



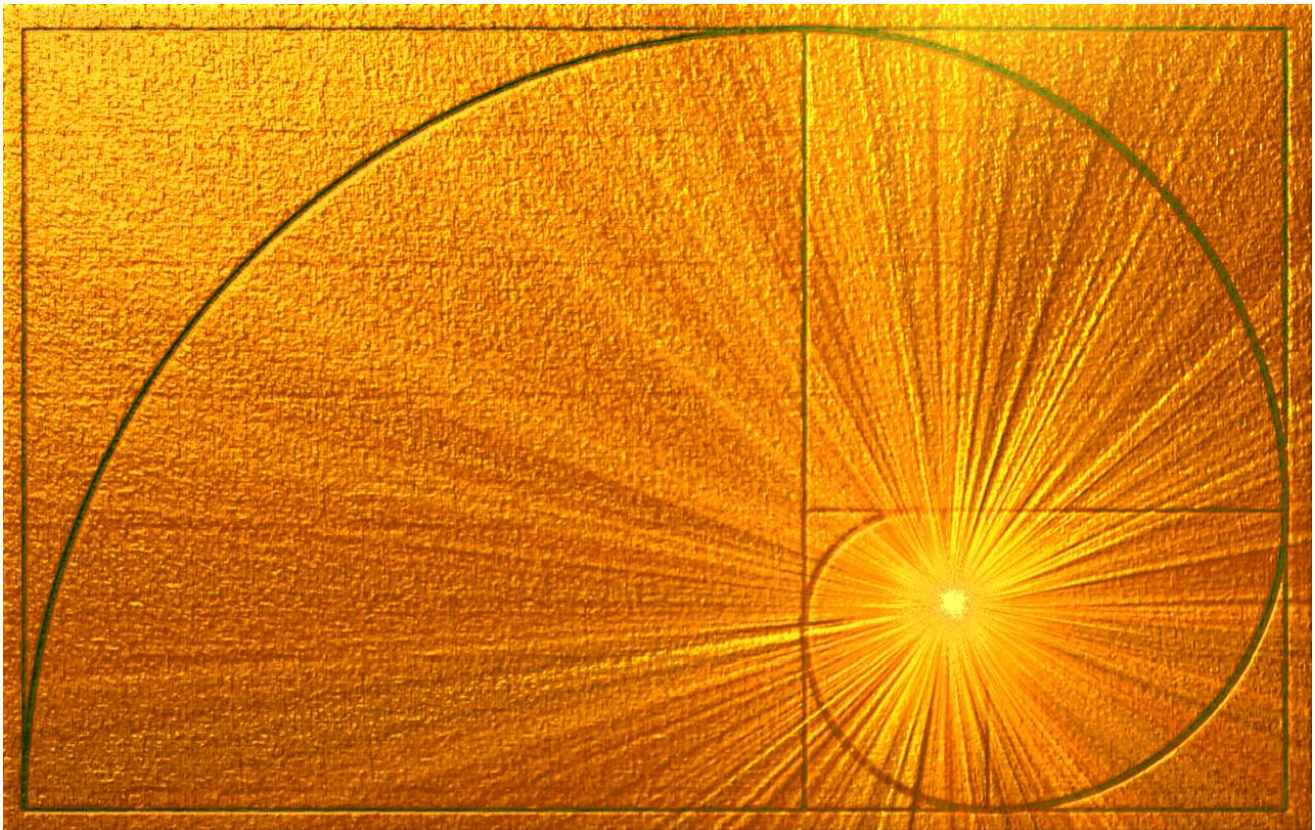
ΕΕΠΕΚ

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΝΩΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ
ΠΡΟΩΘΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑΣ

Vol. 3, Issue 1 (2021)

ISSN: 2654-0002

INTERNATIONAL JOURNAL OF Educational Innovation



Σκοπός – Φιλοσοφία - Πρόσβαση

Σκοπός του INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATIONAL INNOVATION είναι η δημοσίευση ερευνητικών επιστημονικών εργασιών που προωθούν οποιαδήποτε μορφή εκπαιδευτικής καινοτομίας σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες, καθώς επίσης και με κάθε άλλη πτυχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της σχολικής ή ακαδημαϊκής ζωής.

Η γλώσσα υποβολής των εργασιών είναι η ελληνική ή η αγγλική. Όλες οι εργασίες που υποβάλλονται υπόκεινται σε διπλή ανώνυμη κρίση από την επιστημονική επιτροπή του περιοδικού.

Η πρόσβαση στα περιεχόμενα του INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATIONAL INNOVATION είναι ελεύθερη (Open Access journal) από όλους χωρίς καμία οικονομική επιβάρυνση. Συνεπώς, οι χρήστες έχουν τη δυνατότητα να μελετήσουν, να εκτυπώσουν και να μεταφορτώσουν («download») το πλήρες κείμενο οποιασδήποτε δημοσιευμένης εργασίας, χωρίς να παραβιάζονται οι νόμοι περί πνευματικών δικαιωμάτων. Τα πνευματικά δικαιώματα των εργασιών του περιοδικού ανήκουν στους συγγραφείς.

Δεν υπάρχει συγκεκριμένη προθεσμία υποβολής εργασιών. Οι εργασίες μπορούν να υποβάλλονται οποιαδήποτε χρονική στιγμή.

ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Αρχισυντάκτης: Τσιχουρίδης Χαρίλαος, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Διευθυντής Έκδοσης: Κολοκοτρώνης Δημήτριος, Πρόεδρος ΕΕΠΕΚ

Σύμβουλος Έκδοσης: Βαβουγιός Διονύσης, Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Συντακτική Ομάδα

Καρασίμος Ζήσης, Υπεύθ. Πληροφοριακού συστήματος

Κατσάνος Φάνης, Υπεύθ. Καινοτόμων Δράσεων & Προγραμμάτων

Λιάκος Ηλίας, Υπεύθ. ιστοσελίδας

Λιόβας Δημήτριος, ΠατσαλάΠασχαλία, Υπεύθ. Θεμάτων Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Μαγγόπουλος Γεώργιος, Υπεύθ. Θεμάτων Γενικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Οικονόμου Κωνσταντίνος, Υπεύθ. Θεμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων

Παπαδημητρίου Άρτεμις, Υπεύθ. Θεμάτων Προσχολικής Εκπαίδευσης & Επιστημών

Πέτρου Κωνσταντίνος, Υπεύθ. Επιμέλειας έκδοσης

Πετρωτός Νικόλαος, Υπεύθ. Θεμάτων Ειδικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Σταθόπουλος Κωνσταντίνος, Υπεύθ. Πληροφοριακού συστήματος

Τριαντάρη Φωτεινή, Υπεύθ. Επιμέλειας έκδοσης

Χαρταλάμη Μαριέττα, Υπεύθ. Θεμάτων Ειδικής Αγωγής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Μπατσίλα Μαριάνθη, Υπεύθ. Γενικής Αγωγής Θεμάτων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Περιεχόμενα - Contents

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ – EDITORIAL	5
Κοινότητες Πρακτικής: Ο ρόλος τους στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και στη βελτίωση του σχολικού οργανισμού. Απόψεις εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.....	7
Πράττου Αρετή	7
Γραμματισμός και ταυτότητες εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών μέσα από τα Προγράμματα Σπουδών του 2003 στη Γλωσσική διδασκαλία	19
Σφακιανάκη Άννα	19
Το πλαίσιο ανάπτυξης της αναγνώριση της προηγούμενης γνώσης: Έρευνα πεδίου στην Δυτική Μακεδονία.....	28
Μπούτσκου Λεμονιά	28
The effect of 3D Printing technology on primary school students' content knowledge, anxiety and interest toward science.....	38
Pantazis Spyros	38
Stylos Georgios	38
Kotsis T. Konstantinos.....	38
Georgopoulos Konstantinos	38
Εκπαίδευση Ενηλίκων και Τελωνιακοί Υπάλληλοι της Ανεξάρτητης Αρχής Δημοσίων Εσόδων: Εμπειρική Μελέτη	51
Χανιώτου Μαρία	51
Μαγγόπουλος Γιώργος.....	51
Παράγοντες εργασιακής ικανοποίησης: η περίπτωση του πρώην ΤΕΙ Δυτικής Ελλάδας.....	63
Καρανικόλα Ζωή.....	63
Κουτσοπούλου Χριστίνα.....	63
Παναγιωτόπουλος Γεώργιος	63
Διερεύνηση της διασύνδεσης εργασίας-οικογένειας σε συνάρτηση με τα δημογραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών	73
Μπακίρτσης Χρήστος	73
Η εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης από την οπτική γωνία των καταρτιζόμενων	85
Αποστόλου Νικόλαος	85
Evaluation of European educational systems with the method of the Analytic Hierarchy Process (AHP): Promotion of good practices for the Greek educational system	95
Triantafyllou Kostas	95
Combining Universal Design for Learning and Total Quality in Education for the promotion of inclusion in a Greek primary class	107
Bakirtzi Ioanna	107

Τα κίνητρα και τα εμπόδια των εργαζομένων στην Τράπεζα Πειραιώς στην Περιφέρεια Πελοποννήσου κατά τη συμμετοχή τους σε ενδοεπιχειρησιακή επιμόρφωση	117
Παναγιωτόπουλος Γεώργιος	117
Κυριακούλη Κωνσταντίνα	117
Το ενδιαφέρον ως προγνωστικός δείκτης της κατανόησης της ακρόασης ψηφιακών ιστοριών από παιδιά προσχολικής ηλικίας	126
Γκαντιά Ελένη	126
Ντίνας Κωνσταντίνος.....	126
Σχολική συμπληρωματική Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση της τοπικής ιστορίας στο Δημοτικό Σχολείο.....	139
Χατζηλέλεκας Δημοσθένης	139
Αναμόρφωση του Ωρολογίου Προγράμματος και Συνδιδασκαλία Φυσικής και Φυσικής Αγωγής	151
Τσιάμης Αστέριος	151
Παπαδόπουλος Σταύρος	151
Αχιλλέως Κλαίρη.....	151
Κεραμιδάς Κωνσταντίνος	151
Πολάτογλου Χαρίτων	151

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ – EDITORIAL

Το πρώτο τεύχος του περιοδικού *International Journal of Educational Innovation* της Επιστημονικής Ένωσης για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας (Ε.Ε.Π.Ε.Κ.) εντός του έτους 2021 είναι στη διάθεσή σας, γεγονός που αντανακλά πρωτίστως το μεγάλο ενδιαφέρον της εκπαιδευτικής κοινότητας. Ιδιαίτερη μνεία χρήζει στους συναδέλφους που απαρτίζουν το σώμα κριτών του περιοδικού και στο εξαιρετικό έργο τους, προσφέροντας τα μέγιστα στη συνεχή προσπάθεια για την καταξίωση του περιοδικού ως ένα έγκυρο μέσον προσφοράς στα εκπαιδευτικά δρώμενα όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης. Η ανταπόκριση στην πρόσκληση για συμμετοχή στις διεργασίες του περιοδικού, ως μέλη της επιστημονικής και συντακτικής επιτροπής ή ως συγγραφείς ερευνητικών εργασιών, ήταν ιδιαίτερα μεγάλη και έδωσε την ευκαιρία στην εκπαιδευτική κοινότητα για μια άλλης μορφής εποικοδομητική αλληλεπίδραση, εκτός των συνεδρίων, των επιμορφωτικών σεμιναρίων και των υπόλοιπων δράσεων που υλοποιούνται. Με τον τρόπο αυτό ερχόμαστε ένα βήμα ακόμη πιο κοντά στην κεντρική στρατηγική μας επιλογή: τη δημιουργία μιας μεγάλης **Κοινότητας Μάθησης**, η οποία θα αφορά σε όλους τους εκπαιδευτικούς, όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης.

Σε αυτό το τεύχος παρουσιάζεται και αυτή τη φορά ποικιλία θεμάτων που αφορούν στην εκπαίδευση, και στις εκπαιδευτικές πρακτικές. Σκοπός κάθε εκπαιδευτικού είναι να βρει τον βέλτιστο δυνατό τρόπο για να επιτύχει τους στόχους του στο αντικείμενο που διδάσκει και στις ομάδες που απευθύνεται. Μεταξύ αυτών των στόχων είναι, εκτός από τη μεταφορά γνώσεων, και η ενίσχυση της καλλιέργειας στάσεων και αξιών όπως η αυτοπεποίθηση, η αυτοεκτίμηση, η ενσυναίσθηση, η καλλιέργεια δεξιοτήτων όπως η αλληλεπίδραση, η επικοινωνία ή η δυνατότητα να μάθει κανείς πώς να μαθαίνει. Ο κυριότερος όμως στόχος της εκπαίδευσης δεν είναι άλλος από την ενίσχυση και την ενδυνάμωση των μαθητών στην αντιμετώπιση προκλήσεων καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους. Έτσι, στο τεύχος αυτό παρουσιάζονται καινοτόμες προτάσεις, εργαλεία και τεχνικές που αφορούν στη διδασκαλία και στη μάθηση, αλλά και γενικότερα ζητήματα που αφορούν στην εκπαίδευση και στην εκπαιδευτική καινοτομία, αναδεικνύοντας με τον τρόπο αυτό τόσο την ανάγκη για έρευνα στα εκπαιδευτικά δρώμενα όσο και την ανάγκη εφαρμογής των αποτελεσμάτων. Για την βέλτιστη επίτευξη αυτών των στόχων και επιδιώξεων γίνεται αντιληπτή η σημασία της ανταλλαγής καλών πρακτικών και η σπουδαιότητα διάχυσης της γνώσης. Σκοπός μας είναι η διάδοση και η διάχυση των προτάσεων και των ιδεών των εκπαιδευτικών καθώς και των ευρημάτων των ερευνών τους.

Ευελπιστούμε αυτό το τεύχος να γίνε αρωγός σε όλους εκείνους, εκπαιδευτικούς και μη, που ονειρεύονται και ανησυχούν για μια αποτελεσματική σύγχρονη εκπαίδευση που με όχημα την καινοτομία να προσφέρει ιδέες για ένα καλύτερο μέλλον για τους μαθητές όλων μας. Η προσπάθεια όλων μας συνεχίζεται...

The first issue of the International Journal of Educational Innovation (I.J.E.I.) of the Scientific Union for the Promotion of Educational Innovation (EEPEK), within 2021 is available, thus, reflecting primarily the great interest in it by the educational community. Particular reference is made to the colleagues-members of the reviewing committee of this journal - for their outstanding work and ongoing effort to establish this journal as a valid means of knowledge contribution to the educational communities of all levels. Colleagues' response to

the journal's invitation to participate in the journal processes, as members of the scientific and editorial committee or as authors of research papers, was particularly great and provided the educational community with another form of constructive interaction other than that of conferences, training seminars and other actions implemented. In this way, we come one step closer to our central strategic wish: the creation of a large Learning Community, which will include all teachers, at all levels of education.

Therefore, once more, this issue presents a variety of topics related to education, and educational practices. The aim of every teacher is to find the best way to achieve the goals set in any subject taught and/or target group/s addressed. These goals include conveying knowledge, enhancing the cultivation of attitudes and values, such as self-confidence, self-esteem, or empathy, and the cultivation of skills such as interaction, communication or the ability to learn how to learn. However, the main objective of education is to help students meet challenges throughout their lives. Thus, this issue presents innovative suggestions, tools and techniques related to teaching and learning, as well as issues related to education and educational innovation, thereby highlighting both the need for research in education and the need for education to apply research results to practice. In order for teachers to achieve these goals and objectives, the importance of sharing good practices and knowledge are principal. Our goal then is to disseminate teachers' suggestions and ideas as well as their research findings.

We hope that this third issue will help all those, educators and non-educators, who dream of effective education through innovation to provide ideas for a better future for all students. We will keep on with the same passion ...

Δρ. Χάρης Τσιχουρίδης, Παν/μιο Θεσσαλίας, Αρχισυντάκτης
Dr. Charilaos Tsichouridis, Chief Editor, University of Thessaly
Δρ. Δημήτρης Κολοκοτρώνης, Πρόεδρος ΕΕΠΕΚ, Διευθυντής Έκδοσης
Dr. Dimitrios Kolokotronis, EEPEK President, Publishing Director

Κοινότητες Πρακτικής: Ο ρόλος τους στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και στη βελτίωση του σχολικού οργανισμού. Απόψεις εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Πράττου Αρετή

Εκπαιδευτικός ΠΕ06, Σύμβουλος Σχολικής Ζωής, Med Επιστήμες Αγωγής, MA TESOL
prattoua00@hotmail.com

Περίληψη

Η σύγχρονη κοινωνία της γνώσης χαρακτηρίζεται από σύνθετες δομές, έντονη διαφορετικότητα και αναπόφευκτη πολυπλοκότητα. Ως εκ τούτου, η εκπαιδευτική κοινότητα λειτουργεί πλέον μέσα σε ένα πλαίσιο πολυδιάστατων αλλαγών, όπου το νέο ποιοτικό εκπαιδευτικό ιδεώδες χρειάζεται επαγγελματισμό και βελτιωμένες πρακτικές, οι οποίες απορρέουν από τη βιωματική μάθηση, τη συνεχή έρευνα και επιμόρφωση με γνώμονα την ανάπτυξη μιας «κουλτούρας επαγγελματικής μάθησης» μέσα στο σχολικό οργανισμό (Elmore, 2002, Bransford et al., 2000). Η παρούσα εργασία διερευνά τις αντιλήψεις Ελλήνων εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με τη συμβολή των κοινοτήτων πρακτικής στην επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών καθώς και στη βελτίωση της σχολικής μονάδας. Γίνεται μία εννοιολογική ανάλυση και παρουσίαση των βασικών χαρακτηριστικών της κοινότητας πρακτικής και της σύνδεσής της με το σχολικό πλαίσιο. Εργαλείο της έρευνας αποτελεί η ημι-δομημένη συνέντευξη ενώ τα κύρια ευρήματα και η ερμηνεία των αποτελεσμάτων αναδεικνύουν τη σημαντικότητα της ύπαρξης κοινοτήτων πρακτικής στο «νέο» σχολείο.

Λέξεις κλειδιά: κοινότητες πρακτικής, επαγγελματική ανάπτυξη, σχολική βελτίωση

Εισαγωγή

Ο συνεχώς μεταβαλλόμενος παγκόσμιος πλουραλισμός και η νέα πολιτισμική διαφορετικότητα των εκπαιδευόμενων καθώς και οι ραγδαίες αλλαγές στις διδακτικές και μαθησιακές προσεγγίσεις οδηγούν στην καλλιέργεια νέων δεξιοτήτων, ανάληψη πρωτοβουλιών και υλοποίηση καινοτόμων δράσεων από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, η στροφή προς την ομαδοσυνεργατική μάθηση και την υιοθέτηση νέων εργαλείων και επικοινωνίας έχουν, αναπόφευκτα, επαναπροσδιορίσει το ρόλο των εκπαιδευτικών μέσα στη σχολική κοινότητα (Kalantzis & Cope, 2012). Με βάση αυτή τη νέα πραγματικότητα η μάθηση αποτελεί μία εξελικτική διαδικασία, που προκύπτει μέσα από τη διά βίου και διαρκή ανάπτυξη των εκπαιδευτικών σε ποικίλα και διαφορετικά επίπεδα ώστε αυτή να ορίζεται «ως η διεργασία μετασχηματισμού της εμπειρίας σε γνώση, ικανότητες, στάσεις, αξίες, συναισθήματα κ.λ.π.» (Jarvis, 2004).

Οι διαρκείς προκλήσεις και απαιτήσεις της ευρύτερης σχολικής κοινότητας και κοινωνίας έχουν αποδώσει στο σχολείο ένα ρόλο «μετασχηματιστικό» με αυξημένη αυτονομία σε επίπεδο σχολικής μονάδας για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Kalantzis & Cope, 2012). Αυτό προκύπτει μέσα από την παραγωγή, τη διαχείριση και την κατανομή της γνώσης ως προϊόν των ίδιων των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, η δημιουργία αμοιβαίων στόχων και αξιών καθώς και ενός ρεαλιστικού και αξιόπιστου οράματος στο σχολικό πλαίσιο μέσα από τη συγκρότηση μιας κοινότητας πρακτικής, όπου καλλιεργείται η εποικοδομητική αλληλεπίδραση και η συλλογική ευθύνη για τη διαμόρφωση αναβαθμισμένων μεθόδων, οδηγούν δυναμικά στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου (Αρβανίτη, 2013).

Σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας είναι να καταδείξει τις απόψεις εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με το ρόλο των κοινοτήτων πρακτικής στην επαγγελματική εξέλιξη του σύγχρονου εκπαιδευτικού και στην αναβάθμιση του σχολείου

ως οργανισμού μάθησης. Ειδικότερα, η μελέτη επιχειρεί να καταγράψει τις εμπειρίες, τις ιδέες αλλά και τις γνώσεις εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με τις κοινότητες πρακτικής αποβλέποντας στη συστηματική υιοθέτησή τους από το σημερινό σχολείο με απώτερο σκοπό την ποιοτική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και τη βελτίωση ολόκληρου του σχολικού οργανισμού.

Μέθοδος

Θεωρητικό πλαίσιο

Κοινότητα Πρακτικής – Εννοιολογική αποσαφήνιση

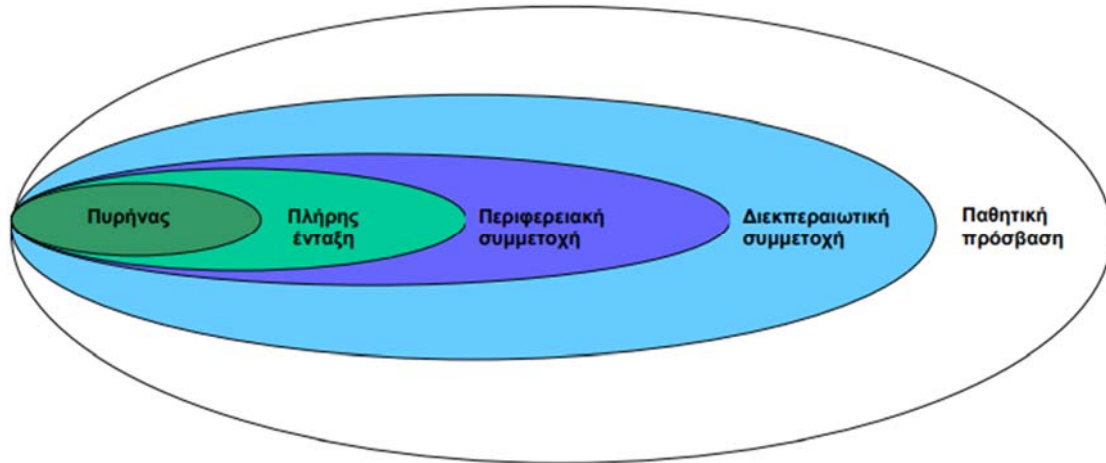
Η κοινότητα πρακτικής (Community of Practice) ή αλλιώς επαγγελματική κοινότητα μάθησης (Professional Learning Community) έχει προσελκύσει το ενδιαφέρον πολλών ερευνητών, οι οποίοι κατά καιρούς έχουν αποδώσει σε αυτήν ποικίλες έννοιες και ορισμούς. Έτσι, μία κοινότητα πρακτικής αποτελεί «μία ομάδα ατόμων τα οποία μοιράζονται κοινές ανησυχίες, κοινό σύνολο προβλημάτων ή κοινό πάθος σε κάποιο τομέα ενδιαφέροντος, και τα οποία εμβαθύνουν τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους σε αυτό τον τομέα από τη μεταξύ τους αλληλεπίδραση σε συνεχή βάση» (Wenger et. al., 2002). Είναι, επίσης, πιθανό τα μέλη να συνδέονται μέσα από συμβίωση σε συγκεκριμένο χώρο, με διαχείριση των προβλημάτων που οι ίδιοι δημιουργούν και ετοιμότητα συνέργειας για υλοποίηση αμοιβαίων προσδοκιών (Θεοφιλίδης, 2012). Μπορεί, επιπλέον, να στηρίζονται σε ένα κοινό παρελθόν ή εμπειρίες και γνώσεις και να μιλούν την ίδια γλώσσα (Lave & Wenger, 1991). Άλλοι μελετητές, όπως ο Daverport (2001), θεωρούν ότι οι κοινότητες πρακτικής είναι «ευέλικτες» ομάδες επαγγελματιών, οι οποίες αναπτύσσουν μία άτυπη και ανεπίσημη μεταξύ τους σχέση με αφετηρία κοινά ενδιαφέροντα και προσδοκίες. Συνεπώς, τα μέλη συνεργάζονται βάσει αλληλοεξαρτώμενων εργασιών και ακολουθούν μία κοινή πορεία δράσεων και ενεργειών διαμορφώνοντας, έτσι, κάποιο σύνολο κοινής γνώσης.

Οι Lave & Wenger (1991) αναφέρονται στις κοινότητες πρακτικής ως ομάδες διαπνεόμενες από το αίσθημα της κοινότητας. Η «κοινότητα» ταυτίζεται με την προσπάθεια εύρυθμης και παραγωγικής πραγμάτωσης συμπεφωνημένων σκοπών και επιδιώξεων στη βάση κοινών αξιών μέσα από τη διάδραση και την αλληλοϋποστήριξη των μελών (Θεοφιλίδης, 2012, DuFour & Eaker, 1998). Η συγκρότηση μιας κοινότητας πρακτικής προϋποθέτει την αλληλεπίδραση μέσω της οποίας τα μέλη ανταλλάσσουν ιδέες και γνώσεις και, τελικά, μαθαίνουν συλλογικά όταν υπάρχει αποτελεσματική επικοινωνία, κατάλληλη προσαρμοστικότητα και αυτορρύθμιση (Sergiovanni, 2001, DuFour & Eaker, 1998). Η «πρακτική» είναι η «γνώση μέσα στη δράση», η συμμετοχή σε συλλογική έρευνα και προβληματισμό που υπερβαίνει τις γνωστές στρατηγικές των μελών για την εξεύρεση κοινής λύσης μέσα από τον πειραματισμό και τη δοκιμασία νέων μεθόδων και τρόπων εργασίας. Τα μέλη μίας κοινότητας πρακτικής δημιουργούν σε βάθος χρόνου ένα αμοιβαίο απόθεμα πόρων (εμπειρίες, γνώσεις, ιστορίες, εργαλεία, τακτικές διαχείρισης προβλημάτων) ή, με άλλα λόγια, διαμορφώνουν μια κοινή πρακτική για την οποία, συχνά, δεν έχουν πλήρη επίγνωση πως συντελείται αυτό (Καραλής, 2007). Τέλος, το «πεδίο» αποτελεί τον τομέα δραστηριοτήτων και ενεργειών όπου επικεντρώνεται μία κοινότητα πρακτικής (Wenger, 2001).

Βασικές αρχές της κοινότητας πρακτικής

Ο Wenger (1999) διακρίνει σε μια κοινότητα πρακτικής διάφορα επίπεδα συμμετοχής και ένταξης. Αρχικά, αναφέρεται ο «Πυρήνας» (core group), μια μικρή ομάδα ανθρώπων που διαμορφώνουν και ενεργοποιούν την κοινότητα πρακτικής. Ακολουθεί η «Πλήρης Ένταξη» (full membership), μέλη της κοινότητας πρακτικής αναδεικνύονται σε επαγγελματίες ή πραγματοποιούν τις κύριες εργασίες. Πολλές φορές, οι συμμετέχοντες αυτοί δεν ενστερνίζονται κοινές αντιλήψεις αναφορικά με τη λειτουργία της κοινότητας. Η «Περιφερειακή Συμμετοχή» (peripheral membership) αναφέρεται σε μέλη με μικρότερο βαθμό ένταξης είτε διότι είναι νεοεισερχόμενα, είτε γιατί έχουν διαφορετικό βαθμό

προσωπικής δέσμευσης στις πολιτικές της κοινότητας. Ακολουθεί η «Διεκπεραιωτική Συμμετοχή» (transactional participation), εξωτερικοί δηλαδή συνεργάτες, οι οποίοι προσφέρουν ή αναλαμβάνουν κάποιες υπηρεσίες. Τέλος, η «Παθητική Πρόσβαση» (passive access) είναι μια ευρύτερη ομάδα, η οποία έχει τη δυνατότητα πρόσβασης στα αποτελέσματα των διαδικασιών της κοινότητας πρακτικής (Σχήμα 1).



Σχήμα 1. Επίπεδα συμμετοχής κοινότητας πρακτικής (Wenger, 1999)

Τα επίπεδα ένταξης σε μία κοινότητα πρακτικής προβάλλουν μία σταδιακή ομοιογένεια ανάμεσα στα μέλη της, τα οποία συνυπάρχουν μέσω της ανάπτυξης κουλτούρας αμοιβαίου σεβασμού (Wenger et al., 2002, Hord, 1997). Αυτό το συναίσθημα του «ανήκειν» προάγει τη διαμόρφωση δημιουργικών επαφών μεταξύ των μελών και αναπτύσσει την αλληλοβοήθεια, η οποία είναι σημαντικότερη για τα μέλη από το να γνωρίζουν, απλά, τα πάντα μόνοι τους (Wenger, 1998). Επιπρόσθετα, η «περιφερειακότητα» των νεοεισερχόμενων κρίνεται χρήσιμη τόσο για τους ίδιους όσο και για την ίδια την κοινότητα εφόσον συμμετέχουν και οι ίδιοι σε εργασίες και διαδικασίες (Lave & Wenger, 2005). Βαθμιαία, οι νεοεισερχόμενοι εξοικειώνονται με τη λειτουργία της κοινότητας, τις σχέσεις των μελών μεταξύ τους και τις δράσεις τους και αποκτούν περιθώρια αυτονόμησης και αυτοσχεδιασμού μέσα από τη μάθηση που αποκτούν. Καθώς, επίσης, τα ανώτερα μέλη συνδράμουν στην σύμπραξη όλων των μελών προς μία κοινή πορεία και υπάρχει μία εναλλασσόμενη ανάληψη καθηκόντων επικρατεί μία μορφή συλλογικής ηγεσίας, η οποία ενδυναμώνει και ενισχύει τη σύναψη ισχυρότερων δεσμών μεταξύ των μελών (Wenger, et al., 2002). Αναπτύσσεται, έτσι, σταδιακά μεταξύ των μελών μία «κοινή ταυτότητα», η οποία, όμως, τροποποιείται καθ' όλη τη διάρκεια της δραστηριοποίησής τους στην κοινότητα. Πρόκειται, συνεπώς, για μία εξελισσόμενη κατάσταση, που αποτελεί το προϊόν μίας αμοιβαίας δέσμευσης και συλλογικής νοημοσύνης ενώ οι ταυτότητες των μελών προσδιορίζονται από τους ρόλους που κατέχουν μέσα στην κοινότητα.

Η μάθηση αποτελεί καίρια συνισταμένη ανάπτυξης των κοινοτήτων πρακτικής. Η παραγόμενη μάθηση προέρχεται μέσα από μία προοδευτική διαδικασία με αποτέλεσμα να καθίσταται απαραίτητη η ανταλλαγή της γνώσης βάσει στρατηγικών αλληλεπίδρασης και όχι μέσω στείρας μετάδοσης. Και αυτό διότι οι συνεργασίες μέσα σε μία κοινότητα πρακτικής συγκροτούνται με τέτοιο τρόπο ώστε να προάγουν προσωπική ευθύνη, ηγετικές ικανότητες, συλλογική δράση, αποτελεσματική διαχείριση συγκρούσεων (Hunzicker, 2011, Vrasidas & Glass, 2004, Hawley & Valli, 1999, Darling-Hammond & McLaughlin, 1995). Ταυτόχρονα, καλλιεργείται η συνεισφορά της γνώσης και οι δεξιότητες συνύπαρξης σε μία ομάδα μέσα από τη συζήτηση και το διάλογο, ως κοινώς αποδεκτά μέσα επικοινωνίας και κατανόησης αφού, έτσι, «μαθαίνουμε πώς να μαθαίνουμε μαζί» (Sharratt & Usoro, 2003). Κάτι τέτοιο, όμως, προϋποθέτει ανάμεσα στα μέλη της κοινότητας αμοιβαία εμπιστοσύνη, η οποία πηγάζει από την ορθή επικοινωνία, συνέπεια και θέληση των μελών να αφουγκραστούν τις

μεταξύ τους δυσκολίες αλλά και την απόκλιση απόψεων. Η εμπιστοσύνη στηρίζεται στη γνώση αλλά και στην ταυτότητα των μελών, τα οποία μοιράζονται βιώματα και εμπειρίες και δρουν σε κοινά αποδεκτές βάσεις (Hord, 1997). Επιπλέον, μέσα από το διάλογο μειώνεται το άγχος, η αγωνία και η ένταση ενώ επιτυγχάνεται η πρόληψη διαφωνιών και η εξοικονόμηση χρόνου προς όφελος της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Κατ' αυτό τον τρόπο, η ασαφής γνώση μετουσιώνεται σε ρητή, δηλωτική και καταγεγραμμένη γνώση, η οποία διαχέεται και διαμοιράζεται σε όλα τα μέλη της ομάδας. Αυτή η διάχυση της γνώσης καλλιεργεί το έδαφος για επαγγελματική ανάπτυξη αφού αποτελεί μορφή εσωτερικής αξιολόγησης (Παπαναούμ, 2011β).

Μεθοδολογία της έρευνας

Μέσο συλλογής δεδομένων

Ο σκοπός της παρούσας μελέτης συγκεκριμενοποιείται στην καταγραφή των στάσεων και απόψεων των εκπαιδευτικών ενός δημόσιου γυμνασίου της Αθήνας σχετικά με το ρόλο των κοινοτήτων πρακτικής στην επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών και στην αναβάθμιση του σχολείου ως οργανισμού μάθησης. Πρόκειται για μία εμπειρική διερεύνηση των θέσεων μίας μικρής ομάδας έντεκα (11) εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτελείται από επτά (7) γυναίκες και τέσσερις (4) άνδρες εκπαιδευτικούς ηλικίας άνω των τριάντα ετών, έγγαμους με δύο έως τρία παιδιά. Οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί είναι διαφορετικών ειδικοτήτων με δεκαετή τουλάχιστον εκπαιδευτική εμπειρία ενώ οι τέσσερις εξ' αυτών κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο και ένας διαθέτει διδακτορικό. Για την προσέγγιση του θέματος χρησιμοποιήθηκε η ποιοτική έρευνα με εργαλείο την ημι-δομημένη συνέντευξη, η οποία αποτελεί την πιο διαδεδομένη μέθοδο συλλογής πληροφοριών και δεδομένων ποιοτικής φύσεως (Ιωσηφίδης, 2003). Η συγκεκριμένη μελέτη δεν επιχειρεί να αναδείξει αντικειμενικά χαρακτηριστικά αλλά προσπαθεί να διερευνήσει «εις βάθος» και λεπτομερώς ενδογενείς πτυχές των ερωτηθέντων, όπως αντιλήψεις, θέσεις και συμπεριφορές. Επομένως, το δείγμα είναι αρκετά αντιπροσωπευτικό για να διατηρήσει την εγκυρότητά του (Βρασίδης, 2014).

Η κύρια δομή της συνέντευξης ήταν προσχεδιασμένη χωρίς, όμως, να ακολουθείται με ακρίβεια ώστε να διατηρηθεί μία φυσική ροή στη συζήτηση. Έτσι, δόθηκε στους ερωτηθέντες η δυνατότητα κάποιας αυτονομίας κατά την παράθεση των ερωτημάτων ενώ προέκυψαν τροποποιήσεις στην αρχική μορφή της συνέντευξης αφού σε μία «πρόσωπο με πρόσωπο» διερεύνηση οι ερωτώμενοι δε λειτουργούν σύμφωνα με τον αναμενόμενο τρόπο (Verma & Mallik, 2004, Κυριαζή, 2002). Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στη συγκεκριμένη έρευνα είχαν ενημερωθεί εκ των προτέρων για το σκοπό και τον τρόπο διεξαγωγής της καθώς και για τη διατήρηση της ανωνυμίας τους καθώς οι ερευνητές βασίζονται στην ενήμερη συγκατάθεση (informed consent), η οποία απαιτεί σχολαστική προετοιμασία, εξηγήσεις και συζητήσεις με τους συμμετέχοντες πριν ξεκινήσει η συλλογή των δεδομένων (Bell, 2005). Έπειτα από την πραγματοποίηση της συνέντευξης, η οποία και μαγνητοφωνήθηκε, ακολούθησε η απομαγνητοφώνησή της και έγινε προσπάθεια να γίνει επακριβής καταγραφή των όσων ελέχθησαν από τους εκπαιδευτικούς, ακόμα και η αναφορά σε παύσεις του διαλόγου και λεκτικά επιφωνήματα.

Στο πλαίσιο της ημιδομημένης συνέντευξης για τη συγκεκριμένη εργασία ετοιμάστηκε κατάλογος με τα ακόλουθα βασικά ερωτήματα:

1. Ως επαγγελματίες σας βοήθησαν, κυρίως, οι θεωρητικές σας σπουδές ή σας προσέφερε περισσότερα η βιωματική γνώση στον εργασιακό σας χώρο;
2. Έχετε συμμετάσχει σε επιμορφώσεις και σεμινάρια σχεδιασμένα από εσάς και άλλους εκπαιδευτικούς και πως νομίζετε ότι σας βοήθησαν ως επαγγελματίες;
3. Πιστεύετε ότι η συγκρότηση ομάδων επαγγελματιών, δηλαδή οι επαγγελματικές κοινότητες μάθησης, συμβάλλουν στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών;

4. Πως νομίζετε ότι μπορεί να διαμορφωθεί αποτελεσματικότερα μία τέτοια συνεργασία ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς σχολικών μονάδων;
5. Αναφορικά με το σύγχρονο σχολείο θεωρείται ότι καθίσταται απαραίτητη η συνεργασία ομάδων επαγγελματιών για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας;

Αποτελέσματα της συνέντευξης

Όλοι οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι η μάθηση, η οποία αποκτάται μέσα στο θεωρητικό πλαίσιο του Πανεπιστημίου και των δομημένων σεμιναρίων, αποτελεί σημαντικό υπόβαθρο και εφόδιο και συνεισφέρει πολλά στον εργασιακό βίο. Όπως ανέφερε χαρακτηριστικά μία εκπαιδευτικός «...*οι πανεπιστημιακές μου σπουδές αποτέλεσαν το θεωρητικό υπόβαθρο, ιδιαίτερα ως προς το γνωστικό αντικείμενο, για να μπορέσω να λειτουργήσω ως επαγγελματίας*». Στη συνέχεια, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (επτά γυναίκες και δύο άνδρες από το σύνολο των έντεκα) αναφέρθηκαν στη βιωματική μάθηση ως κύρια μορφή μάθησης, η οποία τους έδωσε τη δυνατότητα να οδηγηθούν σε περαιτέρω γνώση, που «*παραμένει*» γιατί αποκτάται μέσα στο πραγματικό πλαίσιο εργασίας. Μάλιστα ένας άνδρας εκπαιδευτικός επεσήμανε ότι «...*η δουλειά και εμπειρία μου μέσα στο σχολικό περιβάλλον αποτέλεσε για μένα ουσιαστική και πρακτική γνώση. Ήταν εκεί που έγινε η «τριβή», στην τάξη και στην καθημερινότητα που εφάρμοσα όσα έμαθα στο Πανεπιστήμιο. Στη νέα γνώση προσέφεραν, επίσης, πολλά και η εφαρμογή των αναλυτικών προγραμμάτων, η πραγματοποίηση καινοτόμων δράσεων αλλά ακόμα περισσότερο προσέφερε και η συνεργασία και ανταλλαγή γνώσης με άλλους συναδέλφους*».

Οι εκπαιδευτικοί μίλησαν για τον εργασιακό τους χώρο όπου διαπίστωσαν ότι η γνώση, τελικά, δεν είναι στατική αλλά εξελίσσεται διαρκώς μέσα από τις εμπειρίες στο χώρο εργασίας. Κάποια εκπαιδευτικός παρατήρησε ότι «...*η γνώση είναι, κατά βάση, εξελισσόμενη. Θέλω να πω, δε μαθαίνεις απλά κάτι στο Πανεπιστήμιο ή και σε ένα οργανωμένο σεμινάριο ή επιμόρφωση εκτός σχολείου και αυτό παραμένει ως έχει. Αυτές οι γνώσεις διαμορφώνονται και τροποποιούνται καθ' όλη την πορεία του εργασιακού βίου μέσα από την υλοποίηση των δραστηριοτήτων και των καθημερινών περιστατικών που ερχόμαστε σε επαφή ως εκπαιδευτικοί*». Οι ερωτηθέντες, επιπλέον, παρατήρησαν ότι η διαχρονική εργασιακή εμπειρία, μέσα σε ένα διευρυμένο πλαίσιο αποτελούμενο και από άλλους επαγγελματίες, μετασχηματίζει τη συστηματοποιημένη γνώση σε διαδικασία εξελικτική και δημιουργική και συνεισφέρει στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Επιπρόσθετα, όλες αυτές οι βιωματικές γνώσεις, οι οποίες προκύπτουν και μέσα από την αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών μεταξύ τους, βοηθούν στην ανάπτυξη του σχολείου «...*όλες αυτές οι νέες γνώσεις και πληροφορίες στο χώρο του σχολείου μας βοηθούν να μάθουμε περισσότερο, να εξελιχτούμε ως επαγγελματίες, κατά ένα τρόπο γινόμαστε και εμείς μαθητές, συνεργαζόμαστε με τους συναδέλφους και αισθανόμαστε ιδιαίτερη χαρά καθώς βλέπουμε ότι έτσι το σχολείο εξελίσσεται και αυτό*».

Αναφορικά με την προσφορά των σεμιναρίων και επιμορφώσεων όλοι οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι έχουν λάβει μέρος σε επιμορφώσεις που οργανώθηκαν και υλοποιήθηκαν ενδοσχολικά με την προσωπική συνεισφορά των ίδιων σε αυτά καθώς και συναδέλφων τους από το ίδιο ή από άλλα συνεργαζόμενα σχολεία και υποστήριξαν ότι αυτή η επιμόρφωση αποδείχτηκε δημιουργική. Μία εκπαιδευτικός ισχυρίστηκε ότι «...*οι επιμορφώσεις μέσα στο ίδιο το σχολικό πλαίσιο, στο σχεδιασμό και την επιλογή του περιεχομένου που είχα άμεση συνεισφορά και εγώ, αποτέλεσαν για μένα σημαντικό κίνητρο και παρώθηση. Μου προσέφεραν περισσότερη εμπειρική γνώση πέρα από τη θεωρία ενός σχολικού συμβούλου... με ενέπλεξαν, τελικά, πραγματικά και εποικοδομητικά...*». Επιπλέον, ένας άνδρας εκπαιδευτικός, ανέφερε ότι η ενδοσχολική επιμόρφωση, κατά την οποία συνεργάζεται με άλλους επαγγελματίες του χώρου του δημιουργούν σε αυτόν μεγαλύτερο ενδιαφέρον ώστε να μάθει ομαδοσυνεργατικά για την οργάνωση και υλοποίηση των αμοιβαίων στόχων των σεμιναριακών προγραμμάτων «...*με ενδιαφέρει καλύτερα η συνεργασία με άλλους*

συναδέλφους γιατί ανταλλάσσουμε τις εμπειρίες μας ως ομάδα και θέτουμε εμείς τους στόχους της επιμόρφωσης». Αλλά και η αμοιβαία ανατροφοδότηση των νέων και αρχαιότερων εκπαιδευτικών τους βοηθά στην ανάπτυξη τόσο των ίδιων επαγγελματικά όσο και στην ανάπτυξη του σχολείου «...αυτή η συνεχής ανατροφοδότηση μεταξύ των νέων και των αρχαιότερων συναδέλφων στηρίζει την επαγγελματική τους ενδυνάμωση, η οποία κατ' επέκταση βοηθά το σχολείο να προοδεύσει...».

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (έξι γυναίκες και τέσσερις άνδρες) υποστήριξαν τη σημασία της συμπερίληψης των εκπαιδευτικών σε ομάδες επαγγελματικής μάθησης αναφορικά με την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Ένας εκ των ανδρών εκπαιδευτικών επεσήμανε ότι «...είναι ανέφικτη η επαγγελματική ενδυνάμωση αν δεν υπάρχει κάποια μορφή συνεργατικής αλληλεπίδρασης με συναδέλφους σχετικά με ζητήματα, όπως διδακτικές πρακτικές και μαθησιακές μεθοδολογίες, οργάνωση και υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων, εκμάθηση και χρήση εργαλείων τεχνολογίας». Η εξέλιξη στο χώρο εργασίας είναι το αποτέλεσμα της συλλογικής προσπάθειας βελτίωσης όπου ανταλλάσσονται απόψεις. Αυτός ο εμπλουτισμός των γνώσεων προέρχεται τόσο από αρχαιότερους αλλά και από νεότερους συναδέλφους. Μία εκπαιδευτικός ανέφερε ότι «...αναμφισβήτητα με βοήθησε η πολύχρονη πείρα και εμπειρία μεγαλύτερων ηλικιακά συναδέλφων. Όμως... και νεότεροι συνάδελφοι στο χώρο του σχολείου μας τροφοδότησαν με νέες γνώσεις που αφορούσαν περισσότερο νέες εκπαιδευτικές πρακτικές και χρήση καινούργιων τεχνολογιών».

Το σύνολο των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών παρατήρησε ότι οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι εργάζονται σε μία κοινότητα πρακτικής, γίνονται ικανοί να κατανοούν τους ακριβείς, κοινούς στόχους του σχολείου. Κάποια εκπαιδευτικός ισχυρίστηκε ότι αυτό συμβαίνει διότι «...η λειτουργία των εκπαιδευτικών μέσα σε επαγγελματικές κοινότητες εμπλέκει αυτούς περισσότερο στην οργάνωση και υλοποίηση πρωτοπόρων προγραμμάτων και γενικότερης διαχείρισης και επέκτασης της υπάρχουσας γνώσης». Κατά την άποψη ενός εκ των ανδρών εκπαιδευτικών, επίσης, αυτό έχει ως αποτέλεσμα «...οι αμοιβαίες προσδοκίες και το γενικότερο όραμα να διαμορφώνονται από τους άμεσους παραγωγούς της γνώσης». Μέσα από την αναπαραγωγή και την εξέλιξη της γνώσης που προκύπτει, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί δύνανται να υλοποιούν δημιουργικά τα αναλυτικά προγράμματα, τη διδακτέα ύλη και τις καινοτόμες δράσεις.

Οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι απαραίτητα θεμέλια για τη διαμόρφωση, ανατροφοδότηση και αποδοτικότητα μίας κοινότητας πρακτικής στο σχολικό οργανισμό αποτελούν η συζήτηση και ο διάλογος. Ένας άνδρας εκπαιδευτικός σχολίασε ότι «...είναι, σίγουρα, η συζήτηση ... εκεί, όπου πραγματικά, εξωτερικεύουμε τον εαυτό μας, δηλαδή τον κόσμο μας, το πως συνδιαλεγόμαστε, το πως συνθέτουμε, το πως λειτουργούμε μαζί με άλλους. Είναι εκεί που ξεδιπλώνουμε τις προσδοκίες μας μέσα σε κλίμα συναδελφικότητας και αισιοδοξίας». Είναι μέσα από το διάλογο και την ομαδική αλληλεπίδραση όπου παρέχεται η συναδελφική ανατροφοδότηση και διερευνώνται οι συσχετίσεις, που ανοίγουν δρόμο στη λήψη συλλογικών αποφάσεων και δράσεων σχετικά με τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου και της σχολικής μονάδας, γενικότερα, πέρα από την παραδοσιακή διδασκαλία και το «μονοσήμαντο» μάθημα.

Κοινή αποδοχή για τους συνεντευξιζόμενους εκπαιδευτικούς αποτέλεσε η αντίληψη ότι μία ομάδα εργασίας επαγγελματιών, για να λειτουργήσει ομαλά και αποτελεσματικά μέσα στο σχολικό περιβάλλον, πρέπει να στηρίζεται στις σχέσεις εμπιστοσύνης και αλληλοκατανόησης ανάμεσα στα μέλη της. Και αυτό γιατί το σχολείο, όπως όλοι σχεδόν οι εργασιακοί χώροι, γίνεται συχνά χώρος ανταγωνισμού και συγκρουσιακών καταστάσεων, που απορρέουν από τις ατομικές επιδιώξεις των συμμετεχόντων. Κατά την άποψη ενός άνδρα εκπαιδευτικού «...όπως συνηθίζεται σε αρκετά εργασιακά πλαίσια, διαμορφώνονται προσωπικές επαγγελματικές φιλοδοξίες, που οδηγούν σε αντιπαλότητα». Επιπλέον, μία γυναίκα εκπαιδευτικός ισχυρίστηκε ότι «...δεν είναι λίγες οι φορές, που αρκετοί συνάδελφοι

εισχωρούν σε μία ομάδα εργασίας για να ικανοποιήσουν προσωπικούς στόχους και οράματα και να ανέλθουν οι ίδιοι επαγγελματικά». Το όραμα, όμως, όλοι οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν ότι πρέπει να είναι κοινό και να αποβλέπει στους στόχους της κοινότητας και στο γενικότερο όφελος των μαθητών και της σχολικής μονάδας. Χρειάζεται, είπαν, αμοιβαία δέσμευση και ειλικρινής επικοινωνία για να ξεπεραστούν δυσκολίες και να δημιουργηθούν κοινές προσδοκίες.

Από το σύνολο των έντεκα εκπαιδευτικών οι εννέα (έξι γυναίκες και τρεις άνδρες) εξέφρασαν την άποψη ότι ο ρόλος του σχολικού διευθυντή είναι σημαντικός για την προώθηση δημιουργίας επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης και τη συμβολή τους στην αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ένας από τους άνδρες εκπαιδευτικούς σχολίασε ότι «...ο διευθυντής χρειάζεται να καλλιεργεί ένα αισιόδοξο συνεργατικό κλίμα μέσα στο σχολείο και να επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να αναπτύσσουν πρωτοβουλία, να υλοποιούν αυτόνομα πρωτοπόρα προγράμματα, να επιλύουν μαζί του ειδικά θέματα του σχολείουενώ είναι ανάγκη να «ακούει» απόψεις και ιδέες που στοχεύουν στην καινοτομία και αλλαγή». Επιπρόσθετα, μία εκπαιδευτικός τόνισε ότι η ηγεσία προωθεί τη δημιουργία κοινοτήτων πρακτικής «...μέσα και από την κατανομή εργασιών σε επαγγελματίες που έχουν κοινά ενδιαφέροντα και αξίες αλλά και προσόντα και ικανότητες και μπορούν, έτσι, να οδηγηθούν στην οργάνωση ρόλων και σκοπών χρειάζεται και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις αποφάσεις που αφορούν τους στόχους του σχολείου αφού αυτοί θα τους πραγματοποιήσουν». Είναι και η δυναμική προσωπικότητα του διευθυντή που συμβάλλει στη διαμόρφωση κοινού οράματος και στόχων με σκοπό τη βελτίωση της μάθησης μέσα στη σχολική μονάδα.

Όσον αφορά στις συνεργασίες επαγγελματιών σε κοινότητες μάθησης με βάση τη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα, το σύνολο των εκπαιδευτικών παρατήρησε ότι η κοινωνία μας είναι πλέον σύνθετη, γι' αυτό και χρειάζονται αλλαγές. Πιο συγκεκριμένα, μία εκπαιδευτικός τόνισε ότι. «...το σύγχρονο κοινωνικό περιβάλλον είναι πιο πολύπλοκο. Και αυτό, φυσικά, έχει αντίκτυπο και στο σύγχρονο σχολείο ... το σημερινό σχολείο έχει ...μεγαλύτερη πολυμορφία και διαπολιτισμικότητα... Η παραδοσιακή πλέον γνώση δεν επαρκεί». Καθίστανται, λοιπόν, αναγκαίες οι συνεργασίες επαγγελματιών «...που προσφέρουν ένα ευρύτερο φάσμα γνώσεων και δεξιοτήτων για τον ορισμό και τη διδασκαλία της ύλης. Τα παλιά εγχειρίδια δε βοηθούν πλέον τους μαθητές, οι οποίοι έχουν ανάγκη τη σύγχρονη τεχνολογία».

Ερμηνεία Αποτελεσμάτων

Η παρούσα έρευνα καταδεικνύει την άποψη των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ότι η μάθηση μέσα από τη σχολική καθημερινότητα παρέχει τη δυνατότητα να υλοποιηθούν και να εφαρμοστούν οι θεωρητικές γνώσεις των σπουδών στην πράξη, κυρίως ομαδοσυνεργατικά, όπου οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν πιο εποικοδομητικά όταν τους προσφέρεται η δυνατότητα να εφαρμόσουν στην τάξη ότι έχουν μάθει σε θεωρητικό επίπεδο και όταν λαμβάνουν συνεχή ανατροφοδότηση στα θέματα που παρουσιάζονται βάσει ερευνητικών δεδομένων, ιδιαίτερα στο πλαίσιο της ομάδας και της συνεργασίας (McRae et al., 2001, Little, 1999). Συνεπώς, η μάθηση αποτελεί μία εξελικτική διαδικασία στον εργασιακό βίο των εκπαιδευτικών, η οποία τροποποιείται, εμπλουτίζεται και πραγματοποιείται μέσα από την αλληλεπίδραση (Wenger, 1998). Επιπλέον, η εργασία των εκπαιδευτικών σε συνεργατικά μαθησιακά πλαίσια προάγει την επαγγελματική τους κατάρτιση και μετασχηματίζει ολόκληρο το σχολείο σε έναν μανθάνοντα οργανισμό (Adler, 1998, Matos et al. 2009). Γίνονται, ταυτόχρονα, οι ίδιοι μανθάνοντες και μέσα από την επαγγελματική τους εξέλιξη καθιστούν το ίδιο το σχολείο ένα χώρο διαρκούς ανάπτυξης. Άλλωστε, «είναι αδύνατο να δημιουργήσεις ευνοϊκές συνθήκες μάθησης για τους μαθητές, όταν τέτοιες συνθήκες δεν υπάρχουν για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς» (Sargason, 1990).

Από τα ευρήματα της έρευνας προκύπτει ότι η συνεργασία των εκπαιδευτικών με άλλους επαγγελματίες συναδέλφους στον εργασιακό χώρο και σε ενδοσχολικές σεμιναριακές παρεμβάσεις εμπλέκει περισσότερο αυτούς αφού συμμετέχουν αποτελεσματικότερα σε προγράμματα επιμόρφωσης, στα οποία και οι ίδιοι έχουν λάβει ενεργό μέρος στο σχεδιασμό και στον προσδιορισμό του περιεχομένου (Hawley & Valli, 1999, Sykes, 1999, Clarke, 1994, Hyde & Ormiston, 1994). Και αυτό συμβαίνει γιατί «στρατηγικές που έχουν ως στόχο απλώς να μεταβιβάσουν γνώση άσχετη με το σχολικό συγκείμενο δεν είναι συμβατές με τους τρόπους που προάγεται η γνώση» (Entwistle, et al., 1993). Επιπλέον, σε μία επαγγελματική κοινότητα μάθησης και πρακτικής η ώσμωση του «παλιού» με το «καινούριο» συμβάλλουν στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αλλά και στη βελτίωση του έργου του σχολείου. Οι νεοεισερχόμενοι σε μία κοινότητα πρακτικής λαμβάνουν μέρος και οι ίδιοι σε αυτήν και μαζί με την πολύτιμη συμμετοχή των παλαιότερων συνεργούν στην εξέλιξη της (Kirkwood & Christie, 2006, DET, 2005). Η συνεχής ανατροφοδότηση στον ίδιο το χώρο του σχολείου τους καθιστά ικανούς να γνωρίζουν περισσότερο από κάθε άλλο εξωτερικό παράγοντα τους ακριβείς στόχους της σχολικής κοινότητας, οι οποίοι μάλιστα είναι και κοινοί. Έτσι, το όραμα και οι περαιτέρω επιδιώξεις τίθενται και εξελίσσονται από αυτούς που πραγματικά προάγουν και μεταδίδουν τη γνώση.

Σύμφωνα με τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων στην έρευνα η διείσδυση των εκπαιδευτικών στις κοινότητες πρακτικής είναι άρρηκτα συνυφασμένη με την επαγγελματική τους ενδυνάμωση καθώς αυτή είναι το δημιουργικό αποτέλεσμα μίας συλλογικής προσπάθειας ανέλιξης όπου ανταλλάσσονται απόψεις, εμπειρίες και γνώσεις. Έτσι, γίνεται σαφέστερα κατανοητό το όραμα του σχολείου ενώ η αναπαραγωγή και εξέλιξη της γνώσης τους οδηγεί στην εποικοδομητική υλοποίηση του αναλυτικού προγράμματος, της διδακτέας ύλης και των δράσεων που οδηγούν στην καινοτομία και την αλλαγή. Επιπλέον, ο διάλογος και η συζήτηση δημιουργούν το περιβάλλον όπου, πραγματικά, προκύπτουν οι προβληματισμοί, ο τρόπος σκέψης αλλά και οι αμοιβαίες προσδοκίες των εκπαιδευτικών. Η συζήτηση αποτελεί βαρυσήμαντο εργαλείο συνεισφοράς της γνώσης σε μία ομάδα μέσα από την επικοινωνία και καλλιεργεί ένα θετικό κλίμα ανάμεσα στους αλληλοεπιδρώντες (Sharratt & Usoro, 2003). Παράλληλα, η αποτελεσματική δράση μιας επαγγελματικής κοινότητας μάθησης στο σχολικό περιβάλλον στηρίζεται στην αμοιβαία δέσμευση των εμπλεκόμενων και στους δεσμούς ευλικρίνειας και έμπιστης συνεργασίας ως καθοριστικούς παράγοντες στην ανάπτυξη προγραμμάτων πέρα από ιδιοτελείς σκοπούς και αντιπαλότητες. Η συλλογική κατάρτιση, άλλωστε, δημιουργεί έναν πλουραλισμό για την προώθηση δημιουργικού διαλόγου στα εκπαιδευτικά θέματα καθώς και πρωτοτυπία προτάσεων για χρήσιμες βελτιωτικές πρακτικές. Υπό την ευρεία έννοια, μάλιστα, συμπεριλαμβάνει και συνεργασία των σχολείων με την Πανεπιστημιακή κοινότητα και σχολικών μονάδων μεταξύ τους (Darling-Hammond & Mc Laughlin, 1995, Clarke, 1994).

Από την παρούσα μελέτη διαφαίνεται ότι η παρουσία ενός σχολικού διευθυντή με μετασχηματιστικό προφίλ εμπνέει τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση και προωθεί την αλλαγή και την καινοτομία, συμβάλλοντας, έτσι, στη δημιουργία επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης μέσα στο σχολείο και υποβοηθώντας το έργο τους στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου. Ο ίδιος διευθυντής δημιουργεί ένα αισιόδοξο κλίμα συλλογικής εργασίας και λήψης αποφάσεων μέσα στη σχολική κοινότητα, προωθεί την υλοποίηση πρωτοπόρων δραστηριοτήτων και είναι ανοικτός σε βελτιωτικές προτάσεις με στόχο τη σχολική αποτελεσματικότητα. Τόσο αυτός όσο και οι εκπαιδευτικοί εμπλέκονται σε έρευνα-δράσης, διερευνούν, επιλύουν προβλήματα και αναζητούν νέες πρακτικές. Ταυτόχρονα, συνδράμει αναμφισβήτητα στη διαμόρφωση κοινοτήτων πρακτικής στο σχολείο μέσα και από την κατανομή εργασιών σε επαγγελματίες που έχουν κοινά κίνητρα και ενδιαφέροντα και μπορούν, έτσι, να οδηγηθούν στην οργάνωση κοινού οράματος και στοχοθεσίας. Υπάρχει, επομένως, εστίαση στην επίτευξη ολικής ποιότητας αφού οι κοινές αξίες του προσωπικού του σχολείου είναι ενσωματωμένες μέσα στις καθημερινές εργασίες τους ενώ

καταβάλλεται προσπάθεια αξιοποίησης ατομικών προσόντων και δεξιοτήτων για παροχή μάθησης υψηλής ποιότητας (Hord, 1997).

Τα αποτελέσματα της έρευνας φέρνουν στην επιφάνεια την ανάγκη και χρησιμότητα δημιουργίας επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης στο χώρο του σύγχρονου σχολείου καθώς η αποτελεσματικότητά του στηρίζεται κατά ένα μεγάλο βαθμό στη συνεργασία των εκπαιδευτικών για τη βελτίωση του έργου της σχολικής μονάδας. Η πολυμορφία και η διαπολιτισμικότητα, θέματα σύνθετα και πολύπλοκα για το σχολείο του σήμερα, είναι δύσκολο να λυθούν μόνο μέσα από την ατομική παρέμβαση του εκπαιδευτικού με αποτέλεσμα να χρειάζονται συνεργασίες επαγγελματιών που προσφέρουν ένα ευρύτερο φάσμα γνώσεων και δεξιοτήτων για το σχεδιασμό και τη διδασκαλία της ύλης. Ως εκ τούτου, το «νέο» σχολείο οφείλει να δομείται και να λειτουργεί ως κοινότητα μάθησης, η οποία στηρίζεται στην άμεση συνεργασία των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή σύγχρονων διδακτικών μεθόδων και την αναζήτηση διδακτικών προσεγγίσεων και μέσων που αποβλέπουν στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Αρβανίτη, 2013, Elmore, 2002, Bransford et al., 2000). Άλλωστε, η γνώση δεν μπορεί να είναι αποκομμένη από εκείνους που την παράγουν. Συνεπώς, σε όλες τις φάσεις απόκτησης αυτής οι εκπαιδευτικοί, ως επαγγελματίες, χρειάζονται την επικοινωνία, τον πειραματισμό και την εμπειρία από τους παλαιότερους ή από άλλους που εκπονούν παρόμοιες εργασίες.

Συμπεράσματα - Προτάσεις

Οι σύγχρονες εκπαιδευτικές προκλήσεις έχουν δημιουργήσει την ανάγκη υιοθέτησης και εφαρμογής ενός νέου μοντέλου οργάνωσης και ενίσχυσης της συλλογικότητας του αναβαθμισμένου σχολείου. Καθίσταται, έτσι, απαραίτητη η συγκρότηση διευρυμένων μαθησιακών περιβαλλόντων, όπου επαγγελματίες με παρόμοια παρώθηση, αξίες, καλλιεργημένη και εμπειρική γνώση οραματίζονται νέους πνευματικούς ορίζοντες και κατευθύνονται από την κοινή θέληση να αναπτυχθούν επαγγελματικά και να δώσουν ώθηση για βελτιωτικές αλλαγές. Συνάμα, οι κοινότητες πρακτικής αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι του «νέου» σχολείου, το οποίο οραματίζεται να «μετασχηματίσει» την παραγόμενη στους κόλπους του γνώση, να τη συνδέσει άρρηκτα με την ευρύτερη κοινωνία και με την πραγματικότητα της σύγχρονης πολιτισμικής ετερότητας και να διαμορφώσει πολίτες με πολύπλευρο στοχασμό και δημιουργικό προβληματισμό.

Η δυναμική των επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης προάγει τη συλλογική δράση ομάδων επαγγελματιών καθώς και τη διά βίου μάθηση. Ο επαγγελματίας εκπαιδευτικός αποκτά την ικανότητα να ξέρει τι δεν γνωρίζει και τον τρόπο να μαθαίνει τι πρέπει να γνωρίζει αλλά και πώς να δημιουργεί τη γνώση μέσα από την επίλυση προβλήματος στην καθημερινή πρακτική και το συγκεκριμένο της τάξης. Επιπρόσθετα, εμπλέκεται ουσιαστικά και εποικοδομητικά, επεκτείνει την υπάρχουσα θεωρητική γνώση και γίνεται συν-δημιουργός της μέσα από την ενεργό συμμετοχή του στην υλοποίηση ενδοσχολικών επιμορφώσεων, που προωθούν την επαγγελματική του ανάπτυξη και οδηγούν στη βελτίωση της σχολικής μονάδας. Κατ' αυτό τον τρόπο, βρίσκεται στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και επανακαθορίζει το ρόλο του ως συνεργατικού επαγγελματία της μάθησης. Ωστόσο, η βαθύτερη διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών του σύγχρονου εκπαιδευτικού και η μελέτη του πως θα μπορούσε να ενισχυθεί η θέλησή του για νέα γνώση αποτελούν μία σημαντική ερευνητική αναζήτηση. Ταυτόχρονα, καθίσταται απαραίτητη η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε ένα περιβάλλον «νέας κοινωνικότητας» όπου επικρατούν ο δημοκρατικός διάλογος, ο δημιουργικός αναστοχασμός και ο ειλικρινής διαμοιρασμός της γνώσης.

Η διαμόρφωση νέων συλλογικοτήτων στο σημερινό σχολείο ενισχύει την επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, ως σύγχρονων επαγγελματιών, αφού προσβλέπει στο συνδυασμό των ατομικών προσδοκιών με το όραμα και τη συνολική ανάπτυξη του σχολείου. Αυτό προϋποθέτει τη συνεργατική επαγγελματική μάθηση, η οποία αφομοιώνεται καλύτερα όταν εστιάζει σε υπαρκτά ζητήματα του σχολείου και της διδακτικής διαδικασίας και

εμπλουτίζεται με την ανταλλαγή της υπάρχουσας και νέας γνώσης καθώς και με τη διαμόρφωση ενός σχολικού πλαισίου όπου προωθείται η καλλιέργεια κουλτούρας αλληλεπίδρασης και εποικοδομητικής ανατροφοδότησης. Σημαντική είναι, επίσης, η διερεύνηση των παραγόντων που οδηγούν στην κατανόηση της ταυτότητας του εκπαιδευτικού καθώς και των παραμέτρων που σχετίζονται με την αυτονομία στο έργο του και τον ενισχύουν ή τον αποθαρρύνουν.

Η παρούσα μελέτη θα μπορούσε να αξιοποιηθεί από επαγγελματίες που απασχολούνται στο χώρο της εκπαίδευσης αναφορικά με τη βελτίωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Η ίδια έρευνα, επίσης, θα ήταν χρήσιμο να διεξαχθεί σε μεγαλύτερο δείγμα εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας αλλά και της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ώστε να διαφανούν πιο διεξοδικά οι απόψεις των ελλήνων εκπαιδευτικών καθώς και ο βαθμός υιοθέτησης των επαγγελματικών κοινοτήτων πρακτικής στο σύγχρονο σχολείο. Ειδικότερα, εποικοδομητικά αποτελέσματα θα μπορούσε να αποφέρει η πραγματοποίηση μεμονωμένων και συλλογικών συνεντεύξεων εκπαιδευτικών, διευθυντικών στελεχών και στελεχών εκπαίδευσης και των δύο βαθμίδων καθώς και η μελέτη περιπτώσεων εκπαιδευτικών ως προς την αξιοποίηση των επαγγελματικών κοινοτήτων πρακτικής στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επιπρόσθετα, θα μπορούσε να γίνει σύγκριση της σχολικής βελτίωσης μεταξύ σχολείων που η λειτουργία τους βασίζεται στις επαγγελματικές κοινότητες πρακτικής με άλλα της αντίστοιχης βαθμίδας που δεν τις υιοθετούν.

Αναφορές

Adler, J. (1998). Lights and limits: Recontextualising Lave and Wenger to theorize knowledge of teaching and of learning school mathematics. In A. Watson (Eds.). *Situated Cognition and the Learning of Mathematics* (pp.161-177). Oxford Centre for Mathematics Educational Research.

Bell, J. (2005). Πώς να συντάξετε μια επιστημονική εργασία- Οδηγός ερευνητικής μεθοδολογίας. Αθήνα: Μεταίχμιο

Bransford, et., al., (2000)/ *How People Learn : Brain, Mind, Experience and School*. Committee of Redevelopment in the Science of Learning. National Research Council. Washington DC: National Academy Press.

Clarke, D.,(1994). Ten Key Principles from Research for the Professional Development of Mathematics Teacher. In D.B. Aichele & A.T. Coxford (Eds.) *Professional Development for Teachers of mathematics 1994 Yearbook*. VA: National Council of Teachers Mathematics.

Darling-Hammond, L. & McLaughlin, M.W. (1995). Policies that support professional development in an era of reform. *Phi Delta Kappan*, 76(8), 597- 604.

Darling-Hammond, L., Sykes, G., (1999). (Eds.) *Teaching as the Learning Profession. Handbook of Policy and Practice*. San Fransisco, CA Jossey-Bass.

Davenport E. (2001), Knowledge management issues for online organizations: 'Communities of practice' as an exploratory framework, *Journal of Documentation*, 57(1), 61-75.

Department of Education and Training of Victoria (2005). *Professional Learning in Effective Schools: The Seven Principles of Highly Effective professional Learning*. Melbourne. DET.

Dufour, R. & Eaker, R. (1998). *Professional learning communities at work*: Alexandria. VI: ASCD.

Elmore, R., (2002). *Bridging the Gap between Standards and Achievement: The Imperative for Professional Development in Education*.

Entwistle, N., Entwistle, A. & Tait H. (1993). Academic perspective from understanding and contexts to enhance it: a research on student learning. In T. M. Duffy, J. Lowyck & D.H. Jonassen (Eds). *Designing Environments for Constructive Learning*. London: Springer-Verlag.

Hawley, W. & Valli, L., (1999). The essentials of effective professional development: A new consensus. In L. Darling-Hammond & G. Sykes (Eds.) *Teaching as the Learning Profession. Handbook of Policy and Practice*. San Francisco, CA Jossey-Bass.

Hord, S.M. (1997). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.

Hunzicker, J. (2011). Effective professional development for teachers: A checklist. *Professional Development in Education*, 37(2), 177-179.

Hyde, A. & Ormiston, M & Hyde, P., (1994). Building professional development into the culture of schools. In D.B.A. Aichele & A. Coxford (Eds.). *Professional development for Teachers of Mathematics 1994 Yearbook* (pp.49-54). Reston. VA. National Council of Teachers of Mathematics.

Ιωσηφίδης, Θ. (2003). Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες. Αθήνα Κριτική.

Jarvis, P., (2004). *Adult and continuing education-Theory and Practice*. London: Routledge.

Kalantzis, M. & Cope, W., (2012). *New Learning. Elements of a Science of Education*. New York: Cambridge University Press.

Kirkwood, M. & Christie, D. (2006). The role of teacher research in continuing professional development. *British Journal of Education Studies*, 54 (4), 429-448.

Lave, J. & Wenger, E., (1991). *Communities of practice: Learning, Meaning and Identity*. New York: Cambridge University Press.

Little, W., (1999). Organising Schools for teacher learning. In L. Darling-Hammond & G. Sykes (Eds.), *Teaching as the Learning Profession. Handbook of Policy and Practice*. San Francisco, CA Jossey-Bass.

Matos et. al.,(2009). Mathematics teachers' professional development: process of learning in and from practice. In R. Even and D. Ball (Eds.)/ *The Professional Education and Development of Teachers of Mathematics* (167-183). The 15th ICMI Study. New York; Springer.

McRae, D., et. Al., (2001). *Australia: A National Mapping of School Teacher Professional Development*. Canberra: National Curriculum Services, Common Wealth Department of Education, Training and Youth Affairs.

Murdoch, K. & Wilson, J., (2002). Exploring the bare essentials of integrated curriculum in the middle years. *Australian journal of Middle Schooling*, 2(1), 31-35.

Sarason, S.B. (1990). *The predictable failure of educational reform*. San Francisco: Jossey Bass.

Sergiovanni, Th. (2001). *Leadership- What's in it for schools?* London: Routledge & Falmer.

Verma, G. & Mallick, K. (2004). Εκπαιδευτική έρευνα. Θεωρητικές προσεγγίσεις και τεχνικές (μτφρ. Ε. Γρίβα). Αθήνα: Τυπωθήτω.

Vrasidas, C. & Glass, G.V. (Eds.) (2004). *Current perspectives in applied information technologies. Online professional development for teachers*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.

Wenger, E., (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge University Press.

Wenger, E., (1999). *Communities of Practice stewarding knowledge*. In Depres. C. & Chauvel, D. *Knowledge Horizons: The Present and the promise of knowledge management*. Butterworth-Heinmann, Boston, pp 205-225.

Wenger, E., (2001). *Communities of Practice*. In N.J Smelser and P.B. Baltes (Eds.) *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences*. New York: Elsevier pp. 2339-2342.

Wenger, E., Mc Dermott, R., Snyder, W., (2002). *Cultivating communities of Practice*. Boston: Harvard Business School Press.

Βρασίδης, Χ. (2014). *Εισαγωγή στην ποιοτική έρευνα*. Εγκυρότητα, αξιοπιστία και γενίκευση, 74-80. Λευκωσία: CARDETT PRESS.

Θεοφιλίδης, Χ. (2012). *Σχολική ηγεσία και διοίκηση, Από τη Γραφειοκρατία στη Μετασχηματιστική Ηγεσία*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Κυριαζή, Ν. (2002). *Η Κοινωνιολογική έρευνα*. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παπαναούμ, Ζ. (2011β). Εκπαίδευση των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία στο πολυπολιτισμικό σχολείο. Στο Β. Οικονομίδης (Επιμ.), *Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών: θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Πεδίο, 284-298.

Πράττου, Α. (2018). *Αντιλήψεις εκπαιδευτικών απέναντι στις επαγγελματικές κοινότητες μάθησης και πρακτικής ως δυναμικό εργαλείο για τη βελτίωση της σχολικής μονάδας, μεταπτυχιακή εργασία*. Λευκωσία. Πανεπιστήμιο Λευκωσίας.

<https://eclass.upatras.gr/modules/document/file.php/PN1453/CoP.pdf>

<http://www.mathlab.upatras.gr/wp-content/uploads/2013/09/Κοινότητες-Πρακτικής.pdf>

https://nemertes.lis.upatras.gr/jsui/bitstream/10889/9476/1/Πτυχιακή_Τοποθετημένη%20Μάθηση%20&%20Κοινότητες%20Πρακτικής.pdf

http://journal.educircle.gr/images/teuxos/2013/1/teuxos1_1.pdf

Γραμματισμός και ταυτότητες εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών μέσα από τα Προγράμματα Σπουδών του 2003 στη Γλωσσική διδασκαλία

Σφακιανάκη Άννα

Δρ. Πανεπιστημίου Κρήτης
anna19962005@gmail.com

Περίληψη

Ο τρόπος με τον οποίο μια κοινωνία επιλέγει και αξιολογεί τη γνώση και ιδιαίτερα την σχολική γνώση μπορεί να δώσει πληροφορίες για τον τρόπο κατανομής της δύναμης και την άσκηση του ελέγχου στην κοινωνία αυτή (Berstein, 1971a). Μια τέτοια περίπτωση μελέτης της κατανομής της δύναμης στον σχολικό χώρο αναδεικνύεται από την ανάλυση των θεσμικών κειμένων του 2003 για τη Νεοελληνική Γλώσσα στο Γυμνάσιο που βρίσκονται σε ισχύ μέχρι σήμερα, δηλ. το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ). Η ανάγνωση των θεσμικών κειμένων εστιάζει σε τρεις επιμέρους παραμέτρους: α. την *ποικιλία των λόγων/ discourses*, δηλ. των κοινωνικών πρακτικών για τη λεκτική ανταλλαγή που συνδέονται με τρόπους σκέψης, ιδεολογίες, κοινωνικές αξίες ως απόρροια γλωσσολογικών προσεγγίσεων, β. την *προσέγγιση του γραμματισμού στην κριτική-χειραφετητική του οπτική* (αναζήτηση στοιχείων που επιβεβαιώνουν την παρουσία ή την απουσία του) και γ. τις ταυτότητες των *υποκειμένων* που αναπτύσσονται ως αποτέλεσμα των λόγων και του είδους του γραμματισμού που προωθούν τα κείμενα.

Λέξεις κλειδιά: ΔΕΠΠΣ, ΑΠΣ, γλωσσολογικές θεωρίες, γραμματισμός, ταυτότητες

Εισαγωγή

Η ποικιλία των λόγων/ discourses, ο γραμματισμός, οι ταυτότητες

1. Οι γενικότεροι Σκοποί και οι Στόχοι του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο (<https://bit.ly/2KNGZlv>) όπως διατυπώνονται στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών και το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΦΕΚ 303B/13-03-2003) στηρίζονται σε γλωσσολογικές θεωρίες που παραπέμπουν σε διαφορετικές προσεγγίσεις, διαφορετικούς λόγους/discourses για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας:

- Τη *δομιστική* προσέγγιση κατά την οποία περιγράφονται και διδάσκονται δομές και γραμματικά στοιχεία εντός της πρότασης (Μήτσης, 1996) ώστε να «κατανοούνται και να αιτιολογούνται οι παρεκκλίσεις». Η δομιστική προσέγγιση συνδέεται με το συμπεριφορισμό και σύμφωνα με αυτήν, η εκμάθηση της γλώσσας γίνεται μέσα από την «επαφή με τα φωνολογικά δεδομένα της γλώσσας και πάνω σε αυτά, το άτομο εφαρμόζει απαγωγικές, αναλυτικές διαδικασίες και σιγά σιγά εξάγει τα στοιχεία και τους κανόνες της. Με τον εμπειρικό αυτό τρόπο η γραμματική ως γνώση της γλώσσας έρχεται από έξω και μαθαίνεται ως μια επίκτητη ικανότητα» (Φιλιππάκη –Warburton στο <https://bit.ly/3kxq2J5>).
- Τη *λειτουργική προσέγγιση* (Halliday, 1978) που συσχετίζει τη γλώσσα/κείμενο με το επικοινωνιακό περιεχόμενο («πολιτιστική παράδοση»), θεμελιώνεται στον λόγο/discourse και εστιάζει στο νόημα/meaning. Η γλώσσα ερμηνεύεται ως δυναμικό μήνυμα (meaning potential), αναπαραστατικό (ideational meaning), διαπροσωπικό (interpersonal meaning) και κειμενικό (textual meaning) (Caffarel, Martin & Mathiessen, 2004).

- Την *επικοινωνιακή προσέγγιση (Communicative Approach)* ως ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας (παραγωγή γραμματικά σωστού λόγου) και ως χρήση της γλώσσας σε πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας, σε ποικίλες επικοινωνιακού τύπου δραστηριότητες («για τη συμμετοχή στην κοινωνική ζωή»).

Στην παρουσίαση του σκοπού του μαθήματος επικρατεί η εκδοχή του λειτουργικού γραμματισμού ως μια ισχυρή κατασκευή που στοχεύει στην υλοποίηση των απαιτήσεων και των κοινωνικών σκοπών από μέρους των ατόμων (Katsarou, 2009). Πρόκειται για μια εργαλειακού τύπου απάντηση σε μια πιο σύνθετη πραγματικότητα (Κουτσογιάννης, 2017) που δίνεται μέσα από «θεωρίες εξαιρετικά δημιουργικές στην παροχή θεωρητικού πλαισίου για την ανάγνωση της σχολικής πραγματικότητας» (Κουτσογιάννης, 2009). Στην ανάγνωση αυτή η γλώσσα «αναπαρίσταται ως ένα ουδέτερο μέσο, που δε φορτίζεται από τις προθέσεις των άλλων, οι γραμματικές και οι γλωσσικές επιλογές αντιμετωπίζονται επιφανειακά, χωρίς να εξετάζεται ο σκοπός χρήσης τους σε όλη του τη διάσταση και να αναδεικνύεται η σχέση τους με το κειμενικό είδος, τον/την αποδέκτη/τρια που απευθύνεται και τις προθέσεις του/ης δημιουργού του κειμένου» (Αγάπογλου, 2014).

Από αυτή τη σύλληψη αυτού του γραμματισμού απουσιάζει το κριτικό στοιχείο, η φροντίδα να αναδειχτούν τα κρυμμένα μηνύματα των κειμένων, οι σημασίες και οι προθέσεις των δημιουργών τους που θα μπορούσαν να λειτουργήσουν χειραφετητικά απέναντι στους κοινωνικούς περιορισμούς και να οδηγήσουν σε γλωσσολογική επαγρύπνηση (Bolinger, 1980) καθώς και η στόχευση της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης /critical language awareness ως συνειδητοποίηση των επιλογών που κάθε φορά μας προσφέρει η γλώσσα καθώς και των εικόνων για την πραγματικότητα που αυτές οι επιλογές οικοδομούν (Fairclough, 1992). Γίνεται μόνο μια ασαφής αναφορά στη συμμετοχή στα κοινά «ως ελεύθεροι δημοκρατικοί πολίτες με κριτική και υπεύθυνη στάση». Ακόμη, γίνεται μια αναφορά στην πολιτιστική παράδοση («Να εκτιμήσουν την πολιτιστική τους παράδοση») που θα μπορούσε να εννοηθεί ως εθνοκεντρική προσέγγιση και να οδηγήσει σε υπερβολές ως προς τον τρόπο που γίνεται αντιληπτό από τους εκπαιδευτικούς και τον τρόπο που λειτουργεί στην τάξη («αντιληπτό και λειτουργικό Αναλυτικό πρόγραμμα» στον Χατζηγεωργίου, 2012, σελ. 108). Μάλιστα, η αξία μιας κοινής κουλτούρας που παρέχεται μέσω του ΑΠ δεν γίνεται αποδεκτή από τους εκφραστές μιας κριτικής δημοκρατικής εκπαίδευσης. Κατά τον Apple για κάθε μειονότητα η κουλτούρα σημαίνει διαφορετικά πράγματα. «Η κοινή κουλτούρα δεν μπορεί να περιλαμβάνει το σύνολο των γεγονότων, των ιδεών, των δεξιοτήτων που μας κάνουν πολιτισμικά εγγράμματους (culturally literate) αλλά τη δημιουργία των συνθηκών που είναι απαραίτητες για να συμμετέχουν όλοι οι άνθρωποι στη δημιουργία και την αναδημιουργία νοημάτων και αξιών» (Apple, 2018, σελ. 39). Οι ταυτότητες των μαθητών/τριών όπως προτείνεται να πραγματωθούν από τη γλωσσική διδασκαλία (στο γενικό μέρος) είναι αυτές των «ελεύθερων δημοκρατικών πολιτών», ωστόσο, δεν υπάρχει στις επόμενες ενότητες επαρκής τεκμηρίωση της διαδικασίας που οδηγεί σε αυτή την πραγμάτωση ούτε και ορισμός του περιεχομένου της δημοκρατίας.

II. Η ειδικότερη στοχοθεσία του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγράμματος Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (ΑΠΣ) για τη Γλώσσα (γενικά) και τη Νεοελληνική Γλώσσα (ειδικότερα) κινείται στον αναγνωριστικό γραμματισμό/recognition literacy και τον γραμματισμό δράσης/action literacy (Hasan, 1996, στο Katsarou, 2009) καθώς και στη «σχολική λειτουργική ποικιλία» (Halliday, 1978). Το γλωσσολογικό θεωρητικό πλαίσιο που αξιοποιείται στηρίζεται στην δομιστική-λειτουργική προσέγγιση, την επικοινωνιακή, την κειμενοκεντρική προσέγγιση (παιδαγωγική των κειμενικών ειδών), τη διδασκαλία της γλώσσας μέσα από όλο το ΑΠ συνολικά (language across the curriculum) και τη διαθεματική προσέγγιση που «διασφαλίζει την ενοποίηση των γνωστικών αντικειμένων στο επίπεδο της σχολικής τάξης» και συνενώνει διδακτικά αντικείμενα και γνώσεις σε μια ενότητα, ευνοώντας συνολικές προσεγγίσεις μέσα από διαφορετικά γνωστικά πεδία.

Προσεγγίζοντας κριτικά τη στοχοθεσία αυτή (στην κατεύθυνση του κριτικού γραμματισμού και της Κριτικής Παιδαγωγικής) παρατηρούμε ότι κινείται σε δύο διακριτούς άξονες:

Α. Στη *διασύνδεση γλώσσας και πολιτισμού* η οποία εκλαμβάνει την πολιτιστική παράδοση ως πεδίο κλειστό και στατικό και τη γλώσσα (μια συγκεκριμένη εκδοχή της ελληνικής γλώσσας, επίσημη και αναλλοίωτη στη μακρόχρονη πορεία της) «ως βασικό της φορέα», αφήνοντας, ενδεχομένως, έξω από τη διασύνδεση αυτή τις γλωσσικές ποικιλίες ομάδων που δεν μετέχουν στη συγκεκριμένη εκδοχή της γλώσσας («εθνική γλώσσα»). Ως προς τους «άλλους/ες», τους φορείς διαφορετικής γλώσσας, αρκεί ο σεβασμός της πλειοψηφίας. Η αναφορά στην πολυπολιτισμική Ευρώπη παραπέμπει σε μια ευρωκεντρική αντίληψη του πολιτισμού αλλά και αποκαλύπτει –με τρόπο λανθάνοντα- την βαθύτερη επιθυμία να γίνει υπενθύμιση για τον γεωγραφικό και πολιτισμικό χώρο όπου ανήκει η Ελλάδα.

Τέλος, ως προς τον τελευταίο στόχο ο οποίος αναφέρεται στους/στις μαθητές/τριες, που δεν έχουν την ελληνική ως πρώτη/μητρική γλώσσα (αλλοδαποί, παλινοστούντες), η εξοικείωση με την ελληνική αποτελεί έναν λόγο/discourse προερχόμενο από το «αφομοιωτικό μοντέλο» (melting pot) το οποίο είναι μονογλωσσικό και μονοπολιτισμικό και στόχος του είναι να βοηθήσει τα παιδιά των μεταναστών να μάθουν την γλώσσα της χώρας υποδοχής και τον πολιτισμό της όσο γίνεται πιο γρήγορα μέσα σε πλαίσιο που, συχνά, υποτιμά τα δικά τους γλωσσικά, πολιτισμικά χαρακτηριστικά και τις ίδιες τις ταυτότητές τους.

Μια άλλη εκδοχή θα μπορούσε να είναι η αποδοχή της διαφοράς ως βάσης για τη μάθηση όλων σ' ένα μοντέλο συμπερίληψης όπου κατά την bell hooks (1992) οι διαφορετικοί/ές δεν θεωρούνται κακοί, πολιτικά λάθος ή μη σωστά σκεπτόμενοι και έχουν την ελευθερία να εξωτερικεύουν τις επιθυμίες τους και τις ταυτότητές τους. Εξάλλου, η συνείδηση του εαυτού πετυχαίνεται μέσα από τις κοινές εμπειρίες (και συναισθήματα) που αποκτά το άτομο στη συνάντησή του με τους άλλους (Taylor, 1989). Ταυτόχρονα, η παιδαγωγική ως πολιτισμική πρακτική έχει ένα πολύ πιο σύνθετο ρόλο: περιορίζει και ταυτόχρονα μετασηματίζει την κατασκευή, την παρουσίαση και την εμπλοκή ποικιλίας εικόνων, λόγων, και δράσης που καταλήγουν στην παραγωγή νοήματος, διαμέσου του οποίου οι μαθητές/τριες κατασκευάζουν τις ατομικές ταυτότητες και το συλλογικό τους μέλλον. Η παιδαγωγική με την έννοια αυτή αντιπροσωπεύει ταυτόχρονα έναν λόγο κριτικής αμφισβήτησης και αντίστασης και ένα σχέδιο δυνατότητας (Giroux, 1993).

Β. Στην *επιμονή στον στόχο του λειτουργικού γραμματισμού* (που υποστηρίζεται από την επικοινωνιακή και την κειμενοκεντρική προσέγγιση) αναφορικά με την αξία της γλώσσας, ενδεικτικά:

«Να συνειδητοποιήσουν τη σημασία του λόγου για τη συμμετοχή στην κοινωνική ζωή ώστε είτε ως πομποί είτε ως δέκτες, Τη σημασία της γλώσσας ως βασικού φορέα της έκφρασης, Να επισημάνουν τη δομή της γλώσσας, Να χρησιμοποιούν με επιτυχία το ανάλογο επίπεδο λόγου σε κάθε περίπτωση επικοινωνίας, Να αναγνωρίζουν τις διάφορες κειμενικές μορφές, π.χ. ημερολόγιο, βιογραφικό σημείωμα, επιστολή κτλ. και να τα χρησιμοποιούν με το πιο κατάλληλο για την περίπτωση επίπεδο λόγου, Να αναγνωρίζουν τα παραγλωσσικά και εξωγλωσσικά στοιχεία, Να διευρύνουν το λεξιλόγιό τους, κ.ά.)».

Εστιάζοντας στη συμμετοχή των μαθητών/τριών στην κοινωνική ζωή (ως πομποί και δέκτες) παρατηρούμε ότι παραγνωρίζονται οι στόχοι του κριτικού γραμματισμού όπως η κοινωνική, ιστορική, πολιτισμική τοποθέτηση των κειμένων των μαθητών/τριών τα οποία πρέπει να παρουσιάζονται ως «ουδέτερα» με την κατασκευή φανταστικού ακροατηρίου (fictional audience) το οποίο εκλαμβάνεται ως λογικός/ή αναγνώστης/στρια (rational reader) ο οποίος/α δεν είναι εκ των προτέρων γνωστός/ή στα παιδιά, τακτική για την οποία έχουν εκφραστεί τεκμηριωμένες αντιρρήσεις (Gee, 2010).

Η ίδια λογική του λειτουργικού γραμματισμού (μέσα από τη δομο-λειτουργική και επικοινωνιακή προσέγγιση) παρατηρείται και στη συνέχεια του κειμένου όταν οι στόχοι εξειδικεύονται ανά τάξη:

Για την Α΄ Γυμνασίου: *Να αναγνωρίζουν τον τρόπο οργάνωσης και το βαθμό σαφήνειας του εκφερόμενου λόγου, Να χρησιμοποιούν αποτελεσματικά κώδικες προφορικής επικοινωνίας για διάφορους σκοπούς και να αξιοποιούν τα παραγλωσσικά και εξωγλωσσικά στοιχεία του λόγου, Να συντάσσουν κείμενα διαφορετικού είδους ανάλογα με τον αποδέκτη, το σκοπό και την κατάσταση επικοινωνίας κ.ά.*

Από τη στοχοθεσία της Β΄ τάξης: *Να κατανοήσει ότι το υποκείμενο συμφωνεί με το ρήμα στο πρόσωπο και τον αριθμό. Να αντιληφθεί, με απλό τρόπο, την οργάνωση μιας παραγράφου με διάφορους τρόπους (αιτιολόγηση, παραδείγματα, σύγκριση, αντίθεση, διαίρεση κ.λπ.), ώστε να μπορεί να υποστηρίζει τις απόψεις του. Να συνειδητοποιήσει ο μαθητής: ότι η κλίση των ρημάτων βασίζεται στη διάκριση μεταξύ των δύο φωνών και ότι οι δύο αυτές φωνές δεν ταυτίζονται με τις αντίστοιχες διαθέσεις.*

Από τη στοχοθεσία της Γ΄ τάξης: *Να σχεδιάζει και να γράφει συνθετικές / ερευνητικές εργασίες, αξιοποιώντας τις κατάλληλες πηγές, Να μάθει να διακρίνει τις βουλευτικές, ειδικές και ενδοιαστικές προτάσεις σε σχέση με τα ρήματα από τα οποία εξαρτώνται, Να εξοικειωθεί με τους χρονικούς συνδέσμους..., Να αφομοιώσει τα είδη υποθετικών προτάσεων..., Να εξοικειωθεί με τους αποτελεσματικούς συνδέσμους..., Να εξοικειωθεί με τα διάφορα είδη μορίων και τις σημασίες τους...).*

Μέσα από την παραπάνω στοχοθεσία ενός κοινωνικά και πολιτικά ουδέτερου «αυτόνομου μοντέλου γραμματισμού» (Street, 1984) είναι δυνατόν να διαμορφωθούν συγκεκριμένες αντιλήψεις, στάσεις, ταυτότητες για τους/τις εκπαιδευτικούς και τους μαθητές και τις μαθήτριες. Το θεσμικό κείμενο «τοποθετεί/positions» (Davies & Harré, 1990) τα κοινωνικά υποκείμενα που πρωταγωνιστούν στην εκπαιδευτική-μαθησιακή διαδικασία και τους αποδίδει συγκεκριμένες υποκειμενικότητες: ο/ η εκπαιδευτικός τοποθετείται ως «δάσκαλος της γλώσσας και της αξίας της πολιτιστικής παράδοσης» οι μαθητές/τριες ως «ελληνοκεντρικοί/ές», «υπομονετικοί/ές ασκούμενοι/ες» στις κειμενικές μορφές, στον διάλογο και στα γλωσσικά φαινόμενα και ως «συντάκτες/τριες τεκμηριωμένου και σύνθετου λόγου» (Σφακιανάκη, 2020).

Στο ίδιο επίσημο κείμενο (ΔΕΠΠΣ, 2003) εμπεριέχονται «Προτεινόμενα διαθεματικά σχέδια εργασίας» με τα οποία παρουσιάζονται προτάσεις ομαδοσυνεργατικής διερευνητικής μάθησης (π.χ. «Οι μαθητές, χωρισμένοι σε ομάδες, απομαγνητοφωνούν μαρτυρίες, Οι μαθητές χωρισμένοι σε ομάδες καταγράφουν το ειδικό λεξιλόγιο», «Οι μαθητές χωρισμένοι σε ομάδες περιγράφουν τη γεωγραφική σχέση του τόπου τους με τη θάλασσα» κ.ά.). Η διδακτική μεθοδολογία επικεντρώνεται στη *διαθεματικότητα* και αυτό αποτελεί την καινοτομία του συγκεκριμένου θεσμικού κειμένου. Η διαθεματική προσέγγιση «αποτελεί τη βάση για μια κοινωνική εκπαίδευση, εξασθενίζει τα σύνορα ανάμεσα στα διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα ως αποτέλεσμα της ανάγκης να συσχετιστεί η σχολική γνώση με τις ζωές και τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών (Whitty, 2002). Επίσης, απαιτεί την εξασθένιση του περιορισμού/περιχάραξης/framing στην εκπαιδευτική σχέση και αναφέρεται στον βαθμό που ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές/τριες έχουν τον έλεγχο (the degree of control) των στοιχείων της εκπαιδευτικής διαδικασίας: την οργάνωση, τον βηματισμό, την κατανομή του χρόνου μάθησης καθώς και στην ανάπτυξη παιδαγωγικής σχέσης (Bernstein, 1971b, σ. 50). Στη συγκεκριμένη περίπτωση, σύμφωνα με τους/τις συντάκτες/κτριες, η διαθεματικότητα «διασφαλίζει την ενοποίηση των γνωστικών αντικειμένων στο επίπεδο της σχολικής τάξης» και αναδεικνύει μέσα από τις ερευνητικές εργασίες την επικοινωνιακή χρήση της γλώσσας και την κειμενοκεντρική προσέγγιση:

«Σε όλες τις ενότητες της γλωσσικής διδασκαλίας δίνεται ειδικό βάρος σε ερευνητικές εργασίες ομάδων μαθητών που συνδυάζουν το επικοινωνιακό πλαίσιο (ποιος μιλάει, σε ποιον, με ποιο σκοπό- αποδέκτες της εργασίας) με το διαθεματικό πλαίσιο (κοινωνικό, ιστορικό, επιστημονικό κ.ά.).

Ακολουθεί ιδιαίτερη αναφορά στην αξία της κατάκτησης της γλώσσας ως όργανο επικοινωνίας («να επικοινωνεί με ακρίβεια και αποτελεσματικότητα, χρησιμοποιώντας τη μορφή και το ύφος που αρμόζει σε κάθε περίπτωση επικοινωνίας και στηρίζεται στο κείμενο»), αποτέλεσμα που προκύπτει από τις κατάλληλες «διδακτικές ενέργειες» και μέσα από ποικίλα κείμενα και ασκήσεις που ακολουθούν κειμενογλωσσολογική και επικοινωνιακή (πραγματολογική) κατεύθυνση (<https://bit.ly/2KNGZlv>).

Εδώ παρακολουθούμε τον διδακτικό λόγο/instructional discourse («επικοινωνιακή χρήση της γλώσσας με μορφή και ύφος που αρμόζει σε κάθε περίπτωση επικοινωνίας») ως περιεχόμενο, ως ύλη του μαθήματος που αποτελεί αναπλαισίωση της επιστημονικής γνώσης στο σχολικό βιβλίο κατά τον Berstein (1996) και ταυτόχρονα τον ρυθμιστικό λόγο/ regulative discourse, ως τρόπο μεταφοράς της γνώσης αυτής στην τάξη («με διδακτικές ενέργειες οι μαθητές ασκούνται...»).

Κριτική αποτίμηση των ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ

Οι συντάκτες του ΑΠ «δείχνουν να ελέγχουν πλήρως τη διαδικασία, καθώς η εστίαση στο προϊόν υποχρεώνει εκπαιδευτικούς και μαθητές/τριες να κατευθύνουν τις προσπάθειές τους στην επίτευξη προδιαγεγραμμένων στόχων... με μετρήσιμα αποτελέσματα» (Τσάφος, 2014, σ. 303). Επισημαίνεται η έμφαση στην πολυπολιτισμική πραγματικότητα (ως πληροφορία και όχι ως αφετηρία εκπαιδευτικής δράσης, αφού το ελληνικό σχολείο παραμένει μονογλωσσικό) καθώς και η απουσία γενικών αρχών και στόχων Κριτικής Παιδαγωγικής που θα μπορούσαν να οδηγήσουν στην ανάπτυξη ενσυναίσθησης, σε κοινωνική δράση, στην ενδυνάμωση και χειραφέτηση των κοινωνικών υποκειμένων (ενδ. Giroux, 2005· Aronowitz, 2004· bell hooks, 1998· McLaren, 1998· Aronowitz & Giroux, 1986). Η κριτική διάσταση απουσιάζει από το πιο πάνω περιεχόμενο, δίνεται έμφαση στον αποτελεσματικό επικοινωνιακό λόγο και στη δημιουργία ποικιλίας κειμενικών τύπων.

Ωστόσο, η κριτική προσέγγιση δεν μπορεί να εκληφθεί ως σύνολο γνώσεων ή εργαλειικών στρατηγικών -εν προκειμένω αποτελεσματικής επικοινωνίας- που μεταφέρονται με συνέπεια από σχολείο σε σχολείο και από τάξη σε τάξη με βάση το επίσημο ΑΠ (Luke, 2000). Ο παιδαγωγικός λόγος του ΔΕΠΠΣ (2003) βρίσκεται μακριά από την παραπάνω οπτική της ευελιξίας και της προσαρμογής στο εκάστοτε πλαίσιο: η αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας δεν προκύπτει από ένα σύνολο «κατάλληλων χειρισμών» αλλά συναρτάται με το εκάστοτε πολιτισμικό πλαίσιο και την συγκεκριμένη κουλτούρα που συνδέει τα άτομα που ανήκουν σε αυτό. Ο κριτικός γραμματισμός είναι κατά τους McLaughlin & DeVogd (2004) μια προσαρμογή στο τοπικό συγκείμενο και όχι πιστή μεταφορά σε διαφορετικά περιβάλλοντα. Μάλιστα, δημιουργείται η εντύπωση ότι όλα αυτά στα οποία «ασκούνται οι μαθητές» με βάση το παραπάνω θεσμικό κείμενο, θα μπορούσαν να επιτευχθούν στον μέγιστο βαθμό, στην ιδανική περίπτωση που όλοι/ες οι μαθητές/τριες της χώρας, διδάσκονταν, σε κάθε τάξη, το ίδιο μάθημα, την ίδια ώρα, από το ίδιο μοναδικό βιβλίο και την ίδια σελίδα. Αυτό, ωστόσο, δεν θα σήμαινε την προαγωγή του κριτικού γραμματισμού αλλά ούτε και την πολυθρόνητη ισότητα των μαθητών/τριών του δημόσιου σχολείου θα διασφάλιζε.

Σχολιάζοντας τη συγκεκριμένη έκδοση ΑΠ, ο Γρόλλιος (2003) επισημαίνει αναφορικά με το παιδαγωγικό αμάλγαμα που συγκροτείται με το νέο ΔΕΠΠΣ ότι αποτελεί «ένα εγχείρημα μερικής αναπροσαρμογής των λειτουργιών της εκπαίδευσης που δεν έρχεται σε άμεση αντίθεση με την κρατική εκπαιδευτική πολιτική, η οποία κυριαρχείται τα τελευταία χρόνια από τα νεοφιλελεύθερα-νεοσυντηρητικά ιδεολογήματα», ενώ, ταυτόχρονα, επαγγέλλεται ένα σχολείο που οικοδομείται εντός κενού κοινωνικοπολιτικών αντιπαραθέσεων, στο

πλαίσιο των παραδοχών του τεχνολογικού ντετερμινισμού που υιοθετούνται στο ίδιο πρόγραμμα (Γρόλλιος, 2003, σ. 35-37). Σε αυτό το παιδαγωγικό αμάλγαμα που δεν διαθέτει σαφή προσανατολισμό είναι δύσκολο για τους/τις εκπαιδευτικούς να συλλάβουν την έννοια του γραμματισμού: ενδεχομένως οι διδακτικές πρακτικές να συνδυάζουν παραδοσιακές δομές με πιο τολμηρούς πειραματισμούς χωρίς, όμως, να μπορούν να υποστηρίξουν εκπαιδευτικές καινοτομίες (Katsarou, 2009).

Σχετικά με την κατεύθυνση του κριτικού γραμματισμού η οποία ορίζεται ως μορφή αμφισβήτησης του status quo, ως προσπάθεια να ανακαλύψουμε εναλλακτικούς δρόμους για την ανάπτυξη του εαυτού μας και της κοινωνίας (Shor, 1999), «ως συνεχής αναστοχαστική διαδικασία που απαιτεί κατανόηση της πολιτικής διάστασης της μαθησιακής κουλτούρας» (Κωστούλη & Στυλιανού, 2015), ως προσπάθεια χειραφέτησης των ατόμων μέσα από την άσκηση κριτικής για την κοινωνική πραγματικότητα, η προσέγγιση είναι μάλλον επιφανειακή.

Με βάση την *ερμηνευτική προσέγγιση* (Fairclough, 1992, 2001, 2003) ο λόγος των θεσμικών κειμένων σχετίζεται με ένα σύνολο διακειμενικών αναφορών (γνωσιακών, γλωσσικών, κοινωνιοπολιτισμικών) πάνω στα εκπαιδευτικά θέματα. Πιο συγκεκριμένα, οι επιλογές της εκπαιδευτικής πολιτικής –όπως παρουσιάζονται στα πιο πάνω κείμενα- εναρμονίζονται με τις διεθνείς τάσεις που επικρατούν στα εκπαιδευτικά συστήματα δυτικών χωρών τα οποία –ανεξάρτητα από επιμέρους διαφορές – παρουσιάζουν κοινά χαρακτηριστικά: έμφαση στην παραγωγικότητα, απόδοση λόγου, εργαλειοποίηση της γνώσης, αποικιοποίηση της εκπαίδευσης από τα συμφέροντα της αγοράς. Διεθνή χρηματοπιστωτικά ιδρύματα όπως η Παγκόσμια Τράπεζα (<https://bit.ly/3dZXzt1>) υποστηρίζουν τη *μεταρρύθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας* ώστε όλα τα παιδιά να αποκτούν τις απαραίτητες δεξιότητες που θα τα καταστήσουν παραγωγικούς εργαζόμενους και οι εκπαιδευτικοί να εξοπλίζονται με τις κατάλληλες δεξιότητες και γνώσεις πριν μπουν στην τάξη. Η Unesco, επίσης, επιμένει στη λειτουργική οπτική της γλώσσας, στον λειτουργικό γραμματισμό, οπτική που κατά τον Baynham (1995) αναδύεται ως μια ισχυρή κατασκευή η οποία συνδέει τον γραμματισμό με σκοπούς κοινωνικούς, με τις απαιτήσεις που έχει από τα άτομα μια δεδομένη κοινωνία. Ο ορισμός της Unesco για τον γραμματισμό (στο Oxenham 1980, σ. 87) δεν περιέχει κριτικές οπτικές:

«Ένα άτομο είναι γραμματισμένο, όταν έχει αποκτήσει τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες που θα του επιτρέψουν να εμπλακεί σε όλες εκείνες τις δραστηριότητες κατά τις οποίες αποκτάται ο γραμματισμός για αποτελεσματική λειτουργία μέσα στην ομάδα και την κοινότητά του, και του οποίου οι επιδόσεις στην ανάγνωση, τη γραφή και την αριθμητική τον καθιστούν ικανό να συνεχίσει να χρησιμοποιεί αυτές τις δεξιότητες για την πρόοδο του ίδιου και της κοινότητάς του».

Ο Baynham (1995) πιστεύει πως αυτό που απουσιάζει από μια τέτοια σύλληψη του γραμματισμού είναι η διάσταση της κριτικής επίγνωσης και αυτογνωσίας που πρέπει να έχει ο γραμματισμός και η εκπαίδευση στον γραμματισμό.

Με βάση την *επεξηγηματική ανάλυση* (Fairclough, 1992, 2003) η οποία συνδέει τα κείμενα με το ευρύτερο κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο, τις οικονομικές και κοινωνικές δομές και ιδεολογίες επισημαίνονται τα χαρακτηριστικά ενός μοντέλου παραγωγής που στηρίζεται στον ατομικισμό, τη συμμόρφωση, την ανταπόκριση στις απαιτήσεις μιας εκμεταλλευτικής αγοράς εργασίας. Ο Ball αναφερόμενος στην εκπαίδευση στο Ηνωμένο Βασίλειο θεωρεί την παρέμβαση των αξιών της αγοράς στην εκπαίδευση προβληματική γιατί «παρέχει μια αδύναμη ηθική και δημιουργεί ιεραρχία και διαχωρισμό βασισμένο στον ανταγωνιστικό ατομικισμό» (Ball, 1994, σ.145). Κατά τους Bowles & Gintis (1977) η σχολική εκπαίδευση η οποία πραγματοποιείται κάτω από τον βαρύ ίσκιό της εργασίας (in the long shadow of work) παραλληλίζεται με την ανιαρή εργασία στη γραμμή παραγωγής ενός εργοστασίου (μοντέλο της αντιστοίχισης εκπαίδευσης-εργασίας) καθώς ανταμείβει τα υπάκουα/συμμορφωτικά παιδιά τα οποία θα αποτελέσουν τους μελλοντικούς εργάτες, παρέχει αποσπασματική γνώση (fragmentation of knowledge) όπως αποσπασματική είναι και η γνώση των εργασιών στο

εργοστάσιο, οι μαθητές/τριες δεν ελέγχουν το ΑΠ όπως οι εργάτες δεν ελέγχουν την παραγωγή (lack of control of production). Ο θεσμός της εκπαίδευσης θεωρήθηκε ότι ασκεί μια ολοκληρωτική κοινωνική, πολιτισμική και πολιτική επίδραση στους/στις μαθητές/τριες διαμέσου της μετάδοσης των κατάλληλων αντιλήψεων, στάσεων και αξιών, με αποτέλεσμα τη μελλοντική θετική ανταπόκρισή τους στις σχέσεις της ταξικής κυριαρχίας και εκμετάλλευσης (Πεχτελίδης, 2012, εισαγωγή στον Paul Willis, 1977).

Αντιπρόταση στα κλειστά, ντετερμινιστικά προγράμματα που στοχεύουν «στη σταδιακή και μετρήσιμη κατανόηση ενός σταθερού και αδιαφοροποίητου σύμπαντος» (Τσάφος, 2014, σ. 292) διαθέτοντας χαρακτηριστικά τεχνοκρατικού θετικισμού μπορεί να είναι:

i. η συνειδητοποίηση ότι τα στάνταρντς της εκπαίδευσης δεν είναι απόλυτα, παγιωμένα, φυσικά δοσμένα γεγονότα, είναι κοινωνικές κατασκευές (Portelli & Solomon, 2001, σ. 72) και ότι η γενική τάση για κοινά στάνταρντς και σταθμισμένα τεστ οδηγεί στην παραγωγή και αναπαραγωγή μηχανιστικής τεχνοκρατικής οπτικής του ΑΠ, μια οπτική η οποία βασίζεται, τελικά, σε μια πρόσληψη της εκπαίδευσης η οποία «μπορεί να είναι κατάλληλη για ολοκληρωτικές κοινωνίες αλλά είναι ασύμβατη με δημοκρατικές κοινωνίες» (Eisner, 1995, στο Portelli & Solomon, σ. 206)

ii. η μετακίνηση «σε ένα δίκτυο σχέσεων, όπου οι αναπτυσσόμενες (ανα)στοχαστικές πρακτικές οδηγούν όχι σε ποσοτικά αποτελέσματα αλλά σε ποιοτικές διαδικασίες, που έχουν νόημα για τους/τις συμμετέχοντες/ουσες και τους επιτρέπουν να αναπτύξουν τον εαυτό μέσα σε έναν νοηματοδοτούμενο από τους ίδιους κόσμο» (Τσάφος, 2014, σ. 292)

iii. η ανάπτυξη της κριτικής επίγνωσης για τον ρόλο του/της εκπαιδευτικού μέσα σε σχολεία και προγράμματα γραμματισμού που χρειάζονται αναμόρφωση γιατί συντηρούν μια άνιση πολιτική και οικονομική κατάσταση status quo και η συνειδητοποίηση της ανάγκης για την ανάπτυξη δημοκρατικών φωνών στον σχολικό χώρο και την ευρύτερη δημόσια σφαίρα (Shannon, 1993, σ. 91).

Ως προς τις ταυτότητες των κοινωνικών υποκειμένων (εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών) όπως κατασκευάζονται από το είδος του γραμματισμού που προωθούν τα θεσμικά κείμενα, παρατηρείται ο συνδυασμός των πιο «παθητικών» εκδοχών με πιο «ενεργητικές». Στον μετασχηματισμό αυτόν δεν εξετάζονται ενδεχομενικότητες και ειδικότερες συνθήκες του εκάστοτε πλαισίου και απορρίπτεται η πολύπλευρη και χαοτική διαδικασία σχηματισμού των ταυτοτήτων, μια διαδικασία που δεν έχει τέλος και αποτελεί προϋπόθεση πολιτικής δράσης (Gilroy, 1996). Κατά τον Τσάφο (2014) οι πρακτικές αυτές αποτελούν «επάνοδο στο κανονιστικό πλαίσιο και ο εκπαιδευτικός αναδεικνύεται σε εντολοδόχο διεκπεραιωτή» (σελ. 303) με μικρές δυνατότητες αυτενέργειας και προσωπικής πρωτοβουλίας (Sfakianaki & Katsarou, 2017) και οι μαθητές/τριες ευθυγραμμίζονται με στο πλαίσιο μιας τυπικής ισότητας που παραγνωρίζει το ιδιαίτερο πολιτισμικό τους κεφάλαιο και τις κοινωνικές τους αφετηρίες (Σφακιανάκη, 2020).

Συμπεράσματα

Μέσα από τη μελέτη των θεσμικών κειμένων για τη Νεοελληνική Γλώσσα που βρίσκονται ακόμα σε ισχύ (ΔΕΠΠΣ, ΑΠΣ, 2003) αναδειχτήκαν αφενός οι γλωσσολογικές θεωρίες (δομιστική, λειτουργική, επικοινωνιακή, διαθεματική) και αφετέρου η περιορισμένη παρουσία κριτικού γραμματισμού που θα μπορούσε να οδηγήσει σε κριτική γλωσσική επίγνωση. Επισημάνθηκε η υπεροχή του ρυθμιστικού λόγου/regulative discourse ως τρόπος μεταφοράς της γνώσης στην σχολική τάξη η οποία έρχεται σε αντίθεση με την προτεινόμενη διαθεματική προσέγγιση που απαιτεί την εξασθένιση του περιορισμού, της περιχάραξης/framing στην εκπαιδευτική σχέση καθώς και η απουσία στόχου κριτικού γραμματισμού μέσα από τα κλειστά στοχοκεντρικά προγράμματα με τη γραμμική ανάπτυξη και τις προκαθορισμένες διαδικασίες. Η εργαλειοποίηση της γνώσης, η συμμόρφωση/ευθυγράμμιση με τις κοινωνικές νόρμες, η απουσία κριτικής αμφισβήτησης οδηγεί στη διαμόρφωση των ταυτοτήτων των κοινωνικών υποκειμένων -των εκπαιδευτικών

και των μαθητών/τριών- που αποκτούν μια παθητική διάσταση καθώς καλούνται να δράσουν σε ένα άκαμπτο κανονιστικό πλαίσιο διδασκαλίας-μάθησης που δεν τους επιτρέπει να αναπτύξουν τον εαυτό τους μέσα σε έναν νοηματοδοτούμενο από τους/τις ίδιους/ιες κόσμο.

Αναφορές

Apple, M. (2018). *The Struggle for Democracy in Education. Lessons from Social Realities*, 1st Edition. Routledge: Taylor & Francis Group.

Aronowitz, S. & Giroux, H. (1986). Teaching and the role of the transformative Intellectual. In Apple, M. and Weis, L. (eds) *Ideology and Practice in Schooling*. Philadelphia, PA: Temple University Press.

Aronowitz, S. (2004). Against Schooling: Education and Social Class. *Social Text*, 22, (2), pp. 13-35. Duke University Press.

Ball, St. (1994). *Education reform: a critical and post-structural approach*. Open University Press.

Baynham, M. (1995). *Literacy practices: investigating literacy in social contexts*. Longman.
bell hooks (1992). Eating the other: Desire and resistance. In *Black Looks: Race and Representation*, pp. 21–39. Boston: South End Press.

bell hooks (1998). *Engaged pedagogy: A Transgressive Education for Critical Consciousness*. Bergin & Garvey.

Bernstein, B. (1971a). *Class, Codes and Control: Theoretical Studies Towards a Sociology of Language*. London: Routledge & Kegan.

Bernstein, B. (1971b). On the Classification and Framing of Educational Knowledge. In M. Young (Ed.), *Knowledge and Control* (pp. 47-69). London: Collier-Macmillan.

Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, symbolic control and identity. Theory, research, critique*. London, Taylor and Francis.

Bolinger, D. (1980). *Language – the loaded weapon: The use and abuse of language today*. London and New York: Longman.

Bowles, S. & Gintis, H. (1977). *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*. New York: Basic Books.

Caffarel, A., Martin, J. & Mathiessen, Ch. (2004). *Language typology. A functional perspective*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Davies, B. & Harré, R. (1990). Positioning: The Discursive Production of Selves. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 20, (1).

Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.

Fairclough, N. (2003). *Analyzing Discourse: Textual Analysis for Social Research* London: Routledge.

Fairclough, N. (2001). *Language and Power*. Essex: Longman.

Gee, J. P. (2010). A Situated-Sociocultural Approach to Literacy and Technology. In *The New Literacies: Multiple Perspectives on Research and Practice*, ed. E. Baker, 165–193. New York, NY: The Guilford Press.

Gilroy, P. (1996). British cultural studies and the pitfalls of identity. In *Cultural Studies and Communications*, Curran, J, Morley, D. and Walkerdine, V. (eds.), pp. 35–49. London: Arnold.

Giroux, H. (1993). *Living Dangerously: Multiculturalism and the Politics of Culture*. New York: Peter Lang Publishers.

Giroux, H. (2005). *Border crossings*. Second edition. Taylor and Francis group.

Halliday, M.A.K. (1978). *Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold.

<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.17595436.1980.mp11002001x>

https://www.academia.edu/10623833/LEARNING_TO_LABOR._HOW_WORKING_CLASS_KIDS_GET_WORKING_CLASS_JOBS._PAUL_E._WILLIS

- Katsarou, E. (2009). Literacy Teaching in the L1 Curriculum of Greek Secondary Education. *L1- Educational Studies in Language and Literature*, 9 (3), pp. 49-70.
- Luke, A. (2000). Critical literacy in Australia: A matter of context and standpoint. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 43, pp. 448-461.
- McLaren, P. (1998). Revolutionary Pedagogy in Post- Revolutionary Times: Rethinking the Political Economy of critical Education. *Educational theory*, 48, (4).
- McLaughlin, M., & DeVogd, G. (2004). Critical literacy as comprehension: Expanding reader response. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 48, pp. 52-62.
- Oxenham, J. (1980). Selection versus Education: Editorial Introduction. *The IDS Bulletin Banner*, 11 (2). Ανακτήθηκε από
- Portelli, J. & Solomon. P. (2001). *The erosion of democracy in Education*. Detselig Enterprises Ltd.
- Sfakianaki, A. & Katsarou, E. (2017). Teacher-Researchers' Discourse as Evidence for their Professional Development Towards a Democratic School. In 2nd International Conference: «*Literacy and Contemporary Society: Spaces, Discourses, Practices*», Nicosia, Cyprus, pp. 566-579
- Shannon, P. (1993). Developing democratic voices. *Reading Teacher*, 47, 86-94
- Shor, I. (1999). What is Critical literacy? *Journal of Pedagogy. Pluralism and Practice*. 1 (4).
- Street, B. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge University Press.
- Taylor, Ch. (1989). *Sources of the Self: The Making of the Modern Identity*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Whitty, G. (2002). *Making sense of educational policy*. SAGE Publications Ltd.
- Willis, P. (1977). *Learning to Labor. How Working Class Kids Get Working Class Jobs*. Saxon House. Ανακτήθηκε από
- Αγάπογλου, Θ. (2014). Ο κριτικός γραμματισμός ως χειραφετητική πρακτική γραμματισμού σε τάξεις υποδοχής. Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου «Ο Κριτικός Γραμματισμός στη σχολική πράξη», στο <http://www.nured.uowm.gr/drama/PRAKTIKA.html>
- Για την έρευνα αυτή αξιοποιήθηκαν αποσπάσματα από το παρακάτω κείμενο: http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/3deppsaps_GlossasGimnasiou.pdf, συνομειμένο εντός του κειμένου <https://bit.ly/2KNGZlv>, σ. 47-63.
- Γρόλλιος, Γ. (2003). *Θεμελίωση, στοχοθεσία και διαθεματικότητα στο νέο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών για την υποχρεωτική εκπαίδευση. Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 67, σ. 30-37.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2009). Γλωσσολογικό πλαίσιο ανάγνωσης του μαθησιακού υλικού: το παράδειγμα των διδακτικών εγχειριδίων της γλώσσας του Γυμνασίου. Από το *Πανελλήνιο Συνέδριο Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας*, Νυμφαίο Φλώρινας.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2017). *Γλωσσική διδασκαλία χθες, σήμερα, αύριο. Μια πολιτική προσέγγιση*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών. Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη.
- Κωστούλη, Τ. & Στυλιανού, Μ. (2015). Διαμορφώνοντας νέες οπτικές για τη γλωσσική εκπαίδευση στην εποχή της κρίσης: Γλωσσοδιδακτικοί Λόγοι και παιδαγωγικές πρακτικές στα νέα Προγράμματα Σπουδών Ελλάδας και Κύπρου, Στο Γρόλλιος, Γ., Λιάμπας, Α. & Παυλίδης, Π. (2015). Πρακτικά 4ου Διεθνούς Συνεδρίου για την Κριτική Εκπαίδευση: Η Κριτική Εκπαίδευση στην Εποχή της Κρίσης, σελ. 617-649.
- Μήτσης, Ν. (1996). *Διδακτική του γλωσσικού μαθήματος. Από τη Γλωσσική Θεωρία στη Διδακτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σφακιανάκη, Α. (2020). Προσεγγίζοντας τη γλωσσική διδασκαλία στο γυμνάσιο ως διδακτική-μαθησιακή πρακτική τοποθετημένη στις αρχές της κριτικής παιδαγωγικής. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Τσάφος, Β. (2014). *Αναλυτικό Πρόγραμμα. Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικοί προσανατολισμοί*. Μεταίχμιο.

Το πλαίσιο ανάπτυξης της αναγνώριση της προηγούμενης γνώσης: Έρευνα πεδίου στην Δυτική Μακεδονία

Μπούτσκου Λεμονιά

Υποψήφια Διδάκτορας, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας
lemonmp3@gmail.com

Περίληψη

Η αναγνώριση προηγούμενης γνώσης επιφέρει πολλά πλεονεκτήματα στους εκπαιδευόμενους, αλλά και στα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Ως εκ τούτου, κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική, κάτι που έχει αναγνωριστεί σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Η αναγνώριση προηγούμενης γνώσης γίνεται στη βάση της συγκεκριμενοποίησης των μαθησιακών επιλογών που είναι διαθέσιμες στους εκπαιδευόμενους μέσα από επίσημες, ανεπίσημες και ημι-επίσημες διαδικασίες, δηλαδή μέσω της τυπικής και της μη τυπικής μάθησης, αλλά και της άτυπης εκπαίδευσης. Αυτό σημαίνει ότι τα μαθησιακά αποτελέσματα αναγνωρίζονται στη βάση των στόχων που έχει τεθεί από κάθε συγκεκριμένη διαδικασία, όπως αυτά αποτυπώνονται μέσα από τις διαδικασίες που έχουν θεσπιστεί, όπως για παράδειγμα βαθμολογία των εκπαιδευόμενων. Η αναγκαιότητα της σε μια κοινωνία που μεταβάλλεται, ανανεώνεται και διαφοροποιείται συνεχώς, καθιστά την επιτυχημένη λειτουργία και ανάπτυξη της αναγνώρισης της προηγούμενης γνώσης μείζονος σημασίας. Στο πλαίσιο αυτό η παρούσα εργασία μέσα από ποιοτική έρευνα προσδοκεί να αποτυπώσει την κατάσταση και το μέλλον της αναγνώρισης της προηγούμενης γνώσης, όπως αυτή αποτυπώνεται από φορείς των επιμελητηρίων της Δυτικής Μακεδονίας.

Λέξεις κλειδιά: Δια βίου μάθηση, Αναγνώριση προηγούμενης γνώσης, Νομοθετικό πλαίσιο αναγνώρισης προηγούμενων γνώσεων.

Εισαγωγή

Η αναγνώριση προηγούμενης γνώσης κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης, κάτι που έχει αναγνωριστεί σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Οι εκπαιδευτικές προκλήσεις που πρότεινε η UNESCO πριν από αρκετές δεκαετίες δεν είναι τόσο διαφορετικές από τις προκλήσεις μάθησης που αντιμετωπίζουμε σήμερα. Στο πλαίσιο της ταχείας κοινωνικής αλλαγής που προκύπτει από την παγκοσμιοποίηση, την επανάσταση της πληροφορίας και την ανάγκη βιώσιμων οικονομιών, τα συστήματα μάθησης του "Βορρά" και του "Νότου" αντιμετωπίζουν τα ίδια γενικά ζητήματα κοινωνικής ανισότητας. Δεν έχουν όλοι τις ίδιες ευκαιρίες να εισέλθουν στην εκπαίδευση και να επιτύχουν συγκεκριμένα αποτελέσματα, είτε πρόκειται για τυπικούς δείκτες σχολικής εκπαίδευσης είτε για ευρύτερες παραμέτρους, συμπεριλαμβανομένης της περιβαλλοντικής, της υγειονομικής και της πολιτιστικής εκπαίδευσης (Travers & Harris 2014).

Ταυτόχρονα, υπάρχει ένα αυξανόμενο κενό ανάμεσα στην εκπαίδευση και την εργασία και μια διεύρυνση του χάσματος μεταξύ των διαφόρων ομάδων του πληθυσμού. Μία από τις κυριότερες συνέπειες μιας τέτοιας ανισότητας είναι η μεγάλη υποεκμετάλλευση του υπάρχοντος ανθρώπινου δυναμικού, των ταλέντων και των ανθρώπινων πόρων, τα οποία οι άνθρωποι μπορεί να έχουν αποκτήσει σε μη τυπικά και άτυπα πλαίσια μάθησης (Whittaker, 2011). Αυτές οι ρυθμίσεις είναι από καιρό αναξιοποίητες και δεν υπολογίζονται ως πραγματική μάθηση ή με πραγματικά αποτελέσματα. Επιπλέον, τα επίσημα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης βρίσκουν όλο και πιο δύσκολο να ανταποκριθούν στο πλήρες φάσμα των ατομικών και κοινωνικών αναγκών και απαιτήσεων σε έναν συνεχώς μεταβαλλόμενο κόσμο. Υπάρχει συνεπώς σαφής ανάγκη να δοθεί επαρκής εκτίμηση και σεβασμός στις μη αναγνωρισμένες δυνατότητες της κοινωνίας και να γίνει καλύτερη κοινωνική και οικονομική χρήση των αποτελεσμάτων της άτυπης και άτυπης μάθησης προσφέροντας ένα ευρύτερο φάσμα δυνατοτήτων για αυτοβελτίωση και προσωπική

ολοκλήρωση σε όλους τους πολίτες, αυξάνοντας το οικονομικό δυναμικό μιας χώρας και καθιστώντας τις πολιτικές της ρυθμίσεις πιο κοινωνικά περιεκτικές (English, 2015).

Η σημασία της αξιολόγησης και αναγνώρισης προηγούμενης γνώσης

Η Wihak (2011) επισημαίνει την σημασία της αξιολόγησης και αναγνώρισης προηγούμενης γνώσης, που αναφέρεται στη διαδικασία της αναθεώρησης, αξιολόγησης και αναγνώρισης των πληροφοριών, των δεξιοτήτων και της γνώσης που οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι έχουν αποκτήσει μέσα από βιωματική ή αυτο-κατευθυνόμενη (άτυπη) μάθηση παρά μέσω της επίσημης εκπαίδευσης. Στο ίδιο πλαίσιο, ο Παπασταμάτης (2010) αναφέρει πως η αξιολόγηση και η πιστοποίηση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος μετά το πέρας αυτού, είναι «αναπόσπαστο τμήμα του συνολικού εκπαιδευτικού προγράμματος αλλά και κοινωνική αναγκαιότητα».

Η δημιουργία συστημάτων για την αναγνώριση και την επικύρωση όλων των μορφών μάθησης έχει καταστεί ένα από τα κεντρικά θέματα σε όλους τους τομείς της εκπαίδευσης και της κατάρτισης. Η εξέλιξη αυτή αντικατοπτρίζει διάφορες κοινωνικές αλλαγές, ιδίως την μετατόπιση από την άποψη «δουλειά για τη ζωή» στην προσδοκία μιας σειράς διαδοχικών θέσεων εργασίας καθ' όλη τη σταδιοδρομία του ατόμου, συχνά σε διαφορετικές επαγγελματικές περιοχές. Επίσης, συνδέεται στενά με την ανάγκη όλων των ενεργών πολιτών που επιθυμούν να εξασφαλίσουν την απασχόληση και την απασχολησιμότητά τους σε μια ταχέως εξελισσόμενη αγορά εργασίας που χαρακτηρίζεται από τη χρήση της τεχνολογίας, για τη συνεχή ανάπτυξη των γνώσεων και των δεξιοτήτων τους μέσω δραστηριοτήτων μάθησης που μπορούν, ή μη, να σχεδιαστούν ρητά ως τυπική μάθηση. Στο πλαίσιο αυτό, έχει καταστεί αναγκαίο να δοθεί σε όλους όσους εμπλέκονται στη δια βίου μάθηση - ανεξάρτητα από το πού λαμβάνει χώρα – η δυνατότητα να αναγνωρίσουν και να επικυρώσουν τη γνώση και τη μάθησή τους (Kleef, 2011).

Πλεονεκτήματα από την αναγνώριση της προηγούμενης γνώσης

Η αναγνώριση της προηγούμενης μάθησης παρέχει στα άτομα τη δυνατότητα να επικυρώσουν τις ικανότητες και τις δεξιότητές τους που δεν έχουν αναγνωριστεί επίσημα. Οι εργαζόμενοι που έχουν αποκτήσει δεξιότητες κυρίως στην εργασία ή μέσω άλλων δραστηριοτήτων βρίσκονται συχνά σε μειονεκτική θέση όσον αφορά στην πρόσβαση στην τυπική εκπαίδευση και την κατάρτιση, ή στην εξασφάλιση απασχόλησης που αντικατοπτρίζει επαρκώς τις δεξιότητες και την εμπειρία τους (Dyson & Keating, 2005). Οι εργαζόμενοι με λίγα ή καθόλου τυπικά προσόντα είναι οι πιο ευάλωτοι στην εξασφάλιση μίας θέσης εργασίας και μίας αξιοπρεπούς απασχόλησης. Αναγνωρίζοντας επισήμως τις δεξιότητές τους, η αναγνώριση της προηγούμενης μάθησης θεωρείται ως ένα μέσο για τη δημιουργία ίσων όρων ανταγωνισμού, ούτως ώστε τα άτομα να αποκτήσουν ευκαιρίες για περαιτέρω μάθηση και για τη βελτίωση των προοπτικών σταδιοδρομίας τους. Η αναγνώριση των δεξιοτήτων μπορεί να έχει πολύ σημαντικό θετικό αντίκτυπο στους εργαζομένους, σε όρους αυτοεκτίμησης και κινήτρων. Για τις επιχειρήσεις, η καλύτερη αναγνώριση της προηγούμενης γνώσης και των δεξιοτήτων των εργαζομένων είναι ένας τρόπος για να ξεπεραστούν οι ελλείψεις δεξιοτήτων και να υπάρξει καλύτερη αντιστοιχία δεξιοτήτων ζήτησης με την προσφορά. Μπορεί επίσης να τους παρέχει την ευκαιρία να βελτιώσουν το γενικό επίπεδο δεξιοτήτων και απόδοσης στην εργασία ενός κλάδου (Dyson & Keating, 2005).

Η αναγνώριση προηγούμενης γνώσης εδράζεται σε δύο πυλώνες που είναι η απόκτηση εκπαιδευτικών και επαγγελματικών προσόντων. Σύμφωνα με το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού της Κύπρου (2013), ο μηχανισμός επικύρωσης αποσκοπεί στο να παρέχει στα ενδιαφερόμενα άτομα τις εξής δυνατότητες: α) να επικυρώσουν τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις ικανότητες που απέκτησαν μέσω μη τυπικής και άτυπης μάθησης, β) να αποκτούν προσόντα με βάση τις επικυρωμένες εμπειρίες μη τυπικής και άτυπης μάθησης, γ) να επωφελούνται από την εφαρμογή αντικειμενικών και αξιόπιστων μηχανισμών επικύρωσης, ιδιαίτερα δε οι μειονεκτούσες ομάδες, συμπεριλαμβανομένων των ανέργων και των ατόμων

που απειλούνται από την ανεργία δεδομένου ότι η επικύρωση μπορεί να ενθαρρύνει τη συμμετοχή τους στη διά βίου μάθηση και να συμβάλλει στην κινητικότητα τους ή την πρόσβασή τους στην αγορά εργασίας. Τα παραπάνω καταδείχθηκαν και στην έρευνα που διεξήχθη.

Η πιστοποίηση όλων των πηγών γνώσης, η αξιολόγηση και κατάρτιση των επαγγελματιών σε νέες δεξιότητες και η αξιοποίηση της προηγούμενης εμπειρίας των επαγγελματιών θα δημιουργήσει το πλαίσιο για την ανάπτυξη καινοτόμων εφαρμογών, τεχνολογιών και διαλειτουργικών υποδομών, παρέχοντας στην Πολιτεία κεντρικό ρόλο για την διαχείριση και ενσωμάτωση της προηγούμενης γνώσης, για το μέλλον της χώρας. Ως εκ τούτου, η αναγνώριση της προηγούμενης γνώσης μπορεί να οδηγήσει στην εξέλιξη της επιστήμης και της κοινωνίας, στην ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής, στην αξιοποίηση του δυναμικού όλων των μελών μίας κοινωνίας, αλλά και στην κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη (Wihak, 2011).

Μεθοδολογία Έρευνας

Η ποιοτική έρευνα επιλέχθηκε για την διενέργεια της συγκεκριμένης έρευνας καθώς εστιάζει στην ερμηνεία μίας σειράς από κοινωνικά φαινόμενα που συνδέονται με το αντικείμενο της έρευνας (Sherman & Webb, 2005). Σημαντικό στοιχείο είναι το υψηλό επίπεδο εμπλοκής του ερευνητή με το αντικείμενο της έρευνας.

Σύμφωνα με τον Creswell (2011) η ποιοτική έρευνα σχετίζεται με την συλλογή απόψεων και εμπειριών που θα συνθέσουν τα συμπεράσματα που βασίζονται στο πως ο ερευνητής θα ερμηνεύσει τις εμπειρίες των ερωτώμενων. Στο πλαίσιο της ποιοτικής έρευνας επιλέχθηκε η συνέντευξη ως μεθοδολογικό εργαλείο. Η επιλογή αυτού του εργαλείου βασίζεται στο ότι η συνέντευξη θεωρείται ένα «διαπραγματεύσιμο επίτευγμα» από μέρους του συνεντευκτή και των συνεντευξιζομένων, το οποίο διαμορφώνεται από τα συμφραζόμενα και τις καταστάσεις στην οποία λαμβάνει χώρα (Oltmann, 2016). Η ποιοτική έρευνα αποτελεί μία διαδικασία βάσει της οποίας μπορεί να δημιουργηθεί νέα γνώση μέσα από τις απόψεις που εκφράζουν τα ίδια τα υποκείμενα της έρευνας, μέσα από τη γλώσσα που χρησιμοποιείται, αλλά και μέσα από τη στάση του σώματος, στην περίπτωση που η συνέντευξη είναι πρόσωπο με πρόσωπο, όπως στην προκειμένη περίπτωση. Όπως αναφέρει ο Robson (2007), η συνέντευξη έχει το πλεονέκτημα ότι επιτρέπει στον ερευνητή να έχει μια πρόσωπο-με-πρόσωπο επικοινωνία με τον ερωτώμενο. Αυτή η μορφή επικοινωνίας μπορεί να εξασφαλίσει την εμπιστοσύνη που χρειάζεται ο ερωτώμενος ώστε να δώσει ειλικρινείς απαντήσεις στα ερωτήματα που υπάρχουν, καθώς δημιουργείται μία σχέση φιλική και μία σχέση εμπιστοσύνης. Επιπρόσθετα, η διεξαγωγή μίας συνέντευξης έχει το πλεονέκτημα του διαλόγου και της συζήτησης μεταξύ της ερευνήτριας και των ερωτηθέντων, δίνοντας με αυτόν τον τρόπο τη δυνατότητα αφενός στους τελευταίους να θέσουν οποιεσδήποτε ερωτήσεις και μη ξεκάθαρα σημεία και αφετέρου στην ερευνήτρια να αποσαφηνίσει τα όποια ζητήματα τέθηκαν, προκειμένου οι συμμετέχοντες στην έρευνα να απαντήσουν όσο πιο αξιόπιστα γίνεται (Singh, 2007).

Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας 24 υπεύθυνοι επιμελητηρίων κλήθηκαν να απαντήσουν μέσω συνέντευξης σε συγκεκριμένες ερωτήσεις για να αποσαφηνιστεί η παρούσα κατάσταση στην Δυτική Μακεδονία για την αναγνώριση της προηγούμενης γνώσης και για την σύνοψη προτάσεων που θα βοήθησουν μελλοντικά στην περεταίρω ανάπτυξη και καθιέρωση της. Η ερευνήτρια επικοινωνήσε τηλεφωνικώς με άτομα που επέλεξε τυχαία από λίστες εργαζομένων που είχε συλλέξει κατά την αρχική διερεύνηση των φορέων. Η ερευνήτρια επικοινωνήσε με 30 άτομα από τα οποία δέχθηκαν να πάρουν μέρος στη συνέντευξη τα 24. Οι συμμετέχοντες είχαν μια εισαγωγική συζήτηση με την ερευνήτρια για το θέμα και τον σκοπό της έρευνας προκειμένου να διασφαλιστεί η αυθεντικότητα των απόψεών τους αλλά και για να υπάρχει αμεροληψία. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν κατά το διάστημα Νοέμβριος 2019 – Φεβρουάριος 2019. Κατά τη διαδικασία της συνέντευξης η ερευνήτρια είχε την κοινωνική αλληλεπίδραση με τους συμμετέχοντες που θα τους έκανε

να αισθανθούν ασφαλείς. Είναι κατανοητό πως ό,τι λένε οι συμμετέχοντες εξαρτάται όχι μόνο από το ποιόν έχουν απέναντι τους, αλλά και από το πώς αντιμετωπίζονται από τον ερευνητή (Platt, 1981). Η χρήση ανοιχτών ερωτήσεων έδωσε στους συμμετέχοντες τη δυνατότητα να εκφράσουν τις προσωπικές τους απόψεις, χωρίς να κατευθύνεται η απάντησή τους.

Αποτελέσματα

Σημαντικό αποτέλεσμα θεωρείται η θετική απάντηση των ερωτηθέντων σχετικά με το αν η αναγνώριση προηγούμενης γνώσης είναι πιο σημαντική σήμερα εξαιτίας της οικονομικής κρίσης. Όλοι ανεξαιρέτως οι συμμετέχοντες στην έρευνα (N=24) απάντησαν θετικά σε αυτήν την ερώτηση, καθώς πιστεύουν πως η αναγνώριση προηγούμενης γνώσης είναι πιο σημαντική σήμερα εξαιτίας της οικονομικής κρίσης. Οι εξηγήσεις που δόθηκαν για αυτήν την άποψη ποικίλουν. Αρχικά, υπάρχουν ορισμένοι ερωτηθέντες (N=8) που πιστεύουν ότι η αναγνώριση προηγούμενης γνώσης μπορεί να συμβάλει στη διακράτηση επιστημονικού προσωπικού / διανοητικού κεφαλαίου, μειώνοντας το φαινόμενο brain drain. Όπως χαρακτηριστικά δήλωσε ένας από τους ερωτηθέντες: «Ναι, γιατί λόγω της κρίσης χάνεται ώριμο διανοητικό κεφάλαιο το οποίο πρέπει να διατηρήσουμε και να αυξήσουμε όσο γίνεται περισσότερο προκειμένου να διατηρήσουμε τα κεκτημένα και να δημιουργήσουμε στη συνέχεια νέα γνώση».

Μία άλλη ομάδα ερωτηθέντων (N=7) πιστεύει πως η αναγνώριση προηγούμενης γνώσης μπορεί να βοηθήσει τα άτομα να καταδείξουν τις γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες που έχουν, ώστε να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν καλύτερα στην έντονη μετακίνηση εργατικού δυναμικού που υπάρχει, εξαιτίας της οικονομικής κρίσης. Με τον τρόπο αυτό έχουν τη δυνατότητα να αποτελέσουν μέρος της αγοράς εργασίας και έτσι να εκπληρώσουν προσωπικούς και επαγγελματικούς στόχους. Όπως χαρακτηριστικά δήλωσε ένας από τους συμμετέχοντες στην έρευνα: «Ναι, γιατί λόγω της κρίσης δημιουργούνται διαφορετικές ανάγκες και υπάρχει έντονη μετακίνηση εργατικού δυναμικού. Οι προδιαγραφές ικανοτήτων που πιστοποιούνται μέσω των διαδικασιών πιστοποίησης γνώσης αντανάκλουν τον λεπτομερή προσδιορισμό των γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων μιας καθιερωμένης και αποδεκτής επίδοσης που απαιτείται στις διάφορες περιπτώσεις, στα διαφορετικά επαγγέλματα και στις διαφορετικές χώρες. Αυτές οι προδιαγραφές ανανεώνονται συνεχώς για να είναι επίκαιρες και σχετικές με το αντικείμενο, ώστε να υποστηρίζουν τους προσωπικούς, κοινωνικούς και επαγγελματικούς στόχους που έχουν τεθεί».

Μία άλλη ομάδα ερωτηθέντων (N=3) εξέφρασε την άποψη πως η οικονομική κρίση έχει οδηγήσει σε σημαντικές μεταρρυθμίσεις, ιδίως στην αγορά εργασίας, που είχαν ως αποτέλεσμα τη δημιουργία ανέργων, αλλά και ποικίλων απαιτήσεων σε αυτήν την αγορά, στις οποίες θα πρέπει να ανταποκριθούν οι νεοεισερχόμενοι. Κατά συνέπεια, η αναγνώριση προηγούμενης γνώσης μπορεί να βοηθήσει αυτές τις δύο κατηγορίες ατόμων (νεοεισερχόμενοι στην αγορά εργασίας και άνεργοι) ώστε να αποκτήσουν τα εφόδια προκειμένου να αποτελέσουν μέρος του εργατικού δυναμικού. Χαρακτηριστική είναι η εξής απάντηση ενός από τους ερωτηθέντες: «Η οικονομική κρίση απαιτεί την προώθηση γενναίων μεταρρυθμίσεων, ώστε να δημιουργηθούν οι προϋποθέσεις εκείνες που θα δώσει σε όλους τους νέους αλλά και τους άνεργους μεγαλύτερης ηλικίας την ευκαιρία να αναπτύξουν όλες τις κομβικές ικανότητες που απαιτούνται στον 21ο αιώνα και να αποκτήσουν όλες τις αναγκαίες, πυρηνικές γνώσεις σε όλους τους τομείς απασχόλησης. Σε αυτό το πλαίσιο η αναγνώριση της προηγούμενης γνώσης θα μπορέσει να προετοιμάσει πολίτες που ανάμεσα σε άλλα χαρακτηρίζονται από κριτική και καινοτόμα σκέψη, είναι δημιουργικοί και ταυτόχρονα πρόθυμοι αλλά και ικανοί να συνεργαστούν και να έχουν ένα πιστοποιητικό με τις γνώσεις τις οποίες ήδη έχουν και δεν πιστοποιούνται με πτυχία ή άλλα διπλώματα. Αξιοποιώντας μόνο τις γνώσεις και τις ικανότητες των ανέργων μπορεί το εργαλείο αυτό να τους δώσει την ώθηση για την περαιτέρω επαγγελματική τους αποκατάσταση». Οι υπόλοιποι

ερωτηθέντες εστιάζονται σε μία top-down αναγκαιότητα που υπαγορεύεται από τις καταστάσεις της οικονομικής κρίσης αλλά και σε μία bottom-up ανάγκη των ατόμων για να επαναπροσδιοριστούν νέες επαγγελματικές δεξιότητες. Πιο συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε πως η αναγνώριση προηγούμενης γνώσης μπορεί να συμβάλει στη διακράτηση του ανθρωπίνου κεφαλαίου, κάτι το οποίο ωφελεί τόσο τα ίδια τα άτομα, όσο και τις επιχειρήσεις και επομένως την οικονομία και την κοινωνία. Ακόμη αρκετοί από τους ερωτηθέντες (N=13) ανέφεραν πως δε γνώριζαν λεπτομέρειες όσον αφορά στα συστήματα αναγνώρισης προηγούμενης γνώσης σε άλλες χώρες. Ένας μικρός αριθμός ερωτηθέντων (N=4) δήλωσε πως δε γνωρίζει ακριβώς τι συμβαίνει σε άλλες χώρες, αλλά σε γενικές γραμμές θεωρεί πως διαφοροποιείται στη βάση της έμφασης που δίνεται στην επαγγελματική κατάρτιση, στην επανασύνδεση με την εκπαίδευση και την αγορά εργασίας. Τέλος, μία άλλη ομάδα ερωτηθέντων (N=7) ανέφερε πως το σημείο διαφοροποίησης των άλλων χωρών, κυρίως των ευρωπαϊκών, είναι τα κονδύλια που παρέχονται από τις κυβερνήσεις. Αρκετοί από τους συμμετέχοντες στην έρευνα (N=11) δήλωσαν πως η Ελλάδα υστερεί σε σύγκριση με άλλες ευρωπαϊκές χώρες, αλλά καταβάλλει προσπάθειες σε επίπεδο παροχής εκπαίδευσης από ιδιωτικά εκπαιδευτικά ιδρύματα, στη διαμόρφωση ενός κοινού συστήματος αξιολόγησης, αλλά και συνολικά στην αναδιάρθρωση της δομής της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Μάλιστα, ένας εξ' αυτών κατέθεσε και προτάσεις πρακτικής εφαρμογής. Ένα Εθνικό Σύστημα Πιστοποίησης, το οποίο αναγνωρίζει την Προηγούμενη Μάθηση. Η αναγκαιότητα αναγνώρισης της προηγούμενης μάθησης, είναι σημαντικό στοιχείο του εθνικού πλαισίου προσόντων και θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση για την διευκόλυνση της συμμετοχής στην επίσημη εκπαίδευση και κατάρτιση. Η Αναγνώριση της προηγούμενης γνώσης θεωρείται επίσης μέσο επίτευξης της εργασιακής ικανότητας και κινητικότητας, αλλά και των προοπτικών καριέρας, και της ενεργούς κοινωνικής συμμετοχής. Ο συντονισμός και η ύπαρξη Αρχών ελέγχου ποιότητας» (N12)

Οι απόψεις των ερωτηθέντων όσον αφορά στα κριτήρια που χρησιμοποιήθηκαν για την αναγνώριση των προηγούμενων δεξιοτήτων (γνωστικών, δηλαδή χρήση λογικής, διαισθητικής και δημιουργικής σκέψης, αλλά και πρακτικές, δηλαδή που αφορούν τη χειρωνακτική επιδεξιότητα και τη χρήση μεθόδων, υλικών, εργαλείων και οργάνων) ήταν άλλη μια ερώτηση που κλήθηκαν να απαντήσουν οι ερωτηθέντες. Σε επίπεδο δεξιοτήτων, υψηλότερος μέσος όρος παρατηρείται για τη δήλωση «Εξειδικευμένες δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, οι οποίες απαιτούνται στην έρευνα ή/και στην καινοτομία προκειμένου να αναπτυχθούν νέες γνώσεις και διαδικασίες και να ενσωματωθούν γνώσεις από διαφορετικά πεδία», ενώ χαμηλότερος για τη δήλωση «Βασικές γνωστικές και πρακτικές δεξιότητες που απαιτούνται για την αξιοποίηση σχετικών πληροφοριών, με σκοπό την εκτέλεση εργασιών και την επίλυση συνήθων προβλημάτων με τη χρήση απλών κανόνων και εργαλείων».

Τέλος ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι απαντήσεις του δείγματος στην ερώτηση πώς θεωρείτε ότι θα μπορούσε να συμβάλει η εκπόνηση ενός Εθνικού Συστήματος Προσόντων υπό την αιγίδα του Υ.ΠΑΙ.Θ;

Στην ερώτηση αυτή αρκετοί από τους ερωτηθέντες (N=15) απάντησαν πως η εκπόνηση ενός Εθνικού Συστήματος Προσόντων υπό την αιγίδα του Υ.ΠΑΙ.Θ θα μπορούσε να συμβάλει σε πολύ και πάρα πολύ μεγάλο βαθμό στη βελτίωση του υφιστάμενου πλαισίου αναγνώρισης προηγούμενης γνώσης. Επτά από τους ερωτηθέντες που επεξήγησαν περισσότερο την απάντησή τους (N=7), διαπιστώθηκε πως το Υ.ΠΑΙ.Θ μέσω του Εθνικού Οργανισμού Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π.) μπορεί να δώσει τη δυνατότητα οι εκπαιδευόμενοι και εργαζόμενοι που επιθυμούν να αλλάξουν διαδρομή ή θέση εργασίας να έχουν συγκεκριμένα προσόντα και αντιστοιχίζονται στα επίπεδα ενός π.χ. Ευρωπαϊκού Πλαισίου Προσόντων.

Επιπρόσθετα, δύο (N=2) από τους συμμετέχοντες στην έρευνα δήλωσαν πως, το Υ.ΠΑΙ.Θ θα πρέπει να δημιουργήσει τις κατάλληλες δομές για την δημιουργία ενός Εθνικού Συστήματος Προσόντων και ταυτόχρονα η προσπάθεια για την ανάπτυξη των προσωπικών

ικανοτήτων θα πρέπει να διαπερνά τόσο το σχολικό σύστημα όσο και την περαιτέρω μάθηση σε όλες τις μορφές της.

Στην Ελλάδα, αν και τα ποσοστά της σχολικής φοίτησης είναι σε γενικές γραμμές ικανοποιητικά, οι περισσότερες από αυτές τις ικανότητες αναπτύσσονται ελλιπώς και, γενικότερα, ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα πάσχει από συγκεντρωτισμό και περιχάραξη στην επίσημη γνώση. Θα μπορούσε να προταθεί η σύνδεση της τυπικής με την άτυπη εκπαίδευση. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτών ενηλίκων στις αρχές της διά βίου μάθησης, στην ανάπτυξη των βασικών ικανοτήτων, καθώς και σε σύγχρονες καινοτομικές τεχνικές και στη χρήση της τεχνολογίας, με στόχο την εφαρμογή τους σε όλο το εκπαιδευτικό σύστημα. Η θεσμοθέτηση ζωνών εκπαιδευτικής προτεραιότητας ώστε να αμβλυνθούν οι εκπαιδευτικές ανισότητες.

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να γίνει μία ειδική αναφορά στους πληθυσμούς με γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες και τους μετανάστες / παλιννοστούντες / πρόσφυγες που αναφέρθηκαν παραπάνω. Ο μηχανισμός επομένως, θα πρέπει να συνάδει με τις βασικές κατευθύνσεις της Εθνικής Στρατηγικής Ένταξης (2018, σελ. 38) που είναι: 1. Η ένταξη δικαιούχων διεθνούς προστασίας και των αιτούντων αυτής οι οποίοι διαμένουν προσωρινά στη χώρα ή/και θα παραμείνουν σε αυτήν μετά την αναγνώριση του καθεστώτος προστασίας τους με στόχο την ομαλή είσοδό τους στην ελληνική κοινωνία 2. Η διευκόλυνση της επιστροφής στη νομιμότητα των μεταναστών και των μεταναστριών, οι οποίοι λόγω της οικονομικής κρίσης αδυνατούν να διατηρήσουν το καθεστώς νόμιμης διαμονής, με απώτερο σκοπό την ολοκλήρωση της ένταξής τους στη Χώρα 3. Η ενίσχυση του ρόλου της Αυτοδιοίκησης, ως αναπόσπαστου συνδιαμορφωτή των πολιτικών ένταξης και ως βασικού εκτελεστικού μηχανισμού κατά την εφαρμογή τους, καθώς και η δημιουργία και εξασφάλιση ενός ευνοϊκού πλαισίου για τη συμμετοχή δήμων και περιφερειών στη διαδικασία ένταξης 4. Η ευαισθητοποίηση της κοινωνίας υποδοχής αλλά και της ευρύτερης κοινής γνώμης αναφορικά με τη σημασία της ένταξης πολιτών τρίτων χωρών, ενισχύοντας το θετικό πρόσημο της ενσωμάτωσης και τα σημαντικά οφέλη της για την ελληνική πολιτεία και κοινωνία, διασφαλίζοντας παράλληλα, την κοινωνική συνοχή 5. Η δημιουργία ενός κοινού συντονιστικού πλαισίου, οριζόντιου χαρακτήρα, το οποίο θα διαπνέει τις δράσεις όλων των εμπλεκόμενων στην ένταξη κρατικών φορέων με στόχο τη συνοχή της πολιτικής ένταξης καθώς και την ενίσχυση της επίδρασης των σχεδιαζόμενων δράσεων 6. Ο συντονισμός και η συνεργασία με διακρατικούς, διεθνείς και ιδιωτικούς φορείς καθώς και της Κοινωνίας των Πολιτών με απώτερο σκοπό την συνοχή και τη συμπληρωματικότητα της διαδικασίας ένταξης 6. Ο εκσυγχρονισμός της διαδικασίας χορήγησης αδειών διαμονής και καθεστώτος διεθνούς προστασίας, ακολουθώντας τους εθνικούς στόχους για το ριζικό μετασχηματισμό των υφιστάμενων διαδικασιών και την αναβάθμιση των παρεχόμενων υπηρεσιών σε υπηρεσίες προστιθέμενης αξίας, σε συστοιχία με τη Στρατηγική για την Ηλεκτρονική Διακυβέρνηση 2014-2020.

Πέραν τούτου, η ψηφιοποίηση της διαδικασίας χορήγησης αδειών διαμονής είναι κομβικής σημασίας καθώς εξυπηρετεί κι άλλους στόχους, όπως είναι η ταχύτερη εξυπηρέτησή των πολιτών, η περαιτέρω διασφάλιση των διαδικασιών έκδοσης αδειών, κ.ά. η έγκαιρη και ολοκληρωμένη πληροφόρηση μεταναστών και μεταναστριών σχετικά με τις νέες εθνικές εξελίξεις στον τομέα της μεταναστευτικής πολιτικής, των εθνικών και τοπικών δράσεων και των προγραμμάτων από τις οποίες μπορούν να ωφεληθούν, καθώς και των δικαιωμάτων και των υποχρεώσεών τους στο πλαίσιο της ένταξής και της συμμετοχής τους στην ελληνική πολιτεία και κοινωνία.

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε από το Migrants Integration in the Labour Market in Europe (2019), διαπιστώθηκε ότι οι υπήκοοι τρίτων χωρών στην Ευρώπη εξακολουθούν να αντιμετωπίζουν ισχυρούς φραγμούς στην πρόσβαση στην αγορά εργασίας και να επιβαρύνονται περισσότερο από τους εγχώριους στην απασχόληση. Επίσης, διαπιστώθηκαν τα εξής:

- Η χρήση μη επίσημων τρόπων πρόσληψης ανθρώπινου δυναμικού (παραπομπές από συναδέλφους) είναι μια πολύ ισχυρή τάση στην Ελλάδα
- Οι εργοδότες δεν έχουν ενημέρωση στο πώς να προγράμματα πρακτικής άσκησης ή / και μαθητείας για την πρόσληψη πολιτών εκτός ΕΕ
- Οι εργοδότες έχουν γενικά χαμηλή ή πολύ χαμηλή επίγνωση όσο αφορά τις πολιτικές πρόσληψης που ενθαρρύνουν την ποικιλομορφία
- Η γλώσσα θεωρείται ως σημαντικό εμπόδιο για την πρόσληψη υπηκόων τρίτων χωρών σε όλες τις χώρες
- Η έλλειψη γενικής εκπαίδευσης αποτελεί εμπόδιο για την πρόσληψη υπηκόων τρίτων χωρών σε όλες τις χώρες
- Η εθνική στήριξη για την πρόσληψη και την απασχόληση υπηκόων τρίτων χωρών αποτελεί σημαντικό εμπόδιο για την πρόσληψη τους στην Ελλάδα
- Η πρόσληψη μεταναστών στην Ελλάδα δεν είναι εύκολο έργο λόγω της γραφειοκρατίας που εμπλέκεται

Συμπεράσματα

Το πρώτο συμπέρασμα που εξάγεται από την παρούσα ανάλυση αφορά στα οφέλη που απορρέουν από την αναγνώριση της προηγούμενης γνώσης που συνιστούν και την αναγκαιότητα και τη σημασία της. Σε μία εποχή που η επαγγελματική δραστηριότητα και η επιστημονική πληροφορία συναντιούνται με τις νέες τεχνολογίες, δημιουργούνται νέες προκλήσεις για την κατοχύρωση της προηγούμενης γνώσης, μέσω της ενίσχυσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, της επανεκπαίδευσης και της διατήρησης της πολιτιστικής μνήμης. Η αναγνώριση της προηγούμενης γνώσης μπορεί να δώσει και ένα πλαίσιο ανάπτυξης και λοιπών φορέων με προπαρασκευαστικές ενέργειες, αλλά και συστημικές παρεμβάσεις, όπως:

- Η διάγνωση εκπαιδευτικών αναγκών
- Η σύνδεση των παρεχόμενων προγραμμάτων με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας
- Η παροχή κινήτρων στους ενήλικες για συμμετοχή σε υπηρεσίες διά βίου μάθησης
- Η άρση των όποιων εμποδίων πρόσβασης και συμμετοχής των ατόμων στη διά βίου μάθηση.

Άλλωστε, η αναγνώριση προηγούμενης γνώσης εδράζεται σε δύο πυλώνες που είναι η απόκτηση εκπαιδευτικών και επαγγελματικών προσόντων. Σύμφωνα με το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού της Κύπρου (χ.χ.), ο μηχανισμός επικύρωσης αποσκοπεί στο να παρέχει στα ενδιαφερόμενα άτομα τις εξής δυνατότητες: α) να επικυρώσουν τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις ικανότητες που απέκτησαν μέσω μη τυπικής και άτυπης μάθησης, β) να αποκτούν προσόντα με βάση τις επικυρωμένες εμπειρίες μη τυπικής και άτυπης μάθησης, γ) να επωφελούνται από την εφαρμογή αντικειμενικών και αξιόπιστων μηχανισμών επικύρωσης, ιδιαίτερα δε οι μειονεκτούσες ομάδες, συμπεριλαμβανομένων των ανέργων και των ατόμων που απειλούνται από την ανεργία δεδομένου ότι η επικύρωση μπορεί να ενθαρρύνει τη συμμετοχή τους στη διά βίου μάθηση και να συμβάλλει στην κινητικότητά τους ή την πρόσβασή τους στην αγορά εργασίας. Τα παραπάνω καταδείχθηκαν και στην έρευνα που διεξήχθη.

Προτάσεις

Στη βάση των παραπάνω, οι προτάσεις που κατατίθενται για τη μείωση των αδυναμιών που παρουσιάζει το υφιστάμενο πλαίσιο αναγνώρισης προηγούμενης γνώσης είναι οι εξής:

- α) Ενημέρωση των ενδιαφερομένων

Διαπιστώθηκε πως οι ενδιαφερόμενοι συχνά δε γνωρίζουν πού θα πρέπει να απευθυνθούν για την αναγνώριση της προηγούμενης γνώσης και ποια διαδικασία θα πρέπει

να ακολουθήσουν. Ως εκ τούτου, θα πρέπει να υπάρξει δημοσιότητα του μηχανισμού επικύρωσης της προηγούμενης γνώσης. Η δημοσιότητα αυτή θα οδηγήσει στα εξής, όπως τονίζεται και από σχετική έκθεση του Ελεθερίου (2013): Να ενημερωθεί το κοινό για τις νέες ρυθμίσεις στις διαδικασίες επικύρωσης της μη τυπικής και άτυπης μάθησης στους τομείς της εκπαίδευσης ενηλίκων, της νεολαίας και του εθελοντισμού. Ακολούθως, να γίνει κατανοητή στην αγορά εργασίας, στο εκπαιδευτικό σύστημα αλλά και στην κοινωνία, η ουσιαστική σημασία της επικύρωσης της μη τυπικής και άτυπης μάθησης. Επίσης, να ευαισθητοποιηθούν και να κινητοποιηθούν οι εν δυνάμει ωφελοόμενοι του μηχανισμού προκειμένου να συμμετάσχουν στις σχετικές διαδικασίες. Τέλος, να ενημερωθούν οι ενδιαφερόμενοι για τη διαδικασία που πρέπει να ακολουθήσουν προκειμένου να επικυρώσουν τα προσόντα που απέκτησαν στο πλαίσιο της μη τυπικής και άτυπης μάθησης καθώς και για επιμέρους λεπτομέρειες για την συμμετοχή τους (πχ. προϋποθέσεις συμμετοχής, χρονική διάρκεια της διαδικασίας κλπ.).

Προς τον σκοπό αυτό μπορούν να βοηθήσουν τα εξής: i) Λειτουργία διαδικτυακού τόπου για τον μηχανισμό επικύρωσης της μη τυπικής και άτυπης μάθησης, ii) Διακίνηση διαφημιστικού – προωθητικού υλικού όπως αφίσες και ενημερωτικά φυλλάδια, iii) Ανακοινώσεις στον Τύπο (ραδιόφωνο, τηλεόραση, έντυπα, διαδίκτυο, μέσα κοινωνικής δικτύωσης), iv) Δημιουργία τηλεοπτικού σποτ, v) Πραγματοποίηση ενημερωτικών εκδηλώσεων σε διάφορες πόλεις για την προώθηση του μηχανισμού.

β) Συμβουλευτική καθοδήγηση

Επίσης, είναι σημαντικό να υπάρξει και συμβουλευτική καθοδήγηση των ενδιαφερομένων, η οποία θα παρέχει πληροφορίες για τον μηχανισμό επικύρωσης και τη συμμετοχή του στις σχετικές διαδικασίες, καθοδήγηση στο πλαίσιο του προσδιορισμού των μαθησιακών αποτελεσμάτων και τέλος υποστήριξη στην καταγραφή των μαθησιακών αποτελεσμάτων -διαμόρφωση ατομικού χαρτοφυλακίου. Μέσω της συμβουλευτικής ο ενδιαφερόμενος λαμβάνει πλήρη ενημέρωση για τα οφέλη της επικύρωσης. Καθώς και ενημέρωση για τις εναλλακτικές δυνατότητες που έχει στο πλαίσιο του μηχανισμού επικύρωσης. Επίσης καταγράφονται οι επιθυμίες και οι στόχοι του στο πλαίσιο της συμμετοχής του στη σχετική διαδικασία και γίνεται μια αρχική αποτίμηση των προσόντων του. Αντίστοιχα, επιβεβαιώνεται το ενδιαφέρον για να συμμετάσχει στη σχετική διαδικασία και τελικά ο ενδιαφερόμενος προετοιμάζεται για το επόμενο στάδιο της διαδικασίας που είναι ο Προσδιορισμός των μαθησιακών αποτελεσμάτων.

γ) Αναδιάρθρωση του υφιστάμενου πλαισίου

Επίσης, στο πλαίσιο αυτό αναφέρθηκε από ορισμένους συμμετέχοντες και η ενίσχυση της διαφάνειας και της αξιοπιστίας του μηχανισμού αναγνώρισης προηγούμενης γνώσης. Για τον σκοπό αυτό είναι σημαντικό να διασφαλιστεί η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας και η δέσμευση όλων των εμπλεκόμενων μερών για τη συνεχή τήρηση, διασφάλιση και βελτίωση της ποιότητας όπως άλλωστε έχει σημειωθεί και στο παρελθόν (Wheelaan, 2003). Προκειμένου να επιτευχθεί αυτός ο στόχος, είναι αναγκαία τα παρακάτω:

1) Διασφάλιση της πρόσβασης όλων ανεξαιρέτως των ενδιαφερομένων στην ενημέρωση και τη συμβουλευτική καθοδήγηση, εξαλείφοντας τις όποιες ανισότητες (εκπαιδευτικές και επαγγελματικές)

2) Παροχή σαφούς, διαφανούς και ολοκληρωμένης πληροφόρησης όσον αφορά στα οφέλη που απορρέουν από την αναγνώριση της προηγούμενης γνώσης, τα κριτήρια που χρησιμοποιούνται, τη διαδικασία που ακολουθείται, τους φορείς πιστοποίησης, ούτως ώστε να αποφασίσουν ορθά οι ενδιαφερόμενοι αν θα προχωρήσουν σε μία τέτοια διαδικασία

3) Χρησιμοποίηση μίας ολοκληρωμένης, συνεκτικής και σαφούς μεθοδολογίας και προτύπων για τη διαδικασία επικύρωσης της προηγούμενης γνώσης

4) Διασφάλιση της ίσης μεταχείρισης όλων των ενδιαφερομένων στη διαδικασία αξιολόγησης και επικύρωσης της προηγούμενης γνώσης

- 5) Συμμετοχή όλων των εμπλεκομένων μερών στον σχεδιασμό ενός συνεκτικού και ολοκληρωμένου πλαισίου επικύρωσης προηγούμενης γνώσης (π.χ. εργαζόμενοι, εργοδότες, επιμελητήρια)
- 6) Διερεύνηση των αναγκών των εργαζομένων και των εργοδοτών, για περαιτέρω έρευνα και διαβούλευση, έτσι ώστε να διαπιστωθεί η αποτελεσματικότητα των υπαρχόντων, αλλά και των νέων προγραμμάτων
- 7) Αναθεώρηση των υφιστάμενων αναλυτικών προγραμμάτων
- 8) Δημιουργία αντικειμενικών, αξιόπιστων και σαφώς προσδιορισμένων κριτηρίων αξιολόγησης των διαδικασιών που λαμβάνουν χώρα στο πλαίσιο του μηχανισμού επικύρωσης της προηγούμενης γνώσης
- 9) Ύπαρξη σαφώς προσδιορισμένων και μετρήσιμων στόχων, προτύπων και κατευθυντήριων γραμμών
- 10) Παροχή περισσότερων κονδυλίων για την επανένταξη και επανεκπαίδευση του ανθρώπινου δυναμικού και ανάπτυξη των δομών διασύνδεσης και ενσωμάτωσης της προηγούμενης γνώσης στη σύγχρονη γνώση
- 11) Καλύτερη σύνδεση με το πλαίσιο Διακήρυξης της Μπολόνια
- 12) Εκπόνηση ενός Εθνικού Συστήματος Προσόντων υπό την αιγίδα του Υ.ΠΑΙ.Θ
- 13) Δημιουργία ενός εθνικού οδηγού λειτουργίας των ΚΕΕ για τα αναλυτικά προγράμματα των ενηλίκων
- 14) Δημιουργία ενός Εθνικού Πλαισίου Αξιολόγησης για την εκπαίδευση ενηλίκων και την επαγγελματική κατάρτιση που θα συνάδει με τα αξιολογητικά πλαίσια των άλλων βαθμίδων εκπαίδευσης (σχολεία, τεχνική και πανεπιστημιακή εκπαίδευση)

Συνολικά, κρίνεται αναγκαία η δημιουργία ενός μηχανισμού αναγνώρισης προηγούμενης γνώσης στο πλαίσιο ενός Εθνικού Πλαισίου Προσόντων. Το εν λόγω πλαίσιο θα έχει ως στόχο του την προώθηση της δια βίου μάθησης και τη διασφάλιση της ποιότητας και αναγνώριση επαγγελματικών προσόντων, όπως και στο αντίστοιχο Πλαίσιο της Κύπρου. Η προώθηση της Δια Βίου Μάθησης μπορεί να οδηγήσει στην βελτίωση της κατανόησης των ευκαιριών μάθησης και απόκτησης προσόντων και τον τρόπο με τον οποίο συνδέονται μεταξύ τους, στην βελτίωση της πρόσβασης σε ευκαιρίες εκπαίδευσης και κατάρτισης, στην δημιουργία κινήτρων για τη συμμετοχή στην εκπαίδευση και την κατάρτιση καθώς και στην δημιουργία διεξόδων εύκολα και με σαφήνεια βελτιώνοντας την επαγγελματική κινητικότητα.

Η διασφάλιση της ποιότητας και αναγνώριση επαγγελματικών προσόντων μπορεί να οδηγήσει στην διασφάλιση ότι τα προσόντα είναι συναφή με τις αναμενόμενες κοινωνικές και οικονομικές ανάγκες, στην διασφάλιση ότι τα επίπεδα εκπαίδευσης και κατάρτισης ορίζονται με συμφωνημένα μαθησιακά αποτελέσματα και εφαρμόζονται με συνέπεια, στην διασφάλιση ότι η εκπαίδευση και οι φορείς κατάρτισης πληρούν ορισμένες προδιαγραφές ποιότητας και στην εξασφάλιση διεθνούς αναγνώρισης των εθνικών επαγγελματικών προσόντων, το οποίο θα ωφελήσει και τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι θα έχουν ένα σαφέστερο πλαίσιο αναφοράς των εκπαιδευόμενων τους σε δομές δια βίου εκπαίδευσης και φυσικά θα μπορούσε να δημιουργήσει και νέα προγράμματα εκπαίδευσης που οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να διδάξουν.

Αναφορές

Creswell, J. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Ίων.

Dyson, C., Keating, J. (2005). *Recognition of prior learning: Policy and practice for skills learned at work*. Geneva: Skills and Employability Department.

Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (2011). *Adults in Formal Education: Policies and Practice in Europe*. Ανακτήθηκε από: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/128EN.pdf

English, L.M. (2015). *Global Perspectives on Recognising Non-formal and Informal Learning: Why Recognition Matters*. IACE Hall of Fame Repository.

European Commission (2019). Recognition of Prior Non-Formal and Informal Learning in Higher Education. Ανακτήθηκε στις 30.09.2020 από: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/focus-on/152.pdf>

Migrants Integration in the Labour Market in Europe (2019). Ανακτήθηκε στις 01.09.2020 <https://ec.europa.eu/eurostat/web/migrant-integration/publications>

Oltmann, S.M. (2016). Qualitative Interviews: A Methodological Discussion of the Interviewer and Respondent Contexts. *Forum: Qualitative Social Research*, 17, 2, <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/2551>

Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. Αθήνα: Gutenberg.

Sherman, R. R., Webb, R. B. (2005). Qualitative Research in Education: A Focus. Στο: Sherman, R.R., & Webb, R.B. (Eds.), *Qualitative Research in Education: Focus and Methods* (σελ. 2-20). London: Routledge.

Singh, K. (2007). *Quantitative Social Research Methods*. London: Sage.

Travers, N., & Harris, J. (2014). Trends and issues in the professional development of RPL practitioners. Στο: Harris, J., Wihak, C., Van Kleef, J. (Ed.), *Handbook of the recognition of prior learning* (σελ. 233-258). Leicester: National Institute of Adult Continuing Education.

Van Kleef, J. (2011). Canada: A typology of prior learning assessment and recognition (PLAR) research in context. Στο: Harris, J., Breier, M., Wihak, C. (Ed.), *Researching the Recognition of Prior Learning: International Perspectives* (σελ. 44-84). Leicester: NIACE.

Wheelahan, L. (2003). Recognition of prior learning and the problem of 'graduateness'. Ανακτήθηκε στις 30.08.2020 από: http://www.avetra.org.au/abstracts_and_papers_2003/refereed/Wheelahan.pdf

Whittaker, R. (2011). Scotland: Recognition of prior learning (RPL) research within a national credit and qualifications framework. Στο: Harris, J., Breier, M., Wihak, C. (Ed.), *Researching the Recognition of Prior Learning: International Perspectives* (σελ. 172-199). Leicester: NIACE.

Wihak, C. (2011). Prior Learning Assessment and Recognition: Emergence of a Canadian Community of Scholars. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 12, 1, 144-150.

Ελευθερίου, Α. (2013). Το Εθνικό Πλαίσιο Προσόντων της Κύπρου. Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου.

ΕΟΠΠΕΠ. (2020). Ανακτήθηκε στις 20.09.2020 από: <http://www.eopppep.gr/index.php/el/eopppep/identity>

Παπασταμάτης, Α. (2010). *Εκπαίδευση ενηλίκων για ευπαθείς κοινωνικές ομάδες*. Αθήνα: Ι. Σιδέρης.

The effect of 3D Printing technology on primary school students' content knowledge, anxiety and interest toward science

Pantazis Spyros

MSc, Primary Teacher,
spipantazis@gmail.com

Stylos Georgios

Laboratory Teaching Staff, Department of Primary Education, University of Ioannina,
gstylos@uoi.gr

Kotsis T. Konstantinos

Professor, Department of Primary Education, University of Ioannina
kkotsis@uoi.gr

Georgopoulos Konstantinos

Laboratory Teaching Staff, Department of Primary Education, University of Ioannina,
kgeorgop@uoi.gr

Abstract

3D printing (3DP) technology can serve as a powerful learning and educational tool that can support and inspire students' creativity. This study investigates the effect of an experimental educational scenario, focused on 3DP and design printing, on students' conceptual understanding, interest and anxiety. The study's sample included 111 primary school students divided into two groups: The Experimental Group which used 3DP technology and the Control Group which used everyday materials. Students in both groups were taught the concept of friction, and the factors it depends on via a constructivist teaching approach. The study's results demonstrate the positive effect of 3DP technology on students' conceptual understanding of the force of friction. Additionally, students' interest in science was not affected in any negative manner and students' anxiety was curbed. This study provides implications and limitations for 3D printing integration in STEM education.

Key words: 3D printing technology, interest, anxiety, science, friction

Introduction

Seeing that science and the real world are intimately connected, endorsing a dynamic learning environment in a science classroom is essential. For this reason, new generations of teachers are encouraged to make better use of technology (ICT tools, 3DP, tablets, smartphones) that can model, visualize and simulate abstract concepts and natural phenomena, enhance teaching and conceptual development and serve as a learning aid to teach Science (Kalogiannakis, & Papadakis, 2017; 2019; 2020; Kaya et al. 2019; Kwon, 2017; Leinonen et al., 2020; Novak & Wisdom, 2018; 2020; Trust & Maloy, 2017). Therefore, "understanding the impact of technology and finding the best ways to integrate technology into the classroom is critical for improving students' performance" (Kwon, 2017, p. 37).

3DP technology is "a maker-centered educational tool" and "an emerging educational technology that has the potential to foster real change in education" (Novak & Wisdom, 2020, p. 731). In their review, Novak & Wisdom (2020) highlight that 3D printing technology develops skills (communication, inquiry, collaboration), provides students with "playful and experiential learning experiences" and "presents students with real-world problems that require skills that cut across the disciplines" (p. 732). Additionally, 3DP technology may impact cognitive and affective outcomes such as conceptual understanding, mastery of content,

attitudes and motivation (Cheng et al. 2020), “introduce students to the procedures and practices of 3D modeling”, “promote creativity, technology literacy, problem solving, perseverance and critical thinking” and support “teamwork, communication, decision making, mathematical reasoning, and adaptability among students” (Trust & Maloy, 2017, p. 265).

This research study aims to investigate the effect of a school-based project assigned to 5th and 6th grade students of Primary School which includes the use of 3DP technology, in an educational scenario based on constructionism, as an aid to understand an abstract scientific concept, reduce student anxiety and increase their interest toward science. Due to student misunderstandings around concepts of mechanical systems, the concept of friction was specifically chosen as it’s a common example encountered in real life, and students already hold several pre-conceived beliefs and ideas before it’s formally taught in school (Besson, 2007).

This paper first presents a literature review on STEM, 3DP technology and student misconceptions on the concept of friction. The study’s methodology, results, discussion and conclusions follow, and finally, implications and limitations are discussed.

STEM – 3D Printing

In recent years, much focus has shifted to STEM education (Science, Technology, Engineering, Mathematics), which, in practical terms, has become a priority in European curricula. To this effect, innovative cooperation programs are being created and the need for an interdisciplinary approach to Mathematics, Science and Technology is now all the more urgent.

STEM education is a unique field in that it offers a learning environment in which students are able to explore, invent and discover via real-life problems and situations presented to them (PCAST, 2010). The combination of four scientific areas enables students to make connections among disciplines, and create new ones, which in turn promotes innovative thinking and “forms connections between theory and reality” (Chien, 2017, p. 2942). As a whole, STEM creates a learning environment where students acquire 21st century skills, and more so, are given the opportunity to build on such skills (Narum, 2008).

3DP is the “process of creating an object using a machine that puts down material layer by layer in three dimensions until the desired object is formed” (Educause Learning Initiative, 2012, p. 1). This process involves designing a 3D model of the desired object on computer-aided design (CAD) software, and finally printing the outcome from a 3D printer (Trust & Maloy, 2017). 3DP may help students develop a better understanding, because the teaching process takes on a different dimension: 3DP is an alternative process that helps clarify abstract scientific concepts, therefore providing real learning connections via a physical model (Lipson, & Kurman, 2013). Moreover, students’ learning performance improves thanks to a hands-on experience (Hsiao et al., 2019).

As such, 3DP technology can serve as a powerful learning tool because it introduces students to the design school of thought - a strategic practice entrenched in Engineering – and offers greater possibilities to apply scientific knowledge in the classroom as it engages students in technical processes (National Research Council, 2012).

Researchers agree that 3DP can support learning, foster creativity and observation in many disciplines such as chemistry/biochemistry (3D prints of elements and molecules), biology and anatomy/medicine (3D print models of bones), engineering (development of novel tools to solve problems), mathematics (creation of 3D mathematics models), and astronomy (exploration of NASA models) (“Using 3D Print Models in the Classroom”, 2020; Ford & Minshall, 2019). Also, its potential implementation has been explored in history and social studies classrooms (Maloy et al., 2017), science (Grant, MacFadden, Antonenko, & Perez, 2017) and special education (Buehler et al. 2016).

Many studies have explored the implementation of 3DP from primary/elementary to tertiary educational settings (Chen et al., 2014; Cheng et al., 2020; Chien, 2017; Ford & Minshall, 2019; Hsiao et al. 2019; Kalogiannakis, & Papadakis, 2017; 2019; 2020; Kwon, 2017; Leinonen et al., 2020; Novak & Wisdom, 2018; Trust & Maloy, 2017). However, there are relatively few studies that consider 3DP use in primary education. Specifically, in primary education, Chen et al. (2014) examined the effectiveness of 3D printing on the mental rotation ability of student (age 10). Their findings showed that students' mental rotation ability rapidly developed, girls' spatial ability was faster than boys, and the 3DP course significantly developed the mental rotation ability of boys. Easley et al. (2017) exploring the use of 3DP in order to engage underrepresented students in STEM, indicated that students practiced STEM skills, developed communication, and experienced applied STEM problem solving. In mathematics, students' performance on surface area tasks using software and die cutters to print physical models from digital designs improved in the post-intervention tests (Corum, & Garofalo, 2015). In a Greek context, various literacy (e.g. technological) and creative capacities improved among high school students after a three-month project on open source 3DP and design activities (Kostakis et al., 2015).

The concept of friction and student misconceptions

Students overall struggle to understand concepts around mechanical systems which are part of their everyday lives. The concept of friction is one such example, where students tend to develop preconceived beliefs and ideas about its purpose before it's formally taught in school (Besson et al., 2007).

According to several studies, students confuse the properties of friction, misconstrue how friction affects material bodies, and how it exerts itself on the latter (Besson et al., 2007; Hancer & Durkan, 2008). Many students see friction as a force of resistance, which affects and exerts itself on the moving object but always travels opposite to movement. Students often report that friction depends on the surface area of the moving object. They also confuse static friction with sliding friction and most view friction as something undesirable, thus finding it difficult to understand that in many cases, friction is in fact advantageous.

Methodology

Research objectives

This research study aims to investigate the effect of a school-based project assigned to 5th and 6th grade students of Primary School which includes the use of 3DP technology, in an educational scenario based on constructionism, as an aid to understand the abstract scientific concept of friction, reduce student anxiety and increase their interest toward science. Their outcomes were compared with those of students who were taught the same educational scenario but with the use of everyday materials and objects.

The six Research Questions (RQ) below set out to investigate:

RQ 1: How does the use of 3D Printing technology affect students' conceptual understanding (conceptual change) of the force of friction?

RQ 2: How does the use of 3D Printing technology affect students' anxiety toward science?

RQ 3: How does the use of 3D Printing technology affect students' interest toward science?

RQ 4: Are there differences between the experimental and control groups on the conceptual understanding of the force of friction?

RQ 5: Are there differences between the experimental and control groups in terms of students' anxiety toward science?

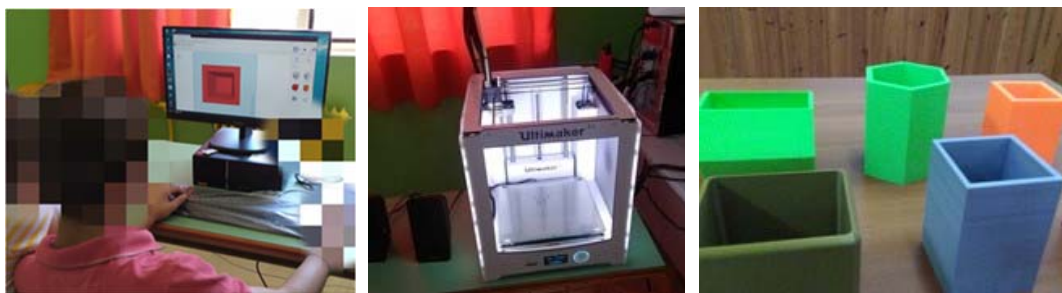
RQ 6: Are there differences between the experimental and control groups in terms of students' interest toward science?

Sample – Research process



The experiment was conducted in two phases. Initially a pilot study was carried out to trial, test and improve the research tools and thereafter the main study was performed and finally conclusions were drawn.

The main study was conducted in February 2020 to a sample of 5th and 6th grade Primary School students who were divided into a control and experimental group via the convenience sampling method (Creswell, 2014). A total of 111 students from three primary schools in the Prefecture of Thesprotia, Northwestern Greece participated in the study. Of these, 39 students were in the 5th grade and 72 in the 6th grade. The control and the experimental groups consisted of 58 and 53 students respectively. The control group worked in their classrooms and performed the experiments using everyday objects and materials. The experimental group worked in their school’s computer lab, which had a 3D printer and all necessary infrastructure to carry out the project. The students in the experimental group performed the experiments with objects they created themselves on the laboratory’s computers, and 3D printing software Cura, Tinkercad. Thereafter, students in the experimental group constructed their objects with the help of 3D printer Ultimaker 2+ using the appropriate PLA plastic thread (Figure 1).



Picture 1. Design and construction of 3D objects

Both groups took a pre-test assessing their knowledge on the “Factors affecting the force of Friction” module and performance scores were compared among the two groups, prior to the classroom intervention. No statistical differences were found among the pre-test scores in both groups.

Students of both groups had no previous knowledge on the concept of the force of friction. An information meeting with the teachers preceded, in order to ensure that the classroom intervention would be delivered consistently among all schools. The experimental group students were taught the module and were trained in 3D printing.

Both groups were taught the concept of the force of friction and the factors it depends on, via the 5E Model which is based on the constructivist learning theory (Bybee et al., 2006). This teaching model engages students in guided research and focuses on determining, shifting and revising initial perceptions, using home materials and objects students bring to the classroom, and experiments are performed with dynamometers (improvised and ready-made).

The teaching approach included the following five phases (Table 1):

Table 1. Phases of teaching approach

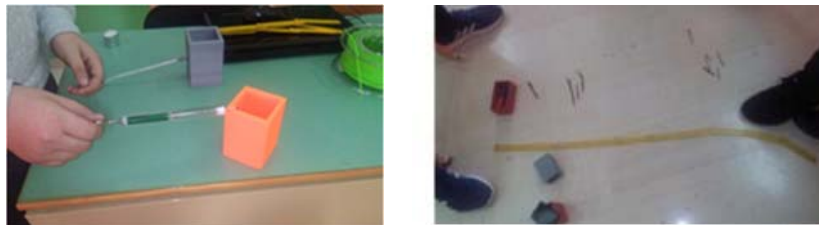
Phase	Description
1. Initiation	Drawing the interest of students <ul style="list-style-type: none">• by identifying their initial perceptions• establishing questions for students to investigate with everyday life examples
2. Investigation	Design and experiment performed by students <ul style="list-style-type: none">• purpose: answer questions established in Phase 1

- use of worksheets (determine the research objective, formulate hypotheses, identify variables, describe the experimental process, use of materials, execute the experiments mainly with everyday materials, record data)

3. Interpretation	<ul style="list-style-type: none"> • Data processing • Drawing conclusions • Determining the relevant laws of Physics
4. Application	Application of knowledge acquired by students to new problems (mainly from their daily life)
5. Evaluation	<ul style="list-style-type: none"> • Reflections of students on the learning process • Comparison of initial and final answers

Description of teaching process

The same teaching process was delivered to both the control and experimental groups (Table 2). However the experimental group students performed the experiments with objects they constructed using the 3D printer, prior to which students had been properly pre-trained in 3D printing technology (use of Tinkercad software, 3D print display, 3D design).



Picture 2. The Experimental team performs the experiments

Table 2. Classroom intervention

Description of classroom intervention (Control Group and Experimental Group)	
Module: "Factors affecting the Force of Friction"	
Duration: 3 teaching hours	
Vocabulary: friction, surface area, type of surface, weight	
Teaching objectives: For students to experimentally identify the factors affecting the force of friction	
Instruments and materials for each group boxes, rulers, tape measure, rubber bands, plastic straws, adhesive tape, scissors, paper, sandpaper, self-adhesive rough surface, markers.	
Phases of intervention	
Control group intervention	Experimental group intervention
Phase 1: Initiation. Draw student interest (1 teaching hour)	
<ul style="list-style-type: none"> • The initial interest is recorded on the worksheet. • After randomly dividing the students into the control and experimental groups, each group is handed a sheet of paper and from a projector, power point slides are presented which include relevant module questions. • Students record their answers. 	
Phase 2: Investigation. Students design and conduct the experiments in order to answer their initial questions	
<ul style="list-style-type: none"> • Discussion on the selection of objects needed to perform the experiments 	<ul style="list-style-type: none"> • Design and construction of objects via Ultimaker 2 3D printer (Picture 1)
<ul style="list-style-type: none"> • 1st experiment: 	

-
- a) The students place each box-object on their desk and pull it with the dynamometer (Picture 2).
 - b) As the box is pulled, the spring dynamometer is elongated further seeing that static friction is greater than sliding friction. We ask students to record their measurements on the magnitude of deformation as the box starts to slide on their desk.
 - c) Students attempt to pull the box over a sheet of paper and then over sandpaper, which they had previously taped to their desks.
 - d) After completing the experiment, they record their observations by comparing their measurements in all three cases. Students observe that friction depends on the type of surface being rubbed.

- They repeat the previous experiment by place various objects in the box. Here, they discover that friction depends on the weight of the body that slides.

- **2nd experiment:**

- a) Students pull the object with the dynamometer, once where its small surface touches the desk and then where its large surface touches the desk and discover that elongation is the same in both cases.
- b) With their markers, students mark a starting position on the floor. Here they place an item and the rubber band at the starting position. After stretching and releasing the rubber band, students monitor, measure and record the end position, i.e. where the item stops for every case.

- The groups perform their experiments in a circular fashion. All students use every materials and tool.

Phase 3: Interpretation. Data processing, drawing conclusions, formulation of corresponding laws of Physics.

At this phase, the teacher encourages classroom discussion. Students share their observations during the experiments and draw conclusions. The teacher then leads a structured discussion with questions.

Phase 4: Application. Application of the knowledge acquired by students to new problems, mainly encountered in their daily life, and feedback.

Summary work: groups share the results of their observations and findings and record their conclusions.

Phase 5: Assessment. Reflection on the learning process and comparison between their initial and final answers.

Students complete a questionnaire assessing their knowledge on the force of friction.

Structure of the final questionnaire

The final questionnaire included three sections (Appendix):

A) The first section (Section A) asks students to state their sex, grade and classroom.

B) The second section (Section B) includes closed- and open-ended questions, which explore students' knowledge and perceptions on the concept of friction. All items are based on content from the school textbook, and each item was examined by a panel of researchers and experts who were well-acquainted with the literature and research area, in order to establish face validity, as well as ensure the content and cultural appropriateness of the questionnaire.

The KR20 coefficient for the test was 0.61 and considered to be reasonable (Glen, 2020).

C) The third section (Section C) of the questionnaire explores students' attitudes towards science, especially their interest and anxiety levels in science, and consists of 21 statements answered on a five-point Likert scale (1 = Strongly Disagree, 2 = Disagree, 3 = Neutral, 4 = Agree, 5 = I strongly agree). An initial pool of 25 items were created (Çetinkaya & Taş, 2015,

Chen et al., 2016; Deci et al., 1994, Koka & Hein, 2003; Novak & Wisdom, 2018) and translated into Greek following the International Test Commission (ITC) guidelines for test adaptation (Hambleton, 2001) and suggestions from Beaton, Bundardier, Guillemin, & Feraz (2000). The translated items were pilot tested to a small sample of students (N=24) in the target population to examine appropriateness with regards to the content of items, clarity of meaning, language consistency and wording.

A Principal Components Analysis (PCA) with oblique rotation was used to determine correlations between the variables. To determine the number of factors, five criteria were used (factor structure coefficients of 0.30 or greater, scree plot, factors with eigenvalues greater than 1.0, correlation with other resulting factors, the conceptual meaningfulness of factors). Furthermore, the Kaiser-Meyer-Okin Test (K.M.O) for sampling adequacy (accepted level >.50, Kaiser, 1970) and Bartlett’s test of sphericity (Bartlett, 1950) were calculated to verify the appropriateness of both EFA and CFA. The K.M.O. was .79 and the Bartlett’s test of sphericity was statistically significant (601,093, $p<.05$), supporting the factorability of the correlation matrices (Benishek & Lopez, 2001; Kaiser, 1970; Pett, Lackey, & Sullivan, 2003; Raob, Oshaibat, & Lan, 2012; Stevens, 1992; Williams, Brown, & Onsmann, 2010).

EFA results, using PCA and oblique rotation criteria (to simplify the identification of components), revealed two factors, with eigenvalues exceeding 1.00. The number of factors was also confirmed with the visual inspection of the scree-plot, indicating a sudden drop at the beginning with the second factor. All items exceeded .40 on their factor, and these two factors accounted for 43.78%. Four items with similar loadings on two factors were deleted.

Table 3: Number of items, eigenvalues, % of total variance and a-Cronbach

Factors	Number of items	Eigenvalues	% of the total variance	α Cronbach
Anxiety	9	2.47	11.74	.87
Interest	12	6.73	32.04	.77

Internal consistency of the overall questionnaire was .88. Cronbach’s α reliability for the two factors of the questionnaire was .87 and .77, respectively (Table 3).

The questionnaire was distributed to students before and after the classroom intervention. In the statistical analysis, the values of the negatively formulated items were reversed.

The study included 6 variables (science content knowledge, anxiety and interest of students before and after the teaching intervention). Specifically, for each variable the score was calculated from the sum of questions corresponding to each variable. For the content knowledge questions, each wrong answer received a zero (0) score and each right answer received a one (1) score.

A high score on the anxiety variable demonstrated low anxiety toward science. A high score on the interest variable demonstrated great interest toward science.

Results

Descriptive statistics

The research sample consisted of 111 students in the 5th and 6th grades of Primary School. Of these, 58 students made up the Control Group, and the remaining were included in the Experimental Group. 53.2% were boys and 46.8% were girls. 35.1% of the sample consisted of 5th grade students and 64.9% of 6th grade students. The variable means, standard deviations, minimum and maximum values for the control and experimental groups are presented in Table 4 below.

Table 4. Record of variable means, standard deviations, minimum and maximum values for the Control Group (CG) and Experimental Group (EG)

Pre	Post
-----	------



	Content Knowledge		Interest		Anxiety		Content Knowledge		Interest		Anxiety	
	CG*	EG**	CG	EG	CG	EG	CG	EG	CG	EG	CG	EG
N	52	48	42	39	50	40	52	52	49	50	52	51
Mean	55,88	51,35	77,26	79,15	79,47	78,67	69,12	91,29	79,05	79,77	83,29	82,05
SD	14,67	12,36	13,68	14,41	12,69	16,20	18,56	9,64	13,60	13,28	12,28	12,26
Minimum	29,41	29,41	38,33	30,00	42,22	22,22	29,41	64,71	41,67	23,33	48,89	51,11
Maximum	88,24	76,47	100,00	96,67	95,56	100,00	100,00	100,00	100,00	98,33	100,00	97,78

*Control Group, **Experimental Group

Statistical comparisons among the mean differences of student scores on science content knowledge

The Kolmogorov-Smirnov Test evaluated the normal distribution of variables regarding students' scores on content knowledge before and after the classroom intervention for both groups and showed that the distributions were not normal. Responses were recoded. Specifically, a correct answer = 1, an incorrect answer = 0, and the score was calculated in %. The results of the descriptive analysis and the Wilcoxon signed-rank test are presented below.

Pre and post comparisons between the control and experimental groups

The Wilcoxon signed-rank test shows that the students in the control group had a higher score (22.41) after the classroom intervention with a statistically significant difference (9.67), $z = -4.748$, $p < 0.001$. Similarly, the students in the experimental group had a higher score (23.50) after the classroom intervention with a statistically significant difference (.00), $z = -5.938$, $p < 0.001$.

Pre and post comparisons between the control and experimental groups

Tables 5 and 6 show the statistical analysis on the comparison of results regarding the science content knowledge of students in the experimental and control groups.

The Mann-Whitney U test revealed that student scores, in both groups, before the classroom intervention did not show a statistically significant difference, $U = 1039.500$, $z = -1.451$, $p = 0.147$. However, the students of the experimental group had a higher score with a statistically significant difference after the classroom intervention as opposed to the control group, $U = 412,000$, $z = -6,171$, $p = .000$.

Table 5. Mann-Whitney Test Statistics

	Pre						Post					
	Content knowledge		Interest		Anxiety		Content knowledge		Interest		Anxiety	
	CG	EG	CG	EG	CG	EG	CG	EG	CG	EG	CG	EG
N	52	48	42	39	50	40	52	52	49	50	52	51
Mean Rank	54,51	46,16	38,48	43,72	45,66	45,30	34,42	70,58	49,09	50,89	53,38	50,59
Sum of Ranks	2834,5	2215,5	1616	1705	2283	1812	1790	3670	2405,5	2544,5	2776	2580

Table 6. Test Statistics

	Content knowledge Pre	Content Knowledge Post	Interest Pre	Interest Post	Anxiety Pre	Anxiety Post
Mann-Whitney U	1039,500	412,000	713,000	1180,500	992,000	1254,000
Wilcoxon W	2215,500	1790,000	1616,000	2405,500	1812,000	2580,000
Z	-1,451	-6,171	-1,003	-,312	-,065	-,476
Asymp. Sig. (2-tailed)	,147	,000	,316	,755	,948	,634



Statistical comparisons among the mean differences of student scores on their anxiety and interest levels toward science

Pre and post comparisons on the anxiety and interest levels of the experimental group

The Wilcoxon signed-rank test revealed increased interest from the experimental group students (19.25) after the classroom intervention, but without a statistically significant difference, (16.68), $z = -1.517b$, $p > 0.001$.

Respectively, their anxiety dropped (20.15) after the classroom intervention, with a statistically significant difference (20.15), $z = -2.069b$, $p < 0.05$.

Pre and post comparisons on the anxiety and interest levels of the control group

The Wilcoxon signed-rank test revealed that students in the control group showed reduced interest (17.54) and a similar reduction in anxiety (21.71), without a statistically significant difference after the classroom intervention, both for interest (17.54), $z = -1.660b$, $p > 0.001$ and anxiety (21.71), $z = -2.309b$, $p > 0.001$.

Pre and post comparisons on interest and anxiety levels between the control and experimental groups

Tables 5 and 6 show the statistical analysis on the comparison of results among the experimental and control groups regarding the interest levels of students.

The Mann-Whitney U test shows that student interest for both groups before and after the classroom intervention did not show a statistically significant difference, $U = 713.000$, $z = -1.003$, $p = .316$ and $U = 1180.500$, $z = -.312$, $p = .755$ respectively.

Similarly, the anxiety level of students in both groups before and after the classroom intervention do not show a statistically significant difference $U = 992.000$, $z = -.065$, $p = .948$ and $U = 1254.000$, $z = -.476$, $p = .634$ respectively.

Conclusions – Discussion

The main purpose of this study was to investigate the effect of a 3DP technology intervention in a science project on students' anxiety, interest and conceptual understanding. A constructivist teaching approach was used. More specifically for RQ 1, the statistical analysis revealed that students' conceptual understanding of the force of friction improved after the intervention and at the same time students performed better than those of the control group (RQ 4). In other words, while classroom interventions and experiments, whether performed with everyday objects or objects constructed with 3D printing, can increase students' conceptual understanding, worth mentioning is the statistically significant difference when scores are compared among the groups. The process of planning, designing, testing the artefacts, as well as students' collaboration in order to create objects that meet specific criteria, the hands-on activities as well as the tactile perception of artefacts might help students improve their conceptual understanding and build engineering skills too.

For RQ 2 and RQ 3, the analysis showed that students' anxiety decreased but interest remained the same respectively.

As for the interest and anxiety levels of students toward science, the responses of both groups to the statements showed no statistical significant differences before and after the classroom interventions (RQ 5 and RQ 6). It is worth noting that a particularly high interest level was found toward science for both groups, before the beginning of the classroom intervention, and an improvement was noted regardless of the choice of teaching intervention. Moreover, the effect of the classroom intervention, both with and without the use of 3D Printing technology, on the anxiety level of students toward science proves to be similarly beneficial.

This research reveals the positive effect of 3DP on the conceptual understanding of the force of friction and the factors it depends on - a finding consistent with recent research

conducted with middle and high school students in other subject areas (Hsiao et al., 2019; Kostakis et al., 2015; Leduc-Mills & Eisenberg, 2011; Şen et al., 2020).

The study confirms that 3DP technology can serve as a powerful STEM learning tool, as it introduces students to the design school of thought, a strategic practice common in Engineering, offering greater opportunities for students to apply scientific knowledge in the classroom and solve technical problems (National Research Council, 2012).

The findings support the views of other researchers who agree that 3DP can inspire learning, creativity and perseverance (Buehler et al., 2016; Chien, 2017; Ford & Minshall, 2019; Gross et al., 2014; Maloy et al., 2017; Vaccarezza & Pappa, 2015).

Implications

3DP technology could be integrated both as an innovative educational tool in the Natural Sciences curriculum for Primary and Secondary Education, to improve student engagement and understanding of STEM subjects, promote their interest in STEM, as well as in teacher education and training programs. Finally, worth noting is that comparative studies of classroom interventions using 3D printing, while very recent, demonstrate the tool's effectiveness in teaching science. Overall, classroom intervention comparisons allow to draw very useful conclusions, which can contribute to increased teaching and learning efficacy on the concepts and phenomena of science. Therefore, further research is needed on appropriate interventions that would encourage the learning and understanding of other concepts and phenomena of science, such as the floating of objects, etc. This in turn would identify criteria to devise appropriate classroom interventions, including having students construct their own objects using 3D printing applications, or use ready-made objects, or a combination of these to successfully introduce students to other fields of science.

Limitations

While the two classroom interventions did not demonstrate the same effectiveness in students' conceptual understanding of the force of friction, it should also be noted that both interventions present their own challenges in an everyday school environment and depend on teaching approaches as well as other factors, such as the availability of appropriate tools and materials in schools. More specifically, if modern computer labs are lacking or 3D printers are not available, use of the appropriate software will not be possible. Finally, the study's small sample size is a limitation and additional teaching time may be needed in order to train students in designing more complicated artefacts.

References

- Beaton, D.E., Bombardier, C., Guillemin, F., & Ferraz, M.B. (2000). Guidelines for the Process of Cross-Cultural Adaption of Self-Report Measures. *SPINE*, 25, 3186-3191.
- Benishek, L. A., & Lopez, F. G. (2001). Development and initial validation of a measure of academic hardiness. *Journal of Career Assessment*, 9(4), 333-352.
- Besson, U., Borghi, L., De Ambrosis, A., & Mascheretti, P. (2007). How to teach friction: Experiments and models. *American Journal of Physics*, 75(12), 1106-1113.
- Buehler, E., Comrie, N., Hofmann, M., McDonald, S., & Hurst, A. (2016). Investigating the implications of 3D printing in special education. *ACM Transactions on Accessible Computing*, 8(3), 1–28.
- Bybee R., Taylor J., Gardner A., Van Scotter P., Powell J. C., Westbrook A., & Landes N. (2006). *The BSCS 5E Instructional Model: Origins and Effectiveness*. Colorado Springs: BSCS
- Bybee, R. (2010). Advancing STEM education: A 2020 vision. *Technology and Engineering Teacher*, 70(1), 30-35.

Çetinkaya, M., & Tas, E. (2015). Developing, Implementing, Evaluation of an Attitude Scale for Towards Science and Technology Education. *Journal of Education and Human Development, 4*(2).

Chen, J. A., Tutwiler, M. S., Metcalf, S. J., Kamarainen, A., Grotzer, T., & Dede, C. (2016). A multi-user virtual environment to support students' self-efficacy and interest in science: a latent growth model analysis. *Learning and Instruction, 41*, 11–22.

Chen, M., Zhang, Y., and Zhang, Y. (2014). Effects of a 3D printing course on mental rotation ability among 10-year-old primary students. *International Journal of Psychophysiology, 94*, p. 240. 10.1016/j.ijpsycho.2014.08.925

Cheng, L., Antonenko, P.D., Ritzhaupt, A.D., Dawson, K., Miller, D., MacFadden, B.J., Grant, C., Sheppard, T. D., & Ziegler, M. (2020). Exploring the influence of teachers' beliefs and 3D printing integrated STEM instruction on students' STEM motivation. *Computers & Education, 158*, 1-18.

Chien, Y.-H. (2017). Developing a Pre-engineering Curriculum for 3D Printing Skills for High School Technology Education. *Eurasia Journal of Mathematics Science and Technology Education, 13*(7), 2941-2958. doi:10.12973/eurasia.2017.00729a

Corum, K., & Garofalo, J. (2015). Using digital fabrication to support student learning. *3D Printing and Additive Manufacturing, 1*, 50-55.

Creswell, J. W. (2014). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. 4th ed. Thousand Oaks, California: SAGE Publications.

Deci, E. L., Eghrari, H., Patrick, B. C., and Leone, D. R. (1994). Facilitating internalization: the self-determination theory perspective. *Journal of Personality, 62*(1), 119–142.

Easley, W., Buehler, E., Salib, G., & Hurst, A. (2017). Fabricating engagement: Benefits and challenges of using 3D printing to engage underrepresented students in STEM learning. 124th ASEE Annual Conference and Exposition, Conference Proceedings, 2017-June, Columbus, United States. DOI:10.18260/1-2--28347 <https://peer.asee.org/28347>

Educause Learning Initiative. (2012). *Seven things you should know about ... 3D printing*. Retrieved from <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/eli7086.pdf>

Ford, S., & T. Minshall, T. (2019). Invited review article: where and how 3D printing is used in teaching and education. *Additive Manufacturing, 25*, 131-150. 10.1016/j.addma.2018.10.028

Glen, S. (2020, July, 26). *Kuder-Richardson 20 (KR-20) & 21 (KR-21). Statistics How To: Statistics for the rest of us!* <https://www.statisticshowto.com/kuder-richardson/>

Grant, C. A., MacFadden, B. J., Antonenko, P., & Perez, V. J. (2017). 3-D fossils for k–12 education: a case example using the giant extinct shark *Carcharocles Megalodon*. *The Paleontological Society Papers, 22*, 197–209.

Gross, B. C., Erkal, J. L., Lockwood, S. Y., Chen, C., and Spence, D. M. (2014). Evaluation of 3D printing and its potential impact on biotechnology and the chemical sciences. *Analytical Chemistry, 86*(7), 3240–3253.

Hambleton, R.K. (2001). The next generation of the ITC test translation and adaptation guidelines. *European Journal of Psychological Assessment, 17*(3), 164-172.

Hançer, A.H. and Durkan N. (2008). Turkish pupils understanding of physical concept: force and movement. *World Applied Sciences Journal, 3*(1), 45-50.

Hsiao, H. S., Chen, J. C., Lin, C. Y., Zhuo, P. W., and Lin, K. Y. (2019). Using 3D printing technology with experiential learning strategies to improve preengineering students' comprehension of abstract scientific concepts and hands-on ability. *Journal of Computer Assisted Learning, 35*(2), 178–187.

Kaiser, H.F. (1970). A second generation little jiffy. *Psychometrika, 35*(4), 401-415.

Kalogiannakis, M., & Papadakis, S. (2017). Pre-service kindergarten teachers acceptance of “ScratchJr” as a tool for learning and teaching computational thinking and Science education.

In Proceedings of the 12th Conference of the European Science Education Research Association (ESERA), *Research, practice and collaboration in science education* (pp. 21-25).

Kalogiannakis, M., & Papadakis, S. (2019). Evaluating pre-service kindergarten teachers' intention to adopt and use tablets into teaching practice for natural sciences. *International Journal of Mobile Learning and Organisation*, 13(1), 113-127.

Kalogiannakis, M., & Papadakis, S. (2020). The Use of Developmentally Mobile Applications for Preparing Pre-Service Teachers to Promote STEM Activities in Preschool Classrooms. In *Mobile Learning Applications in Early Childhood Education* (pp. 82-100). IGI Global.

Kaya, E., Newley, A., Yesilyurt, E., & Hasan Deniz, H. (2019). Improving Preservice Elementary Teachers' Engineering Teaching Efficacy Beliefs With 3D Design and Printing. *Journal of College Science Teaching*, 48(5), 76-83.

Koka, A., & Hein, V. (2003). Perceptions of teacher's feedback and learning environment as predictors of intrinsic motivation in physical education. *Psychology of Sport and Exercise*, 4(4), 333-346.

Kostakis, V., Niaros, V., & Giotitsas, C. (2015). Open source 3D printing as a means of learning: an educational experiment in two high schools in Greece. *Telematics and Informatics*, 32(1), 118-128.

Leduc-Mills, B., and Eisenberg, M. (2011). The UCube: a child-friendly device for introductory three-dimensional design. In Paper presented at the proceedings of the 10th international conference on interaction design and children. New York: ACM.

Leinonen, T., Virnes, M., Hietala, I., & Brinck, J. (2020). 3D Printing in the Wild: Adopting Digital Fabrication in Elementary School Education. *International Journal of Art & Design Education*, 39(3), 600-615. DOI: 10.1111/jade.12310

Lipson, H., & Kurman, M. (2013). *Fabricated: The new world of 3D printing*. Indianapolis, IN: John Wiley & Sons.

Maloy, R., Trust, T., Kommers, S., Malinowski, A., & LaRoche, I. (2017). 3D modeling and printing in history/social studies classrooms: initial lessons and insights. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 17(2), 229-249.

Narum, J. (2008). Promising Practices in Undergraduate STEM Education. Commissioned paper presented at NRC workshop on *Evidence on Selected Promising Practices in Undergraduate Science, Technology, Engineering, and Mathematics (STEM) Education*. Washington, DC.

National Research Council (2012). *A Framework for K-12 Science Education: Practices, Crosscutting Concepts, and Core Ideas*. Washington, DC: The National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/13165>.

Novak E., & Wisdom, S. (2020). Using 3D Printing in Science for Elementary Teachers. In J. J. Mintzes & E. M. Walter (Eds.), *Active learning in college science - The case for evidence based practice* (pp. 729-739). Berlin: Springer International Publishing.

Novak, E., & Wisdom, S. (2018). Effects of 3D printing project-based learning on preservice elementary teachers' science attitudes, science content knowledge, and anxiety about teaching science. *Journal of Technology and Science Education*, 27(5), 412-432. <https://doi.org/10.1007/s10956-018-9733-5>

Pett, M., Lackey, N., & Sullivan, J. (2003). *Making sense of factor analysis: The use of factor analysis for instrument development in health care research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.

Raob, I., Oshaibat, H., & Lan, O. (2012). A factor analysis of teacher competency in Technology. *New Horizons in Education*, 60(1), 13-22.

Şen, C., Sonay Ay, Z., & Kiray, S.M. (2020). A design-oriented STEM activity for students' using and improving their engineering skills: the balance model with 3D printer. *Science Activities*, 57(2), 88-101. DOI: 10.1080/00368121.2020.1805581

Stevens, J. (1992). *Applied multivariate statistics for the social sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Sullivan, P., & McCartney, H. (2017). Integrating 3D printing into an early childhood teacher preparation course: Reflections on practice. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 38(1), 39–51.

Trust, T., & Maloy, R.W. (2017). Why 3D Print? The 21st-Century Skills Students Develop While Engaging in 3D Printing Projects. *Computers in the Schools*, 34(4), 253-266. DOI: 10.1080/07380569.2017.1384684

Using 3D Print Models in the Classroom. (2020, January, 5). Retrieved from <https://poorvucenter.yale.edu/strategic-resources-digital-publications/instructional-tools/using-3d-print-models-classroom>

Vaccarezza, M., and Papa, V. (2015). 3D printing: a valuable resource in human anatomy education. *Anatomical Science International*, 90(1), 64–65.

Williams, B., Brown, T., & Onsmann, A. (2010). Exploratory factor analysis: A five step guide for novices. *Australian Journal of Paramedicine*, 8(3), 1-12.

Εκπαίδευση Ενηλίκων και Τελωνιακοί Υπάλληλοι της Ανεξάρτητης Αρχής Δημοσίων Εσόδων: Εμπειρική Μελέτη

Χανιώτου Μαρία

Υπάλληλος-Εμπειρογνώμονας -Ανεξάρτητη Αρχή Δημοσίων Εσόδων
mchaniotou@yahoo.gr

Μαγγόπουλος Γιώργος

Μέλος ΣΕΠ-ΕΑΠ
maggopoulos@gmail.com

Περίληψη

Σκοπό της παρούσας μελέτης αποτελεί η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των Τελωνιακών Υπαλλήλων. Τα ερευνητικά ερωτήματα είναι τα εξής: σε ποια επιμορφωτικά προγράμματα συμμετέχουν οι Τελωνιακοί Υπάλληλοι, ποια περιεχόμενα θεωρούν αναγκαία, ποια είναι τα κίνητρα, και ποια τα εμπόδια συμμετοχής τους. Η έρευνα είναι δειγματοληπτική και αξιοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο ως εργαλείο συλλογής δεδομένων. Από τα ευρήματά της προκύπτει ότι η συμμετοχή σε προγράμματα της Φορολογικής και Τελωνιακής Ακαδημίας (Φ.Τ.Α.), όπως επίσης και σε αντίστοιχα ευρωπαϊκά είναι μικρή. Η συμμετοχή σε προγράμματα του Εθνικού Κέντρου Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης είναι εμφανώς μεγαλύτερη. Το δείγμα της έρευνας αναγνωρίζει σε υψηλό βαθμό τόσο την αναγκαιότητα παρακολούθησης προγραμμάτων με περιεχόμενα, όπως ο Τελωνιακός Έλεγχος, η Τελωνιακή Νομοθεσία όσο και αυτών που εστιάζουν σε δεξιότητες, όπως η διαχείριση άγχους και ο προγραμματισμός εργασιών. Οι Τελωνιακοί Υπάλληλοι συμμετέχουν κινητοποιούμενοι από επαγγελματικά και προσωπικά κίνητρα. Η συμμετοχή τους, ωστόσο, «τορπιλίζεται» από ανασταλτικούς παράγοντες, όπως ο φόρτος εργασίας και η έλλειψη ενημέρωσης.

Λέξεις Κλειδιά: Εκπαίδευση ενηλίκων, επιμόρφωση Τελωνιακών Υπαλλήλων, Ανεξάρτητη Αρχή Δημοσίων Εσόδων

Εισαγωγή

Η ιδιαίτερη βαρύτητα που αποδίδει η Ευρωπαϊκή Ένωση (Ε.Ε.) στην εκπαίδευση, ως ένα βασικό «εργαλείο» αφενός σύγκλισης των οικονομιών και των κοινωνιών των κρατών μελών και αφετέρου διατήρησης και ενίσχυσης της θέσης της στον διεθνή οικονομικό ανταγωνισμό (Κόνσολας, Κοντάκος & Χατζηγεωργίου, 1999) αντικατοπτρίζεται με σαφήνεια, ήδη από τη δεκαετία του 1990, σε μια σειρά κρίσιμότεων αποφάσεων. Ενδεικτικά αναφέρεται το Λευκό Βιβλίο «*Ανάπτυξη, Ανταγωνιστικότητα, Απασχόληση*» (Ε.Ε., 1994), που μεταξύ των άλλων υποδεικνύει την εκπαίδευση ως στρατηγικό στόχο κοινής ευρωπαϊκής δράσης των κρατών-μελών. Στη συνέχεια, στο Λευκό Βιβλίο «*Διδασκαλία και Μάθηση, προς την κοινωνία της γνώσης*» (Ε.Ε., 1995) έμφαση δίνεται στη δια βίου εκπαίδευση και τη δια βίου μάθηση ως παράγοντες προσωπικής, κοινωνικής και οικονομικής προσαρμογής και ανάπτυξης. Απότοκο των παραπάνω πρωτοβουλιών αποτελεί η σημαντική αύξηση των δραστηριοτήτων επαγγελματικής κατάρτισης ενηλίκων με τη χρήση χρηματοδοτικών εργαλείων στο πλαίσιο των Κοινοτικών Πλαισίων Στήριξης, των Κοινοτικών Πρωτοβουλιών και των Ευρωπαϊκών Προγραμμάτων (Βεργίδης 2005, Leirman, 1996, Λαζαρίδης, 1994). Το 2002 στο Ευρωπαϊκό Συμβούλιο εγκρίνεται, στο πλαίσιο της Στρατηγικής της Λισαβόνας, το πρόγραμμα «*Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010*», δίνοντας έμφαση στη συνεργασία στους τομείς της εκπαίδευσης και της κατάρτισης. Η εκπαίδευση και η γνώση εξακολουθεί να διαδραματίζει κρίσιμο ρόλο στο πλαίσιο της Ε.Ε., καθώς το 2010 η Ευρωπαϊκή Επιτροπή, μεσούσης της οικονομικής και της χρηματοπιστωτικής κρίσης, προτείνει τη στρατηγική «*Ευρώπη 2020*»,

όπου ένας από τους πέντε μετρήσιμους στρατηγικούς στόχους είναι και η εκπαίδευση με έμφαση στη βιώσιμη ανάπτυξη και την αύξηση της απασχόλησης. Το 2015 η παραπάνω στρατηγική εμπλουτίζεται και με νέες προτεραιότητες κοινωνικού περιεχομένου. Ο κρίσιμος ρόλος της εκπαίδευσης για το μέλλον της Ευρώπης και των Ευρωπαίων αναγνωρίζεται και το 2018 από το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο.

Στα κείμενα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, αλλά και γενικότερα στο πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων για να περιγραφεί η εκπαίδευση που λαμβάνουν οι ενήλικοι αξιοποιούνται πολύ συχνά διάφοροι όροι, όπως «δια βίου μάθηση», «δια βίου εκπαίδευση», «εκπαίδευση ενηλίκων», «συνεχιζόμενη εκπαίδευση», «συνεχιζόμενη επαγγελματική εκπαίδευση», «συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση», «επιμόρφωση» και άλλα συναφή. Μεταξύ τους παρουσιάζουν σημαντικές διαφορές, που άλλοτε προκύπτουν από το εύρος ή το επίπεδο στο οποίο αναφέρονται και άλλοτε από το περιεχόμενό τους. Δεν αποτελεί πρόθεσή μας η επέκταση στη σχετική συζήτηση. Ωστόσο, για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας θα λάβει χώρα επιγραμματική αναφορά στις έννοιες της «επιμόρφωσης» και της «συνεχιζόμενης επαγγελματικής εκπαίδευσης». Αρκετοί ερευνητές (Φραντζή, 1996) φρονούν ότι επιμόρφωση αποτελεί η παροχή συστηματικών εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων μετά την αρχική εκπαίδευση, που προσφέρονται από τον εργοδότη ή από άλλον εξωτερικό φορέα στον εργαζόμενο και συντελεί στον συνεχή εμπλουτισμό των γνώσεων και των δεξιοτήτων με στόχο τη βελτίωση της επαγγελματικής του ικανότητας. Στο ίδιο μήκος κύματος η UNESCO (1976) ορίζει την επιμόρφωση ως το σύνολο των οργανωμένων εκπαιδευτικών διαδικασιών στις οποίες συμμετέχει το άτομο για τη βελτίωση της επαγγελματικής του θέσης ή για προσωπικούς λόγους. Η επιμόρφωση αποτελεί το πλαίσιο, στο οποίο υλοποιούνται εργασίες και διαδικασίες που συνδέονται στενά με την εκπόνηση και εφαρμογή συγκεκριμένων προγραμμάτων με στόχο την αναβάθμιση ή/και την ανάπτυξη ακαδημαϊκών ή/και επαγγελματικών γνώσεων, ικανοτήτων, δεξιοτήτων και ενδιαφερόντων (Μαυρογιώργος, 1999). Λαμβάνοντας υπόψη όσα επιγραμματικά έχουν αναφερθεί παραπάνω, η επιμόρφωση εδράζεται στην παροχή εκπαιδευτικών υπηρεσιών προκειμένου οι συμμετέχοντες να επικαιροποιήσουν και σε κάποιες περιπτώσεις να αποκτήσουν νέες γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις, που θα τους επιτρέψουν να ανταποκριθούν με επάρκεια στις διαρκώς εξελισσόμενες εργασιακές ή/και προσωπικές ανάγκες τους (Βεργίδης, 2005). Η συνεχιζόμενη εκπαίδευση αφορά στην εκπαίδευση μετά την αρχική. Μπορεί να είναι πλήρους ή μερικής φοίτησης ή το πιο σύνηθες περιοδική, χωρίς να υποδηλώνει ένα συγκεκριμένο επίπεδο σπουδών και τέλος δεν υπόκειται απαραίτητα σε κάποια αξιολόγηση ή πιστοποίηση. Η συνεχιζόμενη εκπαίδευση που συνδέεται με το επάγγελμα αναφέρεται ως συνεχιζόμενη επαγγελματική εκπαίδευση (ΣΕΕ) (Jarvis, 2003). Στόχοι της συνεχιζόμενης επαγγελματικής εκπαίδευσης είναι η προσαρμογή των ατόμων στις σύγχρονες τεχνικές και διοικητικές αλλαγές στον εργασιακό χώρο, η ανοδική κινητικότητα, η επιδίωξη άλλης επαγγελματικής θέσης, η απόκτηση περισσότερων επαγγελματικών προσόντων παράλληλα με την άσκηση του επαγγέλματος, η επαναχρησιμοποίηση αποκτηθέντων δεξιοτήτων, η εξοικείωση με νέες επαγγελματικές συνθήκες, η αποκατάσταση λόγω σοβαρών ασθενειών ή ατυχημάτων και τέλος η επαγγελματική επανένταξη (Tirpelt, 1999). Ο επιθετικός προσδιορισμός «συνεχιζόμενη» υποδηλώνει ότι η εκπαίδευση διαρκεί δια βίου. Οι εξελίξεις σε επιστημονικό, τεχνολογικό, οικονομικό και εργασιακό επίπεδο, καθώς και οι αλλαγές στο κοινωνικό και το πολιτιστικό συγκείμενο ωθούν ή αναγκάζουν τα άτομα, τους οργανισμούς ακόμα και τα κράτη να επενδύσουν στην εκπαίδευση και τη μάθηση (Κανάκη-Πρωτόπαππα, 2001).

Ανεξάρτητη Αρχή Δημοσίων Εσόδων (Α.Α.Δ.Ε.)

Οι Ανεξάρτητες Αρχές είναι συλλογικά κρατικά όργανα με διοικητική και οικονομική αυτοτέλεια, που εκφεύγουν του ελέγχου της κεντρικής κρατικής διοίκησης και υπόκεινται σε δικαστικό και κοινοβουλευτικό έλεγχο. Τα μέλη τους διαθέτουν προσωπική και λειτουργική ανεξαρτησία και σύμφωνα με το Σύνταγμα έχουν συγκεκριμένη θητεία. Επίσης, διαθέτουν

ευρείες αρμοδιότητες με αντικείμενο τη ρύθμιση ζωτικών και ευαίσθητων τομέων της πολιτικής, της οικονομίας και της κοινωνίας και οι αποφάσεις τους λειτουργούν δεσμευτικά για τα υπόλοιπα κρατικά όργανα. Με το νόμο 4389/Α/27.5.2016 συστάθηκε η Α.Α.Δ.Ε. με έναρξη λειτουργίας της την 1^η Ιανουαρίου 2017. Η Α.Α.Δ.Ε. λογοδοτεί μόνο στην Ελληνική Βουλή και σκοπό έχει τον προσδιορισμό, τη βεβαίωση και την είσπραξη των φορολογικών, τελωνειακών και λοιπών δημοσίων εσόδων.

Η Α.Α.Δ.Ε. αποτελείται από τέσσερις (4) Γενικές Διευθύνσεις, στις οποίες υπηρετούν υπάλληλοι διαφόρων κλάδων (Εφοριακοί, Τελωνειακοί, Χημικοί και Διοικητικοί υπάλληλοι). Στη Γενική Διεύθυνση Τελωνείων και Ειδικών Φόρων Κατανάλωσης (Γ.Δ.Τ & Ε.Φ.Κ.) ανήκουν όλοι οι Τελωνειακοί υπάλληλοι της Α.Α.Δ.Ε. Αν και δεν αποτελεί πρόθεση της παρούσας εργασίας η εξαντλητική αναφορά στο έργο της Γ.Δ.Τ. & Ε.Φ.Κ., αξίζει να σημειωθεί ότι στους στρατηγικούς στόχους της συμπεριλαμβάνονται κυρίως η προστασία των εθνικών και των ενωσιακών οικονομικών συμφερόντων, η συλλογή και η αύξηση των δημοσίων εσόδων, η προστασία του περιβάλλοντος, της πολιτιστικής κληρονομιάς, της δημόσιας υγείας και της ασφάλειας από την παράνομη διακίνηση απαγορευμένων ή/και επικίνδυνων προϊόντων και των εν γένει αγαθών που τελούν υπό περιορισμούς ή απαγορεύσεις, η ενίσχυση της θέσης της χώρας στο διεθνές εμπόριο, η απλούστευση και η επιτάχυνση των τελωνειακών διαδικασιών, η αξιοποίηση των τεχνολογιών πληροφορικής και τέλος η διασφάλιση της συνεργασίας με όλες τις ελεγκτικές υπηρεσίες της Α.Α.Δ.Ε..

Επιμόρφωση Τελωνειακών υπαλλήλων

Από τις 15/5/2017 συστάθηκε και λειτουργεί, εντός της Α.Α.Δ.Ε., η Διεύθυνση Φορολογικής & Τελωνειακής Ακαδημίας. Αποστολή της συγκεκριμένης Διεύθυνσης αποτελεί η επιμόρφωση και η επαγγελματική εκπαίδευση του ανθρώπινου δυναμικού. Ενδεικτικά αναφέρεται ότι στόχοι της Φορολογικής και Τελωνειακής Ακαδημίας αποτελούν η διαρκής ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού, ο σχεδιασμός της εκπαιδευτικής στρατηγικής της Αρχής, η ανίχνευση και η μελέτη των επιμορφωτικών αναγκών, ο σχεδιασμός και η υλοποίηση ενημερωτικών και επιμορφωτικών προγραμμάτων, η εκπόνηση μελετών, η διενέργεια επιστημονικών ερευνών, η διοργάνωση συνεδρίων, διαλέξεων και άλλα συναφή. Η εν λόγω Ακαδημία υλοποιεί προγράμματα τόσο βασικής όσο και συνεχιζόμενης εκπαίδευσης, δια ζώσης, σύγχρονης και ασύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Τα προγράμματα βασικής εκπαίδευσης αφορούν κατά κύριο λόγο στα νεοεισερχόμενα στελέχη, παρέχοντας βασικές γνώσεις, δεξιότητες, επαγγελματική εκπαίδευση και εξειδίκευση ανά τομέα, αντικείμενο και τεχνικό ρόλο. Σχετικός κανονισμός ορίζει την εκπαιδευτική διαδικασία, τη διάρθρωση του προγράμματος (πχ θεωρητικό και πρακτικό μέρος), την επιλογή των εκπαιδευόμενων, τις υποχρεώσεις τους, το σύστημα και τα κριτήρια αξιολόγησής τους. Οι εκπαιδευόμενοι έχουν υποχρέωση ανελλιπούς συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία, σύμφωνα με το γενικό και ωρολόγιο πρόγραμμα αλλά και υποχρέωση συμμετοχής στις γραπτές και προφορικές εξετάσεις και κάθε είδους δοκιμασία.

Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή προσφέρει εκπαιδευτικά προγράμματα και υλικό σχετικά με τελωνειακά θέματα σε ψηφιακή μορφή. Το υλικό δημιουργείται από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, σε συνεργασία με τις τελωνειακές διοικήσεις των Κρατών Μελών αλλά και τους εκπροσώπους του εμπορίου. Τα ηλεκτρονικά μαθήματα (e-courses) που απευθύνονται στους Τελωνειακούς υπαλλήλους της Ε.Ε. είναι πολλά και σημαντικά. Ενδεικτικά αναφέρονται το UCC που αφορά τον Ενωσιακό Τελωνειακό Κώδικα, το IPR (Intellectual Property Rights) που εξετάζει την επιβολή των Δικαιωμάτων Πνευματικής Ιδιοκτησίας, το Simplified Procedures (SP) and Single Authorisation for Simplified Procedures (SASP) που εστιάζει στις απλουστευμένες τελωνειακές διαδικασίες και την ενιαία άδεια για απλουστευμένες τελωνειακές διαδικασίες, το EORI (Economic Operators Registration and Identification number) που αφορά την εφαρμογή των αριθμών εγγραφής και αναγνώρισης των οικονομικών φορέων, το Car Search για την αναζήτηση ενός αυτοκινήτου για προϊόντα λαθρεμπορίας, το Drug Precursors Control εξετάζει το ισχύον νομικό πλαίσιο, τις

κατευθυντήριες γραμμές και πρακτικές πληροφορίες για τη μετατροπή πρόδρομων ναρκωτικών ουσιών, το SAMANCTA που αφορά στη δειγματοληψία προϊόντων προκειμένου να αναπτυχθούν οι απαραίτητες ικανότητες για τη σωστή λήψη και το χειρισμό δειγμάτων για εργαστηριακές δοκιμές.

Αξίζει, επίσης, να γίνει αναφορά στο Πλαίσιο Τελωνειακής Επάρκειας (Customs Competency Framework) της Ευρωπαϊκής Ένωσης, το οποίο είναι ένα κοινό πρότυπο γνώσεων, δεξιοτήτων, ρόλων και συμπεριφορών που απαιτείται να έχουν οι Τελωνειακοί Υπάλληλοι της Ε.Ε. Στη βάση του εν λόγω πλαισίου αναπτύχθηκε το Πρόγραμμα Τελωνειακής Επιμόρφωσης της Ε.Ε., το οποίο χρησιμοποιείται για την ανάπτυξη προγραμμάτων επιμόρφωσης τελωνειακού ενδιαφέροντος. Ο Οργανισμός Ευρωπαϊκής Ένωσης για την Εκπαίδευση στην Επιβολή Νόμου (European Union Agency for Law Enforcement-CEPOL) διοργανώνει μαθήματα, σεμινάρια και συνέδρια με σκοπό τη συνεργασία και ανταλλαγή γνώσεων και δεξιοτήτων μεταξύ των στελεχών των αρχών επιβολής νόμου (Αστυνομία-Τελωνεία-Λιμενικό). Τέλος, αξίζει να αναφερθεί η υλοποίηση του προγράμματος Τελωνειακής Συνεργασίας Customs 2020, το οποίο μεταξύ των άλλων συμπεριλαμβάνει και εκπαιδευτικές δράσεις για τους τελωνειακούς, που στόχο έχουν την ανάπτυξη ενός κοινού επιπέδου γνώσεων και δεξιοτήτων.

Μεθοδολογία της έρευνας

Σκοπό της παρούσας μελέτης αποτελεί η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των Τελωνειακών Υπαλλήλων, οι οποίοι υπηρετούν στην Α.Α.Δ.Ε. Για την επίτευξη του σκοπού τίθενται οι εξής στόχοι: α) να καταγραφεί η συμμετοχή των Τελωνειακών Υπαλλήλων σε επιμορφωτικά προγράμματα, β) να αναδειχθούν εκείνα τα θεματικά αντικείμενα των επιμορφωτικών προγραμμάτων, που θεωρούνται αναγκαία, γ) να εντοπιστούν τα κίνητρα συμμετοχής, και δ) να αναδειχθούν τα εμπόδια συμμετοχής. Σε αντιστοιχία με τους στόχους της έρευνας τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας μελέτης είναι τα εξής: α) σε ποια επιμορφωτικά προγράμματα συμμετέχουν οι Τελωνειακοί Υπάλληλοι της Α.Α.Δ.Ε., β) ποια θεματικά αντικείμενα θεωρούν αναγκαία, γ) ποια είναι τα κίνητρα συμμετοχής τους σε επιμορφωτικά προγράμματα, και δ) ποια είναι τα εμπόδια συμμετοχής. Ως καταλληλότερη μέθοδος υλοποίησης κρίθηκε η δειγματοληπτική έρευνα (Creswell, 2015), με την αξιοποίηση του ερωτηματολογίου ως εργαλείου συλλογής δεδομένων (Robson, 2007, Cohen, Manion & Morrison, 2008). Κατασκευάστηκε και χορηγήθηκε μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και με δημοσίευση σε κλειστή διαδικτυακή ομάδα Τελωνειακών Υπαλλήλων, ερωτηματολόγιο σε ηλεκτρονική μορφή. Το εν λόγω εργαλείο αποτελείται από ερωτήσεις που καταγράφουν: i) τα προσωπικά στοιχεία των ερωτώμενων, ii) τα επιμορφωτικά προγράμματα που έχουν παρακολουθήσει, iii) την αναγκαιότητα παρακολούθησης επιμορφωτικών προγραμμάτων που σχετίζονται άμεσα με το επάγγελμα του Τελωνειακού Υπαλλήλου και τις δεξιότητες που αυτό απαιτεί, iv) τα κίνητρα συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα, και v) τα εμπόδια συμμετοχής.

Για πρακτικούς κυρίως λόγους δεν υιοθετήθηκε μέθοδος δειγματοληψίας που να διασφαλίζει ότι το δείγμα της έρευνας θα είναι μεγάλο, τυχαίο και αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού αναφοράς. Συνεπώς, αξιοποιήθηκε η βολική δειγματοληψία, με αποτέλεσμα τα ευρήματα της έρευνας να αναφέρονται στο δείγμα της, χωρίς να καθίσταται εφικτή η γενίκευση στον πληθυσμό αναφοράς. Οι Τελωνειακοί Υπάλληλοι που υπηρετούν στην Α.Α.Δ.Ε. υπολογίζονται περί τους 2.068 και αποτελούν τον πληθυσμό αναφοράς της παρούσας μελέτης. Το δείγμα αποτελείται από 104 υπηρετούντες Τελωνειακούς Υπαλλήλους της Α.Α.Δ.Ε., ποσοστό περίπου 5% επί του συνόλου.

Από τα ευρήματα της έρευνας προκύπτει ότι οι 72 είναι γυναίκες (69,2%) ενώ οι 32 είναι άνδρες (30,8%). Ως προς την ηλικιακή κατανομή η πλειονότητα του δείγματος ανήκει στην ηλικιακή ομάδα μεταξύ 40-49 ετών (49%) και ακολουθεί η ηλικιακή ομάδα μεταξύ 50-59 (25%). Έπεται η ηλικιακή ομάδα μεταξύ 30-39 ετών (19%). Στην προτελευταία θέση βρίσκεται η ηλικιακή ομάδα >59 (5%), ενώ στην τελευταία η ηλικιακή ομάδα <30 (2%). Όσον αφορά στο

επίπεδο σπουδών 61 συμμετέχοντες (59%) είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου, ενώ 37 (35%) είναι πτυχιούχοι ΑΕΙ. Απόφοιτοι της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης είναι 4 συμμετέχοντες (4%), ενώ της υποχρεωτικής εκπαίδευσης 1 άτομο (1%). Τέλος, ένας συμμετέχοντας (1%) είναι κάτοχος διδακτορικού διπλώματος. Το 78,8% των συμμετεχόντων έχουν βαθμό Α', το 13,5% βαθμό Β', το 5,8% βαθμό Γ' και το 1,9% βαθμό Δ'. Το 79% είναι υπάλληλοι, ενώ το 21% κατέχουν θέση ευθύνης ως προϊστάμενοι (τμήματος, διεύθυνσης, γενικής διεύθυνσης). Τέλος, το 38% εργάζεται από 10-20 έτη, το 34% λιγότερα από 10 χρόνια, το 17,4% μεταξύ 21 και 30 ετών, ενώ το 10,6% έχει περισσότερα από 30 χρόνια υπηρεσίας.

Αποτελέσματα της έρευνας

Λαμβάνοντας υπόψη το πρώτο ερευνητικό ερώτημα και με βάση τα ευρήματα της παρούσας έρευνας προκύπτει ότι ένα σημαντικό ποσοστό συμμετεχόντων (38%) δεν έχουν παρακολουθήσει κανένα δια ζώσης πρόγραμμα της Φορολογικής και Τελωνειακής Ακαδημίας. Ένα έως δύο προγράμματα έχει παρακολουθήσει το 28%, τρία έως τέσσερα προγράμματα το 15%, πέντε έως έξι προγράμματα το 9% και το 10% έχει παρακολουθήσει περισσότερα από 6 προγράμματα.

Πίνακας 1. Κατανομή συχνοτήτων του δείγματος ως προς τη συμμετοχή σε δια ζώσης επιμορφωτικά προγράμματα της Φορολογικής και Τελωνειακής Ακαδημίας

Συμμετοχή στα δια ζώσης επιμορφωτικά προγράμματα της Φορολογικής και Τελωνειακής Ακαδημίας	f	%
>6	10	10%
5-6	9	9%
3-4	16	15%
1-2	29	28%
0	40	38%
Σύνολο	104	100%

Στη συνέχεια, οι ερωτώμενοι τοποθετήθηκαν (πίνακας 2) ως προς τη συμμετοχή τους σε εξ αποστάσεως προγράμματα της Φορολογικής και Τελωνειακής Ακαδημίας. Η συντριπτική πλειονότητα (72%) δήλωσε ότι δεν έχει παρακολουθήσει κανένα εξ αποστάσεως πρόγραμμα της Ακαδημίας. Το 23% έχει παρακολουθήσει 1-2 προγράμματα, το 3% 3-4 προγράμματα και το 2% περισσότερα από 6 προγράμματα. Είναι προφανές πως η συμμετοχή στα εξ αποστάσεως προγράμματα είναι ακόμη μικρότερη, γεγονός που υποδηλώνει ότι υπάρχουν σημαντικά περιθώρια βελτίωσης.

Πίνακας 2. Κατανομή συχνοτήτων του δείγματος ως προς τη συμμετοχή σε εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα της Φορολογικής και Τελωνειακής Ακαδημίας

Εξ Αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα Φορολογικής και Τελωνειακής Ακαδημίας	f	%
>6	2	2%
5-6	0	0%
3-4	3	3%
1-2	24	23%
0	75	72%
Σύνολο	104	100%

Η εικόνα που παρουσιάζει η συμμετοχή των Τελωνειακών Υπαλλήλων στα δια ζώσης επιμορφωτικά προγράμματα του Εθνικού Κέντρου Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης

φαίνεται ότι είναι πολύ καλύτερη από αυτή της Ακαδημίας. Οι ερωτώμενοι σε ποσοστό 38% δηλώνουν ότι έχουν παρακολουθήσει 1-3 προγράμματα, σε ποσοστό 24% έχουν παρακολουθήσει 4-6 προγράμματα, σε ποσοστό 14% συμμετείχαν σε 7-9 προγράμματα και σε ποσοστό 12% σε περισσότερα από 9 προγράμματα. Μόνο 12 ερωτώμενοι (12%) δήλωσαν ότι δεν παρακολούθησαν κανένα δια ζώσης επιμορφωτικό πρόγραμμα του Ε.Κ.Δ.Δ.Α.

Πίνακας 3. Κατανομή συχνοτήτων του δείγματος ως προς τη συμμετοχή σε δια ζώσης επιμορφωτικά προγράμματα του Ε.Κ.Δ.Δ.Α.

Συμμετοχή στα δια ζώσης επιμορφωτικά προγράμματα του Ε.Κ.Δ.Δ.Α.	f	%
>9	12	12%
7-9	15	14%
4-6	25	24%
1-3	40	38%
0	12	12%
Σύνολο	104	100%

Η συμμετοχή των ερωτώμενων σε εξ αποστάσεως προγράμματα του Ε.Κ.Δ.Δ.Α., όπως προκύπτει από τα ευρήματα της έρευνας, είναι μικρή. Η συντριπτική πλειονότητα (85%) δεν έχει παρακολουθήσει κανένα επιμορφωτικό πρόγραμμα. Μόνο το 11% έχει παρακολουθήσει 1-3 προγράμματα. Σε πολύ μικρότερα ποσοστά 1%, 1% και 2% έχουν παρακολουθήσει 4-6 προγράμματα, 7-9 προγράμματα και περισσότερα από 9 προγράμματα αντίστοιχα.

Πίνακας 4. Κατανομή συχνοτήτων του δείγματος ως προς τη συμμετοχή σε εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα του Ε.Κ.Δ.Δ.Α.

Συμμετοχή στα εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα Ε.Κ.Δ.Δ.Α.	f	%
>9	2	2%
7-9	1	1%
4-6	1	1%
1-3	12	11%
0	88	85%
Σύνολο	104	100%

Αναφορικά με τη συμμετοχή του δείγματος σε ευρωπαϊκά επιμορφωτικά προγράμματα τα στοιχεία παρουσιάζονται στον πίνακα 5.

Πίνακας 5. Κατανομή συχνοτήτων του δείγματος ως προς τη συμμετοχή σε ευρωπαϊκά επιμορφωτικά προγράμματα

Συμμετοχή σε ευρωπαϊκά επιμορφωτικά προγράμματα	>6		4-6		1-3		Ποτέ	
	f	%	f	%	f	%	f	%
CUSTOMS 2020	2	2	3	3	16	15	83	80
CELBET	2	2	0	0	4	4	98	94
CEPOL	2	2	3	3	19	18	80	77
E-Courses	2	2	0	0	12	12	90	87
E-library	2	2	0	0	12	12	90	87

Από τους 104 συμμετέχοντες, οι 83 (80%) δήλωσαν ότι δεν έχουν συμμετάσχει σε κανένα πρόγραμμα του CUSTOMS 2020. Οι 16 έχουν συμμετάσχει σε 1-3 (15%), οι 3 σε 4-6

προγράμματα (3%) και μόνο 2 άτομα σε πάνω από 6 προγράμματα (2%). Σε πρόγραμμα του CELBET δεν έχουν συμμετάσχει 98 άτομα (94%), ενώ 4 έχουν συμμετάσχει σε 1-3 προγράμματα (4%) και μόνο 2 άτομα σε πάνω από 6 προγράμματα (2%). Αντίστοιχη εικόνα εμφανίζεται και στα προγράμματα της CEPOL. Δεν έχουν συμμετάσχει σε πρόγραμμα 80 άτομα (77%), ενώ έχουν συμμετάσχει σε 1-3 προγράμματα 19 άτομα (18%), σε 4-6 προγράμματα 3 άτομα (3%) και τέλος μόνο 2 άτομα σε πάνω από 6 προγράμματα (2%). Τα E-Courses δεν τα έχουν χρησιμοποιήσει 90 ερωτώμενοι (87%), 12 τα έχουν χρησιμοποιήσει από 1-3 φορές (12%), και τέλος 2 ερωτώμενοι τα έχουν χρησιμοποιήσει πάνω από 6 φορές (2%). Παρόμοια είναι και η εικόνα στην αξιοποίηση της E-library, καθώς 90 άτομα δεν την έχουν χρησιμοποιήσει ποτέ (87%), 12 άτομα την έχουν χρησιμοποιήσει 1-3 φορές (12%), ενώ μόνο 2 άτομα την έχουν αξιοποιήσει περισσότερο από 6 φορές (ποσοστό 2%).

Στη συνέχεια (πίνακας 6), παρουσιάζονται τα ευρήματα που αφορούν στην αναγκαιότητα παρακολούθησης επιμορφωτικών προγραμμάτων σε συγκεκριμένα Τελωνειακά Αντικείμενα. Το δείγμα της έρευνας τοποθετεί στην πρώτη θέση τα επιμορφωτικά προγράμματα που αφορούν στον Τελωνειακό Έλεγχο (Μ.Ο.:4,29-Τ.Α.:1,07). Ακολουθούν, ως πολύ αναγκαία, τα προγράμματα με αντικείμενο την Τελωνειακή Νομοθεσία (Μ.Ο.:4,07-Τ.Α.:1,11), την Τελωνειακή Έρευνα (Μ.Ο.:4,07-Τ.Α.:1,14), την Ανάλυση Κινδύνου (Μ.Ο.:4,02-Τ.Α.:1,06), τα Τελωνειακά Καθεστώτα (Μ.Ο.:3,97-Τ.Α.:1,13), τον Έλεγχο Εμπορευμάτων (Μ.Ο.:3,97-Τ.Α.:1,16), την Επιχειρησιακή Ανάλυση (Μ.Ο.:3,89-Τ.Α.:1,15), τις Απαγορεύσεις και τους Περιορισμούς (Μ.Ο.:3,87-Τ.Α.:1,11), την Κατανόηση Τελωνειακών Δραστηριοτήτων (Μ.Ο.:3,74-Τ.Α.:1,29), την Επιβολή Συμμόρφωσης (Μ.Ο.:3,71-Τ.Α.:1,20), την Τελωνειακή Επιτήρηση (Μ.Ο.:3,69-Τ.Α.:1,23), τον Υπολογισμό Δασμολογητέας Αξίας (Μ.Ο.:3,67-Τ.Α.:1,31), την Ολοκληρωμένη Διαχείριση Συνόρων (Μ.Ο.:3,66-Τ.Α.:1,24), τους Δασμούς και Κατάταξη (Μ.Ο.:3,66-Τ.Α.:1,29), την Επεξεργασία Τελωνειακών Διασαφήσεων (Μ.Ο.:3,63-Τ.Α.:1,19), τη Διευκόλυνση Εμπορίου (Μ.Ο.:3,26-Τ.Α.:1,19), την Καταγωγή Εμπορευμάτων (Μ.Ο.:3,60-Τ.Α.:1,30) και τις Λειτουργίες Εφοδιαστικής Αλυσίδας (Μ.Ο.:3,51-Τ.Α.:1,16).

Πίνακας 6. Κατανομή συχνοτήτων του δείγματος ως προς την αναγκαιότητα παρακολούθησης επιμορφωτικών προγραμμάτων σε συγκεκριμένα Τελωνειακά Αντικείμενα

Τελωνειακά Αντικείμενα	Πάρα πολύ		Πολύ		Μέτρια		Λίγο		Καθόλου		Δείκτες	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	Μ.Ο.	Τ.Α.
Τελωνειακός έλεγχος	63	60	20	19	12	12	6	6	3	3	4,29	1,07
Τελωνειακή Νομοθεσία	49	47	28	27	15	14	9	9	3	3	4,07	1,11
Τελωνειακή έρευνα	50	48	27	26	16	15	6	6	5	5	4,07	1,14
Ανάλυση κινδύνου	46	44	24	23	27	26	4	4	3	3	4,02	1,06
Τελωνειακά Καθεστώτα	45	43	25	24	25	24	4	4	5	5	3,97	1,13
Έλεγχος εμπορευμάτων	43	41	35	34	11	11	10	10	5	5	3,97	1,16
Επιχειρησιακή ανάλυση	42	40	26	25	23	22	9	9	4	4	3,89	1,15
Απαγορεύσεις και περιορισμοί	34	33	41	39	14	13	11	11	4	4	3,87	1,11
Κατανόηση τελωνειακών δραστηριοτήτων	41	39	22	21	22	21	11	11	8	8	3,74	1,29
Επιβολή συμμόρφωσης	33	32	33	32	18	17	15	14	5	5	3,71	1,20
Τελωνειακή επιτήρηση	36	35	24	23	27	26	10	10	7	7	3,69	1,23
Υπολογισμός δασμολογητέας αξίας	39	38	21	20	24	23	11	11	9	9	3,67	1,31
Ολοκληρωμένη διαχείριση συνόρων	32	31	31	30	24	23	8	8	9	9	3,66	1,24
Δασμοί και κατάταξη	38	37	21	20	25	24	12	12	8	8	3,66	1,29

Επεξεργασία τελωνειακών διασαφήσεων	31	30	27	26	28	27	12	12	6	6	3,63	1,19
Διευκόλυνση Εμπορίου Καταγωγή εμπορευμάτων	29	28	31	30	26	25	11	11	7	7	3,62	1,19
Λειτουργίες εφοδιαστικής αλυσίδας	34	33	25	24	23	22	13	13	9	9	3,60	1,30
Διαχείριση οικονομικών φορέων	25	24	27	26	35	34	10	10	7	7	3,51	1,16
Διαχείριση οφειλών και εγγυήσεων	24	23	33	32	23	22	17	16	7	7	3,48	1,21
	30	29	25	24	24	23	14	13	11	11	3,47	1,32

Μέτριο βαθμό σημαντικότητας αποδίδουν στα επιμορφωτικά προγράμματα με αντικείμενο τη Διαχείριση Οικονομικών Φορέων (Μ.Ο:3,48-Τ.Α.:1,21) και τη Διαχείριση οφειλών και εγγυήσεων (Μ.Ο:3,47-Τ.Α.:1,32).

Αναφορικά με τις δεξιότητες που θεωρούν ότι θα πρέπει να αναπτύξουν, ως σημαντική θεωρούν τη διαχείριση εργασιακού άγχους (Μ.Ο:3,62-Τ.Α.:1,26) και τον προγραμματισμό των εργασιών (Μ.Ο:3,50-Τ.Α.:1,21). Οι υπόλοιπες δεξιότητες, δηλαδή, ο καθορισμός προτεραιοτήτων (Μ.Ο:3,47-Τ.Α.:1,22), η στοχοθεσία των εργασιών (Μ.Ο:3,43-Τ.Α.:1,20), η επίλυση διενέξεων (Μ.Ο:3,40-Τ.Α.:1,17), η διαχείριση χρόνου (Μ.Ο:3,38-Τ.Α.:1,26), η ομαδική συνεργασία (Μ.Ο:3,34-Τ.Α.:1,30), η ανάληψη ευθυνών (Μ.Ο:3,27-Τ.Α.:1,27), η ανάληψη πρωτοβουλιών (Μ.Ο:3,27-Τ.Α.:1,34) και η επικοινωνία (Μ.Ο:3,17-Τ.Α.:1,23), θεωρούνται από το δείγμα ως μέτριας σημασίας.

Πίνακας 7. Κατανομή συχνοτήτων του δείγματος ως προς την αναγκαιότητα ανάπτυξης συγκεκριμένων δεξιοτήτων

Δεξιότητες	Πάρα πολύ		Πολύ		Μέτρια		Λίγο		Καθόλου		Δείκτες	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	Μ.Ο.	Τ.Α.
Στη διαχείριση εργασιακού άγχους	30	29	34	33	19	18	12	12	9	9	3,62	1,26
Στον προγραμματισμό εργασιών	24	23	34	33	24	23	14	13	8	8	3,50	1,21
Στον καθορισμό προτεραιοτήτων	22	21	37	36	23	22	12	12	10	10	3,47	1,22
Στη στοχοθεσία των εργασιών	22	21	32	31	27	26	15	14	8	8	3,43	1,20
Στην επίλυση διενέξεων	20	19	32	31	30	29	14	13	8	8	3,40	1,17
Στη διαχείριση χρόνου	21	20	32	31	29	28	9	9	13	13	3,38	1,26
Στην ομαδική συνεργασία	24	23	26	25	27	26	15	14	12	12	3,34	1,30
Στην ανάληψη ευθυνών	18	17	33	32	26	25	13	13	14	13	3,27	1,27
Στην ανάληψη πρωτοβουλιών	24	23	27	26	19	18	23	22	12	12	3,27	1,34
Στην επικοινωνία	18	17	22	21	36	35	16	15	12	12	3,17	1,23

Τα κίνητρα που ωθούν τους Τελωνειακούς Υπαλλήλους σε συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα φαίνεται ότι συνδέονται με την επαγγελματική και την προσωπική τους ανάπτυξη. Πολύ συχνά δε η διάκριση μεταξύ των κινήτρων επαγγελματικής ανάπτυξης και αυτών της προσωπικής ανάπτυξης δεν είναι ευδιάκριτη. Σε κάθε περίπτωση, όμως, τα υπό διερεύνηση κίνητρα θεωρούνται από πολύ σημαντικά έως και πάρα πολύ σημαντικά. Έτσι,

λοιπόν, το δείγμα της έρευνάς μας δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην απόκτηση γνώσεων (Μ.Ο:4,71-Τ.Α.:0,55) και δεξιοτήτων (Μ.Ο:4,63-Τ.Α.:0,64), καθώς τα αναγνωρίζει ως πάρα πολύ σημαντικά κίνητρα. Αλλά και το προσωπικό ενδιαφέρον (Μ.Ο:4,57-Τ.Α.:0,69), ο εμπλουτισμός των γνώσεων σε νέα θεματικά πεδία (Μ.Ο:4,51-Τ.Α.:0,71), η πιστοποίηση (Μ.Ο:4,32-Τ.Α.:0,86), η αντιμετώπιση εκτάκτων εργασιακών απαιτήσεων (Μ.Ο:4,24-Τ.Α.:0,83) και η μισθολογική εξέλιξη (Μ.Ο:4,00-Τ.Α.:1,14) θεωρούνται ως πολύ σημαντικά κίνητρα συμμετοχής. Σημαντικά κίνητρα συμμετοχής, ωστόσο σε μικρότερο βαθμό, αποτελούν η επικοινωνία/επαφή με συναδέλφους (Μ.Ο:3,99-Τ.Α.:0,94), η προηγούμενη θετική εμπειρία από επιμορφώσεις (Μ.Ο:3,78-Τ.Α.:0,99) και η βελτίωση του βιογραφικού (Μ.Ο:3,75-Τ.Α.:0,98).

Πίνακας 8. Κατανομή συχνοτήτων του δείγματος ως προς τα κίνητρα συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα

Κίνητρα Συμμετοχής	Πάρα πολύ		Πολύ		Μέτρια		Λίγο		Καθόλου		Δείκτες	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	Μ.Ο.	Τ.Α.
Απόκτηση γνώσεων	78	75	23	22	2	2	1	1	0	0	4,71	0,55
Απόκτηση δεξιοτήτων	73	70	24	23	6	6	1	1	0	0	4,63	0,64
Προσωπικό ενδιαφέρον	70	67	24	23	9	9	1	1	0	0	4,57	0,69
Εμπλουτισμός των γνώσεων μου σε νέο θεματικό πεδίο	64	62	31	30	7	7	2	2	0	0	4,51	0,71
Πιστοποίηση γνώσεων	54	52	34	33	12	12	3	3	1	1	4,32	0,86
Αντιμετώπιση έκτακτων εργασιακών απαιτήσεων	48	46	36	35	17	16	3	3	0	0	4,24	0,83
Μισθολογική εξέλιξη	49	47	21	20	22	21	9	9	3	3	4,00	1,14
Επικοινωνία/επαφή με συναδέλφους	37	36	36	35	25	24	5	5	1	1	3,99	0,94
Προηγούμενη θετική εμπειρία από επιμορφώσεις	26	25	42	40	26	25	7	7	3	3	3,78	0,99
Βελτίωση βιογραφικού	27	26	35	34	33	32	7	7	2	2	3,75	0,98

Οι ερωτώμενοι αναδεικνύουν ως το σημαντικότερο εμπόδιο συμμετοχής τον φόρτο εργασίας (Μ.Ο:3,99-Τ.Α.:1,00). Πολύ σημαντικό εμπόδιο θεωρείται η έλλειψη ενημέρωσης (Μ.Ο:3,67-Τ.Α.:1,15). Μέτριας σημαντικότητας εμπόδια θεωρούνται ο περιορισμένος αριθμός των γνωστικών αντικειμένων (Μ.Ο:3,13-Τ.Α.:1,25), η απόσταση (Μ.Ο:3,04-Τ.Α.:1,61), η αρνητική αντίδραση του προϊσταμένου (Μ.Ο:2,96-Τ.Α.:1,41), οι οικονομικοί λόγοι (Μ.Ο:2,60-Τ.Α.:1,45) και η αρνητική αντίδραση συναδέλφων (Μ.Ο:2,52-Τ.Α.:1,28). Τέλος, η προηγούμενη αρνητική εμπειρία σε προγράμματα επιμόρφωσης δεν αποτελεί σημαντικό εμπόδιο συμμετοχής.

Πίνακας 9. Κατανομή συχνοτήτων του δείγματος ως προς τα εμπόδια συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα

Εμπόδια Συμμετοχής	Πάρα πολύ		Πολύ		Μέτρια		Λίγο		Καθόλου		Δείκτες	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	Μ.Ο.	Τ.Α.
Φόρτος εργασίας	48	40	27	26	28	27	6	6	1	1	3.99	1.00
Έλλειψη ενημέρωσης για τυχόν προγράμματα	54	31	25	24	34	33	7	7	6	6	3.67	1.15
Περιορισμένα γνωστικά αντικείμενα	73	14	29	28	29	28	17	16	14	13	3.13	1.25

Γεωγραφική απόσταση	29	28	17	16	18	17	9	9	31	30	3.04	1.61
Αρνητική αντίδραση προϊσταμένου	49	17	24	23	20	19	20	19	22	21	2.96	1.41
Οικονομικοί λόγοι	15	14	15	14	23	22	15	14	36	35	2.60	1.45
Αρνητική αντίδραση συναδέρφων	8	8	16	15	29	28	20	19	31	30	2.52	1.28
Προηγούμενη αρνητική εμπειρία σε επιμορφώσεις	2	2	8	8	26	25	21	20	47	45	2.01	1.09

Η συμμετοχή σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων φαίνεται ότι δοκιμάζεται και από ποικίλα εμπόδια που άλλοτε περισσότερο και άλλοτε λιγότερο την περιορίζουν.

Συμπεράσματα

Αναφορικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα και με βάση τα ευρήματα της έρευνάς μας προκύπτει ότι η συμμετοχή του δείγματος σε εκπαιδευτικά προγράμματα που έχει διοργανώσει η Φορολογική και Τελωνειακή Ακαδημία είναι σχετικά μικρή, τόσο για τα διαζώση όσο και για τα εξ αποστάσεως. Δεν πρέπει, ωστόσο, να διαφεύγει της προσοχής μας ότι ο χρόνος που η εν λόγω Ακαδημία υλοποιεί προγράμματα είναι σχετικά λίγος, καθώς τα πρώτα προγράμματά της εφαρμόζονται από το 2018. Η συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα του Ινστιτούτου Επιμόρφωσης του Εθνικού Κέντρου Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης είναι εμφανώς μεγαλύτερη από την αντίστοιχη της Φορολογικής και Τελωνειακής Ακαδημίας. Αξίζει, ωστόσο να επισημανθεί ότι το Ινστιτούτο Επιμόρφωσης του Ε.Κ.Δ.Δ.Α. λειτουργεί εδώ και αρκετές δεκαετίες (Ν.1388/1983/ΦΕΚ 113 Α'/29.8.1983), υλοποιώντας κάθε χρόνο δεκάδες επιμορφωτικά προγράμματα για δημοσίους υπαλλήλους. Η συμμετοχή των Τελωνειακών Υπαλλήλων του δείγματος σε προγράμματα που υλοποιούνται σε ευρωπαϊκό επίπεδο είναι εξαιρετικά μικρή.

Το δείγμα της έρευνας αναγνωρίζει σε υψηλό βαθμό την αναγκαιότητα παρακολούθησης των υπό διερεύνηση γνωστικών αντικειμένων. Φαίνεται ότι επιμορφωτικά προγράμματα που περιλαμβάνουν ή πρόκειται να περιλάβουν στα περιεχόμενά τους τον Τελωνειακό Έλεγχο, την Τελωνειακή Νομοθεσία, την Τελωνειακή Έρευνα, την Ανάλυση Κινδύνου, τα Τελωνειακά Καθεστώτα, τον Έλεγχο Εμπορευμάτων, την Επιχειρησιακή Ανάλυση, τις Απαγορεύσεις και τους περιορισμούς, την Κατανόηση των Τελωνειακών Δραστηριοτήτων, την Επιβολή συμμόρφωσης, την Τελωνειακή Επιτήρηση, τον Υπολογισμό Δασμολογητέας Αξίας, την Ολοκληρωμένη Διαχείριση Συνόρων, τους Δασμούς και Κατάταξη, τη Διευκόλυνση Εμπορίου, την Καταγωγή Εμπορευμάτων και τις Λειτουργίες Εφοδιαστικής Αλυσίδας προσελκύουν το «επιμορφωτικό» ενδιαφέρον των Τελωνειακών Υπαλλήλων.

Η αναγκαιότητα παρακολούθησης επιμορφωτικών προγραμμάτων που εστιάζουν σε συγκεκριμένες δεξιότητες, όπως τη διαχείριση άγχους και τον προγραμματισμό των εργασιών φαίνεται ότι αναγνωρίζεται σε πολύ σημαντικό βαθμό από τους ερωτώμενους. Προγράμματα που εστιάζουν σε δεξιότητες, όπως τον καθορισμό προτεραιοτήτων, τη στοχοθεσία των εργασιών, την επίλυση διενέξεων, τη διαχείριση χρόνου, την ομαδική συνεργασία, την ανάληψη ευθυνών, την ανάληψη πρωτοβουλιών και την επικοινωνία, αναγνωρίζονται επίσης ως μέτριας σημασίας από το δείγμα.

Οι Τελωνειακοί Υπάλληλοι του δείγματος συμμετέχουν σε επιμορφωτικά προγράμματα κινητοποιούμενοι κατά κύριο λόγο από επαγγελματικά και προσωπικά κίνητρα. Η απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων και η πιστοποίησή τους, το προσωπικό ενδιαφέρον, η αντιμετώπιση έκτακτων εργασιακών απαιτήσεων, η μισθολογική εξέλιξη, η επικοινωνία με συναδέλφους, οι προηγούμενες θετικές εμπειρίες από τον χώρο της εκπαίδευσης/επιμόρφωσης και φυσικά η βελτίωση του βιογραφικού συνθέτουν το παζλ των κινήτρων συμμετοχής τους.

Όπως συμβαίνει γενικότερα στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων, η συμμετοχή «τορπιλίζεται» αναπόφευκτα από μια σειρά ανασταλτικών παραγόντων. Στην περίπτωση των Τελωνειακών Υπαλλήλων φαίνεται ότι κατά κύριο λόγο λειτουργούν «καταστασιακά» και

«θεσμικά» εμπόδια. Ο φόρτος εργασίας και η έλλειψη ενημέρωσης αποτελούν τα σημαντικότερα εμπόδια. Ο περιορισμένος αριθμός των γνωστικών αντικειμένων, η αρνητική αντίδραση του προϊσταμένου και των συναδέλφων, η απόσταση και το κόστος δε φαίνεται να αποτελούν σημαντικά εμπόδια για το δείγμα της παρούσας έρευνας.

Η επιμόρφωση των Τελωνειακών Υπαλλήλων δεν μπορεί να μελετηθεί ανεξάρτητα από τον ευρύτερο ρόλο που διαδραματίζουν οι εν λόγω υπάλληλοι, όχι μόνο στο πλαίσιο του κάθε κράτους μέλους, αλλά συνολικότερα σε επίπεδο Ε.Ε. Ο έλεγχος των εμπορευμάτων και των επιβατών, η εξασφάλιση των κοινοτικών εσόδων, η επιβολή των δικαιωμάτων πνευματικής ιδιοκτησίας, η καταπολέμηση της απάτης και της διαφθοράς, η ενιαία εφαρμογή και ερμηνεία της τελωνειακής νομοθεσίας της Ε.Ε, που μεταξύ των άλλων φαίνεται ότι αποτελούν τις βασικές ορίζουσες του τελωνειακού επαγγέλματος, εδράζονται και στην απόκτηση των κατάλληλων και των αναγκαίων γνώσεων και δεξιοτήτων. Οι Τελωνειακοί Υπάλληλοι, όπως και κάθε εργαζόμενος στο μετανεοτερικό ή κατά άλλους στο ύστερο νεοτερικό περιβάλλον, καλούνται να ανταποκριθούν αποτελεσματικά και αποδοτικά στα καθήκοντά τους.

Αναφορές

Cohen, L, Manion, L, Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Creswell, J. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Έλλην.

Jarvis, P. (2003). *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση. Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Leirman, W. (1996). Euro-Delphi. A comparative study on the Future of adult education in 14 countries between, 1993 and 1995. *International Journal of Lifelong Education*, 15/2, 125.

Robson, C., (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. Αθήνα: Gutenberg.

Termini, V. (2008), *Επιμόρφωση για μια αποτελεσματική Δημόσια διοίκηση: Νέα ζητήματα και Μεταρρυθμίσεις στην Ιταλία*. Παρουσιάστηκε στο Διεθνές Συνέδριο Επιμόρφωση και Εκπαίδευση στη Σύγχρονη Δημόσια Διοίκηση του Ε.Κ.Δ.Δ.Α, Αθήνα, 21-22 Ιανουαρίου 2008.

Tippelt R. (1999). Συστήματα της διαβίου Μάθησης και της Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης. Στο, Κ.Χάρης, Ν. Πετρουλάκης και Σ. Νικόδημος, (Επιμ). *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Διαβίου Μάθηση: Διεθνής Εμπειρία και Ελληνική Προοπτική, Πρακτικά Θ' Διεθνούς Παιδαγωγικού Παιδαγωγικού Συνεδρίου*. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

UNESCO, (1976). *Recommendations on the Development of Adult Education : Declaration of Nairobi Conference*. Paris: UNESCO

Βεργίδης, Δ. (2005). Η εκπαίδευση ενηλίκων στην Ελλάδα: επιτεύγματα και δυσλειτουργίες. Στο Α. Κόκκος (επιμ.), *Πρακτικά του 1ου διεθνούς συνεδρίου της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή, (1994). *Λευκό Βιβλίο: Ανάπτυξη, Ανταγωνιστικότητα, Απασχόληση. Οι προκλήσεις και η αντιμετώπισή τους για τη μετάβαση στον 21^ο αιώνα*. Βρυξέλλες: Υπηρεσία Επίσημων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή, (1995). *Λευκό Βιβλίο: Διδασκαλία και Μάθηση. Προς μια Κοινωνία της Γνώσης*. Βρυξέλλες: Υπηρεσία Επίσημων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, Βρυξέλλες.

Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, (2004). *Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010*. EDUC 168-COM (2003) 685, Βρυξέλλες

Κανάκη-Πρωτόππα Σ. (2001). Το φιλοσοφικό υπόβαθρο της διαβίου παιδείας, η αναγκαιότητά της για την αυτοεπιβεβαίωση, αλλά και την επαγγελματική καταξίωση του σύγχρονου ανθρώπου. Στο Κ.Χάρης, Ν. Πετρουλάκης και Σ. Νικόδημος, (Επιμ). *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Διαβίου Μάθηση: Διεθνής Εμπειρία και Ελληνική Προοπτική, Πρακτικά Θ' Διεθνούς Παιδαγωγικού Παιδαγωγικού Συνεδρίου*. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Κοντάκος, Α., Κόνσολας, Ε. και Χατζηγεωργίου, Ι. (1999), Το Ευρωπαϊκό Σύστημα Αξιών όπως εμφανίζεται στα ελληνικά σχολικά εγχειρίδια. Στο, Πρακτικά του 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου (Ναύπακτος, 13-15 Νοεμβρίου 1998), της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας, με τίτλο: *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα*. Αθήνα: Ατραπός.

Λαζαρίδης, Π. (1994). Η εκπαίδευση των ενηλίκων ως μέσον στρατηγικής σημασίας για την ανάπτυξη των ανθρωπίνων πόρων στις σύγχρονες ευρωπαϊκές κοινωνίες. *Πρακτικά της 1ης Ευρωπαϊκής Συνδιάσκεψης για την Εκπαίδευση Ενηλίκων: Η εκπαίδευση ενηλίκων ως μέσον ανάπτυξης των ανθρωπίνων πόρων στην ενωμένη Ευρώπη του 2000*. Αθήνα.

Μαυρογιώργος Γ. (1999). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα. Στο, Αθανασούλα-Ρέππα, Α. κ.α. : *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων*, τομ. Β' Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού. Πάτρα : ΕΑΠ.

Νόμος 1388/1983 (ΦΕΚ Α' 113/29.8.1983). *Ίδρυση Εθνικού Κέντρου Δημόσιας Διοίκησης*. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.

Νόμος 1943/1991 (ΦΕΚ 50 Α/11.4.1991). *Εκσυγχρονισμός της οργάνωσης και λειτουργίας της δημόσιας διοίκησης, αναβάθμιση του προσωπικού της και άλλες συναφείς διατάξεις*. Αθήνα : Εθνικό Τυπογραφείο.

Νόμος 2343/1995 (ΦΕΚ 211 Α/11.10.1995) *Αναδιοργάνωση Υπηρεσιών του Υπουργείου Οικονομικών και άλλες διατάξεις*. Αθήνα : Εθνικό Τυπογραφείο.

Νόμος 3528/2007 (ΦΕΚ 26 Α/9.9.2007). *Κύρωση του Κώδικα Κατάστασης Δημοσίων Πολιτικών Διοικητικών Υπαλλήλων και Υπαλλήλων Ν.Π.Δ.Δ.* Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.

Νόμος 3895/2010 (ΦΕΚ 26 Α/8-12-2010). *Κατάργηση και συγχώνευση υπηρεσιών, οργανισμών και φορέων του δημοσίου τομέα*. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.

Νόμος 4389/2016 (ΦΕΚ 94 Α/27.5.2016) *Επείγουσες διατάξεις για την εφαρμογή της συμφωνίας δημοσιονομικών στόχων και διαρθρωτικών μεταρρυθμίσεων και άλλες διατάξεις*. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.

Πασσάς, Α. & Τσέκος, Θ. (2004). *Η Επαγγελματική Εκπαίδευση των Δημοσίων Υπαλλήλων. Ευρωπαϊκή και ελληνική εμπειρία*. Μελέτη ΙΝΕ

Τενέντες, Χ. (2009). Οργάνωση της Εκπαίδευσης στο Δημόσιο Τομέα: *Μελέτη Περίπτωσης της Σχολής Επιμόρφωσης Υπαλλήλων του Υπουργείου Οικονομικών (ΣΕΥΥΟ)*. Πανεπιστήμιο Πειραιά. Τμήμα Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων.

Φραντζή, Η. (1996). Διαρκής επιμόρφωση και ακαδημαϊκές βιβλιοθήκες. Στο, *50 Πανελλήνιο Συνέδριο Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών*. Θεσσαλονίκη.

Παράγοντες εργασιακής ικανοποίησης: η περίπτωση του πρώην ΤΕΙ Δυτικής Ελλάδας

Καρανικόλα Ζωή

Πανεπιστήμιο Πατρών
zoekar@upatras.gr

Κουτσοπούλου Χριστίνα

Πανεπιστήμιο Πατρών
koutsopoulou@upatras.gr

Παναγιωτόπουλος Γεώργιος

Πανεπιστήμιο Πατρών
pangiorgos@upatras.gr

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση των απόψεων του διοικητικού προσωπικού του πρώην ΤΕΙ Δυτικής Ελλάδας σχετικά με τους παράγοντες που σχετίζονται με την εργασιακή ικανοποίησή τους. Για τη διεξαγωγή της έρευνας ακολουθήθηκε η ποσοτική μέθοδος και ως ερευνητικό εργαλείο αξιοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο. Ειδικότερα η μέτρηση της εργασιακής ικανοποίησης έγινε με τη χρήση του ερωτηματολογίου των Warr, Cook και Wall (1979), το οποίο αποτελείται από 15 ερωτήσεις. Σύμφωνα με τα ευρήματα, οι εργαζόμενοι κατά μέσο όρο παρουσιάζουν μέτριο επίπεδο εργασιακής ικανοποίησης, καθώς αναγνωρίζουν την ύπαρξη δυσλειτουργιών που σχετίζονται με το ότι δεν επιλύονται με άμεσο και αποτελεσματικό τρόπο τα προβλήματα που ανακύπτουν μέσα στον οργανισμό. Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εργαζομένων, όπως το φύλο, η ηλικία, το μορφωτικό επίπεδο και τα προσωπικά στοιχεία, όπως η σχέση εργασίας και η θέση ευθύνης, δεν επηρεάζουν την εξωγενή και εσωγενή ικανοποίηση που εκφράζουν, αφού οι έλεγχοι Mann-Whitney και Kruskal-Wallis δε φανερώσουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ($p > 0.05$ σε όλες τις περιπτώσεις).

Λέξεις κλειδιά: εργασιακή ικανοποίηση, παράγοντες, ΤΕΙ Δυτικής Ελλάδας

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια διαπιστώνεται πως μία βασική παράμετρος που καθορίζει τον αποτελεσματικό τρόπο λειτουργίας ενός οργανισμού βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με την ικανοποίηση των εργαζομένων του. Η εργασιακή ικανοποίηση έχει αποτελέσει αντικείμενο διερεύνησης τόσο στο ελληνικό όσο και στο διεθνές συγκείμενο. Επίσης, περιλαμβάνει στους κόλπους της παραμέτρου που σχετίζονται με την παραγωγικότητα του εργαζόμενου, τον βαθμό διασφάλισης της σωματικής και της ψυχικής υγείας του καθώς επίσης και με τους χαμηλούς δείκτες απουσίας από την εργασία αλλά και τον βαθμό κινητικότητας των εργαζομένων (Αλεξιάς, Αναγνωστόπουλος & Πιλάτης, 2010).

Εννοιολογική αποσαφήνιση της εργασιακής ικανοποίησης

Η έννοια της εργασιακής ικανοποίησης συνδέεται με τις στάσεις των εργαζομένων απέναντι στο επάγγελμα που ασκούν, στοιχείο το οποίο απορρέει από τις αντιλήψεις που εκφράζουν οι εργαζόμενοι σχετικά με παραμέτρους του εργασιακού περιβάλλοντος (Diamantopoulou & Platsidou, 2014). Υπό αυτό το πρίσμα όσο μεγαλύτερος είναι ο βαθμός ικανοποίησης του ατόμου από την εργασία τόσο μεγαλύτερη είναι η αποδοτικότητα και η παραγωγικότητά του, με την έννοια ότι ανταποκρίνεται με πιο αποτελεσματικό τρόπο στα εργασιακά καθήκοντα και τις υποχρεώσεις του (Παπαδόπουλος, 2013).

Επιπρόσθετα, η μελέτη της εργασιακής ικανοποίησης συνιστά ένα από τα πιο δημοφιλή πεδία έρευνας στον τομέα της οργανωτικής και βιομηχανικής ψυχολογίας. Το ενδιαφέρον των ερευνητών για τη διερεύνηση παραμέτρων που σχετίζονται με την εργασιακή ικανοποίηση βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με το ενδιαφέρον των επιχειρήσεων για διασφάλιση υψηλής αποδοτικότητας, σταθερότητας και ικανοποίησης του εργατικού δυναμικού (Mullins, 2015).

Όπως επισημαίνει η Γραμματικού (2016), επιστήμες, όπως η Κοινωνιολογία, εστιάζουν στην εξέταση του συγκεκριμένου ζητήματος, καθώς αναγνωρίζουν πως η εργασιακή ικανοποίηση είναι άρρηκτα συνυφασμένη με την αύξηση ή τη μείωση της αποδοτικότητας και κατ' επέκταση με την παραγωγικότητα των εργαζομένων. Επιπρόσθετα, αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την κοινωνική, οικογενειακή αλλά και την ψυχική υγεία του ατόμου και του άμεσου περιβάλλοντός του.

Συμπληρωματικά, ο Horrock (1935) καθόρισε την ικανοποίηση από την εργασία ως έναν συνδυασμό ψυχολογικών, φυσικών και περιβαλλοντικών συνθηκών που καθοδηγούν έναν εργαζόμενο στην ελκρινή αποδοχή ότι βιώνει ικανοποίηση από την εργασία του. Επίσης, το 1964 ο Vroom υποστήριξε ότι η ικανοποίηση από την εργασία επηρεάζεται από πολλούς εξωτερικούς παράγοντες αλλά και από κάτι βαθύτερο που αφορά στα συναισθήματά του (ό.α. Panagiotopoulos, Petta & Karanikola, 2018). Συναισθήματα θετικά και ευχάριστα τα οποία βιώνει ο εργαζόμενος ως απόρροια της εκτίμησης που λαμβάνει από την εργασία. Τα συναισθήματα αυτά μπορεί να προκύπτουν από τις προσδοκίες του ατόμου, το εργασιακό περιβάλλον και τις εργασιακές συνθήκες, τον ηγέτη, τους συναδέλφους, την απόδοση και τα επιτεύγματα (Belias & Koustelios, 2014).

Η έννοια λοιπόν, της εργασιακής ικανοποίησης συνδέεται με την ψυχική υγεία του ατόμου και δύναται να οριστεί ως η συνολική αξιολόγηση και αποτίμηση του εργασιακού περιβάλλοντος, όπως αυτό αποτυπώνεται από τους Gkolia, Belias και Koustelios (2014). Παραπέμπει στις αντιλήψεις του εργαζόμενου αναφορικά με το περιβάλλον και τις συνθήκες εργασίας, τις σχέσεις, την επικοινωνία και τη συνεργασία με τους συναδέλφους, όπως επίσης τις αντιλήψεις τους σχετικά με τις αποδοχές, αλλά και τις ευκαιρίες που τους παρέχονται για επαγγελματική και προσωπική εξέλιξη και ανάπτυξη (Belias&Koustelios, 2014).

Υπό αυτό το πρίσμα παρατηρείται πως η εργασιακή ικανοποίηση βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με την ποιότητα αλλά και την απόδοση του έργου από τη μεριά των εργαζομένων και μπορεί να μεταφραστεί στην πράξη ως επιτυχία για τον οργανισμό, ο οποίος καθίσταται όλο και πιο αποτελεσματικός, εφόσον οι εργαζόμενοί του είναι αποδοτικοί και παραγωγικοί (Gkolia, Belias & Koustelios, 2014).

Παράγοντες εργασιακής ικανοποίησης

Στην ενότητα αυτή επιδιώκεται να καταγραφούν τα δεδομένα της βιβλιογραφίας σχετικά με τους παράγοντες της εργασιακής ικανοποίησης. Σε αυτό το πλαίσιο θα γίνει σε ένα πρώτο επίπεδο διάκριση των κινήτρων σε δύο κατηγορίες καθώς υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στα είδη κινήτρων και στους παράγοντες που διασφαλίζουν την εργασιακή ικανοποίηση. Η πρώτη αφορά στα εξωτερικά κίνητρα τα οποία δραστηριοποιούν τον οργανισμό λόγω εξωτερικών συνεπειών, όπως είναι για παράδειγμα τα χρήματα, η αύξηση, η προαγωγή, το κύρος, η κοινωνική θέση. Πρόκειται δηλαδή, για κίνητρα που παρέχονται από άλλους. Η δεύτερη κατηγορία περιλαμβάνει τα εσωτερικά κίνητρα στα οποία περιλαμβάνονται τα κίνητρα εκείνα τα οποία δραστηριοποιούν τον οργανισμό αυτά καθαυτά με την απουσία εξωτερικών αμοιβών. Παραπέμπουν, δηλαδή, στο ενδιαφέρον του ατόμου για τη δραστηριότητα που εκτελεί. Κατά συνέπεια, τα κίνητρα αυτά ενεργοποιούν αισθήματα ολοκλήρωσης και ικανοποίησης (Πλατσίδου & Γωνίδα, 2005).

Αναφορά αξίζει να γίνει επίσης στην κατηγοριοποίηση των παραγόντων εργασιακής ικανοποίησης, όπως διατυπώθηκε από τον Warr (1987, σπ. αναφ. στο Κάντας, 1998). Η διάκριση γίνεται μεταξύ της εσωγενούς και της εξωγενούς ικανοποίησης. Η εσωγενής ικανοποίηση είναι άρρηκτα συνυφασμένη με το περιεχόμενο της εργασίας ενώ στον

αντίποδα η εξωγενής ικανοποίηση είναι άρρηκτα συνυφασμένη με το πλαίσιο και τις συνθήκες κάτω από τις οποίες συντελείται η εργασία (π.χ. ωράρια, ασφάλεια, αμοιβές). Είναι σημαντικό να παρατηρηθεί πως η προσέγγιση αυτή εναρμονίζεται με την ιεράρχηση των αναγκών όπως αυτή διατυπώθηκε από τον Maslow, αλλά και τον διαχωρισμό που έκανε ο Herzberg ανάμεσα σε παράγοντες κινήτρων και σε παράγοντες υγιεινής.

Σε συμφωνία με τα παραπάνω βρίσκονται και οι παρατηρήσεις στις οποίες προέβη η Evans (1999, οπ. αναφ. στο Κάντας, 1998). Συγκεκριμένα, οι παράγοντες που διασφαλίζουν την εργασιακή ικανοποίηση διακρίνονται στους παράγοντες εκείνους που αφορούν το περιεχόμενο της εργασίας και τους παράγοντες εκείνους που σχετίζονται με το πλαίσιο της εργασίας (Κάντας, 1998).

Από την άλλη μεριά η ταξινόμηση των παραγόντων εργασιακής ικανοποίησης που παρουσιάζεται από την Αθανασούλα-Ρέππα (2008) διακρίνεται σε τέσσερις επιμέρους κατηγορίες. Στην πρώτη κατηγορία περιλαμβάνονται οι προσωπικοί παράγοντες, όπως είναι για παράδειγμα η ηλικία, το φύλο, οι ικανότητες και δεξιότητες του ατόμου, η εμπειρία και οι προσωπικές περιστάσεις. Στη δεύτερη κατηγορία συγκαταλέγονται οι κοινωνικοί παράγοντες, όπως είναι οι προσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα στον εργασιακό χώρο. Στην τρίτη κατηγορία συμπεριλαμβάνονται όλοι εκείνοι οι παράγοντες που σχετίζονται με τον ίδιο τον οργανισμό και συγκεκριμένα με τις συνθήκες εργασίας, τον φόρτο εργασίας, τα εργασιακά κίνητρα, τις ευκαιρίες επαγγελματικής εξέλιξης και ανάπτυξης, τους φυσικούς πόρους, τον δίκαιο καταμερισμό της εργασίας και των καθηκόντων. Στην τέταρτη κατηγορία συμπεριλαμβάνονται οι παράγοντες κουλτούρας που σχετίζονται με την ιδιαίτερη ταυτότητα του οργανισμού και η οποία επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο ενεργεί και εργάζεται το άτομο.

Μεθοδολογία έρευνας

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση των απόψεων των εργαζομένων τουπρώτων ΤΕΙ Δυτικής Ελλάδας αναφορικά με πτυχές που σχετίζονται με την επαγγελματική ικανοποίηση. Για την επιλογή του δείγματος ακολουθήθηκε η μέθοδος της διαστρωματικής δειγματοληψίας. Ο πληθυσμός της έρευνας ήταν οι 150 διοικητικοί υπάλληλοι, ενώ το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 100 συμμετέχοντες (ποσοστό απόκρισης 66.6%). Από τους 100 εργαζόμενους οι 69 ήταν γυναίκες και οι 31 άνδρες, Η ηλικία της πλειονότητας κυμαινόταν από 41 έως 60 ετών. Όσον αφορά στη σχέση εργασίας, οι 72 από τους 100 εργαζόμενους ήταν μόνιμοι υπάλληλοι, ενώ οι 28 ήταν υπάλληλοι ιδιωτικού δικαίου αορίστου χρόνου (ΙΔΑΧ).

Ακολουθήθηκε η ποσοτική μέθοδος έρευνας. Οι βασικότεροι λόγοι που οδήγησαν σε αυτή την επιλογή σχετίζονται με το γεγονός ότι η συγκεκριμένη προσέγγιση διασφαλίζει τη συγκέντρωση πρωτογενών δεδομένων από ένα επαρκές δείγμα του πληθυσμού (Creswell, 2011). Επίσης, η ποσοτική προσέγγιση διασφαλίζει την αντικειμενική προσέγγιση και την ανάδειξη των κυρίαρχων απόψεων σχετικά με το υπό εξέταση ζήτημα. Χαρακτηριστικό ακόμα των ποσοτικών ερευνών είναι και ο υψηλός βαθμός αντικειμενικότητας που τις χαρακτηρίζει καθώς τα αποτελέσματα προκύπτουν κατόπιν στατιστικής επεξεργασίας και παρουσιάζονται μέσω διαγραμμάτων και αριθμών, στοιχείο που συμβάλλει στην αποφυγή παρερμηνειών (Robson, 2010; Creswell, 2011).

Σχετικά με τα ζητήματα δεοντολογίας θα πρέπει να επισημανθεί ότι λήφθηκαν μέτρα που διασφαλίζουν ότι όλη η διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας εναρμονιζόταν με τους κανόνες δεοντολογίας. Ειδικότερα, διασφαλίστηκε σε ένα πρώτο επίπεδο η συγκατάθεση των ατόμων που έλαβαν μέρος στην έρευνα προκειμένου να συμμετάσχουν σε αυτήν εθελοντικά χωρίς τον οποιοδήποτε εξαναγκασμό. Σε αυτό το πλαίσιο υπήρξε σχετική ενημέρωση αναφορικά με τον σκοπό αλλά και τους λόγους για τους οποίους πραγματοποιείται η συγκεκριμένη έρευνα όπως επίσης τον τρόπο με τον οποίο θα αξιοποιηθούν τα αποτελέσματα που θα προκύψουν από αυτήν (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016; Creswell, 2011).

Επιπρόσθετα, σε ένα δεύτερο επίπεδο, διευκρινίστηκε πως δε θα γίνει διαρροή προσωπικών δεδομένων και πως τα ερωτηματολόγια θα συμπληρωθούν ανώνυμα από τους συμμετέχοντες στην έρευνα. Τέλος, τα αποτελέσματα παρουσιάστηκαν, όπως αυτά προέκυψαν από τη στατιστική ανάλυση, χωρίς να υπάρξει καμία αλλοίωση των απαντήσεων (Creswell, 2011; Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016).

Αναφορικά με τη μέτρηση της εργασιακής ικανοποίησης χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο των Warr, Cook και Wall (1979), το οποίο αποτελείται από 15 ερωτήσεις κλειστού τύπου, στόχος των οποίων ήταν να προσδιορίσουν οι εργαζόμενοι στο ΤΕΙ Δυτικής Ελλάδας τον βαθμό στον οποίον είναι ικανοποιημένοι από τις συνθήκες εργασίας, την επαγγελματική τους ελευθερία, τη συμμετοχή τους στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, την επαγγελματική τους εξέλιξη, την αναγνώριση που λαμβάνουν όπως επίσης και από τα μέσα και τον εξοπλισμό που έχουν στη διάθεσή τους για να φέρουν εις πέρας τα καθήκοντά τους. Οι δηλώσεις του ερωτηματολογίου είναι διαμορφωμένες σε 7βάθμια κλίμακα όπου το νούμερο ένα αντιστοιχεί στην απόλυτη δυσαρέσκεια, ενώ το νούμερο 7 στην απόλυτη ικανοποίηση.

Η ανάλυση πραγματοποιήθηκε στο λογισμικό SPSS version 25. Για την ανάλυση χρησιμοποιήθηκαν δείκτες περιγραφικής στατιστικής, όπως η μέση τιμή και η τυπική απόκλιση καθώς και έλεγχοι επαγωγικής στατιστικής. Αναλυτικότερα, χρησιμοποιήθηκαν ο μη παραμετρικός έλεγχος Mann-Whitney για σύγκριση μεταξύ δύο ομάδων (φύλο, σχέση εργασίας, θέση ευθύνης), ο μη παραμετρικός έλεγχος KruskalWallis για σύγκριση μεταξύ τριών ή περισσότερων ομάδων (μορφωτικό επίπεδο) και ο συντελεστής συσχέτισης για τη διερεύνηση συσχέτισης μεταξύ ποσοτικών μεταβλητών (έτη εργασίας και ικανοποίηση).

Δημογραφικά χαρακτηριστικά δείγματος

Η πλειονότητα του δείγματος ήταν γυναίκες ($n=69$, 69%), ηλικίας 41 έως 50 ετών ($n=49$, 49%) και 51 έως 60 ετών ($n=49$, 49%) και απόφοιτοι ΑΕΙ ή ΤΕΙ ($n=65$, 65%). Αναφορικά με τα επαγγελματικά τους χαρακτηριστικά, η πλειονότητα των εργαζομένων ήταν μόνιμοι ($n=72$, 72%) και χωρίς θέση ευθύνης ($n=74$, 74%). Τέλος, κατά μέσο όρο οι συμμετέχοντες στην έρευνα είχαν 17.63 (Τ.Α.=10.44) έτη εργασίας.

Πίνακας1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος (N=100)

		Συχνότητα (v)	Ποσοστό (%)
Φύλο	Άντρας	31	31,0%
	Γυναίκα	69	69,0%
Ηλικία	31-40	7	7,0%
	41-50	49	49,0%
	51-60	40	40,0%
	61 και άνω	4	4,0%
Μορφωτικό επίπεδο	Απολυτήριο ΔΕ	25	25,0%
	Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	65	65,0%
	Κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου	10	10,0%
Σχέση εργασίας	Μόνιμος υπάλληλος	72	72,0%
	Υπάλληλος ΙΔΑΧ	28	28,0%
Θέση ευθύνης	Χωρίς θέση ευθύνης	74	74,0%
	Προϊστάμενος τμήματος	26	26,0%
Έτη εργασίας	Μέση τιμή		Τ.Α.
		17,63	10,44

Αποτελέσματα ερωτηματολογίου εργασιακής ικανοποίησης

Τα περιγραφικά αποτελέσματα για κάθε ερώτηση της διάστασης που αξιολογεί τους παράγοντες εξωγενούς ικανοποίησης δίνονται στον Πίνακα 2. Το μέσο συνολικό σκορ της υποκλίμακας είναι 4,30 (Τ.Α.=0,92) και υποδεικνύει ότι η εξωγενής ικανοποίηση των μελών του δείγματος είναι μέτρια προς υψηλή. Το μεγαλύτερο μεμονωμένο σκορ έχει η ικανοποίηση των ερωτωμένων για τη σιγουριά που τους δίνει η εργασία τους (Μ.Τ.=5,35, Τ.Α.=1,36). Η αξιοπιστία της διάστασης της εξωγενούς ικανοποίησης ανήλθε σε ικανοποιητικά επίπεδα αφού ο δείκτης Cronbach'sAlpha =0,849 > 0.7.

Πίνακας 2. Παράμετροι εργασιακής ικανοποίησης: Εξωγενείς παράγοντες

A/A ΕΡ.	Εργασιακή ικανοποίηση – Εξωγενείς παράγοντες	Ελάχιστο	Μέγιστο	Μ.Τ.	Τ.Α.
1	Από τις συνθήκες εργασίας σας	1,00	6,00	4,71	1,04
3	Από τους συναδέλφους σας	1,00	7,00	4,76	1,33
5	Από τον /την άμεσα προϊστάμενό/η σας	1,00	7,00	4,67	1,48
7	Από τον μισθό σας	1,00	7,00	3,58	1,39
9	Από τις εργασιακές σχέσεις ανάμεσα στη διοίκηση και τους εργαζόμενους	1,00	7,00	4,10	1,37
11	Από τον τρόπο που σας διοικούν	1,00	7,00	3,81	1,40
13	Από τις ώρες εργασίας σας	2,00	7,00	4,53	1,13
15	Από τη σιγουριά που σας δίνει η εργασία σας (π,χ ότι δεν θα απολυθείτε ξαφνικά)	1,00	7,00	5,35	1,36
ΣΥΝΟΛΙΚΟ ΣΚΟΡ		2,13	6,50	4,30	0,92
Cronbach'sAlpha		0,849			

Τα περιγραφικά αποτελέσματα για κάθε ερώτηση της διάστασης που αξιολογεί τους παράγοντες εσωγενούς ικανοποίησης δίνονται στον Πίνακα 3. Το μέσο συνολικό σκορ της υποκλίμακας είναι 4,24 (Τ.Α.=1,14) και υποδεικνύει ότι η εσωγενής ικανοποίηση των μελών του δείγματος είναι μέτρια προς υψηλή. Το μεγαλύτερο μεμονωμένο σκορ έχει η ικανοποίηση των ερωτωμένων για την ελευθερία να επιλέγουν οι ίδιοι τον τρόπο εργασίας τους (Μ.Τ.=4,47, Τ.Α.=1,32). Η αξιοπιστία της διάστασης της εσωγενούς ικανοποίησης ανήλθε σε πολύ υψηλά επίπεδα αφού ο δείκτης Cronbach'sAlpha =0,929 > 0.7.

Πίνακας 3. Παράμετροι εργασιακής ικανοποίησης: εσωγενείς παράγοντες

A/A ΕΡ.	Εργασιακή ικανοποίηση – Εσωγενείς παράγοντες	Ελάχιστο	Μέγιστο	Μ.Τ.	Τ.Α.
2	Από την ελευθερία να επιλέγετε οι ίδιοι τον τρόπο εργασίας σας	1,00	7,00	4,47	1,32
4	Από την αναγνώριση που παίρνετε για την απόδοσή σας	1,00	7,00	4,28	1,50
6	Από το πλήθος των αρμοδιοτήτων που σας δίνονται	1,00	7,00	4,36	1,47

8	Από τη δυνατότητα να χρησιμοποιείται τις ικανότητες σας	1,00	7,00	4,37	1,27
10	Από τις πιθανότητες προαγωγής σας	1,00	6,00	3,75	1,32
12	Από την προσοχή που σας δίνουν οι ανώτεροι σας στις προτάσεις που κάνετε	1,00	7,00	4,14	1,36
14	Από την ποικιλία στην εργασία σας	1,00	7,00	4,30	1,26
ΣΥΝΟΛΙΚΟ ΣΚΟΠ		1,00	6,29	4,24	1,14
Cronbach'sAlpha			0,929		

Στη συνέχεια διερευνήθηκαν τα επίπεδα εσωγενούς και εξωγενούς ικανοποίησης ως προς τα χαρακτηριστικά του δείγματος. Για τον σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκαν ο μη παραμετρικός έλεγχος Mann-Whitney για σύγκριση μεταξύ δύο ομάδων (φύλο, σχέση εργασία, θέση ευθύνης), ο μη παραμετρικός έλεγχος KruskalWallis για σύγκριση μεταξύ τριών ή περισσότερων ομάδων (μορφωτικό επίπεδο) και ο συντελεστής συσχέτισης για διερεύνηση συσχέτισης μεταξύ ποσοτικών μεταβλητών (έτη εργασίας και ικανοποίηση). Από τους Πίνακες 4 και 5 προκύπτει ότι τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εργαζομένων, όπως το φύλο, η ηλικία, το μορφωτικό επίπεδο, η σχέση εργασίας και η θέση ευθύνης, δεν επηρεάζουν την εξωγενή και εσωγενή ικανοποίηση που εκφράζουν αφού οι έλεγχοι Mann-Whitney και Kruskal-Wallis δε φανερώνουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ($p > 0.05$ σε όλες τις περιπτώσεις).

Πίνακας 4. Επίπεδο ικανοποίησης από εξωγενείς παράγοντες ανά δημογραφικό χαρακτηριστικό

		Εξωγενείς		Test	P-value
		Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση		
Φύλο	Άντρας	4,56	1,13	Mann-Whitney	0,395
	Γυναίκα	4,39	0,82		
Ηλικία	31-40	4,91	1,43	Kruskal-Wallis	0,652
	41-50	4,44	0,94		
	51-60	4,35	0,84		
	61 και άνω	4,50	0,29		
Μορφωτικό επίπεδο	Απολυτήριο ΔΕ	4,33	0,94	Kruskal-Wallis	0,821
	Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	4,49	0,97		

	Κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου	4,40	0,53		
Σχέση εργασίας	Μόνιμος υπάλληλος	4,49	0,92	Mann-Whitney	0,458
	Υπάλληλος ΙΔΑΧ	4,32	0,93		
Θέση ευθύνης	Χωρίς θέση ευθύνης	4,47	0,95	Mann-Whitney	0,568
	Προϊστάμενος τμήματος	4,34	0,83		

Πίνακας 5. Επίπεδο ικανοποίησης από εσωγενείς παράγοντες ανά δημογραφικό χαρακτηριστικό

		Εσωγενείς		Test	P-value
		Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση		
Φύλο	Άντρας	4,41	1,34	Mann-Whitney	0,151
	Γυναίκα	4,16	1,04		
Ηλικία	31-40	4,35	2,01	Kruskal-Wallis	0,843
	41-50	4,16	1,21		
	51-60	4,30	0,92		
	61 και άνω	4,36	0,25		
Μορφωτικό επίπεδο	Απολυτήριο ΔΕ	4,15	1,23	Kruskal-Wallis	0,577
	Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	4,29	1,17		
	Κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου	4,11	0,60		

Σχέση εργασίας	Μόνιμος υπάλληλος	4,26	1,18	Mann-Whitney	0,590
	Υπάλληλος ΙΔΑΧ	4,18	1,04		
Θέση ευθύνης	Χωρίς θέση ευθύνης	4,30	1,11	Mann-Whitney	0,750
	Προϊστάμενος τμήματος	4,05	1,22		

Από τον Πίνακα 6 προκύπτει ότι τα έτη εργασίας των εργαζομένων δε σχετίζονται με την εξωγενή και εσωγενή ικανοποίηση που εκφράζουν, αφού ο συντελεστής συσχέτισης Pearson δεν έδειξε στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις ($p > 0.05$ σε όλες τις περιπτώσεις).

Πίνακας 6. Συσχέτιση ικανοποίησης με τα έτη προϋπηρεσίας

<i>Έτη προϋπηρεσίας</i>	
	R^1
Εξωγενής ικανοποίηση	-0,094
Εσωγενής ικανοποίηση	-0,067

¹ Συντελεστής συσχέτισης Pearson

* Η συσχέτιση είναι σημαντική σε επίπεδο 0,05

Συμπεράσματα

Με την παρούσα έρευνα επιδιώχθηκε να διερευνηθούν οι απόψεις του διοικητικού προσωπικού του πρώην ΤΕΙ Δυτικής Ελλάδας σχετικά με πτυχές που αφορούν την εργασιακή ικανοποίησή τους. Η ικανοποίησή τους διαφαίνεται πως είναι μέτρια προς υψηλή. Από τους εξωγενείς παράγοντες ο μέσος όρος του δείγματος ανέφερε την ασφάλεια που τους παρέχει η εργασία τους με την έννοια ότι δεν έχουν τον φόβο μήπως απολυθούν ξαφνικά, ενώ ιδιαίτερα ικανοποιημένοι φάνηκαν και από τους συναδέλφους, τις συνθήκες εργασίας και τις ώρες εργασίας. Λιγότερο ικανοποιημένοι ήταν οι εργαζόμενοι που συμμετείχαν στην έρευνα από τον μισθό και τον τρόπο διοίκησης.

Αναφορικά με τους εσωγενείς παράγοντες, η ικανοποίηση των μελών του δείγματος είναι μέτρια προς υψηλή. Συγκεκριμένα διαπιστώθηκε υψηλός βαθμός ικανοποίησης από την ελευθερία που τους παρέχεται να επιλέγουν οι ίδιοι τον τρόπο εργασίας. Ακολούθως, υψηλά ήταν τα ποσοστά ικανοποίησης από τη δυνατότητα να χρησιμοποιούν τις ικανότητές τους, από το πλήθος των φοιτητών που τους δίνονται αλλά και από την ποικιλία της εργασίας. Αντίθετα, χαμηλά ήταν τα ποσοστά ικανοποίησης σχετικά με τις ευκαιρίες που έχουν για προαγωγή.

Μέσα από τη συσχέτιση των παραγόντων ικανοποίησης με τα δημογραφικά και τα προσωπικά χαρακτηριστικά του δείγματος διαπιστώθηκε πως το φύλο, η ηλικία, το μορφωτικό επίπεδο, η σχέση εργασίας και η θέση ευθύνης δεν επηρεάζουν την εσωγενή ικανοποίηση καθώς δεν υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Αντίστοιχα τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εργαζομένων δεν επηρεάζουν ούτε την εξωγενή ικανοποίηση που εκφράζουν.

Τα ευρήματα αυτά έρχονται σε συμφωνία με αυτά παρόμοιων ερευνών, όπως των Wright & Davis (2003). Από την έρευνά τους προέκυψαν επτά παράγοντες οι οποίοι συγκροτούν το εργασιακό περιβάλλον και καθορίζουν το αίσθημα της εργασιακής ικανοποίησης. Οι παράγοντες διακρίνονται σε δύο κατηγορίες, εκ των οποίων η πρώτη σχετίζεται με το περιεχόμενο της εργασίας, ενώ η δεύτερη με τα χαρακτηριστικά της εργασίας. Στην πρώτη περίπτωση οι διαδικαστικοί περιορισμοί, ο καθορισμός των οργανωτικών στόχων αλλά και η σαφήνεια των οργανωτικών στόχων αποτελούν τους τρεις βασικούς παράγοντες. Στη δεύτερη κατηγορία η αποσαφήνιση των εργασιακών καθηκόντων, η εργασιακή ρουτίνα, η επαγγελματική εξέλιξη και ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού αλλά και οι μηχανισμοί ανατροφοδότησης αποτελούν τους τέσσερις παράγοντες που σχετίζονται με τα χαρακτηριστικά της εργασίας και οι οποίοι επηρεάζουν την εργασιακή ικανοποίηση. Στα παραπάνω θα πρέπει να προστεθεί ο μισθός, το περιεχόμενο της εργασίας αλλά και η εκτίμηση που λαμβάνει ο εργαζόμενος από τον προϊστάμενο.

Επιπρόσθετα, έρευνα που υλοποιήθηκε στην Κύπρο από τους Kaithapalli και Gundala (2009) ανέδειξε τα οικονομικά κίνητρα αλλά και την ποιοτική ανατροφοδότηση που λαμβάνει ο εργαζόμενος ως παράγοντες εργασιακής ικανοποίησης. Τα οικονομικά κίνητρα αλλά και οι ευκαιρίες για επαγγελματική εξέλιξη και ανάπτυξη διαφάνηκαν και από την έρευνα που υλοποιήθηκε από τους Maroudas, Kyriakidou και Vachari (2008) .

Σε παρόμοιο επίπεδο, έρευνα των Panagiotopoulos, Petta και Karanikola (2018), καταδεικνύει ότι το διοικητικό προσωπικό στο πρώην ΤΕΙ Δυτικής Ελλάδας είναι κυρίως δυσαρεστημένο όσον αφορά τον μισθό και τις δυνατότητες ανέλιξης. Από την άλλη πλευρά, οι εργαζόμενοι είναι κυρίως ικανοποιημένοι με την επίβλεψη της εργασίας, τους συναδέλφους και την επικοινωνία στον χώρο εργασίας.

Επιπρόσθετα, μελέτη του Judge (2004) καταδεικνύει ότι οι ατομικές αξίες των εργαζομένων καθώς και οι αντιλήψεις τους για την εργασία αποτελούν τους κυριότερους παράγοντες της ικανοποίησής τους. Ακόμα, σημαντική έρευνα η οποία εστιάζει στην εργασιακή ικανοποίηση και στους παράγοντες που την επηρεάζουν είναι του Oliver (1980). Συγκεκριμένα υποστηρίζει ότι η ικανοποίηση οδηγεί τους εργαζόμενους σε καλύτερες αποδόσεις και μεγαλύτερη αφοσίωση και ότι οι σχέσεις μεταξύ των εργαζομένων αποτελούν την κυριότερη μεταβλητή επιρροής της ικανοποίησης από την εργασία (ό.α. Παναγιωτόπουλος, Πέττα, Καρανικόλα & Ανδρεαδάκης, 2019). Τέλος, η έρευνα των Dugguh και Ayaga (2014) εντοπίζει ως κυριότερους παράγοντες ικανοποίησης την αναγνώριση, την αμοιβή και τις συνθήκες εργασίας.

Αναφορές

Creswell, J.W. (2011). *Η έρευνα στην Εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και της ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Έλλην.

Diamantopoulou, G., & Platsidou, M. (2014). Factorial validity and psychometric properties of the Greek version of the Almost Perfect Scale Revised (APS-R). *Hellenic Journal of Psychology*, 11, 123-137.

Gkolia, A., Belias, D., & Koustelios, A. (2014). The impact of principals' transformational leadership on teachers' satisfaction: evidence from Greece. *European Journal of Business and Social Sciences*, 3(6), 69-80.

Hoppock, R. (1935). *Job Satisfaction*. New York: Harper and Brothers.

Judge, T. (2004). *Relationship between motivation and job satisfaction of the white collar employees: a case study*. New York: McGraw-Hill.

Kaithapalli, M. L., & Gundala, R. R. (2009). Motivating Hospitality Industry Employees. A study of Cyprus. *International Journal of Excellence in Tourism, Hospitality and Catering*, 2(2).

Maroudas, L., Kyriakidou, O., & Vacharis, A. (2008). Employees' motivation in the luxury hotel industry: The perceived effectiveness of human-resource practices. *Managing leisure*, 13(3-4), 258-271.

- Mullins, J. L. (2015). *Μάνατζμεντ και οργανωσιακή συμπεριφορά*. Αθήνα: Utopia.
- Panagiotopoulos, G., Petta, E., & Karanikola, Z. (2018). The contribution of motivation to job satisfaction: A survey of Technological Educational Institute Employees of Western Greece. *European Journal of Training and Development Studies*, 5 (3), 18-26.
- Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσο για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Vroom, V. H. (1964) *Work and motivation*. New York: John Wiley and Sons.
- Wright-Bradely, E., & Davis, B.S. (2003). Job satisfaction in the public sector: The role of the work environment. *American Review of Public Administration*, 33 (1), 70-90.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά*. Αθήνα: Έλλην.
- Αλεξιάς, Γ., Αναγνωστόπουλος, Φ. & Πιλάτης, Ι. (2010). Επαγγελματική εξουθένωση και ικανοποίηση από την εργασία του ιατρικού προσωπικού δημόσιου νοσοκομείου των Αθηνών. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Θεμάτων*, 131, 109-136.
- Γραμματικού (2016). Επαγγελματική Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών Α/Θμιας Εκπαίδευσης ως προς τις συνθήκες εργασίας. *Εκπαίδευση, Δια Βίου Μάθηση, Έρευνα και Τεχνολογική Ανάπτυξη, Καινοτομία και Οικονομία*, 1, 152-162.
- Κάντας, Α. (1998). *Οργανωτική – Βιομηχανική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παναγιωτόπουλος, Γ., Πέττα, Ε., Καρανικόλα, Ζ., & Ανδρεαδάκης, Ν. (2019). Η συμβολή της παρώθησης και των κινήτρων στην επαγγελματική ικανοποίηση. Στο Ν. Ανδρεαδάκης, Ζ. Καρανικόλα, Μ. Κόνσολας, Γ. Παναγιωτόπουλος (επιμ.), (139-152), *Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού. Επιμόρφωση και Διεθνείς Πολιτικές*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Παπαδόπουλος, Ι. (2013). Εργασιακή ικανοποίηση και η ασκούμενη μορφή ηγεσίας στις σχολικές μονάδες. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό "εκπ@ιδευτικός κύκλος"*, 1(3), 37-59.
- Παπαναστασίου, Κ. & Παπαναστασίου, Ε. (2016). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Λευκωσία.
- Πλατσίδου, Μ., & Γωνιά, Ε. (2005). Θεωρίες κινητών στον εργασιακό χώρο. Στο Α. Καψάλης, (επιμ.), *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Διερεύνηση της διασύνδεσης εργασίας-οικογένειας σε συνάρτηση με τα δημογραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών

Μπακύρτης Χρήστος

Εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής, M.Ed., Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση
christosbak1@gmail.com

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να αποκαλύψει το ρόλο τον οποίο διαδραματίζουν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών (Φύλο, ηλικία) καθώς και τα κοινωνικά χαρακτηριστικά τους (Οικογενειακή κατάσταση, τέκνα, θέση ευθύνης, βαθμίδα) στην καλύτερη κατανόηση του ρόλου της διασύνδεσης εργασίας-οικογένειας και οικογένειας-εργασίας. Η αποκάλυψη αυτή δύναται να οδηγήσει σε στοχευμένο σχεδιασμό παρεμβάσεων, ο οποίος θα μπορούσε να επιφέρει ευεργετικά αποτελέσματα τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους σχολικούς οργανισμούς στους οποίους εργάζονται. Τα αποτελέσματα αποκάλυψαν ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί καθώς και οι νέοι ηλικιακά εκπαιδευτικοί, βιώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό σύγκρουση μεταξύ εργασίας και οικογένειας. Επίσης αποκάλυψαν ότι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι βρίσκονται σε διάσταση-διάζευξη βιώνουν σύγκρουση οικογένειας-εργασίας καθώς παράλληλα δεν αποκομίζουν τα ευεργετικά οφέλη του εμπλουτισμού οικογένειας-εργασίας. Η θέση ευθύνης φαίνεται να εμπλουτίζει τα χαρακτηριστικά της εργασίας αλλά και της οικογένειας όπως και η ύπαρξη τέκνων φαίνεται να εμπλουτίζει τη διασύνδεση οικογένειας-εργασίας. Τέλος, τις δυσμενείς επιπτώσεις της διασύνδεσης φαίνεται να βιώνουν περισσότερο οι εκπαιδευτικοί τις δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Λέξεις κλειδιά: Διασύνδεση εργασίας-οικογένειας, Διασύνδεση οικογένειας-εργασίας, Σύγκρουση εργασίας-οικογένειας, Εμπλουτισμός εργασίας οικογένειας

Εισαγωγή

Η εργασία και η οικογένεια θεωρούνται ως οι δύο πιο σημαντικοί τομείς της ζωής. Η ισορροπία εργασιακής και οικογενειακής ζωής είναι μία από τις μεγαλύτερες προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι αναπτυσσόμενες χώρες, καθώς και ένα από τα πιο σημαντικά ζητήματα της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Μελέτες έχουν εντοπίσει ότι οι δύο αυτοί τομείς είναι αλληλοεξαρτώμενοι, καθώς διαφαίνεται διάχυση συμπεριφορών, συναισθημάτων, βιωμάτων και εμπειριών από τον έναν τομέα προς τον άλλον (Edwards & Rothbard, 2000). Οι μελετητές παρατήρησαν ποικιλομορφία στις επιρροές διασύνδεσης εργασίας-οικογένειας καθώς και εργασιακές και κοινωνικές συνέπειες (Vithanage & Arachchige, 2017). Ως αποτέλεσμα αυτών των εργασιακών και κοινωνικών συνεπειών, επηρεάστηκαν σημαντικά οι ρόλοι και οι αξίες των ανθρώπων, συνεπώς και οι σχέσεις, οι οποίες διασυνδέουν την εργασία και την οικογένεια (Lavassani & Mounahedi, 2014).

Εννοιολογικό πλαίσιο διασύνδεσης

Οι συνεχώς αυξανόμενες απαιτήσεις της σύγχρονης ζωής προκάλεσαν την ανάγκη διερεύνησης της διασύνδεσης εργασίας-οικογένειας των εκπαιδευτικών μέσα από την ανάπτυξη διαφορετικών ρόλων. Αποκαλύφθηκε ότι η διαχείριση πολλαπλών ρόλων (π.χ. σύζυγος, γονέας, εργαζόμενος) θεωρείται ένα σημαντικό διαχειριστικό πρόβλημα (Hammer & Demsky, 2014) και δημιουργεί αναπόφευκτα συγκρούσεις μεταξύ των απαιτήσεων της εργασίας και της οικογένειας (Greenhaus & Beutell, 1985), με επιβλαβή αποτελέσματα (Korabik et al., 2008). Η σύγκρουση εργασίας-οικογένειας (WFC) εμφανίζεται όταν οι απαιτήσεις του ενός ρόλου παρεμβαίνουν στην εκτέλεση του άλλου ρόλου (Greenhaus & Beutell, 1985). Έχουν αναπτυχθεί θεωρίες οι οποίες προσπαθούν να εξηγήσουν αυτό το

φαινόμενο. Σε αυτήν τη μελέτη, χρησιμοποιήθηκε η θεωρία διατήρησης πόρων (Conservation Of Resources theory, COR Theory) του Hobfoll (1989) για την παροχή ενός πλαισίου, σύνδεσης της σύγκρουσης εργασίας-οικογένειας με την κατανομή των πόρων. Σύμφωνα με τη θεωρία διατήρησης πόρων, κάθε άτομο είναι εφοδιασμένο με ένα συγκεκριμένο αριθμό πόρων (π.χ. χρόνο, ενέργεια, προσπάθεια), οι οποίοι μπορούν να διατεθούν ή να αναπληρωθούν με διάφορους μηχανισμούς. Λόγω των χρονικών περιορισμών και της σωματικής αντοχής, οι εργαζόμενοι μπορεί να μη διαθέτουν αρκετό χρόνο και ενέργεια για να διανέμουν τους πόρους στους τομείς εργασίας και οικογένειας. Συνεπώς η συμμετοχή σε πολλαπλούς ρόλους επιδρά στη μη ισορροπημένη κατανομή των πόρων αυτών (Greenhaus & Powell, 2003; Rothbard, 2001). Ως εκ τούτου, η αποτελεσματικότητα των ατόμων σε προκαθορισμένους ρόλους ζωής έχουν τεθεί υπό αμφισβήτηση (Greenhaus et al., 2006) και κατά ακολουθία, η σύγκρουση εργασίας-οικογένειας θεωρείται αναπόφευκτη (Karatepe & Bekteshi, 2008).

Μελέτες έχουν αναφέρει ότι η σύγκρουση εργασίας-οικογένειας έχει αμφίδρομη σχέση και αποτελείται από διασύνδεση εργασίας-οικογένειας και οικογένειας εργασίας (Frone et al., 1992). Οι δύο τύποι διασύνδεσης επηρεάζουν ετερόκλητα την προγνωστική τους ικανότητα. Επίσης έχει αποκαλυφθεί ότι η σύγκρουση εργασίας-οικογένειας σχετίζεται αρνητικά με την εργασία, καθώς μπορεί να οδηγήσει σε μείωση της παραγωγικότητας, της εργασιακής αφοσίωσης και της ικανοποίησης από την εργασία (Ahmed, 2014). Έχει συνδεθεί επίσης και με αυξημένα επίπεδα ψυχολογικής καταπόνησης (Kalliath et al., 2012), εργασιακής εξουθένωσης (Ji & Yue, 2020) και χαμηλής ποιότητας ύπνου (Magee et al., 2018), επηρεάζοντας σημαντικά την υγεία και την παραγωγικότητα των εργαζομένων (Hui & Grandner, 2015). Όσον αφορά τη σύγκρουση οικογένειας-εργασίας (FWC) μελέτες έχουν παρουσιάσει ότι είναι επιβλαβής για την ψυχική και σωματική υγεία των εργαζομένων (Panatik et al., 2011), για την ποιότητα των συζυγικών και οικογενειακών σχέσεων του και για την ικανοποίηση του συντρόφου και της οικογένειάς του (Carroll et al., 2013). Όσον αφορά τις διαφορές μεταξύ των φύλων, οι σημαντικά διευρυμένες οικογενειακές ευθύνες των γυναικών (Fahlén, 2016) και η μεγαλύτερη έμφαση των ανδρών στους ρόλους εργασίας φαίνεται να σχετίζονται με υψηλότερα επίπεδα σύγκρουσης εργασίας-οικογένειας στις γυναίκες εκπαιδευτικούς από ότι στους άντρες (Cinamon & Rich, 2005; Todesco, 2013; Erdamar & Demirel, 2014). Διαπιστώθηκε επίσης ότι η σύγκρουση εργασίας-οικογένειας στις γυναίκες, λειτουργεί ως προβλεπτικός παράγοντας αυξημένων επιπέδων δυσαρέσκειας στην εργασία, γονική δυσφορία και συμπτωμάτων ψυχολογικού στρες (Kinnunen et al., 2004). Αντ' αυτού, για τους άνδρες, η ίδια μελέτη αποκαλύπτει συζυγική δυσαρέσκεια, γονική δυσφορία και συμπτώματα άγχους.

Η διασύνδεση εργασίας-οικογένειας εκτός από αρνητική εμφανίζει και θετική διάσταση (Greenhaus & Powell, 2006). Ο εμπλουτισμός εργασίας-οικογένειας (WFE) και οικογένειας-εργασίας (FWE) ορίζεται ως ο βαθμός στον οποίο τα βιώματα των εργαζομένων στον ένα ρόλο βελτιώνουν την ποιότητα ζωής στον άλλο (Greenhaus & Powell, 2006). Η έννοια τους είναι πολυδιάστατη. Οι πόροι που αποκτά ένας εργαζόμενος από την εργασία δύναται να λειτουργήσουν ευεργετικά στη διεκπεραίωση του ρόλου του στην οικογενειακή ζωή (Carlson et al., 2006). Υπάρχουν πέντε διαφορετικοί πόροι που μπορούν να υποστηρίξουν τον εμπλουτισμό εργασίας-οικογένειας και οικογένειας-εργασίας: ψυχολογικοί και υλικοί πόροι, φυσικοί πόροι, κοινωνικοί πόροι, ανάπτυξης δεξιοτήτων, προοπτικών και ευελιξίας (Greenhaus & Powell, 2006). Αυτοί οι πόροι επιτρέπουν τη βελτίωση της απόδοσης στον άλλο ρόλο είτε άμεσα (instrumental path) είτε έμμεσα (affective path). Παραδείγματος χάρη, εάν ένας εργαζόμενος αποκτήσει πολυδιάστατες δεξιότητες (multitasking skills) από τον ρόλο του ως γονέας, αυτές οι δεξιότητες μπορούν να έχουν άμεση και καθοριστική επίδραση στη βελτίωση της απόδοσης της εργασίας του. Θα μπορούσαν επίσης αυτοί οι πόροι να συμβάλουν έμμεσα στην παραγωγή εμπλουτισμού μέσω θετικών επιπτώσεων (Greenhaus & Powell 2006). Οι εμπειρίες π.χ. που αποκτώνται στο σπίτι, να παρέχουν θετική επίδραση στον

οικογενειακό ρόλο ενός ατόμου με τη μορφή ενθουσιασμού, εγρήγορης και θετικής ενέργειας. Με τη σειρά της, αυτή η θετική επίδραση από το ρόλο της οικογένειας μπορεί να παρέχει θετικότερη επίδραση στον ρόλο της εργασίας. Όσον αφορά τον εμπλουτισμό εργασίας-οικογένειας (WFE), έρευνες αποκάλυψαν ότι υπάρχει θετική συσχέτιση με την ικανοποίηση από την εργασία (Russo & Buonocore, 2012) αλλά και την εργασιακή δέσμευση (Wayne et al., 2013). Σε έρευνα η οποία διεξήχθη σε εκπαιδευτικούς των Akram et al. (2014) κατέληξε στο ίδιο αποτέλεσμα καθώς τα ευρήματα υπογράμμισαν τη σημασία της θετικής διασύνδεσης μεταξύ του εργασιακού και οικογενειακού τομέα. Επίσης σε έρευνα των Klerk et al. (2015) υποστηρίζετε ότι η συμμετοχή σε ένα ρόλο μπορεί να εμπλουτίσει την ποιότητα ζωής στον άλλο ρόλο, παρέχοντας συγχρόνως πληρέστερη κατανόηση της θετικής διασύνδεσης εργασίας-οικογένειας. Όσον αφορά τον εμπλουτισμό οικογένειας εργασίας (FWE), έρευνα παρουσιάζει ύπαρξη θετικής συσχέτισης ως προς τις δύο διαστάσεις του εμπλουτισμού, καθώς και μειωμένα επίπεδα εργασιακού άγχους ((McNall et al., 2010) και ικανοποίησης από τη ζωή (Mishra & Bhatnagar, 2019). Επίσης, η θετική διασύνδεση εργασίας-οικογένειας σχετίζεται τόσο με την ευεξία στην εργασία όσο και με τη γενική ευημερία των εργαζομένων (Kinnunen et al., 2006).

Μεθοδολογία έρευνας

Στην έρευνα έλαβαν μέρος 339 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Από αυτούς οι 112 (33%) ήταν άντρες και οι 227 (67%) γυναίκες. Οι 238 (70,2%) ανήκαν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι 101 (29,8%) στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Από τους 339 εκπαιδευτικούς, 29 (8,6%) κατείχαν θέση ευθύνης διευθυντή και 21 (6,2%) θέση υποδιευθυντή. Σχετικά με την οικογενειακή τους κατάσταση, 9 (2,7%) ήταν ελεύθεροι, 27 (8%) διατηρούσαν σχέση ή είχαν σύντροφο, 257 (75,8) ήταν παντρεμένοι, 13 (3,8%) ήταν σε διάσταση και 33 (9,7%) σε διάζευξη. Σχετικά με τον αριθμό τέκνων, 288 (85%) είχαν παιδιά και 51 (15%) δεν είχαν παιδιά. Ως 30 ετών ήταν 10 (2,9%) εκπαιδευτικοί, από 31 έως 40 ήταν 51 (15%), από 41 έως 50 ήταν 142 (41,1%) και από 51 έως 60 ήταν 136 (40,1%) εκπαιδευτικοί.

Για τη διεξαγωγή της έρευνας, επιλέχτηκε η ποσοτική έρευνα και συγκεκριμένα το ερωτηματολόγιο. Η θετική διασύνδεση εργασίας-οικογένειας και οικογένειας-εργασίας βασίστηκε σε κλίμακα αξιολόγησης έξι ερωτήσεων, όπως αυτές αναπτύχτηκαν από τους Wagena και Geurts (2000). Η αρνητική διασύνδεση εργασίας-οικογένειας και οικογένειας-εργασίας βασίστηκε σε κλίμακα αξιολόγησης οκτώ ερωτήσεων, όπως αυτές αναπτύχτηκαν από τους Frone et al. (1992) και Netemeyer et al. (1996). Οι ερωτήσεις ταξινομήθηκαν από μία κλίμακα πέντε σημείων, οι οποίες κυμαίνονται από 1 (ποτέ) έως 5 (πάντα). Το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε σε έντυπη και σε ηλεκτρονική μορφή. Το ερωτηματολόγιο σε ηλεκτρονική μορφή διανεμήθηκε στα e-mail των σχολικών μονάδων, για να προωθηθεί μέσω αυτών, στα e-mail των εκπαιδευτικών.

Η επιλογή των συμμετεχόντων πραγματοποιήθηκε με βολική ή ευκαιριακή δειγματοληψία (convenience sampling) σε όλη την ελληνική επικράτεια και προέκυψε έπειτα από επιθυμία των ιδίων εκπαιδευτικών να συνεισφέρουν στην υλοποίηση της έρευνας. Η διαχείριση των δεδομένων που συλλέχτηκαν και η στατιστική επεξεργασία τους πραγματοποιήθηκε με τα προγράμματα επεξεργασίας IBM SPSS Statistics ver.22 και IBM SPSS Amos ver.20.

Ανάλυση δεδομένων και αποτελέσματα

Για να μειωθεί ο αριθμός των προς ανάλυση μεταβλητών σε έναν περιορισμένο αριθμό παραγόντων καθώς και να επιβεβαιωθεί η δομική εγκυρότητα του ερωτηματολογίου, πραγματοποιήθηκε διερευνητική και επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση. Πρώτα ελέγχθηκε η κανονική κατανομή των δεδομένων μέσω των τυπικών τιμών της κυρτότητας και λοξότητας (Kurtosis από -,730 έως ,775, Skewness από -,589 έως ,953). Η επάρκεια του δείγματος εκτιμήθηκε με το δείκτη Kaiser-Meyer-Olkin (0,851), καθώς και με το δείκτη Bartlett's Test of Sphericity ($\chi^2(91)= 2.740,88$, sig:.,000). Οι ως άνω έλεγχοι απέδειξαν τη

σημαντικότητα των στοιχείων. Η διερευνητική παραγοντική ανάλυση αποκάλυψε τέσσερις παράγοντες, οι οποίοι ερμήνευσαν το 76,53% της διακύμανσης, όλων των υπό ανάλυση μεταβλητών. Οι φορτίσεις αξιολογήθηκαν ως πολύ ικανοποιητικές (Πίνακας 1).

Πίνακας 1: Διερευνητική παραγοντική ανάλυση

	Παραγοντικές φορτίσεις			
	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4
WFC				
Η εργασία σας παρεμποδίζει τις δικές σας ευθύνες στο σπίτι, όπως το μαγείρεμα, τα ψώνια, η φροντίδα των παιδιών, η εργασία στην αυλή και οι επισκευές του σπιτιού;	,817			
Οι απαιτήσεις της εργασίας σας επηρεάζουν την ιδιωτική σας ζωή;	,862			
Η εργασία σας κρατά μακριά από το χρόνο που θα επιθυμούσατε να ασχοληθείτε με τις δραστηριότητες της οικογένειάς σας;	,864			
Η εργασία σας προκαλεί ένταση, η οποία δυσχεραίνει την εκπλήρωση των οικογενειακών σας καθηκόντων;	,811			
FWC				
Η οικογενειακή σας ζωή παρεμποδίζει τις ευθύνες σας στην εργασία, όπως η έγκαιρη προσέλευση στην εργασία, η εκτέλεση καθημερινών καθηκόντων ή η υπερωριακή εργασία;		,802		
Οι απαιτήσεις της οικογένειάς σας ή του/της συζύγου/συντρόφου σας εμποδίζουν να πραγματοποιήσετε τις δραστηριότητες που σχετίζονται με την εργασία σας;		,863		
Η οικογενειακή σας ζωή σας παρεμποδίζει στο να αφιερώσετε τον απαιτούμενο χρόνο στην εργασία σας;		,870		
Η οικογενειακή ένταση που πολλές φορές δημιουργείται, επιβαρύνει την ικανότητά σας να εκτελείτε αποτελεσματικά, τα εργασιακά σας καθήκοντα;		,810		
WFE				
Επιστρέφετε στο σπίτι με χαρά μετά από μια επιτυχημένη μέρα στην εργασία, επηρεάζοντας θετικά την ατμόσφαιρα στην οικογένεια;			,820	
Εκπληρώνετε καλύτερα τις οικογενειακές σας υποχρεώσεις λόγω των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων που έχετε αναπτύξει στην εργασία σας, όπως η διαχείριση συγκρούσεων στην τάξη ή η αντιμετώπιση θεμάτων πειθαρχίας;			,883	
Ο αποτελεσματικός τρόπος με τον οποίο διαχειρίζεστε τον χρόνο σας στην εργασία, σας βοηθάει να διαχειριστείτε αποτελεσματικά και τον χρόνο σας στην οικογενειακή σας ζωή;			,816	
FWE				
Αφού αφιερώσετε ικανοποιητικό χρόνο στις οικογενειακές σας υποχρεώσεις, πηγαίνετε στην εργασία σας με καλή διάθεση, επηρεάζοντας θετικά και το εργασιακό κλίμα;				,772

Αναλαμβάνετε τις ευθύνες σας στην εργασία πιο σοβαρά επειδή είστε υποχρεωμένοι να κάνετε το ίδιο και στην οικογενειακή σας ζωή; ,868

Διαχειρίζεστε τον χρόνο στην εργασία σας αποτελεσματικά επειδή το ίδιο αποτελεσματικά τον διαχειρίζεστε και στην οικογενειακή σας ζωή; ,867

Kaiser-Meyer-Olkin μέτρο επάρκειας δειγματοληψίας (ΚΜΟ): 0.851

Bartlett's Test of Sphericity Sig: ,000

Σύνολο ιδιοτιμών	3,034	3,027	2,362	2,292
% της επεξήγησης διακύμανσης (Σύνολο: 76,53)	21,67	21,62	16,87	16,37

Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε έλεγχος αξιοπιστίας και εγκυρότητας. Για τον έλεγχο αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου, χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής McDonald's omega (McDonald, 1999) ο οποίος θεωρείται κατάλληλος για έρευνες επικοινωνίας και συμπεριφοράς (Hayes & Coutts, 2020). Επίσης χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο σύνθετης αξιοπιστίας (Composite Reliability, CR) για την αξιολόγηση της εσωτερικής συνεκτικότητας των προτεινόμενων παραγόντων καθώς και η μέση εξαχθείσα διακύμανση (Average Variance Extracted, AVE). Η AVE αποτελεί άλλο ένα μέτρο αξιοπιστίας, το οποίο απεικονίζει το συνολικό ποσό της διακύμανσης της δομής στο οποίο οφείλεται η διακύμανση των προσδιοριστικών παραγόντων. Αποδεκτές τιμές του AVE θεωρούνται τιμές >.50. Τα αποτελέσματα αξιοπιστίας αποτυπώνονται στους πίνακες 2 τα οποία είναι πλήρως συμβατά με τα διεθνή πρότυπα (Hair et al., 2009).

Πίνακας 2: Έλεγχος αξιοπιστίας, σύνθετης αξιοπιστίας και συγκλίνουσας εγκυρότητας

	McDonald's omega	Σύνθετη αξιοπιστία (CR)	Μέση εξαχθείσα διακύμανση (AVE)
WFC	,893	,891	,671
FWC	,894	,894	,680
WFE	,846	,845	,646
FWE	,852	,853	,659

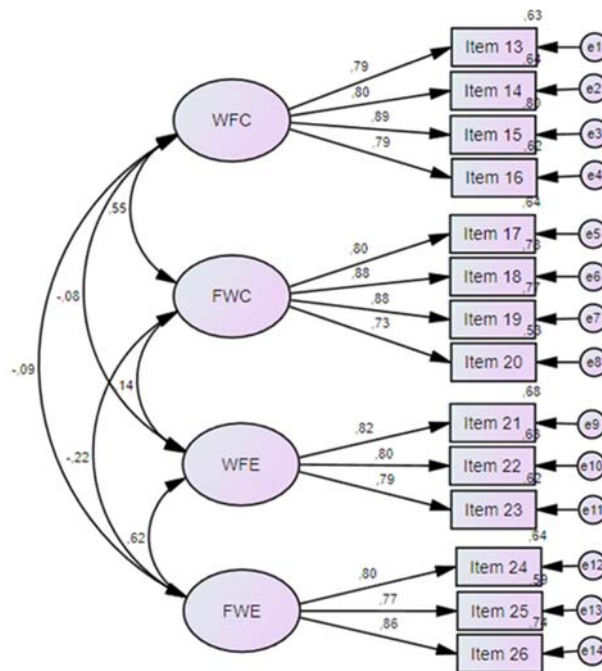
McDonald's omega>.70 Composite Reliability>.60 Convergent Validity: CR>AVE AVE>.5

Για το έλεγχο της εγκυρότητας των παραγόντων (Construct Validity) εκτιμήθηκε η συγκλίνουσα εγκυρότητα (Convergent Validity, CV) και η διακρίνουσα εγκυρότητα (Discriminant Validity, DV). Η συγκλίνουσα εγκυρότητα αφορά στο βαθμό συσχέτισης των παραγόντων και η διακρίνουσα εγκυρότητα αφορά το βαθμό διαφορετικότητας των παραγόντων. Στη συγκλίνουσα εγκυρότητα η CR θα πρέπει να είναι μεγαλύτερη από την AVE και η AVE μεγαλύτερη από ,50. Στη διακρίνουσα εγκυρότητα η AVE θα πρέπει να είναι μεγαλύτερη από το τετράγωνο του συντελεστή συσχέτισης ($r^2 < AVE$) (Hair et al., 2009; Huang et al., 2013). Ο πίνακας 3 παρέχει τις βαθμολογίες για κάθε κλίμακα, οι οποίες είναι σύμφωνες με τα διεθνή πρότυπα. Επίσης πραγματοποιήθηκε Harman's single factor test (Podsakoff & Organ, 1986), για τη δοκιμή της μεθόδου κοινής μεροληψίας (common method bias). Στη δοκιμή του Harman, η επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση πραγματοποιείται χρησιμοποιώντας μόνο έναν παράγοντα. Μεροληψία εμφανίζεται εάν ο μεμονωμένος παράγοντας ερμηνεύει περισσότερο από το 50% της διασποράς. Η συνολική διακύμανση ερμήνευσε το 29,94% της διασποράς. Συνεπώς καμία σημαντική προκατάληψη λόγω κοινών παραγόντων αναμένεται να έχει αντίκτυπο στα αποτελέσματα.

Πίνακας 3: Έλεγχος διακρίνουσα εγκυρότητας

Μεταβλητές	WFC	FWC	WFE	FWE
WFC	,671			
FWC	,301	,680		
WFE	-,006	-,021	,646	
FWE	-,008	-,047	,385	,659

Διεξήχθη επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση για όλες τις κλίμακες του ερωτηματολογίου. Από τα αποτελέσματα της επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης προκύπτει ότι όλες οι μεταβλητές φόρτωσαν ικανοποιητικά στους αρχικούς παράγοντες χωρίς να διαφαίνονται αλληλοκαλύψεις (Σχήμα 1). Οι ως άνω διαπιστώσεις σε συνάρτηση και με την αποτύπωση των στατιστικών δεδομένων ($\chi^2=125.399$, $df=71$, $\chi^2/df=1.766$, $p=.000$ $NFI=.955$, $CFI=.980$, $TLI=.974$, $RFI=.942$, $IFI=.980$, $RMSEA=.048$) αποδεικνύουν ότι η κλίμακα μέτρησης της αρνητικής και θετικής διασύνδεσης εργασίας-οικογένειας και οικογένειας-εργασίας επιβεβαιώνεται παραγοντικά ως προς την ορθότητά της.



Σχήμα 1: Επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση

Στη συνέχεια προχωρήσαμε σε έλεγχο κανονικότητας του δείγματος σχετικά με την κατανομή των τιμών των μεταβλητών, με τον στατιστικό δείκτη Kolmogorov-Smirnov. Ο δείκτης αυτός ελέγχει εάν η κατανομή των δεδομένων δεν διαφέρει από την κανονική (H_0) ή εάν διαφέρει (H_1). Η κανονικότητα ή όχι του δείγματος θα μας καθορίσει εάν πραγματοποιήσουμε έλεγχο ισότητας μέσω των τιμών με το δείκτη Independent Samples Test (t-test) και ανάλυση διασποράς (Anova) ή πραγματοποιήσουμε μη παραμετρικούς ελέγχους (Non-Parametric Statistics) εναλλακτικά των T-Test και Anova. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το δείγμα δεν ακολουθεί κανονική κατανομή, οπότε απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Συνεπώς πραγματοποιήσαμε μη παραμετρικούς ελέγχους, στους οποίους δεν υπάρχει η προϋπόθεση της κανονικότητας καθώς ελέγχουν την ομοιογένεια (και όχι την ισότητα των μέσων τιμών) χρησιμοποιώντας βαθμούς διατακτικότητας (ranks). Το μη παραμετρικό κριτήριο Mann-Whitney U χρησιμοποιήθηκε για να ελεγχθεί η ισότητα των μέσων σε σχέση με το φύλο, τη βαθμίδα και την ύπαρξη τέκνων ενώ το μη παραμετρικό κριτήριο Kruskal-Wallis χρησιμοποιήθηκε για να ελεγχθεί η ισότητα των μέσων σε σχέση με τη θέση, την

οικογενειακή κατάσταση και την ηλικία. Η H_0 δηλώνει την ύπαρξη ομοιογένειας και η H_1 την μη ύπαρξη ομοιογένειας. Όταν $p > 0,05$ δεχόμαστε την ύπαρξη ομοιογένειας ενώ όταν $p < 0,05$ δεχόμαστε τη μη ύπαρξη ομοιογένειας. Σε περίπτωση μη ύπαρξης ομοιογένειας κατά τη χρήση του κριτηρίου Kruskal-Wallis πραγματοποιήθηκε έλεγχος του κριτηρίου Mann-Whitney U ανά ζεύγη της ποιοτικής μεταβλητής, για να καταστεί δυνατός ο εντοπισμός της κατηγορίας η οποία διαφοροποιείται. Τα αποτελέσματα των ελέγχων εμφανίζονται στον πίνακα 4 και 5.

Πίνακας 4: Μη παραμετρικά τεστ WFC και FWC

Μεταβλητές	Work-Family Conflict				Family-Work Conflict				
	N	M	SD	p	N	M	SD	p	
Φύλο	Άντρας	112	2,439	,800	,000	112	2,025	,779	,537
	Γυναίκα	227	2,827	,873		227	2,117	,831	
Βαθμίδα	Πρωτοβάθμια	238	2,572	,747	,000	238	1,997	,796	,002
	Δευτεροβάθμια	101	2,994	,805		101	2,294	,822	
Θέση	Διευθυντής	29	2,698	1,02	,571	29	2,017	,986	,664
	Υποδιευθυντής	21	2,519	,768		21	2,131	,875	
	Εκπαιδευτικός	289	2,712	,859		289	2,090	,794	
Οικογενειακή κατάσταση	Ελεύθερος/η	9	3,166	,780	,166	9	2,111	,452	,005
	Σχέση/Σύντροφο	27	2,759	1,02		27	1,925	,787	
	Παντρεμένος/η	257	2,641	,832		257	2,027	,779	
	Διάσταση	13	2,769	1,08		13	2,827	1,14	
	Διάζευξη	33	2,947	,898		33	2,379	,861	
Τέκνα	Ναι	288	2,668	,855	,066	288	2,088	,827	,940
	Όχι	51	2,872	,925		51	2,073	,745	
Ηλικία	≥30	10	3,725	,740	,004	10	2,625	,929	,136
	31-40	51	2,691	,805		51	2,068	,985	
	41-50	142	2,658	,824		142	2,133	,842	
	51-60	136	2,669	,904		136	2,003	,810	

N= Πλήθος M= Μέσος όρος SD= Τυπική απόκλιση p= Επίπεδο σημαντικότητας

Πίνακας 5: Μη παραμετρικά τεστ WFE και FWE

Μεταβλητές	Work-Family Enrichment				Family-Work Enrichment				
	N	M	SD	p	N	M	SD	p	
Φύλο	Άντρας	112	3,500	,744	,970	112	3,425	1,00	,441
	Γυναίκα	227	3,511	,786		227	3,539	,835	
Βαθμίδα	Πρωτοβάθμια	238	3,483	,792	,392	238	3,496	,956	,996
	Δευτεροβάθμια	101	3,564	,721		101	3,514	,922	
Θέση	Διευθυντής	29	3,771	,592	,042	29	3,644	1,10	,029
	Υποδιευθυντής	21	3,762	,634		21	3,952	,818	
	Εκπαιδευτικός	289	3,462	,789		289	3,454	,928	
Οικογενειακή κατάσταση	Ελεύθερος/η	9	4,000	,440	,094	9	3,296	,978	,010
	Σχέση/Σύντροφο	27	3,654	,682		27	3,604	,800	
	Παντρεμένος/η	257	3,504	,746		257	3,581	,914	
	Διάσταση	13	3,230	,780		13	2,871	,967	
	Διάζευξη	33	3,383	1,02		33	3,101	1,10	
Τέκνα	Ναι	288	3,510	,766	,799	288	3,552	,940	,023
	Όχι	51	3,490	,812		51	3,215	,923	
Ηλικία	≥30	10	3,766	,498	,643	10	3,633	,483	,333
	31-40	51	3,411	,898		51	3,268	,914	
	41-50	142	3,518	,714		142	3,542	,973	
	51-60	136	3,512	,797		136	3,536	,945	

N= Πλήθος M= Μέσος όρος SD= Τυπική απόκλιση p= Επίπεδο σημαντικότητας

Λαμβάνοντας υπ' όψιν το μέσο όρο των μεταβλητών, το κριτήριο Mann-Whitney U και το κριτήριο Kruskal-Wallis διαπιστώθηκε ότι όσον αφορά τη σύγκρουση εργασίας-οικογένειας, το φύλο, η βαθμίδα και η ηλικία φαίνεται να μην παρουσιάζουν ομοιογένεια. Με άλλα λόγια οι γυναίκες εκπαιδευτικοί, οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και οι εκπαιδευτικοί έως 30 ετών φαίνεται να βιώνουν συγκρούσεις εργασίας-οικογένειας περισσότερο από τους άνδρες εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι είναι μεγαλύτεροι από 30 ετών. Όσον αφορά τη σύγκρουση οικογένειας-εργασίας η βαθμίδα και η οικογενειακή κατάσταση προκύπτει ότι διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο. Συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι είναι σε διάσταση-διάζευξη φαίνεται να βιώνουν μεγαλύτερα επίπεδα οικογενειακής-εργασιακής σύγκρουσης ($p < .05$). Σχετικά με τον εμπλουτισμό εργασίας-οικογένειας, οικογένειας-εργασίας και τη θέση ευθύνης, προκύπτει μη ύπαρξη ομοιογένειας των εκπαιδευτικών οι οποίοι κατέχουν θέση ευθύνης, αποδεικνύοντας με αυτόν τον τρόπο τις ευεργετικές ιδιότητες της μεταφοράς συναισθημάτων, εμπειριών και δεξιοτήτων από τον ένα χώρο στον άλλο. Όσον αφορά τον εμπλουτισμό οικογένειας-εργασίας μη ύπαρξη ομοιογένειας παρουσιάζουν οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι έχουν τεκνοποιήσει αλλά και αυτοί οι οποίοι έχουν σχέση-σύντροφο ή είναι παντρεμένοι σε σχέση με αυτούς οι οποίοι είναι σε διάσταση ή διάζευξη. Οι υπόλοιποι έλεγχοι δεν έδειξαν διαφοροποιήσεις, παρουσιάζοντας ομοιογένεια σε όλο το φάσμα τους ($p > .05$).

Συζήτηση

Στην παρούσα έρευνα μελετήθηκε εάν η διασύνδεση εργασίας-οικογένειας και οικογένειας-εργασίας διαφέρει σε σχέση με το δημογραφικό και κοινωνικό προφίλ των εκπαιδευτικών. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αποκαλύφθηκε ότι αντιμετωπίζουν σύγκρουση εργασίας-οικογένειας περισσότερο από τους άνδρες εκπαιδευτικούς. Στο ίδιο αποτέλεσμα κατέλεξαν και πολλές προηγούμενες μελέτες, στις οποίες ερευνήθηκε ο αντίκτυπος του φύλου (Cinamon & Rich, 2005; Todesco, 2013; Erdamar & Demirel, 2014). Αποκαλύφθηκε ξεκάθαρα ότι οι ρόλοι των φύλων δεν έχουν αλλάξει πάρα πολύ, παρόλο που η συμμετοχή των γυναικών στην εργασιακή ζωή αυξήθηκε κατακόρυφα σε σχέση με το παρελθόν. Ως αποτέλεσμα, οι γυναίκες επωμίζονται σε μεγαλύτερο βαθμό τις ευθύνες της οικογένειας και τις απαιτήσεις της εργασιακής ζωής, παρουσιάζοντας συχνότερα σύγκρουση εργασίας-οικογένειας. Αποκαλύφθηκε επίσης ότι και οι νέοι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν συχνότερα σύγκρουση εργασίας-οικογένειας σε σχέση με τους μεγαλύτερους ηλικιακά εκπαιδευτικούς (Erdamar & Demirel, 2014). Αποκαλύπτεται ότι οι νέοι εκπαιδευτικοί δεν έχουν αναπτύξει μηχανισμούς εξισορρόπησης των δύο ρόλων. Η εξισορρόπηση αυτή δύναται να προέλθει όταν η εμπειρία ή η συμμετοχή στον έναν ρόλο αυξήσει την ποιότητα ή την απόδοση στον άλλο ρόλο (Greenhaus & Powell, 2006). Με άλλα λόγια η ανάπτυξη μηχανισμών εμπλουτισμού εργασίας-οικογένειας μπορεί να παρέχει στους νέους εκπαιδευτικούς οφέλη όπως η ανάπτυξη δεξιοτήτων ή η θετική αλλαγή διάθεσης, με θετικό αντίκτυπο στην οικογένεια. Αυτή η τεχνική αναφέρεται ως καθοριστικό και αποτελεσματικό εργαλείο από τους Greenhaus και Powell (2006). Η μελέτη επίσης αποκάλυψε ότι οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης παρουσιάζουν υψηλότερη σύγκρουση εργασίας-οικογένειας αλλά και οικογένειας-εργασίας. Ένας πιθανός λόγος ενδέχεται να είναι οι αυξημένες εργασιακές υποχρεώσεις των εν λόγω εκπαιδευτικών στο σπίτι (προετοιμασία μαθήματος για την επόμενη ημέρα, διόρθωση διαγωνισμάτων κ.α.). Μια μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να εντοπίσει και να διαλευκάνει τα σημεία τα οποία επηρεάζουν αυτή τη μη ισορροπημένη διάθεση πόρων.

Όσον αφορά τη διερεύνηση της οικογενειακής κατάσταση αποκαλύφθηκε ότι οι διαζευγμένοι και σε διάσταση εκπαιδευτικοί, αντιμετωπίζουν σύγκρουση οικογένειας-εργασίας (Eynde et al., 2019) καθώς και μειωμένο εμπλουτισμό οικογένειας-εργασίας. Ευρήματα προηγούμενων ερευνών επιβεβαιώνουν την εν λόγω διαπίστωση, καθώς οι μονογονεϊκές οικογένειες τείνουν να αντιμετωπίζουν δυσκολίες εξισορρόπησης οικογένειας και εργασίας (Nomaguchi, 2012). Εκτός από την αντιμετώπιση των ανταγωνιστικών

απαιτήσεων εργασίας και οικογένειας, οι μονογονεϊκές οικογένειες διαθέτουν γενικά λιγότερους πόρους από ότι οι τυπικές οικογένειες δύο γονέων. Η οικονομική τους κατάσταση χαρακτηρίζεται ως λιγότερο ευνοϊκή και, εξ ορισμού, δεν βασίζονται στην ύπαρξη συζύγου στο σπίτι για την ικανοποίηση των οικογενειακών τους απαιτήσεων (Baxter & Alexander, 2008). Μία σημαντική αποκάλυψη αυτής της έρευνας είναι ότι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι κατέχουν θέση ευθύνης (διευθυντές/τριες – υποδιευθυντές/τριες) φαίνεται να παρουσιάζουν θετική διασύνδεση εργασίας-οικογένειας αλλά και οικογένειας-εργασίας. Θετική διασύνδεση οικογένειας-εργασίας παρουσιάζουν και οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι έχουν τεκνοποιήσει. Αυτό το γεγονός αποκαλύπτει ότι οι διευθυντές-υποδιευθυντές αλλά και οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι έχουν γίνει γονείς, δημιουργούν πόρους, οι οποίοι τους βοηθούν στην διαχείριση των εργασιακών και οικογενειακών απαιτήσεων με μεγαλύτερη ευχέρεια. Οι πόροι οι οποίοι αποκτώνται από εμπειρίες ρόλων χωρίζονται σε δεξιότητες και στάσεις ζωής (π.χ. διαπροσωπικές δεξιότητες, ικανότητες αντιμετώπισης καταστάσεων, σεβασμός στις ανθρώπινες διαφορές), ψυχολογικούς και φυσικούς πόρους (π.χ. αυτο-αποτελεσματικότητα, ανθεκτικότητα, αισιοδοξία) και ευελιξία (Greenhaus & Powell, 2006).

Συμπεράσματα

Η μελέτη της πολύπλοκης σχέσης εργασίας-οικογένειας αποτέλεσε θέμα ενδιαφέροντος ερευνητών, εργοδοτών, εργαζομένων και των οικογενειών τους (MacDermid, 2005). Από την οπτική των εργοδοτών, η μείωση των συγκρούσεων μεταξύ εργασίας και οικογένειας αποδείχτηκε ότι επιφέρει αύξηση της παραγωγικότητας (Beauregard & Henry, 2009; Rathil & Barath, 2013). Επιπλέον, έρευνες παρουσιάζουν ότι η σύγκρουση εργασίας-οικογένειας αποτελεί βασικό δείκτη σωματικής και νοητικής εξάντλησης των εργαζομένων, αρνητικής σχέσης με τον/την σύντροφό, καθώς και μη ποιοτικού χρόνου διανυθέντος με τα παιδιά, την οικογένεια και τους φίλους τους (Kalliath et al., 2012).

Προσδιορίστηκε ότι η σύγκρουση εργασίας-οικογένειας αφορά περισσότερο τους νεότερους εκπαιδευτικούς καθώς και τις γυναίκες. Επίσης, προσδιορίστηκε ότι οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και οι εκπαιδευτικοί σε διάσταση-διάζευξη βιώνουν εντονότερα συγκρούσεις ρόλων ενώ ταυτόχρονα δεν απολαμβάνουν τα πλεονεκτήματα του εμπλουτισμού των ρόλων. Για την ανακούφιση των συγκρούσεων των εκπαιδευτικών, χρειάζονται ατομικές και οργανωσιακές στρατηγικές. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να μάθουν να διαχειρίζονται το άγχος, να προστατεύουν τη σωματική και ψυχική υγεία και να είναι σε θέση να μεταφέρουν πόρους από τον ένα ρόλο στον άλλο, επιδιώκοντας ισορροπία μεταξύ οικογενειακής και επαγγελματικής ζωής. Η απώλεια πόρων των εκπαιδευτικών δεν θεωρείται μόνο απώλεια για τον οργανισμό αλλά και για τους μαθητές, με ό,τι αυτό συνεπάγεται για τη μαθητική διαδικασία. Όσον αφορά τους διευθυντές και τα στελέχη της εκπαίδευσης, θα πρέπει να παρέχουν ένα θετικό, παρακινητικό και υποστηρικτικό εργασιακό περιβάλλον για τους εκπαιδευτικούς, προσμένοντας αύξηση παραγωγικότητας, αποδοτικότητας και εργασιακής δέσμευσης, όπως πολλές έρευνες έχουν επισημάνει. Όσον αφορά το φύλο, τα αποτελέσματα της έρευνας των Beham et al. (2017) παρέχουν στοιχεία, στα οποία διαφαίνεται ότι οι γυναίκες μπορούν ευκολότερα να μεταφέρουν πόρους από τον τομέα της εργασίας στον τομέα της οικογένειας, ενισχύοντας το επιχείρημα ότι η πολλαπλή συμμετοχή σε ρόλους είναι περισσότερο επωφελής για τις γυναίκες, ιδίως σε ένα υποστηρικτικό κοινωνικό κλίμα ισότητας μεταξύ ανδρών και γυναικών. Ως εκ τούτου, η αποφυγή συγκρούσεων κρίνεται ως ζωτικής σημασίας διότι μειώνει τα επίπεδα εργασιακής και οικογενειακής δυσαρέσκειας, μειώνει τη γονική δυσφορία και τα συμπτώματα ψυχολογικού στρες και άγχους (Kinnunen et al., 2004).

Προσδιορίστηκε επίσης ότι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι κατέχουν θέση διευθυντή ή υποδιευθυντή ωφελούνται περισσότερο από τον εμπλουτισμό εργασίας-οικογένειας καθώς και οικογένειας-εργασίας ενώ οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι έχουν τεκνοποιήσει ωφελούνται περισσότερο από τον εμπλουτισμό οικογένειας-εργασίας. Αυτή η μελέτη βασίστηκε στην υποστήριξη της θεωρίας διατήρησης πόρων (COR theory) σε σχέση με την κατανόηση του

εμπλουτισμού και των ωφελειών του, οι οποίες σχετίζονται με την υγεία. Μέσω της δημιουργίας πόρων, οι εργαζόμενοι φαίνονται ικανότεροι να αντιμετωπίζουν αγχωτικές καταστάσεις, με αποτέλεσμα αυξημένη ψυχολογική και σωματική ευεξία. Έρευνα διαπίστωσε ότι θέσεις εργασίας με περισσότερη αυτονομία, ποικιλομορφία, πολυπλοκότητα και αναγκαιότητα ύπαρξης κοινωνικών δεξιοτήτων, ανέφεραν υψηλότερα επίπεδα διευκόλυνσης εργασίας-οικογένειας (Grzywacz & Butler, 2005). Ομοίως, διαπίστωσε ότι οι ενεργοί πόροι (ευκαιρίες αυτονομίας και μάθησης) και οι ψυχολογικές ανταμοιβές, όπως ο σεβασμός και η ουσιαστική εργασία, σχετίζονται με τη διευκόλυνση της εργασίας-οικογένειας (Voydanoff, 2004). Ως εκ τούτου κρίνεται σημαντικό για τους οργανισμούς να εξετάσουν όχι μόνο τρόπους για τη μείωση των συγκρούσεων αλλά και να αναπτύξουν στρατηγικές για την αύξηση του εμπλουτισμού. Επομένως, οι διευθυντές και τα στελέχη της εκπαίδευσης πρέπει να παρέχουν υποστήριξη αντί ευαισθησία στους υπαλλήλους οι οποίοι διαχειρίζονται πολλαπλούς ρόλους ώστε να προωθηθεί μια πολιτική οργανωτικής κουλτούρας φιλική προς την οικογένεια.

Αναφορές

- Ahmed, H. (2014). Examine the relationship between Work Family conflict and its impact on Job Satisfaction leading to turnover. *Journal of Business & Management*, 16, 73–78.
- Akram, H., Malik, N., Atta, M., & Nadeem, M. (2014). Work-Family Enrichment as Predictors of Work Outcomes among Teachers. *Pakistan Journal of Commerce and Social Sciences (PJCSS)*, 8, 733–743.
- Baxter, J., & Alexander, M. (2008). Mothers' work-to-family strain in single and couple parent families: The role of job characteristics and supports. *Australian Journal of Social Issues*, 43, 195–214.
- Beauregard, T. A., & Henry, L. C. (2009). Making the link between work-life balance practices and organizational performance. *Human Resource Management Review*, 19, 9–22.
- Beham, B., Drobnič, S., Präg, P., Baierl, A., & Lewis, S. (2017). Work-to-family enrichment and gender inequalities in eight European countries. *The International Journal of Human Resource Management*, 31, 589–610.
- Carlson, D. S., Kacmar, K. M., Wayne, J. H., & Grzywacz, J. G. (2006). Measuring the positive side of the work-family interface: Development and validation of a work-family enrichment scale. *Journal of Vocational Behavior*, 68, 131–164.
- Carroll, S. J., Hill, E. J., Yorgason, J. B., Larson, J. H., & Sandberg, J. G. (2013). Couple Communication as a Mediator Between Work-Family Conflict and Marital Satisfaction. *Contemporary Family Therapy*, 35, 530–545.
- Cinamon, R. G., & Rich, Y. (2005). Work-family conflict among female teachers. *Teaching and Teacher Education*, 21, 365–378.
- Edwards, J. R., & Rothbard, N. P. (2000). Mechanisms Linking Work and Family: Clarifying the Relationship between Work and Family Constructs. *The Academy of Management Review*, 25, 178–199.
- Erdamar, G., & Demirel, H. (2014). Investigation of Work-family, Family-work Conflict of the Teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 4919–4924.
- Eynde, A. V. den, Vercruyssen, A., & Mortelmans, D. (2019). The Experience of Work-Family Conflict Among Divorced Parents in Flanders. *Journal of Divorce & Remarriage*, 60, 447–478.
- Fahlén, S. (2016). Equality at home - A question of career? Housework, norms, and policies in a European comparative perspective. *Demographic Research*, 35, 1411–1440.
- Frone, M. R., Russell, M., & Cooper, M. L. (1992). Antecedents and outcomes of work-family conflict: Testing a model of the work-family interface. *Journal of Applied Psychology*, 77, 65–78.
- Greenhaus, J. H., & Beutell, N. J. (1985). Sources of Conflict between Work and Family Roles. *The Academy of Management Review*, 10, 76–88.

Greenhaus, J. H., & Powell, G. N. (2003). When work and family collide: Deciding between competing role demands. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 90, 291–303.

Greenhaus, J. H., & Powell, G. N. (2006). When Work and Family Are Allies: A Theory of Work-Family Enrichment. *The Academy of Management Review*, 31, 72–92.

Greenhaus, J. H., Allen, T. D., & Spector, P. E. (2006). Health Consequences of Work–Family Conflict: The Dark Side of the Work–Family Interface. In P. L. Perrewé & D. C. Ganster (Eds.), *Employee Health, Coping and Methodologies* (pp. 61–98). Bingley: Emerald Group Publishing Limited.

Grzywacz, J. G., & Butler, A. B. (2005). The impact of job characteristics on work-to-family facilitation: Testing a theory and distinguishing a construct. *Journal of Occupational Health Psychology*, 10, 97–109.

Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2009). *Multivariate Data Analysis* (7th edition). Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Hammer, L. B. M., & Demsky, C. A. (2014). Work-life balance. In A. Day, K. Kelloway, & J. J. Hurrell, Jr. (Eds.), *Workplace Well-being: How to Build Psychologically Healthy Workplaces* (pp. 95–116). New York: Wiley.

Hayes, A. F., & Coutts, J. J. (2020). Use Omega Rather than Cronbach’s Alpha for Estimating Reliability. But.... *Communication Methods and Measures*, 14, 1–24.

Hobfoll, S. (1989). Conservation of Resources: A New Attempt at Conceptualizing Stress. *The American Psychologist*, 44, 513–524.

Huang, C.-C., Wang, Y.-M., Wu, T.-W., & Wang, P.-A. (2013). An Empirical Analysis of the Antecedents and Performance Consequences of Using the Moodle Platform. *International Journal of Information and Education Technology*, 3, 217–221.

Hui, S. A., & Grandner, M. A. (2015). Trouble Sleeping Associated With Lower Work Performance and Greater Health Care Costs: Longitudinal Data From Kansas State Employee Wellness Program. *Journal of Occupational and Environmental Medicine*, 57, 1031–1038.

Ji, D., & Yue, Y. (2020). Relationship Between Kindergarten Organizational Climate and Teacher Burnout: Work–Family Conflict as a Mediator. *Frontiers in Psychiatry*, 11.

Kalliath, P., Hughes, M., & Newcombe, P. (2012). When work and family are in conflict: Impact on psychological strain experienced by social workers in Australia. *Australian Social Work*, 65, 355–371.

Karatepe, O. M., & Bekteshi, L. (2008). Antecedents and outcomes of work-family facilitation and family-work facilitation among frontline hotel employees. *International Journal of Hospitality Management*, 27, 517–528.

Kinnunen, U., Feldt, T., Geurts, S., & Pulkkinen, L. (2006). Types of work-family interface: Well-being correlates of negative and positive spillover between work and family. *Scandinavian Journal of Psychology*, 47, 149–162.

Kinnunen, U., Geurts, S., & Mauno, S. (2004). Work-to-family conflict and its relationship with satisfaction and well-being: A one-year longitudinal study on gender differences. *Work & Stress*, 18, 1–22.

Klerk, M. D., Nel, J. A., & Koekemoer, E. (2015). Work-to-family enrichment: Influences of work resources, work engagement and satisfaction among employees within the South African context. *Journal of Psychology in Africa*, 25, 537–546.

Korabik, K., Lero, D. S., & Whitehead, D. L. (2008). *Handbook of Work-Family Integration: Research, Theory, and Best Practices* (1st edition). San Diego: CA: Elsevier.

Lavassani, K. M., & Movahedi, B. (2014). Developments in theories and measures of work-family relationships: From conflict to balance. *Contemporary Research on Organization Management and Administration*, 2, 6–19.

MacDermid, S. M. (2005). (Re)Considering Conflict Between Work and Family. In E. E. Kossek & S. J. Lambert (Eds.), *Work and life integration: Organizational, cultural, and individual perspectives* (pp. 19–40). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Magee, C. A., Robinson, L. D., & McGregor, A. (2018). The Work-Family Interface and Sleep Quality. *Behavioral Sleep Medicine, 16*, 601–610.

McDonald, R. P. (1999). *Test Theory: A Unified Treatment*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

McNall, L. A., Nicklin, J. M., & Masuda, A. D. (2010). A Meta-Analytic Review of the Consequences Associated with Work-Family Enrichment. *Journal of Business and Psychology, 25*, 381–396.

Mishra, P., & Bhatnagar, J. (2019). Individual, organizational and social level antecedents of work-family enrichment: Does gender acts as a moderator? *Journal of Asia Business Studies, 13*, 108–132.

Netemeyer, R. G., Boles, J. S., & McMurrian, R. (1996). Development and validation of work–family conflict and family–work conflict scales. *Journal of Applied Psychology, 81*, 400–410.

Nomaguchi, K. M. (2012). Marital Status, Gender, and Home-to-Job Conflict Among Employed Parents. *Journal of Family Issues, 33*, 271–294. (Sage CA: Los Angeles, CA).

Panatik, S. A. B., Badri, S. K. Z., Rajab, A., Rahman, H. A., & Shah, I. M. (2011). The Impact of Work Family Conflict on Psychological Well-Being among School Teachers in Malaysia. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 29*, 1500–1507.

Podsakoff, P. M., & Organ, D. W. (1986). Self-Reports in Organizational Research: Problems and Prospects. *Journal of Management, 12*, 531–544.

Rathi, N., & Barath, M. (2013). Work-family conflict and job and family satisfaction: Moderating effect of social support among police personnel. *Equality, Diversity and Inclusion: An International Journal, 32*, 438–454.

Rothbard, N. (2001). Enriching or Depleting? The Dynamics of Engagement in Work and Family Roles. *Administrative Science Quarterly, 46*, 655–684.

Russo, M., & Buonocore, F. (2012). The relationship between work-family enrichment and nurse turnover. *Journal of Managerial Psychology, 27*, 216–236.

Todesco, L. (2013). Family social background and marital instability in Italy. Do parental education and social class matter? *The Social Science Journal, 50*, 112–126.

Vithanage, V., & Arachchige, B. (2017). A Study on the Work-Family Balance and Job Performance of Academics in Sri Lanka. *IUP Journal of Management Research, 16*, 7–28.

Voydanoff, P. (2004). The Effects of Work Demands and Resources on Work-to-Family Conflict and Facilitation. *Journal of Marriage and Family, 66*, 398–412.

Wagena, E., & Geurts, S. A. E. (2000). SWING. Development and validation of the “Survey Work-Home Interference—Nijmegen.” *Gedrag & Gezondheid: Tijdschrift Voor Psychologie En Gezondheid, 28*, 138–158.

Wayne, J. H., Casper, W. J., Matthews, R. A., & Allen, T. D. (2013). Family-supportive organization perceptions and organizational commitment: The mediating role of work-family conflict and enrichment and partner attitudes. *The Journal of Applied Psychology, 98*, 606–622

Η εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης από την οπτική γωνία των καταρτιζόμενων

Αποστόλου Νικόλαος

Εκπαιδευτικός Γερμανικής Γλώσσας, ΔΙΕΚ Σάμου,
nikosapo@aegean.gr

Περίληψη

Η παρουσιαζόμενη έρευνα έχει ως κύριο σκοπό να διερευνήσει τις απόψεις των καταρτιζόμενων σε δημόσια και ιδιωτικά Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΙΕΚ) που εποπτεύονται από το Υπουργείο Παιδείας σχετικά με την υλοποίηση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης κατά την περίοδο προσωρινής απαγόρευσης της λειτουργίας τους. Στην έρευνα καταγράφεται ο βαθμός συμμετοχής των καταρτιζόμενων, οι παράγοντες που ώθησαν τους σπουδαστές να λάβουν ενεργά μέρος, τα προβλήματα που παρουσιάστηκαν, καθώς και τα οφέλη που αποκόμισαν οι σπουδαστές. Όπως προκύπτει από την επεξεργασία των απαντήσεων, ο σημαντικότερος παράγοντας που ώθησε τους καταρτιζόμενους να συμμετάσχουν ενεργά στη διαδικασία ήταν ο κίνδυνος για απώλεια του διδακτικού εξαμήνου. Τα βασικότερα προβλήματα που παρουσιάστηκαν ήταν η δυσκολία σύνδεσης στις πλατφόρμες τηλεεκπαίδευσης και η αδυναμία πραγματοποίησης των εργαστηριακών μαθημάτων. Όσον αφορά τα οφέλη που αποκόμισαν οι καταρτιζόμενοι, αναφέρεται κυρίως η διατήρηση της επαφής με την εκπαιδευτική διαδικασία και η εξοικείωση με τις μεθόδους της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Λέξεις κλειδιά: επαγγελματική κατάρτιση, ΙΕΚ, εξ αποστάσεως εκπαίδευση, καταρτιζόμενοι

Εισαγωγή

Οι νέες συνθήκες που προέκυψαν τον Μάρτιο του 2020 λόγω της απαγόρευσης στις εκπαιδευτικές δομές να λειτουργούν με διά ζώσης εκπαίδευση και επικοινωνία, επηρέασε άμεσα και τον χώρο της επαγγελματικής κατάρτισης, με κύριο εκφραστή τα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΙΕΚ). Με τη σχετική απόφαση (ΚΥΑ – ΦΕΚ 783 Β’/10-03-2020) προβλέφθηκε η προσωρινή αναστολή της εκπαιδευτικής λειτουργίας των ΙΕΚ στη διά ζώσης μορφή της, λίγες εβδομάδες μετά την έναρξη του διδακτικού εξαμήνου, τα μαθήματα του οποίου είχαν ξεκινήσει στις 17 Φεβρουαρίου 2020. Βάσει των εξελίξεων αυτών, αναστάλθηκε τόσο η διά ζώσης διδασκαλία των θεωρητικών, μεικτών και εργαστηριακών μαθημάτων σε όλες τις ειδικότητες κατάρτισης, όσο και η Πρακτική Άσκηση των καταρτιζόμενων, η οποία αποτελεί προϋπόθεση για την αποφοίτηση των σπουδαστών και διεξάγεται σε συνεργαζόμενους φορείς ή επιχειρήσεις.

Με την εγκύκλιο Κ1/39156/19-03-2020 του Γενικού Γραμματέα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Κατάρτισης και Διά Βίου Μάθησης προτάθηκε η ενεργοποίηση ψηφιακών εργαλείων και η εφαρμογή της εξ αποστάσεως ασύγχρονης εκπαίδευσης ως το πιο πρόσφορο μέσο, προκειμένου να διατηρήσουν οι σπουδαστές την επαφή τους με την εκπαιδευτική διαδικασία. Συγκεκριμένα, στους εκπαιδευτές των ΙΕΚ προτάθηκε να αναρτούν ανά εβδομάδα εκπαιδευτικό υλικό στις πλατφόρμες ως αντικείμενο μελέτης από τους καταρτιζόμενους. Επίσης, δόθηκε η δυνατότητα για ανάθεση τεστ, ασκήσεων ή σύντομων εργασιών, ώστε να υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ σπουδαστών και εκπαιδευτών. Η χρήση ηλεκτρονικών πλατφόρμων ασύγχρονης εκπαίδευσης, όπως η πλατφόρμα Open eClass, υιοθετείται από τα ΙΕΚ τα τελευταία χρόνια, εξυπηρετώντας κατά κύριο λόγο τον

διαμοιρασμό ηλεκτρονικών σημειώσεων και εκπαιδευτικού υλικού που ετοιμάζουν οι εκπαιδευτές.

Στο πλαίσιο αυτό, βασικός στόχος της παρουσιαζόμενης έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των καταρτιζόμενων σε δημόσια και ιδιωτικά ΙΕΚ σχετικά με την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στις εν λόγω δομές επαγγελματικής κατάρτισης. Η έρευνα στοχεύει να αποτυπώσει τον βαθμό συμμετοχής των καταρτιζόμενων στην όλη διαδικασία, να παρουσιάσει τα προβλήματα που αντιμετώπισαν οι σπουδαστές, αλλά και τους παράγοντες που τους κινητοποίησαν να ανταποκριθούν, καθώς και να καταγράψει τα οφέλη που είχε η εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, σύμφωνα με τις απαντήσεις των καταρτιζόμενων.

Βιβλιογραφική επισκόπηση

Εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Παρά το γεγονός ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση υπάρχει εδώ και το λιγότερο 100 χρόνια, κατά τις τελευταίες δεκαετίες έχει γίνει εντονότερος ο διάλογος σχετικά με τον τρόπο που αυτή εφαρμόζεται, κυρίως στον χώρο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Την τελευταία, μάλιστα, δεκαετία αξιοποιείται πιλοτικά τόσο σε σχολεία της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης όσο και σε διάφορα προγράμματα επιμόρφωσης (Σοφός κ.ά., 2015).

Σύμφωνα με τους διάφορους ορισμούς, οι οποίοι έχουν προταθεί στη διεθνή βιβλιογραφία, δύο είναι τα κύρια χαρακτηριστικά γνωρίσματα της εκπαίδευσης από απόσταση: πρώτο χαρακτηριστικό είναι αυτό της φυσικής απόστασης που υφίσταται μεταξύ όλων των συμμετεχόντων, συμπεριλαμβανομένου και του εκπαιδευτή και δεύτερο στοιχείο αυτό της ιδιαίτερης μορφής και δομής που χαρακτηρίζει το διδακτικό ή επιμορφωτικό υλικό (Keegan, 2001).

Σε μια προσπάθεια εξειδίκευσης των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και μετά από συγκριτική μελέτη σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς που εφαρμόζαν τη συγκεκριμένη μεθοδολογία, ο Keegan (2001) κατέληξε στη διατύπωση έξι βασικών χαρακτηριστικών για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση:

- Μεταξύ σπουδαστή και εκπαιδευτή υφίσταται φυσική απόσταση, καθ' όλη σχεδόν τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Το στοιχείο αυτό διαφοροποιεί την εξ αποστάσεως από τη συμβατική εκπαίδευση που διεξάγεται μέσα στην τάξη.
- Ο εκπαιδευτικός οργανισμός έχει πρωταγωνιστικό ρόλο, αφού σχεδιάζει, οργανώνει και προετοιμάζει το διδακτικό υλικό. Ταυτόχρονα όμως αναλαμβάνει και την υποστήριξη των σπουδαστών.
- Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση προϋποθέτει, την ύπαρξη ενός εκπαιδευτικού οργανισμού που σχεδιάζει το εκπαιδευτικό υλικό και την υποστήριξη στον σπουδαστή. Με αυτό τον τρόπο διαφοροποιείται από τα προγράμματα αυτοδιδασκαλίας ή προσωπικής μελέτης.
- Κατά την εκπαίδευση από απόσταση χρησιμοποιούνται τεχνικά μέσα για τη μεταφορά του εκπαιδευτικού περιεχόμενου, καθώς και για τη σύνδεση ανάμεσα στον διδάσκοντα και τον σπουδαστή.
- Σημαντικό χαρακτηριστικό αποτελεί η δυνατότητα αμφίδρομης επικοινωνίας, ώστε οι σπουδαστές να συμμετέχουν στον τεχνολογικά υποστηριζόμενο διάλογο. Αυτός ο τρόπος αξιοποίησης της τεχνολογίας διαφέρει από τη δια ζώσης εκπαιδευτική διαδικασία, κατά την οποία η τεχνολογία εξυπηρετεί άλλες λειτουργίες.
- Κατά την εκπαιδευτική διαδικασία απουσιάζει ως επί το πλείστον η λειτουργία της ομάδας, ενώ χρησιμοποιούνται πιο εξατομικευμένες μορφές διδασκαλίας. Ωστόσο, δεν αποκλείεται η δυνατότητα ομαδικών συναντήσεων, οι οποίες λαμβάνουν χώρα διά ζώσης ή με την χρήση της τεχνολογίας.

Σύμφωνα με τον Μουζάκη (2006), η εξ αποστάσεως εκπαίδευση ως μέθοδος διδασκαλίας και μάθησης αφορά ένα οργανωμένο σύνολο από μέσα και διαδικασίες. Το σύνολο αυτό περιλαμβάνει τις διδακτικές μεθόδους, την επικοινωνία ανάμεσα σε όλους τους εμπλεκόμενους, την υποστήριξη και αξιολόγηση των εκπαιδευόμενων, καθώς και το εκπαιδευτικό υλικό ως το κύριο μέσο που καθιστά δυνατή την επαφή των εκπαιδευόμενων με το εκπαιδευτικό περιεχόμενο.

Σε σχέση με τον τρόπο που οργανώνεται, η εκπαίδευση από απόσταση διακρίνεται συνήθως σε κύρια και συμπληρωματική μέθοδο εκπαίδευσης (Σοφός κ.ά., 2015). Ως κύρια και αυτοδύναμη μέθοδος διδασκαλίας, μπορεί να εφαρμοστεί από έναν εκπαιδευτικό οργανισμό, ώστε εκπαιδευόμενοι που κατοικούν σε γεωγραφικά απομακρυσμένες περιοχές ή άτομα με διάφορες υποχρεώσεις, να μπορούν ισότιμα να λάβουν μέρος στην εκπαιδευτική διαδικασία. Μία τέτοια δυνατότητα δίνει στον εκπαιδευτικό οργανισμό την ευκαιρία να διευρύνει τα εκπαιδευτικά προγράμματα που παρέχει και, με μικρό σχετικά κόστος, να αυξήσει το δυναμικό του.

Συμπληρωματικά προς τη διά ζώσης εκπαίδευση μπορεί να χρησιμοποιηθεί η εκπαίδευση από απόσταση, προκειμένου να καλύψει τη διδασκαλία μαθημάτων που δεν υπάρχουν στο ωρολόγιο πρόγραμμα του συμβατικού σχολείου ή με στόχο να καλυφθούν οι εκπαιδευτικές ανάγκες μαθητών που χρήζουν ενισχυτικής διδασκαλίας. Επίσης, μπορεί να βοηθήσει στην αξιοποίηση των δυνατοτήτων που έχουν οι χαρισματικοί μαθητές (Σοφός κ.ά., 2015).

Όπως φαίνεται από τα παραπάνω, η φυσική απόσταση ανάμεσα στον εκπαιδευτή και τον εκπαιδευόμενο δεν συνιστά πλέον ούτε εμπόδιο, ούτε καθοριστικό παράγοντα για μια επιτυχή έκβαση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Με την ποικιλία που συναντάμε πλέον στα μέσα εκπαίδευσης και τον πλουραλισμό που χαρακτηρίζει τις αρχές μάθησης και διδασκαλίας, η έννοια της απόστασης αντικαθίσταται και εμπλουτίζεται (Λιοναράκης, 2001). Άλλωστε, όλα τα κριτήρια που λαμβάνονται υπόψη κατά την εφαρμογή ενός μοντέλου εξ αποστάσεως εκπαίδευσης έχουν τα χαρακτηριστικά της ευελιξίας, της πολυμορφικότητας, του μαθητοκεντρισμού, της μετρησιμότητας και της διευκόλυνσης (Λιοναράκης, 2006). Συνεπώς, το στοιχείο που αποτελεί προϋπόθεση για την ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι η νέα παιδαγωγική διάσταση της πολυμορφικότητας. Με βάση αυτήν την πολυμορφικότητα, το μέσον προκρίνεται ως εργαλείο μετάδοσης και επεξεργασίας της γνώσης (Λιοναράκης, 2001).

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση στον χώρο της επαγγελματικής κατάρτισης

Σύμφωνα με το νέο θεσμικό πλαίσιο για την αναβάθμιση της δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης (Ν. 4186/2013) προβλέπεται στο πλαίσιο της αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης η λειτουργία των Ινστιτούτων Επαγγελματικής Κατάρτισης (IEK). Σκοπός των IEK είναι να παρέχουν υπηρεσίες αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης σε αποφοίτους δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και σε αποφοίτους Σχολών Επαγγελματικής Κατάρτισης (Καρατζογιάννης & Πανταζή, 2014).

Με τον προαναφερθέντα νόμο επιχειρείται το άνοιγμα του χώρου της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης προς τους νέους και κάθε ενδιαφερόμενο, παρόλα αυτά υπάρχουν ακόμα αρκετά που πρέπει να γίνουν, προκειμένου η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση να καταστεί πιο ελκυστική. Ανάμεσα σε αυτά συγκαταλέγονται η πιο στενή σύνδεση της κατάρτισης με την αγορά εργασίας, η επίτευξη ευρύτερης συμμετοχής των κοινωνικών εταίρων και η ενίσχυση της αυτονομίας των εκπαιδευτικών δομών. Ιδιαίτερα σημαντικά στοιχεία που πρέπει επίσης να προσεχθούν είναι η βελτίωση της ποιότητας εκπαίδευσης και κατάρτισης και η παροχή των κατάλληλων κινήτρων, ώστε να προσελκυστούν περισσότεροι νέοι άνθρωποι στον χώρο της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης. (Ioannidou & Stavrou, 2013).

Όσον αφορά την οργάνωση και τη λειτουργία των δημόσιων και ιδιωτικών Ινστιτούτων Επαγγελματικής Κατάρτισης που εποπτεύονται από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, ανά έτος κατάρτισης εγκρίνονται οι ειδικότητες κατάρτισης που πρόκειται

να λειτουργήσουν. Κατά τη διαδικασία έγκρισης λαμβάνονται υπόψη οι προτάσεις των τοπικών ΙΕΚ και άλλων σχετικών φορέων και κοινωνικών εταίρων, σύμφωνα πάντα με τη σχετική ζήτηση, τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μελλοντικών καταρτιζόμενων και τις ανάγκες σε εξειδικευμένο προσωπικό που υφίστανται στις τοπικές αγορές εργασίας. Τα προγράμματα σπουδών των ειδικοτήτων που προσφέρονται στα ΙΕΚ του Υπουργείου Παιδείας εποπτεύονται και αυτά από τη Γενική Γραμματεία Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Κατάρτισης και Διά Βίου Μάθησης. Τα προγράμματα σπουδών είναι δυνατό να συνδέονται με την απονομή πιστωτικών μονάδων στους καταρτιζόμενους, σύμφωνα με το σύστημα μεταφοράς πιστωτικών μονάδων που ισχύει στην Ευρώπη για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση (Cedefop, 2014). Η πιστοποίηση των προσόντων των αποφοίτων των ΙΕΚ, προκειμένου να τους απονεμηθεί το Δίπλωμα Επαγγελματικής Κατάρτισης ανήκει στην αρμοδιότητα του Εθνικού Οργανισμού Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΕΟΠΠΕΠ), ο οποίος έχει και την ευθύνη για τη διεξαγωγή των σχετικών εξετάσεων πιστοποίησης.

Αναφορικά με την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στον χώρο της επαγγελματικής κατάρτισης, τα ΙΕΚ χρησιμοποιούν τα τελευταία χρόνια ηλεκτρονικές πλατφόρμες τηλεεκπαίδευσης, όπως το Open eClass ή το Moodle, οι οποίες αξιοποιούνται για ασύγχρονη εκπαίδευση και χρησιμεύουν κυρίως για τον διαμοιρασμό του διδακτικού υλικού, το οποίο ετοιμάζεται από τους εκπαιδευτές, ή για την ανάθεση εργασιών στους καταρτιζόμενους.

Ευρεία χρήση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στον χώρο της επαγγελματικής κατάρτισης στην Ελλάδα υιοθετήθηκε με την έκδοση της εγκυκλίου Κ1/39156/19-03-2020 της Γενικής Γραμματείας Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Κατάρτισης και Διά Βίου Μάθησης, με την οποία καθορίστηκε η εφαρμογή της ασύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στα ΙΕΚ. Για την υλοποίηση της συγκεκριμένης πρότασης αξιοποιήθηκαν οι πλατφόρμες τηλεεκπαίδευσης των εκπαιδευτικών δομών, στις οποίες οι εκπαιδευτές είχαν τη δυνατότητα να αναρτούν το εκπαιδευτικό υλικό κάθε εβδομάδας, συνοδευόμενο από σχετικές ασκήσεις, κουίζ ή εργασίες, ώστε να εξασφαλιστεί ο αμφίδρομος χαρακτήρας της επικοινωνίας και να υπάρχει η αναγκαία αλληλεπίδραση ανάμεσα στους εκπαιδευτές και τους σπουδαστές.

Μεθοδολογία

Σκοπός της έρευνας

Η παρούσα έρευνα σκοπεύει κατά κύριο λόγο να διερευνήσει τις απόψεις των καταρτιζόμενων σε δημόσια και ιδιωτικά ΙΕΚ σχετικά με τη συμμετοχή τους στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά το διάστημα απαγόρευσης της διά ζώσης εκπαιδευτικής λειτουργίας των εν λόγω δομών από τον Μάρτιο έως τον Μάιο του 2020.

Αναφορικά με τους επιμέρους στόχους της διεξαχθείσας έρευνας, αυτοί έγκεινται στην καταγραφή των παραγόντων που διευκόλυναν τη συμμετοχή των σπουδαστών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, καθώς και στη διερεύνηση του βαθμού συμμετοχής των καταρτιζόμενων. Επιπλέον, η έρευνα αποσκοπεί στο να αναδείξει τα εμπόδια που εμφανίστηκαν, αλλά και τα οφέλη που αποκόμισαν από την όλη διαδικασία οι καταρτιζόμενοι, σύμφωνα με τις απαντήσεις των ιδίων.

Ερευνητικά ερωτήματα

Με στόχο να επιτευχθούν οι επιμέρους στόχοι της παρούσας έρευνας, διερευνήθηκαν οι απόψεις καταρτιζόμενων, οι οποίοι φοιτούν σε δημόσια και ιδιωτικά Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης. Στην έρευνα που διεξήχθη οι σπουδαστές των ΙΕΚ παρείχαν χρήσιμες πληροφορίες σχετικά με τον τρόπο υλοποίησης της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στον χώρο της επαγγελματικής κατάρτισης.

Κατά τον σχεδιασμό της έρευνας προέκυψαν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία εξειδικεύονται στα εξής:

- Ποιοι παράγοντες επηρέασαν θετικά την συμμετοχή των καταρτιζόμενων στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση;
- Υπήρξε μεταβολή στον βαθμό συμμετοχής των καταρτιζόμενων καθώς περνούσαν οι εβδομάδες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και αν ναι, γιατί;
- Οι καταρτιζόμενοι συνάντησαν εμπόδια κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης; Αν ναι, ποια ήταν αυτά;
- Οι καταρτιζόμενοι αποκόμισαν οφέλη από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση; Αν ναι, ποια ήταν αυτά;

Δείγμα

Ο πληθυσμός της παρούσας έρευνας αποτελείται από ενήλικες καταρτιζόμενους σε δημόσια και ιδιωτικά ΙΕΚ που εποπτεύονται από το Υπουργείο Παιδείας, άνδρες και γυναίκες, ανεξαρτήτως ειδικότητας κατάρτισης. Το δείγμα της διεξαχθείσας έρευνας προέκυψε τυχαία, καθώς ο σύνδεσμος του διαδικτυακού ερωτηματολογίου στάλθηκε μέσω ηλεκτρονικού μηνύματος σε 130 τυχαίους σπουδαστές, οι οποίοι φοιτούν σε διάφορες ειδικότητες και διαφορετικά ΙΕΚ ανά την Ελλάδα. Το ερωτηματολόγιο προωθήθηκε στους καταρτιζόμενους μέσω του ερευνητή και μέσω εκπαιδευτών που δίδασκαν στα ΙΕΚ κατά την περίοδο διεξαγωγής της έρευνας. Από τους 130 σπουδαστές, στους οποίους στάλθηκε το ερωτηματολόγιο, απάντησαν τελικά 95 καταρτιζόμενοι, από τους οποίους 72 σπουδάζουν σε δημόσια και 23 σε ιδιωτικά ΙΕΚ, υποβάλλοντας ηλεκτρονικά τις απαντήσεις τους.

Ερευνητικά εργαλεία

Προκειμένου να συλλεχθούν τα απαραίτητα δεδομένα για την παρουσιαζόμενη έρευνα, επιλέχθηκε ως ερευνητικό εργαλείο η σύνταξη ενός διαδικτυακού ερωτηματολογίου. Ο σύνδεσμος του ερωτηματολογίου στάλθηκε με ηλεκτρονικό μήνυμα στο δείγμα της έρευνας, ενώ για τον σχεδιασμό και τη σύνταξη των ερωτήσεων αξιοποιήθηκε το λογισμικό Google Forms.

Το ερωτηματολόγιο της έρευνας είναι δομημένο σε τρία μέρη: το πρώτο μέρος περιλαμβάνει έναν σχετικό τίτλο και ένα ενημερωτικό σημείωμα προς τους συμμετέχοντες στην έρευνα, στο οποίο αναφέρονται ο σκοπός της έρευνας, ο προβλεπόμενος χρόνος συμπλήρωσης και τα στοιχεία επικοινωνίας του ερευνητή.

Στο δεύτερο μέρος καταγράφονται τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων. Οι 55 από τους 95 συμμετέχοντες στην έρευνα είναι άνδρες και οι 40 γυναίκες. Οι περισσότεροι από αυτούς, 55 από τους 95, ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 20 έως 30 ετών, 9 καταρτιζόμενοι έχουν πρόσφατα αποφοιτήσει από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και είναι ηλικίας 18 έως 20 ετών, 23 από τους συμμετέχοντες είναι μεταξύ 30 και 40 ετών και 8 από αυτούς είναι μεταξύ 40 και 50 ετών. Από τους καταρτιζόμενους που πήραν μέρος στην έρευνα, οι 32 ήταν άνεργοι κατά την περίοδο διεξαγωγής της έρευνας, 22 εργάζονταν με καθεστώς πλήρους απασχόλησης, ενώ 21 ήταν εργαζόμενοι μερικής απασχόλησης. 20 καταρτιζόμενοι δηλώνουν επίσης αυτοαπασχολούμενοι. Αναφορικά με την ειδικότητα κατάρτισης στο ΙΕΚ, αναφέρονται από τους συμμετέχοντες 17 διαφορετικές ειδικότητες, με τους περισσότερους να δηλώνουν ότι καταρτίζονται στις ειδικότητες «Τεχνικός Μαγειρικής Τέχνης- Αρχιμάγειρας», «Στέλεχος Διοίκησης και Οικονομίας» και «Βοηθός Φαρμακείου».

Στο τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου ακολουθούν οι ερωτήσεις προς τους καταρτιζόμενους αναφορικά με τη συμμετοχή τους στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση στα ΙΕΚ. Περιλαμβάνονται συνολικά δώδεκα ερωτήσεις: στην πρώτη από αυτές έπρεπε οι συμμετέχοντες να αναφέρουν τους παράγοντες που επηρέασαν θετικά τη συμμετοχή τους στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Στη συνέχεια, οι συμμετέχοντες καλούνταν να απαντήσουν αν συμμετείχαν ενεργά σε καθεμία από τις έξι εβδομάδες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Σε περίπτωση που η συμμετοχή τους είχε μειωθεί στην πορεία εφαρμογής της τηλεκατάρτισης, μπορούσαν να επιλέξουν ανάμεσα στις προτεινόμενες αιτίες μείωσης της συμμετοχής ή να αναφέρουν κάποιον προσωπικό τους λόγο που απείχαν. Στην επόμενη ερώτηση οι συμμετέχοντες καλούνταν να αναφέρουν αν αντιμετώπισαν προβλήματα και

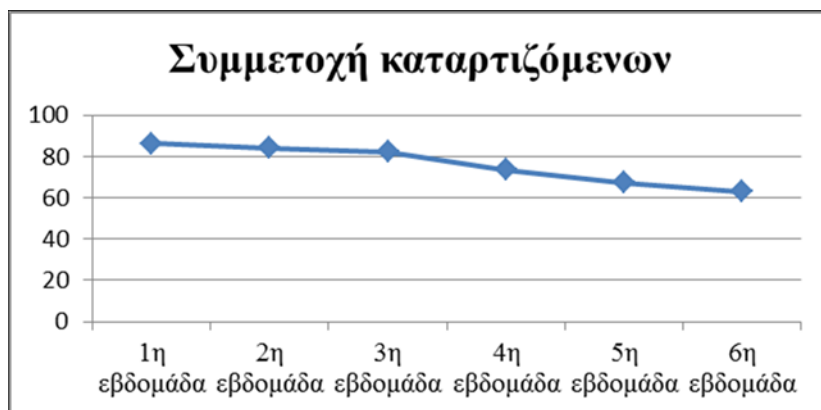
εμπόδια κατά τη συμμετοχή τους στην τηλεκπαίδευση και ποια ήταν αυτά και στην τελευταία να κάνουν μια γενική αποτίμηση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης αναφέροντας τα οφέλη που αποκόμισαν. Σε όλες τις ερωτήσεις οι συμμετέχοντες είχαν τη δυνατότητα να επιλέξουν ανάμεσα σε προτεινόμενες από τον ερευνητή επιλογές, έχοντας την ευχέρεια να επιλέξουν πολλαπλές απαντήσεις, καθώς και να προσθέσουν περαιτέρω προσωπικές τους απαντήσεις.

Για την επεξεργασία των δεδομένων που συλλέχθηκαν από το ερωτηματολόγιο χρησιμοποιήθηκε το λογισμικό Microsoft Excel 2010 Professional. Με το ίδιο εργαλείο σχεδιάστηκαν και τα αντίστοιχα γραφήματα που παρουσιάζονται παρακάτω. Τα αποτελέσματα της επεξεργασίας των ερευνητικών δεδομένων αναλύονται στη συνέχεια.

Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας

Βαθμός συμμετοχής των καταρτιζόμενων στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων, η συμμετοχή τους στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση στα δημόσια και ιδιωτικά ΙΕΚ κυμάνθηκε σε υψηλά επίπεδα κατά τις πρώτες εβδομάδες υλοποίησής της. Συγκεκριμένα, την πρώτη εβδομάδα συμμετείχε ενεργά το 86,3%, την δεύτερη εβδομάδα το 84,2% και την τρίτη εβδομάδα το 82,1% των καταρτιζόμενων. Κατά τη φάση διεξαγωγής, οι καταρτιζόμενοι μελετούσαν αυτόνομα το διδακτικό υλικό, απαντούσαν σε σύντομες ασκήσεις-κουίζ ή εκπονούσαν σύντομες εργασίες. Κατά την τέταρτη εβδομάδα το ποσοστό συμμετοχής μειώθηκε στο 73,6%, ενώ η μείωση αυτή συνεχίστηκε και τις επόμενες εβδομάδες και κυμάνθηκε στο 67,3% και 63,1% αντιστοίχως (Σχήμα 1).



Σχήμα 1: Βαθμός συμμετοχής των καταρτιζόμενων

Αιτίες μείωσης του βαθμού συμμετοχής

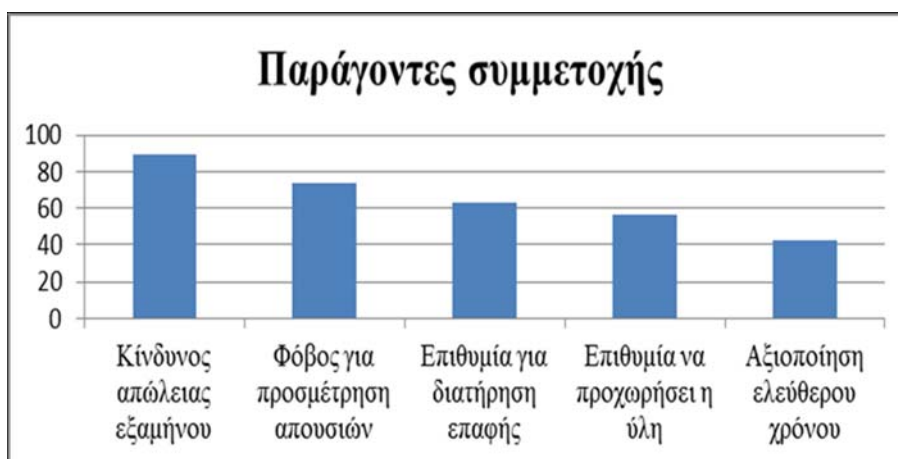
Οι καταρτιζόμενοι, των οποίων η συμμετοχή μειώθηκε κατά τις τρεις τελευταίες εβδομάδες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, κλήθηκαν στη συνέχεια να αναφέρουν πιθανές αιτίες για τη συμπεριφορά τους αυτή. Οι περισσότεροι από αυτούς, με ποσοστό 61,2%, αναφέρουν ως σημαντικότερη αιτία την κόπωση από τις συνεχόμενες εβδομάδες τηλεκπαίδευσης. Πολλοί καταρτιζόμενοι (58,8%) επισημαίνουν τη μείωση του ενδιαφέροντός τους ως αιτία, ενώ 44% θεωρεί ότι η συμμετοχή μειώθηκε λόγω της άσχημης ψυχολογικής τους κατάστασης. Επίσης, το 40,2% αναφέρει τη διακοπή λόγω του Πάσχα ως μία από τις αιτίες, για τις οποίες παρατηρήθηκε πτώση στον βαθμό συμμετοχής στην τηλεκπαίδευση (Σχήμα 2).



Σχήμα 2: Αιτίες μείωσης του βαθμού συμμετοχής

Παράγοντες συμμετοχής των καταρτιζόμενων

Οι καταρτιζόμενοι απάντησαν στη μεγάλη τους πλειοψηφία (89,4%) ότι συμμετείχαν εξαρχής ενεργά στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση για να εξαλειφθεί ο κίνδυνος απώλειας του διδακτικού εξαμήνου. Πολλοί επίσης, σε ποσοστό 73,6%, εξέφρασαν τον φόβο ότι θα προσμετρηθούν απουσίες σε περίπτωση που δεν καταθέσουν τις απαιτούμενες ασκήσεις, εκπαιδευτικά κουίζ ή εργασίες που απαιτούνταν ανά εβδομάδα εφαρμογής της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Σημαντικό μέρος των συμμετεχόντων στην έρευνα (63,1%) δήλωσαν ότι τους ώθησε η ανάγκη και η επιθυμία τους για διατήρηση της επαφής με την εκπαιδευτική διαδικασία, τους εκπαιδευτές και τους υπόλοιπους σπουδαστές. Λιγότεροι, ωστόσο πάνω από τους μισούς με ποσοστό 56,5%, θεώρησαν ως σημαντικό παράγοντα συμμετοχής την επιθυμία τους να προχωρήσουν στην ύλη του εξαμήνου κατάρτισης. Επίσης, το 42,1% είδε την εξ αποστάσεως εκπαίδευση στα ΙΕΚ ως έναν πρόσφορο τρόπο για αξιοποίηση του αυξημένου ελεύθερου χρόνου κατά την περίοδο απαγόρευσης της διά ζώσης εκπαιδευτικής λειτουργίας (Σχήμα 3).

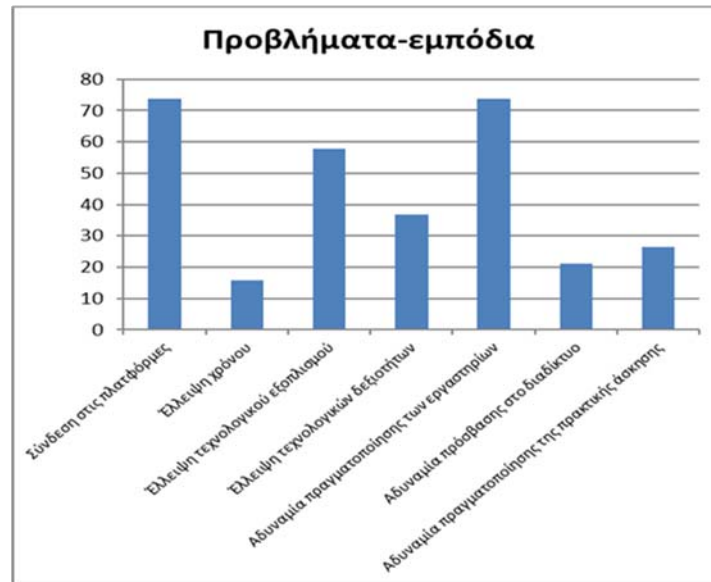


Σχήμα 3: Παράγοντες συμμετοχής των καταρτιζόμενων

Προβλήματα και εμπόδια στη συμμετοχή

Τα δύο πιο σημαντικά προβλήματα που αντιμετώπισαν οι καταρτιζόμενοι κατά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση ήταν η σύνδεση στις πλατφόρμες τηλεεκπαίδευσης και η αδυναμία πραγματοποίησης των περισσότερων εργαστηριακών μαθημάτων, κάτι που επισημαίνεται από το 73,6% των συμμετεχόντων στην έρευνα. Το 57,9% επισημαίνει επίσης την έλλειψη του απαραίτητου τεχνολογικού εξοπλισμού από την πλευρά των σπουδαστών. Ακολούθως

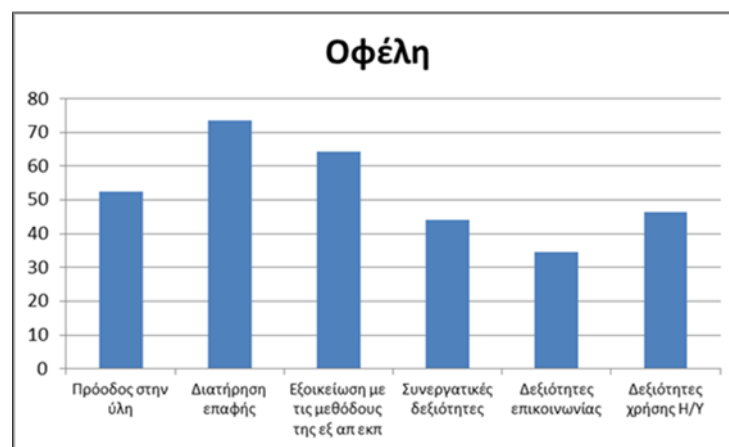
αναφέρεται σε ποσοστό 36,8% η έλλειψη τεχνολογικών δεξιοτήτων, ενώ ως ένα πρόβλημα κατά την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης αναφέρεται και η αδυναμία πραγματοποίησης της πρακτικής άσκησης (26,3%). Ως λιγότερο σημαντικά εμπόδια επισημαίνονται η αδυναμία πρόσβασης στο διαδίκτυο με ποσοστό 21%, καθώς και η έλλειψη διαθέσιμου χρόνου με 15,8% (Σχήμα 4).



Σχήμα 4: Προβλήματα και εμπόδια που παρουσιάστηκαν

Οφέλη από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση για τους σπουδαστές

Αναφορικά με τα οφέλη που αποκόμισαν οι σπουδαστές των ΙΕΚ από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, αναφέρεται από τους περισσότερους ως το σημαντικότερο όφελος η διατήρηση της επαφής τους με την εκπαιδευτική διαδικασία (73,6%). Σημαντικό ποσοστό των καταρτιζόμενων (64,2%) επισημαίνει τη σημασία της εξοικείωσής του με τις μεθόδους της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και 52,6% τονίζει το γεγονός ότι κατέστη δυνατό να προχωρήσει η διδακτέα ύλη του εξαμήνου. Το 46,3% των συμμετεχόντων στην έρευνα αναφέρει ότι απέκτησε δεξιότητες χρήσης των ηλεκτρονικών υπολογιστών και των συστημάτων τηλεκαίτευσης και 44,2% ότι βελτίωσε τις συνεργατικές του δεξιότητες. Επίσης, σε ποσοστό 34,7%, οι καταρτιζόμενοι θεωρούν ότι ενισχύθηκαν οι επικοινωνιακές δεξιότητές τους (Σχήμα 5).



Σχήμα 5: Οφέλη από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Συζήτηση

Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσει τις απόψεις των καταρτιζόμενων στα ΙΕΚ του Υπουργείου Παιδείας σχετικά με την υλοποίηση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης κατά το χρονικό διάστημα απαγόρευσης της διά ζώσης εκπαιδευτικής λειτουργίας. Μελετώντας τα αποτελέσματα της έρευνας μπορούμε να καταλήξουμε σε χρήσιμες διαπιστώσεις σχετικά με την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στον χώρο της επαγγελματικής κατάρτισης. Αν και η παρούσα έρευνα αποτελεί μία από τις πρώτες που διεξάγονται και αφορούν την επαγγελματική κατάρτιση στην Ελλάδα, τα αποτελέσματά της συγκλίνουν εν μέρει με τα αποτελέσματα ανάλογων ερευνών με θέμα την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, κυρίως όσον αφορά τα εμπόδια που συναντούν οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.

Στα προβλήματα που συνάντησαν οι καταρτιζόμενοι κατά την εκπαίδευσή τους από απόσταση συγκαταλέγονται κατά κύριο λόγο οι δυσκολίες σύνδεσης στις πλατφόρμες που χρησιμοποιούν τα ΙΕΚ και η αδυναμία πραγματοποίησης των εργαστηριακών μαθημάτων. Συναφή προβλήματα αναφέρονται και σε έρευνες, όπως αυτή των Fatoni et al. (2020). Άλλες δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι σπουδαστές σχετίζονται με την έλλειψη του απαραίτητου εξοπλισμού ή δεξιοτήτων χρήσης των ηλεκτρονικών μέσων. Παρόμοια εμπόδια που σχετίζονται με την χρήση της τεχνολογίας επισημαίνονται και στη βιβλιογραφική επισκόπηση των Kara et al. (2019), ενώ πρακτικά προβλήματα επικοινωνίας αναφέρονται ως εμπόδια στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση και στην έρευνα της Σαρρή (2017). Η αναβάθμιση των συστημάτων τηλεκπαίδευσης και του υποστηρικτικού τεχνολογικού εξοπλισμού που χρησιμοποιείται για τα ΙΕΚ θα μπορούσε να βοηθήσει στην αντιμετώπιση των τεχνολογικών δυσκολιών, ενώ ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα σχετικά με την χρήση του διαδικτύου και των συστημάτων τηλεκπαίδευσης θα μπορούσε να συνδράμει τους καταρτιζόμενους που δεν είναι εξοικειωμένοι με την τεχνολογία. Επίσης, θα μπορούσαν να προταθούν συγκεκριμένες εναλλακτικές λύσεις και να αναδειχθούν καλές πρακτικές, με στόχο να γίνει εφικτή η αποτελεσματική διεξαγωγή των εργαστηριακών μαθημάτων από απόσταση.

Παρά τα εμπόδια που αναφέρθηκαν, οι καταρτιζόμενοι αποτιμούν την εμπειρία τους από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση θετικά, αναφέροντας ότι προέκυψαν σημαντικά παιδαγωγικά οφέλη από αυτή, με σημαντικότερα τη διατήρηση της επαφής τους με την εκπαιδευτική διαδικασία και την εξοικείωσή τους με την εκπαίδευση από απόσταση και τις μεθόδους της. Ιδιαίτερα το όφελος της εξοικείωσης με τη μεθοδολογία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης θεωρείται πολύ σημαντικό, καθώς η έλλειψή της αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα συμμετοχής σε εκπαιδευτικά προγράμματα που υλοποιούνται από απόσταση (Pozdnyakova & Pozdnyakov, 2017). Μία καλύτερη οργάνωση και υποστήριξη της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στα ΙΕΚ, η οποία θα λαμβάνει υπόψη τις ιδιαιτερότητες του χώρου της επαγγελματικής κατάρτισης και τα ξεχωριστά χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευομένων θα μπορούσε να μεγιστοποιήσει τα παιδαγωγικά οφέλη και να συντελέσει στον περιορισμό των δυσκολιών που αναφέρθηκαν από τους συμμετέχοντες στην έρευνα.

Συμπεράσματα

Από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στην παρούσα έρευνα συμπεραίνουμε ότι η εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης έτυχε ευρείας αποδοχής από τους καταρτιζόμενους των δημόσιων και ιδιωτικών ΙΕΚ του Υπουργείου Παιδείας. Ωστόσο, αν και το ποσοστό συμμετοχής κατά τις τρεις πρώτες εβδομάδες εφαρμογής ήταν αρκετά υψηλό, στη συνέχεια μειώθηκε σημαντικά μέχρι που έφτασε στο 63,1% κατά την έκτη και τελευταία εβδομάδα υλοποίησης της τηλεκπαίδευσης. Ως σημαντικότερες αιτίες για το παρατηρούμενο αυτό φαινόμενο αναφέρονται κατά κύριο λόγο η κόπωση των σπουδαστών από τις συνεχόμενες εβδομάδες τηλεκπαίδευσης και η μείωση του ενδιαφέροντός τους. Αρνητικά φαίνεται να επέδρασε επίσης η κακή ψυχολογική κατάσταση ορισμένων καταρτιζόμενων και η διακοπή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης κατά την περίοδο του Πάσχα. Οι σπουδαστές ανταποκρίθηκαν στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση λόγω κυρίως του ενδεχόμενου κινδύνου

να χαθεί το διδακτικό εξάμηνο ή επειδή φοβήθηκαν ότι, σε περίπτωση μη συμμετοχής τους, θα καταχωρηθούν απουσίες και θα έχουν πρόβλημα με τη φοίτησή τους. Πολλοί από τους καταρτιζόμενους θέλησαν μέσω της τηλεκπαίδευσης να διατηρήσουν την επαφή τους με τις σπουδές τους και να προχωρήσουν παρακάτω στην ύλη των μαθημάτων.

Στο προσεχές μέλλον θα μπορούσε να ακολουθήσει μία ανάλογη ερευνητική προσπάθεια, με στόχο να διερευνηθούν οι εμπειρίες των διοικήσεων των ΙΕΚ του Υπουργείου Παιδείας, καθώς και των εκπαιδευτών που εφάρμοσαν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, προκειμένου να διαπιστωθεί αν αυτές συνάδουν με τις απόψεις των καταρτιζόμενων. Από μία τέτοια έρευνα θα μπορούσαν να εξαχθούν σημαντικά συμπεράσματα για την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην πράξη και να προκύψουν χρήσιμες προτάσεις από τις διοικήσεις των εκπαιδευτικών δομών και τους εκπαιδευτές που θα συμβάλλουν στην καλύτερη οργάνωση και υλοποίηση ανάλογων προσπαθειών στο μέλλον.

Αναφορές

Cedefop (2014). *Επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση στην Ελλάδα-Συνοπτική περιγραφή*. Λουξεμβούργο: Υπηρεσία εκδόσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Ανακτήθηκε στις 04 Δεκεμβρίου 2020, από: https://www.cedefop.europa.eu/files/4130_el.pdf

Fatoni, Arifiati, N., Nurkayati, E., Nurdiawati, E., Fidziah, Pamungkas, G., Adha, S., Irawan, Purwanto, A., Julyanto, O. & Azizi, E. (2020). University students online learning system during Covid-19 pandemic: Advantages, constraints and solutions. *Systematic Reviews in Pharmacy*, 11(7):570-576.

Ioannidou, A., Stavrou, S. (2013). *Reformperspektiven der Berufsbildung in Griechenland*. Berlin: Friedrich Ebert Foundation. Retrieved December 04, 2020, from: <http://library.fes.de/pdf-files/id/ipa/10251.pdf>.

Kara, M., Erdoğan, F., Kokoc, M. & Cagiltay, K. (2019). Challenges Faced by Adult Learners in Online Distance Education: A Literature Review. *Open Praxis*, 11.

Keegan, D., (2001). *Οι βασικές αρχές της ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Pozdnyakova, O., Pozdnyakov, A. (2017). Adult Students' Problems in the Distance Learning. *Procedia Engineering*. 178. 243-248.

Καρατζογιάννης Σ., Πανταζή, Σ. (2014). *Η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση στην Ελλάδα. Αδυναμίες, δυνατότητες και προοπτικές*. Αθήνα: ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ. Ανακτήθηκε στις 04 Δεκεμβρίου 2020, από: https://imegsevee.gr/wp-content/uploads/2018/10/meleti_eppagelmatiki_ekpaideusi.pdf

Λιοναράκης, Α. (2001). Ανοικτή και εξ αποστάσεως πολυμορφική εκπαίδευση: προβληματισμοί για μια ποιοτική προσέγγιση σχεδιασμού διδακτικού υλικού, στο: Α. Λιοναράκης (επιμ.) *Απόψεις και προβληματισμοί για την ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση*. Αθήνα: Προπομπός.

Λιοναράκης, Α. (2006). Η θεωρία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και η πολυπλοκότητα της πολυμορφικής της διάστασης, στο: Α. Λιοναράκης (επιμ.) *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση- Στοιχεία θεωρίας και πράξης*, (σελίδες 7-41). Αθήνα: Προπομπός.

Μουζάκης, Χ. (2006). *Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην εκπαίδευση ενηλίκων - Παραδείγματα και περιπτώσεις εφαρμογής*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας & Θρησκευμάτων. Ανακτήθηκε στις 04 Δεκεμβρίου 2020, από: <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/790>

Σαρρή, Ε. (2017). *Δυσκολίες και εμπόδια στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Μεταπτυχιακή εργασία)*. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος. Ανακτήθηκε στις 15 Ιανουαρίου 2021, από: <https://hellanicus.lib.aegean.gr/handle/11610/18095>

Σοφός, Α., Κώστας, Α., Παράσχου, Β. (2015). *Online εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Από τη θεωρία στην πράξη*. Ελληνικά Ακαδημαϊκά Συγγράμματα και Βοηθήματα. Ανακτήθηκε στις 04 Δεκεμβρίου 2020, από:

https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/182/8/whole_book_final_pdf.pdf

Evaluation of European educational systems with the method of the Analytic Hierarchy Process (AHP): Promotion of good practices for the Greek educational system

Triantafyllou Kostas

Educator Technologist Electronic Engineer, MSc, Secondary Education of Athens III
ktriant@sch.gr

Abstract

This project evaluates six European high-performance educational systems, using the Analytic Hierarchy Process (AHP) method (Saaty, 1980). The evaluation was applied to critical educational indicators that cover and are based on the four aspects of the Balanced Scorecard (BSC) method and resulted in the ranking of educational systems from best to worst per criterion, per aspect and as a whole. The prioritization of the criteria was guided by the respective characteristics and performance of the Greek educational system. It is a fact that the transplantation of an educational system as a whole from one country to another is not thriving. On the contrary, separately adopting good practices that have been applied to educational systems of other countries have been observed to be successful. Through this process, there was an emersion of good practices that can be proposals for implementation in education in Greece, after of course undergoing the appropriate adjustments.

Keywords: European educational systems, analytic hierarchy process, evaluation of educational systems, good practices in education

Introduction

The Greek educational system, lacking any form of organized and systematic evaluation of its work during the last forty years, presents low performance and rankings in international comparisons and at the same time gathers negative social reviews and low levels of satisfaction from the entire educational world, teachers, parents and students. The economic and social crisis that has plagued Greek society and its educational system over the past decade has caused organizations within the country, such as the Authority for Quality Assurance in Primary and Secondary Education (AQAPSE), as well as outside it, such as the European Commission (EC) and the Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) to raise their voices and make clear that a purposeful educational reform is now needed to help the country emerge from the current crisis and shield itself against future ones. The findings are worrying since the latest results of the performance of Greek students, both from the PISA 2018 (OECD, 2019) but also from the report of AQAPSE for 2019 (Matsagouras et al., 2019), warn of functional illiteracy of today's Greek students and tomorrow's citizens, in percentages up to almost 40%, depending on the class of students. Many European countries base their social and economic well-being on their educational systems, which have features worth studying. The case of Finland, which after a severe economic crisis (1990-1993), invested in the reform and improvement of its educational system and then used it as a main way out of it, achieving remarkable levels of economic and social development, can be considered exemplary. The case of the Czech Republic is also noteworthy: it started only three decades ago, from very low social, economic and educational starting points, but immediately invested in its educational system, presenting impressive performance in its course to date.

The main purpose of this project is the development and implementation of a practical and reliable model of multilevel and multi-criteria evaluation of educational systems in their entire operation, including even the built-in mechanism that they have in order to be evaluated internally. Through this process and with the use of the AHP method, the effect that the

individual indicators have in shaping the result of the evaluation of applied educational systems was investigated. The aim of this investigation was to highlight good practices that could help the Greek educational system if they were incorporated into it. Using AHP, a realistic model of comparison and ranking of the selected European educational systems was created. This model consists of the repeated binary comparison of eleven critical educational indicators and their characteristics, which are mostly quantitative. These criteria were distributed and they covered the four aspects of the BSC strategy method: the financial aspect, the beneficiary aspect (students in this case), the learning and development aspect and the internal processes aspect. The data that were used in the comparison process were drawn from the archives of supranational organizations such as Eurostat, OECD, EC, and educational networks such as Eurydice. The fact that "knowledge" is an indicator of economic, political, cultural and technological power encourages international organizations to be more and more interested in education and educational policy (Athanasoula-Reppa, 2008). In addition, with the expansion of the globalized market, states are increasingly trading with supranational organizations regarding the shaping and the implementation of their educational policy. For their part, the international and regional organizations, in their reform proposals for education, state that the evaluation of the educational work should be a priority and a condition and that it is essential for the educational systems to report to the societies.

Evaluation of the educational systems

Regarding the great matter of evaluation in education, a number of approaches, theories and interpretations have been formulated, depending on the aspects evaluation itself deals with, what and who exactly is being evaluated, who and when will implement it, how and by whom its results will be used, what effects it will have and who is going to suffer the consequences, etc. "By 'evaluation', we understand a general process of systematic and critical analysis of a defined subject that includes the collection of relevant data and leads to judgments and/or recommendations for improvement. The evaluation can focus on various subjects: schools, school heads, teachers and other educational staff, programs, local authorities, or the performance of the whole educational system" (Eurydice, 2015). A prerequisite for the smooth operation of a system with functional terms of efficiency and effectiveness is its evaluation (Rossi et al, 2018). The basic principle for the necessity of evaluation is that evaluation itself should function as a feedback tool of the educational system as a whole in order to increase the efficiency of educational services (Athanasoula-Reppa, 2008). It is a fact that from country to country significant differences are identified in the assessment systems they apply to their educational systems, but at the same time several points of convergence have been observed during the last decades. For example, five out of the six countries studied in this paper use the school inspection system for the external evaluation of their schools. Two new features that have been incorporated in most modern education evaluation systems during the last decades, are the holistic approach to school operation (Creemers, 1994) with multilevel effects of the various factors on student performance (Kyriakides, 2008) and the application of the school units' self-assessment. (MacBeath, 1999). The common tactic followed in the evaluation of the educational project is the evaluation of the criteria from all the fields of the educational process and not focusing on the evaluation of only some factors of the educational process, such as the teacher. This makes the AHP method an ideal evaluation method for educational systems. Even school self-assessment reports, which are based on the assessment of the educational process's fields and criteria, can be modeled using the AHP method and constitute the starting point and the main pillar in the process.

The Analytic Hierarchy Process – AHP

The Analytic Hierarchy Process was developed in the 1970s by Thomas L. Saaty. AHP is a method based on Mathematics and Psychology. For any problem that requires a decision in

order to be solved, AHP does not make the right decision in the strict sense of the term, but the decision that best suits the priorities and psychology of those responsible for that decision. Initially the main problem, the solution of which is the goal, is deconstructed into sub-problems or criteria which are hierarchically inferior and each of them can be understood and analyzed more easily. The process can be repeated at another lower level, analyzing each criterion into sub-criteria. This creates the hierarchy that includes elements that may be qualitative or quantitative, the values of which may be precise or estimated, objectively or subjectively. These elements are evaluated (compared) in pairs depending on their effect on the immediately hierarchically superior element. A priority, in the form of a numerical weight, is assigned to each element by the decision maker or by the team of managers.

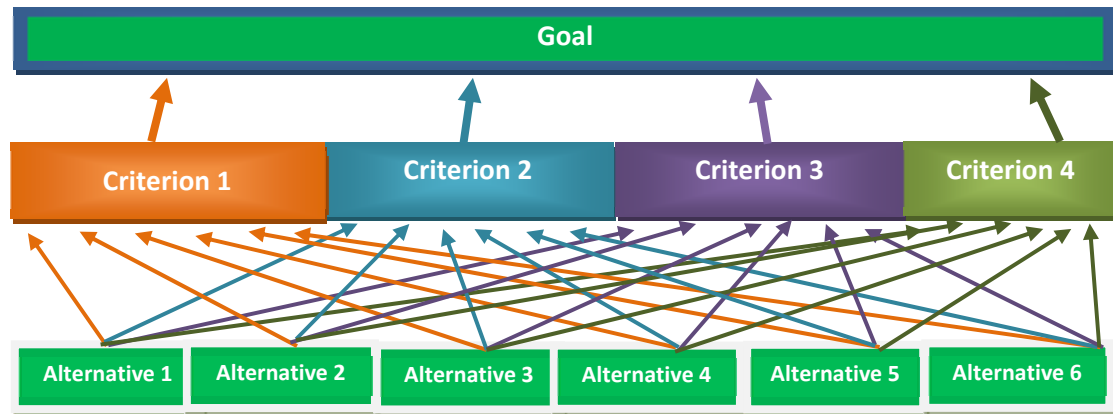


Figure 1. General structure of Analytic Hierarchy Process

The priority of each element is based on the incoming information about it while also incorporating the subjectivity of the decision maker to some extent. This is the point where the value of the method is highlighted: the decision that will be approved, the classification of alternatives that will be formed, is the one that is harmonized with the priorities and values of the decision maker. The binary comparison is made on a scale of nine points that starts from 1, which indicates the equality of participation of the two criteria in achieving the goal and gradually ends to 9, which indicates the very strong superiority of one criterion over the other in achieving the target, as described in Table 1.

Table 1. 9–point intensity of relative importance scale (Saaty & Kearns, 1985)

Intensity of relative importance	Definition	Explanation
1	Equal importance	Two activities contribute equally to the objective
3	Moderate importance of one over another	Experience and judgment slightly favor one activity over another
5	Essential or strong importance	Experience and judgment strongly favor one activity over another
7	Demonstrated importance	An activity is strongly favored and its dominance is demonstrated in practice
9	Extreme importance	The evidence favoring one activity over another is of the highest possible order of affirmation

2,4,6,8	Intermediate values between the two adjacent judgments	When a compromise is needed
Reciprocals of the above nonzero numbers	Reciprocal for inverse comparison	

The process is repeated for all the elements of the level, which are always evaluated in pairs, and is completed at all levels. For this purpose, a table of comparisons of n criteria, i.e., dimension n, is compiled at each level. The AHP method has a built-in mechanism of consistency of the decisions made during the process, the consistency ratio CR (Consistency Ratio) which must have values less than 0.1. The ratio for consistency is given by the formula:

$$CR = \frac{CI}{RI}$$

Where CI (Consistency Index) is the consistency index given by the formula:

$$CI = \frac{\lambda_{max} - n}{n - 1}$$

Where n is the array dimension, λ_{max} is the largest eigenvalue and RI (Random Consistency Index) is the average consistency index of randomly generated binary comparison tables. It is a fixed number for every n, according to Table 2.

Table 2. Random inconsistency indices (RI) for n=10 (Saaty, 1980)

n	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
RI	0,00	0,00	0,58	0,90	1,12	1,24	1,32	1,41	1,45	1,49

Application of the AHP method to the evaluation of European educational systems

The educational systems of six European countries were selected, studied and evaluated. Their selection was based on criteria of representativeness in terms of educational structures and it was made among countries that have high critical educational indicators. Countries with centralized educational systems such as France, Germany and Austria were selected, as well as countries with decentralized systems of different forms, such as the educational system of the Czech Republic, which is decentralized when it comes to the institution of the school principal, the Finnish educational system, which is highly decentralized, and the Dutch educational system, which is more technocratic. The criterion for the characterization of educational systems is the value of the index of school autonomy, as it results from the relevant research of the OECD. This value is the percentage of important decisions made at the local level, i.e., by the various forms of local school boards, by the principal or even the teachers. Specifically, the values above the OECD average, which is 71.3% (i.e., two of the three important decisions for schools, are taken at a local level) characterize an educational system as decentralized, while the values below this number characterize it as centralized. The structure of the AHP was implemented in two levels of criteria, as shown in Figure 2. The criteria and sub-criteria were supplied on a case-by-case basis with information and values that were drawn from Eurostat files, the E.U. of the O.E.C.D. files, the educational network Eurydice files, etc. The AHP method has the flexibility and the ability to be enriched with a number of criteria for evaluation, and thus it is chosen as ideal for the evaluation of educational systems as a whole. In addition, the assignment of priorities to each criterion by the decision-making team, provides the opportunity to make it dynamically adapted to each educational, pedagogical and political perception.

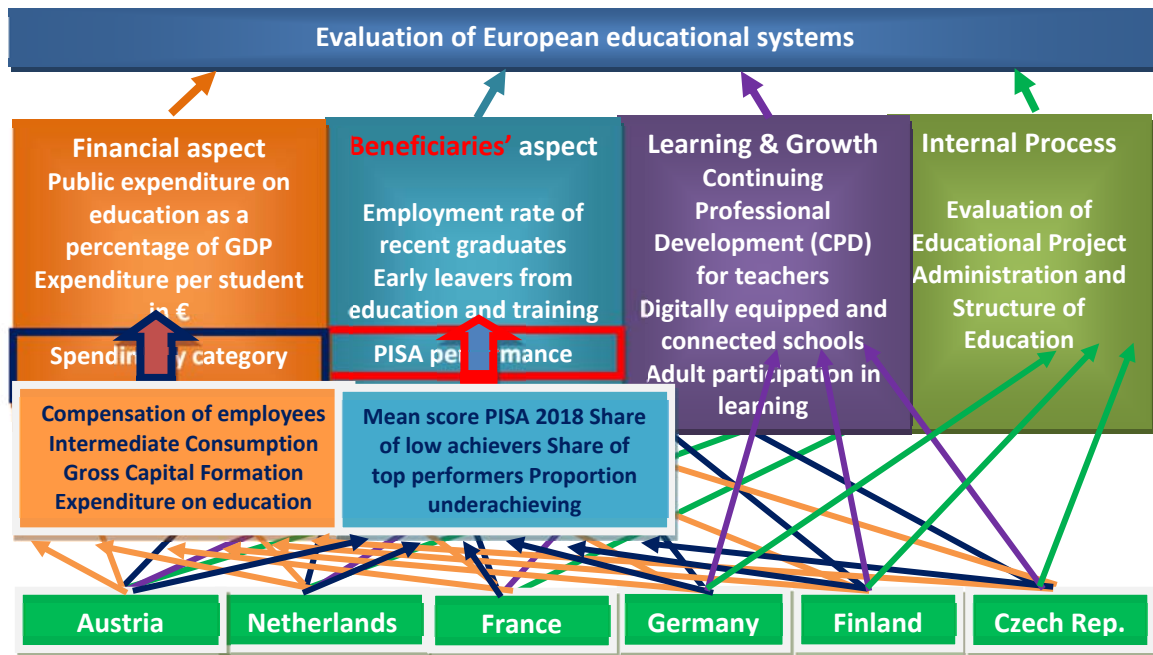


Figure 2. The implementation of AHP in the evaluation of European educational systems

Financial aspect

Table 3 lists the values of the criteria by which the educational systems are evaluated regarding the financial aspect, at two levels, as shown in Figure 2. This was done because the funding of education for each country is evaluated by taking into consideration not only its amount, but also its distribution, which indicates the priorities of the education policy pursued by each country. Initially, the evaluation was based on the spending by category criterion, with comparisons in the sub-criteria: employee compensation (mainly teacher pay), intermediate consumption, i.e., expenses for teaching materials, heating and electricity, etc., gross capital formation, i.e., investments of equipment such as computers, construction of new buildings, etc. and expenditure on education (% of total government expenditure).

Table 3. Financial aspect. Source: Eurostat [gov_10a_exp], [educ_uoe_fine09]

Criterion	AT	NL	FR	DE	FI	CZ	E.U. 28
Public expenditure on education (%GDP)	4.8%	5.1%	5.1%	4.2%	5.5%	4.6%	4.7%
Expenditure per student in €	11,761	9,733	8,119	9,190	10,109	3,508	
Compensation of employees (%GDP)	3.1%	2.9%	3.7%	2.4%	2.7%	2.9%	2.9%
Intermediate consumption (%GDP)	0.8%	1.1%	0.4%	0.6%	1.3%	0.8%	0.7%
Gross capital formation (%GDP)	0.3%	0.5%	0.3%	0.3%	0.8%	0.7%	0.3%
Expenditure on education (% of total government expenditure)	9.8%	12.1%	9.1%	9.4%	10.4%	11.4%	10.2%

The data in Table 3 refer to the year 2018, with the exception of the expenditure per student in € which concerns the year 2017 at ISCED levels 1-8 (excluding pre-school education).

The results of the AHP method classify the educational systems of the forenamed countries, in the criterion spending by category, as shown in Figure 3.

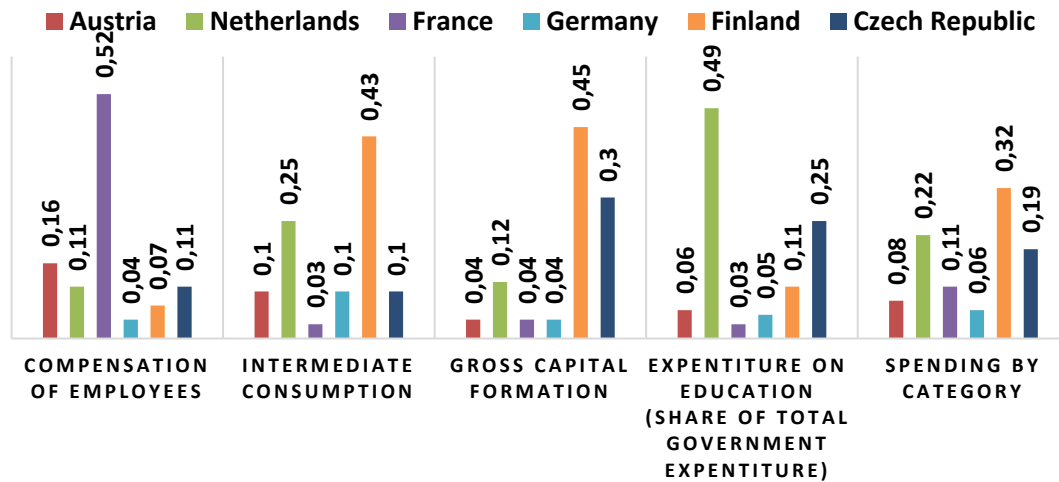


Figure 3. Expenditure on education by category

The CR values of the criteria in all of the following tables are less than 0.1, therefore they are acceptable.

Table 4 lists the CR values and the priorities given to the criteria that compose the spending by category criterion.

Table 4. Spending by category, consistency ratio and priorities

Criterion	Priorities	Consistency Ratio
Compensation of employees	0.17	0.012
Intermediate consumption	0.33	0.014
Gross capital formation	0.33	0.014
Expenditure on education	0.17	0.032

Table 5 lists the CR values and the priorities given to the criteria that make up the financial aspect.

Table 5. Financial aspect, consistency ratio and priorities

Criterion	Priorities	Consistency Ratio
Public expenditure on education	0.40	0.014
Expenditure per student in €	0.20	0.008
Spending by category	0.40	0.017

The results of the AHP method classify the educational systems of the forenamed countries, regarding the financial aspect, as shown in Figure 4.

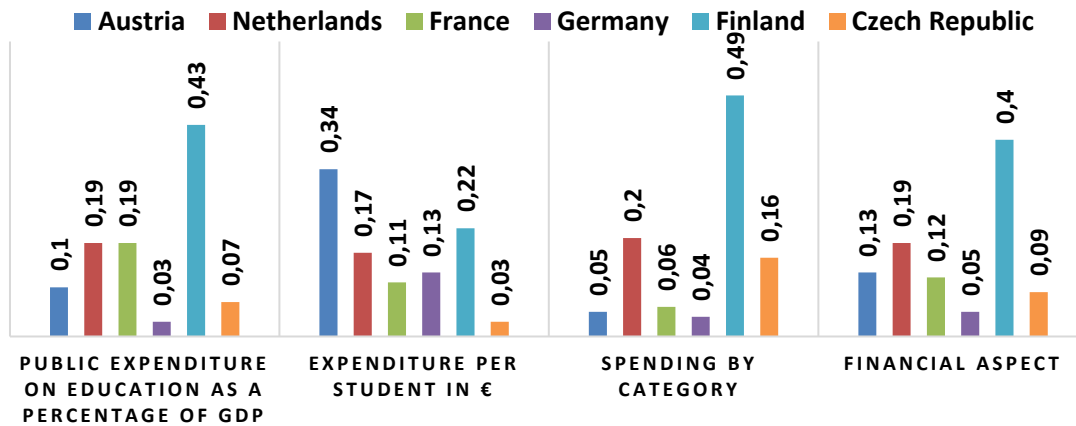


Figure 4. Financial aspect

Beneficiaries’ aspect

The aspect of the beneficiaries, in our case the students, is also evaluated in two levels as shown in Figure 2. The values of the assessed criteria are shown in Table 6. The first level concerns exclusively the performance of the students in the PISA. In order for it to be evaluated, data were extracted from the relevant OECD files.

Table 6. Beneficiaries’ aspect. Source: Eurostat [sdg_04_50] [edat_lfse_16], OECD

Criterion	AT	NL	FR	DE	FI	CZ	E.U. 28 /O.E.C.D
Employment rate of recent graduates	88.6%	92%	77.9%	92.1%	81.7%	89.6%	81.6%
Early leavers from education	7.3%	7.3%	8.7%	10.3%	8.3%	6.2%	10.5%
Mean score PISA. 2018	491	502	494	500	516	495	488
Underachieving in Reading, Math’s and Science (Average)	21.7%	17.8%	22.4%	16.8%	12%	21.5%	20.8%
Top performers in at least one subject	15.7%	21.8%	15.9%	19.1%	21%	16.6%	15.7%
Low achievers in all three subjects	13.5%	10.8%	12.5%	12.8%	7%	10.5%	13.4%

Table 7 lists the CR values and the priorities given to the criteria.

Table 7. PISA performance, consistency ratio and priorities

Criterion	Priorities	Consistency Ratio
Mean score PISA. 2018	0.25	0.010
Underachieving in Reading, Math’s and Science (Aver.)	0.12	0.019
Low achievers in all three subjects	0.13	0.016
Top performers in at least one subject	0.50	0.016

The criterion “Underachieving in Reading, Math’s and Science (Average)”, derives from the performance of students in PISA 2015, while the criteria “Mean score PISA.”, “Top performers in at least one subject” and “Low achievers in all three subjects” result from the students’ performance in PISA. 2018, so that there is a comparative connection between the

competitions. The values of the “Employment rate of recent graduates” and “Early leavers from education” criteria refer to the year 2018 (Eurostat, 2018). The results of the AHP method classify the educational systems of the forenamed countries, in the PISA performance criterion, as shown in Figure 5.

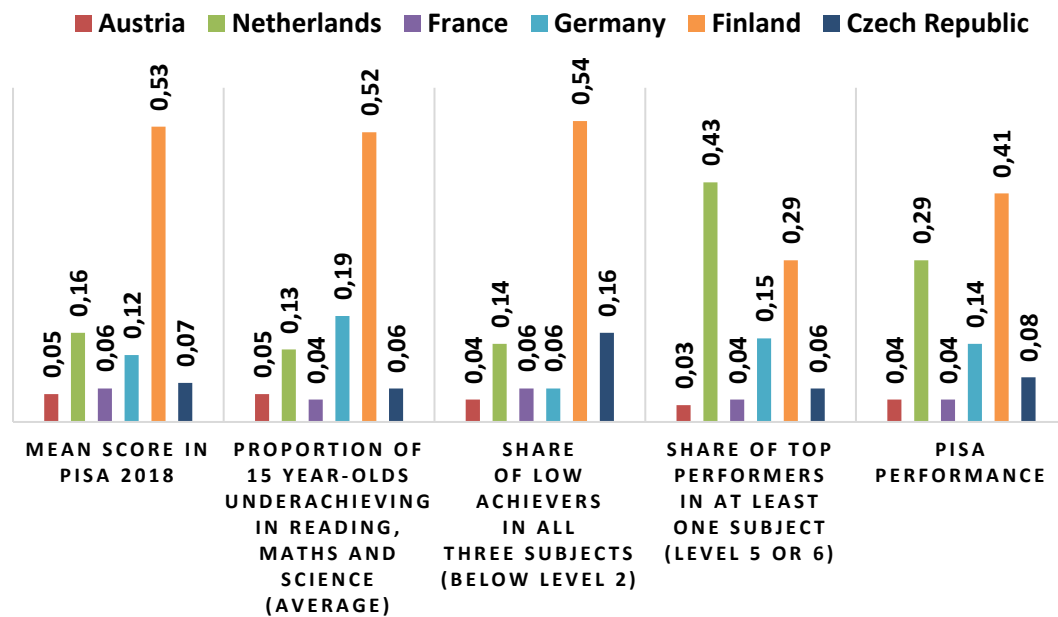


Figure 5. PISA performance

The results of the AHP method classify the educational systems of the forenamed countries, regarding the beneficiaries’ aspect, as shown in Figure 6.

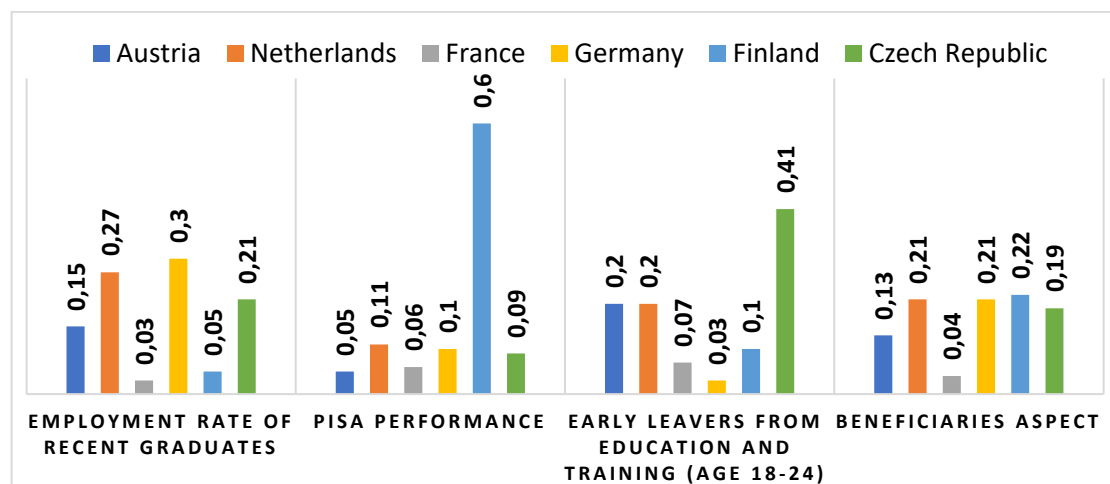


Figure 6. Beneficiaries’ aspect

Table 8 lists the CR values and the priorities given to the criteria that make up the beneficiaries’ aspect.

Table 8. Beneficiaries’ aspect, consistency ratio and priorities

Criterion	Priorities	Consistency Ratio
Employment rate of recent graduates	0.60	0.011
PISA performance	0.30	0.016
Early leavers from education	0.10	0.013

Learning and growth

The learning and growth aspect includes the evaluation of the six educational systems by using the criterion "Continuing Professional Development (CPD) for teachers", as shown in Table 9. The CPD status in each country, whether it is mandatory, professional duty, required for promotion or salary progression or optional, as well as the status of induction programs, whether it is compulsory, recommended or not regulated (Eurydice, 2018), were taken into consideration.

Table 9. Learning and growth. Source: Eurydice, E.U., Eurostat [trng_lfse_04]

Criterion	AT	NL	FR	DE	FI	CZ	E.U. 28
Continuing Professional Development (CPD) for teachers	80%	40%	85%	80%	70%	60%	
Digitally equipped and connected schools	56.3%	74.3%	49%	36.3%	93.7%	56.3%	53%
Adult participation in learning	15.1%	19.1%	18.6%	8.2%	28.5%	8.5%	20.8%

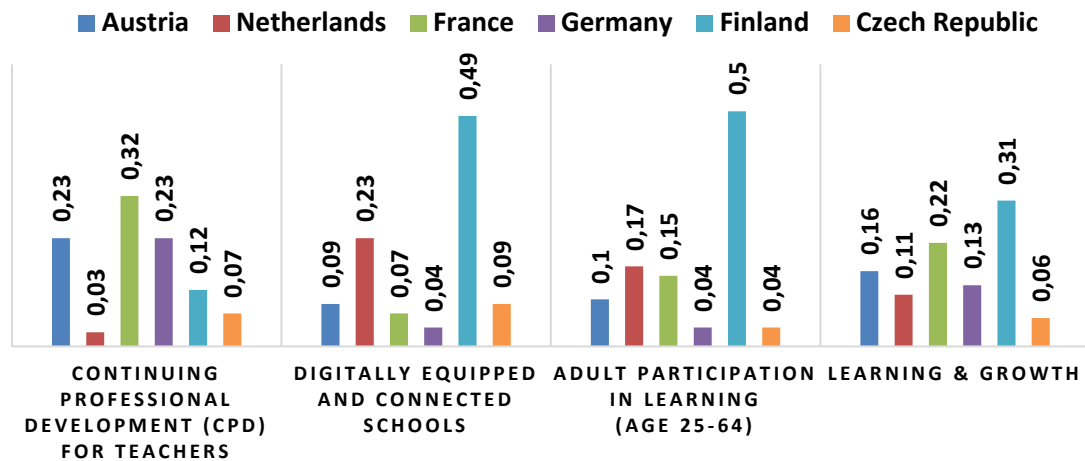


Figure 7. Learning and growth

For the criterion “Digitally equipped and connected schools”, a percentage of highly digitally equipped and connected schools was assessed. These schools have (among other features) a high provision of digital equipment (laptops, computers, cameras, whiteboards) per number of students and a high broadband speed in ISCED levels 1 to 3 (EC, 2019). Table 9 also shows the percentages of adults between the ages of 25 and 64, graduates of all levels of education, who participated in 2018 in some form of education or training in structures of formal or informal education. The final ranking of the educational systems of the six countries in the learning and growth aspect is shown in Figure 7.

Table 10 lists the CR values and the priorities given to the criteria that make up the learning and growth aspect.

Table 10. Learning and growth, consistency ratio and priorities

Criterion	Priorities	Consistency Ratio
Continuing Professional Development (CPD)	0.50	0.012
Digitally equipped and connected schools	0.25	0.014
Adult participation in learning	0.25	0.013

The final ranking

The final ranking of the six European educational systems was derived from their overall evaluation in a total of four aspects of the BSC, which were given priorities as shown in Table 11. For the internal process aspect in particular, the status of the external evaluation criterion (whether it is carried out as a piloting phase or there is no external school evaluation), the typology of outcomes following the external school evaluation report (whether this is remedial actions, disciplinary actions, or profile-raising actions) and the distribution of the external evaluation report of simple schools (whether the reports are made public, are distributed with restrictions or distributed to outside parties) were taken into account (Eurydice, 2015). In addition, for the evaluation of the internal process aspect, the structure and the number of educational paths offered by each educational system, especially in the upper secondary education, was taken into consideration (Eurydice, 2018). The ranking of the six educational systems into the four aspects of the BSC method as well as their overall ranking are shown in Figure 8.

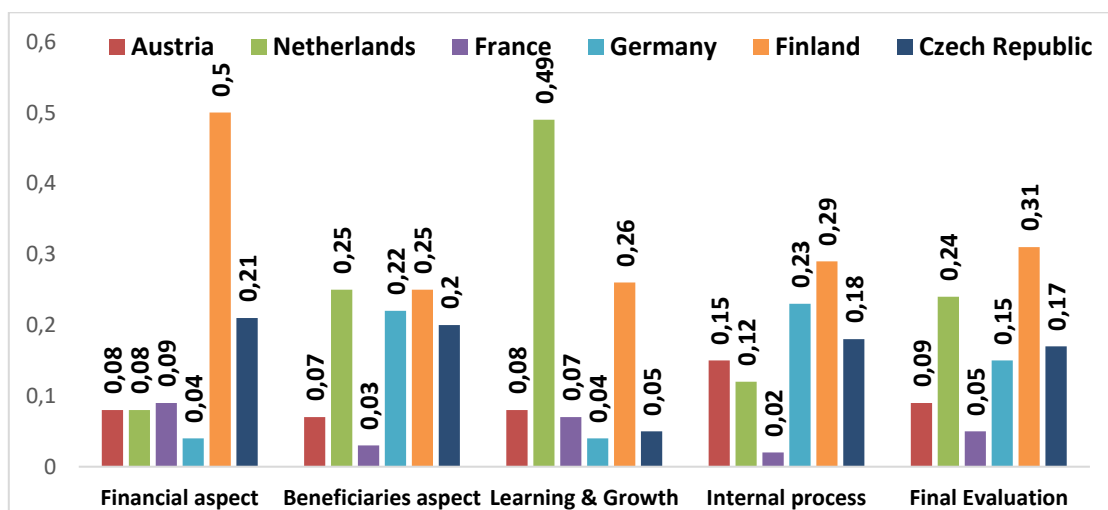


Figure 8. Final assessment ranking of educational systems

Table 11 lists the CR values and the priorities assigned to the four aspects.

Table 11. Final ranking criteria, consistency ratio and priorities

Criterion	Priorities	Consistency Ratio
Financial aspect	0.20	0.014
Beneficiaries' aspect	0.40	0.016
Learning and growth	0.20	0.014
Internal Process	0.20	0.007

Conclusions

The application of the AHP method led to the ranking of the six European educational systems and, at the same time, it highlighted good practices that are worth studying and that they could be applied in the Greek educational system, after being adapted. The most important practices are the following:

Decentralization of the Greek educational system. The result of the final evaluation, from Figure 8, of the six European educational systems is that the decentralized educational systems of the study, the Finnish, the Dutch and the Czech Republic's (in this order), ranked in comparatively better positions than the centralized ones. Besides, the Greek educational

system is too centralized (OECD, 2016) since the value of the school autonomy index ranks it last among the other OECD countries.

The countries of which the educational system has strong connections with the labor market and at the same time their students achieve high ranking at international contests (PISA) presents high ranking at the beneficiary aspect, too.

The funding and infrastructures of the Greek educational system. It is no coincidence that the Finnish educational system, which was selected as the best after the evaluation, has the highest funding, as results from financial aspect, of all the six educational systems that were compared. An educational system with low-paid teachers who teach using incomplete and outdated infrastructure and outdated educational material, in unsuitable buildings that do not meet the educational needs when it comes to space, heating, etc. cannot produce quality output. The Greek educational system is heavily underfunded (Eurostat, 2018).

Upgrading the role of the teacher. All the countries that want to upgrade their educational system seem to have realized that upgrading the role of teachers is required, as results from learning and growth aspect. A typical example is seen in Finland, where the social status and prestige that the state has given to the teachers' profession has been able to upgrade the quality of the educational work, to inactivate and minimize the need to use inspection structures and to establish the Finnish educational system as a European standard (Eurydice, 2021).

Evaluation of the Greek educational system. Each and every educational system that was evaluated has mechanisms for assessing the educational work it produces (Eurydice, 2018). The Greek educational system operates without knowing the results it has produced for the last forty years and with the complete absence of a feedback mechanism. Also, it does not present a comprehensive strategy for achieving any goals. It seems that in most countries it has been understood that evaluation is the key tool that will ensure and improve the quality of the educational work, as results from internal processes. "Quality assurance in education can be understood as policies, procedures, and practices that are designed to achieve, maintain or enhance quality in specific areas, and that rely on an evaluation process" (European Commission, 2015).

Conducting a survey regarding the teachers' attitude towards the conclusions stated above as well as their opinions about them would be very interesting. Such a survey would assist the selection and the adjustment of the AHP method's priorities

References

Athanassoula-Reppa, A. (2008). Educational administration and organization behavior. The pedagogy of education administration (in Greek). Athens: Hellin

Creemers, B. (1994). The effective classroom. London: Cassell.

European Commission (2019). Education and training monitor 2019 Country analysis. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

European Commission, (2019). ICT in education. 2nd survey of schools. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

European Commission/EACEA/Eurydice, (2015). Assuring quality in education: policies and approaches to school evaluation in Europe. Eurydice report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

European Commission/EACEA/Eurydice, (2018). Teaching careers in Europe: access, progression and support. Eurydice report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

European Commission/EACEA/Eurydice, (2018). The structure of the European educational systems 2018/19: Schematic diagrams. Eurydice facts and figures. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Eurostat (2017). Public expenditure on education per pupil/student based on FTE by education level and programme orientation [educ_uae_fine09]. Last update: 10-11-2020.



- Retrieved December 23, 2020, from:
http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=educ_uae_fine09&lang=en
Eurostat (2018), Early leavers from education and training, [educ_uae_fine09]. Last update: 08-10-2020, Retrieved December 10, 2020, from:
https://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=educ_uae_fine09&lang=en
Eurostat (2018). Employment rates of recent graduates by sex % of population aged 20 to 34 with at least upper-secondary education [sdg_04_50]. Last update: 08-10-2020. Retrieved December 21, 2020, from:
http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=sdg_04_50&lang=en
Eurostat (2018). Participation rate in education and training [trng_ifse_04]. Last update: 08-10-2020, Retrieved December 21, 2020, from:
https://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=trng_ifse_04&lang=en
Eurostat, (2018). General government expenditure by function (COFOG) [gov_10a_exp]. Last update: 23-11-2020. Retrieved December 8, 2020, from:
https://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=gov_10a_exp&lang=en
Eurostat, (2018). Pupils enrolled in upper-secondary education by programme orientation, sex and age, [educ_uae_enrs05]. Last update: 19-12-2020, Retrieved December 24, 2020, from:
https://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=educ_uae_enrs05&lang=en
Eurydice (2018). Quality Assurance. Last update: 28-03-2018. Retrieved February 10, 2021, from: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/general/11-quality-assurance_en
Eurydice (2021). Finland Quality Assurance. Last update: 01-02-2021. Retrieved February 10, 2021, from: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/finland/quality-assurance_en
Kyriakides, L. (2008). Testing the validity of the comprehensive model of educational effectiveness: a step towards the development of a dynamic model of effectiveness. *School Effectiveness and School Improvement*, 19(4), 429–446.
MacBeath, J (1999). *Schools must speak for themselves: The case for school selfevaluation*. London: Routledge.
Matsagouras, I., Kouzelis, G., Roussakis, I., Apostolopoulos, K., Giallousi, M., Kadianaki, M., Piliouras, P., Verdis, A., Mouzakis, Ch., Anagnostou, V., Kasoutas, M., Biniari, L. & Styliaris, E., (2019). ADIPPDE Annual Report: Study of student evaluation in primary and secondary education. Digital repositories and their utilization in education (in Greek). Athens: ADIPPDE
OECD (2016), PISA. 2015 Results (Volume II): Policies and practices for successful schools, PISA, Paris: OECD Publishing
OECD, (2019). PISA. 2018 Results COMBINED EXECUTIVE SUMMARIES VOLUME I, II & III. Retrieved December 25, 2020, from:
https://www.oecd.org/pisa/Combined_Executive_Summaries_PISA_2018.pdf
Rossi, P. & Lipsey, M. & Henry, G. (2018). *Evaluation: A systematic approach*. London: SAGE Publications.
Saaty, T. (1980). *The analytic hierarchy process: planning, priority setting, resource allocation*. New York: McGraw-Hill International Book Co.
Saaty, T., & Kearns K., (1985). *Analytical planning: the organization of systems*. Oxford: Pergamon.

Combining Universal Design for Learning and Total Quality in Education for the promotion of inclusion in a Greek primary class

Bakirtzi Ioanna

Primary School Teacher, MEd, PhD
iobakirtzik@yahoo.gr

Abstract

Modern social, educational and cultural challenges, emerging through the multicultural reality and the mosaic of learning diversity, makes it necessary to develop educational practices that promote inclusive education. This article studies ways to promote inclusive education through the combination of universal design for learning (UDL) and total quality in education (TQE) after an intervention in a primary class in Greece. In particular, it is guided by the question: 'How does the implementation of the principles of UDL and TQE contribute to the promotion of equal opportunities for all students?' For the purposes of the research, were used photovoice, observations, interviews as well as the reflective diary. The results revealed the dynamic of the two above-mentioned philosophies to promote inclusive education. They have led to the elimination of phenomena of marginalization, the increase of the participation, the overcome of barriers and the offer of equal opportunities to all.

Keywords: inclusive education, universal design for learning, total quality in education, Greek primary class

Introduction

The education that will meet the needs of students and will give equal opportunities to all is not a goal of the past few years. Instead, it has emerged from the needs of the global community in recent decades (Frederickson, Dunsmuir, Lang & Monsen, 2004). It is important to mention that at the International Conference on Education in Geneva (UNESCO, 2008) the inclusive education was recognized as the only viable solution to achieve a school system based on rights where everyone has access to quality education. In Greece, efforts are being made to promote inclusion, but there seems to be considerable room for improvement (Vlachou, 2006). Although the legislation seems to make efforts, there are many complaints from the teachers' side. The views of Greek teachers on the concept of inclusive education are confused, unilateral and sometimes conflicting with each other (Fyssa, Vlachou & Avramidis, 2014). In addition, their attitude is more negatively oriented towards the development of inclusive education and acceptance of students with different characteristics and less towards the promotion of practices that would involve all students (Avramidis & Kalyva, 2007). What practices, however, can promote inclusion? And what role can the UDL and the TQE have to do with this goal? As we will see, the article's suggestion is that these two philosophies could contribute to this in many levels.

Through the review of the literature, there are researches that associate inclusion with UDL (Salend, 2011) and TQE (Sallis, 2005), but not enough of them to associate all three at the same time. It is important to note, however, that, on the one hand, UDL covers the cognitive - learning component, while TQE the part of organization and relationships that are shaped throughout the school unit and by extension of the school class. In this article, therefore, we will go one step further and see how combined, UDL and TQE can contribute to provide equal opportunities for all students. The investigation will be through the action research that took place in the Sixth grade of a Greek public school.

Below we will briefly present the philosophies of inclusive education, UDL and TQE and details of the methodology followed. Then the data will be analyzed and the conclusions will be discussed at the end.



The three philosophies

Inclusive education relates to the ongoing effort to give equal opportunities to all students, to combat discrimination and to restructure the educational system and educational culture to encourage and increase the participation of all. It is a value process with social, cultural and democratic implications (Ainscow & Miles, 2008) and it is not only based on performance measurement and control (McMaster, 2013b). It takes ethical dimensions (Allan, 2005) and is a matter of social justice (Booth & Ainscow, 2011), referring to the exclusion and marginalization of students from everyday school activities. The values that come within this importance of inclusive education are part of the development of a school community that gives all students the feeling that they are active members and that it restructures its policies and practices so that the diversity of each student will be treated with parity (Booth & Ainscow, 2011). The aim of inclusion is therefore to identify the particular characteristics of each individual personality of each student and thus to promote and exploit these characteristics for the benefit of the learning process of all students.

In this context, the principles of UDL are also formulated. Its aim is flexibility (Rose & Meyer, 2002), engagement, participation and development of students of different competences, through the provision of facilitated pathways to the existing curriculum (Horn & Banerjee, 2009). UDL not only aims at flexibility and adaptation of content, activities, and evaluation, but also highlights this as a continuous and imperative necessity (Izzo, Murray & Novak, 2008). Courses and educational material are tailored to provide access to a wide range of students, regardless of their abilities, spoken language, culture or interests (Grassi & Barker, 2010).

The philosophy of UDL is based on three principles (Center for Applied Special Technology, 2011). These are:

Provide multiple representation tools

- Provide multiple means of action and expression
- Provide multiple engagement means

In more detail, the first principle is based on the different processes followed by different learners in understanding information (Mavrou & Symeonidou, 2013). Providing multiple means of representation means offering alternatives and adapting to the presentation of information (Darragh, 2007). The second principle refers to offering opportunities for different ways a student chooses to engage and express themselves in a learning environment (Mavrou & Symeonidou, 2013). Finally, the third principle relates to increasing learning through participation and motivation, so that all students enjoy the opportunity to interact and eventually learn new information (Izzo, Murray & Novak, 2008).

The above characteristics of the active participation of all students, the improvement of the educational opportunities and means provided as well as the satisfaction of their needs, can be met in the third philosophy, the TQE. By this we refer to a continuous effort towards excellence, a continuous improvement of the school unit (Algozzine, Audette, Marr & Algozzine, 2005) and a continuous effort to meet the needs of the education clients, with the lowest possible cost (Mukhopadhyay, 2005).

According to Sallis (2005) the model of TQE focuses on six points. The first is to respond to the needs and expectations of the students as well as to overcome them. The second, the constant effort to improve school processes. This ongoing effort is based on customer needs, which are constantly changing and replaced by new ones. The third point is the active participation of students, by assigning roles of responsibility to them as well. Problem solving is best achieved when people who are directly affected by it get involved. Next in the series is the minimization of the weak points of the education system and the adoption of educational methods that promote effective and critical learning. In order for this process to be successful, continuous control and continuous evaluation of the course of implementation is a prerequisite. The fifth point is to strengthen both individual skills and team dynamics.

Teachers are important to learn the skills of their students and to extend the range of teaching methods they follow to include all students in the learning process. And finally, the active involvement of all the associated, with the functioning and the role of the school, actors. Interaction should be pursued in order to make the school a quality school.

From these points, the three principles of the philosophy of TQE emerge. These principles, are:

- focus on student needs,
- faith and dedication to continuous improvement,
- active participation of all individuals.

Thus, it is clear that TQE is a different approach and thought, which differs in the whole of the manifestations of school life and in all the members involved in it. It is a process finite in time that leads to a new way of life and thinking (Murgatroyd & Morgan, 1993). A way that is based on endless efforts to improve.

Bearing in mind the main research question that governs the present effort 'How does the implementation of the principles of UDL and TQE contribute to the promotion of equal opportunities for all students?' and trying to link the two philosophies, we see in summary that UDL contributes to the formation of teaching options and TQE provides a structured framework for reform and improvement. So it is urgently requested the promotion of inclusive education, especially in Greece, where research shows, on the one hand, the poor quality of practices adopted by Greek teachers and their low effectiveness for all students (Fyssa & Vlachou, 2015; Fyssa, Vlachou & Avramidis, 2014) and, on the other hand, demonstrate the general remodeling of the whole school system as the way to successful implementation of inclusion (Noula, Cowan & Govaris, 2015). Let us therefore see the combination of these philosophies as they have been took place.

The study

The research effort was focused on mapping a given classroom environment in a Greek primary school and exploring perceptions, behaviors and changes after action. For its needs, a naturalistic, qualitative research approach (Denzin & Lincoln, 2003) was chosen and specifically the action – research method (Reason & Bradbury, 2001). Upon entering the school, the training staff was informed of my intention to conduct the research and was emphasized the voluntary nature of the participation. The teacher who responded was that of the 6th grade class, who faced problems of reduced participation and marginalization in his class and wished to cope with them. In total participated 14 persons. Six students, their parents, the teacher and the parallel support teacher of the class.

The investigation began with the initial classroom evaluation. The participants' perspective of the educational practices used was explored. For this purpose, the method of photovoice was first used (Wang & Burris, 1997). Participants were provided with details of how to use the camera and instructions for taking pictures. The interviews were taken after the photos. We discussed upon the photos and what they reflected (Schwartz, 1989). The interviews were semi-structured (Bogdan & Biklen, 2006), individual (Creswell, 2007) for teachers and in groups for students and parents (King & Horrocks, 2010). Interview time ranged from 45' to 60' and the groups were of 2 to 3 persons. At the same time, the observation method (Patton, 2015) and my personal reflective diary (Altrichter, Posch & Somekh, 2001) were used. The observation was non-participatory and semi-structured and was related to the processes taking place inside and outside the classroom. The first phase of the initial evaluation lasted a semester.

The problems that emerged in the first phase led me to proceed to the second phase of the research, which was the intervention in the classroom. This was about trying to involve participants in the implementation of the principles of UDL and TQE under the aim of structured and conscious promotion of inclusion. Intervention was through the design and teaching of the History course and took place in the second semester. During the second

phase, notes were taken of the participants' comments and comments on the intervention and the reflective diary. Interviews and photovoice did not take place.

The survey was completed with the third phase and the final evaluation of the intervention. This took place in the third semester of the school year and was designed just like the first one. It is important to note that all interviews (initial and final) were returned to the participants for annotation and confirmation of what they said (member check).

For data analysis the constant comparative method was used (Glaser & Strauss, 1967). Thus, all the data underwent a lasting, persistent and universal comparison of each other until the emergence of categories that could not be changed. For the first phase the categories were the learning process and the classroom climate, while for the second and third phases was the UDL and the TQE. In the first case, the categories helped me to draw conclusions about the current level of inclusive education development, while for the latter the degree of its promotion.

In order to establish credibility in my research, various techniques were used. Some of these were the triangulation of methodologies, the data triangulation as well as the triangulation of visual angles. The data were compared not only to each other but also I was working on them from my own point of view and against what I was saying and what I noticed and perceived. This triple comparison helped to get to the truth of the situations and relationships that prevailed in this class (Lincoln & Guba, 1985).

The three phases

As mentioned above, the survey has been divided into three phases, each one resulting from necessity from the previous one. Below are presented the data that came out of each phase in turn.

First phase – initial evaluation

The initial evaluation of the Sixth Class revealed aspects of the interactions and relationships that took place between students, teachers and parents, about the participation of students in the daily lesson, the obstacles that appeared and the efforts of teacher to access them.

Initially, with regard to the climate and the relationships that formed, the participants expressed different opinions that often contradicted each other. More specifically, although everyone's suggestion for relations began in positive words, they always kept referring to problems. The following words belong to Helen (student) and Maria (mother).

Helen: *'We all play together. Only Vicky doesn't play. She has Asperger and bothers us at breaks. We have told it to the teacher and he told us not to discuss this issue.'*

Maria: *'Generally they are doing well. There is a problem with Vicky and Panagiotis. However, in teacher's behavior there is a problem. I see that there is a prejudice for some students and this affects the relationships between them.'*

Their words were also supported by my observations, in which several times I witnessed incidents where the teacher appeared to discriminate certain students, always blaming the same individuals. This led them to be marginalized at break time by their classmates, as was observed. Vicky and Panagiotis were a typical example of students who were facing this problem.

These behaviors were often transferred at the time of the lesson. Katerina (parallel support teacher for Vicky) and Iacovos (student) stated specifically.

Katerina: *'Often it's not Vicky, but Panagiotis who poses us a problem. He wants to attract constant attention.'*

Iacovos: *'Sometimes it's nice, but when you say stop, he (Panagiotis) doesn't stop, so he continues and becomes annoying.'*

However, Panagiotis himself, who participated in the survey, expressed his dissatisfaction with this confrontation. According to his words, the teacher was unfair to him and even accused him of things he did not do.

Panagiotis: *'I may ask my classmate something that I haven't understood from the lesson and immediately the teacher is blaming me. That's what is always happen. It's unfair.'*

Thus, in addition to the relationships, the difficulties faced by the students in the lessons came out. They referred to participation, obstacles and variations made by the teacher for a better understanding of the lessons. Konstantinos (teacher), Georgia (mother) and Alexandra (student) commented as follows.

Konstantinos: *'Sometimes we work with the computer. It attracts interest. The History, however, troubled me. I see in their eyes, even of the most excellent students, a question of why we are doing it all now, how hateful this book is and this is a hindrance to their participation. I think, however, that the secret to most lessons is an approach of joke.'*

Georgia: *'The books don't serve anywhere. For example, the book of History is tragic.'*

Alexandra: *'The lessons are quite difficult. Especially I can't understand History at all. The others are better. Sometimes we do some presentations and we like it, or we see the lesson from the computer. But I still want more help.'*

As I have also written in my notes, the teacher's attempt to make the lesson more accessible through jokes has been fruitful, especially when there were no other hindrances to burden students' work. In any case, however, judging from my observations, it was rather a way of relaxation, rather than a means of promoting students' understanding and performance. The difficulties were obvious and the complaints on both the students' and the parents' side were many.

Concluding, therefore, the first phase revealed the degree of development of inclusive education. The conclusion was that in some aspects there were inclusive features, while in others there was serious lack of them. In particular, the aspects that have revealed its development have been tainted by the existence of close friendships between students as well as the attempts to differentiate the lessons from the teacher's point of view. However, the teacher's interaction with some students, his indifference to their voices, his lack of willingness to increase everyone's participation, and the existence of marginalized students made it impossible to classify inclusive education as developed in that particular department.

Second phase - intervention

During the intervention, an attempt was made to cover the principles of UDL and TQE to promote the inclusion of all students and to overcome the obstacles that existed during the first phase of the research. Eighteen History courses were conducted throughout the intervention.

'Bookbuilder', a tool provided free of charge by CAST, was used for the design of the history lessons. This application enables the user to create a digital book from the beginning, in which he can import images, sound and videos in addition to the text. Significant detail is the existence of assistants in the book who take the role that the user wants, as well as the existence of the vocabulary, to which anyone can look and find an unknown word of the text.

Thus, the digital book created for each lesson covered the first principle of UDL, since it provided multiple ways of presenting the lesson, the second one by promoting the presentation through different ways by the students, and finally the third principle as it provided an environment that was accessible and enjoyable as an incentive for active participation and increased interest. In addition to UDL, the lesson was designed also based on the principles of TQE.

For the first principle, in each lesson an attempt was made to meet the needs of all. Particularly, students to understand the historical concepts and learn historical events, the teacher's need translated into a lesson that was interesting and accessible to everyone and

the need of parents for a lesson that their children will love and they could read it and understand it on their own.

In order to achieve the second principle, in cooperation with the teacher, we were continuously improving our teaching to ensure that students are not ambivalent and that everyone is involved. At this point, the third principle appeared. In particular, the class teacher co-operated with me to design and complete the lesson, the students actively participated in the classroom in the sense that they were watching, interacting with the lesson and giving us feedback, and we sought the engagement of the parents through their comments.

Based on the above, the digital books, that were created, had the following structure. The digital book started with the title, some relative images, the summary and the objectives of the lesson. Subsequently, there was the text of the school book and beneath the three assistants. The first two analyzed the paragraphs written on the page, while the third one set questions based on that text. It is important here to mention that everything written in the digital book was given at the same time in an audio format. When the book was being created, all the texts were recorded, so that the students who were listening or mixed learning types were given the opportunity to listen rather than read the text. In the last pages there was additional support material, such as videos, conceptual maps or diagrams.

Based on the digital book, the course followed the following steps. Initially, all students sat in a u - shaped layout of desks and watched the digital book being displayed on the table. The students read the text, in order to clarify the significant points of the lesson and to get to know the content. Then, they were divided into three groups of four persons and each group was processing a piece of the lesson on their computer. After processing, the groups presented their piece to their classmates and asked them questions. At the end, a summary of the lesson was made and any questions from the students were solved.

Third phase – final evaluation

With the completion of the lessons in History, it became apparent the differentiation in the pre-intervening reality of the class.

Initially, there has been a change in relationships and interactions between students, teachers and parents. Christina (student), Suzana (mother) as well as Konstantinos (class teacher) were expressed as follows.

Christina: *'I liked being in a group. I helped them, but they did not help me a lot, because they could not. But that was also important, because otherwise it would not be just a job for two people.'*

Suzana: *'Because my child was isolated and antisocial I think he helped him too much. The team supported him ... Yes and Vicky had a great improvement this year. She saw that she had to work with the children and the others saw that they could work with her.'*

Konstantinos: *'In the second photo we wanted to show how much more interesting they found the lesson, as they were working together, cooperatively. They discovered each other through this collaboration and therefore had more active access to the lesson.'*

Konstantinos (class teacher) and Katerina (parallel support teacher) also noticed a significant change in the participation of the course.

Konstantinos: *'The big difference, of course, comparatively to my own more traditional way, was the participation of children. Their participation increased steeply. Even students who were very low in performance, even the girl who will go to a special school next year, were in the first place willing to participate.'*

Katerina: *'Everyone involved, many children wanted to answer, even students that they did not know how to answer, all of them participated in the lesson of History. Even with the parents we came closer.'*

Apart from the two teachers, the students themselves seemed to hold a more positive attitude to the lesson and they made similar comments (Nikolaos and Panagiotis). Respectively, parents (Georgia) also revealed the coverage of their needs.

Nikolaos: *'I liked when I had the computer mouse. I was responsible. I was more involved.'*

Panagiotis: *'I liked listening to the lesson rather than reading it and working it in groups. It helped me and you've made me love the lesson of History.'*

Georgia: *'My child was crying the past years in history. This year we didn't have that.'*

These comments were in line with what I observed and wrote in my notes. I observed the students working with equal opportunities, participating, being interested in the lesson and trying to improve it and improve themselves through it. In addition, the teacher was taking initiatives to adapt the lesson and was leaving aside discriminatory and injustice behaviors. Finally, parents were satisfied with the performance and attitudes of their children, but mostly they felt active, as they themselves have been involved in the shaping of the whole intervention.

Consequently, the analysis of the final evaluation showed that the initial objective of the intervention was largely met. In particular, analyzing each principle and its contribution to achieve the goal, the first principle of UDL increased the understanding of the course and met the learning needs of all students. The second principle has helped to increase active participation in the course and interest. Students who were previously on the sidelines took leadership roles in the lesson, came to the fore and came out of exclusion and defamation. In addition, the third principle of UDL also helped the students to cultivate learning strategies that matched their style and to show important interest in the new way of teaching through the assistant characters, the recordings and the vocabulary.

At the same time, the three principles of TQE have contributed to directions such as fostering collaboration, promoting teamwork and solidarity and striving to achieve the best possible result. In particular, in the light of the first principle, I tried and, according to the final comments, I managed to organize courses that were accessible and close to the students, helpful to the parents and finally auxiliary to the teacher. Additionally, the second principle, the commitment to continuous improvement, led me to constantly create the lesson to the needs and according to the children's voices. This has resulted in increased participation and interest being present in each lesson. This effort was soon passed on to the students, as they themselves insisted on the correct processing and presentation of the lessons and treated them with more caution and responsibility. A circle between interest, participation and improvement was created. One led to the other and the circle started again from the beginning. Finally, the third principle of TQE, the participation of all, played a particularly important role in achieving the original goal. The course was designed in a teamwork structure where each member had to perform specific tasks. This option helped students to understand that their role in the group is just as important and necessary as the others, and that in fact the members of each group are a chain that, without the effort and contribution of all, is in danger of being broken.

Looking back on the positive effects of the principles of the two philosophies, we see that they have made a decisive contribution to the promotion of inclusive education. The degree of inclusion growth, from a modest one judged during the initial evaluation, has now increased significantly, broadly covering the conditions for its promotion. During and after the intervention, the obstacles that had originally appeared were overcome, the marginalization phenomena were eliminated, and their position took the consensus, collegiality, acceptance, cooperation and participation. All participants saw their needs covered and student relationships improved, within a learning environment where equal opportunities and equal treatment for all were offered. The two philosophies have been instrumental in highlighting students as important and active elements of the course and eventually led to the promotion of inclusive education to the fullest extent possible.

Conclusions

In this research I tried to explore ways to promote inclusive education through UDL and TQE. Through the intervention that took place in the history lesson in the sixth grade of a Greek elementary school, various aspects have emerged, according to which the above objective can be achieved. Aspects, such as:

- the design of teaching to respond to each learner's style,
- giving students the opportunity to participate actively in the course, design and presentation of the course,
- the choice of teaching material that is easy to understand, accessible, interesting and consistent in terms of needs,
- attention to the needs of the teacher, students and their parents, as expressed by themselves, and the effort to satisfy them,
- continuous effort to improve yourself and improve the course conditions, as well as
- the active role of everyone

shaped the reality of the class and gave the opportunity for inclusive education to flourish further. Of course, CAST's Bookbuilder is only one suggestion to reconcile the two philosophies that were exploited and presented here. The needs of each class are very likely to require the use of a different material. It is at the discretion of each teacher to create his own material based on the two philosophies.

The above aspects are also encountered by other researchers (Watkins, 2012; Ferguson, 2008; Florian & Spratt, 2013), revealing the dynamic of UDL and TQE in the effort to promote inclusive education. In addition to linking the three philosophies, it is essential to emphasize the connection of the two first. For this link, the bibliographic review has not provided enough evidence, but this is also the originality of this research.

More specifically, the first principle of UDL was largely promoted by the principle of the belief in continual improvement in TQE. The second one made me constantly looking for new ways to present the lesson to my students, so that were improved both my teaching style and myself. Correspondingly, the second principle of UDL was combined with the principle of meeting the needs of all. The principle of providing multiple opportunities for students to present their knowledge was complementary to my goal of meeting the needs of all, and this has resulted in the removal of the marginalization barriers related to the lessons. Finally, the third principles of the two philosophies, which were aimed in the same direction, also worked together. In particular, the one aiming at the active engagement and the other at the active participation of all, have contributed to provide ever-increasing opportunities for participation to all children.

Combined, the 6 principles of the two philosophies can offer both to researchers and educators clear guidelines for taking, designing and implementing decisions aimed at providing equal opportunities for all students, eliminating marginalization, accepting diversity, increasing the involvement of all, removing any obstacles and promoting and refining a class in general in inclusive education.

Within Greece, the research results add a significant stumbling block and provide a clear framework for organizing, designing and developing a program that aims to promote inclusive education in a classroom. This research offers a dynamic proposal to address the problems that characterize Greece's existing education system, since it reflects the true meaning of inclusion puts it in the spotlight and approaches it globally from different sides in order to fully cover it. Both theoretical and practical research data around this field is enriched, the idea of inclusive education is spreading and change appears to take place, even on the small scale of one class.

The design of an intervention based on UDL and TQE seems to respond to the question of modern Greek educational reality for giving equal opportunities for learning and participation to all students. The different diversity of every single child in Greek schools seems to be able to be satisfied within these frameworks of educational activity and that is the demand of our times.

References

- Ainscow, M., & Miles, S. (2008). Making education for all inclusive: Where next? *Prospects*, 38(1), 15-34.
- Algozzine, B., Audette, R. H., Marr, M. B., & Algozzine, K. (2005). An Application of Total Quality Principles in Transforming the Culture of Classrooms. *Planning and Changing*, 36(3), 176–192.
- Allan, J. (2005). Inclusion as an ethical project. In S. Temain (Ed.), *Foucault and the government of disability*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Altrichter, H., Posch, P. & Somekh, B. (2001). *Οι Εκπαιδευτικοί Ερευνούν το έργο τους. Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας-δράσης*. (Μ. Δεληγιάννη, μετάφραση). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Avramidis, E. & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22(4), 367-389, DOI: 10.1080/08856250701649989.
- Bogdan, R. G. & Biklen, S. K. (2006). *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theories and Methods* (5th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Bristol, United Kingdom: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Center for Applied Special Technology. (2011). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.0.* Wakefield, MA: Author. Retrieved from: <http://www.udlcenter.org/aboutudl/udlguidelines/downloads>
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among the five traditions* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Darragh, J. (2007). Universal design for early childhood education: Ensuring access and equity for all. *Early Childhood Education Journal*, 35(2), 167-171. doi: 10/1007/s10643-00177-4.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (Eds.) (2003). *The Landscape of Qualitative Research: Theories and Issues* (2nd ed.). London: Sage Publications.
- Ferguson, D. L. (2008). International trends in inclusive education: the continuing challenge to teach each other and everyone. *European Journal of Special Needs Education*, 23(2), 109-120.
- Florian, L., & Spratt, J. (2013). "Enacting Inclusion: A Framework for Interrogating Inclusive Practice." *European Journal of Special Needs Education* 28(2), 119–135. doi:10.1080/08856257.2013.778111.
- Frederickson, N., Dunsmuir, S., Lang, J., & Monsen, J. J. (2004). Mainstream-special school inclusion partnerships: Pupil, parent and teacher perspectives. *International Journal of Inclusive Education*, 8(1), 37-57.
- Fyssa, A., & Vlachou, A. (2015). Assessment of Quality for Inclusive Programs in Greek Preschool Classrooms. *Journal of Early Intervention*, 37(3), 190–207.
- Fyssa, A., Vlachou, A. & Avramidis, E. (2014). Early childhood teachers' understanding of inclusive education and associated practices: reflections from Greece. *International Journal of Early Years Education*, 22(2), 223–237.
- Glaser, B., G. & Strauss, A., L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. New York: Aldine Publishing Company.

- Grassi, E. A. & Barker, H. B. (2010). *Culturally and linguistically diverse exceptional students: Strategies for teaching and assessment*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Horn, E., & Banerjee, R. (2009). Understanding curriculum modifications and embedded learning opportunities in the context of supporting all children's success. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 40*(4), 406-415. doi: 10.1044/0161-1461(2009/08-0026).
- Izzo, M. V., Murray, A. & Novak, J. (2008). The Faculty Perspective on Universal Design for Learning. *Journal of Postsecondary Education and Disability, 21*(2), 60-72.
- King, N. & Horrocks, C. (2010). *Interviews in Qualitative Research*. London: Sage Publications.
- Lincoln, Y., S. & Guba, E., G. (1985). *Nationalistic Inquiry*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Mavrou, K., & Symeonidou, S. (2013). Employing the principles of universal design for learning to deconstruct the Greek-Cypriot new national curriculum. *International Journal of Inclusive Education, 18*(9), 918-933.
- McMaster, C. (2013b). ERO caught in the act (again): Limiting inclusion to suit policy. *Kairaranga, 14*(2), 47-51.
- Mukhopadhyay, M. (2005). *Total quality management in Education* (2nd ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Murgatroyd, S. & Morgan, C. (1993). *Total quality management and the School*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- Noula, I., Cowan, S., & Govaris, C. (2015). Democratic Governance for Inclusion: a Case Study of a Greek Primary School Welcoming Roma Pupils. *British Journal of Educational Studies, 63*(1), 47-66, DOI: 10.1080/00071005.2014.984654.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative Evaluation Methods* (4nd ed.). London: Sage Publications.
- Reason, P., & Bradbury, H. (2001). *Handbook of action research: participative inquiry and practice*. London, UK: Sage.
- Rose, D. H., & Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Salend, S. J. (2011). *Creating inclusive classrooms: Effective and reflective strategies* (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.
- Sallis, E. (2005). *Total quality management in education* (3rd ed.). Taylor & Francis e-Library.
- Schwartz, D. (1989). Visual Ethnography: Using Photography in Qualitative Research. *Qualitative Sociology, 12*(2), 119–154.
- UNESCO. (2008). *International conference on education, 48th session Geneva, «Inclusive education: the way of the future», Final Report*.
- Vlachou, A. (2006). Role of special/support teachers in Greek primary schools: a counterproductive effect of “inclusion” practices. *International Journal of Inclusive Education, 10*(1), 39–58.
- Wang, C. & Burris, M.A. (1997). Photovoice: Concept, methodology and use for participatory needs assessment. *Health Education & Behavior, 24*(3), 369-387.
- Watkins, A. (Ed.) (2012). *Teacher education for inclusion: Profile of inclusive teachers*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education. Retrieved from <https://www.european-agency.org/sites/default/files/Profile-of-Inclusive-Teachers.pdf>.

Τα κίνητρα και τα εμπόδια των εργαζομένων στην Τράπεζα Πειραιώς στην Περιφέρεια Πελοποννήσου κατά τη συμμετοχή τους σε ενδοεπιχειρησιακή επιμόρφωση

Παναγιωτόπουλος Γεώργιος

Αναπλ. Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Πατρών
pangiorgos@upatras.gr

Κυριακούλη Κωνσταντίνα

Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
std076410@ac.eap.gr

Περίληψη

Η ενδοεπιχειρησιακή επιμόρφωση αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα της επιχείρησης και άπτεται των αρμοδιοτήτων της Διοίκησης Ανθρώπινου Δυναμικού. Τα τελευταία χρόνια, λόγω των συνεχών εξελίξεων και αλλαγών, αποτελεί σημαντικό τμήμα όλων των Τραπεζών. Η Τράπεζα Πειραιώς, μια από τις μεγαλύτερες Τράπεζες στην Ελλάδα, κατανοεί και αναδεικνύει τη σημασία της επιμόρφωσης των εργαζομένων της τόσο σε επίπεδο οργανισμού όσο και εργαζομένων. Η Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού καλείται να επιλέξει, να καταρτίσει, να οδηγήσει τους εργαζόμενους στην ανάπτυξη και τέλος να τους ανταμείψει για την επιτυχία τους. Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι οι εργαζόμενοι στην πλειονότητά τους επιλέγουν να παρακολουθούν επιμορφωτικά προγράμματα και η τράπεζα Πειραιώς τα διοργανώνει στηριζόμενη στις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων. Τα κίνητρα των εργαζομένων για συμμετοχή ποικίλουν και τα εμπόδια που υπάρχουν κάμπτονται από την επιθυμία για συμμετοχή.

Λέξεις κλειδιά: Εκπαίδευση ενηλίκων, επιμόρφωση τραπεζικών υπαλλήλων, Τράπεζα Πειραιώς, ενδοεπιχειρησιακή επιμόρφωση

Εισαγωγή

Τα προγράμματα επιμόρφωσης της Τράπεζας Πειραιώς απευθύνονται σε όλους τους υπαλλήλους της, ανεξαρτήτως θέσης, ρόλου και υπηρεσίας στην οποία εργάζονται. Χωρίζονται σε υποχρεωτικά και ελεύθερης πρόσβασης, δίνοντας έτσι τη δυνατότητα σε όλους τους εργαζόμενους να παρακολουθήσουν προγράμματα που οι ίδιοι θεωρούν ενδιαφέροντα ή προγράμματα με τα οποία θα εμπλουτίσουν τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους. Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε αφορά στην επιμόρφωση των εργαζομένων των Τραπεζικών Ιδρυμάτων και συγκεκριμένα στην επιμόρφωση των εργαζομένων της Τράπεζας Πειραιώς στην Περιφέρεια Πελοποννήσου. Η έρευνα αυτή έχει ως σκοπό τη διερεύνηση των κινήτρων και των εμποδίων που αντιμετωπίζουν οι εργαζόμενοι τραπεζικοί υπάλληλοι, όταν καλούνται να συμμετάσχουν σε προγράμματα ενδοεπιχειρησιακής επιμόρφωσης.

Ενδοεπιχειρησιακή επιμόρφωση

Ο όρος επιμόρφωση, θα μπορούσε να αναλυθεί ως οι διαδικασίες εκείνες που έχουν ως στόχο την αναβάθμιση των γνώσεων, των στάσεων και των δεξιοτήτων των εργαζομένων κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής θητείας τους (Μαυρογιώργος, 1999).

Για μια επιχείρηση, η επιμόρφωση και η ανάπτυξη των εργαζομένων (training and development) αποτελεί μια πολύ αποδοτική επένδυση, αφού ένα αποτελεσματικό πρόγραμμα επιμόρφωσης και ανάπτυξης προσωπικού θα έχει θετικές επιπτώσεις στην επιχείρηση αλλά και στον εργαζόμενο (προαγωγή, εξέλιξη) (Κουτούζης, 1999).

Ο Παναγιωτόπουλος (2005), υποστηρίζει ότι η επαγγελματική ανάπτυξη των εργαζομένων εμπεριέχει την εξέλιξη του ατόμου όσον αφορά τις γνώσεις, δεξιότητες αλλά και την

αυτογνωσία, ενώ, σύμφωνα με τον Abiodun (1999, οπ. αναφ. στους Panagiotopoulos & Karanikola, 2017), η κατάρτιση διαφέρει από την εκπαίδευση, καθώς επικεντρώνεται στην αύξηση των δεξιοτήτων που απαιτούνται για τους εργαζόμενους, προκειμένου να καταστούν πιο αποτελεσματικοί και να αποδώσουν καλύτερα στην εργασία τους.

Επιπρόσθετα, οι Panagiotopoulos & Karanikola (2018), σε άλλη έρευνα που πραγματοποίησαν σχετικά με την εργασιακή επιμόρφωση, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η ανθρώπινη ανάπτυξη και η ανάπτυξη δεξιοτήτων συνιστούν μια αέναη διαδικασία αυτοβελτίωσης και βασικό στόχο της επαγγελματικής κατάρτισης και επιμόρφωσης. Συμπληρωματικά, σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε στο Πανεπιστήμιο της Φλωρεντίας το 2017, διακρίνεται η ανάγκη σύνδεσης της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας. Η εκπαίδευση πλέον θα πρέπει να προσανατολίζεται προς την αγορά εργασίας. Θα πρέπει όχι μόνο να παρέχει τις γνώσεις που απαιτούνται για την ανεύρεση εργασίας, αλλά και την ικανότητα για επιτυχία και καριέρα. Με τον τρόπο αυτό θα ωφελείται ο ίδιος, η επιχείρηση αλλά και η κοινωνία (Boffo, Gioli & Terzaroli, 2017).

Οι ερευνήτριες Vasanthi και Rabiyaathul Basariya (2019) παρουσιάζουν τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της ενδοεπιχειρησιακής επιμόρφωσης, κατά τη διάρκεια της εργασίας (on the job training). Υποστηρίζουν ότι η μέθοδος αυτή αποτελεί μια πιο οικονομική λύση για την επιχείρηση. Το περιεχόμενο της εκπαίδευσης καθορίζεται ανάλογα με τις υπάρχουσες ανάγκες, αφομοιώνεται πιο εύκολα και ο εκπαιδευόμενος αποκτά πρακτικές γνώσεις. Στον αντίποδα, τα μειονεκτήματα αυτής της πρακτικής, είναι η ακαταλληλότητα του εκπαιδευτή που θα επηρεάσει το αποτέλεσμα της εκπαίδευσης, η έλλειψη χρόνου εξάσκησης, η ακατάλληλη εκπαίδευση και η μείωση της παραγωγικότητας.

Κίνητρα

Ο όρος «κίνητρο» συναντάται από το 1930 και διακρίνεται σε τομείς που έχουν σχέση με την ανθρώπινη συμπεριφορά. Συναντάται δε σε ποικίλα πεδία, όπως είναι της οικονομίας, της πολιτικής, της παιδαγωγικής και των τεχνών. Μελετώντας την ετυμολογία του ανωτέρω ορισμού διακρίνουμε τη δυναμική που έχει το κίνητρο να διαμορφώσει ή ακόμα και να αλλάξει μια συγκεκριμένη συμπεριφορά, δίνοντας τη δυνατότητα στο συγκεκριμένο άτομο να προβεί σε ορισμένες πράξεις προκειμένου να καταλήξει στους επιθυμητούς στόχους τους οποίους έχει καθορίσει. Επομένως, με τον όρο κίνητρα αναφερόμαστε τόσο στις εσωτερικές αιτίες συμπεριφοράς, όπως ένστικτα, ανάγκες, ορμές, προθέσεις, επιθυμίες όσο και στις εξωτερικές αιτίες όπως αμοιβές, επιβραβεύσεις, επιδοκιμασίες ή απωθητικοί ερεθισμοί.

Τα κίνητρα που οδηγούν έναν ενήλικο να εμπλακεί σε μια εκπαιδευτική διεργασία διακρίνονται από τον Καψάλη (1995) σε εσωτερικά ή εξωτερικά. Τα εσωτερικά καλύπτουν την ευχαρίστηση της προσωπικής ανάπτυξης, την εσωτερική ολοκλήρωση, την ίδια την εκπαιδευτική διεργασία, το αίσθημα προόδου και αναγνώρισης, το περιεχόμενο της εκπαιδευτικής διεργασίας και τη συνολική στάση του ενήλικου απέναντι στην εκπαίδευση.

Τα εξωτερικά κίνητρα αποσκοπούν στην ανταμοιβή, την προαγωγή, την ανεύρεση καλύτερης εργασίας, τα προνόμια και την κοινωνική θέση. Η θεωρητικός Patricia Cross (όπ. αναφ. στον Καραλή, 2018) υποστηρίζει ότι οι σχετικές έρευνες καταδεικνύουν ότι η γνώση αποτελεί ένα είδος εθισμού. Όση περισσότερη γνώση διαθέτει κάποιος άνθρωπος, τόσο παραπάνω επιθυμεί.

Σε έρευνα που πραγματοποίησαν την περίοδο 2011-2016 τα Ινστιτούτα της Γενικής Συνομοσπονδίας Επαγγελματιών Βιοτεχνών Εμπόρων Ελλάδας και το Ινστιτούτο της Γενικής Συνομοσπονδίας Εργατών Ελλάδας για τους ενήλικες και τη Δια Βίου Μάθηση, με συντονιστή τον Καραλή Θ., από τους πιο σημαντικούς λόγους συμμετοχής σε σεμινάρια, αποτελούν τα εσωτερικά κίνητρα, των συμμετεχόντων στην έρευνα. Συγκεκριμένα, δόθηκαν απαντήσεις, όπως για να κάνω καινούργια πράγματα, για να είμαι καλύτερος στη δουλειά μου, για να αναζητήσω άλλη εργασία, για να εμπλουτίσω τα προσόντα μου, για να δώσω το καλό παράδειγμα στα παιδιά μου, γιατί η εκπαίδευση πρέπει να είναι διαρκής» (imegsevee.gr).

Σημαντικό παράγοντα για τη συμμετοχή ενός ενήλικου σε πρόγραμμα επιμόρφωσης αποτελεί και το είδος της εργασίας του. Κάποιες επιχειρήσεις, όπως οι τράπεζες, θεωρούν επιβεβλημένη την εμπλοκή των εργαζομένων τους σε προγράμματα επιμόρφωσης τα οποία σχεδιάζονται ανάλογα με τις ανάγκες και τους στόχους της επιχείρησης. Στις τράπεζες διοργανώνονται προγράμματα επιμόρφωσης των εργαζομένων για τα νέα προϊόντα, τις πολιτικές λειτουργίας της τράπεζας και τη βελτίωση της εξυπηρέτησης των πελατών, στα οποία οι εργαζόμενοι συμμετέχουν υποχρεωτικά.

Εμπόδια

Στον αντίποδα των κινήτρων ή των λόγων για συμμετοχή σε μια μαθησιακή διεργασία, βρίσκονται και τα εμπόδια που ένας ενήλικος εκπαιδευόμενος αντιμετωπίζει και καλείται να ξεπεράσει, προκειμένου να ολοκληρώσει με επιτυχία την εκπαιδευτική διεργασία.

Ο Rogers (1999) δηλώνει ότι οι δυσκολίες ενός ενήλικου ξεκινούν από τους φραγμούς που θέτει η προσωπικότητα μπροστά στην αλλαγή και συναντούν εμπόδια που προκύπτουν από καταστασιακούς παράγοντες. Τα εμπόδια αυτά, παρόλο που δεν είναι ασήμαντα, μπορούν εύκολα να αντιμετωπιστούν, όταν εντοπιστούν έγκαιρα. Τα προβλήματα αυτά θεωρούνται προσωρινά και επιλύονται με τον σωστό σχεδιασμό ενός προγράμματος εκπαίδευσης ή με την έγκαιρη παρέμβαση των συντονιστών. Τα εμπόδια αυτά μπορεί να αφορούν την κούραση, την πείνα ή τη δίψα του εκπαιδευόμενου, αλλά και τις σκέψεις για τις αυξημένες υποχρεώσεις και τις οικογενειακές ανάγκες. Η αυξημένη διάρκεια του προγράμματος και οι ώρες διεξαγωγής αποτελούν καταστασιακά εμπόδια, όπως και η λανθασμένη επιλογή του χώρου διεξαγωγής. Αίθουσες με άβολα καθίσματα, κακό ή ανύπαρκτο εξαερισμό, με λίγο φως, ανεπαρκή εξοπλισμό και πολλούς συμμετέχοντες σε περιορισμένο χώρο.

Συνεχίζοντας, ο Rogers (1999) εντοπίζει τα εμπόδια της ίδιας της προσωπικότητας, δηλαδή τα εσωτερικά εμπόδια των εκπαιδευόμενων, τα οποία θεωρούνται πιο σημαντικά και πιο δύσκολο να καμφθούν. Τέτοια εμπόδια οφείλονται στις προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες, τις προκαταλήψεις και τα στερεότυπα των ενήλικων εκπαιδευόμενων. Συχνά, παρόλο που προσέρχονται οικειοθελώς, παραιτούνται από μια εκπαιδευτική διαδικασία καθώς νιώθουν την ανάγκη να ξεφύγουν από τα καθιερωμένα και ονειροπολούν, αμφισβητούν τις νέες γνώσεις και λειτουργούν με στεγανά όσον αφορά την ίδια την εκπαίδευση.

Κατά τη διάρκεια όπου οι ενήλικοι καλούνται να υιοθετήσουν μία νέα συμπεριφορά αισθάνονται πως είναι σε κίνδυνο η αξιοπρέπεια τους και η εκτίμηση που έχουν για τον εαυτό τους. Παλιές άσχημες εμπειρίες από την παραδοσιακή εκπαίδευση, μια αμυντική ή αρνητική στάση απέναντι σε κάθε είδους εξουσία και η ενασχόληση με γεγονότα εκτός τάξεως μπορούν επίσης να επηρεάσουν τη συμπεριφορά τους μέσα σε μια μαθησιακή διαδικασία (Knowles, 1973, όπ. αναφ. στον Παρούτσα, 1998).

Σε έρευνα που πραγματοποίησαν οι Panagiotopoulos, Vouza & Karanikola το 2018 για τις εκπαιδευτικές τεχνικές και την αποτελεσματική εκπαίδευση του ανθρώπινου δυναμικού καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι ο ενήλικος επιθυμεί από τον εκπαιδευτή του κατανόηση, σεβασμό, εμπιστοσύνη και ανάπτυξη αποτελεσματικής επικοινωνίας. Οι ενήλικες, παρόλο που αντιμετωπίζουν δυσκολίες κατά την παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων, πράγμα που γνωρίζουν εξ αρχής, συμμετέχουν ενεργά και είναι πλέον εξοικειωμένοι με τις εκπαιδευτικές τεχνικές. Αισθάνονται χαρούμενοι και η επιθυμία τους για γνώση αυξάνεται. Η έρευνα, επίσης, αναφέρει ότι οι ενήλικες απορρίπτουν ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα, μόνο όταν αισθάνονται την έλλειψη σεβασμού και όχι όταν το πρόγραμμα είναι βαρετό ή δεν επικοινωνούν με την υπόλοιπη ομάδα ή νιώθουν ότι δεν αξιοποιούνται οι γνώσεις τους.

Η θεωρητικός Cross (1981), παραθέτει με εύσημο τρόπο τις δυσκολίες των συμμετεχόντων στην εκπαίδευση ενήλικων σε τρεις κατηγορίες: δυσκολίες που είναι συνάρτηση των καταστάσεων της ζωής των ενήλικων εκπαιδευόμενων (situational), όπως τα παιδιά, το εισόδημα, οι διάφορες υποχρεώσεις, δυσκολίες που σχετίζονται με το ίδιο το εκπαιδευτικό πρόγραμμα (institutional), όπως κακή οργάνωση, λάθος αίθουσα, ωράριο και

δυσκολίες που αφορούν την προσωπικότητα των εκπαιδευόμενων και την πρότερη εκπαιδευτική τους εμπειρία (Αθανασίου, Μπαλντούκας, & Παναούρα, 2014).

Από έρευνα που πραγματοποίησε η Ελληνική Στατιστική Αρχή το 2016, για την εκπαίδευση ενηλίκων σε άτομα ηλικίας 18-64 ετών, επιθυμώντας να συγκεντρώσει στοιχεία για τη συμμετοχή των ενηλίκων σε εκπαιδευτικά προγράμματα και τους ανασταλτικούς λόγους για τη μη συμμετοχή τους, προκύπτει ότι βασικός λόγος μη συμμετοχής είναι το κόστος της εκπαίδευσης.

Μεθοδολογία έρευνας

Για την κάλυψη των αναγκών της έρευνας αυτής σχεδιάστηκε ερωτηματολόγιο που διανεμήθηκε στην ομάδα-στόχο, τους εργαζομένους της Τράπεζας Πειραιώς, της Περιφέρειας Πελοποννήσου. Η χρήση του ερωτηματολογίου βρίσκει μεγάλη εφαρμογή στις κοινωνικές και οικονομικές επιστήμες. Όπως αναφέρει ο Robson(2010), οι δειγματοληπτικές έρευνες, με χρήση ερωτηματολογίου, είναι ο ευκολότερος τρόπος να αντλήσει κανείς πληροφορίες από ένα μεγάλο σύνολο ανθρώπων. Μπορούν να είναι αποτελεσματικές, ανέξοδες και πραγματοποιούνται σε σύντομο χρόνο. Επίσης, υποστηρίζουν την ανωνυμία, η οποία συνήθως ενθαρρύνει την ειλικρίνεια. Προκειμένου να στεφθεί με επιτυχία το εγχείρημα αυτό, θα πρέπει να εξασφαλίσουμε ότι θα αποκριθούν όλοι στο κάλεσμα και θα πάρουν το ερωτηματολόγιο στα σοβαρά. Οι δειγματοληπτικές μελέτες που γίνονται με ηλεκτρονικό τρόπο και μέσα, συλλέγουν εύκολα και άμεσα δεδομένα, είναι εύκολη η επεξεργασία τους και είναι ιδιαίτερα δημοφιλείς (Creswell, 2011).

Το παρόν ερωτηματολόγιο είναι χωρισμένο σε 3 ενότητες, περιλαμβάνει 25 ερωτήσεις κλειστού τύπου και αποτελείται από τα εξής τμήματα:

Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει μια ενημερωτική, συνοδευτική επιστολή η οποία εξηγεί τον σκοπό της έρευνας, το εκπαιδευτικό πρόγραμμα στο οποίο πραγματοποιείται και διευκρινίζει ότι πρόκειται για έρευνα μεταπτυχιακού προγράμματος, τα αποτελέσματα της οποίας θα είναι διαθέσιμα εφόσον ζητηθούν από τους συμμετέχοντες.

Στο επόμενο τμήμα, στην πρώτη ενότητα, περιλαμβάνονται ανώνυμα τα προσωπικά - δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων με 6 ερωτήσεις σχετικά με το φύλο, το ηλικιακό εύρος, τα έτη εργασίας, το επίπεδο σπουδών, την οικογενειακή κατάσταση και τον νομό της Περιφέρειας Πελοποννήσου στον οποίο εργάζονται.

Στο δεύτερο μέρος της πρώτης ενότητας, περιλαμβάνονται 4 ερωτήσεις που αφορούν την επιμόρφωση γενικότερα και τη σημασία της επαγγελματικής επιμόρφωσης, καθώς και τους παράγοντες που επηρεάζουν τη συμμετοχή σε ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης.

Στη δεύτερη ενότητα του ερωτηματολογίου, στο πρώτο τμήμα, οι ερωτήσεις γίνονται πιο συγκεκριμένες και αφορούν ερωτήσεις για τα προγράμματα επιμόρφωσης της Τράπεζας Πειραιώς. Περιλαμβάνει 8 κλειστές ερωτήσεις, κάποιες τύπου Likert (καθόλου – πάρα πολύ) και κάποιες πολλαπλών επιλογών (οι ερωτηθέντες μπορούν να επιλέξουν παραπάνω από μια απαντήσεις). Οι πρώτες 4 ερωτήσεις, αφορούν τα στοχευμένα προγράμματα επιμόρφωσης και οι επόμενες 4 αφορούν τα ανοιχτά προγράμματα (ελεύθερης πρόσβασης) επιμόρφωσης. Οι ερωτήσεις εστιάζουν στα κίνητρα συμμετοχής αλλά και στις δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι συμμετέχοντες.

Στο δεύτερο τμήμα, αναφερόμαστε στις επιμορφωτικές ανάγκες. Παρατίθενται 3 ερωτήσεις για τη διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των συμμετεχόντων. Στις ερωτήσεις αυτές οι συμμετέχοντες έχουν δυνατότητα πολλών επιλογών.

Η τρίτη ενότητα του ερωτηματολογίου, είναι αφιερωμένη στη συμβολή του εκπαιδευτικού κέντρου της Τράπεζας Πειραιώς. Υπάρχουν 4 ερωτήσεις που αφορούν τη συμβολή του εκπαιδευτικού κέντρου, σε επίπεδο οργάνωσης, υλοποίησης, κάλυψης εκπαιδευτικών στόχων και καταλληλότητας των προγραμμάτων σύμφωνα με τις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων.

Στο τέλος του ερωτηματολογίου, πριν από το ευχαριστήριο μήνυμα, δίνεται η δυνατότητα στους συμμετέχοντες να συμπληρώσουν ελεύθερα οτιδήποτε θεωρούν απαραίτητο ή χρήσιμο για την επιμόρφωσή τους και δεν περιλαμβάνεται στο ερωτηματολόγιο.

Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει ερωτήσεις κλειστού τύπου, οι οποίες επιτρέπουν στον ερευνητή να συγκρίνει εύκολα τις απαντήσεις, να αποκωδικοποιήσει με ιδιαίτερη ευκολία τις απαντήσεις, να αναλύσει τα ευρήματα και να εξάγει συμπεράσματα (Creswell, 2011). Η αξιοπιστία της έρευνας σχετίζεται με τη συνέπεια ή την επανάληψη του ερευνητικού εργαλείου που χρησιμοποιείται για τη συλλογή δεδομένων (Bell, 1997). Στη συγκεκριμένη έρευνα, η αξιοπιστία της εξασφαλίζεται καθότι έγινε ευρεία χρήση ερωτήσεων τύπου Likert, η επεξεργασία διατύπωσης των ερωτήσεων που περιλαμβάνονται στο ερωτηματολόγιο έχει γίνει με τεχνική στην οποία δεν υπάρχει περίπτωση ο συμμετέχων στην έρευνα να κατευθύνεται προς μία συγκεκριμένη απάντηση, η διεξαγωγή της πιλοτικής έρευνας συνέβαλε σημαντικά στην αποτελεσματική σχεδίαση του ερωτηματολογίου, η παροχή οδηγιών συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου και η δια ζώσης παρουσία της ερευνητριάς ενισχύουν την αξιοπιστία του (Κομνηνός, Λιαργκόβας, & Δερμάτης, 2019).

Η χρήση του συντελεστή Cronbach A εκφράζει το μέγεθος της αξιοπιστίας της έρευνας με δείκτη που ανέρχεται στο 0,898.

Προκειμένου να διασφαλιστεί η ηθική στη παρούσα έρευνα, ακολουθήθηκαν όλες οι προαπαιτούμενες διαδικασίες. Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει ένα εισαγωγικό σημείωμα, το οποίο γνωστοποιεί το θέμα της δειγματοληπτικής έρευνας, τον σκοπό, τον φορέα, το Πανεπιστημιακό Ίδρυμα και τη διπλωματική εργασία στο πλαίσιο της οποίας διεξάγεται η δειγματοληπτική έρευνα. Επίσης, αναφέρεται η εθελοντική συμμετοχή τους, η σημαντικότητα συμμετοχής τους και η διασφάλιση της ανωνυμίας τους (Creswell, 2011).

Αποτελέσματα έρευνας

Ο πληθυσμός της έρευνας είναι οι 345 υπάλληλοι που εργάζονται σε καταστήματα της Περιφέρειας Πελοποννήσου, ενώ το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 160 υπαλλήλους. Αφού έγινε η στατιστική τους επεξεργασία, προέκυψε ότι απάντησαν 106 γυναίκες και 54 άνδρες, στοιχείο που δείχνει ότι το γυναικείο φύλο υπερισχύει του ανδρικού στην Τράπεζα Πειραιώς, σχεδόν σε διπλάσιο ποσοστό. Το μεγαλύτερο ποσοστό των εργαζομένων ανήκει στο ηλικιακό εύρος 31-45 ετών, ποσοστό που αγγίζει σχεδόν το 75% των ερωτηθέντων. Το ίδιο ποσοστό (75%) των συμμετεχόντων δήλωσαν έγγαμοι με παιδιά.

Από τους 160 συμμετέχοντες στην έρευνα, οι 155 (96,90%) έχουν συμμετάσχει σε προγράμματα επιμόρφωσης όσο διάστημα εργάζονται στην Τράπεζα Πειραιώς. Μόνο 5 άτομα δήλωσαν ότι δεν έχουν επιμορφωθεί κατά τα τελευταία 3 χρόνια. Τα κίνητρα για τη συμμετοχή σε ενδοεπιχειρησιακά προγράμματα ποικίλουν. Πρώτο κίνητρο αποδείχθηκε η απόκτηση γνώσεων που απαιτούνται για τον εργασιακό τους ρόλο με ποσοστό 46,9%. Το κίνητρο αυτό θεωρήθηκε πάρα πολύ σημαντικό. Η επαγγελματική εξέλιξη ως κίνητρο είναι αρκετά σημαντική σε ποσοστό 43,10% των ερωτηθέντων. Με ποσοστό 39,4% οι ερωτηθέντες δήλωσαν ότι παρακολουθούν τα εκπαιδευτικά προγράμματα επειδή είναι υποχρεωτικά και τέλος ποσοστό 33,8% των συμμετεχόντων δήλωσαν ότι αποτελεί κίνητρο για τη συμμετοχή τους σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα οι επιπλέον δεξιότητες που θα αποκτηθούν και αποτελούν απαραίτητο προσόν για τη θέση της εργασίας τους.

Τα εκπαιδευτικά προγράμματα που έχουν παρακολουθήσει οι εργαζόμενοι της Τράπεζας Πειραιώς στην Περιφέρεια Πελοποννήσου με σειρά προτίμησης είναι: τα προϊόντα της τράπεζας, με ποσοστό στο 95%, θέματα και εκπαιδευτικά προγράμματα που αφορούν την ασφάλεια των τραπεζικών συναλλαγών, διάφορα προγράμματα που έχουν σχέση με την ασφάλεια εργασίας και την αποτροπή απάτης, επενδυτικά και ασφαλιστικά προγράμματα και τέλος αποτελεσματική επικοινωνία. Τα ποσοστά σε όλες τις απαντήσεις ήταν υψηλά, πάνω από 70%, αφού οι απαντήσεις δόθηκαν από διάφορους υπαλλήλους στα καταστήματα, με διαφορετικές θέσεις και ρόλους και διαφορετικά επιμορφωτικά προγράμματα που έχουν

παρακολουθήσει. Κάποιοι από τους συμμετέχοντες έχουν παρακολουθήσει όλα τα εκπαιδευτικά προγράμματα που αναφέρονται, προφανώς λόγω του ρόλου και της θέσης που κατέχουν. Μόνο ένας συμμετέχων πρόσθεσε ότι έχει παρακολουθήσει πρόγραμμα επιμόρφωσης στην Τράπεζα που αφορά τις πιστοδοτήσεις επιχειρήσεων.

Από τις απαντήσεις που δόθηκαν διαφαίνεται ότι οι συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα δεν αντιμετωπίζουν ιδιαίτερες δυσκολίες κατά τη συμμετοχή τους σε ενδοεπιχειρησιακά προγράμματα επιμόρφωσης. Ελάχιστα δυσκολεύονται από τον υποχρεωτικό χαρακτήρα των προγραμμάτων, σε ποσοστό 36,9%, όπως ελάχιστα ενοχλεί και δυσκολεύει ο τόπος (34,4%) και ο χρόνος διεξαγωγής των προγραμμάτων. Η έλλειψη κινήτρων επίσης δεν αποτελεί εμπόδιο για να συμμετάσχουν οι εργαζόμενοι σε προγράμματα επιμόρφωσης, αφού το ποσοστό ήταν 27,5%, ενώ αρκετά (32,5%) δυσκολεύουν τους συμμετέχοντες τα αντικείμενα επιμόρφωσης που απέχουν και δε συναντούν τις προσδοκίες τους.

Στα ανοικτά προγράμματα (ελεύθερης πρόσβασης), τα πράγματα είναι διαφορετικά. Από τους 160 συμμετέχοντες στην έρευνα, οι 94 (58,2%) δήλωσαν ότι έχουν επιλέξει οι ίδιοι να παρακολουθήσουν ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα και οι υπόλοιποι 67 (41,8%) δεν έχουν παρακολουθήσει κανένα επιμορφωτικό πρόγραμμα με δική τους πρωτοβουλία. Από αυτούς που έχουν παρακολουθήσει προγράμματα ελεύθερης πρόσβασης, ένα ποσοστό 50,6% έχει επιλέξει προγράμματα που έχουν σχέση με τα προϊόντα της Τράπεζας, μετά έχουν επιλέξει βασικές οικονομικές γνώσεις σε ποσοστό 36,3% και ακολουθούν επιλογές όπως εκπαιδευτικά προγράμματα για τα ανθρώπινα δικαιώματα, το περιβάλλον γενικότερα, το Microsoftoffice (word, excel, κτλ).

Η προσωπική ανάπτυξη και εξέλιξη είναι με ποσοστό απαντήσεων 58,8% το βασικότερο κίνητρο που ένας εργαζόμενος της Τράπεζας Πειραιώς επιλέγει να παρακολουθήσει ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα που του προσφέρεται στην εργασία του. Ακολουθεί ως πολύ σημαντική (28,10%) η επιθυμία για νέες γνώσεις. Η επαγγελματική εξέλιξη έρχεται τρίτη στη σειρά με ποσοστό 23,8% ως κίνητρο για συμμετοχή με ίδια πρωτοβουλία σε επιμορφωτικό πρόγραμμα και τελευταία είναι η επιθυμία για συμμετοχή σε μια ομάδα.

Στις σχετικές ερωτήσεις για τα εμπόδια ή τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εργαζόμενοι κατά τη διάρκεια παρακολούθησης ενός ενδοεπιχειρησιακού επιμορφωτικού προγράμματος, αποδείχθηκε ότι ελάχιστα δυσκολεύονται (34,4%) όταν υπάρχει μειωμένη συμμετοχή συναδέλφων τους ή όταν ο χώρος είναι ακατάλληλος (21,9%) ή ακόμα και όταν δεν έχουν κανένα κίνητρο για να παρακολουθήσουν κανένα επιμορφωτικό πρόγραμμα (27,5%). Το πιο σημαντικό εμπόδιο που αντιμετωπίζουν, με ποσοστό 22,5% να το δηλώνει, είναι η έλλειψη ή και ο μειωμένος ελεύθερος χρόνος.

Συμπεράσματα

Οι ενήλικες εργαζόμενοι συμμετέχουν σε προγράμματα επιμόρφωσης όχι μόνο για να αυξήσουν τις γνώσεις τους και τις δεξιότητές τους, αλλά για να ικανοποιήσουν τους προσωπικούς στόχους τους, να βελτιώσουν την απόδοσή τους, αλλά και την επαγγελματική τους θέση. Βασικότερο κίνητρο για τη συμμετοχή σε προγράμματα επιμόρφωσης της Τράπεζας Πειραιώς αποτελεί η απόκτηση γνώσεων που απαιτούνται για τη θέση εργασίας που κατέχει ο εργαζόμενος αλλά και η απόκτηση αντίστοιχων δεξιοτήτων. Αξίζει να σημειωθεί ότι η παρακολούθηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων με σκοπό την επαγγελματική εξέλιξη δεν αποτελεί σημαντικό λόγο και κίνητρο.

Τα παραπάνω ενισχύει το γεγονός ότι οι συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα οδηγούνται στη συμμετοχή σε προγράμματα ενδοεπιχειρησιακής επιμόρφωσης και με δική τους πρωτοβουλία, γιατί ενδιαφέρονται κυρίως για την προσωπική τους ανάπτυξη, επιθυμούν να αποκτήσουν νέες γνώσεις, να συμμετέχουν σε μια ομάδα και τελευταίο στη λίστα είναι το κίνητρο της επαγγελματικής εξέλιξης. Και στις δύο περιπτώσεις (υποχρεωτικά ή μη) υπερισχύει η επιθυμία για προσωπική ικανοποίηση και εξέλιξη και όχι για επαγγελματική. Επίσης, οι συμμετέχοντες παρακολουθούν κυρίως προγράμματα που έχουν

σχέση με τα προϊόντα της Τράπεζας, την ασφάλεια των τραπεζικών συναλλαγών και την αποτροπή απάτης, τα ανθρώπινα δικαιώματα και το περιβάλλον.

Από τις σχετικές έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων και ειδικότερα στο πεδίο της ενδοεπιχειρησιακής επιμόρφωσης, διαπιστώνεται ότι η πλειονότητα των ερευνών συγκλίνουν στα περισσότερα σημεία. Ερευνητές όπως ο Κόκκος (1999), ο Βεργίδης (2003) και ο Γλαμπεδάκης (2005) τονίζουν ότι οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι συμμετέχουν σε προγράμματα επιμόρφωσης, επειδή με τον τρόπο αυτόν έχουν την ευκαιρία να βελτιώσουν και να αναπτύξουν περαιτέρω τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους και ταυτόχρονα να εξελιχθούν επαγγελματικά, οικονομικά και κοινωνικά. Ομοίως, ο Φωτεινόπουλος (2019), σε παρόμοια έρευνα που πραγματοποίησε (εκπαίδευση και ανάπτυξη εργαζομένων στον τραπεζικό τομέα) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι εργαζόμενοι στις Τράπεζες επιθυμούν τη συμμετοχή σε ενδοεπιχειρησιακά προγράμματα επιμόρφωσης, αφού επιθυμούν να αποκτούν συνεχώς νέες γνώσεις και δεξιότητες που τους βοηθούν να βελτιωθούν στην εργασία τους

Στις ερωτήσεις αντίστοιχα που αφορούσαν τα εμπόδια που προκύπτουν, οι απαντήσεις ήταν αναμενόμενες, λαμβάνοντας υπόψη τις απαντήσεις που αφορούσαν τα κίνητρα συμμετοχής. Το σημαντικότερο εμπόδιο που αναφέρθηκε ήταν η μη ανταπόκριση στις προσδοκίες των συμμετεχόντων τα θεματικά αντικείμενα που επιλέχθηκαν. Αυτή η δυσκολία συγκέντρωσε το μεγαλύτερο ποσοστό στις απαντήσεις με αμέσως επόμενη δυσκολία τον μειωμένο ελεύθερο χρόνο.

Επιπλέον, προκύπτει από την έρευνα ότι δεν ενδιαφέρει ο τόπος διεξαγωγής ή ο υποχρεωτικός χαρακτήρας του προγράμματος, η έλλειψη συμμετοχής ή ο μειωμένος ελεύθερος χρόνος λόγω υποχρεώσεων, αλλά δυσκολεύει πολύ ένα πρόγραμμα που δεν ανταποκρίνεται στις προσδοκίες τους. Σημαντική δυσκολία και εμπόδιο αποδεικνύεται η διάρκεια των προγραμμάτων επιμόρφωσης, καθώς επιφέρει επιπλέον «εργασία» στο ήδη φορτωμένο πρόγραμμα των εργαζομένων όπως και η καταλληλότητα του εκπαιδευτή σε σχέση με το περιεχόμενο του προγράμματος.

Ελάχιστα ενοχλεί τους ενήλικες εκπαιδευόμενους ο υποχρεωτικός χαρακτήρας των ενδοεπιχειρησιακών επιμορφωτικών προγραμμάτων, η έλλειψη παροχής κινήτρων, ο ακατάλληλος τόπος και ο ακατάλληλος χρόνος διεξαγωγής. Συμπεραίνουμε ότι δεν αποτελούν σημαντικά εμπόδια και οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι βρίσκουν τον τρόπο και τον χρόνο να συμμετάσχουν σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα όταν το επιθυμούν.

Από όλα τα παραπάνω συμπεραίνουμε ότι ο ενήλικος εκπαιδευόμενος αποτελεί μια ιδιαίτερη κατηγορία στην εκπαίδευση, αφού είναι αυτός που προσέρχεται στη μαθησιακή διαδικασία οικειοθελώς, με συγκεκριμένους σκοπούς και στόχους, πεποιθήσεις και ανάγκες. Έχει συγκεκριμένα κίνητρα που υποκινούν την ανάγκη του για εκπαίδευση, αλλά και εμπόδια που δυσκολεύουν τη μαθησιακή διαδικασία και την επιτυχή της ολοκλήρωση. Καταλήγουμε ότι τελικά η μάθηση είναι ανάγκη και επιλογή και όχι υποχρέωση.

Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Η παρούσα έρευνα αποτελεί μια σημαντική προσπάθεια στη διερεύνηση του πεδίου της επιμόρφωσης των εργαζομένων στον τραπεζικό χώρο και αν συσχετιστεί με παρόμοιες διενεργηθείσες έρευνες ίσως δώσει μια σημαντική κατεύθυνση για περαιτέρω βελτίωση των επιμορφωτικών προγραμμάτων που διεξάγονται από τις επιχειρήσεις στη χώρα μας. Η παρούσα έρευνα επίσης, θα μπορούσε να δώσει το έναυσμα για μια έρευνα σχετική με τις επιμορφωτικές ανάγκες των εργαζομένων, πάντα σε σχέση με την επιχείρηση και τους εργαζόμενους, την ανίχνευση των αναγκών αυτών και την καταγραφή τους. Με τον τρόπο αυτό θα δοθεί η δυνατότητα να δημιουργούνται προγράμματα ενδοεπιχειρησιακής επιμόρφωσης προσαρμοσμένα απόλυτα στις ανάγκες των συμμετεχόντων εργαζομένων. Η διεξαγωγή επιπλέον, παρόμοιων ερευνών στο μέλλον, με περισσότερους συμμετέχοντες, ίσως και από όλες τις τράπεζες που δραστηριοποιούνται στην Ελλάδα, θα μπορούσαν να

προσφέρουν σημαντικά στοιχεία για την ενδοεπιχειρησιακή επιμόρφωση και τη σημαντικότητά της στην ανάπτυξη όχι μόνο του προσωπικού αλλά και των τραπεζών. Ενδιαφέρον επίσης θα παρουσίαζε μια έρευνα με εργαζόμενους στον τραπεζικό χώρο σε Ευρωπαϊκό επίπεδο, με συγκρίσεις σε επίπεδο επιμόρφωσης και ανάπτυξης εργαζομένων.

Αναφορές

Bell, J. (1997). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας. Οδηγός για φοιτητές και υποψήφιους διδάκτορες*. Αθήνα: Gutenberg.

Boffo, V., Gioli, G. & Terzaroli, C. (2017). *Employability and Transitions in Adult Education. The outcomes of a comparative group work within the COMPALL Project*. Retrieved from <https://ec.europa.eu/epale/it/node/34204>

Cresswell, J.W. (2011). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση* (μτφ. Ν. Κουβαράκου). Αθήνα: Έλλην.

Panagiotopoulos, G., & Karanikola, Z. (2017). Skills: a pathway to employability and prosperity. *European commission policies, International Journal of Education, Learning and Development*. 5 (10), 92-101.

Panagiotopoulos, G., & Karanikola, Z. (2018). Occupational and Professional development: OECD Policy analysis on skills. *International Journal of Developing and Emerging Economies*, 6 (4), 1-10.

Panagiotopoulos, G., Vouza, D. & Karanikola, Z. (2018). Active Educational Techniques and Effective Learning of Human Resources. *International Journal of Vocational and Technical Education Research*, 4 (3), 1-11.

Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου* (μτφ. Β. Νταλάκου & Κ. Βασιλικού). Αθήνα: Gutenberg.

Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Vasanthi, S., & Rabiyaathul Basariya, S. (2019). On the job training. Implementation and its benefits. *International Journal of Research and Analytical Reviews (IJRAR)*, 6(1), 210-215.

Αθανασίου, Α., Μπαλντούκας, Α., & Παναούρα, Ρ. (2014). *Εγχειρίδιο προς εκπαιδευτές ενηλίκων*. Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Frederick.

Βεργίδης, Δ. (Επιμ.) (2003). *Εκπαίδευση ενηλίκων: Συμβολή στην εξειδίκευση στελεχών και εκπαιδευτών*. σσ. 235-254. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Γενική Γραμματεία Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Κατάρτισης και Δια Βίου Μάθησης. Λογισμικό ανοιχτού κώδικα. (2013). Ανακτήθηκε 10 Φεβρουαρίου 2020 από <http://www.gsae.edu.gr/el/epaggelmatiki-katartisi/mathe-gia-tin-epaggelmatiki-katartisi>

Γλαμπεδάκης, Μ. (2005, Οκτώβριος). Εκπαίδευση ενηλίκων δασκάλων στην Πληροφορική. Πρακτικά Συνεδρίου Από τον μαυροπίνακα στις ευρυζωνικές δορυφορικές επικοινωνίες. Προκλήσεις και ευκαιρίες για τους εκπαιδευτικούς στα απομακρυσμένα σχολεία. Ανακτήθηκε από http://www.ea.gr/publications/pdf/DIAS_2nd_Proceedings.pdf

Ελληνική Στατιστική Αρχή (ΕΛΣΤΑΤ). Λογισμικό ανοιχτού κώδικα (2018). Ανακτήθηκε 10 Ιανουαρίου 2020 από <https://www.statistics.gr/el/statistics/-/publication/SJO18/->

Καραλής, Θ. (2018). *Συμμετοχή των ενηλίκων στη δια βίου μάθηση. Εμπόδια και κίνητρα συμμετοχής (2011-2016) - Δημοσίευση 2018*. Αθήνα: ΙΝΕ ΓΣΕΕ και ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ. Ανακτήθηκε 2 Φεβρουαρίου 2020 από <https://www.inegsee.gr/ekdosi/kinitra-kai-empodia-gia-ti-symmetochi-ton-enilikon-sti-dia-vioy-mathisi-stin-ellada/>

Καψάλης, Α. (1995). *Παιδαγωγική ψυχολογία*. (3η έκδ.). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Κόκκος, Α. (1999). *Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Πάτρα : Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Κουτούζη, Μ. (1999). *Γενικές Αρχές Μάνατζμεντ*. (Τόμ. Α). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Λιαργκόβας, Π., Κομνηνός, Δ. & Δερμάτης, Ζ. (2019). *Μεθοδολογία της έρευνας & συγγραφή επιστημονικών εργασιών*. Αθήνα: Τζόλα.

Μαυρογιώργος, Γ. (1999): *Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα*. (Τόμ. Β'). Πάτρα : Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Παρούτσας, Δ. Κ. (1998). *Εκπαίδευση ενηλίκων: Προβλήματα και θεωρητικές απόψεις*. Ανακτήθηκε 20 Φεβρουαρίου 2020 από https://paroutsas.jmc.gr/adlt_edu.htm

Τράπεζα Πειραιώς. Λογισμικό ανοιχτού κώδικα (2020). Ανακτήθηκε 10 Ιανουαρίου 2020, από <http://www.piraeusbank.gr> και <http://www.piraeusbankgroup.gr>

Τράπεζα Πειραιώς: *Έκθεση βιώσιμης Ανάπτυξης & Δραστηριοτήτων 2018*. Διαθέσιμο https://www.piraeusbankgroup.com/el/investors/financials/annual_reports

Φωτεινόπουλος, Χ. (2019). *Εκπαίδευση κ ανάπτυξη εργαζομένων στον ελληνικό τραπεζικό τομέα*. (Διπλωματική εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο). Διαθέσιμο από το Αποθετήριο Ψηφιακού Διδακτικού Υλικού του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (Κωδ. 42264).

Το ενδιαφέρον ως προγνωστικός δείκτης της κατανόησης της ακρόασης ψηφιακών ιστοριών από παιδιά προσχολικής ηλικίας

Γκαντιά Ελένη

Μεταδιδακτορική ερευνήτρια, Παιδ. Τμ. Νηπιαγωγών Φλώρινας, Παν. Δυτικής Μακεδονίας
gantiaeleni@gmail.com

Ντίνας Κωνσταντίνος

Καθηγητής Γλωσσολογίας, Παιδ. Τμ. Νηπιαγωγών Φλώρινας, Παν. Δυτικής Μακεδονίας
kdinas@uowm.gr

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση της προγνωστικής αξίας του προσωπικού και περιστασιακού/ καταστασιακού ενδιαφέροντος για την κατανόηση της ακρόασης ψηφιακών ιστοριών από παιδιά προσχολικής ηλικίας. Το δείγμα αποτέλεσαν 36 νήπια και προνήπια, τα οποία, αφού χωρίστηκαν σε τρεις ομάδες, εκτέθηκαν στην ακρόαση μιας διαφορετικής μορφής της ίδιας ψηφιακής μεγάλοφωνης ανάγνωσης: διαδραστική, κινούμενα σχέδια, στατικές εικόνες και προφορική αφήγηση του κειμένου. Για την αξιολόγηση της κατανόησης της ιστορίας χρησιμοποιήθηκαν τέσσερις μετρήσεις (αναδιήγησης της ιστορίας, χρονικής ακολουθίας των γεγονότων, κυριολεκτικής κατανόησης και συνεπαγωγικής κατανόησης), ενώ για την εκτίμηση του ενδιαφέροντος των παιδιών σε τέσσερις διαστάσεις (τεχνολογία, ιστορίες, ζώα, φυτά) έγινε χρήση της αναφοράς των γονέων. Τα αποτελέσματα δείχνουν πως ο τομέας της τεχνολογίας συγκεντρώνει τα υψηλότερα ποσοστά στις μετρήσεις του ενδιαφέροντος, ενώ το προσωπικό και το περιστασιακό/ καταστασιακό ενδιαφέρον ανάγονται σε σημαντικούς προβλεπτικούς δείκτες της αναδιήγησης της ιστορίας, της κυριολεκτικής και της συνεπαγωγικής κατανόησης της ιστορίας.

Λέξεις- κλειδιά: προσωπικό ενδιαφέρον, περιστασιακό/ καταστασιακό ενδιαφέρον, κατανόηση της ακρόασης, ψηφιακή ιστορία

Εισαγωγή

Το *ενδιαφέρον (interest)* συνιστά μία μεταβλητή κινήτρου, η οποία αναφέρεται στην εμφάνιση σταθερής προσωπικής διάθεσης έναντι ενός εξειδικευμένου θέματος ή πεδίου (Renninger, 2000; Hidi, 2006) και μπορεί να έχει καίριο ρόλο στον τρόπο με τον οποίο το άτομο παρακολουθεί, επιλέγει και επεξεργάζεται συγκεκριμένα είδη πληροφοριών σε σχέση με άλλα (Hidi, Renninger, & Krapp, 2004). Το ενδιαφέρον επιδρά σημαντικά στη μάθηση. Επηρεάζει τη χρήση μαθησιακών στρατηγικών κι επιλογών για την κατεύθυνση και τη διάρκεια της προσοχής (Hidi, 1990). Ικανότητες που είναι σημαντικές για την αυτονομία των μαθητών, όπως η ικανότητα παρακολούθησης και εντοπισμού του νοήματος, ο καθορισμός στόχων και η χρήση αποτελεσματικών μαθησιακών στρατηγικών, ενισχύονται από το ενδιαφέρον (Renninger, 2000). Τα άτομα με καθορισμένα ενδιαφέροντα είναι πιθανό να θέσουν συγκεκριμένους στόχους για την εργασία κι έχουν αποτελεσματικές μαθησιακές συμπεριφορές (Lipstein & Renninger, 2006). Επίσης, συνδέει τη συναισθηματική με τη γνωστική διάσταση των κινήτρων (Hidi & Renninger, 2006). Το συναισθηματικό στοιχείο του ενδιαφέροντος περιγράφει τα θετικά συναισθήματα που συνοδεύουν τη δέσμευση, ενώ η γνωστική συνιστώσα αναφέρεται σε αντιληπτικές και αντιπροσωπευτικές δραστηριότητες που σχετίζονται με τη δέσμευση. Η έρευνα έχει εντοπίσει δύο τύπους ενδιαφέροντος, το *προσωπικό ενδιαφέρον (individual interest)* και το *περιστασιακό/ καταστασιακό ενδιαφέρον (situational interest)*.

Ως προσωπικό ενδιαφέρον περιγράφεται η σχετικά διαρκής και ισχυρή προδιάθεση του ατόμου να ασχοληθεί με συγκεκριμένα αντικείμενα, ερεθίσματα και γεγονότα και να

δεσμευτεί σε συγκεκριμένες δραστηριότητες (Hidi et al., 2002). Η συμπεριφορά αυτή σχετίζεται με μια ψυχολογική κατάσταση θετικών συναισθημάτων, οπότε αυξάνεται η αξία του αντικειμένου του ενδιαφέροντος και η επιμονή στη δέσμευση και τείνει να οδηγήσει σε καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα (Renninger et al., 2002). Επιπλέον, τα θετικά συναισθήματα τα οποία συνδέονται με τα επίπεδα του ενδιαφέροντος που προέρχεται από ατομικούς παράγοντες αλλά και στοιχεία του περιβάλλοντος φαίνεται να συμβάλλουν και αυτά στη γνωστική επίδοση (Krapp, 2002). Η έρευνα του προσωπικού ενδιαφέροντος με τους ενήλικες δείχνει μια σχέση μεταξύ της μέτρησης του ατομικού ενδιαφέροντος και των επιδόσεων των συμμετεχόντων σε αξιολογήσεις μάθησης ή ανάκλησης κειμένων (Wang & Guthrie, 2004). Από την άλλη, υπάρχει περιορισμένη μελέτη του προσωπικού ενδιαφέροντος αναδυόμενων αναγνωστών σε συνθήκες μεγάλωφωνης ανάγνωσης επικεντρωμένες στην κατανόηση της ιστορίας. Σχετικά με το συναισθηματικό στοιχείο του ενδιαφέροντος, η Bus και οι συνεργάτες της (1997) σε μελέτη τους διερεύνησαν την ποιότητα της σχέσης της δυάδας γονέα-παιδιού και τη συσχέτισή τους με τις διαδικασίες από κοινού ανάγνωσης (*shared reading*). Οι μελέτες αυτές παρέχουν στοιχεία ότι η ανάπτυξη του προσωπικού ενδιαφέροντος στην ανάγνωση ιστοριών εξαρτάται, τουλάχιστον εν μέρει, από τον ρόλο του γονέα στις δραστηριότητες ανάγνωσης ιστοριών κι ότι αρχίζει να αναπτύσσεται σε πολύ νεαρή ηλικία.

Το περιστασιακό-καταστασιακό ενδιαφέρον δημιουργείται από συγκεκριμένες συνθήκες ή ερεθίσματα του περιβάλλοντος και προκαλεί εστιασμένη προσοχή και συναισθηματική ανταπόκριση που δεν είναι απαραίτητα μακροπρόθεσμες (Hidi 1990). Από τη στιγμή που θα παρουσιαστεί μπορεί να διατηρηθεί ή να διακοπεί (Mitchell, 1993). Σύμφωνα με την Hidi (1990), μπορεί να προκληθεί από περιβαλλοντικά ή κειμενικά χαρακτηριστικά, όπως η ασυνήθιστη ή εκπληκτική πληροφορία (π.χ. οι *‘σαγηνευτικές λεπτομέρειες’* [*seductive details*] των ψηφιακών ιστοριών), η αναγνώριση χαρακτήρων ή η προσωπική συνάφεια (Garner et al., 1992). Στην περίπτωση της ανάγνωσης ιστοριών, ενδιαφέρον δύναται να προκληθεί είτε από συγκεκριμένα στοιχεία της ιστορίας (π.χ. γνωστός/ αγαπημένος χαρακτήρας) ή από το πλαίσιο μέσα στο οποίο παρουσιάζεται η ιστορία (π.χ. ψυχαγωγικές ιστορίες ή ιστορίες που διαβάζονται πριν τον ύπνο). Με εστίαση στις ψηφιακές μεγάλωφνες αναγνώσεις ιστοριών μπορεί ενδεχομένως να πυροδοτηθεί ενδιαφέρον από την καινοτομία του υπολογιστή ή από το περιεχόμενο της ιστορίας που παρουσιάζεται σ’ αυτόν. Χαρακτηριστικά όπως το διαδραστικό κείμενο, τα θερμά σημεία εικόνων ή η αλλαγή σελίδας μπορούν να χρησιμεύσουν στη διατήρηση του περιστασιακού ενδιαφέροντος ενός μικρού παιδιού για δραστηριότητες ψηφιακής μεγάλωφνης ανάγνωσης.

Σύμφωνα με το πλαίσιο *RAND* (RAND Reading Study Group, 2002), που υιοθετεί μια γνωσιακή προοπτική για την εξέταση της κατανόησης της ιστορίας, οι μεταβλητές που παίζουν ρόλο στην κατανόηση της ακρόασης μιας ψηφιακής μεγάλωφνης ανάγνωσης από παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι το α) *εισιόν* (ψηφιακή ιστορία), β) *το άτομο* (αναδυόμενοι αναγνώστες) και το γεγονός ότι η μάθηση (κατανόηση) κατακτάται ως επακόλουθο μιας γ) *δραστηριότητας* (ακρόαση ηλεκτρονικής ιστορίας) στην οποία το άτομο εκτίθεται σε ένα συγκεκριμένο εισιόν. Η εστίαση στον ακροατή δίνει έμφαση στις ατομικές διαφορές στην κατανόηση της ιστορίας, συμπεριλαμβανομένων του προσωπικού και του περιστασιακού/καταστασιακού ενδιαφέροντος. Η υπάρχουσα έρευνα έχει δείξει πως είναι σημαντικοί και μακροπρόθεσμοι προγνωστικοί παράγοντες της αναγνωστικής κατανόησης σε ώριμους, ανεξάρτητους αναγνώστες, τόσο σε έντυπη (Alexander, 1992; Alexander et al., 1995) όσο και σε ηλεκτρονική μορφή (Lawless & Kulikowich, 2006), αλλά λείπουν μελέτες με αναδυόμενους αναγνώστες. Παράλληλα, μια προοπτική που προσπαθεί να κατανοήσει την επίπτωση τόσο των γνωστικών όσο και των συναισθηματικών πτυχών των εκπαιδευόμενων αλλά και των διαδραστικών επιδράσεων αυτών στην κατανόηση πληροφοριών των κειμένων προσφέρεται από το *Μοντέλο Περιοχής Μάθησης – Model of Domain Learning (MDL)* (Alexander, et al., 1995). Το MDL είναι ένα θεωρητικό μοντέλο εμπειρικά βασισμένο που προϋποθέτει πως το

ενδιαφέρον (προσωπικό και περιστασιακό/ καταστασιακό) επιδρά στην ανάκληση πληροφοριών που βρίσκονται στο κείμενο. Το μοντέλο αυτό προτείνει πως οι αναγνώστες περνούν μέσα από τρία στάδια αναγνωστικής επίδοσης στον συγκεκριμένο τομέα: *εγκλιματισμός/προσαρμογή (acclimation)* (υψηλό περιστασιακό και χαμηλό προσωπικό ενδιαφέρον), *ικανότητα (competency)*, *εξειδίκευση (expertise)*. Αν και αυτό το μοντέλο σχετίζεται ειδικά με την αναγνωστική κατανόηση, μπορεί, επίσης, να παρέχει ένα πλαίσιο για τη διερεύνηση των επιπτώσεων του ενδιαφέροντος των αναδυόμενων αναγνωστών σε περιβάλλον ακρόασης ιστοριών.

Στη συγκεκριμένη έρευνα δίνεται έμφαση στη συνεισφορά του ατόμου στην κατανόηση της ακρόασης των ψηφιακών ιστοριών. Η μελέτη διερευνά κατά πόσο το ενδιαφέρον συνιστά σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα της κατανόησης της ακρόασης ηλεκτρονικών ιστοριών από παιδιά προσχολικής ηλικίας. Καθώς έρευνες τεκμηριώνουν τις διαφορές ως προς τον τρόπο με τον οποίο διαμορφώνονται τα περιβάλλοντα πολυμέσων και δη οι ψηφιακές ιστορίες (Verhallen, et al., 2006), η έρευνα θα συμπεριλάβει όλες τις μορφές ψηφιακής αφήγησης, δηλαδή διαδραστική, κινούμενα σχέδια, στατικές εικόνες και προφορική αφήγηση του κειμένου.

Μεθοδολογία

Σκοπός

Η παρούσα μελέτη διερευνά την προγνωστική αξία του προσωπικού και περιστασιακού/ καταστασιακού ενδιαφέροντος για την κατανόηση της ακρόασης ψηφιακών ιστοριών από παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Στάδια της έρευνας

Για τις ανάγκες της έρευνας αναλύθηκαν τα χαρακτηριστικά σχεδιασμού και παρουσίασης και των τριών μορφών ψηφιακής αφήγησης. Για τη διερεύνηση των στόχων της μελέτης, σχετικά με τους ατομικούς παράγοντες που επηρεάζουν την επίδοση των μαθητών στην κατανόηση του προφορικού λόγου και την ανάκληση της ιστορίας, οι συμμετέχοντες αξιολογήθηκαν πριν την παρουσίαση της ιστορίας ως προς το δεκτικό λεξιλόγιο με το Λογόμετρο Τεστ (Μουζάκη, 2017), καθώς και ως προς το προσωπικό και το περιστασιακό/ καταστασιακό ενδιαφέρον με ένα ερωτηματολόγιο που είχε συμπληρωθεί από τους γονείς και το οποίο παρέχει πληροφορίες σχετικά με τα ενδιαφέροντα των παιδιών σε τέσσερις διαστάσεις: τεχνολογία, ιστορίες, ζώα, φυτά. Τα νήπια, αφού χωρίστηκαν τυχαία, υποβλήθηκαν σε μία συνθήκη ακρόασης, και το καθένα από αυτά κλήθηκε να ολοκληρώσει τέσσερις αξιολογήσεις: αναδιήγησης της ιστορίας, χρονικής ακολουθίας των γεγονότων, κυριολεκτικής κατανόησης και συνεπαγωγικής κατανόησης. Στο στάδιο των αναλύσεων, αρχικά παρουσιάστηκαν τα περιγραφικά αποτελέσματα της κατανόησης των ιστοριών σε ψηφιακό περιβάλλον και της διερεύνησης του ενδιαφέροντος που επέδειξαν τα παιδιά στους τέσσερις τομείς. Τέλος, διενεργείται ανάλυση σχετικά με το κατά πόσο το ενδιαφέρον είναι στατιστικά σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας της κατανόησης των ιστοριών χρησιμοποιώντας την προς-τα-πίσω (backward) ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης με εξαρτημένες μεταβλητές το τεστ χρονικής ακολουθίας, την αξιολόγηση της κυριολεκτικής και της συνεπαγωγικής κατανόησης και το τεστ αναδιήγησης της ιστορίας και ανεξάρτητες μεταβλητές το προσωπικό και το περιστασιακό ενδιαφέρον.

Συμμετέχοντες

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 36 παιδιά προσχολικής ηλικίας (N=26) (20 νήπια, 16 προνήπια) που φοιτούσαν σε 2 νηπιαγωγεία του νομού Αρκαδίας. Από το σύνολο του δείγματος 19 ήταν αγόρια (12 νήπια και 7 προνήπια) και 17 ήταν κορίτσια (11 νήπια και 6 προνήπια). Η έρευνα διεξάχθηκε στις αίθουσες των νηπιαγωγείων με τη συγκατάθεση της προϊσταμένης, των νηπιαγωγών και των γονέων των νηπίων.

Υλικά

Στο πλαίσιο της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν τρεις μορφές ψηφιακής παρουσίασης της *Κόκκινης Κοτούλας*. Η πρώτη μορφή, με τη μορφή κινουμένων σχεδίων, ήταν διαθέσιμη σε μορφή CD-ROM, ενώ οι άλλες δύο βρίσκονταν στο διαδίκτυο. Συγκεκριμένα, η διαδραστική μορφή της ιστορίας συναντάται στην ιστοσελίδα <http://www.everaftertales.com/el/>, ενώ η ιστορία που περιλαμβάνει στατικές εικόνες και ψηφιακή μεγαλόφωνη ανάγνωση αντλήθηκε από την ιστοσελίδα <http://uk.mantralingua.com/products/little-red-hen-and-grains-wheatebook?sku=skuKCWheatGreek>. Η πλοκή, το θέμα, η γενική ακολουθία των γεγονότων ήταν σταθερά σε όλες τις μορφές παρουσίασης. Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται τα χαρακτηριστικά σχεδιασμού και παρουσίασης των τριών μορφών της ψηφιακής ιστορίας.

Πίνακας 1. Χαρακτηριστικά σχεδιασμού και παρουσίασης των τριών μορφών της ψηφιακής ιστορίας

	Κινούμενα σχέδια	Διαδραστική μορφή	Στατικές εικόνες
Διάρκεια δραστηριότητας	10:48	Δεν μπορεί να προσδιοριστεί (αλλά πέραν των 10 λεπτών)	9:26
Ανάγνωση λέξεων ανά λεπτό	69	58	88
Κινηματογραφικά εφέ	Προσομοίωση εικόνας/ συνθετική κίνηση	Προσομοίωση εικόνας/ συνθετική κίνηση	Στατικές εικόνες
Θερμά σημεία Εξωκειμενικός υποστηρικτικός λόγος	Δεν υπάρχουν Αυτόματα	Εικονογράφηση Με «κλικ»	Κείμενο& σελίδα Δεν υπάρχει

Μέσα συλλογής δεδομένων

Η έρευνα διεξάχθηκε στις αίθουσες των νηπιαγωγείων. Οι μαθητές κάθε νηπιαγωγείου χωρίζονταν με τυχαίο τρόπο σε τρεις ομάδες και η κάθε ομάδα παρακολούθησε από μία μορφή ψηφιακής παρουσίασης της ιστορίας.

Για την εκτίμηση του ενδιαφέροντος (προσωπικού και περιστασιακού/ καταστασιακού) έγινε χρήση της αναφοράς των γονέων, που χρησιμοποιείται στη βιβλιογραφία ανάγνωσης ιστοριών, για να διερευνήσει τη σύνθετη σχέση μεταξύ ανάγνωσης ιστοριών και ενδιαφέροντος. Αυτές οι γονικές αναφορές επικυρώνονται ή τριγωνίζονται με άμεση παρατήρηση του παιδιού που ασχολείται με μια δραστηριότητα ανάγνωσης ιστοριών (Deckner, 2002; Ortiz et al., 1997). Έρευνες δείχνουν πως οι γονείς χρησιμεύουν ως αξιόπιστοι ανταποκριτές σε σχέση με τις εκπαιδευτικές ανησυχίες που σχετίζονται με τις αξιολογήσεις για υπηρεσίες ειδικής εκπαίδευσης (Ireton & Glascoe, 1995).

Προκειμένου, λοιπόν, να μετρηθεί το περιστασιακό/ καταστασιακό και το προσωπικό ενδιαφέρον των μαθητών που σχετίζονται με την κατανόηση της ψηφιακής μεγαλόφωνης ανάγνωσης της ιστορίας, δημιουργήθηκε ένα ερωτηματολόγιο που συμπληρώθηκε από τους γονείς των παιδιών. Το εν λόγω ερωτηματολόγιο περιλάμβανε 26 ερωτήσεις/ στοιχεία που παρέχουν πληροφορίες σχετικά με τα ενδιαφέροντα των παιδιών σε τέσσερις διαστάσεις: τεχνολογία (ερωτήσεις 1-8), ιστορίες (ερωτήσεις 9-16), ζώα (ερωτήσεις 17-21) και φυτά (ερωτήσεις 22-26). Τα πιλοτικά δεδομένα που προήλθαν από 20 παιδιά νηπιαγωγείου από τις ίδιες περιοχές δείχνουν αποδεκτή εσωτερική συνοχή/συνέπεια (internal consistency) για κάθε υπο-κλίμακα του Ερωτηματολογίου, $\alpha > \text{Cronbach's} > .80$ (δυνατή θετική σχέση) καθώς και σε κάθε υπο-κλίμακα του Ερωτηματολογίου.

Η δημιουργία των στοιχείων σε κάθε υπο-κλίμακα του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου βασίστηκε σε εκτεταμένες βιβλιογραφικές ανασκοπήσεις. Μια ανασκόπηση της έρευνας που σχετίζεται με το ενδιαφέρον για την τεχνολογία έδωσε κυρίως υλικό που σχεδιάστηκε, για να διευκολύνει την επιλογή της σταδιοδρομίας ή να διερευνήσει αν ο δάσκαλος ή ο μαθητής ενδιαφέρονται να μάθουν περισσότερα για μια συγκεκριμένη τεχνολογία όπως το Excel, το Photoshop, το PowerPoint κ.α. (<http://www.careerclusters.org/resources/ccinterestsurvey/InterestSurvey.pdf>). Επειδή, όμως, τα μικρά παιδιά δε διαβάζουν ανεξάρτητα και δεν είναι πιθανό να είναι γνώστες συγκεκριμένων προγραμμάτων, χρειάστηκαν άλλοι πιο σφαιρικοί τρόποι εξέτασης της χρήσης της τεχνολογίας από τα παιδιά των εν λόγω ηλικιών. Πρόσφατες δημοσιεύσεις περιγράφουν διάφορους τρόπους με τους οποίους αναδεικνύεται η προσαρμογή της τεχνολογίας στα μικρά παιδιά (McKenna, et al., 2007; Vandewater et al., 2007). Από αυτά τα περιγραφικά δεδομένα αναπτύχθηκαν τα στοιχεία 1-8 στην υπο-κλίμακα της τεχνολογίας.

Ακόμη, από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση αναδύθηκαν έρευνες ενδιαφέροντος σχετικά με την ανάγνωση ιστοριών, όπου οι βιβλιοθηκονόμοι προσπαθούσαν να συλλέξουν στοιχεία αναφορικά με το είδος των βιβλίων που τα παιδιά ήθελαν να διαβάσουν (<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:iYc4TyTRtq4J:www.ala.org/yalsa/sites/ala.org.yalsa/files/content/Teen%2520Reading%2520Interest%2520Survey.docx+&cd=1&hl=el&ct=clnk&gl=gr>). Τέτοια δεδομένα τέθηκαν ως βάση για την ανάπτυξη ερωτήσεων στο σκέλος της ιστορίας (ερωτήσεις 9-16). Άλλα στοιχεία για την υπο-κλίμακα της ιστορίας βασίστηκαν σε άρθρο του Sipe (2002), στο οποίο περιγράφει τους τρόπους με τους οποίους τα παιδιά εμπλέκονται στην ανάγνωση ιστοριών. Ο πρώτος τρόπος με τον οποίο τα παιδιά εμπλέκονται στη λογοτεχνία είναι η *δραματοποίηση (dramatization)* ή η αναπαράσταση μιας ιστορίας με λεκτικούς ή μη λεκτικούς τρόπους. Η *κριτική (critiquing)* συνιστά άλλον έναν τρόπο που τα παιδιά εμπλέκονται στην ιστορία, καθώς, όταν ένα παιδί ασκεί κριτική σε έναν χαρακτήρα, αυτός/ή μπορεί να προτείνει εναλλακτικές λύσεις. Ο τρίτος τρόπος εμπλοκής στην ιστορία είναι, όταν τα παιδιά χρησιμοποιούν την ιστορία ως μαξιλάρι εκτόξευσης για την έκφραση της δικής τους δημιουργικότητας. Από αυτές τις έννοιες προέκυψαν διάφορα άλλα ερωτήματα στην υπο-κλίμακα του ερωτηματολογίου για το ενδιαφέρον των παιδιών.

Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας δεν αποκάλυψε καμία κλίμακα ενδιαφέροντος που να σχετίζεται με τους τομείς των ζώων και των φυτών. Επομένως, δημιουργήθηκαν δεκατέσσερα ερωτήματα που ελέγχθηκαν πιλοτικά με 20 μαθητές νηπιαγωγείου. Τα δέκα στοιχεία με την υψηλότερη εσωτερική συνέπεια επιλέχθηκε να συμπεριληφθούν στο εν λόγω ερωτηματολόγιο. Όλα τα στοιχεία σχετίζονται με τη μάθηση για τα ζώα και τα φυτά μέσω άμεσης παρατήρησης και συζήτησης ή μέσω της ανάγνωσης.

Η μέτρηση του ενδιαφέροντος έγινε με την κλίμακα τύπου Likert (Nunnally, 1967), όπου υπήρχε τετραμερής διαβάθμιση από «ενδιαφέρεται πολύ» με αποκόμιση 4 βαθμών έως «δεν ενδιαφέρεται καθόλου» με βαθμολόγηση 1 μονάδας. Οι κλίμακες αυτές είναι κλίμακες διάταξης, δηλαδή οι τιμές τους παρουσιάζουν διάταξη-κλιμάκωση από το ελάχιστο προς το πάρα πολύ και μετρούν ποιότητα, σημαντικότητα, ενδιαφέρον, ικανοποίηση, συχνότητα, τον βαθμό που κάτι ισχύει κ.ά. Οι εκτιμήσεις των βαθμολογιών, για κάθε τομέα που μετρήθηκε από το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο, υπολογίστηκαν με διαίρεση των παραπάνω βαθμολογιών με το σύνολο των πόντων που ήταν δυνατόν να συλλεχθούν για κάθε τομέα (π.χ. συνολική δυνατή βαθμολόγηση για την τεχνολογία και την υπο-κλίμακα της ιστορίας = 32, καθώς υπάρχουν 8 ερωτήσεις με μέγιστη βαθμολόγηση το 4, συνολικό δυνατό σκορ για τις υπο-κλίμακες των ζώων και των φυτών = 20, καθώς στο ερωτηματολόγιο περιλαμβάνονται 5 ερωτήσεις με μέγιστη βαθμολόγηση το 4). Υψηλότερες βαθμολογίες υποδεικνύουν ότι ένα παιδί έχει πιο έντονο περιστασιακό ή αναδυόμενο προσωπικό ενδιαφέρον σε έναν τομέα.

Για την αξιολόγηση της κατανόησης της ιστορίας χρησιμοποιήθηκαν τέσσερις μετρήσεις: αναδιήγησης της ιστορίας, χρονικής ακολουθίας των γεγονότων, κυριολεκτικής κατανόησης

και συνεπαγωγικής κατανόησης. Η αξιολόγηση της Αναδιήγησης της ιστορίας σχεδιάστηκε σύμφωνα με τα μοντέλα που χρησιμοποιούνται στην υπάρχουσα έρευνα για τη μεγαλόφωνη ανάγνωση ιστοριών με παιδιά προσχολικής ηλικίας (Morrow, 1986). Το ανώτατο όριο για κάθε αναδιήγηση ανά παιδί είναι τα 10 λεπτά. Η βαθμολόγηση της Αναδιήγησης της ιστορίας βασίστηκε στον αριθμό και τα δομικά στοιχεία της ιστορίας που συμπεριέλαβαν τα παιδιά στις αναδιηγήσεις τους (ενσωμάτωση σκηνικού, θέματος, επεισοδίων που συνθέτουν την πλοκή και την επίλυση του προβλήματος). Κάθε στοιχείο που συμπεριλαμβάνει ο μαθητής στην αναδιήγηση λαμβάνει 1 μονάδα και το ανώτερο συνολικό σκορ είναι 14 βαθμοί.

Η αξιολόγηση της χρονικής ακολουθίας των γεγονότων σχεδιάστηκε, για να μετρήσει την ικανότητα των παιδιών να τοποθετούν τα γεγονότα σε λογική σειρά/χρονική ακολουθία. Τέτοιου είδους δραστηριότητες έχουν χρησιμοποιηθεί σε μετρήσεις κατανόησης της ακρόασης κι έχουν σταθμιστεί με πληθυσμό προσχολικής ηλικίας (De-Bruin Parecki & Quibb, 2010). Επιλέχθηκαν έξι χαρακτηριστικές εικόνες, οι οποίες αντιπροσωπεύουν βασικά γεγονότα της ιστορίας που ήταν κοινά και στις τρεις ψηφιακές μορφές της ιστορίας.

Η επιλογή του περιεχομένου για τις Ερωτήσεις κυριολεκτικής κατανόησης της ιστορίας βασίστηκε σε μια ανασκόπηση ερωτήσεων ανίχνευσης της κατανόησης που συνδέεται με την έρευνα κατανόησης ιστοριών (Reese & Cox, 1999). Παραδείγματα από αυτό το σώμα της έρευνας συνήθως αφορούν βασικά στοιχεία της γραμματικής της ιστορίας (Brewer & Lichetnstein, 1981) (χαρακτήρες, σκηνικό, πρόβλημα, επίλυση προβλήματος, ακολουθία των επεισοδίων) κι έτσι η αξιολόγηση αυτή αποτελείται από δέκα στοιχεία που σχετίζονται με τα κύρια στοιχεία της ιστορίας και την ακολουθία των γεγονότων που είναι κοινά και στις τρεις μορφές ψηφιακής αφήγησης. Οι απαντήσεις των παιδιών σε αυτές τις ερωτήσεις βαθμολογήθηκαν με 1 βαθμό για την κάθε σωστή απάντηση και με 0 για κάθε λανθασμένη, το δε άθροισμα των δέκα στοιχείων αποτέλεσε τη βαθμολογία στην αξιολόγηση της κυριολεκτικής κατανόησης του παιδιού.

Έξι ερωτήσεις χρησιμοποιήθηκαν, για να εκτιμηθεί η έμμεση κατανόηση της ιστορίας από τα παιδιά. Οι ερωτήσεις αυτές βαθμολογήθηκαν ως «κατάλληλες με απάντηση που συνδέεται με το κείμενο» (2 βαθμοί), «κατάλληλες με απάντηση που δε συνδέεται με το κείμενο» (1 βαθμός) και «ακατάλληλες» (0 βαθμοί). Για παράδειγμα, οι μαθητές οι οποίοι στην ερώτηση «Γιατί νομίζεις ότι τα άλλα ζώα του αγροκτήματος δε βοηθούσαν την Κόκκινη Κοτούλα;» απάντησαν «Γιατί ήταν κουρασμένα» έλαβαν 1 βαθμό. Η απάντηση αυτή πιθανότατα προήλθε από την προσωπική εμπειρία των παιδιών ή από την εμπειρία από άλλα κείμενα, τηλεοπτικά προγράμματα ή ταινίες κτλ, αλλά αποκλίνει από την πλοκή της ιστορίας. Τα παιδιά χρησιμοποίησαν αυτά που ήδη ήξεραν, παρόλο δε που το παράδειγμα απόκρισης δεν είναι εντελώς ακατάλληλο, δεν είναι παράλληλα εντελώς σωστό δεδομένης της ιστορίας.

Αποτελέσματα

Η παρούσα έρευνα διερεύνησε την προγνωστική αξία του ενδιαφέροντος στην κατανόηση της ακρόασης ψηφιακών ιστοριών μετά από μία μόνο αλληλεπίδραση με την ψηφιακή ιστορία. Αρχικά παρατίθενται τα περιγραφικά αποτελέσματα της κατανόησης των ιστοριών σε ψηφιακό περιβάλλον και της διερεύνησης του ενδιαφέροντος που επέδειξαν τα παιδιά στους τέσσερις τομείς (τεχνολογία, ιστορίες, ζώα και φυτά). Τέλος, διενεργείται ανάλυση σχετικά με το κατά πόσο το ενδιαφέρον είναι στατιστικά σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας της κατανόησης των ιστοριών. Για τον σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκε η προς-ταπίσω (backward) ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης με εξαρτημένες μεταβλητές το τεστ χρονικής ακολουθίας, την αξιολόγηση της κυριολεκτικής κατανόησης, το τεστ συνεπαγωγικής κατανόησης και την αξιολόγηση της αναδιήγησης της ιστορίας και ανεξάρτητες μεταβλητές (προβλεπτικούς παράγοντες) το προσωπικό και το περιστασιακό/καταστασιακό ενδιαφέρον.

Περιγραφικά αποτελέσματα κατανόησης ιστοριών σε ψηφιακό περιβάλλον

Στον Πίνακα 2 παρουσιάζονται τα περιγραφικά στοιχεία αναφορικά με τα αποτελέσματα της κατανόησης των ιστοριών σε ψηφιακό περιβάλλον βάσει τεσσάρων αξιολογήσεων: αναδιήγησης της ιστορίας, χρονικής ακολουθίας των γεγονότων, κυριολεκτικής κατανόησης και συνεπαγωγικής κατανόησης.

Από την κατανομή της αξιολόγησης των παιδιών στο τεστ χρονικής ακολουθίας προκύπτει ότι η μέση επίδοση των παιδιών ισούται με 3.01 (TA=1.63) με εύρος από 1 (ελάχιστη) έως 6 (μέγιστη). Επιπλέον, προκύπτει ότι η πλειονότητα των παιδιών είχε επίδοση μεταξύ 1 και 4.

Η αξιολόγηση στο τεστ κυριολεκτικής κατανόησης δείχνει ότι η μέση επίδοση των παιδιών ισούται με 6.98 (TA=1.94) με εύρος από 2 (ελάχιστη) έως 10 (μέγιστη). Η πλειονότητα των παιδιών είχε επίδοση μεταξύ 6 και 8.

Από την ανάλυση των δεδομένων του τεστ συνεπαγωγικής κατανόησης προέκυψε ότι η μέση επίδοση των παιδιών στη συνεπαγωγική κατανόηση ισούται με 5.87 (TA=2.11) με εύρος από 2 (ελάχιστη) έως 10 (μέγιστη). Η πλειονότητα των παιδιών είχε επίδοση μεταξύ 5 και 8.

Ως προς την αναδιήγηση της ιστορίας, από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε ότι η μέση επίδοση των παιδιών ισούται με 5.23 (TA=1.63) με εύρος από 2 (ελάχιστη) έως 9 (μέγιστη). Η πλειονότητα των παιδιών είχε επίδοση μεταξύ 4 και 6.

Πίνακας 2. Περιγραφικά αποτελέσματα κατανόησης της ψηφιακής ιστορίας

Αξιολόγηση	MT	TA	Διάμεσος	Q₂₅	Q₇₅	min	max
Τεστ χρονικής ακολουθίας	3.01	1.63	3	1	4	1	6
Τεστ κυριολεκτικής κατανόησης	6.98	1.94	7	6	8	2	10
Τεστ συνεπαγωγικής κατανόησης	5.87	2.11	6	5	8	2	10
Τεστ αναδιήγησης ιστορίας	5.23	1.63	5	4	6	2	9

Σύγκριση της κατανόησης ιστοριών ως προς τη μορφή παρουσίασης

Στον Πίνακα 3 παρουσιάζονται τα περιγραφικά αποτελέσματα για τις τέσσερις αξιολογήσεις που αφορούσαν στην κατανόηση κειμένου ως προς την μορφή παρουσίασης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά στην ομάδα των στατικών εικόνων (MT=3.41, TA=1.61) είχαν υψηλότερη επίδοση στο τεστ χρονικής ακολουθίας σε σύγκριση με τα παιδιά στην ομάδα κινούμενων σχεδίων (MT=2.70, TA=1.51) και στην ομάδα της διαδραστικής ψηφιακής αφήγησης (MT=2.92, TA=1.70). Ομοίως παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά στην ομάδα των στατικών εικόνων (MT=5.67, TA=1.76) είχαν υψηλότερη επίδοση στο τεστ της αναδιήγησης ιστορίας σε σύγκριση με τα παιδιά στην ομάδα κινούμενων σχεδίων (MT=4.92, TA=1.47) και στην ομάδα της διαδραστικής ψηφιακής αφήγησης (MT=5.12, TA=1.59).

Ως προς την αξιολόγηση της κυριολεκτικής κατανόησης, παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά που παρακολούθησαν τη διαδραστική ψηφιακή αφήγηση (MT=7.77, TA=1.68) είχαν υψηλότερη επίδοση, σε σύγκριση με τα παιδιά στην ομάδα στατικών εικόνων (MT=6.85, TA=1.84) και στην ομάδα των κινούμενων σχεδίων (MT=6.29, TA=2.03). Επίσης, υψηλότερες επιδόσεις είχε η ομάδα της διαδραστικής ψηφιακής αφήγησης (MT=6.52, TA=1.87) στο τεστ της συνεπαγωγικής κατανόησης σε σύγκριση με τα παιδιά στην ομάδα κινούμενων σχεδίων (MT=5.70, TA=1.96) και στην ομάδα των στατικών εικόνων (MT=5.39, TA=2.34).

Πίνακας 3. Περιγραφικά αποτελέσματα κατανόησης κειμένου ως προς τη μορφή παρουσίασης

Αξιολόγηση	Μορφή παρουσίασης	ΜΤ	ΤΑ	Διάμεσος	Q ₂₅	Q ₇₅	min	max
Χρονική ακολουθία	Στατικές εικόνες	3.41	1.61	3	3	4	1	6
	Κινούμενα σχέδια	2.70	1.51	2	2	4	1	6
	Διαδραστική	2.92	1.70	3	1	4	1	6
Κυριολεκτική κατανόηση	Στατικές εικόνες	6.85	1.84	7	5	8	4	10
	Κινούμενα σχέδια	6.29	2.03	6	5	8	2	10
	Διαδραστική	7.77	1.68	8	7	9	4	10
Συνεπαγωγική κατανόηση	Στατικές εικόνες	5.39	2.34	5	4	8	2	10
	Κινούμενα σχέδια	5.70	1.96	6	5	7	2	10
	Διαδραστική	6.52	1.87	7	5	8	3	10
Αναδιήγηση ιστορίας	Στατικές εικόνες	5.67	1.76	6	4	7	3	9
	Κινούμενα σχέδια	4.92	1.47	5	4	5	2	8
	Διαδραστική	5.12	1.59	5	4	6	2	8

Για να διερευνηθεί κατά πόσο διαφέρουν σε σημαντικό βαθμό οι τρεις πειραματικές ομάδες ως προς την απόδοση στο τεστ χρονικής ακολουθίας, στο τεστ κυριολεκτικής κατανόησης, στο τεστ συνεπαγωγικής κατανόησης και στην αναδιήγηση ιστορίας, χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση διακύμανσης ενός παράγοντα (one-wayANOVA). Από την ανάλυση προέκυψε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των τριών πειραματικών ομάδων στο τεστ χρονικής ακολουθίας, $F(2,36)= 4.26$, $p= 0.54$, στην αναδιήγηση της ιστορίας, $F(2, 36)= 4.04$, $p= 0.056$, στο τεστ κυριολεκτικής κατανόησης, $F(2,36)=7.356$, $p=0.57$, και στο τεστ συνεπαγωγικής κατανόησης, $F(2, 36)=4.120$, $p=0.065$.

Περιγραφικά αποτελέσματα για το ενδιαφέρον

Στον Πίνακα 4 δίνονται τα αποτελέσματα αναφορικά με τη διερεύνηση του ενδιαφέροντος που επέδειξαν τα παιδιά σε 4 τομείς (τεχνολογία, ιστορίες, ζώα και φυτά). Από την κατανομή της μέτρησης του ενδιαφέροντος στον τομέα της τεχνολογίας προκύπτει ότι η μέση επίδοση των παιδιών ισούται με 23.51 (ΤΑ=9.76), με εύρος από 15 (ελάχιστη) έως 32 (μέγιστη). Η πλειονότητα των παιδιών είχε επίδοση μεταξύ 10 και 29.

Η μέτρηση στον τομέα του ενδιαφέροντος για τις ιστορίες δείχνει ότι η μέση επίδοση των παιδιών ισούται με 13.27 (ΤΑ=5.86), με εύρος από 8 (ελάχιστη) έως 32 (μέγιστη). Η πλειονότητα των παιδιών είχε επίδοση μεταξύ 9 και 26.

Από την ανάλυση των δεδομένων της μέτρησης του ενδιαφέροντος για τα ζώα προέκυψε ότι η μέση επίδοση των παιδιών ισούται με 15.73 (ΤΑ=6.38), με εύρος από 10 (ελάχιστη) έως 20 (μέγιστη). Η πλειονότητα των παιδιών είχε επίδοση μεταξύ 10 και 20.

Ως προς τη μέτρηση του ενδιαφέροντος για τα φυτά, από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε ότι η μέση επίδοση των παιδιών ισούται με 14.22 (ΤΑ=6.27), με εύρος από 9 (ελάχιστη) έως 20 (μέγιστη). Η πλειονότητα των παιδιών είχε επίδοση μεταξύ 9 και 19.

Πίνακας 4. Περιγραφικά αποτελέσματα ενδιαφέροντος

Τομείς ενδιαφέροντος	ΜΤ	ΤΑ	Διάμεσος	Q ₂₅	Q ₇₅	min	max
Τεχνολογία	23.51	9.76	26	10	29	15	32
Ιστορίες	13.27	5.86	15	9	26	8	32
Ζώα	15.73	6.38	19	10	20	10	20
Φυτά	14.22	6.27	17	9	19	9	20

Το ενδιαφέρον ως προβλεπτικός παράγοντας της κατανόησης ιστοριών

Σε ένα δεύτερο επίπεδο εξετάστηκε αν υπάρχει σχέση μεταξύ των ατομικών διαφορών στο ενδιαφέρον και την κατανόηση της ιστορίας και χρησιμοποιήθηκαν πολλαπλές μέθοδοι παλινδρόμησης.

Τεστ χρονικής ακολουθίας των γεγονότων ως εξαρτημένη μεταβλητή

Οι τέσσερις τομείς του ενδιαφέροντος ερμηνεύουν το 4,8% της διακύμανσης της βαθμολογίας στο τεστ Χρονικής Ακολουθίας γι' αυτό το δείγμα, $R^2=0.048$, $F(3,36)=2.29$, $p=0.077$, ένα μη σημαντικό ποσοστό. Οι μερικοί συσχετισμοί υποδηλώνουν ότι η επίδοση στη μέτρηση του ενδιαφέροντος για τα ζώα και τα φυτά ερμηνεύει το 1,5% και το 1,4% αντίστοιχα της επίδοσης στο τεστ Χρονικής Ακολουθίας. Τέλος, 1,15% της επίδοσης στο τεστ Χρονικής Ακολουθίας αποδίδεται στο ενδιαφέρον για τις ιστορίες, ενώ η επίδοση στη μέτρηση του ενδιαφέροντος στον τομέα της τεχνολογίας ερμηνεύει το 1,2% της επίδοσης στο τεστ Χρονικής Ακολουθίας.

Τεστ κυριολεκτικής κατανόησης της ιστορίας ως εξαρτημένη μεταβλητή

Οι τέσσερις τομείς του ενδιαφέροντος ερμηνεύουν το 44,5% της διακύμανσης της βαθμολογίας στο τεστ Κυριολεκτικής Κατανόησης $R^2=0.437$, $F(3, 36)=33.99$, $p=0.000$. Συγκεκριμένα η μέτρηση του ενδιαφέροντος για τον τομέα της τεχνολογίας ερμηνεύει το 19,7% της επίδοσης στο τεστ Κυριολεκτικής Κατανόησης. Η επίδοση στη μέτρηση του ενδιαφέροντος για τα ζώα και τα φυτά ερμηνεύει το 15,3% και 14,8% αντίστοιχα της επίδοσης στο τεστ Κυριολεκτικής Κατανόησης, ενώ 12,8% της επίδοσης στο τεστ Κυριολεκτικής Κατανόησης αποδίδεται στο ενδιαφέρον για τις ιστορίες.

Τεστ συνεπαγωγικής κατανόησης της ιστορίας ως εξαρτημένη μεταβλητή

Οι τέσσερις τομείς του ενδιαφέροντος αντιπροσωπεύουν μαζί το ένα τρίτο, το 33,9% της διακύμανσης της βαθμολογίας για το τεστ Συνεπαγωγικής Κατανόησης γι' αυτό το δείγμα, $R^2=0.338$, $F(3, 36) =22.099$, $p=0.000$. Οι ξεχωριστές συνεισφορές και των τεσσάρων προγνωστικών παραγόντων είναι σημαντικές. Συγκεκριμένα, οι μερικοί συσχετισμοί δείχνουν ότι η μέτρηση του ενδιαφέροντος για την τεχνολογία ερμηνεύει το 10,8% της επίδοσης στο τεστ Συνεπαγωγικής Κατανόησης και η μέτρηση του ενδιαφέροντος για τις ιστορίες το 5,6% της επίδοσης στο τεστ Συνεπαγωγικής Κατανόησης. Οι μετρήσεις του ενδιαφέροντος για τα ζώα και τα φυτά ερμηνεύουν το 6,9% και 6,4% αντίστοιχα της επίδοσης στο προαναφερθέν τεστ.

Τεστ αναδιήγησης της ιστορίας ως εξαρτημένη μεταβλητή

Οι τέσσερις τομείς του ενδιαφέροντος ερμηνεύουν το 45,3% της διακύμανσης της βαθμολογίας στο τεστ Αναδιήγησης της ιστορίας γι' αυτό το δείγμα, $R^2=0.439$, $F(3, 36)=34.99$, $p=0.000$. Συγκεκριμένα η μέτρηση του ενδιαφέροντος για τα ζώα και τα φυτά ερμηνεύει το 19,8% και το 18,6% αντίστοιχα της επίδοσης στο τεστ Αναδιήγησης της ιστορίας και η μέτρηση του ενδιαφέροντος για την τεχνολογία ερμηνεύει το 5,6% της επίδοσης στο εν λόγω τεστ. Τέλος, η μέτρηση του ενδιαφέροντος για τις ιστορίες ερμηνεύει το 4,7% της επίδοσης στο προαναφερθέν τεστ. Επομένως, ένα μεγάλο ποσοστό της διακύμανσης της βαθμολογίας του τεστ Αναδιήγησης της ιστορίας μοιράζεται μεταξύ των τεσσάρων μεταβλητών.

Συμπεράσματα

Οι ψηφιακές αφηγήσεις συνιστούν ένα εκπαιδευτικό υποστηρικτικό μέσο για την ενίσχυση της κατανόησης, καθώς παρέχουν τη δυνατότητα παρουσίασης των πληροφοριών με πολλαπλό τρόπο συνδυάζοντας λεκτικές και μη λεκτικές αναπαραστάσεις (Paivio, 1990), κάνοντας την πληροφορία περισσότερο προσβάσιμη και πιο εύκολη στην επεξεργασία από τον μαθητή αλλά και οδηγώντας στη δημιουργία συνθετότερων νοητικών αναπαραστάσεων (Vosniadou, 1996). Αν θέσουμε ως στόχο οι αλληλεπιδράσεις με τις ψηφιακές ιστορίες να

είναι χρήσιμες και αναπτυξιακά κατάλληλες για τα μικρά παιδιά, δραστηριότητες που συνδέονται με τα αποτελέσματα του γραμματισμού, είναι σημαντικό να διερευνήσουμε τις μεταβλητές που παίζουν ρόλο στην κατανόηση της ακρόασης ψηφιακών ιστοριών. Υιοθετώντας το πλαίσιο RAND για την κατανόηση, που θέτει τα χαρακτηριστικά του ατόμου ως κεντρικό στοιχείο στη διαδικασία κατασκευής νοήματος, η παρούσα έρευνα εστιάζει στις ατομικές διαφορές των ακροατών, και πιο συγκεκριμένα στο προσωπικό και περιστασιακό/ καταστασιακό τους ενδιαφέρον, διερευνώντας την προγνωστική του αξία στην κατανόηση της ακρόασης ψηφιακών ιστοριών από παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Τα σύγχρονα θεωρητικά μοντέλα για το ενδιαφέρον (Alexander, et al., 1995; Hidi & Renninger, 2006) υποδηλώνουν ότι τα συναισθηματικά και τα γνωστικά στοιχεία επηρεάζουν την ανάπτυξη του ενδιαφέροντος. Αυτά τα μοντέλα υποστηρίζουν ότι οι δραστηριότητες γραμματισμού που βασίζονται στον ηλεκτρονικό υπολογιστή μπορούν να ενεργοποιήσουν το περιστασιακό/ καταστασιακό ενδιαφέρον (Reinking & Watkins, 2000) και η προθυμία των παιδιών να ολοκληρώσουν δραστηριότητες ακρόασης ιστοριών που συχνά υπερβαίνουν τα 15 λεπτά επιβεβαιώνει την ύπαρξη αυτού του φαινομένου. Είναι επίσης πιθανό ότι η καινοτομία της παρουσίας του ερευνητή πυροδότησε το ενδιαφέρον για τον συγκεκριμένο πληθυσμό. Τα δεδομένα για το ενδιαφέρον που συλλέχθηκαν από τα παιδιά εμφάνισαν τις υψηλότερες βαθμολογίες για το περιστασιακό/ καταστασιακό ενδιαφέρον επιβεβαιώνοντας την κινητήρια δύναμη της τεχνολογίας, η οποία είχε επισημανθεί και σε άλλες μελέτες, ακόμη και για τους πολύ μικρούς μαθητές (Scholastic Inc. & Yankelovich, 2008; 2015).

Τα αποτελέσματα της μέτρησης του περιστασιακού/ καταστασιακού ενδιαφέροντος στον τομέα της τεχνολογίας ήταν σημαντικοί παράγοντες πρόβλεψης τόσο της επίδοσης στην αναδιήγηση της ιστορίας όσο και των μετρήσεων της κυριολεκτικής και της συνεπαγωγικής κατανόησης της ακρόασης από τα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Αυτό συμβαδίζει με τα ευρήματα μελετητών που υποστηρίζουν πως υπάρχουν θετικοί συσχετισμοί μεταξύ του περιστασιακού/ καταστασιακού ενδιαφέροντος με τη γνωστική επίδοση, όπως η κατανόηση κειμένου (π.χ. Hidi, 1990), το «φιλτράρισμα» των πληροφοριών, η εξαγωγή συμπερασμάτων (δηλαδή η συνεπαγωγική κατανόηση της ιστορίας), η ανάκληση (δηλαδή η αναδιήγηση της ιστορίας) και η εστίαση της προσοχής (McDaniel et al., 2000), η ενσωμάτωση των νέων πληροφοριών στην προηγούμενη γνώση και η ενίσχυση της μάθησης (Mitchell, 1993). Παράλληλα, επιβεβαιώνουν το Μοντέλο Περιοχής Μάθησης, σύμφωνα με το οποίο εκείνοι που βρίσκονται στο στάδιο εγκλιματισμού, όπως τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, έχουν χαμηλό προσωπικό και υψηλό περιστασιακό/ καταστασιακό ενδιαφέρον (Alexander, et al., 1994; Lawless & Kulikowich, 2006).

Από την άλλη, η μέτρηση του ενδιαφέροντος για τις ιστορίες, που δοκιμάστηκε ως μέτρηση του περιστασιακού/ καταστασιακού ενδιαφέροντος, αν και προβλέπει σε σημαντικό βαθμό την επίδοση στην αναδιήγηση της ιστορίας όσο και στις αξιολογήσεις της κυριολεκτικής και της συνεπαγωγικής κατανόησης της ακρόασης από τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, θα έπρεπε να έχει αποδώσει υψηλότερα αποτελέσματα από τις μετρήσεις που προβλέπονταν για το προσωπικό ενδιαφέρον, δηλαδή τα αποτελέσματα των μετρήσεων που αφορούσαν τις υποομάδες των 'ζώων' και των 'φυτών'. Στην πραγματικότητα, όμως, η υποομάδα της 'ιστορίας' είχε οριακά χαμηλότερους μέσους όρους από την υποομάδα των 'ζώων' και των 'φυτών'. Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί πως η εμπλοκή των παιδιών στο σχολείο σε δραστηριότητες κατανόησης ιστοριών δεν είναι ανεξάρτητη από το κοινωνικό περιβάλλον από το οποίο προέρχονται. Το κάθε παιδί κουβαλά τη δική του, μοναδική προηγούμενη εμπειρία ανάγνωσης ιστοριών, όπως και τις ποικίλες συναισθηματικές διαθέσεις απέναντι σε τέτοιου είδους δραστηριότητες. Ιδίως τα παιδιά που προέρχονται από μεσαία ή υψηλά κοινωνικοοικονομικά περιβάλλοντα είναι πιο πιθανό να έχουν πρόσβαση σε παιχνίδια, τεχνολογίες και βιβλία που σχετίζονται με τα ενδιαφέροντά τους στο οικιακό τους περιβάλλον (Rowe & Neitzel, 2010). Αν δούμε αυτές τις διαφορές στις προηγούμενες εμπειρίες ανάγνωσης ιστοριών, διαπιστώνουμε ότι τα παιδιά διαφοροποιούνται σε αυτά που

φέρουν, όταν εμπλέκονται σε δραστηριότητες κατανόησης ιστοριών. Επίσης, τα δεδομένα που προέρχονται από την έρευνα με πληθυσμούς προσχολικής ηλικίας δείχνουν ότι η ανάδυση των ενδιαφερόντων σε εννοιολογικούς τομείς υποστηρίζεται από τα οικογενειακά περιβάλλοντα, ιδιαίτερα στον βαθμό στον οποίο οι γονείς υποστηρίζουν την προφορική ανάπτυξη του λεξιλογίου του παιδιού σε ένα συγκεκριμένο εννοιολογικό τομέα (Johnson et al., 2004).

Τέλος, η παρούσα έρευνα έδειξε πως το προσωπικό ενδιαφέρον, το οποίο αντιπροσώπευαν οι μετρήσεις για τον τομέα των «ζώων» και των «φυτών», αναδείχθηκε παράγοντας πρόβλεψης της αναδιήγησης της ιστορίας καθώς και της κυριολεκτικής και της συνεπαγωγικής κατανόησης της ιστορίας, επιβεβαιώνοντας τις απόψεις που υποστηρίζουν πως το προσωπικό ενδιαφέρον φαίνεται να επιδρά θετικά στην προσοχή, την αναγνώριση και την ανάκληση πληροφοριών, τα ακαδημαϊκά κίνητρα (Schiefele, 2001) και τα επίπεδα μάθησης (Renninger et al., 2002). Τα αποτελέσματα αυτά ευθυγραμμίζονται με την άποψη πως η κατανόηση ενός κειμένου (ενασχόληση με συγκεκριμένο θέμα) σχετίζεται, πέρα από τα εξωτερικά και με εσωτερικά κίνητρα (Wang & Guthrie, 2004), τα οποία περιλαμβάνουν τη δέσμευση σε μία δραστηριότητα με βάση το προσωπικό ενδιαφέρον για την ίδια τη δραστηριότητα, δηλαδή λαμβάνεται υπ' όψιν σε ποιο βαθμό το κείμενο ενδιαφέρει τον αναγνώστη (Βάμβουκας, 1984). Ανάλογα με τον βαθμό 'συγγένειας' μεταξύ του θέματος του κειμένου και των ειδικών ενδιαφερόντων του αναγνώστη, ο τελευταίος θα εκδηλώσει ζωηρό, ασθενές, ελλιπές ή καθόλου ενδιαφέρον για το κείμενο.

Η παρούσα μελέτη θέτει στο επίκεντρο τη συνεισφορά του ατόμου στη διαδικασία κατασκευής νοήματος από παιδιά προσχολικής ηλικίας. Χωρίς να εξαντλεί το υπάρχον ερευνητικό πεδίο, καθώς εστιάζει στο προσωπικό και περιστασιακό/ καταστασιακό ενδιαφέρον, αναδεικνύει νέες κατευθύνσεις για μελλοντικές προεκτάσεις, όπως η εξέταση της προγνωστικής αξίας της προϋπάρχουσας γνώσης στην κατανόηση της ακρόασης, η σχέση μεταξύ ενδιαφέροντος, κατανόησης και διαφόρων επιπέδων δυσκολίας των κειμένων, καθώς και μεταξύ ενδιαφέροντος και διάρκειας μεγαλόφωνης ανάγνωσης.

Επισημαίνεται πως όσον αφορά στη σχεδίαση ιστοριών, θα μπορούσαν να σχεδιαστούν προ-αναγνωστικές εκτιμήσεις του ενδιαφέροντος που να τροφοδοτούν τον προγραμματισμό ψηφιακών ιστοριών, για την ενίσχυση της δέσμευσης και της κατανόησης των παιδιών, όταν αλληλεπιδρούν με μια ψηφιακή ιστορία. Άλλωστε, οι τεχνολογικές συσκευές και τα λογισμικά συνιστούν εργαλεία για την κατάκτηση του γραμματισμού, γεγονός που πρέπει να αναγνωριστεί από τους υπεύθυνους χάραξης της εκπαιδευτικής πολιτικής. Σύμφωνα με τον NAYEC (2012: 3) «η έλλειψη σκόπιμης ενσωμάτωσης και χρήσης της τεχνολογίας στις τάξεις προσχολικής εκπαίδευσης μπορεί να θέσει τα παιδιά που δεν είναι εκτεθειμένα στην τεχνολογία σε μειονεκτική θέση και να παρεμποδίσει την ικανότητά τους να ανταγωνίζονται το εργατικό δυναμικό του 21ου αιώνα».

Παράλληλα, προτείνεται οι εκπαιδευτικοί να προβαίνουν συχνά σε μετρήσεις του ενδιαφέροντος των μαθητών, καθώς τα περιστασιακά/ καταστασιακά ενδιαφέροντα αλλάζουν με την πάροδο του χρόνου και συχνά αλλάζουν ως συνάρτηση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Michelli de Castro et al., 2016) και αυτά ενίοτε εξαρτώνται από τα θέματα της διδακτέας ύλης και τα είδη δραστηριοτήτων που οι δάσκαλοι καθορίζουν για τα παιδιά σε μια συγκεκριμένη μέρα, εβδομάδα ή μήνα σε ένα σχολικό περιβάλλον. Εστιάζοντας στα παιδιά προσχολικής ηλικίας κρίνεται σημαντική η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων, καθώς η παρατήρηση των παιδιών κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού στο σπίτι τους είναι κατάλληλη για την καταγραφή των προσωπικών και περιστασιακών ενδιαφερόντων. Στο περιβάλλον του σπιτιού τα παιδιά είναι λιγότερο πιθανό να υπόκεινται στη δομή ενός προγράμματος σπουδών κι ενός σχολικού προγράμματος και μπορεί να έχουν περισσότερο χρόνο για ανεξάρτητη εμπλοκή σε αυτο-κατευθυνόμενο παιχνίδι. Η μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να εξετάσει το πώς τα παιδιά επιλέγουν να περάσουν τον ελεύθερο χρόνο τους στο σπίτι. Οι Rowe & Neitzel (2010) υποστηρίζουν ότι τα είδη των αιτημάτων των μικρών

παιδιών για κοινωνική αλληλεπίδραση, οι δραστηριότητες με τις οποίες εμπλέκονται και ο χρόνος που αφιερώνεται σε αυτές τις δραστηριότητες καθώς και τα υλικά που χρησιμοποιούν στο ελεύθερο παιχνίδι τους μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως μεταβλητές που σχετίζονται με τη μελέτη ανάπτυξης του ενδιαφέροντος στα μικρά παιδιά.

Αναφορές

Alexander, P.A., Jetton, T.L., & Kulikowich, J.M. (1995). Interrelationship of knowledge, interest, and recall. *Journal of Educational Psychology*, 87(4), 559-575.

Alexander, P.A., Kulikowich, J.M., & Schulze, S.K. (1994). How subject-matter knowledge affects recall and interest. *American Educational Research Journal*, 31(2), 313-337.

Brewer, W.F., & Lichtenstein, E.H. (1981). Event schemas, story schemas, and story grammars. In J. Long & A.D. Baddeley (Eds.), *Attention and Performance IX* (pp. 363-379). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Bus, A.G., Belsky, J., van IJzendoorn, M.H., & Crnic, K. (1997). Attachment and book reading patterns. *Early Childhood Research Quarterly*, 12(1), 81-98.

De-Bruin Parecki, A., & Quibb, K. (2010). *Children demonstrating their storybook comprehension using an interactive, hands-on progress monitoring tool*. Paper presented at the 60th meeting of the Literacy Research Association, Fort Worth, TX.

Deckner, D.F. (2002). *Language and literacy: Effects of parent practices, child interests, and shared book reading*. Unpublished doctoral dissertation. Georgia State University.

Garner, R., Brown, R., Sanders, S., & Menke, D. (1992). "Seductive details" and learning from text. In K. A. Renninger, S. Hidi, & A. Krapp (Eds.), *The role of interest in learning and development* (pp. 239-254). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Hidi, S. (1990). Interest and its contribution as a mental resource for learning. *Review of Educational Research*, 60, 549-571.

Hidi, S., Renninger, K.A. (2006). The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist*, 41(2), 111-127.

Hidi, S., Renninger, K.A., & Krapp, A. (2004). In D.Y. Dai & R.J. Sternberg (Eds.), *Motivation, emotion and cognition: integrative perspectives on intellectual functioning and development*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, pp. 89-115.

Ireton, H., & Glascoe, F.P. (1995). Assessing children's development using parents' reports. *Clinical Pediatrics*, 35(5), 248-255.

Johnson, K.E., Alexander, J.M., Spencer, S., Leibham, M.E., & Neitzel, C. (2004). Factors associated with the early emergence of intense interests within conceptual domains. *Cognitive Development*, 19, 325-343.

Krapp, A. (2002). An educational-psychological theory of interest and its relation to self-determination theory. In E. Deci & R. Ryan (Eds.), *The handbook of self-determination research*. Rochester: University of Rochester press, pp. 405-427.

Lawless, K.A., & Kulikowich, J.M. (2006). Domain knowledge and individual interest: The effects of academic level and specialization in statistics and psychology. *Contemporary Educational Psychology*, 31(1), 30-43.

Lipstein, R. & Renninger, K. A. (2006). "Putting things into words": The development of 12-15-year-old students' interest for writing. In Boscolo, P. & Hidi, S. (Eds.), *Motivation and writing: Research and School Practice* (pp. 113-140). New York: Kluwer Academic/Plenum.

McKenna, M.C., Labbo, L.D., Reinking, D., & Zucker, T.A. (2007). Effective uses of technology in literacy instruction. In L.B. Gambrell, L.M. Morrow & M. Pressley (Eds.), *Best practices in literacy instruction* (3rd ed., pp. 344-372). New York, NY: Guilford Press.

Mitchell, M. (1993). Situational Interest: Its Multifaceted Structure in the Secondary School Mathematics Classroom. *Journal of Educational Psychology*, 85(3), 424-436.

Morrow, L.M. (1986). Effects of structural guidance in story retelling on children's dictation of original stories. *Journal of Reading Behavior*, 18(2), 135.

- Nunnally, J.C. (1967). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill
- Ortiz, C., Arnold, D.H., & Stowe, R.M. (1997). *A brief rating scale of preschool children's interest in shared picture book reading*. Paper presented at the Annual Meeting of the Association for the Advancement of Behavior Therapy.
- Paivio, A. (1990). Dual-coding theory: Retrospect and current status. *Canadian Journal of Psychology*.
- RAND Reading Study Group (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. Santa Monica, CA: U.S. Department of Education.
- Reese, E., & Cox, A. (1999). Quality of adult book reading affects children's emergent literacy. *Developmental Psychology*, 35(1), 20-28.
- Reinking, D., & Watkins, J. (2000). A formative experiment investigating the use of multimedia book reviews to increase elementary students' independent reading. *Reading Research Quarterly*, 35(3), 384-419.
- Renninger, K.A., Ewen, L., & Lasher, A.K. (2002). Individual interest as context in expository text and mathematical word problems. *Learning and Instruction. Special Issue: Interest in learning, learning to be interested*, 12(4), 467-491.
- Rowe, D.W., & Neitzel, C. (2010). Interest and agency in 2- and 3-year-olds' participation in emergent writing. *Reading Research Quarterly*, 45(2), 169-195.
- Schiefele, U. (2001). The role of interest in motivation and learning. In J.M. Collis & S. Messick (Eds.), *Intelligence and Personality: Bridging the Gap in Theory and Measurement*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 163–194.
- Scholastic Inc., & Yankelovich (2015). Kids and family reading report. Retrieved September 15, 2020 from <https://www.scholastic.com/content/dam/KFRR/PastReports/KFRR20155th.pdf>
- Sipe, L. (2002). Talking back and taking over: Young children's expressive engagement during storybook read-alouds. *The Reading Teacher*, 55(45), 467-483.
- Verhallen, M., Bus, A. G., & de Jong, M.T. (2006). The promise of multimedia stories for Kindergarten children at risk. *Journal of Educational Psychology*, 98(2), 410-419.
- Vosniadou, S. (1996). Towards a Revised Cognitive Psychology for New Advances in Learning and Instruction, *Learning and Instruction*, 6(2), pp. 95-109.
- Wang, J. H. Y., & Guthrie, J. T. (2004). Modeling the effects of intrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on text comprehension between U.S. and Chinese students. *Reading Research Quarterly*, 39, 162–186.
- Βάμβουκας, Μ. Ι., (1984). *Ψυχοπαιδαγωγική θεώρηση της κατανόησης των αναγνωσμάτων*, Αθήνα: εκδ. Γρηγόρη

Σχολική συμπληρωματική Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση της τοπικής ιστορίας στο Δημοτικό Σχολείο

Χατζηλέλεκας Δημοσθένης
Διδάκτορας Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
dichatzi@sch.gr

Περίληψη

Με την εργασία μας αυτή, διερευνούμε την ύπαρξη ή μη δημιουργικής εξ αποστάσεως συνεργασίας, δύο απομακρυσμένων τάξεων στη μελέτη της τοπικής ιστορίας. Για τον σκοπό αυτό σχεδιάστηκε μία δράση σχολικής συμπληρωματικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, την περίοδο του πρώτου εγκλεισμού (Μάρτιος-Ιούνιος 2020), λόγω της επιδημίας του ιού covid-19. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν οι 39 μαθητές/μαθήτριες της Στ' τάξης δύο σχολείων της Θεσσαλίας. Σκοπός της εργασίας είναι να ερευνηθεί, αν οι μαθητές/μαθήτριες δύο απομακρυσμένων τάξεων μπορούν εξ αποστάσεως να συνεργαστούν αποτελεσματικά, μελετώντας την ιστορία του τόπου τους μέσα από τα μνημεία του περιβάλλοντός τους. Η μέθοδος που χρησιμοποιήσαμε ήταν η έρευνα δράσης. Η αποτελεσματική συνεργατικότητα ελέγχθηκε με ποσοτική και ποιοτική ανάλυση ερευνητικών δεδομένων. Η έρευνα έδειξε ότι οι μαθητές/μαθήτριες είχαν θετική στάση στην εξ αποστάσεως μελέτη της τοπικής ιστορίας. Θεωρούν ότι έμαθαν αρκετά ιστορικά στοιχεία και ότι η συνεργασία, τους κινητοποίησε να προσεγγίσουν δημιουργικά τη μελέτη της τοπικής ιστορίας, θέση που αποδεικνύεται και ερευνητικά.

Λέξεις-κλειδιά: Συμπληρωματική Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, Τοπική Ιστορία

Εισαγωγή

Θέμα της εργασίας μας είναι η σχολική συμπληρωματική Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση (ΕΞΑΕ), και συγκεκριμένα η δημιουργική συνεργασία δύο απομακρυσμένων σχολικών τάξεων σε ένα κοινό σχέδιο δράσης μέσω τηλεδιασκέψεων, αλλά και διά ζώσης επισκέψεων. Θέμα του σχεδίου δράσης ήταν η πόλη της Λάρισας και των Τρικάλων και η ανάδειξη των μνημείων και της τοπικής ιστορίας των δύο πόλεων.

Σκοπός της εργασίας είναι να ερευνηθεί, αν οι μαθητές/μαθήτριες δύο απομακρυσμένων τάξεων μπορούν εξ αποστάσεως να συνεργαστούν αποτελεσματικά, μελετώντας την ιστορία του τόπου τους μέσα από τα μνημεία του περιβάλλοντός τους. Η μέθοδος που χρησιμοποιήσαμε ήταν η έρευνα δράσης.

Πραγματοποιήθηκαν τέσσερις τηλεδιασκέψεις: Στην πρώτη, οι μαθητές/μαθήτριες των απομακρυσμένων τάξεων γνωρίστηκαν μεταξύ τους με εισαγωγικές δραστηριότητες και αναδείχθηκε το θέμα με το οποίο θα εργαστούν. Στη δεύτερη, διερεύνησαν το θέμα και όρισαν τα υποθέματα-τέσσερα, που αντιστοιχούν σε ισάριθμες ομάδες. Στην τρίτη, δημιουργήθηκε ένα σενάριο, από την κάθε ομάδα πάνω στο υπο-θέμα που είχε επιλέξει, το παρουσίασαν στην αντίστοιχη ομάδα της απομακρυσμένης τάξης και αποφάσισαν πώς θα το αφηγηθούν ψηφιακά. Τέλος, στην τέταρτη τηλεδιάσκεψη, οι ομάδες παρουσίασαν το έργο τους και συζήτησαν για τα αποτελέσματα των δράσεών τους.

Η εργασία μας αποτελείται από δύο κεφάλαια: το πρώτο, που περιλαμβάνει το θεωρητικό πλαίσιο και το δεύτερο, στο οποίο παρουσιάζεται η έρευνα: η μεθοδολογία της, τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα.

Θεωρητικό πλαίσιο

Το θεωρητικό πλαίσιο αντιστοιχεί στη θεματική της εργασίας, που αφορά στη μελέτη της τοπικής Ιστορίας και διαρθρώνεται σε τέσσερις υποενότητες. Η πρώτη, ορίζει την τοπική Ιστορία, η δεύτερη, τη Σχολική Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, η τρίτη, τη διαδραστική τηλεδιάσκεψη και η τέταρτη, το παιδαγωγικό πλαίσιο.

Τοπική Ιστορία

Η τοπική ιστορία καλλιεργεί την αποκεντρωτική, πλουραλιστική θεώρηση του ιστορικού γίνεσθαι και βλέπει τα ιστορικά γεγονότα από την περιφέρεια.

Η τοπική ιστορία αναδεικνύει τη σχέση του τοπικού ιστορικού στοιχείου με το εθνικό, αλλά και τη διαφοροποίηση των τοπικών ιστορικών γεγονότων από εκείνα της εθνικής ιστορίας. Από το μερικό πεδίο των τοπικών ιστορικών πραγμάτων, συντελείται η σύνθεση της γενικότερης ιστορικής εικόνας (Cohen & Manion, 1994: 72). Όπως επισημαίνεται (Romano, 1998: 62), σπουδάζοντας το τοπικό κατανοούμε καλύτερα το γενικό και συνάμα, υπάρχουν θέματα της «μεγάλης ιστορίας», που μπορούν να φωτιστούν εκ νέου, μόνο μέσω της τοπικής ιστορίας. Η τοπική ιστορία μπορεί να αποκαλύψει πτυχές που θα φωτίζουν τη γενική ιστορία και οι τοπικές παρεκκλίσεις και ιδιομορφίες μπορεί να δημιουργήσουν νέες γενικές ερμηνευτικές κατηγορίες.

Εξάλλου, οι μαθητές (όπως όλοι μας), ζουν σε ένα περιβάλλον που συνδέεται άμεσα με την τοπική ιστορία, μέρος της συνολικής ιστορίας της χώρας, η οποία μπορεί να γίνει αντικείμενο μελέτης ή να διδαχθεί μέσω ερευνητικών δράσεων και σχέδια μαθημάτων που να αφορούν στον υλικό ή άυλο πολιτισμό. Τέτοιου είδους ερευνητικές δράσεις, μετατρέπονται σε «ένα ταξίδι» γνωριμίας με τον τόπο και την τοπική κοινωνία και δύνανται να αποτελέσουν πηγή υλικού για ιστορική και ανθρωπολογική μελέτη (Φώκιαλη & Καμπουροπούλου, 2002: 818-820).

Η Σχολική ΕξΑΕ

Δεν υπάρχουν διαθέσιμα στοιχεία για την έκταση της διείσδυσης της σχολικής ΕξΑΕ μέσω του e-learning στα σχολεία της Ελλάδας σε οποιαδήποτε μορφή και δεν υπάρχουν ανάλογα στοιχεία διεθνώς. Στις ΗΠΑ, που από τα μέσα της δεκαετίας του 1990 ξεκίνησαν online και εικονικά σχολεία και σχεδόν, κάθε πολιτεία ή διοικητική περιοχή διαθέτει δικές της δομές για να παρέχει αυτοδύναμη ή συμπληρωματική ΕξΑΕ στην τυπική εκπαίδευση, συνολικά, η σχολική ΕξΑΕ, κρίνεται επιτυχημένη και φαίνεται να αυξάνει η επιτυχία της όσο αυξάνει η ηλικία των μαθητών, όσο τους επιτρέπεται να συμμετέχουν σε ψηφιακές κοινότητες μάθησης και πρακτικής και όσο οι σχεδιαστές της διδασκαλίας έχουν εκπαιδευθεί σε αυτή τη μέθοδο εκπαίδευσης (Schwirzke et al., 2018).

Η Διαδραστική Τηλεδιάσκεψη

Η Διαδραστική Τηλεδιάσκεψη (ΔΤ)-Interactive Videoconferencing (IVC) επιτρέπει σε εκπαιδευόμενους και εκπαιδευτές που βρίσκονται σε δύο ή περισσότερα απομακρυσμένα σημεία, όχι απλά να επικοινωνούν, ανταλλάσσοντας απόψεις ή να μοιράζονται δεδομένα μεταξύ τους, αλλά να συμμετέχουν ενεργά σε ένα δυναμικό περιβάλλον αλληλεπίδρασης, κύριο χαρακτηριστικό γνώρισμα του οποίου αποτελεί η συνεργατική οικοδόμηση της γνώσης από απόσταση σε πραγματικό χρόνο (Anastasiades, 2008).

Το παιδαγωγικό πλαίσιο

Στην ΕξΑΕ, ο εκπαιδευτικός καθοδηγεί, εμπνυχώνει, συμβουλεύει και προωθεί τη συνεργασία. Ιδιαίτερα, στη σχολική συμπληρωματική ΕξΑΕ, μέσα από ένα μικτό μοντέλο διδασκαλίας καλείται να διευκολύνει την επικοινωνία με τον σχεδιασμό υλικού βασισμένου στις αρχές της ΕξΑΕ (Ευμορφοπούλου και Λιοναράκης, 2015), μέσα σε ένα κοινωνικό πλαίσιο, όπου το εκπαιδευτικό περιβάλλον θα σφύζει από αλληλεπιδράσεις που διενεργούνται ανάμεσα στους διδάσκοντες, τους διδασκόμενους και το εκπαιδευτικό υλικό (Λιοναράκης, 2006).

Η Έρευνα

Η Μεθοδολογία της Έρευνας

Στην εργασία μας εφαρμόζουμε την έρευνα δράσης, όπου ο ερευνητής είναι και ο εκπαιδευτικός που εφαρμόζει τη δράση, διδάσκει και ταυτόχρονα παρατηρεί, καταγράφει και ταξινομεί δεδομένα. Η έρευνα είναι θεωρητική και πρακτική ταυτόχρονα.

Τόπος και χρόνος της έρευνας

Η έρευνα με τα σχολεία που προαναφέρθηκαν, στο χρονικό διάστημα από τις 15 Μαρτίου 2020 ως το τέλος Ιουνίου του 2020, κατά τη διάρκεια της πρώτης φάσης του εγκλεισμού, λόγω της επιδημίας του ιού Covid-19.

Τα ερευνητικά ερωτήματα

Ακολουθώντας την ερευνητική μεθοδολογία του Προγράμματος *Οδυσσέας* (Anastasiades,2009, Anastasiades et.al. 2010), θέσαμε κι εμείς τρία ερευνητικά ερωτήματα (Ε.Ε.), που αντιστοιχούν στους επιμέρους στόχους της εργασίας, με σκοπό να διερευνηθεί αν: ΕΕ.1.: Μπορούν οι μαθητές να διερευνήσουν αποτελεσματικά την ιστορία του τόπου τους και τα μνημεία του περιβάλλοντός τους με συμμαθητές/συμμαθήτριές τους από μία απομακρυσμένη τάξη; (Σχολική ΕξΑΕ)

ΕΕ.2.: Ποιες είναι οι απόψεις των μαθητών/μαθητριών ως προς τη συνεργασία για έναν κοινό διδακτικό στόχο με άλλους συμμαθητές/συμμαθήτριές τους από μία απομακρυσμένη τάξη; ΕΕ.3.: Μπορεί η Σχολική ΕξΑΕ να αναπτύσσει ή/και να ενισχύει τη συνεργατικότητα των μαθητών;

Το δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν οι 18 μαθητές και μαθήτριες της Στ' τάξης του 29^{ου} Δ. Σχ. Λάρισας και οι 21 μαθητές και μαθήτριες του 1^{ου} Δ. Σχ. Τρικάλων. Στον πίνακα που ακολουθεί, βλέπουμε τη σύνθεση του δείγματος ανά σχολείο και φύλο:

Πίνακας 1: Κατανομή συχνοτήτων των μαθητών του δείγματος σε σχέση με το φύλο και το σχολείο που φοιτούν:

ΦΥΛΟ						
ΣΧΟΛΕΙΑ	ΤΡΙΚΑΛΑ		ΛΑΡΙΣΑ		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%
ΑΓΟΡΙΑ	12	57,1	6	33,3	18	46,2
ΚΟΡΙΤΣΙΑ	9	42,9	12	66,7	21	53,8
ΣΥΝΟΛΟ	21	100	18	100	39	100,0

Τα μέσα συλλογής δεδομένων

Τα μέσα συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήσαμε ήταν ερωτηματολόγια με κλειστές και ανοιχτές ερωτήσεις για τη διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων. Τα ερωτηματολόγια με κλειστές ερωτήσεις χρησιμοποιήθηκαν για την ποσοτική έρευνα και αυτά με ανοιχτές για την ποιοτική.

Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκαν τα ερωτηματολόγια **exante** και **expost**. Το πρώτο χρησιμοποιήθηκε πριν από την έναρξη της δράσης για να ανιχνεύσει τη σχέση των μαθητών/μαθητριών με τις Τ.Π.Ε. και τις αντιλήψεις τους για την τηλεδιάσκεψη και τις Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία. Το δεύτερο χρησιμοποιήθηκε στο τέλος του προγράμματος για να ανιχνεύσει επίσης τις αντιλήψεις τους για την τηλεδιάσκεψη και τις Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία.

Τέλος, για την αξιολόγηση του συμπληρωματικού υλικού δημιουργήθηκε ερωτηματολόγιο με τέσσερα κριτήρια: ελκυστικότητα, αυτονομία, ενδιαφέρον, κίνητρα για περαιτέρω διερεύνηση του θέματος. Οι ερωτήσεις αυτού του ερωτηματολογίου είναι κλειστές και απλές: ΝΑΙ ή ΟΧΙ. Να σημειωθεί ότι για την προστασία της ανωνυμίας των μαθητών/μαθητριών, αλλά και τη σύγκριση των αποτελεσμάτων μεταξύ τους, στους μαθητές και στις μαθήτριες δόθηκαν κωδικοί, διασφαλίζοντας την τυχαιότητα. Οι δύο πρώτοι αριθμοί δηλώνουν το σχολείο τους: 29 για τη Λάρισα και 01 για τα Τρίκαλα - και οι δύο επόμενοι είναι οι προσωπικοί τους: 29 - (01-18) για τη Λάρισα και 01 - (01-21) για τα Τρίκαλα - με τυχαία σειρά. Οι αριθμοί αυτοί σημειώνονταν σε κάθε ερευνητικό δεδομένο που παρέδιδαν οι μαθητές/μαθήτριες. Όλα, ερωτηματολόγια και συνεντεύξεις, συμπληρώθηκαν ελεύθερα στο σχολείο και οι εκπαιδευτικοί ερευνητές δεν είχαν καμία παρέμβαση.

Η επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων

Η επεξεργασία των δεδομένων έγινε ως εξής: για τα exante και expost χρησιμοποιήθηκε το SPSS και για τα ποιοτικά δεδομένα, των απόψεων των μαθητών, ακολουθήσαμε τη μέθοδο της Ανάλυσης Περιεχομένου.

Παρουσίαση των αποτελεσμάτων

Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης του υλικού εξήχθησαν ως εξής: Στο τεστ αξιολόγησης, βαθμολογήθηκαν με 1, οι απαντήσεις με ΝΑΙ, στις ερωτήσεις 1, 2, 3, 4, 7, 9, 10 και οι απαντήσεις με ΟΧΙ, στις ερωτήσεις 5, 6, 8. Οι άλλες απαντήσεις βαθμολογήθηκαν με 0. Οι βαθμολογίες ανά ερώτηση περάστηκαν σε υπολογιστικό φύλλο, αθροίστηκαν ανά τεστ και βγήκε ο μέσος όρος. Κατόπιν, αθροίστηκαν ξεχωριστά οι βαθμολογίες ανά κατηγορία: Ελκυστικότητα (Ερωτήσεις 1 και 8), Αυτονομία (2, 5, 9), Ενδιαφέρον (3, 6, 10), Κίνητρα (4 και 7). Βγήκε ο μέσος όρος, αλλά επειδή το πλήθος των ερωτήσεων ήταν διαφορετικό, έγινε αναγωγή στη μονάδα (Μ. Ο. / Πλήθος ερωτήσεων). Άρα το εύρος τιμών είναι για τον Μ. Ο. 1-10 και για καθένα από τα επιμέρους κριτήρια 0-1. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται χωριστά ανά σχολείο και υλικό: Οι μαθητές/μαθήτριες από τα Τρίκαλα αξιολογούν το υλικό για τα Τρίκαλα (ΤΡΙΚ-ΤΡΙΚ) και για τη Λάρισα (ΛΑΡ-ΤΡΙΚ) και οι μαθητές/μαθήτριες της Λάρισας το υλικό για τα Τρίκαλα (ΤΡΙΚ-ΛΑΡ) και για τη Λάρισα (ΛΑΡ-ΛΑΡ). Μετά εξάγονται και οι γενικοί μέσοι όροι.

Πίνακας 2: Αποτελέσματα αξιολόγησης υλικού ανά τάξη και θέμα υλικού

	N	Μ. Ο.	ΕΛΚΥΣΤΙΚΟΤΗΤΑ	ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ	ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ	ΚΙΝΗΤΡΑ
ΤΡΙΚ-ΤΡΙΚ	19	8,74	0,71	0,84	0,96	0,95
ΛΑΡ-ΤΡΙΚ	17	7,24	0,79	0,78	0,69	0,62
ΤΡΙΚ-ΛΑΡ	21	8,38	0,69	0,92	0,87	0,81
ΛΑΡ-ΛΑΡ	16	7,69	0,69	0,81	0,81	0,72
ΣΥΝΟΛΙΚΑ	73	8,05	0,72	0,84	0,84	0,78

Πίνακας 3: Συνολικά αποτελέσματα ανά ερώτηση

Ερώτηση	Αποτέλεσμα	Ποσοστό θετικών απαντήσεων
1. Σου άρεσε;	0,99	99%
2. Ήταν εύκολο;	0,96	96%
3. Ήταν ενδιαφέρον;	0,92	92%
4. Θα ήθελες να κάνεις κάτι ακόμα;	0,66	66%
5. Χρειάστηκες βοήθεια;	0,85	85%
6. Βαρέθηκες;	0,82	82%
7. Έμαθες κάτι απ' αυτό;	0,90	90%
8. Θα ήθελες να είναι καλύτερο;	0,45	45%
9. Τα κατάφερες μόνος σου;	0,73	73%
10. Θα ήθελες να το ξανακάνεις;	0,78	78%

Τα EXANTE-EXPOST Το τεχνολογικό προφίλ των μαθητών:

Κατά την περιγραφή των αποτελεσμάτων που αφορούν στο τεχνολογικό προφίλ των μαθητών/μαθητριών, εμφανίζεται ο πληθυσμός των υποκειμένων (N) ως δείκτης κεντρικής τάσης και διασποράς των απαντήσεων των υποκειμένων του δείγματος. Για την ευχερέστερη ανάγνωση των αποτελεσμάτων, η κωδικοποίηση των δεδομένων για την εξαγωγή των τιμών έγινε με τον εξής τρόπο: Άριστο επίπεδο γνώσεων, καθημερινά = 5, Καλό επίπεδο γνώσεων, περισσότερο από μία φορά την εβδομάδα, πάρα πολύ = 4, Μέτριο επίπεδο γνώσεων, μια φορά την εβδομάδα, αρκετά = 3, Αρχάριος, μέτρια, λίγο = 2, Δεν γνωρίζω τίποτα, καθόλου = 1.

Πίνακας 4: Μεταβλητές που κωδικοποιήθηκαν

A1	Σε ποια κατηγορία κατατάσσεις τον εαυτό σου σε σχέση με τις γνώσεις που έχεις για τη χρήση των Ηλεκτρονικών Υπολογιστών;
A2	Πόσο καλά μπορείς να χρησιμοποιείς τον κειμενογράφο (π.χ. WORD);
A3	Πόσο καλά μπορείς να χρησιμοποιείς προγράμματα επεξεργασίας λογιστικών φύλλων (π.χ. EXCEL);
A4	Πόσο καλά μπορείς να χρησιμοποιείς προγράμματα δημιουργίας παρουσιάσεων (π.χ. POWER POINT);
A5	Πόσο καλά μπορείς να περιηγηθείς στο διαδίκτυο (INTERNET);
A6	Μπορείς να κάνεις εκτυπώσεις με τη βοήθεια του Ηλεκτρονικού Υπολογιστή (Η/Υ);
A7	Σε ποιο επίπεδο κατατάσσεις τις γνώσεις σου σχετικά με την επεξεργασία εικόνας και ήχου με τη χρήση Η/Υ;
Δ1	Γνωρίζεις τι είναι η τηλεδιάσκεψη;
Δ2	Θεωρείς ενδιαφέρουσα τη συμμετοχή σου στο πρόγραμμα τηλεδιάσκεψης στο σχολείο;

Πίνακας 5: Κατανομή συχνότητας των μαθητών του δείγματος σε σχέση με την ικανότητα χρήσης ΤΠΕ

	ΤΡΙΚΑΛΑ		ΛΑΡΙΣΑ		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%
ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΧΡΗΣΗΣ ΤΠΕ						
ΧΑΜΗΛΟ	3	14,3	6	37,5	9	24,3
ΜΕΤΡΙΟ	7	33,3	8	50	15	64,9
ΥΨΗΛΟ	11	52,4	2	12,5	13	35,1
ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ			3		3	7,5

Όσον αφορά στο τεχνολογικό προφίλ του συνόλου των μαθητών, η κατανομή του δείγματος διαμορφώνεται ως εξής: 13 μαθητές/μαθήτριες (35,1%) έχουν υψηλή ικανότητα χρήσης Τ.Π.Ε., 15 (64,9%) μαθητές/μαθήτριες έχουν μέτρια ικανότητα, ενώ, 9 (24,3%) έχουν χαμηλή. Τρεις μαθητές δεν απάντησαν.

Από την αναλυτικότερη εξέταση του πίνακα 5, φαίνεται ότι η πλειοψηφία των μαθητών/μαθητριών των Τρικάλων έχει υψηλή ικανότητα χρήσης Τ.Π.Ε. (52,4 %), ενώ οι μαθητές/μαθήτριες της Λάρισας έχουν μέτρια ικανότητα χρήσης Τ.Π.Ε. σε ποσοστό 50% κι αυτό οφείλεται στην προηγούμενη αυξημένη χρήση και εξοικείωση με τις Τ.Π.Ε.

Τα αποτελέσματα των EXANTE-EXPOST

Παρουσιάζουμε τα αποτελέσματα της έρευνας, μέσα από την επεξεργασία των ερωτηματολογίων EXANTE και EXPOST, καθώς και της σύγκρισης με το t-test εξαρτημένων δειγμάτων των απαντήσεων των μαθητών.

Οι απαντήσεις των μαθητών στα ερωτηματολόγια κωδικοποιήθηκαν σε όλες τις κλειστές ερωτήσεις. Για τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το SPSS (Statistical Package for Social Sciences - Στατιστικό Πρόγραμμα για τις Κοινωνικές Επιστήμες) για τα Windows.

Μετά τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων, ακολούθησε η περιγραφή των αποτελεσμάτων της έρευνας για μονομεταβλητούς πίνακες. Εφαρμόστηκε το παραμετρικό στατιστικό κριτήριο επαγωγικής στατιστικής (t-test εξαρτημένων δειγμάτων) για τη μελέτη των διερευνητικών ερωτημάτων, λαμβάνοντας υπόψη το είδος των εξεταζόμενων μεταβλητών και παρουσιάζοντας τα σχετικά ευρήματα. Για όλες τις περιπτώσεις στατιστικού ελέγχου, ως ελάχιστο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας υιοθετήθηκε το $p=0,05$. Για την ευχερέστερη ανάγνωση των αποτελεσμάτων, θεωρούμε σκόπιμο εδώ, να υπενθυμίσουμε ότι η κωδικοποίηση των δεδομένων για την εξαγωγή των τιμών έγινε με τον εξής τρόπο:

Συμφωνών, πάρα πολύ = 5, μάλλον συμφωνών, αρκετά = 4, ούτε συμφωνών, ούτε διαφωνών, μέτρια = 3, μάλλον διαφωνών, λίγο = 2, διαφωνών, καθόλου = 1. Το παραμετρικό κριτήριο t-test εξαρτημένων δειγμάτων ελέγχθηκε ως προς την εφαρμογή του.

Απόψεις των μαθητών/μαθητριών για την τηλεδιάσκεψη και τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα

Στον πίνακα 6, εμφανίζεται η κατανομή των συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών/μαθητριών ως προς τον βαθμό, στον οποίο γνωρίζουν τι είναι η τηλεδιάσκεψη καθώς και τις απόψεις τους για τη συμμετοχή τους στη δράση, πριν από την έναρξη του προγράμματος (EXANTE) και μετά την ολοκλήρωσή του (EXPOST). Όπως διαπιστώνουμε, το σύνολο των μαθητών του δείγματος γνώριζε τι ήταν η τηλεδιάσκεψη, τόσο πριν την έναρξη του προγράμματος, (M.O. = 4,30 ±0,883), όσο και στο τέλος, όπου διαφαίνεται ελαφρά ενισχυμένη η γνώση τους, (M.O. = 4,45 ±0,891), αλλά η διαφορά αυτή είναι στατιστικώς μη σημαντική (p=0,400 >0,05). Όσον αφορά στη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα, θεωρούν ότι είναι πολύ ενδιαφέρουσα, (M.O. = 4,64±0,714) πριν την εφαρμογή του προγράμματος με μία μικρή πτώση μετά, (M.O. = 4,18±0,896), διαφορά που δεν είναι όμως στατιστικά σημαντική (p = 0,274>0,05) .

Πίνακας 6: Κατανομή των απαντήσεων των μαθητών του δείγματος ως προς τη γνώση του τι είναι τηλεδιάσκεψη και της συμμετοχής τους στο πρόγραμμα

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ		N	M.O	T.A.	SIG.
Δ.1. Γνωρίζεις τι είναι τηλεδιάσκεψη;	EXANTE	40	4,30	0,883	0,400
	EXPOST	38	4,45	0,891	
Δ.2. Θεωρείς ενδιαφέρουσα τη συμμετοχή σου στο πρόγραμμα τηλεδιάσκεψης στο σχολείο;	EXANTE	40	4,64	0,714	0,274
	EXPOST	38	4,18	0,896	

Στον πίνακα 7, καταγράφονται οι απαντήσεις των μαθητών/μαθητριών του δείγματος αναφορικά με το βαθμό συμφωνίας για τη διεξαγωγή διδασκαλίας και επικοινωνίας, με τον δάσκαλο και τους συμμαθητές τους, μέσω οθόνης ή Η/Υ.

Πίνακας 7: Κατανομή των απαντήσεων των μαθητών/μαθητριών του δείγματος ως προς τον βαθμό συμφωνίας για τη διδασκαλία και επικοινωνία με τον δάσκαλο και τους συμμαθητές, μέσω τηλεδιάσκεψης

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ		N	M.O	T.A.	SIG.
Ε.1. Θα ήταν θετικό το γεγονός να μπορώ να επικοινωνώ με τον/τη δάσκαλο/α μου μέσω μιας οθόνης ή ενός Η/Υ.	EXANTE	39	3,05	1,276	0,481
	EXPOST	38	2,87	1,277	
Ε.2. Θα ήταν θετικό το γεγονός να μπορώ να επικοινωνώ με τους συμμαθητές μου μέσω μιας οθόνης ή ενός Η/Υ.	EXANTE	40	3,45	1,484	0,006
	EXPOST	38	2,84	1,620	
Ε.3. Θα ήταν θετικό το γεγονός να παρακολουθώ τον/τη δάσκαλο/α μου, να μου κάνει μάθημα μέσω μιας οθόνης ή ενός Η/Υ.	EXANTE	39	2,64	1,495	0,029
	EXPOST	36	1,86	1,313	
Ε.4. Θα ήταν θετικό το γεγονός να μπορώ να συνεργάζομαι με τους συμμαθητές μου μέσω μιας οθόνης ή ενός Η/Υ.	EXANTE	38	3,29	1,354	0,118
	EXPOST	37	2,89	1,524	

Από τα αναλυτικά στοιχεία του πίνακα διαπιστώνεται ότι οι μαθητές/μαθήτριες, στην έναρξη της δράσης, είναι μάλλον ουδέτεροι στο ενδεχόμενο της επικοινωνίας με τον δάσκαλο (3,05±1,276) και παρέμειναν ουδέτεροι με αυξανόμενη τάση και μετά το τέλος του προγράμματος (2,87±1,277), διαφορά που όμως δεν είναι στατιστικά σημαντική (p = 0,481>0,05). Ως προς την επικοινωνία με τους συμμαθητές τους μέσω μιας οθόνης πριν την παρέμβαση το θεωρούσαν μάλλον θετικό (3,45±1,484), αλλά μετά το τέλος του

προγράμματος η στάση τους άλλαξε προς το ουδέτερο ($2,84 \pm 1,620$), διαφορά που θεωρείται στατιστικώς σημαντική ($p=0,006 < 0,05$) και οφείλεται στη υλοποίηση του προγράμματος. Στατιστικώς σημαντική διαφορά ($p=0,029 < 0,05$) προκύπτει και ως προς την παρακολούθηση των μαθημάτων εξ αποστάσεως που η αρχική ουδέτερη στάση τους ($2,64 \pm 1,495$) μετατράπηκε σε μάλλον αρνητική ($1,86 \pm 1,313$), ενώ η ουδέτερη στάση τους ως προς την συνεργασία με τους συμμαθητές τους πριν την παρέμβαση ($3,29 \pm 1,354$) παρέμεινε ουδέτερη και μετά το τέλος του προγράμματος ($2,89 \pm 1,524$) και η διαφορά αυτή είναι στατιστικώς μη σημαντική ($p=0,118 > 0,05$).

Αντιλήψεις και στάσεις των μαθητών για το ενδεχόμενο της αποκλειστικής παρακολούθησης μαθημάτων εξ αποστάσεως

Από τις απαντήσεις των μαθητών του δείγματος αναφορικά με τον βαθμό, στον οποίο συμφωνούν για την παρακολούθηση μαθημάτων εξ ολοκλήρου από το σπίτι τους, παρατηρούμε ότι διαφωνούν τόσο στην αρχή όσο και στο τέλος της δράσης.

Πίνακας 8: Κατανομή των απαντήσεων των μαθητών του δείγματος ως προς τον βαθμό συμφωνίας για τη διδασκαλία και επικοινωνία με τον δάσκαλο και τους συμμαθητές, μέσω τηλεδιάσκεψης

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ		N	M.O	T.A.	SIG.
Ε.5. Αν είχα τη δυνατότητα να παρακολουθώ τα μαθήματα από την οθόνη του Η/Υ, δεν θα υπήρχε λόγος να πάω στο σχολείο.	EXANTE	38	2,50	1,607	0,172
	EXPOST	34	2,09	1,357	
Ε.6. Θα ήθελα να μην έρχομαι στο σχολείο και να παρακολουθώ τα μαθήματα των δασκάλων από τον Η/Υ του σπιτιού μου.	EXANTE	38	2,13	1,597	0,402
	EXPOST	35	1,80	1,279	
Ε.7. Θα ήθελα να μην έρχομαι στο σχολείο και να επικοινωνώ με τους συμμαθητές μου από τον Η/Υ του σπιτιού μου.	EXANTE	38	2,16	1,569	0,723
	EXPOST	36	1,86	1,355	

Στον πίνακα 8, παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις, καθώς και ο έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων των απαντήσεων των μαθητών. Από τα αναλυτικά στοιχεία του πίνακα διαπιστώνεται ότι η στάση των μαθητών/τριών πριν την εφαρμογή του προγράμματος είναι ουδέτερη/μάλλον ουδέτερη ως προς τη δυνατότητα παρακολούθησης μαθημάτων εξ αποστάσεως, ως προς την επικοινωνία με τους συμμαθητές τους και όχι στο σχολικό περιβάλλον, αλλάζει προς ουδέτερη/μάλλον αρνητική, αλλά η διαφορά αυτή είναι στατιστικώς μη σημαντική ($p>0,05$).

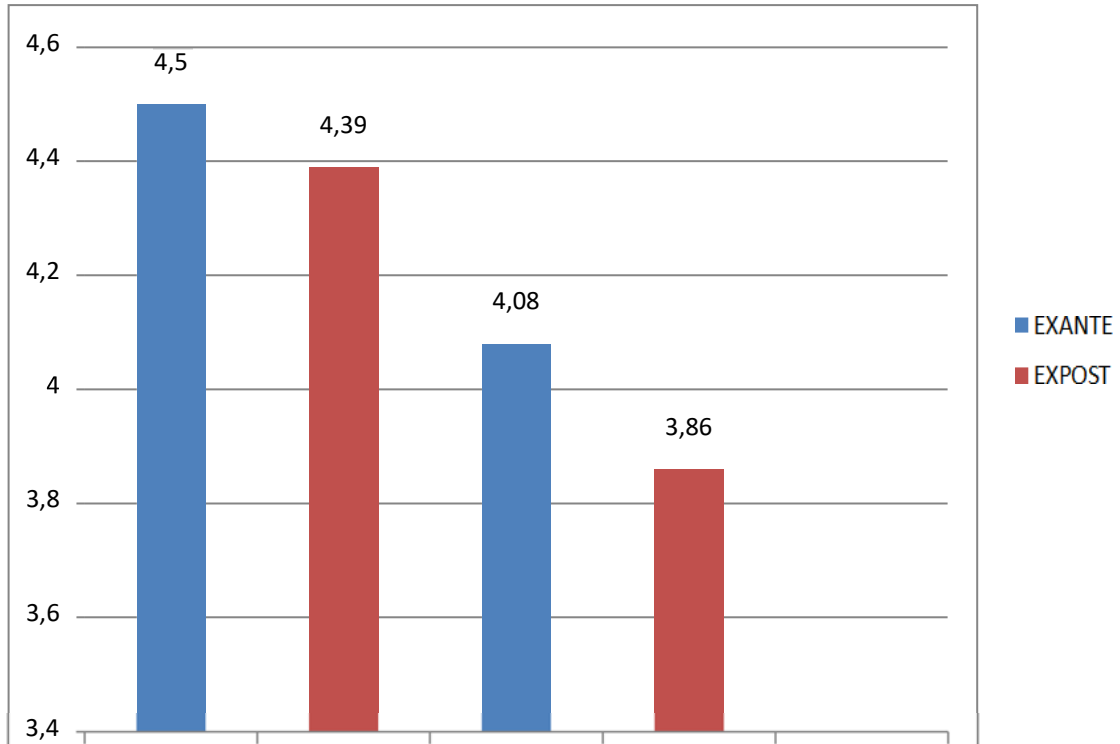
Αντιλήψεις και στάσεις των μαθητών/μαθητριών αναφορικά με τον κοινωνικοποιητικό ρόλο του σχολείου

Εξαιρετικό ενδιαφέρον παρουσιάζει η ερώτηση που εξετάζει την άποψη των μαθητών/μαθητριών για τον ρόλο που παίζει το σχολείο στην καθημερινή επαφή τους με τους συμμαθητές τους και στη δημιουργία φιλικών σχέσεων.

Πίνακας 9: Κατανομή των απαντήσεων των μαθητών του δείγματος ως προς τον βαθμό συμφωνίας για τη διδασκαλία και επικοινωνία με τον δάσκαλο και τους συμμαθητές, μέσω τηλεδιάσκεψης

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ		N	M.O	T.A.	SIG.
Ε.8. Το παιχνίδι στο σχολείο και η συναναστροφή με τους συμμαθητές μου είναι πολύ σημαντική υπόθεση για μένα.	EXANTE	38	4,50	0,893	0,744
	EXPOST	36	4,39	1,128	
Ε.9. Οι καλύτεροι φίλοι μου είναι στο σχολείο.	EXANTE	37	4,08	1,140	0,406
	EXPOST	36	3,86	1,222	

Στον πίνακα 9, παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των μαθητών πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος. Διαπιστώνουμε ότι το παιχνίδι είναι πολύ σημαντική υπόθεση για τους μαθητές (Μ.Ο. = 4,50±0,893), αφού οι καλύτεροί τους φίλοι είναι παρόντες (Μ.Ο. = 4,08±1,140). Οι απόψεις αυτές ισχύουν και με τη λήξη του προγράμματος, αφού συμφωνούν απόλυτα ότι το παιχνίδι στο σχολείο είναι σημαντικό (Μ.Ο. = 4,39±1,128), ενώ οι καλύτεροι τους φίλοι είναι φυσικά παρόντες (Μ.Ο. = 3,86±1,222). Διαφορές αυτές πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος είναι στατιστικά μη σημαντικές και για τις δυο περιπτώσεις ($p>0,05$).



Διαφωνώ(1) Μάλλον διαφωνώ(2) Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ(3) Μάλλον συμφωνώ(4) Συμφωνώ(5)

Αντιλήψεις των μαθητών/μαθητριών αναφορικά με την επικοινωνία διά ζωής ή εξ αποστάσεως με τον δάσκαλό τους

Από τις απαντήσεις των μαθητών/μαθητριών πριν την έναρξη και μετά τη λήξη της δράσης, διαπιστώνουμε ότι από την αρχή ήταν μάλλον αρνητικοί στην εξ αποστάσεως επικοινωνία με τον δάσκαλό τους (Μ.Ο. = 2,26±1,482), και με τη λήξη του προγράμματος και τη μεσολάβηση τεσσάρων τηλεδιασκέψεων, ισχυροποιούν την άποψή τους. Έτσι διαφωνούν σχεδόν απόλυτα (Μ.Ο. = 1,23±0,777), με τη δήλωση ότι το να μιλούν με τον δάσκαλό τους από κοντά, στην τάξη, είναι το ίδιο με το να τον βλέπουν από την οθόνη του Η/Υ. Η διαφορά αυτή που προκύπτει είναι στατιστικά σημαντική ($p<0,05$), γεγονός που δείχνει την σημαντική επίδραση του προγράμματος.

Πίνακας 10: Κατανομή των απαντήσεων των μαθητών/μαθητριών του δείγματος ως προς τον βαθμό συμφωνίας για τη διδασκαλία και επικοινωνία με τον δάσκαλο και συμμαθητές/συμμαθήτριες, μέσω τηλεδιάσκεψης

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ		N	M. O.	T. A.	SIG.
Ε.10. Το να μιλάω με τον/τη δάσκαλο/α μου από κοντά (στην τάξη), είναι για μένα το ίδιο ακριβώς με το να τον/την βλέπω από την οθόνη του Η/Υ.	EXANTE	39	2,26	1,482	0,000
	EXPOST	39	1,23	0,777	

Αποτελέσματα: Συζήτηση

Επιχειρώντας έναν σχολιασμό των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από τη στατιστική ανάλυση των ερωτηματολογίων, θα λέγαμε ότι: Το πρώτο ερώτημα, αφορούσε στο πώς αντιμετωπίζουν οι μαθητές/μαθήτριες το ενδεχόμενο της επικοινωνίας και διδασκαλίας με τον δάσκαλό τους μέσω τηλεδιάσκεψης. Οι μαθητές/μαθήτριες δηλώνουν ουδέτεροι στο ενδεχόμενο επικοινωνίας και διδασκαλίας από τον δάσκαλό τους μέσα από την οθόνη του Η/Υ. Η σχολική τάξη ως χώρος κοινωνικοποίησης είναι πολύ σημαντικός γι' αυτούς. Στη συνέχεια, κρατούν ουδέτερη στάση στο να επικοινωνούν και να συνεργάζονται με τους συμμαθητές/συμμαθήτριές τους μέσω της οθόνης. Η τηλεδιάσκεψη δεν φαίνεται να αντικαθιστά την διά ζώσης επικοινωνία. Στο ενδεχόμενο της αντικατάστασης, της διά ζώσης διδασκαλίας με μαθήματα εξ ολοκλήρου μέσω τηλεδιάσκεψης, οι μαθητές δηλώνουν αρνητικοί. Παρά το γεγονός ότι βρίσκουν τον νέο τρόπο διδασκαλίας ευχάριστο και εύκολο, διαφωνούν στη μη παρακολούθηση μαθημάτων στο σχολείο. Διαφαίνεται η θετική στάση τους στον συνδυασμό του νέου τρόπου διδασκαλίας με τον συμβατικό.

Όσον αφορά στο κατά πόσο οι τηλεδιδασκέψεις θα μπορούσαν να αντικαταστήσουν την/τον εκπαιδευτικό ή θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν συμπληρωματικά με τη διά ζώσης παιδαγωγική επικοινωνία εκπαιδευτικού και μαθητών/μαθητριών, με βάση τα ευρήματα της έρευνάς μας, διαπιστώνουμε ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες δεν θέλουν να αντικατασταθεί η διά ζώσης διδασκαλία από την οθόνη του Η/Υ. Το παιχνίδι και η συναναστροφή με τους συμμαθητές/συμμαθήτριες στον χώρο του σχολείου, αποτελούν σημαντική προτεραιότητα για τους μαθητές/μαθήτριες. Το σχολείο παραμένει ένας σημαντικός χώρος κοινωνικοποίησης. Παρ' όλα αυτά, οι μαθητές και οι μαθήτριες απαντούν ότι επιθυμούν να αποκτήσουν φίλους και μέσω τηλεδιδασκέψεων. Τα ευρήματα αυτά, συμφωνούν και με τα επιστημονικά ευρήματα (Anastasiades et al, 2010 και Αναστασιάδης Π., 2017). Η συγκεκριμένη έρευνα επιβεβαιώνει τις υπάρχουσες έρευνες, των οποίων τα αποτελέσματα δεικνύουν ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες υποδέχονται θετικά την προοπτική να συνεργαστούν με μία απομακρυσμένη τάξη, διατηρούν θετική στάση για τους/τις συμμαθητές/τις συμμαθήτριές τους, της απομακρυσμένης τάξης και για την κοινή τους εργασία, αλλά δεν θα επιθυμούσαν την εξ ολοκλήρου αντικατάσταση της «παραδοσιακής» διδασκαλίας με διδασκαλία που θα στηρίζονταν σε Τ.Π.Ε., μιας και επιθυμούν τη διαπροσωπική επαφή. Προτιμούν δηλαδή ένα μικτό μοντέλο συμπληρωματικής ΕΞΑΕ.

Οι απόψεις των μαθητών/μαθητριών-Τα ποιοτικά δεδομένα

Σκοπός της ποιοτικής έρευνας είναι η διερεύνηση και αναπαράσταση των αντιλήψεων και των βιωμάτων των υποκειμένων της έρευνας (Τσιώλης, 2015), στην περίπτωση μας των μαθητών/μαθητριών μας. Οι μαθητές/μαθήτριες των Τρικάλων δηλώνουν όλοι ευχαριστημένοι, ιδίως, από τη συνεργασία τους με τους/τις συμμαθητές/συμμαθήτριές τους στη Λάρισα και ξεχωρίζουν την επίσκεψη εκεί τον Ιούνιο, αφού λήφθηκαν τα κατάλληλα μέτρα προφύλαξης από τον ιό. Κάποιοι δηλώνουν επίσης, ευχαριστημένοι με τις δραστηριότητες της δράσης, το σενάριο και την ψηφιακή αφήγηση. Οι μαθητές στη Λάρισα δηλώνουν ευχαριστημένοι από τη συνεργασία με τους άλλους μαθητές, τις δραστηριότητες στον υπολογιστή και θεωρούν ότι έμαθαν πολλά πράγματα για τα Τρίκαλα. Περιγράφουν τα Τρίκαλα με ιδιαίτερη έμφαση. Η δήλωση των μαθητών/μαθητριών ότι έμαθαν πολλά τοπικά ιστορικά στοιχεία από τη δράση, είναι έντονα υπογραμμισμένη. Περισσότερες από τις μισές απαντήσεις των μαθητών/μαθητριών από τη Λάρισα στην ερώτηση τι έμαθαν, απαντούν ότι έμαθαν αρκετά τοπικά ιστορικά στοιχεία, τα οποία και κατονομάζουν με μεγάλη περιγραφική ικανότητα.

Η μάθηση περιλαμβανόταν στις προσδοκίες των μισών περίπου μαθητών/μαθητριών των Τρικάλων. Κι εδώ, η εικόνα παραμένει ίδια: πάνω από τις μισές απαντήσεις ξεκινούν με το «έμαθα» ή «μάθαμε» και επισημαίνονται οι περιοχές και τα μνημεία που τους άρεσαν. Η μάθηση τεκμηριώνεται και με τη σύγκριση των γνώσεων που αναφέρουν ότι είχαν πριν και μετά τη δράση: οι περισσότεροι που πριν δεν ήξεραν αρκετά πράγματα, εμφανίζονται να

δηλώνουν ότι έμαθαν. Ιδιαίτερη εντυπωσιακή είναι η σύγκριση για τους μαθητές/μαθήτριες της Λάρισας ως προς το τι έμαθαν για την απομακρυσμένη πόλη. Οι μαθητές/μαθήτριες δεν αρκούνται στην παράθεση ή στην απλή αναφορά των γνώσεων που απέκτησαν για τις δύο πόλεις, αλλά προχωρούν και σε συγκρίσεις και διαπιστώνουν ότι οι δύο πόλεις έχουν ομοιότητες και κοινά σημεία. Προβαίνουν σε συγκρίσεις και σε λογικά συμπεράσματα.

Πάνω από τους μισούς μαθητές και μαθήτριες αναφέρθηκαν αυθόρμητα στο τέλος για τη συνεργασία τους με τους/τις συμμαθητές/συμμαθήτριές τους, της απομακρυσμένης τάξης με θετικό τρόπο. Στον αντίλογο ότι η αίσθηση της συνεργατικότητας ενισχύθηκε από τις επισκέψεις και όχι από τη σχολική ΕξΑΕ, έχουμε να παρατηρήσουμε τα εξής: Η συνεργατικότητα αναπτύχθηκε μέσω της σχολικής ΕξΑΕ και ενισχύθηκε μέσα από τις επισκέψεις.

Οι απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα

Θεωρούμε ότι για το πρώτο ερευνητικό ερώτημα (ΕΕ.1.: Μπορούν οι μαθητές/μαθήτριες να διερευνήσουν αποτελεσματικά την ιστορία του τόπου τους και τα μνημεία του περιβάλλοντός τους συνεργατικά με συμμαθητές/συμμαθήτριές τους από μία απομακρυσμένη τάξη), η απάντηση είναι καταφατική. Ο πρώτος σκοπός της δράσης που θέσαμε: η μελέτη της παλαιάς πόλης στη Λάρισα και στα Τρίκαλα μέσα από τα μνημεία, εκπληρώθηκε σύμφωνα με τις αναφορές των μαθητών/μαθητριών. Για το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα - ΕΕ2.: Ποιες είναι οι απόψεις των μαθητών/μαθητριών ως προς τη συνεργασία για έναν κοινό διδακτικό στόχο με άλλους/άλλες συμμαθητές/συμμαθήτριές τους, της απομακρυσμένης τάξης; η απάντηση, όπως προέκυψε από τα ερωτηματολόγια EXANTE-EXPOST και τις αυθόρμητες αναφορές των μαθητών στην αρχή και στο τέλος της δράσης συμφωνεί απόλυτα με τις απαντήσεις σε ανάλογα ερευνητικά ερωτήματα του προγράμματος ΟΔΥΣΣΕΑΣ (Anastasiades et al, 2010 και Αναστασιάδης Π., 2017): οι μαθητές υποδέχονται θετικά την προοπτική να συνεργαστούν με μία απομακρυσμένη τάξη, διατηρούν θετική στάση για τους/τις συμμαθητές/τις συμμαθήτριές τους, της απομακρυσμένης τάξης και για την κοινή τους εργασία, αλλά δεν θα επιθυμούσαν την εξ ολοκλήρου αντικατάσταση της «παραδοσιακής» διδασκαλίας με διδασκαλία που θα στηρίζονταν σε Τ.Π.Ε. και επιθυμούν τη διαπροσωπική επαφή - ο διακεκριμένος ρόλος των επισκέψεων στις αυθόρμητες αναφορές τους, το λέει με τον καλύτερο τρόπο. Προτιμούν δηλαδή ένα μικτό μοντέλο συμπληρωματικής ΕξΑΕ. Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, ΕΕ3: μπορεί η Σχολική ΕξΑΕ να αναπτύξει ή/και να ενισχύσει τη συνεργατικότητα των μαθητών; - μπορούμε να το απαντήσουμε με σιγουριά, και η απάντηση, με βάση τις αυθόρμητες αναφορές των μαθητών, είναι θετική.

Συμπεράσματα

Με βάση τα ευρήματα της έρευνάς μας, διαπιστώνεται ότι αναμφισβήτητα, οι μαθητές/μαθήτριες επιθυμούν και θεωρούν ενδιαφέρουσες τις συνεργασίες απομακρυσμένων τάξεων. Κι αυτό τους προσδίδει κίνητρα για δράσεις που στηρίζονται σε τηλεδιασκέψεις, επειδή η τηλεδιάσκεψη είναι αποτελεσματική στο να δημιουργεί ψηφιακές τάξεις και διευκολύνει τη δημιουργία της συνεργατικότητας. Οι μαθητές επίσης, είναι πρόθυμοι να αναλάβουν δραστηριότητες που στηρίζονται σε Τ.Π.Ε., ιδίως, αν αυτές οι δραστηριότητες είναι ερευνητικές και δημιουργικές. Ιδιαίτερα ενθουσιασμένοι δείχνουν, όταν οι δραστηριότητες αυτές μιμούνται τα παιχνίδια που παίζουν στις ψηφιακές συσκευές. Η συνεργασία απομακρυσμένων τάξεων και οι ερευνητικές και δημιουργικές δραστηριότητες φαίνεται ότι είναι σε θέση να επιτύχουν διδακτικούς στόχους, αρκεί βέβαια οι στόχοι αυτοί να είναι κοινοί και κατάλληλοι, για να επιτρέπουν την ανάπτυξη της συνεργατικής δημιουργικότητας των μαθητών δύο απομακρυσμένων τάξεων. Ίσως, το ιδανικό να είναι η ανάληψη κοινών σχεδίων δράσης (πρότζεκτ) που να ενδιαφέρουν τους/τις μαθητές/μαθήτριες και να προσφέρονται για πολλαπλές «αναγνώσεις».

Επομένως, η Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση βρίσκει γόνιμο έδαφος στις σχολικές τάξεις, ως

συμπληρωματική που ακολουθεί ένα μικτό παιδαγωγικό μοντέλο, όπου η πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλία εναλλάσσεται με μορφές εκπαίδευσης που στηρίζονται σε μορφές ψηφιακής μάθησης. Δεν μπορεί όμως, να υποκαταστήσει την παραδοσιακή μορφή τους σχολείου. Πρώτα από όλα δεν το θέλουν οι μαθητές/μαθήτριες.

Με την έρευνά μας, ελπίζουμε ότι συνεισφέραμε στον σχεδιασμό και μελέτη μίας δράσης σχολικής ΕΞΑΕ και προκαλέσαμε ερευνητικά ζητήματα, μερικά μόνο από τα οποία καταγράψαμε και απαιτούν περαιτέρω διερεύνηση.

Επιστρέφοντας στα ερευνητικά ερωτήματα, διαπιστώνουμε ότι φαίνεται να είναι δυνατή η διδασκαλία τοπικής ιστορίας με σχολική συμπληρωματική ΕΞΑΕ. Οι μαθητές/μαθήτριες αντέδρασαν θετικά στη δράση, και επέδειξαν υψηλή συνεργατικότητα, ιδιαίτερα, με την επίσκεψη στην πόλη του άλλου σχολείου.

Τέλος, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι οι μαθητές/μαθήτριες επιθυμούν και αποδέχονται τη διδασκαλία της τοπικής Ιστορίας σε ψηφιακές τάξεις, με μεθόδους σχολικής ΕΞΑΕ, ως συμπληρωματικής και σε συνδυασμό με τη διά ζώσης διδασκαλία.

Αναφορές

Anastasiades Panagiotes S. (2009). *Interactive Videoconferencing and Collaborative Distance Learning for K-12 Students and Teachers: Theory and Practice*, New York Nova Science Publishers, Inc.

Anastasiades, Panagiotes S., Filippousis, George b., Karvunis, Labros b., Siakas, Spiros c., Tomazinakis, Arsitokritos d., Giza, Panagiota d., Mastoraki Hellen (2010), Interactive Videoconferencing for collaborative learning at a distance in the school of 21st century: A case study in elementary schools in Greece *Computers & Education* 54 (2010) 321–339.

Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Research methods in education (4th ed.)*, London: Routledge.

Creswell (2011). John Creswell, *Educational Research*, 4th ed. Boston: Pearson, p.p. 576-601.

Davidson-Shives, V. et al. (2018). Davidson-Shivers V., Gayle, Karen, L. Rasmussen, Patrick, R. Lowenthal, *Web-Based Learning*, Springer, 2018 (sec.ed.), from <https://doi.org/10.1007/978-3-319-678405>, Ημερομηνία προσπέλασης 19-9-2020.

Romano, Rug. (1998). *Πού οδεύει η Ιστορία*, μετάφραση: Χρ. Κουλούρη Αλ. Κράους, Π. Μιχαηλάρης, Μ. Τραπεζανλίδου, Ευθ. Φαλίδου, Αθήνα: Εταιρεία Μελέτης Νέου Ελληνισμού - ΜΝΗΜΩΝ

Schwirzke et al. (2018). Kelly Schwirzke, Lauren Vashaw, & John Watson, A History of K-12 Online and Blended Instruction in the United States, *HANDBOOK OF RESEARCH ON K-12 ONLINE AND BLENDING LEARNING (SECOND EDITION)*, Kathryn Kennedy & Richard E. Ferdig (Eds.), Carnegie Mellon University: ETC Press, σσ. 28-41.

Αναστασιάδης, Π. (2017). «ΟΔΥΣΣΕΑΣ 2000-2015»: Σχολική Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση με την χρήση των ΤΠΕ στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Μια αποτίμηση της ερευνητικής συνεισφοράς. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 13(1), 88-128. doi: <http://dx.doi.org/10.12681/jode.14057>, Ημερομηνία προσπέλασης 14-9-2020.

Βασάλα, Π. (2005). Εξ Αποστάσεως Σχολική Εκπαίδευση. Στο Λιοναράκης, Α. (Επιμ), *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης: Παιδαγωγικές και Τεχνολογικές εφαρμογές*. Πάτρα: ΕΑΠ.

Γρηγοράκη, Μ., Πολίτη, Α., Τσολάκος, Π. (2014). «Επιχείρηση κειμήλιο»: Εκπαιδευτικό σενάριο με τη χρήση φορητών συσκευών για το μάθημα της Ιστορίας Δ' Δημοτικού, 9ο Πανελλήνιο Συνέδριο ΕΤΠΕ, 2014 από <http://www.etpe.gr/custom/pdf/etpe2225.pdf>, Ημερομηνία προσπέλασης 15-9-2020.

Ευμορφοπούλου & Λιοναράκης (2015). *Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε μεικτά και πολυμορφικά μοντέλα*. Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 8 <http://dx.doi.org/10.12681/icodl.37>, Ημερομηνία προσπέλασης 16-9-2020.

Κατσαρού, Ε. & Τσάφος, Β. (2004). *Από την Έρευνα στη Διδασκαλία: Η Εκπαιδευτική έρευνα δράσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Σαβάλλας (2004) από <http://www.actionresearch.gr/system/files>, Ημερομηνία προσπέλασης 17-9-2020.

Κελενίδου, Παρθένα, Αντωνίου, Παν., Παπαδάκης, Σπ. (2017). *Η εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση. Συστηματική ανασκόπηση της ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας*. Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 9,168-184 <http://dx.doi.org/10.12681/icomd.1141> Ημερομηνία προσπέλασης 18-9-2020.

Λιοναράκης, Α. (2006). *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Πολυμορφική Εκπαίδευση: Προβληματισμοί για μία ποιοτική προσέγγιση σχεδιασμού διδακτικού υλικού*. Ανακτήθηκε από <http://elektra.teilar.gr/syncrpt/>, Ημερομηνία προσπέλασης 14-9-2020.

Λιοναράκης, Α. (2006). Η θεωρία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και η πολυπλοκότητα της πολυμορφικής της διάστασης. Στο Α. Λιοναράκης (επιμ.) *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση-Στοιχεία θεωρίας και πράξης*. Αθήνα: Προπομπός.

Π. Φώκιαλη & Μ. Καμπουροπούλου (2002). Διαστάσεις Αλληλοσυμπλήρωσης στη σχέση Εκπαίδευσης και Πολιτισμικής Κληρονομιάς, στο: Ν. Avramidou (ed), *Proceedings, 1st International Conference on Vulnerability of 20th Century Heritage to Hazards and Prevention Measures*, 3-5 April, 2002, UNESCO, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Πανεπιστήμιο Firenze, CICOP, Rhodes, pp. 818-820, Ημερομηνία προσπέλασης 18-9-2020.

Παπαφίλιππου κ. ά. (2016). Παπαφίλιππου Ν., Θ. Τσιάτσος, Ε. Μανούσου, Α.Λιοναράκης, Διερεύνηση συμπληρωματικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στο πλαίσιο ενισχυτικής διδασκαλίας μαθηματικών με την αξιοποίηση εκπαιδευτικού λογισμικού, *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 12(2), 73-89. doi: <http://dx.doi.org/10.12681/jode.10863>, Ημερομηνία προσπέλασης 19-9-2020.

Τζόρτζογλου, Φ. & Σοφός, Α. (2017). *Η επαυξημένη πραγματικότητα στην εκπαίδευση: βιβλιογραφική ανασκόπηση ερευνών και προοπτικές*. Από http://www.pre.aegean.gr/wpcontent/uploads/2017/02/14.Tzortzoglou_PTDE_PhD_2017.pdf, Ημερομηνία προσπέλασης 14-9-2020.

Τσιώλης (2015). Γ. Τσιώλης: Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων: διλήμματα, δυνατότητες, διαδικασίες. Στο Πυργιωτάκης, Γ. & Θεοφιλίδης, Χρ. (επιμ.) *Ερευνητική Μεθοδολογία στις Κοινωνικές Επιστήμες και στην Εκπαίδευση. Συμβολή στην επιστημολογική θεωρία και την ερευνητική πράξη*. Αθήνα: Πεδίο, 2015: 473-498, από <https://www.researchgate.net/publication/296014223>, Ημερομηνία προσπέλασης 14-9-2020.

Αναμόρφωση του Ωρολογίου Προγράμματος και Συνδιδασκαλία Φυσικής και Φυσικής Αγωγής

Τσιάμης Αστέριος

1^ο Πρότυπο Λύκειο Θεσσαλονίκης «Μανόλης Ανδρόνικος»
atsiamis@hotmail.com

Παπαδόπουλος Σταύρος

1^ο Πρότυπο Λύκειο Θεσσαλονίκης «Μανόλης Ανδρόνικος»
strapado@sch.gr

Αχιλλέως Κλαίρη

1^ο Πρότυπο Λύκειο Θεσσαλονίκης «Μανόλης Ανδρόνικος»
cachilleosa@gmail.com

Κεραμιδάς Κωνσταντίνος

1^ο Πρότυπο Λύκειο Θεσσαλονίκης «Μανόλης Ανδρόνικος»
kokeramidas@gmail.com

Πολάτογλου Χαρίτων

Τμήμα Φυσικής, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσ/νίκης
hariton@auth.gr

Περίληψη

Στην εργασία αυτή παρουσιάζεται μια εκπαιδευτική διαδικασία κατά την οποία, με βιωματικό τρόπο, προσεγγίζονται κεφάλαια της Φυσικής με την βοήθεια του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής. Η δράση αυτή υλοποιήθηκε στα πλαίσια της αναμόρφωσης του ωρολογίου προγράμματος που εφαρμόζεται τα τελευταία χρόνια στο σχολείο μας. Πρόκειται για μία μορφή συνδιδασκαλίας του μαθήματος της Φυσικής με αυτό της Φυσικής Αγωγής. Το κάθε τμήμα της Α' Λυκείου χωρίζεται σε δύο ομάδες: η μία ομάδα διδάσκεται Φυσική ενώ την ίδια διδακτική περίοδο η δεύτερη ομάδα διδάσκεται Φυσική Αγωγή. Οι ομάδες μαθητών συμμετέχουν σε πειραματικές δραστηριότητες, συμπληρώνουν φύλλα εργασίας και ερωτηματολόγια. Επιδιωκόμενοι μαθησιακοί στόχοι είναι η ανάπτυξη της ερευνητικής και κριτικής ικανότητας των μαθητών, η βιωματική κατανόηση εννοιών και παραμέτρων της Φυσικής, αλλά και η εμπέδωση τεχνικών των αθλημάτων. Τα πρώτα αποτελέσματα σε αυτή την πιλοτική εφαρμογή έδειξαν ότι οι μαθητές αντιμετώπισαν με ενδιαφέρον το εγχείρημα, κατανόησαν την σχέση της Φυσικής με τις αθλητικές δραστηριότητες και εξέφρασαν την διάθεσή τους να συμμετέχουν σε παρόμοια προγράμματα.

Λέξεις κλειδιά: Αναμόρφωση ωρολογίου προγράμματος, συνδιδασκαλία, Φυσική, Φ.Α.

Εισαγωγή

Η αναγκαιότητα προσαρμογής του εκπαιδευτικού συστήματος στη σύγχρονη κοινωνία επιβάλλει την εφαρμογή νέων παιδαγωγικών και διδακτικών μεθόδων ώστε οι μαθητές να αποκτούν γνώσεις και δεξιότητες απαραίτητες για την σταδιοδρομία τους (ενεργοί πολίτες της σύγχρονης κοινωνίας). Τα υφιστάμενα, παραδοσιακά, αναλυτικά προγράμματα προάγουν την αυστηρή οριοθέτηση μαθημάτων, παρέχοντας ένα αποσπασματικό χαρακτήρα της σχολικής γνώσης και κατάτμηση της ύλης ανά γνωστικό αντικείμενο (Χρυσ αφίδης, 1998). Κατά συνέπεια οι γνώσεις παρέχονται κατακερματισμένες στους

μαθητές και δεν συναρτώνται με τις εμπειρίες τους. Οι μαθητές δείχνουν απροθυμία να ενστερνισθούν τα διδακτικά αντικείμενα των συγκεκριμένων αναλυτικών προγραμμάτων και δυσκολεύονται να αξιοποιήσουν τις γνώσεις που αποκτούν από τα διάφορα αντικείμενα που διδάσκονται, καθώς δεν διαθέτουν το υπόβαθρο να αναδείξουν συνδυαστικά τις γνώσεις αυτές. Δεν μπορούν να συλλάβουν τα κοινά σημεία των επιστημών και την αλληλεπίδραση μεταξύ των επιστημονικών τομέων-κλάδων. (Ματσαγγούρας 2002).

Οι παραπάνω επισημάνσεις οδήγησαν στην αναζήτηση νέων, πρωτοποριακών, εναλλακτικών μεθόδων διδασκαλίας, καθώς τα παραδοσιακά αναλυτικά προγράμματα τέθηκαν υπό αμφισβήτηση. Στη σύγχρονη διδακτική προέκυψε ο όρος «διεπιστημονική προσέγγιση», σύμφωνα με τον οποίο κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, συνδυάζοντας δύο ή περισσότερα γνωστικά αντικείμενα, επιδιώκεται η βελτίωση της μάθησης σε κάθε μεμονωμένη γνωστική περιοχή (Cone et al., 1998). Με τον τρόπο αυτό (Κούσουλας, 2004) οι μαθητές προσεγγίζουν εκπαιδευτικά θέματα ολιστικά, ανεξάρτητα επιστημονικού κλάδου, καθώς οι δράσεις τους δύσκολα εντάσσονται σε ένα και μόνο επιστημονικό τομέα. Έτσι οι μαθητές αναπτύσσουν δεξιότητες που τους βοηθούν να διαπλάσουν κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη, επιτρέποντάς τους να αντιμετωπίζουν ευκολότερα τις προκλήσεις μιας πολυμορφικής κοινωνίας. Επίσης σύμφωνα με τον Piaget (1972) ο βασικός στόχος της εκπαίδευσης πρέπει να είναι τόσο η προοδευτική κατάργηση των ορίων, όσο και η δημιουργία γεφυρών μεταξύ των επιστημών, ώστε οι μαθητές να κινούνται ελεύθερα και συνδυαστικά στους τομείς που τους ενδιαφέρουν. Επιπλέον ο Αλαχιώτης (2002), τονίζει ότι η μάθηση δεν είναι μια απλή μετάδοση γνώσεων, αλλά μια αλληλεπίδραση γεγονότων και καταστάσεων μέσα στο περιβάλλον του κάθε ανθρώπου. Το σχολείο για να είναι ελκυστικό στους μαθητές όλων των βαθμίδων θα πρέπει να είναι μαθητοκεντρικό, κοινωνικοκεντρικό, βιωματικό και να καλλιεργεί την δημιουργικότητα.

Ο Ματσαγγούρας (2002 α) πρότεινε τον ορισμό της διεπιστημονικότητας (inter-disciplinarity) ως τον τρόπο οργάνωσης του Α.Π.Σ. κατά τον οποίο οι μαθητές συνδέοντας τη σχολική γνώση που αποκτούν από διάφορα επιστημονικά πεδία της επιλογής τους καταλήγουν εύκολα στη μάθηση. Η διεπιστημονικότητα συνιστά τον συνδυασμό δύο ή και περισσότερων κλάδων επιστημονικής γνώσης σε μια δραστηριότητα και αναπτύσσεται πάνω από τα παραδοσιακά σύνορα μεταξύ επιστημών ή κλάδων. Συμπερασματικά μπορούμε να πούμε ότι η διεπιστημονικότητα είναι πολύ σημαντική λόγω της διαδικασίας οικοδόμησης της γνώσης δηλαδή μέσω της διεπιστημονικότητας ο μαθητής κατανοεί «πώς να μαθαίνει». Σύμφωνα με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο η καινοτόμος αυτή μέθοδος διδασκαλίας στοχεύει στη βιωματική και συμμετοχική μάθηση των μαθητών, βελτιώνοντας την εκπαιδευτική διαδικασία και ανοίγοντας το σχολείο προς την κοινωνία. Ο ρόλος του καθηγητή δεν περιορίζεται μόνο στο να καθοδηγεί και να εμπυχώνει τους μαθητές, αλλά και να παρεμβάινει όταν αυτοί αντιμετωπίζουν δυσκολίες. Οι παρεμβάσεις του αποσκοπούν στον επαναπροσδιορισμό των στόχων και κριτηρίων που είχαν συναποφασιστεί μαζί με τους μαθητές σε προηγούμενα μαθήματα. Από την άλλη οι μαθητές αναλαμβάνουν πρωταγωνιστικό ρόλο στη διαδικασία της μάθησης και μέσα από τα σχέδια εργασίας, δουλεύοντας σε ομάδες, κοινωνικοποιούνται και αναζητούν την πραγματική γνώση. Στη συνέχεια τις παρουσιάζουν στην τάξη και συζητώντας μεταξύ τους οι ομάδες καταλήγουν σε ένα τελικό κείμενο που μπορεί να παρουσιαστεί στο σχολείο ή ακόμα και ευρύτερα όπως στην κοινότητα ενός δήμου. Συχνά είναι αρκετά δύσκολο να γίνει αποδεκτός ένας σχεδιασμός μεταξύ διαφορετικών επιστημονικών κλάδων, καθώς πολλοί εκπαιδευτικοί έχουν ελλιπή γνώση των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών μεθόδων. Η μέθοδος των σχεδίων εργασίας/project είναι μια καλή μέθοδος προσέγγισης της γνώσης από πλευράς των μαθητών, παρακινώντας τους τόσο στο να μάθουν να σκέπτονται, όσο και να λειτουργούν υπεύθυνα. Με τον τρόπο αυτό οι εμπλεκόμενοι μαθητές δημιουργούν κατάλληλα βιώματα, τροποποιούν στάσεις και συμπεριφορές, διαμορφώνοντας ένα κατάλληλο υπόβαθρο για να αναπτυχθούν σταδιακά δεξιότητες που θα αποφέρουν τη νέα γνώση.

Ο Καλγν (2005) τόνισε ότι οι μαθητές οικοδομούν καλύτερα την εννοιολογική γνώση, καθώς αφηρημένες έννοιες κατανοούνται ευκολότερα με τη βοήθεια της κιναισθησης για αντικείμενα που μετακινούμε ή χειριζόμαστε στο χώρο. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί μέσω της Φυσικής Αγωγής μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά στην κατανόηση μαθηματικών εννοιών, όπως η ευθεία, η διαγώνιος, ο κύκλος (Usnick, Johnson & White, 2003), το σχήμα, το διάστημα, ο χρόνος (Werner & Burton, 1979), αλλά και έννοιες Φυσικής όπως ισορροπία, κέντρο βάρους, δύναμη. Το μάθημα της Φυσικής Αγωγής γίνεται ένα «πρότυπο εργαστήριο» για τις φυσικές επιστήμες, στο οποίο όμως η κίνηση εξακολουθεί να παίζει πρωτεύοντα ρόλο (Γκοτζαρίδης, Παπαϊωάννου, Αντωνίου & Αλμπανίδης, 2007). Σύμφωνα με τους Placek και O'Sullivan (1997), έννοιες όπως το βεληνεκές, μπορούν να διδαχθούν σε δραστηριότητες τοξοβολίας, ή οι Νόμοι του Νεύτωνα μπορούν να προσεγγισθούν και να κατανοηθούν καλύτερα μέσα από την ενόργανη γυμναστική. Άλλα και πιο πρόσφατες έρευνες (Vourlias, K., & Seroglou, F., 2016) κατέδειξαν ότι η αλληλεπίδραση Φυσικής και Φυσικής Αγωγής, πολλαπλασιάζει το ενδιαφέρον των μαθητών, ιδιαίτερα στις ηλικίες 11 έως 16 ετών, καθώς η μελέτη γίνεται ευχάριστη και ευκολότερα κατανοητή.

Προσέγγιση της Φυσικής μέσω της Φυσικής Αγωγής

Το πρόγραμμα σπουδών της Φυσικής στο Λύκειο επιτρέπει την οργάνωση διαθεματικών δραστηριοτήτων με τη Φυσική Αγωγή. Στην εργασία αυτή παρουσιάζεται ένα παράδειγμα διαθεματικής-διεπιστημονικής προσέγγισης στο οποίο φαίνεται η αλληλεπίδραση Φυσικής και Φυσικής Αγωγής. Η προσέγγιση έγινε στα πλαίσια πιλοτικού προγράμματος που υλοποιείται στο 1^ο Πρότυπο ΓΕΛ Θεσσαλονίκης «Μανόλης Ανδρόνικος». Το πρόγραμμα προτάθηκε για την Α' Λυκείου, από τους καθηγητές Φυσικής και Φυσικής Αγωγής του Σχολείου και εγκρίθηκε από το Επιστημονικό και Εποπτικό Συμβούλιο. Το μάθημα της Φυσικής Αγωγής λειτουργεί ως το εργαστήριο Φυσικής. Το πρόγραμμα εφαρμόζεται σε δύο τμήματα της Α' Λυκείου (συνολικά 52 μαθητές). Το πρώτο δεκάλεπτο του μαθήματος της Φ.Α. πραγματοποιούνται πειράματα που συνδέονται με τη διδακτέα ύλη της Φυσικής στο Λύκειο.

Η Α' Λυκείου επιλέχθηκε γιατί είναι η εισαγωγική τάξη του Λυκείου, επομένως είναι πολύ σημαντική η κατανόηση των φυσικών εννοιών. Επιπλέον θεωρούμε σημαντικό οι μαθητές να κατανοήσουν:

α. ότι η Φυσική δεν είναι μια επιστήμη απομονωμένη από την καθημερινότητα μας, αλλά αντιθέτως βρίσκεται μέσα στην καθημερινότητα μας και

β. ότι η Φυσική Αγωγή είναι μια επιστήμη που εφαρμόζει σε πολλά επίπεδα τις Αρχές και τους Νόμους της Φυσικής. Πολλές πρακτικές που ακολουθούνται στη Φυσική Αγωγή είναι αποτέλεσμα γνώσης της Φυσικής όπως και των άλλων θετικών επιστημών.

Στόχοι του πιλοτικού προγράμματος είναι:

- A.** η κατανόηση των εννοιών της Φυσικής μέσα από δράσεις στην αυλή-γυμναστήριο και
- B.** η διερεύνηση της αξίας μιας τέτοιας διαθεματικής δράσης:
 1. στην οικοδόμηση της γνώσης
 2. στην εμπέδωση των εννοιών στη Φυσική
 3. στη κατανόηση – εμπέδωση των τεχνικών των αθλημάτων στη Φ.Α.
 4. στην αύξηση του ενδιαφέροντος των μαθητών και στη βελτίωση της ενεργής συμμετοχής τους στα μαθήματα αυτά
 5. στη βελτίωση της διαμόρφωσης στάσεων ζωής.

Το πείραμα στο εργαστήριο Φυσικήςτης αυλής

Οι μαθητές έχουν διδαχθεί όλο το 1^ο κεφάλαιο των κινήσεων επομένως γνωρίζουν τις έννοιες, τα φυσικά μεγέθη, τα είδη ευθύγραμμων κινήσεων καθώς και τις εξισώσεις της μετατόπισης και της ταχύτητας σε κάθε είδος κίνησης.

Η μεθοδολογία που ακολουθείται

Οι μαθητές σε προγραμματισμένες από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς ημέρες, κατά την ώρα του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής, εκτελούν κατάλληλες δραστηριότητες και καταγράφουν τα αποτελέσματα που συλλέγουν με μετρήσεις, βίντεο και φωτογραφίες. Στη συνέχεια απαντούν σε κατάλληλα φύλλα εργασίας τα οποία διορθώνονται και συζητούνται στην τάξη κατά το μάθημα της Φυσικής. Η βιωματική προσέγγιση των δραστηριοτήτων εκτιμάται ότι βοηθά στην βαθύτερη κατανόηση των εννοιών.

Ελεύθερη πτώση: Πείραμα - Γνώση και Εμπειρία - Ξανά Γνώση

Ως ελεύθερη πτώση ορίζεται η κατακόρυφη κίνηση που κάνει ένα σώμα μόνο με την επίδραση του βάρους του. Μια πραγματικά ελεύθερη πτώση σώματος μπορούμε να δούμε σε χώρο που δεν υπάρχει αέρας (κενό αέρος). Στην καθημερινή μας ζωή παντού υπάρχει αέρας ο οποίος ασκεί δύναμη αντίστασης, αντίθετη με τη φορά κίνησης, σε σώματα που κινούνται. Η δύναμη αντίστασης του αέρα εξαρτάται από το σχήμα του σώματος που κινείται και πολλές φορές είναι αμελητέα σε σχέση με άλλες δυνάμεις που μπορεί να ασκούνται στο σώμα.

A. Πείραμα

Οι μαθητές καλούνται:

να αφήσουν τρεις μπάλες διαφορετικού μεγέθους να πέσουν ελεύθερα από το ίδιο ύψος. Στην περίπτωση αυτή η αντίσταση του αέρα θεωρείται αμελητέα. Η κίνηση είναι ευθύγραμμη ομαλά επιταχυνόμενη με σταθερή επιτάχυνση g .

Ζητείται να κάνουν τις κατάλληλες μετρήσεις ώστε:

1. Να μετρήσουν άμεσα το ύψος από το οποίο αφήνονται οι μπάλες. Η τιμή αυτή θα θεωρηθεί τιμή αναφοράς.

2. Να συμπληρώσουν τον πίνακα μετρήσεων που δίνεται στο φύλλο εργασίας και επίσης να:

2α. Υπολογίσουν την ταχύτητα που έχουν οι μπάλες όταν φτάνουν στο έδαφος.

2β. Υπολογίσουν το ύψος από το οποίο αφήνονται οι μπάλες. Τέλος να συγκρίνουν το αποτέλεσμα τους με την μέτρηση του 1^{ου} ερωτήματος.

Ερωτήματα που πρέπει να απαντηθούν

Αφού οι μαθητές εκτελέσουν το πείραμα και συμπληρώσουν τον πίνακα μετρήσεων καλούνται να απαντήσουν:

1. Πώς υπολογίζετε την ταχύτητα της μπάλας όταν φτάνει στο έδαφος;

2. Πώς υπολογίζετε το ύψος από το οποίο αφέθηκε η μπάλα;

3. Πολλοί πιστεύουν ότι ένα βαρύ σώμα έχει μεγαλύτερη ταχύτητα, όταν φτάνει στο έδαφος, από ένα ελαφρύτερό του, που αφήνεται από το ίδιο ύψος. Είναι σωστή η άποψη αυτή ή πρόκειται για μια παρανόηση; Από πού εξαρτάται η ταχύτητα προσγείωσης στο έδαφος του σώματος; Τι ρόλο τελικά παίζει η μάζα του σώματος στη τελική του ταχύτητα λίγο πριν προσγειωθεί στο έδαφος;

B. Γνώση και Εμπειρία

Με δεδομένο ότι ένας μαθητής σε όρθια στάση που αφήνει το σώμα του να πέσει κατακόρυφα (πρακτικά πηδά χωρίς φόρα) από κάποιο ύψος κάνει ελεύθερη πτώση, οι μαθητές καλούνται:

να ανέβουν στο 1^ο, 2^ο και 3^ο σκαλοπάτι της σκάλας και από το πλάι (δεν υπάρχει κουπαστή) να κάνουν ένα βήμα στο κενό και να αφήσουν το σώμα τους να πέσει ελεύθερα και κατακόρυφα.

Ερωτήματα που πρέπει να απαντηθούν

Αφού οι μαθητές κάνουν τα μικρά άλματα από τα σκαλοπάτια καλούνται να απαντήσουν στα παρακάτω ερωτήματα:

1. Χρησιμοποιώντας τη γνώση που αποκτήσατε από το πείραμα που κάνατε με τις μπάλες τι πιστεύετε για την ταχύτητα προσγείωσης σας στο έδαφος; Είναι η ίδια και στις τρειςπτώσεις που κάνατε; Γιατί;

2. Τη στιγμή που προσγειώνεστε στο έδαφος αισθάνεστε μια δύναμη να ασκείται από το έδαφος στα πόδια σας. Είναι η δύναμη αντίδρασης του εδάφους στα πόδια σας, οπότε:

α. Είναι ίδια η δύναμη αυτή που αισθάνεστε στις τρεις περιπτώσεις;

β. Αν όχι σε ποια πτώση αισθάνεστε τη μεγαλύτερη δύναμη. Από το 1^ο, το 2^ο ή από το 3^ο σκαλοπάτι.

γ. Γιατί άραγε;

δ. Γιατί στο άλμα εις μήκος χρησιμοποιείται τάφρος με άμμο; Γιατί στο άλμα εις ύψος και στο επί κοντώ χρησιμοποιούνται στρώματα από σφουγγάρι για να προσγειώνονται οι αθλητές;

Γ. Και ξανά Γνώση

Γιατί άραγε (Ερώτηση Β 2γ); Για να απαντηθεί από τους μαθητές αυτή η ερώτηση, καθώς και η ερώτηση Β 2δ, τους ζητείται να μελετήσουν τις πληροφορίες που ακολουθούν για την ορμή και αν έχουν απορίες να τις συζητήσουν με τον καθηγητή της Φυσικής.

Λίγα αλλά σημαντικά για την Ορμή

Η Ορμή είναι ένα φυσικό μέγεθος που συνδέει τη μάζα ενός σώματος με την ταχύτητα του και συγκεκριμένα δίνεται από το γινόμενο αυτών των δύο μεγεθών:

$$P = m \cdot u$$

Είναι διανυσματικό μέγεθος και έχει μονάδα μέτρησης Kg·m/s. Θεωρώντας ότι ένα σώμα διατηρεί σταθερή τη μάζα του, παρουσιάζει μεταβολή της ορμής του όταν μεταβάλλεται η ταχύτητά του. Και αν μηδενισθεί η ταχύτητά του μηδενίζεται και η ορμή του.

Πως συνδέεται η ορμή με τη δύναμη που ασκείται σε ένα σώμα;

Από το γυμνάσιο είναι γνωστός ο 2^{ος} Νόμος του Νεύτωνα που είναι επίσης γνωστός και ως **Θεμελιώδης Νόμος της Μηχανικής**: Αν σε ένα σώμα ασκείται συνολική δύναμη ΣF τότε αυτό αποκτά επιτάχυνση a , ίδιας κατεύθυνσης με την ασκούμενη δύναμη και η οποία έχει μέτρο ανάλογο της δύναμης ΣF .

$$a = \frac{\Sigma F}{m} \quad (1)$$

επομένως μπορούμε να γράψουμε και

$$\Sigma F = m \cdot a \quad (2)$$

$$\text{Αλλά είναι γνωστό ότι: } a = \frac{\Delta u}{\Delta t} = \frac{u_{\text{τελ}} - u_{\text{αρχ}}}{t_{\text{τελ}} - t_{\text{αρχ}}} \quad (3)$$

Αν στη σχέση (2) αντικαταστήσουμε την (3) τότε έχουμε:

$$\Sigma F = m \cdot \frac{u_{\text{τελ}} - u_{\text{αρχ}}}{t_{\text{τελ}} - t_{\text{αρχ}}} \quad \text{και}$$

$$\Sigma F = \frac{m \cdot u_{\text{τελ}} - m \cdot u_{\text{αρχ}}}{\Delta t} = \frac{P_{\text{τελ}} - P_{\text{αρχ}}}{\Delta t} \quad (4)$$

Όπου $P_{\text{τελ}}$ και $P_{\text{αρχ}}$ είναι η τελική και η αρχική ορμή του σώματος. Μπορεί επομένως η σχέση (4) να γραφεί και ως:

$$\Sigma F = \frac{\Delta P}{\Delta t} \quad (5)$$

Η σχέση (5) είναι γνωστή ως **Γενικευμένη μορφή του Θεμελιώδους Νόμου της Μηχανικής**.

Η Φυσική της αξία: Όταν σε ένα σώμα για οποιοδήποτε λόγο μεταβάλλεται η ορμή (π.χ. κρούση του σώματος με κάποιο άλλο σώμα - προσγείωση σώματος στο έδαφος – τότε κατά

τη διάρκεια της μεταβολής στο σώμα ασκείται συνισταμένη δύναμη που έχει μέτρο ανάλογο του ρυθμού μεταβολής της ορμής του. Αν η μεταβολή αυτή γίνεται ακαριαία, δηλαδή το χρονικό διάστημα Δt είναι πάρα πολύ μικρό, τότε όσο πιο μεγάλη είναι η μεταβολή ΔP τόσο πιο μεγάλη είναι και η δύναμη που δέχεται το σώμα. Με λίγα λόγια όσο πιο μεγάλη είναι η μεταβολή της ταχύτητάς του και όσο πιο μικρό είναι το χρονικό διάστημα της μεταβολής, τόσο πιο μεγάλη είναι η δύναμη που δέχεται το σώμα.

Μετά από τη μελέτη του παραρτήματος και την απαραίτητη συζήτηση με τον καθηγητή της Φυσικής ζητείται από τους μαθητές να απαντήσουν χρησιμοποιώντας τους νόμους της Φυσικής στα ερωτήματα Β2γ και Β2δ.

Δόμηση του ερωτηματολογίου

Η Ερευνητική Υπόθεση:

Μια εναλλακτική μορφή διδασκαλίας επιδρά θετικά στα γνωστικά και συναισθηματικά ενδιαφέροντα των μαθητών.

Το Ερευνητικό Ερώτημα

«Η συγκεκριμένη εναλλακτική μορφή διδασκαλίας επιδρά θετικά στους μαθητές αυξάνοντας το ενδιαφέρον τους για τα μαθήματα και την ενεργητική συμμετοχή τους σε αυτά, αλλά και στη διαμόρφωση στάσεων ζωής;»

Για να απαντηθεί το ερευνητικό ερώτημα δημιουργήθηκε από τους διδάσκοντες ένα διαδικτυακό ερωτηματολόγιο δέκα ερωτήσεων. Στόχος του ερωτηματολογίου ήταν να δοθούν απαντήσεις στους ακόλουθους βασικούς άξονες:

H.1 Η Εφαρμογή της διαθεματικής διδασκαλίας βοήθησε στην κατανόηση-εμπέδωση εννοιών και τύπων φυσικής;

H.2 Η Εφαρμογή της διαθεματικής διδασκαλίας βοήθησε στην κατανόηση-εμπέδωση τεχνικών αθλημάτων φυσικής αγωγής;

H.3 Η Εφαρμογή της διαθεματικής διδασκαλίας βελτίωσε το ενδιαφέρον και την ενεργή συμμετοχή των παιδιών για τη φυσική και τη φυσική αγωγή;

H.4 Η Εφαρμογή της διαθεματικής διδασκαλίας βελτίωσε το ενδιαφέρον και την ενεργή συμμετοχή των παιδιών σε άλλα διαθεματικά εκπαιδευτικά πρότζεκτ του ωρολογίου προγράμματος του σχολείου;

H.5 Η Εφαρμογή της διαθεματικής διδασκαλίας βελτίωσε τη διαμόρφωση στάσεων ζωής;

Το ερωτηματολόγιο πριν δοθεί στους μαθητές ελέγχθηκε για ορθογραφικά, συντακτικά και νοηματικά λάθη καθώς και για ασαφείς ή δυσνόητες διατυπώσεις. Αυτό έγινε για να εξλειφθούν τα λάθη διαφόρων τύπων αλλά και για να εξασφαλιστεί ένα ερευνητικό εργαλείο ικανοποιητικού επιπέδου. Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου έγινε παρουσία και των τριών εκπαιδευτικών (φυσικών και γυμναστή), στο εργαστήριο Πληροφορικής, ώστε να απαντηθούν πιθανές απορίες που ενδεχομένως προέκυπταν κατά τη διάρκεια της συμπλήρωσής του από τους μαθητές.

Οι ερωτήσεις που διατυπώθηκαν είναι οι ακόλουθες:

E1. Είχε το γνωστικό αντικείμενο ενδιαφέρον;

E2. Κατανοήθηκαν πιο εύκολα οι έννοιες-τύποι Φυσικής;

E3. Εμπεδώθηκαν πιο εύκολα οι έννοιες-τύποι Φυσικής;

E4. Μετά το πέρας του προγράμματος υπήρξε μεγαλύτερο ενδιαφέρον και ενεργή συμμετοχή για το μάθημα της Φυσικής;

E5. Κατανοήθηκαν πιο εύκολα οι τεχνικές αθλημάτων στη φυσική αγωγή;

E6. Εμπεδώθηκαν πιο εύκολα οι τεχνικές αθλημάτων στη φυσική αγωγή;

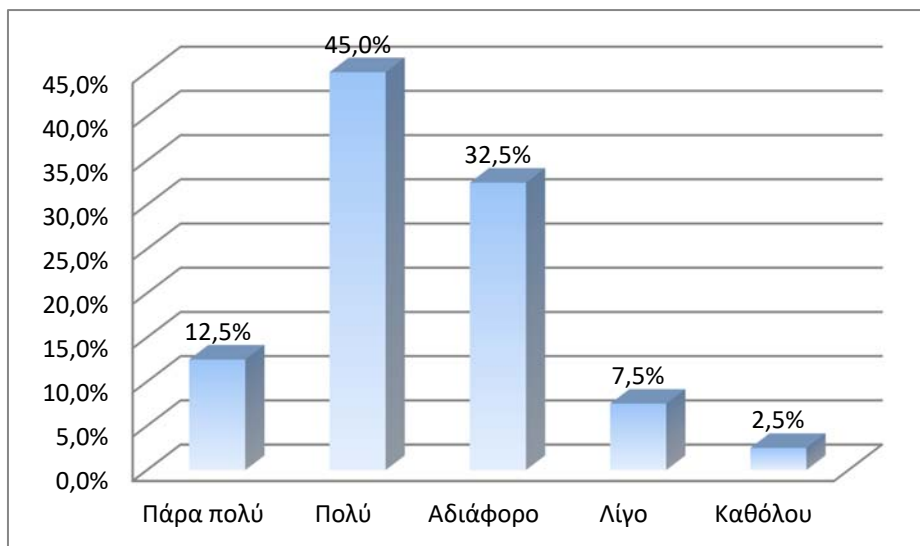
E7. Μετά το πέρας του προγράμματος υπήρξε μεγαλύτερο ενδιαφέρον και ενεργή συμμετοχή για το μάθημα της φυσικής αγωγής;

E8. Μετά το πέρας του προγράμματος αυξήθηκε η διάθεσή σας για συμμετοχή σε παρόμοια προγράμματα;

E9. Μετά το πέρας του προγράμματος βελτιωθήκατε σε προσωπικό επίπεδο-στάση ζωής (αύξηση αυτοεκτίμησης, ανάπτυξη αισθημάτων ανεξαρτησίας, ικανοποίηση, αύξηση παρακίνησης, ανάπτυξη αισθήματος εμπιστοσύνης, βελτίωση κοινωνικών επαφών, αναγνώριση της αξίας της γνώσης, τίποτα από τα παραπάνω).

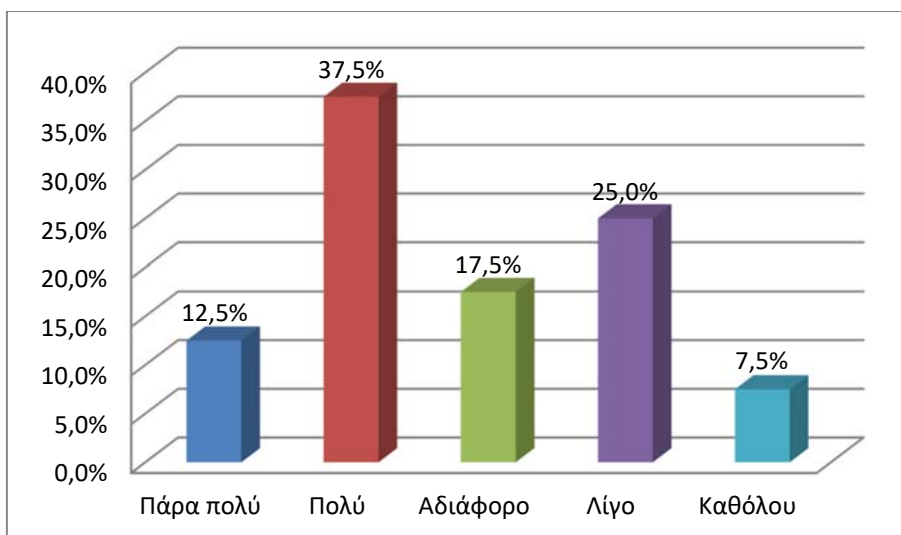
Αποτίμηση απαντήσεων ερωτηματολογίου και αποτελέσματα

Το ερωτηματολόγιο απαντήθηκε πλήρως και σε πραγματικό διδακτικό χρόνο από 40 μαθητές. Κάποιοι από τους 52 μαθητές μας απουσίαζαν, ενώ δεν θελήσαμε να υποχρεώσουμε τους μαθητές να το συμπληρώσουν. Δεν θεωρούμε ότι ο αριθμός του δείγματός μας αποτελεί ικανό στατιστικό μέγεθος, αλλά καθώς το εγχείρημα εφαρμόστηκε πιλοτικά, αποτελεί μια πρώτη καταγραφή της τάσης που αναπτύχθηκε. Η αξιολόγηση του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος H1 προκύπτει από τις απαντήσεις των μαθητών στα ερωτήματα E1, E2 και E3. Στο γράφημα του σχήματος 1 διαπιστώνουμε ότι 5 μαθητές/τριες, ποσοστό 12,5% επί του συνόλου, βρήκαν το γνωστικό αντικείμενο πάρα πολύ ενδιαφέρον, ενώ 18 μαθητές/τριες, ποσοστό 45% επί του συνόλου, το βρήκαν πολύ ενδιαφέρον. Αντίθετα 13 μαθητές/τριες, ποσοστό 32,5% επί του συνόλου, βρήκαν το γνωστικό αντικείμενο αδιάφορο. Αντίστοιχα διαπιστώνουμε ότι μόλις 3 μαθητές/τριες, ποσοστό 7,5%, το βρήκαν λίγο ενδιαφέρον, ενώ 1 μαθητής, ποσοστό 2,5% καθόλου ενδιαφέρον.



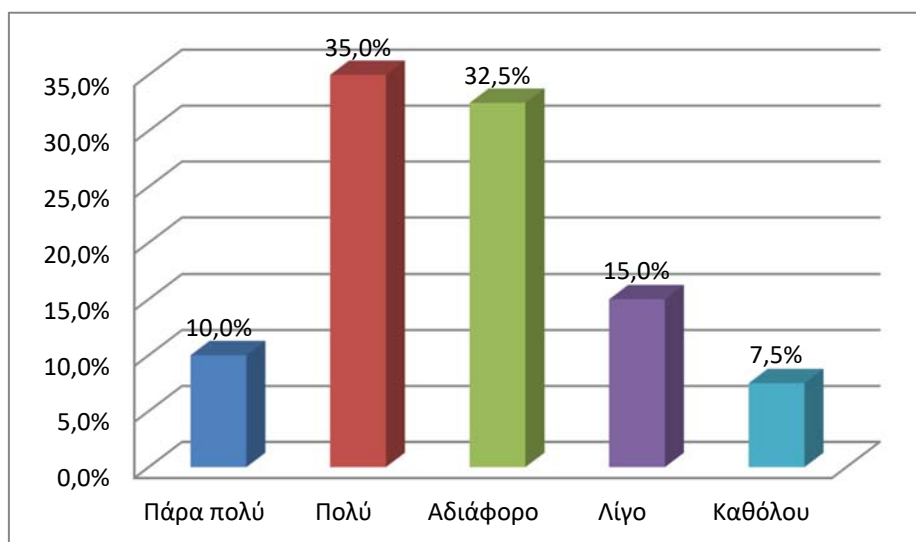
Σχήμα 1. Ενδιαφέρον για το γνωστικό αντικείμενο

Στο σχήμα 2 βλέπουμε ότι 5 μαθητές/τριες, ποσοστό 12,5% επί του συνόλου και 15 μαθητές/τριες, ποσοστό 37,5% επί του συνόλου, κατανόησαν και εμπέδωσαν τους τύπους και τις έννοιες της φυσικής πάρα πολύ και πολύ αντίστοιχα. Επτά (7) μαθητές, ποσοστό 17,5%, δήλωσαν αδιάφοροι σχετικά με την κατανόηση και εμπέδωση των κανόνων και των τύπων της φυσικής ενώ δέκα (10) μαθητές/τριες ποσοστό 25% δηλώνουν ότι κατανόησαν τις έννοιες και τους τύπους της Φυσικής λίγο. Ακόμα τρεις (3) μαθητές/τριες, ποσοστό 7,5%, δεν κατανόησαν το θέμα Φυσικής που διδάχτηκε.



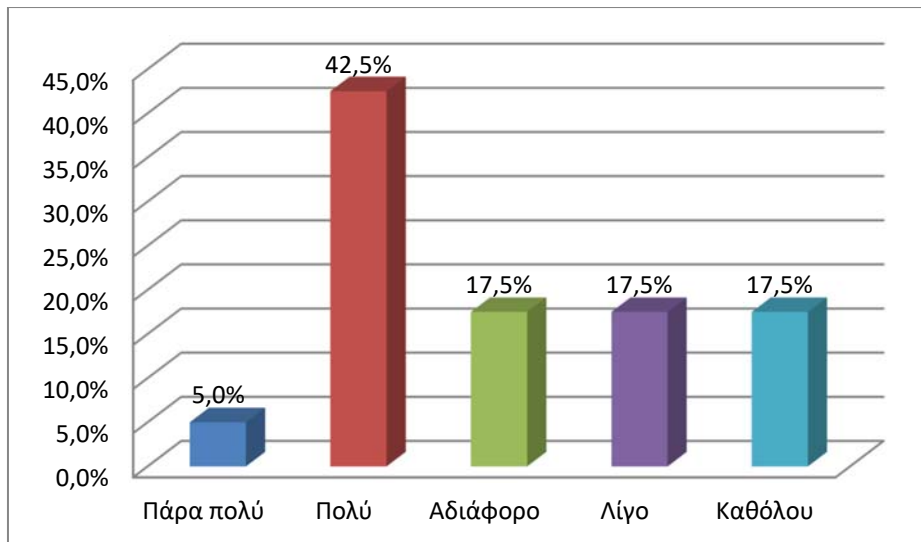
Σχήμα 2. Κατανόηση και εμπέδωση εννοιών-τύπων Φυσικής

Η αξιολόγηση του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος Η2 προκύπτει από τις απαντήσεις των μαθητών/μαθητριών στα ερωτήματα: Ε.5 και Ε.6. Η αποτίμηση των απαντήσεων στα ερωτήματα αυτά αποδίδεται στο σχήμα 3. Από το γράφημα 3 διαπιστώνουμε ότι 4 μαθητές/τριες (10%) και 14 μαθητές/τριες (35%) κατανόησαν και εμπέδωσαν πιο εύκολα τις τεχνικές αθλημάτων στη φυσική αγωγή πάρα πολύ και πολύ αντίστοιχα, ενώ 6 και 3 μαθητές/τριες (15% και 7,5%) δηλώνουν ότι κατανόησαν και εμπέδωσαν τεχνικές αθλημάτων λίγο ή καθόλου αντίστοιχα. Επιπλέον 13 μαθητές/τριες (32,5%) δηλώνουν αδιάφοροι σχετικά με την κατανόηση και εμπέδωση τεχνικής αθλημάτων.



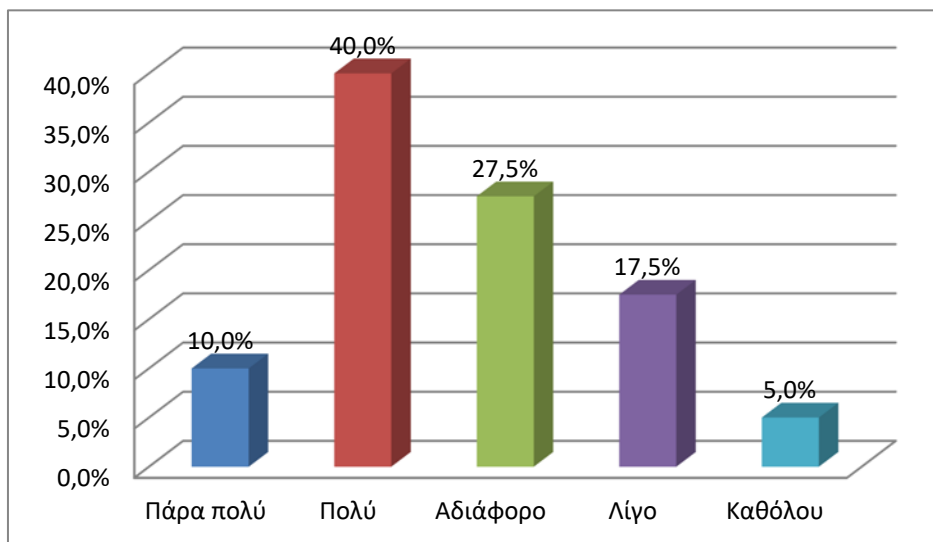
Σχήμα 3. Κατανόηση και εμπέδωση τεχνικών αθλημάτων στην Φυσική Αγωγή

Για το τρίτο ερευνητικό ερώτημα Η3 εξετάσαμε τις απαντήσεις των μαθητών/μαθητριών στα ερωτήματα: Ε.4 και Ε.7. Η αποτίμηση των απαντήσεων περιγράφεται στα σχήματα 4 και 5 αντίστοιχα. Από το σχήμα 4 φαίνεται ότι 19 μαθητές/τριες (47,5%), δηλώνουν από πολύ έως πάρα πολύ ενδιαφέρον για ενεργή συμμετοχή στο μάθημα της φυσικής, ενώ 14 μαθητές/τριες (35%) αντίστοιχα από λίγο έως καθόλου ενδιαφέρον. Επιπλέον 7 μαθητές/τριες (17,5%) δηλώνουν αδιάφοροι μετά την παρακολούθηση του παραπάνω διαθεματικού προγράμματος.



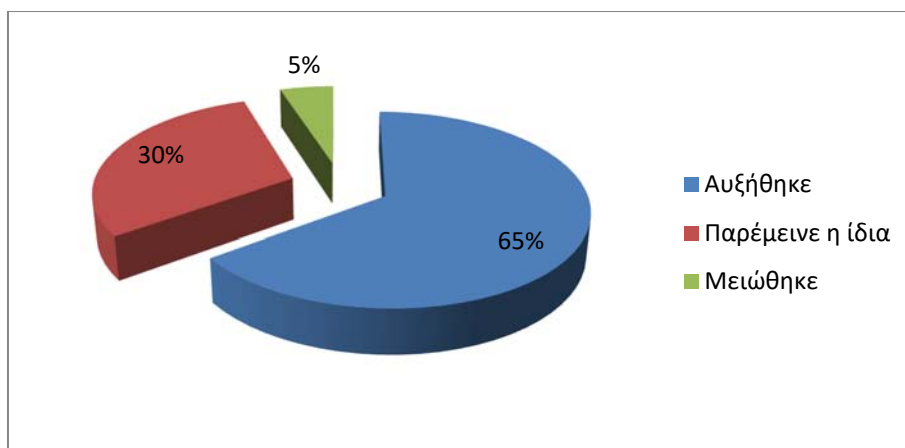
Σχήμα 4. Ενδιαφέρον και ενεργή συμμετοχή για την Φυσική

Στο γράφημα του σχήματος 5 διαπιστώνουμε ότι 20 μαθητές/τριες (50%) έδειξαν από πολύ έως πάρα πολύ ενδιαφέρον για τη φυσική αγωγή. Αντίθετα 20 μαθητές/τριες (50%) ήταν αδιάφοροι, έδειξαν δηλαδή λίγο ή καθόλου ενδιαφέρον στην ενεργή συμμετοχή τους στο μάθημα της φυσικής αγωγής.



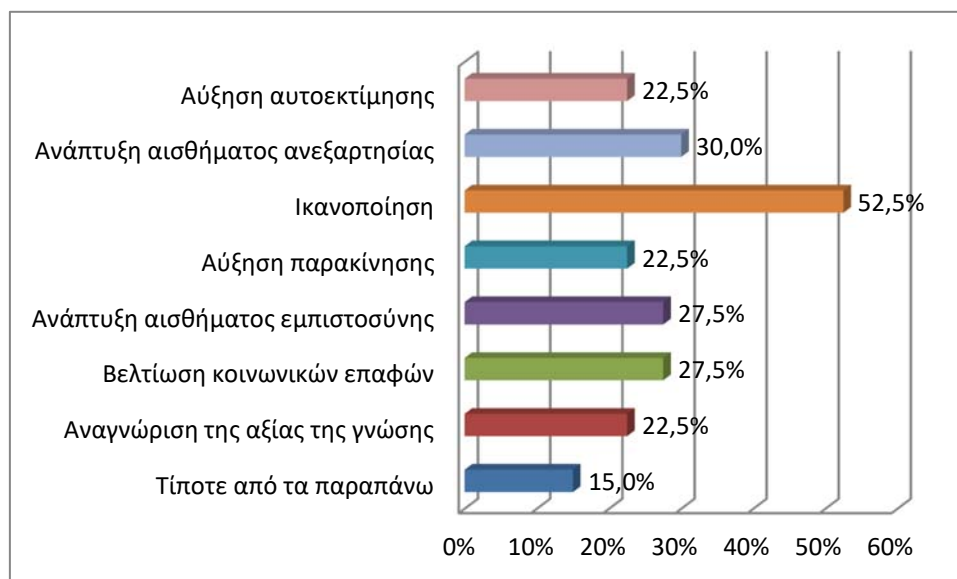
Σχήμα 5. Ενδιαφέρον και ενεργή συμμετοχή για την Φυσική Αγωγή

Για το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα Η4 εξετάστηκαν οι απαντήσεις των μαθητών/μαθητριών στο ερώτημα : Ε.8, Η αποτίμηση των απαντήσεων φαίνεται στο σχήμα 6. Στο γράφημα του σχήματος 6 παρατηρούμε ότι 65% των μαθητών δηλώνουν ότι το ενδιαφέρον τους για συμμετοχή σε παρόμοια προγράμματα αυξήθηκε, το 30% των μαθητών δηλώνει ότι το ενδιαφέρον τους μειώθηκε ενώ το 5% των μαθητών δηλώνουν ότι η διάθεση για συμμετοχή σε παρόμοια προγράμματα ούτε μειώθηκε ούτε αυξήθηκε .



Σχήμα 6. Διάθεση για συμμετοχή σε παρόμοια προγράμματα

Η αξιολόγηση του τελευταίου ερευνητικού ερωτήματος Η5 προήλθε από τις απαντήσεις των μαθητών/τριών στο ερώτημα Ε.9. Η αποτίμηση των απαντήσεων φαίνεται στο σχήμα 7. Από αυτό το γράφημα διαπιστώνουμε ότι γενικά βελτιώθηκε το προσωπικό επίπεδο και η στάση ζωής των μαθητών/τριών. Συγκεκριμένα το 52,5% αναφέρουν ότι «νιώθουν ικανοποίηση ότι κατάφεραν κάτι», το 30% αναφέρουν ότι «αναπτύχθηκε το αίσθημα ανεξαρτησίας», περίπου 22% με 27,5% δηλώνουν ότι «αναγνώρισαν την αξία της γνώσης, βελτιώθηκαν οι κοινωνικές επαφές τους, αναπτύχθηκε αίσθημα εμπιστοσύνης με το συνάνθρωπο, αυξήθηκε η αυτοεκτίμησή τους» και τέλος ένα μικρό ποσοστό, το 15%, δηλώνει ότι δεν άλλαξαν οι συγκεκριμένες στάσεις ζωής του. Από τα παραπάνω γίνεται κατανοητό ότι οι μαθητές δηλώνουν σε ένα μεγάλο ποσοστό ότι νιώθουν ικανοποίηση μετά το πέρας του προγράμματος. Ταυτόχρονα αναφέρουν ότι καλλιέργησαν, αλλά σε μικρότερο βαθμό, το αίσθημα της ανεξαρτησίας, της συλλογικότητας και της αυτοεκτίμησης. Αυτά τα χαρακτηριστικά αυξάνουν το κίνητρο των μαθητών για μάθηση και αυτενέργεια.



Σχήμα 7. Διαμόρφωση στάσεων ζωής

Συμπεράσματα-συζήτηση

Η υλοποίηση του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού προγράμματος πραγματοποιήθηκε χωρίς να παρουσιαστούν ιδιαίτερα προβλήματα. Αξιοσημείωτο είναι ότι κατά τη βιωματική παρουσίαση ήταν αρκετά περιέργη η συνύπαρξη δύο καθηγητών φυσικής και φυσικής αγωγής (εργαστήριο φυσικής-γυμναστήριο) για τους μαθητές. Η ανάλυση των δεδομένων συνηγορεί στην καταρχήν επιβεβαίωση των ερευνητικών υποθέσεων. Οι μαθητές που συμμετείχαν δηλώνουν σε μεγάλο ποσοστό ευκολότερη κατανόηση-εμπέδωση των εννοιών της φυσικής, και ευκολότερη κατανόηση-εμπέδωση των τεχνικών αθλημάτων. Δηλώνουν επίσης την αύξηση του ενδιαφέροντός τους για συμμετοχή στο μάθημα της φυσικής και φυσικής αγωγής. Η διαπίστωση αυτή χρήζει περαιτέρω έρευνας ώστε να γίνει σύγκριση του βαθμού κατανόησης και εμπέδωσης ανάμεσα σε μαθητές που έχουν ακολουθήσει την καινοτόμο διδασκαλία και μαθητές που ακολουθούν το παραδοσιακό ωρολόγιο πρόγραμμα. Επίσης πρέπει να διερευνηθεί περαιτέρω γιατί ένα ποσοστό 32,5% των μαθητών δηλώνουν ότι η καινοτόμος δράση δεν τους επηρέασε θετικά αλλά ούτε και αρνητικά στην εμπέδωση και κατανόηση.

Το 50% περίπου των μαθητών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα δηλώνει ότι αυξήθηκε το ενδιαφέρον τους τόσο στη Φυσική όσο και στη Φυσική αγωγή. Το ποσοστό αυτό για μια πιλοτική εφαρμογή είναι καταρχάς ενθαρρυντικό, ωστόσο υποδηλώνει ότι πρέπει να βελτιωθεί, η διδακτική προσέγγιση καθώς και τα φύλλα εργασίας να γίνουν πιο εξειδικευμένα αλλά και πιο συγκεκριμένα ώστε να διαπιστώνεται από τους διδάσκοντες η κατανόηση και η εμπέδωση των εννοιών για τη Φυσική και των τεχνικών για τη Φυσική Αγωγή. Επιπλέον τα ευρήματα συνηγορούν στην βελτίωση σε προσωπικό επίπεδο της στάσης ζωής των μαθητών και συγκεκριμένα στην ικανοποίηση που ένιωσαν, γεγονός που μπορεί να αυξήσει το κίνητρο για μάθηση. Σε γενικές γραμμές η παραπάνω καινοτόμα εκπαιδευτική διαδικασία κέντρισε το ενδιαφέρον των μαθητών και αυτό εκφράζεται από τη διάθεσή τους για συμμετοχή σε παρόμοια προγράμματα. Τα ευρήματα της παραπάνω έρευνας συνηγορούν επίσης στην άποψη ότι ένα διαθεματικό πρόγραμμα με βάση τη φυσική αγωγή, μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να κατανοήσουν και να εμπέδωσουν ευκολότερα και μαθήματα από άλλα επιστημονικά πεδία, δημιουργώντας το υπόβαθρο για την βελτίωση των ακαδημαϊκών επιδόσεων. Μόνο σε ένα σχολικό περιβάλλον όπου ο μαθητής αισθάνεται ικανοποίηση, ενδιαφέρον και διασκεδάζει από τη συμμετοχή του σε ένα μάθημα του ωρολογίου προγράμματος, μπορεί να αυτενεργεί αποτελεσματικά μέσω βιωματικών δράσεων, δίνοντας προτεραιότητα στη μάθηση. Είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι τα διεπιστημονικά προγράμματα είναι μαθητοκεντρικά προσανατολισμένα στο έργο και στη μάθηση, σε αντίθεση με τα παραδοσιακά που είναι δασκαλοκεντρικά. Σε ένα τέτοιο σχολικό περιβάλλον καλλιεργείται η δημιουργικότητα μέσω της αυτενέργειας που βιώνουν οι μαθητές, στοιχεία απαραίτητα και για τη μάθηση και για τη βελτίωση της κοινωνικής ζωής.

Αναφορές

- Cone, T. P., Werner, P., Cone, S. L., & Woods, A. M. (1998), *Interdisciplinary teaching through physical education*. Champaign IL: Human Kinetics.
- Kalyn, B. (2005). *Integration*. *Teaching Elementary Physical Education*, 9, 31-36
- Piaget, J. (1972). *The Epistemology of Interdisciplinary Relationship*. Paris: OECD, (pp 127-139).
- Placek, J. H. & O'Sullivan, M. (1997). *The many faces of integrated physical education*. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 68, 20-24.
- Usnick, V., Johnson, L.R., & White, N. (2003). *Connecting Physical Education and Math*. *Teaching Elementary Physical Education*, 14, 20-23
- Vourlias, K., & Seroglou, F. (2016, March). *Physics and sports: Let's get out of the classroom!* In *AIP Conference Proceedings* (Vol. 1722, No. 1, p. 310006). AIP Publishing LLC
- Werner, P. & Burton, E. (1979). *Learning through movement*. St. Louis, MO: Mosby

Αλαχιώτης, Σ. (2002). Για ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 7, 7-18.

Γκοτσαρίδης, Χ., Παπαϊωάννου. Α., Αντωνίου, Π., & Αλμπανίδης, Ε. (2007). Επίδραση ενός Διαθεματικού Προγράμματος στην Παρακίνηση Μαθητών της Α΄ Τάξης Γυμνασίου στο Μάθημα της Φυσικής Αγωγής. Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό τόμος 5, 52–62.

Κούσουλας, Φ. (2004). Σχεδιασμός και εφαρμογή διαθεματικής διδασκαλίας. Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός.

Ματσαγγούρας, Η. (2002). Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση. Εννοιοκεντρική αναπαλαίωση και σχέδια εργασίας. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Ματσαγγούρας, Η. (2002α). Διεπιστημονικότητα, διαθεματικότητα και ενιαιοποίηση στα νέα Προγράμματα Σπουδών: Τρόποι οργάνωσης της σχολικής γνώσης. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 7, 19-36.