

**ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΩΝ
ΥΠΗΡΕΣΙΩΝ ΣΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΕΥΚΑΙΡΙΑΣ:
ΠΟΛΥΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΗ ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ**

**EVALUATION OF COUNSELING SERVICES IN
SECOND CHANCE SCHOOLS: MULTI-METHOD
EMPIRICAL ANALYSIS**

Νικόλαος Ανδρεαδάκης
Αναπληρωτής Καθηγητής
Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ. Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Γιώργος Μαγγόπουλος
Διδάκτωρ εκπαιδευτικής αξιολόγησης
Πανεπιστήμιο Κρήτης
gmaggopoulos@edc.uoc.gr

Abstracts

Developments in the field of program evaluation the last decades are numerous and very important. On models that traditionally support the programs evaluation in practice, as the goal-based evaluation, have been added and others, such as the theory-driven evaluation model. The theoretical and methodological choices of evaluators have enriched and broadened critically. This study exploiting new opportunities that emerge in the field of program evaluation studies the theoretical background of the Second Chance Schools and particularly consulting services to assess the relationship between the intended and the applied program. Utilizes indeed mixed-method evaluation approach to triangulate the findings and lead to more reliable conclusions.

Key words

Evaluation, program evaluation, consulting services, Second Chance Schools, adult education.

Λέξεις κλειδιά

Αξιολόγηση, αξιολόγηση προγραμμάτων, συμβουλευτικές υπηρεσίες, Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, εκπαίδευση ενηλίκων.

1. Αξιολόγηση

Πλήθος ερευνητών στον διεθνή και τον ελληνικό χώρο διερευνούν το σημασιολογικό περιεχόμενο του όρου «αξιολόγηση». Οι επιστημονικές, οι επιστημολογικές,

οι ιδεολογικές αλλά και άλλες διαφορές τους υπεισέρχονται, είτε ρητά είτε άρρητα, στη σχετική συζήτηση καθιστώντας την αναπόφευκτα εξαιρετικά γόνιμη, ζωνρή και ενδιαφέρουσα. Αν και δεν αποτελεί πρόθεση της παρούσας μελέτης η εξαντλητική αναφορά στην εν λόγω συζήτηση, θεωρούμε αναγκαία και χρήσιμη την εξέταση, έστω και συνοπτική, του σημασιολογικού περιεχομένου του όρου «αξιολόγηση».

Ο πιο σύντομος και για πολλούς ο πιο περιεκτικός ορισμός είναι αυτός που απορρέει από την ετυμολογία της λέξης, σύμφωνα με την οποία η αξιολόγηση αφορά στην αποτίμηση της αξίας ενός προγράμματος, γεγονότος, φαινομένου, έργου, προσώπου, αντικειμένου αλλά και ευρύτερα του προϊόντος μιας διαδικασίας (Scriven, 1991, Καψάλης, 1998, Κωνσταντίνου, 2004, Ανδρεαδάκης, 2006). Η συντριπτική πλειονότητα των ερευνητών αντιλαμβάνεται τη διαδικασία αποτίμησης της αξίας ως κοινωνική έρευνα. Ενδεικτικά αναφέρεται ότι ο Robson (2007) διατείνεται πως η αξιολόγηση συλλέγει συστηματικά πληροφορίες από συγκεκριμένους ανθρώπους αναφορικά με τα χαρακτηριστικά, τις δραστηριότητες και τα αποτελέσματα ενός προγράμματος, του προσωπικού και άλλων με στόχο τη μείωση των αβεβαιοτήτων, τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας και τη λήψη αποφάσεων. Στο ίδιο μήκος κύματος, η King (2004, αναφέρεται στο Alkin & Christie, 2004:53) ορίζει την αξιολόγηση ως «μια διαδικασία συστηματικής διερεύνησης για παροχή πληροφοριών σχετικά με τα χαρακτηριστικά, δραστηριότητες ή επιτεύγματα ενός προγράμματος ή πολιτικής για έναν σημαντικό σκοπό». Ο Clarke (1999) υποστηρίζει ότι η αξιολόγηση αποτελεί μορφή κοινωνικής έρευνας που στόχο έχει την παραγωγή πληροφοριών για την εφαρμογή, τη λειτουργία και την αποτελεσματικότητα των πολιτικών και τη δυνατότητα του προγράμματος να επιφέρει τις επιδιωκόμενες αλλαγές. Ο Patton (1990) συμπυκνώνει όλα τα παραπάνω υποστηρίζοντας ότι αξιολόγηση αποτελεί κάθε προσπάθεια που ενισχύει την ανθρώπινη αποτελεσματικότητα διαμέσου της συστηματικής έρευνας. Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω φαίνεται ότι πρωταρχικός σκοπός της αξιολόγησης δεν είναι η παραγωγή νέας γνώσης αλλά η διερεύνηση του βαθμού στον οποίο χρησιμοποιείται η υπάρχουσα γνώση. Η αξιολόγηση δίνει έμφαση στην εξέταση των πρακτικών, την υποστήριξη των αποφάσεων, την αποσαφήνιση σπτικών, τον περιορισμό των αβεβαιοτήτων και την παροχή πληροφόρησης σχετικά με το «αντικείμενο αξιολόγησης».

Από την κριτική επισκόπηση των προαναφερόμενων τοποθετήσεων προκύπτει ότι η αξιολόγηση διακρίνεται για τον επιστημονικό και τον συστηματικό χαρακτήρα της. Αποτελεί, δηλαδή, μία μορφή κοινωνικής έρευνας που στοχεύει: α) στην παροχή ποικίλων και για πολλούς απαραίτητων πληροφοριών που υποστηρίζουν σημαντικά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων (Φλουρής, 2000, Stenhouse, 2003, Μαγγόπουλος, 2015), β) την παροχή εναλλακτικών λύσεων που βελτιώνουν το αντικείμενο αξιολόγησης (Cronbach et al., 1985, Shaw, 1999), γ) τη διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ των ποικίλων στοιχείων του αντικειμένου αξιολόγησης (Clarke, 1999) και τη συμβολή τους

στα αποτελέσματά του, δ) την αποτίμηση των δυνατών και αδύναμων σημείων του, και ε) τη διατύπωση αξιακής κρίσης για την αποτελεσματικότητα, την αποδοτικότητα, την εποπτεία, τη χρησιμότητα, τη διατηρησιμότητα και τη βιωσιμότητα του αντικειμένου αξιολόγησης. Ο επιστημονικός και συστηματικός χαρακτήρας που αποδίδεται στην αξιολόγηση, όμως, σε καμιά περίπτωση δεν τη μετατρέπει σε μηχανική και τυποποιημένη διαδικασία. Δεν πρέπει να διαφεύγει της προσοχής μας πως η αξιολόγηση αποτελεί σύνθετη ανθρώπινη προσπάθεια, χαρακτηριζόμενη από πολυπλοκότητα, τεχνικές δραστηριότητες, προκλήσεις, επικοινωνία, αλληλεπίδραση (Sanders, 1992) και μελέτη των εμπειριών.

Η αξιολόγηση και ιδιαίτερα το πεδίο της αξιολόγησης προγραμμάτων εξελίσσεται διαρκώς. Η θεωρία και η μεθοδολογία της αξιολόγησης προγραμμάτων έχει εμπλουτιστεί σημαντικά κατά τις τελευταίες δεκαετίες. Στα παραδοσιακά «μοντέλα» ή «προσεγγίσεις» αξιολόγησης προγραμμάτων προστίθενται και νέα που επεκτείνουν τον σχετικό προβληματισμό και υποστηρίζουν την αξιολόγηση στην πράξη. Ενδεικτικά αναφέρονται το «στοχοκεντρικό» μοντέλο (goal-based evaluation), η αξιολόγηση που καθοδηγείται από τη θεωρία του προγράμματος (theory-driven evaluation model), η ανταποκριτική αξιολόγηση (responsive evaluation) και η κονστρουκτιβιστική αξιολόγηση (constructivism evaluation). Κάθε μοντέλο, που σημειωτέον υιοθετεί συγκεκριμένες επιστημολογικές παραδοχές, εισάγει τη δική του φιλοσοφία και τις δικές του προτεραιότητες στην αξιολόγηση. Το μοντέλο που θα αξιοποιήσει ο αξιολογητής, καθώς και κάποια άλλα στοιχεία καθορίζουν σε σημαντικότατο βαθμό μια σειρά αποφάσεων, όπως τις ερωτήσεις και τα κριτήρια αξιολόγησης που ουσιαστικά περιγράφουν τι θα εξεταστεί, πώς και γιατί.

Η αξιολόγηση που καθοδηγείται από τη θεωρία του προγράμματος (Chen, 1990, Owen, 2007, Donaldson, 2007) αποδίδει μεταξύ άλλων έμφαση και στην εξέταση της συνέπειας μεταξύ «επιδιωκόμενου» και «εφαρμοσμένου» προγράμματος. Η εν λόγω μελέτη προσφέρει πολύτιμη πληροφόρηση, η οποία μπορεί να χρησιμοποιηθεί κατά διττό τρόπο. Πρώτον, διερευνάται ο βαθμός στον οποίο αξιοποιείται ή εφαρμόζεται η θεωρία του προγράμματος στην πράξη. Δεύτερον, υποστηρίζεται σημαντικά η διατύπωση αξιακής κρίσης αναφορικά με την εποπτεία ή τη συνέπεια εφαρμογής του προγράμματος.

Η σχετική πληροφόρηση, όμως, διευκολύνεται όταν τεθούν οι κατάλληλες ερωτήσεις (Robson, 2000, Stufflebeam, 2001) και επιλεγούν τα κριτήρια αξιολόγησης. Οι ερωτήσεις σκιαγραφούν την κατεύθυνση που θα πάρει η αξιολόγηση. Τα κριτήρια, που μπορούν να προέλθουν από διάφορες πηγές, απεικονίζουν την ποιότητα του προγράμματος και παράλληλα παρέχουν τα επιχειρήματα στα οποία εδράζεται η αξιακή κρίση. Για το λόγο αυτό αρκετοί αξιολογητές προτού προβούν σε επιλογή των κριτηρίων¹ προχωρούν σε λεπτομερή και κριτική περιγραφή του προγράμματος και των εμπειριών όσων συμμετέχουν, επιχειρώντας να κατανοήσουν ποια είναι η

φύση ή οι συνιστώσες της ποιότητας στη συγκεκριμένη περίπτωση (Stake, 2004). Ενδεικτικά αναφέρεται ότι εξετάζουν τη θεωρία του προγράμματος, το πλαίσιο στο οποίο λειτουργεί, τα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες του πληθυσμού αναφοράς.

Με δεδομένο ότι η παρούσα μελέτη εστιάζει την προσοχή της στην αξιολόγηση των συμβουλευτικών υπηρεσιών των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ), η περιγραφή του προγράμματος περιορίζεται και ταυτόχρονα εστιάζεται αφενός στα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες του πληθυσμού αναφοράς και αφετέρου στη θεωρία που αφορά στις συμβουλευτικές υπηρεσίες των ΣΔΕ.

2. Συμβουλευτικές υπηρεσίες στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας

Τα ΣΔΕ θεσπίστηκαν με τον νόμο 2525/1997. Το πρώτο ΣΔΕ στη χώρα μας λειτούργησε το 2000 στο Περιστέρι. Από τότε πολλά έχουν αλλάξει. Τη χρονική περίοδο που έλαβε χώρα η παρούσα έρευνα λειτουργούσαν πενήντα επτά ΣΔΕ διασκορπισμένα σχεδόν σε όλο το εύρος της ελληνικής επικράτειας. Τα ΣΔΕ απευθύνονται σε ενήλικα άτομα (άνω των δεκαοχτώ ετών) που δεν έχουν ολοκληρώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση. Το πρόγραμμα εκπαίδευσης διαρκεί δεκαοχτώ μήνες (δυο εννεάμηνες περιόδους). Στα θεσμικά κείμενα προβλέπεται η στελέχωση των εν λόγω σχολείων με έναν σύμβουλο σταδιοδρομίας και με έναν σύμβουλο ψυχολόγο. Στο πρόγραμμα σπουδών προβλέπεται επίσης ομαδική² (μία ώρα την εβδομάδα για κάθε ένα τμήμα εκπαιδευόμενων) και ατομική συμβουλευτική (δύο ώρες σε κάθε ΣΔΕ).

Ο πληθυσμός αναφοράς των ΣΔΕ πέρα από την υποεκπαίδευση (Βεργίδης, 1995) και τη συνακόλουθη έλλειψη βασικών προσόντων αντιμετωπίζει και πολλά άλλα προβλήματα. Δεν είναι λίγοι οι δικαιούχοι του προγράμματος που χαρακτηρίζονται από χαμηλή αυτοεκτίμηση με σημαντικές δυσκολίες όσον αφορά στη λήψη αποφάσεων, την κοινωνική τους παρουσία και δράση, με περιορισμένες δυνατότητες αξιοποίησης των ευκαιριών εκπαίδευσης και κατάρτισης. Με εργασίες χαμηλής ή καθόλου εξειδίκευσης που πολλές φορές έχουν ως αποτέλεσμα την υποαπασχόληση ή την ανεργία. Κάποιοι, μάλιστα, αντιμετωπίζουν έντονα τον κίνδυνο του κοινωνικού αποκλεισμού και της περιθωριοποίησης (Κρίβας & Καγκαλίδου, 2003). Είναι προφανές πως ένα σημαντικό τμήμα του πληθυσμού αναφοράς αποτελεί «θύμα» των κοινωνικών και εκπαιδευτικών ανισοτήτων. Αδυνατεί να παρακολουθήσει τις ραγδαίες οικονομικές, τεχνολογικές, κοινωνικές και άλλες εξελίξεις και να συνειδητοποιήσει έγκαιρα τις επιπτώσεις που αυτές προκαλούν. Έχει ελλιπή ενημέρωση και πολύ συχνά οδηγείται σε ανεπιτυχείς επαγγελματικές επιλογές³ και σε προσωπικές απογοητεύσεις (Δημητρόπουλος, 1992, Φακιούλας, 2002). Για ένα σημαντικό τμήμα των δικαιούχων η συμβουλευτική καθίσταται χρήσιμη, αν όχι αναγκαία, προκειμένου να

δοθούν λύσεις σε προβλήματα και να υπερκεραστούν αντιστάσεις που αποτελούν τροχοπέδη στην προσωπική, κοινωνική και επαγγελματική εξέλιξή τους.

Αναμφίβολα, οι συμβουλευτικές⁴ υπηρεσίες επωμίζονται ένα σύνθετο έργο. Στις βασικές προθέσεις τους εντάσσονται μεταξύ άλλων η επανακοινωνικοποίηση των εκπαιδευόμενων στο κοινωνικό και επαγγελματικό γίγνεσθαι, η διαχείριση των κρίσεων ταυτότητας και ο επαναπροσδιορισμός της προσωπικής πορείας, η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και της αυτογνωσίας, η παροχή ποικίλων πληροφοριών σε θέματα που άπτονται της εργασίας, της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, η ανάπτυξη κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων, ο εντοπισμός των προκαταλήψεων απέναντι στην ετερότητα και η διαπραγματέυση κοινωνικών αναπαραστάσεων (Αγγελόπουλος & Κατσάνη, 2003, Καραγεωργίου, 2008). Η παροχή των συμβουλευτικών υπηρεσιών, όμως, δεν είναι δυνατόν να απομονωθεί από τη συνολική λειτουργία των σχολείων. Για το λόγο αυτό καθίσταται αναγκαία η ανάπτυξη συνεργασιών με το υπόλοιπο προσωπικό και τη διοίκηση του σχολείου, καθώς επίσης και η ενεργός συμμετοχή σε εκπαιδευτικές δράσεις πέρα από τον σκληρό πυρήνα των αρμοδιοτήτων τους (Βαχλιώτη, 2007).

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω προκύπτει ότι οι συμβουλευτικές υπηρεσίες των ΣΔΕ κατά κύριο λόγο εστιάζουν την προσοχή τους στα εξής: πρώτον, την ενίσχυση της αυτογνωσίας και της αυτοεκτίμησης. Η αυτογνωσία συνδέεται στενά με την αυτοπροώθηση, την αυτοπεποίθηση, την αυτάρκεια και τα σχέδια ζωής (Μαλικιώση-Λοϊζου, 2002, Τσέργας, 2007).

Δεύτερον, την ανάπτυξη ικανοτήτων στη λήψη αποφάσεων (Κασσωτάκης & Μάνος, 2002, Μαλικιώση-Λοϊζου, 2002). Η ικανότητα στη λήψη αποφάσεων συνδέεται με την ανάληψη της ευθύνης, τη διαδικασία προσωπικής ωρίμανσης και εξέλιξης, την αυτοδιαχείριση του ατόμου και με τη συγκρότηση της ταυτότητας.

Τρίτον, την προσωπική ανάπτυξη και την ανάπτυξη δεξιοτήτων (Τσέργας, 2007). Η συμβουλευτική υποστήριξη αφορά στη βοήθεια προς τους εκπαιδευόμενους αλλά και σε άτομα που συνδέονται με αυτούς αναφορικά με τη διερεύνηση των τρεχουσών σκέψεων και συναισθημάτων, τα μελλοντικά σχέδιά τους, τις επιλογές και τις συνέπειες που αυτές επιφέρουν, τη διαχείριση συναισθημάτων και καταστάσεων.

Τέταρτον, την πληροφόρηση. Η πληροφόρηση (Κρίβας, 2002) είναι ένα εξαιρετικά σύνθετο έργο. Οι σύμβουλοι σταδιοδρομίας⁵ (Κασσωτάκης, 2002) οφείλουν να συγκεντρώνουν, να οργανώνουν και να παρέχουν έγκυρη και έγκαιρη ενημέρωση στους εκπαιδευόμενους σε ένα ιδιαίτερα ευρύ θεματολόγιο. Ενδεικτικά αναφέρονται η πληροφόρηση για την αγορά εργασίας, τις δυνατότητες απασχόλησης, την επαγγελματογνωσία, τις ευκαιρίες για περαιτέρω εκπαίδευση και κατάρτιση, τα εργασιακά και επαγγελματικά δικαιώματα. Σημαντική βοήθεια θα αντλήσουν εάν αναπτύξουν ένα δίκτυο συνεργασιών με τοπικούς εργασιακούς, εκπαιδευτικούς και κοινωνικούς φορείς

(π.χ. επιχειρήσεις, επαγγελματικά επιμελητήρια, σωματεία, φορείς εκπαίδευσης και κατάρτισης, συνδικαλιστικούς φορείς, ΟΑΕΔ κ.τ.λ.). Ιδιαίτερα πολύτιμη είναι και η πληροφόρηση που προσφέρουν στους εκπαιδευόμενους μέσω της οργάνωσης εκδηλώσεων, συζητήσεων και επισκέψεων (π.χ. πρόσκληση επαγγελματιών, ημέρες καριέρας κ.τ.λ.) (Αλογδιανάκη, 2004, Τσέργας, 2007).

Πέμπτον, τη μετάβαση και τη μεταπαρακολούθηση. Η μετάβαση στην εργασία ή/και την εκπαίδευση αποτελεί, επίσης, μια σύνθετη διαδικασία με κοινωνικές, ψυχολογικές και επαγγελματικές προεκτάσεις (Τσέργας, 2007). Οι σύμβουλοι σταδιοδρομίας καλούνται να αναγνωρίσουν τις ανάγκες των εκπαιδευόμενων, να ανιχνεύσουν με τη χρήση διαφόρων τεχνικών τα ενδιαφέροντα, τις ικανότητες, τις επαγγελματικές εμπειρίες και τις προσδοκίες τους· να τους πληροφορήσουν για τις εξελίξεις στην τοπική αγορά εργασίας και τις δυνατότητες εκπαίδευσης και κατάρτισης· να τους βοηθήσουν στη διαμόρφωση ενός ρεαλιστικού επαγγελματικού ή/και εκπαιδευτικού πλάνου και να αποσπάσουν τη δέσμευσή τους αναφορικά με την προσπάθεια υλοποίησης του σχεδίου· να τους εκπαιδεύσουν σχετικά με τις τεχνικές αναζήτησης εργασίας, τη σύνταξη βιογραφικού σημειώματος και τη διαδικασία της συνέντευξης. Η επιτυχία των παραπάνω προϋποθέτει τη διαρκή υποστήριξη των εκπαιδευόμενων. Η μετάβαση στην εργασία ή/και την εκπαίδευση ολοκληρώνεται με τη μεταπαρακολούθηση (Follow-up), η οποία είναι εξαιρετικά χρήσιμη τόσο στους συμβούλους σταδιοδρομίας όσο και τους υπεύθυνους του προγράμματος. Ενδεικτικά αναφέρεται ότι τους προμηθεύει με σημαντικές πληροφορίες που αφορούν στη διερεύνηση της αποτελεσματικότητας των συμβουλευτικών παρεμβάσεων και την αποτίμηση της επαγγελματικής ή εκπαιδευτικής πορείας των εκπαιδευόμενων (Μαρμαρινού, 2008, Τσεντσερής, 2008).

Έκτον, οι σύμβουλοι ψυχολόγοι εστιάζουν στην προαγωγή της ψυχικής υγείας των εκπαιδευόμενων. Βοηθούν στη βελτίωση της ψυχολογικής κατάστασής τους και την υιοθέτηση νέων τρόπων διαχείρισης προβληματικών καταστάσεων. Παράλληλα, ενδιαφέρονται για την εν γένει ομαλή λειτουργία των σχολείων, βοηθώντας στην προσαρμογή των εκπαιδευόμενων στο σχολικό περιβάλλον και την αλληλεπίδρασή τους με το προσωπικό και τους άλλους εκπαιδευόμενους. Ιδιαίτερα πολύτιμη είναι η συμβολή τους στη διάγνωση και την αντιμετώπιση είτε μαθησιακών δυσκολιών είτε εξωγενών δυσκολιών που δυσχεραίνουν τη φοίτηση. Δεν αποκλείεται, όμως, να προχωρήσουν ακόμη και στην παραπομπή κάποιων εκπαιδευόμενων σε εξειδικευμένες εξωτερικές δομές, προκειμένου να αντιμετωπιστούν αποτελεσματικότερα πιο σύνθετα προβλήματα (Βαχλιώτη, 2007).

Οι σύμβουλοι καλούνται να ιεραρχήσουν και να αξιολογήσουν τους παραπάνω στόχους με βάση τις ιδιαίτερες ανάγκες, την κατατομή και το γνωστικό, βιωματικό και αξιακό φορτίο των εκπαιδευόμενων. Να αποφασίσουν, δηλαδή, πού θα εστιάσουν την προσοχή τους, ποια μεθοδολογία (Κασσωτάκης & Μάνος, 2002, Καντάς,

2002) θα αξιοποιήσουν για να επιτύχουν στο έργο τους και να διαμορφώσουν κατάλληλες σχέσεις με τους εκπαιδευόμενους (Corey, 2004, Brown και άλλοι, 2006). Σημαντικές διαστάσεις του έργου τους αποτελούν, επίσης, η τήρηση της επαγγελματικής δεοντολογίας και η ενίσχυση της αυτονομίας, της ανάληψης προσωπικής ευθύνης, της ανεξαρτησίας και της αυτοδιαχείρισης των εκπαιδευόμενων.

3. Αναγκαιότητα της έρευνας

Αρκετοί ερευνητές έχουν μελετήσει τις συμβουλευτικές υπηρεσίες των ΣΔΕ (Κρίβας & Καγκαλίδου, 2003, Αγγελόπουλος & Κατσάνη, 2003, Αλογοδιανάκη, 2004, Τσέργας, 2007, Βαχλιώτη, 2007), τροφοδοτώντας με ενδιαφέροντα και χρήσιμα συμπεράσματα τη σχετική συζήτηση. Ελάχιστες, όμως, είναι οι μελέτες που έχουν ως βασικό σκοπό τους την αξιολόγηση των συμβουλευτικών υπηρεσιών τους.

4. Μεθοδολογία της έρευνας

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω θεωρήθηκε σκόπιμο να διερευνηθεί η συνέχεια μεταξύ της προσδοκώμενης εφαρμογής των συμβουλευτικών υπηρεσιών, όπως αυτή περιγράφεται από τη σχετική θεωρία, και της υφιστάμενης εφαρμογής, όπως αυτή γίνεται αντιληπτή από τους συμβούλους, τους εκπαιδευτικούς, τους εκπαιδευόμενους και τους γράφοντες.

Για την υλοποίηση του σκοπού της έρευνας αξιοποιείται πολυμεθοδολογική στρατηγική. Στη σχετική βιβλιογραφία-αρθρογραφία ολοένα και περισσότερο εμφανίζονται ερευνητές που διατείνονται ότι η χρήση μεικτών μεθόδων αξιολόγησης-έρευνας καθιστά εφικτή την πολύπλευρη μελέτη ενός φαινομένου, προσώπου, παρέμβασης κ.λπ. Έτσι, λοιπόν, αποφασίστηκε τα ποσοτικά δεδομένα να συγκεντρωθούν με τη χρήση ερωτηματολογίων. Για το λόγο αυτό εκπονήθηκε και χορηγήθηκε ένα ερωτηματολόγιο σε εκπαιδευόμενους, προκειμένου να διερευνηθεί ο βαθμός στον οποίο θεωρούν ότι τους βοηθούν οι συμβουλευτικές υπηρεσίες των ΣΔΕ. Αντίστοιχο ερωτηματολόγιο εκπονήθηκε και χορηγήθηκε στο εκπαιδευτικό και συμβουλευτικό προσωπικό. Τα ερωτηματολόγια αποτελούνται από έντεκα κλειστές ερωτήσεις, οι οποίες είναι κοινές και στα δυο ερωτηματολόγια. Σημειώνεται, επίσης, ότι οι ερωτήσεις είναι διατυπωμένες σε πεντάβαθμη κλίμακα Likert (Robson, 2007, Cohen et al., 2008), η οποία έχει ως εξής: Απόλυτα επαρκής=5, Αρκετά επαρκής=4, Ούτε επαρκής ούτε ανεπαρκής=3, Αρκετά ανεπαρκής=2, Απόλυτα ανεπαρκής=1.

Τα ερωτηματολόγια στάλθηκαν σε είκοσι ένα από τα πενήντα επτά⁶ ΣΔΕ. Οι εκπαιδευόμενοι που ανταποκρίθηκαν θετικά είναι οκτακόσιοι τριάντα εφτά (837). Από το εκπαιδευτικό-συμβουλευτικό προσωπικό στην έρευνα συμμετείχαν διακόσια είκοσι δύο (222) άτομα. Από αυτούς, οι είκοσι τρεις (23) είναι σύμβουλοι σταδιοδρομίας και σύμβουλοι ψυχολόγοι.

Σε επίπεδο στατιστικής ανάλυσης και λαμβάνοντας υπόψη τον σκοπό της έρευνας αποφασίστηκε η σύγκριση των απόψεων μεταξύ εκπαιδευόμενων, εκπαιδευτικών και συμβούλων ψυχολόγων-σταδιοδρομίας αναφορικά με τη βοήθεια που προσφέρουν οι συμβουλευτικές υπηρεσίες στους εκπαιδευόμενους. Για να ελεγχθεί η σχέση μεταξύ των τριών διαφορετικών ομάδων και των υπό εξέταση ερωτήσεων εφαρμόστηκε η ανάλυση διακύμανσης με έναν παράγοντα (one-way ANOVA) ή εναλλακτικά το αντίστοιχο μη παραμετρικό κριτήριο των Kruskal-Wallis (Ανδρεαδάκης και Βάμβουκας, 2005). Για όλες τις περιπτώσεις στατιστικού ελέγχου, ως ελάχιστο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας υιοθετήθηκε το $p=.05$. Αναφορικά με τον βαθμό της εσωτερικής συνέπειας των εργαλείων η τιμή του Cronbach α είναι $\alpha=.897$ για το εργαλείο που επιδόθηκε στους εκπαιδευτές και $\alpha =.916$ για το αντίστοιχο των εκπαιδευόμενων.

Η συλλογή ποιοτικών δεδομένων έλαβε χώρα με τη μελέτη ενός συγκεκριμένου ΣΔΕ (case study) (Yin, 1994, Stake, 1995, Bassegy, 1999). Τα δεδομένα συγκεντρώθηκαν με την αξιοποίηση διάφορων μεθόδων/τεχνικών (Ιωσηφίδης, 2008, Mertens, 2009). Ενδεικτικά αναφέρεται ότι διεξήχθησαν συνεντεύξεις με εκπαιδευόμενους, τον διευθυντή και το προσωπικό του ΣΔΕ. Χρησιμοποιήθηκαν επίσης και οι ομάδες εστίασης (focus group) στην οποία συμμετείχαν εκπαιδευόμενοι, απόφοιτοι, εκπαιδευτικοί, η σύμβουλος σταδιοδρομίας και ένα μέλος ΔΕΠ που είχε την ευθύνη της επιστημονικής υποστήριξης του σχολείου τα πρώτα χρόνια λειτουργίας του. Σημαντικά στοιχεία συγκεντρώθηκαν, επίσης, με την παρατήρηση και τη μελέτη αρχειακού υλικού.

Στο σημείο αυτό και πριν παρουσιαστούν τα αποτελέσματα της έρευνας θα πρέπει να γίνει αναφορά σε δύο βασικούς περιορισμούς της μελέτης. Πρώτον, αν και συμμετέχει στην έρευνα σημαντικός αριθμός ΣΔΕ από όλες τις περιφέρειες της χώρας, καθώς επίσης και ΣΔΕ με διαφορετικό χρόνο έναρξης της λειτουργίας τους, το δείγμα της έρευνας, παρόλο που είναι αρκετά μεγάλο, δεν επιτρέπει τη γενίκευση των συμπερασμάτων. Δεύτερον, η σύντομη εξέταση της θεωρίας που αφορά στις συμβουλευτικές υπηρεσίες των ΣΔΕ αναδεικνύει έναν μεγάλο αριθμό στοιχείων ή ερωτήσεων που κάλλιστα θα μπορούσαν να αποτελέσουν αντικείμενο διερεύνησης. Η παρούσα μελέτη, όμως, για πρακτικούς κυρίως λόγους εστίασε στα σημαντικότερα από αυτά και όχι σε όλα. Ως εκ τούτου, προτείνεται η μελλοντική διερεύνηση όσων στοιχείων δεν έχουν εξεταστεί αλλά και η περαιτέρω έρευνα όσων έχουν συμπεριληφθεί στην παρούσα μελέτη.

5. Αποτελέσματα της έρευνας

5.1. Αποτελέσματα ποσοτικής έρευνας

Πίνακας 1: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για καθεμία βοήθεια που προσφέρουν οι συμβουλευτικές υπηρεσίες των ΣΔΕ, ανάλογα με την ομάδα στην οποία ανήκουν οι ερωτώμενοι. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών

Οι συμβουλευτικές υπηρεσίες του ΣΔΕ βοηθούν να:	Σύμβουλοι		Εκπαιδευτικοί		Εκπαιδευόμενοι		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας*			
	ΔΕΙΚΤΕΣ						F	χ^2	df	p
	\bar{X}	s	\bar{X}	s	\bar{X}	s				
Επισκεφτόμε χώρους εργασίας	3,77	0,869	3,77	0,896	3,72	1,205	-	0,365	2	.833
Ενημερωθούμε για τις υπηρεσίες, που μπορούν να βοηθήσουν στην εύρεση εργασίας	4,50	0,512	4,11	0,827	4,24	0,899	-	8,189	2	.017
Πιστέψω στις δυνατότητές μου	4,32	0,646	4,45	0,637	4,38	0,806	-	0,907	2	.635
Ενημερωθούμε για τη δυνατότητα συνέχισης των σπουδών	4,73	0,456	4,48	0,664	4,32	0,836	-	8,879	2	.012
Ολοκληρώσω επιτυχώς τη δεύτερη ευκαιρία	4,52	0,511	4,43	0,753	4,50	0,805	0,710	-	2/1016	.492
Ξεπεράσω εμπόδια που δυσκολεύουν τη φοίτησή μου	4,61	0,583	4,33	0,742	4,27	0,926	-	2,833	2	.243
Ενημερωθούμε σχετικά με επαγγέλματα	4,68	0,477	4,34	0,709	4,32	0,925	-	4,263	2	.119
Διεκδύω τη συμμετοχή μου σε κοινωνικά ζητήματα	4,52	0,511	4,37	0,678	4,21	0,925	-	3,076	2	.215
Προσαρμόστώ στο περιβάλλον του σχολείου	4,48	0,665	4,35	0,713	4,34	0,917	-	1,376	2	.503
Ξεπεράσω τις δυσκολίες που συναντώ στα μαθήματα	4,22	0,795	4,16	0,847	4,28	0,912	1,461	-	2/996	.233
Πάρω σποράσεις που ισάως αλλάζουν ακόμη και τη ζωή μου	4,30	0,703	4,05	0,793	4,27	0,953	-	17,860	2	.000

* Στις περιπτώσεις, όπου το τεστ ομοιογένειας των διασπορών έδωσε $p < .05$, εφαρμόστηκε αντί του παραμετρικού κριτηρίου One Way ANOVA το μη παραμετρικό κριτήριο των Kruskal-Wallis.

Στον πίνακα I παρουσιάζονται αναλυτικά τα στοιχεία αναφορικά με τον βαθμό στον οποίο οι συμβουλευτικές υπηρεσίες των ΣΔΕ βοηθούν τους εκπαιδευόμενους, ανάλογα με την ομάδα στην οποία ανήκουν οι ερωτώμενοι (σύμβουλοι, εκπαιδευτικοί και εκπαιδευόμενοι). Με βάση τα στοιχεία του πίνακα προκύπτουν οι παρακάτω διαπιστώσεις:

Πρώτον, από τα περιγραφικά στοιχεία διαπιστώνεται ότι όλες οι ομάδες ερωτώμενων θεωρούν, παρά τις επιμέρους διαφοροποιήσεις τους, από αρκετά επαρκή ως απόλυτα επαρκή τη βοήθεια που προσφέρουν οι συμβουλευτικές υπηρεσίες στους εκπαιδευόμενους. Οι τιμές του μέσου όρου ($\mu.o$) για κάθε μία από τις έντεκα υπό εξέταση ερωτήσεις κυμαίνονται: α) για τους συμβούλους μεταξύ 3,77 και 4,73, β) για τους εκπαιδευτικούς μεταξύ 3,77 και 4,48, και γ) για τους εκπαιδευόμενους μεταξύ 3,72 έως 4,50. Οι τιμές της τυπικής απόκλισης για τους συμβούλους κυμαίνονται μεταξύ 0,46 και 0,87, για τους εκπαιδευτικούς μεταξύ 0,64 και 0,9 και για τους εκπαιδευόμενους μεταξύ 0,81 και 1,21. Ας σημειωθεί ότι οι τιμές της τυπικής απόκλισης είναι μεγαλύτερη για τους εκπαιδευόμενους, γεγονός που υποδηλώνει μεγαλύτερη διασπορά των απαντήσεων τους στις διάφορες κατηγορίες απάντησης.

Δεύτερον, στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων εμφανίζονται σε τρεις από τις έντεκα ερωτήσεις. Πιο συγκεκριμένα, στατιστικά σημαντική διαφορά υπάρχει στην ερώτηση που αφορά στην ενημέρωση των εκπαιδευόμενων για τις υπηρεσίες που μπορούν να βοηθήσουν στην εύρεση εργασίας ($\chi^2(2)=8,189, p=.017$). Από τα περιγραφικά στοιχεία διαπιστώνεται ότι οι σύμβουλοι θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό ($\mu.o=4,50$) πως οι συμβουλευτικές υπηρεσίες βοηθούν τους εκπαιδευόμενους σε σχέση με την αντίστοιχη τοποθέτηση των εκπαιδευομένων ($\mu.o=4,24$) και ιδιαίτερος των εκπαιδευτικών ($\mu.o=4,11$).

Η δεύτερη στατιστικά σημαντική διαφορά εμφανίζεται στην ερώτηση που αφορά στην ενημέρωση που παρέχουν οι συμβουλευτικές υπηρεσίες αναφορικά με τη δυνατότητα συνέχισης των σπουδών ($\chi^2(2)=8,879, p=.012$). Με βάση τα περιγραφικά στοιχεία προκύπτει ότι οι σύμβουλοι ($\mu.o=4,73$) εκτιμούν σε μεγαλύτερο βαθμό από τους εκπαιδευτικούς ($\mu.o=4,48$) και ιδιαίτερα τους εκπαιδευόμενους ($\mu.o=4,32$) πως οι συμβουλευτικές υπηρεσίες βοηθούν στην ενημέρωση αναφορικά με τη συνέχιση των σπουδών.

Η τρίτη στατιστικά σημαντική διαφορά παρουσιάζεται στην ερώτηση που αφορά στη λήψη αποφάσεων ($\chi^2(2)=17,860, p=.000$). Οι εκπαιδευτικοί ($\mu.o=4,05$) θεωρούν πως η συνεισφορά των συμβουλευτικών υπηρεσιών στη λήψη αποφάσεων είναι μικρότερη από την αντίστοιχη πεποίθηση που εκφράζουν οι εκπαιδευόμενοι ($\mu.o=4,27$) και κυρίως οι σύμβουλοι ($\mu.o=4,30$).

5.2. Αποτελέσματα ποιοτικής έρευνας

Αναφορικά με τη συμβουλευτική σταδιοδρομίας οι εκπαιδευόμενοι δηλώνουν ότι αποκτούν πολύτιμες γνώσεις και πληροφόρηση, που φαίνεται ότι ενισχύουν σημαντικά τη λήψη αποφάσεων καθώς και τη βελτίωση των στρατηγικών εύρεσης εργασίας (π.χ. σύνταξη βιογραφικού σημειώματος, συμπλήρωση αιτήσεων, αναζήτηση εργασίας στο διαδίκτυο, ΟΑΕΔ, πληροφόρηση για προκηρύξεις). Ένας εκπαιδευόμενος αναφέρει τα εξής: *«Εγώ δεν ήξερα καν πως γίνεται η αίτηση...δεν μπορούσα να καταλάβω τι γινότανε, γιατί σε δίνουν ένα πάκο χαρτιά και σε λεν συμπλήρωσε. Τι να συμπληρώσω; Άμα δεν ξέρεις τίποτα. Εδώ έχουμε μάθει»*. Οι γνώσεις και η πληροφόρηση που οι εκπαιδευόμενοι δέχονται χαρακτηρίζονται πολύ συχνά πολύτιμες ιδιαίτερα για όσους είναι άνεργοι. Ένας εκπαιδευόμενος αναφέρει για τη σύμβουλο σταδιοδρομίας ότι *«αυτά που λέει είναι πάρα...πολύ σωστά πράγματα. Δηλαδή, πράγματα που μπορούν να βοηθήσουν ένα άνεργο να μπορέσει να βρει δουλειά»*.

Η συμβουλευτική σταδιοδρομίας, όμως, δεν περιορίζεται στα παραπάνω. Πολύ συχνά λειτουργεί και ως διαμεσολαβητής που ενημερώνει τους εκπαιδευόμενους για εργασιακά και κοινωνικά δικαιώματα, για θέσεις εργασίας και άλλα συναφή. Ενδεικτική είναι η τοποθέτηση μιας εκπαιδευόμενης:

«πιο χρήσιμη για εμένα είναι η σύμβουλος σταδιοδρομίας γιατί εδώ μέσα υπάρχουν πάρα πολλοί άνεργοι και τους βοηθάει...οτιδήποτε αίτηση και αν βγει. Οτιδήποτε και αν ακούσει. Οτιδήποτε επίδομα ακούσει που δίνεται για τα πάντα, θα ρθει να μας πει...θα βγάλει χαρτιά...αυτό είναι για το πετρέλαιο. Αυτό είναι για το επίδομα των παιδιών...παίρνουνε στο...παίρνουνε στη... παίρνουνε στο δήμο...θα μας κατατοπίσει. Ήδη εγώ έχω κάνει δυο αιτήσεις μόνο από τη σύμβουλο σταδιοδρομίας...η ενημέρωση είναι μεγάλη υπόθεση».

Αντίστοιχη θέση εκφράζεται και από έναν εκπαιδευόμενο ο οποίος δηλώνει ότι *«μόνο, έξω κάποιο πίνακα⁷ που έχει, για θέσεις εργασίας, για προκηρύξεις, για συμβάσεις, για χίλια δυο πράγματα, η κοπέλα ψάχνει, βρίσκει, ενημερώνει και τα βγάζει πάνω στον πίνακα...κάνει μεγάλη προσπάθεια για να βρει δουλειές»*. Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω φαίνεται πως η συμβουλευτική σταδιοδρομίας εκπαιδεύει τους εκπαιδευόμενους όσον αφορά σε τεχνικές αναζήτησης εργασίας. Τους ενημερώνει για φορείς που μπορούν να βοηθήσουν, τους δικτυώνει, τους φέρνει σε επαφή, την εργασία, όμως, οι εκπαιδευόμενοι θα πρέπει να την βρουν μόνοι τους.

Η συμβουλευτική σταδιοδρομίας επενδύει στην αναζήτηση ευκαιριών εργασίας ή/και απασχόλησης και δεν έχει ως άμεσο στόχο την εύρεση εργασίας. Η σύμβουλος σταδιοδρομίας αναφέρει χαρακτηριστικά ότι *«υπάρχει...η εντύπωση ότι εδώ είναι γραφείο εύρεσης εργασίας, ότι θα ρθουν για να τους βρει ο σύμβουλος σταδιοδρομίας δουλειά και έρχονται πολύ συχνά και λένε που θα βρω δουλειά, βρες μου δουλειά...»*

δεν είναι γραφείο εύρεσης εργασίας...θα ήθελαν να είναι». Η παρανόηση αυτή είναι συχνή, ιδιαίτερα κατά την έναρξη του προγράμματος.

Η συμβουλευτική σταδιοδρομίας, όμως, ενημερώνει, ενθαρρύνει, υποστηρίζει και ενδεχομένως τροποποιεί τις προσδοκίες των εκπαιδευόμενων και όσον αφορά στις δυνατότητες συνέχισης των σπουδών. Οι επισκέψεις σε ιδρύματα μεταϋποχρεωτικής εκπαίδευσης, η οργάνωση ενημερωτικών ή τιμητικών εκδηλώσεων, όπου απόφοιτοι αφηγούνται τις προσωπικές διαδρομές τους στην εκπαίδευση και άλλες αντίστοιχου περιεχομένου δραστηριότητες συμβάλλουν στην επανασύνδεση με την εκπαίδευση. Χαρακτηριστική είναι η τοποθέτηση μιας εκπαιδευόμενης: Η «σταδιοδρομία με βοήθησε πάρα πολύ να σκεφτώ διαφορετικά το σχολείο...να αρχίσω να βλέπω διαφορετικά το σχολείο και να θέλω να συνεχίσω». Οι εκπαιδευόμενοι αντιλαμβάνονται ότι υπάρχουν νέες προοπτικές, ότι καθίσταται εφικτή η αξιοποίησή τους που μπορεί να οδηγήσει ακόμη και σε είσοδο στο πανεπιστήμιο. Η επανασύνδεση με την εκπαίδευση αποτελεί ιδιαίτερα λεπτή διεργασία. Συνεπικουρείται, βέβαια, από το γενικότερο κλίμα των ΣΔΕ, αλλά φαίνεται ότι συνδέεται στενά και με την προώθηση της αυτογνωσίας των εκπαιδευόμενων, την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και την τροποποίηση των προσδοκιών τους αναφορικά με τη συνέχιση των σπουδών στη μεταϋποχρεωτική εκπαίδευση.

Όσον αφορά στη σύμβουλο ψυχολόγο, πέρα από γνώσεις που αφορούν στο σχετικό επιστημονικό πεδίο, χρήσιμη είναι η βοήθεια που προσφέρει σε ατομικό επίπεδο. Αρκετοί εκπαιδευόμενοι προστρέχουν⁸ στη συνδρομή της προκειμένου να αντιμετωπίσουν ποικίλα προσωπικά και οικογενειακά ζητήματα που άλλοτε άμεσα και άλλοτε έμμεσα συνδέονται με τη φοίτηση. Ενδεικτική είναι η τοποθέτηση μιας εκπαιδευόμενης, η οποία δηλώνει ότι «*συζήτησα με την ψυχολόγο που έχουμε στο σχολείο...για διάφορα θέματα και οικογενειακά και με τα παιδιά...και μου έδωσε να καταλάβω...πως μπορώ να αντιμετωπίσω την κατάσταση. Και σε κάποιο πρόβλημα που είχα οικογενειακό, με βοήθησε πάρα πολύ*». Μια άλλη εκπαιδευόμενη, αιτιολογώντας τη χρησιμότητα της συμβούλου ψυχολόγου αναφέρει: «*είναι πολύ χρήσιμη γιατί... μπορείς να συζητήσεις πράγματα που έχεις και από το σπίτι σου και από τη δουλειά σου, που θέλεις σε κάποιον άνθρωπο να μιλήσεις. Να σου λύσει κάποιο πρόβλημα*». Ενώ μια τρίτη εκπαιδευόμενη δηλώνει ότι «*ανοίγω την καρδιά μου*» στην ψυχολόγο, θέλοντας εμφατικά να τονίσει τη συχνή και ουσιαστική επικοινωνία που έχει μαζί της.

Η σύμβουλος ψυχολόγος βοηθά, επίσης, κάποιους εκπαιδευόμενους στο συγχρωτισμό τους τόσο με άλλους εκπαιδευόμενους όσο και με εκπαιδευτικούς και ιδιαίτερα όταν η συμπεριφορά τους δε συνάδει με τις απαιτήσεις ενός προγράμματος εκπαίδευσης ενηλίκων. Πολύ συχνά, μάλιστα, συνεργάζεται με τον σύλλογο διδασκόντων στην αντιμετώπιση παραβατικών ή άλλων συμπεριφορών που αποτελούν τροχοπέδη

στη μαθησιακή πορεία των εκπαιδευόμενων. Η αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών, όμως, σε ελάχιστες περιπτώσεις καθίσταται εφικτή στον χώρο του ΣΔΕ. Η σύμβουλος ψυχολόγος σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς αναλαμβάνει τη δρομολόγηση των κατάλληλων ενεργειών προκειμένου να παραπτεμφθούν οι εκπαιδευόμενοι σε φορείς παρέμβασης και υποστήριξης.

Οι εκπαιδευόμενοι χαρακτηρίζουν συχνά τις εν λόγω υπηρεσίες χρήσιμες και απαραίτητες. Η εβδομαδιαία συνδιάλλαξη συμβούλων και εκπαιδευόμενων μέσα στην τάξη φαίνεται ότι είναι καθοριστική, καθώς προσφέρουν γνώσεις, ενδυνάμωση, αυτογνωσία και ενημέρωση που ουσιαστικά ανοίγουν τον δρόμο στην ατομική συμβουλευτική. Ένας εκπαιδευόμενος δηλώνει ότι τον *«εντυπωσίασαν τα μαθήματα πάρα πολύ»*, ένας άλλος ότι έμαθε πολλά πράγματα, που δεν ήξερε, ενώ ένας τρίτος δηλώνει: *«Με βοηθάνε, ναι, αλλά είναι λίγες οι ώρες. Με μία ώρα την εβδομάδα...θα προτιμούσα να...προσθέσουν ώρες σε αυτούς τους καθηγητές...μπορούμε ότι ώρα θέλουμε να τους επισκεφτούμε, αλλά όταν είναι μέσα στην τάξη και το κάνουμε σαν μάθημα, βοηθάει»*. Αναμφίβολα, η είσοδος των συμβούλων στην τάξη έχει βελτιώσει σε σημαντικό βαθμό την επικοινωνία και τη συνεργασία με τους εκπαιδευόμενους. Οι σύμβουλοι, όμως, επισημαίνουν ότι πέρα από τα θετικά στοιχεία υπάρχουν και αρνητικά. Η σύμβουλος σταδιοδρομίας δεν αποκλείει το ενδεχόμενο κάποιοι εκπαιδευόμενοι να θεωρήσουν ότι η ίδια παρέχει αποκλειστικά και μόνο εκπαιδευτικό έργο και όχι συμβουλευτικό, γεγονός που πιθανά να οδηγήσει σε ακούσια αποδυνάμωση του συμβουλευτικού και προικοδότηση του εκπαιδευτικού ρόλου της.

Τέλος, η παροχή των συμβουλευτικών υπηρεσιών φαίνεται ότι είναι άμεσα συνυφασμένη και με το εργασιακό καθεστώς βάσει του οποίου εργάζονται οι σύμβουλοι. Η σύμβουλος σταδιοδρομίας εκτιμά ότι για να είναι αποτελεσματική στο έργο της είναι απαραίτητη η γενικότερη πληροφόρηση των εκπαιδευόμενων αναφορικά με την προώθηση της απασχόλησης, γεγονός που υποδηλώνει συχνές επαφές με φορείς, επιχειρήσεις και πρόσωπα, με διαρκή αναζήτηση στο διαδίκτυο και αλλού. Ενδεικτικά αναφέρει ότι *«η δουλειά της δεν περιορίζεται μόνο στην τάξη και ούτε μόνο στη συμβουλευτική...δε νοείται σύμβουλος σταδιοδρομίας αμπαρωμένος σε ένα σχολείο. Κάνω μόνο το μάθημά μου...κάνω τη συμβουλευτική. Τελείωσε. Δε γίνεται. Δεν μπορεί να δουλέψει ένας σύμβουλος σταδιοδρομίας...αποκομμένος»*. Αυτό που ουσιαστικά υπονοεί η σύμβουλος σταδιοδρομίας είναι πως η αποτελεσματική υλοποίηση του έργου της προϋποθέτει την πλήρη διαθεσιμότητα και δέσμευσή της. Όταν όμως αμείβεται με βάση τις ώρες που βρίσκεται στο σχολείο (ωρομισθία), τότε είτε θα ασκήσει το έργο της αποτελεσματικά βασιζόμενη μόνο στη φιλοτιμία της είτε θα κάνει εκπτώσεις στο έργο της, καθώς ένα μεγάλο μέρος του εργάσιμου χρόνου είναι μη αμειβόμενο.

6. Συμπεράσματα

Πριν προχωρήσουμε στην παρουσίαση των συμπερασμάτων, και προκειμένου να διευκολυνθεί η ανάγνωσή τους, το έργο των συμβουλευτικών υπηρεσιών διακρίνεται σε εκπαιδευτικό, προσωπικό, κοινωνικό και εργασιακό επίπεδο. Με βάση, λοιπόν, τα ποσοτικά και ποιοτικά ευρήματα της μελέτης προκύπτει ότι:

- Σε εκπαιδευτικό επίπεδο φαίνεται ότι οι συμβουλευτικές υπηρεσίες βοηθούν επαρκώς τους περισσότερους εκπαιδευόμενους στην προσαρμογή τους στο σχολικό περιβάλλον και την επιτυχή ολοκλήρωση της δεύτερης ευκαιρίας. Η βοήθεια που λαμβάνουν οι εκπαιδευόμενοι προέρχεται από: α) την υποστήριξη που τους παρέχεται αναφορικά με την αντιμετώπιση ποικίλων προβλημάτων που δυσχεραίνουν τη φοίτηση, και β) την ενημέρωση αναφορικά με τη συνέχιση των σπουδών. Νέες προσδοκίες καλλιεργούνται καθώς για αρκετούς εκπαιδευόμενους ο αμέσως επόμενος εκπαιδευτικός στόχος τους είναι η φοίτηση σε ιδρύματα μετα-υποχρεωτικής εκπαίδευσης (Καραγεωργίου, 2008).
- Σε προσωπικό επίπεδο, οι συμβουλευτικές υπηρεσίες φαίνεται ότι βοηθούν επαρκώς τους εκπαιδευόμενους στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και τη λήψη αποφάσεων (Τσέργας, 2007).
- Σε κοινωνικό, σημαντική είναι η συμβολή τους αφενός στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και αφετέρου στην αξιοσημείωτη άμβλυνση των συνεπειών που οφείλονται σε κοινωνικές ανισότητες.
- Σε εργασιακό επίπεδο, επαρκής θεωρείται η ενημέρωση των εκπαιδευομένων αναφορικά με επαγγέλματα, τις υπηρεσίες ή τους φορείς εύρεσης εργασίας και τις τεχνικές αναζήτησης εργασίας (Αλογδιανάκη, 2004). Φαίνεται, όμως, πως κάποιιοι από αυτούς προσδοκούν ακόμη περισσότερα από το πρόγραμμα κυρίως όσον αφορά στην άμεση σύνδεσή τους με τον κόσμο της εργασίας.

Τρία σημεία τα οποία ενδεχομένως χρήζουν περισσότερης προσοχής είναι τα εξής:

1. Αν και η αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών αποτιμάται ως επαρκής από όλους τους εμπλεκόμενους, φαίνεται ότι εμφανίζονται κάποια προβλήματα. Ακόμα και αν εντοπιστούν έγκαιρα οι μαθησιακές δυσκολίες, η παραπομπή των εκπαιδευομένων στις κατάλληλες υπηρεσίες είναι χρονοβόρα με ότι αυτό συνεπάγεται για τη μάθησή τους. Δεν αποκλείεται, μάλιστα και το ενδεχόμενο κάποιες υποστηρικτικές υπηρεσίες να μην αποδεχτούν τα σχετικά αιτήματα, όταν η ηλικία των εκπαιδευομένων είναι πάνω από κάποια όρια (π.χ. >22 ετών).
2. Αν και όπως έχει ήδη ειπωθεί τα ΣΔΕ δεν είναι γραφεία εύρεσης εργασίας, φαίνεται ότι ένα σημαντικό τμήμα εκπαιδευομένων προσδοκά άμεση σύνδεση των σχολείων με τους χώρους εργασίας. Βέβαια, στο σημείο αυτό τίθεται το ερώτημα κατά πόσο

πράγματι εντάσσεται στις κεντρικές προτεραιότητες του προγράμματος ή άμεση σύνδεση των ΣΔΕ με τους χώρους εργασίας.

3. Η εργασιακή σχέση που συνάπτεται μεταξύ Γενικής Γραμματείας Δια Βίου Μάθησης και Νέας Γενιάς και συμβούλων ενδέχεται σε κάποιες περιπτώσεις να λειτουργήσει ανασταλτικά, επηρεάζοντας πιθανά την εφαρμογή των συμβουλευτικών υπηρεσιών. Αν και το εν λόγω ζήτημα άπτεται της εκπαιδευτικής και οικονομικής πολιτικής είναι προφανές πως δημιουργεί άλλοτε σημαντικά και άλλοτε λιγότερο σημαντικά προβλήματα στην εφαρμογή των εν λόγω υπηρεσιών.

Συνοψίζοντας, οι συμβουλευτικές υπηρεσίες προσφέρουν υποστήριξη σε ψυχολογικό επίπεδο. Παρέχουν εκπαίδευση και ενημέρωση. Παράλληλα, διευκολύνουν την πρόσβαση των εκπαιδευόμενων κατά κύριο λόγο σε φορείς, υπηρεσίες και αγαθά κοινωνικής πρόνοιας ή προστασίας, καθιστώντας τους κοινωνούς ή/και αποδέκτες του κοινωνικού κράτους. Αξιοσημείωτη είναι, επίσης, και η προσπάθειά τους να συνδέσουν τους εκπαιδευόμενους με τις ευκαιρίες που προσφέρονται στην ιδιωτική σφαίρα. Με άλλα λόγια, οι συμβουλευτικές υπηρεσίες επιχειρούν τη διεύρυνση της συμμετοχής και της ενσωμάτωσης μιας ομάδας πολιτών, που πιθανά βρίσκεται ή αντιμετωπίζει τον κίνδυνο του κοινωνικού αποκλεισμού στο κοινωνικό, πολιτικό, πολιτιστικό και οικονομικό γίγνεσθαι.

Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω οδηγούμαστε στο εξής γενικό συμπέρασμα: φαίνεται ότι υπάρχει συνέπεια και μάλιστα σε σημαντικό βαθμό μεταξύ «προσδοκώμενης» και «υφιστάμενης» εφαρμογής των συμβουλευτικών υπηρεσιών. Οι συμβουλευτικές υπηρεσίες φαίνεται, λοιπόν, ότι εφαρμόζονται με επάρκεια, παρά τις αδυναμίες ή/και τα προβλήματα που εμφανίζονται στην πράξη. Αυτό πρακτικά υποδηλώνει ότι υπάρχουν περιθώρια βελτίωσης και οι εμπλεκόμενοι θα πρέπει να επενδύσουν προς αυτήν την κατεύθυνση.

Σημειώσεις

1. Τα κριτήρια αξιολόγησης προέρχονται, επίσης, από τους συμμετέχοντες, τις ανάγκες του φορέα υλοποίησης, τη βιβλιογραφία, τη θεωρία τόσο της αξιολόγησης όσο και του προγράμματος, την εξέταση συναφών ερευνών, τους άλλους αξιολογητές και από ειδικούς τους προγράμματος.
2. Η συμβουλευτική σε ομαδικό επίπεδο καθίσταται εφικτή σε εκπαιδευτικούς χώρους, καθώς πολύ συχνά τα υπό διαπραγμάτευση αντικείμενα είναι κοινά και η υλοποίησή τους είναι δυνατή στο πλαίσιο ομαδικών δραστηριοτήτων (π.χ. αναζήτηση πληροφοριών). Σε ατομικό επίπεδο, η συμβουλευτική εστιάζει στις ανάγκες, τις δυσκολίες και τα προβλήματα των ατόμων, λαμβάνει υπόψη της τα προσωπικά χαρακτηριστικά, δίνει τη δυνατότητα στους συμβουλευόμενους να εκφράσουν τις σκέψεις τους και τα μελλοντικά σχέδιά τους, ανιχνεύει, αξιολογεί και πληροφορεί τα άτομα αναφορικά με τις ικανότητες και τις δεξιότητές τους και παρέχει εξειδικευμένες πληροφορίες (Μαλικιώση-Λοϊζου, 2002, Καραγεωργίου, 2008).

3. Οι επαγγελματικές, εκπαιδευτικές και άλλες επιλογές των δικαιούχων που αναμφίβολα καθορίζουν την προσωπική και κοινωνική ζωή τους συνδέονται άμεσα με παράγοντες, όπως η προσωπικότητα, η αυτοαντίληψη, η φυλετική και πολιτισμική ταυτότητα (Cogey, 2004, Σταλίκας και άλλοι, 2007), τα βιώματα, οι ικανότητες, τα ενδιαφέροντα και οι φιλοδοξίες (Μαλικιώση-Λοίζου, 2002).
4. Σύμφωνα με Υπουργική Απόφαση (2008) το έργο του συμβούλου σταδιοδρομίας επικεντρώνεται στα παρακάτω: α) διδάσκει μια (1) ώρα εβδομαδιαίως σε κάθε τμήμα, β) παρέχει ατομική και ομαδική συμβουλευτική με στόχο τη διευκόλυνση και υποστήριξη των εκπαιδευομένων για την είσοδο ή επανατοποθέτηση στην αγορά εργασίας, γ) αναζητά πηγές πληροφόρησης, συλλέγει, οργανώνει και παρέχει πληροφοριακό υλικό ικανό να καλύψει τις ανάγκες-αιτήματα των εκπαιδευομένων, δ) επικοινωνεί με άλλους φορείς-υπηρεσίες εξειδικευμένες σε θέματα σχετικά με την αγορά εργασίας, εκπαιδευτικούς φορείς, φορείς κατάρτισης και παραπέμπει τους εκπαιδευομένους στις κατάλληλες υπηρεσίες, ε) δημιουργεί αρχείο εκπαιδευομένων και οργανώνει σύστημα παρακολούθησης της εξέλιξής τους, στ) μεριμνά για την πρακτική άσκηση των ανέργων εκπαιδευομένων που επιθυμούν να ενταχθούν στην αγορά εργασίας.
Το έργο του συμβούλου ψυχολόγου εστιάζεται στα εξής: α) συμμετέχει μια (1) ώρα εβδομαδιαίως σε κάθε τμήμα, β) παρέχει ατομική και ομαδική συμβουλευτική με στόχο τη διευκόλυνση και υποστήριξη των εκπαιδευομένων, γ) παρεμβαίνει υποστηρικτικά σε πρόσωπα ή ομάδες που δυσκολεύονται να λειτουργήσουν στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο, δ) συνεργάζεται, ενημερώνει και στηρίζει τους εκπαιδευτικούς για την αντιμετώπιση προβλημάτων που ανακύπτουν.
5. Αρχικά υπήρχε η πρόθεση για την ίδρυση εντός ΣΔΕ «Γραφείου Συμβουλευτικής για τη Σταδιοδρομία». Για περισσότερες πληροφορίες βλ. Κρίβας & Καγκαλίδου (2003).
6. Έχουν εξαιρεθεί τα ΣΔΕ που λειτουργούν σε φυλακές.
7. Ο πίνακας ανακοινώσεων της συμβούλου σταδιοδρομίας περιείχε έγγραφα σχετικά με συμβάσεις εργασίας, με προκηρύξεις θέσεων εργασίας σε δημόσιους φορείς και ιδιωτικές εταιρείες, επιδόματα, πρωτοβουλίες ΟΑΕΔ, ανακοινώσεις δημόσιων οργανισμών και άλλα συναφή.
8. Ένα μη επιδιωκόμενο αποτέλεσμα που προκύπτει από τη συνεργασία των εκπαιδευομένων με τη συμβούλο ψυχολόγο αφορά στον περιορισμό των στερεοτύπων αναφορικά με την επιστήμη και το επάγγελμα του ψυχολόγου.

Βιβλιογραφία

- Αγγελόπουλος Α. & Κατσάνη Γ. (2004) Προς ένα κοινοτικό μοντέλο για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: ψυχοκοινωνικές υπηρεσίες και συμμετοχική έρευνα δράσης. Στο Βεκρής, Λ. & Χοντολίδου, Ε. (Επιμ.), *1^ο Πανελλήνιο συνέδριο σχολείων δεύτερης ευκαιρίας*. Αθήνα: ΠΤΕΕ, 343-353.
- Alkin, M. & Christie, C. (2004). An evaluation theory tree. In, Alkin, M (Eds), *Evaluation roots: Tracing theorists' views and influences*. London, Sage, 12-66.
- Αλογδιανάκη, Μ. (2004) Ο θεσμός της συμβουλευτικής για τη σταδιοδρομία στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας Ηρακλείου-Τυλίσου: εμπειρίες, προβληματισμοί, συμπεράσματα & προτάσεις μετά από δύο χρόνια εφαρμογής του θεσμού. Στο,

- Βεκρής, Λ & Χοντολίδου, Ε. (Επιμ.), *1^ο Πανελλήνιο συνέδριο σχολείων δεύτερης ευκαιρίας*. Αθήνα: ΓΤΕΕ, 355-360.
- Ανδρεαδάκης, Ν. (2006): [Πανεπιστημιακές σημειώσεις]. Πανεπιστήμιο Κρήτης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, χειμερινό εξάμηνο 2005-2006. Ρέθυμνο.
- Ανδρεαδάκης, Ν. & Βάμβουκας, Μ. (2005): *Οδηγός για την εκπόνηση και τη σύνταξη γραπτής ερευνητικής εργασίας: σεμιναριακής, πτυχιακής, διπλωματικής*. Αθήνα: Ατραπός.
- Bassey, M. (1999) *Case study research in educational settings*. Buckingham: Open University press.
- Βαχλιώτη, Ε. (2007) Ο ρόλος του ψυχολόγου στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Στο, Στο Κουτρούμπα, Νικολοπούλου και Χατζηθεοχάρους (Επιμ.), *Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: Μια εναλλακτική προσέγγιση της γνώσης στο πλαίσιο της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας*. Αθήνα: ΓΤΕΕ, 85-96.
- Βεργίδης, Δ. (1995) *Υποεκπαίδευση: Κοινωνικές, Πολιτικές και Πολιτισμικές διαστάσεις*. Αθήνα: Ύψιλον.
- Brown, D., Pryzwansky, W. & Schulte, A. (2006) *Ψυχολογική διαλεκτική συμβουλευτική: εισαγωγή στη θεωρία και στην πράξη*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Chen, H. (1990) *Theory-Driven Evaluation*. London: Sage.
- Clarke, A. (1999) *Evaluation research*. London: Sage.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison K. (2008) *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Courey, G. (2004) *Θεωρία και πρακτική της συμβουλευτικής και της ψυχοθεραπείας*. Αθήνα: Έλλην.
- Cronbach, L. et al. (1985) *Toward Reform of Program Evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1992) *Συμβουλευτική και συμβουλευτική ψυχολογία. Η θεωρία της, η πράξη της, οι εφαρμογές της*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Donaldson, S. (2007) *Program Theory-Driven evaluation Science: Strategies and Applications*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008) *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Καντάς, Α. (2002) Ψυχολογική διάγνωση των επαγγελματικών ενδιαφερόντων, κλίσεων και ικανοτήτων. Στο Κασσωτάκης, Μ. (Επιμ.), *Συμβουλευτική και επαγγελματικός προσανατολισμός: θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Τυπωθήτω, 241-278.

- Καραγεωργίου, Ε. (2008) Το έργο της συμβουλευτικής σταδιοδρομίας στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας της Ευρώπης. Στο, *Μελέτη και προώθηση των αποφοίτων των ΣΔΕ στην αγορά εργασίας. «Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας»*. Γ' φάση-υποέργο 65. Αθήνα: ΓΤΕΕ-ΙΔΕΚΕ, 18-28.
- Καραγεωργίου, Ε. (2008) Διεκδικητικότητα. Στο, *Μελέτη και προώθηση των αποφοίτων των ΣΔΕ στην αγορά εργασίας. «Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας»*. Γ' φάση-υποέργο 65. Αθήνα: ΓΤΕΕ-ΙΔΕΚΕ, 85-111.
- Κασσωτάκης, Μ. (2002) Συμβουλευτική και επαγγελματικός προσανατολισμός: Εννοιολογικές διασαφίσεις, σκοποί και στόχοι. Στο Κασσωτάκης, Μ. (Επιμ.), *Συμβουλευτική και επαγγελματικός προσανατολισμός: θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Τυπωθήτω, 43-60.
- Κασσωτάκης, Μ. (2002) Οι πολιτικές διαστάσεις του θεσμού του Σχολικού Επαγγελματικού προσανατολισμού. Στο Κασσωτάκης, Μ. (Επιμ.), *Συμβουλευτική και επαγγελματικός προσανατολισμός: θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Τυπωθήτω, 199-214.
- Κασσωτάκης, Μ. (2002) Η πληροφόρηση για τις σπουδές και τα επαγγέλματα και η μεθοδολογία της. Στο Κασσωτάκης, Μ. (Επιμ.), *Συμβουλευτική και επαγγελματικός προσανατολισμός: θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Τυπωθήτω, 279-314.
- Κασσωτάκης, Μ. & Μάνος, Κ. (2002) Η κατάρτιση και ο ρόλος των Λειτουργών Συμβουλευτικής και Επαγγελματικών Προσανατολισμού. Στο Κασσωτάκης, Μ. (Επιμ.), *Συμβουλευτική και επαγγελματικός προσανατολισμός: θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Τυπωθήτω, 393-412.
- Καψάλης, Α. (1998) *Αξιολόγηση και βαθμολογία στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κρίβας, Σ. (2002) Οι διεθνείς εξελίξεις στο χώρο της εργασίας και τα συστήματα Σχολικού και Επαγγελματικού Προσανατολισμού στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Στο Κασσωτάκης, Μ. (Επιμ.), *Συμβουλευτική και επαγγελματικός προσανατολισμός: θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Τυπωθήτω, 367-392.
- Κρίβας, Σ. & Καγκαλίδου, Ζ. (2003) Η σύνδεση του σχολείου δεύτερης ευκαιρίας με την αγορά εργασίας. Στο Βεκρής, Λ. & Χοντολίδου, Ε., *Προδιαγραφές σπουδών για τα σχολεία δεύτερης ευκαιρίας*. Αθήνα: ΓΤΕΕ, 269-280.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2004) *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μαγγόπουλος, Γ. (2015) *Μοντέλο ολιστικής αξιολόγησης προγραμμάτων*. Θεσσαλονίκη: Φυλάτος

- Μαλικιώση-Λοϊζου, Μ. (2002) Η ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση του Επαγγελματικού Προσανατολισμού και η μεθοδολογία της. Στο Κασσωτάκης, Μ. (Επιμ.), *Συμβουλευτική και επαγγελματικός προσανατολισμός: θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Τυπωθήτω, 215-240.
- Μαρμαρινού, Κ. (2008) Η συμβουλευτική απασχόλησης. Η συμβουλευτική απασχόλησης στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Στο, *Μελέτη και προώθηση των αποφοίτων των ΣΔΕ στην αγορά εργασίας*. «Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας». Γ' φάση-υποέργο 65. Αθήνα: ΓΤΕΕ-ΙΔΕΚΕ, 29-66.
- Mertens, D. (2009) *Έρευνα και αξιολόγηση στην εκπαίδευση και την ψυχολογία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Owen, J. (2007) *Program Evaluation: Forms and Approaches*. New York: The Guilford Press.
- Patton, M. (1990) *Qualitative Evaluation and research Methods*. London: Sage.
- Robson, C. (2000) *Small-scale evaluation. Principles and Practice*. London: Sage.
- Robson, C. (2007) *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: Ένα μέσο για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Sanders, J. (1992) *Evaluating school programs*. California: Corwin Press.
- Scriven, M. (1991) *Evaluation Thesaurus*. California: Sage.
- Shaw, I. (1999) *Qualitative evaluation*. Sage: London.
- Stake, R. (1995) *The art of case study research*. London: Sage.
- Stake, R. (2004) *Standard-Based and Responsive Evaluation*. London: Sage.
- Σταλίκας, Α., Γιωτσίδη, Β. & Μέρτικα Α. (2007) Πολυπολιτισμός και η αποδοχή της διαφορετικότητας: παιδιά της συμβουλευτικής ψυχολογίας. Στο Μαλικιώση-Λοϊζίδου, Μ. (Επιμ.), *Συμβουλευτική ψυχολογία: σύγχρονες προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ατραπός, 25-50.
- Stufflebeam, D. (2001) *Evaluation Models*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Stenhouse, L. (2003) *Εισαγωγή στην έρευνα και την ανάπτυξη του αναλυτικού προγράμματος*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Τσεντσερής, Μ. (2008) Μια δεύτερη σπτική για τους σύμβουλους σταδιοδρομίας στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Στο, *Μελέτη και προώθηση των αποφοίτων των ΣΔΕ στην αγορά εργασίας*. «Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας». Γ' φάση-υποέργο 65. Αθήνα: ΓΤΕΕ-ΙΔΕΚΕ, 67-84.
- Τσέργας, Ν. (2007) Η μετάβαση από το Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας στην αγορά εργασίας. Στο Κουτρούμπα, Κ., Νικολοπούλου, Β. και Χατζηθεοχάρους, Π. (Επιμ.),

Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: Μια εναλλακτική προσέγγιση της γνώσης στο πλαίσιο της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Αθήνα: ΓΓΕΕ, 97-108.

Yin, R. (1994) *Case study research*. London: Sage.

Υπουργική Απόφαση (2008). *Οργάνωση και Λειτουργία των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας & Θρησκευμάτων.

Φακιδόλας, Ν. (2002) Συμβουλευτική-Επαγγελματικός Προσανατολισμός και κοινωνικός αποκλεισμός. Στο Κασσωτάκης, Μ. (Επιμ.), *Συμβουλευτική και επαγγελματικός προσανατολισμός: θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Τυπωθήτω, 603-622.

Φλουρής, Γ. (2000) *Αναλυτικά προγράμματα για μια νέα εποχή στην εκπαίδευση* (7^η έκδ.). Αθήνα: Γρηγόρης.