



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΕΥΚΑΙΡΙΑΣ: ΑΠΟΨΕΙΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ**

ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ

ΘΕΟΔΩΡΑ ΜΥΣΤΑΚΙΔΟΥ

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ

ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΗΣ ΖΜΑΣ

ΒΟΛΟΣ 2012

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ

Η Θεοδώρα Μυστακίδου, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «**Αποτελεσματικότητα σχολείων δεύτερης ευκαιρίας: απόψεις εκπαιδευομένων**» αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή / και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Η ΔΗΛΟΥΣΑ

A handwritten signature in blue ink, reading 'Theodora Mystakidou', is centered within a white rectangular box. The signature is written in a cursive style.

Θεοδώρα Μυστακίδου

ΠΕΡΙΛΗΨΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Τίτλος εργασίας: Αποτελεσματικότητα Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας: Απόψεις Εκπαιδευομένων

Φοιτήτρια: ΜΥΣΤΑΚΙΔΟΥ ΘΕΟΔΩΡΑ

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ – ΠΕ70 (ΔΑΣΚΑΛΟΙ) – t.mis.tak22@gmail.com

Επιβλέπον καθηγητής: κ. Αριστοτέλης Ζμάς

Ο θεσμός των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) εντάσσεται στο πλαίσιο της πολιτικής της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τη δια βίου εκπαίδευση, η οποία τα τελευταία χρόνια συνιστά μια πολιτική προτεραιότητας για την Ευρωπαϊκή Ένωση, προκειμένου να αντιμετωπισθεί η ανεργία και να διασφαλιστεί η κοινωνική συνοχή (Κόκκος, 2004: 12-23). Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας αποτελούν, συνεπώς, καινοτομία στον χώρο της εκπαίδευσης και ειδικότερα στο πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Συμβάλλουν στην κοινωνική συνοχή, εστιάζοντας στη συνολική ανάπτυξη των εκπαιδευομένων, την πληρέστερη συμμετοχή τους στο οικονομικό, κοινωνικό και πολιτισμικό γίγνεσθαι, καθώς και την αποτελεσματικότερη συμμετοχή τους στον εργασιακό χώρο (Λύτσιου, 2006: 15-16· Ζαρίφης, 2003: 65-72).

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των τελειόφοιτων και απόφοιτων εκπαιδευομένων των ΣΔΕ Δράμας, Καβάλας, Σερρών, Ξάνθης Κομοτηνής και Αλεξανδρούπολης αναφορικά με την επανασύνδεσή τους με συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης, την απόκτηση σύγχρονων γνώσεων και δεξιοτήτων, την ενίσχυση της αυτοεκτίμησής τους και κατ' επέκταση τη βελτίωση της επαγγελματικής, οικονομικής και κοινωνικής τους θέσης. Τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα αφορούν:

1. τον βαθμό που το πρόγραμμα του ΣΔΕ ανταποκρίθηκε στις ανάγκες, τις προσδοκίες και τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευομένων.
2. τον βαθμό που επιτεύχθηκαν οι στόχοι του προγράμματος (ανάπτυξη επαγγελματικής και κοινωνικής θέσης, ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας των εκπαιδευομένων, εξέλιξη και αναβάθμιση των σπουδών).
3. τη διαμόρφωση του περιεχομένου του προγράμματος με βάση τις ανάγκες, τις εμπειρίες, τα κίνητρα και τις δυνατότητες των εκπαιδευομένων.

4. την αξιολόγηση της σύνδεσης του περιεχομένου του προγράμματος με την αξιοποίηση των προϋπαρχουσών γνώσεων και εμπειριών των εκπαιδευομένων.
5. τη συμβολή του εκπαιδευτή ενηλίκων για την επίτευξη των στόχων του προγράμματος.
6. τους παράγοντες του προγράμματος (περιεχόμενο προγράμματος, εκπαιδευτική διαδικασία, εκπαιδευτικές μέθοδοι/τεχνικές, εκπαιδευτής ενηλίκων) και τον βαθμό στον οποίο αυτοί επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα του ΣΔΕ.

Το είδος της προσέγγισης που επιλέχθηκε για την πραγματοποίηση της παρούσας έρευνας είναι η ποσοτική. Πιο συγκεκριμένα, το εργαλείο συλλογής δεδομένων που κρίθηκε κατάλληλο για την υλοποίηση της παρούσας ποσοτικής έρευνας ήταν το δομημένο (αυτοσυμπληρούμενο) ερωτηματολόγιο. Πριν τη χορήγηση του ερωτηματολογίου, πραγματοποιήθηκε πιλοτικά η εφαρμογή του σε μικρό δείγμα τελειόφοιτων εκπαιδευομένων του ΣΔΕ Δράμας, ώστε να εντοπιστούν και να διορθωθούν τυχόν λάθη ή παραλήψεις. Από το σύνολο του πληθυσμού (120 τελειόφοιτοι, 65 απόφοιτοι το 2009-2010 και 80 απόφοιτοι το 2010-2011) των ΣΔΕ, 150 εκπαιδευόμενοι απάντησαν στο ερωτηματολόγιο. Η παρούσα έρευνα πεδίου πραγματοποιήθηκε κατά τους μήνες Μάρτιο και Απρίλιο του 2012 στους χώρους των ΣΔΕ Δράμας, Καβάλας, Σερρών, Ξάνθης, Κομοτηνής και Αλεξανδρούπολης

Από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει ότι οι εκπαιδευτές ενηλίκων χρησιμοποίησαν τις κατάλληλες μεθόδους, προκειμένου οι εκπαιδευόμενοι να αποκτήσουν τις προσδοκώμενες γνώσεις και δεξιότητες για την επαγγελματική τους σταδιοδρομία (σημαντική σχέση των μεταβλητών E9 & E23, $\chi^2= 11.437$, $df=1$, $p=0,001$). Παράλληλα, σύμφωνα με τη συχνότητα των απαντήσεων των εκπαιδευομένων στις ερωτήσεις E6 (79,3% απόλυτα έως αρκετά ικανοποιημένοι) και E7 (38,7% απόλυτα ικανοποιημένοι), οι εκπαιδευόμενοι ενίσχυσαν την αξιοποίηση των προηγούμενων γνώσεων και εμπειριών τους και ανταποκρίθηκαν στις προσδοκίες τους για περαιτέρω εξέλιξη των σπουδών τους (E9, 74% αρκετά έως πολύ ικανοποιημένοι και E7, 38,7% απόλυτα ικανοποιημένοι). Οι τελευταίοι θεωρούν, επίσης, ότι μέσω του εκπαιδευτικού προγράμματος και ειδικότερα μέσω της ικανότητας του εκπαιδευτή να διερευνήσει τις εκπαιδευτικές ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τους μαθησιακούς στόχους των εκπαιδευομένων ενισχύθηκε η ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους (σημαντική σχέση των μεταβλητών E16.6 & E8,

$\chi^2= 5.891$, $df= 1$, $p=0,015$) και βελτιώθηκε η επικοινωνιακή τους ικανότητα (E10.2 & E19). Επίσης, μέσω του ελέγχου της διωνυμικής λογιστικής παλινδρόμησης προκύπτουν οι παράγοντες, οι οποίοι με τη σειρά που ακολουθούν αποτελούν τις σημαντικότερες μεταβλητές πρόβλεψης της αποτελεσματικότητας σε επίπεδο 5%: RECE16.4 (sig.=0,000), RECE16.5 (sig.=0,024), RECE13 (sig.=0,032), RECE4 (sig.=0,039) και RECE22 (sig.=0,047), ενώ η RECE16.1 είναι οριακά μη σημαντική με sig=0,091.

Οι προτάσεις που προκύπτουν άμεσα από τα ευρήματα αφορούν την καθιέρωση επισκέψεων των εκπαιδευομένων σε βιομηχανικούς χώρους ή επιχειρήσεις κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους στο ΣΔΕ, έχοντας ως στόχο την επισκόπηση της θεωρίας στην πράξη και τη γνωριμία τους με τον επαγγελματικό χώρο. Επίσης, προτείνεται η προσθήκη ενός επιπλέον εξαμήνου, στο οποίο οι εκπαιδευόμενοι θα έχουν τη δυνατότητα κατάρτισης στην ειδικότητα που θα έχουν οι ίδιοι επιλέξει και στην απόκτηση τίτλου εξειδίκευσης. Ολοκληρώνοντας, η επιλογή των εκπαιδευτών ενηλίκων θα πρέπει να έχει ως κριτήριο το πνεύμα επαγγελματισμού και το υπόβαθρο γνώσεων.

Λέξεις-κλειδιά: Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, αποτελεσματικότητα, εκπαίδευση ενηλίκων, απόψεις εκπαιδευομένων

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Κόκκος, Α.** (2004). Οι Εκπαιδευτές Ενηλίκων και η Εκπαίδευσή τους. Στο: *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, τχ. 1, 12-23.
- Λύτσιου, Λ.** (2007). Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας – Ιστορική Διαδρομή. Στο Κ. Κουτρούμπα, Β. Νικολοπούλου & Π. Χατζηθεοχάρους (επιμ.). *Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: Μια εναλλακτική προσέγγιση της γνώσης στο πλαίσιο της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας – Πρακτικά Απολογιστικού Συνεδρίου ΣΔΕ Β' Φάσης Αθήνα 23-24 Ιουνίου 2006*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Γ.Γ.Ε.Ε, Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων, σ. 15-19.
- Ζαρίφης, Γ.** (2003). Σύνδεση του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας με τις βασικές αρχές της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και της δια βίου μάθησης: θέτοντας τις βάσεις για παροχή κινήτρων και διευκόλυνση της μαθησιακής διαδικασίας σε όσους η τυπική

σχολική εκπαίδευση απέτυχε να ανταποκριθεί. Στο: ΓΓΕΕ. *Προδιαγραφές Σπουδών: Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*. Αθήνα

THESIS SUMMARY

Thesis title: Efficiency of Second Chance Schools: Students' Opinions

Student: MYSTAKIDOU THEODORA

EDUCATOR- PE70 (TEACHERS)- t.mis.tak22@gmail.com

Supervising tutor: Mr. Aristotelis Zmas

The institution of Second Chance Schools is part of the European Union's policy framework concerning life-long learning, which constitutes a policy of outmost priority for the European Union during the last few years, aiming to deal with unemployment and to ensure social consistency (Κόκκος, 2004: 12-23). Second Chance Schools constitute, therefore, an innovation in the field of education and especially in the field of the Education of Adults. They contribute to social consistency, focusing on the students' overall development, their fuller participation in the financial, social and political events, as well as their more efficient participation in the working place (Λύτσιου, 2006: 15-16· Ζαρίφη, 2003: 65-72).

The purpose of this present research is the exploration of the beliefs of senior and graduate students of the Second Chance Schools in Drama, Kavala, Serres, Ksanthi, Komotini and Alexandroupoli regarding their reconnection with the educational and training systems, the acquisition of modern knowledge and skills, the enhancement of their self-esteem and consequently the improvement of their professional, financial and social status. The individual research questions concern:

1. the grade to which the programme of Second Chance Schools fulfilled the students' needs, expectations and interests.
2. the grade to which the goals of the programme were met (development of the professional and social status, overall development of the students' personality, progress and upgrade of the studies).
3. the formulation of the programme based on the students' needs, experiences, motives and abilities.

4. the assessment of the connection between the content of the programme and the exploitation of the students' preexisting knowledge and experiences.
5. the adults' tutor's contribution to the attainment of the programme's goals
6. the programme's factors (the programme's content, the educational procedure, the educational methods/ techniques, the adults' tutor) and the grade to which they affect the efficiency of Second Chance Schools.

The kind of approach chosen for the realization of this present research was the quantitative one. More specifically, the tool for collecting data that was judged as appropriate for the realization of this present quantitative research was the structured (self-administered) questionnaire. Before handing out the questionnaire, there was a pilot implementation on a small sample of senior students of the Second Chance School in Drama, in order to trace and correct possible mistakes or omissions. Out of the total population of Second Chance Schools (120 senior students, 65 graduates in the school year 2009-2010 and 80 graduates in the school year 2010-2011), 150 students filled in the questionnaire. The present field research was held during the months of March and April 2012 in the grounds of the Second Chance Schools in Drama, Kavala, Serres, Ksanthi, Komotini and Alexandroupoli.

The results of this research show that the adults' tutors used the appropriate methods so that the students could acquire the expected knowledge and skills for their professional career (important dependence of the variables E9 & E23, $\chi^2= 11.437$, $df=1$, $p=0,001$). At the same time, based on the frequency of the students' answers on questions E6 (79,3% completely to quite satisfied) and E7 (38,7% completely satisfied), the students enhanced the exploitation of former knowledge and experiences and fulfilled their expectations for further development of their studies (E9, 74% quite to satisfied a lot and E7, 38,7 % completely satisfied). Those last ones also consider that, through the educational programme and especially through the tutor's ability to explore the students' educational needs, interests and learning goals, the development of their personality was enhanced (important dependence of the variables E16.6 and E8, $\chi^2= 5.891$, $df= 1$, $p=0,015$) and their communicational ability was improved (E10.2 & E19). Furthermore, the factors which consequently constitute the most important variables of predicting the efficiency at a 5% level occur through the control of binomial logistic regression: RECE16.4 (sig.=0,000), RECE16.5

(sig.=0,024), RECE13 (sig.=0,032), RECE4 (sig.=0,039) and RECE22 (sig.=0,047), while RECE16.1 is marginally unimportant with sig=0,091.

The propositions that occur directly from the findings regard the introduction of the students' visits at industrial places or businesses during their studies at Second Chance Schools, aiming for viewing theory becoming practice and for familiarizing themselves with the working place. Moreover, the addition of an extra semester, during which students will have the opportunity to be trained in the area of expertise they will have chosen themselves and the acquisition of a certificate of specialization are suggested. Summing up, the criterion for choosing the adults' tutors will have to be the spirit of professionalism and the background of knowledge.

Key words: Second Chance Schools, efficiency, adults' education, students' opinions

Bibliographic References

Κόκκος, Α. (2004). Οι Εκπαιδευτές Ενηλίκων και η Εκπαίδευσή τους. Στο: *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, τχ. 1, 12-23.

Λύτσιου, Α. (2007). Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας – Ιστορική Διαδρομή. Στο Κ. Κουτρούμπα, Β. Νικολοπούλου & Π. Χατζηθεοχάρους (επιμ.). *Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: Μια εναλλακτική προσέγγιση της γνώσης στο πλαίσιο της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας – Πρακτικά Απολογιστικού Συνεδρίου ΣΔΕ Β' Φάσης Αθήνα 23-24 Ιουνίου 2006*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Γ.Γ.Ε.Ε, Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων, σ. 15-19.

Ζαρίφης, Γ. (2003). Σύνδεση του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας με τις βασικές αρχές της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και της δια βίου μάθησης: θέτοντας τις βάσεις για παροχή κινήτρων και διευκόλυνση της μαθησιακής διαδικασίας σε όσους η τυπική σχολική εκπαίδευση απέτυχε να ανταποκριθεί. Στο: ΓΓΕΕ. *Προδιαγραφές Σπουδών: Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*. Αθήνα

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	4
ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ	5
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	6
ABSTRACT	7
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	8
1^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΣΧΟΛΕΙΑ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΕΥΚΑΙΡΙΑΣ	11
1.1 Θεσμικό πλαίσιο	11
1.2 Αναγκαιότητα θεσμού	16
1.3 Πρόγραμμα σπουδών	17
1.4 Διδακτική μεθοδολογία	20
1.5 Αξιολόγηση εκπαιδευομένων	23
2^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ	27
2.1 Ενηλικιότητα	27
2.2 Χαρακτηριστικά ενήλικων εκπαιδευόμενων	28
2.3 Αποτελεσματική εκπαίδευση ενηλίκων	32
2.4 Εμπόδια	35
2.5 Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων	36
2.6 Η θεωρία της Ανδραγωγικής	40
3^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΣΔΕ ΚΑΙ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ	43
3.1 Αξιολόγηση αποτελεσματικότητας	43
3.2 Σκοπός αξιολόγησης	45
3.3 Ανάγκες εκπαιδευομένων	46
3.4 Κριτήρια αποτελεσματικότητας	47

4° ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Η ΕΡΕΥΝΑ	50
4.1 Αναγκαιότητα έρευνας	50
4.2 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα	51
4.3 Μεθοδολογία έρευνας	52
4.3.1 Δείγμα	53
4.3.2 Ερευνητική μέθοδος	54
4.4 Αξιοπιστία και εγκυρότητα	57
5° ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	59
5.1 Έλεγχος συχνοτήτων	59
5.2 Εξαρτήσεις μεταβλητών	64
5.3 Σημαντικότητα παραγόντων αποτελεσματικότητας	67
5.4 Ανάλυση διακύμανσης (Ανοva)	68
6° ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΣΥΖΗΤΗΣΗ	70
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	77
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι: ΠΙΝΑΚΕΣ	84
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ: ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ	124
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙΙ: ΕΓΚΡΙΣΗ ΙΔΕΚΕ	130

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Με την παρούσα διπλωματική εργασία ολοκληρώνονται οι σπουδές μου στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα «Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης» του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Θεωρώ, επομένως, υποχρέωσή μου να ευχαριστήσω όλους εκείνους που με διάφορους τρόπους με στήριξαν και με βοήθησαν σ' αυτή τη διαδρομή.

Καταρχήν θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον επιβλέποντα καθηγητή της διπλωματικής εργασίας κ. Αριστοτέλη Ζμά για την καθοδήγηση, τη συνέπεια και την επιστημονική του συμβολή με καίριες παρατηρήσεις και επισημάνσεις καθ' όλη τη διάρκεια της συνεργασίας μας.

Επίσης, θερμές ευχαριστίες θα ήθελα να απευθύνω σε όλους διευθυντές των ΣΔΕ και τους εκπαιδευόμενους (απόφοιτους και τελειόφοιτους) για την ανταπόκριση και τη συνεργασία τους στα πλαίσια υλοποίησης της ερευνητικής διαδικασίας. Ιδιαίτερες ευχαριστίες θα ήθελα να εκφράσω στον διευθυντή και στους εκπαιδευτικούς του ΣΔΕ Δράμας, οι οποίοι δείχνοντας εμπιστοσύνη στο πρόσωπό μου πρόσφεραν σημαντική βοήθεια για την πραγματοποίηση της έρευνας.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους γονείς μου καθώς και σημαντικά για μένα πρόσωπα για την ηθική στήριξη που μου παρείχαν στο ιδιαίτερα απαιτητικό μου εγχείρημα.

ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ

Ε.Κ.Τ. = Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο

Ι.Δ.ΕΚ.Ε. = Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων

Σ.Δ.Ε. = Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας

Φ.Ε.Κ. = Φύλλο Εφημερίδας Κυβερνήσεως

Γ.Γ.Ε.Ε = Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία ερευνά τις απόψεις τελειόφοιτων και απόφοιτων των ΣΔΕ Δράμας, Καβάλας, Σερρών, Ξάνθης, Κομοτηνής και Αλεξανδρούπολης αναφορικά με τη συμβολή των εν λόγω σχολικών μονάδων στην επανένταξη των εκπαιδευομένων στο επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα, την απόκτηση απαραίτητων γνώσεων και δεξιοτήτων, την ενίσχυση της αυτοεκτίμησής τους και κατ' επέκταση τη βελτίωση της επαγγελματικής και κοινωνικής τους θέσης.

Ως ερευνητική μέθοδος επιλέχθηκε η διανομή ερωτηματολογίου ύστερα από επίσημη έγκριση του Ι.Δ.ΕΚ.Ε. Το δείγμα αποτέλεσαν εκατόν δώδεκα τελειόφοιτοι εκπαιδευόμενοι που φοιτούσαν στα ΣΔΕ Δράμας, Καβάλας, Σερρών, Ξάνθης, Κομοτηνής και Αλεξανδρούπολης το έτος 2011-2012, καθώς και τριάντα οκτώ απόφοιτοι των αντίστοιχων ΣΔΕ που αποφοίτησαν το έτος 2010 και 2011. Η επεξεργασία των δεδομένων διεξήχθη με τη βοήθεια του στατιστικού προγράμματος SPSS 17.0.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, οι εκπαιδευτές χρησιμοποίησαν τις κατάλληλες μεθόδους, προκειμένου οι εκπαιδευόμενοι να αποκτήσουν τις προσδοκώμενες γνώσεις και δεξιότητες για την επαγγελματική τους σταδιοδρομία. Οι τελευταίοι θεωρούν, επίσης, ότι μέσω του εκπαιδευτικού προγράμματος ενισχύθηκε η ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους και βελτιώθηκε η επικοινωνιακή τους ικανότητα. Ταυτόχρονα, οι εκπαιδευόμενοι θεωρούν ότι το πρόγραμμα φοίτησης στα ΣΔΕ ήταν διαμορφωμένο με βάση τις ανάγκες, εμπειρίες και δυνατότητές τους.

Λέξεις-Κλειδιά: Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, αποτελεσματικότητα, εκπαίδευση ενηλίκων, απόψεις εκπαιδευομένων

ABSTRACT

This thesis explores the beliefs of senior and graduate students of the Second Chance Schools in Drama, Kavala, Serres, Ksanthi, Komotini and Alexandroupoli on the contribution of these schools to reintegrate learners in the formal educational system, the accumulation of modern knowledge and skills, the enhancement of their self-esteem and consequently the improvement of their professional, financial and social position.

The distribution of a questionnaire has been chosen as a research method after formal approval of I.D.E.K.E. The control group consisted of one hundred and twelve (112) (out of 120) senior students that studied at the Second Chance Schools of Drama, Kavala, Serres, Ksanthi, Komotini and Alexandroupoli during the school year 2011-2012, as well as thirty eight (38) graduates of the respective Second Chance Schools, who graduated in 2010 and in 2011. The data processing was executed with the help of the statistics package SPSS 17.0.

According to the results of research, the educators used appropriate educational methods so the students learn the expected knowledge and skills for their professional career. The last, consider that they succeed to develop their personality and to enhance their capability to communicate through this educational program. Furthermore, the students estimate that the Second Chance School's curriculum was shaped on the basis of their needs, experiences and abilities.

Key-words: Second Chance Schools, effectiveness, Adults' Education, students' beliefs

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι πολιτικές, κοινωνικές, οικονομικές και εκπαιδευτικές εξελίξεις που παρατηρούνται σε παγκόσμιο επίπεδο σηματοδότησαν την ανάγκη για αναβάθμιση των γνώσεων και δεξιοτήτων των πολιτών, προκειμένου οι τελευταίοι να ανταποκριθούν στις αυξημένες εργασιακές και όχι μόνο απαιτήσεις. Η πορεία μάλιστα προς τον εκσυγχρονισμό απαιτεί δια βίου εκπαίδευση του ανθρώπινου δυναμικού, μέσω της οποίας θα ενισχυθούν οι ικανότητες απόκτησης νέων γνώσεων, οι επικοινωνιακές και κοινωνικές δεξιότητες, όπως, επίσης, και η ικανότητα των εκπαιδευομένων να προσαρμόζονται σε μη προβλέψιμες εργασιακές καταστάσεις (Κάτσικας & Θεριανός, 2008: 34· Βεργίδης, 2003: 32).

Η ίδρυση των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) εντάσσεται στο πλαίσιο της πολιτικής της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τη δια βίου εκπαίδευση, η οποία τα τελευταία χρόνια συνιστά μια πολιτική προτεραιότητας για την Ευρωπαϊκή Ένωση, προκειμένου να αντιμετωπισθεί η ανεργία και να διασφαλιστεί η κοινωνική συνοχή. Ειδικότερα, η ίδρυση των ΣΔΕ παρέχει τη δυνατότητα για εκπαιδευτική και επαγγελματική ανάπτυξη, παράγοντες οι οποίοι ενισχύουν την κοινωνική ένταξη ενηλίκων που προέρχονται από ευάλωτες ή περιθωριοποιημένες ομάδες ατόμων. Με το πρόγραμμα αυτό παρέχεται η δυνατότητα σε άτομα 18 ετών και άνω, που δεν έχουν ολοκληρώσει την εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση, να αποκτήσουν απολυτήριο Γυμνασίου και να ενταχθούν ομαλά στην κοινωνική, επαγγελματική και οικονομική πραγματικότητα, έχοντας όλες τις δεξιότητες και τα απαραίτητα προσόντα που απαιτούνται ώστε να ανταποκριθούν στις ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας.

Βασικό χαρακτηριστικό των ΣΔΕ αποτελεί το ευέλικτο και καινοτομικό «εκπαιδευτικό πρόγραμμα», καθώς στα πλαίσιά του υιοθετούνται πρωτοπόρες μέθοδοι διδασκαλίας και αναπτύσσονται περιεχόμενα μάθησης που βασίζονται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των ενηλίκων εκπαιδευομένων. Η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του προγράμματος των ΣΔΕ συνιστά σημαντική διάσταση της υλοποίησής τους, καθώς μπορεί να παρέχει σημαντικές πληροφορίες για τη βελτίωση της λειτουργίας τους. Στο πλαίσιο αυτό αντικείμενο της παρούσας εργασίας αποτελεί η διερεύνηση των απόψεων των τελειόφοιτων και απόφοιτων εκπαιδευόμενων των ΣΔΕ Δράμας, Καβάλας, Σερρών, Ξάνθης, Κομοτηνής και Αλεξανδρούπολης (Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης) αναφορικά με την απόκτηση βασικών

γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων κατά τη φοίτησή τους, σύμφωνα με τους στόχους πάντοτε του προγράμματος. Βασικός σκοπός της έρευνας είναι, με άλλα λόγια, να αναλύσει όλες εκείνες τις παραμέτρους και να αναδείξει τον βαθμό στο οποίο συμβάλλουν στην αποτελεσματικότερη υλοποίηση του συγκεκριμένου προγράμματος από την οπτική, όμως, γωνία των ίδιων των τελειόφοιτων και απόφοιτων εκπαιδευομένων.

Αναλυτικότερα, στο πρώτο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας επιχειρείται η παρουσίαση του καινοτόμου θεσμού των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας. Συγκεκριμένα, προσδιορίζεται το θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας τους, προβάλλεται η αναγκαιότητα ίδρυσής τους και αναλύεται το πρόγραμμα σπουδών που ακολουθείται σε αυτά. Στη συνέχεια, περιγράφονται η διδακτική μεθοδολογία και οι μέθοδοι αξιολόγησης των εκπαιδευομένων που φοιτούν στα ΣΔΕ.

Γνωρίζοντας ότι η φύση της ενηλικιότητας έχει καθοριστική σημασία για τον τρόπο με τον οποίο εκπαιδύουμε ενήλικους, επιχειρείται στο δεύτερο κεφάλαιο ο προσδιορισμός της έννοιας της «ενηλικιότητας» και των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της. Στη συνέχεια αναζητούνται τα βασικά χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευομένων και προσδιορίζονται οι συνθήκες κατάλληλης μάθησης. Επιπρόσθετα, αναλύονται οι προϋποθέσεις αποτελεσματικής εκπαίδευσης των ενήλικων εκπαιδευομένων καθώς και τα εμπόδια που συναντούν κατά τη φοίτησή τους στα ΣΔΕ. Το συγκεκριμένο κεφάλαιο ολοκληρώνεται με τη σκιαγράφηση του ρόλου που καλείται να αναλάβει ο εκπαιδευτής ενήλικων, τις γνώσεις που ο ίδιος οφείλει να διαθέτει και τις συνθήκες εκείνες κατά τις οποίες επιχειρείται αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου.

Στο τρίτο κεφάλαιο η συζήτηση περιστρέφεται γύρω από το ζήτημα της αποτελεσματικότητας των ΣΔΕ. Σε πρώτο επίπεδο, προσδιορίζεται η έννοια της «αξιολόγησης» και καθορίζονται οι κατευθύνσεις που λαμβάνει. Παράλληλα, προσδιορίζονται ορισμένα κριτήρια ποιότητας, όπως η απόκτηση γνώσεων, η ανάπτυξη δεξιοτήτων και η βελτίωση της επαγγελματικής, οικονομικής ή κοινωνικής θέσης των ατόμων που εμπλέκονται στο πρόγραμμα, τα οποία κατευθύνουν της αξιολόγηση που πραγματοποιείται στα ΣΔΕ. Σε επόμενο στάδιο αναλύεται ο σκοπός της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, ενώ ταυτόχρονα επιχειρείται μια σφαιρική θεώρηση των αναγκών των εκπαιδευομένων που φοιτούν στα ΣΔΕ. Η συζήτηση ολοκληρώνεται με την ανάλυση των κριτηρίων αποτελεσματικότητας των ΣΔΕ.

Στο τέταρτο κεφάλαιο αναλύεται η μεθοδολογία της έρευνας. Ειδικότερα, παρουσιάζεται ο σκοπός της και διατυπώνονται τα ερευνητικά ερωτήματα. Περαιτέρω, περιγράφεται το δείγμα της έρευνας και η μέθοδος δειγματοληψίας. Παράλληλα, παρουσιάζεται το ερωτηματολόγιο ως εργαλείο συλλογής δεδομένων. Η ενότητα ολοκληρώνεται με τα χαρακτηριστικά της αξιόπιστης και έγκυρης ερευνητικής διαδικασίας.

Στο πέμπτο κεφάλαιο επιχειρείται η παρουσίαση και ανάλυση των αποτελεσμάτων που προκύπτουν από την επεξεργασία των δεδομένων του ερωτηματολογίου μέσω του στατιστικού προγράμματος SPSS 17.0. Ταυτόχρονα, παρατίθενται πίνακες, οι οποίοι σκιαγραφούν τη συχνότητα των απαντήσεων των τελειόφοιτων και απόφοιτων εκπαιδευομένων καθώς και τη σημαντικότητα της σχέσης μεταξύ μεταβλητών (έλεγχος Chi-square [χ^2]). Επιπλέον, παρουσιάζεται το καλύτερο σύνολο των ανεξάρτητων μεταβλητών για την ερμηνεία της έννοιας της αποτελεσματικότητας, όπως, επίσης, και το μοτίβο των μεταβλητών που διακρίνει αποτελεσματικά την απάντηση των ερωτηθέντων (αποτελεσματικό, μη αποτελεσματικό) (έλεγχος διωνυμικής λογιστικής παλινδρόμησης).

Τέλος, στο έκτο κεφάλαιο με βάση την παράθεση και την ανάλυση των αποτελεσμάτων του προηγούμενου κεφαλαίου εξάγονται βασικά συμπεράσματα και διατυπώνονται ορισμένες προτάσεις, οι οποίες θα ανταποκρίνονται στις ανάγκες των εκπαιδευομένων και στις βασικές αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων.

1^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΣΧΟΛΕΙΑ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΕΥΚΑΙΡΙΑΣ

1.1 Θεσμικό πλαίσιο

Η δια βίου μάθηση έχει αποκτήσει τα τελευταία χρόνια ιδιαίτερο ενδιαφέρον σε διεθνές επίπεδο, καθώς τόσο οι ευρωπαϊκές υπηρεσίες, όσο και τα κράτη-μέλη επικαλούνται την ανάγκη να τεθεί ως στρατηγικός στόχος των πολιτικών εκπαίδευσης και κατάρτισης. Επίσης, η δια βίου μάθηση εκλαμβάνεται ως μέσο για την επιτυχία των πολιτικών απασχόλησης και κοινωνικής συνοχής. Επιπλέον αντιμετωπίζεται ως προϋπόθεση για την ανταγωνιστικότητα της οικονομίας και τη βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη. Τέλος, θεωρείται ως μέσο προσωπικής και επαγγελματικής βελτίωσης και αυτοπραγμάτωσης των πολιτών, λόγω της αναγνώρισης του ρόλου της στην πολύπλευρη ανάπτυξη του ατόμου ως κοινωνικού, πολιτικού και οικονομικού όντος (Γκόβαρης & Ρουσάκης, 2008: 104).

Στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης η ανάπτυξη αυτή επιτυγχάνεται αποφασιστικά μέσω της ενίσχυσης του γνωστικού δυναμικού του ατόμου, καθώς αυτό δεν αρκείται στο σύνολο των γνωστικών αποθεμάτων που απέκτησε κατά τη διάρκεια της αρχικής του εκπαίδευσης, αλλά βρίσκεται σε μια διαρκή διαδικασία απόκτησης γνώσεων και δεξιοτήτων. Άμεσο αποτέλεσμα της συνεχούς ενίσχυσης και ανανέωσης του γνωστικού του δυναμικού μέσω της διαρκούς εκπαίδευσης αποτελεί η συνειδητοποίηση από πλευράς ατόμου της αξίας της μάθησης. Με τον τρόπο αυτό το άτομο οδηγείται σε υψηλού επιπέδου νοητικές και γνωστικές δεξιότητες (π.χ. ανάπτυξη δημιουργικής σκέψης, αξιολογικής ικανότητας, ανάπτυξη προσωπικής αυτονομίας), οι οποίες σχετίζονται και στοχεύουν στην ουσιαστική μάθηση (Μάρδας, 2001: 62-63).

Οι ευεργετικές επιδράσεις της δια βίου μάθησης δεν περιορίζονται μόνο σε ατομικό επίπεδο. Η αναγκαιότητά της για την αντιμετώπιση των κοινωνικών εξελίξεων και τη γενικότερη οικονομική ανάπτυξη της Ευρωπαϊκής Ένωσης αναδεικνύεται μέσα από μια σειρά κειμένων της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, τα οποία συγκροτούν το πλαίσιο της διαμόρφωσης του κοινοτικού λόγου για την Ευρώπη της γνώσης. Ο βασικός προσανατολισμός της κοινοτικής πολιτικής αφορά τη σταδιακή δημιουργία ενός ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού χώρου, ανοικτού και δυναμικού που διατρέχεται από τρεις θεμελιώδεις διαστάσεις: *«τη γνώση, τον πολίτη και την απασχόληση»* (Πασιάς & Ρουσάκης, 2002).

Το σημείο καμπής, που εισήγαγε τη δια βίου μάθηση στο προσκήνιο των πολιτικών της Ευρωπαϊκής Ένωσης ήταν η κυκλοφορία από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, της Λευκής Βίβλου με τίτλο «*Ανάπτυξη, Ανταγωνιστικότητα, Απασχόληση – Οι προκλήσεις και η αντιμετώπιση τους για τη μετάβαση στον 21^ο αιώνα*». Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή επισημαίνει στο εν λόγω βιβλίο ότι «*η δια βίου μάθηση αποτελεί τον κύριο στόχο, τον οποίο πρέπει να προωθήσουν οι εθνικές εκπαιδευτικές κοινότητες, καθώς η κοινωνία του αύριο απαιτεί ικανότητες επικοινωνίας, ομαδικής εργασίας, αξιολόγησης και δυνατότητες βελτίωσης της κατάρτισης (γνώση και τεχνογνωσία) κάθε φορά που κρίνεται απαραίτητο*» (στο Γκόβαρης & Ρουσσάκης, 2008: 116). Επιπλέον, με τη σύνταξη της Λευκής Βίβλου, η γνώση αποτελεί βασικό στοιχείο του ευρωπαϊκού οικοδομήματος και αναγκαία προϋπόθεση για την απασχόληση και την κοινωνική ένταξη. Μέσω αυτής προωθούνται μέτρα για τη διασφάλιση της ισότητας ευκαιριών στην αγορά εργασίας, την καταπολέμηση της ανεργίας και κατ' επέκταση του κοινωνικού αποκλεισμού, μέσω της συμβολής της δια βίου μάθησης στη βελτίωση της απασχολησιμότητας και της προσαρμοστικότητας του εργατικού δυναμικού (ό.π.: 107-110).

Η σημασία που επέδειξε η Ευρωπαϊκή Ένωση στην εκπαίδευση και κατάρτιση αναδείχτηκε, για ακόμη μια φορά, με την παρουσίαση του Λευκού Βιβλίου με τίτλο «*Διδασκαλία και Μάθηση: προς την κοινωνία της γνώσης*» (ό.π.: 116-117). Κύριο σημείο του Λευκού Βιβλίου αποτέλεσε η προώθηση της κοινωνικής ένταξης των νέων και υπογραμμίστηκε η ανάγκη εξεύρεσης νέων τρόπων αντιμετώπισης των ανισοτήτων που δημιουργούν η κοινωνία της πληροφορίας, η παγκοσμιοποίηση και η ανάπτυξη ενός πολιτισμού της επιστήμης και της τεχνολογίας. Παράλληλα, στο συγκεκριμένο βιβλίο διατυπώθηκαν πέντε βασικοί στόχοι: α) η ενθάρρυνση του Ευρωπαίου πολίτη στην κατάκτηση νέων γνώσεων, β) η σύμπραξη και συνεργασία του σχολείου με τον κλάδο των επιχειρήσεων, γ) η καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού, δ) η επάρκεια του Ευρωπαίου πολίτη σε τρεις γλώσσες που ομιλούνται σε χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης και ε) η ισότιμη αντιμετώπιση της επένδυσης στην εκπαίδευση σε συνάρτηση με τις υπόλοιπες οικονομικές επενδύσεις.

Για την επίτευξη των στόχων που έθεσε η Ευρωπαϊκή Επιτροπή, αλλά κυρίως για την καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού καταρτίστηκαν προγράμματα τόσο σε ευρωπαϊκό όσο και σε παγκόσμιο επίπεδο, ενισχύοντας τη σχέση μεταξύ εθνικών και διεθνών πεδίων. Το πρόγραμμα εκπαιδευτικής πολιτικής του Λευκού

Βιβλίου αποτέλεσε εφελτήριο για αρκετές πρωτοβουλίες της Ευρωπαϊκής Ένωσης στη δεκαετία του 1990 και μετέπειτα.

Σημαντική, επίσης, συμβολή στη δια βίου μάθηση αποτελεί πλέον, μεταξύ άλλων, η θέσπιση των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ). Πιο συγκεκριμένα, τα ΣΔΕ αποτελούν την «πρώτη ευκαιρία», η οποία παρέχεται σε άτομα, τα οποία υπολείπονται προσόντων, εξαιτίας της εγκατάλειψης του σχολείου πριν την ολοκλήρωση των υποχρεωτικών ετών μάθησης, με σκοπό την ενσωμάτωσή τους στο κοινωνικό γίγνεσθαι. Από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή διευκρινίζεται, επίσης, ότι: *«γενικά, οι νέοι αυτοί διαθέτουν χαμηλό επίπεδο βασικών γνώσεων. Συχνά, έχουν βιώσει αρνητικές σχολικές εμπειρίες. Ελλείπει προοπτικών βελτίωσης της κοινωνικής τους κατάστασης, διατρέχουν τον κίνδυνο να παγιδευτούν αμετάκλητα σε μια κατάσταση περιθωριοποίησης και αποκλεισμού»* (European Commission, 1999: 6).

Για αυτό τον σκοπό, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή πρότεινε την πειραματική εφαρμογή των προγραμμάτων για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ), επιχειρώντας να ανατρέψει την παρούσα κατάσταση για τα άτομα αυτά. Συγκεκριμένα, η Λευκή Βίβλος για την εκπαίδευση και την κατάρτιση επισημαίνει χαρακτηριστικά: *«Η βασική ιδέα είναι απλή: να προσφερθούν στους νέους που έχουν αποκλειστεί από το εκπαιδευτικό σύστημα ή που φαίνεται ότι θα αποκλεισθούν, οι καλύτερες δυνατές καταρτίσεις και η καλύτερη παιδεία για να τους ξαναδοθεί αυτοπεποίθηση»* (European Commission, 1995: 42). Συνεπώς, βασικός στόχος των ΣΔΕ είναι η προώθηση της απασχόλησης και της κοινωνικής προσαρμογής ατόμων ανειδίκευτων που δεν έχουν ολοκληρώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση και δεν έχουν τα απαιτούμενα από την αγορά εργασίας προσόντα και δεξιότητες (Βεκρής, 2003: 6). Σύμφωνα με τον Ζαρίφη (2003: 14), τα ΣΔΕ οργανώθηκαν για να καλύψουν τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μελών της κοινωνίας τα οποία βρέθηκαν στη «μη προνομιούχα» θέση να θεωρούνται ως οι «αποτυχημένοι του συστήματος».

Σε πρώτο επίπεδο, η πρωτοβουλία για την ίδρυση των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) δεν έμεινε δίχως αντιδράσεις και προβληματισμούς. Αρχικά υπήρχαν επιφυλάξεις για τον τρόπο με τον οποίο τα ΣΔΕ θα προσαρμόζονταν στις ανάγκες και τη δομή του εκπαιδευτικού συστήματος του εκάστοτε κράτους-μέλους της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Επίσης, εκφράστηκαν ανησυχίες σχετικά με τον όρο *«Δεύτερη Ευκαιρία»*, καθώς θεωρήθηκε ότι θα μπορούσε να επιφέρει στιγματισμό των νέων που θα συμμετείχαν στο συγκεκριμένο πρόγραμμα και περαιτέρω τη *«γκετοποίησή»* τους. Η αμφιβολία αυτή δεν επιβεβαιώθηκε, καθώς με αναφορά της η

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (1995) επισήμανε ότι τα ήδη εφαρμοσμένα πιλοτικά προγράμματα δείχνουν καθαρά ότι τα ΣΔΕ δεν αποτελούν σχολεία-γκέτο, αλλά αντιθέτως προγράμματα δεύτερης ευκαιρίας, τα οποία απευθύνονται σε ολόκληρο τον σχολικό πληθυσμό μιας υποανάπτυκτης περιοχής, «...χωρίς διαφοροποίηση ανάμεσα σε αυτούς που μπορούν να παρακολουθήσουν έναν παραδοσιακό τύπου σχολείο και σε αυτούς που δεν μπορούν, ώστε να αποφευχθεί κάθε μορφή διαχωρισμού» (European Commission, 1995: 43).

Οι επιμέρους στόχοι που απαρτίζουν τη λειτουργία των ΣΔΕ, σύμφωνα με το ΦΕΚ 1003/22-7-2003, είναι οι ακόλουθοι: α) η ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης πολιτών 18 ετών και άνω, β) η επανασύνδεση των εκπαιδευόμενων με τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης, γ) η απόκτηση σύγχρονων γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων που θα τους βοηθήσουν στην κοινωνική - οικονομική ένταξή τους, δ) η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των εκπαιδευόμενων και δ) η συμβολή στην ένταξή τους ή τη βελτίωση της θέσης τους στον χώρο.

Τα ΣΔΕ θεσμοθετήθηκαν με το νόμο 2525/97 (άρθρο 5, ν. 2525/1997) «ως ταχύρρυθμο πρόγραμμα εκπαίδευσης» (Χατζησαββίδης, 2003). Το θεσμικό τους πλαίσιο συμπληρώνεται από την Υπουργική Απόφαση υπ' αριθμ. 260/16-1-2008 «Οργάνωση και Λειτουργία Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας ΦΕΚ 1003/22-7-2003 και την Υπουργική Απόφαση υπ' αριθμ. 4014/27-11-2007 «Λειτουργία τμημάτων εκτός έδρας ΣΔΕ» (ΦΕΚ 2275/Β/29-11-2007 και ΦΕΚ 1003/22-7-2003). Είναι δημόσια σχολεία και παρέχουν στους αποφοίτους Απολυτήριο τίτλο ισότιμο προς το απολυτήριο δημοτικού ή του γυμνασίου κατά περίπτωση. Η χρονική διάρκεια των προγραμμάτων σπουδών των ΣΔΕ είναι 18 μήνες. Το πρώτο εννεάμηνο αποτελεί την περίοδο Α και το δεύτερο την περίοδο Β. Τα ΣΔΕ, ως δομές εκπαίδευσης ενηλίκων, υπάγονται στο Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων, το οποίο με τη σειρά του ανήκει στη Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης του Υπουργείου Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων. Συγχρηματοδοτούνται κατά 75% από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο (Ε.Κ.Τ) και κατά 25% από το Ελληνικό Δημόσιο (http://epms.ideke.edu.gr/sde/ArticlesMain_old.asp?article_id=3&article_id=& http://repository.edulll.gr/edulll/bitstream/10795/70/5/70_01_%CE%A0_3%20%CE%94%CE%99%CE%9F%CE%A1%CE%98%CE%A9%CE%9C%CE%95%CE%9D%CE%9F.pdf). Στο πλαίσιο διατήρησης της δέσμευσης για την αύξηση των επενδύσεων που αφορούν τη διά βίου μάθηση και, ταυτόχρονα, για τη στήριξη των κοινωνικά ασθενέστερων ομάδων που κινδυνεύουν με αποκλεισμό και περιθωριοποίηση, το

Υπουργείο Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων στοχεύει στην επέκταση και ενίσχυση του θεσμού των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας, προχωρώντας σε ενέργειες που θα διευρύνουν και θα αναβαθμίσουν τις παρεχόμενες υπηρεσίες των δομών αυτών.

Ο στόχος της αναβάθμισης των δομών αυτών παρατηρείται να υλοποιείται, καθώς, σύμφωνα με πρόσφατα στοιχεία του Υπουργείου Παιδείας Δ.Β.Μ.Θ (2011), με τη συγχρηματοδότηση του Ευρωπαϊκού Κοινωνικού Ταμείου (ΕΚΤ) αυξάνονται οι διαθέσιμοι πόροι που προβλέπονται για την ενίσχυση του θεσμού των ΣΔΕ. Επιπρόσθετα σχεδιάζεται ανάλογη παρέμβαση για Λύκεια Δεύτερης Ευκαιρίας με στόχευση σε μορφές εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και με δυνατότητα ευελιξίας στο πρόγραμμα σπουδών (<http://www.edulll.gr/?p=11835>).

Το Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας, λοιπόν, λειτουργεί μέσα σε ένα καινοτομικό πλαίσιο εκπαιδευτικής δράσης για την Ελλάδα αναφορικά με τον τρόπο οργάνωσης, λειτουργίας και προγράμματος σπουδών που το διαφοροποιεί από το αντίστοιχο τυπικό σχολείο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Βασική προτεραιότητα αποτελεί ο ενήλικος εκπαιδευόμενος, ο οποίος διαθέτει τον δικό του τρόπο και ρυθμό μάθησης, απόθεμα εμπειριών και δυνατότητα πρωτοβουλιών (Μάνθου, χχ: 1-2). Ειδικότερα, οι διαφορές στη λειτουργία του ΣΔΕ και του σχολείου τυπικής εκπαίδευσης εντοπίζονται: α) στις εβδομαδιαίες παιδαγωγικές συναντήσεις της ομάδας του προσωπικού που έχουν ως στόχο τον προγραμματισμό και την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών διαδικασιών (Χατζησαββίδης, 2007), β) στην ύπαρξη συμβουλευτικής υπηρεσίας, η οποία πραγματοποιεί παρεμβάσεις σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο με σκοπό την προαγωγή της ψυχικής υγείας των εκπαιδευομένων, γ) στον ρόλο του Διευθυντή, ο οποίος διαφέρει σημαντικά από τον ρόλο του Διευθυντή ενός τυπικού σχολείου καθώς καλείται να διοικήσει το σχολείο με βάση τις αρχές της Εκπαίδευσης Ενηλίκων και δ) στον ρόλο του συμβούλου σταδιοδρομίας, ο οποίος συλλέγει, οργανώνει και παρέχει πληροφοριακό υλικό ικανό να καλύψει τις ανάγκες των εκπαιδευομένων. Παράλληλα, επικοινωνεί με άλλους εξειδικευμένους φορείς σε θέματα σχετικά με την αγορά εργασίας. Επίσης, μεριμνά για την πρακτική άσκηση των ανέργων εκπαιδευομένων που επιθυμούν να ενταχθούν στην αγορά εργασίας (ΦΕΚ 1003/22-7-2003).

Ολοκληρώνοντας, βασικό κριτήριο διαφοροποίησης του παρόντος θεσμού – σε σύγκριση με τις άλλες δομές της τυπικής εκπαίδευσης – αποτελεί η βαρύτητα που αποδίδει τόσο στα δεδομένα της αγοράς εργασίας όσο και στην προσωπικότητα των

εκπαιδευομένων, την κριτική τους σκέψη, την επιχειρηματικότητά τους, τις μαθησιακές και κοινωνικές δεξιότητές τους, έχοντας ως στόχο να καταστούν μέτοχοι της συλλογικής ζωής. Επίσης, σημαντική διαφορά είναι ότι ο θεσμός των ΣΔΕ λειτουργεί σε ένα αυτόνομο και αποκεντρωμένο θεσμικό πλαίσιο (Βεκρής, 2003: 20· Πηγιάκη, 2006: 110).

1.2 Αναγκαιότητα θεσμού

Το επίπεδο ζωής των σύγχρονων κοινωνιών απαιτεί συνεχιζόμενη εκπαίδευση και επαγγελματική κατάρτιση. Κάθε ενήλικος οφείλει σε διάφορες φάσεις της ζωής του να έχει πρόσβαση σε νέες γνώσεις και δεξιότητες, που να του επιτρέπουν να ενεργοποιείται σε πολλαπλά πεδία δράσης, να εξελίσσεται, να προσαρμόζεται στις αλλαγές και να αυτοκαθορίζεται. Η δημιουργία των ΣΔΕ ήταν αναγκαία, διότι επανένταξε στην εκπαίδευση ενηλίκους, κυρίως ανέργους, οι οποίοι δεν ολοκλήρωσαν την υποχρεωτική εκπαίδευση και αντιμετωπίζουν τον κίνδυνο του κοινωνικού αποκλεισμού (Κόκκος, 2004: 12-23).

Ειδικότερα, στο οικονομικό - τεχνολογικό επίπεδο υπήρξαν ραγδαίες μεταβολές σε παγκόσμια κλίμακα. Η απελευθέρωση του διεθνούς εμπορίου και η όξυνση του διεθνούς ανταγωνισμού, σε συνδυασμό με τις αλλεπάλληλες τεχνολογικές εξελίξεις, οδήγησαν στην ανάγκη για εκσυγχρονισμό των εθνικών οικονομιών και αύξηση της παραγωγικότητας. Η ανανέωση των μεθόδων εργασίας και η αδιάκοπη εξειδίκευση αποτελούν επιτακτική ανάγκη, εξαιτίας της συνεχούς εξέλιξης της επιστήμης και της τεχνολογίας. Σε κοινωνικοπολιτισμικό επίπεδο, η ανάγκη ίδρυσης των ΣΔΕ σχετίζεται (Κόκκος, 1999: 8-10):

- με την ένταση του κοινωνικού αποκλεισμού σε ομάδες ή κατηγορίες πληθυσμών, όπως οι πολιτισμικές μειονότητες, οι αποφυλακισμένοι ή τα άτομα με ειδικές ανάγκες, γεγονός που θέτει το ζήτημα ισότιμης συμμετοχής τους στο κοινωνικό γίνεσθαι,
- με το έντονο μεταναστευτικό φαινόμενο που απαιτεί τη δημιουργία υποδομών προσαρμογής των μεταναστών, των παλιννοστούντων και των προσφύγων στις κοινωνίες υποδοχής,
- με την ανταγωνιστικότητα στην αγορά εργασίας που προκαλεί επαγγελματική περιθωριοποίηση, διάφορες μορφές ανεργίας, αβεβαιότητα και υποαπασχόληση,

- με την κοινωνική συνοχή δεδομένης της κρίσης που χαρακτηρίζει τις τελευταίες δεκαετίες και τις παραδοσιακές υποστηρικτικές κοινωνικές δομές (οικογένεια, κοινωνικές σχέσεις, τοπικές κοινωνίες, συλλογικές οργανώσεις), αλλά και με την αυξανόμενη συμμετοχή των γυναικών στην αγορά εργασίας. Εξαιτίας αυτής της κρίσης, το αίτημα ισότιμης πρόσβασης στα μορφωτικά αγαθά επανεμφανίζεται κρισιμότερο,
- με τη βελτίωση του επιπέδου διαβίωσης των πολιτών της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Εξαιτίας όλων αυτών των προαναφερθέντων παραγόντων, διογκώνεται σήμερα η κοινωνική ζήτηση για συνεχιζόμενη εκπαίδευση και επαγγελματική κατάρτιση. Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας αποτελούν, συνεπώς, καινοτομία στον χώρο της εκπαίδευσης και ειδικότερα στο πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Συμβάλλουν στη συνοχή ανάμεσα στην κοινωνία και την εκπαίδευση, εστιάζοντας στην ανάπτυξη των προσωπικών κλίσεων και δεξιοτήτων των εκπαιδευομένων με σκοπό την ένταξή τους στην κοινωνία και τον εργασιακό βίο. Ειδικότερα, στους στόχους εφαρμογής των ΣΔΕ συγκαταλέγονται η συνολική ανάπτυξη των εκπαιδευομένων, η πληρέστερη συμμετοχή τους στο οικονομικό, κοινωνικό και πολιτισμικό γίγνεσθαι, καθώς και η αποτελεσματικότερη συμμετοχή τους στον εργασιακό χώρο (Λύτσιου, 2006: 15-16· Ζαρίφης, 2003: 65-72).

1.3 Πρόγραμμα σπουδών

Ο σύγχρονος κόσμος της εικόνας, των Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης, της διαφήμισης και των φυσικών επιστημών, καθώς και το πεδίο της πολιτικής και του ευρύτερου κοινωνικού προβληματισμού απαιτούν από τον πολίτη ποικίλες δεξιότητες και ευελιξία, ώστε να μπορεί να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις διαφορετικών κοινωνικών χώρων και πλαισίων επικοινωνίας. Συσχετίζοντας όσα προαναφέρθηκαν με την άποψη ότι η γνώση καλείται να αντιμετωπίζεται ως κοινωνικό αγαθό, το πρόγραμμα σπουδών των ΣΔΕ χαρακτηρίζεται ως ένα ευέλικτο πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων προσαρμοσμένο στις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα, τις δυνατότητες και τα κίνητρα των εκπαιδευομένων. Στον πυρήνα του προγράμματος σπουδών των ΣΔΕ τίθενται οι βασικές γνώσεις - δεξιότητες, όπως ορίζονται στο υπόμνημα για τη διά βίου μάθηση της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2000). Αυτές είναι η γραφή, η ανάγνωση, οι αριθμητικοί υπολογισμοί, η γνώση μιας ξένης γλώσσας και η

χρήση Η/Υ. Η ενίσχυση των εκπαιδευομένων στις παραπάνω δεξιότητες αποτελεί κύριο στόχο του προγράμματος των ΣΔΕ (<http://www.alfavita.gr/anakoineseis/anak200703016f.php>).

Το πρόγραμμα σπουδών των ΣΔΕ διαφοροποιείται σημαντικά από το αντίστοιχο της τυπικής εκπαίδευσης. Βασική του προτεραιότητα αποτελεί ο ενήλικος μαθητής, ο οποίος διαθέτει αποθέματα εμπειριών, κοινωνικούς ρόλους, διαφορετικό προσανατολισμό στη μάθηση, δυνατότητα πρωτοβουλιών στη μαθησιακή διαδικασία, μαθαίνει με τον δικό του τρόπο και έχει τους δικούς του ρυθμούς. Η δομή του προγράμματος σπουδών στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, σε αντίθεση με αυτή των σχολείων του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος, δεν υπακούει σε ένα αυστηρά καθορισμένο και κεντρικά διαμορφωμένο Αναλυτικό Πρόγραμμα και δε στοχεύει στη στεγνή μετάδοση επιστημονικών γνώσεων. Η γνώση στα ΣΔΕ δεν αντιμετωπίζεται ως προνόμιο των λίγων και «προικισμένων, αλλά ως κοινωνικό αγαθό που μεταφράζεται σε κύρος, επαγγελματική κατοχύρωση, αυτοεκτίμηση και αυτοεπιβεβαίωση. Το περιεχόμενο των μαθημάτων διαμορφώνεται με βάση τις ανάγκες των εκπαιδευομένων, τις εμπειρίες, τα κίνητρα και τις δυνατότητές τους, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευόμενοι να ανάγονται σε κινητήριο μοχλό της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στους εκπαιδευόμενους των ΣΔΕ παρέχεται η δυνατότητα να εκφράσουν την άποψή τους για το περιεχόμενο των μαθημάτων που θα διδαχθούν και να διατυπώσουν προτάσεις σχετικά με αυτό. Η καινοτομία που παρατηρείται στη δομή του προγράμματος σπουδών των ΣΔΕ, έρχεται σε αντίθεση με τη δομή που ακολουθείται σε σχολεία του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος, όπου η προσωπικότητα και οι δυνατότητες των εκπαιδευομένων δεν αξιοποιούνται κατά τη σύνταξη του Αναλυτικού και Ωρολόγιου Προγράμματος.

Επιπρόσθετα στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας χρησιμοποιούνται διαφορετικές μέθοδοι διδασκαλίας και αξιολόγησης από ό,τι στο τυπικό σχολείο, γεγονός που προβάλλει ως αναμφισβήτητη ανάγκη, δεδομένης της ηλικίας και των ιδιομορφιών των εκπαιδευομένων αυτών. Σκοπός της μάθησης στα ΣΔΕ δεν αποτελεί η συσσώρευση ακαδημαϊκών γνώσεων, αλλά η απόκτηση πολυγραμματισμών σε τομείς της κοινωνικής ζωής, προκειμένου οι εκπαιδευόμενοι να μπορούν να ανταποκρίνονται αποτελεσματικά στις σύγχρονες απαιτήσεις της κοινωνίας. Στο πρόγραμμα των ΣΔΕ το κέντρο βάρους βρίσκεται στη μέθοδο διδασκαλίας, η οποία στηρίζεται στην αυτενέργεια των εκπαιδευομένων και την ομαδική διδασκαλία. Παράλληλα, οι πιστοποιημένες γνώσεις και δεξιότητες

αποτελούν σημαντική πτυχή του προγράμματος σπουδών των ΣΔΕ, καθώς η ευκαιρία αυτού του σχολείου είναι ίσως και η τελευταία για την ένταξη των εκπαιδευομένων στην παραγωγική διαδικασία με καλύτερους όρους (Χοντολίδου, 2003: 75-78· Μουσιάδης, 2010: 18-19).

Η αναγκαιότητα διαμόρφωσης του Προγράμματος σπουδών των ΣΔΕ με βάση τις ανάγκες των εκπαιδευομένων συνιστά τον πυρήνα του καινοτομικού θεωρητικού σχεδιασμού και, ταυτόχρονα, προβάλλει την απαίτηση για έναν νέο ρόλο του εκπαιδευτικού. Ο τελευταίος καλείται να υπερβεί την εκπαιδευτική «βιογραφία» του και τη σχολική κουλτούρα που εκτρέφει η τυπική εκπαίδευση και να εμπλακεί σε διαδικασίες ανάπτυξης μιας ριζικά καινοτόμου για τα ελληνικά πράγματα επαγγελματικής νοοτροπίας και πρακτικής (Πηγάκη, 2006: 185). Συνεπώς, το πρόγραμμα σπουδών που εφαρμόζεται στα ΣΔΕ δεν είναι προκαθορισμένο αλλά ευέλικτο, προσαρμοσμένο στις εκπαιδευτικές ανάγκες των ενηλίκων εκπαιδευομένων και δεν υλοποιείται βασισμένο σε συγκεκριμένα σχολικά βιβλία. Το ανοικτό πρόγραμμα σπουδών των ΣΔΕ δίνει απεριόριστες δυνατότητες στους εκπαιδευτές να λειτουργήσουν με τρόπους σημαντικά διαφορετικούς από τους τρόπους που λειτουργούν οι συνάδελφοί τους στα τυπικά σχολεία. Η Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων προτείνει για την υλοποίηση του συγκεκριμένου προγράμματος σπουδών των ΣΔΕ τους Γραμματισμούς (multiliteracies) (Ανάγνου & Νικολοπούλου, 2006: 47-51). Οι Γραμματισμοί στηρίζονται στην αντίληψη ότι ο πολίτης οφείλει να είναι εγγράμματος σε αντικείμενα πέρα της γραφής, της ανάγνωσης και των απλών αριθμητικών υπολογισμών. Σύμφωνα με την αρχή των Γραμματισμών, το πρόγραμμα σπουδών των ΣΔΕ συγκροτείται από (Πηγάκη, 2004:43-45): α) τον Γλωσσικό Γραμματισμό, β) τον Αριθμητικό Γραμματισμό, γ) τον Πληροφορικό Γραμματισμό, δ) τον Περιβαλλοντικό Γραμματισμό, ε) τον Επιστημονικό Γραμματισμό, στ) τον Κοινωνικό Γραμματισμό, ζ) τον Αισθητικό Γραμματισμό. Περαιτέρω, υλοποιώντας την αρχή των γραμματισμών, το πρόγραμμα σπουδών στοχεύει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και στάσεων σχετικών με (http://users.sch.gr/krommyda/content/SDE/YA_2373_FEK_1003_B_22-7-03_Organ_wsi_kai_leitourgia_SDE.pdf):

- τη χρήση βασικών δεξιοτήτων επικοινωνίας (γραφή, ανάγνωση και αρίθμηση, κατανόηση προφορικού και γραπτού λόγου)
- τη χρήση των αριθμών στην καθημερινή ζωή

- τη σύγχρονη τεχνολογία και ιδιαίτερα τον ηλεκτρονικό υπολογιστή
- τις φυσικές επιστήμες και το φυσικό περιβάλλον
- τη χρήση μιας ξένης γλώσσας, κατά προτίμηση της αγγλικής
- τις κοινωνικές δεξιότητες («μαθαίνω πώς να μαθαίνω, ομαδοσυνεργατική εργασία, κοινωνικοποίηση, επικοινωνία, αλληλεπίδραση κ.ά.).

Συνεπώς, μέσα από το Πρόγραμμα Σπουδών των Σ.Δ.Ε. επιδιώκεται η παροχή γνώσεων και η ανάπτυξη δεξιοτήτων, ικανοτήτων και στάσεων σχετικών με το ανθρωπογενές περιβάλλον και τον πολιτισμό, τις υποχρεώσεις και τα δικαιώματα των εκπαιδευομένων ως ενεργών πολιτών, την επαγγελματική και εργασιακή ζωή και τις προσωπικές επιλογές και ενδιαφέροντα (αθλητισμός, τέχνη, πολιτιστική εκπαίδευση κ.ά.). Παράλληλα, προωθείται η ανάπτυξη των μεταγνωστικών στρατηγικών και δεξιοτήτων των εκπαιδευομένων, η τόνωση της αυτοεκτίμησης, η ενεργός συμμετοχή στην κοινωνία και τη ζωή, ιδιαίτερα σήμερα που η παγκοσμιοποίηση και η τεχνολογική και πληροφοριακή επανάσταση διευρύνουν τον κίνδυνο περιθωριοποίησης και κοινωνικού αποκλεισμού (Βεκρής, 2003: 17-25).

Συμπερασματικά, τα θέματα που άπτονται της σύγχρονης πραγματικότητας απαιτούν ένα περισσότερο ανθρωπιστικό - κριτικό προσανατολισμό του προγράμματος σπουδών. Όπως μάλιστα υποστηρίζει η Κουτσελίνη (1997: 63): «μέσα από την προβληματοκεντρική αναδομητική προσέγγιση των αναλυτικών προγραμμάτων, ο μαθητής δε μαθαίνει απλώς, αλλά αποκτά ταυτόχρονα ικανότητα συμμετοχής και ενδιαφέρον για την πραγματική ζωή και τη θέση του τόπου του στην ευρύτερη κοινότητα και στον κόσμο». Η σύνδεση των ΣΔΕ με την τοπική κοινωνία διαμορφώνεται μέσω του ευέλικτου προγράμματος σπουδών, ώστε να αξιοποιούνται όλοι οι κοινωνικοί χώροι στους οποίους υπάρχει γνώση και συσσωρευμένη εμπειρία (χώροι εργασίας, καλλιτεχνικής δημιουργίας, πολιτιστικών εκδηλώσεων κ.ά.) και ενδιαφέρεται να βοηθήσει τους ανθρώπους να μαθαίνουν και να αξιοποιούν τη γνώση κριτικά, αναλυτικά και συνθετικά ώστε να παράγουν νέες ιδέες και να συμβάλουν στην ανανέωση και εξέλιξή τους. Αξίζει, επίσης, να τονιστεί ότι το πρόγραμμα σπουδών των ΣΔΕ δεν εστιάζει μόνο στα τεκταινόμενα της αγοράς εργασίας. Πολύ περισσότερο, αποσκοπεί στην πολύπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του εκπαιδευομένου, τη μαθησιακή και κριτική του ικανότητα καθώς και την κοινωνική και προσωπική του ανάπτυξη, ώστε να μπορεί να ανταποκρίνεται με επάρκεια στους πολλαπλούς κοινωνικούς του ρόλους (Ζαρίφης, 2003: 65-84).

1.4 Διδακτική μεθοδολογία

Στόχος της διδακτικής μεθοδολογίας που ακολουθείται στα ΣΔΕ αποτελεί η μετατροπή των σχολείων σε τόπο προαγωγής της γνώσης. Για την υλοποίηση αυτού του στόχου αναζητούνται διδακτικές μέθοδοι που να προσανατολίζουν τους εκπαιδευόμενους στην άμεση και ενεργό εμπλοκή τους στη διαδικασία της μάθησης. Σε αυτές τις μεθόδους εμπεριέχονται βιωματικές, δημιουργικές ενέργειες και ερευνητικός πειραματισμός, στο πλαίσιο των οποίων η παρατήρηση, η μελέτη των δεδομένων, η διαμόρφωση υποθέσεων για την επίλυση προβλημάτων, ο ελεύθερος διάλογος, η ομαδοκεντρική διδασκαλία και η κριτική εργασία σε ομάδες οδηγούν τους εκπαιδευτικούς και εκπαιδευόμενους σε αυτοκατανόηση καθώς και σε συνεχή αξιολόγηση και επανασχεδιασμό των μαθησιακών δραστηριοτήτων (Βεργίδης, 2004: 11).

Στο πλαίσιο ενίσχυσης του καινοτομικού χαρακτήρα των ΣΔΕ ο Βεργίδης (ό.π.: 10-12) αναφέρει χαρακτηριστικά ότι *«τα ΣΔΕ λειτουργούν με ανοικτά προγράμματα σπουδών, εφόσον, σύμφωνα με τη φιλοσοφία που τα διέπει, η διδασκαλία θεωρείται πράξη επικοινωνίας και όχι προσπάθεια για επίτευξη προκαθορισμένων στόχων. Το πρόγραμμα σπουδών που αναπτύσσει κάθε ΣΔΕ δεν αποτελεί προϊόν που παράγεται πριν από τη διαδικασία της διδασκαλίας, ούτε παρέχεται έτοιμο στους εκπαιδευτικούς για να το εφαρμόσουν. Δεν ελέγχεται μόνο το αποτέλεσμα, αλλά αποτιμάται η ίδια η διαδικασία ως προς τη μορφωτική της αξία, τις δυνατότητες δηλαδή που παρέχει στους εκπαιδευόμενους να αξιοποιήσουν και να αναπτύξουν τη δική τους δυναμική»*. Ταυτόχρονα, αποτελέσματα ερευνών που σχετίζονται με την καταλληλότητα των μεθόδων διδασκαλίας στο πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, οδηγούν στο γενικότερο συμπέρασμα ότι οι μέθοδοι διδασκαλίας που εφαρμόζονται διαφοροποιούνται και επιλέγονται ανάλογα με τις ανάγκες των εκπαιδευομένων και εξαρτώνται από παράγοντες, όπως τους μαθησιακούς τρόπους των εκπαιδευομένων, τις δυνατότητές τους, τις απαιτήσεις του ίδιου του αντικειμένου, τα πεδία μάθησης στα οποία εμπλέκονται οι εκπαιδευόμενοι, την ανάγκη ενεργητικής εμπλοκής των εκπαιδευομένων στη μαθησιακή διαδικασία και, τέλος, τη διαθεσιμότητα των πόρων (Rogers, 1999: 254-255).

Στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας τα βιώματα των ενηλίκων αποτελούν την αφετηρία της διδακτικής πράξης, η οποία σχετίζεται με την αναζήτηση, τη διερεύνηση και τη διδακτική δράση, διαμορφώνοντας κάθε φορά το περιεχόμενο της

μάθησης με κριτήριο την πορεία της αναζήτησης. Ο όρος «βιωματική μάθηση» αναφέρεται στο σύνολο των μεθόδων και τεχνικών που στη βιβλιογραφία αποδίδονται με όρους όπως ενεργητική μάθηση, μάθηση μέσω πράξης, εμπειρική μάθηση, συμμετοχική εκπαίδευση, active training. Για την επίτευξη της βιωματικής προσέγγισης της γνώσης υιοθετούνται διαφορετικές εκπαιδευτικές τεχνικές και γίνεται η χρήση διαφορετικών εκπαιδευτικών μέσων. Πρόσφορες μέθοδοι βιωματικής και αποκαλυπτικής μάθησης είναι η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία (ή εργασία σε ομάδες) και τα σχέδια δράσης (ή projects), που προάγουν ταυτόχρονα, εκτός των άλλων, τη συμμετοχικότητα και τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευομένων και μεταξύ των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευομένων, καθώς και μια σειρά τεχνικές, όπως το παιχνίδι ρόλων και η μελέτη περίπτωσης (Κιουλάνης, 2010).

Επιπρόσθετα, στα ΣΔΕ η μέθοδος project χρησιμοποιείται συνεχώς, καθώς βασική αρχή της φιλοσοφίας των σχολείων αυτών αποτελεί η μεταφορά του βάρους από τη διδασκαλία στη μάθηση και την ανακάλυψη, η οποία μπορεί να επιτευχθεί τόσο από μέρος των εκπαιδευομένων όσο και των εκπαιδευτικών. Αξίζει να σημειωθεί ότι στην Ελλάδα υπάρχουν 57 ΣΔΕ και 60 παραρτήματά τους, καλύπτοντας έτσι όλη την επικράτεια, μεταξύ των οποίων και ΣΔΕ σε 6 σωφρονιστικά ιδρύματα (Καραγεώργου, 2011: 30).

Η έρευνα των Katsarou και Tsafos (2008) ανέδειξε την αποτελεσματικότητα της μεθόδου project στα ΣΔΕ επισημαίνοντας ότι *«από την ίδρυση των πρώτων ΣΔΕ, οι επιστημονικοί υπεύθυνοι αφιέρωσαν πολλές συνεδρίες προτείνοντας εναλλακτικές εκπαιδευτικές τεχνικές μεταξύ των οποίων και τα projects. Επιπρόσθετα, όταν τα projects μεταφέρθηκαν στην αίθουσα, συχνά οργανώνονταν τροφοδοτικές διαδικασίες και τα αποτελέσματά τους συζητούνταν για βελτίωση της διαδικασίας, πρωτόγνωρη εμπειρία – τότε- για διδακτική μέθοδο»* (ό.π.: 29-30). Σε έρευνα, επίσης, της Βαργιάμη (2008) έγινε προσπάθεια να παρουσιαστεί και να αξιολογηθεί η διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης στον θεσμό των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας. Η έρευνα επικεντρώνεται σε όσους παρακολουθούν το πρόγραμμα σπουδών των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας και ειδικότερα στους εκπαιδευόμενους του ΣΔΕ Τρικάλων των σχολικών ετών 2006-2007 και 2007-2008. Συμπερασματικά, με βάση πάντοτε τα πορίσματα της έρευνας, οι εκπαιδευόμενοι του ΣΔΕ Τρικάλων α) πιστεύουν ότι το ΣΔΕ τους βοηθά να καλύψουν τις μαθησιακές τους ανάγκες και τους καθιστά ικανούς να απορρίπτουν τα αρνητικά συναισθήματα και τις δυσκολίες, μετατρέποντάς τα σε θετικές παραμέτρους για τη μαθησιακή διαδικασία β) πιστεύουν

ότι η διασύνδεση με την αγορά εργασίας θα έπρεπε να έχει περισσότερο βαρύνουσα θέση στο πρόγραμμα των διαθεματικών διδασκαλιών και γ) πιστεύουν ότι οι διδασκαλίες με την κατάλληλη μεθοδολογία (ομαδοσυνεργατική μέθοδος project) έχει ως αποτέλεσμα την προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευομένων, την καλλιέργεια της αυτοπεποίθησης, αυτοεκτίμησης, την ενίσχυση του «εγώ» και ως εκ τούτου της υπευθυνότητας (Βαργιάμη, 2008).

Αναπόφευκτα, λοιπόν, η διδακτική μεθοδολογία που ακολουθείται στα ΣΔΕ προϋποθέτει μεταρρυθμιστική οργάνωση, όπως ανοικτό πρόγραμμα σπουδών και ευελιξία μαθησιακού χρόνου. Οι προϋποθέσεις αυτές διαφαίνονται και στο πρόγραμμα σπουδών των ΣΔΕ, το οποίο συνδυάζει εκπαιδευτικές δραστηριότητες, όπως εμπλοκή των εκπαιδευομένων στις αποφάσεις που αφορούν τη μάθησή τους, εξατομίκευση της διδασκαλίας, διαθεματικότητα και κριτικό στοχασμό (http://epms.ideke.edu.gr/sde/ArticlesMain_old.asp?article_id=4&article_id=&).

1.5 Αξιολόγηση εκπαιδευομένων

Παραδοσιακά με τον όρο «αξιολόγηση» των εκπαιδευομένων νοείται η αξιολόγηση του αποτελέσματος της διαδικασίας της μάθησης, δηλαδή η μέτρηση της επίδοσης του εκπαιδευομένου. Μια τέτοιου είδους αξιολόγηση προϋποθέτει μια διδακτική διαδικασία ισοδύναμη με μεταβίβαση συγκεκριμένων γνώσεων, στο πλαίσιο της οποίας ο εκπαιδευόμενος συχνά μετατρέπεται σε παθητικό ον (Κουζέλης, 1995: 175). Συνέπεια αποτελεί η σύγκριση και ιεραρχική τοποθέτηση των μαθητών είτε μεταξύ τους είτε με βάση τις νόρμες και τα κριτήρια που θέτει το πρόγραμμα σπουδών. Η αδιάκοπη σύγκριση, συνδυασμένη με τη διάθεση των καθημερινών κατατάξεων που αναπτύσσεται στο σχολείο, τροφοδοτεί τον ανταγωνισμό και τη διάκριση, δημιουργώντας αναπόφευκτα επιτυχημένους και αποτυχημένους μαθητές στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτού του είδους η αξιολόγηση δεν συντελεί στη διαδικασία της μάθησης παρά αρκείται στο να μετρά τα αποτελέσματά της. Με δεδομένα τα μειονεκτήματα της παραδοσιακής αξιολόγησης που αναφέρθηκαν, προτείνονται εναλλακτικές μέθοδοι αξιολόγησης των εκπαιδευομένων για τα ΣΔΕ, οι οποίες προβάλλουν τις επιμέρους δράσεις του υποκειμένου στην πορεία σύστασης της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, καθώς και τις επιρροές του συνολικού πλαισίου λειτουργίας των δράσεων αυτών. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο η αξιολόγηση λαμβάνει τον χαρακτήρα της πολυδιάστατης διαδικασίας (Κατσαρού, 2003: 47-49).

Το θέμα της αξιολόγησης των εκπαιδευομένων στα ΣΔΕ αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα καθώς εκτείνεται πέρα της αξιολόγησης μιας «στενής» γνωστικής περιοχής. Σε αντίθεση με τον τρόπο αξιολόγησης στην τυπική εκπαίδευση, όπου δεξιότητες, όπως η δυνατότητα λήψης αποφάσεων, ο σχεδιασμός και η οργάνωσης ενός έργου, η παρουσίαση μιας εργασίας, η διατύπωση επιχειρημάτων, η επινόηση, η φαντασία και η επικοινωνία που κρίνονται καθοριστικές για την εξέλιξη ενός ανθρώπου και αξιολογούνται καθημερινά στην κοινωνική και επαγγελματική του ζωή, συνήθως δεν αξιολογούνται.

Η αξιολόγηση των εκπαιδευομένων, λόγω του καινοτομικού χαρακτήρα του προγράμματος και της ενήλικης ζωής τους, επικεντρώνεται στη συμμετοχή των ίδιων των εκπαιδευομένων. Ως απαραίτητες ορίζονται εναλλακτικές μέθοδοι αξιολόγησης μέσω α) φακέλων υλικού, β) σχεδίων δράσης, γ) συνθετικών εργασιών, δ) αυτοαξιολογήσεων, οι οποίες δεν θα έχουν ως βασική επιδίωξη να ελεγχθεί η απόκτηση της γνώσης, αλλά ο βαθμός της κατανόησης, της καλλιέργειας κριτικής σκέψης και η ανάπτυξη μεταγνωστικών στρατηγικών από μέρους των εκπαιδευομένων. Οι παραδοσιακές μέθοδοι των γραπτών εξετάσεων, χωρίς να αποκλείονται, δεν είναι οι κυρίαρχες (Υπουργική Απόφαση, άρθρο 8, 2008: 14). Συγκεκριμένα, ο φάκελος υλικού αποτελεί τη βάση για την αξιολόγηση της πορείας των εκπαιδευομένων. Περιγράφει την εξέλιξη του εκπαιδευομένου, συγκρίνοντας τα νέα του γραπτά με τα προηγούμενα. Με αυτόν τον τρόπο οι εκπαιδευόμενοι εμπλέκονται στο να αποτιμήσουν οι ίδιοι την πρόοδό τους (<http://www.alfavita.gr/egiklio/egiklio17.php>).

Παράλληλα, η αξιολόγηση στα ΣΔΕ, σε αντίθεση με την αξιολόγηση που υλοποιείται στην τυπική εκπαίδευση, δεν αποσκοπεί μόνο στον έλεγχο του αποτελέσματος, αλλά στην αποτίμηση της διαδικασίας ως προς τη μορφωτική της αξία, τις δυνατότητες δηλαδή που παρέχει στους εκπαιδευομένους να αξιοποιήσουν και να αναπτύξουν τη δική τους δυναμική. Με αυτόν τον τρόπο επιχειρείται διαφορετικός προσανατολισμός στη διδακτική πρακτική, καθώς αναζητούνται διαφορετικές διδακτικές μέθοδοι, οι οποίες δεν θα οδηγούν στην πρόσκτηση μιας σχηματοποιημένης και αποκρυσταλλωμένης γνώσης, αλλά στις διαδικασίες συλλογής, οργάνωσης και κριτικής επεξεργασίας των δεδομένων, που καταλήγουν να αξιοποιήσουν και να αναπτύξουν τη γνώση (Κατσαρός, 2003: 43-50· Ματσαγγούρας, 1998: 271-272).

Επιπρόσθετα, η μέθοδος αξιολόγησης που ακολουθείται στα ΣΔΕ είναι περιγραφική. Αφενός αποτυπώνει τις γνώσεις, το ενδιαφέρον και τις δεξιότητες του εκπαιδευομένου τόσο σε κάθε Γραμματισμό, όσο και στις δραστηριότητες του σχολείου (σχέδια δράσης, εργαστήρια κ.α) και αφετέρου επισημαίνει τους τομείς στους οποίους ο εκπαιδευόμενος κρίνεται σκόπιμο να βελτιωθεί (Υπουργική Απόφαση, άρθρο 8, 2008: 15). Με την παρούσα μέθοδο αξιολόγησης δεν αποτυπώνεται στατικά η τελική επίδοση των εκπαιδευομένων, αλλά απεικονίζεται η δυναμική πορεία βελτίωσής τους και, όπου είναι δυνατόν, επισημαίνεται και η ανταπόκρισή τους σε συγκεκριμένες στρατηγικές. Ειδικότερα, η συγκεκριμένη μέθοδος που ακολουθείται στα ΣΔΕ αφορά στην ανταπόκριση του εκπαιδευομένου, όπως προετοιμασία, αυτοεκτίμηση, πρωτοβουλία, ενεργητική συμμετοχή και συνεργατικότητα. Επίσης, οι μέθοδοι αξιολόγησης είναι εξατομικευμένες και αντιπροσωπευτικές της επίδοσης κάθε εκπαιδευομένου, γεγονός το οποίο σημαίνει ότι η πρόοδός του εκάστοτε εκπαιδευομένου δε συγκρίνεται με αυτή των υπολοίπων, αλλά επικεντρώνεται στην προσωπική του πρόοδο και εξέλιξη.

Τα ανωτέρω περιλαμβάνονται στις εκθέσεις προόδου των εκπαιδευομένων, οι οποίες συντάσσονται δυο φορές κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής περιόδου: η πρώτη μέχρι 10 Φεβρουαρίου και η δεύτερη στο τέλος της εκπαιδευτικής προόδου. Η τελευταία έκθεση συνοδεύει τον απολυτήριο τίτλο (τίτλο σπουδών), στον οποίο αποτυπώνονται α) το ενδιαφέρον του εκπαιδευομένου (πρωτοβουλία, ενεργητική συμμετοχή, συνεργατικότητα) και β) η ανταπόκρισή του στις απαιτήσεις του προγράμματος σπουδών (επίδοση). Οι χαρακτηρισμοί που χρησιμοποιούνται στον τίτλο σπουδών που λαμβάνουν οι εκπαιδευόμενοι των ΣΔΕ με το πέρας των σπουδών τους διαφοροποιούνται ως προς το ενδιαφέρον που επιδεικνύουν οι εκπαιδευόμενοι (πολύ μεγάλο, μεγάλο, ικανοποιητικό, μέτριο, ελάχιστο) και ως προς την ανταπόκριση (άριστα, πολύ καλά, καλά, επαρκώς και ανεπαρκώς) (Υπουργική Απόφαση, άρθρο 8, 2008: 15).

Όσοι εκπαιδευόμενοι δεν ανταποκρίθηκαν επαρκώς στις απαιτήσεις του προγράμματος, μπορούν, με απόφαση του συλλόγου διδασκόντων, να φοιτήσουν ένα εξάμηνο επιπλέον ώστε να βελτιωθούν στα σημεία που κρίνονται ανεπαρκείς. Μετά το πέρας του εξαμήνου ή κρίνονται άξιοι τίτλου σπουδών ισότιμου του απολυτηρίου γυμνασίου ή τυγχάνουν πιστοποίησης των αποκτηθέντων δεξιοτήτων και γνώσεων (Υπουργική Απόφαση, άρθρο 8, 2008: 16).

Επίσης, σε έρευνα που υλοποιήθηκε στο ΣΔΕ Αχαρνών (Τόμπρος & Χατζηθεοχάρους, 2007: 81-82) αναφορικά με τη χρήση της περιγραφικής αξιολόγησης των εκπαιδευομένων, δόθηκε από αρκετούς εκπαιδευτικούς Φύλλο Αυτοαξιολόγησης των Εκπαιδευομένων και Φύλλο Αξιολόγησης Εκπαιδευτικού στους εκπαιδευόμενους του ΣΔΕ, θεωρώντας ότι αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της ποιοτικής αξιολόγησης. Από τα συμπεράσματα που προέκυψαν από τη διαδικασία περιγραφικής αξιολόγησης επισημαίνουμε ότι η χρήση της περιγραφικής αξιολόγησης με τη συνεχή βελτίωσή της ως προς τη διαδικασία και τα εργαλεία που χρησιμοποιεί είναι ευεργετική για τη συνολική οργάνωση της διδασκαλίας. Ο εκπαιδευτικός «αναγκάζεται» να αποτυπώσει με ακρίβεια τους διδακτικούς του στόχους και να προσδιορίσει τα κριτήρια αξιολόγησης συνδέοντάς τα με αυτή. Επίσης, η εφαρμογή της ενεργοποιεί όλο τον σύλλογο του ΣΔΕ και η συζήτηση για τους στόχους και τα κριτήρια βοηθάει τους εκπαιδευτικούς να διαμορφώσουν κοινή προσέγγιση στη διδασκαλία τους. Ταυτόχρονα, καθιστά τον εκπαιδευόμενο συμμετοχο στη διαδικασία αξιολόγησής του και τον βοηθά να βελτιώνεται στη μαθησιακή του πορεία αλλά και στο επίπεδο αυτογνωσίας του. Όμως, η περιγραφική αξιολόγηση παρουσιάζει και κάποιες εγγενείς και σύμφυτες δυσκολίες, όπως, για παράδειγμα, το γεγονός ότι η διατύπωση των κριτηρίων και η περιγραφή των κλιμάκων επίδοσης δεν είναι καθόλου εύκολο να είναι ακριβείς και σαφείς. Αντίθετα, η διατύπωση των Φύλλων Αξιολόγησης είναι ιδιαίτερα απαιτητική και χρονοβόρα εργασία, απαιτώντας μελέτη και εμπειρία για την κατηγοριοποίηση των επιδιωκόμενων στόχων (Κουτρούμπα κ.ά., 2007: 81-82).

2^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

2.1 Ενηλικιότητα

Στο πεδίο εκπαίδευσης ενηλίκων επικρατεί προβληματισμός σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο θεωρείται κάποιος «ενήλικος». Σύμφωνα με τις απόψεις θεωρητικών (Tight, 2002· Rogers, 2002· Knowles, 1998), διαπιστώνεται ότι η ενήλικη κατάσταση δεν προσδιορίζεται με βάση το τυπικό κριτήριο της ηλικίας ενηλικίωσης, αλλά στο κατά πόσο το άτομο βρίσκεται στην κατάσταση της ενηλικιότητας (Κόκκος, 2005: 39). Χαρακτηριστικά, ο Rogers (στο Κόκκος, 1999: 31) αναφέρει ότι τα βασικά στοιχεία που συνθέτουν την έννοια της «*ενηλικιότητας θεωρούνται η τάση του ατόμου για προσωπική ανάπτυξη, επέκταση και αξιοποίηση των ικανοτήτων του (ωριμότητα), η αίσθηση προοπτικής, η οποία παρέχει τη δυνατότητα αξιοποίησης των εμπειριών του με στόχο την εναρμονισμένη ένταξη στη ζωή και την κοινωνία και ο αυτοκαθορισμός, με την υπεύθυνη και αυτόνομη λήψη αποφάσεων και την εκούσια συμπεριφορά*».

Η άποψη του Rogers για την έννοια της «ενηλικιότητας» συμπίπτει με εκείνες πολλών θεωρητικών της εκπαίδευσης ενηλίκων. Ενδεικτικά, ο Jarvis επισημαίνει ότι «*η ενηλικιότητα αποκτάται όταν το άτομο αντιμετωπίζεται από τους άλλους ως κοινωνικά ώριμο και ταυτόχρονα θεωρεί ότι έχει κατακτήσει αυτό το επίπεδο*» (στο Κόκκος, 1999: 31). Παράλληλα, ο Tight επισημαίνει ότι «*η διαφορά μεταξύ του να είναι κανείς ενήλικος και του να μην είναι, έγκειται κυρίως στο κύρος και στην αυτοεικόνα. Η ενηλικιότητα, επομένως, μπορεί να θεωρηθεί ως ένας τρόπος ύπαρξης που δίνει κύρος και δικαιώματα στα άτομα, ενώ ταυτόχρονα τα επιφορτίζει με καθήκοντα και ευθύνες*» (στο Κόκκος, 2005: 39).

Παράλληλα, ο Rogers (στο Κόκκος, 1999: 32-33) θέτει το ζήτημα του θεωρητικού υπόβαθρου κάθε δραστηριότητας εκπαίδευσης ενηλίκων, επισημαίνοντας ότι η φύση της ενηλικιότητας έχει καθοριστική σημασία για τον τρόπο με τον οποίο εκπαιδεύουμε τους ενήλικους. Χαρακτηριστικά αναφέρει ότι η εκπαίδευση ενηλίκων αποτελεί την «*εκπαίδευση ώριμης ηλικίας*», με την έννοια της παροχής σχεδιασμένων μαθησιακών δραστηριοτήτων σε άτομα που είναι ώριμα, όχι με το κριτήριο της ημερομηνίας γέννησης, αλλά με αυτό της υπευθυνότητας και του ισχυροποιημένου τρόπου ύπαρξής του. Η τάση προς την ωριμότητα, την υπευθυνότητα και τον αυτοκαθορισμό επιτυγχάνεται μέσω των διαφορετικών εκπαιδευτικών τεχνικών που τους αφορούν και ενισχύουν αυτή την τάση. Κάθε πρόγραμμα που εντάσσεται σε

αυτό το πεδίο θα πρέπει να υιοθετεί διαφορετική μεθοδολογία, εάν σκοπεύει στην ενδυνάμωση των χαρακτηριστικών του αυτοπροσδιορισμού των εκπαιδευομένων και εντελώς διαφορετική σε περίπτωση που έχει ως στόχο την αφομοίωση των πληροφοριών και των δεξιοτήτων που σχεδίασαν οι εκπαιδευτές ενηλίκων.

Προκύπτει, επομένως, το συμπέρασμα, ότι οι συνθήκες κάτω από τις οποίες μαθαίνουν οι ενήλικοι απαιτούν διαφορετική αντιμετώπιση και διερεύνηση σε σχέση με εκείνες που αφορούν τα παιδιά και τους εφήβους. Για αυτό τον λόγο η εκπαίδευση που απευθύνεται σε ένα ενήλικο άτομο καλείται να είναι εξειδικευμένη και να ανταποκρίνεται στην ανάγκη για αναγνώριση της ενηλικιότητας αυτής. Επίσης, κατά τα στάδια του σχεδιασμού, της οργάνωσης, της εφαρμογής αλλά και της αξιολόγησης ενός εκπαιδευτικού προγράμματος που εντάσσεται στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων, πρέπει να λαμβάνονται υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων, καθώς με βάση αυτά καθορίζεται η εκπαιδευτική μεθοδολογία για την αποτελεσματική τους εκπαίδευση.

Ολοκληρώνοντας την άποψη περί εφαρμογής νέων - εξειδικευμένων εκπαιδευτικών τεχνικών στην εκπαίδευση ενηλίκων, ο Knowles (στο Ζαρίφης, 2009: 154), επισημαίνει τις διαφορές στη μάθηση μεταξύ ανήλικων και ενηλίκων εκπαιδευομένων. Χαρακτηριστικά αναφέρει ότι ο ενήλικος έχει τη φυσική τάση να είναι αυτοδύναμος, μετατρέπεται από εξαρτημένη σε αυτοκατευθυνόμενη οντότητα (αυτοαντίληψη) και συγκεντρώνει ένα διαρκώς αυξανόμενο όγκο εμπειρίας που αποτελεί μια πλούσια πηγή μάθησης. Επίσης, είναι σε θέση να ανταποκριθεί στα καθημερινά του προβλήματα, στοχεύει στην άμεση και αποτελεσματική εφαρμογή των αποκτηθέντων γνώσεων και διαθέτει εσωτερική παρακίνηση για μάθηση.

2.2 Χαρακτηριστικά ενηλίκων εκπαιδευόμενων

Μια ομάδα υπό εκπαίδευση ενηλίκων δεν διαθέτει μόνο μεγάλο φάσμα ικανοτήτων, αλλά αποτελείται από άτομα διαφορετικής ηλικίας και διαφορετικών σταδίων εξέλιξης. Σε κάθε περίπτωση, επομένως, καθένας αντιδρά με τον δικό του τρόπο στις διαφορετικές αλλαγές που βιώνει στη ζωή του. Ανεξάρτητα από το μεγάλο φάσμα των διαφορών που υπάρχουν μεταξύ των μελών της εκπαιδευόμενης ομάδας, υπάρχει η δυνατότητα προσδιορισμού των κοινών χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων. Τα χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων, τα οποία τους διαφοροποιούν από τους ανήλικους εκπαιδευόμενους είναι τα ακόλουθα (Rogers, 1999: 92-104· Κόκκος, 2008: 81-87· Κόκκος, 2005: 86-93):

α) συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διεργασία με δεδομένες προθέσεις, στόχους αλλά και συγκεκριμένες προσδοκίες που βρίσκονται σε άμεση σχέση με την ικανοποίηση των στόχων τους. Χαρακτηριστικά ο Rogers (1999: 25) αναφέρει ότι οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι έρχονται στο πρόγραμμα με κάποια επιδίωξη, η οποία τις περισσότερες φορές αποτελεί έναν μαθησιακό στόχο. Η συμμετοχή των ενήλικων εκπαιδευομένων στα σχετικά προγράμματα εκπορεύεται από κάποια ανάγκη ή εσωτερική επιθυμία. Η ανάγκη αυτή δεν είναι πάντα συνειδητή και δεν χαρακτηρίζονται όλοι οι ενήλικοι από αυτή την επιθυμία, η οποία ενδεχομένως να είναι ασαφής και πολύ συχνά συγκεκριμένη. Οι εκπαιδευόμενοι εισέρχονται στην εκπαίδευση με συγκεκριμένους στόχους. Στις περιπτώσεις που στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας επιτευχθεί ο εντοπισμός και η ικανοποίηση των αναγκών και των στόχων των εκπαιδευομένων, επιτυγχάνεται ενίσχυση του κινήτρου για μάθηση. Αν, όμως, δεν επιτύχουν τους στόχους για τους οποίους προσέρχονται, αργά ή γρήγορα θα διακόψουν την παρακολούθηση (Rogers, 1999: 25). Μερικοί από τους στόχους που επιδιώκουν να επιτύχουν οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι των ΣΔΕ είναι οι παρακάτω (Κόκκος, 2005:86-87):

- Επαγγελματικοί στόχοι: οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι επιδιώκουν να αποκτήσουν εφόδια για να αποκτήσουν εργασία ή, αν ήδη εργάζονται, για να προσαρμοστούν στις εξελισσόμενες απαιτήσεις του επαγγέλματός τους, για να προαχθούν ή να αναλάβουν καινούριους επαγγελματικούς ρόλους.
- Στόχοι εκπλήρωσης κοινωνικών ρόλων: οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι αποφασίζουν να εκπαιδευτούν με σκοπό την εκπλήρωση των κοινωνικών ρόλων που διαθέτουν ή πρόκειται να αναλάβουν, όπως τον ρόλο του μέλους μιας κοινωνικής ή πολιτικής ομάδας, τον ρόλο του εισερχομένου σε ένα νέο πολιτισμικό περιβάλλον, τον γονεϊκό ρόλο.
- Στόχοι προσωπικής ανάπτυξης: οι ενήλικοι αισθάνονται την ανάγκη να διευρύνουν τα ενδιαφέροντά τους και να ανακαλύψουν νέες διαστάσεις της γύρω τους πραγματικότητας αλλά και του εαυτού τους, καθώς έρχονται αντιμέτωποι με νέες καταστάσεις και προκλήσεις. Παρακολουθούν, επομένως, εκπαιδευτικά προγράμματα με θέματα από τον χώρο της υγείας, της ψυχολογίας, των τεχνών, του αθλητισμού και του περιβάλλοντος.
- Στόχοι απόκτησης κύρους: ορισμένοι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι επιθυμούν να εκπαιδευτούν για λόγους κοινωνικής καταξίωσης, για να θεωρηθεί ότι

ανήκουν στην κατηγορία των μορφωμένων ή ενημερωμένων. Οι εκπαιδευόμενοι που ανήκουν σε αυτή την κατηγορία ενδιαφέρονται περισσότερο για τις κοινωνικές συναναστροφές που σχετίζονται με το εκπαιδευτικό πρόγραμμα παρά για το καθαυτό περιεχόμενό του.

β) είναι εξ ορισμού ενήλικοι με ό,τι αυτό συνεπάγεται σχετικά με τη χειραφέτηση και τη διάθεσή τους για ενεργητική συμμετοχή στη διαμόρφωση των καταστάσεων που τους αφορούν ακόμη και στο πεδίο της εκπαίδευσής τους. Οι εκπαιδευόμενοι ενήλικοι διακρίνονται από την τάση για αξιοποίηση του δυναμικού που διαθέτουν προς επίτευξη των επιδιώξεών τους, αλλά και για αυτοκαθορισμό - χειραφέτηση. Η τάση αυτή αποτελεί σημαντικό παράγοντα για τη διαδικασία μάθησης των ενηλίκων, καθώς καλλιεργεί το ενεργητικό τους ενδιαφέρον για το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, εξασφαλίζοντας την ενεργητική συμμετοχή στη διαδικασία μάθησης. Όπως και στις υπόλοιπες δραστηριότητες της ζωής τους, έτσι και στην εκπαίδευση, επιθυμούν να αντιμετωπίζονται ως υπεύθυνα άτομα, να ζητείται η γνώμη τους, να μην αντιμετωπίζονται όπως οι ανήλικοι μαθητές. Συχνά αμφισβητούν το περιεχόμενο και τις διαδικασίες των εκπαιδευτικών προγραμμάτων στα οποία συμμετέχουν, επειδή θεωρούν ότι δεν ανταποκρίνονται σε όσα επιθυμούν να μάθουν. Αρκετές φορές όμως, παρά την ενηλικιότητα και όσα αυτή συνεπάγεται, οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι αναμένουν να αντιμετωπιστούν και να καθοδηγηθούν ως παιδιά στη διάρκεια της εκπαιδευτικής διεργασίας και υιοθετούν παθητικό ή ακόμα και αρνητικό ρόλο. Ο Rogers χαρακτηριστικά αναφέρει ότι «ακόμα και η πιο πειθήνια ομάδα ενηλίκων εκπαιδευομένων, ενώ αρκείται τον περισσότερο καιρό στην παθητική εκπαίδευση, σαν να βρισκόταν ξανά στα θρανία, θα επαναστατήσει την κατάλληλη στιγμή εναντίον των εκπαιδευτικών, όταν θιγεί υπέρμετρα η ωριμότητά τους» (στο Κόκκος, 2005: 89).

γ) διαθέτουν απόθεμα γνώσεων, εμπειριών, αξιών και έχουν διαμορφωμένες αντιλήψεις τις οποίες και μεταφέρουν στη διάρκεια της εκπαίδευσής τους. Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι είναι άνθρωποι, οι οποίοι βρίσκονται σε μια διαδικασία ανάπτυξης και εξέλιξης, σε όλες τις πλευρές της ζωής τους, όπως στη φυσική, τη διανοητική, τη συναισθηματική, αλλά και τις κοινωνικές τους σχέσεις. Ο Rogers (1999: 277) επισημαίνει ότι οι εμπειρίες που έχουν ήδη οι εκπαιδευόμενοι μπορεί να λειτουργήσουν ως υποκίνηση για την εκπαιδευτική διαδικασία. Ο εκπαιδευτής μπορεί να συνδέσει πολύ εύκολα οποιοδήποτε θέμα με εμπειρίες που διαθέτει η ομάδα και έτσι να κινητοποιήσει το ενδιαφέρον τους. Η εμπειρία μάλιστα αυτή, προσθέτει ο Rogers, δεν μπορεί να αγνοείται ή να αμφισβητείται και για έναν ακόμη λόγο. Πιο

συγκεκριμένα, οι εμπειρίες που έχουν αποκτήσει αντιπροσωπεύουν τη ζωή τους, έχουν επενδύσει συναισθηματικά σε αυτές και, σε περίπτωση που αμφισβητηθούν, νιώθουν ότι αμφισβητούνται εν τέλει οι ίδιοι.

Η απόρριψη της εμπειρίας του ενήλικου εκπαιδευόμενου πολλές φορές εκλαμβάνεται ως προσωπική απόρριψη, με αποτέλεσμα την πρόκληση αρνητικών συναισθημάτων που οδηγούν σε αρνητικές αντιδράσεις και στάσεις στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Βέβαια, υπάρχουν και περιπτώσεις όπου η προηγούμενη εμπειρία, οι υπάρχουσες γνώσεις και οι διαμορφωμένες αντιλήψεις και στάσεις των ενηλίκων εκπαιδευομένων ενδέχεται να αποδεικνύονται ακατάλληλες ή να μην ανταποκρίνονται στην πραγματοποιούμενη εκπαίδευση. Απαιτείται τότε να συντελεστεί η διεργασία της «από-μάθησης», προτού προσεγγιστεί το νέο διδακτικό αντικείμενο.

δ) έχουν ανταγωνιστικά ενδιαφέροντα, υποχρεώσεις, καθήκοντα και δεσμεύσεις που απορρέουν από τους διαφορετικούς ρόλους τους, οι οποίοι ενδέχεται να επιδράσουν θετικά ή ανασταλτικά στη μάθηση. Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι έχουν - εκτός από την παρακολούθηση του εκπαιδευτικού προγράμματος στο οποίο συμμετέχουν - πολλά καθήκοντα και δεσμεύσεις που απορρέουν από τους κοινωνικούς τους ρόλους (σύζυγοι, γονείς, εργαζόμενοι κτλ.). Ορισμένες φορές οι σχέσεις αυτές μπορεί να λειτουργούν υποστηρικτικά προς όφελος της εκπαιδευτικής διαδικασίας (π.χ. εμπύχωση από το οικογενειακό ή το φιλικό περιβάλλον), ενώ άλλοτε, τα καθήκοντα με τα οποία είναι επιφορτισμένοι αποτελούν ανασταλτικό παράγοντα στην πορεία της εκπαίδευσής τους (εμπόδια στη μάθηση).

ε) έχουν αποκρυσταλλώσει τους προτιμώμενους τρόπους μάθησης. Κάθε ενήλικος εκπαιδευόμενος προτιμά να μαθαίνει με συγκεκριμένο τρόπο, ανάλογα με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του, τις ικανότητες και εμπειρίες του. Άλλοι προτιμούν να μαθαίνουν ακούγοντας, άλλοι παρατηρώντας, άλλοι μαθαίνουν μέσω της εμπλοκής τους σε διάφορες μαθησιακές δραστηριότητες. Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι, εξαιτίας των διαφορετικών μαθησιακών δραστηριοτήτων και μεθόδων, έχουν αποκρυσταλλώσει τις μεθόδους με τις οποίες μαθαίνουν πιο έντονα σε σχέση με τους ανήλικους.

Στα χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων μπορούν ακόμη να προστεθούν και χαρακτηριστικά, όπως η διακοπή της εκπαίδευσής τους όταν αισθανθούν ότι «χάνουν το χρόνο τους», δεν αποκαλύπτουν πάντα τους πραγματικούς λόγους για τους οποίους έχουν εισέλθει στην εκπαίδευση. Μπορεί να

εισήλθαν για να πραγματοποιήσουν φιλίες, για να γίνουν μέλη μιας ομάδας ή για να αποκτήσουν γνώσεις. Επίσης, νοιώθουν την ανάγκη να αισθάνονται άνετα, να δημιουργούν κοινωνικές σχέσεις και να αναπτύσσουν την αυτογνωσία τους. Είναι ανυπόμονοι ως εκπαιδευόμενοι και πιέζονται να εφαρμόσουν τις δεξιότητες που απέκτησαν. Επιπλέον, χρειάζονται επιβράβευση και ενθάρρυνση και εκτιμούν μια σαφή και καλά σχεδιασμένη μαθησιακή εμπειρία (http://www.edulll.gr/?page_id=285).

Συνυπολογίζοντας όλους τους παραπάνω παράγοντες, γίνεται φανερό ότι η υποστήριξη που απαιτεί ο ενήλικος εκπαιδευόμενος είναι διαφορετική από αυτή που χρειάζεται ένας ανήλικος. Οι ενήλικες όταν εκπαιδεύονται, εμπλέκονται σε μια διεργασία γεμάτη αντιθέσεις, μέσα στην οποία αλληλοδιαπλέκεται πλήθος στοιχείων, τα οποία είναι δυνατόν να λειτουργούν με διφυή τρόπο: αφενός, λειτουργούν ως καταλύτες για δημιουργική και αποτελεσματική μάθηση και αφετέρου μπορεί να αποτελούν και τροχοπέδη. Αν ο σχεδιασμός της εκπαιδευτικής διαδικασίας δεν είναι κατάλληλος για την ομάδα και σύμφωνος με όσα παραπάνω αναφέρθηκαν, θα αναπτυχθούν εμπόδια στη μάθηση, τα οποία μπορεί να προκύψουν από τη συγκεκριμένη κατάσταση στην οποία βρίσκεται το ενήλικο άτομο, από το πρόγραμμα εκπαίδευσης ή από τη στάση που έχει απέναντι στον εαυτό του (Rogers, 1999: 274).

Συνεπώς, όπως επισημαίνει ο Κόκκος (1999: 59), *«η εκπαίδευση ενηλίκων αποτελεί ένα ευαίσθητο πεδίο μέσα στο οποίο συνυπάρχει σε διαλεκτική αλληλεξάρτηση ένα πλήθος μαθησιακών παραγόντων, η λειτουργία των οποίων δεν έχει εύκολα προβλέψιμη έκβαση ούτε εξασφαλισμένα αποτελέσματα»*. Εξαιτίας αυτής της πολυπλοκότητας και της ρευστότητας που χαρακτηρίζει το πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων, κρίνεται απαραίτητο να λαμβάνονται υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων. Οι εξειδικευμένες ανάγκες των εκπαιδευομένων, οι οποίες προκύπτουν από περιβαλλοντικούς παράγοντες και από την προσωπικότητά τους, απαιτούν και την αντίστοιχη εξειδικευμένη αντιμετώπιση. Είναι απαραίτητο, λοιπόν, για κάθε εκπαιδευτή να έχει υπόψη του τα παραπάνω χαρακτηριστικά και να μπορεί να λειτουργεί σύμφωνα με τις αρχές της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, οι οποίες προκύπτουν από τα χαρακτηριστικά αυτά (ό.π.: 92-93).

2.3 Αποτελεσματική εκπαίδευση ενηλίκων

Η επιτυχής συμμετοχή των ενηλίκων στις καθημερινές παρακολουθήσεις και η επίτευξη αποτελεσματικής μάθησης προϋποθέτουν συγκεκριμένες συνθήκες

ανάπτυξης και ωριμότητας, όπου καθίστανται δυνατές τόσο η εξέλιξη όσο και η διεύρυνση του γνωστικού επιπέδου των ενηλίκων εκπαιδευομένων. Λαμβάνοντας υπόψη, παράλληλα, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων και τον ρόλο τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, διατυπώνονται στην παρούσα ενότητα βασικές προϋποθέσεις, οι οποίες αποτελούν εφαλτήριο προς την αποτελεσματική τους μάθηση και ενθαρρύνουν την ευρετική τους πορεία προς τη γνώση (Κόκκος, 2005: 93-100· Παπαπέτρου & Παναγιωτόπουλος, 2006: 341-343).

Σε πρώτο επίπεδο βασική προϋπόθεση αποτελεσματικής μάθησης αποτελεί ο εθελοντικός χαρακτήρας της εκπαίδευσης των ενηλίκων. Η πίεση προς τους ενήλικες προκειμένου να συμμετάσχουν σε μια εκπαιδευτική διαδικασία οδηγεί σχεδόν πάντοτε σε αρνητικά αποτελέσματα. Παράλληλα, αξίζει να επισημανθεί ότι οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι μαθαίνουν όταν το περιεχόμενο του εκπαιδευτικού προγράμματος σχετίζεται άμεσα με την πραγματικότητα που τους περιβάλλει, τις ανάγκες και τις εμπειρίες τους. Τα θέματα, τα παραδείγματα και τα προβλήματα που εξετάζονται πρέπει να συνδέονται στενά με καταστάσεις που αντιμετωπίζουν ή που θα αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευόμενοι στο άμεσο μέλλον. Παράλληλα, είναι σκόπιμο να παρέχονται στους εκπαιδευόμενους πολλαπλά ερεθίσματα, ώστε οι εμπειρίες που διαθέτουν να αξιοποιούνται.

Σε επόμενο επίπεδο βασική προϋπόθεση μάθησης των ενηλίκων εκπαιδευομένων αποτελεί η άρτια οργάνωση του προγράμματος σε όλα τα επίπεδα. Πολλές φορές παρατηρείται αρνητική συμπεριφορά των εκπαιδευομένων, ιδιαίτερα όταν το πρόγραμμα έχει αδυναμίες σε ό,τι αφορά την υποδομή, το εκπαιδευτικό υλικό, τη γραμματειακή υποστήριξη, την εκπλήρωση οικονομικών και άλλων υποχρεώσεων προς τους συμμετέχοντες.

Επιπρόσθετα, ιδιαίτερη σημασία στη διαδικασία μάθησης των ενηλίκων εκπαιδευομένων κατέχει η διάγνωση των εκπαιδευτικών αναγκών, η οποία πραγματοποιείται πριν από την έναρξη ενός προγράμματος καθώς και η συζήτηση σχετικά με τους εκπαιδευτικούς στόχους. Ο ρόλος του εκπαιδευτή κρίνεται σημαντικός, καθώς συμβάλλει, ώστε οι στόχοι των συμμετεχόντων σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα να γίνουν όσο το δυνατό πιο σαφείς, ρεαλιστικοί, συνδεδεμένοι με τις δικές τους υποκειμενικές ανάγκες. Σημαντική, επίσης, κρίνεται η ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων στη μαθησιακή διαδικασία. Ο εκπαιδευτής είναι σκόπιμο να αφήνει σταδιακά έδαφος πρωτοβουλίας και να υποκινεί τους εκπαιδευόμενους να συμμετέχουν ενεργά στην εκπαιδευτική διεργασία. Μέσω

της ενεργητικής συμμετοχής των εκπαιδευομένων αναπτύσσονται οι κοινωνικές ικανότητες των εκπαιδευομένων, αποκτούν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και γίνονται περισσότερο ικανοί να λαμβάνουν πρωτοβουλίες, να συνεργάζονται, να σκέφτονται κριτικά, να «μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν». Συνεπώς, μέσω της ενεργητικής συμμετοχής οι εκπαιδευόμενοι τίθενται στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας και πλησιάζουν περισσότερο στην ενηλικιότητα. Η ενεργητική συμμετοχή μπορεί να υλοποιηθεί με τη συμβολή των ίδιων των εκπαιδευομένων στη διαμόρφωση του διδακτικού υλικού, με τη συμβολή τους στις αποφάσεις που αφορούν την οργάνωση της πρακτικής άσκησης και με την αξιοποίηση ορισμένων εκπαιδευομένων ως συντονιστών ομάδων εργασίας. Επίσης, μπορεί να ζητηθεί η συμμετοχή των εκπαιδευομένων στη διαμόρφωση του χώρου όπου υλοποιούνται τα μαθήματα και η πρακτική άσκηση, ώστε να αισθάνονται όσο πιο άνετα γίνεται.

Αποτελεσματική μάθηση των ενηλίκων επιτυγχάνεται, όταν τα διάφορα εμπόδια που προκύπτουν διερευνώνται και επιλύονται. Τα εμπόδια στη μάθηση είναι συνυφασμένα με την ανθρώπινη φύση και αποτελούν μέρος της προσωπικότητας καθενός. Είναι, λοιπόν, σημαντικό να υπάρχει η δυνατότητα διάκρισής τους και αποδοχής τους. Η διαμόρφωση μαθησιακού κλίματος που χαρακτηρίζεται από ουσιαστική επικοινωνία, συνεργατικό πνεύμα και αμοιβαίο σεβασμό, αποτελεί το υπόβαθρο για να λειτουργήσουν αποτελεσματικά οι προϋποθέσεις που αναφέρθηκαν. Ταυτόχρονα, η επιλογή κατάλληλων εκπαιδευτικών μεθόδων προωθεί τη μαθησιακή διαδικασία. Αντίθετα, μέθοδοι, όπως ο παραδοσιακός - δασκαλοκεντρικός τρόπος εκπαίδευσης, με κύρια χαρακτηριστικά του τη μετωπική εισήγηση και τη μονολογική μεταφορά γνώσεων από την πλευρά του εκπαιδευτή, καθίστανται αναποτελεσματικές και υποβαθμίζουν τη μαθησιακή διαδικασία (Κόκκος, 2005: 97). Χαρακτηριστικά, ο Rogers, αναφέρει μια σειρά ερευνών, οι οποίες οδηγούν στο συμπέρασμα ότι ο δείκτης αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης δεν ξεπερνά το 2 σε μια κλίμακα από το 1 έως το 6, εάν χρησιμοποιείται η τεχνική της εισήγησης, ενώ ανεβαίνει κατακόρυφα όταν χρησιμοποιούνται οι συμμετοχικές τεχνικές (Rogers, 2002: 254-246).

Τις προϋποθέσεις μάθησης ενηλίκων εκπαιδευομένων διαπραγματεύονται και οι Noye και Piveteau (στο Ζαρίφης, 2009: 153-154), οι οποίοι δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στα κίνητρα, τα ενδιαφέροντα και κατά συνέπεια τις εμπειρίες των εκπαιδευομένων, καθώς τονίζουν ότι οι ενήλικοι δε μαθαίνουν παρά μόνο όταν αισθάνονται την ανάγκη να μάθουν. Επίσης, αναφέρουν ότι η επιτυχία και ο έπαινος

διευκολύνουν τη μάθηση περισσότερο από ότι η επίκριση και η αποτυχία. Ταυτόχρονα αναδεικνύουν τη σημαντικότητα του ρόλου της ομάδας, καθώς οι ενήλικοι μαθαίνουν ευκολότερα από τους ομοίους τους παρά από άλλη πηγή γνώσης. Επιπλέον, οι παράγοντες μάθησης όπως οι προηγούμενες εμπειρίες, η ενεργητική μάθηση και η επανάληψη ενισχύουν τη μάθηση των ενηλίκων.

2.4 Εμπόδια

Η πορεία των ενηλίκων εκπαιδευομένων προς τη μάθηση δεν είναι απρόσκοπτη ούτε ευθύγραμμη. Συναντά πλήθος εμποδίων, τα οποία πρέπει να αντιμετωπιστούν με κατάλληλο τρόπο, ώστε να μη διακυβευτεί σε σημαντικό βαθμό η αποτελεσματικότητα της μαθησιακής διαδικασίας. Συνοπτικά, τα εμπόδια στη μάθηση, σύμφωνα με τον Rogers (1999: 274-274) και τον Κόκκο (1999: 63-69), μπορούν να ταξινομηθούν σε τρεις κατηγορίες. Στην πρώτη κατηγορία εντάσσονται τα εμπόδια που οφείλονται στην έλλειψη οργάνωσης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και οι φραγμοί που απορρέουν από αυτά. Ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα που πάσχει έκδηλα στο επίπεδο των στόχων, του συντονισμού και της υποδομής είναι ευνόητο ότι θα προκαλέσει συναισθήματα απογοήτευσης στους εκπαιδευόμενους, θα εγκλωβίσει το ενδιαφέρον τους και θα τους οδηγήσει σε στάση άρνησης ή αδιαφορίας για το εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Παράλληλα, όπως προαναφέρθηκε στην παρούσα εργασία, ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά των ατόμων που συμμετέχουν σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων αποτελεί η τάση τους για αυτοκαθορισμό, χειραφέτηση, ενεργητική συμμετοχή στη διαμόρφωση καταστάσεων που τους αφορούν και επιθυμία για την αντιμετώπισή τους ως υπεύθυνους ανθρώπους.

Στη δεύτερη κατηγορία εντάσσονται εμπόδια που απορρέουν από τις κοινωνικές υποχρεώσεις και τα καθήκοντα των ενηλίκων εκπαιδευομένων. Αντίξοοι φυσικοί ή περιβαλλοντικοί παράγοντες, υποχρεώσεις και καθήκοντα των εκπαιδευομένων μη σχετικά με το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, άσχημες διαπροσωπικές σχέσεις με τους εκπαιδευτές ενηλίκων, αποτελούν μερικούς από τους παράγοντες που εμποδίζουν τη συμμετοχή των εκπαιδευομένων στη μαθησιακή διαδικασία (Βεργίδης, 2003: 96-100).

Η σημαντικότερη κατηγορία φραγμών στη μάθηση των εκπαιδευομένων ενηλίκων κατά τον Rogers σχετίζεται με τα εσωτερικά εμπόδια που συνδέονται με τη προσωπικότητα και τους παράγοντες που τη συνθέτουν. Τα εσωτερικά εμπόδια, όπως

επισημαίνει ο Rogers (1999: 276-278), έχουν άμεση σχέση με τις προϋπάρχουσες γνώσεις, εμπειρίες και αξίες των ενήλικων εκπαιδευόμενων. Ειδικότερα, σχετίζονται με την προσκόλληση των ενήλικων εκπαιδευομένων στις εμπειρίες και τις γνώσεις που απέκτησαν οι ίδιοι από το σύνολο των δραστηριοτήτων της ζωής τους. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να δυσκολεύονται να αποδεχτούν νέα μαθησιακά αντικείμενα ή νέες εκπαιδευτικές μεθόδους. Παράλληλα, διαθέτουν ένα συγκεκριμένο τρόπο σκέψης και έχουν διαμορφώσει πεποιθήσεις που τους εμποδίζουν να αφομοιώνουν τα νέα δεδομένα και να σκέφτονται ευέλικτα. Σημαντική αιτία προσκόλλησης των ενήλικων στις γνώσεις και αξίες που διαθέτουν, αποτελεί η συναισθηματική επένδυση σε αυτές. Έτσι, σε περίπτωση αμφισβήτησής τους ή προσπάθειας μετασχηματισμού τους, θεωρείται ότι αμφισβητείται η προσωπικότητα του ενήλικα και δημιουργούνται τριβές στη σχέση του με τον εκπαιδευτή. Παράλληλα, τα άτομα που καλούνται να υιοθετήσουν νέες γνώσεις ή αξίες, αλλά δυσκολεύονται από εσωτερικά εμπόδια καταφεύγουν συχνά σε διάφορους μηχανισμούς (π.χ. αρνητισμός, μετατόπιση του θέματος της συζήτησης, διαστρέβλωση όσων λέγονται, εκλογίκευση, δηλαδή κατασκευή επιχειρημάτων για να πείσουν τον εαυτό τους ότι αυτό που πιστεύουν είναι το πραγματικά ορθό), προσπαθώντας να μην αμφισβητηθούν αυτά που πιστεύουν και να μην αλλάξουν οι συνήθειές τους (Κόκκος, 2005: 91-92).

Υποκατηγορία των εσωτερικών εμποδίων αποτελούν αυτά που απορρέουν από ψυχολογικούς παράγοντες, όπως το άγχος. Το άγχος είναι μια αρνητική συναισθηματική κατάσταση, η οποία εμφανίζεται είτε σε ανησυχία απέναντι στην απειλή που προέρχεται από επιβεβλημένες απαιτήσεις, είτε σε ανησυχία για την ικανότητα ανταπόκρισης σε ορισμένες καταστάσεις. Το άγχος σε συνδυασμό με τη χαμηλή αυτοεκτίμηση και την έλλειψη αυτοπεποίθησης των εκπαιδευόμενων, δημιουργεί διάφορες φοβικές καταστάσεις, όπως φόβο για τη συνέχιση της εκπαίδευσης, καθώς ο ενήλικας δεν αισθάνεται τη βεβαιότητα ότι θα κατορθώσει να αντεπεξέλθει στις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού προγράμματος ή φόβο για διάφορες μορφές αξιολόγησης, καθώς τις συνδέουν με την πιθανότητα αποτυχίας. Συνεπάγεται, επομένως, ότι τα εμπόδια στη μάθηση ενήλικων αποτελούν ζήτημα ιδιαίτερα σημαντικό όσο και δύσκολο, που απαιτεί από τον εκπαιδευτή αυξημένες ικανότητες, όπως ικανότητα στη διάγνωση της κατάστασης, την επικοινωνία, την επεξεργασία εναλλακτικών λύσεων καθώς και διαίσθηση και ευαισθησία, προκειμένου να το αντιμετωπίσει.

2.5 Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων

Τα τελευταία χρόνια επιτείνεται η αναθεώρηση του παραδοσιακού ρόλου του εκπαιδευτή ενηλίκων. Το μοντέλο του διδάσκοντος που περιορίζεται στο να μεταδίδει γνώσεις, να επιδεικνύει και να εξηγεί, δεν αντιστοιχεί πλέον στα χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευομένων. Σήμερα, ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων δεν συνδέεται με την απλή μεταφορά γνώσεων και δεξιοτήτων, αλλά με τον συντονισμό ενεργητικών και συμμετοχικών διεργασιών μάθησης. Ο ρόλος του εκπαιδευτή είναι θεσμικός και έχει ως πεδίο αναφοράς την ομάδα του έργου, στην προκειμένη περίπτωση την ομάδα μάθησης. Ως εκπαιδευτής της ομάδας μάθησης οφείλει να λειτουργεί ως ολοκληρωμένος συντονιστής της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ως σύμβουλος και εμπυχωτής, ως εκείνος που θα ενθαρρύνει την ευρετική πορεία προς τη γνώση, που θα παρακινεί τους εκπαιδευόμενους να δραστηριοποιούνται, να επεξεργάζονται τις γνώσεις και τις εμπειρίες που διαθέτουν, να αναζητούν νέες πηγές και να μαθαίνουν πράττοντας. Γενικά, ο εκπαιδευτής ενηλίκων, όπως άλλωστε και τα υπόλοιπα μέλη της ευρύτερης ομάδας εκπαιδευτών-εκπαιδευομένων, οφείλει να εκπληρώνει τις λειτουργίες που απορρέουν από τον θεσμικό του ρόλο (Κόκκος, 2005: 120· Bennett, 2000: 204· Γκιάστας, 2003: 164-169).

Στη βιβλιογραφία μπορεί κάποιος να συναντήσει πολλές ταξινομήσεις των χαρακτηριστικών που οφείλει να διαθέτει ένας εκπαιδευτής ενηλίκων, ώστε να μπορεί να επιτελέσει αποτελεσματικά τον πολυσύνθετο ρόλο του. Κάποια από αυτά τα γνωρίσματα είναι χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του, ενώ κάποια άλλα αποτελούν ικανότητες και δεξιότητες που οφείλει ο ίδιος να καλλιεργήσει. Ο Rogers (1999: 219-230), αναλύει τους βασικούς ρόλους που καλείται να υποστηρίξει ο εκπαιδευτής ενηλίκων, ο οποίος αποτελεί το πιο σημαντικό στοιχείο που δίνει την ώθηση σε ολόκληρη τη μαθησιακή ομάδα. Συγκεκριμένα, οι ρόλοι που καλείται να αναλάβει είναι οι ακόλουθοι:

α) ως αρχηγός της ομάδας, με στόχο να κρατήσει την ομάδα ενωμένη και να διατηρήσει την κατάσταση σε έναν ρυθμό: ο ρόλος του εκπαιδευτή σε αυτή την περίπτωση, είναι ηγετικός, αναγνωρισμένος και αποδεκτός από την ομάδα. Ως αρχηγός της ομάδας, ο εκπαιδευτής είναι αυτός που θέτει τους στόχους και μαζί με τους συμμετέχοντες αναπτύσσει και βοηθά στην επίτευξη των στόχων που θέτουν εκείνοι για τους εαυτούς τους. Παράλληλα, είναι αυτός που παρακολουθεί τις ενδοομαδικές αλληλεπιδράσεις και εξασφαλίζει τα υλικά που θα χρησιμοποιηθούν για τη μάθηση. Αν και αποτελεί μέλος της ομάδας, βρίσκεται ουσιαστικά «έξω» από

αυτή, παρακολουθώντας τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μελών και τους ρόλους που κάθε μέλος αναπτύσσει. Ταυτόχρονα, λειτουργεί ως κριτής, δίχως να επιτρέπει τη δημιουργία ειδικών ομάδων και αποκλεισμών.

β) ως εκπαιδευτής-συντονιστής: έχοντας αυτόν τον ρόλο ο εκπαιδευτής σχεδιάζει το πρόγραμμα μάθησης, εντοπίζει δεξιότητες και γνώσεις, παρέχει κίνητρα στους συμμετέχοντες, κατευθύνει και τροποποιεί το πρόγραμμα, όπου είναι απαραίτητο. Παράλληλα, είναι υπεύθυνος για το περιβάλλον μέσα στο οποίο διεξάγεται η μάθηση, για τις συνθήκες κάτω από τις οποίες υλοποιείται, έχοντας ως στόχο οι εκπαιδευόμενοι να μαθαίνουν συνεργατικά. Ταυτόχρονα, προσπαθεί να δώσει κίνητρα στους εκπαιδευόμενους και να τους ενθαρρύνει επιλέγοντας τις κατάλληλες διδακτικές μεθόδους. Προάγει τη συναισθηματική κατάσταση των εκπαιδευομένων, δίνει έμφαση στην αυτενέργεια και την ατομική τους μάθηση και καλείται να αναλάβει τον ρόλο του αξιολογητή.

γ) ως κοινό: αναλαμβάνοντας αυτό τον ρόλο, ο εκπαιδευτής δεν είναι μόνο διδάσκων αλλά και αξιολογητής. Ο εκπαιδευτής, σε αυτή την περίπτωση, διατυπώνει κρίσεις και απόψεις για το έργο και την πρόοδο των εκπαιδευομένων. Για αυτό τον λόγο κρίνεται απαραίτητο να διακρίνεται από αυτογνωσία, ευθυκρισία και αντικειμενικότητα (Ζαρίφης, 2004: 423-429).

Για να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν στο έργο τους, οι εκπαιδευτές ενηλίκων οφείλουν να κατέχουν πέντε ειδών γνώσεις (Ντεμουντέρ, 2003: 92):

α) επιστημονικές γνώσεις: να γνωρίζουν το αντικείμενο διδασκαλίας, ώστε να μπορούν να καταστήσουν τους εκπαιδευόμενους κοινωνούς με οτιδήποτε νεότερο υπάρχει στο πεδίο του γνωστικού τους αντικειμένου. Η γνώση αυτή αποκτάται μέσω της αρχικής κατάρτισης.

β) παιδαγωγικές γνώσεις: να κατέχουν παιδαγωγικές και διδακτικές ικανότητες που θα εξασφαλίσουν τη μεταβίβαση της γνώσης και της τεχνογνωσίας, αλλά και θα τους δώσουν τη δυνατότητα να προσεγγίσουν τους εκπαιδευόμενους, να αναπτύξουν σχέσεις μαζί τους, να παρακινήσουν το ενδιαφέρον για μάθηση, να προσδιορίσουν και να αποσαφηνίσουν τους εκπαιδευτικούς στόχους ενός προγράμματος, να επενδύσουν στις εμπειρίες των εκπαιδευομένων και να μάθουν τους εκπαιδευόμενους να μαθαίνουν.

γ) τεχνικές γνώσεις: να είναι σε θέση να χρησιμοποιούν τα διαθέσιμα μέσα και τεχνικές, όπως ο Η/Υ, τα οπτικοακουστικά μέσα, σωματικές τεχνικές έκφρασης.

δ) κοινωνικές και πολιτικές γνώσεις: να αντιμετωπίζουν κριτικά τους κοινωνικοοικονομικούς μηχανισμούς, να έχουν επίγνωση του εκάστοτε κοινωνικού πλαισίου και να εντάσσουν σε αυτό οποιαδήποτε παιδαγωγική κατάσταση.

ε) θεσμικές γνώσεις: να έχουν τη γνώση και ικανότητα για τη διατήρηση επαφών με αρμόδιους που δραστηριοποιούνται τόσο σε τοπικό, όσο και σε διεθνές επίπεδο, ώστε να μπορούν να εκμεταλλεύονται τους διαθέσιμους πόρους και δυνατότητες.

Εκτός από τα παραπάνω γνωρίσματα ο σύγχρονος εκπαιδευτής ενηλίκων χρειάζεται να διαθέτει ένα σύνολο κατάλληλων γνώσεων, ικανοτήτων και καταστάσεων. Κλασική θεωρείται η ταξινόμηση των γνώσεων και των στάσεων που θα πρέπει να κατέχει ο εκπαιδευτής ενηλίκων των Mocker και Noble (1981), σύμφωνα με την οποία σημαντική θέση κατέχει: 1) η ικανότητα για αποτελεσματική επικοινωνία, συνεργασία, διαπραγμάτευση, αντιμετώπιση των τριβών και εμπύχωση των εκπαιδευομένων, 2) η ικανότητα για προγραμματισμό, στοχοθεσία και λήψη αποφάσεων κατά τη μαθησιακή διαδικασία, 3) η ικανότητα για επεξεργασία και εξεύρεση εναλλακτικών λύσεων, 4) η ικανότητα για ανάπτυξη δημιουργικών δράσεων και ανάληψη πρωτοβουλιών, 5) η δημιουργία κλίματος που θα ενθαρρύνει τη συμμετοχή των εκπαιδευομένων, 6) η ικανότητα για ανάπτυξη σχέσεων με άλλους κοινωνικούς φορείς, 7) η ικανότητα του εκπαιδευτή να προσαρμόζει τον ρυθμό μάθησης σύμφωνα με τις δυνατότητες και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε εκπαιδευόμενου και 8) η ικανότητα για αξιολόγηση της πορείας του έργου που αναλαμβάνει, καθώς και αυτοαξιολόγηση (Κόκκος, 2003: 221).

Επιπρόσθετα, η σημασία των συμβουλευτικών προσόντων του εκπαιδευτή ενηλίκων επισημαίνεται από την Bland (2004: 6-9), η οποία τονίζει ότι μέσα από τη συμβουλευτική διαδικασία ο εκπαιδευτής ως σύμβουλος εξουσιοδοτεί τον μαθητή να ανακαλύψει όλες τις πλευρές του και να συμμετάσχει στη λήψη αποφάσεων. Με αυτό τον τρόπο ο εκπαιδευόμενος αισθάνεται άνετα, χτίζει συνεργασίες με τους άλλους εκπαιδευόμενους και ενθαρρύνει την ατομική του ανάπτυξη. Το αποτελεσματικό πρότυπο του συμβούλου βασίζεται στις εξής παραμέτρους:

- Να μπορεί ο εκπαιδευτής να οργανώνει τις εκπαιδευτικές υπηρεσίες,
- Να κατανοεί τους εκπαιδευομένους και τα προσωπικά χαρακτηριστικά τους,
- Να διερευνά τις αξίες, τα ενδιαφέροντα, τις ικανότητες και τους μαθησιακούς σκοπούς των εκπαιδευομένων,

- Να φανερώνει διάφορα ενδιαφέροντα για την επιτυχή έκβαση των ακαδημαϊκών, προσωπικών και επαγγελματικών στόχων των εκπαιδευομένων,
- Να υπερασπίζεται τις ακαδημαϊκές και μαθητικές υπηρεσίες στήριξης (στις περιπτώσεις που κάτι τέτοιο είναι ενδεδειγμένο),
- Να καταστήσει σαφές στον εκπαιδευόμενο ότι σκοπός της παρότρυνσής του είναι η εμπύχωση και όχι ο έλεγχος. Να τού δώσει να καταλάβει ότι η προσαρμοστικότητα θα πρέπει να γίνει μέρος των στόχων του και της εκπλήρωσής του και να τού εκφράζει την εμπιστοσύνη για την επιτυχή εφαρμογή των ικανοτήτων του.
- Να είναι καλός ακροατής, να επιτρέπει στον εκπαιδευόμενο να εκφράζει τη γνώμη του και να απαντά με ειλικρίνεια στις ερωτήσεις που του υποβάλλει.
- Να τον βοηθάει να εξερευνήσει τις αξίες και ικανότητές του.

Η εκπαίδευση ενηλίκων έχει περιγραφεί από τον Thomson (στο Rogers, 1999: 230-231) ως μια δραστηριότητα στην οποία όλοι οι συμμετέχοντες «εναλλάσσονται στους ρόλους του εκπαιδευόμενου, του εκπαιδευτή και του ατόμου». Οι διδάσκοντες παρακολουθούν, ακούνε, διαβάζουν και αξιολογούν, ενώ παράλληλα αποτιμούν την εργασία των συμμετεχόντων, όπως και ο εκπαιδευόμενος μιλούν, γράφουν και παρουσιάζουν την καινούρια μάθηση με διαφορετικούς τρόπους. Αυτή η εναλλαγή των ρόλων μεταξύ διδασκόντων και διδασκομένων είναι η πιο αποτελεσματική μέθοδος μάθησης.

Συνοψίζοντας, για την αποτελεσματική επικοινωνία εκπαιδευτή - εκπαιδευομένων απαιτείται σεβασμός των αντιλήψεων, των βιωμάτων και των εμπειριών των συμμετεχόντων, ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης και της αυτοπεποίθησής τους, χρήση κατανοητού γλωσσικού κώδικα, διαρκής ενθάρρυνση των εκπαιδευομένων να εκφράζουν τις ανησυχίες και τους φόβους τους και ανάπτυξη θετικού παιδαγωγικού κλίματος. Επίσης, σημαντική προϋπόθεση επικοινωνίας εκπαιδευτών - εκπαιδευομένων αποτελεί η κατάλληλη κατάρτιση των εκπαιδευτών, ώστε να είναι σε θέση να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις του ρόλου τους, που ξεπερνούν την απλή γνώση του γνωστικού αντικείμενου το οποίο διδάσκουν (Βαϊκούση, 2003: 192-193). Επιπρόσθετα, κάνοντας λόγο για τις δυσκολίες στην επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων, η Βαϊκούση (στο Βεργίδης, 2003: 185-187) θεωρεί την επικοινωνία εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων κομβικό σημείο της μαθησιακής διαδικασίας. Εκτιμά ότι το είδος και η ποιότητα της επικοινωνίας αυτής επηρεάζουν την ποιότητα και την έκβαση της εκπαιδευτικής

διαδικασίας. Για να μπορέσουν οι εκπαιδευόμενοι να εκφραστούν, χρειάζεται να νιώσουν την ασφάλεια, την αποδοχή και την επιθυμία κάποιου να τους ακούσει. Η ενεργητική ακρόαση και η ανάπτυξη ενός θετικού παιδαγωγικού κλίματος είναι το κλειδί της αποτελεσματικής επικοινωνίας.

2.6 Η θεωρία της Ανδραγωγικής

Η Ανδραγωγική, η οποία αναπτύχθηκε ως θεωρία στα τέλη της δεκαετίας του 1960 και επικράτησε περίπου έως το τέλος της δεκαετίας του 1980, ορίζεται «ως η τέχνη και η επιστήμη να βοηθάς ενήλικους να μαθαίνουν». Η θεωρία αυτή αναπτύχθηκε από τον Malcolm Knowles, ο οποίος τη θεωρεί «ολοκληρωμένη θεωρία της μάθησης των ενηλίκων» και την εντάσσει στη σφαίρα των ανθρωπιστικών προσεγγίσεων της εκπαίδευσης ενηλίκων.

Η θεωρία της Ανδραγωγικής υποστηρίζει ότι η μάθηση είναι μια διαδραστική διεργασία ερμηνείας, η οποία οδηγεί στον συνεχή μετασχηματισμό των βιωμάτων των ενήλικων εκπαιδευομένων. Το άτομο, στην πορεία προς την ωρίμανσή του, συσσωρεύει σημαντικό αριθμό εμπειριών, οι οποίες αποκτούν νόημα διαμέσου της διεργασίας της μάθησης. Η θεωρία της Ανδραγωγικής αναφέρεται στην ανάγκη των ενήλικων εκπαιδευομένων για αυτοπραγμάτωση, δηλαδή, για αναγνώριση και ανάπτυξη όλου του δυναμικού τους. Δίνει ιδιαίτερη έμφαση στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτές μπορούν να διευκολύνουν τους εκπαιδευομένους, ώστε να επιτύχουν αυτόν τον στόχο. Η προαναφερθείσα θεωρία υποστηρίζει, επίσης, ότι οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι έχουν ορισμένα χαρακτηριστικά που τους διαφοροποιούν από τα παιδιά. Για αυτόν τον λόγο χρειάζονται διαφορετικού τύπου εκπαίδευση από αυτή των παιδιών και των εφήβων (Κόκκος, 2005: 48-52· ΥΠΕΠΘ/ΙΔΕΚΕ, 2008: 34-38). Η θεωρία της Ανδραγωγικής, σύμφωνα με τον Knowles (στο Κόκκος, 2005: 48-49), στηρίζεται σε έξι παραδοχές:

1. Οι ενήλικοι έχουν ανάγκη να γνωρίζουν για ποιον λόγο πρέπει να παρακολουθήσουν το εκάστοτε σεμινάριο.
2. Έχουν την ανάγκη και ικανότητα να αυτοκαθορίζονται, δηλαδή είναι ικανοί να παίρνουν μόνοι τους αποφάσεις ζωής και έχουν τη ψυχολογική ανάγκη να τους αντιμετωπίζουν ανάλογα.
3. Οι ενήλικοι έχουν απόθεμα εμπειριών που είναι μεγαλύτερο και διαφορετικής υφής από εκείνο των παιδιών.

4. Οι ενήλικοι θέλουν οι αποκτηθέντες γνώσεις να συσχετίζονται με τις συνθήκες που αντιμετωπίζουν.
5. Ο μαθησιακός προσανατολισμός των ενηλίκων επικεντρώνεται στο πρόβλημα και όχι στην απόκτηση αφηρημένων, ακαδημαϊκών γνώσεων.
6. Τα πιο σημαντικά κίνητρα μάθησης για τους ενήλικους είναι τα εσωτερικά, όπως είναι η ανάγκη για αυτοεκτίμηση και η ανάγκη για ικανοποίηση από την εργασία.

Οι εκπαιδευτικές πρακτικές, σύμφωνα με τις παραπάνω παραδοχές, αναφέρουν ότι το μαθησιακό κλίμα σε κάθε πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων πρέπει να χαρακτηρίζεται από αλληλοσεβασμό και αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων. Παράλληλα, το εκπαιδευτικό πρόγραμμα πρέπει να δομείται σύμφωνα με τις ανάγκες των εκπαιδευομένων και η εκπαίδευσή τους να συνδέεται με τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στο κοινωνικό πλαίσιο. Επίσης, οι εκπαιδευόμενοι πρέπει να συμμετέχουν ενεργά σε όλα τα στάδια (σχεδιασμός, αποφάσεις για το ρυθμό εκπαίδευσης, κ.α) πραγματοποίησης του προγράμματος. Ο εκπαιδευτής είναι περισσότερο συντονιστής των ενεργειών, μια πηγή μάθησης που αξιοποιείται από τους εκπαιδευόμενους, παρά ένας καθοδηγητής και οι εκπαιδευτικές τεχνικές που επιλέγονται στοχεύουν στην αλληλεπίδραση, στην ανταλλαγή εμπειριών, στην ευρετική πορεία προς γνώση, στη συλλογικότητα, στη συμμετοχή, όπως είναι οι ομαδικές εργασίες, οι συζητήσεις και η αξιοποίηση της εμπειρίας για την ανάπτυξη της μάθησης (Κόκκος, 1999: 61-62).

Στην ανδραγωγική προσέγγιση ασκήθηκε έντονη κριτική που οδήγησε στη «μη αποδοχή» της θεωρίας. Ένα πρώτο σημείο κριτικής συνδέεται με τις απόψεις του Knowles, οι οποίες δεν βασίζονται σε ευρεία βάση ερευνητικών δεδομένων και συνεπώς η εμπειρική τους επαλήθευση είναι ανεπαρκής. Δεν πρόκειται, λοιπόν, για μια ολοκληρωμένη θεωρία, αλλά μάλλον για μια ανθρωπιστική προσέγγιση της εκπαίδευσης ενηλίκων (Jarvis, 1985: 100-101). Επιπρόσθετα, η ανδραγωγική διαχωρίζει κάθετα τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν οι ενήλικοι από τον τρόπο των ανηλίκων (Jarvis, 1985: 98-99). Το χαρακτηριστικό του αυτοκαθορισμού δεν αποτελεί αποκλειστικό προνόμιο των ενηλίκων εκπαιδευομένων, ώστε να αρκεί να στηριχθεί σε αυτό μια διαφορετική προσέγγιση για την εκπαίδευσή τους. Τέλος, ένα τρίτο σημείο της κριτικής σχετίζεται με την έμφαση που δίνει ο Knowles στις δυνατότητες αυτοκαθορισμού του ατόμου, παραγνωρίζοντας την επιρροή του κοινωνικού περιγύρου. Η επιρροή αυτή, όμως, είναι δυνατόν να οδηγήσει σε αντίθετα

αποτελέσματα από εκείνα ο Knowles που προσδοκά (Κόκκος, 2005: 51-52· Jarvis, 1985:100-101).

3^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΣΔΕ ΚΑΙ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

3.1 Αξιολόγηση αποτελεσματικότητας

Η αξιολόγηση, σύμφωνα με όσα διατυπώνει ο Βεργίδης (1999: 113-127), θεσμοθετείται και αναπτύσσεται προς τρεις κατευθύνσεις:

- 1) προς την κατεύθυνση της αξιολόγησης πολιτικών, οικονομικών κοινωνικών και εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων,
- 2) προς της κατεύθυνση αξιολόγησης προγραμμάτων περιφερειακών και τοπικών φορέων. Σε αυτή την κατεύθυνση εντάσσεται η αξιολόγηση σχολείων, εκπαιδευτικών ιδρυμάτων καθώς και η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας εκπαιδευτικών προγραμμάτων, όπως αυτά υλοποιούνται στα πλαίσια του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας και
- 3) προς την κατεύθυνση της εξατομικευμένης αξιολόγησης των εκπαιδευομένων και των εκπαιδευτών. Η εξατομικευμένη αξιολόγηση έχει αναπτυχθεί κυρίως στα πλαίσια του εκπαιδευτικού συστήματος.

Συνεπώς, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αναφέρεται σε όλους τους παράγοντες που αφορούν το θεσμικό πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος, τη σχολική μονάδα και το έργο του εκπαιδευτικού. Επίσης, ανάλογα με τους στόχους της εκάστοτε αξιολόγησης μπορεί να προσδίδεται στη διαδικασία αξιολόγησης διαφορετικός προσανατολισμός, ελεγκτικός ή ανατροφοδοτικός. Στην πρώτη περίπτωση η αξιολόγηση μετρά τον βαθμό στον οποίο επιτεύχθηκαν οι προκαθορισμένοι στόχοι εστιάζοντας στο αποτέλεσμα και αποσκοπεί άμεσα στον έλεγχο της εκπαιδευτικής πράξης και στην αποτελεσματικότητα ευρύτερα. Στη δεύτερη περίπτωση η αξιολόγηση έχει ανατροφοδοτικό χαρακτήρα με στόχο την ευρύτερη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου (Ζουγανέλη, Καφετζόπουλος & Τσάφος, 2007: 135-151).

Επιπρόσθετα, κρίνεται σημαντική, σύμφωνα με τον Βεργίδη (1999: 113-127), η διάκριση της αξιολόγησης από την παρακολούθηση (monitoring) της εφαρμογής ενός εκπαιδευτικού μέτρου ή ενός εκπαιδευτικού προγράμματος, γεγονός που συνίσταται στη συστηματική συγκέντρωση στοιχείων για την εξέλιξή του και συνήθως αποτελεί έργο της διοίκησης του φορέα υλοποίησης. Η παρακολούθηση της εξέλιξης μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης δεν καταλήγει σε αξιολογικές κρίσεις, ενώ οι μελέτες αξιολόγησης καταλήγουν σε αξιολογικές κρίσεις, κατά κύριο λόγο σχετικά

με τον βαθμό αντιστοιχίας των παρεμβάσεων με τους σκοπούς και τους στόχους, την αποδοτικότητα της χρήσης πόρων και την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων.

Για την εκπαίδευση, και ειδικότερα για την εκπαίδευση ενηλίκων, η αξιολόγηση έχει ιδιαίτερη σημασία, εφόσον οδηγεί στη λήψη αναγκαίων αποφάσεων για την επιτυχή πραγματοποίηση των στόχων ενός εκπαιδευτικού προγράμματος που βρίσκεται σε εξέλιξη. Η αξιολόγηση καθίσταται σημαντική στον βαθμό που χρησιμοποιείται ως μέσο για τη βελτίωση του προγράμματος. Ο πιο σημαντικός στόχος σχετίζεται με την καταγραφή των θετικών στοιχείων και των αδυναμιών ενός προγράμματος, ώστε αυτό να τροποποιηθεί με βάση τις ανάγκες που διαπιστώνονται. Ένα ολοκληρωμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα απαιτεί συστηματική διάγνωση και αξιολόγησή του με βασικό στόχο τη διόρθωση των σφαλμάτων που προκύπτουν.

Σύμφωνα με την Καμαρινού (2001: 375-381), η εκπαιδευτική διαδικασία προσδιορίζεται από μια σειρά αλληλεξαρτώμενων παραγόντων, όπως οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές, οι μαθησιακές δραστηριότητες, το διδακτικό υλικό, το μαθησιακό περιβάλλον και το θεσμικό πλαίσιο. Το σύνολό τους καθορίζει την πραγματοποίηση των στόχων του προγράμματος. Επομένως, η αξιολόγηση που αφορά τον σχεδιασμό του προγράμματος κρίνεται αναγκαίο να απαντά σε κρίσιμα ερωτήματα, όπως (ό.π.):

- Βρίσκονται οι στόχοι, το περιεχόμενο και η μεθοδολογία του προγράμματος σε άμεση συνάφεια με τις ανάγκες και επιθυμίες των συμμετεχόντων του (εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων);
- Είναι συμβατό με τις δυνατότητες των υλοποιητών του και πώς αυτοί μπορούν να υποστηριχθούν για την αποτελεσματικότερη υλοποίησή του;
- Έχουν ληφθεί υπόψη τα όρια του θεσμικού πλαισίου και των συνθηκών υλοποίησης και πώς αυτοί μπορούν να βελτιωθούν;
- Είναι η προτεινόμενη μεθοδολογία (παιδαγωγικές αρχές, υλικό, μέθοδοι, συνθήκες) η πλέον κατάλληλη ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι του εκπαιδευτικού προγράμματος;

Ο Βερδής (2001: 97-103) επισημαίνει ότι η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου είναι δυνατό να θεωρηθεί ως πυξίδα που μπορεί να κατευθύνει την εκπαιδευτική διαδικασία προς την υλοποίηση των εκάστοτε επιλεγμένων στόχων της εκπαιδευτικής πολιτικής. Για αυτό, λοιπόν, βασικός στόχος της αξιολόγησης δεν αποτελεί μόνο η στατική, τυπική διαδικασία

«μέτρησης» της αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής πράξης. Θα πρέπει μέσω της αξιολόγησης να επιδιώκεται η συνεχής βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας στην «παροχή εκπαιδευτικού αγαθού». Συνεπώς, για να επιτύχει η αξιολόγηση τον ρόλο της, να συμβάλει δηλαδή στη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης, πρέπει να τηρούνται ορισμένα κριτήρια. Βασικά κριτήρια για την αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος αποτελούν τόσο η απόκτηση γνώσεων, η ανάπτυξη δεξιοτήτων και η διαμόρφωση στάσεων, όσο και η βελτίωση της επαγγελματικής, οικονομικής ή κοινωνικής θέσης των ατόμων που εμπλέκονται στο πρόγραμμα. Συγκεκριμένα, τα κριτήρια ποιότητας που κατευθύνουν την αξιολόγηση των ΣΔΕ επικεντρώνονται:

- Στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του ατόμου και της ενεργής του συμμετοχής στο τοπικό οικονομικό, κοινωνικό και πολιτισμικό γίγνεσθαι
- Στην προώθηση της μετέπειτα συμμετοχής των εκπαιδευομένων σε δομή του τυπικού συστήματος εκπαίδευσης και σε άλλες δομές της δια βίου μάθησης
- Στον περιορισμό του φαινομένου του αναλφαριθμητισμού
- Στην καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού
- Στην προώθηση της κοινωνικής συνοχής
- Στην προώθηση της απασχολησιμότητας

3.2 Σκοπός αξιολόγησης

Ο γενικότερος σκοπός της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου σχετίζεται με την αποτίμηση των προσπαθειών και την κινητοποίηση όλων των παραγόντων που μετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία με στόχο την αναβάθμιση του εκπαιδευτικού αποτελέσματος. Επίσης, αφορά τη βελτίωση και ποιοτική αναβάθμιση όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ταυτόχρονα, μέσω της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου επιτυγχάνεται συνεχής ανατροφοδότηση και βελτίωση της παιδαγωγικής επικοινωνίας.

Ειδικότερα, με την αξιολόγηση επιδιώκονται, μεταξύ άλλων, και οι παρακάτω στόχοι (http://www.pi-schools.gr/paideia_dialogos/prot_axiologisi.pdf):

- η συνεχής βελτίωση της διδακτικής πρακτικής μέσα στην τάξη και η διαρκής επιστημονική, επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού,

- η αναβάθμιση της ποιότητας της σχολικής ζωής, η επιτάχυνση της υλοποίησης του εκπαιδευτικού προγράμματος και η άμβλυνση των ανισοτήτων μεταξύ των διαφόρων σχολικών μονάδων,
- ο περιορισμός της γραφειοκρατίας με την ταχύτερη μετάδοση των πληροφοριών και την αποτελεσματικότερη διοίκηση και λειτουργία των σχολικών μονάδων,
- ο εντοπισμός των δυνατοτήτων και των αδυναμιών του εκπαιδευτικού συστήματος,
- η διασφάλιση της δυνατότητας έγκαιρης και ισότιμης πρόσβασης όλων των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία και γενικότερα η εξασφάλιση ίσων ευκαιριών,
- η ενθάρρυνση της συμμετοχής του εκπαιδευτικού προσωπικού στις διαδικασίες εισαγωγής, αποδοχής και προώθησης των εκπαιδευτικών αλλαγών,
- η καλλιέργεια «κουλτούρας αξιολόγησης», ώστε η αξιολόγηση να αντιμετωπίζεται ως διαδικασία ανατροφοδότησης και ενίσχυσης του εκπαιδευτικού έργου,
- η ερμηνεία και η αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολογικής διαδικασίας με στόχο τη βελτίωση του επιστημονικού και επαγγελματικού προφίλ του εκπαιδευτικού προσωπικού και της εικόνας του σχολείου προς την κοινωνία,
- η ανάδειξη των ηγετικών και κοινωνικών ικανοτήτων/δεξιοτήτων εκείνων των εκπαιδευτικών που μπορούν να παίξουν πρωταγωνιστικό ρόλο σε θέσεις κλειδιά στην εκπαίδευση (στελέχη εκπαίδευσης κ.λπ.).

3.3 Ανάγκες εκπαιδευομένων

Ο Βεργίδης (2003) επιχειρώντας μια σφαιρική θεώρηση της έννοιας της ανάγκης, πρότεινε τον ακόλουθο ορισμό για την εκπαιδευτική ανάγκη, δίνοντας ταυτόχρονα και μια τυπολογία των εκπαιδευτικών αναγκών με κριτήριο τον βαθμό που αυτές συνειδητοποιούνται και εκφράζονται από τους εκπαιδευομένους: *«Εκπαιδευτικές ανάγκες δημιουργούνται όταν στις ενδοψυχικές ή/και διαπροσωπικές αλλαγές που συμβαίνουν στη ζωή των ανθρώπων ή/και στις αλλαγές που γίνονται στο περιβάλλον τους, η εκπαίδευση αποτελεί μια απάντηση που συμβάλλει στην προσαρμογή*

τους στη νέα κατάσταση». Τα ΣΔΕ αποτελούν βασική στρατηγική δράση του πλαισίου της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, το οποίο υπάγεται στο πλαίσιο της κοινωνικής ένταξης, καλύπτοντας ανάγκες των εκπαιδευομένων, οι οποίες αναφέρονται στις δυνατότητες ισότιμης συμμετοχής τους στην κοινωνική και οικονομική ζωή. Ταυτόχρονα, αυτή η κοινωνική και οικονομική ένταξη ομάδων του πληθυσμού συμβάλλει στην υλοποίηση τοπικών αναπτυξιακών πρωτοβουλιών (Καραλής, 2002: 22). Σε γενικές γραμμές τα άτομα που φοιτούν στα ΣΔΕ θέλουν είτε να αποκτήσουν το απολυτήριο Γυμνασίου, είτε να αποκτήσουν τη χαμένη τους αυτοεκτίμηση και αξιοπρέπεια, είτε να κάνουν πραγματικότητα τα χαμένα και ανεκπλήρωτα όνειρά τους και να ενταχθούν πάλι στο κοινωνικό σύνολο με νέες δεξιότητες και αντιλήψεις (Κώττη, 2008: 40).

3.4 Κριτήρια αποτελεσματικότητας

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία όλοι οι ορισμοί που δίνονται για την αποτελεσματικότητα προέρχονται από τις οικονομικές επιστήμες και απλοποιημένα θα υποστηρίζαμε ότι αποτελεσματικότητα είναι η ικανότητα της παραγωγής κάποιου προϊόντος με το λιγότερο δυνατό κόστος. Όσο αφορά την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα ο Χαλκιώτης (1999: 180) αναφέρει ότι «μια δραστηριότητα είναι αποτελεσματική εάν επιτυγχάνει τους στόχους της».

Σύμφωνα με όσα έχουν αναφερθεί σε προηγούμενες ενότητες της παρούσας εργασίας, βασικός στόχος των ΣΔΕ είναι η προώθηση της απασχόλησης και της κοινωνικής προσαρμογής ατόμων ανειδίκευτων που δεν έχουν ολοκληρώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση και δεν έχουν τα απαιτούμενα από την αγορά εργασίας προσόντα (Βεκρής, 2003: 6). Σύμφωνα με τον Ζαρίφη (2003: 14), τα ΣΔΕ οργανώθηκαν για να καλύψουν τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μελών της κοινωνίας, τα οποία βρέθηκαν στη «μη προνομιούχα» θέση να θεωρούνται ως οι «αποτυχημένοι του συστήματος». Βασικά κριτήρια για την αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος αποτελούν τόσο η απόκτηση γνώσεων, η ανάπτυξη δεξιοτήτων και η διαμόρφωση στάσεων όσο και η βελτίωση της επαγγελματικής, οικονομικής ή κοινωνικής θέσης των ατόμων που συμμετείχαν στο πρόγραμμα (Βεργίδης, 1999: 153).

Για να είναι αποτελεσματικά τα ΣΔΕ θα πρέπει οι διδακτικές μέθοδοι να είναι εστιασμένες στις ανάγκες των εκπαιδευομένων, να υπάρχουν εκπαιδευτές με κατάλληλα προσόντα, να γίνεται χρήση πληροφορικής και άλλων νέων τεχνολογιών και οι εκπαιδευόμενοι να αποκτούν προσόντα σχετικά με τις ανάγκες της τοπικής

αγοράς. Για να ικανοποιήσει τις ανάγκες των εκπαιδευομένων και να είναι αποτελεσματικό, το πρόγραμμα σπουδών στα ΣΔΕ δεν είναι καθορισμένο αλλά ευέλικτο. Ειδικότερα, είναι προσαρμοσμένο στις εκπαιδευτικές ανάγκες των ενηλίκων εκπαιδευομένων και δεν υλοποιείται στη βάση συγκεκριμένων σχολικών βιβλίων. Το ανοικτό πρόγραμμα σπουδών δίνει απεριόριστες δυνατότητες στους εκπαιδευτές να λειτουργήσουν με τρόπους διαφορετικούς από τους τρόπους που λειτουργούν οι συνάδελφοί τους στα τυπικά σχολεία. Η ΓΓΕΕ προτείνει για την υλοποίηση του συγκεκριμένου προγράμματος σπουδών των ΣΔΕ τους Γραμματισμούς (Πηγιάκη, 2003: 43).

Για κάποιους γραμματισμούς η ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας θεωρείται ως στόχος (κοινωνικός – περιβαλλοντικός), ενώ οι άλλοι γραμματισμοί έχουν περισσότερο γνωστικό, τεχνικό, πρακτικό και διευκολυντικό χαρακτήρα. Οι γραμματισμοί δηλαδή προσφέρουν βασική κατάρτιση και προετοιμάζουν για την εργασιακή ζωή, αναπτύσσοντας δεξιότητες στο πλαίσιο των προσωπικών ενδιαφερόντων των εκπαιδευομένων, αλλά και για δευτερεύοντα ενδιαφέροντα, όπως το θέατρο ή η μουσική. Για να είναι αποτελεσματικοί οι γραμματισμοί πρέπει να υλοποιούνται με βάση τις διδακτικές αρχές της αυτενέργειας, της βιωματικής μάθησης, της εποπτείας, της δυνατότητας επιλογής, της συμμετοχής των εκπαιδευομένων στις αποφάσεις που αφορούν τη μάθησή τους, της εξατομίκευσης της διδασκαλίας και της διαθεματικότητας της διδασκαλίας (Ματσαγγούρας, 2002: 106). Συνεπώς, απαιτούνται από τους εκπαιδευτικούς παιδαγωγικές προσεγγίσεις που να αποβλέπουν στην ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευομένων στη διαδικασία μάθησης, την καλλιέργεια της ατομικής πρωτοβουλίας, την ανάπτυξη κοινωνικής αλληλεπίδρασης μέσω της εργασίας σε ομάδες, τη δημιουργία συνθηκών μάθησης και έρευνας στα ΣΔΕ και σε άλλα μαθησιακά περιβάλλοντα, καθώς και σε περιβάλλοντα έξω από το σχολείο, την έγερση του ενδιαφέροντος των εκπαιδευομένων και το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία (Ευθυνόπουλος, 2010: 26). Πρέπει να τονιστεί ότι η ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων αποτελεί έναν από τους πιο σημαντικούς παράγοντες για την αποτελεσματικότητα των ΣΔΕ. Όταν ένα πρόγραμμα καλύπτει τις ανάγκες των συμμετεχόντων, τότε προωθείται η ενεργητική συμμετοχή τους, αφού όπως επισημαίνει ο Rogers (1999: 25): «Όλοι προσέρχονται με κάποιο σκοπό – και, αν δεν τον επιτύχουν, αργά ή γρήγορα θα διακόψουν την παρακολούθηση. Είναι πράγματι γνωστές πολλές περιπτώσεις ενηλίκων που παρακολουθούν κάποιο πρόγραμμα επί μεγάλο χρονικό διάστημα, αν

και μαθαίνουν ελάχιστα πράγματα, από ευγένεια ή αίσθηση καθήκοντος, αλλά τελικά όλοι εγκαταλείπουν την προσπάθεια».

Ο ρόλος του εκπαιδευτή στα ΣΔΕ αποτελεί, επίσης, σημαντικό παράγοντα για την αποτελεσματικότητά τους. Το έργο του είναι ιδιαίτερα απαιτητικό και γι' αυτό καλείται και οφείλει να διαδραματίσει έναν πολλαπλό ρόλο: του καθοδηγητή, εμπυχωτή, καταλύτη, διαμεσολαβητή, φίλου και συνεργάτη των εκπαιδευομένων (Κόκκος, 1999: 91). Ο εκπαιδευτής δεν θα πρέπει να αρκείται στο καθαρά διδακτικό έργο, αλλά ο ίδιος, ως ερευνητής, θα πρέπει να διαγιγνώσκει τις μορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευομένων, να διαμορφώνει πρόταση προγράμματος διδασκαλίας, να αξιολογεί, να ερευνά και να αναζητεί τρόπους επίλυσης προβλημάτων, να σχεδιάζει και να παράγει εκπαιδευτικό υλικό (ΦΕΚ 1003/22-7-2003). Με άλλα λόγια, ο ρόλος των εκπαιδευτικών στα ΣΔΕ θα πρέπει να είναι συμμετοχικός. Θα πρέπει, δηλαδή, οι εκπαιδευτικοί να εστιάζουν στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του εκπαιδευομένου, στην κριτική του σκέψη, στη μαθησιακή του ικανότητα και στις κοινωνικές του αξίες, προκειμένου αυτός να βρίσκεται σε θέση να ανταποκριθεί με επάρκεια στις υποχρεώσεις του ως ενεργός πολίτης με πολλαπλούς κοινωνικούς ρόλους (Βεκρής, 2003: 24). Τέλος, θα πρέπει οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες των εκπαιδευομένων να συνδεθούν με την καθημερινή τους ζωή και να τούς παρέχεται η δυνατότητα για επιπλέον πρακτική εφαρμογή των παρεχομένων γνώσεων σε φορείς της τοπικής κοινωνίας με παρουσία εκπαιδευτή. Επιπλέον, στόχος του εκπαιδευτή είναι η διαπραγμάτευση των αναγκών, των ενδιαφερόντων και των προσδοκιών, καθώς και ο προσδιορισμός των δυσχερειών που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευόμενοι. Ο εκπαιδευτής των ΣΔΕ οφείλει να προσαρμόζει το περιεχόμενο των εκπαιδευτικών ενοτήτων που θα διδάξει ανάλογα με το επίπεδο, τις ανάγκες, τις προσδοκίες, τις δεξιότητες, τα κίνητρα και τους μελλοντικούς στόχους κάθε εκπαιδευομένου, σε συνεργασία με τους υπόλοιπους συντελεστές του ΣΔΕ, έτσι ώστε οι όποιες επιμέρους δράσεις να είναι συντονισμένες και να λειτουργούν συνεργικά (Ψωφάκη, 2011: 40).

Ολοκληρώνοντας, αξίζει να επισημανθεί ότι τα ΣΔΕ δεν αναφέρονται αποκλειστικά στην παροχή γνώσεων που συνδέονται με την απασχόληση, αλλά και κοινωνικών δεξιοτήτων, όπως της δυνατότητας εξεύρεσης εναλλακτικών λύσεων, της επικοινωνίας, της συνεργατικότητας και της ανάπτυξης διαπροσωπικών σχέσεων. Για να είναι αποτελεσματικά τα ΣΔΕ θα πρέπει να ικανοποιούν τις προσδοκίες των εκπαιδευομένων για την επανένταξή τους στην τοπική κοινωνία με τη δημιουργία δικτύων συνεργασίας ανάμεσα στο σχολείο, την εκπαίδευση και τον επιχειρηματικό

κόσμο. Οι εκπαιδευόμενοι θα πρέπει να είναι ευχαριστημένοι από την επανασύνδεσή τους με την εκπαιδευτική διαδικασία, από τις καλές σχέσεις τους με τους εκπαιδευτές τους και από το ευέλικτο πρόγραμμα του ΣΔΕ. Παράλληλα, θα πρέπει να αποκτήσουν γνώσεις που θα τους βοηθήσουν στην ενδυνάμωση της αυτοπεποίθησής τους, στην ανάπτυξη της προσωπικής και επαγγελματικής τους ανέλιξης, στη βελτίωση των ενδοοικογενειακών τους σχέσεων και στην αποτελεσματικότερη επικοινωνία με τους συνανθρώπους τους ώστε να περιοριστεί το φαινόμενο του κοινωνικού αποκλεισμού.

4^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Η ΕΡΕΥΝΑ

Το κεφάλαιο αυτό αποτελεί κομβικό σημείο για την επίτευξη του βασικού στόχου της παρούσας διπλωματικής εργασίας που αφορά τη διερεύνηση των απόψεων ενήλικων εκπαιδευομένων των ΣΔΕ σχετικά με την αποτελεσματικότητα του προγράμματος που εφαρμόζεται σε αυτά. Στο πλαίσιο του συγκεκριμένου κεφαλαίου θα αναλυθεί η πορεία υλοποίησης της παρούσας έρευνας, προκειμένου να προχωρήσουμε στη συνέχεια στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων της. Ειδικότερα, θα γίνει προσπάθεια να περιγραφούν:

- α) ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας,
- β) η μεθοδολογία και οι τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν για τη συλλογή και επεξεργασία των δεδομένων,
- γ) οι διαδικασίες που ακολουθήθηκαν για τη διασφάλιση της εγκυρότητας και αξιοπιστίας της έρευνας.

4.1 Αναγκαιότητα έρευνας

Όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας, οι στόχοι που απαρτίζουν τη λειτουργία των ΣΔΕ, σύμφωνα με το ΦΕΚ 1003/22-7-2003, είναι: α) η ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης πολιτών 18 ετών και άνω, β) η επανασύνδεση των εκπαιδευομένων με τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης, γ) η απόκτηση σύγχρονων γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων που θα τους βοηθήσουν στην κοινωνική - οικονομική ένταξή τους, δ) η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των εκπαιδευομένων και ε) η συμβολή στην ένταξή τους ή τη βελτίωση της θέσης τους στον χώρο.

Η αναγκαιότητα διεξαγωγής της συγκεκριμένης έρευνας πηγάζει από τη διαπίστωση, μετά από επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, ότι οι περισσότερες ερευνητικές μελέτες σκιαγραφούν την αποτελεσματικότητα των ΣΔΕ μέσω των απόψεων των εκπαιδευτών ενηλίκων ή της διοίκησης των ΣΔΕ και όχι των ίδιων των εκπαιδευομένων, είτε αυτοί είναι τελειόφοιτοι είτε απόφοιτοι. Γίνεται, επομένως, μια μονομερή ανάλυση της αποτελεσματικότητας των ΣΔΕ, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι απόψεις των εκπαιδευόμενων που είναι, άλλωστε, οι άμεσοι αποδέκτες του έργου τους. Επιπρόσθετα, οι λιγοστές έρευνες που μελετούν την αποτελεσματικότητα μέσω των απόψεων των εκπαιδευομένων, βασίζονται σε μικρό δείγμα (συνήθως ενός ΣΔΕ), σε αντίθεση με την παρούσα έρευνα, της οποίας το δείγμα καλύπτει τα ΣΔΕ

Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης, βοηθώντας κατά αυτόν τον τρόπο στην γενικευσιμότητα των αποτελεσμάτων.

4.2 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των τελειόφοιτων και απόφοιτων εκπαιδευομένων των ΣΔΕ Δράμας, Καβάλας, Σερρών, Ξάνθης Κομοτηνής και Αλεξανδρούπολης αναφορικά με την επανασύνδεσή τους με συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης, την απόκτηση σύγχρονων γνώσεων και δεξιοτήτων, την ενίσχυση της αυτοεκτίμησής τους και κατ' επέκταση τη βελτίωση της επαγγελματικής, οικονομικής και κοινωνικής τους θέσης. Ειδικότερα, η έρευνα επιχειρεί να αναδείξει όλους τους παράγοντες εκείνους που συνέβαλαν στην αποτελεσματικότερη υλοποίηση του συγκεκριμένου προγράμματος αναφορικά με το περιεχόμενο του προγράμματος, την εκπαιδευτική διαδικασία, τις εκπαιδευτικές μεθόδους που εφαρμόστηκαν, τις απαιτήσεις των εκπαιδευομένων και τον ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων στην επίτευξη των στόχων του προγράμματος. Παράλληλα, μέσω της έρευνας επιχειρείται η διερεύνηση του βαθμού ικανοποίησης των αναγκών των εκπαιδευομένων σε γνώσεις και δεξιότητες με βάση τους στόχους του προγράμματος του ΣΔΕ. Για την αποτίμηση της αποτελεσματικότητας του προγράμματος του ΣΔΕ αξιοποιείται η προσωπική άποψη των εκπαιδευομένων που φοιτούν ή αποφοίτησαν από αυτά.

Τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα, στα οποία θα επιχειρήσουμε να δώσουμε απάντηση μέσα από την ανάλυση των ευρημάτων της έρευνας αφορούν:

1. τον βαθμό που το πρόγραμμα του ΣΔΕ ανταποκρίθηκε στις ανάγκες, τις προσδοκίες και τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευομένων.
2. τον βαθμό που επιτεύχθηκαν οι στόχοι του προγράμματος (ανάπτυξη επαγγελματικής και κοινωνικής θέσης, ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας των εκπαιδευομένων, εξέλιξη και αναβάθμιση των σπουδών).
3. τη διαμόρφωση του περιεχομένου του προγράμματος με βάση τις ανάγκες, τις εμπειρίες, τα κίνητρα και τις δυνατότητες των εκπαιδευομένων.
4. την αξιολόγηση της χρήσης ενεργητικών εκπαιδευτικών μεθόδων από τον εκπαιδευτή ενηλίκων με σκοπό την απόκτηση γνώσεων για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευομένων.

5. την αξιολόγηση της σύνδεσης του περιεχομένου του προγράμματος με την αξιοποίηση των προϋπαρχουσών γνώσεων και εμπειριών των εκπαιδευομένων.
6. τη συμβολή του εκπαιδευτή ενηλίκων για την επίτευξη των στόχων του προγράμματος.
7. τους παράγοντες του προγράμματος (περιεχόμενο προγράμματος, εκπαιδευτική διαδικασία, εκπαιδευτικές μέθοδοι/τεχνικές, εκπαιδευτής ενηλίκων) και το βαθμό στον οποίο αυτοί επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα του ΣΔΕ.

4.3 Μεθοδολογία έρευνας

Το είδος της προσέγγισης που επιλέχθηκε για την πραγματοποίηση της παρούσας έρευνας είναι η ποσοτική. Η ποσοτική έρευνα υλοποιείται με τη συστηματική συλλογή πληροφοριών από ερωτώμενους με σκοπό την κατανόηση ή την πρόβλεψη της συμπεριφοράς τμήματος του υπό εξέταση πληθυσμού. Παράλληλα, είναι συνυφασμένη με την επεξεργασία δεδομένων που απώτερο στόχο έχουν την εξεύρεση μιας απάντησης σε ένα συγκεκριμένο σύνολο ερωτήσεων. Τα ερωτήματα αυτά έχουν καθορισθεί με μεγάλη ακρίβεια και προσοχή, έτσι ώστε τα δεδομένα που θα συλλεχθούν να μπορούν να απαντούν στα συγκεκριμένα ερευνητικά ερωτήματα.

Η επιλογή της συγκεκριμένης μεθόδου δίνει έμφαση στη γενίκευση των αποτελεσμάτων της, παρέχοντας τη δυνατότητα υλοποίησης ερευνών μεγάλης έκτασης, στις οποίες καταγράφεται πληθώρα παραγόντων από έναν εκτεταμένο γεωγραφικά πληθυσμό. Επιπρόσθετα, συνεπάγεται μετρήσεις και γενικά χρήση αριθμών, προκειμένου να συλλέξει και να αναλύσει τα δεδομένα για το υπό διερεύνηση θέμα. Συγχρόνως, δίνει έμφαση στην εκτίμηση συγκεκριμένων παραγόντων και την αναζήτηση σχέσεων μεταξύ τους. Η ποσοτική έρευνα, επίσης, αποτελεί μια μέθοδο ποσοτικοποίησης των δεδομένων, καθώς μέσω αυτής καταγράφεται ο αριθμός των ατόμων που συμπεριφέρονται με τον έναν ή τον άλλο τρόπο. Επίσης, συνοδεύεται από πίνακες συχνότητας και ιστογράμματα και επιδέχεται πολύπλευρη στατιστική επεξεργασία και ανάλυση (<http://www.pre.uth.gr/wikies/03/doku.php>).

Η παρούσα έρευνα πεδίου πραγματοποιήθηκε κατά τους μήνες Μάρτιο και Απρίλιο του 2012 στους χώρους των ΣΔΕ Δράμας, Καβάλας, Σερρών, Ξάνθης, Κομοτηνής και Αλεξανδρούπολης. Στη συνέχεια επιδιώχθηκε η σύνδεση των

αποτελεσμάτων της με τα ερευνητικά ερωτήματα. Μετά την ολοκλήρωση της έρευνας και τον έλεγχο των ερωτηματολογίων ως προς την πληρότητα των απαντήσεων, πραγματοποιήθηκε η επεξεργασία των δεδομένων μέσω του στατιστικού προγράμματος SPSS 17.0 και η δημιουργία στατιστικών πινάκων (Παράρτημα Ι).

4.3.1 Το δείγμα

Ο Σιάρδος (2005: 77) αναφέρει ότι σε κάθε κοινωνική έρευνα ο ερευνητής καλείται να αντιμετωπίσει δυο περιπτώσεις: α) είτε να ασχοληθεί με ολόκληρο τον πληθυσμό (ολική έρευνα - απογραφή), β) είτε με ένα τμήμα του πληθυσμού (μερική έρευνα), προκειμένου να συλλέξει πληροφορίες για τα χαρακτηριστικά των μονάδων του πληθυσμού. Στις περισσότερες περιπτώσεις παράγοντες που σχετίζονται με τις δαπάνες, τον χρόνο και την πρόσβαση, αποτρέπουν συχνά τους ερευνητές από το να αναζητήσουν πληροφορίες στο σύνολο του πληθυσμού.

Συνεπώς, οι ερευνητές πρέπει να μπορέσουν να αποσπάσουν πληροφορίες και δεδομένα από μια μικρότερη ομάδα ή από μια υποομάδα του συνολικού πληθυσμού κατά τρόπο ώστε η γνώση που αποκομίζεται να είναι αντιπροσωπευτική του συνολικού πληθυσμού που βρίσκεται υπό μελέτη στην έρευνα. Αυτή η συγκεκριμένη υποομάδα αποτελεί το δείγμα. Σύμφωνα με τον Δαουτόπουλο (2005:84), η τεχνική καθορισμού και επιλογή του απαιτούμενου μεγέθους του δείγματος αποτελεί τη δειγματοληψία. Τα βασικά στοιχεία, τα οποία χαρακτηρίζουν ένα δείγμα είναι: α) το μέγεθός του και β) ο τρόπος με τον οποίο επιλέγεται από τον πληθυσμό που θα προκύψει.

Στην παρούσα έρευνα ο πληθυσμός ταυτίζεται με τους τελειόφοιτους και απόφοιτους εκπαιδευόμενους των ΣΔΕ Δράμας, Καβάλας, Σερρών, Ξάνθης, Κομοτηνής και Αλεξανδρούπολης των σχολικών ετών 2011-2012 (τελειόφοιτοι) και 2009-2010, 2010-2011 (απόφοιτοι). Από το σύνολο του πληθυσμού (120 τελειόφοιτοι, 65 απόφοιτοι το 2009-2010 και 80 απόφοιτοι το 2010-2011) των ΣΔΕ, οι 150 εκπαιδευόμενοι απάντησαν στο ερωτηματολόγιο. Ο συγκεκριμένος αριθμός κρίθηκε αναγκαίος και επαρκής για την ποσοτική ανάλυση των δεδομένων. Το δείγμα της έρευνας θεωρείται αντιπροσωπευτικό, διότι οι μετρήσεις προέρχονται από περιοχές - πόλεις με κοινές ιδιαιτερότητες, όπως φαινόμενο ανεργίας λόγω χαμηλών θέσεων εργασίας, χαμηλοί ρυθμοί ανάπτυξης λόγω της απόστασης από τα μεγάλα

αστικά κέντρα και μειωμένο ενδιαφέρον για την προσφορά της δια βίου μάθησης στην κοινωνία.

Η δειγματοληψία πραγματοποιήθηκε σε δυο επίπεδα. Για τη συλλογή δεδομένων από τελειόφοιτους εκπαιδευόμενους χρησιμοποιήθηκε ο μέγιστος δυνατός αριθμός των εκπαιδευομένων. Στο δεύτερο στάδιο, το οποίο περιλάμβανε συλλογή δεδομένων από απόφοιτους εκπαιδευόμενους των ΣΔΕ, εφαρμόστηκε απλή τυχαία δειγματοληψία. Στην απλή τυχαία δειγματοληψία κάθε μέλος του πληθυσμού που βρίσκεται υπό εξέταση έχει τις ίδιες πιθανότητες να επιλεγεί. Η πιθανότητα που υπάρχει αναφορικά με την επιλογή κάθε μέλους δεν επηρεάζεται από την επιλογή άλλων μελών του πληθυσμού, δηλαδή κάθε μια επιλογή είναι εντελώς ανεξάρτητη από την άλλη (Cohen & Manion, 2008: 164-165). Συγκεκριμένα, έγινε τυχαία επιλογή απόφοιτων εκπαιδευομένων από κατάλογο που διέθεταν τα ΣΔΕ που συμμετείχαν στην έρευνα, στον οποίο αναγραφόταν το σύνολο του πληθυσμού των απόφοιτων των σχολικών ετών 2009-2010 και 2010-2011. Η επιλογή έγινε από το σύνολο των ονομάτων των αποφοίτων του καταλόγου, έως ότου συμπληρωθεί ο αριθμός που απαιτούταν για να συγκροτηθεί το δείγμα.

4.3.2 Ερευνητική μέθοδος

Το εργαλείο συλλογής δεδομένων που κρίθηκε κατάλληλο για την υλοποίηση της παρούσας ποσοτικής έρευνας είναι το δομημένο (αυτοσυμπληρούμενο) ερωτηματολόγιο καθώς (Cohen & Manion, 2008: 218-219):

α) η συμπλήρωσή του είναι απλή και μη χρονικά περιορισμένη, αφού κάθε ερωτώμενος επιλέγει τον χρόνο που μπορεί να διαθέσει για τη συμπλήρωσή του,

β) είναι πιο αξιόπιστο σε σχέση με τη συνέντευξη, καθώς διατηρείται η ανωνυμία του ερωτώμενου, γεγονός το οποίο παροτρύνει την ειλικρίνεια, διευκολύνοντας τον ίδιο να εκφράσει ελεύθερα την άποψή του και να την καταγράψει χωρίς ηθικούς φραγμούς,

γ) το περιεχόμενο των ερωτήσεων κατευθύνει την έρευνα στην άντληση συγκεκριμένων στοιχείων, δίχως την υποκειμενική αντίληψη και ερμηνεία του προφορικού λόγου,

δ) είναι πιο οικονομικό σε σχέση με τη συνέντευξη από άποψη χρημάτων και χρόνου, αφού δεν εμπλέκονται περεταίρω χρονοβόρες διαδικασίες καταγραφής των δεδομένων της έρευνας (απομαγνητοφώνηση σε περίπτωση συνέντευξης), ενώ ταυτόχρονα μπορεί να ταχυδρομηθεί,

ε) τέλος, το ερωτηματολόγιο, ως τεχνική συλλογής των ερευνητικών δεδομένων της ποσοτικής προσέγγισης, χρησιμοποιείται και αξιοποιείται ευρύτατα από τις κοινωνικές επιστήμες.

Όπως και οποιοδήποτε άλλο μεθοδολογικό εργαλείο, έτσι και η χρήση του ερωτηματολογίου δεν παρουσιάζει μόνο θετικά στοιχεία αλλά και μειονεκτήματα, τα οποία οφείλει ο ερευνητής να έχει διαρκώς υπόψη του προκειμένου να προσπαθεί να τα μειώσει στο ελάχιστο δυνατό. Συγκεκριμένα, λόγω της απουσίας προσωπικής επαφής του ερευνητή με τους ερωτώμενους, αυξάνεται η πιθανότητα ανακρίβειας στις απαντήσεις των τελευταίων, καθώς και η απουσία του αυθορμητισμού και της ειλικρίνειάς τους. Ανασταλτικός παράγοντας αποτελεί, επίσης, ο χρόνος που μεσολαβεί από τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων μέχρι την επιστροφή τους. Επίσης, τα ερωτηματολόγια, εξαιτίας της έκτασης ή της σύνταξης των ερωτήσεων, μπορεί να παρουσιάζουν προβλήματα για άτομα μειωμένου αλφαριθμητισμού και συχνά συμπληρώνονται βιαστικά, με αποτέλεσμα να εκλογικεύονται οι απαντήσεις των ερωτώμενων. Για αυτό τον λόγο κρίνεται αναγκαία η διενέργεια πιλοτικής έρευνας, καθώς επιτρέπει να εντοπισθούν και να αντιμετωπιστούν τυχόν προβλήματα της ερευνητικής μεθοδολογίας ή του ερευνητικού εργαλείου (περιεχόμενο, διατύπωση, έκταση) ώστε να είναι κατάλληλα για το δείγμα που έχει τεθεί ως στόχος (Cohen & Manion, 2008: 219).

Προκειμένου να επιτευχθεί η ελαχιστοποίηση των πιθανών σφαλμάτων των ερωτώμενων εκπαιδευομένων, οι Cohen & Manion (2008: 418-420) υποστηρίζουν ότι το ερωτηματολόγιο είναι αναγκαίο να κεντρίζει το ενδιαφέρον του ερωτώμενου και να εκμαιεύει απαντήσεις, όσο το δυνατόν πλησιέστερες στην αλήθεια. Παράλληλα, θα πρέπει να σχεδιάζεται με τέτοιο τρόπο, ώστε ο ερωτώμενος να αντιλαμβάνεται εύκολα τις ερωτήσεις και να μπορεί να απαντά με ακρίβεια, σαφήνεια και ταχύτητα σε αυτές. Όσο αφορά την εμφάνιση του ερωτηματολογίου θα πρέπει να υπάρχει στην αρχή της πρώτης σελίδας ο τίτλος της έρευνας, ο φορέας που την πραγματοποιεί καθώς και η ρητή δήλωση ότι οι σχετικές ατομικές πληροφορίες είναι εμπιστευτικές και θα δημοσιευτούν μόνο με τη μορφή συγκεντρωτικών πινάκων.

Οι παραπάνω επισημάνσεις που αφορούν τον τρόπο σχεδιασμού του ερωτηματολογίου εφαρμόστηκαν στην παρούσα έρευνα. Συγκεκριμένα, στο δομημένο ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα δόθηκε ιδιαίτερη προσοχή και έμφαση στα εξής σημεία:

- στην αποφυγή «κατευθυνόμενων ερωτήσεων», όπου η διατύπωσή τους γίνεται με τέτοιο τρόπο, ώστε να προδιαθέτει τον εκπαιδευόμενο να δώσει μια συγκεκριμένη απάντηση,
- στη χρήση απλής και οικείας γλώσσας, ώστε οι ερωτήσεις να είναι κατανοητές από τους εκπαιδευόμενους,
- στην αποφυγή των διπλών αρνήσεων κατά τη διατύπωση των ερωτήσεων και
- γενικά, στην κατασκευή ενός κατανοητού και σύντομου ερωτηματολογίου που μπορεί να χρησιμοποιηθεί εύκολα από τον εκπαιδευόμενο.

Πριν τη χορήγηση του ερωτηματολογίου στο σύνολο του πληθυσμού, πραγματοποιήθηκε πιλοτικά η εφαρμογή του σε μικρό δείγμα τελειόφοιτων εκπαιδευομένων του ΣΔΕ Δράμας, ώστε να εντοπιστούν και να διορθωθούν τυχόν λάθη ή παραλήψεις και να λάβει την τελική του μορφή.

Σε πρώτο επίπεδο, το ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε σε έντυπη μορφή και παραδόθηκε ιδιοχείρως στο διευθυντή του ΣΔΕ Δράμας και ταχυδρομικώς στους διευθυντές των ΣΔΕ Καβάλας, Ξάνθης, Σερρών, Κομοτηνής και Αλεξανδρούπολης, οι οποίοι και στη συνέχεια ανέλαβαν τη χορήγησή του στους τελειόφοιτους εκπαιδευόμενους των ΣΔΕ. Η διανομή του στους απόφοιτους των αντίστοιχων ΣΔΕ υλοποιήθηκε ύστερα από τυχαία επιλογή τους από τους καταλόγους αποφοίτων που διέθεταν τα αντίστοιχα ΣΔΕ του σχολικού έτους 2009-2010 και 2010-2011. Έπειτα από την τηλεφωνική επικοινωνία με τους απόφοιτους που είχαν επιλεγεί, κατά τη διάρκεια της οποίας ενημερώθηκαν για τον σκοπό και το αντικείμενο της έρευνας, ζητήθηκε από αυτούς, εφόσον ήταν δυνατό, να προσέλθουν στο αντίστοιχο ΣΔΕ σε διάστημα μιας εβδομάδας ώστε να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο, συμμετέχοντας με αυτό τον τρόπο στην έρευνα.

Αναφορικά με την ταυτότητα της έρευνας, αυτή υποδηλώνεται στην αρχική σελίδα του ερωτηματολογίου, όπου παρουσιάζεται σύντομη εισαγωγή, η οποία παρουσιάζει το αντικείμενο και το θέμα της έρευνας. Παράλληλα, για λόγους δεοντολογίας, η εισαγωγή βεβαιώνει τους εκπαιδευόμενους για την τήρηση της ανωνυμίας τους, παράγοντας ιδιαίτερα σημαντικός καθώς εξασφαλίζει ουσιαστικότερη συνεργασία. Χαρακτηριστικά, οι Frankfort-Nachmias και Nachmias (στο Cohen & Manion, 2008: 99) αναφέρουν ότι *«η υποχρέωση να προστατευτεί η ανωνυμία των συμμετεχόντων σε μια έρευνα και να κρατηθούν τα στοιχεία της έρευνας*

εμπιστευτικά είναι ουσιαστική. Πρέπει να εξασφαλίζεται με κάθε κόστος, εκτός αν γίνουν ρυθμίσεις περί του αντιθέτου και εκ των προτέρων με τους συμμετέχοντες».

Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου ταξινομούνται σε δυο θεματικά μέρη (α μέρος & β μέρος). Συγκεκριμένα, οι ερωτήσεις του α' μέρους αφορούν τα «ατομικά στοιχεία» των τελειόφοιτων και απόφοιτων εκπαιδευομένων, όπως φύλο, ηλικία και εργασιακή κατάσταση (εργαζόμενοι/άνεργοι). Οι απαντήσεις από αυτή την κατηγορία αποσκοπούν στην απόκτηση ολοκληρωμένης εικόνας του δείγματος σε σχέση με τα ατομικά του χαρακτηριστικά και την αναζήτηση της εξάρτησης της αποτελεσματικότητας του ΣΔΕ με το φύλο, την ηλικία και την εργασιακή κατάσταση.

Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου με τίτλο «Αξιολόγηση εκπαιδευτικού προγράμματος» περιλαμβάνει είκοσι τρεις (23) ερωτήσεις κλειστού τύπου κλίμακας Likert, οι οποίες αποσκοπούν στην προσέγγιση των ερευνητικών ερωτημάτων και, επομένως, στην αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του ΣΔΕ σε σχέση με την επίτευξη των στόχων του. Επιπλέον, μέσω των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου προσδοκείται η δυνατότητα διασταύρωσης των αποκρίσεων για τη μεγιστοποίηση της αξιοπιστίας των αποτελεσμάτων.

4.4 Αξιοπιστία και εγκυρότητα

Για να θεωρηθεί μια ερευνητική μελέτη αξιόπιστη, πρέπει να αποδείξει ότι στην περίπτωση που διεξαγόταν για δεύτερη φορά σε μια παρόμοια ομάδα συμμετεχόντων και σε ένα παρόμοιο περιβάλλον, θα είχαμε ως αποτέλεσμα τα ίδια ερευνητικά δεδομένα. Συγκριμένα, η αξιοπιστία αναφέρεται στον βαθμό σταθερότητας των μετρήσεων και τον βαθμό συμφωνίας μεταξύ επαναλαμβανόμενων μετρήσεων κάτω από τις ίδιες συνθήκες. Ο βαθμός συμφωνίας - σταθερότητας μεταξύ δύο μετρήσεων ονομάζεται συντελεστής αξιοπιστίας. Αξίζει να σημειωθεί ότι στην παρούσα έρευνα η επανάληψη της μέτρησης για τον έλεγχο της αξιοπιστίας δεν είναι εφικτή, καθώς σημαντική παράμετρος αποτελεί η δεδομένη χρονική στιγμή που διανέμεται το ερωτηματολόγιο. Η αξιοπιστία αποτελεί προϋπόθεση για μια έρευνα, αλλά δεν είναι επαρκής. Η έρευνα θα πρέπει συγχρόνως να είναι και έγκυρη. Η εγκυρότητα αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο για την ύπαρξη μιας αποτελεσματικής έρευνας. Αφορά τον έλεγχο για το κατά πόσο ένα θέμα περιγράφει αυτό που υποτίθεται ότι πρέπει να περιγράφει (Cohen & Manion, 2008: 195-197).

Στην παρούσα έρευνα για τον έλεγχο της αξιοπιστίας λήφθηκαν μέτρα που επιτρέπουν την ελαχιστοποίηση των παροδικών διακυμάνσεων στις απαντήσεις των

εκπαιδευομένων. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκε ο εσωτερικός έλεγχος των ερωτήσεων, ο οποίος περιλαμβάνει ερωτήσεις ίδιου περιεχομένου διατυπωμένες με διαφορετικούς τρόπους (Sudman & Bradburn, 2004: 167-168). Επίσης, για τη μελέτη των αντιλήψεων των εκπαιδευομένων στα ΣΔΕ, δεν χρησιμοποιήθηκαν ερωτήσεις γνώμης, αλλά αναπτύχθηκαν ερωτήσεις κλειστού τύπου με διαβάθμιση της τακτικής κλίμακας Likert (1: λίγο, 2: μέτρια, 3: πολύ, 4: άριστα), οι οποίες μπορούν να πετύχουν μεγαλύτερο βαθμό αξιοπιστίας, καθώς μπορούν να καταγράψουν διαβαθμισμένες τις τοποθετήσεις των υποκειμένων σε μια θέση. Επιπλέον, με την πιλοτική διανομή το ερωτηματολόγιο αναπροσαρμόστηκε και έγινε περισσότερο κατανοητό με σκοπό διαβάζοντας το κάποιος για δεύτερη φορά να δίνει τις ίδιες απαντήσεις.

5^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

5.1 Παρουσίαση συχνότητων

Στο παρόν κεφάλαιο ακολουθεί η περιγραφική ανάλυση των δεδομένων της ποσοτικής έρευνας. Παρουσιάζονται οι συχνότητες κατανομής των μεταβλητών και συγκεκριμένα υπολογίζονται οι συχνότητες (frequencies), τα ποσοστά (percents), τα έγκυρα ποσοστά (valid percents) και τα αθροιστικά ποσοστά (cumulative percents), με τη βοήθεια του στατιστικού προγράμματος SPSS 17.0. Η απεικόνιση των αποτελεσμάτων σε πίνακες παρουσιάζεται στο παράρτημα I (Πίνακες E1 έως E23) της παρούσας εργασίας.

Αναλυτικά, με βάση το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου, η σύνθεση του δείγματος που εξετάστηκε στην παρούσα έρευνα, όπως αυτή απεικονίζεται στους παρακάτω πίνακες, είναι η εξής:

- ως προς το φύλο, το δείγμα αποτελείται από 90 άνδρες, σε ποσοστό 60% και 60 γυναίκες, σε ποσοστό 40% (πίνακας 1.α),

ΠΙΝΑΚΑΣ 1.α

Φύλο

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Άνδρας	90	60,0	60,0	60,0
	Γυναίκα	60	40,0	40,0	100,0
	Total	150	100,0	100,0	

- αναφορικά με την ηλικία τους, οι εκπαιδευόμενοι είναι 22-26 ετών σε ποσοστό 11,3%, 27-34 ετών σε ποσοστό 23,3%, 35-44 ετών σε ποσοστό 31,3%, 45-54 ετών σε ποσοστό 22% και >55 ετών σε ποσοστό 12% (πίνακας 1.β-διάγραμμα 1.β),

ΠΙΝΑΚΑΣ 1.β

Ηλικία

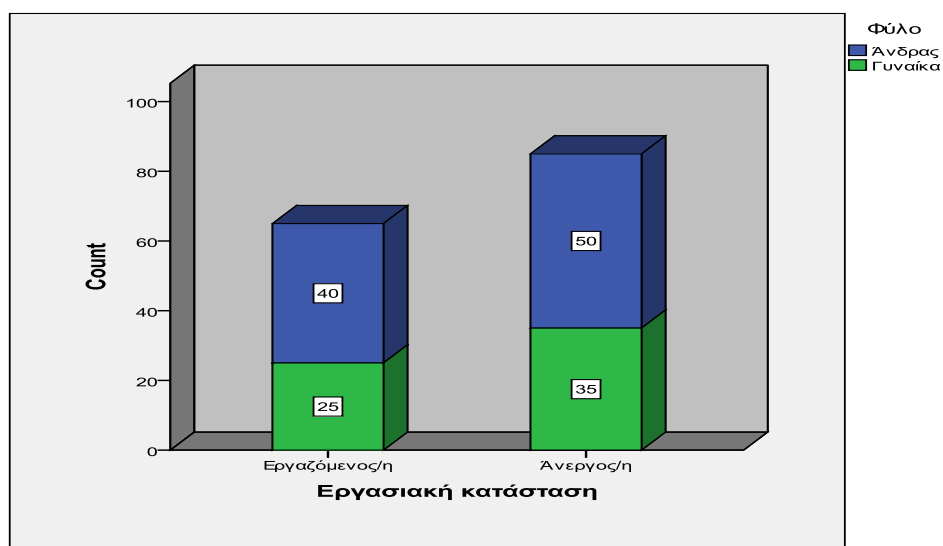
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	22-26 ετών	17	11,3	11,3	11,3
	27-34 ετών	35	23,3	23,3	34,7
	35-44 ετών	47	31,3	31,3	66,0
	45-54 ετών	33	22,0	22,0	88,0
	>55	18	12,0	12,0	100,0
	Total	150	100,0	100,0	

- όσο αφορά την εργασιακή κατάσταση των εκπαιδευομένων, οι 65 (36,1%) από αυτούς δήλωσαν εργαζόμενοι/ες, ενώ οι 85 (47,2%) άνεργοι/ες (πίνακας 1.γ). Από τους εργαζόμενους εκπαιδευόμενους οι 40 είναι άνδρες και οι 25 γυναίκες, ενώ από τους άνεργους οι 50 είναι άνδρες και οι 35 γυναίκες (διάγραμμα 1.γ).

ΠΙΝΑΚΑΣ 1.γ

Εργασιακή Κατάσταση

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Εργαζόμενος/η	65	43,3	43,3	43,3
	Άνεργος/η	85	56,7	56,7	100,0
Total		150	100,0	100,0	



διάγραμμα 1.γ

Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου είχε ως στόχο την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προγράμματος που ακολουθείται στο ΣΔΕ από τους τελειόφοιτους και απόφοιτους εκπαιδευόμενους. Συγκεκριμένα, με βάση τις απαντήσεις των ερωτώμενων προκύπτουν αποτελέσματα, τα οποία αφορούν τον βαθμό επίτευξης των εκπαιδευτικών στόχων του ΣΔΕ, το περιεχόμενο και τη διεξαγωγή του προγράμματος, τη χρήση εκπαιδευτικών μεθόδων και τεχνικών καθώς και την αξιολόγηση του ρόλου του συμβούλου σταδιοδρομίας, της διοίκησης του σχολείου και του εκπαιδευτή ενηλίκων.

Συγκεκριμένα, σε ερώτηση που σχετίζονταν με την εκπαιδευτική εμπειρία που αποκτήθηκε από την υλοποίηση του προγράμματος του ΣΔΕ, το 42,7% των ερωτώμενων δήλωσε ότι είναι αρκετά καλή, το 46,7% την αξιολόγησε ως πολύ καλή, ενώ μόλις το 10,7% των ερωτώμενων δεν ικανοποιήθηκε από την εμπειρία που προσφέρθηκε (E1). Επίσης, απόλυτα ικανοποιημένοι – σύμφωνα με τις απαντήσεις τους – εμφανίζονται να είναι οι απόφοιτοι και τελειόφοιτοι εκπαιδευόμενοι, ως προς τον βαθμό στον οποίο η φοίτησή τους στο ΣΔΕ ανταποκρίθηκε στις εκπαιδευτικές τους ανάγκες και προσδοκίες για τη συνέχιση των σπουδών τους, σε ποσοστό 71,3% (E2). Αξίζει να αναφερθεί ότι στην ίδια ερώτηση δεν σημειώθηκε από κανέναν ερωτώμενο απάντηση με το χαρακτηρισμό «λίγο» ή «καθόλου» (E2), γεγονός το οποίο ενισχύει ακόμη περισσότερο την ικανοποίηση των εκπαιδευόμενων στην ανταπόκριση του προγράμματος στις ανάγκες και προσδοκίες τους. Επιπλέον, οι εκπαιδευόμενοι δήλωσαν τι οι στόχοι του προγράμματος επιτεύχθηκαν σε σημαντικό βαθμό, σε ποσοστό 46% (E3), ενώ μόλις το 2% από αυτούς δεν ικανοποιήθηκαν από την επίτευξή τους. Ολοκληρώνοντας, σε ποσοστό 88,7% («αρκετά» έως «πολύ») οι ερωτώμενοι δήλωσαν ότι οι γνώσεις και δεξιότητες που απέκτησαν κατά τη διάρκεια του προγράμματος θα διευκολύνουν σε σημαντικό βαθμό την επαγγελματική τους ανάπτυξη (E4).

Αναφορικά με την αξιολόγηση του περιεχομένου του προγράμματος που ακολουθήθηκε στα ΣΔΕ, το 49,3% των εκπαιδευόμενων δήλωσε απόλυτα ικανοποιημένο, καθώς το περιεχόμενο του προγράμματος πρόσφερε τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες για την καθημερινή τους ζωή (E5), ενώ μόλις το 8% των εκπαιδευόμενων δήλωσε λιγότερο ικανοποιημένο. Επίσης, στην ερώτηση σχετικά με το αν το περιεχόμενο του προγράμματος διαμορφώθηκε με βάση τις ανάγκες, τις εμπειρίες, τα κίνητρα και τις δυνατότητές των εκπαιδευόμενων (E6), ποσοστό 79,3% δήλωσε απόλυτα έως αρκετά ικανοποιημένο. Όσο αφορά τη σύνδεση του

περιεχομένου του προγράμματος με την αξιοποίηση των προηγούμενων γνώσεων και εμπειριών τους, οι συμμετέχοντες δήλωσαν σε ποσοστό 38,7% απόλυτα ικανοποιημένοι (E7). Επίσης, το 44,7% των ερωτώμενων σε ερώτηση που σχετίζονταν με την επίδραση του προγράμματος στην ανάπτυξη της προσωπικότητας των εκπαιδευομένων, δήλωσε ότι η επίδραση αυτή αναδείχθηκε πολύ θετική (ποσοστό 42,7%) (E8.).

Αναφορικά με τη διεξαγωγή του προγράμματος, το ωράριο που πραγματοποιούνταν τα μαθήματα ανταποκρίθηκε κατά πολύ (70,7%) στις ανάγκες των εκπαιδευομένων και ήταν συμβατό με τις λοιπές τους υποχρεώσεις, ενώ μόλις το 10% δήλωσε από «λίγο» έως «καθόλου» (E11). Παράλληλα, το 61,3% θεωρεί ότι οι αίθουσες που πραγματοποιούνταν τα μαθήματα ανταποκρίνονταν στις προσδοκίες τους (E12). Ακόμα, σε ποσοστό 63,3% δήλωσαν ότι η φοίτησή τους στο ΣΔΕ συνέβαλε θετικά στην επανασύνδεσή τους με την εκπαιδευτική διαδικασία και την εξέλιξη των σπουδών τους (E13). Τέλος, ποσοστό 54% των εκπαιδευομένων πιστεύει ότι η διοικητική υποστήριξη του σχολείου ικανοποίησε εκτεταμένα τις ανάγκες του (E15), ενώ το 39,3% και 38,7% υποστηρίζει ότι ο ρόλος του συμβούλου υποστήριξης βοήθησε «αρκετά» και «πολύ» αντίστοιχα στο πρόγραμμα του ΣΔΕ (E14).

Επιπλέον, σε ποσοστό 74% οι τελειόφοιτοι και απόφοιτοι εκπαιδευόμενοι δήλωσαν αρκετά έως πολύ ικανοποιημένοι από τον βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτές χρησιμοποίησαν ενεργητικές εκπαιδευτικές μεθόδους και τεχνικές (E9). Επίσης, από τις απαντήσεις των ερωτώμενων παρατηρήθηκε ότι το 33,3% αυτών δήλωσε ότι η εκπαιδευτική μέθοδος της εισήγησης συνέβαλε αρκετά στην επίτευξη των στόχων του προγράμματος. Βέβαια, θα πρέπει να τονιστεί ότι οι απαντήσεις των ερωτώμενων στη συγκεκριμένη ερώτηση δεν παρουσιάζουν σημαντική απόκλιση μεταξύ τους, καθώς το 24,7% και το 12,7% δήλωσαν αντίστοιχα ότι η συγκεκριμένη εκπαιδευτική μέθοδος συνέβαλε από λίγο έως καθόλου (E10.1).

Σε αντίθεση με την εκπαιδευτική μέθοδο της εισήγησης, οι ερωτώμενοι δήλωσαν σε ποσοστό 56,7% ότι μέσω της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας επιτεύχθηκαν απόλυτα οι στόχοι του προγράμματος (E10.3). Επιπλέον, σε ποσοστό 48,7% οι εκπαιδευόμενοι ανέφεραν ότι η εκπαιδευτική μέθοδος του διαλόγου συνδέθηκε σε σημαντικό βαθμό με την αγορά εργασίας, ενώ μόλις 0,7% δήλωσε το ακριβώς αντίθετο (E10.2). Τέλος, 55 από τους 150 (ποσοστό 36,7%) εκπαιδευόμενους δήλωσαν ότι η εκπαιδευτική μέθοδος «παιχνίδι ρόλων» συνέβαλε

σε μικρό βαθμό στην επίτευξη των στόχων του προγράμματος, ενώ 17 από τους 150 (ποσοστό 11,3%) δήλωσαν ότι δε συνέβαλε καθόλου (E10.4).

Αναφορικά με τον ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων στην αποπεράτωση των στόχων του προγράμματος του ΣΔΕ και την ουσιαστική καθοδήγηση των εκπαιδευομένων στον χώρο της γνώσης και της κοινωνικής καταξίωσης, το 59,3% αυτών δήλωσε απόλυτα ικανοποιημένο από τον βαθμό ενθάρρυνσής του από τον εκπαιδευτή ενηλίκων στην ενεργό συμμετοχή του στην εκπαιδευτική διαδικασία (E17). Επίσης, σε ποσοστό 52,7% οι εκπαιδευόμενοι δήλωσαν ότι ο εκπαιδευτής ενηλίκων γνώριζε σε βάθος το αντικείμενο διδασκαλίας (E16.1). Παράλληλα, οι εκπαιδευόμενοι δήλωσαν απόλυτα ικανοποιημένοι σε ποσοστό 60,7%, θεωρώντας ότι οι εκπαιδευτές ενηλίκων δημιούργησαν θετικό συναισθηματικό κλίμα και φιλική ατμόσφαιρά, προωθώντας και ενισχύοντας την επικοινωνία κατά τη διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας (E16.2).

Επίσης, οι εκπαιδευόμενοι δήλωσαν σε ποσοστό 29,3% την απόλυτη ικανοποίησή τους από τον εκπαιδευτή ενηλίκων, ο οποίος εξηγούσε σε κάθε δραστηριότητα τον σκοπό της και παράλληλα έδινε σαφείς οδηγίες. Βέβαια, όπως παρουσιάζεται στον πίνακα E16.3, είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι οι απαντήσεις των εκπαιδευομένων στην ίδια ερώτηση δεν διαφοροποιούνται σε σημαντικό βαθμό (καθόλου: 22%, λίγο: 28%, αρκετά: 20,7%, πολύ: 29,3%) (E16.3). Ακόμα, σε ποσοστό 74% οι απόφοιτοι και τελειόφοιτοι εκπαιδευόμενοι δήλωσαν ότι ο εκπαιδευτής κατήυθνε αρκετά έως πολύ ουσιαστικές συζητήσεις, ενώ μόλις το 26,% είχε αντίθετη άποψη (E16.4).

Επίσης, το 44,7% ανέφερε ότι ο εκπαιδευτής ενηλίκων δεν ήταν σε θέση να δώσει ικανοποιητικές απαντήσεις στα ερωτήματα των εκπαιδευομένων σε σημαντικό βαθμό (E16.5). Ταυτόχρονα, διέθετε την ικανότητα να διερευνά τις εκπαιδευτικές ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τους μαθησιακούς τους στόχους (E16.6). Ακόμα, οι ερωτώμενοι δήλωσαν απόλυτα ικανοποιημένοι σε ποσοστό 57,3% σχετικά με την ικανότητα του εκπαιδευτή να διαγιγνώσκει τις τυχόν δυσκολίες που οι ίδιοι αντιμετώπιζαν και αποτελούσαν τροχοπέδη στην αποτελεσματική τους μάθηση (E16.7).

Όπως φαίνεται από τον πίνακα E18, το 52% των ερωτώμενων δήλωσε απόλυτα ικανοποιημένο από τον ρυθμό μάθησης του εκπαιδευτή, γεγονός που ευνοούσε τη δραστηριοποίηση όλων των εκπαιδευομένων. Επίσης, 92 από τους 150 (61,3%) ερωτώμενους θεώρησε ότι το πρόγραμμα του ΣΔΕ τούς βοήθησε να

αισθανθούν πιο σίγουροι για την εαυτό τους, ενισχύοντας την αυτοπεποίθησή τους (E19).

Αναφορικά με την επίδραση του ΣΔΕ στην προώθηση της επικοινωνίας τους με τον κοινωνικό τους περίγυρο, οι εκπαιδευόμενοι απάντησαν σε ποσοστό 55,3% απόλυτα ικανοποιημένοι (E21). Παράλληλα, ενισχύθηκε και η συμμετοχή τους (ποσοστό 61,3%) στη λήψη αποφάσεων της οικογένειας σε σύγκριση με την περίοδο πριν τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα του ΣΔΕ (E22). Επίσης, οι γνώσεις και οι δεξιότητες που απέκτησαν κατά τη διάρκεια του προγράμματος ενίσχυσαν και προώθησαν αρκετά την επαγγελματική τους ανάπτυξη, όπως φαίνεται από το ποσοστό 47,3% των δηλώσεών τους (E23).

5.2 Συσχετίσεις μεταβλητών

Περαιτέρω πραγματοποιείται έλεγχος σημαντικότητας των σχέσεων μεταξύ βασικών μεταβλητών, ώστε να διαγνωστεί η σημαντικότητα της συσχέτισής τους. Οι έλεγχοι αυτοί διεξάγονται με τη βοήθεια του στατιστικού προγράμματος SPSS 17.0 και η απεικόνιση των αποτελεσμάτων παρουσιάζεται σε πίνακες στο παράρτημα I της παρούσας εργασίας. Ειδικότερα, για να διαπιστωθεί εάν τα αποτελέσματα της έρευνας απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα, πραγματοποιήθηκε στατιστικός έλεγχος σημαντικότητας χ^2 (chi-square) μεταξύ των απαντήσεων των ανεξάρτητων μεταβλητών.

Ο έλεγχος χ^2 , γενικά, χρησιμοποιείται για να εκτιμήσουμε αν δυο ή περισσότερα δείγματα, τα οποία αποτελούνται από δεδομένα συχνοτήτων (ονομαστικά δεδομένα), διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους (Howitt & Cramer, χχ: 161-163). Ο λόγος για τον οποίο χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος χ^2 και όχι ο έλεγχος συσχέτισης, όπως θα ήταν λογικό, είναι το γεγονός ότι οι μεταβλητές-ερωτήσεις είναι κατηγορικές και όχι αριθμητικές, όπως προϋποθέτει το correlation test. Λόγω της ιδιαιτερότητας των μεταβλητών που χρησιμοποιήθηκαν (4x4), κρίθηκε αναγκαία η επανακωδικοποίηση αυτών, έτσι ώστε να λάβουν τη μορφή 2x2 ή 2x3, μορφή η οποία μπορεί να εξεταστεί από τον έλεγχο χ^2 (chi-square) (Howitt & Cramer, χχ: 367-368).

Τα αποτελέσματα που προκύπτουν από τον έλεγχο χ^2 είναι τα ακόλουθα. Οι εκπαιδευόμενοι δήλωσαν ότι οι ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές και μέθοδοι (E9) (ομαδοσυνεργατική και βιωματική διδασκαλία) που χρησιμοποίησαν οι εκπαιδευτές ενηλίκων κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, επέδρασαν σημαντικά στις γνώσεις και τις δεξιότητες που απέκτησαν στην επαγγελματική τους ανάπτυξη (E23) και

σταδιοδρομία. Η παραπάνω διαπίστωση ενισχύεται από τη σημαντική σχέση ($\chi^2=11.437$, $df=1$, $p=0,001$) των ερωτήσεων E9 και E23. Επίσης, οι εκπαιδευόμενοι ανέφεραν ότι οι ενεργητικές εκπαιδευτικές μέθοδοι και τεχνικές των εκπαιδευτών (E9), ενίσχυσαν τη αξιοποίηση των προηγούμενων γνώσεων και εμπειριών τους (E7) και ανταποκρίθηκαν στις προσδοκίες των εκπαιδευομένων για περαιτέρω συνέχιση και εξέλιξη των σπουδών τους (E2). Η παραπάνω σχέση, ενισχύεται από τη θετική συσχέτιση των ερωτήσεων E9 - E7 ($\chi^2=4.547$, $df=1$, $p=0,033$) και E9 - E2 ($\chi^2=7.881$, $df=1$, $p=0,005$).

Επιπλέον, θετική συσχέτιση παρατηρείται μεταξύ των ερωτήσεων E4 και E10.2, από την οποία διαπιστώνεται ότι υπάρχει σημαντική σχέση της σύνδεσης του διαλόγου/συζήτησης με την αγορά εργασίας (E10.2), που υλοποιείται στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της προσφοράς απαραίτητων γνώσεων που διευκολύνουν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευομένων (E4). Παράλληλα, η εκπαιδευτική μέθοδος της συζήτησης/διαλόγου σχετικά με την αγορά εργασίας, όπως διαπιστώνεται από τη σημαντική σχέση των ερωτήσεων E10.2 - E19 και E10.2 - E21, βοήθησε τους εκπαιδευόμενους στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησής τους (E19) και τη βελτίωση της επικοινωνίας τους με τον κοινωνικό τους περίγυρο (E21). Οι παραπάνω δύο διαπιστώσεις αποτελούν στόχους της αποτελεσματικότητας.

Αναφορικά με την επίδραση του περιεχομένου του προγράμματος στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας των εκπαιδευομένων, διαπιστώνεται από τις δηλώσεις τους, ότι το πρόγραμμα του ΣΔΕ ενίσχυσε σημαντικά το συγκεκριμένο στόχο, καθώς το πρόγραμμα βοήθησε τους εκπαιδευόμενους να νιώσουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση. Το συμπέρασμα αυτό προέκυψε από τη σημαντική συσχέτιση των ερωτήσεων E8 και E19 ($\chi^2=6,394$, $df=1$, $p=0,011$). Επίσης, οι εκπαιδευόμενοι δήλωσαν ότι η ικανότητα του εκπαιδευτή του προγράμματος να διερευνήσει τις εκπαιδευτικές ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τους μαθησιακούς στόχους των εκπαιδευομένων (E16.6), βοήθησε στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησής τους και κατ' επέκταση την ανάπτυξη της προσωπικότητας των εκπαιδευομένων (E8), κάτι το οποίο, επίσης, αποτελεί στόχο του προγράμματος του ΣΔΕ. Το τελευταίο ενισχύεται από τη σημαντική σχέση των δυο ερωτήσεων E8 - E16.6 ($\chi^2=5.891$, $df=1$, $p=0,015$). Σημαντική συσχέτιση, επίσης, διαπιστώνεται μεταξύ των ερωτήσεων E8 και E17, όπου προκύπτει ότι η ενθάρρυνση του εκπαιδευτή για ενεργή συμμετοχή (E17) καθώς και η άνετη και φιλική ατμόσφαιρα που δημιούργησε κατά την εκπαιδευτική

διαδικασία (E16.2), βοήθησε στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας των εκπαιδευομένων (E8).

Επιπλέον, οι εκπαιδευόμενοι δήλωσαν ότι οι γνώσεις και οι δεξιότητες που τους πρόσφερε το περιεχόμενο του προγράμματος για την καθημερινή τους ζωή (E5), είχε σημαντικά αποτελέσματα σε κοινωνικό και ενδοοικογενειακό επίπεδο, καθώς ενίσχυσε την επικοινωνία τους με τον κοινωνικό περίγυρο (E21) και βελτίωσε την ενεργή συμμετοχή τους στις αποφάσεις της οικογένειας (E22).

Σε επίπεδο αξιολόγησης του προγράμματος ως εκπαιδευτική εμπειρία, η ισχυρή σχέση των ερωτήσεων E2 και E1 έδειξε ότι η ανταπόκριση του προγράμματος του ΣΔΕ στις ανάγκες και προσδοκίες των εκπαιδευομένων (E1) επέδρασε σημαντικά στην αξιολόγησή του ως εκπαιδευτική εμπειρία (E2), γεγονός που ενισχύεται από τη θετική ανταπόκριση (ποσοστό 71,3%) των εκπαιδευομένων στην ερώτηση σε ποιο βαθμό το πρόγραμμα ανταποκρίθηκε στις προσδοκίες και ανάγκες των εκπαιδευομένων. Παράλληλα, σημαντική συσχέτιση διαπιστώνεται, επίσης, μεταξύ των ερωτήσεων E13 και E23 ($\chi^2= 39.902$, $df= 1$, $p=0,000$), όπου αναφέρεται από τις δηλώσεις των εκπαιδευομένων ότι οι γνώσεις που απέκτησαν από το ΣΔΕ σχετικά με την επαγγελματική τους ανάπτυξη τούς ώθησαν στην επανασύνδεσή τους με την εκπαιδευτική διαδικασία και περαιτέρω τη συνέχιση των σπουδών τους.

Αναφορικά με τον ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων, οι εκπαιδευόμενοι δήλωσαν ότι η ουσιαστική γνώση του για το αντικείμενο που δίδασκε (E16.1) και η καθοδήγησή του σχετικά με τον σκοπό κάθε δραστηριότητας που υλοποιούνταν κατά τη διδακτική διαδικασία (E16.3), βοήθησε τους εκπαιδευόμενους να αισθανθούν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση (E19), γεγονός το οποίο ενισχύεται από τη σημαντική συσχέτιση μεταξύ των ερωτήσεων E19 - E16.1 και E19 - E16.3. Επίσης, οι δηλώσεις των εκπαιδευομένων σε ποσοστό 61,3 %, οι οποίες αναφέρουν ότι ο εκπαιδευτής ενηλίκων τόνωσε σε σημαντικό βαθμό την αυτοπεποίθηση των εκπαιδευομένων, ενισχύει το παραπάνω συμπέρασμα. Βέβαια, αξίζει να αναφερθεί ότι, όπως προκύπτει από τις δηλώσεις των εκπαιδευομένων, η συμβολή της ενίσχυσης της αυτοπεποίθησης των εκπαιδευομένων από τον εκπαιδευτή δεν έχει σημαντική σχέση με την επικοινωνία με τον κοινωνικό τους περίγυρο ($\chi^2= 39.902$, $df= 1$, $p=0,000$) (E19-E21).

Επιπρόσθετα, η ικανότητα του εκπαιδευτή ενηλίκων στη διάγνωση εμποδίων που πιθανόν αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευόμενοι και οδηγούν στη διακοπή της φοίτησής τους (E16.7), βοήθησε στην επανασύνδεση των εκπαιδευομένων με την

εκπαιδευτική διαδικασία και τη συνέχιση των σπουδών τους (E13). Το συμπέρασμα αυτό ενισχύεται από τη σημαντική συσχέτιση των ερωτήσεων E13 και E16.7 ($\chi^2=9.149$, $df=1$, $p=0,002$). Αυξημένο, παράλληλα, είναι το ποσοστό των εκπαιδευομένων (ποσοστό 63,3%) που δήλωσαν ότι η φοίτησή τους στο ΣΔΕ συνέβαλε στην επανασύνδεσή τους με την εκπαιδευτική διαδικασία και τη συνέχιση των σπουδών τους, γεγονός που ενισχύει τον καταλυτικό ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων.

Αναφορικά με την εξάρτηση του φύλου και της εργασιακής κατάστασης (άνεργος-εργαζόμενος) με την αποτελεσματικότητα των ΣΔΕ διαπιστώνεται με βάση τα ευρήματα (παράρτημα Ι) ότι υπάρχει σημαντική διαφορά ανάμεσα στις παρατηρούμενες και τις αναμενόμενες συχνότητες των άνεργων και εργαζόμενων εκπαιδευομένων ως προς τη δήλωσή τους για την αποτελεσματικότητα του προγράμματος του ΣΔΕ. Επομένως, διαπιστώνεται σημαντική σχέση ανάμεσα στην εργασιακή τους κατάσταση και την αποτελεσματικότητα των ΣΔΕ ($\chi^2=108,747$, $p=0,000$). Αυτό σημαίνει ότι οι εργαζόμενοι εκπαιδευόμενοι είναι περισσότερο πιθανό να θεωρούν το πρόγραμμα του ΣΔΕ αποτελεσματικό σε σχέση με τους άνεργους.

Αντίθετα, παρατηρείται ότι δεν υπάρχει σημαντική διαφορά ανάμεσα στις παρατηρούμενες και τις αναμενόμενες συχνότητες των αντρών και των γυναικών εκπαιδευομένων αναφορικά με την αποτελεσματικότητα του προγράμματος του ΣΔΕ. Επομένως, δεν διαπιστώνεται κάποια σχέση ανάμεσα στο φύλο και την αποτελεσματικότητα των ΣΔΕ ($\chi^2=0,071$, $p=0,790$).

5.3 Σημαντικότητα παραγόντων αποτελεσματικότητας

Στις ενότητες που προηγήθηκαν, μέσω των συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευομένων, οι οποίες ενισχύθηκαν από τις αλληλοσυσχετίσεις ορισμένων μεταβλητών, παρουσιάζονται και αναλύονται οι απαντήσεις των εκπαιδευομένων αναφορικά με το κατά πόσο τα ΣΔΕ που συμμετείχαν στην ερευνητική διαδικασία (ΣΔΕ Δράμας, Καβάλας, Σερρών, Ξάνθης, Κομοτηνής και Αλεξανδρούπολης) είναι αποτελεσματικά ή όχι. Ωστόσο, ακόμα μεγαλύτερο ερευνητικό ενδιαφέρον αποτελεί η εξεύρεση των σημαντικότερων παραγόντων που χαρακτηρίζουν την έννοια της αποτελεσματικότητας, σύμφωνα πάντα με τις απαντήσεις των εκπαιδευομένων. Η αναζήτηση αυτών των σημαντικότερων παραγόντων θα διαδραματίσει καθοριστικό ρόλο στη βελτίωση των ΣΔΕ και την ενίσχυση της αποτελεσματικότητάς τους.

Μοντελοποιώντας μια συνάρτηση, όπου ως εξαρτημένη μεταβλητή τίθεται το ερώτημα «σε γενικές γραμμές, θεωρείται ότι το πρόγραμμα του ΣΔΕ είναι αποτελεσματικό; Ναι ή όχι», η οποία αποτελεί διωνυμική μεταβλητή και ως ανεξάρτητες μεταβλητές (κατηγορικές) όλους τους παράγοντες - στόχους της αποτελεσματικότητας που παρουσιάζονται σε μορφή ερωτήσεων, εξετάζεται ο βαθμός σημαντικότητας αυτών, χρησιμοποιώντας τον έλεγχο της διωνυμικής λογιστικής παλινδρόμησης (binomial logistic regression) (Howitt & Cramer, χχ: 343). Ο παραπάνω έλεγχος χρησιμοποιείται, διότι η εξαρτημένη μεταβλητή παίρνει μόνο δυο τιμές, ενώ οι ανεξάρτητες μπορούν να είναι οποιασδήποτε μορφής (στην περίπτωση μας κατηγορικές). Ο έλεγχος της διωνυμικής λογιστικής παλινδρόμησης αποτελεί κατηγορία της πολλαπλής παλινδρόμησης (ό.π.: 299), κύρια χαρακτηριστικά της οποίας αποτελούν το πλήθος των ανεξάρτητων μεταβλητών και η κανονική κατανομή την οποία ακολουθεί η εξαρτημένη μεταβλητή (αριθμητική). Άλλη κατηγορία αυτής είναι η πολυωνυμική λογιστική παλινδρόμηση κατά την οποία η εξαρτημένη μεταβλητή αποτελείται από τρεις ή περισσότερες ομάδες, ενώ οι ανεξάρτητες μπορεί να είναι οποιασδήποτε μορφής (ό.π.: 327).

Οι πίνακες με τα αποτελέσματα από τον έλεγχο της διωνυμικής λογιστικής παλινδρόμησης παρατίθενται στο παράρτημα Ι. Από την ανάλυση αυτών προκύπτει α) το καλύτερο σύνολο των ανεξάρτητων μεταβλητών για την ερμηνεία της έννοιας της αποτελεσματικότητας, β) το μοτίβο των μεταβλητών που διακρίνει αποτελεσματικά την απάντηση των ερωτηθέντων (αποτελεσματικό, μη αποτελεσματικό), γ) τις σημαντικότερες μεταβλητές από ένα σύνολο ανεξάρτητων μεταβλητών, αναφορικά με τον προσδιορισμό της εξαρτημένης μεταβλητής (αποτελεσματικό, μη αποτελεσματικό).

5.4 Ανάλυση διακύμανσης (Ανοva)

Για την αναζήτηση εξάρτησης της αποτελεσματικότητας των ΣΔΕ με την ηλικιακή κατάσταση των εκπαιδευομένων, χρησιμοποιήθηκε έλεγχος ανάλυσης διακύμανσης. Μέσω της ανάλυσης διακύμανσης υπολογίζεται η μεταβλητότητα μεταξύ των παρατηρήσεων και η μεταβλητότητα μεταξύ των μέσων όρων των ομάδων του δείγματος. Η ανάλυση είναι γνωστή ως Ανοva κατά ένα παράγοντα, επειδή υπάρχει μία μόνο ανεξάρτητη ονομαστική (κατηγορική) μεταβλητή, η οποία στην προκειμένη περίπτωση αντιστοιχεί στην ερώτηση «Σε γενικές γραμμές, θεωρείται το ΣΔΕ αποτελεσματικό;». Ουσιαστικά η λειτουργία της ανάλυσης

διακύμανσης στηρίζεται στη σύγκριση της μεταβλητότητας των μέσω όρων των ομάδων με τη μεταβλητότητα μέσα στις ομάδες με χρήση του λόγου F ($F = \text{μεταβλητότητα των μέσω όρων των ομάδων} / \text{μεταβλητότητα μέσα στις ομάδες}$). Όσο μεγαλύτερη είναι η μεταβλητότητα μεταξύ των μέσω όρων σε σχέση με τη μεταβλητότητα μέσα στις ομάδες, τόσο πιθανότερο είναι η ανάλυση να είναι στατιστικά σημαντική.

Με βάση τους πίνακες (παράρτημα Ι) που προκύπτουν από την επεξεργασία των δεδομένων μέσω του στατιστικού προγράμματος SPSS 17.0 διαπιστώνεται ότι ο έλεγχος Levene (πίνακας Test of Homogeneity of Variances), ο οποίος εξετάζει την ομοιότητα των διακυμάνσεων είναι σημαντικός (παρατηρούμενο επίπεδο σημαντικότητας 0,000), γεγονός από το οποίο αποδεικνύει ότι οι διακυμάνσεις είναι ανομοιογενείς. Σε αυτή την περίπτωση προτιμάται ο έλεγχος τριών ή περισσότερων ανεξάρτητων δειγμάτων Kruskal-Wallis Test, από τον οποίο διαπιστώνεται ότι η αποτελεσματικότητα των ΣΔΕ και η ηλικία των εκπαιδευομένων δεν έχουν καμία εξάρτηση μεταξύ τους ($\chi^2=5,921, df=4, p=0,205$).

6^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Όπως επισημάνθηκε σε προηγούμενη ενότητα της παρούσας εργασίας, «κάθε δραστηριότητα καθίσταται αποτελεσματική εφόσον επιτύχει τους στόχους της» (Χαλκιώτης, 1999: 180). Ενστερνιζόμενοι την παραπάνω άποψη, παρουσιάζονται παρακάτω τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την ανάλυση των αποτελεσμάτων του στατιστικού προγράμματος, SPSS 17.0, μέσω των οποίων τεκμηριώνεται η επίτευξη των στόχων του ΣΔΕ και η αποτελεσματικότητά του. Μελετώντας τα αποτελέσματα της έρευνας που υλοποιήθηκε στο πλαίσιο της εργασίας, καταλήγουμε καταρχήν στα ακόλουθα συμπεράσματα με βάση τις συχνότητες, τις συσχετίσεις των μεταβλητών και τον έλεγχο Ανονα:

1. Η συχνότητα των απαντήσεων των εκπαιδευομένων στις ερωτήσεις Ε9 και Ε23 έδειξε ότι αφενός, ο υψηλός βαθμός ικανοποίησής τους αναφορικά με τη χρήση ενεργητικών εκπαιδευτικών μεθόδων από τους εκπαιδευτές ενηλίκων και αφετέρου η ικανοποίησή τους από τις γνώσεις και τις δεξιότητες που απέκτησαν κατά τη διάρκεια του προγράμματος, ενίσχυσαν σημαντικά την επαγγελματικής τους ανάπτυξη.

2. Η θετική συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών Ε9 και Ε23 έδειξε ότι οι ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές και μέθοδοι που χρησιμοποίησαν οι εκπαιδευτές ενηλίκων κατά την εκπαιδευτική διαδικασία επέδρασαν σημαντικά στις γνώσεις και δεξιότητες που απέκτησαν οι εκπαιδευόμενοι για την επαγγελματική τους ανάπτυξη και σταδιοδρομία.

3. Η συχνότητα των απαντήσεων των εκπαιδευομένων στην ερώτηση Ε10.2 έδειξε ότι η εκπαιδευτική μέθοδος του διαλόγου/συζήτησης συνδέθηκε σε σημαντικό βαθμό με την αγορά εργασίας.

4. Η εκπαιδευτική μέθοδος της συζήτησης/διαλόγου σχετικά με την αγορά εργασίας, όπως διαπιστώνεται από τη σημαντική εξάρτηση των ερωτήσεων Ε10.2 και Ε19 βοήθησε τους εκπαιδευόμενους να ενισχύσουν την αυτοπεποίθησή τους.

5. Η θετική συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών Ε16.6 και Ε8 έδειξε ότι η ικανότητα του εκπαιδευτή του προγράμματος να διερευνήσει τις εκπαιδευτικές ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τους μαθησιακούς στόχους των εκπαιδευομένων, βοήθησε στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των εκπαιδευομένων και κατ' επέκταση στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους.

6. Σημαντική σχέση διαπιστώνεται μεταξύ των ερωτήσεων E8 και E17, όπου η ενθάρρυνση του εκπαιδευτή για ενεργή συμμετοχή καθώς και η άνετη και φιλική ατμόσφαιρα που δημιούργησε κατά την εκπαιδευτική διαδικασία βοήθησε στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας των εκπαιδευομένων.

7. Η θετική συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών E16.1 - E8 και E16.3 - E8 έδειξε ότι η ουσιαστική γνώση του εκπαιδευτή ενηλίκων για το αντικείμενο που δίδασκε και η καθοδήγησή του σχετικά με τον σκοπό κάθε δραστηριότητας που υλοποιούνταν κατά τη διδακτική διαδικασία, βοήθησε τους εκπαιδευόμενους να αισθανθούν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση.

8. Η σημαντική σχέση μεταξύ των μεταβλητών E8 και E19 έδειξε ότι το πρόγραμμα του ΣΔΕ βοήθησε στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας των εκπαιδευομένων, μέσω της ενίσχυσης της αυτοπεποίθησής.

9. Οι γνώσεις και οι δεξιότητες που πρόσφερε στους εκπαιδευόμενους το περιεχόμενο του προγράμματος για την καθημερινή τους ζωή είχε σημαντικά αποτελέσματα σε κοινωνικό και ενδοοικογενειακό επίπεδο, καθώς αφενός ενίσχυσε την επικοινωνία τους με τον κοινωνικό περίγυρο και αφετέρου βελτίωσε, σε σχέση με πριν, την ενεργή συμμετοχή τους στις αποφάσεις της οικογένειας.

10. Η θετική σχέση μεταξύ των μεταβλητών E4 και E21 έδειξε ότι οι γνώσεις που αποκόμισαν οι εκπαιδευόμενοι από το περιεχόμενο του προγράμματος αναφορικά με την επαγγελματική τους ανάπτυξη, ενίσχυσε την επικοινωνία με τον κοινωνικό τους περίγυρο.

11. Οι ενεργητικές εκπαιδευτικές μέθοδοι και τεχνικές των εκπαιδευτών ενίσχυσαν την αξιοποίηση των προηγούμενων γνώσεων και εμπειριών τους και ανταποκρίθηκαν στις προσδοκίες των εκπαιδευομένων για περαιτέρω συνέχιση και εξέλιξη των σπουδών τους, γεγονός το οποίο ενισχύεται από τη θετική συσχέτιση των μεταβλητών E9 και E7.

12. Η ισχυρή σχέση μεταξύ των ερωτήσεων E2 και E1 έδειξε ότι η ανταπόκριση του προγράμματος του ΣΔΕ στις ανάγκες και προσδοκίες των εκπαιδευομένων επέδρασε σημαντικά στην αξιολόγησή του ως εκπαιδευτική εμπειρία, γεγονός το οποίο ενισχύεται από τη θετική ανταπόκριση των εκπαιδευομένων στην ερώτηση, η οποία σχετίζεται με τον βαθμό ανταπόκρισης του προγράμματος στις προσδοκίες και ανάγκες των εκπαιδευομένων.

13. Η θετική συσχέτιση των μεταβλητών E13 και E23 έδειξε ότι οι γνώσεις που απέκτησαν οι εκπαιδευόμενοι από το ΣΔΕ σχετικά με την επαγγελματική τους

ανάπτυξη τούς ώθησαν στην επανασύνδεσή τους με την εκπαιδευτική διαδικασία και περαιτέρω τη συνέχιση των σπουδών τους.

14. Σύμφωνα με τη συχνότητα των απαντήσεων των εκπαιδευομένων στις ερωτήσεις E16.1 έως E16.4, E16.6 έως E16.7 και E9 - οι οποίες αφορούν τον ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων - ο εκπαιδευτής ενηλίκων βοήθησε στο μέγιστο τους παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα του προγράμματος του ΣΔΕ.

15. Σύμφωνα με τη συχνότητα των απαντήσεων των εκπαιδευομένων στις ερωτήσεις E6 και E7, το περιεχόμενο του προγράμματος διαμορφώθηκε με βάση τις ανάγκες, τις εμπειρίες, τα κίνητρα και τις δυνατότητές των εκπαιδευομένων και σχετιζόταν με την αξιοποίηση των προηγούμενων γνώσεων και εμπειριών τους, παράγοντες ιδιαίτερα σημαντικοί για την αποτελεσματικότητα του ΣΔΕ.

Επομένως, με βάση τις παραπάνω παρατηρήσεις που προκύπτουν από τον έλεγχο συχνοτήτων (ενότητα 5.1) και ενισχύονται από τον έλεγχο χ^2 , ικανοποιούνται οι στόχοι του ΣΔΕ, οι οποίοι αφορούν:

- στην επανασύνδεση των εκπαιδευομένων με τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης (παράγραφοι 11, 12, 13 και 15),
- στην απόκτηση σύγχρονων γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων για την κοινωνική και οικονομική τους ένταξη (παράγραφοι 9, 10)
- στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητά τους, μέσω της ενίσχυσης της αυτοπεποίθησής τους (παράγραφοι 4, 5, 6, 7 και 8)
- στη ενίσχυση και βελτίωση της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας (παράγραφοι 1, 2, 3).

Ταυτόχρονα, από τα παραπάνω συμπεράσματα παρατηρούμε ότι ικανοποιούνται οι βασικές προϋποθέσεις/κριτήρια αποτελεσματικότητας του προγράμματος του ΣΔΕ (ενότητα 3.4), οι οποίες σχετίζονται με την απόκτηση γνώσεων, την ανάπτυξη δεξιοτήτων, τη βελτίωση της επαγγελματικής, οικονομικής και κοινωνικής θέσης των εκπαιδευομένων. Παράλληλα, αφορούν την ευέλικτη εφαρμογή του προγράμματος σπουδών του ΣΔΕ προσαρμοσμένο στις εκπαιδευτικές ανάγκες των ενηλίκων εκπαιδευομένων, την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς και τον συμμετοχικό και εμπνευστικό ρόλο που καλείται να αναλάβει ο εκπαιδευτής ενηλίκων.

Αναφορικά, τώρα, με τα συμπεράσματα μετά τον έλεγχο της διωνυμικής λογιστικής παλινδρόμησης καλούμαστε να τονίσουμε ότι ένας τρόπος παρουσίασης των αποτελεσμάτων της (binomial logistic regression) ανάλυσης είναι ο εξής:

«Διερευνήθηκαν οι παράγοντες που διαφοροποιούν τις απαντήσεις των εκπαιδευομένων, μεταξύ αυτών που θεωρούν το ΣΔΕ αποτελεσματικό και αυτών που το θεωρούν μη αποτελεσματικό, χρησιμοποιώντας το μοντέλο της «προς τα πίσω απαλοιφής» (backward elimination). Σε πρώτο επίπεδο, οι μεταβλητές – ερωτήσεις:

- «Πιστεύετε ότι το περιεχόμενο του προγράμματος πρόσφερε τις αναγκαίες γνώσεις, οι οποίες διευκόλυναν την επαγγελματική σας ανάπτυξη;» (RECE4)
- «Η φοίτησή σας στο ΣΔΕ συνέβαλε στην επανασύνδεσή σας με την εκπαιδευτική διαδικασία και τη συνέχιση των σπουδών σας;» (RECE13)
- «Οι γνώσεις και δεξιότητες που αποκτήσατε από το ΣΔΕ σας βοήθησαν ώστε να συμμετέχετε στις αποφάσεις της οικογένειάς περισσότερο από πριν;» (RECE22)
- «Ο εκπαιδευτής του προγράμματος γνώριζε σε βάθος το αντικείμενο;» (RECE16.1)
- «Ο εκπαιδευτής του προγράμματος κατήθυνε ουσιαστικές συζητήσεις;» (RECE16.4)
- «Ο εκπαιδευτής του προγράμματος ήταν σε θέση να δώσει ικανοποιητικές απαντήσεις στα σχετικά σας ερωτήματα;» (RECE16.5)

κατάφεραν να παραμείνουν στο μοντέλο μετά από την εφαρμογή της μεθόδου «προς τα πίσω απαλοιφή» (backward elimination), η οποία κατήργησε τις ασθενέστερες ανεξάρτητες μεταβλητές, δηλώνοντας το προαναφερθέν καλύτερο σύνολο ανεξάρτητων μεταβλητών.

Επιπλέον, το τελικό μοντέλο παλινδρόμησης έδειξε ότι:

- οι εκπαιδευόμενοι που πιστεύουν σε μεγάλο βαθμό ότι το περιεχόμενο του προγράμματος πρόσφερε τις αναγκαίες γνώσεις, οι οποίες διευκόλυναν την επαγγελματική τους ανάπτυξη,
- αυτοί οι οποίοι πιστεύουν ότι οι γνώσεις και δεξιότητες που απέκτησαν από το ΣΔΕ δε τους βοήθησαν σημαντικά ώστε να συμμετέχουν στις αποφάσεις της οικογένειάς περισσότερο από πριν,
- αυτοί που θεωρούν ότι η φοίτησή τους στο ΣΔΕ συνέβαλε σημαντικά στην επανασύνδεσή τους με την εκπαιδευτική διαδικασία και τη συνέχιση των σπουδών τους,
- αυτοί οι οποίοι εκτιμούν ότι ο εκπαιδευτής του προγράμματος κατήθυνε σε σημαντικό βαθμό ουσιαστικές συζητήσεις,

- αυτοί που δήλωσαν ότι ο εκπαιδευτής του προγράμματος ήταν σε θέση να δώσει ικανοποιητικές απαντήσεις στα σχετικά τους ερωτήματα σε μεγάλο βαθμό και τέλος,
- οι εκπαιδευόμενοι οι οποίοι πιστεύουν ότι ο εκπαιδευτής δε γνώριζε σε μεγάλο βαθμό το αντικείμενο,

έχουν περισσότερες πιθανότητες να θεωρούν ότι το ΣΔΕ είναι αποτελεσματικό. Σημειώνεται δε το γεγονός πως η εκτίμηση των εκπαιδευομένων ότι ο εκπαιδευτής ενηλίκων δε γνώριζε σε μεγάλο βαθμό το αντικείμενο, δε συνεπάγεται την αναποτελεσματικότητα ολόκληρου του προγράμματος του ΣΔΕ. Επίσης οι παράγοντες - ερωτήσεις που προαναφέρθηκαν με τη σειρά που ακολουθούν αποτελούν τις σημαντικότερες μεταβλητές πρόβλεψης σε επίπεδο 5%: RECE16.4 (sig.=0,000), RECE16.5 (sig.=0,024), RECE13 (sig.=0,032), RECE4 (sig.=0,039) και RECE22 (sig.=0,047), ενώ η RECE16.1 είναι οριακά μη σημαντική με sig=0,091.

Σχετικά με τα συμπεράσματα που προέκυψαν από τον έλεγχο συσχέτισης της αποτελεσματικότητας σε σχέση με τα ατομικά στοιχεία των εκπαιδευομένων (φύλο - ηλικία - εργασιακή κατάσταση), είναι αναγκαίο να τονίσουμε τα ακόλουθα:

1. Διαπιστώνεται σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στην εργασιακή τους κατάσταση και την αποτελεσματικότητα των ΣΔΕ ($\chi^2=108,747$, $p=0,000$). Από τον πίνακα προκύπτει ότι οι εργαζόμενοι εκπαιδευόμενοι είναι περισσότερο πιθανό να θεωρούν το πρόγραμμα του ΣΔΕ αποτελεσματικό, σε σχέση με τους άνεργους.

2. Παρατηρείται ότι δεν υπάρχει σημαντική διαφορά ανάμεσα στις παρατηρούμενες και τις αναμενόμενες συχνότητες των αντρών και των γυναικών εκπαιδευομένων αναφορικά με την αποτελεσματικότητα του προγράμματος του ΣΔΕ. Επομένως, δε διαπιστώνεται καμία σχέση ανάμεσα στο φύλο και την αποτελεσματικότητα των ΣΔΕ ($\chi^2=0,071$, $p=0,790$).

3. Ο έλεγχος Anova και το Kruskal-Wallis Test έδειξαν ότι η αποτελεσματικότητα των ΣΔΕ και η ηλικιακή κατάσταση των εκπαιδευομένων δεν παρουσιάζουν συσχέτιση μεταξύ τους ($\chi^2=5,921$, $df=4$, $p=0,205$). Παραδοχή: η εξαρτημένη μεταβλητή θεωρείται αριθμητική και ακολουθεί κανονική κατανομή, οπότε είναι επιτρεπτή η χρήση του ελέγχου Anova. Για το λόγο αυτό, τα αποτελέσματα προσεγγίζουν την πραγματικότητα χωρίς να ταυτίζονται με αυτή.

Με βάση τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την έρευνα, διατυπώνονται παρακάτω ορισμένες προτάσεις, οι οποίες στοχεύουν στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας του προγράμματος των ΣΔΕ:

- το γεγονός της σημαντικής σχέσης της αποτελεσματικότητας του ΣΔΕ με την εργασιακή κατάσταση του εκπαιδευμένου φανερώνει τη σημαντικότητα του παραλληλισμού του θεωρητικού πλαισίου του ΣΔΕ με την πρακτική εφαρμογή της ελεύθερης αγοράς και βιομηχανίας. Ένας εργαζόμενος εκπαιδευόμενος δύναται να κατανοήσει σαφώς καλύτερα τα όσα αναλύονται στις τάξεις του ΣΔΕ λόγω της καθημερινής επαφής του με τα περισσότερα από αυτά στον χώρο εργασίας του. Οπότε προτείνεται η καθιέρωση επισκέψεων των εκπαιδευομένων σε βιομηχανικούς χώρους ή επιχειρήσεις κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους στο ΣΔΕ που ως στόχο θα έχουν την επισκόπηση της θεωρίας στην πράξη και τη γνωριμία τους με τον επαγγελματικό χώρο.
- ο εμπλουτισμός των προγραμμάτων σπουδών των ΣΔΕ σε σχέση με την επαγγελματική τους ανάπτυξη και την κατάρτισή τους για την αγορά εργασίας, μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσω της προσθήκης ενός επιπλέον εξαμήνου, στο οποίο οι εκπαιδευόμενοι θα έχουν τη δυνατότητα κατάρτισης στην ειδικότητα που θα έχουν οι ίδιοι επιλέξει και στην απόκτηση τίτλου εξειδίκευσης. Προϋπόθεση για την απόκτηση του τίτλου θα αποτελεί η ολοκλήρωση της πρακτικής τους εξάσκησης.
- επιπλέον, μέτρο της ενίσχυσης της επαγγελματικής ανάπτυξης μέσω του προγράμματος σπουδών αποτελεί η καθιέρωση ειδικού μαθήματος σχολικού επαγγελματικού προσανατολισμού (Σ.Ε.Π).
- ο ρόλος του ΣΔΕ θα πρέπει να γίνει ακόμα πιο ενεργός όσο αφορά τις δυνατότητες συνέχισης σπουδών. Για αυτό το λόγο προτείνεται η παροχή κινήτρων για τη συνέχιση των σπουδών των εκπαιδευομένων. Ένα από αυτά θα μπορούσε να είναι η διεκδίκηση θέσεων σε πανεπιστημιακά ή τεχνολογικά ιδρύματα των απόφοιτων εκπαιδευομένων του ΣΔΕ μέσω ειδικών εξετάσεων.
- ενίσχυση του κοινωνικού προφίλ του ΣΔΕ και έμφαση, μέσω του προγράμματος σπουδών, σε βασικούς θεσμούς όπως η οικογένεια και ο ρόλος αυτής μέσα στη κοινωνία. Επίσης, χρήσιμη θα ήταν η προώθηση της πρωτοβουλίας των εκπαιδευομένων για τη λήψη σημαντικών αποφάσεων μέσα στην οικογένεια.

- η επιλογή των εκπαιδευτών ενηλίκων θα πρέπει να έχει ως κριτήριο το πνεύμα επαγγελματισμού και το υπόβαθρο γνώσεων. Ο εκπαιδευτής οφείλει να διαμορφώνει ένα ευέλικτο πρόγραμμα σπουδών, ώστε να αξιοποιούνται όλοι οι κοινωνικοί χώροι στους οποίους υπάρχει γνώση και συσσωρευμένη εμπειρία και να ενδιαφέρεται να βοηθήσει τους εκπαιδευόμενους να μαθαίνουν και να αξιοποιούν τη γνώση κριτικά, αναλυτικά και συνθετικά, ώστε να παράγουν νέες ιδέες και να συμβάλουν στην ανανέωση και εξέλιξή τους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

- Ανάγνου, Ε. & Νικολοπούλου, Β.** (2007). Το Πρόγραμμα Σπουδών στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Στο: Κ. Κουτρούμπα, Β. Νικολοπούλου & Π. Χατζηθεοχάρους (επιμ.). *Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: Μια εναλλακτική προσέγγιση της γνώσης στο πλαίσιο της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας – Πρακτικά Απολογιστικού Συνεδρίου ΣΔΕ Β' Φάσης Αθήνα 23-24 Ιουνίου 2006*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Γ.Γ.Ε.Ε, Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων, σ. 47-51.
- Βαϊκούση, Δ.** (2003). Επισημάνσεις για αποτελεσματική επικοινωνία. Στο: Δ. Βεργίδης (επιμ.). *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Συμβολή στην εξειδίκευση στελεχών και εκπαιδευτών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 189-193.
- Βαργιάμη, Δ.** (2008). *Αξιολόγηση της διδακτικής μεθοδολογίας των προγραμμάτων σπουδών των Σ.Δ.Ε.* Πάτρα: ΕΑΠ.
- Βεκρής, Α. & Χοντολίδου, Ε.** (2003). Πρόλογος των επιμελητών της έκδοσης,. Στο ΓΓΕΕ. *Προδιαγραφές σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*. Αθήνα: ΓΓΕΕ-ΙΔΕΚΕ, σ. 13-15.
- Βεκρής, Α.** (2003). Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: Ένα ευρωπαϊκό πειραματικό πρόγραμμα κατά του κοινωνικού αποκλεισμού – η ελληνική εκδοχή. Στο: ΓΓΕΕ. *Προδιαγραφές Σπουδών: Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*. Αθήνα, σ. 17-25.
- Βεργίδης, Δ.** (1999). Σχεδιασμός και δόμηση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων. Στο: Δ. Βεργίδης & Θ. Καραλής, *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Σχεδιασμός, Οργάνωση και Αξιολόγηση προγραμμάτων*. Τόμος Γ', σ. 113-127.
- Βεργίδης, Δ.** (2003). Δια βίου εκπαίδευση, εκπαιδευτική πολιτική και Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Στο: Α. Βεκρής & Ε. Χοντολίδου (επιμ.). *Προδιαγραφές σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*. Αθήνα: Γ.Γ.Ε.Ε./Ι.Δ.ΕΚ.Ε, σ. 29-34.
- Βεργίδης, Δ.** (2003). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Συμβολή στην εξειδίκευση στελεχών και εκπαιδευτών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Βεργίδης, Δ.** (2003). Σχεδιασμός προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων για ευάλωτες κοινωνικές ομάδες. Στο: Δ. Βεργίδης (επιμ.). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Συμβολή στην εξειδίκευση στελεχών και εκπαιδευτών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 96-100.
- Βεργίδης, Δ.** (2004). Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: σχολικές διαδρομές και προσδοκίες των εκπαιδευομένων. Στο: Α. Βεκρής (επιμ.). *1ο Πανελλήνιο Συνέδριο*

- για τα ΣΔΕ. Πάντειο Πανεπιστήμιο, 28-29 Ιουνίου 2003. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ/ΓΓΕΕ/ΛΔΕΚΕ, σ. 381-399.
- Βέρδης, Α.** (2001). Αξιολόγηση, εκπαιδευτικό έργο, ποιότητα: αποσαφηνίσεις και συσχετίσεις. Στο: Γ. Μπαγάκης (επιμ.). *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σελ. 97-103.
- Γκιάστας, Γ.** (2003). Ο ρόλος του συντονιστή-εκπαιδευτή. Στο: Δ. Βεργίδης (επιμ.). *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Συμβολή στην εξειδίκευση στελεχών και εκπαιδευτών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 164-169.
- Γκόβαρης, Χ. & Ρουσσάκης, Ι.** (2008). *Ευρωπαϊκή Ένωση: Πολιτικές στη Εκπαίδευση*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Δαουτόπουλος, Γ.** (2005⁵). *Μεθοδολογία Κοινωνικών Ερευνών*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ζυγός.
- Ευθυνόπουλος, Μ.** (2010). *Αποτελεσματικότητα των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας: Απόψεις των Αποφοίτων Εκπαιδευομένων του ΣΔΕ Δράμας*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή** (2007). «*Εκπαιδευόμενοι Ενήλικες*». Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: http://www.edulll.gr/?page_id=285 [λήψη: 27/11/2011]
- Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας**, 2003, τεύχος 2, άρθρο 7, Αρ. Φύλλου 1003. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: http://users.sch.gr/krommyda/content/SDE/YA_2373_FEK_1003_B_22-7-03_Organwsi_kai_leitourgia_SDE.pdf [λήψη: 19/11/2011]
- Ζαρίφης, Γ.** (2003). Σύνδεση του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας με τις βασικές αρχές της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και της δια βίου μάθησης: θέτοντας τις βάσεις για παροχή κινήτρων και διευκόλυνση της μαθησιακής διαδικασίας σε όσους η τυπική σχολική εκπαίδευση απέτυχε να ανταποκριθεί. Στο: ΓΓΕΕ. *Προδιαγραφές Σπουδών: Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*. Αθήνα.
- Ζαρίφης, Γ.** (2009). *Διδακτικές Σημειώσεις: Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση: Θεωρία και Πράξη*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις του ΑΠΘ.
- Ζουγανέλη, Α. & Καφετζόπουλος, Κ., Σοφού, Ε. & Τσάφος, Β.** (2007). Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τχ. 13, 135-151.
- Καμαρινού, Δ.** (2001). Η αναγκαιότητα της έρευνας – δράσης στην αξιολόγηση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος. Στο: Γ. Μπαγάκης (επιμ.). *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 375-381.

- Καραγεώργου, Ε.** (2011). *Η εφαρμογή του “project” ως μορφή διδακτικής μεθόδου και ως μέσου αξιολόγησης των γνωστικών και ψυχοκοινωνικών στόχων της στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας της Ελλάδας από τη σκοπιά των εκπαιδευομένων.* Διπλωματική εργασία. Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.
- Καραλής, Θ.** (2002). *Η εξέλιξη του δικτύου της λαϊκής επιμόρφωσης κατά την περίοδο 1989-1999.* Διδακτορική Διατριβή. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών. Διαθέσιμο στη διεύθυνση: http://www.adulteduc.gr/001/pdfs/diatrives/plires_keimeno.pdf
- Κατσαρός, Ι.** (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης.* Αθήνα: Υπ.Π.Δ.Β.Μ.Θ.
- Κατσαρού, Ε.** (2003). Αξιολόγηση των εκπαιδευομένων στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Στο ΓΓΕΕ. *Προδιαγραφές Σπουδών: Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας.* Αθήνα, σ. 47-53.
- Κάτσικας, Χ. & Θεριανός, Κ.** (2008). *Η εκπαίδευση της αμάθειας.* Αθήνα: Gutenberg.
- Κιουλάνης, Σ.** (2010). *ΠΕΚ Καβάλας: Πρόγραμμα εισαγωγικής επιμόρφωσης 2010-2011 (α΄ φάση).* Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: http://pek-kaval.kav.sch.gr/palia_istoselida_pek_kavalas/eggrafa/epimorfosi/arxeia/kioulanis_spiros/pek_kavalas_2010_2011_kioulanis.pdf [λήψη: 03/02/2012]
- Κόκκος, Α.** (1999). *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Το Πεδίο Οι Αρχές Μάθησης Οι Συντελεστές,* τόμ. Α΄. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κόκκος, Α.** (2003). Ο μετασχηματισμός των στάσεων και ο ρόλος του εμπυχωτή. Στο: Δ. Βεργίδης (επιμ.). *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Συμβολή στην εξειδίκευση στελεχών και εκπαιδευτών.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 195-223.
- Κόκκος, Α.** (2004). Οι Εκπαιδευτές Ενηλίκων και η Εκπαίδευσή τους. Στο: *Εκπαίδευση Ενηλίκων,* τχ. 1, 12-23.
- Κόκκος, Α.** (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Ανιχνεύοντας το πεδίο.* Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Κουζέλης, Γ.** (1995). Το Επιστημολογικό Υπόβαθρο των Επιλογών της Διδακτικής. Στο: Η. Ματσαγγούρας. *Η εξέλιξη της Διδακτικής: Επιστημολογική Θεώρηση.* Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg, σ. 155-183.
- Κουτρούμπα, Κ., Νικολοπούλου, Β., Χατζηθεοχάρους, Π.** (επιμ.). (2007). *Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: μια εναλλακτική προσέγγιση της γνώσης στο πλαίσιο της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας, Πρακτικά απολογιστικού συνεδρίου.* Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ. / Γ.Γ.Ε.Ε. / Ι.Δ.Ε.Κ.Ε.

- Κουτσελίνη, Μ.** (1997). *Σύγχρονες Τάσεις και Προοπτικές των Αναλυτικών Προγραμμάτων. Η εγκυρότητά τους για Εκπαίδευση που Προσανατολίζεται στον 21^ο αιώνα. Τα Αναλυτικά Προγράμματα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Πρακτικά 10^ο Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου ΔΟΕ και ΠΟΕΔ, Ιωάννινα, 17-19 Απριλίου 1996.* Ιωάννινα: Έκδοση Επιστημονικού Βήματος ΔΟΕ, σ. 57-65.
- Κώττη, Δ.** (2008). Βιωματική μάθηση: από τη θεωρία στην πράξη. ΣΔΕ Αχαρνών. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, τχ. 13, σ. 35-41.
- Λύτσιου, Λ.** (2007). Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας – Ιστορική Διαδρομή. Στο Κ. Κουτρούμπα, Β. Νικολοπούλου & Π. Χατζηθεοχάρους (επιμ.). *Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: Μια εναλλακτική προσέγγιση της γνώσης στο πλαίσιο της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας – Πρακτικά Απολογιστικού Συνεδρίου ΣΔΕ Β' Φάσης Αθήνα 23-24 Ιουνίου 2006.* Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Γ.Γ.Ε.Ε, Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων, σ. 15-19.
- Μάνθου, Χ.** (χχ). Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας: μια εκπαιδευτική πρόκληση. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://ipeir.pde.sch.gr/educonf/2/03SihronoSholioPP/manthou/manthou.pdf> [λήψη: 6/11/2011]
- Μάρδας, Γ.** (2001). *Οικονομική Θεωρία, Δια Βίου Παιδεία και Κοινωνική Πολιτική.* Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Ματσαγγούρας, Η.** (1998). *Θεωρία της Διδασκαλίας, Η Προσωπική Θεωρία ως Πλαίσιο Στοχαστικο-Κριτικής Ανάλυσης.* Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η.** (2002). *Διεθεματικότητα στη σχολική γνώση.* Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Μουσιάδης, Λ.** (2010). *Ιστορίες ζωής εκπαιδευομένων στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας Δράμας.* Διπλωματική εργασία. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο
- Ντεμουντέρ, Π.** (2003). Η κατάρτιση των στελεχών της εκπαίδευσης ενηλίκων. Στο: Δ. Βεργίδης (επιμ.). *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Συμβολή στην εξειδίκευση στελεχών και εκπαιδευτών.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 83-93.
- Παπαπέτρου, Σ. & Παναγιωτόπουλος, Γ.** (2006). Η διαλεκτική σκέψη στην εκπαίδευση ενηλίκων. Τάσεις και προοπτικές». Στο: Ελληνικό Ινστιτούτο Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ). *Πρακτικά, 3^ο*

Πανελληνίου Συνεδρίου με θέμα «Κριτική, Δημιουργική, Διαλεκτική Σκέψη στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη», Αθήνα, 13-14 Μαΐου, σ. 331-348.

Πασιάς, Γ. & Ρουσσάκης, Ι. (2002). Οι σχηματισμοί λόγου της Ευρωπαϊκής Κοινότητας και οι επιδράσεις τους στη διαμόρφωση της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Μελέτη περίπτωσης: Τα ΕΠΕΑΕΚ 1 και 2 και η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση 1997-2001. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://www.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio2/praktika/passiasrousakis.htm> [λήψη: 07/01/2012].

Πηγιάκη, Π. (2003). *Δεξιότητες μάθησης και κριτική ικανότητα*. Λ. Βεκρής & Ε. Χοντολίδου (επιμ.). *1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας, Πάντειο Πανεπιστήμιο, 28-29 Ιουνίου 2003, Αθήνα*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ. / Γ.Γ.Ε.Ε. / Ι.Δ.ΕΚ.Ε, σ. 43-55.

Πηγιάκη, Π. (2006). *Δημοκρατική – Κριτική Εκπαιδευτική Καινοτομία. Μαθήματα από το Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Σιάρδος, Γ. (2005²). *Μεθοδολογία Κοινωνιολογικής Έρευνας*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ζήτη.

Τόμπρος, Ν. & Χατζηθεοχάρους, Π. (2007). Περιγραφική αξιολόγηση στα ΣΔΕ: σκέψεις και προβληματισμοί. Στο Κ. Κουτρούμπα, Β. Νικολοπούλου & Π. Χατζηθεοχάρους (επιμ.). *Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: Μια εναλλακτική προσέγγιση της γνώσης στο πλαίσιο της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας – Πρακτικά Απολογιστικού Συνεδρίου ΣΔΕ Β' Φάσης Αθήνα 23-24 Ιουνίου 2006*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Γ.Γ.Ε.Ε, Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων, σ. 75-84.

Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ – ΙΔΕΚΕ (2011). *Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) - Το πρόγραμμα σπουδών*. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: http://epms.ideke.edu.gr/sde/ArticlesMain_old.asp?article_id=3&article_id=& [λήψη: 17/10/2011]

ΥΠΕΠΘ/ΓΓΕΕ/ΙΔΕΚΕ. (2008). *Εκπαίδευση Εκπαιδευτών Ενηλίκων. Προγράμματα Δια βίου εκπαίδευσης στα Κ.Ε.Ε και στο Κ.Ε.Ε.ΕΝ.ΑΠ*. Αθήνα.

Υπουργική Απόφαση 260/16-1-08 Φ.Ε.Κ. 34/Β/16-1-08, Οργάνωση και Λειτουργία των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, ΓΓΕΕ – ΙΔΕΚΕ.

ΦΕΚ 1003/22-7-2003. Οργάνωση και Λειτουργία των ΣΔΕ. Υπουργική Απόφαση Οργάνωσης και Λειτουργίας των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας.

Χαλκιώτης, Δ. (1999). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οικονομικά*. Στο: Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργου, Β. Νίτσοπούλου & Δ.

- Χαλκιάτης, *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*, Τόμος Α΄. Πάτρα: Ε.Α.Π., σ. 180.
- Χατζησαββίδης, Σ.** (2003). *Ο θεσμός των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας*. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: http://users.auth.gr/~sofronis/dimos_articles_pg07.html [λήψη: 03/11/2011]
- Χατζησαββίδης, Σ.** (2007). Γραμματισμός και Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας στην Ελλάδα (2000-2006): αναζητώντας τους όρους και τα όρια ενός θεωρητικού πλαισίου. Στο: Κ. Κουτρούμπα, Β. Νικολοπούλου & Π. Χατζηθεοχάρους (επιμ.). *Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: μια εναλλακτική προσέγγιση της γνώσης στο πλαίσιο της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας, Πρακτικά απολογιστικού συνεδρίου*. ΥΠ.Ε.Π.Θ./Γ.Γ.Ε.Ε./Ι.Δ.ΕΚ.Ε. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: http://users.auth.gr/~sofronis/dimos_articles_pg07.html. [λήψη: 03/11/2011]
- Χοντολίδου, Ε.** (2003). Το Πρόγραμμα Σπουδών του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας. Στο: ΓΓΕΕ. *Προδιαγραφές Σπουδών: Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*. Αθήνα, σ. 76-80.
- Ψωφάκη, Γ.** (2011). *Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας. Απόψεις εκπαιδευομένων του ΣΔΕ Τρικάλων*. Πάτρα: ΕΑΠ
- Bennett, R.** (2000). Το αποτελεσματικό φύλλο ελέγχου αξιολόγησης εργαζόμενου από τον εκπαιδευτή. Στο: J. Prior (επιμ.). *Εκπαίδευση και Ανάπτυξη* (μτφρ. Νίκος Σαρρής). Αθήνα: Έλλην, σ. 203-211.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K.** (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (Μετ. Σ. Κυριανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθαρά & Μ. Φιλοπούλου). Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Howitt, D. & Cramer, D.** (χχ). *Στατιστική με SPSS 16: Με εφαρμογή στην Ψυχολογία και τις Κοινωνικές Επιστήμες*. Επιστημονική επιμέλεια Κοντάκος Σταύρος. Αθήνα: Εκδόσεις Κλειδάριθμος.
- Rogers, A.** (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ξενόγλωσση

- Jarvis, P.** (1985). *Adult Continuing Education*. London: Croom Helm.
- Lafond, L. & Tersmette, E.** (1999). *Second Chance Schools: Guide for setting up a second chance school*. European Commission / Education and Culture
- Morris Bland, S.** (2004). Advising adults, telling or coaching? *Adult Learning*, 14(2), 6-9.

Ιστοσελίδες

http://epms.ideke.edu.gr/sde/ArticlesMain_old.asp?article_id=4&article_id=&
http://users.sch.gr/krommyda/content/SDE/YA_2373_FEK_1003_B_22-7-03_Organ_wsi_kai_leitourgia_SDE.pdf
<http://www.edulll.gr/?p=11835>
http://epms.ideke.edu.gr/sde/ArticlesMain_old.asp?article_id=4&article_id=&
<http://www.alfavita.gr/anakoinoseis/anak200703016f.php>
<http://www.alfavita.gr/egiklio/egiklio17.php>
<http://www.pre.uth.gr/wikies/03/doku.php>
http://www.pi-schools.gr/paideia_dialogos/prot_axiologisi.pdf

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι: ΠΙΝΑΚΕΣ

Οι πίνακες προέκυψαν μέσω του στατιστικού προγράμματος SPSS 17.0 και περιγράφουν τις συχνότητες των απαντήσεων.

Frequencies

ΠΙΝΑΚΑΣ Ε1. Τώρα που ολοκληρώσατε το πρόγραμμα, πώς το αξιολογείτε γενικότερα ως εκπαιδευτική εμπειρία;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λίγο	16	10,7	10,7	10,7
	Αρκετά	64	42,7	42,7	53,3
	Πολυ	70	46,7	46,7	100,0
	Total	150	100,0	100,0	

ΠΙΝΑΚΑΣ Ε2. Σε ποιό βαθμό το περιεχόμενο του προγράμματος ανταποκρίθηκε στις εκπαιδευτικές σας ανάγκες και προσδοκίες για τη συνέχιση των σπουδών σας;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αρκετά	43	28,7	28,7	28,7
	Πολύ	107	71,3	71,3	100,0
	Total	150	100,0	100,0	

ΠΙΝΑΚΑΣ Ε3. Σε ποιό βαθμό επιτεύχθηκαν οι στόχοι του προγράμματος;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	3	2,0	2,0	2,0
	Λίγο	22	14,7	14,7	16,7
	Αρκετά	56	37,3	37,3	54,0
	Πολύ	69	46,0	46,0	100,0
	Total	150	100,0	100,0	

ΠΙΝΑΚΑΣ Ε4. Πιστεύετε ότι το περιεχόμενο του προγράμματος πρόσφερε τις αναγκαίες γνώσεις, οι οποίες διευκόλυναν την επαγγελματική σας ανάπτυξη;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	1	,7	,7	,7
	Λίγο	16	10,7	10,7	11,3
	Αρκετά	64	42,7	42,7	54,0
	Πολύ	69	46,0	46,0	100,0
	Total	150	100,0	100,0	

ΠΙΝΑΚΑΣ Ε5. Σε ποιό βαθμό το περιεχόμενο του προγράμματος πρόσφερε απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες για την καθημερινή σας ζωή;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λίγο	12	8,0	8,0	8,0
	Αρκετά	64	42,7	42,7	50,7
	Πολύ	74	49,3	49,3	100,0
	Total	150	100,0	100,0	

ΠΙΝΑΚΑΣ Ε6. Πιστεύετε ότι το περιεχόμενο του προγράμματος διαμορφώθηκε με βάση τις ανάγκες, εμπειρίες, κίνητρα και δυνατότητές σας;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λίγο	31	20,7	20,7	20,7
	Αρκετά	86	57,3	57,3	78,0
	Πολύ	33	22,0	22,0	100,0
	Total	150	100,0	100,0	

ΠΙΝΑΚΑΣ Ε7. Πώς αξιολογείτε τη σύνδεση του περιεχομένου του προγράμματος με την αξιοποίηση των προηγούμενων γνώσεων και εμπειριών σας;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	16	10,7	10,7	10,7
	Λίγο	27	18,0	18,0	28,7
	Αρκετά	49	32,7	32,7	61,3
	Πολύ	58	38,7	38,7	100,0
	Total	150	100,0	100,0	

ΠΙΝΑΚΑΣ Ε8. Πιστεύετε ότι το περιεχόμενο του προγράμματος βοήθησε στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς σας;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	9	6,0	6,0	6,0
	Λίγο	33	22,0	22,0	28,0
	Αρκετά	44	29,3	29,3	57,3
	Πολύ	64	42,7	42,7	100,0
	Total	150	100,0	100,0	

ΠΙΝΑΚΑΣ Ε9. Σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτές χρησιμοποίησαν ενεργητικές εκπαιδευτικές μεθόδους;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	23	15,3	15,3	15,3
	Λίγο	16	10,7	10,7	26,0
	Αρκετά	48	32,0	32,0	58,0
	Πολύ	63	42,0	42,0	100,0
	Total	150	100,0	100,0	

ΠΙΝΑΚΑΣ Ε10.1 Η εκπαιδευτική μέθοδος της εισήγησης συνέβαλε στην επίτευξη των στόχων του προγράμματος.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	19	12,7	12,7	12,7
	Λίγο	37	24,7	24,7	37,3
	Αρκετά	50	33,3	33,3	70,7
	Πολύ	44	29,3	29,3	100,0
	Total	150	100,0	100,0	

ΠΙΝΑΚΑΣ Ε10.2 Η εκπαιδευτική μέθοδος του διαλόγου/συζήτησης συνδέθηκε με την αγορά εργασίας;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	1	,7	,7	,7
	Λίγο	29	19,3	19,3	20,0
	Αρκετά	47	31,3	31,3	51,3
	Πολύ	73	48,7	48,7	100,0
	Total	150	100,0	100,0	

ΠΙΝΑΚΑΣ Ε10.3 Η εκπαιδευτική μέθοδος της ομαδοσυνεργατικής διδ/λίας συνέβαλε στην επίτευξη των στόχων του προγράμματος.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	3	2,0	2,0	2,0
	Λίγο	14	9,3	9,3	11,3
	Αρκετά	48	32,0	32,0	43,3
	Πολύ	85	56,7	56,7	100,0
	Total	150	100,0	100,0	

ΠΙΝΑΚΑΣ Ε10.4 Η εκπαιδευτική μέθοδος "παιχνίδι ρόλων" συνέβαλε στην επίτευξη των στόχων του προγράμματος.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	17	11,3	11,3	11,3
	Λίγο	55	36,7	36,7	48,0
	Αρκετά	39	26,0	26,0	74,0
	Πολύ	39	26,0	26,0	100,0
	Total	150	100,0	100,0	

ΠΙΝΑΚΑΣ Ε11. Το ωράριο πραγματοποίησης των μαθημάτων ήταν συμβατό με τις λοιπές σας υποχρεώσεις;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	3	2,0	2,0	2,0
	Λίγο	12	8,0	8,0	10,0
	Αρκετά	29	19,3	19,3	29,3
	Πολύ	106	70,7	70,7	100,0
	Total	150	100,0	100,0	

ΠΙΝΑΚΑΣ Ε12. Ο χώρος στον οποίο πραγματοποιήθηκαν τα μαθήματα του προγράμματος ανταποκρίνονταν στις προσδοκίες σας;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	7	4,7	4,7	4,7
	Λίγο	21	14,0	14,0	18,7
	Αρκετά	30	20,0	20,0	38,7
	Πολύ	92	61,3	61,3	100,0
	Total	150	100,0	100,0	

ΠΙΝΑΚΑΣ Ε13. Η φοίτησή σας στο ΣΔΕ συνέβαλε στην επανασύνδεσή σας με την εκπαιδευτική διαδικασία και τη συνέχιση των σπουδών σας;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	5	3,3	3,3	3,3
Λίγο	4	2,7	2,7	6,0
Αρκετά	46	30,7	30,7	36,7
Πολύ	95	63,3	63,3	100,0
Total	150	100,0	100,0	

ΠΙΝΑΚΑΣ Ε14. Πώς αξιολογείτε τον ρόλο του συμβούλου υποστήριξης;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	3	2,0	2,0	2,0
Λίγο	30	20,0	20,0	22,0
Αρκετά	59	39,3	39,3	61,3
Πολύ	58	38,7	38,7	100,0
Total	150	100,0	100,0	

ΠΙΝΑΚΑΣ Ε15. Πώς αξιολογείτε τον ρόλο της διοίκησης του ΣΔΕ;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Λίγο	6	4,0	4,0	4,0
Αρκετά	63	42,0	42,0	46,0
Πολύ	81	54,0	54,0	100,0
Total	150	100,0	100,0	

ΠΙΝΑΚΑΣ Ε16.1 Ο εκπαιδευτής του προγράμματος γνώριζε σε βάθος το αντικείμενο;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	8	5,3	5,3	5,3
Λίγο	28	18,7	18,7	24,0
Αρκετά	35	23,3	23,3	47,3
Πολύ	79	52,7	52,7	100,0
Total	150	100,0	100,0	

ΠΙΝΑΚΑΣ Ε16.2 Ο εκπαιδευτής του προγράμματος δημιούργησε άνετη και φιλική ατμόσφαιρα κατά τη διδασκαλία;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	6	4,0	4,0	4,0
	Λίγο	10	6,7	6,7	10,7
	Αρκετά	43	28,7	28,7	39,3
	Πολύ	91	60,7	60,7	100,0
	Total	150	100,0	100,0	

ΠΙΝΑΚΑΣ Ε16.3 Ο εκπαιδευτής του προγράμματος εξηγούσε τον σκοπό κάθε δραστηριότητας και έδινε σαφείς οδηγίες;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	33	22,0	22,0	22,0
	Λίγο	42	28,0	28,0	50,0
	Αρκετά	31	20,7	20,7	70,7
	Πολύ	44	29,3	29,3	100,0
	Total	150	100,0	100,0	

ΠΙΝΑΚΑΣ Ε16.4 Ο εκπαιδευτής του προγράμματος κατηύθυνε ουσιαστικές συζητήσεις;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	5	3,3	3,3	3,3
	Λίγο	34	22,7	22,7	26,0
	Αρκετά	60	40,0	40,0	66,0
	Πολύ	51	34,0	34,0	100,0
	Total	150	100,0	100,0	

ΠΙΝΑΚΑΣ Ε16.5 Ο εκπαιδευτής του προγράμματος ήταν σε θέση να δώσει ικανοποιητικές απαντήσεις στα σχετικά σας ερωτήματα;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	5	3,3	3,3	3,3
	Λίγο	19	12,7	12,7	16,0
	Αρκετά	67	44,7	44,7	60,7
	Πολύ	59	39,3	39,3	100,0
	Total	150	100,0	100,0	

ΠΙΝΑΚΑΣ Ε16.6 Ο εκπαιδευτής του προγράμματος διέθετε την ικανότητα να διερευνήσει τις εκπαιδευτικές ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τους μαθησιακούς στόχους σας;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	17	11,3	11,3	11,3
	Λίγο	42	28,0	28,0	39,3
	Αρκετά	51	34,0	34,0	73,3
	Πολύ	40	26,7	26,7	100,0
	Total	150	100,0	100,0	

ΠΙΝΑΚΑΣ Ε16.7 Ο εκπαιδευτής του προγράμματος ήταν σε θέση να διαγνώσει τυχόν εμπόδια που αντιμετωπίζατε που ενδεχομένως να διέκοπταν την αποτελεσματική σας μάθηση;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	4	2,7	2,7	2,7
	Λίγο	23	15,3	15,3	18,0
	Αρκετά	37	24,7	24,7	42,7
	Πολύ	86	57,3	57,3	100,0
	Total	150	100,0	100,0	

ΠΙΝΑΚΑΣ Ε17. Σε ποιο βαθμό ενθαρρυνόσασταν απο τον εκπαιδευτή, ώστε να συμμετέχετε ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	8	5,3	5,3	5,3
	Λίγο	22	14,7	14,7	20,0
	Αρκετά	31	20,7	20,7	40,7
	Πολύ	89	59,3	59,3	100,0
	Total	150	100,0	100,0	

ΠΙΝΑΚΑΣ Ε18. Πιστεύετε οτι οι ρυθμοί μάθησης του εκπαιδευτή ευνοούσαν τη δραστηριοποίηση όλων των εκπαιδευομένων;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λίγο	16	10,7	10,7	10,7
	Αρκετά	56	37,3	37,3	48,0
	Πολύ	78	52,0	52,0	100,0
	Total	150	100,0	100,0	

ΠΙΝΑΚΑΣ Ε19. Θεωρείται οτι το πρόγραμμα του ΣΔΕ σας βοήθησε να νιώσετε μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	13	8,7	8,7	8,7
	Λίγο	20	13,3	13,3	22,0
	Αρκετά	25	16,7	16,7	38,7
	Πολύ	92	61,3	61,3	100,0
	Total	150	100,0	100,0	

ΠΙΝΑΚΑΣ Ε20. Σε γενικές γραμμές, θεωρείτε ότι το πρόγραμμα του ΣΔΕ ήταν αποτελεσματικό;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	110	73,3	73,3	73,3
	2	40	26,7	26,7	100,0
	Total	150	100,0	100,0	

ΠΙΝΑΚΑΣ Ε21. Το πρόγραμμα του ΣΔΕ ενίσχυσε την επικοινωνία σας με τον κοινωνικό σας περίγυρο;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	2	1,3	1,3	1,3
	Λίγο	7	4,7	4,7	6,0
	Αρκετά	58	38,7	38,7	44,7
	Πολύ	83	55,3	55,3	100,0
	Total	150	100,0	100,0	

ΠΙΝΑΚΑΣ Ε22. Οι γνώσεις και δεξιότητες που αποκτήσατε από το ΣΔΕ σας βοήθησαν ώστε να συμμετέχετε στις αποφάσεις της οικογένειάς περισσότερο από πριν;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	6	4,0	4,0	4,0
	Λίγο	17	11,3	11,3	15,3
	Αρκετά	35	23,3	23,3	38,7
	Πολύ	92	61,3	61,3	100,0
	Total	150	100,0	100,0	

ΠΙΝΑΚΑΣ Ε23. Σε ποιο βαθμό επέδρασαν οι γνώσεις -δεξιότητες που αποκτήσατε στην επαγγελματική σας ανάπτυξη;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	13	8,7	8,7	8,7
	Λίγο	14	9,3	9,3	18,0
	Αρκετά	71	47,3	47,3	65,3
	Πολύ	52	34,7	34,7	100,0
	Total	150	100,0	100,0	

Οι πίνακες προέκυψαν μέσω του στατιστικού προγράμματος SPSS 17.0, κατά την πραγματοποίηση στατιστικού ελέγχου σημαντικότητας χ^2 (chi-square).

Crosstabs (χ^2)

RECE9 * REC23 Crosstabulation

			REC23		Total
			Λίγο	Πολύ	
RECE9	Λίγο	Count	14	25	39
		Expected Count	7,0	32,0	39,0
		Residual	7,0	-7,0	
	Πολύ	Count	13	98	111
		Expected Count	20,0	91,0	111,0
		Residual	-7,0	7,0	
Total	Count	27	123	150	
	Expected Count	27,0	123,0	150,0	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	11,437 ^a	1	,001		
Continuity Correction ^b	9,858	1	,002		
Likelihood Ratio	10,324	1	,001		
Fisher's Exact Test				,001	,001
Linear-by-Linear Association	11,361	1	,001		
N of Valid Cases	150				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 7,02.

b. Computed only for a 2x2 table

RECE9 * RECE7 Crosstabulation

			RECE7		Total
			Λίγο	Πολύ	
RECE9	Λίγο	Count	6	33	39
		Expected Count	11,2	27,8	39,0
		Residual	-5,2	5,2	
	Πολύ	Count	37	74	111
		Expected Count	31,8	79,2	111,0
		Residual	5,2	-5,2	
Total	Count	43	107	150	
	Expected Count	43,0	107,0	150,0	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	4,547 ^a	1	,033		
Continuity Correction ^b	3,711	1	,054		
Likelihood Ratio	4,949	1	,026		
Fisher's Exact Test				,040	,024
Linear-by-Linear Association	4,516	1	,034		
N of Valid Cases	150				

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 11,18.

b. Computed only for a 2x2 table

RECE9 * E2. Crosstabulation

			Ε2. Σε ποιό βαθμό το περιεχόμενο του προγράμματος ανταποκρίθηκε στις εκπαιδευτικές σας ανάγκες και προσδοκίες για τη συνέχιση των σπουδών σας;		Total
			Αρκετά	Πολύ	
RECE9	Λίγο	Count	18	21	39
		Expected Count	11,2	27,8	39,0
		Residual	6,8	-6,8	
	Πολύ	Count	25	86	111
		Expected Count	31,8	79,2	111,0
		Residual	-6,8	6,8	
Total	Count	43	107	150	
	Expected Count	43,0	107,0	150,0	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	7,881 ^a	1	,005		
Continuity Correction ^b	6,768	1	,009		
Likelihood Ratio	7,483	1	,006		
Fisher's Exact Test				,007	,005
Linear-by-Linear Association	7,829	1	,005		
N of Valid Cases	150				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 11,18.

b. Computed only for a 2x2 table

RECE4 * REC23 Crosstabulation

			REC23		Total
			Λίγο	Πολύ	
RECE4	Λίγο	Count	0	17	17
		Expected Count	3,1	13,9	17,0
		Residual	-3,1	3,1	
	Πολύ	Count	27	106	133
		Expected Count	23,9	109,1	133,0
		Residual	3,1	-3,1	
Total	Count	27	123	150	
	Expected Count	27,0	123,0	150,0	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	4,209 ^a	1	,040		
Continuity Correction ^b	2,946	1	,086		
Likelihood Ratio	7,209	1	,007		
Fisher's Exact Test				,043	,028
Linear-by-Linear Association	4,181	1	,041		
N of Valid Cases	150				

a. 1 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,06.

b. Computed only for a 2x2 table

RECE4 * RECE16.4 Crosstabulation

			RECE16.4		Total
			Λίγο	Πολύ	
RECE4	Λίγο	Count	0	17	17
		Expected Count	4,4	12,6	17,0
		Residual	-4,4	4,4	
	Πολύ	Count	39	94	133
		Expected Count	34,6	98,4	133,0
		Residual	4,4	-4,4	
Total	Count	39	111	150	
	Expected Count	39,0	111,0	150,0	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	6,736 ^a	1	,009		
Continuity Correction ^b	5,299	1	,021		
Likelihood Ratio	10,981	1	,001		
Fisher's Exact Test				,007	,004
Linear-by-Linear Association	6,692	1	,010		
N of Valid Cases	150				

a. 1 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,42.

b. Computed only for a 2x2 table

RECE4 * RECE10.2 Crosstabulation

			RECE10.2		Total
			Λίγο	Πολύ	
RECE4	Λίγο	Count	8	9	17
		Expected Count	3,4	13,6	17,0
		Residual	4,6	-4,6	
	Πολύ	Count	22	111	133
		Expected Count	26,6	106,4	133,0
		Residual	-4,6	4,6	
Total	Count		30	120	150
	Expected Count		30,0	120,0	150,0

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	8,774 ^a	1	,003		
Continuity Correction ^b	6,970	1	,008		
Likelihood Ratio	7,301	1	,007		
Fisher's Exact Test				,007	,007
Linear-by-Linear Association	8,715	1	,003		
N of Valid Cases	150				

a. 1 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,40.

b. Computed only for a 2x2 table

RECE4 * RECE6 Crosstabulation

			RECE6		Total
			Λίγο	Πολύ	
RECE4	Λίγο	Count	0	17	17
		Expected Count	3,5	13,5	17,0
		Residual	-3,5	3,5	
	Πολύ	Count	31	102	133
		Expected Count	27,5	105,5	133,0
		Residual	3,5	-3,5	
Total		Count	31	119	150
		Expected Count	31,0	119,0	150,0

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	4,995 ^a	1	,025		
Continuity Correction ^b	3,674	1	,055		
Likelihood Ratio	8,421	1	,004		
Fisher's Exact Test				,024	,015
Linear-by-Linear Association	4,961	1	,026		
N of Valid Cases	150				

a. 1 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,51.

b. Computed only for a 2x2 table

RECE10.2 * RECE19 Crosstabulation

			RECE19		Total
			Λίγο	Πολύ	
RECE10.2	Λίγο	Count	2	28	30
		Expected Count	6,6	23,4	30,0
		Residual	-4,6	4,6	
	Πολύ	Count	31	89	120
		Expected Count	26,4	93,6	120,0
		Residual	4,6	-4,6	
Total	Count	33	117	150	
	Expected Count	33,0	117,0	150,0	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	5,138 ^a	1	,023		
Continuity Correction ^b	4,082	1	,043		
Likelihood Ratio	6,263	1	,012		
Fisher's Exact Test				,026	,016
Linear-by-Linear Association	5,104	1	,024		
N of Valid Cases	150				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6,60.

b. Computed only for a 2x2 table

RECE10.2 * RECE21 Crosstabulation

			RECE21		Total
			Λίγο	Πολύ	
RECE10.2	Λίγο	Count	7	23	30
		Expected Count	1,8	28,2	30,0
		Residual	5,2	-5,2	
	Πολύ	Count	2	118	120
		Expected Count	7,2	112,8	120,0
		Residual	-5,2	5,2	
Total	Count		9	141	150
	Expected Count		9,0	141,0	150,0

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	19,976 ^a	1	,000		
Continuity Correction ^b	16,319	1	,000		
Likelihood Ratio	15,150	1	,000		
Fisher's Exact Test				,000	,000
Linear-by-Linear Association	19,843	1	,000		
N of Valid Cases	150				

a. 1 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,80.

b. Computed only for a 2x2 table

RECE4 * RECE3 Crosstabulation

			RECE3		Total
			Λίγο	Πολύ	
RECE4	Λίγο	Count	8	9	17
		Expected Count	2,8	14,2	17,0
		Residual	5,2	-5,2	
	Πολύ	Count	17	116	133
		Expected Count	22,2	110,8	133,0
		Residual	-5,2	5,2	
Total	Count	25	125	150	
	Expected Count	25,0	125,0	150,0	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	12,751 ^a	1	,000		
Continuity Correction ^b	10,402	1	,001		
Likelihood Ratio	9,990	1	,002		
Fisher's Exact Test				,002	,002
Linear-by-Linear Association	12,666	1	,000		
N of Valid Cases	150				

a. 1 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,83.

b. Computed only for a 2x2 table

RECE8 * RECE19 Crosstabulation

			RECE19		Total
			Λίγο	Πολύ	
RECE8	Λίγο	Count	15	27	42
		Expected Count	9,2	32,8	42,0
		Residual	5,8	-5,8	
	Πολύ	Count	18	90	108
		Expected Count	23,8	84,2	108,0
		Residual	-5,8	5,8	
Total	Count	33	117	150	
	Expected Count	33,0	117,0	150,0	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	6,394 ^a	1	,011		
Continuity Correction ^b	5,332	1	,021		
Likelihood Ratio	6,004	1	,014		
Fisher's Exact Test				,016	,012
Linear-by-Linear Association	6,351	1	,012		
N of Valid Cases	150				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 9,24.

b. Computed only for a 2x2 table

RECE8 * RECE16.6 Crosstabulation

			RECE16.6		Total
			Λίγο	Πολύ	
RECE8	Λίγο	Count	10	32	42
		Expected Count	16,5	25,5	42,0
		Residual	-6,5	6,5	
	Πολύ	Count	49	59	108
		Expected Count	42,5	65,5	108,0
		Residual	6,5	-6,5	
Total	Count	59	91	150	
	Expected Count	59,0	91,0	150,0	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	5,891 ^a	1	,015		
Continuity Correction ^b	5,022	1	,025		
Likelihood Ratio	6,167	1	,013		
Fisher's Exact Test				,016	,011
Linear-by-Linear Association	5,852	1	,016		
N of Valid Cases	150				

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 16,52.

b. Computed only for a 2x2 table

RECE8 * RECE17 Crosstabulation

			RECE17		Total
			Λίγο	Πολύ	
RECE8	Λίγο	Count	14	28	42
		Expected Count	8,4	33,6	42,0
		Residual	5,6	-5,6	
	Πολύ	Count	16	92	108
		Expected Count	21,6	86,4	108,0
		Residual	-5,6	5,6	
Total	Count	30	120	150	
	Expected Count	30,0	120,0	150,0	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	6,481 ^a	1	,011		
Continuity Correction ^b	5,376	1	,020		
Likelihood Ratio	6,045	1	,014		
Fisher's Exact Test				,021	,012
Linear-by-Linear Association	6,438	1	,011		
N of Valid Cases	150				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 8,40.

b. Computed only for a 2x2 table

RECE5 * RECE21 Crosstabulation

			RECE21		Total
			Λίγο	Πολύ	
RECE5	Λίγο	Count	3	9	12
		Expected Count	,7	11,3	12,0
		Residual	2,3	-2,3	
	Πολύ	Count	6	132	138
		Expected Count	8,3	129,7	138,0
		Residual	-2,3	2,3	
Total	Count	9	141	150	
	Expected Count	9,0	141,0	150,0	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	8,349 ^a	1	,004		
Continuity Correction ^b	5,089	1	,024		
Likelihood Ratio	5,233	1	,022		
Fisher's Exact Test				,025	,025
Linear-by-Linear Association	8,293	1	,004		
N of Valid Cases	150				

a. 1 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,72.

b. Computed only for a 2x2 table

RECE5 * RECE22 Crosstabulation

			RECE22		Total
			Λίγο	Πολύ	
RECE5	Λίγο	Count	6	6	12
		Expected Count	1,8	10,2	12,0
		Residual	4,2	-4,2	
	Πολύ	Count	17	121	138
		Expected Count	21,2	116,8	138,0
		Residual	-4,2	4,2	
Total	Count	23	127	150	
	Expected Count	23,0	127,0	150,0	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	12,074 ^a	1	,001		
Continuity Correction ^b	9,346	1	,002		
Likelihood Ratio	8,887	1	,003		
Fisher's Exact Test				,003	,003
Linear-by-Linear Association	11,994	1	,001		
N of Valid Cases	150				

a. 1 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,84.

b. Computed only for a 2x2 table

E2. * E1. Crosstabulation

		E1 1. Τώρα που ολοκληρώσατε το πρόγραμμα, πώς το αξιολογείτε γενικότερα ως εκπαιδευτική εμπειρία;			Total	
		Λίγο	Αρκετά	Πολύ		
E2 2. Σε ποιό βαθμό το περιεχόμενο του προγράμματος ανταποκρίθηκε στις εκπαιδευτικές σας ανάγκες και προσδοκίες για τη συνέχιση των σπουδών σας;	Αρκετά	Count	6	10	27	43
		Expected	4,6	18,3	20,1	43,0
		Residual	1,4	-8,3	6,9	
Πολύ	Count	10	54	43	107	
	Expected	11,4	45,7	49,9	107,0	
	Residual	-1,4	8,3	-6,9		
Total	Count	16	64	70	150	
	Expected	16,0	64,0	70,0	150,0	
	Count					

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	9,292 ^a	2	,010
Likelihood Ratio	9,746	2	,008
Linear-by-Linear Association	2,224	1	,136
N of Valid Cases	150		

a. 1 cells (16,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,59.

RECE13 * RECE22 Crosstabulation

			RECE22		Total
			Λίγο	Πολύ	
RECE13	Λίγο	Count	8	1	9
		Expected Count	1,4	7,6	9,0
		Residual	6,6	-6,6	
	Πολύ	Count	15	126	141
		Expected Count	21,6	119,4	141,0
		Residual	-6,6	6,6	
Total	Count	23	127	150	
	Expected Count	23,0	127,0	150,0	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	39,902 ^a	1	,000		
Continuity Correction ^b	34,102	1	,000		
Likelihood Ratio	26,690	1	,000		
Fisher's Exact Test				,000	,000
Linear-by-Linear Association	39,636	1	,000		
N of Valid Cases	150				

a. 1 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,38.

b. Computed only for a 2x2 table

RECE13 * REC23 Crosstabulation

			REC23		Total
			Λίγο	Πολύ	
RECE13	Λίγο	Count	4	5	9
		Expected Count	1,6	7,4	9,0
		Residual	2,4	-2,4	
	Πολύ	Count	23	118	141
		Expected Count	25,4	115,6	141,0
		Residual	-2,4	2,4	
Total	Count	27	123	150	
	Expected Count	27,0	123,0	150,0	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	4,536 ^a	1	,033		
Continuity Correction ^b	2,830	1	,092		
Likelihood Ratio	3,617	1	,057		
Fisher's Exact Test				,056	,056
Linear-by-Linear Association	4,506	1	,034		
N of Valid Cases	150				

a. 1 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,62.

b. Computed only for a 2x2 table

RECE4 * RECE3 Crosstabulation

			RECE3		Total
			Λίγο	Πολύ	
RECE4	Λίγο	Count	8	9	17
		Expected Count	2,8	14,2	17,0
		Residual	5,2	-5,2	
	Πολύ	Count	17	116	133
		Expected Count	22,2	110,8	133,0
		Residual	-5,2	5,2	
Total	Count	25	125	150	
	Expected Count	25,0	125,0	150,0	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	12,751 ^a	1	,000		
Continuity Correction ^b	10,402	1	,001		
Likelihood Ratio	9,990	1	,002		
Fisher's Exact Test				,002	,002
Linear-by-Linear Association	12,666	1	,000		
N of Valid Cases	150				

a. 1 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,83.

b. Computed only for a 2x2 table

RECE16.1 * RECE19 Crosstabulation

			RECE19		Total
			Λίγο	Πολύ	
RECE16.1	Λίγο	Count	14	22	36
		Expected Count	7,9	28,1	36,0
		Residual	6,1	-6,1	
	Πολύ	Count	19	95	114
		Expected Count	25,1	88,9	114,0
		Residual	-6,1	6,1	
Total		Count	33	117	150
		Expected Count	33,0	117,0	150,0

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	7,874 ^a	1	,005		
Continuity Correction ^b	6,632	1	,010		
Likelihood Ratio	7,231	1	,007		
Fisher's Exact Test				,010	,006
Linear-by-Linear Association	7,821	1	,005		
N of Valid Cases	150				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 7,92.

b. Computed only for a 2x2 table

RECE16.3 * RECE19 Crosstabulation

			RECE19		Total
			Λίγο	Πολύ	
RECE16.3	Λίγο	Count	22	53	75
		Expected Count	16,5	58,5	75,0
		Residual	5,5	-5,5	
	Πολύ	Count	11	64	75
		Expected Count	16,5	58,5	75,0
		Residual	-5,5	5,5	
Total	Count	33	117	150	
	Expected Count	33,0	117,0	150,0	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	4,701 ^a	1	,030		
Continuity Correction ^b	3,885	1	,049		
Likelihood Ratio	4,773	1	,029		
Fisher's Exact Test				,048	,024
Linear-by-Linear Association	4,670	1	,031		
N of Valid Cases	150				

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 16,50.

b. Computed only for a 2x2 table

RECE16.5 * RECE21 Crosstabulation

			RECE21		Total
			Λίγο	Πολύ	
RECE16.5	Λίγο	Count	6	18	24
		Expected Count	1,4	22,6	24,0
		Residual	4,6	-4,6	
	Πολύ	Count	3	123	126
		Expected Count	7,6	118,4	126,0
		Residual	-4,6	4,6	
Total	Count	9	141	150	
	Expected Count	9,0	141,0	150,0	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	18,288 ^a	1	,000		
Continuity Correction ^b	14,497	1	,000		
Likelihood Ratio	12,744	1	,000		
Fisher's Exact Test				,001	,001
Linear-by-Linear Association	18,166	1	,000		
N of Valid Cases	150				

a. 1 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,44.

b. Computed only for a 2x2 table

RECE13 * RECE16.1 Crosstabulation

			RECE16.1		Total
			Λίγο	Πολύ	
RECE13	Λίγο	Count	5	4	9
		Expected Count	2,2	6,8	9,0
		Residual	2,8	-2,8	
	Πολύ	Count	31	110	141
		Expected Count	33,8	107,2	141,0
		Residual	-2,8	2,8	
Total	Count	36	114	150	
	Expected Count	36,0	114,0	150,0	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	5,227 ^a	1	,022		
Continuity Correction ^b	3,548	1	,060		
Likelihood Ratio	4,421	1	,035		
Fisher's Exact Test				,037	,037
Linear-by-Linear Association	5,192	1	,023		
N of Valid Cases	150				

a. 1 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,16.

b. Computed only for a 2x2 table

RECE13 * RECE16.7 Crosstabulation

			RECE16.7		Total
			Λίγο	Πολύ	
RECE13	Λίγο	Count	5	4	9
		Expected Count	1,6	7,4	9,0
		Residual	3,4	-3,4	
	Πολύ	Count	22	119	141
		Expected Count	25,4	115,6	141,0
		Residual	-3,4	3,4	
Total	Count	27	123	150	
	Expected Count	27,0	123,0	150,0	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	9,149 ^a	1	,002		
Continuity Correction ^b	6,642	1	,010		
Likelihood Ratio	6,940	1	,008		
Fisher's Exact Test				,010	,010
Linear-by-Linear Association	9,088	1	,003		
N of Valid Cases	150				

a. 1 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,62.

b. Computed only for a 2x2 table

RECE4 * RECE21 Crosstabulation

			RECE21		Total
			Λίγο	Πολύ	
RECE4	Λίγο	Count	3	14	17
		Expected Count	1,0	16,0	17,0
		Residual	2,0	-2,0	
	Πολύ	Count	6	127	133
		Expected Count	8,0	125,0	133,0
		Residual	-2,0	2,0	
Total		Count	9	141	150
		Expected Count	9,0	141,0	150,0

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	4,611 ^a	1	,032		
Continuity Correction ^b	2,577	1	,108		
Likelihood Ratio	3,338	1	,068		
Fisher's Exact Test				,066	,066
Linear-by-Linear Association	4,581	1	,032		
N of Valid Cases	150				

a. 1 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,02.

b. Computed only for a 2x2 table

RECE19 * RECE21 Crosstabulation

			RECE21		Total
			Λίγο	Πολύ	
RECE19	Λίγο	Count	1	32	33
		Expected Count	2,0	31,0	33,0
	Πολύ	Count	8	109	117
		Expected Count	7,0	110,0	117,0
Total	Count		9	141	150
	Expected Count		9,0	141,0	150,0

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2- sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,662 ^a	1	,416		
Continuity Correction ^b	,159	1	,690		
Likelihood Ratio	,764	1	,382		
Fisher's Exact Test				,684	,371
Linear-by-Linear Association	,657	1	,418		
N of Valid Cases	150				

a. 1 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,98.

b. Computed only for a 2x2 table

Φύλο * 20. Σε γενικές γραμμές, θεωρείτε ότι το πρόγραμμα του ΣΔΕ ήταν αποτελεσματικό;

Crosstabulation

			20. Σε γενικές γραμμές, θεωρείτε ότι το πρόγραμμα του ΣΔΕ ήταν αποτελεσματικό;		Total
			ΝΑΙ	ΟΧΙ	
Φύλο	Ανδρας	Count	47	43	90
		Expected Count	46,2	43,8	90,0
		Residual	,8	-,8	
	Γυναίκα	Count	30	30	60
		Expected Count	30,8	29,2	60,0
		Residual	-,8	,8	
Total		Count	77	73	150
		Expected Count	77,0	73,0	150,0

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1- sided)
Pearson Chi-Square	,071 ^a	1	,790		
Continuity Correction ^b	,010	1	,920		
Likelihood Ratio	,071	1	,790		
Fisher's Exact Test				,868	,460
Linear-by-Linear Association	,071	1	,790		
N of Valid Cases	150				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 29,20.

b. Computed only for a 2x2 table

Εργασιακή κατάσταση * 20. Σε γενικές γραμμές, θεωρείτε ότι το πρόγραμμα του ΣΔΕ ήταν αποτελεσματικό; Crosstabulation

			20. Σε γενικές γραμμές, θεωρείτε ότι το πρόγραμμα του ΣΔΕ ήταν αποτελεσματικό;		Total
			ΝΑΙ	ΟΧΙ	
Εργασιακή κατάσταση	Εργαζόμενος/η	Count	65	0	65
		Expected Count	33,4	31,6	65,0
		Residual	31,6	-31,6	
	Άνεργος/η	Count	12	73	85
		Expected Count	43,6	41,4	85,0
		Residual	-31,6	31,6	
Total	Count	77	73	150	
	Expected Count	77,0	73,0	150,0	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2- sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	108,747 ^a	1	,000		
Continuity Correction ^b	105,337	1	,000		
Likelihood Ratio	138,632	1	,000		
Fisher's Exact Test				,000	,000
Linear-by-Linear Association	108,022	1	,000		
N of Valid Cases	150				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 31,63.

b. Computed only for a 2x2 table

Ο πίνακας προκύπτει μέσω του στατιστικού προγράμματος SPSS 17.0, κατά την πραγματοποίηση ελέγχου Anova.

Oneway Anova

Descriptives

20. Σε γενικές γραμμές, θεωρείτε ότι το πρόγραμμα του ΣΔΕ ήταν αποτελεσματικό;

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
22-26 ετών	17	,94	,243	,059	,82	1,07	0	1
27-34 ετών	35	,69	,471	,080	,52	,85	0	1
35-44 ετών	47	,74	,441	,064	,62	,87	0	1
45-54 ετών	33	,64	,489	,085	,46	,81	0	1
>55	18	,78	,428	,101	,57	,99	0	1
Total	150	,73	,444	,036	,66	,80	0	1

Test of Homogeneity of Variances

20. Σε γενικές γραμμές, θεωρείτε ότι το πρόγραμμα του ΣΔΕ ήταν αποτελεσματικό;

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
10,448	4	145	,000

ANOVA

20. Σε γενικές γραμμές, θεωρείτε ότι το πρόγραμμα του ΣΔΕ ήταν αποτελεσματικό;

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	1,166	4	,291	1,500	,205
Within Groups	28,168	145	,194		
Total	29,333	149			

Λόγω της σημαντικότητας του ελέγχου Levene, ο οποίος εξετάζει την ομοιότητα των διακυμάνσεων των επιπέδων (ομάδων) της ανεξάρτητης μεταβλητής, προκύπτει το συμπέρασμα ότι αυτές διαφέρουν αρκετά οπότε καθιστούν δύσκολο τον συνδυασμό τους. Συνεπώς πρέπει να πραγματοποιήσουμε έλεγχο Kruskal-Wallis (για 3 ή περισσότερες ανεξάρτητες καταστάσεις).

Kruskal-Wallis Test

Ranks

	Ηλικία	N	Mean Rank
20. Σε γενικές γραμμές, θεωρείτε ότι το πρόγραμμα του ΣΔΕ ήταν αποτελεσματικό;	22-26 ετών	17	91,09
	27-34 ετών	35	71,93
	35-44 ετών	47	76,35
	45-54 ετών	33	68,23
	>55	18	78,83
	Total	150	

Test Statistics^{a,b}

	20. Σε γενικές γραμμές, θεωρείτε ότι το πρόγραμμα του ΣΔΕ ήταν αποτελεσματικό;
Chi-Square	5,921
df	4
Asymp. Sig.	,205

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Ηλικία

Το τμήμα του πίνακα προκύπτει μέσω του στατιστικού προγράμματος SPSS 17.0, κατά την πραγματοποίηση ελέγχου διωνυμικής λογιστικής παλινδρόμησης.

Case Processing Summary

Unweighted Cases ^a		N	Percent
Selected Cases	Included in Analysis	150	98,7
	Missing Cases	2	1,3
	Total	152	100,0
Unselected Cases		0	,0
Total		152	100,0

Case Processing Summary

Unweighted Cases ^a		N	Percent
Selected Cases	Included in Analysis	150	98,7
	Missing Cases	2	1,3
	Total	152	100,0
Unselected Cases		0	,0
Total		152	100,0

a. If weight is in effect, see classification table for the total number of cases.

Model if Term Removed^a

Variable	Model Log Likelihood	Change in -2 Log Likelihood	df	Sig. of the Change
Step 16 RECE4	-74,555	4,277	1	,039
RECE16.4	-79,618	14,403	1	,000
RECE22	-74,391	3,948	1	,047
RECE13	-74,724	4,616	1	,032
RECE16.1	-73,847	2,861	1	,091
RECE16.5	-74,958	5,083	1	,024

Variables in the Equation

	B	S.E.	Wald	df	Sig.	Exp(B)
Step 16a RECE4(1)	-1,254	,595	4,448	1	,035	,285
RECE16.4(1)	-1,723	,473	13,255	1	,000	,179
RECE22(1)	1,898	1,160	2,676	1	,102	6,671
RECE13(1)	-2,662	1,426	3,484	1	,062	,070
RECE16.1(1)	,922	,572	2,602	1	,107	2,515
RECE16.5(1)	-1,238	,552	5,032	1	,025	,290
Constant	1,681	,323	27,128	1	,000	5,371

a. Variable(s) entered on step 1: RECE4, RECE23, RECE9, RECE7, RECE16.4, RECE10.2, RECE19, RECE21, RECE3, RECE8, RECE6, RECE16.6, RECE17, RECE5, RECE22, RECE16.2, RECE13, RECE16.1, RECE16.3, RECE16.5, RECE16.7.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ: ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Αγαπητέ Κύριε/Αγαπητή Κυρία,

Το παρόν ερωτηματολόγιο εντάσσεται στο πλαίσιο εκπόνησης της μεταπτυχιακής μου εργασίας στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Ο τίτλος της εργασίας είναι «Αποτελεσματικότητα Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας: απόψεις εκπαιδευομένων».

Σε αυτή την προσπάθεια θα παρακαλούσα θερμά να αφιερώσετε λίγα λεπτά από τον χρόνο σας για να συμπληρώσετε το εν λόγω ερωτηματολόγιο. Οι απαντήσεις σας είναι ανώνυμες και εμπιστευτικές.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τον πολύτιμο χρόνο που θα διαθέσετε για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, συμβάλλοντας ουσιαστικά στην ολοκλήρωση της έρευνας.

Με εκτίμηση
Θεοδώρα Μυστακίδου

Α΄ ΜΕΡΟΣ
ΑΤΟΜΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Α.1 ΦΥΛΛΟ

ΑΝΔΡΑΣ ΓΥΝΑΙΚΑ

Α.2 ΗΛΙΚΙΑ

22-26

27-34

35-44

45-54

>55

Α.3 ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ

ΕΡΓΑΖΟΜΕΝΟΣ/Η

ΑΝΕΡΓΟΣ/Η

Β΄ ΜΕΡΟΣ

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

Παρακαλούμε επιλέξτε τον βαθμό για κάθε ερώτηση που αντιπροσωπεύει τις απόψεις σας. Η κλίμακα που χρησιμοποιείται είναι η 1-4 με άριστα το 4.

1. Τώρα που ολοκληρώσατε το πρόγραμμα, πώς το αξιολογείτε γενικότερα ως εκπαιδευτική εμπειρία;

1 2 3 4

2. Σε ποιό βαθμό το περιεχόμενο του προγράμματος ανταποκρίθηκε στις εκπαιδευτικές σας ανάγκες και προσδοκίες για τη συνέχιση των σπουδών σας;

1 2 3 4

3. Σε ποιον βαθμό επιτεύχθηκαν οι στόχοι του προγράμματος;

1 2 3 4

4. Πιστεύετε ότι το περιεχόμενο του προγράμματος πρόσφερε τις αναγκαίες γνώσεις, οι οποίες διευκόλυναν την επαγγελματική σας ανάπτυξη;

1 2 3 4

5. Σε ποιον βαθμό το περιεχόμενο του προγράμματος πρόσφερε απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες για την καθημερινή σας ζωή;

1 2 3 4

6. Πιστεύετε ότι το περιεχόμενο του προγράμματος διαμορφώθηκε με βάση τις ανάγκες, εμπειρίες, κίνητρα και δυνατότητές σας;

1 2 3 4

13. Η φοίτησή σας στο ΣΔΕ συνέβαλε στην επανασύνδεσή σας με την εκπαιδευτική διαδικασία και τη συνέχιση των σπουδών σας;

1 2 3 4

14. Πώς αξιολογείτε τον ρόλο του συμβούλου υποστήριξης;

1 2 3 4

15. Πώς αξιολογείτε τον ρόλο της διοίκησης του ΣΔΕ;

1 2 3 4

16. Ο/η εκπαιδευτής/τρια του προγράμματος:

α) γνώριζε σε βάθος το αντικείμενο;

1 2 3 4

β) δημιούργησε άνετη και φιλική ατμόσφαιρα κατά τη διδασκαλία;

1 2 3 4

γ) Εξηγούσε τον σκοπό κάθε δραστηριότητας και έδινε σαφείς οδηγίες;

1 2 3 4

δ) Κατηύθυνε ουσιαστικές συζητήσεις;

1 2 3 4

ε) Ήταν σε θέση να δώσει ικανοποιητικές απαντήσεις στα σχετικά σας ερωτήματα;

1 2 3 4

στ) Διέθετε την ικανότητα να διερευνήσει τις εκπαιδευτικές ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τους μαθησιακούς στόχους σας;

1 2 3 4

ζ) Ήταν σε θέση να διαγνώσει τυχόν εμπόδια που αντιμετωπίζατε που ενδεχομένως να διέκοπταν την αποτελεσματική σας μάθηση;

1 2 3 4

17. Σε ποιο βαθμό ενθαρρυνόσασταν από τον εκπαιδευτή, ώστε να συμμετέχετε ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία;

1 2 3 4

18. Πιστεύετε ότι οι ρυθμοί μάθησης του εκπαιδευτή ευνοούσαν τη δραστηριοποίηση όλων των εκπαιδευομένων;

1 2 3 4

19. θεωρείτε ότι το πρόγραμμα του ΣΔΕ σας βοήθησε να νιώσετε μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση;

1 2 3 4

20. Σε γενικές γραμμές, θεωρείτε ότι το πρόγραμμα του ΣΔΕ ήταν αποτελεσματικό;

Ναι Όχι

21. Το πρόγραμμα του ΣΔΕ ενίσχυσε την επικοινωνία σας με τον κοινωνικό σας περίγυρο;

1 2 3 4

22. Οι γνώσεις και οι δεξιότητες που αποκτήσατε από το ΣΔΕ σας βοήθησαν ώστε να συμμετέχετε στις αποφάσεις της οικογένειάς σας περισσότερο από πριν;

1 2 3 4

23. Σε ποιο βαθμό επέδρασαν οι γνώσεις-δεξιότητες που αποκτήσατε στην επαγγελματική σας ανάπτυξη;

1 2 3 4

ΣΑΣ ΕΥΧΑΡΙΣΤΩ ΠΟΛΥ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙΙ: ΕΓΚΡΙΣΗ ΙΔΕΚΕ

