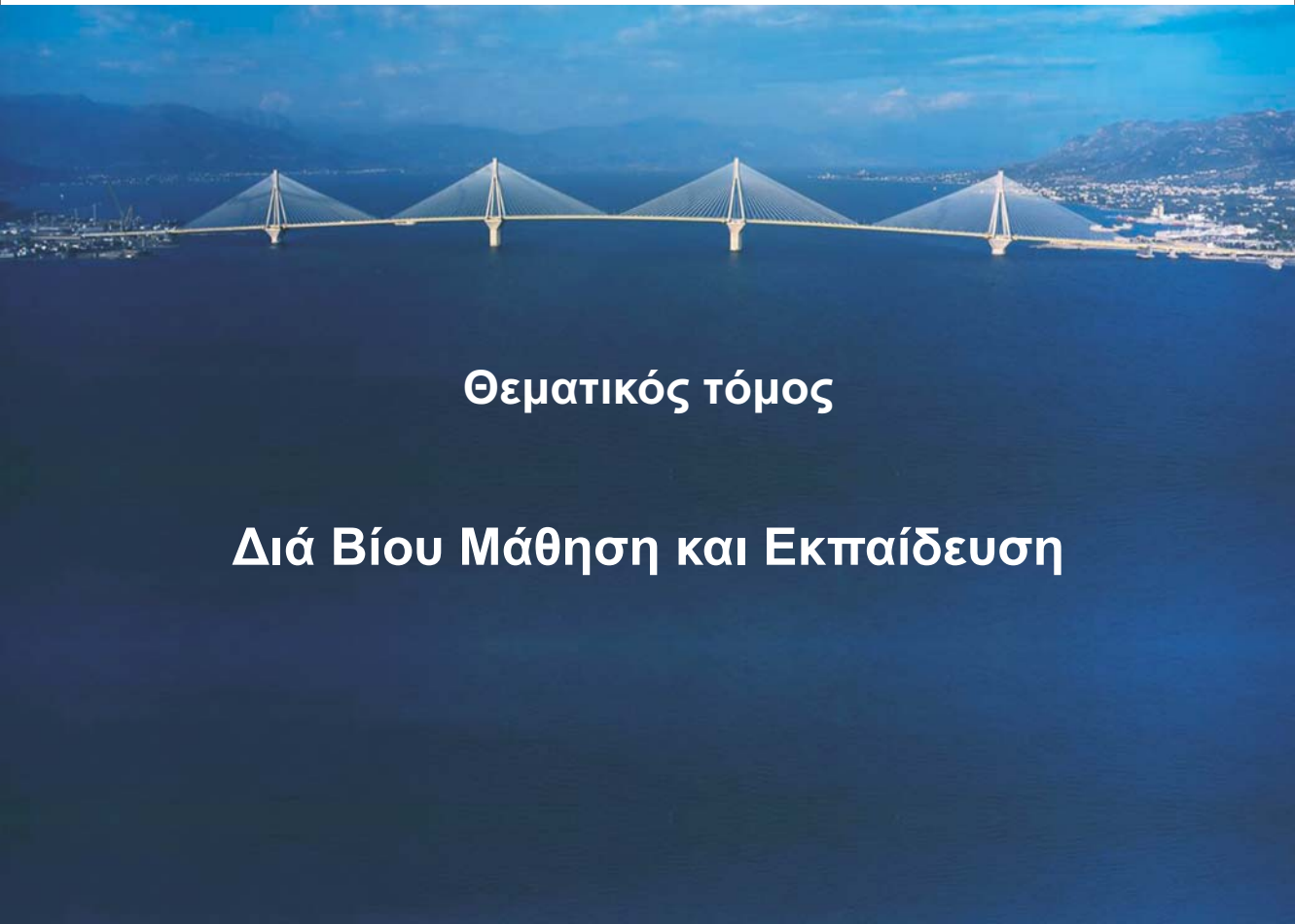


Διεθνής
Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση

Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής

Τεύχος 24

Δεκέμβριος 2017
Έκδοση: Ελεύθερο Πανεπιστήμιο Πολιτών
ISSN: 2407-9669
Πάτρα



Θεματικός τόμος

Διά Βίου Μάθηση και Εκπαίδευση

Διεθνής
Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση
με κριτές

**Θεωρία και έρευνα
στις
Επιστήμες της Αγωγής**

Τεύχος 24

Πάτρα, Δεκέμβριος 2017

Όλα τα αντίγραφα υπογράφονται από τον κάτοχο του copyright.



Copyright ©: Παντελής Γεωργογιάννης

Ταχυδρομική διεύθυνση: Αντ. Οικονόμου 8, 26504 - Αγ. Βασίλειος, Πάτρα Αχαΐας
Τηλ/Fax: 2613019948
website: <http://www.elppo.gr>
email: elppo@inpatra.gr

Τίτλος : Θεωρία και έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής

Επιμέλεια μορφοποίησης κειμένων:

Σπανού Αικατερίνη, Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια στο Ε.Α.Π. στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, Πτυχιούχος ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών

Μελιτζάνη Ειρήνη, Πτυχιούχος Τουριστικών Επιχειρήσεων ΤΕΙ Πάτρας, ΜΔΕ στις Επιστήμες της Αγωγής, Υπ. Διδάκτωρ ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών, Συνεργάτης Ελεύθερου Πανεπιστημίου Πολιτών

Γραμματεία:

Σπανού Αικατερίνη, Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια στο Ε.Α.Π. στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, Πτυχιούχος ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών

Μελιτζάνη Ειρήνη, Πτυχιούχος Τουριστικών Επιχειρήσεων ΤΕΙ Πάτρας, ΜΔΕ στις Επιστήμες της Αγωγής, Υπ. Διδάκτωρ ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών, Συνεργάτης Ελεύθερου Πανεπιστημίου Πολιτών

Ηλεκτρονική στοιχειοθεσία - σελιδοποίηση:

Σπανού Αικατερίνη, Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια στο Ε.Α.Π. στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, Πτυχιούχος ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών

Μελιτζάνη Ειρήνη, Πτυχιούχος Τουριστικών Επιχειρήσεων ΤΕΙ Πάτρας, ΜΔΕ στις Επιστήμες της Αγωγής, Υπ. Διδάκτωρ ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών, Συνεργάτης Ελεύθερου Πανεπιστημίου Πολιτών

ISSN: 2407-9669

σ.σ. 84, σχήμα 17,5 X 25 εκ.

Απαγορεύεται η μερική ή ολική αναδημοσίευση του έργου αυτού, καθώς και η αναπαραγωγή του με οποιοδήποτε άλλο μέσο, χωρίς σχετική άδεια του κατόχου του Copyright.

Θεωρία και έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής

Περιοδική έκδοση

Για την επιλογή της ύλης εφαρμόζεται το σύστημα των κριτών
Διευθυντής έκδοσης

Γεωργογιάννης Παντελής, Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών

Συντακτική Επιτροπή

Φουριπτής Εμμανουήλ, Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών

Villar Lecumberri Alicia, Profesora honoraria, Universidad Autónoma de Madrid

Baros Wassilios, Professur für Pädagogik mit Schwerpunkt Vergleichende Bildungsforschung,
Universität Augsburg

Επιστημονική Επιτροπή

Καθηγητές

Αθανασούλα-Ρέππα Αναστασία, καθηγήτρια ΑΣΠΑΙΤΕ/ΣΕΠ ΕΑΠ

Βεργίδης Δημήτριος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών

Γαλανάκη Ευαγγελία, Καθηγήτρια Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

Δαμανάκης Μιχάλης, Καθηγητής Πανεπιστημίου Κρήτης

Kolioussi Lambrini, Profesora, Universidad Nacional Autónoma de México

Μαλαφάντης Κωνσταντίνος, Καθηγητής Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών,
Πρόεδρος Παιδαγωγικής Εταιρίας Ελλάδας

Μήτσης Ναπολέων, Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Πανταζής Σπύρος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Παζιώνη-Καλλή Κατερίνα, Καθηγήτρια, Σύμβουλος ΣΕΠ ΕΑΠ

Ρεράκης Ηρακλής, Καθηγητής Παιδαγωγικής – Χριστιανικής Παιδαγωγικής, Α.Π.Θ.

Σκούρτου Ελένη, Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Αιγαίου

Αναπληρωτές καθηγητές

Αναστασιάδου Σοφία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας

Αρχάκης Αργύρης, Αναπλ. Καθηγητής Τμ. Φιλολογίας Πανεπιστημίου Πατρών

Μαυρίδας Δημοσθένης, Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών

Μπάκας Θωμάς, Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Ευδόπουλος Γιώργος, Αναπλ. Καθηγητής Τμ. Φιλολογίας Πανεπιστημίου Πατρών

Πλακίτση Κατερίνα, Αναπλ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Σαραφίδου Γιασεμή-Όλγα, Αναπλ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Χατζηπαναγιωτίδη Άννα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Frederick Κύπρου

Επίκουροι Καθηγητές

Ασημάκη-Δημακοπούλου Άννυ, *Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πατρών*
Βαμβακούση Ξανθή (Ξένια), *Επικ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*
Δημάκος Ιωάννης, *Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών*
Θάνος Θεόδωρος, *Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*
Καλεράντε Ευαγγελία, *Επίκουρη Καθηγήτρια Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας*
Κασωτάκη-Γατοπούλου Αργυρώ, Δρ., *Επίκουρη Καθηγήτρια, Hankuk University of Foreign Studies της Ν. Κορέας*
Καψάλης Γεώργιος, *Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*
Κεδράκια Κατερίνα, *Επίκουρη Καθηγήτρια στο Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης*
Κιαπίδου Ειρήνη-Σοφία, *Επίκουρη Καθηγήτρια Τμ. Φιλολογίας Πανεπιστημίου Πατρών*
Λαζαρίδου Αγγελική, *Επίκουρη Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας*
Μάγος Κωνσταντίνος, *Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας*
Νιφτανίδου Θεοχαρούλα, *Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πατρών*
Σαββάκης Μάνος, *Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αιγαίου*
Στεργίου Λήδα, *Επικ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*
Φωτεινός Δημήτριος, *Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών*

Λέκτορες

Ροφούζου Αιμιλία, *Λέκτορας Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας, Σχολή Ναυτικών Δοκίμων*
Σάλλιμωτ Ελευθερία, *Λέκτορας Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης*
Τουρτούρας Χρήστος, *Λέκτορας Παιδαγωγικής ΑΠΘ*
Τσεσμελή Στυλιανή, *Λέκτορας Πανεπιστημίου Πατρών*

Διδάκτορες

Ακριτίδου Δήμητρα, *Δρ. Τμήματος Κοινωνιολογίας του Παντείου Πανεπιστημίου Αθηνών*
Αρμάος Ρέμος, *Σύμβουλος Καθηγητής ΕΑΠ, Εκπαίδευση Ενηλίκων*
Βαρσαμίδου Αθηνά, *Δρ. Πανεπιστημίου Κρήτης*
Κατσιμάρδος Βασίλης, *Δρ. Παιδαγωγικής, Σχολικός Σύμβουλος Δημοτικής Εκπαίδευσης 46ης Περιφέρειας Αθήνας*
Μανιάτης Παναγιώτης, *Δρ. Πανεπιστημίου Αθηνών Εξωτ. Συνεργάτης, Π.Δ. 407*
Μουσένα Ελένη, *Δρ. Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πατρών*
Μπρίνια Βασιλική, *Δρ. στις Επιστήμες της Αγωγής και της Εκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών*
Νεράντζης Δαμιανός, *Δρ. Ιονίου Πανεπιστημίου στη Μεταφρασεολογία και Διδακτική Ξένων Γλωσσών*
Πλιόγκου Βασιλική, *Δρ. στις Επιστήμες της Αγωγής-Ειδική Επιστήμονας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης*
Σαχανά Ιφιγένεια, *Δρ. Κλασικής Αρχαιολογίας Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης*
Σταυρόπουλος Αναστάσιος, *Δρ. Τμήματος Μέσων Επικοινωνίας και Πολιτισμού της Σχολής Διεθνών Σπουδών Επικοινωνίας και Πολιτισμού Παντείου Πανεπιστημίου Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών*
Τσαβού Ευαγγελία, *Διδάκτωρ Πανεπιστήμιο Potsdam Γερμανίας*
Τσιμπουκλή Άννα, *ΣΕΠ ΕΑΠ, Υπεύθυνη Τομέα Εκπαίδευσης ΚΕΘΕΑ*
Χαμπηλομάτη Παρασκευή, *Δρ. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Φιλολόγος, Διευθύντρια 2ου Λυκείου Άρτας*

Η Συντακτική Επιτροπή δεν φέρει ευθύνη για το περιεχόμενο και τη γλωσσική μορφή των άρθρων που δημοσιεύονται. Η ευθύνη αυτή ανήκει αποκλειστικά στους συγγραφείς των άρθρων.

Περιεχόμενα

Τυπική – Μη τυπική και Άτυπη Μάθηση και Εκπαίδευση: σύγκριση των 3 μορφών και αξιολόγησή τους σε σχέση με τη Δια Βίου Μάθηση	7
<i>Τσάρπα Ιωάννα</i>	
Υπερεθνικοί Οργανισμοί και Επαγγελματισμός Εκπαιδευτικών: Μία συγκριτική θεώρηση μεταξύ εκπαιδευτικού λόγου και πρακτικής	24
<i>Καραγιάννη Αλεξάνδρα-Στυλιανή</i>	
Αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του θεσμού της Πρακτικής Άσκησης των ΙΕΚ στον τομέα της απασχολησιμότητας. Η περίπτωση του ΔΙΕΚ Πάτρας	42
<i>Σταυρόπουλος Πέτρος -Δρ. Αθανασούλα- Ρέππα Αναστασία</i>	
Αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας σε σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Διερεύνηση δυνατότητας ανάπτυξης κριτικού στοχασμού μέσα από τη μέθοδο της “Μετασχηματίζουσας Μάθησης” μέσω της αισθητικής εμπειρίας	62
<i>Καρακού Μαρία</i>	

Τσάρπα Ιωάννα

Τυπική – Μη τυπική και Άτυπη Μάθηση και Εκπαίδευση: σύγκριση των 3 μορφών και αξιολόγησή τους σε σχέση με τη Δια Βίου Μάθηση

Περίληψη

Η ΔΒΜ (Δια Βίου Μάθηση) είναι η μάθηση που λαμβάνει χώρα σε όλη τη διάρκεια του βίου, και σύμφωνα με τις τελευταίες θεωρήσεις και σε όλο το φάσμα του βίου, τόσο σε τυπικές όσο και σε μη τυπικές μαθησιακές περιστάσεις. Η ΔΒΜ είναι η μάθηση που συντελείται καθ' όλη τη διάρκεια ζωής του ατόμου, προκειμένου να βελτιωθούν οι γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητές του, για λόγους που σχετίζονται με την επαγγελματική και την προσωπική του ανάπτυξη, αλλά και για λόγους που συνδέονται με τη βελτίωση της κοινωνίας.

Η ΔΒΜ μπορεί να επιτευχθεί μέσω της άτυπης και της μη τυπικής μάθησης και της τυπικής εκπαίδευσης. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να οριστούν εννοιολογικά και να αναλυθούν τα χαρακτηριστικά για κάθε μία από αυτές τις μορφές μάθησης και εκπαίδευσης με σκοπό τη σύγκρισή τους και την περαιτέρω αξιολόγησή τους σε σχέση με τη ΔΒΜ.

Λέξεις κλειδιά: Τυπική μάθηση και εκπαίδευση, Άτυπη μάθηση και εκπαίδευση, Μη τυπική μάθηση και εκπαίδευση, Δια βίου μάθηση.

Formal, Informal and Nonformal Learning and Education: The comparison between the three forms of education and their relation with Lifelong Learning

Abstract

LLL (Lifelong Learning) is the learning that can take place throughout the lifetime, and also can be recognized in several formal and non-formal learning situations. LLL is learning that takes place throughout the life of the individual, in order to improve his knowledge, skills and abilities, that are related to professional and personal development, but also for reasons linked to the improvement of society. LLL can be achieved through informal and non-formal learning as well as through formal education. The purpose of this paper is to define conceptually and analyze the characteristics of each of these three forms of education in order these forms to be compared and further assessment in relation to LLL.

Keywords: Formal learning and education, informal learning and education, non formal learning and education, Lifelong learning.

1. Εισαγωγή

Η δια βίου μάθηση (ΔΒΜ) αποτελεί μία διαδικασία που είναι ευρύτερη από τη διαδικασία της εκπαίδευσης. Επίσης η ΔΒΜ «υποδηλώνει τον απεριόριστο και αέναο χαρακτήρα της μάθησης, που καλύπτει όλο το φάσμα της ζωής και περιλαμβάνει όλες ανεξαιρέτως τις μορφές μάθησης, τόσο εκείνες που παρέχονται από κάθε είδους εκπαιδευτικούς φορείς όσο και όλες τις μορφές άτυπης μάθησης»¹. Όπως και με τον ορισμό του Love (2011)², η αποσαφήνιση του Κόκκου (2007)³ για τη ΔΒΜ τονίζει την αναγκαιότητα για συνεχή απόκτηση νέων και αναβάθμιση των υπαρχουσών γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων στη σημερινή παγκοσμιοποιημένη οικονομία και την έντονα ανταγωνιστική αγορά εργασίας. Εκτός από αυτό, ο συγκεκριμένος ορισμός έχει επικρατήσει, λόγω του ότι τα άτομα θα πρέπει να αναλάβουν μόνοι τους την περαιτέρω εκπαίδευση και κατάρτισή τους, πέραν δηλαδή της υποχρεωτικής, εξαιτίας της μείωσης, ή ακόμα και της έλλειψης, κρατικών κονδυλίων για την εκπαίδευση και τη μάθηση. Τέλος, θα πρέπει να σημειωθεί ότι η επικράτηση αυτού του ορισμού σχετίζεται με το γεγονός, ότι η αύξηση των ευέλικτων μορφών μάθησης, όπως η εξ αποστάσεως

1 Κόκκος, Α. (2007). Η εκπαίδευση ενηλίκων ως διακριτό θεσμικό και επιστημονικό πεδίο. *Δια Βίου / Επιστημονική Επιθεώρηση για τη Δια Βίου Μάθηση*, 1, σ.48

2 Love, D. (2011). Lifelong Learning: Characteristics, Skills, and Activities for a Business College Curriculum. *Journal of Education for Business*, 86(3), p.p 155-162

3 Κόκκος, Α. (2007). Η εκπαίδευση ενηλίκων ως διακριτό θεσμικό και επιστημονικό πεδίο. *Δια Βίου / Επιστημονική Επιθεώρηση για τη Δια Βίου Μάθηση*, 1, σ.σ 45-58

εκπαίδευση, και η συνεπακόλουθη αντικατάσταση των παραδοσιακών μορφών διδασκαλίας με αυτές τις νέες μορφές, δίνει τη δυνατότητα στα άτομα να προβούν στη συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτισή τους μέσω της αυτονομίας στον χώρο και τον χρόνο της διδασκαλίας και της μάθησης.

Η δια βίου μάθηση μπορεί να επιτευχθεί μέσω της τυπικής, άτυπης και μη τυπικής μάθησης και εκπαίδευσης⁴. Στην παρούσα εργασία ορίζονται εννοιολογικά και δίνονται τα χαρακτηριστικά για κάθε μία από αυτές τις μορφές μάθησης και εκπαίδευσης.

Πίνακας 1. Χαρακτηριστικά τυπικής, μη τυπικής, άτυπης μάθησης και εκπαίδευσης

	Τυπική	Μη τυπική	Άτυπη
Μάθηση	Παρέχεται σε οργανωμένο και δομημένο περιβάλλον	Οργανωμένο περιβάλλον	Μη δομημένο και οργανωμένο περιβάλλον
	Σχεδιασμένη από την αρχή ως μάθηση	Εμπειριέχεται σε δραστηριότητες που δεν έχουν σχεδιαστεί εξαρχής ως μάθηση	Απορρέει από τις καθημερινές δραστηριότητες
	Τυπικά οδηγεί σε πιστοποίηση και επικύρωση της μάθησης	Μπορεί να οδηγήσει σε πιστοποίηση και επικύρωση της μάθησης	Δεν οδηγεί σε πιστοποίηση και επικύρωση της μάθησης
	Σκόπιμη	Σκόπιμη	Στις περισσότερες περιπτώσεις μη σκόπιμη
Εκπαίδευση	Παρέχεται στο σύστημα των τυπικών εκπαιδευτικών ιδρυμάτων	Παρέχεται εντός και εκτός των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων	Παρέχεται εκτός των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων
	Οργανωμένες και δομημένες δραστηριότητες	Οργανωμένες δραστηριότητες	Λιγότερο οργανωμένες και λιγότερο δομημένες δραστηριότητες από την μη τυπική εκπαίδευση
	Αποτελεί μία συνεχή «σκάλα εκπαίδευσης»	Δεν αποτελεί απαραίτητα μία «σκάλα εκπαίδευσης». Η διάρκεια μπορεί να διαφέρει	Δεν αποτελεί «σκάλα εκπαίδευσης»
	Σκόπιμη	Σκόπιμη	Σκόπιμη

Η τυπική εκπαίδευση αναφέρεται σε ένα συστηματικό και οργανωμένο εκπαιδευτικό μοντέλο, που είναι δομημένο και λειτουργεί σύμφωνα με ένα προκαθορισμένο σύνολο κανόνων, που χαρακτηρίζεται από ένα αυστηρό

4 ΥΠΕΠΘ 2012, Γενική γραμματεία ΔΒΜ, ΣΔΕ. Στο: <http://www.gsae.edu.gr/el/> (προσπελάστηκε στις 20.10.2016)

αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, με συγκεκριμένες μεθοδολογίες και στόχους, και το οποίο προϋποθέτει τη φυσική παρουσία εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων σε έναν προκαθορισμένο χώρο⁵. Η μη τυπική μάθηση και εκπαίδευση προσφέρεται σε οργανωμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο, αλλά πέραν από το τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα. Επιπλέον, βασίζεται σε μία στρατηγική μάθησης η οποία αποτελείται από ευέλικτα προγράμματα σπουδών και ευέλικτη μεθοδολογία που μπορεί να προσαρμόζεται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευομένων, καθώς και στο ρυθμό μάθησής τους⁶. Τέλος, η άτυπη μάθηση και εκπαίδευση διαφοροποιείται, τόσο από την τυπική όσο και από τη μη τυπική μάθηση και εκπαίδευση, αλλά συγχρόνως διατηρεί στενές σχέσεις και με τις δύο αυτές μορφές. Πιο συγκεκριμένα, η άτυπη μάθηση και εκπαίδευση δεν ανταποκρίνεται σε μία οργανωμένη και συστηματική θεώρηση της εκπαίδευσης, ενώ παράλληλα δεν περιλαμβάνει απαραίτητα τους στόχους και τα αντικείμενα που συνήθως συμπεριλαμβάνονται σε ένα παραδοσιακό αναλυτικό πρόγραμμα, όπως συμβαίνει στην περίπτωση της τυπικής εκπαίδευσης. Αντίθετα, περιλαμβάνει δραστηριότητες όπως επισκέψεις σε μουσεία, συμμετοχή σε συνέδρια, ανάγνωση επιστημονικών περιοδικών⁷.

2. Τυπική μάθηση και εκπαίδευση

Το γλωσσάριο που παρήχθη από το Cedefop το 2008 ορίζει την τυπική μάθηση και εκπαίδευση ως εξής⁸:

«Η μάθηση που λαμβάνει χώρα σε ένα οργανωμένο και δομημένο περιβάλλον (π.χ. σε ένα ίδρυμα εκπαίδευσης ή κατάρτισης ή πάνω στην εργασία) και ρητά ορίζεται ως μάθηση (ως προς τους στόχους, τον χρόνο και τους πόρους). Η τυπική μάθηση είναι σκόπιμη από την πλευρά του μαθητή. Συνήθως οδηγεί σε επικύρωση και πιστοποίηση».

Στο πλαίσιο της τυπικής μάθησης, η τυπική εκπαίδευση ορίζεται ως εκείνη η εκπαίδευση «που παρέχεται στο πλαίσιο του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος, οδηγεί στην απόκτηση πιστοποιητικών αναγνωρισμένων σε εθνικό επίπεδο από τις δημόσιες αρχές και αποτελεί μέρος της διαβαθμισμένης εκπαιδευτικής κλίμακας. Στην τυπική εκπαίδευση εντάσσεται και η γενική τυπική εκπαίδευση ενηλίκων».

5 Armstrong, K., Weidner, T (2010). Formal and informal continuing education activities and athletic training professional practice. (original research). *Journal of Athletic Training*, 45(3) p.p 278- 9

6 Okumoto, K. (2008). Lifelong learning in England and Japan: three translations. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 38(2), p/p 173-188

7 Smidt, H., Surssock, A. (2011). Engaging in Lifelong Learning: shaping inclusive and responsive university strategies. EUAPublications. Στο: http://www.eua.be/pubs/engaging_in_lifelong_learning.pdf (προσπελάστηκε στις 30.11.2016)

8 Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (2011). Adults in Formal Education: Policies and Practice in Europe. Στο: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/128EN.pdf (προσπελάστηκε στις 1.12.2016)

Σύμφωνα με τους Καραλή και Παπαγεωργίου (2012)⁹, η τυπική εκπαίδευση «περιλαμβάνει τις θεσμοθετημένες, χρονολογικά διαβαθμισμένες και ιεραρχικά δομημένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες που παρέχονται μέσα στο επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα - από την πρώτη ένταξη στο σχολείο ως τις πανεπιστημιακές σπουδές». Συνεπώς, η τυπική εκπαίδευση αναφέρεται σε ένα οριοθετημένο χρονικά, σε ένα δομημένο και ιεραρχημένο εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο περιλαμβάνει ακαδημαϊκές σπουδές, καθώς επίσης και προγράμματα επαγγελματικής και τεχνικής κατάρτισης¹⁰. Στην τυπική εκπαίδευση ανήκουν η πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Στην Ελλάδα, η τυπική εκπαίδευση συνδέεται άμεσα με την εκπαιδευτική πολιτική που ακολουθείται από τις κυβερνήσεις, ενώ το κύριο γνώρισμά της είναι η παραδοσιακή εκπαιδευτική νοοτροπία, βάσει της οποίας η εκπαίδευση λαμβάνει χώρα μέσα στο πλαίσιο του σχολείου¹¹. Παρ' όλα αυτά, οφείλουμε να αναγνωρίσουμε ότι τα τελευταία χρόνια έχουν λάβει χώρα μεταρρυθμίσεις, οι οποίες στόχο έχουν να ενισχύσουν την χρήση εναλλακτικών μορφών εκπαίδευσης, αυξάνοντας την ενεργό συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία¹².

Ένα ακόμη σημαντικό χαρακτηριστικό της τυπικής εκπαίδευσης, αφορά στους παράγοντες που οδηγούν ένα άτομο στο να εμπλακεί σε δραστηριότητες τυπικής εκπαίδευσης. Καταρχήν, αναφέρθηκε πρωτύτερα ότι, η τυπική εκπαίδευση αποτελείται από τις βαθμίδες εκπαίδευσης που έχει ορίσει το κάθε κράτος. Συνεπώς, πρόκειται για την υποχρεωτική εκπαίδευση. Ωστόσο, υπάρχουν παράγοντες που ενδέχεται να διακόψουν την υποχρεωτική παρακολούθηση των μαθημάτων από τους εκπαιδευόμενους. Σε αυτό το πλαίσιο, αναφερόμαστε στη σχολική διαρροή¹³.

Ένας σημαντικός παράγοντας, που εμπλέκεται στην πρόωρη εγκατάλειψη της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, φαίνεται να είναι το οικογενειακό υπόβαθρο σε όρους κοινωνικοοικονομικής τάξης και επιπέδου εκπαίδευσης των γονέων¹⁴. Επιπρόσθετα, οι Blanchard και Sinthou (2010)¹⁵ αναφέρουν ότι ο τρόπος που

9 Καραλής, Θ., Παπαγεωργίου Η. (2012). Σχεδιασμός, υλοποίηση & αξιολόγηση προγραμμάτων Δια Βίου Εκπαίδευσης. Εκπαιδευτικό υλικό. Στο : http://www.inegsee.gr/wp-content/uploads/2014/02/ekpaideutiko_yliko.pdf (προσπελάστηκε στις 20.11.2016)

10 Jarvis, P. (2006). Lifelong learning and the learning society complete trilogy set: Towards a comprehensive theory of human learning. Routledge, London, England.

11 Χωματά, Χ. (2011), Η αποδοτικότητα των επενδύσεων στην εκπαίδευση και ο ανθρώπινος παράγοντας: το φαινόμενο της υπερεκπαίδευσης στην Ελλάδα, διδακτορική διατριβή, Παιδαγωγικό τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

12 Κελπανίδης, Μ. & Βρυονιώτη, Κ. (2012), Δια βίου Μάθηση, εκδόσεις Ζυγός, Αθήνα.

13 Boeren, E., Nicaise, I., Baert, H. (2012). Adult learners' satisfaction and its relation to characteristics of the individual and the educational institution. *Pedagogies: An International Journal*, 7(2), p.p 132-149

14 Blanchard, M., Sinthou, R. (2010). The Question of School Dropout: A French Perspective. Στο: Lamb, S., Markusen, E., Teese, R., Sandberg, N., Polesel, J. (Eds.), *School dropout and completion. International comparative studies in theory and policy*. New York: Springer

15 Blanchard, M., Sinthou, R. (2010). The Question of School Dropout: A French Perspective. Στο: Lamb, S., Markusen, E., Teese, R., Sandberg, N., Polesel, J. (Eds.), *School dropout and completion. International comparative studies in theory and policy*. New York: Springer

λειτουργεί μία εκπαιδευτική μονάδα και κατά συνέπεια οι δυσκολίες, που μπορεί να βιώνει ένας μαθητής και η αποθάρρυνσή του, που συνδέεται με το επίπεδο των δυσκολιών επηρεάζουν την απόφασή του για το αν θα παραμείνει στη σχολική εκπαίδευση.

Ωστόσο, οι παράγοντες όπως το φύλο, η κοινωνική τάξη και το οικονομικό υπόβαθρο αποτελούν προσδιοριστικούς παράγοντες της συμμετοχής ενός ατόμου και στην τριτοβάθμια εκπαίδευση¹⁶. Συνεπώς, παρατηρείται ότι παρ' όλο που η τυπική εκπαίδευση αναφέρεται στην υποχρεωτική εκπαίδευση, ως επί το πλείστον, δεν είναι απαραίτητο ότι τα άτομα θα εμπλακούν σε αυτόν τον τύπο εκπαίδευσης, όπως ορίζεται από τους νόμους που έχει θεσπίσει ένα κράτος, καθώς διάφοροι παράγοντες ενδέχεται να εμπλακούν στην απόφαση ενός ατόμου να συνεχίζει τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες, που εντάσσονται στην τυπική εκπαίδευση.

3. Μη τυπική μάθηση και εκπαίδευση

Το γλωσσάριο που παρήχθη από το Cedefop το 2008 ορίζει τη μη τυπική μάθηση και εκπαίδευση ως εξής¹⁷:

«Μάθηση, η οποία είναι ενσωματωμένη σε προγραμματισμένες δραστηριότητες που δεν έχουν σχεδιαστεί ρητά ως μάθηση (ως προς τους μαθησιακούς στόχους, χρόνους μάθησης ή διδακτικής υποστήριξης). Η μη τυπική μάθηση είναι σκόπιμη από την πλευρά του μαθητή».

Στο πλαίσιο της μη τυπικής μάθησης, η μη τυπική εκπαίδευση ορίζεται ως εκείνη η εκπαίδευση «που παρέχεται σε οργανωμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο εκτός του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος και μπορεί να οδηγήσει στην απόκτηση πιστοποιητικών αναγνωρισμένων σε εθνικό επίπεδο. Περιλαμβάνει την αρχική επαγγελματική κατάρτιση, τη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση και τη γενική εκπαίδευση ενηλίκων». Σύμφωνα με τους Καραλή και Παπαγεωργίου (2012)¹⁸, η μη τυπική εκπαίδευση «αναφέρεται σε οργανωμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες, οι οποίες θέτουν συγκεκριμένους προσδοκώμενους μαθησιακούς στόχους και λαμβάνουν χώρα έξω από το εκπαιδευτικό σύστημα». Θέτονται δηλαδή συγκεκριμένοι προσδοκώμενοι μαθησιακοί στόχοι, όπως συμβαίνει και στην τυπική εκπαίδευση.

Οι Καψάλης και Παπασταμάτης (2013)¹⁹ θεωρούν ότι «στη μη τυπική μάθηση και εκπαίδευση εντάσσεται κάθε οργανωμένη δραστηριότητα

16 Billet, S. (2010). Lifelong learning and self: work, subjectivity and learning. Lifelong learning and self: work, subjectivity and learning. *Studies in Continuing Education*, 32(1), p.p 1-16

17 Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (2011). Adults in Formal Education: Policies and Practice in Europe. Στο : http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/128EN.pdf (προσπελάστηκε στις 1.12.2016)

18 Καραλής, Θ., Παπαγεωργίου Η. (2012). Σχεδιασμός, υλοποίηση & αξιολόγηση προγραμμάτων Δια Βίου Εκπαίδευσης. Εκπαιδευτικό υλικό, σ. 22 Στο: http://www.inegsee.gr/wp-content/uploads/2014/02/ekpaideutiko_yliko.pdf (προσπελάστηκε στις 30.11.2016)

19 Καψάλης, Α. & Παπασταμάτης, Α. (2013), Εκπαίδευση Ενηλίκων, γενικά εισαγωγικά θέματα, Σιδέρης, Αθήνα.

εκπαίδευσης ή κατάρτισης, η οποία γίνεται έξω από το επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα, π.χ. από μια μη κυβερνητική οργάνωση, από μια εταιρεία για εκπαίδευση ή επιμόρφωση των υπαλλήλων της κλπ». Παράλληλα διατυπώνουν ότι «χαρακτηριστικός και πολύ επιτυχημένος είναι σχετικά ο εξής ορισμός: μη τυπική είναι κάθε εκπαίδευση για την οποία δεν υπάρχει εγγραφή και μαθητολογία». Αναλυτικότερα, η μη τυπική μάθηση και εκπαίδευση πραγματοποιείται από οργανισμούς οι οποίοι δεν χρειάζεται να εφαρμόζουν το περιοριστικό πλαίσιο και το σύστημα πιστοποίησης που ισχύει στην τυπική εκπαίδευση. Όμως αξίζει να αναφερθεί ότι η ίδια η πολιτεία θέτει συγκεκριμένες προδιαγραφές και κανόνες για την εφαρμογή και λειτουργία της μη τυπικής μάθησης και εκπαίδευσης, ώστε στη συνέχεια να μπορεί να αναγνωρίζεται με ειδικές πιστοποιήσεις²⁰.

Το *Eurostat manual Classification of Learning Activities (CLA)* ορίζει την τυπική εκπαίδευση ως εξής²¹:

«Οποιαδήποτε οργανωμένη και σταθερή εκπαιδευτική δραστηριότητα που δεν αντιστοιχεί ακριβώς με τον παραπάνω ορισμό της τυπικής εκπαίδευσης. Η μη τυπική μάθηση και εκπαίδευση μπορεί συνεχώς να λάβει χώρα, τόσο εντός όσο και εκτός των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και απευθύνεται σε άτομα όλων των ηλικιών. Ανάλογα με το πλαίσιο κάθε χώρας, μπορεί να καλύπτει τα εκπαιδευτικά προγράμματα που θα ενισχύουν τον αλφαριθμητικό των ενηλίκων, τη βασική εκπαίδευση για τα παιδιά που δεν πηγαίνουν στο σχολείο, δεξιότητες ζωής και εργασίας και γενικά τον πολιτισμό. Τα προγράμματα μη τυπικής μάθησης και εκπαίδευσης δεν ακολουθούν αναγκαστικά το σύστημα «σκάλα», και μπορούν να έχουν μια διαφορετική διάρκεια».

Στη μη τυπική μάθηση και εκπαίδευση ανήκουν η συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση, η εκπαίδευση ενηλίκων και διάφορες μορφές επιμόρφωσης, μέσα από τα δημόσια και ιδιωτικά Ι.Ε.Κ., τα κέντρα εκπαίδευσης ενηλίκων, καθώς και τα εργαστήρια ελευθέρων σπουδών. Τέλος, αξίζει να τονιστεί ότι η μη τυπική μάθηση και εκπαίδευση αποτελεί έναν μέσο ορισμό μεταξύ της τυπικής και της άτυπης μάθησης και εκπαίδευσης²².

Αναφορικά με τα χαρακτηριστικά της μη τυπικής μάθησης και εκπαίδευσης, κατανοούμε από τη μέχρι τώρα ανάλυση ότι πρόκειται για μία μορφή εκπαίδευσης, που καταρχήν δεν απαιτεί τη φυσική παρουσία εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων στον ίδιο χώρο. Βασικά χαρακτηριστικά αυτής της μορφής μάθησης και εκπαίδευσης είναι από τη μία, το ότι ο μαθητής γίνεται το επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς το πρόγραμμα σπουδών στοχεύει στο

20 Agasisti T., (2014), The Efficiency of Public Spending on Education: an empirical comparison of EU countries, *European Journal of Education*, Volume 49, Issue 4, pp 451–589

21 Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (2011). *Adults in Formal Education: Policies and Practice in Europe*. Στο : http://eaceea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/128EN.pdf (προσπελάστηκε στις 1.12.2016)

22 Coombs, P. (1968). *The World Educational Crisis*. New York, Oxford University Press

να καλύψει τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά του, και από την άλλη το ότι η εκπαίδευση που λαμβάνει χώρα έχει μία άμεση χρησιμότητα για την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευομένου²³. Ουσιαστικά, η μη τυπική μάθηση και εκπαίδευση περιλαμβάνει εκπαιδευτικές δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα εκτός του εκπαιδευτικού ιδρύματος και που στοχεύουν στο να εξυπηρετήσουν τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα συγκεκριμένων ομάδων εκπαιδευομένων και εκπαίδευσης. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αυτής της μορφής μάθησης και εκπαίδευσης είναι η εξ αποστάσεως μάθηση και εκπαίδευση. Άλλωστε, υποστηρίζεται πως η διαχωριστική γραμμή μεταξύ τυπικής και μη τυπικής μάθησης και εκπαίδευσης ορισμένες φορές είναι τόσο λεπτή, που αντί των όρων 'τυπική' και 'μη τυπική' μάθηση και εκπαίδευση χρησιμοποιούνται αντίστοιχα οι όροι 'τυπική εκπαίδευση' και 'δια βίου εκπαίδευση'²⁴.

Ένα πολύ σημαντικό χαρακτηριστικό της μη τυπικής μάθησης και εκπαίδευσης, είναι ότι δεν αποτελείται από εκπαιδευτικά προγράμματα που είναι αυστηρώς και εκ των προτέρων καθορισμένα και είναι ίδια για όλους τους μαθητές. Αντίθετα, τα εκπαιδευτικά προγράμματα που περιλαμβάνονται στο πλαίσιο της μη τυπικής μάθησης και εκπαίδευσης στοχεύουν στο να ανταποκριθούν στις ανάγκες διαφορετικών ομάδων εκπαιδευομένων. Υπάρχουν προγράμματα για αγρότες, για μικρομεσαίους επιχειρηματίες, για άτομα που επιθυμούν να αναβαθμίσουν τις γνώσεις τους σε ορολογία, σε μία ξένη γλώσσα, προγράμματα για επιμόρφωση εκπαιδευτικών, προγράμματα για σχολικούς φύλακες, προγράμματα που ανταποκρίνονται στις ανάγκες ατόμων με ανίατες ασθένειες και ασθένειες που απειλούν τη ζωή τους. Με βάση τα παραδείγματα αυτά, αντιλαμβανόμαστε ότι στη μη τυπική μάθηση και εκπαίδευση υπάρχει διαφορετική μεθοδολογία που ακολουθείται από τον εκπαιδευτικό φορέα, ενώ παράλληλα τα εκπαιδευτικά προγράμματα ποικίλουν όσον αφορά στους στόχους τους, στη μεθοδολογία που χρησιμοποιούν, στο μέρος που διεξάγονται τα μαθήματα, αλλά και στη διάρκειά τους²⁵.

Παρ' όλο που υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ τυπικής και μη τυπικής μάθησης και εκπαίδευσης, υπάρχει και μία δυναμική σχέση μεταξύ τους. Η μη τυπική μάθηση και εκπαίδευση, όπως αναφέρθηκε, αναφέρεται και στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση και τη δια βίου μάθηση. Αυτή, ωστόσο, δεν αφορά μόνο τους ενήλικες εκπαιδευομένους. Αντίθετα, οι μορφές μη τυπικής μάθησης και εκπαίδευσης χρησιμοποιούνται προκειμένου να εξυπηρετήσουν τις μαθησιακές ανάγκες παιδιών και νέων που δεν μπορούν να έχουν φυσική παρουσία στην τάξη, όπως για παράδειγμα συμβαίνει στην περίπτωση παιδιών

23 Le Roy, E., Woodcock, P. (2010). Informal Education and Human Rights. Στο: <https://metranet.londonmet.ac.uk/fms/MRSite/Research/cice/pubs/professional/professional-04.pdf> (προσπελάστηκε στις 1.11.2016)

24 Preece, J. (2009). *Lifelong Learning and Development: A Southern Perspective*. London: The Tower Building
25 Choi, W. & Jacobs, R. (2011). Influences of formal learning, personal learning orientation and supportive learning environment on informal learning. *Human Resource Development, Quarterly*, 22, p.p. 39-256.

με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και κινητικά προβλήματα²⁶. Στην περίπτωση της Ελλάδας, που δραστηριοποιούνται πολλά φροντιστήρια και γενικότερα η κατ' οίκον διδασκαλία, εντάσσονται και αυτά στη μη τυπική εκπαίδευση, καθώς χρησιμοποιούνται προκειμένου να εξυπηρετήσουν τις μαθησιακές ανάγκες των παιδιών και των νέων.

Σε αυτό το πλαίσιο, παρατηρείται ότι η μη τυπική μάθηση και εκπαίδευση ενισχύει την έννοια της κοινότητας και την κοινωνική συνοχή, συμβάλλει στην αύξηση των ατομικών προοπτικών και παρέχει πολλαπλές κατασκευές της πραγματικότητας, μέσα από την εμπλοκή ολοένα και περισσότερων ατόμων στην εκπαιδευτική διαδικασία²⁷. Συνεπώς, μέσα από την παροχή μη τυπικών μορφών μάθησης και εκπαίδευσης, παύει να υπάρχει σε μεγάλο βαθμό μία απομονωμένη κοινωνία που στοχεύει πρωτίστως στην κατασκευή νέων και βελτιωμένων τεχνολογιών, αλλά αντίθετα δημιουργείται μία κοινωνία, που τα μέλη της έχουν αυξημένες πιθανότητες και εναλλακτικές να συμμετάσχουν σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες που οδηγούν στην προσωπική και επαγγελματική τους ανάπτυξη.

4. Άτυπη μάθηση και εκπαίδευση

Το γλωσσάριο που παρήχθη από το Cedefop ορίζει την άτυπη μάθηση και εκπαίδευση ως εξής²⁸:

«Η μάθηση που προκύπτει από τις καθημερινές δραστηριότητες που σχετίζονται με την εργασία, την οικογένεια ή τον ελεύθερο χρόνο. Δεν είναι οργανωμένη ή δομημένη όσον αφορά τους στόχους, τους χρόνους μάθησης ή τη διδακτική υποστήριξη. Η άτυπη μάθηση είναι στις περισσότερες περιπτώσεις ακούσια από την πλευρά του εκπαιδευόμενου».

Στο πλαίσιο της άτυπης μάθησης, η άτυπη εκπαίδευση περιλαμβάνει τις «μαθησιακές δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα εκτός οργανωμένου εκπαιδευτικού πλαισίου, σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου, στο πλαίσιο του ελεύθερου χρόνου ή επαγγελματικών, κοινωνικών και πολιτισμικών δραστηριοτήτων. Περιλαμβάνει τις κάθε είδους δραστηριότητες αυτομόρφωσης, όπως η αυτομόρφωση με έντυπο υλικό ή μέσω διαδικτύου ή με χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή ή ποικίλων εκπαιδευτικών υποδομών, καθώς και τις γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες που αποκτά το άτομο από την επαγγελματική εμπειρία του».

Το *Eurostat manual Classification of Learning Activities (CLA)* ορίζει την άτυπη μάθηση ως εξής²⁹:

26 Lambeir, B. (2005). Education as Liberation: The politics and techniques of lifelong learning. *Educational Philosophy and Theory*, 37(3), 349-355

27 Sohnesen, T., Blom, A., (2005), Is Formal Lifelong Learning a Profitable Investment for All of Life, World Bank Policy Research Working Paper 3800, December.

28 Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (2011). Adults in Formal Education: Policies and Practice in Europe. Στο: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/128EN.pdf (προσπελάστηκε στις 1.12.2016)

29 Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (2011). Adults in Formal Education: Policies and

«Εκ προθέσεως, αλλά λιγότερο οργανωμένη και λιγότερο δομημένη. Μπορεί να περιλαμβάνει, π.χ. μαθησιακές δραστηριότητες που συμβαίνουν στην οικογένεια, στο χώρο εργασίας, καθώς και στην καθημερινή ζωή του κάθε ατόμου, σε μια αυτό-κατευθυνόμενη, οικογενειακά κατευθυνόμενη ή κοινωνικά κατευθυνόμενη βάση».

Οι Sohnesen και Blom (2005)³⁰ τονίζουν ότι η άτυπη μάθηση ορίζεται ως εξής: «η διαδικασία με την οποία κάθε άτομο, σε όλη τη διάρκεια της ζωής του, μαθαίνει και αποκτά στάσεις, αξίες, ικανότητες – δεξιότητες και γνώσεις, από την καθημερινή εμπειρία και τις επιδράσεις που δέχεται από το περιβάλλον του (εργασία, οικογένεια, γειτονιά, ελεύθερες ασχολίες, βιβλιοθήκες, μέσα μαζικής ενημέρωσης κ.ά.). Είναι η μάθηση που προκύπτει από δραστηριότητες της καθημερινής ζωής, οι οποίες σχετίζονται με την εργασία, την οικογένεια ή τον ελεύθερο χρόνο και δεν είναι διαρθρωμένη από άποψη μαθησιακών στόχων, χρόνου μάθησης ή διδακτικής υποστήριξης, γι' αυτό και τυπικά δεν οδηγεί σε επίσημη πιστοποίηση».

Στην άτυπη μάθηση και εκπαίδευση εντάσσονται οι φορείς, δημόσιοι και ιδιωτικοί, που παρέχουν υπηρεσίες ΔΒΜ μετά την εγγραφή τους στο Μητρώο Φορέων ΔΒΜ. Μορφές άτυπης μάθησης υπό μια ευρύτερη έννοια είναι τα ελεύθερα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, καθώς και τα προγράμματα από τα διάφορα μουσεία στο πλαίσιο της μουσειοπαιδαγωγικής εκπαίδευσης.

Πιο συγκεκριμένα, η άτυπη μάθηση και εκπαίδευση περιλαμβάνει τις ακόλουθες δραστηριότητες: (α) επισκέψεις σε μουσεία ή σε επιστημονικές και άλλες εκθέσεις και εκθέματα, κλπ (β) ραδιοφωνικές εκπομπές ή παρακολούθηση τηλεοπτικών προγραμμάτων με εκπαιδευτικά ή επιστημονικά θέματα, (γ) ανάγνωση κειμένων που αφορούν τις επιστήμες, την εκπαίδευση, την τεχνολογία κλπ σε περιοδικά και βιβλία (δ) συμμετοχή σε επιστημονικούς διαγωνισμούς, (ε) παρακολούθηση διαλέξεων. Υπάρχουν πολλές περιπτώσεις καταστάσεων/δραστηριοτήτων που καλύπτονται από την άτυπη εκπαίδευση, οι οποίες μπορούν να λάβουν χώρα στα σπίτια των εκπαιδευομένων, όπως είναι τα επιστημονικά ή διδακτικά παιχνίδια, τα πειράματα, η ανάγνωση^{31, 32}.

Η άτυπη μάθηση και εκπαίδευση είναι αρκετά διαφορετική από την τυπική εκπαίδευση και, ιδιαίτερα, από τη μη τυπική μάθηση και εκπαίδευση, αν και σε ορισμένες περιπτώσεις είναι ικανή να διατηρήσει μια στενή σχέση και με τις δύο. Δεν ανταποκρίνεται σε μια οργανωμένη και συστηματική θεώρηση της

Practice in Europe. Στο http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/128EN.pdf (προσπελάστηκε στις 1.12.2016)

30 Sohnesen, T., Blom, A., (2005), Is Formal Lifelong Learning a Profitable Investment for All of Life, World Bank Policy Research Working Paper 3800, December.

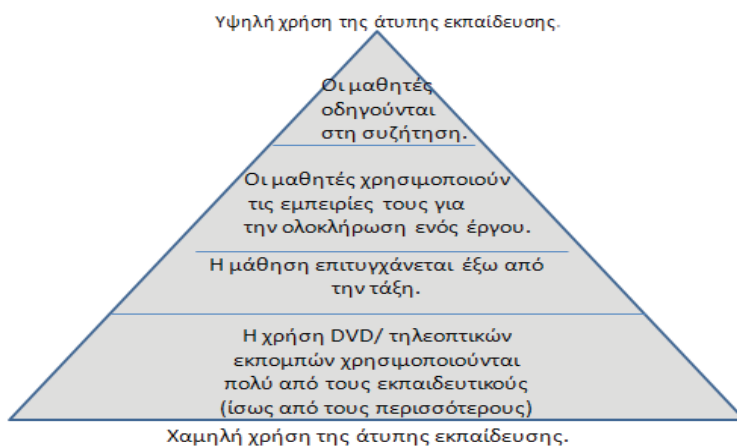
31 Zaki, C. (1988). Formal, non-formal and informal education: concepts/applicability. *Cooperative Networks in Physics Education - Conference Proceedings 173* (p.p 300-315). New York: American Institute of Physics.

32 Le Roy, E., Woodcock, P. (2010). Informal Education and Human Rights. Στο <https://metranet.londonmet.ac.uk/fms/MRSite/Research/cice/pubs/professional/professional-04.pdf> (προσπελάστηκε στις 1.11.2016)

εκπαίδευσης. Η άτυπη μάθηση και εκπαίδευση δεν περιλαμβάνει κατ' ανάγκη τους στόχους και τα θέματα που συνήθως καλύπτονται από τα παραδοσιακά προγράμματα σπουδών στο πλαίσιο της τυπικής εκπαίδευσης. Απευθύνεται τόσο σε μαθητές όσο και στο ευρύ κοινό και δεν επιβάλλει υποχρεώσεις ανεξάρτητα από τη φύση τους, δηλαδή από το προφίλ κάθε ομάδας εκπαιδευομένων. Επίσης, δεν υπάρχει γενικά κάποιος έλεγχος κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων που εκτελούνται, ενώ παράλληλα η άτυπη μάθηση και εκπαίδευση δεν αφορά κατ' ανάγκη την παροχή πτυχίων ή διπλωμάτων, αλλά απλώς συμπληρώνει τόσο την τυπική όσο και τη μη τυπική μάθηση και εκπαίδευση³³.

Στο γράφημα 1, απεικονίζεται η χρήση της μη τυπικής μάθησης και εκπαίδευσης. Αναφέρεται ως 'πυραμίδα της μη τυπικής μάθησης και εκπαίδευσης' που μπορούμε να παρατηρήσουμε δύο βασικά χαρακτηριστικά.

Γράφημα 1³⁴. Η πυραμίδα της άτυπης μάθησης και εκπαίδευσης



Το πρώτο είναι ότι αποδεικνύει, ότι ακόμη και εντός της άτυπης μάθησης και εκπαίδευσης μερικές μέθοδοι είναι πιο ανεπίσημες από άλλες. Το δεύτερο είναι ότι, η μορφή της πυραμίδας χρησιμοποιήθηκε για να αναγνωρίσει το γεγονός ότι ολοένα και περισσότεροι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τις μορφές άτυπης μάθησης και εκπαίδευσης στο κάτω μέρος της πυραμίδας από ότι στην κορυφή αυτής.

Όπως με τις περισσότερες εκπαιδευτικές μεθόδους, ορισμένα στοιχεία αυτής της μεθόδου χρησιμοποιούνται από τους περισσότερους εκπαιδευτικούς,

33 Armstrong, K., Weidner, T (2010). Formal and informal continuing education activities and athletic training professional practice. (original research). *Journal of Athletic Training*, 45(3) p.p 278-9.

34 Le Roy, E., Woodcock, P. (2010). Informal Education and Human Rights. Στο: <https://metranet.londonmet.ac.uk/fms/MRSite/Research/cice/pubs/professional/professional-04.pdf> (προσπελάστηκε στις 1.11.2016)

όμως μερικές φορές όλη η κλίμακα των μεθόδων χρησιμοποιείται μόνο από λίγους επαγγελματίες. Με παράδειγμα τη διδασκαλία: οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θα χρησιμοποιήσουν το PowerPoint και ίσως ένα Virtual Learning περιβάλλον, ενώ λίγοι θα αναπτύξουν pod casts, και ακόμη λιγότεροι wikis, και πολύ λίγοι θα αναπτύξουν εξ αποστάσεως εκπαιδευτικό υλικό πληροφορικής. Το ίδιο ισχύει και με την άτυπη μάθηση: οι περισσότεροι χρησιμοποιούν ορισμένες μορφές, αλλά υπάρχουν και άλλες που μπορούν να χρησιμοποιηθούν³⁵.

Με βάση τα όσα προαναφέρθηκαν, η άτυπη μάθηση και εκπαίδευση³⁶:

- Λειτουργεί και καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από τη συζήτηση. Ο προσανατολισμός προς τη συζήτηση, είναι κρίσιμος για τη δημιουργία κοινοτήτων.
- Περιλαμβάνει την εξερεύνηση και τη διεύρυνση των εμπειριών των ατόμων που εμπλέκονται σε αυτή, κυρίως μέσω της συζήτησης.
- Μπορεί να λάβει χώρα σε οποιοδήποτε σκηνικό / περιβάλλον.
- Οι ομάδες που μετέχουν στην άτυπη μάθηση και εκπαίδευση δρουν με βάση την κοινότητα, συνήθως ενεργούν με εθελοντικό χαρακτήρα, ενώ αρκετά συχνά διέπονται από ένα αίσθημα παροχής αμοιβαίας βοήθειας.

Επομένως, η άτυπη μάθηση και εκπαίδευση καλύπτει πολλές από τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες, οι οποίες δεν περιλαμβάνονται στην τυπική και στη μη τυπική μάθηση και εκπαίδευση. Δηλαδή αναφέρεται στις γνώσεις και δεξιότητες που αποκτώνται από τις καθημερινές εμπειρίες. Γενικά, η άτυπη μάθηση και εκπαίδευση δεν είναι οργανωμένη και πολλές φορές επιτυγχάνεται χωρίς πρόθεση, αν και αποδίδεται σ' αυτήν μεγάλο μέρος της μάθησης του ατόμου³⁷.

5. Σύγκριση των τριών μορφών μάθησης και εκπαίδευσης

Με βάση την προαναφερθείσα ανάλυση, η τυπική μάθηση και εκπαίδευση συνδέεται με την έννοια του σχολείου και των ινστιτούτων κατάρτισης, η μη τυπική μάθηση και εκπαίδευση συνδέεται κυρίως με τις ομάδες κοινότητας και άλλους οργανισμούς, ενώ η άτυπη καλύπτει ότι έχουν αφήσει οι άλλες δύο μορφές, όπως είναι η αλληλεπίδραση με φίλους, οικογένεια, συναδέλφους. Ωστόσο, οι ορισμοί που δόθηκαν κατά καιρούς για αυτές τις τρεις μορφές μάθησης και εκπαίδευσης δεν οδηγούν απαραίτητα και στην αυστηρή κατηγοριοποίηση της μάθησης και της εκπαίδευσης, όπως άλλωστε ισχυρίζεται ο Fordham (1993)³⁸. Η μάθηση που προσφέρεται από μουσεία και επιστημονικά

35 Le Roy, E., Woodcock, P. (2010). Informal Education and Human Rights. Στο: <https://metranet.londonmet.ac.uk/fms/MRSite/Research/cice/pubs/professional/professional-04.pdf> (προσπελάστηκε στις 1.11.2016)

36 Zaki, C. (1988). Formal, non-formal and informal education: concepts/applicability. *Cooperative Networks in Physics Education - Conference Proceedings 173* (p.p 300-315). New York: American Institute of Physics.

37 Tight, M. (1996), Key concepts in Adult Education and Training, London, Routledge.

38 Fordham, P.E. (1993). Informal, non-formal and formal education programmes. YMCA George Williams College ICE301 Lifelong Learning Unit 2. London: YMCA George Williams College

κέντρα εμπίπτει στην άτυπη μάθηση, ενώ και κάποια σχολεία που διατηρούν clubs παρέχουν μορφές άτυπης μάθησης.

Προκειμένου να ξεπεραστεί αυτό το πρόβλημα, δηλαδή η δυσκολία κατηγοριοποίησης της εκπαιδευτικής δραστηριότητας με βάση τις τρεις μορφές που υπάρχουν, ορισμένοι ερευνητές έχουν προβεί στην εισαγωγή άλλων ορισμών. Μία τέτοια δυνατότητα προσφέρει ο Tight (1996)³⁹, προτείνοντας να λαμβάνεται υπ' όψιν το αν τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής δραστηριότητας πιστοποιούνται από κάποιον οργανισμό. Μία τέτοια δραστηριότητα περιλαμβάνει την εγγραφή σε κάποιο πρόγραμμα ενός εκπαιδευτικού ιδρύματος, ενέργεια η οποία μπορεί επίσης να χρησιμοποιηθεί ως ένας τρόπος ορισμού της τυπικής εκπαίδευσης. Σε αυτό το πλαίσιο, η μη τυπική εκπαίδευση είναι η εκπαίδευση για την οποία κανένας από τους εκπαιδευόμενους δεν έχει προβεί σε κάποια εγγραφή.

Τα στοιχεία που διαχωρίζουν την τυπική και μη τυπική μάθηση και εκπαίδευση αναφέρονται στο στόχο της εκπαίδευσης, στη χρονική διάρκεια κατά την οποία λαμβάνει χώρα η εκπαιδευτική διαδικασία, στο περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος, στο μέσο με το οποίο γίνεται η μεταφορά της γνώσης, ή αλλιώς στο σύστημα με το οποίο λαμβάνει χώρα η μαθησιακή διαδικασία, καθώς και στον έλεγχο⁴⁰.

Πιο συγκεκριμένα, ο σκοπός στην τυπική μάθηση και εκπαίδευση είναι η παροχή μακροχρόνιας, γενικής και πιστοποιημένης γνώσης. Αντίθετα, στην μη τυπική μάθηση και εκπαίδευση ο σκοπός είναι η παροχή βραχυπρόθεσμης και συγκεκριμένης εκπαίδευσης, όπου η πιστοποίηση δεν αποτελεί αυτοσκοπό. Αναφορικά με τη χρονική διάρκεια, στην τυπική εκπαίδευση η μάθηση είναι μακροχρόνια, προπαρασκευαστική (μετάβαση των εκπαιδευομένων από βαθμίδα σε βαθμίδα) και πλήρους παρακολούθησης, ενώ αντίθετα στη μη τυπική μάθηση και εκπαίδευση είναι βραχυπρόθεσμη και μερικής παρακολούθησης.

Το περιεχόμενο στην τυπική μάθηση και εκπαίδευση ακολουθεί συγκεκριμένα πρότυπα, είναι ακαδημαϊκό, ενώ παράλληλα υπάρχουν και συγκεκριμένες προϋποθέσεις εισαγωγής στο ίδρυμα, όπως είναι η αξιολόγηση με βαθμούς και οι εξετάσεις. Αντίθετα, το περιεχόμενο στη μη τυπική μάθηση και εκπαίδευση είναι εξατομικευμένο, πρακτικό (καθώς ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευομένων), ενώ τέλος οι εκπαιδευόμενοι είναι εκείνοι που καθορίζουν τις προϋποθέσεις συμμετοχής και εισαγωγής σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα (δηλαδή η φύση των εκπαιδευομένων, όπως το επάγγελμά τους).

Ένα σύνολο διαφοροποιημένων χαρακτηριστικών μεταξύ τυπικής, μη τυπικής και άτυπης μάθησης και εκπαίδευσης παραθέτουν η κατηγορία των δραστηριοτήτων που λαμβάνουν χώρα σε κάθε μία από τις τρεις μορφές μάθησης και

39 Tight, M. (1996), Key concepts in Adult Education and Training, London, Routledge.

40 Armstrong, K., Weidner, T (2010). Formal and informal continuing education activities and athletic training professional practice. (original research). *Journal of Athletic Training*, 45(3) p.p 278-9.

εκπαίδευσης, είναι ένα ακόμη στοιχείο που τις διαφοροποιεί. Πιο αναλυτικά, στην τυπική μάθηση και εκπαίδευση λαμβάνουν χώρα τυπικές δραστηριότητες, όπως είναι η διδασκαλία συγκεκριμένης ύλης σε κάθε διδακτική ώρα κάθε μαθήματος. Αντίθετα, στη μη τυπική μάθηση και εκπαίδευση οι δραστηριότητες λαμβάνουν χώρα εκτός της τάξης (όπως οι θεματικοί κύκλοι), εκτός του εκπαιδευτικού ιδρύματος (όπως συνέδρια και εκδρομές), αλλά και έπειτα από την εύρεση μίας θέσης εργασίας (όπως οι δραστηριότητες ΔΒΜ). Τέλος, στην άτυπη μάθηση και εκπαίδευση περιλαμβάνονται δραστηριότητες που είναι χαλαρωτικές (όπως η ανάγνωση βιβλίου, εφημερίδας, επίσκεψη σε ένα μουσείο), αλλά και καθημερινές καταστάσεις (όπως η συνεργασία με άλλα άτομα στο πλαίσιο μίας ομάδας)⁴¹.

6. Συμπεράσματα

Στην παρούσα εργασία αναπτύχθηκαν η τυπική, η μη τυπική, καθώς και η άτυπη μάθηση και εκπαίδευση, ενώ στη συνέχεια πραγματοποιείται σύγκριση των τριών μορφών μάθησης και εκπαίδευσης. Έτσι, εύκολα διαπιστώνεται ότι, όσο υψηλότερος είναι ο βαθμός οργάνωσης και συστηματοποίησης της μη τυπικής τόσο πιο κοντά είναι στο να ενσωματωθεί στην τυπική μάθηση και εκπαίδευση. Όμως, αποτελεί ένα σχετικό γεγονός, καθόσον υποδηλώνει την πιθανότητα μετάβασης από την άτυπη στη μη τυπική μάθηση και εκπαίδευση. Ειδικότερα, καθίσταται εμφανές ότι οποιαδήποτε μορφή μάθησης και εκπαίδευσης (τυπικής – μη τυπικής – άτυπης) για να είναι σκόπιμη πρέπει να είναι αποδοτική.

Μία εκπαιδευτική δραστηριότητα είναι δύσκολο μερικές φορές να ενταχθεί σε μία μεμονωμένη μορφή εκπαίδευσης. Για παράδειγμα, μια επίσκεψη σε ένα μουσείο μπορεί να θεωρηθεί ως μία εκπαιδευτική δραστηριότητα που εμπίπτει στην άτυπη μάθηση, εάν προκύπτει από μια προσωπική και αυθόρμητη απόφαση ενός μαθητή, και δεν συνδέεται άμεσα με τις σχολικές δραστηριότητές του. Παρόλα αυτά, εάν μια τέτοια επίσκεψη εντάσσεται στο πλαίσιο ενός θεσμοθετημένου προγράμματος σπουδών, για παράδειγμα εκδρομή στο πλαίσιο του σχολείου, που απαιτεί από τους μαθητές μια γραπτή έκθεση και περιλαμβάνει αξιολογήσεις από το δάσκαλο ή καθηγητή, τότε μάλλον θα πρέπει να αποτελεί δραστηριότητα που συνδέεται με την τυπική ή με την μη τυπική μάθηση και εκπαίδευση.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Καψάλης, Α. & Παπασταμάτης, Α. (2013), Εκπαίδευση Ενηλίκων, γενικά εισαγωγικά θέματα, Σιδέρης, Αθήνα.

41 Jeffs, T., Smith, M.K. (1999). Informal education and health promotion. Στο: Perkins, E.R., Simnett, I., Wright, L. (Eds.), *Evidence-Based Health Promotion*. London: John Wiley

- Κελπανίδης, Μ. & Βρυνιώτη, Κ. (2012), Διαβίου Μάθηση, εκδόσεις Ζυγός, Αθήνα.
- Κόκκος, Α. (2007). Η εκπαίδευση ενηλίκων ως διακριτό θεσμικό και επιστημονικό πεδίο. *Δια Βίου / Επιστημονική Επιθεώρηση για τη Δια Βίου Μάθηση*, 1, 45-58
- Χωματά, Χ. (2011), Η αποδοτικότητα των επενδύσεων στην εκπαίδευση και ο ανθρώπινος παράγοντας: το φαινόμενο της υπερεκπαίδευσης στην Ελλάδα, διδακτορική διατριβή, Παιδαγωγικό τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Ξενόγλωσση

- Agasisti T., (2014), The Efficiency of Public Spending on Education: an empirical comparison of EU countries, *European Journal of Education*, Volume 49, Issue 4, p.p 451–589
- Armstrong, K., Weidner, T (2010). Formal and informal continuing education activities and athletic training professional practice. (original research). *Journal of Athletic Training*, 45(3) p.p 278-9.
- Billet, S. (2010). Lifelong learning and self: work, subjectivity and learning. *Lifelong learning and self: work, subjectivity and learning. Studies in Continuing Education*, 32(1), p.p1-16
- Blanchard, M., Sinthou, R. (2010). The Question of School Dropout: A French Perspective. Στο: Lamb, S., Markusen, E., Teese, R., Sandberg, N., Polesel, J. (Eds.), *School dropout and completion. International comparative studies in theory and policy*. New York: Springer
- Boeren, E., Nicaise, I., Baert, H. (2012). Adult learners' satisfaction and its relation to characteristics of the individual and the educational institution. *Pedagogies: An International Journal*, 7(2), p.p 132-149
- Choi, W. & Jacobs, R. (2011). Influences of formal learning, personal learning orientation and supportive learning environment on informal learning. *Human Resource Development, Quarterly*, 22, p.p. 39-256.
- Coombs, P. (1968). *The World Educational Crisis*. New York, Oxford University Press
- Fordham, P.E. (1993). Informal, non-formal and formal education programmes. YMCA George Williams College *ICE301 Lifelong Learning Unit 2*. London: YMCA George Williams College
- Jarvis, P. (2006). Lifelong learning and the learning society complete trilogy set: Towards a comprehensive theory of human learning. Routledge, London, England.
- Jeffs, T., Smith, M.K. (1999). Informal education and health promotion. Στο: Perkins, E.R., Simnett, I., Wright, L. (Eds.), *Evidence-Based Health Promotion*. London: John Wiley

- Lambeir, B. (2005). Education as Liberation: The politics and techniques of lifelong learning. *Educational Philosophy and Theory*, 37(3), p.p 349-355
- Love, D. (2011). Lifelong Learning: Characteristics, Skills, and Activities for a Business College Curriculum. *Journal of Education for Business*, 86(3), p.p 155-162
- Okumoto, K. (2008). Lifelong learning in England and Japan: three translations. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 38(2), p.p 173-188
- Preece, J. (2009). *Lifelong Learning and Development: A Southern Perspective*. London: The Tower Building
- Ravens, J., (1998), Adult Learning in the Knowledge Society: Shift from Financing Learning Inputs to Recognizing Learning Outputs, in Singh M. (Ed), *The Economics and Financing of Adult Learning*, Institute for Education, Unesco, Hamburg.
- Sohnesen, T., Blom, A., (2005), Is Formal Lifelong Learning a Profitable Investment for All of Life, World Bank Policy Research Working Paper 3800, December.
- Tight, M. (1996), *Key concepts in Adult Education and Training*, London, Routledge.
- Zaki, C. (1988). Formal, non-formal and informal education: concepts/applicability. *Cooperative Networks in Physics Education - Conference Proceedings 173* (p.p 300-315). New York: American Institute of Physics.

Ιστοσελίδες

- 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 (προσπελάστηκε στις 1.12.2016)
- Καραλής, Θ., Παπαγεωργίου Η. (2012). Σχεδιασμός, υλοποίηση & αξιολόγηση προγραμμάτων Δια Βίου Εκπαίδευσης. Εκπαιδευτικό υλικό. Ανακτήθηκε από: http://www.inegsee.gr/wp-content/uploads/2014/02/ekpaideutiko_yliko.pdf (προσπελάστηκε στις 20.11.2016)
- Le Roy, E., Woodcock, P. (2010). Informal Education and Human Rights. <https://metranet.londonmet.ac.uk/fms/MRSite/Research/cice/pubs/professional/professional-04.pdf> (προσπελάστηκε στις 1.11.2016)
- Smidt, H., Sursock, A. (2011). Engaging in Lifelong Learning: shaping inclusive and responsive university strategies. EUAPublications. Ανακτήθηκε από: http://www.eua.be/pubs/engaging_in_lifelong_learning.pdf (προσπελάστηκε στις 1.12.2016)
- ΥΠΕΠΘ 2012, Γενική γραμματεία ΔΒΜ, ΣΔΕ, <http://www.gsae.edu.gr/el/> (προσπελάστηκε στις 20.10.2016)

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Η κα **Τσάρπα Ιωάννα** είναι εκπαιδευτικός, Διδάκτορας του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Αιγαίου στη Δια Βίου Μάθηση, κοινωνικό-οικονομική ανάπτυξη και αποδοτικότητα. Συμμετέχει σε πλήθος συνεδρίων και σεμιναρίων ως εισηγήτρια, σε ερευνητικά προγράμματα ως ερευνήτρια και σε προγράμματα Δια Βίου Μάθησης ως επιμορφώτρια. Τέλος, είναι μέλος στο Εργαστήριο του Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Αιγαίου: «Ψυχολογία, Παιδαγωγικών Ερευνών και Μέσων στην Εκπαίδευση». Στοιχεία Επικοινωνίας: tsarpa@aegean.gr.

Καραγιάννη Αλεξάνδρα-Στυλιανή

Υπερεθνικοί Οργανισμοί και Επαγγελματισμός Εκπαιδευτικών: Μία συγκριτική θεώρηση μεταξύ εκπαιδευτικού λόγου και πρακτικής

Περίληψη

Πολιτικές πρωτοβουλίες της Ευρωπαϊκής Ένωσης και του ΟΟΣΑ επιχειρούν να (ανα)διαμορφώσουν το επαγγελματικό προφίλ των εκπαιδευτικών του 21ου αιώνα. Ωστόσο, οι περισσότερες αποφάσεις λαμβάνονται ερήμην των τελευταίων. Στην παρούσα εργασία διερευνάται ο βαθμός αποδοχής του διεθνούς λόγου από δεκαπέντε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ώστε να διαφανεί αν υφίστανται συγκλίσεις ή αποκλίσεις μεταξύ ρητορείας, ιδεολογίας και πρακτικής. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η εφαρμογή των προωθούμενων πολιτικών στην πράξη δεν είναι δεδομένη. Οι εκπαιδευτικοί αφενός δείχνουν να αποδέχονται την αναγκαιότητα συνεχούς επιμόρφωσης και την εδραίωση συνεργατικής κουλτούρας στο εργασιακό τους περιβάλλον, αφετέρου όμως διατυπώνουν αμφιβολίες για τους μηχανισμούς αξιολόγησης και τους δείκτες μέτρησης του επαγγελματισμού τους.

Supranational Organizations and Teacher Professionalism: A comparative approach between educational discourse and practice

Abstract

Policy initiatives coming from the European Union and the OECD attempt to

(re)form teachers' professional profile for the 21st century. Nevertheless, most of the decisions are made without taking into account the needs of teachers themselves. This research investigates whether 15 primary school teachers accept the international discourse, in order to become clear whether convergences or divergences among rhetoric, ideology and practice do exist. The results revealed that the implementation of the policies promoted are not taken for granted in practical terms. On the one hand, educators seem to accept the necessity for continuous training, as well as the consolidation of collaborative culture in their workplace. Yet, on the other hand, they express their reservations about evaluation mechanisms and indicators measuring their professionalism.

1. Εισαγωγή

Η σταδιακή δικτύωση των κρατών υπό την εποπτεία των υπερεθνικών οργανισμών έχει οδηγήσει, μεταξύ άλλων, στην ανάδειξη των τελευταίων σε σημαίνοντες παράγοντες διαμόρφωσης εκπαιδευτικής πολιτικής. Έτσι, οργανισμοί, όπως η Ευρωπαϊκή Ένωση και ο ΟΟΣΑ, ενδυναμώνουν τις προσπάθειες των κρατών-μελών τους για την αξιολόγηση του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών με κύριο στόχο τη διασφάλιση της ποιότητας και αποτελεσματικότητας στην επαγγελματική τους ανάπτυξη¹. Ωστόσο, ο εκπαιδευτικός τους λόγος δεν ταξιδεύει σε ένα κενό. Κατά τη ροή του στα διάφορα κράτη-μέλη, αλληλεπιδρά δυναμικά, μεταξύ άλλων, με τις υπάρχουσες οικονομικές, κοινωνιολογικές, πολιτικές και πολιτισμικές δομές, τους θεσμούς, τη νομοθεσία και τις προσωπικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών, οι προτεραιότητες των οποίων ενδέχεται να διαφέρουν από εκείνες των υπερεθνικών δικτύων².

Πράγματι, μολονότι οι διεθνείς πολιτικές επιταγές αποσκοπούν στη διαμόρφωση συγκεκριμένων προτύπων εκπαιδευτικών, υφίσταται πάντοτε η δυνατότητα οι ίδιοι να απορρίψουν, να αναδιατυπώσουν ή/και να ανατρέψουν τις προωθούμενες πρωτοβουλίες αναπτύσσοντας τις δικές τους πρακτικές και δομές³. Εξάλλου, οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών διαμορφώνονται στο επίπεδο της καθημερινής εκπαιδευτικής πραγματικότητας και επομένως είναι χρήσιμο να λαμβάνεται υπόψη η εμπεριστατωμένη αποτύπωση των απόψεών τους με στόχο τον επαναπροσδιορισμό και τη βελτίωση του έργου τους⁴.

Συνεπώς, η μελέτη των πρακτικών που υιοθετούν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί ως επαγγελματίες στο καθημερινό εκπαιδευτικό τους έργο σε σύγκριση με το

1 Eurydice (2004), *Key topics in Education in Europe (Vol. 3): The teaching profession in Europe: Profile, trends and concerns*. Brussels: Eurydice.

2 Tatto, M. T., & Plank, D. N. (2007), The dynamics of global teaching reform. In: M. T. Tatto (Ed.), *Reforming teaching globally*. Oxford, UK: Symposium Books, p.p. 267-277.

3 Youdell, D. (2006), Diversity, inequality, and a post-structural politics for education. *Discourse*, 27(1), p.p. 33-42.

4 Υφαντή, Α. Α. & Φωτοπούλου, Β. (2011), Διερευνώντας τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τον επαγγελματισμό και την επαγγελματική ανάπτυξη. Μία εμπειρική μελέτη. *Παιδαγωγική - Θεωρία και Πράξη*, 4, σ.σ. 70-83.

διεθνή λόγο περί επαγγελματισμού τους αποκτά ιδιαίτερη σημασία και συνιστά την προβληματική της παρούσας έρευνας. Δεδομένων μάλιστα των προσπαθειών των τελευταίων ετών για μία ολική αναθεώρηση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος με βασικό διακηρυγμένο στόχο την ποιοτική αναβάθμισή του, το παρόν εγχείρημα αναμένεται να προβληματίσει τους πολιτικούς ιθύνοντες προς τη διαμόρφωση μίας εκπαιδευτικής πολιτικής που θα παρέχει μεγαλύτερη αυτονομία στον εκπαιδευτικό και θα συμβάλλει στην επαγγελματική του αναβάθμιση.

Αρχικά, επιχειρείται μία θεωρητική επισκόπηση των όρων «Επαγγελματισμός Εκπαιδευτικού» και «Υπερεθνικοί Οργανισμοί». Κατόπιν, σκιαγραφείται ο λόγος των τελευταίων σχετικά με τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών έτσι όπως προκύπτει από διάφορα επίσημα έγγραφα, πολιτικές πρωτοβουλίες και προγράμματα. Ακολουθεί η ο ερευνητικός σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα, ενώ στο τμήμα της μεθοδολογίας παρουσιάζονται τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, οι μέθοδοι συλλογής των δεδομένων και η διαδικασία που ακολουθήθηκε για την ανάλυσή τους. Έπεται η παρουσίαση των αποτελεσμάτων σε 2 κύριες θεματικές κατηγορίες που προέκυψαν από την επεξεργασία του συλλεγμένου υλικού. Ύστερα, καταγράφονται, υπό μία κριτική σκοπιά, τα κυριότερα συμπεράσματα, ενώ παράλληλα παρουσιάζονται πιθανές κατευθύνσεις για μελλοντικά ερευνητικά εγχειρήματα. Τέλος, αποτυπώνονται οι περιορισμοί της παρούσας μελέτης.

2. Θεωρητική θεμελίωση

2.1. Αποσαφήνιση όρων

2.1.1. Επαγγελματισμός Εκπαιδευτικού

Ήδη από τις αρχές της δεκαετίας του 1990, εκδηλώνεται έντονα στην παιδαγωγική βιβλιογραφία -κυρίως την αγγλική- το ενδιαφέρον για τον επαγγελματισμό του εκπαιδευτικού⁵. Επαγγελματίας εκπαιδευτικός θεωρείται εκείνος που κατέχει εξειδικευμένες γνώσεις, οι οποίες του επιτρέπουν να ασκεί το διδακτικό έργο με υπευθυνότητα και να επικεντρώνει το ενδιαφέρον του τόσο στην ικανοποίηση των μαθητών όσο και στη συνεχή ενίσχυση των επαγγελματικών του προσόντων⁶. Σημαντικό ρόλο διαδραματίζει συγχρόνως η συνεργασία με τους συναδέλφους, καθώς και η επιμόρφωση που καλλιεργεί δεξιότητες και παρέχει γνώσεις για τη βελτίωση της πρακτικής⁷. Ειδικότερα, οι ακόλουθες τρεις διαστάσεις συνθέτουν

5 Evans, L. (2011), The “shape” of teacher professionalism in England: Professional standards, performance management, professional development and the changes proposed in the 2010 White Paper. *British Educational Research Journal*, 37(5), p.p. 851-870.

6 Powell, L. A. (2000), Realising the value of self-assessment: the influence of the business excellence model on teacher professionalism. *European Journal of Teacher Education*, 23(1), p.p. 37-48.

7 Day, C., Flores, M. A., & Viana, I. (2007), Effects on national policies on teachers’ sense of professionalism: Findings from an empirical study in Portugal and in England. *European Journal of Teacher Education*, 30(3), p.p. 249-265.

την έννοια του επαγγελματισμού: 1) κατοχή εξειδικευμένων γνώσεων που αξιοποιούνται στη διδασκαλία και τη μάθηση, 2) συνέπεια-υπευθυνότητα, 3) επαγγελματική αυτονομία⁸. Ωστόσο, συχνά διαμορφώνεται ένα περιοριστικό πλαίσιο ως προς την αυτονομία των εκπαιδευτικών που βιώνουν καταστάσεις, όπου διεθνείς οργανισμοί παρεμβαίνουν στη διαμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων και σε ζητήματα παιδαγωγικής και αξιολόγησης που είναι συνυφασμένα με τον επαγγελματισμό τους⁹. Παρόλα αυτά, οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να παρεμβαίνουν στα κριτήρια του επαγγελματισμού αποδεχόμενοι ή απορρίπτοντας τον εξωτερικό έλεγχο που κινείται ενάντια στην αυτονομία τους¹⁰.

2.1.2. Υπερεθνικοί Οργανισμοί

Κατ' αρχήν, οι υπερεθνικοί οργανισμοί καλύπτουν ολόκληρο το πλέγμα των διεθνών σχέσεων διαγράφοντας το πλαίσιο, μέσα στο οποίο λειτουργούν οι σύγχρονοι ευρωπαϊκοί και παγκόσμιοι θεσμοί αποτελώντας κατ' ουσίαν φαινόμενο του 20ού αιώνα¹¹. Ωστόσο, τόσο στη διεθνή όσο και ελληνόγλωσση βιβλιογραφία συνήθως δεν δίνεται ένας ακριβής ορισμός, αλλά επιχειρείται η απαρίθμηση κάποιων κοινών στοιχείων και χαρακτηριστικών τους. Έτσι, ως διεθνείς οργανισμοί ορίζονται εκείνες οι θεσμικές δομές, οι οποίες δημιουργούνται κατόπιν συμφωνίας δύο ή περισσότερων κρατών για τη διαχείριση τακτών πολιτικών συναλλαγών και τη λήψη αποφάσεων¹². Πρόκειται για φορείς που δημιουργούνται με συνθήκη μεταξύ κρατών, χαρακτηρίζονται από μονιμότητα, αποβλέπουν σε κοινούς σκοπούς διεθνούς συνεργασίας, διαθέτουν ιδιαίτερα όργανα -ξεχωριστά από εκείνα των κρατών-μελών τους- και έχουν ιδιαίτερη νομική προσωπικότητα¹³.

Ειδικότερα, οι υπερεθνικοί οργανισμοί μπορούν να διακριθούν σε δύο μεγάλες κατηγορίες, τους διεθνείς διακυβερνητικούς και τους διεθνείς μη κυβερνητικούς οργανισμούς. Οι πρώτοι είναι ενώσεις κρατών που ιδρύονται και βασίζονται σε μία διεθνή συνθήκη, η οποία επιδιώκει την εκπλήρωση κοινών στόχων και συγκεκριμένων λειτουργιών έχοντας τα δικά της ειδικά όργανα, όπως νομοθετικά ή εκτελεστικά σώματα. Από την άλλη πλευρά, μη κυβερνητικοί

8 Furlong, J., Barton, L., Miles, S., Whiting, C., & Whitty, G. (2000), *Teacher education in transition: Reforming professionalism?* Buckingham: Open University Press.

9 Day, C., & Smethem, L. (2009), The effects of reform: Have teachers really lost their sense of professionalism? *Journal of Educational Change*, 10, p.p. 141-157.

10 Helsby, G. (1995), Teachers' construction of professionalism in England in the 1990s. *Journal of Education for Teaching*, 21(3), p.p. 317-332.

11 Κεντρωτής, Κ. Δ. (2002), Ιστορική διαδρομή των Διεθνών Οργανισμών. Στο: Κ. Δ. Κεντρωτής & Σ. Α. Κάτσιος (Επιμ.), *Διεθνείς Οργανισμοί. Ανάμεσα στον πόλεμο και στην ειρήνη*. Αθήνα: Παπαζήση, σ.σ. 67-80.

12 Jacobson, H. K. (1984), *Networks of Interdependence: International Organizations and the Global Political System (2nd Ed)*. New York: Knopf.

13 Ρούκουνας, Ε. (1983), *Διεθνές Δίκαιο (τόμ. ΙΙΙ)*. Αθήνα: Σάκκουλας, σ. 146.

διεθνείς οργανισμοί είναι εκείνοι που απαρτίζονται από μη κυβερνητικούς αντιπροσώπους και από πρόσωπα συμπεριλαμβανομένων των μη κρατικών, εθελοντικών οργανώσεων της κοινωνίας των πολιτών¹⁴.

2.2. Διεθνής εκπαιδευτικός λόγος περί επαγγελματισμού εκπαιδευτικών: προσδοκίες και προοπτικές

Από τα τέλη της δεκαετίας του 1990 και έπειτα, οργανισμοί όπως η Ευρωπαϊκή Ένωση και ο ΟΟΣΑ προωθούν εκπαιδευτικές ατζέντες, όπου εδραιώνεται η πεποίθηση ότι η βελτίωση της σχολικής εκπαίδευσης βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με την αντίστοιχη βελτίωση του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών¹⁵. Η έμφαση αυτή εγείρει ερωτήματα για τις επαγγελματικές δεξιότητες που συνθέτουν το προφίλ του «αποτελεσματικού» επαγγελματία εκπαιδευτικού του 21^{ου} αιώνα, ο ρόλος του οποίου θεωρείται καθοριστικός για την ανάπτυξη παγκοσμίως ανταγωνιστικών οικονομιών της γνώσης¹⁶. Έτσι, οι προαναφερθέντες οργανισμοί χαράσσουν κατευθυντήριες γραμμές και ενιαίους στόχους μέσα από τη συλλογή εμπειρικών δεδομένων, τη δημοσίευση συγκριτικών εκθέσεων και την προώθηση βέλτιστων πρακτικών αποσκοπώντας στη διαμόρφωση ενός καλά καταρτισμένου εκπαιδευτικού δυναμικού, καθώς και στη διασφάλιση της «ποιότητας» και «αποδοτικότητας» στην επαγγελματική του ανάπτυξη¹⁷.

Πιο συγκεκριμένα, στο πρόγραμμα της Ευρωπαϊκής Ένωσης «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010» προωθούνται τρεις στρατηγικοί στόχοι, ο πρώτος εκ των οποίων αναφέρεται στη βελτίωση της εκπαίδευσης και κατάρτισης εκπαιδευτικών και εκπαιδευτών. Για την υλοποίησή του απαιτούνται αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί που είναι σε θέση να λειτουργούν ως επιστήμονες επαγγελματίες υιοθετώντας τις αρχές της δια βίου μάθησης¹⁸. Επιπροσθέτως, το 2005 δημοσιεύεται ένα έγγραφο εργασίας με τίτλο «Κοινές Ευρωπαϊκές Αρχές για τις Δεξιότητες και τα Προσόντα των Εκπαιδευτικών». Σε αυτό περιγράφονται οι στόχοι και οι αξίες της εργασίας του εκπαιδευτικού ως ενός που είναι σε θέση να συμμετέχει σε προγράμματα συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης και να συνεργάζεται με γονείς, ιδρύματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, τοπική κοινότητα και κοινωνικούς εταίρους¹⁹.

14 Κεντρωτής, Κ. Δ. (2002α), *Θεωρία των Διεθνών Οργανισμών*. Στο: Κ. Δ. Κεντρωτής & Σ. Α. Κάτσιος (Επιμ.), *Διεθνείς Οργανισμοί. Ανάμεσα στον πόλεμο και στην ειρήνη*. Αθήνα: Παπαζήση, σ.σ. 29-65.

15 Darling-Hammond, L. (2010), *The Flat World and Education: How America's Commitment to Equity Will Determine Our Future*. NY: Teachers College Press.

16 European Commission (2004), *Progress towards the common objectives in education and training. Indicators and Benchmarks*. SEC (2004) 73, 21.1.2004. Brussels: E.U.

17 Ζμας, Α. (2007), *Παγκοσμιοποίηση και εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

18 European Commission (2003), *Improving the Education of Teachers and Trainers. Progress Report, Working Group A*. November 2003. Brussels: E.U.

19 European Commission (2005), *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*. Brussels: E.U.

Προς την ίδια κατεύθυνση κινούνται και οι δράσεις του ΟΟΣΑ, στην εκπαιδευτική ατζέντα του οποίου κομβική θέση κατέχει η έννοια της ποιότητας των εκπαιδευτικών που σχετίζεται με διαδικασίες επιμόρφωσης-κατάρτισης σε ολόκληρη τη σταδιοδρομία του εκπαιδευτικού. Σε έκθεση μάλιστα του ΟΟΣΑ, που δημοσιεύτηκε το 2005 με τίτλο “Teachers Matter”, ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός επαναπροσδιορίζεται ως επαρκής επιστήμονας, στις επαγγελματικές ευθύνες του οποίου συγκαταλέγονται η επικοινωνία με την οικογένεια των μαθητών, η επαγγελματική καλλιέργεια και ανάπτυξη²⁰. Ακόμη, σε μία έρευνα του ΟΟΣΑ, γνωστή ως TALIS (Teaching and Learning International Survey), αναδεικνύεται η σημασία του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών, της ανάπτυξης μέσω της συνεργασίας με συναδέλφους, καθώς και της ανταλλαγής εμπειριών για τη βελτίωση του καθημερινού έργου²¹.

Για την υλοποίηση των ανωτέρω εξαγγελιών, από κοινού οι προαναφερθέντες οργανισμοί προβαίνουν στη θέσπιση μηχανισμών αξιολόγησης και πιστοποίησης των επαγγελματικών ικανοτήτων των εκπαιδευτικών στη βάση προτύπων αναφοράς και δεικτών μέτρησης της επαγγελματικής τους επάρκειας με κύριο στόχο τη διαμόρφωση του ιδανικού επαγγελματία εκπαιδευτικού για τον 21^ο αιώνα²².

2.3. Συναφείς προγενέστερες έρευνες

Η πλειοψηφία των ερευνών για τον επαγγελματισμό του εκπαιδευτικού -που έχουν διεξαχθεί κυρίως στον αγγλοσαξονικό χώρο και όχι τόσο στον ελληνικό- εστιάζει στα ιδιαίτερα γνωρίσματα και συστατικά του στοιχία²³, ενώ συχνά η εν λόγω έννοια εξετάζεται παράλληλα με τη μελέτη του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, την επαγγελματική ταυτότητα και επαγγελματική του επάρκεια²⁴. Ωστόσο, η δραστηριοποίηση των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο των παγκόσμιων, εθνικών και τοπικών επιδιώξεων απασχολεί έντονα την ερευνητική κοινότητα, καθώς ο επαγγελματισμός μπορεί να επηρεαστεί από αλληλεξαρτήσεις μεταξύ της ατομικής βιογραφίας, του θεσμικού πλαισίου και των εθνικών επιταγών για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών²⁵.

Εντούτοις, από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας προκύπτει ότι οι απόψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών ως προς τον επαγγελματισμό τους σπάνια εισακούγονται, παρόλο που αυτοί αναμένεται να (επανα)διαπραγματεύονται τις παγκοσμίως προωθούμενες πολιτικές σχετικά με τα επαγγελματικά τους

20 OECD (2005), *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: OECD.

21 OECD (2010), *TALIS 2008 Technical Report*. Paris: OECD.

22 OECD (2013), *Teachers for the 21st Century: Using Evaluation to Improve Teaching*. Paris: OECD.

23 Evans, L. (2008), Professionalism, professionalism and the development of education professionals. *British Journal of Educational Studies*, 56(1), p.p. 20-38.

24 Edmond, N., & Hayler, M. (2013), On either side of the teacher: perspectives on professionalism in education. *Journal of Education for Teaching*, 39(2), p.p. 209-221.

25 Murray, J. (2014), Teacher educators' constructions of professionalism: A case study. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 42(1), p.p. 7-21.

πρότυπα²⁶. Συχνά αισθάνονται παραγκωνισμένοι και ότι δεν αναγνωρίζεται η προσφορά τους, ενώ πολλές φορές βιώνουν τη σύγκρουση των αξιών τους με τις επιταγές της εκπαιδευτικής πολιτικής που είναι υποχρεωμένοι να εφαρμόζουν²⁷. Ωστόσο, είναι χρήσιμο να λαμβάνεται υπόψη η εμπεριστατωμένη αποτύπωση των απόψεων των εκπαιδευτικών, με στόχο τον επαναπροσδιορισμό και τη βελτίωση του επαγγελματισμού τους στο εργασιακό περιβάλλον²⁸. Άλλωστε, η υιοθέτηση από τα κράτη-μέλη του διεθνούς λόγου περί κριτηρίων επαγγελματισμού για τους εκπαιδευτικούς επηρεάζεται δυναμικά, μεταξύ άλλων, από τις προσωπικές αντιλήψεις των τελευταίων για το καθημερινό τους έργο, καθώς είναι αυτοί που βιώνουν τις πραγματικές συνθήκες εργασίας και την εκπαιδευτική πρακτική²⁹.

2.4. Ερευνητικός σκοπός-Ερευνητικά ερωτήματα

Στην παρούσα εργασία διερευνάται ο τρόπος με τον οποίο Έλληνες εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης εκλαμβάνουν και υιοθετούν ή όχι στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική το σύγχρονο διεθνή λόγο σχετικά με τον επαγγελματισμό τους. Συγχρόνως, επιδιώκεται η συγκριτική αποτίμηση του λόγου των υπερεθνικών οργανισμών, από τη μία πλευρά, με τις απόψεις και πρακτικές των ίδιων των εκπαιδευτικών στο έργο τους, από την άλλη, ώστε να διαφανεί αν υφίστανται συγκλίσεις ή αποκλίσεις μεταξύ θεωρίας και πράξης.

Πιο συγκεκριμένα, επιδιώχθηκε να απαντηθούν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

- Ποιο επαγγελματικό προφίλ εκπαιδευτικού διαμορφώνεται μέσα από τη ρητορεία των υπερεθνικών οργανισμών;
- Υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί βασικές αρχές των υπερεθνικών οργανισμών για τον επαγγελματισμό τους;
- Ποια είναι η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στα κελεύσματα περί επαγγελματικών κριτηρίων και μηχανισμών αξιολόγησης;
- Υφίστανται συγκλίσεις ή αποκλίσεις μεταξύ ρητορείας, ιδεολογίας και πρακτικής ως προς τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών;

3. Μεθοδολογία έρευνας

Στο πλαίσιο της συγκεκριμένης έρευνας, δόθηκε έμφαση στο εύρος και το βάθος

26 Snoek, M., Swennen, A., & van der Klink, M. (2011), The quality of teacher educators in the European policy debate: actions and measures to improve the professionalism of teacher educators. *Professional Development in Education*, 37(5), p.p. 651-664.

27 Hall, C., & Schulz, R. (2003), Tensions in Teaching and Teacher Education: professionalism and professionalization in England and Canada. *Compare*, 33(3), p.p. 369-383.

28 Υφαντή, Α. Α. & Φωτοπούλου, Β. (2011), Διερευνώντας τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τον επαγγελματισμό και την επαγγελματική ανάπτυξη. Μία εμπειρική μελέτη. *Παιδαγωγική - Θεωρία και Πράξη*, 4, σ.σ. 70-83.

29 Ζμας, Α. (2009), Επαγγελματική επάρκεια εκπαιδευτικών: ευρωπαϊκές εξελίξεις και επιταγές. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 48, σ.σ. 7-23.

των απόψεων των εκπαιδευτικών. Κρίθηκε συνεπώς ως πλέον κατάλληλη η ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση, η οποία επιτρέπει τη βαθύτερη ανάλυση και ερμηνεία καταστάσεων ή συμπεριφορών εστιάζοντας στον τρόπο με τον οποίο τα ίδια τα υποκείμενα ερμηνεύουν την κοινωνική πραγματικότητα³⁰.

3.1. Δείγμα

Προς επίτευξη του ερευνητικού σκοπού, αξιοποιήθηκε η μέθοδος της σκόπιμης δειγματοληψίας, καθώς επιλέχθηκαν εκπαιδευτικοί που θα διευκόλυναν την εξαγωγή συμπερασμάτων κατά την επεξεργασία των απαντήσεων³¹. Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 15 εκπαιδευτικοί, 10 γυναίκες και 5 άνδρες, που εργάζονταν σε δημόσια δημοτικά σχολεία του Νομού Τρικάλων κατά το σχολικό έτος 2014-2015. Ο αριθμός αυτός κρίνεται αναγκαίος και επαρκής, διότι πραγματοποιήθηκε ποιοτική ανάλυση των δεδομένων, γεγονός που συνεπάγεται ότι μεγαλύτερος αριθμός συμμετεχόντων θα δυσχέραινε τη διαδικασία εμβάθυνσης. Οι 10 από τους 15 είχαν σπουδάσει σε Παιδαγωγική Ακαδημία διετούς φοίτησης και έπειτα πραγματοποίησαν την εξομοίωση του πτυχίου τους, ενώ οι υπόλοιποι 5 σε Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης τετραετούς φοίτησης. Όλοι τους απασχολούνταν με μόνιμη σχέση εργασίας και διέθεταν μεγάλη διδακτική εμπειρία εργαζόμενοι πάνω από 18 χρόνια στην εκπαίδευση.

3.2. Συλλογή ερευνητικών δεδομένων και ερευνητικά εργαλεία

Αρχικά, πραγματοποιήθηκε μελέτη και επισκόπηση ανακοινώσεων, εγγράφων και εκθέσεων των υπερεθνικών οργανισμών σχετικά με τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών. Έπειτα, διενεργήθηκαν ατομικές ημι-δομημένες συνεντεύξεις με τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς που επέτρεψαν μεγαλύτερη εμβάθυνση στις σκέψεις, τις αντιλήψεις και τα συναισθήματά τους. Δόθηκε έτσι η δυνατότητα προσωπικής επαφής και καταγραφής της μη λεκτικής συμπεριφοράς και των αυθόρμητων αντιδράσεων των ατόμων³².

Διαμορφώθηκε επιπλέον ένας οδηγός συνέντευξης που αποτελούνταν από 3 άξονες. Αρχικά, έγιναν κάποιες προκαταρκτικές ερωτήσεις σχετικά με δημογραφικά και επαγγελματικά στοιχεία, όπως σπουδές, έτη προϋπηρεσίας και σχέση εργασίας. Ο δεύτερος άξονας εξέταζε τον τρόπο πρόσληψης των διεθνών πρωτοβουλιών περί επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών, ενώ με τις ερωτήσεις του τρίτου άξονα οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να διατυπώσουν τις προϋποθέσεις διαμόρφωσης του επαγγελματικού τους προφίλ εκφράζοντας τις ατομικές τους προσδοκίες.

30 Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000), *Research Methods in Education (5th Ed)*. London: Routledge Falmer.

31 Babbie, E. (2001), *The Practice of Social Research (9th Ed)*. Belmont, CA: Wadsworth Thomson.

32 Miller, D. C. (1991), *Handbook of Research Design and Social Measurement*. London: Sage Publications.

3.3. Ανάλυση ερευνητικών δεδομένων

Κατά την επεξεργασία των δεδομένων, αξιοποιήθηκε η θεματική ανάλυση, όπου οι θεματικές κατηγορίες αναδύονται επαγωγικά από το υλικό³³, ενώ για την ταχύτερη οργάνωση και διαχείριση των ποιοτικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το λογισμικό MAXqda.

Αναλυτικότερα, αρχικά οργανώθηκαν τα δεδομένα και απομαγνητοφωνήθηκαν οι συνεντεύξεις από την ίδια την ερευνήτρια. Μετά τη συγκέντρωση και προσπέλαση του μεταγεγραμμένου υλικού, άρχισε μία πρώτη διαδικασία εννοιολόγησης, όπου το επίπεδο αφαίρεσης και σχηματισμού εννοιών ήταν χαμηλό. Δημιουργήθηκε δηλαδή ένας πρώτος κατάλογος θεμάτων, ο οποίος συνεχώς αναμορφωνόταν και οργανωνόταν σε κατηγορίες και υποκατηγορίες μέσω της κωδικοποίησης και κατάτμησης του υλικού σε μονάδες κειμένου με αυτοτελές νοηματικό περιεχόμενο. Οι έννοιες σταδιακά ομαδοποιήθηκαν περνώντας σε ένα υψηλότερο επίπεδο αφαίρεσης που επέτρεψε την ενασχόληση με λιγότερες και πιο περιεκτικές κατηγορίες. Όταν λοιπόν ο κατάλογος των θεματικών κατηγοριών είχε περιέλθει σε κατάσταση κορεσμού με την έννοια ότι νέα δεδομένα δεν παρείχαν καμία πρόσθετη πληροφορία, έγινε η ονοματοδοσία της κάθε κατηγορίας.

4. Παρουσίαση Αποτελεσμάτων

Από την επεξεργασία του απομαγνητοφωνημένου υλικού προέκυψαν 2 κύριες θεματικές κατηγορίες, οι οποίες αποτυπώνονται αμέσως παρακάτω. Παράλληλα, παρατίθενται ενδεικτικά τα πιο αντιπροσωπευτικά αποσπάσματα των συνεντεύξεων, όπου ο κάθε εκπαιδευτικός εκπροσωπείται με το κεφαλαίο γράμμα Ε και τον αύξοντα αριθμό 1 έως 15.

4.1. Στάσεις-απόψεις εκπαιδευτικών απέναντι στις πρωτοβουλίες των υπερεθνικών οργανισμών για τον επαγγελματισμό τους

4.1.1. Στάσεις απέναντι στην πρόωξη της δια βίου μάθησης

Οι συμμετέχοντες φαίνεται να εφαρμόζουν τις αρχές της δια βίου μάθησης που παραπέμπουν σε μία συνεχή προσωπική ενημέρωση και εξέλιξη. Χαρακτηριστικές είναι οι ακόλουθες διατυπώσεις:

«Πρέπει ο εκπαιδευτικός να επιμορφώνεται, να ενημερώνεται, να διαβάζει. Δεν μπορούμε να μένουμε στάσιμοι. Εγώ πιστεύω ότι από την αρχή έχω σημειώσει τεράστια πρόοδο» (Ε13).

33 Hammersley, M., & Atkinson, P. (1995), *Ethnography: Principles in Practice (2nd Ed)*. London: Routledge.

«Ο σωστός εκπαιδευτικός πρέπει συνεχώς να ενημερώνεται για καινούργιες παιδαγωγικές αρχές. Δηλαδή, δεν γίνεται να προσφέρει γνώση, αλλά να μην εισπράττει και εσύ γνώση σαν εκπαιδευτικός. Καλό είναι και εμείς να μαθαίνουμε. Αυτό λέγεται δια βίου μάθηση» (E5).

4.1.2. Στάσεις απέναντι στην προώθηση συνεργατικών σχέσεων με το ανθρώπινο δυναμικό του σχολείου

Οι συμμετέχοντες απάντησαν πως εφαρμόζουν στην πράξη ένα από τα βασικά διεθνή προτάγματα περί διαμόρφωσης συνεργατικής κουλτούρας στο σχολικό χώρο. Άλλωστε, η ανταλλαγή εμπειριών και εκπαιδευτικών πρακτικών ενισχύει την επαγγελματική τους απόδοση³⁴. Ειδικότερα, φαίνεται να διατηρούν θετικές σχέσεις με τους συναδέλφους και τον διευθυντή, όπως καθίσταται φανερό από την εξής δήλωση:

«Η συνεργασία μου με τους συναδέλφους όλα αυτά τα χρόνια είναι αρκετά καλή. Δεν υπάρχει κλίμα αντιπαλότητας. Βλέπω ότι μπορώ και εγώ να βασίζομαι σε αυτούς και εκείνοι σε μένα, γιατί σαφώς ένας μόνος του δεν μπορεί να κάνει κάτι. Πολύ καλές σχέσεις έχω επίσης με το διευθυντή. Υπάρχει ένας αμοιβαίος σεβασμός» (E5).

Τέλος, η διατήρηση θετικών διαπροσωπικών σχέσεων με τους γονείς είναι εξίσου σημαντική. Η E1 σημειώνει:

«Θέλουμε τη συνεργασία γονέων-δασκάλων, για να αντιμετωπίζονται κάποια προβλήματα. Πρέπει να δέχονται οι γονείς να βοηθήσουν το δάσκαλο και το αντίστροφο, μέσα σε ένα κλίμα εμπιστοσύνης. Γι' αυτό, προσπαθώ να έχω καλές σχέσεις μαζί τους».

4.1.3. Στάσεις απέναντι στους δείκτες μέτρησης του επαγγελματισμού

Από την ανάλυση του υλικού προέκυψαν δηλώσεις κατά της χρήσης δεικτών μέτρησης στο εκπαιδευτικό έργο, διότι προωθούν τον ανταγωνισμό και τη νεοφιλελεύθερη λογική. Το παρακάτω απόσπασμα είναι χαρακτηριστικό:

«Μακριά από την εκπαίδευση οι δείκτες μέτρησης, μακριά η λέξη ανταγωνισμός. Είναι όροι του εμπορίου και της αγοράς. Δεν θέλω να τους ακούω στην εκπαίδευση. Δεν είναι πολυεθνικές τα σχολεία που αγωνίζονται ποιος θα βάλει το προϊόν στην αγορά» (E11).

34 Grieve, A. M., & McGinley, B. P. (2010), Enhancing professionalism? Teachers' voices on continuing professional development in Scotland. *Teaching Education*, 21, p.p. 171-184.

Ωστόσο, απέναντι στην προώθηση του ανταγωνισμού οι εκπαιδευτικοί αντιπροτείνουν την παιδαγωγική αγάπη, όπως επισημαίνεται παρακάτω:

«Η παιδαγωγική αγάπη προέχει και είναι πολύ ανώτερη από το να με βάζουν να είμαι σε αντιπαράθεση με τους συναδέλφους μου. Δεν μπορεί να υπάρχουν ταμπέλες για τον σωστό εκπαιδευτικό. Είναι στην ψυχή του κάποιος εκπαιδευτικός» (E4).

Εξάλλου, ορισμένοι μη μετρήσιμοι όροι της παιδαγωγικής πραγματικότητας είναι δύσκολο να αποδοθούν με πραγματιστικούς όρους³⁵. Η Ε3 τονίζει εμφατικά:

«Πώς είναι δυνατόν και ποιος είναι αυτός που θα μετρήσει και θα βγάλει ένα συνολικό αποτέλεσμα για μία τάξη, ένα σχολείο ή έναν εκπαιδευτικό; Δεν είναι τόσο εύκολο να μετρηθεί το εκπαιδευτικό έργο. Υπάρχει και ο συναισθηματικός παράγοντας και η παιδαγωγική συνείδηση που δεν μετριοούνται ακριβώς με δείκτες».

Ακόμη, οι προωθούμενοι δείκτες ενδέχεται να χρησιμοποιηθούν ως μέσο ελέγχου των εκπαιδευτικών στο έργο τους. Ιδιαίτερα καυστική είναι η ακόλουθη διατύπωση:

«Εγώ πιστεύω ότι οι δείκτες είναι ένα μέσο ασφυκτικού ελέγχου και προσπάθειας να οδηγήσουν τους εκπαιδευτικούς εκεί που θέλουν. Θέλουν να φτιάξουν ανθρώπους-ρομπότ που θα είναι προγραμματισμένοι να κάνουν ό, τι τους επιτάσσουν και δεν θα είναι ελεύθεροι να αποφασίζουν, να αμφισβητούν και να διεκδικούν» (E7).

4.1.4. Στάσεις απέναντι στη θέσπιση μηχανισμών (αυτο)αξιολόγησης

Κατ' αρχάς, οι ερωτηθέντες δείχνουν να αποδέχονται, τουλάχιστον σε θεωρητικό επίπεδο, τη σύνδεση της (αυτο)αξιολόγησης με την επαγγελματική τους εξέλιξη. Παρατίθεται ενδεικτικά η ακόλουθη φράση:

«Δεν είμαι εναντίον της αξιολόγησης ούτε της αυτοαξιολόγησης. Ένας άνθρωπος πρέπει πάντοτε και μόνος του να αξιολογεί τον εαυτό του και να αξιολογείται και να παίρνει τα μηνύματα από τους γύρω του. Εννοείται ότι ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να κάνει τον απολογισμό του κάθε στιγμή και έτσι θα μπορεί να γίνεται καλύτερος. Εάν δεν τον κάνει, τότε είναι εγωιστής και καταδικασμένος σε αποτυχία» (E2).

Ωστόσο, στην πράξη οι συμμετέχοντες μοιάζουν επιφυλακτικοί ως προς την αποδοχή μοντέλων αξιολόγησης επηρεαζόμενοι ενδεχομένως από τον τρόπο

35 Zmas, A. (2012), The Transformation of the European Educational Discourse in the Balkans. *European Journal of Education*, 47(3), p.p. 364-377.

με τον οποίο τείνει να εφαρμοστεί ο θεσμός της αξιολόγησης στο ελληνικό εκπαιδευτικό συγκείμενο εν μέσω οικονομικής κρίσης και όχι από την έννοια της αξιολόγησης αυτής καθεαυτής. Το παρακάτω απόσπασμα είναι χαρακτηριστικό:

«Δεν είμαι ενάντια στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, αλλά όχι με αυτά τα κριτήρια ή με αυτή την εφαρμογή, γιατί προκαλείται άγχος στον εκπαιδευτικό. Αυτό το πράγμα που πάει να γίνει τώρα δεν είναι αξιολόγηση για να δει κανείς το καλό, αλλά για να βρεθεί μία δεξαμενή ανθρώπων, οι οποίοι θα απολυθούν ή θα μπουν σε διαθεσιμότητα. Θέλουμε να υπάρχει αξιολόγηση μη τιμωρητικού χαρακτήρα που θα έχει ως στόχο τη βελτίωση των εκπαιδευτικών» (E6).

4.2. Προϋποθέσεις διαμόρφωσης του επαγγελματικού προφίλ των εκπαιδευτικών

Αρχικά, βαρύνουσας σημασίας θεωρείται η εμπλοκή των ίδιων των εκπαιδευτικών της πράξης στις διαδικασίες διαμόρφωσης επαγγελματικών προτύπων, καθώς αυτοί είναι οι άμεσα ενδιαφερόμενοι που βρίσκονται στην τάξη και έρχονται καθημερινά αντιμέτωποι με τα παιδιά και τις απαιτήσεις του επαγγέλματος. Χαρακτηριστική είναι η ακόλουθη διατύπωση:

«Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι εκείνοι που θα λαμβάνουν αποφάσεις, γιατί οι ίδιοι έχουν την εμπειρία της τάξης και την προσωπική επαφή με τους μαθητές. Εμείς καταλαβαίνουμε πώς εφαρμόζεται κάτι, γιατί βιώνουμε τη βάση της εκπαίδευσης» (E6).

Συγχρόνως, οι συμμετέχοντες αρνούνται να υποταχθούν άκριτα στις διεθνείς εξαγγελίες, όπως φαίνεται και παρακάτω:

«Δεν πιστεύω ότι οι εκπαιδευτικοί θα έπρεπε να λειτουργούν ως εκτελεστικά όργανα. Πρέπει να λαμβάνεται υπόψη η γνώμη τους. Αυτοί θα μπορούσαν να πουν σε τι θα ήθελαν να εστιάσουν οι υπερεθνικοί οργανισμοί και ποια εκπαιδευτικά προγράμματα τους ενδιαφέρουν» (E5).

Τέλος, ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην αναγκαιότητα προσαρμογής των διεθνών πρωτοβουλιών στο τοπικό-εθνικό συγκείμενο και στις ανάγκες της εκάστοτε σχολικής μονάδας. Η E4 τονίζει emphaticά:

«Εγώ θα ήθελα όλοι αυτοί οι οργανισμοί να λαμβάνουν περισσότερο υπόψη τις συνθήκες εργασίας των Ελλήνων εκπαιδευτικών. Δεν είμαστε αριθμοί. Είμαστε πρόσωπα. Είμαστε σχολικές μονάδες. Είμαστε εδώ και έχουμε συγκεκριμένες ανάγκες».

5. Συμπεράσματα-Προτάσεις

Έπειτα από τη συνεξέταση των διεθνών επιδιώξεων και των απαντήσεων

των εκπαιδευτικών προκύπτει ότι οι τελευταίοι είναι επιλεκτικοί ως προς τις προωθούμενες εξαγγελίες. Άλλες από αυτές τις εφαρμόζουν όντως στην καθημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα, άλλες τις απορρίπτουν, ενώ κάποιες άλλες παραμένουν στη σφαίρα των διεκδικήσεων.

Ειδικότερα, μία από τις πρακτικές που υιοθετούν στο έργο τους είναι η εμπλοκή σε διαδικασίες δια βίου μάθησης, η οποία προωθείται ιδιαίτερα και από τους υπερεθνικούς οργανισμούς. Δείχνουν επίσης να συγκλίνουν προς τις επιδιώξεις περί διαμόρφωσης συνεργατικής κουλτούρας στο εργασιακό τους περιβάλλον αποδεχόμενοι παράλληλα την αναγκαιότητα της επιμόρφωσης. Συγχρόνως, όμως, οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί μοιάζουν επιφυλακτικοί απέναντι στη θέσπιση μηχανισμών αξιολόγησης επηρεαζόμενοι ίσως από τις συζητήσεις που λάμβαναν χώρα στην Ελλάδα κατά την περίοδο διεξαγωγής της έρευνας για τη σύνδεση της αξιολόγησης με ενδεχόμενη μισθολογική και βαθμολογική καθήλωση ή/και διαθεσιμότητα. Αμφιβολίες εκφράζονται επίσης και ως προς τον έλεγχο του επαγγελματισμού τους μέσω δεικτών. Απεναντίας, οι ίδιοι εστιάζουν στην παιδαγωγική αγάπη. Εξάλλου, στην εκπαιδευτική πραγματικότητα αναδύονται συχνά ηθικοί και συναισθηματικοί παράγοντες που αποτρέπουν την καθολική αποτίμηση του παιδαγωγικού έργου με πραγματιστικούς όρους και προκαθορισμένους δείκτες³⁶. Από την άλλη πλευρά, οι υπερεθνικοί οργανισμοί φαίνεται να κατευθύνονται προς τη διαμόρφωση ενός υβριδικού επαγγελματικού μωσαϊκού περιλαμβάνοντας χαρακτηριστικά του homo modernus, homo europaicus και homo economicus που είναι περισσότερο συμβατά με τις αρχές του νεοφιλελευθερισμού³⁷.

Ωστόσο, οι συμμετέχοντες αρνούνται να ενεργούν ως παθητικοί αποδέκτες αποφάσεων που λαμβάνονται ερήμην τους άνωθεν ή/και έξωθεν. Απεναντίας, αξιώνουν επαγγελματική εμπειρογνωμοσύνη και το δικαίωμα ενεργότερης εμπλοκής στις διαδικασίες διαμόρφωσης του επαγγελματικού τους προφίλ. Ζητούν επίσης προσαρμογή των προταγμάτων στις συνθήκες εργασίας που υφίστανται γενικά σε κάθε χώρα και ειδικότερα σε κάθε σχολική μονάδα. Ως εκ τούτου, οι διεθνείς εξαγγελίες δεν εντάσσονται σε μία γραμμική διαδικασία που διαθέτει ντετερμινιστική επίδραση στις πρακτικές που οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν στο καθημερινό τους έργο. Υφίσταται, δηλαδή, ένας διαχωρισμός μεταξύ ιδεολογίας, ρητορείας και προτιμητέας πρακτικής.

Στο σημείο αυτό, υπογραμμίζεται ότι η διενέργεια της συγκεκριμένης έρευνας δεν αποτελεί εχέγγυο αλλαγής της καθεστηκυίας τάξης, αλλά ένα ταξίδι έκθεσης στην πολλαπλότητα της ανθρώπινης σκέψης προκαλώντας και προσκαλώντας άλλους ερευνητές σε απόπειρες διάνοιξης καινούργιων οριζώντων. Πιο συγκεκριμένα, τα δεδομένα των συνεντεύξεων θα μπορούσαν

36 ATEE (2006), *The Quality of Teachers. Recommendations on the development of indicators to identify teacher quality*. ATEE: Association for Teacher Education in Europe.

37 Snoek, M., Swennen, A., & van der Klink, M. (2011), The quality of teacher educators in the European policy debate: actions and measures to improve the professionalism of teacher educators. *Professional Development in Education*, 37(5), p.p. 651-664.

να διασταυρωθούν με δεδομένα από παρατηρήσεις ή να επαναληφθεί η έρευνα από κάποιον ανεξάρτητο συνάδελφο. Θα μπορούσε ακόμη να μελετηθεί η εθνική νομοθεσία (κείμενα, νόμοι, προεδρικά διατάγματα) για τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών και να συγκριθεί με αυτή των υπερεθνικών οργανισμών, ενώ ενδιαφέρονσα θα ήταν μία συγκριτική αποτίμηση των προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών στην Ελλάδα με αυτά άλλων χωρών, προκειμένου να εξεταστεί η επίδραση του συγκεκριμένου στις πρακτικές τους και στον τρόπο με τον οποίο υποδέχονται τις διεθνείς πρωτοβουλίες. Συγχρόνως, άλλες μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να εστιάσουν στον τρόπο με τον οποίο η αντίληψη του επαγγελματικού εαυτού διαμορφώνει τις στάσεις ενός εκπαιδευτικού απέναντι στις προωθούμενες πολιτικές, ενώ μία πληρέστερη εικόνα θα σχηματιζόταν εάν προέκυπταν δεδομένα από εκπαιδευτικούς όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων.

Εν κατακλείδι, διαπιστώνει κανείς ότι το διακύβευμα δεν είναι τόσο ιδεολογικό όσο πολιτικό, καθώς τα ερωτήματα δεν αφορούν μόνο το «*ποιον τύπο επαγγελματία εκπαιδευτικού θέλουμε;*», αλλά και την ποιότητα, το βαθμό και τον τρόπο συμμετοχής στη διαμόρφωσή του. Απαιτούνται λοιπόν νέα και στοχευμένα ερευνητικά εγχειρήματα για μία όσο το δυνατόν σφαιρικότερη και ουσιαστικότερη κατανόηση του ζητήματος του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών τόσο σε εθνικό όσο και σε διεθνές επίπεδο.

6. Περιορισμοί έρευνας

Ο αναγνώστης καλείται να λάβει υπόψη ότι, εξαιτίας του μικρού αριθμού συμμετεχόντων και της ποιοτικής μεθόδου που ακολουθήθηκε, είναι ανέφικτη η γενίκευση των αποτελεσμάτων σε ευρύτερες ομάδες εκπαιδευτικών πέραν των συγκεκριμένων περιπτώσεων που μελετήθηκαν³⁸. Επίσης, ενδέχεται διαφορετικοί ερευνητές που ίσως μελετήσουν ποιοτικά το ίδιο ζήτημα στον ίδιο πληθυσμό να μην καταλήξουν στα ίδια συμπεράσματα. Εξάλλου, υφίστανται παράγοντες που διαφέρουν από τη μία συνέντευξη στην άλλη, όπως το θέμα της αμοιβαίας εμπιστοσύνης. Δηλαδή, παρόλο που επιδιώχθηκε η διαμόρφωση ενός οικείου κλίματος μεταξύ της ερευνήτριας και των συνεντευξιαζόμενων, είναι δύσκολο να εγγυηθεί κανείς τον αυθορμητισμό ή την ειλικρίνεια των απαντήσεων. Άλλωστε, όταν τα άτομα γνωρίζουν ότι ερωτώνται για κάποιον ειδικό σκοπό, μεταβάλλουν αντίστοιχα και τις απαντήσεις τους, ενώ η παρουσία του συνεντευκτή δεν τους αφήνει ανεπηρέαστους³⁹. Βέβαια, κατεβλήθη κάθε δυνατή προσπάθεια υπέρβασης των προαναφερθεισών δυσκολιών, ώστε να προκύψουν όσο το δυνατόν πιο αντικειμενικά και αξιόπιστα δεδομένα που θα συνεισφέρουν στην εκπαιδευτική έρευνα σχετικά με τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών.

38 Σαραφίδου, Γ. Ο. (2011), *Συνάρθρωση ποσοτικών και ποιοτικών προσεγγίσεων: η εμπειρική έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg.

39 Φύλιας, Β. (1996), *Εισαγωγή στη μεθοδολογία και τις τεχνικές των κοινωνικών επιστημών*. Αθήνα: Gutenberg.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Ζμας, Α. (2007), *Παγκοσμιοποίηση και εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ζμας, Α. (2009), Επαγγελματική επάρκεια εκπαιδευτικών: ευρωπαϊκές εξελίξεις και επιταγές. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 48, 7-23.
- Κεντρωτής, Κ. Δ. (2002), Θεωρία των Διεθνών Οργανισμών. Στο: Κ. Δ. Κεντρωτής & Σ. Α. Κάτσιος (Επιμ.), *Διεθνείς Οργανισμοί. Ανάμεσα στον πόλεμο και στην ειρήνη*. Αθήνα: Παπαζήση, 29-65.
- Κεντρωτής, Κ. Δ. (2002α), Ιστορική διαδρομή των Διεθνών Οργανισμών. Στο: Κ. Δ. Κεντρωτής & Σ. Α. Κάτσιος (Επιμ.), *Διεθνείς Οργανισμοί. Ανάμεσα στον πόλεμο και στην ειρήνη*. Αθήνα: Παπαζήση, 67-80.
- Ρούκουνας, Ε. (1983), *Διεθνές Δίκαιο (τόμ. III)*. Αθήνα: Σάκκουλας.
- Σαραφίδου, Γ. Ο. (2011), *Συνάρθρωση ποσοτικών και ποιοτικών προσεγγίσεων: η εμπειρική έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Υφαντή, Α. Α. & Φωτοπούλου, Β. (2011), Διερευνώντας τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τον επαγγελματισμό και την επαγγελματική ανάπτυξη. Μία εμπειρική μελέτη. *Παιδαγωγική - Θεωρία και Πράξη*, 4, 70-83.
- Φύλιας, Β. (1996), *Εισαγωγή στη μεθοδολογία και τις τεχνικές των κοινωνικών επιστημών*. Αθήνα: Gutenberg.

Ξενόγλωσση

- ATEE (2006), *The Quality of Teachers. Recommendations on the development of indicators to identify teacher quality*. ATEE: Association for Teacher Education in Europe.
- Babbie, E. (2001), *The Practice of Social Research (9th Ed)*. Belmont, CA: Wadsworth Thomson.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000), *Research Methods in Education (5th Ed)*. London: Routledge Falmer.
- Darling-Hammond, L. (2010), *The Flat World and Education: How America's Commitment to Equity Will Determine Our Future*. NY: Teachers College Press.
- Day, C., & Smethem, L. (2009), The effects of reform: Have teachers really lost their sense of professionalism? *Journal of Educational Change*, 10, 141-157.
- Day, C., Flores, M. A., & Viana, I. (2007), Effects on national policies on teachers' sense of professionalism: Findings from an empirical study in Portugal and in England. *European Journal of Teacher Education*, 30(3), 249-265.
- Edmond, N., & Hayler, M. (2013), On either side of the teacher: perspectives on

- professionalism in education. *Journal of Education for Teaching*, 39(2), 209-221.
- European Commission (2003), *Improving the Education of Teachers and Trainers. Progress Report, Working Group A*. November 2003. Brussels: E.U.
- European Commission (2004), *Progress towards the common objectives in education and training. Indicators and Benchmarks*. SEC (2004) 73, 21.1.2004. Brussels: E.U.
- European Commission (2005), *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*. Brussels: E.U.
- Eurydice (2004), *Key topics in Education in Europe (Vol. 3): The teaching profession in Europe: Profile, trends and concerns*. Brussels: Eurydice.
- Evans, L. (2008), Professionalism, professionalism and the development of education professionals. *British Journal of Educational Studies*, 56(1), 20-38.
- Evans, L. (2011), The “shape” of teacher professionalism in England: Professional standards, performance management, professional development and the changes proposed in the 2010 White Paper. *British Educational Research Journal*, 37(5), 851-870.
- Furlong, J., Barton, L., Miles, S., Whiting, C., & Whitty, G. (2000), *Teacher education in transition: Reforming professionalism?* Buckingham: Open University Press.
- Grieve, A. M., & McGinley, B. P. (2010), Enhancing professionalism? Teachers’ voices on continuing professional development in Scotland. *Teaching Education*, 21, 171-184.
- Hall, C., & Schulz, R. (2003), Tensions in Teaching and Teacher Education: professionalism and professionalization in England and Canada. *Compare*, 33(3), 369-383.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1995), *Ethnography: Principles in Practice (2nd Ed)*. London: Routledge.
- Helsby, G. (1995), Teachers’ construction of professionalism in England in the 1990s. *Journal of Education for Teaching*, 21(3), 317-332.
- Jacobson, H. K. (1984), *Networks of Interdependence: International Organizations and the Global Political System (2nd Ed)*. New York: Knopf.
- Miller, D. C. (1991), *Handbook of Research Design and Social Measurement*. London: Sage Publications.
- Murray, J. (2014), Teacher educators’ constructions of professionalism: A case study. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 42(1), 7-21.
- OECD (2005), *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: OECD.
- OECD (2010), *TALIS 2008 Technical Report*. Paris: OECD.
- OECD (2013), *Teachers for the 21st Century: Using Evaluation to Improve Teaching*. Paris: OECD.
- Powell, L. A. (2000), Realising the value of self-assessment: the influence of the

- business excellence model on teacher professionalism. *European Journal of Teacher Education*, 23(1), 37-48.
- Snoek, M., Swennen, A., & van der Klink, M. (2011), The quality of teacher educators in the European policy debate: actions and measures to improve the professionalism of teacher educators. *Professional Development in Education*, 37(5), 651-664.
- Tatto, M. T., & Plank, D. N. (2007), The dynamics of global teaching reform. In: M. T. Tatto (Ed.), *Reforming teaching globally*. Oxford, UK: Symposium Books, 267-277.
- Youdell, D. (2006), Diversity, inequality, and a post-structural politics for education. *Discourse*, 27(1), 33-42.
- Zmas, A. (2012), The Transformation of the European Educational Discourse in the Balkans. *European Journal of Education*, 47(3), 364-377.

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Η κ. **Καραγιάννη Αλεξάνδρα-Στυλιανή** είναι δασκάλα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Αποφοίτησε με «Άριστα» από το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Α.Π.Θ., απέκτησε μεταπτυχιακό δίπλωμα στην «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης» από την Παιδαγωγική Σχολή του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας και παρακολούθησε ετήσιο πρόγραμμα κατάρτισης στην Ειδική Αγωγή και την Ψυχολογία στο Τμήμα Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Γνωρίζει άριστα Αγγλικά, Γερμανικά και το σύστημα Braille. Τα ερευνητικά της ενδιαφέροντα επικεντρώνονται στην ανάγνωση και γραφή με τη μέθοδο Braille, στη διδακτική προμαθηματικών εννοιών σε άτομα με δυσλεξία και αυτισμό, στη διερεύνηση των σχέσεων σχολείου-οικογένειας και στη μελέτη προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης για τους εκπαιδευτικούς. Στοιχεία Επικοινωνίας: alexandrakaragianni@gmail.com.

Σταυρόπουλος Πέτρος
Δρ. Αθανασούλα- Ρέππα Αναστασία

Αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του θεσμού της Πρακτικής Άσκησης των ΙΕΚ στον τομέα της απασχολησιμότητας. Η περίπτωση του ΔΙΕΚ Πάτρας

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα είχε ως στόχο να διερευνήσει την προώθηση στην αγορά εργασίας των συμμετεχόντων στην Πρακτική Άσκηση των Ινστιτούτων Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (ΙΕΚ), καθώς και να ανιχνεύσει τις γνώσεις και τις δεξιότητες που έλαβαν κατά την διάρκειά της. Παράλληλα διερευνήσε την ικανοποίηση από την Πρακτική Άσκηση και αν ο χώρος εργασίας λειτούργησε ως χώρος μάθησης. Στην έρευνα πήραν μέρος 129 απόφοιτοι, που ασκήθηκαν υπό την εποπτεία των ΙΕΚ Πάτρας. Τα ευρήματα της έρευνας κατέδειξαν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι ασκούμενοι στην εύρεση εργασίας στα πλαίσια που διαμορφώνονται από την οικονομική κρίση. Παρά την δύσκολη συγκυρία, όμως, οι ασκούμενοι έδειξαν ικανοποίηση για τις γνώσεις και τις δεξιότητες που έλαβαν από την πρακτική άσκηση, τόσο τις επαγγελματικές όσο και τις κοινωνικές. Τέλος μέσα από την έρευνα αναδείχθηκε και η ικανοποίηση για τους χώρους εργασίας που ασκήθηκαν, οι οποίοι φάνηκε ότι λειτούργησαν σε μεγάλο βαθμό ως χώροι μάθησης.

Λέξεις κλειδιά: Πρακτική Άσκηση, αγορά εργασίας, δεξιότητες, χώρος εργασίας, ασκούμενοι, Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΙΕΚ)

Abstract

The purpose of this research is to investigate the promotion to the labor market that the internship of the Vocational Training Institutes (IEK) gives to the trainees and to detect the knowledge and skills that they received during the practice. In addition this research tried to detect whether the workplace functioned as a learning place and whether the trainees eventually were satisfied by the experience during the internship. In survey involved 129 graduates by various Vocational Training Institutes, who did an internship under the supervision of Vocational Training Institute of Patras. The findings of this study highlighted the difficulties that the graduates face when they looking for a job in the economic crisis era that Greece faces in our times. However this study highlighted the satisfaction that the trainees denoted about the knowledge and the vocational and social skills that they received during the internship and the satisfaction for the workplaces that the internship took place, which seemed to be functioned as a learning place.

Keywords: Internship, Job market, Skills, Workplace, Trainees, Professional Training Institute

1. Εισαγωγή

Η ανεργία αποτελεί το πρόβλημα της ελληνικής κοινωνίας που απασχολεί τους περισσότερους πολίτες και μάλιστα το χαρακτηρίζουν ως το σημαντικότερο πρόβλημα της χώρας¹. Τα ποσοστά της ανεργίας τα τελευταία χρόνια λόγω της οικονομικής κρίσης, αλλά και των δομικών αδυναμιών της ελληνικής οικονομίας εκτοξεύθηκαν στο 23,6% (2016), ενώ ειδικότερα στην κατηγορία των νέων (18-25 ετών) η χώρα μας έχει τα υψηλότερα ποσοστά ανεργίας, στην Ε.Ε. 47,3% (2016)².

Οι προσφερόμενες θέσεις εργασίας είναι κυρίως μερικής απασχόλησης, μικρής χρονικής διάρκειας και κατά κύριο λόγο χαμηλών αποδοχών ζητώντας όμως όλο και περισσότερα προσόντα από τους υποψήφιους εργαζόμενους³. Μέσα σε αυτό το περιβάλλον τα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (IEK) δέχονται μεγάλο όγκο σπουδαστών, που δεν εισήχθησαν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και αναζητούν ένα ξεκίνημα στην επαγγελματική τους ζωή. Ύστερα και από την πρόσφατη αναθέσμισή τους με τον νόμο 4186/2013⁴, με τον οποίο η φοίτηση σε αυτά είναι δωρεάν, έγιναν περισσότερο ελκυστικά για τους νέους, καθώς εκτός από την κατάρτιση προσφέρουν και Πρακτική Άσκηση, που για πολλούς από αυτούς φαντάζει ως ευκαιρία απασχόλησης και ανεύρεσης

1 Τακτικοί Ευρωβαροίμετρο 84 Εθνική Έκθεση- Ελλάδα, Φθινόπωρο 2015

2 CEDEFOP (2017). Unemployment and Poverty: Greece and Other (Post-)Programme Countries

3 Poulidakas, K. (2014). A Balancing Act at Times of Austerity: Matching the Supply and Demand for Skills in the Greek Labour Market. Discussion Paper No. 7915. Bonn: IZA

4 ΦΕΚ 193/17-9-2013

εργασίας. Επιπλέον με τον παραπάνω νόμο τέθηκε ως υποχρεωτική η εξάμηνη Π.Α. σε επιχειρήσεις και γενικότερα σε χώρους εργασίας, που αποτελεί και το αντικείμενο της παρούσας έρευνας.

2. Θεωρητικό Πλαίσιο

2.1. Αποσαφήνιση των όρων

2.1.1. Αγορές Εργασίας και Απασχολησιμότητα

Τις τελευταίες δεκαετίες η ευρωπαϊκή αγορά εργασίας μετασηματίστηκε έτσι ώστε να ενσωματώσει τις αλλαγές που προέκυπταν από τις νέες τεχνολογίες, να εστιάσει στην ποιοτική παραγωγή και να ανταποκριθεί στις ανάγκες των παγκοσμιοποιημένων αγορών⁵. Οι συνεχιζόμενες αλλαγές ωθούν τις επιχειρήσεις στην αναζήτηση περισσότερο εξειδικευμένου προσωπικού, έτσι ώστε να εξασφαλίσουν την ανταγωνιστικότητά τους. Οι κυβερνήσεις, οι επιχειρήσεις και οι διαμορφωτές πολιτικής συνδέουν την απασχολησιμότητα με τα το επίπεδο των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων, που προσφέρει το εκπαιδευτικό σύστημα με την ανάπτυξη της κάθε χώρας⁶. Η απασχολησιμότητα είναι η κατοχή των απαραίτητων προσόντων, ικανοτήτων - δεξιοτήτων ή τα χαρακτηριστικά που απαιτούν οι εργοδότες⁷. Τα προσόντα που αυξάνουν την απασχολησιμότητα είναι γενικές και μη τεχνικές ικανότητες, που χρειάζονται σε διάφορους επαγγελματικούς χώρους και αναγνωρίζονται ως τα πιο απαραίτητα στην σημερινή αγορά εργασίας⁸.

Οι νέες απαιτήσεις για το εργατικό δυναμικό αναφέρονται τόσο σε αυξημένα προσόντα (εργασιακή εμπειρία, μεταπτυχιακές σπουδές, ξένες γλώσσες), όσο και στις «κομβικές» δεξιότητες και ικανότητες, στις ικανότητες «κλειδιά» (key skills) και σε «μετα- ικανότητες», δηλαδή σε ικανότητες που δεν συνδέονται με κάποιο συγκεκριμένο επαγγελματικό περιβάλλον, αλλά μπορούν να μεταφερθούν σε κάθε θέση εργασίας⁹.

Μέρος των παραπάνω ικανοτήτων κλειδιών αποτελούν οι κοινωνικές δεξιότητες, που είναι χαρακτηριστικά που σχετίζονται με τη σκέψη ή την κοινωνική συμμετοχή, συντροφεύουν καθημερινά τους ανθρώπους και καθιστούν αποτελεσματική την επικοινωνία με τον συνάνθρωπο, τόσο στην προσωπική όσο και στην επαγγελματική ζωή. Επομένως κοινωνικές δεξιότητες μπορούν να

5 Mihail, D. (2004). Labour flexibility in Greek SMEs. Personnel Review, Vol. 33 Issue: 5, pp.549-560

6 Asonitu, S. (2015). Employability Skills in Higher Education and the Case of Greece. Procedia - Social and Behavioral Sciences, Volume 175, 12 February 2015, Pages 283-290

7 Harvey, L. (2001) Defining and Measuring Employability, Quality in Higher Education, 7 (2), 97-109

8 de Guzman, A. & Choi, K.O. (2013) The relations of employability skills to career adaptability among technical school students, Journal of Vocational Behavior, Volume 82, Issue 3, June 2013, Pages 199-207

9 Matterson, M. Anderson, L. & Boyden, C. (2016). "Soft Skills": A Phrase in Search of Meaning. Libraries and the Academy, Volume 16, Number 1, January 2016, pp. 71-88

θεωρηθούν η δυνατότητα επικοινωνίας, η διεκδικητική συμπεριφορά, η ικανότητα διαπραγματεύσεως, η λειτουργία μέσα σε μια ομάδα, η συνεργατικότητα, η εργασιακή πειθαρχία, η δημιουργικότητα κ.α.¹⁰.

2.1.2. Ο Θεσμός της Π.Α. των Ινστιτούτων Επαγγελματικής Κατάρτισης

Η Π.Α. θεσμοθετήθηκε ως μια κατεξοχήν διαδικασία εμπέδωσης της θεωρητικής και εργαστηριακής γνώσης που παρέχεται κατά την διάρκεια της κατάρτισης σε πρακτικό επίπεδο. Η Π.Α. συμπληρώνει την θεωρητική εκπαίδευση και έχει στόχο την εμπάθυνση του θεωρητικού μέρους, αλλά κυρίως την απόκτηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων. Μέσω της Π.Α. οι ασκούμενοι έρχονται σε επαφή με τις πραγματικές απαιτήσεις του επαγγέλματος, σε πραγματικό περιβάλλον, βιώνουν καταστάσεις που σχετίζονται με αυτό και αντιμετωπίζουν προβλήματα, που θα αντιμετωπίζουν σε καθημερινή βάση¹¹.

Οι ασκούμενοι τοποθετούνται σε τμήματα των οργανισμών απασχόλησης, αντίστοιχα με την ειδικότητά τους που αναλαμβάνει την εποπτεία τους εργαζόμενος του φορέα ειδικότητας αντίστοιχης με αυτή του ασκουμένου. Οι φορείς θα πρέπει να βρίσκονται στην ευρύτερη γεωγραφική περιοχή, που καλύπτει το ΙΕΚ φοίτησης του ασκουμένου, εκτός εξαιρετικών περιπτώσεων, όπου σε ειδικούς κλάδους, όπως είναι τα τουριστικά επαγγέλματα, δύναται να πραγματοποιηθεί σε απομακρυσμένη περιοχή, αρκεί να τεκμηριωθεί ο λόγος και να βρεθεί τρόπος εποπτείας από το ΙΕΚ¹².

2.2. Ο εργασιακός χώρος ως χώρος μάθησης

Η τοποθέτηση σε μια θέση εργασίας συναφή με την ειδικότητα της κατάρτισης, προσφέρει όλες εκείνες τις εμπειρίες που μπορούν να εκπληρώσουν αυτές τις προϋποθέσεις της εμπειρικής μάθησης που αναφέρονται παραπάνω. Όπως αναφέρει ο Καραλής η υλοποίηση της Π.Α. μέσω της τοποθέτησης σε θέσεις εργασίας συναφών με το αντικείμενο της κατάρτισης παρουσιάζει σημαντικά πλεονεκτήματα καθώς οι συμμετέχοντες εκπαιδεύονται σε πραγματικό περιβάλλον, βιώνουν τις καταστάσεις που σχετίζονται με την ειδικότητά τους και αντιμετωπίζουν τα προβλήματα που συναντά σε καθημερινή βάση ο εργαζόμενος αυτής της ειδικότητας¹³.

Οι ασκούμενοι σε χώρο εργασίας εφαρμόζουν τις γνώσεις που έλαβαν κατά την διάρκεια των σπουδών τους, ολοκληρώνουν την επαγγελματική τους εκπαίδευση,

10 Παναγιωτόπουλος, Γ., & Παναγιωτοπούλου, Π. (2005). Κοινωνικές Δεξιότητες: η σχέση τους με τον χώρο της αγοράς. Στο *Πρακτικά Εισηγήσεων: 2^ο Διεθνές Συνέδριο Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων* (σ. 113-124)

11 Καραλής, Θ. (2005). *Σχεδιασμός, Διοίκηση, Αξιολόγηση Προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων*. Πάτρα: ΕΑΠ

12 Εγκύκλιος ΓΤΔΒΜ 486/10-7-12: Πρακτική Άσκηση Αποφοίτων Δημοσίων και Ιδιωτικών ΙΕΚ

13 Καραλής, Θ. (2005). *Σχεδιασμός, Διοίκηση, Αξιολόγηση Προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων*.

Πάτρα: ΕΑΠ

εφαρμόζουν τις επαγγελματικές τους δεξιότητες σε πραγματικές συνθήκες εργασίας και λαμβάνουν συμπεριφορές και δεξιότητες κατάλληλες για την επαγγελματική τους σταδιοδρομία¹⁴. Προκειμένου όμως ένας χώρος εργασίας να προάγει την μάθηση θα πρέπει να έχει στοιχεία από τους εξής τύπους περιβαλλόντων¹⁵:

Το περιβάλλον επικοινωνίας (communication environment), όπου οι ενδιαφερόμενοι παίρνουν μέρος ως ενεργά μέλη σε συζητήσεις με το να θέτουν στόχους, να λύνουν προβλήματα, να χειρίζονται πληροφορίες και κριτήρια επιτυχίας.

Το περιβάλλον μετάδοσης πληροφοριών (information transmission environment), όπου γίνεται η παροχή και η ανταλλαγή πληροφοριών.

Το περιβάλλον λύσης προβλημάτων (problem-solving environment), όπου οι συμμετέχοντες ασχολούνται με συγκεκριμένα προβλήματα και projects.

Το περιβάλλον κατάρτισης (training environment), όπου οι συμμετέχοντες βελτιώνουν γνώσεις και δεξιότητες

Το περιβάλλον της αξιολόγησης παρουσίας (evaluative performance environment), όπου οι ενδιαφερόμενοι παρουσιάζουν κάτι μπροστά σε κοινό

Το περιβάλλον της αποστήθισης και των τεστ (recitation and testing environment), όπου οι συμμετέχοντες παρουσιάζουν την ικανότητά τους να λύνουν προβλήματα.

2.3. Συναφείς έρευνες που προηγήθηκαν

Οι διδακτορικές έρευνες του Κοντέος¹⁶ και του Κοκκινίδη¹⁷ είχαν σαν κύριο αντικείμενο τους την εργασιακή αποκατάσταση των συμμετεχόντων σε προγράμματα κατάρτισης, που πραγματοποιήθηκαν στην Ελλάδα πριν την οικονομική κρίση και καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι οι πιθανότητες των πρακτικώς ασκουμένων να ενταχθούν στην αγορά εργασίας είναι μεγαλύτερες σε σχέση με αυτούς που συμμετείχαν στο ίδιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα και δεν ασκήθηκαν. Επίσης οι έρευνες των Chillas, Marks & Galloway¹⁸, Knoose & Fontenot¹⁹ και Eurico, Oliveira & Pais²⁰ που έγιναν σε ξένες αγορές

14 Pineda-Herrero, P. Quesada-Pallarbs, C. Espona-Barcons, B. & Mas-Torello, O. (2015). How to measure the efficacy of VET workplace learning: the FET-WL model, *Education + Training*, Vol. 57 Issue: 6, pp.602-622

15 Ζαρίφης, Γ. (2014). Επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση: ζητήματα οργάνωσης και σχεδιασμού εκπαιδευτικών προγραμμάτων με στόχο την ανάπτυξη και βελτίωση δεξιοτήτων του ανθρώπινου δυναμικού. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

16 Κοντέος, Γ. (2008). *Οικονομικές μέθοδοι αξιολόγησης ενεργητικών πολιτικών απασχόλησης στην Ελλάδα*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονία

17 Κοκκινίδης, Π. (2010). *Επιπτώσεις των προγραμμάτων κατάρτισης σε τεχνολογίες πληροφορικής και επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.) στην απασχόληση- περίπτωση της Δυτικής Μακεδονίας*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονία

18 Chillas, S. Marks, A. & Galloway, L. (2015). Learning to labour: an evaluation of internships and employability in the ICT sector. *New Technology, Work and Employment*

19 Knooze, S.B. & Fontenot, G. (2008). Benefits of the business college internship: a research review. *Journal of Employment Counseling*; Jun2008, Vol. 45 Issue 2, p61

20 Eurico, S.T. Oliveira, F. & Pais, S. (2012). The role of internships' experiences for the construction of

εργασίας για προγράμματα Π.Α. καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι ενισχύουν την πρόσβασης στην αγορά εργασίας, αν και αναδεικνυαν κάθε φορά αυτή την άποψη από διαφορετική οπτική γωνία και αναφέρονταν περισσότερο σε προγράμματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Τέλος οι έρευνες του Κέντρου Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής της Γενικής Συνομοσπονδίας Εργατών Ελλάδας²¹, της Tsakiri²² και της Λαμπριτζή²³ που πραγματοποιήθηκαν μετά το 2010 στην χώρα μας και είχαν ενσωματώσει τις αρνητικές συνέπειες της κρίσης καταλήγουν και αυτές στο συμπέρασμα ότι τα προγράμματα Π.Α. ενισχύουν την απασχολησιμότητα των ασκούμενων, αλλά με απογοητευτικά αποτελέσματα όσον αφορά την γενική εικόνα της απασχόλησης.

Όσον αφορά τις δεξιότητες που αποκτούν οι ασκούμενοι από τα προγράμματα Π.Α. οι περισσότερες έρευνες καταλήγουν ότι οι κοινωνικές και επαγγελματικές είναι αυτές που οι περισσότεροι συμμετέχοντες παραδέχονται ότι ανέκτησαν κατά την διάρκειά τους. Οι έρευνες των Chillas, Marks & Galloway²⁴, Knouse & Fontenot²⁵ και Eurico, Oliveira & Pais²⁶, που έγιναν στο εξωτερικό, ανέδειξαν τα soft skills ως το κοινό χαρακτηριστικό των εκροών όλων αυτών των προγραμμάτων, εννοώντας όλες εκείνες τις κοινωνικές και επιχειρηματικές δεξιότητες, που μαθαίνει ο ασκούμενος μόνο στον χώρο εργασίας, ενώ οι τεχνικές και πρακτικές δεξιότητες αναπτύχθηκαν σε μικρότερο βαθμό. Πάντως όλες οι έρευνες καταλήγουν ότι η Π.Α. αποτελεί αναπόσπαστο μέρος των προγραμμάτων κατάρτισης και αποτελούν την καλύτερη μέθοδο για να κατανοηθούν και να εφαρμοστούν οι θεωρητικές γνώσεις που έλαβαν οι καταρτιζόμενοι.

2.4. Σκοπός και Στόχοι

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η αξιολόγηση του θεσμού της Π.Α., όσον αφορά την αποτελεσματικότητά της ως προς την ενίσχυση των δεξιοτήτων των ασκούμενων και την συμβολή της στην απασχολησιμότητά τους, δηλαδή στην προώθηση τους στην αγορά εργασίας. Παράλληλος σκοπός είναι να διερευνηθεί και πως λειτουργεί ο χώρος εργασίας ως μαθησιακό περιβάλλον καθώς και το είδος των δεξιοτήτων που αποκτώνται κατά την διάρκεια της Π.Α..

-
- Employable Tourism Graduates. Journal of Tourism and Services V. 3 Prague: Vysokai škola obchodni v Praze
21 Γούλας, Χ., Ζάγκος, Χ., Κάτσης, Α., Κόκκινος, Γ., Κορδάτος, Π., Μπουκουβάλας, Κ., et al. (2013). *Κατάρτιση, Απασχόληση, Εκπαιδευτική Πολιτική. Διερεύνηση της σύνδεσης της επαγγελματικής κατάρτισης, με την απασχόληση*. Αθήνα: Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής Γενική Συνομοσπονδία Εργατών Ελλάδος
22 Tsakiri, D. (2014). *The effectiveness of the traineeship programs as a way of the insertion of young professionals in the Greek labour market*. Thessaloniki: International Hellenic University
23 Λαμπριτζή, Ε. (2013). *Εκπαίδευση Ενηλίκων, Πρακτική Άσκηση και Προώθηση στην απασχόληση ανέργων εκπαιδευομένων σε ΚΕΚ των κοινωνικών εταιρών*. Πάτρα: ΕΑΠ
24 Chillas, S. Marks, A. & Galloway, L. (2015). Learning to labour: an evaluation of internships and employability in the ICT sector. *New Technology, Work and Employment*
25 Knooze, S.B. & Fontenot, G. (2008). Benefits of the business college internship: a research review. *Journal of Employment Counseling*; Jun2008, Vol. 45 Issue 2, p61
26 Eurico, S.T. Oliveira, F. & Pais, S. (2012). The role of internships' experiences for the construction of Employable Tourism Graduates. Journal of Tourism and Services V. 3 Prague: Vysokai škola obchodni v Praze

Με την παρούσα έρευνα επιδιώκεται να καταγραφεί η παρούσα κατάσταση ως προς τον τρόπο που πραγματοποιείται η Π.Α. των καταρτιζόμενων των ΙΕΚ και η σύνδεσή της με την αγορά εργασίας, να εντοπισθούν και να διαπιστωθούν οι στρεβλότητες, έτσι ύστερα από μελέτη να προταθούν αναδιαρθρώσεις, που θα ενισχύουν την προώθηση των ασκουμένων στην απασχόληση.

2.5. Ερευνητικά Ερωτήματα

Οι παραπάνω στόχοι της παρούσας έρευνας και λαμβάνοντας υπόψη την βιβλιογραφική επισκόπηση οδήγησαν στα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

- Ποια ήταν η αποτελεσματικότητα της Π.Α. στην ανάπτυξη επαγγελματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των ασκουμένων, καθώς και στην ανάπτυξη των γνώσεων που έλαβαν κατά την διάρκεια της κατάρτισης;
- Ήταν ο χώρος εργασίας κατάλληλος για μάθηση;
- Βοήθησε τους ασκουμένους η Π.Α. στην ανεύρεση εργασίας ανά τομέα δραστηριοποίησης της επιχείρησης ή της υπηρεσίας που πραγματοποιήθηκε;

3. Μεθοδολογία της Έρευνας

3.1. Ο πληθυσμός και το δείγμα της έρευνας

Ο πληθυσμός στόχος της έρευνας είναι οι απόφοιτοι των Δημοσίων και Ιδιωτικών ΙΕΚ, που πραγματοποίησαν την Πρακτική τους Άσκηση στην ευρύτερη περιοχή της Πάτρας. Οι απόφοιτοι να έχουν τελειώσει τα τελευταία τρία χρόνια. Επιλέχθηκαν απόφοιτοι, που πραγματοποίησαν την άσκησή τους τόσο σε ιδιωτικές επιχειρήσεις όσο και σε δημόσιους φορείς.

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 129 απόφοιτους διαφόρων ΙΕΚ, διαφόρων ειδικοτήτων λαμβάνοντας υπόψη τις διάφορες ειδικότητες που είχαν καταρτισθεί και διαλέγοντας αναλογικά από τις είκοσι (20) από αυτές με τους περισσότερους ασκουμένους τα τελευταία τρία χρόνια.

3.2. Εργαλείο Συλλογής Δεδομένων

Για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας, κρίθηκε απαραίτητο να χρησιμοποιηθεί ένα ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο, η ηλεκτρονική διεύθυνση του οποίου θα σταλεί με email στους συμμετέχοντες, κάτι που δεν κατέστη δυνατό, αφού ο πληθυσμός στόχος είναι απόφοιτοι των προγραμμάτων κατάρτισης, οπότε και είναι πολύ δύσκολο να συγκεντρωθούν σε ένα χώρο έτσι ώστε να τους δοθεί το ερωτηματολόγιο και να το συμπληρώσουν. Επομένως ο μόνος τρόπος συλλογής των δεδομένων ήταν η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου μέσω τηλεφωνικής συνέντευξης.

3.3. Τρόπος Επεξεργασίας των δεδομένων

Τα δεδομένα προετοιμάστηκαν για ανάλυση, αρχικά αποδίδοντας τιμές σε κάθε κατηγορία ερωτήσεων, οι απαντήσεις της κλίμακας Likert μετατράπηκαν σε ακεραίους 1-5 (1: διαφωνώ απόλυτα, 2: διαφωνώ, 3: ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ, 4: συμφωνώ, 5: συμφωνώ απόλυτα), έτσι ώστε οι μεταβλητές να μετατραπούν σε numeric και να μπορεί να γίνει στατιστική ανάλυση, να μπορούν δηλαδή να εξαχθούν Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις. Οι απαντήσεις που αφορούσαν το είδος της επιχείρησης που εργάστηκαν και την τρέχουσα επαγγελματική δραστηριότητα, οι οποίες βρίσκονταν σε πεδίο κειμένου, και στο οποίο ο κάθε συμμετέχων μπορούσε να γράψει ελεύθερα, κανονικοποιήθηκε έτσι ώστε κοινές απαντήσεις να συσχετισθούν και να μπορεί το πρόγραμμα επεξεργασίας δεδομένων να τις επεξεργαστεί.

4. Παρουσίαση των Αποτελεσμάτων της Έρευνας

4.1. Αποτελεσματικότητα της Π.Α. στην ανάπτυξη επαγγελματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων

Από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων φαίνεται ότι σε μεγάλα ποσοστά πιστεύουν ότι ανέπτυξαν τόσο επαγγελματικές όσο και κοινωνικές δεξιότητες. Ειδικότερα σε ποσοστά μεγαλύτερα του 80% οι συμμετέχοντες απάντησαν ότι έμαθαν να χειρίζονται καλύτερα τον εξοπλισμό που τους παρασχέθηκε, έμαθαν νέες πρακτικές μεθόδους πάνω στην δουλειά που τους ανατέθηκε και έμαθαν να οργανώνουν την εργασία τους, κάτι που σχετίζεται με τις τεχνικές επαγγελματικές δεξιότητες που έλαβαν κατά την διάρκεια της πρακτικής²⁷.

Οι συμμετέχοντες επίσης απάντησαν σε ανάλογα ποσοστά (88,3%) ότι οι εργασίες που ανέλαβαν να διεκπεραιώσουν ήταν σχετικές με την ειδικότητά τους, κάτι που θα μπορούσε να εξηγήσει και την ανάπτυξη δεξιοτήτων και γνώσεων, αφού τα σαφή καθήκοντα και οι αναθέσεις που προκαλούν το ενδιαφέρον αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για μια ικανοποιητική Π.Α.²⁸.

Από την παρούσα έρευνα φαίνεται επίσης ότι οι ασκούμενοι ολοκλήρωσαν την μάθησή τους κατά την διάρκεια της Π.Α., αφού οι περισσότεροι (76,8%) συμφωνούν ότι η πρακτική τους βοήθησε να καταλάβουν και να ενστερνιστούν καλύτερα τις γνώσεις που είχαν λάβει στο ΙΕΚ. Επομένως επιβεβαιώνεται ότι οι γνώσεις που αποκτώνται οικοδομούνται σταδιακά με την σύνθετη επεξεργασία των πληροφοριών, μέσα από την ενσωμάτωση των εργασιακών εμπειριών στις θεωρητικές και πρακτικές γνώσεις²⁹.

27 Chillias, S. Marks, A. & Galloway, L. (2015). Learning to labour: an evaluation of internships and employability in the ICT sector. *New Technology, Work and Employment*

28 Knooze, S.B. & Fontenot, G. (2008). Benefits of the business college internship: a research review. *Journal of Employment Counseling*; Jun2008, Vol. 45 Issue 2, p61

29 Ζαρίφης, Γ. (2014). Επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση: ζητήματα οργάνωσης και σχεδιασμού

Όσον αφορά την αντίστροφη διαδικασία, δηλαδή το κατά πόσο οι γνώσεις και οι δεξιότητες που είχαν λάβει στο ΙΕΚ βοήθησαν τους ασκουμένους να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις της Π.Α. το 70% φαίνεται ότι συμφωνεί.

Πίνακας 1. Αποτελεσματικότητα στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων

	Ερώτηση	Διαφωνώ- Διαφωνώ Απόλυτα	Ούτε Συμφωνώ Ούτε Διαφωνώ	Συμφωνώ- Συμφωνώ Απόλυτα	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
1	Αντιμετώπιση Δυσκολιών και Προβλημάτων επαγγέλματος	6,2%	11,6%	82,2%	4,02	0,795
2	Κατανόηση τρόπου αντιμετώπισης προβλημάτων	5,4%	6,2%	88,4%	3,97	0,649
3	Αντιμετώπιση κρίσεων	45,8%	10,9%	43,1%	3,04	1,148
4	Κατανόηση τρόπου αντιμετώπισης κρίσεων	14%	26,4%	59,7%	3,55	0,847
5	Γνωριμία με συνθήκες που επικρατούν στον χώρο εργασίας	7%	10,1%	82,9%	3,91	0,755
6	Συνεργασία με τους συναδέλφους-συνεργάτες	1,6%	5,4%	93,0%	4,24	0,624
7	Έτοιμος να εργασθεί στο αντικείμενο που καταρτίστηκε.	7%	12,4%	80,6%	3,91	0,791

Η δεξιότητα κλειδί που αυξάνει την απασχολησιμότητα είναι η δυνατότητα λύσης προβλημάτων³⁰ και από την παρούσα έρευνα προκύπτει ότι οι πρακτικώς ασκούμενοι έλαβαν ένα σημαντικό εφόδιο για την αγορά εργασίας. Ενώ άλλη μια κοινωνική δεξιότητα που φαίνεται ότι πιστεύουν ότι ανέπτυξαν είναι και αυτή της αντιμετώπισης κρίσεων αφού ένα μεγάλο ποσοστό δήλωσε ότι έμαθε να τις αντιμετωπίζει. Επίσης φαίνεται ότι ανέπτυξαν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους αφού δήλωσαν ότι μετά το τέλος της Π.Α. ένιωθαν έτοιμη να εργασθούν στο αντικείμενο που καταρτίστηκαν.

εκπαιδευτικών προγραμμάτων με στόχο την ανάπτυξη και βελτίωση δεξιοτήτων του ανθρώπινου δυναμικού. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
30 Knooze, S.B. & Fontenot, G. (2008). Benefits of the business college internship: a research review. Journal of Employment Counseling; Jun2008, Vol. 45 Issue 2, p61

Τέλος από την παρούσα έρευνα φαίνεται ότι οι ασκούμενοι ανέπτυξαν και μια επιπλέον κοινωνική δεξιότητα, αυτή της δυνατότητας συνεργασίας με τους συναδέλφους τους, αφού απάντησαν στο συγκεκριμένο ερώτημα κατά 93% θετικά.

4.2. Πώς λειτούργησε ο χώρος εργασίας ως χώρος μάθησης

Στις ερωτήσεις που αφορούν το κατά πόσο λειτούργησε ο εργασιακός χώρος ως χώρος μάθησης και αν τηρούνταν οι κατάλληλες προδιαγραφές, οι συμμετέχοντες σε γενικές γραμμές απάντησαν θετικά.

Στις ερωτήσεις που αφορούν την συμβολή των συναδέλφων και του υπεύθυνου Π.Α. στην μαθησιακή διεργασία, φαίνεται ότι οι συμμετέχοντες έκριναν ότι υπήρχε σημαντική βοήθεια, αφού δήλωσαν ότι ο υπεύθυνος Π.Α. τους έδινε χρήσιμες συμβουλές, ότι οι συνάδελφοί τους βοηθούσαν όταν δυσκολεύονταν σε κάποια εργασία, ενώ παρακολουθούσαν πως δούλευαν οι άλλοι στον εργασιακό χώρο προκειμένου να μάθουν, κάτι που δείχνει ότι λειτούργουσε περιβάλλον επικοινωνίας και μετάδοσης πληροφοριών μεταξύ των συναδέλφων. Οι χώροι εργασίας με την μεγαλύτερη συμβολή των συναδέλφων ήταν τα κομμωτήρια και οι χώροι εκπαίδευσης, ενώ με την χαμηλότερη αυτοί των υπολογιστών και του ίντερνετ.

Όσον αφορά το κλίμα που επικρατούσε στον χώρο εργασίας η συντριπτική πλειοψηφία απάντησε πως ήταν φιλικό, πως ένιωθαν ασφαλείς μέσα σε αυτό, ενώ οι συνάδελφοι τους δεν τους αντιμετώπιζαν ανταγωνιστικά και δεν υπήρχαν συχνές εντάσεις ανάμεσα στους συναδέλφους. Οι χώροι εργασίας στους οποίους οι πρακτικώς ασκούμενοι αντιμετώπιζονταν περισσότερο ανταγωνιστικά ήταν τα ινστιτούτα αισθητικής και τα νοσοκομεία, ενώ η εκπαίδευση και τα φυσικοθεραπευτήρια είχαν τις καλύτερες επιδόσεις σε αυτό τον τομέα, ενώ όσον αφορά τις εντάσεις στον χώρο εργασίας τα αποτελέσματα είναι τα αναμενόμενα καθώς τα νοσοκομεία και οι χώροι εστίασης είχαν τις περισσότερες θετικές απαντήσεις, ενώ και πάλι στην εκπαίδευση και στους παιδικούς σταθμούς οι απαντήσεις ήταν αρνητικές.

Στην ερώτηση για το αν ανέλαβαν κάποιο αντικείμενο της επιχείρησης να το διαχειριστούν μόνοι η πλειοψηφία απάντησε θετικά, κάτι που μπορεί να συνδεθεί με τα καλά αποτελέσματα της έρευνας στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, αφού για μια ικανοποιητική Π.Α. είναι απαραίτητα τα σαφή καθήκοντα και οι αναθέσεις που προκαλούν ενδιαφέρον³¹.

Τέλος όσον αφορά την καταλληλότητα των χώρων εργασίας φαίνεται ότι τα κομμωτήρια, οι βρεφονηπιακοί σταθμοί και τα φυσικοθεραπευτήρια κρίθηκαν ως οι καταλληλότεροι, ενώ οι χώροι εστίασης κρίθηκαν οι λιγότερο

31 Knooze, S.B. & Fontenot, G. (2008). Benefits of the business college internship: a research review. Journal of Employment Counseling; Jun2008, Vol. 45 Issue 2, p61

κατάλληλοι, αλλά με υψηλό μέσο όρο, ενώ παρόμοια ήταν και τα αποτελέσματα που αφορούν τον εξοπλισμό των επιχειρήσεων.

4.3. Ικανοποίηση από την Πρακτική

Στα πλαίσια της παρούσας έρευνας οι συμμετέχοντες απόφοιτοι των ΙΕΚ, κλήθηκαν να σχολιάσουν τον βαθμό ικανοποίησης τους από την Π.Α.. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης των απαντήσεων σε αυτή την ερώτηση δείχνουν έναν πολύ μεγάλο βαθμό ικανοποίησης, αφού ο μέσος όρος των απαντήσεων υπερβαίνει το τέσσερα (στην κλίμακα 1-5) και το 82,8%. Η ανάλυση των δεδομένων ως προς τον εργασιακό χώρο έδειξαν υψηλό βαθμό ικανοποίησης στους παιδικούς σταθμούς, τους χώρους εστίασης και τα νοσοκομεία, ενώ χαμηλός βαθμός ικανοποίησης υπάρχει από την Π.Α. σε δημόσιες υπηρεσίες και στις εταιρίες πληροφορικής. Στην σύγκριση των αποτελεσμάτων ανάμεσα σε δημόσιες επιχειρήσεις (όπου συμπεριλαμβάνονται δημοτικοί παιδικοί σταθμοί) και ιδιωτικές επιχειρήσεις φαίνεται ότι οι δημόσιες υπηρεσίες έχουν πολύ καλύτερη αξιολόγηση από τους ασκουμένους όσον αφορά την ικανοποίηση σε σχέση με τις ιδιωτικές επιχειρήσεις, ίσως γιατί λόγω της έλλειψης αξιολόγησης στον δημόσιο τομέα, οι απαιτήσεις είναι λιγότερες από τους ασκουμένους.

Πίνακας 2. Ανάλυση αποτελεσμάτων ερώτησης για το αν έμειναν ικανοποιημένοι από τα όσα έμαθαν κατά την διάρκεια της Π.Α. ανά χώρο εργασίας

Ποιος ήταν ο τομέας δραστηριοποίησης της επιχείρησης ή του δημόσιου φορέα;	Μ.Ο.	N	Τυπική Απόκλιση
ΠΑΙΔΙΚΟΣ ΣΤΑΘΜΟΣ	4,41	27	0,57
ΦΥΣΙΚΟΘΕΡΑΠΕΥΤΗΡΙΟ	3,95	21	0,74
ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΑΙΣΘΗΤΙΚΗΣ	3,71	17	0,69
ΚΟΜΜΩΤΗΡΙΟ	4,00	9	0,71
ΝΟΣΟΚΟΜΕΙΟ	4,33	9	0,71
ΔΙΑΦΗΜΙΣΗ-ΙΝΤΕΡΝΕΤ	4,14	7	0,69
Η/Υ-ΙΝΤΕΡΝΕΤ	3,57	7	0,54
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	4,17	6	0,75
ΧΩΡΟΙ ΕΣΤΙΑΣΗΣ	4,60	5	0,55
ΦΑΡΜΑΚΕΙΟ	4,33	3	0,58
ΓΡΑΦΙΣΤΙΚΟ ΓΡΑΦΕΙΟ	4,00	2	0,00
ΔΗΜΟΣΙΟ	3,50	2	0,71
ΕΜΠΟΡΙΟ	3,75	3	0,71
ΗΛΕΚΤΡΟΛΟΓΙΚΑ	4,00	2	0,00
ΣΧΟΛΗ ΟΔΗΓΩΝ	3,00	2	1,41

ΤΗΛΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΕΣ	4,00	2	0,00
ΚΑΤΑΣΚΕΥΗ ΜΗΧΑΝΗΜΑΤΩΝ	5,00	1	.
ΛΟΓΙΣΤΗΡΙΟ	4,00	1	.
ΣΥΝΔΙΚΑΛΙΣΤΙΚΟΣ ΦΟΡΕΑΣ	4,00	1	.
ΤΥΠΟΓΡΑΦΕΙΟ	2,00	1	.
Σύνολο	4,05	128	0,72

Στην ανάλυση των αποτελεσμάτων σε σχέση με τον χώρο εργασίας που πραγματοποιήθηκε η Π.Α., φαίνεται από τους μέσους όρους των απαντήσεων, ότι και πάλι οι παιδικοί σταθμοί λαμβάνουν την υψηλότερη ικανοποίηση, ενώ από τους χώρους εργασίας που έχουν δείγμα μεγαλύτερο από 5 συμμετέχοντες στην έρευνα ακολουθούν οι χώροι εστίασης (4,60) και τα νοσοκομεία (4,33), όπου ο μέσος όρος των απαντήσεων πλησιάζει το 4,33. Αντίθετα χαμηλό μέσο όρο (σε σχέση με τους υπόλοιπους χώρους) έχουν τα ινστιτούτα αισθητικής 3,71, οι εταιρίες που ασχολούνται με την πληροφορική και το ίντερνετ (3,57) και τα ινστιτούτα φυσικοθεραπείας (3,95).

Τέλος όσον αφορά το είδος του χώρου εργασίας στον οποίο πραγματοποιήθηκε η Π.Α., αν δηλαδή ήταν δημόσια ή δημοτική υπηρεσία ή επιχείρηση, που ανήκει στον ιδιωτικό τομέα της οικονομίας, φαίνεται ότι η πρακτική στο δημόσιο συγκεντρώνει μεγαλύτερο μέσο όρο ικανοποίησης (4,24) από αυτά που έμαθαν οι συμμετέχοντες κατά την διάρκεια της Π.Α. σε σχέση με τις ιδιωτικές επιχειρήσεις που συγκεντρώνουν μέσο όρο απαντήσεων 3,99.

4.4 Αποτελεσματικότητα της Π.Α. στον τομέα της προώθησης στην αγορά εργασίας

Τα αποτελέσματα της έρευνας όσον αφορά το αν τελικά οι επιχειρήσεις στις οποίες πραγματοποίησαν την πρακτική τους άσκηση προσέλαβαν τους ασκουμένους ήταν απογοητευτικά καθώς μόλις το 15,5% αυτών το πραγματοποίησαν (όμως το 80% αυτών για περισσότερο από ένα έτος).

Πίνακας 3. Ανάλυση αποτελεσμάτων συνδυασμού ερωτήσεων, αν τελικά οι ασκουμένοι βρήκαν εργασία στην ειδικότητα στην οποία πραγματοποίησαν την Π.Α.

	Συχνότητα	Ποσοστό
Όχι	64	49,6%
Ναι	65	50,4%
Σύνολο	129	100,0%

Το ποσοστό αυτών που βρήκαν εργασία σε κάποια άλλη επιχείρηση με την ειδικότητα στην οποία ασκήθηκαν είναι σημαντικά μεγαλύτερο, φτάνοντας το 35,7% και αν προστεθεί με αυτούς που βρήκαν εργασία στην επιχείρηση που έκαναν την πρακτική τους άσκηση προσεγγίζουν το 50% του δείγματος. Από τις επιχειρήσεις που προσέλαβαν τους ασκούμενους φαίνεται πως τις καλύτερες πιθανότητες πρόσληψης έχουν αυτοί που θα έκαναν Π.Α. σε **κομμωτήρια**, ενώ αμέσως μετά αυτοί που ασκήθηκαν σε **χώρους εστίασης και κέντρο φυσικοθεραπείας**.

Όσον αφορά το κατά πόσο βρήκαν εργασία στην ειδικότητά τους φαίνεται ότι ειδικότητες όπως η «**Προσχολικής Αγωγής Δραστηριοτήτων Δημιουργίας και Έκφρασης**», ο «**Βοηθός Φυσικοθεραπείας**» και ο «**Ειδικός Εφαρμογών Αισθητικής**» έχει ποσοστά ανεύρεσης εργασίας κοντά στον μέσο όρο, δηλαδή οι μισοί περίπου βρήκαν εργασία.

Πίνακας 4. Ανάλυση αποτελεσμάτων συνδυασμού ερωτήσεων, αν τελικά οι ασκούμενοι βρήκαν εργασία στην ειδικότητα στην οποία πραγματοποίησαν την Π.Α. ανά τομέα δραστηριοποίησης επιχείρησης, που πραγματοποιήθηκε η Π.Α..

	Εργασία στην ειδικότητα		Σύνολο
	Όχι	Ναι	
ΓΡΑΦΙΣΤΙΚΟ ΓΡΑΦΕΙΟ	1	1	2
	50,0%	50,0%	100,0%
ΔΗΜΟΣΙΟ	1	1	2
	50,0%	50,0%	100,0%
ΔΙΑΦΗΜΙΣΗ-ΙΝΤΕΡΝΕΤ	3	4	7
	42,9%	57,1%	100,0%
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	4	2	6
	66,7%	33,3%	100,0%
ΕΜΠΟΡΙΟ	1	2	3
	33,3%	66,7%	100,0%
Η/Υ-ΙΝΤΕΡΝΕΤ	5	2	7
	71,4%	28,6%	100,0%
ΗΛΕΚΤΡΟΛΟΓΙΚΑ	0	2	2
	0,0%	100,0%	100,0%
ΓΝΩΣΤΟΤΟ ΑΙΣΘΗΤΙΚΗΣ	9	8	17
	52,9%	47,1%	100,0%
ΚΑΤΑΣΚΕΥΗ ΜΗΧΑΝΗΜΑΤΩΝ	0	1	1
	0,0%	100,0%	100,0%
ΚΟΜΜΩΤΗΡΙΟ	3	6	9
	33,3%	66,7%	100,0%
ΛΟΓΙΣΤΗΡΙΟ	1	0	1
	100,0%	0,0%	100,0%

ΝΟΣΟΚΟΜΕΙΟ	5	4	9
	55,6%	44,4%	100,0%
ΠΑΙΔΙΚΟΣ ΣΤΑΘΜΟΣ	14	13	27
	51,9%	48,1%	100,0%
ΣΥΝΔΙΚΑΛΙΣΤΙΚΟΣ ΦΟΡΕΑΣ	1	0	1
	100,0%	0,0%	100,0%
ΣΧΟΛΗ ΟΔΗΓΩΝ	1	1	2
	50,0%	50,0%	100,0%
ΤΗΛΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΕΣ	2	0	2
	100,0%	0,0%	100,0%
ΤΥΠΟΓΡΑΦΕΙΟ	1	0	1
	100,0%	0,0%	100,0%
ΦΑΡΜΑΚΕΙΟ	1	2	3
	33,3%	66,7%	100,0%
ΦΥΣΙΚΟΘΕΡΑΠΕΥΤΗΡΙΟ	11	10	21
	52,4%	47,6%	100,0%
ΧΩΡΟΙ ΕΣΤΙΑΣΗΣ	0	6	6
	0,0%	100,0%	100,0%
Σύνολο	64	65	129
	49,6%	50,4%	100,0%

Επιπλέον υπάρχουν κάποιες ειδικότητες, που ξεπερνούν τον μέσο όρο όπως είναι ο «Τεχνικός Μαγειρικής Τέχνης», όπου όλοι βρήκαν εργασία, ο «Τεχνικός Εσωτερικών Ηλεκτρικών Εγκαταστάσεων» (100%), ο «Κομμωτής-Τεχνικός Περιποίησης Κόμης», όπου το 66,7% βρήκε εργασία ως κομμωτής και το «Διοικητικό- Οικονομικό Στέλεχος Επιχειρήσεων». Από την άλλη υπάρχουν ειδικότητες, όπως αυτές της πληροφορικής και οι ειδικότητες νοσηλευτικής, που τα ποσοστά είναι πολύ χαμηλά.

Παρόμοια είναι και τα αποτελέσματα της ανάλυσης των ερωτήσεων όταν αυτή γίνεται ανά χώρο εργασίας στον οποίο πραγματοποιήθηκε η Π.Α.. Καθώς για κάποιες ειδικότητες που η Π.Α. γίνεται σε συγκεκριμένο χώρο, όπως οι **παιδικοί σταθμοί** και τα **ινστιτούτα αισθητικής** τα αποτελέσματα είναι πανομοιότυπα με αυτά των αντίστοιχων ειδικοτήτων.

Από τον πίνακα 5 φαίνεται και μια διακριτή διαφορά ανάμεσα στα αποτελέσματα για το αν βρήκαν εργασία στην ειδικότητά τους ανάμεσα σε

αυτούς που πραγματοποίησαν Π.Α. σε μια ιδιωτική επιχείρηση, όπου το 54% βρήκε εργασία και σε αυτούς που πραγματοποίησαν την πρακτική τους άσκηση σε μια δημόσια υπηρεσία ή δημοτική επιχείρηση, όπου μόλις το 37,9% βρήκε τελικά εργασία στην ειδικότητά του.

Πίνακας 5. Ανάλυση αποτελεσμάτων συνδυασμού ερωτήσεων, αν τελικά οι ασκούμενοι βρήκαν εργασία στην ειδικότητα στην οποία πραγματοποίησαν την Π.Α. ανά είδος επιχείρησης (Δημόσιο ή Ιδιωτικός τομέας), που πραγματοποιήθηκε η Π.Α..

	Εργασία στην ειδικότητα		Σύνολο
	Όχι	Ναι	
Δημόσια Υπηρεσία (συμπεριλαμβάνονται ΔΕΚΟ και δημοτικές επιχειρήσεις)	18 62,1%	11 37,9%	29 100,0%
Ιδιωτική Επιχείρηση	46 46,0%	54 54,0%	100 100,0%
Σύνολο	64 49,6%	65 50,4%	129 100,0%

Στις υπόλοιπες περιπτώσεις, δηλαδή σε αυτούς που βρήκαν εργασία με άλλη ειδικότητα από αυτή που ασκήθηκαν, φαίνεται ότι ένα σημαντικό ποσοστό (41,9%) των συμμετεχόντων συμβιβάστηκε με μια προσωρινή (στο 85% των περιπτώσεων) εργασία μακριά από την ειδικότητα που καταρτίστηκε.

Τελικά όμως αυτοί που βρήκαν οποιαδήποτε εργασία για οποιοδήποτε χρονικό διάστημα μετά το τέλος της Π.Α. και μέχρι σήμερα αποτελούν το 81,4% των συμμετεχόντων. Σε συνδυασμό όμως με την τρέχουσα εργασιακή κατάσταση φαίνεται ότι οι εργασίες που βρήκαν ήταν προσωρινές, καθώς την στιγμή που έγινε η έρευνα οι άνεργοι αποτελούσαν το 43,4% του δείγματος, ενώ οι υπόλοιποι είχαν ακολουθήσει όπως αναμενόταν μια μεγάλη ποικιλία επαγγελμάτων.

4.5. Εκτίμηση για την αγορά εργασίας

Όσον αφορά την εκτίμηση που κάνουν για την αγορά εργασίας οι συμμετέχοντες στην έρευνα, φαίνεται πως οι περισσότεροι είναι απαισιόδοξοι για την ειδικότητά τους.

Τέλος, για την προσωπική εκτίμηση που έκανε κάθε συμμετέχων στην έρευνα για την προσωπική του πορεία στην αγορά εργασίας με ορίζοντα το επόμενο έτος, φαίνεται ότι η αισιοδοξία είναι μεγαλύτερη σε σχέση με την εκτίμηση για την αγορά εργασίας.

5. Συμπεράσματα και Συζήτηση

Στην παρούσα έρευνα επιχειρήθηκε να διευκρινισθεί αν οι ασκούμενοι ανέπτυξαν δεξιότητες επαγγελματικές- τεχνικές όσο και κοινωνικές. Τα αποτελέσματα της ερευνητικής διαδικασίας έδειξαν ότι η μεγάλη πλειοψηφία των συμμετεχόντων στο δείγμα της έρευνας αποτίμησε θετικά την Π.Α. όσον αφορά τις επαγγελματικές δεξιότητες που έλαβε κατά την διάρκεια της Π.Α., αφού ανιχνεύθηκε μεγάλη ικανοποίηση όσον αφορά την βελτίωση του χειρισμού του εξοπλισμού που τους παρασχέθηκε, τις νέες πρακτικές μεθόδους που έμαθαν πάνω στην δουλειά τους και την οργάνωση της εργασίας και της εργασιακής πρακτικής.

Όσον αφορά την κατά τον Κόκκο³² δεύτερη κατηγορία δεξιοτήτων- κλειδιά, στις οποίες εντάσσονται δεξιότητες που έχουν σχέση με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, τις ευρύτερες ικανότητες και την συμπεριφορά τους, φαίνεται από τα ευρήματα της έρευνας ότι υπήρξε βελτίωση και εδώ. Πιο συγκεκριμένα φαίνεται ότι οι συμμετέχοντες ανέπτυξαν δεξιότητες που άπτονται των διαπροσωπικών ικανοτήτων, αφού διαπιστώθηκε ότι ανέπτυξαν την δυνατότητα συνεργασίας με συνεργάτες και συναδέλφους³³, όπως επίσης και ικανότητα διαχείρισης κρίσεων (σε μικρότερο βαθμό).

Μια επιπλέον δεξιότητα που οι συμμετέχοντες στην έρευνα φαίνεται ότι ανέπτυξαν, αφού δήλωσαν ότι αντιμετώπισαν προβλήματα στους χώρους εργασίας, τα οποία έμαθαν να αντιμετωπίζουν κατά τη διάρκεια της Π.Α. Ο σύγχρονος επαγγελματίας είναι ένας λύτης προβλημάτων έτοιμος να αντεπεξέλθει σε απρόβλεπτες και ασυνήθιστες καταστάσεις χωρίς να χρειάζεται καθοδήγηση από την διεύθυνση της επιχείρησης, στηριζόμενος στις γνώσεις και την εμπειρία του στην εργασία³⁴. Επίσης ανιχνεύθηκε ότι χάρη στην Π.Α. οι ασκούμενοι διαμόρφωσαν άποψη για την αγορά εργασίας, όπως ακριβώς διαπιστώνεται και στην έρευνα των Eurico, Oliveira και Pais³⁵.

Επιπλέον, οι ασκούμενοι δήλωσαν ότι εμπέδωσαν τις γνώσεις που είχαν λάβει κατά την διάρκεια της κατάρτισης στα ΙΕΚ, επιπλέον, στις περισσότερες περιπτώσεις, εφάρμοσαν τις γνώσεις που έλαβαν³⁶, αφού δήλωσαν ότι τους βοήθησαν κατά την διάρκεια της Π.Α. Επομένως η Π.Α. λειτουργεί υποστηρικτικά και κατά κανόνα συμπληρωματικά στο θεωρητικό σκέλος των σπουδών και έχει στόχο την εμβάθυνση σε ζητήματα του θεωρητικού μέρους,

32 Κόκκος, Α. (2005β). «Να αναπτύξουμε τις κοινωνικές ικανότητες»: Για ποιον λόγο και με ποιον τρόπο. Στο Πρακτικά Εισηγήσεων: 2ο Διεθνές Συνέδριο Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων (σ. 5-24)

33 Knooze, S.B. & Fontenot, G. (2008). Benefits of the business college internship: a research review. Journal of Employment Counseling; Jun2008, Vol. 45 Issue 2, p61

34 Asonitu, S. (2015). Employability Skills in Higher Education and the Case of Greece. Procedia - Social and Behavioral Sciences, Volume 175, 12 February 2015, Pages 283-290

35 Eurico, S.T. Oliveira, F. & Pais, S. (2012). The role of internships' experiences for the construction of Employable Tourism Graduates. Journal of Tourism and Services V. 3 Prague: Vysokai škola obchodni v Praze

36 Asonitu, S. (2015). Employability Skills in Higher Education and the Case of Greece. Procedia - Social and Behavioral Sciences, Volume 175, 12 February 2015, Pages 283-290

αλλά κυρίως την απόκτηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων, που έχουν καθοριστεί στην φάση ανάπτυξης του αναλυτικού προγράμματος³⁷.

Όσον αφορά τον χώρο εργασίας κρίθηκε από τους συμμετέχοντες στην έρευνα ως κατάλληλος για να πραγματοποιηθεί η Π.Α., ενώ και η άποψή τους για τον εξοπλισμό ήταν ότι υπήρξε αρκούντως ικανοποιητικός έτσι ώστε να εκτελούν απρόσκοπτα τα καθήκοντά τους. Αναφορικά με το μαθησιακό κλίμα στον χώρο εργασίας από τις δηλώσεις των συμμετεχόντων στην παρούσα έρευνα, που αφορούσαν την βοήθεια που δέχθηκαν από τους συναδέλφους τους και από τον υπεύθυνο της Π.Α., φαίνεται ότι είχε αναπτυχθεί τόσο περιβάλλον επικοινωνίας όσο και περιβάλλον μετάδοσης πληροφοριών, αφού οι συμμετέχοντες έδειξαν ότι είχαν αμέριστη βοήθεια και άφθονη πληροφορία από τους άλλους εργαζόμενους, για θέματα που αφορούν την εργασία³⁸. Επομένως μπορεί από την παρούσα έρευνα να μην μπορεί να ειπωθεί με ασφάλεια ότι δημιουργήθηκε περιβάλλον μάθησης στους χώρους εργασίας, αλλά σίγουρα μπορεί να ειπωθεί ότι υπήρχαν στοιχεία του.

Συμπληρωματικά θα μπορούσε να προταθεί με σκοπό την ολοκλήρωση του μαθησιακού περιβάλλοντος ο εμπλουτισμός των προγραμμάτων Π.Α. με κάποια στοιχεία αξιολόγησης και διάχυσης των εμπειριών στην εκπαιδευτική κοινότητα, όπως μια παρουσίαση των μαθησιακών αποτελεσμάτων της Π.Α. στο ΙΕΚ αποφοίτησης από τον ασκούμενο και μια εξέταση σε πρακτικά θέματα.

Σε σχέση με την προώθηση στην αγορά εργασίας, προκύπτει ότι οι περισσότερες επιχειρήσεις δεν προσλαμβάνουν τους ασκούμενους στην επιχείρησή τους μετά το τέλος της Π.Α., κάτι που δείχνει ότι το φαινόμενο που αρχικά είχαν βρει η έρευνα της Tsakiri³⁹ συνεχίζει να λαμβάνει χώρα, ενώ είναι πολύ πιθανό πολλές επιχειρήσεις να προσλαμβάνουν τους πρακτικά ασκούμενους για προσωρινό φθινό (δωρεάν) εργατικό δυναμικό, χωρίς να έχουν καμία πρόθεση να τους προσλάβουν, κυρίως λόγω έλλειψης πόρων, κάτι που είχε διαπιστώσει και η έρευνα των Chillias, Marks & Galloway⁴⁰, στο Ηνωμένο Βασίλειο. Όσον αφορά τις επιχειρήσεις που δίνουν τις μεγαλύτερες πιθανότητες πρόσληψης για κάποιον που ξεκινά Π.Α. είναι οι **παιδικοί σταθμοί και τα ινστιτούτα φυσικοθεραπείας** με ενθαρρυντικό σημείο όμως ότι όσοι προσλήφθηκαν μετά την Π.Α. σε ποσοστό 80% παρέμεινα για περισσότερο από ένα έτος στην εργασία.

Τα αποτελέσματα είναι καλύτερα για αυτούς που βρήκαν εργασία στην ειδικότητά τους συνολικά, αφού φαίνεται ότι περίπου οι μισοί βρήκαν εργασία

37 Καραλής, Θ. (2005). Σχεδιασμός, Διοίκηση, Αξιολόγηση Προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Πάτρα: ΕΑΠ

38 Ζαρίφης, Γ. (2014). Επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση: ζητήματα οργάνωσης και σχεδιασμού εκπαιδευτικών προγραμμάτων με στόχο την ανάπτυξη και βελτίωση δεξιοτήτων του ανθρώπινου δυναμικού. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

39 Tsakiri, D. (2014). The effectiveness of the traineeship programs as a way of the insertion of young professionals in the Greek labour market. Thessaloniki: International Hellenic University

40 Chillias, S. Marks, A. & Galloway, L. (2015). Learning to labour: an evaluation of internships and employability in the ICT sector. New Technology, Work and Employment

μετά το τέλος της Π.Α. στην ειδικότητά τους. Ενώ αυτοί που τελικά βρήκαν μια οποιαδήποτε εργασία μέσα στο διάστημα από το τέλος της πρακτικής μέχρι και σήμερα προσέγγιζε το 80%. Το αρνητικό σημείο είναι ότι οι περισσότερες από αυτές τις εργασίες είναι προσωρινές (από έξι μήνες έως ένα έτος). Όσον αφορά το ποιες ειδικότητες δίνουν τις περισσότερες πιθανότητες ανεύρεσης μιας θέσης εργασίας είναι οι «**Κομμωτής- Τεχνικός Περιποίησης Κόμης**», «**Τεχνικός Μαγειρικής Τέχνης**» και «**Τεχνικός Εσωτερικών Ηλεκτρικών Εγκαταστάσεων**».

Τέλος όσον αφορά την διαφοροποίηση των προσλήψεων ανάμεσα σε αποφοίτους ιδιωτικών και δημοσίων ΙΕΚ, φαίνεται ότι όσοι αποφοίτησαν από ιδιωτικό ΙΕΚ είχαν καλύτερα αποτελέσματα πρόσληψης σε μια θέση εργασίας της ειδικότητά τους. Αυτό θα μπορούσε να εξηγηθεί, όμως και από το γεγονός ότι στα ιδιωτικά ΙΕΚ προσφέρονται σχεδόν αποκλειστικά ειδικότητες με καλή αποκατάσταση στην αγορά εργασίας. Επιπλέον από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας φαίνεται ότι όσοι πραγματοποίησαν την πρακτική τους άσκηση σε **ιδιωτική επιχείρηση** βρήκαν εργασία στην ειδικότητα τους σε μεγαλύτερο βαθμό από αυτούς που την πραγματοποίησαν σε φορέα του δημοσίου.

5. Περιορισμοί

Σε μια έρευνα που απηχεί μόνο τις απόψεις των ασκουμένων για την Π.Α. υπάρχει ο βασικός περιορισμός ότι αυτές δεν είναι αντικειμενικές και πολλές φορές μπορεί να παρουσιάζουν μια εικόνα, που αυτοί μπορεί να έχουν διαμορφώσει, αλλά να μην απηχεί την πραγματικότητα.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Γούλας, Χ., Ζάγκος, Χ., Κάτσης, Α., Κόκκινος, Γ., Κορδάτος, Π., Μπουκουβάλας, Κ., et al. (2013). Κατάρτιση, Απασχόληση, Εκπαιδευτική Πολιτική. Διερεύνηση της σύνδεσης της επαγγελματικής κατάρτισης, με την απασχόληση. Αθήνα: Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής Γενική Συνομοσπονδία Εργατών Ελλάδος
- Ευστράτογλου, Α. (2005). Εκπαίδευση Ενηλίκων, κοινωνικές δεξιότητες και ευελιξίες στην αγορά εργασίας. Στο Πρακτικά Εισηγήσεων: 2ο Διεθνές Συνέδριο Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων (σ. 25-37)
- Ζαρίφης, Γ. (2014). Επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση: ζητήματα οργάνωσης και σχεδιασμού εκπαιδευτικών προγραμμάτων με στόχο την ανάπτυξη και βελτίωση δεξιοτήτων του ανθρώπινου δυναμικού. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

- Καραλής, Θ. (2005). Σχεδιασμός, Διοίκηση, Αξιολόγηση Προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Πάτρα: ΕΑΠ
- Κοκκινίδης, Π. (2010). Επιπτώσεις των προγραμμάτων κατάρτισης σε τεχνολογίες πληροφορικής και επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.) στην απασχόληση- περίπτωση της Δυτικής Μακεδονίας. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονία
- Κόκκος, Α. (2005β). «Να αναπτύξουμε τις κοινωνικές ικανότητες»: Για ποιον λόγο και με ποιον τρόπο. Στο Πρακτικά Εισηγήσεων: 2ο Διεθνές Συνέδριο Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων (σ. 5-24)
- Κοντέος, Γ. (2008). Οικονομικές μέθοδοι αξιολόγησης ενεργητικών πολιτικών απασχόλησης στην Ελλάδα. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονία
- Παναγιωτόπουλος, Γ., & Παναγιωτοπούλου, Π. (2005). Κοινωνικές Δεξιότητες: η σχέση τους με τον χώρο της αγοράς. Στο Πρακτικά Εισηγήσεων: 2ο Διεθνές Συνέδριο Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων (σ. 113-124)
- Τοδούλου- Πολέμη, Μ. (2005). Η αυτοποιητική δυνατότητα του ανθρώπου στη διαμόρφωση του επαγγελματικού ρόλου. Στο Πρακτικά Εισηγήσεων: 2ο Διεθνές Συνέδριο Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων (σ. 81-90)

Ξενόγλωσση

- Anastasiou, A. Valkamos, E. & Montgomery, A. (2010). Vocational Educational and Career Mobility: The Experiences of Greek IEK Students. In 4th International Conference “Education Facing Contemporary World Issues” Pitesti, Romania 2010
- Asonitu, S. (2015). Employability Skills in Higher Education and the Case of Greece. Procedia - Social and Behavioral Sciences, Volume 175, 12 February 2015, Pages 283-290
- CEDEFOP (2017). Unemployment and Poverty: Greece and Other (Post-)Programme Countries
- Chillas, S. Marks, A. & Galloway, L. (2015). Learning to labour: an evaluation of internships and employability in the ICT sector. New Technology, Work and Employment
- de Guzman, A. & Choi, K.O. (2013) The relations of employability skills to career adaptability among technical school students, Journal of Vocational Behavior, Volume 82, Issue 3, June 2013, Pages 199-207
- Eurico, S.T. Oliveira, F. & Pais, S. (2012). The role of internships’ experiences for the construction of Employable Tourism Graduates. Journal of Tourism and Services Volume 3 Prague: Vysoká škola obchodní v Praze
- Harvey, L. (2001) Defining and Measuring Employability, Quality in Higher Education, 7 (2), 97-109
- Knooze, S.B. & Fontenot, G. (2008). Benefits of the business college internship:

- a research review. Journal of Employment Counseling. Jun2008, Volume 45 Issue 2, p61
- Matterson, M. Anderson, L. & Boyden, C. (2016). "Soft Skills": A Phrase in Search of Meaning. Libraries and the Academy, Volume 16, Number 1, January 2016, pp. 71-88
- Mihail, D. (2004). Labour flexibility in Greek SMEs. Personnel Review, Vol. 33 Issue: 5, pp.549-560
- Pineda-Herrero, P. Quesada-Pallarθs, C. Espona-Barcons, B. & Mas-Torells, O. (2015). How to measure the efficacy of VET workplace learning: the FET-WL model, Education + Training, Volume 57 Issue: 6, pp.602-622
- Pouliakas, K. (2014). A Balancing Act at Times of Austerity: Matching the Supply and Demand for Skills in the Greek Labour Market. Discussion Paper No. 7915. Bonn: IZA
- Tsakiri, D. (2014). The effectiveness of the traineeship programs as a way of the insertion of young professionals in the Greek labour market. Thessaloniki: International Hellenic University

Νομικές και Νομοθετικές Πηγές

- Εγκύκλιος ΓΓΔΒΜ 486/10-7-12: Πρακτική Άσκηση Αποφοίτων Δημοσίων και Ιδιωτικών ΙΕΚ
- ΦΕΚ 104/22-2-1996, Τεύχος Β: Πρακτική Άσκηση αποφοίτων ΙΕΚ

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Ο κ. **Σταυρόπουλος Πέτρος** είναι εκπαιδευτικός πληροφορικής στο 3ο Γυμνάσιο Αμαλιάδας. Έχει αποφοιτήσει από το τμήμα Πληροφορικής του Πανεπιστημίου Πειραιά ενώ έχει Μεταπτυχιακούς τίτλους στην Ηλεκτρονική και Επεξεργασία της Πληροφορίας από το Πανεπιστήμιο Πατρών, αλλά και στην Εκπαίδευση Ενηλίκων από Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Τομείς ενδιαφερόντων του είναι η εκπαίδευση, η εκπαίδευση ενηλίκων, οι τεχνολογίες διαδικτύου και η εκπαιδευτική ρομποτική. Στοιχεία Επικοινωνίας: pestavr@gmail.com.

Η Δρ. **Αθανασούλα – Ρέππα Αναστασία** διετέλεσε καθηγήτρια της Ανώτατης Σχολής Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.), Προϊσταμένη του Γενικού Τμήματος Παιδαγωγικών Μαθημάτων και μέλος της Διοικούσας Επιτροπής της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. Έχει σπουδάσει Δημόσια Διοίκηση, Πολιτικές Επιστήμες και Κοινωνιολογία στο Πάντειο Πανεπιστήμιο από όπου έλαβε Μεταπτυχιακό και Διδακτορικό Δίπλωμα στην Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά. Είναι επισκέπτρια καθηγήτρια σε πανεπιστήμια του εξωτερικού και έχει πλούσιο δημοσιευμένο έργο.

Καρακού Μαρία

Αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας σε σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Διερεύνηση δυνατότητας ανάπτυξης κριτικού στοχασμού μέσα από τη μέθοδο της “Μετασχηματίζουσας Μάθησης” μέσω της αισθητικής εμπειρίας

Περίληψη

Αντικείμενο της παρούσας έρευνας αποτελεί η διερεύνηση της δυνατότητας ανάπτυξης κριτικού στοχασμού σε ενήλικες εκπαιδευόμενους, στο πλαίσιο λειτουργίας των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ), με την αξιοποίηση της μεθόδου “Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία” του Α. Κόκκου. Ως καταλληλότερη προσέγγιση επιλέχθηκε η Έρευνα Δράσης¹. Η έρευνα βασίστηκε στη διαχρονική μελέτη δύο ομάδων εκπαιδευόμενων ΣΔΕ κατά τη διάρκεια του δεύτερου έτους των σπουδών τους, στο μάθημα “Περιβαλλοντικός Γραμματισμός”. Η πειραματική ομάδα επεξεργάστηκε θέματα με τη μέθοδο MMAE, ενώ η ομάδα ελέγχου επεξεργάστηκε τα ίδια θέματα, με ήδη εφαρμοσμένες και κοινά αποδεκτές από τις δομές των ΣΔΕ μεθόδους διδασκαλίας. Η συγκριτική μελέτη των δύο ομάδων συνεισέφερε στη διεξαγωγή συμπερασμάτων, σύμφωνα με τα οποία, υπήρξε σημαντική διαφοροποίηση των δύο ομάδων σε επίπεδο γνώσεων αλλά κυρίως σε επίπεδο στάσεων.

1 Koutselini, M. (2010), “Participatory Teacher development at Schools: Processes and Issues”. In A. Campbell and Susan Groundwater- Smith (eds). *Action Research in Education- Fundamentals of Applied Research*. N. Y: Sage, Vol. II, pp. 243- 262.

Λέξεις κλειδιά: Αισθητική εμπειρία, κριτικός στοχασμός, μετασχηματίζουσα μάθηση, Εκπαίδευση Ενηλίκων

Utilization of aesthetic experience in adult learners, within the operation framework of Second Chance Schools. Investigation of the potential for critical reflection using the method of “Transformative Learning through Aesthetic Experience

Abstract

The subject of the present research is the investigation of the potential for critical reflection in adult learners, within the operation framework of Second Chance Schools (SCS), through “Transformative Learning through Aesthetic Experience”. Action Research (Elliott, 2010, Koutselini, 2010) was chosen as the most appropriate approach. The survey was based on a long-term study of two groups of the Second Chance Schools, during the second year of their studies in the subject “Environmental Literacy Course” (Environmental Education). The experimental group comprised topics using the method, meanwhile control group worked on the same topics with teaching methods already applied and mutually accepted by the structures of SCS. The comparative study of the two groups, contributed to drawing conclusions according to them there was a substantial differentiation in reference to knowledge but farther more in reference to attitudes.

Key words: aesthetic experience, critical reflection, transformative learning, adult education

1. Εισαγωγή

Η τέχνη, ως υπέρτατο στοιχείο πολιτισμού, θα μπορούσε –σύμφωνα με την άποψη του Dewey, όπως παρουσιάζεται στο έργο του *Art as Experience*²(1934), αλλά και των μελετητών του Παιδαγωγικού Τμήματος του Harvard, να ενταχθεί στη μαθησιακή διεργασία σαν μαθησιακό εργαλείο, ώστε να προσεγγίζονται δημιουργικά τα διάφορα θέματα και να συμβάλλει στην ολιστική ανάπτυξη των εκπαιδευομένων³. Αυτό συνεπάγεται ότι η Τέχνη δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτές, να σχεδιάζουν τις διδακτικές ενότητες με τρόπο που να περιλαμβάνουν συχνά, όπου είναι λειτουργικό, ευκαιρίες στοχασμού μέσω της παρατήρησης των τεχνών. Τα παραπάνω αφορούν κυρίως τους εκπαιδευτές ενηλίκων, καθώς σύμφωνα με το Mezirow ο κριτικός στοχασμός με την έννοια

2 Dewey, J. (1980), *Art as experience*. USA: The Penguin Group, pp. 30-50.

3 Μέγα, Γ. (2010), Η ορατή σκέψη στην εκπαίδευση ενηλίκων: πρόταση μεθοδολογίας. Στο Δ. Βεργίδης & Α. Κόκκος (Επιμ.). *Έκπαίδευση Ενηλίκων, διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ.σ. 164-190.

της επανεξέτασης των δυσλειτουργικών παραδοχών μπορεί να προσλάβει ολοκληρωμένη διάσταση μόνο στην ενήλικη φάση της ζωής⁴.

Είναι σημαντικό λοιπόν να διερευνηθούν τρόποι σύνδεσης ανάμεσα στα αντικείμενα μάθησης και την τέχνη αλλά και τρόποι σύνδεσης ανάμεσα στην τέχνη και το στοχασμό, που θα βοηθήσουν τους ενήλικους εκπαιδευόμενους να αποκτήσουν τη γνωστική ευελιξία που απαιτείται, ώστε να προσαρμοστούν και να ανταποκρίνονται στις ανάγκες της εποχής. Αυτό ακριβώς αποτελεί και αντικείμενο της παρούσας έρευνας: Η μελέτη επιλεγμένων διαστάσεων της εκπαίδευσης ενηλίκων και συγκεκριμένα, η διερεύνηση της δυνατότητας ανάπτυξης κριτικού στοχασμού σε ενήλικες εκπαιδευόμενους στο πλαίσιο λειτουργίας των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ), με την αξιοποίηση της Τέχνης.

Πιο συγκεκριμένα, εξετάζεται ερευνητικά και πιστοποιείται θεωρητικά η συμβολή της Τέχνης στη διδακτική πράξη, στο πλαίσιο λειτουργίας των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας. Στόχος της είναι να διερευνηθεί αν και σε ποιο βαθμό, η μέθοδος της “Μετασχηματίζουσας Μάθησης” μέσα από την αισθητική εμπειρία, μπορεί να γίνει ένα ολοκληρωμένο μαθησιακό εργαλείο στη διάθεση των εκπαιδευτών ενηλίκων.

Η έρευνα δομείται σε τέσσερα μέρη: το θεωρητικό πλαίσιο, το οποίο επιχειρεί να προσεγγίσει βασικές έννοιες στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, το μεθοδολογικό πλαίσιο, το οποίο εστιάζει στην ανάπτυξη της ερευνητικής προβληματικής, το ερευνητικό μέρος στο οποίο επιχειρείται η παρουσίαση της ερευνητικής διαδικασίας που αφορά στα ερευνητικά ερωτήματα και τις μεθοδολογικές επιλογές προσέγγισης της έρευνας και τα συμπεράσματα.

2. Θεωρία

2.1. Αποσαφήνιση όρων

2.1.1. Εκπαίδευση Ενηλίκων

«Εκπαίδευση ενηλίκων είναι κάθε εκπαιδευτική διεργασία, κάθε περιεχομένου, επιπέδου ή μεθόδου, είτε πρόκειται για τυπική εκπαίδευση είτε όχι, είτε για διεργασία που επεκτείνει χρονικά ή αντικαθιστά την αρχική εκπαίδευση στα σχολεία, κολέγια και πανεπιστήμια, καθώς και για μαθητεία, μέσω των οποίων άτομα που θεωρούνται ενήλικα από την κοινωνία στην οποία ανήκουν αναπτύσσουν τις ικανότητές τους, εμπλουτίζουν τις γνώσεις τους, βελτιώνουν τα τεχνικά και επαγγελματικά τους προσόντα ή τα προσανατολίζουν προς άλλη κατεύθυνση και επιφέρουν αλλαγές στις στάσεις ή τη συμπεριφορά τους με τη διπλή προοπτική της πλήρους προσωπικής

4 Mezirow, J. (2007), Μαθαίνοντας να σκεφτόμαστε όπως ένας ενήλικος. Κεντρικές έννοιες της θεωρίας του μετασχηματισμού στο J. Mezirow & συν., *Η μετασχηματίζουσα μάθηση*, (μτφρ). Γ. Κολαουζίδης. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ.σ.43-72.

ανάπτυξης και της συμμετοχής σε μία εναρμονισμένη και αυτοδύναμη κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική ανάπτυξη»⁵.

2.1.2. Ενηλικιότητα

Σύμφωνα με τον Κόκκο ένα άτομο θεωρείται ενήλικας, «εάν βρίσκεται στην κατάσταση ενηλικιότητας», χαρακτηριστικό της οποίας αποτελεί η αναγνώριση των στοιχείων της ωριμότητας και του αυτοπροσδιορισμού.⁶ Σε γενικές γραμμές, μπορούμε να πούμε ότι οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι υιοθετούν σε μία δεδομένη στιγμή περισσότερους ρόλους, οι οποίοι επηρεάζουν τον διαθέσιμο χρόνο και ενέργεια που μπορούν να διαθέσουν⁷. Η διδασκαλία στην εκπαίδευση ενηλίκων αποτελεί έναν τρόπο διευκόλυνσης της μάθησης και στόχος του εκπαιδευτή είναι να βοηθάει τον εκπαιδευόμενο να γίνει ανεξάρτητος και ικανός να μαθαίνει με το δικό του ρυθμό. Είναι σημαντικό οι εκπαιδευτές να δημιουργούν ένα κλίμα στο οποίο κανένας ενήλικας να μην αισθάνεται απειλή ή αναστολή, αλλά αντίθετα να ενθαρρύνεται η συνεργασία και η αμοιβαία κατανόηση⁸.

2.1.3. Κριτικός στοχασμός για την Εκπαίδευση Ενηλίκων

Οι πρώτες προσεγγίσεις του ζητήματος του κριτικού στοχασμού συναντώνται στο έργο αρχαίων ελλήνων φιλοσόφων, όπως για παράδειγμα ο Σωκράτης και ο Αριστοτέλης. Από την εποχή του Dewey, η έννοια του κριτικού στοχασμού βρέθηκε στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος πολλών θεωρητικών της ΕΕ. Ακολούθως παρατίθενται κάποιοι ορισμοί που έχουν μετασχηματιστικό προσανατολισμό:

- «Η προσεκτική, οξυδερκής και σε βάθος διεργασία της εξέτασης (στην οποία εμπεριέχεται η αμφισβήτηση και η αμφιβολία της εγκυρότητας) των παραδοχών στις οποίες στηρίζεται η κοσμοθεωρία κάποιου, καθώς και η διερεύνηση των γενεσιουργών πηγών και των συνεπειών τους» 10.
- «Η αποτίμηση της εγκυρότητας των προϋποθέσεων των θεωρήσεων κάποιου και η εξέταση των πηγών και των συνεπειών τους» 11.

2.2. Βιβλιογραφική Αναδίφηση

Εξετάζοντας τη βιβλιογραφία, ανακαλύπτεται ότι τα περισσότερα προγράμματα επιμόρφωσης ενηλίκων που σχετίζονται με την αισθητική εμπειρία,

5 Rogers, A. (1999), *Η εκπαίδευση ενηλίκων*, μτφρ. Μ. Παπαδοπούλου & Μ. Τόμπρου. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ.σ. 56.

6 Κόκκος, Α. (2005), *Ανιχνεύοντας το Πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ.σ. 39.

7 Polson, C.J. (1993), *Teaching adult students*. Idea Paper No.29. Center for Faculty Evaluation and Development.

8 Jarvis, P. (2004), «Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση» *Θεωρία και Πράξη*, μτφρ. Α. Μανιάτη. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ.σ. 155 -157.

9 Κουλαουζίδης, Γ. (2007), *Jack Mezirow και Μετασχηματίζουσα Μάθηση: μια εκτεταμένη Προσωπογραφία*. Εκπαίδευση Ενηλίκων, τομ.10, σ.σ. 36-39.

10 Mezirow, J. (1990), *Fostering critical reflection in adulthood*. San Francisco: Jossey-Bass, pp. 134-156.

11 Artit στο edu4adults.blogspot.com/2012/10/artit.html (προσπελάστηκε στις 5/10/2016)

προσανατολίζονται κυρίως στην καλλιτεχνική εκπαίδευση και εκκινούν με δεδομένο ότι κάθε άνθρωπος είναι προικισμένος με δημιουργικές κλίσεις και ότι οι τέχνες μπορούν να παίξουν έναν αναπόσπαστο ρόλο στη ζωή του καθενός, καθώς βοηθούν να ανακαλύψεις καινούριους τρόπους για να δεις, να ακούσεις, να σκεφτείς, να νιώσεις το περιβάλλον, τους γείτονες, την κοινωνία. Επίσης παρατηρείται ότι στα προγράμματα ενηλίκων, τα κίνητρα και οι στόχοι τόσο των εισηγητών όσο και των συμμετεχόντων στην καλλιτεχνική εκπαίδευση ενηλίκων ποικίλουν. Τα παρακάτω παραδείγματα αφορούν διαφορετικούς εισηγητές: εκπαιδευτές ενηλίκων (Dirkx, Dreybus, Kazemek & Rigg), καλλιτέχνες/ εκπαιδευτές τεχνών που δουλεύουν με ενήλικες (Apol & Kambour Buell) και εκπαιδευτές που χρησιμοποιούν τις τέχνες σε άλλα θέματα (Alburry). Μια πρώτη σημαντική προσπάθεια που στόχευε στην ενσωμάτωση της τέχνης σε τακτική διδασκαλία στην τάξη, αποτέλεσε το Artful και το Visible Thinking, σύγχρονες τεχνικές διδασκαλίας, που πραγματοποιήθηκαν στα πλαίσια του ερευνητικού προγράμματος Project Zero, του πανεπιστημίου του Harvard, σε συνεργασία με το Traverse City, Michigan Area.

Στην Ευρώπη, αναπτύχθηκε το ARTiT, ένα Πολυμερές Πρόγραμμα Grundtvig που στόχο έχει να παρέχει στους εκπαιδευτές ενηλίκων μια μέθοδο, καθώς και τις απαραίτητες δεξιότητες για την ανάπτυξη καινοτόμων εκπαιδευτικών ενοτήτων, οι οποίες θα ενδυναμώνουν τη δημιουργικότητα και την κριτική σκέψη των εκπαιδευομένων μέσω της επεξεργασίας έργων τέχνης¹².

Η πρώτη φορά που γίνεται αναφορά στην παρατήρηση της τέχνης ως εργαλείο κριτικής σκέψης στην ενήλικη μάθηση είναι σε μια δημοσίευση του Κόκκου & της Μέγα το 2007, στο περιοδικό Εκπαίδευση Ενηλίκων¹³. Πρόκειται για μια διδακτική στρατηγική που βασίζεται στη θεωρία της MM και τις εκπαιδευτικές μεθόδους του Πανεπιστημίου του Stanford, με τη χρήση έργων τέχνης, η παρατήρηση των οποίων στηρίζεται στη μέθοδο του Perkins. Στην πορεία, σχεδιάζονται και υλοποιούνται αρκετά εργαστήρια σε ενήλικες εφαρμόζοντας τη διαδικασία αυτή, με αποτέλεσμα να αρχίσει σταδιακά να παίρνει συγκεκριμένη μορφή, διαμορφώνοντας ένα θεωρητικό πλαίσιο και συγκεκριμένα στάδια εφαρμογής. Η τελική μορφή της μεθόδου με πλήρη ανάπτυξη των αρχών στις οποίες στηρίζεται και των σταδίων που ακολουθούνται, δημοσιεύεται από τον κ. Κόκκο το 2010, στο περιοδικό Εκπαίδευση Ενηλίκων¹⁴.

Μια άλλη ελληνική πρόταση στο χώρο αυτό έρχεται από τη Μέγα. Στο κείμενό της παρουσιάζεται θεωρητικά και τεκμηριώνεται εμπειρικά μια πρόταση

12 Κόκκος, Α. & Μέγα, Γ. (2007). "Κριτικός στοχασμός και τέχνη στην εκπαίδευση". Εκπαίδευση Ενηλίκων, τομ.12, σ.σ. 16-21.

13 Κόκκος, Α. (2010). *Εκπαιδευτικό Υλικό για την Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών των ΣΔΕ*. Εκπαίδευση Ενηλίκων, τομ. 19, σ.σ. 9-13.

14 Μέγα, Γ. (2010). Η ορατή σκέψη στην εκπαίδευση ενηλίκων: πρόταση μεθοδολογίας. Στο Δ. Βεργίδης & Α. Κόκκος (Επιμ.). *Εκπαίδευση Ενηλίκων, διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ.σ. 164-190.

μεθοδολογίας εκπαίδευσης ενηλίκων, η οποία ενδυναμώνει το στοχασμό των εκπαιδευομένων για την εμπειρία την οποία βιώνουν και τους οδηγεί σταδιακά στη μεταγνώση, δηλαδή στον έλεγχο του πώς και γιατί μαθαίνουν¹⁵. Αρκετές έρευνες πραγματοποιήθηκαν βασισμένες στη μέθοδο του Α. Κόκκου. Το 2008-2009, ο ίδιος ο κ. Κόκκος, σε ρόλο διδάσκοντα, εφάρμοσε στάδια του Perkins σε φοιτητές του ΕΑΠ, και προσέγγισε το θέμα «τι σημαίνει να είναι κάποιος κριτικά σκεπτόμενος εκπαιδευτής ενηλίκων». Επιπρόσθετα εκπονήθηκαν αρκετές διδακτορικές διατριβές και διπλωματικές εργασίες σχετικές με το θέμα, ενώ ένας σημαντικός αριθμός ακόμα βρίσκεται σε εξέλιξη.

2.3. Θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης

Η θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης (Transformational Learning) παρουσιάστηκε το 1977 από τον J. Mezirow και θεωρείται από αρκετούς θεωρητικούς ως η πιο σημαντική και ολοκληρωμένη επιστημονικά ανάμεσα στις σύγχρονες θεωρίες της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Σήμερα, η θεωρία της MM, βρίσκεται σε δυναμική εξέλιξη και συγκεντρώνει το αυξανόμενο ενδιαφέρον των μελετητών και των εκπαιδευτών ενηλίκων. Σύμφωνα με τον Mezirow, δύο είναι οι βασικοί πυλώνες της θεωρητικής αυτής προσέγγισης: **ο κριτικός στοχασμός** (critical reflection) και **ο ορθολογικός διάλογος** (rational discourse)¹⁶.

Ο κριτικός στοχασμός αποτελεί το μέσο για να επιτευχθεί ο μετασχηματισμός οπτικής. Ορίζεται ως η διεργασία επανεξέτασης των αντιλήψεων και των αξιών με βάση τις οποίες κατανοούμε την πραγματικότητα και δρούμε¹⁷. Η έννοια του κριτικού στοχασμού συνδέεται με την προσπάθεια ορθολογικής αναζήτησης των αιτιών ενός γεγονότος ή με τη δικαιολόγηση ενός ισχυρισμού. Η προσέγγιση αυτή, ως μαθησιακή εμπειρία, δεν αναφέρεται απλώς σε προσαρμογή ή ακόμα και υπέρβαση της προϋπάρχουσας γνώσης αλλά σε υπέρβαση των βασικών παραδοχών επί των οποίων στηρίζεται αυτή. Πρόκειται δηλαδή για αλλαγές στη βασική αντίληψη του πλαισίου των νοημάτων που έχουμε υιοθετήσει κατά τη διαμόρφωσή μας, αλλαγές που συχνά αφορούν και τα πρότυπα δράσης. Ο δεύτερος πυλώνας της προσέγγισης, ο γόνιμος διάλογος, εμπεριέχει την αξιολόγηση των αιτιών, η οποία προκύπτει από την εξέταση της βαρύτητας των υποστηρικτικών αποδείξεων και ισχυρισμών και από την εξέταση εναλλακτικών απόψεων.

2.4. Τέχνη: ένα καινοτόμο εκπαιδευτικό εργαλείο στην εκπαίδευση ενηλίκων

Η Τέχνη θεωρείται ότι μπορεί να συμβάλει στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού

15 Λιντζέρης, Π. (2007), *Η σημασία του κριτικού στοχασμού και του ορθολογικού διαλόγου στη θεωρία του Jack Mezirow για τη Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων, σ.σ. 8.

16 Brookfield, S. (2000), The concept of critically reflective practice. In A. Wilson & E. Hayes (Eds.), *Handbook of adult and continuing education*. San Francisco: Jossey-Bass, pp. 33–49.

17 Μέγα, Γ. (2011), Οι Τέχνες στην τυπική εκπαίδευση. Στο Α. Κόκκος (επιμ.), *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ.σ. 21-70.

αλλά και του ενήλικα, με αποτέλεσμα τη δημιουργία στοχαστικά σκεπτόμενων ατόμων¹⁸. Τα τελευταία χρόνια, η αξιοποίηση των τεχνών για μαθησιακούς σκοπούς εφαρμόζεται σε πολλές ομάδες εκπαιδευομένων της τυπικής εκπαίδευσης και ιδιαίτερα στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. Μάλιστα, η αξιοποίηση αυτή της Τέχνης στην Εκπαίδευση Ενηλίκων αλλά και η εκπαίδευση μέσω της Τέχνης, γίνεται ολοένα και πιο συστηματική. Φιλόσοφοι και παιδαγωγοί (Kant, Dewey, Efland, Brenand,, Gardner,) έχουν υπογραμμίσει τη συμβολή των τεχνών στην ανάπτυξη της φαντασίας του ατόμου και στη δυνατότητα που του προσφέρουν να αντιλαμβάνεται την εμπειρική πραγματικότητα μέσα από μια διαφορετική σκοπιά με δημιουργική προοπτική.

2.4.1. Τέχνη και κριτικός στοχασμός

Η συμβολή της αισθητικής εμπειρίας, που αποκτούμε μέσα από την επαφή με την τέχνη, στην ανάπτυξη του στοχασμού και του κριτικού στοχασμού έχει διερευνηθεί στο πλαίσιο αρκετών επιστημονικών πεδίων. Η αισθητική εμπειρία προσφέρει τη δυνατότητα να επεξεργαζόμαστε πλήθος συμβόλων, μέσω των οποίων γίνεται δυνατή η έκφραση ολιστικών και λεπτοφυών νοημάτων, η σκιαγράφηση συναισθηματικών καταστάσεων και γενικά, η έκφραση διαφόρων όψεων της πραγματικότητας. Σε ένα έργο τέχνης κρύβεται αυτό που ο καλλιτέχνης θέλει να ανακαλύψει ο παρατηρητής. Στην προσπάθεια αποκωδικοποίησης των μηνυμάτων του καλλιτέχνη, η σκέψη γίνεται πιο αναλυτική, πιο διεισδυτική. Ταυτόχρονα διεγείρεται και η συναισθηματική νοημοσύνη του παρατηρητή. Η ολιστική επομένως ανάλυση έργων τέχνης, καλλιεργεί τον κριτικό στοχασμό και παρέχει τη δυνατότητα εναλλακτικών νοηματοδοτήσεων, πολλαπλών ερμηνειών και τελικά μιας πολυδιάστατης θέασης του κόσμου¹⁹. Ο ίδιος ο Mezirow αναφέρει ότι η λογοτεχνία, οι εικαστικές τέχνες, το δράμα, ακόμη και ο χορός, αποτελούν σημαντικά μεθοδολογικά εργαλεία της αισθητικής εμπειρίας, δια μέσου των οποίων ενεργοποιείται ο κριτικός στοχασμός και αυτοστοχασμός²⁰.

2.5. Σύγχρονοι στοχαστές και εκπαιδευτικά μοντέλα που εισάγουν την τέχνη στη εκπαίδευση ενηλίκων

Πρώτος ο Freire έθεσε τα θεμέλια για την αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας στη μετασχηματιστική μαθησιακή διεργασία²¹. Αρκετοί σύγχρονοι θεωρητικοί

18 Μέγα, Γ. (2011), Οι Τέχνες στην τυπική εκπαίδευση. Στο Α. Κόκκος (επιμ.), *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ.σ. 43.

19 Mezirow, J. (2007), Μαθαίνοντας να σκεφτόμαστε όπως ένας ενήλικος. Κεντρικές έννοιες της θεωρίας του μετασχηματισμού στο J. Mezirow & συν., *Η μετασχηματίζουσα μάθηση*, (μτφρ). Γ. Κολαουζίδης. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ.σ.43-72.

20 Freire , P. (1984), *«Όταν η εκπαίδευση είναι απελευθερωτική πράξη»*. Λατινική Αμερική, τομ.7, σ.σ. 48-52.

21 Μέγα, Γ. (2011), Οι Τέχνες στην τυπική εκπαίδευση. Στο Α. Κόκκος (επιμ.), *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες*.

έχουν κατά καιρούς διατυπώσει προτάσεις, για την αξιοποίηση των έργων τέχνης, όπως οι Feldman, Broudy, και Anderson, οι οποίοι πρότειναν την προσέγγιση έργων τέχνης, μέσα από την παρατήρηση – ανάλυση, με απώτερο σκοπό την καλλιέργεια του κριτικού στοχασμού²². Ένα από τα πρώτα δομημένα εκπαιδευτικά προγράμματα, που στόχευε στην ενσωμάτωση της τέχνης σε τακτική διδασκαλία στην τάξη, αποτέλεσε το Artful και το Visible Thinking, σύγχρονες τεχνικές διδασκαλίας που πραγματοποιήθηκαν στα πλαίσια του ερευνητικού προγράμματος Project Zero του πανεπιστημίου του Harvard σε συνεργασία με το Traverse City, Michigan Area, με σκοπό να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να χρησιμοποιούν τακτικά έργα των εικαστικών τεχνών και της μουσικής στο πρόγραμμα σπουδών τους με τρόπους που ενισχύουν την κριτική σκέψη και τη μάθηση²³.

2.5.1. Προσέγγιση Perkins

Ο Perkins, ένας από τους μεγαλύτερους υποστηρικτές και συνιδρυτές του Project Zero, έχει καταθέσει σημαντικό έργο σε σχέση με τη διερεύνηση του ρόλου των τεχνών στην εκπαιδευτική διεργασία. Οι θέσεις του για τη συμβολή των τεχνών στην ανάπτυξη της στοχαστικής διάθεσης είναι γνωστές μέσα από το συγγραφικό του έργο και κυρίως το βιβλίο του *The Intelligent Eye: Learning to Think by Looking at Art*, στο οποίο περιγράφει αναλυτικά μια πρωτότυπη διεργασία παρατήρησης και ανάλυσης έργων τέχνης. Η διεργασία αυτή περιλαμβάνει τέσσερις φάσεις:

Πρώτη φάση: Χρόνος για παρατήρηση

Δεύτερη φάση: Ανοικτή και περιπετειώδης παρατήρηση

Τρίτη φάση: Ξεκάθαρη, αναλυτική και εις βάθος παρατήρηση

Τέταρτη φάση: Ανασκόπηση της διεργασίας

Πρόκειται για μια δομημένη προσέγγιση, όπως ο ίδιος τη χαρακτηρίζει, η οποία μπορεί να ακολουθηθεί, στο πλαίσιο επεξεργασίας οποιουδήποτε έργου τέχνης, με τις ανάλογες κατά περίπτωση προσαρμογές²⁴.

2.5.2. Η μέθοδος της “Μετασχηματίζουσας Μάθησης μέσα από την αισθητική εμπειρία” του Α. Κόκκου

Με βάση την προσέγγιση Perkins, το 2007, παρουσιάζεται για πρώτη φορά μια διδακτική στρατηγική που στηρίζεται στη θεωρία της MM και τις εκπαιδευτικές

Αθήνα: Μεταίχμιο, σ.σ. 44.

22 Artful Visible thinking στο http://www.visiblethinkingpz.org/VisibleThinking_html_files/VisibleThinking1.html (προσπελάστηκε στις 8/10/2016)

23 Perkins, D. (1994), *The Intelligent eye: learning to think by looking at art*. Los Angeles California: The Getty Education Institute for the Arts, pp 55-70.

24 Κόκκος, Α. (2011), Τέχνες και κριτικός στοχασμός στην εκπαίδευση ενηλίκων. Στο Α. Κόκκος (επιμ.), *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ.σ. 97-113.

μεθόδους του Πανεπιστημίου του Stanford, και αφορά στην παρατήρηση της τέχνης ως εργαλείο κριτικής σκέψης στην ενήλικη μάθηση, σε μια δημοσίευση του Κόκκου & της Μέγα το 2007 στο περιοδικό Εκπαίδευση Ενηλίκων. Πρόκειται για τη μέθοδο Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία, η οποία βρισκόνταν τότε σε "νηπιακή ηλικία". Η μέθοδος βασίζεται σε έξι αρχές και αποτελείται από έξι στάδια ²⁵.

Οι αρχές:

1. Η χρήση της αισθητικής εμπειρίας δεν υποκαθιστά άλλες μεθόδους.
2. Αξιοποιούνται οι ιδέες του Freire σχετικά με την ολιστική προσέγγιση των θεμάτων μέσω της αισθητικής εμπειρίας.
3. Η χρήση σημαντικών έργων τέχνης συμβάλλει στον εμπλουτισμό της μαθησιακής διεργασίας πολύ περισσότερο από την χρήση τετριμμένων έργων μαζικής κουλτούρας.
4. Αξιοποιούνται οι ιδέες της Σχολής της Φρανκφούρτης προκειμένου να γίνεται η αποτίμηση της αισθητικής αξίας και του χειραφετικού δυναμικού που περιέχεται στα έργα τέχνης.
5. Αξιοποιείται η τεχνική του Perkins.
6. Οι εκπαιδευτές ενηλίκων οφείλουν να είναι ενήμεροι ότι ορισμένοι συμμετέχοντες ίσως δεν αισθάνονται άνετα απέναντι στα έργα τέχνης.

Τα στάδια:

- 1ο στάδιο:** επιδιώκεται η διάγνωση των εκπαιδευτικών αναγκών και προσδιορίζεται η ανάγκη για κριτική εξέταση των στερεότυπων παραδοχών.
- 2ο στάδιο:** ο εκπαιδευτής διευκολύνει μια διεργασία μέσω της οποίας οι συμμετέχοντες εκφράζουν τις παραδοχές τους για το θέμα γραπτά. Η εργασία αυτή πραγματοποιείται είτε ατομικά, είτε ομαδικά.
- 3ο στάδιο:** ο εκπαιδευτής εξετάζει τις απαντήσεις και εντοπίζει τα υποθέματα που θα πρέπει να προσεγγιστούν ολιστικά και κριτικά προκειμένου να επανεξεταστούν οι απόψεις που διατυπώθηκαν. Από τα υποθέματα ορίζονται τα κριτικά ερωτήματα, τα οποία οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να προσεγγίσουν σε επόμενα στάδια (5β).
- 4ο στάδιο:** πραγματοποιείται η επιλογή διαφόρων σημαντικών έργων τέχνης, τα οποία θα χρησιμοποιηθούν ως ερέθισμα για την επεξεργασία των υποθεμάτων (τα μηνύματα των έργων τέχνης συνδέονται με τα υποθέματα). Στη διαδικασία εμπλέκεται και η ομάδα των εκπαιδευομένων με πιθανές προτάσεις και διαπραγμάτευση σχετικά με τις τελικές επιλογές.

25 Ιωσηφίδης, Θ. (2006). Ποιοτική κοινωνική έρευνα και κριτικός ρεαλισμός. Στο: Θ. Ιωσηφίδης, & Μ. Σπυριδάκης (Επιμ.), *Ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική, σ.σ. 22.

5ο στάδιο: ο εκπαιδευτής διευκολύνει μια διεργασία η οποία στοχεύει στο να προσεγγιστούν τα κριτικά ερωτήματα από διαφορετικές οπτικές γωνίες, προκειμένου να αποκαλυφθούν στους συμμετέχοντες όσο το δυνατόν περισσότερες διαστάσεις και να τους προσφερθεί η ευκαιρία να επανεξετάσουν τις αρχικές τους παραδοχές. Ένα από τα βασικά μαθησιακά εργαλεία σε αυτή τη διεργασία είναι η αισθητική εμπειρία. Ο εκπαιδευτής παρουσιάζει διαδοχικά τα έργα τέχνης που έχουν επιλεγεί. Κάθε έργο τέχνης αναλύεται (στάδιο 5α) και συνδέεται κριτικά με τα σχετικά κριτικά ερωτήματα (στάδιο 5β). Στο στάδιο 5α, και προκειμένου να πραγματοποιηθεί η ανάλυση και αποκωδικοποίηση των έργων τέχνης, ενσωματώνεται το μοντέλο Perkins. Εναλλακτικά, θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν οι ρουτίνες σκέψης του Artful και Visible Thinking.

6ο στάδιο: διακρίνεται από την επαναξιολόγηση των παραδοχών. Εδώ καταγράφονται γραπτά ή προφορικά, οι παραδοχές για την άποψη που εξετάστηκε, σε ομαδικό ή ατομικό επίπεδο, ανάλογα με τον τρόπο που εργάστηκε η ομάδα στο 2ο στάδιο.

2.6. Σκοπός της έρευνας

Επιχειρείται να εξεταστεί αν η μέθοδος της “Μετασχηματίζουσας Μάθησης μέσα από την Αισθητική Εμπειρία” (MMAE), μπορεί να γίνει ολοκληρωμένο εργαλείο στη διάθεση των εκπαιδευτών ενηλίκων. Ενδιαφέρει δηλαδή να διερευνηθεί, αν και σε ποιο βαθμό, η μέθοδος αυτή παρέχει στους εκπαιδευτές ενηλίκων ένα ολοκληρωμένο εκπαιδευτικό πακέτο, καθώς και τις απαραίτητες δεξιότητες για την ανάπτυξη καινοτόμων εκπαιδευτικών ενοτήτων, οι οποίες θα ενισχύουν την αποτελεσματική μάθηση, θα ενδυναμώνουν τη δημιουργικότητα και την κριτική σκέψη των εκπαιδευομένων και θα ενθαρρύνουν τη υιοθέτηση νέων στάσεων απέναντι στη ζωή, μέσω της επεξεργασίας έργων τέχνης, με βάση το περιεχόμενο του Αναλυτικού Προγράμματος, στο τυπικό εκπαιδευτικό πλαίσιο των σχολείων δεύτερης ευκαιρίας. Επιπλέον, όλα τα παραπάνω ενδιαφέρει να διερευνηθούν συγκριτικά με τις ήδη εφαρμοζόμενες μεθόδους διδασκαλίας (HEMΔ), ώστε να αναδειχθούν τα πλεονεκτήματα – μειονεκτήματα των δύο μεθόδων και να καταδειχθεί αν και σε ποιο βαθμό είναι ουσιαστική η εφαρμογή της MMAE.

2.7. Ερευνητικά ερωτήματα

1ο Ερευνητικό ερώτημα: Σε ποιο βαθμό ικανοποιούνται οι βασικές αρχές αποτελεσματικής μάθησης στο πλαίσιο της MMAE και των ήδη εφαρμοζόμενων μεθόδων διδασκαλίας;

Υποερωτήματα:

- Η υποκίνηση του ενδιαφέροντος διαφοροποιείται ανάμεσα στις δύο προσεγγίσεις;

- Η γνωστική ανάπτυξη διαφοροποιείται ανάμεσα στις δύο προσεγγίσεις;
2ο Ερευνητικό ερώτημα: Σε ποιο βαθμό καλλιεργείται η κριτική σκέψη, η δημιουργική σκέψη και η επεξεργασία προηγούμενων εμπειριών, στο πλαίσιο της ΜΜΑΕ και των ήδη εφαρμοζόμενων μεθόδων διδασκαλίας;

Υποερωτήματα:

- Η ανάπτυξη των χαρακτηριστικών της κριτικής σκέψης διαφοροποιείται ανάμεσα στις δύο προσεγγίσεις;
- Η ανάπτυξη των χαρακτηριστικών της δημιουργικής σκέψης (ΔΣ) διαφοροποιείται ανάμεσα στις δύο προσεγγίσεις;
- Η ανάπτυξη της ικανότητας για επεξεργασία εμπειριών διαφοροποιείται ανάμεσα στις δύο προσεγγίσεις;

3ο Ερευνητικό ερώτημα: Υιοθετούνται διαφορετικές στάσεις απέναντι στη ζωή;

Υποερωτήματα:

- Εντοπίζονται αλλαγές στις παραδοχές των εκπαιδευομένων;
- Εντοπίζονται αλλαγές σε επίπεδο στάσεων;
- Οι αλλαγές αυτές είναι προσωρινού χαρακτήρα ή είναι μονιμότερες;

2.8. Ερευνητικοί Άξονες

Με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα, διαμορφώθηκαν **τρεις ερευνητικοί άξονες:**

1ος Ερευνητικός άξονας: Βασικές αρχές αποτελεσματικής μάθησης στο πλαίσιο της ΜΜΑΕ και των ήδη εφαρμοζόμενων μεθόδων διδασκαλίας:

- A) Υποκίνηση ενδιαφέροντος
- B) Γνωστική ανάπτυξη

2ος Ερευνητικός άξονας: Κριτική σκέψη/δημιουργική σκέψη, επεξεργασία εμπειρίας, στο πλαίσιο της ΜΜΑΕ και των ήδη εφαρμοζόμενων μεθόδων διδασκαλίας:

- A) Ανάπτυξη των χαρακτηριστικών της ΚΣ
- B) Ανάπτυξη των χαρακτηριστικών της ΔΣ
- Γ) Ανάπτυξη ικανότητας για επεξεργασία εμπειριών

3ος Ερευνητικός άξονας: Υιοθέτηση στάσεων απέναντι στη ζωή:

- A) Παραδοχές
- B) Δέσμευση για δράση

3. Μεθοδολογία

3.1. Έρευνα δράσης

Για τη συγκεκριμένη έρευνα, ως καταλληλότερη προσέγγιση επιλέχθηκε η Έρευνα Δράσης. Με γνώμονα τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν, και τους

αντίστοιχους άξονες, αποφασίστηκε η διαχρονική μελέτη δύο τμημάτων των ΣΔΕ Αγ. Νικολάου και Ιεράπετρας, από την αρχή του Β' έτους σπουδών τους έως την ολοκλήρωση του. Οι δύο αυτές ομάδες αποτέλεσαν την πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου.

Πιο συγκεκριμένα: κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2014-2015, εννέα εκπαιδευόμενοι του ΣΔΕ Αγ. Νικολάου (πειραματική ομάδα), συμμετείχαν σε μια σειρά από εργαστήρια σχεδιασμένα και εφαρμοσμένα με βάση τη μέθοδο «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία», στα πλαίσια του μαθήματος "Περιβαλλοντικός Γραμματισμός" (Περιβαλλοντική Εκπαίδευση). Τα εργαστήρια αυτά σχεδιάστηκαν και εφαρμόστηκαν από την ίδια την ερευνήτρια σε συνεργασία με το διδάσκοντα του μαθήματος.

Αντίστοιχα, επτά εκπαιδευόμενοι του ΣΔΕ Ιεράπετρας (ομάδα ελέγχου), στον ίδιο χρόνο, επεξεργάστηκαν τους ίδιους θεματικούς άξονες, μετά από συνεννόηση της διδάσκουσας του μαθήματος με την ερευνήτρια. Η διδασκαλία πραγματοποιήθηκε με ήδη εφαρμοσμένες μεθόδους από τη διδάσκουσα του μαθήματος, ενώ η ερευνήτρια περιορίστηκε σε ρόλο παρατηρητή.

Η έρευνα σχεδιάστηκε σε τέσσερα στάδια και διήρκησε όλο το ακαδημαϊκό έτος 2014-2015. Το πρώτο στάδιο περιλάμβανε τη φάση σχεδιασμού, το δεύτερο τη φάση της προέρευνας, ενώ τα υπόλοιπα δύο στάδια, αποτελούσαν την κύρια εφαρμογή της έρευνας σε δύο ομάδες εκπαιδευομένων των ΣΔΕ Αγ. Νικολάου και Ιεράπετρας, κατά τη διάρκεια του δεύτερου έτους των σπουδών τους.

Πρόκειται λοιπόν για μια έρευνα δράσης, μια διαχρονική, συστηματική παρακολούθηση των δύο τμημάτων, που θα παρέχει τις αναγκαίες πληροφορίες για την εμβάθυνση στη μελέτη νέων πρακτικών» στα ΣΔΕ. Για την έρευνα αυτή, λόγω της φύσης του αντικειμένου, επιλέχθηκε η προσέγγιση με ποιοτικές μεθόδους και τεχνικές, όπως συμβαίνει σε περιπτώσεις μελετών που στοχεύουν στη διερεύνηση μη μετρήσιμων και μη ποσοτικοποιήσιμων διαστάσεων της κοινωνικής συμπεριφοράς, κοινωνικών φαινομένων, διαδικασιών, τάσεων και νοημάτων²⁶.

3.1.1 Πορεία της έρευνας

Η παρούσα έρευνα, αποτελεί μια πρακτική έρευνα δράσης, δηλαδή συνειδητή δράση επιλογής, που καθοδηγείται από την προσωπική κρίση της εκπαιδευτριας. Τέτοιου είδους δράση τροφοδοτείται από ένα πρακτικό γνωστικό ενδιαφέρον. Η ορμή της ανάληψης της έρευνας προέρχεται από την ίδια την εκπαιδευτρια και αφητηρία της αποτελεί ένα ζήτημα που απασχολεί τους εκπαιδευτικούς: η ανάγκη για εισαγωγή καινοτόμων/εναλλακτικών μεθόδων στην εκπαίδευση ενηλίκων, ώστε αυτή να μη στηρίζεται απλώς στη γνωστική ανάπτυξη, αλλά κυρίως στην κριτική διαχείριση και αξιολόγηση της πληροφορίας.

26 Elliott, J, (1991), *Action Research for Educational Change*. Open University Press: Milton Keynes, pp. 10-25.

Η εκπαιδευτική ερευνήτρια συμμετείχε σε όλες τις φάσεις της ερευνητικής διαδικασίας, από τον αρχικό σχεδιασμό, ως την αξιολόγηση και τον επανασχεδιασμό, σε μια πορεία επάλληλων, συνεχών ερευνητικών κύκλων. Ενδεικτικό της ανοικτής αυτής κυκλικής διαδικασίας είναι η σπείρα κύκλων σχεδιασμού, δράσης, παρατήρησης και αναστοχασμού:

Κυκλική πορεία της έρευνας

Στόχοι Έρευνας - Ερευνητικά Ερωτήματα - Άξονες
Σχεδιασμός 1ου Κύκλου Δράσης
Σχέδια Διδασκαλίας
Επιλογή Ερευνητικών Εργαλείων
1ο Θέμα – 1ος Κύκλος δράσης (11 Εκπαιδευτικές συναντήσεις)
Ανάλυση Δεδομένων
Συμπεράσματα
Κριτική Προσέγγιση των Μεθοδολογικών Εργαλείων
Αναστοχασμός
Αυτοαξιολόγηση
Προβληματισμοί
Σχεδιασμός 2ου Κύκλου Δράσης
.....
Σχεδιασμός 4ου Κύκλου Δράσης

3.1.2 Στάδια έρευνας

Στάδιο Σχεδιασμού: Μάιος – Σεπτέμβριος 2014

Προκαταρκτικό Στάδιο: κρίθηκε απαραίτητο, ως στάδιο ομαλής εισόδου της ερευνήτριας στο πεδίο δράσης και η αποδοχής της από τα ερευνώμενα υποκείμενα. Ξεκίνησε την πρώτη εβδομάδα του Νοέμβρη με διάρκεια δυο εβδομάδες.

Κύριο ερευνητικό στάδιο: περιελάμβανε, αφενός για το ΣΔΕ Αγ. Νικολάου την εφαρμογή μιας σειράς διδακτικών ενοτήτων, με τη μέθοδο της «Μετασχηματίζουσας Μάθησης μέσα από την Αισθητική Εμπειρία» και αφετέρου για το ΣΔΕ Ιεράπετρας, την παρατήρηση της πραγματοποιούμενης, από τη διδάσκουσα του τμήματος διδασκαλίας, με τις συνήθεις μεθόδους, πάνω στα ίδια θέματα. Ξεκίνησε στις 20/11/14 και ολοκληρώθηκε στις 14/5/15. Πραγματοποιήθηκαν συνολικά 23 εκπαιδευτικές συναντήσεις, με την πειραματική ομάδα, συνολικής διάρκειας 41 ωρών, σε τέσσερεις κύκλους δράσης και 13 εκπαιδευτικές συναντήσεις με την ομάδα ελέγχου συνολικής διάρκειας 25 ωρών.

Στάδιο ελέγχου αλλαγών: περιελάμβανε τη διεξαγωγή ασκήσεων ελέγχου και ατομικών συνεντεύξεων στα δύο ΣΔΕ, οι οποίες σχεδιάστηκαν με βάση τους άξονες της έρευνας. Ποιο συγκεκριμένα διερευνήθηκαν:

- ✓ Πώς διαφοροποιείται ανάμεσα στις δύο προσεγγίσεις η υποκίνηση του ενδιαφέροντος και η γνωστική ανάπτυξη
- ✓ Πώς αναπτύσσεται στο πλαίσιο των δύο προσεγγίσεων η κριτική σκέψη, η δημιουργική σκέψη και η επεξεργασία προηγούμενων εμπειριών
- ✓ Αν εντοπίζονται αλλαγές στις παραδοχές και τις στάσεις των εκπαιδευομένων
- ✓ Αν αναμένεται οι αλλαγές αυτές να έχουν προσωρινή ή μονιμότερη εμβέλεια

Προκειμένου να διερευνηθούν τα παραπάνω, το στάδιο αυτό δεν οριοθετήθηκε χρονικά μόνο στο τέλος των εκπαιδευτικών συναντήσεων, αλλά παρεμβάλλονταν στα δύο προηγούμενα στάδια, με σκοπό να δώσει τη δυνατότητα και για τις απαραίτητες διορθωτικές παρεμβάσεις.

3.2 Ερευνητικό δείγμα

Το ερευνητικό δείγμα της παρούσας έρευνας, αποτέλεσε η πειραματική ομάδα και η ομάδα ελέγχου.

Η πειραματική ομάδα αποτελείται από 9 εκπαιδευόμενους με τα εξής χαρακτηριστικά:

Γυναίκες:2, Άνδρες:7, Ηλικία: 22-58 ετών, Ελληνική καταγωγή: 1 γυναίκα, 4 άνδρες, Αλβανική καταγωγή: 1 γυναίκα, 3 άνδρες, Άνεργοι: 1 γυναίκα, 2 άνδρες, Επίπεδο στη γλώσσα: Αρκετά καλό επίπεδο στη γλώσσα και την έκφραση, με εξαίρεση 1 άνδρα Αλβανικής καταγωγής, Μορφωτικό επίπεδο: χαμηλό, Επιθυμία για περεταίρω σπουδές: 1 γυναίκα, 2 άνδρες, Κίνητρα εγγραφής στο ΣΔΕ: 7/9 εκπαιδευόμενοι παρακινήθηκαν από εξωτερικά κίνητρα.

Την **ομάδα ελέγχου** αποτέλεσε το τμήμα του ΣΔΕ Ιεράπετρας, στο οποίο φοιτούσαν 7 εκπαιδευόμενοι, με τα εξής χαρακτηριστικά:

Γυναίκες:2, Άνδρες:5, Ηλικία: 26-45 ετών, Ελληνική καταγωγή: 2 γυναίκες, 4 άνδρες, Αλβανική καταγωγή: 1 άνδρας, Άνεργοι: 1 γυναίκα, 4 άνδρες, Επίπεδο στη γλώσσα: Καλό επίπεδο στη γλώσσα και την έκφραση, με εξαίρεση 1 άνδρα Αλβανικής καταγωγής, Μορφωτικό επίπεδο: Χαμηλό, Επιθυμία για περεταίρω σπουδές: 2 άνδρες, Κίνητρα εγγραφής στο ΣΔΕ: εξωτερικά.

3.3 Ερευνητικά εργαλεία

Κατά την ανάπτυξη της συγκεκριμένης ερευνητικής διαδικασίας, η άντληση, επεξεργασία, ανάλυση και αποτίμηση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με την αξιοποίηση των παρακάτω εργαλείων:

- Ερωτηματολόγια

- Ημιδομημένες Συνεντεύξεις
- Παρατήρηση - Σχάρες Παρατήρησης
- Ημερολόγιο
- Τεστ ελέγχου κατάκτησης του γνωστικού αντικειμένου
- Βιντεοσκόπηση
- Ομαδική Συζήτηση

Την εγκυρότητα των δεδομένων που συλλέχθηκαν, διασφάλισε σε κάποιο βαθμό η μέθοδος της «Τριγωνοποίησης»²⁷.

3.4 Τρόπος ανάλυσης ερευνητικών δεδομένων

Το υλικό που συλλέχθηκε κατά τη διάρκεια της έρευνας, μέσω των εργαλείων συλλογής δεδομένων, είναι δηλωτικό ορισμένων χαρακτηριστικών της προσωπικότητας των δημιουργών του (εν προκειμένη περίπτωση των εκπαιδευομένων) και συγκεντρώθηκε ακριβώς για να μπορέσει η ερευνήτρια να κατανοήσει και να ερμηνεύσει τις γνώμες, τις στάσεις, τις αξίες και γενικότερα τη συμπεριφορά των δημιουργών.

Για την επιτυχία του παραπάνω σκοπού, η ερευνήτρια δεν αρκέστηκε στην πρώτη εντύπωση του περιεχομένου του υλικού, αλλά το κωδικοποίησε και το ταξινομήσε σε κατηγορίες, με τη διαδικασία της ανάλυσης περιεχομένου. Ως προς τον ορισμό της μονάδας μέτρησης, τον τρόπο δηλαδή μέτρησης των σημασιολογικών στοιχείων, επιλέχθηκε να γίνει ένας συνδυασμός ποιοτικού και ποσοτικού τύπου ανάλυσης, ώστε να δοθεί έμφαση όχι μόνο στην παρουσία ή απουσία μιας συμπεριφοράς, αλλά και στην ένταση και τη συχνότητα εμφάνισής της.

Μετά τον καθορισμό και την εκλογή της ενότητας ανάλυσης και της μονάδας μέτρησης, δημιουργήθηκε ένα σύστημα κατηγοριών, δηλαδή ομάδων εννοιών που σχετίζονται με συμπεριφορές που έχουν ένα ορισμένο αριθμό κοινών χαρακτηριστικών και από την άποψη αυτή διαφέρουν από άλλες. Δημιουργήθηκαν δηλαδή μια σειρά «θυρίδων», στις οποίες κατατάχθηκαν όλα τα στοιχεία των τεκμηρίων. Οι κατηγορίες – θυρίδες που αποτέλεσαν το πλαίσιο για τη διαλογή του αναλυτέου υλικού, διαμορφώθηκαν βάσει των αξόνων της έρευνας και των αντίστοιχων ερευνητικών ερωτημάτων.

4. Παρουσίαση αποτελεσμάτων της έρευνας

Όπως αναδύθηκε από την έρευνα υπήρξε σημαντική διαφοροποίηση των δύο ομάδων σχετικά και με τους τρεις ερευνητικούς άξονες.

Ο βαθμός υποκίνησης του ενδιαφέροντος και της ενεργητικής συμμετοχής είναι σημαντικά μεγαλύτερος για την πειραματική ομάδα (85-90%),

27 Cohen, L, & Manion, L, (2007). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, μτφρ. Χ. Μητσοπούλου και Μ. Φιλοπούλου. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ.σ.450-500.

παρουσιάζοντας ελάχιστες διακυμάνσεις. Αντίθετα η παραδοσιακή μέθοδος διδασκαλίας δεν φαίνεται να επιτυγχάνει αντίστοιχα ποσοστά στην ομάδα ελέγχου, παρά το γεγονός ότι ήταν εμπλουτισμένη με ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές. Αρκετοί εκπαιδευόμενοι (30%) εκδηλώνουν ελάχιστο ενδιαφέρον. Ακολούθως εμφανίζει και μειωμένη συμμετοχή.

Πίνακας 1:1ος Άξονας: Υποκίνηση ενδιαφέροντος/ Ενεργητική συμμετοχή/ Γνωστική ανάπτυξη

	Πειραματική ομάδα		Ομάδα Ελέγχου	
	Βαθμός	Ποσοστό εκπ/μένων	Βαθμός	Ποσοστό εκπ/μένων
Υποκίνηση Ενδιαφέροντος	<ul style="list-style-type: none">• Πάρα πολύ• Πολύ	<ul style="list-style-type: none">85%15%	<ul style="list-style-type: none">• Πολύ• Μέτρια• Λίγο	<ul style="list-style-type: none">55%15%30%
Ενεργητική συμμετοχή	<ul style="list-style-type: none">• Πάρα πολύ• Πολύ	<ul style="list-style-type: none">85%15%	<ul style="list-style-type: none">• Πολύ• Μέτρια• Λίγο	<ul style="list-style-type: none">55%15%30%
Γνωστική ανάπτυξη	<ul style="list-style-type: none">• Πάρα πολύ• Πολύ• Μέτρια	<ul style="list-style-type: none">90%5%5%	<ul style="list-style-type: none">• Πάρα πολύ• Μέτρια	<ul style="list-style-type: none">60%40%

Η γνωστική ανάπτυξη επιτεύχθηκε στο μέγιστο για την πειραματική ομάδα: κάλυψε σε μεγάλο βαθμό το γνωστικό περιβάλλον (90%), ως αποτέλεσμα αυτενέργειας της ίδιας της ομάδας. Μικρότερο είναι το αντίστοιχο ποσοστό για την πειραματική ομάδα (60%), αν και η νέα ύλη παρουσιάστηκε με ένα απλοποιημένο τρόπο. Δεδομένου όμως του τρόπου που τους δόθηκε η νέα γνώση, περισσότερο ως "έτοιμη τροφή" και λιγότερο ως αποτέλεσμα της αυτενέργειας των ίδιων των εκπαιδευομένων, αυτή δεν εντυπώθηκε στη μνήμη τους μέσα από τη διασύνδεση με προσωπικά βιώματα και τη γέννηση έντονων συναισθημάτων όπως διαπιστώθηκε στη MMAE. Οι απαντήσεις των εκπαιδευομένων που συμμετείχαν στην εφαρμογή της μεθόδου ήταν αναλυτικές, σαφείς και σφαιρικές. Κάτι αντίστοιχο απουσίαζε από την ομάδα ελέγχου, οι απαντήσεις της οποίας παρουσίαζαν χαμηλότερο βαθμό επεξεργασίας, εμβάθυνσης και συνειδητοποίησης του θέματος.

Η εκπαιδευτική διαδικασία βοήθησε τους εκπαιδευόμενους της πειραματικής ομάδας να αναπτύξουν χαρακτηριστικά κριτικής και δημιουργικής σκέψης (60-70%) και να επεξεργαστούν προηγούμενες εμπειρίες, σε όλη τη διάρκεια των μαθημάτων ενώ για την ομάδα ελέγχου αυτό κατέστη δυνατό σε περιορισμένο βαθμό (15%) και σε εντοπισμένα σημεία των εφαρμοσμένων μεθόδων διδασκαλίας. Η **πειραματική ομάδα** κατάφερε να επεξεργαστεί προηγούμενες εμπειρίες, να τις συνδέσει και να τις

αντιπαραθέσει με τις νέες πληροφορίες, διαπιστώνοντας διαφοροποιήσεις ή ομοιότητες. Η διασύνδεση αυτή δεν έγινε συνειδητά αλλά προκλήθηκε από την εκπαιδευτική μέθοδο. Για την **ομάδα ελέγχου** διαπιστώθηκε επίσης αναφορά σε προηγούμενες εμπειρίες, η οποία όμως προκλήθηκε από τους ίδιους τους εκπαιδευόμενους και όχι από την εκπαιδευτική μέθοδο. Επιπρόσθετα, η αναφορά αυτή, χωρίς το στοιχείο του κριτικού στοχασμού, λειτούργησε αρκετές φορές ανασταλτικά στην αποδοχή νέων πληροφοριών και αντιλήψεων και στην παραγωγή νέων ιδεών.

Πίνακας 2: 2ος Άξονας: Ανάπτυξη κριτικής σκέψης/δημιουργικής σκέψης/ Επεξεργασία προηγούμενων εμπειριών

	Πειραματική ομάδα		Ομάδα Ελέγχου	
	Βαθμός	Ποσοστό εκπ/μένων	Βαθμός	Ποσοστό εκπ/μένων
Ανάπτυξη κριτικής σκέψης %	Πάρα πολύ Πολύ	60% 40%	Πολύ Μέτρια Λίγο Ελάχιστα	15% 15% 30% 40%
Ανάπτυξη δημιουργικής σκέψης%	Πάρα πολύ Πολύ	70% 30%	Πολύ Μέτρια Λίγο Ελάχιστα	15% 30% 15% 40%
Επεξεργασία προηγούμενων εμπειριών	Πάρα πολύ Πολύ	60% 40%	Πολύ Μέτρια	60% 40%

Η **πειραματική ομάδα** με τη βοήθεια της σύγχρονης μεθοδολογίας μετασημάτισε τις δυσλειτουργικές παραδοχές σε ποσοστό 90% και οδηγήθηκε στην υιοθέτηση νέου τρόπου σκέψης και δράσης σε ποσοστό 80%. Για την **ομάδα ελέγχου** υπήρξαν πολλές αντιστάσεις. Αρκετοί εκπαιδευόμενοι παρέμειναν προσκολλημένοι σε παγιωμένες πεποιθήσεις. Οι αλλαγές σε παραδοχές που παρατηρήθηκαν ήταν περιορισμένες. Ακόμα πιο περιορισμένες ήταν οι αλλαγές σε αντίστοιχες στάσεις.

Πίνακας 3: 3ος Άξονας: Αλλαγές σε παραδοχές και στάσεις

	Πειραματική ομάδα		Ομάδα Ελέγχου			
	Βαθμός	Ποσοστό εκπ/μένων	Βαθμός		Ποσοστό εκπ/μένων	
Αλλαγή παραδοχών	Πάρα πολύ (5/5) Πολύ (4/5)	90% 10%	Πολύ (4/5) Λίγο (2/5) Ελάχιστα (1/5) Καθόλου (0/5)	10% 30% 20% 20%	Μέτρια (3/5)	20%

Αλλαγή στάσεων			Πολύ (4/5)	10%	Ελάχιστα (1/5)
			Μέτρια (3/5)	20%	
	Πάρα πολύ (5/5)	80%	Λίγο (2/5)	20%	
	Πολύ (4/5)	20%	30%		
			Καθόλου (0/5)	20%	

Πίνακας 4: 3ος Άξονας: Αλλαγές σε παραδοχές και στάσεις Πειραματική ομάδα

ΘΕΜΑΤΑ	1η Βαθμίδα: Διεύρυνση – εμπλουτισμός	2η Βαθμίδα: Εμβάθυνση – συνειδητοποίηση	3η Βαθμίδα: Μετατόπιση
Περιβαλλοντικοί παράγοντες που επηρεάζουν την ποιότητα ζωής	EΚΠ7	EΚΠ1, 4	EΚΠ2,3,5,6,8,9
Οικολογική συνείδηση	-	-	EΚΠ1,2,3,4,5,6,7,8,9
Ανακύκλωση	-	EΚΠ5	EΚΠ1,2,3,4,6,7,8,9
Οφέλη από την επαφή με τη φύση	-	-	EΚΠ1,2,3,4,5,6,7,8,9
Αειφόρος κατανάλωση	-	-	EΚΠ1,2,3,4,5,6,7,8,9

Οι εκπαιδευόμενοι της πειραματικής ομάδας δεν περιορίστηκαν σε μια απλή διερεύνηση-εμπλουτισμό των αρχικών τους απόψεων σχετικά με τα θέματα που επεξεργάστηκαν, αλλά προχώρησαν σε εμβάθυνση των στοιχείων που τα συνθέτουν, σε συνειδητοποίηση των δυσλειτουργικών παραδοχών τους και τελικά σε ολιστική μετατόπιση, με εξαίρεση ένα εκπαιδευόμενο και σε ένα μόνο θέμα. Η πειραματική ομάδα επομένως, μέσω της MMAE, προχώρησε σε επαναθεώρηση των αρχικών αντιλήψεων και οδηγήθηκε σε νέους τρόπους αντίληψης, σκέψης και δράσης. Κατάφερε δηλαδή να φτάσει σε κριτικό αυτοστοχασμό, μέσω της διεργασίας εξέτασης των δικών της αντιλήψεων, της εξέτασης των πηγών των υφιστάμενων παραδοχών της και των συνεπειών από τη διατήρησή τους.

Πίνακας 5: 3ος Άξονας: Αλλαγές σε παραδοχές και στάσεις Πειραματική ομάδα

ΘΕΜΑ	ΕΙΔΗ ΠΑΡΑΔΟΧΩΝ
Αποψη για την τέχνη	Αισθητικές
Αυτοεικόνα	Ψυχολογικές

Σχολείο - Εκπαίδευση	Επιστημολογικές, ηθικές, φιλοσοφικές
Περιβάλλον	Επιστημολογικές, ηθικές
Διαμόρφωση στάσεων και αξιών	Επιστημολογικές, ψυχολογικές, ηθικές, κοινωνιολογικές, φιλοσοφικές
Διαμόρφωση συνείδησης ως μέρη του κοινωνικού συνόλου	Επιστημολογικές, ψυχολογικές, ηθικές, κοινωνιολογικές

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα εντοπίζονται για τα μέλη της **πειραματικής ομάδας** αλλαγές σε **τρία επίπεδα**: σε προσωπικό, σε παιδαγωγικό και σε κοινωνικό επίπεδο. Αυτό διαπιστώνεται μέσα από την προσωπική τους βελτίωση σε θέματα χαρακτήρα, αυτοεικόνας και αυτοκριτικής, μέσα από τη διαφοροποίηση της σχέσης τους με την τέχνη και την εκπαίδευση γενικότερα αλλά και μέσα από τη συνειδητοποίηση του ρόλου τους σε σχέση με το κοινωνικό σύνολο, όσον αφορά περιβαλλοντικά προβλήματα. Επομένως, οι αλλαγές δεν εντοπίζονται μόνο σε συγκεκριμένο περιβάλλον αλλά έχουν έναν μονιμότερο και ευρύτερο χαρακτήρα, ενώ συνδέονται με στοιχεία ωρίμανσης και ενίσχυσης της ενηλικιότητας.

5. Συμπεράσματα

Στην παρούσα έρευνα διερευνήθηκε η αποτελεσματικότητα της μεθόδου «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία», στο τυπικό πλαίσιο των ΣΔΕ, συγκριτικά με εκείνη των παραδοσιακών και ήδη εφαρμοσμένων μεθόδων διδασκαλίας. Όπως αναδύθηκε από την έρευνα, υπήρξε σημαντική διαφοροποίηση των δύο ομάδων σε σχέση και με τους τρεις άξονες της έρευνας:

Ός προς τον 1ο άξονα: Βασικές αρχές αποτελεσματικής μάθησης (πιν.1) καταλήγουμε στο ακόλουθο συμπέρασμα:

- Το ενδιαφέρον υποκινήθηκε σε μεγαλύτερο βαθμό για την πειραματική ομάδα, συγκριτικά με την ομάδα ελέγχου.
- Η κατάκτηση του γνωστικού αντικειμένου επιτεύχθηκε στο μέγιστο βαθμό για την πειραματική ομάδα και μάλιστα ως αποτέλεσμα της αυτενέργειας της ίδιας της ομάδας, ενώ αυτό δεν κατέστη δυνατό για την ομάδα ελέγχου.

Όσον αφορά στο 2ο Άξονα: Κριτική σκέψη/Δημιουργική σκέψη/Επεξεργασία εμπειριών (πιν.2) τα αποτελέσματα της έρευνας καταδεικνύουν ότι:

- Η πειραματική ομάδα ανέπτυξε χαρακτηριστικά κριτικής και δημιουργικής σκέψης καθώς μέσα από την επεξεργασία των έργων τέχνης τους δόθηκε η ευκαιρία να αναζητήσουν τα μηνύματα, να αναπτύξουν νέες οπτικές. Η

εκπαιδευτική διαδικασία βοήθησε τους εκπαιδευόμενους της πειραματικής ομάδας να αναπτύξουν χαρακτηριστικά κριτικής και δημιουργικής σκέψης και να επεξεργαστούν προηγούμενες εμπειρίες, σε όλη τη διάρκεια των μαθημάτων.

- Αντίθετα, η ομάδα ελέγχου δεν ανέπτυξε χαρακτηριστικά κριτικής και δημιουργικής σκέψης σε σημαντικό βαθμό καθώς απουσίαζε ένα κατάλληλα διαμορφωμένο υποστηρικτικό περιβάλλον. Ακολούθως περιορίστηκε στην αναφορά προηγούμενων εμπειριών, η οποία μάλιστα πολλές φορές, λειτούργησε ανασταλτικά, δεδομένης της έλλειψης ενός διαφορετικού πρίσματος επεξεργασίας τους.

Ως προς τον 3ο Άξονα: Υιοθέτηση στάσεων απέναντι στη ζωή (πιν.3,4,5) καταλήγουμε στο συμπέρασμα:

- Η πειραματική ομάδα, μέσω της ΜΜΑΕ, προχώρησε σε επαναθεώρηση των αρχικών αντιλήψεων και οδηγήθηκε σε νέους τρόπους αντίληψης, σκέψης και δράσης. Κατάφερε δηλαδή να φτάσει σε κριτικό αυτοστοχασμό.
- Κάτι αντίστοιχο δεν κατάφερε να επιτύχει η ομάδα ελέγχου, δεδομένου ότι οι παραδοσιακοί τρόποι διδασκαλίας δεν κατάφεραν να την εμπλέξουν σε μια ενεργητική διεργασία αμφισβήτησης παγιωμένων πεποιθήσεων ώστε να εξετάζει κάθε ιδέα αυτοδύναμα, ενεργοποιώντας ολόκληρο το δυναμικό της, προκειμένου να θέτει ερωτήματα και να επεξεργάζεται πληροφορίες – στοιχεία απαραίτητα για την ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού. Αντίθετα οδηγήθηκε κυρίως στην αποστήθιση γνώσεων και τη παθητική αποδοχή των ιδεών των άλλων.

Ολοκληρώνοντας, θεωρούμε ότι ερευνητικά δεδομένα επιτρέπουν να απαντήσουμε με ασφάλεια θετικά στο κεντρικό ερώτημα που αποτέλεσε και τον πυρήνα της παρούσας έρευνας: αν η μέθοδος της “Μετασχηματίζουσας Μάθησης” μέσα από την αισθητική εμπειρία, μπορεί να γίνει ένα ολοκληρωμένο εργαλείο στη διάθεση των εκπαιδευτών ενηλίκων, δεδομένου ότι όλα τα συμπεράσματα αναδεικνύουν την υπεροχή της έναντι των παραδοσιακών μεθόδων διδασκαλίας.

Τα όσα αναφέρθηκαν για την εφαρμογή της ΜΑΑΕ στο πλαίσιο των ΣΔΕ θεωρούμε ότι προσφέρονται για την εξαγωγή γενικότερων συμπερασμάτων για το πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Με βάση τα ερευνητικά δεδομένα αναδεικνύεται ο σημαντικός παιδαγωγικός ρόλος που μπορεί να παίξει η τέχνη στην εκπαίδευση ως εργαλείο για την ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού και η υπεροχή της εφαρμογής της ΜΑΑΕ, στο πλαίσιο της ενίσχυσης της ανάπτυξης του κριτικού στοχασμού, σε σχέση με παραδοσιακές μεθόδους. Η υπεροχή αυτή δε, πιθανώς να γίνει ακόμα πιο διακριτή, σε περιβάλλοντα εκπαίδευσης ενηλίκων που οι εκπαιδευόμενοι, διαθέτουν ένα υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο, αν και από την παρούσα έρευνα διαφάνηκε καθαρά, ότι το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο και η ανυπαρξία σχέσης με την τέχνη, δεν αποτέλεσε πρόβλημα.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Cohen, L.& Manion, L. (2007). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, μτφρ. Χ. Μητσοπούλου & Μ. Φιλοπούλου. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Freire, P. (1984). «Όταν η εκπαίδευση είναι απελευθερωτική πράξη». Τομ. 7, Λατινική Αμερική.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2006). Ποιοτική κοινωνική έρευνα και κριτικός ρεαλισμός. Στο: Θ. Ιωσηφίδης, & Μ. Σπυριδάκης (Επιμ.), *Ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.
- Jarvis, P. (2004). «Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση» *Θεωρία και Πράξη*, μτφρ. Α. Μανιάτη. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α. (2005). *Ανιχνεύοντας το Πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α. & Μέγα, Γ. (2007). *Κριτικός Στοχασμός και Τέχνη στην Εκπαίδευση*. Εκπαίδευση Ενηλίκων, τομ 12. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α. (2010). *Εκπαιδευτικό Υλικό για την Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών των ΣΔΕ*. Εκπαίδευση Ενηλίκων, τομ. 19. Αθήνα: Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ. – ΓΓΔΒΜ – ΙΔΕΚΕ.
- Κόκκος, Α. (2011). *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Λιντζέρης, Π. (2007). *Η σημασία του κριτικού στοχασμού και του ορθολογικού διαλόγου στη θεωρία του Jack Mezirow για τη Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Μέγα, Γ. (2010). Η ορατή σκέψη στην εκπαίδευση ενηλίκων: πρόταση μεθοδολογίας. Στο Δ. Βεργίδης & Α. Κόκκος (Επιμ.). *“Εκπαίδευση Ενηλίκων, διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές”*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μέγα, Γ. (2011), Οι Τέχνες στην τυπική εκπαίδευση. Στο Α. Κόκκος (επιμ.), *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Mezirow, J. (2007), Μαθαίνοντας να σκεφτόμαστε όπως ένας ενήλικος. Κεντρικές έννοιες της θεωρίας του μετασχηματισμού στο J. Mezirow & συν., *Η μετασχηματίζουσα μάθηση*, (μτφρ). Γ. Κολαουζίδης. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Rogers, A. (1999). *Η εκπαίδευση ενηλίκων*, μτφρ. Μ. Παπαδοπούλου & Μ. Τόμπρου. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ξενόγλωσση

- Brookfield, S. (2000). The concept of critically reflective practice. In A. Wilson & E. Hayes (Eds.), *Handbook of adult and continuing education*. San Francisco: Jossey-Bass.

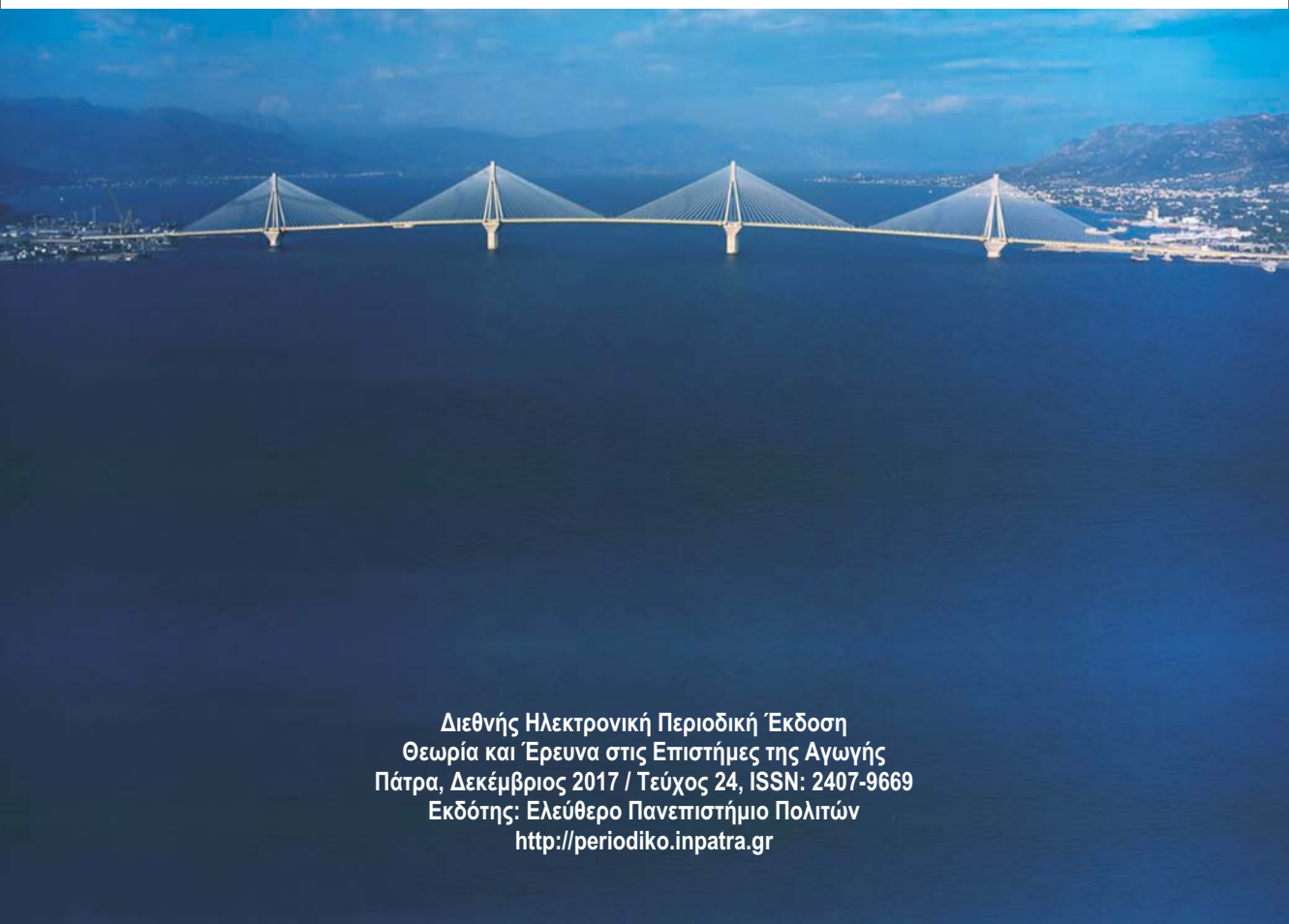
- Dewey, J. (1980). *Art as experience*. USA: The Penguin Group (Πρώτη πρωτότυπη δημοσίευση 1934).
- Elliott, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Milton Keynes: Open University Press.
- Koutselini, M. (2010). "Participatory Teacher development at Schools: Processes and Issues". In, Campbell, A. and Susan Groundwater- Smith (eds). *Action Research in Education- Fundamentals of Applied Research*. N.Y: Sage, Vol. II.
- Mezirow, J. (1990). *Fostering critical reflection in adulthood*. San Francisco: Jossey-Bass
- Perkins, D. (1994). *The Intelligent eye: learning to think by looking at art*. Los Angeles California: The Getty Education Institute for the Arts
- Polson, C.J. (1993). *Teaching adult students*. Idea Paper No.29. Center for Faculty Evaluation and Development.

Ιστοσελίδες

- Artit στο edu4adults.blogspot.com/2012/10/artit.html (προσπελάστηκε στις 5/10/2016)
- Artful Visible thinking. Στο http://www.visiblethinkingpz.org/VisibleThinking_html_files/VisibleThinking1.html (προσπελάστηκε στις 8/10/2016).

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Η κ. **Καρακού Μαρία** είναι απόφοιτος της ΑΣΕΤΕΜ ΣΕΛΕΤΕ του τμήματος Πολιτικών Μηχανικών. Εργάζεται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση τα τελευταία 18 χρόνια ως μόνιμη εκπαιδευτικός. Είναι κάτοχος του First certificate in English, πιστοποιητικού γνώσης Ιταλικής γλώσσας επίπεδο B1 καθώς και μεταπτυχιακού τίτλου στο πρόγραμμα Σπουδές στην Εκπαίδευση του ΕΑΠ. Το παρόν κείμενο αποτελεί σύνοψη της ΔΕ με θέμα Τέχνη στην Εκπαίδευση. Στοιχεία επικοινωνίας: marykk@hotmail.gr, 6947304142.



Διεθνής Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση
Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής
Πάτρα, Δεκέμβριος 2017 / Τεύχος 24, ISSN: 2407-9669
Εκδότης: Ελεύθερο Πανεπιστήμιο Πολιτών
<http://periodiko.inpatra.gr>