



Παιδαγωγική Επιθεώρηση

Περιοδική έκδοση της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος

Τόμος 38, Τεύχος 72/2021
Volume Issue

Educational Review

The Journal of the Hellenic Educational Society



ιδιάδραση

Παιδαγωγική Επιθεώρηση

Περιοδική έκδοση της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος

Τόμος 38, Τεύχος 72/2021

Educational Review

The Journal of the Hellenic Educational Society

Volume 38, Issue 72/2021

ιδιάδραση

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗ
ΠΕΡΙΟΔΙΚΗ ΕΚΔΟΣΗ ΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΤΑΙΡΕΙΑΣ ΕΛΛΑΔΟΣ

Οι εργασίες προς κρίση και δημοσίευση στο περιοδικό υποβάλλονται μόνο ηλεκτρονικά, στη διεύθυνση: info@pee.gr
Εφαρμόζεται το σύστημα των κριτών. Η κρίση είναι τυφλή.

Υπεύθυνος Εκδόσεως:

Κωνσταντίνος Δ. Μαλαφάντης
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης,
Σχολή Επιστημών της Αγωγής
Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
Ναυαρίνου 13Α, 10680 Αθήνα

ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΟ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ
ΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΤΑΙΡΕΙΑΣ ΕΛΛΑΔΟΣ (2020-2022)

Πρόεδρος:	Κωνσταντίνος Δ. Μαλαφάντης
Αντιπρόεδρος:	Χαράλαμπος Ι. Κωνσταντίνου
Γεν. Γραμματέας:	Γεώργιος Δ. Γρόλλιος
Ειδ. Γραμματέας:	Γεώργιος Α. Νικολάου
Ταμίας:	Γεώργιος Αραβανής
Μέλη:	Λέλα Γώγου Γεώργιος Φ. Αλεξανδράτος

Η Συντακτική Επιτροπή δεν φέρει ευθύνη για το περιεχόμενο και τη γλωσσική μορφή των εργασιών που δημοσιεύονται. Η ευθύνη αυτή ανήκει αποκλειστικά στους συγγραφείς των εργασιών.

Copyright 2020: ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΕΤΑΙΡΕΙΑ ΕΛΛΑΔΟΣ (www.pee.gr)

Κανένα τμήμα του περιοδικού αυτού δεν αναπαράγεται, δεν αποθηκεύεται σε οποιοδήποτε σύστημα ηλεκτρονικό, μηχανικό, φωτοαντιγραφικό και δεν μεταβιβάζεται σε καμία μορφή και με κανέναν τρόπο, χωρίς γραπτή άδεια της ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΤΑΙΡΕΙΑΣ ΕΛΛΑΔΟΣ.

Το περιοδικό αυτό εκδίδεται για λογαριασμό της ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΤΑΙΡΕΙΑΣ ΕΛΛΑΔΟΣ (www.pee.gr) από τις εκδόσεις Διάδραση.

Κεντρική διάθεση: Εκδόσεις ΔΙΑΔΡΑΣΗ

Σουλίου 73, 13461 Ζεφύρι. Τηλ. 210 2474950, fax 210 2474902.

e-mail: diadrassipublications@yahoo.gr, info@diadrassi.gr, <http://www.diadrassi.gr>

ISSN 1106-2177

EDUCATIONAL REVIEW
THE JOURNAL OF THE HELLENIC EDUCATIONAL SOCIETY

Manuscripts for review and publication are submitted
to the journal through e-mail: info@pee.gr.
Manuscripts are peer reviewed. The review process is blind.

Editor/Legally responsible:
Konstantinos D. Malafantis
Faculty of Primary Education,
School of Education
National and Kapodistrian University of Athens
Navarinou 13A, 10680 Athens, Greece

BOARD OF DIRECTORS
OF THE HELLENIC EDUCATIONAL SOCIETY (2020-2022)

President:	Konstantinos D. Malafantis
Vice President:	Charalampos I. Konstantinou
General Secretary:	George D. Grollios
Deputy Secretary:	George A. Nikolaou
Treasurer:	George Aravanis
Members:	Lela Gogou George F. Alexandratos

The Editorial Board is not responsible for the content and linguistic form of works published. This responsibility belongs exclusively to the authors of the work.

Copyright 2020: HELLENIC EDUCATIONAL SOCIETY (www.pee.gr)
All rights reserved. No part of this publication may be reproduced, stored in a retrieval system or transmitted in any form or by any means, electronic, mechanical, photocopying, recording or otherwise for commercial purposes, without the written permission of the HELLENIC EDUCATIONAL SOCIETY. Manuscripts submitted to the journal in no case are returned back.

This journal is published on behalf of the HELLENIC EDUCATIONAL SOCIETY (www.pee.gr) by Diadrassis publications.

Publisher: DIADRASSIS PUBLICATIONS
Souliou 73, 13461 Zefiri. Tel. 210 2474950, fax 210 2474902.
e-mail: diadrassipublications@yahoo.gr, info@diadrassi.gr, <http://www.diadrassi.gr>
ISSN 1106-2177

ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Διευθυντής

Κωνσταντίνος Δ. Μαλαφάντης

Εθνικό και Καποδιστριακό
Πανεπιστήμιο Αθηνών

Αναπληρωτές Διευθυντές

Γεώργιος Δ. Γρόλλιος

Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσ/νίκης

Λέλα Γώγου

Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

Χαράλαμπος Ι. Κωνσταντίνου

Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Γεώργιος Α. Νικολάου

Πανεπιστήμιο Πατρών

Μέλη Συντακτικής Επιτροπής

Παναγιώτης Αγγελίδης

Πανεπιστήμιο Λευκωσίας

Χρήστος Αντωνίου

Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσ/νίκης

Έλενα Θεοδοροπούλου

Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Πέλλα Καλογιαννάκη

Πανεπιστήμιο Κρήτης

Αναστάσιος Κοντάκος

Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Δημήτρης Κ. Μαυροσκούφης

Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσ/νίκης

Θωμάς Κ. Μπαμπάλης

Εθνικό και Καποδιστριακό

Πανεπιστήμιο Αθηνών

Κωνσταντίνος Μπίκος

Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσ/νίκης

Ηρώ Μυλωνάκου-Κεκέ

Εθνικό και Καποδιστριακό

Πανεπιστήμιο Αθηνών

Έλση Ντολιοπούλου

Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσ/νίκης

Νίκος Ε. Παπαδάκης

Πανεπιστήμιο Κρήτης

Βασιλική Παπαδοπούλου

Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Ηρακλής Μ. Ρεράκης

Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσ/νίκης

Ευφημία Τάφα

Πανεπιστήμιο Κρήτης

Αμαλία Υφαντή

Πανεπιστήμιο Πατρών

Δημήτρης Φ. Χαραλάμπους

Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσ/νίκης

Ιωάννης Χατζηγεωργίου

Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Αντώνης Χουρδάκης

Πανεπιστήμιο Κρήτης

EDITORIAL BOARD

Editor

Konstantinos D. Malafantis	National and Kapodistrian University of Athens
----------------------------	--

Associate Editors

George D. Grollios	Aristotle University of Thessaloniki
Lela Gogou	Democritus University of Thrace
Charalampos I. Konstantinou	University of Ioannina
George A. Nikolaou	University of Patras

Members of the Editorial Board

Panayiotis Angelides	University of Nicosia
Christos Antoniou	Aristotle University of Thessaloniki
Helena Theodoropoulou	University of the Aegean
Pella Kalogiannaki	University of Crete
Anastasios Kodakos	University of the Aegean
Dimitrios K. Mavroskoufis	Aristotle University of Thessaloniki
Thomas K. Bampalis	National and Kapodistrian University of Athens
Konstantinos Bikos	Aristotle University of Thessaloniki
Iro Mylonakou-Keke	National and Kapodistrian University of Athens
Elsie Doliopoulou	Aristotle University of Thessaloniki
Nikos E. Papadakis	University of Crete
Vassiliki Papadopoulou	University of Western Macedonia
Iraklis M. Rerakis	Aristotle University of Thessaloniki
Eufimia Tafa	University of Crete
Amalia Ifanti	University of Patras
Dimitrios F. Charalambous	Aristotle University of Thessaloniki
Ioannis Hadzigeorgiou	University of the Aegean
Antonis Hourdakis	University of Crete

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Α. ΣΑΡΑΝΤΑ ΧΡΟΝΙΑ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΕΤΑΙΡΕΙΑ ΕΛΛΑΔΟΣ (1981-2021)

Επετειακό Συνέδριο: 27-29 Ιανουαρίου 2022

*Σαράντα χρόνια από την ίδρυση της Παιδαγωγικής Εταιρείας
Ελλάδος: Σύγχρονες τάσεις και εξελίξεις στις Επιστήμες της
Αγωγής*

Κ. Δ. Μαλαφάντης

Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος (1981-2021):

Σαράντα χρόνια συνεχούς παρουσίας και προσφοράς
στην ελληνική Παιδεία και Εκπαίδευση

11

Β. ΜΕΛΕΤΕΣ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΕΣ

Α.-Σ. Αντωνίου, Ε. Παλιβάκου

Διερεύνηση επιπέδων ψυχικής ανθεκτικότητας και άγχους
μαθητών Δημοτικού κατά την περίοδο της πανδημίας Covid-19

27

Δ. Ζησιμόπουλος, Β. Κωσταρέλη

Απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για
τη συμπερίληψη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές
εκπαιδευτικές ανάγκες σε κοινή τάξη

44

Ν. Κασιούμης, Α. Ψάλλη

Η ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

59

Μ. Κουγιουρούκη, Ζ. Μασάλη

Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται και επικοινωνούν
ως μέλη ομάδας εργασίας κατά την άσκησή τους στην
εφαρμογή της μεθόδου project

78

<i>Κ. Κουτρούμπα, Ε. Ανδρικοπούλου</i> Οι θεατρικές τεχνικές ως μέσο ενίσχυσης της περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης μαθητών: Αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης	90
<i>Χ. Πατεργιαννάκη</i> Θετική Ψυχολογία και Θεατρική Αγωγή στην Εκπαίδευση	111
<i>Π. Ι. Σταμάτης, Β. Κωστούλα, Α. Χριστοδουλίδου</i> Στοιχεία διαπροσωπικής επικοινωνίας στον Ερωτόκριτο του Βιτσέντζου Κορνάρου	127
<i>Α. Τσιμπουκλή</i> Διά βίου μάθηση και δυνατότητες εκπαιδευτικής επανεκπαίδευσης ατόμων που κάνουν κατάχρηση ουσιών	149
<i>Α. Φωτεινής</i> Η εκπαιδευτική αναφορικότητα της θεωρίας της επικοινωνίας του Dell Hymes και ο ρόλος του εκπαιδευτικού	166

Γ. ΑΝΑΚΟΙΝΩΣΕΙΣ

Οδηγίες προς τους συγγραφείς	182
Αίτηση μέλους στην Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος	184

Διά βίου μάθηση και δυνατότητες εκπαιδευτικής επανένταξης ατόμων που κάνουν κατάχρηση ουσιών¹

Άννα Τσιμπουκλή

Εισαγωγή

Η έμφαση στην καταπολέμηση των ανισοτήτων και του κοινωνικού αποκλεισμού με όχημα τη Διά βίου μάθηση, αναφέρεται ρητά στους στόχους της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Θεματολογικά Δελτία ΕΕ, 2021). Ο κοινωνικός αποκλεισμός αποτελεί μία πολυσύνθετη, ανθεκτική στις παρεμβάσεις, αέναη διεργασία, του οποίου η τραγικότητα συχνά αναγνωρίζεται στα κείμενα πολιτικής, σε συνδυασμό με τη δυσκολία προσέγγισής του (Tuparevska et.al., 2019). Η καταπολέμηση του διά μέσου των στρατηγικών της Διά βίου μάθησης, είναι επιθυμητή, ωστόσο δεν φαίνεται να επαρκεί. Στην Ελλάδα, τα χαμηλά ποσοστά συμμετοχής του γενικού πληθυσμού σε προγράμματα Διά βίου μάθησης, αναδεικνύουν τις δυσκολίες του εγχειρήματος. Τα εμπόδια συμμετοχής σε προγράμματα Διά βίου μάθησης είναι ακόμη μεγαλύτερα όταν στόχος είναι η ένταξη των κοινωνικά αποκλεισμένων ομάδων.

Οι κοινωνικά αποκλεισμένες ομάδες διαφέρουν ως προς την σύνθεσή τους και τις ιδιαίτερες ανάγκες τους καθώς περιλαμβάνουν από μέλη μογονεϊκών οικογενειών έως πρόσφυγες, μετανάστες, άτομα με διάφορα είδη αναπηρίας, φυλακισμένους, αποφυλακισμένους, άτομα που κάνουν κατάχρηση ουσιών, ανέργους κλπ. Επιπλέον, ανάμεσα και στα μέλη κάθε ομάδας υπάρχουν σημαντικές διαφοροποιήσεις. Ορισμένα έχουν περισσότερες πιθανότητες ένταξης από άλλα, που μπορεί να βιώνουν ακόμη δυσκολότερες συνθήκες αποκλεισμού. Η κοινωνική ιεραρχία αναπαρίσταται και στο εσωτερικό των κοινωνικά αποκλεισμένων ομάδων. Υπάρχουν ομάδες περισσότερο αποκλεισμένες από άλλες, αλλά και στην ίδια ομάδα υπάρχουν συνθήκες που καθιστούν ορισμένα άτομα ή υπό-ομάδες περισσότερο αποκλεισμένα από άλλα. Σε αυτή τη βάση, η παρούσα εργασία εστιάζει στην ομάδα των ατόμων που κάνουν κατάχρηση ουσιών και διερευνά τις δυνατότητες επανασύνδεσής τους με την εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της θεραπευτικής τους πορείας και μέσω της αξιοποίησης προγραμμάτων Διά βίου μάθησης.

1 Θερμές ευχαριστίες στον Υπεύθυνο του Τομέα Έρευνας ΚΕΘΕΑ, Δρ. Γεράσιμο Παπαναστασάτο, για την πρόσβαση στα αρχειακά και δημογραφικά δεδομένα.

Κοινωνικός αποκλεισμός και Διά βίου μάθηση

Ο κοινωνικός αποκλεισμός, ως όρος, αναδείχθηκε στην Γαλλία τη δεκαετία του 1960. Χρειάστηκαν ωστόσο, είκοσι περίπου έτη και η οικονομική κρίση του 1980, για να υιοθετηθεί επίσημα στα κείμενα πολιτικής και στρατηγικής της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Silver, 1994). Η πολιτική διαβούλευση αναγνώρισε ότι η πρόσβαση των κοινωνικά αποκλεισμένων ομάδων στα όργανα λήψης των αποφάσεων είναι περιορισμένη, όπως και η δυνατότητα παρέμβασής τους σε αποφάσεις που ρυθμίζουν την καθημερινότητά τους. Η αναγνώριση του προβλήματος δεν συνοδεύτηκε ωστόσο από συγκεκριμένες στρατηγικές και δράσεις αντιμετώπισης του φαινομένου (Daly, 2006· Levitas et al., 2007· Marlier et.al., 2007). Η παραδοσιακή ευρωπαϊκή πολιτική, έδωσε έμφαση κυρίως στην οικονομική διάσταση του προβλήματος, στην καταπολέμηση της φτώχειας και στην ένταξη στην αγορά εργασίας, που θεωρήθηκε ως η καλύτερη στρατηγική και η μεγαλύτερη ασφάλεια απέναντι στον κοινωνικό αποκλεισμό (Silver, 2007).

Η επιτακτική ανάγκη αντιμετώπισης του κοινωνικού αποκλεισμού αναδείχθηκε περαιτέρω στην Συνθήκη της Λισαβώνας (Daly, 2012), με αποτέλεσμα το έτος 2010 να αφιερωθεί στη μείωση των συνθηκών του αποκλεισμού. Παράλληλα, τέθηκε ως βασική προτεραιότητα μέχρι το 2020, η άρση των συνθηκών φτώχειας και περιθωριοποίησης για 20.000.000 άτομα (Copeland & Daly, 2012). Το σχετικά φιλόδοξο εγχείρημα της μείωσης της φτώχειας και της περιθωριοποίησης για 20.000.000 άτομα, δεδομένης της οικονομικής και εν συνεχεία της υγειονομικής κρίσης της πανδημίας COVID-19, μάλλον δεν επετεύχθη. Στην Ευρώπη, το 2020 το 21,7% των πολιτών κινδύνευε από φτώχεια, ενώ τα αντίστοιχα ποσοστά για την Ελλάδα άγγιζαν το 45,6% (Eurostat, 2020).

Ο κοινωνικός αποκλεισμός δεν σχετίζεται μόνο με τη φτώχεια. Είναι πολύ πιο σύνθετος, περιλαμβάνει ζητήματα υπο-εκπαίδευσης αλλά και σωματικής και ψυχικής υγείας, που χρήζουν αντιμετώπισης. Ο αριθμός των ατόμων και των ομάδων, που συνεχίζουν να αντιμετωπίζουν δυσκολίες κοινωνικής ένταξης, είτε λόγω φτώχειας και έλλειψης ευκαιριών εκπαίδευσης, κατάρτισης και Διά βίου μάθησης, είτε λόγω διαφόρων μορφών διακρίσεων και ζητημάτων σωματικής και ψυχικής υγείας, παραμένει υψηλός. Ο ραγδαίος ψηφιακός μετασχηματισμός, διεύρυνε το κοινωνικό χάσμα και έθεσε επί τάπητος το νέο ζήτημα του 'διπλού', ψηφιακού και κοινωνικού, αποκλεισμού (Τσιμπουκλή, 2020). Επιβεβαιώθηκε έτσι το μοντέλο της *Δυστοπίας* (Cullen, et.al, 2007), που υποστηρίζει ότι ο ραγδαίος ψηφιακός μετασχηματισμός θα γεννήσει ψηφιακό χάσμα, όπως φαίνεται από πρόσφατη σχετική έκθεση που αναγνωρίζει ότι το 40% των ενηλίκων στην Ευρώπη κινδυνεύει από ψηφιακό αποκλεισμό (EACEA, 2021).

Σε αυτό το νέο περιβάλλον, όπως σήμερα έχει διαμορφωθεί στην μετα-πανδημική εποχή, με την επικείμενη έλευση μίας μεγάλης ενεργειακής κρίσης και τις όποιες συνέπειες αυτής, η διεξαγωγή προγραμμάτων Διά βίου μάθησης είναι απολύτως απαραίτητη για την κοινωνική συνοχή. Τα προγράμματα Διά βίου μάθησης, πέρα από την καλλιέργεια δεξιοτήτων που κυρίως επιζητά η νέα αγορά εργασίας, χρειάζεται να δώσουν έμφαση στην προσωπική ανάπτυξη και στην ψυχική ευημερία.

Η απόφαση της UNESCO για αντικατάσταση του όρου *Διά βίου Εκπαίδευση* από τον όρο *Διά βίου μάθηση*, δεν είναι τυχαία. Έχει ως στόχο να αναδείξει μία ολιστική και ανθρωπιστική προσέγγιση στη μάθηση σε κάθε τομέα της ζωής (Akther, 2020), από την προσχολική ηλικία έως και μετά την συνταξιοδότηση. Η πρόσφατη μάλιστα δέσμευσή της να αναγνωριστεί η Διά βίου μάθηση ως *νέο ανθρώπινο δικαίωμα* (UNESCO, 2020), είναι πρωταρχικής σημασίας. Σηματοδοτεί, αφενός την απεξάρτησή της Διά βίου μάθησης από την αποκλειστική διασύνδεση με την αγορά εργασίας και αφετέρου, την προτεραιότητα στην ένταξη των κοινωνικά ευάλωτων ατόμων και ομάδων.

Μία από τις πλέον αποκλεισμένες ομάδες από την κοινωνική, εργασιακή και εκπαιδευτική ένταξη, είναι η ομάδα των ατόμων που κάνουν κατάχρηση ουσιών. Η ομάδα αυτή συγκαταλέγεται στις πλέον υπο-εκπαιδευμένες ομάδες του πληθυσμού, καθώς από την έναρξη της χρήσης ουσιών στην εφηβεία, έχει βιώσει την απόρριψη εκτός των άλλων και από το τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο δεν είναι κατάλληλα προετοιμασμένο για να διαχειριστεί ζητήματα χρήσης και παραβατικότητας εντός του σχολικού περιβάλλοντος.

Πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου και χρήση ουσιών

Η ομάδα των ατόμων που κάνουν κατάχρηση παράνομων ψυχοτρόπων ουσιών, και ιδιαίτερα ενδοφλέβια χρήση, αποτελεί μία μεγάλη πληθυσμιακή ομάδα, από τις πλέον υπο-εκπαιδευμένες ομάδες του πληθυσμού μαζί με τους φυλακισμένους (EMCDDA, 2021). Οι περισσότεροι έχουν εγκαταλείψει πρόωρα το σχολείο, στη διάρκεια του γυμνασίου ή στις πρώτες τάξεις του Λυκείου (Silins et.al., 2015· Townsend et.al., 2007· Armstrong, 2007· Fuller, et.al., 2005).

Η πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου εμφανίζεται και στην Ελλάδα. Η διαχρονική μελέτη του ΚΕΘΕΑ δείχνει ότι, τουλάχιστον το 16,30% αυτών δεν έχει ολοκληρώσει το γυμνάσιο και τουλάχιστον το 40,70%, το Λυκείου (Γράφημα 1). Τα ποσοστά πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου είναι συνεπώς τετραπλάσια ή/και δεκαπλάσια του ποσοστού σχολικής διαρροής του γενικού πληθυσμού, που είναι χαμηλότερο του 5% (Eurostat, 2021). Τα ποσοστά πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου στην περίοδο της ανάλυσης (2001-2020)

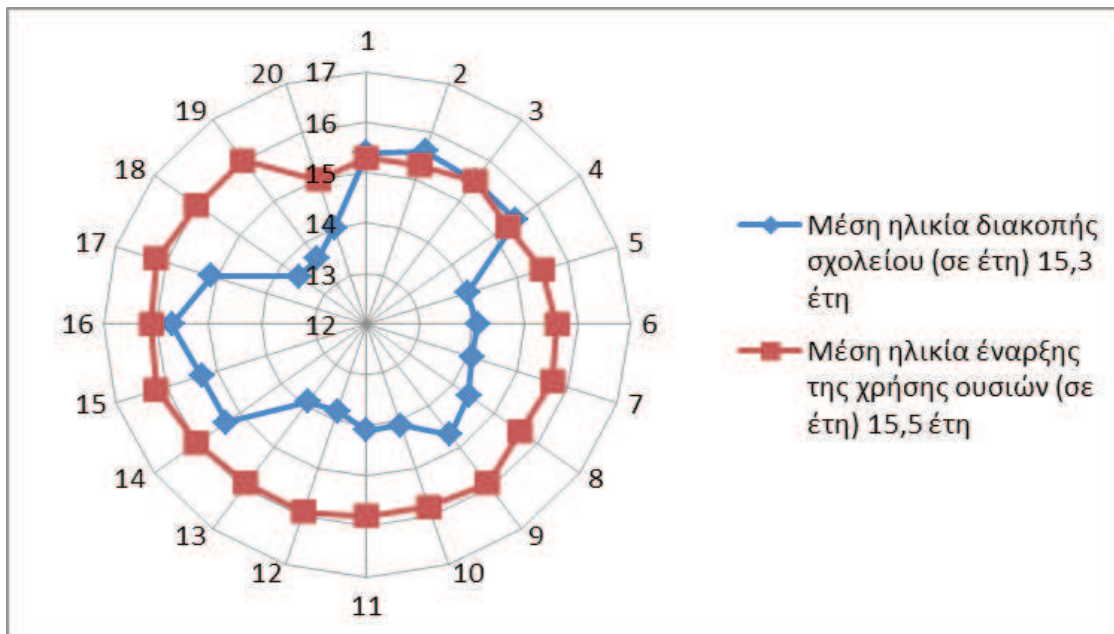
κυμαίνονται μεταξύ του 57,0% και 73,6%. Περισσότερα από τα μισά άτομα, σχεδόν τρία στα τέσσερα, έχουν εγκαταλείψει πρόωρα το σχολείο στην ηλικία των 13-14 ετών, ηλικία στην οποία εντοπίζεται και η έναρξη της χρήσης παράνομων ουσιών.

Γράφημα 1: Διακοπή του Σχολείου (Πηγή: Τομέας Έρευνας ΚΕΘΕΑ.)



Η ηλικία διακοπής του σχολείου συμπίπτει συνεπώς με την ηλικία έναρξης της χρήσης ουσιών όπως διαφαίνεται από την διαχρονική μελέτη του ΚΕΘΕΑ (Γράφημα 2). Η σχέση δεν είναι απαραίτητα γραμμική και αιτιακή. Η πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου είναι μία σταδιακή διεργασία, που περιλαμβάνει ματαιώσεις, συνεχείς αποτυχίες και δυσκολίες κοινωνικοποίησης στο σχολικό περιβάλλον από τα πρώιμα χρόνια της σχολικής ζωής. Αναδεικνύει δε, την ανάγκη δημιουργίας προγραμμάτων πρόληψης της σχολικής διαρροής και της χρήσης ουσιών από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Σμυρνάκη, 2017).

Γράφημα 2: Μέση ηλικία διακοπής σχολείου και έναρξης χρήσης (Πηγή: Τομέας Έρευνας ΚΕΘΕΑ, Διαχρονική μελέτη 2001-2021).



Η πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου, αποτελεί μία επιπλέον τραυματική εμπειρία συνολικής απόρριψης του ατόμου, η οποία συμβαίνει στη διάρκεια των παιδικών και εφηβικών χρόνων. Η αποκατάσταση μίας ελάχιστης σχέσης εμπιστοσύνης με το εκπαιδευτικό σύστημα είναι μακρόχρονη αλλά μπορεί να συμβεί στο πλαίσιο της θεραπείας. Η ανάλυση, από το αρχειακό υλικό του ΚΕΘΕΑ, βιογραφιών 110 ατόμων (80 άντρες, 30 γυναίκες), ηλικίας 16-45 ετών, που έκαναν κατάχρηση ουσιών και ήταν ενταγμένοι σε θεραπευτικό πρόγραμμα, αναδεικνύει μεταξύ άλλων ζητημάτων, τη διαταραγμένη σχέση με την εκπαίδευση. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται στα παρακάτω χαρακτηριστικά αποσπάσματα, η σχέση αυτή είναι διαταραγμένη:

«....Πήγαινα Δημοτικό και εκεί άρχισα τα πρώτα δύσκολα βήματα. Ήμουν πολύ άτακτος στο σχολείο και ήθελα να δείχνω ο πιο μάγκας του σχολείου και ο ξεχωριστός.....Στα μαθήματα δεν τα πήγαινα καλά

«...στα 15 είχαν αρχίσει τα πρώτα κρούσματα αναρχισμού μέσα μου, στο σχολείο συνέχεια κοπάνες, στο σπίτι ήθελα ανεξαρτητοποίηση, στις παρέες είχα μπλέξει με όλο τον υπόκοσμο. Αυτό που μου έκανε εντύπωση ήταν ότι ο κόσμος που έκανα παρέα ήταν όλοι μεγαλύτεροι από εμένα..»,

«..μόλις άρχισε το σχολείο, παρουσιάστηκε και πρόβλημα τραυλισμού, κάτι το οποίο δεν είχα πριν πάω σχολείο, το οποίο συνεχίζει μέχρι και σήμερα....»,

«Το σχολείο ήταν αρκετά αυστηρό και εγώ με την παρέα μου μέσα στην τάξη οι χειρότεροι και οι πιο αντιδραστικοί μαθητές. Στο σχολείο αδιαφορούσα επιδεικτικά για τα μαθήματα».

«Στο σχολείο ήμουν ο καπετάν φασαριάς. Καλός μαθητής δεν ήμουν γιατί δεν μου άρεσε να διαβάζω. Ίσως και επειδή δεν έμαθα ποτέ».

«Οι καθηγητές έφταναν πολλές φορές στο αμήν μαζί μου και αρκετές ήταν οι φορές που βρισκόμουν έξω από τη τάξη με αυτά που έκανα. Είχα πάρει δύο φορές αποβολή, είχα γραφτεί αρκετές φορές στο ποινολόγιο του σχολείου και όποτε ερχόταν η μάνα μου για να ρωτήσει για τη πορεία μου της έλεγαν συνεχώς για τη συμπεριφορά μου».

«Στην πέμπτη δημοτικού η συμπεριφορά μου έγινε ακόμη πιο παράξενη. Με τους συμμαθητές μου δεν είχα καμία ιδιαίτερη σχέση, μόνο με το κορίτσι που έκανα παρέα από την πρώτη δημοτικού »

«Άρχισα σιγά σιγά να απομακρύνομαι από τα παιδιά του σχολείου και να μην παίζω μαζί τους. Άρχισαν τα παιδιά να με κοροϊδεύουν ...Πήγαινα στο σχολείο και δεν ήθελα να παίζω με τα παιδιά, δεν ήθελα να παρακολουθώ μάθημα»

«...παιδιά στο σχολείο ότι εσύ είσαι διαφορετική από εμάς, ότι η οικογένειά σου είναι διαλυμένη και οι γονείς σου δεν ζουν μαζί. Αισθανόμουν πάρα πολύ άσχημα και νόμιζα αυτό που μου λέγανε τα παιδιά –πως ήμουν διαφορετική-ήταν στ' αλήθεια έτσι.»

«Ήρθε και η πρώτη μου μέρα στο σχολείο. Έχω φτάσει ήδη απ' έξω και ξαφνικά βάζω τα κλάματα και να μη θέλω να μπω μέσα με τίποτα...Όλα τα παιδιά στην τάξη μου με κοροϊδεύαν και με πείραζαν και εγώ συνέχεια έκλαιγα και ήθελα να φύγω».

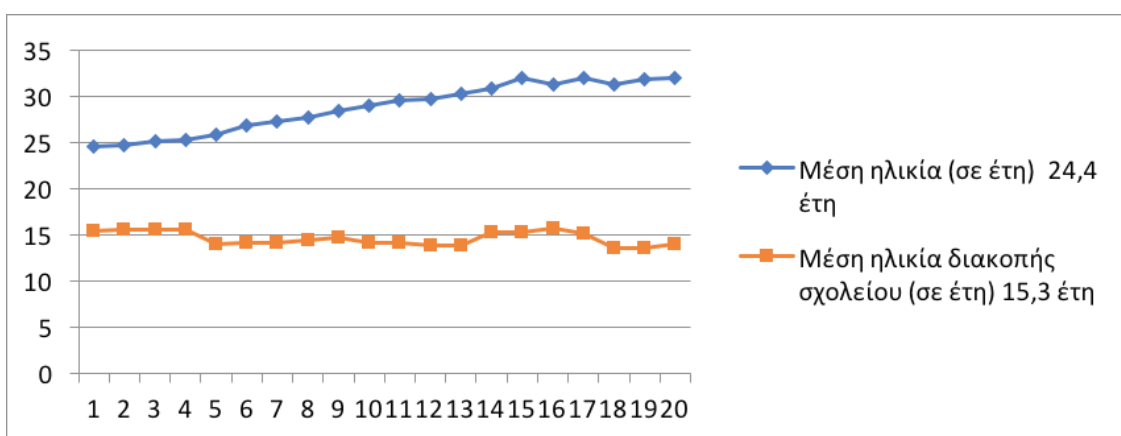
«Ήθελα να πάω σχολείο πάλι και πήγα...με πρόσβαλλε η δασκάλα μπροστά στα παιδιά της τάξης μου... τα παράτησα. Με πείραξε ο τρόπος της.»

«...και παρόλο που ήμουν ήσυχο παιδί και δεν έκανα κάτι, η δασκάλα με έβαζε τιμωρία με το παραμικρό. Τη μισούσα, το νηπιαγωγείο περισσότερο.»

«Από το σχολείο που ήμουν άρχισα να κάνω παρέες με παιδιά που έπαιρναν ναρκωτικά. Χασίς, χάπια.»

Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι αρκετά από τα προβλήματα αρχίζουν κατά τη διάρκεια του δημοτικού, είτε είναι μαθησιακά, είτε συμπεριφορές και δυσκολίας δημιουργίας σχέσεων με τους άλλους. Τα εμπόδια επανασύνδεσης με το τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα γίνονται εύκολα κατανοητά. Η ελπίδα επανασύνδεσης ανακτάται όταν τα ίδια τα άτομα, με προσωπική τους απόφαση, ενταχθούν σε πρόγραμμα απεξάρτησης. Στην περίπτωση αυτή, συνειδητοποιείται η χρονική επιμονή του εκπαιδευτικού και κοινωνικού αποκλεισμού και η ανάγκη διορθωτικής παρέμβασης καθώς, πέραν των αρνητικών εμπειριών, έχουν μεσολαβήσει ήδη περί τα δέκα έτη αποκοπής (Γράφημα 3), από οποιαδήποτε εκπαιδευτική και κοινωνική δομή. Η μέση ηλικία διακοπής του σχολείου ορίζεται στα 15,3 έτη και η μέση ηλικία ένταξης στη θεραπεία στα 24,4 έτη. Στη διάρκεια αυτών των δέκα ετών, οι γνώσεις και οι δεξιότητες που έχουν αποκτηθεί από την συμμετοχή στην εκπαίδευση, έχουν μείνει στην καλύτερη περίπτωση αναξιοποίητες ή έχουν αντικατασταθεί από άλλες που οδηγούν στην παραβατικότητα. Συνυφασμένες συνεπώς με το χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο είναι και οι χαμηλές ή στρεβλές δεξιότητες, που περιορίζουν τις δυνατότητες άρσης του κοινωνικού αποκλεισμού. Συνεπώς εμφανίζονται όλα τα κεντρικά χαρακτηριστικά του αποκλεισμού, που αφορούν: α) τον πολυδιάστατο χαρακτήρα των αποστερήσεων, β) την χρονική επιμονή και γ) την αντίσταση σε «παραδοσιακές κοινωνικές πολιτικές».

Γράφημα 3: Μέση ηλικία διακοπής σχολείου και μέση ηλικία ένταξης σε θεραπεία (Πηγή: Τομέας Έρευνας ΚΕΘΕΑ, Διαχρονική Μελέτη).



Η επανασύνδεση με οποιασδήποτε μορφής εκπαίδευση καθίσταται απαραίτητη συνθήκη για την ελπίδα κοινωνικής ένταξης. Η συμμετοχή σε προγράμματα και δράσεις Διά βίου μάθησης ενισχύει τη δυνατότητα επανασύνδεσης ακόμη και με το τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς παρέχονται ευκαιρίες για κατ'οίκον διδασκαλία, εγγραφή στο Λύκειο, συμμετοχή σε δράσεις επαγγελματικού προσανατολισμού και συμβουλευτικής, ακόμη και η ένταξη στην τριτοβάθμια εκπαίδευση μετά από συμμετοχή στις πανελλήνιες εξετάσεις (ΚΕ-ΘΕΑ, 2019). Ιδιαίτερη όμως σημασία έχει ότι η συμμετοχή στα προγράμματα Διά βίου μάθησης συνεισφέρει στη μείωση των πιθανοτήτων υποτροπής στη χρήση παράνομων ουσιών και την παραβατικότητα, αλλά και στην αύξηση των ευκαιριών εργασιακής ένταξης. Ωστόσο, η αναγνώριση της απώλειας του χρόνου και των δεξιοτήτων και κυρίως η συνειδητοποίηση ότι οι παρεμβάσεις αφορούν πλέον ενήλικο πληθυσμό, που φέρει τα τραύματα της παιδικής και εφηβικής ηλικίας (Fellitti, et.al., 1988), έχουν βαρύνουσα σημασία για την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων.

Διά βίου μάθηση και θεραπευτική παρέμβαση

Η προσπάθεια για συμμετοχή των ενηλίκων στην Διά βίου μάθηση, αποτελεί κεντρικό Ευρωπαϊκό στόχο. Η φιλοδοξία της ΕΕ είναι ποσοστό αντίστοιχο του 15% των ενηλίκων να συμμετέχει σε κάποιο είδος μαθησιακής διεργασίας, με απώτερο στόχο έως το 2030 το 60% αυτών να συμμετέχουν σε προγράμματα Διά βίου μάθησης.

Ο μέσος όρος συμμετοχής σε προγράμματα Διά βίου μάθησης στην Ευρώπη, ατόμων ηλικίας 25-64 ετών, αγγίζει σήμερα το 11,5%, ενώ σε ορισμένες χώρες, όπως η Σουηδία και η Φιλανδία, φτάνει στο 34.7% και στο 30.5% αντιστοίχως (ΕΑΕΑ, 2019). Η Ελλάδα, παραμένει παραδοσιακά στην προτελευταία θέση, ακολουθούμενη από την Βουλγαρία, που βρίσκεται στο 1.8% (Eurostat, 2021). Συνεπώς, σταθερά και διαχρονικά, η χώρα μας αντιστέκεται στα προγράμματα Διά βίου μάθησης καθώς μόλις το 3,9% των ενηλίκων, ηλικίας 25-64 ετών, συμμετέχει σε αυτά (Παϊζης και συν., 2020). Άρα ο στόχος του 15%, φαντάζει μακρινός και του 60% ανέφικτος.

Οι λόγοι και τα εμπόδια συμμετοχής των ενηλίκων στη Διά βίου μάθηση έχουν αναλυθεί, εδώ και μία δεκαετία (Καραλής, 2013). Η μειωμένη συμμετοχή των κοινωνικά ευάλωτων ομάδων σχετίζεται με τις δομικές ανισότητες, που έχουν ως αποτέλεσμα την αδυναμία πρόσβασης σε προγράμματα που αφορούν τόσο την επαγγελματική όσο και την προσωπική ανάπτυξη. Ο κίνδυνος γκετοποίησης και στιγματισμού και η μεταβίβαση του προβλήματος στα ίδια τα άτομα, οδηγούν στην αποφυγή αναγνώρισης των κοινωνικών συνθηκών

(Levitas, 1998) που παράγουν τις δομικές ανισότητες (Gough, Eisenschitz, και McCulloch, 2006) και λειτουργούν ώστε να αποφεύγεται η ανάδειξη του φαινομένου. Έτσι, τόσο στην Ελλάδα, όσο και σε ευρωπαϊκό επίπεδο, τα άτομα που αξιοποιούν τις δυνατότητες της Διά βίου μάθησης φαίνεται να είναι και αυτά που τις χρειάζονται λιγότερο.

Με βάση τα παραπάνω δεδομένα, οι πιθανότητες αξιοποίησης των δυνατοτήτων που παρέχει η Διά βίου μάθηση από τις κοινωνικά αποκλεισμένες ομάδες, είναι πολύ περιορισμένες. Ειδικά για την ομάδα των ατόμων που κάνουν κατάχρηση ουσιών, η πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου, η έναρξη της χρήσης παράνομων ψυχοτρόπων ουσιών, η έλλειψη δεξιοτήτων γραφής και ανάγνωσης, η διάρρηξη των κοινωνικών δεσμών στα κρίσιμα χρόνια της πρώιμης εφηβείας, συνδέονται με την κοινωνική περιθωριοποίηση στην ενήλικη ζωή. Ωστόσο, υπάρχει η δυνατότητα διορθωτικών παρεμβάσεων, όταν το άτομο έρθει σε επαφή με ένα θεραπευτικό πρόγραμμα απεξάρτησης.

Ο συνδυασμός της θεραπείας με δράσεις Διά βίου μάθησης δίνουν τη δυνατότητα δικτύωσης και επανασύνδεσης, σε ορισμένες περιπτώσεις, ακόμη και με το τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα (Παπαδή, 2012), κυρίως μέσα από την καλλιέργεια σχέσεων εμπιστοσύνης που στο παρελθόν είχαν διαρραγεί και από τα δύο μέρη.

Έμφαση δίνεται στην αλλαγή στάσεων, πεποιθήσεων και συμπεριφοράς. Οι μαθησιακές δράσεις έχουν σκοπό να βοηθήσουν το άτομο να αντιμετωπίσει τις προσωπικές καταστάσεις ζωής και η εκπαιδευτική σχέση αποκτά βαρύνουσα σημασία, αντίστοιχη της θεραπευτικής σχέσης. Η έμφαση μετατοπίζεται από την απόκτηση γνώσεων, στον μετασχηματισμό δυσλειτουργικών στάσεων και παραδοχών.

Η λειτουργία των προγραμμάτων Διά βίου μάθησης στηρίζεται στην προσωπο-κεντρική προσέγγιση, στην ενεργή συμμετοχή στην επίλυση προβλημάτων, στην καλλιέργεια ενός «διευκολυντικού» (Winnicott, 1984) περιβάλλοντος μάθησης, στην επεξεργασία προσωπικών εμπειριών και καταστάσεων ζωής, στην κατανόηση των εμποδίων συμμετοχής και στην κατανόηση της σημασίας των σχέσεων με τους εκπαιδευτές και τους συν-εκπαιδευόμενους (Raemdonck και συν., 2006).

Η ενδυνάμωση βασικών δεξιοτήτων ζωής, η ανάπτυξη σχέσεων με τον εαυτό, το περιβάλλον και τους άλλους, είναι αποτέλεσμα της διασύνδεσης της θεραπείας με τα προγράμματα Διά βίου μάθησης. Για την εξυπηρέτηση αυτού του σκοπού, το ΚΕΘΕΑ έχει δημιουργήσει τέσσερα «Μεταβατικά Σχολεία» στο πλαίσιο θεραπευτικών δομών στην Αθήνα, τη Θεσσαλονίκη, τη Λάρισα και το Ηράκλειο Κρήτης. Ο όρος «Μεταβατικά» δεν είναι τυχαίος. Στηρίζεται στη μεταβατική προσέγγιση στην αλλαγή (Bridger, 1987) και στην ανάγκη δη-

μιουργίας ενός «ασφαλούς» περιβάλλοντος, όπου η αλλαγή της προηγούμενης «ταυτότητας» και του στίγματος που φέρει, είναι εφικτή, μέσα από τη διερεύνηση των ασυνείδητων και σύνθετων ζητημάτων που προβληματίζουν στο άτομο.

Σε αυτό το ασφαλές περιβάλλον, η επαναπροσέγγιση της μάθησης, μέσα από προγράμματα μη τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης, που εστιάζουν στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων και στην αλλαγή των δυσλειτουργικών στάσεων, συμβαίνει με την αξιοποίηση της λογοτεχνίας, της μουσικής, του θεάτρου, των εικαστικών και των παραστατικών τεχνών και οδηγεί στην επανασύνδεση με το εκπαιδευτικό σύστημα. Τα μέλη επανακτούν ή ίσως για πρώτη φορά αποκτούν ενδιαφέρον για την εκπαίδευση. Αρκετοί επιτυγχάνουν να αποκτήσουν, ως ενήλικες πλέον, απολυτήριο γυμνασίου και Λυκείου ή και να εισαχθούν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (ΚΕΘΕΑ, 2019). Παράλληλα, η συνεργασία και η δικτύωση με φορείς της τοπικής κοινότητας, αθλητικούς και καλλιτεχνικούς συλλόγους, θεατρικές στέγες, μουσεία, εκδοτικούς οίκους προάγουν την επανασύνδεση της σχέσης με την κοινωνία και την ελπίδα για κοινωνική ένταξη.

Η επιτυχία των προγραμμάτων στηρίζεται στην θέση του δικαιώματος στη *‘δεύτερη ευκαιρία’*, δηλαδή σε μία ανθρωπιστική αντίληψη, που αντιμετωπίζει στην πράξη τη Διά βίου μάθηση ως *ανθρώπινο δικαίωμα*, σύμφωνα με τις επιταγές της UNESCO. Παράλληλα, αξιοποιεί και τους τέσσερις βασικούς πυλώνες της Διά βίου μάθησης, που περιλαμβάνουν: α) τη *αύξηση των βασικών δεξιοτήτων*, ώστε να ανακτηθεί ο αυτό-έλεγχος και η αυτό-εκτίμηση και να είναι σε θέση το άτομο να ανταποκριθεί στα καθημερινά προβλήματα και να οργανώσει τον τρόπο ζωής στο περιβάλλον του, β) την *αύξηση της ασφάλειας* και της υιοθέτησης ενός νέου τρόπου ζωής που δίνει τη δυνατότητα στο άτομο να κάνει ασφαλείς επιλογές, γ) την *ενεργή συμμετοχή* σε δράσεις δημιουργίας σχέσεων με το περιβάλλον και την κοινωνία και δ) την *ανάπτυξη ουσιαστικών δεσμών* και σχέσεων με άλλους.

Έμφαση δίνεται σε βιωματικές εκπαιδευτικές μεθόδους που προάγουν την αλληλεπίδραση και την συμμετοχή των ίδιων των εκπαιδευόμενων στην συνδιαμόρφωση του μαθησιακού περιβάλλοντος και του περιεχομένου της μάθησης. Στόχος, μεταξύ άλλων, είναι και η πρόληψη της πρόωρης εγκατάλειψης της θεραπείας, δηλαδή, η πρόληψη της επανεμφάνισης της ίδιας δυσλειτουργικής συμπεριφοράς που το άτομο είχε υιοθετήσει στην περίοδο της εφηβείας. Η πρόωρη εγκατάλειψη, αρχικά της εκπαίδευσης, στην εφηβεία και της θεραπείας, στην ενήλικη ζωή, αποτελεί συνέχεια μίας πορείας ματαιώσεων και απώλειας της εμπιστοσύνης, τόσο απέναντι στις παραδοσιακές δομές όσο και στον ίδιο τον εαυτό.

Η πρόωρη εγκατάλειψη και στις δύο περιπτώσεις συνδέεται με την εσωτερική αμφιθυμία, τις πιέσεις που ασκούνται από το εξωτερικό περιβάλλον και με

άλλους, ιδιαίτερους κάθε φορά και συχνά απρόβλεπτους, παράγοντες. Ωστόσο, αντικατοπτρίζει και τα φαινόμενα «από-προσωποποίησης» που μπορεί να εμφανίζονται ως μηχανισμός άμυνας στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος, απέναντι στο συνεχές άγχος, που βιώνουν οι εκπαιδευτές όταν έρχονται αντιμέτωποι με δυσλειτουργικές συμπεριφορές.

Η αδυναμία καλλιέργειας ουσιαστικής σχέσης, δηλαδή η απλή διαχείριση των εκπαιδευόμενων/θεραπευόμενων ως περιστατικά, εν ολίγοις, η *μη-σχέση*, ενισχύει την απόφαση, αρχικά του εφήβου και στην συνέχεια του ενήλικα, για πρόωρη εγκατάλειψη της εκπαιδευτικής και θεραπευτικής προσπάθειας.

Οι προσδοκίες του εκπαιδευτή, για την πορεία του εκπαιδευόμενου, αποκτούν βαρύνουσα σημασία, επηρεάζοντας καθοριστικά την εκπαιδευτική και θεραπευτική πορεία. Η δυναμική της ομάδας των εκπαιδευτών επιδρά άμεσα στη δυναμική της ομάδας των εκπαιδευόμενων (Kennard, 1993). Η επιθυμία για γνώση και αλλαγή των δυσλειτουργικών σχέσεων αποκτά νόημα εντός του πλαισίου των διαπροσωπικών σχέσεων, που αναπτύσσονται μέσα από τη βιωματική μάθηση και την ανταλλαγή εμπειριών σε ομάδες (Hawkins, 1979), όπου εκπαιδευόμενοι και εκπαιδευτές αντιμετωπίζονται ισότιμα (Jones, 1978). Ο βιωματικός εξάλλου τρόπος μάθησης υιοθετείται από το σύνολο των θεραπευτικών προσεγγίσεων (Re & Termini, 1998; Deitch & Carleton, 1996), τις μελέτες των μικρών ομάδων, τα κοινωνικά συστήματα και τα συστήματα οργανισμών (Kennard, 1993· Pines, 1999), τη θεωρία της κοινωνικής μάθησης (Jones, 1984· Deitch & Solit, 1993) και τον υπαρξισμό (Broekaert & Van der Straeten, 1998).

Η σχέση εκπαιδευτή-εκπαιδευόμενου, θεωρείται καθοριστική για την ποιότητα της εκπαιδευτικής συνάντησης (Matarazzo & Patterson, 1986· Re & Termini, 1998). Η εκπαίδευση στο θεραπευτικό πλαίσιο δίνει την ευκαιρία στους εκπαιδευόμενους να αναγνωρίσουν τις στάσεις, τις πεποιθήσεις, τις προκαταλήψεις τους μέσα από την έκθεση σε ένα περιβάλλον συνεχούς συν-διαλλαγής με τους άλλους, με στόχο τη διερεύνηση και βαθύτερη κατανόηση του εαυτού (Matarazzo & Patterson, 1986· Kennard, 1979· Barber, 1999· Brunori & Raggi, 2000). Με αυτόν τον τρόπο είναι δυνατή η οικοδόμηση μίας σχέσης εμπιστοσύνης, η επούλωση των τραυματικών βιωμάτων του παρελθόντος, η δυνατότητα εκπαιδευτικής επανασύνδεσης και οράματος, η αύξηση συμμετοχής των κοινωνικά ευάλωτων ομάδων στη Διά βίου μάθηση και κυρίως η επικράτησή της ως νέο ανθρώπινο δικαίωμα.

Συμπεράσματα-προτάσεις

Οι μελέτες στο χώρο των εξαρτήσεων δείχνουν ότι υπάρχει συνάφεια ανάμεσα στην «διακοπή» από το σχολείο και την έναρξη της χρήσης ουσιών, ενώ

επιβεβαιώνουν ότι έφηβοι που διακόπτουν πρόωρα το σχολείο είναι πιθανόν να εμπλακούν με τη χρήση ουσιών και την παραβατικότητα. Οι δυνατότητες επανασύνδεσης με την εκπαίδευση προσφέρονται διά μέσου της Διά βίου μάθησης, εάν και εφόσον, τα άτομα που κάνουν κατάχρηση ουσιών λάβουν την απόφαση να προσεγγίσουν θεραπευτικά προγράμματα απεξάρτησης. Η επανασύνδεση με τη θεραπεία οδηγεί και στη συνειδητοποίηση των σοβαρών μορφωτικών και άλλων ελλείψεων που καλούνται πλέον να αντιμετωπίσουν ως ενήλικες. Η λειτουργία προγραμμάτων Διά βίου μάθησης εντός των θεραπευτικών δομών ενισχύει την προσπάθεια για κοινωνική ένταξη και επανασύνδεση με το εκπαιδευτικό σύστημα.

Με δεδομένες τις σοβαρές μορφωτικές ελλείψεις αλλά κυρίως την ανάγκη για επεξεργασία των αρνητικών βιωμάτων της σχολικής αποτυχίας και την καλλιέργεια μίας νέας σχέσης εμπιστοσύνης, τα προγράμματα Διά βίου μάθησης, χρειάζεται να προσφέρονται σε συνδυασμό με προγράμματα θεραπείας όπου η ψυχο-κοινωνική στήριξη είναι σταθερή. Παράλληλα, οι δυνατότητες δικτύωσης με το κοινωνικό περιβάλλον και κυρίως η εκπαίδευση και εποπτεία των εκπαιδευτών ενηλίκων, ώστε να είναι σε θέση να κατανοούν τις δικές τους δυσλειτουργικές παραδοχές, τα όρια και τις δυνατότητες του ρόλου τους, αλλά και να καλλιεργούν στο πλαίσιο ενός ασφαλούς περιβάλλοντος, σχέσεις εμπιστοσύνης, είναι σημαντικές.

Οι ίδιες συνθήκες είναι απαραίτητο να προσφέρονται διά μέσου των προγραμμάτων Διά βίου μάθησης σε οποιαδήποτε κοινωνικά αποκλεισμένη ομάδα. Η επίτευξη των στόχων και των στρατηγικών είναι εφικτή εφόσον λαμβάνει υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε ομάδας και τις συνθήκες αποκλεισμού που βιώνει. Η επένδυση στην συνεχή εκπαίδευση και εποπτεία των εκπαιδευτών, ιδιαίτερα σε θέματα αλλαγής στάσεων και παραδοχών και αξιοποίησης βιωματικών μεθόδων μάθησης, είναι επίσης το ζητούμενο. Με αυτά τα δεδομένα, η επανασύνδεση με την εκπαίδευση και η επίτευξη των φιλόδοξων στόχων προσέγγισης των κοινωνικά ευπαθών ομάδων και άρσης του αποκλεισμού, διά μέσου της Διά βίου μάθησης, μπορεί να συμβεί.

Η πολυδιάστατη φύση του κοινωνικού αποκλεισμού απαιτεί παρεμβάσεις σε πολλά και διαφορετικά επίπεδα. Ωστόσο, η επιτυχία του εγχειρήματος μείωσης του αποκλεισμού, εξαρτάται από το βαθμό στον οποίο θα δοθεί μέσα από τα προγράμματα Διά βίου μάθησης, η δυνατότητα απόκτησης νοήματος, η ενεργή συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων και στη διαδικασία επίλυσης των προβλημάτων, η δυνατότητα συν-διαμόρφωσης του περιεχομένου της εκπαίδευσης και η ενδυνάμωση και συν-δημιουργία των συνθηκών ζωής σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο. Παράλληλα, προϋποθέτει μία βαθιά ανθρωπιστική προσέγγιση που δεν αντιμετωπίζει διαχειριστικά και αριθμητικά την αύξηση

της συμμετοχής των κοινωνικά αποκλεισμένων ομάδων στη Διά βίου μάθηση. Αντίθετα στηρίζει στην πράξη την πεποίθηση ότι η Διά βίου μάθηση αποτελεί νέο ανθρώπινο δικαίωμα.

Βιβλιογραφία

- Akther, J. (2020). Influence of UNESCO in the Development of Lifelong Learning. *Open Journal of Social Sciences*, 8, 103-112.
- Armstrong, GL. (2007). Injection Drug Users in the United States, 1979-2002: An Aging Population. *Arch Intern Med.*, 167(2):166–173.
- Bridger, H. (1987). To explore the unconscious dynamics of transition as it affects the interdependence of individual, group and organizational aims in paradigm change. In B. Sievers, H. Brunning, J. de Gooijer, L. J. Gould, R. Redding Mersky (Eds.), *Psychoanalytic Studies of Organizations Contributions from the International Society for the Psychoanalytic Study of Organizations (ISPSO), 1st Edition*. London: Routledge.
- Broekaert, E. & Van Der Straeten, G. (1998). History, philosophy and development of the therapeutic community in Europe. *ITACA*, III(2), 29 50.
- Barber, P. (1999). The therapeutic ‘educational’ community as a catalyst of organizational learning and change. *Therapeutic Communities: The International Journal for Therapeutic and Supportive Organizations*, 20(3), 157-176.
- Brunori, L. & Raggi, C. (2000). Training in a community setting. *Therapeutic Communities: The International Journal for Therapeutic and Supportive Organizations*, 21(1), 21-35.
- Copeland, P. & Daly, M. (2012). Varieties of poverty reduction: Inserting the poverty and social exclusion target into Europe 2020. *Journal of European Social Policy*, 22(3) 273-287.
- Gough, J., Eisenschitz, A., McCulloch, A. (2006). *Spaces of Social Exclusion*. London: Routledge, London.
- Cullen, J., Hadjivassiliou, K., & Junge, K. (2007). *Status of e-inclusion measurement, analysis and approaches for improvement*. Final Report, CEC: Brussels.
- Deitch, D. & Solit, R. (1993). Training Drug Abuse Treatment Personnel in Therapeutic Community Methodologies. *Psychotherapy*, 30(2), 305-316.
- Daly, M. (2012). Paradigms in EU social policy: a critical account of Europe 2020. *Transfer: European Review of Labour and Research*, 18(3), 273-284.
- Daly, M. (2006). EU Social Policy after Lisbon. *Journal of Common Market Studies*, 44(3), 461-481.

- Deitch, D. & Carleton, S. (1996). Education and Training of Clinical Personnel. In Lowinson, Newman & Ruiz (Eds). *Clinical Issues in Drug Abuse Treatment USA*, Baltimore Press.
- EACEA. (2021). *Adult Education and Training in Europe: Building Inclusive pathways to skills and qualifications-Eurydice Report*. Luxembourg: EACEA. Ανακτήθηκε από https://eacea.ec.europa.eu/nationalpolicies/eurydice/sites/default/files/adult_education_and_training_in_europe_2020_21.pdf
- EMCDDA. (2021). *Statistical Bulletin 2021-prevalence of drug use*. Ανακτήθηκε από https://www.emcdda.europa.eu/data/stats2021/gps_en
- Eurostat. (2021). *Adult participation in Learning by sex*. Ανακτήθηκε από https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/sdg_04_60/default/map?lang=en
- Eurostat. (2020). *Living conditions in Europe-Material Deprivation and Economic Strain*. Ανακτήθηκε από https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Living_conditions_in_Europe_-_material_deprivation_and_economic_strain&oldid=556153
- EAEA. (2019). *The future of Adult Learning in Europe: Background paper, December 2019*. Ανακτήθηκε από <https://eaea.org/wp-content/uploads/2019/12/The-future-of-adult-learning-in-Europe.pdf>
- Eurostat. (2021). *Early leavers from education and training*. Ανακτήθηκε από https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Early_leavers_from_education_and_training
- Fuller, C.M., Borrell, L.N., Latkin, C.A., Galea, S., Ompad, D.C., Strathdee, S.A., & Vlahov, D. (2005). Effects of Race, Neighborhood, and Social Network on Age at Initiation of Injection Drug Use. *American Journal of Public Health*, 95, 689-695.
- Felitti, V., Anda, R.F., Nordenberg, D., Edwards, V., Koss, M., & Marks, J.S. (1998). Relationship of Childhood Abuse and Household Dysfunction to Many of the Leading Causes of Death in Adults: The Adverse Childhood Experiences (ACE) Study. *American Journal of Preventive Medicine (AJPM)*, 14(4), 245-258.
- Jones, M. (1979). The therapeutic community, social learning and social change. In R.D. Hinshelwood & N. Manning (Eds.), *Therapeutic Communities: reflections and progress* (1 –9). London: Routledge.
- Jones, M. (1984). Why two therapeutic communities? *Journal of Psychoactive Drugs*, 16(1), 23-26.
- Hawkins, P (1979). Staff learning in therapeutic communities: the relationship of supervision to self-learning. In R.D. Hinshelwood & N. Manning (Ed) (1979). *Therapeutic Communities: reflections and progress* (pp. 220-228). London, Routledge.

- Θεματολογικά Δελτία ΕΕ (2021). *Κοινωνική Πολιτική και Πολιτική Απασχόλησης: Γενικές Αρχές*. Ανακτήθηκε από https://www.europarl.europa.eu/ftu/pdf/el/FTU_2.3.1.pdf
- Θεματολογικά Δελτία ΕΕ (2021). *Καταπολέμηση της φτώχειας, του κοινωνικού αποκλεισμού και των διακρίσεων*. Ανακτήθηκε από https://www.europarl.europa.eu/ftu/pdf/el/FTU_2.3.9.pdf
- Καραλής, Θ. (2013). *Κίνητρα και Εμπόδια για την συμμετοχή των ενηλίκων στη Διά βίου Εκπαίδευση*. Αθήνα: ΙΝΕ/ΓΣΕΕ.
- ΚΕΘΕΑ. (2019). *Απολογισμός έργου ΚΕΘΕΑ 2019*. Θεσσαλονίκη: Σχήμα και Χρώμα. Ανακτήθηκε από https://www.kethea.gr/wp-content/uploads/2020/06/APOL_19_LOWRES.pdf
- Kennard, D. (1993). The therapeutic community. In M. Aveline & W. Dryden (Eds.), *Group Therapy in Britain*. Milton Keynes: Open University Press.
- Kennard, D. (1983). *An Introduction to Therapeutic Communities*. London: Routledge & Kegan.
- Levitas, R., Pantazis, Ch., Fahmy, E., Gordon, D., Loyd, E., & Patsios, D. (2007). The Multi-Dimensional Analysis of Social Exclusion. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/267222796_The_Multi-Dimensional_Analysis_of_Social_Exclusion
- Marlier, E., Atkinson, A.B., Cantillon, B. & Nolan, B. (2007). The EU and Social Inclusion: Facing the Challenges. *Journal of Social Policy*, 37(3), 525-526.
- Matarazzo, R. & Patterson, D. (1986). Methods of teaching therapeutic skills. In S. Garfield & A. Bergin (Eds.), *Handbook of Psychotherapy and Behavior Change 3rd Edition* (pp. 821-843). New York: John Wiley & Sons.
- Παϊζης, Ν., Μαμούχα, Ι., Γιουρούκος, Ι., & Κουλού, Χ. (2020). *Ετήσια Έκθεση για την Εκπαίδευση 2019-2020 του ΚΑΝΕΠΙ-ΓΣΕΕ: Τα βασικά μεγέθη της Εκπαίδευσης-Εκπαίδευση και Απασχόληση*. Αθήνα: ΚΑΝΕΠΙ-ΓΣΕΕ.
- Παπαδή, Μ. (2012). Θεραπεία απεξάρτησης και σχολική επανασύνδεση. *Εξαρτήσεις*, 19, 31-38.
- Raemdonck, I., Van der Lieden, R., Valcke, M., Segers, M.R., & Thijssen, J. (2012). Predictors of self-directed learning for low-qualified employees: A multi-level analysis. *European Journal of Training and Development*, 36, 6, 572-591.
- Pines, M. (1999) Forgotten pioneers: The unwritten history of the therapeutic community movement. *Therapeutic Communities: The International Journal for Therapeutic and Supportive Organizations*, 20(1), 23-42.
- Re, E. & Termini, F. (1998). Coping with professional distress in a rehabilitation setting. The use of psychodynamic supervision group. *Therapeutic Communities: The International Journal for Therapeutic and Supportive*

- Organizations*, 19(3), 211-219.
- Silver, H. (2007). The Process of Social Exclusion: The Dynamics of an Evolving Concept. *Chronic Poverty Research Centre Working Paper*, No. 95. Ανακτήθηκε από SSRN: <https://ssrn.com/abstract=1629282>
- Silver, H. (1994). Social exclusion and social solidarity: Three paradigms. *International Labour Review*, 133, 5-6.
- Najman, J.M. & Mattick, R.P. (2015). Adolescent substance use and educational attainment: An integrative data analysis comparing cannabis and alcohol from three Australasian cohorts. *Drug and Alcohol Dependence*, 156, 90-96.
- Σμυρνάκη, Μ. (2017). Γονεϊκές και σχολικές πρακτικές διαχείρισης των εξωτερικευμένων προβλημάτων συμπεριφοράς μαθητών δημοτικού σχολείου. *Εξαρτήσεις*, 28, 53-72.
- Townsend, L., Flisher, A.J., & King, G. A (2007). Systematic Review of the Relationship between High School Dropout and Substance Use. *Clin Child Fam Psychol Rev*, 10, 295-317.
- Tuparevskaja, E, Santibáñez, R., & Solabarrieta, J. (2019). Equity and social exclusion measures in EU lifelong learning policies. *International Journal of Lifelong Education*, Ανακτήθηκε από https://epale.ec.europa.eu/sites/default/files/equity_and_social_exclusion_measures_in_eu_lifelong_learning_policies.pdf
- Τσιμπουκλή, Α. (2020). Ψηφιακή Ένταξη Κοινωνικά Ευάλωτων Ομάδων. Στο Άγγελος Ευστράτογλου, Χρύσα Παϊδούση (επιμ.). *Ψηφιακή Ένταξη και Ανθρώπινο Δυναμικό στην Ελλάδα*. FES: Αθήνα. Ανακτήθηκε από <http://library.fes.de/pdf-files/bueros/athen/16833-20201120.pdf>
- UNESCO (2020). *Embracing a culture of lifelong learning*. Ανακτήθηκε από <https://uil.unesco.org/lifelong-learning/embracing-culture-lifelong-learning>
- Winnicott, C. (1984). *D.W. Winnicott: Deprivation and Delinquency*. London: Tavistock publications.

Abstract

Social exclusion is a complex process. Tackling social exclusion through Lifelong learning is often an unattainable goal. Lifting the conditions of exclusion through Lifelong learning programmes, requires an understanding of the special features and characteristics that each group holds. The current paper focuses on the people who abuse drugs and explores the possibilities of reconnecting them with education, through Lifelong learning programmes. School dropout is related with early onset of substance use and social exclusion. For those who seek drug free treatment, reconnecting with education and learning is plausible.

However, it requires experiential learning methods, a facilitating environment, and the development of a trusting relationship between trainers and trainees. In this way, it is possible to increase participation in Lifelong learning programmes, to create meaning in education and to achieve UNESCO's goal of Lifelong learning as a new human right.

Key-words: Lifelong learning, social exclusion, drug abuse, education

Άννα Τσιμπουκλή
Επίκ. Καθηγήτρια ΠΤΔΕ-ΕΚΠΑ
Ναυαρίνου 13^Α, Αθήνα 106 80
Τηλ.: 2103688011
E-mail: atsiboukli@primedu.uoa.gr