

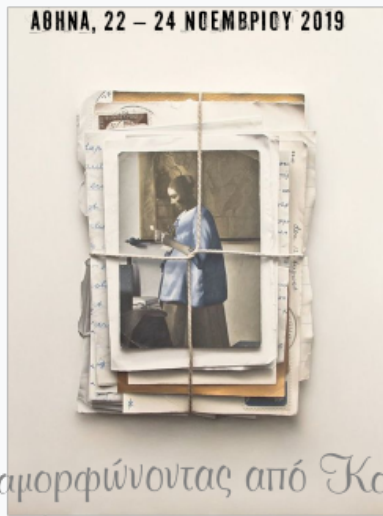
## Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση

Τόμ. 10, Αρ. 3Α (2019)

### ΠΡΑΚΤΙΚΑ

10<sup>ο</sup> ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΟΙΚΤΗ  
& ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

ΑΘΗΝΑ, 22 – 24 ΝΟΕΜΒΡΙΟΥ 2019



ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ISBN 978-618-5335-05-2

Διαμορφώνοντας από Κοινού  
το Μέλλον της Εκπαίδευσης

ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΑΝΟΙΚΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ  
ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΔΙΚΤΥΟ ΑΝΟΙΚΤΗΣ & ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ



ΤΟΜΟΣ 3, ΜΕΡΟΣ Α



Χρήση του μοντέλου CIPP για την αξιολόγηση  
των προγραμμάτων των Κέντρων Διά Βίου  
Μάθησης: Η περίπτωση του δήμου Πύργου

*Αντώνιος Παναγιώτη Μαρίτσας*

doi: [10.12681/icodl.2337](https://doi.org/10.12681/icodl.2337)

## Χρήση του μοντέλου CIPP για την αξιολόγηση των προγραμμάτων των Κέντρων Διά Βίου Μάθησης: Η περίπτωση του δήμου Πύργου

### Using CIPP model to evaluate Lifelong Learning Centres' programs: The case of Pyrgos' municipality

Αντώνιος Μαρίτσας  
Εκπαιδευτικός Δ/θμιας Εκπ/σης  
1ο Γυμνάσιο Πύργου Ηλείας  
[amaritsas@gmail.com](mailto:amaritsas@gmail.com)

#### Abstract

According to the European Commission, Europe's most important asset are its people and their education. One of the goals set, after the Lisbon European Council was over, to make lifelong learning a reality was to improve the evaluation of participation and the results of education, especially non-formal and informal education. This study aims to evaluate adult educational programs implemented in the Lifelong Learning Center of municipality of Pyrgos from January 2014 to January 2016, adopting methods from the qualitative and quantitative approach, involving trainees, trainers and regional executives of the structure and using the Context, Input, Process and Product (CIPP) model, an internationally recognized evaluation model proposed by Stufflebeam in the 1960s.

Data analysis revealed the success of these programs, since a percentage of over 90% of the trainees expressed their satisfaction for their participation, while trainers and regional executives stated that programs benefited stakeholders in many ways, such as knowledge enhancement, skills reinforcement and contributed to finding a psychological way out of daily problems. Key factor for the programs' success was the regional executives' and trainers' effort who acted as malfunctions' filters. However, these malfunctions cannot change the whole program's impact which is considered as positive. The main issues which were encountered were the absence of a curriculum and training material for several programs and for a specific period of time, the dated laboratory equipment as well as the lack of facilities for programs implemented in a building different than the center's one. Additionally, organizational issues and difficulties in the cooperation with the project team were encountered. Regardless of the issues encountered, the results show that CIPP is a useful model for evaluating adult education programs.

**Keywords:** *Evaluation, CIPP Model, Lifelong Learning, Adult Education, Lifelong Learning Centres*

#### Περίληψη

Σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, το ανθρώπινο δυναμικό και η διά βίου εκπαίδευσή του αποτελούν το πιο σημαντικό πλεονέκτημα της Ευρώπης. Ένας από

τους στόχους που τέθηκαν, μετά το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισσαβόνας, ώστε να γίνει πράξη η εκπαίδευση καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής, ήταν η βελτίωση της αξιολόγησης της συμμετοχής και των αποτελεσμάτων της εκπαίδευσης, ειδικά της μη τυπικής και της άτυπης (Commission of the European Communities, 2000). Η παρούσα μελέτη επιχειρεί την αξιολόγηση των προγραμμάτων του Κέντρου Διά Βίου Μάθησης του δήμου Πύργου που υλοποιήθηκαν την περίοδο Ιανουάριος 2014 – Ιανουάριος 2016, υιοθετώντας μεθόδους από την ποιοτική και ποσοτική προσέγγιση, με τη συμμετοχή των εκπαιδευόμενων, των εκπαιδευτών και των στελεχών της δομής και αξιοποιώντας το μοντέλο Context, Input, Process and Product (CIPP), ένα διεθνώς αναγνωρισμένο μοντέλο αξιολόγησης που προτάθηκε από τον Stufflebeam τη δεκαετία του 1960.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευόμενοι, σε ποσοστό άνω του 90%, έμειναν ικανοποιημένοι από τη συμμετοχή τους, ενώ οι εκπαιδευτές και τα στελέχη επισήμαναν ότι τα προγράμματα ωφέλησαν σε πολλά επίπεδα τους συμμετέχοντες, όπως στην αύξηση γνώσεων, την ενίσχυση δεξιοτήτων καθώς επίσης συνετέλεσαν στην ψυχολογική διέξοδο από τα καθημερινά προβλήματα. Καταλυτικό παράγοντα για την επιτυχία αυτή αποτέλεσε η προσπάθεια των στελεχών και των εκπαιδευτών, που λειτούργησαν ως φίλτρα των δυσλειτουργιών που παρουσιάστηκαν. Τα κυριότερα προβλήματα που αντιμετωπίστηκαν ήταν η απουσία θεματολογίας και εκπαιδευτικού υλικού για έναν αριθμό προγραμμάτων και για ορισμένη χρονική περίοδο, η παλαιότητα του εργαστηριακού εξοπλισμού καθώς και η έλλειψη υποδομών στα προγράμματα που υλοποιήθηκαν εκτός του κτιρίου του κέντρου. Αναφέρθηκαν, επίσης, οργανωτικά ζητήματα και δυσκολίες που προέκυψαν από τη συνεργασία με την ομάδα έργου. Τα ευρήματα αυτά δείχνουν ότι το CIPP είναι ένα χρηστικό μοντέλο αξιολόγησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων που απευθύνονται σε ενήλικες.

**Λέξεις-κλειδιά:** *Αξιολόγηση, Μοντέλο CIPP, Διά Βίου Μάθηση, Εκπαίδευση Ενηλίκων, Κέντρα Διά Βίου Μάθησης*

### **Εισαγωγή**

Στη σημερινή κοινωνία, η αξιολόγηση αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της λειτουργίας του συνόλου των τομέων οργανωμένης έκφρασής της. Η εκπαίδευση δεν θα μπορούσε να αποτελέσει εξαίρεση σε αυτό. Με δεδομένη, μάλιστα, τη δημοσιονομική κρίση στην οποία έχει εισέλθει η Ελλάδα την τελευταία δεκαετία, η αξιολόγηση καλείται να διαδραματίσει έναν ουσιαστικό ρόλο από τη στιγμή που δεν υπάρχει η «πολυτέλεια» διάθεσης πόρων σε προγράμματα αμφιβόλου ποιότητας και αξίας και να βοηθήσει στη λήψη αποφάσεων σχετικά με τη συνέχιση ή την απόρριψή τους.

Η αξιολόγηση αποτελεί απαραίτητο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας και είναι αναγκαία για την ολοκλήρωση οποιουδήποτε προγράμματος ή δραστηριότητας που παράγει αποτελέσματα. Όπως αναφέρει ο Δημητρόπουλος (1999), η ανάγκη για εκπαιδευτική αξιολόγηση ανάγεται σε τρία διαφορετικά επίπεδα:

- στο οικονομικό, λόγω της δυσκολίας επιμερισμού των κονδυλίων στους διάφορους τομείς δραστηριότητας και της ανάγκης για αξιοποίηση των υπαρχόντων μέσων κατά τον καλύτερο δυνατό τρόπο
- στο ψυχολογικό-παιδαγωγικό, λόγω της ανάγκης για κατανόηση και διευκόλυνση της διεργασίας της μάθησης και της χρήσης αποτελεσματικής διδακτικής μεθοδολογίας
- στο πρακτικό, λόγω της ανάγκης για αντιμετώπιση πρακτικών, διοικητικών, εκπαιδευτικών ή άλλων προβλημάτων.

Αρκετοί ορισμοί της αξιολόγησης έχουν διατυπωθεί τις περασμένες δεκαετίες. Ένας από αυτούς, στον οποίο συγκλίνουν και αρκετοί θεωρητικοί του χώρου, είναι του Scriven (1991), σύμφωνα με τον οποίο αξιολόγηση είναι η διαδικασία του προσδιορισμού της αξίας ενός αντικειμένου. Αυτός ο ορισμός είναι εξαιρετικά συνοπτικός και παράλληλα γενικός, καλύπτοντας έτσι όλες τις μορφές της αξιολόγησης και συνάδει με τη θεώρηση των Worthen και Sanders (1973), ενώ με τον ορισμό αυτό συμφωνεί και ο Δημητρόπουλος (1999). Ένας άλλος ορισμός που πηγάζει από τη μακρά σχέση της αξιολόγησης με τα κοινωνικά προγράμματα είναι των Rossi και Freeman (1993), που αναφέρουν πως είναι η συστηματική χρήση ερευνητικών μεθόδων των κοινωνικών επιστημών για την αποτίμηση της αποτελεσματικότητας προγραμμάτων κοινωνικών παρεμβάσεων. Ένας ορισμός που, επίσης, συναντάται συχνά είναι του Patton (1997), σύμφωνα με τον οποίο αξιολόγηση είναι η συστηματική συλλογή πληροφοριών για τις δραστηριότητες, τα χαρακτηριστικά και τα αποτελέσματα ενός προγράμματος ώστε να γίνουν κρίσεις γι' αυτό, να βελτιωθεί η αποτελεσματικότητά του και να παρθούν αποφάσεις για το μελλοντικό προγραμματισμό. Τέλος, σύμφωνα με τον Κασσωτάκη (2001), αξιολόγηση είναι η απόδοση μιας ορισμένης αξίας με βάση συγκεκριμένα, σαφή και προκαθορισμένα κριτήρια και μέθοδο εκτιμήσεως.

Μελετώντας τους διάφορους ορισμούς που έχουν διατυπωθεί για την αξιολόγηση τις περασμένες δεκαετίες διαπιστώνουμε ότι αντιμετωπίζεται ως μια ερευνητική διαδικασία, μια συστηματική αλληλουχία ενεργειών η οποία πραγματοποιείται με συγκεκριμένα κριτήρια και μέθοδο αποτίμησης, και όχι μία εμπειρική διατύπωση άποψης. Είναι σκόπιμο, λοιπόν, η αξιολόγηση να στηρίζεται σε κάποιο θεωρητικό σχήμα/μοντέλο προκειμένου να προσεγγίσει το αντικείμενο σε ένα συγκροτημένο πλαίσιο και να διαθέτει επιστημονική υπόσταση (Δημητρόπουλος, 1999).

Υπάρχουν ποικίλα μοντέλα αξιολόγησης, καθένα από τα οποία έχει διαφορετικό προσανατολισμό και ικανοποιεί συγκεκριμένες ανάγκες. Σύμφωνα με τον Καραλή (2003), ο όρος μοντέλο αξιολόγησης προσδιορίζει μια ολοκληρωμένη προσέγγιση η οποία εμπεριέχει τόσο το θεωρητικό πλαίσιο όσο και προτάσεις για τους σκοπούς και τους επιμέρους στόχους της αξιολόγησης, το εύρος της εφαρμογής της, την προστιθέμενη αξία και χρήση των αποτελεσμάτων της, τους ρόλους του αξιολογητή και των συντελεστών του προγράμματος, τις ερευνητικές μεθόδους και τα ερευνητικά εργαλεία που αξιοποιούνται και τέλος τα αντικείμενα και τους άξονες αξιολόγησης. Με έναν πιο συνοπτικό ορισμό, οι Madaus και Kellaghan (2000) αναφέρουν ότι ένα μοντέλο αξιολόγησης είναι μια περίληψη ή επιτομή του τρόπου που ο αξιολογητής αντιλαμβάνεται και περιγράφει τη διαδικασία αξιολόγησης. Στη διεθνή βιβλιογραφία καταγράφεται ένας μεγάλος αριθμός μοντέλων, τα οποία παρουσιάζουν αρκετές ομοιότητες αλλά και διαφοροποιήσεις. Τις τελευταίες δεκαετίες, αρκετοί επιστήμονες του πεδίου ασχολήθηκαν με την ταξινόμηση των μοντέλων αυτών με βάση τα κοινά χαρακτηριστικά τους (Δημητρόπουλος, 1999· Fitzpatrick, Sanders & Worthen, 2004· Stufflebeam, Madaus & Kellaghan, 2000). Η κρατούσα άποψη είναι η ταξινόμηση των μοντέλων αξιολόγησης σε πέντε βασικές κατηγορίες, με βάση τον προσανατολισμό τους (Γραμματικόπουλος, 2006):

- στους στόχους, όπου οι αξιολογήσεις εστιάζουν στο βαθμό επίτευξης των στόχων που έχουν τεθεί
- στη διοίκηση, που αποσκοπούν στη συλλογή, στην επεξεργασία και στην ανάλυση των δεδομένων που είναι απαραίτητα για τη λήψη αποφάσεων από τη διοίκηση
- στον καταναλωτή, όπου παράγουν υλικό ή παρέχουν υπηρεσίες προσαρμοσμένες στις ανάγκες του πελάτη εκπαιδευτικών προϊόντων, όπως

προγράμματα σπουδών, προγράμματα κατάρτισης, εκπαιδευτικά λογισμικά κ.ά.

- στην αυθεντία, όπου δίνεται βαρύνουσα σημασία στην επιστημονική κρίση των αξιολογητών και στα εσωτερικά κριτήρια στα οποία στηρίζονται
- στους συμμετέχοντες, όπου η αξιολόγηση είναι μια διαδικασία ανθρωποκεντρική, εστιασμένη στην αλληλεπίδραση μεταξύ συντελεστών και επωφελομένων.

Σήμερα, στο χώρο της αξιολόγησης υπάρχουν δεκάδες διαφορετικά μοντέλα, κάποια από τα οποία έχουν προταθεί από διακεκριμένους θεωρητικούς της αξιολόγησης και έχουν χρησιμοποιηθεί από μεγάλο αριθμό φορέων και οργανισμών διεθνώς, όπως της ανταποδοτικής αξιολόγησης του Stake (1975), των τεσσάρων επιπέδων του Kirkpatrick (1959), το CIPP του Stufflebeam (1966) και της ενδυναμωτικής αξιολόγησης του Fetterman (1993).

### Το μοντέλο CIPP

Ένα από τα πιο γνωστά μοντέλα αξιολόγησης είναι το CIPP, το όνομα του οποίου προκύπτει από τις λέξεις Context (πλαίσιο), Input (είσοδος), Process (διαδικασία), Product (αποτέλεσμα). Το CIPP προτάθηκε για πρώτη φορά το 1966 από τον Stufflebeam, έναν από τους πιο διακεκριμένους θεωρητικούς επιστήμονες της αξιολόγησης και αποτέλεσε την πρώτη ολοκληρωμένη προσπάθεια για την αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Δημιουργήθηκε για να βοηθήσει στην αναμόρφωση σχολικών προγραμμάτων στις ΗΠΑ που χρηματοδοτούνταν από κρατικούς πόρους, ιδιαίτερα εκείνων που στόχευαν στη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης. Με την πάροδο των ετών αναπτύχθηκε περαιτέρω και εφαρμόστηκε στις ΗΠΑ και σε άλλες χώρες ακόμα και εκτός του κλάδου της εκπαίδευσης.

Το μοντέλο αποσκοπούσε στο να βοηθήσει τα στελέχη της εκπαίδευσης να αντιμετωπίσουν με επιτυχία τέσσερις τύπους αποφάσεων διοίκησης, καθένας από τους οποίους αντιστοιχεί σε μία από τις φάσεις του μοντέλου. Οι τύποι των αποφάσεων περιλαμβάνουν τις αποφάσεις σχεδίασης που σχετίζονται με τον καθορισμό των στόχων (αξιολόγηση πλαισίου), τις αποφάσεις δομής που λαμβάνονται για τον προγραμματισμό των διαδικασιών (αξιολόγηση εισόδου), τις αποφάσεις εφαρμογής που αποσκοπούν στη βελτίωση των διαδικασιών (αξιολόγηση διαδικασίας) και τις αποφάσεις αντίδρασης, που αφορούν στην ερμηνεία των αποτελεσμάτων και τη χρήση τους ως στοιχεία ανατροφοδότησης (αξιολόγηση αποτελέσματος). Όπως αναφέρει ο Stufflebeam, η αξιολόγηση δεν έχει στόχο να αποδείξει αλλά να βελτιώσει (Stufflebeam et al., 2000), κάτι που έρχεται σε αντίθεση με την άποψη ότι η αξιολόγηση είναι εργαλείο για την απόδοση ευθυνών.

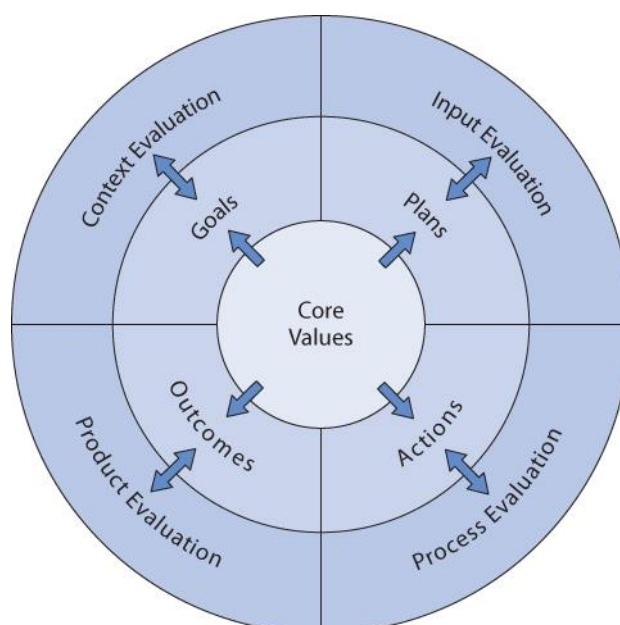
Στον παρακάτω πίνακα απεικονίζονται οι βασικές ερωτήσεις που πρέπει να απαντηθούν σε κάθε πτυχή του μοντέλου CIPP ανάλογα με τον τύπο της αξιολόγησης (Πίνακας 1). Στην περίπτωση της διαμορφωτικής αξιολόγησης, η εφαρμογή του μοντέλου παρέχει βοήθεια στη λήψη αποφάσεων, στην υλοποίηση του προγράμματος, στην εξασφάλιση της ποιότητας και την απόδοση λόγου (accountability). Όταν η αξιολόγηση είναι απολογιστική, το μοντέλο χρησιμοποιείται για να εκτιμηθεί η αξία του προγράμματος (ποιότητα, ακεραιότητα, σκοπιμότητα, αποτελεσματικότητα, κόστος, σημασία).

| Αξιολόγηση | Τύπος Αξιολόγησης |
|------------|-------------------|
|------------|-------------------|

|                     |                             | Διαμορφωτική               | Απολογιστική                               |
|---------------------|-----------------------------|----------------------------|--|
| Φάση<br>Αξιολόγησης | Αξιολόγηση<br>Πλαισίου      | Τι θα πρέπει να γίνει;     | Αντιμετωπίστηκαν οι<br>σημαντικές ανάγκες; |
|                     | Αξιολόγηση<br>Εισόδου       | Πώς θα πρέπει να<br>γίνει: | Χρησιμοποιήθηκε ένα<br>αξιόπιστο σχέδιο;   |
|                     | Αξιολόγηση<br>Διαδικασίας   | Γίνεται;                   | Εκτελέστηκε σωστά<br>το σχέδιο;            |
|                     | Αξιολόγηση<br>Αποτελέσματος | Πετυχαίνει;                | Πέτυχε η προσπάθεια;                       |

Πίνακας 1 – Ερωτήσεις αξιολόγησης προγράμματος με το μοντέλο CIPP

Η αξιολόγηση πλαισίου περιλαμβάνει την εκτίμηση του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο θα οργανωθεί και θα υλοποιηθεί το πρόγραμμα, τη συνεχή αποτίμηση των αναγκών, των προβλημάτων και των εναλλακτικών στρατηγικών του προγράμματος καθώς και τη διερεύνηση της ανταπόκρισης των στόχων και των προτεραιοτήτων του στις ανάγκες των συμμετεχόντων και των επωφελούμενων. Η αξιολόγηση εισόδου εξυπηρετεί δομικές αποφάσεις που σχετίζονται με την ανάπτυξη εναλλακτικών στρατηγικών κατά την υλοποίηση του προγράμματος, τη διάγνωση των περιορισμών που τίθενται με βάση τα αποτελέσματα της προηγούμενης φάσης και με την ικανοποίηση συγκεκριμένων αναγκών. Κατά την αξιολόγηση διαδικασίας, ελέγχεται αν το πρόγραμμα υλοποιείται ακολουθώντας τον αρχικό σχεδιασμό και παρέχεται υποστήριξη για την ανάληψη διορθωτικών παρεμβάσεων. Τέλος, η αξιολόγηση αποτελέσματος εξυπηρετεί αποφάσεις ανατροφοδότησης όπου αποτιμάται η καταλληλότητα και η αποτελεσματικότητα του προγράμματος και εντοπίζονται παράπλευρα ή μη αναμενόμενα αποτελέσματα. Στην εικόνα που ακολουθεί αποτυπώνεται η δομή του μοντέλου όπως αναφέρθηκε παραπάνω (Εικόνα 1).



### Εικόνα 1: Δομή του μοντέλου αξιολόγησης CIPP

Συνοψίζοντας, το μοντέλο CIPP είναι προσανατολισμένο στη διοίκηση, δεν δίνει ιδιαίτερη έμφαση στη συμμετοχή των εκπαιδευόμενων όπως άλλα μοντέλα αλλά στις επιδράσεις, στη βιωσιμότητα και στη δυνατότητα επέκτασης των προγραμμάτων. Με βάση τα παραπάνω, θεωρήθηκε περισσότερο συμβατό με το σκοπό και τους στόχους της παρούσας αξιολόγησης, δηλαδή της αξιολόγησης των προγραμμάτων ενός Κέντρου Διά Βίου Μάθησης (ΚΔΒΜ).

Τα ΚΔΒΜ αποτελούν τη βασική δομή της εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα. Συστάθηκαν το 2010 και λειτουργούν σε τοπικό επίπεδο, με τους δήμους της χώρας να έχουν τη δυνατότητα να οργανώσουν εκπαιδευτικά και επιμορφωτικά προγράμματα που επιθυμούν να υλοποιηθούν στην περιφέρειά τους, διαδραματίζοντας κεντρικό ρόλο στην εκπαίδευση ενηλίκων. Η πρώτη φάση λειτουργίας των ΚΔΒΜ ολοκληρώθηκε το 2016 ενώ αναμένεται η έναρξη της νέας φάσης υλοποίησης προγραμμάτων.

#### Ανασκόπηση εμπειρικών ερευνών

Τα ΚΔΒΜ είναι ένας σχετικά νέος θεσμός, συνεπώς είναι λογικό να μην υπάρχουν ακόμα πολλές έρευνες σχετικά με την αξιολόγηση των προγραμμάτων τους. Έτσι, μελετήθηκαν και έρευνες αξιολόγησης προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων που δεν υλοποιήθηκαν στο πλαίσιο των ΚΔΒΜ, διερευνούν όμως, τις απόψεις εκπαιδευτών και εκπαιδευόμενων για συγκεκριμένες πτυχές των προγραμμάτων, όπως τη διοικητική υποστήριξη και οργάνωση, τους χώρους και την υποδομή, το εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιήθηκε καθώς και τους εκπαιδευτές.

Όπως διαφαίνεται από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας, τα τελευταία χρόνια έχει επιτευχθεί σημαντική πρόοδος ως προς το σχεδιασμό και την οργάνωση (σε πολλαπλά επίπεδα) των προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων. Έτσι, οι βασικοί παράγοντες από τους οποίους αποτελούνται αυτά τα προγράμματα σημειώνουν κατά κύριο λόγο υψηλές βαθμολογίες. Πολύ σημαντικός παράγοντας επιτυχίας είναι οι εκπαιδευτές, οι οποίοι πρέπει να διαθέτουν σύνθετες ικανότητες για να μην είναι απλοί φορείς γνώσεων, αλλά συντονιστές ενεργητικών και συμμετοχικών διεργασιών μάθησης (Κόκκος, 2005). Το εθνικό πρόγραμμα εκπαίδευσης των εκπαιδευτών ενηλίκων, συνέβαλε σε πολύ μεγάλο βαθμό στην αλλαγή του προφίλ του εκπαιδευτή ενηλίκων στη χώρα ενώ οι επιδράσεις αυτής της επιμόρφωσης είναι ορατές (αν και όχι εύκολα μετρήσιμες) ακόμα και σήμερα. Κατά την έρευνα του Σδράλη (2008) για τα Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΚΕΕ), όπου το παραπάνω πρόγραμμα δεν είχε ακόμα ολοκληρωθεί, το διδακτικό έργο ήταν ένα από τα αδύναμα σημεία των δομών και η έλλειψη επιμόρφωσης των εκπαιδευτών τονίστηκε από τους αξιολογητές σε μεγάλο βαθμό. Βέβαια, η χρήση ενεργητικών – συμμετοχικών τεχνικών στην εκπαιδευτική διαδικασία φαίνεται να είναι ένα από τα δυσκολότερα ζητήματα για τους εκπαιδευτές ακόμα και σήμερα, όπως δείχνουν τα αποτελέσματα της έρευνας του Παρασύρη (2012) και του Ζερβού (2013) ενώ και στην έρευνα του Βαρούχα (2015) η εμπλουτισμένη εισήγηση αποτελεί το 50% των απαντήσεων όσον αφορά στην τεχνική που χρησιμοποιούνταν πιο συχνά. Η οργανωτική και διοικητική υποστήριξη των προγραμμάτων αποτελούν επίσης, καθοριστικό δείκτη επιτυχίας και όπως φάνηκε, υπήρχε σε μέτριο επίπεδο στα προγράμματα που υλοποιήθηκαν στα ΚΕΕ, σε επαρκές στα προγράμματα Ήρων και σε υψηλό επίπεδο σε αυτά των Κέντρων Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΚΕΚ) και στα ΚΔΒΜ, τα οποία είναι και αντικείμενο μελέτης της παρούσας εργασίας. Στον τομέα του εξοπλισμού και των υποδομών, αναφέρονται προβλήματα στα προγράμματα των ΚΔΒΜ στις έρευνες των Βαρούχα (2015), Γεωργίου (2015) και Ζαλαβρά (2015). Επίσης, στις έρευνες των Γεωργίου (2015),

Ζαλαβρά (2015) και Τζιαφάλια (2016), απουσίαζε σε ορισμένα προγράμματα το επίσημο εκπαιδευτικό υλικό. Όπου ήταν διαθέσιμο, αξιολογήθηκε ως υψηλού επιπέδου. Το αντίστοιχο υλικό στα προγράμματα των ΚΕΚ, που μελέτησαν ο Παρασύρης (2012) και ο Ζερβός (2013), ήταν προσανατολισμένο στην πιστοποίηση και υστερούσε ως προς την επάρκεια και την ποιότητά του, ενώ μέτριο ήταν το υλικό στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) και στα προγράμματα Ήρων, στις έρευνες των Συμεωνίδη (2014) και Αλεξογιάννη (2014) αντίστοιχα. Παρόμοια ζητήματα με το εκπαιδευτικό υλικό σημειώθηκαν και στα ΚΕΕ, όπως αποτυπώθηκε στην έρευνα του Σδράλη (2008).

### **Σκοπός – ερευνητικά ερωτήματα**

Με την παρούσα έρευνα επιχειρείται μια ολοκληρωμένη αξιολόγηση των προγραμμάτων των ΚΔΒΜ, στη βάση του διεθνώς αναγνωρισμένου μοντέλου CIPP. Για την αξιολόγηση ενός προγράμματος εκπαίδευσης ενηλίκων, θα πρέπει να εξεταστούν ένα ή περισσότερα από τα χαρακτηριστικά του προγράμματος. Ορισμένα από αυτά, τα οποία συνιστούν αντικείμενα αξιολόγησης είναι (Καραλής, 2003):

- Οργανωτική και διοικητική υποστήριξη
- Χώροι και υποδομή
- Συντονισμός του προγράμματος
- Εποπτικά μέσα και εργαστηριακός εξοπλισμός
- Αναλυτικό περιεχόμενο – θεματολογία
- Εκπαιδευτές
- Εκπαιδευόμενοι
- Προϋπολογισμός
- Χώροι και υποδομή

Τα παραπάνω αντικείμενα χρησιμοποιήθηκαν για την αξιολόγηση των προγραμμάτων εκτός από τον προϋπολογισμό, ο οποίος δεν εντάσσεται στη λογική αυτής της εργασίας. Λαμβάνοντας υπόψη τα ευρήματα από την ανασκόπηση αντίστοιχων ερευνών προέκυψαν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

- Σε ποιο βαθμό είναι αποτελεσματική η οργανωτική και διοικητική υποστήριξη των εκπαιδευτικών προγραμμάτων;
- Το εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιήθηκε ήταν κατάλληλο για το εκπαιδευτικό πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων;
- Σε ποιο βαθμό τηρήθηκαν από τους εκπαιδευτές οι βασικές αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων κατά την εκπαιδευτική διαδικασία;
- Ποια ήταν η παρουσία των εκπαιδευόμενων όσον αφορά στη συμμετοχή και στη συνεργασία με τους υπόλοιπους συντελεστές του προγράμματος;
- Σε ποιο βαθμό υποστηρίχθηκε η εκπαιδευτική διαδικασία από εποπτικά μέσα – εργαστηριακό εξοπλισμό και ποια τα ποιοτικά τους χαρακτηριστικά;
- Οι χώροι και η υποδομή ήταν κατάλληλοι για προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων;

### **Μέθοδος, εργαλεία συλλογής και ανάλυσης δεδομένων**

Στην παρούσα έρευνα υιοθετήθηκαν μέθοδοι από την ποιοτική και ποσοτική (μεικτή – πολυμεθοδική) προσέγγιση με τη χρήση ερωτηματολογίου και συνέντευξης προκειμένου να συλλεχθούν ποικίλα δεδομένα και να γίνει τριγωνοποίηση των ευρημάτων. Ο συνδυασμός αυτός προσφέρει το πλεονέκτημα της σφαιρικότερης κατανόησης του προβλήματος που εξετάζεται και επιπλέον αυξάνει την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της έρευνας (Creswell, 2012; Fitzpatrick et al., 2004). Όπως επισημαίνουν οι Cohen, Manion και Morrison (2008), ο ερευνητής θα είναι πιο

σίγουρος για τα ευρήματά του όσο περισσότερο διαφέρουν οι μέθοδοι μεταξύ τους, ενώ παράλληλα η χρήση της πολυμεθοδικής προσέγγισης δίνει μεγαλύτερη ακρίβεια και μια πληρέστερη και πιο ρεαλιστική αντίληψη των πραγμάτων σε περιπτώσεις σύνθετων φαινομένων, όπως αυτό της διδασκαλίας – μάθησης.

Η έρευνα αφορά στην αξιολόγηση των προγραμμάτων του ΚΔΒΜ του δήμου Πύργου που υλοποιήθηκαν τη διετία Ιανουάριος 2014 – Ιανουάριος 2016. Οι συμμετέχοντες είναι εκπαιδευόμενοι και εκπαιδευτές που έλαβαν μέρος στα προγράμματα καθώς και τα περιφερειακά στελέχη του ΚΔΒΜ. Η δειγματοληψία που χρησιμοποιήθηκε είναι η δειγματοληψία «ευκολίας» (convenience sampling), όπου η επιλογή του δείγματος καθορίζεται από την προθυμία και τη διαθεσιμότητα των ερωτώμενων (Βάμβουκας, 1998· Cohen et al., 2008· Κυριαζή, 1999). Πρόκειται για δειγματοληψία χωρίς πιθανότητα (non probability sampling), ως εκ τούτου τα αποτελέσματα δεν είναι γενικεύσιμα. Ωστόσο, το δείγμα μπορεί να παρέχει χρήσιμες πληροφορίες για την απάντηση ερωτημάτων και υποθέσεων (Creswell, 2012). Επίσης, έγινε συστηματική προσπάθεια ώστε η κατανομή που ισχύει στον πληθυσμό όσον αφορά στα κυριότερα δημογραφικά χαρακτηριστικά (φύλο, ηλικία, μορφωτικό επίπεδο) να εμφανίζεται και στο δείγμα. Συνολικά, το δείγμα αποτελούν 123 εκπαιδευόμενοι, 11 εκπαιδευτές και τα 2 περιφερειακά στελέχη της δομής.

Ο σχεδιασμός των ερωτήσεων και της δομής του ερωτηματολογίου που αναπτύχθηκε, βασίστηκε σε ερωτηματολόγια που έχουν χρησιμοποιηθεί σε αντίστοιχες έρευνες αξιολόγησης προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων (ΕΕΕΕ, 2008· Κόκκος, 2008· Κομσέλη, 2012· Συμεωνίδης, 2014), ενώ έγιναν οι απαραίτητες προσαρμογές ως προς τη χρήση κατάλληλων λέξεων και τη διατύπωση των ερωτήσεων με βάση τα χαρακτηριστικά του ερωτώμενου πληθυσμού. Η πλειονότητα των ερωτήσεων είναι κλειστού τύπου ενώ στο τέλος του ερωτηματολογίου υπάρχουν και 4 ανοιχτού τύπου ερωτήσεις που δίνουν τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες να απαντήσουν ελεύθερα και να διατυπώσουν την άποψή τους αποφεύγοντας τους περιορισμούς των προκαθορισμένων απαντήσεων.

#### **Αποτελέσματα έρευνας στο πλαίσιο των προγραμμάτων**

Λόγω της υιοθέτησης του CIPP ως μοντέλου αξιολόγησης στην παρούσα εργασία, τα ευρήματα παρουσιάζονται με βάση την πτυχή του προγράμματος στην οποία αναφέρονται. Σύμφωνα με την πρόταση του Stufflebeam, το ενδιαφέρον του αξιολογητή πρέπει να κατευθυνθεί στο πλαίσιο του προγράμματος, στις εισροές (είσοδος), στις διαδικασίες και στις εκροές (αποτελέσματα). Έτσι, τα αποτελέσματα παρουσιάζονται σε τέσσερις ενότητες που αντιστοιχούν στις βασικές πτυχές του προγράμματος από τις οποίες έχει προκύψει και το όνομα του μοντέλου. Στον παρακάτω πίνακα φαίνεται ο διαχωρισμός αυτός καθώς και οι διαστάσεις που περιγράφονται σε κάθε ενότητα (Πίνακας 2).

| <b>Βασικές πτυχές προγράμματος</b> | <b>Διαστάσεις</b>   |
|------------------------------------|---|
| Πλαίσιο                            | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Λόγος παρακολούθησης (ανάγκες)</li> <li>• Χρονική διάρκεια</li> </ul>  |
| Εισροές                            | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Εκπαιδευόμενοι</li> <li>• Εκπαιδευτές</li> <li>• Στελέχη</li> <li>• Οργάνωση και διοικητική υποστήριξη</li> <li>• Περιεχόμενο – θεματολογία</li> </ul> |

|             |   |
|-------------|---|
|             | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Εκπαιδευτικό υλικό</li> <li>• Εποπτικά μέσα – εξοπλισμός</li> <li>• Χώροι και υποδομή</li> </ul>   |
| Διαδικασίες | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Εκπαιδευτική διαδικασία</li> <li>• Συμμετοχή εκπαιδευόμενων</li> </ul>   |
| Εκροές      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Βαθμός ικανοποίησης</li> <li>• Οφέλη εκπαιδευόμενων</li> <li>• Δυνατά σημεία προγράμματος</li> <li>• Αδύναμα σημεία προγράμματος</li> <li>• Προτάσεις βελτίωσης</li> </ul> |

Πίνακας 2 – Διαστάσεις αξιολόγησης με βάση το μοντέλο CIPP

Στο πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου, οι εκπαιδευόμενοι κλήθηκαν να απαντήσουν σχετικά με τον κυριότερο λόγο για τον οποίο επέλεξαν να παρακολουθήσουν το πρόγραμμα. Όπως ήταν αναμενόμενο, ο εμπλουτισμός των γνώσεων ήταν με διαφορά η πιο δημοφιλής απάντηση (87,8%), στοιχείο που συμφωνεί με τις έρευνες των Γεωργίου (2015) και Τζιαφάλια (2016). Επόμενη, σε πλήθος απαντήσεων, ήταν η αξιοποίηση ελεύθερου χρόνου (7,3%) ενώ αν και τα προγράμματα υλοποιούνται την περίοδο της δημοσιονομικής κρίσης στην Ελλάδα όπου σημειώνονται υψηλά ποσοστά ανεργίας, οι απαντήσεις που σχετίζονταν με την αξιοποίηση των προγραμμάτων στο χώρο εργασίας συγκέντρωσαν πολύ μικρό αριθμό προτιμήσεων (4,9%).

Η χρονική διάρκεια (25 – 50 ώρες) ήταν ένα χαρακτηριστικό των προγραμμάτων που δεν άφησε ικανοποιημένους τους συμμετέχοντες, με το ήμισυ των εκπαιδευτών και την πλειονότητα των εκπαιδευόμενων (65%) να θεωρούν ότι χρειάζεται αύξηση των διδακτικών ωρών ανά πρόγραμμα. Στο ίδιο αποτέλεσμα οδηγήθηκαν αρκετοί ερευνητές που μελέτησαν τη συγκεκριμένη πτυχή των προγραμμάτων σε ΚΔΒΜ (Αποστολοπούλου, 2014· Βαρούχας, 2015· Γεωργίου, 2015· Ζαλαβρά, 2015). Τα ΚΕΕ, που ήταν η βασική δομή γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων την προηγούμενη δεκαετία, παρείχαν προγράμματα διάρκειας έως 250 ωρών σε ένα εκπαιδευτικό έτος. Η Πανιτσίδου (2011) αναφέρει στην έρευνά της ότι «τα προγράμματα των ΚΕΕ είναι μάλλον ολιγόωρα και σε πολλές θεματικές ανεπαρκή (για παράδειγμα τα προγράμματα ξένων γλωσσών είναι μόλις 50 ωρών)». Η Κοτρίκλα (2016) τονίζει ότι στις ενέργειες που μπορεί να κάνει ένας δήμος για την περαιτέρω ανάπτυξη των ΚΔΒΜ συμπεριλαμβάνεται η «οργάνωση και λειτουργία περισσότερων τμημάτων, μεγαλύτερης διάρκειας». Γίνεται φανερό, λοιπόν, η ανάγκη για προσαρμογή του συγκεκριμένου χαρακτηριστικού στα ΚΔΒΜ.

### Αποτελέσματα έρευνας στις εισροές των προγραμμάτων

Σύμφωνα με την ανοιχτή πρόσκληση της Γενικής Γραμματείας Διά Βίου Μάθησης (ΓΓΔΒΜ) προς τους δήμους της χώρας για την ίδρυση και λειτουργία των ΚΔΒΜ, στο πλαίσιο των αρχών της ισότητας των ευκαιριών και της μη διάκρισης εξαιτίας της φυλής ή της εθνικής καταγωγής, της θρησκείας ή και των πεποιθήσεων, της ύπαρξης αναπηρίας, του φύλου και της ηλικίας, τα παρεχόμενα εκπαιδευτικά προγράμματα μέσα από τα ΚΔΒΜ θα απευθύνονται σε όλους. Επομένως δεν υπάρχουν κριτήρια που πρέπει να πληρούν οι εκπαιδευόμενοι για να ενταχθούν σε τμήματα, μόνη προϋπόθεση είναι το ενδιαφέρον τους για γνώση και ενεργό συμμετοχή. Ένα κριτήριο που εξετάζεται για να υπάρξει ολοκληρωμένη εικόνα της διαδικασίας επιλογής είναι η ομοιογένεια των ομάδων των εκπαιδευόμενων. Εκτός από τις περιπτώσεις που

σχηματίστηκαν τμήματα από συγκεκριμένες ομάδες επαγγελματιών, σε γενικές γραμμές δεν υπήρχε ομοιογένεια στα τμήματα που υλοποιήθηκαν, με τα στελέχη να τονίζουν ότι ήταν πρακτικά ανέφικτο να επιτευχθεί κάτι τέτοιο εξαιτίας των διαδικασιών επιλογής των εκπαιδευόμενων και του γεγονότος ότι τα προγράμματα απευθύνονται σε όλους, ανεξαρτήτως φύλου, ηλικίας, μορφωτικού επιπέδου και επαγγελματικής κατάστασης. Αυτό, βέβαια, δεν επηρέασε τους εκπαιδευτές, που όπως δήλωσαν δεν αντιμετώπισαν προβλήματα εξαιτίας του φαινομένου. Ο ικανοποιητικός τρόπος χειρισμού αυτής της κατάστασης από τους εκπαιδευτές αποτυπώνεται και στις απαντήσεις των εκπαιδευόμενων, όπου η έλλειψη ομοιογένειας αναφέρεται από ένα πολύ μικρό ποσοστό αυτών ως αρνητικό στοιχείο του προγράμματος (<5%). Την έλλειψη ομοιογένειας επισημαίνουν στα ευρήματά τους πλήθος ερευνών του πεδίου (Αποστολοπούλου, 2014· Ζαλαβρά, 2015· Ζερβός, 2013· Τζιαφάλια, 2016). Βέβαια, όπως τονίζεται και στις περισσότερες από τις παραπάνω έρευνες, η ανομοιογένεια δεν είναι απαραίτητα ανασταλτικός παράγοντας καθώς γίνεται προσπάθεια μέσα από τη συνεργασία να καταστεί αποδοτικότερη η μάθηση.

Από τα δημογραφικά στοιχεία του εκπαιδευτικού προσωπικού και των στελεχών του ΚΔΒΜ του δήμου Πύργου φαίνεται ότι το ανθρώπινο δυναμικό του κέντρου διαθέτει υψηλό επίπεδο προσόντων. Οι 8 από τους 11 εκπαιδευτές είναι πιστοποιημένοι εκπαιδευτές, εγγεγραμμένοι στο μητρώο του Εθνικού Οργανισμού Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΕΟΠΠΕΠ) ενώ 3 από αυτούς έχουν μεταπτυχιακό δίπλωμα στο πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Σε ότι αφορά τα στελέχη, η υπεύθυνη εκπαίδευσης διαθέτει μεταπτυχιακό δίπλωμα στην Εκπαίδευση Ενηλίκων και έχει μεγάλη επαγγελματική εμπειρία στο χώρο. Η υπεύθυνη οργάνωσης έχει παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα στη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων και μονάδων εκπαίδευσης ενηλίκων ενώ διαθέτει, επίσης, μεγάλη επαγγελματική εμπειρία.

Η οργάνωση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων διερευνήθηκε σε δύο επίπεδα. Το πρώτο είχε να κάνει με την οπτική εκπαιδευτών και εκπαιδευόμενων για το θέμα και το δεύτερο με την οπτική των στελεχών. Τα στελέχη της δομής, λόγω της θέσης και του ρόλου τους, είχαν συνεχή επικοινωνία με την ομάδα υποστήριξης του έργου στο Ίδρυμα Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης (ΙΝΕΔΙΒΙΜ) και προσπάθησαν να φιλτράρουν δυσλειτουργίες που υπήρξαν. Έτσι, προβλήματα που αντιμετωπίστηκαν σε κεντρικό επίπεδο, δεν έγιναν ορατά στην πλήρη έκτασή τους από τους συμμετέχοντες με αποτέλεσμα να υπάρχουν στην πλειονότητά τους θετικές απόψεις στις περισσότερες διαστάσεις σχετικά με την οργάνωση (>80%), στοιχείο που συνάδει με τα συμπεράσματα ενός μεγάλου αριθμού ερευνών σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων (Βαρούχας, 2015· Γεωργίου, 2015· Ζερβός, 2013· Κόκκος, 2008· Παρασύρης, 2012· Τζιαφάλια, 2016).

Η απουσία εκπαιδευτικού υλικού (στο οποίο περιγράφονταν και η θεματολογία του προγράμματος) κατά τη χρονική στιγμή της έναρξης των προγραμμάτων ήταν το μεγαλύτερο πρόβλημα που εμφανίστηκε στον τομέα της οργάνωσης. Αποτέλεσμα του γεγονότος αυτού ήταν κάποιοι εκπαιδευτές να αναπτύξουν το δικό τους υλικό, είτε στα πρότυπα αντίστοιχου υλικού από παλαιότερα προγράμματα (ΚΕΕ), είτε χρησιμοποιώντας δική τους δομή και οργάνωση, κάτι που συνεπάγεται ότι και η θεματολογία του προγράμματος καθορίστηκε από τους ίδιους. Είναι, συνεπώς, απόλυτα λογικό να μην συναντάται σε αυτό η ποιότητα που χαρακτηρίζει το επίσημο υλικό που αναπτύχθηκε ειδικά για αυτά τα προγράμματα από το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ), κάτι που φαίνεται και από τα χαμηλότερα ποσοστά ικανοποίησης των εκπαιδευόμενων από το εκπαιδευτικό υλικό (<71%) σε σχέση με άλλους άξονες του προγράμματος. Σε παρόμοια ευρήματα κατέληξαν και άλλες

έρευνες στα ΚΔΒΜ που μελέτησαν τη συγκεκριμένη διάσταση (Γεωργίου, 2015· Ζαλαβρά, 2015· Τζιαφάλια, 2016).

Όσον αφορά στα εποπτικά μέσα, φαίνεται ότι δεν υπήρχαν ιδιαίτερα προβλήματα ως προς την ποιότητά τους από τις απαντήσεις όλων των συμμετεχόντων (εκπαιδευόμενοι, εκπαιδευτές και στελέχη). Οι κυριότερες δυσκολίες αντιμετωπίστηκαν σε προγράμματα που υλοποιήθηκαν εκτός του κτιρίου του ΚΔΒΜ όπου στις περισσότερες περιπτώσεις δεν ήταν διαθέσιμα εποπτικά μέσα κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Ο υπολογιστικός εξοπλισμός που διέθετε το κέντρο ήταν επαρκής, λόγω παλαιότητας όμως, εμφανίστηκαν περιπτώσεις δυσλειτουργίας. Τα παραπάνω συμφωνούν με τα συμπεράσματα των ερευνών των Βαρούχα (2015) και Τζιαφάλια (2016), οι οποίοι κρίνουν ικανοποιητική (χωρίς όμως να σημειώνονται υψηλά ποσοστά) την υλικοτεχνική υποδομή, ενώ παράλληλα αναφέρονται ζητήματα επάρκειας και αξιοπιστίας.

Το κτίριο του ΚΔΒΜ είχε παραχωρηθεί από το δήμο και είχε σχεδιαστεί για να φιλοξενήσει δομές εκπαίδευσης ενηλίκων. Η αυτονομία της κτιριακής υποδομής και η αποκλειστική χρήση των χώρων από την εν λόγω δομή είναι ένας πολύ σημαντικός παράγοντας για την επιτυχία των προγραμμάτων καθώς απουσίαζαν πολλά από τα προβλήματα «συστέγασης» που αντιμετώπισαν άλλα ΚΔΒΜ, γεγονός το οποίο αποτυπώνεται και στις απαντήσεις εκπαιδευτών, εκπαιδευόμενων και στελεχών. Υπήρχαν βέβαια, κάποιες δυσλειτουργίες που αναφέρθηκαν, όπως η θερμοκρασία και η ηχομόνωση που συγκέντρωσαν τα χαμηλότερα ποσοστά ικανοποίησης των εκπαιδευόμενων (60%) και σε μικρότερο βαθμό η διάταξη των χώρων (72%), χαρακτηριστικό που τονίστηκε κυρίως από τους εκπαιδευτές. Παρόμοια είναι τα ευρήματα και σε άλλες έρευνες, όπου η ικανοποίηση από τις κτιριακές υποδομές στα ΚΔΒΜ ή στα ΚΕΕ είναι σε χαμηλότερο επίπεδο από τα άλλα χαρακτηριστικά των προγραμμάτων, ενώ πολύ υψηλότερα ποσοστά σημειώνονται στην κατηγορία αυτή για τα (ιδιωτικά) ΚΕΚ (Βαρούχας, 2015· Γεωργίου, 2015· Ζερβός, 2013· Παρασύρης, 2012· Σδράλης, 2008).

#### **Αποτελέσματα έρευνας στις διαδικασίες των προγραμμάτων**

Στις διαδικασίες των προγραμμάτων εντάσσονται τα στοιχεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας καθώς και η ανταπόκριση – συμμετοχή των εκπαιδευόμενων. Στην εκπαιδευτική διαδικασία κομβικός είναι ο ρόλος του εκπαιδευτή. Ως προς αυτό το αντικείμενο, τα ποσοστά ικανοποίησης των εκπαιδευόμενων ήταν πολύ μεγαλύτερα απ' όλα τα άλλα αντικείμενα αξιολόγησης των προγραμμάτων (>93%). Σύμφωνα με την άποψη των εκπαιδευόμενων αλλά και των στελεχών, οι εκπαιδευτές ήταν ένας καθοριστικός παράγοντας για την επιτυχία των προγραμμάτων. Τα παραπάνω συμφωνούν με τις έρευνες που έχουν μελετήσει το συγκεκριμένο θέμα στα ΚΔΒΜ αλλά και σε άλλα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων (Αλεξογιάννης, 2014· Βαρούχας, 2015· Γεωργίου, 2015· Ζαλαβρά, 2015· Ζερβός, 2013· Κόκκος, 2008· Συμεωνίδης, 2014· Τζιαφάλια, 2016).

Ως προς την ανταπόκριση και τη συμμετοχή των εκπαιδευόμενων, υπήρξε ενδιαφέρον και ενεργητική συμμετοχή όπως συμφώνησαν οι συνεκπαιδευόμενοί τους (>78%) αλλά και οι εκπαιδευτές. Παρουσιάστηκαν, βέβαια, διαρροές όπως συμβαίνει συνήθως σε προγράμματα διά βίου εκπαίδευσης, όσοι όμως ολοκλήρωσαν τη διαδικασία έμειναν ικανοποιημένοι και ζητούσαν να συνεχίσουν ή ακόμα και να επαναλάβουν την παρακολούθηση των προγραμμάτων. Η τήρηση του ωρολογίου προγράμματος συγκέντρωσε τις υψηλότερες θετικές απαντήσεις, όπως έδειξε η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων (>86%), ενώ και οι εκπαιδευτές ανέφεραν ότι σε γενικές γραμμές οι εκπαιδευόμενοι ήταν συνεπείς ως προς αυτό το χαρακτηριστικό. Παρόμοια ευρήματα

παρουσιάζονται και στις έρευνες των Αποστολοπούλου (2014), Γεωργίου (2015) και Συμεωνίδη (2014).

### **Αποτελέσματα έρευνας στις εκροές των προγραμμάτων**

Στις εκροές (αποτελέσματα) των προγραμμάτων συμπεριλαμβάνονται, η ικανοποίηση των εκπαιδευόμενων από τη συμμετοχή τους στα προγράμματα του ΚΔΒΜ, τα οφέλη που αποκόμισαν, τα δυνατά και τα αδύναμα σημεία των προγραμμάτων καθώς και οι προτάσεις βελτίωσης. Ως προς τον πρώτο άξονα, πληροφορίες αντλήθηκαν από τους ίδιους τους εκπαιδευόμενους αλλά και από τους εκπαιδευτές και τα στελέχη της δομής. Όλοι συμφώνησαν ότι ο βαθμός ικανοποίησης ήταν ιδιαίτερα υψηλός (>90%), αποτέλεσμα που συνάδει με τα αντίστοιχα σε άλλους άξονες, όπως αυτός της εκπαιδευτικής διαδικασίας ή της ενεργής συμμετοχής τους καθώς επίσης και με τα συμπεράσματα πλήθους ερευνών σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων (Βαρούχας, 2015· Γεωργίου, 2015· Κόκκος, 2008· Τζιαφάλια, 2016).

Εξαιτίας της φύσης των προγραμμάτων, δεν υπήρχαν υποχρεωτικές εργασίες που θα έμεναν στο αρχείο του κέντρου, δεν προβλέπονταν εξετάσεις στο τέλος του προγράμματος ενώ οι γνώσεις που ήθελε να αποκομίσει ο καθένας είχαν σχέση με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά του, οπότε δεν υπήρχε ένα συγκεκριμένο επίπεδο το οποίο έπρεπε να κατακτήσουν όλοι οι εκπαιδευόμενοι για κάθε πρόγραμμα, ούτε κάποιος τρόπος να μετρηθεί η γνώση που αποκτήθηκε από τον καθένα. Συνεπώς, ζητήθηκε από τους εκπαιδευόμενους να απαντήσουν για το βαθμό στον οποίο θεωρούν ότι έλαβαν τις γνώσεις που αναζητούσαν εξαρχής καθώς και για τα οφέλη από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα. Σε πολύ μεγάλο ποσοστό, απάντησαν ότι έλαβαν τις γνώσεις που προσδοκούσαν (>82%) ενώ στα οφέλη συμπεριέλαβαν μεταξύ άλλων τη γνωριμία με κόσμο – κοινωνικές επαφές, την αξιοποίηση ελεύθερου χρόνου και την καλλιέργεια δεξιοτήτων, με αυτή τη σειρά προτίμησης.

Ο εμπλουτισμός των γνώσεων είναι με μεγάλη διαφορά η πιο δημοφιλής απάντηση (66 αναφορές) των εκπαιδευόμενων σχετικά με τα θετικά στοιχεία των προγραμμάτων ενώ στην αμέσως επόμενη θέση βρίσκονται οι εκπαιδευτές (27 αναφορές), γεγονός που επιβεβαιώνει ότι οι τελευταίοι ήταν καταλυτικός παράγοντας για την επιτυχία των προγραμμάτων. Κοινωνικοποίηση – γνωριμίες και καλή ατμόσφαιρα ήταν οι επόμενες σε πλήθος εμφανίσεων απαντήσεις. Η επαφή με άλλους ανθρώπους και η άνευ κόστους επιμόρφωση ήταν οι απαντήσεις των εκπαιδευτών που συμφώνησαν με τα στελέχη της δομής ότι τα προγράμματα αποτέλεσαν για τους εκπαιδευόμενους διέξοδο και φυγή από την καθημερινότητα των προβλημάτων και του άγχους.

Στα αδύναμα σημεία των προγραμμάτων αναφέρθηκε η μικρή χρονική διάρκεια από τους εκπαιδευόμενους (34 αναφορές) ενώ οι εκπαιδευτές τόνισαν ότι δεν προωθήθηκαν (διαφημίστηκαν) όσο θα έπρεπε τα προγράμματα. Σύμφωνα με την άποψη των στελεχών, το πιο αρνητικό στοιχείο ήταν η συνεργασία τους με το ΙΝΕΔΙΒΙΜ εφόσον διαπίστωσαν έλλειψη οργάνωσης σε κεντρικό επίπεδο.

Τέλος, όσον αφορά στις προτάσεις βελτίωσης των προγραμμάτων που ζητήθηκαν από τους εκπαιδευτές, τους εκπαιδευόμενους και τα στελέχη της δομής, οι απαντήσεις που δόθηκαν, σχετίζονται σε γενικές γραμμές με τα αρνητικά στοιχεία των προγραμμάτων, όπως αναφέρθηκαν στην προηγούμενη παράγραφο.

### **Περιορισμοί**

Κάθε μεθοδολογικό πλαίσιο στο οποίο βασίζεται μια εμπειρική έρευνα υπόκειται σε περιορισμούς. Οι περιορισμοί που εντοπίζονται σε αυτή την έρευνα είναι οι εξής:

- Η χρήση μη πιθανοτικού δείγματος αποτελεί, ίσως, τον σημαντικότερο περιορισμό. Επίσης, το δείγμα προήλθε αποκλειστικά και μόνο από τους

συντελεστές (εκπαιδευόμενοι, εκπαιδευτές και στελέχη) των προγραμμάτων που υλοποιήθηκαν στο ΚΔΒΜ του δήμου Πύργου. Δεν εκπροσωπείται, επομένως, ο πληθυσμός από άλλες γεωγραφικές περιοχές και δεν μπορούν να γίνουν γενικεύσεις των συμπερασμάτων που προέκυψαν.

- Η έλλειψη μεγάλου πλήθους ερευνών συνολικής αξιολόγησης για τα προγράμματα των ΚΔΒΜ εξαιτίας του πρόσφατου της δημιουργίας τους, περιορίζει τη δυνατότητα σύγκρισης των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας με αντίστοιχα άλλων ερευνητών.
- Τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν χωρίς την παρουσία των ερευνητών. Σε αυτού του είδους τις έρευνες υπάρχει ο κίνδυνος κάποιες ερωτήσεις να μη γίνουν απόλυτα κατανοητές από ορισμένα άτομα του δείγματος. Έγινε, λοιπόν, προσπάθεια να περιοριστούν τα προβλήματα αυτά με τη συνοδευτική επιστολή καθώς και με τη διευκρίνιση ότι ήταν δυνατή η επικοινωνία με τον ερευνητή για επίλυση οποιασδήποτε απορίας.
- Η αναδρομική φύση της έρευνας, όπου τα άτομα κλήθηκαν να αξιολογήσουν προγράμματα που είχαν παρακολουθήσει έως και τρία χρόνια πριν, άρα υπεισέρχονται ζητήματα μνημονικής ανάκλησης των πληροφοριών.

### Επίλογος

Η αξιολόγηση των προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων που υλοποιούνται είναι το κλειδί για τη βελτίωση της ποιότητας αντίστοιχων μελλοντικών προγραμμάτων. Σε χρονικές περιόδους που τίθενται σοβαροί περιορισμοί στους πόρους που είναι διαθέσιμοι για τέτοιες δράσεις, ο ρόλος της αξιολόγησης καθίσταται πιο ουσιαστικός καθώς προσφέρει σε πολλαπλά επίπεδα. Τα ΚΔΒΜ ολοκλήρωσαν την πρώτη φάση λειτουργίας τους το 2016. Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε ένα διεθνώς αναγνωρισμένο μοντέλο αξιολόγησης (το CIPP), προκειμένου να υπάρξει μια πρώτη προσπάθεια σφαιρικής και συστηματικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών αυτών προγραμμάτων. Τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής αλλά και των υπολοίπων που έχουν γίνει σχετικά με τη σφαιρική αξιολόγηση των ΚΔΒΜ, έδειξαν ότι οι εκπαιδευόμενοι που έλαβαν μέρος στα προγράμματα έμειναν σε πολύ υψηλό ποσοστό ικανοποιημένοι από τη συμμετοχή τους και εκφράστηκαν ιδιαίτερος θετικά για τις περισσότερες από τις διαστάσεις που ερευνήθηκαν. Παρά ταύτα, επισήμαναν και κάποιες αδυναμίες οι οποίες θα μπορούσαν να ληφθούν υπόψη, εν όψει της νέας φάσης λειτουργίας τους. Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνουν την αξία του CIPP ως μοντέλου αξιολόγησης εκπαιδευτικών δομών και προγραμμάτων που απευθύνονται σε ενήλικες.

### Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αλεξογιάννης, Ι. (2014). *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προγράμματος του ΙΔΕΚΕ στο Ν. Μαγνησίας "ΗΡΩΝ-2"*. (Μεταπτυχιακή εργασία), Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Βάμβουκας, Μ. (1998). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Βαρούχας, Ζ. (2015). *Αξιολόγηση προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων του Ι.ΝΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ., στο Νομό Λασιθίου Κρήτης*. (Μεταπτυχιακή εργασία), Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Καστελλόριζο.
- Γεωργίου, Μ. (2015). *Αξιολόγηση του προγράμματος "Social Media" των Κέντρων Διά Βίου Μάθησης βασισμένη στις απόψεις των εκπαιδευτών Πληροφορικής και των εκπαιδευόμενων. Η περίπτωση του Νομού Φλώρινας*. (Μεταπτυχιακή εργασία), Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Γραμματικόπουλος Β. (2006). Εκπαιδευτική Αξιολόγηση: Μοντέλα Αξιολόγησης Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή και τον Αθλητισμό*, τ. 4 (2), σσ. 237-246.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Commission of the European Communities. (2000). *A Memorandum on Lifelong Learning*. Brussels: Directorate General Education and Culture.
- Creswell, J. (2012). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (4th ed.). Boston: Pearson.

- Δημητρόπουλος, Ε. (1999). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση: Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων. (2008). *Εξωτερική αξιολόγηση του έργου "Παροχή εισαγωγικών γνώσεων και δεξιοτήτων επιχειρηματικότητας και πληροφορικής σε αυτοαπασχολούμενους, εργαζόμενους κι εργοδότες μικρών επιχειρήσεων"*. Αθήνα: ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ.
- Fitzpatrick, J., Sanders, J., & Worthen, B. (2004). *Program Evaluation: Alternative Approaches and Practical Guidelines* (3rd ed.). Boston: Pearson.
- Ζαλαβρά, Ο. (2015). *Διερεύνηση της Επίδρασης της Λειτουργίας του Κέντρου Διά Βίου Μάθησης του Δήμου Τρικκαίων στην Τοπική Κοινωνία*. (Μεταπτυχιακή εργασία), Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Τρίκαλα.
- Ζερβός, Β. (2013). *Εξωτερική Αξιολόγηση Προγραμμάτων Επαγγελματικής Κατάρτισης. Η περίπτωση του προγράμματος κατάρτισης ανέργων "Προγράμματα εκμάθησης χρήσης βασικών εννοιών ΤΠΕ και Παρουσιάσεων" που υλοποιείται από ΚΕΚ στην περιφέρεια Θεσσαλονίκης*. (Μεταπτυχιακή εργασία), Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.
- Καραλής, Θ. (2003). Συμμετοχικές προσεγγίσεις στην αξιολόγηση προγραμμάτων εκπαίδευσης ειδικών κοινωνικών ομάδων. Στο Δ. Βεργίδης (Επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Συμβολή στην εξειδίκευση στελεχών και εκπαιδευτών* (σσ. 255-285). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κασσωτάκης, Μ. (2001). *Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών: Μέσα, μέθοδοι, προβλήματα, προοπτικές*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α. (2008). *Εκπαιδευοντας τους Εκπαιδευτές Ενηλίκων: Μελέτη Αξιολόγησης*. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Κομσέλη, Φ. (2012). *Εξαμηνιαία έκθεση αξιολόγησης επιμορφωτικών προγραμμάτων ΙΝ. ΕΠ*. Αθήνα: ΙΝ. ΕΠ.
- Κοτρίκλα, Β. (2016). Ο Δήμος και η δραστηριοποίησή του ως καθοριστικός παράγοντας για την επιτυχή υλοποίηση των προγραμμάτων των Κέντρων Διά Βίου Μάθησης. *Εκπαίδευση Ενηλίκων και Πολιτισμός στην Κοινότητα* (19). Ανάκτηση Οκτώβριος 2019, από <http://cretaadulteduc.gr/blog/?p=1035>
- Κυριαζή, Ν. (1999). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα: Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Madaus, G., Kellaghan, T. (2000): Models, Metaphors, and definitions in evaluation. In Stufflebeam, D., Madaus, G., & Kellaghan, T. (Eds.), *Evaluation Models: Viewpoints on educational and human services evaluation* (pp. 19-32). Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Παντισίδου, Ε. (2011). *Ευρωπαϊκές πολιτικές στο πεδίο της δια βίου εκπαίδευσης: μια αξιολογική προσέγγιση των ευρύτερων αποτελεσμάτων της εκπαιδευτικής παρέμβασης: η περίπτωση των Κέντρων Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΚΕΕ)*. (Διδακτορική Διατριβή), Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.
- Παρασύρης, Μ. (2012). *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων - Μελέτη Περίπτωσης Εκπαιδευτικού Προγράμματος Κέντρου Επαγγελματικής Κατάρτισης*. (Μεταπτυχιακή εργασία), Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Patton, M. Q. (1997). *Utilization-Focused Evaluation: The New Century Text* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Rossi, P. H., & Freeman, H. E. (1993). *Evaluation: A systematic approach* (5th ed.). Newbury Park, CA: Sage.
- Σδράλης, Α. (2008). *Αξιολόγηση Προγραμμάτων στην Εκπαίδευση Ενηλίκων: Η Περίπτωση των Κ.Ε.Ε.* (Μεταπτυχιακή εργασία), Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος.
- Scriven, M. (1991). *Evaluation thesaurus* (4th ed.). Newbury Park, CA: Sage.
- Stufflebeam, D., Madaus, G., & Kellaghan, T. (Eds.). (2000). *Evaluation Models: Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation*. Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Συμεωνίδης, Σ. (2014). *Αξιολόγηση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στη χρήση και εφαρμογή των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική - διδακτική διαδικασία. Η περίπτωση των εκπαιδευτικών του Ν. Καβάλας*. (Μεταπτυχιακή εργασία), Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Τζιαφάλια, Ε. (2016). *Απόψεις εκπαιδευομένων και εκπαιδευτών σχετικά με την αποτελεσματικότητα των Προγραμμάτων Νέων Τεχνολογιών στο Κέντρο Διά Βίου Μάθησης του Δήμου Καρδίτσας*. (Μεταπτυχιακή εργασία), Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Worthen, B. R., & Sanders, J. R. (1973). *Educational Evaluation: Theory and Practice*. Ohio: Jones.