

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ ΓΙΑ



ΑΥΤΟΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗ

**Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου**  
**Σχολή Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών**  
**Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης και Διεθνών Σχέσεων**

**Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών**  
**«Τοπική και Περιφερειακή Ανάπτυξη και Αυτοδιοίκηση»**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**ΒΑΘΜΟΣ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗΣ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ**

**ΣΕ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΚΔΒΜ ΤΟΥ ΔΗΜΟΥ**

**ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ:**

**Εκμάθηση ρωσικής γλώσσας**

**ΣΤΥΛΙΑΝΗ Α. ΛΩΤΗ**

**Κόρινθος, Σεπτέμβριος, 2016**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ ΓΙΑ



ΑΥΤΟΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗ

**University of Peloponnese**

**Faculty of Social and Political Sciences**

**Department of Political Studies and International Relations**

**Master Program in**

**«Local and Regional Development and Administration»**

**DEGREE OF SATISFACTION OF PARTICIPANTS IN  
THE PROGRAMME KDBM OF THE MUNICIPALITY  
OF THESSALONIKI: Learning the Russian Language**

**STYLIANI A. LOTI**

**Corinth, September 2016**

## Περίληψη

Στόχος της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθεί ο βαθμός ικανοποίησης και οι απόψεις των εκπαιδευομένων, που συμμετείχαν σε πρόγραμμα εκμάθησης ρωσικής γλώσσας στο Κέντρο Διά Βίου Μάθησης του Δήμου Θεσσαλονίκης, αναφορικά με την αποτελεσματικότητα του προγράμματος και τη βελτίωση, ενίσχυση και ενδυνάμωση των γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων των συμμετεχόντων. Μετά από εκτεταμένη επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας προκειμένου να αποτυπωθεί το πολύπλοκο θεωρητικό πλαίσιο που εμπλέκεται με την ικανοποίηση και την αξιολόγηση μέσα στο πεδίο της Διά Βίου Μάθησης, αναπτύχθηκαν προβληματισμοί που οδήγησαν στα ερευνητικά ερωτήματα.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε δείγμα 200 εκπαιδευομένων, που συμμετείχαν σε ένα κύκλο εκμάθησης ρωσικής γλώσσας ο οποίος περιελάμβανε τέσσερα εξειδικευμένα προγράμματα, που υλοποιήθηκαν την ίδια χρονική περίοδο. Συγκεκριμένα πραγματοποιήθηκε ποσοτική έρευνα με βασικό εργαλείο συλλογής δεδομένων τα δομημένα ερωτηματολόγια και μέσο ανάλυσης των δεδομένων το στατιστικό λογισμικό SPSS 20.0.

Τα αποτελέσματα καταδεικνύουν ότι οι εκπαιδευόμενοι κατά κανόνα επωφελούνται από τα προγράμματα κατάρτισης, αφού αποκτούν νέες γνώσεις, δεξιότητες και επαγγελματική αυτοπεποίθηση, ενώ δεν διστάζουν να εκφράσουν και τη δυσαρέσκειά τους για ότι δεν τους ικανοποιεί.

*Λέξεις-κλειδιά:* ΚΔΒΜ, ικανοποίηση, αποτελεσματικότητα, αγορά εργασίας, εκπαίδευση ενηλίκων

## **Abstract**

The purpose of this survey is to investigate the level of satisfaction and the learners' views of the participants in the Russian language course at the Centre for Lifelong Learning of the municipality of Thessaloniki, regarding the effectiveness of the program, and the improvement, enhancement and empowerment of the participants' knowledge, skills and abilities. After an extensive review of the relevant bibliography to reflect the complex theoretical framework involving the effectiveness and evaluation in the field of Lifelong Learning, developed considerations which led to research questions.

The survey was conducted on a sample of 200 trainees who participated in a Russian language course which included four specialized programs, carried out at the same period. In particular, a quantitative research was conducted using as a main data collection tool the structured questionnaires and the SPSS statistical software 20.0 as the data analysis tool.

The results indicate that students, in general, are benefitted by training programs, obtaining extra knowledge, skills and professional confidence.

**Keywords:** *KDBM, vocational education programme, effectiveness, job market, adult education*

## Περιεχόμενα

Περίληψη .....	1
Κατάλογος Διαγραμμάτων .....	5
Πρόλογος.....	8
Εισαγωγή .....	9
Κεφάλαιο 1 <sup>ο</sup> .....	12
Λειτουργικοί ορισμοί .....	12
1.1 Μάθηση.....	12
1.2 Εκπαίδευση .....	13
1.3 Κατάρτιση .....	14
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2<sup>ο</sup> .....</b>	<b>18</b>
<b>ΕΠΕΝΔΥΟΝΤΑΣ ΣΤΗ ΓΝΩΣΗ .....</b>	<b>18</b>
<b>2.1 Επένδυση στη γνώση .....</b>	<b>18</b>
2.2 Το ατομικό-οικονομικό όφελος από την επένδυση στον άνθρωπο.....	20
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3<sup>ο</sup> .....</b>	<b>22</b>
<b>Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ Η ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ</b>	
<b>ΕΝΗΛΙΚΩΝ .....</b>	<b>22</b>
3.1 Η κατάρτιση ενηλίκων στην Ελλάδα.....	22
3.2 Τα Κέντρα Δια Βίου Μάθησης.....	23
3.3 Η έννοια της ανάγκης.....	23
3.4 Εκτίμηση αναγκών επιμόρφωσης .....	24

3.5 Προηγούμενες έρευνες.....	26
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4<sup>ο</sup> .....</b>	<b>29</b>
<b>ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ .....</b>	<b>29</b>
4.1 Θέμα και σκοπός.....	29
4.2 Ερευνητικά ερωτήματα.....	29
4.3 Είδος ερευνητικής προσέγγισης.....	30
4.4 Μέσα και εργαλεία συλλογής δεδομένων.....	31
4.5 Ανάλυση και ερμηνεία δεδομένων .....	33
4.7 Το δείγμα.....	35
4.8 Η Ερευνητική διαδικασία.....	35
4.9 Εγκυρότητα και αξιοπιστία.....	36
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5<sup>ο</sup> .....</b>	<b>38</b>
<b>ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....</b>	<b>38</b>
5.2 Αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης.....	42
<b>Συμπεράσματα - Προτάσεις .....</b>	<b>54</b>
<b>Παραρτήματα</b>	
<b>Βιβλιογραφικές αναφορές.....</b>	<b>56</b>
❖ Ελληνόγλωσση.....	59
❖ Ξενόγλωσση και μεταφρασμένη.....	63

## Κατάλογος Διαγραμμάτων

<b>Αριθμός Διαγράμματος</b>	<b>Τίτλος Διαγράμματος</b>	<b>Σελίδα</b>
5.1	Ραβδόγραμμα ως προς το φύλο	39
5.2	Ραβδόγραμμα ως προς την ηλικιακή ομάδα	40
5.3	Ραβδόγραμμα ως προς το εκπαιδευτικό επίπεδο	41
5.4	Ραβδόγραμμα ως προς την επαγγελματική κατάσταση	42
5.5	Ραβδόγραμμα μέσης τιμής (1: Διαφωνώ απόλυτα, 5: Συμφωνώ απόλυτα)	43
5.6	Ραβδόγραμμα μέσης τιμής (1: Διαφωνώ απόλυτα, 5: Συμφωνώ απόλυτα)	44
5.7	Ραβδόγραμμα μέσης τιμής (1: Διαφωνώ απόλυτα, 5: Συμφωνώ απόλυτα)	45
5.8	Ραβδόγραμμα μέσης τιμής (1: Διαφωνώ απόλυτα, 5: Συμφωνώ απόλυτα)	46
5.9	Υποκίνηση	47
5.10	Σημαντική συμμετοχή	48
5.11	Ενθάρρυνση γνωστών	49

## Πρόλογος

Η παρούσα έρευνα διεξήχθη στο πλαίσιο του Διαπανεπιστημιακού Διατμηματικού Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών «Τοπική και Περιφερειακή Ανάπτυξη και Αυτοδιοίκηση», που υλοποιείται από το Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, το Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο και το Πανεπιστήμιο Πειραιά σε συνεργασία με την ΕΕΤΑΑ, και κεντρικό θέμα της είναι ο «Βαθμός Ικανοποίησης ωφελουμένων από τη συμμετοχή τους σε πρόγραμμα ΚΔΒΜ του Δήμου Θεσσαλονίκης: Εκμάθηση ρωσικής γλώσσας».

Η εργασία περιλαμβάνει μια βιβλιογραφική ανασκόπηση του θεσμού των ΚΔΒΜ και της επαγγελματικής κατάρτισης στην Ελλάδα κι ακόμη την ποσοτική ανάλυση των απόψεων των επιμορφούμενων για το περιεχόμενο, την υλοποίηση, τα χαρακτηριστικά και τα οφέλη ενός συγκεκριμένου προγράμματος ΚΔΒΜ. Η επιλογή του συγκεκριμένου θέματος προς διερεύνηση ήταν αποτέλεσμα τόσο των ιδιαίτερων ερευνητικών μου ενδιαφερόντων, όσο και της αυξημένης ζήτησης που παρατηρείται για το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα στη Θεσσαλονίκη.

Η εργασία δεν θα μπορούσε να περατωθεί χωρίς την πολύτιμη συμβολή ορισμένων προσώπων, που συμμετείχαν στην εκπόνησή της ποικιλότροπα. Θα ήθελα, λοιπόν, να εκφράσω τις ειλικρινείς μου ευχαριστίες στον επιβλέποντα καθηγητή της μελέτης, κύριο Κωνσταντίνο Κατρακυλίδη για τη διαρκή ανατροφοδότηση, που μου προσέφερε με πληροφορίες, παρατηρήσεις και σχόλια, καθώς επίσης τον υπεύθυνο Παιδείας του Δήμου Θεσσαλονίκης κ. Αναστάσιο Τελίδη για την πολύτιμη βοήθειά του στη συλλογή των στοιχείων και φυσικά τους συμμετέχοντες στην έρευνα. Επίσης, θα ήταν άδικο να μην ευχαριστήσω τον κ. Αδαμάντιο Παπασταμάτη, καθηγητή Εκπαίδευσης Ενηλίκων του Πανεπιστημίου Μακεδονίας για τη διαρκή στήριξη και ενθάρρυνση που μου προσέφερε αλλά και για τη μύησή μου στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων.



## Εισαγωγή

Η μετεξέλιξη της χρηματοπιστωτικής κρίσης σε κρίση στην απασχόληση, οι δυσμενείς κοινωνικές επιπτώσεις της κλιμακούμενης ύφεσης, το διαρκώς μεταβαλλόμενο ευρωπαϊκό και διεθνές πλαίσιο της αγοράς εργασίας διαμορφώνουν συνθήκες έντονης απορρύθμισης του παραδοσιακού μοντέλου ζωής, όπως αυτό τουλάχιστον διαμορφώθηκε μεταπολιτευτικά.

Οι εξελίξεις αυτές έχουν επιφέρει μια σειρά ραγδαίων αλλαγών στην καθημερινότητα των πολιτών με συνέπεια οι σύγχρονες κοινωνίες, σε όλα τα επιμέρους πεδία των κοινωνικών σχέσεων, να έρχονται αντιμέτωπες με ανακατατάξεις και επαναπροσδιορισμούς οι οποίοι επηρεάζουν έντονα το πολιτισμικό και αξιακό τους υπόβαθρο.

Με δεδομένο λοιπόν το πρόταγμα μιας δυναμικής διεκδίκησης αλλαγών από τους κοινωνικούς φορείς αλλά ταυτόχρονα και ενεργητικής παρέμβασης στο πεδίο των εξελίξεων και των έντονων κοινωνικών μεταβολών, ισχυρό διακύβευμα αποτελεί το ζήτημα της βελτίωσης, ενίσχυσης και ενδυνάμωσης των γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων των εργαζομένων.

Στη σημερινή εποχή, η γνώση έχει αναγνωριστεί ως βασικό εργαλείο κοινωνικής, οικονομικής αλλά και προσωπικής ανάπτυξης. Η αναγνώριση αυτή έχει οδηγήσει διεθνείς οργανισμούς (ΕΕ, UNESCO, ΟΟΣΑ), αλλά και μεμονωμένα κράτη να επανατοποθετηθούν σε σχέση με την παραδοσιακή αντίληψη για τη μάθηση και να αναδείξουν τη διά βίου μάθηση ως στρατηγική επιλογή και προτεραιότητα. Η διά βίου μάθηση (ΔβΜ) στο σύνολό της, η αναγκαιότητα της διεύρυνσής της, η ενίσχυση των σχετικών δομών, η ποιότητα στην παροχή της, η σχέση με την καταπολέμηση της φτώχειας, του κοινωνικού αποκλεισμού αλλά και ο ρόλος της στην ανάπτυξη και στην ανταγωνιστικότητα ατόμων, κρατών αλλά και της ίδιας της ΕΕ αποτελούν πλέον κοινό τόπο (Κουτούζης, 2013). Ηδη από το 1995 η ΔβΜ προτάσσεται ως βασική προτεραιότητα για την ΕΕ, ιδιαίτερα στα πλαίσια της στρατηγικής EU2020, όχι απαραίτητα επειδή γίνεται εκ προοιμίου αποδεκτή η σχέση της με την άμβλυνση κοινωνικών ανισοτήτων και αποκλεισμών (Βεργίδης, 2014).

Ο θεσμός της ΔβΜ προωθείται ως εθνική στρατηγική των κρατών μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, υποδηλώνοντας την σημαντικότητα του ρόλου της στην εκπλήρωση των εθνικών κοινωνικών και οικονομικών στόχων, όπως η ανάπτυξη των ανθρώπινων πόρων, η ανταγωνιστικότητα και η δημιουργία νέων και περισσότερων κενών θέσεων εργασίας με

σκοπό την απασχόληση, την κοινωνική ένταξη των πολιτών και κατά συνέπεια την αύξηση της κοινωνικής συνοχής (Griffin, n.d. – Kjellstrom, 2006) · Πρόκου 2007).

Το ζήτημα της ΔΒΜ συνδέεται άρρηκτα με τα σύγχρονα εκπαιδευτικά και εργασιακά περιβάλλοντα στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης της οικονομίας. Επιπροσθέτως, το πρόταγμα της ΔΒΜ, όπως διαμορφώθηκε μέσα από τα ριζοσπαστικά κοινωνικά και παιδαγωγικά κινήματα της εκπαίδευσης ενηλίκων, συνδέθηκε με ευρύτερα ζητήματα τα οποία αναφέρονταν σε όψεις της δημόσιας σφαίρας όπως η ιδιότητα του πολίτη, η αντιμετώπιση του αναλφαβητισμού, της φτώχειας και του κοινωνικού αποκλεισμού (Γουβιάς, Δ & Φωτόπουλος, Ν.).

Από την άλλη πλευρά, η αναγκαιότητα της οργάνωσης και της εφαρμογής της συνεχιζόμενης κατάρτισης ανέδειξε και το ζήτημα της αξιολόγησής της. Η αξιολόγηση σαν διαδικασία συναντάται σε δραστηριότητές μας καθημερινά. Διαρκώς αξιολογούμε και αξιολογούμαστε. Σύμφωνα με τον Καραλή (2005), η αξιολόγηση διατυπώθηκε πιο σφαιρικά από τον Scriven, ως μία «διαδικασία προσδιορισμού της αξίας ενός αντικειμένου».

Η οικονομική διάσταση της κατάρτισης καθιστά αναγκαία την αξιολόγησή της ως προς την καταλληλότητα, την αποδοτικότητα και την αποτελεσματικότητά της προκειμένου να αναδειχθεί αν πρόκειται για συμφέρουσα επένδυση. Ειδικότερα στην εκπαίδευση ενηλίκων η αξιολόγηση ακολουθεί τις τρεις τελευταίες δεκαετίες. Σύμφωνα με τον Βεργίδη (1999), η αξιολόγηση αναβάθμισε τα προγράμματα συνεχιζόμενης εκπαίδευσης. Ωστόσο, αρκετές, από τις αξιολογήσεις πάσχουν, και αυτό γιατί ακόμη και στον κλάδο της επαγγελματικής κατάρτισης εμπλέκονται συμφέροντα πολιτικά ή οικονομικά και εμποδίζουν τη διενέργεια αξιολογήσεων ή ακόμη και αλλοιώνουν τα αποτελέσματά της υποβιβάζοντας την αξία των αποτελεσμάτων της (Δημητρόπουλος, 1999).

Στη παρούσα εργασία επιχειρείται η εκτίμηση και η συνολική αξιολόγηση της ικανοποίησης των ωφελουμένων από τη συμμετοχή τους σε πρόγραμμα κατάρτισης-εκμάθησης ρωσικής γλώσσας στη Θεσσαλονίκη. Σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας είναι αφενός να εκτιμηθεί η ικανοποίηση των συμμετεχόντων από το πρόγραμμα κι αφετέρου να διαπιστωθεί η επίδραση του προγράμματος στις γνώσεις και στις δεξιότητες των συμμετεχόντων, αλλά και η δυνατότητά τους να αξιοποιήσουν αυτές τις γνώσεις στον επαγγελματικό τους χώρο. Αναλυτικότερα, πρόκειται να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευομένων (α) για τη συνολική τους ικανοποίηση από το πρόγραμμα, (β) για την θετική

επίδραση του προγράμματος στην ανάπτυξη των γνώσεων και των δεξιοτήτων τους, (γ) για την ικανοποίησή τους από τα χαρακτηριστικά της υλοποίησης και του περιεχομένου του προγράμματος και, τέλος, (δ) για την σύνδεση της κατάρτισής τους με την αγορά εργασίας.

Η εργασία αποτελείται από πέντε κεφάλαια. Πιο αναλυτικά, στο πρώτο κεφάλαιο, καταγράφονται οι ορισμοί, που σχετίζονται με τη μάθηση, την εκπαίδευση, την κατάρτιση ενηλίκων και τη ΔβΜ ενώ στο δεύτερο κεφάλαιο αναλύεται η στρατηγική της επένδυσης στη γνώση. Εν συνεχεία, το τρίτο κεφάλαιο επικεντρώνεται στην εκπαίδευση και την επαγγελματική κατάρτιση των ενηλίκων, ενώ στο τέταρτο κεφάλαιο αναλύεται το μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας, με το σκοπό της, τα ερευνητικά ερωτήματα και την ανάλυση των δεδομένων όπως επίσης και την ερευνητική διαδικασία. Ακολουθεί το πέμπτο κεφάλαιο με τα αποτελέσματα της έρευνας και εν συνεχεία παραθέτονται τα συμπεράσματα.

# Κεφάλαιο 1<sup>ο</sup>

## Λειτουργικοί ορισμοί

### 1.1 Μάθηση

Υπάρχουν πολλές και διαφορετικές απόψεις αναφορικά με το τι είναι μάθηση, όμως καμία από αυτές δεν διαθέτει τις απαιτούμενες αποδείξεις για το πώς τελικά μαθαίνουμε. Οι βασικοί μελετητές και θεωρητικοί της εκπαίδευσης ενηλίκων (Lewin, Dewey, Kolb, Freire, Mezirow, Jarvis, Boud κ.ά. οπ. αναφ. στο Κόκκος, 2005), υποστηρίζουν πολύ απλά ότι η μάθηση δεν έχει συγκεκριμένα όρια αρχής και τέλους, αλλά πρόκειται για μια διαδικασία με διάρκεια που επηρεάζεται από τις εμπειρίες των ατόμων και τις αλληλεπιδράσεις τους από το κοινωνικό περιβάλλον.

Πώς περιγράφουν όμως τη μάθηση μερικοί από τους κορυφαίους θεμελιωτές της εκπαίδευσης ενηλίκων; Αρχικά, ο Kolb (1984), όρισε τη «μάθηση» σαν μια διεργασία κατά την οποία το άτομο εισέρχεται σε μια διαδικασία απόκτησης νέας, συμμετέχοντας σε καινούργιες εμπειρίες τις οποίες αφού εξετάσει εν συνεχεία αξιολογεί, κατόπιν τις συνδέει με προϋπάρχουσες γνώσεις και ετοιμάζεται ξανά για νέα δράση και όλα αυτά σε μια αέναη κυκλική κίνηση. Ο Jarvis (2004), αναφέρει ότι η διεργασία επιφέρει πέρα από γνώσεις και ικανότητες, στάσεις, αξίες και συναισθήματα. Μάλιστα σε προγενέστερη διατύπωσή του (1987), αναφορικά με τη «μάθηση», εξήγησε ότι αυτή συντελείται όταν:

1. διαπιστώνεται μια αλλαγή στη συμπεριφορά του ατόμου η οποία όμως είναι αποτέλεσμα της εμπειρίας που αποκτήθηκε
2. διαπιστώνεται μια ακόμη και μόνιμη αλλαγή στη συμπεριφορά του ατόμου η οποία είναι αποτέλεσμα από κάποια συνήθεια ή πρακτική εξάσκηση που συντελέστηκε
3. διαπιστώνεται ο μετασχηματισμός της εμπειρίας που αποκτήθηκε από το άτομο
4. επέρχεται η διαδικασία της μετατροπής της εμπειρίας του ατόμου σε γνώση
5. επέρχεται η απομνημόνευση πληροφοριών από το άτομο

Η θεώρηση αυτή είναι αποδεκτή και από τους σημερινούς εκπαιδευτές ενηλίκων οι οποίοι συμφωνούν ότι μέσα από οργανωμένες και μη εκπαιδευτικές δραστηριότητες «η

μάθηση είναι μια διαδικασία με βάση την οποία η συμπεριφορά του ατόμου τροποποιείται και αλλάζει ως αποτέλεσμα της εμπειρίας ή της εκπαίδευσης» (Παπασταμάτης, 2010, σ. 115).

## 1.2 Εκπαίδευση

Συνήθως ως εκπαίδευση θεωρείται η μάθηση η οποία προκαλείται από τους εκπαιδευτικούς ως διαδικασία που κατευθύνεται. Στην πιο τυπική μορφή της σχετίζεται με ένα συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα που οργανώνεται από κάποιο φορέα. Στην άτυπη και πολλές φορές πιο αποτελεσματική της μορφή η εκπαίδευση πραγματοποιείται στο σπίτι, στις παρέες και στο χώρο εργασίας. Εκπαίδευση είναι η μύηση σε δραστηριότητες της κοινωνίας που αξίζει να μαθευτούν (Παπασταμάτης, 2010).

Μερικοί άνθρωποι ταυτίζουν το εκπαιδευόμενο άτομο με αυτό που γνωρίζει πολλά. Άλλοι θεωρούν εκπαιδευόμενο άτομο αυτό που έχει ακαδημαϊκή γνώση, άλλοι αυτόν που κατέχει πανεπιστημιακό πτυχίο και άλλοι αυτόν που μιλάει τη γλώσσα των λογίων. Ωστόσο, κανένας από αυτούς τους ορισμούς δεν μπορεί να περιγράψει σωστά την έννοια της εκπαίδευσης. Εκπαιδευόμενο άτομο κατά τον Peters, είναι εκείνο που μετασχηματίζεται μέσω της μάθησης (1966, στο Παπασταμάτης, 2010). Με το βαθύτερο νόημά της, και ανεξαρτήτως ηλικίας στην οποία πραγματοποιείται, η εκπαίδευση αποσκοπεί στην ανάπτυξη νέων ταυτοτήτων, στη διερεύνηση νέων τρόπων ύπαρξης, πέρα από τους ήδη υπάρχοντες. Σκοπός της εκπαίδευσης είναι να κατευθύνει το άτομο από την πληροφορία στη γνώση και τέλος στη σοφία (Παπασταμάτης, 2010).

Με τον όρο «εκπαίδευση» εννοούμε τη συστηματική και οργανωμένη προσπάθεια την οποία αναλαμβάνουν διάφοροι φορείς και ιδρύματα, προκειμένου να εξασφαλιστούν στους αποδέκτες τα αγαθά της αγωγής (Καψάλης & Παπασταμάτης, 2002). Συνήθως, ως εκπαίδευση θεωρείται η μάθηση η οποία προκαλείται από τους εκπαιδευτικούς. Αναφέρεται σε μαθησιακές διαδικασίες που κατευθύνονται από έναν εκπαιδευτικό ή μια ομάδα εκπαιδευτικών.

Οι Coombs P. A. & Ahmed M. (1974, οπ. αναφ. στο Καραλής, 2013), χωρίζουν την εκπαιδευτική διαδικασία σε τρεις τύπους:

- **Τυπική εκπαίδευση:** δηλαδή το ιεραρχικά δομημένο και χρονικά διαβαθμισμένο εκπαιδευτικό σύστημα που περιλαμβάνει όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, από την προσχολική

έως την τριτοβάθμια, καθώς και όλα τα περιεχόμενα σπουδών αυτών των βαθμίδων (γενική και επαγγελματική εκπαίδευση).

- **Μη-τυπική εκπαίδευση:** στην κατηγορία αυτή περιλαμβάνεται κάθε οργανωμένη εκπαιδευτική δραστηριότητα εκτός του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος, που έχει συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς στόχους και προσδιορισμένο κοινό (για παράδειγμα, τα προγράμματα συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης, τα μαθήματα ξένων γλωσσών, κ.α

- **Άτυπη εκπαίδευση:** που περιλαμβάνει τη δια βίου διαδικασία, όπου το κάθε άτομο συγκεντρώνει και διαμορφώνει γνώσεις, ικανότητες, στάσεις και αξίες, από την καθημερινή εμπειρία του και την επίδραση του κοινωνικού περιβάλλοντος (επίδραση από την οικογένεια, τη γειτονιά, την εργασία, την ψυχαγωγία, τις κοινωνικές συναναστροφές, την αγορά εργασίας, τα μέσα μαζικής επικοινωνίας κ.ο.κ.).

Ουσιαστικά, σύμφωνα με τον Καραλή (2013, σ. 14), η ενοποίηση των παραπάνω τριών τύπων παραπέμπει στο περιεχόμενο του όρου ΔβΜ, δηλαδή στο «να αντιλαμβανόμαστε και να σχεδιάζουμε τις διαδικασίες που αναφέρονται στη μάθηση, την εκπαίδευση, τους εκπαιδευτικούς θεσμούς και τον εκπαιδευόμενο πολίτη – με βασικό στοιχείο διαφοροποίησης την έννοια του συνεχούς (continuum)».

### 1.3 Κατάρτιση

Έχει παρατηρηθεί πολλές φορές η ταύτιση της έννοιας της εκπαίδευσης μ' αυτή της κατάρτισης, η οποία περιλαμβάνει όλες τις προσπάθειες μάθησης, που απευθύνονται σε ενήλικες όλων των ηλικιών, με σκοπό την αποτελεσματική εκτέλεση μιας δραστηριότητας ή ενός εύρους επαγγελματικών κυρίως δραστηριοτήτων. Οι δύο αυτές έννοιες κρίνεται απαραίτητο να διαχωρίζονται (Κόκκος, 2005).

Πολλοί μελετητές, όπως ο Dearden, ο Barrow, ο Milburn και ο Peters (οπ. αναφ. στο Κόκκος, 2005), υποστηρίζουν ότι η κατάρτιση προετοιμάζει τα άτομα για να μπορούν να διεκπεραιώνουν έργα ή ρόλους μηχανιστικού και τυποποιημένου χαρακτήρα, μην κατανοώντας πλήρως τις διαστάσεις των ζητημάτων που χειρίζονται. Με αυτή την έννοια η κατάρτιση δεν ισοδυναμεί με την εκπαίδευση.

Καταληκτικά, η βασική ιδέα της κατάρτισης συνδέεται κυρίως με την συστηματική και οργανωμένη προετοιμασία ενός ατόμου, προκειμένου εκείνο να προχωρήσει στην εκτέλεση ενός στόχου ή την επιτέλεση ενός ρόλου κατά κανόνα στον επαγγελματικό τομέα. Έτσι, υπό αυτή την οπτική, η κατάρτιση φαίνεται να είναι το βασικό συστατικό της επαγγελματικής ανάπτυξης του ανθρώπινου δυναμικού. Σε γενικές γραμμές, η κατάρτιση αποσκοπεί στη βελτίωση των δεξιοτήτων και των γνώσεων, αλλά και στην αλλαγή των στάσεων των εργαζομένων προκειμένου εκείνοι να ενισχύσουν την αποδοτικότητα τους στον χώρο της επαγγελματικής τους δραστηριότητας.

Ο Κωτσίκης (2002), ορίζει την επαγγελματική κατάρτιση σαν κλάδο της επαγγελματικής εκπαίδευσης, που παρέχει τις ειδικές επαγγελματικές γνώσεις και δεξιότητες και ολοκληρώνει την επαγγελματική επάρκεια του εκπαιδευομένου.

Στην Ελλάδα η ιστορική πορεία της επαγγελματικής κατάρτισης ακολούθησε παράλληλη διαδρομή και εξέλιξη με αυτή της επαγγελματικής εκπαίδευσης ενώ η όποια διαφοροποίηση επήλθε μόνο κατά τις τελευταίες δεκαετίες, όταν και απαιτήθηκε η οργάνωσή της σε νέα βάση. Ο απόφοιτος της κατάρτισης δεν διαθέτει μεγάλη επαγγελματική ευελιξία, αλλά αντίθετα αυξημένη μετατρεψιμότητα και αξιοποίηση των προσόντων του στην αγορά εργασίας (Καψάλης & Παπασταμάτης, 2002).

Στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα απαντώνται οι όροι «αρχική επαγγελματική κατάρτιση», «συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση» και «κατάρτιση ανέργων».

## **1.4 Διά Βίου Μάθηση**

Τα τελευταία χρόνια επικρατεί διεθνώς μία σύγχυση ως προς τη σημασία και τη χρήση του όρου ΔβΜ. Ο όρος αυτός συναντάται συχνά και προτιμάται περισσότερο από τον όρο εκπαίδευση ενηλίκων (Jarvis, 2004, Κόκκος, 2005a, Rogers, 1998). Στην πραγματικότητα οι έννοιες της ΔβΜ και της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι αρκετά διακριτές, καθώς διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους (Jarvis, 2004). Η πρώτη έννοια εμπεριέχει τον όρο «εκπαίδευση» ως συστατικό της στοιχείο και η δεύτερη τον όρο «μάθηση». Η εκπαίδευση και η μάθηση είναι δύο ξεχωριστές διαδικασίες. Εάν επιχειρήσουμε να περιγράψουμε τις έννοιες αυτές θα λέγαμε

ότι η διαδικασία της μάθησης είναι πιο ευρεία έννοια, αφού μπορεί να έχει ή όχι εκπαιδευτικό χαρακτήρα (Jarvis, 2004, Κόκκος, 2005a).

Ομοίως, η ΔβΜ είναι έννοια ευρύτερη της εκπαίδευσης ενηλίκων, όχι μόνο ως προς τις εκπαιδευτικές διαδικασίες αλλά, αλλά και ως προς τη χρονική της διάρκεια. Ειδικότερα, αποτελεί μια συνεχή διεργασία που αναπτύσσεται σε όλη τη διάρκεια του ανθρώπινου βίου (Jarvis, 2004, Παπαγεωργίου, 2012) και ως εκ τούτου είναι συνυφασμένη με ποικίλες λειτουργίες και διαδικασίες, εκπαιδευτικές ή μη εκπαιδευτικές. Η ΔβΜ επομένως δεν εξετάζεται αποκλειστικά και μόνο σε σχέση με τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες (Rogers, 1998).

Η λειτουργία της μάθησης στην περίπτωση της ΔβΜ θεωρείται στοιχείο συναφές με την ανθρώπινη υπόσταση και συνήθως επιτυγχάνεται με φυσικό και τυχαίο τρόπο, μέσα από τις καθημερινές εμπειρίες και επαφές, άτυπα και περιστασιακά. Σε ορισμένες μόνο περιπτώσεις επιδιώκεται συνειδητά, με σκοπό την ικανοποίηση των επιμορφωτικών προσδοκιών των εκπαιδευομένων, μέσω της συμμετοχής τους σε κάποιο ειδικά σχεδιασμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Τότε όμως παύουμε να μιλάμε για μάθηση και αναφερόμαστε στην έννοια της εκπαίδευσης (ο.π.) και ειδικότερα στην εκπαίδευση ενηλίκων.

Από τα παραπάνω συμπεραίνουμε ότι η ΔβΜ αποτελεί μία συνεχή πορεία μάθησης για τον άνθρωπο, στην οποία εντάσσονται όλα τα μαθησιακά επεισόδια της ζωής του ατόμου (Παπαγεωργίου, 2012). Συνηθίζεται επίσης όταν γίνεται αναφορά στη ΔβΜ να εννοείται κυρίως η άτυπη μάθηση, παρά οι οργανωμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες στις οποίες συμμετέχουν οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι με συγκεκριμένες επιμορφωτικές προσδοκίες.

Ο θεσμός της ΔβΜ στη χώρα μας είναι πιο πρόσφατος. Αναπτύχθηκε από το 1970 μέχρι το 2000 (Jarvis, 2005) και συνδέθηκε κυρίως με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας και της οικονομίας (Περάκης, 2012). Ως κύριοι λόγοι της επέκτασης της ΔβΜ θεωρήθηκαν η οικονομική και πολιτισμική διάσταση της παγκοσμιοποίησης. Οι δύο αυτές διαστάσεις οδήγησαν τα άτομα προς αναζήτηση εκπαιδευτικών ευκαιριών με σκοπό την αναβάθμιση των προσόντων τους και τις κυβερνήσεις στην άσκηση πίεσης για αύξηση του εκπαιδευτικού επιπέδου του ανθρώπινου δυναμικού (Πρόκου, 2007).

Σήμερα, παρά την κριτική που δέχεται η ΔβΜ, τυγχάνει ευρείας αποδοχής, καθώς υπόσχεται πως μπορεί να συμφιλιώσει την αποδοτικότητα με την κοινωνική δικαιοσύνη, ενώ επιπλέον παρέχει πεδίο και ευκαιρίες διεξόδου της επιχειρηματικής δράσης σε υπηρεσίες οι



οποίες είχαν έως τώρα παρασχεθεί από το δημόσιο τομέα. Παράλληλα, βρίσκεται στην ατζέντα διεθνών οργανισμών μεγάλης εμβέλειας με συμφέροντα στην αγορά, οι οποίοι και την προωθούν (Allais, 2010).

Ειδικότερα, από τις αρχές της δεκαετίας 2000-2010, η Ευρωπαϊκή Ένωση επιχειρεί να εναρμονίσει τους κανόνες για τη ΔβΜ με την επίτευξη της ανταγωνιστικότητας στην Κοινή Αγορά, σε όλα τα κράτη-μέλη. Οι βασικοί άξονες σχεδιασμού της ΔβΜ, σύμφωνα με τις υποδείξεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης είναι, ο κεντρικός ρόλος του εκπαιδευμένου στη διαδικασία της εκπαίδευσης, η ανάγκη ισότιμων ευκαιριών προς όλους, η ποιότητα και καταλληλότητα των εκπαιδευτικών δυνατοτήτων (Περάκης, 2012). «Ο όρος διά βίου μάθηση προϋποθέτει λοιπόν το μετασχηματισμό του εκπαιδευτικού συστήματος», ώστε τα άτομα με δική τους ευθύνη να έχουν τη δυνατότητα επιλογής των εκπαιδευτικών μέσων που θα τους βοηθήσουν, ώστε να εισέλθουν στην αγορά εργασίας, είτε να παραμείνουν ενεργά (Διακοπούλου, 2002).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2<sup>ο</sup>

### ΕΠΕΝΔΥΟΝΤΑΣ ΣΤΗ ΓΝΩΣΗ

#### 2.1 Επένδυση στη γνώση

Ο θεσμός της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και κατάρτισης θεωρείται σήμερα ως ένα από τα πλέον σύγχρονα μοντέλα για την αντιμετώπιση της ανεργίας.

Η ικανότητα κάθε χώρας να αντιλαμβάνεται και να προβλέπει έγκαιρα τις ανάγκες της αγοράς εργασίας αποτελεί προϋπόθεση για τη χάραξη αποδοτικών πολιτικών απασχόλησης, εκπαίδευσης και κατάρτισης. Σε μια εποχή όπου οι δείκτες ανεργίας διαρκώς ανεβαίνουν, η πρόβλεψη των αναγκών της αγοράς εργασίας και των απαιτήσεων σε νέες δεξιότητες είναι καθοριστική για την υποβοήθηση της επανένταξης των ατόμων στην αγορά εργασίας, και την αντιστοιχία των δεξιοτήτων με τις υπάρχουσες κενές θέσεις εργασίας για βελτίωση μακροπρόθεσμων προοπτικών απασχόλησης (Bosh & Charest, 2009·Symes, 2006).

Η εκπαίδευση και η κατάρτιση εργαζομένων εντός ή εκτός του εργασιακού χώρου, η απόκτηση εργασιακής εμπειρίας, η επαγγελματική κατάρτιση ανέργων, η φροντίδα της υγείας, η γεωγραφική μετακίνηση για λόγους απασχόλησης, η συγκέντρωση πληροφοριών στην αναζήτηση κατάλληλης θέσης εργασίας από τον άνεργο κ.ά., αποτελούν, σύμφωνα με τον Ευστρατόγλου (2009), διάφορες μορφές άυλης επένδυσης στον άνθρωπο.

Από τις αρχές της δεκαετίας του '60 οι οικονομολόγοι, εξειδικευμένοι στη μικροοικονομική ανάλυση και σε θέματα της αγοράς εργασίας, ασχολούνται με την επένδυση στον άνθρωπο και επικεντρώνουν το ενδιαφέρον τους αρχικά στην εκπαίδευση και στην κατάρτιση, εντός ή εκτός εργασιακού χώρου, καθώς και στην απόκτηση εργασιακής εμπειρίας (Αβραμίκου, 2001). Η επένδυση σε γνώσεις και δεξιότητες βελτιώνει την παραγωγικότητα του εργαζόμενου. Κατά συνέπεια, βελτιώνει το επίπεδο της απασχόλησης και της αμοιβής από την εργασία του (Symes, 2006).

Σύμφωνα με την Αθανασούλα-Ρέππα (2006), η Ελλάδα, ακολουθώντας τις οδηγίες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, για την αντιμετώπιση των προκλήσεων της σύγχρονης εποχής, τόσο στο κοινωνικό-πολιτισμικό, όσο και στο οικονομικό-τεχνολογικό επίπεδο, αξιοποιεί τα πορίσματα που η επιστήμη υποστηρίζει και οι εμπειρικές αναλύσεις βεβαιώνουν, ότι δηλαδή, η ΔΒΜ έχει

σημαντική οικονομική, κοινωνική και πολιτική αξία. Γι' αυτό και θεωρείται το πρωταρχικό εργαλείο για την αναβάθμιση του ανθρώπινου κεφαλαίου.

Σε Ευρωπαϊκό επίπεδο το 1996 ανακηρύσσεται ως Ευρωπαϊκό Έτος Διά Βίου εκπαίδευσης και κατάρτισης (Lifelong education and training). Ακολούθως, μετά το Συμβούλιο Κορυφής στη Λισσαβόνα το 2000 κάνει την εμφάνισή της και ο όρος της δια βίου μάθησης, ο οποίος όμως παρόλο που συμπεριλαμβάνει την εκπαίδευση ενηλίκων, δεν αναφέρεται καθαυτό στην έννοια, αφού περιλαμβάνει κάθε μαθησιακή δραστηριότητα που αναπτύσσεται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου (Σιπητάνου, 2005).

Η Στρατηγική της Λισσαβόνας (Μάρτιος, 2000), προσδιορίζει τη ζωτική σημασία της ΔβΜ ως το δίαυλο ανάμεσα στην εκπαίδευση και την αγοράς εργασίας σε ότι αφορά στον ανταγωνισμό, στην καινοτομία και στην πλήρη απασχόληση. Σύμφωνα με την Επιτροπή Απασχόλησης της Ε.Ε., η ανάπτυξη ενός εξειδικευμένου και προσαρμόσιμου εργατικού δυναμικού είναι ο πυρήνας της πολιτικής για την απασχόληση και είναι καίριας σημασίας για την αύξηση των ποσοστών απασχόλησης και την προώθηση καλύτερων θέσεων εργασίας (Ευστρατόγλου, 2009).

Βασικά στοιχεία της ευρωπαϊκής στρατηγικής είναι ο επαναπροσδιορισμός της εκπαίδευσης και της κατάρτισης στις ανάγκες της αγοράς εργασίας, ώστε να προσφέρουν ευκαιρίες που θα αφορούν τέσσερις βασικούς στόχους:

- την προσωπική ολοκλήρωση,
- την ενεργό συμμετοχή,
- την κοινωνική ένταξη και την
- απασχολησιμότητα.

Τα τελευταία χρόνια στη χώρα μας έχουν κάνει την εμφάνισή τους πολλοί θεσμοί με κύριο προσανατολισμό τη ΔβΜ. Οι θεσμοί αυτοί έχουν ως μέλημά τους τη θεσμοθέτηση δραστηριοτήτων και διαδικασιών μάθησης στις οποίες οι ενήλικοι μπορούν να μετέχουν βελτιώνοντας γνώσεις, δεξιότητες, ικανότητες, επαγγελματικά περιγράμματα αλλά και προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη και εξέλιξη. Μεταξύ των θεσμών αυτών, κύρια θέση κατέχουν τα Κέντρα Διά Βίου Μάθησης (ΚΔΒΜ), για τα οποία γίνεται αναλυτική αναφορά στο επόμενο κεφάλαιο.

## 2.2 Το ατομικό-οικονομικό όφελος από την επένδυση στον άνθρωπο

Η εκπαίδευση, σύμφωνα με τον Ευστρατόγλου (2009), βελτιώνει την παραγωγικότητα του ανθρώπου ή, ακόμα, αποτελεί ένδειξη ικανότητας και αποδοτικότητας για την πρόσληψή του από τον εργοδότη. Η εκπαίδευση συνεπάγεται κόστος σε χρήμα και χρόνο (έξοδα μετακίνησης, εκπαιδευτικού υλικού, δίδακτρα και κυρίως απώλεια εισοδήματος λόγω αποχής από την εργασία) και αναμενόμενα οφέλη (συμμετοχή στο εργατικό δυναμικό και την απασχόληση, βραχύτερα διαστήματα ανεργίας, υψηλότερο εισόδημα, ποιοτικά καλύτερη θέση εργασίας, αλλά και άλλα οφέλη που δεν συνδέονται με την εργασία). Η ζήτηση για εκπαίδευση εξαρτάται από τη σχέση ύψους της πραγματοποιούμενης δαπάνης εκπαίδευσης και της παρούσας αξίας των αναμενόμενων οικονομικών ωφελιών, λόγω της επένδυσης (Becker, 1962·Symes, 2006).

Η απόδοση της επένδυσης της κατάρτισης στον εργασιακό χώρο εμφανίζεται ιδιαίτερα σημαντική, συγκεντρώνοντας την προσοχή των οικονομολόγων στην εξήγηση της συμπεριφοράς των εργαζομένων και εργοδοτών ως προς αυτό το είδος της επένδυσης (Bosh & Charest, 2009).

Σύμφωνα με τη θεωρητική ανάλυση του Becker (1962), η κατάρτιση εντός του εργασιακού χώρου (on-the-job-training), διακρίνεται στη γενική και στην ειδική επένδυση-κατάρτιση. Η θεωρητική αυτή ανάλυση οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η λειτουργία της αγοράς κατάρτισης μπορεί να λειτουργήσει αποτελεσματικά, με την κατανομή του κόστους της επένδυσης για τη γενική ενδοεπιχειρησιακή κατάρτιση στον εργαζόμενο και για την ειδική στον εργοδότη.

Η γενική επένδυση σε γνώσεις και δεξιότητες μέσα στον εργασιακό χώρο ωφελεί και άλλους εργοδότες, αφού η επένδυση αυτή αυξάνει γενικά το προϊόν της εργασίας του εργαζόμενου. Σε μια ανταγωνιστική αγορά εργασίας ο ονομαστικός μισθός του εργαζόμενου ισούται με το οριακό προϊόν της εργασίας του σε οποιαδήποτε επιχείρηση και αν ασχοληθεί. Έτσι, στο κόστος της επένδυσης αυτής δεν είναι πρόθυμοι να συμβάλλουν οι εργοδότες, αφού δεν είναι βέβαιη η παραμονή του εργαζόμενου στην επιχείρηση που ανέλαβε την εκπαίδευσή του (Bosh & Charest, 2009·Symes, 2006).

Αντίθετα, η επένδυση στην απόκτηση εξειδικευμένων γνώσεων και δεξιοτήτων σε συγκεκριμένο χώρο δουλειάς, μέσα στην επιχείρηση, αυξάνει το οριακό προϊόν της εργασίας

του εργαζόμενου μόνο στη συγκεκριμένη επιχείρηση. Στην περίπτωση αυτή ο εργαζόμενος έχει συμφέρον να παραμείνει στην επιχείρηση που καταρτίστηκε και μετά την κατάρτιση. Ο εναλλακτικός του μισθός σε άλλες επιχειρήσεις θα παραμείνει ο ίδιος με εκείνον που ελάμβανε πριν την κατάρτιση. Στην περίπτωση δε της ειδικής εκπαίδευσης, οι εργοδότες θα είναι πρόθυμοι να αναλάβουν την επένδυση. Το κόστος κατανέμεται μεταξύ του εργοδότη και του εργαζόμενου, αφού μετά την κατάρτιση μπορεί να καταβάλλει στον εργαζόμενο μισθό μικρότερου του οριακού του προϊόντος αλλά μεγαλύτερο από τον εναλλακτικό του μισθό σε άλλη επιχείρηση.

Το συμπέρασμα στο οποίο καταλήγει είναι ότι η αγορά του ανθρώπινου κεφαλαίου μέσα στον εργασιακό χώρο μπορεί να λειτουργήσει αποτελεσματικά, εφόσον οι εργαζόμενοι μπορούν να αναλάβουν το κόστος της επένδυσης, που θα τους αποφέρει μεγαλύτερα μελλοντικά εισοδήματα, είτε με χρήματα που μπορούν να δανειστούν στην αγορά κεφαλαίου, είτε με αποδοχή χαμηλότερου μισθού κατά τη διάρκεια της επένδυσης. Βέβαια, στην παραπάνω θεωρητική ανάλυση δεν εξετάζονται ατέλειες της αγοράς κεφαλαίου και η ανεπάρκεια πληροφόρησης για την προσφορά και ζήτηση εργασίας (Ευστρατόγλου, 2009).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3<sup>ο</sup>

### Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ Η ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

#### 3.1 Η κατάρτιση ενηλίκων στην Ελλάδα

Παρότι γενικά πριν την ένταξη της Ελλάδας στην ΕΟΚ (Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα), η εκπαίδευση ενηλίκων γινόταν χωρίς κάποιο σχεδιασμό, με την ένταξή της αναβαθμίστηκε ο ρόλος της εκπαίδευσης ενηλίκων.

Από το 1992, οπότε και θεσπίστηκε το Εθνικό Σύστημα για την Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση μέχρι σήμερα, τα προγράμματα κατάρτισης, εντάσσονται στα τέσσερα Κοινοτικά Πλαίσια Στήριξης. Η υλοποίησή τους γίνεται από ένα δίκτυο ιδιωτικών και δημόσιων φορέων συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης καλύπτοντας τις κοινωνικο-οικονομικές, τεχνολογικές, πολιτισμικές και πολιτικές αλλαγές των τελευταίων δεκαετιών.

Η Ελλάδα ανέλαβε ενεργό δράση στον τομέα της ΔβΜ, κυρίως με τη θέσπιση σχετικής νομοθεσίας, που είχε ως σκοπό τη διαμόρφωση ενός πλαισίου ανάπτυξης αυτής (Περάκης, 2012). Ως βασικότερος νόμος που θεμελιώνει το πλαίσιο της ΔβΜ στην Ελλάδα, θεωρείται ο Ν. 3879/2010. Ορισμένα άρθρα του νόμου αυτού εξετάζονται στη συνέχεια, καθώς πιστεύεται πως είναι συναφή με το αντικείμενο της διπλωματικής έρευνας.

Ειδικότερα, στο άρθρο 1 του νόμου ορίζονται ως επιμέρους στόχοι της ΔβΜ, η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευομένων, η διασφάλιση της πρόσβασης όλων στη ΔβΜ, η ανάγκη εκπαίδευσης και αξιολόγησης των εκπαιδευτών ενηλίκων και η συγκρότηση ενός εθνικού πλαισίου αναγνώρισης προσόντων και πιστοποίησης γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων.

Οι παραπάνω στόχοι παραπέμπουν εμμέσως στην ανάγκη διερεύνησης και ικανοποίησης των επιμορφωτικών προσδοκιών των ενηλίκων εκπαιδευομένων και στην αναβάθμιση της ποιότητας των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, που μπορούν εξίσου να επηρεάσουν τις επιμορφωτικές προσδοκίες των ενηλίκων εκπαιδευομένων και την ικανοποίηση αυτών.

Παρ' όλα αυτά, η Ελλάδα μοιράζεται την τελευταία θέση με την Πορτογαλία σε συμμετοχή των πολιτών ηλικίας 25-64 ετών σε προγράμματα διά βίου εκπαίδευσης, με ποσοστό 2% το 2004 έναντι 9,9 της ΕΕ-25.

Σήμερα το ΕΣΠΑ (Εθνικό Στρατηγικό Πλαίσιο Αναφοράς), (2014-2020), καταγράφει τόσο την έλλειψη συνολικής στρατηγικής όσο και την έλλειψη συντονισμού των φορέων εκπαίδευσης και κατάρτισης, την αλληλοεπικάλυψη των δράσεών τους, αλλά και την καθυστέρηση στις διαδικασίες πιστοποίησης δομών, εκπαιδευτών και προγραμμάτων.

### **3.2 Τα Κέντρα Δια Βίου Μάθησης**

Αφετηρία για την υλοποίηση προγραμμάτων ΔβΜ από τους δήμους υπήρξε η προσθήκη του άρθρου 75 παρ. Ι του Κώδικα Δήμων και Κοινοτήτων, με την αρμοδιότητα «13. Η εκτέλεση προγραμμάτων διά βίου μάθησης στο πλαίσιο του αντίστοιχου εθνικού και περιφερειακού σχεδιασμού, σύμφωνα με την κείμενη νομοθεσία» [άρθρο 94 του Ν. 3852/2010 (ΦΕΚ 8/7/2010)]. Αυτή η διάταξη αποτέλεσε την αρχή της συμμετοχής της Τοπικής Αυτοδιοίκησης στη ΔβΜ και κατάρτιση, όπως επίσης και στο γενικότερο σχεδιασμό της γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων. Φορείς διοίκησης είναι η Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης, οι υπηρεσιακές μονάδες των Περιφερειών και των δήμων που ασκούν αρμοδιότητες διά βίου μάθησης, ο ΕΟΠΠΕΠ και το Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης (ΕΚΔΔΑ) (Γκόνου Γ. & Σισμανίδου Α., 2014)

Είναι χαρακτηριστική η αποδοχή των προγραμμάτων από τους πολίτες καθώς μέχρι τον Μάιο του 2015 είχαν ολοκληρωθεί πανελλαδικά 12.777 προγράμματα από τους δήμους της χώρας, στα οποία συμμετείχαν 206.272 ενήλικες.

### **3.3 Η έννοια της ανάγκης**

Μια γενική άποψη θα υποστήριζε ότι οι ενήλικες προσφεύγουν σε επιμορφωτικά προγράμματα, υποκινούμενοι από ανάγκες, επιθυμίες και κίνητρα. Κατά πόσο όμως αυτοί οι όροι ταυτίζονται μεταξύ τους; Θα μπορούσε να ισχυρισθεί κάποιος πως οι ανάγκες διαφέρουν από τις επιθυμίες, οι οποίες εμπεριέχουν ενδιαφέροντα και ίσως και κίνητρα, αλλά δεν εκφράζουν μία ασυμφωνία. Ένας ενήλικας μπορεί να συμμετάσχει σε ένα

πρόγραμμα εκπαίδευσης διότι το αντικείμενο είναι ελκυστικό, ο επιμορφωτής είναι εμπυχωτικός, οι εγκαταστάσεις πολύ καλές, οι συναντήσεις ευχάριστες κ.λ.π. Όλοι αυτοί είναι παράγοντες που παίζουν τον κύριο λόγο, και οι οποίοι δημιουργούν κίνητρα συμμετοχής, αλλά δεν αποτελούν ανάγκες. Από όσα προαναφέρθηκαν προκύπτει πως η συμμετοχή σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι ένα περίπλοκο θέμα, το οποίο επηρεάζεται από διαφορετικές και εν μέρει αντιφατικές ανάγκες, ελπίδες, φόβους, πρωτογενή και δευτερογενή κίνητρα κ.λ.π. (Καψάλης & Παπασταμάτης, 2000).

Πώς εκτιμάται όμως μια ανάγκη και τι ακριβώς είναι; Κατά τη Reviere (1996), η εκτίμηση αναγκών είναι το εργαλείο το οποίο προσδιορίζει κάποια έλλειψη μιας συγκεκριμένης ομάδας πληθυσμού, η οποία την εμποδίζει να φτάσει σε ένα πιο ικανοποιητικό επίπεδο ζωής. Από τα παραπάνω θα μπορούσαμε να συμπεράνουμε πως η ανάγκη είναι το κενό που δημιουργείται ανάμεσα σε μια υπάρχουσα και σε μια επιθυμητή κατάσταση. Στην περίπτωση που δεν υπάρχουν κενά ανάμεσα στην υπάρχουσα κατάσταση και στην επιθυμητή, οι Kaufman, Rojas και Mayer (1993), υποστηρίζουν πως δεν υπάρχουν ανάγκες.

### **3.4 Εκτίμηση αναγκών επιμόρφωσης**

Όταν αναφερόμαστε στην ανάγκη εκπαίδευσης, ουσιαστικά μιλάμε για τη διαδικασία εκείνη μέσω της οποίας ερευνούμε κάποια έλλειψη σε συγκεκριμένη ομάδα-στόχο, προκειμένου αυτή η ομάδα να φτάσει σε ένα επιδιωκόμενο επιθυμητό αποτέλεσμα.

Σύμφωνα με τον Καραλή (2005), ως διαδικασία προσδιορισμού των εκπαιδευτικών αναγκών ορίζεται η συστηματική ερευνητική διαδικασία διερεύνησης των εκπαιδευτικών αναγκών ενός πληθυσμού-στόχου σε σχέση με ένα δεδομένο πλαίσιο αναφοράς.

Οι ανάγκες επιμόρφωσης μπορεί να είναι αντιφατικές ή/και συγκρουσιακές μεταξύ τους, εφόσον αναπτύσσονται σε πολλαπλά επίπεδα (Βεργίδης, 1999). Να προστεθεί πως οι επιμορφωτικές ανάγκες έχουν αντικειμενικές και υποκειμενικές διαστάσεις (Βεργίδης, 2007). Είναι γενικά αποδεκτό ότι μια από τις προϋποθέσεις της αποτελεσματικής εκπαίδευσης ενηλίκων είναι το περιεχόμενό της να έχει άμεση σχέση με τις ανάγκες και τις εμπειρίες των εκπαιδευομένων (Βεργίδης 1998· Κόκκος, 2005).



Ωστόσο, υπάρχουν περιπτώσεις, όπου ακόμα και όταν ο πληθυσμός-στόχος έχει συνειδητοποιήσει σε βάθος τις εκπαιδευτικές του ανάγκες, δεν τις εκφράζει ρητά ή τις εκφράζει με έμμεσο και υπαινικτικό τρόπο (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2010).

Η διερεύνηση αναγκών, είναι μια διαρκής διαδικασία ενταγμένη στην ιδιαίτερη οικονομική, κοινωνική και πολιτική κατάσταση, με όρους προσδιορισμού του θεσμικού πλαισίου και της επίδρασής του στην ομάδα-στόχο (Scriven & Roth, 1978).

Επίσης, οι Kaufman, Rojas και Mayer (1993), πιστεύουν πως η εκτίμηση αναγκών αναφέρεται τόσο στα αποτελέσματα, στην απόδοση και στις συνέπειες της παρούσας και της επιθυμητής κατάστασης, όσο και στην απάντηση του ερωτήματος γιατί θέλεις να φθάσεις σε νέα αποτελέσματα.

Στο σημείο αυτό θεωρείται σκόπιμο να αναζητηθούν οι λόγοι για τους οποίους οι ενήλικες συμμετέχουν σε προγράμματα επιμόρφωσης-κατάρτισης-επανακατάρτισης, χωρίς να συνδέονται άμεσα με κίνητρα, ανάγκες και επιθυμίες.

Μια πρώτη άποψη είναι ότι επιδιώκουν την κοινωνική καταξίωση. «Γνώση για τον Έλληνα σημαίνει κοινωνική καταξίωση, σημαίνει μεταβολή της κοινωνικής του κατάστασης και σε αυτό βοηθάει όλη η οικογένεια, διότι από μορφωμένους γονείς βγαίνουν μορφωμένα παιδιά» (Τζάνη, 1993). Είναι χαρακτηριστικό γνώρισμα των αναπτυσσόμενων χωρών το γεγονός πως το ποσοστό μόρφωσης του πληθυσμού τους είναι αρκετά χαμηλότερο, σε σχέση με το αντίστοιχο των ανεπτυγμένων χωρών (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1998). Ανεξαρτήτως από το αν μια κοινωνία χαρακτηρίζεται ανεπτυγμένη ή αναπτυσσόμενη, το γεγονός είναι πως καταξιωμένα άτομα θεωρούνται αυτά που κατέχουν το χρήμα και τη γνώση. Σχεδόν σε όλες τις πολιτισμένες κοινωνίες, τα αναγνωρίσιμα κοινωνικά πρόσωπα είναι τα μορφωμένα. Βασίζόμενοι στην παραδοχή αυτή καταλήγουμε στο ότι ένας βασικός λόγος που ωθεί τους ενήλικες στην περαιτέρω επιμόρφωση είναι η επιθυμία για κοινωνική καταξίωση.

Ένας δεύτερος λόγος είναι η κάλυψη της αίσθησης της ανάγκης ότι ανήκεις κάπου ή αλλιώς η ανάγκη για ενσωμάτωση στο κοινωνικό σύνολο. Συνήθως η ανάγκη αυτή γεννιέται σε μεγαλύτερες ηλικίες και συνδέεται με τα κίνητρα των επαφών και της ενσωμάτωσης (Καψάλης & Παπασταμάτης, 2000). Πολλά άτομα υποκινούμενα από την ανάγκη να έρθουν σε επαφή με άλλους ανθρώπους, μιας και το ποσοστό αυτών που ζουν μόνοι τους διαρκώς αυξάνεται, καταφεύγουν σε φορείς που προσφέρουν προγράμματα επιμόρφωσης. Από τα παραπάνω λοιπόν προκύπτει ότι η εκπαίδευση ενηλίκων δρα αντίθετα προς την κοινωνική

χαλάρωση και αποσύνθεση και συμβάλλει στη διαπερατότητα των κοινωνικοπολιτιστικών περιβαλλόντων και κόσμων ζωής (Καψάλης & Παπασταμάτης, 2000).

Ένας ακόμη λόγος για τον οποίο οι ενήλικοι αφιερώνουν το χρόνο τους σε προγράμματα κατάρτισης-επιμόρφωσης αφορά μια συγκεκριμένη υπο-ομάδα, τις γυναίκες, η οποία πολλές φορές απειλείται ή πλήττεται από κοινωνικό αποκλεισμό, καλύπτοντας έτσι την ανάγκη για ελευθερία και χειραφέτηση (Καψάλης & Παπασταμάτης, 2000).

Από τα παραπάνω βγαίνει το συμπέρασμα πως οι ενήλικες επιλέγουν προγράμματα μικρότερης ή μεγαλύτερης διάρκειας αποβλέποντας σε ένα στόχο ή σκοπό, ο οποίος αν και δεν είναι άμεσα επιτεύξιμος απαιτεί μια προσπάθεια η οποία πρέπει να γίνει σήμερα. Για το λόγο αυτό παρατηρείται συχνά πως στα προγράμματα που δεν είναι επιδοτούμενα ή δωρεάν, αλλά επί πληρωμή (όπως πολλά μεταπτυχιακά ή πιστοποίησης γνώσεων), δεν συμμετέχουν άτομα που μέσα από αυτή τους τη συμμετοχή θα καλύψουν κάποιες πρόσκαιρες επιθυμίες ή ανάγκες, αλλά άτομα που «βλέπουν» στο μέλλον.

### **3.5 Προηγούμενες έρευνες**

Από την επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας προκύπτει πως η Ελλάδα ανήκει στις χώρες της ΕΕ που δεν έχουν να επιδείξουν ουσιαστική πρόοδο στον τομέα της αξιολόγησης προγραμμάτων (Ευστρατόγλου, 2009). Η αξιολόγηση περιορίζεται κυρίως στις υποχρεώσεις της χώρας έναντι της ΕΕ ως προς την τήρηση των όρων χρηματοδότησης από το ΕΚΤ, εφαρμόζοντας τον κανονισμό εφαρμογής τους. Ταυτόχρονα, ερευνητικές πρωτοβουλίες εμπειρογνομόνων, για την αξιολόγηση των προγραμμάτων κατάρτισης καταλήγουν μάλλον σε απαισιόδοξα συμπεράσματα.

Κατά τον Δημητρόπουλο (1999), τέσσερις είναι οι λόγοι που δεν έχει αναπτυχθεί ο τομέας της αξιολόγησης, στην Ελλάδα:

- Η απροθυμία αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτών, συντελεστών των προγραμμάτων κατάρτισης.
- Η έλλειψη ικανών και καταρτισμένων αξιολογητών, ώστε η αξιολόγηση να γίνεται με έγκυρο και αξιόπιστο τρόπο.

- Η αδιαφορία αντιμετώπισης της συνεχιζόμενης κατάρτισης, τόσο από τους εκπαιδευόμενους, όσο και από τους συντελεστές της, με αποτέλεσμα την υποτίμηση της σημασίας της αξιολόγησης, και
- Η αδιαφορία αναφορικά με τα αποτελέσματα των προγραμμάτων κατάρτισης και κατά συνέπεια η μη αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης, αφού αυτή γίνεται τις περισσότερες φορές επειδή προβλέπεται από το σύστημα διαχείρισης.

Η αναγκαιότητα για αξιολόγηση προγραμμάτων καταδεικνύεται από σχολές που προωθούν έννοιες, όπως η αποτελεσματικότητα και η λογοδότηση στην εκπαίδευση (Lacey & Lawton, 1981· Robson, 2002). Την έρευνα αξιολόγησης τη συναντάμε για πρώτη φορά στην Αμερική τη δεκαετία του 1960, με την εφαρμογή της σε διάφορα κοινωνικά (Robson, 2002). Υπάρχουν περιπτώσεις χρηματοδοτούμενων προγραμμάτων, όπου προβλέπεται κάλυψη εξόδων αξιολόγησης σε ποσοστό 10% του συνολικού κόστους χρηματοδότησης.

Πολλές έρευνες αξιολόγησης εντοπίζουν μειονεκτήματα, προτείνουν λύσεις αλλά και βελτιωτικές αλλαγές (Robson, 2011). Ως εκ τούτου τα αποτελέσματα της αξιολόγησης συχνά οδηγούν σε εισηγήσεις ως προς τη συνέχιση, την επέκταση, την αναδιαμόρφωση και την πιστοποίηση υφιστάμενων προγραμμάτων ή εισαγωγή νέων, αποδεικνύοντας την ευρεία αποδοχή ή απόρριψή τους, και βοηθώντας στην κατανόηση βασικών παραμέτρων τους (Guba & Lincoln, 1981· Δημητρόπουλος, 1999). Παρόμοια, οι Anderson και Ball (1978), υπογραμμίζουν ότι η αξιολόγηση μπορεί να οδηγήσει σε αποφάσεις σχετικές με την υποστήριξη ή απόρριψή τους, ενώ συμβάλλει στην κατανόηση ψυχολογικών, κοινωνικών και οποιοδήποτε άλλων διαδικασιών των προγραμμάτων αυτών.

Η ανάγκη για αξιολόγηση της ποιότητας των προγραμμάτων κατάρτισης, σχετικά και με την οικονομική διάστασή τους διασφαλίζει την ορθολογιστική αξιοποίηση των πόρων στη δημόσια εκπαίδευση (Worthen & Sanders, 1987). Μέσω της αξιολόγησης παρέχονται χρήσιμες πληροφορίες στους αρμόδιους φορείς ιδιαίτερα αν προηγήθηκε σημαντική οικονομική επένδυση (Cronbach et al., 1980). Συχνά, οι φορείς υλοποίησης προγραμμάτων προχωρούν σε αξιολόγηση επειδή επιβάλλεται από το φορέα, που προκηρύσσει το πρόγραμμα χωρίς ωστόσο τα αποτελέσματα αυτά να δημοσιεύονται ή να αξιοποιούνται.

Σύμφωνα με όσα ήδη αναλύθηκαν, βασικός στόχος της έρευνας είναι η διερεύνηση του βαθμού ικανοποίησης των καταρτιζόμενων στο ΚΔΒΜ του Δήμου Θεσσαλονίκης, στο τμήμα της εκμάθησης ρωσικής γλώσσας.

Από την επισκόπηση της ελληνικής βιβλιογραφίας είναι εμφανής η απουσία ερευνών για την αποτελεσματικότητα και τις επιπτώσεις τέτοιων προγραμμάτων κατάρτισης ως προς τις προσδοκίες των εκπαιδευομένων. Εξάιρεση αποτελεί η μελέτη του ΚΕΠΕ (Κανελλόπουλος, 2005), που επιχείρησε να συσχετίσει την επίδραση της επαγγελματικής κατάρτισης με την απασχολησιμότητα των εκπαιδευομένων. Σε αυτή την περίπτωση η επίδραση των ενεργειών διά βίου εκπαίδευσης περιορίζεται στα οικονομικά προσωπικά οφέλη. Επίσης, μια προσέγγιση στο θέμα της αξιολόγησης των προγραμμάτων κατάρτισης ανέργων έγινε από την ίδια την ερευνήτρια στο πλαίσιο διπλωματικής εργασίας με θέμα «Αξιολόγηση προγραμμάτων κατάρτισης». Για το λόγο αυτό και θεωρήθηκε σκόπιμη η διεξαγωγή της παρούσας έρευνας.

Από την παραπάνω παρουσίαση της σχετικής βιβλιογραφίας είναι προφανές ότι αναδύεται η ανάγκη για την εκπόνηση της παρούσας έρευνας, η οποία θα επιβεβαιώσει ή θα ανατρέψει την αντίληψη σχετικά με την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων κατάρτισης, αλλά και θα συμπληρώσει ένα μικρό κενό στον τομέα της αξιολόγησής τους.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4<sup>ο</sup>

### ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

#### 4.1 Θέμα και σκοπός

Στο παρόν ερευνητικό εγχείρημα επιχειρείται η εκτίμηση και η συνολική αξιολόγηση της ικανοποίησης των καταρτιζομένων από τη συμμετοχή τους σε προγράμματα εκμάθησης ρωσικής γλώσσας σε εργαζόμενους και μη του στον τομέα του τουρισμού στο Δήμο Θεσσαλονίκης. Κύριος σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνήσει το βαθμό ικανοποίησης των επιμορφούμενων. Το δείγμα στο οποίο πραγματοποιήθηκε η έρευνα ήταν εκπαιδευόμενοι, που ολοκλήρωσαν την κατάρτιση περίπου δύο μήνες πριν την πραγματοποίηση της έρευνας.

Κατά συνέπεια οι ειδικότεροι βασικοί στόχοι της ερευνητικής εργασίας, είναι:

- 1 η διερεύνηση μιας αλλαγής στη στάση και τη συμπεριφορά, που συντελείται στους ωφελούμενους άνδρες-γυναίκες, με την ολοκλήρωση της κατάρτισης
- 2 η αλλαγή της στάσης των ωφελουμένων ως προς αυτά που καταρτίστηκαν
- 3 η εκτίμηση της επίδρασης των προγραμμάτων των ΚΔΒΜ, μέσα από τη διερεύνηση των συμμετεχόντων καταρτιζομένων.

#### 4.2 Ερευνητικά ερωτήματα

Καθώς σχεδιάζεται μια στοχευμένη επιστημονική έρευνα, δίνεται η δυνατότητα να διατυπωθούν εξ αρχής κάποια βασικά ερωτήματα τα οποία επιδιώκεται να απαντηθούν με το ερευνητικό εγχείρημα. Μάλιστα, χάρη στα προκαθορισμένα ερευνητικά ερωτήματα ο ερευνητής έχει πολύ συχνά τη δυνατότητα να επιλέξει ερευνητικές μεθόδους σχεδιασμένες με ακρίβεια στους στόχους της έρευνας αλλά και να κατασκευάσει αξιόπιστα ερευνητικά εργαλεία (Εμβαλωτής, Κατσής, & Σιδερίδης, 2006 · Cohen, Manion, & Morisson, 2011).

Στην παρούσα έρευνα τα ερευνητικά ερωτήματα, που προέκυψαν, αναφέρονται στην εξέταση του βαθμού ικανοποίησης των ωφελουμένων του προγράμματος, στην επιτυχία του και στην γενικότερη αξιολόγησή του. Ειδικότερα, τα ερευνητικά ερωτήματα, είναι:

- Κατά πόσο οι εκπαιδευόμενοι εκτιμούν ότι ωφελήθηκαν από το πρόγραμμα κατάρτισης;
- Κατά πόσο οι εκπαιδευόμενοι εκτιμούν ότι το πρόγραμμα κατάρτισης συνέβαλε στην ενίσχυση των επαγγελματικών τους γνώσεων;
- Κατά πόσο οι εκπαιδευόμενοι ικανοποιήθηκαν από τα χαρακτηριστικά, την υλοποίηση και τις παροχές του προγράμματος;

### 4.3 Είδος ερευνητικής προσέγγισης

Πολλοί είναι οι παράγοντες οι οποίοι καθορίζουν την επιλογή της ερευνητικής μεθόδου. Σύμφωνα με τους Cohen, Manion, & Morisson (2011), τους βασικότερους παράγοντες αποτελούν η φύση και ο στόχος της έρευνας, τα μέσα που διατίθενται καθώς και η συνεργασία με το κοινό που απευθύνεται η έρευνα.

Οι μέθοδοι συνήθως κατατάσσονται σε ποσοτικές και ποιοτικές. Η ποσοτική προσέγγιση βασίζεται στις αρχές που χαρακτηρίζουν την ποσοτική μεθοδολογία, δηλαδή τη λογική αρχική υπόθεση, τη συστηματικότητα, το αντιπροσωπευτικό δείγμα, τη γενίκευση, το πείραμα και την επιβεβαίωση των αποτελεσμάτων (Φτιάκα, 2007). Εναλλακτικά, η ποσοτική προσέγγιση είναι εκείνη που επιτρέπει να μάθουμε «τι συμβαίνει, σε μια δεδομένη στιγμή και σε ένα δεδομένο πλαίσιο». Επομένως, η ποσοτική έρευνα καταγράφει μια κατάσταση σε μια δεδομένη στιγμή και την επιλέγουμε όταν θέλουμε με έρευνες να αποδείξουμε ή να βρούμε τι ισχύει (Κεδράκα, 2010).

Αντίθετα, η ποιοτική προσέγγιση είναι προσέγγιση σε βάθος, με στόχο την ανάλυση και την ερμηνεία ποιοτικών στοιχείων (Κεδράκα, 2010). Προσφέρει μια βαθύτερη κατανόηση και ερμηνεία ενός φαινομένου σε όλη του την πολυπλοκότητα με τρόπο που είναι αδύνατον να επιτευχθεί μέσω της ποσοτικής μεθοδολογίας (Φτιάκα, 2007). Ο ερευνητής που ακολουθεί την ποιοτική μέθοδο παρατηρεί, παίρνει συνεντεύξεις, κρατά σημειώσεις και ερμηνεύει τα φαινόμενα όπως ακριβώς έχουν.

Αναφορικά με τη μεθοδολογία της ερευνητικής προσέγγισης που επιλέχθηκε για τους σκοπούς της συγκεκριμένης έρευνας, αυτή βασίζεται σε επιστημονικά τεκμηριωμένες και αποδεκτές στρατηγικές, όπως είναι η ποσοτική στατιστική συλλογή και ανάλυση των δεδομένων. Σε γενικές γραμμές, η ποσοτική προσέγγιση επιδιώκει να εκτιμήσει τη συχνότητα

εμφάνισης ενός φαινομένου ή μιας άποψης, επιχειρεί δηλαδή να «ποσοτικοποιήσει» γεγονότα και σχέσεις προκειμένου να τα ερμηνεύσει Εμβαλωτής, Κατσής, & Σιδερίδης, 2006· Cohen, Manion, & Morisson, 2011). Στην παρούσα έρευνα επιχειρήθηκε να εξετασθεί πόσο συχνά οι εκπαιδευόμενοι εξέφρασαν συγκεκριμένες απόψεις για τα προγράμματα κατάρτισης και την αποτελεσματικότητά τους.

Επίσης, η επιλογή ποσοτικής μεθόδου με τη χρήση ερωτηματολογίων προκρίθηκε σε σχέση με την ποιοτική μέθοδο, γιατί απαιτεί λιγότερο χρόνο και κατά συνέπεια είναι εφικτή η πραγματοποίησή της μέσα στα χρονικά όρια που έχουν τεθεί. Επίσης, η στατιστική επεξεργασία των απαντήσεων στα ερωτηματολόγια μπορεί να θεωρηθεί αντικειμενική, από τη στιγμή που δεν υπαισέρχονται υποκειμενικοί παράγοντες και προσωπικές κρίσεις του ερευνητή στην ανάλυση ή επεξεργασία των αποτελεσμάτων, όπως συμβαίνει στην περίπτωση της ποιοτικής προσέγγισης μέσω της συνέντευξης.

Αναλυτικότερα, η συλλογή αριθμητικών δεδομένων προήλθε από τις απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο, που εξέτασαν την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων κατάρτισης στους ερωτώμενους επωφελούμενους του δείγματος. Οι ερωτήσεις στα ερωτηματολόγια ήταν κλειστού και ανοικτού τύπου και στάλθηκαν με ηλεκτρονικό τρόπο απευθείας στους ερωτώμενους από τη γραμματεία του γραφείου Διά Βίου Μάθησης του Δήμου Θεσσαλονίκης.

Το ερωτηματολόγιο στάλθηκε σε δείγμα 200 ωφελουμένων, ώστε δυνητικά να υπάρχει απάντηση από 100. Ωστόσο, τα ερωτηματολόγια που συμπληρώθηκαν έφτασαν τα 150.

Για την αξιολόγηση του προγράμματος κατάρτισης επιλέχθηκε δείγμα ανδρών-γυναικών, ηλικίας από 20 ετών και άνω και όλων των εκπαιδευτικών επιπέδων. Από τα 150 ερωτηματολόγια όπου δηλώθηκε το φύλο το 77,2 % ήταν γυναίκες και το 22,8 % άνδρες.

#### **4.4 Μέσα και εργαλεία συλλογής δεδομένων**

Ο τρόπος συλλογής των προς μελέτη δεδομένων αποτελεί ένα σημαντικό στάδιο της ερευνητικής διαδικασίας. Στη συγκεκριμένη έρευνα το δομημένο ερωτηματολόγιο αποτέλεσε το βασικό εργαλείο συλλογής των δεδομένων. Το εν λόγω δομημένο ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από μια σειρά στοχευμένων ερωτήσεων, που συνοδεύονταν από προκαθορισμένες απαντήσεις πολλαπλής εκλογής μεταξύ των οποίων μπορούσαν να επιλέξουν

οι συμμετέχοντες εκείνη που ταιριάζει περισσότερο στις απόψεις τους (βλ. Cohen, Manion, & Morisson, 2011).

Όπως επισημαίνουν οι Verma & Mallick (2004), για τους μεταπτυχιακούς φοιτητές και για τους επαγγελματίες ερευνητές, το ερωτηματολόγιο είναι συχνά ένα αποτελεσματικό μέσο για τη συλλογή των δεδομένων. Εφόσον είναι καλά σχεδιασμένο, μπορεί να μας δώσει δεδομένα με οικονομικό τρόπο και με μορφή που εξυπηρετεί τους σκοπούς της έρευνας.

Οι στατιστικές μελέτες που βασίζονται σε δομημένα ερωτηματολόγια έχουν καθιερωθεί εδώ και πολλά χρόνια ως αξιόπιστες μέθοδοι έρευνας οι οποίες βρίσκουν την εφαρμογή τους σε μια τεράστια γκάμα θεμάτων που άπτονται της καθημερινής ζωής των πολιτών. Η θεματολογία καλύπτει τομείς της οικονομίας, της διοικητικής επιστήμης, της έρευνας αγοράς, της εκπαίδευσης αλλά και της πολιτικής (Καραγρηγορίου, 2004).

Η κατάλληλη διατύπωση των ερωτήσεων αποτελεί το δυσκολότερο παράγοντα στο σχεδιασμό ενός ερωτηματολογίου. Είναι κατανοητό πως η διατύπωση είναι καθοριστική διότι καθοδηγεί τον ερωτώμενο και για το λόγο αυτό θα πρέπει να επιλέγεται με σύνεση το λεκτικό της κάθε ερώτησης. Συστήνεται να αποφεύγονται ερωτήσεις που επιδέχονται πολλαπλών ερμηνειών, οι μακροσκελείς και οι διφορούμενες (Καραγρηγορίου, 2004).

Το πρώτο βήμα για το σχεδιασμό του ερωτηματολογίου, που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα, αποτέλεσε η μελέτη των ερευνών και της σχετικής βιβλιογραφίας. Το δεύτερο ήταν ο υπολογισμός των αντικειμενικών στόχων της έρευνας. Οι στόχοι της έρευνας αποτέλεσαν τα θεμέλια πάνω στα οποία δοκιμάστηκε το προσχέδιο του ερωτηματολογίου. Στο πλαίσιο αυτό η ερευνήτρια φρόντισε να διασφαλιστεί ότι οι ερωτήσεις κάλυπταν όλες τις πλευρές της έρευνας.

Πέραν τούτων η ερευνήτρια μερίμνησε κατά τη διάρκεια του σχεδιασμού του ερωτηματολογίου να διασφαλιστεί το γεγονός ότι οι απαιτήσεις του ερωτηματολογίου να είναι στο ελάχιστο σύμφωνες με τους στόχους της μελέτης, έτσι ώστε να ενθαρρυνθούν οι ερωτώμενοι να το συμπληρώσουν.

Το ερωτηματολόγιο (βλ. παράρτημα 4) αποτελείται από δύο μέρη και συνοδεύεται από ενημερωτική επιστολή (παράρτημα 3) προς τους εκπαιδευόμενους, που τους εξηγεί το σκοπό της έρευνας και τους ζητά να συμμετέχουν στην έρευνα.



Οι ερωτήσεις απαντούν στις παρακάτω θεματικές – ερευνητικά ερωτήματα:

- 1 Πώς εκτιμούν οι εκπαιδευθέντες τα βασικά χαρακτηριστικά του προγράμματος; Η ερώτηση έχει να κάνει με το αν το εκπαιδευτικό περιεχόμενο ανταποκρινόταν σ' αυτό που αναζητούσαν οι συμμετέχοντες ή ήταν κατώτερο/ ανώτερο των προσδοκιών τους.
- 2 Σε ποιο βαθμό είναι ικανοποιημένοι οι καταρτιζόμενοι από το πρόγραμμα; Αν δηλαδή, η κατάρτιση κάλυψε τις εκπαιδευτικές ανάγκες.
- 3 Σε ποιο βαθμό οι επιμορφούμενοι δηλώνουν ότι το περιεχόμενο ήταν ικανοποιητικό.
- 4 Αν η χρονική δόμηση ήταν ικανοποιητική.
- 5 Σε τι ποσοστό δήλωσαν ότι το υλικό που τους δόθηκε από το ΚΔΒΜ ήταν ικανοποιητικό

Η έκτη και η έβδομη ερώτηση του ερωτηματολογίου διερευνά τις απόψεις των επιμορφούμενων αναφορικά με την ικανοποίησή τους από τον εκπαιδευτικό εξοπλισμό και τη γραμματειακή – οργανωτική υποστήριξη. Η όγδοη ερώτηση ζητά από τους ερωτώμενους να απαντήσουν αν και εφόσον το πρόγραμμα υποκίνησε το ενδιαφέρον τους, η ένατη αν η συμμετοχή τους σε αυτό ήταν σημαντική και η δέκατη αν πιστεύουν ότι το πρόγραμμα ήταν χρήσιμο για τη δουλειά τους.

Στην ενδέκατη ερώτηση οι ωφελούμενοι καλούνται να απαντήσουν αν υπήρχε δυσκολία στην κατανόηση του περιεχομένου.

Αμέσως μετά ακολουθεί η 12<sup>η</sup> ερώτηση, η οποία έχει να κάνει με το κατά πόσο η λήψη του πιστοποιητικού επιμόρφωσης ήταν κίνητρο για τη συμμετοχή στο πρόγραμμα, ενώ η 13<sup>η</sup> ερώτηση αν θα ενθάρρυναν τη συμμετοχή γνωστών τους σε ανάλογη κατάρτιση.

#### **4.5 Ανάλυση και ερμηνεία δεδομένων**

Η ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκε, πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του δημοφιλούς στατιστικού λογισμικού SPSS.20. Η ανάλυση σε πρώτο επίπεδο επικεντρώθηκε

στην περιγραφική στατιστική (descriptive statistics) κατά την οποία επιχειρήθηκε η αναγωγή αρχικά κάποιων γενικών συμπερασμάτων από τις σχετικές συχνότητες στις απαντήσεις που δόθηκαν ανά ερώτηση. Κατά την ανάλυση παρουσιάζονται ενδελεχώς οι μέσες τιμές στις ερωτήσεις κλίμακας όπου διατυπώνονται οι απόψεις των συμμετεχόντων αναφορικά με την αποτελεσματικότητα του προγράμματος επαγγελματικής κατάρτισης, που παρακολούθησαν. Αξίζει να σημειωθεί ότι για τη διευκόλυνση των αναγνωστών-μελετητών στην κατανόηση και την επεξεργασία των δεδομένων, τα αποτελέσματα παρατίθενται σε διαγράμματα, πίνακες και γραφήματα (Εμβαλωτής, Κατσή, & Σιδερίδης, 2006 · Cohen, Manion, & Morisson, 2011).

#### **4.6 Περιγραφή του υπό εξέταση προγράμματος**

Το Τμήμα Προγραμμάτων και Διά Βίου Μάθησης της Διεύθυνσης Εκπαίδευσης και Αθλητισμού του Δήμου Θεσσαλονίκης, υλοποίησε από τον Απρίλιο 2016 έως τον Ιούνιο 2016, τα παρακάτω τέσσερα προγράμματα κατάρτισης που ως βάση τους είχαν την εκμάθηση της ρωσικής γλώσσας:

- Εκμάθηση Ρωσικής Γλώσσας για τον Τουρισμό (συνεργασία Mouzenidis Group)
- Εκμάθηση Ρωσικής Γλώσσας – Επαγγελματικής Ορολογίας για Αεροσυνοδούς
- Εκμάθηση Ρωσικής Γλώσσας – Επαγγελματικής Ορολογίας για Ξενοδοχειακούς Υπαλλήλους, και
- Εκμάθηση Ρωσικής Γλώσσας – Επαγγελματικής Ορολογίας για Εργαζόμενους – Εργοδότες – Αυτοαπασχολούμενους

Τα μαθήματα ήταν δωρεάν, διήρκεσαν συνολικά εβδομήντα (70) ώρες για κάθε τμήμα και απευθυνόταν σε κατοίκους του Δήμου Θεσσαλονίκης. Επρόκειτο για τον έκτο κύκλο μαθημάτων, στον οποίον έλαβαν μέρος συνολικά διακόσιοι (200) σπουδαστές.

Στόχος των προγραμμάτων ήταν η ενίσχυση των ατόμων που απασχολούνται στον τομέα του τουρισμού και η παροχή ποιοτικών υπηρεσιών.

## 4.7 Το δείγμα

Ο πληθυσμός – στόχος της έρευνας ήταν 200 ωφελούμενοι, δηλαδή το σύνολο των τεσσάρων προγραμμάτων.

Από τους 200 συνολικά καταρτιζόμενους στους οποίους αποστάλθηκε ηλεκτρονικά το ερωτηματολόγιο, οι 150 ήταν αυτοί που ανταποκρίθηκαν και το επέστρεψαν απαντώντας στις ερωτήσεις της έρευνας.

Το δείγμα της έρευνας ήταν άνδρες-γυναίκες, ηλικίας από 20 ετών και άνω και όλων των εκπαιδευτικών επιπέδων. Από τα 150 ερωτηματολόγια όπου δηλώθηκε το φύλο το 82 % ήταν γυναίκες και το 18 % άνδρες.

## 4.8 Η Ερευνητική διαδικασία

Η ερευνητική διαδικασία σχετικά με τη συλλογή δεδομένων ακολούθησε τα παρακάτω στάδια:

- 1) Αρχικά, έγινε τηλεφωνική επικοινωνία της ερευνήτριας με τον υπεύθυνο για θέματα Παιδείας του Δήμου Θεσσαλονίκης, όπου και ζητήθηκε η σχετική γραπτή άδεια (Παράρτημα 1) για την αποστολή του ερωτηματολογίου στους επιμορφούμενους. Για το λόγο αυτό κατατέθηκε και γραπτώς το σχετικό αίτημα (παράρτημα 2). Επίσης ζητήθηκε η γραμματεία της Δ/σης, να προωθήσει την ηλεκτρονική διεύθυνση του συνδέσμου (link) συμπλήρωσης και αποστολής του ερωτηματολογίου καθώς διέθεταν σε ηλεκτρονική βάση δεδομένων όλα τα στοιχεία επικοινωνίας με τους ωφελούμενους και η επικοινωνία κατ' αυτόν τον τρόπο θεωρήθηκε η πιο ενδεδειγμένη.
- 2) Επιπλέον, κρίθηκε απαραίτητη η ενημέρωση για το απόρρητο των πληροφοριών και των προσωπικών δεδομένων. Οι πληροφορίες δόθηκαν από τους συμμετέχοντες ανώνυμα ώστε ο σεβασμός στον προσωπικό χώρο του συμμετέχοντα να είναι εγγυημένος, άσχετα από το πόσο προσωπικές ή ευαίσθητης φύσεως είναι οι πληροφορίες (Cohen & Manion, 1994, σελ. 498).
- 3) Δημιουργία βάσης δεδομένων στον Η/Υ.

- 4) Εκ νέου τηλεφωνική επικοινωνία προκειμένου τα στελέχη της Δ/σης εκπαίδευσης του Δήμου Θεσσαλονίκης να στείλουν ηλεκτρονικό μήνυμα υπενθύμισης στους καταρτιζόμενους, καθώς λόγω της θερινής περιόδου (Αύγουστος) είχαν συμπληρωθεί στην ηλεκτρονική βάση ελάχιστα. Μπροστά στο ενδεχόμενο της αποτυχίας της έρευνας, τα στελέχη του Δήμου Θεσσαλονίκης, απέστειλαν ηλεκτρονικό μήνυμα υπενθύμισης στους ωφελούμενους με αποτέλεσμα από τους 200 καταρτιζόμενους, που κλήθηκαν να απαντήσουν, ανταποκρίθηκαν οι 150.
- 5) Επεξεργασία των συλεγθέντων δεδομένων στον Η/Υ και εξαγωγή συμπερασμάτων.
- 6) Κοινοποίηση αποτελεσμάτων στα υποκείμενα της έρευνας.

#### **4.9 Εγκυρότητα και αξιοπιστία**

Η εγκυρότητα των τιμών σχετίζεται με την χρησιμότητά τους και τη στόχευσή τους σε θετικές κοινωνικές συνέπειες. Τα αποτελέσματα που προκύπτουν στην έρευνα πρέπει να αφορούν το σύνολο του πληθυσμού δηλαδή να μπορούν να γενικευτούν (Creswell, 2011). Στην περίπτωση της παρούσας μελέτης σχετίζεται με τη μέτρηση της αποτελεσματικότητας του προγράμματος επαγγελματικής κατάρτισης σύμφωνα με τους συμμετέχοντες εκπαιδευθέντες.

Η αξιοπιστία στην έρευνα είναι η σταθερότητα ή η συνέπεια με την οποία μετράμε κάτι (Robson, 2010, σ. 119). Μια έρευνα χαρακτηρίζεται ως αξιόπιστη όταν μπορούμε να είμαστε σίγουροι ότι στην περίπτωση που, εμείς ή κάποιος άλλος, αποφασίσουμε να την επαναλάβουμε σε κάποια άλλη χρονική στιγμή, θα καταλήξουμε στα ίδια περίπου αποτελέσματα (Faulkner, Swann, Baker, Bird, και Carty, 1999). Επίσης, ο Παπαναστασίου (1996, σ. 96) αναφέρει ότι «ένα όργανο μέτρησης δίνει αποτελέσματα υψηλού βαθμού αξιοπιστίας, αν δώσει παρόμοια αποτελέσματα, ανεξάρτητα αν αυτό χορηγήθηκε μια μέρα πριν, ή μια μέρα μετά, είτε ύστερα από μια βδομάδα, νοούμενου ότι δεν θα υπάρξουν εξωτερικοί παράγοντες που να επηρεάσουν τα άτομα».

Βασισμένη σε όλα τα παραπάνω, η ερευνήτρια προσπάθησε ώστε τα ερευνητικά αποτελέσματα να είναι αξιόπιστα.

Ειδικότερα, όπως ήδη έχει αναφερθεί η ερευνήτρια αφού προσδιόρισε τους δείκτες τους οποίους ήθελε να μετρήσει, προχώρησε στη συλλογή των πληροφοριών μέσω ενός καλά δομημένου ερωτηματολογίου, ώστε στη συνέχεια να είναι δυνατόν να συγκριθούν οι μετρήσεις της έρευνας. Παράλληλα, προτιμήθηκε η μέθοδος των εναλλακτικών απαντήσεων σε κλίμακα, ώστε να υπάρχει ομοιομορφία στις μετρήσεις και κατά συνέπεια και μεγαλύτερη αξιοπιστία (Παρασκευόπουλος, 1993).

Επίσης, σημαντικό κομμάτι κάθε ερευνητικής εργασίας είναι η τήρηση των κανόνων δεοντολογίας, οι οποίοι αφορούν κυρίως στο ζήτημα της συνειδητής συναίνεσης των συμμετεχόντων και της πρόσβασης στον φορέα, όπου θα διεξαχθεί η έρευνα (Cohen & Manion, 1994).

Ως εκ τούτου, η ερευνήτρια προκειμένου να έχει τη συνειδητή συναίνεση των συμμετεχόντων, επεδίωξε μέσω συνοδευτικής με το ερωτηματολόγιο (Παράρτημα 3), επιστολής (Παράρτημα 2), την πλήρη εξήγηση του σκοπού της συγκεκριμένης έρευνας. Να σημειωθεί πως τονίσθηκε ιδιαίτερα ότι η συμμετοχή είναι ανώνυμη και εμπιστευτική και ότι τα αποτελέσματα της έρευνας θα κοινοποιηθούν σε όλους τους συμμετέχοντες.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5<sup>ο</sup>

### ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στο πέμπτο κεφάλαιο της εργασίας παρουσιάζονται τα στοιχεία που προέκυψαν από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων. Αρχικά, θα παρουσιαστούν τα στοιχεία με μορφή μέσης τιμής και τυπικής απόκλισης, καθώς με τη μέση τιμή θα μπορέσουμε να αποτυπώσουμε την άποψή τους για το τι πιστεύουν για το πρόγραμμα που παρακολούθησαν. Στη συνέχεια θα ελεγχθεί αν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις όσον αφορά στις απόψεις τους σε σχέση με τα ατομικά χαρακτηριστικά τους. Η διαφοροποίηση ή μη ελέγχθηκε χρησιμοποιώντας τον μη παραμετρικό έλεγχο Mann-Whitney (για δύο ανεξάρτητα δείγματα) και τον μη παραμετρικό έλεγχο KruskalWallis (για περισσότερα από δύο ανεξάρτητα δείγματα) καθώς η υπό εξέταση μεταβλητές είναι κατηγορικές (κλίμακας Likert). Στην περίπτωση που από τον έλεγχο KruskalWallis διαπιστωθεί στατιστικά σημαντική διαφορά, για να διαπιστωθεί μεταξύ ποιών επιπέδων υπάρχει διαφορά, εφαρμόστηκαν πολλαπλές συγκρίσεις ανά δύο χρησιμοποιώντας τον έλεγχο Mann-Whitney, τροποποιώντας κάθε φορά την σημαντικότητα του ελέγχου σύμφωνα με τη διόρθωση του Bonferroni<sup>1</sup>. Η ανάλυση διενεργήθηκε στο περιβάλλον του στατιστικού προγράμματος SPSS.20.

Η παρουσίαση και ανάλυση θα γίνει με τη σειρά που τέθηκαν τα ερωτήματα στο εργαλείο της έρευνας.

#### 5.1 Χαρακτηριστικά του δείγματος

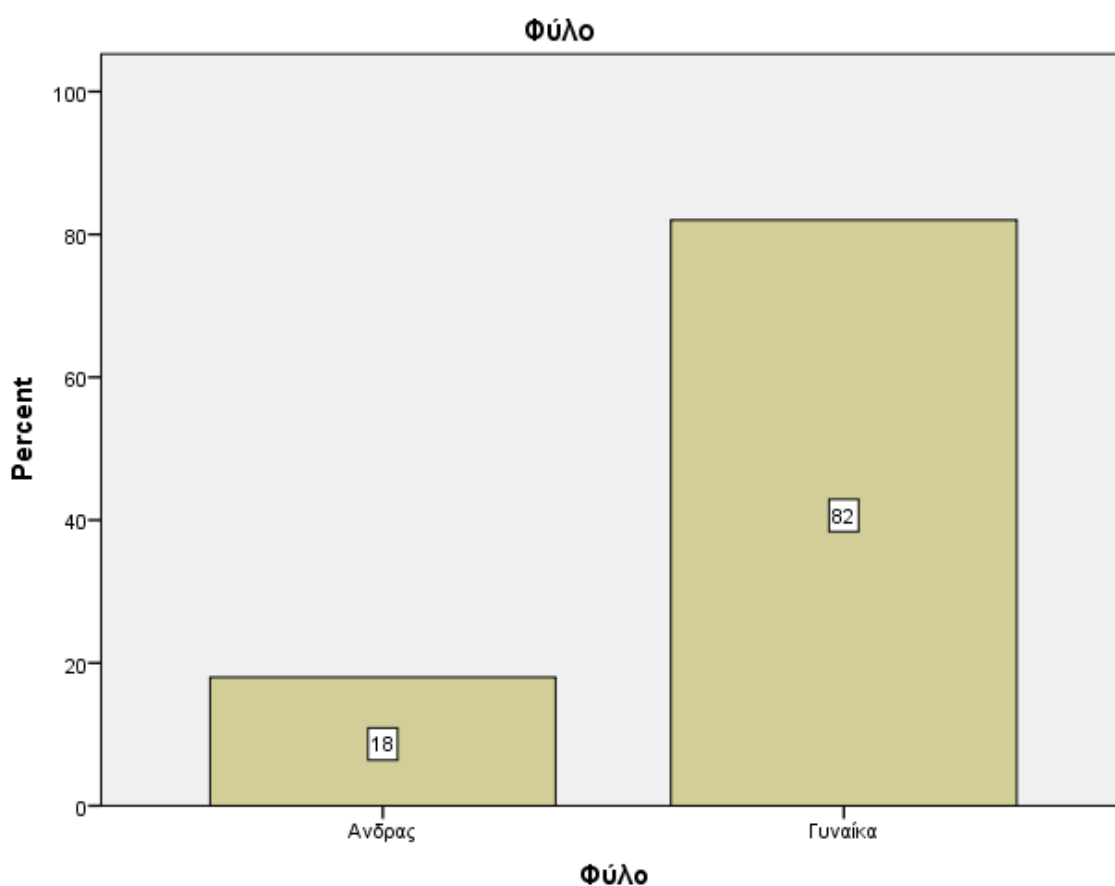
Όπως φαίνεται και από τη μελέτη του Διαγράμματος 5.1, συνολικά το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 150 ωφελούμενους εκ των οποίων το 88 % ήταν γυναίκες και το 18 % άνδρες.

---

<sup>1</sup>Διόρθωση κατά Bonferroni (Bonferroni' s correction), σύμφωνα με την οποία εάν κατά την ανάλυση των δεδομένων μιας μελέτης πρόκειται να διεξαχθούν οιοπολλοί έλεγχοι, τότε η σημαντικότητα  $\alpha$  (για όλους τους ελέγχους της ανάλυσης) διαιρείται με το συνολικό αριθμό των ελέγχων, που είναι ίσος με  $n$ .

## Διάγραμμα 5.2

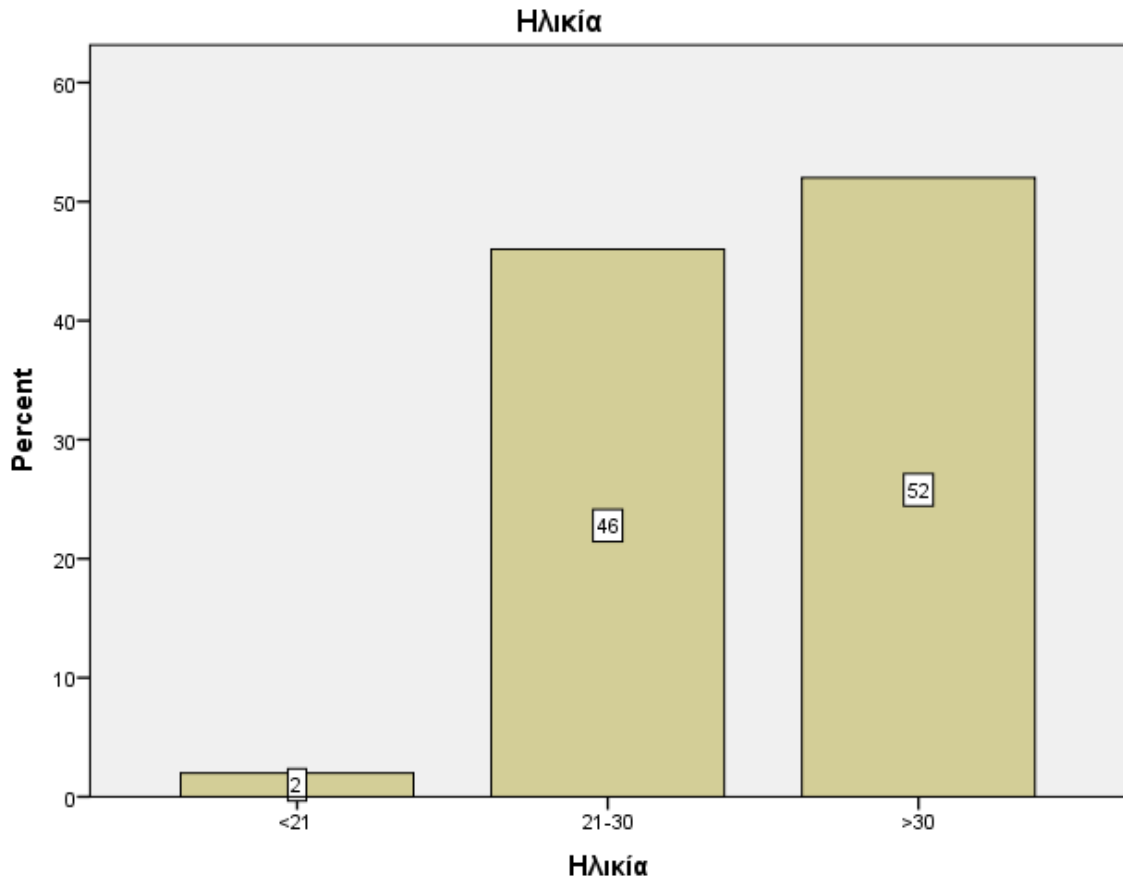
### Ραβδόγραμμα ως προς το φύλο



Επίσης, προέκυψε πως η ηλικία των συμμετεχόντων ξεκινούσε κάτω των 21 ετών ήταν μέχρι άνω των 30 με τους περισσότερους να είναι μεγαλύτεροι των 30 ετών με ποσοστό 52%. Ενώ μικρότερο ποσοστό 2%, παρατηρήθηκε στην ηλικιακή ομάδα κάτω των 20. Συγκεντρωτικά τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στο παρακάτω Διάγραμμα 5.2.

## Διάγραμμα 5.2

### Ραβδόγραμμα ως προς την ηλικιακή ομάδα



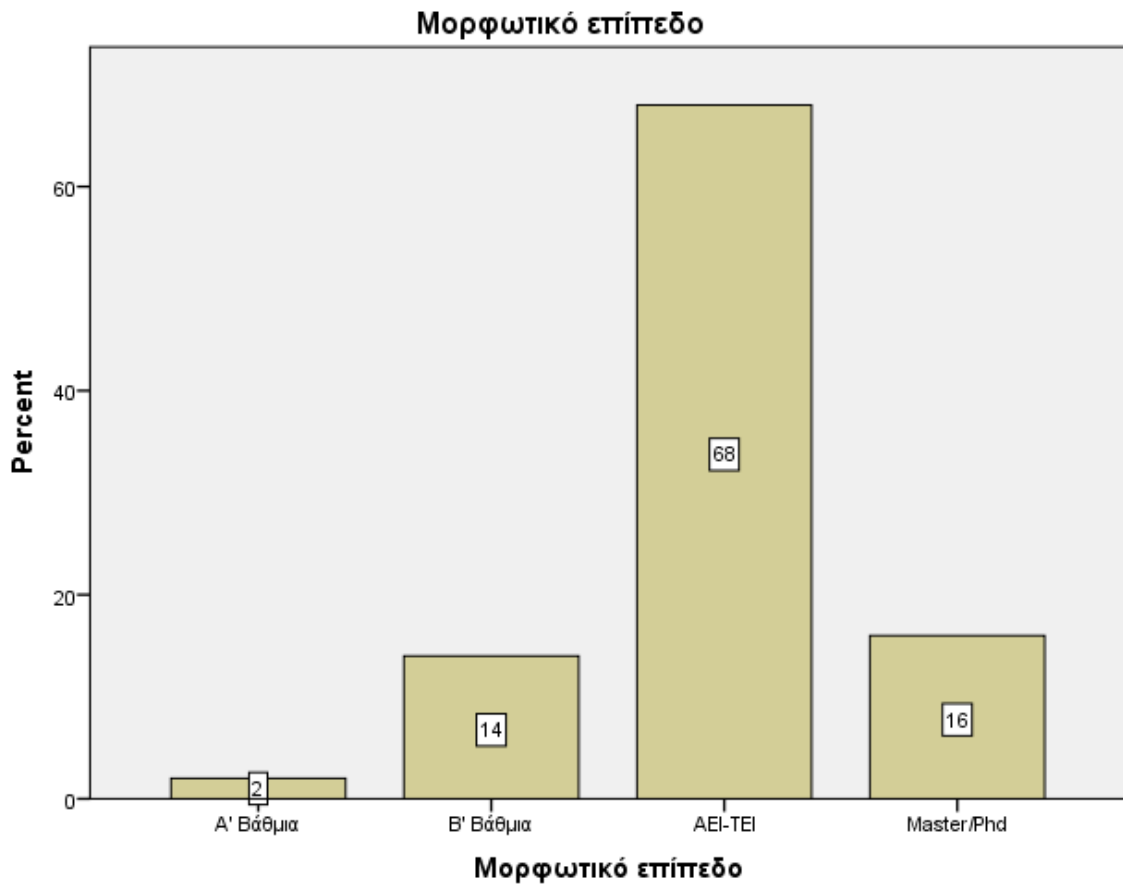
Ακόμη, από το σύνολο των συμμετεχόντων παρατηρήθηκε ότι το 16% ήταν απόφοιτοι Λυκείου, το 68% απόφοιτοι ΑΕΙ-ΤΕΙ, ενώ μικρότερη συμμετοχή υπήρχε από κατόχους μεταπτυχιακού-διδακτορικού τίτλου (16%).

Συγκεντρωτικά τα αποτελέσματα ανά εκπαιδευτικό επίπεδο παρουσιάζονται παρακάτω στο Διάγραμμα 5.3.



### Διάγραμμα 5.3

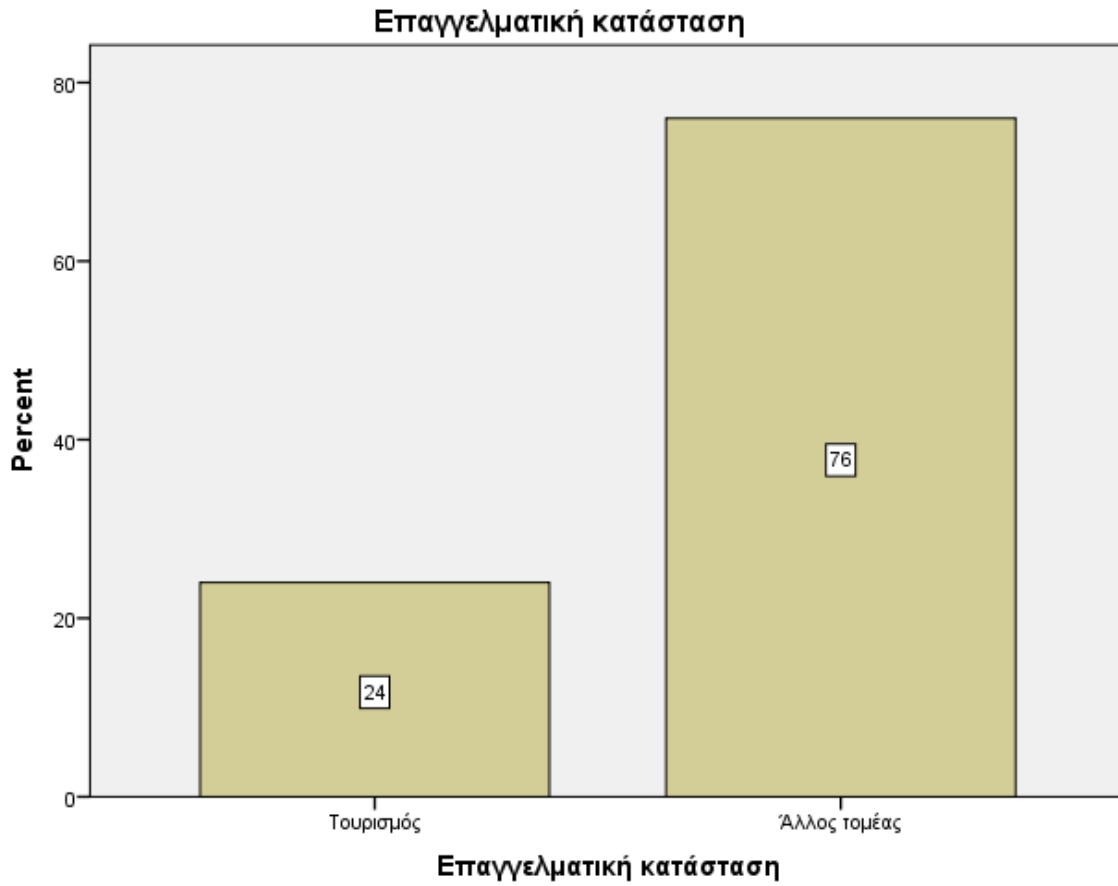
#### Ραβδόγραμμα ως προς το εκπαιδευτικό επίπεδο



Τέλος, προέκυψε ότι το 24% των συμμετεχόντων απασχολούνται επαγγελματικά στο χώρο του τουρισμού, ενώ το 76% σε άλλο τομέα (Διάγραμμα 5.4).

### Διάγραμμα 5.4

#### Ραβδόγραμμα ως προς την επαγγελματική κατάσταση



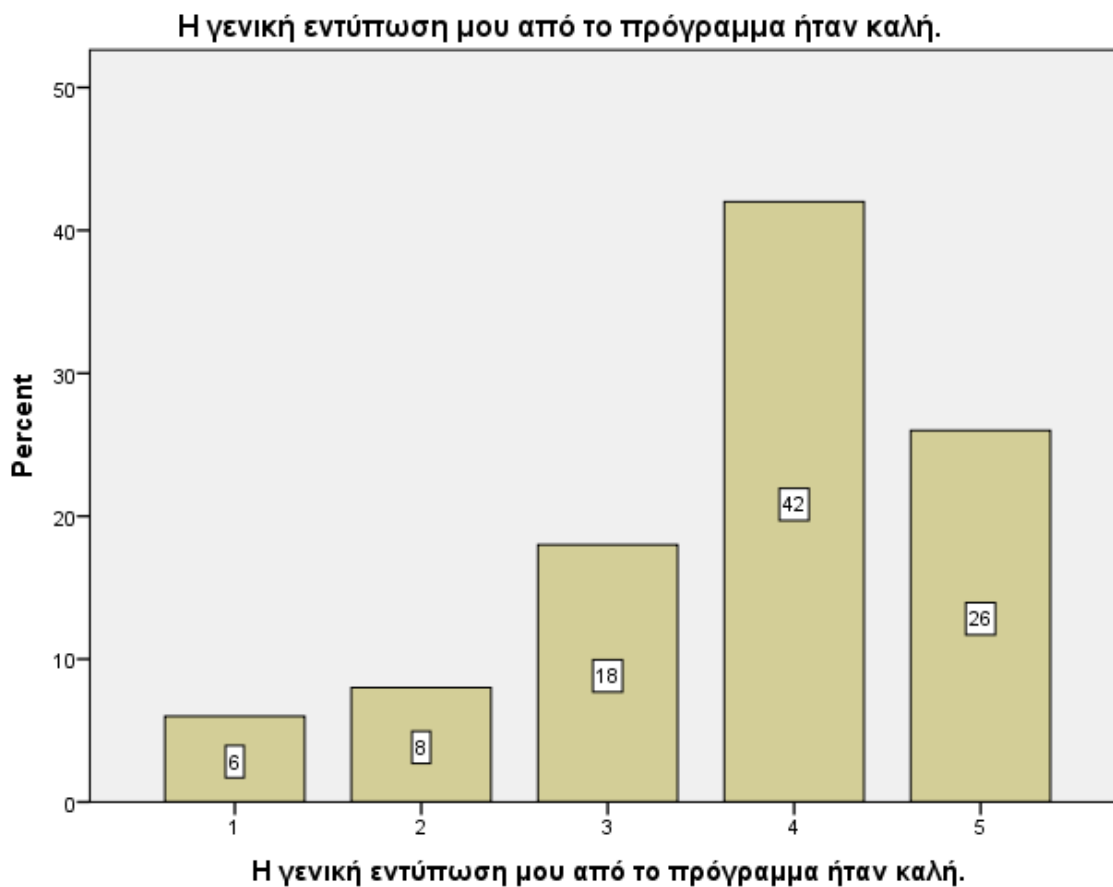
## 5.2 Αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης

Αρχικά, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στα προγράμματα εκμάθησης ρωσικής γλώσσας.

## 5.2.1 Απόψεις των ωφελουμένων

Διάγραμμα 5.5

Ραβδόγραμμα μέσης τιμής (1: Διαφωνώ απόλυτα, 5: Συμφωνώ απόλυτα)

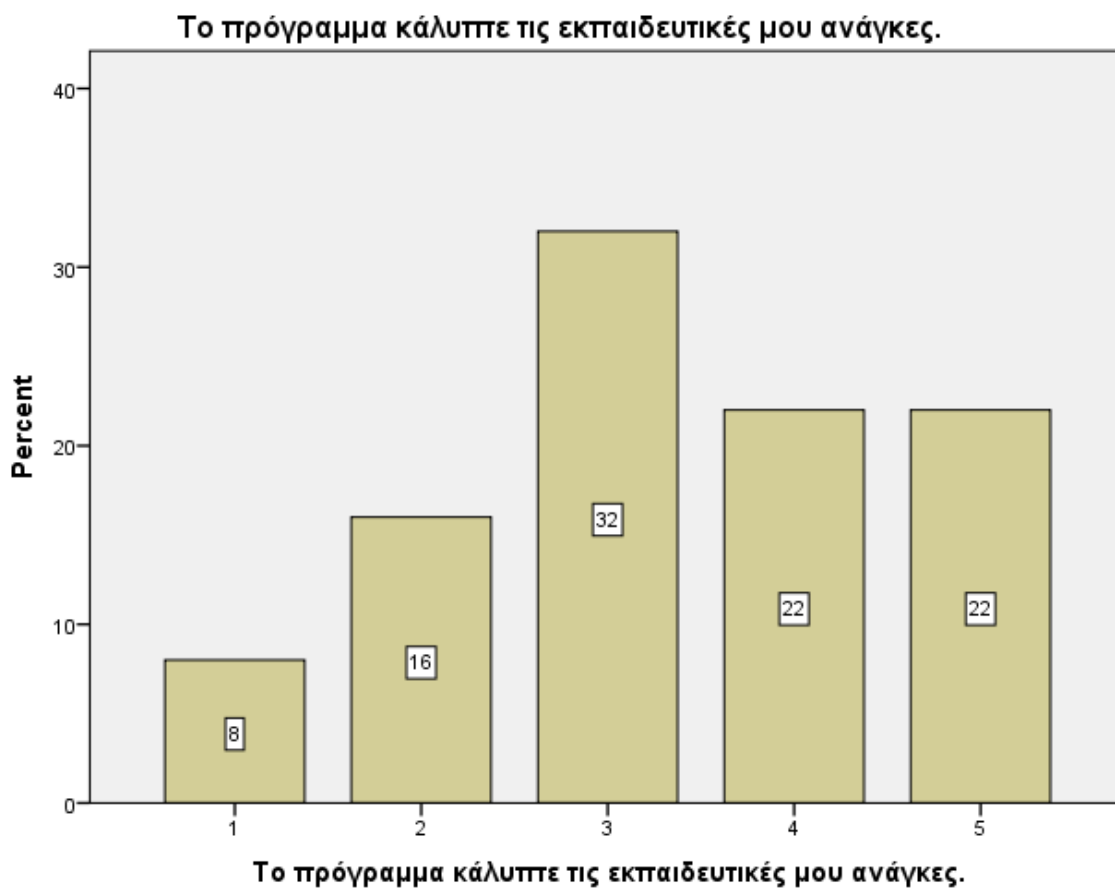


Παραπάνω στο Διάγραμμα 5.5, παρουσιάζονται οι απόψεις των συμμετεχόντων στο πρόγραμμα εκμάθησης ρωσικής γλώσσας, όπου και προκύπτει ότι σε σημαντικό βαθμό (42%), οι ωφελούμενοι δήλωσαν ότι η γενική εντύπωσή τους ήταν καλή.

Στην ερώτηση αν το πρόγραμμα κάλυπτε τις εκπαιδευτικές ανάγκες των επιμορφούμενων, το 22% αυτών απάντησε πως συμφωνεί απόλυτα, ενώ ένα άλλο 22% δήλωσε πως συμφωνεί (Διάγραμμα 5.6).

### Διάγραμμα 5.6

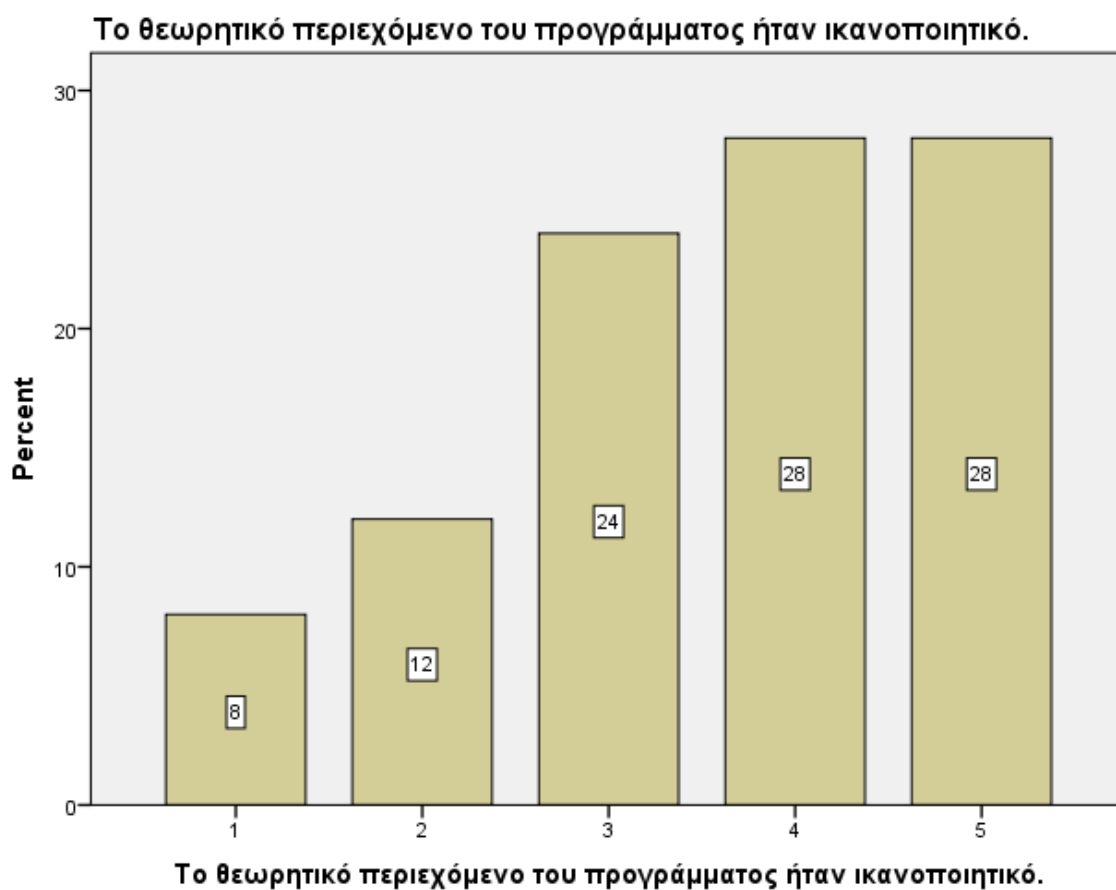
Ραβδόγραμμα μέσης τιμής (1: Διαφωνώ απόλυτα, 5: Συμφωνώ απόλυτα)



Αναφορικά με το θεωρητικό περιεχόμενο του προγράμματος και το κατά πόσο αυτό ήταν ικανοποιητικό το 28% δήλωσε πως συμφωνεί απόλυτα όπως και ένα άλλο 28% πως συμφωνεί (Διάγραμμα 5.7).

### Διάγραμμα 5.7

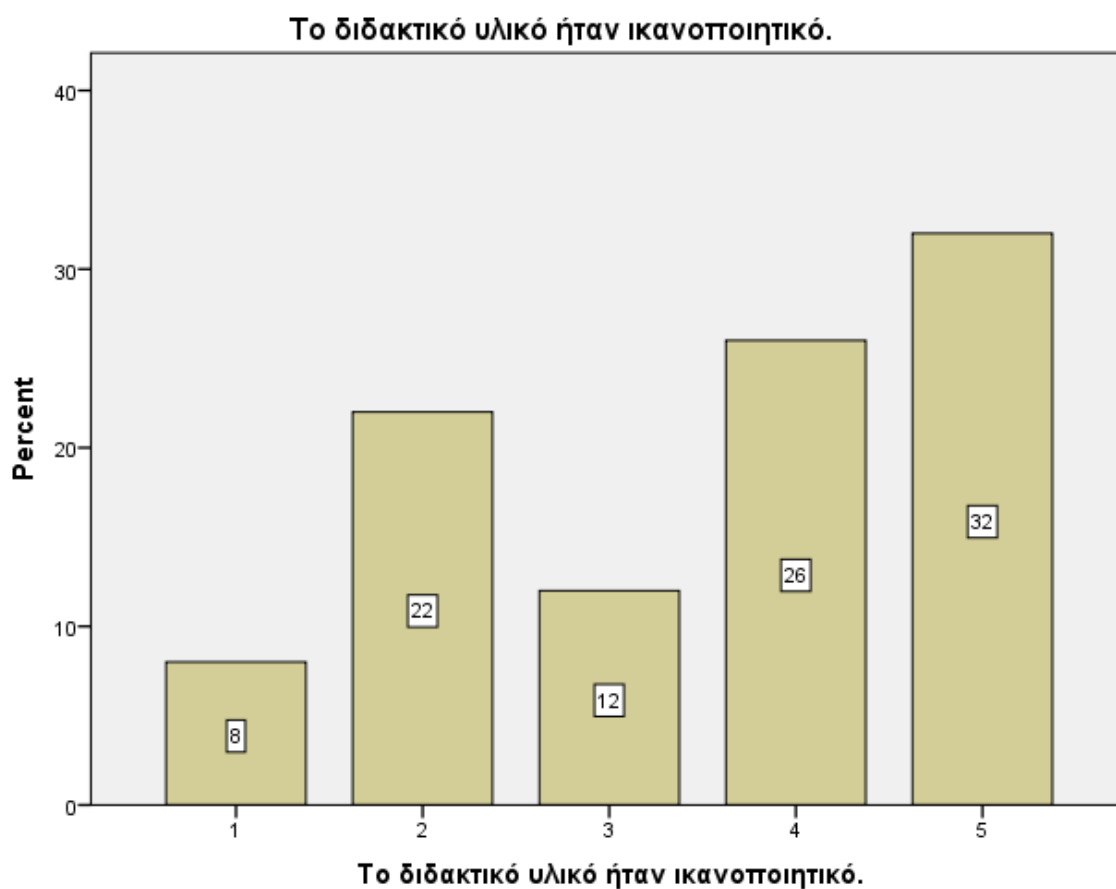
Ραβδόγραμμα μέσης τιμής (1: Διαφωνώ απόλυτα, 5: Συμφωνώ απόλυτα)



Σε σχέση με το διδακτικό υλικό, οι συμμετέχοντες δήλωσαν σε ποσοστό 32% πως ήταν απόλυτα ικανοποιητικό (Διάγραμμα 5.8).

### Διάγραμμα 5.8

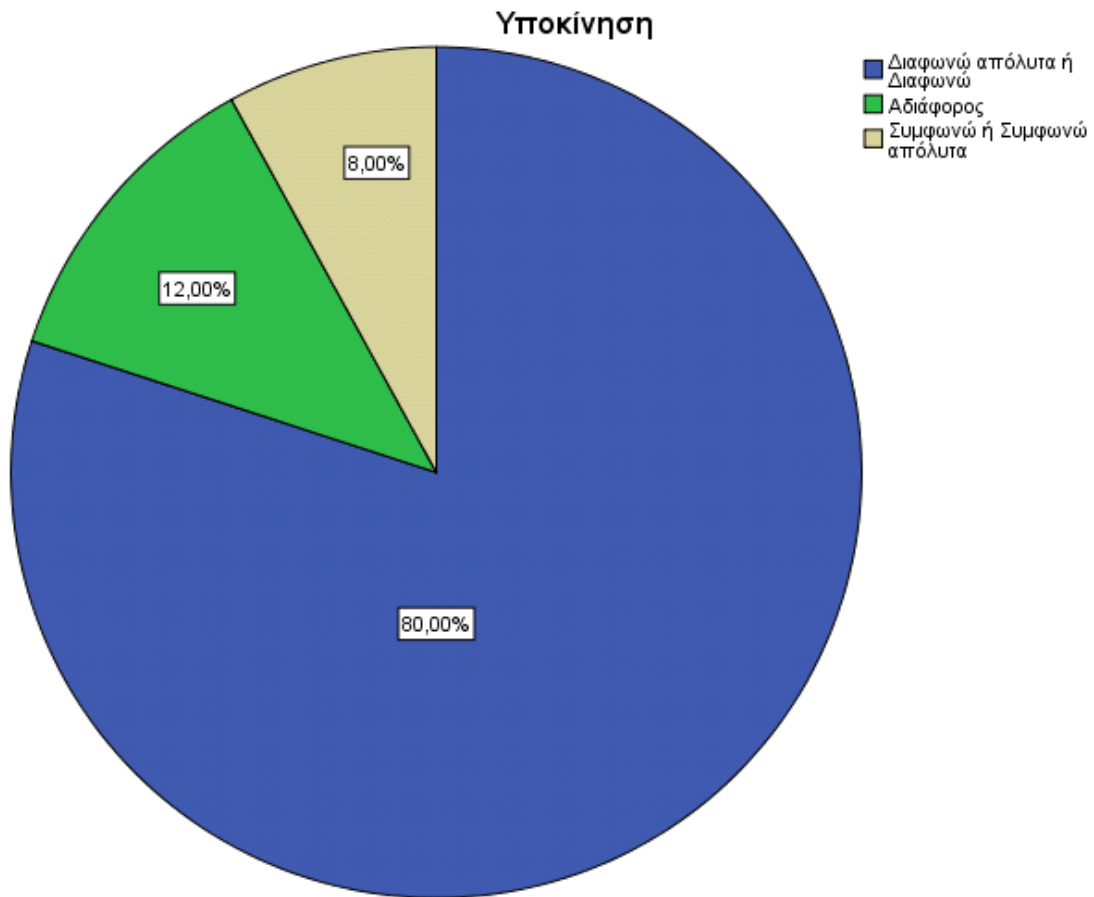
Ραβδόγραμμα μέσης τιμής (1: Διαφωνώ απόλυτα, 5: Συμφωνώ απόλυτα)



Αναφορικά με την υποκίνηση του ενδιαφέροντος, οι εκπαιδευόμενοι, έδειξαν λιγότερο ικανοποιημένοι, αφού το 80%, εξέφρασε την άποψη πως το πρόγραμμα δεν υποκίνησε το ενδιαφέρον τους (Διάγραμμα 5.9).

**Διάγραμμα 5.9**

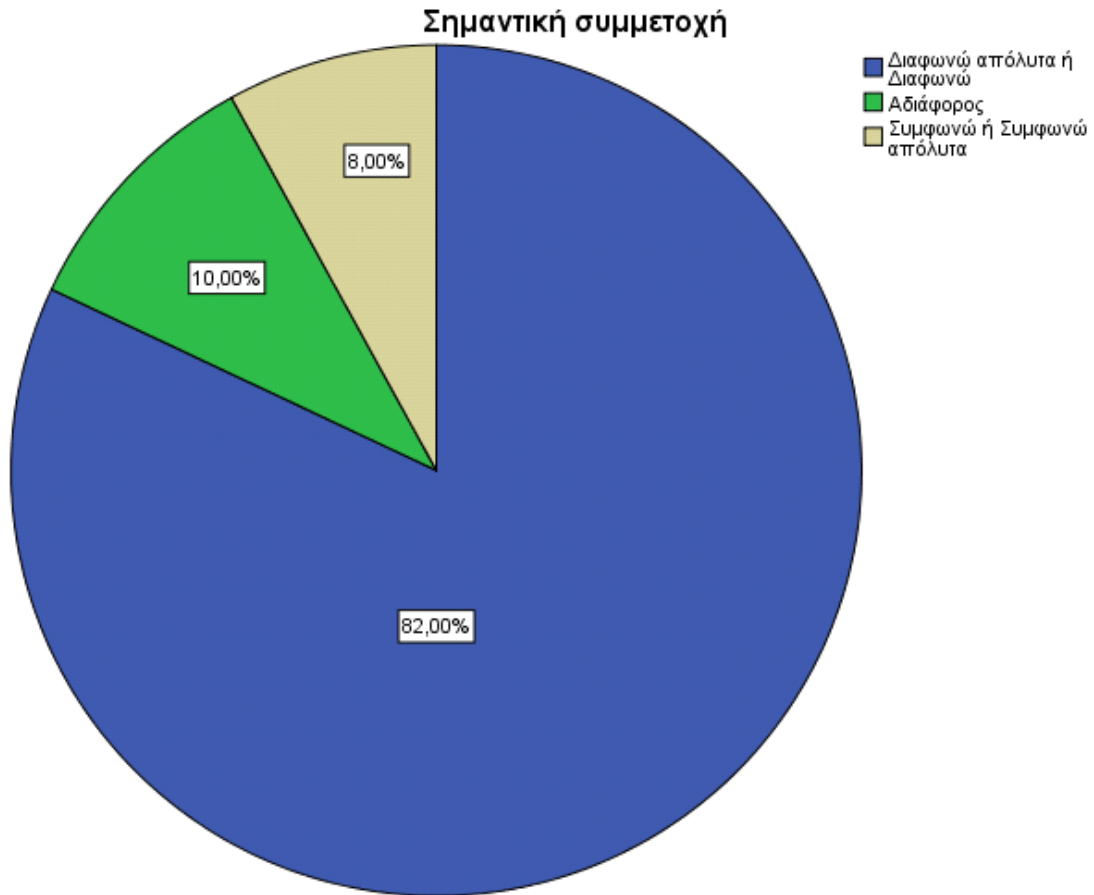
**Υποκίνηση**



Επίσης, και στην ερώτηση κατά πόσο ήταν σημαντική η συμμετοχή των καταρτιζομένων στα τμήματα εκμάθησης ρωσικής γλώσσας, το 82% των ερωτηθέντων δήλωσε μη ικανοποιημένο (Διάγραμμα 5.10).

### Διάγραμμα 5.10

#### Σημαντική συμμετοχή

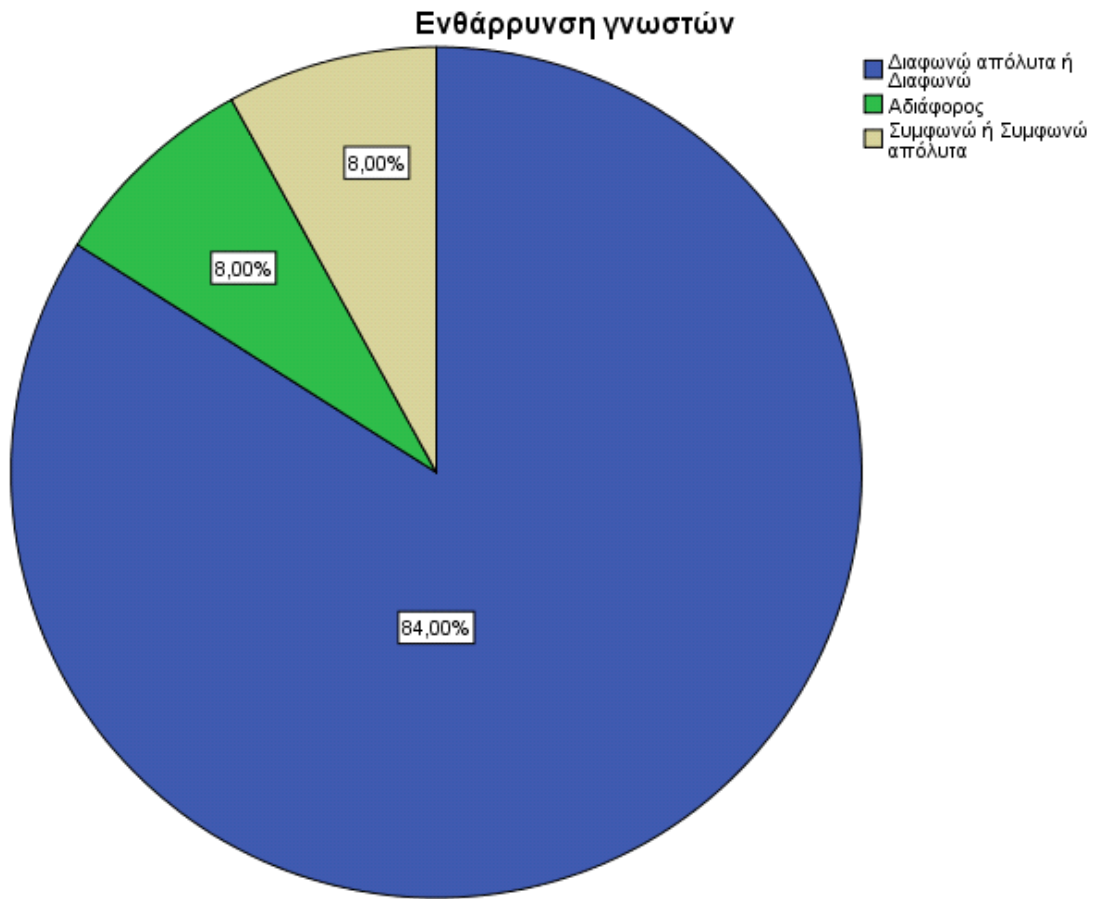


Επίσης, και στην ερώτηση αν θα ενθάρρυναν τη συμμετοχή γνωστών τους σε ανάλογο πρόγραμμα, το 84% των απαντήσεων ήταν αρνητικό και μόνο το 8% ήταν θετικό (Διάγραμμα 5.11).



### Διάγραμμα 5.11

#### Ενθάρρυνση γνωστών



## **Συμπεράσματα - Προτάσεις**

Στην Ελλάδα πολύ λίγες έρευνες έχουν γίνει μέχρι σήμερα, σχετικές με την αξιολόγηση του βαθμού ικανοποίησης των αποτελεσμάτων των προγραμμάτων κατάρτισης ΔβΜ. Στόχος της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας ήταν η αξιολόγηση-μέτρηση του βαθμού ικανοποίησης ενός προγράμματος κατάρτισης ΚΔΒΜ: εκμάθηση ρωσικής γλώσσας, το οποίο υλοποιήθηκε την ίδια χρονική περίοδο σε τέσσερα τμήματα. Πιο αναλυτικά επιδιώχθηκε η αξιολόγηση της συγκεκριμένης παρέμβασης, αναφορικά με την επίτευξη των στόχων της, επιχειρώντας ταυτόχρονα και μια καταγραφή του προφίλ των συμμετεχόντων.

Συγκεκριμένα, στην παρούσα έρευνα τέθηκαν τέσσερα βασικά ερευνητικά ερωτήματα τα οποία απαντήθηκαν σε μεγάλο βαθμό στο σύνολό τους:

### **❖ Ως προς το πρώτο ερευνητικό ερώτημα**

Το πρώτο ερώτημα αφορούσε στην εκτίμηση των εκπαιδευομένων αναφορικά την ποιότητα του προγράμματος. Επί παραδείγματι, στο ερώτημα «Η γενική εντύπωσή μου από το πρόγραμμα ήταν καλή;», οι συμμετέχοντες εκτίμησαν κατά 42% ότι ήταν καλή. Με την ολοκλήρωση της έρευνας παρατηρήθηκε ότι στο σύνολό τους οι εκπαιδευόμενοι αξιολόγησαν σε γενικές γραμμές θετικά το πρόγραμμα κατάρτισης στο οποίο συμμετείχαν. Πιο συγκεκριμένα, το 32% από τους ερωτώμενους, εξέφρασαν την άποψη πως το πρόγραμμα κάλυπτε τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες και πως το θεωρητικό περιεχόμενο ήταν ικανοποιητικό.

Τα ευρήματα της έρευνας συνάδουν με πρόσφατη μελέτη των ΙΝΕ ΓΣΕΕ και ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ για τα κίνητρα και εμπόδια στη συμμετοχή των ενηλίκων στη δια βίου εκπαίδευση (Καραλής, 2013), όπου τα κίνητρα συμμετοχής σχετίζονται, σε σειρά σημαντικότητας, με την ικανοποίηση από την απόκτηση γνώσεων, την αποδοτικότητα στην εργασία, τη δια βίου ιδιότητα της εκπαίδευσης, τη βελτίωση των τυπικών προσόντων και των οικονομικών απολαβών, τη διατήρηση της θέσης εργασίας και την εύρεση καλύτερης, την απόκτηση πιστοποιητικού/βεβαίωσης συμμετοχής, την ολοκλήρωσή τους ως πολίτες, τη συνάντηση με νέους ανθρώπους και την ανάπτυξη κοινωνικού δικτύου, την παραδειγματική συμπεριφορά προς τα

παιδιά τους, την αξιοποίηση μιας «δεύτερης» ευκαιρίας, την αποτελεσματική αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου, την απομάκρυνση από τα προβλήματα της προσωπικής/οικογενειακής ζωής.

Η προσωπική ανάπτυξη επιτυγχάνεται μέσω της βελτίωσης των γνωστικών δεξιοτήτων και των κοινωνικο-συναισθηματικών ικανοτήτων όπως η αντοχή, η αυτό-αποτελεσματικότητα και οι κοινωνικές δεξιότητες, και μέσω της βελτίωσης των συνηθειών, των αξιών και στάσεων. Ως αποτέλεσμα των παραπάνω αλλαγών, η ευημερία σχετίζεται με την ικανότητα να ανταπεξέρχεται κάποιος στις απαιτήσεις της ζωής, με την υγεία, με τα υψηλά επίπεδα κοινωνικής και πολιτειακής συμμετοχής. Η ευημερία που επιφέρει η δια βίου εκπαίδευση αγγίζει τους εκπαιδευόμενους τόσο σε προσωπικό επίπεδο όσο και σε κοινωνικό.

#### ❖ Ως προς το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα της έρευνας αφορούσε στην εκτίμηση των εκπαιδευομένων αναφορικά με το κατά πόσο το πρόγραμμα κατάρτισης που παρακολούθησαν συνέβαλε στην ενίσχυση των επαγγελματικών γνώσεών τους ιδιαίτερα σε μια έντονα ρευστή και μεταβαλλόμενη αγορά εργασίας. Πιο συγκεκριμένα, στο ερώτημα «Κατά πόσο οι εκπαιδευόμενοι έμειναν ικανοποιημένοι από τη χρησιμότητα του προγράμματος στη δουλειά τους;», οι 57 από τους 150 συμμετέχοντες στην έρευνα δήλωσαν αδιάφοροι ως προς τη χρησιμότητα του προγράμματος, ενώ άλλοι 57 ερωτώμενοι δήλωσαν πως διαφωνούν ως προς αυτό. Αναλυτικότερα, στα ερωτήματα αυτά οι συμμετέχοντες σε ποσοστό 90% εξέφρασαν την άποψη ότι το πρόγραμμα είχε επαρκή και εύστοχο σχεδιασμό, ενώ αποκόμισαν χρήσιμες γνώσεις μέσα από τα μαθήματα τα οποία παρακολούθησαν. Παρόμοιες μελέτες καταδεικνύουν ότι τα προγράμματα κατάρτισης αποτελούν συχνά μια θετική και ενδιαφέρουσα εμπειρία για τους συμμετέχοντες που αυξάνουν τα προσόντα τους, τονώνουν την επαγγελματική τους αυτοπεποίθηση και επικαιροποιούν τις γνώσεις τους (Αβραμίκου, 2001· Βεργίδης, 1999). Επίσης, σύμφωνα με τον Field (2005), οι οικονομικές συνιστώσες όπως το εισόδημα και η απασχόληση παίζουν πρωτεύοντα ρόλο στην απόφαση συμμετοχής σε ενέργειες δια βίου εκπαίδευσης.

Στο πλαίσιο της προσωπικής και επαγγελματικής εξέλιξης οι ερωτώμενοι θεωρούν ότι η διά βίου εκπαίδευση επιτρέπει τη διεκδίκηση μιας καλύτερης ή νέας θέσης απασχόλησης, παράλληλα βελτιώνεται το επαγγελματικό προφίλ του εκπαιδευόμενου και μέσα από την αλληλεπίδραση που λαμβάνει χώρα στην εκπαιδευτική διαδικασία δημιουργείται νέα γνώση που συμβάλλει στην επίλυση προβλημάτων. Σπουδαίο επίσης θεωρείται το γεγονός ότι το πρόγραμμα κατάρτισης τους ώθησε ώστε να αναζητήσουν εργασία με βάση τα νέα τους προσόντα και να βελτιώσουν την επικοινωνία με άλλους και γενικά τις διαπροσωπικές τους σχέσεις.

Γενικά οι επιδράσεις που βιώνουν ή αναμένουν να βιώσουν ή παρατηρούν οι ερωτώμενοι σχετίζονται με το κοινωνικό αντίκτυπο της επαγγελματικής βελτίωσης, το κοινωνικό και οικονομικό όφελος, την ενδυνάμωση (αυτοεκτίμηση, αυτοπεποίθηση, κ.τ.λ.), την αυτοδιαχείριση, το κοινωνικό status, την ασφάλεια που παρέχεται από την απόκτηση γνώσεων, την κοινωνική και κλαδική συνείδηση (Τσέκουρας, et al., 2014).

#### ❖ **Ως προς το τρίτο ερευνητικό ερώτημα**

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε στην ικανοποίηση των εκπαιδευομένων από τα χαρακτηριστικά, την υλοποίηση και τις παροχές του προγράμματος. Από τις απαντήσεις προκύπτει πως οι καταρτιζόμενοι έμειναν ικανοποιημένοι από τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του προγράμματος. Υπάρχει μια γενική συμφωνία στις απαντήσεις καθώς οι 39 από τους 150 επιμορφούμενους δήλωσε ικανοποιημένο από το διδακτικό υλικό που τους δόθηκε, ενώ το 32% πολύ ικανοποιημένο. Επίσης, στην ερώτηση «το θεωρητικό περιεχόμενο ήταν ικανοποιητικό», το 84% δήλωσε πολύ έως πάρα πολύ ικανοποιημένο. Παρατηρούμε πως παράγοντες που σχετίζονται με τις εκπαιδευτικές τεχνικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτές, οι υποδομές, τα επιμέρους χαρακτηριστικά σχεδιασμού των προγραμμάτων και η υλικοτεχνική υποδομή επηρεάζουν πολύ τη διάθεση των εκπαιδευομένων. Στα ίδια επίπεδα αξιολογείται και ο χώρος τόσο ως προς την άνεση και την εργονομία που προσφέρει όσο και ως προς την υγιεινή και την καθαριότητα. Παρόμοια, στην ερώτηση «Η γραμματειακή-οργανωτική υποστήριξη ήταν ικανοποιητική;», το 26% τη χαρακτήρισε ως πολύ καλή και το 30% αρκετά καλή.

Επίσης, στην ερώτηση «Η χρονική δόμηση του προγράμματος ήταν ικανοποιητική;», οι 60 επιμορφούμενοι δήλωσαν αδιάφοροι, ενώ μόλις το 16% εμφανίζεται ικανοποιημένο. Όλα αυτά αναδεικνύουν τον ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο των σχεδιαστών, το οποίο αναφέρεται και ως σημαντικός παράγοντας από τους ειδικούς της εκπαίδευσης και συμμετέχοντες, και γενικά του σχεδιασμού και της οργάνωσης των προγραμμάτων βασικές συνιστώσες των οποίων είναι, εκτός από τα θεματικά αντικείμενα, και οι κατάλληλες προδιαγραφές ως προς το χρόνο, το χώρο, τις εκπαιδευτικές τεχνικές, τα διδακτικά μέσα κ.α.

#### ❖ Ως προς το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα

Το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε στην εκτίμηση των καταρτιζομένων αναφορικά με το κατά πόσο η ολοκλήρωση της κατάρτισης θα τους βοηθήσει στην αγορά εργασίας. Συγκεκριμένα, στο ερώτημα: «Η συμμετοχή μου σε αυτό το πρόγραμμα ήταν σημαντική;», παρατηρήθηκε ότι οι συμμετέχοντες σε ποσοστό 56% (δηλαδή οι 84 από τους 150), παραδέχονται ότι παρά τις προσδοκίες τους δεν κατάφερε το πρόγραμμα να τραβήξει το ενδιαφέρον τους. Επίσης, και στην ερώτηση «Εμείνα αρκετά ικανοποιημένος από τη χρησιμότητα του προγράμματος στη δουλειά μου;», το 76% δήλωσε πως διαφωνεί ή είναι αδιάφορο.

Συνοψίζοντας τους όρους διεξαγωγής της παρούσης έρευνας είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι το δείγμα που αξιοποιήθηκε ήταν ιδιαίτερα ευρύ και πλουραλιστικό, αφού περιελάμβανε ανθρώπους διαφορετικού μορφωτικού επιπέδου, ηλικίας και φύλου. Έτσι, παρά το μικρό της δείγμα, η έρευνα μπόρεσε να επιτύχει κάποια σχετική αντιπροσωπευτικότητα.

Ωστόσο, το ζήτημα της ικανοποίησης των ενήλικων εκπαιδευομένων σε προγράμματα κατάρτισης επιδέχεται περαιτέρω διερεύνηση, αφού, όπως παρατηρήθηκε από την παρούσα έρευνα, πρόκειται για ένα σύνθετο και πολύπτυχο φαινόμενο. Για παράδειγμα, αν και οι συμμετέχοντες αξιολογούν ως θετική τη γενική εντύπωση από το πρόγραμμα, οι ίδιοι επισημαίνουν ότι δεν κατόρθωσε το θεωρητικό μέρος να υποκινήσει το ενδιαφέρον τους. Αυτή η αμφίρροπη παραδοχή μπορεί να αποτελέσει, βέβαια, τη βάση για τη διεξαγωγή μιας έρευνας που θα αναζητά τα αίτια

της αναποτελεσματικότητας των προγραμμάτων αυτών σε σχέση με την ικανοποίηση των συμμετεχόντων.

### **Συμπεράσματα - Προτάσεις**

Η συγκεκριμένη εργασία είναι μια από τις λίγες προσπάθειες που έχουν γίνει μέχρι σήμερα, προκειμένου να αξιολογηθεί ο βαθμός ικανοποίησης των συμμετεχόντων σε πρόγραμμα με τα ίδια χαρακτηριστικά.

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν προήλθαν από τη μελέτη ενός προγράμματος που υλοποιήθηκε ταυτόχρονα σε τέσσερα διαφορετικά τμήματα. Ωστόσο, για να επιβεβαιωθούν και να γενικευθούν αυτά τα αποτελέσματα, είναι απαραίτητο να διεξαχθούν και άλλες έρευνες και να μελετηθούν και άλλα προγράμματα από άλλα ΚΔΒΜ.

Επίσης, η συγκεκριμένη έρευνα ανέδειξε και την ανάγκη προσέγγισης και αξιολόγησης των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των επιμορφούμενων, που επιλέγουν να παρακολουθήσουν προγράμματα ενίσχυσης γνώσεων, αφού έτσι θα αποτυπωθούν και άλλα ζητήματα, τα οποία δεν εντοπίζονται με τη συμπλήρωση ενός ερωτηματολογίου και φανερώνονται μόνο με τη διενέργεια προσωπικών συνεντεύξεων.

Οι επιμορφούμενοι που ολοκλήρωσαν την κατάρτιση στο συγκεκριμένο πρόγραμμα, ήταν ικανοποιημένοι στους περισσότερους τομείς, επισημαίνοντας ταυτόχρονα και σημεία που χρήζουν βελτίωσης. Το γεγονός αυτό αναδεικνύει την αναγκαιότητα ενίσχυσης των προγραμμάτων των ΚΔΒΜ μέσω παρεμβάσεων, που θα λαμβάνουν υπόψη τους από το σχεδιασμό τους ακόμη, τις εκπαιδευτικές ανάγκες των υποψήφιων ωφελουμένων.

Το σημαντικό έλλειμμα στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες στην Ελλάδα και η παράλληλη δυναμική ως προς την εξειδίκευση του εργατικού δυναμικού έχουν μέχρι και σήμερα σοβαρό αντίκτυπο σε όρους ανταγωνιστικότητας, παραγωγικότητας και καινοτομίας, στους άξονες δηλαδή ανάπτυξης της Ευρωπαϊκής Οικονομίας. Μέσα

σ' αυτό το πλαίσιο, ο σχεδιασμός και η υλοποίηση πολιτικών ενίσχυσης των δεξιοτήτων του ανθρώπινου δυναμικού καθίσταται επιβεβλημένη.

Συμπερασματικά, τα προγράμματα των ΚΔΒΜ συνεχιζόμενης φαίνεται να καλύπτουν σημαντικές ανάγκες των συμμετεχόντων σε αυτά. Η ευρεία συμμετοχή από τους ενδιαφερόμενους και η θετική αξιολόγησή τους υπογραμμίζουν αυτή τη σημασία. Τα οφέλη όπως προκύπτουν είναι πολλαπλά και ποικίλα.

Η ανάγκη συνέχισης της προσπάθειας εντοπίστηκε και αναδείχθηκε στη συγκεκριμένη μελέτη ως κατασταλαγμένη άποψη των εκπαιδευομένων κυρίως μέσω των σχολίων όπως αυτά αποτυπώθηκαν.

Τέλος, η καθιέρωση της αξιολόγησης μέσω ενός οργανωμένου και ελεγχόμενου συστήματος από όλους τους συντελεστές της μαθησιακής διαδικασίας θα μπορεί να οδηγήσει σε συνεχή βελτίωση των προσφερόμενων προγραμμάτων ανάλογα με τις ανάγκες που προκύπτουν και μπορούν να καλύψουν.

# Παραρτήματα

## Παράρτημα 1

Θεσσαλονίκη, Πέμπτη 4 Αυγούστου 2016

Θέμα: Αίτηση διεξαγωγής έρευνας σε συμμετέχοντες προγράμματος Δια Βίου Μάθησης του Δήμου Θεσσαλονίκης

Προς: Τμήμα Προγραμμάτων & Δια Βίου Μάθησης του Δήμου Θεσσαλονίκης

Υπόψη: κ. Αναστάσιου Τελίδη

Εντεταλμένου Δημοτικού Συμβούλου για Δράσεις Παιδείας

Ονομάζομαι Στέλλα Α. Λώτη και το ερωτηματολόγιο που έχει αναρτηθεί στον παρακάτω σύνδεσμο <https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfdXHdxgyrQFIX79v0Vpi4-8VhHsciHpeYi1Ht6FIRBkrnBPg/formResponse> αποτελεί μέρος της διπλωματικής μου εργασίας με τίτλο «Βαθμός Ικανοποίησης ωφελουμένων από τη συμμετοχή τους σε πρόγραμμα Δια Βίου Μάθησης του Δήμου Θεσσαλονίκης: Εκμάθηση Ρωσικής Γλώσσας», για την απόκτηση μεταπτυχιακού τίτλου από το Διαπανεπιστημιακό Διατμηματικό Πρόγραμμα Σπουδών «Τοπική και Περιφερειακή Ανάπτυξη και Αυτοδιοίκηση», που υλοποιούν για πρώτη φορά το ΑΠΘ, το ΔΠΘ, το Πανεπιστήμιο Πειραιά και το Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου υπό την εποπτεία της Ελληνικής Εταιρείας Τοπικής Αυτοδιοίκησης και Ανάπτυξης (ΕΕΤΑΑ).

Σας ζητώ να κοινοποιήσετε τον σύνδεσμο (ηλεκτρονική διανομή ερωτηματολογίου), στους συμμετέχοντες του τελευταίου κύκλου εκμάθησης ρωσικής γλώσσας. Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων είναι ανώνυμες και θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για το σκοπό της έρευνας.

Ευχαριστώ εκ των προτέρων για την θετική σας ανταπόκριση.

Στέλλα Λώτη

τηλ επικοινωνίας  
[+306934407699](tel:+306934407699)



## Παράρτημα 2



**ΔΗΜΟΣ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ**  
**ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ & ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΥ**  
**ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ & ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ**

Διεύθυνση : Κ. Καραμανλή 388  
Ταχ. Κώδικας : 54639  
Πληροφορίες : Σταθόπουλος Ιωάννης  
Τηλέφωνο : 2310 841962

Θεσσαλονίκη, 5 Αυγούστου 2016

Αρ. Πρωτ.: 2453

Προς: Κα. Στέλλα Λώτη

**ΘΕΜΑ:** Έγκριση διεξαγωγής έρευνας συμμετέχοντες προγράμματος Δια Βίου Μάθησης του Δήμου Θεσσαλονίκης

Λαμβάνοντας:

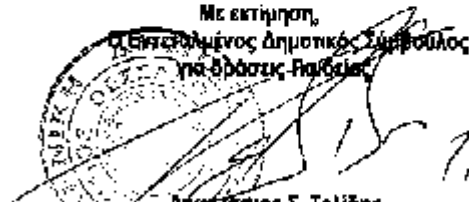
-υπόψη το υπ.αρ. 2453/04-08-2016 έγγραφο σας

Σας ενημερώνουμε ότι το αίτημα σας για διεξαγωγή έρευνας με ερωτηματολόγιο στους συμμετέχοντες προγραμμάτων εκμάθησης ρωσικής γλώσσας του Δήμου Θεσσαλονίκης για τις ανάγκες εκπόνησης της διπλωματικής σας εργασίας στα πλαίσια του Διαπανεπιστημιακού Διατμηματικού Προγράμματος Σπουδών «Τοπική και Περιφερειακή Ανάπτυξη και Αυτοδιοίκηση», που υλοποιούν το ΑΠΘ, το ΔΠΘ, το Πανεπιστήμιο Πειραιά και το Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου υπό την εποπτεία της Ελληνικής Εταιρείας Τοπικής Αυτοδιοίκησης και Ανάπτυξης (ΕΕΤΑΑ) γίνεται δεκτό.

Η συμμετοχή των εκπαιδευομένων δεν είναι υποχρεωτική. Η αποστολή του σχετικού συνδέσμου θα γίνει από την υπηρεσία μας στους συμμετέχοντες του τελεπιακού κύκλου εκμάθησης ρωσικής γλώσσας για τον τουρισμό (συνεργασία με Όμιλο Μουζενίδη) και στους συμμετέχοντες των τριών τμημάτων εκμάθησης ρωσικής γλώσσας-επαγγελματικής ορολογίας.

Μετά την ολοκλήρωση της έρευνας υποχρεούστε να καταθέσετε αντίγραφα των αποτελεσμάτων από την επεξεργασία των απαντήσεων στο Τμήμα Προγραμμάτων και Δια Βίου Μάθησης της Διεύθυνσης Εκπαίδευσης & Αθλητισμού

Με εκτίμηση,  
Ο Επιτελεστικός Δημοτικός Σύμβουλος  
για Θρόσκις-Ρωσικός



Αναστασίας Σ. Τελίδης

# Παράρτημα 3

ΑΙΤΗΜΑ ΓΙΑ ΠΡΟΣΒΑΣΗ ΜΕ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ ΕΞΕΤΕΡΩΣΤΑΣ

## Ο Βαθμός Ικανοποίησης ωφελουμένων από τη συμμετοχή τους σε πρόγραμμα Δια Βίου Μάθησης του Δήμου Θεσσαλονίκης: Εκμάθηση Ρωσικής Γλώσσας

Ονομασία Στέλλα Α. Αυτή και το ερωτηματολόγιο που ακολουθεί αποτελεί μέρος της Επαγγελματικής μου εργασίας με τίτλο «Βαθμός ικανοποίησης ωφελουμένων από τη συμμετοχή τους σε πρόγραμμα Δια Βίου Μάθησης του Δήμου Θεσσαλονίκης: Εκμάθηση Ρωσικής Γλώσσας», για την απόκτηση μεταπτυχιακού τίτλου από το Διαπιστευτησιακό Διατμηματικό Πρόγραμμα Σπουδών Γλωσσική και Περιφερειακή Ανάπτυξη και Αυτοδιόικηση, που υλοποιούν για πρώτη φορά το ΑΠΘ, το ΔΠΘ, το Πανεπιστήμιο Πειραιώς και το Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Οι απαντήσεις σας είναι ανωνυμες και θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για το σκοπό της παρούσας έρευνας. Η έρευνα απευθύνεται στους συμμετέχοντες στα προγράμματα εκμάθησης ρωσικής γλώσσας που υλοποιεί ο Δήμος Θεσσαλονίκης όπως σε δεν ανήκετε σε αυτή την κατηγορία παρακαλώ αγνοήστε αυτό το ερωτηματολόγιο. Ευχαριστώ εκ των προτέρων για το χρόνο και τη βοήθειά σας!

**ΕΠΙΟΜΕΝΟ**

Μην υποβάλετε κατά κωδικούς πρόσβασης μέσω του Φορμάριου Google.

Αυτό το περιεχόμενο δεν έχει δημιουργηθεί και δεν έχει εγκριθεί από την Google. Αναφορά κωδικός κρήσης: 0290-Παράρτημα 3-Πρωτόκολλο έρευνας

Google Forms

11:01 πμ 26/10/2016

## Βιβλιογραφικές αναφορές

### ❖ Ελληνόγλωσση

- Αβραμίκου, Α. (2001). *Ευέλικτες Μορφές Απασχόλησης και Ανισότητες στον Εργασιακό Χώρο*. Αθήνα: ΚΕΘΙ.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2006). Κοινότητες δια βίου Μάθησης Ενηλίκων και Κοινωνική Ευημερία. Στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα (επ.). *Πρακτικά του Ιου Πανελλήνιου Επιστημονικού Συνεδρίου με θέμα: Δια βίου Μάθηση για την Ανάπτυξη, την Απασχόληση και την Κοινωνική Συνοχή*. Βόλος. Διατίθεται στο: <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/782/138.pdf>. Ανακτήθηκε στις 10.4.2014.
- Βεργίδης, Δ. (1999). Κοινωνικός και Οικονομικός ρόλος της Εκπαίδευσης Ενηλίκων στην Ελλάδα. Στο Δ. Βεργίδης, Κ. Abrahamsson, Μ. Davis, & Ρ. Fay (επ.). *Εκπαίδευση ενηλίκων. Κοινωνική και Οικονομική Λειτουργία*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Βεργίδης, Δ. (2007), «Διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών συνδικαλιστικών στελεχών. Πρώτα ερευνητικά πορίσματα και προτάσεις», στα Πρακτικά ημερίδας Δημοσιοϋπαλληλικό Κίνημα και Συνδικαλιστική Εκπαίδευση. Παρουσίαση της έρευνας. Οι εκπαιδευτικές και Επιμορφωτικές ανάγκες συνδικαλιστικών στελεχών στο Δημόσιο, ΑΔΕΔΥ-Κοινωνικό Πολύκεντρο, Φεβρουάριος 2007, σ. 52-86.
- Βεργίδης, Δ. (2014). *Διά βίου μάθηση και εκπαιδευτικές ανισότητες*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γκόνου Γ. & Σισμανίδου Α. ( ). *Πρωτοβάθμια τοπική αυτοδιοίκηση και διά βίου μάθηση*. Αθήνα: ΕΕΤΑΑ
- Γουβιάς, Ν. & Φωτόπουλος, Ν. (2015). *Διά βίου μάθηση και σύγχρονα εργασιακά περιβάλλοντα*. Αθήνα: ΚΑΝΕΠ-ΓΣΕΕ

- Διακοπούλου, Α. (2002). Ο παγκόσμιος λόγος για τη δια βίου εκπαίδευση και η «έκρηξη
- Δημητρόπουλος, Ε. (1999). *Αξιολόγηση προγραμμάτων εκπαίδευσης κα κατάρτισης*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Εμβαλωτής, Α., Κατσής, Α. & Σιδερίδης, Γ. (2006). *Στατιστική μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Ιωάννινα. Διατίθεται στο [ftp://ftp.soc.uoc.gr/Psycho/Zampetakis/%C5%F1%E3%E1%F3%F4%DE%F1%E9%EF%20SPSS/%D3%E7%EC%E5%E9%FE%F3%E5%E9%F2/Embalotis%20et%20al\\_%20Stat\\_Notes.pdf](ftp://ftp.soc.uoc.gr/Psycho/Zampetakis/%C5%F1%E3%E1%F3%F4%DE%F1%E9%EF%20SPSS/%D3%E7%EC%E5%E9%FE%F3%E5%E9%F2/Embalotis%20et%20al_%20Stat_Notes.pdf) Ανακτήθηκε στις 23/5/2014
- Ευστρατόγλου, Κ. (2009). *Αξιολόγηση της Επαγγελματικής Κατάρτισης Ανέργων στην Ελλάδα*. Αθήνα: ΚΕΠΕ.
- Κανελλόπουλος, Κ. (2005). *Οικονομικές διαστάσεις της κατάρτισης ενηλίκων*. Αθήνα: ΚΕΠΕ.
- Καραγρηγορίου, Α. (2004). *Το ερωτηματολόγιο Αξιολόγησης Μαθήματος και Διδάσκοντος ως εργαλείο έρευνας: Αξιολόγηση, Σημασία και Αξιοπιστία*. Διατίθεται στο δικτυακό τόπο: <http://www.ucy.ac.cy/ctl/documents/telece/meleti.pdf>. Ανακτήθηκε 10.04.2014.
- Καραλής, Θ. (2005). *Σχεδιασμός, Διοίκηση, Αξιολόγηση Προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων-Αξιολόγηση προγραμμάτων (τομ. Δ')*. Πάτρα: ΕΑΠ
- Καραλής, Θ. (2010α). *Η εκπαίδευση ενηλίκων στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα*. Διατίθεται στο δικτυακό τόπο: <http://edu4adults.wordpress.com>. Ανακτήθηκε στις 15.11.2013.
- Καραλής, Θ. (2010β). *Η εξέλιξη της Εκπαίδευσης Ενηλίκων στην Ελλάδα*. Στο Βεργίδης Δ. – Κόκκος, Α., (επιμ.) *Εκπαίδευση Ενηλίκων, διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Καραλής, Θ. (2013). *Κίνητρα και εμπόδια για τη συμμετοχή των ενηλίκων στη δια βίου εκπαίδευση*. Αθήνα: ΙΝΕ ΓΣΕΕ-ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ.

- Καψάλης, Α. & Παπασταμάτης, Α. (2000). *Εκπαίδευση Ενηλίκων Β΄-Διδακτική Ενηλίκων*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστημιακές σημειώσεις, Πανεπιστήμιο Μακεδονία.
- Καψάλης, Α & Παπασταμάτης, Α (2002). *Εκπαίδευση Ενηλίκων, Α΄: Γενικά Εισαγωγικά Θέματα*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονία.
- Κεδράκα, Κ. (2010). *Μεθοδολογία παρατήρησης*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
- Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων – Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κουτούζης, Μ.(επιμ.) (2013). *Διαρροή από τις δομές της δια βίου εκπαίδευσης ενηλίκων*. Αθήνα: Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής-ΓΣΕΕ
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (1998). *Τα κίνητρα στην εκπαίδευση: Διεθνής Ημερίδα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κωτσίκης Β. (2002). *Εισαγωγή στην Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση-Συστήματα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης*. Αθήνα: ΙΩΝ
- Λώτη Σ. (2014). *Αποτελεσματικότητα Προγραμμάτων Κατάρτισης: Η περίπτωση προγράμματος τηλε-κατάρτισης ανέργων στη Χίο, στη Λάρισα και στη Θεσσαλονίκη*. Πάτρα
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2010). *Η Συμβολή της διερεύνησης εκπαιδευτικών αναγκών στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών - Συγκριτική ερμηνεία αποτελεσμάτων*. Αθήνα: Διατίθεται στο δικτυακό τόπο: <http://www.doe.gr/11/epi7.pdf>  
Ανακτήθηκε στις 2/7/2014.
- Παπαγεωργίου, Η. (2012). Περιεχόμενο και προβληματική της δια βίου εκπαίδευσης. Στο Θ. Καραλής & Η. Παπαγεωργίου (Επιμ.), *Εκπαιδευτικό υλικό. Θεματική ενότητα: Σχεδιασμός, υλοποίηση και αξιολόγηση προγραμμάτων Δια Βίου Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΙΝΕ ΓΣΕΕ
- Παπαδάκη-Κλαυδιανού, Α. (1996). *Γεωργική Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημιακού Τυπογραφείου Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης.

- Παπαναστασίου, Κ. (1996). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Λευκωσία: Theopress.
- Παπασταμάτης, Α. (2010). *Εκπαίδευση Ενηλίκων-Θεμέλια της διδακτικής πράξης*. Αθήνα: Ι. Σιδέρης.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας, τ. 1-2*, Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.
- Περάκης, Μ. (2012). *Η δια βίου μάθηση και εκπαίδευση στη νομοθεσία της Ευρωπαϊκής Ένωσης και της Ελλάδας*.
- Πετκίδου, Ε. (2007). *Απασχόληση και ανεργία. Η περίπτωση των νέων ανέργων*. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.
- Πρόκου, Ε. (2007). *Η κυβερνητική στρατηγική για τη δια βίου εκπαίδευση στην Ευρώπη και στην Ελλάδα*.
- Σιπητάνου, Α. (2005). *Θεσμοί και πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τη δια βίου μάθηση*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Τζανή, Μ. (1993). *Διπλωματική Διατριβή: Η κυριαρχία των κινήτρων-Η κοινωνική προέλευση των μελών ΔΕΠ των ελληνικών ΑΕΙ*. Αθήνα: Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Τσέκουρας, Κ., Βεργίδης, Δ., Γκυπάλη, Α., Καρφάκη, Ε. (2014). *Διερεύνηση αναγκών εκπαίδευσης στις μικρές επιχειρήσεις και επιπτώσεων των εκπαιδευτικών προγραμμάτων*. Μελέτη. ΙΜΕ-ΓΣΕΒΕΕ. Αθήνα
- Φτιάκα, Ε. (2007). *Ποσοτική και ποιοτική έρευνα*. Στο Π. Ξωχέλλης (Επιμ.) Λεξικό της Παιδαγωγικής (σελ. 587-590). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

## ❖ Ξενόγλωσση και μεταφρασμένη

- Allais, S. (2010). Economics imperialism and the “new educational paradigm”
- Anderson S., & Ball, S. (1987). *The Profession and Practice of Program Evaluation*. San Francisco, California: Jossey Bass.
- Becker, G. (1962). *Investment in Human Capital: A Theoretical Analysis*. New York: Journal of Political Economy
- Bosh, G. & Charest, J. (2009). *Vocational Training: International Perspectives*. New York: Routledge.
- Cohen, L., Manion, L. & Morisson, K. (2011). *Research Methods in Education*. Oxon: Routledge.
- Cuba, E., & Lincoln, Y. (1981). *Effective Evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Creswell, J. W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ίων
- Cronbach, L.J., Ambron, S.R., Dombusch, S.M., Hess, R.D., Hornik, R.C., Phillips, D.S., Walker, D.F., & Weiner, S.S. (1980). *Toward reform of program evaluation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Lacey, C., & Lawton, D (1981). *Issues in Evaluation and accountability*. New York: Methuen.
- Patton, M. (1997). *Utilization-focused evaluation: the new century text*. London: Sage.
- Robson, R. (2002). *Real World Research: A for Social Scientists and Practitioner-Researchers (Regional surveys of the world)*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Robson, R. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. Αθήνα: Guenberg.
- Rogers, A. (1998). *Η εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Faulkner, D., SwannJ., BakerS., BirdM. &Carty, J. (1999). *Εξέλιξη του παιδιού στο κοινωνικό περιβάλλον*, Εγχειρίδιο Μεθοδολογίας, Πάτρα: ΕΑΠ.

- Field, J. (2005), *Social Capital and Learning*, Bristol.
- Jarvis, P (1987). *Adult Learning in the Social Context*. London. Croom Helm.
- Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση- θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Kaufman R., Rojas A. & Mayer H. (1993). *Needs assessment: a user' s guide*. New Jersey: N.J. Educational Technology Publications.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall, New Jersey.
- Griffin, C. (n.d.). *Beyond the learning society: Policy, strategy and culture*.
- Rossi, P.H. &Freeman, H.E. (1993). *Evaluation: a Systematic Approach*, California: Sage.
- Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Symes, V. (2006). *Unemployment in Europe. Problems and policies*. Oxon: Routledge.
- Verma, G., & Mallick, K. (2004). *Εκπαιδευτική Έρευνα. Θεωρητικές προσεγγίσεις και τεχνικές*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.
- Worthen B.R., & Sanders J.R. (1987). *Educational Evaluation: Altemative approaches and practical guidelines*. White Plains, NY: Longman.