

Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία

Vol 6, No 1,2 (2010)

Ανοικτή Εκπαίδευση



Η υποστήριξη των αποφοίτων του μεταπτυχιακού προγράμματος «Σπουδές στην Εκπαίδευση» του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου από το εργασιακό τους περιβάλλον κατά τη διάρκεια των σπουδών τους.

Παρασκευή Βασάλα

doi: [10.12681/jode.9759](https://doi.org/10.12681/jode.9759)

To cite this article:

Η υποστήριξη των αποφοίτων του μεταπτυχιακού προγράμματος «Σπουδές στην Εκπαίδευση» του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου από το εργασιακό τους περιβάλλον κατά τη διάρκεια των σπουδών τους

Support of the work environment to the postgraduate students of the Hellenic Open University program "Studies in Education" during their studies

Παρασκευή Βασάλα
ΣΕΠ στο ΕΑΠ
vasalap@otenet.gr

Περίληψη

Σκοπός της εργασίας ήταν να διερευνήσει κατά πόσο οι απόφοιτοι του ΕΑΠ θεωρούν ότι είχαν υποστήριξη από τα άτομα του εργασιακού τους περιβάλλοντος κατά τη διάρκεια των σπουδών τους. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το 2005-2006 στους απόφοιτους του Μεταπτυχιακού Προγράμματος «Σπουδές στην Εκπαίδευση» με ερωτηματολόγιο ανοικτών και κλειστών ερωτήσεων. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το εργασιακό περιβάλλον, έδειξε περιορισμένο ενδιαφέρον και υποστηρικτική διάθεση. Ως επί το πλείστον δημιουργούσε δυσκολίες, δεν έδειχνε κατανόηση, αμφισβητούσε την ποιότητα και τον τίτλο των σπουδών, δεν παραχωρούσε τις δικαιούμενες άδειες ή παρέμενε αδιάφορο. Οι απόφοιτοι αντιμετώπισαν τις δυσκολίες με επιμονή στην επίτευξη των στόχων τους και με την υποστήριξη που είχαν από την οικογένεια, τους φίλους και τους συμφοιτητές. Το ΕΑΠ θα μπορούσε να πάρει ορισμένα μέτρα για τη διευκόλυνση των φοιτητών από το εργασιακό τους περιβάλλον, δεδομένου ότι το εργασιακό περιβάλλον μπορεί να αποτελέσει μια σημαντική πηγή υποστήριξης.

Λέξεις-Κλειδιά: υποστήριξη, εξ αποστάσεως εκπαίδευση, εργασιακό περιβάλλον, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Abstract

This survey investigates the support given to postgraduate students of the Hellenic Open University (HOU) program "Studies in Education" by the persons of their work environment during their studies. It was an ex post facto survey conducted during 2005-2006 with a questionnaire with open and closed ended questions. The results indicate that the persons from the work environment expressed limited interest and will to support the students, but mostly they remained indifferent, they were skeptical about the quality and certification of their studies and hardly gave them study leave from work. The students confronted the above difficulties with persistence to their goals, and with the support from their families, friends and peer students. The HOU could have taken certain measures so that the work environment facilitate students in their studies as this environment could constitute an important source of support.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η υποστήριξη των φοιτητών συνδέεται στενά με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση αφού οι φοιτητές που σπουδάζουν εξ αποστάσεως είναι απομακρυσμένοι από τον εκπαιδευτικό οργανισμό και τον καθηγητή τους και επίσης, εκτός από το ρόλο του φοιτητή έχουν και οικογενειακές, εργασιακές και κοινωνικές υποχρεώσεις. Ως εκ τούτου, θα πρέπει να

λαμβάνονται σοβαρά υπόψη οι ανάγκες τους σε πολλαπλά επίπεδα, προκειμένου να επιτύχουν στις σπουδές τους. Αυτό επιβεβαιώνουν σημαντικοί μελετητές (Rowntree, 1998; Race, 1999; Moore & Kearsley, 1996), οι οποίοι ισχυρίζονται ότι λίγοι είναι οι φοιτητές που μπορούν να μελετούν στηριζόμενοι αποκλειστικά στις δικές τους δυνάμεις, χωρίς καμία υποστήριξη. Ειδικότερα ο Κόκκος (2001) διευκρινίζει ότι πρόκειται για εκείνους που είναι εξοικειωμένοι με αυτόν τον τρόπο εκπαίδευσης, έχουν έντονο ενδιαφέρον για το γνωστικό αντικείμενο, σημαντικά κίνητρα για την παρακολούθηση του προγράμματος καθώς και αυξημένη ικανότητα αυτοοργάνωσης και ανάληψης μαθησιακών πρωτοβουλιών.

Η υποστήριξη των φοιτητών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι τυπική και άτυπη. Η τυπική παρέχεται από τον εκπαιδευτικό οργανισμό (π.χ. υπηρεσίες βιβλιοθήκης κ.ά.) και τον καθηγητή-σύμβουλο. Η άτυπη παρέχεται με διάφορους τρόπους από το κοινωνικό και επαγγελματικό πλαίσιο στο οποίο πραγματοποιείται η μάθηση και το οποίο προσδιορίζεται κυρίως από το οικογενειακό, εργασιακό και φιλικό περιβάλλον (Oehlkers, 1998; Carnwell, 2000; Dearnley, 2003). Και, ενώ για την τυπική υποστήριξη υπάρχει σημαντικός αριθμός ερευνών, οι ερευνητικές προσπάθειες για την άτυπη υποστήριξη είναι διεθνώς περιορισμένες (Carnwell, 2000) και στην Ελλάδα δεν έχουν κινήσει μέχρι στιγμής το ενδιαφέρον των ερευνητών.

Για το λόγο αυτό θελήσαμε να διερευνήσουμε κατά πόσο οι απόφοιτοι του ΕΑΠ είχαν υποστήριξη από το εργασιακό τους περιβάλλον κατά τη διάρκεια των σπουδών τους. Ο όρος «εργασιακό περιβάλλον» σε αυτήν την εργασία αναφέρεται αποκλειστικά στο ανθρώπινο δυναμικό, δηλ. στα άτομα που εργάζονται στον ίδιο χώρο (σχολείο, επιχείρηση κ.λπ.) και βρίσκονται σε καθημερινή επαφή, ανεξάρτητα από τις θέσεις εργασίας που κατέχουν (εκπαιδευτικοί, διευθυντές, υφιστάμενοι, προϊστάμενοι κ.ά.). Βασικό κριτήριο επιλογής του θέματος ήταν το γεγονός ότι οι εξ αποστάσεως σπουδές σε τριτοβάθμιο επίπεδο απευθύνονται σε ενήλικες και συνεπώς σε εργαζόμενους, οι οποίοι συνεχίζουν να εργάζονται κατά τη διάρκεια των σπουδών τους. Η έρευνα αυτή αποτελεί μέρος μεγαλύτερης έρευνας που αφορά στην υποστήριξη των μεταπτυχιακών φοιτητών του Προγράμματος «Σπουδές στην Εκπαίδευση» του ΕΑΠ από το οικογενειακό, εργασιακό και φιλικό τους περιβάλλον.

2. ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

Σκοπός της εργασίας ήταν να διερευνηθεί κατά πόσο οι απόφοιτοι του ΕΑΠ θεωρούν ότι είχαν υποστήριξη από τα άτομα του εργασιακού τους περιβάλλοντος κατά τη διάρκεια των σπουδών τους.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν ήταν τα ακόλουθα:

- ✓ Οι απόφοιτοι θεωρούν ότι παρακινήθηκαν από το εργασιακό τους περιβάλλον προκειμένου να αρχίσουν μεταπτυχιακές σπουδές;
- ✓ Οι απόφοιτοι συζήτησαν την απόφασή τους για σπουδές με το εργασιακό τους περιβάλλον, για ποιους λόγους και ποιες ήταν οι αντιδράσεις;
- ✓ Ποιες θεωρούν οι απόφοιτοι, ότι ήταν οι αντιλήψεις του εργασιακού περιβάλλοντος σχετικά με τη χρησιμότητα των σπουδών;
- ✓ Οι απόφοιτοι είχαν δυσκολίες από το εργασιακό τους περιβάλλον σε σχέση με τις σπουδές τους, ποιες ήταν αυτές και με ποιους τρόπους τις αντιμετώπισαν;

3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

3.1 Σχεδιασμός και διεξαγωγή της έρευνας

Η έρευνα διεξήχθη το ακαδημαϊκό έτος 2005-2006 στους απόφοιτους του ΕΑΠ του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών «Σπουδές στην Εκπαίδευση» που μέχρι το Δεκέμβριο 2005 είχαν ολοκληρώσει τις σπουδές τους και είχαν αποκτήσει Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης. Επιλέξαμε τους απόφοιτους διότι θεωρήσαμε ότι θα είχαν περισσότερο ολοκληρωμένη εικόνα όσον αφορά την αντιμετώπισή τους από το εργασιακό τους περιβάλλον σε σχέση με εκείνους που φοιτούν σε κάποια Θεματική Ενότητα (ΘΕ) ή βρίσκονται στο στάδιο εκπόνησης διπλωματικής εργασίας. Οι απόφοιτοι είχαν ολοκληρώσει τέσσερις ΘΕ (δυνατότητα επιλογής 1-2 ΘΕ κάθε έτος), που καθεμιά απαιτούσε προαιρετική συμμετοχή σε πέντε Ομαδικές Συμβουλευτικές Συναντήσεις (ΟΣΣ), εκπόνηση τεσσάρων Γραπτών Εργασιών (ΓΕ) και συμμετοχή σε Τελικές Εξετάσεις. Επιπλέον, έχουν εκπονήσει και υποστηρίξει τη διπλωματική τους εργασία. Ο πληθυσμός των αποφοίτων μέχρι το Δεκέμβριο 2005 ήταν 225 άτομα, εκ των οποίων 95 (42,2%) ήταν άνδρες και 130 (57,8%) γυναίκες.

Η έρευνα ήταν μία εκ των υστέρων ή αιτιώδης (ex post facto) επισκόπηση (Cohen & Manion, 1994). Το μεθοδολογικό εργαλείο ήταν ερωτηματολόγιο που περιελάμβανε ερωτήσεις ανοικτού και κλειστού τύπου. Προκειμένου να ελεγχθεί η σαφήνεια των ερωτήσεων και των ερευνητικών ερωτημάτων πραγματοποιήθηκαν δύο προκαταρκτικές έρευνες (Oppenheim, 1996). Η πρώτη έγινε το Δεκέμβριο 2005 σε 12 άτομα του πληθυσμού (7 γυναίκες και 5 άνδρες), που επιλέχθηκαν με τυχαία δειγματοληψία από το σύνολο του πληθυσμού (κλήρωση, από δύο χωριστούς καταλόγους, ο ένας εκ των οποίων περιελάμβανε τις γυναίκες και ο άλλος τους άνδρες) και η δεύτερη τον Ιανουάριο 2006, όπου το βελτιωμένο ερωτηματολόγιο δόθηκε στη δεύτερη ομάδα ελέγχου (6 γυναίκες και 4 άνδρες). Με βάση τα αποτελέσματα των προκαταρκτικών ερευνών ελέγχθηκε πλήρως η εγκυρότητα του ερωτηματολογίου και έλαβε την τελική του μορφή.

Η διεξαγωγή της έρευνας περιελάμβανε την αποστολή του ερωτηματολογίου, η οποία έγινε το Μάρτιο 2006 μέσω ηλεκτρονικού και συμβατικού ταχυδρομείου μετά από τηλεφωνική επικοινωνία. Το δείγμα επελέγη με τυχαία δειγματοληψία (Παρασκευόπουλος, 1993). Προκειμένου να τηρηθεί η αναλογία ως προς το φύλο, από τον αρχικό κατάλογο των αποφοίτων (αφού εξαιρέθηκαν τα 22 άτομα που είχαν λάβει μέρος στις προκαταρκτικές έρευνες), διαμορφώσαμε δύο υποκαταλόγους, ο ένας περιελάμβανε τους άνδρες (86 άτομα) και ο άλλος τις γυναίκες (117 άτομα). Από τον υποκατάλογο των γυναικών επελέγησαν με κλήρωση 45 άτομα και από των ανδρών 35. Από αυτά συμμετείχαν στην έρευνα 79 άτομα (34 άνδρες και 45 γυναίκες). Ένα άτομο δεν μπόρεσε λόγω σοβαρών προβλημάτων να συμπληρώσει το ερωτηματολόγιο. Το δείγμα αντιστοιχούσε στο 35,1% του ερευνούμενου πληθυσμού.

Για την ανάλυση των αποτελεσμάτων για τα ποσοτικά δεδομένα χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πρόγραμμα SPSS11.01 και για τα ποιοτικά δεδομένα έγινε ανάλυση περιεχομένου (Patton, 1987).

3.2 Το ερωτηματολόγιο

Το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε ανοικτές και κλειστές ερωτήσεις, οι οποίες κάλυπταν τρεις βασικούς άξονες.

Οι ερωτήσεις του πρώτου άξονα είχαν σχέση με τη λήψη της απόφασης για σπουδές στο ΕΑΠ, τη συζήτηση με το εργασιακό περιβάλλον και τις αντιδράσεις. Μία ερώτηση διερευνούσε κατά πόσο οι απόφοιτοι παρακινήθηκαν από το εργασιακό τους περιβάλλον για να αρχίσουν σπουδές. Οι επιλογές ήταν: εργασία, προσωπική απόφαση (κλίμακα Likert: 1/πάρα πολύ, 2/πολύ, 3/αρκετά, 4/λίγο, 5/καθόλου). Μία άλλη ερώτηση διερευνούσε αν οι απόφοιτοι συζήτησαν την απόφασή τους στην εργασία τους (1/ναι, 2/όχι) και τρεις ανοικτές ζητούσαν

αντίστοιχα να δικαιολογήσουν τους λόγους για τους οποίους συζήτησαν ή δεν συζήτησαν και να περιγράψουν τις αντιδράσεις. Επίσης, μία ανοικτή ερώτηση διερευνούσε τις αντιλήψεις του εργασιακού περιβάλλοντος για τη χρησιμότητα των σπουδών.

Ο δεύτερος άξονας περιλάμβανε ανοικτές ερωτήσεις που αφορούσαν τις δυσκολίες από το εργασιακό περιβάλλον και τον τρόπο αντιμετώπισης. Μία κλειστή ερώτηση διερευνούσε την υποστήριξη που έλαβαν από την εργασία, την οικογένεια, τους φίλους και τους συμφοιτητές (1/πάρα πολύ, 2/πολύ, 3/αρκετά, 4/λίγο, 5/καθόλου).

Ο τρίτος άξονας περιλάμβανε κλειστές ερωτήσεις σε σχέση με τα ατομικά στοιχεία (φύλο, ηλικία, επάγγελμα, τόπος κατοικίας, οικογενειακή κατάσταση, έτος λήψης πτυχίου, τίτλοι άλλων σπουδών, εργασία, ΘΕ που ολοκλήρωσαν και εκπόνησαν τη διπλωματική τους εργασία).

3.3 Περιγραφή του δείγματος

Το δείγμα περιελάμβανε 43% άνδρες και 57% γυναίκες, εκ των οποίων 7,6% ήταν κάτω από 30 ετών, 49,4 % (31-40 ετών), 41,8% (41-50) και 1,3% πάνω από 51. Ο χρόνος απόκτησης του πρώτου πτυχίου ήταν μεταξύ 1979 και 1999 (Πίν. 1).

Πίν. 1. Κατανομή ως προς το χρόνο απόκτησης του βασικού πτυχίου

| | F | % |
|---------------|----|-------|
| Μέχρι το 1985 | 26 | 32,9 |
| 1986-1990 | 17 | 21,5 |
| 1991-1995 | 24 | 30,4 |
| 1996-2000 | 12 | 15,2 |
| ΣΥΝΟΛΟ | 79 | 100,0 |

Το 73,4% των συμμετεχόντων δεν είχαν ολοκληρώσει άλλες σπουδές. Από τους 21 (26,6%) που είχαν ολοκληρώσει κι άλλες σπουδές, 11 (52,4%) είχαν δεύτερο πτυχίο, 9 (42,9%) είχαν τίτλο Μάστερ, και 1 (4,7%) είχε διδακτορικό δίπλωμα. Όσον αφορά στην οικογενειακή κατάσταση των συμμετεχόντων, 57 (72,2%) ήταν παντρεμένοι, 17 (21,5%) ανύπαντροι και 5 (6,3%) διαζευγμένοι (Πίν. 2).

Πίν. 2. Κατανομή των συμμετεχόντων ως προς την οικογενειακή κατάσταση

| | F | % |
|----------------|----|-------|
| Παντρεμένος/η | 57 | 72,2 |
| Ανύπαντρος/η | 17 | 21,5 |
| Διαζευγμένος/η | 5 | 6,3 |
| ΣΥΝΟΛΟ | 79 | 100,0 |

Επίσης 31 (39,2%) δεν είχαν παιδιά, 11 (13,9%) είχαν 1 παιδί, 29 (36,7%) είχαν 2 παιδιά και 8 (10,1%) είχαν περισσότερα από 2 παιδιά (Πίν. 3)

Πίν. 3. Κατανομή των συμμετεχόντων ως προς τον αριθμό των παιδιών

| | F | % |
|--------------|----|-------|
| Χωρίς παιδιά | 31 | 39,2 |
| 1 παιδί | 11 | 13,9 |
| 2 παιδιά | 29 | 36,7 |
| > 2 παιδιά | 8 | 10,1 |
| ΣΥΝΟΛΟ | 79 | 100,0 |

Σχετικά με την εργασία τους, οι περισσότεροι ήταν εκπαιδευτικοί (77%) και 23% ασκούσε άλλο επάγγελμα.

Οι ΘΕ τις οποίες ολοκλήρωσαν ήταν κατά σειρά προτίμησης 78,9% Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 77,2% Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, 73,4% Εξέλιξη του παιδιού στο Κοινωνικό Περιβάλλον, 69,6% Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, 46,8% Εκπαιδευτική Έρευνα στην Πράξη, 24,1% Πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες, 11,4% Γλωσσική Ανάπτυξη, 10,1% Εισαγωγή στο Φυσικό και Ανθρωπογενές περιβάλλον και 8,9% Διδακτική των Φυσικών Επιστημών.

Για την εκπόνηση διπλωματικής εργασίας επέλεξαν κατά σειρά προτίμησης 31,6% Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, 22,8% Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 16,5% Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, 10,1% Εξέλιξη του παιδιού στο Κοινωνικό Περιβάλλον, 5,1% Πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες, 5,1% ΕΚΠ61 Γλωσσική Ανάπτυξη, 3,1% Εισαγωγή στο Φυσικό και Ανθρωπογενές Περιβάλλον, 3,1% Διδακτική των Φυσικών Επιστημών και 1,8% Εκπαιδευτική Έρευνα στην Πράξη.

4. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

4.1 Η παρακίνηση από το εργασιακό περιβάλλον και οι πρώτες συζητήσεις

Ποσοστό 70,9% των συμμετεχόντων δήλωσαν ότι δεν έλαβαν καμία παρακίνηση από το εργασιακό τους περιβάλλον για να αρχίσουν μεταπτυχιακές σπουδές και 88,6% δήλωσε ότι οι σπουδές ήταν (πάρα πολύ/πολύ) δική τους απόφαση (Πίν. 4).

Πίν. 4. Κατανομή της παρακίνησης για σπουδές στο ΕΑΠ

| | Εργασιακό περιβάλλον | | Προσωπική απόφαση | |
|--------|----------------------|-------|-------------------|-------|
| | F | % | f | % |
| 1 | 0 | 0,0% | 66 | 83,5 |
| 2 | 5 | 6,3 | 4 | 5,1 |
| 3 | 10 | 12,7 | 3 | 3,8 |
| 4 | 8 | 10,1 | 3 | 3,8 |
| 5 | 56 | 70,9 | 3 | 3,8 |
| ΣΥΝΟΛΟ | 79 | 100,0 | 79 | 100,0 |

πάρα πολύ (1), πολύ (2), αρκετά (3), λίγο (4), καθόλου (5)

Ποσοστό 77,2% των αποφοίτων δεν συζήτησαν την απόφασή τους με το εργασιακό τους περιβάλλον διότι θεώρησαν τις σπουδές προσωπική τους υπόθεση. Επίσης θεώρησαν πως το εργασιακό περιβάλλον αφενός δεν είναι υποστηρικτικό σε τέτοιου είδους πρωτοβουλίες αφετέρου δεν αποτελεί παράγοντα επιρροής. Επιπλέον δεν συζήτησαν λόγω των ανταγωνιστικών τάσεων που αναπτύσσονται στα εργασιακά περιβάλλοντα καθώς επίσης διότι δεν θα είχαν ανάγκη αδειών.

Ενδεικτικές απαντήσεις ήταν (σε παρένθεση ο αριθμός του ερωτηματολογίου και το φύλο (Α=άνδρας και Γ=γυναίκα):

Το εργασιακό περιβάλλον δεν είναι υποστηρικτικό σε τέτοιου είδους πρωτοβουλίες επομένως δεν ετίθετο ζήτημα συζήτησης. (Ερωτ. 11/Α). / Δεν συζήτησα την απόφασή μου αυτή με επαγγελματικό μου περιβάλλον, διότι δεν αποτελεί παράγοντα επιρροής. (Ερωτ. 31/Α) / Με τους συναδέλφους όχι, γιατί στην περιοχή μου υπάρχει έντονος ανταγωνισμός ως προς τα τυπικά προσόντα και δε θα είχε νόημα για μένα η γνώμη των συναδέλφων. (Ερωτ. 22/Γ) / Δεν υπήρξε αναγκαιότητα για άδειες ή άλλες παροχές, άρα θα ήταν άνευ λόγου. (Ερωτ. 14/Α). / [...] δεν το συζήτησα στην εργασία εκ των προτέρων, γιατί θεωρούσα ότι είναι προσωπική υπόθεση. (Ερωτ. 33/Γ).

Ποσοστό 22,8% των αποφοίτων συζήτησαν με άτομα του εργασιακού περιβάλλοντος την απόφασή τους. Η συζήτηση αφορούσε τις δικαιούμενες άδειες και την αναγνώριση του πτυχίου και επίσης απέβλεπε στην υποστήριξή τους.

Ενδεικτικές απαντήσεις ήταν:

Ήθελα να το γνωρίζουν στην εργασία μου, γιατί είχα ανάγκη και από τη δική τους συμπαράσταση. (Ερωτ. 13/Γ). / Με τον προϊστάμενό μου για διευκρινίσεις διοικητικού χαρακτήρα (άδειες, ισοτιμία πτυχίου κ.λπ.). (Ερωτ. 36/Γ).

Οι στόχοι που είχαν οι απόφοιτοι παρουσιάζονται στον Πίν. 5. Οι σημαντικότεροι κατά σειρά αναφορών ήταν οι επαγγελματικοί στόχοι (39 αναφορές). Ακολουθούσαν η απόκτηση εξειδικευμένων επιστημονικών γνώσεων (επιστημονικό ενδιαφέρον) (28 αναφορές) και το προσωπικό ενδιαφέρον / προσωπική ανάπτυξη (26 αναφορές).

Πίν. 5. Οι στόχοι των σπουδαστών

| ΣΤΟΧΟΙ | Συχνότητα αναφορών |
|---|--------------------|
| Επαγγελματικό ενδιαφέρον και επαγγελματικές προοπτικές / εξέλιξη | 39 |
| Απόκτηση εξειδικευμένων επιστημονικών γνώσεων (επιστημονικό ενδιαφέρον) | 28 |
| Προσωπικό ενδιαφέρον και προσωπική βελτίωση / μόρφωση | 26 |
| Απόκτηση τίτλου σπουδών | 11 |
| Βελτίωση του τρόπου εργασίας, να γίνω καλύτερος/η στην εργασία μου | 5 |
| Εκπλήρωση επιθυμίας, φυγή από την καθημερινότητα της επαρχίας και την επιστημονική αδράνεια | 5 |
| Κοινωνική αναγνώριση | 1 |

Ενδεικτικά χωρία των απαντήσεων των αποφοίτων είναι τα ακόλουθα:

[...] να αποκτήσω νέες γνώσεις, να διευρύνω τις ήδη υπάρχουσες [...] να αποκτήσω εμπειρίες και εφόδια για μία μελλοντική επαγγελματική εξέλιξη. (Ερωτ. 13/Γ). / Με ενδιέφερε αρχικά η προσωπική μου εξέλιξη [...] είχα κουραστεί από τη ρουτίνα την εκπαιδευτική [...] ήθελα καινούρια ενδιαφέροντα [...] (Ερωτ. 17/Γ). / Βελτίωση του μορφωτικού μου επιπέδου και καλύτερες προοπτικές στον επαγγελματικό τομέα. (Ερωτ. 50/Γ). / Να μάθω καινούρια πράγματα - κοινωνική καταξίωση- καλύτερες επαγγελματικές προοπτικές. (Ερωτ. 57/Γ). / Ο Μεταπτυχιακός Τίτλος (Ερωτ. 75/Γ). Ικανοποίηση παλαιότερης επιθυμίας για μεταπτυχιακές σπουδές, βελτίωση επαγγελματική θέσης (Ερωτ. 79/Α). / Να αποκτήσω ένα μεταπτυχιακό τίτλο, χωρίς αυτό να με εμποδίζει να εργάζομαι παράλληλα (Ερωτ. 16/Γ) / α)επαγγελματική ανέλιξη, β) επιμόρφωση και κατάρτιση, γ) ανεκπλήρωτη επιθυμία. (Ερωτ. 20/Α).

4.2 Οι αντιδράσεις του εργασιακού περιβάλλοντος

Οι αντιδράσεις των ατόμων του εργασιακού περιβάλλοντος όταν οι απόφοιτοι συζήτησαν μαζί τους για τις σπουδές τους ήταν κατά σειρά συχνότητας αναφορών: αρνητικές (26 αναφορές), θετικές / υποστηρικτικές (24 αναφορές), ουδέτερες / αδιάφορες (21 αναφορές). Επίσης 7 απόφοιτοι δήλωσαν ότι δεν υπήρξαν αντιδράσεις διότι το εργασιακό τους περιβάλλον δεν έμαθε ποτέ ότι σπουδάζουν (Πίν. 6).

Πίν. 6. Οι αντιδράσεις του εργασιακού περιβάλλοντος

| Θετικές | Συχνότητα αναφορών |
|---|--------------------|
| θαυμασμός για την απόφασή μου / υποστήριξη και ενθάρρυνση | 15 |
| ενδιαφέρον να μάθουν για το ΕΑΠ και τις σπουδές μου / άρχισαν να σκέφτονται να σπουδάσουν κι οι ίδιοι εξ αποστάσεως | 9 |
| Αρνητικές | Συχνότητα αναφορών |
| σκωπτική διάθεση, ανταγωνιστικότητα, καχυποψία, ζήλια, μνησικακία | 16 |
| αμφισβήτηση της ποιότητας των σπουδών και της αναγνώριση του τίτλου | 10 |
| Αδιάφορες /ουδέτερες | 21 |
| Δεν έμαθαν ποτέ ότι σπούδαζα | 7 |

Χαρακτηριστικές απαντήσεις όσον αφορά τις θετικές/υποστηρικτικές αντιδράσεις: Υπήρχε ενδιαφέρον [...] από την αρχή (υποβολή δικαιολογητικών) ως το τέλος (τον τίτλο σπουδών). (Ερωτ. 28/Γ). / Οι περισσότεροι ήταν θετικοί ενώ κάποιοι άλλοι δεν μπορούσαν να «χωνέψουν» ότι πλήρωνα για τις σπουδές μου. (Ερωτ. 52/Α). / [...] πολύ θετικές αν και συχνά άκουγα το γνωστό «χαρά στο κουράγιο σου». (Ερωτ. 27/Γ) / Θετική στάση και για την απόκτηση προσόντων του προσωπικού του σχολείου και επειδή δε θα απουσίαζα για τις σπουδές. (Ερωτ. 47/Α) / Ενδιαφέρθηκαν να μάθουν περισσότερα για το ΕΑΠ και τον τρόπο σπουδών σε ένα τέτοιο πανεπιστήμιο. Ήθελαν να ξέρουν αν το πτυχίο είναι ισότιμο με των υπόλοιπων ΑΕΙ. (Ερωτ. 13/Γ) / [...] κάποιοι ενδιαφέρθηκαν να ξεκινήσουν και εκείνοι σπουδές στο ΕΑΠ. (Ερωτ. 44/Α). / Μόνο λίγοι [...] με ενθάρρυναν και ακόμα πιο λίγοι με στήριζαν στην πορεία των σπουδών μου. (Ερωτ. 15/Α) / Κάποιοι ζήτησαν πληροφορίες για το ΕΑΠ (Ερωτ. 19/Γ).

Χαρακτηριστικές απαντήσεις των αρνητικών αντιδράσεων ήταν:

[...] αντέδρασε ανταγωνιστικά, αρνούμενο να προσφέρει την παραμικρή βοήθεια. Από το περιβάλλον των «στελεχών της εκπαίδευσης» έγινε μια προσπάθεια να μου μεταφερθεί το μήνυμα ότι οι σπουδές στο ΕΑΠ δεν πρόκειται να «αναγνωριστούν» και επομένως είναι «χαμένος χρόνος». (Ερωτ. 11/Α). / [...] καχύποπτα και μάλλον με ζήλια για την πιθανή επαγγελματική εξέλιξη που μπορεί να είχα με την απόκτηση του τίτλου. (Ερωτ. 30/Α). / Το εργασιακό μου περιβάλλον ήταν δύσπιστο σχετικά με την ποιότητα των εξ αποστάσεως σπουδών. (Ερωτ. 50/Γ). / Θα ήταν προτιμότερο να ασχοληθείς με μεταπτυχιακές σπουδές σε ένα «συμβατικό» πανεπιστήμιο για να επωφεληθείς και την εκπαιδευτική άδεια. (Ερωτ. 20/Α).

Χαρακτηριστικές απαντήσεις των αδιάφορων αντιδράσεων ήταν:

Τυπική και χαλαρή ενίσχυση με ευχές για καλή πρόοδο (συμπεριφορά τυπικής ευγένειας). Ουσιαστική αδιαφορία (Ερωτ. 36/Γ) / Πλήρης αδιαφορία (Ερωτ. 12/Γ)

4.3 Το εργασιακό περιβάλλον και η χρησιμότητα των σπουδών

Οι απόφοιτοι θεωρούν ότι οι αντιλήψεις του εργασιακού περιβάλλοντος για τη χρησιμότητα των σπουδών στη βελτίωση του επαγγελματικού, μορφωτικού και κοινωνικού τους επιπέδου ήταν θετικές (επάγγελμα: 26 αναφορές, μόρφωση: 24, κοινωνική αναγνώριση: 19), αδιάφορες / χωρίς άποψη (επάγγελμα: 30, μόρφωση: 30, κοινωνική αναγνώριση: 31) και αρνητικές (επάγγελμα: 17, μόρφωση: 10, κοινωνική αναγνώριση: 10) (Πίν. 7).

Πίν. 7. Οι αντιλήψεις του εργασιακού περιβάλλοντος για τη χρησιμότητα των σπουδών

| | Συχνότητα αναφορών | | |
|-----------------------|--------------------|---------|----------------------|
| | επάγγελμα | μόρφωση | κοινωνική αναγνώριση |
| Αδιάφορες/χωρίς άποψη | 30 | 30 | 31 |
| Θετικές | 26 | 24 | 19 |
| Αρνητικές | 17 | 10 | 10 |

Χαρακτηριστικές απαντήσεις ήταν:

α) Αδιάφορες

Δεν νομίζω να τους είχε προβληματίσει. Πιστεύω ότι μάλλον τους ήταν αδιάφορο (δεν συζητήθηκε ποτέ παρότι τους ήταν γνωστό). (Ερωτ. 28/Γ). / Ουδέτερη, μάλιστα κάποιες φορές ακόμα και αρνητική. (Ερωτ. 16/Γ). / Οι ανταγωνιστικές σχέσεις δεν επέτρεπαν την ειλικρινή διάχυση των απόψεων των συναδέλφων. (Ερωτ. 9/Α). / Δεν είπαν ποτέ τη γνώμη τους, δεν το συζητούσαν μεταξύ τους ή μαζί μου (Ερωτ. 11/Α).

β) Θετικές

Ήταν θετική στην προοπτική διεύρυνσης επαγγελματικών οριζώντων και ανάπτυξης

εργασιακών δεξιοτήτων. (Ερωτ. 1/Α). / Πίστευαν πως οι σπουδές μου σίγουρα θα με βοηθούσαν σε όλα τα επίπεδα. Σεβόμενοι την ορθή κρίση μου, θεωρούσαν πως ότι κάνω το κάνω για το καλύτερο (Ερωτ. 27/Γ). / Λόγω της γενικότερης εργασιακής ανασφάλειας οι συνάδελφοι θεωρούν ότι είναι η απόκτηση τέτοιων εφοδίων είναι απαραίτητη. (Ερωτ. 38/Γ). / Η άποψη όλων ήταν ότι οι σπουδές συμβάλλουν στην αυτοβελτίωση του κάθε επιστήμονα και τον εφοδιάζουν με νέες

γνώσεις που θα τον κάνουν καλύτερο στη δουλειά του. (Ερωτ. 74/Γ). / Το εργασιακό περιβάλλον μου αναγνώρισε τη γενικότερη συμβολή των σπουδών μου με επιφύλαξη όμως αν ο χρόνος και ο κόπος των σπουδών είναι ανάλογος των αποτελεσμάτων. (Ερωτ. 78/Γ).

γ) Αρνητικές

Αν έδινα βαρύτητα μόνο στην επικρατούσα άποψη των συναδέλφων για την επαγγελματική μου βελτίωση, δεν θα επιχειρούσα σπουδές. (Ερωτ. 20/Α). / Δεν υπήρχε ενιαία άποψη. Η κυρίαρχη όμως άποψη ήταν ότι τελικά το «μέσον» μετράει περισσότερο στην επαγγελματική βελτίωση. (Ερωτ. 56/Γ). / Οι συνάδελφοι στο σχολείο, είδαν άσκοπες τις σπουδές μου και τις σχολίασαν αρνητικά (γιατί να είναι ανώτεροι όσοι κάνουν μεταπτυχιακά;) και με ζήλια [...]. (Ερωτ. 77/Γ). / Έδειξαν κάποιο φόβο και στάση ανταγωνιστική, προσπαθώντας να μειώσουν την αξία των σπουδών στο ΕΑΠ με ερωτήσεις του στυλ: σιγά το επίπεδο, είναι πανεύκολο, δεν είναι κανονικό πανεπιστήμιο, δεν αναγνωρίζεται το πτυχίο ως ισότιμο κ.ά. (Ερωτ. 14/Α).

4.4 Οι δυσκολίες από το εργασιακό περιβάλλον και η αντιμετώπισή τους

Οι απόφοιτοι αντιμετώπισαν δυσκολίες από τα άτομα του εργασιακού τους περιβάλλοντος που αφορούσαν κυρίως έλλειψη κατανόησης, παράλληλα με εκδηλώσεις ανταγωνιστικότητας, καχυποψίας και ψυχολογικής πίεσης (12 αναφορές), θέματα αδειών (δυσκολία να πάρουν τις δικαιούμενες άδειες) (11 αναφορές) και εμπόδια στη μελέτη λόγω έντονων εργασιακών ρυθμών (10 αναφορές). Υπήρχαν και απόφοιτοι που δήλωσαν ότι δεν αντιμετώπισαν δυσκολίες από το εργασιακό τους περιβάλλον (23 αναφορές) ενώ άλλοι απόφοιτοι δήλωσαν ότι δεν απασχόλησαν την εργασία τους με τις σπουδές τους (5 αναφορές) (Πίν. 8).

Πίν. 8. Δυσκολίες από το εργασιακό περιβάλλον

| | Συχνότητα αναφορών |
|--|--------------------|
| Ανταγωνιστικότητα, καχυποψία, ψυχολογική πίεση, έλλειψη κατανόησης | 12 |
| Ζητήματα αδειών | 11 |
| Έντονοι ρυθμοί εργασίας | 14 |
| Αδιαφορία | 6 |
| Δεν υπήρχαν δυσκολίες | 23 |
| Δεν απασχόλησα το εργασιακό μου περιβάλλον με τις σπουδές μου | 5 |

Χαρακτηριστικές απαντήσεις όσων δεν είχαν δυσκολίες / δεν απασχόλησαν το εργασιακό τους περιβάλλον με τις σπουδές τους ήταν: Δεν αντιμετώπισα δυσκολίες στον εργασιακό μου περιβάλλον γιατί επιδίωξα να μείνει ανεπηρέαστο από τις σπουδές μου. (Ερωτ. 28/Γ). Δεν απασχόλησα το εργασιακό μου περιβάλλον με τις σπουδές μου. (Ερωτ. 61/Α). Καμία γιατί δεν το συζητούσα μαζί τους. (Ερωτ. 67/Α).

Χαρακτηριστικές απαντήσεις όσων είχαν δυσκολίες ήταν:

α) Ανταγωνιστικότητα, καχυποψία, ψυχολογική πίεση: Έκαναν τα πάντα για να μην ολοκληρώσω τις σπουδές» (Ερωτ. 69/Γ) / Εντάθηκε ο ανταγωνισμός από την πλευρά των «στελεχών» και εκφράστηκε μια καχυποψία από τους συναδέλφους στο σχολείο. Μερικές προτάσεις για επαγγελματικές αλλαγές αντιμετωπίστηκαν από κάποιους ως προσπάθεια αξιοποίησης της εργασιακής ομάδας για προσωπική προβολή και εργαλειοποίησή της σε σχέση

με τις ανάγκες του Μεταπτυχιακού προγράμματος [...]. (Ερωτ. 11/Α) / Η δυσαρέσκεια που εκφραζόταν κάθε φορά που ανακοίνωνα ότι θα απουσιάσω. (Ερωτ. 55/Γ). / Δεν υπήρχε η δυνατότητα για έστω και λίγες ώρες άδεια. (Ερωτ. 60/Γ) / Μια καχυποψία που αφορούσε στην ποιότητα των σπουδών μου και των ερευνητικών εργασιών μου. (Ερωτ. 51/Γ) / [...] δεν με βοήθησαν, ώστε να είμαι ήρεμη και να μπορώ να διαβάσω σωστά. (Ερωτ. 69/Γ)

β) Ζητήματα αδειών: Δεν μπορούσα να πάρω άδειες όταν τις χρειαζόμουν για τις σπουδές μου επειδή αυτές ήταν εξ αποστάσεως. (Ερωτ. 6/Α). Δεν είχα δικαίωμα εκπαιδευτικής άδειας ούτε σε περίοδο εξετάσεων. (Ερωτ. 43/Γ). [...] ακόμα και για την παρουσίαση της ΔΕΝ πήρα κανονική άδεια ενώ θα έπρεπε εκπαιδευτική. (Ερωτ. 70/Α). Δεν μου παρείχαν άδειες και ρεπό, ούτε τα νόμιμα. Δεύτερον δε με διευκόλυναν σχετικά με τις εξεταστικές περιόδους ή τις εργασίες. (Ερωτ. 69/Γ).

γ) Εντονοι ρυθμοί εργασίας/εργασιακές υποχρεώσεις: Να έχω προγραμματίσει να διαβάσω και να μη με αφήνει η δουλειά. (Ερωτ. 15/Α). / Δεν μπορούσα να αφιερώσω περισσότερο χρόνο σε περιόδους επαγγελματικής έντασης και αιχμής. Ευτυχώς δεν υπήρξαν αρνητικές συνέπειες. (Ερωτ. 26/Α). / Την εποχή των εξετάσεων στο ΕΑΠ είχα εισηγήσεις – επιτηρήσεις στο σχολείο μου και κάποια χρονιά και επιτηρήσεις σε Πανελλήνιες. (Ερωτ. 53/Γ). / Λόγω φόρτου εργασίας δεν υπήρχε αρκετά ελεύθερος χρόνος τις καθημερινές ημέρες για να διαβάσω. (Ερωτ. 64/Α).

δ) Έλλειψη κατανόησης: [...] Η έλλειψη κατανόησης από τον προϊστάμενο ιδιαίτερα κατά την περίοδο των τελικών εξετάσεων. (Ερωτ. 16/Γ). / Κανείς δεν κατανόησε πραγματικά τι υποχρεώσεις είχα. Δεν είχα συμπαράσταση αλλά ούτε και προβλήματα. (Ερωτ. 36/Γ).

Οι απόφοιτοι αντιμετώπισαν τις δυσκολίες με την επιμονή στην εκπλήρωση των στόχων τους (14 αναφορές), μελετώντας ακατάλληλες ώρες (10 αναφορές) και με συζητήσεις όπου εξηγούσαν πόσο σημαντικές γι' αυτούς ήταν οι σπουδές τους (7 αναφορές). Επίσης με την ορθολογική διαχείριση του χρόνου, τη μείωση του ελεύθερου χρόνου και την ιεράρχηση των προτεραιοτήτων (7 αναφορές), με συζήτηση (7 αναφορές) και με τη στήριξη της οικογένειας (6 αναφορές). (Πίν. 9).

Πίν. 9. Τρόποι αντιμετώπισης δυσκολιών που προκάλεσε το εργασιακό περιβάλλον

| | Συχνότητα αναφορών |
|--|--------------------|
| Επιμονή στην εκπλήρωση των στόχων, θέληση για μάθηση | 14 |
| Μελετώντας σε ακατάλληλες ώρες | 10 |
| Αυστηρή / ορθολογική διαχείριση του ελεύθερου χρόνου, σωστός προγραμματισμός | 7 |
| Συζήτηση και διαπραγμάτευση | 7 |
| Με τη στήριξη της οικογένειας | 6 |
| Παραμελώντας φίλους και προσωπική ζωή | 3 |
| Με τη στήριξη των φίλων | 2 |
| Σταμάτησα να δουλεύω, παραιτήθηκα | 2 |
| Παραμελώντας την εργασία μου, αναρρωτικές άδειες, άδειες άνευ αποδοχών | 2 |

Τέλος, οι απόφοιτοι θεώρησαν ότι για την ολοκλήρωση των σπουδών τους δέχτηκαν πάρα πολύ-πολύ υποστήριξη από: οικογένεια (69,6%), εργασία (10,1%), φίλους (21,5%), συμφοιτητές (34,2%) (Πίν.10)

Πίν. 10. Η άτυπη υποστήριξη

| | Οικογένεια | | Εργασία | | Φίλοι | | Συμφοιτητές | |
|--------|------------|-------|---------|-------|-------|-------|-------------|-------|
| | f | % | f | % | F | % | f | % |
| 1 | 40 | 50,6 | 2 | 2,5 | 6 | 7,6 | 9 | 11,4 |
| 2 | 15 | 19,0 | 6 | 7,6 | 11 | 13,9 | 18 | 22,8 |
| 3 | 8 | 10,1 | 8 | 10,1 | 16 | 20,3 | 19 | 24,1 |
| 4 | 9 | 11,4 | 14 | 17,7 | 17 | 21,5 | 15 | 19,0 |
| 5 | 7 | 8,9 | 49 | 62,0 | 29 | 36,7 | 18 | 22,8 |
| ΣΥΝΟΛΟ | 79 | 100,0 | 79 | 100,0 | 79 | 100,0 | 79 | 100,0 |

πάρα πολύ (1), πολύ (2), αρκετά (3), λίγο (4), καθόλου (5)

5. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

5.1 Η λήψη της απόφασης για σπουδές και το εργασιακό περιβάλλον

Η απόφαση για σπουδές δεν είναι εύκολη, ιδιαίτερα όταν το άτομο που αποφασίζει να σπουδάσει, εργάζεται και επιπλέον έχει οικογενειακές και κοινωνικές υποχρεώσεις που θα πρέπει να τις προσαρμόσει στο νέο ρόλο του, δηλαδή στο ρόλο του σπουδαστή. Για τα άτομα εξάλλου που αποφασίζουν να αρχίσουν μεταπτυχιακές σπουδές, αφού έχουν περάσει χρόνια από την απόκτηση του πρώτου πτυχίου τους είναι σημαντικό να γίνουν κατανοητές οι απαιτήσεις των σπουδών από το περιβάλλον που ζουν και εργάζονται, καθώς και ο συναισθηματικός αντίκτυπος που επιφέρει η επιστροφή στη συστηματική μελέτη (Dearnley, 2003).

Την απόφαση για σπουδές την πήραν μόνοι τους. Οι λόγοι θα πρέπει να αναζητηθούν στις ταχύτατες αλλαγές που συμβαίνουν στην εποχή μας, οι οποίες οδηγούν σε απαξίωση των γνώσεων. Εξάλλου οι περισσότεροι είχαν ολοκληρώσει τις σπουδές τους πριν από 15-20 χρόνια

και δεν είχαν άλλους τίτλους σπουδών. Επίσης, οι περισσότεροι ήταν εκπαιδευτικοί και στον εκπαιδευτικό χώρο επίσης συμβαίνουν αλλαγές, οι οποίες εκφράζονται μέσα από τα νέα αναλυτικά προγράμματα σπουδών, την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών, τα νέα βιβλία, τις καινοτόμες σχολικές δραστηριότητες κ.ά. Όλες αυτές οι αλλαγές απαιτούν εκπαιδευτικούς με σύγχρονη γνώση του αντικειμένου, παιδαγωγική κατάρτιση, προσωπικές ικανότητες, και δεξιότητες στη χρήση των νέων τεχνολογιών.

Κατανοώντας λοιπόν τους ταχύτετους ρυθμούς της απαξίωσης των γνώσεών τους, και την ανεπάρκεια του πρώτου τους πτυχίου προκειμένου να ανταποκριθούν στις αλλαγές, αποφάσισαν να αρχίσουν μεταπτυχιακές σπουδές από επαγγελματικό, επιστημονικό και προσωπικό ενδιαφέρον. Μάλιστα, φάνηκε ότι ιδιαίτερα τους ενδιέφεραν οι επαγγελματικές προοπτικές και η επαγγελματική τους εξέλιξη (Dearnley, 2003). Στο σημείο αυτό θα πρέπει να επισημάνουμε ότι ευκαιρίες για επαγγελματική εξέλιξη προσφέρονται πλέον στη σχολική εκπαίδευση λόγω των θέσεων των στελεχών που έχουν δημιουργηθεί και αφορούν διευθυντές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, προϊστάμενους γραφείων, σχολικούς συμβούλους, διευθυντές σχολείων κ.ά. Ως εκ τούτου η επιλογή του προγράμματος «Σπουδές στην Εκπαίδευση», καθώς και των ΘΕ που επέλεξαν τόσο να φοιτήσουν όσο και να εκπονήσουν διπλωματική εργασία συνδέεται άμεσα με την εργασία τους και δείχνει εκτός από τις φιλοδοξίες για επαγγελματική εξέλιξη και τη διάθεσή τους να ανταποκριθούν στη νέα εποχή μέσα από την καθημερινή διδακτική πράξη. Το ΕΑΠ τους έδινε μια καλή ευκαιρία για σπουδές χωρίς να μετακινηθούν τον τόπο της κατοικίας τους, δεδομένου ότι οι περισσότεροι είχαν όχι μόνο εργασιακές υποχρεώσεις αλλά και οικογενειακές, αφού ήταν παντρεμένοι με παιδιά.

Το γεγονός ότι το εργασιακό (εκπαιδευτικό) περιβάλλον δεν παρείχε σχεδόν καθόλου παρακίνηση για σπουδές θα πρέπει να μας προβληματίσει. Κι αυτό διότι το εκπαιδευτικό περιβάλλον δρώντας ως περιβάλλον μάθησης θα έπρεπε να στηρίζει και να ενθαρρύνει την επαγγελματική βελτίωση και εξέλιξη καθώς και τη μόρφωση μέσω των σπουδών. Φαίνεται πως στην Ελλάδα, δεν έχει περάσει ακόμη η αντίληψη του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, ως "οργανισμού που μαθαίνει", ως χώρου που προωθεί τη μάθηση των εργαζόμενων σ' αυτό, τόσο για τη δική τους βελτίωση όσο και για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού οργανισμού που εργάζονται. Επίσης η έλλειψη παρακίνησης από το εργασιακό περιβάλλον είναι πιθανόν να οφείλεται σε άγνοια όσον αφορά το ΕΑΠ και τις σπουδές που προσφέρει, χωρίς να αποκλείονται όμως και ζητήματα ανταγωνισμού μεταξύ των εργαζομένων.

5.2 Η συζήτηση με το εργασιακό περιβάλλον και οι αντιδράσεις

Λίγοι ήταν οι απόφοιτοι που συζήτησαν με το εργασιακό τους περιβάλλον την απόφασή τους για μεταπτυχιακές σπουδές και πρέπει να επισημανθεί ότι εισέπραξαν κυρίως αδιαφορία, ζήλια και καχυποψία και μια έντονη αμφισβήτηση της ποιότητας των σπουδών καθώς και επιφυλάξεις όσον αφορά την αναγνώριση του διπλώματος. Μερικοί από τους απόφοιτους συζήτησαν την απόφασή τους αναγκαστικά κυρίως με τους διευθυντές τους μόνο και μόνο για την εξασφάλιση των αδειών, τις οποίες δικαιούνταν ως φοιτητές του ΕΑΠ (Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, 2006).

Ωστόσο υπήρξαν και αρκετές περιπτώσεις θετικών αντιδράσεων από το εργασιακό περιβάλλον. Ειδικότερα υπήρξαν άτομα που εκδήλωσαν την υποστήριξη και το θαυμασμό τους. Ορισμένοι μάλιστα ενδιαφέρθηκαν να μάθουν περισσότερα για το ΕΑΠ, και εκδήλωσαν το ενδιαφέρον τους να αρχίσουν και οι ίδιοι σπουδές.

Οι περισσότεροι από τους απόφοιτους δεν συζήτησαν την απόφασή τους για μεταπτυχιακές σπουδές με τα άτομα του εργασιακού τους περιβάλλοντος θεωρώντας ότι αυτό το περιβάλλον

δεν αποτελεί παράγοντα επιρροής σε μία απόφαση που έχει ήδη ληφθεί. Επίσης δεν συζήτησαν διότι γνώριζαν ότι το εργασιακό περιβάλλον δεν είναι υποστηρικτικό σε τέτοιου είδους πρωτοβουλίες και το ζήτημα του φοιτητή-συναδέλφου δεν τους απασχολεί, ακόμα κι αν αυτός σπουδάξει σε θέματα εκπαίδευσης.

Επιπλέον, είναι πιθανόν οι απόφοιτοι να μη συζήτησαν λόγω του έντονου ανταγωνισμού ως προς τα τυπικά προσόντα, που υπάρχει μεταξύ τους στη διεκδίκηση κάποιας θέσης, οπότε η γνώμη των συναδέλφων τους ίσως να μην ήταν ειλικρινής, άρα δεν θα είχε και νόημα η συζήτηση. Θα πρέπει να αναφερθεί εξάλλου ότι ήδη από την εποχή της υποβολής των αιτήσεων στο ΕΑΠ, λόγω του περιορισμένου αριθμού θέσεων και της επιλογής των φοιτητών με κλήρωση κάποιοι έκαναν αιτήσεις χωρίς να ενημερώσουν κανέναν άλλον, γιατί «ενδεχομένως να τους έπαιρναν τη θέση».

Συμπερασματικά οι απόφοιτοι δεν συζήτησαν με τα άτομα του εργασιακού τους περιβάλλοντος, διότι δεν είχαν να περιμένουν από αυτό κανενός είδους βοήθεια. Επίσης φαίνεται ότι υπάρχει μια «καχυποψία» και από τους μεν (απόφοιτους) και από τους δε (εργασιακό περιβάλλον). Οι μη σπουδάζοντες δεν επιθυμούν άλλους με τίτλους σπουδών, οι σπουδάζοντες προτιμούν να κρατούν «κρυφές» τις σπουδές τους και να παρουσιάζουν το πτυχίο τους όταν τις ολοκληρώσουν.

5.3 Οι αντιλήψεις του εργασιακού περιβάλλοντος για τη χρησιμότητα των σπουδών

Οι φοιτητές θεωρούν ότι οι αντιλήψεις του εργασιακού τους περιβάλλοντος όσον αφορά τις σπουδές τους στο ΕΑΠ ήταν κυρίως αρνητικές και αδιάφορες χωρίς ωστόσο να λείπουν και οι θετικές αντιλήψεις.

Ειδικότερα:

Οι φοιτητές πιστεύουν ότι το εργασιακό τους περιβάλλον εκδήλωσε απαισιόδοξη και απαξιωτική διάθεση για τις σπουδές τους κυρίως ως προς την αναγνώριση του τίτλου σπουδών. Επίσης άτομα του εργασιακού περιβάλλοντος αμφισβητούσαν την ποιότητα των σπουδών ισχυριζόμενοι ότι το επίπεδο σπουδών είναι εύκολο, η λήψη του διπλώματος επίσης εύκολη και θεωρούσαν το ΕΑΠ ως μη «κανονικό πανεπιστήμιο». Επιπλέον αμφισβητούσαν γενικότερα τη χρησιμότητα των σπουδών κυρίως στην επαγγελματική βελτίωση και εξέλιξη.

Οι αντιλήψεις αυτές πιθανόν να οφείλονται σε πραγματική άγνοια για το ΕΑΠ. Επίσης μπορούν να αποδοθούν σε απαξιωτικές στάσεις που χαρακτηρίζουν ορισμένα άτομα. Επιπλέον πιθανόν να οφείλονται σε ανταγωνισμό, ενδεχομένως και σε κάποια μορφή «ζήλιας». Γενικότερα σε πολλά εργασιακά περιβάλλοντα οι ανταγωνιστικές σχέσεις δεν επιτρέπουν την ειλικρινή έκφραση των απόψεων μεταξύ των συναδέλφων. Στη διεθνή βιβλιογραφία υπάρχουν περιπτώσεις όπου εργοδότες παρείχαν αποζημιώσεις εκπαίδευσης χωρίς ωστόσο να λείπουν και περιπτώσεις όπου συνάδελφοι εργαζόμενοι «υπονόμευαν» τους φοιτητές (Dearnley, 2003).

Παρόλα αυτά, αρκετοί απόφοιτοι πιστεύουν ότι τα άτομα του εργασιακού περιβάλλοντος είχαν θετικές αντιλήψεις κυρίως όσον αφορά τη σημασία των σπουδών κυρίως στην επαγγελματική βελτίωση, ακολούθως στη μόρφωση και τέλος στην κοινωνική αναγνώριση. Αναγνώριζαν ότι ανοίγουν επαγγελματικοί ορίζοντες, αναπτύσσονται εργασιακές δεξιότητες, θεωρούσαν την απόκτηση τέτοιων εφοδίων απαραίτητη, καταλάβαιναν ότι υπάρχει κάτι καινούργιο, κάποιοι μάλιστα στην διαδικασία να προσπαθήσουν να σπουδάσουν κι αυτοί εξ αποστάσεως και υπέβαλαν αίτηση στο ΕΑΠ. Επίσης θεώρησαν ότι οι σπουδές συμβάλλουν στην αυτοβελτίωση του κάθε επιστήμονα και τον εφοδιάζουν με νέες γνώσεις που θα τον κάνουν καλύτερο στη δουλειά του. Ωστόσο εκφράστηκαν και επιφυλάξεις αν ο χρόνος και ο κόπος των σπουδών είναι ανάλογος των αποτελεσμάτων, αφού τελικά οι «γνωριμίες» μετρούν

περισσότερο στην επαγγελματική βελτίωση. Χαρακτηριστική ήταν η απάντηση ενός απόφοιτου: «Αν έδινα βαρύτητα μόνο στην επικρατούσα άποψη των συναδέλφων για την επαγγελματική μας βελτίωση, δεν θα επιχειρούσα σπουδές».

Τέλος, υπήρξαν και φοιτητές οι οποίοι δεν γνώριζαν τις αντιλήψεις του εργασιακού περιβάλλοντος, γεγονός που εξηγείται από το μεγάλο ποσοστό των συμμετεχόντων που δεν συζητούσαν με το επαγγελματικό τους περιβάλλον σχετικά με τις σπουδές τους, ενδεχομένως μάλιστα το εργασιακό τους περιβάλλον να μη γνώριζε ότι σπουδάζουν.

5.4 Οι δυσκολίες από το εργασιακό περιβάλλον και η αντιμετώπισή τους

Οι απόφοιτοι είχαν την άποψη ότι το εργασιακό τους περιβάλλον εκδήλωσε ανταγωνιστικότητα, καχυποψία και έλλειψη κατανόησης. Άλλοι απόφοιτοι είχαν την άποψη ότι το εργασιακό τους περιβάλλον παραμένοντας αδιάφορο δεν τους δημιούργησε ιδιαίτερες δυσκολίες. Όσοι αντιμετώπισαν δυσκολίες αφορούσαν κυρίως ζητήματα αδειών (αρκετοί απόφοιτοι δεν μπορούσαν να πάρουν άδεια για συμμετοχή στις ΟΣΣ) και συμπεριφοράς ορισμένων ατόμων από την εργασία.

Στο σημείο αυτό αξίζει να επισημανθεί ότι οι περισσότεροι συμμετείχαν στις ΟΣΣ, παρά το γεγονός ότι είχαν οικογενειακές υποχρεώσεις (οι περισσότεροι ήταν παντρεμένοι με παιδιά) και κατοικούσαν μακριά από τις πόλεις που γίνονταν οι ΟΣΣ. Όπως επισημαίνει ο Κόκκος (2001) το ίδιο συμβαίνει σε πολλά ιδρύματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, όπου το ποσοστό συμμετοχής των φοιτητών στις ΟΣΣ υπερβαίνει το 70%. Όσον αφορά το ζήτημα των αδειών, οι άδειες που παρέχονται στους φοιτητές ανέρχονται σε δύο ημέρες για κάθε ημέρα εξετάσεων με μέγιστο όριο τις 20 εργάσιμες ημέρες κάθε έτος (Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, 2006), οι οποίες όμως για διάφορους λόγους συνήθως δεν παρέχονται από τους εργοδότες.

Οι απόφοιτοι ξεπέρασαν τις δυσκολίες κυρίως με την επιμονή στην εκπλήρωση των στόχων τους, με συζήτηση και σωστό προγραμματισμό, μελετώντας σε ακατάλληλες ώρες, παραμελώντας την προσωπική τους ζωή καθώς και με την υποστήριξη που είχαν από την οικογένειά τους (Βασάλα, 2007), τους φίλους και τους συμφοιτητές τους (Βασάλα, 2003). Δηλαδή, για την υπέρβαση των δυσκολιών, σπουδαίος ήταν ο ρόλος των ίδιων των αποφοίτων καθώς φάνηκε η δική τους επιμονή στην επίτευξη των στόχων τους και η ικανότητα τους να επιλύουν τα ζητήματα με συζήτηση.

6. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Οι απόφοιτοι του μεταπτυχιακού προγράμματος «Σπουδές στην Εκπαίδευση» του ΕΑΠ είχαν την άποψη ότι το εργασιακό τους περιβάλλον δεν ήταν υποστηρικτικό κατά τη διάρκεια των σπουδών τους. Ειδικότερα λίγες ήταν οι περιπτώσεις θετικής αντιμετώπισης των φοιτητών και μη δημιουργίας δυσκολιών. Φαίνεται ότι σε μια κοινωνία που αλλάζει, η ανάγκη για αλλαγή δεν είναι πάντοτε αποδεκτή από όλους. Επίσης, η υποστήριξη, από τη μεριά του «υποστηρικτή» προϋποθέτει αποδοχή και κατανόηση των αναγκών του υποστηριζόμενου, πίστη στην προσπάθειά του και ενθάρρυνση για τη συνέχισή της. Προϋποθέτει επίσης οι εργαζόμενοι να ενδιαφέρονται σοβαρά και για τη βελτίωση του οργανισμού στον οποίο εργάζονται.

Το ΕΑΠ θα μπορούσε να πάρει ορισμένα μέτρα για τη διευκόλυνση των φοιτητών του από το εργασιακό τους περιβάλλον, δεδομένου ότι το εργασιακό περιβάλλον μπορεί να αποτελέσει μια σημαντική πηγή υποστήριξης για το σπουδαστή σε πολλά επίπεδα. Ένα σημαντικό μέτρο θα ήταν η ενημέρωση των ατόμων του εργασιακού περιβάλλοντος για τις υποχρεώσεις των σπουδών (Mills, 2000). Το ΕΑΠ θα μπορούσε π.χ. να διαμορφώσει μικρά φυλλάδια για την ενημέρωση των εργασιακών περιβαλλόντων των φοιτητών σχετικά με τις σπουδές και τις

υποχρεώσεις που έχουν οι φοιτητές, επισημαίνοντας ταυτόχρονα τη σημασία της υποστήριξης από το περιβάλλον της εργασίας (Simpson, 1998).

Επίσης, σε αυτά τα ενημερωτικά φυλλάδια θα έπρεπε να διατυπώνεται με σαφήνεια το ζήτημα των δικαιούμενων ημερών άδειας από τους φοιτητές λόγω των σπουδών τους. Επιπλέον οι καθηγητές-σύμβουλοι θα μπορούσαν να ενθαρρύνουν τους φοιτητές να μιλήσουν με τους συναδέλφους και τους διευθυντές τους για τις σπουδές τους. Τέλος, για την εξυπηρέτηση των φοιτητών που κατοικούν μακριά από τα κέντρα πραγματοποίησης των ΟΣΣ, θα ήταν καλό να επεκταθεί το μέτρο της χορήγησης υπηρεσιακών αδειών και για τις ημέρες των ΟΣΣ.

Βιβλιογραφία

- Asbee, S., & Simpson, O. (1998). 'Partners, Families and Friends: Student Support of the Closest Kind'. *Open Learning*, 13(3), pp.56-59
- Βασάλα, Π. (2003). Η Επικοινωνία των Σπουδαστών της Μεταπτυχιακής Θεματικής Ενότητας «Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση» του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Πρακτικά Συνεδρίου* (σελ. 296-306). Αθήνα: Προπομπός.
- Βασάλα, Π. (2007). *Το δικαίωμα για εξ αποστάσεως σπουδές και το οικογενειακό περιβάλλον*. In A. Lionarakis (Ed.) *Πρακτικά εισηγήσεων – 4th International Conference in Open and Distance Learning*. Vol. A', (pp. 274-285). Αθήνα: Προπομπός
- Cohen L., & Manion L. (1997). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Carnwell, R. (2000). 'Approaches to Study and their Impact on the Need for Support and Guidance in Distance Learning'. *Open Learning*, 15, pp. 123 - 140.
- Dearnley, C.A. (2003). 'Student Support in Open and Distance Learning: Sustaining the Process'. *International Review of Research in Open and Distance Learning*. 4, 1. Ανακτήθηκε στις 27 Νοεμβρίου 2005 από <http://www.irrodl.org/content/v4.1/dearnley.html>
- Dearnley, C.A., & Matthew R.G.S. (2000). 'A Group of Nurses Experience Open Learning : Exploring the Concept'. *Open Learning*, 15, 2, pp. 191-206.
- Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (2006). Σχετικά με φοιτητικές άδειες. Ανακτήθηκε από: <http://www2.eap.gr/frameset.jsp?locale=el> (20/04/2009)
- Κόκκος, Α. (2001). Ο ρόλος του διδάσκοντος στην εκπαίδευση από απόσταση. Η περίπτωση του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.). *1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο στην Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*. Τόμ. Α', (σελ. 20-31). Πάτρα: ΕΑΠ
- Mills, R. (2000). 'The role of Study Centres in Open and Distance Education: A glimpse of the Future'. In *Supporting students in open and distance learning*. London: Kogan Page
- Moore, M. G., & Kearsley, G. (1996). 'Distance education: A systems view'. Belmont, CA: Wadsworth Publishing, 131
- Oehlkers, R.A. (1998). 'Informal Learner Support'. *Distance Education Systemwide Interactive Electronic Newsletter*, Vol. 3.9. Ανακτήθηκε στις 27 Νοεμβρίου 2005 από <http://www.uwex.edu/disted/desien/1998/9809/text.htm>
- Oppenheim, A.N. (1966). *Questionnaire Design and Attitude Measurement*. London: Heinemann
- Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. (1993). *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας* (τόμ. Α και Β). Αθήνα: Ιδίου
- Patton, M. Q., (1987). 'How to use Qualitative Methods in Evaluation'. Newbury Park: Sage
- Race, P. (1999). *Το εγχειρίδιο της Ανοικτής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Rowntree, D. (1998). *Exploring Open and Distance Learning*. London: Kogan Page.
- Simpson, O. (1998) 'Support from partners, families and friends'. Ανακτήθηκε στις 30 Νοεμβρίου 2005 από <http://kn.open.ac.uk/public/document.cfm?docid=7510>