες να τους έχεις υπόψη σου έξω και οι υπόληψή σου για αυτούς δεν είναι μεγάλη και δεν μπορείς να τους έχεις κοντά σου σε άλλα πράγματα της ζωής σου. Τους έχεις κατώτερους στο μυαλό σου, αλλά βρίσκεις μέσω της συνεργασίας μια κοινή γραμμή και δημιουργείται κάτι το οποίο εσύ μόνος δεν το είχες κάνει έξω. Ορισμένους ανθρώπους τους είχες δεδομένους και αρχίζεις να έχεις μία διαφορετική απόψε για αυτούς πχ για ανθρώπους που τους θεωρούσα πιο περιθωριακούς.

Η επόμενη ερώτηση αφορούσε το κατά πόσο εύκολα ή μη, οι μαθητές κοινωνικοποιούνται μέσα από τη φοίτησή τους στο σχολείο:

Πίνακας 6.4.2. Επίδραση σχολείου στην κοινωνικοποίηση των μαθητών του ΕΚΚΝΑ.

ΜΑΘΗΤΗΣ	ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΜΕΤΡΙΑ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ
1	X				
2		X			
3				X	
4			X		
5				X	
6			X		
7					X
8	X				
9					X
10		X			
11				X	
12					X
13					X
14					X
15					X
16					X
17			X		
ΣΥΝΟΛΟ	11,8%	11,8%	17,6%	17,6%	41,1%

Όπως φαίνεται, η πλειονότητα θεωρεί πολύ σημαντική τη συμβολή του σχολείου (41,1%) στην κοινωνικοποίησή τους. Μαθητές αναφέρουν:

- *Αμέ, δεν είναι καλό να βλέπεις τις ίδιες φάτσες συνέχεια, εδώ μιλάς, κάνεις, λες «γιατί είσαι μέσα;», του λες «μην αγχώνεσαι».*
- *Εδώ πέρα έχω γνωρίσει πολλά άτομα, πάω λέω εκεί «τι κάνεις» και τους μιλάω και τους γνωρίζω.*

Συνεχίζοντας, οι μαθητές απαντούν στην ερώτηση σχετικά με την επίδραση του σχολείου στις ήδη υπάρχουσες σχέσεις τους.

Πίνακας 6.4.3.Επίδραση σχολείου στις ήδη υπάρχουσες κοινωνικές σχέσεις των μαθητών του ΕΚΚΝΑ.

ΜΑΘΗΤΗΣ	ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ
1		X		
2			X	
3	X			
4			X	
5				X
6			X	
7				X
8			X	
9				X
10	X			
11				X
12		X		
13		X		
14	X			
15			X	
16			X	
17	X			
ΣΥΝΟΛΟ	23,5%	17,6%	35,3%	23,5%

Στις ήδη υπάρχουσες σχέσεις, οι μαθητές αναφέρουν μικρότερη επίδραση όπως φαίνεται. Μαθητές ανέφεραν τη βοήθεια του σχολείου στην επικοινωνία των παιδιών με τους συγγενείς τους, μέσω τηλεκαρτών.

Επόμενη κοινωνική δεξιότητα που ερευνήθηκε είναι η ικανότητα έκφρασης ιδεών και απόψεων των μαθητών μπροστά σε άλλους.

Πίνακας 6.4.4.:Επίδραση σχολείου στην έκφραση ιδεών και απόψεων των μαθητών του ΕΚΚΝΑ μπροστά σε άλλους.

ΜΑΘΗΤΗΣ	ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ
---------	---------	------	--------	------

1	X			
2	X			
3	X			
4			X	
5				X
6				X
7				X
8		X		
9				X
10		X		
11		X		
12			X	
13				X
14			X	
15				X
16				X
17			X	
ΣΥΝΟΛΟ	17,6%	17,6%	23,5%	41,2%

Στην έκφραση ιδεών και τη δυνατότητα ελευθερίας λόγου – έκφρασης μπροστά σε κόσμο, οι μαθητές ανέφεραν θετική επίδραση του σχολείου με πολλά παραδείγματα από συμμετοχές σε πρόβες και σχολικές γιορτές, όπου τραγούδησαν, έπαιξαν σε θεατρικό έργο ή διάβασαν ποίημα, κάτι που ορισμένοι δε φαντάζονταν ότι θα έκαναν. Τελευταία κοινωνική δεξιότητα είναι η δυνατότητα επίλυσης προβλημάτων. Οι μαθητές απάντησαν ως εξής:

Πίνακας 6.4.3. Επίδραση σχολείου στη δυνατότητα επίλυσης ενός προβλήματος των μαθητών του ΕΚΚΝΑ.

ΜΑΘΗΤΗΣ	ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ
1		X		
2				X
3				X

4				X
5				X
6				X
7			X	
8				X
9				X
10	X			
11				X
12				X
13		X		
14	X			
15				X
16				X
17		X		
ΣΥΝΟΛΟ	11,8%	17,6%	5,9%	64,7%

Όπως φαίνεται, ο ρόλος που έχει διαδραματίσει το σχολείο στη δεξιότητα αυτή είναι ο πλέον μεγαλύτερος από όλες τις κοινωνικές δεξιότητες (64,7%).

Το 17,6% θεωρεί λίγη την επίδραση του σχολείου. Μαθητής αναφέρει:

‘Ντάξει όχι τόσο. Βλέπεις πολύ καλά, θα το σκεφτείς δεύτερη φορά, πιο ανθρώπινα, αλλά σου είπα εγώ μόνος μου τα δουλεύω αυτά. ‘Ντάξει, είμαι 20 χρονών. Το ότι έχω αλλάζει εγώ και ο εαυτός μου, το έχω κάνει εγώ. Το σχολείο θα σου δώσει μια κλωτσιά να κάνω πράγματα, τα οποία θα με κάνουν να σκεφτώ, όπως τις πανελλήνιες, και οι άνθρωποι όντως νοιάζονται. Τώρα τι να σου πω, δεν ξέρω και πώς θα ήμουν αν δεν ήμουν αυτά τα τρία χρόνια στο σχολείο.

6.5. Τελικές ερωτήσεις

Πίνακας 6.5.1.: Συμβολή της ανάπτυξης των ΚΣ δεξιοτήτων μετά την αποφυλάκιση

ΜΑΘΗΤΗΣ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΕΥΧΟΜΑΙ
1	X		

2	X		
3	X		
4	X		
5	X		
6	X		
7	X		
8			X
9	X		
10		X	
11	X		
12	X		
13	X		
14	X		
15	X		
16	X		
17		X	
ΣΥΝΟΛΟ	82,4%	11,8%	5,9%

Οι περισσότεροι μαθητές όπως φαίνεται στον πίνακα θεωρούν ότι οι δεξιότητες που έχουν αναπτύξει στο σχολείο, στον βαθμό που τις έχουν αναπτύξει, θα τους βοηθήσουν μετά την αποφυλάκισή τους (84%). Το 11,8% πιστεύει το ακριβώς αντίθετο:

Μπα, ασυνείδητα μόνο, αυτό που σου είπα, δεν ξέρω αν δεν ερχόμουν, αλλά όχι σαν άνθρωπος (λέει όνομα) να βελτιώσει. Αυτό είναι σε μένα, ο καθένας είναι υπεύθυνος για τον εαυτό του. Με έχουν βοηθήσει ήδη με το απολυτήριο Λυκείου και με το μυαλό, σαν άνθρωπο.

Τέλος, όσον αφορά το πώς επιδρά στην ψυχική τους κατάσταση στην καθημερινότητά τους γενικά το σχολείο, πώς τους κάνει να αισθάνονται με άλλα λόγια, οι μαθητές απαντούν ως εξής:

Πίνακας 6.5.2.:Επίδραση του σχολείου στην καθημερινή ψυχική κατάσταση των μαθητών του ΕΚΚΝΑ.

ΜΑΘΗΤΗΣ	ΑΔΙΑΦΟΡΑ	ΜΕΤΡΙΑ	ΠΟΛΥ ΚΑΛΑ
1			X
2			X
3	X		
4			X
5			X
6		X	
7			X
8			X
9			X
10		X	
11			X
12			X
13			X
14			X
15		X	
16			X
17			X
ΣΥΝΟΛΟ	5,9%	17,7%	76,5%

Οι περισσότεροι απαντούν πως το σχολείο τους δίνει ενέργεια, τους φτιάχνει τη διάθεση, πως διαφέρουν οι καθημερινές από το Σαββατοκύριακο, πως έχουν επαφή με το «έξω», πως γίνονται πιο χαρούμενοι ή πως ξεχνιούνται. Ακόμα και ο μαθητής που ανέφερε «αδιάφορα» (5,9%), συμπλήρωσε πως περιμένει να έρθει η μέρα, για να πάει στο σχολείο. Οι μαθητές που κατατάσσονται στο 'ΜΕΤΡΙΑ' είναι αυτοί που θεωρούν ότι έχει να κάνει με την κάθε μέρα, και άλλες μέρες θα είναι καλύτερα, άλλες χειρότερα, ή πως νιώθουν το ίδιο, αλλά πως κάπως θα περάσει η ώρα.

Όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα, οι μαθητές θεωρούν πως το σχολείο έχει συντελέσει στην ανάπτυξη των κοινωνικών τους δεξιοτήτων με κυριότερη τη

δυνατότητα επίλυσης προβλημάτων. Μικρότερη είναι η συμβολή του σχολείου στις ήδη υπάρχουσες σχέσεις τους.

6.6. Τέταρτος άξονας: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών των σχολείων του ΕΚΚΝ Αυλώνα αναφορικά με την επίδραση της εκπαίδευσης στην ανάπτυξη των συναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών.

Όλοι οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως θεωρούν σίγουρη την επίδραση της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην ανάπτυξη των συναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών. Ωστόσο, ο εκπαιδευτικός Νο5 σημειώνει την προϋπόθεση της μεγάλης τους παραμονής στο σχολείο. Ακόμα, χρειάζεται να καταγραφεί η άποψη του πρώην Διευθυντή των σχολείων του ΕΚΚΝΑ, ο οποίος αναφέρει:

«...με αυτές τις συνθήκες θεωρώ ότι αυτό που συμβαίνει μέσα εκεί φυσικά έχει να κάνει σε πολύ μεγάλο βαθμό στη βελτίωση των σκέψεων και όλων αυτών που είπατε. Πρώτα απ' όλα, μαλακώνει η ψυχή, ξέρεις όταν χαλαρώνει η ψυχή, μπορείς να πεις το οτιδήποτε. Όταν είναι αγριεμένη, ό,τι και να πεις, ό,τι και να κάνεις, δεν πρόκειται να σε καταλάβει καθόλου. Εκεί το πετυχαίνουμε. Χαλαρώνουν, το βλέπουμε και στα πρόσωπά τους ξέρεις. Τα αγριεμένα πρόσωπα του Σεπτεμβρίου και τα γαλημενένα πρόσωπα του Μαΐου».

Στις διαφορές που παρατηρούν οι εκπαιδευτικοί από την αρχή της χρονιάς και μετά από καιρό σχετικά με τις συναισθηματικές δεξιότητες (ερώτηση Ε2), οι ερωτηθέντες αναφέρουν:

Εκπ. 1) *Την άμυνα που έχουν ερχόμενοι. Στο τέλος, μέσα από τη σύνδεση φεύγει.*

Εκπ. 2) *Το ότι θέλουν να επιβληθούν. Μαθαίνουν να σέβονται, επειδή τους σεβόμαστε.*

Εκπ. 3) *Αλλάζει το πρόσωπο, η στάση του σώματος, 'ψηλώνουν'.*

Εκπ. 4) *Στην αρχή έχουν μόνιμη θλίψη, μετά μαλακώνουν.*

Εκπ. 5) *Φεύγει ο θυμός, ωριμάζουν.*

Εκπ. 6) *Μπαίνουν με θλίψη, σοκαρισμένοι, σιγά σιγά μαλακώνουν.*

Διευθ.) Η άμυνα στην αρχή μέσα από τις δραστηριότητες φεύγει. Καταλήγουν να στηρίζουν ο ένας τον άλλον.

Τ. Διευθ.) Έρχονται με άγρια ψυχή, φεύγουν με γαληνεμένη.

Στην ερώτηση E3: «Θεωρείτε ότι αυτό θα τους βοηθήσει και μετά την αποφυλάκισή τους και πώς;» οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ανάλογες απαντήσεις και για τις συναισθηματικές και για τις κοινωνικές δεξιότητες. Οι απαντήσεις ήταν είτε θετικές, είτε θετικές με επιφυλάξεις. Πιο συγκεκριμένα, ορισμένοι καθηγητές δήλωσαν πως εξαρτάται από το κάθε παιδί και από το περιβάλλον που θα βρεθεί μετά.

Στις δυσκολίες που συναντούν κατά την εκπαίδευση των μαθητών σχετικά με τις συναισθηματικές δεξιότητες (ερώτηση E4), αναφέρθηκαν οι παρακάτω δυσκολίες:

Εκπ. 1) *Στενοχωριούνται εύκολα.*

Εκπ. 2) *Δεν έχουν εμπιστοσύνη.*

Εκπ. 3) *Έχουν χαμηλή συναισθηματική νοημοσύνη.*

Εκπ 4) *Το χτίσιμο της σχέσης, το γεγονός ότι θεωρούν αδυναμία το να εκφραστούν, το ότι έχουν αντιφατικά συναισθήματα.*

Εκπ. 5) *Το ότι έρχονται με θυμό και θλίψη.*

Εκπ. 6) *Η φυλακή, ότι κάποιοι είναι ηγετικές μορφές, και η δυσκολία στο να ανοιχτούν.*

Διευθ.) *Συναισθηματικές δυσκολίες, προβλήματα.*

Τ. Διευθ.) *Η αφετηρία κάθε παιδιού, ο τρόπος διαβίωσης μες τη φυλακή.*

6.7. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών των σχολείων του ΕΚΚΝ Αυλώνα αναφορικά με την επίδραση της εκπαίδευσης στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών.

Όλοι οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν πως θεωρούν βέβαιη την επίδραση του σχολείου στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών (ερώτηση E5). Η Διευθύντρια σημειώνει:

Κοίτα, μόνο το σχολείο μπορεί να συντελέσει σε αυτή την ανάπτυξη, έτσι κι αλλιώς. Εκ των πραγμάτων, η φυλακή δεν μπορεί να αναπτύξει κοινωνικές δεξιότητες. Γιατί; Γιατί μέσα στη φυλακή τα παιδιά ζουν κατά εθνικότητα στα κελιά τους. Μετά, έχουμε τα προαιρετικά προγράμματα. Δεν μπαίνουν βάσει της εθνικότητας, μπαίνουν βάσει της προτίμησής τους, στον χορό, στο τραγούδι, στη ζωγραφική, βάσει δηλαδή της επιθυμίας τους.. ... Οπότε στην πραγματικότητα, ίσως όχι για πρώτη φορά, αλλά για μοναδική λόγου του πρότερου βίου τους, συνηθίζουν να συνυπάρχουν αρμονικά με ανθρώπους οι οποίοι δεν τους ενώνει π.χ. ότι όλοι μαζί είναι οπαδοί της ίδιας ομάδας, στοπ. Η το ότι όλοι μαζί πουλούσαν ναρκωτικά, στοπ. ... Μετά, αυτό που είπες πριν. Το ότι εκτίθενται. Και εκτίθενται σε διαδικασίες, τις οποίες όπως σου είπα πριν, ούτε καν μπορούσαν να φανταστούν ότι τις είχαν όταν ήταν έξω στην κοινωνία.

Στις διαφορές των μαθητών αναφορικά με τις κοινωνικές δεξιότητες στην αρχή της σχολικής χρονιάς και ύστερα από καιρό (ερώτηση Ε6), οι εκπαιδευτικοί σημειώνουν:

Εκπ. 1.) *Η σύνδεση οδηγεί στην επικοινωνία και τη συνεργασία.*

Εκπ. 2) *Τεράστια αλλαγή, μαθαίνουν καλές πρακτικές.*

Εκπ. 3) *Ραγδαία εξέλιξη, υπάρχουν και πισωγυρίσματα, γιατί έρχονται συχνά νέα παιδιά.*

Εκπ. 4) *Έχουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση, υπομονή και αλληλοκατανόηση.*

Εκπ. 5) *Αρχικά ντρέπονται, αλλά οι παλιοί μαθαίνουν στους νέους.*

Εκπ. 6) *Μεγάλες διαφορές, στη συνεργασία. Με εξαιρέσεις βέβαια.*

Διευθ.) *Είναι τελείως διαφορετικοί στο σχολείο και στη φυλακή. Στο σχολείο, το σέβονται.*

Τ. Διευθ.) *Μεγάλες, γίνονται φίλοι από άλλες εθνικότητες.*

Στο κατά πόσο η εξέλιξη αυτή θα βοηθήσει τους μαθητές μετά την αποφυλάκισή τους (Ερώτηση Ε7), οι καθηγητές αναφέρουν ότι θα τους βοηθήσει, αλλά και πάλι εξαρτάται από το κάθε παιδί, από το περιβάλλον που θα βρεθούν. Ορισμένοι

σημειώνουν πως θα βοηθήσουν αλλά με προϋποθέσεις, ενώ άλλος υποστηρίζει πως κάποια παιδιά πολύ δύσκολα θα χρησιμοποιήσουν αυτές τις δεξιότητες έξω.

Στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι ίδιοι αναφορικά με την ανάπτυξη των κοινωνικών τους δεξιοτήτων (ερώτηση Ε8), οι δοθείσες απαντήσεις ήταν οι εξής:

Εκπ. 1) *Το ότι δεν ανοίγονται εύκολα, έχουν την ντροπή της κριτικής και της αποτυχίας.*

Εκπ. 2) *Η γλώσσα.*

Εκπ. 3) *Το από πού έρχονται, τι κουβαλάνε.*

Εκπ.4) *Έλλειψη εμπιστοσύνης και φόβος, η χαμηλή αυτοεκτίμηση, η επιθετικότητα*

Εκπ.5) *Άρνηση στην αρχή, τους ενοχλεί η φασαρία των άλλων, θέλουν ηρεμία και η εξατομίκευση της διδασκαλίας*

Εκπ. 6) *Περισσότερο μαθησιακές δυσκολίες.*

Διευθ.) *Η εξατομίκευση, γιατί υπάρχουν βασικές ελλείψεις.*

Τ. Διευθ.) *Η κατάσταση στη φυλακή, η έλλειψη εμπιστοσύνης.*

Τέλος, στην ερώτηση Ε9 «Πόσο εύκολο είναι να διατηρήσουν τις συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες και να τις χρησιμοποιήσουν μετά την αποφυλάκισή τους;», όλοι οι εκπαιδευτικοί είχαν κοινή γνώμη περί της δυσκολίας που έγκειται στα εξής, τα οποία αναφέρθηκαν από πολλούς εκπαιδευτικούς και τους Διευθυντές:

- *Στις βιοποριστικές δυσκολίες.*
- *Στο ποιους θα βρουν έξω.*
- *Στον βαθμό που τα έχουν κατακτήσει αυτά που έμαθαν.*
- *Χρειάζεται μέριμνα, είναι δύσκολο να τα εφαρμόσουν, υπάρχει έλλειψη κοινωνικής αποδοχής, δυσκολία να βρουν εργασία. Θα έπρεπε να υπάρχουν ψυχολόγοι και προγράμματα απασχόλησης.*
- *Μόνο με τη συνεχή επαφή με την εκπαίδευση μπορούν να διατηρηθούν. Υπάρχουν βιοποριστικές δυσκολίες και πολλά εμπόδια.*

Ο τέως Διευθυντής αναφέρει χαρακτηριστικά:

... Το καλό σενάριο είναι ότι είναι νέοι άνθρωποι που μεγάλωσαν σε ένα άσχημο περιβάλλον, μπήκανε μέσα στη φυλακή, στη φυλακή βρήκανε το σχολείο, το σχολείο άρχισε να τους δημιουργεί άλλες καταστάσεις στην ψυχή τους και να τους γλυκαίνει, να τους ηρεμεί και να τους δείχνει κι άλλα πράγματα. Αυτά τα άλλα πράγματα θα τα βρουν εκεί που δεν το περιμένουν. Δηλαδή, αν βγουν έξω κάνουν οικογένεια και προχωρήσουν και αποκτήσουν παιδιά και αρχίσουν να σκέφτονται πράγματα που λένε τα έχω ζήσει τα έχω δει μπροστά μου. ... Πάμε όμως στο άσχημο σενάριο. Το σενάριο λέει ότι βγαίνοντας από τη φυλακή, δεν υπάρχει τίποτα. Δεν υπάρχει κανένας να τον βοηθήσει, δεν μπορεί να εξασφαλίσει σπίτι για να μείνει, φαγητό για να φάει, γιατί μη φανταστείς ότι αυτά είναι σενάριο σπάνιο, είναι πολύ συχνό. ... Νομίζω ότι αν δεν του τα εξασφαλίσει τα φυσιολογικά πράγματα, όλα τα άλλα και ότι έχει γίνει στο σχολείο, πάνε χαμένα. Θα τα ξαναβρεί πάλι, ξέρεις πότε; Όταν σταθεί στη ζωή του και μπορέσει να σταθεί στα πόδια του, είτε από μόνος του είτε από κάποιος να τον βοηθήσει τότε θα του ξανάρθουν οι μνήμες. Αυτές της ενσυναίσθησης, της αλληλεγγύης, της καλής συμπεριφοράς, που έχει μάθει στο σχολείο, για να τα λειτουργήσει. Σε συνθήκες ζούγκλας είναι λίγο, πώς να το πω, δε θα έλεγα χαζό αλλά ανούσιο να συζητάμε τι από όλα αυτά θα του μείνει. Τίποτα δε θα του μείνει, όχι γιατί χαθήκανε, γιατί θα τα θάψει μέχρι να βρει καλύτερες συνθήκες. Όταν βρει καλύτερες συνθήκες, θα ξαναβγούν στη μνήμη του γιατί είναι κτήμα του.

Συνολικά, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως το σχολείο έχει διαδραματίσει πολύ σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών, αλλά θέτουν προβληματισμούς που αφορούν κυρίως την πορεία των παιδιών μετά την αποφυλάκιση.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΒΔΟΜΟ: Συζήτηση – Συμπεράσματα – Προτάσεις

6.1. Συζήτηση – Συμπεράσματα

Στην παρούσα ερευνητική μελέτη έγινε μια προσέγγιση της σχέσης των μαθητών του ΕΚΚΝ Αυλώνα με το σχολείο, και την πιθανή επίδραση του τελευταίου στην ανάπτυξη των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων τους. Από την αναλυτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων προκύπτουν ορισμένα ενδιαφέροντα συμπεράσματα.

Αρχικά, σε ό,τι αφορά τη διαμόρφωση της αυτοαντίληψης των μαθητών, προκύπτει πως ο κύριος παράγοντας είναι η οικογένεια, ενώ αμέσως επόμενος είναι το σχολείο του ΕΚΚΝΑ. Η επίδραση από τους εκπαιδευτικούς των σχολικών τους χρόνων έρχεται ύστερα. Εδώ διαπιστώνουμε πως η θεωρία του James (1910) και του Epstein (1973) αναφορικά με τη διαρκή εξέλιξη της αυτοαντίληψης συνάδει με τις απαντήσεις των νεαρών κρατούμενων, καθώς παρόλο που στο σχολείο του ΕΚΚΝΑ εισήχθησαν σε μεγάλη ηλικία, θεωρούν πως έχουν επηρεαστεί στον τρόπο που σκέφτονται και νιώθουν. Οι φίλοι και ο ευρύτερος κοινωνικός περίγυρος των μαθητών φαίνεται να έχουν διαδραματίσει τον μικρότερο ρόλο. Για σημαντικούς θεωρητικούς (Adler, οπ. αναφ. στο Λεονταρή, 1998, Erikson, οπ. αναφ. στο Feldman, 2011, Sullivan, 1964) η επίδραση του κοινωνικού περιγύρου του ατόμου διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της εικόνας που σχηματίζει για τον εαυτό του. Λαμβάνοντας υπόψη ότι οι κρατούμενοι είναι άτομα τα οποία συχνά στο παρελθόν είχαν απορριφθεί ή προδοθεί - όπως αναφέρει ένας μαθητής - από τους φίλους τους και από τις κοινωνικές ομάδες στις οποίες εντάσσονταν παλαιότερα, ίσως έτσι ερμηνεύεται η χαμηλή επίδραση από αυτούς.

Παρατηρούμε ακόμα, πως τα λεγόμενα των μαθητών διαφέρουν μεταξύ τους, ανάλογα με τα βιώματα του καθενός. Κρατούμενοι που είχαν διακόψει τις οικογενειακές και φιλικές σχέσεις τους ή που είχαν διωχθεί από το σχολείο, απέδιδαν πολύ περισσότερο τα όποια επιτεύγματά τους στον εαυτό τους. Σε αντίθεση με εκείνους που είχαν διατηρήσει καλές σχέσεις και φαίνονταν πιο δεκτικοί στην αλληλεπίδραση με τους εκπαιδευτικούς τους ή στην επιρροή τους από το σχολείο. Το γεγονός αυτό έρχεται σε συμφωνία με την ιδέα ότι το παρελθόν του ατόμου δύναται

να επηρεάσει τη διαμόρφωση της αυτοαντίληψης όπως αναφέρεται στη βιβλιογραφία (Λεονταρή, 1998).

Η πλειονότητα των μαθητών δηλώνει πως έχει συμβάλει το σχολείο του ΕΚΚΝΑ στην ανάπτυξη των ΚΣ δεξιοτήτων τους. Μάλιστα, φαίνεται να είναι μεγαλύτερη η επίδραση του σχολείου στις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών του ΕΚΚΝΑ, παρά στις συναισθηματικές, στις οποίες αρκετοί μαθητές δυσκολεύονται. Συγκεκριμένα, ιδίως στην έκφραση των συναισθημάτων τους, στην οποία όμως η επαφή με τις εκπαιδευτικούς τους, δείχνει να συμβάλλει θετικά.

Για ορισμένους, ενώ βλέπουν πως το σχολείο συντελεί ή επιχειρεί να συντελέσει στην ανάπτυξη των ΚΣ δεξιοτήτων τους, παρατηρούν πως οι ίδιοι λόγω δυσκολιών δεν μπορούν να ανταποκριθούν σε αυτό. Οι δυσκολίες μπορεί να αναφέρονται για παράδειγμα σε προβλήματα εμπιστοσύνης που έχουν ή στο ότι είναι κλειστοί σαν χαρακτήρες. Σε αυτού του είδους τις δυσκολίες συμφωνούν οι εκπαιδευτικοί και οι Διευθυντές, ενώ προσθέτουν κι άλλες.

Όπως αναφέρθηκε, η αυτοαντίληψη ενέχει στοιχεία υποκειμενικότητας (Rosenberg στο Λεονταρή, 1998). Από τη σύγκριση των απαντήσεων μαθητών και εκπαιδευτικών, παρατηρούμε πως οι αντιλήψεις των μαθητών δε συνάδουν απαραίτητα με αυτές των εκπαιδευτικών για τους ίδιους. Με άλλα λόγια, ενώ ορισμένοι μαθητές θεωρούν σημαντική τη συμβολή του σχολείου στην ανάπτυξη των ΚΣ δεξιοτήτων τους και άλλοι όχι, από τη μεριά των εκπαιδευτικών, όλοι συμφωνούν πως το σχολείο έχει παίξει μείζονα ρόλο στην ανάπτυξη των ΚΣ δεξιοτήτων όλων των μαθητών.

Ακόμα, ενώ κανείς μαθητής δε θέτει ως προβληματισμό το τι θα κληθεί να αντιμετωπίσει μετά την αποφυλάκισή του και θεωρούν όλοι πως οι ΚΣ δεξιότητες που έχουν αναπτύξει –στον βαθμό που θεωρούν ότι τις έχουν αναπτύξει- θα αποτελέσουν βοηθητικό παράγοντα, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών – και οι Διευθυντές - θεωρεί υψίστης σημασίας την παράμετρο αυτή. Μάλιστα, ορισμένοι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν πως ενώ έχουν καλλιεργηθεί οι ΚΣ δεξιότητες, είναι πιθανό να μην αξιοποιηθούν εν τέλει, εάν οι βιοποριστικές δυσκολίες και το περιβάλλον που θα βρουν οι μαθητές έπειτα λειτουργήσουν ανασταλτικά.

Επιπλέον, ιδιαίτερα σημαντική διαπίστωση για το έργο του σχολείου στο ΕΚΚΝΑ είναι πως ακόμα και οι μαθητές που δήλωσαν ελάχιστη επιρροή από το σχολείο στις ΚΣ τους δεξιότητες, χαίρονται όταν πρόκειται να πάνε στο μάθημα.

Τέλος, η παρούσα έρευνα επιβεβαιώνει πως η εκπαίδευση στο ΕΚΚΝΑ διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην ενίσχυση των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών. Πέρα από την παροχή γνώσεων, η εκπαίδευση στοχεύει να οικοδομήσει δεξιότητες ζωής, οι οποίες αποτελούν θεμέλιο όχι μόνο για την ομαλή κοινωνική επανένταξη των νεαρών κρατουμένων, αλλά και για την μακροπρόθεσμη προσωπική τους ευημερία. Η ενίσχυση αυτών των οριζόντιων δεξιοτήτων μέσω της εκπαίδευσης αναδεικνύεται ως ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες για την ανάπτυξη κάθε ατόμου σε οποιαδήποτε ηλικία, υπογραμμίζοντας την βαθιά ανθρωπιστική και κοινωνικά αξία της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

7.2. Προτάσεις

Λαμβάνοντας υπόψη τις νέες θεματικές που αναδύθηκαν μέσω των συνεντεύξεων με τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς και τους Διευθυντές, προκύπτουν ορισμένες προτάσεις σχετικά με την περαιτέρω διερεύνηση της εκπαίδευσης στις φυλακές.

Πρώτα από όλα, θα μπορούσαν να διερευνηθούν οι απόψεις των μαθητών σχετικά με το κατά πόσο θεωρούν ότι η ανάπτυξη των ΚΣ δεξιοτήτων θα τους χρησιμεύσει στην επαγγελματική τους αποκατάσταση. Οι ΚΣ δεξιότητες είναι πλέον πιο απαραίτητες από τις κάθετες δεξιότητες σε πολλά εργασιακά περιβάλλοντα και αποζητούνται από τους εργοδότες.

Ακόμα, θα ήταν ενδιαφέρουσα μια έρευνα η οποία θα απευθύνεται στους ελεύθερους επαγγελματίες και θα έχει ως αντικείμενο τον πιθανό ρόλο της εκπαίδευσης ενός αποφυλακισμένου στην αγορά εργασίας. Με άλλα λόγια, να διερευνηθεί το εάν αλλάζει η αντιμετώπιση των εργοδοτών προς τους αποφυλακισμένους, ανάλογα με το εάν έχουν μετέχει στην εκπαίδευση κατά την παραμονή τους στη φυλακή.

Αντίστοιχη έρευνα θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί σε απλούς πολίτες και να εξεταστούν οι τυχόν προκαταλήψεις της κοινωνίας προς τους αποφυλακισμένους. Θα αποτελούσε κριτήριο το εάν έχουν λάβει εκπαίδευση ή όχι οι αποφυλακισμένοι όσο

κρατούνταν; Πολλά άτομα δε γνωρίζουν βασικά πράγματα για τον σωφρονισμό στη χώρα μας, όπως για παράδειγμα το ότι παρέχεται εκπαίδευση στους φυλακισμένους.

Θα ήταν χρήσιμη, αν και πιο δύσκολο να πραγματοποιηθεί ίσως, μία έρευνα μέσα στις φυλακές που να εξετάζει τις συνθήκες διαβίωσης, οι οποίες όπως αναφέρθηκε από τους Διευθυντές αποτελούν ανασταλτικό παράγοντα και εμπόδιο στη μάθηση των κρατουμένων. Οι δυσκολίες αναφέρονταν τόσο σε ελλείψεις παροχών και χώρου, όσο και σε συγκρούσεις μεταξύ κρατουμένων, οι οποίες αντί να λειαιώνονται, διογκώνονται.

Μια εξίσου σημαντική έρευνα θα αφορούσε τον ρόλο της Πολιτείας και του κράτους έπειτα από την αποφυλάκιση των κρατουμένων. Αναφέρθηκαν στις συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς και τους Διευθυντές προτάσεις, όπως η θέσπιση ειδικών ψυχολόγων και κοινωνικών λειτουργών που να έχουν ως στόχο τη στήριξη των αποφυλακισμένων ανθρώπων και των οικογενειών τους. Μια ακόμα ιδέα που τέθηκε ήταν η δημιουργία θέσεων εργασίας που να αφορούν αποκλειστικά αποφυλακισμένους. Δηλαδή να υπάρχει ένα 10% ενδεικτικά, το οποίο να καλύπτεται από άτομα που έχουν εκτίσει την ποινή τους και προσπαθούν να βρουν εργασία.

Μια ειδικότερη έρευνα στις ΚΣ δεξιότητες θα μπορούσε να αποτελεί η εύρεση συγκεκριμένων προγραμμάτων που να προάγουν τις δεξιότητες αυτές. Στο σχολείο του ΕΚΚΝΑ την ακαδημαϊκή χρονιά 2024-2025 πραγματοποιούνται 22 προγράμματα, μέσα από τα οποία εμμέσως καλλιεργούνται οι ΚΣ δεξιότητες. Θα μπορούσαν να υποστηριχτούν προγράμματα που να κάνουν το ίδιο άμεσα; Δηλαδή, να έχουν ως αντικείμενο την ανάπτυξη των ΚΣ δεξιοτήτων ή άλλων ήπιων δεξιοτήτων;

Ακόμα, θα μπορούσε να διερευνηθεί πιθανή σχέση της παροχής εκπαίδευσης στους κρατούμενους και στην ομαλή κοινωνική επανένταξη. Ένας μαθητής ανέφερε πως χάρη στο γεγονός ότι παρακολουθεί τα μαθήματα στο ΕΚΚΝΑ, είναι σε θέση να συζητήσει πιο σύνθετα ζητήματα με τους δικούς του ανθρώπους.

Όπως επίσης, θα ήταν ωφέλιμη η έρευνα της πιθανότητας συσχέτισης μεταξύ παροχής εκπαίδευσης και μείωσης της υποτροπής στο έγκλημα. Βέβαια, κάτι τέτοιο εμπεριέχει ποσοστό σφάλματος, από τη στιγμή που το μέλλον είναι αβέβαιο, αλλά θα ήταν ενδιαφέρουσες οι απόψεις των κρατουμένων στο ερώτημα αυτό.

Επιπρόσθετα, από το πλήθος των παραγόντων που επιδρούν στην ανάπτυξη της αυτοαντίληψης όπως αναφέρεται στη βιβλιογραφία, δε διερευνήθηκε ο ρόλος των Μ.Μ.Ε. και του πολιτισμικού περιβάλλοντος. Θα μπορούσε να αποτελέσει μια πιθανή μελλοντική ερευνητική ιδέα.

Επιπλέον, καθώς στη συγκεκριμένη έρευνα το δείγμα ήταν μεν μεγάλο σκεπτόμενοι τη μέθοδο που χρησιμοποιήθηκε, αλλά μικρό για να αναχθεί σε γενικευμένα ποσοστά, θα ήταν ωφέλιμη η μεταφορά των ερευνητικών ερωτημάτων σε ύφος ερωτηματολογίου, μέσω του οποίου θα ήταν δυνατό να εξεταστεί πολύ μεγαλύτερο δείγμα. Τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής αφορούν μόνο το ΕΚΚΝΑ, στο οποίο το σχολείο αποτελεί, ίσως, παράδειγμα προς μίμηση. Στόχος όμως είναι η παρότρυνση και άλλων καταστημάτων κράτησης προς την ίδια κατεύθυνση.

Τέλος, θα μπορούσε να διερευνηθεί ένα παράπλευρο θέμα. Οι απαραίτητες δεξιότητες που χρειάζεται να διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί που αποφασίζουν να διδάξουν στα σχολεία των καταστημάτων κράτησης, αντιλαμβανόμενοι τις ιδιαίτερες δυσκολίες αυτής της εκπαιδευτικής ομάδας. Όπως, άλλωστε, ανέφερε ο πρώην Διευθυντής του σχολείου του ΕΚΚΝΑ, υπάρχουν εκπαιδευτικοί που δηλώνουν το σχολείο αυτό, προκειμένου να λάβουν το προνόμιο της διπλής μοριοδότησης, χωρίς να γνωρίζουν τι θα κληθούν να αντιμετωπίσουν.

Κλείνοντας, η εκπαίδευση στα καταστήματα κράτησης αναδεικνύεται σε πολύ ελκυστικό ερευνητικό πεδίο. Η αξία της παροχής εκπαίδευσης στους κρατούμενους καθιστά απαραίτητη τη συνεχή προσπάθεια διερεύνησης κάθε πτυχής της, καθώς και την ανάδειξη του σπουδαίου ρόλου της στην ομαλή επανένταξη των αποφυλακισμένων. Όπως σημειώθηκε και στα λόγια του πρώην Διευθυντή *«Αυτό που δεν καταλαβαίνουν αυτοί που πολεμούν την εκπαίδευση στη φυλακή, είναι ότι δεν έχει κέρδος μόνο ο κρατούμενος. Έχει κέρδος και η κοινωνία, γιατί αυτός ο κρατούμενος θα τελειώσει την ποινή του και θα έρθει δίπλα σου»*.

Βιβλιογραφία

Αυγή Newsroom,(2019). Πέτρος Δαμιανός: Να εφαρμοστεί ο νόμος για την επέκταση των σχολείων στις φυλακές. *Η Αυγή*. Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο στις 30.04.2024. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: https://www.avgi.gr/koinonia/319243_petros-damianos-na-efarmostei-o-nomos-gia-tin-epektasi-ton-sholeion-stis-fylakes?amp

Balcar, J., (2014). Soft skills and their wage returns: overview of empirical literature. *Review of Economic Perspectives* 14(1): 3-15. Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο στις 23.02.2025. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: <https://sciendocom/article/10.2478/revecp-2014-0001>

Biney, I. K. (2015). Exploring self-concept among adult learners: The case of students pursuing adult education and human resource studies at SCDE, University of Ghana. *International Journal of Education Policy Research and Review*, Vol.2 (3), 32-40. Ανακτήθηκε από: <https://journalissues.org/wp-content/uploads/2015/04/Biney.pdf>
Ημερομηνία ανάκτησης: 05.01.2024

Bloom, B.S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: The Cognitive Domain*. New York: David McKay Co Inc

Βροτσού, Μ., Κουγιουμτζής, Γ. (2015). Συμβουλευτική ψυχολογία: Η προσωποκεντρική θεωρία του Carl Rogers. *Περιοδικό Νέος Παιδαγωγός*, 6. 176-183

Burns, R., (1982). *Self-Concept development and education*. London: Holt, Rinehart and Winston.

Γαλανάκη, Ε. (2023) Αναδυόμενη Ενηλικίωση: Η Αναπτυξιακή Περίοδος των Φοιτητών και των Φοιτητριών. *Hub EKPΠA – Ενημέρωση για Ερευνητικά Θέματα του EKPΠA*. Ανακτήθηκε από <https://hub.uoa.gr/emerging-adulthood-the-developmental-period-of-college-students/> Ημερομηνία ανάκτησης: 25.01.2024

Γεώργας, Δ. (1988) Οικολογική Ψυχολογία: Ελληνική πραγματικότητα: *Νέα Παιδεία*, 39, 53-71 και 40, 49-65.

Coopersmith, S. (1967) *The Antecedents of Self-Esteem*. San Fransisco: W.H.Freeman.

Γρέξιου, Α., (2020). *Σχέδια δράσης στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας Νάουσας και η συμβολή τους στη διαμόρφωση της αυτοαντίληψης των εκπαιδευόμενων*. Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Νάουσα

Δελιγεώργη, Δ. (2020). *Χαρισματικότητα: Σημειώσεις Ι*. Αθήνα: Τυπωθήτω

Δημητρούλη, Κ., Θεμέλη, Ό., Ρηγούτσου, Ε.(2006) *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων στις Φυλακές. Το αποτέλεσμα μιας προσπάθειας στη χώρα μας*. Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο στις 21/4/2024. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/143>

Δημητρούλη, Κ. & Ρηγούτσου, Ε. (2017). *Οδηγός για τους εκπαιδευτές των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας σε Καταστήματα Κράτησης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΕΘ

Epstein, S. (1973) The self concept revisited or a theory of a theory. *American Psychologist*, 28.404-414. Ανακτήθηκε από: https://www.researchgate.net/publication/18463372_The_Self-Concept_Revisited_Or_a_Theory_of_a_Theory Ημερομηνία ανάκτησης: 06.01.2024

Feldman, R. (2011). *Εξελικτική Ψυχολογία*. Αθήνα: Gutenberg

Gekas, V. (1982). The Self-Concept. *Annual Review of Sociology*, vol.8. 1-33. Ανακτήθηκε από: <https://www.annualreviews.org/doi/pdf/10.1146/annurev/so.08.080182.000245> Ημερομηνία ανάκτησης: 11.01.2024

Ginott, H. (χχ) Από την επίσημη ιστοσελίδα του Haim Ginott, διαθέσιμη στο διαδίκτυο: <https://www.haimginott.com/> Ανακτήθηκε στις 24.05.2024.

Green, F. (2011). What is Skill? An Inter-Disciplinary Synthesis. Centre for Learning and Life Chances in Knowledge Economies and Societies, research paper 20. London: LLAKES. Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο στις 25.02.2024. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: https://www.llakes.as.uk/sites/default/files/Green-What_is_Skill-final.pdf

Goleman, D. (2019). *Η συναισθηματική νοημοσύνη*. Αθήνα: Πεδίο

Ζαρίφης, Γ. (2014). *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση, Δια βίου Μάθηση: Θεωρία και Πράξη. Ενότητα 3. Δια βίου μάθηση, κοινωνία της μάθησης και εκπαιδευτική πολιτική*.

Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο στις 30/6/2024. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: <http://eclass.auth.gr/courses/OCRS175/>

Ζαφειρόπουλος, Κ. (2015). *Πώς γίνεται μια επιστημονική εργασία*; Αθήνα: Κριτική

Harter, S.(1983). Development Perspectives on the self-system. In P.H. Mussen (Ed.) *Handbook of Child Psychology*, 4th edition, Vol IV. New York: John Wiley and Sons Inc.

Harter, S. (1988). Developmental Processes in the Construction of the Self. Psychology. In T. D. Yawkey & J. E. Johnson (Eds.), Integrative processes and socialization: Early to middle childhood (p. 45–78). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.https://pdfs.semanticscholar.org/5302/30a2450f0dd4be6876051b5d53b42c76ffd7.pdf?_ga=2.80015127.1000380463.1583706477-93711103.1575326473

Ημερομηνία ανάκτησης: 12.1.2024

Hogg, M. & Vaughan, G. (2010). *Κοινωνική Ψυχολογία*. Αθήνα: Gutenberg

James, W. (1980) *Principles of Psychology, I*. New York: Henry Holt & Co. Ανακτήθηκε από file:///C:/Users/User/Downloads/10.4324_9780203761656_previewpdf.pdf

Ημερομηνία Ανάκτησης: 05.01.2024

Ισάρη, Φ., & Πούρκος, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας: Εφαρμογές στην ψυχολογία και στην εκπαίδευση* [PDF]. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. <https://eclass.uowm.gr/modules/document/file.php/NURED263/Ισαρη%20&%20Πουρκός%20ποιοτική%20μεθοδολογία%20έρευνας%202015%20book.pdf>

Ιωσηφίδης, Θ. (2017). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας και επιστημολογία των κοινωνικών επιστημών*. Αθήνα: Εκδόσεις TZIOΛΑ

Καραλής Θ. (χ.χ.). *Δια βίου μάθηση και εκπαίδευση: Θεωρητικές προσεγγίσεις, προκλήσεις και προοπτικές*. Πανεπιστήμιο Πατρών. Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο στις 3/7/2024. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: <https://eclass.upatras.gr/modules/document/file.php/PN1457/%CE%95%CE%BD%CF%8C%CF%84%CE%B7%CF%84%CE%B1%201%CE%B7/%CE%94%CE%99%CE%91%20%CE%92%CE%99%CE%9F%CE%A5%20%CE%9C%CE%91%CE%98%CE%97%CE%A3%CE%97%20%CE%9A%CE%91%CE%99%20%>

[CE%95%CE%9A%CE%A0%CE%91%CE%99%CE%94%CE%95%CE%A5%CE%A3%CE%97%20%CE%9A%CE%91%CE%A1%CE%91%CE%9B%CE%97%CE%A3.pdf](#)

Κούλα Θ. (2022). *Η δια βίου μάθηση στα καταστήματα κράτησης. Μελέτη περίπτωσης: Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) (Εμπόδια, κίνητρα, αντιλήψεις εκπαιδευόμενων)*. Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία. Τμήμα Οικονομικής Επιστήμης. Πανεπιστήμιο Πειραιώς.

Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaption*. Oxford University Press

Διονύσης Κουλλλόλλι (2023) - "Φυλακές και κρατούμενοι " Δημοσιεύθηκε στο GreeceInFigures.com. Πηγή: '<https://greeceinfigures.com/fylakes>'

Λεονταρή, Α., (1998) *Αυτοαντίληψη*. (Β' έκδοση). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Lightfoot, C., Cole, M., & Cole, S. R. (2014). *Η Ανάπτυξη των Παιδιών*. (Επιστημονική Επιμέλεια: Ζ. Μπαμπλέκου, μτφ. Μ. Κουλεντιανού). Αθήνα: Gutenberg.

Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (2011). *Η Συμβουλευτική Ψυχολογία στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο

Markus, H., Nurius, P. (1986). Possible Selves. *American Psychologist*, vol.41, 9, 954-969.
Ανακτήθηκε από: https://www.researchgate.net/publication/232565363_Possible_Selves Ημερομηνία Ανάκτησης: 11.01.2024

Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227–238.

Mishler, G. E. (1996). *Συνέντευξη έρευνας* (Μετ. Ρ. Ντενίζ). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μοσχοβίτη, Γ. (2022). *Κοινωνικός αποκλεισμός, κοινωνική επανένταξη και ο ρόλος των σχολείων εντός της φυλακής: η περίπτωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας στα Ειδικά Κέντρα Κράτησης Νέων της Αυλώνας και της Κορίνθου*. Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία. Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.

Μπαμπάλης, Θ. & Τσιμπουκλή, Α. (2024). Δια βίου μάθηση, χώρος εργασίας και ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων. 1^ο Διεθνές Συνέδριο Δια βίου μάθηση, χώρος εργασίας και ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων. Alexandroupolis. Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο στις 28.05.2024. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: <http://www.tinyurl.com/yvl7kmu6>

Νικολαΐδου, Ε. (2024). *Φυλακές, γυναίκες πίσω από τα σίδερα. Χθες και σήμερα*. Αθήνα: Κάκτος.

Newsbeast (2021). Πέτρος Δαμιανός: Ο δάσκαλος που κατάφερε να «εισάγει» την τηλεκπαίδευση στα κελιά των Φυλακών Αυλώνα. Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο στις 20/ 1/2025. Διαθέσιμο στο διαδίκτυο στην ιστοσελίδα: <https://www.newsbeast.gr/greece/arthro/7223018/petros-damianos-o-daskalos-pou-katafere-na-eisagei-tin-tilekpaidefsi-sta-kelia-ton-fylakon-avlona>

OW (χχ). Πέτρος Δαμιανός: Ένας Εκπαιδευτικός Έστησε Σχολείο Σε Φυλακές Ανηλίκων. OW, *συνέντευξη στην Μ. Παπαδοδημητράκη*. Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο στις 22/3/2025. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: <https://www.ow.gr/empnefsi/petros-damianos-pos-enas-ekpaideytikos-estise-sholeio-se-fylakes-anilikon/>

Πανάγος, Κ. (2015). Η εκπαίδευση στις φυλακές είναι ένα μέσο αποκατάστασης και ανακατεύθυνσης. *The art of crime*. Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο στις 02/05/2024. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: <https://theartofcrime.gr/old/oldartofcrime/old.theartofcrime.gr/index526f.html?pgtp=1&aid=1423760717>

Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο, Γυμνάσιο και Λύκειο που λειτουργεί στο ΕΚΚΝΑ. Διαθέσιμο στο διαδίκτυο, στην ιστοσελίδα: www.gym-par-avlon.att.sch.gr

Παξιμαδάκης Μ. (2020). *Ανάπτυξη οριζόντιων δεξιοτήτων και επίδοση στις πανελλήνιες εξετάσεις. Αντιλήψεις μαθητών και εκπαιδευτικών Γενικών Λυκείων*. Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Πάτρα

Παπαμιχαήλ, Ε. (2020). *Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας στα Καταστήματα Κράτησης. Απόψεις των εκπαιδευτικών αυτών των σχολείων για την παρεχόμενη εκπαίδευση*

στους ενήλικες κρατούμενους. Έρευνα σε Σ.Δ.Ε. της Κεντρικής Ελλάδας. Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία. Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων. Λάρισα

Παυλή-Κορρέ, Μ., Τσιμπουκλή, Α., Μπαμπάλης, Θ., Λεθεριώτου, Π. & Γιαντσελίδου, Α. (2024). Κοινωνική Ένταξη και Κοινωνικά Ευπαθείς Ομάδες. In 1^ο Διεθνές Συνέδριο Δια βίου μάθηση, χώρος εργασίας και ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων. Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο στις 28.05.2024. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: <http://www.tinyurl.com/yw35x9z6>

Robson, C. (2010). *Real World Research*. Αθήνα, Gutenberg.

Rosenberg, M. (1986). *Conceiving the Self*. Malabar, Florida: Robert E. Krieger Publishing Company.

Salkind, N. (2013) *Εισαγωγή στις Θεωρίες της Ανθρώπινης Ανάπτυξης*. Αθήνα: Πατάκης

Shavelson, R.,(1976). Self-Concept: Validation of Construct Interpretations. *Review of Educational Research* 46(3):407-441

Shavelson, R., Marsh, H.,(1986). On the structure of self-concept. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: file:///C:/Users/User/Downloads/ShavelsonBulus-Self-Concept_TheInterplayofTheoryandMethods.pdf Ημερομηνία Ανάκτησης 06.01.2024

Παιδαγωγική Ομάδα «Το Σκασιαρχείο» (2017). *Ξεκινώντας με την Παιδαγωγική Φρενέ. Γιατί; Πώς;* Αθήνα: Παιδαγωγική Ομάδα «Το Σκασιαρχείο».

Σχολείο και Φυλακή: Μια νέα αρχή μέσα από την αγάπη για τη μάθηση /Petros Damianos /TEDxChania ανακτήθηκε από <https://www.youtube.com/watch?v=qCCzrlyxltQ> στις 27/4/2024

Τζάνη, Μ. & Κεχαγιάς, Χ. (2005). *Μεθοδολογία Έρευνας Κοινωνικών Επιστημών*. Αθήνα: Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Τσιμπουκλή, Α. (2007). *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Στο Κόκκος Α. Κουτρούμπα Κ. (Επιμ.). Εκπαίδευση Εκπαιδευτών Ενηλίκων. Πρόγραμμα Δια Βίου Εκπαίδευσης από Απόσταση – Εκπαιδευτικό Υλικό.

Τσώλη, Κ. (2015). *Η προώθηση της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης των μαθητών του δημοτικού σχολείου στο μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας: διδακτικές προσεγγίσεις και εφαρμογές στην τάξη*. Διδακτορική Διατριβή. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Αθήνα

Φλουρής, Γ. (1989). *Αυτοαντίληψη, σχολική επίδοση και επίδραση γονέων*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Υπουργείο Προστασίας του Πολίτη. (2023, Ιούλιος 5). *Έναρξη 9ου Διεθνούς Θερινού Πανεπιστημίου στο Ειδικό Σωφρονιστικό Κατάστημα Νέων Αυλώνα*. Ανακτήθηκε από το Διαδίκτυο στις 16/3/2024. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: <https://www.minocp.gov.gr/2023/07/05/05-07-2023-enarxi-9ou-diethnous-therinou-panepistimiou-sto-eidiko-sofronistiko-katastima-neon-avlona>

Χατζηχρήστου, Χ.(2011). *Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο σχολείο, Πρόγραμμα για την προαγωγή της ψυχικής υγείας και της μάθησης στη σχολική κοινότητα: Εκπαιδευτικό υλικό II: Πρωτοβάθμια εκπαίδευση Γ', Δ', Ε', ΣΤ' δημοτικού: Θεωρητικό πλαίσιο και δραστηριότητες*. Αθήνα, Τυπωθήτω

Youtube EPT A.E. (2015, Μάιος 11). *Ανοιχτή EPT, Εμμονές, Πέτρος Λαμιανός*. Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο στις 22/3/2025. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: <https://www.youtube.com/watch?v=JUTOtNSwUUI&t=3973s>

Youtube Kontra Channel (2021, Ιούνιος, 2021). *Η ζωή μετά την φυλακή*. Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο στις 22/3/2025. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: <https://www.youtube.com/watch?v=ZFlox1R9wh4>

YouTubeTEDxTalks (2014, Δεκέμβριος 10). *Το δικαίωμα στη γνώση και στη ζωή για τα παιδιά που δεν προλάβουμε/ Petros Damianos /TEDxUPatras*. Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο στις 27/4/2024. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: <file:///C:/Users/User/Downloads/143-1.pdf>

YouTubeTEDxTalks (2023, Νοέμβριος 13). *Σχολείο και Φυλακή: Μια νέα αρχή μέσα από την αγάπη για τη μάθηση /Petros Damianos /TEDxChania*. Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο στις 27/4/2024. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: <https://www.youtube.com/watch?v=qCCzrlyxltQ>

Whitaker, T. (2013). *Ο καλός δάσκαλος. Σε τι ξεχωρίζει;* Αθήνα: Πατάκη

