

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΙΡΑΙΩΣ
ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ



ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΣΤΗΝ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ
ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

Η Χρηματοοικονομική Εκπαίδευση στην Πρώιμη Παιδική
Ηλικία: Απόψεις, Πρακτικές και Προτάσεις
Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας

Αναστασία Σκιαδοπούλου

Διπλωματική Εργασία υποβληθείσα στο Τμήμα Οικονομικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Πειραιώς ως
μέρους των απαιτήσεων για την απόκτηση Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης στην Οικονομική της
Εκπαίδευσης και Διαχείριση Εκπαιδευτικών Μονάδων

Πειραιάς, Φεβρουάριος 2025

UNIVERSITY OF PIRAEUS
DEPARTMENT OF ECONOMICS



MASTER PROGRAM
IN ECONOMICS IN EDUCATION AND
MANAGEMENT OF EDUCATIONAL UNITS

**Financial Education in Early Childhood: Views, Practices,
and Proposals of Primary School Teachers**

By
Anastasia Skiadopoulou

Master Thesis submitted to the Department of Economics of the University of Piraeus in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Arts in Economics in Education and Management of Educational Units

Piraeus, Greece, February 2025

Ευχαριστίες

Φτάνοντας στο τέλος της ερευνητικής αυτής προσπάθειας, αισθάνομαι την ανάγκη να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες σε όλους όσους συνέβαλαν στην ολοκλήρωσή της.

Ευχαριστώ θερμά τους καθηγητές του μεταπτυχιακού προγράμματος, όχι μόνο για τις πολύτιμες νέες γνώσεις που αποκόμισα, αλλά και για την ενίσχυση της διδακτικής μου ικανότητας, μέσα από το παράδειγμά τους.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες οφείλω στον διευθυντή του μεταπτυχιακού προγράμματος, Καθηγητή Μιχαήλ Χλέτσο, ο οποίος στάθηκε δίπλα μου καθ' όλη τη διάρκεια των σπουδών μου. Η προθυμία του να βοηθήσει και να καθοδηγήσει τους φοιτητές αποτέλεσε πηγή έμπνευσης και δύναμης.

Θερμές ευχαριστίες απευθύνω, επίσης, στον επιβλέποντα της εργασίας μου, Καθηγητή Άγγελο Κανά, για την εμπιστοσύνη και την επιστημονική καθοδήγηση.

Ευγνωμοσύνη οφείλω στους συμφοιτητές μου, οι οποίοι με στήριξαν και συνέβαλαν στη δημιουργική ατμόσφαιρα του προγράμματος, κάνοντας την ακαδημαϊκή μου πορεία πιο ουσιαστική και ευχάριστη.

Τέλος, ένα μεγάλο ευχαριστώ στους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνά μου, καθώς χωρίς τη δική τους γενναιοδωρία να αφιερώσουν χρόνο και να μοιραστούν τις εμπειρίες και τις απόψεις τους, η παρούσα εργασία δε θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί.

Η Χρηματοοικονομική Εκπαίδευση στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία: Απόψεις, Πρακτικές και Προτάσεις Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας

Σημαντικοί όροι: Χρηματοοικονομικός Εγγραμματισμός, Χρηματοοικονομικός Αλφαριθμητισμός, Χρηματοοικονομική Εκπαίδευση, Χρηματοοικονομική Παιδεία, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Δάσκαλος

Περίληψη

Ο χρηματοοικονομικός αλφαριθμητισμός αναγνωρίζεται διεθνώς ως κρίσιμη δεξιότητα του 21ου αιώνα, απαραίτητη για την οικονομική αυτοδυναμία των ατόμων και την προώθηση της οικονομικής ευημερίας, καθώς συμβάλλει στη χρηματοοικονομική σταθερότητα και τη βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη, ενισχύοντας την οικονομική ανθεκτικότητα. Ερευνητές και υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής τονίζουν τη σημασία της έγκαιρης έναρξης παροχής χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης από τα πρώτα σχολικά χρόνια.

Στο πλαίσιο της Εθνικής Στρατηγικής Χρηματοοικονομικού Εγγραμματισμού, κρίθηκε απαραίτητη η εισαγωγή προγραμμάτων χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης στα Δημοτικά σχολεία. Η παρούσα έρευνα, αναγνωρίζοντας τον καθοριστικό ρόλο των εκπαιδευτικών στην επιτυχή υλοποίηση αυτής της στρατηγικής, εξετάζει το ζήτημα της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης στην πρώιμη παιδική ηλικία, εστιάζοντας στις απόψεις, τις πρακτικές και τις προτάσεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Για τη διεξαγωγή της έρευνας υιοθετήθηκε ποιοτική μεθοδολογία, με τη χρήση ημιδομημένων συνεντεύξεων ως βασικό εργαλείο συλλογής δεδομένων, ενώ εφαρμόστηκε η θεματική ανάλυση για την επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων.

Τα ευρήματα καταδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τα πολλαπλά οφέλη της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης στο Δημοτικό Σχολείο, ωστόσο εκφράζουν αίσθημα ανεπάρκειας για τη διδασκαλία του αντικειμένου και ανάγκη ουσιαστικής επιμόρφωσης. Η έρευνα αναδεικνύει την ποικιλομορφία στην παρεχόμενη χρηματοοικονομική εκπαίδευση και τα εμπόδια που δυσχεραίνουν την ένταξή της στο σχολικό πρόγραμμα, υπογραμμίζοντας την ανάγκη για αποτελεσματικότερη εκπαιδευτική πολιτική. Τέλος, προτείνεται μια ολιστική προσέγγιση που συνδυάζει την καλλιέργεια πρακτικών δεξιοτήτων με την κατανόηση του ευρύτερου κοινωνικοοικονομικού πλαισίου, με έμφαση στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και την παροχή κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού.

Financial Education in Early Childhood: Views, Practices, and Proposals of Primary School Teachers

Keywords: Financial Literacy, Financial Education, Primary Education, Teacher

Abstract

Financial literacy is internationally recognized as a critical 21st-century skill—essential for individuals' economic autonomy and the promotion of economic well-being on both personal and societal levels, as it contributes to financial stability and sustainable economic development by enhancing economic resilience. Researchers and policymakers advocate that schools are the most appropriate setting for delivering financial education, emphasizing the importance of starting early, from the first school years.

Within the framework of the National Strategy for Financial Literacy, the introduction of financial education programs in elementary schools was deemed necessary. This study, recognizing the pivotal role that teachers play in the successful implementation of this strategy, examines financial education in early childhood by focusing on the views, practices, and proposals of primary school teachers. For the research, a qualitative methodology was adopted, with the use of semi-structured interviews as the primary data collection tool, while thematic analysis was applied to process the research data.

The findings indicate that teachers acknowledge the numerous benefits of financial education in primary schools; however, they also express a sense of inadequacy in teaching the subject and a strong need for comprehensive professional development. The research reveals both the diversity in the provision of financial education and the obstacles that hinder its integration into the school curriculum, underscoring the need for more effective educational policies. Finally, a holistic approach is proposed—one that combines the development of practical skills with an understanding of the broader socio-economic context, with particular emphasis on enhancing teacher training and providing appropriate educational materials.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη.....	iv
Abstract	v
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ	vi
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΙΚΩΝ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΕΩΝ ΚΑΙ ΠΙΝΑΚΩΝ	x
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	1
1.1 Το εξεταζόμενο θέμα και η σπουδαιότητά του.....	1
1.2 Προσδιορισμός του ερευνητικού προβλήματος.....	8
1.3 Σκοπός της εργασίας και ερευνητικά ερωτήματα.....	10
1.4 Δομή της εργασίας	11
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ	13
2.1 Ορισμός της έννοιας του Χρηματοοικονομικού Αλφαριθμητισμού: Διαφορετικές Προσεγγίσεις και Μεταβολές με την Πάροδο του Χρόνου	13
2.1.1 Εναλλακτικές Ονομασίες του Χρηματοοικονομικού Αλφαριθμητισμού και Ερμηνευτικές Διαφοροποιήσεις	17
2.2 Τα Πολλαπλά Οφέλη του Χρηματοοικονομικού Αλφαριθμητισμού σε Ατομικό και Κοινωνικό Επίπεδο	20
2.3 Ο Χρηματοοικονομικός Αλφαριθμητισμός ως Στρατηγικό Ανθρώπινο Κεφάλαιο	27
2.4 Μέτρηση του Χρηματοοικονομικού Αλφαριθμητισμού.....	30
2.4.1 Η Αναγκαιότητα Ανάπτυξης Ενιαίου Πλαισίου Μέτρησης του Χρηματοοικονομικού Αλφαριθμητισμού: Προκλήσεις και Προοπτικές.....	30
2.4.2 Χρηματοοικονομικός Αλφαριθμητισμός Ενηλίκων: Μετρήσεις σε Παγκόσμια Κλίμακα.....	34
2.4.3 Μετρήσεις Χρηματοοικονομικού Αλφαριθμητισμού Ανηλίκων σε Παγκόσμια Κλίμακα: Τα Αποτελέσματα του Προγράμματος PISA	38
2.4.4 Επίπεδα Χρηματοοικονομικού Αλφαριθμητισμού στην Ελλάδα: Μετρήσεις σε Ενήλικο Πληθυσμό και Μαθητές Λυκείου	47
2.5 Η Χρηματοοικονομική Εκπαίδευση ως Στρατηγική Ενίσχυσης της Χρηματοοικονομικής Ευημερίας και Σταθερότητας	59

2.5.1 Ορισμός της Χρηματοοικονομικής Εκπαίδευσης.....	62
2.5.2 Κατανόηση και Ενίσχυση της Χρηματοοικονομικής Εκπαίδευσης: Καθοριστικοί Παράγοντες Αποτελεσματικότητας των Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων.....	63
2.5.3 Η Βιωματική Προσέγγιση στη Χρηματοοικονομική Εκπαίδευση: Επίγνωση, Ενδυνάμωση και Κοινωνική Ένταξη.....	72
2.5.4 Εκτίμηση της Επίδρασης των Προγραμμάτων Χρηματοοικονομικής Εκπαίδευσης: Ανάλυση Εμπειρικών Δεδομένων	78
2.5.5 Αντίθετες Απόψεις Αναφορικά με την Παροχή Χρηματοοικονομικής Εκπαίδευσης.....	87
2.6 Η Εισαγωγή της Χρηματοοικονομικής Εκπαίδευσης στο Υποχρεωτικό Σχολικό Πρόγραμμα.....	89
2.6.1 Ενίσχυση του Χρηματοοικονομικού Αλφαριθμητισμού από την Πρώιμη Σχολική Ηλικία: Έγκαιρη Έναρξη της Χρηματοοικονομικής Εκπαίδευσης από το Δημοτικό Σχολείο	93
2.6.2 Εμπειρική Τεκμηρίωση από την Εφαρμογή Προγραμμάτων Χρηματοοικονομικής Εκπαίδευσης στο Δημοτικό Σχολείο	98
2.7 Ένταξη της Χρηματοοικονομικής Εκπαίδευσης στο Σχολικό Πλαίσιο: Προκλήσεις και Στρατηγικές Αντιμετώπισης.....	102
2.7.1 Ηγεσία και Συντονισμός.....	104
2.7.2 Η θέση της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης στο σχολικό πρόγραμμα	107
2.7.3 Αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών.....	108
2.7.4 Κατάλληλη ενημέρωση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών	113
2.7.5 Εκπαιδευτικό υλικό	117
2.7.6 Παράγοντες Επιτυχίας των Προγραμμάτων Χρηματοοικονομικής Εκπαίδευσης.....	118
2.7.7 Αξιολόγηση και Αντίκτυπος των Προγραμμάτων Χρηματοοικονομικής Εκπαίδευσης στα Σχολεία	120
2.8 Ο Χρηματοοικονομικός Αλφαριθμητισμός στην Ελλάδα	122
2.8.1 Η Εθνική Στρατηγική για τον Χρηματοοικονομικό Εγγραμματισμό.....	122
2.8.2 Ο Ρόλος του Σχολείου στη Διαμόρφωση Χρηματοοικονομικά Εγγράμματων Πολιτών	123

2.8.3 Εκπαιδευτικές Πρωτοβουλίες για την Προώθηση της Χρηματοοικονομικής Παιδείας.....	126
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....	131
3.1 Σκοπός, επιμέρους στόχοι, ερευνητικά ερωτήματα και ερευνητικές υποθέσεις.....	131
3.2 Καθορισμός του δείγματος.....	134
3.3 Επιλογή μεθοδολογικής προσέγγισης	138
3.4 Τεχνική συλλογής του ερευνητικού υλικού	139
3.5 Ο οδηγός της ημιδομημένης συνέντευξης	139
3.6 Διασφάλιση της δεοντολογίας στην ποιοτική έρευνα.....	142
3.7 Οργάνωση του ερευνητικού υλικού.....	142
3.8 Θεματική ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων	143
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	153
1 ^ο Ερευνητικό Ερώτημα: Ποια είναι η άποψη των δασκάλων της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την αναγκαιότητα και τα οφέλη της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης στο Δημοτικό Σχολείο;.....	153
2 ^ο Ερευνητικό Ερώτημα: Ποιο θεωρούν οι δάσκαλοι το κατάλληλο περιεχόμενο για τη χρηματοοικονομική εκπαίδευση στο πλαίσιο του Δημοτικού Σχολείου;	209
3 ^ο Ερευνητικό Ερώτημα: Σε ποιο βαθμό οι δάσκαλοι της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι εξοικειωμένοι με τις κατευθυντήριες γραμμές του Υπουργείου Παιδείας για τη χρηματοοικονομική εκπαίδευση και πώς τις εφαρμόζουν στην εκπαιδευτική πράξη;	228
4 ^ο Ερευνητικό Ερώτημα: Ποιες διδακτικές πρακτικές και παιδαγωγικές μεθόδους αξιοποιούν οι δάσκαλοι για την ενίσχυση του χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού των μαθητών;	260
5 ^ο Ερευνητικό Ερώτημα: Ποιο εκπαιδευτικό υλικό αξιοποιούν για την επίτευξη του προαναφερθέντος στόχου;	276
6 ^ο Ερευνητικό Ερώτημα: Πόσο έτοιμοι θεωρούν οι δάσκαλοι ότι είναι, από πλευράς παιδαγωγικής κατάρτισης και γνώσεων, για τη διδασκαλία χρηματοοικονομικών εννοιών;.....	282

7 ^ο Ερευνητικό Ερώτημα: Υπάρχει ανάγκη περαιτέρω επιμόρφωσης των δασκάλων για τη διδασκαλία της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης; Αν ναι, σε ποιους τομείς;	288
8 ^ο Ερευνητικό Ερώτημα: Ποια είναι τα εμπόδια που συναντούν οι δάσκαλοι κατά την προσπάθεια ένταξης της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης στο Δημοτικό Σχολείο;.....	302
9 ^ο Ερευνητικό Ερώτημα: Ποιες προτάσεις καταθέτουν οι δάσκαλοι για τη βελτίωση της παρεχόμενης χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης στο Δημοτικό Σχολείο;	325
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	352
5.1 Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών	353
5.2 Γνώση και εφαρμογή των επίσημων κατευθυντήριων γραμμών.....	361
5.3 Παρεχόμενη χρηματοοικονομική εκπαίδευση	362
5.4 Επαγγελματική ανάπτυξη.....	369
5.5 Εμπόδια	371
5.6 Προτάσεις για βελτίωση.....	376
5.7 Συμπεράσματα / Έλεγχος ερευνητικών υποθέσεων	380
5.8 Συστάσεις για την ένταξη της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης στο Δημοτικό Σχολείο.....	383
5.9 Περιορισμοί της έρευνας.....	388
5.10 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα	389
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	391
Ελληνόγλωσση	391
Ξενόγλωσση	394
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1.....	419
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2.....	421

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΙΚΩΝ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΕΩΝ ΚΑΙ ΠΙΝΑΚΩΝ

ΧΑΡΤΕΣ

Χάρτης 2.1: Διακύμανση των Επιπέδων Χρηματοοικονομικού Αλφαριθμητισμού Παγκοσμίως.....	35
---	----

ΠΙΝΑΚΕΣ

Πίνακας 3.1: Προφίλ συμμετεχόντων εκπαιδευτικών.....	134
Πίνακας 3.2: Αντιστοιχία των ειδικότερων ερευνητικών ερωτημάτων με τις ερωτήσεις της συνέντευξης κατά ερευνητικό άξονα.....	140

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΑ

Διάγραμμα 5.1: Η έννοια του χρηματοοικονομικού εγγραμματισμού.....	353
Διάγραμμα 5.2: Αλληλεπίδραση Θεσμικών και Πρακτικών Προκλήσεων.....	375

ΓΡΑΦΗΜΑΤΑ

Γράφημα 2.1: Επίπεδα Χρηματοοικονομικού Αλφαριθμητισμού σε Αναπτυγμένες και Αναπτυσσόμενες Οικονομίες.....	36
Γράφημα 2.2: Ποσοστό μαθητών στα διάφορα επίπεδα επάρκειας.....	42
Γράφημα 3.1: Κατανομή συμμετεχόντων ανά κατηγορία επαγγελματικής εμπειρίας.....	135
Γράφημα 3.2: Έτη προϋπηρεσίας στον Δημόσιο και τον Ιδιωτικό Τομέα.....	136
Γράφημα 3.3: Ακαδημαϊκό υπόβαθρο εκπαιδευτικών.....	136
Γράφημα 3.4: Σπουδές στα Οικονομικά.....	137
Γράφημα 3.5: Ποσοστό Εκπαιδευτικών σε Θέση Ευθύνης.....	137
Γράφημα 3.6: Γεωγραφική Κατανομή.....	138
Γράφημα 5.1: Στοιχεία Χρηματοοικονομικά Εγγράμματος Πολίτη.....	354

Γράφημα 5.2: Ποιος θα έπρεπε να έχει την ευθύνη της οικονομικής καθοδήγησης των παιδιών.....	355
Γράφημα 5.3: Οφέλη από την παροχή ολοκληρωμένων προγραμμάτων χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης στο πλαίσιο του Σχολείου Δημοτικού Σχολείου.....	356
Γράφημα 5.4: Συνάφεια χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης με την αποστολή και τους στόχους του.....	358
Γράφημα 5.5: Προτεινόμενοι θεματικοί άξονες για τη χρηματοοικονομική εκπαίδευση στο Δημοτικό Σχολείο.....	359
Γράφημα 5.6: Ενημέρωση των δασκάλων για τις κατευθυντήριες γραμμές του Υπουργείου Παιδείας για τη Χρηματοοικονομική Εκπαίδευση.....	362
Γράφημα 5.7: Οικονομικές έννοιες που διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί.....	363
Γράφημα 5.8: Τρόπος ένταξης των χρηματοοικονομικών εννοιών στη διδασκαλία.....	364
Γράφημα 5.9: Συχνότητα ενασχόλησης με ζητήματα χρηματοοικονομικού Εγγραμματισμού.....	364
Γράφημα 5.10: Διδακτικές πρακτικές.....	367
Γράφημα 5.11: Εκπαιδευτικό υλικό	368
Γράφημα 5.12: Αυτοαντίληψη για την επάρκεια αναφορικά με τη διδασκαλία οικονομικών εννοιών.....	370
Γράφημα 5.13: Τομείς που θα έπρεπε να εστιάσει η επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών.....	371
Γράφημα 4.14: Προκλήσεις αναφορικά με την ένταξη της Χρηματοοικονομικής Εκπαίδευσης στο Δημοτικό Σχολείο.....	374
Γράφημα 4.15: Προτάσεις εκπαιδευτικών για τη βελτίωση της παρεχόμενης χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης.....	478
Γράφημα 4.16: Τρόπος ένταξης της Χρηματοοικονομικής Εκπαίδευσης στο Σχολικό Πρόγραμμα.....	479

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1.1 Το εξεταζόμενο θέμα και η σπουδαιότητά του

Ο χρηματοοικονομικός αλφαριθμητισμός αναγνωρίζεται διεθνώς ως μία από τις κρίσιμες δεξιότητες του 21ου αιώνα, αναγκαία για την οικονομική αυτοδυναμία των ατόμων και την προώθηση της οικονομικής ευημερίας τόσο σε ατομικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο (Department for Education and Employment [DfEE], 2000; G20, 2021; OECD, 2013a). Η έννοια του χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού αναφέρεται στην ικανότητα κατανόησης και ανάλυσης των οικονομικών επιλογών από τα άτομα, καθώς και στον προγραμματισμό για το μέλλον και την κατάλληλη ανταπόκριση σε οικονομικά γεγονότα. Αυτή η δεξιότητα επηρεάζει τις συνθήκες διαβίωσης και εργασίας, ενώ διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην πρόβλεψη μελλοντικών οικονομικών εξελίξεων και στην αύξηση του εισοδήματος (Philippas & Avdoulas, 2021). Τα οικονομικά εγγράμματα άτομα είναι σε θέση να λαμβάνουν ορθολογικές οικονομικές αποφάσεις, να επιτυγχάνουν τους οικονομικούς τους στόχους και να προστατεύονται από οικονομικούς κραδασμούς και κινδύνους, εξασφαλίζοντας οικονομική ευημερία (Hogarth, 2006; Philippas & Avdoulas, 2021; Shim *et al.*, 2009). Επιπρόσθετα, δύνανται να αντιλαμβάνονται τις κοινωνικές και ηθικές προεκτάσεις των χρηματοοικονομικών αποφάσεων (Department for Education and Employment [DfEE], 2000).

Οι σύγχρονες εξελίξεις, όπως οι αυξανόμενες πληθωριστικές πιέσεις και η ψηφιοποίηση των χρηματοπιστωτικών υπηρεσιών, τονίζουν περαιτέρω την ανάγκη για ενίσχυση του χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού. Καθώς οι πολίτες καλούνται να αντιμετωπίσουν μεγαλύτερη πολυπλοκότητα και κινδύνους στη χρηματοοικονομική σφαίρα, η αύξηση του χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού των καταναλωτών είναι ένας στόχος δημόσιας πολιτικής για την ορθή λήψη οικονομικών αποφάσεων και τη διασφάλιση της οικονομικής ευημερίας και σταθερότητας (Huston, 2010; Ministerial Council for Education, Early Childhood Development and Youth Affairs, 2011). Το χρηματοπιστωτικό σύστημα έχει γίνει όλο και πιο περίπλοκο, απαιτώντας από τα άτομα να αναλάβουν μεγαλύτερη ευθύνη στη διαχείριση των οικονομικών τους και στον σχεδιασμό της συνταξιοδότησής τους (Batty *et al.*, 2015; Howlett *et al.*, 2008). Επιπλέον, η εκτεταμένη ανάπτυξη της χρηματοοικονομικής τεχνολογίας

(FinTech) φέρνει επανάσταση στον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι πραγματοποιούν πληρωμές, αποφασίζουν για τις οικονομικές τους επενδύσεις και αναζητούν χρηματοοικονομικές συμβουλές (Lusardi, 2019). Η έλλειψη χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού ενδέχεται να οδηγήσει σε λανθασμένες αποφάσεις, όπως ο υπερδανεισμός και η ανεπαρκής προετοιμασία για τη συνταξιοδότηση (Vitt *et al.*, 2000). Η κρίση των ενυπόθηκων δανείων υψηλού κινδύνου (sub-prime) στις ΗΠΑ στα μέσα της δεκαετίας του 2000, που οδήγησε στην παγκόσμια οικονομική κρίση του 2008, ανέδειξε την ευρεία διάχυση της προβληματικής λήψης οικονομικών αποφάσεων, τη συσσώρευση συστημικών κινδύνων και το κόστος διατήρησης της σταθερότητας, το οποίο πιθανόν να είναι τεράστιο, όπως αποδείχθηκε από την αναταραχή στις χρηματοπιστωτικές αγορές και τις επακόλουθες παρεμβάσεις, υπογραμμίζοντας την κρισιμότητα της χρηματοοικονομικής παιδείας και της ορθής διαχείρισης κινδύνου (Howlett *et al.*, 2008; Hung *et al.*, 2009; Miller *et al.*, 2015). Η αυξανόμενη πολυπλοκότητα των χρηματοπιστωτικών αγορών, η διεύρυνση του φάσματος των μέσων αποταμίευσης και επένδυσης και η αναδυόμενη τάση προς αυξημένη ατομική ευθύνη αναδεικνύουν τη σπουδαιότητα και τους ενδεχόμενους κινδύνους των οικονομικών αποφάσεων που λαμβάνονται από τα άτομα ιδίως νωρίς στη ζωή, λόγω των μακροπρόθεσμων συνεπειών τους (Lusardi *et al.*, 2017a).

Επιπρόσθετα, οι χρηματοπιστωτικές αγορές έχουν απελευθερωθεί και η πίστη είναι πιο εύκολα προσβάσιμη, με τα χρηματοπιστωτικά ιδρύματα να ανταγωνίζονται για μερίδιο αγοράς (Beal & Delpachitra, 2003). Αυτή η κατάσταση έχει διευκολύνει τις καταναλωτικές δαπάνες, κυρίως με την εύκολη έκδοση και αποδοχή πιστωτικών καρτών, ωστόσο, όπως σημειώνουν οι Klapper *et al.* (2015), πολλά από τα πιστωτικά προϊόντα συνοδεύονται από υψηλά επιτόκια και πολύπλοκους όρους. Παράλληλα έχει ενθαρρυνθεί η άμεση συμμετοχή σε χρηματοοικονομικές συναλλαγές μέσω διαδικτύου. Η ανάπτυξη και εμπορία χρηματοοικονομικών προϊόντων έχει ανθίσει και η συζήτηση για τις χρηματοπιστωτικές στρατηγικές έχει γίνει μέρος της καθημερινής ζωής. Η εύκολη πρόσβαση στις χρηματιστηριακές αγορές από όλους καθώς και η παρατηρούμενη έξαρση συμμετοχής στις αγορές συναλλάγματος και πιο πρόσφατα στην αγορά κρυπτονομισμάτων, καθιστά σήμερα πιο αναγκαία από ποτέ τη δυνατότητα να μπορεί ο καθένας να αξιολογεί τους διαφορετικούς τύπους κινδύνου και να έχει ολοκληρωμένη αντίληψη για το ρίσκο των επενδυτικών επιλογών του (Ανδρέου, 2022). Ενώ οι κυβερνήσεις επιδιώκουν να ενισχύσουν τη χρηματοοικονομική ένταξη μέσω της βελτίωσης της πρόσβασης σε τραπεζικές υπηρεσίες, η έλλειψη απαραίτητων χρηματοοικονομικών δεξιοτήτων μπορεί να

οδηγήσει σε αρνητικές συνέπειες, όπως υψηλό χρέος, αφερεγγυότητα ή αθετήσεις δανείων. Οι Lusardi & Mitchell (2011a) και Atkinson & Messy (2012) υπογραμμίζουν ότι τα επίπεδα χρηματοοικονομικών γνώσεων που απαιτούνται για την κατανόηση αυτών των προϊόντων παραμένουν χαμηλά, γεγονός που επιτείνει τους κινδύνους για τους καταναλωτές.

Οι ανησυχίες σχετικά με την επάρκεια της Κοινωνικής Ασφάλισης, καθώς και οι μετατοπίσεις ευθύνης από την κυβέρνηση στους πολίτες και από τους εργοδότες στους εργαζόμενους, αναδεικνύουν τις ζοφερές προοπτικές χωρίς τη συσσώρευση επαρκών χρηματικών πόρων για τη μετέπειτα ζωή (Beal & Delpachitra, 2003; Vitt *et al.*, 2000). Οι δημογραφικές αλλαγές, όπως η αύξηση του προσδόκιμου ζωής και η μείωση του ποσοστού γεννήσεων, αυξάνουν την πίεση στα παραδοσιακά συνταξιοδοτικά συστήματα. Πολλές χώρες έχουν υιοθετήσει μεταρρυθμίσεις που μεταβαίνουν από τα συστήματα καθορισμένων παροχών (DB) σε συστήματα καθορισμένων εισφορών (DC), μεταθέτοντας την ευθύνη για τη διαχείριση των συνταξιοδοτικών αποταμιεύσεων από τους θεσμούς στους μεμονωμένους εργαζόμενους (Beal & Delpachitra, 2003; Klapper *et al.*, 2015; Lusardi & Mitchell, 2011a; McKenzie & Liersch, 2011; OECD, 2019). Η επένδυση σε χρηματοοικονομική γνώση έχει σημαντικές συνέπειες για την ευημερία κατά τη συνταξιοδότηση, καθώς επηρεάζει την ικανότητα των ατόμων να αποταμιεύουν και να επενδύουν (Howlett *et al.*, 2008; Lusardi *et al.*, 2017a). Η βελτίωση της χρηματοοικονομικής παιδείας είναι απαραίτητη για την αποφυγή λανθασμένων οικονομικών αποφάσεων που θα μπορούσαν να επιβαρύνουν μελλοντικά την οικονομική σταθερότητα τόσο σε ατομικό όσο και σε εθνικό επίπεδο (Klapper & Panos, 2011).

Οι ακαδημαϊκοί στον τομέα της καταναλωτικής συμπεριφοράς, της δημόσιας πολιτικής, της κοινωνιολογίας και της μαζικής επικοινωνίας αναγνωρίζουν τρεις βασικούς λόγους για τους οποίους οι άνθρωποι δυσκολεύονται να διαχειριστούν αποτελεσματικά τα χρήματά τους: την απελευθέρωση του τραπεζικού τομέα και τη σύνθετη φύση της παγκόσμιας οικονομίας (Anthes, 2004; Kozup & Hogarth, 2008), την έλλειψη οικονομικής εκπαίδευσης στα σχολεία (Anthes, 2004; Emmons, 2005; Fox *et al.*, 2005) και τη διάχυτη κουλτούρα της άμεσης ικανοποίησης, που ενισχύεται από επιθετικές τακτικές καταναλωτικού μάρκετινγκ και εύκολη πρόσβαση σε πιστώσεις (Anthes, 2004; Kozup και Hogarth, 2008; Remund, 2010). Σύμφωνα με τους Howlett *et al.* (2008), παρατηρείται πρόσφατα μια σημαντική αλλαγή στις αποταμιευτικές συμπεριφορές των Αμερικανών καταναλωτών, οι οποίοι εμφανίζονται απρόθυμοι και ανίκανοι να αποταμιεύσουν για τη συνταξιοδότησή τους. Για πρώτη φορά από τη Μεγάλη Ύφεση, τα συνολικά ποσοστά αποταμίευσης είναι αρνητικά (Crutsinger, 2007,

όπως παρατίθεται από τους Howlett et al., 2008). Παράγοντες όπως το αυξανόμενο κόστος ενέργειας έχουν συμβάλει σε αυτή την τάση, ενώ άλλοι ειδικοί υποστηρίζουν ότι η προτίμηση των καταναλωτών να ξοδεύουν αντί να αποταμιεύουν τα διαθέσιμα εισοδήματά τους παίζει καθοριστικό ρόλο. Ο David Wyss, επικεφαλής οικονομολόγος της Standard and Poor's, σημειώνει ότι οι Αμερικανοί βλέπουν την αποταμίευση ως αναχρονιστική πρακτική και προτιμούν να ξοδεύουν παρά να εξοικονομούν για το μέλλον. Παρότι τα οφέλη της αποταμίευσης είναι σαφή, σημαντικό ποσοστό των καταναλωτών επιλέγει να μην αποταμιεύει επαρκώς για μακροπρόθεσμες ανάγκες ή διαθέτει μη ρεαλιστικές προσδοκίες για τη συνταξιοδότηση (Associated Press, 2006).

Πέρα από τη μείωση των αποταμιεύσεων, η υπερχρέωση των νοικοκυριών έχει, επίσης, αυξηθεί. Σημαντικό είναι ότι οι αλλαγές στις πρακτικές διαχείρισης του ισολογισμού δεν περιορίζονται μόνο στο ενεργητικό των νοικοκυριών αλλά αφορούν και το παθητικό. Για παράδειγμα, πολλοί Αμερικανοί προσεγγίζουν τη συνταξιοδότηση με πολύ μεγαλύτερα χρέη σε σχέση με προηγούμενες γενιές, γεγονός που υπονομεύει την οικονομική τους σταθερότητα (Lusardi et al., 2018). Αυτή η τάση συνδέεται άμεσα με την κυρίαρχη κουλτούρα καταναλωτισμού, η οποία πυροδοτεί την αυξανόμενη επιθυμία των καταναλωτών για υλικά αγαθά και συντηρεί την αντίληψη ότι η ευτυχία και η κοινωνική θέση καθορίζονται από την κατανάλωση. Η κουλτούρα αυτή οδηγεί τους καταναλωτές σε υπερβολικές δαπάνες και συχνά υπερχρέωση, υπονομεύοντας την οικονομική σταθερότητα των νοικοκυριών και αυξάνοντας την ανάγκη ενίσχυσης του χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού ως μέσο μείωσης του υλισμού και προώθησης υγιέστερων οικονομικών συνηθειών (Stone et al., 2008).

Η πρόσβαση των καταναλωτών σε οικονομικές πληροφορίες είναι πλέον ιδιαίτερα εύκολη, μέσω διαφόρων παρόχων χρηματοπιστωτικών υπηρεσιών, εκπαιδευτικών πόρων καθώς και μέσω του διαδικτύου, βιβλίων, άρθρων και εκπομπών στην τηλεόραση που επικεντρώνονται σε θέματα χρημάτων και επενδύσεων. Παρ' όλα αυτά, όπως αναφέρει ο Arthur Levitt, πρώην πρόεδρος της Επιτροπής Κεφαλαιαγοράς των ΗΠΑ (U.S. Securities and Exchange Commission [SEC]), «σήμερα υπάρχει πληθώρα πληροφοριών. Ωστόσο, το ερώτημα παραμένει: διαθέτουν οι άνθρωποι τις βασικές γνώσεις στα οικονομικά ώστε να αξιοποιήσουν αυτές τις πληροφορίες;» (Vitt et al., 2000). Σε αυτό το πλαίσιο, η χρηματοοικονομική εκπαίδευση διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη διασφάλιση της προστασίας των χρηματοοικονομικών καταναλωτών, εξοπλίζοντας τους με τις απαραίτητες δεξιότητες για να κατανοούν τα χρηματοοικονομικά προϊόντα και υπηρεσίες, να επιλέγουν τα καταλληλότερα για τις ανάγκες

τους, να αναγνωρίζουν αξιόπιστες πηγές χρηματοοικονομικών πληροφοριών, να γνωρίζουν τα δικαιώματά τους και να προστατεύονται από απάτες και παραπλανητικές πρακτικές (OECD, 2024e). Η τεχνολογία, όπως οι εφαρμογές προϋπολογισμού και οι προσομοιωτές επενδύσεων, μπορεί να διευκολύνει τις οικονομικές αποφάσεις και τους υπολογισμούς. Ωστόσο, η χρηματοοικονομική εκπαίδευση είναι απαραίτητη για να διασφαλίσει ότι οι πολίτες κατανοούν πώς να επιλέγουν αξιόπιστα εργαλεία και να αποφεύγουν τις παγίδες κατά τη λήψη οικονομικών αποφάσεων (OECD, 2024e). Η ανεπαρκής χρηματοοικονομική παιδεία μπορεί να οδηγήσει σε σοβαρά οικονομικά σφάλματα, αποχή από ορθές οικονομικές πρακτικές και μειωμένη ικανότητα διαχείρισης ενδεχόμενων οικονομικών κρίσεων. Όπως επισημαίνουν οι Lusardi & Mitchell (2007a; 2007b; 2007c), οι σύγχρονες οικονομικές αποφάσεις είναι ιδιαίτερα πολύπλοκες και απαιτούν από τους καταναλωτές να συλλέγουν, να επεξεργάζονται και να αναλύουν δεδομένα που αφορούν σύνθετες έννοιες όπως ο ανατοκισμός, η διαφοροποίηση του κινδύνου, ο πληθωρισμός και η αγορά περιουσιακών στοιχείων. Η αποφυγή λαθών προϋποθέτει εκτεταμένες γνώσεις και ισχυρές αναλυτικές δεξιότητες.

Τα οφέλη της χρηματοοικονομικής παιδείας δεν περιορίζονται μόνο στη μείωση των οικονομικών κινδύνων, αλλά συμβάλλουν και στην αξιοποίηση των οικονομικών ευκαιριών. Σύμφωνα με το Υπουργείο Παιδείας και Απασχόλησης του Ηνωμένου Βασιλείου (Department for Education and Employment [DfEE], 2000) η ικανότητα λήψης οικονομικών αποφάσεων είναι «το κλειδί για τον εντοπισμό και την καλύτερη αξιοποίηση των ευκαιριών στον σημερινό μεταβαλλόμενο κόσμο». Η κατανόηση των θεμελιωδών οικονομικών αρχών είναι ζωτικής σημασίας για τη λήψη αποτελεσματικών αποφάσεων στη διαχείριση των προσωπικών οικονομικών. Τα άτομα με υψηλό επίπεδο χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού είναι σε θέση να κάνουν τεκμηριωμένες επιλογές σχετικά με την αποταμίευση, τις επενδύσεις, τη χρήση πιστώσεων και άλλες οικονομικές δραστηριότητες (DfEE, 2000; Lusardi & Mitchell, 2007b; Miller *et al.*, 2015). Η οικονομική ευημερία ενισχύει όχι μόνο την ατομική και επιχειρηματική σταθερότητα, αλλά και την ευρύτερη οικονομική ανάπτυξη, δημιουργώντας ένα πιο ισορροπημένο και ανθεκτικό χρηματοοικονομικό σύστημα. Τα άτομα που απολαμβάνουν οικονομική ευημερία είναι σε θέση να διαχειρίζονται αποτελεσματικά τα οικονομικά τους, να αντιμετωπίζουν έκτακτες ανάγκες και να σχεδιάζουν για το μέλλον, με την έλλειψη οικονομικού άγχους να συμβάλλει στην καλύτερη ψυχική και σωματική τους υγεία, ενώ η οικονομική σταθερότητα των εργαζομένων συνδέεται άμεσα με την παραγωγικότητά τους και κατ' επέκταση την παραγωγικότητα των επιχειρήσεων. Παράλληλα, οι επιχειρήσεις

απολαμβάνουν πιο σταθερά κέρδη, όταν οι καταναλωτές διαχειρίζονται καλύτερα τα χρέη και τις πληρωμές τους. Σε μακροοικονομικό επίπεδο, η χρηματοοικονομική ευημερία προάγει την αποταμίευση και την επένδυση, συμβάλλοντας έτσι στην ενίσχυση των παραγωγικών τομέων της οικονομίας και στην προώθηση της βιώσιμης οικονομικής ανάπτυξης (Ministerial Council for Education, Early Childhood Development and Youth Affairs, 2011; Money and Pensions Service, n.d.a).

Τα διαθέσιμα εμπειρικά στοιχεία καταδεικνύουν ότι ο χρηματοοικονομικός αλφαριθμητισμός παραμένει χαμηλός σε παγκόσμιο επίπεδο, ακόμα και σε προηγμένες οικονομίες με αναπτυγμένες χρηματοπιστωτικές αγορές. Σύμφωνα με τους Lusardi & Mitchell (2011b), κατά μέσο όρο μόνο το ένα τρίτο του παγκόσμιου πληθυσμού κατανοεί τις βασικές αρχές που στηρίζουν τις καθημερινές χρηματοοικονομικές αποφάσεις, με τη γενική αυτή εικόνα να κρύβει σημαντικές ευπάθειες σε συγκεκριμένες πληθυσμιακές ομάδες, καθώς και σημαντικά χαμηλότερα επίπεδα γνώσης σε ορισμένα χρηματοοικονομικά θέματα. Επιπλέον, παρατηρείται έλλειψη αυτοπεποίθησης, ειδικά μεταξύ των γυναικών, γεγονός που επηρεάζει τη λήψη χρηματοοικονομικών αποφάσεων. Αυτές οι αδυναμίες στην κατανόηση και χρήση χρηματοοικονομικών εργαλείων αναδεικνύονται περαιτέρω από τα δεδομένα της Έρευνας Χρηματοοικονομικής Ικανότητας (Financial Capability Survey) του 2018 στο Ηνωμένο Βασίλειο. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, περίπου 11,5 εκατομμύρια άνθρωποι είχαν λιγότερες από 100 λίρες σε αποταμιεύσεις για έκτακτες ανάγκες, ενώ 9 εκατομμύρια άτομα αναγκάζονταν συχνά να δανείζονται για την κάλυψη βασικών αναγκών. Επιπλέον, 22 εκατομμύρια δήλωσαν ότι δεν είχαν επαρκή χρηματοοικονομική γνώση για να προγραμματίσουν σωστά τη συνταξιοδότησή τους (Money and Pensions Service, 2018). Η περιορισμένη χρηματοοικονομική ικανότητα φαίνεται επίσης και από τις πρακτικές αποταμίευσης σε παγκόσμιο επίπεδο. Ενδεικτικά, σύμφωνα με την έρευνα των Klapper *et al.* (2015), ενώ το 57% των ενηλίκων αποταμιεύουν χρήματα, μόνο το 27% χρησιμοποιεί τραπεζικά ιδρύματα για τον σκοπό αυτό. Αντιθέτως, πολλοί καταφεύγουν σε λιγότερο ασφαλείς μεθόδους, όπως η αποθήκευση μετρητών στο σπίτι.

Αυτά τα δεδομένα υπογραμμίζουν τη σημασία της προώθησης της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης, όχι μόνο για την αύξηση της πρόσβασης σε ασφαλείς χρηματοπιστωτικές υπηρεσίες, αλλά και για την ενίσχυση της ικανότητας των ατόμων να λαμβάνουν ορθολογικές και ασφαλείς οικονομικές αποφάσεις. Όπως επισημαίνουν οι Philippas & Avdoulas (2021), αναγκαία καθίσταται η αύξηση των επιπέδων χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού μέσω της

χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης και άλλων δράσεων που αποσκοπούν στην παροχή βασικών οικονομικών γνώσεων, απαραίτητων για κάθε άτομο, με στόχο τη διαμόρφωση μιας νέας γενιάς οικονομικά καταρτισμένων πολιτών. Η καταπολέμηση της οικονομικής άγνοιας και του λαϊκισμού αναμένεται να ενισχύσει την ικανότητα της κοινωνίας να αποφεύγει λανθασμένες καταναλωτικές αποφάσεις και να κατανοεί τη σημασία των διαρθρωτικών μεταρρυθμίσεων. Κακές οικονομικές αποφάσεις επηρεάζουν όχι μόνο τους άμεσα εμπλεκόμενους, αλλά και την ευρύτερη κοινωνία. Επομένως, οι οικονομικά εγγράμματοι πολίτες ωφελούν την οικονομία συνολικά, αυξάνοντας την ανταγωνιστικότητα, την καινοτομία και την ποιότητα των χρηματοπιστωτικών προϊόντων και υπηρεσιών. Παρομοίως, η Σύσταση του ΟΟΣΑ για τον Χρηματοοικονομικό Αλφαριθμητισμό του 2020 αναγνωρίζει ότι ο χρηματοοικονομικός αλφαριθμητισμός λειτουργεί συμπληρωματικά προς την προστασία των καταναλωτών χρηματοπιστωτικών υπηρεσιών, τη χρηματοοικονομική ένταξη και την κρατική παρέμβαση για την οργάνωση και τον έλεγχο της αγοράς, συμβάλλοντας στη βελτίωση της ατομικής λήψης αποφάσεων και της ευημερίας, καθώς και στην υποστήριξη της χρηματοπιστωτικής σταθερότητας και ανάπτυξης (OECD, 2020d).

Η ενίσχυση του χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού έχει αναδειχθεί σε καίριο στρατηγικό στόχο πολιτικής, αλληλένδετο με τη χρηματοοικονομική ένταξη και την προστασία των καταναλωτών. Η ενίσχυση της συμμετοχής στις χρηματοπιστωτικές αγορές προϋποθέτει την ενδυνάμωση των καταναλωτών μέσω της παροχής ολοκληρωμένης πληροφόρησης για τα χρηματοπιστωτικά προϊόντα, της ανάπτυξης εμπιστοσύνης στην αλληλεπίδραση με τους παρόχους υπηρεσιών, της γνώσης των διαθέσιμων επιλογών και μηχανισμών προστασίας, καθώς και της δημιουργίας επαρκούς υποδομής για την πρόσβαση και χρήση των υπηρεσιών αυτών. Η θεσμοθέτηση μηχανισμών προστασίας και ενίσχυσης των καταναλωτών, με έμφαση στις ευάλωτες ομάδες, κρίνεται απαραίτητη για την αποτελεσματική διαχείριση των κινδύνων που ενέχουν οι χρηματοοικονομικές συναλλαγές (World Bank, 2013). Οι συστάσεις ερευνητών και υπεύθυνων χάραξης πολιτικής αναφέρουν τα σχολεία ως το καταλληλότερο περιβάλλον για την παροχή χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης και τονίζουν τη σημασία της έγκαιρης έναρξης παροχής χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης από τα πρώτα χρόνια σχολικής φοίτησης των παιδιών (Cordray, 2013; Greenspan, 2005; Hilgert *et al.*, 2003; Lusardi & Mitchell, 2007c; Ministerial Council for Education, Early Childhood Development and Youth Affairs, 2011; National Council on Economic Education [NCEE], 2005a; OECD, 2005a; Philippas & Avdoulas, 2021; U.S. Congress, 2010).

Η Ελλάδα εξακολουθεί να αντιμετωπίζει σοβαρές συνέπειες, εξαιτίας τόσο της διεθνούς κρίσης του 2008 όσο και των εγχώριων διαρθρωτικών προβλημάτων. Η ανεργία κορυφώθηκε στο 27% το 2013, ενώ οι μισθοί στον δημόσιο και ιδιωτικό τομέα μειώθηκαν κατά 40-60%. Οι προϋπολογισμοί των νοικοκυριών μειώθηκαν κατά περίπου 30%, με απώλειες 587 δισ. ευρώ κατά την οικονομική κρίση. Από το 2000, η πιστωτική επέκταση στην Ελλάδα αυξήθηκε ραγδαία, χωρίς επαρκείς περιορισμούς, οδηγώντας σε υπερχρέωση. Το συνολικό χρέος, δημόσιο και ιδιωτικό, έφτασε τα 532,18 δισ. ευρώ, με το δημόσιο χρέος να φτάνει στο 180,80% του ΑΕΠ το 2016. Τα μη εξυπηρετούμενα δάνεια (ΜΕΔ) έφτασαν στο 45,1% το πρώτο εξάμηνο του 2016, ενώ το συνολικό ποσό των ΜΕΔ ανήλθε στα 107,6 δισ. ευρώ. Παρά τα παραπάνω, εντύπωση προκαλεί ότι τα έσοδα από τυχερά παιχνίδια στην Ελλάδα ξεπερνούν τον ευρωπαϊκό μέσο όρο. Η διαχείριση αυτών των οικονομικών προκλήσεων υποδεικνύει την ανάγκη για επένδυση στον χρηματοοικονομικό αλφαριθμητισμό μέσω προγραμμάτων εκπαίδευσης και εθνικών εκστρατειών, ιδίως για τους νέους, με στόχο τη μείωση των λανθασμένων οικονομικών πρακτικών (Philippas & Avdoulas, 2021).

1.2 Προσδιορισμός του ερευνητικού προβλήματος

Η χρηματοοικονομική εκπαίδευση έχει αναδειχθεί σε ένα κρίσιμο ζήτημα της σύγχρονης εκπαιδευτικής πολιτικής, καθώς θεωρείται απαραίτητη για την προετοιμασία των νέων ώστε να ανταποκριθούν στις αυξημένες απαιτήσεις της καθημερινότητας και να αποκτήσουν δεξιότητες χρηματοοικονομικής διαχείρισης. Ιδιαίτερα στο Δημοτικό Σχολείο, η εισαγωγή χρηματοοικονομικών εννοιών και δεξιοτήτων κρίνεται καθοριστική για τη διαμόρφωση μιας σταθερής βάσης γνώσεων και στάσεων που θα υποστηρίξουν τα παιδιά σε όλη τους τη ζωή. Το Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού, στο πλαίσιο εκσυγχρονισμού της εκπαιδευτικής διαδικασίας, προχώρησε το 2018 σε αναθεώρηση των Προγραμμάτων Σπουδών με στόχο την ενίσχυση ανάπτυξης δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες για τους πολίτες του 21ου αιώνα. Τα Νέα Προγράμματα Σπουδών ενσωματώνουν στοιχεία χρηματοοικονομικού εγγραμματισμού σε συγκεκριμένα μαθήματα, καλύπτοντας όλο το φάσμα της εκπαίδευσης, από το Νηπιαγωγείο έως και το Λύκειο. Αυτή η προσέγγιση αποσκοπεί στην εξοικείωση των μαθητών με βασικές οικονομικές έννοιες και δεξιότητες από νεαρή ηλικία, ώστε να μπορούν να διαχειρίζονται οικονομικά θέματα με αποτελεσματικότητα, υπευθυνότητα και ορθολογισμό στην ενήλικη ζωή τους (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, n.d.; ΟΟΣΑ, 2024). Παράλληλα,

τον Σεπτέμβριο του 2021, εισήχθησαν στα Νηπιαγωγεία, τα Δημοτικά και τα Γυμνάσια της χώρας οι διδακτικές ενότητες «Εργαστήρια Δεξιοτήτων», οι οποίες επικεντρώνονται στην καλλιέργεια απαραίτητων δεξιοτήτων ζωής μέσω καινοτόμων παιδαγωγικών μεθόδων που δίνουν έμφαση στη βιωματική μάθηση. Στόχος των «Εργαστηρίων Δεξιοτήτων» είναι η ενίσχυση της προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης των μαθητών, η ενεργός συμμετοχή τους στα κοινά καθώς και η καλύτερη προετοιμασία τους για την αγορά εργασίας. Ειδικότερα, στο πλαίσιο των «Εργαστηρίων Δεξιοτήτων» δίνεται ιδιαίτερη έμφαση σε θεματικές που σχετίζονται με τον χρηματοοικονομικό εγγραμματισμό. Μέσα από τη διδασκαλία θεμάτων, όπως η υπεύθυνη κατανάλωση, η διαχείριση οικονομικών πόρων και η κριτική ανάλυση διαφημιστικών μηνυμάτων, οι μαθητές εξοπλίζονται με πρακτικές γνώσεις και εργαλεία που συμβάλλουν στη διαμόρφωση οικονομικά υπεύθυνων και συνειδητοποιημένων πολιτών (Υπουργική Απόφαση Αριθμ. ΓΔ4/94236).

Η εκπαιδευτική πολιτική, το αναλυτικό πρόγραμμα και ο θεσμικός σχεδιασμός είναι άρρηκτα συνδεδεμένα με την εργασία των εκπαιδευτικών, τον τρόπο που τα κατανοούν και τα επικοινωνούν στους μαθητές τους (Sharpes, 2013). Το αναλυτικό πρόγραμμα που διαμορφώνεται από την πολιτεία και εκδίδεται ως θεσμικό κείμενο συχνά διαφοροποιείται κατά την εφαρμογή του στη σχολική τάξη. Αυτή η αλλαγή προκύπτει από την αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών με τους μαθητές και από τις συνθήκες υλοποίησης, γεγονός που οδηγεί σε προσαρμογές του περιεχομένου. Έτσι, το πρόγραμμα αποκτά μια διαφορετική μορφή, αντικατοπτρίζοντας την απόσταση που μπορεί να υφίσταται μεταξύ του σχεδιασμού και της πρακτικής εφαρμογής του (Stenhouse, 2003). Από τα παραπάνω γίνεται σαφές ότι η καλλιέργεια του χρηματοοικονομικού εγγραμματισμού στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού προγράμματος δεν αποτελεί απλώς θέμα θεσμικής απόφασης, αλλά προϋποθέτει τη συνεργασία και τη δέσμευση των εκπαιδευτικών. Επομένως, δεδομένου ότι το αναλυτικό πρόγραμμα δεν είναι αυτό που επηρεάζει άμεσα τη μάθηση των μαθητών, ένας από τους βασικότερους παράγοντες για την αποτελεσματική εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής για την ενίσχυση του χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού των νέων είναι οι απόψεις, οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη σπουδαιότητα της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης, τις προηγούμενες εμπειρίες των μαθητών σε σχέση με τη χρηματοοικονομική διαχείριση και τη γνωστική τους ετοιμότητα να κατανοήσουν σχετικές έννοιες, καθώς αυτές επηρεάζουν τον σχεδιασμό και την εφαρμογή των μαθημάτων.

Επιπρόσθετα, η υλοποίηση ενός εκπαιδευτικού οράματος απαιτεί υπερπήδηση πιθανών εμποδίων και ενδυνάμωση των εμπλεκόμενων μελών, τη δημιουργία ουσιαστικά ενός περιβάλλοντος όπου όλοι αισθάνονται ικανοί να εφαρμόσουν ουσιαστικά την εκπαιδευτική πολιτική. Η προληπτική αναγνώριση και αντιμετώπιση πιθανών εμποδίων, όπως ο φόβος της αλλαγής, η ανεπαρκής επιμόρφωση, η έλλειψη πόρων, ενδεχόμενες συνδικαλιστικές αντιρρήσεις και αντιστάσεις από θιγόμενες ομάδες, μέσω της παροχής σαφών και ειλικρινών πληροφοριών σχετικά με τα οφέλη της εφαρμογής της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής πολιτικής, τους τρόπους υλοποίησής της και τις πιθανές επιπτώσεις, της δημιουργίας ανοιχτού διαλόγου με όλους τους εμπλεκόμενους φορείς, λαμβάνοντας υπόψη τις ανησυχίες και τις προτάσεις τους, και της παροχής υποστήριξης, κινήτρων και επιβραβεύσεων για την υιοθέτηση του οράματος και την ενεργό συμμετοχή στην υλοποίηση αυτού κρίνονται αναγκαία (Saitis & Saiti, 2006).

1.3 Σκοπός της εργασίας και ερευνητικά ερωτήματα

Η ενίσχυση του χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού των νέων αποτελεί ζήτημα ύψιστης σημασίας. Στο πλαίσιο αυτό, κρίνεται απαραίτητη η έγκαιρη παροχή χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης μέσω κατάλληλων προγραμμάτων στα Δημοτικά σχολεία, όπως προτείνεται από την Εθνική Στρατηγική Χρηματοοικονομικού Εγγραμματισμού. Η επιτυχής υλοποίηση αυτής της στρατηγικής εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την υποστήριξη και τη συνεργασία των εκπαιδευτικών, οι οποίοι καλούνται να την εφαρμόσουν.

Η παρούσα εργασία διερευνά τις απόψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με την εκπαιδευτική πολιτική για την ενίσχυση του χρηματοοικονομικού εγγραμματισμού που ακολουθείται στα ελληνικά σχολεία. Εστιάζει στις αντιλήψεις των δασκάλων σχετικά με την αναγκαιότητα, τα οφέλη και το περιεχόμενο της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης στο πλαίσιο του Δημοτικού Σχολείου, καθώς και στον βαθμό γνώσης και εφαρμογής των κατευθυντήριων γραμμών του Υπουργείου Παιδείας για τη χρηματοοικονομική εκπαίδευση. Επιπλέον, καταγράφει τις πρακτικές και διδακτικές μεθόδους που αξιοποιούν οι δάσκαλοι για την ενίσχυση του χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού των μαθητών τους, ενώ παράλληλα αξιολογεί την παιδαγωγική τους κατάρτιση και τη γνωστική τους ετοιμότητα στον συγκεκριμένο τομέα, διερευνώντας την πιθανή ανάγκη για περαιτέρω επιμόρφωση. Εξετάζονται, επίσης, τα εμπόδια που δυσχεραίνουν την ένταξη της

χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης στο σχολικό πρόγραμμα, καθώς και οι προτάσεις των δασκάλων για τη βελτίωση της παρεχόμενης χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης και την αποτελεσματικότερη ενσωμάτωσή της στη διδακτική πράξη.

Η ανάλυση στηρίζεται στην παραδοχή ότι οι στάσεις και οι γνώσεις των εκπαιδευτικών συνιστούν θεμελιώδεις παράγοντες για την επιτυχία κάθε εκπαιδευτικής πολιτικής. Επιπλέον, λαμβάνονται υπόψη οι θεσμικές και πρακτικές προκλήσεις που απορρέουν από το χάσμα μεταξύ του σχεδιασμένου και του υλοποιούμενου αναλυτικού προγράμματος, καθώς και οι ιδιαίτερες συνθήκες της σχολικής τάξης, οι οποίες ασκούν συχνά σημαντική επίδραση στην εκπαιδευτική διαδικασία. Υιοθετήθηκε μια ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση, βασισμένη στη μέθοδο της ημιδομημένης συνέντευξης για τη συλλογή δεδομένων. Το πρωτογενές υλικό που συγκεντρώθηκε μέσω της διαδικασίας των συνεντεύξεων αναλύθηκε με τη χρήση της μεθόδου της θεματικής ανάλυσης. Η παρούσα εργασία συνεισφέρει στη χαρτογράφηση της υφιστάμενης κατάστασης αναφορικά με την παροχή χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης στο Δημοτικό Σχολείο, ενώ παράλληλα επιδιώκει την κατανόηση των αντιλήψεων, των αναγκών και των προβληματισμών των εκπαιδευτικών, προτείνοντας στρατηγικές για την ενίσχυση της εκπαιδευτικής αυτής προσπάθειας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Οι βασικές κατευθύνσεις της μελέτης εστιάζουν σε έξι κεντρικούς ερευνητικούς άξονες: τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, την εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος, τις διδακτικές μεθόδους, την επιμόρφωση, τα εμπόδια που ανακύπτουν και τις προτάσεις για βελτίωση.

Αν και θα μπορούσε να επιχειρηθεί η διερεύνηση κάθε άξονα ξεχωριστά με τη χρήση διαφορετικών μεθοδολογικών προσεγγίσεων, η παρούσα εργασία επιδιώκει να συμβάλει στη διεύρυνση της επιστημονικής συζήτησης για την ενίσχυση του χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού των μαθητών. Μέσα από την ανάλυση και την παρουσίαση των γνωστικών ευρημάτων, προβληματισμών και προτάσεων, η εργασία αποσκοπεί στη βελτίωση της εκπαιδευτικής πρακτικής και στη δημιουργία εφελκυσμού για περαιτέρω έρευνες, οι οποίες θα εστιάσουν με μεγαλύτερη λεπτομέρεια στις πτυχές του εν λόγω θεματικού πεδίου.

1.4 Δομή της εργασίας

Η παρούσα εργασία αποτελείται από πέντε κεφάλαια, τα οποία καλύπτουν τόσο τη θεωρητική όσο και την εμπειρική διερεύνηση του θέματος.

Στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζεται το εξεταζόμενο θέμα, τονίζεται η σημασία του και διατυπώνεται το ερευνητικό πρόβλημα. Επίσης, περιγράφεται ο σκοπός της μελέτης και τα ερευνητικά ερωτήματα, ενώ παρατίθεται μία επισκόπηση της δομής της εργασίας.

Το δεύτερο κεφάλαιο επικεντρώνεται στη βιβλιογραφική επισκόπηση, περιλαμβάνοντας εννέα θεματικούς άξονες. Αρχικά, αναλύεται η έννοια του χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού, εξετάζονται οι επιδράσεις του χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού στην οικονομική ευημερία, καθώς και οι διαφορετικές προσεγγίσεις μέτρησής του, τόσο σε ενήλικους όσο και σε ανήλικους πληθυσμούς, με ιδιαίτερη αναφορά στα αποτελέσματα διεθνών μελετών, όπως το πρόγραμμα PISA, και στις μετρήσεις για την Ελλάδα. Επιπλέον, αναλύεται η χρηματοοικονομική εκπαίδευση ως μέσο ενίσχυσης της χρηματοοικονομικής ευημερίας και σταθερότητας. Ειδικότερα, διερευνώνται οι παράγοντες αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, επισημαίνοντας τη βιωματική προσέγγιση ως έναν από τους πλέον καθοριστικούς, και αναφέρονται διαφορετικές απόψεις σχετικά με την εισαγωγή της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης στο σχολικό πλαίσιο. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην ένταξη της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης στο υποχρεωτικό σχολικό πρόγραμμα, τις προκλήσεις που προκύπτουν και στρατηγικές αντιμετώπισής τους. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με την επισκόπηση της Εθνικής Στρατηγικής για τον Χρηματοοικονομικό Εγγραμματισμό, καθώς και των πρωτοβουλιών που έχουν αναληφθεί στην Ελλάδα για την προώθηση του συγκεκριμένου ζητήματος.

Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η μεθοδολογία της έρευνας. Αναλύεται ο σχεδιασμός της μελέτης, η διαδικασία επιλογής των συμμετεχόντων, η σύνταξη του οδηγού συνέντευξης, καθώς και η μεθοδολογία συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων.

Το τέταρτο κεφάλαιο αφορά την παρουσίαση των εμπειρικών ευρημάτων. Τα δεδομένα που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών αναλύονται διεξοδικά ανά θεματική κατηγορία και υποκατηγορία, με στόχο την αποτύπωση των απόψεων, των εμπειριών και των προτάσεών τους αναφορικά με τον χρηματοοικονομικό αλφαριθμητισμό και τη χρηματοοικονομική εκπαίδευση.

Στο πέμπτο κεφάλαιο διατυπώνονται τα συμπεράσματα της έρευνας και πραγματοποιείται μία συνολική συζήτηση των ευρημάτων, σε συνάρτηση με τη θεωρητική ανάλυση. Παρουσιάζονται οι ερευνητικές και πρακτικές επιπτώσεις των αποτελεσμάτων, ενώ προτείνονται συγκεκριμένες κατευθύνσεις για μελλοντική έρευνα και βελτιώσεις στην πρακτική εφαρμογή.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ

2.1 Ορισμός της έννοιας του Χρηματοοικονομικού Αλφαριθμητισμού: Διαφορετικές Προσεγγίσεις και Μεταβολές με την Πάροδο του Χρόνου

Ακαδημαϊκοί, πολιτικοί αξιωματούχοι, οικονομικοί εμπειρογνώμονες και υπερασπιστές των καταναλωτών έχουν χρησιμοποιήσει τον όρο με ευρεία έννοια για να περιγράψουν τις γνώσεις, τις δεξιότητες, την αυτοπεποίθηση και τα κίνητρα που είναι απαραίτητα για την αποτελεσματική διαχείριση των χρημάτων. Ως αποτέλεσμα, ο χρηματοοικονομικός αλφαριθμητισμός έχει οριστεί με ποικίλους τρόπους, καθώς η έννοια προσαρμόζεται στις μεταβαλλόμενες ανάγκες και τους στόχους διαφορετικών ερευνητικών και εκπαιδευτικών πλαισίων. Άτομα και οργανισμοί που διεξάγουν βασική, εφαρμοσμένη έρευνα και αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων είχαν χρησιμοποιήσει - και, σε ορισμένες περιπτώσεις, συνεχίζουν να χρησιμοποιούν - τους δικούς τους ορισμούς και μέτρα χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού (Remund, 2010). Επιπλέον, σε αρκετές ερευνητικές μελέτες, ο χρηματοοικονομικός αλφαριθμητισμός δεν τυγχάνει ξεκάθਾਰου εννοιολογικού ορισμού. Σε ορισμένες περιπτώσεις, ο ορισμός μπορεί να εξαχθεί έμμεσα από το κείμενο, ενώ σε άλλες ο αναγνώστης εικάζει την ερμηνεία των συγγραφέων βασιζόμενος αποκλειστικά στον τρόπο μέτρησης του (Hung *et al.*, 2009). Επιπρόσθετα, οι όροι χρηματοοικονομικός αλφαριθμητισμός, χρηματοοικονομική γνώση και χρηματοοικονομική εκπαίδευση χρησιμοποιούνται συχνά εναλλακτικά στη βιβλιογραφία και στα δημοφιλή μέσα ενημέρωσης (Huston, 2010). Σύμφωνα με τον Remund (2010), αυτή η σύγχυση επιβραδύνει την πρόοδο και εμποδίζει την ικανότητα σχεδιασμού ουσιαστικών και αποτελεσματικών προγραμμάτων χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης.

Από την πληθώρα προσεγγίσεων ως προς τον εννοιολογικό ορισμό του χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού, η οποία παρουσιάζεται στη διεθνή βιβλιογραφία, όπως σημειώνουν οι Hung *et al.* (2009), κάποιοι ορισμοί επικεντρώνονται απλώς στην εξοικείωση των ατόμων με χρηματοοικονομικούς όρους, ενώ άλλοι επεκτείνονται στη γνώση και κατανόηση χρηματοοικονομικών εννοιών. Ορισμένοι ερευνητές δίνουν έμφαση στην ικανότητα των ατόμων να λαμβάνουν ορθολογικές αποφάσεις, ειδικά σε θέματα διαχείρισης χρέους, ενώ άλλες προσεγγίσεις τονίζουν τη σημασία της πρακτικής εφαρμογής των χρηματοοικονομικών γνώσεων, υποστηρίζοντας ότι μόνο όταν τα άτομα είναι σε θέση να

εφαρμόσουν αποτελεσματικά τις γνώσεις τους στις χρηματοοικονομικές τους αποφάσεις, μπορούν να θεωρηθούν χρηματοοικονομικά εγγράμματα. Σύμφωνα με τον Remund (2010), η ανασκόπηση ερευνητικών μελετών αποκαλύπτει ότι οι ποικίλοι εννοιολογικοί ορισμοί του χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού μπορούν να ομαδοποιηθούν σε τέσσερις κύριες κατηγορίες: γνώση χρηματοοικονομικών εννοιών, ικανότητα διαχείρισης προσωπικών οικονομικών, ικανότητα λήψης οικονομικών αποφάσεων και εμπιστοσύνη στον μελλοντικό οικονομικό προγραμματισμό. Παράλληλα, πέρα από τις διαφοροποιήσεις που προκύπτουν λόγω των διαφορετικών προσεγγίσεων στους εννοιολογικούς ορισμούς, παρατηρείται επίσης η προσαρμογή τους στις κοινωνικοοικονομικές εξελίξεις, καθώς και η διαφοροποίησή τους ανάλογα με το στάδιο του κύκλου ζωής στο οποίο αναφέρονται. Αυτοί οι παράγοντες συμβάλλουν στην αύξηση της πολυπλοκότητας του ζητήματος.

Στο Ηνωμένο Βασίλειο, οι Noctor *et al.* (1992) όρισαν τον χρηματοοικονομικό αλφαριθμητισμό ως «την ικανότητα του ατόμου να κάνει τεκμηριωμένες κρίσεις και να λαμβάνει αποτελεσματικές αποφάσεις σχετικά με τη χρήση και τη διαχείριση του χρήματος». Οι Schagen και Lines (1996), αποπειρώμενοι να διερευνήσουν τον χρηματοοικονομικό αλφαριθμητισμό και να εξετάσουν πώς ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα θα μπορούσε να ενταχθεί στο πρόγραμμα σπουδών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, εξειδίκευσαν αυτόν τον ορισμό προτείνοντας ότι ένα χρηματοοικονομικά εγγράμματο άτομο θα πρέπει να διαθέτει ένα σύνολο ικανοτήτων και στάσεων που περιλαμβάνουν: την κατανόηση των βασικών εννοιών αναφορικά με τη διαχείριση του χρήματος, την πρακτική γνώση των χρηματοπιστωτικών ιδρυμάτων, συστημάτων και υπηρεσιών, ένα εύρος αναλυτικών και συνθετικών δεξιοτήτων, τόσο γενικών όσο και ειδικών και τις στάσεις εκείνες που να επιτρέπουν την αποτελεσματική και υπεύθυνη διαχείριση των οικονομικών υποθέσεων.

Η Moore (2003) προσθέτει μια σημαντική διάσταση στη συζήτηση, επισημαίνοντας ότι ο χρηματοοικονομικός αλφαριθμητισμός δεν είναι ένα μέγεθος που μπορεί να μετρηθεί άμεσα, αλλά η αξιολόγησή του απαιτεί εναλλακτικές μεθόδους μέτρησης, με έμφαση στην πρακτική εφαρμογή των γνώσεων. Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση, η πραγματική απόδειξη του χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού έγκειται στην ικανότητα του ατόμου να εφαρμόζει αποτελεσματικά τις αποκτηθείσες γνώσεις στην πράξη. Ο Emmons (2005) αναφέρει ότι για να θεωρηθεί ένα άτομο οικονομικά εγγράμματο πρέπει τουλάχιστον να είναι σε θέση να παρακολουθεί τα χρηματικά του διαθέσιμα και τις υποχρεώσεις πληρωμών του, να γνωρίζει πώς να ανοίξει έναν λογαριασμό ταμειευτηρίου και πώς να υποβάλει αίτηση για δάνειο, και να

έχει μια βασική κατανόηση των προγραμμάτων ασφάλισης υγείας και ζωής. Ένας οικονομικά καταρτισμένος καταναλωτής συγκρίνει ανταγωνιστικές προσφορές και μπορεί να σχεδιάσει για μελλοντικές οικονομικές ανάγκες όπως η αγορά ενός σπιτιού, οι σπουδές των νεότερων μελών της οικογένειας και η συνταξιοδότηση. Όπως επισημαίνει ο Remund (2010), φαίνεται ότι στον ορισμό αυτό δίνεται έμφαση στην ικανότητα διαχείρισης των προσωπικών οικονομικών και τονίζεται ότι ο χρηματοοικονομικός αλφαριθμητισμός είναι κάτι περισσότερο από απλή μέτρηση της γνώσης, καθώς αντικατοπτρίζει την ικανότητα κάποιου να εκτελεί μια σειρά από εργασίες σχετιζόμενες με τα χρήματα, συμπεριλαμβανομένων, μεταξύ άλλων, της απόκτησης, της προστασίας και της δαπάνης αυτών των χρημάτων, καθιστώντας την αυτό-αποτελεσματικότητα και την αυτοπεποίθηση στη διαχείριση των οικονομικών, καθοριστικά για την απόκτησή του.

Το 2008 σηματοδότησε ένα σημαντικό ορόσημο, καθώς δόθηκε ο πρώτος επίσημος ορισμός από την αμερικανική κυβέρνηση μέσω του Προεδρικού Γνωμοδοτικού Συμβουλίου (President's Advisory Council on Financial Literacy [PACFL]) στο πλαίσιο της Εθνικής Στρατηγικής για τον Χρηματοοικονομικό Αλφαριθμητισμό (National Strategy for Financial Literacy [NSFL]). Σύμφωνα με αυτόν, ο χρηματοοικονομικός αλφαριθμητισμός ορίστηκε ως η ικανότητα αξιοποίησης γνώσεων και δεξιοτήτων για την αποτελεσματική διαχείριση οικονομικών πόρων με στόχο τη μακροπρόθεσμη οικονομική ευημερία. Η σημασία αυτού του ορισμού ενισχύθηκε από την προτροπή προς όλους τους φορείς - ιδιωτικούς, κρατικούς και μη κερδοσκοπικούς - να τον υιοθετήσουν για τη διαμόρφωση ενός κοινού πλαισίου αναφοράς (Schwab *et al.*, 2008).

Στην Ευρώπη, στο πλαίσιο της διεξαγωγής της πιλοτικής μελέτης του Διεθνούς Δικτύου για την Οικονομική Εκπαίδευση του ΟΟΣΑ (OECD International Network on Financial Education [INFE]), που αποτέλεσε μια πρώτη προσπάθεια για τη συλλογή συγκρίσιμων δεδομένων σχετικά με την οικονομική παιδεία σε διεθνές επίπεδο, ο χρηματοοικονομικός αλφαριθμητισμός ορίστηκε ως «ο συνδυασμός χρηματοοικονομικής αντίληψης, γνώσεων, δεξιοτήτων, στάσεων και συμπεριφορών απαραίτητος για τη λήψη ορθών οικονομικών αποφάσεων και τελικά την επίτευξη ατομικής οικονομικής ευημερίας». Οι ερωτήσεις που χρησιμοποιήθηκαν για τη μέτρησή του αφορούν τη χρηματοοικονομική γνώση, τη χρηματοοικονομική συμπεριφορά και τη χρηματοοικονομική νοοτροπία, συμπεριλαμβάνοντας τόσο τη διάσταση της γνώσης και της κατανόησης, όσο και της εφαρμογής της γνώσης αυτής (Atkinson & Messy, 2012). Αυτός ο ορισμός αναγνωρίζεται πλέον παγκοσμίως και εγκρίθηκε από τους ηγέτες της G20 το 2012

(G20, 2012; OECD, 2014B). Σε αυτό το πλαίσιο, ο χρηματοοικονομικός αλφαριθμητισμός δεν αποτελεί ένα απλό μέτρο χρηματοοικονομικών γνώσεων. Υπερβαίνει την απλή γνώση οικονομικών εννοιών καθώς περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα συμπεριφορών και δεξιοτήτων που επιτρέπουν στα άτομα να λαμβάνουν ορθές οικονομικές αποφάσεις.

Στο πλαίσιο του Διεθνούς Προγράμματος για την Αξιολόγηση των Μαθητών (Program for International Student Assessment [PISA]) το 2012, ο παραπάνω ορισμός προσαρμόστηκε για τους μαθητές. Στο PISA, ο όρος "αλφαριθμητισμός" δεν περιορίζεται μόνο στην ικανότητα των δεκαπεντάχρονων μαθητών να εφαρμόζουν γνώσεις και δεξιότητες σε βασικούς γνωστικούς τομείς, αλλά αναφέρεται και στην ικανότητα να αναλύουν, να αιτιολογούν και να επικοινωνούν αποτελεσματικά, καθώς θέτουν, επιλύουν και ερμηνεύουν προβλήματα σε μια ποικιλία καταστάσεων. Σε αυτό το πλαίσιο ο χρηματοοικονομικός αλφαριθμητισμός ορίστηκε ως «η γνώση και η κατανόηση των χρηματοοικονομικών εννοιών και κινδύνων, καθώς και οι δεξιότητες, το κίνητρο και η αυτοπεποίθηση για την εφαρμογή αυτών των γνώσεων και της κατανόησης, με στόχο τη λήψη αποτελεσματικών αποφάσεων σε ένα ευρύ φάσμα χρηματοοικονομικών πλαισίων, τη βελτίωση της οικονομικής ευημερίας των ατόμων και της κοινωνίας, και τη δυνατότητα συμμετοχής στην οικονομική ζωή» (OECD, 2013a). Ο ορισμός αυτός, όπως και άλλοι ορισμοί που χρησιμοποιεί το PISA για τις διάφορες γνωστικές περιοχές που εξετάζει, αποτελείται από δύο μέρη. Το πρώτο μέρος περιγράφει τον τρόπο σκέψης και τις συμπεριφορές που είναι χαρακτηριστικές για τον συγκεκριμένο τομέα γνώσης. Το δεύτερο μέρος εξηγεί τον σκοπό και το όφελος από την ανάπτυξη αυτού του συγκεκριμένου είδους αλφαριθμητισμού, δίνοντας έμφαση στη σημασία του ρόλου του ατόμου ως σκεπτόμενου και ενεργού μέλους της κοινωνίας (OECD, 2014B). Στο πλαίσιο του PISA 2022, ο ορισμός του χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού αναθεωρήθηκε, αντικαθιστώντας τις έννοιες του "κίνητρου και αυτοπεποίθησης" με την ευρύτερη έννοια της "νοοτροπίας". Η αλλαγή αυτή έγινε για να αποτυπωθεί πληρέστερα η πολυπλοκότητα των παραγόντων που επηρεάζουν τη χρηματοοικονομική συμπεριφορά, αναγνωρίζοντας ότι οι στάσεις, οι αξίες και οι πεποιθήσεις διαδραματίζουν εξίσου σημαντικό ρόλο με τις γνώσεις και τις δεξιότητες στην οικονομική λήψη αποφάσεων (OECD, 2024e).

Το 2014, οι Lusardi & Mitchell όρισαν τον χρηματοοικονομικό αλφαριθμητισμό ως την ικανότητα των ανθρώπων να επεξεργάζονται οικονομικές πληροφορίες και να λαμβάνουν εμπεριστατωμένες αποφάσεις σχετικά με τον χρηματοοικονομικό προγραμματισμό, τη

συγκέντρωση πλούτου, τον δανεισμό και τις συντάξεις, θεωρώντας τον ως μία μορφή επένδυσης σε ανθρώπινο κεφάλαιο.

2.1.1 Εναλλακτικές Ονομασίες του Χρηματοοικονομικού Αλφαριθμητισμού και Ερμηνευτικές Διαφοροποιήσεις

Ένας παράγοντας που καθιστά δύσκολη την επίτευξη ενός οικουμενικά αποδεκτού ορισμού για τον χρηματοοικονομικό αλφαριθμητισμό είναι η πληθώρα των διαφορετικών όρων και φράσεων που χρησιμοποιούνται για να τον περιγράψουν (Remund, 2010). Οι εναλλακτικές ονομασίες που απαντώνται στη βιβλιογραφία περιλαμβάνουν τον οικονομικό αλφαριθμητισμό - economic literacy (Vitt *et al.*, 2000), την ενδυνάμωση - empowerment (Jekwa, όπως παρατίθεται στον Remund, 2007; U.S. Department of Treasury, Office of Financial Education, 2006), την υπευθυνότητα - responsabilization (Williams 2007), τον πιστωτικό αλφαριθμητισμό - credit literacy (Lyons *et al.*, 2007), τη χρηματοοικονομική γνώση - financial knowledge (Howlett *et al.*, 2008; Stone *et al.*, 2008; U.S. Department of Treasury, Office of Financial Education, 2006) και τη χρηματοοικονομική ικανότητα - financial capability (Department for Education and Employment [DfEE], 2000; Johnson & Sherraden, 2007; Sherraden *et al.*, 2011; Stone *et al.*, 2008; World Bank, 2013).

Ο οικονομικός αλφαριθμητισμός - economic literacy (Vitt *et al.*, 2000) ορίζεται ως «η ικανότητα του ατόμου να διαβάζει, να αναλύει, να διαχειρίζεται και να επικοινωνεί σχετικά με τις προσωπικές οικονομικές συνθήκες που επηρεάζουν την οικονομική του ευημερία. Περιλαμβάνει την ικανότητα να διακρίνει τις χρηματοοικονομικές επιλογές, να συζητά για τα χρήματα και τα οικονομικά ζητήματα, να σχεδιάζει για το μέλλον και να ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στις καθημερινές χρηματοοικονομικές αποφάσεις, συμπεριλαμβανομένων και θεμάτων της ευρύτερης οικονομίας». Από τον παραπάνω ορισμό παρατηρούμε ότι οι έννοιες οικονομικός και χρηματοοικονομικός αλφαριθμητισμός χρησιμοποιούνται ως ταυτόσημες.

Ωστόσο, ο Φίλιππας (2023) διακρίνει τις δύο έννοιες, επισημαίνοντας ότι ενώ είναι αλληλένδετες και σχετίζονται με την κατανόηση και την διαχείριση των χρημάτων δεν ταυτίζονται εννοιολογικά. Η διάκριση μεταξύ οικονομικού και χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού, όπως παρουσιάζεται από τον Φίλιππα (2023), είναι ουσιώδης. Ο οικονομικός αλφαριθμητισμός επικεντρώνεται στην κατανόηση των ευρύτερων οικονομικών εννοιών και μηχανισμών, σχετιζόμενων τόσο με τη μακροοικονομία και τη μικροοικονομία. Από την άλλη πλευρά, ο χρηματοοικονομικός αλφαριθμητισμός εστιάζει στις πρακτικές γνώσεις και δεξιότητες

που απαιτούνται για την αποτελεσματική διαχείριση των προσωπικών οικονομικών, συμπεριλαμβανομένων θεμάτων όπως ο προϋπολογισμός, οι επενδύσεις και ο συνταξιοδοτικός σχεδιασμός. Ο οικονομικός αλφαριθμητισμός βοηθά τα άτομα να κατανοήσουν τους παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν τα προσωπικά τους οικονομικά αλλά και την κοινωνία στο σύνολό της, ενώ ο χρηματοοικονομικός αλφαριθμητισμός να διαχειρίζονται αποτελεσματικά τα χρήματά τους και να παίρνουν τεκμηριωμένες χρηματοοικονομικές αποφάσεις, με σκοπό την επίτευξη προσωπικής οικονομικής ευημερίας.

Η έννοια της ενδυνάμωσης, που αναφέρεται επίσης, ως ένας εναλλακτικός όρος για τον χρηματοοικονομικό αλφαριθμητισμό και συνεπάγεται την παροχή στους ανθρώπους των εργαλείων και των γνώσεων που χρειάζονται για να διαχειρίζονται τα προσωπικά τους οικονομικά, αναφέρεται και στην Εθνική Στρατηγική των ΗΠΑ για τον Χρηματοοικονομικό Αλφαριθμητισμό: «Ο χρηματοοικονομικός αλφαριθμητισμός μπορεί να ενδυναμώσει τους καταναλωτές να γίνουν καλύτεροι αγοραστές, επιτρέποντάς τους να αποκτήσουν αγαθά και υπηρεσίες με χαμηλότερο κόστος. Αυτό βελτιστοποιεί τον οικογενειακό τους προϋπολογισμό, παρέχοντας περισσότερες ευκαιρίες για κατανάλωση και αποταμίευση ή επένδυση. Επιπλέον, η ολοκληρωμένη εκπαίδευση μπορεί να βοηθήσει στην παροχή των απαραίτητων χρηματοοικονομικών γνώσεων στα άτομα για τη δημιουργία οικογενειακών προϋπολογισμών, την έναρξη προγραμμάτων αποταμίευσης, τη διαχείριση του χρέους και τη λήψη στρατηγικών επενδυτικών αποφάσεων για τη συνταξιοδότησή τους ή την εκπαίδευση των παιδιών τους. Η κατοχή αυτών των βασικών δεξιοτήτων οικονομικού προγραμματισμού μπορεί να βοηθήσει τις οικογένειες να ανταποκριθούν στις βραχυπρόθεσμες υποχρεώσεις τους και να μεγιστοποιήσουν τη μακροπρόθεσμη οικονομική τους ευημερία» (U.S. Department of Treasury, Office of Financial Education, 2006)

Η Williams (2007), μέσω μιας κριτικής θεώρησης των στόχων και των ενδεχόμενων αρνητικών συνεπειών της χρηματοοικονομικής παιδείας, υποστηρίζει ότι μπορεί να οδηγήσει σε «αλλαγή της ατομικής αντίληψης σχετικά με τον κατάλληλο ρόλο του κράτους στην κοινωνική πρόνοια ή τροποποίηση των προσδοκιών των καταναλωτών από τις επιχειρήσεις και τις ρυθμιστικές αρχές» και σε μετακύληση της ευθύνης για την ατομική οικονομική ασφάλεια από το κράτος πρόνοιας στο άτομο, με σημαντικές επιπτώσεις για την προστασία των καταναλωτών και την κοινωνική ασφάλιση. Εντός αυτού του πλαισίου, η «υπευθυνότητα» αναφέρεται «σε μια πρακτική με την οποία το κράτος καθιστά τα άτομα υπόλογα για πτυχές

ρύθμισης της αγοράς και της κοινωνικής ασφάλισης, που παλαιότερα παρείχε το ίδιο στα άτομα».

Ο όρος «χρηματοοικονομική ικανότητα» έχει προταθεί από ορισμένους ερευνητές, οι οποίοι υποστηρίζουν ότι η απλή κατοχή γνώσεων δεν επαρκεί, εάν δεν συνοδεύεται από την ικανότητα και τις δεξιότητες για την αποτελεσματική εφαρμογή τους στην πράξη (Remund, 2010). Η χρήση του όρου από τους Johnson & Sherraden (2007) περιλαμβάνει τόσο τη χρηματοοικονομική γνώση όσο και την πρόσβαση σε χρηματοπιστωτικά ιδρύματα και υπηρεσίες. Πιστεύουν ότι «η ενεργός συμμετοχή των ατόμων στην οικονομική ζωή θα πρέπει να έχει ως στόχο τη μεγιστοποίηση των ευκαιριών τους για μια πλήρη ζωή. Αυτό προϋποθέτει την απόκτηση τόσο θεωρητικών γνώσεων όσο και πρακτικών δεξιοτήτων, την ικανότητα αξιοποίησης αυτών των γνώσεων και δεξιοτήτων για τη λήψη αποφάσεων και την ανάληψη δράσης, καθώς και την ύπαρξη ευνοϊκών συνθηκών και ευκαιριών που επιτρέπουν την πραγμάτωση αυτών των δράσεων», εστιάζοντας στον ρόλο των θεσμών και στην ευθυγράμμισή τους με την ατομική λειτουργία και στην κοινωνική ισότητα. Επίσης, το Υπουργείο Παιδείας και Απασχόλησης του Ηνωμένου Βασιλείου (Department for Education and Employment [DfEE], 2000) αναγνωρίζει τη χρηματοοικονομική ικανότητα ως μια «σημαντική δεξιότητα ζωής», η οποία περιλαμβάνει τρία αλληλένδετα θέματα: την κατανόηση βασικών οικονομικών και χρηματοοικονομικών εννοιών, την ικανότητα διαχείρισης των προσωπικών οικονομικών υποθέσεων και την υπευθυνότητα αναφορικά με τη χρήση των οικονομικών πόρων. Επιπρόσθετα, η χρηματοοικονομική ικανότητα ορίζεται από την Παγκόσμια Τράπεζα (World Bank, 2013) ως «η εσωτερική ικανότητα ενός ατόμου να ενεργεί με τρόπο που εξυπηρετεί το βέλτιστο οικονομικό του συμφέρον, δεδομένων των κοινωνικοοικονομικών συνθηκών. Περιλαμβάνει τις γνώσεις, τις νοοτροπίες, τις δεξιότητες και τις συμπεριφορές των καταναλωτών αναφορικά με τη διαχείριση των πόρων τους, καθώς και την κατανόηση, την επιλογή και τη χρήση χρηματοπιστωτικών υπηρεσιών που ανταποκρίνονται στις ανάγκες τους». Όπως επισημαίνεται από τη Παγκόσμια Τράπεζα (World Bank, 2013) οι όροι «χρηματοοικονομικός αλφαριθμητισμός» και «χρηματοοικονομική ικανότητα» από ορισμένους χρησιμοποιούνται εναλλακτικά, ως εννοιολογικά ταυτόσημοι, ενώ από άλλους η «χρηματοοικονομική ικανότητα» θεωρείται ευρύτερη έννοια, με τον «χρηματοοικονομικό αλφαριθμητισμό» να αποτελεί μία πτυχή αυτής. Βάση αυτής της προσέγγισης, οι έρευνες χρηματοοικονομικής ικανότητας μπορούν να μετρήσουν ορισμένες άμεσα παρατηρήσιμες πτυχές αυτής της εσωτερικής ικανότητας, καθώς και την αλληλεπίδραση

μεταξύ της εσωτερικής ικανότητας και του ευνοϊκού περιβάλλοντος. Από την άλλη πλευρά, οι δεξιότητες που σχετίζονται με τη διαχείριση των χρημάτων δεν μπορούν να παρατηρηθούν ανεξάρτητα από εξωτερικούς παράγοντες, όπως το επίπεδο των πόρων και η προσβασιμότητα των χρηματοπιστωτικών προϊόντων. Για παράδειγμα, ακόμη και αν ένα άτομο είναι ικανό να προγραμματίσει για τα γηρατειά του, μπορεί να μην το κάνει επειδή το εισόδημά του είναι πολύ χαμηλό ακόμη και για να καλύψει τις παρούσες βασικές ανάγκες.

Όπως υπογραμμίζει ο Remund (2010), οι εναλλακτικοί όροι που προτείνονται δε φαίνεται να αποτελούν επαρκή υποκατάστατα του όρου «χρηματοοικονομικός αλφαριθμητισμός», ιδίως λαμβάνοντας υπόψη το ευρύ φάσμα των στόχων των περισσότερων προγραμμάτων χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης. Όροι όπως η «ενδυνάμωση» υποδηλώνουν την επίτευξη πιο σύνθετων και μακροπρόθεσμων αποτελεσμάτων, τα οποία είναι δυνητικά δύσκολο, αν όχι ανέφικτο, να επιτευχθούν μέσω συμβατικών μεθόδων εκπαίδευσης και ενημέρωσης, ενώ όροι όπως η «οικονομική γνώση» είναι πιο περιορισμένοι από τον χρηματοοικονομικό αλφαριθμητισμό. Παράλληλα, όπως σημειώνουν οι Hung *et al.* (2009) είναι σημαντικό να διαχωριστεί η έννοια του χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού από άλλες συναφείς αλλά εννοιολογικά διακριτές έννοιες. Ενώ η χρηματοοικονομική γνώση αποτελεί κεντρικό πυλώνα του χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού, χρηματοοικονομικός αλφαριθμητισμός δεν ταυτίζεται αποκλειστικά με τη χρηματοοικονομική γνώση, ούτε με την αριθμητική ικανότητα, τη γενική γνώση ή την ικανότητα λήψης αποφάσεων. Επιπλέον, οι χρηματοοικονομικές στάσεις, αν και σημαντικές για την οικονομική συμπεριφορά, διακρίνονται από τον χρηματοοικονομικό αλφαριθμητισμό, καθώς εδράζονται σε υποκειμενικές προτιμήσεις και αξίες.

Η σημασία ύπαρξης ενός σαφούς, ολοκληρωμένου και ευρέως αποδεκτού ορισμού του χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού, που θα συμπεριλαμβάνει τις επιμέρους συνιστώσες του (χρηματοοικονομική γνώση – πραγματική και αντιληπτή -, δεξιότητες, συμπεριφορά), για τη διεξαγωγή έγκυρης και συγκρίσιμης έρευνας και τον σχεδιασμό αποτελεσματικών παρεμβάσεων για τη βελτίωση της οικονομικής συμπεριφοράς των ατόμων υπογραμμίζεται από πολλούς ερευνητές (Hung *et al.*, 2009; Remund, 2010).

2.2 Τα Πολλαπλά Οφέλη του Χρηματοοικονομικού Αλφαριθμητισμού σε Ατομικό και Κοινωνικό Επίπεδο

Ο χρηματοοικονομικός αλφαριθμητισμός αναδεικνύεται ως ένα από τα πιο σημαντικά εργαλεία που διαθέτει ο σύγχρονος άνθρωπος για να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της σημερινής

κοινωνίας. Όπως επισημαίνει η Lusardi (2019), «όπως δεν ήταν δυνατό να ζήσει κανείς σε μια βιομηχανική κοινωνία χωρίς γνώση γραφής και ανάγνωσης, έτσι δεν είναι δυνατό να ζήσει κανείς στον σημερινό κόσμο χωρίς χρηματοοικονομική παιδεία». Ελλείπει χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού, τα άτομα και οι κοινωνίες δεν είναι σε θέση να αξιοποιήσουν πλήρως τις δυνατότητές τους, τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο. Οι Vitt *et al.* (2000) σημειώνουν ότι η γενική εκπαίδευση καθορίζει το επάγγελμα και το εισόδημα των ατόμων, τα οποία με τη σειρά τους επηρεάζουν τον τόπο κατοικίας, τις κοινωνικές επαφές, τις καταναλωτικές επιλογές και τις δραστηριότητες. Η χρηματοοικονομική παιδεία διαμορφώνει την πορεία της ζωής με άλλους, εκτεταμένους τρόπους, ενισχύοντας την πρόσβαση σε επενδυτικό εισόδημα, τη συσσώρευση και την προστασία περιουσιακών στοιχείων.

Η οικονομική ευημερία αποτελεί μια πολυεπίπεδη έννοια που υπερβαίνει την απλή ικανοποίηση των βασικών οικονομικών αναγκών, καθώς περιλαμβάνει την ικανότητα να αντιμετωπίζει κανείς απρόβλεπτες οικονομικές καταστάσεις, να επενδύει στο μέλλον και να έχει τον έλεγχο των οικονομικών του επιλογών (OECD, 2024c). Ο χρηματοοικονομικός αλφαριθμητισμός αποτελεί θεμέλιο για την προώθηση μιας οικονομικής στάσης που συμβάλλει άμεσα στην επίτευξη οικονομικής ευημερίας, παρέχοντας στα άτομα τις γνώσεις και τις δεξιότητες που απαιτούνται για τη δημιουργία και αξιοποίηση χρηματοοικονομικών πόρων, καθώς και για την ανάπτυξη στρατηγικών και αποδοτικών προσεγγίσεων στη διαχείριση των οικονομικών τους (OECD, 2024a). Όπως επισημαίνουν οι Lucey & Giannangelo (2006), η γνώση των διαδικασιών απόκτησης, διαχείρισης και ανάπτυξης οικονομικών πόρων αποτελεί αρχή για την κοινωνική επιτυχία. Οι ορθολογικές οικονομικές αποφάσεις δύναται να επηρεάσουν, ενδεχομένως και να καθορίσουν, την ποιότητα ζωής των ατόμων, επιδρώντας θετικά στην ψυχική και σωματική υγεία των ίδιων και των μελών της οικογένειας, στη βελτίωση της εκπαιδευτικής πορείας των παιδιών, στις σχέσεις μεταξύ των συντρόφων και, γενικότερα, στην οικονομική ευημερία και ανάπτυξη των κοινοτήτων τους (Lusardi & Mitchell, 2014).

Η χρηματοοικονομική ανθεκτικότητα, σύμφωνα με τον ΟΟΣΑ (OECD, 2021), είναι η ικανότητα ατόμων και νοικοκυριών να αντιμετωπίζουν και να ανακάμπτουν από οικονομικά σοκ. Εξαρτάται από τη διαθεσιμότητα και ικανότητα αξιοποίησης κατάλληλων πόρων. Η χρηματοοικονομική παιδεία συμβάλλει καθοριστικά στην ανάπτυξη αυτών των πόρων μέσω της προώθησης της αποταμίευσης, της ορθής χρήσης πιστωτικών μέσων και της ασφαλιστικής

προστασίας (Hasler *et al.*, 2018; OECD, 2021). Ο χρηματοοικονομικός αλφαριθμητισμός ενδυναμώνει τα άτομα καθώς διευκολύνει την ενημερωμένη λήψη οικονομικών αποφάσεων και την αποτελεσματική διαχείριση των προσωπικών οικονομικών. Αυτό οδηγεί σε καλύτερο έλεγχο των οικονομικών υποθέσεων, προστασία από απάτες και προσαρμοστικότητα στις μεταβαλλόμενες οικονομικές συνθήκες. Επιπλέον, προωθεί υγιείς οικονομικές συμπεριφορές όπως η αποταμίευση και η επένδυση, που είναι απαραίτητες για μακροπρόθεσμη οικονομική ευημερία (OECD, 2023).

Η χρηματοοικονομική γνώση καθώς και δεξιότητες εφαρμογής της γνώσης αυτής κρίνονται αναγκαία για την αποτελεσματική αλληλεπίδραση των ατόμων με το οικονομικό περιβάλλον. Όπως σημειώνουν οι Lusardi & Mitchell (2014), τα άτομα που διαθέτουν υψηλό επίπεδο χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού είναι σε θέση να αξιοποιήσουν αποτελεσματικότερα τις οικονομικές ευκαιρίες που τους προσφέρονται, γεγονός που οδηγεί σε βελτιωμένη επαγγελματική πορεία και αυξημένο βιοτικό επίπεδο. Άλλες επιστημονικές μελέτες, όπως των van Rooij *et al.* (2011), Balloch *et al.* (2015) και του ΟΟΣΑ (2016), αναδεικνύουν ότι τα χρηματοοικονομικά εγγράμματα άτομα έχουν διπλάσιες πιθανότητες απασχόλησης και σχεδόν τρεις φορές περισσότερες πιθανότητες να λάβουν υψηλότερους μισθούς από τον μέσο μισθό που λαμβάνουν τα άτομα με χαμηλές χρηματοοικονομικές γνώσεις και δεξιότητες. Ο καθοριστικός ρόλος του χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού στη συσσώρευση πλούτου και τη συνεπακόλουθη οικονομική ευημερία τονίζεται σε έρευνα των Lusardi *et al.* (2017a), σύμφωνα με τους οποίους οι διαφορές στον χρηματοοικονομικό αλφαριθμητισμό, που διαμορφώνονται νωρίς στη ζωή και γίνονται ενδογενείς, επεξηγούν 30-40% της ανισότητας του πλούτου που παρατηρείται μετά τη συνταξιοδότηση στις Ηνωμένες Πολιτείες.

Η βιβλιογραφία δείχνει ότι η χρηματοοικονομική γνώση επηρεάζει σημαντικά τις καθημερινές χρηματοοικονομικές αποφάσεις και τη γενικότερη οικονομική συμπεριφορά. Σε μία από τις πρώτες σχετικές μελέτες, οι Hilgert *et al.* (2003) αναδεικνύουν την ύπαρξη ισχυρής συσχέτισης μεταξύ της χρηματοοικονομικής γνώσης και της πιθανότητας συμμετοχής σε πρακτικές όπως η έγκαιρη πληρωμή λογαριασμών, η παρακολούθηση εξόδων, ο προϋπολογισμός, η πλήρης εξόφληση των λογαριασμών πιστωτικών καρτών κάθε μήνα, η αποταμίευση από κάθε μισθοδοσία, η διατήρηση ταμείου έκτακτης ανάγκης, η διαφοροποίηση επενδύσεων και ο καθορισμός οικονομικών στόχων. Πλήθος ερευνών έχουν καταδείξει ότι ο χρηματοοικονομικός αλφαριθμητισμός συσχετίζεται θετικά με τον σχεδιασμό για συνταξιοδότηση, την αποταμίευση και τη συσσώρευση πλούτου (Ameriks *et al.*, 2003; Hung

et al., 2009; Lusardi, 2004; Lusardi & Mitchell, 2007b; Stango & Zinman, 2008; van Rooij *et al.*, 2012). Επιπρόσθετα, ο χρηματοοικονομικός αλφαριθμητισμός έχει τεκμηριωθεί ως σημαντικός προγνωστικός παράγοντας επενδυτικών συμπεριφορών, όπως η συμμετοχή στη χρηματιστηριακή αγορά. Ειδικότερα, έρευνες καταδεικνύουν ότι άτομα με υψηλότερο επίπεδο χρηματοοικονομικής γνώσης τείνουν να εμπλέκονται σε πιο σύνθετες χρηματοοικονομικές δραστηριότητες, όπως η αγορά μετοχών, και να επιδεικνύουν μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα στη διαχείριση των επενδυτικών τους χαρτοφυλακίων (Christelis *et al.*, 2006; Kimball & Shumway, 2006; van Rooij *et al.*, 2011).

Επίσης, η χρηματοοικονομική γνώση συνδέεται με αποτελεσματικότερη διαχείριση πιστώσεων και αυξημένη ικανοποίηση από αυτές (Lusardi & de Bassa Scheresberg, 2013; Lusardi & Streeter, 2023; Lusardi & Tufano, 2015; Mitchell & Lusardi, 2015). Πιο συγκεκριμένα, στη μελέτη των Lusardi & Tufano (2015) φαίνεται ότι τα άτομα που έχουν υψηλότερο επίπεδο χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού είναι λιγότερο πιθανό να έχουν χρέος από πιστωτικές κάρτες και πιο πιθανό να εξοφλούν το πλήρες υπόλοιπο της πιστωτικής τους κάρτας κάθε μήνα, αντί να πληρώνουν μόνο την ελάχιστη οφειλή. Παράλληλα, οι Lusardi & de Bassa Scheresberg (2013) σημειώνουν ότι τα αυξημένα επίπεδα χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού συνδέονται με τις επιλογή περισσότερο επωφελών για τα άτομα μεθόδων δανεισμού. Στο αντίποδα, πολλές μελέτες έχουν τεκμηριώσει τη σύνδεση μη ορθολογικής διαχείρισης χρέους και χαμηλού χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού. Η Moore (2003) αναφέρει ότι τα άτομα με χαμηλή χρηματοοικονομική γνώση είναι πιο πιθανό να έχουν δάνεια με υψηλό κόστος. Οι Lusardi & Tufano (2015) έδειξαν ότι τα άτομα με χαμηλές χρηματοοικονομικές γνώσεις επωμίζονται υψηλά συναλλακτικά κόστη, πληρώνουν υψηλότερα τέλη και χρησιμοποιούν ακριβές μεθόδους δανεισμού. Στην ίδια μελέτη, οι λιγότερο ενημερωμένοι ανέφεραν επίσης υπερβολικά χρέη και αδυναμία αξιολόγησης της κατάστασής τους όσον αφορά το χρέος. Ομοίως, ο Mottola (2013) διαπίστωσε ότι τα άτομα με χαμηλή χρηματοοικονομική γνώση ήταν πιο πιθανό να υιοθετήσουν δαπανηρές πρακτικές με την αξιοποίηση των πιστωτικών καρτών.

Αρκετές μελέτες έχουν δείξει ότι οι άνθρωποι που σχεδιάζουν για τη συνταξιοδότησή τους καταλήγουν να συσσωρεύουν περισσότερες συνταξιοδοτικές αποταμιεύσεις (Lusardi, 1999; Lusardi & Beeler, 2007; Lusardi & Mitchell, 2006). Οι Lusardi & Mitchell (2006, 2007a) και οι Klapper *et al.* (2015) διαπίστωσαν ότι μεταξύ των ηλικιωμένων ενηλίκων, όσοι διέθεταν υψηλότερο επίπεδο χρηματοοικονομικής κατάρτισης ήταν πιο πιθανό να προγραμματίζουν, να

επιτυγχάνουν στους οικονομικούς τους στόχους και να επενδύουν σε σύνθετα περιουσιακά στοιχεία. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι διεθνείς μελέτες αναδεικνύουν την ισχυρή σχέση μεταξύ χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού και προγραμματισμού συνταξιοδότησης, ανεξάρτητα από τις διαφορές στα συνταξιοδοτικά συστήματα διαφόρων χωρών. Η κατανόηση βασικών χρηματοοικονομικών αρχών είναι καθοριστική για τη μακροπρόθεσμη οικονομική ασφάλεια, με την καλή γνώση των επιτοκίων και της διαφοροποίησης του κινδύνου να αποτελεί κεντρικό στοιχείο σε αυτόν τον σχεδιασμό (Lusardi & Mitchell, 2009, 2011b).

Ο χρηματοοικονομικός αλφαριθμητισμός είναι θεμελιώδης για τη χρηματοοικονομική ένταξη, καθώς η έλλειψή του, ειδικά σε ευάλωτες ομάδες, δημιουργεί σοβαρές κοινωνικοοικονομικές επιπτώσεις. Όπως ανέδειξε ο Caskey (2002), στις ΗΠΑ περίπου 10 εκατομμύρια νοικοκυριά, κυρίως από μειονότητες χαμηλού εισοδήματος, στερούνται τραπεζικών λογαριασμών. Έρευνες των Cole *et al.* (2011) και Honohan & King (2009) έδειξαν θετική συσχέτιση μεταξύ χρηματοοικονομικών γνώσεων και χρήσης χρηματοπιστωτικών υπηρεσιών σε Ινδία, Ινδονησία και Αφρική, ενώ ο ΟΟΣΑ (2020d, 2015a) τονίζει ότι οι πολιτικές χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού μπορούν να ενισχύσουν τη χρηματοοικονομική ένταξη, ιδιαίτερα για ευάλωτες ομάδες όπως οι μετανάστες, μέσω της καλύτερης κατανόησης των χρηματοπιστωτικών προϊόντων και της ασφαλούς διαχείρισης των οικονομικών τους.

Παράλληλα, το επίπεδο χρηματοοικονομικών γνώσεων των εργαζομένων είναι σημαντικό για τις επιχειρήσεις, ιδιαιτέρως για τις μικρομεσαίες, όπου οι ιδιοκτήτες είναι υπεύθυνοι για τη λήψη οικονομικών αποφάσεων. Η ικανότητα των διαχειριστών να λαμβάνουν ορθολογικές αποφάσεις αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την ανάπτυξη και βιωσιμότητα των επιχειρήσεων. Μια έρευνα που διεξήχθη από το Πανεπιστήμιο Πειραιώς, με δείγμα 352 μικρομεσαίων ελληνικών επιχειρήσεων, έδειξε ότι οι οικονομικές αποφάσεις και πρακτικές που υιοθετούν οι ιδιοκτήτες και οι διευθυντές σχετίζονται στενά με το επίπεδο των χρηματοοικονομικών τους γνώσεων (Stefanitsis *et al.*, 2013).

Είναι ιδιαίτερο σημαντικό για το άτομο, πέρα από την ικανότητα διαχείρισης των προσωπικών του οικονομικών, να διευρύνει την κατανόησή του και στο ευρύτερο οικονομικό περιβάλλον. Αυτή η βαθύτερη γνώση του μακροοικονομικού πλαισίου είναι απαραίτητη για την ενεργό συμμετοχή του ως πολίτη. Έτσι, θα είναι σε θέση να κατανοήσει κρίσιμες έννοιες όπως η δημοσιονομική ισορροπία, η λειτουργία του οικονομικού συστήματος, η θέση της χώρας στο διεθνές περιβάλλον και η σημασία της ανταγωνιστικότητας, αλλά και ζητήματα όπως ο πληθωρισμός, η ανεργία, η οικονομική ανάπτυξη, το εθνικό χρέος, οι νομισματικές

πολιτικές και οι διεθνείς εμπορικές σχέσεις. Αυτή η ευρύτερη οικονομική κατανόηση ενισχύει την ικανότητα του ατόμου να λαμβάνει ενημερωμένες αποφάσεις, όχι μόνο για τα προσωπικά του οικονομικά, αλλά και για θέματα που επηρεάζουν την κοινωνία και τη χώρα συνολικά, επιτρέποντάς του να συμμετέχει ενεργά στον δημόσιο διάλογο και να συμβάλλει στη διαμόρφωση πολιτικών που προάγουν την ευημερία όλων. Η σχέση μεταξύ χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού και πολιτικού προσανατολισμού εξετάστηκε σε μελέτη των Montagnoli *et al.* (2016), όπου διαπιστώθηκε ότι τα άτομα με υψηλότερα επίπεδα χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού είναι σημαντικά πιο πιθανό (11-19%) να προσανατολίζονται σε μετριοπαθείς πολιτικές θέσεις, ενώ είναι λιγότερο πιθανό (30%) να εκφράζουν αβεβαιότητα σχετικά με τον πολιτικό τους προσανατολισμό. Ταυτόχρονα, ο χρηματοοικονομικός αλφαριθμητισμός συσχετίζεται θετικά με μεγαλύτερη σταθερότητα στις πολιτικές των ατόμων με την πάροδο του χρόνου. Τα ευρήματα αυτά υποδεικνύουν ότι ο χρηματοοικονομικός αλφαριθμητισμός, πέραν της συμβολής του στην ατομική οικονομική ευημερία, ευνοεί την υιοθέτηση πιο ισορροπημένων και σταθερών πολιτικών απόψεων, συμβάλλει στην ενίσχυση της πολιτικής συμμετοχής και ενδεχομένως στη μείωση των μετατοπίσεων προς ακραίες πολιτικές θέσεις καθώς και στη διαμόρφωση μιας πιο κριτικής και σκεπτικιστικής στάσης απέναντι σε οικονομικές πολιτικές που αποκλίνουν από τις συμβατικές οικονομικές θεωρίες.

Από τα παραπάνω γίνεται σαφές ότι ο χρηματοοικονομικός αλφαριθμητισμός επηρεάζει το σύνολο της ζωής των ατόμων, από τις καθημερινές έως τις μακροπρόθεσμες οικονομικές αποφάσεις, με επιπτώσεις τόσο για τα ίδια τα άτομα όσο και για την κοινωνία. Σε ατομικό επίπεδο, οι χρηματοοικονομικά εγγράμματοι πολίτες, δηλαδή εκείνοι με επαρκείς γνώσεις και ορθολογική συμπεριφορά και νοοτροπία σε χρηματοοικονομικά θέματα, διαμορφώνουν καλύτερες συνθήκες για τη χρηματοοικονομική τους ευημερία, καθώς είναι σε θέση να αντιμετωπίζουν καλύτερα οικονομικές δυσκολίες, να διαχειρίζονται αποτελεσματικότερα τις αποταμιεύσεις και τις επενδύσεις τους και να αποφεύγουν τον υπερβολικό δανεισμό, μειώνοντας το χρηματοπιστωτικό τους ρίσκο. Στον αντίποδα, τα χαμηλά επίπεδα χρηματοοικονομικών γνώσεων σε όλες τις χώρες συσχετίζονται με αναποτελεσματικές δαπάνες και χρηματοοικονομικό σχεδιασμό, καθώς και με δαπανηρό δανεισμό και διαχείριση χρέους. Σε μακροοικονομικό επίπεδο, μια κοινωνία με αυξημένο επίπεδο χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού ενισχύει την αποτελεσματικότερη λειτουργία των αγορών και συμβάλλει στη διασφάλιση της συνολικής χρηματοπιστωτικής σταθερότητας. Ο χρηματοοικονομικός

αλφαριθμητισμός ενσωματώνει χαρακτηριστικά δημόσιου αγαθού, καθώς πέραν της ατομικής ευημερίας, προάγοντας τη μακροοικονομική σταθερότητα και ανάπτυξη, έχει σημαντικές συνέπειες για την κοινωνία και την κοινωνική συνοχή.

Οι πολίτες με υψηλό επίπεδο χρηματοοικονομικής κατάρτισης συμβάλλουν σημαντικά στην ενίσχυση της οικονομίας, προάγοντας την ανταγωνιστικότητα, την καινοτομία, καθώς και τη βελτίωση της ποιότητας των χρηματοπιστωτικών προϊόντων και υπηρεσιών. Ως εκ τούτου, πέρα από τα ατομικά οφέλη, η εκπαίδευση στον χρηματοοικονομικό τομέα καθίσταται ζωτικής σημασίας για τη διασφάλιση της εύρυθμης λειτουργίας του χρηματοπιστωτικού συστήματος και της μακροπρόθεσμης σταθερότητάς του. Υπό αυτές τις συνθήκες, οι χρηματοπιστωτικές αγορές μπορούν να λειτουργούν αποτελεσματικότερα, επιτρέποντας στην οικονομία να αναπτύσσεται με βιώσιμο τρόπο (Philippas & Avdoulas, 2021; World Bank, 2013). Επιπρόσθετα, η καλύτερη κατανόηση των χρηματοοικονομικών προϊόντων από τους πολίτες οδηγεί σε ορθολογικότερες οικονομικές αποφάσεις, μειώνοντας τον συστημικό κίνδυνο και ενισχύοντας την ανθεκτικότητα των οικονομικών συστημάτων σε περιόδους κρίσεων. Για παράδειγμα, στις περιπτώσεις σύναψης δανείων, η καλύτερη κατανόηση του ρίσκου που συνεπάγεται μία τέτοια απόφαση για τους δανειολήπτες, συμβάλλει στην αποφυγή υπέρμετρου δανεισμού ή και δημιουργίας Μη Εξυπηρετούμενων Δανείων (ΜΕΔ). Το γεγονός αυτό, πέραν της θετικής επίδρασης για τους δανειολήπτες, στηρίζει και την ανθεκτικότητα του χρηματοπιστωτικού συστήματος με θετικές επιδράσεις στην οικονομία, καθιστώντας τη χρηματοοικονομική παιδεία κεντρικό παράγοντα για τη βιωσιμότητα των χρηματοπιστωτικών αγορών και την αποτροπή διαρθρωτικών προβλημάτων (Στουρνάρας, 2021).

Επίσης, η ενίσχυση του χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού αναμένεται να συμβάλει στην ευρωστία του ασφαλιστικού συστήματος και την αντοχή των κοινωνικών δομών, καθώς εφοδιάζοντας τους πολίτες με τις αναγκαίες γνώσεις και δεξιότητες, που θα τους επιτρέψουν να λαμβάνουν πιο ορθολογικές και ενημερωμένες οικονομικές αποφάσεις, μειώνεται η εξάρτησή τους από δημόσιες μεταβιβαστικές πληρωμές, κρατικά επιδόματα και ενισχύσεις, επιτρέποντας την ανακατανομή των δημοσίων πόρων σε άλλους τομείς που συμβάλλουν στην παραγωγικότητα και τις επενδύσεις, ενισχύοντας έτσι την οικονομική ανάπτυξη και σταθερότητα (Lusardi & Mitchell, 2007a).

Παράλληλα, η ενίσχυση του χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού αποτελεί καθοριστικό παράγοντα στην αύξηση της χρηματοοικονομικής ένταξης, η οποία με τη σειρά της μπορεί να συμβάλει στη μείωση της εισοδηματικής ανισότητας και στη βελτίωση της οικονομικής

ευημερίας (OECD, 2020d), με συνεπακόλουθη μείωση των ποσοστών φτώχειας (Park & Mercado, 2015). Συνδυαστικά με την αύξηση των επενδυτικών ευκαιριών για τα οικονομικά εγγράμματα άτομα, η κοινωνία επωφελείται από μία πιο δίκαιη κατανομή πόρων και ευκαιριών, μείωση των κοινωνικών ανισοτήτων, αύξηση της κοινωνικής κινητικότητας και βελτίωση του βιοτικού επιπέδου των πολιτών (Atkinson & Messy, 2013; Prete, 2013). Η οικονομική ένταξη ασκεί έναν πολλαπλασιαστικό ρόλο στην οικονομική ανάπτυξη και τη χρηματοπιστωτική σταθερότητα. Όπως επισημαίνουν οι Cull *et al.* (2014), η αύξηση της συμμετοχής στην οικονομική ζωή οδηγεί σε αύξηση του εισοδήματος, της κατανάλωσης και των επενδύσεων, δημιουργώντας έτσι έναν κύκλο ανάπτυξης. Παράλληλα, η ενίσχυση της χρηματοπιστωτικής ένταξης συμβάλλει στη μείωση των κινδύνων συστημικής φύσης, ενισχύοντας τη μακροοικονομική σταθερότητα (Klapper *et al.*, 2016; Morgan & Pontines, 2014).

Οι διασυνδέσεις αυτές υποδεικνύουν ότι η βελτίωση του επιπέδου χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού μέσω της επένδυσης στη χρηματοοικονομική εκπαίδευση δεν είναι ευεργετική μόνο σε ατομικό επίπεδο, αλλά δημιουργεί θετικές εξωτερικότητες για το σύνολο της κοινωνίας, αναδεικνύοντας την ενίσχυση του χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού των ατόμων σε μείζον θέμα πολιτικής (G20, 2021; Ministerial Council for Education, Early Childhood Development and Youth Affairs, 2011; OECD, 2012).

2.3 Ο Χρηματοοικονομικός Αλφαριθμητισμός ως Στρατηγικό Ανθρώπινο Κεφάλαιο

Η παραδοσιακή οικονομική θεωρία υποθέτει ότι οι καταναλωτές, δρώντας ορθολογικά, στοχεύοντας δηλαδή στη μεγιστοποίηση της χρησιμότητας, και όντας καλά ενημερωμένοι, προγραμματίζουν την καταναλωτική κι αποταμιευτική τους συμπεριφορά σε μακροχρόνιο ορίζοντα, ώστε να πετύχουν την καλύτερη δυνατή διαχρονικά κατανομή της κατανάλωσής τους για όσα χρόνια ελπίζουν ότι θα ζήσουν, στο πλαίσιο της βελτιστοποίησης του κύκλου ζωής, στοχεύοντας να διατηρήσουν ένα σταθερό επίπεδο ικανοποίησης (οριακή χρησιμότητα) καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής, μέσω της ομαλής κατανομής της καταναλωτικής δαπάνης. (Modigliani & Brumberg, 1954). Πολλές μελέτες έχουν δείξει πως μια τέτοια διαδικασία βελτιστοποίησης του κύκλου ζωής μπορεί να διαμορφωθεί από τις προτιμήσεις των καταναλωτών, τις οικονομικές συνθήκες και το κοινωνικό πλαίσιο (Chai *et al.*, 2009). Αν και τα παραδοσιακά οικονομικά μοντέλα υποθέτουν ότι τα άτομα έχουν πλήρη ενημέρωση και

ενεργούν απολύτως ορθολογικά, στην πραγματικότητα υπάρχει σημαντική διακύμανση στο επίπεδο χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού του πληθυσμού. Επίσης, ενώ τα μικροοικονομικά μοντέλα γενικά υποθέτουν ότι τα άτομα μπορούν να διαμορφώσουν και να εκτελέσουν σχέδια αποταμίευσης και εξοικονόμησης, κάτι που απαιτεί να έχουν την ικανότητα να αναλαμβάνουν σύνθετους οικονομικούς υπολογισμούς και να έχουν εμπειρία στην αντιμετώπιση των χρηματοπιστωτικών αγορών, λίγοι άνθρωποι φαίνεται να έχουν επάρκεια χρηματοοικονομικών γνώσεων.

Από πολλούς μελετητές η απόκτηση χρηματοοικονομικής γνώσης προσεγγίζεται ως μια μορφή επένδυσης σε ανθρώπινο κεφάλαιο που μπορεί να βελτιώσει την οικονομική ευημερία τόσο των ατόμων μεμονωμένα όσο και της κοινωνίας, επιτρέποντας στα άτομα να κατανέμουν καλύτερα τους πόρους τους κατά τη διάρκεια της ζωής τους σε έναν κόσμο αβεβαιότητας και ατελούς ασφάλισης (Lusardi *et al.*, 2017a). Τα άτομα που επενδύουν στην οικονομική τους παιδεία αναμένεται να αποκομίσουν υψηλότερες αποδόσεις από τις επενδύσεις τους. Παράλληλα, όπως σε κάθε άλλη μορφή επένδυσης σε ανθρώπινο κεφάλαιο, δεν είναι απαραίτητα αποδοτικό για όλους να επενδύσουν απεριόριστα στην οικονομική τους παιδεία, καθώς το κόστος της απόκτησης πρόσθετων γνώσεων μπορεί σε κάποιο σημείο να υπερβεί τα οφέλη (Lusardi & Mitchell, 2014). Αν η απόκτηση οικονομικής γνώσης, όπως και άλλες μορφές ανθρώπινου κεφαλαίου, ενέχει κόστος, ενδέχεται να υφίσταται ένα βέλτιστο επίπεδο χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού το οποίο διαφοροποιείται μεταξύ των ατόμων. Αυτή η διαφοροποίηση εξαρτάται από την αναμενόμενη ανάγκη για οικονομική εξειδίκευση καθώς και από τις παραμέτρους των προσωπικών προτιμήσεων, όπως για παράδειγμα τα ποσοστά προεξόφλησης (Hastings *et al.*, 2013).

Οι Jappelli & Padula (2013) και οι Lusardi *et al.* (2017a) ξεκινούν από τη διαπίστωση θετικής συσχέτισης μεταξύ χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού και πλούτου για να αναπτύξουν μοντέλα που εξετάζουν την ενδογενή συσσώρευση οικονομικής γνώσης. Και στα δύο μοντέλα, η επένδυση στον χρηματοοικονομικό αλφαριθμητισμό συνεπάγεται τόσο κόστος, σε χρόνο και χρήμα, όσο και οφέλη, όπως η πρόσβαση σε πιο αποδοτικές επενδυτικές ευκαιρίες, τα οποία ενδέχεται να συνδέονται με το επίπεδο γενικής εκπαίδευσης των νοικοκυριών ή τα αρχικά τους κεφάλαια. Σύμφωνα με το μοντέλο των Jappelli & Padula (2013), το βέλτιστο επίπεδο συσσωρευμένου χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού αυξάνεται ανάλογα με το εισόδημα, την υπομονή (μέσω του παράγοντα προεξόφλησης), την απόδοση του χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού, καθώς και το αρχικό επίπεδο οικονομικής γνώσης. Στο

μοντέλο των Lusardi *et al.* (2017a), τα νοικοκυριά με υψηλότερη εκπαίδευση παρουσιάζουν υψηλότερες εισοδηματικές τροχιές και ισχυρότερα κίνητρα αποταμίευσης, λόγω της προοδευτικής φύσης του συστήματος κοινωνικής ασφάλειας. Καθώς αποταμιεύουν περισσότερο, αποδίδουν μεγαλύτερη αξία στις ανώτερες τεχνικές χρηματοοικονομικής διαχείρισης σε σύγκριση με τα νοικοκυριά χαμηλότερου εισοδήματος, γεγονός που τα οδηγεί ορθολογικά σε επιπρόσθετη βελτίωση των επιπέδων χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού. Αυτά τα μοντέλα υποδεικνύουν ότι τα διαφορετικά επίπεδα χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού, που παρατηρούνται, μπορούν να θεωρηθούν αποτέλεσμα ορθολογικών ατομικών αποφάσεων. Σύμφωνα με τους Delavande *et al.* (2008), η οικονομική γνώση μπορεί να θεωρηθεί ως μια επένδυση με οικονομίες κλίμακας, όπου η αξία της αυξάνεται αναλογικά με το μέγεθος των επενδύσεων του ατόμου.

Οι καταναλωτές επενδύουν σε οικονομική γνώση μέχρι το σημείο όπου το οριακό τους κόστος σε χρόνο και χρήμα για να το πράξουν εξισώνεται με το οριακό τους όφελος. Φυσικά, αυτό το βέλτιστο θα εξαρτηθεί από τη συνάρτηση κόστους για την απόκτηση οικονομικής γνώσης. Το επίπεδο εκπαίδευσης επηρεάζει σημαντικά την απόκτηση οικονομικής γνώσης, κυρίως λόγω των διαφορετικών εισοδηματικών προφίλ που σχετίζονται με την εκπαίδευση. Παρά το γεγονός ότι ορισμένοι άνθρωποι θα επιλέξουν ορθολογικά να επενδύσουν λίγο ή καθόλου σε οικονομικές γνώσεις, το μοντέλο των Lusardi *et al.* (2017a) προβλέπει ότι εξακολουθεί να θεωρείται κοινωνικά βέλτιστο να αυξηθεί η οικονομική γνώση για όλους νωρίς στη ζωή, επειδή, ακόμη και αν οι λιγότερο μορφωμένοι δεν επενδύσουν ποτέ ξανά και αφήσουν το απόθεμα των γνώσεών τους να υποτιμηθεί, θα εξακολουθούν να κερδίζουν υψηλότερες αποδόσεις στην αποταμίευσή τους, κάτι που δημιουργεί μια σημαντική ώθηση στην ευημερία. Η προσέγγιση υπογραμμίζει ότι οι καταναλωτές θα ωφελούνταν από την απόκτηση οικονομικών γνώσεων νωρίς στη ζωή, ακόμη και αν δεν έκαναν νέες επενδύσεις στη συνέχεια.

Στο ίδιο πνεύμα, οι Barr *et al.* (2009) επισημαίνουν ότι τα άτομα ενδέχεται, επηρεαζόμενα από γνωστικές προκαταλήψεις, όπως η προκατάληψη υπέρ του παρόντος, οι οποίες ενδέχεται να οδηγήσουν σε υποεπένδυση στην οικονομική γνώση στο παρόν, με αποτέλεσμα μελλοντική μεταμέλεια. Επιπρόσθετα, παρότι τα χαμηλά επίπεδα χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού μπορεί να θεωρούνται ορθολογικές ατομικές επιλογές σε ορισμένα οικονομικά μοντέλα, δύνανται να δημιουργήσουν σημαντικές εξωτερικότητες. Αυτές περιλαμβάνουν τη μείωση της ανταγωνιστικής πίεσης στις αγορές, με αποτέλεσμα υψηλότερες τιμές ισορροπίας (Hastings *et al.*, 2012), αυξημένη εξάρτηση από το σύστημα κοινωνικής ασφάλισης, χαμηλότερη ποιότητα

πολιτικής συμμετοχής, καθώς και αρνητικές συνέπειες για τις τοπικές κοινότητες (Campbell *et al.*, 2011; Lusardi & Mitchell, 2007a; Montagnoli *et al.* 2016; Wuttke *et al.*, 2016), τα παιδιά και τις οικογένειες (Figlio *et al.*, 2011). Αυτές οι εξωτερικότητες υποδεικνύουν την ανάγκη κυβερνητικής παρέμβασης για τη βελτίωση λήψης χρηματοοικονομικών αποφάσεων, ενδεχομένως μέσω της ενίσχυσης της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης ή άλλων μηχανισμών.

2.4 Μέτρηση του Χρηματοοικονομικού Αλφαριθμητισμού

2.4.1 Η Αναγκαιότητα Ανάπτυξης Ενιαίου Πλαισίου Μέτρησης του Χρηματοοικονομικού Αλφαριθμητισμού: Προκλήσεις και Προοπτικές

Οι έρευνες σχετικά με τον χρηματοοικονομικό αλφαριθμητισμό καλύπτουν ποικίλες θεματικές περιοχές και απευθύνονται σε διαφορετικούς τελικούς χρήστες, όπως υπεύθυνους χάραξης πολιτικής και ερευνητές. Αποτελούν συχνά εργαλεία που διευκολύνουν την κατανόηση της φύσης και του εύρους των ζητημάτων που απαιτείται να αντιμετωπιστούν μέσω πολιτικών παρεμβάσεων, καθώς μπορούν να αναδείξουν κενά γνώσεων ή ευάλωτες ομάδες πληθυσμού. Παράλληλα, συμβάλλουν στην αξιολόγηση των επιπτώσεων συγκεκριμένων πολιτικών παρεμβάσεων, μέσω συγκρίσεων πριν και μετά την εφαρμογή τους, ενώ κάποιες έρευνες προσφέρουν τη δυνατότητα ανάλυσης της αιτιώδους σχέσης μεταξύ διαφορετικών φαινομένων, όπως η χρηματοοικονομική ικανότητα και η χρηματοοικονομική ευημερία (World Bank, 2013). Σύμφωνα με τον ΟΟΣΑ (Grifoni & Messy, 2012), τουλάχιστον 36 χώρες έχουν αναπτύξει ή βρίσκονται στη διαδικασία ανάπτυξης εθνικής στρατηγικής για τη χρηματοοικονομική εκπαίδευση, με το 80% αυτών να βασίζονται σε έρευνες για τον εντοπισμό προτεραιοτήτων.

Προκειμένου να αποσαφηνιστεί το πώς η εκπαίδευση μπορεί να βελτιώσει την οικονομική ευημερία των ανθρώπων και να τους βοηθήσει να ξεπεράσουν τα εμπόδια που τους δυσκολεύουν να λαμβάνουν σωστές οικονομικές αποφάσεις, εκτός από τον σαφή και κοινώς αποδεκτό ορισμό του χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού, αναγκαία είναι και η κατάλληλη μέτρηση του επιπέδου του στα άτομα. Για να αξιολογηθούν τα τρέχοντα επίπεδα χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού και να διερευνηθούν τρόποι βελτίωσής του, απαιτείται ένα εργαλείο μέτρησης της ικανότητας των ατόμων να λαμβάνουν αποτελεσματικές χρηματοοικονομικές αποφάσεις. Ωστόσο, όπως θα ήταν αναμενόμενο από την ποικιλομορφία των εννοιολογικών ορισμών, οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται για τη μέτρηση του

χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού ποικίλλουν επίσης σημαντικά και επί του παρόντος δεν υπάρχει κοινώς αποδεκτό, τυποποιημένο εργαλείο, το οποίο θα παρείχε τη συνέπεια που απαιτείται για συγκριτικές μελέτες και/ή μετα-αναλύσεις (Huston, 2010).

Όπως επισημαίνεται από τους Huston (2010) και Remund (2010), η έρευνα των επιπέδων χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού έχει εστιάσει σε τρεις βασικούς τομείς γνώσεων και δεξιοτήτων: θεμελιώδεις αρχές οικονομικής διαχείρισης (συμπεριλαμβανομένης της διαχρονικής αξίας του χρήματος, της αγοραστικής δύναμης, του πληθωρισμού, της δημιουργίας προϋπολογισμού και της διαχείρισης των προσωπικών οικονομικών), δανεισμός (δηλαδή, της μεταφοράς μελλοντικών πόρων στο παρόν μέσω της χρήσης πιστωτικών καρτών, καταναλωτικών δανείων ή στεγαστικών δανείων) και αποταμίευση - επένδυση (δηλαδή, της αποταμίευσης παρόντων πόρων για μελλοντική χρήση μέσω της χρήσης λογαριασμών ταμειευτηρίου, μετοχών, ομολόγων ή αμοιβαίων κεφαλαίων).

Επιπλέον, αξίζει να σημειωθεί η ποικιλομορφία των μεθοδολογικών προσεγγίσεων που έχουν χρησιμοποιηθεί για την μέτρηση του χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού. Ευρέως διαδεδομένα είναι τα τεστ απόδοσης, τα οποία αξιολογούν την αντικειμενική γνώση των ατόμων σχετικά με χρηματοοικονομικές έννοιες, συνήθως μέσω ερωτηματολογίων πολλαπλής επιλογής ή σωστού/λάθους. Όπως επισημαίνουν οι Hastings *et al.* (2013), ένα αναπάντητο ερώτημα στη βιβλιογραφία αφορά το κατά πόσο οι μετρήσεις χρηματοοικονομικής ικανότητας μέσω τεστ απόδοσης αποδίδουν μια ακριβή εικόνα της πραγματικής χρηματοοικονομικής γνώσης των ατόμων. Μέχρι σήμερα, δεν υπάρχει μελέτη που να έχει εφαρμόσει κίνητρα για τη σωστή απάντηση στις δοκιμασίες, προκειμένου να ενθαρρύνει πιο στοχαστικές και ακριβείς απαντήσεις, οι οποίες να αντικατοπτρίζουν την πραγματική γνώση. Επιπλέον, καμία έρευνα δεν έχει επιτρέψει στους συμμετέχοντες να χρησιμοποιήσουν εξωτερικές πηγές πληροφοριών, όπως το διαδίκτυο ή συμβουλές από φίλους και οικογένεια, κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης της χρηματοοικονομικής τους απόδοσης. Αυτό θα μπορούσε να αναδείξει κατά πόσο τα άτομα αντιλαμβάνονται τους περιορισμούς τους και χρησιμοποιούν άλλες πηγές γνώσης για να τους αντισταθμίσουν. Εάν οι συμμετέχοντες χρησιμοποιούν αποτελεσματικούς αντισταθμιστικούς μηχανισμούς, μπορεί να υπάρξουν αποκλίσεις μεταξύ των αποτελεσμάτων των τυπικών δοκιμασιών και της πραγματικής χρηματοοικονομικής τους συμπεριφοράς και αποτελεσμάτων στον πραγματικό κόσμο.

Επίσης, όπως αναφέρουν οι Hung *et al.* (2009) και οι Hastings *et al.* (2013), σε αρκετές περιπτώσεις έχει χρησιμοποιηθεί η αυτοαξιολόγηση, η οποία βασίζεται στην υποκειμενική

εκτίμηση των ατόμων σχετικά με το επίπεδο των γνώσεων τους ή την αυτοπεποίθησή τους σε σχέση με αυτές. Αν και η βιβλιογραφία διαπιστώνει ότι οι αυτοαξιολογούμενες οικονομικές δυνατότητες και τα πιο αντικειμενικά μέτρα χρηματοοικονομικής γνώσης συσχετίζονται θετικά (π.χ. Lusardi & Mitchell 2009, Parker *et al.*, 2012), οι καταναλωτές φαίνεται να είναι συχνά υπεραισιόδοξοι για το πόσα γνωρίζουν πραγματικά (OECD 2005a).

Όπως αναφέρεται από τους Hastings *et al.* (2013), αν και τα μέτρα χρηματοοικονομικής κατάρτισης που βασίζονται σε δοκιμασίες απόδοσης και αυτοαξιολόγηση είναι ο κανόνας στη βιβλιογραφία, μια εναλλακτική στρατηγική μέτρησης, περιορισμένη από την απαίτηση για ισχυρά διοικητικά δεδομένα, βασίζεται στην παρατήρηση της πραγματικής οικονομικής συμπεριφοράς των ατόμων. Για παράδειγμα, οι Calvet *et al.* (2009) χρησιμοποιούν διοικητικά δεδομένα από τη Σουηδία για να κατασκευάσουν έναν δείκτη χρηματοοικονομικής επιδεξιότητας (“financial sophistication”) με βάση το εάν τα άτομα υποκύπτουν σε τρεις διαφορετικούς τύπους οικονομικών λαθών: την ανεπαρκή διαφοροποίηση (underdiversification), την αδράνεια στη διαχείριση κινδύνου και το φαινόμενο διάθεσης (disposition effect) κατά τις άμεσες επενδύσεις σε μετοχές.

Πολλές ερευνητικές μελέτες, βασιζόμενες σε έμμεσες μετρήσεις όπως κοινωνικοοικονομικά δεδομένα ή παρατηρούμενες συμπεριφορές, ενδέχεται να μην αντικατοπτρίζουν επαρκώς την πραγματική οικονομική κατανόηση και τις δεξιότητες των ατόμων. Ενώ οι γνώσεις ή οι γνωστικές δεξιότητες είναι άμεσα μετρήσιμες όταν ένα άτομο απαντά σωστά σε μια σχετική ερώτηση, υποθέτοντας ότι η ερώτηση είναι καλά σχεδιασμένη, οι δεξιότητες που σχετίζονται με τη διαχείριση των χρημάτων δεν μπορούν να παρατηρηθούν ανεξάρτητα από εξωτερικούς παράγοντες, οι οποίοι δύνανται να επηρεάσουν τον τρόπο με τον οποίο η εσωτερική ικανότητα εκδηλώνεται σε πραγματικές συμπεριφορές, συμπεριλαμβανομένων των χρηματοοικονομικών πόρων, των κοινωνικών κανόνων και υποχρεώσεων, της χρηματοοικονομικής υποδομής και των υπάρχοντων μηχανισμών προστασίας των χρηματοπιστωτικών καταναλωτών (Remund, 2010; World Bank, 2013). Παράλληλα, η αποκλειστική εστίαση σε αντικειμενικούς δείκτες παραβλέπει την υποκειμενική διάσταση του χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού, δηλαδή την αυτοπεποίθηση και την αυτοαξιολόγηση των ατόμων σχετικά με τις οικονομικές τους γνώσεις. Όπως τονίζει ο Remund (2010), απαιτείται μια πιο ολοκληρωμένη ερευνητική προσέγγιση, η οποία θα συνδυάζει την άμεση αξιολόγηση των οικονομικών γνώσεων και δεξιοτήτων με την εξέταση των κοινωνικοοικονομικών παραγόντων και της υποκειμενικής αντίληψης των

ατόμων, προκειμένου να κατανοηθεί πλήρως την πολυδιάστατη φύση του χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού.

Σύμφωνα με το Προεδρικό Γνωμοδοτικό Συμβούλιο των Ηνωμένων Πολιτειών για τον Χρηματοοικονομικό Αλφαριθμητισμό (President's advisory council on financial literacy [PACFL]), ενώ οι ποικίλες μελέτες μέτρησης του χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού συμβάλλουν σημαντικά στη γενικότερη κατανόηση της κατάστασης του χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού, αξίζει να επισημανθεί ότι παρόλο που χρησιμοποιείται η ίδια ορολογία, το αντικείμενο μέτρησης καθεμίας είναι διαφορετικό, καθιστώντας επισφαλείς μεταξύ τους συγκρίσεις (Schwab *et al.*, 2008). Επιπρόσθετα, οι υπάρχουσες έρευνες σχετικά με τον χρηματοοικονομικό αλφαριθμητισμό, παρά τη σημαντική τους συμβολή, παρουσιάζουν ετερογένεια ως προς τα κριτήρια αξιολόγησης και τα όρια επιτυχίας/αποτυχίας, με αποτέλεσμα να μην υπάρχει ομοφωνία σχετικά με το ποιο ποσοστό σωστών απαντήσεων σε ένα τεστ ή ερωτηματολόγιο καθορίζει επαρκή χρηματοοικονομικό αλφαριθμητισμό. Όπως σημειώνει ο Remund (2010), η τυποποίηση των μεθόδων μέτρησης θα συνέβαλε στην καθιέρωση ενός πιο στενού εύρους τιμών για το τι είναι ένα αποδεκτό ή μέσο επίπεδο χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού, θα καταστούσε δυνατή την ουσιαστική σύγκριση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων και θα διευκολύνει τον σχεδιασμό στοχευμένων παρεμβάσεων για την ενίσχυση της οικονομικής ευημερίας.

Επιπλέον, η βιβλιογραφία υπογραμμίζει τη συχνή έλλειψη επαρκούς αριθμού στοιχείων σε υπάρχοντα εργαλεία μέτρησης του χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού. Η ανάγκη για σύντομα ερωτηματολόγια, ιδιαίτερα σε έρευνες μεγάλης κλίμακας, αποτελεί έναν σημαντικό περιορισμό. Ωστόσο, βασική ιδιότητα των κλιμάκων μέτρησης αποτελεί ότι η αύξηση του αριθμού των ερωτήσεων συμβάλλει στην ενίσχυση της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας τους, επιτρέποντας μια πιο ολοκληρωμένη αξιολόγηση των κατασκευών που μελετώνται (van Rooij *et al.*, 2011).

Από το 2009, ο ΟΟΣΑ και το INFE δημιούργησαν ένα ολοκληρωμένο πλαίσιο μέτρησης του χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού (Kempson, 2009), που αρχικά εφαρμόστηκε το 2010 (Atkinson & Messy, 2012) και αναγνωρίστηκε από την G20 το 2013. Το πλαίσιο εξετάζει τρεις βασικές πτυχές: χρηματοοικονομική γνώση, συμπεριφορά και νοοτροπία, ενσωματώνοντας παράλληλα κοινωνικοοικονομικούς παράγοντες. Το εργαλείο εξελίχθηκε σταδιακά μέσω αναθεωρήσεων: το 2015 επεκτάθηκε σε 30 χώρες (OECD, 2016), το 2018 ενσωμάτωσε την οικονομική ευημερία (OECD, 2020a), ενώ η έκδοση του 2022 πρόσθεσε τον ψηφιακό

χρηματοοικονομικό αλφαριθμητισμό και τη βιώσιμη χρηματοδότηση (OECD, 2023). Τρέχουσα εξέλιξη αποτελεί η ανάπτυξη ειδικού εργαλείου αξιολόγησης ψηφιακού οικονομικού αλφαριθμητισμού (OECD, 2024d).

2.4.2 Χρηματοοικονομικός Αλφαριθμητισμός Ενηλίκων: Μετρήσεις σε Παγκόσμια Κλίμακα

Το 2014 η εταιρεία Standard & Poor's Ratings Services και η Gallup, υπό τους ερευνητές της Παγκόσμιας Τράπεζας και του Global Financial Literacy Excellence Center, διεξήγαγε τη μεγαλύτερη μέχρι σήμερα Παγκόσμια Έρευνα για το Χρηματοοικονομικό Αλφαριθμητισμό (S&P Global FinLit Survey). Η μελέτη διεξήχθη σε ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα 150.000 ενηλίκων πολιτών, σε πάνω από 140 χώρες σε ολόκληρο τον κόσμο. Το σύνολο του πληθυσμού της έρευνας ήταν ο γενικός πληθυσμός κάθε χώρας ηλικίας 15 ετών και άνω, με εξαίρεση τους κρατούμενους και τους στρατιώτες. Η μέτρηση του χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού πραγματοποιήθηκε μέσω ερωτήσεων που αξιολογούσαν τις βασικές γνώσεις σε τέσσερις θεμελιώδεις έννοιες που σχετίζονται με τη λήψη χρηματοοικονομικών αποφάσεων: τα επιτόκια, τον ανατοκισμό, τον πληθωρισμό και τη διαφοροποίηση του κινδύνου (Klapper *et al.*, 2015), ενώ ως οικονομικά εγγράμματα ορίστηκαν τα άτομα που απάντησαν σωστά σε τουλάχιστον τρεις από τις τέσσερις κατηγορίες οικονομικών εννοιών.

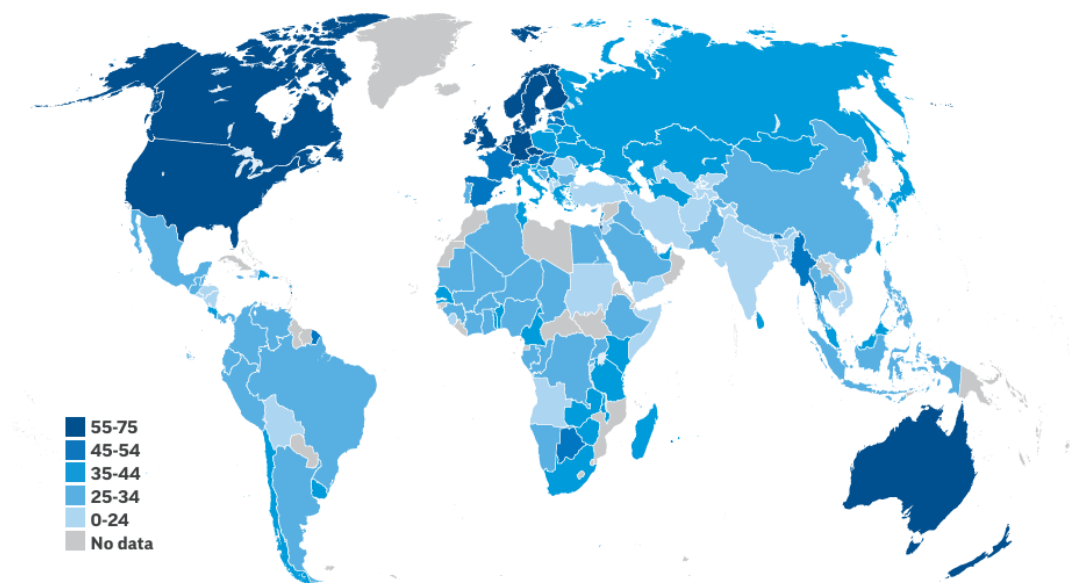
Τα ευρήματα της έρευνας καταδεικνύουν ότι μόλις το 33% του παγκόσμιου πληθυσμού μπορεί να θεωρηθεί χρηματοοικονομικά εγγράμματο, με σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα επίπεδα χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού ανδρών και γυναικών, καθώς το 30% των γυναικών και το 35% των ανδρών θεωρούνται χρηματοοικονομικά εγγράμματοι. Παράλληλα, 3,5 δισεκατομμύρια πολίτες παγκοσμίως, οι οποίοι ανήκουν κατά βάση σε αναπτυσσόμενες χώρες, αδυνατούν να κατανοήσουν ακόμα και θεμελιώδεις χρηματοοικονομικές έννοιες. Οι σκανδιναβικές χώρες έχουν τα υψηλότερα ποσοστά χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού παγκοσμίως, με τη Νορβηγία, τη Δανία και τη Σουηδία να φτάνουν στο 71% η καθεμία. Το Ισραήλ (68%), ο Καναδάς (68%), το Ηνωμένο Βασίλειο (67%), οι Κάτω Χώρες (66%) και η Γερμανία (66%) είναι επίσης από τις πιο χρηματοοικονομικά εγγράμματες χώρες στον κόσμο. Η Υεμένη (13%), η Αλβανία (14%) και το Αφγανιστάν (14%) έχουν τους λιγότερο χρηματοοικονομικά εγγράμματος πληθυσμούς παγκοσμίως, με έναν στους επτά ή λιγότερους κατοίκους να είναι χρηματοοικονομικά εγγράμματοι (Klapper *et al.*, 2015).

Τα ποσοστά χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού ποικίλλουν σημαντικά στην Ευρωπαϊκή Ένωση (ΕΕ), με τους ερευνητές να κάνουν λόγο για «μία διχασμένη Ευρωπαϊκή Ένωση». Κατά μέσο όρο, το 52% των πολιτών της Ευρωπαϊκής Ένωσης είναι οικονομικά εγγράμματοι, με το ποσοστό των ατόμων που κατανοούν τις οικονομικές έννοιες να είναι το υψηλότερο στη Βόρεια Ευρώπη. Η Δανία, η Ολλανδία, η Γερμανία και η Σουηδία έχουν τα υψηλότερα ποσοστά χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού στην Ευρωπαϊκή Ένωση, καθώς τουλάχιστον το 65% των πολιτών απάντησαν σωστά σε τρεις από τις τέσσερις κατηγορίες ερωτήσεων. Τα ποσοστά είναι πολύ χαμηλότερα στη νότια Ευρώπη. Για παράδειγμα, στην Ελλάδα και την Ισπανία, τα ποσοστά αλφαριθμητισμού είναι 45% και 49%, αντίστοιχα. Η Ιταλία και η Πορτογαλία έχουν μερικά από τα χαμηλότερα ποσοστά αλφαριθμητισμού στον Νότο. Τα ποσοστά χρηματοοικονομικής παιδείας είναι, επίσης, χαμηλά στις χώρες που εντάχθηκαν στην Ευρωπαϊκή Ένωση από το 2004 και μετά. Στη Βουλγαρία και την Κύπρο, το 35% ενηλίκων είναι οικονομικά εγγράμματοι, ενώ η Ρουμανία, με 22% έχει το χαμηλότερο ποσοστό στην Ευρωπαϊκή Ένωση (Klapper *et al.*, 2015).

Αναλυτικότερα τα ποσοστά των σωστών απαντήσεων ανά κατηγορία στην Ελλάδα διαμορφώθηκαν ως εξής: 46% των πολιτών απάντησαν σωστά στην ερώτηση σχετικά με τη διαφοροποίηση κινδύνου, 62% στην ερώτηση για τον πληθωρισμό, 36% στην ερώτηση του επιτοκίου και 69% στις δύο ερωτήσεις σχετικά με τον ανατοκισμό (S&P Global, 2016).

Χάρτης 2.1

Διακύμανση των Επιπέδων Χρηματοοικονομικού Αλφαριθμητισμού Παγκοσμίως

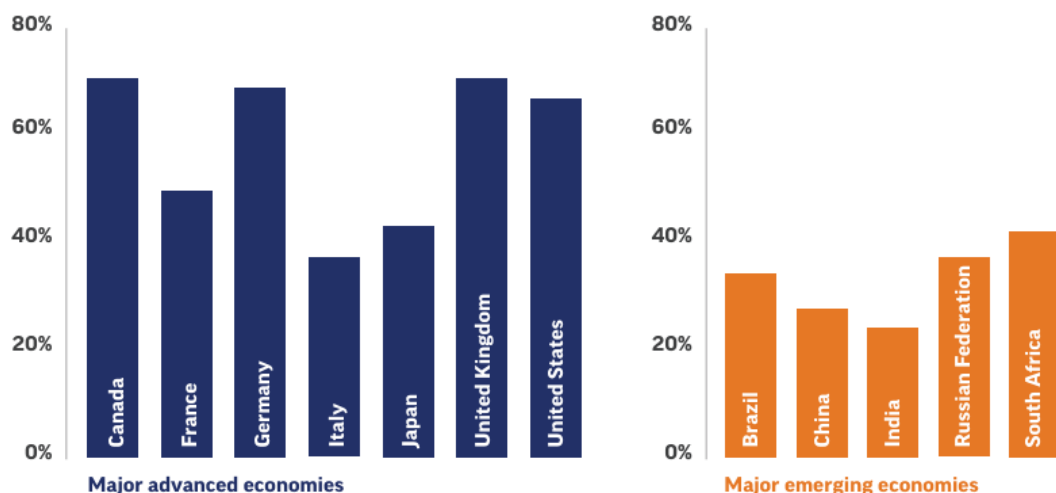


Πηγή: S&P Global FinLit Survey

Επιπλέον, η έρευνα καταδεικνύει σημαντική απόκλιση στα επίπεδα χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού μεταξύ ανεπτυγμένων και αναδυόμενων οικονομιών. Συγκεκριμένα, ενώ ο μέσος όρος στις προηγμένες οικονομίες (Καναδάς, Ιταλία, Ιαπωνία, Γερμανία, Γαλλία, Ηνωμένο Βασίλειο, Ηνωμένες Πολιτείες) ανέρχεται σε 55%, στις μεγάλες αναδυόμενες οικονομίες - τα λεγόμενα BRICS - (Ρωσική Ομοσπονδία, Βραζιλία, Κίνα, Ινδία, Νότια Αφρική) περιορίζεται στο 28%. Αξιοσημείωτη είναι, επίσης, η εσωτερική διαφοροποίηση μεταξύ των χωρών, με τα ποσοστά στις αναπτυγμένες οικονομίες να κυμαίνονται από 37% στην Ιταλία έως 68% στον Καναδά και στις αναδυόμενες οικονομίες από 24% στην Ινδία έως 42% στη Νότια Αφρική (Klapper *et al.*, 2015).

Γράφημα 2.1

Επίπεδα Χρηματοοικονομικού Αλφαριθμητισμού σε Αναπτυγμένες και Αναπτυσσόμενες Οικονομίες



Source: S&P Global FinLit Survey

Πηγή: S&P Global FinLit Survey

Παρά την προαναφερθείσα απόκλιση, όπως επισημαίνουν οι Lusardi & Mitchell (2011b), ο χρηματοοικονομικός αναλφαριθμητισμός αποτελεί παγκόσμιο φαινόμενο, ανεξαρτήτως του βαθμού ανάπτυξης ή της δυναμικής των χρηματοπιστωτικών αγορών μιας χώρας, όπως επιβεβαιώνουν τα επίπεδα χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού σε χώρες με ανεπτυγμένες χρηματοπιστωτικές αγορές, όπως η Γερμανία, η Ολλανδία, η Σουηδία, η Ιταλία, η Ιαπωνία, η Νέα Ζηλανδία και οι ΗΠΑ.

Κοινωνικοοικονομικοί παράγοντες, συμπεριλαμβανομένων της ηλικίας, του εισοδήματος, του επιπέδου εκπαίδευσης και του φύλου, επηρεάζουν σημαντικά το επίπεδο χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού. Τα ποσοστά χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού σε σχέση με την ηλικία διαφοροποιούνται μεταξύ των προηγμένων και των αναδυόμενων οικονομιών. Συγκεκριμένα, στις προηγμένες οικονομίες παρατηρείται αύξηση των επιπέδων χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού μέχρι τη μέση ηλικία, όπου φτάνουν στο υψηλότερο σημείο και στη συνέχεια φθίνουν. Αντίθετα, στις αναδυόμενες οικονομίες τα υψηλότερα επίπεδα καταγράφονται στις νεότερες ηλικιακές ομάδες. Παρατηρείται, επίσης, θετική συσχέτιση μεταξύ επιπέδων χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού και εισοδήματος. Αναλυτικότερα, το 31% των ατόμων που ζουν στο πλουσιότερο 60% των νοικοκυριών στις μεγάλες αναδυόμενες οικονομίες, είναι χρηματοοικονομικά εγγράμματοι, έναντι του 23% που ζουν στο φτωχότερο 40% των νοικοκυριών. Το μέγεθος του εισοδηματικού χάσματος είναι παρόμοιο στις μεγάλες ανεπτυγμένες οικονομίες, αλλά μερικές υποφέρουν από ακόμη βαθύτερη ανισότητα. Για παράδειγμα, στην Ιταλία, το 44% των ενηλίκων που ζουν στο πλουσιότερο 60% των νοικοκυριών είναι χρηματοοικονομικά εγγράμματοι σε σύγκριση με το 27% που ζουν στο φτωχότερο 40% των νοικοκυριών (Klapper *et al.*, 2015).

Επιπρόσθετα, υπάρχει μια ισχυρή θετική συσχέτιση μεταξύ του επιπέδου εκπαίδευσης και του χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού, η οποία ενισχύεται περαιτέρω από παράγοντες όπως η ηλικία, το εισόδημα και οι μαθηματικές γνώσεις. Σε παγκόσμιο επίπεδο, παρατηρείται ένα σημαντικό χάσμα περίπου 15 ποσοστιαίων μονάδων στο επίπεδο χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού ανάλογα με την εκπαιδευτική βαθμίδα. Ενδεικτικά, στις ανεπτυγμένες οικονομίες, το ποσοστό των χρηματοοικονομικά εγγράμματων ατόμων με Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (9-15 έτη σχολικής φοίτησης) ανέρχεται στο 52%, ενώ για εκείνους με Πρωτοβάθμια (8 έτη) στο 31%. Ακόμη μεγαλύτερο είναι το χάσμα μεταξύ των ατόμων με Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, καθώς το ποσοστό των χρηματοοικονομικά εγγράμματων ανέρχεται στο 73% για όσους έχουν συμπληρώσει τουλάχιστον 15 χρόνια σπουδών. Παρόμοια μεγέθη αποκλίσεων παρατηρούνται και στις μεγάλες αναπτυσσόμενες οικονομίες (Klapper *et al.*, 2015). Παρότι υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ του επιπέδου εκπαίδευσης και της οικονομικής γνώσης σε παγκόσμιο επίπεδο, τα δεδομένα υποδεικνύουν ότι η εκπαίδευση δεν εξασφαλίζει αυτόματα υψηλό επίπεδο χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού, αλλά ακόμη και στο υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης, ο χρηματοοικονομικός αλφαριθμητισμός τείνει να είναι χαμηλός. Αξίζει να σημειωθεί, επίσης, ότι η εκπαίδευση δεν

αποτελεί από μόνη της αξιόπιστο δείκτη χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού. Όταν η εκπαίδευση και ο χρηματοοικονομικός αλφαριθμητισμός περιλαμβάνονται σε πολυμεταβλητά μοντέλα παλινδρόμησης, και οι δύο μεταβλητές τείνουν να εμφανίζονται ως στατιστικά σημαντικές. Αυτό υποδηλώνει ότι ο χρηματοοικονομικός αλφαριθμητισμός έχει έναν ανεξάρτητο ρόλο, πέρα από την επίδραση που μπορεί να έχει η γενική εκπαίδευση (Lusardi & Mitchell, 2014).

Οι αναλύσεις αποκαλύπτουν σημαντικές διαφορές στα επίπεδα χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού ανάμεσα στα δύο φύλα, με τους άνδρες να υπερέχουν των γυναικών παγκοσμίως. Παρόλο που οι γυναίκες παρουσιάζουν χαμηλότερα ποσοστά σωστών απαντήσεων, είναι επίσης πιο επιφυλακτικές, δηλώνοντας συχνότερα άγνοια. Αυτό το εμφύλο χάσμα παρατηρείται σε διάφορα οικονομικά περιβάλλοντα και ανεξαρτήτως ηλικίας, εκπαίδευσης και εισοδήματος (Klapper *et al.*, 2015; Lührmann *et al.*, 2012; Lusardi & Mitchell, 2014).

2.4.3 Μετρήσεις Χρηματοοικονομικού Αλφαριθμητισμού Ανηλίκων σε Παγκόσμια Κλίμακα: Τα Αποτελέσματα του Προγράμματος PISA

Το Πρόγραμμα για τη Διεθνή Αξιολόγηση Μαθητών (PISA) είναι μια τριετής διεθνής εκπαιδευτική αξιολόγηση υπό την εποπτεία του ΟΟΣΑ, που αποτιμά την αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων και την ικανότητα των μαθητών να ανταποκριθούν στις σύγχρονες απαιτήσεις (OECD, 2014B; ΙΕΠ, 2019). Η πρωτοτυπία του έγκειται στην αξιολόγηση της δημιουργικής αξιοποίησης γνώσεων σε νέα περιβάλλοντα, εστιάζοντας στη γλωσσική κατανόηση, τα μαθηματικά και τις φυσικές επιστήμες, με συμμετοχή άνω των 75 χωρών. Από το 2015, η αξιολόγηση διεξάγεται ηλεκτρονικά, περιλαμβάνοντας ερωτήσεις που συνδέονται με την καθημερινότητα των μαθητών. Τα δεδομένα, τα οποία συλλέγονται μέσω ερωτηματολογίων από μαθητές και διευθυντές σχολείων, καλύπτουν και πτυχές όπως το ατομικό υπόβαθρο, τις εκπαιδευτικές εμπειρίες και τα χαρακτηριστικά των σχολικών μονάδων (OECD, 2017), επιτρέποντας τη συσχέτιση των επιδόσεων με κοινωνικοοικονομικούς και εκπαιδευτικούς παράγοντες (OECD, 2014B; ΙΕΠ, 2019), παρέχοντας στις χώρες τη δυνατότητα παρακολούθησης της προόδου τους και υιοθέτησης βέλτιστων πρακτικών.

Η αξιολόγηση του χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού στο πλαίσιο του PISA εντάσσεται στην ευρύτερη προσπάθεια εκτίμησης της ετοιμότητας των δεκαπεντάχρονων μαθητών για την ενήλικη ζωή, δίνοντας έμφαση στην εφαρμογή των χρηματοοικονομικών γνώσεων και

δεξιοτήτων που έχουν αποκτηθεί τόσο στο σχολικό όσο και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Η συμμετοχή των χωρών σε αυτή την αξιολόγηση είναι προαιρετική. Η πρώτη μεγάλης κλίμακας διεθνής μελέτη που αξιολόγησε τον χρηματοοικονομικό αλφαριθμητισμό των νέων ήταν η αξιολόγηση PISA 2012 (OECD, 2014B), με τη συμμετοχή 18 χωρών και οικονομιών. Οι επόμενες αξιολογήσεις PISA 2015 (OECD, 2017) και 2018 (OECD, 2020c) επέκτειναν τη συγκριτική ανάλυση, παρέχοντας δεδομένα για περισσότερες χώρες και οικονομίες και επιτρέποντας την παρακολούθηση των τάσεων στον χρηματοοικονομικό αλφαριθμητισμό. Το 2022, η αξιολόγηση συμπεριέλαβε 20 χώρες και οικονομίες, εκ των οποίων οι 14 είναι μέλη του ΟΟΣΑ (OECD, 2024e).

Η αξιολόγηση του επιπέδου χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού περιλαμβάνει την εκτίμηση των γνώσεων των μαθητών σε τέσσερις βασικούς τομείς: το χρήμα και τις συναλλαγές, τον σχεδιασμό και τη διαχείριση των οικονομικών, τον κίνδυνο και την απόδοση, και το χρηματοοικονομικό τοπίο. Αυτοί οι τομείς καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα, από βασικές έννοιες έως την ανάλυση σύνθετων χρηματοοικονομικών προϊόντων και την κατανόηση του ευρύτερου οικονομικού πλαισίου. Επιπλέον, αξιολογείται η ικανότητα των μαθητών να αναγνωρίζουν, να αναλύουν, να αξιολογούν και να εφαρμόζουν χρηματοοικονομικές γνώσεις και έννοιες σε διάφορα πλαίσια, με στόχο τη λήψη εμπεριστατωμένων αποφάσεων και την αποτελεσματική διαχείριση των οικονομικών τους. Οι αξιολογικές δοκιμασίες σχεδιάζονται με βάση καταστάσεις της καθημερινής ζωής, καλύπτοντας πεδία όπως η εκπαίδευση, η εργασία, η οικογένεια, οι προσωπικές αποφάσεις και το κοινωνικό περιβάλλον. Τέλος, η έρευνα συλλέγει και μη γνωστικά δεδομένα, όπως στάσεις και συμπεριφορές, με σκοπό να διερευνήσει τη σχέση τους με τον χρηματοοικονομικό αλφαριθμητισμό. Οι παράγοντες αυτοί περιλαμβάνουν το περιβάλλον των μαθητών, τις εμπειρίες τους με τα χρήματα και τα χρηματοοικονομικά προϊόντα, τις χρηματοοικονομικές τους στάσεις και την αυτοαναφερόμενη οικονομική τους συμπεριφορά (OECD, 2014B).

Ο ΟΟΣΑ, στο πλαίσιο της αξιολόγησης PISA, έχει αναπτύξει μια διαβαθμισμένη προσέγγιση για την εκτίμηση του επιπέδου χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού των μαθητών, αναπτύσσοντας μια κλίμακα, η οποία διαρθρώνεται σε πέντε επίπεδα επάρκειας, ξεκινώντας από το Επίπεδο 1, το οποίο χαρακτηρίζει τους μαθητές με ελλειπείς χρηματοοικονομικές γνώσεις και δεξιότητες, και καταλήγοντας στο Επίπεδο 5, το οποίο αντιπροσωπεύει την υψηλότερη βαθμίδα χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού. Το Επίπεδο 2 ορίζεται ως η διεθνής βάση αναφοράς, υποδηλώνοντας τις ελάχιστες απαραίτητες ικανότητες για την

αποτελεσματική διαχείριση των προσωπικών οικονομικών. Η κλιμάκωση αυτή επιτρέπει την ιεραρχική κατάταξη των μαθητών με βάση την απόδοσή τους, παρέχοντας παράλληλα μια περιγραφή των ικανοτήτων που αναμένεται να κατέχουν σε κάθε επίπεδο (OECD, 2014B).

Η αξιολόγηση PISA 2022 περιελάμβανε ένα τεστ που στόχευε στην εκτίμηση του επιπέδου χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού των δεκαπεντάχρονων μαθητών, εξετάζοντας την κατανόηση βασικών οικονομικών εννοιών και κινδύνων, καθώς και τις δεξιότητες που απαιτούνται για τη λήψη ορθολογικών οικονομικών αποφάσεων και την ενεργό συμμετοχή στην οικονομική ζωή. Παράλληλα, μέσω ενός αναλυτικού ερωτηματολογίου, διερευνήθηκε η έκθεση των μαθητών στην οικονομική εκπαίδευση, καθώς και οι εμπειρίες, οι συμπεριφορές και οι στάσεις τους απέναντι στα χρήματα. Τα βασικά ευρήματα της αξιολόγησης του 2022 ήταν σε γενικές γραμμές σύμφωνα με τα αποτελέσματα προηγούμενων ετών, ενώ το εκτενέστερο ερωτηματολόγιο του 2022 επέτρεψε μια πιο εμπειριστατωμένη κατανόηση της οικονομικής ζωής των μαθητών (OECD, 2024e).

Στην αξιολόγηση PISA 2022 αναφορικά με τον χρηματοοικονομικό αλφαριθμητισμό συμμετείχαν συνολικά 20 χώρες και οικονομίες. Οι οικονομίες του ΟΟΣΑ που έλαβαν μέρος ήταν η Αυστρία, η φλαμανδική κοινότητα του Βελγίου, η Κόστα Ρίκα, η Τσεχία, η Δανία, η Ουγγαρία, η Ιταλία, οι Κάτω Χώρες, η Νορβηγία, η Πολωνία, η Πορτογαλία, η Ισπανία, οι Ηνωμένες Πολιτείες και οκτώ καναδικές επαρχίες. Οι 6 χώρες-εταίροι που συμμετείχαν επίσης ήταν η Βραζιλία, η Βουλγαρία, η Μαλαισία, το Περού, η Σαουδική Αραβία και τα Ηνωμένα Αραβικά Εμιράτα. Η γεωγραφική κατανομή των συμμετεχόντων ήταν ευρεία, καλύπτοντας περιοχές όπως η Βόρεια και Νότια Αμερική, η Ευρώπη, η Νοτιοανατολική Ασία και η Μέση Ανατολή, αντιπροσωπεύοντας συνολικά περίπου το 45% του παγκόσμιου ΑΕΠ. Μεταξύ των 20 αυτών χωρών και οικονομιών οι 15 έχουν εθνική στρατηγική αναφορικά με την ενίσχυση του χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού (Αυστρία, Φλαμανδική κοινότητα του Βελγίου, Βραζιλία, Βουλγαρία, οι καναδικές επαρχίες, Τσεχία, Ουγγαρία, Ιταλία, Μαλαισία, Κάτω Χώρες, Περού, Πορτογαλία, Σαουδική Αραβία, Ισπανία και Ηνωμένες Πολιτείες). Πολλές από αυτές, όπως η Αυστρία, η Βραζιλία, οι καναδικές επαρχίες, η Ουγγαρία, η Ιταλία, οι Κάτω Χώρες, η Ισπανία και οι Ηνωμένες Πολιτείες, περιλαμβάνουν μια συγκεκριμένη εστίαση στους νέους (OECD, 2024e).

Το 2022, η μέση βαθμολογία χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού στις 14 χώρες και οικονομίες του ΟΟΣΑ ανήλθε στους 498 βαθμούς, ενώ η μέση βαθμολογία χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού για το σύνολο των 20 συμμετεχουσών χωρών και

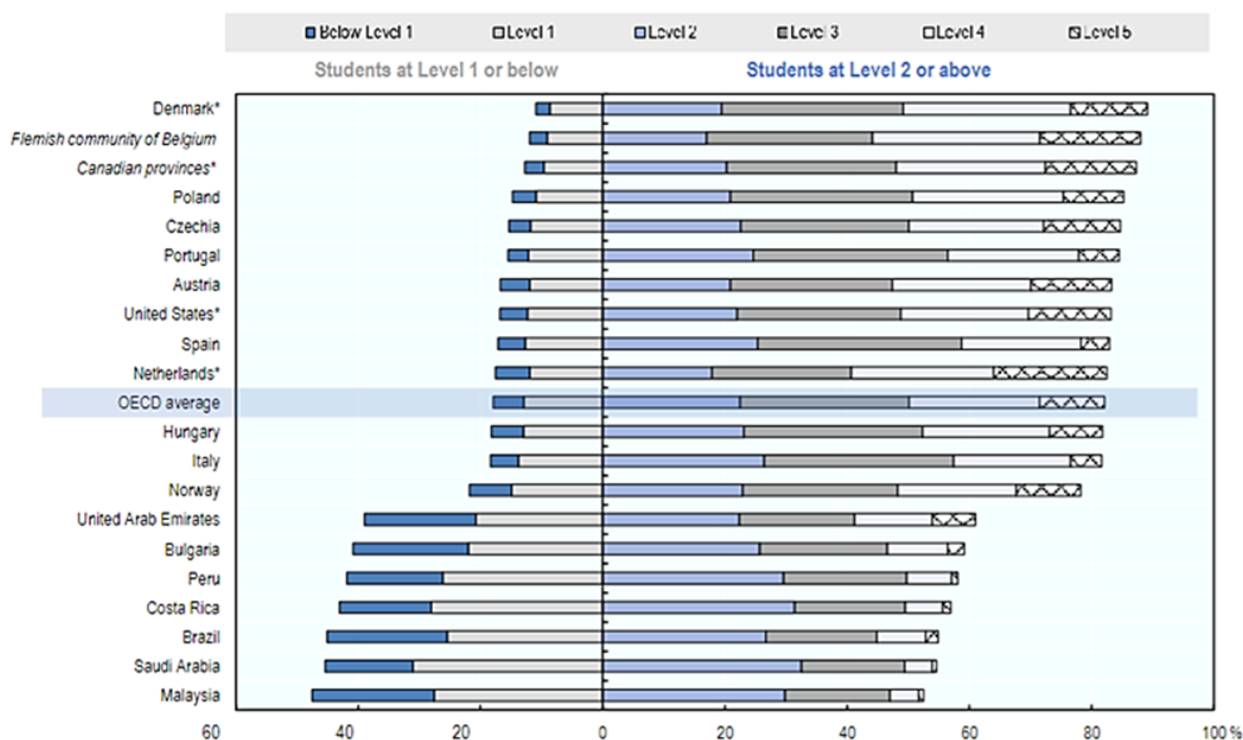
οικονομιών ήταν 475 βαθμοί. Η Αυστρία, η Φλαμανδική κοινότητα του Βελγίου, οι Καναδικές επαρχίες, η Τσεχία, η Δανία, οι Κάτω Χώρες και η Πολωνία, κατέγραψαν μέση επίδοση που υπερέβαινε στατιστικά σημαντικά τον μέσο όρο του ΟΟΣΑ. Αντίθετα, μια άλλη ομάδα χωρών, συμπεριλαμβανομένων της Βραζιλίας, της Βουλγαρίας, της Κόστα Ρίκα, της Ιταλίας, της Μαλαισίας, της Νορβηγίας, του Περού, της Σαουδικής Αραβίας, της Ισπανίας και των Ηνωμένων Αραβικών Εμιράτων, παρουσίασαν μέση επίδοση που ήταν στατιστικά σημαντικά χαμηλότερη από τον μέσο όρο του ΟΟΣΑ. Τέλος, η επίδοση τριών χωρών - της Ουγγαρίας, της Πορτογαλίας και των Ηνωμένων Πολιτειών - δεν παρουσίασε στατιστικά σημαντική απόκλιση από τον μέσο όρο του ΟΟΣΑ. Η διαφορά στην απόδοση μεταξύ των χωρών του ΟΟΣΑ με τις υψηλότερες και τις χαμηλότερες επιδόσεις ανήλθε σε 108 μονάδες, ενώ η αντίστοιχη διαφορά για το σύνολο των συμμετεχουσών χωρών και οικονομιών ήταν 12% μεγαλύτερη, φτάνοντας τις 121 μονάδες. Αυτές οι αποκλίσεις υποδηλώνουν σημαντικές διαφορές στην ικανότητα των δεκαπεντάχρονων μαθητών να λαμβάνουν ορθές και συνειδητές οικονομικές αποφάσεις (OECD, 2024e).

Κατά μέσο όρο στο σύνολο των χωρών και οικονομιών του ΟΟΣΑ, το 11% των μαθητών επέδειξε υψηλή επάρκεια στον χρηματοοικονομικό αλφαριθμητισμό, επιτυγχάνοντας το Επίπεδο 5. Αυτοί οι μαθητές είναι ικανοί να αναλύουν σύνθετα χρηματοοικονομικά προϊόντα και να επιλύουν μη τυποποιημένα οικονομικά προβλήματα. Επιπλέον, κατανοούν το ευρύτερο χρηματοοικονομικό τοπίο, όπως τις επιπτώσεις των φορολογικών κλιμάκων, και μπορούν να εξηγήσουν τα οικονομικά πλεονεκτήματα διαφορετικών επενδυτικών επιλογών. Στον αντίποδα, κατά μέσο όρο στις χώρες του ΟΟΣΑ, το 18% των μαθητών παρουσίασε επιδόσεις στο Επίπεδο 1 ή και χαμηλότερα. Σε χώρες όπως η Βραζιλία, η Βουλγαρία, η Κόστα Ρίκα, η Μαλαισία, το Περού και η Σαουδική Αραβία, το ποσοστό αυτό ξεπέρασε το 40%, ενώ στα Ηνωμένα Αραβικά Εμιράτα έφτασε το 39%. Οι μαθητές αυτοί, στην καλύτερη περίπτωση, μπορούν να αναγνωρίσουν τη διαφορά μεταξύ αναγκών και επιθυμιών, να λαμβάνουν απλές αποφάσεις για καθημερινές δαπάνες και να αναγνωρίζουν τον σκοπό βασικών οικονομικών εγγράφων, όπως ένα τιμολόγιο (OECD, 2024e).

Οι μαθητές που επιδεικνύουν επάρκεια στο Επίπεδο 2 αρχίζουν να εφαρμόζουν τις γνώσεις τους για να λαμβάνουν χρηματοοικονομικές αποφάσεις σε πλαίσια που είναι άμεσα σχετικά με αυτούς. Αναγνωρίζουν την αξία ενός απλού προϋπολογισμού και μπορούν να προβούν σε μια απλή αξιολόγηση της σχέσης ποιότητας-τιμής, να εφαρμόσουν βασικές αριθμητικές πράξεις για να απαντήσουν σε οικονομικά ερωτήματα και κατανοούν τις σχέσεις μεταξύ διαφορετικών

οικονομικών στοιχείων. Αυτές οι δεξιότητες είναι απαραίτητες για την πλήρη συμμετοχή τους στην κοινωνία ως ανεξάρτητοι και υπεύθυνοι πολίτες. Το Επίπεδο Επάρκειας 2 μπορεί να θεωρηθεί ως ένα ελάχιστο ή «βασικό» επίπεδο, κάτω από το οποίο οι μαθητές μπορεί να χρειάζονται υποστήριξη για να απαντήσουν σε ερωτήσεις χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού. Ωστόσο, δεν αποτελεί ούτε το σημείο εκκίνησης από το οποίο τα άτομα αναπτύσσουν την ικανότητά τους σε αυτό το αντικείμενο, ούτε τον τελικό στόχο. Κατά μέσο όρο στις χώρες και οικονομίες του ΟΟΣΑ, το 82% των μαθητών ήταν έφτασαν στο Επίπεδο επάρκειας 2 ή σε υψηλότερο. Αυτό το ποσοστό μειώθηκε στο 74% όταν εξετάστηκαν όλες οι χώρες και οικονομίες που συμμετείχαν στην αξιολόγηση χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού PISA 2022. Συνολικά, το 23% των μαθητών βρίσκονται στο Επίπεδο 2, κατά μέσο όρο στις χώρες και οικονομίες του ΟΟΣΑ, ενώ αυτό είναι το πιο συχνά παρατηρούμενο επίπεδο επάρκειας στη Βραζιλία, τη Βουλγαρία, την Κόστα Ρίκα, τη Μαλαισία, το Περού, τη Σαουδική Αραβία και τα Ηνωμένα Αραβικά Εμιράτα (OECD, 2024e).

Γράφημα 2.2
Ποσοστό μαθητών στα διάφορα επίπεδα επάρκειας



Πηγή: OECD, 2024e

Τα εμπειρικά στοιχεία δείχνουν ισχυρή θετική συσχέτιση μεταξύ χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού, μαθηματικών και ανάγνωσης, υποδεικνύοντας ότι οι μαθητές που τα καταφέρνουν καλά σε αυτούς τους τομείς τείνουν επίσης να τα καταφέρνουν καλά και στον χρηματοοικονομικό αλφαριθμητισμό και αντίστροφα, οι μαθητές που δυσκολεύονται με τα μαθηματικά ή την ανάγνωση είναι πιθανό να δυσκολεύονται και με τον χρηματοοικονομικό αλφαριθμητισμό. Ωστόσο, αναδεικνύεται και η ιδιαιτερότητα του χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού, καθώς το 20% της διακύμανσης στην απόδοση ήταν ανεξάρτητο από τις επιδόσεις στα άλλα δύο μαθήματα, γεγονός που ενδεχομένως να σχετίζεται, μεταξύ άλλων παραγόντων, και με πτυχές του χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού, όπως η σχέση μεταξύ κινδύνου και απόδοσης και οι βραχυπρόθεσμες και μακροπρόθεσμες διαστάσεις των οικονομικών αποφάσεων (OECD, 2024e).

Το εθνικό πλαίσιο κάθε χώρας μπορεί να προσφέρει μια ερμηνευτική βάση για την αξιολόγηση της επίδοσης των δεκαπεντάχρονων μαθητών στον χρηματοοικονομικό αλφαριθμητισμό. Η αξιολόγηση PISA 2022 υποδεικνύει ότι το επίπεδο χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού τείνει να συσχετίζεται θετικά με παράγοντες όπως οι χρηματοοικονομικές γνώσεις των ενηλίκων, η χρηματοοικονομική ένταξη και οι δαπάνες για την εκπαίδευση, ενώ η εισοδηματική ανισότητα φαίνεται να συνδέεται αρνητικά με την επίδοση των μαθητών στον χρηματοοικονομικό αλφαριθμητισμό. Επιπλέον, η συσχέτιση μεταξύ του κατά κεφαλήν ΑΕΠ και της απόδοσης στον χρηματοοικονομικό αλφαριθμητισμό είναι μέτρια, με ορισμένες χώρες χαμηλότερου εισοδήματος να παρουσιάζουν καλύτερες επιδόσεις από πλουσιότερες χώρες. Η ανάλυση της διακύμανσης στην απόδοση του χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού στο PISA 2022 υποδεικνύει ότι οι διαφορές μεταξύ των μαθητών εντός των χωρών και οικονομιών είναι σημαντικότερες από τις διαφορές μεταξύ των χωρών. Συγκεκριμένα, το 83% της συνολικής διακύμανσης αποδίδεται σε ενδοκρατικές διαφορές, ενώ μόνο το 17% σε διαφορές μεταξύ χωρών. Επιπλέον, το μεγαλύτερο μέρος της ενδοκρατικής διακύμανσης οφείλεται σε διαφορές μεταξύ των μαθητών εντός των σχολείων (68%), παρά σε διαφορές μεταξύ των σχολείων (31%). Αυτά τα ευρήματα υποδηλώνουν ότι παράγοντες όπως το οικογενειακό υπόβαθρο, οι στάσεις και οι συμπεριφορές των μαθητών έχουν μεγαλύτερη επίδραση στην απόδοση στον χρηματοοικονομικό αλφαριθμητισμό από τα χαρακτηριστικά του σχολείου ή τις γενικότερες οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες της χώρας (OECD, 2024e). Σε δεκαοκτώ από τις συμμετέχουσες χώρες και οικονομίες, η μεγαλύτερη διακύμανση στην απόδοση του χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού εντοπίζεται ενδοσχολικά. Ειδικότερα, σε επτά από αυτές

τις χώρες (Καναδικές επαρχίες, Δανία, Νορβηγία, Πορτογαλία, Σαουδική Αραβία, Ισπανία και Ηνωμένες Πολιτείες), οι διαφορές στην απόδοση μεταξύ των μαθητών του ίδιου σχολείου αντιπροσωπεύουν πάνω από το 80% της συνολικής ενδοκρατικής διακύμανσης. Αντιθέτως, στη Βουλγαρία και τις Κάτω Χώρες, οι διαφορές μεταξύ των σχολείων εξηγούν λίγο περισσότερο από το 50% της συνολικής διακύμανσης στην απόδοση των μαθητών.

Σύμφωνα με την έρευνα PISA 2022, αν και υφίσταται στατιστικά σημαντική διαφορά στην απόδοση μεταξύ αγοριών και κοριτσιών στον χρηματοοικονομικό αλφαριθμητισμό, αυτή η διαφορά είναι σχετικά μικρή, με τα αγόρια να υπερτερούν κατά μέσο όρο 5 μονάδες. Ωστόσο, η κατανομή των επιδόσεων παρουσιάζει μεγαλύτερη διασπορά στα αγόρια, με υπερεκπροσώπηση τόσο στις υψηλές όσο και στις χαμηλές επιδόσεις. Ειδικότερα, κατά μέσο όρο στις χώρες του ΟΟΣΑ, το 12% των αγοριών έναντι 9% των κοριτσιών επέδειξαν κορυφαίες επιδόσεις (Επίπεδο 5), ενώ το 19% των αγοριών έναντι 17% των κοριτσιών κατετάγησαν στις χαμηλές επιδόσεις (κάτω του Επιπέδου 2). Αυτή η διαφοροποίηση στην κατανομή των επιδόσεων παρατηρήθηκε σε όλες τις συμμετέχουσες χώρες. Συνολικά, τα ευρήματα υπογραμμίζουν την ανάγκη για προγράμματα χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης που θα στοχεύουν στη βελτίωση των δεξιοτήτων τόσο των αγοριών όσο και των κοριτσιών με χαμηλές επιδόσεις (OECD, 2024e).

Οι κοινωνικοοικονομικά προνομιούχοι μαθητές σημείωσαν κατά μέσο όρο 87 μονάδες υψηλότερη βαθμολογία στον χρηματοοικονομικό αλφαριθμητισμό σε σχέση με τους μειονεκτούντες μαθητές στις χώρες και οικονομίες του ΟΟΣΑ, διαφορά που αντιστοιχεί σε περισσότερο από ένα επίπεδο επάρκειας. Επιπλέον, το κοινωνικοοικονομικό καθεστώς των μαθητών θα μπορούσε να εξηγήσει το 12% της διακύμανσης στην απόδοσή τους στον χρηματοοικονομικό αλφαριθμητισμό, ποσοστό παρόμοιο με αυτό που εξηγεί τη διακύμανση στην απόδοση στην ανάγνωση, αλλά μικρότερο από αυτό στα μαθηματικά (15%). Αυτή η συσχέτιση μεταξύ κοινωνικοοικονομικού καθεστώτος και απόδοσης ήταν ιδιαίτερα έντονη στη Φλαμανδική κοινότητα του Βελγίου (17%), τη Βουλγαρία και την Ουγγαρία (18%) και το Περού (19%), ενώ ήταν λιγότερο έντονη στον Καναδά, τη Νορβηγία και τα Ηνωμένα Αραβικά Εμιράτα (7%) και τη Σαουδική Αραβία (8%).

Αναφορικά με τις χρηματοοικονομικές γνώσεις που προέρχονται από το εκπαιδευτικό σύστημα, περισσότεροι από δύο στους τρεις μαθητές, κατά μέσο όρο στις χώρες και οικονομίες του ΟΟΣΑ, ανέφεραν ότι είχαν μάθει για τον μισθό (73%), τον προϋπολογισμό (70%) ή το τραπεζικό δάνειο (68%) στο σχολείο κατά τους προηγούμενους 12 μήνες και εξακολουθούν να

γνωρίζουν τι σημαίνουν αυτοί οι όροι. Ωστόσο, λιγότεροι από ένας στους τρεις μαθητές ανέφεραν ότι είχαν μάθει για τη διαφοροποίηση (18%), την απόσβεση (22%), το μέρισμα (24%), τον ανατοκισμό (25%) ή την απόδοση επένδυσης (27%) και εξακολουθούν να γνωρίζουν τι σημαίνουν. Αν και κατά μέσο όρο στις χώρες και οικονομίες του ΟΟΣΑ, περίπου 7 από τους 16 όρους επισημάνθηκαν ως γνωστοί, τουλάχιστον το 10% των μαθητών σε κάθε συμμετέχουσα χώρα και οικονομία εκτός από τη Δανία και τις Κάτω Χώρες δηλώνουν ότι δε γνωρίζουν κανέναν από τους 16 όρους, ενώ το ποσοστό αυτό στη Βραζιλία, τη Βουλγαρία, τη Μαλαισία, την Πολωνία και τη Σαουδική Αραβία, ήταν υψηλότερο από 25%. Επίσης, η πλειονότητα των μαθητών στις χώρες του ΟΟΣΑ (περίπου τα δύο τρίτα) ανέφερε ότι έχει εκτεθεί, σε κάποιο βαθμό, σε σχολικές δραστηριότητες που διερευνούν βασικές έννοιες χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού, όπως η διάκριση μεταξύ αναγκών και επιθυμιών (67%) και ο σκοπός και οι χρήσεις του χρήματος (64%). Αντίθετα, η έκθεση σε εργασίες που αφορούν τα δικαιώματα των καταναλωτών σε σχέση με τα χρηματοπιστωτικά ιδρύματα ήταν λιγότερο συχνή (52%). Επιπρόσθετα, το 44% των μαθητών ανέφερε ότι έχει συναντήσει εργασίες σχετικές με τα προσωπικά οικονομικά στα μαθήματα μαθηματικών, ενώ περίπου το ένα τρίτο έχει εκτεθεί σε παρόμοιες εργασίες σε μαθήματα, όπως οι κοινωνικές επιστήμες, η πολιτική αγωγή ή η επιχειρηματικότητα (OECD, 2024e).

Αξίζει να σημειωθεί ότι οι κοινωνικοοικονομικά προνομιούχοι μαθητές και οι μαθητές που φοιτούν σε προνομιούχα σχολεία, ανέφεραν περισσότερο από τους μειονεκτούντες συνομηλίκους τους ότι είχαν μάθει για τους περισσότερους από αυτούς τους όρους και εξακολουθούν να γνωρίζουν τι σημαίνουν, κατά μέσο όρο στις χώρες και οικονομίες του ΟΟΣΑ. Επίσης, περισσότερα αγόρια από κορίτσια ανέφεραν ότι είχαν μάθει και εξακολουθούν να γνωρίζουν τη σημασία λιγότερο γνωστών όρων όπως η απόσβεση, ο ανατοκισμός, η διαφοροποίηση, οι μετοχές, η συναλλαγματική ισοτιμία και η απόδοση μιας επένδυσης. Παράλληλα, τα εμπειρικά δεδομένα κατέδειξαν θετική συσχέτιση μεταξύ της αυτοαναφερόμενης έκθεσης των μαθητών σε χρηματοοικονομικούς και οικονομικούς όρους και της απόδοσής τους στον χρηματοοικονομικό αλφαριθμητισμό. Συγκεκριμένα, κάθε επιπλέον όρος, από τους 16 επιλεγμένους, που ένας μαθητής ανέφερε ότι είχε μάθει στο σχολείο τους προηγούμενους 12 μήνες και τον ορισμό του οποίου ο μαθητής γνώριζε ακόμα, συσχετίστηκε με αύξηση 4 μονάδων στη βαθμολογία του στον χρηματοοικονομικό αλφαριθμητισμό (OECD, 2024e).

Επίσης, η έκθεση στην οικονομική εκπαίδευση, τόσο στο σχολείο όσο και στο οικογενειακό περιβάλλον, φαίνεται να ενισχύει το ενδιαφέρον των μαθητών. Οι μαθητές με μεγαλύτερη εξοικείωση με οικονομικές έννοιες είναι κατά 22% πιο πιθανό να απολαμβάνουν τις συζητήσεις για οικονομικά θέματα, ενώ όσοι συζητούν συχνά για οικονομικά με τους γονείς τους είναι κατά 30% πιο πιθανό να εκφράζουν το ίδιο ενδιαφέρον. Επιπλέον, η έρευνα κατέδειξε ότι οι μαθητές που εκδηλώνουν ενδιαφέρον για τα οικονομικά τείνουν να έχουν καλύτερες επιδόσεις στην αξιολόγηση χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού (OECD, 2024e).

Η έρευνα PISA 2022 αναδεικνύει, επίσης, την ενεργό συμμετοχή των δεκαπεντάχρονων μαθητών στο χρηματοπιστωτικό σύστημα, με σημαντικό ποσοστό να διαθέτει τραπεζικό λογαριασμό ή/και κάρτα πληρωμών (63% και 62% αντίστοιχα στις χώρες του ΟΟΣΑ). Σε χώρες όπως το Βέλγιο (Φλαμανδική κοινότητα), η Δανία, οι Κάτω Χώρες και η Νορβηγία, πάνω από το 80% των μαθητών ανέφεραν ότι έχουν είτε λογαριασμό είτε κάρτα, ενώ το Περού παρουσίασε τη χαμηλότερη διείσδυση αυτών των προϊόντων. Παράλληλα, οι μαθητές εμφανίζουν αυξημένη εξοικείωση με τις ψηφιακές συναλλαγές, με το 86% να έχει πραγματοποιήσει online αγορές και το 66% να έχει χρησιμοποιήσει το κινητό του για πληρωμές, ενώ οι κυριότερες πηγές εισοδήματος (πάνω από 80%) για τους μαθητές αυτής της ηλικίας είναι τα δώρα από φίλους ή συγγενείς. Η έρευνα κατέδειξε, επίσης, ότι η κατοχή τραπεζικού λογαριασμού ή κάρτας, οι online αγορές, η λήψη χρηματικών δώρων και η αυτοπεποίθηση των μαθητών στην εκτέλεση ψηφιακών οικονομικών συναλλαγών συσχετίζονται θετικά με την απόδοσή τους στον χρηματοοικονομικό αλφαριθμητισμό (OECD, 2024e).

Η αξιολόγηση PISA 2022 για τον χρηματοοικονομικό αλφαριθμητισμό επιτρέπει μια εις βάθος ανάλυση των συμπεριφορών και στάσεων των μαθητών σχετικά με τις δαπάνες και την αποταμίευση, καθώς και την επίδραση των κοινωνικών παραγόντων, όπως οι ομάδες συνομήλικων, σε αυτές. Οι μαθητές με υψηλότερη βαθμολογία στον χρηματοοικονομικό αλφαριθμητισμό εμφανίζουν αυξημένη τάση για σύγκριση τιμών και αποταμίευση, ενώ παράλληλα φαίνεται να είναι λιγότερο ευάλωτοι στην κοινωνική πίεση που ασκείται από τους συνομηλίκους τους αναφορικά με τις καταναλωτικές τους επιλογές. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, περισσότεροι από δύο στους τρεις μαθητές (74%), κατά μέσο όρο στις χώρες του ΟΟΣΑ, αναφέρουν ότι συγκρίνουν τιμές σε διαφορετικά καταστήματα ή μεταξύ φυσικών και διαδικτυακών καταστημάτων (68%) πριν από μια αγορά με το χαρτζιλίκι τους. Εντούτοις, ένα σημαντικό ποσοστό μαθητών (77%) παραδέχεται ότι έχει υπερβεί τον

προϋπολογισμό του σε αγορές. Η έρευνα καταδεικνύει, επίσης, ότι η σύγκριση τιμών συσχετίζεται θετικά με το επίπεδο χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού. Οι μαθητές με υψηλή επίδοση (Επίπεδο 4 ή 5) ήταν τρεις φορές πιο πιθανό να συγκρίνουν τιμές πριν από μια αγορά, τόσο σε φυσικά όσο και σε διαδικτυακά καταστήματα, σε σχέση με τους μαθητές χαμηλής επίδοσης (Επίπεδο 1 ή χαμηλότερο). Επιπλέον, κατά μέσο όρο, το 60% των μαθητών δηλώνει ότι έχει πραγματοποιήσει αγορά επηρεασμένο από τους φίλους τους. Ωστόσο, οι μαθητές με υψηλή επίδοση στον χρηματοοικονομικό αλφαριθμητισμό ήταν σημαντικά λιγότερο πιθανό (κατά 54%) να αναφέρουν αυτή τη συμπεριφορά σε σύγκριση με τους μαθητές χαμηλής επίδοσης. Σχετικά με την αποταμίευση, το 93% των μαθητών αναφέρει ότι αποταμίευσε χρήματα τουλάχιστον μία φορά τον προηγούμενο χρόνο, με το 67% να χρησιμοποιεί τραπεζικό λογαριασμό και το 88% να αποταμιεύει στο σπίτι. Επιπλέον, οι μαθητές με υψηλή επίδοση στον χρηματοοικονομικό αλφαριθμητισμό ήταν δύο φορές πιθανότερο να αναφέρουν ότι αποταμιεύουν σε σχέση με τους μαθητές χαμηλής επίδοσης. Τα προαναφερθέντα εμπειρικά στοιχεία υποδεικνύουν θετική συσχέτιση μεταξύ του επιπέδου χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού και της υιοθέτησης υπεύθυνων οικονομικών πρακτικών (OECD, 2024e).

2.4.4 Επίπεδα Χρηματοοικονομικού Αλφαριθμητισμού στην Ελλάδα: Μετρήσεις σε Ενήλικο Πληθυσμό και Μαθητές Λυκείου

Στο πλαίσιο σχεδιασμού της Εθνικής Στρατηγικής Χρηματοοικονομικού Αλφαριθμητισμού για την Ελλάδα, ο ΟΟΣΑ διεξήγαγε δύο πανελλαδικές ποσοτικές έρευνες το 2022: σε ενήλικες (1.507, 18-79 ετών, τηλεφωνικά) και μαθητές Λυκείου (1.476, διαδικτυακά σε 42 ΓΕΛ και 14 ΕΠΑΛ), όπου διερευνήθηκαν τα επίπεδα χρηματοοικονομικής γνώσης, η συμπεριφορά και η νοοτροπία των συμμετεχόντων αναφορικά με τη διαχείριση των προσωπικών τους οικονομικών, συμπεριλαμβανομένου του ψηφιακού χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού, και των δύο ομάδων. Όσον αφορά τους ενήλικες, εξετάστηκαν ο βαθμός κατανόησης και χρήσης χρηματοοικονομικών προϊόντων και υπηρεσιών, καθώς και τα επίπεδα χρηματοοικονομικής ευημερίας (OECD, 2024a).

Για τη συλλογή δεδομένων από τον ενήλικο πληθυσμό της Ελλάδας αναπτύχθηκε ένα εξειδικευμένο ερωτηματολόγιο που βασίστηκε στο αναθεωρημένο μεθοδολογικό πλαίσιο του OECD/INFE του 2022 για την αξιολόγηση του χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού και της οικονομικής ένταξης (OECD, 2022b). Η προσαρμογή του στις ιδιαιτερότητες του ελληνικού πληθυσμού και της οικονομίας πραγματοποιήθηκε σε συνεργασία με το Υπουργείο

Οικονομικών και τη Γενική Διεύθυνση Στήριξης Διαρθρωτικών Μεταρρυθμίσεων της Ευρωπαϊκής Επιτροπής. Το ερωτηματολόγιο εξέταζε πολλαπλές διαστάσεις, συμπεριλαμβανομένων των χρηματοοικονομικών συμπεριφορών, στάσεων και γνώσεων, ενώ περιλάμβανε δείκτες ψηφιακού χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού και στοιχεία για την οικονομική ένταξη, ανθεκτικότητα και ευημερία των συμμετεχόντων. Επιπλέον, ενσωματώθηκε μια συνοπτική ενότητα ερωτήσεων που απευθυνόταν σε ιδιοκτήτες πολύ μικρών και μικρών επιχειρήσεων, προερχόμενη από το αντίστοιχο ερωτηματολόγιο του OECD/INFE του 2020 (OECD, 2020b).

Για την αξιολόγηση του χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού των μαθητών Λυκείου, αναπτύχθηκε ξεχωριστό ερωτηματολόγιο σύμφωνα με το "Πλαίσιο Βασικών Δεξιοτήτων για τον Χρηματοοικονομικό Αλφαριθμητισμό των Νέων" του ΟΟΣΑ/INFE (OECD, 2015b) και το "Πλαίσιο Χρηματοοικονομικής Επάρκειας για τους Ενήλικες στην Ευρωπαϊκή Ένωση" (European Union/OECD, 2022), δίνοντας έμφαση στον ψηφιακό χρηματοοικονομικό αλφαριθμητισμό. Ο σχεδιασμός του στηρίχθηκε επίσης στα πρότυπα αξιολόγησης χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού του Προγράμματος PISA του ΟΟΣΑ (OECD, 2020c; OECD, 2017; OECD, 2014b). Η έρευνα επεκτάθηκε πέρα από τον χρηματοοικονομικό αλφαριθμητισμό, μελετώντας την πρόσβαση και χρήση ψηφιακών τεχνολογιών, παραμέτρους ψηφιακής χρηματοοικονομικής ένταξης και ευαισθητοποίησης, καθώς και το επίπεδο εξοικείωσης των μαθητών με χρηματοοικονομικά θέματα (OECD, 2024a). Οι ερωτήσεις που σχετίζονται με τον χρηματοοικονομικό αλφαριθμητισμό κάλυψαν τρεις βασικούς τομείς: τη συμπεριφορά και τη νοοτροπία αναφορικά με τη διαχείριση των προσωπικών οικονομικών καθώς και τις χρηματοοικονομικές γνώσεις. Η συνολική βαθμολογία στους τρεις αυτούς τομείς μετατράπηκε σε κλίμακα από το 1 έως το 100, όπου η μέγιστη βαθμολογία υποδηλώνει βασική κατανόηση των χρηματοοικονομικών εννοιών και υπεύθυνη διαχείριση των οικονομικών (OECD, 2024a).

Η βαθμολογία των ενηλίκων στην Ελλάδα είναι κατά μέσο όρο 61 μονάδες, βαθμολογία που από τη μία πλευρά ανταποκρίνεται στον μέσο όρο των 19 κρατών μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης που έλαβαν μέρος στην Διεθνή Έρευνα Χρηματοοικονομικού Αλφαριθμητισμού Ενηλίκων του OECD/INFE το 2023 (OECD, 2023), από την άλλη καθιστά σαφή την ύπαρξη σημαντικού περιθωρίου βελτίωσης και στις τρεις διαστάσεις του χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού. Ο μέσος όρος κρύβει επίσης αξιοσημείωτες διαφορές μεταξύ ομάδων του πληθυσμού. Οι άνδρες παρουσίασαν μέση βαθμολογία 65, έναντι 58 για τις γυναίκες. Οι νέοι

ενήλικες (18-29 ετών) και οι ενήλικες (30-59 ετών) σημείωσαν μέση βαθμολογία 66 και 63 αντίστοιχα, σε σύγκριση με 56 για άτομα ηλικίας άνω των 60 ετών. Τα άτομα με εισόδημα νοικοκυριού άνω των 1.000 ευρώ μηνιαίως και όσοι είχαν ολοκληρώσει Τριτοβάθμια Εκπαίδευση παρουσίασαν μέση βαθμολογία 66 και 68 αντίστοιχα, σε σύγκριση με 53 και 55 για όσους έχουν εισόδημα κάτω των 650 ευρώ μηνιαίως και είναι απόφοιτοι Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Τέλος, οι ενήλικες που κατοικούν σε πόλεις με περισσότερους από 100.000 κατοίκους σημείωσαν βαθμολογία 63, σε αντίθεση με εκείνους που διαμένουν σε χωριά με λιγότερους από 3.000 κατοίκους, οι οποίοι σημείωσαν 57 (OECD, 2024a).

Η χρηματοοικονομική γνώση των Ελλήνων ενηλίκων αξιολογήθηκε βάσει επτά ερωτήσεων που κάλυπταν θέματα όπως ο πληθωρισμός και η επίδρασή του στην αγοραστική δύναμη, οι έννοιες του απλού και σύνθετου τόκου, καθώς και η σχέση μεταξύ κινδύνου και απόδοσης και η διαφοροποίηση του κινδύνου. Μετά την αναγωγή σε εκατοστιαία κλίμακα της βαθμολογίας στις παραπάνω ερωτήσεις, ο μέσος όρος των Ελλήνων ήταν 65 μονάδες (OECD, 2024a).

Υπάρχουν σημαντικές διαφορές στη βαθμολογία χρηματοοικονομικής γνώσης ανάλογα με το φύλο, την ηλικία, το εισόδημα, την εκπαίδευση και τη γεωγραφική τοποθεσία. Οι γυναίκες βαθμολογήθηκαν με 57 έναντι 73 μονάδων για τους άνδρες. Οι νεότεροι ενήλικες (18-29) και οι ενήλικες (30-59) είχαν παρόμοιες βαθμολογίες (71 και 68 μονάδες αντίστοιχα), ενώ οι ηλικιωμένοι (άνω των 60) είχαν χαμηλότερη βαθμολογία (56 μονάδες). Επίσης, σημαντικές αποκλίσεις παρατηρήθηκαν και με βάση τα κοινωνικοοικονομικά χαρακτηριστικά, καθώς οι συμμετέχοντες με Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση βαθμολογήθηκαν με 52 μονάδες, έναντι 77 εκείνων με Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Ομοίως, άτομα με εισοδήματα κάτω των 650 ευρώ είχαν βαθμολογία 53 μονάδες, σε σύγκριση με 72 μονάδες για εκείνους με εισοδήματα άνω των 1.000 ευρώ. Συνολικά, μόνο το 54% των ερωτηθέντων έδωσε πέντε ή περισσότερες σωστές απαντήσεις, πληρώντας το ελάχιστο όριο για να θεωρηθούν χρηματοοικονομικά εγγράμματοι, με το ποσοστό αυτό να φτάνει το 68% στους άνδρες και το 74% σε άτομα με Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (OECD, 2024a).

Αξιοσημείωτο είναι ότι σε όλες τις ερωτήσεις αξιολόγησης των χρηματοοικονομικών γνώσεων, μεγαλύτερο ποσοστό γυναικών συγκριτικά με τους άνδρες είτε απέφυγαν να απαντήσουν είτε δήλωσαν άγνοια (OECD, 2024a). Αυτό το φαινόμενο μπορεί να αντανakλά χαμηλότερα επίπεδα αυτοπεποίθησης μεταξύ των γυναικών συγκριτικά με τους άνδρες, και όχι κατ' ανάγκη χαμηλότερη χρηματοοικονομική γνώση. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με προγενέστερες μελέτες παγκοσμίως (Monticone, 2023; OECD, 2013b).

Επιπρόσθετα, η έρευνα αποκαλύπτει διαφοροποιήσεις στην κατανόηση των διαφόρων χρηματοοικονομικών εννοιών. Συγκεκριμένα, η έννοια του πληθωρισμού και το πώς αυτός επηρεάζει το κόστος ζωής φαίνεται να είναι η πλέον κατανοητή, με το 90% των ερωτηθέντων να γνωρίζουν ότι ο υψηλός πληθωρισμός συνεπάγεται αύξηση του κόστους ζωής. Ωστόσο, η κατανόηση της επίδρασης του πληθωρισμού στην αγοραστική δύναμη είναι περιορισμένη, με μόνο το 62% να απαντάει σωστά σε σχετική ερώτηση. Αντίστοιχα, η κατανόηση των εννοιών του απλού και του σύνθετου τόκου είναι μέτρια. Ενώ το 59% των ενηλίκων μπορεί να υπολογίσει τον απλό τόκο, μόλις το 44% κατανοεί τον σύνθετο τόκο, με σημαντικές διαφορές μεταξύ των ηλικιακών ομάδων και του φύλου. Η σχέση μεταξύ κινδύνου και απόδοσης καθώς και οι επιπτώσεις των μακροοικονομικών αλλαγών στις επενδύσεις είναι καλύτερα κατανοητές, με το 74% και 70% των ενηλίκων να απαντά σωστά, αν και παρατηρούνται διαφορές μεταξύ των φύλων και των ηλικιακών ομάδων. Τέλος, η έννοια της διαφοροποίησης του κινδύνου και αποδεικνύεται από τις πιο δύσκολες στην κατανόηση, με μόνο το 48% των ενηλίκων να απαντούν σωστά, ενώ το 37% να δηλώνει ότι δε γνωρίζει την απάντηση (OECD, 2024a).

Εκτός από τις χρηματοοικονομικές γνώσεις των ατόμων, η αξιολόγηση του επιπέδου χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού περιλαμβάνει και συγκεκριμένες συμπεριφορές, με τη βαθμολογία συμπεριφοράς να καθορίζεται ως το σύνολο των «χρηματοοικονομικά ορθών» συμπεριφορών που ενδέχεται να συνεισφέρουν θετικά στη χρηματοοικονομική ευημερία των ατόμων και στη συνέχεια αναπροσαρμόζεται σε κλίμακα από το 0 έως το 100. Ο μέσος όρος βαθμολογίας των ερωτηθέντων στην Ελλάδα διαμορφώνεται στις 62 μονάδες. Ωστόσο, αυτός ο αριθμός αποκρύπτει σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ διαφορετικών πληθυσμιακών ομάδων, οι οποίες σχετίζονται κυρίως με κοινωνικοοικονομικούς παράγοντες, όπως το εισόδημα, το επίπεδο εκπαίδευσης και η ηλικία. Ειδικότερα, οι άνδρες και οι γυναίκες σημείωσαν παρόμοιες επιδόσεις, με βαθμολογίες 64 και 60 μονάδων αντίστοιχα. Η χρηματοοικονομική συμπεριφορά είναι πιο ανεπτυγμένη στις νεότερες ηλικιακές ομάδες, με τους νέους ενήλικες (18-29) να καταγράφουν μέση βαθμολογία 69 μονάδων, η οποία υπερβαίνει εκείνη των μεσηλίων (30-59), που σημείωσαν 63 μονάδες, καθώς και των ηλικιωμένων (άνω των 60), που βαθμολογήθηκαν με 58 μονάδες. Επίσης, οι ενήλικες με Τριτοβάθμια Εκπαίδευση συγκέντρωσαν 70 μονάδες, σε αντίθεση με όσους έχουν Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, οι οποίοι βαθμολογήθηκαν με 57 μονάδες. Τέλος, τα άτομα με υψηλότερα εισοδήματα σημείωσαν ανώτερες επιδόσεις, με το ανώτερο εισοδηματικό κλιμάκιο να καταγράφει 67 μονάδες, ενώ το κατώτερο 54 μονάδες (OECD, 2024a).

Η πλειονότητα των ενηλίκων στην Ελλάδα αναφέρει ότι προγραμματίζουν τη διαχείριση των εσόδων και των εξόδων τους (83%), με τα ποσοστά να είναι σχεδόν ομοιογενή ανεξαρτήτως φύλου, ηλικίας ή κοινωνικοοικονομικών χαρακτηριστικών. Περίπου το 60% των ερωτηθέντων καταγράφουν τα έξοδά τους (57%) και σημειώνουν τους επικείμενους λογαριασμούς ώστε να αποφευχθούν παραλείψεις (55%). Σχεδόν οι μισοί (49%) δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν τραπεζικές εφαρμογές ή εργαλεία οικονομικής διαχείρισης για την παρακολούθηση των εξόδων τους, μια πρακτική που ακολουθείται κυρίως από νέους ενήλικες (18-29) και άτομα με υψηλότερο εισόδημα. Περίπου το ένα τρίτο έχει ρυθμίσει αυτόματες πληρωμές για τα τακτικά έξοδα, ιδίως εκείνοι με Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και υψηλότερα εισοδήματα. Μόλις το 30% των ενηλίκων στην Ελλάδα δήλωσε ότι καταθέτει χρήματα σε λογαριασμό αποταμίευσης ή καταθέσεων. Ένα πολύ μικρό ποσοστό επενδύει σε πιο σύνθετα προϊόντα, όπως μετοχές (2%), ομόλογα ή προθεσμιακές καταθέσεις (2%), επαγγελματικά συνταξιοδοτικά ταμεία (2%), κρυπτονομίσματα (2%) ή προϊόντα bancassurance (2%). Σημαντικό ποσοστό του πληθυσμού εξοικονομεί χρήματα μέσω άτυπων μεθόδων: το 21% εξοικονομεί μετρητά στο σπίτι, το 6% συμμετέχει σε άτυπες ομάδες αποταμίευσης, ενώ ένα επιπλέον 6% δίνει χρήματα σε μέλη της οικογένειας για εξοικονόμηση εκ μέρους τους. Όσοι καταθέτουν χρήματα σε λογαριασμούς αποταμίευσης είναι κατά κύριο λόγο άνδρες και νέοι. Το 38% των ανδρών εξοικονομεί ενεργά με αυτόν τον τρόπο, έναντι 24% των γυναικών, ενώ σχεδόν το 45% των νέων ενηλίκων (18-29) ακολουθεί αυτή τη συμπεριφορά, σε σύγκριση με μόλις το 21% των ηλικιωμένων (άνω των 60). Η συμπεριφορά αυτή συνδέεται επίσης με υψηλότερο εισόδημα, ανώτερο μορφωτικό επίπεδο και διαμονή σε αστικές περιοχές. Τέλος, μόλις το 21% των ερωτηθέντων δήλωσε ότι συγκρίνει χρηματοοικονομικά προϊόντα πριν επιλέξει, με τους άνδρες να εμφανίζονται πιο επιμελείς σε αυτό (25% έναντι 17% των γυναικών). Οι νέοι ενήλικες και οι μεσήλικες παρουσιάζουν υψηλότερα ποσοστά σύγκρισης προϊόντων (38% των ηλικιών 18-59) σε σχέση με τους ηλικιωμένους (9% των ηλικιών άνω των 60). Επιπλέον, η πρακτική αυτή συνδέεται θετικά με υψηλότερο εισόδημα και μορφωτικό επίπεδο (OECD, 2024a).

Η διερεύνηση των αντιλήψεων των Ελλήνων σχετικά με τη διαχείριση χρημάτων, και συγκεκριμένα όσον αφορά τις στάσεις τους απέναντι στη μακροπρόθεσμη αποταμίευση, ανέδειξε την επικράτηση βραχυπρόθεσμων προσεγγίσεων σε σημαντικό ποσοστό των ερωτηθέντων. Συγκεκριμένα, το 37% δήλωσε ότι προτιμά να επικεντρώνεται στο παρόν, χωρίς να ανησυχεί για τις μελλοντικές συνέπειες, ενώ το 29% βρίσκει μεγαλύτερη ικανοποίηση στη

δαπάνη χρημάτων παρά στην αποταμίευση για μακροπρόθεσμους στόχους. Επιπλέον, το 55% των ερωτηθέντων πιστεύει ότι τα χρήματα προορίζονται κυρίως για κατανάλωση. Παράλληλα, δεν παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφοροποιήσεις ανάλογα με το φύλο. Ωστόσο, οι θετικές στάσεις απέναντι στη μακροπρόθεσμη χρηματοοικονομική διαχείριση σχετίζονται άμεσα με υψηλότερα επίπεδα εισοδήματος και εκπαίδευσης (OECD, 2024a).

Ο ψηφιακός χρηματοοικονομικός αλφαριθμητισμός ορίζεται ως ο συνδυασμός γνώσεων, δεξιοτήτων, στάσεων και συμπεριφορών για την ασφαλή κατανόηση και χρήση ψηφιακών χρηματοοικονομικών υπηρεσιών (OECD, 2022a). Η αυξανόμενη ψηφιοποίηση της ελληνικής χρηματοοικονομικής αγοράς απαιτεί νέες δεξιότητες για την αξιοποίηση των πλεονεκτημάτων και την προστασία από κινδύνους όπως η απάτη και οι παραβιάσεις δεδομένων, ιδίως για ευάλωτες ομάδες (OECD, 2018; OECD, 2021; OECD, 2024b). Η βαθμολογία ψηφιακού χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού των ενηλίκων στην Ελλάδα ανέρχεται σε 54 μονάδες, παρουσιάζοντας διαφοροποιήσεις που σχετίζονται με την ηλικία (66 μονάδες για τους νέους ενήλικες, έναντι 37 μονάδων για τους ηλικιωμένους), το εισόδημα (59 μονάδες για τα υψηλότερα εισοδήματα, έναντι 42 μονάδων για τα χαμηλότερα) και κυρίως το επίπεδο εκπαίδευσης (67 μονάδες για τους αποφοίτους Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, έναντι 39 μονάδων για τους αποφοίτους Πρωτοβάθμιας). Οι διαφορές μεταξύ των φύλων είναι περιορισμένες, με τους άνδρες να υπερβαίνουν ελαφρώς τις γυναίκες (56 έναντι 51 μονάδων). (OECD, 2024a). Η βαθμολογία της Ελλάδας είναι σύμφωνη με τον μέσο όρο των κρατών μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης που συμμετείχαν στη Διεθνή Έρευνα Χρηματοοικονομικού Αλφαριθμητισμού Ενηλίκων του OECD/INFE 2023 (OECD, 2023).

Επιπρόσθετα, η έρευνα σκιαγραφεί το προφίλ της χρηματοοικονομικής συμπεριφοράς των Ελλήνων ενηλίκων, αποκαλύπτοντας ευρεία διείσδυση βασικών χρηματοοικονομικών προϊόντων. Οι λογαριασμοί όψεως και οι λογαριασμοί αποταμίευσης καταλαμβάνουν κεντρική θέση, με ποσοστά κατοχής 76% και 66% αντίστοιχα. Παράλληλα, το 53% διαθέτει ασφαλιστική κάλυψη, ενώ το 38% χρησιμοποιεί πιστωτικές κάρτες. Η συμμετοχή σε μη υποχρεωτικά συνταξιοδοτικά σχέδια ανέρχεται στο 22%, υποδηλώνοντας αυξανόμενη επίγνωση της σημασίας της μακροπρόθεσμης οικονομικής ασφάλειας. Παρά την αυξητική τάση των ψηφιακών πληρωμών, η χρήση ηλεκτρονικών πορτοφολιών και προπληρωμένων καρτών παραμένει χαμηλή (16% και 13% αντίστοιχα). Οι επενδυτικές δραστηριότητες παρουσιάζουν περιορισμένη συμμετοχή, με μόλις το 5% να διατηρεί λογαριασμούς επενδύσεων, το 2% να έχει αμοιβαία κεφάλαια, και λιγότερο από το 1% να διαθέτει κρατικά

ομόλογα. Τα ευρήματα αναδεικνύουν την ανάγκη περαιτέρω ενίσχυσης της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης και ενημέρωσης του κοινού σχετικά με τις διαθέσιμες χρηματοοικονομικές επιλογές (OECD, 2024a).

Η έρευνα εξέτασε επίσης τη χρηματοοικονομική ευημερία και ανθεκτικότητα των Ελλήνων ενηλίκων. Η χρηματοοικονομική ευημερία, ως βασικός στόχος των πολιτικών χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης, περιλαμβάνει τον έλεγχο των οικονομικών, την ανθεκτικότητα σε οικονομικά σοκ και την επίτευξη χρηματοοικονομικών στόχων. Σημαντικό ποσοστό των ενηλίκων στην Ελλάδα εμφανίζει χαμηλά επίπεδα χρηματοοικονομικής ανθεκτικότητας και υποκειμενικής χρηματοοικονομικής ευημερίας. Συγκεκριμένα, περίπου το 41% των ενηλίκων, και μόλις το 32% των γυναικών, δηλώνουν ότι θα μπορούσαν να καλύψουν ένα έκτακτο έξοδο ίσο με έναν μηνιαίο μισθό χωρίς να χρειαστεί να δανειστούν χρήματα ή να ζητήσουν οικονομική βοήθεια από το κοινωνικό τους περιβάλλον, ενώ σε περίπτωση απώλειας της κύριας πηγής εισοδήματός τους, το 40% των Ελλήνων ενηλίκων θα μπορούσε να καλύψει τα έξοδά του για λιγότερο από έναν μήνα χωρίς να χρειαστεί να δανειστεί ή να αλλάξει κατοικία, ενώ το 19% θα μπορούσε να ανταπεξέλθει για λιγότερο από μία εβδομάδα. Περίπου το 72% δηλώνει ότι αντιμετωπίζει δυσκολίες στο να καλύψει τα βασικά οικονομικά του έξοδα, ενώ πάνω από τα δύο τρίτα των ενηλίκων (82%) δεν έχουν διαθέσιμα χρήματα στο τέλος του μήνα. Ταυτόχρονα το 56% των ενηλίκων αναφέρει ότι δεν κατάφερε να καλύψει τα έξοδα διαβίωσής του κατά τους τελευταίους 12 μήνες με το εισόδημά του. Το 78% των ενηλίκων αισθάνεται ότι τα οικονομικά τους καθορίζουν τη ζωή τους, το 67% ανησυχεί ότι τα χρήματά τους δεν επαρκούν και το 50% πιστεύει ότι η οικονομική τους κατάσταση δεν θα τους επιτρέψει ποτέ να αποκτήσουν αυτά που επιθυμούν (OECD, 2024a).

Οι τομείς προτεραιότητας για την ενίσχυση των ενηλίκων στην Ελλάδα αφορούν, αρχικά, την τόνωση της χρηματοοικονομικής ένταξης μέσω μείωσης της άτυπης αποταμίευσης και αύξησης της ευαισθητοποίησης των καταναλωτών σχετικά με τα χαρακτηριστικά των χρηματοοικονομικών προϊόντων. Παράλληλα, η βελτίωση της οικονομικής ευημερίας και ανθεκτικότητας, με την ενθάρρυνση της αποταμίευσης, κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική. Η ευαισθητοποίηση σχετικά με τον μακροπρόθεσμο οικονομικό προγραμματισμό, ιδιαίτερα για τη συνταξιοδότηση, είναι επίσης κρίσιμη, όπως και η διαχείριση των υφιστάμενων επιπέδων χρέους και η κατανόηση της βιωσιμότητας των δανείων, με στόχο την υποστήριξη ατόμων που αντιμετωπίζουν δυσκολίες χρέους και τη σωστή χρήση πιστωτικών προϊόντων. Τέλος, είναι αναγκαία η αύξηση της ευαισθητοποίησης για τους κινδύνους και τα οφέλη της ψηφιοποίησης

των χρηματοοικονομικών υπηρεσιών, συμπεριλαμβανομένων των κινδύνων από ψηφιακές απάτες και των δυνατοτήτων των ψηφιακών εργαλείων για τη διαχείριση αποταμιεύσεων και επενδύσεων (OECD, 2024a).

Η αξιολόγηση του επιπέδου χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού των μαθητών πραγματοποιείται μέσω 62 ερωτήσεων, αναπροσαρμοσμένων σε κλίμακα από 0 έως 100. Οι ερωτήσεις περιλαμβάνουν 47 που μετρούν τη χρηματοοικονομική γνώση σε θέματα όπως αποταμιεύσεις, πίστωση, ασφάλιση και επενδύσεις, 13 για τη μέτρηση υπεύθυνων χρηματοοικονομικών συμπεριφορών και 2 για την καταγραφή στάσεων, όπως η αποφυγή παρορμητικών δαπανών και η θέσπιση μακροπρόθεσμων στόχων. Το μεγαλύτερο ποσοστό ερωτήσεων που σχετίζονται με τη χρηματοοικονομική γνώση αντικατοπτρίζει τη σχετική έλλειψη άμεσης εμπειρίας των μαθητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στις χρηματοοικονομικές αποφάσεις, καθιστώντας πιο κρίσιμο να αξιολογηθεί η γνώση τους παρά η συμπεριφορά ή οι στάσεις τους (OECD, 2024a).

Οι μαθητές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα επιτυγχάνουν μέσο όρο βαθμολογίας χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού 54 μονάδες, στην εκατοστιαία κλίμακα που προαναφέρθηκε. Περίπου το 58% των μαθητών έχει βαθμολογία κάτω των 60 μονάδων, ενώ το 36% των μαθητών βαθμολογείται μεταξύ 60 και 80 και μόνο το 6% βαθμολογείται με 80 ή παραπάνω μονάδες, ενώ δεν παρατηρούνται σημαντικές διαφορές μεταξύ των φύλων, καθώς τα αγόρια σημειώνουν μέση βαθμολογία 55 μονάδων και τα κορίτσια 53 (OECD, 2024a). Τα προαναφερθέντα εμπειρικά στοιχεία βρίσκονται σε συμφωνία με τα ευρήματα της έρευνας των Tsakiridou & Seitanidis (2019), η οποία εξετάζει το επίπεδο χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού των μαθητών Λυκείου στην Ελλάδα, με έμφαση στους αποφοίτους των Γενικών Λυκείων και καταλήγει στο ότι το φύλο και η καταγωγή των μαθητών δεν είχαν σημαντική επίδραση στις επιδόσεις τους στον χρηματοοικονομικό αλφαριθμητισμό. Από την άλλη, αντιτίθενται σε πολλές άλλες μελέτες που αναφέρουν διαφοροποιήσεις βάσει φύλου, όπως την πρώτη εθνικά αντιπροσωπευτική μέτρηση των επιπέδων χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού των μαθητών 15 ετών στην Ελλάδα που πραγματοποιήθηκε από τους Tzora *et al.* (2022), τα ευρήματα της οποίας υποδεικνύουν σημαντικές διαφορές ως προς το φύλο στην οικονομική ικανότητα, οι οποίες εμφανίζονται σε όλες τις εξεταζόμενες διαστάσεις (χρηματοοικονομική γνώση, συμπεριφορά και νοοτροπία), με τα κορίτσια να παρουσιάζουν, κατά μέσο όρο, περίπου 14,5% χαμηλότερη οικονομική ικανότητα σε σχέση με τα αγόρια.

Διαφοροποιήσεις εμφανίζονται με βάση το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο. Οι μαθητές από κοινωνικοοικονομικά προνομιούχα περιβάλλοντα επιτυγχάνουν υψηλότερες βαθμολογίες, με μέσο όρο τις 59 μονάδες, έναντι 46 μονάδων για όσους προέρχονται από κοινωνικοοικονομικά μειονεκτούντα περιβάλλοντα. Αυτή η ανισότητα αντικατοπτρίζει τις ευρύτερες κοινωνικοοικονομικές συνθήκες που επηρεάζουν την εκπαιδευτική απόδοση και τον χρηματοοικονομικό αλφαριθμητισμό, όπως καταδεικνύεται και στη μελέτη των Tzora *et al.* (2022), για τους δεκαπεντάχρονους μαθητές στην Ελλάδα. Αξιοσημείωτο είναι το εύρημα των Tsakiridou & Seitanidis (2019) ότι το οικογενειακό εισόδημα επηρεάζει το επίπεδο χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού, αλλά με μη αναμενόμενο τρόπο. Οι μαθητές με οικογενειακό εισόδημα μικρότερο από 15.000€ παρουσίασαν υψηλότερα επίπεδα χρηματοοικονομικών γνώσεων από εκείνους που δε γνώριζαν το οικογενειακό τους εισόδημα ή προέρχονταν από υψηλότερα εισοδηματικά στρώματα. Αυτό μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι οι μαθητές με χαμηλότερο εισόδημα αντιμετωπίζουν πιο συχνά δυσμενείς οικονομικές καταστάσεις, γεγονός που τους ωθεί να αποκτούν οικονομικές γνώσεις είτε μέσω άμεσης εμπειρίας είτε μέσω αναζήτησης πληροφοριών. Αυτά τα ευρήματα υπογραμμίζουν τη σημασία των μακροοικονομικών και κοινωνικοοικονομικών συνθηκών στην ανάπτυξη χρηματοοικονομικών γνώσεων και ικανοτήτων, τονίζοντας την άνιση κατανομή των πόρων που επηρεάζει τους μαθητές από διαφορετικά περιβάλλοντα.

Αξίζει να σημειωθεί ότι, ενώ οι μαθητές πέτυχαν υψηλές επιδόσεις στις ερωτήσεις που αφορούν τη χρηματοοικονομική συμπεριφορά και τις χρηματοοικονομικές στάσεις, με μέσο ποσοστό σωστών απαντήσεων 73% και 63% αντίστοιχα, απάντησαν σωστά μόνο στο 49% των ερωτήσεων που αφορούν τη χρηματοοικονομική γνώση. Κατά μέσο όρο, περίπου το 52% των μαθητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα σημείωσε βαθμολογία κάτω των 40 μονάδων στην αξιολόγηση της χρηματοοικονομικής γνώσης. Το 42% των μαθητών βαθμολογήθηκε ανάμεσα στις 40 με 60 μονάδες, ενώ μόλις το 5% περίπου κατάφερε να επιτύχει βαθμολογία μεταξύ 60 και 73 μονάδων, με την τελευταία να αποτελεί την υψηλότερη επίδοση που καταγράφηκε (OECD, 2024a).

Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, 60% με 70% των μαθητών αδυνατούσε να απαντήσει σωστά σε ερωτήσεις που αφορούσαν τον απλό και σύνθετο τόκο ή την επίδραση του πληθωρισμού στην αγοραστική δύναμη, με το 75% να μην κατανοεί πλήρως αυτές τις έννοιες. Αναφορικά με τη διαχείριση χρέους, το 50% των μαθητών δεν είχε γνώση της υποχρέωσης πληρωμής τόκων επί του συνολικού ποσού του δανείου, ενώ ένα αντίστοιχο ποσοστό δεν

κατανοούσε τις συνέπειες της μη συμμόρφωσης με δανειακές υποχρεώσεις. Στον τομέα της ασφάλισης, οι μαθητές εμφάνισαν καλύτερη κατανόηση των βασικών εννοιών, με το 50% να κατανοεί τον τρόπο λειτουργίας των ασφαλιστικών συμβολαίων σε περίπτωση αξιώσεων. Στον τομέα των επενδύσεων, το 68% των μαθητών ήταν σε θέση να διαβάσει σωστά την τιμή μιας μετοχής από ένα γράφημα, ενώ το 59% κατανοούσε τη σημασία αγοράς μετοχών σε χαμηλότερες τιμές. Ωστόσο, τα δύο τρίτα των μαθητών δεν συνειδητοποιούσαν ότι η παρελθούσα απόδοση μιας επένδυσης δεν αποτελεί δείκτη της μελλοντικής της απόδοσης. Σχετικά με τα κρυπτονομίσματα, μόνο το 50% των μαθητών ήταν ενήμερο για τους κινδύνους που τα συνοδεύουν. Στον τομέα των ψηφιακών χρηματοοικονομικών υπηρεσιών, τα τρία τέταρτα των μαθητών ήταν ενημερωμένα για τον κίνδυνο ηλεκτρονικής απάτης και την ανάγκη προστασίας των προσωπικών δεδομένων, αλλά μόλις το 20% γνώριζε ότι ένα ψηφιακό συμβόλαιο δεν απαιτεί χειρόγραφη υπογραφή για να είναι έγκυρο. Τέλος, στον τομέα των φόρων, το 50% των μαθητών είχε επίγνωση της σημασίας των φόρων για τη χρηματοδότηση δημόσιων υπηρεσιών, ωστόσο μόνο το 39% γνώριζε την υποχρέωση υποβολής φορολογικής δήλωσης και πληρωμής φόρου εισοδήματος, καθώς και τις κυρώσεις που επιβάλλονται σε περίπτωση καθυστέρησης πληρωμής (38%) (OECD, 2024a).

Η χρηματοοικονομική συμπεριφορά των μαθητών Λυκείου στην Ελλάδα αξιολογήθηκε με μέσο όρο 74 μονάδες. Θετικές χρηματοοικονομικές συμπεριφορές σχετίζονται με υπεύθυνη κατανάλωση, αποταμίευση και κατάρτιση προϋπολογισμού. Η πλειονότητα των μαθητών ανέφερε ότι ελέγχει αν λαμβάνει τα σωστά ρέστα κατά τη χρήση μετρητών, το 62% καθημερινά και το 12% σε εβδομαδιαία βάση. Επιπλέον, οι περισσότεροι μαθητές ανέφεραν ότι ελέγχουν συστηματικά αν οι αγορές τους είναι συνεπείς με τον προϋπολογισμό τους, με το 54% να το πράττει καθημερινά και το 16% σε εβδομαδιαία βάση. Περίπου τα δύο τρίτα των μαθητών επιβεβαιώνουν πάντα την τελική τιμή των προϊόντων, συμπεριλαμβανομένων των πρόσθετων εξόδων, όπως τα έξοδα αποστολής, πριν λάβουν την απόφαση να πραγματοποιήσουν μια αγορά. Επιπροσθέτως, το 58% των μαθητών δήλωσε ότι συγκρίνει τιμές πριν από κάθε αγορά, ενώ σχεδόν το 50% των μαθητών ανέφερε ότι χρησιμοποιεί ιστοσελίδες σύγκρισης τιμών είτε πάντα είτε περιστασιακά. Ωστόσο, η σύγκριση τιμών μεταξύ φυσικών και διαδικτυακών καταστημάτων φαίνεται να είναι λιγότερο διαδεδομένη, με το 37% να το κάνει συστηματικά και το 46% περιστασιακά (OECD, 2024a).

Το τρίτο συστατικό βαθμολογίας του χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού αφορά τη νοοτροπία των μαθητών σχετικά με τη διαχείριση των οικονομικών τους. Περίπου το 41% των

μαθητών πραγματοποιεί αγορές βάσει των συναισθημάτων που βιώνει τη δεδομένη στιγμή, ενώ το 77% θέτει χρηματοοικονομικούς στόχους αποταμίευσης για μελλοντικές αγορές ή δραστηριότητες που επιθυμεί να πραγματοποιήσει. Ένα σημαντικό ποσοστό (83%) των μαθητών αναφέρει ότι γνωρίζει πώς να διαχειρίζεται αποτελεσματικά τα οικονομικά του. Αξιοσημείωτο είναι επίσης ότι το 67% των ερωτηθέντων δήλωσε πως απολαμβάνει να συζητά για χρηματοοικονομικά θέματα, ενώ το 82% διαφώνησε με τη δήλωση ότι τα χρηματοοικονομικά ζητήματα δεν τους αφορούν. Σχεδόν οι μισοί μαθητές (46%) δήλωσαν ότι θεωρούν ευκολότερο να παρακολουθούν τις δαπάνες τους όταν χρησιμοποιούν μετρητά παρά τραπεζική κάρτα, γεγονός που υποδεικνύει την ανάγκη για περαιτέρω εκπαίδευση, ώστε να εξασφαλιστεί ότι οι μαθητές μπορούν να παρακολουθούν αποτελεσματικά τις δαπάνες τους, ιδίως ενόψει της αυξανόμενης χρήσης καρτών και διαδικτυακών πληρωμών (OECD, 2024a).

Επιπρόσθετα, διερευνήθηκε η σχέση μεταξύ των επιπέδων χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού των μαθητών και των αλληλεπιδράσεών τους με τους γονείς τους, της έκθεσής τους σε χρηματοοικονομική εκπαίδευση στο σχολείο καθώς και της χρήσης χρηματοοικονομικών προϊόντων. Οι γονείς αναδείχθηκαν ως η κύρια πηγή χρηματοοικονομικής πληροφόρησης για πάνω από το 90% των μαθητών, ενώ ακολουθούν οι ιστοσελίδες (55%), οι φίλοι (44%), τα κοινωνικά δίκτυα (43%) και οι δάσκαλοι (41%). Η έρευνα επιβεβαίωσε ότι η έκθεση σε χρηματοοικονομική εκπαίδευση στα Λύκεια είναι περιορισμένη, με τα μαθήματα Οικιακής Οικονομίας, Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, Οικονομικών και Μαθηματικών να επισημαίνονται από τους μαθητές ως αυτά με τη συχνότερη αναφορά σε χρηματοοικονομικά θέματα. Περίπου το 39% των μαθητών Λυκείου στην Ελλάδα ανέφερε ότι έχει λάβει κάποια μορφή εκπαίδευσης ή παρακολούθησε μαθήματα σχετικά με οικονομικά θέματα. Συγκεκριμένα, το 15% των μαθητών δήλωσε ότι η εκπαίδευση αυτή πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο κάποιου μαθήματος του αναλυτικού προγράμματος, το 6% συμμετείχε σε μια μεμονωμένη παρουσίαση από εξωτερικούς φορείς, όπως μη κυβερνητικές οργανώσεις ή επαγγελματικές ενώσεις, ενώ το 19% συμμετείχε σε εξειδικευμένες δραστηριότητες εκτός σχολείου (OECD, 2024a).

Η χρηματοοικονομική εκπαίδευση παρουσιάζει διαφοροποιήσεις ανάλογα με τον τύπο του σχολείου που φοιτούν οι μαθητές, όπως αποδεικνύουν τόσο η έρευνα του ΟΟΣΑ (OECD, 2024a) όσο και των Tzora *et al.* (2022). Σύμφωνα με τα ευρήματα του ΟΟΣΑ, οι μαθητές των Επαγγελματικών Σχολών έχουν μεγαλύτερη έκθεση σε χρηματοοικονομική εκπαίδευση (46%) σε σύγκριση με τους μαθητές των Γενικών Λυκείων (37%). Ωστόσο, οι μαθητές των Γενικών

Λυκείων επιδεικνύουν υψηλότερα επίπεδα χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού, με διαφορά κατά μέσο όρο 13 μονάδων. Αυτή η διαφορά υποδηλώνει ότι το πλήθος των σχετιζόμενων με την οικονομική διαχείριση μαθημάτων ή προγραμμάτων δεν επαρκεί για την ανάπτυξη χρηματοοικονομικών δεξιοτήτων, καθώς φαίνεται να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο και η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Παράλληλα, η έρευνα των Tzora *et al.* (2022) επισημαίνει ότι οι μαθητές των Πειραματικών Σχολείων εμφανίζουν καλύτερες επιδόσεις σε όλες τις πτυχές της οικονομικής ικανότητας. Αντίθετα, οι μαθητές των Ιδιωτικών Σχολείων εμφανίζουν χαμηλότερες επιδόσεις στην οικονομική ικανότητα, παρά το γεγονός ότι παρουσιάζουν υψηλές βαθμολογίες στη χρηματοοικονομική συμπεριφορά.

Επίσης, ο χρηματοοικονομικός αλφαριθμητισμός συνδέεται με τη μέση απόδοση των μαθητών σε υποχρεωτικά μαθήματα. Τα εμπειρικά στοιχεία δείχνουν ότι οι μαθητές με υψηλότερη επίδοση στα Μαθηματικά φαίνεται να έχουν υψηλότερα επίπεδα χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού. Πιο συγκεκριμένα, όσοι δήλωσαν ότι η βαθμολογία τους στα Μαθηματικά κυμαινόταν από 0 έως 13 συγκέντρωσαν κατά μέσο όρο 46 μονάδες στη μέτρηση του χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού, σε σύγκριση με τις 59 μονάδες που συγκέντρωσαν εκείνοι των οποίων η βαθμολογία κυμαινόταν από 18,1 έως 20. Δεδομένου ότι η χρηματοοικονομική διαχείριση γενικά απαιτεί τουλάχιστον βασικές αριθμητικές δεξιότητες, δεν προκαλεί έκπληξη ότι το επίπεδο χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού και η επίδοση στα Μαθηματικά συσχετίζονται θετικά (OECD, 2024a).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας του ΟΟΣΑ, περίπου το 40% των μαθητών Λυκείου διαθέτει τρεχούμενους ή αποταμιευτικούς λογαριασμούς στο όνομά τους, ενώ περισσότερο από το ένα πέμπτο κατέχει ασφαλιστικά προϊόντα ή προπληρωμένες κάρτες. Τα αγόρια και οι μαθητές από κοινωνικοοικονομικά προνομιούχα περιβάλλοντα εμφανίζουν υψηλότερα ποσοστά κατοχής χρηματοοικονομικών προϊόντων, ενώ περίπου το ένα τρίτο των ερωτηθέντων δε γνώριζαν ή δεν απάντησαν αν είχαν αποταμιεύσεις και επενδύσεις, αμοιβαία κεφάλαια ή προϊόν τραπεζικής ασφάλισης στο όνομά τους. Επιπλέον, περίπου το 75% των μαθητών έχουν πραγματοποιήσει διαδικτυακές αγορές, το 60% έχουν προβεί σε αγορές σε φυσικά καταστήματα χρησιμοποιώντας τραπεζική κάρτα και το 10% έχουν εμπλακεί σε συναλλαγές κρυπτονομισμάτων. Σχεδόν όλοι οι μαθητές λαμβάνουν χαρτζιλίκι, με το μέσο μηνιαίο ποσό αυτού να ανέρχεται στα 50 ευρώ. Σημειώνεται ότι οι διαφορές στα επίπεδα χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού που σχετίζονται με την κατοχή χρηματοοικονομικών προϊόντων φαίνεται να είναι αρκετά περιορισμένες (OECD, 2024a).

Τα εμπειρικά στοιχεία αναφορικά με τους μαθητές Λυκείου αναδεικνύουν την ανάγκη κάλυψης των βασικών γνωστικών ελλείψεων που εντοπίστηκαν από την έρευνα. Το ενδιαφέρον που εκφράζουν οι ίδιοι οι μαθητές για τα χρηματοοικονομικά ζητήματα, με το 67% αυτών να δηλώνει ότι απολαμβάνει να συζητά οικονομικά θέματα και το 82% να μη θεωρεί ότι τα οικονομικά ζητήματα είναι άσχετα με τη ζωή τους είναι ενθαρρυντικά για μια ενδεχόμενη επιτυχή επέκταση της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης στα Ελληνικά Σχολεία, η οποία θα συνέβαλε και στη γεφύρωση των κοινωνικοοικονομικών διαφορών μεταξύ των μαθητών. Ζητήματα όπως τα επιτόκια, ο πληθωρισμός, η λειτουργία των δανείων, το φορολογικό σύστημα και τα ψηφιακά χρηματοοικονομικά συμβόλαια θα μπορούσαν να προτεραιοποιηθούν, καθώς οι μαθητές Λυκείου προετοιμάζονται για την είσοδό τους στην ενήλικη ζωή (OECD, 2024a).

2.5 Η Χρηματοοικονομική Εκπαίδευση ως Στρατηγική Ενίσχυσης της Χρηματοοικονομικής Ευημερίας και Σταθερότητας

Η σημασία της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης έχει αναγνωριστεί από νωρίς ως κρίσιμος παράγοντας για την προετοιμασία των νέων και τη στήριξη των ενηλίκων για τις οικονομικές προκλήσεις της ζωής. Όπως ανέφερε ο Theodore Vail το 1919: «Το μέλλον της χώρας μας εξαρτάται από το να κάνουμε κάθε άτομο, νέο και ηλικιωμένο, να κατανοήσει πλήρως τις υποχρεώσεις και τις ευθύνες που απορρέουν από την ιδιότητα του πολίτη... Οι συνήθειες της ζωής διαμορφώνονται στη νεότητα... Αυτό που χρειαζόμαστε τώρα σε αυτή τη χώρα... είναι να διδάξουμε τις επόμενες γενιές να συνειδητοποιήσουν ότι η αποταμίευση και η οικονομία, σε συνδυασμό με την εργασία, είναι απαραίτητα όπως ήταν και στις προηγούμενες γενιές» (1919, όπως παρατίθεται από τους τους Hastings *et al.*, 2013).

Αυτή η ανάγκη δεν περιορίζεται στο παρελθόν. Στο σύγχρονο οικονομικό περιβάλλον, η χρηματοοικονομική κατάρτιση και η οικονομική εκπαίδευση είναι σημαντικά εργαλεία για την ενίσχυση της χρηματοοικονομικής παιδείας και της ορθολογικής λήψης οικονομικών αποφάσεων. Για να κατανοήσουμε τη σημασία τους, μπορούμε να εξετάσουμε τα τυπικά οικονομικά μοντέλα καταναλωτικής συμπεριφοράς και ανταγωνισμού στην αγορά. Στο πλαίσιο ενός απλού μοντέλου διαχρονικής επιλογής με αβεβαιότητα, οι καταναλωτές πρέπει να λάβουν αποφάσεις για την κατανάλωση και αποταμίευση, ενώ επιχειρήσεις που ανταγωνίζονται σε αγορές διαφοροποιημένων προϊόντων μεγιστοποιούν τα κέρδη, επιλέγοντας

τις κατάλληλες τιμές. Η χρηματοοικονομική κατάρτιση καθίσταται κρίσιμη για την κατανόηση των επιτοκίων, του πληθωρισμού και της αποδοτικότητας της αγοράς, καθώς η αδυναμία λήψης ορθολογικών αποφάσεων μπορεί να επηρεάσει αρνητικά τόσο την ατομική ευημερία όσο και τη λειτουργία της αγοράς (Hastings *et al.*, 2013).

Ένα κράτος οφείλει να δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες για την ευημερία των πολιτών του, η οποία συνδέεται άρρηκτα με την οικονομική τους ευημερία. Η οικονομική εκπαίδευση του πληθυσμού καθίσταται επιτακτική ανάγκη, καθώς στοχεύει στη δημιουργία μιας νέας γενιάς πολιτών με επαρκή οικονομική κατάρτιση, παρέχοντάς τους τις απαραίτητες γνώσεις για την ορθή διαχείριση των οικονομικών τους ζητημάτων. Επιπλέον, η ενίσχυση του χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού αναμένεται να συνεισφέρει όχι μόνο στην ατομική ευημερία αλλά και στη βελτίωση της λειτουργίας και σταθερότητας του χρηματοπιστωτικού συστήματος, ενισχύοντας έτσι την κοινωνική και οικονομική σταθερότητα σε μακροοικονομικό επίπεδο (Philippas & Avdoulas, 2021).

Η έννοια της ατομικής οικονομικής ευημερίας και η σχετική έννοια της οικονομικής ανθεκτικότητας έχουν αποκτήσει εξέχουσα θέση στον δημόσιο διάλογο τα τελευταία χρόνια. Η παγκόσμια χρηματοπιστωτική κρίση του 2008 υπογράμμισε την ανάγκη επικέντρωσης στην οικονομική ευημερία και διασφάλισης της ουσιαστικής και επωφελούς, για τις ανάγκες των ατόμων, αλληλεπίδρασης με το χρηματοπιστωτικό σύστημα. Παράλληλα, οι πρόσφατες και αναδυόμενες τάσεις υποδεικνύουν ότι η σημασία της απόκτησης δεξιοτήτων χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού θα αυξηθεί στο άμεσο μέλλον. Οι καταναλωτές είναι πιθανό να κληθούν να λάβουν πιο απαιτητικές αποφάσεις και να έρθουν αντιμέτωποι με μεγαλύτερο κίνδυνο, καθώς εμφανίζονται στην αγορά νέα χρηματοοικονομικά προϊόντα, υπηρεσίες και πάροχοι. Η ψηφιοποίηση των χρηματοπιστωτικών υπηρεσιών μπορεί να συμβάλει στη μείωση του χρηματοοικονομικού αποκλεισμού, υπό την προϋπόθεση ότι τα άτομα διαθέτουν τον κατάλληλο συνδυασμό χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού και ψηφιακών δεξιοτήτων (OECD, 2021; 2024d). Άλλες πρόσφατες εξελίξεις στο χρηματοπιστωτικό τοπίο, όπως το αυξανόμενο ενδιαφέρον και η χρήση crypto-assets ή συστημάτων Buy Now Pay Later (BNPL), οι νέες και εναλλακτικές μορφές οικονομικών συμβουλών (όπως οι "finfluencers", δηλαδή οι influencers των μέσων κοινωνικής δικτύωσης στα οικονομικά) αλλά και η αυξημένη συχνότητα εμφάνισης και η πολυπλοκότητα παραπλανητικών πρακτικών και απατών τονίζουν, επίσης, την ανάγκη ενίσχυσης των δεξιοτήτων χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού, ειδικά μεταξύ των νέων (OECD, 2024e).

Παράλληλα, το αυξημένο προσδόκιμο ζωής, η μειωμένη κοινωνική πρόνοια και η μεγαλύτερη αβεβαιότητα στο εισόδημα συνταξιοδότησης λόγω των μεταβαλλόμενων συνταξιοδοτικών καθεστώτων σημαίνουν ότι οι μελλοντικές γενιές θα χρειαστεί πιθανότατα να αναλάβουν περισσότερες ατομικές οικονομικές ευθύνες και επομένως να αναλάβουν περισσότερους οικονομικούς κινδύνους κατά τη διάρκεια της ζωής τους σε σχέση με τις προηγούμενες. Η ψηφιοποίηση, η τεχνολογική αλλαγή, η κλιματική αλλαγή, οι πανδημίες, η παγκοσμιοποίηση και οι αλλαγές στη φύση της εργασίας θα συνεχίσουν να συμβάλλουν στην οικονομική και χρηματοπιστωτική αβεβαιότητα (Lusardi, 2019; Ministerial Council for Education, Early Childhood Development and Youth Affairs, 2011; OECD, 2019; Philippas & Avdoulas, 2021).

Η χρηματοοικονομική εκπαίδευση διαδραματίζει σημαίνοντα ρόλο ανάμεσα στις πολιτικές προστασίας των χρηματοοικονομικών καταναλωτών, εξοπλίζοντας τα άτομα με τις απαραίτητες δεξιότητες για την κατανόηση των χρηματοοικονομικών προϊόντων και υπηρεσιών, την επιλογή των καταλληλότερων σύμφωνα με τις ανάγκες τους, την αναγνώριση αμερόληπτων πηγών χρηματοοικονομικών πληροφοριών, τη γνώση του τρόπου διεκδίκησης των δικαιωμάτων τους και την προστασία τους από χρηματοοικονομικές απάτες και παραπλανητικές πρακτικές (OECD, 2020d; 2024e). Οι Parrish & Servon (2006), εξετάζοντας πολιτικές ενίσχυσης του χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού στις Ηνωμένες Πολιτείες, τονίζουν την ανάγκη συνεργασίας θεσμών και φορέων εξουσίας, ενώ παράλληλα επισημαίνουν ότι, για να μεγιστοποιηθεί η αποτελεσματικότητα, η χρηματοοικονομική εκπαίδευση θα πρέπει να παρέχεται δια βίου, με αφετηρία την εκπαίδευση των παιδιών και των νέων στο σχολικό πλαίσιο και σε στιγμές λήψης σημαντικών οικονομικών αποφάσεων, όπως η επιλογή συνταξιοδοτικού προγράμματος ή η αγορά κατοικίας, για τους ενήλικες. Σημειώνουν ότι η εκπαιδευτική διαδικασία πρέπει να είναι ενεργητική και βιωματική, παρέχοντας στους συμμετέχοντες την ευκαιρία να εφαρμόσουν άμεσα τις νέες γνώσεις μέσω πρακτικών δραστηριοτήτων, όπως η δημιουργία ή η διαχείριση τραπεζικών λογαριασμών. Τέλος, θεωρούν ότι η επιτυχία της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης εξαρτάται τόσο από την ύπαρξη ποιοτικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων όσο και από την αύξηση της ζήτησης για οικονομική κατάρτιση στο ευρύ κοινό, προτείνοντας μια συνδυασμένη προσπάθεια για παροχή εκπαιδευτικών πόρων και ευαισθητοποίηση του κοινού σχετικά με τη σημασία του χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού.

Όπως επισημαίνεται από τη Lusardi (2019), οι πρωτοβουλίες ενίσχυσης του χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού πρέπει να είναι εκτεταμένες και κλιμακούμενες.

Εκπαιδευτικά ιδρύματα, χώροι εργασίας και κοινοτικές δομές προσφέρουν σημαντικές ευκαιρίες για την παροχή χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης σε μεγάλες και διαφοροποιημένες πληθυσμιακές ομάδες. Επιπλέον, οι έντονες ανισότητες και ευπάθειες που παρατηρούνται σε διάφορες χώρες υποδεικνύουν ότι συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες, όπως οι γυναίκες και οι νέοι, πρέπει να αποτελούν πρωταρχικούς στόχους για τις παρεμβάσεις χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού.

2.5.1 Ορισμός της Χρηματοοικονομικής Εκπαίδευσης

Σύμφωνα με τους Mason & Wilson (2000) τα εκπαιδευτικά προγράμματα που αποσκοπούν στη βελτίωση του χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού επιδιώκουν να εξοπλίσουν τα άτομα με τις απαραίτητες γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες, ώστε να λειτουργούν ως ενημερωμένοι και κριτικοί καταναλωτές χρηματοοικονομικών υπηρεσιών, καθώς και να διαχειρίζονται τα προσωπικά τους οικονομικά με αποτελεσματικότητα. Η χρηματοοικονομική εκπαίδευση περιλαμβάνει ένα σύνολο εκπαιδευτικών προγραμμάτων που στοχεύουν όχι μόνο στη βελτίωση των γνώσεων, αλλά και στην καλλιέργεια θετικών στάσεων και συμπεριφορών απέναντι σε χρηματοοικονομικά ζητήματα και έννοιες.

Ο ΟΟΣΑ (2005) όρισε τη χρηματοοικονομική εκπαίδευση ως «τη διαδικασία μέσω της οποίας οι χρηματοοικονομικοί καταναλωτές/επενδυτές βελτιώνουν την κατανόησή τους για τα χρηματοπιστωτικά προϊόντα και τις έννοιες και, μέσω πληροφόρησης, εκπαίδευσης ή/και αντικειμενικής συμβουλευτικής, αναπτύσσουν τις δεξιότητες και την αυτοπεποίθηση ώστε να αποκτήσουν μεγαλύτερη επίγνωση των χρηματοοικονομικών κινδύνων και ευκαιριών, να κάνουν συνειδητές επιλογές, να γνωρίζουν πού να απευθυνθούν για βοήθεια και να αναλαμβάνουν άλλες αποτελεσματικές δράσεις για τη βελτίωση της οικονομικής τους ευημερίας» (OECD, 2005a). Οι Lusardi & Mitchell (2007c) χρησιμοποιούν τον ορισμό του ΟΟΣΑ ως βάση για την ανασκόπηση της χρηματοοικονομικής παιδείας.

Σύμφωνα με το Προεδρικό Γνωμοδοτικό Συμβούλιο των ΗΠΑ για τον Χρηματοοικονομικό Αλφαριθμητισμό (President's Advisory Council on Financial Literacy [PACFL]), η χρηματοοικονομική εκπαίδευση αποτελεί μια εξελικτική διαδικασία που επιτρέπει στα άτομα να εμβαθύνουν στην κατανόηση χρηματοπιστωτικών προϊόντων, υπηρεσιών και εννοιών. Αυτή η διαδικασία ενδυναμώνει τους ανθρώπους ώστε να λαμβάνουν τεκμηριωμένες αποφάσεις, να αποφεύγουν οικονομικούς κινδύνους, να αναζητούν κατάλληλη καθοδήγηση και να

αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες που ενισχύουν την οικονομική τους ευημερία, τόσο βραχυπρόθεσμα όσο και μακροπρόθεσμα. Το Συμβούλιο τονίζει πως η χρηματοοικονομική εκπαίδευση δεν ταυτίζεται με τις χρηματοοικονομικές γνώσεις και δεξιότητες αυτές καθαυτές, αλλά αποτελεί το μέσο απόκτησής τους. Συνεπώς, η χρηματοοικονομική εκπαίδευση θα πρέπει να θεωρείται μια έννοια που προάγει τον χρηματοοικονομικό αλφαριθμητισμό. Σημειώθηκε ότι για να θεωρηθεί ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα ως πρόγραμμα ενίσχυσης του χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού πρέπει να διασφαλίζει ότι οι συμμετέχοντες σε αυτό αναπτύσσουν ικανότητες, αποκτούν δεξιότητες και επιδεικνύουν συμπεριφορές απαραίτητες για τη λήψη ενημερωμένων οικονομικών αποφάσεων, με απώτερο στόχο να έχουν τις απαραίτητες δεξιότητες για να αναλάβουν τον έλεγχο του οικονομικού τους μέλλοντος (Schwab *et al.*, 2008).

Το 2015 στη τέταρτη έκδοση του οδηγού του Jump\$tart Coalition ως ο απώτερος στόχος της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης αναφέρεται η επίτευξη ενός επιπέδου χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού, το οποίο θα καταστήσει τους μαθητές ικανούς να διαχειρίζονται τα οικονομικά τους ως ενήλικες, επισημαίνοντας ότι «έχει λιγότερη σημασία ένας απόφοιτος Λυκείου να μπορεί να ορίσει οικονομικούς όρους και περισσότερο να μπορεί να βρει απαντήσεις και να αξιολογήσει παράγοντες για τη λήψη ορθών οικονομικών αποφάσεων» (Bannister *et al.*, 2015).

2.5.2 Κατανόηση και Ενίσχυση της Χρηματοοικονομικής Εκπαίδευσης: Καθοριστικοί Παράγοντες Αποτελεσματικότητας των Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων

Όπως σημειώνουν οι Fox *et al.* (2005), οι προσπάθειες για χρηματοοικονομική εκπαίδευση ποικίλλουν ανάλογα με το περιβάλλον, το κοινό και το πλαίσιο υλοποίησης και μπορούν να οργανωθούν σε τρεις κατηγορίες. Η πρώτη κατηγορία περιλαμβάνει προγράμματα γενικού χαρακτήρα, που καλύπτουν θεμελιώδεις έννοιες όπως ο προϋπολογισμός, η αποταμίευση και η πίστωση. Στην κατηγορία αυτή εντάσσονται αρκετές ευρείες πρωτοβουλίες χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης που απευθύνονται σε μαθητές σχολικής ηλικίας. Η δεύτερη κατηγορία περιλαμβάνει προγράμματα εξειδικευμένα σε θέματα συνταξιοδότησης και αποταμίευσης, τα οποία παρέχονται συνήθως από εργοδότες. Η τρίτη μεγάλη κατηγορία περιλαμβάνει προγράμματα που εστιάζουν στην αγορά και την ιδιοκτησία κατοικίας.

Τα προγράμματα χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης που απευθύνονται σε ενήλικες συνήθως καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα θεμάτων, επικεντρωμένα στη γενική διαχείριση οικονομικών. Σύμφωνα με τον Hogarth (2006), οι κυριότερες θεματικές που ενσωματώνονται στα προγράμματα αυτά περιλαμβάνουν την κατοχή γνώσεων, την εκπαίδευση και την ενημέρωση σχετικά με τη διαχείριση χρημάτων και περιουσιακών στοιχείων, τη τραπεζική, τις επενδύσεις, την πίστωση, την ασφάλιση και τους φόρους, την κατανόηση των βασικών εννοιών που διέπουν τη διαχείριση χρημάτων και περιουσιακών στοιχείων και την αξιοποίηση αυτών για τον σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση χρηματοοικονομικών αποφάσεων. Πολλά προγράμματα χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης για ενήλικες και παιδιά στοχεύουν στην επίτευξη ενός ελάχιστου επιπέδου βασικών γνώσεων, το οποίο περιλαμβάνει δεξιότητες στη διαχείριση των χρημάτων, όπως η τραπεζική, η χρηματοδότηση, οι αποταμιεύσεις και η πιστοληπτική ικανότητα. Παράλληλα, αρκετά από αυτά τα προγράμματα επιδιώκουν να προσαρμοστούν στις ατομικές ή οικογενειακές ανάγκες και στόχους, παρέχοντας εξειδικευμένη εκπαίδευση που ενισχύει τη χρηματοοικονομική ικανότητα με βάση τις διαφορετικές προσωπικές και κοινωνικές προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι συμμετέχοντες (McCormick, 2009).

Η Εθνική Στρατηγική των Ηνωμένων Πολιτειών για τον Χρηματοοικονομικό Αλφαριθμητισμό (U.S. Department of the Treasury, Office of Financial Education, 2006) αναγνωρίζει την πολυεπίπεδη φύση της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης, υπογραμμίζοντας τη σημασία της συνέργειας μεταξύ κράτους, ιδιωτικού τομέα και ατόμων. Η Κυβέρνηση οφείλει να διασφαλίζει ένα ρυθμιστικό πλαίσιο και να παρέχει αξιόπιστη πληροφόρηση, ενώ ο ιδιωτικός τομέας μπορεί να αξιοποιήσει την εμπειρία και τους πόρους του για την ανάπτυξη και υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Τέλος, τα άτομα καλούνται να αναλάβουν ενεργό ρόλο στη διαχείριση των οικονομικών τους, αξιοποιώντας τις παρεχόμενες πληροφορίες και προγράμματα, που παρέχονται από την κυβέρνηση και τον ιδιωτικό τομέα, για την ενίσχυση της οικονομικής τους ευημερίας.

Παρόλο που έχουν γίνει αρκετές προσπάθειες για την καθιέρωση προτύπων αναφορικά με την αποτελεσματικότητα της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης, δεν έχει ακόμη διαμορφωθεί ένα ευρέως αποδεκτό πλαίσιο που να καθορίζει τα κριτήρια επιτυχίας ενός προγράμματος, ιδιαίτερα στο πλαίσιο της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης των νέων (McCormick, 2009). Ελλείψει αυτών των κριτηρίων καθίσταται δύσκολη η αποτίμηση των μακροπρόθεσμων ωφελειών των εκπαιδευτικών πρωτοβουλιών, παρά τη φαινομενική επιτυχία πολλών

προγραμμάτων σε διάφορους τομείς, αλλά και ο σαφής προσδιορισμός εκπαιδευτικών μεθόδων και στρατηγικών που οδηγούν σε αύξηση της αποτελεσματικότητας (Fox *et al.*, 2005; Huston, 2010). Παράλληλα, όπως επισημαίνουν οι Fernandes *et al.* (2014) και οι Hung *et al.* (2009), η απουσία μιας κοινώς αποδεκτής και αξιόπιστης μεθόδου μέτρησης του χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού καθιστά ακόμη πιο περίπλοκη την αξιολόγηση των προγραμμάτων χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης, οδηγώντας τους ερευνητές σε αντιφατικά αποτελέσματα σχετικά με την επίδρασή τους στη λήψη οικονομικών αποφάσεων και δυσκολεύοντας την εξαγωγή οριστικών συμπερασμάτων σχετικά με την πραγματική τους αξία. Σύμφωνα με τους Fox *et al.* (2005), μία ακόμη πρόκληση για τους ερευνητές αναφορικά με την κατανόηση της αποτελεσματικότητας των διαφόρων εκπαιδευτικών προγραμμάτων σχετίζεται με την έλλειψη λεπτομερειών για τις μεθόδους παροχής χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης, γεγονός που δυσχεραίνει τον εντοπισμό της πιο αποτελεσματικής προσέγγισης.

Τα οκτώ στοιχεία ενός επιτυχημένου προγράμματος χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης, σύμφωνα με το Γραφείο Χρηματοοικονομικής Εκπαίδευσης του Υπουργείου Οικονομικών των ΗΠΑ (U.S. Treasury Department's Office of Financial Education) σχετίζονται με το περιεχόμενο, τη μεθοδολογία υλοποίησης, την αξιολόγηση του αντίκτυπου και τη βιωσιμότητα αυτού. Πιο συγκεκριμένα, ένα αποτελεσματικό πρόγραμμα χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης πρέπει να επικεντρώνεται σε θεμελιώδεις έννοιες όπως η αποταμίευση, η διαχείριση πιστώσεων και ο συνταξιοδοτικός προγραμματισμός, ενώ παράλληλα να προσαρμόζεται στο κοινό-στόχο λαμβάνοντας υπόψη πολιτιστικές και ηλικιακές παραμέτρους. Η αξιοποίηση τοπικών καναλιών διανομής για την προσέγγιση των συμμετεχόντων και η διασφάλιση ότι μπορούν να αξιοποιήσουν τις διδασκόμενες δεξιότητες συμβάλλουν επιπρόσθετα στην επιτυχή υλοποίηση. Άλλοι παράμετροι επιτυχίας ενός τέτοιου προγράμματος αφορούν την ύπαρξη σαφώς καθορισμένων, μετρήσιμων στόχων και την αποδεδειγμένη βελτίωση των γνώσεων και συμπεριφορών των συμμετεχόντων, τη δυνατότητα αναπαραγωγής σε τοπικό, περιφερειακό ή εθνικό επίπεδο και τη διασφάλιση της ανθεκτικότητάς του στον χρόνο. Παράλληλα, τονίζεται ότι τα στοιχεία αυτά δεν αποτελούν μια καθολική «συνταγή επιτυχίας», αλλά ένα πλαίσιο που μπορεί να προσαρμόζεται ανάλογα με τις ανάγκες και τα χαρακτηριστικά κάθε κοινότητας (U.S. Department of the Treasury, 2006, όπως παρατίθεται από τη McCormick, 2009).

Στη μελέτη των Vitt *et al.* (2000) για την τρέχουσα κατάσταση της εκπαίδευσης για τον χρηματοοικονομικό αλφαριθμητισμό επισημαίνονται επτά διαστάσεις καθοριστικές για την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης: η ύπαρξη μιας

σαφώς διατυπωμένης αποστολής, βάση της οποίας ορίζεται το πεδίο δραστηριοτήτων του προγράμματος, αντικατοπτρίζονται οι αξίες, οι προτεραιότητες και οι στόχοι του, ο σαφής προσανατολισμός και διαφοροποίηση του κάθε προγράμματος ανάλογα με το κοινό – στόχο στο οποίο απευθύνεται, η διάθεση των απαιτούμενων πόρων, η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των προγραμμάτων με στόχο την αναπροσαρμογή τους, όταν αυτό κρίνεται αναγκαίο, η ευκολία πρόσβασης και συμμετοχής στο πρόγραμμα, η χρήση κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού προσαρμοσμένου στο γνωστικό επίπεδο των συμμετεχόντων καθώς και η δυναμική συνεργασία μεταξύ των οργανισμών που παρέχουν το πρόγραμμα χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης και κοινοτικών ενδιαφερόμενων φορέων, όπως χρηματοπιστωτικά ιδρύματα. Επισημαίνουν, επίσης, ότι οφείλει να καταστεί σαφές το γεγονός ότι η χρηματοοικονομική εκπαίδευση αποτελεί μια διαδικασία δια βίου μάθησης, με τα εκπαιδευτικά προγράμματα να επικεντρώνονται στη διδασκαλία μεθόδων για την αναζήτηση πληροφοριών, τη σωστή επιλογή και χρήση οικονομικών συμβούλων καθώς και στη χρήση έντυπων μέσων και του διαδικτύου ως εργαλεία υποστήριξης στον οικονομικό σχεδιασμό.

Πολλές χώρες τα τελευταία χρόνια έχουν υλοποιήσει προσπάθειες για την ενσωμάτωση και παροχή χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης σε εκπαιδευτικά ιδρύματα, όπως σχολεία και πανεπιστήμια, καθώς και σε χώρους εργασίας. Ωστόσο, τα επίμονα χαμηλά επίπεδα χρηματοοικονομικού εγγραμματισμού παγκοσμίως ενδεχομένως φανερώνουν ότι κάτι ουσιώδες παραλείπεται (Lusardi, 2019), ενώ υποδηλώνουν ότι δεν είναι όλα τα προγράμματα οικονομικής εκπαίδευσης εξίσου αποτελεσματικά (Huston, 2010), τονίζοντας τη σημασία επιλογής κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού και παιδαγωγικών μεθόδων (Fox *et al.*, 2005; Lusardi, 2009). Όπως σημειώνει η Lusardi (2019), ένα βασικό συμπέρασμα από τη μελέτη της αποτελεσματικότητας των προγραμμάτων χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης είναι ότι δεν μπορούν να εφαρμόζονται με τον ίδιο τρόπο σε όλες τις ομάδες πληθυσμού. Παρόλο που ένα πρόγραμμα μπορεί να έχει τη δυνατότητα να απευθυνθεί σε μεγάλο εύρος κοινού, είναι σημαντικό το περιεχόμενό του να προσαρμόζεται στις ιδιαίτερες ανάγκες κάθε ομάδας. Ένα αποτελεσματικό πρόγραμμα χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης πρέπει να ανταποκρίνεται στις συγκεκριμένες ανάγκες του κοινού στο οποίο απευθύνεται, να στοχεύει ειδικά σε ευάλωτες ομάδες, να έχει σαφείς στόχους και να βασίζεται σε αυστηρά κριτήρια αξιολόγησης.

Την παραδοχή ότι η παροχή εκπαίδευσης σε συγκεκριμένα χρονικά σημεία, που συνδέονται άμεσα με αποφάσεις οικονομικής φύσης, μπορεί να ενισχύσει την αποτελεσματικότητα αυτών των παρεμβάσεων υποστηρίζουν οι Fernandes *et al.* (2014), οι οποίοι συμπληρώνουν ότι για

την αποτελεσματικότερη εφαρμογή παρεμβάσεων χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης, είναι σκόπιμο να εστιάζουμε σε δεξιότητες όπως η ικανότητα προγραμματισμού, η αυτοπεποίθηση και η διαχείριση κινδύνου. Αν και η γνώση συγκεκριμένων χρηματοοικονομικών εννοιών παραμένει κρίσιμη, η επίδρασή της στην πραγματική οικονομική συμπεριφορά φαίνεται περιορισμένη. Τα ευρήματα της μελέτης που υλοποίησαν υπογραμμίζουν την ανάγκη για μια περισσότερο ολιστική προσέγγιση στη χρηματοοικονομική εκπαίδευση, η οποία να λαμβάνει υπόψη τόσο γνωστικούς όσο και συναισθηματικούς παράγοντες, που διαμορφώνουν τις οικονομικές αποφάσεις των ατόμων, ενώ για τον σχεδιασμό και την εφαρμογή πιο στοχευμένων και αποτελεσματικών παρεμβάσεων απαραίτητη θεωρείται από τους ερευνητές η συνεργασία μεταξύ ερευνητών, νομοθετών και εκπαιδευτικών.

Η μελέτη των Miller *et al.* (2015) έρχεται σε συμφωνία με τα προαναφερθέντα υποστηρίζοντας ότι τα προγράμματα που εστιάζουν σε συγκεκριμένες συμπεριφορές και πληθυσμούς μπορούν να οδηγήσουν σε πιο αποτελεσματικές οικονομικές αποφάσεις και υπογραμμίζοντας τη σημασία προσαρμογής των εκπαιδευτικών προσεγγίσεων στις ανάγκες των εκπαιδευόμενων. Σύμφωνα με την Εθνική Στρατηγική των Ηνωμένων Πολιτειών για τη Χρηματοοικονομική Εκπαίδευση για την αποτελεσματική προώθηση του χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού απαιτείται η υιοθέτηση μιας διαφοροποιημένης προσέγγισης, προσαρμοσμένης στις ιδιαίτερες ανάγκες και χαρακτηριστικά κάθε πληθυσμιακής ομάδας. Η έλλειψη εξατομίκευσης ενδέχεται να αποτρέψει την ουσιαστική εμπλοκή των εκπαιδευόμενων, περιορίζοντας την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων (U.S. Department of the Treasury, Office of Financial Education, 2006). Παράλληλα, όπως επισημαίνουν οι Cutler & Devlin (1996), η κοινωνικο-πολιτισμική ευαισθησία στην εκπαίδευση για τα προσωπικά οικονομικά συμβάλλει στην οικοδόμηση εμπιστοσύνης, η οποία με τη σειρά της αυξάνει την πιθανότητα οι άνθρωποι να αναλάβουν δράση και να επιτύχουν τους οικονομικούς τους στόχους. Συνδυάζοντας την προσαρμογή της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης σύμφωνα με τις πολιτισμικές, κοινωνικές και οικονομικές ανάγκες των ατόμων με την εξατομικευμένη προσέγγιση, εξασφαλίζονται υψηλότερα επίπεδα εμπλοκής και ουσιαστικότερα αποτελέσματα για τους συμμετέχοντες.

Σε συνέχεια των παραπάνω, οι Kozup & Hogarth (2008) υποστηρίζουν ότι ένα αποτελεσματικό πρόγραμμα χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης οφείλει να ξεκινά με τον σαφή καθορισμό στόχων από την πλευρά των συμμετεχόντων. Πιο συγκεκριμένα, οι στόχοι αυτοί θα μπορούσαν να περιλαμβάνουν την απόκτηση ιδιόκτητης κατοικίας, την αποταμίευση για τη

συνταξιοδότηση, τη μείωση του χρέους, την επένδυση σε ανθρώπινο κεφάλαιο μέσω της εκπαίδευσης ή την ίδρυση μιας επιχείρησης. Οι Hathaway & Khatiwada (2008) υποστηρίζουν, επίσης, ότι οι καταλληλότερες πρακτικές για την παροχή χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης περιλαμβάνουν τη στοχοθέτηση συγκεκριμένων πληθυσμιακών ομάδων, με συγκεκριμένους, κοινούς οικονομικούς στόχους και την προσφορά εκπαίδευσης σε κατάλληλες χρονικές στιγμές. Επιπρόσθετα, αναδεικνύουν ως κεντρικό ζήτημα για τη διασφάλιση της επιτυχίας των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων, την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητάς τους. Τα εμπειρικά στοιχεία υποδηλώνουν ότι το κίνητρο για την ενσωμάτωση της οικονομικής γνώσης στη χρηματοοικονομική συμπεριφορά είναι υψηλότερο όταν οι οικονομικές αποφάσεις είναι πιο άμεσες και σχετικές (Agarwal *et al.*, 2010; Giné & Mansuri, 2011; Kaiser & Menkhoff, 2017; Miller *et al.*, 2015).

Επιπρόσθετα, η μελέτη των Drexler *et al.* (2012) επιβεβαιώνει ότι η δομή της παρεχόμενης εκπαίδευσης μπορεί να επηρεάζει την αποτελεσματικότητά της. Συγκεκριμένα, η εκπαίδευση με βάση εμπειρικούς κανόνες βελτίωσε τη χρηματοοικονομική συμπεριφορά πολύ μικρών επιχειρήσεων, σε αντίθεση με την παραδοσιακή εκπαίδευση. Επίσης, εμπειρικά δεδομένα από την έρευνα των Lusardi *et al.* (2017b) υποδεικνύουν ότι η μορφή παρουσίασης των εκπαιδευτικών πληροφοριών είναι εξίσου σημαντική με το ίδιο το περιεχόμενό τους και θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη κατά το σχεδιασμό και την ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού. Τα ευρήματά καταδεικνύουν ότι εκπαιδευτικά προγράμματα τα οποία ενεργοποιούν τον χρήστη συναισθηματικά ή σωματικά, προσφέροντας μια πιο βιωματική εμπειρία, όπως η παρακολούθηση βίντεο, είναι πιο αποτελεσματικά σε σύγκριση με εκείνα που βασίζονται αποκλειστικά σε κείμενα ή παθητικές μορφές μάθησης, όπως η ανάγνωση αφηγήσεων. Αυτή η προσέγγιση φαίνεται να λειτουργεί ενισχυτικά τόσο στον χρηματοοικονομικό αλφαριθμητισμό όσο και στην εμπιστοσύνη στις οικονομικές γνώσεις των εκπαιδευομένων. Ομοίως, τα δεδομένα από την έρευνα των Heinberg *et al.* (2014) υποδεικνύουν ότι η χρήση σύντομων βίντεο και αφηγήσεων επιφέρει σημαντικές βραχυπρόθεσμες αλλά και μεσοπρόθεσμες επιδράσεις στη γνώση των συμμετεχόντων. Διαπιστώθηκε ότι η μορφή του υλικού επηρεάζει σημαντικά ψυχολογικούς παράγοντες που σχετίζονται με τη συμπεριφορά, με τα βίντεο να οδηγούν σε υψηλότερα επίπεδα αυτο-αποτελεσματικότητας, γεγονός που επηρεάζει θετικά την απόκτηση γνώσης.

Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που απευθύνονται σε ενήλικες πρέπει να είναι προσαρμοσμένες στο συγκεκριμένο πλαίσιο και τις

ανάγκες των ατόμων, λαμβάνοντας υπόψη τις κοινωνικές επιρροές και τις συμπεριφορικές προκαταλήψεις. Οι πολιτικές και τα προγράμματα πρέπει να δημιουργούν ένα περιβάλλον υποστηρικτικό, που ενθαρρύνει την οικονομική υπευθυνότητα και διευκολύνει την πρόσβαση σε χρηματοπιστωτικά προϊόντα και υπηρεσίες. Όπως σημειώνει η McCormick (2009), η χρηματοοικονομική εκπαίδευση στην παιδική ηλικία θα πρέπει να είναι προληπτική, αναπτυξιακή και να προσφέρεται σε ευρεία κλίμακα, γεγονός που τη διαφοροποιεί από τη χρηματοοικονομική εκπαίδευση ενηλίκων, η οποία κυρίως επικεντρώνεται σε συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες και κατηγορίες χρηματοοικονομικών θεμάτων. Επομένως, η μεθοδολογία και οι στρατηγικές προσεγγίσεις για την παροχή αποτελεσματικής χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης στη σχολική ηλικία διαφέρουν σημαντικά από τις αντίστοιχες που έχουν χρησιμοποιηθεί στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων.

Στη μελέτη τους, οι Grody *et al.* (2008) ασκούν κριτική στα υπάρχοντα εκπαιδευτικά προγράμματα που απευθύνονται σε παιδιά, αναφερόμενοι σε χάσμα ανάμεσα στις γνωστικές ικανότητες των τελευταίων και των εργαλείων που χρησιμοποιούνται για τη διδασκαλία χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού και ανεπάρκεια του εκπαιδευτικού υλικού. Οι συγγραφείς υπογραμμίζουν την ανάγκη εκσυγχρονισμού του περιεχομένου της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης στα Δημοτικά σχολεία, δεδομένου ότι οι παραδοσιακές προσεγγίσεις δεν αντικατοπτρίζουν τις σημερινές κοινωνικοοικονομικές ανάγκες και τις εξελίξεις στο χρηματοπιστωτικό σύστημα. Θεωρούν ότι η σύγχρονη χρηματοοικονομική εκπαίδευση οφείλει να ενσωματώσει έννοιες όπως η διαχείριση πιστωτικών καρτών, οι συνταξιοδοτικές αποταμιεύσεις και οι φορολογικές υποχρεώσεις, που είναι πιο συναφείς με την οικονομική πραγματικότητα των μαθητών στη σημερινή εποχή, εξασφαλίζοντας ότι οι νέες γενιές θα αποκτήσουν τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες για να πλοηγηθούν στον σύγχρονο χρηματοπιστωτικό κόσμο. Επιπρόσθετα, απαραίτητη προϋπόθεση για την ουσιαστική κατανόηση των οικονομικών εννοιών θεωρούν τη διδασκαλία των μαθητών αναφορικά με τη δομή και τη λειτουργία του χρηματοπιστωτικού συστήματος. Πιο συγκεκριμένα, προτείνουν ότι η χρηματοοικονομική εκπαίδευση θα πρέπει να ξεκινά με μια μακροσκοπική προσέγγιση και πιο συγκεκριμένες έννοιες, όπως η αποταμίευση και οι επενδύσεις, να έπονται στη διδασκαλία, δίνοντας την ευκαιρία στους μαθητές να αντιληφθούν πώς οι προσωπικές τους επιλογές συνδέονται με το ευρύτερο οικονομικό σύστημα. Προτείνουν, επίσης, μια παιχνιδιάρη και διαδραστική προσέγγιση συνδυαστικά με την ενσωμάτωση των σύγχρονων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία, όπως τα διαδραστικά βίντεο και οι εικονικοί κόσμοι,

επισημαίνοντας ότι συμβάλλουν στη δημιουργία ενός πλούσιου και ελκυστικού μαθησιακού περιβάλλοντος για τα παιδιά, προωθώντας την ανάπτυξη σύνθετων δεξιοτήτων. Ωστόσο, σημειώνουν ότι τα διαδραστικά παιχνίδια, που χρησιμοποιούνται στις αίθουσες διδασκαλίας, ενώ τραβούν την προσοχή των μαθητών, δεν αποτελούν ολοκληρωμένες παρεμβάσεις παροχής χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης.

Οι Lucey & Giannangelo (2006) αναφέρονται στη χρηματοοικονομική εκπαίδευση ενταγμένη στο σχολικό πλαίσιο ως ένα εργαλείο για την επίτευξη κοινωνικής δικαιοσύνης, επισημαίνοντας τόσο την οικονομική όσο και την κοινωνική της διάσταση. Θεωρούν ότι ένα πρόγραμμα χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης οφείλει να στοχεύει, πέρα από την ανάπτυξη οικονομικών δεξιοτήτων καθώς και κριτικής σκέψης για την αξιολόγηση οικονομικών πληροφοριών, στην καλλιέργεια ηθικών αξιών και κοινωνικής υπευθυνότητας καθώς και στη διαμόρφωση μιας ισορροπημένης σχέσης με το χρήμα. Οι μαθητές πρέπει να αποσυνδέσουν την αξία ενός ατόμου από την οικονομική του κατάσταση και να αντιληφθούν ως ηθική υποχρέωση τη βοήθεια προς τον συνάνθρωπο και την κοινωνία εν τω συνόλω. Η χρηματοοικονομική εκπαίδευση πρέπει να είναι βιωματική και να συνδέεται με τις πραγματικές κοινωνικές προκλήσεις, προάγοντας έτσι την αλληλεγγύη και την κοινωνική υπευθυνότητα. Τελική επιδίωξη ενός εκπαιδευτικού προγράμματος πρέπει να αποτελεί το να εφοδιάσει τους μαθητές με τα κατάλληλα εργαλεία για να πάρουν σωστές οικονομικές αποφάσεις και να ζήσουν μια πλήρη και ισορροπημένη ζωή. Επιπρόσθετα, τονίζουν την ανάγκη προσαρμογής των εκπαιδευτικών προγραμμάτων στις διαφορετικές εμπειρίες, ανάγκες και κοινωνικοοικονομικό και πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών. Όπως και με το περιεχόμενο των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, έτσι και με την επιλογή κατάλληλης μεθόδου διδασκαλίας, οι συγγραφείς επισημαίνουν ότι οι μαθητές πρέπει να βρίσκονται στο επίκεντρο, προκρίνοντας την μαθητοκεντρική προσέγγιση, με έμφαση στη διαδραστική επικοινωνία και ανακαλυπτική μάθηση, ως την αποτελεσματικότερη στο πλαίσιο της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης, επισημαίνοντας ότι εκτός από την ενίσχυση της εννοιολογικής κατανόησης, συμβάλλει στην καλλιέργεια δεξιοτήτων κριτικής σκέψης και λήψης αποφάσεων που είναι απαραίτητες για την αποτελεσματική διαχείριση των προσωπικών οικονομικών.

Σε παρόμοιο πνεύμα, η έρευνα των Varcoe *et al.* (2001) τονίζει την ανάγκη για εξατομικευμένη χρηματοοικονομική εκπαίδευση στο σχολικό περιβάλλον. Αυτό υπαγορεύεται από το γεγονός ότι οι έφηβοι, προερχόμενοι από διαφορετικά κοινωνικοοικονομικά υπόβαθρα, παρουσιάζουν ποικίλες εκπαιδευτικές ανάγκες και προτεραιότητες, οι οποίες δύσκολα μπορούν

να καλυφθούν από μια τυποποιημένη διδακτική προσέγγιση. Οι Laney *et al.* (1996) ανέδειξαν ότι στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ο συνδυασμός συνεργατικής μάθησης και εξατομικευμένης διδασκαλίας αποτελεί την πλέον αποτελεσματική μέθοδο για την κατανόηση και διατήρηση χρηματοοικονομικών εννοιών. Αυτό το διδακτικό μοντέλο συνδυάζει την προσαρμογή στις ατομικές ιδιαιτερότητες των μαθητών με τα πλεονεκτήματα της ομαδικής εργασίας και αλληλεπίδρασης. Μέσω αυτής της προσέγγισης, ο εκπαιδευτικός μπορεί να διασφαλίσει ότι η πλειονότητα των μαθητών κατακτά το επιδιωκόμενο επίπεδο γνώσεων.

Οι Mandell & Klein (2007) βασιζόμενοι στα αποτελέσματα της έρευνας χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού της Jump\$tart του 2006 επισημαίνουν ότι η έλλειψη κινήτρων συσχετίζεται με χαμηλές επιδόσεις των μαθητών στον χρηματοοικονομικό αλφαριθμητισμό. Παρατηρούν ότι, ενώ οι μαθητές αντιλαμβάνονται τη σημασία των οικονομικών τους αποφάσεων στη διαμόρφωση της προσωπική τους ευημερία, δεν φαίνεται να έχουν ισχυρά κίνητρα, ώστε να θέσουν στόχους και να αποκτήσουν γνώσεις διαχείρισης σχετικά με τα προσωπικά τους οικονομικά. Τα παραπάνω καταδεικνύουν ότι, πέραν της μετάδοσης γνώσεων, τα προγράμματα χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης είναι απαραίτητο να διδάσκουν στους μαθητές τα οφέλη του χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού στη ζωή τους. Η υιοθέτηση νέων προσεγγίσεων, που θα κάνουν τη χρηματοοικονομική εκπαίδευση πιο σχετική και ελκυστική για τους μαθητές και η δημιουργία εκπαιδευτικών προγραμμάτων που θα ενθαρρύνουν την ενεργό συμμετοχή και θα συνδέσουν τις οικονομικές έννοιες με τους προσωπικούς στόχους των μαθητών φαίνονται αναγκαία για τη βελτίωση του χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού των νέων.

Ένα ακόμη θέμα που θίγεται στη βιβλιογραφία αναφορικά με τα προγράμματα χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης στο σχολικό πλαίσιο αφορά το ποιος θεωρείται κατάλληλος για τη δημιουργία του απαραίτητου εκπαιδευτικού υλικού. Οι Grody *et al.* (2008) θίγουν το ζήτημα της εμπλοκής εταιριών χρηματοπιστωτικών υπηρεσιών στη δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού και προγραμμάτων για παιδιά και νέους, γεγονός που εγείρει ανησυχίες σχετικά με τη χρήση εκπαιδευτικού υλικού που ενδέχεται να εξυπηρετεί εμπορικά συμφέροντα παράλληλα με την εκπαιδευτική του αποστολή. Σε αντίστοιχο πνεύμα, ο Stanger (1997) υπογραμμίζει τους κινδύνους που ενέχει η χρήση εκπαιδευτικών υλικών σχεδιασμένων από εταιρίες του χρηματοπιστωτικού τομέα, λόγω της πιθανής εμπορικής προκατάληψης, που δύναται να οδηγήσει σε παραπλανητικές πληροφορίες και να υπονομεύσει την αξιοπιστία της παρεχόμενης χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης. Απαραίτητη προϋπόθεση για να είναι σε θέση

οι εκπαιδευτικοί να αξιολογούν κριτικά τα προτεινόμενα εκπαιδευτικά προγράμματα, να τα προσαρμόζουν βάσει των μαθητών στους οποίους απευθύνονται και να παρέχουν αξιόπιστες πληροφορίες, συμβάλλοντας στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης και ικανότητας στους μαθητές, αποτελεί η επαρκής γνώση και ουσιαστική κατανόηση των οικονομικών αρχών από τους ίδιους (Lucey & Giannangelo, 2006).

Τέλος, όπως επισημαίνεται από τον ΟΟΣΑ (2024e), η αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης ενδέχεται να επηρεάζεται από το ιδιαίτερο κοινωνικοπολιτισμικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο κάθε χώρας, κοινότητας και σχολείου. Συνεπώς, η συστηματική αξιολόγηση αυτών των προγραμμάτων κρίνεται απαραίτητη για την προσαρμογή και βελτίωση των εθνικών στρατηγικών, με απώτερο σκοπό την εξασφάλιση παροχής της αναγκαίας πληροφόρησης και υποστήριξης στους μαθητές, ώστε να είναι σε θέση να λαμβάνουν υπεύθυνες και ορθολογικές οικονομικές αποφάσεις τόσο στο παρόν όσο και στο μέλλον. Η βιβλιογραφία τονίζει την ανάγκη για ανάπτυξη και εφαρμογή εξελιγμένων μεθοδολογικών πλαισίων αξιολόγησης των προγραμμάτων χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης, τα οποία θα συμβάλλουν στην κατανόηση της αποτελεσματικότητάς τους και της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης εν γένει και θα διευκολύνουν, μέσω της αποσαφήνισης των παραγόντων που επηρεάζουν την επιτυχία των διαφόρων παρεμβάσεων, τον σχεδιασμό και την υλοποίηση πιο στοχευμένων και αποτελεσματικών εκπαιδευτικών παρεμβάσεων (Fox *et al.*, 2005; Miller *et al.*, 2015).

2.5.3 Η Βιωματική Προσέγγιση στη Χρηματοοικονομική Εκπαίδευση: Επίγνωση, Ενδυνάμωση και Κοινωνική Ένταξη

Η σπουδαιότητα του βιώματος στην εκπαιδευτική διαδικασία αναγνωρίζεται σε όλες τις ηλικιακές βαθμίδες, καθώς με διαφορετική μορφή μπορεί να αποτελέσει μέθοδο αγωγής από την προσχολική ηλικία μέχρι και την ενήλικη ζωή, προάγοντας τόσο ατομικούς όσο και συλλογικούς στόχους μάθησης (Παπαδημητρίου, 1980; Πελεγρίνης, 2013). Σύμφωνα με τον Kolb (2014), η βιωματική μάθηση βασίζεται στη συνολική εμπλοκή του ατόμου, λογική, συναισθηματική και αισθητηριακή, την αναγνώριση και αξιοποίηση όλων των εμπειριών του και στον συνεχή στοχασμό των πρόσφατων εμπειριών του. Παράλληλα, ο Saddington (1992, όπως παρατίθεται από τους Mulligan & Griffin, 1992) επισημαίνει πως η βιωματική μάθηση για να είναι αποτελεσματική πρέπει να θέτει τον μαθητή στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής

διαδικασίας και να στηρίζεται στην ανάληψη ευθύνης από τον μαθητή και στην απελευθέρωσή του από κοινωνικές και πολιτιστικές αντιλήψεις.

Στο πλαίσιο της βιωματικής μάθησης η επίτευξη των μαθησιακών στόχων πραγματοποιείται μέσω της επεξεργασίας εμπειριών αντί της γνωστικής διερεύνησης θεωριών, με αποτέλεσμα η γνώση η οποία προκύπτει να συνδέεται με την κοινωνική πραγματικότητα και να είναι εστιασμένη στην πρακτική εφαρμογή της όποιας θεωρίας (Κόκκος, 2005; Jarvis, 2004). Ο Dewey (1980), από τους πρώτους που διερεύνησαν το θέμα της βιωματικής μάθησης, επισημαίνει ότι η εκπαίδευση πρέπει να βασίζεται στην πραγματική εμπειρία του ατόμου. Για την αποτελεσματική εφαρμογή αυτής της μεθόδου, ο εκπαιδευτικός πρέπει να κατανοεί τις προηγούμενες εμπειρίες των μαθητών και να προσφέρει νέες, εστιασμένες στην άμεση δυνατότητα εφαρμογής τους στο κοινωνικό πλαίσιο (Τριλίβα & Αναγνωστοπούλου, 2008). Η εφαρμογή της βιωματικής προσέγγισης στη διδασκαλία των χρηματοοικονομικών δύναται να αποφέρει σημαντικά γνωστικά, συμπεριφορικά και συναισθηματικά οφέλη για τους μαθητές, καθώς βασιζόμενη στη συμμετοχική επεξεργασία εμπειριών σε ένα ενεργό και διαδραστικό περιβάλλον μάθησης, αναμένεται να ενισχύσει την εμπλοκή τους και να τους δώσει τη δυνατότητα να εφαρμόσουν θεωρητικές έννοιες σε ρεαλιστικά πλαίσια, συμβάλλοντας στην καλύτερη προετοιμασία τους για την αντιμετώπιση πραγματικών χρηματοοικονομικών προκλήσεων (Anderson & Lawton, 2009; Kolb, 2014; Ranchhod *et al.*, 2014).

Ο δυναμικός και διαδραστικός χαρακτήρας των προσομοιώσεων αποτελεί φυσική βάση για τη βιωματική μάθηση. Προσφέροντας ένα δομημένο πλαίσιο για λήψη αποφάσεων και επίλυση προβλημάτων, επιτρέπουν στους συμμετέχοντες να αντιδρούν σε πραγματικές προκλήσεις, κατανοώντας τις έννοιες που ενσωματώνονται στο σύστημα που μελετούν, ενώ η ενσωμάτωση στοιχείων αλληλεπίδρασης και ανταγωνισμού μέσα από το παιχνίδι αυξάνει τα κίνητρα τους και να κάνει τη μαθησιακή διαδικασία πιο ενδιαφέρουσα (Feinstein *et al.*, 2002; Prensky, 2001). Επιπρόσθετα, η ενσωμάτωση της βιωματικής μάθησης, μέσω μελετών περίπτωσης, στη διδασκαλία των χρηματοοικονομικών, επιτρέπει τον συνδυασμό ουσιαστικής κατανόηση των θεωρητικών αρχών και πρακτικής εφαρμογής αυτών, γεγονός που οδηγεί σε βελτιωμένη μακροπρόθεσμη διατήρηση της γνώσης (Carlson & Velenchik, 2006).

Η αξία της βιωματικής μάθησης ως ουσιαστικού στοιχείου στη χρηματοοικονομική εκπαίδευση καταδεικνύεται από αρκετές μελέτες. Οι Hinojosa *et al.* (2007) υπογραμμίζουν τη σημασία της βιωματικής μάθησης στη χρηματοοικονομική εκπαίδευση, μέσω προσομοιώσεων και άλλων μεθόδων, όπως τα χρηματιστηριακά παιχνίδια, τα οποία παρέχουν στους μαθητές

την ευκαιρία να εφαρμόσουν τις θεωρητικές γνώσεις τους σε ρεαλιστικά σενάρια,. Η πρακτική εμπλοκή ενισχύει την κατανόηση των χρηματοοικονομικών εννοιών και της λειτουργίας των αγορών, συμβάλλοντας παράλληλα στην ανάπτυξη γνωστικών δεξιοτήτων. Ένα παράδειγμα τέτοιας εφαρμογής είναι το "The Stock Market Game™", ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα που υποστηρίζεται από το Ίδρυμα Εκπαίδευσης Επενδυτών του SIFMA (Securities Industry and Financial Markets Association). Το πρόγραμμα επιτρέπει στους μαθητές να διαχειρίζονται εικονικές επενδύσεις σε πραγματικό χρόνο, ενισχύοντας τις χρηματοοικονομικές δεξιότητές τους. Οι μαθητές ανταγωνίζονται μεταξύ τους, δημιουργώντας ευκαιρίες ανάπτυξης δεξιοτήτων όπως η ηγεσία και η συνεργασία. Τα αποτελέσματα της μελέτης δείχνουν ότι αυτό το συμπληρωματικό πρόγραμμα όχι μόνο συμβάλλει στην οικονομική εκπαίδευση, αλλά και στη βελτίωση βασικών δεξιοτήτων στα μαθηματικά. Αυτή η προσέγγιση υποστηρίζεται και από τη μελέτη των Chulkov & Wang (2020), οι οποίοι διαπίστωσαν ότι οι προσομοιώσεις στο πλαίσιο μαθημάτων χρηματοοικονομικών επενδύσεων όχι μόνο βελτιώνουν τις ακαδημαϊκές επιδόσεις αλλά και την ικανοποίηση των μαθητών, ενώ προάγουν δεξιότητες που σχετίζονται με την εφαρμογή της γνώσης σε πραγματικά σενάρια.

Επίσης, η βιωματική προσέγγιση, εστιασμένη στις εμπειρίες των μαθητών, είναι ιδιαίτερα σχετική με το πλαίσιο της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης όπως ορίζεται από το Υπουργείο Παιδείας και Απασχόλησης του Ηνωμένου Βασιλείου (Department for Education and Employment [DfEE], 2000), σύμφωνα με το οποίο η δημιουργία ενός υποστηρικτικού και ασφαλούς περιβάλλοντος μάθησης και η ενσωμάτωση των προσωπικών βιωμάτων των μαθητών στη διδακτική διαδικασία αποτελούν κεντρικό πυλώνα της αποτελεσματικής χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης. Η σύνδεση θεωρητικών γνώσεων με τις καθημερινές πρακτικές των μαθητών ενισχύει την κατανόηση των διαφόρων εννοιών και προάγει την ικανότητά τους να λαμβάνουν τεκμηριωμένες αποφάσεις, αξιοποιώντας ρεαλιστικά παραδείγματα για την κατανόηση της χρηματοοικονομικής διαχείρισης.

Στο ίδιο πνεύμα, τα εμπειρικά στοιχεία του PISA 2022 (OECD, 2024e) υποδεικνύουν ότι τα προγράμματα χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης που απευθύνονται σε παιδιά και νέους οφείλουν να υπερβαίνουν την απλή μετάδοση γνώσεων και την προώθηση ορθών οικονομικών συμπεριφορών. Είναι απαραίτητο να εστιάζουν επίσης στην καλλιέργεια θετικών στάσεων και στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των μαθητών σε σχέση με τα οικονομικά ζητήματα. Μέσω της ενεργούς συμμετοχής σε πρακτικές δραστηριότητες και της έκθεσης σε πραγματικές καταστάσεις, τα προγράμματα αυτά μπορούν να ενισχύσουν το ενδιαφέρον των μαθητών για

τα οικονομικά, να τους βοηθήσουν να αναπτύξουν ρεαλιστικές προσδοκίες για τις ικανότητές τους και τελικά να βελτιώσουν τον χρηματοοικονομικό τους αλφαριθμητισμό. Υπογραμμίζεται, επίσης, η σημασία της έγκαιρης και ασφαλούς πρόσβασης των νέων σε χρηματοπιστωτικά προϊόντα και υπηρεσίες, ως μέσο ανάπτυξης χρηματοοικονομικών δεξιοτήτων.

Ένας άλλος τύπος βιωματικών προγραμμάτων είναι τα προγράμματα σχολικής τραπεζικής, τα οποία ξεκίνησαν να εφαρμόζονται στις Ηνωμένες Πολιτείες από τα τέλη του 19^{ου} αιώνα, ατόνησαν στα μέσα του 20^{ου} αιώνα, λόγω αυξημένου κόστους και ανέκτησαν τη δημοτικότητά τους στις αρχές του 21^{ου} αιώνα λόγω του αυξημένου ενδιαφέροντος για τον χρηματοοικονομικό αλφαριθμητισμό των νέων. Συνήθως, η υλοποίηση των προγραμμάτων σχολικής τραπεζικής περιλαμβάνει τη σύμπραξη ενός χρηματοπιστωτικού ιδρύματος με ένα ή περισσότερα σχολεία, με σκοπό την παροχή στους μαθητές της δυνατότητας να ανοίξουν και να πραγματοποιούν καταθέσεις σε λογαριασμό ταμιευτηρίου. Το «Save for America», που έχει αφετηρία το 1980, αποτελεί ένα ομοσπονδιακά χρηματοδοτούμενο πρόγραμμα σχολικής τραπεζικής, το οποίο συνδιοργανώνεται από τα Υπουργεία Οικονομικών και Παιδείας των Ηνωμένων Πολιτειών και λειτουργεί σε συνεργασία με τοπικά χρηματοπιστωτικά ιδρύματα και σχολεία ή οργανώσεις νεολαίας. Χρησιμοποιώντας τα εγκεκριμένα από το Υπουργείο Παιδείας προγράμματα σπουδών σχολικής αποταμίευσης και παρέχοντας επίσης έναν λογαριασμό αποταμίευσης χωρίς χρέωση στους συμμετέχοντες νέους, το πρόγραμμα είναι διαθέσιμο για μαθητές που φοιτούν στο Νηπιαγωγείο και στο Δημοτικό. Οι καταθέσεις γίνονται στο σχολείο, συνήθως σε εβδομαδιαία βάση, και μεταφέρονται από τους γονείς και άλλους εθελοντές στο χρηματοπιστωτικό ίδρυμα. Από το 2005, το πρόγραμμα αναφέρει ότι πάνω από δύο εκατομμύρια νέοι έχουν αποφοιτήσει από το πρόγραμμα (Save for America, 2005, όπως παρατίθεται από τους Grody *et al.*, 2008 και Johnson & Sherraden, 2007). Αντίστοιχη πολιτειακή πρωτοβουλία για την προώθηση της χρηματοοικονομικής παιδείας μέσω της βιωματικής μάθησης αποτελεί το πρόγραμμα «Illinois Bank-at-School», που ξεκίνησε το 1992 (Illinois State Treasurer's Office, 2005, όπως παρατίθεται από τους Sherraden *et al.*, 2006), ενώ το πρόγραμμα I Can Save (ICS), μέρος της πρωτοβουλίας προώθησης της αποταμίευσης μεταξύ των νέων "Saving for Education, Entrepreneurship and Downpayment" (SEED), χρησιμοποιεί τη συμπληρωματική αποταμίευση ως βασικό στοιχείο (Sherraden *et al.*, 2006).

Η υιοθέτηση της βιωματικής μεθόδου στο πλαίσιο της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης, πέραν από τη παροχή ενός αποτελεσματικού πλαισίου μάθησης, που ενισχύει την κατανόησή και εφαρμογή χρηματοοικονομικών εννοιών, δύναται να εξασφαλίσει την ενεργό συμμετοχή

των ατόμων στο χρηματοοικονομικό σύστημα, λειτουργώντας ως μέσο ενδυνάμωσης και κοινωνικής ένταξης. Όπως σημειώνουν οι Ivan & Dickson (2008), η οικονομική κοινωνικοποίηση δεν περιορίζεται στη γνωστική κατανόηση χρηματοοικονομικών εννοιών, αλλά ενσωματώνει τις αξίες, τις στάσεις και τις εμπειρίες που διαμορφώνουν τους νέους ως υπεύθυνους και ενεργούς πολίτες. Οι Hung *et al.* (2009) αναφέρουν, επί παραδείγματι, ότι ενώ ο χρηματοοικονομικός αλφαριθμητισμός μπορεί να επηρεάζει θετικά τις προθέσεις των καταναλωτών για συνταξιοδοτικό προγραμματισμό και αποταμίευση, η σχέση του με την πραγματική αποταμιευτική συμπεριφορά είναι λιγότερο σαφής. Αυτό αναδεικνύει τη σημασία ενσωμάτωσης στο πλαίσιο της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης στρατηγικών που ενισχύουν την αυτορρύθμιση, καλλιεργούν τον μελλοντικό προσανατολισμό και λαμβάνουν υπόψη τις κοινωνικές επιρροές και συμπεριφορικές προκαταλήψεις. Η αποτελεσματική οικονομική εκπαίδευση πρέπει να σχεδιαστεί έτσι ώστε να λαμβάνει υπόψη τις ηθικές και κοινωνικές διαστάσεις των οικονομικών αποφάσεων, προκειμένου να ενισχύει την ανάπτυξη πολιτών που κατανοούν τον κοινωνικό αντίκτυπο των οικονομικών τους επιλογών. Οι πολιτικές και τα προγράμματα πρέπει να δημιουργούν ένα περιβάλλον που ενθαρρύνει την οικονομική υπευθυνότητα και διευκολύνει την πρόσβαση σε χρηματοπιστωτικά προϊόντα και υπηρεσίες.

Επίσης, ο Stigler (1970) επισημαίνει την ενυπάρχουσα υποκειμενικότητα στις οικονομικές αναλύσεις, υπογραμμίζοντας την απουσία αντικειμενικών κριτηρίων για πολλές αξιολογικές κρίσεις. Αυτή η παρατήρηση αποκτά ιδιαίτερη σημασία στο πεδίο της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης, η οποία δεν περιορίζεται στην μετάδοση τεχνικών γνώσεων, αλλά απαιτεί την ανάπτυξη κριτικής σκέψης και ικανότητας ανάλυσης των υποκείμενων αξιών που επηρεάζουν τις οικονομικές αποφάσεις καθώς και τις κοινωνικές επιπτώσεις των αποφάσεων αυτών. Μέσω μιας προσέγγισης, που συνδυάζει την οικονομική θεωρία με κοινωνικά και ηθικά ζητήματα, της σύνδεσης της γνώσης με εμπειρίες των μαθητών και της αξιοποίησης ενός διαθεματικού πλαισίου, όπου η χρηματοοικονομική εκπαίδευση συνδυάζεται με άλλα γνωστικά αντικείμενα, οι μαθητές μπορούν να προετοιμαστούν αποτελεσματικά να αναλάβουν τον ρόλο τους ως ενεργοί και υπεύθυνοι πολίτες, που κατανοούν και συμμετέχουν στον δημόσιο διάλογο.

Οι Johnson & Sherraden (2007) υποστηρίζουν ότι ο χρηματοοικονομικός αλφαριθμητισμός αποτελεί μια χρήσιμη, αλλά όχι επαρκή ιδέα. Η πλήρης συμμετοχή στην οικονομική ζωή θα πρέπει να στοχεύει στη μεγιστοποίηση των ευκαιριών για βελτίωση της ποιότητας ζωής. Αυτό προϋποθέτει όχι μόνο την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων, αλλά και την ικανότητα αξιοποίησής τους μέσω δράσεων, καθώς και την ύπαρξη των κατάλληλων ευκαιριών για

ανάληψη τέτοιων δράσεων. Η μετατροπή της γνώσης σε δράση είναι πιο πιθανή όταν οι άτομα έχουν τη δυνατότητα να συνδέσουν την ατομική τους λειτουργία με τους κοινωνικούς θεσμούς και να εξασκηθούν μέσω κατάλληλων παιδαγωγικών μεθόδων, ενισχύοντας έτσι την ικανότητά τους να λειτουργούν αποτελεσματικά. Οι συγγραφείς ονομάζουν αυτή τη διαδικασία «οικονομική ικανότητα». Οι συγγραφείς υποστηρίζουν ότι οι ανισότητες στην πρόσβαση σε πόρους και χρηματοπιστωτικά ιδρύματα επηρεάζουν την ικανότητα των νέων να αξιοποιούν και να εφαρμόζουν τις γνώσεις και δεξιότητες που αποκτούν μέσω της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης. Αν και η διδασκαλία χρηματοοικονομικών εννοιών μπορεί να ενισχύσει τις γνώσεις τους και να βελτιώσει τις δεξιότητες λήψης οικονομικών αποφάσεων, δηλαδή να αυξήσει το χρηματοοικονομικό τους αλφαριθμητισμό, αυτά τα οφέλη στο ανθρώπινο κεφάλαιο μπορεί να μην έχουν ουσιαστικό αντίκτυπο στην οικονομική τους ικανότητα, εάν δεν έχουν πρόσβαση σε βασικά χρηματοπιστωτικά ιδρύματα. Επομένως, οι συγγραφείς τονίζουν ότι, για να επιτευχθεί πραγματική αύξηση των οικονομικών δυνατοτήτων, οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής και οι επαγγελματίες πρέπει όχι μόνο να προωθούν την ανάπτυξη προτύπων και ευκαιριών μάθησης, αλλά και να διευρύνουν την πρόσβαση σε χρηματοπιστωτικά ιδρύματα.

Η συμπληρωματικότητα της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης με την πρόσβαση σε χρηματοπιστωτικά εργαλεία και υπηρεσίες, ως προϋπόθεση για την ενίσχυση της χρηματοοικονομικής ικανότητας των ατόμων, αναλύεται υπό το πρίσμα της θεωρίας των ικανοτήτων, αναδεικνύοντας τη βιωματική μάθηση, μέσω της άμεσης εμπειρίας με χρηματοπιστωτικά προϊόντα και υπηρεσίες, ως καταλυτικό παράγοντα για την εδραίωση της χρηματοοικονομικής γνώσης και την ανάπτυξη των απαραίτητων δεξιοτήτων για τη λήψη ορθολογικών οικονομικών αποφάσεων και υπογραμμίζοντας τη σπουδαιότητα των πρώιμων εμπειριών στην ανάπτυξη της χρηματοοικονομικής ικανότητας. Παρ' όλα αυτά, οι συγγραφείς παρατηρούν ότι τα περισσότερα προγράμματα χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης που χρησιμοποιούν βιωματική μάθηση δεν περιλαμβάνουν πρόσβαση σε χρηματοπιστωτικά ιδρύματα, ενώ προτείνουν την καθολική παροχή λογαριασμών ταμιευτηρίου στα παιδιά, σε συνδυασμό με την ενσωμάτωση της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης στο σχολικό πρόγραμμα σπουδών, επιδιώκοντας να δοθεί η δυνατότητα σε όλα τα παιδιά, ανεξαρτήτως κοινωνικοοικονομικού υπόβαθρου, να εφαρμόσουν τις θεωρητικές γνώσεις στην πράξη και να αναπτυχθούν σε χρηματοοικονομικά ικανούς ενηλίκους (Johnson & Sherraden, 2007).

Το πρόγραμμα Child Trust Fund (CTF), που εισήχθη από την κυβέρνηση του Ηνωμένου Βασιλείου το 2005, είχε ως βασικό στόχο την ενίσχυση των οικονομικών προοπτικών των

παιδιών με την ενηλικίωσή τους. Το πρόγραμμα αφορούσε παιδιά που γεννήθηκαν στο Ηνωμένο Βασίλειο μεταξύ 1ης Σεπτεμβρίου 2002 και 2ας Ιανουαρίου 2011. Κάθε παιδί που πληρούσε τα κριτήρια του προγράμματος λάμβανε ένα αρχικό κεφάλαιο από το κράτος, το οποίο κατατίθετο σε έναν ειδικό λογαριασμό στο όνομά του, με δυνατότητα συμπληρωματικών καταθέσεων, με στόχο τη συσσώρευση ενός σημαντικού ποσού έως την ενηλικίωση του παιδιού. Η πρωτοβουλία αυτή είχε ως κύριο σκοπό την ενθάρρυνση της αποταμίευσης και την καλλιέργεια μιας κουλτούρας χρηματοοικονομικής υπευθυνότητας από νεαρή ηλικία. Το ποσό που συγκεντρωνόταν στον λογαριασμό μπορούσε να χρησιμοποιηθεί από τον δικαιούχο όταν γινόταν 18 ετών, για την κάλυψη διαφόρων σημαντικών αναγκών, όπως η Τριτοβάθμια εκπαίδευση, η έναρξη επιχειρηματικής δραστηριότητας ή άλλες επενδύσεις. Το πρόγραμμα προέβλεπε την παροχή ενός αρχικού ποσού ύψους περίπου £250 ή £500, ανάλογα με το εισόδημα της οικογένειας, ενώ σε ορισμένες περιπτώσεις υπήρχε πρόβλεψη για επιπρόσθετη κατάθεση όταν το παιδί έφτανε σε ορισμένες ηλικίες. Ωστόσο, το πρόγραμμα CTF καταργήθηκε το 2011 και αντικαταστάθηκε από το Junior ISA, που παρέχει παρόμοια οφέλη, αλλά χωρίς την αρχική χρηματοδότηση από το κράτος (Grody *et al.*, 2008; HM Government, n.d.; Taylor, 2024). Ομοίως, ο νόμος ASPIRE Act (America Saving for Personal Investment, Retirement and Education) του 2004 είναι μια σημαντική ομοσπονδιακή πρόταση που αποσκοπεί στη δημιουργία ενός καθολικού συστήματος λογαριασμών αποταμίευσης δια βίου, με αρχική κατάθεση 500 δολαρίων κατά τη γέννηση και προοδευτικές καταθέσεις για τα παιδιά που ζουν σε νοικοκυριά με εισόδημα κάτω από τον εθνικό μέσο όρο. Το χρηματικό ποσό που θα έχει συγκεντρωθεί στον λογαριασμό μπορεί να χρησιμοποιηθεί για χρηματοδότηση της Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, αγορά πρώτης κατοικίας ή έγκαιρη προετοιμασία για συνταξιοδότηση (Grody *et al.*, 2008; Sherraden *et al.*, 2010).

2.5.4 Εκτίμηση της Επίδρασης των Προγραμμάτων Χρηματοοικονομικής Εκπαίδευσης: Ανάλυση Εμπειρικών Δεδομένων

Η αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης αποτελεί αντικείμενο εντατικής ακαδημαϊκής μελέτης. Παρά την ευρεία συμφωνία ως προς τη σημασία του χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού, σε μικροοικονομικό και μακροοικονομικό επίπεδο, η ερευνητική βιβλιογραφία εμφανίζει αξιοσημείωτες αποκλίσεις όσον αφορά την πραγματική επίδραση αυτών των προγραμμάτων, με αρκετές μελέτες να καταλήγουν σε αντιφατικά συμπεράσματα σχετικά με τα οφέλη και την αποτελεσματικότητά τους σε διάφορα κοινωνικά

και εκπαιδευτικά πλαίσια. Αν και η χρηματοοικονομική γνώση έχει συσχετιστεί με τη βελτίωση της χρηματοοικονομικής συμπεριφοράς, δεν υπάρχει ευρεία συναίνεση αναφορικά με την αξία της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης. Αυτό οφείλεται εν μέρει στη μικτή φύση των αποτελεσμάτων που προκύπτουν από τις αυστηρές αξιολογήσεις διαφόρων προγραμμάτων. Επίσης, όπως επισημαίνουν οι Heinberg *et al.* (2014) λόγω της ετερογένειας των προγραμμάτων χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης που αναφέρονται στη βιβλιογραφία, η επικέντρωση σε μια "γενική" προσέγγιση της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης ενδέχεται να είναι ακατάλληλη και, σε ορισμένες περιπτώσεις, παραπλανητική.

Οι Appleyard & Rowlingson (2013) και οι Batty *et al.* (2015) αναφέρουν ότι για την υποστήριξη εκπαιδευτικών πολιτικών ένταξης της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης στο υποχρεωτικό σχολικό πρόγραμμα, δεν αρκούν τα στοιχεία σχετικά με το χαμηλό επίπεδο χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού των εφήβων, αλλά απαιτούνται εμπειρικά δεδομένα που να φανερώνουν ότι αυτή οδηγεί σε βελτίωση των χρηματοοικονομικών γνώσεων των μαθητών καθώς και ότι οι γνώσεις αυτές συνεισφέρουν θετικά στην μελλοντική τους χρηματοοικονομική ικανότητα και συμπεριφορά. Ωστόσο, προς το παρόν, κανένα από αυτά τα συμπεράσματα δε διαθέτει ευρεία υποστήριξη στη σχετική βιβλιογραφία. Η απουσία, ειδικά για τις μικρότερες ηλικίες, τέτοιων δεδομένων καθιστά δύσκολη την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας συγκεκριμένων προγραμμάτων. Παρομοίως, οι Fox *et al.* (2005) αναφέρουν ως προβληματική την ευρέως αποδεκτή υπόθεση ότι η ανάγκη για χρηματοοικονομικές γνώσεις είναι τόσο μεγάλη που δεν απαιτούνται περαιτέρω στοιχεία και επισημαίνουν ότι τα προγράμματα χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης συχνά παραλείπουν την αξιολόγηση ως συστατικό του σχεδιασμού του προγράμματός τους. Η ανασκόπηση της Ένωσης Τραπεζών Καταναλωτών (Consumer Bankers Association 2002) σχετικά με τα προγράμματα χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης που απευθύνονται σε μαθητές Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και χρηματοδοτούνται από τραπεζικά ιδρύματα στις Ηνωμένες Πολιτείες επισημαίνει ότι ένα σημαντικό ποσοστό των προγραμμάτων δεν αξιολογείται συστηματικά, ενώ εκείνα που αξιολογούνται συχνά βασίζονται σε απλούστευμένες μεθόδους, όπως η καταμέτρηση των συμμετεχόντων. Σημειώνει ότι μόνο το 21% των προγραμμάτων χρησιμοποίησαν μια πιο αυστηρή μέθοδο αξιολόγησης, με έλεγχο των γνώσεων των συμμετεχόντων πριν και μετά την πραγματοποίησή τους.

Αξίζει να αναφερθεί η διάκριση της αξιολόγησης, όπως επισημαίνεται από τους Fox *et al.* (2005), σε δύο βασικούς τύπους, τη διαμορφωτική και τη συνολική (Scriven, 1981). Η

διαμορφωτική αξιολόγηση, παρέχει συνεχή ανατροφοδότηση για τη βελτίωση του προγράμματος, ενώ η συνολική αξιολόγηση επιτρέπει την αξιολόγηση της συνολικής επίδρασης του προγράμματος στους συμμετέχοντες. Η τελευταία εστιάζει στη συλλογή πληροφοριών σχετικά με τον αντίκτυπο του προγράμματος σε προηγουμένως προσδιορισμένα και επιθυμητά μέτρα αποτελεσμάτων, όπως η αλλαγή της οικονομικής συμπεριφοράς ή η αύξηση της γνώσης, και σχετικά με την ικανοποίηση των συμμετεχόντων από το πρόγραμμα.

Η συστηματοποίηση της αξιολόγησης στα προγράμματα χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης προσφέρει πολλαπλά οφέλη, όπως η ανταλλαγή βέλτιστων πρακτικών και η βελτίωση της αποτελεσματικότητας (Fox et al., 2005; Hathaway & Khatiwada, 2008). Η ενσωμάτωση της αξιολόγησης στον σχεδιασμό και την υλοποίηση των προγραμμάτων είναι απαραίτητη για τη συστηματική συλλογή δεδομένων, την ανάπτυξη θεωρητικών μοντέλων και την εξαγωγή γενικεύσιμων συμπερασμάτων.

Οι Fox et al. (2005) πρότειναν ένα μοντέλο αξιολόγησης πέντε επιπέδων, όπως περιγράφεται από τον Jacobs (1988). Στο πρώτο στάδιο της αξιολόγησης εστιάζει στον καθορισμό των στόχων του προγράμματος, μετά από διερεύνηση των αναγκών, των ερωτημάτων που θα απαντηθούν κατά την αξιολόγηση, καθώς και των κριτηρίων επιτυχίας, διαμορφώνοντας έτσι το θεωρητικό πλαίσιο της αξιολόγησης. Στο δεύτερο στάδιο, εξετάζεται η εφαρμογή του προγράμματος σε σχέση με τον αρχικό του σχεδιασμό, αξιολογώντας τη διαχείριση των πόρων και επισημαίνοντας τυχόν αποκλίσεις. Το στάδιο αυτό είναι, επίσης, σημαντικό για τον προσδιορισμό του κατά πόσον έχει εξυπηρετηθεί ο πληθυσμός που χρειάζεται χρηματοοικονομική εκπαίδευση. Ακολουθούν οι απαραίτητες αναπροσαρμογές στους στόχους και τις στρατηγικές βάσει των ευρημάτων από τα προηγούμενα στάδια. Στο τέταρτο στάδιο καταγράφεται η πρόοδος και συγκρίνονται τα αποτελέσματα με τους προκαθορισμένους στόχους, επισημαίνοντας πιθανές αποκλίσεις. Τέλος, η αξιολόγηση επικεντρώνεται στη μέτρηση τόσο των βραχυπρόθεσμων όσο και των μακροπρόθεσμων επιπτώσεων του προγράμματος, εξετάζοντας κατά πόσο επιτεύχθηκαν οι στόχοι και αν συνέβαλε στην επίλυση του προβλήματος που στόχευε να αντιμετωπίσει. Αυτό το στάδιο της διαδικασίας απαιτεί μια επίσημη πειραματική ή οιονεί πειραματική προσέγγιση, όπου τα άτομα που συμμετέχουν σε ένα πρόγραμμα χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης συγκρίνονται με μια παρόμοια ομάδα που δεν έχει παρακολουθήσει το συγκεκριμένο πρόγραμμα. Η προσέγγιση αυτή συμβάλλει τόσο στη συνολική εκτίμηση της αποτελεσματικότητας του προγράμματος όσο και στη συνεχή βελτίωση αυτού.

Αν και οι προσπάθειες αξιολόγησης των προγραμμάτων χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης είναι εμφανείς, η απουσία ενός κοινού πλαισίου αξιολόγησης περιορίζει σημαντικά την δυνατότητα σύγκρισης και γενίκευσης των αποτελεσμάτων. Η ποικιλία των μεθοδολογιών και των μετρούμενων μεταβλητών καθιστά δύσκολη την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας διαφορετικών προγραμμάτων και την εξαγωγή αξιόπιστων συμπερασμάτων, όπως επισημαίνει ο Weiss (1988). Επιπλέον, οι περιορισμοί που σχετίζονται με το κόστος, τον χρόνο και το πλήθος των μεταβλητών, που δύνανται να επηρεάσουν τις οικονομικές αποφάσεις και τα οικονομικά αποτελέσματα των ατόμων, καθιστώντας την απόδοση οποιωνδήποτε μακροπρόθεσμων αλλαγών σε ένα συγκεκριμένο πρόγραμμα επισφαλή, αποτελούν πρόσθετα εμπόδια προς τη διαμόρφωση ενός ενιαίου αξιολογικού πλαισίου (Comptroller General, 2004).

Παράλληλα, όπως επισημαίνεται από τους Miller *et al.* (2015), μια κρίσιμη διάσταση στην αξιολόγηση των προγραμμάτων χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης είναι, εκτός από την επιλογή των κατάλληλων δεικτών μέτρησης για την αποτίμηση της αποτελεσματικότητάς τους, να εξεταστεί το κατά πόσο οι μεταβολές στους εν λόγω δείκτες, που αποδίδονται στην εκπαίδευση, συνδέονται ουσιαστικά με αντίστοιχες αλλαγές στην οικονομική συμπεριφορά και τα τελικά οικονομικά αποτελέσματα. Η ορθή επιλογή μεθόδων και κριτηρίων αξιολόγησης μπορεί να διασφαλίσει ότι οι μετρήσεις αντικατοπτρίζουν τις πραγματικές επιπτώσεις των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων στην οικονομική ζωή των συμμετεχόντων, καθώς η βελτίωση των χρηματοοικονομικών γνώσεων, που αποτελεί αντικείμενο πολλών ερευνών, είναι απλώς μια ένδειξη προς την επίτευξη του ευρύτερου στόχου προώθησης της υπεύθυνης οικονομικής διαχείρισης. Αξίζει να σημειωθεί ότι η αξιολόγηση των επιπτώσεων της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης σε μακροπρόθεσμη βάση αποτελεί ένα σύνθετο εγχείρημα και αντιμετωπίζει σημαντικές μεθοδολογικές προκλήσεις. Στη βιβλιογραφία υπογραμμίζεται η δυσκολία απομόνωσης της επίδρασης της εκπαίδευσης από άλλους παράγοντες που επηρεάζουν τη χρηματοοικονομική συμπεριφορά, όπως οι συμπεριφορικές και γνωστικές προκαταλήψεις, τα προβλήματα αυτοελέγχου, η οικογένεια, οι συνομήλικοι, το οικονομικό πλαίσιο, η κοινότητα και οι θεσμοί. Σύμφωνα με τη Huston (2010), ένα μέτρο χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού προσδιορίζει μόνο το ανθρώπινο κεφάλαιο που απαιτείται για την υιοθέτηση κατάλληλης οικονομικής συμπεριφοράς, δεν εξασφαλίζει ότι αυτό θα συμβεί, γεγονός που καθιστά την υπόθεση ότι οι άνθρωποι με χαμηλότερο επίπεδο οικονομικής ευημερίας είναι απαραίτητα οικονομικά αναλφάβητοι υπερβολικά απλοποιημένη. Επιπρόσθετα, η μεταβλητότητα των οικονομικών συνθηκών ενδέχεται να επηρεάσει τις οικονομικές αποφάσεις των ατόμων και να

δυσκολεύει την αξιολόγηση των μακροπρόθεσμων επιπτώσεων των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων. Όπως επισημαίνουν οι Brown *et al.* (2014) ορισμένοι δείκτες, όπως τα ποσοστά αποταμίευσης μπορούν να παρέχουν χρήσιμες πληροφορίες, ωστόσο, με βάση τις θεωρίες που αφορούν το εισόδημα, την αποταμίευση και την πίστωση στον κύκλο ζωής, οι νέοι αναμένεται να εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα δανεισμού και χαμηλότερες αποταμιεύσεις σε πρώιμα στάδια της ενήλικης ζωής τους, έως ότου επέλθει σταθεροποίηση των εισοδημάτων τους και αρχίσουν να συσσωρεύουν περιουσιακά στοιχεία. Παράλληλα, η χρήση δεδομένων για την πιστωτική συμπεριφορά ενέχει περιορισμούς, καθώς οι πιστωτικές βαθμολογίες αποτελούν συνοπτικά μέτρα και ενδέχεται να μην ανταποκρίνονται άμεσα σε μικρές αλλαγές στη χρηματοοικονομική συμπεριφορά.

Η μελέτη των Miller *et al.* (2015) πραγματοποιεί μια συνολική μετα-ανάλυση της βιβλιογραφίας που εξετάζει τις παρεμβάσεις χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης, επιβεβαιώνοντας την πολυπλοκότητα του ζητήματος. Παρά τη διαφοροποίηση σε στόχους και μεθόδους των προγραμμάτων χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι παρεμβάσεις δύνανται να έχουν θετικό αντίκτυπο σε ορισμένους τομείς, όπως η αύξηση των αποταμιεύσεων και η βελτίωση δεξιοτήτων, ενώ λιγότερο αποτελεσματικές παρουσιάζονται σε τομείς όπως η αποφυγή αθέτησης πιστωτικών υποχρεώσεων. Ωστόσο, η έλλειψη κοινών εργαλείων μέτρησης και οι σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών προγραμμάτων δεν επιτρέπουν την εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων αυτών. Η έκθεση υπογραμμίζει την ανάγκη για πιο αυστηρές μεθόδους αξιολόγησης και τη χρήση κοινών εργαλείων μέτρησης, ώστε να είναι ευκολότερη η σύγκριση μελλοντικών ερευνών. Προτείνεται επίσης η εξέταση κόστους και οφέλους των παρεμβάσεων και επισημαίνεται ότι, παρά την ύπαρξη ενδείξεων σχετικά με τη χρησιμότητα της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης, απαιτείται περισσότερη έρευνα για να κατανοηθεί τι καθιστά ένα πρόγραμμα επιτυχημένο.

Οι Fernandes *et al.* (2014) αναφέρουν ως μια άλλη πιθανή πηγή διακύμανσης στα αποτελέσματα για τις παρεμβάσεις χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης, παραλειπόμενες μεταβλητές που σχετίζονται με ψυχολογικά χαρακτηριστικά όπως ο έλεγχος των παρορμήσεων, η καθυστερημένη ικανοποίηση και η αυτο-αποτελεσματικότητα. Στη μετα-ανάλυση που πραγματοποιούν σχετικά με την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης και της σχέσης μεταξύ του χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού και των μελλοντικών οικονομικών συμπεριφορών, διακρίνουν τις μελέτες σε

δύο βασικές κατηγορίες, τις πειραματικές παρεμβάσεις που αξιολογούν την επίδραση εκπαιδευτικών προγραμμάτων στη χρηματοοικονομική γνώση και συμπεριφορά και τις μελέτες που εξετάζουν πώς οι ήδη υπάρχουσες γνώσεις των ατόμων επηρεάζουν τις μελλοντικές οικονομικές τους αποφάσεις. Τα αποτελέσματα της μετα-ανάλυσης δείχνουν ότι οι γνώσεις που έχουν ήδη αποκτηθεί και σχετίζονται με ψυχολογικά χαρακτηριστικά, όπως ο αυτοέλεγχος, φαίνεται να επηρεάζουν πιο ουσιαστικά τα οικονομικά αποτελέσματα σε σχέση με τις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, οι οποίες συχνά δε λαμβάνουν υπόψη τέτοια χαρακτηριστικά, επικεντρωμένες στη μετάδοση γνώσεων.

Σε μία μετα-ανάλυση 126 μελετών αξιολόγησης επιπτώσεων των Kaiser & Menkhoff (2017) διαπιστώνεται ότι η χρηματοοικονομική εκπαίδευση ασκεί σημαντική επίδραση στη χρηματοοικονομική συμπεριφορά και, σε ακόμη μεγαλύτερο βαθμό, στη χρηματοοικονομική γνώση. Ωστόσο, οι επιπτώσεις των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων παρουσιάζουν σημαντική ετερογένεια ανάλογα τόσο με το εισόδημα των συμμετεχόντων, το οποίο συσχετίζεται θετικά με την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων, καθώς και τη συνολική οικονομική κατάσταση της χώρας στην οποία παρέχεται το εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Παράλληλα, οι ερευνητές σημειώνουν ότι ορισμένες χρηματοοικονομικές συμπεριφορές, όπως η διαχείριση του χρέους, φαίνεται να είναι δυσκολότερο να επηρεαστούν, ενώ καθοριστικός παράγοντας επιτυχίας των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων φαίνεται να είναι η προσφορά τους σε κατάλληλες διδακτικές στιγμές, όταν οι συμμετέχοντες καλούνται να δράσουν αναφορικά με κάποιο συγκεκριμένο οικονομικό θέμα.

Οι Kaiser & Menkhoff (2020) σε μία μετα-ανάλυση πειραματικών ερευνών σχετικά με τον αντίκτυπο των προγραμμάτων χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης στα σχολεία, διαπιστώνουν ότι οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις έχουν σημαντική επίδραση στη χρηματοοικονομική γνώση, παρόμοια με αυτή παρεμβάσεων σε άλλα διδακτικά αντικείμενα, και μικρότερες επιδράσεις στη χρηματοοικονομική συμπεριφορά. Οι συγγραφείς επισημαίνουν ότι οι αλλαγές στη χρηματοοικονομική συμπεριφορά μεταξύ παιδιών και νέων είναι εγγενώς πιο δύσκολο να παρατηρηθούν, καθώς τα παιδιά δεν ασχολούνται με πολλές οικονομικές αποφάσεις σε αυτό το στάδιο του κύκλου ζωής. Επιπρόσθετα, τονίζουν ότι ο αριθμός και η ετερογένεια των διαθέσιμων μελετών επιτρέπουν την εξαγωγή συμπερασμάτων μόνο με προσοχή.

Όπως αναφέρουν οι Brown *et al.* (2014), δεδομένου του πεπερασμένου χρόνου στο σχολικό πρόγραμμα σπουδών, η επέκταση των μαθημάτων χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης αναπόφευκτα έρχεται με το κόστος λιγότερου χρόνου που αφιερώνεται σε άλλα μαθήματα.

Έτσι, για την αξιολόγηση των συνολικών επιπτώσεων της διευρυμένης οικονομικής εκπαίδευσης απαιτείται γνώση των συμβιβασμών που εμπλέκονται, σαφής προσδιορισμός των θετικών αποτελεσμάτων που προκύπτουν από τα μαθήματα αυτά και διατηρούνται περαιτέρω στην ενήλικη ζωή και στάθμιση του κόστους παροχής χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης στο σχολείο σε σχέση με τα οφέλη της. Ωστόσο, η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των προγραμμάτων χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης εντός του σχολικού πλαισίου παρουσιάζει πρόσθετες μεθοδολογικές δυσκολίες. Οι στόχοι αυτών των προγραμμάτων είναι συνήθως ευρύτεροι και μακροπρόθεσμοι, επεκτεινόμενοι πέρα από την απλή απόκτηση γνώσεων, στην ανάπτυξη στάσεων και συμπεριφορών που θα επηρεάσουν τις οικονομικές αποφάσεις των μαθητών σε όλη τους τη ζωή, καθιστώντας δύσκολο τον προσδιορισμό του βαθμού επίτευξής τους. Επιπλέον, η δυναμική φύση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος δημιουργεί πρόσθετες προκλήσεις. Η μετακίνηση των μαθητών μεταξύ σχολείων και τάξεων, καθώς και οι αλλαγές στο εκπαιδευτικό προσωπικό, δυσχεραίνουν την παρακολούθηση της μακροπρόθεσμης επίδρασης ενός τέτοιου προγράμματος. Η απουσία ενιαίου πλαισίου αξιολόγησης και η πολυπλοκότητα των παραγόντων που επηρεάζουν τη χρηματοοικονομική συμπεριφορά των ατόμων αποτελούν επιπλέον εμπόδια στην ακριβή μέτρηση των αποτελεσμάτων (Fox *et al.*, 2005).

Ενώ ορισμένες από τις μελέτες που αναφέρονται στην παροχή χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης σε ανήλικο πληθυσμό τεκμηριώνουν κέρδη γνώσεων (Batty *et al.*, 2015; Bruhn *et al.*, 2013; Grody *et al.*, 2008; Huddleston-Casas *et al.*, 1999; Junior Achievement Worldwide, 2006; Lührmann *et al.*, 2012; Walstad *et al.*, 2010) και θετικές αλλαγές στη χρηματοοικονομική συμπεριφορά (Batty *et al.*, 2015; Bruhn *et al.*, 2013; Huddleston-Casas *et al.*, 1999; Lührmann *et al.*, 2012) μετά τη συμμετοχή σε συγκεκριμένα εκπαιδευτικά προγράμματα, άλλες μελέτες δε δείχνουν σημαντικές επιπτώσεις στην οικονομική γνώση (Mandell & Klein, 2009; Peng *et al.*, 2007). Επίσης, ενώ υποστηρίζεται από τη βιβλιογραφία ότι η παροχή χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης δύναται να βελτιώσει τη χρηματοοικονομική συμπεριφορά (Gale & Levine, 2011; Kaiser & Menkhoff, 2017; Kaiser & Menkhoff, 2020), η έρευνα συνολικά δεν καταλήγει σε σαφή και σταθερά συμπεράσματα (Fernandes *et al.*, 2014; Miller *et al.*, 2015; Willis, 2011). Παράλληλα, οι έρευνες με τυχαιοποίηση, οι οποίες θεωρούνται ως οι πιο αξιόπιστες για την αποτίμηση των παρεμβάσεων, προσφέρουν ανάμεικτα αποτελέσματα, υπογραμμίζοντας την πολυπλοκότητα του ζητήματος (Coussens, 2006; Hastings *et al.*, 2013; Batty *et al.*, 2015).

Επιπρόσθετα, η έρευνα που εξετάζει την επίδραση της ενσωμάτωσης της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης στα σχολικά προγράμματα καταλήγει σε αντικρουόμενα στοιχεία σχετικά με την αποτελεσματικότητα των υποχρεωτικών αυτών μαθημάτων στην ενίσχυση της γνώσης και στη βελτίωση της οικονομικής συμπεριφοράς των ατόμων στην ενήλικη ζωή, ανάλογα με το συγκεκριμένο πρόγραμμα ή προγράμματα που μελετήθηκαν. Ενώ ορισμένες μελέτες τεκμηριώνουν θετική επίδραση στη χρηματοοικονομική γνώση (Bruhn *et al.*, 2013; Tennyson & Nguyen, 2001) και την οικονομική συμπεριφορά, όπως αύξηση του επιπέδου των αποταμιεύσεων (Bernheim *et al.*, 2001; Brown *et al.*, 2014; Bruhn *et al.*, 2013) και καλύτερη διαχείριση του χρέους (Bruhn *et al.*, 2022; Urban *et al.*, 2020), άλλες παρουσιάζουν διαφορετικά αποτελέσματα. Οι Cole *et al.* (2013) διαπιστώνουν ότι η μαθηματική εκπαίδευση έχει θετική επίδραση στα οικονομικά αποτελέσματα, καθώς συνδέεται με μείωση των πιθανοτήτων κατάσχεσης, αθέτησης δανείων και πτώχευσης, αυξημένη συμμετοχή στις αγορές και μεγαλύτερο εισόδημα από επενδύσεις, σε αντίθεση με τα προγράμματα χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης, τα οποία δε φαίνεται να έχουν αντίκτυπο στα οικονομικά αποτελέσματα. Επιπρόσθετα, η μελέτη των Brown *et al.* (2016) ενώ καταλήγει ότι τόσο η μαθηματική εκπαίδευση όσο και η εκπαίδευση στα προσωπικά οικονομικά που παρέχεται στο Λύκειο έχουν σημαντική θετική επίδραση στις πιστωτικές βαθμολογίες, μειώνουν την πιθανότητα πιστωτικής παραβατικότητας και βοηθούν στη μείωση του συνολικού ποσού χρέους των ατόμων, παρουσιάζεται διαφορετική εικόνα αναφορικά με την παροχή χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης στο Γυμνάσιο, όπου οι συγγραφείς βρίσκουν ότι συσχετίζεται με υψηλότερα επίπεδα χρέους και μεγαλύτερη παραβατικότητα αργότερα στη ζωή. Επιπλέον, σε μια τυχαιοποιημένη μελέτη στη Βραζιλία, όπου η χρηματοοικονομική εκπαίδευση περιλάμβανε τρία εξάμηνα μαθημάτων στο Λύκειο, εκπαίδευση εκπαιδευτικών, διαδραστική μάθηση και εργασίες για το σπίτι με την εμπλοκή των γονέων, οι Bruhn *et al.* (2016) διαπίστωσαν βελτιώσεις στη χρηματοοικονομική γνώση των μαθητών, καθώς και θετικές συμπεριφορές, όπως η αποταμίευση. Ωστόσο, διαπίστωσαν επίσης ότι οι μαθητές που συμμετείχαν στο πρόγραμμα ήταν πιο πιθανό να χρησιμοποιήσουν πιστώσεις υψηλού κόστους.

Η ύπαρξη περιορισμένης τεκμηρίωσης που να υποδεικνύει ότι τα προγράμματα χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης οδηγούν σε βελτίωση των επιπέδων χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού, συμπεριλαμβανομένης και της χρηματοοικονομικής συμπεριφοράς, αποδίδεται κυρίως στην έλλειψη αυστηρής έρευνας στον τομέα και όχι σε αποδείξεις ότι τα συγκεκριμένα προγράμματα είναι αναποτελεσματικά (Atkinson, 2008; Fox *et al.*, 2005). Η απουσία

συστηματικής μεθοδολογίας για την αξιολόγηση των προγραμμάτων χρηματοοικονομικής παιδείας, συμβάλλει στην έλλειψη ομοφωνίας σχετικά με την πραγματική αποτελεσματικότητά τους (U.S. Department of the Treasury, Office of Financial Education, 2006).

Επίσης, μία πρόκληση που ανακύπτει είναι η ποικιλομορφία των προγραμμάτων στα διάφορα πολιτειακά και σχολικά πλαίσια, καθώς και των σχολείων και τάξεων στις οποίες εφαρμόζονται προγράμματα χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης. Ο Walstad (2013) εξηγώντας τα μικτά αποτελέσματα της βιβλιογραφίας σχετικά με την επίδραση της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης σε μαθητές Γυμνασίου, υπογραμμίζει ότι τα προγράμματα χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης ενισχύουν την οικονομική κατανόηση των μαθητών, αλλά ο βαθμός αυτής της ενίσχυσης εξαρτάται από τον τύπο του μαθήματος και τα χαρακτηριστικά των μαθητών που συμμετέχουν. Η ενδεχόμενη επιρροή της αποτελεσματικότητας των προγραμμάτων χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης από το ιδιαίτερο κοινωνικοπολιτισμικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο κάθε χώρας, κοινότητας και σχολείου επισημαίνεται και από τον ΟΟΣΑ (OECD, 2024e). Παρομοίως, οι Brown *et al.* (2014) επισημαίνουν ότι η αξιολόγηση των υφιστάμενων πολιτικών χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης παρακωλύεται λόγω των μεγάλων διαφοροποιήσεων ως προς την κλίμακα, το εύρος και τον χρόνο εφαρμογής των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Οι τύποι των προγραμμάτων αυτών κυμαίνονται από ολοκληρωμένα ετήσια σχέδια μαθημάτων που διδάσκονται σε πολλαπλά επίπεδα τάξεων έως μεμονωμένες διαλέξεις ή σύντομες εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Η ποικιλομορφία αυτή κατά την υλοποίηση καθιστά δύσκολη την αποτίμηση της αποτελεσματικότητάς τους καθώς και την εξαγωγή συγκρίσιμων αποτελεσμάτων τόσο μεταξύ των προγραμμάτων, ώστε να αναδειχθούν οι βέλτιστες πρακτικές παροχής χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης, όσο και των μελετών που διερευνούν την αποτελεσματικότητά τους. Οι Lusardi & Mitchell (2014) υπογραμμίζουν, επίσης, την ετερογένεια στην απόκριση των μαθητών στη χρηματοοικονομική εκπαίδευση και τη δυσκολία στη μέτρηση της μέσης επίδρασης αυτής. Αν και αναγνωρίζουν ότι δεν επωφελούνται όλοι οι μαθητές στον ίδιο βαθμό από την παροχή τέτοιων μαθημάτων, η προστιθέμενη αξία για εκείνους που ωφελούνται είναι τόσο σημαντική, ώστε να δικαιολογεί την ενσωμάτωση αυτής της εκπαίδευσης στο σχολικό σύστημα. Το μοντέλο ανθρώπινου κεφαλαίου που αναπτύσσουν τονίζει ότι η ζήτηση για χρηματοοικονομική γνώση ποικίλλει ανάλογα με τα χαρακτηριστικά των μαθητών, τις κοινωνικοοικονομικές τους συνθήκες και τις εκπαιδευτικές δυνατότητες που τους προσφέρονται.

Τέλος, στην ανασκόπησή των πρωτοβουλιών χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης, η Αρχή Χρηματοοικονομικών Υπηρεσιών του Ηνωμένου Βασιλείου (Financial Services Authority [FSA], 2008), επισημαίνοντας τη μακροπρόθεσμη αξία εκπαιδευτικών προγραμμάτων σχετιζόμενων με τη διαχείριση των προσωπικών οικονομικών, καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η αποτελεσματικότητα τέτοιων προγραμμάτων «είναι δύσκολο να μετρηθεί και τα οφέλη από την παροχή χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης μπορεί να μην εκδηλωθούν για πολλά χρόνια». Το παραπάνω ευθυγραμμίζεται με τα ευρήματα των Brown *et al.* (2016) και των Bernheim *et al.* (2001), οι οποίοι διαπίστωσαν ότι οι θετικές επιδράσεις των κρατικών πολιτικών αναφορικά με τη χρηματοοικονομική εκπαίδευση αυξάνονται με το πέρασμα του χρόνου από τη θεσμοθέτησή τους, γεγονός που ενδέχεται να οφείλεται στο χρονικό διάστημα που μεσολαβεί μεταξύ της υιοθέτησης μιας πολιτικής και της πλήρους εφαρμογής της στις σχολικές μονάδες.

2.5.5 Αντίθετες Απόψεις Αναφορικά με την Παροχή Χρηματοοικονομικής Εκπαίδευσης

Ο Milton Friedman (1953, όπως παρατίθεται από τους τους Hastings *et al.*, 2013) υποστήριξε ότι, «όπως οι παίκτες μπιλιάρδου δε χρειάζεται να είναι ειδικοί στη φυσική για να παίζουν αποτελεσματικά, έτσι και οι καταναλωτές δεν χρειάζεται να είναι οικονομολόγοι, εφόσον μπορούν να μάθουν να ενεργούν βέλτιστα μέσω δοκιμής και λάθους». Υπάρχουν ενδείξεις ότι τέτοια εμπειρική μάθηση όντως συμβαίνει. Οι Agarwal *et al.* (2011) διαπίστωσαν ότι στα πρώτα τρία χρόνια από την απόκτηση πιστωτικής κάρτας, τα τέλη που καταβάλλουν οι νέοι κάτοχοι μειώνονται κατά 75%, καθώς μέσω αρνητικής ανάδρασης (πληρώνοντας τέλη), οι καταναλωτές μαθαίνουν πώς να αποφεύγουν μελλοντικές χρεώσεις. Βάση των εμπειρικών στοιχείων που προέκυψαν από την έρευνα των Beal & Delpachitra (2003) σε φοιτητές στην Αυστραλία, ο χρηματοοικονομικός αλφαριθμητισμός βελτιώνεται με την εργασιακή εμπειρία και το εισόδημα, γεγονός που υποδηλώνει ότι οι άνθρωποι αποκτούν οικονομικές δεξιότητες μέσω της δοκιμής και του λάθους, σε κάποιο βαθμό. Περαιτέρω στοιχεία σχετικά με την κατανόηση των πιστωτικών εκθέσεων και των πιστωτικών σκορ από τους καταναλωτές, όπως διαπιστώθηκε από τη μελέτη των Lyons *et al.* (2007), επιβεβαιώνουν ότι οι προηγούμενες οικονομικές εμπειρίες, όπως η κατοχή στεγαστικού δανείου ή η διευθέτηση διαφορών σε πιστωτική έκθεση, μπορούν να επηρεάσουν σημαντικά τις πιστωτικές γνώσεις. Αυτές οι γνώσεις βελτιώνονται μέσα από την εμπειρία και αλληλεπίδραση με το χρηματοπιστωτικό σύστημα, οδηγώντας σε υψηλότερα επίπεδα κατανόησης και διαχείρισης των πιστωτικών

υποχρεώσεων. Ωστόσο, όπως υποστηρίζουν οι Campbell *et al.* (2010), παρόλο που η εμπειρική μάθηση μπορεί να λειτουργεί ως αυτοδιορθωτικός μηχανισμός στις χρηματοοικονομικές αγορές, ορισμένες σημαντικές οικονομικές αποφάσεις, όπως η αποταμίευση για τη σύνταξη, η επιλογή στεγαστικού δανείου ή η επένδυση στην εκπαίδευση, λαμβάνονται σπάνια και έχουν μακροπρόθεσμα αποτελέσματα που επηρεάζονται από εξωτερικούς παράγοντες. Υπό αυτές τις συνθήκες, η μάθηση μέσω εμπειρίας μπορεί να μην επαρκεί ως υποκατάστατο της περιορισμένης χρηματοοικονομικής γνώσης, ενώ οι καταναλωτές τείνουν να βασίζονται σε όποια περιορισμένη θεσμική γνώση και αριθμητικές δεξιότητες διαθέτουν.

Ορισμένοι ερευνητές αμφισβητούν την αποτελεσματικότητα των σχολικών προγραμμάτων χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης στην καλλιέργεια υπεύθυνων οικονομικών συμπεριφορών, υποστηρίζοντας ότι παράγοντες όπως η πολυπλοκότητα των οικονομικών συστημάτων, το περιορισμένο ενδιαφέρον των μαθητών και οι αμφιβολίες σχετικά με την αντικειμενικότητα των οικονομικών συμβουλών υπονομεύουν την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων. Ως εναλλακτική πρόταση, προτείνεται η υιοθέτηση στοχευμένων παρεμβάσεων και η δημιουργία ενός ευνοϊκού περιβάλλοντος που θα διευκολύνει ασφαλέστερες οικονομικές αποφάσεις, αντί για εκτεταμένα εκπαιδευτικά προγράμματα (The Economist, 2013).

Επίσης, οι προσεγγίσεις της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης αποτελούν αντικείμενο κριτικής από ερευνητές που επισημαίνουν την υπερβολική εστίαση στην ατομική ευθύνη, αγνοώντας ευρύτερα κοινωνικά και οικονομικά ζητήματα. Η Williams (2007) αναφέρεται ότι η έννοια της ατομικής ευθύνης που συνδέεται με την χρηματοοικονομική εκπαίδευση θέτει υπό αμφισβήτηση τις παραδοσιακές αντιλήψεις για την προστασία των καταναλωτών, αυξάνοντας την έκθεσή τους σε οικονομικούς κινδύνους, καθώς μετατοπίζει το βάρος της ευθύνης για τις οικονομικές αποφάσεις από τους θεσμούς στους ίδιους τους καταναλωτές, περιορίζοντας τον ρόλο του κράτους και αποσπώντας την προσοχή από τις συστημικές ανισότητες και τις δομικές αδυναμίες που υπονομεύουν την οικονομική ασφάλεια των πολιτών.

Η Willis (2008), παρουσιάζει κριτικά την ιδέα ότι η χρηματοοικονομική εκπαίδευση μπορεί να αποτελέσει αποτελεσματική λύση για την ενδυνάμωση των καταναλωτών και τη βελτίωση της χρηματοοικονομικής συμπεριφοράς, επισημαίνοντας ότι η παραδοχή για την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης στον χρηματοοικονομικό αλφαριθμητισμό δεν έχει επαρκή εμπειρική υποστήριξη. Επιπλέον, συμπληρώνει ότι αυτή η παραδοχή φαίνεται μη ρεαλιστική, δεδομένης της ταχύτητας των μεταβολών στην χρηματοοικονομική αγορά, του χάσματος που υπάρχει μεταξύ των τρεχουσών δεξιοτήτων των καταναλωτών και των απαιτούμενων για την

κατανόηση των σημερινών περίπλοκων και μη τυποποιημένων χρηματοοικονομικών προϊόντων και της επιμονής προκαταλήψεων στη διαδικασία λήψης χρηματοοικονομικών αποφάσεων. Παράλληλα, τονίζει ότι η έμφαση στην ατομική ευθύνη των καταναλωτών και ο συνεπακόλουθος περιορισμός της διερεύνησης συστημικών αστοχιών και ανισοτήτων που υπονομεύουν την οικονομική ευημερία των πολιτών περιορίζει την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων σε αυτόν τον τομέα.

Παρομοίως, ο Gross (2005) υποστηρίζει ότι η χρηματοοικονομική εκπαίδευση, συχνά παρουσιάζεται ως πανάκεια για τα οικονομικά προβλήματα των καταναλωτών, αποδίδοντας την ευθύνη αποκλειστικά στην έλλειψη γνώσεων. Ωστόσο, αυτή η προσέγγιση, σύμφωνα με τον συγγραφέα, ενέχει τον κίνδυνο να μεταθέσει την ευθύνη από τους θεσμούς και τις δομές της αγοράς στους ίδιους τους καταναλωτές, ενισχύοντας έτσι μια κουλτούρα ατομικής ευθύνης που αγνοεί τις συστημικές αιτίες των οικονομικών ανισοτήτων.

Ο Lucey (2007) ασκεί κριτική στα τυποποιημένα προγράμματα χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης, επισημαίνοντας ότι προωθούν μια αφομοιωτική προσέγγιση και τείνουν να επιβάλλουν έναν ενιαίο τρόπο σκέψης, αγνοώντας τις ατομικές, κοινωνικοοικονομικές και πολιτισμικές διαφορές των μαθητών. Αντίθετα, προτείνει μια προσέγγιση αναφορικά με τη χρηματοοικονομική εκπαίδευση που να βασίζεται στον διάλογο, την κριτική σκέψη και την αναγνώριση των ηθικών διλημμάτων που σχετίζονται με τα οικονομικά ζητήματα.

Η Willis (2011) θέτει ερωτήματα σχετικά με τη χρησιμότητα και την ηθική της υποχρεωτικής και εκτεταμένης εκπαίδευσης. Βασικό επιχείρημα αποτελεί ότι η χρηματοοικονομική εκπαίδευση απαιτεί σημαντικούς πόρους και χρόνο και συχνά αποδεικνύεται αναποτελεσματική λόγω της πολυπλοκότητας των χρηματοοικονομικών αποφάσεων, των προκαταλήψεων και των ευρετικών που επηρεάζουν τους καταναλωτές. Επιπλέον, τονίζει ότι οι μαζικές εκπαιδευτικές καμπάνιες δεν επαρκούν, και προτείνει ότι η εκπαίδευση θα πρέπει να είναι πιο εντατική και εξατομικευμένη, αλλά κάτι τέτοιο θα είχε υψηλό κοινωνικό και ατομικό κόστος.

2.6 Η Εισαγωγή της Χρηματοοικονομικής Εκπαίδευσης στο Υποχρεωτικό Σχολικό Πρόγραμμα

Ειδικοί του χώρου και υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής έχουν εντείνει τις εκκλήσεις για ενίσχυση του χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού των πολιτών, με τα σχολεία να θεωρούνται συχνά ως κατάλληλο περιβάλλον για την παροχή χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης και τις συστάσεις να

κάνουν λόγο για έναρξη παροχής χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης από τα πρώτα χρόνια σχολικής φοίτησης των παιδιών (Cordray, 2013; Greenspan, 2005; Hilgert *et al.*, 2003; Lusardi & Mitchell, 2007c; Ministerial Council for Education, Early Childhood Development and Youth Affairs, 2011; National Council on Economic Education [NCEE], 2005a; OECD, 2005a; Philippas & Avdoulas, 2021; U.S. Congress, 2010).

Όπως επισημαίνουν οι Grody *et al.* (2006), επί του παρόντος, δεν υπάρχει μια ενιαία και συνεκτική προσέγγιση όσον αφορά τη χρηματοοικονομική εκπαίδευση. Όπως συμβαίνει με κάθε μορφή εκπαίδευσης, η χρηματοοικονομική εκπαίδευση πρέπει να ξεκινά με την κατανόηση των βασικών αρχών που προσφέρουν ένα σταθερό υπόβαθρο για την ανάλυση πιο περίπλοκων χρηματοοικονομικών θεμάτων. Η εισαγωγή των μαθητών στις θεμελιώδεις αρχές της προσωπικής χρηματοοικονομικής κατά την εκπαιδευτική τους διαδρομή τούς προετοιμάζει για τη λήψη τεκμηριωμένων οικονομικών αποφάσεων κατά τη διάρκεια της ζωής τους. Δεν είναι ρεαλιστικό να αναμένεται από έναν μελλοντικό ιδιοκτήτη κατοικίας να κατανοήσει τη διαδικασία κλεισίματος ενός στεγαστικού δανείου ή από έναν συνταξιούχο να λαμβάνει τεκμηριωμένες αποφάσεις για επενδύσεις και δαπάνες σχετικά με το συνταξιοδοτικό του εισόδημα, εάν δεν έχει προηγουμένως αποκτήσει γνώση των βασικών αρχών της προσωπικής χρηματοδότησης. Οι συγγραφείς αναφέρουν ότι ο πιο αποτελεσματικός και προφανής τρόπος για να προσεγγιστεί το μεγαλύτερο δυνατό μέρος του νεανικού πληθυσμού είναι μέσω του εκπαιδευτικού συστήματος, καθότι τα σχολεία παρέχουν το κατάλληλο, δομημένο και καθολικό, πλαίσιο για την ευρεία και συστηματική διδασκαλία χρηματοοικονομικών δεξιοτήτων στους μαθητές. Σε αντίστοιχο πνεύμα, η σύσταση του ΟΟΣΑ για τον Χρηματοοικονομικό Αλφαριθμητισμό υπογραμμίζει την αναγκαιότητα υιοθέτησης μακροπρόθεσμων και διαρθρωτικών προσεγγίσεων για την καλλιέργεια του χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού στους νέους, σε αντίθεση με τις αποσπασματικές και μεμονωμένες παρεμβάσεις OECD (2020d).

Η σημαντική επίδραση του κοινωνικοοικονομικού υπόβαθρου στην απόδοση των μαθητών στον χρηματοοικονομικό αλφαριθμητισμό, η οποία έχει επισημανθεί από πολλούς ερευνητές (Anders *et al.*, 2023; Cameron *et al.*, 2014; Lusardi *et al.*, 2010; OECD, 2024a; Riitsalu & Pöder, 2016), αναδεικνύει την ανάγκη για εφαρμογή πολιτικών που θα διασφαλίσουν ίσες ευκαιρίες για όλους τους μαθητές, ανεξαρτήτως της κοινωνικοοικονομικής τους κατάστασης. Πιο συγκεκριμένα, το μορφωτικό επίπεδο, το εισόδημα και ο πλούτος συσχετίζονται ισχυρά με τα επίπεδα χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού τόσο στους ενήλικες όσο και στους νέους,

καθιστώντας επιτακτική την ανάγκη παρέμβασης και παροχής ευκαιριών βελτίωσης του χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού σε όλους τους νέους (Lusardi & Mitchell, 2014; OECD, 2020c; OECD, 2023). Η αυξανόμενη ανισότητα στο εισόδημα και τον πλούτο, σε συνδυασμό με την ανεπαρκή χρηματοοικονομική παιδεία, ενδέχεται να οδηγήσει σε περαιτέρω αποκλίσεις μεταξύ των κοινωνικοοικονομικά μειονεκτούντων ομάδων. Εάν η μόνη πηγή χρηματοοικονομικής γνώσης για τα παιδιά και τους νέους είναι οι γονείς και οι οικογένειές τους, οι ανισότητες στον χρηματοοικονομικό αλφαριθμητισμό, τον πλούτο και την οικονομική ευημερία είναι πιθανό να διαιωνίζονται. Η παροχή χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης στο σχολείο δύναται να συμβάλει στη μείωση αυτών των ανισοτήτων, ανεξαρτήτως της κοινωνικοοικονομικής κατάστασης των μαθητών, και ενδεχομένως να οδηγήσει σε μείωση της ανισότητας εισοδήματος και πλούτου στην ενήλικη ζωή τους. Επιπρόσθετα, τα σχολικά προγράμματα χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού μπορούν να βελτιώσουν τα επίπεδα χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των γονέων (Bruhn *et al.*, 2013; Frisanchi, 2018).

Οι νέοι βρίσκονται αντιμέτωποι με ένα ολοένα και πιο πολύπλοκο χρηματοοικονομικό τοπίο, κάτι που συνεπάγεται δυνητικά περισσότερες ευκαιρίες αλλά και μεγαλύτερη ατομική ευθύνη όσον αφορά τη λήψη χρηματοοικονομικών αποφάσεων σε σχέση με τις προηγούμενες γενιές. Η σημαντική αγοραστική τους δύναμη τους καθιστά ελκυστικό στόχο για εμπόρους και εταιρείες έκδοσης πιστωτικών καρτών, ωστόσο συχνά υστερούν σε επαρκή χρηματοοικονομικό αλφαριθμητισμό για τη λήψη ορθολογικών καταναλωτικών αποφάσεων. Η συσσώρευση υψηλού καταναλωτικού χρέους μπορεί να οδηγήσει σε δυσμενή πιστοληπτική αξιολόγηση και, σε ακραίες περιπτώσεις, σε αδυναμία εκπλήρωσης των οικονομικών τους υποχρεώσεων (Consumer Federation of America, 1999; Norvilitis *et al.*, 2003). Ιδιαίτερα ευάλωτοι σε αυτό το πλαίσιο είναι οι νέοι που ανήκουν σε μειονότητες ή προέρχονται από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα (OECD, 2024e). Σύμφωνα με έρευνα που δημοσίευσε το Εθνικό Κέντρο Στατιστικών για την Εκπαίδευση του Υπουργείου Παιδείας των Ηνωμένων Πολιτειών (National Center for Education Statistics [NCES]) το 2002, περισσότεροι φοιτητές που εγκατέλειψαν το κολέγιο ανέφεραν οικονομικούς λόγους, παρά ακαδημαϊκούς, ως αιτία για την απόφασή τους (Bradburn, 2002). Για να διασφαλιστεί ότι τα παιδιά μπορούν να αντιμετωπίσουν αυτές τις προκλήσεις και να αναλάβουν το οικονομικό τους μέλλον, θα πρέπει να βοηθηθούν ώστε να κατανοήσουν βασικές χρηματοοικονομικές έννοιες και αρχές και να

αρχίσουν να αναπτύσσουν στάσεις και συμπεριφορές που βασίζονται σε γνώση των οικονομικών (European Union/OECD, 2023; Johnson & Sherraden, 2007).

Η Lusardi (2019) αναφέρει ως επιτακτική την ανάγκη ένταξης της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης στο πλαίσιο των σχολείων και των πανεπιστημίων, ώστε οι νέοι να εξοπλιστούν με τα απαραίτητα εργαλεία για να λαμβάνουν ορθολογικές οικονομικές αποφάσεις, καθώς αποφοιτούν και αναλαμβάνουν οικονομικές ευθύνες. Δεδομένου του αυξανόμενου κόστους της εκπαίδευσης, του χρέους από φοιτητικά δάνεια και της ανάγκης για τους νέους να ξεκινήσουν νωρίς τη συνεισφορά σε συνταξιοδοτικούς λογαριασμούς, η σημασία της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης στα σχολεία δεν μπορεί να υποτιμηθεί (Financial Industry Regulatory Authority [FINRA], 2013; Lusardi *et al.*, 2016). Παράλληλα, όπως επισημαίνει ο Mandell (2001), δεδομένης της αυξημένης πολυπλοκότητας των οικονομικών ζητημάτων στη σύγχρονη εποχή, δεν είναι ρεαλιστικό να αναμένουμε ότι οι μαθητές θα αποκτήσουν τις αναγκαίες οικονομικές δεξιότητες μέσα από το οικογενειακό περιβάλλον, από ανεπίσημες πηγές ή την εμπειρική διαδικασία της δοκιμής και του λάθους.

Η ενσωμάτωση της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης στα σχολικά αναλυτικά προγράμματα συνδυαστικά με την αντίστοιχη κατάρτιση των εκπαιδευτικών φαίνεται να συμβάλλουν στην ενίσχυση του χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού των νέων. Εμπειρικές ενδείξεις, όπως αυτές που παρουσιάζουν οι Urban *et al.* (2020), υποστηρίζουν ότι αυτές οι παρεμβάσεις συσχετίζονται με πιο ορθολογικές οικονομικές αποφάσεις των νέων ενηλίκων στις Ηνωμένες Πολιτείες, με λιγότερες αθετήσεις πληρωμών και υψηλότερες πιστωτικές βαθμολογίες, ενώ θεωρούν την κατάλληλη προετοιμασία των εκπαιδευτικών για την υλοποίηση των προγραμμάτων χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης ως τον καθοριστικό παράγοντα επιτυχίας τους. Επίσης, οι Bernheim *et al.* (2001) διερεύνησαν την επίδραση της κρατικής υποχρεωτικής χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης, καταδεικνύοντας τη μακροπρόθεσμη επίδραση αυτής στην οικονομική συμπεριφορά, με αποτέλεσμα την αύξηση στην αποταμίευση και την καθαρή αξία των περιουσιακών στοιχείων των ατόμων. Επιπρόσθετα, οι Huddleston-Casas *et al.* (1999) διερεύνησαν την επίδραση ενός προγράμματος οικονομικού προγραμματισμού σε επίπεδο Γυμνασίου, σε ένα εθνικό δείγμα μαθητών στις Ηνωμένες Πολιτείες. Τα ευρήματα της μελέτης τους υποδεικνύουν ότι η διδασκαλία προσωπικών οικονομικών στα Γυμνάσια μπορεί να ενισχύσει τις χρηματοοικονομικές γνώσεις των μαθητών και να επιφέρει θετικές αλλαγές στην οικονομική συμπεριφορά των εφήβων, καθώς και στη μελλοντική συμπεριφορά τους ως ενηλίκων.

Πέραν της έγκαιρης παρέμβασης, η συστηματική χρηματοοικονομική εκπαίδευση εντός του εκπαιδευτικού συστήματος παρέχει ένα δομημένο πλαίσιο για την παροχή χρηματοοικονομικών γνώσεων σε όλους τους μαθητές, ανεξαρτήτως κοινωνικοοικονομικού υπόβαθρου ή φύλου, αποτελώντας έναν αποτελεσματικό και οικονομικά αποδοτικό τρόπο για την αύξηση του επιπέδου χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού σε ολόκληρο τον πληθυσμό (Kaiser & Menkhoff, 2020; OECD, 2014a), μετριάζοντας παράλληλα την προηγουμένως τεκμηριωμένη χαμηλή ζήτηση για προαιρετική χρηματοοικονομική εκπαίδευση αργότερα στη ζωή (Bruhn *et al.*, 2014). Όπως επισημαίνει η Lusardi (2019), η πρόληψη των οικονομικών προβλημάτων μέσω της εκπαίδευσης είναι πιο συμφέρουσα από την αντιμετώπισή τους εκ των υστέρων, καθώς η διαμόρφωση συνηθειών, συμπεριλαμβανομένων των χρηματοοικονομικών συνηθειών, συμβαίνει κυρίως σε μικρή ηλικία, με τις κακές χρηματοοικονομικές συνήθειες να είναι δύσκολο να διορθωθούν στη μετέπειτα ζωή.

Όπως επισημαίνουν οι Brown *et al.* (2014), βασιζόμενοι στο μοντέλο των Lusardi & Mitchell (2014), το οποίο εξετάζει την επένδυση για ενίσχυση του χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού από τη σκοπιά της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου, η ένταξη της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης στο υποχρεωτικό σχολικό πρόγραμμα αναμένεται να οδηγήσει σε μια εξωγενή αύξηση της χρηματοοικονομικής γνώσης στους νέους, μειώνοντας σημαντικά το κόστος απόκτησης των σχετικών γνώσεων και αυξάνοντας παράλληλα το κόστος της χρηματοοικονομικής άγνοιας. Στο σχολικό πλαίσιο, οι μαθητές ενδέχεται να αποκτήσουν πρόσβαση στη γνώση είτε άμεσα μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας, είτε έμμεσα μέσω των κοινωνικών δικτύων τους. Επιπλέον, η υποχρεωτικότητα της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης δύναται να λειτουργήσει ως κοινωνικό σήμα αναφορικά με τη σπουδαιότητά της.

2.6.1 Ενίσχυση του Χρηματοοικονομικού Αλφαριθμητισμού από την Πρώιμη Σχολική Ηλικία: Έγκαιρη Έναρξη της Χρηματοοικονομικής Εκπαίδευσης από το Δημοτικό Σχολείο

Μία από τις κριτικές που διατυπώνονται για τις τρέχουσες πολιτικές χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης είναι ότι η στόχευση μαθητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ενδέχεται να είναι καθυστερημένη, καθώς σε αυτή την ηλικία οι συνήθειες έχουν ήδη διαμορφωθεί και οι επιρροές από την κοινωνία και την οικογένεια έχουν εδραιωθεί. Ως εναλλακτική, προτείνεται η εισαγωγή της διδασκαλίας χρηματοοικονομικής διαχείρισης νωρίτερα στο εκπαιδευτικό

σύστημα, με την ενσωμάτωση της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης στις πρώτες βαθμίδες, όπως το Δημοτικό σχολείο (Batty *et al.*, 2015).

Όπως επισημαίνουν οι Suiter & Meszaros (2005), η οικονομική επιστήμη μελετά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων στο πλαίσιο περιορισμένων πόρων, αντικείμενο που ακόμη και τα μικρότερα παιδιά, που φοιτούν στο Δημοτικό σχολείο, δύνανται να αντιληφθούν, καθώς αντιμετωπίζουν καθημερινά παρόμοιες αποφάσεις, σχετικά με το τι θα φορέσουν, ποιο φαγητό ή παιχνίδι θα επιλέξουν και πώς θα διαχειριστούν τον χρόνο και τα χρήματά τους και πρέπει να εφοδιάζονται με τα απαραίτητα εργαλεία για να λαμβάνουν τέτοιες αποφάσεις με σύνεση. Καθώς μεγαλώνουν και φτάνουν στην ενηλικίωση, θα κληθούν να αντιμετωπίσουν οικονομικές προκλήσεις και να λάβουν αποφάσεις που θα επηρεάσουν σε μεγάλο βαθμό τόσο τη δική τους ζωή όσο και των άλλων. Αυτές περιλαμβάνουν προσωπικές επιλογές σχετικά με την εκπαίδευση, τη σταδιοδρομία, την αποταμίευση, τη διαχείριση του εισοδήματος και τη χρήση πίστωσης. Χωρίς να έχουν λάβει την απαραίτητη εκπαίδευση, θα βασιστούν σε εσφαλμένες υποθέσεις, παρερμηνείες και παρανοήσεις, οι οποίες θα μπορούσαν να είχαν διορθωθεί μέσω της εκπαιδευτικής τους εμπειρίας (Meszaros & Suiter, 1998).

Οι νέοι διαμορφώνουν χρηματοοικονομικές συμπεριφορές από μικρή ηλικία και έχουν σημαντική αγοραστική επιρροή. Σύμφωνα με την έρευνα Harris Poll Youth Pulse (Harris Interactive, 2011), οι Αμερικανοί νέοι δαπανούν 211 δισεκατομμύρια δολάρια ετησίως. Τα παιδιά διαχειρίζονται χρήματα από νωρίς (Doss *et al.*, 1995) και επηρεάζονται από το καταναλωτικό περιβάλλον και τις διαφημίσεις (McNeal, 1999; Suiter & Meszaros, 2005). Ο Holst (1999) εκφράζει ανησυχίες για την καταναλωτική κουλτούρα που στοχεύει παιδιά από 3 ετών, επηρεάζοντας αρνητικά την ανάπτυξή τους. Η Chatzky (2002, όπως παρατίθεται από τους Beal & Delpachitra, 2003) επισημαίνει την περιορισμένη πρόσβαση των Αμερικανών εφήβων σε χρηματοοικονομική εκπαίδευση και την αναποτελεσματικότητά της όταν εισάγεται καθυστερημένα. Παράλληλα, τα πρόσφατα δεδομένα του PISA 2022 (OECD, 2024e) δείχνουν ότι στις χώρες του ΟΟΣΑ, το 63% των δεκαπεντάχρονων μαθητών έχει τραπεζικό λογαριασμό, το 62% κάρτα πληρωμής, το 86% έχει κάνει online αγορές και το 66% χρησιμοποιεί κινητό για πληρωμές. Αυτή η εμπλοκή με οικονομικές δραστηριότητες καθιστά απαραίτητη την απόκτηση χρηματοοικονομικών δεξιοτήτων για την καθημερινή διαχείριση και τη λήψη σημαντικών αποφάσεων για το μέλλον τους.

Η αναγκαιότητα έγκαιρης έναρξης της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης, προκειμένου να εξοπλιστούν οι νέοι με τις απαραίτητες δεξιότητες για να αντιμετωπίσουν τις οικονομικές

προκλήσεις της ενήλικης ζωής, τονίζεται και στην έκθεση του Εθνικού Συμβουλίου Οικονομικής Εκπαίδευσης (National Council on Economic Education [NCEE], 2005a), αναγνωρίζοντας ότι η οικονομική και χρηματοοικονομική παιδεία δεν είναι έμφυτη, αλλά αποκτάται μέσω της μάθησης. Η έκθεση υπογραμμίζει τη σημασία συστηματικής και συνεπούς προσπάθειας, με στόχο την ενσωμάτωση της οικονομικής και χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης στο βασικό πρόγραμμα σπουδών από το Νηπιαγωγείο έως το Λύκειο, την υποχρεωτική παροχή μαθήματος οικονομικών σε επίπεδο Λυκείου, τη θέσπιση της επιτυχούς ολοκλήρωσης των εν λόγω μαθημάτων ως προϋπόθεση αποφοίτησης, τη συμπερίληψη της οικονομικής και χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης σε όλες τις αξιολογήσεις των μαθητών, την εξασφάλιση επαρκώς καταρτισμένου εκπαιδευτικού προσωπικού και τη συστηματική παρακολούθηση της προόδου. Ο Συνασπισμός Jump\$tart, αναγνωρίζοντας την πρώιμη ανάπτυξη της οικονομικής αντίληψης στα παιδιά, στην τέταρτη έκδοση των Εθνικών Προτύπων Προσωπικής Χρηματοοικονομικής Εκπαίδευσης K-12, που κυκλοφόρησε το 2015, επέκτεινε τα Εθνικά Πρότυπα ώστε να συμπεριλάβουν κατευθυντήριες γραμμές για την προσχολική και νηπιακή ηλικία, θεμελιώνοντας έννοιες και δεξιότητες που μπορούν να αποτελέσουν τη βάση για την εκπαίδευση στα προσωπικά οικονομικά σε μεγαλύτερες τάξεις (Bannister *et al.*, 2015).

Παρομοίως οι Philippas & Avdoulas (2021) σημειώνουν ότι η χρηματοοικονομική εκπαίδευση στα σχολεία θα πρέπει να ενσωματωθεί σε μια συντονισμένη, ολιστική εθνική στρατηγική, με το εκπαιδευτικό σύστημα να συμμετέχει ενεργά στην ανάπτυξη και την εφαρμογή αυτής της στρατηγικής. Παράλληλα, θα πρέπει να ξεκινά από την αρχή της σχολικής φοίτησης και να συνεχίζεται μέχρι την ολοκλήρωσή της, αποτελώντας βασικό μέρος του σχολικού προγράμματος σπουδών. Η αναγνώριση ότι τα παιδιά μπορούν να κατανοήσουν βασικές οικονομικές έννοιες, όπως η αποταμίευση, από την ηλικία των τεσσάρων ετών, ενώ από την ηλικία των έξι ετών, είναι σε θέση να αναπτύξουν μια στοιχειώδη κατανόηση των λειτουργιών των τραπεζών, όπως είναι οι καταθέσεις και οι αναλήψεις, και μέχρι την ηλικία των δώδεκα ετών, μπορούν να θέτουν μελλοντικούς οικονομικούς στόχους και να προγραμματίζουν τις δαπάνες τους (Otto, 2009; Scheinholtz *et al.*, 2012), ενισχύει την ανάγκη έγκαιρης παρέμβασης.

Η εργασία των Cunha *et al.* (2006) παρέχει ένα ισχυρό θεωρητικό πλαίσιο υποστήριξης της αναγκαιότητας πρώιμης έναρξης της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης. Το μοντέλο τους αναδεικνύει τη σημασία των πρώιμων επενδύσεων στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, αναφέροντας

ότι «η δεξιότητα τρέφει τη δεξιότητα μέσω ενός πολλαπλασιαστικού μηχανισμού». Οι επενδύσεις στο ανθρώπινο κεφάλαιο εμφανίζουν τόσο αυτοπαραγωγικότητα όσο και συμπληρωματικότητα. Οι δεξιότητες που αποκτώνται σε πρώιμα στάδια της ζωής ενισχύουν την αυτοπαραγωγικότητα, δηλαδή την ικανότητα να αναπτύσσονται περαιτέρω δεξιότητες σε μεταγενέστερα στάδια της ζωής. Ταυτόχρονα, οι πρώιμες επενδύσεις σε ανθρώπινο κεφάλαιο αυξάνουν την συμπληρωματικότητα, ενισχύοντας την αποτελεσματικότητα των μετέπειτα επενδύσεων. Η παροχή χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης από τα πρώτα στάδια της σχολικής ζωής, παράγει υψηλές αποδόσεις, βελτιώνοντας τόσο την ισότητα ευκαιριών, όσο και την αποτελεσματικότητα, στο πλαίσιο κεφαλαιοποίησης της γνώσης. Αντίθετα, η καθυστερημένη διόρθωση ανεπαρκών επενδύσεων στα αρχικά στάδια είναι πολύ δύσκολη και δαπανηρή, επειδή οι αρχικές δεξιότητες έχουν ήδη διαμορφώσει τη μελλοντική ικανότητα του ατόμου να μαθαίνει και να αναπτύσσεται.

Οι Kaiser & Menkhoff (2020), εξετάζοντας έρευνες σχετικά με την αποτελεσματικότητα της υποχρεωτικής στο πλαίσιο του σχολικού προγράμματος παροχής χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης, διαπιστώνουν ότι τα μεγέθη των αποτελεσμάτων που παρατηρούνται σε παρεμβάσεις σε Δημοτικά σχολεία είναι στατιστικά σημαντικά και μεγαλύτερα σε σύγκριση με εκείνα που παρατηρούνται στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ενώ ενδιαφέρον παρουσιάζει το εύρημα των Lusardi & Mitchell (2011b), οι οποίοι επισημαίνουν ότι οι εμπειρίες στη νεαρή ηλικία φαίνεται να έχουν σημασία για τον προγραμματισμό συνταξιοδότησης και αναφέρουν ότι στην Ιαπωνία, όσοι είχαν παιδικές τράπεζες στο δημοτικό σχολείο είναι πιο πιθανό να σχεδιάσουν για τη συνταξιοδότηση.

Η πρώιμη παιδική ηλικία αποτελεί μια κρίσιμη περίοδο για την απόκτηση βασικών δεξιοτήτων, όπως η επικοινωνία και η συνεργασία, καθώς οι εμπειρίες που αποκτώνται σε αυτό το στάδιο διαμορφώνουν τις μελλοντικές στάσεις και τις συμπεριφορές των ατόμων. Κατ' αντιστοιχία, η καλλιέργεια της οικονομικής παιδείας πρέπει να αποτελέσει αναπόσπαστο μέρος του εκπαιδευτικού προγράμματος από τα πρώτα σχολικά χρόνια, καθώς διαμορφώνει τις μελλοντικές οικονομικές συμπεριφορές των ατόμων (Godsted & McCormick, 2007; Grody *et al.*, 2008). Η διδασκαλία χρηματοοικονομικών αρχών σε νεαρή ηλικία παρέχει το πλεονέκτημα ότι δεν υπάρχουν ακόμη διαμορφωμένες αρνητικές συνήθειες ή παρανοήσεις, οι οποίες μπορεί να παρατηρούνται στο οικογενειακό περιβάλλον (Batty *et al.*, 2015). Όσο περισσότερο καθυστερεί η παροχή επίσημης οικονομικής εκπαίδευσης, τόσοσ περισσότερος χρόνος και προσπάθεια θα απαιτηθεί από τους εκπαιδευτικούς για να διορθώσουν αυτή την

παραπληροφόρηση και να διασφαλίσουν ότι τα παιδιά διαθέτουν αξιόπιστες και ακριβείς γνώσεις για τη σωστή οικονομική διαχείριση (Brenneke & Soper, 1987; Schug, 1994; Whitebread & Bingham, 2013). Αντίθετα, η πρόωγη έναρξη της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης θα μπορούσε να ενισχύσει τη σωρευτική μάθηση και την καλύτερη διαχείριση οικονομικών εμπειριών στις επόμενες βαθμίδες εκπαίδευσης (Batty *et al.*, 2015), ενώ δύναται να ενσταλάξει βασικές αρχές χρηστής οικονομικής διαχείρισης, θέτοντας τα θεμέλια για τη διαβίου υιοθέτηση υγιών αποταμιευτικών και καταναλωτικών συνηθειών, αποτρέποντας από επιζήμιες οικονομικές πρακτικές, με μακροχρόνιες αρνητικές επιπτώσεις (Suiter & Meszaros, 2005). Απουσία αυτής της πρόωγης εκπαίδευσης, οι νέοι συχνά εγκαταλείπουν το σχολείο χωρίς τις βασικές δεξιότητες διαχείρισης των προσωπικών τους οικονομικών, εκτιθέμενοι σε υψηλό κίνδυνο μην μπορώντας να σχεδιάσουν υπεύθυνα το οικονομικό τους μέλλον (Howlett *et al.*, 2008).

Όπως σημειώνουν οι Batty *et al.* (2015), παρά το γεγονός ότι η υποστήριξη από την έρευνα για τη χρηματοοικονομική εκπαίδευση των νεότερων μαθητών παραμένει περιορισμένη και η επίδρασή της στη συμπεριφορά των μαθητών καθώς αυτοί αναλαμβάνουν αυξημένες οικονομικές ευθύνες παραμένει ένα ζήτημα ενδιαφέροντος, υπάρχουν ενδείξεις μιας διαχρονικής συνέχειας στις οικονομικές στάσεις και συμπεριφορές, ενώ σε τομείς όπως η υγεία, η διατροφή και η σωματική άσκηση, υπάρχουν ευρήματα που υποστηρίζουν τη σύνδεση μεταξύ των παιδικών στάσεων και των μακροπρόθεσμων αποτελεσμάτων στη συμπεριφορά. Δεδομένου ότι τα παιδιά αναπτύσσουν τόσο γνωστικά όσο και συμπεριφορικά πρότυπα πριν και κατά τη διάρκεια του Δημοτικού σχολείου και ότι βρίσκονται υπό την επίδραση ενός έντονα καταναλωτικού μοντέλου, οι Lucey & Giannangelo (2006) υποστηρίζουν ότι η χρηματοοικονομική εκπαίδευση πρέπει να πραγματοποιείται στα πρώτα στάδια της ανάπτυξής τους, όταν διευρύνουν τα πρότυπα αξιολόγησης και τις γνωστικές τους δεξιότητες, οι οποίες θα αποτελέσουν τη βάση για μελλοντικές οικονομικές αποφάσεις. Η εκπαίδευση από νεαρή ηλικία ενδεχομένως θα μπορούσε διαδραματίσει κρίσιμο ρόλο στην καλλιέργεια δεξιοτήτων αυτοελέγχου και σωστής λήψης οικονομικών αποφάσεων. Εάν τα παιδιά υιοθετήσουν θετική στάση απέναντι στη διαχείριση των χρημάτων, είναι πιθανότερο να αναπτύξουν υγιείς οικονομικές συνήθειες που θα τα βοηθήσουν να ανταποκριθούν σε μελλοντικές οικονομικές προκλήσεις. Αυτές οι δεξιότητες, όταν καλλιεργηθούν νωρίς, μπορούν να συμβάλουν στην ενίσχυση της χρηματοοικονομικής τους ανθεκτικότητας και να ελαχιστοποιήσουν τις

επιδράσεις των συνθηκών που είναι ανεξάρτητες από την πρόθεσή τους, όπως τα οικονομικά σοκ.

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι τα σχολικά προγράμματα χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης δεν μπορούν να υποκαταστήσουν πλήρως την καθοδήγηση των γονέων όσον αφορά τις προσωπικές οικονομικές συνήθειες των παιδιών. Παρ' όλα αυτά, καθώς πολλοί γονείς ενδέχεται να αισθάνονται ότι δεν είναι επαρκώς προετοιμασμένοι να διδάξουν οικονομικές δεξιότητες στα παιδιά τους, τα εκπαιδευτικά προγράμματα θα μπορούσαν να λειτουργήσουν ως ένας διάυλος για διαγενεαλογική μάθηση. Μέσω των μαθημάτων, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να μεταφέρουν τις γνώσεις που αποκτούν στις οικογένειές τους, προωθώντας έναν διάλογο που ενισχύει τόσο τη δική τους χρηματοοικονομική γνώση όσο και αυτή των γονέων τους (Batty *et al.*, 2015; Bruhn *et al.*, 2013; Bruhn *et al.*, 2016; Frisanchi, 2018).

2.6.2 Εμπειρική Τεκμηρίωση από την Εφαρμογή Προγραμμάτων Χρηματοοικονομικής Εκπαίδευσης στο Δημοτικό Σχολείο

Παρά την αναδυόμενη συναίνεση σχετικά με το ότι η χρηματοοικονομική εκπαίδευση θα πρέπει να ενσωματώνεται από νωρίς στη σχολική ζωή των μαθητών, δηλαδή από τις τάξεις του Δημοτικού, αντί να περιορίζεται αποκλειστικά στα προγράμματα σπουδών του Λυκείου, η διαθέσιμη έρευνα σχετικά με την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης σε επίπεδο Δημοτικού σχολείου είναι περιορισμένη και επικεντρώνεται στις γνώσεις των μαθητών, παρά στις δεξιότητες ή τη συμπεριφορά τους (Go *et al.*, 2012; McCormick, 2009; Sherraden *et al.*, 2011).

Η τετραετής μελέτη των Sherraden *et al.* (2011), στην οποία συμμετείχαν 75 μαθητές Πρώτης Δημοτικού, εξετάζει ένα πρόγραμμα χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης και αποταμίευσης, με τίτλο "I Can Save" (ICS), που διεξαγόταν μία φορά την εβδομάδα, μετά το πέρας του υποχρεωτικού σχολικού ωραρίου. Τα εμπειρικά δεδομένα φανερώνουν ότι τα παιδιά που συμμετείχαν στο πρόγραμμα σημείωσαν σημαντικά υψηλότερες βαθμολογίες σε ένα τεστ χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού που πραγματοποιήθηκε στην Τετάρτη Δημοτικού σε σχέση με τους μαθητές της ομάδας σύγκρισης στο ίδιο σχολείο, υποδεικνύοντας ότι τα νεαρά παιδιά μπορούν να αυξήσουν τη χρηματοοικονομική τους ικανότητα όταν έχουν πρόσβαση σε χρηματοοικονομική εκπαίδευση, συνδυαστικά με την εμπλοκή τους με χρηματοπιστωτικές υπηρεσίες.

Οι Go *et al.* (2012) αξιολογούν την αποτελεσματικότητα του προγράμματος Money Savvy Youth (MSY), ενός προγράμματος χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης για μαθητές Τετάρτης και Πέμπτης Δημοτικού, που αναπτύχθηκε από τον οργανισμό East Bay Asian Local Development Corporation. Το πρόγραμμα αφορούσε εκπαίδευση πέντε εβδομάδων, στο πλαίσιο ενός αυτόνομου σχολικού μαθήματος, το οποίο πραγματοποιούνταν στην τάξη μία φορά την εβδομάδα και απευθυνόταν σε μια ποικιλόμορφη και κυρίως χαμηλού εισοδήματος μαθητική ομάδα που φοιτούσε σε δημόσια σχολεία του Oakland στην Καλιφόρνια. Τα μαθήματα κάλυψαν θέματα όπως το εισόδημα, οι δαπάνες και η πίστωση, η αποταμίευση και ο καθορισμός χρηματοοικονομικών στόχων, ενώ ενθάρρυναν τον διάλογο από την πλευρά των μαθητών και ενσωμάτωναν διασκεδαστικά, διαδραστικά στοιχεία, όπως παιχνίδια ρόλων, προσκεκλημένους ομιλητές που μοιράζονται την εμπειρία τους στον τομέα των χρηματοπιστωτικών υπηρεσιών και ομαδικά έργα. Οι μαθητές χωρίστηκαν σε ομάδες ελέγχου και θεραπείας, ενώ διενεργήθηκαν τεστ σε όλους τους μαθητές τόσο πριν την έναρξη όσο και μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος, καθώς και τρεις μήνες αργότερα. Με βάση τις αναλύσεις πριν και μετά τη δοκιμή, διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές που συμμετείχαν στο πρόγραμμα MSY επέδειξαν σημαντική αύξηση των οικονομικών γνώσεων.

Μία ακόμη από τις μελέτες που εξετάζουν τη χρηματοοικονομική εκπαίδευση σε επίπεδο Δημοτικού σχολείου είναι η έρευνα των Appleyard & Rowlingson (2013). Η μελέτη, που διεξήχθη το 2010 σε δύο Δημοτικά σχολεία στο Μπέρμιγχαμ της Αγγλίας, επικεντρώθηκε στην κατανόηση των παιδιών σχετικά με βασικά οικονομικά ζητήματα. Μέσω της ανάλυσης των δεδομένων, οι ερευνητές προσπάθησαν να αποτιμήσουν τη χρηματοοικονομική ικανότητα των μαθητών και την επίδραση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων στο γνωστικό τους επίπεδο. Οι ερευνητές επισημαίνουν ότι παρά το γεγονός ότι η χρηματοοικονομική εκπαίδευση στο πλαίσιο του υποχρεωτικού σχολικού προγράμματος θεωρείται ολοένα και πιο σημαντική από τους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής, υπάρχουν προσκλήσεις στην παροχή της στην πράξη. Συγκεκριμένα, σημειώνουν ότι η αξιολόγηση του περιεχομένου και της μεθόδου παροχής των εκπαιδευτικών προγραμμάτων είναι καίριας σημασίας. Απαιτείται η αναγνώριση της ποικιλομορφίας στις εμπειρίες των μαθητών με τα χρήματα και η προσαρμογή του διδακτικού υλικού, ώστε να ανταποκρίνεται στις διαφορετικές ανάγκες μαθητών από ποικίλα κοινωνικά και οικονομικά υπόβαθρα, ενώ παράλληλα η ευθύνη για την επιλογή των αξιών και των συμπεριφορών που θα προωθηθούν μέσω της εκπαίδευσης ανακύπτει ως σημαντικό ζήτημα. Τέλος, τονίζουν ότι το περιεχόμενο της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης πρέπει να είναι

συναφές και προσαρμοσμένο στις πραγματικές ανάγκες των παιδιών, τρέχοντες και μελλοντικές.

Η μελέτη των Batty *et al.* (2015) αξιολόγησε την επίδραση μιας σειράς τυποποιημένων μαθημάτων χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης που απευθύνονταν σε μαθητές Τετάρτης και Πέμπτης Δημοτικού σε δύο διαφορετικές σχολικές περιφέρειες. Η εκπαιδευτική παρέμβαση ήταν περιορισμένης έκτασης και αποτελούνταν από πέντε μαθήματα ενταγμένα στο σχολικό πρόγραμμα, καθιστώντας ιδιαίτερα εύκολη την αναπαραγωγή της. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι ένα καλά στοχευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα μπορεί να αυξήσει σημαντικά τη μετρήσιμη οικονομική γνώση και ότι αυτά τα κέρδη γνώσης διατηρούνται έως και ένα χρόνο αργότερα. Παράλληλα, ενώ η μέτρηση των οικονομικών συμπεριφορών σε αυτήν την ηλικιακή ομάδα είναι δύσκολη, οι μαθητές που εκτέθηκαν στη χρηματοοικονομική εκπαίδευση παρουσίασαν θετικότερες στάσεις απέναντι στη προσωπική οικονομική διαχείριση και φάνηκε να είναι περισσότερο πιθανό να αποταμιεύσουν. Τα εμπειρικά στοιχεία υποδεικνύουν ότι οι νεότεροι μαθητές μπορούν να κατανοήσουν χρηματοοικονομικά θέματα, ενώ η γνώση σχετίζεται με βελτιωμένες στάσεις και συμπεριφορές που, εάν διατηρηθούν, μπορεί να οδηγήσουν σε αυξημένη οικονομική ικανότητα αργότερα στη ζωή.

Οι Dare *et al.* (2020) εξετάζουν τη βραχυπρόθεσμη επίδραση ενός εθνικού προγράμματος χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης στις γνώσεις και τις δεξιότητες των παιδιών σχετικά με την υπεύθυνη κατανάλωση και την εκτέλεση συναλλαγών με αποτελεσματικότητα. Το εκπαιδευτικό αυτό πρόγραμμα αναπτύχθηκε από το Ολλανδικό Υπουργείο Οικονομικών, σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό εκδοτικό οίκο Zwijsen, και στόχευε στην ενίσχυση του χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού των μαθητών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο του προγράμματος αξιοποιήθηκε η βιωματική προσέγγιση, η σύνδεση με την πραγματική ζωή και η άμεση εφαρμογή της νεοαποκτηθείσας γνώσης, ενώ το εκπαιδευτικό υλικό ήταν εναρμονισμένο με τα γνωστικά, κοινωνικά και ψυχολογικά αναπτυξιακά στάδια των μαθητών. Στη μελέτη συμμετείχαν περισσότεροι από 2.500 μαθητές της Πέμπτης Δημοτικού. Βάση των ευρημάτων η συμμετοχή στο πρόγραμμα αύξησε τις βαθμολογίες των μαθητών σε γνώσεις και δεξιότητες όσον αφορά την αποτελεσματική εκτέλεση συναλλαγών, αλλά όχι τον υπεύθυνο τρόπο δαπανών, όπου ήδη από την αξιολόγηση που προηγήθηκε του προγράμματος τα παιδιά είχαν σημειώσει αρκετά υψηλές βαθμολογίες. Οι συγγραφείς επισημαίνουν τη σπουδαιότητα της εκτίμησης του αρχικού επιπέδου χρηματοοικονομικών γνώσεων και δεξιοτήτων των παιδιών πριν από την εφαρμογή ενός προγράμματος

χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης, μέσω πιλοτικών δοκιμών κατά τη φάση ανάπτυξης, οι οποίες συμβάλλουν στον εντοπισμό των χρηματοοικονομικών δεξιοτήτων στις οποίες πρέπει να επικεντρωθεί το πρόγραμμα. Επιπλέον, η συνεργασία με γονείς ή κηδεμόνες είναι κρίσιμη για την κατανόηση των θεμάτων που ήδη συζητούνται στο σπίτι. Μετά την ανάπτυξη του προγράμματος, η βραχυπρόθεσμη αξιολόγησή του είναι απαραίτητη για τη βελτίωσή του, διασφαλίζοντας ότι οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής και οι εκπαιδευτικοί μπορούν να το προσαρμόσουν ή να το τροποποιήσουν κατάλληλα.

Στη μελέτη των Migheli & Coda Moscarola (2017) ελέγχεται η αποτελεσματικότητα ενός καλά εδραιωμένου προγράμματος σχετικού με την αποταμίευση που αναπτύχθηκε από το Museo del Risparmio (Museum of Saving) και απευθύνεται σε παιδιά ηλικίας 8-9 ετών. Το πρόγραμμα περιλαμβάνει ένα εργαστήριο 1 ώρας συνοδευόμενο από μια σύντομη εισήγηση αναφορικά με την έννοια της αποταμίευσης και των λόγων για τους οποίους οι άνθρωποι αποταμιεύουν. Η επαναλαμβανόμενη χρήση του προγράμματος συνδυαστικά με την περιορισμένη έκταση αυτού ελαχιστοποιούν τη μεταβλητότητα μεταξύ των διαφορετικών συνεδριών. Στο πλαίσιο της μελέτης ζητήθηκε από τα παιδιά να κάνουν μια σειρά από διαχρονικές επιλογές και αξιολογήθηκε το επίπεδο υπομονής τους μαζί με το επίπεδο συνέπειας των απαντήσεών τους, δεδομένου ότι η συνέπεια στις αποφάσεις αποτελεί κρίσιμο παράγοντα για ορθολογική οικονομική σκέψη. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι, αν και η επανάληψη του παιχνιδιού αυξάνει τα επίπεδα της υπομονής, στο πλαίσιο αναβολής της παρούσας ικανοποίησης, η επίδραση του προγράμματος είναι περιορισμένη, ενώ υποδεικνύουν μεγαλύτερα οφέλη για τα αγόρια σε σχέση με τα κορίτσια.

Η μελέτη των Grody *et al.* (2008) αποσκοπεί στην ανάπτυξη ενός αποτελεσματικού εργαλείου για την αντιμετώπιση του ελλείμματος στην πρώιμη χρηματοοικονομική εκπαίδευση, με τη διδασκαλία των εννοιών της παραγωγής στον τομέα των χρηματοοικονομικών ως μέσο για την πληρέστερη κατανόηση των καταναλωτικών πτυχών. Μέσω αυτής της προσέγγισης, επιδιώκεται η δημιουργία ενός θεμελιώδους υπόβαθρου που θα ενισχύσει τη συνεχή χρηματοοικονομική ευημερία κατά την ενήλικη ζωή. Στην πρώτη εφαρμογή του πιλοτικού προγράμματος, που περιλαμβάνει την ανάγνωση ενός βιβλίου ιστοριών, με τίτλο «Where the Money Grows!!», το οποίο εισάγει τα παιδιά σε έννοιες που σχετίζονται με τα χρήματα μέσω των καθημερινών τους αλληλεπιδράσεων με οικονομικές δραστηριότητες, οι μαθητές χωρίστηκαν σε μια πιλοτική ομάδα και μια ομάδα ελέγχου. Η πιλοτική ομάδα άκουσε την ανάγνωση του βιβλίου από τη σχολική βιβλιοθηκονόμο, ενώ και

οι δύο ομάδες συμμετείχαν σε εκπαιδευτική επίσκεψη σε τράπεζα. Παρασχέθηκε, επίσης, υλικό που βοηθά τα παιδιά να συνεχίσουν την ανάγνωση με τους γονείς τους και να ενισχύσει τη σύνδεσή τους με μελλοντικές επισκέψεις στην τράπεζα. Τα εμπειρικά δεδομένα δείχνουν ότι συμμετοχή στο πρόγραμμα ενίσχυσε τη χρηματοοικονομική γνώση των μαθητών, ενώ η ανάγνωση του βιβλίου εκτός πλαισίου τάξης συνέβαλε στην εξοικονόμηση πολύτιμου διδακτικού χρόνου.

Το 2005, οι Harter & Harter (2009) διεξήγαγαν μελέτη σχετικά με την αποτελεσματικότητα του προγράμματος σπουδών NCEE, Financial Fitness for Life, σε μια μη προνομιούχα περιοχή του Κεντάκι. Η μελέτη αφορούσε και τις τρεις εκπαιδευτικές βαθμίδες, ενώ στο πλαίσιο του Δημοτικού σχολείου επικεντρώθηκε σε μαθητές της Πέμπτης τάξης. Ένα χαρακτηριστικό που διαφοροποιεί το συγκεκριμένο πρόγραμμα αποτελεί η επιδίωξη για εμπλοκή των γονέων, μέσω ενός Οδηγού Γονέων που περιέχει δραστηριότητες και προτροπές συζήτησης, εμπλέκοντας τους γονείς στη χρηματοοικονομική εκπαίδευση των παιδιών τους. Το 86% των μαθητών Δημοτικού δήλωσε ότι του άρεσε ή του άρεσε πολύ το πρόγραμμα σπουδών του FFFL και το 89% πίστευε ότι τα μαθήματα ήταν χρήσιμα ή πολύ χρήσιμα, ενώ παρατηρήθηκε βελτίωση των επιπέδων χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού σε τεστ που πραγματοποιήθηκε πριν και μετά από την υλοποίηση του προγράμματος.

2.7 Ένταξη της Χρηματοοικονομικής Εκπαίδευσης στο Σχολικό Πλαίσιο: Προκλήσεις και Στρατηγικές Αντιμετώπισης

Οι περισσότερες Εθνικές Στρατηγικές Ενίσχυσης του Χρηματοοικονομικού Αλφαριθμητισμού τοποθετούν τους νέους μεταξύ των βασικών ομάδων-στόχων, στοχεύοντας στην εισαγωγή της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης στο σχολικό πρόγραμμα σπουδών και στον σχεδιασμό ειδικών πλαισίων μάθησης (OECD, 2014a; 2014b; 2024e). Η συμπερίληψη της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης στο επίσημο σχολικό πρόγραμμα σπουδών θεωρείται ένας από τους πιο αποτελεσματικούς και δίκαιους τρόπους προσέγγισης μιας ολόκληρης γενιάς σε ευρεία κλίμακα (Kaiser & Menkhoff, 2020; Lusardi, 2019; OECD 2014a). Επιπλέον, δεδομένου ότι το πρόγραμμα σπουδών εκτείνεται σε αρκετά χρόνια και μπορεί να ξεκινήσει ήδη από το νηπιαγωγείο, είναι ένα μοναδικό μέσο για να ενσταλάξει και να καλλιεργήσει μια υγιή οικονομική κουλτούρα και συμπεριφορές μεταξύ των μελλοντικών ενηλίκων (OECD 2014a). Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό δεδομένου ότι οι γονείς είναι άνισα εξοπλισμένοι για να μεταδώσουν στα παιδιά τους υγιείς οικονομικές συνήθειες (Mandell, 2001; OECD, 2024e).

Εκτός αυτού, όπως αποδεικνύεται σε άλλους συναφείς τομείς εκπαίδευσης, όπως η υγεία, οι νέοι είναι δυνητικά καλοί φορείς διάδοσης νέων συνηθειών στον υπόλοιπο πληθυσμό (Batty *et al.*, 2015; Bruhn *et al.*, 2013; Bruhn *et al.*, 2016; Frisanchi, 2018).

Η αμερικανική Επιτροπή για τον Χρηματοοικονομικό Αλφαριθμητισμό και την Εκπαίδευση (Financial Literacy and Education Commission [FLEC]), στο πλαίσιο της Εθνικής Στρατηγικής του 2006, παρουσιάζει τους πέντε κύριους άξονες ενσωμάτωσης της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης στα σχολεία. Συγκεκριμένα, προτείνεται η ενσωμάτωση της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης στα εκπαιδευτικά πρότυπα, η ανάπτυξη και εφαρμογή σχετικών αξιολογήσεων, η ενσωμάτωση των σχετικών εννοιών στα σχολικά εγχειρίδια, η δημιουργία κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού και σχολικών εγχειριδίων και η παροχή της απαραίτητης κατάρτισης στους εκπαιδευτικούς (U.S. Department of the Treasury, Office of Financial Education, 2006).

Στην Αγγλία, το Office for Standards in Education, Children's Services and Skills (OFSTED, 2008) διαπίστωσε ότι η ποιότητα της παρεχόμενης χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης διέφερε σημαντικά μεταξύ των σχολείων, καταλήγοντας στα σχολεία που τα προγράμματα χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης εφαρμόζονταν με επιτυχία τα ανώτερα διευθυντικά στελέχη επέδειξαν ισχυρή δέσμευση αναφορικά με την ένταξή της στο σχολικό πλαίσιο, ένα μέλος του προσωπικού, συχνά σε ανώτερο επίπεδο, είχε την ευθύνη για την ανάπτυξη της προσωπικής χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης στο σύνολο της σχολικής μονάδας, παρασχέθηκε ειδικός χρόνος στο πρόγραμμα σπουδών, ο οποίος συχνά συμπληρωνόταν από δράσεις εκτός του υποχρεωτικού ωραρίου λειτουργίας του σχολείου, οι εκπαιδευτικοί ήταν σίγουροι για τις γνώσεις τους σχετικά με τα προσωπικά οικονομικά και χρησιμοποιούσαν πλαίσια που ήταν σχετικά με τους μαθητές, τα μαθήματα ενέπλεξαν τους μαθητές σε σχετικές και ουσιαστικές εργασίες και υπήρχε ουσιαστική συζήτηση, διάλογος και έκφραση των απόψεων τους, έγινε αποτελεσματική χρήση των πόρων, συμπεριλαμβανομένης της αξιοποίησης βοήθειας προερχόμενης από την τοπική κοινότητα.

Παράλληλα με τα οφέλη από την ένταξη της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης στο σχολικό πρόγραμμα, αναδεικνύεται μια σειρά προκλήσεων και περιορισμών, συμπεριλαμβανομένης της εύρεσης χρόνου κατά τη σχολική ημέρα, της ανεπαρκούς κατάρτισης των εκπαιδευτικών σε ζητήματα χρηματοοικονομικής παιδείας, της έλλειψης κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού και προγράμματος σπουδών καθώς και της απουσίας ηγεσίας και δέσμευσης στα σχολεία για την προώθηση αυτής της θεματικής (Appleyard & Rowlingson, 2013; FSA, 2008; Office for Standards in Education, Children's Services and Skills [OFSTED], 2008; U.S. Department of

the Treasury, Office of Financial Education, 2006). Η ποικιλία των εμπλεκόμενων φορέων και η περιορισμένη πολιτική βούληση και δέσμευση αποτελούν πρόσθετα εμπόδια που απαιτούν συστηματική προσέγγιση και συνεργασία μεταξύ των ενδιαφερόμενων μερών για την επιτυχή ενσωμάτωση της χρηματοοικονομικής παιδείας στο εκπαιδευτικό σύστημα (Mundy, 2009; OECD, 2014a). Η ανάπτυξη διεθνώς αναγνωρισμένων κατευθυντήριων γραμμών και πρακτικών και η ενίσχυση του πολιτικού διαλόγου και της συνεργασίας για την ανταλλαγή ορθών πρακτικών είναι καθοριστικής σημασίας για την αποτελεσματική και επιτυχή εισαγωγή και εφαρμογή της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης στα σχολεία. Οι εν λόγω κατευθυντήριες γραμμές μπορούν να βοηθήσουν τους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής και τα εμπλεκόμενα ενδιαφερόμενα μέρη να σχεδιάσουν και να εφαρμόσουν επιτυχώς τη δική τους στρατηγική για τη χρηματοοικονομική εκπαίδευση στα σχολεία, αξιοποιώντας τις σχετικές εμπειρίες και τις διεθνώς αναγνωρισμένες ορθές πρακτικές (OECD, 2014a).

2.7.1 Ηγεσία και Συντονισμός

Σύμφωνα με τον ΟΟΣΑ (Mundy, 2009; OECD, 2005b; 2014a) η ενσωμάτωση της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης στο σχολικό πρόγραμμα σπουδών αποτελεί κρίσιμη συνιστώσα μιας εθνικής στρατηγικής για την ενίσχυση του χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού και απαιτεί συντονισμένη προσέγγιση, που να εξασφαλίζει τον συντονισμό των προσπάθειών όλων των εμπλεκόμενων φορέων. Η ανάπτυξη ενός εθνικού πλαισίου για την χρηματοοικονομική εκπαίδευση προϋποθέτει προσεκτική αξιολόγηση και ανάλυση του υφιστάμενου εκπαιδευτικού πλαισίου καθώς και των εκπαιδευτικών αναγκών των παιδιών και των νέων. Ο καθορισμός ενός ενιαίου συντονιστικού φορέα σε εθνικό επίπεδο, όπως το Υπουργείο Οικονομικών ή Παιδείας, μια χρηματοπιστωτική ρυθμιστική αρχή, η Κεντρική Τράπεζα ή μία ειδική επιτροπή, είναι απαραίτητος για τη διασφάλιση της συνεκτικότητας και της μακροπρόθεσμης βιωσιμότητας των σχετικών πρωτοβουλιών.

Η σημασία της ηγεσίας τόσο σε επίπεδο πολιτικής διαμόρφωσης όσο και σε επίπεδο εκπαιδευτικού ιδρύματος είναι καθοριστική. Σύμφωνα με έκθεση του Office for Standards in Education, Children's Services and Skills (OFSTED), η ύπαρξη ενός μέλους του προσωπικού, συχνά σε ανώτερο επίπεδο, το οποίο είχε την ευθύνη για την ανάπτυξη της προσωπικής οικονομικής εκπαίδευσης στο σύνολο του εκπαιδευτικού οργανισμού αποτέλεσε έναν από τους καθοριστικούς παράγοντες επιτυχίας των προγραμμάτων χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης

(Department for Education and Employment [DfEE], 2000; Office for Standards in Education, Children's Services and Skills [OFSTED], 2008). Η απουσία ενός σαφούς πλαισίου συντονισμού μπορεί να οδηγήσει σε αποσπασματικές προσπάθειες και σε περιορισμένη αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων.

Επιπρόσθετα, απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχή υλοποίηση ενός τέτοιου εγχειρήματος αποτελεί η ωρίμανση της ιδέας και η εξασφάλιση της υποστήριξης του εκπαιδευτικού συστήματος και του συνόλου της κοινωνίας. Η επιτυχία της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων φορέων. Οι εκπαιδευτικοί, λόγω της παιδαγωγικής τους εμπειρίας και της άμεσης σχέσης που διατηρούν με τους μαθητές, θα πρέπει να τοποθετηθούν στο επίκεντρο των προσπαθειών για την εισαγωγή της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης στα σχολεία. Είναι απαραίτητο να καταβληθεί προσπάθεια, ώστε να εξασφαλιστεί η συμμετοχή τους σε όλα τα στάδια της διαδικασίας, μέσω της ευαισθητοποίησής τους ως προς τη σημασία της χρηματοοικονομικής παιδείας τόσο για τους μαθητές όσο και για τους ίδιους, καθώς και της παροχή των απαραίτητων πόρων και της κατάλληλης εκπαίδευσης ώστε να αποκτήσουν την αυτοπεποίθηση που απαιτείται για την αποτελεσματική διδασκαλία του αντικειμένου (Harrison *et al.*, 2023; Mundy, 2009; OECD, 2005b; 2014a). Ακόμη και σε περιπτώσεις που εμπλέκονται εξωτερικοί εμπειρογνώμονες ή εθελοντές στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες, είναι απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί να συμμετέχουν και να παρακολουθούν την υλοποίηση του έργου τους (Mundy, 2009; OECD, 2014a). Η συμμετοχή των γονέων και της τοπικής κοινότητας είναι εξίσου σημαντική και μπορεί να επιτευχθεί μέσω εξειδικευμένων προγραμμάτων και πρωτοβουλιών που προάγουν τη συνεργασία και ενισχύουν την κατανόηση των γονέων και της ευρύτερης κοινωνίας αναφορικά με τη σημασία της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης, όχι μόνο για την οικονομική αλλά και για τη συνολική ευημερία των ατόμων και την ομαλή τους ένταξη στην κοινωνική και οικονομική ζωή ως υπεύθυνων και ενεργών πολιτών. Επιπλέον, οι διευθυντές των σχολείων και το εκτελεστικό προσωπικό μπορούν να διαδραματίσουν καίριο ρόλο στην προώθηση της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης, προωθώντας την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευτικών, των μαθητών, των γονέων και της ευρύτερης κοινότητας και εξασφαλίζοντας ένα συνεκτικό πλαίσιο στήριξης για την επιτυχή εφαρμογή των σχετικών πρωτοβουλιών (Harrison *et al.*, 2023; Mundy, 2009; OECD, 2014a).

Η διαμόρφωση ενός σαφούς οράματος και η αποτελεσματική επικοινωνία αυτού, μέσω της υιοθέτησης μίας ολοκληρωμένης στρατηγικής που να αξιοποιεί πολλαπλούς

συμπληρωματικούς τρόπους και τεχνικές, αποτελεί θεμέλιο λίθο για την επιτυχή υλοποίηση μίας εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Απαιτείται πολυκαναλική προσέγγιση, η οποία αξιοποιεί δελτία τύπου, επιστημονικές ημερίδες, συνέδρια, επιμορφωτικά προγράμματα, μέσα κοινωνικής δικτύωσης, ιστοσελίδες και ενημερωτικά φυλλάδια, προσαρμόζοντας το μήνυμα και τον τρόπο επικοινωνίας στο εκάστοτε κοινό – στόχο (Saitis & Saiti, 2018). Η σπουδαιότητα ενίσχυσης του χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού στους νέους, συνδυαστικά με τα πολλαπλά οφέλη για το άτομο και την κοινωνία, εμπειρικά στοιχεία αναφορικά με την ανάγκη ενίσχυσης των γνώσεων και των δεξιοτήτων των νέων στον συγκεκριμένο τομέα καθώς και η διεθνής προσπάθεια προς αυτή την κατεύθυνση αποτελούν θεμέλιο λίθο της επιχειρηματολογίας αναφορικά με την αναγκαιότητα ένταξης της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης στο σχολικό πρόγραμμα (Mundy, 2009; OECD, 2005; 2014a). Το πρόγραμμα Talk, Learn, Do (TLD), το οποίο αναπτύχθηκε και χρηματοδοτήθηκε από το Money & Pension Service (MaPS) ως παρέμβαση ενίσχυσης της χρηματοοικονομικής ικανότητας για γονείς παιδιών ηλικίας 3-11 ετών, αποτελεί ένα εξαιρετικό παράδειγμα προσπάθειας ευαισθητοποίησης του κοινωνικού συνόλου. Περιλαμβάνει μια δίωρη συνεδρία που στοχεύει στην ευαισθητοποίηση των γονέων σχετικά με τη σημασία της οικονομικής εκπαίδευσης από μικρή ηλικία, στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησής τους στη συζήτηση οικονομικών θεμάτων με τα παιδιά και στην παροχή των απαραίτητων δεξιοτήτων (IFF Research, 2022).

Ένας ακόμη σημαντικός παράγοντας για την προώθηση της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης θεωρείται και η συνεργασία των εκπαιδευτικών οργανισμών με την τοπική κοινότητα. Πιο συγκεκριμένα, οι Batty *et al.* (2015) αναφέρουν ότι τα τοπικά χρηματοπιστωτικά ιδρύματα, στο πλαίσιο της υπεύθυνης τραπεζικής, θα μπορούσαν να συνεισφέρουν στην εκπαιδευτική διαδικασία προσφέροντας πόρους και εργαλεία για τη διδασκαλία της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης, ενώ το Υπουργείο Παιδείας και Απασχόλησης του Ηνωμένου Βασιλείου (Department for Education and Employment [DfEE]), 2000) κάνει λόγο για συνέργεια εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και τοπικών επιχειρήσεων. Όπως επισημαίνει ο Mundy (2009), δεδομένης της σπουδαιότητας του χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού των πολιτών στη διασφάλιση κοινωνικής ευημερίας και ανάπτυξης, ένα ευρύ φάσμα δυνητικά ενδιαφερόμενων οργανισμών, συμπεριλαμβανομένων κρατικών φορέων, μη κυβερνητικών οργανώσεων, χρηματοπιστωτικοί οργανισμοί, ιδρύματα που συνδέονται με τον κλάδο των χρηματοπιστωτικών υπηρεσιών, εταιρειών κοινής ωφέλειας και παροχής υπηρεσιών (όπως τηλεπικοινωνίες), θα πρέπει να ενθαρρυνθούν να διαδραματίσουν ενεργό ρόλο στην όλη

προσπάθεια. Πιο συγκεκριμένα, ο ΟΟΣΑ (OECD, 2014a) αναφέρει ότι θα μπορούσαν να προσφέρουν στρατηγική γνώση ή χρηματοδοτική στήριξη για την ανάπτυξη διδακτικού υλικού, την κατάρτιση εκπαιδευτικών ή εθελοντών που θα αλληλεπιδρούν με τους μαθητές στην τάξη. Ωστόσο, η εμπλοκή τους πρέπει να διαχωρίζεται σαφώς από τις εμπορικές τους δραστηριότητες και να επιβλέπεται προσεκτικά, ώστε να αποφεύγονται πιθανές συγκρούσεις συμφερόντων. Επίσης, διεθνείς οργανισμοί, όπως ο ΟΟΣΑ, και ειδικότερα μέσω του Διεθνούς Δικτύου για τη Χρηματοοικονομική Εκπαίδευση (INFE), αναλαμβάνουν ρόλο στην παροχή διεθνούς καθοδήγησης, υποστήριξης και εργαλείων για την αποτελεσματική ανάπτυξη χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης στο σχολικό περιβάλλον.

2.7.2 Η θέση της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης στο σχολικό πρόγραμμα

Σύμφωνα με τον ΟΟΣΑ, ενώ η εισαγωγή της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης ως υποχρεωτικού, αυτόνομου μαθήματος του εθνικού προγράμματος σπουδών, θα διασφάλιζε ότι αφιερώνεται επαρκής χρόνος και πόροι στη διδασκαλία της, λαμβανομένων υπόψη των περιορισμών στα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα, προτείνεται η ενσωμάτωσή της σε άλλα μαθήματα, όπως τα Μαθηματικά, η Αγωγή του Πολίτη, η Οικιακή Οικονομία, η Ιστορία, οι Κοινωνικές Επιστήμες. Η συμπερίληψη της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης μέσω της εν λόγω διαθεματικής προσέγγισης δύναται να παρακάμψει το εμπόδιο που τίθεται από τα υπερφορτωμένα προγράμματα σπουδών και να επιτρέψει την ανάπτυξη ποικίλων, καινοτόμων και ελκυστικών τρόπων σύνδεσης των χρηματοοικονομικών γνώσεων με πιο οικεία θέματα για εκπαιδευτικούς και μαθητές. Επισημαίνεται, επίσης, ότι σε περίπτωση υιοθέτησης της συγκεκριμένης προσέγγισης, είναι σημαντικό να αναπτυχθούν μηχανισμοί για την παρακολούθηση της έντασης της παρεχόμενης χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης καθώς και να προσδιοριστούν οι συνδέσεις των χρηματοοικονομικών εννοιών και θεμάτων με τα άλλα μαθήματα (Mundy, 2009; OECD, 2014a).

Το Υπουργείο Παιδείας και Απασχόλησης της Μεγάλης Βρετανίας (Department for Education and Employment [DfEE]), 2000), παρέχοντας οδηγίες στους εκπαιδευτικούς σχετικά με την ενίσχυση της χρηματοοικονομικής ικανότητας των μαθητών, επισημαίνει ότι η χρηματοοικονομική εκπαίδευση μπορεί να ενταχθεί αποτελεσματικά στο υφιστάμενο σχολικό πρόγραμμα σπουδών, μέσω της ενσωμάτωσης χρηματοοικονομικών θεμάτων σε μαθήματα όπως τα Μαθηματικά, η Γεωγραφία και οι Κοινωνικές Επιστήμες, συμβάλλοντας στην

ανάπτυξη χρηματοοικονομικών δεξιοτήτων μέσα από δραστηριότητες που είναι ήδη μέρος της καθημερινής εκπαιδευτικής εμπειρίας μαθητών και εκπαιδευτικών. Τονίζει τη σύνδεση της αριθμητικής με τη χρηματοοικονομική ικανότητα, εξετάζοντας τα Μαθηματικά και τη χρηματοοικονομική εκπαίδευση ως πεδία αλληλένδετα και σημειώνοντας πως ένα άτομο για να αποκτήσει χρηματοοικονομικές ικανότητες χρειάζεται απαραίτητα να είναι αριθμητικά καταρτισμένο, ενώ η εκπαίδευση στην προσωπική χρηματοοικονομική διαχείριση παρέχει ένα κατάλληλο πλαίσιο για την ανάπτυξη μαθηματικών δεξιοτήτων και κατανόησης. Παράλληλα, επισημαίνει ότι τα σχολεία που υιοθετούν αυτή τη μέθοδο διαπιστώνουν ότι η χρηματοοικονομική εκπαίδευση ενισχύει και εμπλουτίζει τα υπάρχοντα μαθήματα, παρέχοντας ρεαλιστικά παραδείγματα και κίνητρο στους μαθητές, χωρίς να απαιτείται πρόσθετος διδακτικός χρόνος. Παρομοίως, η αμερικανική Επιτροπή για τον Χρηματοοικονομικό Αλφαριθμητισμό και την Εκπαίδευση (U.S. Department of the Treasury, Office of Financial Education, 2006) και οι Lusardi & Wallace (2013) αναφέρουν ότι η χρηματοοικονομική εκπαίδευση θα μπορούσε να ενταχθεί στο υπάρχον πρόγραμμα σπουδών μέσω της ενσωμάτωσης χρηματοοικονομικών εννοιών σε υπάρχοντα μαθήματα, περιορίζοντας το κόστος ευκαιρίας που θα προέκυπτε από ενδεχόμενη αντικατάσταση ή υποκατάσταση άλλων μαθημάτων. Η ενσωμάτωση παραδειγμάτων χρηματοοικονομικής διαχείρισης σε βασικά μαθήματα, όπως τα Μαθηματικά, μπορεί να βελτιώσει τις χρηματοοικονομικές γνώσεις των μαθητών, ενώ παράλληλα ενισχύει τη μάθηση στα ίδια τα μαθήματα, παρέχοντας ένα ρεαλιστικό πλαίσιο που καταδεικνύει τη συνάφεια αυτών των γνώσεων με την καθημερινή ζωή των μαθητών. Με αυτήν την προσέγγιση, επιτυγχάνεται όχι μόνο η οικονομική επιμόρφωση των μαθητών, αλλά και η ενίσχυση της κατανόησης βασικών μαθηματικών ή γλωσσικών εννοιών, ενισχύοντας τη συνολική μαθησιακή εμπειρία και καθιστώντας τη χρηματοοικονομική εκπαίδευση σημαντικό στοιχείο της γενικής εκπαίδευσης.

2.7.3 Αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών

Η διαμόρφωση ενός σύγχρονου προγράμματος σπουδών, με ειδικά σχεδιασμένα ανάλογα με την ηλικία των μαθητών θεματολογία και εκπαιδευτική προσέγγιση, που να εισάγει τον χρηματοοικονομικό αλφαριθμητισμό σταδιακά, διαμέσου των διαφορετικών εκπαιδευτικών βαθμίδων, αποτελεί το πρώτο και καθοριστικό βήμα για την εισαγωγική της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης στο σχολικό πρόγραμμα. Ο γενικός στόχος των

υφιστάμενων προγραμμάτων χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης αναφέρεται στην ενίσχυση της οικονομικής ικανότητας ή του χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού των μαθητών, έννοιες που χρησιμοποιούνται για να εκφράσουν παρόμοιο περιεχόμενο, περιλαμβάνοντας γνώσεις και δεξιότητες και την ικανότητα χρήσης τους για τη λήψη αποτελεσματικών οικονομικών αποφάσεων. Το πρόγραμμα σπουδών θα πρέπει να παρέχει περιγραφή των επιθυμητών μαθησιακών αποτελεσμάτων ανά ηλικιακή ομάδα, υποδεικνύοντας τον τρόπο με τον οποίο συγκεκριμένες διαστάσεις του χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού αναπτύσσονται σταδιακά ενώ οι μαθητές προχωρούν στη σχολική τους σταδιοδρομία καθώς και προτεινόμενη θεματολογία. Τα θέματα που συνήθως περιλαμβάνονται στα υφιστάμενα προγράμματα σπουδών αφορούν τα χρήματα και τις συναλλαγές, την οικονομική διαχείριση, συμπεριλαμβανομένης της αποταμίευσης και των δαπανών, της πίστωσης και του χρέους, της λήψης οικονομικών αποφάσεων, την αξιολόγηση του κινδύνου και της απόδοσης, τα δικαιώματα και τις ευθύνες των καταναλωτών και την κατανόηση του ευρύτερου χρηματοπιστωτικού, οικονομικού και κοινωνικού συστήματος. Τα θέματα πρέπει να είναι συναφή με τις ανησυχίες των μαθητών ανά ηλικιακή ομάδα, αλλά, ταυτόχρονα, να αναγνωρίζουν ότι η χρηματοοικονομική εκπαίδευση πρέπει να προετοιμάζει τους μαθητές για την ενήλικη ζωή (OECD, 2014a).

Επιπρόσθετα, στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών παρέχεται καθοδήγηση σχετικά με τις μεθόδους διδασκαλίας που είναι πιο αποτελεσματικές στην καλλιέργεια του χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού, πολλές φορές μέσω και μελετών περίπτωσης τρόπους με τους οποίους τα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί έχουν διδάξει αποτελεσματικά τη χρηματοοικονομική εκπαίδευση, καθώς και των συνιστώμενων εκπαιδευτικών υλικών. Οι μέθοδοι διδασκαλίας δεν πρέπει να επικεντρώνονται αποκλειστικά στην ανάπτυξη της γνώσης, αλλά να παρέχουν ελκυστικά πλαίσια στα οποία οι μαθητές μπορούν να αναπτύξουν δεξιότητες, στάσεις και συμπεριφορές. Παράλληλα, καθοδήγηση παρέχεται και σχετικά με τις κατάλληλες μεθόδους για την αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης. Οι προσεγγίσεις αξιολόγησης θα πρέπει να είναι συνεπής με αυτές που χρησιμοποιούνται και σε άλλους τομείς μάθησης και προσαρμοσμένες στο ηλικιακό επίπεδο των μαθητών (OECD, 2014a).

Το 2000, το Υπουργείο Παιδείας και Απασχόλησης του Ηνωμένου Βασιλείου (Department for Education and Employment [DfEE], 2000) αναγνωρίζει τη χρηματοοικονομική ικανότητα ως μια «σημαντική δεξιότητα ζωής για όλους», επισημαίνοντας ότι η ικανότητα λήψης

ορθολογικών χρηματοοικονομικών αποφάσεων είναι «το κλειδί για τον εντοπισμό και την καλύτερη αξιοποίηση των ευκαιριών στον σημερινό μεταβαλλόμενο κόσμο». Επιπρόσθετα, τονίζει ότι τα σχολεία διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην προετοιμασία των παιδιών για τις μελλοντικές οικονομικές προκλήσεις, καθώς η κατάλληλη εκπαίδευση είναι εκείνη που θα οδηγήσει στην ανάπτυξη επαρκών χρηματοοικονομικών γνώσεων και δεξιοτήτων για την ορθολογική διαχείριση των οικονομικών πόρων, αναγκαίων για όλα τα άτομα. Παράλληλα, προσδιορίζει ως βασικό στόχο της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης την ανάπτυξη χρηματοοικονομικής ικανότητας από μικρή ηλικία, με στόχο την καλλιέργεια της δυνατότητας λήψης τεκμηριωμένων οικονομικών αποφάσεων και της αποτελεσματικής διαχείρισης των χρημάτων στην ενήλικη ζωή, εστιάζοντας σε τρεις βασικούς πυλώνες: τη χρηματοοικονομική γνώση και κατανόηση, που αφορά την κατανόηση της φύσης και της χρήσης του χρήματος, προετοιμάζοντας τους νέους να διαχειριστούν καθημερινά οικονομικά ζητήματα και να λαμβάνουν τεκμηριωμένες αποφάσεις, τις χρηματοοικονομικές δεξιότητες και ικανότητα, οι οποίες στοχεύουν στη διαχείριση των χρημάτων και στον οικονομικό σχεδιασμό για το μέλλον και στη χρηματοοικονομική υπευθυνότητα, η οποία αναφέρεται στις κοινωνικές και ηθικές επιπτώσεις των οικονομικών αποφάσεων.

Η εκπαίδευση για την ενίσχυση της χρηματοοικονομικής ικανότητας των μαθητών στο πλαίσιο του εθνικού προγράμματος σπουδών αποτελεί ένα από τα τέσσερα βασικά στοιχεία της κοινωνικής και προσωπικής εκπαίδευσης (PSHE - Personal, Social, Health and Economic education). Η υποστήριξη των νέων στο να κατανοήσουν τα συναισθήματά τους σχετικά με τα χρήματα, τις οικονομικές αποφάσεις, την επαγγελματική σταδιοδρομία και την οικονομία αποτελεί έναν σημαντικό παράγοντα προετοιμασίας τους για την ενήλικη ζωή, με σαφείς συνδέσεις με τα αποτελέσματα στην υγεία τους και τις διαπροσωπικές τους σχέσεις (PSHE Association, n.d.). Οι ευρύτεροι στόχοι της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης αναφέρονται στην καλλιέργεια αυτοπεποίθησης και υπευθυνότητας αναφορικά με τη διαχείριση των προσωπικών οικονομικών, στην προετοιμασία των νέων να αναλάβουν ενεργό ρόλο ως πολίτες, στο σεβασμό στη διαφορετικότητα και την επίτευξη χρηματοοικονομικής ευημερίας. Σε κάθε βαθμίδα εκπαίδευσης και ηλικιακό στάδιο ανάπτυξης οι μαθητές αναπτύσσουν διαφορετικές δεξιότητες και εμβαθύνουν αντίστοιχα στην κατανόηση και διαχείριση των προσωπικών οικονομικών (Department for Education and Employment [DfEE], 2000).

Συγκεκριμένα, στις ηλικίες των 5 έως 7 ετών, οι μαθητές εισάγονται στις βασικές έννοιες των χρημάτων, της αποταμίευσης και των επιλογών δαπάνης, προσαρμοσμένες στις

καθημερινές τους εμπειρίες. Μαθαίνουν να αναγνωρίζουν ότι τα χρήματα μπορούν να προέρχονται από διάφορες πηγές και να εξυπηρετούν πολλαπλούς σκοπούς. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην επίλυση αριθμητικών προβλημάτων που αφορούν χρηματικά ποσά και στην κατανόηση ότι οι επιλογές που κάνουν οι άνθρωποι σχετικά με τη χρήση των χρημάτων διαφέρουν και αντανακλούν προσωπικές και κοινωνικές προτεραιότητες. Οι μαθητές ηλικίας 7 έως 11 ετών εισάγονται στη διαδικασία λήψης βασικών οικονομικών αποφάσεων, αντιλαμβανόμενοι την ανάγκη για αποταμίευση προκειμένου να ανταποκριθούν σε μελλοντικές επιθυμίες και ανάγκες, και εξοικειώνονται με τις έννοιες της διαχείρισης χρημάτων, στο πλαίσιο κατανόησης του αντίκτυπου, προσωπικού, κοινωνικού και περιβαλλοντικού, της δαπάνης και της αποταμίευσης. Παράλληλα, αναπτύσσουν μια βασική κατανόηση της ποικιλομορφίας των οικονομικών συνθηκών μεταξύ ατόμων και το πώς τα επίπεδα διαβίωσης διαφέρουν ιστορικά και γεωγραφικά. Εξερευνούν τις διαφορετικές αξίες και στάσεις που μπορεί να έχουν οι άνθρωποι απέναντι στα χρήματα, ενώ παράλληλα καλλιεργούν δεξιότητες επίλυσης αριθμητικών προβλημάτων που σχετίζονται με τη χρήση χρημάτων, μαθαίνοντας να εφαρμόζουν ποσοστώσεις και να επαληθεύουν τις λύσεις τους.

Στις ηλικίες των 11 έως 14 ετών, οι μαθητές έρχονται σε επαφή με πιο σύνθετες έννοιες, όπως η διαχείριση των προσωπικών οικονομικών, αλλά και η δημόσια οικονομική διαχείριση, η ασφάλιση και ο κίνδυνος. Η εκπαίδευση εστιάζει στις κοινωνικές και ηθικές επιπτώσεις των οικονομικών αποφάσεων και εξετάζεται το πώς οι επιλογές των καταναλωτών μπορούν να επηρεάσουν τις οικονομίες και τα περιβάλλοντα σε τοπικό και παγκόσμιο επίπεδο. Ταυτόχρονα, οι μαθητές αποκτούν δεξιότητες επίλυσης πιο σύνθετων αριθμητικών προβλημάτων που αφορούν θέματα οικονομικής διαχείρισης. Οι μαθητές ηλικίας από 14 έως 16 ετών εμβαθύνουν στην κατανόηση βασικών οικονομικών εννοιών και εργαλείων, όπως η διαχείριση προϋπολογισμού, η αποταμίευση, οι επενδυτικές στρατηγικές και η διαχείριση χρηματοοικονομικού ρίσκου. Παράλληλα, ενημερώνονται για τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις των καταναλωτών και των εργαζομένων εντός του ευρύτερου οικονομικού συστήματος και τις ευρύτερες κοινωνικές, ηθικές και περιβαλλοντικές διαστάσεις των οικονομικών αποφάσεων. Τέλος, μαθαίνουν να αξιολογούν τις οικονομικές τους επιλογές με γνώμονα την απόδοση και τον κίνδυνο. Η παρούσα εκπαιδευτική προσέγγιση εξασφαλίζει μια συνεχή και προοδευτική ανάπτυξη των απαραίτητων δεξιοτήτων σε κάθε στάδιο της εκπαίδευσής τους. Τα εκπαιδευτικά προγράμματα προσαρμόζονται στις εξελισσόμενες ανάγκες και εμπειρίες των μαθητών, ενώ η προοδευτική αύξηση της πολυπλοκότητας των

εννοιών εξασφαλίζει μια σταδιακή και βαθύτερη κατανόηση των θεμάτων (Department for Education and Employment [DfEE], 2000).

Σύμφωνα με τους Bannister *et al.* (2007), στο πλαίσιο διαμόρφωσης των Εθνικών Προτύπων για τη Χρηματοοικονομική Εκπαίδευση στις Ηνωμένες Πολιτείες, τα οποία εκπονήθηκαν από τον οργανισμό Jump\$tart Coalition, οι απόφοιτοι Λυκείου θα πρέπει να διακρίνουν τις υπεύθυνες οικονομικές συμπεριφορές που οδηγούν σε ευημερία καθώς και τις διαφορές στην οικονομική διαχείριση μεταξύ ατόμων με οικογενειακές υποχρεώσεις και ατόμων χωρίς αυτές. Επιπλέον, θα πρέπει να είναι εξοικειωμένοι με τους νόμους που προστατεύουν τους καταναλωτές και να μπορούν να αναζητούν πληροφορίες για τα δικαιώματά τους και να συντάσσουν επιστολές διαμαρτυρίας, εφόσον κρίνεται απαραίτητο. Οι απόφοιτοι θα πρέπει να θέτουν οικονομικούς στόχους, να υπολογίζουν το κόστος της επίτευξής τους και να χρησιμοποιούν στρατηγικές λήψης αποφάσεων για την εκπλήρωσή τους. Θα πρέπει επίσης να γνωρίζουν τις επιπτώσεις του πληθωρισμού και της φορολογίας στις οικονομικές αποφάσεις τους. Όσον αφορά την επιχειρηματικότητα, οι μαθητές θα πρέπει να αξιολογούν τους κινδύνους και το κόστος της έναρξης μιας επιχείρησης και να κατανοούν την επίδραση των κοινωνικοοικονομικών συνθηκών στις προοπτικές σταδιοδρομίας. Επιπλέον, οι μαθητές θα πρέπει να γνωρίζουν τον τρόπο συμπλήρωσης φορολογικών δηλώσεων, να κατανοούν τις δυνατότητες αποταμίευσης και να αναπτύσσουν σχέδια για τη διαχείριση εξόδων και αποταμιεύσεων, ώστε να επιτυγχάνουν οικονομική σταθερότητα. Θα πρέπει επίσης να αξιολογούν επενδυτικές ευκαιρίες, να κατανοούν τις αποδόσεις διαφορετικών επενδύσεων και να αναγνωρίζουν τα οφέλη ενός διαφοροποιημένου χαρτοφυλακίου. Τέλος, να κατανοούν τις επιπτώσεις της φορολογίας στις επενδυτικές αποδόσεις, να συγκρίνουν φορολογητέες επενδύσεις και να εξετάζουν επιλογές συνταξιοδότησης. Πρέπει επίσης να γνωρίζουν τους τρόπους προστασίας των επενδυτών από τις ρυθμιστικές αρχές των χρηματοπιστωτικών αγορών.

Στο αυστραλιανό αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών για την καταναλωτική και χρηματοοικονομική εκπαίδευση, η μάθηση υποστηρίζεται από τρεις κύριες διαστάσεις, τη γνώση και κατανόηση, την ικανότητα και την ηθική ευθύνη. Αρχικά, οι μαθητές αναπτύσσουν ουσιαστική κατανόηση της φύσης, των μορφών και της αξίας του χρήματος, των πηγών εσόδων και δαπανών, καθώς και των παραγόντων που επηρεάζουν τις καταναλωτικές επιλογές, όπως η διαφήμιση και τα μέσα ενημέρωσης. Επίσης, αποκτούν γνώση για τα δικαιώματα και τις ευθύνες των καταναλωτών και των επιχειρήσεων, ενώ μαθαίνουν να αναγνωρίζουν

κινδύνους, όπως η απάτη, και τις δυνατότητες αντιμετώπισής τους. Παράλληλα, μαθαίνουν να διαχειρίζονται τα χρήματα ως έναν πεπερασμένο πόρο και αναπτύσσουν πρακτικές ικανότητες, χρησιμοποιώντας μια σειρά εργαλείων και πρακτικών, συμπεριλαμβανομένων εργαλείων πληροφορικής, ψηφιακών και διαδικτυακών εργαλείων, που τους βοηθούν για να τηρούν οικονομικά αρχεία, να διαχειρίζονται τα οικονομικά τους σε καθημερινή βάση και να σχεδιάζουν το μέλλον. Κατανοούν την ανάγκη εξισορρόπησης του κινδύνου έναντι της ανταμοιβής και μαθαίνουν να εντοπίζουν την πιο συμφέρουσα επιλογή κατά την αγορά αγαθών και υπηρεσιών, αλλά και την επιλογή χρηματοοικονομικών προϊόντων. Εκπαιδεύονται, επίσης, να επιλέγουν έγκυρες πηγές πληροφόρησης και αναζήτησης συμβουλών, να διακρίνουν μεταξύ γεγονότων και απόψεων και να αξιολογούν τους ισχυρισμούς που γίνονται στη διαφήμιση. Τέλος, οι μαθητές μελετούν την επίδραση κοινωνικοπολιτισμικών παραγόντων και προσωπικών αξιών στη λήψη οικονομικών αποφάσεων, κατανοώντας τις επιπτώσεις των καταναλωτικών επιλογών στην ευρύτερη κοινότητα και το περιβάλλον και εξετάζοντας την έννοια της υπεύθυνης και ηθικής καταναλωτικής συμπεριφοράς. Μαθαίνουν για τις νομικές και ηθικές υποχρεώσεις των επιχειρήσεων έναντι των καταναλωτών και αναλύουν τον ρόλο τους ως παραγωγοί και καταναλωτές αγαθών και υπηρεσιών, τοποθετώντας τον σε εθνικό και παγκόσμιο οικονομικό και κοινωνικό πλαίσιο, ενώ μέσα από εκπαιδευτικές δραστηριότητες, όπως ερευνητικά έργα και επιχειρηματικές πρωτοβουλίες, καλλιεργούν υπευθυνότητα και αναπτύσσουν επιχειρηματικές δεξιότητες Ministerial Council for Education, Early Childhood Development and Youth Affairs (2011).

2.7.4 Κατάλληλη ενημέρωση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών

Η υλοποίηση ενός εκπαιδευτικού οράματος, πέραν της ουσιαστικής επικοινωνίας αυτού, απαιτεί υπερπήδηση πιθανών εμποδίων και ενδυνάμωση των εμπλεκόμενων μελών, της δημιουργίας ουσιαστικά ενός περιβάλλοντος όπου όλοι αισθάνονται ικανοί να υλοποιήσουν μία ουσιαστική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση (Saitis & Saiti, 2006). Η σημασία της κατάρτισης των εκπαιδευτικών υπογραμμίζεται από υπεύθυνους χάραξης πολιτικής και ερευνητές ως βασική συνιστώσα της επιτυχούς εισαγωγής της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης στα σχολεία. Ακόμη κι αν η στήριξη για παροχή χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης στα σχολεία εξασφαλιστεί σε κυβερνητικό επίπεδο, αυτό θα έχει μικρό αντίκτυπο στη μάθηση των μαθητών, εκτός εάν οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονται ενεργά και υποστηρίζονται να

ενσωματώσουν τη χρηματοοικονομική εκπαίδευση στα διδακτικά τους προγράμματα (OECD, 2014a).

Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να εξοπλιστούν με τις κατάλληλες γνώσεις, αυτοπεποίθηση και παιδαγωγικά εργαλεία για την αποτελεσματική διδασκαλία χρηματοοικονομικών θεμάτων στην τάξη. Η χρηματοοικονομική εκπαίδευση θα πρέπει να ενσωματωθεί στη βασική εκπαίδευση των διδασκόντων, ώστε να διασφαλιστεί η κατάλληλη προετοιμασία τους για τη διδασκαλία αυτών των κρίσιμων δεξιοτήτων, και αργότερα στην επαγγελματική τους ζωή ως μέρος της συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης (Mundy, 2009; OECD, 2005b; 2014a; 2024a).

Οι εκπαιδευτικοί που παρέχουν χρηματοοικονομική εκπαίδευση δε χρειάζεται να έχουν εις βάθος γνώση των χρηματοοικονομικών προϊόντων και υπηρεσιών, πρέπει, ωστόσο, να κατανοούν τις βασικές αρχές οικονομικής διαχείρισης, να είναι σε θέση να συνδέουν τη χρηματοοικονομική εκπαίδευση με καθημερινές καταστάσεις και να γνωρίζουν πού να απευθυνθούν για αξιόπιστες και αμερόληπτες πληροφορίες σε θέματα για τα οποία δεν έχουν οι ίδιοι λεπτομερείς γνώσεις. Πρέπει, επίσης, να είναι σε θέση να διαχειριστούν στο πλαίσιο της τάξης ευαίσθητα προσωπικά, και μερικές φορές αμφιλεγόμενα, ζητήματα, να αντιλαμβάνονται τα ενδιαφέροντα και τις ανησυχίες των μαθητών, να αξιοποιούν ποικιλία διδακτικών μεθόδων και το σύνολο του διαθέσιμου εκπαιδευτικού υλικού που θα τους επιτρέψουν να παρέχουν αποτελεσματική χρηματοοικονομική εκπαίδευση στην τάξη (Department for Education and Employment [DfEE], 2000; Mundy, 2009). Έτσι, η κατάρτιση και η υποστήριξη των εκπαιδευτικών πρέπει να παρέχει στους εκπαιδευτικούς μια γείωση σε δεξιότητες και γνώσεις διαχείρισης χρημάτων, να τους εξοπλίσει για να παρέχουν χρηματοοικονομική εκπαίδευση με ελκυστικό και αποτελεσματικό τρόπο και να τους δείξει πώς να έχουν πρόσβαση σε σχετικό υλικό και εργαλεία. Αυτό θα βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να αισθάνονται σίγουροι και ικανοί, γεγονός που με τη σειρά του θα βοηθήσει να διασφαλιστεί ότι τα προγράμματα, οι πόροι και οι πρωτοβουλίες χρησιμοποιούνται αποτελεσματικά στην τάξη.

Όπως σημειώνεται από τον ΟΟΣΑ (OECD, 2014a), η κατάρτιση πρέπει να γίνεται από εξειδικευμένο προσωπικό, σύμφωνα με προκαθορισμένες κατευθυντήριες γραμμές. Είναι ιδιαίτερα σημαντικό οι εκπαιδευτές των εκπαιδευτικών να έχουν γνώση του εκπαιδευτικού συστήματος, των απαιτήσεων του μαθησιακού πλαισίου για τη χρηματοοικονομική εκπαίδευση καθώς και των αποτελεσματικών παιδαγωγικών εργαλείων και πόρων που σχετίζονται με αυτήν. Παράλληλα, οι Harrison *et al.* (2023) αναφέρουν ότι υπάρχουν στοιχεία

για την αποτελεσματικότητα μιας σειράς διαφορετικών προσεγγίσεων για την παροχή κατάρτισης στους εκπαιδευτικούς, συμπεριλαμβανομένης της καθοδηγούμενης από εμπειρογνώμονες, από ήδη καταρτισμένους στο αντικείμενο αυτό εκπαιδευτικούς και της ηλεκτρονικής μάθησης.

Σύμφωνα με την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας αναφορικά με πρακτικές αποτελεσματικής παροχής χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης στα σχολεία, που πραγματοποιήθηκε από τους Harrison *et al.* (2023) για τη Money & Pensions Service (MaPS), παρατηρείται ότι οι προσεγγίσεις εκπαίδευσης των εκπαιδευτών φαίνεται να είναι πιο αποτελεσματικές όταν ευθυγραμμίζονται με το υπάρχον πρόγραμμα σπουδών, διασφαλίζοντας την καταλληλότητα, την εγκυρότητα και την αποτελεσματικότητα, συνδυάζοντας συνεπή, βασικά στοιχεία με κάποια ευελιξία, η οποία επιτρέπει στους επαγγελματίες να προσαρμόζουν το περιεχόμενο της διδασκαλίας ανάλογα με τις ιδιαίτερες συνθήκες που καλούνται να αντιμετωπίσουν, από άποψη χρόνου ή μαθησιακού επιπέδου των εκπαιδευομένων. Επιπλέον, η παροχή συνοδευτικών πόρων, όπως οδηγοί, σχέδια μαθημάτων και εγχειρίδια, είναι ζωτικής σημασίας για τη διασφάλιση της χρήσης κατάλληλου, συνεπούς και επικαιροποιημένου περιεχομένου, ενώ η συνεχιζόμενη υποστήριξη αποτελεί επίσης κρίσιμο στοιχείο. Επίσης, η επικύρωση από αρμόδιες αρχές, αξιόπιστους οργανισμούς ή άτομα, είτε αυτή συνδέεται με πιστοποίηση είτε όχι, συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών προσεγγίσεων. Τέλος, επισημαίνεται ότι η κατάρτιση των εκπαιδευτικών επιφέρει τη μεγαλύτερη επιρροή στις συμπεριφορές των νέων όταν επικεντρώνεται σε στάσεις και συμπεριφορές αντί μόνο στη γνώση. Επιπλέον, είναι αποτελεσματική όταν ενσωματώνει βιωματικές μαθησιακές δραστηριότητες, συνδέει το διδακτικό περιεχόμενο με την καθημερινή ζωή των μαθητών και διαφοροποιεί τη διδακτική προσέγγιση ώστε να ανταποκρίνεται στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών.

Οι Lucey & Giannangelo (2006) αναφέρουν ότι σε αντιστοιχία με τα υπόλοιπα διδακτικά αντικείμενα, για την αποτελεσματική χρηματοοικονομική εκπαίδευση, η γνώση των εκπαιδευτικών αναφορικά με το ακαδημαϊκό περιεχόμενο καθώς και οι στάσεις και πεποιθήσεις τους, αποτελούν κρίσιμους παράγοντες που επηρεάζουν τη μαθησιακή διαδικασία. Είναι απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί να διαθέτουν βαθιά κατανόηση του γνωστικού αντικειμένου που διδάσκουν καθώς και το κίνητρο να το μεταδώσουν αποτελεσματικά. Τα προγράμματα κατάρτισης των εκπαιδευτικών πρέπει να εξασφαλίζουν την παροχή των απαιτούμενων μαθημάτων για την κατανόηση βασικών χρηματοοικονομικών αρχών, δίνοντάς τους τη

δυνατότητα να διδάξουν αποτελεσματικά τους μαθητές τους και να αξιολογούν κριτικά το προσφερόμενο εκπαιδευτικό υλικό. Επιπρόσθετα, οφείλουν να περιλαμβάνουν την καλλιέργεια αξιών όπως η κοινωνική δικαιοσύνη, παρέχοντας στους εκπαιδευτικούς ουσιαστική κατανόηση του τρόπου που οι οικονομικές διαδικασίες επηρεάζουν την κοινωνία. Ενώ, ο McKinney (1988), διερευνώντας το επίπεδο οικονομικών γνώσεων προπτυχιακών φοιτητών Δημοτικής εκπαίδευσης σε επτά θεματικές ενότητες οικονομικών εννοιών - το βασικό οικονομικό πρόβλημα, τα οικονομικά συστήματα, η μικροοικονομία, η μακροοικονομία, η παγκόσμια οικονομία, οι οικονομικοί θεσμοί και οι έννοιες αξιολόγησης οικονομικών ενεργειών και πολιτικών - , κατέδειξαν ανεπαρκείς γνώσεις. Η ελλιπής επίγνωση του περιεχομένου μειώνει τις ευκαιρίες για μάθηση των μαθητών, γεγονός που υποδεικνύει την ανάγκη για ενίσχυση της παρεχόμενης χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης στους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας.

Όπως επισημαίνουν οι Ajello *et al.* (1987), κατά τη διεξαγωγή της έρευνάς τους σε μαθητές Τρίτης Δημοτικού, παρά την προσπάθεια που καταβλήθηκε, μέσω εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, για ομοιομορφία στην εφαρμογή του εκπαιδευτικού προγράμματος, παρατηρήθηκαν αποκλίσεις, οι οποίες αποδόθηκαν τόσο στην ικανότητα των δασκάλων να εκτελούν τις προβλεπόμενες δραστηριότητες, όσο και στη διαφορετική ερμηνεία μέρους των δραστηριοτήτων αυτών. Τα παραπάνω υποδεικνύουν ότι παρά την προσπάθεια τυποποίησης, η αποτελεσματικότητα ενός εκπαιδευτικού προγράμματος, καθώς δε βασίζεται μόνο στο περιεχόμενό του, αλλά και στην αποτελεσματικότητα εφαρμογής του, φαίνεται να επηρεάζεται σημαντικά από τις ατομικές ικανότητες, το επίπεδο εμπειρίας και την ερμηνευτική προσέγγιση των δασκάλων. Η παροχή συνεχιζόμενης υποστήριξης και κατάρτισης των δασκάλων, ώστε να ελαχιστοποιούνται οι διαφορές και να ενισχύεται η αποτελεσματική μετάδοση της γνώσης στους μαθητές θα μπορούσε ενδεχομένως να διασφαλίσει την αποτελεσματική υλοποίηση των προγραμμάτων χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης. Επίσης, οι Bosshardt & Watts (1994) υπογραμμίζουν τη σημαντική συμβολή των εκπαιδευτικών στην επιτυχία των μαθητών και επισημαίνουν την ανάγκη να έχουν λάβει οι ίδιοι επίσημη χρηματοοικονομική εκπαίδευση για την επιτυχή εφαρμογή των προγραμμάτων χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης, καθώς μη κατανοώντας επαρκώς το περιεχόμενο, δεν μπορούν να το μεταδώσουν αποτελεσματικά στους μαθητές. Σύμφωνα με τα εμπειρικά δεδομένα, η επίδρασή των εκπαιδευτικών στα μαθησιακά αποτελέσματα διαφέρει ανάλογα με το εκπαιδευτικό πλαίσιο. Εκπαιδευτές που έχουν μεγαλύτερη ελευθερία αναφορικά με την επιλογή του περιεχομένου και των μεθόδων

διδασκαλίας φαίνεται να έχουν μεγαλύτερο αντίκτυπο στην μάθηση των μαθητών, γεγονός που περιορίζεται σε μαθήματα με υψηλό βαθμό τυποποίησης.

2.7.5 Εκπαιδευτικό υλικό

Καθοριστικής σημασίας για την εξασφάλιση της αποτελεσματικότητας των προγραμμάτων χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης, πέραν της κατάρτισης των εκπαιδευτικών, είναι η δυνατότητα πρόσβασης των τελευταίων σε υψηλής ποιότητας, αντικειμενικό και έγκυρο εκπαιδευτικό υλικό. Ο συντονιστικός φορέας που θα είναι υπεύθυνος για την ενσωμάτωση της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης στο σχολικό πρόγραμμα είναι αναγκαίο να προχωρήσει σε χαρτογράφηση και αξιολόγηση της ποιότητας του διαθέσιμου εκπαιδευτικού υλικού και επιλογή του καταλληλότερου ή ανάπτυξη νέου προς διάθεση στους εκπαιδευτικούς και τα σχολεία. Συμπληρωματικά, ο ιδιωτικός τομέας ή μη κερδοσκοπικοί οργανισμοί θα μπορούσαν να συμβάλλουν στην ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού. Σε κάθε περίπτωση, ωστόσο, το διαθέσιμο εκπαιδευτικό υλικό θα πρέπει να υπόκειται σε αξιολόγηση από κυβερνητικό ή ανεξάρτητο φορέα, με βάση συγκεκριμένα κριτήρια και αρχές, ενώ θα μπορούσε να υπάρξει μια μορφή διαπίστευσης για την αναγνώριση των πόρων που πληρούν τα καθορισμένα πρότυπα (Mundy, 2009; OECD, 2005b; 2014a).

Επί παραδείγματι, στο Ηνωμένο Βασίλειο, η Young Money, που αποτελεί μέρος του Young Enterprise, προηγουμένως γνωστή ως Personal Finance Education Group (pfeg), ενθαρρύνει τους δημιουργούς εκπαιδευτικού υλικού που προορίζεται για χρήση στα σχολεία να τα υποβάλουν για διαπίστευση, η οποία περιλαμβάνει την απονομή του σήματος ποιότητας (Quality Mark). Τα κριτήρια για την απονομή του σήματος ποιότητας περιλαμβάνουν εξασφάλιση της παιδαγωγικής εγκυρότητας του εκπαιδευτικού υλικού, το οποίο θα πρέπει να έχει αναπτυχθεί σε συνεργασία με εκπαιδευτικούς, και την επιτυχή πιλοτική εφαρμογή του σε μαθητές της ενδεδειγμένης ηλικιακής ομάδας. Επιπλέον, το υλικό πρέπει να στηρίζεται σε ένα θεωρητικό υπόβαθρο και να συνοδεύεται από ένα λεπτομερές σχέδιο αξιολόγησης, με στόχο την αποτίμηση της αποτελεσματικότητάς του, να εστιάζει αποκλειστικά στη χρηματοοικονομική εκπαίδευση, προσφέροντας δομημένες μαθησιακές εμπειρίες και να όντας διαμορφωμένο με τρόπο ελκυστικό και σχετικό για τους μαθητές. Επιπρόσθετα, απαιτείται σαφήνεια και ευκολία στη χρήση, καθώς και παροχή ακριβών, ενημερωμένων πληροφοριών, αποφεύγοντας κάθε εμπορική προώθηση (Young Enterprise, n.d.).

Οι εγκεκριμένοι πόροι θα πρέπει να καθίστανται εύκολα προσβάσιμοι στους εκπαιδευτικούς και τα σχολεία, ενδεχομένως μέσω μιας ενιαίας αξιόπιστης πηγής, στην οποία θα υπάρχει συγκεντρωμένο και κατηγοριοποιημένο το εκπαιδευτικό υλικό, επιτρέποντας την εύκολη αναγνώριση του κατάλληλου ανάλογα με την ηλικία και το μαθησιακό επίπεδο των μαθητών, το περιεχόμενο του μαθήματος και τα επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα (Mundy, 2009; OECD, 2005b; 2014a). Ένα παράδειγμα εφαρμογής αυτών των συστάσεων αποτελεί η πλατφόρμα του Australian Securities and Investments Commission (ASIC), η οποία παρέχει μια αξιόπιστη πηγή υλικού χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης για σχολεία (Australian Securities and Investments Commission, n.d.). Εξίσου σημαντική είναι η προώθηση αυτών των πηγών στους εκπαιδευτικούς, ώστε να εξασφαλιστεί η ενημέρωσή τους για την ύπαρξη της υποστήριξης αυτής, ενδεχομένως μέσω του αναλυτικού προγράμματος σπουδών για τη χρηματοοικονομική εκπαίδευση. Επιπρόσθετα, θα πρέπει να παρέχεται καθοδήγηση σχετικά με τους δείκτες διασφάλισης ποιότητας και τους τρόπους αποφυγής υλικού που είναι μεροληπτικό ή περιέχει πληροφορίες εμπορικής προώθησης (OECD, 2014a). Όπως υπογραμμίζουν οι Lucey & Giannangelo (2006), η κατάλληλη κατάρτιση των εκπαιδευτικών είναι αυτή που θα τους παρέχει επαρκή γνώση και ουσιαστική κατανόηση των οικονομικών αρχών, που αποτελούν βασικές προϋποθέσεις για να είναι σε θέση να αξιολογούν κριτικά τα προτεινόμενα εκπαιδευτικά προγράμματα.

2.7.6 Παράγοντες Επιτυχίας των Προγραμμάτων Χρηματοοικονομικής Εκπαίδευσης

Σημαντικός παράγοντας για την παροχή αποτελεσματικής χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης είναι ο εντοπισμός των στοιχείων εκείνων που καθιστούν ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα αποτελεσματικό. Σύμφωνα με τον Mundy (2009), τέσσερα χαρακτηριστικά φαίνεται να είναι κοινά στα εκπαιδευτικά προγράμματα που οι μαθητές βρίσκουν ελκυστικά: η συνάφεια του προγράμματος με τους μαθητές, γεγονός που τους βοηθά να αντιληφθούν τη χρησιμότητα παρακολούθησης του προγράμματος, ο βιωματικός χαρακτήρας, η προσαρμογή στις μαθησιακό και ηλικιακό τους επίπεδο καθώς και στα ενδιαφέροντά τους και εν τέλει η αποτελεσματική διδασκαλία και εφαρμογή του επιλεγμένου προγράμματος.

Όπως αναφέρουν οι Harrison *et al.* (2023), η έρευνα καταδεικνύει ότι η εκπαίδευση πάνω σε χρηματοοικονομικές έννοιες και η ανάπτυξη δεξιοτήτων σε χρονικές περιόδους όπου αυτές είναι περισσότερο συναφείς και απαραίτητες ενισχύει την πιθανότητα οι νέοι να είναι πιο

δεκτικοί στη μάθηση, να επιδεικνύουν αυξημένο ενδιαφέρον και, ως εκ τούτου, να εφαρμόζουν πιο ενεργά τις γνώσεις που αποκτούν, ωστόσο αυτό δε σημαίνει απαραίτητα ότι ο μαθητής πρέπει να είναι σε θέση να αναλάβει δράση αμέσως για να εφαρμόσει αυτό που έχει μάθει. Για παράδειγμα, η χρηματοοικονομική εκπαίδευση στα σχολεία διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην προώθηση του μακροπρόθεσμου οικονομικού σχεδιασμού, αυξάνοντας την πιθανότητα σχεδιασμού για τη συνταξιοδότηση με την είσοδο στην αγορά εργασίας (Mundy, 2009).

Ένας ακόμη παράγοντας που αυξάνει την αποτελεσματικότητα της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης είναι η επιλογή της βιωματικής μεθόδου διδασκαλίας (Department for Education and Employment [DfEE]), 2000; Harrison *et al.*, 2023; Mundy, 2009; OECD, 2014a; Office for Standards in Education, Children's Services and Skills [OFSTED], 2008). Οι Harrison *et al.* (2023) υπογραμμίζουν ότι οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που εφαρμόζουν αυτή τη μέθοδο διδασκαλίας οδηγούν σε βελτίωση της ικανότητας διαχείρισης και της νοοτροπίας των μαθητών αναφορικά με τα χρήματα, με τις πιο αποτελεσματικές να επηρεάζουν θετικά την αλλαγή συμπεριφοράς, ενώ κάνουν λόγο και για τον βοηθητικό ρόλο που μπορούν να διαδραματίσουν ψηφιακά παιχνίδια και εφαρμογές ως προς την απόκτηση πρακτικής εμπειρίας. Στην έκθεση του OFSTED (2008) γίνεται αναφορά σε επιτυχημένα παραδείγματα εφαρμογής της βιωματικής μεθόδου διδασκαλίας, όπως η ανάθεση σε μαθητές της 10ης τάξης της διαχείρισης ενός οικογενειακού προϋπολογισμού για συγκεκριμένη χρονική περίοδο, αντιμετωπίζοντας παράλληλα απρόβλεπτες δαπάνες, η επιλογή και συντήρηση ενός αυτοκινήτου από μαθητές της 11ης τάξης, λαμβάνοντας υπόψη ποικίλες προσωπικές συνθήκες, με στόχο την εύρεση της βέλτιστης αγοράς ή η ανάθεση της ευθύνης για την ανακαίνιση μιας σχολικής αίθουσας που προοριζόταν να χρησιμοποιηθεί για τη νέα σχολική τράπεζα, εγχείρημα που απαιτούσε από τους μαθητές να μάθουν αναφορικά με την τραπεζική προκειμένου να ενημερώσουν το σχεδιασμό τους και να καταρτίσουν ένα σύνολο προδιαγραφών, να διερευνήσουν το κόστος των υλικών από διαφορετικούς προμηθευτές για να βρουν την καλύτερη σχέση ποιότητας / τιμής και να προσαρμόσουν το σχεδιασμό τους για να παραμείνουν εντός προϋπολογισμού, να πραγματοποιήσουν παραγγελίες, να επισκεφθούν τοπικά καταστήματα για να αγοράσουν υλικά και να μάθουν πώς να παρακολουθούν τις δαπάνες τους. Αυτού του είδους οι προσεγγίσεις θεωρούνται γενικά πιο πιθανό να είναι επιτυχείς σε σχέση τις διαλέξεις στην τάξη, για παράδειγμα, σχετικά με τη φύση των τραπεζών και των υπηρεσιών τους ή πιο παραδοσιακούς τρόπους διδασκαλίας πρακτικών δεξιοτήτων (Mundy, 2009).

Τέλος, αναγκαία στοιχεία για την επιτυχία ενός προγράμματος χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης, όπως και για την επιτυχή διδασκαλία κάθε διδακτικού αντικειμένου στο σχολικό πλαίσιο, αποτελούν η προσαρμογή της διδασκαλίας στην ηλικία, τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητες των μαθητών, η λήψη μέριμνας σχετικά με το κοινωνικό, οικονομικό, πολιτιστικό και θρησκευτικό υπόβαθρο των μαθητών, η δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης στην τάξη, όπου ο κάθε μαθητής θα νιώθει άνετα να εκφράσει την άποψή του και θα ακούσει με σεβασμό τις απόψεις των συμμαθητών του (Department for Education and Employment [DfEE], 2000) και η δομημένη, προετοιμασμένη διδασκαλία από έναν δάσκαλο καταρτισμένο στο διδακτικό αντικείμενο (Mundy, 2009; OECD, 2014a; Office for Standards in Education, Children's Services and Skills [OFSTED], 2008).

2.7.7 Αξιολόγηση και Αντίκτυπος των Προγραμμάτων Χρηματοοικονομικής Εκπαίδευσης στα Σχολεία

Η αξιολόγηση αποτελεί θεμελιώδη συνιστώσα για την επιτυχή εφαρμογή προγραμμάτων χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης στα σχολεία. Οι μέθοδοι και τα κριτήρια για την αξιολόγηση της προόδου και του αντίκτυπου των προγραμμάτων χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης στα σχολεία και την αποτελεσματικότητας των διαφόρων προσεγγίσεων θα πρέπει να σχεδιάζονται και να καθορίζονται κατά την έναρξη του προγράμματος. Η αξιολόγηση χρειάζεται να περιλαμβάνει την παρακολούθηση κάθε σταδίου υλοποίησης του προγράμματος και την ποσοτική και ποιοτική μέτρηση των βραχυπρόθεσμων αποτελεσμάτων και των μακροπρόθεσμων επιπτώσεων (OECD, 2005b; 2014a). Προκειμένου να διασφαλιστεί η συνάφεια και η αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων, μπορούν να εξεταστούν πιλοτικές ασκήσεις που περιλαμβάνουν την εισαγωγή χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης σε μικρότερο αριθμό σχολείων ή σε περιφερειακό/τοπικό επίπεδο πριν από τη διάδοση της εμπειρίας σε ευρύτερη κλίμακα (OECD, 2014a; World Bank, 2014).

Πιο συγκεκριμένα, ένα από τα πρώτα ουσιώδη βήματα είναι η παρακολούθηση και αξιολόγηση της πραγματικής διδασκαλίας της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης στα σχολεία, η οποία μπορεί να επιτευχθεί μέσω μηχανισμών εποπτείας σε τοπικό, περιφερειακό και/ή εθνικό επίπεδο και περιπτωσιολογικών μελετών. Η δεύτερη φάση αφορά την αξιολόγηση της συνάφειας και του αντίκτυπου των προγραμμάτων, του πλαισίου μάθησης, του σχετικού υλικού και της κατάρτισης των εκπαιδευτικών στη χρηματοοικονομική εκπαίδευση και μπορεί να βασίζεται στη συλλογή ανατροφοδότησης από τα ενδιαφερόμενα μέρη στη διαδικασία

(εκπαιδευτικοί, διευθυντές σχολείων, εκπαιδευτές, μαθητές, γονείς και κοινότητα). Τέλος, η αξιολόγηση της αλλαγής στο επίπεδο χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού των μαθητών μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσω διαγνωστικών δοκιμών σε τακτική βάση στην τάξη, επίσημων εξετάσεων ή ενσωμάτωσης αυτής της αξιολόγησης στις εξετάσεις στο τέλος του επίσημου σχολικού προγράμματος σπουδών, αποτελώντας το πρώτο βήμα προς τη μέτρηση των μακροπρόθεσμων επιπτώσεων των προγραμμάτων. Για τη μέτρηση των μακροπρόθεσμων αποτελεσμάτων της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης απαραίτητη είναι η καθιέρωση ερευνών σχετικά με το επίπεδο χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού των μαθητών, οι οποίες θα πρέπει να επαναλαμβάνονται ανά τακτά χρονικά διαστήματα προκειμένου να διαπιστώνεται η πρόοδος με την πάροδο του χρόνου. Δεδομένου ότι σκοπός της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης είναι η βελτίωση της κατανόησης των ανθρώπων και η ανάπτυξη των δεξιοτήτων και της εμπιστοσύνης τους για την ορθή διαχείριση των χρημάτων τους, οι αξιολογήσεις θα πρέπει να περιλαμβάνουν τον αντίκτυπο των προγραμμάτων στη νοοτροπία και τη συμπεριφορά, καθώς και στις γνώσεις, την κατανόηση και τις δεξιότητες. Επιπρόσθετα, η αξιοποίηση δεδομένων από διεθνείς έρευνες, όπως η αξιολόγηση των χρηματοοικονομικών γνώσεων στο πλαίσιο του PISA μπορεί να προσδώσει επιπρόσθετη αξία στη μεθοδολογία αξιολόγησης (Mundy, 2009; OECD, 2005b; 2014a).

Στο πλαίσιο ευαισθητοποίησης σχετικά με τη σημασία της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης και ανταλλαγής βέλτιστων πρακτικών στην εκπαιδευτική κοινότητα, στην Αγγλία, την Ουαλία και τη Σκωτία, η Royal Bank of Scotland, σε συνεργασία με την pfe (Personal Finance Education Group) και την Daily Telegraph, εγκαινίασε το 2008 ένα πρόγραμμα απονομής βραβείων, επιδίωξη του οποίου αποτελούσε η αναγνώριση της καλύτερης συνολικής προσέγγισης στην εκπαίδευση προσωπικών οικονομικών, της πιο πρωτότυπης ιδέας για τη διδασκαλία αυτών των θεμάτων, της χρήση καινοτόμων διδακτικών πόρων, καθώς και ειδικό βραβείο για τους εκπαιδευτικούς η συμβολή των οποίων ήταν σημαντική (Personal Finance Education Awards, n.d.). Στις Ηνωμένες Πολιτείες, το Γραφείο Χρηματοοικονομικής Εκπαίδευσης του Υπουργείου Οικονομικών (Department of the Treasury's Office of Financial Education) αναγνωρίζει και αξιολογεί προγράμματα χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης για να καθορίσει την καταλληλότητά τους για το βραβείο John Sherman για αριστεία στην χρηματοοικονομική εκπαίδευση, με βάση τα οκτώ κριτήρια ενός επιτυχημένου προγράμματος που έχει ορίσει, προκειμένου να εξασφαλιστεί η ποιότητα

και η αποτελεσματικότητα των πρωτοβουλιών (U.S. Department of the Treasury, 2006, όπως παρατίθεται από τη McCormick, 2009).

2.8 Ο Χρηματοοικονομικός Αλφαριθμητισμός στην Ελλάδα

Η χρηματοοικονομική εκπαίδευση και ο χρηματοοικονομικός αλφαριθμητισμός αποτελούν σχετικά νέα θέματα στην πολιτική συζήτηση στην Ελλάδα, καθώς μόλις το 2022 το Υπουργείο Οικονομικών εντάχθηκε, ως τακτικό μέλος, στο Διεθνές Δίκτυο Χρηματοοικονομικής Εκπαίδευσης (International Network on Financial Education [INFE]) του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ), μέσω της Ειδικής Γραμματείας Διαχείρισης Ιδιωτικού Χρέους (ΕΓΔΙΧ). Στο πλαίσιο αυτό, ξεκίνησε να αναπτύσσεται Εθνική Στρατηγική για τον Χρηματοοικονομικό Εγγραμματισμό, η οποία δημοσιεύτηκε τον Ιανουάριο του 2024 (ΟΟΣΑ, 2024).

2.8.1 Η Εθνική Στρατηγική για τον Χρηματοοικονομικό Εγγραμματισμό

Το όραμα που αποτυπώνεται στην Εθνική Στρατηγική για τον Χρηματοοικονομικό Εγγραμματισμό αναδεικνύει τη σύνδεση ανάμεσα στην ενίσχυση των χρηματοοικονομικών γνώσεων των πολιτών και τις ευρύτερες, θετικές μακροοικονομικές επιπτώσεις για την ελληνική οικονομία. Η στρατηγική επιδιώκει να ενισχύσει τους ανθρώπους που ζουν στην Ελλάδα, παρέχοντάς τους τις απαραίτητες γνώσεις, στάσεις και δεξιότητες, ώστε να λαμβάνουν ενημερωμένες και αποτελεσματικές οικονομικές αποφάσεις και να χρησιμοποιούν με ασφάλεια τόσο παραδοσιακές όσο και ψηφιακές χρηματοοικονομικές υπηρεσίες, με στόχο τη βελτίωση της οικονομικής τους ευημερίας και τη συμβολή τους στη βιώσιμη ανάπτυξη της ελληνικής οικονομίας χωρίς αποκλεισμούς.

Η επιδίωξη αυτή επικεντρώνεται στην υλοποίηση επτά συγκεκριμένων στόχων, οι οποίοι αφορούν:

1. την προώθηση της υπεύθυνης διαχείρισης των οικονομικών πόρων και της αποφυγής της, υπερχρέωσης, μέσω ενίσχυσης των δεξιοτήτων χρηματοοικονομικής διαχείρισης και ανάπτυξης συνθηθειών αποταμίευσης, καθώς και υπεύθυνης χρήσης πιστωτικών υπηρεσιών,

2. την ενίσχυση της ικανότητας για μακροπρόθεσμο οικονομικό προγραμματισμό, με την παροχή γνώσεων και δεξιοτήτων που επιτρέπουν τη λήψη καλά ενημερωμένων αποφάσεων σχετικά με τη συνταξιοδότηση και τη μείωση χρηματοοικονομικών κινδύνων,
3. την ενθάρρυνση της ασφαλούς χρήσης των ψηφιακών χρηματοοικονομικών υπηρεσιών, με την προώθηση της ανάπτυξης ψηφιακών χρηματοοικονομικών δεξιοτήτων και της σχετικής ενημέρωσης,
4. την προώθηση της συμμετοχής πολιτών που είναι επαρκώς ενημερωμένοι στις αγορές κεφαλαίου, μέσω κατάλληλης πληροφόρησης για τις επενδυτικές ευκαιρίες και τους σχετικούς κινδύνους,
5. την ενίσχυση της συμμόρφωσης με τη φορολογική νομοθεσία,
6. τον περιορισμό συμμετοχής σε δραστηριότητες τυχερών παιχνιδιών, με έμφαση στους νέους, ώστε να μειωθούν οι αρνητικές επιπτώσεις,
7. την υποστήριξη των φορέων που είναι υπεύθυνοι για τη χρηματοοικονομική εκπαίδευση, με στόχο την εφαρμογή αποδοτικών προγραμμάτων που ανταποκρίνονται στις ανάγκες των πολιτών (ΟΟΣΑ, 2024).

2.8.2 Ο Ρόλος του Σχολείου στη Διαμόρφωση Χρηματοοικονομικά Εγγράμματων Πολιτών

Οι μαθητές καθιστούν μία από τις ομάδες – στόχους της Εθνικής Στρατηγικής, καθώς κρίνεται απαραίτητο να εφοδιαστούν με τις γνώσεις και τις δεξιότητες που θα χρειαστούν για να διαχειριστούν με επιτυχία τα οικονομικά τους, εισερχόμενοι στην ενήλικη ζωή. Τα στοιχεία για τον χρηματοοικονομικό αλφαριθμητισμό μαθητών και νέων ενηλίκων δείχνουν σημαντικές ελλείψεις, με τους μαθητές Λυκείου να χρειάζονται ενίσχυση πρωτίστως στην πτυχή του χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού που αφορά τις χρηματοοικονομικές γνώσεις. Τα θέματα με τα οποία αποδείχθηκαν λιγότερο εξοικειωμένοι και στα οποία θα μπορούσε να δοθεί προτεραιότητα λόγω της σημασίας τους για την είσοδο στην ενήλικη ζωή είναι, μεταξύ άλλων: τα επιτόκια, ο πληθωρισμός, η λειτουργία ενός δανείου, το φορολογικό σύστημα και οι ψηφιακές χρηματοοικονομικές συμβάσεις. Η παροχή πρωτοβουλιών ενίσχυσης του χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού προσαρμοσμένων στις ανάγκες των νεότερων ηλικιών φαίνεται να ευθυγραμμίζεται τα ενδιαφέροντά τους, καθώς το 67% των μαθητών Λυκείου δήλωσε ότι απολαμβάνει να συζητά θέματα χρημάτων, και το 82% διαφώνησε με τη δήλωση ότι τα θέματα χρημάτων δεν τους αφορούν (OECD, 2023).

Αν και ο χρηματοοικονομικός αλφαριθμητισμός δεν αποτελεί υποχρεωτικό μάθημα στα ελληνικά σχολεία, κατά την αναθεώρηση των προγραμμάτων σπουδών το 2018 ελήφθησαν υπόψη οι αλλαγές που συντελούνται στην ελληνική κοινωνία και οικονομία, η ανάγκη βελτίωσης της ισότητας στην εκπαίδευση και ανάπτυξης νέων δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες για τη συμμετοχή στην κοινωνία και την οικονομία, όπως οι ψηφιακές δεξιότητες και ο χρηματοοικονομικός αλφαριθμητισμός (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, π.δ.; ΟΟΣΑ, 2024). Τα Νέα Προγράμματα Σπουδών προσφέρουν περισσότερες ευκαιρίες ενίσχυσης του χρηματοοικονομικού εγγραμματισμού των μαθητών, ενσωματώνοντας σχετικά στοιχεία σε συγκεκριμένα μαθήματα από το Νηπιαγωγείο μέχρι και το Λύκειο. Στο Νηπιαγωγείο, η ενότητα «Κοινωνική και οικονομική ζωή» περιλαμβάνει θέματα που αφορούν την κοινωνική συμμετοχή (δικαιώματα και υποχρεώσεις), τον προσδιορισμό και την κάλυψη αναγκών, καθώς και την πληροφόρηση αναφορικά με τη λήψη αποφάσεων που σχετίζονται με οικονομικές συναλλαγές. Αυτή η θεματική προετοιμάζει τους μικρούς μαθητές για τη μελλοντική οικονομική διαχείριση και τις καθημερινές οικονομικές αποφάσεις (Υπουργική Απόφαση Αριθμ. 13646/Δ1).

Στο Δημοτικό σχολείο, στο πλαίσιο του μαθήματος «Μελέτη Περιβάλλοντος» έχει ενταχθεί το θεματικό πεδίο «Επιχειρηματικότητα», που συνεισφέρει στην ενίσχυση των χρηματοοικονομικών γνώσεων των μαθητών. Στην Α' τάξη, περιλαμβάνει τις βασικές έννοιες της επιχειρηματικότητας, της διαχείρισης πελατών και της λήψης καταναλωτικών αποφάσεων, ενώ οι μαθητές εισάγονται στις συναλλαγές, τα έσοδα και τις δαπάνες. Στη Β' τάξη, οι έννοιες επεκτείνονται με τον διαχωρισμό των αναγκών έναντι των επιθυμιών, την αναφορά σε υπεύθυνες και τεκμηριωμένες αγοραστικές επιλογές μετά από έρευνα αγοράς, την εισαγωγή στην έννοια των χρημάτων και την αντιπαραβολή οικονομικής σπατάλης και αποταμίευσης. Στη Γ' τάξη, οι μαθητές εξερευνούν την επιχειρηματική δραστηριότητα με έμφαση στις αγροτικές και βιολογικές καλλιέργειες, τις οικοτεχνίες και τις διαδικτυακές επιχειρήσεις, ενώ διδάσκονται για τις έννοιες της τιμής κόστους και της τιμής πώλησης, της έλλειψης και της υπερπληθώρας προϊόντων, του κέρδους και της δωρεάς. Στη Δ' τάξη, οι μαθητές μελετούν τις βιοτεχνίες και τη βιομηχανία, κατανοώντας καλύτερα τις έννοιες της προσφοράς και της ζήτησης, την παραγωγή προϊόντων και τη φορολογία των επιχειρήσεων (Υπουργική Απόφαση Αριθμ. 49986/Δ1). Επίσης, στο πλαίσιο του μαθήματος της «Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής», οι μαθητές προσεγγίζουν ζητήματα που άπτονται του ευρύτερου πεδίου των οικονομικών, εστιάζοντας στην κατανόηση κοινωνικών και οικονομικών φαινομένων.

Συγκεκριμένα, αναλύονται οι οικονομικές και πολιτισμικές διαφορές μεταξύ ατόμων και οικογενειών, ενώ διερευνώνται οι παράγοντες που επηρεάζουν τη χρηματοοικονομική κατάσταση τόσο της οικογένειας όσο και του ατόμου. Εξετάζεται, επίσης, ο ρόλος των κοινωνικών πολιτικών και η οικονομική συνεργασία μεταξύ των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, αναδεικνύοντας τη σημασία της διεθνούς συνεργασίας. Παράλληλα, μελετάται η επιρροή της διαφήμισης στη διαμόρφωση καταναλωτικών αναγκών, καθώς και η προαγωγή της φορολογικής συνείδησης και της αποταμιευτικής συμπεριφοράς ως κρίσιμων παραμέτρων της οικονομικής υπευθυνότητας (Υπουργική Απόφαση Αριθμ. 10537/Δ1).

Αναφορικά με τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, στο Γυμνάσιο, το μάθημα «Οικιακή Οικονομία» παρέχει στους μαθητές μια ευρεία κατανόηση της οικονομικής διαχείρισης στο πλαίσιο της ποιότητας ζωής και της ορθολογικής κατανάλωσης, συμβάλλοντας στην εξοικείωσή τους με έννοιες, όπως η αποταμίευση, η διαμόρφωση καταναλωτικών προτύπων, και η διαχείριση των οικονομικών του νοικοκυριού. Επίσης, το μάθημα «Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή», στο πλαίσιο του Γυμνασίου επικεντρώνεται στις οικονομικές πτυχές των κοινωνικών πολιτικών και του ρόλου των θεσμών και των πολιτικών στην οικονομία, προσφέροντας μια σφαιρική αντίληψη για τον τρόπο με τον οποίο η οικονομία συνδέεται με την κοινωνική ζωή και τη βιωσιμότητα, επιχειρώντας οι μαθητές να κατανοήσουν την οικονομική διάσταση των σύγχρονων κοινωνικών φαινομένων. Στο Λύκειο, στο πλαίσιο του ίδιου μαθήματος, προσεγγίζεται η έννοια της αειφορίας, εξεταζόμενη ως ένα σύγχρονο μοντέλο ανάπτυξης, εξετάζονται θέματα κοινωνικής οργάνωσης, ενώ γίνεται αναφορά στην ιδιότητα του πολίτη και στην υπεύθυνη οικονομική συμπεριφορά. Στο πλαίσιο αυτό, αναλύονται βασικές αρχές λήψης οικονομικών αποφάσεων, όπως η διαχείριση ενός μηνιαίου προϋπολογισμού, ενισχύοντας τη χρηματοοικονομική συνείδηση των μαθητών. Επιπλέον, εξετάζονται οι δυναμικές σχέσεις της ελληνικής κοινωνίας και οικονομίας εντός του ευρύτερου πλαισίου της Ευρωπαϊκής Ένωσης, προάγοντας την κατανόηση των οικονομικών και κοινωνικών διασυνδέσεων σε εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, n.d.). Το μόνο μάθημα μέχρι στιγμής στο σχολικό πρόγραμμα που θίγει αμιγώς οικονομικά ζητήματα είναι οι «Αρχές Οικονομίας», μάθημα το οποίο διδάσκονται οι μαθητές της Γ΄ τάξης του Λυκείου που επιλέγουν το πεδίο «Οικονομία και Πληροφορική» (Υπουργική Απόφαση Αριθμ. 76737/Δ2).

Παράλληλα, τον Σεπτέμβριο του 2021, εισήχθησαν στα Νηπιαγωγεία, Δημοτικά και Γυμνάσια της χώρας οι διδακτικές ενότητες «Εργαστήρια Δεξιοτήτων», οι οποίες

επικεντρώνονται σε κοινωνικές δεξιότητες, δεξιότητες ζωής και ψηφιακές δεξιότητες, δίνοντας έμφαση στη βιωματική μάθηση μέσω καινοτόμων παιδαγωγικών μεθόδων, με στόχο να εξοπλίσουν τους μαθητές με δεξιότητες που προάγουν την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη, την ενεργό συμμετοχή των πολιτών και την επαγγελματική ένταξη. Οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν εκπαιδευτικό υλικό και εργαλεία αξιολόγησης που παρέχονται από τη διαδικτυακή πλατφόρμα του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, ενώ παιδαγωγικοί πόροι που προτείνονται από εξωτερικούς φορείς χρειάζονται την έγκριση του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής πριν τη δημοσίευσή τους στην πλατφόρμα. Στο πλαίσιο των «Εργαστηρίων Δεξιοτήτων», ιδιαίτερη έμφαση δίνεται σε θεματικές που συνδέονται με τον χρηματοοικονομικό εγγραμματισμό. Ορισμένα παραδείγματα είναι οι ενότητες: «Τα σχολικά βιβλία σε τροχιά κυκλικής οικονομίας», «Καταναλώνω», «Χρηματοπιστωτικός εγγραμματισμός», «Τα ρομπότ στην υπηρεσία της ανακύκλωσης», «Πόσο δίκαιη είναι η σοκολάτα σου;», «Αλφαβητάρι Οικονομικών», «Διδάσκοντας τα παιδιά να κοιτάζουν πίσω από τις διαφημίσεις: η περίπτωση του καπνίσματος». Μέσα από αυτές τις ενότητες, επιδιώκεται η κατανόηση θεμάτων όπως η υπεύθυνη κατανάλωση, η διαχείριση πόρων και η κριτική ανάλυση διαφημιστικών μηνυμάτων. Παράλληλα, φορείς που δραστηριοποιούνται στον τομέα του χρηματοοικονομικού εγγραμματισμού έχουν τη δυνατότητα να υποβάλουν προτάσεις στο Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού, για την ένταξη πρωτοβουλιών τους στο πλαίσιο αυτών των ενοτήτων, ενισχύοντας τη διάχυση σχετικής γνώσης στο εκπαιδευτικό σύστημα (Υπουργική Απόφαση Αριθμ. ΓΔ4/94236).

Από τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι σταδιακά αναγνωρίζεται όλο και περισσότερο η σπουδαιότητα ενίσχυσης του χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού των νέων, ωστόσο μέχρι σήμερα οι μαθητές στα ελληνικά σχολεία δεν έχουν αρκετή επαφή με τον χρηματοοικονομικό εγγραμματισμό.

2.8.3 Εκπαιδευτικές Πρωτοβουλίες για την Προώθηση της Χρηματοοικονομικής Παιδείας

Στην Ελλάδα, διάφοροι οργανισμοί έχουν αναλάβει πρωτοβουλίες για την προώθηση του χρηματοοικονομικού εγγραμματισμού στην εκπαίδευση. Μια σημαντική πρωτοβουλία αποτελεί η συνεργασία της ActionAid Hellas με τη μη κερδοσκοπική οργάνωση ERGO, η οποία οδήγησε στη δημιουργία του προγράμματος "Αλφαριθμητάρι Οικονομικών" κατά την περίοδο 2019-2021. Το πρόγραμμα δημιουργήθηκε για να καλύψει δύο βασικά κενά: την

έλλειψη εξειδικευμένης κατάρτισης των εκπαιδευτικών σε θέματα χρηματοοικονομικού εγγραμματισμού και την απουσία κατάλληλου παιδαγωγικού υλικού. Έχοντας λάβει έγκριση από το Υπουργείο Παιδείας, το πρόγραμμα απευθύνεται σε μαθητές της Ε΄ και ΣΤ΄ Δημοτικού και Γυμνασίου, με τη συμμετοχή μέχρι σήμερα περίπου 1.000 εκπαιδευτικών και 8.000 μαθητών. Η αρχική χρηματοδότηση προήλθε από το Ινστιτούτο της Ευρωπαϊκής Τράπεζας Επενδύσεων (EIBI), ενώ από τον Δεκέμβριο του 2021 υποστηρίζεται από το πρόγραμμα IQonomy της Alpha Bank. Το εκπαιδευτικό περιεχόμενο περιλαμβάνει θέματα όπως προσωπικές οικονομικές δεξιότητες, διαχείριση προϋπολογισμού, οικονομικά δικαιώματα και υποχρεώσεις, αποταμίευση και επιχειρηματικότητα. Η διδακτική προσέγγιση βασίζεται στην ψυχοπαιδαγωγική ενδυνάμωση και σε βιωματικές δραστηριότητες (ActionAid Hellas, n.d.; OECD, 2024b).

Μια άλλη σημαντική πρωτοβουλία είναι η ψηφιακή εκπαιδευτική πλατφόρμα "@ξία", που αναπτύχθηκε από το Ινστιτούτο Χρηματοοικονομικού Αλφαριθμητισμού σε συνεργασία με την Ένωση Εταιρειών Διαχείρισης Απαιτήσεων από Δάνεια και Πιστώσεις. Η πλατφόρμα, που έχει εγκριθεί για χρήση στα Εργαστήρια Δεξιοτήτων, παρέχει δωρεάν εκπαιδευτικό υλικό σε εννέα θεματικές ενότητες. Το περιεχόμενο καλύπτει ένα ευρύ φάσμα οικονομικών εννοιών, από τις βασικές αρχές του χρήματος έως την επιχειρηματικότητα, χρησιμοποιώντας διαδραστικές ασκήσεις και παιχνίδια (Greek Financial Literacy Institute, n.d.; OECD, 2024b).

Το Ινστιτούτο Χρηματοοικονομικού Αλφαριθμητισμού, σε συνεργασία με τη Γενική Γραμματεία Αιγαίου και Νησιωτικής Πολιτικής, υλοποίησε επίσης το πρόγραμμα "1,2,3...Οικονομία". Το πρόγραμμα αυτό απευθύνθηκε σε μαθητές ηλικίας 9-12 ετών στα ακριτικά νησιά Λέσβος, Λήμνος και Άγιος Ευστράτιος. Η εκπαιδευτική προσέγγιση περιελάμβανε εισηγήσεις, διαδραστικές δραστηριότητες και ειδικό εκπαιδευτικό υλικό, συμπεριλαμβανομένου του βιβλίου "Τα χρήματα δεν φυτρώνουν στα δέντρα!" (OECD, 2024b; Υπουργείο Ναυτιλίας και Νησιωτικής Πολιτικής, 2023).

Επίσης, το πρόγραμμα "Ονειρεύομαι Σοφά" αποτελεί μια συνεργασία της Ένωσης Ασφαλιστικών Εταιρειών Ελλάδας με τον οργανισμό Junior Achievement Greece. Το πρόγραμμα, που απευθύνεται σε μαθητές Δημοτικού και Γυμνασίου, στοχεύει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ζωής μέσω της εξοικείωσης με έννοιες όπως η πρόληψη κινδύνων, η υπευθυνότητα και η ασφαλιστική συνείδηση. Από την πιλοτική του εφαρμογή το 2019, έχει εξελιχθεί σε ένα ψηφιακό και διαδραστικό εργαλείο με μορφή παιχνιδιού, εγκεκριμένο από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής για τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων. Το πρόγραμμα έχει ήδη προσεγγίσει

περισσότερους από 3.000 μαθητές, προσφέροντας ένα συνδυασμό θεωρητικής κατάρτισης, παιχνιδιού και αυτοαξιολόγησης (Ενωση Ασφαλιστικών Εταιρειών Ελλάδος, n.d.; OECD, 2024b).

Η Γενική Διεύθυνση Αγοράς και Προστασίας Καταναλωτή έχει σχεδιάσει το πρόγραμμα «Νεαροί Καταναλωτές», το οποίο έχει εγκριθεί από το Υπουργείο Παιδείας. Το πρόγραμμα αυτό εστιάζει στα καταναλωτικά δικαιώματα και τη βιώσιμη ανάπτυξη, ενσωματώνοντας εθνικές και κοινοτικές νομοθετικές ρυθμίσεις καθώς και διεθνή ερευνητικά δεδομένα. Οι συμμετέχοντες εμπλέκονται σε ποικίλες δραστηριότητες, συμπεριλαμβανομένης της μελέτης καταναλωτικών καταγγελιών, της συμμετοχής σε παιχνίδια βιώσιμης ανάπτυξης και της εξέτασης της πυραμίδας του Maslow. Η έναρξη του προγράμματος τοποθετείται στο σχολικό έτος 2018-2019 (Ελληνική Δημοκρατία, Υπουργείο Ανάπτυξης, n.d.; OECD, 2024b).

Στο πεδίο της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης, η Τράπεζα της Ελλάδος έχει αναλάβει μια σειρά από καινοτόμες δράσεις, αναγνωρίζοντας τον καθοριστικό ρόλο του χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού στην προώθηση της οικονομικής σταθερότητας και ευημερίας. Το Μουσείο της Τράπεζας λειτουργεί ως κεντρικός πυλώνας αυτής της προσπάθειας, υλοποιώντας εξειδικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα που ανταποκρίνονται στις ιδιαίτερες ανάγκες διαφορετικών ηλικιακών ομάδων, από μαθητές έως φοιτητές. Τα προγράμματα αυτά καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα οικονομικών θεμάτων, δίνοντας έμφαση σε σύγχρονα ζητήματα όπως οι ψηφιακές συναλλαγές, η λειτουργία του ευρώ και η διαχείριση του πληθωρισμού (OECD, 2024b; Στουρνάρας, 2021). Ιδιαίτερα σημαντική είναι η πρωτοβουλία "Χωρίς Μετρητά πώς;", ένα πρόγραμμα που έχει λάβει την επίσημη έγκριση του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής και απευθύνεται στους μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Το πρόγραμμα αυτό εντάσσεται σε ένα ευρύτερο πλαίσιο εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων που περιλαμβάνει θεματικές ξεναγήσεις και διαδραστικά εργαστήρια (OECD, 2024b). Παράλληλα, το Κέντρο Πολιτισμού, Έρευνας και Τεκμηρίωσης (ΚΕΠΟΕΤ) έχει προχωρήσει στην ανάπτυξη εξειδικευμένου εκπαιδευτικού υλικού. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η έκδοση "Το αλφαριθτάρι της οικονομίας για παιδιά μέχρι 12 ετών" (Φιλίππας, 2022), ένα καινοτόμο εικονογραφημένο λεξικό που απευθύνεται σε μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Το έργο αυτό, που υπογράφεται από τον καθηγητή Νικόλαο Φίλιππα, Πρόεδρο και ιδρυτή του Ινστιτούτου Χρηματοοικονομικού Αλφαριθμητισμού, περιλαμβάνει μια εκτενή συλλογή άνω των 120 βασικών οικονομικών εννοιών. Η κατανόηση των εννοιών αυτών ενισχύεται μέσα από εννέα προσεκτικά επιλεγμένες ιστορίες που

λειτουργούν ως παραδείγματα εφαρμογής (OECD, 2024b; Στουρνάρας, 2021). Αξίζει να σημειωθεί ότι βρίσκεται σε στάδιο προετοιμασίας ένα δεύτερο εξειδικευμένο λεξικό, αυτή τη φορά με στόχο το εφηβικό κοινό. Η νέα αυτή έκδοση έχει σχεδιαστεί με σκοπό να ενισχύσει τις χρηματοοικονομικές δεξιότητες των εφήβων, προετοιμάζοντάς τους για τις προκλήσεις ενός ραγδαία εξελισσόμενου οικονομικού περιβάλλοντος (OECD, 2024b; Στουρνάρας, 2021).

Η Ελληνική Ένωση Τραπεζών (ΕΕΤ) αναδεικνύεται σε βασικό πυλώνα προώθησης του χρηματοοικονομικού εγγραμματισμού στη νέα γενιά, αναπτύσσοντας ένα ολοκληρωμένο πλέγμα εκπαιδευτικών πρωτοβουλιών. Οι δράσεις της στοχεύουν στην καλλιέργεια χρηματοοικονομικών δεξιοτήτων τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, μέσα από καινοτόμα προγράμματα και συνεργασίες (OECD, 2024b). Κεντρική θέση στις πρωτοβουλίες της ΕΕΤ κατέχει ο Εθνικός Διαγωνισμός Γνώσεων για το Χρήμα, ο οποίος υλοποιείται με την επίσημη έγκριση του Υπουργείου Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού. Ο διαγωνισμός αυτός εντάσσεται στο ευρύτερο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Τραπεζικής Ομοσπονδίας (European Banking Federation [EBF]) και απευθύνεται σε μαθητές 13-15 ετών. Η θεματολογία του διαγωνισμού εναρμονίζεται πλήρως με το Πλαίσιο Βασικών Ικανοτήτων του ΟΟΣΑ/INFE για τον χρηματοοικονομικό εγγραμματισμό νέων, ενώ η νικήτρια ομάδα αποκτά το προνόμιο να εκπροσωπήσει την Ελλάδα στον αντίστοιχο Ευρωπαϊκό Διαγωνισμό που διεξάγεται κάθε Μάιο στις Βρυξέλλες (HBA, n.d.; OECD, 2024b).

Για την υποστήριξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η ΕΕΤ έχει αναπτύξει μια ολοκληρωμένη ψηφιακή πλατφόρμα που προσφέρει πλούσιο εκπαιδευτικό υλικό. Οι εκπαιδευτικοί έχουν στη διάθεσή τους ένα ευρύ φάσμα διαδραστικών εργαλείων, συμπεριλαμβανομένων κουίζ, οπτικοακουστικού υλικού από προηγούμενους διαγωνισμούς και εξειδικευμένων διαδικτυακών σεμιναρίων (HBA, n.d.; OECD, 2024b). Σημαντική πρωτοβουλία αποτελεί επίσης η μετάφραση και διάθεση του εγχειριδίου "Πρώτα Χρηματοοικονομικά Βήματα" του Gunnar Baldvinsson, το οποίο παρέχει μια ολοκληρωμένη προσέγγιση σε θεμελιώδη οικονομικά ζητήματα, από τη διαχείριση εισοδήματος και δαπανών μέχρι τη σωστή διαχείριση χρεών και την καλλιέργεια αποταμιευτικής συνείδησης (Baldvinsson, 2020). Παράλληλα, η ΕΕΤ συμμετέχει ενεργά στο καινοτόμο ευρωπαϊκό πρόγραμμα Sustainable Financial Literacy, που στοχεύει στη δημιουργία σύγχρονου ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού. Το πρόγραμμα αυτό δίνει ιδιαίτερη έμφαση στη διασύνδεση του ψηφιακού με τον χρηματοοικονομικό εγγραμματισμό, προωθώντας παράλληλα τις αρχές της κοινωνικά υπεύθυνης χρηματοοικονομικής διαχείρισης (OECD, 2024b).

Αξιοσημείωτη είναι επίσης η συνεργασία της EET με το Quality Net Foundation για τον "Πανελλήνιο Διαγωνισμό Bravo Schools – Δημιουργούμε έναν καλύτερο κόσμο". Πρόκειται για μια πρωτοβουλία εγκεκριμένη από το Υπουργείο Παιδείας και το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, που απευθύνεται σε παιδιά 10-12 ετών. Το πρόγραμμα προσφέρει ένα ολοκληρωμένο εκπαιδευτικό πακέτο που περιλαμβάνει υλικό για μαθητές, εκπαιδευτικούς και γονείς, εστιάζοντας στην κατανόηση βασικών οικονομικών εννοιών, τη διάκριση μεταξύ αναγκών και επιθυμιών, και την ανάπτυξη δεξιοτήτων προϋπολογισμού και αποταμίευσης. Η καινοτομία του προγράμματος έγκειται στην ενθάρρυνση της δημιουργικής έκφρασης των μαθητών μέσω της παραγωγής πρωτότυπου υλικού, όπως βίντεο, τραγούδια ή παραμύθια, τα οποία παρουσιάζονται στο πλαίσιο του διαγωνισμού (In Action for a Better World, n.d.; OECD, 2024b).

Το Junior Achievement Greece (JA Greece) είναι ένας μη κερδοσκοπικός οργανισμός, που ιδρύθηκε τον Νοέμβριο του 2005 και είναι μέλος του Junior Achievement Worldwide, που υλοποιεί εκπαιδευτικά προγράμματα για την προώθηση της επιχειρηματικής σκέψης των νέων μέσω βιωματικής και συνεργατικής μάθησης. Το όραμά του είναι να βοηθήσει τους νέους να δημιουργήσουν τις δικές τους θέσεις εργασίας, αντιμετωπίζοντας τις οικονομικές και κοινωνικές προκλήσεις που επηρεάζουν την ένταξή τους στην αγορά εργασίας. Ένα από τα κύρια προγράμματα του οργανισμού είναι το «Εικονική Επιχείρηση», εγκεκριμένο από το Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού, το οποίο απευθύνεται σε μαθητές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Γ' Γυμνασίου έως Γ' Λυκείου) και βασίζεται στο διεθνές πρότυπο «Company Program» του Junior Achievement Worldwide, που εφαρμόζεται σε πάνω από 100 χώρες. Μέσω του προγράμματος, οι μαθητές αποκτούν πρακτική εμπειρία στη χρηματοδότηση επιχειρήσεων, τη διαχείριση οικονομικών και τη συμμετοχή σε εμπορικές συναλλαγές, με έμφαση στον χρηματοοικονομικό αλφαριθμητισμό, όπως και στις αρχές της βιώσιμης ανάπτυξης. Επιπλέον, το πρόγραμμα JA Start Up απευθύνεται σε φοιτητές και νέους ενήλικες ηλικίας 18-30 και διοργανώνεται κάθε εαρινό εξάμηνο σε συνεργασία με περίπου 300 Πανεπιστήμια στην Ευρώπη, με στόχο να ενθαρρύνει την ανάπτυξη επιχειρηματικών ιδεών με προοπτικές πραγματικών επενδύσεων, μέσω καθοδήγησης από καθηγητές και έμπειρους μεντόρες (Junior Achievement Greece, n.d.; OECD, 2024b).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Η παρούσα έρευνα υιοθετεί την ποιοτική μεθοδολογία, η οποία κρίθηκε καταλληλότερη για τη διερεύνηση των εμπειριών και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τη χρηματοοικονομική εκπαίδευση στα ελληνικά σχολεία. Η επιλογή αυτή υπαγορεύτηκε από τη φύση των ερευνητικών ερωτημάτων, τα οποία απαιτούν σφαιρική κατανόηση των υποκειμενικών προοπτικών των συμμετεχόντων, καθώς και από την ανάγκη εμπλουτισμού της περιορισμένης υπάρχουσας βιβλιογραφίας στο συγκεκριμένο πεδίο. Ως εργαλείο συλλογής δεδομένων επιλέχθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη. Πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις με 17 εκπαιδευτικούς, με μέση διάρκεια 45 λεπτών. Η συγκεκριμένη μεθοδολογική προσέγγιση εξυπηρετεί τον σκοπό της έρευνας για ενδελεχή διερεύνηση του θέματος και διατύπωση τεκμηριωμένων προτάσεων, ενώ παράλληλα καθιστά τα ευρήματα προσβάσιμα και αξιοποιήσιμα από εκπαιδευτικούς, ερευνητές και υπεύθυνους χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής.

3.1 Σκοπός, επιμέρους στόχοι, ερευνητικά ερωτήματα και ερευνητικές υποθέσεις

Η αποστολή του εκπαιδευτικού συστήματος περιλαμβάνει την προαγωγή της ισότητας στην εκπαίδευση και την προετοιμασία των μαθητών να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σύγχρονου κόσμου. Στο πλαίσιο αυτό, ο χρηματοοικονομικός αλφαριθμητισμός συνιστά ένα θεμελιώδες πεδίο γνώσεων και δεξιοτήτων, το οποίο οφείλει να ενσωματωθεί στο αναλυτικό πρόγραμμα με τρόπο συνεπή και αποτελεσματικό. Παρόλο που το Υπουργείο έχει υιοθετήσει προσεγγίσεις για την ενίσχυση της χρηματοοικονομικής παιδείας μέσω των αναλυτικών προγραμμάτων, εγείρεται το ερώτημα σχετικά με την έκταση στην οποία οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν τις κατευθυντήριες αυτές γραμμές και κυρίως τις εφαρμόζουν στην πράξη. Σκοπός της παρούσας ερευνητικής εργασίας είναι η διερεύνηση των απόψεων των δασκάλων Δημοτικής Εκπαίδευσης αναφορικά με την εκπαιδευτική πολιτική για την ενίσχυση του χρηματοοικονομικού εγγραμματισμού που ακολουθείται στα ελληνικά σχολεία. Επιμέρους στόχοι της εργασίας περιλαμβάνουν:

1) Τη διερεύνηση των απόψεων των δασκάλων σχετικά με την αναγκαιότητα, τα οφέλη και το περιεχόμενο της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης στο πλαίσιο του Δημοτικού Σχολείου.

2) Τη διερεύνηση του βαθμού γνώσης και εφαρμογής των κατευθυντήριων γραμμών του Υπουργείου Παιδείας για τη χρηματοοικονομική εκπαίδευση στο Δημοτικό Σχολείο από τους δασκάλους της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

3) Τη χαρτογράφηση της παρεχόμενης χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης, των διδακτικών μεθόδων και των εκπαιδευτικών πόρων που αξιοποιούνται από τους δασκάλους με στόχο την ενίσχυση του χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού των μαθητών τους.

4) Την αξιολόγηση της παιδαγωγικής κατάρτισης και της γνωστικής ετοιμότητας των δασκάλων στο πεδίο του χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού, καθώς και την πιθανή ανάγκη περαιτέρω επιμόρφωσής τους.

5) Την ανίχνευση πιθανών εμποδίων που δυσχεραίνουν την ένταξη της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης στο σχολικό πρόγραμμα.

6) Τη διατύπωση από τους δασκάλους προτάσεων για βελτίωση της παρεχόμενης χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης.

Το θέμα της παρούσας εργασίας και η σχετική προβληματική οδήγησαν στη διατύπωση ειδικότερων ερωτημάτων, τα οποία κρίθηκε σημαντικό να διερευνηθούν σε βάθος, με στόχο την αναλυτική και συστηματική εξέταση των παραμέτρων του υπό μελέτη αντικειμένου:

1) Ποια είναι η άποψη των δασκάλων της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την αναγκαιότητα και τα οφέλη της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης στο Δημοτικό Σχολείο;

2) Ποιο θεωρούν οι δάσκαλοι ως το κατάλληλο περιεχόμενο για τη χρηματοοικονομική εκπαίδευση στο πλαίσιο του Δημοτικού Σχολείου;

3) Σε ποιο βαθμό οι δάσκαλοι της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι εξοικειωμένοι με τις κατευθυντήριες γραμμές του Υπουργείου Παιδείας για τη χρηματοοικονομική εκπαίδευση και πώς τις εφαρμόζουν στην εκπαιδευτική πράξη;

4) Ποιες διδακτικές πρακτικές και παιδαγωγικές μεθόδους αξιοποιούν οι δάσκαλοι για την ενίσχυση του χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού των μαθητών τους;

5) Ποιο εκπαιδευτικό υλικό αξιοποιούν για την επίτευξη του προαναφερθέντος στόχου;

6) Πόσο έτοιμοι θεωρούν οι δάσκαλοι ότι είναι, από πλευράς παιδαγωγικής κατάρτισης και γνώσεων, για τη διδασκαλία χρηματοοικονομικών εννοιών;

7) Υπάρχει ανάγκη περαιτέρω επιμόρφωσης των δασκάλων για τη διδασκαλία της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης; Αν ναι, σε ποιους τομείς;

8) Ποια είναι τα εμπόδια που συναντούν οι δάσκαλοι κατά την προσπάθεια ένταξης της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης στο Δημοτικό Σχολείο;

9) Ποιες προτάσεις καταθέτουν οι δάσκαλοι για τη βελτίωση της παρεχόμενης χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης στο Δημοτικό Σχολείο;

Από τη βιβλιογραφική επισκόπηση και την ανάλυση των ερευνητικών ερωτημάτων που έχουν τεθεί, προκύπτουν οι εξής ερευνητικές υποθέσεις:

Υπόθεση 1: Οι δάσκαλοι αναγνωρίζουν τη σπουδαιότητα παροχής χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης ήδη από το Δημοτικό Σχολείο και θεωρούν ότι είναι απαραίτητη για την αυτονόμηση και την ανάπτυξή τους ως υπεύθυνων πολιτών.

Υπόθεση 2: Οι δάσκαλοι έχουν περιορισμένη γνώση των κατευθυντήριων γραμμών του Υπουργείου Παιδείας για τη χρηματοοικονομική εκπαίδευση και δεν τις εφαρμόζουν συστηματικά στην εκπαιδευτική πράξη.

Υπόθεση 3: Οι δάσκαλοι της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης χρησιμοποιούν ποικίλες διδακτικές πρακτικές και παιδαγωγικές μεθόδους για την ενίσχυση του χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού των μαθητών τους, αλλά έχουν περιορισμένη γνώση αναφορικά με το διαθέσιμο εκπαιδευτικό υλικό.

Υπόθεση 4: Οι δάσκαλοι της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αισθάνονται την ανάγκη για περαιτέρω επιμόρφωση στο πεδίο του χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού, προκειμένου να διδάξουν αποτελεσματικά τις σχετικές έννοιες στους μαθητές τους.

Υπόθεση 5: Υπάρχουν εμπόδια που δυσχεραίνουν την ένταξη της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης στο σχολικό πρόγραμμα, όπως η έλλειψη χρόνου, η ελλιπής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η ανεπάρκεια εκπαιδευτικού υλικού και αντιδράσεις μερίδας εκπαιδευτικών και γονέων.

Οι παραπάνω υποθέσεις αποτελούν το πλαίσιο για την παρούσα έρευνα και θα καθοδηγήσουν τη συλλογή και ανάλυση των δεδομένων. Σκοπός είναι να διερευνηθεί η εγκυρότητα των υποθέσεων αυτών και να εξαχθούν συμπεράσματα σχετικά με την αποτελεσματικότητα της παρεχόμενης χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης στο Δημοτικό Σχολείο.

3.2 Καθορισμός του δείγματος

Στην ποιοτική έρευνα, η δειγματοληψία σκοπιμότητας αποτελεί την κύρια μέθοδο επιλογής συμμετεχόντων, όπου ο ερευνητής επιλέγει το δείγμα με συγκεκριμένα κριτήρια που εξυπηρετούν τους στόχους της έρευνας. Το μέγεθος του δείγματος καθορίζεται από το σημείο κορεσμού, δηλαδή όταν η προσθήκη νέων συμμετεχόντων παύει να προσφέρει νέα στοιχεία στην ανάλυση των δεδομένων (Μαντζούκας, 2007).

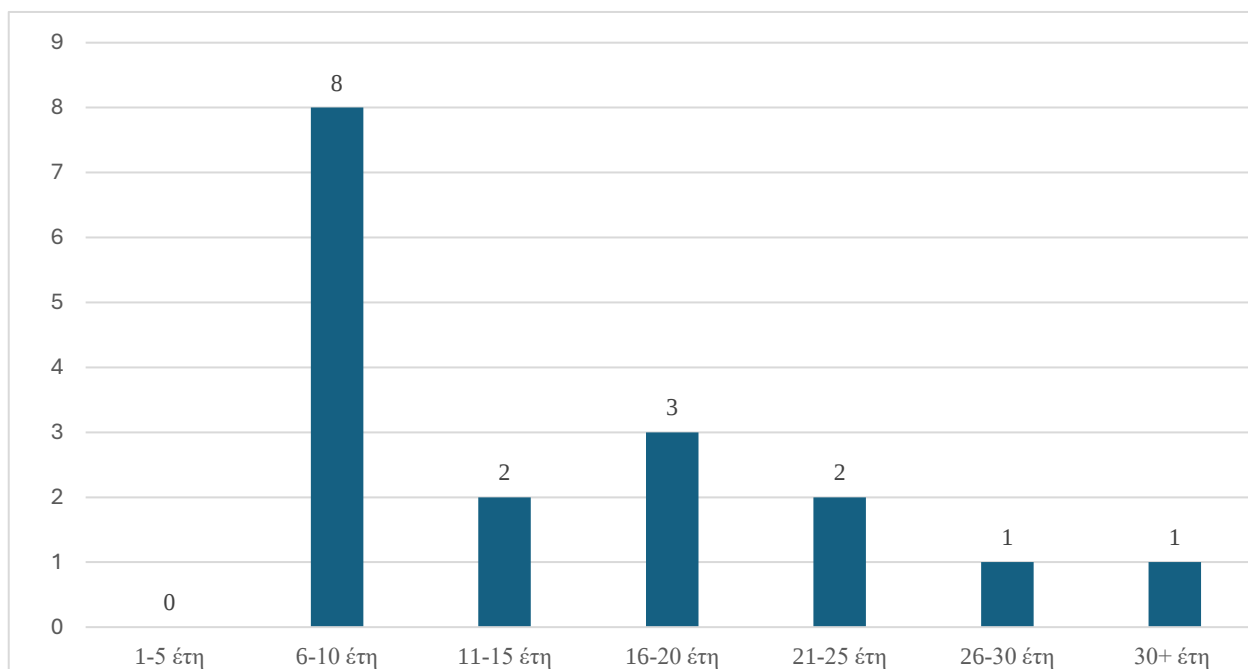
Πίνακας 3.1
Προφίλ συμμετεχόντων εκπαιδευτικών

Αριθμός συμμετεχόντων	Επαγγελματική ή εμπειρία		Ακαδημαϊκό υπόβαθρο					Γεωγραφικό πλαίσιο	Θέση Ευθύνης
	Ιδιωτικός τομέας	Δημόσιος Τομέας	1 ^ο Μεταπτυχιακό	2 ^ο Μεταπτυχιακό	Διδακτορικό	Σπουδές στα Οικονομικά	2 ^ο Πτυχίο		
Σ1	9 έτη	2 έτη	-	-	-	-	-	Αττική	-
Σ2	5 έτη	1 έτη	✓	✓	-	Μεταπτυχιακό	-	Αττική	-
Σ3	3 έτη	8 έτη	✓	✓	-	-	-	Επικράτεια	-
Σ4	-	6 έτη	✓	✓	-	Μεταπτυχιακό	-	Αττική	-
Σ5	4 έτη	5 έτη	-	-	-	-	Λογοθεραπεία	Αττική	-
Σ6	10 έτη	10 έτη	-	-	-	-	-	Αττική	-
Σ7	4 έτη	2 έτη	✓	-	-	-	-	Αττική	-
Σ8	3 έτη	5 έτη	-	-	-	-	Νομική	Αττική	-
Σ9	-	6 έτη	✓	-	-	-	-	Επικράτεια	-
Σ10	4 έτη	20 έτη	✓	-	-	Μεταπτυχιακό	-	Αττική	Διευθύντρια
Σ11	-	7 έτη	✓	-	-	-	-	Αττική	-
Σ12	4 έτη	20 έτη	✓	-	-	-	-	Αττική	Υποδιευθύντρια
Σ13	4 έτη	25 έτη	✓	-	-	Μεταπτυχιακό	-	Αττική	Υπουργείο Παιδείας (6 έτη)
Σ14	-	35 έτη	-	-	-	Βασικό Πτυχίο	Οικονομικά	Αττική	-
Σ15	-	16 έτη	✓	-	-	Μεταπτυχιακό	-	Αττική	-
Σ16	-	6 έτη	✓	✓	-	-	Ειδικής Αγωγής	Αττική	-
Σ17	16 έτη	-	✓	✓	✓	Μεταπτυχιακό	Βρεφονηπιοκομία	Αττική	-

Στην παρούσα έρευνα εφαρμόστηκε η στρατηγική της δειγματοληψίας μέγιστης ποικιλίας - ανομοιογένειας (maximum variation heterogeneity sampling), με στόχο την αποτύπωση της μέγιστης δυνατής ποικιλομορφίας εμπειριών και προοπτικών (Patton, 2014). Το δείγμα αποτελείται από 17 εκπαιδευτικούς με επαγγελματική εμπειρία που κυμαίνεται από 6 έως 35 έτη (Μ.Ο.=14,06, Τ.Α.=9,25). Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (14/17) διαθέτει μεταπτυχιακές σπουδές, με πέντε να έχουν δεύτερο μεταπτυχιακό τίτλο και έναν διδακτορικό στη Στατιστική. Ιδιαίτερα σημαντική είναι η συμμετοχή εκπαιδευτικών με υπόβαθρο στα Οικονομικά (έξι με μεταπτυχιακό και ένας με βασικό πτυχίο), καθώς και εκπαιδευτικών με διαφορετικές θέσεις ευθύνης (μία διευθύντρια, μία υποδιευθύντρια και μία εκπαιδευτικός στο Υπουργείο Παιδείας). Ο θεωρητικός κορεσμός επιτεύχθηκε με τη δέκατη έβδομη συνέντευξη, η οποία πρόσθεσε την τελευταία σημαντική διάσταση στην έρευνα μέσω της εμπειρίας της συμμετέχουσας στην ένταξη του χρηματοοικονομικού εγγραμματος ως ξεχωριστού μαθήματος. Η ετερογένεια του δείγματος ως προς την επαγγελματική εμπειρία, το ακαδημαϊκό υπόβαθρο, τις θέσεις ευθύνης και το γεωγραφικό πλαίσιο, ενισχύει την αξιοπιστία των ερευνητικών ευρημάτων (Ισαρη & Πουρκός, 2016; Robson, 2010). Ο Πίνακας 3.1 και τα γραφήματα που ακολουθούν, παρουσιάζουν αναλυτικότερα το προφίλ των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, συμπεριλαμβανομένων πληροφοριών για την επαγγελματική τους εμπειρία, το ακαδημαϊκό τους υπόβαθρο, τη γεωγραφική προέλευση και τη θέση ευθύνης που κατέχουν.

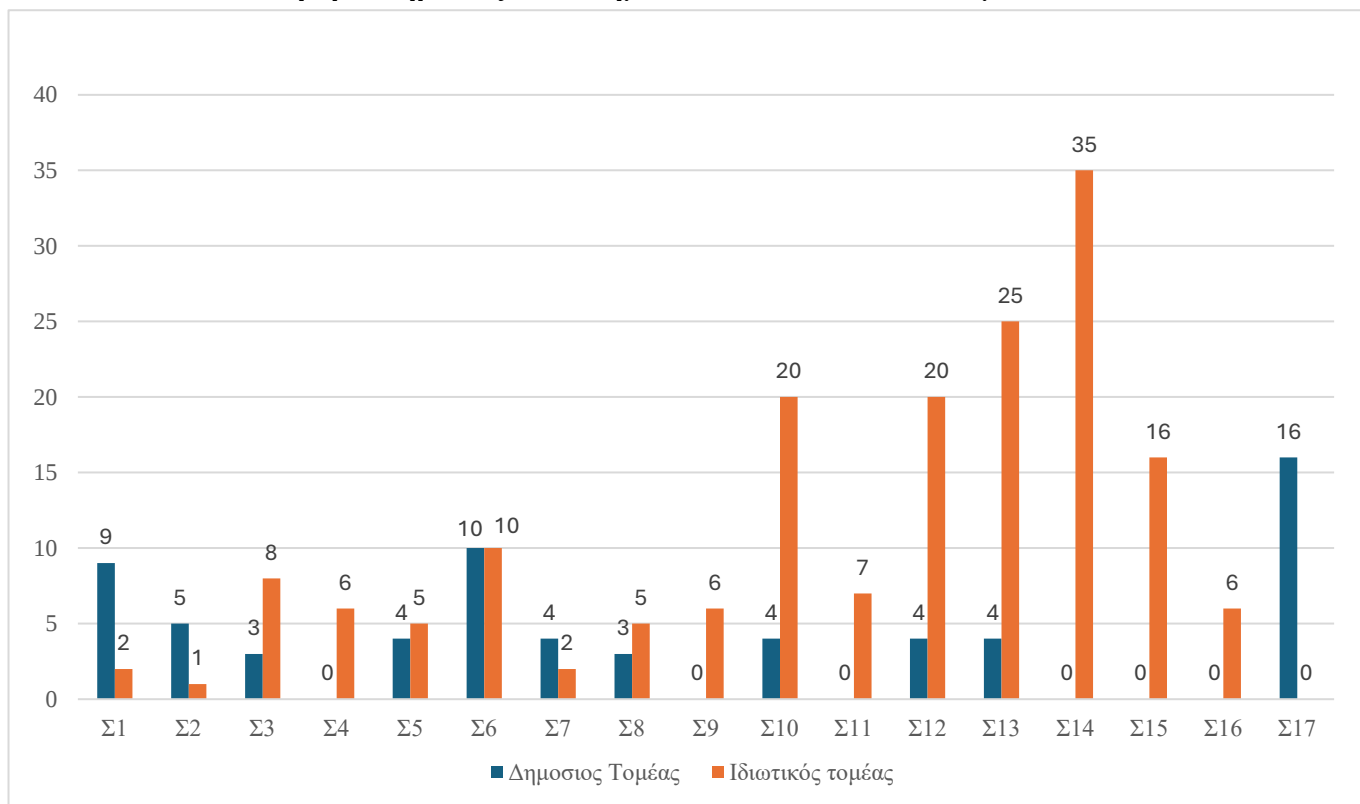
Γράφημα 3.1

Κατανομή συμμετεχόντων ανά κατηγορία επαγγελματικής εμπειρίας



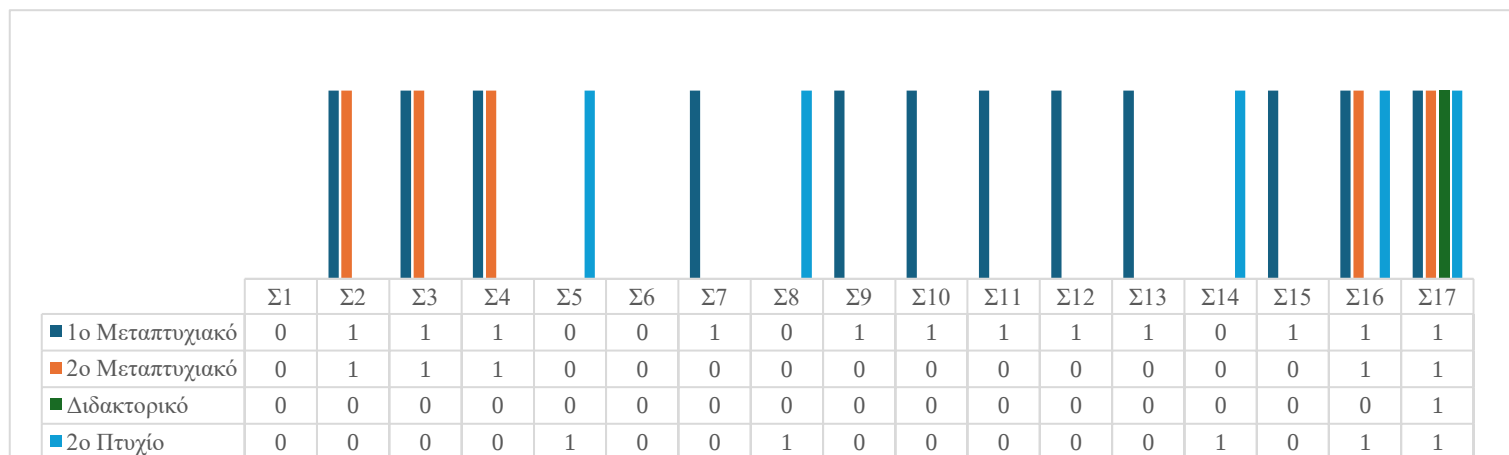
Γράφημα 3.2

Έτη προϋπηρεσίας στον Δημόσιο και τον Ιδιωτικό Τομέα

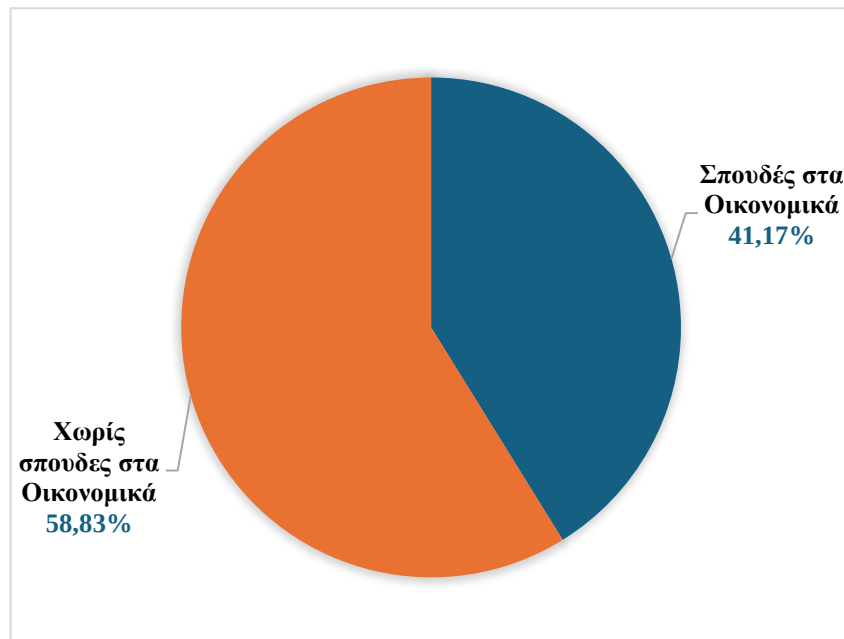


Γράφημα 3.3

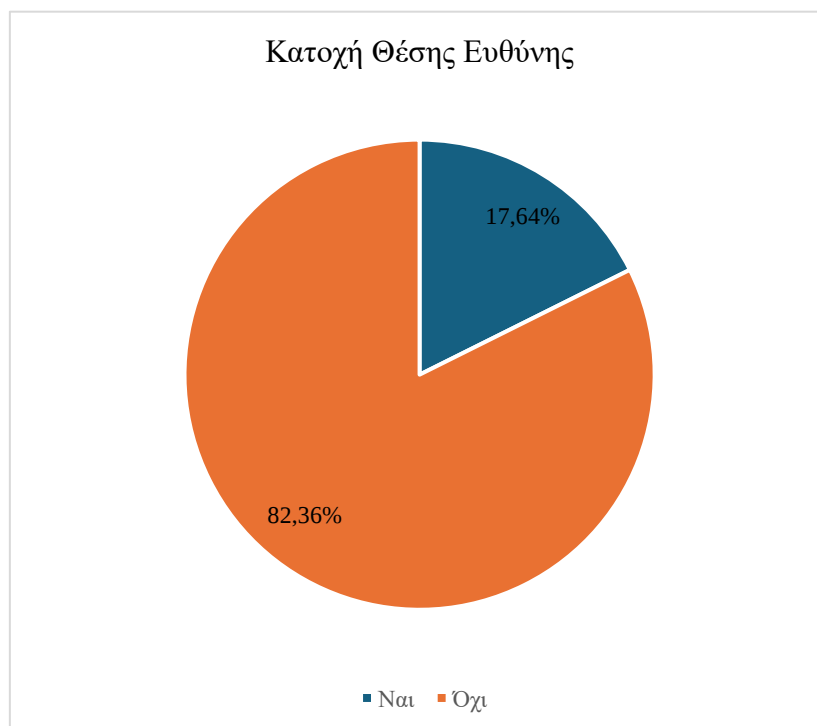
Ακαδημαϊκό υπόβαθρο εκπαιδευτικών



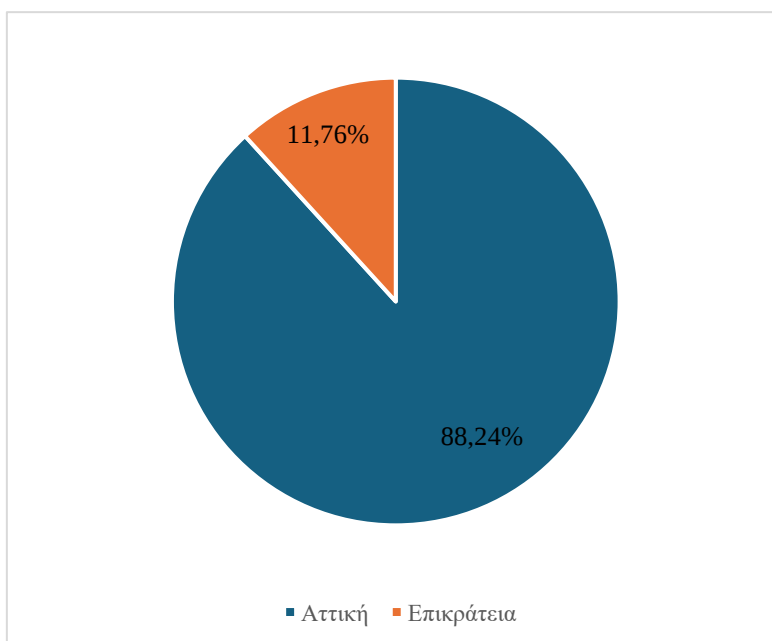
Γράφημα 3.4
Σπουδές στα Οικονομικά



Γράφημα 3.5
Ποσοστό Εκπαιδευτικών σε Θέση Ευθύνης



Γράφημα 3.6
Γεωγραφική Κατανομή



3.3 Επιλογή μεθοδολογικής προσέγγισης

Η επιλογή της ερευνητικής μεθοδολογίας καθορίζεται από τη φύση του ερευνητικού προβλήματος, καθώς τα ζητήματα που απαιτούν την ανάδειξη τάσεων ή την παροχή εξηγήσεων προσεγγίζονται καταλληλότερα μέσω ποσοτικών μεθόδων, ενώ τα προβλήματα που χρήζουν εις βάθος διερεύνησης και κατανόησης εξυπηρετούνται αποτελεσματικότερα μέσω ποιοτικών μεθοδολογιών (Creswell, 2016). Στο πλαίσιο αυτό, η επιλογή της ποιοτικής μεθόδου για την παρούσα έρευνα υπαγορεύεται από το ερευνητικό πρόβλημα που πραγματεύεται η μελέτη, δηλαδή η διερεύνηση των εμπειριών και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη χρηματοοικονομική εκπαίδευση, το οποίο απαιτεί σφαιρική κατανόηση των υποκειμενικών τους προοπτικών. Η ποιοτική μεθοδολογία, με την έμφαση στην ερμηνευτική προσέγγιση και την κατανόηση, κρίνεται η πλέον ενδεδειγμένη, καθώς εξυπηρετεί αποτελεσματικότερα ερευνητικά προβλήματα που χρήζουν εις βάθος διερεύνησης (Μαντζούκας, 2007). Επιπλέον, τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης, όπως «Ποια είναι η άποψη των δασκάλων σχετικά με την αναγκαιότητα της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης;» ή «Ποια είναι τα εμπόδια που συναντούν;», απαιτούν μία προσέγγιση που επιτρέπει την ανάδειξη της πολυπλοκότητας των

εμπειριών. Παράλληλα, δεδομένου ότι οι μελέτες που επικεντρώνονται στις εμπειρίες των εκπαιδευτικών παραμένουν περιορισμένες, η ποιοτική προσέγγιση προσφέρεται για τη διερεύνηση νέων πεδίων όπου η υπάρχουσα γνώση είναι περιορισμένη (Ισαρη & Πουρκός, 2016). Τέλος, καθώς η έρευνα απευθύνεται σε ένα ευρύ κοινό εκπαιδευτικών, ερευνητών και υπευθύνων χάραξης πολιτικής, η ποιοτική προσέγγιση, με έμφαση στην περιγραφή και ερμηνεία, καθιστά τα ευρήματα προσβάσιμα και κατανοητά στο σύνολο των ενδιαφερομένων (Creswell, 2016).

3.4 Τεχνική συλλογής του ερευνητικού υλικού

Στην παρούσα έρευνα, για τη συλλογή του ερευνητικού υλικού επιλέχθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη, η οποία αποτελεί μία από τις πλέον διαδεδομένες μεθόδους συλλογής ποιοτικών δεδομένων στην εκπαιδευτική έρευνα (Ισαρη & Πουρκός, 2016). Η επιλογή αυτή έγινε λόγω των σημαντικών πλεονεκτημάτων που προσφέρει η μέθοδος, καθώς επιτρέπει τη διερεύνηση σε βάθος των αντιλήψεων των συμμετεχόντων, διατηρώντας παράλληλα μια δομή στην ερευνητική διαδικασία. Συγκεκριμένα, η ημιδομημένη συνέντευξη, βασιζόμενη σε προκαθορισμένες ερωτήσεις αλλά προσφέροντας ταυτόχρονα ευελιξία στην τροποποίηση και εμβάθυνσή τους (Robson, 2010), επέτρεψε την άντληση πλούσιου υλικού, ενώ παράλληλα διευκόλυνε τη μετέπειτα οργάνωση και ανάλυση των δεδομένων. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν είτε διαδικτυακά (Σ2, Σ3, Σ4, Σ5, Σ6, Σ7, Σ13, Σ16, Σ17) είτε δια ζώσης (Σ1, Σ8, Σ9, Σ10, Σ11, Σ12, Σ14, Σ15), ανάλογα με τις προτιμήσεις και τη διαθεσιμότητα των συμμετεχόντων, σε χρόνο και τόπο που τους εξυπηρετούσε. Η μέση διάρκεια των συνεντεύξεων ήταν περίπου 45 λεπτά. Όλες οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν χωρίς την παρουσία τρίτων προσώπων και ηχογραφήθηκαν, μετά από σχετική ενημέρωση και συγκατάθεση των συμμετεχόντων (Μάγος, 2005). Η συλλογή του ερευνητικού υλικού πραγματοποιήθηκε το χρονικό διάστημα από 1 Δεκεμβρίου έως 28 Δεκεμβρίου 2024.

3.5 Ο οδηγός της ημιδομημένης συνέντευξης

Ο οδηγός της ημιδομημένης συνέντευξης (Παράρτημα 1) στηρίχθηκε σε έξι ερευνητικούς άξονες, οι οποίοι προέκυψαν ως λογική συνέχεια της βιβλιογραφικής επισκόπησης, του σκοπού

της έρευνας, των επιμέρους ερευνητικών στόχων και των ειδικότερων ερευνητικών ερωτημάτων. Οι άξονες αυτοί είναι:

- α) Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών
- β) Γνώση και εφαρμογή των επίσημων κατευθυντήριων γραμμών
- γ) Παρεχόμενη χρηματοοικονομική εκπαίδευση
- δ) Επαγγελματική ανάπτυξη
- ε) Εμπόδια
- στ) Προτάσεις για βελτίωση

Ο πρώτος ερευνητικός άξονας περιλαμβάνει πέντε ερωτήσεις, ο δεύτερος μία, ο τρίτος τέσσερις, ο τέταρτος τρεις, ο πέμπτος μία και ο έκτος δύο ερωτήσεις. Η άνιση κατανομή του αριθμού των ερωτήσεων ανά ερευνητικό άξονα δεν αντικατοπτρίζει διαφοροποίηση στη σημασία τους. Αντιθέτως, κατά τη διαμόρφωση του οδηγού συνέντευξης, όλοι οι ερευνητικοί άξονες θεωρήθηκαν ισότιμης βαρύτητας για την επίτευξη των ερευνητικών στόχων, ανεξάρτητα από τον αριθμό των ερωτήσεων που τους αντιστοιχούσαν. Ο πίνακας 3.2 παρουσιάζει την αντιστοιχία μεταξύ των ερευνητικών ερωτημάτων και των ερωτήσεων της ημιδομημένης συνέντευξης, ταξινομημένων ανά ερευνητικό άξονα.

Πριν από τη διεξαγωγή των κύριων συνεντεύξεων, πραγματοποιήθηκαν δύο πιλοτικές. Η πρακτική αυτή ευθυγραμμίζεται με τη συνήθη ερευνητική διαδικασία, σύμφωνα με την οποία ο οδηγός της συνέντευξης δοκιμάζεται αρχικά σε περιορισμένο αριθμό ερωτηθέντων, επιτρέποντας έτσι τη διερεύνηση της σαφήνειας των ερωτήσεων και της ικανότητάς του εργαλείου να ανταποκρίνεται στα ερευνητικά ερωτήματα, διευκολύνοντας ενδεχόμενες αναθεωρήσεις (Gill *et al.*, 2008).

Πίνακας 3.2

**Αντιστοιχία των ειδικότερων ερευνητικών ερωτημάτων με τις ερωτήσεις της
συνέντευξης κατά ερευνητικό άξονα**

Ερευνητικά Ερωτήματα	Ερωτήσεις της συνέντευξης
1) Ποια είναι η άποψη των δασκάλων της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την αναγκαιότητα και τα οφέλη της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης στο Δημοτικό Σχολείο;	α1, α2, α3, α4
2) Ποιο θεωρούν οι δάσκαλοι ως το κατάλληλο περιεχόμενο για τη χρηματοοικονομική εκπαίδευση στο πλαίσιο του Δημοτικού Σχολείου;	α5
3) Σε ποιο βαθμό οι δάσκαλοι της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι εξοικειωμένοι με τις κατευθυντήριες γραμμές του Υπουργείου Παιδείας για τη χρηματοοικονομική εκπαίδευση και πώς τις εφαρμόζουν στην εκπαιδευτική πράξη;	β1, γ1, γ2
4) Ποιες διδακτικές πρακτικές και παιδαγωγικές μεθόδους αξιοποιούν οι δάσκαλοι για την ενίσχυση του χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού των μαθητών;	γ3
5) Ποιο εκπαιδευτικό υλικό αξιοποιούν για την επίτευξη του προαναφερθέντος στόχου;	γ4
6) Πόσο έτοιμοι θεωρούν οι δάσκαλοι ότι είναι, από πλευράς παιδαγωγικής κατάρτισης και γνώσεων, για τη διδασκαλία χρηματοοικονομικών εννοιών;	δ1
7) Υπάρχει ανάγκη περαιτέρω επιμόρφωσης των δασκάλων για τη διδασκαλία της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης; Αν ναι, σε ποιους τομείς;	δ2, δ3
8) Ποια είναι τα εμπόδια που συναντούν οι δάσκαλοι κατά την προσπάθεια ένταξης της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης στο Δημοτικό Σχολείο;	ε1
9) Ποιες προτάσεις καταθέτουν οι δάσκαλοι για τη βελτίωση της παρεχόμενης χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης στο Δημοτικό Σχολείο;	στ1, στ2

3.6 Διασφάλιση της δεοντολογίας στην ποιοτική έρευνα

Η διασφάλιση της δεοντολογίας στην ποιοτική έρευνα περιλαμβάνει την πληροφορημένη συγκατάθεση, την προστασία των προσωπικών δεδομένων και την εθελοντική συμμετοχή των συμμετεχόντων (Ισαρη & Πουρκός, 2016). Στην παρούσα έρευνα, η προσέγγιση των συμμετεχόντων έγινε τηλεφωνικά ή δια ζώσης, με αναλυτική ενημέρωση για τον σκοπό της έρευνας, το πλαίσιο διεξαγωγής της και τους λόγους επιλογής τους. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στην ενημέρωση και συναίνεσή τους σχετικά με τη χρήση μαγνητοφώνου, με δέσμευση αποστολής του απομαγνητοφωνημένου κειμένου για έλεγχο και επιβεβαίωση της ακρίβειας των λεγομένων τους. Η συγκατάθεση για τη χρήση των δεδομένων δόθηκε μόνο μετά την επιβεβαίωση της ακρίβειας του κειμένου από τους συμμετέχοντες.

Όλοι οι συμμετέχοντες έλαβαν μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου ένα αναλυτικό ενημερωτικό σημείωμα (Παράρτημα 2), που περιέγραφε τους σκοπούς και τους στόχους της έρευνας, τη διαδικασία, τη διάρκεια της συνέντευξης, τους τρόπους διασφάλισης της ανωνυμίας και εμπιστευτικότητας, καθώς και το δικαίωμά τους να αποχωρήσουν οποιαδήποτε στιγμή ή να ζητήσουν τη μη δημοσιοποίηση συγκεκριμένων απόψεών τους. Οι συμμετέχοντες είχαν τη δυνατότητα να θέσουν ερωτήσεις και να λάβουν απαντήσεις τόσο πριν τον προγραμματισμό όσο και πριν την έναρξη της συνέντευξης, διασφαλίζοντας την πλήρως εθελοντική και ενημερωμένη συμμετοχή τους.

3.7 Οργάνωση του ερευνητικού υλικού

Στην ποιοτική έρευνα, η διαχείριση και επεξεργασία του ερευνητικού υλικού αποτελεί απαιτητική διαδικασία λόγω του μεγάλου όγκου των δεδομένων και της πολυπλοκότητάς τους (Ισαρη & Πουρκός, 2016). Για την καταγραφή των συνεντεύξεων, προτείνεται ο συνδυασμός ηχογράφησης και σημειώσεων, καθώς εξασφαλίζεται τόσο η ακριβής καταγραφή των λεγομένων όσο και στοιχείων μη λεκτικής επικοινωνίας (Κεδράκα, 2008).

Στην παρούσα έρευνα, επιλέχθηκε η μέθοδος της ηχογράφησης των συνεντεύξεων. Η προετοιμασία για την ανάλυση περιελάμβανε την απομαγνητοφώνηση των δεδομένων ήχου σε ηλεκτρονικό αρχείο κειμένου. Για τη διασφάλιση της ακρίβειας, η μεταγραφή των συνεντεύξεων γινόταν αυτολεξεί την ημέρα διεξαγωγής τους ή την επόμενη, χωρίς διόρθωση λαθών ή παραδρομών, ενώ διασφαλίστηκε η ανωνυμία των συμμετεχόντων με την παράλειψη προσωπικών πληροφοριών. Μετά την απομαγνητοφώνηση, ακολούθησε το στάδιο της

εξοικείωσης με τα δεδομένα μέσω επαναλαμβανόμενης και προσεκτικής ανάγνωσης του συνόλου των συνεντεύξεων.

Η οργάνωση του ερευνητικού υλικού πραγματοποιήθηκε σε δύο στάδια: αρχικά, έγινε ταξινόμηση με βάση τις δεκαέξι ερωτήσεις του οδηγού συνέντευξης, με αναδιοργάνωση των αποσπασμάτων όπου κρίθηκε απαραίτητο. Στη συνέχεια, το υλικό αναδιοργανώθηκε με βάση τα εννέα ερευνητικά ερωτήματα, συνθέτοντας πληροφορίες από διαφορετικές ερωτήσεις του οδηγού. Αυτή η διαδικασία, όπως επισημαίνει ο Τσιώλης (2018), περιορίζει την πολυπλοκότητα του υλικού και επιτρέπει την αναγνώριση κοινών νοηματικών μοτίβων ή διαφοροποιήσεων.

3.8 Θεματική ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων

Για την ανάλυση των δεδομένων επιλέχθηκε η θεματική ανάλυση, μια ευρέως χρησιμοποιούμενη μέθοδος στην ποιοτική έρευνα που επιτρέπει τη συστηματική αναγνώριση και οργάνωση επαναλαμβανόμενων νοηματικών μοτίβων. Η διαδικασία προϋποθέτει την ενεργό και δημιουργική συμμετοχή του ερευνητή, ο οποίος καλείται να συγκροτήσει τα διάφορα θέματα μέσω της κατανόησης, ερμηνείας και σύνδεσης των επιμέρους στοιχείων (Ισαρη & Πουρκός, 2016; Τσιώλης, 2018). Στην παρούσα έρευνα εφαρμόστηκε μια συνδυαστική προσέγγιση που αντανακλά τη διαλεκτική σχέση μεταξύ θεωρίας και εμπειρικών δεδομένων. Συγκεκριμένα, η παραγωγική διάσταση της ανάλυσης αντικατοπτρίζεται στις ευρύτερες θεματικές κατηγορίες που προέκυψαν από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση και τα ερευνητικά ερωτήματα. Αυτές οι κατηγορίες λειτούργησαν ως το αρχικό πλαίσιο οργάνωσης του υλικού. Η επαγωγική διάσταση της ανάλυσης φαίνεται στη λεπτομερή κωδικοποίηση εντός κάθε θεματικής κατηγορίας. Για παράδειγμα, στην υποκατηγορία «διδασκτικές πρακτικές», οι συγκεκριμένοι κωδικοί αναδύθηκαν από τις περιγραφές των εκπαιδευτικών, χωρίς προκαθορισμένες υποθέσεις για το ποιες πρακτικές θα αναφέρονταν. Η κωδικοποίηση έγινε με βάση τα λεγόμενα των συμμετεχόντων, ώστε να επιτραπεί η ανάδειξη απροσδόκητων ή καινοτόμων πρακτικών που δεν είχαν προβλεφθεί από τη βιβλιογραφία, ενώ η διαδικασία παρέμεινε ανοιχτή στην αναγνώριση νέων διαστάσεων και νοημάτων που προέκυπταν από τα δεδομένα. Αυτή η συνδυαστική προσέγγιση επέτρεψε την αξιοποίηση της υπάρχουσας θεωρητικής γνώσης για την οργάνωση της ανάλυσης, την παράλληλη διατήρηση της ευελιξίας

στην αναγνώριση νέων στοιχείων καθώς και τη δυνατότητα εμπλουτισμού ή επέκτασης των αρχικών θεωρητικών κατηγοριών με βάση τα εμπειρικά ευρήματα (Ισαρη & Πουρκός, 2016).

Κατά την κωδικοποίηση, εξετάστηκαν προσεκτικά τα κείμενα των συνεντεύξεων και αποδόθηκαν εννοιολογικοί προσδιορισμοί (κωδικοί) σε όλα τα αποσπάσματα των συνεντεύξεων που σχετίζονταν με τα ερευνητικά ερωτήματα. Κάθε κωδικός αποτύπωνε συνοπτικά το νόημα που αναγνωρίστηκε στο συγκεκριμένο τμήμα των δεδομένων. Η διαδικασία αυτή χαρακτηρίστηκε από ευελιξία, καθώς σε ένα απόσπασμα μπορούσαν να αποδοθούν περισσότεροι από ένας κωδικοί, ανάλογα με τα διαφορετικά νοήματα που περιείχε. Στη συνέχεια, οι κωδικοί ομαδοποιήθηκαν, με βάση τη νοηματική τους συνάφεια, σε ευρύτερες κατηγορίες και υποκατηγορίες. Ακολούθησε η επανεξέταση και αναθεώρησή τους, με στόχο τη διασφάλιση της συνοχής και της ακρίβειας, κατά την οποία τροποποιήθηκαν ή συγχωνεύτηκαν κωδικοί, όπου ήταν απαραίτητο. Τα τελικά θέματα, όπως παρουσιάζονται στο ακόλουθο σύστημα των κατηγοριών και υποκατηγοριών βάσει του οποίου έγινε η ανάλυση στην παρούσα έρευνα, προέκυψαν από μέσα από μια συστηματική διαδικασία ερμηνείας και σύνδεσης των δεδομένων με το ευρύτερο θεωρητικό και ερευνητικό πλαίσιο.

I) ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

A. ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟΣ ΟΡΙΣΜΟΣ ΧΡΗΜΑΤΟΟΙΚΟΝΟΜΙΚΟΥ ΕΓΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ

1. Ευρεία και πολυδιάστατη έννοια
2. Γνώσεις και δεξιότητες αποτελεσματικής διαχείρισης των προσωπικών οικονομικών
3. Νοοτροπία οικονομικής αυτάρκειας και αποφυγής χρεών
4. Κατανόηση του ευρύτερου οικονομικού πλαισίου
5. Σκοπός και αποτελέσματα ενίσχυσης του χρηματοοικονομικού εγγραμματισμού
 - 5.1 *Εν Ζην και Οικονομική Ενημερία*
 - 5.2 *Οικονομική αυτονομία / Ενηλικίωση*
 - 5.3 *Αύξηση των διαθέσιμων οικονομικών πόρων*
 - 5.4 *Ανθρωπιστικός και Κοινωνικός Στόχος / Κοινωνική ευημερία*
6. Αμφισβήτηση της ατομικής ευθύνης ως καθοριστικού παράγοντα οικονομικής ευημερίας

B. ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΣ ΟΡΙΣΜΟΣ ΧΡΗΜΑΤΟΟΙΚΟΝΟΜΙΚΑ ΕΓΓΡΑΜΜΑΤΟΥ ΠΟΛΙΤΗ

7. Βασικές γνωστικές και πρακτικές δεξιότητες
 - 7.1 *Γλωσσική κατανόηση*
 - 7.2 *Αριθμητικές δεξιότητες*

7.3 Ψηφιακές δεξιότητες

8. Ικανότητα διάκρισης μεταξύ αναγκών και επιθυμιών / Αυτοέλεγχος

9. Στρατηγικές και Δεξιότητες Χρηματοοικονομικής Διαχείρισης

9.1 Προϋπολογισμός και Διαχείριση Πόρων

9.2 Αποταμίευση και Επενδύσεις

9.3 Διαχείριση χρέους

9.4 Μακροπρόθεσμος σχεδιασμός για τη συνταξιοδότηση

10. Βασικές γνώσεις Οικονομικών

10.1 Κατανόηση του ευρύτερου κοινωνικοοικονομικού περιβάλλοντος

10.2 Βασικές γνώσεις σχετικά με χρηματοπιστωτικά προϊόντα και υπηρεσίες

Γ. ΕΥΘΥΝΗ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗΣ ΚΑΘΟΔΗΓΗΣΗΣ

11. Η οικογένεια ως πρωταρχικός φορέας οικονομικής καθοδήγησης

12. Ο ρόλος της οικογένειας στην οικονομική καθοδήγηση των παιδιών

12.1 Διαμόρφωση Οικονομικών Αξιών και Νοοτροπίας

12.2 Πρακτική Εξάσκηση και Καθοδήγηση στη Διαχείριση Χρημάτων

12.3 Προώθηση της αυτονομίας και της υπευθυνότητας μέσω σταδιακής αποδέσμευσης και ανάληψης ευθυνών

13. Περιορισμοί της καθοδήγησης από την οικογένεια

13.1 Μετάδοση προσωπικών αντιλήψεων / Υποκειμενική οπτική

13.2 Επιρροή του κοινωνικοοικονομικού υπόβαθρου των γονέων

14. Το σχολείο ως κύριος φορέας οικονομικής καθοδήγησης

15. Ο ρόλος του σχολείου στην οικονομική καθοδήγηση των παιδιών

15.1 Παροχή χρηματοοικονομικών γνώσεων και δεξιοτήτων χρηματοοικονομικής διαχείρισης

15.2 Συμβουλευτική υποστήριξη

16. Περιορισμοί της καθοδήγησης από το σχολείο

16.1 Διαφοροποίηση και πιθανή σύγκρουση οικογενειακών οικονομικών συμφερόντων / Δυσκολία εφαρμογής ενιαίων συμβουλών

16.2 Έλλειψη αρμοδιότητας και συγκεκριμένης εξειδίκευσης για την παροχή οικονομικών συμβουλών

17. Συνευθύνη οικογένειας και σχολείου για την οικονομική καθοδήγηση

18. Καθολική ευθύνη για την οικονομική καθοδήγηση των παιδιών

Δ. ΣΥΝΑΦΕΙΑ ΜΕ ΤΗΝ ΑΠΟΣΤΟΛΗ ΚΑΙ ΤΟΥΣ ΣΤΟΧΟΥΣ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

19. Ο Ρόλος της Χρηματοοικονομικής Εκπαίδευσης στην Υποστήριξη της Εκπαιδευτικής Αποστολής του Δημοτικού Σχολείου

19.1 Ενίσχυση της κοινωνικοοικονομικής συνειδητοποίησης / Κοινωνική ένταξη

19.2 Προετοιμασία για την ενήλικη ζωή / Οικονομική αυτονομία

19.3 Καλλιέργεια βασικών δεξιοτήτων / Ανάπτυξη κριτικής, αναλυτικής, συνθετικής σκέψης

19.4 Συνάφεια της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης με ήδη υπάρχοντα διδακτικά αντικείμενα

20. Προϋποθέσεις για τη σύνδεση της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης με την αποστολή του Δημοτικού σχολείου

20.1 Σταδιακή εισαγωγή χρηματοοικονομικών εννοιών και εμβάθυνση σε επόμενες βαθμίδες

20.2 Διδακτική προσέγγιση προσαρμοσμένη στο αναπτυξιακό επίπεδο των παιδιών

21. Ενστάσεις και εναλλακτικές προσεγγίσεις για τη χρηματοοικονομική εκπαίδευση στο Δημοτικό Σχολείο

21.1 Θεσμικές, κοινωνικές και ηθικές εντάσεις

21.2 Αμφισβήτηση της αναγκαιότητας ύπαρξης ενός ολοκληρωμένου προγράμματος χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης / Εμπειρική μάθηση αναφορικά με τη χρηματοοικονομική διαχείριση

Ε. ΟΦΕΛΗ ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΑΡΟΧΗ ΟΛΟΚΛΗΡΩΜΕΝΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

22. Οφέλη στην προσωπική ανάπτυξη των μαθητών

22.1 Οικονομική και ψυχολογική ευημερία

22.2 Ενίσχυση υπευθυνότητας, κριτικής και προγραμματισμένης σκέψης

22.3 Πρόληψη και Αποφυγή Εθισμού στα Τυχερά Παιχνίδια

23. Οφέλη στην κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών

23.1 Ενίσχυση της κοινωνικής υπευθυνότητας

23.2 Καλλιέργεια πολιτικής συνείδησης

24. Οφέλη στην οικονομική ανάπτυξη των μαθητών

24.1 Απόκτηση γνώσεων πρακτικής διαχείρισης των προσωπικών οικονομικών / Προαγωγή της αυτονομίας

24.2 Ανάπτυξη υπεύθυνης καταναλωτικής συμπεριφοράς / Αποφυγή της σπατάλης

24.3 Αποφυγή υπερχρέωσης

24.4 Αποφυγή βασικών οικονομικών λαθών κατά την ενηλικίωση

- 24.5 Αποτελεσματικός οικονομικός προγραμματισμός και οργάνωση της ζωής
- 24.6 Πρώιμη ανάπτυξη χρηματοοικονομικής συνείδησης
- 24.7 Εξοικείωση με την πρακτική της αποταμίευσης
- 24.8 Προώθηση της επιχειρηματικότητας
- 25. Ευρύτερα κοινωνικά οφέλη
- 25.1 Διαγενεακή μάθηση
- 25.2 Μείωση οικονομικής ανισότητας / Οικονομική και κοινωνική κινητικότητα
- 26. Αμφισβήτηση της βελτίωσης της οικονομικής κατάστασης των ατόμων μέσω της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης
- 27. Αρνητικές επιπτώσεις χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης
- 27.1 Πρόκληση άγχους στα παιδιά
- 27.2 Αποδοση ατομικής ευθύνης για συστημικές ανισότητες
- 27.3 Παράλειψη συζήτησης για τις κοινωνικές διαστάσεις των οικονομικών προβλημάτων και τις πιθανές συλλογικές λύσεις
- ΣΤ. ΘΕΜΑΤΙΚΟΙ ΑΞΟΝΕΣ ΧΡΗΜΑΤΟΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ
- 28. Καταναλωτική συνείδηση και διαχείριση αναγκών
- 28.1 Διάκριση και ιεράρχηση αναγκών και επιθυμιών
- 28.2 Πλασματικές ανάγκες και επιρροή της διαφήμισης
- 28.3 Υπεύθυνη κατανάλωση και αειφορία
- 28.4 Αξιολόγηση και επιλογή αγαθών καθημερινής χρήσης
- 29. Έννοια του χρήματος και συναλλαγές
- 29.1 Η έννοια, η σπουδαιότητα και η προέλευση του χρήματος
- 29.2 Πραγματοποίηση απλών συναλλαγών
- 29.3 Ασφάλεια στις συναλλαγές
- 30. Διαχείριση χρημάτων
- 30.1 Προϋπολογισμός
- 30.2 Αποταμίευση
- 30.3 Επένδυση
- 31. Το τραπεζικό σύστημα: καταθέσεις, δάνεια και κάρτες
- 31.1 Κατάθεση χρημάτων / Επιτόκιο καταθέσεων
- 31.2 Δανεισμός / Επιτόκιο δανεισμού / Κίνδυνοι υπερχρέωσης

31.3 Χρήση και αξιοποίηση πιστωτικών και χρεωστικών καρτών

32. Δημόσια Οικονομικά και κοινωνική πολιτική

32.1 Η έννοια του φόρου

32.2 Κοινωνική Πρόνοια και ασφάλιση

33. Η Οικονομία ως Σύστημα Δομών και Αλληλεπιδράσεων

33.1 Οικονομικά συστήματα

33.2 Λειτουργία και μορφές αγοράς

33.3 Επίδραση κοινωνικοοικονομικών εξελίξεων στην καθημερινότητα

II) ΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΩΝ ΕΠΙΣΗΜΩΝ ΚΑΤΕΥΘΥΝΤΗΡΙΩΝ ΓΡΑΜΜΩΝ

34. Απουσία ενημέρωσης

35. Μερική ενημέρωση

35.1 Γνώση αναφορικά με την ενσωμάτωση οικονομικών εννοιών στο αναλυτικό πρόγραμμα, αλλά όχι για τις κατευθυντήριες γραμμές του Υπουργείου Παιδείας

36. Ενημέρωση και θετική αξιολόγηση της προσπάθειας

III) ΠΑΡΕΧΟΜΕΝΗ ΧΡΗΜΑΤΟΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

A. ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΕΣ ΕΝΝΟΙΕΣ ΠΟΥ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΑΙ

37. Βασικές Οικονομικές Συναλλαγές και Αξία Χρήματος

38. Υπεύθυνη καταναλωτική συμπεριφορά και συνειδητή λήψη αποφάσεων

38.1 Διάκριση και ιεράρχηση αναγκών και επιθυμιών

38.2 Ο ρόλος της διαφήμισης στη δημιουργία πλασματικών αναγκών

38.3 Ποσοστό αύξησης ή μείωσης τιμών / Ποσοστό έκπτωσης

39. Αποταμίευση

40. Επένδυση

41. Χρηματοπιστωτικά προϊόντα και υπηρεσίες

41.1 Η έννοια του τόκου και του επιτοκίου

41.2 Δάνεια και διαχείριση χρέους

41.3 Χρήση και διαφορές χρεωστικής και πιστωτικής κάρτας

42. Η έννοια του φόρου

43. Προσφορά και ζήτηση

44. Επιχειρηματικότητα και βιώσιμη ανάπτυξη

B. ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΕΝΑΣΧΟΛΗΣΗΣ ΚΑΙ ΤΡΟΠΟΣ ΕΝΤΑΞΗΣ

45. Συχνότητα ενασχόλησης με ζητήματα χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού

45.1 Καθημερινή ενασχόληση

45.2 Ενασχόληση σε εβδομαδιαία βάση

45.3 Περιστασιακή/Ελάχιστη Ενασχόληση/Χωρίς Σταθερό Προγραμματισμό

46. Τρόπος ένταξης

46.1 Ενσωμάτωση στο Αναλυτικό Πρόγραμμα (Σχεδιασμένη Διδασκαλία εντός καθορισμένων μαθημάτων)

46.2 Αυθόρμητες Συζητήσεις/Αφορμές από την Επικαιρότητα

46.3 Διδασκαλία ως ξεχωριστό μάθημα

Γ. ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ

47. Βιωματική και ομαδοσυνεργατική προσέγγιση

47.1 Παιχνίδια ρόλων

47.2 Μάθηση μέσα από την υλοποίηση ενός πραγματικού έργου / Εμπειρική μάθηση / Σύνδεση με την πραγματική ζωή

47.3 Καθορισμός οικονομικού στόχου

47.4 Εκπαιδευτική επίσκεψη - Πρόσκληση ομιλητή ειδικού στον τομέα των Οικονομικών

47.5 Φύλλα εργασίας με περιεχόμενο από την πραγματική ζωή

47.6 Προσομοιώσεις

48. Χρήση ψηφιακών εργαλείων

49. Ερευνητική εργασία

50. Συζήτηση / Διάλογος

51. Με παιγνιώδη τρόπο / Επιτραπέζια παιχνίδια

52. Αφηγήσεις / Βιβλία / Παραμύθια με σχετικό περιεχόμενο

53. Αλληλεπίδραση μαθητών – εκπαιδευτικού

Δ. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ

54. Αξιοποίηση υλικού εγκεκριμένου από το Υπουργείο Παιδείας

54.1 Σχολικά εγχειρίδια και συνοδευτικό υλικό

54.2 Αξιοποίηση εκπαιδευτικού υλικού που παρέχεται από το ΙΕΠ και το Ινστιτούτο Χρηματοοικονομικού Αλφαριθμητισμού

55. Αξιοποίηση υλικού από άλλες πηγές

55.1 Βίντεο / Ψηφιακά εργαλεία

55.2 Βιβλία (εκτός σχολικών εγχειριδίων)

55.3 Εκπαιδευτικά παιχνίδια

56. Δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού

56.1 Περιορισμοί αναφορικά με τη δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού

57. Περιορισμένη εστίαση στη διδασκαλία οικονομικών εννοιών μέσω εξειδικευμένου υλικού

VI) ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ

58. Αυτοαντίληψη για την επάρκεια στη διδασκαλία χρηματοοικονομικών εννοιών

58.1 Αίσθηση επάρκειας

58.2 Αίσθηση περιορισμένης επάρκειας / Ανασφάλεια

59. Διαφορετικό Γνωστικό Υπόβαθρο των Εκπαιδευτικών

59.1 Προσωπικές γνώσεις / Άτυπη εκπαίδευση

59.2 Σπουδές οικονομικής κατεύθυνσης

60. Έλλειψη εξειδικευμένης επιμόρφωσης στη χρηματοοικονομική παιδεία

61. Αναγνώριση της ανάγκης για επιμόρφωση

62. Ύπαρξη ενδιαφέροντος για επιμόρφωση στη χρηματοοικονομική εκπαίδευση

63. Ύπαρξη περιορισμένου ενδιαφέροντος / Απουσία ενδιαφέροντος για επιμόρφωση στη χρηματοοικονομική εκπαίδευση / Επιλογή άλλων θεματικών

64. Τομείς στους οποίους πρέπει να εστιάσει η επιμόρφωση

64.1 Διδασκαλία βασικών οικονομικών εννοιών / Σύνδεση με το Αναλυτικό Πρόγραμμα

64.2 Διδακτική μεθοδολογία και πρακτική εφαρμογή

64.3 Διαχείριση προσωπικών οικονομικών

64.4 Συμπεριφορικά οικονομικά

64.5 Έμφαση στην Αποφυγή Στερεοτύπων και Ενοχοποιητικών Αντιλήψεων για το Χρήμα

64.6 Κατανόηση της αναγκαιότητας ύπαρξης ενός τέτοιου μαθήματος

V) ΕΜΠΟΔΙΑ

A. ΘΕΣΜΙΚΕΣ ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ

65. Απουσία ξεκάθαρης στρατηγικής, μακροπρόθεσμου σχεδιασμού και αξιολόγησης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων

66. Απουσία συγχρονισμού μεταξύ κοινωνικοοικονομικών αλλαγών και εκπαιδευτικής απόκρισης

67. Απουσία Θεσμικής Κατοχύρωσης στο Αναλυτικό Πρόγραμμα
68. Έλλειψη συντονισμένης προσπάθειας και υποστήριξης από την πλευρά του Υπουργείου Παιδείας
- 68.1 Ανεπαρκής και χαμηλής ποιότητας κατάρτιση των εκπαιδευτικών
- 68.2 Έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής και εκπαιδευτικών πόρων
- 68.3 Πρόβλημα με τη διάχυση των οδηγιών από το Υπουργείο προς τους εκπαιδευτικούς / Αποσύνδεση από τη σχολική πραγματικότητα
69. Γενικότερες δομικές και λειτουργικές ανεπάρκειες του εκπαιδευτικού συστήματος

Β. ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ

70. Περιορισμένος διδακτικός χρόνος / Υπερφόρτωση του Δημοτικού Σχολείου με πολλαπλές ευθύνες και διδακτικά αντικείμενα
71. Συσσωρευμένη διδακτέα ύλη
72. Αναποτελεσματική διδακτική προσέγγιση / Υπερβολική εστίαση σε συγκεκριμένα μαθήματα εις βάρος άλλων
73. Αντίσταση από την κοινωνία, μερίδα των γονέων ή την εκπαιδευτική κοινότητα λόγω παρανοήσεων, προκαταλήψεων και ιδεολογικών αντιρρήσεων
74. Αντιδράσεις των εκπαιδευτικών στην εισαγωγή της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης λόγω φόρτου εργασίας και έλλειψης κινήτρων
75. Κοινωνικοοικονομικές προκλήσεις
76. Δυσκολία προτεραιοποίησης της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης

VI) ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΒΕΛΤΙΩΣΗ

77. Αναθεώρηση του Αναλυτικού Προγράμματος και του Διδακτικού Μοντέλου
78. Θεσμοθέτηση της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης ως υποχρεωτικό μάθημα
79. Στρατηγικός σχεδιασμός και συνέχεια της εκπαιδευτικής πολιτικής
- 79.1 Ξεκάθαρη στόχευση
- 79.2 Πιλοτική εφαρμογή και αξιολόγηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων
- 79.3 Διασφάλιση της Συνέπειας και της Συνέχειας στην Εφαρμογή
80. Διασφάλιση της Αποδοχής, της Συμμετοχής και της Αποτελεσματικής Εφαρμογής
- 80.1 Επικοινωνία και Ευαισθητοποίηση
- 80.2 Διαβούλευση με ενδιαφερόμενα μέρη
- 80.3 Ενημέρωση και εμπλοκή της οικογένειας

80.4 Συνεργασία με φορείς / Τοπική κοινωνία

80.5 Σταδιακή προσέγγιση με στόχο την ομαλή διαχείριση τυχόν αντιστάσεων

80.6 Υποστήριξη και ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών

81. Εισαγωγή μαθημάτων χρηματοοικονομικού εγγραμματισμού στις βασικές πανεπιστημιακές σπουδές των εκπαιδευτικών

82. Καταλληλότητα Φορέων για τον Σχεδιασμό Προγραμμάτων Χρηματοοικονομικής Εκπαίδευσης

83. Διερεύνηση Καταλληλότητας Εκπαιδευτικών και Ειδικών για τη Διδασκαλία Χρηματοοικονομικής Εκπαίδευσης

84. Διοργάνωση διαγωνισμών / εκδηλώσεων

85. Διαθεματική ενσωμάτωση της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης στα ήδη υπάρχοντα μαθήματα και ενσωμάτωση σχετικών εννοιών στα σχολικά εγχειρίδια

86. Δημιουργία ενός ξεχωριστού μαθήματος αναφορικά με τον χρηματοοικονομικό αλφαριθμητισμό

87. Ένταξη στην καθημερινότητα των παιδιών / Βιωματική προσέγγιση

88. Επίσημο σχολικό εγχειρίδιο

88.1 Ευελιξία και προαιρετική χρήση του σχολικού εγχειριδίου

89. Ψηφιακό υλικό

90. Ποικιλία διαθέσιμου διδακτικού υλικού / Δυνατότητα επιλογής από τον εκπαιδευτικό

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

1^ο Ερευνητικό Ερώτημα: Ποια είναι η άποψη των δασκάλων της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την αναγκαιότητα και τα οφέλη της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης στο Δημοτικό Σχολείο;

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα επιχειρεί να εξετάσει ποια είναι η άποψη των δασκάλων αναφορικά με την αναγκαιότητα και τα οφέλη ενίσχυσης του χρηματοοικονομικού εγγραμματισμού των μαθητών μέσω της παροχής χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης στο Δημοτικό Σχολείο. Ερευνητές και υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής υπογραμμίζουν την ανάγκη ενίσχυσης του χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού των πολιτών, με τα σχολεία να αναγνωρίζονται συχνά ως ιδανικό περιβάλλον για την παροχή χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης, τονίζοντας, παράλληλα, τη σημασία έναρξης αυτής της εκπαίδευσης από τα πρώτα στάδια της σχολικής ζωής των παιδιών (Cordray, 2013; Greenspan, 2005; Hilgert *et al.*, 2003; Lusardi & Mitchell, 2007c; Ministerial Council for Education, Early Childhood Development and Youth Affairs, 2011; National Council on Economic Education [NCEE], 2005a; OECD, 2005a; Philippas & Avdoulas, 2021; U.S. Congress, 2010), καθώς δύναται να προάγει τη σωρευτική μάθηση, διευκολύνοντας τη διαχείριση οικονομικών εμπειριών σε επόμενες βαθμίδες εκπαίδευσης (Batty *et al.*, 2015) και να καλλιεργήσει βασικές αρχές χρηστής οικονομικής διαχείρισης, δημιουργώντας τη βάση για τη δια βίου υιοθέτηση υγιών αποταμιευτικών και καταναλωτικών συνηθειών, αποτρέποντας παράλληλα την υιοθέτηση επιζήμιων οικονομικών πρακτικών με μακροπρόθεσμες αρνητικές συνέπειες (Suiter & Meszaros, 2005). Με δεδομένο ότι η εκπαιδευτική πολιτική, το αναλυτικό πρόγραμμα και ο θεσμικός σχεδιασμός είναι άρρηκτα συνδεδεμένα με την εργασία των εκπαιδευτικών, τον τρόπο που τα κατανοούν και τα επικοινωνούν στους μαθητές τους (Sharpes, 2013), απαραίτητη προϋπόθεση για την καλλιέργεια του χρηματοοικονομικού εγγραμματισμού στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού προγράμματος αποτελεί η συνεργασία και δέσμευση των εκπαιδευτικών.

Στο πλαίσιο αυτό, κρίθηκε σημαντικό να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την έννοια του χρηματοοικονομικού εγγραμματισμού, τον αντιληπτό ρόλο του σχολείου και της οικογένειας στην παροχή χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης, τη συνάφεια της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης με την αποστολή του Δημοτικού Σχολείου, καθώς και τα

αναμενόμενα οφέλη για τους μαθητές. Με βάση τα παραπάνω οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν σε τέσσερις ερωτήσεις:

A1) Πώς αντιλαμβάνεστε τον όρο χρηματοοικονομικός αλφαριθμητισμός; Ποια στοιχεία θεωρείτε ότι πρέπει να διαθέτει ένας πολίτης για να χαρακτηριστεί χρηματοοικονομικά εγγράμματος;

A2) Ποιος πιστεύετε ότι θα πρέπει να αναλαμβάνει την ευθύνη της οικονομικής καθοδήγησης των παιδιών; Αιτιολογήστε την απάντησή σας.

A3) Πιστεύετε ότι η χρηματοοικονομική εκπαίδευση συνάδει με την αποστολή και τους στόχους του Δημοτικού Σχολείου; Αιτιολογήστε την απάντησή σας.

A4) Ποια οφέλη πιστεύετε ότι θα είχε η εφαρμογή ολοκληρωμένων προγραμμάτων χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης στο πλαίσιο του σχολείου στην προσωπική και κοινωνικοοικονομική ανάπτυξη των μαθητών;

Από την ανάλυση των δηλώσεων των εκπαιδευτικών προέκυψαν οι ακόλουθοι κωδικοί:

1. Ευρεία και πολυδιάστατη έννοια

Σε μία προσπάθεια να δοθεί ο εννοιολογικός ορισμός του χρηματοοικονομικού εγγραμματισμού, αρχικά, διαπιστώνεται ότι πρόκειται για μια ευρεία και πολυδιάστατη έννοια. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται:

Σ1: "... μου φαίνεται πολύ ευρεία έννοια..."

Σ14: "Είναι σύνθεση πολλών πραγμάτων, κατά τη γνώμη μου. Είναι σύνθεση πολλών πραγμάτων αυτό... Είναι δράσεις, είναι συμμετοχές, είναι όροι, είναι ορισμοί, είναι συμπεριφορές, είναι αντίληψη, όλα αυτά συμβαίνουν, τοποθετούνται πάνω σε αυτό που λέμε οικονομικός, χρηματοοικονομικός εγγραμματισμός, να διαθέτει ένα άτομο όλες αυτές τις δεξιότητες, οι οποίες πρέπει να γίνουν ικανότητες, από ένα σημείο και μετά, ώστε να μπορέσει να προχωρήσει περισσότερο στην αναγνώριση στοιχείων της καθημερινότητας ο άνθρωπος. [...] Δηλαδή, κατά τη γνώμη μου, αυτό το χρηματοοικονομικός ή χρηματοπιστωτικός εγγραμματισμός έχει να κάνει με μια σύνθεση παραγόντων και όχι με έναν, όπως λες είναι η γνώση, είναι η διαδικασία κάποιων στοιχείων, όπως το χρήμα, η αποταμίευση. Ωραία, σύμφωνοι. Δεν είναι μόνο αυτό. Είναι κάτι πολύ περισσότερο που μπορούμε να δώσουμε, να δώσουμε μια ερμηνεία μεγαλύτερη, μια διασταλτική ερμηνεία. Είναι συμπεριφορές, είναι στάσεις ζωής, είναι αντιλήψεις, είναι η δική μας τοποθέτηση απέναντι στα γεγονότα..."

2. Γνώσεις και δεξιότητες αποτελεσματικής διαχείρισης των προσωπικών οικονομικών

Η έννοια συνδέεται άμεσα από τους περισσότερους εκπαιδευτικούς με γνώσεις και δεξιότητες διαχείρισης των διαθέσιμων πόρων με τρόπο που να εξασφαλίζει την κάλυψη των αναγκών και την αποφυγή οικονομικών δυσκολιών. Παραθέτοντας τα λόγια των εκπαιδευτικών:

Σ9: "Λοιπόν, θεωρώ ότι ο χρηματοοικονομικός εγγραμματισμός αφορά τις γνώσεις, που μπορεί να κατέχει κάποιος, και τις δεξιότητες, όσον αφορά στη διαχείριση των οικονομικών του... "

Σ10: "Ένας ενήλικας, κατά τη γνώμη μου, πρέπει να γνωρίζει πώς μπορεί να διαχειρίζεται με τον πιο σωστό τρόπο για τον ίδιο τα χρήματα, τα οποία του διαθέτουν, είτε αυτό πρόκειται για μισθό είτε πρόκειται για χαρτζιλίκι από την οικογένειά του."

Σ11: "Ο χρηματοοικονομικός εγγραμματισμός έχει να κάνει με τη διαχείριση των χρημάτων, με τη γνώση των συναλλαγών, δηλαδή τι θα δώσω, τι ρέστα θα πάρω, και θεωρώ πάρα πολύ σημαντικό, όχι μόνο για τους ενήλικες αλλά και για τα παιδιά, να έχουν γνώσεις πάνω σε αυτό, διότι τους βοηθά στον προϋπολογισμό του μήνα, στη διαχείριση των χρημάτων. [...] για να μπορεί να ζει αξιοπρεπώς, δηλαδή να μην ξεμένει στη μέση του μήνα."

Σ13: "... ο χρηματοοικονομικός αλφαριθμητισμός αναφέρεται κυρίως στην ικανότητα να κατανοήσεις την Οικονομία, κάπως έτσι το κατάλαβα, και να έχεις μια αποτελεσματική διαχείριση των οικονομικών πόρων ενός ατόμου ή μίας οικογένειας."

Περιλαμβάνει, επίσης, την ικανότητα κατανόησης και αξιοποίησης χρηματοοικονομικών εννοιών και πληροφοριών για τη λήψη ορθολογικών αποφάσεων. Όπως συγκεκριμένα αναφέρει μία εκπαιδευτικός:

Σ17: "... χρηματοοικονομικός αλφαριθμητισμός θεωρώ ότι είναι η ικανότητα ενός ανθρώπου να κατανοεί, αρχικά, και να χρησιμοποιεί τις χρηματοοικονομικές έννοιες και τις πληροφορίες που του δίνονται για να... για τη λήψη αποφάσεων, αποτελεσματικών αποφάσεων όσον αφορά τη διαχείριση των χρημάτων του. "

3. Νοοτροπία Οικονομικής Αυτάρκειας και Αποφυγής Χρεών

Η έννοια του χρηματοοικονομικού εγγραμματισμού συνδέεται, επίσης, με μια πιο συντηρητική και συνετή προσέγγιση των οικονομικών, αποφυγή των υπερβολικών δαπανών και διατήρησης μιας ισορροπίας μεταξύ σύγχρονων αναγκών και παλαιότερων αξιών. Συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί υπογραμμίζουν:

Σ3: "... δεν είναι πάρε, πάρε, πάρε, πάμε να ανοιχτούμε πολύ και αυτά... [...] Παλιότερα υπήρχε διαφορετική νοοτροπία και ένας άλλος τρόπος ζωής. Δεν υπήρχε αυτό το άμεσο. Η άμεση ικανοποίηση των αναγκών. Βέβαια δεν μπορείς και να ζεις τελείως εκτός εποχής, αλλά

να κάνεις όσο αντέχεις. [...] Έβλεπα ότι είχαν αυτή τη νοοτροπία, να βγάλουμε όσο το δυνατόν πιο πολλά λεφτά και να ζήσουμε όσο το δυνατόν πιο λιτά."

Σ17: "Εμένα μου έλεγε η γιαγιά μου: «Όσο φτάνουν τα πόδια σου, παιδάκι μου, μέχρι εκεί θα πηγαίνεις, όσο φτάνουν τα πόδια σου...»... Μια χαρά έζησαν, όμως, αυτοί οι άνθρωποι..."

4. Κατανόηση του Ευρύτερου Οικονομικού Πλαισίου

Πέρα από την ικανότητα διαχείρισης των προσωπικών οικονομικών, οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη σημασία της κατανόησης του ευρύτερου οικονομικού πλαισίου, της ερμηνείας οικονομικών πληροφοριών και της κριτικής ανάλυσης των οικονομικών φαινομένων. Όπως αναφέρουν:

Σ6: "... θεωρώ ότι χρηματοοικονομικός εγγραμματισμός είναι... Ο χρηματοοικονομικός εγγραμματισμός περιλαμβάνει, μάλλον, τις γλωσσικές δεξιότητες, αριθμητική ικανότητα και γνώση συγκεκριμένων, βασικών οικονομικών εννοιών, έτσι ώστε ένα άτομο να μπορεί να αντιλαμβάνεται, ας πούμε, ένα κείμενο... μία σύμβαση ή κάτι που θα υπογράψει σε μία τράπεζα, να μπορεί να αντιληφθεί τον δημόσιο διάλογο σχετικά με οικονομικά θέματα... Να καταλαβαίνει, ας πούμε, ποια πρόταση θα κληθεί να ψηφίσει. Να έχει την αριθμητική αντίληψη του τι τον συμφέρει καλύτερα να αγοράσει. Ενδεχομένως να περιλαμβάνει και ψηφιακές δεξιότητες, πλέον, καθώς όλες αυτές οι οικονομικές συναλλαγές και το να μπορεί κάποιος, πλέον, να επικοινωνήσει με την τράπεζά του, για να ενεργοποιήσει μια κάρτα ή οτιδήποτε απαιτεί και ψηφιακές δεξιότητες. Κι επίσης, περιλαμβάνει και μια συγκεκριμένη κριτική ικανότητα να μπορεί, δηλαδή, το άτομο να διαχωρίζει τις ανάγκες από τις επιθυμίες του, να καταλάβει ποιες από αυτές τις ανάγκες ή τις επιθυμίες είναι επίπλαστες, δημιουργήματα του συστήματος, του καταναλωτικού τρόπου ζωής..."

Σ9: "... αλλά και γενικότερα να διαθέτει κάποιες βασικές γνώσεις αναφορικά με την οικονομία της χώρας και το πώς αυτή κινείται..."

Σ14: "... να διαθέτει ένα άτομο όλες αυτές τις δεξιότητες, οι οποίες πρέπει να γίνουν ικανότητες, από ένα σημείο και μετά, ώστε να μπορέσει να προχωρήσει περισσότερο στην αναγνώριση στοιχείων της καθημερινότητας ο άνθρωπος [...] να έχει αποκτήσει μια εικόνα του οικονομικού μοντέλου, που περιφέρεται γύρω του και να μην είναι σε ένα λιβάδι γεμάτο από χορτάρια, που δεν ξέρει ποιο πρέπει να δαγκώσει, ποιο είναι το καλό και ποιο το άσχημο, ποιο είναι το δηλητήριο."

5. Σκοπός και αποτελέσματα ενίσχυσης του χρηματοοικονομικού εγγραμματισμού

Στο πλαίσιο του εννοιολογικού ορισμού του χρηματοοικονομικού εγγραμματισμού, οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν και στα επιδιωκόμενα αποτελέσματα από την ανάπτυξη αυτού του συγκεκριμένου είδους αλφαριθμητισμού.

5.1 Ευ Ζην και Οικονομική Ευημερία

Οι εκπαιδευτικοί συνδέουν τον χρηματοοικονομικό εγγραμματισμό όχι μόνο την επιβίωση, αλλά και τη διασφάλιση οικονομικής άνεσης, ευημερίας και ψυχικής ηρεμίας. Όπως αναφέρεται:

Σ7: "Ο χρηματοοικονομικός αλφαριθμητισμός θεωρώ ότι έχει να κάνει με τη διαχείριση των χρημάτων και κατά πόσον ικανός είναι ένας άνθρωπος αυτό βασικά πόσο ικανός είναι ένας άνθρωπος να μπορεί να διαχειρίζεται τα χρήματά του, έτσι ώστε να μπορεί... να ζει, να επιβιώνει σ' αυτήν την κοινωνία αρχικά. Να μπορεί να αντιλαμβάνεται το τι είναι τα χρήματα και να μπορεί να τα διαχειριστεί έτσι ώστε να καλύπτει τις ανάγκες που έχει. Τις ανάγκες, όχι που του έχουν βέβαια προβάλλει, δηλαδή να μην πέφτει θύμα καταναλωτισμού. [...] αλλά όχι μόνο να επιβιώσει, αλλά και για το ευ ζην..."

Σ16: "Εγώ τον όρο τον αντιλαμβάνομαι ως την ικανότητα ενός ατόμου να μπορεί... και να καταλαβαίνει και να μπορεί να διαχειριστεί τις ανάγκες που αφορούν τα χρήματα, τα οικονομικά του, τις χρηματοοικονομικές του ανάγκες, να το πούμε έτσι, και να μπορεί να παίρνει αποφάσεις, που να οδηγούν στο να εξασφαλίζεται οικονομική άνεση, ευημερία, ηρεμία, να το πούμε έτσι... Κάπως έτσι έχω τον ορό στο μυαλό μου..."

5.2 Οικονομική αυτονομία / Ενηλικίωση

Επιπλέον, ο χρηματοοικονομικός αλφαριθμητισμός ταυτίζεται με την οικονομική αυτονομία, με την έννοια της αυτόνομης κάλυψης των βιοτικών αναγκών. Ένας εκπαιδευτικός ορίζει τον χρηματοοικονομικό εγγραμματισμό ως εξής:

Σ3: "Μπορώ να το περιγράψω ως εξής. Νομικά ενήλικος θεωρείσαι στα δεκαοκτώ, σεξουαλικά στα δεκαπέντε; Θεωρείται η ηλικία συναίνεσης. Εκλογικά στα δεκαεπτά, ψηφίζεις από τα δεκαεπτά. Όσον αφορά τον τζόγο στα είκοσι ένα. Ε, λοιπόν, θεωρείσαι οικονομικά ενήλικος τη στιγμή που συντηρείς τον εαυτό σου, μόνος σου, χωρίς να έχεις τακτική βοήθεια. Άλλο να σου κάνουν ένα δώρο κάποια φορά. Αλλά τα βασικά σου έξοδα της διαβίωσης να τα καλύπτεις μόνος σου. Θεωρώ, λοιπόν, χρηματοοικονομική εγγραμματισμένη, την ταυτίζω με τη χρηματοοικονομική ενηλικιότητα."

5.3 Αύξηση των διαθέσιμων οικονομικών πόρων

Η ικανότητα αύξησης των οικονομικών πόρων μέσω της αποτελεσματικής αξιοποίησης αναδεικνύεται ως σημαντικός στόχος του χρηματοοικονομικού εγγραμματισμού. Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν:

Σ3: "Νομίζω ότι δεν αναφέρεται η έννοια στο να μπορείς να αναγνωρίζεις την αξία των κερμάτων και των χαρτονομισμάτων, αλλά ότι πρόκειται για κάτι πιο εξεζητημένο. Το μυαλό μου πάει στο βιβλίο του Kiyosaki, έτσι νομίζω τον λένε αυτόν, «Πλούσιος μπαμπάς, φτωχός μπαμπάς», που λέει ότι στο σχολείο δε διδασκόμαστε τη χρηματοοικονομική εκπαίδευση. Δηλαδή, μαθαίνουμε πολλά πράγματα στο σχολείο, αλλά δε μαθαίνουμε πώς λειτουργεί το χρήμα, πώς μπορούμε να κάνουμε το χρήμα να δουλεύει για εμάς. Δηλαδή, μαθαίνουμε να είμαστε υπάλληλοι, να ψάχνουμε να βρούμε μια δουλειά."

Σ8: "Χρηματοοικονομικός αλφαριθμητισμός σημαίνει ότι πρέπει να ξέρω την αξία των χρημάτων που έχω, που βγάζω ο ίδιος / η ίδια με τη δουλειά μου και από όποιον άλλο τρόπο, πρέπει να ξέρω να τα αποταμιεύω σωστά, να ξέρω πώς να τα χρησιμοποιώ και πώς να τα επενδύω σοφά, ούτως ώστε και να τα κρατάω, φυσικά, να μην τα ξοδεύω, αλλά και να τα αυγατίζω όσο γίνεται."

5.4 Ανθρωπιστικός και Κοινωνικός Στόχος / Κοινωνική ευημερία

Παράλληλα, τονίζεται ο ανθρωπιστικός και κοινωνικός χαρακτήρας του χρηματοοικονομικού εγγραμματισμού, ο οποίος παρουσιάζεται ως εργαλείο αποτελεσματικότερης διαχείρισης της ζωής και επίτευξης οικονομικής και κοινωνικής ευημερίας. Όπως αναφέρει ένας εκπαιδευτικός:

Σ14: "Τι είναι Οικονομία; Είναι κοινωνική επιστήμη. Άρα, τι στόχο έχει; Την κοινωνική ευημερία άρα και την οικονομική ευημερία, άρα μέσα από τη γνώση να μπορέσει αυτός ο άνθρωπος να διαχειριστεί καλύτερα τη ζωή του. Δηλαδή, είναι ανθρωπιστικό στο τέλος αυτό, ο στόχος που θες να κατακτήσεις... Είναι ανθρωπιστικού περιεχομένου εκατό τοις εκατό."

6. Αμφισβήτηση της ατομικής ευθύνης ως καθοριστικού παράγοντα οικονομικής ευημερίας

Τέλος, διαφαίνεται μια κριτική της μονομερούς εστίασης στην ατομική ευθύνη ως ερμηνεία της οικονομικής επισφάλειας, αναγνωρίζοντας ότι κοινωνικοί και συστημικοί παράγοντες διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο, επηρεάζοντας τις οικονομικές δυνατότητες των ατόμων. Συγκεκριμένα, αναφέρεται:

Σ5: "Χρηματοοικονομικά εγγράμματος, με τα ελάχιστα που γνωρίζω για τον όρο, θα έλεγα ότι είναι οποιοσδήποτε πολίτης. Σίγουρα απέχει ο ορισμός που δίνουμε οι απλοί άνθρωποι

που ζούμε από τον κόπο μας και περνάμε τον μήνα δύσκολα, με τον ορισμό που διαβάζουμε στη βιογραφία. Θέλω να πω... όλοι οι απλοί άνθρωποι είμαστε χρηματοοικονομικά όσο γίνεται εντάξει και όλοι σκεφτόμαστε ευρώ το ευρώ προκειμένου τα έξοδά μας να καλύπτονται και να μην προκύπτουν συνεχώς τρύπες, χρέη, ας το πει ο καθένας όπως θέλει. [...] σίγουρα απέχει από το να θεωρείται και αυτό ατομική ευθύνη, το δηλαδή κανείς να φορτώνεται με το άγχος και φυσικά με την ευθύνη, την κριτική ότι θα μπορούσε να είχε πάρει καλύτερες αποφάσεις χρηματοοικονομικά και ότι γενικά εν κατακλείδι μάλλον αυτός φταίει που είναι ζορισμένος και που τα χρήματα δεν φτάνουν για όλα όσα χρειάζεται."

Η ανάλυση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών αναδεικνύει μια σειρά από στοιχεία που πρέπει να διαθέτει ένα άτομο προκειμένου να θεωρείται χρηματοοικονομικά εγγράμματο:

7. Βασικές γνωστικές και πρακτικές δεξιότητες

Οι εκπαιδευτικοί τονίζουν τη σημασία βασικών δεξιοτήτων, οι οποίες αποτελούν θεμέλιο και προαπαιτούμενο για την καλλιέργεια του χρηματοοικονομικού εγγραμματισμού.

7.1 Γλωσσική κατανόηση

Η γλωσσική κατανόηση θεωρείται απαραίτητη για την κατανόηση των οικονομικών εννοιών και πληροφοριών. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται:

Σ6: "Βασική γλωσσική κατανόηση... Νομίζω ότι είναι η αρχή για να μπορέσει να είναι εγγράμματο με κάθε τρόπο αυτό... Και για να αντιληφθεί ακόμη, δηλαδή, έννοιες οικονομικές πρέπει να καταλαβαίνει τη γλώσσα."

7.2 Αριθμητικές δεξιότητες

Οι βασικές αριθμητικές δεξιότητες είναι, επίσης απαραίτητες, για την πραγματοποίηση υπολογισμών, τον προϋπολογισμό και τη διαχείριση χρημάτων. Όπως αναφέρεται:

Σ6: "Να έχει βασικές αριθμητικές δεξιότητες..."

Σ11: "... να ξέρει τα ρέστα, να ξέρει τα ευρώ, πόσα ρέστα θα πάρει..."

7.3 Ψηφιακές δεξιότητες

Στη σύγχρονη ψηφιακή εποχή, οι ψηφιακές δεξιότητες θεωρούνται εξίσου σημαντικές με τις γλωσσικές και τις αριθμητικές. Όπως τονίζεται:

Σ6: "... ψηφιακές δεξιότητες, που πλέον είναι εξίσου σημαντικές με τις γλωσσικές και τις αριθμητικές..."

8. Ικανότητα διάκρισης μεταξύ αναγκών και επιθυμιών / Αυτοέλεγχος

Η διάκριση μεταξύ αναγκών και επιθυμιών και η καλλιέργεια αυτοελέγχου αποτελούν θεμελιώδη στοιχεία του χρηματοοικονομικού εγγραμματισμού. Ο χρηματοοικονομικά εγγράμματος πολίτης οφείλει να αναγνωρίζει τις πραγματικές του ανάγκες, αποφεύγοντας την επιρροή εξωτερικών παραγόντων όπως οι διαφημίσεις και τα κοινωνικά δίκτυα, ενώ παράλληλα να υιοθετεί υπεύθυνη οικονομική συμπεριφορά για μακροπρόθεσμη οικονομική ευημερία. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί:

Σ7: "... και να μπορείς να διακρίνεις τις ανάγκες από τις επιθυμίες... [...] Βασικά η διαχείριση είναι ένα θέμα, το πώς θα το κάνεις αυτό, πώς θα βρεις αυτό το μέτρο, για να μπορέσεις να δεις... Νομίζω ότι αυτό μαθαίνεις κυρίως στη χρηματοοικονομική εκπαίδευση το να μπορείς να ελέγχεις τον εαυτό σου... κάπως έτσι, αυτό που είπα και πριν. Να μην πέφτεις θύμα υπερκαταναλωτισμού..."

Σ12: "Όποτε συνοψίζοντας, τα στοιχεία που θεωρείτε ότι πρέπει να έχει κάποιος άνθρωπος είναι το να μπορεί να κατανοεί..."

Τις ανάγκες του, τις πραγματικές ανάγκες του και να μην επηρεάζεται από τις Σειρήνες τις εξωτερικές..."

Σ15: "... πρέπει, όχι πρέπει, χρειάζεται ο κάθε ενήλικας να μπορεί να ξεχωρίσει τις πραγματικές από τις πλασματικές του ανάγκες, τις πραγματικές, που είναι ουσιαστικές και πρέπει να τις καλύψει για την επιβίωσή του, και τις πλασματικές, που του δημιουργούνται μέσα είτε από τις διαφημίσεις είτε από τις παρέες είτε από τα social media. Οπότε, αν ξεκινήσουμε και ξεχωρίζουμε αυτά τα δύο, νομίζω ότι βαδίζουμε σε ένα καλό πλαίσιο."

Σ16: "Τέλος, να μπορεί να καταλαβαίνει τη σημασία του να έχω μια υπεύθυνη οικονομική συμπεριφορά, δηλαδή να αποφεύγω τις σπατάλες, τις υπερβολικές σπατάλες, τις υπερβολικές δαπάνες, να μπορώ, δηλαδή, να δρω με τέτοιο τρόπο, ώστε μακροπρόθεσμα να έχω οικονομική ευημερία, αυτό που είχα πει και στην αρχή."

9. Στρατηγικές και Δεξιότητες Χρηματοοικονομικής Διαχείρισης

9.1 Προϋπολογισμός και Διαχείριση Πόρων

Η αποτελεσματική διαχείριση των διαθέσιμων πόρων και ο ορθολογικός προγραμματισμός φαίνεται να αποτελούν τη βάση μιας βιώσιμης χρηματοοικονομικής συμπεριφοράς, με την ικανότητα σύνταξης και διαχείρισης προϋπολογισμού να θεωρείται από τους εκπαιδευτικούς βασική για να χαρακτηριστεί χρηματοοικονομικά εγγράμματος ένας πολίτης. Όπως επισημαίνεται, η χρηστή διαχείριση χρημάτων περιλαμβάνει την καταγραφή εσόδων και εξόδων, τον έλεγχο των δαπανών και τη σωστή ιεράρχηση αναγκών και επιθυμιών, ώστε να

διασφαλίζεται η ισορροπία με τον μισθό και την οικονομική κατάσταση του ατόμου. Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν:

Σ1: "Καταλαβαίνω ότι θα πρέπει να γνωρίζει κάποιος πώς να διαχειρίζεται τα χρήματά του..."

Σ6: "... να φτιάξει έναν προϋπολογισμό, ας πούμε, τα έσοδα και τα έξοδά του, τα μηνιαία, τα ετήσια, να έχει έναν έλεγχο και μια εποπτεία των εξόδων αυτών, να μπορεί να ιεραρχεί τις ανάγκες και τις επιθυμίες του με τρόπο τέτοιο που να συμβαδίζει με τον μισθό του, την οικονομική του κατάσταση..."

Σ10: "Πρέπει να γνωρίζει επακριβώς πόσα χρήματα διαθέτει, ποιες είναι οι ανάγκες του και πώς μπορεί να κατανείμει τα χρήματα αυτά στις ανάγκες του, έτσι ώστε τα χρήματα που διαθέτει να επαρκούν για όλο αυτό το οποίο έχει στο μυαλό του ή θέλει να κάνει είτε πρόκειται για τον μήνα ή ετήσια."

Σ11: "... να μπορεί να διαχειριστεί τα χρήματα που παίρνει, βάσει των αναγκών του και των απαιτήσεων..."

Σ13: "... ένας απλός πολίτης, να διαχειρίζεται και να δημιουργεί έναν προϋπολογισμό για το σπίτι του, τον μισθό του για παράδειγμα, θα πάρει στην αρχή του μήνα ένα ποσό, να δει πώς θα το διαχειριστεί αυτό με τον καλύτερο τρόπο και να είναι σίγουρος ότι πριν τελειώσει ο μήνας δε θα του έχουν τελειώσει και τα χρήματα."

Σ16: "Φυσικά, να μπορεί να παρακολουθεί τα έσοδά του, τα έξοδά του, τις δαπάνες του, να μπορεί να κάνει ένα προγραμματισμό, οικονομικό προγραμματισμό, να αποφεύγει κάποια λάθη, για να μπορεί να ανταποκρίνεται στις υποχρεώσεις του."

Σ17: "Επίσης, θεωρώ απαραίτητο να έχει την ικανότητα να σχεδιάζει το οικογενειακό του προϋπολογισμό..."

9.2 Αποταμίευση και Επενδύσεις

Η γνώση και η ικανότητα αξιολόγησης των διαφορετικών χρηματοοικονομικών επιλογών, της αναγνώρισης κινδύνων και της αξιοποίησης των ευκαιριών αποταμίευσης και επένδυσης, θεωρούνται απαραίτητα στοιχεία για να χαρακτηριστεί ένας πολίτης χρηματοοικονομικά εγγράμματος. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν:

Σ1: "... τι συνιστά αποταμίευση σε τράπεζα, τι συνιστά επένδυση, τι μπορεί να περιμένει από κάθε τέτοιου είδους κίνηση που κάνει... [...] Τι θεωρείται καλό περιουσιακό στοιχείο και τι όχι, δηλαδή τι όταν το αγοράσω έχω στον νου μου ότι η χρήση του σε σχέση με την αξία του τι αναλογία έχει, αν κάποτε χρειαστεί να το πουλήσω..."

Σ4: "Να καταλαβαίνει έννοιες όπως αποταμίευση, όπως επενδύσεις..."

Σ7: "Ίσως και για την επένδυση να έχει να κάνει, να ξέρεις πώς να επενδύεις τα χρήματά σου... [...] Πιστεύω πως χρειάζεται να έχει και κάποιες γνώσεις τέτοιου τύπου... Να είναι ενημερωμένος, απλά να γνωρίζει τι επιλογές υπάρχουν, τι μπορεί να κάνει με τα χρήματά του. [...] Οπότε πιστεύω ότι και το να μπορείς να δημιουργήσεις κι άλλα χρήματα πέρα από το να είσαι ένας μισθωτός... δηλαδή το επιχειρείν, νομίζω είναι αυτό... είναι ένα είδος του να είσαι χρηματοοικονομικά εγγράμματος. Να μπορείς να εξασφαλίσεις ίσως ένα παθητικό εισόδημα..."

Σ13: "Στη συνέχεια να διαθέτει, δηλαδή, με λίγα λόγια, και την αποταμίευση στο μυαλό του, να ξέρει τι είναι αποταμίευση και να έχει την αποταμίευση όχι μόνο ως κομμάτι για κάτι που θα του χρειαστεί στο μέλλον, για να έχει για μία ώρα ανάγκης κάποια χρήματα, αλλά ίσως και για να χρησιμοποιήσει ένα κομμάτι των χρημάτων της αποταμίευσης για να φτιάξει κάτι δικό του, να επενδύσει κάπου."

Σ16: "... τι σημαίνει αποταμίευση, τι σημαίνουν οι επενδύσεις, [...] Το άλλο που σκέφτηκα είναι να μπορεί, όταν του παρουσιάζεται μια ευκαιρία, μια οικονομική ευκαιρία, να μπορεί να την αξιολογεί, να μπορεί να αντιλαμβάνεται τους κινδύνους που μπορεί να υπάρχουν μέσα σε αυτό και να κάνει τις ανάλογες σωστές ή μη αποφάσεις, βασικά να παίρνει τις σωστές ή μη αποφάσεις."

Σ17: "... και να μπορεί να σχεδιάσει αποταμίευση και κάποιου είδους επένδυση, να έχει τη δυνατότητα αυτή... μικρές επενδύσεις, έτσι μιλάμε τώρα."

9.3 Διαχείριση χρέους

Η διαχείριση χρέους αποτελεί, επίσης, ουσιώδη δεξιότητα του χρηματοοικονομικά εγγράμματος πολίτη, καθώς συμβάλλει στην αποφυγή της υπερχρέωσης και στη διατήρηση της οικονομικής σταθερότητας, διασφαλίζοντας όχι μόνο την οικονομική ευημερία αλλά και την ευρύτερη ποιότητα ζωής. Όπως αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί:

Σ2: "... αν πάρει κάποιο δάνειο να μπορεί να εκτιμήσει, αν θα μπορέσει και σε πόσο καιρό να το αποπληρώσει..."

Σ13: "Επίσης, αν κάποια στιγμή κάποιος έχει κάποιο χρέος, έχει πάρει ένα δάνειο και έχει κάποιο χρέος ή και κάποιο άλλο χρέος, να δεις πώς θα το διαχειριστείς, και όχι μόνο τα χρήματα, να διαχειριστείς και την υπόλοιπη ζωή σου, να τη φέρει σε τέτοιο σημείο, έτσι ώστε να τα βγάλεις πέρα."

Σ17: "Και τέλος θεωρώ πολύ σημαντικό να μπορεί να έχει την ικανότητα να διαχειρίζεται το χρέος του, το χρέος του σε μικρά χρέη, όπως είναι για παράδειγμα η χρήση πιστωτικής κάρτας."

Έτσι να μπορεί να διαχειριστεί το χρέος αυτό που παίρνει, όταν χρησιμοποιεί την πιστωτική του κάρτα. "

9.4 Μακροπρόθεσμος σχεδιασμός για τη συνταξιοδότηση

Ιδιαίτερα σημαντική κρίνεται και η ικανότητα να λαμβάνει κανείς σωστές οικονομικές αποφάσεις για το μέλλον του. Ειδικότερα, ο προγραμματισμός για τη συνταξιοδότηση και η συνειδητοποίηση ότι η εργασία πρέπει να συνδυάζεται με στρατηγικές που εξασφαλίζουν τη μελλοντική ασφάλεια είναι ζωτικής σημασίας.

Σ13: "Και βέβαια, κυρίως αυτό ίσως να αφορά όχι ίσως μισθωτούς, αλλά ελεύθερους επαγγελματίες, αλλά και τους μισθωτούς εν μέρει... Να ξέρεις να παίρνεις τις σωστές αποφάσεις για το μέλλον σου, όχι το άμεσο, αλλά και το πιο μακρινό. Δηλαδή δουλεύεις τώρα, πρέπει να κάνεις κάτι για να, όταν θα σταματήσεις να δουλεύεις, να έχεις μια σύνταξη, να έχεις μία ασφάλεια... Γιατί πολλοί, ειδικά οι ελεύθεροι επαγγελματίες δουλεύουν, δε φροντίζουν το συνταξιοδοτικό τους κι όταν έρθει η ώρα να συνταξιοδοτηθούν, ξαφνικά βλέπουν ότι δεν μπορούν να κάνουν τίποτα."

10. Βασικές γνώσεις Οικονομικών

Οι εκπαιδευτικοί υπογραμμίζουν την ανάγκη για βασικές γνώσεις οικονομικών εννοιών, οι οποίες επιτρέπουν στο άτομο να κατανοεί τις οικονομικές εξελίξεις, να αξιολογεί τις οικονομικές πληροφορίες και να λαμβάνει τεκμηριωμένες και ορθολογικές αποφάσεις.

Σ1: "...θα πρέπει να γνωρίζει πώς λειτουργεί το χρήμα με τα δεδομένα τα τωρινά τουλάχιστον, τι είναι ο πληθωρισμός και γιατί υπάρχει..."

Σ2: "Θα πρέπει να κατανοεί έννοιες όπως έσοδα – έξοδα, κόστος, δάνειο, αποταμίευση. Οι έννοιες δηλαδή τις οποίες... που εφαρμόζονται στην καθημερινή ζωή και ο κάθε άνθρωπος θα έπρεπε να τις γνωρίζει για να διαχειρίζεται τα οικονομικά του..."

Σ8: "Αλλά πρέπει να έχω βασικές οικονομικές γνώσεις."

Σ17: "Τώρα τα στοιχεία που θεωρώ ότι πρέπει να διαθέτει ένας πολίτης για να χαρακτηριστεί χρηματοοικονομικά εγγράμματος είναι, αρχικά, κάποιες βασικές γνώσεις Οικονομικών, για παράδειγμα να ξέρεις όταν μιλάμε για προσφορά και για ζήτηση ή για αγορές και τιμές."

10.1 Κατανόηση του ευρύτερου κοινωνικοοικονομικού περιβάλλοντος

Η κατανόηση του ευρύτερου κοινωνικοοικονομικού περιβάλλοντος αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο του χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού. Ένας πολίτης για να χαρακτηριστεί χρηματοοικονομικά εγγράμματος πρέπει να κατανοεί τη λειτουργία του οικονομικού συστήματος, να έχει επίγνωση των φορολογικών του υποχρεώσεων και να είναι σε θέση να

αναγνωρίζει την επίδραση των κρατικών πολιτικών και των διεθνών οικονομικών εξελίξεων στην καθημερινότητά του. Οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν:

Σ1: "... να γνωρίζει αυτή τη στιγμή πώς λειτουργεί το συγκεκριμένο οικονομικό σύστημα και πώς μπορεί να χρησιμοποιήσει υπέρ του κάποια πράγματα..."

Σ2: "Τους φόρους του, να μπορεί να καταλάβει ας πούμε τι ποσοστό του μισθού του πηγαίνει σε φόρους... γενικά τα έξοδά του ως προς τον μισθό του τι μέρος καταλαμβάνουν, τέτοια πράγματα."

Σ6: "... να έχει μια εικόνα του πώς λειτουργεί το σύστημα, πώς επηρεάζεται, ας πούμε, η ζωή του από τις οικονομικές αποφάσεις του κράτους... [...] να κατανοεί όσα ακούει σχετικά με την πορεία της οικονομίας της χώρας, με νέα οικονομικά μέτρα, με διεθνείς οικονομικές συνεργασίες..."

10.2 Βασικές γνώσεις σχετικά με χρηματοπιστωτικά προϊόντα και υπηρεσίες

Η εξοικείωση με βασικά χρηματοπιστωτικά προϊόντα και τις υπηρεσίες κρίνεται, επίσης, απαραίτητη για την αποτελεσματική διαχείριση των οικονομικών. Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν:

Σ4: "... να μπορεί να ξεχωρίσει τι σημαίνει δάνειο, δανεισμός."

Σ6: "... θα πρέπει να γνωρίζει βασικά στοιχεία της λειτουργίας του τραπεζικού συστήματος... Αν το εκφράζω σωστά, εννοώ να καταλαβαίνει, ας πούμε, την έννοια του τόκου, την έννοια του τόκου που θα λάβει από την τράπεζα σε περίπτωση που καταθέσει τα χρήματά του, την έννοια του τόκου που θα κληθεί να πληρώσει σε περίπτωση που πάρει ένα δάνειο, να μπορεί να έχει μια εικόνα..."

Σ13: "Επίσης, να γνωρίζει κάποιος τι είναι τα δάνεια, τι σημαίνει παίρνω ένα δάνειο και τι επιπτώσεις μπορεί αυτό να έχει στην καθημερινότητα του. Τι είναι ο τόκος... [...] Οι κάρτες που έχουν μπει τα τελευταία 30 - 40 χρόνια στη ζωή όλων και τα τελευταία χρόνια, και μετά τα capital controls και τον covid, πάρα πολύ στην ζωή των ανθρώπων... Οι περισσότεροι κυκλοφορούν με μια κάρτα, που όταν δε βλέπεις και το πορτοφόλι σου τι έχει μέσα είναι πολύ πιο εύκολο με την κάρτα να τη χρησιμοποιήσεις, να τη χρησιμοποιήσεις και η κάρτα ν' αδειάσει, πριν καν το καταλάβεις. Άρα, το να ξέρεις να διαχειρίζεσαι τις κάρτες σήμερα νομίζω ότι είναι πάρα πολύ σημαντικό για να μη βρεθείς προ εκπλήξεως."

Σ16: "... να γνωρίζει βασικές έννοιες, που να αφορούν αυτό τον τομέα, [...] δηλαδή τα δάνεια, οι τόκοι, τέτοιοι όροι."

Σ17: "Δεύτερο, θεωρώ ότι θα πρέπει να έχει κάποιες απαραίτητες γνώσεις πάνω σε προϊόντα και υπηρεσίες, για παράδειγμα για τη λήψη δανείων, τι χρειάζεται ή πώς λειτουργούν οι πιστωτικές κάρτες, οι επενδύσεις, οι ασφάλειες."

Αρχικά, από την ανάλυση των απαντήσεων στην πρώτη ερώτηση, αναδεικνύεται ότι σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί συνδέουν την έννοια του χρηματοοικονομικού εγγραμματισμού με την αποτελεσματική διαχείριση των προσωπικών οικονομικών, για την επίτευξη της οποίας απαιτούνται συγκεκριμένες γνώσεις, δεξιότητες καθώς και η υιοθέτηση συγκεκριμένης νοοτροπίας και στάσης. Αναφέρονται, επίσης, στο επιδιωκόμενο αποτέλεσμα από την καλλιέργεια του χρηματοοικονομικού εγγραμματισμού, το οποίο θεωρούν πως είναι η οικονομική σταθερότητα και ευημερία. Κάποιοι εκπαιδευτικοί αναφέρουν και την οικονομική αυτονομία καθώς και την αύξηση των διαθέσιμων πόρων, ενώ ένας εκπαιδευτικός αναφέρεται στην επίτευξη κοινωνικής ευημερίας. Η εννοιολογική αυτή προσέγγιση παρουσιάζει μεγάλη συνάφεια με τον τρόπο που προσεγγίζεται η έννοια στη βιβλιογραφία. Σύμφωνα με τους Atkinson & Messy (2012), ο χρηματοοικονομικός αλφαριθμητισμός υπερβαίνει την απλή γνώση οικονομικών εννοιών, καθώς περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα συμπεριφορών και δεξιοτήτων που επιτρέπουν στα άτομα να λαμβάνουν ορθές οικονομικές αποφάσεις, με τελικό στόχο την ατομική οικονομική ευημερία.

Αναφορά αξίζει να γίνει και στα βασικά στοιχεία που, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, χαρακτηρίζουν ένα χρηματοοικονομικά εγγράμματο άτομο. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η αποτελεσματική διαχείριση των διαθέσιμων πόρων βάσει ενός προϋπολογισμού αποτελεί θεμελιώδη δεξιότητα. Σε αυτό, προστίθεται η ικανότητα αξιοποίησης ευκαιριών αποταμίευσης και επένδυσης, καθώς και η συνετή διαχείριση του χρέους. Ένας σημαντικός αριθμός εκπαιδευτικών τονίζει την ανάγκη για διάκριση μεταξύ αναγκών και επιθυμιών, προωθώντας μια νοοτροπία αποφυγής της σπατάλης και του υπερκαταναλωτισμού. Αρκετοί εκπαιδευτικοί εστιάζουν στην κατανόηση βασικών οικονομικών εννοιών, όπως ο πληθωρισμός και οι τόκοι, καθώς και στη γνώση βασικών χρηματοπιστωτικών προϊόντων και υπηρεσιών, ενώ ορισμένοι εκπαιδευτικοί δίνουν έμφαση στην κατανόηση του ευρύτερου κοινωνικοοικονομικού πλαισίου. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών φαίνεται να βρίσκονται σε συμφωνία με τη βιβλιογραφία. Ενδεικτικά, οι Lusardi & Mitchell (2014) όρισαν τον χρηματοοικονομικό αλφαριθμητισμό ως την ικανότητα των ανθρώπων να επεξεργάζονται οικονομικές πληροφορίες και να λαμβάνουν εμπεριστατωμένες αποφάσεις σχετικά με τον

χρηματοοικονομικό προγραμματισμό, τη συγκέντρωση πλούτου, τον δανεισμό και τις συντάξεις, θεωρώντας τον ως μία μορφή επένδυσης σε ανθρώπινο κεφάλαιο.

Ωστόσο, μια σημαντική απόκλιση εντοπίζεται σε σχέση με τη βιβλιογραφία στο ζήτημα της συνταξιοδότησης. Ενώ η διεθνής έρευνα (Beal & Delpachitra, 2003; Klapper *et al.*, 2015; Lusardi & Mitchell, 2011a; McKenzie & Liersch, 2011; OECD, 2019; Klapper & Panos, 2011) υπογραμμίζει την κρισιμότητα του μακροπρόθεσμου σχεδιασμού, ιδίως λόγω των μεταβολών στα συνταξιοδοτικά συστήματα που μεταθέτουν την ευθύνη στους πολίτες, καθιστώντας τη βελτίωση της χρηματοοικονομικής παιδείας απαραίτητη για την αποφυγή λανθασμένων οικονομικών αποφάσεων που θα μπορούσαν να επιβαρύνουν μελλοντικά την οικονομική σταθερότητα τόσο σε ατομικό όσο και σε εθνικό επίπεδο, μόνο μία εκπαιδευτικός (Σ13) αναφέρθηκε ρητά στην ανάγκη προγραμματισμού για τη συνταξιοδότηση. Η αντίφαση αυτή υποδεικνύει την ανάγκη ολόπλευρης ενημέρωσης των εκπαιδευτικών αναφορικά με τους λόγους που καθιστούν αναγκαία την παροχή χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης και τις μελλοντικές προκλήσεις που θα κληθούν να διαχειριστούν οι πολίτες.

Ένας ακόμη λόγος που καθιστά την εμβάθυνση σε όλες τις διαστάσεις του χρηματοοικονομικού εγγραμματισμού αναγκαία είναι το γεγονός ότι, ενώ ένας σημαντικός αριθμός εκπαιδευτικών τον αντιλαμβάνεται ως έννοια πολυδιάστατη, που περικλείει ένα ευρύ φάσμα γνώσεων, δεξιοτήτων, συμπεριφορών και στάσεων, ορισμένοι εκπαιδευτικοί φαίνεται να εστιάζουν σε μεμονωμένες πτυχές του, αναφερόμενοι αποκλειστικά σε γνώσεις, νοοτροπία και συγκεκριμένες συμπεριφορές, διαφοροποίηση που γίνεται περισσότερο εμφανής μελετώντας τα στοιχεία που θεωρούν ότι πρέπει να διαθέτει ένας πολίτης για να χαρακτηριστεί χρηματοοικονομικά εγγράμματος. Επί παραδείγματι, ορισμένοι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν αποκλειστικά στη διάκριση αναγκών και επιθυμιών (Σ12, Σ15), μία εκπαιδευτικός αναφέρθηκε στον υπολογισμό των χρημάτων κατά τις συναλλαγές (Σ11), ενώ άλλος εκπαιδευτικός εστίασε αποκλειστικά σε μία νοοτροπία αποφυγής της σπατάλης και λιτής διαβίωσης (Σ3), φανερώνοντας ότι σημαντικές διαστάσεις του χρηματοοικονομικού εγγραμματισμού παραλείπονται.

Τέλος, στον λόγο ενός εκπαιδευτικού (Σ5) διαφαίνεται η άσκηση κριτικής για μονομερή εστίαση στην ατομική ευθύνη ως ερμηνεία της οικονομικής επισφάλειας, αναγνωρίζοντας ότι κοινωνικοί και συστημικοί παράγοντες διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο, επηρεάζοντας τις οικονομικές δυνατότητες των ατόμων. Η άποψη αυτή βρίσκει βιβλιογραφική υποστήριξη. Επί παραδείγματι, η Williams (2007) αναφέρεται στις πιθανές αρνητικές συνέπειες της

χρηματοοικονομικής παιδείας, η οποία, όπως υποστηρίζει, μπορεί να οδηγήσει σε μετακύληση της ευθύνης για την οικονομική ασφάλεια από το κράτος στο άτομο και επισημαίνει ότι πρόκειται για «μια πρακτική με την οποία το κράτος καθιστά τα άτομα υπόλογα για πτυχές ρύθμισης της αγοράς και της κοινωνικής ασφάλισης, που παλαιότερα παρείχε το ίδιο στα άτομα». Επιπλέον, η άποψη αυτή συνδέεται με την προβληματική που θίγει η Παγκόσμια Τράπεζα (World Bank, 2013) σχετικά με τη διάκριση μεταξύ «χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού» και «χρηματοοικονομικής ικανότητας». Όπως αναφέρεται, οι δεξιότητες διαχείρισης χρημάτων δεν μπορούν να εξεταστούν ανεξάρτητα από εξωτερικούς παράγοντες, όπως το εισόδημα και η προσβασιμότητα σε χρηματοπιστωτικά προϊόντα. Επομένως, ακόμα και αν ένα άτομο είναι χρηματοοικονομικά εγγράμματο, οι περιορισμένοι πόροι ή η έλλειψη πρόσβασης σε κατάλληλα χρηματοπιστωτικά προϊόντα ενδεχομένως να εμποδίσουν την αποτελεσματική διαχείριση των οικονομικών του.

Συνεχίζοντας με την ανάλυση των κωδικών, η δεύτερη ερώτηση εστιάζει στις διαφορετικές απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους φορείς που θεωρούνται υπεύθυνοι για την οικονομική καθοδήγηση των παιδιών καθώς και στους παράγοντες που επηρεάζουν αυτή τη διαδικασία. Δεδομένου ότι η οικονομική καθοδήγηση αποτελεί θεμέλιο για την ανάπτυξη χρηματοοικονομικών δεξιοτήτων που θα συνοδεύουν τα παιδιά σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους, προκύπτουν ερωτήματα για το ποιος φορέας είναι καταλληλότερος να αναλάβει αυτή την ευθύνη. Οι γονείς, τα σχολεία και οι ευρύτεροι κοινωνικοί θεσμοί διαδραματίζουν καθοριστικούς ρόλους, συμβάλλοντας με διαφορετικούς τρόπους στην καλλιέργεια χρηματοοικονομικής παιδείας. Όπως προέκυψε από την ανάλυση του λόγου των εκπαιδευτικών:

11. Η Οικογένεια ως Πρωταρχικός Φορέας Οικονομικής Καθοδήγησης

Πολλοί εκπαιδευτικοί τονίζουν τον πρωταρχικό ρόλο της οικογένειας στην οικονομική καθοδήγηση των παιδιών. Θεωρούν ότι η οικογένεια αποτελεί το πρώτο και πιο σημαντικό περιβάλλον όπου τα παιδιά έρχονται σε επαφή με τις οικονομικές έννοιες και συμπεριφορές. Οι γονείς λειτουργούν ως πρότυπα μίμησης και καθοδηγητές, ενώ η κοινωνικοοικονομική κατάσταση της οικογένειας επηρεάζει σημαντικά τις οικονομικές στάσεις τους. Συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν:

Σ2: "Πιστεύω ότι τον πρώτο ρόλο θα έπρεπε να τον έχει η οικογένεια, γιατί άλλωστε με τα χρήματα της οικογένειας μεγαλώνει το συγκεκριμένο παιδί ..."

Σ4: "Δηλαδή να ξεκινήσει από την οικογένεια οπωσδήποτε... [...]"

Οπότε θεωρείς ότι και το σχολείο έχει εξίσου σημαντικό ρόλο με την οικογένεια σε όλο αυτό...;

Ναι, αλλά όχι τον πρωτεύοντα ρόλο, ... Ναι μεν πρέπει, αλλά όχι τουλάχιστον στο κομμάτι του Δημοτικού, ίσως στο Γυμνάσιο, Λύκειο που επιλέγουν και κατεύθυνση να μπορεί να γίνει πιο πλαισιωμένο όλο αυτό..."

Σ6: " ... στο κομμάτι της καθοδήγησης του πώς θα ξοδέψω τα χρήματά μου, σε τι, αν θα αποταμιεύσω και πόσο, ποια οικονομική πολιτική θα με συνέφερε καλύτερα..., θεωρώ ότι η οικογένεια είναι αυτή που έχει τον πρώτο ρόλο [...] Η οικογένεια με την έννοια του ότι το παιδί με τα χρήματα της οικογένειας θα ζήσει, η κοινωνικοοικονομική κατάσταση της οικογένειας θα καθορίσει και τη δική του σε πολύ μεγάλο ποσοστό και όταν ενηλικιωθεί..."

Σ12: "Κανονικά η οικογένεια... μετά την οικογένεια είναι το σχολείο, αλλά πέφτει το μπαλάκι πολύ, νομίζω, στο σχολείο και είναι πάρα πολλά όλα αυτά που πρέπει να εκπαιδεύσει τα παιδιά... Πέφτει όλο, ας πούμε, η εκπαίδευσή τους και όλα τους στο σχολείο. Δεν ξέρω κατά πόσο είναι εφικτό αυτό να γίνει και στο σχολείο..."

Σ15: "Νομίζω ότι αυτό ξεκινάει απ' την οικογένεια... [...] δηλαδή θα πρέπει να έχει γίνει ένα πλαίσιο συζήτησης στο σπίτι και κατ' επέκταση στο σχολείο. Αλλά όχι ότι το σχολείο θα καλύψει το σπίτι. Το σχολείο θα έρθει και θα δώσει τη δυνατότητα στα παιδιά να καταλάβουν βαθύτερα αυτό που θα έχουν συζητήσει το σπίτι. Δηλαδή πιο ξεκάθαρα, τι είναι το ακριβό, τι είναι το φθηνό, τα 100 είναι ακριβά, τα 10 είναι τα φτηνά, για παράδειγμα. Δηλαδή θα του δώσει τις έννοιες να ξεκαθαρίσει στο μυαλό του το ακριβό και το φθηνό, όμως τις βάσεις για το τι πρέπει και πώς πρέπει να καταναλώνουμε τα χρήματά μας, θα δοθούν από το σπίτι, όχι από το σχολείο."

Σ16: "... χωρίς καμία αμφισβήτηση, φυσικά είναι από τους γονείς ή τους κηδεμόνες, αν δεν υπάρχουν γονείς. Είναι οι πρώτοι άνθρωποι με τους οποίους τα παιδιά έρχονται σε επαφή, διαμορφώνουν αντιλήψεις... πέρα από πρότυπα μίμησης, είναι και το πώς θα κατευθύνουν οι ίδιοι τα παιδιά."

12. Ο ρόλος της οικογένειας στην οικονομική καθοδήγηση των παιδιών

12.1 Διαμόρφωση Οικονομικών Αξιών και Νοοτροπίας

Η οικογένεια επηρεάζει καθοριστικά τις οικονομικές αξίες και τη στάση των παιδιών. Μέσα από την καθημερινή ζωή και τη συμπεριφορά των γονιών, τα παιδιά μαθαίνουν να μιμούνται συνήθειες, όπως η αποταμίευση, η συνετή διαχείριση ή η σπατάλη. Οι γονείς λειτουργούν ως

πρότυπα, μεταδίδοντας οικονομικές αξίες που παραμένουν σημαντικές για τα παιδιά και στην ενήλικη ζωή τους. Όπως επισημαίνουν οι εκπαιδευτικοί:

Σ2: "... και ανάλογα τις αξίες των γονιών και το στιλ ζωής που κάνουν, αυτό είναι που θα επηρεάσει και τη δική του οικονομική στάση, δηλαδή πόσο σπάταλο θα είναι ή πόσο θα αποταμιεύει."

Σ7: "Δηλαδή βλέπεις τα παράδειγμα των γονέων τους το πώς μαθαίνουν να κάνουν τη διαχείριση των χρημάτων."

Σ13: "Το παιδί μαθαίνει μέσα από τους γονείς, από τη ζωή των γονιών, από τα παραδείγματα των γονιών. Αν βλέπει να υπάρχει μία σύνεση, μία λογική στη χρήση του χρήματος, τέλος πάντων, νομίζω ότι αυτό καταγράφεται στο μυαλό των παιδιών."

Σ16: "Οι γονείς λειτουργούν ως πρότυπο για τα παιδιά, αυτός είναι και ο βασικός λόγος που είμαι έτσι απόλυτη σε αυτό. Παρατηρούν τα παιδιά, ξέρουμε ότι παρατηρούν, ότι μιμούνται συνήθειες των γονέων τους, τις στάσεις που έχουν οι γονείς σε όλες τις συμπεριφορές. Αυτό φυσικά θα αφορά και το χρήμα, την αποταμίευση, όλα..."

Σ17: "... γιατί ένα παιδί μαθαίνει και ζει από την οικογένειά του, βλέπει πώς διαχειρίζονται... πώς διαχειρίζεται τα χρήματα μια οικογένεια... Αν μια οικογένεια, για παράδειγμα, ζει υπερκαταναλώνοντας πράγματα, το ίδιο θα ακολουθήσει και το παιδί... Όταν, όμως, βρίσκεται σε μια οικογένεια, η οποία ξέρει να διαχειρίζεται σωστά τα χρήματά της, το ίδιο πράγμα θα κάνει και το παιδί ως ενήλικας..."

12.2 Πρακτική Εξάσκηση και Καθοδήγηση στη Διαχείριση Χρημάτων

Τα παιδιά αποκτούν τις πρώτες τους εμπειρίες και θεμελιώδεις αρχές για τη διαχείριση των χρημάτων μέσα από την οικογένεια, μέσα από το χαρτζιλίκι που τους δίνεται, τη συμμετοχή στις αγορές της οικογένειας ή τη διαχείριση δώρων σε χρηματική μορφή. Οι γονείς βοηθούν τα παιδιά να κατανοήσουν την αξία των χρημάτων, να θέσουν όρια στα έξοδά τους και να εξασκηθούν στη λήψη υπεύθυνων οικονομικών αποφάσεων, προσαρμόζοντας την καθοδήγησή τους αυτή στις οικονομικές δυνατότητες της οικογένειας. Παραθέτοντας τα λόγια των εκπαιδευτικών:

Σ4: "Δηλαδή να ξεκινήσει από την οικογένεια οπωσδήποτε... με το να πηγαίνουν ακόμα και μαζί στο σουπερμάρκετ και να μαθαίνουν... να πληρώνουν οι ίδιοι, να υπολογίζουν τα ρέστα τους... Κιόλας αν μια οικογένεια, ένας γονέας είναι επιχειρηματίας, να τον εντάξει στη δουλειά..."

Σ6: "Οπότε η οικογένεια θα δώσει τη γραμμή του τι μπορούμε να ζοδέψουμε, τι μας συμφέρει καλύτερα..."

Σ8: "Πρέπει απ' το σπίτι να καταλαβαίνει την αξία των χρημάτων και θα πρέπει και οι γονείς του να του λένε, να του δίνουν ένα πλάνο στο πώς να χρησιμοποιεί τα χρήματα που του δίνουν εκείνοι, κάποια δώρα που μπορεί να του δίνουν κάποιοι συγγενείς του ενδεχομένως, φίλοι του, κάποια δώρα που παίρνει μπορεί να είναι σε οικονομική μορφή, όχι παιχνίδια..."

Σ9: "Εκεί για πρώτη φορά έρχονται τα παιδιά σε επαφή με τα χρήματα και με την έννοια της οικονομίας, με το χαρτζιλίκι που τους δίνουν οι γονείς τους και με το ότι καλούνται να το διαχειριστούν."

Σ10: "... τα παιδιά θα πρέπει να αντιλαμβάνονται την αξία και τη σημασία των χρημάτων, με την έννοια του τι μπορούμε να αγοράσουμε σαν οικογένεια και τι δεν μπορούμε να αγοράσουμε σαν οικογένεια. [...] Αυτό συνεχίζεται και στο σχολείο από την άποψη ότι το παιδί μαθαίνει να διαχειρίζεται τα χρήματα που του δίνει η οικογένειά του ως χαρτζιλίκι, για να αγοράσει κάτι από κυλικείο ή κάποια από αυτά να τα κρατάει, να τα αποταμιεύει, για κάτι το οποίο θα θελήσει να πάρει αργότερα. "

Σ11: "...να του μάθουνε τα χρήματα, τα οποία κυκλοφορούν, τα οποία τα χρειάζεται ούτως ή άλλως στις συναλλαγές του..."

Σ13: "Μεγαλώνοντας λίγο τα παιδιά και πηγαίνοντας στο σχολείο, οι γονείς μπορούν, δίνοντάς τους ένα χαρτζιλίκι, να τα βάλουν στη λογική ότι ξέρεις, για μία εβδομάδα έχεις αυτά τα χρήματα."

Σ15: "Η οικογένεια θα είναι αυτή που θα συζητήσει, θα βάλει σε ένα μικρό παιδί όρια για το πόσα πράγματα θα πρέπει να αγορασθούν, τι θα πρέπει να αγοραστεί, τι είναι υψηλό κόστος, τι είναι χαμηλό κόστος..."

Σ16: "Επίσης, οι γονείς σίγουρα, γιατί οι γονείς γνωρίζουν τα οικονομικά της οικογένειάς τους, έχουν τη δυνατότητα να προσαρμόζουν ανάλογα τις συμβουλές που θα δώσουν στα παιδιά. Δηλαδή αλλιώς θα μάθει ένα παιδί, βασικά αλλιώς θα καθοδηγήσουν και θα συμβουλευθούν γονείς μέσα σε μια πλούσια οικογένεια, να το πούμε έτσι, και διαφορετικές συμβουλές και καθοδήγηση θα λάβει ένα παιδί που μπορεί να είναι σε κατώτερα ίσως κοινωνικοοικονομικά στρώματα από τους γονείς τους."

Σ17: "Δηλαδή, σιγά σιγά από μικρή ηλικία θεωρώ ότι πρέπει να δίνονται οι βασικές αρχές μέσα από την οικογένεια στο πώς διαχειριζόμαστε τα χρήματα..."

12.3 Προώθηση της αυτονομίας και της υπευθυνότητας

Η οικονομική αυτονομία επιτυγχάνεται μέσω της σταδιακής αποδέσμευσης από τη γονική στήριξη. Η εμπειρία της εργασίας από νεαρή ηλικία, η διαχείριση περιορισμένων πόρων, ακόμη και τυχόν λάθη στη διαχείριση αυτή, διδάσκουν στα παιδιά υπευθυνότητα. Οι γονείς μέσω της στάσης τους στο συγκεκριμένο θέμα πρέπει να επιτρέπουν στα παιδιά να αποκτήσουν αυτονομία και εμπειρία στη διαχείριση χρημάτων. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί:

Σ3: "... δηλαδή αποδεσμεύοντας το παιδί από το ότι σε συντηρώ εγώ. [...] Τι; Θες να σπουδάσεις; Δούλεψε ταυτόχρονα. [...] ο Γ...., αυτός τώρα δουλεύει σε τράπεζα, σπούδασε Στατιστική και Ασφαλιστική στον Πειραιά και δουλεύει σε τράπεζα, έχει πολύ καλή δουλεία, είναι στέλεχος τώρα. Αυτός, τι του 'κανε ο πατέρας του... Πέρασες του λέει, έχεις σπίτι στην Αθήνα, αν θες να σπουδάσεις, πέρασε Πανεπιστήμιο Πειραιώς, αλλά δεν μπορώ να σου στέλνω χρήματα. Έχεις το σπίτι της αδελφής σου να μένεις, αν θες... και δούλεψε από το πρώτο έτος, πωλητής και ήταν πολύ χωμένος μες στα πράγματα και στο να καταλαβαίνει πώς είναι η ζωή. Ενώ σε άλλα παιδιά 500 χρειάζονταν 1000 τους έστελναν, και δεν είχαν κάνει ποτέ κάτι στη ζωή τους, όλα τα χαλούσαν σε ταξίδια και καταναλωτικά πράγματα. Ακόμη και αν δούλευαν ως φοιτητές, τους είχαν αγοράσει από την οικογένεια αυτοκίνητο, για παράδειγμα."

Σ13: "Αυτά, λοιπόν, θα πρέπει να τα διαχειριστείς εσύ και να περάσεις. Εγώ δε θα σου δώσω αλλά για να φας, ας πούμε, στο σχολείο, στο κυλικείο του σχολείου. Άρα, αν τα φας όλα την πρώτη μέρα, τις άλλες μέρες θα μείνεις νηστικός και εγώ δε θα σου δώσω ένα τοστ, ας πούμε, απ' το σπίτι. Βέβαια, οι περισσότεροι πέφτουμε στην παγίδα να μη μείνει το παιδί μας νηστικό μετά την τρίτη μέρα. Εκεί του δίνουμε το τοστ, αλλά θεωρώ ότι αυτό μακροπρόθεσμα δε βοηθάει. Καλό θα ήταν να το αφήσουμε... Να δώσουμε ένα περιθώριο στην αρχή να μάθει, γιατί και τα παιδιά θα μάθουν στην αρχή... Την πρώτη εβδομάδα μπορεί να τα χαλάσουν σε μια μέρα, τη δεύτερη εβδομάδα θα πρέπει να αυξηθεί λίγο ο χρόνος που χάλασαν τα χρήματα που τους δώσαμε... Και να γίνουν έτσι υπεύθυνοι απέναντι στο χρήμα."

13. Περιορισμοί της καθοδήγησης από την οικογένεια

Οι εκπαιδευτικοί κάνουν λόγο για ενδεχόμενους περιορισμούς της παροχής οικονομικής καθοδήγησης από την οικογένεια, εξετάζοντας πτυχές όπως η υποκειμενικότητα των αντιλήψεων που μεταδίδονται από τους γονείς και η επιρροή του κοινωνικοοικονομικού τους υπόβαθρου στη διαμόρφωση των χρηματοοικονομικών δεξιοτήτων των παιδιών. Συγκεκριμένα αναφέρουν:

13.1 Μετάδοση προσωπικών αντιλήψεων / Υποκειμενική οπτική

Σ1: "Το θέμα είναι ότι η οικογένεια μεταδίδει αυτό που έχει μάθει όπως σε όλα τα πράγματα και δε θα δώσει φαντάζομαι όλες τις οπτικές γωνίες, θα δώσει τη δική της οπτική γωνία ..."

13.2 Επιρροή του κοινωνικοοικονομικού υπόβαθρου των γονέων

Σ7: "Τα παιδιά στο ιδιωτικό σχολείο ήταν περισσότερο χρηματοοικονομικά εγγράμματα σε σχέση με το δημόσιο και κάνανε περισσότερο οικονομία... τουλάχιστον εγώ αυτό είχα παρατηρήσει. Και στα γεύματα ήταν πιο οικονομικά και πιο υγιεινά και στα αντικείμενά τους τα πρόσεχαν περισσότερο. Σα να είχαν μία καλύτερη αντίληψη για την αξία των χρημάτων και περισσότερες γνώσεις, έτσι μέσα από κουβέντες που έχουνε γίνει. Ενώ να, για παράδειγμα, βλέπεις τώρα στο δημόσιο εκεί που είμαι, στο κυλικείο, τα λεφτά να τα κρατάνε τα Ρομά ή παιδιά που δεν ξέρουνε να μετράνε πολλά, αλλά όχι μόνο τα Ρομά και τα άλλα παιδιά που δεν έχουν καμία αντίληψη απλά πιάνουν το κέρμα και το δίνουνε, που είναι γενικά αναλφάβητα κι αυτό να δεις πόσο άσχημο είναι. Υπάρχει μαθήτρια φαντάσου δώδεκα χρονών, που δεν την πήγαιναν σχολείο, είναι βέβαια ιδιάζουσα περίπτωση, και δεν ξέρει καθόλου τα χρήματα να λογαριάζει, δεν έχει ιδέα. Ούτε νοερούς υπολογισμούς μπορεί να κάνει."

14. Το σχολείο ως κύριος φορέας οικονομικής καθοδήγησης

Άλλοι εκπαιδευτικοί αναφέρουν το σχολείο ως βασικό φορέα για τη συστηματική και συντονισμένη διδασκαλία χρηματοοικονομικών δεξιοτήτων. Πιο συγκεκριμένα αναφέρουν:

Σ1: "Θεωρώ ότι όταν κάτι αποφασίζουμε ότι είναι σημαντικό πρέπει να διδάσκεται με προϋποθέσεις, γιατί αλλιώς ο καθένας λέει ότι του κατέβει. Γι' αυτό θεωρώ ότι αν γίνει, πρέπει να γίνει συντονισμένα στο σχολείο."

Σ7: "Μέσω του σχολείου... Όπως θα έπρεπε να γίνεται και σε άλλα θέματα, όπως η διατροφή για παράδειγμα. Αλλά η αλήθεια είναι ότι η περισσότερη δουλειά γίνεται μέσω της οικογένειας."

15. Ο ρόλος του σχολείου στην οικονομική καθοδήγηση των παιδιών

15.1 Παροχή χρηματοοικονομικών γνώσεων και δεξιοτήτων χρηματοοικονομικής διαχείρισης

Οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν τον σημαντικό ρόλο του σχολείου στην παροχή χρηματοοικονομικών γνώσεων καθώς και στην καλλιέργεια κριτικής σκέψης σχετικά με τις καταναλωτικές συνήθειες, ξεκινώντας από τις πρώτες τάξεις του Δημοτικού με βασικές έννοιες, όπως η αποταμίευση και η κατανόηση της αξίας των χρημάτων, μέχρι την παροχή πιο εξειδικευμένων γνώσεων για το τραπεζικό σύστημα και τη λειτουργία της οικονομίας.

Παράλληλα, επισημαίνεται ότι το σχολείο δεν μπορεί να υποκαταστήσει την οικογενειακή καθοδήγηση, αλλά δύναται να προσφέρει ένα συμπληρωματικό πλαίσιο, επιτρέποντας στους μαθητές να κατανοήσουν τις έννοιες της οικονομικής διαχείρισης με πιο συστηματικό και οργανωμένο τρόπο. Οι σκέψεις των εκπαιδευτικών διαμορφώνονται ως εξής:

Σ6: *"Τώρα, στο πλαίσιο της καλλιέργειας ενός ρεαλισμού, λογικής στη διαχείριση του χρήματος και κριτικής σκέψης θα μπορούσε να παρέμβει και το σχολείο, ενημερώνοντας, ας πούμε, τα παιδιά, βοηθώντας, μάλλον, τα παιδιά να διακρίνουν τις ανάγκες από τις επιθυμίες τους, μιλώντας για βιώσιμη ανάπτυξη, τονίζοντας την έννοια του υπερκαταναλωτισμού... Ίσως και με ένα μάθημα σαν αυτό που γίνεται στο Λύκειο, Αρχές Οικονομικής Θεωρίας, ας πούμε. Στο πλαίσιο του μαθήματος ίσως διδάσκοντας την ιστορία του χρήματος, την εξέλιξη των συναλλαγών στο πέρασμα των χρόνων, μιλώντας για διάφορα οικονομικά συστήματα, διδάσκοντας πώς λειτουργεί το τραπεζικό σύστημα, με όρους αμιγώς οικονομικούς, όπως τα παιδιά, ας πούμε, διδάσκονται Φυσική."*

Σ9: *"...να τους εκπαιδεύσει αναφορικά με έννοιες χρηματοοικονομικές, με το κέρδος, τη ζημία, μέσα από τα Μαθηματικά με τα ποσοστά, με την έκπτωση... Πάρα πολύ, από την Πρώτη Δημοτικού κιόλας, ξεκινάμε να κάνουμε πράξεις με ευρώ, με χρήματα, με ρέστα, πρόσθεση, αφαίρεση..."*

Σ11: *"Τα ευρώ υπάρχουν στην ύλη από την Πρώτη Δημοτικού μέχρι και σε όλο το Δημοτικό, Γυμνάσιο και Λύκειο, οπότε και εμείς οι εκπαιδευτικοί είμαστε υπεύθυνοι να μεταδώσουμε στα παιδιά τις απαραίτητες γνώσεις πάνω στα ευρώ, στη διαχείριση των χρημάτων τους..."*

Σ13: *"Στη συνέχεια, στο σχολείο, που υπάρχει μια πιο οργανωμένη εκπαίδευση, θα πρέπει να μάθει στα παιδιά, να δώσει στα παιδιά κάποιες δεξιότητες, να τους μάθει κάποιους όρους, κάποια πράγματα... Αποταμίευση, λογική χρήση του χρήματος..."*

Σ15: *"... Το σχολείο θα έρθει και θα δώσει τη δυνατότητα στα παιδιά να καταλάβουν βαθύτερα αυτό που θα έχουν συζητήσει το σπίτι. Δηλαδή πιο ξεκάθαρα, τι είναι το ακριβό, τι είναι το φθηνό, τα 100 είναι ακριβά, τα 10 είναι τα φτηνά, για παράδειγμα. Δηλαδή θα του δώσει τις έννοιες να ξεκαθαρίσει στο μυαλό του το ακριβό και το φθηνό..."*

Σ17: *"Θεωρώ ότι τα σχολεία έχουν ευθύνη να παρέχουν μία συστηματική χρηματοοικονομική εκπαίδευση στα παιδιά και ότι έτσι θα τους ενισχύσουν πολλές δεξιότητες, για να μπορούν αργότερα, να μπορούν οικονομικά να διαχειρίζονται τα έσοδα και τα έξοδά τους."*

15.2 Συμβουλευτική υποστήριξη

Επιπρόσθετα, υπογραμμίζεται η ανάγκη συνεργασίας μεταξύ γονέων, εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και άλλων οργανισμών, που μπορούν να λειτουργήσουν καθοδηγητικά και συμβουλευτικά στο πλαίσιο ενίσχυσης των δεξιοτήτων χρηματοοικονομικής διαχείρισης των μαθητών. Όπως διατυπώνεται από τους εκπαιδευτικούς:

Σ2: "Σίγουρα και το σχολείο μπορεί να έχει έναν ρόλο έτσι συμβουλευτικό ως προς αυτό, αλλά νομίζω ότι τον κύριο ρόλο τον έχει η οικογένεια."

Σ16: "...σίγουρα θα πρέπει οι γονείς να συνεργάζονται με εκπαιδευτικά ιδρύματα και οργανισμούς για να μπορούν να ενισχύουν τη διαχείριση των οικονομικών τους και γενικά την οικονομική εκπαίδευση, αυτό που στην ουσία συζητάμε, αλλά η κύρια ευθύνη για την καθοδήγηση πρέπει να παραμένει και να βρίσκεται στους γονείς. Δηλαδή, ο οποιοσδήποτε άλλος οργανισμός ή αλληλεπίδραση με σχολείο θα πρέπει να έχει υποστηρικτικό ρόλο στο να ενισχυθεί η οικονομική εκπαίδευση."

16. Περιορισμοί της καθοδήγησης από το σχολείο

16.1 Διαφοροποίηση και πιθανή σύγκρουση οικογενειακών οικονομικών συμφερόντων / Δυσκολία εφαρμογής ενιαίων συμβουλών

Κάποιοι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν ότι η συνύπαρξη μαθητών διαφορετικών κοινωνικοοικονομικών υπόβαθρων στο πλαίσιο μίας σχολικής τάξης καθιστά δύσκολη και ενδεχομένως άστοχη την παροχή ενιαίων συμβουλών χρηματοοικονομικής διαχείρισης. Πιο συγκεκριμένα αναφέρουν:

Σ2: "Επίσης, μέσα στο σχολείο σε μια τάξη υπάρχουν παιδιά τα οποία προέρχονται από τελείως διαφορετικές κοινωνικές... οικονομικές ομάδες, ας το πούμε έτσι. Οπότε, εκεί δεν μπορείς να πεις σε ένα παιδί που η οικογένειά του με το ζόρι τα βγάζει πέρα στο θέμα του φαγητού ή να καλύψουν τα βασικά ότι πρέπει να αποταμιεύεις.[...] Αλλά και ουσιαστικά το τι θα πεις σε ένα παιδί επιχειρηματία με το τι θα πεις σε ένα παιδί εργάτη σε σχέση μ' αυτό το θέμα είναι... δεν έχουν καμία σχέση."

Σ6: "... μέσα σε μια τάξη σε ένα σχολείο υπάρχουν παιδιά από πολλά και διαφορετικά οικονομικά πλαίσια [...] τα συμφέροντα κάθε οικογένειας διαφοροποιούνται και ενδεχομένως να έρχονται και σε σύγκρουση μεταξύ τους..."

16.2 Έλλειψη αρμοδιότητας και συγκεκριμένης εξειδίκευσης για την παροχή οικονομικών συμβουλών

Η έλλειψη αρμοδιότητας και εξειδίκευσης των δασκάλων αναφέρεται, επίσης, ως περιοριστικός παράγοντα στην παροχή οικονομικών συμβουλών στους μαθητές αναφορικά με τη διαχείριση των χρημάτων τους, ιδιαίτερα όσον αφορά τις μελλοντικές τους επιλογές.

Σ4: "... θα δώσουμε μια κατεύθυνση, θα τους πούμε τι ισχύει, αλλά εν τέλει εγώ μπορεί να έχω αρνητική άποψη για το δάνειο και να λέω ξέρεις δεν πρέπει να παίρνουμε ένα δάνειο, είναι κακό, γιατί αργότερα μπορεί να μην μπορούμε να το αποπληρώσουμε, αλλά ο γονέας εν τέλει να πει ξέρεις τι ε, όχι. [...] Είναι λεπτή η θέση μας."

Σ6: "...σαν δάσκαλος δύσκολο, γιατί δε θεωρώ ότι έχεις και την αρμοδιότητα αυτή, ακόμη και κάποιος καθηγητής Οικονομικών ή ένα άτομο με περισσότερες γνώσεις, δεν είναι επενδυτικός σύμβουλος να δώσει καθοδήγηση στο τι θα πρέπει παιδάκι μου να κάνεις με τα χρήματά σου, τώρα και μεγαλώνοντας."

17. Συνευθύνη οικογένειας και σχολείου για την οικονομική καθοδήγηση

Η επικρατούσα άποψη αναφορικά με την ευθύνη της οικονομικής καθοδήγησης των παιδιών υποδεικνύει ότι πρόκειται για κοινή ευθύνη της οικογένειας και του σχολείου. Οι γονείς αναλαμβάνουν, αρχικά, μέσω του προσωπικού τους παραδείγματος και πρακτικών, όπως το χαρτζιλίκι, να εισάγουν τα παιδιά σε βασικές οικονομικές έννοιες. Παράλληλα, το σχολείο καλείται να εμβαθύνει σε χρηματοοικονομικές έννοιες, ώστε τα παιδιά να αποκτούν συστηματική γνώση από την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Όπως αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί:

Σ5: "Φαντάζομαι ότι η απλή, πραγματική ζωή που βιώνουμε όλοι είναι ότι το αναλαμβάνουν οι γονείς τους... Ίσως και οι παππούδες σε κάποιες περιπτώσεις, μάλλον το δυσκολεύουν οι παππούδες... Πάντως αυτό συμβαίνει εντός της οικογένειας. Όχι ότι αυτό είναι απαραίτητα σωστό... θέλω να πω... καλό θα ήτανε να μεριμνά η πολιτεία, το συντεταγμένο κράτος με το εκπαιδευτικό του σύστημα στο να βοηθήσει τα παιδιά να έχουν αντίληψη για το χρήμα, για τις απολαβές, για τις αμοιβές, για το πώς εν πάση περιπτώσει είναι χρηστό να τις μετέρχεται κανείς."

Σ8: "Την οικονομική καθοδήγηση των παιδιών θα πρέπει να την αναλάβει σε πρώτη φάση ο γονέας του, ... οπότε από μικρό πρέπει να καταλαβαίνει την αξία των χρημάτων και ενδεχομένως προτού ξεκινήσει το Δημοτικό και αργότερα πρέπει να το αναλάβουν αυτό κάποιοι δάσκαλοι στα πλαίσια ορισμένων μαθημάτων."

Σ9: "Θεωρώ ότι η εκπαίδευση αναφορικά με αυτό το θέμα ξεκινάει μέσα από την οικογένεια. Εκεί για πρώτη φορά έρχονται τα παιδιά σε επαφή με τα χρήματα και με την έννοια της οικονομίας, με το χαρτζιλίκι που τους δίνουν οι γονείς τους και με το ότι καλούνται να το

διαχειριστούν. Κατ' επέκταση, σίγουρα, πρέπει να αναλάβει κάποιο ρόλο το σχολείο, να τους εκπαιδεύσει αναφορικά με έννοιες χρηματοοικονομικές, με το κέρδος, τη ζημία, μέσα από τα Μαθηματικά με τα ποσοστά, με την έκπτωση... Πάρα πολύ, από την Πρώτη Δημοτικού κιόλας, ξεκινάμε να κάνουμε πράξεις με ευρώ, με χρήματα, με ρέστα, πρόσθεση, αφαίρεση... Οπότε υπάρχει μια επαφή και στο σχολείο. Θεωρώ, όμως, ότι είναι σε πολύ πρώιμο στάδιο... [...] σίγουρα και το σχολείο πρέπει να παίζει ρόλο και ίσως να εμβαθύνει και περισσότερο... Δεν ξέρω σε τι επίπεδο φτάνει στις άλλες βαθμίδες, δηλαδή Γυμνάσιο και Λύκειο..."

Σ10: "Αρα, θεωρώ ότι και το σχολείο και η οικογένεια, αρχικά, θα πρέπει να καθοδηγήσουν σωστά το παιδί, έτσι ώστε να μπορεί να διαχειριστεί τα χρήματα που του δίνουν."

Σ11: "Πρωταρχικό ρόλο παίζει σίγουρα η οικογένεια, διότι το παιδί μες στην οικογένεια μεγαλώνει, άρα οι γονείς πρέπει, όταν το παιδί είναι στην κατάλληλη ηλικία, να του μάθουνε τα χρήματα, τα οποία κυκλοφορούν, τα οποία τα χρειάζεται ούτως ή άλλως στις συναλλαγές του, δηλαδή στο κυλικείο του σχολείου που θα πάει και στη συνέχεια οι δάσκαλοι... οπότε και εμείς οι εκπαιδευτικοί είμαστε υπεύθυνοι να μεταδώσουμε στα παιδιά τις απαραίτητες γνώσεις πάνω στα ευρώ, στη διαχείριση των χρημάτων τους..."

Σ13: "Πιστεύω ότι στην αρχή είναι η οικογένεια, γιατί το παιδί από εκεί ξεκινάει, από την οικογένεια, δε βρίσκεται ξαφνικά στον χώρο του σχολείου... Οι γονείς, λοιπόν. [...] Στην αρχή οι γονείς και στη συνέχεια το σχολείο, για να το βοηθήσουν να γίνει ένας ολοκληρωμένος πολίτης και, όταν θα έχει τα δικά του χρήματα, να μπορεί να τα διαχειρίζεται σωστά."

Σ17: "... καταρχάς θεωρώ ότι είναι συλλογική ευθύνη, πρέπει να μοιράζεται, έτσι... Τον πρώτο λόγο πρέπει να τον έχει οικογένεια. Πρώτα απ' όλα. [...] και, στη συνέχεια, μεγάλο ρόλο παίζει και το εκπαιδευτικό σύστημα. [...] Άρα, λοιπόν, είναι συλλογική προσπάθεια, των γονέων μέσα στην οικογένεια, [...] Και φυσικά, μαζί με την οικογένεια, πολύ σημαντικό ρόλο για μένα παίζει το σχολείο, πάρα πολύ σημαντικό ρόλο. [...] πάντα συνδυαστικά... Απλώς, επειδή θεωρώ ότι το παιδί θα πρέπει να μαθαίνει κάποιες χρηματοοικονομικές έννοιες και τη διαχείριση του χρήματος από πολύ μικρή ηλικία και γι' αυτό είπα ότι αρχικά η οικογένεια... Στη συνέχεια οπωσδήποτε το σχολείο από τις... από την Πρωτοβάθμια, φυσικά, Εκπαίδευση, έτσι, να ξεκινήσει όλο αυτό."

18. Καθολική ευθύνη για την οικονομική καθοδήγηση των παιδιών

Από ορισμένους εκπαιδευτικούς η ευθύνη της οικονομικής καθοδήγησης των παιδιών θεωρείται ότι υπερβαίνει τα όρια της οικογένειας και του σχολείου, επεκτεινόμενη σε ολόκληρη την κοινωνία. Η άποψη αυτή τονίζει ότι οι συμπεριφορές και τα μηνύματα που

μεταδίδονται μέσα από τις καθημερινές κοινωνικές σχέσεις και συζητήσεις επηρεάζουν τα παιδιά, αναπαράγοντας ή αμφισβητώντας πρότυπα διαχείρισης χρημάτων και διαμορφώνοντας τις χρηματοοικονομικές τους αντιλήψεις. Όπως σημειώνεται:

Σ4: "Και οι δύο φορείς... και η ίδια η κοινωνία. "

Σ14: "Όλοι έχουμε ευθύνη. Και το σχολείο έχει ευθύνη, κι εμείς έχουμε ευθύνη, κι εμείς οι γονείς έχουμε ευθύνη, κι εμείς οι δάσκαλοι έχουμε ευθύνες, κι ο καθένας που μιλάει στον δρόμο και κουβεντιάζει με τον φίλο του κι αυτός είχε ευθύνες, γιατί αναπαράγει μοντέλα, πώς να κάτσει να τα αναλύσει, να προβληματιστεί κι ο ίδιος... Μας αρέσει πάρα πολύ εύκολα να μπαίνουμε σε εύκολες λύσεις. Παίρνουμε κάτι από κάποιον, το πετάμε στον απέναντι. Δεν πάει, όμως, έτσι. Πρέπει κάπου να κωδικοποιήσουμε όλες αυτές τις συμπεριφορές..."

Από την ανάλυση των απαντήσεων προκύπτει ότι το σύνολο των εκπαιδευτικών αναγνωρίζει πως τόσο η οικογένεια όσο και το σχολείο διαδραματίζουν ή θα έπρεπε να διαδραματίζουν κάποιο ρόλο στην οικονομική καθοδήγηση των παιδιών, με ορισμένους εκπαιδευτικούς να κάνουν λόγο και για ευρύτερη κοινωνική ευθύνη. Πιο συγκεκριμένα, ο ρόλος της οικογένειας φαίνεται να συνδέεται περισσότερο με τη διαμόρφωση των οικονομικών αξιών και της στάσης των παιδιών απέναντι στα χρήματα, την κατανόηση των οικονομικών περιορισμών της οικογένειας, την πρακτική εξάσκηση στη διαχείριση χρημάτων μέσω του χαρτζιλικιού και την προώθηση της οικονομικής αυτονομίας και υπευθυνότητας. Ο ρόλος του σχολείου, από την άλλη πλευρά, συνδέεται κυρίως με την παροχή χρηματοοικονομικών γνώσεων και την καλλιέργεια δεξιοτήτων χρηματοοικονομικής διαχείρισης, ενώ μερικοί εκπαιδευτικοί αναφέρουν και την παροχή από το σχολείο συμβουλευτικής υποστήριξης προς τους γονείς. Η διαφορά στις απόψεις των εκπαιδευτικών έγκειται σε ποιον φορέα αποδίδουν την κύρια ευθύνη για την καθοδήγηση αυτή και ποιος θεωρούν ότι έχει ρόλο βοηθητικό, συμπληρωματικό. Η επικρατούσα άποψη είναι ξεκάθαρα η συνευθύνη οικογένειας και σχολείου. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η οικονομική καθοδήγηση είναι μια κοινή προσπάθεια, όπου η οικογένεια θέτει τις βάσεις και το σχολείο προσφέρει συστηματική γνώση, με αποτέλεσμα να οδηγούνται στο διαμοιρασμό της ευθύνης αυτής.

Ένας σημαντικά μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών δίνει έμφαση στον πρωταρχικό ρόλο της οικογένειας, θεωρώντας την τον βασικό φορέα οικονομικής καθοδήγησης των παιδιών και κατ' επέκταση αυτόν που πρέπει να αναλαμβάνει την ευθύνη για την καθοδήγηση αυτή, αποδίδοντας στο σχολείο έναν ρόλο περισσότερο συμβουλευτικό και υποστηρικτικό. Η άποψη

αυτή στηρίζει την επιχειρηματολογία της κυρίως σε δύο άξονες: αρχικά, στην οικονομική εξάρτηση, παρούσα και μελλοντική, του παιδιού από την οικογένεια και στην ανάγκη προσαρμογής των καταναλωτικών του συνηθειών στις οικονομικές δυνατότητες αυτής (Σ2, Σ6, Σ10, Σ15, Σ16) καθώς και στην ισχυρή επίδραση των γονεϊκών προτύπων στη διαμόρφωση στάσεων και συμπεριφορών (Σ2, Σ6, Σ7, Σ13, Σ16, Σ17), η οποία υποστηρίζεται και ερευνητικά, καθώς η διαμόρφωση των οικονομικών στάσεων και συμπεριφορών των παιδιών ξεκινά σε πρώιμο στάδιο της ζωής τους, κυρίως μέσω της παρατήρησης και μίμησης της συμπεριφοράς των γονέων τους (Ashby *et al.*, 2011; Beutler & Dickson, 2008; Kuhlmann, 1983; Rizzolatti & Craighero, 2004; Whitebread & Bingham, 2013). Επίσης, γίνεται αναφορά και στους περιορισμούς της οικονομικής καθοδήγησης από το σχολείο, επισημαίνοντας τον αντιληπτό ρόλο των δασκάλων, που θεωρείται ότι δε συνάδει με την παροχή συμβουλών χρηματοοικονομικής διαχείρισης (Σ6) καθώς και τη δυσκολία παροχής ενιαίων συμβουλών σε μαθητές με διαφορετικές κοινωνικοοικονομικές καταβολές (Σ2, Σ6). Στη βιβλιογραφία γίνεται αναφορά σε αντίστοιχους προβληματισμούς με τους Lucey & Giannangelo (2006) και Varcoe *et al.* (2001) να υπογραμμίζουν την ανάγκη προσαρμογής των εκπαιδευτικών προγραμμάτων στις διαφορετικές εμπειρίες, ανάγκες και κοινωνικοοικονομικό και πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών, καθώς, όπως επισημαίνουν, η ύπαρξη διαφορετικών μαθησιακών αναγκών και προτεραιοτήτων καθιστά δύσκολη την ενσωμάτωση αυτών σε μία ενιαία προσέγγιση. Επιπρόσθετα, ο Lucey (2007) ασκεί κριτική στα τυποποιημένα προγράμματα χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης, επισημαίνοντας ότι προωθούν μια αφομοιωτική προσέγγιση και τείνουν να επιβάλλουν έναν ενιαίο τρόπο σκέψης, αγνοώντας τις ατομικές, κοινωνικοοικονομικές και πολιτισμικές διαφορές των μαθητών, ενώ η Willis (2011) προτείνει ότι η εκπαίδευση θα πρέπει να είναι εξατομικευμένη.

Σε αντίθεση με τις προηγούμενες απόψεις, δύο εκπαιδευτικοί (Σ1, Σ7) υποστηρίζουν ότι το σχολείο θα έπρεπε να έχει την ευθύνη για την οικονομική καθοδήγηση των παιδιών, τονίζοντας την ανάγκη να διασφαλιστεί ότι όλοι οι μαθητές λαμβάνουν ένα τυποποιημένο επίπεδο χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης, ανεξάρτητα από το οικογενειακό τους περιβάλλον. Παράλληλα, επισημαίνουν ως περιορισμούς της παροχής οικονομικής καθοδήγησης από την οικογένεια την ενδεχόμενη υιοθέτηση της υποκειμενικής οπτικής των γονέων (Σ1) καθώς και ενδεχόμενο μορφωτικό έλλειμμα των τελευταίων, συσχετίζοντας, μάλιστα, το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των γονέων με τη δυνατότητα παροχής αποτελεσματικής καθοδήγησης (Σ7). Η συσχέτιση αυτή, η οποία προέκυψε μέσα από την επαγγελματική

εμπειρία της εκπαιδευτικού σε διαφορετικά κοινωνικοοικονομικά περιβάλλοντα, βρίσκει ισχυρή υποστήριξη στη βιβλιογραφία. Συγκεκριμένα, το μορφωτικό επίπεδο, το εισόδημα και ο πλούτος συσχετίζονται ισχυρά με τα επίπεδα χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού τόσο στους ενήλικες όσο και στους νέους, καθιστώντας επιτακτική την ανάγκη παρέμβασης και παροχής ευκαιριών βελτίωσης του χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού σε όλους τους νέους (Lusardi & Mitchell, 2014; OECD, 2020c; OECD, 2023), με τους γονείς, όπως φαίνεται, να είναι άνισα εξοπλισμένοι για να μεταδώσουν στα παιδιά τους υγιείς οικονομικές συνήθειες (Mandell, 2001; OECD, 2024e).

Τέλος, αξίζει να αναφερθεί ότι τα ευρήματα της παρούσας ποιοτικής έρευνας, αν και δεν επιτρέπουν άμεσες ποσοτικές συγκρίσεις, παρουσιάζουν ενδιαφέρουσες συγκλίσεις και αποκλίσεις με τα αποτελέσματα αντίστοιχης ποσοτικής έρευνας (Κατωπόδη, 2024). Αρχικά, και οι δύο προσεγγίσεις συμφωνούν στον σημαντικό ρόλο τόσο της οικογένειας όσο και του σχολείου στην καλλιέργεια του χρηματοοικονομικού εγγραμματισμού. Στην παρούσα ανάλυση, η επικρατούσα άποψη που αναδείχθηκε είναι η συνευθύνη των δύο αυτών φορέων, με την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών να υποστηρίζει ότι η οικονομική καθοδήγηση αποτελεί κοινή προσπάθεια, όπου η οικογένεια θέτει τις βάσεις και το σχολείο παρέχει συστηματική γνώση. Μια σημαντική μερίδα εκπαιδευτικών δίνει έμφαση στον πρωταρχικό ρόλο της οικογένειας, χωρίς ωστόσο να παραγνωρίζει τη συμβολή του σχολείου. Στην ποσοτική έρευνα, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (56,2%) προκρίνει την εκμάθηση κυρίως μέσω σχολικών μαθημάτων, με την υποστήριξη της οικογένειας, ενώ ένα σημαντικό ποσοστό (27%) επιλέγει την αντίστροφη προσέγγιση. Η κύρια απόκλιση εντοπίζεται στην έμφαση που δίνεται στον ρόλο του σχολείου, καθώς η ποσοτική έρευνα υποδεικνύει μια ισχυρότερη προτίμηση για την εκμάθηση κυρίως εντός του σχολικού πλαισίου, σε αντίθεση με την παρούσα ποιοτική ανάλυση, όπου η συνευθύνη και ο πρωταρχικός ρόλος της οικογένειας φαίνεται να υπερτερούν. Αυτή η διαφορά ενδέχεται να οφείλεται σε μεθοδολογικούς παράγοντες, όπως η διαφορετική φύση των δύο προσεγγίσεων ή σε διαφορές στα δείγματα των ερευνών. Παρόλα αυτά, η σύγκλιση στην αναγνώριση της σημασίας και των δύο φορέων υπογραμμίζει την ανάγκη για συντονισμένες δράσεις και συνεργασία μεταξύ οικογένειας και σχολείου για την αποτελεσματική προώθηση του χρηματοοικονομικού εγγραμματισμού των παιδιών.

Συνεχίζοντας με την ανάλυση των συνεντεύξεων, στο πλαίσιο της συζήτησης αναφορικά με την ενσωμάτωση της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης στην Πρωτοβάθμια, κρίνεται σημαντικό να διερευνηθεί η άποψη των εκπαιδευτικών σχετικά με το αν η χρηματοοικονομική

εκπαίδευση είναι συμβατή με την αποστολή και τους στόχους του Δημοτικού Σχολείου. Από την ανάλυση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών προέκυψαν οι εξής κωδικοί:

19. Ο Ρόλος της Χρηματοοικονομικής Εκπαίδευσης στην Υποστήριξη της Εκπαιδευτικής Αποστολής του Δημοτικού Σχολείου

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η χρηματοοικονομική εκπαίδευση υποστηρίζει την εκπαιδευτική αποστολή του Δημοτικού Σχολείου, καθώς βοηθάει τα παιδιά να ενταχθούν στην κοινωνία ως υπεύθυνοι και ενημερωμένοι πολίτες και τα εφοδιάζει με τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες για να διαχειρίζονται τα οικονομικά τους, παρέχοντάς τους τη δυνατότητα να είναι αυτόνομα. Επίσης, συμβάλλει στην ανάπτυξη υπευθυνότητας, κριτικής, αναλυτικής και συνθετικής σκέψης, καθώς και στην ικανότητα λήψης αποφάσεων, ενώ βοηθά στην καλύτερη κατανόηση και εμπέδωση υπαρχόντων διδακτικών αντικειμένων.

19.1 Ενίσχυση της κοινωνικοοικονομικής συνειδητοποίησης / Κοινωνική ένταξη

Η χρηματοοικονομική εκπαίδευση δύναται να υποστηρίξει σημαντικά την εκπαιδευτική αποστολή του Δημοτικού Σχολείου, προσφέροντας στα παιδιά τα εφόδια για την κατανόηση της κοινωνίας στην οποία θα μεγαλώσουν και θα δραστηριοποιηθούν. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναδεικνύουν τη σημασία της καλλιέργειας βασικών χρηματοοικονομικών γνώσεων και δεξιοτήτων από μικρή ηλικία, προκειμένου να ενισχυθεί η κοινωνικοοικονομική συνειδητοποίηση και η κοινωνική ένταξη. Όπως αναφέρεται:

Σ2: "... έννοιες που είναι έτσι απαραίτητες για να μπορούν ως μελλοντικοί πολίτες να υπάρξουν μέσα στην κοινωνία..."

Σ6: "... για να λειτουργείς με υπευθυνότητα και για να μπορείς να καταλάβεις τα όσα συζητούνται και το τι ψηφίζεις κάθε φορά, γιατί η πολιτική συζήτηση έχει γίνει... είναι σε μεγάλο βαθμό οικονομική συζήτηση και τα πολιτικά θέματα συνδέονται με τα οικονομικά, [...] Ναι, θα πρέπει το παιδί να έχει μια κατανόηση του γενικά πώς λειτουργεί η Οικονομία, συγκεκριμένων, βασικών οικονομικών εννοιών... Οπότε, συνάδει."

Σ10: "Εγώ θεωρώ ότι θα πρέπει να υπάρχει χρηματοοικονομική εκπαίδευση, δηλαδή ότι είναι ένα κομμάτι... θα μπορούσε ή μπορεί, πρέπει να είναι ένας από τους στόχους του Δημοτικού Σχολείου, διότι μέσα από την καθημερινότητα, μέσα από τα προβλήματα, μέσα από τα κείμενα και γενικότερα μέσα από τη σχολική ζωή και μέσα από παραδείγματα, τα παιδιά μαθαίνουν και εξηγούν και για ποιο λόγο οι γονείς θα τους δώσουν αυτό το συγκεκριμένο ποσό ή και για ποιον λόγο δεν μπορούν να τους δώσουν κάτι παραπάνω."

Σ13: "Ναι, ναι, βέβαια, γιατί το σχολείο σε προετοιμάζει για τη ζωή, σε προετοιμάζει για το πώς θα είναι η κοινωνία έξω..."

Σ14: "Βέβαια, βέβαια... Συνοδεύει την πορεία των ανθρώπων. Είπαμε τι είναι η Οικονομία, κοινωνική επιστήμη. Άρα, αφού θα πρέπει να τη δούμε έτσι, θα πρέπει να διαμορφώσουμε και στα νέα παιδιά την αντίληψη ότι, ξέρεις κάτι, ζεις σε ένα περιβάλλον, όπου παρεμβαίνουν τα οικονομικά στοιχεία... Τι παρεμβαίνει, παρεμβαίνει το χρήμα. [...] Το χρήμα δε σημαίνει χρηματίζομαι, το χρήμα μπορεί να λειτουργήσει και επ' ωφελεία κάποιων άλλων ανθρώπων, μπορείς να κάνεις κάποιες δράσεις με το χρήμα, να βοηθήσεις ανθρώπους με το χρήμα, να δώσεις λύσεις σε εκείνους που δεν τις έχουν με το χρήμα. Δεν είναι πάντα κακό το χρήμα. Όλα αυτά μπορούμε να τα καλλιεργήσουμε και θα καλλιεργούμε κομμάτι κομμάτι, λίγο λίγο... Αλλά, πρέπει να έχεις την θεωρητική κατάρτιση, αυτή που λείπει από τα παιδιά σήμερα, αλλά και από τους ενήλικες. Αντιμετωπίσαμε δώδεκα χρόνια μνημόνια και λοιπά και δεν καταλάβαμε για ποιο λόγο βρεθήκαμε εκεί που βρεθήκαμε... Και τσακωνόμαστε μεταξύ μας γιατί είναι αυτό και γιατί είναι εκείνο, χωρίς να ξέρουμε τις αιτίες των πραγμάτων."

Σ17: "Ναι, θεωρώ ότι συνάδει, εννοείται... Γιατί η αποστολή στην ουσία ενός Δημοτικού Σχολείου, και γενικά και της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, έχει ως στόχο την ανάπτυξη ολοκληρωμένων και ικανών πολιτών. Έτσι, οπότε η χρηματοοικονομική εκπαίδευση είναι πολύ σημαντικό στοιχείο, για να επιτευχθεί ο στόχος αυτός. Μαθαίνοντας στο παιδί από νεαρή ηλικία βασικές αρχές χρηματοοικονομικής διαχείρισης, αναπτύσσει σιγά σιγά τις δεξιότητες, που αργότερα θα τον κάνουν ικανό να γίνει υπεύθυνος και ενημερωμένος πολίτης... [...] τα παιδιά, ειδικά σε αυτές τις ηλικίες έτσι του Δημοτικού, εννοείται ότι λαμβάνουν πάρα πολλά ερεθίσματα από το περιβάλλον, λαμβάνουν ερεθίσματα για χρηματοοικονομικά, οπότε είναι η καλύτερη ηλικία να ξεκινήσει από εκεί, μία εκπαίδευση για τον χρηματοοικονομικό αλφαριθμητισμό."

19.2 Προετοιμασία για την ενήλικη ζωή / Οικονομική αυτονομία

Η χρηματοοικονομική εκπαίδευση, εστιάζοντας στην καλλιέργεια δεξιοτήτων που επιτρέπουν στα παιδιά να διαχειρίζονται με σοφία τους οικονομικούς τους πόρους και να λαμβάνουν αποφάσεις που εξασφαλίζουν την οικονομική τους ευημερία στο μέλλον, κρίνεται αναγκαία για την προετοιμασία των μαθητών ως υπεύθυνων και αυτόνομων πολιτών. Οι εκπαιδευτικοί χαρακτηριστικά επισημαίνουν:

Σ2: "... για να μπορούν τα παιδιά να επιβιώσουν σε αυτό το δύσκολο οικονομικό περιβάλλον όταν μεγαλώσουν, καλό είναι να τα ξέρουν να τα έχουν ακούσει έστω από πριν."

Σ7: "Ναι, γιατί βασικά ως ρόλος του σχολείου είναι να προετοιμάσει τους μαθητές, έτσι ώστε όταν βγουν στην κοινωνία να μπορούν να επιβιώσουν, είναι βαρύ βέβαια αυτό το ρήμα... [...]... να μπορούν να είναι αυτόνομοι, ανεξάρτητοι και να ελέγχουν τη ζωή τους. Οπότε με αυτή τη λογική θα έπρεπε να δίνει έμφαση και σε αυτόν τον τομέα το σχολείο."

Σ8: "Φυσικά, γιατί είναι ένας πολύ βασικός πυλώνας πλέον το πώς θα αξιοποιήσει κάποιος τα χρήματά του, γιατί τα χρήματα στην καπιταλιστική κοινωνία που ζούμε αποτελούν βασικό θεμέλιο της ποιότητας της ζωής μας. Οπότε το να τα χρησιμοποιούμε με σοφό τρόπο, να τα χρησιμοποιούμε σωστά, να τα επενδύουμε σωστά, να τα αποταμιεύουμε σωστά, έχει να κάνει και με την ποιότητα της ζωής μας και έχει να κάνει και με το να μη γινόμαστε θύματα εκμετάλλευσης, γιατί στον τομέα αυτό υπάρχει πολύ εύκολα το κομμάτι της θυματοποίησης από την έλλειψη γνώσεων, από την έλλειψη γνώσεων πάνω στο συγκεκριμένο κομμάτι. Θυματοποίηση από τράπεζες, θυματοποίηση από λάθος επενδύσεις, θυματοποίηση από αγορά κάποιου ακινήτου, που ενδεχομένως να μην είναι σωστή κίνηση, και είναι πολύ σημαντικό πλέον, επειδή τα χρήματα σίγουρα στον μέσο Έλληνα δεν περισσεύουν, είναι πολύ σημαντικό να ξέρει να τα αξιοποιεί σωστά, γιατί σε μεγάλο βαθμό από αυτό εξαρτάται η ζωή του και η ποιότητα αυτής. Δεν είναι απλό..."

Σ16: "Σίγουρα η χρηματοοικονομική εκπαίδευση συμβάλλει στο να διαμορφωθούν αυτές οι δεξιότητες, βασικές δηλαδή δεξιότητες, όπως είναι η υπευθυνότητα, που προείπα, για να μπορούν οι μαθητές να αποκτήσουν γνώσεις, που θα τους βοηθήσουν στο να διαχειρίζονται σωστά τα χρήματά τους, στο να καταλάβουν γενικά την αξία του χρήματος γύρω τους, το πώς το διαχειριζόμαστε, το πώς κάνουμε αποταμίευση και λοιπά και λοιπά. Σίγουρα με το να μαθαίνουν τέτοιες θεματικές σε έτσι πολύ αρχικό στάδιο στο σχολείο, βοηθάει τους μαθητές στο να γίνουν πολύ πιο υπεύθυνοι, όσον αφορά την οικονομική τους ζωή, να τους προετοιμάσει για το μέλλον, να τους βοηθήσει στο να αναπτύξουν κριτική σκέψη, σίγουρα, για να μπορούν να είναι σε θέση να αξιολογούν επιλογές, όταν έχουν προβλήματα μπροστά τους, να παίρνουν αποφάσεις που ν' αφορούν χρήματα..."

Σ17: "Και θεωρώ ότι είναι πολύ σημαντικό το σχολικό πρόγραμμα να ενισχύει την αυτοπεποίθηση και την οικονομική ανεξαρτησία των μαθητών του μέσα από προγράμματα και από μαθήματα. Πολύ σημαντικό, θεωρώ."

19.3 Καλλιέργεια βασικών δεξιοτήτων / Ανάπτυξη κριτικής, αναλυτικής, συνθετικής σκέψης

Εστιάζοντας στην ολόπλευρη ανάπτυξη του ατόμου, η χρηματοοικονομική εκπαίδευση συμβάλλει στην καλλιέργεια βασικών δεξιοτήτων και αξιών, όπως η υπευθυνότητα, η κριτική και αναλυτική σκέψη, καθώς και στην ικανότητα λήψης τεκμηριωμένων αποφάσεων. Πρακτικές εφαρμογές, όπως τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων, προσφέρουν ένα βιωματικό πλαίσιο εμβάθυνσης σε θέματα χρηματοοικονομικής διαχείρισης, καλλιεργώντας τη συνθετική σκέψη και την κοινωνική αντίληψη των μαθητών. Όπως φανερώνεται μέσα από τα λόγια των εκπαιδευτικών:

Σ13: "...σου προσφέρει δεξιότητες, σε διδάσκει πράγματα, όπως υπευθυνότητα, προγραμματισμό... [...] μέσα από τα μαθήματα να έχεις μια κριτική σκέψη και ανάλυση..."

Σ15: "Θεωρώ ότι πραγματικά είναι κάτι το οποίο είναι απαραίτητο να υπάρχει στο Δημοτικό και μέσα από τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων όντως μας δίνεται μια ευκαιρία να συζητήσουμε πολλά πράγματα με τους μαθητές. Ένα απ' αυτά αφορά και τη χρηματοοικονομική εκπαίδευση. Εκεί γίνεται μια ανοιχτή, ελεύθερη συζήτηση, ψάχνουμε και πηγές και συζητάμε, βλέπουμε διάφορα βιντεάκια, κάτω από αυτά βγάζουμε κάποια αποτελέσματα, κάνουμε κάποιες έρευνες μεταξύ μας, τα παιδιά ρωτάνε τους γονείς τους, έρχονται, μαζεύουμε τις απαντήσεις... Δηλαδή, περίπου κάτι σαν αυτό που κάνετε όλοι εσείς οι μεταπτυχιακοί φοιτητές. Οπότε λειτουργώντας όλο αυτό, τα παιδιά μπαίνουν σε έναν διαφορετικό τρόπο σκέψης."

Σ16: "Γενικά, το Δημοτικό Σχολείο σίγουρα έχει ως στόχο το να αναπτύξει βασικές δεξιότητες και αξίες στα παιδιά, όπως η κοινωνική αλληλεπίδραση, η κριτική σκέψη, η υπευθυνότητα... Οπότε, η οικονομική ή χρηματοοικονομική, μάλλον, εκπαίδευση φυσικά και μπορεί να συνάδει με την αποστολή και τους στόχους του Δημοτικού Σχολείου, εφόσον, όμως, ενσωματώνεται με τέτοιο τρόπο, δηλαδή να είναι προσανατολισμένη προς αυτές τις δύο κατευθύνσεις, στο να μάθει και να αναπτύξει βασικές δεξιότητες στα παιδιά."

19.4 Συνάφεια της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης με ήδη υπάρχοντα διδακτικά αντικείμενα

Η χρηματοοικονομική εκπαίδευση συνδέεται με διάφορα ήδη υπάρχοντα διδακτικά αντικείμενα, όπως τα Μαθηματικά, η Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, η Μελέτη Περιβάλλοντος και η Γλώσσα. Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν:

Σ4: "Λοιπόν... ναι... και θα έπρεπε κι ακόμα περισσότερο. Μπορεί να γίνει στα Μαθηματικά ή ας πούμε στην Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή κάποια πράγματα που θα μπορούσαμε να αναφέρουμε έτσι..."

Σ6: "Ναι, συνάδει... Γι' αυτό υπάρχει, ας πούμε, και το μάθημά του ΚΠΑ, με στόχο τη δημιουργία υπεύθυνων πολιτών, ενεργών πολιτών..."

Σ9: "Σίγουρα, απ' τη στιγμή που έρχονται σε κάποιο βαθμό σε επαφή με τα χρηματοοικονομικά, μέσω των χρημάτων στα προβλήματα των Μαθηματικών, ας πούμε, ή στη Γλώσσα ή σε άλλα μαθήματα, μπορεί να υπάρξει και μία εξέλιξη σ' αυτό και μία εμβάθυνση [...] γιατί, ούτως ή άλλως γίνεται, σε κάποιο βαθμό, και μάλιστα απ' ότι φαίνεται θα έπρεπε να γίνεται και σε μεγαλύτερο."

Σ11: "Ναι, ναι, ναι... Φυσικά με τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος του Δημοτικού..."

Σ12: "Υπάρχουν, όμως, κάποιες πτυχές, ας πούμε, στο σχολείο... Και στη Μελέτη Περιβάλλοντος και στη Γλώσσα, που έχει έτσι για τη διαφήμιση και τον ρόλο της διαφήμισης στη ζωή μας, οπότε νομίζω έχει κάποια πραγματάκια μέσα ούτως ή άλλως το αναλυτικό..."

Σ16: "Και ειδικά όταν αυτό θα είναι έτσι προσαρμοσμένο με καθημερινά προβλήματα, με καθημερινές καταστάσεις, όπως προάγουμε πολύ από το μάθημα των Μαθηματικών, που βάζουμε μαθηματικά προβλήματα μέσα από την καθημερινότητα, που αφορούν χρήματα, διαχείριση και λοιπά... Μπορούμε, δηλαδή, να δώσουμε τέτοιες προεκτάσεις και να είναι προσανατολισμένο προς αυτόν τον τομέα, να το πω έτσι."

20. Προϋποθέσεις για τη σύνδεση της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης με την αποστολή του Δημοτικού σχολείου

Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη θετική συμβολή της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών, αρκεί να ενσωματωθεί με κατάλληλο τρόπο στο σχολικό πρόγραμμα και να λαμβάνει υπόψη τις αναπτυξιακές ανάγκες των μαθητών.

20.1 Σταδιακή εισαγωγή χρηματοοικονομικών εννοιών και εμβάθυνση σε επόμενες βαθμίδες

Ως βασική προϋπόθεση για την ευθυγράμμιση της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης με την αποστολή και τους στόχους του Δημοτικού Σχολείου τίθεται η σταδιακή εισαγωγή των χρηματοοικονομικών εννοιών και η εμβάθυνση στις έννοιες αυτές στις επόμενες βαθμίδες. Οι εκπαιδευτικοί υπογραμμίζουν τα εξής:

Σ1: "Σε πολύ συγκεκριμένο πλαίσιο πιστεύω ότι δε συνάδει με τους στόχους που έχει το Δημοτικό σχολείο, αλλά το να μπουν μέσω άλλων μαθημάτων, διαθεματικά και τα λοιπά κάποιες έννοιες και μετά να αναπτυχθούν στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο, όπως γίνεται και με άλλα μαθήματα, ναι. Αλλά θεωρώ ότι χρειάζεται πρώτα τα παιδιά να έχουν περάσει από

κάποια βασικά πράγματα που περνάνε στο Δημοτικό και μετά να μουν σε αυτές τις έννοιες, ίσως στις μεγαλύτερες τάξεις και σίγουρα πρέπει να υπάρχει και μαθηματικό υπόβαθρο. [...] Στο πλαίσιο του Δημοτικού θα το φανταζόμουν σε κύκλους ανά 2 τάξεις, όπου, όπως είπαμε στην αρχή θα πέρναγε από πολύ βασικές έννοιες, οριακά χωρίς να συζητάμε καν για χρήματα, αλλά να μάθει να λειτουργεί το μυαλό με συγκεκριμένο τρόπο και μαθηματικό και σε σχέση με κοινωνία και καταναλωτισμό."

Σ2: "Αν το περιεχόμενο αυτής της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης αφορά το να κατανοήσουν τα παιδιά, και ανάλογα βέβαια και με την ηλικία τους και το γνωστικό τους επίπεδο, [...], έσοδα, έξοδα, αποταμίευση, τα πολύ βασικά δηλαδή πράγματα, φορολογία, δάνεια... αυτό θεωρώ ότι είναι σημαντικό να διδάσκεται [...]. Αλλά πάλι όμως για πιο προχωρημένες έννοιες, όπως επενδύσεις, αποδόσεις κι όλα αυτά, μετοχές... αυτά θεωρώ ότι τουλάχιστον σε επίπεδο Δημοτικού δεν είναι απαραίτητα, δεν είμαι καν σίγουρη ότι τα παιδιά μπορούν να τα κατανοήσουν ή ότι τα ενδιαφέρουν κιόλας και θεωρώ ότι ίσως σε μεγαλύτερη βαθμίδα να είχανε νόημα."

Σ9: "Ναι, είναι σίγουρα κάτι το οποίο πρέπει να καλλιεργηθεί από μικρή ηλικία και μεγαλώνοντας τα παιδιά να εμβαθύνουν σε αυτό. [...] Ίσως περισσότερο στις άλλες βαθμίδες... Δηλαδή, στο Δημοτικό να υπάρξει έτσι μια επαφή και να εντρυφήσουν περισσότερο, μεγαλώνοντας, σε πιο θεωρητικές έννοιες, όπως μπορεί να είναι ο πληθωρισμός ή κάποιοι όροι της Οικονομίας, τόκος, επιτόκιο και τα σχετικά..."

Σ14: "Οι δεξιότητες... πρέπει να γίνουν ικανότητες, από ένα σημείο και μετά [...] Κι όλο αυτό κατακτάται βήμα βήμα, ανεβαίνοντας σκαλοπάτια σκαλοπάτι.[...] Όλα αυτά μπορούμε να τα καλλιεργήσουμε και θα καλλιεργούμε κομμάτι κομμάτι, λίγο λίγο..."

Σ15: "Αρα, βέβαια και χρηματοοικονομική εκπαίδευση είναι απαραίτητη για το Δημοτικό και μπορεί να καλύψει στόχους, χαμηλούς μεν, γιατί δεν μπορούμε στο Δημοτικό να συζητήσουμε για υψηλούς στόχους, τουλάχιστον στις μικρές τάξεις. Σίγουρα Πέμπτη και Έκτη μετά κάνεις άλλες συζητήσεις. Εγώ τουλάχιστον, ως δασκάλα μικρών τάξεων συνήθως, μπορώ να σου πω ότι μπορούμε να βάλουμε ένα πλαίσιο συζήτησης πάνω σε αυτά."

20.2 Διδακτική προσέγγιση προσαρμοσμένη στο αναπτυξιακό επίπεδο των παιδιών

Η διδακτική προσέγγιση που θα υιοθετηθεί στο πλαίσιο της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης για το Δημοτικό Σχολείο οφείλει να είναι προσαρμοσμένη στο αναπτυξιακό επίπεδο των παιδιών, λαμβάνοντας υπόψη τις ηλικιακές και γνωστικές τους ανάγκες. Κρίνεται σημαντικό το διδακτικό αντικείμενο να προσεγγιστεί με βιωματικό και παιδαγωγικό τρόπο, μέσα από

πρακτικά παραδείγματα και παιχνίδια, ώστε οι μαθητές να εξοικειωθούν σταδιακά με τις διάφορες έννοιες, αναπτύσσοντας παράλληλα ηθικές αξίες που θα τους βοηθήσουν να λαμβάνουν υπεύθυνες οικονομικές αποφάσεις στο μέλλον. Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν:

Σ14: "Ωραία... Τι ξέρεις για το χρήμα εσύ; Το παιδάκι θα σου πει έχω τα χαρτονομίσματα, έχω το κερματάκι μου. Έλα να παίζουμε, έλα να κάνουμε μερικές συναλλαγές, έλα να δούμε, έλα να σχεδιάσουμε, να φτιάξουμε..."

Σ16: "Απλώς αυτό που θέλω έτσι να προσθέσω σε αυτήν την απάντηση, που σου δίνω, είναι ότι θα πρέπει, όμως, επειδή είναι λίγο δύσκολο σαν θέμα «Χρηματοοικονομική Εκπαίδευση», θα πρέπει, όταν εντάσσεται μέσα στο σχολείο, στην ουσία να ενσωματώνεται με έναν βιωματικό τρόπο και παιδαγωγικό, εννοείται, αλλά και βιωματικό πιο πολύ, ώστε να μην επιβαρύνεται το μάθημα, το μαθητικό πρόγραμμα. Δηλαδή, εγώ θυμάμαι όταν είχαμε το ΚΠΑ και Αρχές Οικονομίας πιο μετά, κάτι, ένα τέτοιο μάθημα, το οποίο ήταν ένα επιπλέον μάθημα, στο οποίο έπρεπε να διαβάζεις, να κάνεις εργασίες, δηλαδή ήταν πιο επιβαρυντικός εκεί ο παράγοντας. Θα πρέπει ο στόχος να είναι στο να καλλιεργηθούν ηθικές αξίες στους μαθητές, για να τους βοηθήσει στο να κατανοήσουν βασικές οικονομικές έννοιες που θα είναι χρήσιμες για το μέλλον. Συνεπώς, ναι, εννοείται ότι μπορεί να συνάδει με τους στόχους του Δημοτικού Σχολείου. [...] Αν θα μπορούσα να τα συνοψίσω, έτσι όπως τα έχω στο μυαλό μου, σίγουρα αυτά τα προγράμματα ή το υλικό θα αφορούσε στο να εισάγει τους μαθητές με απλό και πολύ κατανοητό λόγο και διασκεδαστικό τρόπο όσον αφορά στις βασικές χρηματοοικονομικές έννοιες."

Σ17: "... ότι κατ' αρχάς πρέπει να τους το κάνεις πάρα πολύ απλά, δηλαδή και με πολύ απλές έννοιες δε χρειάζεται να μπούμε, ξέρεις, σε λεπτομέρειες..."

21. Ενστάσεις και εναλλακτικές προσεγγίσεις για τη χρηματοοικονομική εκπαίδευση στο Δημοτικό Σχολείο

21.1 Θεσμικές, κοινωνικές και ηθικές ενστάσεις

Στον αντίποδα των παραπάνω απόψεων, εκφράζονται κάποιες ενστάσεις σχετικά με την εισαγωγή της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης στο Δημοτικό, οι οποίες αφορούν τη συμβατότητά της με τους θεσμικούς στόχους, την κοινωνική δικαιοσύνη και τον ηθικό ρόλο του σχολείου. Συγκεκριμένα αναφέρεται:

Σ5: "Σίγουρα δε συνάδει. Θέλω να πιστεύω ότι στο Δημοτικό σχολείο πρώτιστα διαπαιδαγωγούμε κοινωνικά, συμπεριφορικά αυριανούς πολίτες και ταυτόχρονα, ύστερα συμπεριλαμβάνεται και το εκπαιδευτικό, το μαθησιακό αμιγώς κομμάτι, ότι δηλαδή ένα παιδί

πρέπει να έχει φύγει από την Έκτη Δημοτικού προς τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση με αρκετές γνώσεις για να σταθεί σε εκείνη, γνώσεις στο πεδίο το μαθησιακό. Τώρα να εκπαιδεύσω εγώ παιδιά 10 ετών ως εκπαιδευτικός, που θεωρώ και το έργο μου λειτούργημα, στο πώς θα βγάλουνε τον μήνα τσίμα τσίμα; Δεν ξέρω... δε νομίζω πραγματικά να συνάδει... δε νομίζω να συνάδει καν με το πώς τίθεται ακόμα και σε αυτή τη χώρα, ακόμα και σ' αυτό το κράτος, που λειτουργεί άδικα, με το θεσμικό πλαίσιο, με το Σύνταγμα ας το πούμε έτσι. Ακόμα και αυτό, το Σύνταγμα αυτού του κράτους δεν ορίζει ένα τέτοιο πλαίσιο... Ορίζει άλλα πράγματα ως προορισμούς, ως στόχους για την Πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Πόσο μάλλον στο ηθικό κομμάτι του καθενός μας ατομικά και όλων μαζί ομαδικά των εκπαιδευτικών, το ξανατονίζω. Σίγουρα δεν ονειρευόμαστε και δεν επιθυμούμε αυτό το σχολείο, του να μάθει τα παιδιά να διαχειρίζονται την, ας το πούμε φτώχεια τους, δεν είναι ντροπή νομίζω να πούμε τη λέξη... ειδικά όσοι εργαζόμαστε σε γειτονιές λαϊκές... "

21.2 Αμφισβήτηση της αναγκαιότητας ύπαρξης ενός ολοκληρωμένου προγράμματος χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης / Εμπειρική μάθηση αναφορικά με τη χρηματοοικονομική διαχείριση

Επιπρόσθετα, εκφράζονται προβληματισμοί αναφορικά με την αναγκαιότητα ύπαρξης ενός εκτεταμένου σχεδίου δράσης στον τομέα αυτό της διαχείρισης των προσωπικών οικονομικών, ενώ η εμπειρική μάθηση παρουσιάζεται επαρκής για την απόκτηση γνώσεων χρηματοοικονομικής διαχείρισης. Πιο συγκεκριμένα αναφέρεται:

Σ3: "Κάποιες βασικές αρχές όσον αφορά την αποταμίευση και τη διαχείριση και αυτά είναι πολύ θεμελιώδη πράγματα και νομίζω ότι είναι και κοινή λογική από κάποιο σημείο και μετά. Δε νομίζω ότι χρειάζεται ένα τόσο εκτεταμένο σχέδιο δράσης και παρέμβασης σ' αυτό το πράγμα. [...] Τώρα όσον αφορά τη χρηματοοικονομική εκπαίδευση, η γιαγιά μου πήγε έναν μήνα σχολείο και κάποιες βασικές αρχές, όπως μην πηδάς παραπάνω απ' όσο μπορείς, μην ανοίγεις πολύ, είναι βασικά πράγματα, δηλαδή... να μη χρωστάς, μην ανοίγεις πολύ... άνθρωπος, δηλαδή, που μεγάλωσε τις δεκαετίες του '40 και του '50 ξέρει κάποια βασικά πράγματα... [...] Υπάρχουν αρχές, δηλαδή, που τις εφαρμόζουν άνθρωποι αγράμματοι, βασικές, που λειτουργούν σε αυτό το πράγμα... [...] Αντίστοιχα ένα κομμάτι της κοινωνίας που νιώθω ότι έχει μια... που έχει ζήσει στη φτώχεια και έχει τη χρηματοοικονομική εκπαίδευση, κάπως από μόνοι τους, σαν βασική τους ιδιότητα, το αντίστοιχο με της γιαγιάς μου, δηλαδή. Οι άνθρωποι της γενιάς που ζήσανε τον πόλεμο, η γιαγιά μου ήτανε πέντε χρονών στην Κατοχή. Οι αντίστοιχοι που έβλεπα στη δεκαετία του '90 ήταν οι οικονομικοί

μετανάστες από βαλκανικές χώρες και συγκεκριμένα οι Αλβανοί, στο χωριό. [...] Αυτοί δεν είχαν χρηματοοικονομική εκπαίδευση, αλλά είχαν ζήσει τη φτώχεια, πριν πέσει το τείχος του Βερολίνου, που είχαν το κομμουνιστικό καθεστώς εκεί πέρα, οι γονείς τους δηλαδή. Ποια ήταν η χρηματοοικονομική τους εκπαίδευση;"

Τα εμπειρικά δεδομένα καταδεικνύουν ότι η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών εκφράζεται θετικά αναφορικά με την ενσωμάτωση της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης στην Πρωτοβάθμια, θεωρώντας ότι συνάδει με την αποστολή και τους στόχους του Δημοτικού Σχολείου. Οι εκπαιδευτικοί συνδέουν τη χρηματοοικονομική εκπαίδευση με την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών, αξιολογώντας τη ως μια διαδικασία που υπερβαίνει την απλή μετάδοση γνώσεων, συμβάλλοντας στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, αξιών και στάσεων ζωής, όπως η υπευθυνότητα, η κριτική και αναλυτική ικανότητα καθώς και η ικανότητα προγραμματισμού και λήψης αποφάσεων. Επιπρόσθετα, αναφέρουν ότι η χρηματοοικονομική εκπαίδευση προετοιμάζει τους μαθητές για την ενήλικη ζωή, ενισχύοντας την οικονομική τους αυτονομία και εφοδιάζοντάς τους με τις αναγκαίες δεξιότητες και την αυτοπεποίθηση, ώστε να διαχειριστούν αποτελεσματικά μελλοντικές προκλήσεις. Όπως αποτυπώνεται και στη βιβλιογραφία, για να θεωρηθεί ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα ως πρόγραμμα ενίσχυσης του χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού πρέπει να διασφαλίζει ότι οι συμμετέχοντες σε αυτό αναπτύσσουν ικανότητες, αποκτούν δεξιότητες και επιδεικνύουν συμπεριφορές απαραίτητες για τη λήψη ενημερωμένων οικονομικών αποφάσεων, με απώτερο στόχο να έχουν τις απαραίτητες δεξιότητες για να αναλάβουν τον έλεγχο του οικονομικού τους μέλλοντος (Schwab *et al.*, 2008), επισημαίνοντας ότι «έχει λιγότερη σημασία ένας απόφοιτος Λυκείου να μπορεί να ορίσει οικονομικούς όρους και περισσότερο να μπορεί να βρει απαντήσεις και να αξιολογήσει παράγοντες για τη λήψη ορθών οικονομικών αποφάσεων» (Bannister *et al.*, 2015).

Επίσης, η χρηματοοικονομική εκπαίδευση συνδέεται με την κοινωνική και πολιτική διάσταση της ζωής, καθώς θεωρείται απαραίτητη για την κοινωνική ένταξη των παιδιών. Μέσω αυτής τα παιδιά βοηθούνται να κατανοήσουν την κοινωνία, να γίνουν ενεργοί και υπεύθυνοι πολίτες και να συμμετέχουν σε δημόσιες συζητήσεις για την οικονομία. Όπως επισημαίνεται και στη βιβλιογραφία, η χρηματοοικονομική εκπαίδευση στο σχολικό πλαίσιο οφείλει να στοχεύει, πέρα από την ανάπτυξη οικονομικών δεξιοτήτων καθώς και κριτικής σκέψης για την αξιολόγηση οικονομικών πληροφοριών, στην καλλιέργεια ηθικών αξιών και κοινωνικής υπευθυνότητας καθώς και στη διαμόρφωση μιας ισορροπημένης σχέσης με το χρήμα,

προάγοντας έτσι την αλληλεγγύη και την κοινωνική υπευθυνότητα. Τελική επιδίωξη ενός εκπαιδευτικού προγράμματος πρέπει να αποτελεί το να εφοδιάσει τους μαθητές με τα κατάλληλα εργαλεία για να πάρουν σωστές οικονομικές αποφάσεις και να ζήσουν μια πλήρη και ισορροπημένη ζωή (Lucey & Giannangel, 2006). Αξίζει να σημειωθεί η διαπίστωση των εκπαιδευτικών (Σ4, Σ6, Σ9, Σ11, Σ12, Σ16) ότι στοιχεία χρηματοοικονομικής παιδείας ενυπάρχουν σε διάφορα διδακτικά αντικείμενα (Μαθηματικά, ΚΠΑ, Μελέτη Περιβάλλοντος, Γλώσσα), η οποία ενισχύει την άποψη περί συνάφειας της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης με την αποστολή του Δημοτικού Σχολείου και τονίζει την πολυδιάστατη φύση της έννοιας του χρηματοοικονομικού εγγραμματισμού.

Αν και από την ανάλυση των συνεντεύξεων προκύπτει μια ισχυρή τάση θετικής αξιολόγησης της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης σε σχέση με τους στόχους του Δημοτικού Σχολείου, οι εκπαιδευτικοί δεν παραβλέπουν την ανάγκη ύπαρξης συγκεκριμένων προϋποθέσεων, ώστε η χρηματοοικονομική εκπαίδευση να συμβαδίζει με την αποστολή του Δημοτικού Σχολείου και να διασφαλιστεί η αρμονική σύνδεση με το υπάρχον εκπαιδευτικό πλαίσιο. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί υπογραμμίζουν την ανάγκη για σταδιακή οικοδόμηση της γνώσης, ξεκινώντας από απλές και κατανοητές έννοιες για τις μικρότερες τάξεις και προχωρώντας σε πιο σύνθετες καθώς οι μαθητές μεγαλώνουν, αποκλείοντας τη διδασκαλία σύνθετων οικονομικών όρων και εννοιών. Παράλληλα, από μερικούς εκπαιδευτικούς τονίζεται η ανάγκη προσαρμογής της διδασκαλίας στο αναπτυξιακό επίπεδο των μαθητών, λαμβάνοντας υπόψη τις ηλικιακές και γνωστικές τους ανάγκες. Συγκεκριμένα αναφέρουν ότι οι έννοιες πρέπει να παρουσιάζονται με τρόπο κατανοητό και ελκυστικό για τα παιδιά, με τη χρήση βιωματικών μεθόδων και παραδειγμάτων από την καθημερινότητά τους. Οι παραπάνω επισημάνσεις των εκπαιδευτικών βρίσκουν ισχυρή βιβλιογραφική υποστήριξη, καθώς η συνάφεια ενός εκπαιδευτικού προγράμματος με τους μαθητές, γεγονός που τους βοηθά να αντιληφθούν τη χρησιμότητα παρακολούθησης του προγράμματος, ο βιωματικός χαρακτήρας και η προσαρμογή στις μαθησιακό και ηλικιακό τους επίπεδο καθώς και στα ενδιαφέροντά τους επισημαίνονται ως αναγκαία στοιχεία επιτυχίας ενός προγράμματος χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης (Department for Education and Employment [DfEE], 2000; Mundy, 2009; OECD, 2014a; Office for Standards in Education, Children's Services and Skills [OFSTED], 2008).

Είναι σημαντικό να σημειωθεί, ότι παρά τη θετική γενική τάση, υπάρχουν και αντίθετες απόψεις, οι οποίες αναδεικνύουν πιθανές ανησυχίες ή προβληματισμούς. Ένας εκπαιδευτικός (Σ5) εκφράζει επιφυλάξεις σχετικά με τη συνάφεια της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης τους

θεσμικούς στόχους και την ηθική αποστολή της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, υπογραμμίζοντας ότι η βασική αποστολή του Δημοτικού Σχολείου έγκειται στην κοινωνική και συμπεριφορική διαπαιδαγώγηση των μαθητών, με στόχο τη διαμόρφωση υπεύθυνων αυριανών πολιτών. Από την άλλη πλευρά, η χρηματοοικονομική εκπαίδευση, όπως ενδεχομένως θα εφαρμοζόταν στο Δημοτικό, θα υπονόμει την ευρύτερη παιδαγωγική αποστολή του σχολείου, εστιάζοντας μονομερώς στη διαχείριση των συνεπειών της κοινωνικοοικονομικής ανισότητας, αντί να προάγει την ολόπλευρη ανάπτυξη και την κοινωνική χειραφέτηση των μαθητών. Σε διαφορετικό πλαίσιο μπορεί να τοποθετηθεί ο προβληματισμός ενός άλλου εκπαιδευτικού (Σ3), ο οποίος αμφισβητεί την ανάγκη για ένα δομημένο και εκτεταμένο πρόγραμμα χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης, υποστηρίζοντας ότι κάποιες βασικές αρχές, όπως η αποταμίευση και η διαχείριση, αποτελούν κοινή λογική και μαθαίνονται εμπειρικά μέσα από την οικογένεια και την κοινωνία. Η ύπαρξη αυτής της εμπειρικής μάθησης, όπως περιγράφεται από τον εκπαιδευτικό, υποστηρίζεται εν μέρει ερευνητικά (Agarwal *et al.*, 2011; Beal & Delpachitra, 2003; Lyons *et al.*, 2007), ωστόσο, όπως σημειώνουν οι Campbell *et al.* (2010), η εμπειρική μάθηση ενδεχομένως να μην επαρκεί για τη λήψη σημαντικών οικονομικών αποφάσεων με μακροχρόνιες επιπτώσεις στη ζωή των ατόμων, όπως η αποταμίευση για τη σύνταξη, η επιλογή στεγαστικού δανείου ή η επένδυση στην εκπαίδευση.

Προχωρώντας με τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών, τέθηκε ερώτηση αναφορικά με τα αναμενόμενα οφέλη στην ανάπτυξη των μαθητών, προσωπική και κοινωνικοοικονομική, από την εφαρμογή ολοκληρωμένων προγραμμάτων χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης στο πλαίσιο του σχολείου. Ακολουθεί η ανάλυση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών:

22. Οφέλη στην προσωπική ανάπτυξη των μαθητών

22.1 Οικονομική και ψυχολογική ευημερία

Η οικονομική σταθερότητα και ανθεκτικότητα επιδρά στη συνολική ποιότητα ζωής του ατόμου και την ψυχολογική του ευημερία, καθώς συνδέεται άμεσα με τη μείωση του άγχους και την αύξηση της αυτοπεποίθησης, ενώ συμβάλλει στη δημιουργία υγιών διαπροσωπικών σχέσεων και στη γενικότερη συναισθηματική ισορροπία. Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν σχετικά:

Σ7: "... και επίσης, φυσικά, και ψυχολογικά θα είναι σε πολύ καλύτερη κατάσταση... [...] Οπότε σίγουρα θα υπάρχουν οφέλη και για την ψυχική τους υγεία και για την προσωπική τους ανάπτυξη, θα είναι πιο υγιείς, πιο ευτυχισμένοι, θα είμαστε πιο κοντά στο ευ ζην θεωρώ..."

Σ8: "...είναι κάτι το οποίο επιδρά σε όλους τους τομείς στη ζωή του ανθρώπου από τον οικογενειακό, τον ερωτικό, γιατί δε θα μπορεί και εκεί να λειτουργήσει, στο να πλησιάσει έναν άλλον άνθρωπο, τον κοινωνικό, τον συναισθηματικό, τον ψυχολογικό... Είναι πολύ σημαντικό ένας άνθρωπος να αισθάνεται καλά με τα οικονομικά του και πρωτίστως να μη χρωστάει και μετά να έχει και κάποια χρήματα στην άκρη για ώρα ανάγκης."

Σ9: "...και στον ψυχολογικό τομέα, γιατί θα έχουν και περισσότερη αυτοπεποίθηση αναφορικά με τη διαχείριση και με τις γνώσεις τους και θα περιοριστεί και το στρες, καθώς ενδεχομένως να γλιτώνουν και να μη βρεθούν σε δύσκολη θέση, να μην κληθούν να αντιμετωπίσουν οικονομικές δυσκολίες, εάν έχουν περισσότερες γνώσεις πάνω στη διαχείριση."

22.2 Ενίσχυση υπευθυνότητας, κριτικής και προγραμματισμένης σκέψης

Η ενασχόληση με έννοιες σχετικές με την Οικονομική επιστήμη συμβάλλει στην ενίσχυση δεξιοτήτων, όπως η υπευθυνότητα, αλλά και στην καλλιέργεια της κριτικής και της προγραμματισμένης σκέψης, οδηγώντας στην υιοθέτηση μιας πιο ώριμης και υπεύθυνης στάσης ζωής.

Σ4: "Θα μάθουν να αναπτύσσουν κριτική ικανότητα, να αξιοποιούν, θα βλέπουν, αυτό κάνει, αυτό δεν κάνει..."

Σ8: "... και όταν αυτό του περάσει ότι πρέπει να ξέρει πώς τα αξιοποιεί και δεν μπορεί μονίμως να ζητάει σε έναν μπαμπά σε μια μαμά και θεωρεί ότι είναι κάτι έτοιμο το οποίο θα του 'ρχεται και δε θα κάνει κόπο για αυτό, το παιδί το κάνει και πιο ώριμο, πιο υπεύθυνο."

Σ16: "Επίσης, νομίζω ότι το ξαναείπα και προηγουμένως, άλλο όφελος είναι το ότι όταν μαθαίνεις τέτοιες έννοιες, διαχειρίζεσαι τέτοιες έννοιες και μπαίνεις σε τέτοιες θεματικές, σίγουρα ενισχύονται δεξιότητες βασικές, όπως είναι το να είσαι υπεύθυνος, η υπευθυνότητα, η κριτική σκέψη, η προγραμματισμένη σκέψη. Δηλαδή το να μαθαίνω να διαχειρίζομαι τα χρήματά μου, να κάνω ένα προγραμματισμό στο τι θέλω να αγοράσω, για να μπορέσω να το αγοράσω αυτό πρέπει να κάνω ένα, δύο, τρία, τέσσερα, πέντε πράγματα... Επομένως αυτό βοηθάει στην οργανωτικότητα, στη σκέψη του ανθρώπου, του μαθητή και μετέπειτα ενήλικα."

22.3 Πρόληψη και Αποφυγή Εθισμού στα Τυχερά Παιχνίδια

Η χρηματοοικονομική εκπαίδευση μπορεί να διαδραματίσει καθοριστικό ρόλο στην πρόληψη και την αποφυγή του εθισμού στα τυχερά παιχνίδια. Δεδομένης της αυξανόμενης διάδοσης των τυχερών παιχνιδιών στην Ελλάδα και των αρνητικών επιπτώσεων που μπορεί να έχουν στην

οικονομική και ψυχολογική ευημερία των ατόμων, η έγκαιρη ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των παιδιών κρίνεται απαραίτητη.

Σ7: "Ίσως, επίσης, να μπορέσει να καταφέρει να μην πέφτει θύμα και σε παιχνίδια τυχερά. Διάβαζα πρόσφατα ότι η Ελλάδα είναι η νούμερο ένα χώρα στην Ευρώπη στον τζόγο, σε όλα αυτά τα τυχερά παιχνίδια. Οπότε σίγουρα θα τους βοηθούσε να καταλάβουν... να μη φτάσουν σε αυτό το σημείο της πτώσης, καθώς φτάνουν σε σημείο να τα χάνουν όλα..."

23. Οφέλη στην κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών

Η χρηματοοικονομική εκπαίδευση συμβάλλει στην κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών, ενισχύοντας την κοινωνική τους υπευθυνότητα και καλλιεργώντας την πολιτική τους συνείδηση. Μέσα από τη συνειδητοποίηση της αξίας των οικονομικών πόρων, οι μαθητές μαθαίνουν να σέβονται τη δημόσια περιουσία, αντιλαμβάνονται τον κοινωνικό αντίκτυπο των προσωπικών τους επιλογών, ενώ παρακινούνται να κάνουν επιλογές που προάγουν τη δικαιοσύνη και την αλληλεγγύη. Τα οφέλη αυτά αποτυπώνονται στη βελτίωση της κοινωνικής συνοχής και στη διαμόρφωση πολιτικής και κοινωνικής υπευθυνότητας.

23.1 Ενίσχυση της κοινωνικής υπευθυνότητας

Ιδιαίτερος σημαντικός κρίνεται ο ρόλος της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης στην καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων και αξιών και στη διαμόρφωση υπεύθυνων πολιτών, ικανών να λαμβάνουν αποφάσεις που ωφελούν το κοινωνικό σύνολο. Η χρηματοοικονομική εκπαίδευση, επομένως, δεν περιορίζεται στην ατομική οικονομική ευημερία, αλλά επεκτείνεται στην καλλιέργεια μιας υπεύθυνης στάσης απέναντι στην κοινωνία και στην κατανόηση των κοινωνικών ανισοτήτων, οδηγώντας σε πιο συνειδητές επιλογές. Όπως υπογραμμίζουν οι εκπαιδευτικοί:

Σ10: "Επίσης ένα άλλο, το οποίο θα βοηθούσε πάρα πολύ είναι το γεγονός ότι, κατά τη γνώμη μου, θα μάθαιναν να σέβονται και τη γενικότερη περιουσία του σχολείου, δηλαδή με την έννοια του να μη δημιουργούνται καταστροφές, να μη χαλάνε, να μη σπάνε πράγματα, διότι μαθαίνοντας την αξία των πραγμάτων που υπάρχουν σε έναν δημόσιο χώρο, μαθαίνουν να εκτιμούν και να σέβονται και να διατηρούν τον χώρο αυτό, όπως ακριβώς τον έχουν πάρει... Διότι πολύ συχνά ακούμε ότι μπαίνουν διάφοροι εξωσχολικοί ή και σχολικοί σε ένα προαύλιο ή σε ένα σχολείο και κάνουν καταστροφές. Άρα, λοιπόν, αν δε γνωρίζεις και αν δεν αντιλαμβάνεσαι ότι όλα αυτά είναι πράγματα, τα οποία πληρώνονται από μας τους ίδιους, και ότι εμείς οι ίδιοι θα μπορούμε πάλι στη διαδικασία να τα αντικαταστήσουμε, αυτό σημαίνει ότι

δεν αντιλαμβάνεσαι την έννοια της αξίας των πραγμάτων και ότι αυτά τα πράγματα δεν είναι δικά σου, θα πρέπει να υπάρχουν εδώ και για τους επόμενους."

Σ13: "Μετά μαθαίνοντας, έχοντας μάλλον μια τέτοια εκπαίδευση χρηματοοικονομικής φύσεως, είναι πιο υπεύθυνοι πολίτες, γιατί μαθαίνουν να διαχειρίζονται τα οικονομικά τους, μαθαίνουν να μη χρεώνονται, να μην είναι οικονομικά αδύναμοι και τους βοηθάει αυτό στην κοινωνική τους ζωή και ανάπτυξη."

Σ14: "... ο εγγραμματισμός είναι συμπεριφορά. Όταν είσαι έτοιμος, έχεις πάρει πληροφορίες, έχεις πάρει υλικό, διαμορφώνεις και μία συμπεριφορά. Λες έχω αυτό το υλικό πίσω μου, πρέπει να το διαχειριστώ. Γίνεσαι υπεύθυνος απέναντι σ' αυτό που κουβαλάς."

Σ15: "Σίγουρα θα κάναμε πιο υπεύθυνους πολίτες. [...] Η υπευθυνότητα που θα δείχνανε στο πώς θα διαχειρίζονται τα οικονομικά τους θα είναι κάτι το οποίο θα τους διέπει και σε όλη τους τη ζωή."

Σ16: "Επίσης, αυτό που θέλω να προσθέσω είναι το ότι, όταν μπορείς να διαχειρίζεσαι από μικρή ηλικία και να κατανοείς τέτοιες έννοιες και να εκτίθεσαι σε τέτοια ερεθίσματα, σίγουρα σε βοηθάει στο να κατανοείς τις κοινωνικές ανισότητες που υπάρχουν εκεί έξω. Επομένως, να κάνεις αντίστοιχα και κάποιες επιλογές, προσωπικές, δηλαδή, επιλογές, που να αφορούν την οικονομία, που να είσαι λίγο πιο υπεύθυνος σε αυτές."

Σ17: "... θεωρώ ότι και ως ενήλικες, όταν έχουν βασικές αρχές οικονομικής... των οικονομικών εννοιών, όταν είναι γνωστές των οικονομικών εννοιών, στο μέλλον θα συμβάλουν και θετικά σε οικονομικές αποφάσεις, είτε στη δικιά τους τη ζωή, είτε γενικότερα στο κοινωνικό σύνολο. [...] Δηλαδή, θεωρώ ότι, όταν μάθουν από μικρή ηλικία τα παιδιά, έτσι, βασικές έννοιες στα χρηματοοικονομικά και αργότερα ως ενήλικες και θα μπορούν να πάρουν αποφάσεις, μπορεί ο καθένας να είναι σε κάποια εταιρεία ή σε κάποια υπηρεσία, να πάρουν αποφάσεις οικονομίας για το κοινό καλό..."

23.2 Καλλιέργεια πολιτικής συνείδησης

Η χρηματοοικονομική εκπαίδευση, εξοπλίζοντας τους μαθητές με τις γνώσεις που χρειάζονται για να κατανοούν τον δημόσιο διάλογο και εξοικειώνοντάς τους με θέματα όπως οι φόροι, οι δημόσιες παροχές και οι οικονομικές πολιτικές, τους εξοπλίζει με την ικανότητα να διεκδικούν δικαιώματα, να αξιολογούν πολιτικές αποφάσεις και να λαμβάνουν συνειδητές αποφάσεις ως πολίτες. Όπως αναφέρει μία εκπαιδευτικός:

Σ6: "Σε κοινωνικό πλαίσιο, επίσης, το να μπορεί να κατανοεί τον δημόσιο διάλογο, σχετικά με τα οικονομικά θέματα, να έχει αντίληψη του τι πληρώνει σε φόρους και αντίστοιχα να

μπορεί να απαιτεί, ας πούμε, από το κράτος αντίστοιχες παροχές, να αντιλαμβάνεται τον μισθό του σε σχέση με τους μισθούς αντίστοιχων επαγγελματιών στις υπόλοιπες ευρωπαϊκές χώρες... Θα βοηθούσε κάτι τέτοιο στο να διεκδικήσει, ας πούμε, τα δικαιώματά του ως εργαζόμενος αργότερα... Και να ψηφίζει συνειδητά, να καταλαβαίνει τουλάχιστον, αν όχι να ψηφίζει συνειδητά, τον πολιτικό διάλογο."

24. Οφέλη στην οικονομική ανάπτυξη των μαθητών

24.1 Απόκτηση γνώσεων πρακτικής διαχείρισης των προσωπικών οικονομικών / Προαγωγή της αυτονομίας

Ένα σπουδαίο όφελος που θα αποκομίσουν οι μαθητές μέσω της απόκτησης γνώσεων και δεξιοτήτων διαχείρισης των προσωπικών οικονομικών είναι η ενίσχυση της αυτονομίας τους. Η εξοικείωση με τη διαχείριση χρημάτων από μικρή ηλικία συμβάλλει στη δημιουργία ατόμων που μπορούν να αναλάβουν αποτελεσματικά τον έλεγχο της ζωής τους, είτε πρόκειται για την επαγγελματική τους πορεία, είτε για τις σπουδές τους, είτε για τη γενικότερη κοινωνική τους συνεισφορά. Οι εκπαιδευτικοί σημειώνουν:

Σ2: "... θεωρώ ότι αν έχουν έτσι κάποιες γνώσεις σε αυτά τα θέματα, δε θα τους φαίνονται όλα καινούρια, όταν θα είναι νέοι ενήλικες, θα δουλεύουν και θα έρθουν, ας πούμε, αντιμέτωποι με όλες αυτές τις απαιτήσεις... να κάνουν τη φορολογική τους δήλωση, να υπολογίσουν τα έξοδά τους, αν χρειαστούν ένα δάνειο... δηλαδή ναι... σίγουρα είναι χρήσιμο να γνωρίζουν πώς να διαχειριστούν αυτά τα θέματα."

Σ4: "Αρχικά, μπορούν να αυτονομηθούν."

Σ8: "Πιστεύω ότι το παιδί νιώθει μια μεγαλύτερη και χαρά, γιατί αξιοποιεί σωστά τα χρήματα που του δίνονται, και μια αυτοπεποίθηση και μια ικανοποίηση ότι αγόρασε κάτι με δικά του χρήματα..."

Σ9: "... αν αυτές οι γνώσεις ήταν πιο εμπλουτισμένες, σίγουρα θα μπορούσαμε να κάνουμε και μια καλύτερη διαχείριση κι εμείς οι ίδιοι των οικονομικών μας."

Σ10: "Ένα πολύ μεγάλο όφελος θα ήταν, κατά τη γνώμη μου, να μπορούν τα παιδιά να διαχειρίζονται τα χρήματά τους, αυτά που παίρνουν από την οικογένειά τους..."

Σ11: "... το γεγονός το να ξέρουν να διαχειριστούν τα χρήματα, που τους δίνουν οι γονείς τους για να πάρουν το κολατσιό τους, εκείνη τη στιγμή, χωρίς να ρωτάνε τον δάσκαλο πόσα χρήματα έχω, τι ρέστα θα πάρω, ούτε κάποιος να τους εξαπατά στις συναλλαγές είναι πάρα πολύ σημαντικό. Και όσο κατακτάται αυτό σε μικρή ηλικία, τόσο πιο εύκολο είναι και σαν ενήλικες να κάνουν τη σωστή διαχείριση των χρημάτων τους..."

Σ15: "Δηλαδή, όταν κάποιος, θέλω να πω, ως ενήλικας πλέον, δεκαοκτώ χρονών, δηλαδή, τελειώνει το Λύκειο και έχει πάρει κάποιες βάσεις και κάποιους κανόνες, που του παρείχε η χρηματοοικονομική εκπαίδευση στο σχολείο, βγαίνοντας, λοιπόν, δεκαοκτώ χρονών στην αγορά εργασίας ή στις σπουδές τους ή οι σπουδές σε μια άλλη περιοχή της Ελλάδας ή στο εξωτερικό, σίγουρα είναι πιο έτοιμος να αντιμετωπίσει τη ζωή του, την ίδια του τη ζωή, την καθημερινότητά του... Πώς θα διαβιώσω, με τι χρήματα θα πορευτώ, με τι χρήματα θα μπορέσω να νοικιάσω το σπίτι μου, τι δάνειο μπορώ να πάρω για να πάρω το πρώτο μου αυτοκίνητο και σίγουρα όλα αυτά θα του είναι πολύ πιο εύκολα, γιατί δε θα του φαίνονται ένα τεράστιο βουνό, που πρέπει να το ανέβει... Όπως, θεωρώ, ότι τώρα φαίνεται έτσι στα παιδιά που είναι δεκαοκτώ χρονών και γι' αυτό βασίζονται τόσο πολύ, [...], αλλά βασίζονται τόσο πολύ στην οικογένειά τους. Παρόλο που γίνονται είκοσι και εικοσιπέντε χρόνων, όλο αυτό, το να μπορέσουν να ζήσουν μόνοι τους και να ορίζουν τα χρήματά τους και τις οικονομικές τους ανάγκες και τις οικονομικές τους είτε σπατάλες είτε επιθυμίες είναι αυτό, το οποίο τους κάνει να μένουνε δέσμιοι μαζί με την οικογένειά τους και πλέον ως ενήλικες, δηλαδή, να παραμένουν εκεί."

Σ16: "Σίγουρα στο να κάνει οικονομικά ανεξάρτητα άτομα, να ενισχυθεί, δηλαδή, η οικονομική τους ανεξαρτησία των παιδιών... Να μπορούν να παίρνουν αποφάσεις, να είναι δηλαδή από νωρίς οικονομικά ανεξάρτητα."

Σ17: "Και γενικότερα θεωρώ ότι οι μαθητές έχοντας χρηματοοικονομικές γνώσεις, θα μπορούν από μικρή ηλικία, ξεκινώντας την αποταμίευση σιγά σιγά, να μπορούν σε κάποια θέματα να ανεξαρτοποιηθούν. [...] Ας πούμε, όπως έλεγα και για τις σπουδές τους, για παράδειγμα. Μου λέγανε για τα Πανεπιστήμια κι αυτά. Τους λέω τα ελληνικά Πανεπιστήμια εντάξει σαφέστατα είναι καλύτερα, μπορείτε να μαζέψετε όμως χρήματα, γιατί όλα σκέφτονται να πάνε εξωτερικό, γιατί να μην προσπαθήσεις εδώ και να διαλέξεις, και για την εμπειρία ακόμα, ένα μεταπτυχιακό έξω και να το πληρώσετε, όμως, εσείς οι ίδιοι, είναι τελείως διαφορετικά, απ' το να περιμένουμε να μας το πληρώσει η μαμά και ο μπαμπάς. Έχει άλλη αξία..."

24.2 Ανάπτυξη υπεύθυνης καταναλωτικής συμπεριφοράς / Αποφυγή της σπατάλης

Η χρηματοοικονομική εκπαίδευση δύναται να συμβάλλει στη διαμόρφωση συνειδητοποιημένων καταναλωτών που λαμβάνουν υπεύθυνες αποφάσεις, αποφεύγουν τη σπατάλη, διακρίνουν τις πραγματικές από τις πλασματικές τους ανάγκες και αντιλαμβάνονται

τις ευρύτερες συνέπειες των καταναλωτικών τους επιλογών. Όπως αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί:

Σ6: "... αρχικά, να αντιλαμβάνονταν τις πλασματικές ανάγκες που δημιουργούνται από τη διαφήμιση, να μπορούσαν να διακρίνουν τις ανάγκες από τις επιθυμίες τους, να αντιληφθούν την αξία του χρήματος, τη δυσκολία απόκτησης του, να μάθουν να λειτουργούν με μεγαλύτερη κοινωνική υπευθυνότητα, αποφεύγοντας την υπερκατανάλωση και κατά συνέπεια τη μόλυνση του περιβάλλοντος που αυτή συνεπάγεται. [...] Στην προσωπική ανάπτυξη θεωρώ πάρα πολύ σημαντικό, ας πούμε, το να μπορεί κάποιος να ελέγχει τις επιθυμίες του, να αντιλαμβάνεται ποιες από αυτές επιθυμίες είναι όντως δικές του και ποιες είναι επίπλαστες, να μη λειτουργεί υπερκαταναλωτικά..."

Σ8: "... η οποία αλόγιστη σπατάλη έχει προέλθει από την έλλειψη γνώσης από μικρή ηλικία..."

Σ9: "Σίγουρα ζούμε σε μια κοινωνία που δε φημιζόμαστε για τη διαχείριση των οικονομικών μας, και ατομικά και συνολικά... Επίσης, η κοινωνία μας... επικρατεί, κατά κύριο λόγο, υπερκαταναλωτισμός, συνεπώς δεν μπορούμε να διαχειριστούμε τα οικονομικά μας, ξοδεύουμε ασύστολα... Βέβαια, τα τελευταία χρόνια, και λόγω της οικονομικής κρίσης, ψάχνουμε να βρούμε την προσφορά, κάνουμε συγκρίσεις στο σουπερμάρκετ, στα μαγαζιά ή με τις εκπτώσεις στα μαγαζιά ψάχνουμε να δούμε πού είναι καλύτερα. Σ' αυτό το κομμάτι μπορεί να το διερευνήσουμε... Βέβαια, στο πώς διαχειρίζεται ο καθένας τα οικονομικά του θα μπορούσε να έχει βοηθηθεί, έχοντας λάβει προηγουμένως μία εκπαίδευση πάνω σε αυτό. Πόσο μάλλον τα παιδιά, που καταβάλλονται από τον υπερκαταναλωτισμό και μονίμως ζητούν, θέλουν να ξοδεύουν, θέλουν να αγοράζουν... Ειδικά σε μικρότερες ηλικίες συνέχεια θέλουν παιχνίδια, χωρίς να αντιλαμβάνονται ότι αυτό που ζητούν έχει και κάποιο αντίκτυπο οικονομικό. Εκείνα λαμβάνουν μόνο το υλικό αγαθό, δεν καταλαβαίνουν ότι αυτό αντιστοιχεί σε κάποια χρήματα, τα οποία έχουν προέλθει, επειδή ο γονιός του έχει δουλέψει, αντιστοιχούν και στα οικονομικά της χώρας, δηλαδή το βάθος και την επέκταση όλου αυτού... [...] Εάν λάβουμε υπόψη και τις γνώσεις που μπορεί να έχει ο καθένας από εμάς, αν αυτές οι γνώσεις ήταν πιο εμπλουτισμένες, σίγουρα θα μπορούσαμε να κάνουμε και μια καλύτερη διαχείριση κι εμείς οι ίδιοι των οικονομικών μας."

Σ10: "Ένα πολύ μεγάλο όφελος θα ήταν, κατά τη γνώμη μου, να μπορούν τα παιδιά [...] να εκτιμούν το ποσό που τους δίνεται, ότι αυτά είναι, δεν μπορείς, είτε λόγω ηλικίας είτε λόγω του ότι δεν υπάρχουν άλλα, να πάρεις παραπάνω."

Σ13: "... να μάθουν γιατί δεν πρέπει να σπαταλάω τα πάντα, δεν πρέπει να τα ξοδεύω όλα..."

Σ15: "... να ορίζουν [...] τις οικονομικές τους ανάγκες και τις οικονομικές τους είτε σπατάλες είτε επιθυμίες..."

Σ17: "... θεωρώ ότι θα αποφύγει ως ενήλικας την υπερχρέωση λόγω καταναλωτικής μανίας. Πολύ σημαντικό αυτό, έτσι; Νομίζω ότι είναι και από τα πιο σημαντικά πράγματα, γιατί πλέον και οι μαθητές έχουν... ειδικά στη σημερινή εποχή, ζουν σε ένα καταναλωτικό περιβάλλον, θεωρούν ότι είναι πολύ εύκολο να αποκτήσεις υλικά αγαθά. [...] Αυτό είναι πώς διαχειρίζομαι τα χρήματά μου. Δηλαδή, εγώ, αν παίρνω 1.000€ μισθό και τα σκορπάω όλα σε ρούχα, παπούτσια, είναι πάρα πολύ εύκολο, και δεν αφήνω στην άκρη για τη ΔΕΗ και για τα χρήματα τα οποία πρέπει να πληρώσουμε την εφορία, για να βάζω στην άκρη. Πρώτα απ' όλα αυτό κάνω. Βλέπω τι χρειάζεται στα πάγια έξοδά μου και τα υπόλοιπα διαχειρίζομαι το φαγητό μου, ειλικρινά σου μιλάω, το σταθμίζω, μ' αυτά που έχουν μείνει. Ξέρεις πόσες συναδέλφους έχω που μου έχουν πει ότι στο τέλος του μήνα δεν έχουν να φάνε επειδή αγόρασαν ασυλλόγιστα με το που πληρωθήκαμε πράγματα;"

24.3 Αποφυγή υπερχρέωσης

Η υπερχρέωση, ένα σύγχρονο κοινωνικό φαινόμενο με σοβαρές επιπτώσεις όχι μόνο στην αυτονομία, αλλά και τη ψυχική υγεία των πολιτών, θα μπορούσε να περιοριστεί με τη βοήθεια της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί:

Σ3: "Διαισθάνομαι, τώρα αυτό θα ακουστεί ίσως κάπως πονηρό που λέω, ότι κάποιος επωφελείται από την οικονομική άγνοια ή από την υπερχρέωση συγκεκριμένων ανθρώπων. Δηλαδή αν όχι η κοινωνία σαν σύνολο, το κράτος, ένα μέρος της κοινωνίας αυτών, των τραπεζιτών ίσως, αυτών που ξέρουν τι γίνεται επωφελούνται από το να υπερχρεώνουν τους άλλους. Στην ουσία το βλέπω σαν μια σύγχρονη μορφή δουλείας. Μπορεί να έχουμε εξελιχθεί από την αρχαιότητα ή τον Μεσαίωνα, αλλά υπερχρεώνοντας κάποιον και κάνοντάς τον να χρωστάει, τον αναγκάζεις να δουλεύει και το μεγαλύτερο μέρος της δουλειάς του να το δίνει ως τόκους στα δάνεια, σε αυτά που χρωστάει και στην ουσία να του μένουν λίγα, απλά για να επιστρέφει στη δουλεία. Να εξασφαλίζει ένα βιοτικό επίπεδο που με τα αναλογικά κριτήρια της αρχαιότητας είναι σαν ένας σκλάβος... δουλειά, σπίτι, σπίτι, δουλειά και μια βόλτα ας πούμε το Σάββατο. Εεε φαντάζομαι κάπως έτσι θα ζούσαν και οι σκλάβοι στην αρχαιότητα. [...] Κατά κάποιο τρόπο, δηλαδή, και το να χρεωθείς είναι σαν μια παγίδα από τις τράπεζες, από τον καταναλωτισμό, πάρε, πάρε, πάρε... Γιατί να στερηθείς κάτι τώρα, απόλαυσέ το και θα το πληρώσεις με δόσεις αργότερα... Διεκδίκησε τα όνειρά σου τέλος πάντων και κάπως

εσύ στηρίζεσαι σε αυτό. Ένας άνθρωπος που δεν έχει την εμπειρία ή την ωριμότητα είναι πολύ εύκολο να ρισκάρει και να παρασυρθεί."

Σ8: "... σίγουρα το ότι δε θα αποκτήσει χρέη τα οποία θα του γίνουν μέγγενη και θα τον πνίξουν και θα του καταστρέψουν τη ψυχολογία. [...] Το να μη χρωστάει κάποιος, που ξεκινάμε από εκεί που είναι κάτι πολύ βασικό για την Ελλάδα του σήμερα..."

Σ17: "Θα πρέπει, λοιπόν, να μάθουνε ότι η οικονομική ανεξαρτησία είναι πάρα πολύ σημαντικό πράγμα, ότι η υπερχρέωση μπορεί να οδηγήσει σε άλλα μονοπάτια, και εννοώντας ότι θα είναι δέσμιοι κάθε στιγμή της ζωής τους σε κάποιο χρέος... Είναι πολύ σημαντικό αυτό, δεν έχουνε τη δυνατότητα ούτε επένδυσης, ούτε αποταμίευσης. [...] ως ενήλικες πιστεύω ότι θα μπορέσουν να αποφύγουν την υπερχρέωση. Βλέπουμε ότι στις μέρες μας αυτό είναι σε μεγάλο ποσοστό στην κοινωνία, έτσι;"

24.4 Αποφυγή βασικών οικονομικών λαθών κατά την ενηλικίωση

Η μετάβαση στην ενήλικη ζωή συχνά συνοδεύεται από οικονομικές προκλήσεις και λανθασμένες επιλογές, οι οποίες οφείλονται σε μεγάλο βαθμό στην έλλειψη βασικών χρηματοοικονομικών γνώσεων. Η έγκαιρη παροχή χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης δύναται να λειτουργήσει ως μέσο πρόληψης και προετοιμασίας των παιδιών για μια πιο ασφαλή και επιτυχημένη οικονομική πορεία στην ενήλικη ζωή. Όπως τονίζουν σχετικά οι εκπαιδευτικοί:

Σ6: "Εν συνεχεία, το να μπορούν, ας πούμε, να αντιληφθούν κάποιες βασικές οικονομικές έννοιες και... [...] Το να έχουν αποκτήσει, λοιπόν, βασικές γνώσεις διαχείρισης των οικονομικών τους, να αποφύγουν βασικά οικονομικά λάθη που μπορεί να κάνουν, όντας νέοι ενήλικες..."

Σ7: "Θεωρώ ότι θα βοηθήσει πάρα πολύ τους μαθητές σε προσωπικό επίπεδο, στο να μην κάνουν λάθη που πολλοί τα έμαθαν σε μεγάλη ηλικία, δηλαδή χρειάστηκε να περάσουν πάρα πολλά χρόνια για να μπορέσουν να συνειδητοποιήσουν πού πηγαίνουν τα χρήματα..."

Σ16: "... υπάρχουν πάρα πολλοί άνθρωποι εκεί έξω, οποίοι έχουν ελλιπή γνώση σχετικά με χρηματοοικονομικά θέματα, γι' αυτό και οδηγούνται σε πολλά οικονομικά λάθη... Άνθρωποι, οι οποίοι είναι υπερχρεωμένοι, καταχρεωμένοι, ή έχουν κάνει λανθασμένες επενδυτικές επιλογές. Ενώ, εάν από νωρίς έχουμε λάβει σωστή, κατάλληλη εκπαίδευση, σίγουρα, δε σου λέω ότι δε θα γίνονται λάθη, αλλά σίγουρα οι μαθητές και οι μετέπειτα ενήλικες θα είναι πολύ καλύτερα προετοιμασμένοι για να αποφύγουν αυτές τις παγίδες.[...] το γενικότερο, βασικό όφελος είναι ότι σίγουρα μαθαίνεις πράγματα που σε βοηθάνε ως ενήλικας να μειώσεις τον

κίνδυνο για κακές οικονομικές επιλογές, για περισσότερη οικονομική ασφάλεια στην ενήλικη ζωή, να το πούμε έτσι."

ΣΙ7: "Γι' αυτό θεωρώ ότι πρέπει να είναι ενημερωμένα τα παιδιά από μικρή ηλικία, να γνωρίζουν Οικονομικά, βασικές οικονομικές έννοιες. [...] Είναι απίστευτο να επενδύει ο άλλος στην άγνοιά σου... Και μη ξεχάσουμε και τότε με το Χρηματιστήριο, γιατί έγινε το κραχ στην Ελλάδα; Έτσι... Γιατί έμπαινε ο καθένας και έπαιρνε μετοχές μην έχοντας καθαρές γνώσεις. Δηλαδή εμένα μου έκανε εντύπωση αν θυμάσαι. Ένας συνετός επενδυτής δε θα πάει να γίνει... Αυτό το εύκολο χρήμα εμένα με τρομάζει κιόλας... Το θεωρώ πιο συνετό να πηγαίνεις βήμα - βήμα και να έχεις μια επένδυση έχοντας πίσω σου, ξέρεις, μια σταθερά. Πολύ σημαντικό αυτό. [...] Είναι και διαχείριση χρημάτων, προϋπολογισμός, είναι πολλά μέσα. Πόσοι κάνουνε προϋπολογισμό, οικογενειακό σχεδιασμό; Εδώ θυμάμαι κάποιο διάστημα ήμουν σε, δούλευα σε λογιστικό γραφείο ως φοιτήτρια. Νατάσα, το πιστεύεις ότι οι περισσότεροι από αυτούς που ήταν επιχειρηματίες θεωρούσαν ότι αυτά που βγάζουν, που μπαίνουν στο ταμείο ότι είναι τα έσοδά τους και πάρα πολλές φορές προσπαθούσε να τους εξηγήσει αυτός ο κακομοίρης λογιστής ότι από αυτά που βλέπεις το ταμείο, αγαπητέ, πρώτα θα βγάζεις αυτά που έχεις να πληρώσεις, τα πάγια έξοδά σου, ότι είναι με τις πληρωμές σου και μετά θα κρατάς αυτό που πιστεύεις ως κέρδος. Ξέρεις πόσες πόσα μαγαζιά έκλειναν, γιατί θεωρούσαν ότι αυτό που βλέπω στο ταμείο είναι όλα έσοδα δικά μου. [...] Στα θέματα υγείας τι σου λένε, ότι το καλύτερο είναι η πρόληψη. Θεωρώ ακριβώς ότι και στα θέματα των χρημάτων το σημαντικό είναι η πρόληψη, να προλαμβάνεις κάποια πράγματα, όχι να κυνηγάς μετά να τα θεραπεύσεις..."

24.5 Αποτελεσματικός οικονομικός προγραμματισμός και οργάνωση της ζωής

Ένα από τα σημαντικότερα εφόδια που μπορεί να προσφέρει η χρηματοοικονομική εκπαίδευση στα παιδιά είναι η ικανότητα να οργανώνουν τα οικονομικά τους και, κατ' επέκταση, τη ζωή τους. Η ικανότητα προγραμματισμού και διαχείρισης των πόρων είναι απαραίτητη για την επίτευξη στόχων και την αποφυγή δυσάρεστων εκπλήξεων, ιδιαίτερα κατά τα πρώτα βήματα της ενήλικης ζωής. Οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν τα εξής:

ΣΙ: "Δεν ξέρω πώς μπορούσε να έχει εξελιχθεί οικονομικά αλλά το πώς οργανώνεις τη ζωή σου γύρω από το συγκεκριμένο κομμάτι θα ήτανε καλύτερα... [...] είτε πού βάζω τα λεφτά που μαζεύω, είτε πώς προγραμματίζω τα λεφτά που ξοδεύω σε σχέση με κάποιο στόχο, τι έχει νόημα και τι δεν έχει νόημα... [...] Στην προσωπική μου διαχείριση πιθανότατα θα ήμουν

καλύτερα, δέκα χρόνια νωρίτερα σε επενδύσεις που πάνε καλά είναι πάρα πολύ μεγάλη διαφορά."

Σ7: "Θα μπορούν να διαχειριστούν καλύτερα τη ζωή τους."

Σ13: "... να προγραμματίζω, αυτά που έχω σε πόσο χρονικό διάστημα θα τα χαλάσω. Να βάζω στόχους, να οργανώνω και να βλέπω πώς θα τους κατορθώσω, πώς θα τους φτάσω. [...] Ο προγραμματισμός νομίζω ότι είναι το άλφα και το ωμέγα για την οικονομία, δηλαδή, αν δεν προγραμματίσεις τι θα κάνεις, θα βρεθείς προ εκπλήξεων. Ειδικά όταν είναι στην αρχή της ζωής σου, και είναι η πρώτη φορά που θα πάρεις χρήματα στα χέρια σου..."

24.6 Πρώιμη ανάπτυξη χρηματοοικονομικής συνείδησης

Η ουσιαστική κατανόηση βασικών οικονομικών εννοιών, όπως η αποταμίευση, η επένδυση και ο δανεισμός, συχνά έρχεται μέσω της εμπειρίας, της δοκιμής και του λάθους καθώς και προσωπικής αναζήτησης, συνήθως αργότερα, στην ενήλικη ζωή. Επιπλέον, οι οικογενειακές επιρροές συχνά διαμορφώνουν τις οικονομικές αντιλήψεις των ενηλίκων. Η χρηματοοικονομική εκπαίδευση μπορεί να προσφέρει στα παιδιά την ευκαιρία να αναπτύξουν από νωρίς χρηματοοικονομική συνείδηση, βοηθώντας τα στη λήψη ορθολογικών αποφάσεων σχετικά με την οικονομική διαχείριση, στη μεγιστοποίηση του κέρδους και τον περιορισμό των ενδεχόμενων κινδύνων. Οι εκπαιδευτικοί τονίζουν:

Σ1: "... εγώ ήμουν τυχερός, διότι από το σπίτι είχα τουλάχιστον πολύ καλά το κομμάτι της αποταμίευσης που λέμε να βάλω στην άκρη, άρα ίσως το μισό, δηλαδή δε θα έκανα παράλογες αγορές, θα είχα στον νου μου να έχω κάποια πράγματα στην άκρη, γιατί μπορεί να χρειαστούν, και όλα αυτά. Υπήρχε ένας φόβος ταυτόχρονα για την επένδυση, τύπου χρηματιστηριακή, ... γύρω στα 30-31 τυχαία άρχισα να ασχολούμαι λίγο παραπάνω. Μπήκα κι εγώ στη διαδικασία ας πούμε και σε κάποιον άλλου είδους επένδυσης και στο να αντιληφθώ διαφορετικά ακόμα και την έννοια του δανεισμού... πότε έχει νόημα, πότε δεν έχει. Γιατί ας πούμε εγώ σκεφτόμουν ότι ποτέ δεν πρέπει να δανειζεσαι, ας πούμε, ενώ πλέον καταλαβαίνω ότι με σωστή χρήση είναι πάρα πολύ βοηθητικό και μαθηματικά πιο σωστό από το να μην δανειστείς... Οπότε πιστεύω ότι το να διδάσκεται θα οδηγήσει σε ανθρώπους που πολύ νωρίτερα θα έχουν τουλάχιστον την αντίληψη του τι συμβαίνει και πώς μπορούν να το διαχειριστούν."

Σ14: "Τα κέρδη θα ήταν πολλαπλά και θα ήταν και αναγνωρίσιμα πολύ γρήγορα. Θα μπορούσαμε να δούμε στα δεκαοκτώ, παιδιά, τα οποία να έχουν οικονομική λογική στη σκέψη τους, να διέπεται η στάση τους από οικονομική λογική, σ' αυτό που κάνουν και σ' αυτό που

επιδιώκουν. [...] Αυτό είναι το σημαντικότερο απ' όλα, αυτή η οικονομική λογική στη σκέψη τους."

24.7 Εξοικείωση με την πρακτική της αποταμίευσης

Η εξοικείωση με τη διαδικασία της αποταμίευσης αποτελεί σημαντική ωφέλεια που θα αποκομίσουν οι μαθητές από ένα πρόγραμμα χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα αναφέρεται:

Σ8: "Νομίζω ότι το παιδί, όταν μπορεί να αξιοποιεί κάποια χρήματα που του δίνονται και μαθαίνει και κάποια πράγματα γενικότερα, ακούει κάποια πράγματα και τα αντιλαμβάνεται, και ακούγοντας ειδήσεις οι γονείς του, νομίζω ότι με τις γνώσεις αυτές, επειδή και πρακτικά μπορεί να αξιοποιήσει καλύτερα κάποια χρήματα που του δίνονται και μπορεί να βάζει έναν στόχο, αποταμιεύοντας αυτά τα χρήματα να αγοράσει κάτι που θέλει το παιδί και να νιώθει ότι το έκανε με δικά του χρήματα, χωρίς να επιβαρύνει τους γονείς του, γιατί ενδεχομένως αποταμίευσε σωστά για ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα χρήματα που του δόθηκαν ή έκανε ένα πλάνο να αφήνει κάποια χρήματα στην άκρη..."

Σ13: "Νομίζω, ας πούμε, για παράδειγμα η αποταμίευση, που θυμάμαι από τα δικά μου τα χρόνια κάθε Οκτώβρη γράφαμε και μια έκθεση για την αποταμίευση και μας δίναν και έναν κουμπαρά του Ταμιευτηρίου στις καλύτερες εκθέσεις..."

Ναι, ναι...

Μικρά πράγματα, σιγά σιγά για να μάθουν την αποταμίευση, να μάθουν τι σημαίνει αποταμιεύω..."

24.8 Προώθηση της επιχειρηματικότητας

Η καλλιέργεια, μέσω της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης, μιας σειράς σημαντικών δεξιοτήτων, όπως η διαχείριση, η επικοινωνία, η συνεργασία, η αντιμετώπιση προκλήσεων, η ικανότητα προσαρμογής και η ανάληψη πρωτοβουλιών, ενισχύει το επιχειρηματικό πνεύμα των παιδιών, προσφέροντάς του εφόδια να αναγνωρίσουν ενδεχόμενες ευκαιρίες που θα συναντήσουν στο μέλλον και προετοιμάζοντάς τα για μια επιτυχημένη επαγγελματική πορεία, ανεξάρτητα από το αν θα γίνουν επιχειρηματίες ή όχι. Πιο συγκεκριμένα, επισημαίνονται τα εξής:

Σ4: "Το να μπορούν να διαχειρίζονται τα παιδιά το κομμάτι της οικονομίας μερικές φορές, ειδικά μπορεί και στον δικό μας τομέα, είναι σαν να πουλάνε καλύτερα τον εαυτό τους... [...] Είναι και ο τρόπος, δηλαδή μαθαίνουν τα ίδια τα παιδιά να κοινωνικοποιούνται και να ελίσσονται στις συνθήκες γιατί ουσιαστικά και το επιχειρείν τι είναι; Είναι να μπορείς ακόμα

και αν έρθει η πιο δύσκολη κατάσταση να τη διαχειριστείς έτσι ώστε να πεις ότι όλα εντάζει, πάνε όλα καλά. Μαθαίνουν να συνεργάζονται, γιατί αναγκάζονται να επικοινωνήσουν αργότερα και με προμηθευτές κλπ."

Σ16: "Και εννοείται, επειδή πάρα πολλά παιδιά είναι εν δυνάμει επιχειρηματίες στο μέλλον, σίγουρα στο να αναπτύξεις ένα επιχειρηματικό πνεύμα. Οι μαθητές, δηλαδή, σίγουρα που θα εξοικειωθούν με τέτοιες βασικές έννοιες από πάρα πολύ νωρίς, θα αποκτήσουν σίγουρα μια επιχειρηματική αντίληψη, για να μπορέσουν μετά στο μέλλον να κατευθυνθούν προς την ανάλογη, αντίστοιχη κατεύθυνση..."

25. Ευρύτερα κοινωνικά οφέλη

Πέρα από τα ποικίλα ατομικά οφέλη, οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν και σημαντικά οφέλη με ευρύτερο κοινωνικό αντίκτυπο, όπως η διάχυση της γνώσης στην οικογένεια και η συμβολή της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης στη μείωση των κοινωνικών ανισοτήτων, ενισχύοντας την κοινωνική κινητικότητα. Επισημαίνονται τα εξής:

25.1 Διαγενεακή μάθηση

Η παροχή χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης στο πλαίσιο του σχολείου μπορεί να λειτουργήσει ως καταλύτης για τη διάχυση της γνώσης στην οικογένεια, με τα παιδιά να μεταδίδουν τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους στους γονείς και τους παππούδες τους, συμβάλλοντας στην ευρύτερη ενίσχυση του χρηματοοικονομικού εγγραμματισμού των πολιτών. Όπως τονίζεται:

Σ14: "Θα δει και το σπίτι ότι εδώ πέρα γίνεται κάτι που πρέπει να το μάθει το παιδί και, κακά τα ψέματα, μέσα από το παιδί μαθαίνει και η οικογένεια... Θα μάθει και η οικογένεια πράγματα. [...] Θα βλέπαμε παιδιά να διδάσκουν τους μεγάλους, πού είναι το λάθος και πού είναι το σωστό. [...] Λοιπόν, θα ήμασταν σε ένα τέτοιο σημείο, αν είχαμε τη δυνατότητα να διδάζουμε τα παιδιά χρηματοοικονομικό εγγραμματισμό, που στα δεκαοκτώ τους θα είχαμε μία γενιά, που θα μπορούσε να διδάξει τη μεγαλύτερη γενιά και η μεγαλύτερη γενιά θα άνοιγε το στόμα της και θα απορούσε: «Πώς μπορούν αυτά τα παιδιά και σκέφτονται με τρόπο που εγώ δεν μπορώ να σκεφτώ;»."

25.2 Μείωση οικονομικής ανισότητας / Οικονομική και κοινωνική κινητικότητα

Η χρηματοοικονομική εκπαίδευση, παρέχοντας σε όλα τα παιδιά τα απαραίτητα εφόδια για την κατανόηση και διαχείριση των οικονομικών, συμβάλλει σε μια πιο δίκαιη κατανομή ευκαιριών στην κοινωνία. Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν:

Σ7: "Και σε κοινωνικό επίπεδο βέβαια, θεωρώ ότι ίσως να μειωθούν οι κοινωνικές ανισότητες με κάποιον τρόπο έτσι... Δίνεις ένα εφόδιο παραπάνω στο παιδί ώστε να μπορέσει να ανελιχθεί οικονομικά..."

Σ17: "Τώρα σε κοινωνικό επίπεδο, η χρηματοοικονομική εκπαίδευση μπορεί να συμβάλει, εννοείται, αρχικά, στη μείωση της οικονομικής ανισότητας που κυριαρχεί στις περισσότερες χώρες. Εφόσον, έτσι, μπορεί να ενισχύσει και την οικονομική αυτονομία και την ευημερία των πολιτών..."

26. Περιορισμοί της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης στη βελτίωση της οικονομικής κατάστασης των ατόμων

Η πεποίθηση ότι η χρηματοοικονομική εκπαίδευση μπορεί να οδηγήσει σε σημαντική οικονομική βελτίωση αμφισβητείται από μέρος των εκπαιδευτικών. Το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των μαθητών, οι οικογενειακές συνθήκες και οι ευρύτερες οικονομικές συνθήκες παίζουν καθοριστικό ρόλο στην οικονομική πορεία των ατόμων. Η χρηματοοικονομική γνώση, αν και χρήσιμη, θεωρείται ότι έχει περιορισμένη επίδραση στην άμεση οικονομική βελτίωση. Οι εκπαιδευτικοί τονίζουν:

Σ2: "Πιστεύω ότι η χρηματοοικονομική εκπαίδευση δεν μπορεί να βελτιώσει την κοινωνικοοικονομική κατάσταση των παιδιών, των νέων, γιατί αυτό δυστυχώς επηρεάζεται από άλλα πράγματα που δεν είναι στο χέρι μας... επηρεάζεται από τις πολιτικές του κράτους, το επίπεδο, οικονομικό και κοινωνικό της οικογένειας του κάθε παιδιού, τι μέσα έχει, τι αποταμιεύσεις έχει, τι δουλειά κάνουν οι γονείς του, επομένως τι εφόδια θα του δώσουν... αν θα μπορέσουν να το στείλουν να σπουδάσει, ώστε να διεκδικήσει μια δουλειά που θα του δίνει περισσότερα χρήματα ή αν έχουν κάποια επιχείρηση... Αυτά είναι θέματα που επηρεάζουν το πόσο άνετα θα μπορέσει να ζήσει το παιδί, ο αυριανός πολίτης, και όχι το αν θα ξέρει στα δώδεκά του τι σημαίνει μετοχή και δάνειο και επιτόκιο. Έτσι πιστεύω. Δηλαδή κάποιες γνώσεις καλό είναι να τις έχει για τον εαυτό του και για να μην του φαίνονται όλα δύσκολα αυτά που θα έχει να αντιμετωπίσει, αλλά καθαρά στο οικονομικό κομμάτι δε θεωρώ ότι κάποιος θα βοηθηθεί απλά επειδή θα έχει ακούσει κάποιους όρους παραπάνω."

Σ6: "Δε θεωρώ ότι θα είχε κάποιο ιδιαίτερο όφελος στην οικονομική ανάπτυξη των μαθητών, ωστόσο. Δηλαδή, δεν πιστεύω ότι λαμβάνοντας ένα παιδί χρηματοοικονομική εκπαίδευση, όντας από μια συγκεκριμένη οικογένεια, ενός συγκεκριμένου κοινωνικοοικονομικού υπόβαθρου, θα κατάφερνε αυτό να το αλλάξει περισσότερο απ' ό,τι αν δεν είχε διδαχθεί. Δε νομίζω ότι κάποιο παιδί θα έφτανε στα 30 του να έχει συγκεντρώσει περισσότερα χρήματα,

περισσότερες αποταμιεύσεις, απλά και μόνο γιατί έχει παρακολουθήσει ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης. Θεωρώ ότι τα οικονομικά αποτελέσματα και η οικονομική ανάπτυξη των μαθητών επηρεάζονται από άλλους παράγοντες και όχι τόσο από τις γνώσεις τους. Το ότι θα μπορούσαν να είχαν αποφύγει κάποια οικονομικά λάθη και, ενδεχομένως, να ήταν σε ελάχιστα διαφορετική, καλύτερη οικονομική θέση, ναι, αλλά ελάχιστα θεωρώ ότι θα ήταν το οικονομικό αποτέλεσμα..."

27. Αρνητικές επιπτώσεις χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης

Ενώ η χρηματοοικονομική εκπαίδευση προσφέρει σημαντικά οφέλη, αξίζει να εξετάσουμε και τις πιθανές αρνητικές επιπτώσεις από την παροχή της. Ένας εκπαιδευτικός εκφράζει ανησυχίες σχετικά με την πρόκληση άγχους στα παιδιά, την απόδοση ατομικής ευθύνης για συστημικά προβλήματα και την παράλειψη της συζήτησης για τις κοινωνικές διαστάσεις των οικονομικών ζητημάτων. Αυτές οι ανησυχίες αναδεικνύουν την ανάγκη για μια πιο προσεκτική προσέγγιση στη χρηματοοικονομική εκπαίδευση. Όπως αναφέρεται:

Σ5: "Αν μου επιτρέπει η έρευνα, εγώ θα ήθελα να σας προτείνω μερικές σκέψεις για ζημίες όχι για οφέλη..."

27.1 Πρόκληση άγχους στα παιδιά

Η εισαγωγή οικονομικών θεμάτων στη ζωή των παιδιών, ιδίως σε περιβάλλοντα όπου οι οικονομικές δυσκολίες είναι ήδη παρούσες, μπορεί να προκαλέσει άγχος και ανησυχία. Συγκεκριμένα:

Σ5: "Είναι σίγουρα μία ζημιά για τα παιδιά, είναι σίγουρα μία αρνητική επίπτωση το να τα βάλουμε να σκέφτονται έξτρα άγχη. Σίγουρα σπίτι τους συζητάνε αρκετά για τα χρήματα που δε φτάνουνε και με απλές αφορμές όπως το ότι θέλουν να αγοράσουν κάτι που είδαν σε μια κάποια διαφήμιση και δεν μπορούν να το ψωνίσουνε. Και σε άλλα πράγματα... που θέλουν να πάνε ένα άθλημα, εκτός από κάτι πολιτιστικό, στο οποίο πηγαίνουν ήδη, αλλά δεν γίνεται να κάνουν και τα δύο, που οι γονείς τους τους λένε «Κοίτα να δεις δεν μπορούμε να ψωνίσουμε και δεύτερο μπουφάν... τι να κάνουμε τώρα, μια χαρά είναι και το περσινό... απλά σου έχει στενέψει λίγο». Μάλλον το να βάλουμε τα παιδιά να συζητάνε για το πώς θα έχουνε χρήματα, ενώ δεν έχουν, είναι στρεσογόνο, αν με ρωτάτε, αν θέλει κανείς τη γνώμη μου."

27.2 Απόδοση ατομικής ευθύνης για συστημικές ανισότητες

Τονίζεται η ανάγκη να αποφευχθεί η απόδοση της ευθύνης για τις οικονομικές δυσκολίες από το κοινωνικό σύστημα στα ίδια τα παιδιά, δια μέσου της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης. Όπως υπογραμμίζεται:

Σ5: "... πάντως σίγουρα δεν οφείλουμε να κάνουμε την άλλη συζήτηση, τη συζήτηση για το «Είσαι εσύ, οχτώ χρονών παιδί, υπεύθυνο για το πώς θα διαχειριστείς καλύτερα τα οικονομικά σου, γιατί γενικά μάλλον ο μπαμπάς σου και η μαμά σου φταίνε, που είναι τόσο χαμηλά οικονομικά και όχι η κοινωνία με τον τρόπο που λειτουργεί, που δεν τους παρέχει αυτά που απαιτούνται, με βάση το ότι δουλεύουν άρα προσφέρουν σε αυτόν τον τόπο»."

27.3 Παράλειψη συζήτησης για τις κοινωνικές διαστάσεις των οικονομικών προβλημάτων και τις πιθανές συλλογικές λύσεις

Η εστίαση στην ατομική διαχείριση των οικονομικών, μέσω της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης, εγείρει το ζήτημα της πιθανής παράλειψης της συζήτησης για τις κοινωνικές και πολιτικές διαστάσεις των οικονομικών προβλημάτων. Πιο συγκεκριμένα, υπογραμμίζεται η ανάγκη τα παιδιά να κατανοήσουν τις ευρύτερες αιτίες των οικονομικών δυσκολιών και να εξερευνήσουν πιθανές συλλογικές στρατηγικές αντιμετώπισης. Όπως σημειώνεται:

Σ5: "Σίγουρα θα ήταν πολύ καλύτερο να βάλουμε τα παιδιά να αντιληφθούν τι τρέχει και γιατί είναι έτσι η κατάσταση και πώς θα μπορούσε να λυθεί... δυνητικά έστω, πιθανά..."

Συνοψίζοντας, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών καταδεικνύουν ότι αντιλαμβάνονται τη χρηματοοικονομική εκπαίδευση ως ένα σημαντικό εργαλείο για την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών, την προετοιμασία τους για την ενήλικη ζωή και τη διαμόρφωση ενεργών και υπεύθυνων πολιτών, αναγνωρίζοντας ποικίλα οφέλη από την εισαγωγή της στο Δημοτικό Σχολείο, τα οποία αφορούν τόσο την προσωπική, κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη των μαθητών, όσο και το σύνολο της κοινωνίας. Πέρα από την καταγραφή αυτών των επιμέρους οφελών, αναδύονται ορισμένες γενικότερες συνδέσεις και ερμηνείες που αξίζει να εξεταστούν.

Ιδιαίτερα σημαντική είναι η έμφαση που δίνουν οι εκπαιδευτικοί στην πρακτική εφαρμογή των γνώσεων και στη σύνδεσή τους με την καθημερινότητα και την προετοιμασία για την ενήλικη ζωή (Σ2, Σ4, Σ8, Σ9, Σ10, Σ11, Σ15, Σ16, Σ17). Αυτό υποδηλώνει ότι αντιλαμβάνονται τη χρηματοοικονομική εκπαίδευση όχι ως θεωρητική γνώση, αλλά ως εργαλείο για την αντιμετώπιση πραγματικών προκλήσεων και τη βελτίωση της ποιότητας ζωής των μαθητών. Η ικανότητα διαχείρισης των προσωπικών οικονομικών, η ανάπτυξη υπεύθυνης καταναλωτικής συμπεριφοράς, ο αποτελεσματικός οικονομικός προγραμματισμός και η λήψη ορθολογικών οικονομικών αποφάσεων, η αποφυγή της υπερχρέωσης και η εξοικείωση με την πρακτική της αποταμίευσης θεωρούνται κρίσιμα εφόδια για την επιτυχημένη μετάβαση στην ενήλικη ζωή. Όπως επισημαίνεται και στη βιβλιογραφία, ο χρηματοοικονομικός αλφαριθμητισμός αποτελεί

θεμέλιο για την προώθηση μιας οικονομικής στάσης που συμβάλλει άμεσα στην επίτευξη οικονομικής ευημερίας, παρέχοντας στα άτομα τις γνώσεις και τις δεξιότητες που απαιτούνται για τη δημιουργία και αξιοποίηση χρηματοοικονομικών πόρων, καθώς και για την ανάπτυξη στρατηγικών και αποδοτικών προσεγγίσεων στη διαχείριση των οικονομικών τους (OECD, 2024a). Οι Lucey & Giannangelo (2006) αναφέρουν τη γνώση των διαδικασιών απόκτησης, διαχείρισης και ανάπτυξης οικονομικών πόρων ως την αρχή για την κοινωνική επιτυχία.

Η επανειλημμένη αναφορά στην αυτονομία υπογραμμίζει την ανάγκη οι μαθητές να αποκτήσουν τις απαραίτητες δεξιότητες για να αναλάβουν τον έλεγχο της ζωής τους και η ανάγκη αποφυγής βασικών οικονομικών λαθών κατά την ενηλικίωση (Σ6, Σ7, Σ16, Σ17) αναδεικνύει την άποψη των εκπαιδευτικών αναφορικά με το ότι η έλλειψη χρηματοοικονομικών γνώσεων μπορεί να οδηγήσει σε λανθασμένες επιλογές με σοβαρές συνέπειες. Οι ενδεχόμενες επιπτώσεις από την έλλειψη χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού επισημαίνονται και από τη βιβλιογραφία. Συγκεκριμένα η ανεπαρκής χρηματοοικονομική παιδεία μπορεί να οδηγήσει σε σοβαρά οικονομικά σφάλματα, με αρνητικές επιπτώσεις τόσο για το άτομο όσο και για το σύνολο της κοινωνίας, αποχή από ορθές οικονομικές πρακτικές και μειωμένη ικανότητα διαχείρισης ενδεχόμενων οικονομικών κρίσεων (Howlett *et al.*, 2008; Hung *et al.*, 2009; Klapper & Panos, 2011; Lusardi & Mitchell, 2007a; 2007b; 2007c; Miller *et al.*, 2015; Vitt *et al.*, 2000). Παράλληλα, αναδεικνύεται η σπουδαιότητα και οι ενδεχόμενοι κίνδυνοι των οικονομικών αποφάσεων που λαμβάνονται από τα άτομα ιδίως νωρίς στη ζωή, λόγω των μακροπρόθεσμων συνεπειών τους (Lusardi *et al.*, 2017a).

Ένα εξίσου σημαντικό εύρημα είναι η αντίληψη της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης από τους εκπαιδευτικούς ως ένα μέσο ολόπλευρης ανάπτυξης του μαθητή, συνδέοντάς τη με την ψυχολογική ευημερία (Σ7, Σ8, Σ9), την ενίσχυση δεξιοτήτων όπως η κριτική σκέψη και ο προγραμματισμός, την καλλιέργεια κοινωνικών αξιών (Σ10, Σ13, Σ14, Σ15, Σ16, Σ17) και τη διαμόρφωση ενεργών (Σ6) και υπεύθυνων πολιτών, που κατανοούν τον ρόλο των οικονομικών στην κοινωνία και μπορούν να συμμετέχουν στον δημόσιο διάλογο. Τα παραπάνω βρίσκονται σε ευθυγράμμιση με την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, όπου και επισημαίνεται ότι οι ορθολογικές οικονομικές αποφάσεις δύναται να επηρεάσουν, ενδεχομένως και να καθορίσουν, την ποιότητα ζωής των ατόμων, επιδρώντας θετικά στην ψυχική και σωματική υγεία των ίδιων και των μελών της οικογένειας, στη βελτίωση της εκπαιδευτικής πορείας των παιδιών, στις σχέσεις μεταξύ των συντρόφων και, γενικότερα, στην οικονομική ευημερία και ανάπτυξη των κοινοτήτων τους (Lusardi & Mitchell, 2014; Hogarth, 2006; Philippas & Avdoulas, 2021; Shim

et al., 2009). Επίσης, η σύνδεση με την κριτική σκέψη και τον προγραμματισμό (Σ4, Σ16) υπογραμμίζει ότι η χρηματοοικονομική εκπαίδευση δεν αφορά μόνο τη διαχείριση χρημάτων, αλλά και την ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων που είναι χρήσιμες σε όλους τους τομείς. Στο σημείο αυτό αξίζει να επισημανθεί η άποψη μίας εκπαιδευτικού (Σ7) η οποία συνδέει τη χρηματοοικονομική εκπαίδευση με την πρόληψη του εθισμού σε τυχερά παιχνίδια, παράμετρος η οποία αναφέρεται ως μία από τις βασικές επιδιώξεις της Εθνικής Στρατηγικής για την Ενίσχυση του Χρηματοοικονομικού Εγγραμματισμού (ΟΟΣΑ, 2024) με έμφαση στους νέους, ώστε να μειωθούν οι αρνητικές επιπτώσεις.

Αξίζει να επισημανθεί η αλληλεπίδραση μεταξύ των ατομικών και ευρύτερων κοινωνικών οφελών που προκύπτουν μέσω της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης. Ενώ οι κωδικοί διαχωρίζονται σε κατηγορίες για να εξυπηρετήσουν την ανάλυση των δεδομένων, οι εκπαιδευτικοί συχνά αναφέρονται σε οφέλη που έχουν ταυτόχρονα ατομικό και κοινωνικό αντίκτυπο. Για παράδειγμα, από την καλλιέργεια υπεύθυνης καταναλωτικής συμπεριφοράς, πέραν από τα οφέλη που αποκομίζει το άτομο, όπως η αποφυγή περιττών δαπανών και η αποτελεσματικότερη διαχείριση των πόρων, προκύπτουν και οφέλη σε κοινωνικό επίπεδο, όπως η μείωση της υπερκατανάλωσης και η προστασία του περιβάλλοντος. Αντίστοιχα, η ενίσχυση της κοινωνικής υπευθυνότητας προάγει τη διαμόρφωση πολιτών που λαμβάνουν αποφάσεις με γνώμονα το συλλογικό συμφέρον, διαμορφώνοντας ένα πιο βιώσιμο και ευημερούν κοινωνικό πλαίσιο. Επίσης, η αποφυγή του υπέρμετρου δανεισμού, πέραν της θετικής επίδρασης για τους δανειολήπτες, στηρίζει και την ανθεκτικότητα του χρηματοπιστωτικού συστήματος με θετικές επιδράσεις στην οικονομία. Αυτή η αλληλεπίδραση υπογραμμίζει τη συστημική φύση της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης, με τις ατομικές αλλαγές να επιδρούν στο κοινωνικό σύνολο και αντίστροφα. Όπως επισημαίνουν οι Philippas & Avdoulas (2021), αναγκαία καθίσταται η αύξηση των επιπέδων χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού μέσω της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης, η οποία αναμένεται να ενισχύσει την ικανότητα της κοινωνίας να αποφεύγει λανθασμένες οικονομικές αποφάσεις, οι οποίες επηρεάζουν όχι μόνο τους άμεσα εμπλεκόμενους, αλλά και την ευρύτερη κοινωνία, και να κατανοεί τη σημασία των διαρθρωτικών μεταρρυθμίσεων. Οι οικονομικά εγγράμματοι πολίτες ωφελούν την οικονομία συνολικά, αυξάνοντας την ανταγωνιστικότητα, την καινοτομία και υποστηρίζοντας τη χρηματοπιστωτική σταθερότητα και ανάπτυξη (OECD, 2020d).

Άλλα ευρύτερα κοινωνικά οφέλη που ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί είναι η διαγενεακή μάθηση, με το σχολείο να λειτουργεί σαν καταλύτης για τη διάχυση της γνώσης στην οικογένεια (Σ14) και κατ' επέκταση την ενίσχυση του χρηματοοικονομικού εγγραμματισμού της κοινωνίας καθώς και η μείωση της κοινωνικοοικονομικής ανισότητας (Σ7, Σ17), συμβάλλοντας σε μια πιο δίκαιη κατανομή ευκαιριών στην κοινωνία και δίνοντας τη δυνατότητα στα άτομα να βελτιώσουν την οικονομική τους κατάσταση. Η σημαντική επίδραση του κοινωνικοοικονομικού υπόβαθρου στην απόδοση των μαθητών στον χρηματοοικονομικό αλφαριθμητισμό έχει επισημανθεί από πολλούς ερευνητές (Anders *et al.*, 2023; Cameron *et al.*, 2014; Lusardi *et al.*, 2010; OECD, 2024a; Riitsalu & Pöder, 2016), αναδεικνύει την παροχή χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης στο σχολείο ως τρόπο μείωσης των ανισοτήτων στα επίπεδα χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού, συνθήκη που ενδεχομένως να οδηγήσει σε μείωση της ανισότητας εισοδήματος και πλούτου στην ενήλικη ζωή τους. Επιπρόσθετα, τα σχολικά προγράμματα χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού μπορούν να βελτιώσουν τα επίπεδα χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των γονέων (Bruhn *et al.*, 2013; Frisanchi, 2018).

Τέλος, πρέπει να σημειωθεί ότι ενώ οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τα πολλαπλά οφέλη της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης, εκφράζουν επίσης σημαντικούς προβληματισμούς και εντοπίζουν περιορισμούς ως προς την ικανότητά της να επιφέρει άμεση και ουσιαστική βελτίωση στην οικονομική κατάσταση των ατόμων. Αναλυτικότερα, δύο εκπαιδευτικοί (Σ2, Σ6) υποστηρίζουν ότι, αν και χρήσιμη, η χρηματοοικονομική εκπαίδευση έχει περιορισμένη επίδραση στην άμεση βελτίωση της οικονομικής κατάστασης, καθώς, όπως επισημαίνουν, η οικονομική πορεία των ατόμων επηρεάζεται κυρίως από άλλους παράγοντες, όπως το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο, οι οικογενειακές συνθήκες, οι πολιτικές του κράτους και οι ευρύτερες οικονομικές συνθήκες, τους οποίους είναι αδύνατο να υπερκεράσει πλήρως η όποια ατομική προσπάθεια. Παράλληλα, ένας εκπαιδευτικός (Σ5) εκφράζει ανησυχίες για πιθανές αρνητικές επιπτώσεις της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης, όπως η πρόκληση άγχους στα παιδιά καθώς και ο κίνδυνος τα παιδιά εσφαλμένα να θεωρήσουν ότι οι οικονομικές δυσκολίες οφείλονται αποκλειστικά σε δικές τους ανεπάρκειες ή σε λάθη των γονιών τους, παραβλέποντας τις ευρύτερες κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες, υπογραμμίζοντας την ανάγκη η χρηματοοικονομική εκπαίδευση να μην περιορίζεται στην ατομική διαχείριση, αλλά να ενθαρρύνει τον κριτικό στοχασμό για τις αιτίες των οικονομικών προβλημάτων και τις πιθανές συλλογικές λύσεις, τη συνεργασία, την αλληλεγγύη και την ενεργό συμμετοχή στην

κοινωνία. Οι απόψεις αυτές των εκπαιδευτικών βρίσκουν βιβλιογραφική υποστήριξη. Η Willis (2008), παρουσιάζει κριτικά την ιδέα ότι η χρηματοοικονομική εκπαίδευση μπορεί να αποτελέσει αποτελεσματική λύση για την ενδυνάμωση των καταναλωτών και τη βελτίωση της χρηματοοικονομικής συμπεριφοράς, επισημαίνοντας ότι η παραδοχή για την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης στον χρηματοοικονομικό αλφαριθμητισμό δεν έχει επαρκή εμπειρική υποστήριξη. Οι προσεγγίσεις, που παρουσιάζουν τη χρηματοοικονομική εκπαίδευση ως πανάκεια για τα οικονομικά προβλήματα των καταναλωτών και αποδίδουν την ευθύνη αποκλειστικά στην έλλειψη γνώσεων, παραγνωρίζοντας συστημικές αστοχίες και ανισότητες που υπονομεύουν την οικονομική ευημερία των πολιτών, αποτελούν αντικείμενο κριτικής από ερευνητές που επισημαίνουν τον κίνδυνο μετάθεσης της ευθύνης από τους θεσμούς και τις δομές της αγοράς στους ίδιους τους καταναλωτές, ενισχύοντας έτσι μια κουλτούρα ατομικής ευθύνης που αγνοεί τις συστημικές αιτίες των οικονομικών ανισοτήτων (Gross, 2005; Williams, 2007; Willis, 2008).

2ο Ερευνητικό Ερώτημα: Ποιο θεωρούν οι δάσκαλοι το κατάλληλο περιεχόμενο για τη χρηματοοικονομική εκπαίδευση στο πλαίσιο του Δημοτικού Σχολείου;

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα εξετάζει τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το κατάλληλο περιεχόμενο για τη χρηματοοικονομική εκπαίδευση στο πλαίσιο του Δημοτικού Σχολείου. Καθώς η διαμόρφωση ενός σύγχρονου προγράμματος σπουδών, με ειδικά σχεδιασμένη ανάλογα με την ηλικία των μαθητών θεματολογία και εκπαιδευτική προσέγγιση, αποτελεί το πρώτο και καθοριστικό βήμα για την εισαγωγική της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης στο σχολικό πρόγραμμα (OECD, 2014a), κρίθηκε σημαντικό να διερευνηθούν οι απόψεις των δασκάλων σχετικά με το ποιοι θεματικοί άξονες θα πρέπει να προσεγγίζονται για την ενίσχυση του χρηματοοικονομικού εγγραμματισμού των μαθητών της Πρωτοβάθμιας. Τα θέματα που συνήθως περιλαμβάνονται στα υφιστάμενα προγράμματα σπουδών διεθνώς αφορούν τα χρήματα και τις συναλλαγές, την οικονομική διαχείριση, συμπεριλαμβανομένης της αποταμίευσης και των δαπανών, της πίστωσης και του χρέους, της λήψης οικονομικών αποφάσεων, την αξιολόγηση του κινδύνου και της απόδοσης, τα δικαιώματα και τις ευθύνες των καταναλωτών και την κατανόηση του ευρύτερου χρηματοπιστωτικού, οικονομικού και κοινωνικού συστήματος. Τα θέματα πρέπει να είναι συναφή με τις ανησυχίες των μαθητών ανά

ηλικιακή ομάδα, αλλά, ταυτόχρονα, να αναγνωρίζουν ότι η χρηματοοικονομική εκπαίδευση πρέπει να προετοιμάζει τους μαθητές για την ενήλικη ζωή (OECD, 2014a).

Για τη διερεύνηση του ερωτήματος αυτού ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να απαντήσουν στην εξής ερώτηση:

A5) Ποιοι θεματικοί άξονες κρίνετε πως πρέπει να μελετώνται στο πλαίσιο ενίσχυσης του χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου;

Από την ανάλυση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών προκύπτουν οι εξής κωδικοί:

28. Καταναλωτική συνείδηση και διαχείριση αναγκών

Στη σύγχρονη καταναλωτική κοινωνία, η ανάπτυξη ισχυρής καταναλωτικής συνείδησης και ικανότητας διαχείρισης και ιεράρχησης των αναγκών και των επιθυμιών κρίνονται αναγκαία. Η χρηματοοικονομική εκπαίδευση θα πρέπει να εστιάσει στην παροχή των απαραίτητων εργαλείων, ώστε να βοηθήσει τα παιδιά να διακρίνουν τις πραγματικές τους ανάγκες από τις επιθυμίες τους, να κατανοήσουν την επιρροή της διαφήμισης στη δημιουργία πλασματικών αναγκών και καταναλωτικών προτύπων και να υιοθετήσουν μια υπεύθυνη στάση απέναντι στην κατανάλωση.

28.1 Διάκριση και ιεράρχηση αναγκών και επιθυμιών

Η χρηματοοικονομική εκπαίδευση θα πρέπει να εστιάσει στην κατανόηση της διαφοράς μεταξύ αναγκών και επιθυμιών, βοηθώντας τα παιδιά να διακρίνουν τις βασικές ανάγκες που πρέπει να καλυφθούν για μια αξιοπρεπή ζωή από τις επιθυμίες που συχνά υπαγορεύονται από εξωτερικούς παράγοντες. Επιπλέον, θα πρέπει να εστιάσει στην ιεράρχηση των επιθυμιών και στη λήψη συνειδητών αποφάσεων σχετικά με το πώς θα ξοδέψουν τα χρήματά τους. Οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν:

Σ3: "Η διάκριση αναγκών και επιθυμιών, δηλαδή το πόσο απαραίτητο είναι αυτό, ποιες είναι οι βασικές ανάγκες που πρέπει να καλύψουμε για να ζούμε, ποιες είναι οι επιθυμίες μας και μετά πώς τις ιεραρχούμε αυτές τις επιθυμίες και πόσες από τις επιθυμίες μπορούμε να καλύψουμε."

Σ6: "Βασικοί θεματικοί άξονες που διδάσκονται και αναφέρονται και σήμερα νομίζω στο σχολείο ενταγμένοι σε διάφορα μαθήματα και με διάφορες αφορμές είναι η διάκριση αναγκών επιθυμιών, που ανέφερα και προηγουμένως..."

Σ13: "Να βάζουμε προτεραιότητες στις ανάγκες τους, στις οικονομικές τους, δηλαδή, ανάγκες."

Σ14: "Πάμε στο πολύ μεγάλο, ότι πρέπει από τώρα τα παιδιά να μάθουνε το δίπολο ανάγκη – επιθυμία. Η αποταμίευση, κάτι πρέπει να κόψω για να κάνω αποταμίευση, άρα από τι; Πρόσεξε γιατί εδώ είναι η ανάγκη σου και εδώ είναι η επιθυμία σου, διάλεξε."

Σ15: "... να μιλήσουμε για τις ανάγκες και τις καταναλωτικές ανάγκες που μπορεί να έχει ένας άνθρωπος. Άρα, μιλώντας μαθαίνουμε την αξία των χρημάτων και συνεχίζουμε και μιλάμε για τις ανάγκες των παιδιών και των ενηλίκων, δηλαδή τι ανάγκες πρέπει να καλύψουμε με τα χρήματα που έχουμε, για ποιον λόγο πρέπει να τις καλύψουμε και πού θέλουμε να φτάσουμε. Δηλαδή σε αυτό το πλαίσιο εγώ θα έβαζα μία έτσι έναρξη..."

28.2 Πλασματικές ανάγκες και επιρροή της διαφήμισης

Δεδομένης της έντονης επιρροής των διαφημίσεων και των μέσων κοινωνικής δικτύωσης στη διαμόρφωση καταναλωτικών επιθυμιών και στη δημιουργία πλασματικών αναγκών, η χρηματοοικονομική εκπαίδευση θα πρέπει να εστιάσει στην ανάπτυξη κριτικής ικανότητας απέναντι σε αυτές τις επιρροές, θωρακίζοντας τους μαθητές με τα κατάλληλα αντισταθμιστικά εργαλεία για τη λήψη συνειδητών αποφάσεων κατανάλωσης. Όπως τονίζεται από τους εκπαιδευτικούς:

Σ1: "... τη σχέση με τον καταναλωτισμό, δηλαδή το πόσο εύκολα κάποιος μου ζητάει να του δώσω τα χρήματα κι εγώ γιατί αποφασίζω να τα δώσω, και από κει και πέρα μετά θα προχωρούσα στα υπόλοιπα."

Σ5: "Σε ατομικό επίπεδο, ναι, είναι χρήσιμο ένα παιδί να συζητήσει, υπάρχει κι αυτός ο θεματικός άξονας, τι είναι σπατάλη, ας πούμε, τι είναι αναίτιο έξοδο, τι είναι πλαστή ανάγκη, τι είναι ανάγκη που δεν είναι πραγματική δηλαδή, αλλά έχει δημιουργηθεί μέσα από έναν βομβαρδισμό διαφήμισης, που ειδικά ένα παιδί είναι πολύ δύσκολο να το αντιληφθεί ότι βομβαρδίζεται και ότι αποτελεί πραγματικά μια μεγάλη βιομηχανία το να πειστεί να αγοράσει."

Σ6: "... το πώς ενδεχομένως να επηρεαζόμαστε από τους γύρω μας, την κοινωνία, τη διαφήμιση και να οδηγούμαστε σε υπέρμετρη κατανάλωση."

Σ12: "... στο να μάθουμε να διακρίνουν τις πραγματικές ανάγκες από τα θέλω τους, να μάθουμε λίγο να μην επηρεάζονται και να μην είναι αυτό του φαίνεσθαι όλα αυτά τα πράγματα... [...] Ίσως μία εκπαίδευση στις διαφημίσεις και σε αυτά που προβάλλονται και μέσα από τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, να εκπαιδεύσουμε τα παιδιά στο να μην είναι έτσι πολύ επιρρεπή σε όλα αυτά που προβάλλονται και τους μεταφέρουν. [...] Νομίζω ότι αυτό είναι βασικό, ιδίως στο Δημοτικό, μιλάω τώρα για το Δημοτικό, γιατί από 'κεί επηρεάζονται

πάρα πολύ, τι διαφημίζει, και όχι μόνο στην τηλεόραση, τώρα που είναι το TikTok, τι παρουσιάζει ο youtuber, ο κάθε influencer και τέτοια και αμέσως σου λέει αυτό είναι πάρα πολύ viral, είναι πάρα πολύ της μόδας, ναι, να το δοκιμάσουμε."

28.3 Υπεύθυνη κατανάλωση και αειφορία

Στο πλαίσιο της βιώσιμης ανάπτυξης και της προστασίας του περιβάλλοντος, η χρηματοοικονομική εκπαίδευση θα πρέπει να εστιάζει στην ευαισθητοποίηση των μαθητών, ενθαρρύνοντάς τους να κάνουν συνειδητές, υπεύθυνες επιλογές, που σέβονται το περιβάλλον και συμβάλλουν σε μια πιο βιώσιμη κοινωνία. Σχετικά με τα παραπάνω οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν:

Σ6: "Οι συνέπειες που θα μπορούσε να έχει αυτό για το περιβάλλον και για εμάς τους ίδιους. [...] η πιο συμφέρουσα και η πιο σωστή επιλογή και στο πλαίσιο της προστασίας της οικονομικής της δικής μου και στο πλαίσιο της προστασίας του περιβάλλοντος. Δηλαδή, μια τέτοια συζήτηση, ότι η δική μου υπερκατανάλωση καταλήγει να οδηγεί, μάλλον, σε υπερκατανάλωση πρώτων υλών, ενέργειας και λοιπά, με τα αποτελέσματα που βλέπουμε σήμερα στο περιβάλλον."

Σ10: "Αυτό που, σε πρώτη φάση, μπορούν πολύ εύκολα να κάνουν τα παιδιά είναι να χρησιμοποιούν τα πράγματα που έχουν μέχρι να χαλάσουν, μέχρι να σπάσουν, μέχρι να τελειώσουν, για παράδειγμα, χρησιμοποιώ το τετράδιό μου μέχρι να ολοκληρωθεί, μέχρι να τελειώσει, χρησιμοποιώ τα μολύβια μου, τις γόμες μου, τις ξύστρες μου, τους μαρκαδόρους μου μέχρι να τελειώσουν, να μην υπάρχει άλλο και μετά να πάρω καινούριο. Είναι πολύ εύκολο κάθε φορά να θέλεις να πάρεις το καινούριο... Το καινούριο είναι καινούριο, είναι πιο μοντέρνο, πιο σύγχρονο, καλύτερο, μπορεί να έχει καινούρια χρώματα ή να είναι κάτι άλλο που επιθυμείς. Άρα, λοιπόν, κατ' εμέ, σε πρώτη φάση, τα παιδιά πρέπει να μάθουν να χρησιμοποιούν αυτά που έχουν κι ας τα χρησιμοποιούν και στην επόμενη τάξη, δεν έγινε τίποτα, δηλαδή δε χρειάζεται κάθε χρόνο να παίρνουν καινούρια τσάντα, καινούρια κασετίνα, καινούριο μπουκάλι... Σε πρώτη φάση αυτό."

Σ17: "Και, τέλος, θεωρώ πολύ σημαντικό και την ηθική της κατανάλωσης... Για παράδειγμα, με ποιον τρόπο καταναλώνουμε και πώς είναι... πώς είναι υγιές το να καταναλώνουμε και να είναι και υπέρ του ανθρώπου και για το κοινωνικό σύνολο και για το περιβάλλον. Έτσι, βάζοντας και την περιβαλλοντική εκπαίδευση μέσα αυτό, θεωρώ ότι είναι πάρα πολύ σημαντικό."

28.4 Αξιολόγηση και επιλογή αγαθών καθημερινής χρήσης

Η χρηματοοικονομική εκπαίδευση θα πρέπει να εστιάσει στην ανάπτυξη της ικανότητας των παιδιών να αξιολογούν και να συγκρίνουν τις τιμές των διαφόρων καταναλωτικών αγαθών και να αντιλαμβάνονται τη σχέση μεταξύ ποιότητας και αξίας των προϊόντων που χρησιμοποιούν στην καθημερινότητά τους, ώστε να λαμβάνουν ορθολογικές καταναλωτικές αποφάσεις. Οι εκπαιδευτικοί τονίζουν:

Σ1: "... όταν βλέπω μια τιμή σε σχέση με το προϊόν, το ποσό είναι αυτό το προϊόν, γιατί είναι πιο φτηνό, γιατί είναι πιο ακριβό, μήπως με συμφέρει να πάρω περισσότερη ποσότητα σε μεγαλύτερη τιμή, αλλά αν έκανα την αναλογία θα έβγαινε πιο μικρή τιμή σε σχέση με το να πάρω ένα κουτάκι μικρό..."

Σ2: "... αυξήσεις – μειώσεις τιμών, ίσως τέτοια θέματα... εκπτώσεις..."

Σ3: "Το να μπορείς να συγκρίνεις την τιμή με την ποσότητα, να μεταφράζεις το κόστος των προϊόντων στο ένα κιλό, ας πούμε, αν και νομίζω ότι αυτό είναι καθαρά μαθηματικό κομμάτι... Εντάξει, καλό είναι να το δείξεις στα παιδιά ότι έχετε τον νου σας, ας πούμε, μην κοιτάτε μόνο την τιμή, πρέπει να κοιτάμε και την ποσότητα προϊόντος που αγοράζουμε. Να συζητήσουμε ίσως ότι πολλές φορές, όταν αγοράζεις το φθηνότερο σε κάποια πράγματα δεν είναι χρηστικό, καταλήγεις να το πετάς και μετά αγοράζεις και ένα ποιοτικότερο, οπότε τελικά ξοδεύεις περισσότερα χρήματα."

Σ4: "... εν τέλει άμα είναι να αγοράσεις κάτι αξίζει να το αγοράσεις, έχει αξία;"

Σ6: "Να μιλήσουμε για αγοραστικές επιλογές, να κάνουμε, ας πούμε παράδειγμα, τι με συμφέρει να αγοράσω καλύτερα, με τι κριτήρια επιλέγω να κάνω τις αγορές μου, ποια ποσότητα είναι η πιο συμφέρουσα στο σουπερμάρκετ και ταυτόχρονα όλο αυτό... η πιο συμφέρουσα και η πιο σωστή επιλογή και στο πλαίσιο της προστασίας της οικονομικής της δικής μου και στο πλαίσιο της προστασίας του περιβάλλοντος. [...] Και στις αγοραστικές επιλογές να μιλήσουμε και για εκπτώσεις και για ποσοστά εκπτώσεων, να υπολογίσουμε το ποσό της έκπτωσης, να κάνουμε μια συζήτηση κατά πόσον παρασυρόμαστε βλέποντας ένα μεγάλο ποσοστό έκπτωσης, χωρίς ενδεχομένως πολλές φορές να δούμε την αρχική τιμή..."

Σ7: "Τα φαγητά που τρώνε, να σκεφτούνε να αντιληφθούνε τη διατροφή που κάνουμε... Πού χαλάνε... Αυτό μπορεί να γίνει και μέσω των Μαθηματικών. Πόσα χρήματα θα χαλάσω σε έναν μήνα αν αγοράζω κάθε μέρα ένα κρουασάν και πόσα χρήματα θα χαλάσω αν φάω κάτι υγιεινό, ταχίνι με μια φέτα ψωμί ή ένα αβγό. Πόσο βγαίνει η διαφορά και τι οφέλη θα υπάρχουν και για την υγεία και για την οικονομία και για την τσέπη. [...] Θα μπορούσαν στο πλαίσιο των Μαθηματικών, εκεί με τα ποσοστά, να ενταχθούν τα ποσοστά εκπτώσεων..."

Σ9: "... τις εκπτώσεις [...] Ή πάνε, ας πούμε, να ψωνίσουν με τη μαμά τους σε ένα μαγαζί, έχει έκπτωση 20%, με συμφέρει να το πάρω; Μήπως να πάρω κάτι άλλο ή αν πάρω περισσότερα, μήπως θα μου γίνει καλύτερη τιμή;"

Σ10: "Επίσης, επιλέγοντας πράγματα, αντικείμενα, τα οποία να μεν να είναι λειτουργικά, αλλά να κάνουν συγκρίσεις τιμών στις αγορές τους, δηλαδή αυτό που θα αγοράσω το τετράδιο, η τσάντα και τα λοιπά να είναι λειτουργική, να με εξυπηρετεί αλλά να μην είναι η κορυφαία μάρκα ή το κορυφαίο μολύβι και τα λοιπά, διότι σημασία έχει να είναι λειτουργικό, να με εξυπηρετεί και όχι τι χαρακτήρα θα έχει επάνω, αν θα είναι κάποιος ποδοσφαιριστής, κάποιος τραγουδιστής και τα λοιπά."

Σ15: "Ωστόσο στις μεγάλες τάξεις του Δημοτικού υπάρχουν προβλήματα που μιλάνε ότι είχε έκπτωση 50%, πόση έκπτωση είχε, δηλαδή υπάρχει αυτό σαν πρόβλημα επίλυσης των Μαθηματικών. Οπότε, στα πλαίσια αυτού θα μπορούσε να υπάρχει ένα παραθυράκι ανοιχτό για μεγαλύτερη συζήτηση και κατανόηση πάνω σε αυτό που συζητάμε."

Σ16: "Τα αγαθά τα οποία αγοράζουμε, ποια είναι η αξία τους στην αγορά."

Σ17: "Εκεί, επειδή στις μεγάλες τάξεις κάνουν και την έννοια του ποσοστού στα Μαθηματικά, βοηθάει πάρα πολύ. Εκεί βοηθάει πάρα πολύ, γιατί και κατανοούν την έννοια, ας πούμε στην κατανάλωση για τις εκπτώσεις που λένε, καταλαβαίνουν ότι πολλές φορές αυτό που μας παρουσιάζουν ως έκπτωση, δεν είναι έκπτωση."

29. Έννοια του χρήματος και συναλλαγές

Η κατανόηση της έννοιας του χρήματος και των συναλλαγών αποτελεί προαπαιτούμενο για την ανάπτυξη χρηματοοικονομικής συνείδησης. Απαραίτητο κρίνεται, λοιπόν, στο πλαίσιο της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης, να δοθεί έμφαση στην παροχή στα παιδιά μιας ολοκληρωμένης εικόνας για το χρήμα, από την προέλευση και τη σπουδαιότητά του μέχρι την πραγματοποίηση απλών συναλλαγών και την ασφάλεια στο πλαίσιο των συναλλαγών αυτών.

29.1 Η έννοια, η σπουδαιότητα και η προέλευση του χρήματος

Η χρηματοοικονομική εκπαίδευση πρέπει να στοχεύει στη διδασκαλία της αξίας του χρήματος από μικρή ηλικία, ώστε τα παιδιά να κατανοήσουν ότι τα χρήματα δεν είναι άπειρα και ότι αντιπροσωπεύουν κόπο και εργασία. Η κατανόηση της προέλευσης και της σπουδαιότητας του χρήματος είναι απαραίτητη για την ανάπτυξη υπεύθυνης οικονομικής συμπεριφοράς. Οι εκπαιδευτικοί τονίζουν:

Σ4: "...εισόδημα..."

Σ8: "... σε πρώτη φάση, βέβαια, να διδάσκεται η αξία των χρημάτων [...] ας τους έχουν πει οι γονείς τους ότι αυτά που σου δίνω τα λεφτά έχουν αξία. Είναι σημαντικό να ξέρουμε... όχι δίνω χρήματα, παίρνω κάτι και μπορεί να πρέπει να πάρω άπειρα ρέστα πίσω, που δε με ενδιαφέρει ως μικρό παιδάκι να τα πάρω. Άρα η αξία των χρημάτων είναι πολύ σημαντικό πράγμα να μαθαίνεται από μικρή ηλικία [...] κάπως να μάθει ότι τα χρήματα δεν είναι άπειρα."

Σ14: "... θα μιλούσα για χρήμα... Ας δουν πώς λειτουργεί το χρήμα σαν υλικό, πώς συμπεριφέρεται, πώς μπορούμε εμείς να του συμπεριφερθούμε, πώς φτάνει σε μας... Είναι προϊόν εργασίας, κατ' αρχάς, αυτό πρέπει να γίνει σαφές και δεν είναι προϊόν πλουτισμού, παίρνω το χρήμα για να μπορέσω να ζήσω, βιοπορίζομαι μέσα από αυτό..."

Σ16: "Σίγουρα πρώτον, βασικές έννοιες, όπως είναι το τι είναι τα χρήματα, ποια είναι η αξία τους, από πού έρχονται τα χρήματα, πώς βγάζουμε τα χρήματα, με την έννοια, δηλαδή, του εισοδήματος και τους τρόπους που μπορεί ένας άνθρωπος να κερδίσει χρήματα..."

Σ17: "Βασικές έννοιες, όπως είναι, ας πούμε, το εισόδημα..."

29.2 Πραγματοποίηση απλών συναλλαγών

Πέρα από τη θεωρητική κατανόηση της έννοιας του χρήματος, ιδιαίτερα σημαντικό θεωρείται και το να δοθεί έμφαση στην πρακτική εξάσκηση των παιδιών στην πραγματοποίηση απλών συναλλαγών. Η ικανότητα να μετρούν σωστά τα χρήματα, να υπολογίζουν τα ρέστα και να κατανοούν την αξία των αγαθών αποτελούν βασικές δεξιότητες που πρέπει να καλλιεργηθούν από μικρή ηλικία. Οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν:

Σ8: "... καλά στα Μαθηματικά σίγουρα να ξέρουν να μετράνε τα χρήματα σωστά και να δίνεται βαρύτητα στο ότι δεν τα σπαταλάμε, ξέρουμε να τα μετράμε, έχουμε συνείδηση του πόσα δίνουμε, πόσα παίρνουμε ρέστα. Αυτό πρέπει να γίνεται κατανοητό, να μας ενδιαφέρει το ότι πρέπει να μετράμε τα ρέστα μας όταν πάμε σε ένα θέατρο, τι ρέστα παίρνουμε, γιατί εγώ ως δασκάλα βλέπω πολλά παιδιά που μπορεί να αφήνουν ένα ποσό... παίρνουν ένα πράγμα που επιλέγουν και δεν κοιτάνε αν παίρνουν σωστά τα ρέστα, δεν τους ενδιαφέρει να ρωτήσουνε."

Σ9: "Όπως μαθαίνουν ήδη, για τα κέρματα, τα νομίσματα..."

Σ11: "Ξεκινάμε από τη μικρή ηλικία, από την Πρώτη, Δευτέρα τάξη που πρέπει να μάθουνε τα χρήματα τα οποία κυκλοφορούν, τα νομίσματα, ποια νομίσματα έχουμε, τι ειδών είναι, την αξία των κάθε νομισμάτων και στη συνέχεια τα χαρτονομίσματα. Σε μεγαλύτερες τάξεις τον υπολογισμό για τα ρέστα..."

Σ15: "... να γνωρίζουν τα ευρώ στην αγορά και στα ρέστα τους... [...] να μπουν σε μια διαδικασία να γνωρίζουν τι χρήματα πρέπει να δώσω, για να αγοράσω αυτό, και πόσα χρήματα πρέπει να πάρω ρέστα και στην πορεία, αφού κατακτήσουν όλο αυτό, γιατί είναι δύσκολο για παιδιά τόσο μικρά, του Δημοτικού, 6 και 7 χρονών, να μπορέσουν να κατανοήσουν την έννοια δίνω αυτά τα χρήματα και παίρνω αυτά τα ρέστα, και όσον αφορά και το ευρώ, ακόμα πιο δύσκολο, γιατί αφορά δεκαδικούς αριθμούς, κάτι που δεν το έχουν διδαχθεί και διδάσκεται πολύ αργότερα στο Δημοτικό..."

29.3 Ασφάλεια στις συναλλαγές

Η παροχή γνώσεων για την προστασία των χρημάτων και των προσωπικών δεδομένων από ενδεχόμενες απάτες και εξαπατήσεις κρίνεται αναγκαία. Όπως υπογραμμίζεται:

Σ16: "Και μετά, εκτός από έτσι βασικές έννοιες και την έννοια της διαχείρισης, σίγουρα θα έβαζα το κομμάτι της ασφάλειας και της προστασίας των χρημάτων, δηλαδή το πώς μπορώ να διαχειρίζομαι τα χρήματα και τα οικονομικά γενικότερα με τον πιο ασφαλή τρόπο. Η έννοια, δηλαδή, της ασφάλειας θα το έβαζα ως διαφορετικό άξονα... Το πώς προστατεύομαι από εξαπατήσεις, από απάτες, να χρησιμοποιώ, δηλαδή, τρόπους για να μπορώ να ελαχιστοποιώ τους κινδύνους, που μπορεί να ελλοχεύουν πίσω από κάποιες επιλογές που θα κάνω... Νομίζω αυτά θα έλεγα. Αυτά είναι τα βασικά. Και στο κομμάτι της ασφάλειας, για να του δώσω μια περισσότερη προέκταση, αν θα μπορούσα, θα έβαζα και το κομμάτι της ψηφιακής ασφάλειας, φυσικά... Επειδή τώρα είναι το e-banking και οι διάφορες ψηφιακές αγορές με την προστασία των προσωπικών δεδομένων, δηλαδή υπάρχουν πάρα πολλοί κίνδυνοι, θα έδινα και μια προέκταση προς τα εκεί, όχι μόνο στις κανονικές, πραγματικές συναλλαγές, αλλά και στις ψηφιακές."

30. Διαχείριση χρημάτων

Η ικανότητα αποτελεσματικής διαχείρισης των χρημάτων αποτελεί απαραίτητο εφόδιο για την αυτόνομη και επιτυχημένη πορεία στην ενήλικη ζωή. Η χρηματοοικονομική εκπαίδευση οφείλει να καλύψει αυτό το κομμάτι, εστιάζοντας στην κατανόηση της έννοιας του προϋπολογισμού, της αποταμίευσης και βασικών αρχών της επένδυσης.

30.1 Προϋπολογισμός

Απαραίτητη κρίνεται η απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων αναφορικά με τη σύνταξη και διαχείριση ενός προϋπολογισμού, ώστε οι μαθητές να μάθουν να σχεδιάζουν τις δαπάνες τους με βάση τα διαθέσιμα έσοδα. Όπως αναφέρεται από τους εκπαιδευτικούς:

Σ2: "... τα έξοδα – έσοδα..."

Σ3: "Να φτιάξουμε ένα προϋπολογισμό με τα έσοδα και τα έξοδά μας με το ταμείο της τάξης, για παράδειγμα..."

Σ4: "... διαχείριση χρημάτων, [...] , έξοδα και τα λοιπά..."

Σ6: "... θα μπορούσαμε να μάθουμε τι σημαίνει ένας προϋπολογισμός, τα έσοδα – έξοδα, ενδεχομένως, και πώς με βάση τον μισθό μας, ας πούμε, θα καθορίσουμε τις επιλογές μας στο πώς θα ξοδέψουμε τα χρήματά μας και πού θα ξοδέψουμε τα χρήματά μας..."

Σ7: "... να κάνουν έναν προϋπολογισμό..."

Σ8: "... θα έπρεπε να γίνει ένα μάθημα με ένα πλάνο και έναν πρακτικό οδηγό και κάτι στην πράξη του πώς ένα παιδάκι θα πρέπει, για παράδειγμα, για μία εβδομάδα, για έναν μήνα να διαχειριστεί ένα συγκεκριμένο ποσό και ενδεχομένως να καταγράφεται τι δίνει, που το δίνει, πόσα ρέστα παίρνει, ποιες είναι οι ανάγκες του..."

Σ9: "Το παιδί να λαμβάνει κάποια χρήματα, ίσως εβδομαδιαίως, μηνιαίως, να μάθει να τα διαχειρίζεται, να έχει τα έξοδά του, δηλαδή, αυτομάτως μπαίνει σε μία έννοια έσοδα – έξοδα..."

Σ13: "Καταρχήν, να μάθουν να κάνουν έναν προϋπολογισμό. Να κάνουν τον προϋπολογισμό στην αρχή της εβδομάδας τα παιδιά... Θέλω αυτά τα πράγματα, έχω αυτά τα χρήματα, τι μπορώ από αυτά να αποκτήσω και τι όχι, αν με φτάνουν αυτά που έχω να τα αποκτήσω... Να κάνουν, δηλαδή, έναν προϋπολογισμό και να κάνουν ένα σχέδιο πώς θα τον βγάλουν."

Σ16: "Σίγουρα πέρα από τις βασικές έννοιες, είναι το πώς διαχειρίζομαι τα χρήματα. [...] τι σημαίνει προϋπολογισμός, που ακούνε, ας πούμε, στις ειδήσεις, μέσα από την τηλεόραση, μέσα στο σπίτι τους..."

Σ17: "Θεωρώ ότι θα έπρεπε να υπάρχει οπωσδήποτε να τους δείξουμε τον τρόπο να σχεδιάζουν τον προϋπολογισμό στα έσοδα και στα έξοδά τους και τον οικονομικό, και τον οικογενειακό, συγγνώμη, προϋπολογισμό. Και θέτω ένα παράδειγμα, έτσι όπως το έκανα εγώ, όταν τους μίλησα ότι όταν έχουμε τα έσοδα σε μια οικογένεια, πρώτα από όλα βάζουμε στον προϋπολογισμό τα έξοδά μας, τις πάγιες δαπάνες μας και μετά χειριζόμαστε τα υπόλοιπα χρήματα. Και αυτό το κατανόησαν πάρα πολύ καλά τα παιδιά."

30.2 Αποταμίευση

Στο πλαίσιο της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης, οι μαθητές θα πρέπει να κατανοήσουν την αξία της αποταμίευσης, συζητώντας για τους τρόπους με τους οποίους μπορεί να τους βοηθήσει να πραγματοποιήσουν τις επιθυμίες τους και να αντιμετωπίσουν πιθανές δυσκολίες, και να

ενθαρρύνονται να αποταμιεύουν μέρος των χρημάτων τους, θέτοντας μικρούς ή μεγάλους αποταμιευτικούς στόχους. Όπως σημειώνεται από τους εκπαιδευτικούς:

Σ1: "... την αποταμίευση..."

Σ2: "... αποταμίευση..."

Σ4: "... η αποταμίευση πρώτο και κύριο, που το μαθαίνουν και στο Νηπιαγωγείο κιόλας..."

Σ7: "Την αποταμίευση..."

Σ8: "... σίγουρα στα παιδιά του Δημοτικού νομίζω με το πώς μπορούν να αποταμιεύουν τα χρήματά τους, [...] σίγουρα το μάθημα της αποταμίευσης θα ήταν κάτι πολύ σημαντικό..."

Σ9: "Ξεκινώντας απ' το χαρτζιλίκι, κατ' επέκταση και στην αποταμίευση, δηλαδή αυτά είναι δύο έννοιες που συνδέονται για μένα άμεσα... [...] Έχω τόσα, μπορώ να χαλάσω τόσα γι' αυτόν τον σκοπό, μπορώ να κρατήσω κάποια στην άκρη ενδεχομένως για κάποιον άλλο λόγο... Ή τα παιδιά που έχουν τον κουμπαρά τους... Είχαν; Έχουν; Δεν ξέρω αν έχουν ακόμα κουμπαράδες... Που είναι μεγάλο κομμάτι της αποταμίευσης, γιατί έτσι ξεκινάει, ας πούμε..."

Σ10: "Σε δεύτερη φάση, εάν μου περισσέψουν χρήματα από την προηγούμενη μέρα μπορώ να τα χρησιμοποιήσω και την επόμενη και να ζητήσω από τη μητέρα μου, τον πατέρα μου, ξέρω 'γώ, να μου συμπληρώσει, χωρίς να ζητάω κάθε φορά επιπλέον χρήματα."

Σ13: "Στη συνέχεια, να μάθουν ότι καλό θα είναι από αυτά που έχω, να μην τα χαλάσω όλα, να κρατήσω ένα μικρό κομμάτι για μια δύσκολη στιγμή ή για να πάρω κάτι στο μέλλον, απ' αυτά που θέλω και δεν μπορώ να το αποκτήσω αυτή τη στιγμή, έτσι ώστε, αν κάνω μια αποταμίευση, στο πέρασ του χρόνου, σε έναν χρόνο, σε έναν μήνα, σε λίγες μέρες, θα μπορέσω να αποκτήσω το ποσό που θέλω, για να αποκτήσω αυτό που θέλω."

Σ14: "... θα μιλούσα για αποταμίευση [...] Ένα μέρος πρέπει να το έχω σε μια κατάσταση αποταμίευσης... Τι είναι η αποταμίευση, πώς θα την πετύχω, ποιες πρακτικές θα ακολουθήσω..."

Σ16: "... το τι είναι η αποταμίευση, ποιος είναι, δηλαδή, ο ρόλος της για μελλοντικούς στόχους... Σίγουρα είναι βασικό. [...] Δηλαδή πιστεύω ότι η έννοια της αποταμίευσης είναι σίγουρα η πρώτη έννοια, με την οποία μπορούν να έρθουν σε επαφή τα παιδιά και να μπορούν να την κατανοήσουν."

Σ17: "Θεωρώ ότι πρέπει να τους δίνουμε βάσεις για αποταμίευση και για επενδύσεις."

30.3 Επένδυση

Η εισαγωγή και εξοικείωση των μαθητών με την έννοια της επένδυσης είναι ένα ακόμη θέμα που κρίνεται ότι πρέπει να μελετάται στο πλαίσιο της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης. Όπως αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί:

Σ1: "... μπορώ να τους πω ότι υπάρχουν τρόποι τα χρήματά σου να τα αξιοποιήσεις για να βγάλεις παραπάνω και να τους δώσω 3-4 παραδείγματα και μέσα σε αυτά να είναι και κάποια συζήτηση για το Χρηματιστήριο, αλλά πιο πολύ να καταλαβαίνουν τι σημαίνει. Δηλαδή έχουμε συζητήσει για τη λέξη μετοχή από το συμμετοχή..."

Σ3: "Για τις μετοχές ότι είναι η δυνατότητα να έχεις ένα μέρος μιας εταιρίας και ότι το κέρδος είναι κάποιος να θέλει να το αγοράσει περισσότερο απ' όσο το αγόρασες εσύ, γιατί θα ελπίζει ότι κάποιος άλλος θα θελήσει να το αγοράσει ακόμη περισσότερο, και μήπως ο τελευταίος τελικά την πατήσει... Θα το έθιγα σε μεγάλα παιδιά, χωρίς όμως να μπω σε λεπτομέρειες, μέχρι το σημείο που το ξέρω κι εγώ."

Σ4: "... ή εσύ, ας πούμε, θέλεις να πας να δώσεις κάποια χρήματα στην τράπεζα και λες κρατάω κεφάλαιο, αλλά εν τέλει είναι κεφάλαιο και τι θα πάρεις πίσω από αυτά; Τα έχω και κάθονται, αλλά αξίζει το ότι κάθονται απλά τα χρήματα σε ένα σημείο;"

Σ17: "Θεωρώ, πρώτα απ' όλα, ότι πρέπει να υπάρχουνε, να διδάσκονται οι βασικές αρχές Οικονομίας, βασικές έννοιες από το, το τονίζω αυτό, από την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, γιατί είναι ικανά τα παιδιά να κατανοήσουνε. [...] η επένδυση [...] Και επενδύσεις σε απλά πραγματάκια, έτσι, δε σου μιλάω για δύσκολες έννοιες, αυτό ίσως θα μπορούσε να γίνει σε Γυμνάσιο και Λύκειο, που είναι ακόμα πιο ώριμα τα παιδιά. [...] τώρα από προσωπική εμπειρία, αυτό που μου απάντησαν τα παιδιά και ήταν όντως πολύ σημαντικό, ήταν αυτό που είπαν ότι το να επενδύσει, όταν έχει κάποιος χρήματα, σε γη ή σε σπίτι. Αυτό το θεωρούσαν, την κατοικία γενικά, πολύ σημαντική επένδυση. [...] Κάποιο παιδάκι μάλιστα μου είπε και για τον χρυσό, εκτός από το σπίτι, μου είπε ότι αν αγοράσω χρυσό..."

Στον αντίποδα, μία εκπαιδευτικός επισημαίνει την πολυπλοκότητα της έννοιας της επένδυσης και την πιθανή δυσκολία κατανόησής της από παιδιά μικρής ηλικίας. Πιο συγκεκριμένα:

Σ2: "... όμως για πιο προχωρημένες έννοιες, όπως επενδύσεις, αποδόσεις κι όλα αυτά, μετοχές... αυτά θεωρώ ότι τουλάχιστον σε επίπεδο Δημοτικού δεν είναι απαραίτητα, δεν είμαι καν σίγουρη ότι τα παιδιά μπορούν να τα κατανοήσουν ή ότι τα ενδιαφέρουν κιόλας και θεωρώ ότι ίσως σε μεγαλύτερη βαθμίδα να είχανε νόημα."

31. Το τραπεζικό σύστημα: καταθέσεις, δάνεια και κάρτες

Η εξοικείωση με βασικά χρηματοοικονομικά προϊόντα και υπηρεσίες λιανικής, όπως οι καταθετικοί λογαριασμοί, τα δάνεια και οι κάρτες, θεωρούνται εξίσου σημαντικά για την καλλιέργεια του χρηματοοικονομικού εγγραμματισμού των μαθητών. Όπως αναφέρεται:

Σ6: "Άλλο θέμα που θα μπορούσαμε να θίξουμε είναι το τραπεζικό σύστημα..."

31.1 Κατάθεση χρημάτων / Επιτόκιο καταθέσεων

Σημαντικό κρίνεται να κατανοήσουν οι μαθητές τη διαδικασία κατάθεσης χρημάτων σε τραπεζικά ιδρύματα και του μηχανισμού δημιουργίας τόκου. Αυτή η γνώση αφενός είναι βασική για την κατανόηση του ευρύτερου χρηματοπιστωτικού συστήματος, αφετέρου βοηθά στην θέαση της αποταμίευση χρημάτων σε μία τράπεζα ως μία μορφή επένδυσης, η απόδοση της οποίας θα πρέπει να αξιολογείται. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν σχετικά:

Σ6: "... να μιλήσουμε λίγο για επιτόκιο και τόκο, τον τόκο που λαμβάνω από την τράπεζα όταν καταθέτω... Μπορούμε να μιλήσουμε και για ποσοστά σ' αυτό το πλαίσιο, δηλαδή να ενταχθεί στα Μαθηματικά..."

Σ7: "...το επιτόκιο, το επιτόκιο που θα σου δώσει η τράπεζα αν καταθέσεις χρήματα..."

Σ14: "Κάποτε, μέσα στα Μαθηματικά, υπήρχε μάθημα τόκος, ανατοκισμός και λοιπά. Δουλενόταν, τα παιδιά έρχονταν σε επαφή με τη χρηματοοικονομική λογική της εποχής. Άκουγαν τι είναι ο τόκος, τι συμβαίνει, τι γίνεται με τον τόκο, τι γίνεται και πώς καθορίζεται ο τόκος και πού πάει το επιτόκιο και τι γίνεται όλο αυτό..."

Σ17: "Επένδυση ήτανε και να βάλω στην τράπεζα χρήματα κοιτώντας το επιτόκιο."

31.2 Δανεισμός / Επιτόκιο δανεισμού / Κίνδυνοι υπερχρέωσης

Η χρηματοοικονομική εκπαίδευση, στο πλαίσιο πρόληψης της υπερχρέωσης, κρίνεται σκόπιμο να περιλαμβάνει την κατανόηση της έννοιας του δανείου, του επιτοκίου δανεισμού και του τόκου, ως κόστος του δανεισμού, καθώς και την ευαισθητοποίηση των μαθητών αναφορικά με τους κινδύνους που απορρέουν από την αλόγιστη χρήση πιστωτικών προϊόντων. Οι εκπαιδευτικοί σημειώνουν τα εξής:

Σ3: "Θα μιλούσα ίσως για το τι σημαίνει δάνειο, για το επιτόκιο ότι είναι το κόστος του δανείου ίσως, οι τόκοι..."

Σ4: "... δάνεια, οι αποπληρωμές..."

Σ6: "... τον τόκο που θα πληρώσω στην τράπεζα, ας πούμε, ως κόστος ενός δανείου..."

Σ7: "... και το επιτόκιο που πληρώνεις σαν κόστος για να πάρεις ένα δάνειο. Θυμάμαι ένας μαθητής είχε πει στην τάξη ότι κάτι θέλει να αγοράσει με δόσεις και του είχα πει ότι θα το πληρώσεις στο τέλος πολύ παραπάνω λόγω του επιτοκίου εν τέλει. Που ούτε κι εγώ μπορούσα

να το καταλάβω τι ακριβώς είναι το επιτόκιο μέχρι πριν από κάποια χρόνια. Δηλαδή κάνουμε ποσοστά και δε μαθαίνουμε στα παιδιά αυτό το βασικό. Στα βιβλία της Κύπρου, που κάναμε πέρυσι με τους μαθητές μου, γινόταν αναφορά στο επιτόκιο αν αγοράσεις κάτι με δόσεις. Εδώ πόσοι άνθρωποι είχαν πάρει δάνεια και δεν ήξεραν πώς να τα ξοφλήσουν και έφτασαν σε σημείο να αυτοκτονούν... Οπότε σίγουρα το να τους διδάξεις μία γνώση είναι σημαντικό. Να έχουν στο μυαλό τους ότι παίρνοντας ένα δάνειο δε θα του χαριστούν τα λεφτά, θα έχει να πληρώνει μία δόση ακόμη κι αν αλλάζουν οι οικονομικές συνθήκες οι δικές τους ή της χώρας."

Σ11: "Στο Δημοτικό σε μεγαλύτερες τάξεις θα μπορούσαν να μπου, άνω τον δέκα ετών, για παράδειγμα, οι όροι τόκος, επιτόκιο, φόροι, όλα αυτά... Να έχουν εμπεδώσει τα παιδιά βασικές έννοιες."

Σ13: "Στη συνέχεια θα μπορούσαμε και στο σχολείο, μάλλον στο σχολείο μαθαίνουν ούτως ή άλλως την έννοια τόκος τα παιδιά στα Μαθηματικά... να το συνδέσουμε, λοιπόν, τον τόκο με το δάνειο, να τον συνδέσουμε τον τόκο έτσι και με την άσχημη πλευρά του, δηλαδή δανείζομαι από ανθρώπους που δεν πρέπει και μου βάζουν τόκους υπέρογκους, οπότε στο τέλος βρίσκομαι μπλεγμένος. [...] ένα μεγάλο μέρος θα το καταλάβει και τα υπόλοιπα θα πάρουν μια εικόνα του τι είναι... Έστω και οι έννοιες που θα ειπωθούν, δε θα τους είναι ξένες μετά, ακόμα κι αν δεν τις κατανοήσουν στο 100%, είναι μια πρώτη αρχή."

Σ15: "Όπως, επίσης, θα μπορούσε να γίνει μια κουβέντα, πάλι θεωρώ όμως με μεγαλύτερης ηλικίας μαθητές, που θα αφορούσε τη δανειοδότηση, για ποιον λόγο παίρνουμε ένα δάνειο, τι θέλουμε να καλύψουμε μ' αυτό το δάνειο, τι υποχρεώσεις έχουμε όταν πάρουμε αυτό το δάνειο... Δηλαδή πράγματα τα οποία πολλές φορές και ενήλικες δε δίνουν σημασία και πολύ απλά πράγματα, δηλαδή παίρνω αυτό το δάνειο, πώς θα το καλύψω, τι θα γίνει, θα έχω επιτόκιο, θα πληρώσω όσα χρήματα πάρω. Δηλαδή, θα πρέπει να μιλήσουμε για τέτοιες έννοιες, απλοϊκά, χωρίς επιστημονικούς όρους και κανόνες, ούτως ώστε τα παιδιά να μπου σε μια σκέψη, να συζητήσουν με τους γονείς τους έχουμε πάρει δάνειο εμείς, τι κάναμε γι' αυτό, πώς το πληρώνουμε... Θα μπορούσε σε μεγαλύτερες τάξεις να ανοίξει λίγο το περιεχόμενο και να γίνει αυτή η συζήτηση."

Σ17: "Πολύ σημαντικό είναι να κατανοήσουν πώς πρέπει να διαχειρίζονται χρέη και ποιες είναι οι συνέπειες της υπερχρέωσης..."

Ωστόσο, κάποιοι εκπαιδευτικοί εκφράζουν επιφυλάξεις σχετικά με τη δυνατότητα κατανόησης εννοιών, όπως το επιτόκιο, από παιδιά Δημοτικού. Όπως αναφέρουν:

Σ9: "Τώρα, αν σε ένα παιδί του Δημοτικού, πω για τον πληθωρισμό ή για τα επιτόκια, δεν είμαι σίγουρη κατά πόσο θα μπορέσει να το αντιληφθεί, γιατί δε θα είναι και ώριμο ακόμα για να αντιληφθεί αυτές τις έννοιες."

Σ16: "Δηλαδή όλα τα υπόλοιπα, επιτόκιο, δάνεια, [...] , είναι σίγουρα πολύ δύσκολες έννοιες που μιλάμε ίσως για τη διδασκαλία μεταγενέστερων τάξεων και όχι του Δημοτικού."

31.3 Χρήση και αξιοποίηση πιστωτικών και χρεωστικών καρτών

Δεδομένης της ευρείας χρήσης πιστωτικών και χρεωστικών καρτών στις συναλλαγές, θα πρέπει να γίνεται αναφορά στην ορθολογική χρήση και αξιοποίησή τους, εξηγώντας στα παιδιά τις βασικές τους λειτουργίες. Η εκπαιδευτικός επισημαίνει:

Σ13: "Επειδή και οι κάρτες είναι πια στο παιχνίδι, να μάθουν πώς να χρησιμοποιούν τις κάρτες..."

32. Δημόσια Οικονομικά και κοινωνική πολιτική

Η χρηματοοικονομική εκπαίδευση οφείλει να συμβάλει στην κατανόηση της οικονομικής αλληλεπίδρασης κράτους και πολιτών, με ιδιαίτερη αναφορά στην φορολογία και την κοινωνική πρόνοια, αναδεικνύοντας τον ρόλο του κράτους στη διαμόρφωση της οικονομικής και κοινωνικής ευημερίας.

32.1 Η έννοια του φόρου

Σημαντική κρίνεται και η εισαγωγή στην έννοια του φόρου και τη λειτουργία του φορολογικού συστήματος, εξηγώντας στους μαθητές πώς τα φορολογικά έσοδα χρησιμοποιούνται για τη χρηματοδότηση δημόσιων αγαθών και υπηρεσιών, όπως η υγεία και η εκπαίδευση, καθώς και βασικές φορολογικές έννοιες, όπως τον φόρο προστιθέμενης αξίας (ΦΠΑ). Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν:

Σ2: "... ίσως στις πιο μεγάλες τάξεις λίγο και την έννοια του φόρου..."

Σ6: "... για το φορολογικό σύστημα και να βοηθήσουμε έτσι να έχουν τα παιδιά μια εικόνα του ότι πληρώνω φόρους, περιμένοντας ας πούμε, από το κράτος να καλύψει κάποιους βασικούς τομείς της ζωής μου, όπως η υγεία, η εκπαίδευση..."

Σ11: "... φόροι..."

Σ14: "Θα μιλούσα για φορολογία... [...] Για παράδειγμα, είμαστε Έκτη Δημοτικού, κάνουμε Μαθηματικά, τους βάζει το πρόβλημα ΦΠΑ και τα παιδιά δεν μπορούν να αναγνωρίσουν τι είναι το ΦΠΑ. [...] Διδασκόταν κάποτε. Τώρα μιλάς στα παιδιά για ΦΠΑ και σε κοιτάνε με ανοιχτό το στόμα... Και πρέπει να δώσεις χρόνο να εξηγήσεις στα παιδιά. Οπότε, αρχίζεις

ένα μάθημα, το οποίο σε οδηγεί σε αυτό που κουβεντιάζουμε τώρα. Λες, κοίτα να δεις, δεν το 'χω κάνει ποτέ στη ζωή μου αυτό, με αποτέλεσμα τα παιδιά να σηκώνουν τα χέρια."

32.2 Κοινωνική Πρόνοια και ασφάλιση

Η χρηματοοικονομική εκπαίδευση οφείλει να εστιάσει στην κατανόηση της σημασίας της κοινωνικής πρόνοιας και ασφάλισης ως μηχανισμών στήριξης των πολιτών και διασφάλισης της κοινωνικής συνοχής. Όπως επισημαίνεται:

Σ6: "... πώς παρεμβαίνει το κράτος να βοηθήσει τους ανθρώπους που δεν έχουν σταθεί τόσο τυχεροί, ώστε να μπορούν να καλύπτουν τις βασικές τους ανάγκες από τον μισθό τους, ανθρώπους με αναπηρία... θα μπορούσαμε να μιλήσουμε για τις συντάξεις..."

33. Η Οικονομία ως Σύστημα Δομών και Αλληλεπιδράσεων

Η κατανόηση της οικονομίας ως ενός συστήματος δομών και αλληλεπιδράσεων είναι απαραίτητη για την ανάπτυξη κριτικής σκέψης σχετικά με τα κοινωνικά και οικονομικά φαινόμενα. Η χρηματοοικονομική εκπαίδευση οφείλει να συμβάλει σε αυτή την κατεύθυνση, εστιάζοντας στην ανάλυση των διαφορετικών οικονομικών συστημάτων, της λειτουργίας της αγοράς και των συστημικών αιτιών των κοινωνικοοικονομικών ανισοτήτων.

33.1 Οικονομικά συστήματα

Η αναφορά σε βασικά χαρακτηριστικά των διαφόρων οικονομικών συστημάτων θεωρείται από ορισμένους εκπαιδευτικούς χρήσιμη, ιδίως για μαθητές μεγαλύτερων τάξεων, στο πλαίσιο της καλλιέργειας της κριτικής σκέψης και της αποφυγής μονοδιάστατων αντιλήψεων. Οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν:

Σ2: "Βασιζόμενη στα προγράμματα χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού που έχω δει μέχρι τώρα, θεωρώ πως δεν επιδιώκεται στα παιδιά τα οποία θα είναι οι μελλοντικοί πολίτες να συζητηθεί ότι υπάρχουν και άλλες εναλλακτικές στα οικονομικά συστήματα, αλλά παρουσιάζουν το τωρινό σαν αυτό που ισχύει και είναι η μόνη επιλογή οπότε δεν έχει και νόημα να ασχολείσαι με άλλο."

Σ3: "Ας πούμε, δηλαδή, ίσως σε πιο μεγάλα παιδιά κάποια στιγμή θα έθετα τη διαφορά του καπιταλιστικού και του κομμουνιστικού συστήματος, όσον αφορά τη συσσώρευση πλούτου. Ότι δηλαδή μη θεωρείτε δεδομένο ότι μπορεί να συγκεντρώνει κάποιος πλούτο, να έχει χρήματα, θα μπορούσε, δηλαδή, να μην υπάρχει πλούτος. Υπήρχαν κοινωνίες παλιότερα, και υπάρχουν ακόμα, που ουσιαστικά δεν μπορείς να συσσωρεύσεις πλούτο και όλα είναι κοινά. Γιατί τα παιδιά μεγαλώνουν έχοντας ως δεδομένο ότι πρέπει να έχεις χρήματα, να δουλεύεις για να βγάζεις και να αγοράζεις, ενώ εντάξει δεν είναι και μονόδρομος αυτό, μπορεί να

λειτουργήσει και αλλιώς η κοινωνία. Ναι, αυτό θα μ' άρεσε να το κάνω σαν αναφορά. Βέβαια, στην προσωπική ζωή και δεδομένου ότι λειτουργείς σ' αυτό το σύστημα, δε νομίζω ότι... πολύ απλά σε θεωρητικό επίπεδο, να ανοίξει λίγο το μυαλό του παιδιού και να μη σκέφτεται μονοδιάστατα, αλλά στην πράξη δε νομίζω ότι βοηθάει σε κάτι, άμεσα, αλλά το βοηθάει να είναι πιο ολοκληρωμένη προσωπικότητα αυτό το πράγμα."

Σ6: "Σε μεγαλύτερες τάξεις θα μπορούσαμε να μιλήσουμε, έτσι..., για άλλα οικονομικά συστήματα που υπάρχουν ή υπήρξαν ιστορικά σε άλλες χώρες..."

Από την άλλη πλευρά, εκφράζονται προβληματισμοί αναφορικά με την ικανότητα των παιδιών να διαχειριστούν τόσο σύνθετες έννοιες, λόγω της αφαιρετικής σκέψης που απαιτείται για την κατανόησή τους, ενώ τονίζεται ο κίνδυνος δημιουργίας απλοϊκών ερμηνειών και στερεοτύπων. Συγκεκριμένα, αναφέρεται:

Σ14: "Οικονομικά συστήματα, η κρατική παρέμβαση, η δυνατότητα συγκέντρωσης πλούτου...;

Απαιτεί και μία φιλοσοφική προσέγγιση όλο αυτό... Τα παιδιά εδώ δεν είναι ακόμα έτοιμα... Δηλαδή, τα παιδιά σ' αυτήν την ηλικία το πάνε πάρα πολύ εύκολα το μυαλουδάκι τους στο καλός ή κακός. Ο πλούσιος είναι ο κακός, ο φτωχός είναι ο καλός. Αν δημιουργηθούν τέτοια μοντέλα και τέτοια στερεότυπα από τώρα στο μυαλουδάκι τους, καήκαμε. [...] και το Γυμνάσιο εδώ είναι, κοντά είναι, θα τους τα πει όλα αυτά... Θα γίνει στο μυαλό τους ένα αίτημα να εισπράξουν περισσότερες εικόνες και ιδέες, να τις διαπραγματευτούν... Γιατί τώρα παιδιά δεν μπορούν να διαπραγματευτούν ακόμα... Ακόμα, τώρα αρχίζουμε να κάνουμε Άλγεβρα, τώρα αρχίζει η αφαιρετική σκέψη. Δεν μπορείς να ξεκινάς την αφαιρετική σκέψη τώρα και τώρα να θέλεις να βάλεις μέσα τέτοια νοήματα, δε γίνεται."

33.2 Λειτουργία και μορφές αγοράς

Στο πλαίσιο της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης, είναι σημαντικό να αναλυθεί η λειτουργία της αγοράς, με έμφαση στις δυνάμεις της προσφοράς και της ζήτησης, καθώς και στις διάφορες μορφές αγοράς. Οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν σχετικά:

Σ6: "... θα μπορούσαμε να μιλήσουμε για το πώς διαμορφώνεται η αγορά με βάση την προσφορά και τη ζήτηση, θα μπορούσαμε να μιλήσουμε για τον ρόλο του κράτους σε όλο αυτό..."

Σ17: "Και σε μεγαλύτερες, στις τελευταίες τάξεις, ειδικά, του Δημοτικού μπορούν να κατανοήσουν την προσφορά και τη ζήτηση. Είναι πάρα πολύ ικανά παιδιά στο να τα

κατανοήσουν αυτά και πώς κυμαίνονται οι τιμές και τι εννοούμε, για παράδειγμα, μονοπώλιο σε κάποια αγορά."

33.3 Επίδραση κοινωνικοοικονομικών εξελίξεων στην καθημερινότητα

Τέλος, ένας εκπαιδευτικός αναφέρει τη σύνδεση των ευρύτερων κοινωνικοοικονομικών εξελίξεων με την καθημερινότητα των παιδιών, η οποία συμβάλλει στην κοινωνική ευαισθητοποίηση και την κατανόηση ότι οι οικονομικές δυσκολίες δεν είναι πάντα αποτέλεσμα ατομικών επιλογών, αλλά επηρεάζονται και από εξωγενείς παράγοντες. Ο εκπαιδευτικός επισημαίνει:

Σ5: "... ένας θεματικός άξονας ή εν πάση περιπτώσει πολλές υποενότητες άπτονται αυτού είναι το γιατί, το γιατί πρέπει να συζητάμε για όλα αυτά, γιατί δεν είναι λυμένα, γιατί δεν έχουν όλοι οι άνθρωποι πάντα όλα όσα χρειάζονται. Προσωπικά αυτή τη συζήτηση θα έκανα με τους μαθητές μου. [...] ... πώς η μεγάλη εικόνα, οι ευρείες εξελίξεις, στη χώρα και στον πλανήτη, επηρεάζουν τους ίδιους, στο ότι δεν έχουνε θέρμανση στο σπίτι τους ή στο σχολείο, στο ότι δεν έχουνε όλοι την πρόσβαση που θα ήθελαν σε αθλητισμό – πολιτισμό, στο ότι τίθεται ζήτημα ακόμα και για το σούπερ μάρκετ, μιας και είναι πανάκριβο, ή για τη βενζίνη για τις βόλτες τους και για τα πηγαινέλα τους σε όλα αυτά που κάνουν, μιας και αυτή είναι πανάκριβη, γενικώς... γενικώς."

Συνοψίζοντας, από την ανάλυση των συνεντεύξεων των εκπαιδευτικών, οι θεματικοί άξονες που προτείνονται για διδασκαλία στο Δημοτικό Σχολείο είναι οι ακόλουθοι:

- **Καταναλωτική συνείδηση και διαχείριση αναγκών**

Διάκριση και ιεράρχηση αναγκών και επιθυμιών (Σ3, Σ6, Σ13, Σ14, Σ15)

Πλασματικές ανάγκες και επιρροή της διαφήμισης (Σ1, Σ5, Σ6, Σ12)

Υπεύθυνη κατανάλωση και αειφορία (Σ6, Σ10, Σ17)

Αξιολόγηση και επιλογή αγαθών καθημερινής χρήσης (Σ1, Σ2, Σ3, Σ4, Σ6, Σ7, Σ9, Σ10, Σ15, Σ16, Σ17)

- **Έννοια του χρήματος και συναλλαγές**

Η έννοια, η σπουδαιότητα και η προέλευση του χρήματος (Σ4, Σ8, Σ14, Σ16, Σ17)

Πραγματοποίηση απλών συναλλαγών (Σ8, Σ9, Σ11, Σ15)

Ασφάλεια στις συναλλαγές (Σ16)

- **Διαχείριση χρημάτων**

Προϋπολογισμός (Σ2, Σ3, Σ4, Σ6, Σ7, Σ8, Σ9, Σ13, Σ16, Σ17)

Αποταμίευση (Σ1, Σ2, Σ4, Σ7, Σ8, Σ9, Σ10, Σ13, Σ14, Σ16, Σ17)

Επένδυση (Σ1, Σ3, Σ4, Σ17 / επιφυλάξεις αναφορικά με τη θεματική: Σ2)

- **Το τραπεζικό σύστημα: καταθέσεις, δάνεια και κάρτες**

Κατάθεση χρημάτων / Επιτόκιο καταθέσεων (Σ6, Σ7, Σ14, Σ17)

Δανεισμός / Επιτόκιο δανεισμού / Κίνδυνοι υπερχρέωσης (Σ3, Σ4, Σ6, Σ7, Σ11, Σ13, Σ15, Σ17 / επιφυλάξεις αναφορικά με τη θεματική: Σ9, Σ16)

Χρήση και αξιοποίηση πιστωτικών και χρεωστικών καρτών (Σ13)

- **Δημόσια Οικονομικά και κοινωνική πολιτική**

Η έννοια του φόρου (Σ2, Σ6, Σ11, Σ14)

Κοινωνική Πρόνοια και ασφάλιση (Σ6)

- **Η Οικονομία ως Σύστημα Δομών και Αλληλεπιδράσεων**

Οικονομικά συστήματα (Σ2, Σ3, Σ6 / επιφυλάξεις αναφορικά με τη θεματική: Σ14)

Λειτουργία και μορφές αγοράς (Σ6, Σ17)

Επίδραση κοινωνικοοικονομικών εξελίξεων στην καθημερινότητα (Σ5)

Οι θεματικοί αυτοί άξονες για τη χρηματοοικονομική εκπαίδευση στο Δημοτικό μπορούν να ταξινομηθούν με κριτήριο τη διαφορετική στόχευση και εστίαση σε δύο βασικές, αλληλένδετες, αλλά διακριτές κατηγορίες: την ανάπτυξη δεξιοτήτων και ικανοτήτων για την αποτελεσματική διαχείριση των προσωπικών οικονομικών και την κατανόηση της λειτουργίας της οικονομίας και της επίδρασης των ευρύτερων οικονομικών εξελίξεων στην καθημερινότητα των ατόμων.

Οι εκπαιδευτικοί συνδέοντας ως επί το πλείστον τον χρηματοοικονομικό εγγραμματισμό με την αποτελεσματική διαχείριση των προσωπικών οικονομικών, όπως φάνηκε και από τις απαντήσεις τους στην ερώτηση Α1 αναφορικά με τον ορισμό του χρηματοοικονομικού εγγραμματισμού, προκρίνουν θεματικούς άξονες, όπως η διάκριση και ιεράρχηση αναγκών και επιθυμιών, η αξιολόγηση και επιλογή αγαθών καθημερινής χρήσης, η πραγματοποίηση απλών συναλλαγών, η δημιουργία και διαχείριση ενός προϋπολογισμού, η εισαγωγή στην έννοια της αποταμίευσης καθώς και η έννοια του δανεισμού και οι συνέπειες της υπερχρέωσης, που συμβάλλουν στην καλλιέργεια δεξιοτήτων χρηστής χρηματοοικονομικής διαχείρισης καθώς και στην ανάπτυξη καταναλωτικής συνείδησης και την αποφυγή της υπέρμετρης κατανάλωσης, προετοιμάζοντας τους μαθητές για τις οικονομικές προκλήσεις της ενήλικης ζωής. Άλλες, λιγότερο δημοφιλείς στους εκπαιδευτικούς θεματικές στο πλαίσιο της διαχείρισης των

προσωπικών οικονομικών σχετίζονται την εισαγωγή στην έννοια της επένδυσης και την ορθολογική χρήση πιστωτικών και χρεωστικών καρτών. Οι θεματικές αυτές βρίσκονται σε ευθυγράμμιση με προγράμματα σπουδών άλλων χωρών (OECD, 2014a). Ενώ η χρηματοοικονομική εκπαίδευση, σύμφωνα με τον ΟΟΣΑ (OECD, 2020d; 2024e), διαδραματίζει σημαίνοντα ρόλο ανάμεσα στις πολιτικές προστασίας των χρηματοοικονομικών καταναλωτών, εξοπλίζοντας τα άτομα με τις απαραίτητες δεξιότητες για την κατανόηση των χρηματοοικονομικών προϊόντων και υπηρεσιών, την επιλογή των καταλληλότερων σύμφωνα με τις ανάγκες τους, την αναγνώριση αμερόληπτων πηγών χρηματοοικονομικών πληροφοριών, τη γνώση του τρόπου διεκδίκησης των δικαιωμάτων τους και την προστασία τους από χρηματοοικονομικές απάτες και παραπλανητικές πρακτικές. Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί ότι μόνο μία εκπαιδευτικός αναφέρει την ασφάλεια στις συναλλαγές και την προστασία από ενδεχόμενες απάτες και εξαπατήσεις, θεματικός άξονας που κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικός με βάση τη μελέτη της βιβλιογραφίας και συμπεριλαμβάνεται στα προγράμματα σπουδών άλλων χωρών (Bannister *et al.*, 2007; Ministerial Council for Education, Early Childhood Development and Youth Affairs, 2011).

Μία λιγότερο συχνή προσέγγιση αφορά την εστίαση στην κατανόηση της λειτουργίας της οικονομίας και τη σύνδεσή της με την καθημερινότητα των ατόμων. Οι εκπαιδευτικοί, στην περίπτωση αυτή, συνδέοντας την έννοια του χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού με την κατανόηση του ευρύτερου κοινωνικοοικονομικού πλαισίου, αναφέρονται σε θέματα υπεύθυνης κατανάλωσης και αειφορίας, δημόσιας οικονομικής διαχείρισης και κοινωνικής πολιτικής, όπως η φορολογία και η ασφάλιση, στη λειτουργία του τραπεζικού συστήματος, στα χαρακτηριστικά των διαφόρων οικονομικών συστημάτων, στη λειτουργία της αγοράς και στην επίδραση των κοινωνικοοικονομικών εξελίξεων στην καθημερινότητα. Η διαφορετική αυτή εστίαση απαντάται και στη βιβλιογραφία. Επί παραδείγματι, οι Grody *et al.* (2008) προτείνουν η χρηματοοικονομική εκπαίδευση να ξεκινά με μια μακροσκοπική προσέγγιση και πιο συγκεκριμένες έννοιες, όπως η αποταμίευση και οι επενδύσεις, να έπονται στη διδασκαλία, δίνοντας την ευκαιρία στους μαθητές να αντιληφθούν τον τρόπο με τον οποίο οι προσωπικές τους επιλογές συνδέονται με το ευρύτερο οικονομικό σύστημα, ενώ οι Lucey & Giannangelo (2006), προσεγγίζοντας τη χρηματοοικονομική εκπαίδευση ως ένα εργαλείο για την επίτευξη κοινωνικής δικαιοσύνης, θεωρούν ότι ένα πρόγραμμα χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης οφείλει να στοχεύει, πέρα από την ανάπτυξη οικονομικών δεξιοτήτων καθώς και κριτικής σκέψης για την αξιολόγηση οικονομικών πληροφοριών, στην καλλιέργεια ηθικών αξιών και

κοινωνικής υπευθυνότητας καθώς και στη διαμόρφωση μιας ισορροπημένης σχέσης με το χρήμα, εστιάζοντας σε πραγματικά κοινωνικά προβλήματα.

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί η διάκριση των εννοιών του οικονομικού και χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού, όπως παρουσιάζεται στη βιβλιογραφία (Φίλιππας, 2023), επισημαίνοντας ότι ενώ είναι αλληλένδετες και σχετίζονται με την κατανόηση και την διαχείριση των χρημάτων δεν ταυτίζονται εννοιολογικά. Ο οικονομικός αλφαριθμητισμός αφορά την κατανόηση βασικών οικονομικών εννοιών και αρχών, τόσο σε μικροοικονομικό όσο και σε μακροοικονομικό επίπεδο, περιλαμβάνοντας γνώσεις σχετικά με τη λειτουργία της οικονομίας, όπως η προσφορά και η ζήτηση, ο πληθωρισμός, η δημοσιονομική και νομισματική πολιτική, οι οικονομικοί δείκτες και οι φάσεις της οικονομίας, και βοηθά τα άτομα να κατανοήσουν πώς οι οικονομικές δυνάμεις επηρεάζουν τόσο τα προσωπικά τους οικονομικά όσο και την κοινωνία στο σύνολό της. Από την άλλη πλευρά, ο χρηματοοικονομικός αλφαριθμητισμός εστιάζει στις γνώσεις και δεξιότητες που απαιτούνται για τη λήψη αποτελεσματικών χρηματοοικονομικών αποφάσεων σε προσωπικό ή οικογενειακό επίπεδο, περιλαμβάνοντας την κατανόηση εννοιών, όπως ο προϋπολογισμός, η αποταμίευση, οι επενδύσεις, η διαχείριση χρέους, η ασφάλιση και ο συνταξιοδοτικός προγραμματισμός, και παρέχει στα άτομα τη δυνατότητα να διαχειρίζονται αποτελεσματικά τα οικονομικά τους, να αξιολογούν κινδύνους και να αναπτύσσουν στρατηγικές για την επίτευξη χρηματοοικονομικής ευημερίας, ενώ τους βοηθά να κατανοούν σύνθετα χρηματοοικονομικά προϊόντα και υπηρεσίες. Με βάση την παραπάνω διάκριση, γίνεται φανερό ότι, ενώ η επικρατούσα άποψη αφορά την αναγνώριση της ανάγκης καλλιέργειας του χρηματοοικονομικού εγγραμματισμού και της παροχής στα παιδιά δεξιοτήτων αποτελεσματικής χρηματοοικονομικής διαχείρισης, ορισμένοι εκπαιδευτικοί προκρίνουν την ανάγκη για καλλιέργεια του οικονομικού εγγραμματισμού, δίνοντας έμφαση στην κατανόηση του ευρύτερου κοινωνικοοικονομικού πλαισίου και της λειτουργίας της οικονομίας.

3^ο Ερευνητικό Ερώτημα: Σε ποιο βαθμό οι δάσκαλοι της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι εξοικειωμένοι με τις κατευθυντήριες γραμμές του Υπουργείου Παιδείας για τη χρηματοοικονομική εκπαίδευση και πώς τις εφαρμόζουν στην εκπαιδευτική πράξη;

Καθώς η χρηματοοικονομική παιδεία αναγνωρίζεται όλο και περισσότερο ως απαραίτητη δεξιότητα για την επιτυχή διαχείριση των οικονομικών σε προσωπικό και κοινωνικό επίπεδο,

το Υπουργείο Παιδείας έχει θεσπίσει κατευθυντήριες γραμμές για την ενσωμάτωση της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα διερευνά τον βαθμό εξοικείωσης των δασκάλων της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με αυτές τις κατευθυντήριες γραμμές και τον τρόπο με τον οποίο τις εφαρμόζουν στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη.

Στο πλαίσιο διερεύνησης του ερωτήματος αυτού οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν στις ακόλουθες ερωτήσεις:

B1) Έχετε ενημερωθεί για τις κατευθυντήριες γραμμές του Υπουργείου Παιδείας σχετικά με τη χρηματοοικονομική εκπαίδευση στο πλαίσιο του Δημοτικού Σχολείου; Αν ναι, με ποιον τρόπο ενημερωθήκατε (επιμορφωτικά σεμινάρια, εγκύκλιοι, προσωπική πρωτοβουλία) και σε ποιο βαθμό τις ενσωματώνετε στη διδασκαλία σας;

Γ1) Συμπεριλαμβάνετε στη διδασκαλία σας έννοιες σχετικές με οικονομικά θέματα; Αν ναι, ποιες είναι αυτές και σε ποια μαθήματα τις εντάσσετε;

Γ2) Περίπου πόσο χρόνο αφιερώνετε στη χρηματοοικονομική παιδεία;

Από την ανάλυση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών προκύπτουν τα εξής στοιχεία:

34. Απουσία ενημέρωσης

Ένα σημαντικό ζήτημα που αναδείχθηκε από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών αφορά την απουσία ενημέρωσης σχετικά με τις κατευθυντήριες γραμμές του Υπουργείου Παιδείας για τη χρηματοοικονομική εκπαίδευση, αλλά και την άγνοια του όρου «Χρηματοοικονομικός Εγγραμματισμός / Αλφαριθμητισμός» στο πλαίσιο επίσημων οδηγιών. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δηλώνει άγνοια για την ύπαρξη σχετικών οδηγιών, εγείροντας ερωτήματα σχετικά με τη διάδοση και την αποτελεσματικότητα των σχετικών πολιτικών. Οι εκπαιδευτικοί τονίζουν:

Σ1: "Όχι, καθόλου. [...] Επίσημες οδηγίες, όχι."

Σ2: "Εγώ δεν έχω δει κάτι, κάπου, κάποια οδηγία... δηλαδή δεν ήξερα καν ότι υπάρχει, αν υπάρχει.. δεν... ακόμη και σε άλλες εγκυκλίους ή οδηγίες διδασκαλίας δεν έχει πέσει το μάτι μου σε κάτι τέτοιο."

Σ3: "Όχι."

Σ4: " Όχι, δεν έχω ακούσει..."

Σ6: "Όπως είπα και για την ερώτηση με τον ορισμό του χρηματοοικονομικού εγγραμματισμού, αυτόν τον όρο τον ακούω, τον διάβασα πρώτη φορά στο πλαίσιο της έρευνας. Οπότε με αυτόν

τον όρο όχι, δεν έχω ενημερωθεί για κάτι. [...] Τώρα κάποιες συγκεκριμένες κατευθυντήριες οδηγίες αναφορικά με τον χρηματοοικονομικό εγγραμματισμό, όχι."

Σ7: "Όχι."

Σ8: "Δεν έχω ενημερωθεί, δεν έχω προλάβει και, επίσης, για να είμαι ειλικρινής δε με είχε απασχολήσει αυτό το θέμα ...

Τους όρους χρηματοοικονομικός αλφαριθμητισμός, χρηματοοικονομικός εγγραμματισμός χρηματοοικονομική εκπαίδευση τους έχεις συναντήσει σε κάποιο κείμενο με οδηγίες ή έχουν αναφερθεί ποτέ στο πλαίσιο κάποιας επιμόρφωσης, συνάντησης με τον σύμβουλο...;

Δυστυχώς όχι. Ενδεχομένως να υπήρχε στο Εργαστήριο στο εισαγωγικό σημείωμα και ενδεχομένως να το διάβασα και εγώ, μπορεί να υπήρχε σαν θεωρητικό υπόβαθρο, ενδεχομένως να υπήρχε και να το διάβασα για να δω με τι έχει να κάνει το Εργαστήριο Δεξιοτήτων, αλλά σίγουρα σαν όρος να έχει μείνει στο μυαλό μου, όχι. Δεν ξέρω πράγματα, όχι δυστυχώς."

Σ9: "Όχι, τον χρηματοοικονομικό εγγραμματισμό τον άκουσα πρώτη φορά από σένα."

Σ12: "Εγώ δεν ήξερα καθόλου αυτό τον όρο και δεν ήξερα καθόλου ότι υπάρχει και ένα ενδιαφέρον για τα σχολεία κι αυτά και το άκουσα πρώτη φορά από σένα..."

Σ13: "Για να είμαι απόλυτα ειλικρινής με σένα, δεν είχα... απλά κάπου το είχα ακούσει, δεν είχα ποτέ ασχοληθεί, ούτε είχα ψάξει τι είναι ο χρηματοοικονομικός αλφαριθμητισμός. [...] Όχι, δυστυχώς δεν έχω ενημερωθεί, δεν το έχω ψάξει... Δεν το ξέρω καθόλου, δεν έχει τύχει, δηλαδή, να το δω. Θεωρώ ότι, αν κάποιος ενδιαφερθεί, με κάποιο σεμινάριο ή με το να διαβάσει την εγκύκλιο που θα έχει στείλει το Υπουργείο, μπορεί να καταλάβει πάνω κάτω τι θα μπορεί να κάνει και να το ενσωματώσει, τέλος πάντων, μέσα στα μαθήματα."

Σ15: "Όχι, δεν έχω λάβει κάποια συγκεκριμένη ενημέρωση."

Σ16: "Η αλήθεια είναι πως όχι, δεν έχω ενημερωθεί σχετικά."

35. Μερική ενημέρωση

Παρά την κυρίαρχη τάση πλήρους απουσίας ενημέρωσης, ορισμένοι εκπαιδευτικοί αναφέρουν μια μερική εξοικείωση με θέματα χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης, αντλώντας πληροφορίες κυρίως από το διαδίκτυο και από εγκυκλίους του Υπουργείου, οι οποίες, ωστόσο, δεν κάνουν στοχευμένη και συγκεκριμένη αναφορά στον χρηματοοικονομικό εγγραμματισμό και τη χρηματοοικονομική εκπαίδευση. Όπως αναφέρεται:

Σ10: "Η ενημέρωση που έχω σχετικά με το θέμα είναι κυρίως από το διαδίκτυο και από κάποιες, όχι επιμορφώσεις, αλλά από κάποιες εγκυκλίους, που έχουν έρθει στο σχολείο,

σχετικά με το θέμα αυτό, πιο πολύ που έχει να κάνει με τον ενεργό πολίτη. Τώρα, εγώ προσωπικά, επειδή τώρα δε διδάσκω εγώ, δεν έχω καθίσει να το δω αναλυτικά, έχω δει ένα γενικό περίγραμμα... Υπάρχει μία σκέψη, επειδή δεν ήρθε από την αρχή της σχολικής χρονιάς, ήρθε πιο μετά, υπάρχει μια σκέψη για όλο αυτό για την επόμενη σχολική χρονιά και να δούμε πώς αυτό μπορεί να ενσωματωθεί στις δράσεις του σχολείου, έτσι ώστε τα παιδιά να γίνουνε πιο υπεύθυνα, πιο ενεργά σε πράγματα απλά και καθημερινά."

35.1 Γνώση αναφορικά με την ενσωμάτωση οικονομικών εννοιών στο αναλυτικό πρόγραμμα, αλλά όχι για τις κατευθυντήριες γραμμές του Υπουργείου Παιδείας

Παράλληλα, άλλοι εκπαιδευτικοί, ενώ φαίνεται να είναι ενήμεροι και εξοικειωμένοι με γενικές οδηγίες αναφορικά με το πώς πρέπει να προσεγγίζουν θέματα σχετικά με την αξία των χρημάτων και τις συναλλαγές στο πλαίσιο των Μαθηματικών και με δραστηριότητες που εντάσσονται στα Εργαστήρια Δεξιοτήτων, οι οποίες αγγίζουν θέματα οικονομίας, δηλώνουν άγνοια για συγκεκριμένες κατευθυντήριες γραμμές του Υπουργείου Παιδείας σχετικά με τη χρηματοοικονομική εκπαίδευση. Όπως διαφαίνεται από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών:

Σ6: "Το ότι υπάρχουν κάποια μαθήματα, στο πλαίσιο των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων σχετικά, τα οποία θα μπορούσαν, ας πούμε, να ενταχθούν σε αυτό το πλαίσιο, ναι. Το ότι, επίσης, στα Μαθηματικά, ας πούμε, δίνεται χρόνια τώρα σαν οδηγία το να υπάρχει μια σύνδεση των Μαθηματικών με την πραγματική ζωή, οπότε όσα κεφάλαια αναφέρονται σε χρήματα, χαρτονομίσματα και κέρματα, ρέστα, ποσοστά εκπτώσεων διδάσκονται μ' έναν τρόπο που συνδέεται με την καθημερινή ζωή και στις μικρότερες τουλάχιστον τάξεις σαν συμβουλή προς τους γονείς δίνουμε το «πάρτε τα παιδιά σας μαζί στο σουπερμάρκετ, εξηγήστε τους, βάλτε τα να πληρώσουν κι εκείνα...». Αυτά, ας πούμε, σαν οδηγίες ότι τα έχω δει σε Βιβλία Δασκάλων τα έχω δει..."

Σ8: "... απλώς στο πλαίσιο του Εργαστηρίου Δεξιοτήτων έκανα ένα εργαστήριο που με ανάγκασε να ασχοληθώ, να το ψάξω, να το διαβάσω. Ήταν προτεινόμενο εργαστήριο του ΙΕΠ και αφορούσε την τέταρτη θεματική ενότητα για παιδιά της Δευτέρας Δημοτικού στο πλαίσιο του «Δημιουργώ και καινοτομώ» και λεγόταν «Στην τσέπη χαρτζιλίκι». Ήταν ένα πολύ ωραίο Εργαστήριο Δεξιοτήτων στο οποίο κάναμε ωραία πράγματα σχετικά με τα χρήματα και πάνω εκεί διάβασα, ασχολήθηκα, μελέτησα, αλλά μέχρι εκεί..."

Σ11: "Ναι, υπάρχει στο Εργαστήριο Δεξιοτήτων σχετικό θεματικό πεδίο, όπου ήδη ξεκινά από μικρή ηλικία, από τη Δευτέρα Δημοτικού, γίνεται μια προσπάθεια... και τα Μαθηματικά των διαφόρων τάξεων έχουν κεφάλαια, τα οποία αφιερώνουν στον υπολογισμό των ρέστων,

στην αξία του ευρώ και ούτω καθεξής, οπότε, ναι, υπάρχει μία κατεύθυνση από το Υπουργείο Παιδείας, υπάρχει μία προσπάθεια μάλλον από το Υπουργείο Παιδείας προς αυτή την κατεύθυνση."

Σ12: "... στα Εργαστήρια Δεξιοτήτων, που υπάρχουν κάποια, άλλα εντάξει... Αυτό το «Στην τσέπη χαρτζιλίκι», που το κάναμε κάποια στιγμή..."

Σ15: "Γνωρίζω ότι εντάσσονται κάποιες έννοιες στο πλαίσιο των Μαθηματικών, της Μελέτης Περιβάλλοντος και των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων."

36. Ενημέρωση και θετική αξιολόγηση της προσπάθειας

Παρά τις ελλείψεις στην ενημέρωση που καταγράφηκαν προηγουμένως, ορισμένοι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την ύπαρξη μιας προσπάθειας για την προώθηση της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης και παρουσιάζονται θετικά διακείμενοι στις σχετικές πρωτοβουλίες. Μία εκπαιδευτικός αναφέρει τη συμμετοχή της στον 1^ο Πανελλήνιο Μαθητικό Διαγωνισμό Αποταμίευσης, μιας δράσης που οργανώθηκε από το Ινστιτούτο Χρηματοοικονομικού Αλφαριθμητισμού, καθώς και το Πρόγραμμα @ξία του Ινστιτούτου που υλοποίησε στην τάξη της, καθώς και την ενσωμάτωση θεμάτων σχετικών με την επιχειρηματικότητα και τη βιώσιμη ανάπτυξη στο πλαίσιο των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων.

Σ14: "Έχει ξεκινήσει μία προσπάθεια, είναι καλό αυτό. Ξεκίνησε με καλούς όρους, μπήκαν άνθρωποι που έχουν γνώση του πώς πρέπει να το μεταφέρουν όλο αυτό."

Σ17: "Σχετικά με τις κατευθυντήριες γραμμές του Υπουργείου Παιδείας για τη χρηματοοικονομική εκπαίδευση στο πλαίσιο του Δημοτικού... Έχεις ενημερωθεί, μου είπες ότι προετοίμασες τα παιδιά για το διαγωνισμό..."

Ναι.

Λάβατε μέρος, οπότε χρησιμοποίησες το αντίστοιχο υλικό...;

Ναι, ναι, ναι. [...] Ναι. Βέβαια αυτό δεν ήταν από το Υπουργείο. Νομίζω ήταν από τον Φίλιππα... [...] Ναι, από το Ινστιτούτο Χρηματοοικονομικού Αλφαριθμητισμού. Ναι, πάντως τα έκανα κανονικά και μάλιστα το έκανα και σε άλλη τάξη, όχι μόνο στη δικιά μου, επειδή μπαίνω, κάνω Μαθηματική Σκέψη και σε ένα άλλο τμήμα Έκτης πάλι τους έκανα το ίδιο πράγμα.

Που ήταν αυτό το Πρόγραμμα Αξία του Ινστιτούτου με τις 12 ενότητες;

Ναι.

Ωραία, ωραία, κατάλαβα...

Που απλώς εγώ το πήγα λίγο πιο κάτω, λόγω της ασφάλειας που ένιωθα τις γνώσεις μου από το μεταπτυχιακό...

Ναι. Αυτό είναι ενταγμένο και στα Εργαστήρια Δεξιοτήτων, ας πούμε, στην Έκτη. Στο Δημόσιο Σχολείο σαν θεματική μπορεί να γίνει στο πλαίσιο ενός τριμήνου στα Εργαστήρια Δεξιοτήτων.

Ναι, ας πούμε εγώ σε αυτό το Εργαστήριο το είχα βάλει πέρσι, θα το κάνω και φέτος... Φέτος απλώς έχοντας κάνει λίγο και αυτό με τα Χρηματοοικονομικά θα το εμπλουτίσω λίγο περισσότερο, είχα κάνει αυτό με την επιχειρηματικότητα και τη βιώσιμη ανάπτυξη ως Εργαστήριο Δεξιοτήτων, που, επίσης, είχαν κατανοήσει τα παιδιά πάρα πολλές έννοιες."

Συνοψίζοντας την ανάλυση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών, η πλειοψηφία παρουσιάζεται να έχει πλήρη άγνοια για την ύπαρξη επίσημων οδηγιών ή κατευθυντήριων γραμμών από το Υπουργείο Παιδείας σχετικά με τον «Χρηματοοικονομικό Εγγραμματισμό/Αλφαριθμητισμό» (Σ1, Σ2, Σ3, Σ4, Σ6, Σ7, Σ8, Σ9, Σ12, Σ13, Σ15, Σ16). Πολλοί μάλιστα αναφέρουν ότι άκουσαν τον όρο για πρώτη φορά στο πλαίσιο της έρευνας (Σ6, Σ8, Σ9, Σ12). Αυτό υποδηλώνει ένα σημαντικό κενό στη διάδοση και εφαρμογή πολιτικών σχετικών με την ενίσχυση του χρηματοοικονομικού εγγραμματισμού. Μία εκπαιδευτικός αναφέρεται σε μερική εξοικείωση, αντλώντας πληροφορίες κυρίως από το διαδίκτυο και από γενικές εγκυκλίους του Υπουργείου που δεν αναφέρονται ρητά στον χρηματοοικονομικό εγγραμματισμό (Σ10), ενώ ορισμένοι εκπαιδευτικοί δείχνουν να είναι ενήμεροι για γενικές οδηγίες σχετικά με την ενσωμάτωση οικονομικών εννοιών στα Μαθηματικά και τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων (Σ6, Σ8, Σ11, Σ12, Σ15), ωστόσο, και σε αυτή την περίπτωση, δηλώνουν άγνοια για συγκεκριμένες κατευθυντήριες γραμμές του Υπουργείου που να αφορούν αποκλειστικά τη χρηματοοικονομική εκπαίδευση. Η αναφορά σε δραστηριότητες όπως το «Στην τσέπη χαρτζιλίκι» (Σ8, Σ12) και η σύνδεση με τα Μαθηματικά (υπολογισμός ρέστων, εκπτώσεων κ.λπ.) (Σ6, Σ11, Σ15) υποδηλώνουν μια πρακτική προσέγγιση των οικονομικών εννοιών, η οποία, όμως, δεν φαίνεται να πλαισιώνεται από ένα συνεκτικό πλαίσιο χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης. Παρά τις ελλείψεις στην επίσημη ενημέρωση, ορισμένοι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι είναι ενήμεροι σχετικά με την προσπάθεια ενίσχυσης του χρηματοοικονομικού εγγραμματισμού των μαθητών, ενώ αναγνωρίζουν και αξιολογούν θετικά προσπάθειες που γίνονται από άλλους φορείς, όπως το Ινστιτούτο Χρηματοοικονομικού Αλφαριθμητισμού (Σ14, Σ17).

Η ανάλυση καταδεικνύει ένα σημαντικό πρόβλημα στην επικοινωνία και διάχυση των πολιτικών του Υπουργείου Παιδείας σχετικά με τη χρηματοοικονομική εκπαίδευση. Ενώ υπάρχουν ενδείξεις για ενσωμάτωση σχετικών εννοιών σε άλλα μαθήματα και δραστηριότητες, απουσιάζει μια συνεκτική και επίσημη προσέγγιση της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης ως αυτόνομου γνωστικού αντικειμένου, υποδηλώνοντας την ανάγκη για σαφέστερες και εξειδικευμένες οδηγίες από το Υπουργείο Παιδείας. Αξίζει, επίσης, να επισημανθεί μία παρατηρούμενη αντίφαση μεταξύ της δηλωμένης άγνοιας για επίσημες οδηγίες και της αναφοράς σε πρακτικές εφαρμογές και δραστηριότητες που σχετίζονται με τη χρηματοοικονομική εκπαίδευση (προγράμματα στο πλαίσιο των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων, όπως το «Στην τσέπη χαρτζιλίκι», σύνδεση με τα Μαθηματικά), η οποία ενδεχομένως προκύπτει από την αυθόρμητη και εμπειρική υιοθέτηση από τους εκπαιδευτικούς πρακτικών που προάγουν τον χρηματοοικονομικό εγγραμματισμό, χωρίς, ωστόσο, να έχουν λάβει γνώση ότι αυτό αποτελεί μέρος μιας ευρύτερης πολιτικής.

Τέλος, σε πρόσφατη ποσοτική έρευνα σχετική με τον χρηματοοικονομικό εγγραμματισμό (Κατωπόδη, 2024), το 14.1% των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι έχει πλήρη κατανόηση του όρου «χρηματοοικονομικός αλφαριθμητισμός» και των διαστάσεών του, το 40.5% ότι κάπως γνωρίζει, αλλά θα ήθελε να μάθει περισσότερα, το 30.3% ότι έχει ακούσει τον όρο, αλλά δεν είναι σίγουροι για το τι ακριβώς συνεπάγεται και μόνο το 14.1% δηλώνουν ότι δεν έχουν καμία γνώση όσον αφορά τον όρο. Επίσης, η πλειονότητα των ερωτηθέντων, 55,1%, αδυνατούν να απαντήσουν με βεβαιότητα εάν στο πρόγραμμα σπουδών συμπεριλαμβάνονται θεματικές σχετικές με τον χρηματοοικονομικό εγγραμματισμό. Διαφορές ανάμεσα στα αποτελέσματα των δύο ερευνών δύνανται να ερμηνευτούν κυρίως από τις διαφορές στη διατύπωση των ερωτήσεων και στον βαθμό εμβάθυνσης που επιτρέπουν οι δύο μεθοδολογίες. Ωστόσο, και στις δύο έρευνες υπάρχει σύγκλιση στο ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δηλώνει άγνοια αναφορικά με την ενσωμάτωση της χρηματοοικονομικής παιδείας στο πρόγραμμα σπουδών, καθιστώντας εμφανή την ανάγκη αποτελεσματικότερης ενημέρωσης αναφορά με την προσπάθεια ενίσχυσης του χρηματοοικονομικού εγγραμματισμού των μαθητών και στοχευμένων παρεμβάσεων, ώστε να διασφαλιστεί ότι οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν σαφείς κατευθυντήριες γραμμές και έχουν την απαιτούμενη πληροφόρηση, ώστε να ενσωματώσουν αποτελεσματικά τη χρηματοοικονομική εκπαίδευση στη διδασκαλία τους.

Συνεχίζοντας με την ανάλυση των κωδικών, οι δύο επόμενες ερωτήσεις τις οποίες κλήθηκαν να απαντήσουν οι εκπαιδευτικοί επιχειρούν τη χαρτογράφηση της υφιστάμενης κατάστασης

αναφορικά με την παροχή χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης στο Δημοτικό Σχολείο, εξετάζοντας την ενσωμάτωση οικονομικών θεμάτων στη διδακτική πράξη. Πιο συγκεκριμένα, στοχεύουν στη διερεύνηση της συχνότητας, του είδους και του πλαισίου ενσωμάτωσης οικονομικών εννοιών στην καθημερινή διδασκαλία, ανεξάρτητα από την ενημέρωση ή μη αναφορικά με επίσημες κατευθυντήριες γραμμές για τον χρηματοοικονομικό εγγραμματισμό.

37. Βασικές Οικονομικές Συναλλαγές και Αξία Χρήματος

Από την ανάλυση των συνεντεύξεων αναδεικνύεται μια σαφής εστίαση των εκπαιδευτικών σε πρακτικές δραστηριότητες που σχετίζονται με την καθημερινή διαχείριση χρημάτων και την πραγματοποίηση απλών συναλλαγών. Η έμφαση δίνεται σε πράξεις σχετικές με τα χρήματα, όπως ο υπολογισμός των ρέστων, η μέτρηση χρηματικών ποσών και η κατανόηση της αξίας των αγαθών. Όπως αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί:

Σ2: "... είναι όμως καθαρά σε επίπεδο κατανόησης των μαθηματικών εννοιών. Ας πούμε το να μπορούν να μετράνε την ποσότητα των χρημάτων που έχουν, να σκέφτομαι αν με αυτά τα χρήματα μπορούν ας πούμε να αγοράσουν... παίζουμε ας πούμε τώρα στην Πρώτη Δημοτικού μαγαζί, να σκεφτούν ότι αυτό θέλω να το αγοράσω, μου φτάνουν τα λεφτά, μέχρι εκεί, σε τέτοιο επίπεδο, ή πόσα θα πάρω πίσω."

Σ3: " Ποια τιμή είναι υψηλότερη ή χαμηλότερη..."

Σ6: "Στα Μαθηματικά υπάρχουν έννοιες που σχετίζονται με το χρήμα..., τις συναλλαγές περισσότερο."

Σ7: "Απλές συναλλαγές, τα χαρτονομίσματα, τα κέρματα, τα ρέστα στα Μαθηματικά. Για φέτος που είμαι παράλληλη στήριξη ο στόχος της χρονιάς είναι μία από τις μαθήτρίες μου να μάθει να διαχειρίζεται τα χρήματα. Έχω πάρει ψεύτικα χρήματα για να κάνουμε μαγαζάκι ή τη βάζω πράγματι να παραγγέλνουμε από το σουπερμάρκετ μέσω της εφαρμογής, της δείχνω τι θα πάρω και πόσο θα κοστίσει ή τα υλικά για μια συγκεκριμένη συνταγή, να τα σημειώνει και να μου βρίσκει το σύνολο. Ή ζωγράφισα ένα μαγαζί με παγωτά και της έλεγα ότι πουλάω τόσο το χωνάκι και της ζητούσα να φτιάξει το δικό της μαγαζί. Δεν έχει βέβαια καμία ιδέα για τις τιμές, δηλαδή μου έλεγε ότι ένα μήλο κάνει 30 ευρώ. Επίσης, αυτό που μου έκανε εντύπωση είναι ένα άλλο παιδί που είναι στο φάσμα του αυτισμού, το οποίο όμως μπορεί να σου κάνει υπολογισμούς με το μυαλό, την πρώτη μέρα που με είδε στο σχολείο, μου πετάει σχεδόν ένα κέρμα και μου λέει «νερό» με επίμονο ύφος. Και του λέω νερό έχει στο κυλικείο, πάμε μαζί αν θέλεις να πάρεις. Και κατάλαβα ότι τόσα χρόνια δεν του είχαν μάθει πώς να

πάει να αγοράσει ένα μπουκάλι νερό μόνος του. Τόσα χρόνια στο σχολείο είχε μάθει ότι η παράλληλη στήριξη είχε αυτόν τον ρόλο, θα πάει η παράλληλη στήριξη να μου το πάρει."

Σ8: "... στο πλαίσιο των Μαθηματικών μόνο στα πιο μικρά, αυτό... Να ξέρουν να κάνουν τις μετατροπές από τα εύρω στα λεπτά... στα πλαίσια των Μαθηματικών και τους έδινα και προβλήματα πόσα ρέστα πρέπει να παίρνει το παιδί, οπότε τους είχε μπει στο συνειδητό κομμάτι ότι μας ενδιαφέρουν τα ρέστα, τα μετράμε και πρέπει να είμαστε καλοί στα Μαθηματικά ως προς αυτό, αλλά ορολογία εξειδικευμένη να έχω χρησιμοποιήσει σε κάποιο μάθημα, όχι, όχι, δεν το έχω κάνει."

Σ9: "Μάλιστα, τώρα στην Πρώτη Δημοτικού συμβουλευόμαι και τον εξορθολογισμό της ύλης, και πάρα πολλές, στην αρχή του βιβλίου, ασκήσεις που αφορούν τα κέρματα, τις έχουν βγάλει εκτός, γιατί λένε ότι είναι νωρίς ακόμα, ας πούμε, ή ότι σε επόμενο κεφάλαιο θα εντυπώσουν περισσότερο... [...] Βέβαια, εντάζει, εγώ κάποια τους τα έκανα, γιατί είναι εξοικειωμένα τα παιδιά με τα κέρματα, επειδή χρησιμοποιούν, ψωνίζουν και από το κυλικείο, μπορούν να διαχειριστούν, ας πούμε, κάποια μικρά πόσα ή με τα ρέστα ή να πάνε να πληρώσουν, να υπεύθυνα γι' αυτό, να τα βάλουν στο πορτοφόλι τους και εξ' όψεως τα ξέρουν τα κέρματα. [...] Κάτι που θα τους κάνω εγώ τώρα στα Μαθηματικά, το αναφέρει και στο Βιβλίο Δασκάλου... Τους ζήτησα να φέρουν διάφορες συσκευασίες από άδεια προϊόντα και θα φτιάξουμε το παντοπωλείο της τάξης. Στα προϊόντα αυτά θα αναρτήσουμε πάνω ετικέτες με τιμές, θα κόψουμε πλαστικοποιημένα νομίσματα και χαρτονομίσματα και θα κάνουμε αγοραπωλησίες με ρέστα... Οπότε νομίζω κι αυτό συνδέεται κάπως με τον χρηματοοικονομικό εγγραμματισμό..."

Σ11: "Από τη μέχρι τώρα εμπειρία μου, επειδή έχω να κάνω με μικρότερες ηλικίες, μέχρι Τρίτη Δημοτικού, δεν εντάσσω πολύπλοκες και περίπλοκες για τα παιδιά έννοιες, διότι δε θα τις κατακτήσουν και δε θα τις κατανοήσουν. Μένουμε μόνο στο στην αξία των χρημάτων, στον υπολογισμό των ρέστων και στη γραφή τους, δηλαδή πώς ένα ποσό μπορεί να γραφεί με τη μορφή δεκαδικού αριθμού και στο να κατακτήσουν ότι ρέστα θα πάρω όταν δίνω περισσότερα χρήματα από την αξία του προϊόντος, σε αυτά προς το παρόν. [...] με το μαγαζάκι, που ουσιαστικά έφεραν τα παιδιά συσκευασίες προϊόντων και εναλλάσσονταν οι ρόλοι του πωλητή και του πελάτη, με αποτέλεσμα να κατακτήσουν βασικές έννοιες των συναλλαγών. Ότι δίνω ψεύτικα ευρώ, θα πρέπει να πάρω ρέστα κι, αν ναι, πόσα. Και όχι μόνο στο θέμα των συναλλαγών και του υπολογισμού των ρέστων, αλλά και των διαπροσωπικών σχέσεων, είναι συνδυασμός παραγόντων."

Σ12: "... απλές συναλλαγές... που συνήθως εκεί παρατηρείται ότι αυτά που ψωνίζουν στο κυλικείο είναι πάρα πολύ εξοικειωμένα με τα χρήματα και με τα ρέστα."

Σ14: "Χρήμα, τι είναι το χρήμα, από πού έρχεται, είναι προϊόν εργασίας..."

Σ15: "Λοιπόν, στην Πρώτη Δημοτικού αυτό που κάνουμε με τα παιδιά είναι να δημιουργούμε ένα μπακάλικο, το οποίο μπακάλικο τα παιδιά φέρνουν αντικείμενα, τελειωμένες συσκευασίες από το σπίτι, και κολλάμε τιμές πάνω σε αυτά, 1€, 2€, 3€, δηλαδή παίζουμε με τα στρογγυλά, χωρίς να έχει δεκαδικά. Με τα χρήματα, λοιπόν, που έχει το βιβλίο των Μαθηματικών στο τέλος, τα κόβουμε, ο καθένας έχει ένα πορτοφολάκι, κάθε μέρα είναι ένας ο μπακάλης και τα παιδιά πηγαίνουν και ψωνίζουν. Οφείλουν, λοιπόν, να δώσουν ακριβώς τα χρήματα, τα οποία κάνει αυτό το προϊόν που θέλουν να αγοράσουν και μετά μας εξηγούν για ποιο λόγο αγόρασαν το προϊόν αυτό και τι θα το κάνουν. Δηλαδή, υπάρχει αυτό το πλαίσιο εισαγωγής στην Πρώτη Δημοτικού. Στη Δευτέρα, πλέον, Δημοτικού που τα παιδιά είναι πιο μεγάλα, μαθαίνουμε μέσα από επίλυση, που είπα και πριν, μαθηματικών προβλημάτων, να αγοράζουν κάτι, να δίνουν ρέστα, να έχουν τα χρήματα τους... Μαθαίνουμε όλα τα ευρώ, από τα λεπτά μέχρι και τα πολύ μεγάλα ποσά των ευρώ, όλα τα χαρτονομίσματα, όλα τα κέρματα και ουσιαστικά η εισαγωγή μας στα Μαθηματικά με τα ευρώ είναι στο μαθαίνω να αγοράζω, πόσο κοστίζει, τι ρέστα παίρνω..."

Σ16: "... γιατί στην Ιστορία ήδη από την Τετάρτη Δημοτικού γίνεται αναφορά στα νομίσματα που είχε ο κάθε λαός στην τότε εποχή, αρχαϊκά χρόνια, ας πούμε, γεωμετρικά χρόνια... Τα νομίσματα, το αν είχαν μεγάλη αξία ή μικρή αξία, που ήταν ασημένια, χρυσά και τα λοιπά."

38. Υπεύθυνη καταναλωτική συμπεριφορά και συνειδητή λήψη αποφάσεων

Οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν να αναπτύξουν την κριτική σκέψη των μαθητών απέναντι στην κατανάλωση, ενθαρρύνοντάς τους να αναρωτηθούν για την πραγματική αξία των αγαθών, διακρίνοντας μεταξύ της πραγματικής και της εμπορικής αξίας, καθώς και την αναγκαιότητα αγοράς τους. Συχνά μέσα από πρακτικά παραδείγματα και βιωματικές δραστηριότητες, όπως η σύγκριση προσφορών, συζητήσεις σχετικές με τις καταναλωτικές συνήθειες των μαθητών αλλά και ευρύτερες έννοιες, όπως η υπερκατανάλωση ή το κόστος ευκαιρίας, επιδιώκεται η καθοδήγηση των μαθητών προς τη λήψη πιο συνειδητών καταναλωτικών αποφάσεων. Όπως υπογραμμίζεται από τους εκπαιδευτικούς:

Σ1: "Πολύ συχνά ξεκινάω με το ότι έχει νόημα να αγοράζω και τι όχι... σε ισορροπία, δηλαδή να ξεχωρίζει κάποιος ότι αν υπάρχει κάτι συγκεκριμένο που ακόμα κι ας μην έχει τόση αξία εμένα μου αρέσει πάρα πολύ και με ενθουσιάζει προφανώς... αλλά σαν κόνσεπτ ζωής τι έχει

νόημα να παίρνουμε, τότε κάτι πωλείται ακριβότερα, επειδή είναι θέμα μάρκετινγκ και τότε έχει νόημα να είναι ακριβότερο."

Σ4: "Έτσι το σκέφτηκα και έτσι ξεκινήσαμε και το κάναμε πράξη σε πρότζεκ, όχι διαφορετικά, δηλαδή δε σκέφτηκα πάμε να εξηγήσουμε τι σημαίνει δάνειο, τι σημαίνει επιχειρείν, αλλά πάμε να δούμε ποια είναι η πιο οικονομική τηλεόραση [...] σας έφερα 4 προσπεκτους, ελάτε να υπολογίσουμε, α έλα τώρα να δούμε όμως, αυτή δουλεύει λίγο καλύτερα, αυτή έχει και Wi-Fi, η άλλη δεν έχει... [...] Μια άλλη τέτοιου τύπου δράση που είχαμε κάνει σχετιζόταν με τη διοργάνωση μιας εκδρομής. Είχαμε βγάλει τρεις προσφορές, η μία ήταν πιο οικονομική αλλά δε θα βλέπαμε τόσα πράγματα, στην άλλη θα βλέπαμε περισσότερα πράγματα, η μια μας έκανε έκπτωση, πώς μπορούμε να βοηθήσουμε και τα παιδιά που έχουν οικονομικά προβλήματα και καταλήξαμε σε ένα το οποίο μπορεί να μην ήταν τόσο φθηνό, αλλά εν τέλει και ποιοτικά μας βοηθούσε περισσότερο."

Σ17: "Ναι, πάντως πιστεύω ότι, επειδή εγώ έχω να κάνω και με παιδιά, ας πούμε, τότε που τους μιλούσα για τα δάνεια, για την υπερκατανάλωση, τους λέω κατανοώ απόλυτα, τους λέω, όταν θέλουμε να πάρουμε ένα ζευγάρι παπούτσια, ας πούμε αθλητικά, αλλά το να το πάρεις το ίδιο σε πέντε - έξι, άλλα χρώματα, ας πούμε, αυτό είναι υπερκατανάλωση, σου αρκεί το ένα, για παράδειγμα. Και μ' άρεσαν, που προβληματίστηκαν κι άρχισαν και λέγανε κι εγώ έχω πάρει, για παράδειγμα, το ίδιο στυλό σε πέντε - έξι ή έχω ζητήσει το ίδιο παιχνίδι, το ένα, τ' άλλο... Και λέω πραγματικά το είχατε ανάγκη, όμως, όταν το ζητήσατε; Εκεί μπήκαν στη διαδικασία και μου λέγανε όχι, παίζαμε μόνο για έναν μήνα. Αυτό σκεφτείτε τι χρήματα έδωσαν οι δικοί σας, για να μη σας χαλάσουν το χατίρι, επειδή είσατε παιδιά και πόση κατανάλωση κάνατε σε αυτό το πράγμα... Άρα λέω σκεφτείτε κάτι άλλο που θα είχατε πραγματικά ανάγκη και θα το χρησιμοποιούσατε περισσότερο... Είναι σημαντικό το ότι άρχισαν να προβληματίζονται, γιατί είναι παιδιά μιας άλλης οικονομικής δυνατότητας, έτσι... [...] Επίσης τους είχα πει για το κόστος ευκαιρίας [...] τους λέω πάντα στη ζωή να ξέρετε ότι ναι μεν υπάρχει η ευκαιρία να κάνω κάτι, αλλά κάτι άλλο θα χάσω, θα πρέπει να το θυσιάσω και τους έλεγα μάλιστα και με τη Φυσική, λέω στη Φυσική σκεφτείτε πως είναι οι δυνάμεις, υπάρχει μια ισορροπία, υπάρχει δράση, αντίδραση και το καταλαβαίνουν έτσι. [...] Δηλαδή καμιά φορά που το συζητάγαμε έτσι με τα παιδιά για τα γρήγορα αυτοκίνητα κι αυτά, τους έλεγα το θέμα είναι γιατί παίρνω ένα αυτοκίνητο για να με πηγαίνει στη δουλειά μου, να πηγαίνω ένα ταξίδι, δε σας λέω να πάρετε μια σακαράκα και να σας σκοτώσει στον δρόμο, να πάρετε ένα ασφαλές αυτοκίνητο, αλλά μέχρι εκεί, δηλαδή πολλά πράγματα ακόμα και αν

έχουν την οικονομική δυνατότητα, πρέπει να υπάρχει ένα όριο, σε όλα πρέπει να υπάρχει ένα όριο στη ζωή μας."

38.1 Διάκριση και ιεράρχηση αναγκών και επιθυμιών

Η διάκριση μεταξύ των βασικών αναγκών για την επιβίωση και των επιθυμιών που συχνά επηρεάζονται από εξωτερικούς παράγοντες αποτελεί μια θεμελιώδη έννοια που εντάσσεται συχνά από τους εκπαιδευτικούς στο Δημοτικό, στο πλαίσιο διαφόρων μαθημάτων, όπως η Μελέτη Περιβάλλοντος, τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων και η Γλώσσα. Επιπρόσθετα, επεκτείνοντας τη συζήτηση στο οικογενειακό πλαίσιο και καλώντας τους μαθητές να προβληματιστούν αναφορικά με την ύπαρξη περιορισμένων πόρων (οικογενειακό εισόδημα) σε σχέση με τις απεριόριστες ανάγκες και επιθυμίες των μελών της οικογένειας και, επομένως, να αντιληφθούν την αναγκαιότητα της ιεράρχησης και της επιλογής, οι μαθητές εισάγονται σε θεμελιώδεις αρχές της οικονομικής σκέψης. Οι εκπαιδευτικοί σημειώνουν:

Σ2: "Στη Μελέτη Περιβάλλοντος, επίσης, στις ανάγκες και τις επιθυμίες συζητάμε, ότι πολλές φορές υπάρχουν πράγματα που δεν τα χρειαζόμαστε όντως και απλά τα θέλουμε γιατί μας αρέσουν... αλλά εκεί δεν μπαίνει μέσα το Μαθηματικό στοιχείο, ότι δηλαδή «Εσύ θα έδινες 100 ευρώ για να αγοράσεις μια μπλούζα;»... δεν το κάνουμε έτσι... το κάνουμε ότι «Σου είναι απαραίτητο αυτό το ρούχο που είναι ακριβό για να ζήσεις ή θα μπορούσες και με ένα πιο απλό;»... μέχρι εκεί."

Σ6: "Συμπεριλαμβάνω κάποιες έννοιες... Δηλαδή, στη Μελέτη Περιβάλλοντος υπάρχει η διάκριση αναγκών και επιθυμιών..."

Σ8: "Οι ανάγκες και οι επιθυμίες ήταν πάλι στο πλαίσιο των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων στη Δευτέρα Δημοτικού..."

Σ10: "... πάντα το κάνω αυτό, λέω στα παιδιά ότι υπάρχει μια ιεράρχηση αναγκών μέσα στην οικογένεια και με βάση αυτή την ιεράρχηση έχουμε και εμείς το χαρτζιλίκι μας ή, ας πούμε, τα χρήματα που θα διαθέσει η οικογένεια για τα παιχνίδια μας και για το οτιδήποτε άλλο. [...] γιατί πάρα πολύ συχνά ακούς τα παιδιά να λένε ότι, ή και το δικό μου το παιδί, έχεις και δε μου δίνεις. Έχω, εννοείται ότι έχω, αλλά δεν έχω τόσα, όσα θεωρείς εσύ ότι μπορώ να σου δώσω και να αφήσω απλήρωτη τη ΔΕΗ, το τηλέφωνο, το ένα, το άλλο και το παράλλο. Συν το γεγονός ότι πρέπει να τους μάθεις ότι ανά πάσα στιγμή μπορεί να προκύψει κάτι μέσα στην οικογένεια, το οποίο ο γονέας υποχρεούται να διαθέσει χρήματα. Μπορεί να είναι 5 και 10€, μπορεί να είναι όμως και 500€, αν πρόκειται για λόγους υγείας. Άρα, λοιπόν, τους βάζει στο δίλημμα τι είναι πιο σημαντικό, να είσαι καλά, να είσαι υγιής ή να έχεις ένα παιχνίδι

παραπάνω. Εκεί, όταν τους βάζει σε μια φάση σύγκρισης, αμέσως καταλαβαίνουν τι είναι αυτό το οποίο αξίζει περισσότερο. Τα παιδιά ξέρουν τι αξίζει απλά θα βρούνε τον τρόπο να χειριστούν τη μαμά, τον μπαμπά ή τον οποιονδήποτε, τον θείο, τη γιαγιά και τα λοιπά, για να πάρουν αυτό που θέλουν, όμως ξέρουν πάρα πολύ καλά ότι σαφώς και θέλω να έχω τη μαμά μου, τον αδερφό μου και τα λοιπά, το σπίτι μου, όλα αυτά... να έχουμε το ρεύμα μας, από το να πάρω ένα ακόμη παιχνίδι παραπάνω... το ξέρουν πάρα πολύ καλά. Εκεί το καταλαβαίνουν, αν τους βάλεις δηλαδή το δίλημμα σοβαρά, θα σου πούνε ότι θέλω να είμαστε καλά, μου είναι αρκετό."

Σ12: "Στη Γλώσσα, στη Μελέτη Περιβάλλοντος και στα Μαθηματικά θα ασχοληθούμε με τον διαχωρισμό αναγκών και επιθυμιών..."

Σ15: "Και υπάρχουν και κάποιες άλλες ασκήσεις, οι οποίες έχουν μια έτσι πιο γλυκιά προσέγγιση, είναι τι από όλα αυτά θέλω να αγοράσω, όχι μπορώ, θέλω να αγοράσω και τι τελικά μπορώ να αγοράσω με τα χρήματα που έχω. Οπότε ίσως αυτό, έτσι, στρογγυλεύει λίγο τη σκέψη αυτή που συζητάμε τώρα."

Σ17: "Αλλά τους λέω, τους τόνισα το γεγονός ότι πρέπει να το έχετε πραγματικά ανάγκη, μην πάρετε κάτι που υπάρχει δεύτερο, τρίτο μέσα στο... και στην ουσία δεν το θέλουνε πραγματικά."

38.2 Ο ρόλος της διαφήμισης στη δημιουργία πλασματικών αναγκών

Σε συνέχεια των παραπάνω, ένα σημαντικό θέμα που αναδείχθηκε από τις συνεντεύξεις είναι ο ρόλος της διαφήμισης στη δημιουργία πλασματικών αναγκών. Οι εκπαιδευτικοί, αναγνωρίζοντας την ισχυρή επιρροή της διαφήμισης στη διαμόρφωση καταναλωτικών πρότυπων και στη δημιουργία πλασματικών αναγκών, επιδιώκουν, εντάσσοντας σχετικές θεματικές στη Γλώσσα, τη Μελέτη Περιβάλλοντος και τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων, να αναπτύξουν την κριτική ικανότητα των μαθητών απέναντι στις διαφημίσεις, βοηθώντας τους να αναγνωρίζουν τις τεχνικές πειθούς που χρησιμοποιούνται και να διακρίνουν την πραγματική αξία των προϊόντων από την εικόνα που προβάλλεται. Οι εκπαιδευτικοί τονίζουν:

Σ6: "... στη Γλώσσα υπάρχουν κείμενα σχετικά με τη διαφήμιση και το πώς αυτή θα μας επηρεάσει."

Σ7: "Στη Γλώσσα και στη Μελέτη Περιβάλλοντος μιλούσαμε πολύ για τη διαφήμιση και για το πώς μας δημιουργεί πλασματικές ανάγκες και πράγματα που δε χρειαζόμαστε τα αγοράζουμε."

Σ8: "Εγώ ως δασκάλα της Πέμπτης Δημοτικού έκανα Εργαστήριο Δεξιοτήτων που είχε να κάνει με τη διαφήμιση στα παιδιά της Πέμπτης Δημοτικού. Οπότε στο πιο γενικό πλαίσιο για τον καταναλωτισμό, για τη διαφήμιση και πώς αυτή επηρεάζει τον μέσο άνθρωπο μπορώ να πω κάποια πράγματα..."

Σ12: "... πώς, ας πούμε, ωραιοποιούνται τα πράγματα στη διαφήμιση, ενώ μπορεί ένα προϊόν να μην είναι τόσο καλό και συνήθως διαφημίζονται πράγματα, τα οποία δεν τα έχουμε ανάγκη, για να μας πείσουν ότι τα έχουμε ανάγκη... Συνήθως εκεί εστιάζω και στο ότι υπάρχει μια υπερβολή στη διαφήμιση πάντα."

38.3 Ποσοστό αύξησης ή μείωσης τιμών / Ποσοστό έκπτωσης

Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν, επίσης, την αξιοποίηση μαθηματικών προβλημάτων και ασκήσεων, που σχετίζονται με ποσοστά αύξησης ή μείωσης τιμών και την προσπάθεια σύνδεσης των εννοιών αυτών με την καθημερινότητα των μαθητών στο πλαίσιο της επιλογής και αγοράς διαφόρων προϊόντων. Όπως επισημαίνουν οι εκπαιδευτικοί.

Σ1: "... ποσοστό έκπτωσης..."

Σ4: "... μαθαίνουμε να βρίσκουμε εκπτώσεις, αλλά στην πραγματικότητα δεν μπορούν στην καθημερινή τους ζωή... λέει 15% έκπτωση, το βλέπουν σε ένα μαγαζί, αλλά στην πραγματικότητα όταν θα το δουν μπροστά τους δε θα τους νοιάζει, θα κολλήσει στο μυαλό τους απλά το 10 ή το 15, δε θα τους νοιάζει ποιο είναι το ποσό..."

Σ7: "... τα ποσοστά εκπτώσεων..."

Σ16: "Ειδικά όταν είχα βρεθεί στις τάξεις της Πέμπτης και της Έκτης ή στο Τμήμα Ένταξης, όταν έπαιρνα παιδιά της Πέμπτης, εκεί πέρα ειδικά που κάναμε τα ποσοστά, που είχαν διάφορα προβλήματα με ποσοστά αύξησης ή μείωσης για την αγορά προϊόντων..."

39. Αποταμίευση

Η αποταμίευση αποτελεί μια έννοια βασική, που διδάσκεται στο Δημοτικό, με τους εκπαιδευτικούς να τονίζουν τη σημασία της για την επίτευξη μελλοντικών στόχων και την αντιμετώπιση απρόβλεπτων καταστάσεων. Όπως αναφέρεται χαρακτηριστικά:

Σ1: "... πότε έχει νόημα να μαζεύω χρήματα για να κάνω κάτι..."

Σ3: "... αποταμίευση, [...] να αποταμιεύσουμε, πότε θα φτάσουμε στον οικονομικό στόχο, έχει τέτοιες ασκήσεις μέσα."

Σ4: "... για την αποταμίευση..."

Σ6: "Δεν υπάρχουν τόσα όσα παλιότερα για την αποταμίευση, όταν ήμουν, ας πούμε, εγώ μαθήτρια."

Σ13: "... με κείμενα που θα μπορούσαν να έχουν θέμα την αποταμίευση..."

Σ14: "Μετά, είχαμε μιλήσει για την αποταμίευση, κι εκεί ακριβώς μπήκε και η ανάγκη και η αποταμίευση πώς πρέπει να γίνεται."

Σ17: "... όταν έκανα εγώ μάθημα για την αποταμίευση μέσα στην τάξη... [...] και στο πρόγραμμά μέσα έλεγαν, και μου έκανε μεγάλη εντύπωση, που έλεγε μέσα σε κάποιο σημείο ότι πρέπει να βάζεις στην άκρη κάτι γιατί η ζωή είναι, υπάρχει στη ζωή υπάρχει μια βεβαιότητα, ποτέ δεν ξέρεις τι θα σου συμβεί... Και είναι πολύ σημαντικό αυτό, γιατί όντως ζούμε σε μια αβεβαιότητα. [...] Τους είπα ότι δε σας λέω να γίνετε ο Σκρουτζ Μακ Ντακ και να μετράτε, να γυαλίζετε τις λίρες σας, αλλά μην τα σκορπάτε και όλα, γιατί ποτέ δεν ξέρεις στη ζωή παρακάτω τι μπορεί να συμβεί... Ποτέ δεν ξέρετε, τους λέω, τι μπορεί να γίνει."

40. Επένδυση

Άλλη μία έννοια, η οποία αναφέρεται από ορισμένους εκπαιδευτικούς, είναι αυτή της επένδυσης. Η επένδυση αποτελεί αντικείμενο συζήτησης κυρίως στις μεγαλύτερες τάξεις του Δημοτικού, όπου οι μαθητές κρίνονται γνωστικά έτοιμοι να κατανοήσουν πιο σύνθετες οικονομικές έννοιες. Οι εκπαιδευτικοί, κάνοντας χρήση παραδειγμάτων από την καθημερινή ζωή, συζητούν για διάφορα είδη επενδύσεων, όπως τα ακίνητα, ο χρυσός και οι τραπεζικές καταθέσεις, στοχεύοντας να εισάγουν τους μαθητές στη λογική της επένδυσης ως μέσου για τη διατήρηση και την αύξηση της αξίας των χρημάτων τους στο μέλλον.

Σ15: "Στις μεγαλύτερες, πλέον, τάξεις είναι ξεκάθαρα τα μαθηματικά προβλήματα όσον αφορά τα Μαθηματικά... Θέλω να αγοράσω ένα οικόπεδο, δηλαδή συζητιούνται και τέτοια πράγματα..."

Σ17: "... είχαμε κάνει πολλές συζητήσεις για την κατανάλωση και ότι, εντάξει, είναι πολύ ωραίο να πάρεις, να δώσεις πάρα πολλά χρήματα για να αποκτήσεις ένα πολύ γρήγορο αυτοκίνητο, άλλα τους έλεγα ότι από τη στιγμή που θα το αγοράσεις αμέσως η αξία του πέφτει και μετά το σκέφτονταν και μου λέγανε έχετε δίκιο, γιατί στην ουσία το χρησιμοποιούμε, άρα δεν είναι καινούριο και αρχίσαμε τέτοιες συζητήσεις... [...] Του λέω ότι και ο χρυσός είναι όντως, είναι επένδυση, αν είναι πραγματικά χρυσό κάτι, όντως είναι επένδυση, γιατί αργότερα παίρνει άλλη αξία... Είχαν μπει, λοιπόν, σε αυτό, σ' αυτή τη λογική, στο να βρίσκουν πράγματα, τα οποία θα έχουν διαχρονική αξία και να μπορούν να επενδύουν. Απλώς το σημαντικό ήταν αυτό που μου είπαν όλοι για ένα σπίτι. Και μάλιστα όταν πήγαμε να δώσουμε στον πρώτο διαγωνισμό Χρηματοοικονομικού Αλφαριθμητισμού, αυτό που έβλεπα στις απαντήσεις των περισσότερων, που υπήρχε μια αντίστοιχη ερώτηση για τις επενδύσεις, ήταν

το σπίτι. Το θεωρούν και πάρα πολύ σημαντικό και είναι καλό αυτό, γιατί πλέον είδα ότι μετά από αυτές τις συζητήσεις, το θεώρησαν και τα παιδιά σημαντική επένδυση, να μαζεύει κάποιος χρήματα για να αποκτήσει το δικό του σπίτι... Και θεωρούσαν και την ανεξαρτησία και όλα αυτά μέσα είχανε βάλει. [...] Υπήρχε μέσα στο υλικό, οπότε ξεκίνησα και τους μιλούσα και το κατάλαβαν πάρα πολύ καλά... πώς είναι να επενδύω τα χρήματά μου και στην αποταμίευση μέσα σε μια τράπεζα. Επίσης, αυτό το θεωρούσαν πάρα πολύ καλό."

41. Χρηματοπιστωτικά προϊόντα και υπηρεσίες

Στις μεγαλύτερες τάξεις του Δημοτικού, επιχειρείται η εξοικείωση των μαθητών με βασικά χρηματοπιστωτικά προϊόντα και υπηρεσίες, εισάγοντάς τους στη λειτουργία του τραπεζικού συστήματος. Θέματα που συζητούν οι εκπαιδευτικοί με τους μαθητές τους περιλαμβάνουν τις έννοιες του τόκου και του επιτοκίου, τον δανεισμό και τη διαχείριση χρέους καθώς και τη χρήση και αξιοποίηση πιστωτικών και χρεωστικών καρτών.

41.1 Η έννοια του τόκου και του επιτοκίου

Η εισαγωγή στην έννοια του τόκου και του επιτοκίου γίνεται συχνά στο πλαίσιο του μαθήματος των Μαθηματικών, και ειδικότερα κατά τη διδασκαλία των ποσοστών. Η σύνδεση αυτή βοηθά τους μαθητές να κατανοήσουν πώς τα ποσοστά χρησιμοποιούνται για τον υπολογισμό του τόκου. Οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να εξηγήσουν την έννοια του τόκου συνδέοντάς την με την ανταμοιβή για την αποταμίευση (τόκος που κερδίζει κάποιος όταν αποταμιεύει χρήματα στην τράπεζα) και το κόστος του δανεισμού (τόκος που πληρώνει κάποιος όταν δανείζεται χρήματα). Οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν:

Σ1: "μερικές φορές συζητάω και το τι είναι τόκος και γιατί υπάρχει [...] και ποτέ είτε εγώ παίρνω το δάνειο είτε κάποιος μέσω ενός προγράμματος μου τάζει τόκο, γιατί υπάρχει αυτός ο τόκος, ας πούμε, από πού προέκυψε."

Σ7: "... τα επιτόκια... [...] στα Μαθηματικά όταν έκανα τα ποσοστά τους είχα πει για το επιτόκιο και τους εξηγούσα πώς λειτουργεί..."

Σ11: "Γνωρίζω, όμως, ότι σε μεγαλύτερες τάξεις μπαίνουνε και έννοιες του τραπεζικού συστήματος, όπως τόκος, επιτόκιο, αλλά δεν έχω ασχοληθεί προσωπικά με αυτές."

Σ15: "... και φτάνουμε στην Πέμπτη, Έκτη που συζητάμε πλέον τα ποσοστά επί τοις 100, αυτά που συζητήσαμε πριν, τον τόκο, τα ποσοστά, το επιτόκιο, δηλαδή συζητιούνται αυτά, αλλά σε μαθηματικά προβλήματα, όχι εκ βαθέων στα παιδιά για να καταλάβουνε τι είναι."

Σ17: "... δηλαδή είχαν μπει στην έννοια του επιτοκίου..."

41.2 Δάνεια και διαχείριση χρέους

Η διδασκαλία σχετικά με τα δάνεια και τη διαχείριση χρέους στοχεύει, μέσα από τη χρήση παραδειγμάτων από την καθημερινή ζωή, όπως ο δανεισμός για την αγορά ενός σπιτιού ή ενός αυτοκινήτου, αλλά και αναφορών στο πλαίσιο του μαθήματος της Ιστορίας, στην κατανόηση βασικών εννοιών και αρχών, ώστε οι μαθητές να αντιληφθούν την ανάγκη για υπεύθυνη αξιολόγηση της απόφασης λήψης ενός δανείου και τις μακροπρόθεσμες επιπτώσεις της συσσώρευσης υπέρογκων χρεών.

Σ3: "... χρέος, δάνεια. Στην Ιστορία, ξέρεις, τα δάνεια της ανεξαρτησίας..."

Σ4: "Μα πολλές φορές κιόλας στο σχολείο κάνουμε παραδείγματα στα Μαθηματικά που αφορούν το δάνειο, δεν ξέρω τώρα αν βγαίνω εκτός πλαισίου, ... αφορούν το δάνειο, αλλά τα παιδιά δεν καταλαβαίνουν αν αξίζει να πάρω δάνειο, πρέπει να πάρω εν τέλει δάνειο... δηλαδή να δίνουμε απλά να κάνουμε τις πράξεις και όχι την αξία τι σημαίνει αυτό..."

Σ7: "... πέρυσι που είχα Πέμπτη Δημοτικού είχαμε συζητήσει για τα δάνεια... [...] τους είχα πει για το δάνειο, ότι πρέπει να προσέχεις το επιτόκιο, γιατί πληρώνεις περισσότερο τελικά από το αρχικό ποσό..."

Σ16: "Είχε, ας πούμε, με δάνεια, με επιτόκια, τέτοιους όρους που ήταν δυσνόητοι όροι για τα παιδιά και έπρεπε εγώ να τους εξηγήσω... Επομένως, θα μπορούσαμε να πούμε ότι εκεί πέρα υπάρχει μία προέκταση και κάποιες έννοιες, όπου διδάσκονται μέσα από αυτά τα μαθήματα... Γιατί, όταν βρήκαμε ένα τέτοιο πρόβλημα, έπρεπε να εξηγήσουμε τι είναι το επιτόκιο, τι είναι το ποσοστό αύξησης, τι είναι το ποσοστό μείωσης, τα δάνεια, η έννοια του δανείου... Πολλά παιδιά δεν ήταν εξοικειωμένα, επομένως σίγουρα τα Μαθηματικά."

Σ17: "Στα δάνεια, όταν τους εξηγούσα ότι, όταν παίρνουμε ένα δάνειο, δεν μπορεί το δάνειο να είναι παραπάνω από αυτά που βγάζουμε ή να είναι κάτι παραπάνω από αυτό που μπορούμε να πληρώσουμε με τα έξοδά μας και να έχουμε έξοδα, ας πούμε, απίστευτα και να πάμε να χρεωθούμε ένα δάνειο στο οποίο δε θα μπορούμε να ικανοποιήσουμε τις δαπάνες μας, για παράδειγμα, τις πάγιες δαπάνες μας. Όταν, λοιπόν, τους το έκανα με πρόβλημα με ποσοστά, εκεί κατάλαβαν πάρα πολύ καλά. Δεν μπορώ να πάρω, ενώ έχω μισθό για παράδειγμα 1.000€, και να πάω να χρεωθώ ένα δάνειο 500.000€, δε θα το πληρώσω ποτέ στη ζωή μου. Έτσι, πάντα θα είναι δέσμιος. Άρα, λοιπόν, παίρνω ένα δάνειο, το οποίο βλέπω σε πόσα χρόνια στη ζωή μου μπορώ να το αποπληρώσω και να έχω όφελος και να μπορέσω όμως να ζήσω, οτιδήποτε και να μου συμβεί με μία αξιοπρέπεια. Εκεί ήτανε που μου έκαναν μια ερώτηση, ένα παιδάκι με ρώτησε τι είναι το κυμαινόμενο επιτόκιο. [...] ήταν πολύ ενδιαφέρον αυτό."

Ναι, ήταν κάτι που το ακούγανε και είχαν απορία σε αυτό και τι μας συμφέρει περισσότερο και τέτοια..."

41.3 Χρήση και διαφορές χρεωστικής και πιστωτικής κάρτας

Μία εκπαιδευτικός, αξιοποιώντας την απορία μαθητή σχετικά με τις διαφορές μεταξύ χρεωστικής και πιστωτικής κάρτας, αναφέρθηκε στις βασικές διαφορές μεταξύ των δύο τύπων καρτών, με ιδιαίτερη έμφαση στην υπεύθυνη χρήση των πιστωτικών καρτών, συζητώντας αναφορικά με την έννοια των δόσεων και τις επιπτώσεις της ανεξέλεγκτης χρήσης των πιστωτικών καρτών. Όπως αναφέρεται:

Σ17: "... όταν τους εξηγούσα ότι μια χρεωστική κάρτα, μια πιστωτική συγγνώμη κάρτα... Α, με ρώτησαν και τι διαφορά έχει η χρεωστική από την πιστωτική κάρτα... Είχαν τέτοια ερεθίσματα από τους γονείς τους... Προφανώς, βέβαια, δε μιλούσαν. Τα βλέπουνε με τις συναλλαγές, αλλά δε ρωτάνε και τους γονείς. Γι' αυτό σου είπα πριν στην αρχή ότι είναι πολύ σημαντική και η οικογένεια. Δηλαδή, η μαμά χρησιμοποιεί χρεωστική κάρτα, εξήγησε στο παιδί τι είναι η χρεωστική κάρτα και ποια η διαφορά της από την πιστωτική κάρτα. Όλα αυτά, λοιπόν, όταν ρωτούσαν, ας πούμε, για τις πιστωτικές κάρτες και τι σημαίνει ότι δίνω δόσεις άτοκες και υπάρχουν δόσεις που δεν είναι άτοκες; Έλεγα ναι, υπάρχουν και οι δόσεις, οι οποίες δεν είναι άτοκες, γι' αυτό θα πρέπει να προσέχετε, ας πούμε, ή παλαιότερα ήταν περισσότερες με τόκο, στην αρχή των πιστωτικών καρτών. Και τους έλεγα, τους εξηγούσα ότι, τους έκανα μάλιστα και ένα καλαθάκι τους έλεγα «Ωραία, βάζουμε, βάζουμε, βάζουμε, λέμε εντάξει, τι είναι 4€ τον μήνα» και για σκεφτείτε τους έλεγα τώρα για να προσθέσω και άλλα, να προσθέσω κι άλλα κι άλλα σε δώδεκα μήνες... Μου λέει ένα παιδί, καθίστε έχω φτάσει, ας πούμε, σχεδόν στον μισθό μου να πληρώνω την πιστωτική με όλα αυτά και του λέω ακριβώς αυτό του λέω είναι ότι πρέπει να προσέχουμε πού σταματάμε. Μπορεί η πιστωτική κάρτα να μας δίνει ένα όριο, το θέμα είναι ότι εμείς πρέπει να βάλουμε ένα άλλο όριο με βάση τον μισθό μας. [...] Και σου λέω δεν αντιμετώπισα κανένα, μα κανένα, θέμα στην κατανόηση αυτών των εννοιών. Και τους ήταν και πολύ ενδιαφέρον. "

42. Η έννοια του φόρου

Ορισμένοι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι εξηγούν στους μαθητές τους την έννοια και τον σκοπό της φορολογίας καθώς και τη σημασία της για την κοινωνία, με στόχο να γίνει αντιληπτό ότι οι φόροι είναι απαραίτητοι για τη λειτουργία του κράτους και την παροχή βασικών υπηρεσιών στους πολίτες, όπως η παιδεία, η υγεία, οι υποδομές και η ασφάλεια. Όπως σημειώνουν οι εκπαιδευτικοί:

Σ1: "Αλλά αν τύχει, επίσης, οι φόροι, συζητώ πολύ συχνά για τους φόρους, ποια είναι η κανονική τους λογική, τότε διαστρεβλώνεται..."

Σ7: "Συζήτηση έχω κάνει και για τον φόρο, ότι για να μπορέσει να λειτουργεί ένα κράτος όλοι οι πολίτες από το εισόδημά τους οφείλουν να δίνουν ένα μέρος για να φτιάχνονται οι δρόμοι, για να μπορούμε να έχουμε τις υπηρεσίες της παιδείας, της εκπαίδευσης, να εσείς έχετε τα βιβλία σας δωρεάν, αυτά βγαίνουν όλα από τον φόρο που πληρώνει ο κάθε πολίτης. Δε θυμάμαι σε ποιο μάθημα όμως."

43. Προσφορά και ζήτηση

Ορισμένοι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν να εισάγουν τους μαθητές στις έννοιες της προσφοράς και της ζήτησης, εξηγώντας πώς αυτές οι δύο δυνάμεις αλληλεπιδρούν και επηρεάζουν τις τιμές των αγαθών και των υπηρεσιών. Φυσικά η προσέγγιση που ακολουθείται είναι προσαρμοσμένη στην ηλικία των μαθητών και μέσω παραδειγμάτων από την καθημερινή ζωή, όπως η διακύμανση των τιμών σε συγκεκριμένα προϊόντα κατά τη διάρκεια της πανδημίας, επιχειρείται η σύνδεση των οικονομιών εννοιών με συγκεκριμένες καταστάσεις που έχουν βιώσει οι μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν σχετικά:

Σ4: "... προσφορά – ζήτηση..."

Σ17: "... τους έλεγα και πράγματα για την προσφορά και τη ζήτηση. [...] Πώς ανεβαίνουν, κατεβαίνουν τιμές και το καταλαβαίνουν... Μπορεί να μην αντιλαμβάνονται φυσικά τις καμπύλες, έτσι, για όνομα του Θεού, αντιλαμβάνονται, όμως, αυτό... Τους έλεγα, ας πούμε, σκεφτείτε λίγο πως ήτανε τότε με τον κορονοϊό, που το έχουν ζήσει, με τις μάσκες... Λέω πόσο κόστιζε μια μάσκα, όταν ξεκίνησε ο κορονοϊός και μου απαντούσαν 10€. Λέω τώρα πόσο το βρίσκω; Άρα, τότε ήταν σχεδόν, σχεδόν μονοπώλιο. Μου λένε ναι, έχετε δίκιο... και τα γάντια μιας χρήσεως δε βρίσκαμε, και το ένα και το άλλο... Και τους λέω σκεφτείτε τώρα, τώρα μπορείς να βρεις με μισό ευρώ ολόκληρο πακέτο, ας πούμε, με δέκα."

44. Επιχειρηματικότητα και βιώσιμη ανάπτυξη

Τέλος, μία εκπαιδευτικός αναφέρει ότι είχε πραγματοποιήσει ένα Εργαστήριο Δεξιοτήτων με θέμα την επιχειρηματικότητα και τη βιώσιμη ανάπτυξη, κατά τη διάρκεια του οποίου οι μαθητές ενθαρρύνθηκαν να σκεφτούν επιχειρηματικές ιδέες και να αναλύσουν τις εσωτερικές αλλά και τις εξωτερικές παραμέτρους που σχετίζονται με τη βιωσιμότητα μιας επιχείρησης.

Σ17: "... είχα κάνει αυτό με την επιχειρηματικότητα και τη βιώσιμη ανάπτυξη ως Εργαστήριο Δεξιοτήτων, που, επίσης, είχαν κατανοήσει τα παιδιά πάρα πολλές έννοιες. Ευτυχώς με είχε εμπιστευτεί ο δάσκαλος της διπλανής τάξης να φτιάξω εγώ όλο το ψηφιακό τετράδιο, που

τους είχαμε κάνει σε ψηφιακή μορφή, και φαντάσου ότι τους έβαλα να βρούνε μια επιχείρηση και να κάνουν SWAT ανάλυση. Πολύ απλά παραδείγματα και τα κάνανε όλοι."

Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να εντάσσουν ποικίλες οικονομικές έννοιες στη διδασκαλία τους, με έμφαση σε αυτές που θεωρούν αναγκαίες για την καθημερινότητα των μαθητών, όπως η πραγματοποίηση απλών συναλλαγών και η διαμόρφωση καταναλωτικής συνείδησης. Οι θεματικές, ωστόσο, που αναφέρθηκαν, καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα, από βασικές συναλλαγές και την αξία του χρήματος, μέχρι πιο σύνθετες έννοιες όπως η επένδυση, τα χρηματοπιστωτικά προϊόντα και η επιχειρηματικότητα. Οι συχνότερα αναφερόμενες έννοιες αφορούσαν τις βασικές οικονομικές συναλλαγές (Σ2, Σ3, Σ6, Σ7, Σ8, Σ9, Σ11, Σ12, Σ15), θεματική κεντρική ειδικά για τους εκπαιδευτικούς των μικρότερων τάξεων, η οποία αποτελεί βασική συνιστώσα των Μαθηματικών, και την υπεύθυνη καταναλωτική συμπεριφορά, με τους εκπαιδευτικούς να εστιάζουν στη διάκριση μεταξύ αναγκών και επιθυμιών, στην κατανόηση της πραγματικής αξίας των αγαθών και στην κριτική σκέψη απέναντι στην κατανάλωση καθώς και στη συζήτηση για τον ρόλο της διαφήμισης (Σ1, Σ4, Σ6, Σ7, Σ8, Σ12, Σ15, Σ17). Η αποταμίευση αναφέρεται, επίσης, από αρκετούς εκπαιδευτικούς ως σημαντική έννοια, συνήθως σε συνδυασμό με τη συζήτηση για τις ανάγκες και τις επιθυμίες (Σ1, Σ3, Σ4, Σ6, Σ13, Σ14, Σ17), ενώ βασικές έννοιες που σχετίζονται με το τραπεζικό σύστημα και βασικά χρηματοπιστωτικά προϊόντα αναφέρονται κυρίως από δασκάλους των μεγαλύτερων τάξεων. Έννοιες που αναφέρονται από λιγότερους εκπαιδευτικούς είναι τα ποσοστά έκπτωσης (Σ1, Σ4, Σ7, Σ16), τα οποία ορισμένοι εκπαιδευτικοί ενδέχεται να μην τα συμπεριέλαβαν στην απάντησή τους, ενώ τα διδάσκουν, μιας και περιλαμβάνονται στην ύλη των Μαθηματικών, μη συνδέοντάς τα με τη χρηματοοικονομική εκπαίδευση. Η επένδυση (Σ15, Σ17), η έννοια του φόρου (Σ1, Σ7), η προσφορά και η ζήτηση (Σ4, Σ17) καθώς και η επιχειρηματικότητα και η βιώσιμη ανάπτυξη (Σ17) αναφέρονται λιγότερα συχνά και κυρίως από εκπαιδευτικούς που διδάσκουν στις μεγαλύτερες τάξεις του Δημοτικού, γεγονός που είναι αναμενόμενο, καθώς πρόκειται για πιο σύνθετες έννοιες. Οι σημαντικές διαφορές που παρατηρούνται στο πλήθος αλλά και την πολυπλοκότητα των οικονομικών εννοιών που επιλέγει ο κάθε εκπαιδευτικός να εντάξει στη διδασκαλία του υποδεικνύουν την ανάγκη για πιο συστηματική και ολοκληρωμένη προσέγγιση του χρηματοοικονομικού εγγραμματισμού στο Δημοτικό σχολείο, με σαφείς στόχους, περιεχόμενο και παιδαγωγικές μεθόδους.

Η ανάλυση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διδασκαλία θεμάτων χρηματοοικονομικού εγγραμματισμού στο Δημοτικό αναδεικνύει ενδιαφέρουσες τάσεις και πιθανές συσχετίσεις μεταξύ των θεματικών που καλύπτουν και ορισμένων παραγόντων που αφορούν τους ίδιους, όπως η αυτοαναφερόμενη επάρκεια για τη διδασκαλία θεμάτων σχετικών με τη χρηματοοικονομική παιδεία, η ύπαρξη σπουδών οικονομικής κατεύθυνσης (θέματα τα οποία εξετάζονται εκτενώς στο πλαίσιο της ανάλυσης του έκτου ερευνητικού ερωτήματος) καθώς και η ενημέρωσή τους για τις κατευθυντήριες γραμμές του Υπουργείου. Ωστόσο, λόγω του περιορισμένου δείγματος και της φύσης της ποιοτικής έρευνας, τα συμπεράσματα αυτά πρέπει να ερμηνεύονται με προσοχή και να θεωρούνται ενδεικτικά, παρά οριστικά, καθιστώντας επισφαλή την εξαγωγή γενικευμένων συμπερασμάτων.

Αρχικά, η αυτοαναφερόμενη επάρκεια των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία θεμάτων σχετικών με τη χρηματοοικονομική παιδεία φαίνεται να συνδέεται θετικά με τον αριθμό και τη πολυπλοκότητα των εννοιών που αναφέρουν. Οι εκπαιδευτικοί που δήλωσαν ότι νιώθουν έτοιμοι και σίγουροι να εντάξουν οικονομικά θέματα στη διδασκαλία τους (Σ1, Σ15, Σ17) τείνουν να ενσωματώνουν στη διδασκαλία τους περισσότερες και πιο σύνθετες οικονομικές έννοιες, όπως ο τόκος, οι φόροι, η προσφορά και ζήτηση και η επιχειρηματικότητα. Η εμπιστοσύνη στις γνώσεις τους φαίνεται να συνδέεται με την κατανόηση της πρακτικής εφαρμογής των οικονομικών εννοιών και την ικανότητά τους να τις εντάσσουν σε διάφορα μαθήματα. Όσον αφορά την ολοκλήρωση σπουδών οικονομικής κατεύθυνσης (Σ2, Σ4, Σ10, Σ13, Σ14, Σ15, Σ17), τα ευρήματα είναι λιγότερο ξεκάθαρα. Παρότι ορισμένοι εκπαιδευτικοί με συναφή πτυχία κάλυψαν ένα ευρύ φάσμα θεμάτων (Σ15, Σ17), άλλοι περιορίστηκαν σε βασικές ή απλές έννοιες, όπως η διάκριση αναγκών και επιθυμιών ή η αποταμίευση (Σ2, Σ4, Σ10, Σ13, Σ14). Αυτό υποδεικνύει ότι το πτυχίο από μόνο του δεν αποτελεί εγγύηση για την ενασχόληση με πιο σύνθετες οικονομικές έννοιες. Παράγοντες όπως η αυτοπεποίθηση, η εμπειρία, η συνεχής επιμόρφωση και το προσωπικό ενδιαφέρον ενδέχεται να διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο. Η ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τις κατευθυντήριες γραμμές του Υπουργείου ενδέχεται, επίσης, να συνδέεται με τον αριθμό και την πολυπλοκότητα των θεμάτων που αναφέρονται, αν και τα διαθέσιμα δεδομένα (Σ14, Σ17) δεν επαρκούν για να τεκμηριώσουν αυτή τη συσχέτιση. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί που δήλωσαν άγνοια του όρου «χρηματοοικονομικός εγγραμματισμός» (Σ6, Σ8, Σ9, Σ12) φαίνεται να περιορίζονται στη διδασκαλία απλούστερων εννοιών, όπως οι απλές συναλλαγές, η διάκριση αναγκών και επιθυμιών και ο ρόλος της διαφήμισης στη διαμόρφωση καταναλωτικών προτύπων. Αυτό

υποδεικνύει ότι η έλλειψη εξοικείωσης με τον όρο μπορεί να συνδέεται με μια λιγότερο ολοκληρωμένη προσέγγιση του αντικειμένου, χωρίς να αποκλείει, ωστόσο, την αναφορά σε σημαντικές πτυχές του.

Συνολικά, η σιγουριά για τη διδασκαλία οικονομικών θεμάτων αναδεικνύεται ως ο πιο ισχυρός προγνωστικός παράγοντας για την ενασχόληση με περισσότερα και πιο σύνθετα θέματα στο πλαίσιο του μαθήματος, ενώ η κατοχή συναφούς πτυχίου και η ενημέρωση για τις κατευθυντήριες γραμμές του Υπουργείου δύναται να λειτουργούν υποστηρικτικά, αλλά χρειάζονται περισσότερα δεδομένα για να επιβεβαιωθεί η συσχέτισή τους. Επιπλέον, η έλλειψη εξοικείωσης με τον όρο «χρηματοοικονομικός εγγραμματισμός» ενδέχεται να υποδηλώνει μια λιγότερο ολοκληρωμένη προσέγγιση, χωρίς, ωστόσο, να αποκλείει την αποτελεσματική διδασκαλία βασικών εννοιών. Αξίζει να υπογραμμιστεί, όπως αναφέρθηκε και στην αρχή της παρούσας ανάλυσης, ότι αυτές οι συσχετίσεις δεν είναι στατιστικά σημαντικές με την ποσοτική έννοια, αλλά είναι ερμηνευτικά σημαντικές, καθώς μας βοηθούν να κατανοήσουμε τις πιθανές σχέσεις μεταξύ των χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών και του τρόπου με τον οποίο προσεγγίζουν τη διδασκαλία του χρηματοοικονομικού εγγραμματισμού. Λόγω της φύσης της παρούσας ποιοτικής έρευνας, τα παραπάνω ευρήματα βασίζονται σε αυτοαναφορικές δηλώσεις των συμμετεχόντων και δεν μπορούν να γενικευθούν. Η περαιτέρω διερεύνηση κρίνεται απαραίτητη για την εξαγωγή ασφαλέστερων συμπερασμάτων.

45. Συχνότητα ενασχόλησης με ζητήματα χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού

Η συχνότητα με την οποία οι εκπαιδευτικοί ασχολούνται με θέματα χρηματοοικονομικής παιδείας ποικίλλει σημαντικά. Από την ανάλυση των συνεντεύξεων προκύπτει μεγάλο εύρος προσεγγίσεων, που κυμαίνεται από την καθημερινή ενασχόληση έως την περιστασιακή ή ελάχιστη ενασχόληση.

45.1 Καθημερινή ενασχόληση

Ορισμένοι εκπαιδευτικοί αναφέρουν καθημερινή ενασχόληση με τη χρηματοοικονομική παιδεία, λόγω της άρρηκτης σύνδεσής των οικονομικών θεμάτων με την κοινωνική πραγματικότητα και την καθημερινότητα των μαθητών. Ζητήματα σχετικά με οικονομικά θέματα μπορούν να ενσωματωθούν σε διάφορα μαθήματα, όπως η Γλώσσα, η Γεωγραφία και η Ιστορία, καθιστώντας τη χρηματοοικονομική παιδεία παρούσα στην καθημερινή διδακτική πράξη. Οι εκπαιδευτικοί υπογραμμίζουν:

Σ5: "Θα έλεγα συνέχεια, πολύ συχνά μέσα στη μέρα... πολύ συχνά γιατί συζητιούνται πράγματα, τα οποία καταλήγουν στην ελληνική πραγματικότητα, εξάλλου όλα απ' αυτήν αφορμώνται και εκκινούν. Δεν ξέρω αν μπορεί να ποσοτικοποιηθεί αυτό. Συζητάς στη Γλώσσα για ζητήματα που αφορούν έναν τόπο, ένα μέρος και τους ανθρώπους που ζουν σ' αυτόν, συζητάς στη Γεωγραφία για την παραγωγή εμπορευμάτων, συζητάς στην Ιστορία για πολέμους... όλα έχουν να κάνουν με τα χρήματα, με τα χρήματα δηλαδή με την Οικονομία, βασικά. Ο χρόνος είναι αμέτρητος. Νομίζω ο εκπαιδευτικός που θέλει να κάνει τη δουλειά του στον ύψιστο βαθμό, να επιτελεί το έργο τους, ωφελεί κιόλας να μιλάει συνεχώς γι' αυτό, κάθε μέρα."

Σ10: "Ο χρόνος που αφιερώνω είναι καθημερινός, δηλαδή δεν έχει να κάνει με ποσόστωση του τύπου 5, 10, 20 λεπτά... κάθε μέρα. [...] Άρα, λοιπόν, καθημερινά..."

Σ13: "... μπορείς 10 λεπτά τη μία μέρα κάτι να πεις, που να έχει σχέση με οικονομικά, κι αν είναι και κάποιο μάθημα πιο σχετικό, έχει και αντικείμενο τέτοιο..."

45.2 Ενασχόληση σε εβδομαδιαία βάση

Άλλοι εκπαιδευτικοί επιλέγουν μια πιο συστηματική προσέγγιση στην ενσωμάτωση εννοιών σχετικών με την καλλιέργεια του χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού στη διδασκαλία τους, αφιερώνοντας συγκεκριμένο χρόνο σε εβδομαδιαία βάση. Συνήθως, η χρηματοοικονομική παιδεία εντάσσεται σε ένα συγκεκριμένο μάθημα ή δραστηριότητα, διασφαλίζοντας παράλληλα τη συνεχή αναφορά σε θέματα χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Όπως αναφέρεται από τους εκπαιδευτικούς:

Σ15: "Νομίζω ότι είναι κάτι το οποίο το συζητάμε όλη τη χρονιά, με τον έναν ή με τον άλλο τρόπο, είναι κάτι το οποίο συζητιέται όλη τη χρόνια. Τώρα, σίγουρα, μπορεί να μην το πούμε καθημερινά, αλλά θεωρώ ότι μια φορά την εβδομάδα θα κάνουμε κάποια προσέγγιση, κάτι θα βρούμε να συζητήσουμε πάνω σε αυτό. Αλλά ότι θα το συζητήσουμε κατά τη διάρκεια όλης της χρονιάς είναι δεδομένο."

Σ17: "Εγώ δύο ώρες την εβδομάδα, ήταν οι δύο ώρες της Μαθηματικής Σκέψης."

45.3 Περιστασιακή/Ελάχιστη Ενασχόληση/Χωρίς Σταθερό Προγραμματισμό

Ένα σημαντικό ποσοστό εκπαιδευτικών αναφέρει ότι η ενασχόληση με ζητήματα χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού είναι περιστασιακή ή ελάχιστη, χωρίς να υπάρχει σταθερός προγραμματισμός ή συγκεκριμένος χρόνος που αφιερώνεται σε αυτά τα θέματα. Η ενασχόληση αυτή συνήθως προκύπτει αυθόρμητα, με αφορμή κάποια συζήτηση στην τάξη, για ορισμένους εκπαιδευτικούς εξαρτάται από την ύπαρξη σχετικών ενοτήτων στο αναλυτικό

πρόγραμμα, ενώ άλλοι επισημαίνουν τον επεξηγηματικό, κυρίως, χαρακτήρα των αναφορών σε οικονομικές έννοιες στο πλαίσιο άλλων μαθημάτων. Όπως αναφέρεται από τους εκπαιδευτικούς:

Σ1: "Δεν ξέρω, γιατί δεν είναι σταθερό. [...] Οπότε δεν έχω φιξ ανά χρονιά ότι, ξέρω γω, θα είναι κάποιες ώρες ή κάτι τέτοιο."

Σ2: "Τίποτα θα έλεγα... Λίγες ώρες τον χρόνο [...] στη Μελέτη Περιβάλλοντος να είναι ένα μάθημα μέσα στα εξήντα μαθήματα... κάπως έτσι..."

Σ4: "... ελάχιστο."

Σ6: "Λίγο χρόνο, δεν το έχω σκεφτεί και δεν το έχω υπολογίσει... Ας πούμε, κάποιες ώρες τον χρόνο."

Σ7: "Καταρχάς δεν είναι προγραμματισμένο... Η αλήθεια είναι αφιερώνω λίγο χρόνο... Να πω τρεις ώρες. Γιατί συνήθως εστιάζω στο να βγει η ύλη, στο να τρέξω, να κάνω πράγματα..."

Σ8: "Ελάχιστο. "

Σ9: "... μπορεί σε μία ενότητα να έχει καθημερινά έννοιες που αναφέρονται στα χρηματοοικονομικά και άλλες ενότητες που να μην έχουν καμία απολύτως σχέση, να είναι Γεωμετρία, ας πούμε. "

Σ11: "Πολύ ωραία... Περίπου πόσο χρόνο αφιερώνεις στη χρηματοοικονομική παιδεία στη διάρκεια ενός έτους;

Περίπου 6-8 διδακτικές ώρες, όχι παραπάνω."

Σ12: "Ένα δίωρο μπορεί να είναι όλο τον χρόνο σε κάθε τάξη."

Σ16: "Οι αναφορές αυτές που γίνονται, ωστόσο, σε οικονομικές έννοιες έχουν πιο πολύ επεξηγηματικό χαρακτήρα σε διάφορους όρους που συναντάμε μέσα από τα προβλήματα ή στα κομμάτια της Ιστορίας, δηλαδή αφιερώνεται πάρα πολύ λίγος χρόνος σε σχέση με ολόκληρη τη διδασκαλία σ' αυτές."

Σημαντικές διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών, πέραν από το πλήθος και την πολυπλοκότητα των εννοιών που εντάσσουν στη διδασκαλία τους, όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, παρατηρούνται και στον χρόνο που αφιερώνουν στη χρηματοοικονομική παιδεία, με άλλους εκπαιδευτικούς να αναφέρουν καθημερινή ενασχόληση με οικονομικά θέματα (Σ5, Σ10, Σ13), άλλους να ακολουθούν μια πιο συστηματική προσέγγιση, αφιερώνοντας συγκεκριμένο χρόνο σε εβδομαδιαία βάση (Σ15, Σ17), ορισμένους να αναφέρουν περιστασιακή ένταξη οικονομικών εννοιών στη διδασκαλία, στην οποία οδηγούνται αυθόρμητα (Σ1) ή εξαρτάται από την ύπαρξη

σχετικών ενοτήτων στο αναλυτικό πρόγραμμα (Σ9) και αρκετούς εκπαιδευτικούς να κάνουν αναφορά σε ελάχιστο διδακτικό χρόνο αφιερωμένο στη χρηματοοικονομική παιδεία (Σ2, Σ4, Σ6, Σ7, Σ8, Σ11, Σ12, Σ16).

Φαίνεται να υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της ενασχόλησης με οικονομικά θέματα σε καθημερινή ή εβδομαδιαία βάση και της ύπαρξης σπουδών οικονομικής κατεύθυνσης. Συγκεκριμένα, τέσσερις από τους πέντε εκπαιδευτικούς που ανέφεραν καθημερινή ή εβδομαδιαία ενασχόληση (Σ10, Σ13, Σ15, Σ17) έχουν παρακολουθήσει τέτοιες σπουδές. Αυτό υποδηλώνει ότι οι σπουδές οικονομικής κατεύθυνσης ενδέχεται να παρέχουν στους εκπαιδευτικούς τις απαραίτητες γνώσεις, αυτοπεποίθηση και εργαλεία για να εντάξουν πιο συστηματικά και σε μεγαλύτερο βάθος τα οικονομικά θέματα στη διδασκαλία τους. Ο εκπαιδευτικός (Σ5) ο οποίος ασχολείται επίσης καθημερινά με οικονομικά θέματα, αν και δεν έχει σπουδές στο αντικείμενο, δηλώνει έντονο ενδιαφέρον για την οικονομία και την πολιτική, επισημαίνοντας ότι έχει αφιερώσει ουσιαστικό χρόνο σε προσωπική μελέτη, γεγονός που ενισχύει την ερμηνεία ότι το ενδιαφέρον και η ενασχόληση με το αντικείμενο, ανεξαρτήτως τυπικών σπουδών, παίζουν καθοριστικό ρόλο. Θετική συσχέτιση παρατηρείται, επίσης, μεταξύ της συχνής ενασχόλησης και του αισθήματος επάρκειας των εκπαιδευτικών να εντάξουν οικονομικές έννοιες στη διδασκαλία τους. Τρεις από τους πέντε εκπαιδευτικούς που ασχολούνται καθημερινά ή εβδομαδιαία με τη χρηματοοικονομική παιδεία (Σ5, Σ15, Σ17) δήλωσαν ότι νιώθουν επαρκώς καταρτισμένοι να εντάξουν τέτοιες έννοιες στη διδασκαλία τους, ενώ οι άλλοι δύο εκπαιδευτικοί (Σ10, Σ13) μερικώς έτοιμοι. Κανείς από τους πέντε αυτούς εκπαιδευτικούς δε δηλώνει, ωστόσο, ανασφάλεια για την ενασχόληση με οικονομικά θέματα. Αυτό ενδέχεται να φανερώνει ότι η αυτοπεποίθηση αναφορικά με την επάρκεια για τη διδασκαλία οικονομικών εννοιών, διευκολύνει την ένταξή τους στο πλαίσιο των μαθημάτων. Θα μπορούσε, ωστόσο, να υπάρξει και μία δεύτερη ανάγνωση ότι η συχνή ενασχόληση με το αντικείμενο είναι πιθανό να ενισχύει το αίσθημα επάρκειας των εκπαιδευτικών, καθώς τους επιτρέπει να εξοικειωθούν με τις έννοιες, να αναπτύξουν διδακτικές στρατηγικές και να αποκτήσουν εμπειρία στην αντιμετώπιση των ερωτήσεων και των αποριών των μαθητών. Σχετικά με την ύπαρξη ενημέρωσης αναφορικά με τις κατευθυντήριες γραμμές του Υπουργείου Παιδείας, δύο από τους εκπαιδευτικούς (Σ10, Σ17) αναφέρουν μερική ή πλήρη ενημέρωση, ενώ τρεις εκπαιδευτικοί (Σ5, Σ13, Σ15) δηλώνουν άγνοια αναφορικά με την ύπαρξη συγκεκριμένων οδηγιών, γεγονός που καθιστά δύσκολη την εξαγωγή κάποιου συμπεράσματος.

Αξίζει να σημειωθεί ότι από τους εκπαιδευτικούς που αφιερώνουν, βάση των δηλώσεων τους, ελάχιστο χρόνο στη χρηματοοικονομική παιδεία (Σ2, Σ4, Σ6, Σ7, Σ8, Σ11, Σ12, Σ16), όλοι, πλην μίας εκπαιδευτικού (Σ11) η οποία αναφέρει ότι γνωρίζει την ενσωμάτωση αντίστοιχων θεματικών στα Εργαστήρια Δεξιοτήτων και σε συγκεκριμένα μαθήματα του Αναλυτικού Προγράμματος, δηλώνουν άγνοια για τις κατευθυντήριες γραμμές του Υπουργείου Παιδείας αναφορικά με τη χρηματοοικονομική εκπαίδευση. Επίσης, κανείς από την ομάδα αυτή των εκπαιδευτικών δε δηλώνει ότι νιώθει απόλυτα έτοιμος γνωστικά και από άποψη παιδαγωγικής κατάρτισης για την ένταξη εννοιών σχετικών με τα οικονομικά στη διδασκαλία του, ενώ δύο από τους εκπαιδευτικούς (Σ2, Σ4) έχουν πραγματοποιήσει σπουδές σε αντικείμενο σχετικό με τα οικονομικά. Φαίνεται, λοιπόν, ότι υπάρχει ένας συνδυασμός παραγόντων που επηρεάζουν τη διάρκεια και συχνότητα ενασχόλησης με ζητήματα σχετικά με τη χρηματοοικονομική παιδεία. Οι σπουδές οικονομικής κατεύθυνσης και το προσωπικό ενδιαφέρον για οικονομικά θέματα φαίνεται να ενισχύουν το αίσθημα επάρκειας και να οδηγούν στην αφιέρωση περισσότερου χρόνου στη χρηματοοικονομική παιδεία. Αντίθετα, η έλλειψη αυτών των παραγόντων ενδέχεται να συνδέεται με μια πιο περιστασιακή και επιφανειακή ενασχόληση.

46. Τρόπος ένταξης

Πέρα από τις ποικίλες προσεγγίσεις σχετικά με τον χρόνο που αφιερώνεται στη χρηματοοικονομική παιδεία, σημαντικές διαφορές παρουσιάζονται και στον τρόπο που ενσωματώνονται έννοιες σχετικές με τον χρηματοοικονομικό αλφαριθμητισμό στη διδασκαλία. Πιο συγκεκριμένα, από την ανάλυση των εμπειρικών δεδομένων προκύπτουν τρεις κύριες προσεγγίσεις: η ενσωμάτωση σχετικών εννοιών και θεματικών στο αναλυτικό πρόγραμμα (σχεδιασμένη διδασκαλία εντός καθορισμένων μαθημάτων), η πραγματοποίηση αυθόρμητων συζητήσεων με αφορμή την επικαιρότητα, ενώ μία εκπαιδευτικός αναφέρεται στη διδασκαλία εννοιών σχετικών με οικονομικά ζητήματα ως ξεχωριστό μάθημα.

46.1 Ενσωμάτωση στο Αναλυτικό Πρόγραμμα (Σχεδιασμένη Διδασκαλία εντός καθορισμένων μαθημάτων)

Για ορισμένους εκπαιδευτικούς η ενσωμάτωση θεμάτων χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού στο αναλυτικό πρόγραμμα αποτελεί μια συστηματική προσέγγιση, κατά την οποία σχεδιάζουν τη διδασκαλία τους με τέτοιο τρόπο, ώστε να εντάξουν τις σχετικές έννοιες σε διάφορες ενότητες συγκεκριμένων μαθημάτων, ακολουθώντας το πλαίσιο του Αναλυτικού

Προγράμματος. Με κύριο άξονα τα Μαθηματικά, αλλά και με συνδέσεις με τη Μελέτη Περιβάλλοντος, τη Γλώσσα, τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων, την Ιστορία, την Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή και τη Γεωγραφία, οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν να ενισχύσουν την κατανόηση των οικονομικών εννοιών και να δείξουν στους μαθητές πώς τα οικονομικά σχετίζονται με διαφορετικές πτυχές της ζωής των ανθρώπων.

Σ7: "... αν όντως η ενότητα αυτή αφορά ένα συγκεκριμένο θέμα, είναι πολύ συγκεκριμένη και μπορώ να το αναφέρω, τότε θα αναφερθώ στα χρηματοοικονομικά, σε τέτοια θέματα δηλαδή."

Σ9: "... κινείσαι με βάση την ύλη του βιβλίου..."

46.1.1 Μαθηματικά

Σ1: "Συνήθως ταιριάζουν με Μαθηματικά."

Σ2: "Ο σκοπός δηλαδή είναι η μαθηματική γνώση και όχι η οικονομική κατανόηση."

Σ3: "Στα Μαθηματικά..."

Σ4: "... στα Μαθηματικά σε προβλήματα αν τύχαινε εκεί το εντάσσαμε πιο πολύ..."

Σ6: "Στα Μαθηματικά..."

Σ7: "Στα Μαθηματικά..."

Σ8: "... στα πλαίσια των Μαθηματικών..."

Σ9: "... στα Μαθηματικά..."

Σ12: "... και στα Μαθηματικά..."

Σ13: "... στα Μαθηματικά..."

Σ16: "Τα μαθήματα που θα απαντούσα, αν μπορούσαμε να εντάξουμε τέτοιες έννοιες, είναι σίγουρα τα Μαθηματικά."

Σ17: "Σίγουρα το έκανα και στα Μαθηματικά..."

46.1.2 Μελέτη Περιβάλλοντος

Σ2: "Στη Μελέτη Περιβάλλοντος, επίσης,..."

Σ3: "... στη Μελέτη..."

Σ4: "Ναι, καταλαβαίνω... και είναι ενταγμένες ας πούμε αυτές οι έννοιες στα Μαθηματικά; στη Μελέτη Περιβάλλοντος;

Ναι!"

Σ5: "... άρα και Μελέτη Περιβάλλοντος."

Σ6: "Δηλαδή, στη Μελέτη Περιβάλλοντος..."

Σ7: "... και στη Μελέτη..."

Σ12: "...στη Μελέτη Περιβάλλοντος..."

Σ13: "... αλλά ακόμα και στη Μελέτη του Περιβάλλοντος σαν μια πιο πλατιά έννοια της Οικονομίας, της διαχείρισης των πόρων."

46.1.3 Νεοελληνική Γλώσσα

Σ5: "... εμφοιλοχωρεί και σε κείμενα της Νεοελληνικής Γλώσσας η συζήτηση αυτή, παρεισφρύνει."

Σ6: "... και στη Γλώσσα..."

Σ7: "Στη Γλώσσα..."

Σ12: "Στη Γλώσσα..."

Σ13: "Ναι, στα κείμενα στη Γλώσσα... [...] ας πούμε, Γλώσσα και στο πλαίσιο της Φιλαναγνωσίας, να διαβάσουμε κάποιο κείμενο και να έχει σχέση με την Οικονομία..."

46.1.4 Εργαστήρια Δεξιότητων

Σ4: "... και μπορεί στα Εργαστήρια Δεξιότητων..."

Σ6: "Στο πλαίσιο των Εργαστηρίων Δεξιότητων, επίσης, τα μαθήματα σχετικά με την επιχειρηματικότητα, αυτά που έχω δει τουλάχιστον, όχι, δεν τα έχω κάνει, δεν τα έχω διδάξει."

Σ8: "... στο πλαίσιο των Εργαστηρίων Δεξιότητων..."

Σ14: "Τώρα μπήκε, μπήκε σαν διαδικασία που γίνεται μες στο σχολείο, μπήκε στα Εργαστήρια Δεξιότητων."

46.1.5 Ιστορία

Σ3: "... στην Ιστορία [...] Στην Ιστορία ξέρεις τα δάνεια της ανεξαρτησίας, ξέρεις..."

Σ5: "Βασική αφορμή, τουλάχιστον στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, είναι το μάθημα της Ιστορίας, όπως καταλαβαίνετε..."

Σ7: "μπορεί να είναι και στην Ιστορία αυτό, κάποιο γεγονός, κάποια οικονομική κατάρρευση στο παρελθόν... μέσα από αυτό να διδαχθούνε και να έχουν κάποια αντίληψη. [...] δεν ξέρω αν το είπα πριν, μέσω της Ιστορίας... ότι παλιά οι άνθρωποι δεν είχαν χρήματα, αλλά έκαναν ανταλλαγές προϊόντων. Όταν οι ανταλλαγές αυτές αυξήθηκαν και έπρεπε να κρατάνε και κάποιες σημειώσεις έτσι δημιουργήθηκαν η γραφή και οι αριθμοί, γι' αυτό στο μάθημα της Ιστορίας θα ήταν πολύ σημαντικό να αναφερθεί. Μετά από ένα σημείο, γιατί δεν ήταν πάντα βολικό να κάνουν ανταλλαγή προϊόντων, δημιούργησαν κάποια κομμάτια, τα οποία όμως έπρεπε να είναι από κάτι πολύτιμο, να μη φθείρονται αμέσως, να μη χαλάνε. Λέει για την Ελλάδα, για τον Καποδίστρια, ότι η πρώτη μηχανή που έκοψε νομίσματα ήταν στο σπίτι του, ήρθε στο σπίτι του στην Αίγινα, το πρώτο νόμισμα της Ελλάδας ήταν ο Φοίνικας. Οπότε,

σίγουρα η Ιστορία, ότι κάποτε δεν υπήρχαν τα χρήματα, μια τέτοια ενημέρωση θα βοηθούσε, θα ήταν μια καλή πρακτική..."

Σ16: "... θα ήταν στο κομμάτι της Ιστορίας..."

46.1.6 Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή

Σ1: "Επίσης, εγώ δεν έχω δουλέψει σε μεγάλες τάξεις... Φαντάζομαι στις μεγαλύτερες θίγονται και κάποια θέματα στο ΚΠΑ ή σε άλλα μαθήματα."

Σ4: "Πιο πολύ ας πούμε στην Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή..."

Σ6: "Επίσης, όπως ανέφερα και στην αρχή, δεν έχω διδάξει Πέμπτη και Έκτη, όποτε το ΚΠΑ, που είναι ένα μάθημα, που νομίζω δίνει το έναυσμα για τέτοιου τύπου συζητήσεις, μπορείς να συμπεριλάβεις και συζητήσεις σχετικές με την Οικονομία, εγώ δεν το έχω διδάξει."

46.1.7 Γεωγραφία

Σ5: "... εμφοιλοχωρεί και στο μάθημα της Γεωγραφίας... [...] και Γεωγραφία από την άποψη ότι συζητάς πολύ για τόπους..."

46.2 Αυθόρμητες Συζητήσεις/Αφορμές από την Επικαιρότητα

Άλλοι εκπαιδευτικοί κάνουν λόγο αξιοποίηση ευκαιριών ένταξης χρηματοοικονομικών εννοιών που προκύπτουν μέσα από απορίες των μαθητών στο πλαίσιο διαφόρων μαθημάτων ή με αφορμή θέματα της επικαιρότητας. Η προσέγγιση αυτή επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς την ευθυγράμμιση της διδασκαλίας με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών και την κατανόηση της επίδρασης της οικονομίας στη ζωή των ατόμων. Όπως αναφέρουν:

Σ1: "Συμπεριλαμβάνω ανάλογα την τάξη... μπορώ να τις εντάξω σε οποιοδήποτε μάθημα αρκεί να πάρω αφορμή. [...] Έχει τύχει μέχρι και σε Θρησκευτικά να συζητήσουμε, διότι υπήρχε μια συγκεκριμένη παραβολή που μιλούσε ακριβώς γι' αυτό και εκεί μου είχε κάνει και εντύπωση ότι, επειδή ήταν και της Παλαιάς Διαθήκης, που σημαίνει ότι ήταν παλιά παλιά, έννοιες που δεν έχουν αλλάξει μέχρι τώρα, ίσχυαν από τότε. Οπότε, όπου μου δίνεται η ευκαιρία και ανάλογα την τάξη, κάνω μια κουβέντα στα παιδιά... [...] Δηλαδή μόλις βλέπω, αυτό που είπα και πριν, μόλις βλέπω ότι κάτι σχετίζεται θα του δώσω χρόνο και μόλις βλέπω ότι και τα παιδιά έχουν τη διάθεση να συμμετέχουν σε αυτό."

Σ5: "... σίγουρα ένας εκπαιδευτικός, επειδή ακριβώς είναι κομμάτι της κοινωνίας είναι αναγκασμένος να μιλήσει για την Οικονομία, γιατί αυτή καθορίζει με τον σχεδιασμό της, μ' αυτόν που την κουμαντάρει και πόσα θα έχουμε ή δε θα έχουμε από αυτά που έχουμε ανάγκη. Άρα ναι, με τα παιδιά συζητάμε πάρα πολύ συχνά και με διάφορες αφορμές... [...] Άπτεται πολλές φορές της επικαιρότητας, γιατί οι μαθητές προσέρχονται με ερωτήσεις γι' αυτήν στο

μάθημα, στον δάσκαλό τους και αυτό είναι κάτι πολύ υγιές, καλό είναι να συζητούνται όλα, [...] είναι πολύ ωραίο να γίνεται ζωντανή συζήτηση και ανταλλαγή γνώμων μέσα στη σχολική τάξη."

Σ10: "Για μένα προσωπικά τα πάντα είναι Μαθηματικά, δεν υπάρχει κάτι που να μην είναι Μαθηματικά. Άρα, λοιπόν, το στοιχείο το οικονομικό υπάρχει σε όλα τα μαθήματα και όχι μόνο στο μάθημα των Μαθηματικών. Άρα, λοιπόν, η λέξη οικονομία εμφανίζεται σε όλα τα μαθήματα και, ειδικά στις μεγαλύτερες τάξεις, είναι κάτι το οποίο το συναντάς παντού, Γλώσσα, Μαθηματικά, Ιστορία, Φυσική, σ' όλα τα μαθήματα, άρα λοιπόν πάρα πολύ συχνά, σχεδόν καθημερινά γίνεται κουβέντα για θέματα, τα οποία αφορούν την Οικονομία. [...] Είναι πολύ δύσκολο να καταλάβει το παιδί την αξία των χρημάτων, με ποια έννοια... ότι η οικογένεια γενικότερα έχει ανάγκες, που μπορεί να είναι το ενοίκιο, το δάνειο, οι λογαριασμοί, τα τρόφιμα, η ένδυση και τα λοιπά... Άρα, πάντα το παιδί θεωρεί ότι υπάρχουν χρήματα, τα οποία δε διαθέτουμε για το ίδιο, για τα παιχνίδια του ή για τη βόλτα και τα λοιπά. [...] τα πιο πολλά είναι βιωματικά, που είτε τα δημιουργούμε εκείνη τη στιγμή, με αφορμή τη συζήτηση, την κουβέντα, ένα σχόλιο παιδιού, οπότε με βάση αυτό γίνεται μια αναπροσαρμογή όσον αφορά την ύλη, την τοποθέτηση και τη στοχοθέτηση μες στην τάξη. Δηλαδή, κάθε φορά κάτι το οποίο θα πει ένα παιδί θα σε οδηγήσει και κάπου αλλού, οπότε, αν η κουβέντα είναι προς το οικονομικό, θα κινηθείς προς τα εκεί."

Σ14: "Δεν είχα την ευκαιρία να κάνω πάρα πολλά πράγματα, παρά μόνο έπαιρνα αφορμές από κοινωνικά γεγονότα, έτρωγα χρόνο από αλλού και είχα ξεκινήσει μία συζήτηση και έναν προβληματισμό..."

46.3 Διδασκαλία ως ξεχωριστό μάθημα

Μία εκπαιδευτικός αναφέρει τη διδασκαλία οικονομικών εννοιών στο πλαίσιο ενός ξεχωριστού μαθήματος, λόγω προσωπικού ενδιαφέροντος για το θέμα. Αξιίζει να σημειωθεί ότι η εκπαιδευτικός διδάσκει σε ιδιωτικό σχολείο, στο πλαίσιο του ωρολογίου προγράμματος του οποίου αφιερώνονται δύο ώρες εβδομαδιαία για την καλλιέργεια μαθηματικής σκέψης, οι οποίες και αξιοποιήθηκαν εν προκειμένω για τη χρηματοοικονομική παιδεία. Όπως αναφέρει η εκπαιδευτικός:

Σ17: "Λόγω του μεταπτυχιακού ήθελα να το κάνω ξεχωριστό, ναι, το έκανα ξεχωριστό, το έκανα στις ώρες εκείνες που ήταν στη Μαθηματική Σκέψη. Αυτό χρησιμοποίησα ως ώρα στο αναλυτικό πρόγραμμα. [...] πιο πολύ αφιέρωσα ειδική ώρα για αυτά, επειδή ήθελα

περισσότερο τη συζήτηση που βγαίνει από τα παιδιά... Ξέρεις και ήθελα να είναι συγκεντρωμένα."

Η πιο συνηθισμένη προσέγγιση για την ένταξη της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης στη διδακτική πράξη, η οποία και αναφέρεται από το σύνολο των εκπαιδευτικών, είναι η ενσωμάτωση οικονομικών εννοιών σε ήδη υπάρχοντα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος, με κύριο άξονα τα Μαθηματικά, αλλά και συνδέσεις με τη Μελέτη Περιβάλλοντος, τη Γλώσσα, τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων, την Ιστορία, την Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή και τη Γεωγραφία. Ένας άλλος τρόπος ένταξης των χρηματοοικονομικών εννοιών στη διδασκαλία ο οποίος αναφέρεται από ορισμένους εκπαιδευτικούς (Σ1, Σ5, Σ10, Σ14) είναι η αξιοποίηση ευκαιριών που προκύπτουν αυθόρμητα στην τάξη, με αφορμή απορίες των μαθητών ή θέματα της επικαιρότητας. Οι αυθόρμητες συζητήσεις επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να ευθυγραμμίσουν τη διδασκαλία με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, καθιστώντας την πιο σχετική και κατανοητή και συμβάλλοντας στη σύνδεση των οικονομικών με την πραγματική ζωή. Ωστόσο, η έλλειψη προγραμματισμού μπορεί να οδηγήσει σε μερική ή αποσπασματική κάλυψη των διαφόρων θεμάτων. Μία μόνο εκπαιδευτικός (Σ17) αναφέρει τη διδασκαλία στο πλαίσιο ξεχωριστού μαθήματος, τρόπος ο οποίος διευκρινίζεται ότι υιοθετήθηκε λόγω προσωπικού ενδιαφέροντος για το θέμα και χάρη στην ευελιξία που της παρείχε το σχολικό πρόγραμμα στο σχολείο όπου εργάζεται.

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων προκύπτει συσχέτιση μεταξύ του τρόπου ένταξης του χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού στη διδασκαλία και των χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που αναφέρουν ως τρόπο ένταξης τις αυθόρμητες συζητήσεις (Σ1, Σ5, Σ10, Σ14, Σ17) δηλώνουν ότι αισθάνονται επαρκείς να εντάξουν στην διδασκαλία τους οικονομικές έννοιες (Σ1, Σ5, Σ14, Σ17) ή αρκετά επαρκείς (Σ10). Επιπλέον, τρεις από τους εκπαιδευτικούς αυτούς δηλώνουν προσωπικό ενδιαφέρον για τα οικονομικά (Σ1, Σ5, Σ17) και τρεις εκπαιδευτικοί έχουν ολοκληρώσει επίσημες σπουδές σχετικού αντικείμενου (Σ10, Σ14, Σ17). Οι εκπαιδευτικοί με συναφείς σπουδές, προσωπικό ενδιαφέρον και αίσθημα επάρκειας είναι πιο πιθανό να αξιοποιούν, πέραν της προγραμματισμένης διδασκαλίας στο πλαίσιο άλλων μαθημάτων, και αυθόρμητες συζητήσεις για την ένταξη χρηματοοικονομικών εννοιών στη διδασκαλία τους, προσέγγιση που απαιτεί από τον εκπαιδευτικό να είναι σε θέση να διαχειριστεί αυθόρμητες συζητήσεις και να συνδέσει τις οικονομικές έννοιες με την επικαιρότητα. Από την άλλη πλευρά, οι εκπαιδευτικοί που

δηλώσαν άγνοια για τον όρο «χρηματοοικονομικός αλφαριθμητισμός» (Σ6, Σ8, Σ9, Σ12) τείνουν να περιορίζουν την ενασχόλησή τους σε ελάχιστο χρόνο, εστιάζοντας σε βασικές έννοιες που περιλαμβάνονται στην ύλη των σχολικών βιβλίων. Τέλος, μόνο μία εκπαιδευτικός (Σ17), εντάσσει τη χρηματοοικονομική παιδεία στο πλαίσιο ενός αυτόνομου μαθήματος. Η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός έχει παρακολουθήσει σπουδές σχετικά με τα οικονομικά, δηλώνει επάρκεια να διδάξει σχετικές έννοιες και παράλληλα την ύπαρξη προσωπικού ενδιαφέρον, γεγονός που υπογραμμίζει ότι η διδασκαλία ως ξεχωριστό μάθημα φαίνεται να απαιτεί υψηλό επίπεδο γνώσεων, αυτοπεποίθησης και δέσμευσης.

Συνοψίζοντας, η διδασκαλία της χρηματοοικονομικής παιδείας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση παρουσιάζει σημαντική ποικιλομορφία, τόσο ως προς τις διδασκόμενες έννοιες τον τρόπο ενσωμάτωσής τους όσο και ως προς τον χρόνο που αφιερώνεται στη διδασκαλία τους. Οι εκπαιδευτικοί εστιάζουν κυρίως σε έννοιες που θεωρούν σχετικές με την καθημερινότητα των μαθητών, όπως οι βασικές συναλλαγές και η καταναλωτική συνείδηση, ενώ πιο σύνθετες έννοιες, όπως οι επενδύσεις και η επιχειρηματικότητα, αναφέρονται λιγότερο συχνά και κυρίως στις μεγαλύτερες τάξεις.

Τόσο ο χρόνος που αφιερώνεται στη χρηματοοικονομική παιδεία όσο και ο τρόπος ένταξης αυτής στο σχολικό πρόγραμμα, καθώς και η πολυπλοκότητα των διδασκόμενων εννοιών, συνδέονται άμεσα με τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, τόσο η αυτοαναφερόμενη αίσθηση επάρκειας αναφορικά με τη διδασκαλία οικονομικών εννοιών όσο και οι σχετικές σπουδές φαίνεται να αποτελούν κρίσιμους παράγοντες που καθορίζουν την ποιότητα και την έκταση της ενσωμάτωσης της χρηματοοικονομικής παιδείας στη σχολική τάξη. Οι σπουδές, ειδικότερα, φαίνεται να έχουν σημαντική επίδραση στον χρόνο που αφιερώνεται και στον τρόπο διδασκαλίας. Οι εκπαιδευτικοί με σπουδές οικονομικής κατεύθυνσης, προσωπικό ενδιαφέρον και αίσθημα επάρκειας αφιερώνουν περισσότερο χρόνο (καθημερινά ή εβδομαδιαία) και καλύπτουν ένα ευρύτερο φάσμα οικονομικών εννοιών, συμπεριλαμβανομένων και πιο σύνθετων. Επιπλέον, τείνουν να συνδυάζουν την ενσωμάτωση τέτοιων εννοιών στο αναλυτικό πρόγραμμα με αυθόρμητες συζητήσεις, ενώ η μία εκπαιδευτικός προχωρά και στη διδασκαλία αυτόνομου μαθήματος με σχετικό περιεχόμενο. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί που δηλώνουν άγνοια του όρου «χρηματοοικονομικός εγγραμματισμός», αναφέρουν παράλληλα ελάχιστο χρόνο ενασχόλησης με οικονομικά θέματα βάσει της ύλης των σχολικών βιβλίων.

Η αυτοαναφερόμενη επάρκεια, οι σπουδές οικονομικής κατεύθυνσης καθώς και η ύπαρξη προσωπικού ενδιαφέροντος για το θέμα δείχνουν να είναι σημαντικοί προγνωστικοί παράγοντες την ποιότητας αλλά και της χρονικής διάρκειας της παρεχόμενης χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης στα σχολεία. Ωστόσο, χρήζει επισημάνσης το ότι τόσο η ποιοτική φύση της έρευνας όσο και το περιορισμένο δείγμα επιβάλλουν προσεκτική ερμηνεία των ευρημάτων, τα οποία βασίζονται σε αυτοαναφορικές δηλώσεις και δε γενικεύονται, αλλά θα μπορούσαν να αποτελέσουν τη βάση περαιτέρω έρευνας.

4ο Ερευνητικό Ερώτημα: Ποιες διδακτικές πρακτικές και παιδαγωγικές μεθόδους αξιοποιούν οι δάσκαλοι για την ενίσχυση του χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού των μαθητών;

Η επίδραση της κατάλληλης μεθοδολογικής προσέγγισης στην αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης επισημαίνεται από πολλούς ερευνητές (Fox *et al.*, 2005; Lusardi, 2009). Η διερεύνηση των πρακτικών αυτών κρίνεται απαραίτητη, καθώς η επιτυχής ενσωμάτωση της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης στην Πρωτοβάθμια εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ικανότητα των εκπαιδευτικών να μεταδώσουν τις σχετικές έννοιες με τρόπο κατανοητό και ελκυστικό για τους μαθητές. Το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα εστιάζει στις διδακτικές πρακτικές και τις παιδαγωγικές μεθόδους που χρησιμοποιούν οι δάσκαλοι για την ενίσχυση του χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού των μαθητών, στοχεύοντας να αναδείξει τις αποτελεσματικότερες πρακτικές και να προσφέρει πρακτικές κατευθύνσεις για την ενίσχυση της διδασκαλίας του χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού στην τάξη.

Για τη διερεύνηση του ερωτήματος αυτού οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν στην εξής ερώτηση:

Γ3) Ποιες διδακτικές πρακτικές θεωρείτε αποτελεσματικότερες για την εισαγωγή εννοιών χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού στην τάξη σας (π.χ. παιχνίδια ρόλων, ομαδικές εργασίες, προσομοιώσεις, χρήση ψηφιακών εργαλείων ή εκπαιδευτικών βίντεο);

Πριν την παρουσίαση της ανάλυσης των απαντήσεων των εκπαιδευτικών, είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι η αποτελεσματικότητα κάθε μεθόδου ενδέχεται να επηρεάζεται από διάφορους παράγοντες, όπως η ηλικία των μαθητών, το γνωστικό τους επίπεδο και το μαθησιακό πλαίσιο.

47. Βιωματική και ομαδοσυνεργατική προσέγγιση

Το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών αναφέρει τη βιωματική και ομαδοσυνεργατική μάθηση ως τον πιο αποτελεσματικό τρόπο προσέγγισης θεμάτων σχετικών με την ενίσχυση του χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού. Οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν την ανάγκη σύνδεσης της θεωρίας με την πράξη και ενεργού εμπλοκής των μαθητών σε ρεαλιστικές καταστάσεις, ώστε οι μαθητές να είναι σε θέση αφενός να κατανοήσουν τη χρησιμότητα όσων διδάσκονται αφετέρου να τα εφαρμόσουν στο πλαίσιο της καθημερινότητας. Όπως υπογραμμίζουν οι εκπαιδευτικοί:

Σ2: *"Αν ήταν να κάνω κάτι, θα προσπαθούσα να το κάνω έτσι βιωματικά, δηλαδή με παιχνίδια ρόλων, σε ομάδες, με μελέτη περίπτωσης..."*

Σ3: *"Κάποιες βιωματικές δραστηριότητες που να εμπλέκουν οικονομική δραστηριότητα πιστεύω θα ήταν πολύ πρακτικές για παιδιά..."*

Σ9: *"... για να αντιληφθούν τα παιδιά αυτές τις έννοιες, που είναι θεωρητικές, πρέπει να τους τις φέρουμε στο τώρα και στο σήμερα. Να αντιληφθούν ότι αυτό είναι κάτι που υπάρχει γύρω μας, συμβαίνει, είναι αληθινές έννοιες και να μάθουν έτσι να τις διαχειριστούν... Γιατί, αν εμείς τους λέμε απλά έναν ορισμό μιας έννοια σε θεωρητικό επίπεδο, δε νομίζω ότι το καταλαβαίνουν σε βάθος ή ότι θα μπορέσουν να το αντιμετωπίσουν αύριο, μεθαύριο σαν έννοια μπροστά τους ή να τη χρησιμοποιήσουν και την έννοια, ας πούμε, ή να την αντιληφθούν καλύτερα... Βιωματικά αντιμετωπίζοντάς το, νομίζω ότι θα έρθουν πιο κοντά σε αυτό."*

Σ11: *"Για παιδιά μικρής ηλικίας θεωρώ πολύ ότι ενδείκνυται πολύ η βιωματική μάθηση, για να μπορούν να κάνουν προσομοίωση της κατάστασης με την πραγματικότητα, όπως και σε μεγαλύτερες τάξεις, μέχρι δηλαδή και την Έκτη Δημοτικού, η βιωματική μάθηση είναι ο καλύτερος και πιο αποδεδειγμένος τρόπος κατάκτησης της νέας γνώσης."*

Σ12: *"Η ομαδοσυνεργατική θα μπορούσε... [...] Ναι, η ομαδοσυνεργατική το 'χει άλλωστε αυτό το βιωματικό."*

Σ14: *"Δράσεις, με δράσεις γίνεται, βιωματικά..."*

Σ15: *"... τα πιο πρακτικά πράγματα είναι αυτά που μπαίνουν πιο βαθιά στα παιδιά..."*

Σ16: *"... σίγουρα θα πρέπει να γίνεται η εισαγωγή εννοιών και η διδασκαλία τέτοιων εννοιών στα παιδιά, επειδή μιλάμε για Δημοτικό εμείς, με βιωματικό τρόπο. Να συνδυάζεται, δηλαδή, η θεωρία με την πράξη, για να μπορέσουν οι μαθητές να συμμετέχουν, να ενισχυθεί, δηλαδή, η συμμετοχή των μαθητών. Επομένως, σίγουρα πρώτο και κύριο θα σου έλεγα το κομμάτι, αν μπορούσαμε να το πούμε έτσι, της βιωματικής προσέγγισης, αν θα μπορούσαμε να πούμε ότι*

είναι ένας τρόπος [...] Οπότε αυτό, η βιωματική προσέγγιση ή αλλιώς να το συνδέσουμε με την καθημερινή ζωή είναι το νούμερο ένα."

Σ17: "Τέτοια παραδείγματα χρησιμοποίησα από την καθημερινότητά τους για να κατανοήσουν λίγο την έννοια της προσφοράς και της ζήτησης."

47.1 Παιχνίδια ρόλων

Τα παιχνίδια ρόλων αποτελούν μία ευρέως διαδεδομένη διδακτική πρακτική για την εισαγωγική εννοιών σχετικών με τον χρηματοοικονομικό αλφαριθμητισμό στο πλαίσιο του Δημοτικού, η οποία, χάρη στην άμεση εμπλοκή των μαθητών και τον ενθουσιασμό που τους προκαλεί, κρίνεται ιδιαίτερος αποτελεσματική για την κατανόηση και εμπέδωση των σχετικών εννοιών. Στα αποσπάσματα αναφέρονται συγκεκριμένα παραδείγματα παιχνιδιών ρόλων, όπως το "μαγαζάκι της τάξης", η αναπαράσταση μιας επίσκεψης σε ένα κατάστημα ή σε μία τράπεζα και η εναλλαγή ρόλων μεταξύ αγοραστή και πωλητή ή τραπεζικού υπαλλήλου και πελάτη αντίστοιχα. Αν και ορισμένοι εκπαιδευτικοί εκφράζουν επιφυλάξεις σχετικά με την αποτελεσματικότητα των παιχνιδιών ρόλων, αξιολογώντας τα ως απλοϊκά για να εφαρμοστούν στο πλαίσιο του Δημοτικού σχολείου, φαίνεται ότι προσαρμοσμένα στην ηλικία και τον διδακτικό στόχο, μπορούν να λειτουργήσουν αποτελεσματικά και σε μεγαλύτερες ηλικίας. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν:

Σ2: "... δηλαδή με παιχνίδια ρόλων..."

Σ5: "... αναπαράσταση τι συζητήσατε τότε σ' εκείνο το κατάστημα με τον τάδε καταστηματάρχη που ήσασταν με τους γονείς σου..."

Σ8: "Ωστόσο θεωρώ ότι, αν είχα χρόνο, επειδή ήταν το τελευταίο εργαστήριο που έκανα, θεωρώ ότι ένα παιχνίδι ρόλων και να κάνει ο ένας τον μανάβη, ο άλλος τον κρεοπώλη, ο άλλος την τράπεζα, ο άλλος έναν καταστηματάρχη και οι υπόλοιποι να παίρνουν κάποια χρήματα, τα οποία έχουν τα Μαθηματικά στο πίσω μέρος του βιβλίου και να κάνουν τους πελάτες και να πηγαίνουν και να ζητάνε ένα αντικείμενο με το κατάλληλο αντίτιμο, ένα τέτοιο παιχνίδι ρόλων, εφόσον υπήρχε χρόνος στο σχολείο, θα τους βοηθούσε ακόμα περισσότερο, γιατί θα έκαναν πράξη αυτό το οποίο λέγαμε στα φυλλάδια. Και γενικά τα παιχνίδια ρόλων θεωρώ ότι τα βοηθάνε τα παιδιά στο να κατανοήσουν, γιατί στα παιδιά αρέσει και ειδικά στις πιο μικρές ηλικίες να κάνουν και λίγο τους ηθοποιούς, μπαίνουν στον ρόλο. Οπότε ίσως αυτό ήτανε λάθος μου το ότι δε βρήκα τον χρόνο να το κάνω και έτσι."

Σ10: "Εγώ θεωρώ ότι τα παιχνίδια ρόλων είναι πάρα πολύ καλά, τα οποία βοηθάνε πάρα πολύ τα παιδιά να καταλάβουνε."

Σ11: "Με παιχνίδια ρόλων, που είναι στο πλαίσιο της βιωματικής μάθησης..."

Σ13: "Σίγουρα στις μικρές τάξεις τα παιχνίδια ρόλων, να τα βάλεις να παίζουν. Άλλωστε είναι κάτι που αρέσει πάρα πολύ στα παιδιά και νομίζω ότι και θα το καταλάβουν πολύ πιο εύκολα, γιατί όσο και να λέω εγώ κάτι, εντάζει, είναι θεωρία, είναι λόγια. Όταν όμως εκείνοι παίζουν, ο είναι ο αγοραστής, ο άλλος είναι ο πωλητής, ο ένας έχει λίγα χρήματα στην τσέπη του και το αντικείμενο που θέλει να αγοράσει κάνει πολλά, φέρ' ειπείν... Θα υπολογίσει, θα πει, ας πούμε, στο παιδάκι που θα κάνει, ας πούμε, τον καταστηματάρχη, ξέρεις, κράτησέ το μου λίγο σε πέντε μέρες θα έχω τα χρήματα να έρθω να το πάρω... Οπότε ένα παιχνίδι ρόλων είναι πάρα πολύ εύκολο. Μη σου πω ότι αυτό μπορεί να γίνει και από το Νηπιαγωγείο. Δεν είναι δηλαδή κάτι που γίνεται μόνο στο Δημοτικό, και στις πιο μικρές τάξεις μπορείς να κάνεις ένα παιχνίδι ρόλων."

Σ14: "Σαν παιχνίδι το είχα κάνει μες στην τάξη. Οι μισοί αγόραζαν και οι μισοί πουλούσαν. Τα είχα βάλει είχαν κόψει μόνα τους χρήματα, είχαν κόψει μόνα τους καρτελάκια, τόσες δραχμές, τότε. Απέναντι είχαν διαλέξει τα προϊόντα, κι έχει γίνει μεγάλη κουβέντα ποια προϊόντα θα βάλουμε κι εσείς οι από 'δώ, ποια προϊόντα θα αγοράσετε. Και έγινε μια δοσοληψία, ώστε τελικά να βγει το συμπέρασμα. Την επόμενη μέρα έγινε το ανάποδο, αυτοί που αγόραζαν έγιναν πωλητές και το αντίστροφο, οι έμποροι έγιναν αγοραστές και έπαιζαν όλοι και τους δύο ρόλους. Και βγήκαν συμπεράσματα ωραία. Αλλά, τότε, δεν υπήρχε έστω αυτό το..., αυτή η κλιμάκωση, αυτή η κλιμακωτή εργασία, που υπάρχει σήμερα. Γιατί σήμερα κάτι υπάρχει, καλό είναι αυτό... τότε δεν υπήρχε. Αλλά, παρόλα, φάνηκε ότι βγήκε ένα συμπέρασμα, τα παιδιά κατάλαβαν... Κατάλαβαν την αξία του χρήματος, κατάλαβαν το πώς μπορώ να βοηθήσω, ακόμα και η κοινωνική έννοια του χρηματισμού."

Σ15: "Σίγουρα το μαγαζάκι της τάξης..."

Σ17: "Αυτό που τους έκανα εγώ, ας πούμε, ήτανε παιχνίδι ρόλων που τους άρεσε πάρα πολύ. Ξέρεις τους έβαζα να είναι ο ένας πελάτης, ο άλλος αγοραστής και όλα τα υπόλοιπα... Αυτά μας άρεσαν. [...] Τους άρεσε πάρα πολύ το παιχνίδι των ρόλων, που κάναμε μέσα στην τάξη... Ας πούμε να είναι ο ένας τραπεζίτης, να πάμε να βγάλουμε βιβλιάρια για αποταμίευση και τέτοια και οι ερωτήσεις που κάνανε, αυτά τους αρέσουν πολύ περισσότερο... [...] Τους έδινε, ας πούμε, ο ένας τους έδινε δύο επιτόκια και μάλιστα του είχα πει ότι θα κοιτάς, ας πούμε, να μη φαίνεται αμέσως, να φαίνεται το ένα πιο δελεαστικό από το άλλο, αλλά στην ουσία το άλλο να συμφέρει περισσότερο σε χρόνο και σε διάρκεια... Οπότε έψαχναν να βρουν με τις ομαδούλες τους και αυτά τις κατάλληλες λύσεις και ήταν κι η ομάδα αυτή των πελατών και

έτσι κάνανε μεταξύ τους, ξέρεις, συναλλαγή με χρήματα και τέτοια... Κάποια στιγμή που είχε φέρει και παιδί από Monopoly χαρτονομίσματα και παίζανε, οπότε ήταν πάρα πολύ ενδιαφέρον όλο αυτό..."

Σ1: "... και δε θα έβαζα σε αυτή τη φάση παιδιά Δημοτικού σε παιχνίδια ρόλων, το μανάβικο τύπου αυτό που κάνουν στο Νηπιαγωγείο, το πάω να δω με τα χρήματα, μου φαίνεται χαζομαρούλα. Υπάρχουν έτσι κι αλλιώς, αλλά αυτό δεν είναι καινούριο, υπάρχουν κομμάτια των Μαθηματικών που ασχολούνται με τα χρήματα και εκεί υπάρχουν και έτοιμα τέτοια χρήματα χάρτινα για εξάσκηση. Αν αυτό το θεωρούμε μέρος, οκέι. Όπως μου φαίνεται χαζό που λένε μάθε να ελέγχεις τα χρήματα, γιατί θα σε κλέψουν. Νομίζω ότι είμαστε πολύ μετά από αυτή την εποχή. "

Σ6: "Τα παιχνίδια ρόλων που αναφέρθηκαν μου φέρνουν στο μυαλό αυτό που κάνουμε το μαγαζάκι της τάξης, στις πρώτες τάξεις, το οποίο, επίσης, όμως οι στόχοι του είναι κατά βάση αριθμητικοί στόχοι... Δηλαδή, το να μπορούν τα παιδιά να αντιληφθούν, αν τους φτάνουν τα χρήματα που έχουν στα χέρια τους, για να αγοράσουν κάτι, να περιμένουν να πάρουν τα ρέστα, να υπολογίσουν τα ρέστα, ο καταστηματάρχης, επίσης, να δώσει τα σωστά ρέστα... Δηλαδή, αυτό δεν είναι ένα παιχνίδι ρόλων ρεαλιστικό, με έναν καταστηματάρχη που προσπαθεί να πείσει τους καταναλωτές να αγοράσουν κάτι, το έχει κοστολογήσει και ούτω καθεξής..."

47.2 Μάθηση μέσα από την υλοποίηση ενός πραγματικού έργου / Εμπειρική μάθηση / Σύνδεση με την πραγματική ζωή

Μία ακόμη διδακτική πρακτική που κρίνεται αποτελεσματική από τους εκπαιδευτικούς και φαίνεται να την επιλέγουν συχνά για την εισαγωγή εννοιών σχετικών με τον χρηματοοικονομικό εγγραμματισμό στην τάξη είναι η μάθηση μέσα από την υλοποίηση πραγματικών έργων και η σύνδεση των διαφόρων εννοιών με την καθημερινότητα. Οι εκπαιδευτικοί, υπογραμμίζοντας την ανάγκη να βγουν οι μαθητές από το πλαίσιο της απλής θεωρητικής διδασκαλίας και των ασκήσεων, και να εμπλακούν σε δραστηριότητες που συνδέονται με την πραγματική ζωή, ώστε να κατανοήσουν την πρακτική εφαρμογή της χρηματοοικονομικής γνώσης, υλοποιούν διάφορες δραστηριότητες και δράσεις, όπως η κατασκευή και πώληση προϊόντων, η διαχείριση χρημάτων του ταμείου της τάξης για την οργάνωση μιας εκδρομής ή η συγκέντρωση ενός ποσού για φιλανθρωπικό σκοπό, με στόχο να κατανοήσουν οι μαθητές τη λειτουργία της αγοράς, την ανάγκη για ορθολογική διαχείριση των οικονομικών πόρων και των αποτελεσμάτων στα οποία οδηγούν διαφορετικές οικονομικές αποφάσεις. Οι εκπαιδευτικοί τονίζουν τη σημασία του προβληματισμού και της συζήτησης

πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την υλοποίηση των έργων. Οι μαθητές καλούνται να σκεφτούν τις πιθανές συνέπειες των οικονομικών τους αποφάσεων, να αναλύσουν τα αποτελέσματα των πράξεών τους και να μάθουν από τα λάθη τους. Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν:

Σ1: "... αλλά παρ' όλα αυτά το ότι φτιάχνεις μια κατασκευή, την τιμολογείς και σκέφτεσαι γιατί την έχω τιμολογήσει έτσι, πόσο μου κόστισε, τι θέλω να πετύχω, όλο αυτό το κομμάτι. "

Σ2: "... απλά ίσως να μπορούσαν λίγο να βγουν από το πλαίσιο των Μαθηματικών, να στήσουμε κάποιο πρότζεκτ, να το αναλύσεις λίγο παραπάνω, να τα δουν τα παιδιά στην πράξη, μην είναι μόνο ασκήσεις...[...] ίσως στις πιο μεγάλες τάξεις αν γινόταν να μπορούσαμε να κάνουμε και κάτι, πώς να το πω, κάπως αληθινό, δηλαδή να συγκεντρώνουμε κάποιο ποσό σαν τάξη, που θα το αξιοποιούσαμε για να καλύψουμε μια δική μας ανάγκη, να βρίσκαμε πόσα χρήματα μπορούμε να αποταμιεύσουμε από αυτό το ποσό ή να τα αξιοποιήσουμε κάπου αλλού, για παράδειγμα τα έσοδα από κάποιο παζάρι, να κρατήσουμε τα χρήματα για μια εκδρομή, να δούμε ο καθένας πόσο θα μειωθεί το εισιτήριό του από αυτό το ποσό... έτσι κάπως μπορώ να το σκεφτώ..."

Σ3: "... ίσως κάτι πιο πρακτικό, τύπου φτιάξτε κάτι, να το πουλήσουμε να μαζέψουμε χρήματα, για να κάνουμε κάτι... κάποια τέτοια δραστηριότητα εγώ σκεφτόμουν. Να δούνε, δηλαδή, πώς δουλεύει η αγορά, δηλαδή, παιδιά, θα φτιάξουμε αυτά τα διακοσμητικά, θα τα πουλάμε από δω κι από κει, θα βγάλουμε τόσα χρήματα, με τα χρήματα αυτά θα κάνουμε αυτό ίσως... [...] Επίσης, θα μου άρεσε και ο προβληματισμός τι λέτε, θέλετε να φτιάξουμε αυτό και να το πουλήσουμε; Πόσα χρήματα θα χαλάσουμε για τα υλικά; Και αν δεν πουληθούν όλα πώς θα καλύψουμε τα έξοδα της τάξης; Μήπως να μην τα βάλουμε όλα τα χρήματα εκεί; Μήπως να μην ξοδέψουμε εξ αρχής όλα μας τα χρήματα για την αγορά υλικών, ώστε να δούμε πρώτα αν αποδίδει κλπ κλπ..."

Σ6: "Η στο πλαίσιο ενός bazaar, ενός χριστουγεννιάτικου bazaar, να υπολογίσουν τα παιδιά το κόστος των υλικών, των πρώτων υλών που χρειάζεται να προμηθευτούν για να φτιάξουν κάτι, να το τιμολογήσουν αυτό το κάτι, να προσπαθήσουν να το πουλήσουν μετά, έχοντας το κίνητρο να πωληθεί, ώστε να αξιοποιηθεί το ποσό που θα μαζέψουν, να γίνει μια σωστή συζήτηση σχετικά με την αξιοποίηση του ποσού... Τέτοιες δράσεις έτσι βιωματικές θα μπορούσαν να βοηθήσουν... [...] Άλλες δραστηριότητες πιο βιωματικές, όπως, ας πούμε, να επιτρέψουμε στα παιδιά να διοργανώσουν μια επίσκεψη και να υπολογίσουν εκείνα το κόστος, να βρουν εκείνα το σχολικό, θα μπορούσαν να γίνουν..."

Σ10: "Όπως, επίσης, κάτι το οποίο το έκανα παλιότερα, από το ταμείο του σχολείου μπορεί να έδινα στα παιδιά ένα ποσό και τους έλεγα, ξέρω 'γώ, μπορεί να ήταν 5€ και τους έλεγα τώρα, ας πούμε, εμείς που θα πάμε εκδρομή διαχειριστείτε αυτά τα 5€, έτσι ώστε να φτάσουνε για όλα τα παιδιά του τμήματος, όταν θα πάμε εκδρομή, για παράδειγμα, να πάρουν όλα από έναν χυμό. Κι εκεί καταλάβαιναν και έβλεπαν ότι οι τιμές, ας πούμε, που υπάρχουν στο κυλικείο της εκδρομής ή εκεί που πηγαίναμε δεν έφταναν. Άρα, δηλαδή, φρόντιζαν από πριν να μαζευτεί το σωστό πόσο, για να υπάρχουνε τα χρήματα για να μπορέσουν τα παιδιά να εξυπηρετήσουν, ας πούμε η ομάδα αυτή που ήταν υπεύθυνη για το συγκεκριμένο, να πάρουν όλα τα παιδιά χυμό. [...] ποιες είναι οι ανάγκες μας, έχουμε να πάμε εκδρομή, πρέπει να μαζέψουμε τόσα χρήματα, τόσα πρέπει να έχουμε στην άκρη, τόσο πρέπει να έχουμε για τη βόλτα, όταν πήγαμε στο Ναύπλιο, με το τρενάκι. Δηλαδή όλα αυτά τους βοηθούσαν και λέγανε ότι... και πολλές φορές δεν αντιλαμβάνονταν ότι κάτι κοστίζει τόσο πολύ, περισσότερο από ότι είχαν στο μυαλό τους, άρα, [...] καταλάβαιναν ότι αυτό που αυτοί θεωρούσαν ότι κοστίζει λίγο ήταν πολύ πιο ακριβό, άρα έπρεπε να ανασυνταχθούν, να κάνουν καινούρια, θα λέγαμε, χρηματοοικονομική μελέτη, να το πω έτσι, να μελετήσουν εκ νέου, να δουν από πού θα βρουν νέους πόρους, από πού θα αντλήσουν χρήματα και πώς θα μπορέσουν να έχουν τόσα χρήματα όσα χρειάζονται για να περάσουν στην εκδρομή."

Σ12: "... κάποιο πρότζεκτ να κάνουνε, να φτιάξουν αυτά μια διαφήμιση, να σκεφτούν ένα προϊόν..."

Σ14: "... κάνουμε δράσεις, μαζεύουμε κάποια χρήματα, πώς να τα χρησιμοποιήσουμε, πού μπορούμε να τα αξιοποιήσουμε, ένα μέρος να το διαθέσουμε κάπου, να βοηθήσουμε, είτε αυτό λέγεται Εκκλησία είτε λέγεται να αγοράσουμε πέντε πακέτα μακαρόνια να τα πάμε κάπου να φάνε πέντε άνθρωποι... Τι μας έφερε σ' αυτήν τη δυνατότητα, που δεν την είχαμε πριν; Το χρήμα... Ναι, το χρήμα ή ο τρόπος που χειριστήκαμε εμείς το χρήμα; Πώς συμπεριφερθήκαμε στο χρήμα, τι διάλογο κάναμε μαζί του... Όλο αυτό, όλο αυτό..."

47.3 Καθορισμός οικονομικού στόχου

Μία ακόμη πρακτική που αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί είναι ο καθορισμός ενός οικονομικού στόχου, συλλογικού, στο πλαίσιο της τάξης, ή ατομικού. Μέσω της διδακτικής αυτής πρακτικής, οι μαθητές κατανοούν έμπρακτα την αξία της αποταμίευσης και του προϋπολογισμού, ενώ παράλληλα αναπτύσσουν σημαντικές δεξιότητες, όπως ο προγραμματισμός, η διαχείριση χρημάτων, η ιεράρχηση αναγκών και η αναβολή της άμεσης ικανοποίησης. Σημαντικό όφελος τέτοιων δράσεων είναι και η ενίσχυση της αυτονομίας και

της υπευθυνότητας, καθώς οι μαθητές μαθαίνουν να παίρνουν οικονομικές αποφάσεις και να επιτυγχάνουν στόχους με δικά τους μέσα. Όπως σημειώνουν οι εκπαιδευτικοί:

Σ1: "... αν συμφωνούσαν και οι γονείς και είχε έναν στόχο η τάξη, να κάνουμε κάτι στην τάξη, δηλαδή να μαζέψουμε χρήματα ή να, όπως γίνεται σε πολλά σχολεία σε κάποιο χριστουγεννιάτικο παζάρι ή κάτι που μαζεύονται για κάποιο στόχο..."

Σ13: "Για παράδειγμα, θέλουν κάτι να αγοράσουν, ένα παιχνίδι ίσως, ας πούμε... Να κάνουν έναν προϋπολογισμό, από το χαρτζιλίκι που θα τους δώσουν οι γονείς τους, πώς θα μπορέσουν να το φέρουν έτσι, έτσι ώστε και το κολατσιό τους να μη στερηθούν, αλλά και σε βάθος χρόνου να αποκτήσουν αυτό που θέλουν."

Σ17: "Δηλαδή, θα σου δώσω ένα παράδειγμα τώρα, [...] θέσαμε μια πρόκληση για φέτος τα Χριστούγεννα, μου είπαν πολλά παιδιά ότι λένε τα κάλαντα και ότι παίρνουν χρήματα από δικούς τους, συγγενείς και τα λοιπά. Οπότε και τους είπα ότι ωραία μπορείτε να βάλετε στην άκρη αυτά τα χρήματα και να αγοράσετε κάτι το οποίο πραγματικά το έχετε ανάγκη, χωρίς να επιβαρύνετε καθόλου τον οικογενειακό προϋπολογισμό, κι αυτό τους φάνηκε έτσι σαν πρόκληση, ότι ναι μπορώ να το κάνω και εγώ. [...] Αυτό, λοιπόν, τους φάνηκε σαν πρόκληση, γιατί έχουν μάθει ότι οτιδήποτε θέλουν απλώς το ζητάνε, έτσι... Τους λέω για σκεφτείτε ότι μπορείτε, έτσι, έστω για λίγο να είσαστε σε κάποιο τομέα της ζωής σας οικονομικά ανεξάρτητοι και να πείτε στους γονείς σας ότι θέλω να πάρω αυτό, γιατί το έχω ανάγκη και θα το πάρω με δικά μου χρήματα."

47.4 Εκπαιδευτική επίσκεψη - Πρόσκληση ομιλητή ειδικού στον τομέα των Οικονομικών

Οι εκπαιδευτικοί, αναγνωρίζοντας τη σπουδαιότητα της άμεσης επαφής των μαθητών με τον κόσμο των οικονομικών και προσπαθώντας να εξασφαλίσουν μια ρεαλιστική εμπειρία μάθησης, προτείνουν την πραγματοποίηση εκπαιδευτικών επισκέψεων σε σχετικούς χώρους, όπως για παράδειγμα σε μία τράπεζα, ή την προσκλήσεων ειδικών επαγγελματιών του χώρου στο σχολείο. Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν τα εξής:

Σ4: "Θα μπορούσαμε μια μέρα να πάμε, ενώ πηγαίνουμε σε τόσα ωραία πράγματα, θέατρα, το ένα, τ' άλλο, να πάμε μια μέρα σε τράπεζα... να πάμε στο νομισματοκοπείο... να γίνει βιωματικά δηλαδή..."

Σ5: "... να πάμε και μια εκδρομή τελικά, να οργανώσουμε εκδρομή, μια επίσκεψη για να δούμε κάτι που αφορά αυτό που συζητήθηκε..."

Σ13: "Ίσως κάποιες εκπαιδευτικές επισκέψεις σε χώρους που έχουν σχέση με οικονομικά. Από το πιο απλό να επισκεφτούν το Ταμειυτήριο και εκεί ίσως και κάποιος να τους δείξει κάποια πράγματα."

Σ16: "Άλλος ένας τρόπος, άλλη μία διδακτική πρακτική θα μπορούσε να είναι το να φέρουμε στο σχολείο κάποιον επαγγελματία, για να μιλήσει με τα παιδιά, που θα ήτανε ειδικός στον τομέα των Οικονομικών. Πώς κάνουμε, ας πούμε, για θέματα αναπηρίας που φέρνουμε κάποιον Παραολυμπιονίκη ή σε κάποιο άθλημα κάποιον ειδικό, θα μπορούσαμε να κάνουμε το ίδιο και σ' αυτήν την περίπτωση... Να φωνάζουμε έναν ειδικό στον τομέα των Οικονομικών, ίσως κάποιον τραπεζικό υπάλληλο, ίσως κάποιον λογιστή, ίσως κάποιον χρηματοοικονομικό σύμβουλο... Κάποιος που μπορεί να προσκληθεί στην τάξη για να μιλήσει για τέτοιες έννοιες, να έχουν και την ευκαιρία οι μαθητές να ρωτήσουν, να κάνουν έτσι διάφορες ερωτήσεις. Σίγουρα, βέβαια, αυτό το σκέφτομαι να γίνεται σε μεγάλες τάξεις, Πέμπτη και Έκτη... Βασικά μόνο εκεί, γιατί νωρίτερα νομίζω ότι είναι πάρα πολύ δύσκολο... Αλλά θα μπορούσε να είναι και αυτό μια πρακτική."

47.5 Φύλλα εργασίας με περιεχόμενο από την πραγματική ζωή

Μια ακόμη διαδεδομένη διδακτική πρακτική είναι η χρήση φύλλων εργασίας και μαθηματικών προβλημάτων σχετικών με οικονομικές έννοιες με περιεχόμενο από την πραγματική ζωή. Όπως διατυπώνεται από τους εκπαιδευτικούς:

Σ4: "... η πτυχιακή μου εργασία, του πρώτου μου πτυχίου αφορούσε πώς τα προβλήματα της καθημερινής ζωής βοηθάνε και, ίσως γι' αυτό το εξέφρασα έτσι, πώς τα προβλήματα της καθημερινής ζωής βοηθάνε στη μετέπειτα ζωή τους, δηλαδή στη διαχείριση των προβλημάτων αυτών και των οποιονδήποτε προβλημάτων... έτσι, αλλά κάναμε κυρίως των μαθηματικών προβλημάτων και μέσα επειδή είχαμε πολλά κομμάτια που αφορούσαν στον υπολογισμό αποδείχθηκε γιατί ουσιαστικά εμείς κοιτάζαμε παιδιά, ελέγξαμε παιδιά πώς αλληλεπιδρούσαν, βέβαια σε μικρό χρονικό διάστημα, αλλά και στο μεταπτυχιακό το προηγούμενο που έκανα είδαμε την εξέλιξή τους, ουσιαστικά διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά κάνοντας τα προβλήματα που είχαν... μπορεί να μην το θυμόντουσαν, αλλά βλέποντας καθημερινά προβλήματα, το πώς να υπολογίζουν ένα... ένα επιτόκιο, για παράδειγμα, κάποιες εκπτώσεις, ποσοστά, τους βοήθησε στο πώς θα το διαχειριστούν εν τέλει όταν πάνε από κοντά και δουν κάτι οικονομικό. "

Σ8: "Εγώ αυτό το οποίο έκανα, γιατί ήταν πολύ συγκεκριμένο, θυμάμαι που συμπλήρωσαν κάποια φυλλάδια τα οποία είχε το ΙΕΠ πάνω σε αυτό και ήταν θεωρητικό το πώς έπρεπε να

έχουν ένα ποσό και τους έδινε το φυλλάδιο κάποιες επιλογές στο πώς να τα ξοδέψουν αυτά τα χρήματα και τσέκαραν τις επιλογές αυτές ανάλογα με τις ανάγκες που είχε το καθένα για να αξιοποιήσει ένα συγκεκριμένο ποσό. Οπότε αυτό το οποίο δίδαξα εγώ, το οποίο τους βοήθησε βέβαια, γιατί υπήρχε πολύ μεγάλη συμμετοχή και πολύ μεγάλη χαρά στο να απαντήσουν, ήταν να συμπληρώσουν τα φυλλάδια. Και μου έκανε εντύπωση το γεγονός ότι όλα, τα περισσότερα τουλάχιστον, ήθελα να έχουν τα ρέστα, για να τα κρατήσουν, να τα 'χουν, δηλαδή δεν αξιοποίησαν όλο το ποσό που τους δινόταν και τους ενδιέφερε να έχουν ρέστα και αυτό ήταν κάτι, που, ενώ ήταν Δευτέρα Δημοτικού, μου έκανε μεγάλη εντύπωση, το ότι δεν ξόδεψαν όλο το ποσό."

Σ16: "... να δίνουμε βασικά στους μαθητές σίγουρα παραδείγματα από καθημερινές αγορές, δηλαδή που θα ενέχουν μέσα οικονομικά θέματα ή οικονομικά προβλήματα, με αγοραπωλησίες, έτσι ώστε να καταλάβουν και τα παιδιά ότι είναι κομμάτι καθημερινότητας. Αυτό που λέμε χρηματοοικονομική παιδεία είναι κάτι, το οποίο πρέπει να την έχουμε όλοι, γιατί μας βοηθάει σε οικονομικές αποφάσεις που παίρνουμε καθημερινά για απλά πράγματα που συναντάμε γύρω μας."

47.6 Προσομοιώσεις

Οι προσομοιώσεις αποτελούν, επίσης, μια αποτελεσματική, προτεινόμενη διδακτική πρακτική για την ανάπτυξη του χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού, προσφέροντας στους μαθητές την ευκαιρία να εξασκηθούν σε οικονομικές δεξιότητες σε ένα ελεγχόμενο, εικονικό περιβάλλον. Όπως επισημαίνεται:

Σ7: "... μέσα από διερευνητικά προγράμματα που να είναι σαν προσομοιώσεις."

Σ16: "... ή παιχνίδια προσομοίωσης θα βοηθήσουν πάρα πολύ, δηλαδή, τα παιδιά στο διαχειριστούνε δικά τους..., να κάνουν έναν δικό τους, για παράδειγμα, προϋπολογισμό, διάφορα τέτοια παιχνίδια ή αποφάσεις με το κομμάτι της αποταμίευσης... [...] Επομένως, σίγουρα και τα παιχνίδια προσομοίωσης."

48. Χρήση ψηφιακών εργαλείων

Πολλοί εκπαιδευτικοί τονίζουν τη σημασία αξιοποίησης διαφόρων ψηφιακών εργαλείων για την καλλιέργεια του χρηματοοικονομικού εγγραμματισμού των μαθητών. Υπογραμμίζουν ότι, ειδικά στη σημερινή εποχή όπου τα παιδιά είναι εξοικειωμένα με την τεχνολογία, βίντεο, παρουσιάσεις, διαδραστικά παιχνίδια και εφαρμογές κεντρίζουν το ενδιαφέρον τους, καθιστώντας τη μαθησιακή διαδικασία ελκυστική και ενισχύοντας την αποτελεσματικότητά της. Όπως αναφέρεται από τους εκπαιδευτικούς:

Σ1: "Χρήση ψηφιακών εργαλείων σίγουρα. Επεξεργασία είτε κειμένου είτε βίντεο δηλαδή σαν εισαγωγή για να ξεκινήσει μια συζήτηση..."

Σ3: "Βίντεο, επίσης, ως ένας τρόπος να δείξω παραστατικά κάτι. Υπάρχει ένα βίντεο που δείχνει πώς ξεκίνησαν οι τράπεζες και τα δάνεια, ότι λειτουργούσαν σαν θησαυροφυλάκια κι αντί να σου δίνουν το χρυσάφι σου έδιναν ένα χαρτί που έλεγε ότι σου χρωστάω τόσα η τράπεζα. Υπάρχουν κάτι τέτοια βίντεο που σου δείχνουν πώς λειτουργεί το χρηματοπιστωτικό σύστημα."

Σ6: "Τώρα, από 'κεί και πέρα, γενικότερα τα παιδιά, για να κεντρίσεις πλέον την προσοχή τους και το ενδιαφέρον τους, η χρήση ψηφιακών μέσων, βίντεο, παρουσιάσεων έχει γίνει σχεδόν απαραίτητη σε όλα τα μαθήματα. Νομίζω ότι έχει εξελιχθεί ο τρόπος που γίνεται το μάθημα από τους περισσότερους δασκάλους. Οπότε, ναι, όπως, ας πούμε, η Ιστορία συνοδεύεται από μια παρουσίαση, ένα βίντεο, τα Μαθηματικά συνοδεύονται από αντίστοιχο εποπτικό υλικό, φαντάζομαι ότι, αν αποφασίζαμε να κάνουμε ένα τέτοιο μάθημα, εισαγωγής χρηματοοικονομικών εννοιών, θα έπρεπε να υπάρχει αυτό το υλικό..."

Σ11: "Και μετά μπορούμε να βάλουμε και τα ψηφιακά μέσα, όπως διαδραστικοί πίνακες, που κατά κύριο λόγο υπάρχουν σε Πέμπτη και Έκτη, με διάφορα παιχνίδια τύπου κουίζ, που κινητοποιούν το ενδιαφέρον των παιδιών και εμπεδώνουν καλύτερα τη νέα γνώση."

Σ13: "Επίσης, με τους υπολογιστές, μπορούν να δουν κάποιο βίντεο εκπαιδευτικό, κάτι... Εντάξει, υποθέτω ίσως να υπάρχουν και οι προσομοιώσεις τέτοιων καταστάσεων. Δεν το ξέρω, ίσως να υπάρχουν και τέτοιες δυνατότητες χωρίς να είμαι σίγουρη."

Σ15: "... βλέπουμε διάφορα βιντεάκια, κάτω από αυτά βγάζουμε κάποια αποτελέσματα..."

Σ16: "Σίγουρα το κομμάτι των ψηφιακών εργαλείων, διαδραστικές, δηλαδή, τεχνολογίες..."

Σ17: "Γενικά ότι έχει να κάνει με ψηφιακή μορφή τους ιντριγκάρει και τους τραβάει περισσότερο την προσοχή. Ας πούμε κάτι βιντεάκια, που είχα βρει μέσα στο Youtube για την αποταμίευση, τους άρεσαν πάρα πολύ και τα κοιτάγανε με πολύ ενδιαφέρον, οπότε κατάλαβα ότι τους κεντρίζει το ενδιαφέρον."

49. Ερευνητική εργασία

Μία ακόμη ενδιαφέρουσα διδακτική πρακτική, η οποία αξιοποιείται από τους εκπαιδευτικούς, είναι η ερευνητική εργασία. Μέσα από μεθόδους όπως η αναζήτηση πληροφοριών ή οι συνεντεύξεις με μέλη της οικογένειας και της τοπικής κοινότητας, οι μαθητές γνωρίζουν πραγματικά οικονομικά ζητήματα, ενώ παράλληλα μαθαίνουν να διερευνούν θέματα που τους

ενδιαφέρουν, να συλλέγουν και να αναλύουν δεδομένα και να εξάγουν συμπεράσματα, ερχόμενοι σε επαφή με την επιστημονική μέθοδο ως τρόπου ανακάλυψης της αλήθειας. Όπως σημειώνεται από τους εκπαιδευτικούς που προτείνουν την πρακτική αυτή:

Σ5: "... αναφέραμε κάτι και είπαμε σε ένα παιδί να το ψάξει..."

Σ14: "... είχα πάρει κάποιες συνεντεύξεις και απ' τα σπίτια, [...] μία συνέντευξη με την μαμά, τον μπαμπά, τον παππού, τον θείο, τον νονό... [...] να βρούμε στη γειτονιά, να μιλήσουμε με καταστηματάρχες, να πάρουμε εικόνες, να πάρουμε συνεντεύξεις..."

Σ15: "... κάνουμε κάποιες έρευνες μεταξύ μας, τα παιδιά ρωτάνε τους γονείς τους, έρχονται, μαζεύουμε τις απαντήσεις... Δηλαδή, περίπου κάτι σαν αυτό που κάνετε όλοι εσείς οι μεταπτυχιακοί φοιτητές."

50. Συζήτηση / Διάλογος

Η συζήτηση, δομημένη ή ελεύθερη, και ο διάλογος για θέματα που συνδέονται με την καθημερινή ζωή των μαθητών αποτελούν θεμελιώδεις διδακτικές πρακτικές για την καλλιέργεια του χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού, καθώς προωθώντας την ενεργητική συμμετοχή και την ανταλλαγή απόψεων, βοηθούν τους μαθητές να αναπτύξουν κριτική ικανότητα και διαμορφώσουν προσωπική άποψη για τα διάφορα ζητήματα. Όπως αναφέρεται από τους εκπαιδευτικούς:

Σ5: "... απλά κουβέντα, ανταλλαγή ερωτήσεων και ύστερα μια αναζήτηση στο Ίντερνετ εν τάχει και ύστερα μια γραπτή έκθεση πάνω σε αυτό..."

Σ6: "Πράγματα όπως αυτά που σας είπα ότι είναι σημαντικά, ας πούμε, να συζητηθούν στο πλαίσιο του Δημοτικού, η διάκριση αναγκών από επιθυμίες, η υπερκατανάλωση, καθημερινά και μέσα από συζητήσεις και παραδείγματα που προκύπτουν στο πλαίσιο της τάξης καθ' όλη τη διάρκεια της χρονιάς, μπορούμε να τα συζητήσουμε. [...] Για παράδειγμα, τώρα, πλησιάζοντας οι γιορτές, ήδη έχω ξεκινήσει να κάνω συζητήσεις στα παιδιά ότι πώς έχουν αυξηθεί οι διαφημίσεις στην τηλεόραση, πόσο πολύ επιβαρύνουμε το περιβάλλον αγοράζοντας στολίδια ή πράγματα, τα οποία θα τα χρησιμοποιήσουμε για έναν μήνα, το πού αλλού που θα μπορούσαμε να αξιοποιήσουμε τα χρήματα αυτά που θα ξοδέψουμε σε παιχνίδια και όλα αυτά, πώς θα μπορούσαμε να βοηθήσουμε κάποιον άνθρωπο που το έχει περισσότερο ανάγκη από εμάς, εάν όλο αυτό δίνει το νόημα των γιορτών, για παράδειγμα."

Σ15: "... γίνεται μια ανοιχτή, ελεύθερη συζήτηση, ψάχνουμε και πηγές και συζητάμε..."

51. Με παιγνιώδη τρόπο / Επιτραπέζια παιχνίδια

Τα εκπαιδευτικά παιχνίδια κάθε τύπου προσελκύουν το ενδιαφέρον των μαθητών και προωθούν την ενεργητική συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία. Όπως αναφέρεται:

Σ10: "Επίσης, ένα πολύ ωραίο παιχνίδι, το οποίο είχαμε παίζει ήταν η Monopoly..."

Σ12: "... με παιγνιώδη τρόπο οι διάφορες δραστηριότητες... [...] κάτι σαν παιχνίδι φαντάζομαι ότι θα έπρεπε να είναι, κάτι που να προσελκύει τα παιδιά, να έχει ενδιαφέρον γι' αυτά, γιατί είναι ένα δύσκολο θέμα... Οπότε μάλλον έτσι με πιο παιγνιώδη τρόπο να γίνει κάτι, δεν ξέρω όμως τι. [...] Να παρουσιάζει ενδιαφέρον, κυρίως για τα παιδιά, για να μπορέσουν να κάνουν. Ίσως με πιο παιγνιώδη τρόπο, να κάνουμε ένα υποθετικό σενάριο και πάμε να το δούμε λίγο."

52. Αφηγήσεις / Βιβλία / Παραμύθια με σχετικό περιεχόμενο

Η αξιοποίηση αφηγήσεων, εξειδικευμένων βιβλίων και παραμυθιών με αντίστοιχο περιεχόμενο αποτελεί έναν ακόμη τρόπο να γίνουν οι οικονομικές έννοιες πιο προσιτές στους μαθητές και, μέσω της απλοποίησής τους, να ενισχυθεί η κατανόηση και εμπέδωση. Όπως προτείνουν οι εκπαιδευτικοί:

Σ3: "... νομίζω η αφήγηση από προσωπικά παραδείγματα. «Παιδιά μου έτυχε αυτό» ή «Σε έναν φίλο μου έτυχε αυτό και έγινε εκείνο κι εκείνο...». Σαν παραμύθι, σαν αφήγηση. Το κλασικό παραμύθι που μας διδάσκει τι έπαθε, ξέρω εγώ, τι έπαθε ο ήρωας που δεν... μπορείς να βάλεις μέσα χρηματοοικονομικές έννοιες και να διδάξεις έτσι. Στην ουσία ο Τζιτζίκας και ο Μέρμηγκας είναι ένα παραμύθι που διδάσκει την αποταμίευση, με πολύ απλό τρόπο. Αυτό το συγκεκριμένο είναι στο θέμα μας."

Σ7: "Υπάρχουν πολλά βιβλία που σου εξηγούνε, όπως αυτό της Μαρίζα Ντεκάστρο, που πήρα για να βοηθήσω τα παιδιά που σου έλεγα πριν, που λέει τι είναι τα χρήματα και εξηγούσε πώς... ξεκινούσε μ' αυτήν την απορία, ότι το παιδί πιστεύω πως η κάρτα βγάζει αμέτρητα χρήματα χωρίς να καταλαβαίνει πώς λειτουργεί..."

53. Αλληλεπίδραση μαθητών – εκπαιδευτικού

Τέλος, η αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικού αναγνωρίζεται ως καθοριστικός παράγοντας για την καλλιέργεια του χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού, ιδιαίτερα στο Δημοτικό Σχολείο. Οι εκπαιδευτικοί δίνουν έμφαση στη ζωντανή αλληλεπίδραση και την προσαρμογή του τρόπου διδασκαλίας στις ανάγκες των μαθητών, θεωρώντας ότι η συνεχής επικοινωνία και η προσωπική επαφή, που χαρακτηρίζει το Δημοτικό Σχολείο, είναι αυτά που οδηγούν στη δημιουργία ενός υποστηρικτικού μαθησιακού περιβάλλοντος και εν τέλει στην κατανόηση και στη μάθηση. Όπως αναφέρουν:

Σ5: "Γενικά τίθεται αυτός ο προβληματισμός... ποιος είναι ο πιο πρόσφορος τρόπος, ομαδικές εργασίες κλπ..., από μεταπτυχιακά προγράμματα, από διδακτορικές έρευνες, ακόμα και από το Πανεπιστήμιο μπαίνει αυτό, εν σπέρματι, ως σκέψη στον εκπαιδευτικό, το με ποιον τρόπο... Προσωπικά ανθίσταμαι λίγο... στην αναζήτηση του καταλληλότερου τρόπου ως φετίχ. Ο τρόπος θα βρεθεί και μέσα απ' τη συζήτηση, μέσα από τη ζωντανή αλληλεπίδραση με τους μαθητές. [...] οι τρόποι βρίσκονται από τον εκπαιδευτικό. Μόνο μην ανάγονται σε φετίχ, το οποίο το κάνει γενικά το εκπαιδευτικό μας σύστημα λαθεμένα."

Σ6: "Θεωρώ στο πλαίσιο του Δημοτικού Σχολείου, επειδή είναι η αλληλεπίδραση των παιδιών με τον δάσκαλο, όλες αυτές τις ώρες που είναι μαζί καθημερινά, είναι αυτή που εν τέλει θα οδηγήσει στην επιτυχή κατανόηση ή όχι κάποιον συγκεκριμένων εννοιών."

Η ανάλυση των συνεντεύξεων ανέδειξε ποικιλία διδακτικών πρακτικών που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για την ενίσχυση του χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού, με κάποιες να επιλέγονται από το σύνολο σχεδόν των εκπαιδευτικών και άλλες να αναφέρονται λιγότερο συχνά. Η βιωματική και ομαδοσυνεργατική μάθηση αναδείχθηκε ως η πλέον δημοφιλής και ευρέως αποδεκτή διδακτική πρακτική. Οι εκπαιδευτικοί (Σ2, Σ3, Σ9, Σ11, Σ12, Σ14, Σ15, Σ16, Σ17) αναφέρθηκαν σε αυτήν, τονίζοντας τη σημασία της σύνδεσης της θεωρίας με την πράξη και της εμπλοκής των μαθητών σε ρεαλιστικές καταστάσεις. Η άποψη των εκπαιδευτικών βρίσκεται σε πλήρη ευθυγράμμιση με τη βιβλιογραφία, όπου παρατηρείται ότι η υιοθέτηση της βιωματικής μεθόδου διδασκαλίας ενισχύει την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων για τον χρηματοοικονομικό αλφαριθμητισμό, οδηγώντας σε βελτίωση της ικανότητας διαχείρισης και της νοοτροπίας των μαθητών αναφορικά με τα χρήματα, με τα πιο αποτελεσματικά από αυτά να επηρεάζουν θετικά την αλλαγή συμπεριφοράς των μαθητών (Department for Education and Employment [DfEE]), 2000; Harrison *et al.*, 2023; Mundy, 2009; OECD, 2014a; Office for Standards in Education, Children's Services and Skills [OFSTED], 2008). Η σχεδόν καθολική αποδοχή της βιωματικής μεθόδου από εκπαιδευτικούς και ερευνητές υπογραμμίζει την ανάγκη για σχεδιασμό μαθημάτων που να ενθαρρύνουν τη βιωματική μάθηση.

Τα παιχνίδια ρόλων αποτελούν μια ιδιαίτερα δημοφιλή πρακτική στο πλαίσιο της βιωματικής μάθησης, με εννιά εκπαιδευτικούς να αναφέρονται σε αυτά (Σ2, Σ5, Σ8, Σ10, Σ11, Σ13, Σ14, Σ15, Σ17). Θεωρούνται αποτελεσματικά για την κατανόηση και εμπέδωση των σχετικών εννοιών, χάρη στην άμεση εμπλοκή των μαθητών και τον ενθουσιασμό που τους

προκαλούν. Ωστόσο, όπως και σε κάθε διδακτική μέθοδος, το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων οφείλει να είναι προσαρμοσμένο στην ηλικία και τις γνωστικές ανάγκες των μαθητών, με τους εκπαιδευτικούς να προτείνουν πιο απλές δραστηριότητες για τις πρώτες τάξεις και συνθετότερα σενάρια για τις μεγαλύτερες. Επίσης, δέκα εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στη μάθηση μέσα από την υλοποίηση πραγματικών έργων και τη σύνδεση με την καθημερινότητα (Σ1, Σ2, Σ3, Σ6, Σ10, Σ12, Σ14), προτείνοντας δραστηριότητες όπως η κατασκευή, τιμολόγηση και πώληση προϊόντων, η διαχείριση του ταμείου τάξης και η συγκέντρωση χρημάτων για φιλανθρωπικούς σκοπούς, με στόχο την κατανόηση της λειτουργίας της αγοράς και της ορθολογικής διαχείρισης των πόρων. Πλήθος μελετών καταδεικνύουν ότι η άμεση εφαρμογή της γνώσης και η εμπειρική μάθηση αποτελούν σημαντικούς παράγοντες επιτυχίας ενός προγράμματος χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης, οδηγώντας σε θετικές αλλαγές στη συμπεριφορά και την οικονομική επίδοση των συμμετεχόντων (Anderson & Lawton, 2009; Chulkov & Wang, 2020; Hinojosa *et al.*, 2007; Johnson & Sherraden, 2007; Lyons *et al.*, 2007), με τις προσεγγίσεις αυτής της φιλοσοφίας να θεωρούνται γενικά πιο πιθανό να είναι επιτυχείς σε σχέση τις διαλέξεις στην τάξη ή πιο παραδοσιακούς τρόπους διδασκαλίας πρακτικών δεξιοτήτων (Mundy, 2009; OFSTED, 2008).

Έξι εκπαιδευτικοί (Σ6, Σ11, Σ13, Σ15, Σ16, Σ17) τόνισαν τη σημασία της αξιοποίησης ψηφιακών εργαλείων, όπως βίντεο, παρουσιάσεις και διαδραστικά παιχνίδια, για να κεντρίσουν το ενδιαφέρον των μαθητών και να ενισχύσουν τη μαθησιακή διαδικασία. Αυτό το εύρημα υποστηρίζεται από πληθώρα ερευνών που αναδεικνύουν την αποτελεσματικότητα των ψηφιακών μέσων στην εκπαίδευση για τον χρηματοοικονομικό αλφαριθμητισμό. Συγκεκριμένα, έρευνες όπως αυτές των Harrison *et al.* (2023), Lusardi *et al.* (2017b), Heinberg *et al.* (2014), Hinojosa *et al.* (2007) και Grody *et al.* (2008) επιβεβαιώνουν ότι οι διαδραστικές μέθοδοι, όπως τα βίντεο και τα ψηφιακά παιχνίδια, ενισχύουν την κατανόηση, την εμπιστοσύνη και την αλλαγή συμπεριφοράς των εκπαιδευομένων σε θέματα οικονομικής διαχείρισης, δημιουργώντας ένα πιο ελκυστικό και αποτελεσματικό μαθησιακό περιβάλλον.

Άλλες διδακτικές πρακτικές, που αναφέρθηκαν, ωστόσο, από λιγότερους εκπαιδευτικούς αφορούν την πραγματοποίηση εκπαιδευτικών επισκέψεων ή την πρόσκληση ειδικών στον τομέα των οικονομικών (Σ4, Σ5, Σ13, Σ16) και τον καθορισμό ενός οικονομικού στόχου (Σ1, Σ13, Σ17), λογική που αποτελεί τη βάση για τα προγράμματα σχολικής τραπεζικής, τα οποία στοχεύουν στην εμπέδωση της αποταμιευτικής συνήθειας στους μαθητές μέσω της

δημιουργίας λογαριασμών ταμειευτηρίου και της συστηματικής αποταμίευσης μικρών ποσών (Grody *et al.*, 2008; Johnson & Sherraden, 2007; Sherraden *et al.*, 2006).

Εκτός από τις προαναφερθείσες πρακτικές, η ανάλυση ανέδειξε και άλλες, οι οποίες αν και αναφέρθηκαν από μικρότερο αριθμό εκπαιδευτικών, παρουσιάζουν ενδιαφέρον. Τρεις εκπαιδευτικοί (Σ4, Σ8, Σ16) αναφέρθηκαν στη χρήση φύλλων εργασίας με περιεχόμενο από την πραγματική ζωή, ενώ δύο εκπαιδευτικοί (Σ7, Σ16) πρότειναν τις προσομοιώσεις, οι οποίες επιτρέπουν στους μαθητές να πειραματιστούν με οικονομικές αποφάσεις σε ένα ελεγχόμενο περιβάλλον και να κατανοήσουν τις συνέπειες των επιλογών τους. Η βιβλιογραφία υποστηρίζει τη χρήση προσομοιώσεων για την ανάπτυξη δεξιοτήτων λήψης αποφάσεων και την κατανόηση σύνθετων συστημάτων (Feinstein *et al.*, 2002; Prensky, 2001), κάτι που μπορεί να εφαρμοστεί και στον χρηματοοικονομικό αλφαριθμητισμό. Τρεις εκπαιδευτικοί (Σ5, Σ14, Σ15) αναφέρθηκαν στην ερευνητική εργασία, με έμφαση στην αναζήτηση πληροφοριών και τις συνεντεύξεις, προσέγγιση η οποία ενθαρρύνει, παράλληλα, την αυτόνομη μάθηση και την ανάπτυξη ερευνητικών δεξιοτήτων καθώς και τη σύνδεση με την τοπική κοινότητα, μέσω συνεντεύξεων με καταστηματάρχες ή μέλη της οικογένειας, προσδίδοντας μια πιο ρεαλιστική διάσταση στη μαθησιακή διαδικασία. Τρεις εκπαιδευτικοί (Σ5, Σ6, Σ15) τόνισαν τη σημασία της συζήτησης/διαλόγου για την ανάπτυξη κριτικής ικανότητας, μέσω της ανταλλαγής απόψεων, της επιχειρηματολογίας και κατανόησης διαφορετικών προοπτικών σε οικονομικά θέματα. Δύο εκπαιδευτικοί (Σ10, Σ12) πρότειναν εκπαιδευτικά και επιτραπέζια παιχνίδια ως μέσο προσέγγισης των οικονομικών εννοιών. Δύο εκπαιδευτικοί (Σ3, Σ7) αναφέρθηκαν στην αξιοποίηση αφηγήσεων, βιβλίων και παραμυθιών με σχετικό περιεχόμενο. Οι ιστορίες μπορούν να απλοποιήσουν σύνθετες οικονομικές έννοιες και να τις καταστήσουν πιο κατανοητές για τους μαθητές, αποτελώντας ένα αποτελεσματικό εργαλείο για την εισαγωγή των παιδιών σε βασικές οικονομικές έννοιες, όπως αποδεικνύεται και εμπειρικά (Grody *et al.*, 2008). Τέλος, δύο εκπαιδευτικοί (Σ5, Σ6) τόνισαν την αλληλεπίδραση μαθητών-εκπαιδευτικού ως καθοριστικό παράγοντα, επισημαίνοντας ότι η άμεση επικοινωνία και η προσωπική επαφή συμβάλλουν στη δημιουργία ενός υποστηρικτικού μαθησιακού περιβάλλοντος, που ενισχύει την κατανόηση και τη μάθηση, άποψη που καταδεικνύει την καθοριστική επίδραση των εκπαιδευτικών, της δημιουργίας ενός υποστηρικτικού και ασφαλούς περιβάλλοντος μάθησης και της ενσωμάτωσης των προσωπικών βιωμάτων των μαθητών στη διδακτική διαδικασία.

5^ο Ερευνητικό Ερώτημα: Ποιο εκπαιδευτικό υλικό αξιοποιούν για την επίτευξη του προαναφερθέντος στόχου;

Το πέμπτο ερευνητικό ερώτημα εξετάζει ποιο εκπαιδευτικό υλικό αξιοποιούν οι εκπαιδευτικοί στο πλαίσιο ενίσχυσης του χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού των μαθητών τους. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η δυνατότητα πρόσβασης των εκπαιδευτικών σε υψηλής ποιότητας, αντικειμενικό και έγκυρο εκπαιδευτικό υλικό κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική για την εξασφάλιση της αποτελεσματικότητας των προγραμμάτων χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης (Mundy, 2009; OECD, 2005b; 2014a). Στο πλαίσιο αυτό κρίθηκε σκόπιμο να διερευνηθεί ποιες είναι οι πηγές άντλησης εκπαιδευτικού υλικού, αν οι εκπαιδευτικοί είναι ενήμεροι για το υλικό που παρέχεται από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) και το Ινστιτούτο Χρηματοοικονομικού Αλφαριθμητισμού καθώς και αν δημιουργούν οι ίδιοι εκπαιδευτικό υλικό. Διερευνώντας τα παραπάνω ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να απαντήσουν την εξής ερώτηση:

Γ4) Αξιοποιείτε κάποιο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό υλικό για τη διδασκαλία οικονομικών εννοιών; Πρόκειται για υλικό που έχετε δημιουργήσει εσείς ή βασίζεστε σε υλικό που παρέχεται από άλλους φορείς;

Από την ανάλυση των απαντήσεων προέκυψαν οι εξής κωδικοί:

54. Αξιοποίηση υλικού εγκεκριμένου από το Υπουργείο Παιδείας

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι αξιοποιούν εγκεκριμένο από το Υπουργείο Παιδείας διδακτικό υλικό για τη διδασκαλία θεμάτων χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης. Στο υλικό αυτό συμπεριλαμβάνονται τα σχολικά εγχειρίδια, εκπαιδευτικά προγράμματα και δραστηριότητες που παρέχονται από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) στο πλαίσιο των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων και υλικό που παρέχει το Ινστιτούτο Χρηματοοικονομικού Αλφαριθμητισμού στους εκπαιδευτικούς.

54.1 Σχολικά εγχειρίδια και συνοδευτικό υλικό

Τα σχολικά εγχειρίδια, κυρίως των Μαθηματικών και της Μελέτης Περιβάλλοντος, φαίνεται να αποτελούν τη βασική πηγή διδακτικού υλικού για την εισαγωγή θεμάτων χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού στην τάξη. Οι εκπαιδευτικοί εκτός από τα σχετικά κεφάλαια των σχολικών εγχειριδίων, αξιοποιούν εποπτικά μέσα, όπως αντίγραφα κερμάτων και χαρτονομισμάτων, στο πλαίσιο μιας πιο βιωματικής και ρεαλιστικής προσέγγισης της γνώσης. Η διδασκαλία των διαφόρων εννοιών βασίζεται στο αναλυτικό πρόγραμμα, ενώ συχνά

εμπλουτίζεται με συμπληρωματικό υλικό, όπως παρουσιάσεις, οι οποίες ωστόσο στηρίζονται στο περιεχόμενο και τις αναφορές του σχολικού εγχειριδίου. Όπως αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί:

Σ2: "Στο πλαίσιο που σου ανέφερα και προηγουμένως χρησιμοποιώ κατά βάση το σχολικό εγχειρίδιο και το βιβλίο του δασκάλου και ίσως φτιάξω εγώ κάποια παρουσίαση έτσι συμπληρωματική για να έχει πιο πολλές εικόνες, αλλά μέχρι εκεί..."

Σ6: "Όχι, δε χρησιμοποιώ κάποιο συγκεκριμένο διδακτικό υλικό... Δηλαδή, πέραν από όσα αναφέρονται στα σχολικά εγχειρίδια ή κάποιας παρουσίασης, ας πούμε, ενταγμένης στο πλαίσιο των Μαθηματικών ή της Μελέτης Περιβάλλοντος, η οποία θα τυχαίνει να αναφέρεται σε κάποιο από αυτά τα θέματα, που ανέφερα πριν ότι συζητούνται στο πλαίσιο αυτών των μαθημάτων, όχι, δε χρησιμοποιώ κάποιο συγκεκριμένο διδακτικό υλικό, για να πω ότι θα μιλήσω σήμερα στα παιδιά για το τι σημαίνει ποσοστό έκπτωσης, ας πούμε, ή για το τι σημαίνει επιτόκιο, έχοντας ως στόχο την οικονομική κατανόηση. Στο πλαίσιο των Μαθηματικών, όπως για κάθε μάθημα, κάθε κεφάλαιο έχω συγκεκριμένο υλικό, ναι, κάποια από αυτά τα κεφάλαια αναφέρονται και στα χρήματα ή σε ποσοστό έκπτωσης."

Σ7: "Όχι. Χρησιμοποιώ τα σχολικά εγχειρίδια όπου μου δώσουν το πάτημα να συζητήσω για τέτοια θέματα και κάνουμε συζήτηση στην τάξη."

Σ9: "Οπότε, το βιβλίο, [...] Τα κέρματα τα πλαστικοποιημένα και τα χαρτονομίσματα..."

Σ11: "... και ό,τι υπάρχει στο αναλυτικό πρόγραμμα του Υπουργείου Παιδείας, αυτά... Κατά κύριο λόγο υπάρχουν στο μάθημα των Μαθηματικών."

Σ12: "Έχουμε χρήματα, έχουμε μία κασετίνα με ψεύτικα χρήματα στο σχολείο, που κάναμε κάποιες συναλλαγές με αφορμή τα Μαθηματικά..."

Σ15: "... και το βιβλίο προφανώς το σχολικό το κάνουμε. [...] Τα κέρματα [...] οπότε και με αληθινά χρήματα έχουμε κάνει τη συζήτηση, αλλά σίγουρα με τα ψεύτικα..."

54.2 Αξιοποίηση εκπαιδευτικού υλικού που παρέχεται από το ΙΕΠ και το Ινστιτούτο Χρηματοοικονομικού Αλφαριθμητισμού

Το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) αποτελεί σημαντική πηγή εκπαιδευτικού υλικού για τη διδασκαλία εννοιών σχετικών με τον χρηματοοικονομικό αλφαριθμητισμό, καθώς αρκετοί εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι αξιοποιούν το υλικό και τα εκπαιδευτικά προγράμματα που παρέχονται, ιδίως στο πλαίσιο των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων. Τόσο το πρόγραμμα «Στην τσέπη... χαρτζιλίκι!», το οποίο απευθύνεται σε μαθητές μικρότερων τάξεων, όσο και το

«Πρόγραμμα @ξία» του Ινστιτούτο Χρηματοοικονομικού Αλφαριθμητισμού, που απευθύνεται σε μαθητές 9 έως 11 ετών, φαίνεται να κινητοποιούν τα παιδιά και να ανταποκρίνονται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους, συμβάλλοντας στην αποτελεσματική κατανόηση των σχετικών εννοιών. Μία εκπαιδευτικός, η τάξη της οποίας έλαβε μέρος στον 1^ο Πανελλήνιο Μαθητικό Διαγωνισμό Αποταμίευσης, που διοργάνωσε το Ινστιτούτο Χρηματοοικονομικού Αλφαριθμητισμού, αναφέρει ότι αξιοποίησε και πρόσθετο υλικό, το οποίο παραχωρήθηκε στο πλαίσιο προετοιμασίας των μαθητών για τον διαγωνισμό. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν:

Σ8: "Και για τη διαφήμιση που έκανα με τα παιδάκια της Πέμπτης Δημοτικού πάλι από το ΙΕΠ το βρήκα."

Σ10: "Υπάρχει μια αξιοποίηση υλικού, που έχει δοθεί από το ΙΕΠ..."

Σ11: "Στα Εργαστήρια Δεξιοτήτων συμβουλευτήκα το υλικό από το ΙΕΠ, διότι υπάρχει και σενάρια διδασκαλίας και έτοιμο υλικό. Και μάλιστα ήταν και πολύ προσοδοφόρο για τα παιδιά, δηλαδή ότι το κατάλαβαν και κινητοποιήθηκαν, και οι ίδιοι ήθελαν να συμμετάσχουν, αλλά και είχε και τα αποτελέσματα τα οποία προβλεπόταν βάσει του ΙΕΠ."

Σ12: "Και του ΙΕΠ για τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων αυτά που δίνει, το υλικό..."

Σ17: "Με βοήθησε, βέβαια, και το υλικό που μου είχαν δώσει από τον διαγωνισμό πάρα πολύ... [...] Η επόμενη ερώτηση αφορά το αν αξιοποιείς κάποιο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό υλικό... το Πρόγραμμα Αξία που είχες κάνει...;

Ναι, εγώ χρησιμοποίησα αυτό περισσότερο..."

55. Αξιοποίηση υλικού από άλλες πηγές

Πέραν του εγκεκριμένου από το Υπουργείο Παιδείας υλικού, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι αξιοποιούν και υλικό προερχόμενο από άλλες πηγές για τον εμπλουτισμό της διδασκαλίας τους. Βίντεο και ψηφιακά εργαλεία, βιβλία και εκπαιδευτικά παιχνίδια φαίνεται να κεντρίζουν το ενδιαφέρον των μαθητών και να διευκολύνουν τη διαδικασία μάθησης. Όπως αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί:

55.1 Βίντεο / Ψηφιακά εργαλεία

Σ1: "Έχω χρησιμοποιήσει κάποιου τύπου calculator, όχι συγκεκριμένα εκπαιδευτικό, που λες ξέρω γω ότι αν έβαζα 100€ τον μήνα και είχανε 3% τόκο πόσο θα έβγαινε σε βάθος χρόνου ας πούμε... αυτό."

Βίντεο;

Δεν έχω χρησιμοποιήσει, αλλά θα μπορούσα να χρησιμοποιήσω. Εντάξει θα πρέπει να τα έχω δει καλά, να δω τι λένε, για να ταιριάζει και με την ηλικία και τα λοιπά."

Σ5: "Ποιο συγκεκριμένο υλικό... ποικίλει. Έχει τύχει να χρησιμοποιήσουμε... είπαμε, αναφέραμε και προηγουμένως, από βίντεο στο Ίντερνετ..."

Σ15: "... διάφορα βιντεάκια, που βλέπουν τα παιδιά, και τα αληθινά χρήματα πώς είναι... Δείξαμε ένα βιντεάκι που αφορούσε το νομισηματοκοπέιο και πώς γίνεται η κοπή του ευρώ και πώς και τι συμβαίνει..."

Σ17: "Τους άρεσαν πάρα πολύ τα βιντεάκια που είχε μέσα, που έψαξα να βρω εγώ στο Youtube με χρηματοοικονομικά και τέτοια, σε πολύ απλά πράγματα."

55.2 Βιβλία (εκτός των σχολικών εγχειριδίων)

Σ5: "... μέχρι το να φέρει βιβλίο ένας μαθητής."

55.3 Εκπαιδευτικά παιχνίδια

Σ12: "... κάποιες κάρτες που είχα βρει παλιά που είχε έτσι για τις ανάγκες και επιθυμίες, αν έμενες μόνος σε ένα νησί εκεί κι είχες αυτά, οι ομάδες είχαν κάποια... τους δίνεις κάποιες κάρτες με διάφορα, με νερό, υπολογιστές, βιβλία, ποδήλατα και μετά τους λες πρέπει να πετάξει κάποια πράγματα απ' αυτά, τι επιλέγεις να πετάξεις, τι κρατάς... Οπότε και αυτό έτσι ένα υλικό, που δε θυμάμαι από πού το είχα βρει, με καρτούλες..."

56. Δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού

Ορισμένοι εκπαιδευτικοί αναφέρονται στη δημιουργία πρωτότυπου εκπαιδευτικού υλικού, προσαρμοσμένου στις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις δυνατότητες των μαθητών τους. Παραδείγματα τέτοιου υλικού αποτελούν η δημιουργία φύλλων εργασίας σχετικών με θέματα της καθημερινής ζωής των μαθητών, που αξιοποιούνται διαθεματικά για την εμπέδωση απλών αριθμητικών πράξεων, καθώς και ψηφιακών διαδραστικών τετραδίων, με πιο σύνθετες δραστηριότητες, όπως η δημιουργία μιας SWOT ανάλυσης (Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats – Δυνατά Σημεία, Αδυναμίες, Ευκαιρίες, Απειλές). Η χρήση ψηφιακών εργαλείων και η σύνδεση με την καθημερινή ζωή και τις πραγματικές ανάγκες αποτελούν σημαντικά στοιχεία αυτής της πρακτικής. Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν σχετικά:

Σ4: "... συνήθως το φτιάχνω εγώ ανάλογα με το θέμα που μας αφορά. Δηλαδή εμείς τώρα είχαμε ένα θέμα για το κατά πόσον το κυλικείο αντιπροσωπεύει αυτό που αγοράζεις... κι αυτό δεν απασχολούσε μόνο τα παιδιά απασχολεί κι εμένα την ίδια, νιώθω ότι σκορπάω τα χρήματά μου στο κυλικείο μας... και ουσιαστικά εμείς θα το αξιοποιήσουμε έτσι, κάνοντας

ουσιαστικά προσθέσεις και αφαιρέσεις στην πιο απλή τους μορφή, γιατί εγώ είμαι Τμήμα Ένταξης."

Σ17: "Ευτυχώς με είχε εμπιστευτεί ο δάσκαλος της διπλανής τάξης να φτιάξω εγώ όλο το ψηφιακό τετράδιο, που τους είχαμε κάνει σε ψηφιακή μορφή [...] Σ' αυτό το ψηφιακό τετράδιο που έκανα πέρσι είναι, φαντάσου σαν ένα power-point, αλλά είναι κάθετο, αντί να είναι οριζόντιο και μπορούν μέσα τα παιδιά να γράψουν και να κάνουνε διάφορα πράγματα πάνω σε συγκεκριμένο σημείο, δηλαδή τους είχα πει να μου φτιάξουν μια SWAT ανάλυση, τους είχα βάλει τον σταυρό εκεί πέρα, που ήταν μέσα οι ευκαιρίες και τα λοιπά, και μπορούσαν να γράψουν εκεί πάνω και τους άρεσε πάρα πολύ."

56.1 Περιορισμοί αναφορικά με τη δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού

Επιπρόσθετα, ορισμένοι εκπαιδευτικοί αναφέρουν πως δε θεωρούν ότι διαθέτουν τις απαιτούμενες, εξειδικευμένες γνώσεις που απαιτούνται για τη δημιουργία διδακτικού υλικού για θέματα σχετικά με τον χρηματοοικονομικό αλφαριθμητισμό. Συγκεκριμένα αναφέρουν:

Σ5: "Σίγουρα πάντως δεν έχω δημιουργήσει κάτι εγώ ο ίδιος. Θέλω να πω, μάλλον δεν είμαι οικονομικός επιστήμονας για να δημιουργήσω υλικό ο ίδιος, μάλλον απλά χρησιμοποιώ υλικό άλλων, σκέψεις άλλων, εκλαϊκεύοντάς τες, λέγοντάς τες με όσο γίνεται απλά λόγια, με απλό τρόπο."

Σ8: "Δεν ξέρω να φτιάξω υλικό. [...] Δεν μπορώ να φτιάξω μόνη μου υλικό πάνω σε αυτό το αντικείμενο, που δεν κατέχω."

57. Περιορισμένη εστίαση στη διδασκαλία οικονομικών εννοιών μέσω εξειδικευμένου υλικού

Τέλος, κάποιοι εκπαιδευτικοί δεν αξιοποιούν συγκεκριμένο διδακτικό υλικό στο πλαίσιο της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης, καθώς η αναφορά τους σε οικονομικές έννοιες έχει κυρίως επεξηγηματικό χαρακτήρα. Όπως αναφέρουν:

Σ3: "Όχι."

Σ16: "... όπως προείπα και στις προηγούμενες απαντήσεις μου, η οποιαδήποτε εμπειρία περιορίζεται στο κομμάτι της επεξήγησης κάποιων εννοιών. Δε γίνεται, δηλαδή, διδασκαλία για οικονομικές έννοιες, η αλήθεια είναι. Επομένως, όχι, δεν αξιοποιείται κάποιο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό υλικό."

Η ανάλυση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το εκπαιδευτικό υλικό που αξιοποιούν για την ενίσχυση του χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού των μαθητών τους οδηγεί στα ακόλουθα συμπεράσματα:

Τα σχολικά εγχειρίδια, κυρίως των Μαθηματικών και της Μελέτης Περιβάλλοντος, αποτελούν τη βασική πηγή άντλησης υλικού (Σ2, Σ6, Σ7, Σ9, Σ11, Σ12, Σ15), υποδηλώνοντας μια προσέγγιση που ακολουθεί το επίσημο πρόγραμμα σπουδών, αλλά με περιορισμένη χρήση εξειδικευμένου υλικού για τον χρηματοοικονομικό αλφαριθμητισμό. Τα προγράμματα που παρέχονται από το ΙΕΠ και το Ινστιτούτο Χρηματοοικονομικού Αλφαριθμητισμού, όπως το «Στην τσέπη... χαρτζιλίκι!» και το «Πρόγραμμα @ξία», αξιοποιούνται από ορισμένους εκπαιδευτικούς (Σ8, Σ10, Σ11, Σ12, Σ17) στο πλαίσιο των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων και φαίνεται να έχουν θετική ανταπόκριση από τους μαθητές, γεγονός που καταδεικνύει την αξία της παροχής τέτοιου υλικού από επίσημους φορείς καθώς και την ανάγκη να ενημερωθεί το σύνολο των εκπαιδευτικών για την ύπαρξη του συγκεκριμένου υλικού.

Εκτός από το επίσημο υλικό, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι αξιοποιούν συμπληρωματικό υλικό, όπως βίντεο και ψηφιακά εργαλεία (Σ1, Σ5, Σ15, Σ17), βιβλία (Σ5) και εκπαιδευτικά παιχνίδια, προερχόμενο από διάφορες πηγές (Σ12). Αυτό υποδηλώνει μια προσπάθεια εμπλουτισμού της διδασκαλίας, η οποία, ωστόσο, γίνεται με βάση την προσωπική πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών και όχι στο πλαίσιο μιας οργανωμένης στρατηγικής. Παράλληλα, λίγοι εκπαιδευτικοί αναφέρουν τη δημιουργία πρωτότυπου υλικού (Σ4, Σ17), προσαρμοσμένου στις ανάγκες των μαθητών τους, ενώ άλλοι εκφράζουν προβληματισμό σχετικά με την επάρκεια των γνώσεων ενός δασκάλου για τη δημιουργία εξειδικευμένου υλικού για τον χρηματοοικονομικό αλφαριθμητισμό. Τέλος, κάποιοι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι η συζήτηση για οικονομικές έννοιες στο πλαίσιο του μαθήματος έχει κυρίως επεξηγηματικό χαρακτήρα και δεν αποτελεί συστηματική διδασκαλία με χρήση εξειδικευμένου υλικού.

Από τα παραπάνω κρίνεται αναγκαία αφενός η ενημέρωση του συνόλου των εκπαιδευτικών για την ύπαρξη διδακτικού υλικού αναφορικά τον χρηματοοικονομικό εγγραμματισμό, αφετέρου η δημιουργία περισσότερων προγραμμάτων για την ενίσχυση του χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού των μαθητών. Όπως επισημαίνεται και στη βιβλιογραφία, το εκπαιδευτικό υλικό θα πρέπει να είναι εύκολα προσβάσιμο στους εκπαιδευτικούς και τα σχολεία, ενδεχομένως μέσω μιας ενιαίας αξιόπιστης πηγής, στην οποία θα υπάρξει συγκεντρωμένο και κατηγοριοποιημένο, επιτρέποντας την άμεση αναγνώριση του κατάλληλου

ανάλογα με την ηλικία και το μαθησιακό επίπεδο των μαθητών, το περιεχόμενο του μαθήματος και τα επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα (Mundy, 2009; OECD, 2005b; 2014a).

6ο Ερευνητικό Ερώτημα: Πόσο έτοιμοι θεωρούν οι δάσκαλοι ότι είναι, από πλευράς παιδαγωγικής κατάρτισης και γνώσεων, για τη διδασκαλία χρηματοοικονομικών εννοιών;

Το έκτο ερευνητικό ερώτημα εξετάζει την αυτοαντίληψη των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη γνωστική και την παιδαγωγική τους ετοιμότητα, ώστε να μπορέσουν να συμπεριλάβουν στη διδασκαλία τους ζητήματα σχετικά με τον χρηματοοικονομικό αλφαριθμητισμό. Μετά από μελέτη της βιβλιογραφίας κρίθηκε σημαντικό να διερευνηθεί η αυτοαντίληψη των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη γνωστική και παιδαγωγική τους επάρκεια, καθώς επηρεάζει τόσο την ποιότητα της διδασκαλίας τους όσο και την προθυμία για ενασχόληση με τη χρηματοοικονομική εκπαίδευση (OECD, 2014a).

Στην προσπάθεια διερεύνησης του ερευνητικού αυτού ερωτήματος οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν στην εξής ερώτηση:

Δ1) Πιστεύετε ότι διαθέτετε τις απαιτούμενες γνώσεις και την παιδαγωγική κατάρτιση για να διδάξετε στους μαθητές σας ζητήματα χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού;

Από την ανάλυση των απαντήσεων που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί στο πλαίσιο των συνεντεύξεων προέκυψαν οι παρακάτω κωδικοί:

58. Αυτοαντίληψη για την επάρκεια στη διδασκαλία χρηματοοικονομικών εννοιών

58.1 Αίσθηση επάρκειας

Ενώ οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι δεν αισθάνονται επαρκώς προετοιμασμένοι, εντοπίστηκε μια μικρότερη ομάδα που εκφράζει αυτοπεποίθηση στη διδασκαλία χρηματοοικονομικών εννοιών. Η αυτοπεποίθηση αυτή παρατηρείται κυρίως σε εκπαιδευτικούς με μεταπτυχιακές σπουδές στα Οικονομικά, καθώς και σε όσους έχουν αφιερώσει χρόνο στην προσωπική τους επιμόρφωση και δείχνουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για οικονομικά θέματα. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί:

Σ1: "Εγώ προσωπικά ναι."

Σ5: "Σε προσωπικό επίπεδο, λοιπόν, ναι, νιώθω αρκετά καταρτισμένος. [...] Ναι, νιώθω επαρκώς καταρτισμένος να διεξάγεται αυτή η συζήτηση με τα παιδιά..."

Σ15: "Εγώ έχω ένα πτυχίο που αφορά τη διοίκηση των σχολικών μονάδων και είναι οικονομικό, δηλαδή, ξεκάθαρα διοίκηση επιχειρήσεων και σχολικών μονάδων. Βάσει αυτού θεωρώ ότι δεν έχω το 100% των γνώσεων, αλλά έχω κάποιες βασικές γνώσεις για να συζητήσουμε κάποια πράγματα. Αλλά τυχαίνει η περίπτωση."

Σ17: "... αλλά και λόγω του μεταπτυχιακού, ήξερα πέντε πράγματα παραπάνω... [...] Απλώς το πήγα να λίγο περισσότερο, λόγω του μεταπτυχιακού, ότι ήξερα, ένιωθα και εγώ καλά, έτσι... Ήξερα πού να πάω την κουβέντα. [...] Πολύ πιο σίγουρη, ναι, να διδάξω σχετικά με τον χρηματοοικονομικό αλφαριθμητισμό. Καμία σχέση έτσι με πριν, δεν το συζητάμε."

58.2 Αίσθηση περιορισμένης επάρκειας / Ανασφάλεια

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι δεν αισθάνονται επαρκώς καταρτισμένοι για να διδάξουν θέματα χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού. Το αίσθημα αυτό της ανασφάλειας φαίνεται να οφείλεται τόσο στην απουσία εξειδικευμένης γνώσης όσο και, σε ορισμένες περιπτώσεις, στο περιορισμένο προσωπικό ενδιαφέρον για τα οικονομικά ζητήματα. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί:

Σ2: "Ανάλογα σε τι επίπεδο θέλει να το φτάσει το συγκεκριμένο πρόγραμμα... αν είναι απλά πράγματα, όπως αυτά με τις επιθυμίες και τις ανάγκες, το κόστος, πράγματα που τα γνωρίζω κι εγώ, νιώθω ότι είμαι σε θέση να τα διδάξω..."

Σ3: "Όχι. Ακόμη κι αν έχω κάποιες γνώσεις, όταν κάτι θες να το διδάξεις το ψάχνεις πιο πολύ. Όταν θες να διδάξεις Ιστορία, για παράδειγμα, μπορεί εγώ να το έχω χόμπι να κάθομαι να διαβάζω πολύ Ιστορία μόνος μου, αλλά όταν είναι να το διδάξω παίρνω το βιβλίο και κάθομαι και σκέφτομαι πιθανές ερωτήσεις των μαθητών. Οπότε κάθομαι και διαβάζω πολύ περισσότερα πράγματα. "

Σ4: "Την πιο απλή τους μορφή νομίζω πως ναι..."

Σ6: "Κάποιες βασικές έννοιες τις γνωρίζω, τις κατανοώ. [...] αν σκοπεύουν, ας πούμε, κληθώ να διδάξω κάτι ουσιαστικής δυσκολίας, όχι, δεν έχω τις απαραίτητες γνώσεις..."

Σ7: "Άρα, ναι θεωρώ ότι δεν είμαι καταρτισμένη..."

Σ8: "... τεχνικούς όρους, δυστυχώς, δε γνωρίζω. [...] Μα δεν μπορώ να πω και κάτι άλλο... δεν μπορώ να πω και κάτι άλλο, ακόμα και να 'χω Πέμπτη ή Έκτη Δημοτικού εγώ η ίδια δεν μπορώ και ενδεχομένως στο πλαίσιο των Μαθηματικών να εντάξω όρους που δεν γνωρίζω και να πω κάτι πάνω στα πλαίσια του συγκεκριμένου πράγματος, του χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού, γιατί είναι κάτι που είμαι εγώ η ίδια πρώτα χρηματοοικονομικά αναλφάβητη, είμαι εγώ η ίδια... Όσον αφορά τους πιο εξειδικευμένους όρους βεβαίως."

Σ9: "Θεωρώ ότι εγώ προσωπικά κατέχω τις βασικές χρηματοοικονομικές έννοιες, αυτές που έχω κληθεί και μέχρι τώρα να διδάξω, ας πούμε... Δεν έχω γνώση σε βάθος ή οι ευρύτερες έννοιες δεν τις κατέχω..."

Σ11: "Για τις μικρές τάξεις, ναι, τις διαθέτω, για τις μεγαλύτερες, που μπαίνουν τραπεζικοί όροι, όπως φόροι, τόκοι, επιτόκιο και τα λοιπά, δε θεωρώ ότι είμαι πλήρως έτοιμη για να ανταποκριθώ στον ρόλο αυτόν, τον οποίο καλούμαι να υπηρετήσω από το Υπουργείο Παιδείας."

Σ12: "Όχι, εγώ δε νιώθω καθόλου άνετα γι' αυτά, γιατί δεν τα έχω ποτέ διδαχθεί και δε μου άρεσαν ποτέ και τα Οικονομικά, οπότε δεν έχω και κάποιο ενδιαφέρον γι' αυτά, για να είμαι ειλικρινής, προσωπικό ενδιαφέρον."

Σ16: "Σαφώς και όχι. Κι όταν θέλουμε να διδάξουμε μια τέτοια έννοια, η αλήθεια είναι ότι ψάχνουμε αντίστοιχα σε κάποιο λεξικό ή στο Ίντερνετ, για να μπορέσουμε να κατανοήσουμε εμείς οι ίδιοι μια τέτοια δύσκολη έννοια και να μπορέσουμε με πολύ πιο απλουστευμένο λόγο και με την εφαρμογή πρακτικών παραδειγμάτων να την διδάξουμε και να τη μεταλαμπαδεύσουμε στα παιδιά. Επομένως όχι, δε διαθέτω. Σίγουρα δεν πιστεύω ότι διαθέτω τις απαιτούμενες γνώσεις, ούτε έχω φυσικά την παιδαγωγική κατάρτιση για κάτι τέτοιο."

59. Διαφορετικό Γνωστικό Υπόβαθρο των Εκπαιδευτικών

Επίσης, ένα ακόμη σημαντικό εύρημα που προέκυψε από την ανάλυση των εμπειρικών δεδομένων είναι η ύπαρξη σημαντικών διαφορών στο γνωστικό υπόβαθρο των εκπαιδευτικών αναφορικά με τα Οικονομικά. Αναλυτικότερα:

59.1 Προσωπικές γνώσεις / Άτυπη εκπαίδευση

Ένα σημαντικό εύρημα που προκύπτει από τις συνεντεύξεις είναι ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αντλούν τις γνώσεις τους για οικονομικά θέματα κυρίως από προσωπική μελέτη, εμπειρία και ενδιαφέρον, δηλαδή μέσω άτυπων μορφών εκπαίδευσης. Η σύνδεση της οικονομίας με την πολιτική και η διαίσθηση που απορρέει από την προσωπική εμπειρία φαίνεται να διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην προσέγγιση των εκπαιδευτικών στο θέμα του χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού, ακόμα κι αν έχουν πραγματοποιήσει σπουδές οικονομικής κατεύθυνσης. Συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν:

Σ1: "Όχι απλά τα τελευταία χρόνια από μόνος μου παρακολουθώ κάποια πράγματα, είμαι καλός στα Μαθηματικά γενικά και σε αυτά, οπότε με ενδιαφέρει και από αυτή την οπτική γωνία, αλλά όχι δεν έχω κάποια σπουδή."

Σ5: "Αυτό, όμως, απορρέει από ότι έχει αφιερωθεί εκ μέρους μου πολύς χρόνος σε προσωπικό διάβασμα, σε προσωπική μελέτη, σε προσωπική έρευνα. Με ενδιαφέρει το τι γίνεται στην κοινωνία, τι συμβαίνει στην οικονομία της χώρας, πώς αλληλεπιδρά με τις οικονομίες των άλλων κρατών, πώς αυτό τελικά είναι ή επηρεάζει, ας το πούμε έτσι, την πολιτική κατάσταση. Αν και θεωρώ ότι είναι η πολιτική κατάσταση, η Οικονομία, δεν την επηρεάζει την πολιτική κατάσταση, σχεδόν ταυτίζονται, σχεδόν το τονίζω το σχεδόν. Εξάλλου αυτός που κουμαντάρει την οικονομία ενός τόπου κουμαντάρει και τις πολιτικές αποφάσεις σε αυτόν. [...] Ναι, έχω παρακολουθήσει διάφορα, ας το πω μαθήματα, σεμινάρια, επιμόρφωση, για την Οικονομία, για την ιδεολογία, για την πολιτική, αλλά αυτό αφορά την πολιτική θέση καθενός, νομίζω. Εξάλλου η Οικονομία είναι πολιτική..."

Σ6: "Οποίες γνώσεις έχω, τις έχω από μόνη μου."

Σ8: "...που δεν τα έχω διδαχθεί, από την προσωπική μου εμπειρία και την ηλικία μου και την εμπειρία ως άνθρωπος. Δεν τα έχω διδαχθεί στο Πανεπιστήμιο."

Σ9: "Σε ό,τι αφορά την καθημερινότητα και τη διαβίωση έχω γνώσεις..."

Σ10: "Λοιπόν, εγώ θεωρώ ότι, ακριβώς επειδή ήμουν και φοιτήτρια μόνη μου, σε άλλη πόλη, έμαθα πολύ νωρίς και ήμουν και παιδί πολύτεκνης οικογένειας, πάντοτε υπήρχε το στοιχείο του ότι ποτέ δεν ένιωσα ότι μου έλειψε κάτι πραγματικά, το παραμικρό, όσον αφορά ούτε το, μπορεί να μην είχα το πιο ακριβό ρούχο ή το πιο ακριβό παπούτσι, αλλά στο κομμάτι που είχε να κάνει με την εκπαίδευση μου δεν υπήρξε ποτέ κάτι το οποίο ζήτησα και δε μου δόθηκε... ίσα ίσα με το παραπάνω. Άρα, λοιπόν, από νωρίς έμαθα μέσα στην οικογένεια να διαχειρίζομαι τα χρήματα που μου δίνουν οι γονείς μου και όταν μετά πέρασα στο Πανεπιστήμιο, επειδή ακριβώς αυτά τα χρήματα δεν ήταν αρκετά για όλους και ουδέποτε γκρίνιαζα για αυτό, φρόντισα να βρω μια δουλειά τέλος πάντων, για να βγάλω το δικό μου χαρτζιλίκι. Κάτι το οποίο το έκανα για πολύ μεγάλο χρονικό διάστημα και με τον τρόπο αυτό έμαθα να διαχειρίζομαι τα χρήματά μου. Παιδαγωγική κατάρτιση... δεν ξέρω τώρα αν έχω την παιδαγωγική κατάρτιση, πιο πολύ βιωματικό θα έλεγα ότι είναι... αλλά και με βάση τα διάφορα προγράμματα τα οποία κατά καιρούς έρχονται στο σχολείο, μαθαίνεις καινούριους τρόπους που μπορείς να δείξεις στα παιδιά για τον οικονομικό, χρηματοοικονομικό αλφαριθμητισμό."

Σ13: "... νομίζω ότι περισσότερο διαισθητικά θα το έκανα, δηλαδή από την προσωπική μου εμπειρία..."

Σ14: "... αλλά εδώ πάμε στη δια βίου εκπαίδευση με αυτή την έννοια, στο ότι δεν προλαβαίνει κανείς να στα πει όλα μέσα σε έξι μήνες. Δε γίνεται αυτό το πράγμα. Θα διαβάσεις, θα ασχοληθείς, θα μπεις σε κάποια συζήτηση που θα γίνει διαδικτυακά, θα ανταλλάξεις απόψεις με ανθρώπους, θα διαφωνήσεις... Θέλει δουλειά και ένα περιβάλλον, το οποίο να ενισχύει την προσπάθεια αυτή."

59.2 Σπουδές οικονομικής κατεύθυνσης

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών προκύπτει ότι αρκετοί έχουν πραγματοποιήσει σπουδές που σχετίζονται με τα Οικονομικά, κυρίως σε επίπεδο μεταπτυχιακού, οι οποίες ωστόσο δεν εστιάζουν στη χρηματοοικονομική εκπαίδευση ως διδακτικό αντικείμενο ενταγμένο το σχολικό πλαίσιο. Κρίνεται ιδιαιτέρως σημαντικό να υπογραμμιστεί η επισήμανση μίας εκπαιδευτικού αναφορικά τη διάκριση μεταξύ γενικών οικονομικών γνώσεων και εξειδικευμένης παιδαγωγικής γνώσης αναφορικά με τη χρηματοοικονομική εκπαίδευση. Όπως αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί:

Σ2: "Έχω κάνει μεταπτυχιακό που σχετίζεται με τη Διοίκηση και τα Οικονομικά, αλλά δεν αφορά τη διδασκαλία Οικονομικών, τη χρηματοοικονομική εκπαίδευση."

Σ4: "Έχω ολοκληρώσει ένα μεταπτυχιακό σχετικό με τη Διοίκηση στον χώρο της εκπαίδευσης, που συμπεριλάμβανε και μαθήματα σχετιζόμενα με Οικονομικά."

Σ10: "Λοιπόν, το μεταπτυχιακό που έκανα λεγόταν «Συγκριτική Παιδαγωγική με Ειδίκευση σε Θέματα Ποιότητας της Εκπαίδευσης». Η ποιότητα δεν είναι μόνο, πώς να το πω ποιοτική, αλλά είναι και ποσοτική. Άρα υπήρχαν μαθήματα, τα οποία αφορούσαν, είχαν να κάνουν με την οικονομία στην εκπαίδευση γενικότερα, αλλά πιο πολύ σχετίζονταν με το πώς, ας πούμε, τα οικονομικά κρατών, μάλλον τα χρήματα που διαθέτει ένα κράτος, με βάση το Ακαθάριστο Εθνικό Προϊόν, πόσα διατίθενται στην εκπαίδευση και πώς τα χρήματα αυτά αξιοποιούνται στην εκπαίδευση."

Σ13: "Εντάξει, τώρα με το μεταπτυχιακό έχουμε πάρει κάποια ιδέα στα οικονομικά γενικότερα, στον χώρο των οικονομικών..."

Σ14: "Πραγματοποίησα Οικονομικές Σπουδές και στη συνέχεια τελείωσα το Παιδαγωγικό."

Σ15: "Εγώ έχω ένα πτυχίο που αφορά τη διοίκηση των σχολικών μονάδων και είναι οικονομικό, δηλαδή, ξεκάθαρα διοίκηση επιχειρήσεων και σχολικών μονάδων."

Σ17: "Το δεύτερο μεταπτυχιακό είναι αυτό εδώ στα Οικονομικά της Εκπαίδευσης..."

Η ανάλυση των εμπειρικών δεδομένων αποκαλύπτει την ύπαρξη σημαντικών διαφορών στον τρόπο που αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί το επίπεδο στο οποίο βρίσκονται από άποψη γνωστικής ετοιμότητας και παιδαγωγικής κατάρτισης για τη διδασκαλία θεμάτων σχετικών με τον χρηματοοικονομικό αλφαριθμητισμό. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (Σ2, Σ3, Σ4, Σ6, Σ7, Σ8, Σ9, Σ11, Σ12, Σ16) δεν αισθάνονται επαρκώς προετοιμασμένοι για να διδάξουν σχετικά ζητήματα, ενώ μόνο ένας μικρός αριθμός εκπαιδευτικών (Σ1, Σ5, Σ14, Σ15, Σ17), κυρίως όσοι έχουν σπουδές σε σχετικούς τομείς (Σ14, Σ15, Σ17) ή προσωπικό ενδιαφέρον για τα οικονομικά (Σ1, Σ5, Σ17), εκφράζουν αίσθηση επάρκειας. Τα παραπάνω ευρήματα ευθυγραμμίζονται με τα αποτελέσματα πρόσφατα δημοσιευμένης διδακτορικής διατριβής σχετικά με τον χρηματοοικονομικό εγγραμματισμό στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Κατωπόδη, 2024), στην οποία αναφέρεται ότι το 63,7% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών (συμπεριλαμβανομένων δασκάλων αλλά και εκπαιδευτικών ειδικοτήτων που διδάσκουν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση) δεν αισθάνονται επαρκώς εξοπλισμένοι για να διδάξουν θέματα σχετικά με τον χρηματοοικονομικό αλφαριθμητισμό, το 23,2% των ερωτηθέντων αισθάνονται σχετικά προετοιμασμένοι, ενώ μόλις το 7,6% αναφέρει ότι αισθάνεται καλά προετοιμασμένο και το 3,2% απόλυτα προετοιμασμένο, φανερώνοντας την ανάγκη ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών προκειμένου να ενσωματώσουν αποτελεσματικά τη χρηματοοικονομική εκπαίδευση στη διδασκαλία τους.

Επίσης, όπως φανερώνουν τα δεδομένα της έρευνας, το γνωστικό υπόβαθρο των εκπαιδευτικών σχετικά με τα Οικονομικά ποικίλλει σημαντικά. Αρκετοί εκπαιδευτικοί (Σ1, Σ5, Σ6, Σ8, Σ9) βασίζονται σε άτυπες μορφές εκπαίδευσης, όπως η προσωπική μελέτη και εμπειρική απόκτηση γνώσεων ή αναγνωρίζουν την αξία τους (Σ10, Σ13, Σ14), ενώ ορισμένοι (Σ2, Σ4, Σ10, Σ13, Σ14, Σ15, Σ17) έχουν επίσημες σπουδές σε οικονομικά αντικείμενα. Ωστόσο, ακόμη και εκπαιδευτικοί που έχουν σπουδές σε συναφείς τομείς, αναγνωρίζουν ότι αυτές δεν τους έχουν εξοπλίσει με τις απαραίτητες παιδαγωγικές γνώσεις για τη διδασκαλία χρηματοοικονομικών εννοιών σε μαθητές (Σ2, Σ10, Σ13). Καθίσταται φανερό, όπως επισημαίνεται και στη βιβλιογραφία, ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να εξοπλιστούν με τις κατάλληλες γνώσεις, αυτοπεποίθηση και παιδαγωγικά εργαλεία για την αποτελεσματική διδασκαλία χρηματοοικονομικών θεμάτων στην τάξη (Harrison *et al.*, 2023; Mundy, 2009; OECD, 2005b; 2014a; 2024a).

7ο Ερευνητικό Ερώτημα: Υπάρχει ανάγκη περαιτέρω επιμόρφωσης των δασκάλων για τη διδασκαλία της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης; Αν ναι, σε ποιους τομείς;

Το έβδομο ερευνητικό ερώτημα εξετάζει την ενδεχόμενη ύπαρξη ανάγκης περαιτέρω επιμόρφωσης των δασκάλων στο πλαίσιο της διδασκαλίας θεματικών σχετικών με τον χρηματοοικονομικό εγγραμματισμό. Καθώς η σημασία της κατάρτισης των εκπαιδευτικών υπογραμμίζεται από υπεύθυνους χάραξης πολιτικής και ερευνητές ως βασική συνιστώσα της επιτυχούς εισαγωγής της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης στα σχολεία (OECD, 2014a), κρίθηκε σημαντικό να διερευνηθεί τόσο το αν οι δάσκαλοι έχουν συμμετάσχει σε συγκεκριμένες επιμορφώσεις, όσο και το αν αντιλαμβάνονται την αναγκαιότητα και δείχνουν ενδιαφέρον για προγράμματα επιμόρφωσης σχετικά με τον χρηματοοικονομικό αλφαριθμητισμό καθώς και σε ποιους τομείς θεωρούν ότι θα έπρεπε να εστιάσουν.

Στο πλαίσιο διερεύνησης του συγκεκριμένου ερωτήματος τέθηκαν στους εκπαιδευτικούς δύο ερωτήσεις:

Δ2) Έχετε παρακολουθήσει κάποιο πρόγραμμα επιμόρφωσης ή εκπαίδευσης που σχετίζεται με τη χρηματοοικονομική παιδεία; Αν ναι, ποιο ήταν το περιεχόμενο του προγράμματος και ποιος φορέας το υλοποίησε;

Δ3) Θα σας ενδιέφερε η συμμετοχή σε προγράμματα επιμόρφωσης για την ενίσχυση των δεξιοτήτων σας στη χρηματοοικονομική εκπαίδευση; Αν ναι, ποιο περιεχόμενο θεωρείτε πιο σημαντικό να περιλαμβάνουν;

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών προέκυψαν οι εξής κωδικοί:

60. Έλλειψη εξειδικευμένης επιμόρφωσης στη χρηματοοικονομική παιδεία

Η ανάλυση των συνεντεύξεων αποκαλύπτει την καθολική έλλειψη εξειδικευμένης επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στη χρηματοοικονομική παιδεία. Οι συνεντεύξεις που δεν εκπροσωπούνται στον συγκεκριμένο κωδικό, ανέφεραν ως επιμόρφωση μεταπτυχιακά προγράμματα οικονομικής κατεύθυνσης και οι απαντήσεις τους έχουν ενσωματωθεί στον κωδικό 59. Κανένας από τους συμμετέχοντες στην έρευνα δεν ανέφερε ότι έχει παρακολουθήσει πρόγραμμα επιμόρφωσης ή σεμινάριο σχετικό με τη χρηματοοικονομική παιδεία, με έναν εκπαιδευτικό να επισημαίνει την απουσία τέτοιων προγραμμάτων εντός του εκπαιδευτικού συστήματος και μία μόνο εκπαιδευτικό να έχει γνώση ότι παρέχεται δωρεάν από

το Ινστιτούτο Χρηματοοικονομικού Αλφαριθμητισμού πρόγραμμα αντίστοιχης θεματολογίας. Όπως σημειώνουν οι εκπαιδευτικοί:

Σ1: "Όχι..."

Σ2: "Δεν έχω διδαχθεί δηλαδή εγώ το πώς θα διδάξω Οικονομικά."

Σ3: "Όχι."

Σ5: "Στο σχολικό πλαίσιο, εντός του εκπαιδευτικού συστήματος, όχι δεν έχω παρακολουθήσει κάποια σχετική επιμόρφωση και σεμινάρια, το αναφέραμε και προηγουμένως... Ούτε νομίζω και θα ήθελε το εκπαιδευτικό σύστημα, τουλάχιστον στις παρούσες συνθήκες, να το θέσει ευθέως... το ποιοι είναι οι στόχοι..."

Σ6: "Όχι, δεν έχω παρακολουθήσει κάποιο πρόγραμμα σχετικό."

Σ7: "Όχι, όχι..."

Σ8: "Όχι δεν έχω παρακολουθήσει."

Σ9: "Δεν έχω παρακολουθήσει σεμινάριο, δεν ασχολούμαι με τα οικονομικά ή με την οικονομία της χώρας..."

Σ10: "Δεν έχω υλοποιήσει κάποιο συγκεκριμένο πρόγραμμα από κάποιον φορέα, απ' όσο θυμάμαι όχι."

Σ11: "Όχι, όχι, τίποτα..."

Σ12: "Όχι, γιατί δεν είχα αυτό, δεν είχα ποτέ, ξέρεις, κάποιο ενδιαφέρον στο συγκεκριμένο κομμάτι."

Σ16: "Αρνητική είναι η απάντησή μου και σε αυτήν την ερώτηση... Η αλήθεια είναι πως όχι δεν έχει τύχει ποτέ."

Σ17: "Στο διαγωνισμό είχε τη δυνατότητα να παρακολουθήσεις και ειδικό σεμινάριο, αλλά φαντάζομαι του χρόνου, επειδή πάλι θα το ξανακάνω, με ενδιαφέρει να το κάνω ξανά, θα δηλώσω συμμετοχή να επιμορφωθώ. Θα ήθελα να δω και κάτι παραπάνω."

61. Αναγνώριση της ανάγκης για επιμόρφωση

Επίσης, σχεδόν καθολική φαίνεται να είναι και η αναγνώριση από τους εκπαιδευτικούς της ανάγκης για παροχή εξειδικευμένης επιμόρφωσης αναφορικά με τη χρηματοοικονομική παιδεία για την αποτελεσματική διδασκαλία του αντικειμένου. Ένας εκπαιδευτικός, μάλιστα, προτείνει την υποχρεωτική επιμόρφωση για όλους τους δασκάλους, προκειμένου να υπάρχει συντονισμός και αποτελεσματικότητα στην εφαρμογή σχετικών προγραμμάτων. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί τονίζουν την ανάγκη για την υλοποίηση μιας άρτια οργανωμένης επιμόρφωσης που να τους παρέχει βαθύτερη κατανόηση των εννοιών, ενημέρωση αναφορικά

με το εκπαιδευτικό υλικό και τις μεθόδους διδασκαλίας και να ενισχύσει την αυτοπεποίθησή τους, ενώ μία εκπαιδευτικός θεωρεί ότι η επιμόρφωση θα πρέπει να συνδυαστεί με πρακτική άσκηση στην τάξη. Τέλος, μία εκπαιδευτικός κάνει λόγο για παροχή καθοδήγησης από άτομο με εξειδικευμένες γνώσεις, πέραν της επιμόρφωσης. Όπως αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί:

Σ1: "... στο σχολείο είτε πρέπει να γίνει κάποια επιμόρφωση υποχρεωτική για όλους τους δασκάλους για να μπορούν να συντονίζονται ουσιαστικά με κάποιο πρόγραμμα που μπορεί να έχει τεθεί αλλιώς αυτό που είπα με μια ειδικότητα. [...] Αν θα πρέπει να γίνεται μέσα από τους δασκάλους θα πρέπει να έχουν και σωστή επιμόρφωση..."

Σ2: "... θα μπορούσε να γίνει μία μικρή επιμόρφωση, αλλά όχι μεγάλης διάρκειας, κάπως να είναι συμπυκνωμένη, να μην κουράζει... [...] Να γίνει έτσι μια πολύ μικρή επιμόρφωση σε κάποιες έννοιες που μπορεί να μην είναι απολύτως ξεκάθαρες ή σε κάποια παραδείγματα από διδακτικές εφαρμογές... κάπως έτσι."

Σ3: "... επιμόρφωση εκπαιδευτικών... [...] Δε θέλω, δηλαδή, όταν πάμε να διδάζουμε κάτι που το μισοξέρουμε, δεν έχουμε τον αέρα και την αυτοπεποίθηση μέσα στην τάξη... μπαίνουμε και προσπαθούμε να αποφύγουμε ή καταφεύγουμε στο θα σας πω αύριο ή ψάξτε το μόνοι σας. Ενώ, όταν το κατέχεις απ' έξω κι ανακατωτά κι απ' όλες τις μεριές, δηλαδή ξέρεις πολύ περισσότερα και απλά πρέπει να πας να πεις στα παιδιά ένα 10% από αυτά που ξέρεις, γιατί αυτό είναι η ύλη, αλλά μπορείς να πιαστείς από το οτιδήποτε και να τους πεις κάτι έξτρα, fun facts, ας πούμε, πώς τα λένε αυτά οι youtubers, όταν λένε κάτι παραπάνω... έχεις πολύ αέρα στην τάξη και βγαίνει όλο αυτό πολύ πιο όμορφα. [...] Κάποιος που δεν ξέρει θα πει δε μας ενδιαφέρει αυτό για το κάτι παραπάνω, ενώ κάποιος που ξέρει θα πει, ναι, αυτό που ρώτησες έχει σχέση με αυτό και μ' αυτό, και μ' αυτό... Και κάνει το μάθημα πιο ζωντανό."

Σ4: "... σεμινάρια σε εμάς... να ενημερωθούμε περισσότερο για το υλικό πρέπει... Να έρθει κάποιος σύμβουλος εκπαίδευσης να είναι κι αυτός ενημερωμένος, να μας ενημερώσει δηλαδή διαζώσης, όχι απλά εξ' αποστάσεως... να έρθει να μας πει στα σχολεία ότι ξεκινάμε κάτι νέο. Γιατί με τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων κάπως έτσι έγινε, μια μέρα ειδοποιηθήκαμε ότι μπήκαν αυτά, χωρίς περαιτέρω ενημέρωση, και ουσιαστικά άλλαξαν τα πρότζεκτ, την Ευέλικτη Ζώνη."

Σ6: "... και σίγουρα αυτά που γνωρίζουμε, θα έπρεπε να είναι πολλαπλάσια αυτών που θα κληθούμε να διδάζουμε εν τέλει, ώστε να μπορεί να είναι αποτελεσματική και ενδιαφέρουσα η διδασκαλία αυτή. [...] Στην περίπτωση που κληθώ να διδάξω κάτι τέτοιο, δε θα μ' ενδιέφερε απλά, θα το θεωρούσα αναγκαίο."

Σ7: "Μέσα από τη δική μου εμπειρία ως άνθρωπος και σίγουρα με την καθοδήγηση κάποιου ο οποίος έχει επενδύσει χρόνο και έχει εξειδικευτεί σ' αυτό το αντικείμενο, σίγουρα θα ήμουν περισσότερο καταρτισμένη και πιο αποτελεσματική. Ωστόσο, γενικά οι δάσκαλοι με τον τρόπο τους μπορούν να συνεισφέρουν στη χρηματοοικονομική εκπαίδευση των μαθητών, όμως είναι πολύ λίγες οι ευκαιρίες που τους δίνονται να εντάξουν τέτοιες έννοιες στα μαθήματά τους. Με την έννοια ότι, επειδή ακριβώς δεν έχουμε επιμορφωθεί πάνω σε αυτό, να γίνει μεθοδευμένα, δεν μπορούν όλοι να δουν την ευκαιρία στο μάθημα, να σκεφτούν ότι να τώρα σε αυτό που κάνω θα μπορούσα να πω και αυτό, να το συνδυάσω έτσι... Δεν έχουν αποκτήσει ακόμη αυτή την οπτική, να μπορούν να βλέπουν και με αυτόν τον τρόπο το μάθημα που κάνουν. Δηλαδή το ίδιο μάθημα, και μέσα από μία επιμόρφωση, να μπορέσουμε να το εντάξουμε και σε αυτό το πρόγραμμα της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης. [...] χρειαζόμαστε επιμόρφωση."

Σ9: "Η αλήθεια είναι πως σαν εκπαιδευτικοί καλούμαστε κάθε χρόνο, τουλάχιστον οι νέοι, οι νεότεροι, κάθε χρόνο παρακολουθούμε και κάποιες επιμορφώσεις, είτε από προσωπική επιλογή είτε επειδή μας παρακινεί το σχολείο, ας πούμε... Θα μπορούσε να είναι μία από αυτές... [...] ωστόσο, εάν αντιληφθώ ότι καλούμαι να διδάξω περισσότερο σε βάθος αυτές τις έννοιες, θα το έκανα, ναι... [...] συνοδευόμενος, βέβαια, και από τις επιμορφώσεις που είπαμε ότι χρειάζεται να γίνουν."

Σ10: "... και σίγουρα θα μπορούσαν να επιμορφωθούν και οι εκπαιδευτικοί..."

Σ11: "... θεωρώ ότι χρειάζονται μια επιμόρφωση οι εκπαιδευτικοί πάνω σε αυτό το κομμάτι."

Σ12: "... αν έμπαινε στο σχολείο, ναι, θα με ενδιέφερε να επιμορφωθώ σε αυτό το κομμάτι, για να μπορέσω να το υλοποιήσω. [...] Νομίζω, ωστόσο, ότι θα έπρεπε να υπάρχει κάποιο σεμινάριο, κάποια επιμόρφωση στους εκπαιδευτικούς γι' αυτό το κομμάτι και μετά πέρα από την επιμόρφωση και κάποιο υλικό να δοθεί στους εκπαιδευτικούς, το πώς μπορούν να το χειριστούν και τι μπορούν να κάνουν, ενδεικτικά... Γιατί είναι καινούριο, νομίζω, όλο αυτό για εμάς..."

Σ13: "... αλλά πιστεύω ότι σίγουρα θα χρειαζόμουν κάποια επιμόρφωση, κάτι διαφορετικό από αυτό που θα έκανες εσύ μόνο από εμπειρία και από προσωπική, ας πούμε, γνώση. Καλό θα ήταν να υπάρχει μια πιο οργανωμένη προσέγγιση του θέματος... [...] δε νομίζω ότι θα πείραζε να παρακολουθήσω κάποιο σεμινάριο, κάποια επιμόρφωση πάνω στο θέμα."

Σ14: "Εφόσον γίνει ορατό, τότε μπορούν να γίνουν και επιμορφώσεις, να βρεθούν και συνάδελφοι που θέλουν να συμμετάσχουν σε προγράμματα, να τα επανδρώσουν, ας το πω

έτσι,... [...] Επίσης, εκπαίδευση συναδέλφων... Πρέπει κάποιος να εκπαιδευτεί για να το κάνει αυτό."

Σ15: "Κάποια επιμορφωτικά σεμινάρια... είναι απαραίτητο να γίνουν, από τη στιγμή που θα μπει κάτι νέο, οτιδήποτε νέο μπαίνει, για εμένα, οτιδήποτε αφορά κάτι καινούριο, που μπαίνει στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, είναι απαραίτητο να γίνονται σεμινάρια... [...] Δηλαδή, ο εκπαιδευτικός πρέπει να κάνει κάποια σεμινάρια ως ούτως ώστε να μπορέσει να ενημερωθεί για το θέμα και να μπορέσει να το προσεγγίσει, όπως θα έπρεπε να το προσεγγίσει, όπως το θέλει προφανώς το εκάστοτε Υπουργείο να το προσεγγίσει ένα θέμα. [...] να σε εξειδικεύει σε αυτό το πράγμα. Δηλαδή, να μην παίρνεις απλά την ειδίκευση, αλλά την εξειδίκευση πάνω στο θέμα. Και να μπορούμε κι εμείς στη διαδικασία να κάνουμε πρακτική πάνω σε αυτό. Δηλαδή, όχι απλά να παρακολουθήσουμε κάποιες ώρες επιμόρφωσης, αλλά να μπορούμε στη διαδικασία να μπορούμε σε μια τάξη και να κάνουμε πρακτική πάνω σε αυτό. [...] Επιμόρφωση εκπαιδευτικών, πρακτική πάνω σε αυτό και εξειδίκευση."

Σ16: "Εννοείται να εκπαιδευτούν και να επιμορφωθούν οι δάσκαλοι. Το έλλειμμα, που σου ανέφερα νωρίτερα... Θα πρέπει το Υπουργείο, λοιπόν, να μπορεί να οργανώνει προγράμματα επιμόρφωσης για τους δασκάλους... Και, όταν λέμε προγράμματα επιμόρφωσης, να μη μείνουμε μόνο σε θεωρητικό επίπεδο, αλλά και σε πρακτικό επίπεδο, δηλαδή να τους παρέχει και πρακτικά εργαλεία, για να μπορούν οι δάσκαλοι να τα χρησιμοποιήσουν, να εφαρμόσουν, δηλαδή, μέσα στις τάξεις τους βιωματικές μεθόδους εκπαίδευσης."

Σ17: "Είναι πολύ σημαντικό αυτό για τους εκπαιδευτικούς, γι' αυτό και πρέπει οι εκπαιδευτικοί να έχουν κάνει επιμορφώσεις πάνω σε αυτό το θέμα. [...] Πόσο μάλλον σε κάτι τέτοιο που δεν υπάρχει στα Πανεπιστήμια, έτσι... [...] Για να μπορέσω εγώ να το διδάξω με τον πιο απλό τρόπο στο παιδί, πρέπει να το ξέρω πάρα πολύ καλά εγώ. Το θεωρώ πάρα πολύ σημαντικό."

62. Ύπαρξη ενδιαφέροντος για επιμόρφωση στη χρηματοοικονομική εκπαίδευση

Ένας σημαντικός αριθμός εκπαιδευτικών επιδεικνύει ενδιαφέρον για επιμόρφωση στον τομέα της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης, δείχνοντας μια θετική γενική τάση για επιμορφωτικά προγράμματα αντίστοιχης θεματολογίας. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν:

Σ1: "Θα με ενδιέφερε, γι' αυτό μου άρεσε και η ιδέα αυτής της συνέντευξης, [...] Αν υπάρχουν σπάνιες περιπτώσεις που είναι πολύ καλά οργανωμένη κάποια επιμόρφωση και τα λοιπά, τότε ναι."

Σ4: "Θα με ενδιέφερε..."

Σ5: "Ναι, θα με ενδιέφερε πάρα πολύ να παρακολουθήσω τέτοια προγράμματα..."

Σ6: "Θα με ενδιέφερε να παρακολουθήσω..."

Σ7: "Ναι, θα με ενδιέφερε."

Σ8: "Θα με ενδιέφερε και πρωτίστως θα με ενδιέφερε ως άνθρωπο και μετά ως δασκάλα, για το ότι για κάποια χρήματα τα οποία έχω στην τράπεζα πώς θα μπορούσα να τα επενδύσω πιο επικερδώς, γιατί δεν είμαι σίγουρη αν το να υπάρχει ένα ποσό, το οποίο έχω βγάλει με κόπο, το οποίο υπάρχει μέσα σε μια τράπεζα, είναι η σωστή κίνηση, που έχω κάνει. Ενδεχομένως να μπορούσα να τα επενδύσω κάπως διαφορετικά και να και να είμαι καλύτερα."

Σ10: "Θα με ενδιέφερε, πάντοτε είμαι ανοιχτή σε επιμορφώσεις."

Σ16: "Σίγουρα, γιατί, όπως σου είπα, είναι ένα πολύ ωραίο θέμα και πάρα πολύ ενδιαφέρον και πάρα πολύ χρήσιμο και σημαντικό, για να αναπτυχθούν δεξιότητες που θα αφορούν την προσωπική και επαγγελματική διαχείριση των οικονομικών ενός ανθρώπου."

Σ17: "Ναι, σε αυτά θα ήμουν, είμαι ανοιχτή. Δηλαδή, το σκεφτόμουν απλώς, λόγω του τρίτου εξαμήνου, σκεφτόμουν λίγο τον χρόνο ότι δε θα μ' έπαιρνε."

63. Ύπαρξη περιορισμένου ενδιαφέροντος / Απουσία ενδιαφέροντος για επιμόρφωση στη χρηματοοικονομική εκπαίδευση / Επιλογή άλλων θεματικών

Στον αντίποδα, μια μερίδα εκπαιδευτικών εκφράζει περιορισμένο ενδιαφέρον, προτεραιοποιώντας άλλες θεματικές, βάσει των αναγκών που εντοπίζουν στο σχολικό πλαίσιο, ή των προσωπικών τους ενδιαφερόντων. Όπως επισημαίνουν:

Σ2: "Όχι, δε θα έλεγα ότι με ενδιαφέρει... Θεωρώ ότι υπάρχουν πολλά άλλα θέματα, πιο σημαντικά, που θα έπρεπε να επιμορφωθούμε ως προς το πώς θα πρέπει να διαχειριζόμαστε μέσα στο σχολείο και δεν είναι η χρηματοοικονομική εκπαίδευση."

Σ9: "Στην παρούσα φάση δε θεωρώ ότι θα ήταν η προσωπική μου επιλογή να διαλέξω τον χρηματοοικονομικό εγγραμματισμό..."

Σ11: "Θα με ενδιέφερε, δε θα έλεγα όχι, δε σου κρύβω, όμως, ότι δεν είναι μέσα στις προτεραιότητές μου."

Δεν είναι μέσα στις προτεραιότητές σου από άποψη θεματολογίας; Δηλαδή θεωρείς ότι υπάρχουν πιο επείγουσες ανάγκες στο πλαίσιο του σχολείου που χρειάζεται να καλυφθούν;

Σίγουρα, σίγουρα..."

Σ12: "Ναι, γιατί όχι... Δε θα ήταν το πρώτο που θα επέλεγα, δηλαδή θα επέλεγα... επιλέγω άλλα πράγματα, διαχείριση τάξης ή την επικοινωνία με τους γονείς, θέματα ειδικής αγωγής,

γιατί έχουμε πολλά θέματα τέτοια... [...] Υπάρχουν άλλες πολύ σοβαρές ανάγκες στο σχολείο."

64. Τομείς στους οποίους πρέπει να εστιάσει η επιμόρφωση

64.1 Διδασκαλία βασικών οικονομικών εννοιών / Σύνδεση με το Αναλυτικό Πρόγραμμα

Οι εκπαιδευτικοί τονίζουν την ανάγκη η επιμόρφωση να εστιάσει στη διδασκαλία βασικών οικονομικών εννοιών, ενώ παράλληλα να βρίσκεται σε ευθυγράμμιση με το Αναλυτικό Πρόγραμμα και να προχωρά σταδιακά από γενικές σε πιο εξειδικευμένες έννοιες. Όπως αναφέρεται από τους εκπαιδευτικούς:

Σ3: "Κάτι σαν πυραμίδα, να πιάνεις ένα πρώτο επίπεδο και γενικά όλα και μετά πάλι ένα δεύτερο χέρι, λίγο πιο εξειδικευμένο... Να έχει μια ολιστική θα ήθελα προσέγγιση, να μην έχει κάτι συγκεκριμένο εμβάθυνση. Να είναι κάτι σαν εισαγωγή στην Οικονομία θα ήθελα το μάθημα... Όλα, τα λέμε όλα σε πρώτη φάση και μετά πάλι τα λέμε όλα με λίγες παραπάνω λεπτομέρειες, έτσι ώστε ο καθένας να έχει μια γενική εικόνα κι αν θέλει μετά να εμβαθύνει προσωπικά παραπάνω."

Σ6: "... το περιεχόμενο... Δε νομίζω ότι έχω εγώ τις γνώσεις να το ορίσω. Θα πρέπει να είναι σύμφωνο και συμβατό με αυτά που θα κληθώ να διδάξω. Εμένα γενικότερα σαν περιεχόμενο, αν επέλεγα μόνη μου, ας πούμε, να παρακολουθήσω ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης οικονομικής φύσης, θα πήγαινα περισσότερο στην οικονομική ιστορία, παρά στο τι σημαίνει δάνειο, τι σημαίνει τόκος, τι σημαίνει επιτόκιο. Θα με ενδιέφερε περισσότερο σε κοινωνικό πλαίσιο η Οικονομία πώς επηρεάζει τις ζωές των ανθρώπων, ας πούμε, παρά περισσότερο τεχνικοί όροι... Που, και πάλι, η διατύπωσή μου αυτή τη στιγμή δεν ξέρω κατά πόσον με οικονομικούς όρους είναι σωστή. Ωστόσο, σε ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης που θα με βοηθούσε να διδάξω εγώ κάτι συγκεκριμένο στα παιδιά, οι θεματικοί άξονές του πρέπει, θεωρώ, να βασίζονται πάνω σε αυτό που θα κληθώ να διδάξω... [...] Ωστόσο, αν συζητάμε για το πώς ένας δάσκαλος θα κληθεί να διδάξει ζητήματα χρηματοοικονομικού ενδιαφέροντος, διδακτικές πρακτικές και επί της ουσίας κατανόηση των ζητημάτων αυτών, γιατί στο Πανεπιστήμιο, ας πούμε, δεν είχαμε παρακολουθήσει ποτέ μάθημα τέτοιου τύπου... Εγώ προσωπικά ούτε στο πλαίσιο του σχολείου είχα πάρει την οικονομική κατεύθυνση, που είχε ένα οικονομικό μάθημα, ώστε να έχω κάποιες γνώσεις..."

Σ9: "Με μελέτη περίπτωσης, νομίζω, θα ήταν μια καλή ιδέα, ώστε, βλέποντας περιστάσεις από την πραγματική ζωή, να σε ρωτούν, ας πούμε, έχεις αυτό το πρόβλημα, το οικονομικό, πώς θα το διαχειριζόσουν ή τι πιστεύεις ότι πρέπει να κάνει ο τάδε που έχει χρεοκοπήσει, πώς

να διαχειριστεί το χρέος του... Σίγουρα, βέβαια, κι εδώ θα πρέπει να υπάρχει μια ποικιλία. Δηλαδή, να ξεκινήσει από κάποιες βασικές έννοιες, να τις διδαχθείς ... και μετά από μελέτες περίπτωσης, με βιωματικό τρόπο, αναλαμβάνοντας κάποιο παιχνίδι ρόλων ακόμα και σε ενήλικες, να μπορέσεις να το διαχειριστείς και να καταλάβεις περί τίνος πρόκειται, ώστε να μπορέσεις μετά να το μεταδώσεις και στους μαθητές."

Σ17: "Καταρχάς, να μάθει τις βασικές έννοιες των Οικονομικών, γιατί δεν τις γνωρίζουνε... Πίστεψέ με πολλοί δάσκαλοι δε γνωρίζουν. [...] Είναι έννοιες που δεν τις κατανοούν οι δάσκαλοι επαρκώς, γι' αυτό χρειάζεται επιμόρφωση, έχουν στο μυαλό τους ίσως τα Χρηματοοικονομικά του Πανεπιστημίου, γι' αυτό και τους τρομάζει, ενώ, στην πραγματικότητα, θα πρέπει να κατανοήσουν ότι πολύ απλές έννοιες θα πρέπει να δώσουν στα παιδιά με πολύ απλό τρόπο. Άρα δε θα πρέπει να μας φοβίζει αυτό. Οπότε θεωρώ ότι βασικές έννοιες... Τώρα διδακτικές πρακτικές πάνω κάτω, όλοι οι δάσκαλοι νομίζω κατανοούν ότι τα πιο δύσκολα πράγματα πρέπει να τα κάνουμε πολύ απλά στα παιδιά και για να γίνει, όμως, αυτό πρέπει εμείς να το έχουμε κατανοήσει καλύτερα."

64.2 Διδακτική μεθοδολογία και πρακτική εφαρμογή

Οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν με έμφαση την ανάγκη η επιμόρφωση να μην περιοριστεί σε θεωρητικές γνώσεις, αλλά να εστιάσει στη διδακτική μεθοδολογία, που θα τους επιτρέψει να κατανοήσουν πώς να διδάξουν αποτελεσματικά τις οικονομικές έννοιες στους μαθητές τους. Επίσης, η επιμόρφωση θα πρέπει να παρέχει στους εκπαιδευτικούς καθοδήγηση για την αντιμετώπιση των δυσκολιών που ενδέχεται να προκύψουν στην τάξη, καθώς και για τον χειρισμό ευαίσθητων θεμάτων, λαμβάνοντας υπόψη τις διαφορετικές κοινωνικοοικονομικές καταβολές των μαθητών. Επιπρόσθετα, η ανταλλαγή εμπειριών και καλών πρακτικών μεταξύ των εκπαιδευτικών καθώς και η αξιοποίηση παραδειγμάτων και μελετών περίπτωσης, που θα εστιάζουν στο επίπεδο των μαθητών του Δημοτικού, θεωρούνται ιδιαίτερος βοηθητικά. Όπως σημειώνουν οι εκπαιδευτικοί:

Σ4: "... θα ήθελα όποιο πρόγραμμα και αν ήταν, να ήταν βιωματικό, όχι απλά πληροφορία... εντάξει, την πληροφορία μπορώ να τη βρω παντού ένα Chat GPT να γράψω βρες μου πληροφορίες για αυτό, θα μου βρει πληροφορίες. Πιο βιωματικά να 'ναι... [...] ουσιαστικά να μας περιγράψουν κιόλας αν το έχουν δοκιμάσει και να μας πουν, ας πούμε, ότι ξέρεις τι... αντιδράσανε έτσι, αντιδράσανε αλλιώς..."

Σ5: "... κυρίως να εστίαζαν αυτά τα προγράμματα στο πώς συζητάμε με παιδιά για τέτοιους όρους, για τέτοια ζητήματα... Να γίνει μια πλατιά ανταλλαγή γνώμων, εμπειριών ανάμεσα σε

εκπαιδευτικούς που διεξάγουν αυτή τη συζήτηση καθημερινά μέσα στις σχολικές τους τάξεις, μεταφέροντας ο καθένας στον άλλον το πώς τα κατάφερε ή δεν τα κατάφερε σε τέτοιες του απόπειρες... θα ήτανε πάρα πολύ ωραίο."

Σ6: "... και, από 'κεί και πέρα, πρέπει να υπάρχουν παιδαγωγικά στοιχεία μέσα. Δηλαδή, να μου εξηγήσει ο επιμορφωτής πώς θα το διδάξω, πώς θα αντιμετωπίσω τις όποιες δυσκολίες προκύψουν στο πλαίσιο της τάξης, λόγω αυτού που είπα πριν, το ότι μέσα σε μια τάξη υπάρχουν παιδιά από διαφορετικά κοινωνικοοικονομικά περιβάλλοντα, πώς θα θίξω ευαίσθητα θέματα, πού θα σταματήσει ο δικός μου ρόλος... Μέσα από παραδείγματα, ενδεχομένως με βιωματικό τρόπο, ώστε να μπορέσω να το καταλάβω. Επίσης, χρήσιμα θα ήταν και παραδείγματα τύπου σε εκείνη την τάξη προσπαθήσαμε αυτό και προέκυψε αυτό το ζήτημα, το χειριστήκαμε μ' αυτόν τον τρόπο... Διδακτικές πρακτικές."

Σ7: "Τώρα σχετικά με το περιεχόμενο θα ήθελα να μου δείξουν διδακτικές πρακτικές..."

Σ10: "Εγώ θα ήθελα διδακτική, πώς να διδάξω κάτι και βιωματικό, δηλαδή μέσα από το βιωματικό να μάθω πώς μπορώ να διδάξω κάτι και στο παιδί και να το μπορέσει το παιδί αυτό να το αξιοποιήσει αργότερα. Δηλαδή, να μη μείνουμε μόνο στη θεωρία, να μπορεί το παιδί να το κάνει πράξη, γιατί η ουσία είναι αυτή.... Αν δεν μπορεί να το κάνει πράξη, δεν έχω λόγο να μάθω κάτι το οποίο δε θα χρησιμεύσει πουθενά."

Σ11: "Θα ήθελα να μου δείξουν διδακτικές πρακτικές, οι οποίες μπορούν να ανταποκριθούν στο επίπεδο των μαθητών και στις ανάγκες των μαθητών."

Σ12: "Εγώ νομίζω περισσότερο διδακτική... γιατί, ας πούμε, τώρα να μάθουμε τι... φορολογία και τραπεζικά συστήματα και επενδύσεις εμείς και τι; Να τα κάνουμε στα παιδιά του Δημοτικού; Μου φαίνεται λίγο εξωπραγματικό όλο αυτό..."

Σ13: "... εγώ θεωρώ ότι θα ήταν πιο ολοκληρωμένο να σου έχει το θεωρητικό κομμάτι πρώτα και στη συνέχεια να σου δίνει και κάποιες πρακτικές. Δεν μπορεί να στα δείξει όλα, ίσως κάποιες πρακτικές, έτσι ώστε να σε βάλει μετά να σκεφτείς και εσύ και ο καθένας με τον δικό του τρόπο να εφαρμόσει όλα αυτά."

64.3 Διαχείριση προσωπικών οικονομικών

Ορισμένοι εκπαιδευτικοί εκφράζουν την επιθυμία η επιμόρφωση να στοχεύει τόσο στην κάλυψη των διδακτικών όσο και των προσωπικών τους αναγκών σε θέματα χρηματοοικονομικής διαχείρισης, θεωρώντας ότι για την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας πρώτιστα οι ίδιοι θα πρέπει να είναι σε θέση να λαμβάνουν ορθολογικές οικονομικές αποφάσεις. Συγκεκριμένα, προτείνουν την κάλυψη θεματικών ενοτήτων σχετικών με βασικές

αρχές διαχείρισης οικονομικών, όπως προϋπολογισμός, αποταμίευση και επένδυση, διαχείριση χρεών και χρηματοοικονομικοί κίνδυνοι. Συγκεκριμένα, αναφέρουν:

Σ8: "Γνωστικό το πλαίσιο, ναι, και να αφορά και τη δική μου την κατάρτιση, αλλά σαν άτομο, όχι μόνο με την ιδιότητά μου ως δασκάλας, για να το διδάξω. Για να ξέρω πρωτίστως τι πρέπει να κάνω με τα δικά μου χρήματα, με τη δική μου επένδυση στο ποσό αυτό τέλος πάντων που έχω αποταμιεύσει."

Σ16: "Τώρα, εάν συμμετείχα σε κάποιο τέτοιο πρόγραμμα επιμόρφωσης, θα θεωρούσα πολύ χρήσιμα σαν περιεχόμενα, να το πούμε έτσι, σίγουρα τις βασικές αρχές για να διαχειριζόμαστε τα οικονομικά. Δηλαδή στο να κατανοούμε θέματα βασικά, βασικές έννοιες, όπως είναι ο προϋπολογισμός, η αποταμίευση, το πώς διαχειριζόμαστε τα χρέη μας... Δηλαδή, τις βασικές έννοιες, που είναι τα θεμελιώδη για να μπορούμε να πούμε ότι μπορούμε να λάβουμε σωστές αποφάσεις πάνω σε οικονομικά θέματα... Σίγουρα ότι αφορά τους χρηματοοικονομικούς κινδύνους, θα ήτανε μια άλλη, έτσι, θεματική περιεχομένου. Δηλαδή οι διάφορες πρακτικές, οι διάφορες στρατηγικές για να μπορούμε να αναγνωρίζουμε, να εκτιμάμε και να διαχειριζόμαστε κινδύνους. Μετά τι άλλο θα μπορούσε να ήτανε; Νομίζω αυτά τα δύο θα έβαζα ως θεματικές..."

64.4 Συμπεριφορικά οικονομικά

Μία εκπαιδευτικός αναφέρεται στον καταναλωτισμό και την ευαλωτότητα των καταναλωτών σε φαινόμενα παραπληροφόρησης και υπερπληροφόρησης, που συχνά προωθούνται μέσω των διαφημίσεων κρίνοντας ότι μία από τις θεματικές της επιμόρφωσης θα πρέπει να εστιάσει στο πώς να αναγνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί αυτούς τους παράγοντες και πώς να βοηθήσουν τους μαθητές να αναπτύξουν κριτική σκέψη απέναντι σε αυτού του είδους τις επιρροές. Όπως επισημαίνεται από την εκπαιδευτικό:

Σ16: "Και ίσως αν μπορούσα να βάλω και ένα τρίτο, επειδή μιλάμε για υπερκαταναλωτισμό, για εύκολα καταναλωτικά θύματα, από το ότι είμαστε έτσι ή με την παραπληροφόρηση και την υπερπληροφόρηση που υπάρχει γύρω μας, μέσα από τις διαφημίσεις και λοιπά, σίγουρα θα έβαζα και μια άλλη θεματική με το κομμάτι της ψυχολογίας, δηλαδή το πώς η ψυχολογία του ανθρώπου επηρεάζει τη συμπεριφορά του σχετικά με τα χρήματα, τη διαχείριση, το ότι ξοδεύει πάρα πολλά. Επομένως, αυτό, συναισθηματικούς και ψυχολογικούς παράγοντες, που μπορούν να επηρεάσουν τις αποφάσεις που παίρνουν οι άνθρωποι σχετικά με τα οικονομικά τους."

64.5 Έμφαση στην Αποφυγή Στερεοτύπων και Ενοχοποιητικών Αντιλήψεων για το Χρήμα

Ένα σημαντικό ζήτημα που αναδεικνύεται είναι η ανάγκη απενοχοποίησης της συζήτησης για το χρήμα στο σχολικό περιβάλλον και αποφυγής στερεοτύπων και ενοχοποιητικών αντιλήψεων κατά τη διδασκαλία του χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού. Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, η επιμόρφωση θα πρέπει να συμβάλει τόσο στην απενοχοποίηση της διδασκαλίας τέτοιων εννοιών όσο και στην προσέγγισή τους με τρόπο αντικειμενικό και αμερόληπτο. Όπως υπογραμμίζουν οι εκπαιδευτικοί:

Σ8: "... αλλά προηγουμένως, για να αφήσουμε ένα τέτοιο παιχνίδι με χρήματα μέσα στο σχολείο, θα πρέπει να έχει τονιστεί η αξία του χρήματος και να μην είναι επίφοβο το να βγάλω εγώ ένα παρόμοιο παιχνίδι σε μια ώρα που εγώ ενδεχομένως έχω ελεύθερο χρόνο, γιατί μπορεί να μου γυρίσει και μπουμέρανγκ, όταν το κομμάτι του χρήματος από κάποιους εκπαιδευτικούς, από κάποιους συναδέλφους είναι λίγο ενοχοποιημένο. Πρέπει να απενοχοποιηθεί πρώτα το πώς ένα παιδάκι χρησιμοποιεί χρήματα. Πώς θα βγάλω ένα τέτοιο επιτραπέζιο την ώρα του ολοήμερου και δε θα με δακτυλοδείξουν;"

Σ14: "Να προσεγγίσει με συγκεκριμένο σκεπτικό. Αν αρχίσει να κρεμάει ταμπέλες... Είναι μάθημα που δε θέλει ταμπέλες, ο καλός, ο κακός και ο άσχημος, αυτό δεν πρέπει να υπάρχει. Εδώ υπάρχει κάτι που πάμε να χτίσουμε και να το δούμε να λειτουργεί μετά από κάποια χρόνια. Τώρα, αν βάλω αυτός που έχει το χρήμα είναι ο κλέφτης, ο έτσι, ο αλλιώς, ο φτωχός, ο αδικημένος... Ναι, όλα υπάρχουν παντού. Αυτά πρέπει να φύγουν από μπροστά μας, πρέπει να καταλάβουμε ότι αυτά είναι έννοιες που πρέπει να εξαφανιστούν και να κάνουμε άλλου τύπου μάθημα, προσεγγίζοντας το γεγονός το ίδιο."

64.6 Κατανόηση της αναγκαιότητας ύπαρξης ενός τέτοιου μαθήματος

Τέλος, μία εκπαιδευτικός υπογραμμίζει την ανάγκη να κατανοήσουν οι εκπαιδευτικοί την αξία και την αναγκαιότητα αυτού του μαθήματος, προκειμένου να το διδάξουν αποτελεσματικά και να καμφθούν ενδεχόμενες αντιστάσεις. Όπως επισημαίνει:

Σ17: "Θα πρέπει, επίσης, να τους δώσουν να καταλάβουν ποια είναι η αξία του να διδάξεις ένα τέτοιο μάθημα σε παιδιά Δημοτικού. Οι περισσότεροι, πίστεψέ με, Νατάσα, όπως το ίδιο συμβαίνει και με τη διδασκαλία της Στατιστικής, το ίδιο, την ίδια αντίσταση ένιωσα και με τα Χρηματοοικονομικά. [...] Πρέπει να κατανοήσουν την ανάγκη για να μπορέσουν να το διδάξουν, αλλιώς δεν μπορούν, δε θα δεχθούν να το κάνουν. [...] Δεν κατανοούνε, γιατί, να σε ρωτήσω κάτι; Δηλαδή βλέπουνε τώρα που βλέπεις πως έχουνε πάει τιμές και όλα τα

υπόλοιπα, ας πούμε, θεωρούν ότι οι άνθρωποι αυτοί, ναι μεν αυτό με την ευτυχία, τη χαρά και αυτά, όταν ο άλλος έχει τόσα οικονομικά προβλήματα και όταν είναι υποχρεωμένος μπορεί να βιώσει κάτι άλλο, ας πούμε; Ενώ του προστίθεται και ένα παραπάνω άγχος, με όποιες επιλογές έχει κάνει, έτσι... Εδώ ο διπλανός μου ο συνάδελφος μου έλεγε ότι δεν είχε καλή ενημέρωση, τέλος πάντων, για τα δάνεια και όταν είχε αγοράσει το σπίτι είχε πάρει ένα κυμαινόμενο δάνειο, ήταν άλλος όμως ο μισθός που παίρναμε στο Α.... . Εκεί καμιά φορά είδες και τα Χρηματοοικονομικά πόσο τονίζουν και την πρόβλεψη αργότερα, έχει μεγάλη σημασία αυτό να προβλέπεις. [...] Αυτός ο άνθρωπος, λοιπόν, πήρε ένα δάνειο με κυμαινόμενο επιτόκιο στην αρχή το πλήρωνε 200€, για παράδειγμα, και έπαιρνε ένα μισθό 1400€, ξαφνικά μας βάζουν στο ενιαίο μισθολόγιο πέφτει στα 1.000€, το επιτόκιο του ανεβαίνει στα 600€ με τον καιρό και τώρα δεν μπορεί να τα βγάλει πέρα. Αυτός ο άνθρωπος, ας πούμε, κοιμάται και ξυπνάει με το άγχος μην τυχόν και δεν μπορεί να τα βγάλει πέρα. Αν τυχόν δεν έχει ιδιαίτερα και δεν μπορεί να ζήσει... Συγγνώμη τώρα που και η ενσυναίσθηση, δεν το συζητάμε να μη γίνονται τέτοια προγράμματα, μέσα κι αυτό, αλλά σκέψου και τη ζωή ενός ανθρώπου, ότι έχει κι άλλα προβλήματα."

Από την ανάλυση των απαντήσεων, αρχικά, προκύπτει ότι κανένας από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος δεν έχει παρακολουθήσει κάποιο πρόγραμμα επιμόρφωσης σχετικό με τη χρηματοοικονομική παιδεία, αποτέλεσμα που βρίσκεται σε συμφωνία με τα αποτελέσματα πρόσφατης έρευνας συναφούς θεματολογίας (Κατωπόδη, 2024), όπου αναφέρεται ότι η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας, 92,4%, δηλώνει ότι δεν έχει συμμετάσχει σε καμία δραστηριότητα επαγγελματικής ανάπτυξης που σχετίζεται με τον χρηματοοικονομικό αλφαριθμητισμό. Η καθολική αυτή έλλειψη επιμόρφωσης για τον χρηματοοικονομικό εγγραμματισμό, ιδιαίτερα αν αξιολογηθεί συνδυαστικά με την, επίσης, καθολική αναγνώριση από τους εκπαιδευτικούς της ανάγκης για παροχή εξειδικευμένης επιμόρφωσης, και μάλιστα υποχρεωτικής, άρτια οργανωμένης, που να περιλαμβάνει επεξήγηση των βασικών εννοιών και της μεθοδολογικής προσέγγισης καθώς και πρακτική άσκηση και την αυτοαντίληψη των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη γνωστική και παιδαγωγική τους ετοιμότητα, καταδεικνύει την απουσία της απαιτούμενης παιδαγωγικής κατάρτισης για τη διδασκαλία τέτοιων θεμάτων και την επιτακτική ανάγκη για την υλοποίηση στοχευμένων προγραμμάτων επιμόρφωσης που θα καλύψουν τις ανάγκες των εκπαιδευτικών. Όπως σημειώνεται από τον ΟΟΣΑ (OECD, 2014a), η κατάρτιση πρέπει να γίνεται από εξειδικευμένο

προσωπικό, σύμφωνα με προκαθορισμένες κατευθυντήριες γραμμές. Είναι ιδιαίτερα σημαντικό οι εκπαιδευτές των εκπαιδευτικών να έχουν γνώση του εκπαιδευτικού συστήματος, των απαιτήσεων του μαθησιακού πλαισίου για τη χρηματοοικονομική εκπαίδευση καθώς και των αποτελεσματικών παιδαγωγικών εργαλείων και πόρων που σχετίζονται με αυτήν.

Ένα ακόμη εύρημα της ανάλυσης αποτελεί η ύπαρξη έκδηλου ενδιαφέροντος από το μεγαλύτερο μέρος της εκπαιδευτικών (Σ1, Σ4, Σ5, Σ6, Σ7, Σ8, Σ10, Σ16, Σ17) για παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων αναφορικά με τη χρηματοοικονομική εκπαίδευση, το οποίο πηγάζει τόσο από την αναγνώριση της σπουδαιότητας της ενίσχυσης του χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού των παιδιών, όσο και από την ανάγκη για αποτελεσματικότερη προσωπική χρηματοοικονομική διαχείριση. Στον αντίποδα, μία μικρή μερίδα εκπαιδευτικών (Σ2, Σ9, Σ11, Σ12) αναφέρει ότι δε θα προτεραιοποιούσε τη συγκεκριμένη θεματική, λόγω εντοπισμού άλλων πιο άμεσων αναγκών στο σχολείο. Το εκφρασμένο αυτό ενδιαφέρον έρχεται σε αντίθεση με την απουσία συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα και ενδεχομένως υποδεικνύει την ύπαρξη περιορισμένων ευκαιριών επιμόρφωσης στο συγκεκριμένο αντικείμενο.

Τέλος, οι τομείς που κρίνουν οι εκπαιδευτικοί ότι θα πρέπει να εστιάσει μια επιμόρφωση σχετικά με τη χρηματοοικονομική παιδεία ποικίλουν, καλύπτοντας ένα ευρύ φάσμα θεμάτων, από τη διδασκαλία βασικών οικονομικών εννοιών σε ευθυγράμμιση με το Αναλυτικό Πρόγραμμα (Σ3, Σ6, Σ9, Σ17), μέχρι την εξοικείωση με διδακτικές πρακτικές (Σ4, Σ5, Σ6, Σ7, Σ10, Σ11, Σ12, Σ13), τη διαχείριση προσωπικών οικονομικών (Σ8, Σ16), τα συμπεριφορικά οικονομικά (Σ16), την αποφυγή στερεοτύπων (Σ8, Σ14) και την ευαισθητοποίηση σχετικά με την αναγκαιότητα ενίσχυσης του χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού των μαθητών (Σ17). Οι προτάσεις των εκπαιδευτικών βρίσκονται σε συμφωνία με τη βιβλιογραφία, στην οποία αναφέρεται ότι η κατάρτιση πρέπει να τους εφοδιάσει με δεξιότητες και γνώσεις διαχείρισης χρημάτων, διδακτικές πρακτικές ώστε να παρέχουν χρηματοοικονομική εκπαίδευση με ελκυστικό και αποτελεσματικό τρόπο, την ικανότητα διαχείρισης στο πλαίσιο της τάξης ευαίσθητων προσωπικών, και μερικές φορές αμφιλεγόμενων, ζητημάτων, και γνώση αναφορικά με το διαθέσιμο εκπαιδευτικό υλικό, διασφαλίζοντας ότι τα προγράμματα, οι πόροι και οι πρωτοβουλίες χρησιμοποιούνται αποτελεσματικά στην τάξη (Department for Education and Employment [DfEE]), 2000; Mundy, 2009). Παράλληλα, παρατηρείται ότι οι αποτελεσματικότερες προσεγγίσεις εκπαίδευσης των εκπαιδευτών είναι αυτές που ευθυγραμμίζονται με το πρόγραμμα σπουδών, ενσωματώνοντας βιωματικές μαθησιακές

δραστηριότητες και συνδέοντας το διδακτικό περιεχόμενο με την καθημερινή ζωή των μαθητών, και επικεντρώνονται σε στάσεις και συμπεριφορές αντί στην αποκλειστική παροχή γνώσεων (Harrison *et al.*, 2023).

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η πρόταση μίας εκπαιδευτικού (Σ7) για την παροχή καθοδήγησης στους εκπαιδευτικούς από κάποιο άτομο με εξειδικευμένες γνώσεις, πέραν της επιμόρφωσης που απαιτείται. Σύμφωνα με έκθεση του Office for Standards in Education, Children's Services and Skills (OFSTED), η ύπαρξη ενός μέλους του προσωπικού, συχνά σε ανώτερο επίπεδο, το οποίο είχε την ευθύνη για την ανάπτυξη της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης στο σύνολο του σχολείου αποτέλεσε έναν από τους καθοριστικούς παράγοντες επιτυχίας των προγραμμάτων (Department for Education and Employment [DfEE], 2000; Office for Standards in Education, Children's Services and Skills [OFSTED], 2008), ενώ σύμφωνα με τους Harrison *et al.* (2023) η παροχή συνεχιζόμενης υποστήριξης στους εκπαιδευτικούς είναι καθοριστικής σημασίας. Επίσης, αξίζει να επισημανθεί ότι η κατάρτιση των εκπαιδευτικών, αναγνωρίζοντας την υποκειμενικότητα που επισημαίνει ο Stigler (1970) στις οικονομικές αναλύσεις, πρέπει να στοχεύει στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης, με την έννοια ότι δεν αρκεί η απλή μετάδοση τεχνικών γνώσεων σχετικά με τα χρηματοοικονομικά, αλλά είναι απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί να αναγνωρίζουν τις δικές τους αξίες, προκαταλήψεις και στερεότυπα σχετικά με το χρήμα και την οικονομία, καθώς και να κατανοούν τις διαφορετικές προοπτικές. Η αποφυγή στερεοτύπων, όπως σημειώνει ένας εκπαιδευτικός (Σ14), και η υιοθέτηση μίας κατά το δυνατόν αντικειμενικότερης προσέγγισης στη διδασκαλία θα πρέπει να αποτελούν στόχους της ουσιαστικής και αποτελεσματικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών. Τέλος, σημαντική θέση στη βιβλιογραφία έχει και η αναφορά μίας εκπαιδευτικού (Σ17) στην ανάγκη ευαισθητοποίησης των δασκάλων σχετικά με την αναγκαιότητα παροχής χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης. Όπως επισημαίνεται, είναι ιδιαιτέρως σημαντικό να καταβληθεί προσπάθεια, ώστε να εξασφαλιστεί η συμμετοχή των εκπαιδευτικών, τόσο μέσω της κατάλληλης εκπαίδευσης, ώστε να αποκτήσουν την αυτοπεποίθηση που απαιτείται για την αποτελεσματική διδασκαλία του αντικειμένου, όσο και μέσω της ευαισθητοποίησής τους ως προς τη σημασία της χρηματοοικονομικής παιδείας τόσο για τους μαθητές όσο και για τους ίδιους (Harrison *et al.*, 2023; Mundy, 2009; OECD, 2005b; 2014a).

8^ο Ερευνητικό Ερώτημα: Ποια είναι τα εμπόδια που συναντούν οι δάσκαλοι κατά την προσπάθεια ένταξης της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης στο Δημοτικό Σχολείο;

Στη διεθνή βιβλιογραφία αναδεικνύεται μια σειρά προκλήσεων και περιορισμών που δυσχεραίνουν την ένταξη της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης στο σχολικό πρόγραμμα, συμπεριλαμβανομένης της εύρεσης χρόνου, της ανεπαρκούς κατάρτισης των εκπαιδευτικών, της έλλειψης κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού και προγράμματος σπουδών καθώς και της απουσίας ηγεσίας και δέσμευσης στα σχολεία για την προώθηση αυτής της θεματικής (Appleyard & Rowlingson, 2013; FSA, 2008; Office for Standards in Education, Children's Services and Skills [OFSTED], 2008; U.S. Department of the Treasury, Office of Financial Education, 2006). Το όγδοο ερευνητικό ερώτημα επιχειρεί να καταγράψει ενδεχόμενους ανασταλτικούς παράγοντες, που εντοπίζουν οι εκπαιδευτικοί και θεωρούν ότι δυσχεραίνουν την προσπάθεια ένταξης της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης στο Δημοτικό Σχολείο.

Στο πλαίσιο διερεύνησης του ερωτήματος αυτού τέθηκε η παρακάτω ερώτηση:

Ε) Ποιες πιστεύετε ότι είναι οι κυριότερες πρακτικές ή θεσμικές προκλήσεις που δυσχεραίνουν την ενσωμάτωση της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης στο σχολικό πρόγραμμα;

Από την ανάλυση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών προέκυψαν οι ακόλουθοι κωδικοί:

A. ΘΕΣΜΙΚΕΣ ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ

65. Απουσία ξεκάθαρης στρατηγικής, μακροπρόθεσμου σχεδιασμού και αξιολόγησης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων

Μια γενικότερη τάση για συχνές αλλαγές και μετασχηματισμούς στο εκπαιδευτικό σύστημα, χωρίς να υπάρχει ένας σταθερός σχεδιασμός, αξιολόγηση και συνέχεια των διαφόρων εκπαιδευτικών προγραμμάτων εντοπίζει ένας από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος. Αυτή η αστάθεια δημιουργεί δυσκολίες στην εφαρμογή και την αποτελεσματικότητα οποιουδήποτε προγράμματος, συμπεριλαμβανομένης και της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης. Η έλλειψη μακροπρόθεσμης προοπτικής και αξιολόγησης εμποδίζει την παρακολούθηση της πορείας, την αναγνώριση των αδυναμιών και τη βελτίωση των προγραμμάτων. Όπως συγκεκριμένα αναφέρεται:

Σ1: "Δηλαδή ότι από τη μια, δυστυχώς κάθε φορά που οργανώνεται κάτι σε επίπεδο Υπουργείου και μετά ΙΕΠ και, και, και,... κάθε τόσο... δηλαδή δεν έχει ξεκινήσει κάτι το οποίο θα εφαρμοστεί για 10 χρόνια, θα δούμε πώς πήγε και πώς δεν πήγε και μετά θα το

αλλάζουμε. Συνήθως ούτε καν αλλάζοντας η Κυβέρνηση, αλλάζοντας... γίνεται ένας μετασχηματισμός, αλλάζουν και κάποιες πρακτικές. Οπότε θεσμικά δεν μπορεί, δεν έχω δει να ξεκινάει κάτι και να στήνεται, οτιδήποτε άσχετα με το οικονομικό, αλλά το επηρεάζει και αυτό, να ξεκινάει, να περνάει στην εκπαίδευση, να ελέγχεται και να προχωράμε. [...] Μπορεί να γίνει σωστά μπορεί και να μη γίνει σωστά, αλλά αν είναι να γίνει... γι' αυτό λέω ότι η θεσμική δυσκολία είναι ότι δεν οργανώνεται ποτέ κάτι συγκεκριμένο, στο οποίο θα δούμε τα βήματα και μετά θα το αξιολογήσουμε και θα προχωρήσουμε πέρα από εκεί."

66. Απουσία συγχρονισμού μεταξύ κοινωνικοοικονομικών αλλαγών και εκπαιδευτικής απόκρισης

Ο ίδιος εκπαιδευτικός υπογραμμίζει από τη μία πλευρά τις γρήγορες αλλαγές στην κοινωνία και την οικονομία και από την άλλη πλευρά την αργή απόκριση του εκπαιδευτικού συστήματος, συνδυασμός που οδηγεί συχνά στο να είναι τα εκπαιδευτικά προγράμματα ξεπερασμένα ήδη πριν την πλήρη εφαρμογή τους, δημιουργώντας ένα χάσμα μεταξύ της εκπαίδευσης και της πραγματικότητας, ιδιαίτερα σε έναν τομέα όπως τα χρηματοοικονομικά, όπου οι εξελίξεις είναι συνεχείς. Χαρακτηριστικά αναφέρει:

Σ1: "Και το άλλο μεγάλο ζήτημα είναι η γρήγορη αλλαγή, στην κοινωνία και στην πολιτική και σε οτιδήποτε άλλο και στην Οικονομία την παγκόσμια, με αποτέλεσμα κάτι που θα πούμε ότι τώρα έχει νόημα πραγματικά σε πέντε χρόνια μπορεί να βρίσκεται σε αλλαγή. [...] Και τουλάχιστον στο κομμάτι αυτό των επενδύσεων βγαίνουν συνεχώς νέα προϊόντα και τελείως άλλο στίλ, οριακά κοντεύει να αλλάξει το σύστημα το συνολικό. [...] Το πρόβλημα βέβαια στην εποχή μας, και αυτό δεν ξέρω πώς λύνεται, γιατί σε όλα τα άλλα δεν το βλέπω να εφαρμόζεται στο σχολείο, είναι ότι αλλάζουν τόσο γρήγορα τα δεδομένα, που δεν ξέρω ένα πρόγραμμα από τη στιγμή που έχει αποφασιστεί, τι αντίκτυπο θα έχει σε 5 χρόνια που μπορεί να είναι πραγματικά διαφορετικά τα πράγματα στον χώρο, οπότε αυτό δεν το ξέρω πώς μπορεί να γίνει εύκολα. Γιατί βλέπω και σε άλλους τομείς ότι το σχολείο αργεί, δηλαδή κάτι που θεωρείται καινοτομία και αποφασίζεται να εφαρμοστεί, μέχρι να γίνουν τα προγράμματα, να γραφτούν τα βιβλία, να εκπαιδεύουν οι δάσκαλοι και τα λοιπά, ειδικά στην εποχή μας που τα πράγματα αλλάζουν κατά τη γνώμη μου ανά πενταετία, μέχρι να εφαρμοστεί είμαστε στο επόμενο, οπότε εκεί λίγο δεν ξέρω πώς θα το πιάσουμε. [...] Για τα υπόλοιπα, ας πούμε μαθήματα, εκτός του ότι ακόμα χρησιμοποιούμε βιβλία του 2003, από το 2021 ακούω ότι θα έχουμε νέα βιβλία του χρόνου, δεν έχουμε... και ξαναλέω είμαστε σε μια εποχή που σε πέντε χρόνια κυριολεκτικά μπορεί να είναι πάρα πολύ διαφορετικά τα πράγματα, άρα αν περιμένω

ένα βιβλίο από το '21 μέχρι το '25, που το '21 θα θεωρούνταν καινούριο, σε όλα τα μαθήματα, πόσο μάλλον στα Χρηματοοικονομικά, μέχρι το '25 θα είναι παλιό. Άρα δεν ξέρω ακριβώς πώς θα μπορέσει να γίνει αυτό το πράγμα ας πούμε."

67. Απουσία Θεσμικής Κατοχύρωσης στο Αναλυτικό Πρόγραμμα

Ορισμένοι εκπαιδευτικοί τόνισαν ότι η απουσία σαφούς αναφοράς και προβλεπόμενου χρόνου στο Αναλυτικό Πρόγραμμα δημιουργεί ασάφεια και δυσκολίες στην εφαρμογή των προγραμμάτων χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης, καθυστερώντας την ενσωμάτωσή της στο σχολικό πρόγραμμα. Όπως σημειώνουν οι εκπαιδευτικοί:

Σ10: "Δηλαδή, υπάρχουν πράγματα, όπως είναι αυτό, το οποίο έχει να κάνει με την καθημερινότητά τους, το οποίο εγώ θεωρώ ότι είναι σημαντικό και δεν υπάρχει ξεκάθαρα μέσα στο Αναλυτικό Πρόγραμμα ακόμη, για να μπορεί το παιδί, να μπορείς κι εσύ, δηλαδή, να κατευθυνθείς προς τα εκεί με βάση κάποιο υλικό, που είτε σου παρέχει το Υπουργείο Παιδείας, είτε το αναζητήσεις μόνος σου. Κυρίως αυτό... δηλαδή, ότι δεν υπάρχει ξεκάθαρος χρόνος. Θα πρέπει, δηλαδή, να αντλήσεις χρόνο από άλλα πράγματα..."

Σ14: "Δεν μπορούμε, έτσι ξαφνικά να πετάξουμε κάτι στη μέση και να πούμε «Α, να, το κάναμε...». Χρειάζεται, δηλαδή συνολική θέαση, για να μπει κι αυτό μέσα. [...] Το πρώτο και το μεγαλύτερο είναι αυτό. Μπορείς να βρεις χρόνο και ναι, θα βρω χρόνο, αλλά αν δε γίνει αυτό επάνω σε μια πεπατημένη και σε έναν προγραμματισμό που θα προϋπάρχει, που θα είναι συνεπής χρονικά, δε θα έχει και τα καλύτερα αποτελέσματα. Ναι, μπορώ τώρα εγώ να μπω μες στην τάξη, να πάρω ένα θεματάκι και να πιάσουμε μια κουβέντα για το κυλικείο... Τι έγινε, πόσα πλήρωσες, γιατί παραπάνω χάλασες... και να ανοίξω ένα θέμα. Ωραία... Δε θα έχει τα αποτελέσματα, όμως, που θα είχε, αν υπήρχε μια προγραμματική διαδικασία."

Σ15: "Σίγουρα στο Εργαστήριο Δεξιοτήτων, αυτό που υφίσταται, είναι κάτι θετικό, απλά, επειδή δεν αφορά όλες τις τάξεις και επειδή σε κάθε ενότητα υπάρχει και αυτή η επιλογή των ενοτήτων, είναι πάντα με ερωτηματικό εάν κάποιος θα επιλέξει να κάνει αυτό στην τάξη του."

68. Έλλειψη συντονισμένης προσπάθειας και υποστήριξης από την πλευρά του Υπουργείου Παιδείας

Η έλλειψη συντονισμένης προσπάθειας και υποστήριξης από την πλευρά του Υπουργείου Παιδείας, με κυριότερη εκδήλωση την ανεπαρκή και χαμηλής ποιότητας κατάρτιση των εκπαιδευτικών, αλλά και ελλείψεις σε υλικοτεχνική υποδομή και παιδαγωγικούς πόρους, δυσκολίες στη διάχυση των οδηγιών καθώς και άλλες γενικότερες ανεπάρκειες του εκπαιδευτικού συστήματος, αποτελεί σημαντικό εμπόδιο τόσο στην αποτελεσματική

ενσωμάτωση της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης όσο και στη βελτίωση του επιπέδου της παρεχόμενης εκπαίδευσης εν γένει.

68.1 Ανεπαρκής και χαμηλής ποιότητας κατάρτιση των εκπαιδευτικών

Αρκετοί εκπαιδευτικοί εξέφρασαν τη δυσαρέσκειά τους για το περιεχόμενο και την ποιότητα των επιμορφώσεων που παρέχονται στο σχολικό πλαίσιο, ενώ τόνισαν την ανάγκη για ουσιαστική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη χρηματοοικονομική εκπαίδευση. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί απέδωσαν την ελλιπή γνώση του αντικειμένου που παρατηρείται στο γεγονός ότι η χρηματοοικονομική εκπαίδευση δεν αποτελεί μέρος της βασικής τους εκπαίδευσης. Όπως τονίζουν οι εκπαιδευτικοί:

Σ1: "Και γενικά σε όλους τους τομείς που έχω κάνει επιμορφώσεις κτλ, δυστυχώς δεν είμαι ευχαριστημένος από το περιεχόμενο της επιμόρφωσης σε σχέση με κάτι που μπορείς, που μπορεί ένας άνθρωπος που έχει εξασκηθεί βέβαια σε αυτό, να βρει μόνος του. Συνήθως είναι αναμασημένα τέτοιου είδους πράγματα."

Σ3: "Συνήθως αυτές οι επιμορφώσεις είναι βαρετά και ανούσια πράγματα. Αυτή είναι η επιφύλαξη. [...] Αυτό είναι να είναι καλός ο επιμορφωτής, αυτός που θα την κάνει... Να παρουσιάζει ενδιαφέροντα και ουσιαστικά πράγματα. Αυτό που είπα πριν, να ξέρει πολύ παραπάνω και να έχει όρεξη..."

Σ4: "... εμπόδιο το ότι δεν είμαστε καταρτισμένοι... κι ίσως δεν έχουμε... δεν το γνωρίζουμε το υλικό."

Σ6: "Αυτό που ανέφερα πριν σχετικά με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών... Δεν μπορούμε να πούμε ότι ξεκινάμε να διδάσκουμε στα παιδιά κάτι, το οποίο εμείς δεν το έχουμε διδαχτεί στο πλαίσιο του σχολείου, του Πανεπιστημίου, στο πλαίσιο μίας σοβαρής επιμόρφωσης, απλά απ' τις γνώσεις που τυγχάνει να έχει ή να μην έχει ο καθένας από εμάς."

Σ7: "Άμα γίνει σωστή επιμόρφωση [...], αλλά όταν λέμε σωστή, όχι σαν αυτές τις επιμορφώσεις που γίνονται στο Δημόσιο, που έρχεται ο σύμβουλος και ο καθένας λέει τα δικά του. [...] Οι επιμορφώσεις μίας ή δύο ωρών που κάναμε στο Ιδιωτικό δε συγκρίνεται με τις έξι ώρες επιμόρφωση που ήρθε, για παράδειγμα, φέτος να μας κάνει ο σύμβουλος Ειδικής Αγωγής και στην ουσία δε μας είπε τίποτα. Δηλαδή πρέπει να είναι άνθρωποι όντως καταρτισμένοι, που να έχουν κάνει έρευνα πάνω σε αυτό, να το έχουν εφαρμόσει ίσως δεν ξέρω σε φοιτητές..., να το έχουνε δουλέψει..."

Σ8: "... δεν έχουμε κανένα ερέθισμα και κανένα κίνητρο οι δάσκαλοι να ενημερωθούμε για κάτι καινούριο. Δεν έχει ενταχθεί αυτό σε ένα σεμινάριο, σε μια εκπαίδευση τωρινή αυτό."

Οπότε πώς να αφιερώσω χρόνο όταν δεν μου έχει γίνει πρόταση να κάνω ένα σεμινάριο πάνω σε αυτό... δεν έχω το ερέθισμα, κανένα ερέθισμα. [...] Σίγουρα πρέπει να πάρω βιβλίο, το οποίο να είναι εξειδικευμένο πάνω στον συγκεκριμένο τομέα, να το μελετήσω, αλλά δεν αρκεί η ιδιωτική πρωτοβουλία... [...] Ο τρόπος που διδαχθήκαμε και τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων σίγουρα δεν ήταν ο κατάλληλος... αν η γνώση μας παραχθεί σε μορφή βίντεο μπορεί και να προσπεράσουμε το βίντεο για να τελειώνουμε, δε θα ασχοληθούμε πολύ... [...] Αν ο δάσκαλος τα είχε διδαχθεί αυτά του στη σχολή του, ναι. Αλλά τώρα, στην παρούσα φάση, δε γνωρίζουμε να πούμε κάτι, δε θα μπορούσαμε να πούμε κάτι."

Σ11: "Η ανεπαρκής εκπαίδευση, επιμόρφωση μάλλον, των εκπαιδευτικών πάνω σε αυτό το κομμάτι..."

Σ15: "Σίγουρα το εμπόδιο το οποίο θα αντιμετωπίσει, όπως αντιμετωπίζει κάθε νέο το οποίο μπαίνει στο Δημοτικό ή σε οποιαδήποτε βαθμίδα της εκπαίδευσης, είναι η άγνοια του αντικειμένου από τον εκπαιδευτικό. "

Σ16: "... αυτό που απάντησα και πιο πριν, το ότι δε διαθέτουμε τις απαραίτητες γνώσεις και δεν είμαστε καταρτισμένοι, για να μπορέσουμε να διδάξουμε τέτοια θέματα, δηλαδή χρηματοοικονομικά θέματα. Άρα σίγουρα η κατάρτιση των δασκάλων που είναι ελλιπής... Γιατί κακά τα ψέματα και στη βασική εκπαίδευσή τους, εννοώ στις βασικές εκπαιδευτικές τους σπουδές δεν υπάρχει, δε συμπεριλαμβάνεται κάποια διάσταση χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης για τους δασκάλους. Σίγουρα αυτό..."

68.2 Έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής και εκπαιδευτικών πόρων

Η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής και εκπαιδευτικών πόρων αποτελεί ένα ακόμα σημαντικό εμπόδιο στην ενσωμάτωση της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης στο σχολικό πρόγραμμα. Μία εκπαιδευτικός αναφέρθηκε συγκεκριμένα στην έλλειψη ψηφιακών υποδομών και αναγκαίων υλικών, ενώ μία άλλη τόνισε την ανάγκη για περισσότερο και επίσημο υλικό από το Υπουργείο, όπως διαδραστικές ασκήσεις και βίντεο, προκειμένου να στηριχθεί το έργο του δασκάλου και να διευκολυνθεί η διδασκαλία. Επιπλέον, υπογραμμίστηκε η ανάγκη για μια πιο συλλογική και συντονισμένη προσπάθεια από το Υπουργείο για τη δημιουργία συγκροτημένου υλικού, κάτι που θα ενίσχυε το αίσθημα ασφάλειας των εκπαιδευτικών και θα μείωνε τον χρόνο που δαπανούν για την δημιουργία δικού τους υλικού. Όπως επισημαίνεται από τους εκπαιδευτικούς:

Σ16: "Από την άλλη, ακόμα κι αν δεχτούμε ότι κάποιος έχει κάποιες γνώσεις, σίγουρα δεν υπάρχουν ούτε οι πόροι, ούτε το υλικό, που μπορεί να χρησιμοποιεί ένας εκπαιδευτικός για

να εφαρμόσει κάποιο χρηματοοικονομικό πρόγραμμα στα σχολεία. Επομένως..., δηλαδή, οι ψηφιακές υποδομές, αναγκαία υλικά... Σίγουρα δεν υπάρχουν αυτά."

Σ17: "Σίγουρα χρειάζεται και μια στήριξη από το Υπουργείο, ένα επίσημο έτσι υλικό από το Υπουργείο, ίσως περισσότερο, όχι μόνο αυτό που υπάρχει στο Ινστιτούτο ή στο ΙΕΠ μέσα, νομίζω ότι χρειάζεται και λίγο περισσότερο υλικό. Θα ήταν καλό να δουλέψουν κάποιες ομάδες, να φτιάξουν κάποιες διαδραστικές ασκήσεις, περισσότερα βιντεάκια, να στηρίζουν πολύ περισσότερο το έργο του εκπαιδευτικού, να το κάνουν πιο εύκολο. Ότι δεν υπάρχει και εκεί συντονισμένη έτσι προσπάθεια και υπάρχει μόνο ένας να το προσπαθεί, το θεωρώ και αυτό εμπόδιο. Θα μπορούσε, ας πούμε, να υπήρχε μια πιο συλλογική προσπάθεια πάνω σε αυτό τον τομέα, πάνω σ' αυτό το θέμα από το Υπουργείο. Θα ένιωθε και δάσκαλος πιο ασφαλής. Ακόμα και για τον χρόνο που δαπανά ο ίδιος, δηλαδή εγώ χρειάστηκε να δαπανήσω χρόνο για να φτιάξω δικό μου υλικό, έτσι... να σκεφτώ, να κάνω, οπότε θα ήταν πολύ πιο εύκολο και για μένα, άλλο ότι εμένα μου άρεσε όμως πάρα πολύ, για κάποιον που δεν του αρέσει τόσο πολύ, αλλά το θεωρεί αναγκαίο, θεωρώ ότι θα τον βοηθούσε πάρα πολύ να υπάρχει ένα μια πιο συλλογική προσπάθεια, ένα πιο συγκροτημένο υλικό απ' το Υπουργείο."

68.3 Πρόβλημα με τη διάχυση των οδηγιών από το Υπουργείο προς τους εκπαιδευτικούς / Αποσύνδεση από τη σχολική πραγματικότητα

Το πρόβλημα με τη διάχυση των οδηγιών από το Υπουργείο προς τους εκπαιδευτικούς και η αποσύνδεση αυτών των οδηγιών από τη σχολική πραγματικότητα αναφέρεται από κάποιους εκπαιδευτικούς ως ένα επιπρόσθετο εμπόδιο στην αποτελεσματική ενσωμάτωση της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης. Παραθέτοντας τα λόγια των ίδιων:

Σ1: "Βέβαια, το πρόβλημα είναι ότι σε πάρα πολλά πράγματα που υπάρχουν οδηγίες είτε δε μεταφέρονται είτε είναι μη ρεαλιστικές, δηλαδή δεν είναι το μόνο πράγμα που είτε δεν το ξέρω καν, και είμαι αρκετά χρόνια στην εκπαίδευση, είτε είναι οριακά αστείες οι οδηγίες που δίνονται σε σχέση με το τι πραγματικά συμβαίνει, οπότε θεωρώ ότι είναι συνολικό πρόβλημα, δεν άπτεται μόνο του χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού."

Σ12: "Αυτό το «Στην τσέπη χαρτζιλίκι», που το κάναμε κάποια στιγμή, δεν μπορώ να πω ότι με κάλυψε εμένα. Μου φάνηκε ότι και δεν ενδιέφερε τα παιδιά και είχε κάποια πράγματα μέσα, τα οποία δεν ήταν υλοποιήσιμα ούτως ή άλλως..."

69. Γενικότερες δομικές και λειτουργικές ανεπάρκειες του εκπαιδευτικού συστήματος

Οι γενικότερες δομικές και λειτουργικές ανεπάρκειες του εκπαιδευτικού συστήματος, όπως ο μεγάλος αριθμός μαθητών ανά τάξη, οι ελλειπείς υποδομές, η ανεπαρκής υποστήριξη μαθητών

με ειδικές μαθησιακές ή συναισθηματικές ανάγκες, η χαμηλή ποιότητα των σχολικών εγχειριδίων και η έλλειψη υποστήριξης από τους γονείς, λόγω απουσίας κατάλληλης καθοδήγησής τους από κοινωνικούς λειτουργούς και ψυχολόγους, αποτελούν βασικά προβλήματα, που, όπως επισημαίνουν κάποιοι εκπαιδευτικοί, επηρεάζουν τόσο την ένταξη της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης στο σχολικό πρόγραμμα όσο και την αποτελεσματικότητα της παρεχόμενης χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης. Όπως διατυπώνεται από τους ίδιους:

Σ5: "το πλαίσιο πολύ ασφυκτικό με, εκτός απ' τη διδακτέα ύλη, τις ειδικές μαθησιακές ανάγκες των μαθητών, οι οποίες δεν καλύπτονται όπως πρέπει, άρα πρέπει να αφιερώνει χρόνο και ενέργεια ο εκπαιδευτικός και εκεί, είναι το πλαίσιο πολύ ασφυκτικό, του χρόνου, λόγω του ότι γενικώς το επίπεδο το μαθησιακό δείχνει να έχει μια πτωτική τάση, η οποία απορρέει από πολλά πράγματα και κυρίως από το ότι οι μαθητές δεν είναι δεκαπέντε σε κάθε τάξη για να 'χει ο εκπαιδευτικός την άνεση να αφιερώσει πιο πολύ χρόνο σε όλους τους, απ' το ότι δεν είναι τα σχολικά βιβλία καλογραμμένα, απ' το ότι πολλές φορές οι γονείς, επειδή δεν υπάρχει κοινωνικός λειτουργός και ψυχολόγος στο σχολείο, δε λειτουργούν ως αρωγοί, παίζει και αυτό τον ρόλο του, ως αρωγοί εννοώ στο μάθημα, στην εκπαιδευτική διαδικασία, αυτά θα έλεγα ως πρακτικά εμπόδια για αρχή. [...] τα σχολικά εγχειρίδια, που να 'ναι πράγματι διαθεματικά, που να 'ναι πράγματι καλογραμμένα, που να 'ναι πράγματι θετικά, να βοηθάνε, όντως να ενισχύουν το έργο του εκπαιδευτικού. [...] Το μόνο βέβαιο είναι ότι δεν έχει νόημα να συζητάμε πώς θα βρίσκουμε, οι εκπαιδευτικοί, τρόπο για να μαζευτούν χρήματα για να έχουμε πετρέλαιο, για παράδειγμα, ή για να συντηρηθεί ο καυστήρας για το πετρέλαιο, για παράδειγμα, μιας και τώρα έχει κρύο ή για να πάρουμε αναλώσιμα, για να καθαρίζουμε και να βγάζουμε φωτοτυπίες. Σίγουρα αυτό δεν είναι κάτι καλό."

Σ6: "Δε μου έρχεται κάτι στο μυαλό άλλο για τη βελτίωση της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης συγκεκριμένα. Τώρα γενικά ότι στα σχολεία υπάρχει ένα πλήθος θεμάτων προς επίλυση, ας πούμε, ο αριθμός των μαθητών σε κάθε τάξη, τα παιδιά που χρειάζονται ενισχυτική βοήθεια ή παράλληλη στήριξη μες στην τάξη δεν είναι όλα καλυμμένα..., που δυσχεραίνουν γενικότερα το εκπαιδευτικό έργο και την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, όχι μόνο της χρηματοοικονομικής, υπάρχει ένα πλήθος προβλημάτων, τα οποία θα έπρεπε να διευθετηθούν ή, μάλλον, θεωρώ σημαντικότερο να διευθετηθούν, πριν συζητήσουμε την εισαγωγή νέων μαθημάτων. Ωστόσο, θεωρώ ότι ακόμη και να γίνει η εισαγωγή χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης, πριν την επίλυση αυτών των προβλημάτων, θα έρθει απλώς αντιμέτωπη..., θα εξακολουθήσει να είναι το επίπεδο της παρεχόμενης

εκπαίδευσης, όχι τόσο υψηλό όσο θα μπορούσε να είναι έχοντας επιλύσει άλλα βασικά προβλήματα."

B. ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ

70. Περιορισμένος διδακτικός χρόνος / Υπερφόρτωση του Δημοτικού Σχολείου με πολλαπλές ευθύνες και διδακτικά αντικείμενα

Πολλοί εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στην πίεση χρόνου που βιώνουν, λόγω της αυξημένης ύλης, των πολλαπλών αναγκών των μαθητών, ιδιαίτερα των μαθησιακών και κοινωνικών, και του μεγάλου αριθμού διδακτικών αντικειμένων που πρέπει να καλύψουν. Το Δημοτικό Σχολείο καλείται να ανταποκριθεί σε ένα ευρύ φάσμα αναγκών και δεξιοτήτων των μαθητών, με αποτέλεσμα την υπερφόρτωση του προγράμματος και την έλλειψη διαθέσιμου χρόνου για την εισαγωγή νέων θεματικών, όπως η χρηματοοικονομική εκπαίδευση. Αρκετοί εκπαιδευτικοί εξέφρασαν αμφιβολίες για το αν είναι εφικτή η αποτελεσματική κάλυψη όλων των στόχων, δεδομένων των υφιστάμενων συνθηκών. Όπως αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί:

Σ1: "Και μετά πρακτικά είναι τι θα πρέπει να βγάλουμε από το Αναλυτικό Πρόγραμμα, ο χρόνος οπότε."

Σ4: "Η ανεύρεση χρόνου στο πρόγραμμα σπουδών...[...] γιατί έχει αναλάβει τόσα πολλά που εν τέλει θα χάσει το νόημα. Γιατί είναι και το κομμάτι της κοινωνικοποίησης μέσα σε όλο αυτό... δηλαδή πόσα πράγματα... πόσα πράγματα...;"

Σ5: "... γιατί πράγματι ένας εκπαιδευτικός που προσπαθεί να γίνεται συζήτηση πλούσια, ζωντανή μέσα στην τάξη με τα παιδιά, έχει, λόγω της αυξημένης ύλης, πρακτικά, μεγάλη δυσκολία να βρει χρόνο άνετα γι' αυτό. Πάντα βρίσκει χρόνο, αν το επιθυμεί, πάντα όμως θα βρει αυτόν τον χρόνο πιεσμένα, αγχωμένα, δε θα είναι άνετος."

Σ6: "Οπότε η ανεύρεση χρόνου για να ενταχθεί ένα νέο μάθημα, ας πούμε, θα ήταν ένα πρόβλημα."

Σ10: "Ο χρόνος είναι ένα θέμα γενικότερα στην εκπαίδευση. [...] Και τώρα, εντάζει, λίγο και με τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων στα πιο μεγάλα παιδιά, εκεί μπορεί να βρεις, υπάρχει συγκεκριμένη ώρα, αλλά και πάλι, επειδή αυτά είναι περίπου τριμηνιαία, είναι πολύ μικρό το χρονικό διάστημα, το οποίο θα ασχοληθείς με αυτό."

Σ12: "... νομίζω ότι έχουν πέσει πάρα πολλά πράγματα και πάρα πολλές δεξιότητες, που αναλαμβάνει το σχολείο να αναπτύξει στα παιδιά και δεν ξέρω κατά πόσον είναι όλο αυτό

εφικτό ή υλοποιήσιμο. Ότι, ναι, καλό θα ήταν να υπάρχει, καλό θα ήταν, αλλά δεν ξέρω κατά πόσο είναι εφικτό όλο αυτό...

Συνδυαστικά με το αμιγώς μαθησιακό κομμάτι...;

Με όλα... Με όλα, γιατί είναι όλες οι δεξιότητες, πρωτίστως οι κοινωνικές, που τα παιδιά υστερούν πάρα πολύ σε αυτό το κομμάτι και μετά ένα σωρό άλλα πράγματα... Δηλαδή, τα βασικά, θέματα συμπεριφοράς τους... Πολύ καλό θα ήταν να υπήρχε, απλά νομίζω ότι έχουμε πάρα πολλά, είμαστε φορτωμένοι με πάρα πολλά οι δάσκαλοι... αυτό. [...] υπάρχει μια πίεση χρόνου ούτως ή άλλως και πολλά αντικείμενα που πρέπει να γίνουνε..."

Σ13: "... το γεγονός ότι πολλοί θέλουν να μουν στον χώρο του σχολείου, διάφορες ειδικότητες, αλλά ότι ο χρόνος που υπάρχει, έτσι όπως είναι διαμορφωμένο το σχολείο, δε δίνει τη δυνατότητα και για πολλά γνωστικά αντικείμενα..."

Σ14: "Το Δημοτικό έχει ένα μεγάλο πρόβλημα. Εκεί που μπορείς πια να διδάξεις, να μπεις, εκεί έχουν μπει πάρα πολλά αντικείμενα. Οι χρόνοι σου είναι περιορισμένοι. Πίστεψέ με, ότι αυτό που μπορούσα να κάνω πριν από δέκα, δεκαπέντε χρόνια πάνω στο κομμάτι αυτό, πολύ δύσκολα μπορώ να το κάνω σήμερα, [...] Αναγκάζομαι να τραβάω χρόνους από άλλα μαθήματα για να καλύψω κάποια άλλα. Κάπου εκεί πρέπει να χωρέσει και αυτό... Θα χωρέσει, αλλά όχι στον χρόνο που εσύ θα ήθελες και με την άνεση που εσύ θα επιδίωκες. [...] Υπάρχει κάτι στα Εργαστήρια Δεξιοτήτων, το οποίο περιορίζεται, αν δεν κάνω λάθος, δέκα – δώδεκα ώρες, κάπου τόσο είναι... Είναι λίγο, είναι μικρό. Μπορούσαμε να το απλώσουμε, αλλά αυτό σημαίνει ότι θα έπαιρνε χρόνο από κάποια άλλα μαθήματα."

Σ15: "Δεν ξέρω αν υπάρχει δυνατότητα ενός ξεχωριστού μαθήματος, γιατί είναι τόσο στενά τα όρια του Δημοτικού στα μαθήματα που δεν ξέρω αν θα μπορούσε να μπει."

Σε αντίθεση με τις προηγούμενες αναφορές για τον περιορισμένο διδακτικό χρόνο ως εμπόδιο στην ενσωμάτωση της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης, μία εκπαιδευτικός παρουσιάζει μια διαφορετική οπτική. Ενώ αναγνωρίζει την ύπαρξη περιορισμών, υποστηρίζει ότι υπάρχει δυνατότητα για ευέλικτη διαχείριση του χρόνου και αξιοποίηση ευκαιριών μέσα στην καθημερινή σχολική ρουτίνα για την προσέγγιση σχετικών θεμάτων, υπογραμμίζοντας τη σημασία της πρωτοβουλίας και της δημιουργικότητας του εκπαιδευτικού στην αξιοποίηση του διαθέσιμου χρόνου. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει:

Σ17: "... ακόμα και αυτό που μου είπαν για τον περιορισμένο χρόνο διδασκαλίας, κακά τα ψέματα, μπορούμε να βρούμε χρόνο να το κάνουμε. Για παράδειγμα, γυρίζουμε από μια εκδρομή έτσι και δεν μπορείς να τους κάνεις μάθημα σε μια εκδρομή μετά, είναι όλα αλλού

για αλλού. Μπορείς να πιάσεις κουβέντα και να μιλήσεις για αυτά τα πραγματάκια, τους είναι πιο χαλαρό. Εγώ βρίσκω τέτοιες ευκαιρίες, για παράδειγμα. Ή τελευταίες ώρες, που είναι πιο κουρασμένα τα παιδιά και δεν μπορείς να τους κάνεις τελευταία ώρα Ιστορία, Μαθηματικά ή Ελληνικά. Βρίσκω την ευκαιρία να κάνω ένα τέταρτο Θρησκευτικά, για παράδειγμα, να κάνω το υπόλοιπο, σε αυτό εδώ."

71. Συσσωρευμένη διδακτέα ύλη

Η συσσωρευμένη διδακτέα ύλη, σε συνδυασμό με την προαναφερθείσα έλλειψη διαθέσιμου διδακτικού χρόνου, δημιουργεί ένα σημαντικό πρακτικό εμπόδιο στην εισαγωγή νέων θεματικών στο σχολικό πρόγραμμα. Αρκετοί εκπαιδευτικοί αναφέρουν ασφυκτική πίεση για κάλυψη της ύλης, ιδίως στα βασικά μαθήματα όπως η Γλώσσα και τα Μαθηματικά, ενώ κάποιοι επισημαίνουν τον κίνδυνο η πίεση αυτή να οδηγεί σε επιφανειακή προσέγγιση των διαφόρων θεμάτων. Όπως αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί:

Σ4: "... η ύλη είναι τόσο συσσωρευμένη που δεν μπορούν τα παιδιά..."

Σ5: "Είναι το πλαίσιο πολύ ασφυκτικό με τη διδακτέα ύλη..."

Σ7: "Θεωρώ ότι η μεγαλύτερη δυσκολία είναι αυτή. Ότι πρέπει να μειωθεί η ύλη για να μείνει χρόνος και να δοθεί πραγματική σημασία και να μην το περάσουμε επιφανειακά στη χρηματοοικονομική εκπαίδευση."

Σ8: "... ένας δάσκαλος καλείται να διδάξει τρομερό όγκο ύλης σε πολλά μαθήματα, [...] Πόσο μάλλον να ενσωματωθεί ένα καινούριο μάθημα, με άλλες ώρες, όταν δεν προλαβαίνει να βγάλει τα βασικά μαθήματα, που θεωρούμε ότι είναι εντάξει η Γλώσσα, τα Μαθηματικά..."

Σ9: "Σίγουρα η ύλη, που καλούμαστε να καλύψουμε, είναι υπέρογκη... Τρέχουμε και δεν προλαβαίνουμε να καλύψουμε μια ύλη σε όλα τα μαθήματα... Ειδικά τώρα εγώ, ας πούμε, στην Πρώτη Δημοτικού βιάζομαι να διδάξω όσα χρειάζεται στη Γλώσσα και στα Μαθηματικά, κυρίως στη Γλώσσα, που είναι βασικό, ας πούμε, και αντιμετωπίζουν και τις περισσότερες δυσκολίες τα παιδιά..."

Σ11: "... η πίεση με τον τεράστιο όγκο διδακτέας ύλης, την οποία καλούνται να βγάλουν εις πέρας μια ολόκληρη διδακτική χρονιά οι εκπαιδευτικοί. Αυτό, δηλαδή, καθιστά εμπόδιο το να ασχοληθούν εκτενώς με το χρηματοοικονομικό εγγραμματισμό, και όχι μόνο..."

Σ14: "... μ' έχει πλακώσει τόσο πολύ αυτό που λέμε ύλη, που πρέπει να βγει, να τελειώσει, που δεν προλαβαίνω ούτε να ανασάνω."

Σ16: "... άλλη μια πρόκληση ή, ας πούμε, αρνητικό παράγοντα που θα μπορούσα να πω είναι σίγουρα το πρόγραμμα σπουδών. Πόσα ακόμα να αντέξει; Δηλαδή είναι ήδη πολύ φορτωμένο το πρόγραμμα σπουδών των σχολείων. Δεν μπορεί να βρεθεί χρόνος για να μπορούμε να εισάγουμε και νέες θεματικές, όπως είναι, ας πούμε, κι η χρηματοοικονομική εκπαίδευση."

72. Αναποτελεσματική διδακτική προσέγγιση / Υπερβολική εστίαση σε συγκεκριμένα μαθήματα εις βάρος άλλων

Σε αντίθεση με την άποψη που εξέφρασε η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών σχετικά με τον μεγάλο όγκο διδακτέας ύλης, δύο εκπαιδευτικοί ανέφεραν υπερβολική εστίαση σε συγκεκριμένα μαθήματα εις βάρος άλλων. Συγκεκριμένα, μία εκπαιδευτικός έκανε λόγο για μια εδραιωμένη αντίληψη πολλών εκπαιδευτικών ότι το σχολείο ταυτίζεται με τα "βασικά" μαθήματα (Ελληνικά, Μαθηματικά, Ιστορία) και την τάση να μη δίνεται η δέουσα προσοχή σε άλλα αντικείμενα, ιδίως αν οι εκπαιδευτικοί δεν αισθάνονται άνετα με αυτά. Όπως επισημαίνουν οι εκπαιδευτικοί:

Σ13: "Ίσως το ότι έχουμε μάθει ότι πρέπει να κάνουμε κάποια συγκεκριμένα μαθήματα και κυνηγάμε την ύλη, να βγάλουμε μια συγκεκριμένη ύλη... που στην ουσία δεν έχει και τόση αξία. Το θέμα είναι να μάθουν πέντε πράγματα τα παιδιά και να τα κατανοήσουν. [...] ή ακόμα και ο τρόπος που διδάσκουμε αυτά τα γνωστικά αντικείμενα, με το πολύ μπλα μπλα, το απ' έξω, την αποστήθιση, μας παίρνει πάρα πολύ χρόνο. [...] Μιλώντας από προσωπική εμπειρία, στην Πρώτη Δημοτικού ειδικά, το πρώτο διάστημα δεν υπάρχει τίποτα άλλο στην τάξη, εκτός από Γλώσσα και Μαθηματικά. Και μάλιστα γνωρίζω ότι σε μεγάλα ιδιωτικά σχολεία, έχω δηλαδή το παράδειγμα από τις ανιψιές μου, δε θα αναφέρω σε ποιο σχολείο είναι, αλλά δεν είναι μικρό το σχολείο... Όταν θυμάμαι είχα πάει στην πρώτη συνάντηση που είχε κάνει το σχολείο τους με τους γονείς, λίγο πριν ξεκινήσουν, μάλλον την πρώτη εβδομάδα που ξεκίνησαν τα μαθήματα, τους είχαν πει ξεκάθαρα ότι για το πρώτο τρίμηνο δε θα γίνεται καθόλου Μελέτη, την ώρα της Μελέτης θα κάνουν Γλώσσα και Μαθηματικά. Οπότε, μας τρώει λίγο αυτό το κομμάτι. Δηλαδή τώρα μεγάλο σχολείο και όμως τους είπε ξεκάθαρα, ξέρεις Μελέτη δε θα κάνουμε. Άσε που και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί έχουν λίγο απαξιώσει το μάθημα της Μελέτης, όπως είχαμε απαξιώσει λίγο το μάθημα της Ευέλικτης Ζώνης, που εκεί θα μπορούσες να μάθεις πολλά, να βάλεις πολλά πράγματα. Δεν ξέρω τώρα τι γίνεται μέσα στα σχολεία με το κομμάτι των Δεξιοτήτων... Πόσο δηλαδή στην ουσία ασχολούνται οι εκπαιδευτικοί μ' αυτό το κομμάτι ή αυτό έχει γίνει μια Ευέλικτη Ζώνη του παρελθόντος, άρα έχει πάει στη Γλώσσα, στη Φυσική, στα Μαθηματικά και στην Ιστορία... Δε χρειάζεται μονάχα

το μπλα μπλα της Γλώσσας και της Ιστορίας, θέλει και κάτι άλλο για να έχει ενδιαφέρον και για τα παιδιά..."

Σ17: "Το χειρότερο με τους εκπαιδευτικούς, και σου λέω για τους δασκάλους, δεν ξέρω για τα υπόλοιπα, είναι ότι στο μυαλό τους το σχολείο είναι... συνάδει με τα Ελληνικά, Μαθηματικά, Ιστορία, τέτοια πράγματα, ότι μπαίνω και κάνω αυτά τα μαθήματα. Κι αν δεν είμαι, δεν ξέρω αν το έχει σε άλλα σχολεία, εγώ το βλέπω, αλλά δεν έχω δουλέψει και κάπου αλλού, εάν δεν είναι καλοί σε ένα μάθημα, οι περισσότεροι σε μας δεν είναι στα Μαθηματικά, τα κάνουνε τόσο όσο, δεν μπαίνουνε παραπάνω, γιατί αισθάνονται ανασφάλεια."

73. Αντίσταση από την κοινωνία, μερίδα των γονέων ή την εκπαιδευτική κοινότητα λόγω παρανοήσεων, προκαταλήψεων και ιδεολογικών αντιρρήσεων

Η αντίσταση από την κοινωνία, μερίδα των γονέων ή την εκπαιδευτική κοινότητα, λόγω παρανοήσεων, προκαταλήψεων και ιδεολογικών αντιρρήσεων, αποτελεί ένα σημαντικό εμπόδιο στην αποδοχή και την ενσωμάτωση της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης. Αρκετοί εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν σε ανησυχίες και αντιδράσεις που έχουν παρατηρήσει, οι οποίες συχνά βασίζονται σε παρανοήσεις σχετικά με το περιεχόμενο και τους στόχους της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης, με έναν εκπαιδευτικό να κάνει μια ενδιαφέρουσα αναλογία με τη Σεξουαλική Αγωγή, όπου οι αντιδράσεις συχνά προέρχονται από φόβο και παρερμηνείες. Επίσης, αναφορά έγινε σε ενδεχόμενες ιδεολογικές ενστάσεις σχετικά με το περιεχόμενο και τη στόχευση της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης, αντιδράσεις από γονείς που δεν επιθυμούν να συζητούνται οικονομικά θέματα με τα παιδιά τους στο σχολείο, καθώς και προκαταλήψεις και φόβοι από συναδέλφους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι θεωρούν ότι τα παιδιά είναι πολύ μικρά για να κατανοήσουν τέτοιες έννοιες ή ότι οι ίδιοι δεν είναι επαρκώς καταρτισμένοι για να τις διδάξουν. Όπως σημειώνουν οι εκπαιδευτικοί:

Σ1: "Το δίνω με την αναλογία, ας πούμε, πάρα πολλοί ακούνε για την έννοια Σεξουαλική Αγωγή και φωνάζουν χωρίς να έχουμε δει, ας πούμε, τι συμβαίνει. Εκεί τα προγράμματα που έχω δει εγώ μέχρι τώρα ξεκινάνε για παράδειγμα Πρώτη Δημοτικού και σου λένε, ξέρω 'γώ, πώς πλένομαι, πώς προσέχω το σώμα μου, τι είναι άγγιγμα και πολύ αργότερα θα πας σε αυτό που έχει στο μυαλό του, επειδή είναι ενήλικας, σεξουαλική αγωγή και φωνάζει ότι «Αααα...το δείχνετε από μικρά παιδιά». Το ίδιο στο μυαλό μου γίνεται με τα χρηματοοικονομικά, δηλαδή..."

Σ3: "Οι γονείς θα δεχτούν κάτι νέο, πάντα βέβαια θα υπάρξει και κάποιος που θα γκρινιάζει..."

Σ8: "Κι επίσης, μπορεί να υπάρξουν και κάποιοι, ενδεχομένως συνδικαλιστές, δε γνωρίζω, που να θεωρούν ότι αυτές οι θεωρίες είναι άνευ λόγου και ουσίας, τη στιγμή που υπάρχουν άλλα μαθήματα τα οποία, ας το πούμε ότι έχουν προτεραιότητα να διδαχθούν, έναντι θεωριών οικονομικών που προάγουν καπιταλιστικές κοινωνίες και συστήματα. Οπότε θα συναντούσε και την αντίδραση κάποιων εκπαιδευτικών που θεωρούν ότι είναι περιττή αυτή η γνώση για τα παιδιά του Δημοτικού."

Σ13: "Δεν ξέρω κατά πόσο θα το βλέπανε με θετικό μάτι να μπει ξεχωριστά ως μάθημα, γενικότερα η κοινωνία. Δεν ξέρω πώς θα το αντιμετώπιζε..."

Σ14: "... είχαμε κάνει κάποιες κουβέντες, είχα ενημερώσει και γονείς ότι κάνουμε αυτό, όπου είχα δει αντιδράσεις... Είναι κάποιοι γονείς, κάποιες οικογένειες που δε θέλουν να μιλάνε στα παιδιά τους για χρήμα. Σου λέει εγώ δε θέλω... Δάσκαλε, μην πετάγεσαι εδώ και κάνεις τα δικά σου, ήσυχα. Άρα, αναγκάζεσαι κι εσύ, κι όταν δεν έχεις και το πλαίσιο για να σε στηρίζει πίσω, να το μαζεύεις και να λες κάτσε μην έχουμε φωνές και φασαρίες εδώ πέρα τώρα, μάζεψέ το, κάν' το πιο ήπιο, κάν' το πιο θεωρητικό, μη βάζεις και την οικογένεια τόσο πολύ μέσα, κράτα το μες στο σχολείο αυτό που κάνεις, τουλάχιστον προσπάθησε να ανοίξει λίγο το μυαλό τους, ν' ανοίξει το μυαλό των παιδιών πώς πρέπει να λειτουργούν σε ενδεχόμενες καταστάσεις. [...] Αντίδραση μέσα από οικογενειακά περιβάλλοντα... Ότι τι κάθεστε και κουβεντιάξετε τώρα...; Γιατί αυτό που θα κάνεις, θα απαιτούσε, για παράδειγμα, μία συζήτηση στο σπίτι... «Τι κάνετε εκεί πέρα τώρα; Ποιος σας είπε να ανοίξετε τέτοια θέματα, τέτοιες κουβέντες;». [...] Να, ένα εμπόδιο, λοιπόν... το κοινωνικό περιβάλλον. Κάποιοι άνθρωποι, όχι ότι αυτό σημαίνει οτιδήποτε δηλαδή, ότι θα μας κάνει να κάνουμε πίσω σε αυτό που θέλουμε να πετύχουμε, θα είναι ένα εμπόδιο. Στην αρχή πάντα οι κοινωνίες είναι συντηρητικές, το περιβάλλον είναι συντηρητικό, δε συνεργάζεται. Μετά αντιλαμβάνεται ακριβώς τι είναι αυτό που κάνεις και ποια είναι η στόχευση και μπαίνει κι αυτό μέσα. Στην αρχή θα έχεις τέτοια προβλήματα, λοιπόν. [...] Αρχίζω να υποψιάζομαι ότι πολλοί μεγάλοι μιλάνε πολύ λίγο για τα οικονομικά στα παιδιά, ίσως για να αποφύγουν το ξεμπρόστιασμα, να το πω έτσι, δικών τους λαθών. Τραβιούνται..., δε θέλω να στο πω, δεν θέλω να στο πω όλο, γιατί σε μπερδεύει ή στα λέω όλα μαζί, για να σου δείξω εγώ πόσο ξέρω και να πώς στα λέω..., αλλά καλύπτω και την κουταμάρα που εγώ έχω κάνει κάποια στιγμή, και όλοι την έχουμε κάνει, αλλά δε θέλουμε να τη δείξουμε στο παιδί."

Σ17: "... υπάρχουν διαδραστικές ασκήσεις Στατιστικής, τις οποίες έχω φτιάξει εγώ, από την Πρώτη μέχρι την Έκτη. Τους έχω δώσει και τις απαντήσεις των ασκήσεων, δηλαδή μπορείς

να το κάνεις και μηχανικά... Παρόλα αυτά δεν το κάνει κανείς, γιατί φοβάται. Έχουν στο μυαλό τους τη Στατιστική του Πανεπιστημίου. Δε νοούν ούτε να το αγγίζουν. Το πιστεύεις; Πίστεψέ με, Πρώτη Δημοτικού, τι Στατιστική... Τους λέω μετρήστε τα ζωάκια του πίνακα και βάλτε γραμμούλες από κάτω, αυτό είναι η Στατιστική... Δηλαδή, δεν μπορεί ένας δάσκαλος να μην μπορεί να κάνει αυτό, να μετρήσει ζωάκια και να ξέρει τη σωστή απάντηση και να ζωγραφίσει, ας πούμε, ένα ραβδόγραμμα στο 5, στο 4 και στο 7. Εμένα με σόκαρε το γεγονός ότι παρόλο που τους είχα δώσει τις ασκήσεις, τους είχα δώσει τις απαντήσεις σε όλα, κανείς τους δεν μπήκε στη διαδικασία, έστω και με τις απαντήσεις, να τις κάνει. Είναι απίστευτες οι προκαταλήψεις που έχουν οι συνάδελφοι, ακόμα και νέοι. Το ίδιο αντιμετώπισα και στα Χρηματοοικονομικά, ακριβώς το ίδιο μου. Γιατί μου λέγαν και τι θα καταλάβουν τα παιδιά και τι θα καταλάβουν... Ήταν και γι' αυτό στο Δημοτικό μόνο εγώ το έκανα. Από όλες τις τάξεις που έχουμε μόνο εγώ ασχολήθηκα με αυτό, κανένας άλλος δεν ασχολήθηκε. [...] Φοβόντουσαν πάρα, πάρα πολύ να το κάνουν. [...] Θεωρώ ότι είναι το πιο σημαντικό αυτό. Να έχεις προκατάληψη τόσο πολύ για ένα θέμα, το οποίο δεν το έχεις προσπαθήσει καν να το κατανοήσεις και δεν κατανοείς και τη σημασία. Τώρα συγνώμη που σου λέω για τη Στατιστική, αλλά εγώ τα έκανα αντιπαραβολή με τα Χρηματοοικονομικά... Ενώ τους έλεγα ότι, παιδιά, αν δε μάθουν από τώρα βασικές έννοιες Στατιστικής, δεν μπορούν αργότερα στο Γυμνάσιο και ως φοιτητές, βγαίνουν έξω φοιτητές και δεν μπορούν να κάνουν μια εργασία, που είναι λογικό να μην μπορούν, να συλλέξουν δεδομένα και να φτιάξουνε κάτι, τους φαίνεται δύσκολο. Άρα από τώρα πρέπει να τους βάλεις σ' αυτή τη διαδικασία. Όταν τους είπα το ίδιο για τα Χρηματοοικονομικά, τους λέω, παιδιά, τα παιδιά, οι μαθητές μας έχουν συναλλαγές με χρήματα, πάνε στην καντίνα, ας πούμε, ψωνίζουν, είναι στη ζωή τους μέσα η αγορά προϊόντος, η ζήτηση προϊόντος και το ένα και το άλλο. Μπορούν να τους κάνουμε πέντε πραγματάκια να μάθουνε. Είναι πολύ καλό, γιατί εγώ έφτασα σε άλλη ηλικία για να μάθω τι σημαίνει προϋπολογισμός, ΕΑΠ, πληθωρισμός και τέτοια. Δεν το δεχόντουσαν... «Άσε με τώρα που θα κάτσω να ασχοληθώ»."

74. Αντιδράσεις των εκπαιδευτικών στην εισαγωγή της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης λόγω φόρτου εργασίας και έλλειψης κινήτρων

Αρκετοί εκπαιδευτικοί εξέφρασαν ανησυχίες σχετικά με την επιπλέον επιβάρυνση που θα επιφέρει η εισαγωγή ενός νέου αντικειμένου, δεδομένου του ήδη αυξημένου φόρτου εργασίας. Η έλλειψη κινήτρων και αναγνώρισης, σε συνδυασμό με τους πολλαπλούς ρόλους που καλούνται να αναλάβουν οι εκπαιδευτικοί, απουσία επαρκούς υποστήριξης τις περισσότερες

φορές, ενδέχεται να οδηγήσει σε αντιδράσεις και να δυσχεράνει την αποτελεσματική εφαρμογή της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης. Όπως αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί:

Σ3: "Θεωρώ μία βασική πρόκληση τις αντιδράσεις των εκπαιδευτικών, τους οποίους φαντάζομαι να λένε: «Άντε μας έχετε ζαλίσει μία Ρομποτική, μία Εργαστήρια Δεξιοτήτων, με τι άλλο θα καταπιαστούμε πια... Τώρα μας βάλατε και Χρηματοοικονομικά...». Η ψυχή του σχολείου είναι οι εκπαιδευτικοί, αν θέλουν κάτι το κάνουν, αν δε θέλουν δεν το κάνουν. Αυτή θεωρώ θα είναι η πιο μεγάλη πρόκληση. [...] αλλά οι εκπαιδευτικοί νομίζω είναι εκεί που πέφτει το πιο πολύ βάρος σε οποιαδήποτε αλλαγή θες να κάνεις στο εκπαιδευτικό σύστημα ή όταν κάτι νέο θες να εισάγεις..."

Σ4: "... γιατί καταστρατηγείται όλο αυτό. Μας βάζουν και κάνουμε επιμορφώσεις εκτός ωραρίου... Πώς θα μας την κάνουν..."

Σ7: "Γιατί πολύς κόσμος μπορεί να μην έχει χρόνο ούτε για την επιμόρφωση και να δυσανασχετεί."

Σ8: "... ένας δάσκαλος [...] επειδή είναι μεγάλος ο όγκος της ύλης, αισθάνεται ιδιαίτερα κουρασμένος. [...] πόσο μάλλον να μπει και ένα άλλο μάθημα και για το οποίο πρέπει να διαβάσει και στο σπίτι άλλες πόσες ώρες για να προετοιμαστεί. Οπότε σίγουρα και πολλοί εκπαιδευτικοί θα έχουν αντίδραση ως προς αυτό."

Σ9: "Οπότε, έχοντας ένα επιπλέον αντικείμενο να διδάξεις, σίγουρα θα μας επιβάρυνε και θα μας άγχωνε σαν εκπαιδευτικούς... [...] Σίγουρα θα υπήρχαν αντιδράσεις από τη μεριά των εκπαιδευτικών... Το βλέπουμε και τα τελευταία χρόνια κάθε φορά που κάτι καινούριο εμφανίζεται στην εκπαίδευση... Και θα έλεγα εν μέρει και όχι αδίκως αυτή η αντίδραση, γιατί καλούμαστε με έναν μισθό βασικό, να κάνουμε τα πάντα... Να γίνουμε δάσκαλοι, επιστήμονες, οικονομολόγοι... Να τα κάνουμε όλα, χωρίς να υπάρχει το αντίκρισμα που θα επιθυμούσαμε."

75. Κοινωνικοοικονομικές προκλήσεις

Οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται, επίσης, στις κοινωνικοοικονομικές συνθήκες ως ανασταλτικό παράγοντα για την ενσωμάτωση της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης στο σχολικό πρόγραμμα. Αν και η χρηματοοικονομική εκπαίδευση στοχεύει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων διαχείρισης, οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν τις κοινωνικοοικονομικές συνθήκες ως σημαντικό εμπόδιο εφαρμογής των δεξιοτήτων αυτών. Για παράδειγμα, η εφαρμογή εννοιών όπως η αποταμίευση σε μαθητές που βιώνουν οικονομικές δυσκολίες και η χρησιμότητα μιας τέτοιας εκπαίδευσης σε συνθήκες όπου η οικονομική στενότητα επηρεάζει την πλειονότητα των

νοικοκυριών, με τους μισθούς των περισσότερων να μην επαρκούν για την κάλυψη των βασικών αναγκών, αποτελούν βασικούς προβληματισμούς. Το κοινωνικοοικονομικό χάσμα μεταξύ των μαθητών δυσχεραίνει, επίσης, τη διδακτική διαδικασία. Όπως υπογραμμίζουν οι εκπαιδευτικοί:

Σ2: "Ένα είναι αυτό που είπα και νωρίτερα, ότι μέσα στα σχολεία συνυπάρχουν παιδιά από όλες τις διαφορετικές... έτσι, οικονομικές τάξεις, οπότε δεν απευθύνεται σε ένα πληθυσμό που έχει τις ίδιες ανάγκες ή τις ίδιες εμπειρίες... και είναι και ένα θέμα έτσι λεπτό κάπως, το πόσα χρήματα έχει κάθε οικογένεια και τι επιλογές κάνει με βάση αυτά, επομένως είναι λίγο δύσκολο θεωρώ στη διαχείριση. [...] Δηλαδή θα πεις στο παιδάκι που πεινάνε ότι πρέπει να αποταμιεύουν και ότι φταίνε εμμέσως και οι ίδιοι που δεν έχουν αποταμιεύσει; Ή στο παιδί, απ' την άλλη, της οικογένειας της ευκατάστατης δε χρειάζεται να του πεις κάτι... ό,τι και να του πεις, αυτό μια χαρά θα τα πάει σ' αυτό το κομμάτι..."

Σ3: "Υπάρχει σαν δυσκολία και η ανομοιογένεια της τάξης, που μπορεί να κάνει την όλη συζήτηση άβολη... Αν ήμουν σε μία τάξη ενός ιδιωτικού σχολείου, ναι να συζητήσουμε, ξέρω 'γώ,... αλλά η ανομοιογένεια που δημιουργεί κυρίως το δημόσιο, γιατί έχεις παιδιά, ας πούμε, γιατρών, που έχουμε στο σχολείο ένα που λέει ο μπαμπάς μου βγάζει 3.000 ευρώ τη βδομάδα, είναι καρδιολόγος και αντιπεριφερειάρχης ταυτόχρονα, κάτι τέτοιο... κι έχεις και παιδιά που, εντάξει, τα βλέπεις δυσκολεύονται, οι γονείς ζούνε με επιδόματα. Κι αυτά συνυπάρχουν, άρα, κι εκεί υπάρχει πρόβλημα."

Σ4: "Τα παιδιά, επειδή είναι από διαφορετικά κοινωνικά στρώματα πλέον, ίσως δεν αντιληφθούν πολλές από τις έννοιες. Δηλαδή εδώ δεν μπορούν να αντιληφθούν τι εστί εν τέλει γάτα, θα καταλάβουν τι σημαίνει αποταμίευση;"

Σ5: "... ότι δηλαδή το εκπαιδευτικό σύστημα και δη και στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση πρέπει να αναλάβει να εκπαιδεύσει χρηματοοικονομικά τα παιδιά σε τι; Στο να βρουν μια καλύτερη δουλειά μεγαλώνοντας; Μα οι καλές δουλειές, σε εισαγωγικά, με καλές απολαβές είναι ούτως ή άλλως ελάχιστες... Θέλω να πω, ο μέσος μισθός που λαμβάνει ένας άνθρωπος που εργάζεται σ' αυτή τη χώρα, στο σήμερα δε φτάνει και αυτό το ομολογούν ακόμα και εκείνοι που κουμαντάρουν τη χώρα... Άρα εμείς να εκπαιδεύσουμε τα παιδιά από μικρή ηλικία σε τι ακριβώς; Όταν η μέση κατάσταση, ο μέσος όρος σαφώς αυτή την εκπαίδευση τη δυσκολεύει. Αν πράγματι ο μέσος μισθός και η κατώτατη αμοιβή ήταν επαρκείς για να περνάει ένας άνθρωπος τον μήνα του με άνεση και ικανοποιημένος, τότε ναι η χρηματοοικονομική εκπαίδευση μπορεί να είχε κάποιο νόημα ότι να... προτεραιοποίησε αυτό που σε ενδιαφέρει

πραγματικά στα έξοδά σου μέσα στον μήνα, θα λέγαμε σε ένα παιδί από μικρή ηλικία... σ' αρέσει ο πολιτισμός, θα πας πιο πολλά θέατρα, μη χαλάς τα χρήματά σου σε γλυκά, αλλά δε νομίζω ότι εννοούν αυτό χρησιμοποιώντας και την ορολογία και κυρίως την εισαγωγή αυτής της ορολογίας και αυτής της εκπαίδευσης στο Δημοτικό Σχολείο."

Σ6: "... μέσα σε μία τάξη υπάρχουν παιδιά από διαφορετικά κοινωνικοοικονομικά περιβάλλοντα... Για κάποιες οικογένειες, κάθε θέμα, για κάποια παιδιά, δηλαδή συγκεκριμένων οικογενειών, κάθε θέμα που αφορά τα χρήματα είναι ένα θέμα που μπορεί να τα αγχώνει, στεναχωρεί, απογοητεύει... Οπότε εκεί δεν ξέρω πώς θα μπορούσε να γίνει αυτή η διαχείριση. Δηλαδή, μες στην τάξη υπάρχουν παιδάκια, που μπορεί να χάσουν τη γόμα τους και να κλαίνε απαρηγόρητα, [...] ή σε κουβέντα που μπορεί να γίνει για ένα πάρτι που θα κάνει ένας συμμαθητής του, ενώ τα ίδια δεν μπορούν... Και δεν αναφέρομαι καν σε περιπτώσεις παιδιών που βλέπεις ότι η διατροφή τους είναι ελλιπέστατη, τα ρούχα τους φθαρμένα ή μικρότερα, οικογένειες που προσπαθεί να στηρίξει ο Σύλλογος Γονέων για την κάλυψη των απολύτως αναγκαίων. Οπότε μια τέτοιου τύπου συζήτηση, πάμε να δούμε πώς επιλέγουμε, πώς κάνουμε την καλύτερη καταναλωτική αγορά, υπάρχοντας παιδιά μπροστά που δε θα κάνουν αγορές οι οικογένειές τους και θα περάσουν με το ζόρι τον μήνα, είναι από μόνο του πρόκληση να γίνει... [...] Ωστόσο, τέτοια παραδείγματα με επιφύλαξη τα αναφέρω..., γιατί σήμερα νομίζω ότι σε πολλές οικογένειες ο μισθός, ας πούμε, δεν επαρκεί για την κάλυψη των βασικών αναγκών. Δηλαδή, μία τέτοια συζήτηση θα πρέπει να γίνει λίγο σε ένα μη ρεαλιστικό πλαίσιο για να πούμε ότι ναι, έχω έναν μισθό και απ' αυτόν καταλήγω να έχω ένα περίσσευμα και πώς πρέπει να το διαχειριστώ αυτό στο πλαίσιο του προϋπολογισμού, να πάω στην αποταμίευση και να πω ότι πρέπει να το αποταμιεύσω και να κάνω μια τέτοιου τύπου συζήτηση. Αυτή η συζήτηση θα ήταν βασική, θεωρώ, όμως, ότι είναι και πολύ δύσκολο να γίνει μέσα στο πλαίσιο μιας τάξης, γιατί δεν υπάρχει για όλες τις οικογένειες η δυνατότητα αποταμίευσης ούτε καν η δυνατότητα κάλυψης των βασικών αναγκών, για να μπορέσουμε να κάνουμε συζήτηση στο πλαίσιο της τάξης ότι ωραία, καλύψαμε τις ανάγκες, πάμε τώρα να καλύψουμε και ένα μέρος των επιθυμιών, πόσες επιθυμίες θα καλύψω, ώστε να μπορέσω να αποταμιεύσω."

Σ8: "Ενδεχομένως ότι είναι λίγο προκλητικό ενδεχομένως το μάθημα τη στιγμή που θα κληθούν κάποια μικρά παιδιά να μάθουν οικονομικούς όρους και μπορεί να υπάρχει ένσταση ότι κάποια άλλα παιδιά στο Δημοτικό δεν έχουν καν τους πόρους, αρά πώς εσύ μπορείς να προκαλείς, να κάνεις οικονομικές θεωρίες για κάποιους, στους οποίους λείπουν τα

απαραίτητα και άρα δεν τους αφορά αυτό το κομμάτι, όταν παλεύουν με τον βιοπορισμό καθημερινά τα παιδιά αυτά και ενδεχομένως να υπάρχουν οικογένειες σε κάποιες πιο υποβαθμισμένες συνοικίες της Αθήνας, για παράδειγμα, που δεν τους περισσεύουν χρήματα να πάρουν ένα κουλούρι, να πάρουν ένα μπισκότο, πόσο μάλλον να μάθουν θεωρίες για επένδυση χρημάτων. Γιατί υπάρχει μεγάλο χάσμα ανάμεσα στο παιδί που δεν μπορεί να πάρει μια σοκοφρέτα και στο παιδί που φοράει αθλητικά παπούτσια 120€... διαφορετικό έρεισμα έχει το ένα και το άλλο να μάθει για τις οικονομικές θεωρίες."

Σ12: "Επίσης, ίσως ένα κομμάτι θα μπορούσε να είναι η αποταμίευση, που αν γίνεται, έτσι..., γιατί ζούμε και σε εποχές που είναι δύσκολες, δηλαδή δεν ξέρω κατά πόσο είναι εύκολο και αυτό."

76. Δυσκολία προτεραιοποίησης της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης

Η δυσκολία προτεραιοποίησης της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης αναδείχθηκε ως ένας ακόμη παράγοντας που δυσκολεύει την ένταξή της στο σχολικό πλαίσιο. Αρκετοί εκπαιδευτικοί εξέφρασαν την άποψη ότι, δεδομένων των πολλαπλών αναγκών των μαθητών και των προκλήσεων που αντιμετωπίζει το σχολείο, η χρηματοοικονομική εκπαίδευση δε θα έπρεπε να αποτελεί προτεραιότητα. Τόνισαν ότι υπάρχουν άλλα, πιο επείγοντα θέματα, όπως τα κοινωνικά και συναισθηματικά ζητήματα των παιδιών, που απαιτούν άμεση αντιμετώπιση. Επιπλέον, μία εκπαιδευτικός υποστήριξε ότι οι οικονομικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν πολλοί άνθρωποι δεν οφείλονται κυρίως σε ελλειπείς γνώσεις χρηματοοικονομικών, αλλά σε ευρύτερες πολιτικές του κράτους, καθιστώντας την εισαγωγή προγραμμάτων χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης δευτερεύουσα ανάγκη. Παραθέτοντας τα λόγια των εκπαιδευτικών:

Σ2: "Αλλά θεωρώ ότι δε θα έπρεπε να είναι προτεραιότητα, τη στιγμή που υπάρχουν άλλα θέματα, κοινωνικά, συναισθηματικά των παιδιών, που είναι πολύ πιο επείγοντα στο να μιλήσεις γι' αυτά και να τα διαχειριστείς. [...] Γιατί αυτό που είπα και πριν θεωρώ ότι ο πιο σημαντικός παράγοντας είναι η κοινωνική και οικονομική θέση της οικογένειας, αυτό επηρεάζει το πώς θα ζήσει το παιδί ως μελλοντικός ενήλικας. Οπότε ένα τέτοιο μάθημα... δε θεωρώ ότι είναι προτεραιότητα το να μπουν τέτοια προγράμματα, καθώς αυτά τα προβλήματα τα οικονομικά που αντιμετωπίζουν πολλοί άνθρωποι δε θεωρώ ότι οφείλονται στις ελλειπείς τους γνώσεις στα χρηματοοικονομικά, αλλά στις πολιτικές του κράτους."

Σ6: "Βασική πρόκληση είναι να προτεραιοποιηθεί κάτι τέτοιο, ενώ στο σχολείο υπάρχουν πάρα πολλά θέματα, ζητήματα, που απαιτούν άμεση διευθέτηση... Συναισθηματικά των παιδιών, κοινωνικά και μαθησιακά."

Σ12: "Το ότι έχουμε περισσότερες ανάγκες σε άλλες γνώσεις και σε άλλες δεξιότητες στην απόκτηση, οπότε αυτό έχει μείνει στην άκρη, γιατί είναι θέμα προτεραιοτήτων, τι ανάγκες υπάρχουν... [...] Οπότε αυτό νομίζω ότι έρχεται όχι σε δεύτερη, σε τρίτη μοίρα."

Από την ανάλυση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών προκύπτει ένα σύνολο θεσμικών και πρακτικών προκλήσεων, συμπεριλαμβανομένων αντιδράσεων της κοινωνίας και της εκπαιδευτικής κοινότητας που χρειάζεται να αντιμετωπιστούν για την αποτελεσματικότερη ενσωμάτωση της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης στο σχολικό πρόγραμμα του Δημοτικού Σχολείου. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (Σ1, Σ4, Σ5, Σ6, Σ10, Σ12, Σ13, Σ14, Σ15, Σ17) αναφέρονται στην ύπαρξη περιορισμένου διδακτικού χρόνου για την ενσωμάτωση νέων θεματικών λόγω του πλήθους των διδακτικών αντικειμένων αλλά και των δεξιοτήτων που έχει αναλάβει το Δημοτικό Σχολείο να καλλιεργήσει, συνδυαστικά με ποικίλα κοινωνικά, συναισθηματικά και άλλα θέματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές. Στον περιορισμένο διδακτικό χρόνο προστίθεται ο όγκος της διδακτέας ύλης, που αποτελεί έναν ακόμη συχνά αναφερόμενο από τους εκπαιδευτικούς ανασταλτικό παράγοντα για την ένταξη της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης στο σχολικό πρόγραμμα (Σ4, Σ5, Σ7, Σ8, Σ9, Σ11, Σ14, Σ16). Ωστόσο, δύο εκπαιδευτικοί (Σ13, Σ17) αναδεικνύουν μια διαφορετική οπτική για τα αίτια των παραπάνω περιορισμών, τονίζοντας την ύπαρξη μιας στενής αντίληψης για τον ρόλο του σχολείου, η οποία οδηγεί σε υπερβολική εστίαση στα «βασικά» μαθήματα εις βάρος άλλων, όπως η χρηματοοικονομική εκπαίδευση, υποδηλώνοντας την ανάγκη για αλλαγή της παιδαγωγικής κουλτούρας και του παραδοσιακού τρόπου διεξαγωγής του μαθήματος, υιοθετώντας πιο ευέλικτους τρόπους διαχείρισης του διδακτικού χρόνου.

Πολλοί εκπαιδευτικοί κάνουν, επίσης, λόγο για έλλειψη συντονισμένης προσπάθειας και υποστήριξης από το Υπουργείο, η οποία εκφράζεται κυρίως μέσω της απουσίας μέριμνας για την κατάρτιση των εκπαιδευτικών (Σ1, Σ3, Σ4, Σ6, Σ7, Σ8, Σ11, Σ15, Σ16, Σ17), αλλά και μέσω της έλλειψης υλικοτεχνικής υποδομής και των περιορισμένων διδακτικών πόρων (Σ16, Σ17) καθώς και της ανεπαρκούς ενημέρωσης των εκπαιδευτικών αναφορικά με κατευθυντήριες γραμμές και οδηγίες σχετικά με την προσπάθεια ενίσχυσης του χρηματοοικονομικού εγγραμματισμού των μαθητών (Σ1, Σ12). Η δυσκολία διάχυσης των πληροφοριών από το

Υπουργείο στους εκπαιδευτικούς, αν και αναφέρθηκε μόνο από δύο εκπαιδευτικούς, κατά την ανάλυση του τρίτου ερευνητικού ερωτήματος φάνηκε να αποτελεί σημαντικό ανασταλτικό παράγοντα, καθώς μόνο δύο από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος (Σ14, Σ17) ανέφεραν ότι έχουν πλήρη ενημέρωση αναφορικά με τις κατευθυντήριες γραμμές του Υπουργείου Παιδείας για τη χρηματοοικονομική εκπαίδευση. Σε σημαντικό ανασταλτικό παράγοντα αναδείχθηκε, επίσης, η απουσία επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, καθώς στο πλαίσιο του έκτου ερευνητικού ερωτήματος, μόνο ένας μικρός αριθμός εκπαιδευτικών φάνηκε να αισθάνονται απόλυτα επαρκείς για τη διδασκαλία οικονομικών εννοιών (Σ1, Σ5, Σ14, Σ15, Σ17), οι οποίοι μάλιστα, όπως συζητήθηκε εκτενώς, διαθέτουν είτε σπουδές σχετικές με τα οικονομικά είτε προσωπικό ενδιαφέρον για το θέμα, που συνεπάγεται προσωπική μελέτη και ενασχόληση. Η χαμηλή ποιότητα των επιμορφώσεων και η έλλειψη ουσιαστικής ενημέρωσης των εκπαιδευτικών φανερώνουν περιορισμένη επένδυση του Υπουργείου στην επαγγελματική τους ανάπτυξη, γεγονός που οδηγεί στο αίσθημα ανασφάλειας που εκφράζουν σε μεγάλο ποσοστό και τη συνεπακόλουθη μείωση της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας.

Αρκετοί εκπαιδευτικοί (Σ2, Σ3, Σ4, Σ5, Σ6, Σ8, Σ12) αναφέρονται στις ευρύτερες κοινωνικοοικονομικές συνθήκες, οι οποίες θεωρούν ότι δυσχεραίνουν την εισαγωγή μίας θεματικής σχετικά με την αποτελεσματική οικονομική διαχείριση στο σχολικό πλαίσιο, καθιστώντας ίσως τέτοιες γνώσεις και δεξιότητες άσκοπες, δεδομένου ότι ο μισθός μεγάλου μέρους του πληθυσμού δεν επαρκεί για την κάλυψη των βασικών αναγκών. Επίσης, αναφέρονται στην ύπαρξη μαθητών από διαφορετικά κοινωνικοοικονομικά στρώματα στο πλαίσιο μιας τάξης καθώς και παιδιών που αντιμετωπίζουν σοβαρές οικονομικές δυσκολίες, γεγονός που δυσχεραίνει τη διεξαγωγή συζητήσεων σχετικών με οικονομικά θέματα.

Ακόμη ένα εμπόδιο που εντοπίζουν αρκετοί εκπαιδευτικοί (Σ1, Σ3, Σ8, Σ13, Σ14, Σ17) είναι η αντίσταση της κοινωνίας, μερίδας γονέων και εκπαιδευτικών, οφειλόμενη σε προκαταλήψεις, παρανοήσεις σχετικά με το περιεχόμενο και τη στοχοθεσία και ιδεολογικές αντιρρήσεις. Η αναλογία με τη Σεξουαλική Αγωγή (Σ1) τονίζει ενδεχόμενες ανησυχίες, υπογραμμίζοντας την ανάγκη για ενημέρωση και ευαισθητοποίηση της εκπαιδευτικής κοινότητας και του συνόλου της κοινωνίας σχετικά με τους στόχους και το περιεχόμενο της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης, αλλά και τα αναμενόμενα αποτελέσματα από την ένταξη της θεματικής αυτής στο σχολικό πλαίσιο. Επίσης, η εσωστρέφεια και ο φόβος των εκπαιδευτικών να ασχοληθούν με το αντικείμενο (Σ17) φανερώνει την ανάγκη για ενίσχυση της αυτοπεποίθησής τους και παροχή υποστήριξης. Επιπρόσθετα, αρκετοί εκπαιδευτικοί (Σ3, Σ4, Σ7, Σ8, Σ9) θεωρούν ότι ο

φόρτος εργασίας και η επιπρόσθετη επιβάρυνση των εκπαιδευτικών με ένα νέο διδακτικό αντικείμενο χωρίς την ύπαρξη αντίστοιχων κινήτρων, αναγνώρισης και στήριξης του έργου τους ενδεχομένως οδηγήσει σε αντιδράσεις αναφορικά με την ένταξη της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης στο σχολικό πρόγραμμα.

Άλλη μία εξίσου σημαντική πρόκληση, που, όμως, αναφέρεται από μικρότερο αριθμό εκπαιδευτικών (Σ10, Σ14, Σ15), είναι η απουσία θεσμικής κατοχύρωσης της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, γεγονός που περιορίζει την καθολικότητα παροχής της και δυσχεραίνει ακόμη περισσότερο την ανεύρεση χρόνου για την ένταξή της στη σχολική καθημερινότητα. Επίσης, ορισμένοι εκπαιδευτικοί (Σ2, Σ6, Σ12) επισημαίνουν τη δυσκολία προτεραιοποίησης της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης, δεδομένης της ύπαρξης πολλών και σοβαρών θεμάτων, όπως η ύπαρξη κοινωνικών, συναισθηματικών και μαθησιακών δυσκολιών των μαθητών, που απαιτούν άμεση παρέμβαση. Μία εκπαιδευτικός (Σ2), μάλιστα, αναφέρει την άποψη ότι αιτία των οικονομικών δυσκολιών δεν αποτελεί η έλλειψη οικονομικών γνώσεων, αλλά η οικονομική πολιτική του κράτους, γεγονός που καθιστά την εισαγωγή προγραμμάτων χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης δευτερεύουσα ανάγκη. Σε παρόμοιο πνεύμα, δύο εκπαιδευτικοί (Σ5, Σ6) αναφέρουν γενικότερες ανεπάρκειες του εκπαιδευτικού συστήματος (όπως ο μεγάλος αριθμός μαθητών ανά τάξη, οι ελλειπείς υποδομές, η ανεπαρκής υποστήριξη μαθητών με ειδικές μαθησιακές ή συναισθηματικές ανάγκες από ειδικούς παιδαγωγικούς, ψυχολόγους και κοινωνικούς λειτουργούς, η ποιότητα των σχολικών εγχειριδίων), οι οποίες υπονομεύουν οποιαδήποτε προσπάθεια για ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης, επηρεάζοντας αρνητικά την ενσωμάτωση οποιασδήποτε καινοτομίας.

Τέλος, ένας εκπαιδευτικός (Σ1) κάνει λόγο για την έλλειψη συνοχής και συνέχειας στις εκπαιδευτικές πολιτικές, η οποία δημιουργεί ένα περιβάλλον αβεβαιότητας, αποθαρρύνοντας τις καινοτομίες και δυσχεραίνοντας τον μακροπρόθεσμο σχεδιασμό καθώς και για το χάσμα μεταξύ της ταχύτητας των κοινωνικοοικονομικών εξελίξεων και της αργής προσαρμογής του εκπαιδευτικού συστήματος, που καθιστά τα διάφορα εκπαιδευτικά προγράμματα συχνά ξεπερασμένα, χάσμα που, όπως τονίζει ο εκπαιδευτικός, φαίνεται να διευρύνεται με την επιτάχυνση της τεχνολογικής και οικονομικής αλλαγής, καθιστώντας ακόμα πιο επιτακτική την ανάγκη για ευέλικτα και προσαρμόσιμα εκπαιδευτικά προγράμματα.

Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό ότι η ενσωμάτωση της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης στο Δημοτικό Σχολείο δεν έγκειται απλώς στην εισαγωγή ενός νέου διδακτικού

αντικειμένου στο πρόγραμμα σπουδών, αλλά απαιτεί μια σειρά από προϋποθέσεις, οι οποίες αφορούν τόσο το θεσμικό πλαίσιο όσο και την καθημερινή πρακτική στην τάξη. Όταν αυτές οι προϋποθέσεις δεν πληρούνται, δημιουργούνται αλληλεπιδράσεις μεταξύ θεσμικών και πρακτικών προκλήσεων, οι οποίες δυσχεραίνουν την επιτυχία του εγχειρήματος. Εστιάζοντας, αρχικά, στην περιορισμένη μέριμνα του Υπουργείου αναφορικά με την κατάρτιση των εκπαιδευτικών, η οποία αποτελεί θεσμική πρόκληση που αναφέρθηκε από αρκετούς εκπαιδευτικούς και δεν περιορίζεται απλώς στην απουσία επιμορφωτικών προγραμμάτων, αλλά επεκτείνεται και στην ποιότητα και την επάρκεια αυτών των προγραμμάτων, όταν υπάρχουν, διαπιστώνεται ότι αυτή η θεσμική έλλειψη έχει άμεσες επιπτώσεις στην πρακτική εφαρμογή της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης, δημιουργώντας μια σειρά από πρακτικές προκλήσεις, όπως το αίσθημα ανασφάλειας και έλλειψη αυτοπεποίθησης των εκπαιδευτικών να διδάξουν ένα αντικείμενο που δε γνωρίζουν καλά, καθώς και τη συνεπακόλουθη αποφυγή του αντικειμένου και την επιφανειακή προσέγγιση αυτού καθώς και το αυξημένο άγχος και φόρτο εργασίας, στην προσπάθεια των εκπαιδευτικών να καλύψουν το κενό στην κατάρτισή τους με προσωπική μελέτη, γεγονός που μπορεί να οδηγήσει σε αντίδραση στην εισαγωγή της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης. Συνεπώς, η έλλειψη κατάρτισης δεν είναι απλώς μια θεσμική αδυναμία, αλλά έχει άμεσες και σημαντικές επιπτώσεις στην πρακτική εφαρμογή της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης. Για να αντιμετωπιστεί αποτελεσματικά αυτό το πρόβλημα, απαιτείται μια συντονισμένη προσπάθεια σε θεσμικό επίπεδο, με την παροχή ουσιαστικής και στοχευμένης κατάρτισης στους εκπαιδευτικούς, καθώς και η δημιουργία ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος στην τάξη, με την παροχή κατάλληλων διδακτικών υλικών και την ενθάρρυνση της ανταλλαγής καλών πρακτικών μεταξύ των εκπαιδευτικών. Με αυτόν τον τρόπο, θα μπορέσουν να ξεπεραστούν οι πρακτικές δυσκολίες που απορρέουν από την έλλειψη κατάρτισης και να επιτευχθεί η αποτελεσματική ενσωμάτωση της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης στο Δημοτικό Σχολείο.

Επίσης, η απουσία ενσωμάτωσης της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης στο επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών έχει άμεσες επιπτώσεις στον διαθέσιμο διδακτικό χρόνο. Όταν ένα αντικείμενο δεν έχει θεσμικά κατοχυρωμένη θέση στο πρόγραμμα, οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται να το εντάξουν στην καθημερινή πρακτική, γεγονός που οδηγεί στο να αφιερώνεται περιορισμένος διδακτικός χρόνος και δυσχεραίνει την προτεραιοποίηση του διδακτικού αντικειμένου. Επιπρόσθετα, η απουσία ουσιαστικής ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης της κοινωνίας αλλά και της εκπαιδευτικής κοινότητας σχετικά με τους

στόχους και το περιεχόμενο της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης, ως απόρροια της απουσίας συνεκτικού και μακροπρόθεσμου στρατηγικού σχεδιασμού, οδηγεί σε αντίσταση από την κοινωνία, τους γονείς ή την εκπαιδευτική κοινότητα, καθώς οι παρανοήσεις, οι προκαταλήψεις και οι ιδεολογικές αντιρρήσεις εμποδίζουν την αποδοχή και την εφαρμογή της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης.

Παράλληλα, οι γενικότερες ανεπάρκειες του εκπαιδευτικού συστήματος, όπως ο μεγάλος αριθμός μαθητών ανά τάξη, οι ελλειπείς υποδομές και η ανεπαρκής υποστήριξη μαθητών με ειδικές ανάγκες, επηρεάζουν αρνητικά όλες τις πρακτικές πτυχές της ενσωμάτωσης της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης με ποικίλους τρόπους: Ο διδακτικός χρόνος περιορίζεται, καθώς οι εκπαιδευτικοί αναγκάζονται να αφιερώνουν χρόνο σε ζητήματα διαχείρισης της τάξης και υποστήριξης μαθητών με ειδικές ανάγκες, το πρόβλημα της συσσωρευμένης διδακτέας ύλης επιτείνεται, καθώς οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται να καλύψουν την ύλη με μεγάλες και ανομοιογενείς τάξεις και η ποιότητα της παρεχόμενης χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης υποβαθμίζεται, καθώς οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν τον χρόνο και τους πόρους να εφαρμόσουν καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας.

Η σύγκριση των αποτελεσμάτων της παρούσας ποιοτικής ανάλυσης με τα ευρήματα πρόσφατης ποσοτικής έρευνας (Κατωπόδη, 2024), στο πλαίσιο της οποίας διερευνήθηκαν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τα κυριότερα εμπόδια που συναντούν στην προσπάθεια τους να διδάξουν έννοιες σχετικές με τον χρηματοοικονομικό αλφαριθμητισμό, προσφέρει μία πιο ολοκληρωμένη εικόνα των προκλήσεων που δυσχεραίνουν την ενσωμάτωση της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης στο Δημοτικό Σχολείο. Τόσο η ποιοτική όσο και η ποσοτική έρευνα συγκλίνουν στην αναγνώριση του περιορισμένου διδακτικού χρόνου ως της κυριότερης πρόκλησης. Οι εκπαιδευτικοί στην ποιοτική έρευνα τονίζουν την πληθώρα διδακτικών αντικειμένων και δεξιοτήτων που καλείται να καλλιεργήσει το Δημοτικό Σχολείο, συνδυαστικά με τον όγκο της διδακτέας ύλης που καθιστά δύσκολη την ανεύρεση χρόνου για νέα διδακτικά αντικείμενα. Η απουσία θεσμικής κατοχύρωσης της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης στο Αναλυτικό Πρόγραμμα και διδακτικού υλικού καθώς και η ελλιπής κατάρτιση των εκπαιδευτικών αποτελούν επιπρόσθετα εμπόδια που αναφέρονται και στις δύο έρευνες, με διαφορετική ιεράρχηση, ωστόσο, η οποία ενδέχεται να οφείλεται στη διαφορετική μεθοδολογία, το δείγμα ή το πλαίσιο της έρευνας. Η ποσοτική έρευνα αναδεικνύει την έλλειψη ενδιαφέροντος ή συμμετοχής των μαθητών ως ένα από τα λιγότερο σημαντικά εμπόδια, το οποίο δεν καταγράφηκε στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην ποιοτική έρευνα. Από την

άλλη πλευρά, η ποιοτική έρευνα δίνει έμφαση στους κοινωνικοοικονομικούς παράγοντες, όπως η ανέχεια και το διαφορετικό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των μαθητών, ως εμπόδια στην εισαγωγή της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης καθώς και στην ενδεχόμενη αντίσταση της κοινωνίας και της εκπαιδευτικής κοινότητας, ενώ επισημαίνει και γενικότερες ανεπάρκειες του εκπαιδευτικού συστήματος, παράγοντες οι οποίοι δεν αναφέρονται στην ποσοτική έρευνα.

9ο Ερευνητικό Ερώτημα: Ποιες προτάσεις καταθέτουν οι δάσκαλοι για τη βελτίωση της παρεχόμενης χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης στο Δημοτικό Σχολείο;

Το ένατο ερευνητικό ερώτημα εστιάζει στην καταγραφή των προτάσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη βελτίωση της παρεχόμενης χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης στο Δημοτικό Σχολείο.

Προκειμένου να διερευνηθεί αυτό το ερώτημα, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν σε δυο ερωτήσεις:

ΣΤ1) Ποιες συγκεκριμένες ενέργειες πιστεύετε ότι θα μπορούσε να αναλάβει το Υπουργείο Παιδείας (π.χ. αλλαγές στο πρόγραμμα σπουδών, επιμόρφωση εκπαιδευτικών) για να βελτιώσει την ποιότητα της παρεχόμενης χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης στα Δημοτικά Σχολεία;

ΣΤ2) Τι είδους πρόγραμμα σπουδών ή διδακτικό υλικό θα θέλατε να αναπτυχθεί για να σας βοηθήσει στην προσπάθεια ενίσχυσης του χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού των μαθητών σας;

Η ανάλυση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών, που ακολουθεί, αναδεικνύει μια σειρά από κωδικούς που αφορούν τις προτάσεις τους για την αναβάθμιση της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης.

77. Αναθεώρηση του Αναλυτικού Προγράμματος και του Διδακτικού Μοντέλου

Η αναθεώρηση του Αναλυτικού Προγράμματος και του Διδακτικού Μοντέλου αποτελεί κεντρικό σημείο στις προτάσεις των εκπαιδευτικών για τη βελτίωση της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν την ανάγκη για ριζικές αλλαγές στον τρόπο οργάνωσης της διδακτέας ύλης, στο ωρολόγιο πρόγραμμα και γενικότερα στη φιλοσοφία του σχολείου, υποδηλώνοντας την ανάγκη για μια συνολική αναθεώρηση του εκπαιδευτικού συστήματος, ώστε να δημιουργηθεί χώρος και χρόνος για την αποτελεσματική ενσωμάτωση

νέων θεματικών, όπως η χρηματοοικονομική εκπαίδευση. Οι παρακάτω αναφορές αποτυπώνουν χαρακτηριστικά τις ανησυχίες και τις προτάσεις των εκπαιδευτικών:

Σ5: "Λιγότερη ύλη δεν ξέρω αν είναι η πρόταση, λιγότερη διδακτέα ύλη.... να μην είναι σπειροειδής η ανέλιξη των γνωστικών πεδίων, δεν ξέρω αν είναι ούτε αυτή η πρόταση. Πάντως σίγουρα το διαρκές ανέβασμα της δυσκολίας, δηλαδή το διαρκές κατέβασμα τελικά της ύλης από το Γυμνάσιο στο Δημοτικό, γιατί αυτό συμβαίνει, δε βοηθάει να έχει χρόνο και ενέργεια και ο εκπαιδευτικός και μαθητής και για την εκπαίδευση αυτή που μόλις τώρα συζητήσαμε στην παρούσα έρευνα."

Σ7: "Θεωρώ ότι σίγουρα η ύλη είναι πάρα πολύ μεγάλη στο Δημοτικό σχολείο, ότι ούτως ή άλλως θα έπρεπε να μειωθεί, ίσως και να μείνουμε σε λιγότερες και βασικές γνώσεις στο Δημοτικό, δηλαδή χρειάζεται έναν εξορθολογισμό ούτως ή άλλως όλο το πρόγραμμα για να μπορέσει να ενταχθεί και αυτό το μάθημα. Αλλά αυτό είναι ένα πρόβλημα που ισχύει είτε ενταχθεί η χρηματοοικονομική εκπαίδευση είτε όχι."

Σ11: "Δηλαδή, θεωρώ ότι η ύλη θα πρέπει να συμπτυχθεί και να δώσουμε προτεραιότητα και σε άλλα πράγματα, πιο σημαντικά για την καθημερινότητα και για τη ζωή των παιδιών, είτε ως παιδιών είτε αργότερα ως ενήλικες. [...] εξορθολογισμό της ύλης, ο οποίος γίνεται, αλλά κάθε χρόνο, ο τρόπος που γίνεται είναι σαν να μην έχει γίνει, δηλαδή αν έχουν αφαιρεθεί δύο κεφάλαια από τα Μαθηματικά και δύο από τη Γλώσσα, μάλλον δεν αφαιρούνται κεφάλαια από τη Γλώσσα, αλλά κάποιες ασκήσεις, πάλι η ύλη που έχουμε να διαχειριστούμε είναι τεράστια, είναι χαοτική... [...] σύμπτυξη της ύλης στα απολύτως βασικά και απαραίτητα."

Σ12: "Βασικά πρέπει να μειωθεί όλη η ύλη, αυτή που έχουμε η τεράστια και ότι πρέπει να γίνει μια αναδιαμόρφωση, σίγουρα θα πρέπει να γίνει και ένας εξορθολογισμός όλου αυτού του όγκου που έχουμε, και μετά μπορεί να ενταχθεί κι αυτό..."

Σ13: "Ίσως, αν ήταν αλλιώς διαμορφωμένο το πρόγραμμα σπουδών, να ήταν καλύτερα, δηλαδή να χωρούσε και αυτό το κομμάτι, ως ξεχωριστό κομμάτι, να ενταχθεί στο εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα. Νομίζω ότι θέλει γενικά μια αλλαγή γενικότερα το σύστημα, γιατί όλοι οι εκπαιδευτικοί αγχώνονται να τελειώσουν τη Γλώσσα και τα Μαθηματικά, κυρίως, νομίζω, στο Δημοτικό πάντα μιλάω και χάνουν το υπόλοιπο κομμάτι."

Σ14: "Εδώ πέρα χρειάζεται κάτι άλλο να γίνει, εδώ πέρα χρειαζόμαστε ριζική αλλαγή του διδακτικού μοντέλου. Πρέπει να αλλάξουν πάρα πολλά πράγματα, και σε επίπεδο ωρών, και σε επίπεδο χρόνων, και επίπεδο γνωστικών αντικειμένων στο Δημοτικό... Κάποια να τραβηχτούν πίσω, κάποια άλλα να εμφανιστούν. [...] Δεν μπορούμε, έτσι ξαφνικά να

πετάζουμε κάτι στη μέση και να πούμε «Α, να, το κάναμε...». Χρειάζεται, δηλαδή συνολική θέαση, για να μπει κι αυτό μέσα. [...] Γιατί, εδώ που τα λέμε, δεν είναι μόνο αυτό... εντάξει, αυτό είναι ένα κομμάτι... Εγώ είμαι της αντίληψης ότι πρέπει να αλλάξει πραγματικά όλο αυτό το κομμάτι που λέγεται πρόγραμμα διδασκαλίας, Αναλυτικό Πρόγραμμα και λοιπά. Πρέπει να γίνουν... Να μπούμε σε έναν άλλον τρόπο σκέψης. Παράδειγμα, για τι πράγμα μιλάω. Πρέπει να μπει αυτό, όπως πρέπει να μπει περισσότερη Μουσική, πρέπει να μπει περισσότερη Τέχνη στο σχολείο... Χάσαμε τους ποιητές μας, χάσαμε τους συγγραφείς μας. Πρέπει να ξαναγυρίσουμε και να δούμε και τέτοιες εικόνες πολιτισμού. Να δοθούν περισσότερες ώρες και να τραβηχτούν από αλλού που δε χρειάζονται τόσες πολλές ώρες υπάρχουν. Δηλαδή, μιλάω για μία εκ βάθρων αλλαγή, που εκεί θα ενταχθεί και αυτό σαν μία ματιά προς το μέλλον, σαν μία διαλεκτική ματιά..."

Σ16: "... αν θέλουμε να μπει κάτι τέτοιο, όπως γίνεται τώρα και με τη σεξουαλική διαπαιδαγώγηση, θα πρέπει σίγουρα να υπάρχει αναπροσαρμογή, αναθεώρηση όλων των μαθημάτων, για να μπορέσουμε να πούμε ότι θα ενταχθεί και μια τέτοια νέα θεματική. [...] Που, για να γίνει αυτό, βέβαια, είπαμε ότι πρέπει να υπάρχει ολόκληρη αναδιοργάνωση του Αναλυτικού Προγράμματος..."

Σ17: "Θα μπορούσαν, ας πούμε, μαθήματα άλλα, τα οποία όχι να καταργηθούν, να μειωθεί η ώρα και να μπει ένα μάθημα τέτοιο... Άνετα γίνεται, μια χαρά γίνεται κάτι τέτοιο."

78. Θεσμοθέτηση της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης ως υποχρεωτικό μάθημα

Προκειμένου η χρηματοοικονομική εκπαίδευση να αποκτήσει ουσιαστικό ρόλο στο Δημοτικό Σχολείο, οι εκπαιδευτικοί προτείνουν τη θεσμοθέτησή της ως υποχρεωτικό μάθημα, καθώς η προαιρετική ένταξή της στο πρόγραμμα σπουδών δε φαίνεται να εξασφαλίζει την παροχή βασικών χρηματοοικονομικών γνώσεων σε όλους τους μαθητές. Αναγκαία κρίνεται η ύπαρξη σαφώς καθορισμένου χρόνου διδασκαλίας και η αξιολόγηση των μαθητών. Όπως αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί:

Σ10: "Σίγουρα θα μπορούσαν να γίνουν κάποιες αλλαγές στο πρόγραμμα σπουδών [...] το οποίο θα πρέπει να είναι υποχρεωτικό με έναν τρόπο, γιατί αν είναι κάτι προαιρετικό, σαν εκπαιδευτικοί καταφεύγουμε στην εύκολη λύση, που είναι Γλώσσα, Μαθηματικά, Φυσική, Ιστορία, μαθήματα τα οποία ξέρουμε και μας είναι εύκολα στη διαχείρισή τους, παρά κάτι τέτοιο. Όμως αυτό, ακριβώς επειδή είναι πολύ πρακτικό, δηλαδή το κομμάτι της διαχείρισης των οικονομικών, θα βοηθούσε πάρα πολύ τα παιδιά."

Σ14: "Αυτό για το οποίο τώρα συζητάμε θα έπρεπε να έχει μία δική του ώρα, έστω ανά δύο εβδομάδες. Ξεκάθαρα... Ένα πρόγραμμα το οποίο θα κρατούσε για τρεις, τέσσερις μήνες. [...] Δηλαδή πρέπει να υιοθετήσουμε αυτά που λέμε στο σχολείο κύκλοι σπουδών. Αυτό το τρίμηνο θα κάνω Οικονομία, τέρμα, κάτσε κάτω να κάνεις Οικονομία, παράδειγμα, ας πούμε, η λέξη οικονομία, αυτό που λέμε τώρα χρηματοοικονομικός εγγραμματισμός. Για τρεις μήνες, λοιπόν, θα κάνεις αυτό και, όχι για να σε τρομάξω, θα έχεις και την αξιολόγησή σου πάνω σ' αυτό, εσύ σαν μαθητής. Θα δει και το σπίτι ότι εδώ πέρα γίνεται κάτι που πρέπει να το μάθει το παιδί και, κακά τα ψέματα, μέσα από το παιδί μαθαίνει και η οικογένεια... Θα μάθει και η οικογένεια πράγματα. Άρα, θέλουμε μια συνολική αναδιάρθρωση προγραμμάτων. "

Σ16: "Σίγουρα το νούμερο ένα είναι να εντάξει τέτοια μαθήματα, συγκεκριμένα, δηλαδή, μαθήματα, που να καλύπτουν βασικές έννοιες χρηματοοικονομικής παιδείας στο αναλυτικό πρόγραμμα. "

79. Στρατηγικός σχεδιασμός και συνέχεια της εκπαιδευτικής πολιτικής

Οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν ότι η αποτελεσματική ενσωμάτωση της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης στο σχολικό πρόγραμμα απαιτεί σαφή και μακροπρόθεσμο στρατηγικό σχεδιασμό, καθώς και συνέχεια στην εκπαιδευτική πολιτική. Η απουσία ενός τέτοιου πλαισίου μπορεί να οδηγήσει σε αποσπασματικές και αναποτελεσματικές παρεμβάσεις, υπονομεύοντας την επιτυχία του εγχειρήματος.

79.1 Ξεκάθαρη στόχευση

Ένας εκπαιδευτικός εκφράζει την ανάγκη να αποσαφηνιστεί ο σκοπός της εισαγωγής της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης στο σχολικό πρόγραμμα ως πρώτο και θεμελιώδες στοιχείου του στρατηγικού σχεδιασμού. Η απουσία σαφούς στόχευσης, και σύνδεσης αυτής με τις ευρύτερες ανάγκες της κοινωνίας και της οικονομίας, δημιουργεί αβεβαιότητα και δυσχεραίνει τον αποτελεσματικό σχεδιασμό και την εφαρμογή ενός ολοκληρωμένου προγράμματος χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης. Παραθέτοντας τα λόγια του εκπαιδευτικού:

Σ1: "Επίσης, ποιος είναι ο στόχος του Υπουργείου λέγοντας ότι εγώ θέλω να έχω χρηματοοικονομική εκπαίδευση. Θέλω να πω, ας πούμε, ότι θέλω να βοηθήσω τον πολίτη, θέλω να... καλά σίγουρα θέλω να βοηθήσω τον πολίτη, ανοιχτά δε θα είναι κάποιος άλλος λόγος, αλλά από εκεί και πέρα ας πούμε, για παράδειγμα στην Ελλάδα ακόμα και τώρα λειτουργεί, παλιότερα λειτουργούσε πιο καλά μέχρι και σε σημείο που λειτουργούσε τελικά αρνητικά για πολλούς, το σύστημα των συντάξεων όταν κάποιος έχει συνηθίσει σε ένα σύστημα το οποίο τα χρήματα που παίρνει τον μήνα μειώνονται αρκετά μέσω της φορολογίας

και των εισφορών, αλλά όντως όταν τελειώσει τη δουλειά του θα έχει μια σύνταξη, όποια είναι, αλλά θα έχει... και δε μου φαίνεται κακό σύστημα αυτό, αν μπορεί να είναι βιώσιμο, το να γίνω καλύτερος στα Χρηματοοικονομικά μου, στοχεύει στο ότι κάποια στιγμή δε θα έχω τέτοιο σύστημα; Δηλαδή στοχεύει στο ότι θέλω να μειώσω αυτό το κομμάτι των εξόδων του κράτους; Οπότε είναι πολλά πράγματα μαζί, που πρέπει να οργανωθούν και μετά να μεταφερθούν στην εκπαίδευση, ας πούμε. "

79.2 Πιλοτική εφαρμογή και αξιολόγηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων

Προκειμένου να διασφαλιστεί η αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης, ορισμένοι εκπαιδευτικοί προτείνουν την πιλοτική εφαρμογή και την αξιολόγησή τους, η οποία θα επιτρέψει την έγκαιρη ανίχνευση προβλημάτων και την αναγκαία προσαρμογή των προγραμμάτων πριν την ευρεία εφαρμογή τους. Όπως αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί:

Σ2: "Αν υποθέσουμε τελικά ότι είναι προτεραιότητα και ότι θα πρέπει να μπει ως αντικείμενο γνωστικό είτε αυτόνομο είτε μέσα σε κάτι άλλο, σίγουρα θα χρειαστεί να υπάρξουν προγράμματα που θα ελεγχθούν από επιτροπές... πώς βγαίνουν τα σχολικά βιβλία, να εφαρμοστούν για ένα διάστημα στα Πειραματικά, να δουν δηλαδή εκεί πώς πάει με την εφαρμογή τους, δηλαδή αν υπάρχουν προβλήματα και τέτοια..."

Σ6: "... πιλοτική εφαρμογή για κάποιο διάστημα των προγραμμάτων και του τρόπου που έχουν στο μυαλό τους να εφαρμοστούν τα προγράμματα αυτά."

79.3 Διασφάλιση της Συνέπειας και της Συνέχειας στην Εφαρμογή

Ένα ιδιαίτερα σημαντικό ζήτημα που αναδεικνύεται είναι η ανάγκη για διασφάλιση συνέπειας και συνέχειας στην εφαρμογή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που αφορούν τη χρηματοοικονομική εκπαίδευση. Η εμπειρία έχει δείξει ότι συχνά στην Ελλάδα ξεκινούν διάφορες εκπαιδευτικές πρωτοβουλίες, οι οποίες εγκαταλείπονται μετά από σύντομο χρονικό διάστημα, γεγονός που προκαλεί την απογοήτευση της εκπαιδευτικής κοινότητας και υπονομεύει την αποτελεσματικότητα των προσπαθειών. Ένας από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος, με την παρακάτω αναφορά του, τονίζει την ανάγκη για μακροπρόθεσμο σχεδιασμό και σταθερή εφαρμογή των προγραμμάτων, ώστε να επιτευχθούν ουσιαστικά αποτελέσματα:

Σ14: "Δηλαδή, ξαναγυρίζουμε πάλι στα προγράμματα τα διδακτικά, αν πραγματικά το θέλει το ΙΕΠ, αν πραγματικά το θέλει το όποιο Υπουργείο με την όποια κατεύθυνση έχει, μπορεί να το κάνει και να λειτουργήσει. Έχει ξεκινήσει μία προσπάθεια, είναι καλό αυτό. [...] Να προχωρήσει αυτό, ας προχωρήσει αυτό, αν μπορέσουμε να το εντατικοποιήσουμε λίγο, να του δώσουμε λίγες ώρες παραπάνω, έστω σ' αυτό το αναλυτικό πρόγραμμα που έχουμε, αν

μπορούσαμε να του δώσουμε λίγο παραπάνω χρόνο και θα δούμε και απ' αυτό αποτελέσματα. Αλλά αυτό να μην, επειδή έχουμε μία κακή έτσι συνήθεια στην Ελλάδα, ξεκινάμε ένα πρόγραμμα τώρα, μετά από δύο χρόνια το βλέπουμε εξαφανισμένο, δεν υπάρχει, χάθηκε... Κι ίσως κάποιο τμήμα του να το ξαναδούμε μετά από τρία, τέσσερα χρόνια κάπου στην Πρώτη Λυκείου πεταμένο σε μία γωνία και να λέμε «Αααα, κοίτα κάναμε και αυτό!»... Δεν έκανες κάτι, όχι... Δεν το πήρες σερί από μία δεκαετία, από μία Τετάρτη Δημοτικού για να το τελειώσεις σε μια Τρίτη Λυκείου. Κι αφού δεν έκανες τη διαδρομή αυτή, μην περιμένεις τα αποτελέσματα. Όχι αποσπασματικά, λοιπόν."

80. Διασφάλιση της Αποδοχής, της Συμμετοχής και της Αποτελεσματικής Εφαρμογής

Στο πλαίσιο διασφάλισης της αποδοχής από την κοινωνία και την εκπαιδευτική κοινότητα και της αποτελεσματικής εφαρμογής μίας εκπαιδευτικής πολιτικής αναφορικά με τη χρηματοοικονομική εκπαίδευση, οι εκπαιδευτικοί προτείνουν μια σταδιακή προσέγγιση που θα εμπλέκει όλα τα ενδιαφερόμενα μέρη, αναδεικνύοντας την ανάγκη αποτελεσματικής επικοινωνίας και ευαισθητοποίησης γονέων, μαθητών και εκπαιδευτικών, συνεργασίας με φορείς καθώς και την τοπική κοινωνία και ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών.

80.1 Επικοινωνία και Ευαισθητοποίηση

Οι εκπαιδευτικοί τονίζουν την ανάγκη για αποτελεσματική διάχυση πληροφοριών και ενημέρωση του κοινού, προκειμένου να κατανοηθούν οι στόχοι και τα οφέλη της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης και να αρθούν τυχόν αντιστάσεις. Οι αναφορές των εκπαιδευτικών υπογραμμίζουν τη σημασία της επικοινωνίας και της ευαισθητοποίησης:

Σ3: "Ίσως μπορεί να μοιράσει και κάτι σαν έντυπο, όπως για τον κορονοϊό είχαμε μοιράσει το βιβλίο του Τριβιζά «Δε θα μας μπει στη μύτη», να φτιάξει ένα παραμύθι σχετικό μ' αυτές τις έννοιες και να το δώσει στα παιδιά."

Σ14: "Πρώτα απ' όλα, πρέπει να γίνει ορατό. Δεν είναι ορατό ακόμα. Δηλαδή το ότι το βλέπουμε πέντε, δέκα συνάδελφοι, ότι κάτι έχει αρχίσει να γίνεται, δε σημαίνει ότι έγινε ορατό. [...] Μπορούμε να κάνουμε πάρα πολλά πράγματα... Ας γίνει πρώτα ορατό, ας γίνει σαφές... Να πούμε, παιδιά, κοιτάξτε, εμείς τώρα εδώ κοιτάμε να κάνουμε κάποια άλλα πράγματα στην εκπαίδευση και να παράξουμε έναν άλλο τύπο εκπαίδευσης στις γενιές που έρχονται."

80.2 Διαβούλευση με ενδιαφερόμενα μέρη

Η διαβούλευση με τα ενδιαφερόμενα μέρη, και κυρίως με τους εκπαιδευτικούς, είναι καθοριστικής σημασίας για τον σχεδιασμό και την εφαρμογή ενός αποτελεσματικού προγράμματος χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης. Η γνώμη και η εμπειρία των εκπαιδευτικών

είναι πολύτιμες για τον καθορισμό του περιεχομένου και των διδακτικών μεθόδων. Όπως τονίζει μία εκπαιδευτικός:

Σ6: "Θα ήθελα να προσθέσω στην προηγούμενή μου απάντηση σχετικά με τις ενέργειες του Υπουργείου ότι θα έπρεπε, επίσης, να γίνει συζήτηση με τους δασκάλους σχετικά το περιεχόμενο αυτής της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης, με το τι οι ίδιοι θεωρούν ότι τα παιδιά είναι σε θέση να κατανοήσουν..."

80.3 Ενημέρωση και εμπλοκή της οικογένειας

Η εξασφάλιση της υποστήριξης της οικογένειας στην προσπάθεια ενίσχυσης του χρηματοοικονομικού εγγραμματισμού των μαθητών θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική, καθώς η αποτελεσματική συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας δημιουργεί ένα υποστηρικτικό περιβάλλον ενισχύοντας τη μαθησιακή διαδικασία. Τον καθοριστικό ρόλο της εμπλοκής των γονέων, στους οποίους αποδίδεται και η βασική ευθύνη για τη χρηματοοικονομική εκπαίδευση των παιδιών, υπογραμμίζει μία εκπαιδευτικός:

Σ16: "... θα έβαζα σίγουρα και τους γονείς εγώ μέσα σ' αυτό, δηλαδή, όχι μόνο επιμόρφωση δασκάλων, αλλά ολόκληρα σεμινάρια και ενημερωτικές ημερίδες και για τους γονείς, γιατί, όπως είχαμε πει, ότι τον πρώτο και κύριο λόγο και την απόλυτη ευθύνη, την κυριάρχουσα ευθύνη, αν μπορούμε να το πούμε έτσι, την έχουν οι γονείς... Επομένως, θα μπορούσαμε να εντάξουμε και τους γονείς αυτό, για να μπορέσουν να βελτιωθεί και το κομμάτι της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης που παρέχεται από το σπίτι."

80.4 Συνεργασία με φορείς / Τοπική κοινωνία

Η συνεργασία με φορείς και την τοπική κοινωνία μπορεί να εμπλουτίσει την παρεχόμενη χρηματοοικονομική εκπαίδευση και να προσφέρει στους μαθητές πρακτικές εμπειρίες, συνδέοντας τις θεωρητικές γνώσεις με την πραγματική ζωή και την αγορά εργασίας, Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ένας εκπαιδευτικός:

Σ14: "... να υπάρξει μία συναντίληψη με φορείς, να απευθυνθούμε σε οργανωμένους συνεταιρισμούς, οργανώσεις καταναλωτικές, επαγγελματικές, να βγούμε στη γειτονιά..."

80.5 Σταδιακή προσέγγιση με στόχο την ομαλή διαχείριση τυχόν αντιστάσεων

Μία εκπαιδευτικός προτείνει τη σταδιακή ένταξη της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης στο σχολικό πρόγραμμα, με στόχο την αποτελεσματικότερη διαχείριση τυχόν αντιστάσεων ή αντιδράσεων από την εκπαιδευτική κοινότητα ή τους γονείς. Όπως αναφέρεται:

Σ13: "Ίσως για αρχή να 'πρεπε να μπει διαθεματικά ή στο πλαίσιο των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων, να μπει εκεί, δηλαδή ως κομμάτι να ξεκινήσει από 'κεί, και, στη συνέχεια,

βλέποντας την ανταπόκριση και των εκπαιδευτικών αλλά και των γονιών, πόσο το δέχονται με θετικό μάτι, να το βάλει μετά και ως κάποιο μάθημα... Ίσως με κάποιον διαφορετικό τίτλο, για να μην ξενίσει και να λέει τι θα μάθουν στα παιδιά τώρα, πώς να παίρνουν δάνεια ή να χρησιμοποιούν τις κάρτες... "

80.6 Υποστήριξη και ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών

Η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, μέσω επαρκούς επιμόρφωσης, έγκαιρης ενημέρωσης και δημιουργίας ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος, είναι απαραίτητες για την διασφάλιση της ουσιαστικής ανταπόκρισης στις απαιτήσεις του νέου διδακτικού αντικειμένου και της αποτελεσματικής παροχή χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης στους μαθητές. Όπως επισημαίνουν οι εκπαιδευτικοί:

Σ7: "... μεθοδευμένη επιμόρφωση από πριν, δηλαδή αρκετό διάστημα πριν, ας πούμε από έναν χρόνο πριν, όχι ξαφνικά να σε αγχώσουνε και να σου πούνε φέτος έχεις να κάνεις αυτό."

Σ15: "Δηλαδή, ξεκινάμε ότι το πρώτο εμπόδιο σίγουρα είναι αυτό, γιατί είναι το άγχος του εκπαιδευτικού, όχι η μη θέληση του, αλλά, ουσιαστικά, είναι το άγχος του... ότι εγώ, μου βάζεις κάτι το οποίο δεν το γνωρίζω, γιατί δεν το έχω σπουδάσει, γιατί στη σπουδή μου δεν το ανέφερε αυτό κάπου. Οπότε πρέπει να ξεπεράσει αυτό, κάνοντας σεμινάρια, και στην πορεία, έχοντας έναν δυνατό εκπαιδευτικό, να μπαίνει στο θέμα."

Σ17: "Δεν έχουν καταλάβει την αναγκαιότητα και, επειδή θεωρούν ότι δεν είναι ικανοί να το διδάξουν, διότι δεν έχουν τις γνώσεις, το αποφεύγουν. [...] Νομίζω ότι όλο το παιχνίδι είναι στους εκπαιδευτικούς... [...] Θεωρώ ότι άμα ο εκπαιδευτικός ενημερωθεί σωστά για τις βασικές αρχές Οικονομίας, κατανοήσει απόλυτα την ανάγκη για να έχει εγγράμματους μαθητές και πώς αυτό έχει μεγάλη σημασία αργότερα να γίνουν υπεύθυνοι πολίτες, γιατί αυτό στοχεύει το σχολείο στην ουσία να γίνουν ικανοί, υπεύθυνοι πολίτες, θεωρώ ότι όλα τα υπόλοιπα θα γίνουν μια χαρά."

81. Εισαγωγή μαθημάτων χρηματοοικονομικού εγγραμματισμού στις βασικές πανεπιστημιακές σπουδές των εκπαιδευτικών

Ορισμένοι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι η ενσωμάτωση μαθημάτων σχετικών με την οικονομία στις βασικές πανεπιστημιακές τους σπουδές θα προσφέρει τις απαραίτητες βάσεις για την αποτελεσματική διδασκαλία του αντικειμένου στο σχολείο, τονίζοντας ότι η επάρκεια για τη διδασκαλία αυτών των θεμάτων πρέπει να αποτελεί στόχο της βασικής επαγγελματικής τους κατάρτισης και όχι απλώς αντικείμενο επιμορφώσεων. Οι ακόλουθες αναφορές αποτυπώνουν τις σχετικές απόψεις:

Σ8: "Αν ο δάσκαλος τα είχε διδαχθεί αυτά του στη σχολή του, ναι. Αλλά τώρα, στην παρούσα φάση, δε γνωρίζουμε να πούμε κάτι, δε θα μπορούσαμε να πούμε κάτι. [...] Επίσης, πιστεύω ότι σε όλα τα Πανεπιστήμια θα έπρεπε να υπάρχουν τέτοια μαθήματα διαχείρισης των οικονομικών, γιατί είναι θέμα ζωής, έχει να κάνει με τη ζωή μας αυτό το πράγμα.[...] και σίγουρα οι δάσκαλοι να διδάσκονται το συγκεκριμένο μάθημα σε ένα ή δύο εξάμηνα και στο Πανεπιστήμιο. Θεωρώ ότι η επιμόρφωση σε ένα σεμινάριο, ακόμα και αν είναι υποχρεωτική και όχι προαιρετική, δε βοηθάει, διότι ένας δάσκαλος στη σημερινή εποχή είναι ήδη κουρασμένος, οπότε ακόμα και υποχρεωτικό να είναι, σίγουρα θα το παρακολουθήσει επιδερμικά, πάρα πολύ γρήγορα. [...] Αυτό πρέπει να είναι ένα μάθημα που θα πρέπει να υποχρεωθούμε να το διαβάσουμε, γιατί λίγο με την πίεση θα πάρουμε την απαιτούμενη γνώση. Αλλιώς και ένα σεμινάριο να γίνει, θα γίνει, θεωρώ, πάλι επιδερμικά και γρήγορα και βιαστικά και δεν θα έχει πολλή ουσία."

Σ13: "Το να εισαχθεί μάθημα τέτοιου περιεχομένου, Προσωπικών Οικονομικών, ας πούμε, στο πλαίσιο του προπτυχιακού...;

Δε νομίζω ότι είναι κακό... Άλλωστε αυτό δεν είναι μόνο για το σχολείο, βοηθάει όλους μας και στην προσωπική μας ζωή, γιατί δεν νομίζω ότι όλοι μας έχουμε μάθει να διαχειριζόμαστε το χρήμα με τον σωστό τρόπο. Οπότε, δε θα ήταν άσχημο, δηλαδή εγώ θα ήμουν θετική σε ένα τέτοιο μάθημα."

Σ15: "Θεωρώ, όμως, ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, που δεν έχει κάποια άλλη σπουδή, δεν μπορεί να έχει τη γνώση, γιατί δεν το έχει σπουδάσει κάποιος. [...] πρέπει να μπει στο Πανεπιστήμιο στο πτυχιακό επίπεδο, γιατί, αν δεν το έχεις δει ούτε καν εκεί, πώς θα έρθεις να το διδάξεις... γι' αυτό."

Σ17: "Ακριβώς γι' αυτό το θεωρώ πάρα πολύ σημαντικό να υπάρξει ένα μάθημα τέτοιο στο Πανεπιστήμιο. [...] Γιατί ακόμα και τώρα οι ενήλικες δεν έχουν... Πολλές φορές δεν κατανοούν τις έννοιες ούτε του προϋπολογισμού, ούτε του ΑΕΠ, που είναι απλές έννοιες για έναν πολίτη, για να μπορεί να κινηθεί στην αγορά. Γι' αυτό πιστεύω ότι φτάσαμε κάπου σε ένα σημείο που ήταν τα υπερχρεωμένα νοικοκυριά. Γιατί όλο αυτό με τις πιστωτικές κάρτες, με τα δάνεια και όλα αυτά σε πολίτες που δεν είχαν ολοκληρωμένη ιδέα τι ήταν αυτό και πώς λειτουργούσε, έφτασε στο σημείο να τους υπερχρεώσει. [...] Αλλά θα ήθελα να είχα γνώση πάνω στην επιστήμη των Χρηματοοικονομικών, θα ήθελα... Όταν βλέπω, δηλαδή, πράγματα στην τηλεόραση για προϋπολογισμούς, για ΑΕΠ, για όλα αυτά, για πληθωρισμό..., που πριν κάνω το μεταπτυχιακό δε μου έλεγαν τίποτα, ξαφνικά άρχισα να αντιλαμβάνομαι πολλά

πράγματα... Θεωρώ απαραίτητο να υπάρχουν στις σχολές τέτοιου είδους μαθήματα... Βασικές έννοιες της Οικονομίας, έτσι... [...] Γι' αυτό πρέπει οπωσδήποτε και στα Πανεπιστήμια να μπαίνουν τέτοιου είδους μαθήματα."

82. Κατάλληλότητα Φορέων για τον Σχεδιασμό Προγραμμάτων Χρηματοοικονομικής Εκπαίδευσης

Η επιλογή των κατάλληλων φορέων για τον σχεδιασμό προγραμμάτων χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης αποτελεί κρίσιμο ζήτημα για τη διασφάλιση της αντικειμενικότητας, της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, αναδεικνύοντας διαφορετικές προσεγγίσεις και ανησυχίες. Ειδικότερα, εγείρονται έντονες ανησυχίες σχετικά με την εμπλοκή συμφερόντων από κερδοσκοπικούς οργανισμούς και αναδεικνύεται η ανάγκη διασφάλισης ουδετερότητας και ισορροπίας ανάμεσα στην πρακτικότητα και την ακαδημαϊκή εγκυρότητα. Η σημασία της συμβολής του Υπουργείου Παιδείας και άλλων θεσμικών φορέων αναδεικνύεται ως κεντρική, ενώ παράλληλα εξετάζεται ο ρόλος της αγοράς και των πανεπιστημίων στη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού υλικού. Παρατίθενται οι απόψεις των εκπαιδευτικών όπως καταγράφηκαν:

Σ1: "Δε θα ήθελα να είναι από οργανισμό κερδοσκοπικό, γιατί θεωρώ ότι, χωρίς καν να βάζουμε μέσα θέματα έτσι, πώς να το πω, συμφερόντων, με την αρνητική έννοια, και μόνο που υπάρχει όντως συμφέρον, ας μην το χρωματίσουμε αρνητικά, είναι επηρεασμένο το αποτέλεσμα. Άρα, θα έπρεπε να είναι από ουδέτερο φορέα αυτό το πράγμα, φαντάζομαι από το κράτος."

Σ2: "Ναι κάτι που ξεκίνησε να με προβληματίζει στην πορεία της συζήτησής μας και θα ήθελα να αναφέρω είναι ότι αν τυχόν μπουν τέτοια προγράμματα στα σχολεία σε καμία περίπτωση δε θα ήθελα, τουλάχιστον εγώ, να έχουν την ευθύνη του σχεδιασμού τους ιδιωτικοί φορείς, όπως τράπεζες ή ασφαλιστικές εταιρείες, στο πλαίσιο της κοινωνικής ευθύνης, της υπεύθυνης τραπεζικής ή οτιδήποτε άλλο. Δηλαδή αυτό θεωρώ ότι είναι ό, τι χειρότερο θα μπορούσε να συμβεί, γιατί θεωρώ ότι με άλλα κριτήρια, με άλλον τρόπο σκέφτονται αυτοί, αυτοί πελάτες ψάχνουν, και άλλα είναι τα κριτήρια του Υπουργείου Παιδείας που υποτίθεται θέλει να φτιάξει πολίτες σκεπτόμενους και ανεξάρτητους. Οπότε πιστεύω ότι πρέπει να είναι απόλυτα διαχωρισμένα αυτά."

Σ3: "... και ποιος θα σχεδιάσει ένα τέτοιο πρόγραμμα, να είναι από την αγορά, από τα χρηματοπιστωτικά ιδρύματα, ώστε να είναι πολύ άμεσο και πρακτικό ή να είναι από πανεπιστημιακούς με κίνδυνο να είναι κάτι αφηρημένο... Μήπως θα ήταν καλύτερα να στο

φτιάξει η αγορά, ώστε να έχει νόημα για τα παιδιά που θα είναι ας πούμε οι μελλοντικοί καταναλωτές. [...] Μπορεί να φτιάξει συγκεκριμένο εκπαιδευτικό υλικό, έχει το Υπουργείο υπαλλήλους οικονομολόγους και δασκάλους, μπορεί να φτιάξει το υλικό."

Σ5: "Πάρα πολλούς τρόπους θα μπορούσε να έχει το Υπουργείο Παιδείας για να το εντάξει μέσα στα σχολικά βιβλία και τα εγχειρίδια."

Σ6: "... θεωρώ ότι το Υπουργείο θα μπορέσει να συντάξει συγκεκριμένο πρόγραμμα, ας πούμε, αναλυτικό πρόγραμμα για τη χρηματοοικονομική εκπαίδευση και συγκεκριμένο διδακτικό υλικό σε περίπτωση που ενσωματωθεί το μάθημα αυτό στο πλαίσιο του σχολείου."

83. Διερεύνηση Καταλληλότητας Εκπαιδευτικών και Ειδικών για τη Διδασκαλία Χρηματοοικονομικής Εκπαίδευσης

Ένα κρίσιμο ερώτημα που ανακύπτει σχετικά με την εισαγωγή της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης στο Δημοτικό Σχολείο είναι το ποιος θεωρείται ο καταλληλότερος για τη διδασκαλία του αντικειμένου. Σε αυτό το πλαίσιο διατυπώνονται προβληματισμοί σχετικά με την επάρκεια των δασκάλων να διδάξουν έννοιες οικονομικής φύσης, με ορισμένους να υποστηρίζουν ότι με κατάλληλες οδηγίες και βασική κατανόηση των εννοιών, οι δάσκαλοι μπορούν να ανταποκριθούν, ενώ άλλους να τονίζουν την ανάγκη συμμετοχής εξειδικευμένων οικονομολόγων, ειδικά για τις μεγαλύτερες τάξεις του Δημοτικού. Οι παρακάτω αναφορές αποτυπώνουν χαρακτηριστικά τις απόψεις των εκπαιδευτικών:

Σ1: "Αν το πάρω σε αναλογία με οτιδήποτε άλλο βρίσκεται πάνω στην εκπαίδευση, θεωρώ ότι πρέπει να είναι κάποιος που να γνωρίζει την επιστήμη και να γνωρίζει και τη διδακτική της, οπότε αν υπάρχει η δυνατότητα να υπάρχει συγκεκριμένο τέτοιο μάθημα από άνθρωπο που ειδικεύεται το θεωρώ καλύτερο. [...] και ίσως ας πούμε Πέμπτη και Έκτη να υπάρχει και σαν συγκεκριμένο μάθημα με ειδικότητα θα φανταζόμουν..."

Σ2 : "... αλλά δε θεωρώ ότι θα χρειαζόμουν μια ειδική επιμόρφωση πάνω σ' αυτό... [...] Τώρα θέματα που ένας δάσκαλος απόφοιτος Πανεπιστημίου, δυσκολευτεί τόσο να κατανοήσει, ώστε να μπορέσει και τα διδάξει, ίσως να μην είναι κατάλληλα να ενταχθούν στο πλαίσιο του Δημοτικού Σχολείου. [...] Και, όπως είπα, εντάζει, θεωρώ ότι το επίπεδο που πρέπει να φτάνεις στο Δημοτικό δε θα πρέπει να χρειάζεται κάποια γνώση ιδιαίτερη, αρκεί να μας είχαν ας πούμε τις οδηγίες του προγράμματος."

Σ3: "Θεωρώ δηλαδή ότι αυτός που θα πάει να το διδάξει θα πρέπει να ξέρει τα δεκαπλάσια από αυτά που θα πει, για να μπορέσει να λύσει απορίες και να αξιοποιήσει τις απορίες δημιουργικά. [...] Ποιος θα το διδάξει, επίσης. Θα βάλουμε τον δάσκαλο που είναι ο

κατεξοχήν υπεύθυνος, αλλά δεν είναι και αρμόδιος σ' αυτά...; Θα βάλουμε δάσκαλο επιμορφωμένο, που άντε πότε θα γίνει η επιμόρφωση ή θα το αναλάβουν οικονομολόγοι...;"

Σ4: "... τώρα για σύνθετες ορολογίες ή έννοιες... δεν μπορούμε να τα κάνουμε όλα εμείς εν τέλει."

Σ6: "Δε θεωρώ ότι για να διδάξεις θα πρέπει να έχεις μία κάποια βασική κατανόηση κάποιων βασικών εννοιών, ωστόσο."

Σ8: "Θα ήθελα, ωστόσο, να υπάρχουν κάποιοι ειδικοί που να μπορούν να πούνε απλοποιημένα, ενδεχομένως οικονομολόγοι που να μπορούν να πούνε στα παιδιά της Πέμπτης Δημοτικού ή της Έκτης κάποιους ορισμούς και να χρησιμοποιούν οικονομικούς όρους, τους οποίους, δυστυχώς, εγώ δε γνωρίζω. [...] Το θεωρώ απαραίτητο, γιατί πλέον ο οικονομικός παράγοντας έχει μπει για τα καλά στις ζωές μας και καθορίζει σε μεγάλο βαθμό ακόμα και την ψυχική μας υγεία. Δεν είναι κάτι το οποίο μπορεί να περνά επιδερμικά και έτσι απλά, γιατί η γνώση που θα δώσεις σε ένα παιδάκι από το Δημοτικό μπορεί να καθορίσει και την πορεία του όσον αφορά αυτό το κομμάτι, που είναι πολύ βασικό, είναι πυλώνας της ζωής μας πλέον. Δεν μπορείς να δίνεις λανθασμένες ή ελλιπείς πληροφορίες στα παιδιά. Που σημαίνει ότι πρέπει και ο δάσκαλος που το κάνει, αν δεν είναι κάποιος οικονομολόγος για την Πέμπτη και την Έκτη Δημοτικού, πρέπει να είναι πολύ καλά καταρτισμένος σε αυτές τις έννοιες. Δεν είναι κάτι το οποίο περνάς επιδερμικά και το παιδί θα μάθει κάτι λάθος... και ειδικά σε έννοιες που αφορούν σε ορισμούς, που μπορεί να αρχίσει να μαθαίνει ένα παιδί Πέμπτη και Έκτη Δημοτικού, που είναι καθοριστικές για το πώς αξιοποιεί τα χρήματά του."

84. Διοργάνωση διαγωνισμών / εκδηλώσεων

Μια ενδιαφέρουσα πρόταση που διατυπώνεται από μία εκπαιδευτικό αφορά τη διοργάνωση διαγωνισμών και εκδηλώσεων με θέμα τη χρηματοοικονομική εκπαίδευση. Οι διαγωνισμοί αυτοί δε χρειάζεται να έχουν απαραίτητα ανταγωνιστικό χαρακτήρα μεταξύ των σχολείων, αλλά να προάγουν τη δημιουργικότητα και την έκφραση των μαθητών μέσα από διάφορες μορφές τέχνης, όπως η συγγραφή παραμυθιών ή η δημιουργία βίντεο. Οι εκδηλώσεις, σε συνέχεια των διαγωνισμών, θα μπορούσαν να προσφέρουν επιπλέον ερεθίσματα και γνώσεις στους μαθητές μέσω ομιλιών από ειδικούς. Η εκπαιδευτικός περιγράφει λεπτομερώς μια τέτοια πρόταση:

Σ13: "Η ακόμα και να φτιάξουν στο πλαίσιο ενός διαγωνισμού, ένα παραμύθι, που να έχει σχέση με το θέμα... Δεν ξέρω, κάτι θα μπορούσε να υπάρχει... Να υπάρχει ένας διαγωνισμός, ίσως διαγωνισμός μέσα από την τέχνη, όχι απαραίτητα όπως αυτό το ανταγωνισμός ανάμεσα

σε δύο σχολεία. [...] δηλαδή θα μπορούσε και κάτι τέτοιο να γίνει, ένας διαγωνισμός πανελλαδικός και σε επίπεδο δήμου... Και σε συνέχεια να μαζευτούν όλα τα παιδιά... Δηλαδή, αν είναι σε επίπεδο δήμων ίσως πιο εύκολο, ίσως... να γίνει και μια εκδήλωση στη συνέχεια, να μη μείνει μόνο στο ότι... Και να τους μιλήσει και κάποιος, που να είναι πιο ειδικός, σε επίπεδο που να κατανοούν... Κάτι τέτοιο... Ή να γυρίσουν μια ταινία με τη βοήθεια του δήμου, ένα μικρό βιντεάκι, δέκα λεπτών, δεν είναι απαραίτητο να είναι ταινία, ένα βιντεάκι, τέλος πάντων, και να παίζουν εκεί τα παιχνίδια των ρόλων και να βγαίνει από εκεί το νόημα..."

85. Διαθεματική ενσωμάτωση της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης στα ήδη υπάρχοντα μαθήματα και ενσωμάτωση σχετικών εννοιών στα σχολικά εγχειρίδια

Λαμβάνοντας υπόψη τις προκλήσεις που σχετίζονται με την εισαγωγή ενός νέου μαθήματος στο ήδη επιβαρυνμένο πρόγραμμα σπουδών, οι εκπαιδευτικοί προτείνουν τη διαθεματική ενσωμάτωση της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης στα ήδη υπάρχοντα μαθήματα, με την παράλληλη ενσωμάτωση σχετικών εννοιών στα σχολικά εγχειρίδια, με τρόπο που να συνδέεται με το περιεχόμενο των αντίστοιχων μαθημάτων. Έτσι, η χρηματοοικονομική εκπαίδευση γίνεται αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Όπως προτείνεται από τους εκπαιδευτικούς:

Σ2: "Φαντάζομαι θα ήταν δύσκολο στο πλαίσιο του Δημοτικού τουλάχιστον να γεμίσει ένα ολόκληρο βιβλίο για μία τάξη με τέτοια θέματα. Θα μπορούσε να ήταν στο πλαίσιο της Μελέτης Περιβάλλοντος ή στην Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή."

Σ3: "... εξάλλου έχουμε και τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων, κοινωνικές δεξιότητες είναι ο ένας άξονας, μπορεί να μπει αυτό εκεί μέσα. Δε θυμάμαι κιόλας αν υπάρχει και ήδη κάτι τέτοιο... [...] και εκπαιδευτικά προγράμματα, δημιουργία, όπως είναι αυτά του ΙΕΠ για τα Εργαστήρια. Νομίζω θα υπάρχει κι εκεί κάτι ήδη, κάτι θα πρέπει να υπάρχει..."

Σ5: "Εγώ θα ήθελα για τη χρηματοοικονομική εκπαίδευση να είναι οργανικό τμήμα κάθε μαθήματος, δηλαδή να είχαμε ένα Αναλυτικό Πρόγραμμα που σε κάθε μάθημα τα σχολικά εγχειρίδια θα αφιέρωναν την ξεχωριστή αξία που της αξίζει της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης, στις έννοιες, στους όρους, στους τρόπους με τους οποίους λειτουργεί η Οικονομία, στο γιατί και στο πώς παίρνονται η μία ή η άλλη απόφαση, που φυσικά καταλήγει και στο ατομικό επίπεδο για τον μαθητή, ποιο είναι το βέλτιστο δυνατό μελλοντικά στη ζωή του και σε ατομικό επίπεδο, αλλά το ατομικό σε αλληλεπίδραση με το συλλογικό, με το ομαδικό, με το τι συμβαίνει τέλος πάντων σε αυτή τη χώρα. Θα ήταν πολύ ωραίο να

υπάρχουνε τέτοια σχολικά βιβλία, σε κάθε μάθημα, ακόμα και στα Μαθηματικά, τα προβλήματα που έχουν μέσα πολλές φορές σχέση με νούμερα, αγορές. Πόσο μάλλον στη Γλώσσα, στην Ιστορία, στη Μελέτη Περιβάλλοντος και στη Γεωγραφία, που αναφέραμε πριν, στην Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή στην Έκτη Δημοτικού, που την ξεχάσαμε πριν, επειδή δεν έχω κι εγώ Έκτη, βασικά. [...] Άρα, σε κάθε μάθημα."

Σ6: "Νομίζω ότι θα ήθελα τέτοια ζητήματα να μπορούν να προσεγγιστούν διαθεματικά στο πλαίσιο διαφόρων μαθημάτων... Δίνουν έτσι κι αλλιώς πάρα πολλά μαθήματα το έναυσμα για τέτοιου τύπου συζητήσεις, οπότε στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών των υπολοίπων μαθημάτων θα μπορούσαν να ενταχθούν αυτές οι έννοιες και όχι απαραίτητα ως ένα ξεχωριστό μάθημα."

Σ9: "Νομίζω, αντί να υπάρξει ένα καινούριο μαθησιακό αντικείμενο, θα μπορούσε να ενταχθεί περισσότερο ο χρηματοοικονομικός εγγραμματισμός στα ήδη υπάρχοντα, λαμβάνοντας μεγαλύτερο μέρος... Σίγουρα στα Μαθηματικά σε πρώτη φάση, που συνδέονται άμεσα και με τα Οικονομικά ... αλλά και στη Μελέτη ή στα Εργαστήρια Δεξιοτήτων... [...] Βέβαια, μια καλή ιδέα θα ήταν και μέσα από τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων με κάποια σενάρια ή με μελέτες περίπτωσης εκεί... Και θα μπορούσαν, ας πούμε, τα παιδιά να χωριστούν σε ομάδες και να κληθούν να διερευνήσουν περιστάσεις και να επιλύσουν κάποια προβλήματα, οικονομικού τύπου."

Σ11: "Θα μπορούσε στις μικρές τάξεις να συμπεριληφθεί στη Μελέτη Περιβάλλοντος, στις μεγαλύτερες τάξεις να είναι στην Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή... Θεωρώ ότι οι συγκεκριμένες θεματικές, μέσα στα κατάλληλα ήδη υπάρχοντα σχολικά εγχειρίδια, θα ήταν το καλύτερο δυνατόν. Στα υπάρχοντα σχολικά εγχειρίδια να υπάρχει ένα κεφάλαιο το οποίο θα αφιερώνεται στο χρηματοοικονομικό εγγραμματισμό."

Σ12: "... στα πλαίσια πάλι της Γλώσσας, Μαθηματικών, Μελέτης..."

Σ15: "Θα μπορούσε, όμως, στο πλαίσιο και των Μαθηματικών και της Γλώσσας να μουν κάποιες ειδικές ενότητες που θα συζητάνε με αυτό... Με άλλο τρόπο στη Γλώσσα και με άλλο τρόπο στα Μαθηματικά. Δηλαδή, στη Γλώσσα να είναι όλα πιο θεωρητικά και πιο πολλή κατανόηση του τι συμβαίνει και στα Μαθηματικά να είναι πιο πρακτικό, έτσι όπως είναι. [...] Ναι, στο πλαίσιο των διαφόρων βιβλίων."

Σ16: "Γιατί αυτά τα μαθήματα θα πρέπει να γίνονται σε υπάρχουσες σχολικές ώρες, όπως είναι, παράδειγμα, στα Μαθηματικά ή στην Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή θα μπορούσαμε να το βάλουμε..."

86. Δημιουργία ενός ξεχωριστού μαθήματος αναφορικά με τον χρηματοοικονομικό αλφαριθμητισμό

Ερχόμενοι σε αντίθεση με τις προτάσεις για διαθεματική ενσωμάτωση, ορισμένοι εκπαιδευτικοί θεωρούν αναγκαία τη δημιουργία ενός αυτόνομου μαθήματος αναφορικά με τη χρηματοοικονομική παιδεία, θεωρώντας το απαραίτητο για την καλλιέργεια χρηματοοικονομικών δεξιοτήτων στους μαθητές. Επισημαίνουν τη σπουδαιότητα και αναγκαιότητα για ένα μάθημα που θα διδάσκει βασικές οικονομικές έννοιες με απλό και κατανοητό τρόπο, συνδέοντας τες με την καθημερινή ζωή των μαθητών. Όπως υπογραμμίζεται από τους εκπαιδευτικούς:

Σ1: "... και ίσως ας πούμε Πέμπτη και Έκτη να υπάρχει και σαν συγκεκριμένο μάθημα με ειδικότητα θα φανταζόμουνά..."

Σ4: "Πολύ ουτοπικό μου φαίνεται το να ήταν μόνο του. Δηλαδή ναι, θα ήταν ωραίο να υπήρχε μια ώρα, αλλά δε θα γίνει ποτέ αυτή η ώρα εν τέλει... ουσιαστικά δε θα γίνει ποτέ, ποτέ."

Σ8: "Απλώς θεωρώ ότι πρέπει να υπάρξει, επειδή το καταλαβαίνω και εγώ με την εμπειρία μου τόσα χρόνια στην κοινωνία, πρέπει να υπάρξει ένα μάθημα το οποίο θα μπει σε κάθε τάξη, αν όχι από την Πρώτη Δημοτικού, από τη Δευτέρα, από την Τρίτη, θα υπάρχει, λοιπόν, ένα δίωρο μάθημα, ένα μονόωρο μάθημα, όπως εγώ κάνω Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή μια φορά τη βδομάδα, ενδεχομένως να υπάρχει ένα μάθημα που να ονομάζεται Χρηματοοικονομικός Αλφαριθμητισμός, μία ή δύο ώρες την εβδομάδα, ανάλογα την τάξη. Να υπάρχει αυτό, να θεσπιστεί στο πρόγραμμα σπουδών... [...] Ένα μάθημα, το οποίο θα είναι σαν τη Μελέτη Περιβάλλοντος, το οποίο θα είναι γραμμένο με ωραία παραδείγματα, με ωραίες εικόνες, με απλοποιημένους τους οικονομικούς όρους και που, όμως, θα αφορά πιο πολύ στην οικονομική ζωή του ανθρώπου, γιατί αποτελεί, όσο και να μη θέλουμε να το παραδεχτούμε, θεμέλιο ακόμα και της ψυχικής υγείας του ανθρώπου. Δε ζούμε σε μια κοινωνία που μπορεί ο άνθρωπος να κινηθεί χωρίς χρήμα. Θέλει το χρήμα από τότε που γεννιέται μέχρι τότε που πεθαίνει, δεν μπορείς να κινηθείς χωρίς αυτό, δυστυχώς. Οπότε σίγουρα θα έπρεπε να είναι ξεχωριστό μάθημα. Θεωρώ ότι, όταν υπάρχει ένα μάθημα το οποίο μπορεί να διδάσκει τα παιδιά τον ενεργό και υπεύθυνο πολίτη τον 5ο αιώνα π.Χ. και διδάσκεται ένα υλικό για τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις του ανθρώπου γενικά μια ώρα την εβδομάδα, δεν μπορεί να μην υπάρχει ένα μάθημα που να αφορά στα δικαιώματα, στο δικαίωμα που έχει ο άνθρωπος να επενδύει σωστά τα χρήματά του και σε αυτό να μην αφιερώνεται στο Δημοτικό ένα σαρανταπεντάλεπτο τη βδομάδα."

Σ14: "Αυτό για το οποίο τώρα συζητάμε θα έπρεπε να έχει μία δική του ώρα, έστω ανά δύο εβδομάδες. Ξεκάθαρα..."

Σ17: "Θεωρώ πάρα πολύ σημαντικό να υπάρχει ως ξεχωριστό μάθημα. [...] Απλώς θεωρώ ότι είναι απίστευτα σημαντικό το θεωρώ πλέον για τα παιδιά αυτά που ζούνε μέσα σε μια υπερπληθώρα αγαθών, γιατί παλιότερα δεν είχαμε τόσα... ξέρεις, ήταν και άλλες οι ανάγκες. Τώρα σου δημιουργούν ανάγκες από το τίποτα, άρα τώρα είναι ακόμα πιο απαραίτητο να ξέρεις να διαχειριστείς τα χρήματά σου. "

87. Ένταξη στην καθημερινότητα των παιδιών / Βιωματική προσέγγιση

Ορισμένοι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι η χρηματοοικονομική εκπαίδευση δεν πρέπει να περιορίζεται σε αποσπασματικές δράσεις ή σε θεωρητικά μαθήματα, αλλά να ενσωματώνεται στην καθημερινότητα των μαθητών, προκειμένου να έχει ουσιαστικό αντίκτυπο, συμβάλλοντας στην κατανόηση εννοιών και την απόκτηση δεξιοτήτων. Μία εκπαιδευτικός εστιάζει στη βιωματική μάθηση μέσα από πρακτικές δραστηριότητες στο σχολικό περιβάλλον, ενώ μία άλλη πρόταση εκπαιδευτικού αφορά τη διάχυση των χρηματοοικονομικών εννοιών σε όλα τα μαθήματα και την καθημερινή διδασκαλία, ώστε να γίνουν αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπως η εκμάθηση βασικών μαθηματικών πράξεων ή γραμματικής. Οι παρακάτω αναφορές αναλύουν αυτές τις δύο διαφορετικές προσεγγίσεις:

Σ7: "Δηλαδή να είναι στην καθημερινότητα των παιδιών, να μην είναι ένα σεμινάριο ή μία επιμόρφωση που θα γίνει μία φορά τον μήνα ή δύο φορές τον χρόνο για τα τυπικά και να πούμε τώρα ότι κάναμε επιμόρφωση. Επίσης, και μέσα από το προεδρείο, μέσα από δράσεις... να έχει η ομάδα ένα ταμείο και το σχολείο και η τάξη να είναι πιο αυτόνομες, να φροντίζουν για τα δικά τα υλικά, για αυτά που καταναλώνουνε, ακόμα και για τα χαρτιά για τη ζωγραφική, δηλαδή να γίνει ακόμα πιο βιωματικό, στην καθημερινότητά τους. [...] Θα μπορούσαν τα παιδιά να διαχειρίζονται κάποια έξοδα του σχολείου. Θα μπορούσαν σε κάθε τάξη να έχουν κάποια γνώση. Δηλαδή η κάθε τάξη ξεχωριστά να ξέρει τι κατανάλωσε, πόσα χρήματα έχει δώσει για τα χαρτιά της, για οτιδήποτε άλλα υλικά χρειάζονται... Να έχουνε μία γνώση και να ξέρουν, ώστε να μην είναι σπάταλα. Γιατί φαίνεται αυτό στα παιδιά, στα χαρτιά που παίρνουνε και τα πετάνε και τα σκίζουνε και δεν υπολογίζουνε πολλές φορές... Δεν έχουν αντίληψη, κι από κει φαίνεται. Γιατί τα χρήματα τι είναι ουσιαστικά... είναι η διαχείριση της ύλης. Δεν έχουνε χρήματα τα παιδιά, αλλά τι τους δίνεις, τους δίνεις αυτά τα υλικά. Πώς θα τα διαχειριστείτε για να περάσετε τη χρονιά; Και φαίνεται το κάθε παιδί πώς θα τα διαχειρίζεται. Κάποια δεν τα υπολογίζουν καθόλου, τα σκορπίζουν έτσι, από δω κι από κει ή

χάνουν συνέχεια τα πράγματά τους. Ή παίρνουν ένα ανά πάσα στιγμή ένα καινούριο μολύβι, ενώ ήδη έχουν μολύβι... Με αποτέλεσμα ίσως έτσι να υιοθετούν και μία τέτοια συμπεριφορά αργότερα ως ενήλικες. [...] Θα ήθελα κάπως το σχολείο να γινόταν περισσότερο αυτόνομο, σαν μία κοινότητα. Να έχει κάθε σχολείο τον δικό του κήπο... Μέσα σε μία κοινότητα... [...] Δεν ξέρω αν αυτό που έχω στο μυαλό μου είναι ρεαλιστικό... Ένα σχολείο που να μαθαίνει στα παιδιά πώς να είσαι αυτόνομος και αυτόρκης. Να μαθαίνει στα παιδιά πώς να καλλιεργούν... Θα μου πεις έχουμε κήπους, αλλά όχι να πηγαίνουμε μία φορά, να βγάζουμε μια φωτογραφία και να λέμε ότι κάτι κάναμε... Κάπως να αξιοποιούμε τα προϊόντα που παράγουμε. Να μαθαίνεις στα παιδιά πώς να είναι αυτόρκης, πώς να έχουν στη γλάστρα τους τον δικό τους τον βασιλικό και τον δικό τους τον δυόσμο, να μην πηγαίνει να αγοράζει... Να έχουμε έναν κήπο με φρούτα... Αυτό μου το είχε πει ένα κοριτσάκι μικρό, όταν συζητούσαμε τι άλλο θα ήθελαν να έχει το σχολείο τους, να στείλουν ένα γράμμα στον δήμαρχο... και μου λέει να φτιάχναμε έναν κήπο, που να είχε δέντρα και να καθόμαστε κάτω από τη φυσική σκιά και να κόβουμε και πορτοκάλια άμα δεν έχουμε φαγητό, που να μπορούμε να φάμε. Θεωρώ ότι υπάρχουν σχολεία που θα μπορούσε να αξιοποιηθεί ο ελεύθερος χώρος για κάτι τέτοιο. Και αισθητικά θα ήταν πιο όμορφο από το να βλέπεις ένα τσιμέντο..."

Σ10: "Εμένα μου αρέσει η διάχυση, δηλαδή δε μου αρέσει να υπάρχει μια ξεχωριστή ενότητα, δηλαδή κάτι το οποίο το διδάσκεις στα παιδιά για ένα χρονικό διάστημα, ακριβώς επειδή αυτό έχει ημερομηνία λήξης, δε δίνουν τα παιδιά ιδιαίτερη σημασία. Αυτό πρέπει να είναι, θα έλεγα, με έναν τρόπο καθημερινό, να είναι στην καθημερινότητά τους, δηλαδή να διαχέεται σε πολλές ενότητες και σε όλα τα μαθήματα, για να μπορεί το παιδί να καταλάβει και να αντιληφθεί την ουσία, τη σημασία αλλά και την αξία του συγκεκριμένου αντικειμένου, αυτού που διδάσκεται εν πάση περιπτώσει... Όπως κάνουμε, για παράδειγμα, πρόσθεση, αφαίρεση, πολλαπλασιασμό, διαίρεση, όπως κάνουν τα παιδιά γραμματική από την Πρώτη Δημοτικού κάτι αντίστοιχο θα πρέπει να γίνεται και από την Πρώτη Δημοτικού μέχρι και την Έκτη Δημοτικού, μέχρι και το Λύκειο, θα έλεγα εγώ, για να μπορούν τα παιδιά να διαχειρίζονται το χρήμα για δικό τους όφελος σε πρώτη φάση και κατ' επέκταση για την κοινωνία."

88. Επίσημο σχολικό εγχειρίδιο

Προκειμένου να υποστηριχθεί αποτελεσματικά η διδασκαλία της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης στο Δημοτικό Σχολείο, οι εκπαιδευτικοί προτείνουν τη δημιουργία ενός επίσημου σχολικού εγχειριδίου, το οποίο θα λειτουργήσει ως οδηγός για τους εκπαιδευτικούς, παρέχοντάς τους τις απαραίτητες γνώσεις, προτεινόμενες δραστηριότητες και σαφείς οδηγίες.

Οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν την ανάγκη για ένα εγχειρίδιο που να είναι πρακτικό, εύχρηστο και να συνδέει τη θεωρία με την πράξη. Οι ακόλουθες αναφορές παρουσιάζουν τις σχετικές τους απόψεις:

Σ1: "Τώρα εγχειρίδιο δε θεωρώ ότι θα έπρεπε να είναι κάτι μεγάλο. Φαντάζομαι ότι θα έπρεπε να ήταν περισσότερο κάτι μικρό και να υπάρχουν περισσότερα πράγματα που γίνονται με νέες τεχνολογίες και το εγχειρίδιο απλά να «μαζεύει» τον όρο τον οποίο είδαμε στην πράξη, περίπου όπως γίνεται με τη Φυσική. Δηλαδή να υπάρχει ένα πείραμα, είτε αυτό είναι διαδικτυακό είτε αυτό είναι πρακτικό, [...] και μετά να υπάρχει η αντίστοιχη έννοια την οποία να μαθαίνουν τα παιδιά τι σημαίνει. Αυτό."

Σ2: "... αν και σίγουρα θα ήθελα να υπάρχει ένα πρόγραμμα που θα πατήσω πάνω σ' αυτό, χρησιμοποιώντας δηλαδή δραστηριότητες, να μην πρέπει από το μηδέν, εννοώ να το στήσω, [...], αν υπήρχε δηλαδή αυτό, όπως είναι του ΙΕΠ οι οδηγίες για τα Εργαστήρια, με ακριβώς τις προτεινόμενες δραστηριότητες και τους στόχους, θεωρώ ότι θα με κάλυπτε. [...] κυρίως νομίζω το πιο σημαντικό είναι τα εγχειρίδια και οι γραπτές οδηγίες που θα μοιραστούν στους δασκάλους."

Σ4: "Θα ήταν ωραίο να υπήρχε ένας μπούσουλας και να τον έχουμε για όσους από εμάς δεν έχουν τη φαντασία... Στο κομμάτι αυτό των Οικονομικών μπορεί κάποιος να μην έχουν τόση φαντασία να το σκεφτούν και να κάνουν... Επίσης, μπορεί να μην έχουν και τα ίδια βιώματα."

Σ5: "Αυτό θεωρώ την καρδιά του ζητήματος, το σχολικό βιβλίο."

Σ7: "... να υπάρχει το κατάλληλο εγχειρίδιο, να είναι σαφείς οι οδηγίες, όχι «πάρε αυτό και κάν' το μόνος σου». Να είναι έτοιμες δραστηριότητες, όπως είναι τα Μαθηματικά της Κύπρου, που για μένα σου λύνουν τα χέρια, σου 'χουν έτοιμο, δομημένο το μάθημα, έτσι να είναι και εδώ το μάθημα και σιγά σιγά να αποκτά βέβαια εμπειρία. Αλλά να του κάνουν τη ζωή εύκολη, όχι να λέει «Παναγία μου, τι να κάνω τώρα;», όπως συμβαίνει σε πολλά μαθήματα, που σου δυσκολεύουν το έργο. Δηλαδή, είναι πολύ σημαντικό και αυτό, ένα πολύ καλό εγχειρίδιο, με δραστηριότητες που να είναι εφικτές στη διδακτική ώρα, να βγαίνουνε δηλαδή, θα πρέπει άρα να έχουν δοκιμαστεί... Πολύ σημαντικό βασικά το διδακτικό εγχειρίδιο... Να είναι έτοιμες δραστηριότητες, με συγκεκριμένες οδηγίες, που ακόμη και επιμόρφωση να μην κάνεις, να μπορείς να πάρεις το βιβλίο αυτό, να κάνεις τη δραστηριότητα και να βγαίνει. [...] Σε μορφή βιβλίου θα προτιμούσα, για να μην είμαστε τόσο στην οθόνη, γι' αυτό δε θα ήθελα τόσο το ψηφιακό."

Σ14: "Α, ναι, είδες, δεν το είπαμε αυτό. Ε, βέβαια. Ναι, αν θέλεις να κάνεις πραγματικά ορατό κάτι, πρέπει να το συνοδεύσεις και να το επικαιροποιήσεις, να το κάνεις πιο έγκυρο. Με τι το κάνεις...; Με ένα βιβλίο. Με φωτοτυπίες τίποτα δεν είναι έγκυρο. Αν δεν υπάρξει ένα βιβλίο, το οποίο θα σου πει, κοιτάζτε εδώ έχουμε αυτό, πάρτε το, δείτε το, διαβάστε το, μελετήστε το, αυτό το βιβλίο θα είναι βοηθός σας και από 'κεί και πέρα κοιτάζτε στο διαδίκτυο τι υλικό υπάρχει και προχωρήστε. Αλλά το βιβλίο πάντα είναι ο έγκυρος συνοδός. Θα έπρεπε να υπάρχει και δεν υπάρχει. Πιστεύω να υπάρξει, στο μέλλον θα υπάρξει... Αφού ξεκίνησε η προσπάθεια αυτή, πιστεύω θα φτάσουμε και στο βιβλίο κάποια στιγμή."

88.1 Ευελιξία και προαιρετική χρήση του σχολικού εγχειριδίου

Σχετικά με τη χρήση του σχολικού εγχειριδίου, κάποιοι εκπαιδευτικοί προτείνουν την προαιρετική αξιοποίηση αυτού, ως ένα βοηθητικό εργαλείο και όχι δεσμευτικά, αφήνοντας περιθώρια προσαρμογής στις ανάγκες των μαθητών και εναλλακτικών διδακτικών προσεγγίσεων. Όπως συγκεκριμένα αναφέρουν:

Σ3: "Θεωρείς ότι θα έπρεπε να υπάρχει βιβλίο, συγκεκριμένο σχολικό εγχειρίδιο;

Ναι, αλλά να μην είναι τακτικό μες στο πρόγραμμα, να το κάνει δηλαδή σαν έξτρα πρόγραμμα ο δάσκαλος."

Σ13: "Θα μπορούσε να είναι βοηθητικό... Θα μπορούσε να υπάρχει και να είναι σε εθελοντική βάση, δηλαδή να υπάρχει για κάποιον που θέλει να ανατρέξει και θέλει να βρει κάτι και για τον χ, ψ λόγο δεν μπορεί να το κάνει μέσω διαδικτύου... Να μπορεί να υπάρχει, γιατί σίγουρα θα δίνει και κάποιο θεωρητικό πλαίσιο και ίσως κάποιος να θέλει να... Ναι, δε θα ήταν άσχημο να υπάρχει, πιστεύω, Δε νομίζω ότι είναι κακό να υπάρχει. Ούτε να 'ναι δεσμευτικό, βέβαια, στο 100%, να σου αφήνει και μια ελευθερία κινήσεων."

89. Ψηφιακό υλικό

Στη σύγχρονη ψηφιακή εποχή, οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη σημασία της αξιοποίησης των ψηφιακών μέσων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στο πλαίσιο της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης, η δημιουργία ψηφιακού υλικού θεωρείται απαραίτητη για την προσέλκυση του ενδιαφέροντος των μαθητών και την αποτελεσματική μετάδοση των γνώσεων. Οι εκπαιδευτικοί προτείνουν τη δημιουργία διαδραστικών εφαρμογών, βίντεο, παρουσιάσεων, διαδικτυακών παιχνιδιών και προσομοιώσεων, με στόχο την κατανόηση βασικών χρηματοοικονομικών εννοιών με διασκεδαστικό και ελκυστικό τρόπο. Όπως σημειώνουν οι εκπαιδευτικοί:

Σ1: "... που κατά τη γνώμη μου έτσι όπως συμβαίνουν τα πράγματα στην εποχή μας θα έπρεπε να είναι διαδικτυακό, γιατί πλέον τα περισσότερα, οικονομικές συναλλαγές και τα λοιπά, γίνονται και φαντάζομαι ότι θα πάει προς τα εκεί όλο..."

Σ2: "Σίγουρα στην εποχή μας θα πρέπει να είναι και ψηφιακό το υλικό, με βίντεο, με παρουσιάσεις, με συνδέσεις σε ιστοσελίδες, με παιχνίδια διαδικτυακά... οτιδήποτε τέλος πάντων... να μην είναι απλά μέσα από το βιβλίο, γιατί τα παιδιά δυσκολεύονται πια μόνο έτσι να κάνουν το μάθημα."

Σ6: "Πλέον νομίζω ότι θα έπρεπε να υπάρχει για όλα τα μαθήματα ψηφιοποιημένο, δηλαδή να βασίζεται σε βίντεο, παρουσιάσεις, παιχνίδια, ψηφιακά παιχνίδια... τέτοιου τύπου διδακτικό υλικό."

Σ9: "Σίγουρα βλέπουμε ότι το ψηφιοποιημένο, τα τελευταία χρόνια, είναι αυτό που τραβάει τα παιδιά, τα προσελκύει... Οπότε, και με κάποια παιχνίδια... ή θα μπορούσε να φτιαχτεί ένα παιχνίδι, που να είναι ένα παιδί και να διαχειρίζεται, ας πούμε, τα οικονομικά του, να πηγαίνει να ψωνίζει σε κάθε κατάσταση..., για τις πιο μικρές ηλικίες, ας πούμε, πόσα ρέστα πρέπει να πάρει... Μετά, θέλει να ψωνίσει κι αυτό, του φτάνουν τα χρήματα; Ή μπορεί να κάνει, ας πούμε, να βοηθήσει τους γονείς του σε κάτι και να του δώσουν ένα χαρτζιλίκι ή να του δώσει η γιαγιά του, ξέρω 'γώ, και να μαζεύει στον κουμπαρά του... Πώς μπορεί να τα χαλάσει μετά αυτά; Δηλαδή, να είναι σαν ένα παιχνίδι ψηφιακό κάπως αυτό. Αυτό νομίζω θα τους τραβούσε πάρα πολύ."

Σ13: "Επίσης, αν και δεν είναι τόσο καλό αυτό, με την έννοια ότι καλό είναι να διώχνουμε τα παιδιά από αυτό το κομμάτι του υπολογιστή, αλλά θα μπορούσαν να φτιάξουν και κάποια παιχνίδια, αντί να παίζουν αυτά τα παιχνίδια με τα τέρατα και σε σκοτώνω, με σκοτώνεις... ένα παιχνίδι που να έχει διαχείριση οικονομικών πόρων ή διαχείριση των φυσικών πόρων... Κάτι τέτοιο... Δηλαδή από το να τα βάζουμε να παίζουν αυτά τα παιχνίδια, να τους δείξουμε και αυτό το είδος παιχνιδιού, ας πούμε... Εντάξει, δεν είναι ό,τι καλύτερο να τα στρέφουμε στα παιχνίδια τα ηλεκτρονικά, αλλά από το να παίζουν τα άλλα, θεωρώ καλύτερο αυτό."

Σ16: "Άρα, πέρα από την επιμόρφωση των δασκάλων, μπορούμε να πούμε ένα τρίτο την ανάπτυξη τέτοιων εργαλείων, εκπαιδευτικών εργαλείων και υλικών, που θα μπορούνε στα παιδιά να τους δίνεται με έναν πιο απλό, πιο διασκεδαστικό τρόπο, γιατί μιλάμε για δύσκολες έννοιες... Επειδή πλέον υπάρχουν οι διαδραστικοί πίνακες, σίγουρα θα μπορούν να υπάρχουν, φαντάζομαι, εφαρμογές ολόκληρες, ολόκληρα apps, για να βοηθήσουν τα παιδιά να

κατανοήσουν την έννοια του χρήματος και τη διαχείριση, μέσα από δραστηριότητες και διαδραστικά παιχνίδια τέτοια."

Σ17: "... θα μου άρεσε να έχει, να υπήρχαν διαδραστικές ασκήσεις, τέτοιο υλικό... Σκεφτόμουν και έλεγα ότι αυτό που θα τους άρεσε πάρα πολύ ήταν προσομοίωση, υπάρχουν κάποιες προσομοιώσεις, και διαδραστικές ασκήσεις. Γενικά, επειδή τους αρέσουν ό,τι έχει να κάνει με ψηφιακή μορφή και τραβάει πάρα πολύ το ενδιαφέρον τους, θεωρώ ότι θα ήταν αναγκαίο να υπάρχει ως υλικό μέσα. [...] διαδικτυακές πλατφόρμες, για παράδειγμα, που μπορεί να μπει μέσα ο δάσκαλος, έτσι να δει κάποια πράγματα και να χρησιμοποιήσει. Πιο οργανωμένα πράγματα λίγο."

90. Ποικιλία διαθέσιμου διδακτικού υλικού / Δυνατότητα επιλογής από τον εκπαιδευτικό

Τέλος, μία εκπαιδευτικός τονίζει την ανάγκη για ποικιλία διαθέσιμου διδακτικού υλικού, που θα παρέχει στους δασκάλους τη δυνατότητα επιλογής, επιτρέποντάς τους να προσαρμόσουν τη διδασκαλία τους στις ανάγκες των μαθητών τους. Όπως συγκεκριμένα αναφέρεται:

Σ8: "... δεν μπορώ να σκεφτώ κάτι συγκεκριμένο, αλλά όλα θα βοηθούσαν, όλο το πακέτο, οτιδήποτε απ' το οποίο μπορούσαμε να επιλέξουμε... από ένα βίντεο, από ένα ένα αντίστοιχο υλικό με του ΙΕΠ, από ένα βιβλίο, από ένα παραμύθι, έτσι γραμμένο με ωραίες εικόνες και τα λοιπά για τα μικρά παιδάκια, από ένα παιχνίδι επιτραπέζιο... Οτιδήποτε θα μπορούσε να αξιοποιήσει ένας δάσκαλος. Ακόμα και ένα παιχνίδι σαν τη Monopoly, σε μια ώρα που τα παιδιά θέλουν να ξεκουραστούν και να είναι ένα παιχνίδι τέτοιο..."

Από την ανάλυση των απαντήσεων προκύπτει ότι η αναθεώρηση της διδακτέας ύλης και του διδακτικού μοντέλου αποτελεί την πιο συχνά αναφερόμενη από τους εκπαιδευτικούς πρόταση (Σ5, Σ7, Σ11, Σ12, Σ13, Σ14, Σ16, Σ17). Υπάρχει ευρεία συμφωνία ότι η υπάρχουσα ύλη είναι υπερβολικά μεγάλη, καθιστώντας τον εξορθολογισμό απαραίτητο για την ένταξη νέων διδακτικών αντικειμένων, όπως η χρηματοοικονομική εκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν μια μετάβαση σε πιο σύγχρονες και βιωματικές διδακτικές μεθόδους, που θα εμπλέκουν ενεργά τους μαθητές και θα συνδέουν τη θεωρία με την πράξη, δίνοντας έμφαση στην καλλιέργεια δεξιοτήτων απαραίτητων για τη ζωή.

Ορισμένοι εκπαιδευτικοί (Σ10, Σ14, Σ16) υποστηρίζουν τη θεσμοθέτηση της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης ως υποχρεωτικό μάθημα, με σαφώς καθορισμένο χρόνο διδασκαλίας και αξιολόγηση των μαθητών ή εναλλακτικά την ένταξή της σε κύκλους σπουδών, ώστε να διασφαλιστεί ότι όλοι οι μαθητές θα λάβουν βασικές χρηματοοικονομικές γνώσεις,

ανεξάρτητα από τις προτιμήσεις του εκάστοτε εκπαιδευτικού να διδάξει ή όχι τη συγκεκριμένη ενότητα. Παράλληλα, τονίζουν τη σημασία ενός δομημένου και καθορισμένου πλαισίου που θα υποστηρίζει την εκπαιδευτική διαδικασία και θα προάγει την ανάπτυξη δεξιοτήτων που συνδέονται με τον χρηματοοικονομικό αλφαριθμητισμό. Αυτές οι απόψεις ευθυγραμμίζονται πλήρως με τα συμπεράσματα της διεθνούς βιβλιογραφίας, η οποία αναδεικνύει την εισαγωγή της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης στο επίσημο πρόγραμμα σπουδών ως έναν από τους πιο αποτελεσματικούς και δίκαιους τρόπους για την προσέγγιση μιας ολόκληρης γενιάς (Kaiser & Menkhoff, 2020; Lusardi, 2019; OECD, 2014a). Η δημιουργία ενός σύγχρονου προγράμματος σπουδών, προσαρμοσμένου στις ηλικιακές ανάγκες των μαθητών, που θα εισάγει σταδιακά τον χρηματοοικονομικό αλφαριθμητισμό διαμέσου των διαφορετικών εκπαιδευτικών βαθμίδων, θεωρείται το πρώτο και καθοριστικό βήμα για τη συστηματική ένταξή του στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ένα τέτοιο πρόγραμμα, σύμφωνα με τον ΟΟΣΑ (OECD, 2014a), θα πρέπει να περιλαμβάνει σαφή καθοδήγηση για τα μαθησιακά αποτελέσματα, τις θεματικές ενότητες και τις μεθόδους διδασκαλίας που προάγουν όχι μόνο τη γνώση, αλλά και τις δεξιότητες, τις στάσεις και τις συμπεριφορές των μαθητών. Εξίσου σημαντική κρίνεται και η προσαρμογή των μεθόδων αξιολόγησης, οι οποίες θα πρέπει να συνάδουν με εκείνες άλλων μαθησιακών αντικειμένων και να λαμβάνουν υπόψη το ηλικιακό επίπεδο των μαθητών.

Οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν, επίσης, ότι η αποτελεσματική ενσωμάτωση της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης απαιτεί σαφή και μακροπρόθεσμο στρατηγικό σχεδιασμό, καθώς και συνέχεια στην εκπαιδευτική πολιτική. Στο πλαίσιο αυτό, κρίνεται απαραίτητο να αποσαφηνιστεί ο σκοπός της εισαγωγής της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης και η σύνδεσή του με τις ανάγκες της κοινωνίας και της οικονομίας (Σ1) και να διασφαλιστεί η συνέπεια και η συνέχεια στην εφαρμογή των προγραμμάτων, αποφεύγοντας τις αποσπασματικές και βραχυπρόθεσμες παρεμβάσεις (Σ14). Προτείνεται, επίσης, η πιλοτική εφαρμογή και η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων πριν την ευρεία εφαρμογή τους (Σ2, Σ6), επιτρέποντας την έγκαιρη ανίχνευση τυχόν προβλημάτων και την αναγκαία προσαρμογή των προγραμμάτων στις πραγματικές ανάγκες και συνθήκες. Οι απόψεις αυτές συνάδουν με τη διεθνή βιβλιογραφία, η οποία υπογραμμίζει ότι η ενσωμάτωση της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης στο σχολικό πρόγραμμα σπουδών αποτελεί κρίσιμη συνιστώσα μιας εθνικής στρατηγικής για την ενίσχυση του χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού, τονίζοντας παράλληλα την ανάγκη για μια οργανωμένη προσέγγιση, που να εξασφαλίζει τον συντονισμό των προσπάθειών όλων των εμπλεκόμενων φορέων (Mundy, 2009; OECD, 2005b; 2014a). Η

ανάπτυξη ενός εθνικού πλαισίου για την χρηματοοικονομική εκπαίδευση προϋποθέτει προσεκτική αξιολόγηση και ανάλυση του υφιστάμενου εκπαιδευτικού πλαισίου, καθώς και των εκπαιδευτικών αναγκών των παιδιών και των νέων. Από την άλλη πλευρά, η απουσία ενός σαφούς πλαισίου συντονισμού μπορεί να οδηγήσει σε αποσπασματικές προσπάθειες και σε περιορισμένη αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων (Department for Education and Employment [DfEE], 2000; Office for Standards in Education, Children's Services and Skills [OFSTED], 2008).

Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί, αναγνωρίζοντας ότι η επιτυχία της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης απαιτεί τη συνεργασία και τη συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων: μαθητών, εκπαιδευτικών, γονέων, σχολικής κοινότητας και ευρύτερης κοινωνίας, επισημαίνουν την ανάγκη για αποτελεσματική επικοινωνία, ενημέρωση και η ευαισθητοποίηση (Σ3, Σ14), αλλά και υιοθέτηση μιας σταδιακής προσέγγισης (Σ13), με στόχο την άρση τυχόν αντιστάσεων και την κατανόηση των οφελών της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης, αλλά και την έγκαιρη αντιμετώπιση αντιδράσεων. Μία ενδιαφέρουσα πρόταση που διατυπώθηκε από μία εκπαιδευτικό (Σ13) στο πλαίσιο της ευαισθητοποίησης του κοινωνικού συνόλου για τη σπουδαιότητα του χρηματοοικονομικού, αλλά και την προσέλευση του ενδιαφέροντος των μαθητών αφορά τη διεξαγωγή διαγωνισμών και εκδηλώσεων σχετικών με τον χρηματοοικονομικό εγγραμματισμό. Επιπρόσθετα, η διαβούλευση με τους εκπαιδευτικούς θεωρείται κρίσιμη (Σ6), καθώς αυτοί είναι που θα κληθούν να εφαρμόσουν τα προγράμματα στην τάξη, ενώ η εμπλοκή της οικογένειας (Σ16) θεωρείται εξίσου σημαντική για τη δημιουργία ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος και τη συνέχεια της μάθησης στο σπίτι. Παράλληλα, η συνεργασία με φορείς και την τοπική κοινωνία (Σ14) μπορεί να προσφέρει πρακτικές εμπειρίες, συνδέοντας τη σχολική γνώση με την πραγματική ζωή.

Επίσης, η υποστήριξη και ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, μέσω της παροχής επαρκούς επιμόρφωσης και της δημιουργίας ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος (Σ7, Σ15, Σ17) θεωρούνται απαραίτητες για να αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί έτοιμοι και ικανοί να διδάξουν το νέο αντικείμενο. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί (Σ8, Σ13, Σ15, Σ17), υπογραμμίζοντας τη σπουδαιότητα της κατάρτισης των εκπαιδευτικών, θεωρούν ότι η επιμόρφωση μέσω σεμιναρίων δεν επαρκεί και προτείνουν την ενσωμάτωση οικονομικών μαθημάτων στο πλαίσιο της υποχρεωτικής πανεπιστημιακής κατάρτισης που λαμβάνουν, ώστε να αποκτήσουν μια στέρεη βάση γνώσεων και να αισθάνονται πιο σίγουροι για τον εαυτό τους όταν θα κληθούν να διδάξουν το αντικείμενο. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Harrison *et al.*, 2023; Mundy, 2009;

OECD, 2005b; 2014a), η επιτυχία της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων φορέων. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να τοποθετηθούν στο επίκεντρο των προσπαθειών για την εισαγωγή της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης στα σχολεία, οπότε και κρίνεται απαραίτητο να καταβληθεί προσπάθεια, ώστε να εξασφαλιστεί η συμμετοχή τους σε όλα τα στάδια της διαδικασίας, μέσω της ευαισθητοποίησής τους ως προς τη σημασία της χρηματοοικονομικής παιδείας, καθώς και της παροχής των απαραίτητων πόρων και της κατάλληλης εκπαίδευσης, ώστε να αποκτήσουν την αυτοπεποίθηση που απαιτείται για την αποτελεσματική διδασκαλία του αντικειμένου. Η συμμετοχή των γονέων και της τοπικής κοινότητας είναι εξίσου σημαντική και μπορεί να επιτευχθεί μέσω εξειδικευμένων προγραμμάτων και πρωτοβουλιών που προάγουν τη συνεργασία και ενισχύουν την κατανόηση των γονέων και της ευρύτερης κοινωνίας αναφορικά με τη σημασία της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης, όχι μόνο για την οικονομική αλλά και για τη συνολική ευημερία των ατόμων και την ομαλή τους ένταξη στην κοινωνική και οικονομική ζωή ως υπεύθυνων και ενεργών πολιτών. Η διαμόρφωση ενός σαφούς οράματος και η αποτελεσματική επικοινωνία αυτού, μέσω της υιοθέτησης μίας ολοκληρωμένης στρατηγικής που να αξιοποιεί πολλαπλούς συμπληρωματικούς τρόπους και τεχνικές, αποτελεί θεμέλιο λίθο για την επιτυχή υλοποίηση μίας εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης (Saitis & Saiti, 2018). Ένας ακόμη σημαντικός παράγοντας για την προώθηση της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης θεωρείται και η συνεργασία των εκπαιδευτικών οργανισμών με την τοπική κοινότητα (Batty et al., 2015; Department for Education and Employment [DfEE], 2000; Mundy, 2009). Είναι προφανές ότι η υλοποίηση μιας τέτοιας ολοκληρωμένης πρότασης, η οποία βρίσκεται σε απόλυτη συμφωνία με τις συστάσεις του ΟΟΣΑ για τη χρηματοοικονομική εκπαίδευση (Mundy, 2009; OECD, 2005b; 2014a; 2024a), προϋποθέτει την ύπαρξη μακροπρόθεσμου σχεδιασμού και συνέχειας, που αναφέρθηκε προηγουμένως.

Ορισμένοι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν, επίσης, στο θέμα επιλογής του καταλληλότερου φορέα για τη δημιουργία εκπαιδευτικών προγραμμάτων σχετικών με τη χρηματοοικονομική παιδεία (Σ1, Σ2, Σ3, Σ5, Σ6), εκφράζοντας έντονες ανησυχίες σχετικά με την εμπλοκή κερδοσκοπικών οργανισμών, όπως τράπεζες ή ασφαλιστικές εταιρείες, στον σχεδιασμό προγραμμάτων χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης (Σ1, Σ2), η οποία, όπως επισημαίνουν, θα μπορούσε να οδηγήσει σε προγράμματα που εξυπηρετούν κυρίως τα δικά τους συμφέροντα, προωθώντας εμμέσως προϊόντα ή υπηρεσίες. Οι εκπαιδευτικοί που αναφέρθηκαν στο θέμα υπογραμμίζουν ότι το Υπουργείο Παιδείας και άλλοι θεσμικοί φορείς θα πρέπει να έχουν τον

κεντρικό ρόλο στον σχεδιασμό και την υλοποίηση των προγραμμάτων χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης, καθώς το Υπουργείο, έχοντας ως βασικό κριτήριο τη δημιουργία σκεπτόμενων και ανεξάρτητων πολιτών, είναι ο πλέον κατάλληλος φορέας για να διασφαλίσει την αντικειμενικότητα και την αξιοπιστία των προγραμμάτων.

Η άποψη αυτή των εκπαιδευτικών διαφοροποιείται από μέρος της βιβλιογραφίας (Batty *et al.*, 2015; DfEE, 2000; Mundy, 2009; OECD, 2014a), όπου υπογραμμίζεται η σημασία διασφάλισης της συνεργασίας με ένα ευρύ φάσμα φορέων, συμπεριλαμβανομένων χρηματοπιστωτικών ιδρυμάτων, επιχειρήσεων και μη κυβερνητικών οργανώσεων, για την προώθηση της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης. Οι συγγραφείς τονίζουν ότι τα χρηματοπιστωτικά ιδρύματα, στο πλαίσιο της κοινωνικής τους ευθύνης, μπορούν να συνεισφέρουν σημαντικά στην εκπαιδευτική διαδικασία, προσφέροντας πόρους, εργαλεία και τεχνογνωσία. Επισημαίνουν, ωστόσο, ότι η εμπλοκή τους πρέπει να γίνεται με διαφάνεια και υπό την εποπτεία των αρμόδιων φορέων, ώστε να διασφαλιστεί η αντικειμενικότητα και η αποφυγή συγκρούσεων συμφερόντων. Παράλληλα, η βιβλιογραφία αναδεικνύει και αντίθετες απόψεις σχετικά με την εμπλοκή εταιρειών χρηματοπιστωτικών υπηρεσιών στη δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού. Οι Grody *et al.* (2008) και ο Stanger (1997) θίγουν το ζήτημα της πιθανής εμπορικής προκατάληψης που ενδέχεται να επηρεάσει το εκπαιδευτικό υλικό, υπονομεύοντας την αξιοπιστία της παρεχόμενης χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης, ενώ οι Lucey & Giannangelo (2006) θεωρούν απαραίτητη προϋπόθεση για να είναι σε θέση οι εκπαιδευτικοί να αξιολογούν κριτικά τα προτεινόμενα εκπαιδευτικά προγράμματα την επαρκή γνώση και ουσιαστική κατανόηση των οικονομικών αρχών από τους ίδιους.

Στο πλαίσιο σύγκλισης των διαφορετικών αυτών απόψεων, προτείνονται καλές πρακτικές συνεργασίας μεταξύ ιδιωτικών και κρατικών φορέων (Mundy, 2009; OECD, 2005b; 2014a). Συγκεκριμένα, ο ιδιωτικός τομέας ή μη κερδοσκοπικοί οργανισμοί θα μπορούσαν να συμβάλλουν στην ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού, το οποίο θα πρέπει να υπόκειται σε αξιολόγηση από κυβερνητικό ή ανεξάρτητο φορέα, με βάση συγκεκριμένα κριτήρια και αρχές. Θα μπορούσε, επίσης, να υπάρξει μια μορφή διαπίστευσης για την αναγνώριση εκπαιδευτικών πόρων που πληρούν τα καθορισμένα πρότυπα. Επί παραδείγματι, στο Ηνωμένο Βασίλειο, η Young Money, που αποτελεί μέρος του Young Enterprise, ενθαρρύνει τους δημιουργούς εκπαιδευτικού υλικού να τα υποβάλουν για διαπίστευση, η οποία περιλαμβάνει την απονομή του σήματος ποιότητας (Quality Mark). Τα κριτήρια για την απονομή του σήματος ποιότητας περιλαμβάνουν την εξασφάλιση της παιδαγωγικής εγκυρότητας του υλικού, την ανάπτυξή του

σε συνεργασία με εκπαιδευτικούς, την επιτυχή πιλοτική εφαρμογή του σε μαθητές, το θεωρητικό υπόβαθρο, το λεπτομερές σχέδιο αξιολόγησης, την αποκλειστική εστίαση στη χρηματοοικονομική εκπαίδευση, την παροχή δομημένων μαθησιακών εμπειριών, την ελκυστικότητα και τη συνάφεια για τους μαθητές, τη σαφήνεια και ευκολία στη χρήση, καθώς και την παροχή ακριβών, ενημερωμένων πληροφοριών, αποφεύγοντας κάθε εμπορική προώθηση (Young Enterprise, n.d.).

Ένα επιπλέον ζήτημα που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι χρήζει διερεύνησης αφορά το αν οι δάσκαλοι είναι οι καταλληλότεροι να αναλάβουν τη διδασκαλία του αντικειμένου αυτού στο πλαίσιο του Δημοτικού Σχολείου. Στο συγκεκριμένο θέμα παρατηρείται διχογνωμία, καθώς μία εκπαιδευτικός (Σ2) θεωρεί ότι με τις κατάλληλες οδηγίες και επιμόρφωση οι δάσκαλοι μπορούν να ανταποκριθούν σε αυτόν τον ρόλο, τονίζοντας μάλιστα ότι θεματικές και αντικείμενα τα οποία θα δυσκολέψουν τους εκπαιδευτικούς στην κατανόηση ενδεχομένως δεν είναι κατάλληλα να διδαχθούν σε μαθητές Δημοτικού, ενώ άλλοι εκπαιδευτικοί (Σ1, Σ3, Σ4, Σ6, Σ8) υποστηρίζουν ότι είναι απαραίτητη την παρουσία ειδικών, για παραδείγματα οικονομολόγων, ιδίως στις μεγαλύτερες τάξεις του Δημοτικού, όπου οι έννοιες γίνονται πιο σύνθετες.

Αναφορικά με τον τρόπο ένταξης της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης στη σχολική καθημερινότητα, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (Σ2, Σ3, Σ5, Σ6, Σ9, Σ11, Σ12, Σ15, Σ16) υποστηρίζουν τη διαθεματική προσέγγιση, προτείνοντας τη σύνδεση της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης με ήδη υπάρχοντα μαθήματα και αντίστοιχα την ενσωμάτωση σχετικών εννοιών στα σχολικά εγχειρίδια, θεωρώντας ότι έτσι θα εξασφαλιστεί η συστηματική ενασχόληση με τέτοια θέματα στο σχολικό πρόγραμμα, η σύνδεση με διάφορα γνωστικά αντικείμενα και η αποτελεσματικότερη κατανόηση τέτοιων εννοιών, χωρίς ωστόσο να υπάρξει η χρονική επιβάρυνση ενός ξεχωριστού μαθήματος. Από την άλλη πλευρά, ορισμένοι εκπαιδευτικοί (Σ1, Σ8, Σ14, Σ17) επισημαίνουν ότι η διαθεματική προσέγγιση δεν επαρκεί και υποστηρίζουν ότι η δημιουργία ενός ξεχωριστού μαθήματος θα συμβάλλει στη δημιουργία του απαιτούμενου διδακτικού χρόνου, θα επιτρέψει μία πιο συστηματική και εστιασμένη διδασκαλία των σχετικών εννοιών, αλλά και θα σηματοδοτήσει τη σπουδαιότητα της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης. Μία ακόμη ενδιαφέρουσα πρόταση που διατυπώνεται από δύο εκπαιδευτικούς (Σ7, Σ10) αφορά την ένταξη της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης στην καθημερινότητα των παιδιών. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί αυτοί εστιάζουν στη βιωματική μάθηση μέσα από πρακτικές δραστηριότητες στο σχολικό περιβάλλον, αλλά και στην καθημερινή αναφορά και

εξοικείωση με χρηματοοικονομικές έννοιες, σε αναλογία με απλές αριθμητικές πράξεις ή κανόνες γραμματικής, που εντάσσονται σχεδόν καθημερινά στη διδασκαλία. Στη βιβλιογραφία (Department for Education and Employment [DfEE], 2000; Lusardi & Wallace, 2013; Mundy, 2009; OECD, 2014a; U.S. Department of the Treasury, Office of Financial Education, 2006) προτείνεται η ενσωμάτωση της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης σε υφιστάμενα μαθήματα, όπως τα Μαθηματικά, η Αγωγή του Πολίτη και οι Κοινωνικές Επιστήμες, προτείνεται ως λύση στους περιορισμούς των υπερφορτωμένων προγραμμάτων σπουδών. Αυτή η διαθεματική προσέγγιση επιτρέπει την ανάπτυξη χρηματοοικονομικών δεξιοτήτων μέσω οικείων θεμάτων, ενώ παράλληλα προάγει τη μάθηση στα ίδια τα μαθήματα. Επιπλέον, η συγκεκριμένη μέθοδος μειώνει το κόστος ευκαιρίας που θα προέκυπτε από την αντικατάσταση άλλων μαθημάτων, ενισχύοντας ταυτόχρονα τη συνολική μαθησιακή εμπειρία χωρίς πρόσθετες απαιτήσεις διδακτικού χρόνου.

Τέλος, αναφορικά με το είδος του διδακτικού υλικού που προτείνουν οι εκπαιδευτικοί ότι θα συμβάλλει στην αποτελεσματικότερη παροχή χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης, αρκετοί εκπαιδευτικοί (Σ1, Σ2, Σ4, Σ5, Σ7, Σ14) επισημαίνουν την ανάγκη ύπαρξης ενός επίσημου σχολικού εγχειριδίου που θα παρέχει στους εκπαιδευτικούς τις απαραίτητες οδηγίες και το κατάλληλο υλικό για τη διδασκαλία της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης. Μερικοί εκπαιδευτικοί φαίνεται να θεωρούν ιδιαιτέρως σημαντική την ύπαρξη ενός σχολικού εγχειριδίου, αναφέροντάς το ως «την καρδιά του ζητήματος» (Σ2, Σ5, Σ14), ενώ άλλοι (Σ1, Σ4, Σ7) του αποδίδουν σημαντικό μεν, αλλά βοηθητικό ρόλο. Παράλληλα, δύο εκπαιδευτικοί (Σ3, Σ13) προτείνουν την προαιρετική χρήση του εγχειριδίου, ώστε οι εκπαιδευτικοί να έχουν την ευελιξία να προσαρμόζουν τη διδασκαλία τους στις ανάγκες των μαθητών τους και να χρησιμοποιούν και άλλα υλικά. Επίσης, αρκετοί εκπαιδευτικοί (Σ2, Σ6, Σ9, Σ13, Σ16, Σ17) αναφέρονται στην ανάγκη δημιουργίας ψηφιακού υλικού ότι θα προσελκύσει ευκολότερα το ενδιαφέρον των μαθητών και θα συμβάλλει στην αποτελεσματική μετάδοση των γνώσεων. Τέλος, μία εκπαιδευτικός (Σ8) θεωρεί ότι θα ήταν βοηθητικό να υπάρχει ποικιλία διαθέσιμου εκπαιδευτικού υλικού, δίνοντας στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα επιλογής.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Όπως αναφέρθηκε και στην εισαγωγή αυτής της μελέτης, η ανάγκη για διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την εισαγωγή της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης στην Πρωτοβάθμια προέκυψε από τη σημασία που αποδίδεται διεθνώς στον χρηματοοικονομικό εγγραμματισμό ως θεμελιώδη δεξιότητα ζωής καθώς και στη σπουδαιότητα της έγκαιρης παρέμβασης με την παροχή χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης μέσω κατάλληλων προγραμμάτων στα Δημοτικά Σχολεία. Η έλλειψη ερευνών που να αποτυπώνουν τις αντιλήψεις και τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή ενός τέτοιου εγχειρήματος στην Ελλάδα, συνδυαστικά με τη δημοσίευση, έναν χρόνο πριν, της Εθνικής Στρατηγικής για την Ενίσχυση του Χρηματοοικονομικού Εγγραμματισμού, στην οποία τα παιδιά και οι νέοι αποτελούν βασική ομάδα-στόχο, καθιστά τη συγκεκριμένη μελέτη ιδιαίτερα επίκαιρη.

Καθώς η επιτυχής υλοποίηση κάθε εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη στάση, την υποστήριξη, τη συνεργασία και την κατάλληλη προετοιμασία των εκπαιδευτικών, οι οποίοι καλούνται να την εφαρμόσουν, η ερευνητική προσπάθεια επικεντρώθηκε στην καταγραφή και ανάλυση των απόψεων τους σχετικά με την εκπαιδευτική πολιτική για την ενίσχυση του χρηματοοικονομικού εγγραμματισμού που ακολουθείται στα ελληνικά σχολεία, τη σκοπιμότητα, τις προκλήσεις και τις δυνατότητες εφαρμογής της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης στο Δημοτικό Σχολείο.

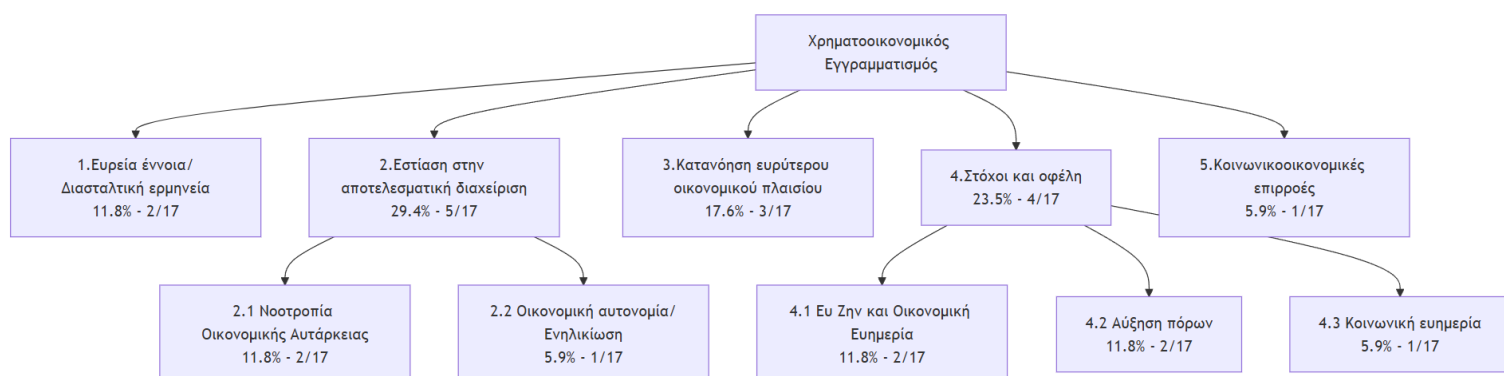
Στο κεφάλαιο αυτό, έχοντας ολοκληρώσει την ανάλυση των ευρημάτων της έρευνάς, παρουσιάζονται τα κύρια συμπεράσματα που προκύπτουν ανά ερευνητικό άξονα. Ωστόσο, είναι σημαντικό να τονιστεί ότι, λόγω της ποιοτικής φύσης της παρούσας έρευνας, τα συμπεράσματα που θα παρουσιαστούν έχουν ισχύ για το συγκεκριμένο δείγμα και δεν μπορούν να γενικευθούν στο σύνολο του πληθυσμού. Παρόλα αυτά, τα ευρήματα αναδεικνύουν πολύτιμες πληροφορίες και στοιχεία που συμβάλλουν στην καλύτερη κατανόηση της υφιστάμενης κατάστασης αναφορικά με τη χρηματοοικονομική εκπαίδευση στην Πρωτοβάθμια, καθώς και στον καθοριστικό ρόλο των εκπαιδευτικών στην εφαρμογή της.

5.1 Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών

Ο πρώτος ερευνητικός άξονας αφορά τη διερεύνηση των απόψεων των δασκάλων σχετικά με την αναγκαιότητα, τα οφέλη και το περιεχόμενο της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης στο πλαίσιο του Δημοτικού Σχολείου. Η ανάλυση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών αναδεικνύει μια πολυεπίπεδη κατανόηση του χρηματοοικονομικού εγγραμματισμού, με κεντρικό άξονα την αποτελεσματική διαχείριση των προσωπικών οικονομικών, η οποία απαιτεί γνώσεις, δεξιότητες και την υιοθέτηση συγκεκριμένης νοοτροπίας. Ως βασικό επιδιωκόμενο αποτέλεσμα αναφέρεται η οικονομική σταθερότητα και ευημερία, ενώ κάποιοι εκπαιδευτικοί τονίζουν την οικονομική αυτονομία και την αύξηση των διαθέσιμων πόρων. Η προσέγγιση αυτή συνάδει με την επιστημονική θεώρηση του χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού ως ενός ευρέος φάσματος συμπεριφορών και δεξιοτήτων που στοχεύουν στην ατομική οικονομική ευημερία (Atkinson & Messy, 2012).

Διάγραμμα 5.1

Η έννοια του χρηματοοικονομικού εγγραμματισμού



Οι εκπαιδευτικοί αναδεικνύουν ως κεντρικά στοιχεία του χρηματοοικονομικού εγγραμματισμού την ικανότητα διαχείρισης πόρων βάσει προϋπολογισμού, την αξιοποίηση ευκαιριών αποταμίευσης και επένδυσης καθώς και τη συνετή διαχείριση του χρέους. Έμφαση δίνεται στη διάκριση μεταξύ αναγκών και επιθυμιών, αποτρέποντας τη σπατάλη και τον υπερκαταναλωτισμό. Παράλληλα, αρκετοί εκπαιδευτικοί αναφέρονται στην κατανόηση βασικών οικονομικών εννοιών, όπως ο πληθωρισμός και οι τόκοι, στη γνώση βασικών χρηματοπιστωτικών προϊόντων και στην κατανόηση του ευρύτερου κοινωνικοοικονομικού περιβάλλοντος. Ωστόσο, παρατηρείται ότι ορισμένοι εκπαιδευτικοί δεν αντιλαμβάνονται πλήρως το εύρος της έννοιας, επικεντρώνοντας την προσοχή τους σε μεμονωμένες πτυχές, όπως η διάκριση αναγκών και επιθυμιών ή η αποφυγή της σπατάλης. Επιπλέον, επισημαίνεται

μια αξιοσημείωτη παράλειψη αναφορικά με τον προγραμματισμό συνταξιοδότησης, στοιχείο που η βιβλιογραφία (Beal & Delpachitra, 2003; Klapper *et al.*, 2015; Lusardi & Mitchell, 2011a) υπογραμμίζει ως κρίσιμο για τη μακροπρόθεσμη οικονομική ασφάλεια. Τα παραπάνω ευρήματα αναδεικνύουν την ανάγκη περαιτέρω ενημέρωσης των εκπαιδευτικών τόσο σχετικά με το εύρος της έννοιας του χρηματοοικονομικού εγγραμματισμού όσο και με τις διαστάσεις της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης και τις προκλήσεις του μέλλοντος.

Γράφημα 5.1
Στοιχεία Χρηματοοικονομικά Εγγράμματος Πολίτη

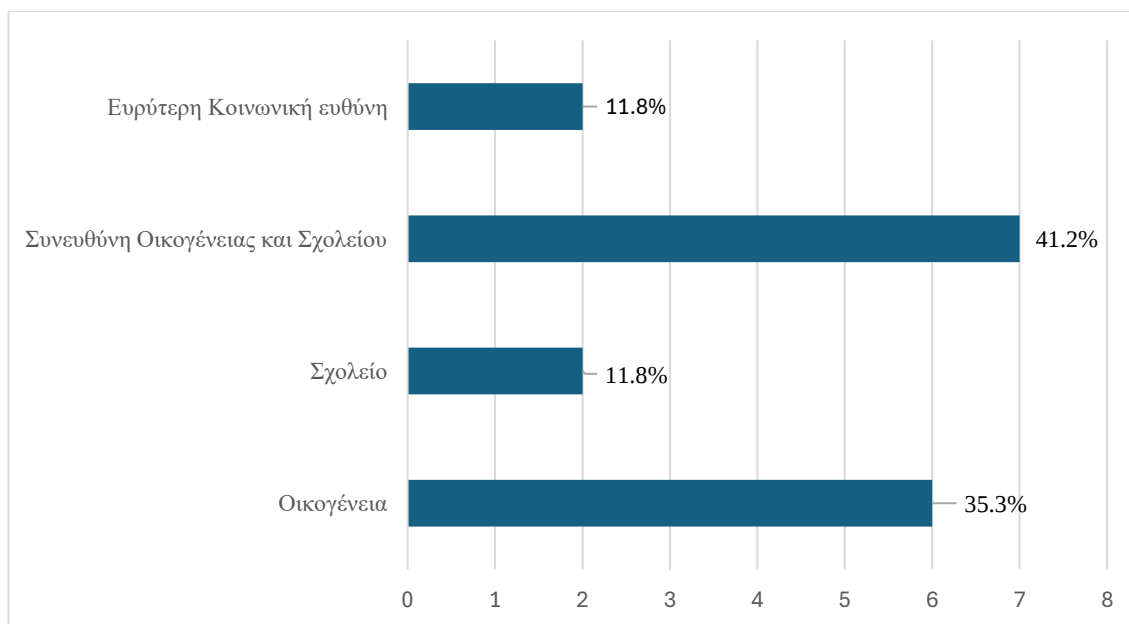


Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι τόσο η οικογένεια όσο και το σχολείο διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην οικονομική καθοδήγηση των παιδιών. Η οικογένεια εστιάζει στη διαμόρφωση οικονομικών αξιών, την πρακτική διαχείριση χρημάτων και την καλλιέργεια οικονομικής υπευθυνότητας, ενώ το σχολείο παρέχει χρηματοοικονομικές γνώσεις και δεξιότητες. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αναγνωρίζει τη συνευθύνη οικογένειας και σχολείου, θεωρώντας πως η οικογένεια θέτει τις βάσεις και το σχολείο παρέχει συστηματική γνώση. Παράλληλα, ένας σημαντικός αριθμός εκπαιδευτικών αποδίδει πρωταρχικό ρόλο στην οικογένεια, με το σχολείο να διαδραματίζει συμβουλευτικό και υποστηρικτικό ρόλο. Οι

απόψεις αυτές βασίζονται στην οικονομική εξάρτηση του παιδιού από την οικογένεια, στην επιρροή των γονεϊκών προτύπων και στους περιορισμούς του σχολείου, όπως η δυσκολία παροχής ενιαίων συμβουλών σε μαθητές με διαφορετικό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο. Τέλος, μια μειοψηφία υποστηρίζει την ανάγκη τυποποιημένης σχολικής χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης, επισημαίνοντας τους περιορισμούς της οικογενειακής καθοδήγησης. Παρά τις διαφοροποιήσεις στις απόψεις, είναι σαφής η ανάγκη για συντονισμένες δράσεις και συνεργασία μεταξύ των δύο φορέων, ώστε να ενισχυθεί ο χρηματοοικονομικός εγγραμματισμός των παιδιών.

Γράφημα 5.2

Ποιος θα έπρεπε να έχει την ευθύνη της οικονομικής καθοδήγησης των παιδιών



Οι απόψεις των εκπαιδευτικών καταδεικνύουν τη χρηματοοικονομική εκπαίδευση ως ένα σημαντικό εργαλείο για την ολοκληρωμένη ανάπτυξη των μαθητών, συμβάλλοντας τόσο στην προετοιμασία τους για την ενήλικη ζωή όσο και στη διαμόρφωση υπεύθυνων πολιτών. Επισημαίνεται ότι η ενσωμάτωσή της στο Δημοτικό Σχολείο αναμένεται να προσφέρει πολλαπλά οφέλη, τόσο σε ατομικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη σύνδεση της χρηματοοικονομικής γνώσης με την πρακτική εφαρμογή και την καθημερινότητα των μαθητών, καθώς οι εκπαιδευτικοί τη θεωρούν μέσο για την αντιμετώπιση των οικονομικών προκλήσεων που θα κληθούν να διαχειριστούν οι μαθητές μεγαλώνοντας. Οι δεξιότητες διαχείρισης προσωπικών οικονομικών, η αποταμίευση, η αποφυγή υπερχρέωσης και η ανάπτυξη υπεύθυνης καταναλωτικής συμπεριφοράς κρίνονται απαραίτητες για την ομαλή

μετάβαση στην ενήλικη ζωή. Ένα ακόμη σημαντικό εύρημα αφορά τη σύνδεση της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης με την αυτονομία και την αποφυγή οικονομικών λαθών. Οι εκπαιδευτικοί τονίζουν ότι η έλλειψη χρηματοοικονομικών γνώσεων μπορεί να οδηγήσει σε λανθασμένες επιλογές με σοβαρές συνέπειες, κάτι που επιβεβαιώνεται και από μελέτες που δείχνουν ότι ο χαμηλός χρηματοοικονομικός αλφαριθμητισμός συσχετίζεται με οικονομικές δυσκολίες και μειωμένη ικανότητα αντιμετώπισης κρίσεων (Howlett *et al.*, 2008; Hung *et al.*, 2009; Klapper & Panos, 2011; Lusardi & Mitchell, 2007a, 2007b, 2007c; Miller *et al.*, 2015).

Γράφημα 5.3

Οφέλη από την παροχή ολοκληρωμένων προγραμμάτων χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης στο πλαίσιο του Σχολείου



Παράλληλα, η χρηματοοικονομική εκπαίδευση δε συνδέεται μόνο με οικονομικά οφέλη, αλλά θεωρείται ότι ενισχύει την ψυχολογική ευημερία, την κριτική σκέψη και τις κοινωνικές αξίες, οδηγώντας στη δημιουργία ενεργών και υπεύθυνων πολιτών, ικανών να συμμετέχουν στον δημόσιο διάλογο και να λαμβάνουν ενημερωμένες οικονομικές αποφάσεις. Η βιβλιογραφία επιβεβαιώνει ότι ο χρηματοοικονομικός αλφαριθμητισμός μπορεί να επηρεάσει θετικά όχι μόνο την οικονομική κατάσταση των ατόμων αλλά και πτυχές της καθημερινής τους

ζωής, όπως η υγεία, οι διαπροσωπικές σχέσεις και η εκπαιδευτική τους πορεία (Lusardi & Mitchell, 2014; Hogarth, 2006; Philippas & Avdoulas, 2021). Τέλος, υπογραμμίζεται η αλληλεπίδραση μεταξύ των ατομικών και κοινωνικών οφελών. Οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν ότι η ενίσχυση της χρηματοοικονομικής παιδείας μπορεί να οδηγήσει σε πιο υπεύθυνες οικονομικές αποφάσεις, με θετικές επιπτώσεις τόσο σε προσωπικό επίπεδο όσο και στο κοινωνικό σύνολο. Αυτή η αλληλεπίδραση τονίζει τη συστημική φύση της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης, η οποία δεν επηρεάζει μόνο τα άτομα, αλλά συμβάλλει στη συνολική κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη (Philippas & Avdoulas, 2021).

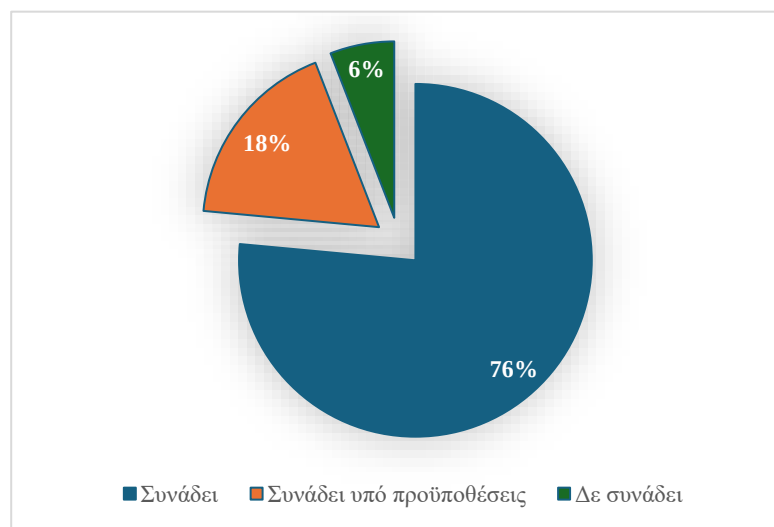
Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών εκφράζει υποστηρικτική στάση αναφορικά με την ενσωμάτωση της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης στην Πρωτοβάθμια, τονίζοντας τη συμβατότητα με την αποστολή του σχολείου. Οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τη χρηματοοικονομική εκπαίδευση όχι απλώς ως μετάδοση γνώσεων, αλλά ως μέσο για την ανάπτυξη δεξιοτήτων, αξιών και στάσεων ζωής, όπως η υπευθυνότητα και η κριτική σκέψη. Σημειώνουν, επίσης, ότι προετοιμάζει τους μαθητές για την ενήλικη ζωή, ενισχύοντας την οικονομική τους αυτονομία (Bannister *et al.*, 2015; Schwab *et al.*, 2008). Επιπρόσθετα, η χρηματοοικονομική εκπαίδευση συνδέεται με την κοινωνική ένταξη και την πολιτική συμμετοχή, καθώς βοηθά τα παιδιά να γίνουν υπεύθυνοι, ενεργοί πολίτες. Η βιβλιογραφία επισημαίνει ότι ένα επιτυχημένο πρόγραμμα πρέπει να προάγει όχι μόνο οικονομικές δεξιότητες αλλά και κοινωνική υπευθυνότητα, προωθώντας μια ισορροπημένη σχέση με το χρήμα (Lucey & Giannangel, 2006). Οι εκπαιδευτικοί σημειώνουν, επίσης, ότι στοιχεία χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης υπάρχουν ήδη σε διάφορα μαθήματα, ενισχύοντας τη συνάφειά της με το σχολικό πρόγραμμα, ενώ προτείνουν μια προσέγγιση που περιλαμβάνει τη σταδιακή εισαγωγή οικονομικών εννοιών, προσαρμοσμένης στο αναπτυξιακό επίπεδο των μαθητών, τη χρήση βιωματικών μεθόδων και την αξιοποίηση καθημερινών παραδειγμάτων. (Department for Education and Employment [DfEE], 2000; Mundy, 2009; OECD, 2014a; Office for Standards in Education, Children's Services and Skills [OFSTED], 2008).

Παρόλο που η γενικότερη στάση απέναντι στη χρηματοοικονομική εκπαίδευση είναι θετική, εκφράζονται σημαντικοί προβληματισμοί και επιφυλάξεις από μέρος των εκπαιδευτικών. Ένας εκπαιδευτικός θεωρεί ότι η χρηματοοικονομική εκπαίδευση δε συνάδει με τη θεσμική αποστολή και τους ηθικούς στόχους του Δημοτικού Σχολείου, καθώς εστιάζει μονομερώς στη διαχείριση των συνεπειών της κοινωνικοοικονομικής ανισότητας, αντί να προάγει την ολόπλευρη ανάπτυξη και την κοινωνική χειραφέτηση των μαθητών. Επιπλέον, εκφράζει την

ανησυχία ότι η χρηματοοικονομική εκπαίδευση μπορεί να προκαλέσει άγχος στα παιδιά ή να τα οδηγήσει στην εσφαλμένη αντίληψη ότι οι οικονομικές δυσκολίες οφείλονται αποκλειστικά σε ατομικές ανεπάρκειες, παραβλέποντας τις ευρύτερες κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες. Για τον λόγο αυτό, υπογραμμίζει την ανάγκη η εκπαίδευση να προωθεί όχι μόνο την ατομική διαχείριση χρημάτων αλλά και τον κριτικό στοχασμό, την αλληλεγγύη και τη συλλογική δράση. Ένας άλλος εκπαιδευτικός αναφέρει ότι βασικές αρχές, όπως η αποταμίευση, μαθαίνονται εμπειρικά μέσω της οικογένειας και της κοινωνίας (Agarwal *et al.*, 2011; Beal & Delpachitra, 2003; Lyons *et al.*, 2007), οπότε και δεν αξιολογεί ως αναγκαία την παροχή χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης. Παράλληλα, δύο εκπαιδευτικοί επισημαίνουν περιορισμούς στο να επιφέρει βελτίωση στην οικονομική κατάσταση των ατόμων, υπογραμμίζοντας ότι η οικονομική πορεία των ατόμων εξαρτάται κυρίως από παράγοντες όπως το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο, οι οικογενειακές συνθήκες και οι πολιτικές του κράτους, οι οποίοι δεν μπορούν να αντισταθμιστούν πλήρως από την εκπαίδευση.

Γράφημα 5.4

Συνάφεια χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης με την αποστολή και τους στόχους του Δημοτικού Σχολείου

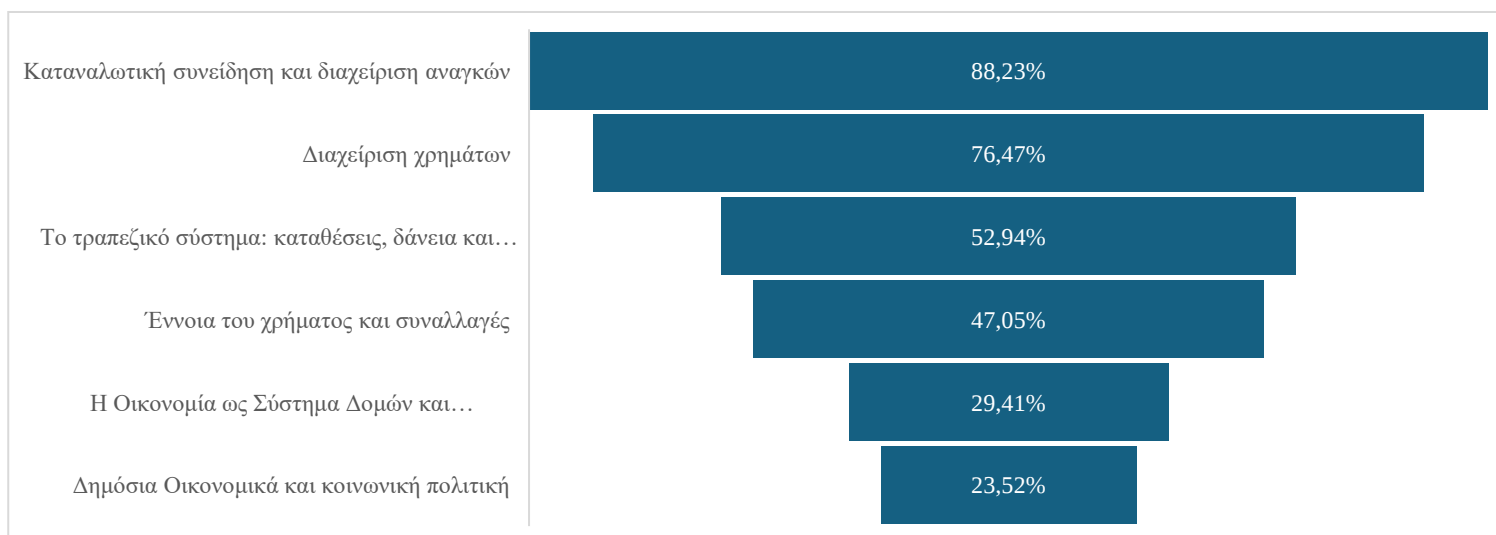


Από την ανάλυση των συνεντεύξεων των εκπαιδευτικών αναδείχθηκαν έξι βασικοί θεματικοί άξονες για τη χρηματοοικονομική εκπαίδευση στο Δημοτικό Σχολείο: καταναλωτική συνείδηση και διαχείριση αναγκών, έννοια του χρήματος και συναλλαγές, διαχείριση

χρημάτων, τραπεζικό σύστημα, δημόσια οικονομικά και κοινωνική πολιτική, και η οικονομία ως σύστημα δομών και αλληλεπιδράσεων.

Γράφημα 5.5

Προτεινόμενοι θεματικοί άξονες για τη χρηματοοικονομική εκπαίδευση στο Δημοτικό



Οι θεματικοί αυτοί άξονες μπορούν να ταξινομηθούν σε δύο αλληλένδετες, αλλά διακριτές κατηγορίες ανάλογα με τη στόχευση και την εστίασή τους. Η κυρίαρχη προσέγγιση εστιάζει στην ανάπτυξη ατομικών δεξιοτήτων διαχείρισης των προσωπικών οικονομικών ως μέσο επίτευξης οικονομικής σταθερότητας και ευημερίας. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί αντιλαμβάνονται τον χρηματοοικονομικό εγγραμματισμό κυρίως ως ένα σύνολο γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων που επιτρέπουν την αποτελεσματική διαχείριση των προσωπικών οικονομικών. Η προσέγγιση αυτή αντανακλάται άμεσα στις θεματικές που προτείνουν για διδασκαλία, οι οποίες επικεντρώνονται σε πρακτικές δεξιότητες όπως η διάκριση αναγκών-επιθυμιών, η αξιολόγηση αγαθών, οι καθημερινές συναλλαγές, η διαχείριση προϋπολογισμού, η αποταμίευση και η συνετή χρήση δανεισμού, με λιγότερη έμφαση να δίνεται στην έννοια της επένδυσης, στο πλαίσιο της Πρωτοβάθμιας. Αξιοσημείωτο είναι ότι μόνο μία εκπαιδευτικός ανέφερε την ασφάλεια στις συναλλαγές, παρότι αποτελεί σημαντικό άξονα διεθνώς. Η εναλλακτική άποψη, που εκφράζεται από μια μειοψηφία εκπαιδευτικών, υιοθετεί μια πιο κριτική στάση. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί επισημαίνουν τους περιορισμούς της ατομικής προσέγγισης και τονίζουν την ανάγκη κατανόησης των ευρύτερων κοινωνικοοικονομικών παραγόντων που επηρεάζουν την οικονομική ευημερία, εστιάζοντας σε θεματικές όπως η υπεύθυνη κατανάλωση και

αειφορία, η δημόσια οικονομική διαχείριση, η φορολογία, η ασφάλιση, τα οικονομικά συστήματα και η λειτουργία της αγοράς.

Η διάκριση μεταξύ των δύο προσεγγίσεων αντανακλά έναν ευρύτερο προβληματισμό σχετικά με το ζήτημα της ατομικής και συστημικής ευθύνης στη χρηματοοικονομική ευημερία. Ενώ η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών εστιάζει στην καλλιέργεια προσωπικών δεξιοτήτων διαχείρισης χρημάτων, υιοθετώντας μια προσέγγιση που δίνει έμφαση στην ατομική ευθύνη, μια μικρότερη ομάδα εκπαιδευτικών υποστηρίζει την ανάγκη κατανόησης των ευρύτερων κοινωνικοοικονομικών παραγόντων και δομών, επισημαίνοντας τον κίνδυνο υπερτόνισης της ατομικής ευθύνης εις βάρος της αναγνώρισης των συστημικών παραγόντων που επηρεάζουν την οικονομική ζωή των ατόμων (Gross, 2005; Williams, 2007; Willis, 2008; World Bank, 2013). Η διαφοροποίηση αυτή αντανακλά και τη διάκριση μεταξύ χρηματοοικονομικού και οικονομικού αλφαριθμητισμού, όπως ορίζονται από τον Φίλιππα (2023). Ενώ, λοιπόν, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών προκρίνει την καλλιέργεια του χρηματοοικονομικού εγγραμματισμού (δεξιότητες διαχείρισης προσωπικών οικονομικών), ορισμένοι υποστηρίζουν την ανάγκη για καλλιέργεια του οικονομικού εγγραμματισμού (κατανόηση ευρύτερου κοινωνικοοικονομικού πλαισίου). Η διττή αυτή προσέγγιση απαντάται και στη διεθνή βιβλιογραφία, με ορισμένους ερευνητές να υποστηρίζουν τη μακροσκοπική προσέγγιση (Grody *et al.*, 2008) και την έμφαση στην κοινωνική δικαιοσύνη και υπευθυνότητα (Ivan & Dickson, 2008; Lucey & Giannangelo, 2006).

Με βάση τα συμπεράσματα της έρευνας, προτείνεται η ανάπτυξη ενός ισορροπημένου προγράμματος χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης που θα συνδυάζει την καλλιέργεια δεξιοτήτων χρηματοοικονομικής διαχείρισης με την κατανόηση του ευρύτερου κοινωνικοοικονομικού πλαισίου και την ανάπτυξη κριτικής σκέψης για την αλληλεπίδραση μεταξύ ατομικών επιλογών και συστημικών παραγόντων, προετοιμάζοντας τους μαθητές τόσο για την αποτελεσματική διαχείριση των προσωπικών τους οικονομικών όσο και για την κατανόηση και ενεργό συμμετοχή τους στο ευρύτερο οικονομικό και κοινωνικό σύστημα. Για την επίτευξη αυτού του στόχου, κρίνεται απαραίτητη η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ώστε να μπορούν να προσεγγίζουν ολιστικά τη χρηματοοικονομική εκπαίδευση, να κατανοούν και να μεταδίδουν τόσο τις πρακτικές δεξιότητες όσο και τις κοινωνικές διαστάσεις της οικονομικής ζωής, καθώς και να συνδέουν τις προσωπικές οικονομικές αποφάσεις με το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο. Παράλληλα, προτείνεται ο εμπλουτισμός του εκπαιδευτικού υλικού με πραγματικά παραδείγματα που αναδεικνύουν τη σύνδεση ατομικών και συστημικών

παραγόντων, δραστηριότητες που προωθούν την κριτική σκέψη και τον προβληματισμό καθώς και περιπτώσιολογικές μελέτες που εξετάζουν οικονομικά ζητήματα από πολλαπλές οπτικές γωνίες. Τέλος, έμφαση θα πρέπει να δοθεί στην ενσωμάτωση της κοινωνικής διάστασης στη διδασκαλία των πρακτικών δεξιοτήτων μέσω της συζήτησης για τις κοινωνικές επιπτώσεις των οικονομικών αποφάσεων, της ανάδειξης θεμάτων οικονομικής δικαιοσύνης και ισότητας και της προώθησης της υπεύθυνης οικονομικής συμπεριφοράς, με στόχο την ανάπτυξη κοινωνικής ευαισθησίας και υπευθυνότητας.

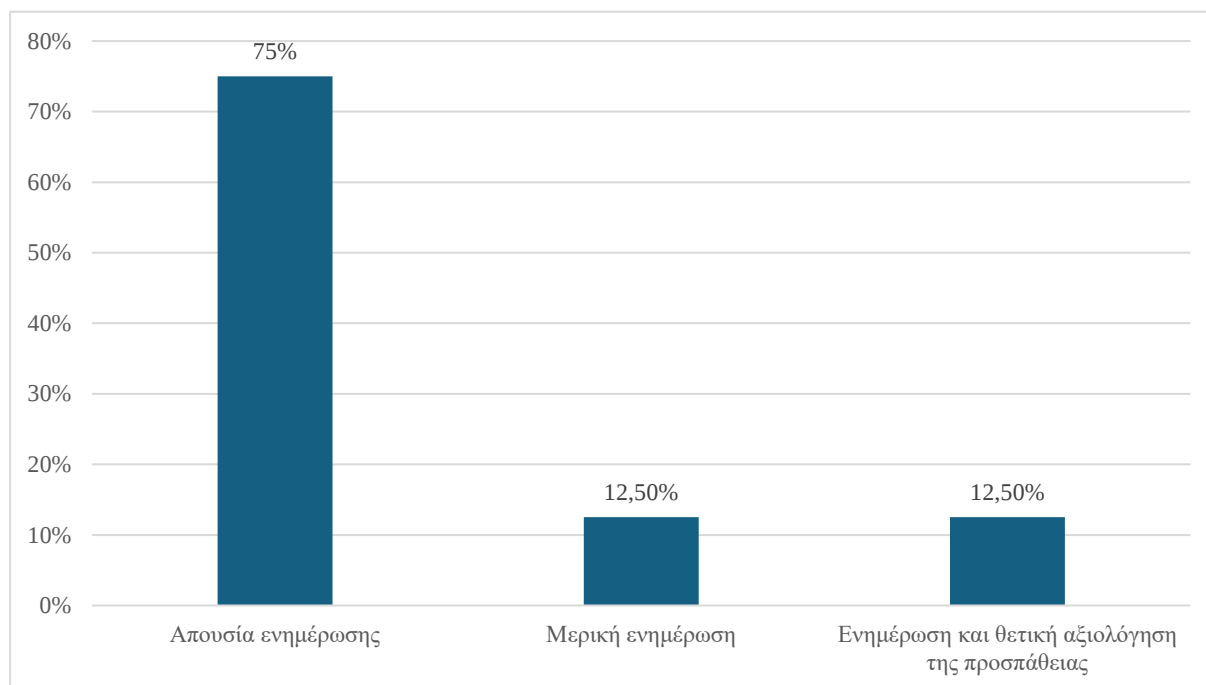
5.2 Γνώση και εφαρμογή των επίσημων κατευθυντήριων γραμμών

Ο δεύτερος θεματικός άξονας αφορά τη διερεύνηση του βαθμού γνώσης και εφαρμογής των κατευθυντήριων γραμμών του Υπουργείου Παιδείας για τη χρηματοοικονομική εκπαίδευση στο Δημοτικό Σχολείο από τους δασκάλους της Πρωτοβάθμιας. Από την ανάλυση των δεδομένων προκύπτει ένα σημαντικό έλλειμμα στην ενημέρωση και καθοδήγηση των εκπαιδευτικών σχετικά με τη χρηματοοικονομική εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δηλώνει πλήρη άγνοια για την ύπαρξη επίσημων οδηγιών, με ορισμένους εκπαιδευτικούς να αναφέρουν ότι άκουσαν για πρώτη φορά τον όρο «χρηματοοικονομικός αλφαριθμητισμός» στο πλαίσιο της έρευνας. Παρά τις ελλείψεις στην επίσημη ενημέρωση, παρατηρείται το παράδοξο φαινόμενο αρκετοί εκπαιδευτικοί να εφαρμόζουν αυθόρμητα σχετικές δραστηριότητες και πρακτικές, όπως η σύνδεση των οικονομικών εννοιών με τα Μαθηματικά ή τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων, χωρίς να γνωρίζουν ότι εντάσσονται σε ένα ευρύτερο πλαίσιο χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης. Η σύγκριση με πρόσφατη ποσοτική έρευνα (Κατωπόδη, 2024) επιβεβαιώνει αυτή την έλλειψη σαφούς πληροφόρησης, καθώς η πλειονότητα των εκπαιδευτικών αδυνατεί να προσδιορίσει με βεβαιότητα την ύπαρξη σχετικών θεματικών στο πρόγραμμα σπουδών.

Το έλλειμμα αυτό υποδηλώνει ένα σημαντικό κενό στη διάχυση και εφαρμογή των σχετικών εκπαιδευτικών πολιτικών, αναδεικνύοντας την ανάγκη για στοχευμένες παρεμβάσεις και αποτελεσματικότερη ενημέρωση. Αναγκαία κρίνεται η ευρεία διάδοση και σαφής παρουσίαση των κατευθυντήριων γραμμών του Υπουργείου Παιδείας σχετικά με τον χρηματοοικονομικό αλφαριθμητισμό, καθώς και η παροχή υποστήριξης στους εκπαιδευτικούς για την εφαρμογή τους στην πράξη. Όπως, χαρακτηριστικά αναφέρει ένας εκπαιδευτικός το θέμα αυτό πρέπει, αρχικά, να γίνει «ορατό».

Γράφημα 5.6

**Ενημέρωση των δασκάλων για τις κατευθυντήριες γραμμές του Υπουργείου
Παιδείας για τη Χρηματοοικονομική Εκπαίδευση**



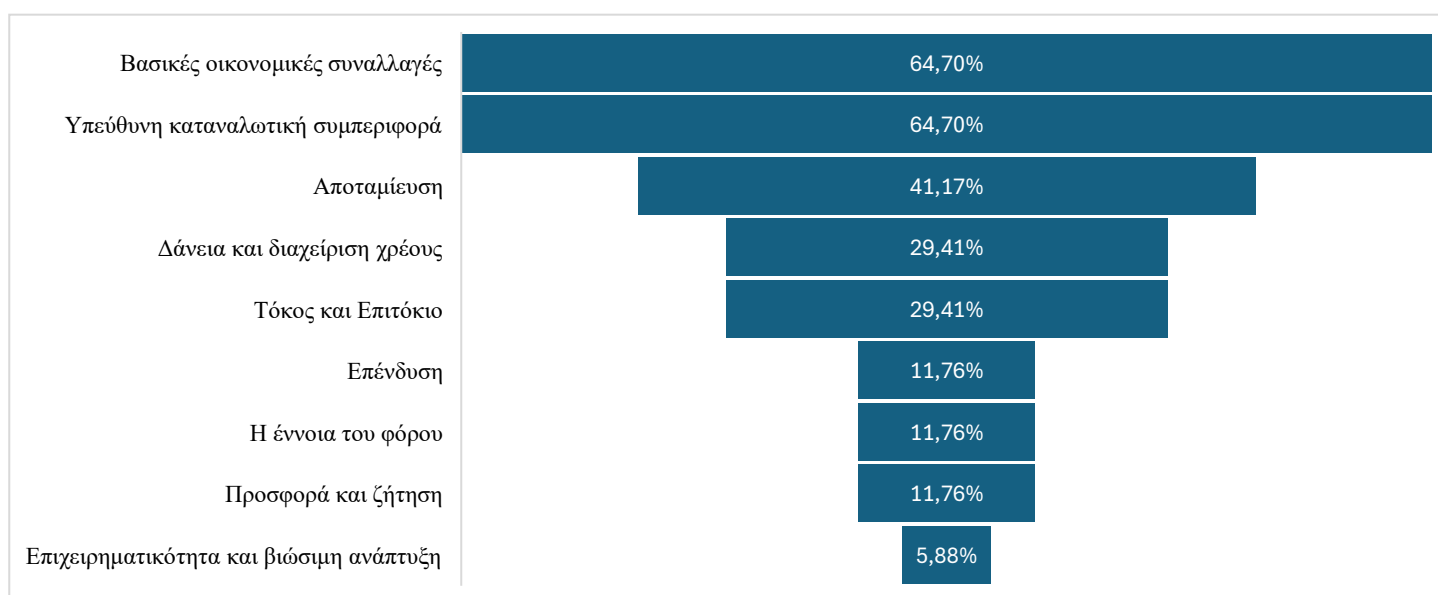
5.3 Παρεχόμενη χρηματοοικονομική εκπαίδευση

Ο τρίτος θεματικός άξονας προσπαθεί να χαρτογραφήσει την παρεχόμενη χρηματοοικονομική εκπαίδευση, εξετάζοντας τις οικονομικές έννοιες που συζητιούνται στο πλαίσιο των μαθημάτων, τον χρόνο που αφιερώνεται στη χρηματοοικονομική παιδεία, τις διδακτικές μεθόδους και τους εκπαιδευτικούς πόρους που αξιοποιούνται από τους δασκάλους με στόχο την ενίσχυση του χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού των μαθητών τους. Από την ανάλυση των απαντήσεων προκύπτει ότι η διδασκαλία των οικονομικών εννοιών παρουσιάζει σημαντική ποικιλομορφία, τόσο ως προς τον αριθμό και την πολυπλοκότητα των εννοιών που καλύπτονται όσο και ως προς τη συχνότητα αναφοράς και τον τρόπο ένταξής τους στη διδασκαλία, καταδεικνύοντας την ανάγκη για μια πιο ολοκληρωμένη προσέγγιση στη χρηματοοικονομική εκπαίδευση στο Δημοτικό Σχολείο.

Οι εκπαιδευτικοί εντάσσουν ποικίλες οικονομικές έννοιες στη διδασκαλία τους, δίνοντας έμφαση σε αυτές που θεωρούν αναγκαίες για την καθημερινότητα των μαθητών, όπως οι βασικές οικονομικές συναλλαγές, η αποταμίευση και η υπεύθυνη καταναλωτική συμπεριφορά, η οποία συνδέεται με τη διάκριση αναγκών-επιθυμιών, την κριτική σκέψη απέναντι στην

κατανάλωση και τον ρόλο της διαφήμισης στη δημιουργία πλασματικών αναγκών, και τη διαμόρφωση καταναλωτικών προτύπων. Έννοιες όπως το τραπεζικό σύστημα και τα χρηματοπιστωτικά προϊόντα αναφέρονται λιγότερο συχνά, ενώ τα ποσοστά έκπτωσης, η επένδυση, ο φόρος, η προσφορά και η ζήτηση, η επιχειρηματικότητα και η βιώσιμη ανάπτυξη αναφέρονται σπανιότερα και κυρίως από εκπαιδευτικούς μεγαλύτερων τάξεων.

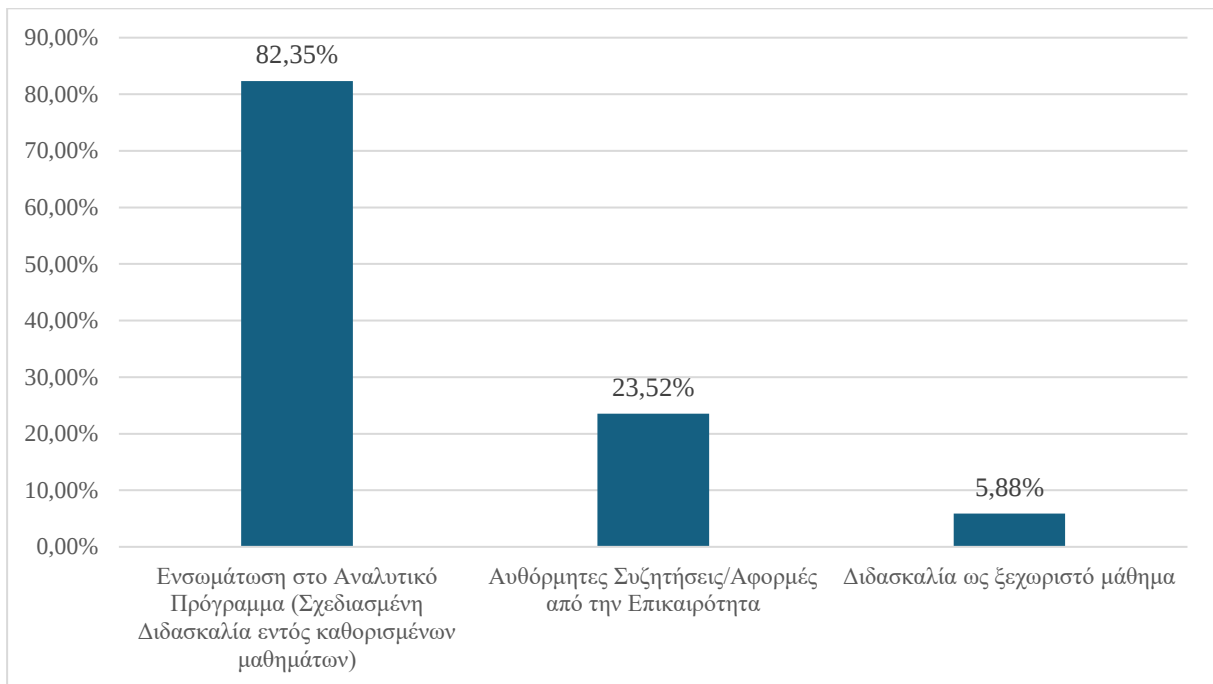
Γράφημα 5.7
Οικονομικές έννοιες που διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί



Η πιο συνηθισμένη προσέγγιση για την εισαγωγή οικονομικών εννοιών στη διδασκαλία είναι η ενσωμάτωσή τους σε ήδη υπάρχοντα μαθήματα του Αναλυτικού Προγράμματος, με κύριο άξονα τα Μαθηματικά, ενώ αναφέρονται συνδέσεις με τα περισσότερα γνωστικά αντικείμενα. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν ευκαιρίες που προκύπτουν αυθόρμητα στην τάξη, με αφορμή απορίες των μαθητών ή θέματα της επικαιρότητας, ενώ μία εκπαιδευτικός, η οποία διδάσκει σε ιδιωτικό σχολείο, αναφέρει τη διδασκαλία στο πλαίσιο ξεχωριστού μαθήματος, λόγω προσωπικού ενδιαφέροντος και ευελιξίας του προγράμματος.

Γράφημα 5.8

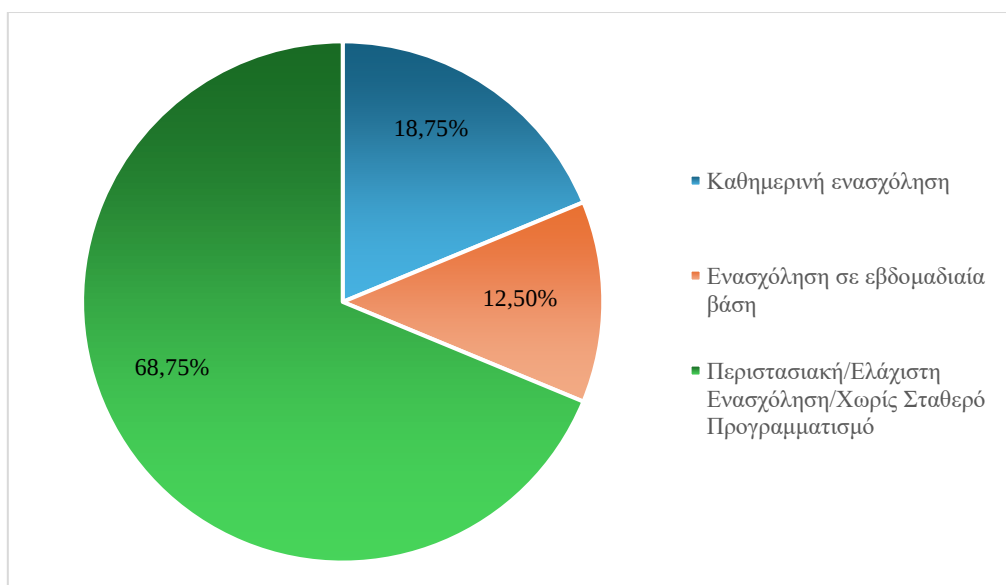
Τρόπος ένταξης των χρηματοοικονομικών εννοιών στη διδασκαλία



Σημαντικές διαφορές παρατηρούνται και στον χρόνο που αφιερώνουν οι εκπαιδευτικοί στη χρηματοοικονομική παιδεία, με κάποιους να αναφέρουν καθημερινή ενασχόληση, άλλους εβδομαδιαία και κάποιους άλλους περιστασιακή ή ελάχιστη.

Γράφημα 5.9

Συχνότητα ενασχόλησης με ζητήματα χρηματοοικονομικού εγγραμματισμού



Οι παρατηρούμενες διαφορές αναφορικά με τις έννοιες που διδάσκονται, τον τρόπο που εντάσσονται στο σχολικό πρόγραμμα αλλά και τον χρόνο που αφιερώνεται στη διδασκαλία τους, που οδηγούν στην ποικιλομορφία η οποία προαναφέρθηκε, φαίνεται να σχετίζονται με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών. Αναλυτικότερα, η αυτοαναφερόμενη επάρκεια των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία θεμάτων χρηματοοικονομικής παιδείας φαίνεται να συνδέεται θετικά με την ποικιλία και την πολυπλοκότητα των οικονομικών εννοιών που ενσωματώνουν στο πρόγραμμά τους. Οι εκπαιδευτικοί που δηλώνουν ότι νιώθουν επαρκώς προετοιμασμένοι για τη διδασκαλία οικονομικών εννοιών συνήθως καλύπτουν ένα ευρύτερο φάσμα εννοιών, ενώ αναφέρονται σε πιο σύνθετες έννοιες. Αντίθετα, η έλλειψη εξοικείωσης με τον όρο «χρηματοοικονομικός εγγραμματισμός» από αρκετούς εκπαιδευτικούς ενδέχεται να υποδηλώνει μια λιγότερο ολοκληρωμένη προσέγγιση του θέματος, αν και αυτό δεν αποκλείει την αποτελεσματική διδασκαλία βασικών οικονομικών εννοιών στο πλαίσιο άλλων εκπαιδευτικών αντικειμένων. Επίσης, οι σπουδές οικονομικής κατεύθυνσης φαίνεται να έχουν σημαντική επίδραση στον χρόνο που αφιερώνεται και στον τρόπο διδασκαλίας. Οι εκπαιδευτικοί με σπουδές οικονομικής κατεύθυνσης, προσωπικό ενδιαφέρον και αίσθημα επάρκειας αφιερώνουν περισσότερο χρόνο στη χρηματοοικονομική παιδεία, εντάσσοντας σχετικές έννοιες καθημερινά ή εβδομαδιαία στη διδασκαλία τους, τείνουν να συνδυάζουν την ενσωμάτωση οικονομικών εννοιών σε υπάρχοντα μαθήματα του Αναλυτικού Προγράμματος με αυθόρμητες συζητήσεις, ενώ μία εκπαιδευτικός προχωρά και στη διδασκαλία αυτόνομου μαθήματος με σχετικό περιεχόμενο. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί που δηλώνουν άγνοια του όρου «χρηματοοικονομικός εγγραμματισμός», αναφέρουν παράλληλα ελάχιστο χρόνο ενασχόλησης με οικονομικά θέματα βάσει της ύλης των σχολικών βιβλίων.

Η σημαντική συμβολή των εκπαιδευτικών στην επιτυχία των μαθητών και η ανάγκη να έχουν λάβει οι ίδιοι επίσημη χρηματοοικονομική εκπαίδευση για την επιτυχή εφαρμογή των προγραμμάτων χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης, επισημαίνεται στη βιβλιογραφία (Baron-Donovan *et al.*, 2005; OECD, 2014a), καθώς μη κατανοώντας επαρκώς το περιεχόμενο, δεν μπορούν να το μεταδώσουν αποτελεσματικά στους μαθητές (Ajello *et al.*, 1987; Bosshardt & Watts, 1994; McKinney, 1988), αλλά και να αξιολογήσουν το παρεχόμενο εκπαιδευτικό υλικό (Lucey & Giannangelo, 2006). Κάποιες συστάσεις κάνουν λόγο για βαθιά κατανόηση του γνωστικού αντικείμενου, σε αντιστοιχία με τα υπόλοιπα διδακτικά αντικείμενα (Lucey & Giannangelo, 2006; McKinney, 1988), ενώ άλλες αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν απαιτείται να διαθέτουν εις βάθος γνώση των χρηματοοικονομικών προϊόντων και υπηρεσιών,

αλλά οφείλουν να κατανοούν τις βασικές αρχές οικονομικής διαχείρισης, να συνδέουν τη χρηματοοικονομική εκπαίδευση με καθημερινές καταστάσεις και να γνωρίζουν πού να αναζητήσουν αξιόπιστες πληροφορίες για θέματα πέρα από τις δικές τους γνώσεις. Επιπλέον, πρέπει να διαχειρίζονται ευαίσθητα ζητήματα και να αξιοποιούν κατάλληλες διδακτικές μεθόδους για την αποτελεσματική υποστήριξη της μαθησιακής διαδικασίας (Department for Education and Employment [DfEE]), 2000; Mundy, 2009).

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, υποδεικνύοντας ότι οι εκπαιδευτικοί με σπουδές οικονομικής κατεύθυνσης ή με έντονο προσωπικό ενδιαφέρον για το αντικείμενο τείνουν να ασχολούνται πιο συχνά και πιο εμπειριστατωμένα με τον χρηματοοικονομικό αλφαριθμητισμό, υποδηλώνουν ότι οι πιο εξειδικευμένες γνώσεις, πέραν των βασικών αρχών οικονομικής διαχείρισης, ή η διαδικασία απόκτησής τους μέσω σπουδών ή προσωπικής μελέτης, ενδέχεται να ενισχύουν την αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών, να τους παρέχουν περισσότερα εργαλεία και να τους ωθούν σε μια πιο ολοκληρωμένη προσέγγιση. Επομένως, ενώ η βασική κατάρτιση είναι απαραίτητη, η περαιτέρω επιμόρφωση και η εμβάθυνση στις οικονομικές έννοιες φαίνεται να παίζουν σημαντικό ρόλο στην αποτελεσματικότερη διδασκαλία του χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού.

Αναφορικά με τις διδακτικές μεθόδους και πρακτικές που αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί ως καταλληλότερες για την εισαγωγή οικονομικών εννοιών στη διδασκαλία, η βιωματική και ομαδοσυνεργατική προσέγγιση κατέχει εξέχουσα θέση στις προτιμήσεις τους, καθώς θεωρείται ιδανική για τη σύνδεση της θεωρίας με την πράξη και την ενεργό εμπλοκή των μαθητών σε ρεαλιστικές καταστάσεις. Η προσέγγιση αυτή, ευθυγραμμισμένη με την τρέχουσα βιβλιογραφία (Department for Education and Employment [DfEE], 2000; Harrison *et al.*, 2023; Mundy, 2009; OECD, 2014a; Office for Standards in Education, Children's Services and Skills [OFSTED], 2008), κρίνεται ιδιαίτερος αποτελεσματική για την ενίσχυση του χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού, βελτιώνοντας τις ικανότητες διαχείρισης και τη νοοτροπία των μαθητών σε σχέση με τα χρήματα. Στο πλαίσιο της βιωματικής μάθησης, τα παιχνίδια ρόλων αποτελούν μια δημοφιλή επιλογή, προσφέροντας στους μαθητές τη δυνατότητα να κατανοήσουν και να εμπεδώσουν οικονομικές έννοιες μέσα από την άμεση συμμετοχή και τον ενθουσιασμό που τους προκαλούν, ενώ η μάθηση μέσω πραγματικών έργων και η σύνδεση με την καθημερινότητα δίνουν στους μαθητές την ευκαιρία να εφαρμόσουν τις γνώσεις τους σε πραγματικές καταστάσεις, όπως η κατασκευή, τιμολόγηση και πώληση προϊόντων, η διαχείριση ταμείου τάξης ή η συγκέντρωση χρημάτων για φιλανθρωπικούς

σκοπούς. Επιπρόσθετα, η αξιοποίηση ψηφιακών εργαλείων, όπως βίντεο, παρουσιάσεις και διαδραστικά παιχνίδια, αποτελεί μια ακόμη πρακτική που χρησιμοποιείται για την ενίσχυση της μαθησιακής διαδικασίας και τη διατήρηση του ενδιαφέροντος των μαθητών. Πέρα από τις παραπάνω πρακτικές, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν τις εκπαιδευτικές επισκέψεις, την πρόσκληση ειδικών, τον καθορισμό οικονομικών, συνήθως αποταμιευτικών, στόχων, τη χρήση φύλλων εργασίας, τις προσομοιώσεις, την ερευνητική εργασία, τη συζήτηση, τα εκπαιδευτικά και επιτραπέζια παιχνίδια, την αξιοποίηση αφηγήσεων και βιβλίων, καθώς και την αλληλεπίδραση μαθητών-εκπαιδευτικού ως κατάλληλους τρόπους ενίσχυσης του χρηματοοικονομικού εγγραμματισμού των μαθητών.

Γράφημα 5.10

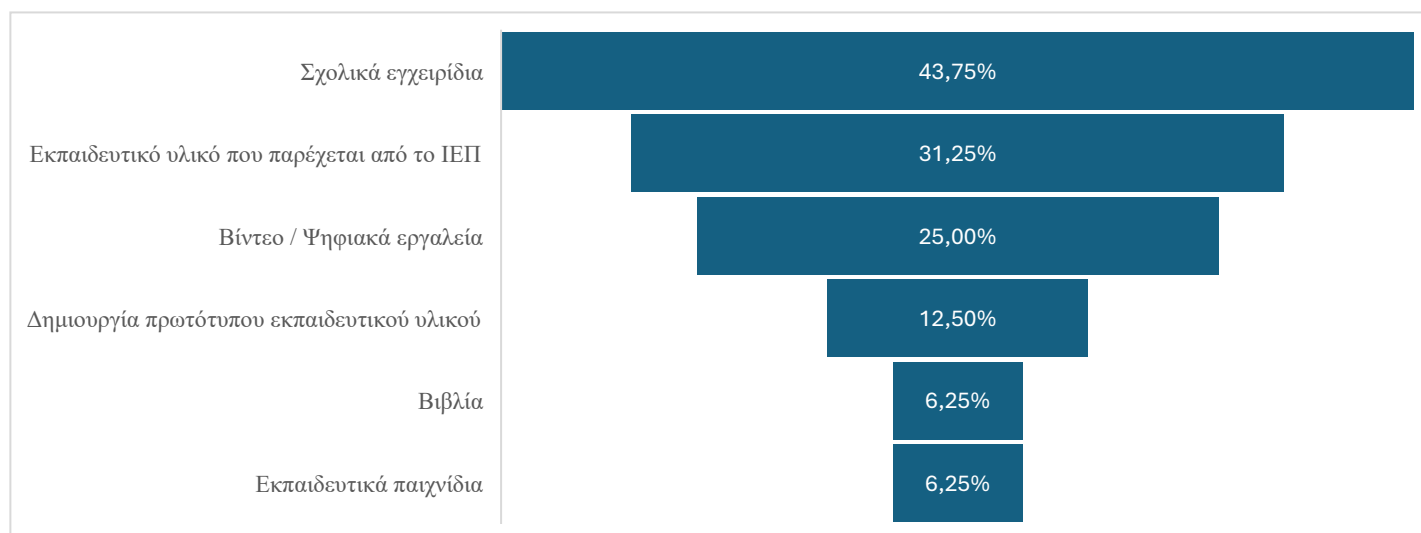
Διδακτικές πρακτικές



Όσον αφορά το διδακτικό υλικό που αξιοποιείται για την ενίσχυση του χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού των μαθητών, η ανάλυση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών καταδεικνύει ότι η βασική πηγή εκπαιδευτικών πόρων είναι τα σχολικά εγχειρίδια, κυρίως των Μαθηματικών και της Μελέτης Περιβάλλοντος, γεγονός που υποδηλώνει περιορισμένη χρήση εξειδικευμένου

εκπαιδευτικού υλικού για τον χρηματοοικονομικό εγγραμματισμό. Επιπλέον, ορισμένοι εκπαιδευτικοί ενσωματώνουν στη διδασκαλία τους προγράμματα που προτείνονται από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ), τα οποία υλοποιούνται στο πλαίσιο των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων. Πέραν του επίσημου εκπαιδευτικού υλικού, ορισμένοι εκπαιδευτικοί επιλέγουν να εμπλουτίσουν τη διδακτική τους προσέγγιση με συμπληρωματικούς πόρους, όπως ψηφιακά εργαλεία, οπτικοακουστικό υλικό, βιβλία και εκπαιδευτικά παιχνίδια, τα οποία αντλούν από διάφορες ανεξάρτητες πηγές, ενώ δύο εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι δεν αξιοποιούν συγκεκριμένο εκπαιδευτικό υλικό, καθώς η αναφορά σε οικονομικές έννοιες έχει επεξηγηματικό χαρακτήρα. Αξιοσημείωτο είναι, επίσης, το γεγονός ότι περιορισμένος αριθμός εκπαιδευτικών επιλέγει να δημιουργήσει πρωτότυπο εκπαιδευτικό υλικό. Παράλληλα, εκφράζονται προβληματισμοί αναφορικά με την επάρκεια των γνώσεων των εκπαιδευτικών για την ανάπτυξη εξειδικευμένου υλικού σχετικού με τη χρηματοοικονομική εκπαίδευση.

Γράφημα 5.11
Εκπαιδευτικό υλικό



Η συνολική επισκόπηση των ευρημάτων υπογραμμίζει την ανάγκη ενίσχυσης της πρόσβασης των εκπαιδευτικών σε ποιοτικό και εξειδικευμένο διδακτικό υλικό, καθώς και της ανάπτυξης περισσότερων εκπαιδευτικών προγραμμάτων που στοχεύουν στη βελτίωση του χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού των μαθητών. Όπως αναφέρεται και στη σχετική βιβλιογραφία (Mundy, 2009; OECD, 2005b; 2014a), το εκπαιδευτικό υλικό θα πρέπει να είναι ευρέως διαθέσιμο ενδεχομένως μέσω μιας ενιαίας, αξιόπιστης πλατφόρμας, όπου θα είναι

συγκεντρωμένο και κατηγοριοποιημένο σύμφωνα με την ηλικία των μαθητών, το μαθησιακό τους επίπεδο, το γνωστικό αντικείμενο και τους επιδιωκόμενους μαθησιακούς στόχους.

5.4 Επαγγελματική ανάπτυξη

Ο τέταρτος θεματικός άξονας αφορά την αξιολόγηση της παιδαγωγικής κατάρτισης και της γνωστικής ετοιμότητας των δασκάλων στο πεδίο του χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού, καθώς και την πιθανή ανάγκη περαιτέρω επιμόρφωσής τους. Η ανάλυση των απαντήσεων η υπογραμμίζει την ύπαρξη σημαντικών κενών στην προετοιμασία των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία θεμάτων χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού, καθιστώντας επιτακτική την ανάγκη για στοχευμένη επιμόρφωση και παροχή καθοδήγησης.

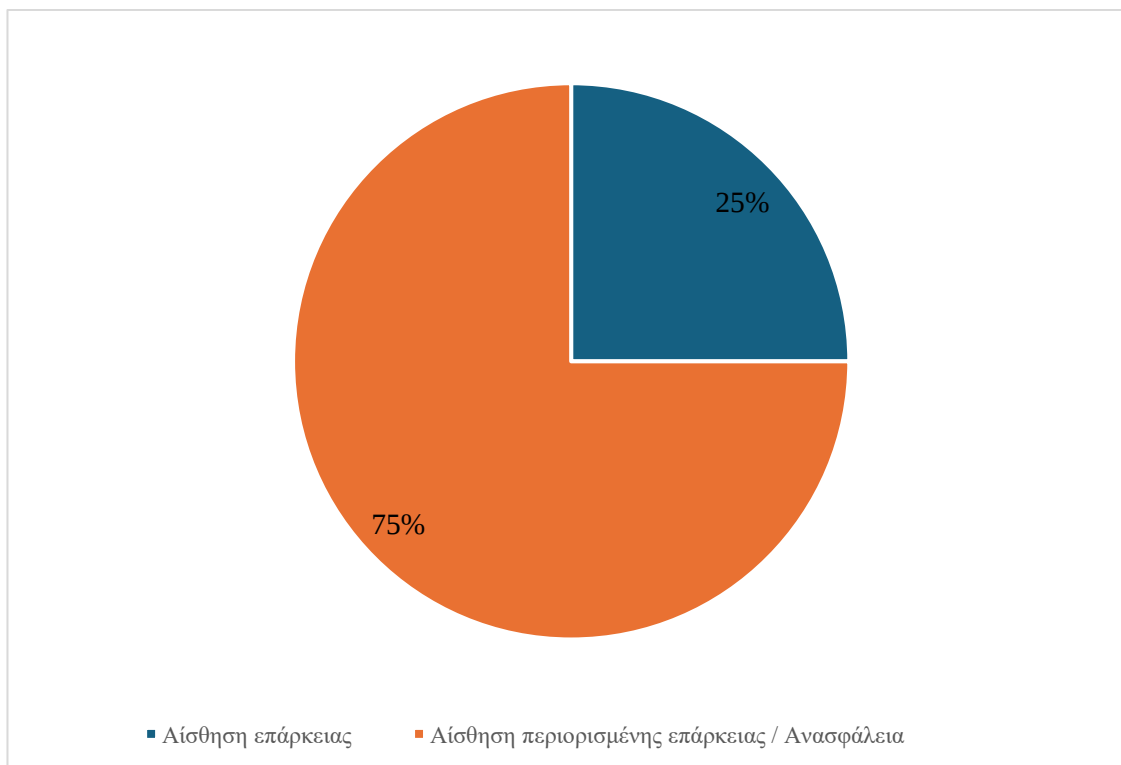
Αρχικά, διαπιστώνεται ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν αισθάνονται επαρκώς προετοιμασμένοι να διδάξουν έννοιες σχετικές με τη χρηματοοικονομική εκπαίδευση, εύρημα που επιβεβαιώνεται και από πρόσφατη ποσοτική έρευνα (Κατωπόδη, 2024). Παράλληλα, όσοι εκτιμούν ότι έχουν τις απαιτούμενες γνώσεις και παιδαγωγική κατάρτιση για τη διδασκαλία τέτοιων θεμάτων, διαθέτουν σχετικό ακαδημαϊκό υπόβαθρο ή προσωπικό ενδιαφέρον για το αντικείμενο. Ειδικότερα, το γνωστικό υπόβαθρο των εκπαιδευτικών σχετικά με τα οικονομικά ποικίλλει σημαντικά, με κάποιους να βασίζονται σε άτυπες μορφές εκπαίδευσης, όπως η προσωπική μελέτη και η εμπειρική απόκτηση γνώσεων, ενώ άλλους να έχουν επίσημες σπουδές σε οικονομικά αντικείμενα. Ωστόσο, ακόμη και οι εκπαιδευτικοί που έχουν ολοκληρώσει οικονομικές σπουδές δεν αισθάνονται επαρκώς καταρτισμένοι για τη διδακτική προσέγγιση αυτών των θεμάτων.

Η απουσία επιμόρφωσης στον χρηματοοικονομικό αλφαριθμητισμό είναι ένα ακόμη σημαντικό εύρημα. Κανένας από τους συμμετέχοντες στην ανάλυση δεν έχει παρακολουθήσει εξειδικευμένη επιμόρφωση στον χρηματοοικονομικό αλφαριθμητισμό, ενώ αφενός το σύνολο των εκπαιδευτικών αναγνωρίζει τη σημασία μιας τέτοιας επιμόρφωσης για την αποτελεσματική προσέγγιση ενός νέου διδακτικού αντικειμένου αφετέρου οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί εκδηλώνουν ενδιαφέρον για τη συμμετοχή τους σε αντίστοιχα προγράμματα, με μόνο μία μικρή μερίδα να μην προτεραιοποιεί τη συγκεκριμένη θεματική, καθώς αντιμετωπίζει άλλες εκπαιδευτικές ανάγκες ως πιο επιτακτικές. Η παρατηρούμενη αντίφαση μεταξύ του ενδιαφέροντος των εκπαιδευτικών και της απουσίας επιμόρφωσης στον τομέα του

χρηματοοικονομικού εγγραμματισμού ενδεχομένως οφείλεται στις περιορισμένες διαθέσιμες επιλογές για επιμόρφωση στον συγκεκριμένο τομέα.

Γράφημα 5.12

Αυτοαντίληψη για την επάρκεια αναφορικά με τη διδασκαλία οικονομικών εννοιών

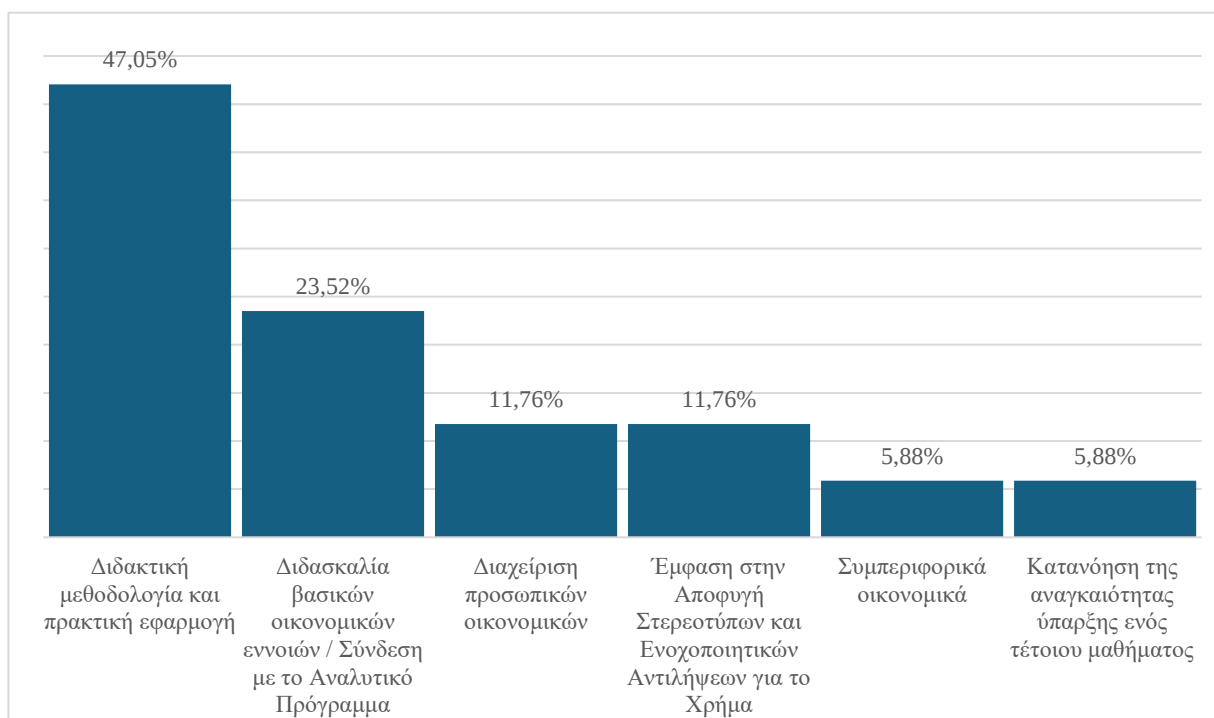


Τέλος, οι ανάγκες επιμόρφωσης που εκφράζουν οι εκπαιδευτικοί είναι ποικίλες και καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα θεμάτων, από τη διδασκαλία βασικών εννοιών μέχρι την εξοικείωση με διδακτικές πρακτικές, τη διαχείριση προσωπικών οικονομικών, την αποφυγή στερεοτύπων και την ευαισθητοποίηση σχετικά με την αναγκαιότητα ενίσχυσης του χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού των μαθητών. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν ότι η επιμόρφωση πρέπει να περιλαμβάνει την κατανόηση των βασικών οικονομικών εννοιών σε συνάρτηση με το Αναλυτικό Πρόγραμμα καθώς και την ανάπτυξη δεξιοτήτων οικονομικής διαχείρισης, τη χρήση σύγχρονων διδακτικών μεθόδων αλλά και την ικανότητα αντιμετώπισης ευαίσθητων θεμάτων στην τάξη. Επιπλέον, αναδεικνύεται η ανάγκη συνεχούς υποστήριξης των εκπαιδευτικών μέσω της παροχής καθοδήγησης από άτομα με εξειδικευμένες γνώσεις. Στη βιβλιογραφία (Department for Education and Employment [DfEE], 2000; Office for Standards in Education, Children's Services and Skills [OFSTED],

2008) τονίζεται η ανάγκη της υποστήριξης αυτής και μάλιστα προτείνεται η ύπαρξη ενός μέλους του εκπαιδευτικού προσωπικού που θα αναλάβει καθοδηγητικό ρόλο για την εφαρμογή της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης στο σχολικό περιβάλλον. Παράλληλα, η ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών σχετικά με τη σημασία της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης αποτελεί βασική προϋπόθεση για την επιτυχή υλοποίησή της. Η βιβλιογραφία υπογραμμίζει ότι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών ενισχύεται όταν αυτοί αποκτήσουν την απαιτούμενη αυτοπεποίθηση, τόσο μέσω της επιμόρφωσης όσο και μέσω της αναγνώρισης της σημασίας της χρηματοοικονομικής παιδείας για τους μαθητές και για τους ίδιους (Harrison *et al.*, 2023; Mundy, 2009; OECD, 2005b; 2014a).

Γράφημα 5.13

Τομείς που θα έπρεπε να εστιάσει η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών



5.5 Εμπόδια

Ο πέμπτος ερευνητικός άξονας επικεντρώνεται στον εντοπισμό των εμποδίων που δυσχεραίνουν την ένταξη της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης στο σχολικό πρόγραμμα. Από την ανάλυση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών προκύπτει ένα σύνολο θεσμικών και

πρακτικών προκλήσεων, συμπεριλαμβανομένων αντιδράσεων της κοινωνίας και της εκπαιδευτικής κοινότητας που χρειάζεται να αντιμετωπιστούν για την αποτελεσματικότερη ενσωμάτωση της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης στο Δημοτικό Σχολείο.

Ο περιορισμένος διδακτικός χρόνος συνιστά τη σημαντικότερη πρόκληση για ενσωμάτωση νέων θεματικών στο Αναλυτικό Πρόγραμμα. Ο περιορισμός αυτός αποδίδεται, αφενός, στο πλήθος των διδακτικών αντικειμένων και των δεξιοτήτων που καλείται να καλλιεργήσει το Δημοτικό Σχολείο και, αφετέρου, στην ανάγκη διαχείρισης ποικίλων κοινωνικών, συναισθηματικών και άλλων ζητημάτων που αντιμετωπίζουν οι μαθητές. Επιπλέον, η έκταση της διδακτέας ύλης αναδεικνύεται ως ένας πρόσθετος ανασταλτικός παράγοντας, ο οποίος, σύμφωνα με πολλούς εκπαιδευτικούς, δυσχεραίνει την ενσωμάτωση της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης στο σχολικό πρόγραμμα. Από δύο εκπαιδευτικούς προτείνεται μια εναλλακτική ερμηνεία των ανωτέρω περιορισμών, υποστηρίζοντας ότι η δυσκολία ενσωμάτωσης νέων θεματικών απορρέει από μια στενή αντίληψη του ρόλου του σχολείου, η οποία δίνει προτεραιότητα στα παραδοσιακά «βασικά» μαθήματα εις βάρος άλλων γνωστικών αντικειμένων, όπως η χρηματοοικονομική εκπαίδευση. Οι ίδιοι εκπαιδευτικοί υπογραμμίζουν την ανάγκη αναπροσαρμογής της παιδαγωγικής κουλτούρας και αναθεώρησης των συμβατικών διδακτικών πρακτικών, προτείνοντας την υιοθέτηση πιο ευέλικτων προσεγγίσεων στη διαχείριση του διδακτικού χρόνου.

Πολλοί εκπαιδευτικοί επισημαίνουν, επίσης, την έλλειψη συντονισμένης υποστήριξης από το Υπουργείο Παιδείας, η οποία αντανακλάται κυρίως στην απουσία κατάλληλης επιμόρφωσης, στην ανεπαρκή υλικοτεχνική υποδομή και στη δυσκολία πρόσβασης σε κατευθυντήριες οδηγίες για τη χρηματοοικονομική εκπαίδευση. Η περιορισμένη ενημέρωση και η χαμηλή ποιότητα των επιμορφωτικών δράσεων ενισχύουν την ανασφάλεια των εκπαιδευτικών αναφορικά με ένα νέο και άγνωστο προς αυτούς διδακτικό αντικείμενο, λειτουργώντας ανασταλτικά στην ένταξή του στην καθημερινή διδασκαλία. Επιπρόσθετα, ένας σημαντικός αριθμός εκπαιδευτικών επισημαίνουν ότι οι κοινωνικοοικονομικές συνθήκες ενδέχεται να δυσχεραίνουν την εισαγωγή της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης, καθώς το γεγονός ότι ο μισθός μεγάλου μέρους του πληθυσμού δεν επαρκεί για την κάλυψη των βασικών αναγκών καθιστά τη συζήτηση περί χρηματοοικονομικής διαχείρισης αμφισβητήσιμη ή άσκοπη. Παράλληλα, η συνύπαρξη στο πλαίσιο της σχολικής τάξης μαθητών από διαφορετικά κοινωνικοοικονομικά στρώματα δημιουργεί προκλήσεις στη διδασκαλία σχετικών θεμάτων. Ένα ακόμη εμπόδιο αποτελεί η αντίσταση της κοινωνίας, ορισμένων γονέων και εκπαιδευτικών

λόγω προκαταλήψεων, παρανοήσεων ή ιδεολογικών αντιρρήσεων, γεγονός που αναδεικνύει την ανάγκη ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης. Επιπλέον, η έλλειψη αυτοπεποίθησης των εκπαιδευτικών και ο φόβος ενασχόλησης με το αντικείμενο υπογραμμίζουν την ανάγκη παροχής κατάλληλης υποστήριξης. Τέλος, ο αυξημένος φόρτος εργασίας και η απουσία κινήτρων και αναγνώρισης ενδέχεται να οδηγήσουν σε αντιδράσεις από την πλευρά των εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης στο σχολικό πρόγραμμα.

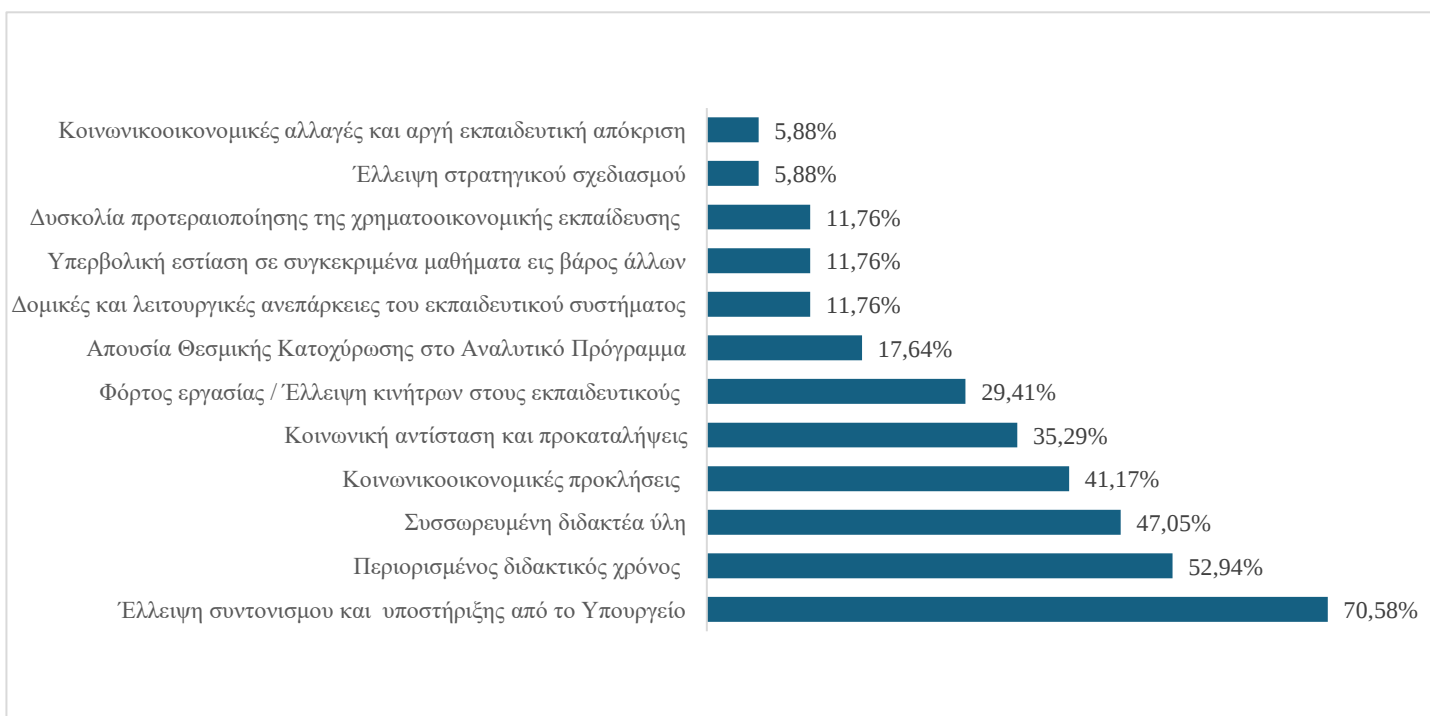
Μια ακόμη σημαντική πρόκληση, αν και αναφερόμενη από λιγότερους εκπαιδευτικούς, αφορά την απουσία θεσμικής κατοχύρωσης της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, γεγονός που περιορίζει την καθολικότητα της παροχής της και δυσχεραίνει την ανεύρεση διδακτικού χρόνου. Παράλληλα, η δυσκολία προτεραιοποίησης της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης από ορισμένους εκπαιδευτικούς, δεδομένης της πληθώρας σοβαρών θεμάτων που απασχολούν το σχολείο, όπως οι κοινωνικές, συναισθηματικές και μαθησιακές δυσκολίες των μαθητών, αποτελεί έναν επιπλέον ανασταλτικό παράγοντα. Μάλιστα, η άποψη μιας εκπαιδευτικού ότι η αιτία των οικονομικών δυσκολιών έγκειται στην οικονομική πολιτική του κράτους και όχι στην έλλειψη οικονομικών γνώσεων, υποδηλώνει μια υποτίμηση της σημασίας της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης. Επίσης, γενικότερες ελλείψεις του εκπαιδευτικού συστήματος, όπως ο μεγάλος αριθμός μαθητών ανά τάξη, οι ανεπαρκείς υποδομές, η ελλιπής υποστήριξη από εξειδικευμένους επαγγελματίες και η χαμηλή ποιότητα των σχολικών εγχειριδίων, υπονομεύουν οποιαδήποτε προσπάθεια ποιοτικής αναβάθμισης της εκπαίδευσης και δυσχεραίνουν την εφαρμογή καινοτόμων παρεμβάσεων, συμπεριλαμβανομένης της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης. Επιπλέον προκλήσεις αποτελούν η ασυνέχεια στις εκπαιδευτικές πολιτικές, που δημιουργεί αβεβαιότητα και αποθαρρύνει τις καινοτομίες, καθώς και η αδυναμία του εκπαιδευτικού συστήματος να προσαρμοστεί έγκαιρα στις ραγδαίες κοινωνικοοικονομικές εξελίξεις, που καθιστά τα εκπαιδευτικά προγράμματα συχνά παρωχημένα.

Η σύνθεση των ευρημάτων της παρούσας ποιοτικής ανάλυσης με εκείνα της πρόσφατης ποσοτικής έρευνας της Κατωπόδη (2024) προσφέρει μια ολοκληρωμένη εικόνα των προκλήσεων στην ένταξη της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης στο Δημοτικό Σχολείο. Και οι δύο έρευνες συγκλίνουν στην αναγνώριση του περιορισμένου διδακτικού χρόνου ως βασικότερου εμποδίου. Συμφωνούν επίσης στη σημασία της θεσμικής κατοχύρωσης και της επαρκούς υποστήριξης των εκπαιδευτικών, αν και με διαφορετική ιεράρχηση. Η ποιοτική

έρευνα αναδεικνύει κυρίως την ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, ενώ η ποσοτική εστιάζει στην έλλειψη διδακτικού υλικού και προγράμματος σπουδών. Η ποσοτική έρευνα εντοπίζει, επίσης, την έλλειψη ενδιαφέροντος ή συμμετοχής των μαθητών ως δευτερεύον εμπόδιο, στοιχείο που δεν αναδεικνύεται στην ποιοτική ανάλυση. Αντιθέτως, η ποιοτική έρευνα δίνει ιδιαίτερη έμφαση σε κοινωνικοοικονομικούς παράγοντες, όπως η οικονομική ανέχεια και οι διαφοροποιήσεις στο κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των μαθητών, καθώς και στην πιθανή αντίσταση της κοινωνίας και της εκπαιδευτικής κοινότητας απέναντι στην εισαγωγή της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης. Παράλληλα, επισημαίνει γενικότερες ελλείψεις του εκπαιδευτικού συστήματος, παράγοντες που δεν καταγράφονται στην ποσοτική ανάλυση.

Γράφημα 5.14

Προκλήσεις αναφορικά με την ένταξη της Χρηματοοικονομικής Εκπαίδευσης στο Δημοτικό Σχολείο

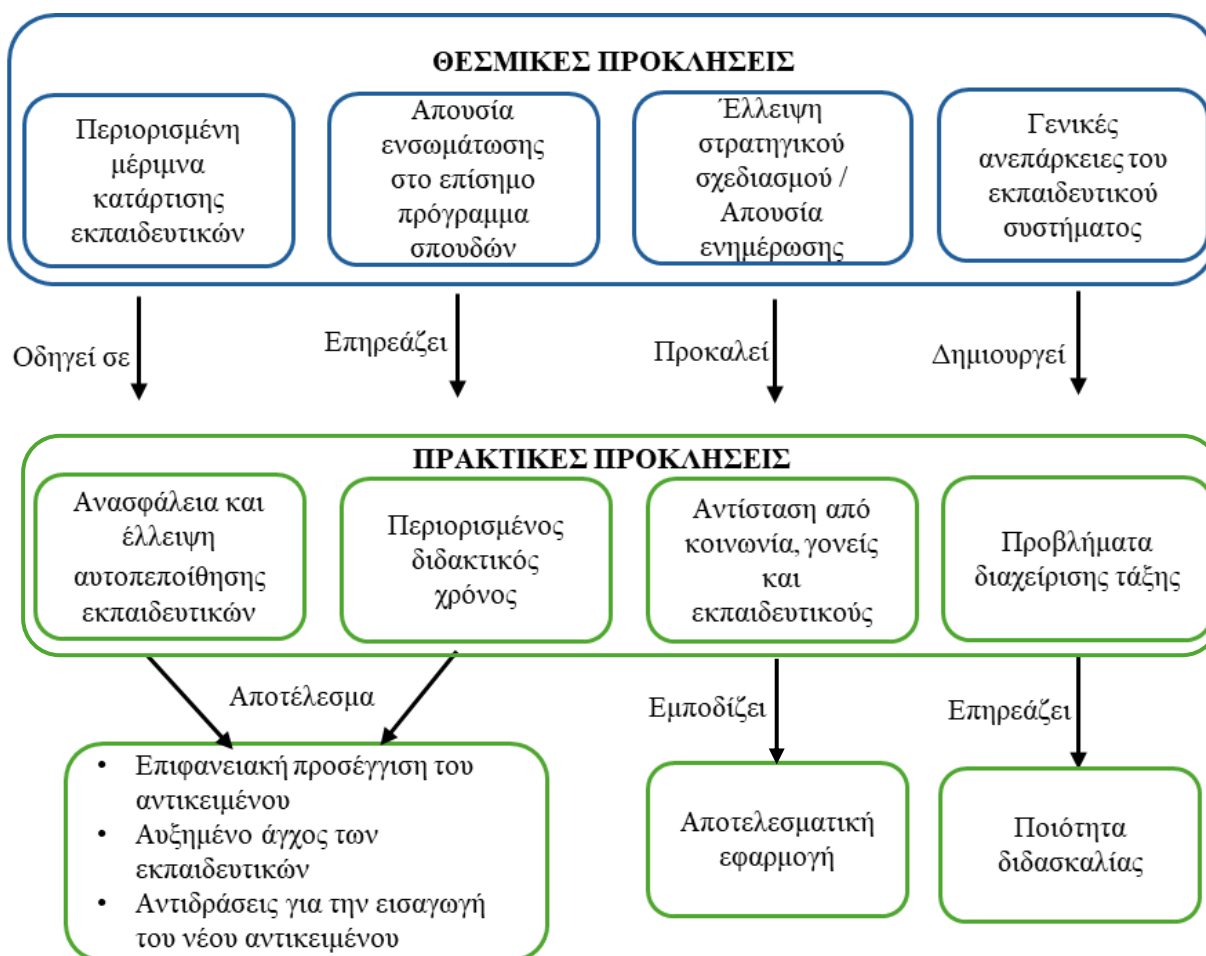


Συνοψίζοντας, η ενσωμάτωση της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης στο Δημοτικό Σχολείο προϋποθέτει όχι μόνο την εισαγωγή ενός νέου διδακτικού αντικειμένου, αλλά ένα ολοκληρωμένο πλαίσιο θεσμικής και πρακτικής υποστήριξης. Η απουσία επαρκούς κατάρτισης των εκπαιδευτικών, τόσο σε ποσοτικό όσο και σε ποιοτικό επίπεδο, συνιστά μια θεσμική αδυναμία που επηρεάζει άμεσα την εκπαιδευτική πρακτική, οδηγώντας σε ανασφάλεια,

αυξημένο φόρτο εργασίας και ενδεχόμενη αποφυγή της διδασκαλίας του αντικειμένου. Παράλληλα, η μη ένταξη της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης στο Αναλυτικό Πρόγραμμα δυσχεραίνει την κατανομή διδακτικού χρόνου και την προτεραιοποίησή της από τους εκπαιδευτικούς. Επίσης, οι υφιστάμενες κοινωνικοοικονομικές ανισότητες και η οικονομική δυσπραγία πολλών οικογενειών απαιτούν ιδιαίτερη προσέγγιση στη διδασκαλία των σχετικών θεμάτων, ενώ η έλλειψη ενημέρωσης και στρατηγικού σχεδιασμού ενισχύει την κοινωνική αντίσταση και οι συστημικές αδυναμίες της εκπαίδευσης περιορίζουν την αποτελεσματική εφαρμογή της. Συνεπώς, η επιτυχής ενσωμάτωσή της απαιτεί συντονισμένες θεσμικές παρεμβάσεις, ουσιαστική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και δημιουργία ενός υποστηρικτικού πλαισίου ευαίσθητου στις κοινωνικοοικονομικές ιδιαιτερότητες.

Διάγραμμα 5.2

Αλληλεπίδραση Θεσμικών και Πρακτικών Προκλήσεων



5.6 Προτάσεις για βελτίωση

Ο τελευταίος ερευνητικός άξονας συγκεντρώνει τις προτάσεις των εκπαιδευτικών για ενίσχυση της παρεχόμενης χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης. Η ανάλυση των απαντήσεων που δόθηκαν αναδεικνύει τέσσερις βασικούς άξονες προτάσεων για την ενσωμάτωση της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης στο εκπαιδευτικό σύστημα, οι οποίες συνθέτουν ένα ολοκληρωμένο πλαίσιο που ευθυγραμμίζεται με τις διεθνείς πρακτικές και τις συστάσεις του ΟΟΣΑ (Mundy, 2009; OECD, 2005b; 2014a) και προϋποθέτει μία συστηματική και μακροπρόθεσμη προσέγγιση.

Η πρώτη και πιο συχνά αναφερόμενη πρόταση αφορά την αναθεώρηση της διδακτέας ύλης και του διδακτικού μοντέλου. Οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν ότι η υπάρχουσα ύλη είναι υπερβολικά εκτενής και χρειάζεται εξορθολογισμό για να επιτραπεί η ένταξη νέων διδακτικών αντικειμένων. Παράλληλα, υποστηρίζουν τη μετάβαση σε πιο σύγχρονες και βιωματικές διδακτικές μεθόδους που θα κινητοποιούν τους μαθητές και θα τους βοηθούν να συνδέουν τη θεωρία με την καθημερινότητά τους. Δεύτερον, προτείνεται η θεσμοθέτηση της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης ως υποχρεωτικό μάθημα, με δομημένο και σαφώς καθορισμένο πλαίσιο διδασκαλίας και αξιολόγησης. Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, η δημιουργία ενός σύγχρονου προγράμματος σπουδών, προσαρμοσμένου στις ηλικιακές ανάγκες των μαθητών, που θα εισάγει σταδιακά τον χρηματοοικονομικό αλφαριθμητισμό διαμέσου των διαφορετικών εκπαιδευτικών βαθμίδων και θα περιλαμβάνει σαφή καθοδήγηση για τα μαθησιακά αποτελέσματα, τις διδακτικές μεθόδους και τις μεθόδους αξιολόγησης, θεωρείται το πρώτο και καθοριστικό βήμα για τη συστηματική ένταξή του στην εκπαιδευτική διαδικασία (Kaiser & Menkhoff, 2020; Lusardi, 2019; OECD, 2014a).

Τρίτον, οι εκπαιδευτικοί τονίζουν την ανάγκη τόσο για σαφή και μακροπρόθεσμο στρατηγικό σχεδιασμό όσο και για συνέχεια και συνέπεια στην εκπαιδευτική πολιτική. Προτείνουν την αποσαφήνιση του σκοπού της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης και τη σύνδεσή του με τις κοινωνικές και οικονομικές ανάγκες καθώς και την πιλοτική εφαρμογή και αξιολόγηση των προγραμμάτων πριν την ευρεία εφαρμογή τους. Η διεθνής βιβλιογραφία, σε ευθυγράμμιση με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, επισημαίνει ότι η απουσία ενός σαφούς πλαισίου συντονισμού μπορεί να οδηγήσει σε αποσπασματικές και αναποτελεσματικές παρεμβάσεις (Department for Education and Employment [DfEE], 2000; Office for Standards in Education, Children's Services and Skills [OFSTED], 2008).

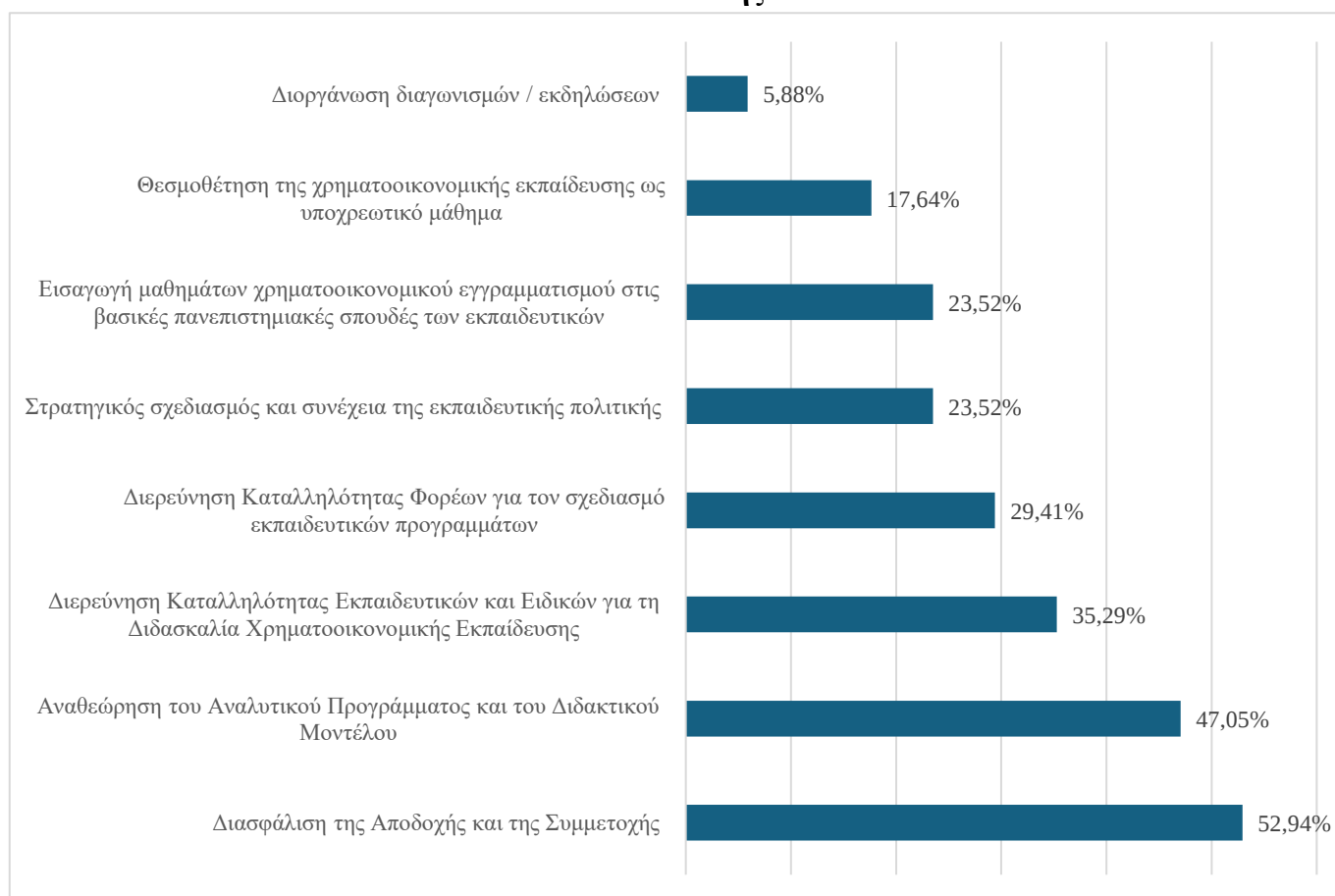
Τέταρτον, αναγνωρίζεται από τους εκπαιδευτικούς η σημασία της συνεργασίας και συμμετοχής όλων των εμπλεκόμενων και προτείνονται συγκεκριμένες δράσεις, όπως η διεξαγωγή επιμορφωτικών ημερίδων, σεμιναρίων, διαγωνισμών και εκδηλώσεων ή η διανομή σχετικού ενημερωτικού υλικού για την ευαισθητοποίηση του κοινωνικού συνόλου, η διαβούλευση με τους εκπαιδευτικούς, η εμπλοκή της οικογένειας και η συνεργασία με φορείς και την τοπική κοινωνία (Batty *et al.*, 2015; Department for Education and Employment [DfEE], 2000; Mundy, 2009). Η βιβλιογραφία επιβεβαιώνει ότι η διαμόρφωση ενός σαφούς οράματος και η αποτελεσματική επικοινωνία αυτού, μέσω της υιοθέτησης μίας ολοκληρωμένης στρατηγικής που να αξιοποιεί πολλαπλούς συμπληρωματικούς τρόπους και τεχνικές, αποτελεί θεμέλιο λίθο για την επιτυχή υλοποίηση μίας εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης (Saitis & Saiti, 2018). Εν συνεχεία, στο πλαίσιο αυτό της εμπλοκής όλων των ενδιαφερόμενων μερών, ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην υποστήριξη και ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, καθώς προτείνεται όχι μόνο η επιμόρφωση μέσω σεμιναρίων, αλλά και η ενσωμάτωση οικονομικών μαθημάτων στην πανεπιστημιακή τους κατάρτιση. Η διεθνής βιβλιογραφία (Harrison *et al.*, 2023; Mundy, 2009; OECD, 2005b; 2014a) υπογραμμίζει ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να βρίσκονται στο επίκεντρο των προσπαθειών, με έμφαση στην παροχή κατάλληλης εκπαίδευσης και πόρων για την ανάπτυξη της απαραίτητης αυτοπεποίθησης στη διδασκαλία του αντικειμένου.

Συνεχίζοντας την προηγούμενη ανάλυση των προτάσεων των εκπαιδευτικών, αναδεικνύονται δύο ακόμη σημαντικά ζητήματα. Το πρώτο αφορά την επιλογή του καταλληλότερου φορέα για τη δημιουργία εκπαιδευτικών προγραμμάτων χρηματοοικονομικής παιδείας. Οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν ανησυχίες σχετικά με την εμπλοκή κερδοσκοπικών οργανισμών, όπως τράπεζες ή ασφαλιστικές εταιρείες, υποστηρίζοντας ότι το Υπουργείο Παιδείας και άλλοι θεσμικοί φορείς θα πρέπει να έχουν τον κεντρικό ρόλο στο σχεδιασμό και την υλοποίηση των προγραμμάτων. Η βιβλιογραφία, από την άλλη πλευρά, ενώ αναγνωρίζει τους κινδύνους από την εμπλοκή κερδοσκοπικών οργανισμών (Grody *et al.*, 2008; Stanger, 1997), υπογραμμίζει τη σημασία της συνεργασίας με ένα ευρύ φάσμα φορέων, συμπεριλαμβανομένων των χρηματοπιστωτικών ιδρυμάτων, υπό την προϋπόθεση της διασφάλισης της διαφάνειας και της αντικειμενικότητας (Batty *et al.*, 2015; DfEE, 2000; Mundy, 2009; OECD, 2014a). Για τη γεφύρωση αυτών των διαφορετικών απόψεων, προτείνονται καλές πρακτικές συνεργασίας μεταξύ ιδιωτικών και κρατικών φορέων (Mundy, 2009; OECD, 2014a). Συγκεκριμένα, προτείνεται η συμβολή του ιδιωτικού τομέα στην

ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού, το οποίο θα υπόκειται σε αξιολόγηση από κυβερνητικό ή ανεξάρτητο φορέα. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η πρακτική του Ηνωμένου Βασιλείου, όπου η Young Money απονέμει σήμα ποιότητας (Quality Mark) στο εκπαιδευτικό υλικό που πληροί συγκεκριμένα κριτήρια. Επίσης, όπως επισημαίνουν οι Lucey & Giannangelo (2006), η επαρκής κατάρτιση των εκπαιδευτικών θα τους παρείχε τη δυνατότητα να αξιολογούν κριτικά τα προτεινόμενα εκπαιδευτικά προγράμματα. Το δεύτερο ζήτημα αφορά την καταλληλότητα των δασκάλων να αναλάβουν τη χρηματοοικονομική εκπαίδευση στο πλαίσιο του Δημοτικού Σχολείου. Σε αυτό το θέμα παρατηρείται διχογνωμία μεταξύ των εκπαιδευτικών: ορισμένοι υποστηρίζουν ότι με κατάλληλη επιμόρφωση οι δάσκαλοι μπορούν να ανταποκριθούν στο ρόλο αυτό, ενώ άλλοι θεωρούν απαραίτητη την παρουσία ειδικών, ενδεχομένως οικονομολόγων, ιδιαίτερα στις μεγαλύτερες τάξεις όπου οι έννοιες γίνονται πιο σύνθετες.

Γράφημα 5.15

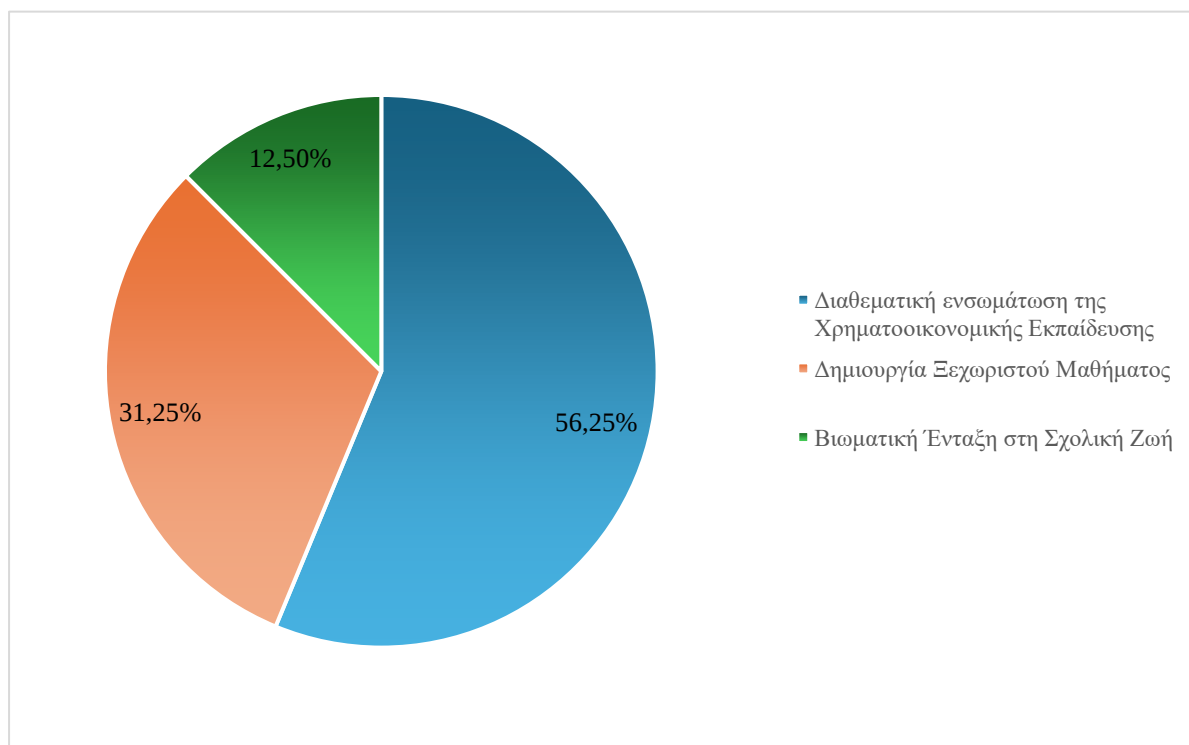
Προτάσεις εκπαιδευτικών για τη βελτίωση της παρεχόμενης χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης



Αναφορικά με τον τρόπο ένταξης της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης στο σχολείο, διακρίνονται τρεις κύριες προσεγγίσεις: Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών υποστηρίζει τη διαθεματική προσέγγιση, θεωρώντας ότι η ενσωμάτωση της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης σε υπάρχοντα μαθήματα θα εξασφαλίσει συστηματική ενασχόληση με το αντικείμενο χωρίς επιπλέον χρονική επιβάρυνση. Η θέση αυτή που συνάδει με τη διεθνή βιβλιογραφία (Department for Education and Employment [DfEE], 2000; Lusardi & Wallace, 2013; Mundy, 2009; OECD, 2014a; U.S. Department of the Treasury, Office of Financial Education, 2006), η οποία προτείνει τη διαθεματική προσέγγιση ως λύση στο πρόβλημα των ήδη υπερφορτωμένων προγραμμάτων σπουδών, μειώνοντας παράλληλα το κόστος ευκαιρίας που θα προέκυπτε από την αντικατάσταση άλλων μαθημάτων. Μια μικρότερη ομάδα εκπαιδευτικών υποστηρίζει τη δημιουργία ενός ξεχωριστού μαθήματος, με το σκεπτικό ότι αυτό θα εξασφαλίσει τον απαραίτητο διδακτικό χρόνο και θα αναδείξει τη σπουδαιότητα του αντικειμένου. Τέλος, μια τρίτη προσέγγιση, λιγότερο δημοφιλής στους εκπαιδευτικούς, αλλά αρκετά ενδιαφέρουσα, εστιάζει στη βιωματική μάθηση και την καθημερινή εξοικείωση με χρηματοοικονομικές έννοιες μέσω πρακτικών δραστηριοτήτων.

Γράφημα 5.16

Τρόπος ένταξης της Χρηματοοικονομικής Εκπαίδευσης στο Σχολικό Πρόγραμμα



Σχετικά με το εκπαιδευτικό υλικό που αξιολογούν ότι θα συνέβαλε στην προσπάθειά τους για ενίσχυση του χρηματοοικονομικού εγγραμματισμού των παιδιών, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αναφέρονται στην ανάγκη ύπαρξης σχετικού σχολικού εγχειριδίου. Παρατηρείται, ωστόσο, διαφοροποίηση στον τρόπο που αντιλαμβάνονται τη σημασία του, με κάποιους να το θεωρούν θεμελιώδες («καρδιά του ζητήματος»), άλλους να του αποδίδουν επικουρικό ρόλο και ορισμένους να προτείνουν την προαιρετική χρήση του για μεγαλύτερη ευελιξία. Επίσης, προτείνεται η δημιουργία ψηφιακού υλικού, ενώ μία εκπαιδευτικός αναφέρει την ανάγκη ύπαρξης ποικιλίας διαθέσιμων εκπαιδευτικών πόρων, που θα παρέχουν τη δυνατότητα επιλογής στον εκπαιδευτικό ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών και τη στοχοθεσία του μαθήματος.

5.7 Συμπεράσματα / Έλεγχος ερευνητικών υποθέσεων

Οι εκπαιδευτικοί κατανοούν τον χρηματοοικονομικό εγγραμματισμό ως ένα πολυδιάστατο πεδίο που αφορά γνώσεις και δεξιότητες αποτελεσματικής χρηματοοικονομικής διαχείρισης καθώς και συγκεκριμένη νοοτροπία αποφυγής της σπατάλης και κατανόηση του ευρύτερου κοινωνικοοικονομικού περιβάλλοντος, με στόχο πρωτίστως την οικονομική ευημερία και ασφάλεια. Ωστόσο, δεν αποδίδουν όλοι το ίδιο εύρος στην έννοια. Παράλληλα, αναγνωρίζουν ότι τόσο η οικογένεια όσο και το σχολείο διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην οικονομική καθοδήγηση των παιδιών, με την οικογένεια να διαμορφώνει αξίες και το σχολείο να παρέχει συστηματική γνώση. Η πλειοψηφία υποστηρίζει την ενσωμάτωση της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης στην Πρωτοβάθμια, θεωρώντας ότι προετοιμάζει τους μαθητές για την ενήλικη ζωή και συμβάλλει στη διαμόρφωση υπεύθυνων πολιτών. Ωστόσο, εκφράζονται και επιφυλάξεις σχετικά με την υπερτόνιση της ατομικής ευθύνης έναντι των συστημικών παραγόντων που επηρεάζουν την οικονομική πορεία των ατόμων. Στο πλαίσιο αυτό αναδεικνύονται δύο κύριες προσεγγίσεις, με την πρώτη να εστιάζει στην ανάπτυξη ατομικών δεξιοτήτων διαχείρισης των οικονομικών, ενώ τη να δεύτερη δίνει έμφαση στην κατανόηση του ευρύτερου κοινωνικοοικονομικού πλαισίου και της αλληλεπίδρασης συστημικών παραγόντων και ατομικών επιλογών.

Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δεν είναι ενήμερη για τις κατευθυντήριες γραμμές του Υπουργείου Παιδείας αναφορικά με την ενίσχυση του χρηματοοικονομικού εγγραμματισμού των μαθητών. Παράλληλα, η παρεχόμενη χρηματοοικονομική εκπαίδευση

στην Πρωτοβάθμια παρουσιάζει σημαντική ποικιλομορφία, τόσο ως προς τις διδασκόμενες έννοιες και τον τρόπο ενσωμάτωσής τους όσο και ως προς τον χρόνο που αφιερώνεται στη διδασκαλία τους, η οποία φαίνεται να σχετίζεται με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών. Η αυτοαναφερόμενη επάρκεια για την ενσωμάτωση οικονομικών εννοιών στη διδασκαλία, οι σπουδές οικονομικής κατεύθυνσης καθώς και η ύπαρξη προσωπικού ενδιαφέροντος για οικονομικά θέματα φαίνεται να είναι σημαντικοί προγνωστικοί παράγοντες την ποιότητας της παρεχόμενης χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης στα σχολεία, επηρεάζοντας το εύρος και την πολυπλοκότητα των εννοιών που αναφέρονται, τον χρόνο που αφιερώνεται στη διδασκαλία των εννοιών αυτών καθώς και τον τρόπο ένταξής τους στο σχολικό πρόγραμμα. Η βιωματική και ομαδοσυνεργατική μάθηση αναδεικνύεται ως η προτιμώμενη διδακτική προσέγγιση, ενώ το διδακτικό υλικό που αξιοποιείται προέρχεται κυρίως από τα σχολικά εγχειρίδια, με περιορισμένη χρήση εξειδικευμένου υλικού για τον χρηματοοικονομικό εγγραμματισμό.

Τα ευρήματα καταδεικνύουν σημαντικά κενά στην προετοιμασία των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία του χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού, καθώς οι περισσότεροι δεν αισθάνονται επαρκώς καταρτισμένοι, συμπεριλαμβανομένων και κάποιων από εκείνους που έχουν οικονομικές σπουδές. Παράλληλα, διαπιστώνεται πλήρης απουσία εξειδικευμένης επιμόρφωσης στο αντικείμενο, παρά το σχετικό ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών, γεγονός που θα μπορούσε να αποδοθεί στις περιορισμένες διαθέσιμες επιμορφωτικές επιλογές.

Ένα από τα κυριότερα εμπόδια που επισημαίνουν οι εκπαιδευτικοί για την ένταξη της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης στο σχολικό πρόγραμμα είναι ο περιορισμένος διδακτικός χρόνος και η μεγάλη έκταση της διδακτέας ύλης, που προκύπτουν από το πλήθος των διδακτικών αντικειμένων, την ανάγκη διαχείρισης ποικίλων κοινωνικών και συναισθηματικών ζητημάτων των μαθητών καθώς και από τη νοοτροπία των ίδιων για εστίαση σε συγκεκριμένα διδακτικά αντικείμενα έναντι άλλων. Η έλλειψη συντονισμένης υποστήριξης από το Υπουργείο Παιδείας είναι, επίσης, σημαντική, καθώς παρατηρείται απουσία κατάλληλης επιμόρφωσης, ανεπαρκής υλικοτεχνική υποδομή και δυσκολία πρόσβασης σε κατευθυντήριες οδηγίες. Οι κοινωνικοοικονομικές συνθήκες δημιουργούν πρόσθετες προκλήσεις, καθώς ο μέσος μισθός, που δεν επαρκεί για την κάλυψη βασικών αναγκών, και οι διαφορές στο κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των μαθητών, παράλληλα με την αντίσταση της κοινωνίας, ορισμένων γονέων και εκπαιδευτικών λόγω προκαταλήψεων ή ιδεολογικών αντιρρήσεων δυσχεραίνουν τη διδασκαλία σχετικών θεμάτων. Η έλλειψη αυτοπεποίθησης των εκπαιδευτικών και ο φόβος

ενασχόλησης με το αντικείμενο, σε συνδυασμό με τον αυξημένο φόρτο εργασίας και την απουσία κινήτρων, λειτουργούν ανασταλτικά, ενώ η απουσία θεσμικής κατοχύρωσης της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης στο Αναλυτικό Πρόγραμμα περιορίζει την καθολικότητα της παροχής της. Τέλος, οι γενικότερες ελλείψεις του εκπαιδευτικού συστήματος, όπως ο μεγάλος αριθμός μαθητών ανά τάξη, οι ανεπαρκείς υποδομές και η ασυνέχεια στις εκπαιδευτικές πολιτικές, δυσχεραίνουν την εφαρμογή καινοτόμων παρεμβάσεων.

Αναφορικά με τις ερευνητικές υποθέσεις της μελέτης, τα ευρήματα επιβεβαιώνουν την πρώτη υπόθεση, καθώς η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών υποστηρίζει την ενσωμάτωση της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, αναγνωρίζοντας τη συμβολή της στην προετοιμασία των μαθητών για την ενήλικη ζωή και στη διαμόρφωση υπεύθυνων πολιτών. Η δεύτερη υπόθεση, επίσης, επιβεβαιώνεται, καθώς η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δεν είναι ενήμερη για τις κατευθυντήριες γραμμές του Υπουργείου Παιδείας. Η τρίτη υπόθεση επιβεβαιώνεται μερικώς, καθώς οι εκπαιδευτικοί όντως χρησιμοποιούν ποικίλες διδακτικές προσεγγίσεις με έμφαση στη βιωματική και ομαδοσυνεργατική μάθηση, ενώ το διδακτικό υλικό προέρχεται κυρίως από τα σχολικά εγχειρίδια με περιορισμένη χρήση εξειδικευμένου υλικού για τον χρηματοοικονομικό αλφαριθμητισμό. Η τέταρτη υπόθεση επιβεβαιώνεται πλήρως, καθώς τα ευρήματα καταδεικνύουν σημαντικά κενά στην προετοιμασία των εκπαιδευτικών και την απουσία εξειδικευμένης επιμόρφωσης. Τέλος, η πέμπτη υπόθεση επιβεβαιώνεται, με τους εκπαιδευτικούς να αναφέρουν πολλαπλά εμπόδια ενσωμάτωσης της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης στο σχολικό πρόγραμμα, όπως ο περιορισμένος διδακτικός χρόνος, η έλλειψη συντονισμένης υποστήριξης, και οι κοινωνικοοικονομικές συνθήκες.

Οι εκπαιδευτικοί προτείνουν την αναθεώρηση της διδακτέας ύλης και τη μετάβαση σε πιο σύγχρονες και βιωματικές διδακτικές μεθόδους και τη σύνδεση της γνώσης με τη ζωή των μαθητών, ενώ υποστηρίζουν τη θεσμοθέτηση της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης ως υποχρεωτικό μάθημα με δομημένο πλαίσιο διδασκαλίας και αξιολόγησης. Τονίζουν, επίσης, την ανάγκη για σαφή στρατηγικό σχεδιασμό και συνέπεια στην εκπαιδευτική πολιτική, εξασφαλίζοντας τη συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων μερών. Σε αυτό το πλαίσιο, επισημαίνουν την ανάγκη υποστήριξης των εκπαιδευτικών μέσω επιμορφώσεων και ενσωμάτωσης οικονομικών μαθημάτων στην πανεπιστημιακή τους κατάρτιση. Υποστηρίζουν κυρίως τη διαθεματική προσέγγιση για την ένταξη του αντικειμένου στο σχολείο, ενώ προτείνουν τη δημιουργία κατάλληλου σχολικού εγχειριδίου και ψηφιακού υλικού, για τον

σχεδιασμό των οποίων θεωρούν ότι το Υπουργείο Παιδείας και θεσμικοί φορείς πρέπει να έχουν τον κεντρικό ρόλο.

5.8 Συστάσεις για την ένταξη της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης στο Δημοτικό Σχολείο

Με βάση τη συνολική ανάλυση των προτάσεων των εκπαιδευτικών και τη σχετική βιβλιογραφία, προτείνεται η σύσταση ενός ολοκληρωμένου πλαισίου για την ενσωμάτωση της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης στο εκπαιδευτικό σύστημα. Κεντρικά στοιχεία αυτού του πλαισίου θα πρέπει να αποτελούν η ανάπτυξη ενός σαφώς διατυπωμένου οράματος αναφορικά με τη χρηματοοικονομική εκπαίδευση στο σχολικό πλαίσιο και μιας ξεκάθαρης στρατηγικής που θα περιλαμβάνει τη διατύπωση συγκεκριμένων στόχων και τη σύνδεσή τους με τις κοινωνικές και οικονομικές ανάγκες. Η στρατηγική αυτή θα πρέπει να υλοποιηθεί μέσω πιλοτικής εφαρμογής και συστηματικής αξιολόγησης των προγραμμάτων πριν την καθολική εφαρμογή τους. Παράλληλα, προτείνεται η θεσμική κατοχύρωση της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης μέσω της διαθεματικής ένταξής της στο επίσημο πρόγραμμα σπουδών, κίνηση που προϋποθέτει πρωτίστως τον εξορθολογισμό της υπάρχουσας ύλης και υιοθέτηση μιας διαφορετικής διδακτικής προσέγγισης με έμφαση στην ανάπτυξη δεξιοτήτων απαραίτητων για τη ζωή των μαθητών.

Σημαντική για τον περιορισμό της ποικιλομορφίας που παρατηρείται στην παρεχόμενη χρηματοοικονομική εκπαίδευση κρίνεται η δημιουργία ενός εθνικού πλαισίου, το οποίο θα καθορίζει τους στόχους, το περιεχόμενο και τις μεθόδους διδασκαλίας για κάθε εκπαιδευτική βαθμίδα. Το πλαίσιο αυτό χρειάζεται να διαμορφωθεί συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων φορέων (Υπουργείο Παιδείας, εκπαιδευτικοί, σχολικοί σύμβουλοι, ακαδημαϊκή κοινότητα) και να αναφέρει ρητά ένα σύνολο βασικών εννοιών και θεμάτων που πρέπει να καλύπτονται σε κάθε τάξη, προτεινόμενες δραστηριότητες και μεθοδολογικές προσεγγίσεις καθώς και τη συνιστώμενη κατανομή του χρόνου διδασκαλίας. Η χρηματοοικονομική εκπαίδευση χρειάζεται να ενταχθεί μεθοδικά στο σχολικό πλαίσιο, αποτελώντας μέρος του βασικού προγράμματος σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες, με σταδιακή ένταξη των διαφόρων εννοιών και διαβάθμιση της πολυπλοκότητας των θεμάτων που τίγονται ανάλογα με την ηλικία των μαθητών.

Αναφορικά με το περιεχόμενο, απαιτείται προσεκτικός σχεδιασμός και ευθυγράμμιση με τις ανάγκες και το αναπτυξιακό επίπεδο των μαθητών. Προτείνεται η ανάπτυξη ενός

προγράμματος χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης που θα λαμβάνει υπόψη τις ηθικές και κοινωνικές διαστάσεις των οικονομικών αποφάσεων και θα συνδυάζει τόσο την καλλιέργεια δεξιοτήτων χρηματοοικονομικής διαχείρισης όσο και την κατανόηση του ευρύτερου κοινωνικοοικονομικού πλαισίου και την ανάπτυξη κριτικής σκέψης για την αλληλεπίδραση μεταξύ ατομικών επιλογών και συστημικών παραγόντων, προετοιμάζοντας τους μαθητές για την αποτελεσματική διαχείριση των προσωπικών τους οικονομικών αλλά και για την κατανόηση και ενεργό συμμετοχή τους στο ευρύτερο οικονομικό και κοινωνικό σύστημα. Οι μαθητές θα πρέπει να είναι σε θέση να αναλύουν τις υποκείμενες αξίες που επηρεάζουν τις οικονομικές αποφάσεις καθώς και τις κοινωνικές επιπτώσεις των αποφάσεων αυτών, να κατανοούν τόσο τον κοινωνικό αντίκτυπο των οικονομικών τους επιλογών όσο και την επίδραση ευρύτερων οικονομικών πολιτικών στην ατομική οικονομική ευημερία.

Σε σχέση με τη διδακτική προσέγγιση, προτείνεται η υιοθέτηση της βιωματικής μεθόδου, με σύνδεση της θεωρίας με τις εμπειρίες και την καθημερινότητα των μαθητών, η οποία θα βοηθήσει τόσο στη συνειδητοποίηση από τους μαθητές της σπουδαιότητας καλλιέργειας του χρηματοοικονομικού εγγραμματισμού, βλέποντας τον άμεσο αντίκτυπο σε καθημερινές αποφάσεις, όσο και στην αποτελεσματικότερη αξιοποίηση των νεοαποκτηθέντων γνώσεων και δεξιοτήτων. Οι οικονομικές έννοιες χρειάζεται να είναι ενταγμένες στη σχολική πραγματικότητα, ενσωματωμένες και συνδεδεμένες με τα υπόλοιπα γνωστικά αντικείμενα, τη σχολική ζωή αλλά και την καθημερινότητα των μαθητών εντός και εκτός σχολικού περιβάλλοντος, σε αναλογία με τη σύνδεση της Οικονομίας με όλες τις εκφάνσεις της ζωής των ανθρώπων. Η αξιοποίηση ευκαιριών που προκύπτουν στο πλαίσιο του σχολείου, όπως η αξιοποίηση των χρημάτων του ταμείου της τάξης, η δημιουργία σχολικών συνεταιρισμών, η διοργάνωση σχολικών εκθέσεων με προϊόντα των μαθητών, η προσομοίωση τραπεζικών συναλλαγών θα μπορούσαν να ενισχύσουν τη βιωματική αυτή μάθηση.

Σημαντικό στοιχείο της προτεινόμενης παρέμβασης αποτελεί η παροχή κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού και εργαλείων. Προτείνεται η ανάπτυξη μιας ψηφιακής πλατφόρμας που θα συγκεντρώνει διδακτικό υλικό και πόρους, όπως εκπαιδευτικά παιχνίδια, διαδραστικές ασκήσεις, βίντεο-μαθήματα, φύλλα εργασίας και σχέδια μαθήματος, κατηγοριοποιημένα ανά ηλικιακή ομάδα και μαθησιακό στόχο, παρέχοντας ευελιξία και δυνατότητα επιλογής στους εκπαιδευτικούς, καθώς και η δημιουργία ενός αναλυτικού οδηγού διδασκαλίας με έμφαση στις βιωματικές δραστηριότητες. Παράλληλα, κρίνεται απαραίτητος ο σχεδιασμός εργαλείων αξιολόγησης και η διάθεση υποδειγματικών σχεδίων μαθήματος. Απαραίτητη θεωρείται η

προσαρμογή του εκπαιδευτικού υλικού στην πραγματικότητα των μαθητών. Το περιεχόμενο θα πρέπει να περιλαμβάνει παραδείγματα και σενάρια που αντικατοπτρίζουν διαφορετικές οικονομικές καταστάσεις, ώστε όλοι οι μαθητές να μπορούν να ταυτιστούν με το υλικό.

Σημαντική κρίνεται, επίσης, η ενσωμάτωση εννοιών σχετικών με τον χρηματοοικονομικό εγγραμματισμό στα υπάρχοντα σχολικά εγχειρίδια (όπως η αξιοποίηση των Μαθηματικών για τον υπολογισμό τόκων και την κατάρτιση προϋπολογισμού, της Μελέτης Περιβάλλοντος για την κατανόηση της σχέσης μεταξύ καταναλωτικών επιλογών και περιβαλλοντικού αντίκτυπου, της Γλώσσας για την ανάπτυξη επιχειρηματολογίας για οικονομικές αποφάσεις, της Ιστορίας για τη μελέτη της εξέλιξης των συναλλαγών και του χρήματος στο πέρασμα του χρόνου ή την κατανόηση των οικονομικών αιτιών ιστορικών γεγονότων, την Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή για τη σύνδεση των οικονομικών επιλογών με την κοινωνική ευθύνη και την ανάλυση του ρόλου του κράτους στην οικονομία ή τη Γεωγραφία για τη διερεύνηση της επίδρασης των φυσικών πόρων και της γεωγραφικής θέσης στην οικονομική ανάπτυξη), ώστε μέσω της σύνδεσης των οικονομικών εννοιών με διάφορα διδακτικά αντικείμενα να γίνει ευκολότερα κατανοητή η επίδραση της Οικονομίας και των οικονομικών αποφάσεων σε διαφορετικές πτυχές της ζωής του ατόμου και να ενισχυθεί τόσο η κατανόηση των οικονομικών όρων όσο και του υπό εξέταση διδακτικού αντικειμένου αντίστοιχα. Επίσης, η δημιουργία ενός ξεχωριστού σχολικού εγχειριδίου αναφορικά με το συγκεκριμένο διδακτικό αντικείμενο για τις μεγαλύτερες τάξεις του Δημοτικού, ενδεχομένως θα συνέβαλε αφενός στη σηματοδότηση της σπουδαιότητας του νέου αυτού μαθήματος, αφετέρου στην κάλυψη των απαραίτητων θεματικών και εννοιών.

Προαπαιτούμενο για την υλοποίηση των προαναφερθέντων αποτελεί η ύπαρξη ενός ικανοποιητικού επιπέδου ετοιμότητας των εκπαιδευτικών, ώστε να εντάξουν στη διδασκαλία τους οικονομικές έννοιες, να τις συνδέσουν με τα διάφορα γνωστικά αντικείμενα και την επικαιρότητα και να επιλέξουν το κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό. Αν και η αυστηρή τυποποίηση του εκπαιδευτικού υλικού και της διδακτικής προσέγγισης φαίνεται ότι μπορεί να λειτουργήσει υποστηρικτικά για τους εκπαιδευτικούς με λιγότερο ισχυρό γνωστικό υπόβαθρο στα Οικονομικά, παρέχοντάς τους μια σαφή δομή και καθοδήγηση (Bosshardt & Watts, 1994), είναι προφανές ότι δεν μπορεί να ιδωθεί ως λύση και δε θα πρέπει να υποτιμηθεί ο ρόλος του εκπαιδευτικού, καθώς η επιτυχής υλοποίηση ενός προγράμματος, ακόμη και αυστηρά τυποποιημένου, επηρεάζεται σημαντικά από τις δεξιότητες, την εμπειρία και την ερμηνευτική

του προσέγγιση (Ajello *et al.*, 1987). Επομένως, η ουσιαστική κατάρτιση και η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών κρίνονται αναγκαίες.

Μία πρόταση τόσο της βιβλιογραφίας (Mundy, 2009; OECD, 2005b; 2014a; 2024a) όσο και των εκπαιδευτικών του δείγματος είναι η ενσωμάτωση της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης στη βασική εκπαίδευση των διδασκόντων, ώστε να διασφαλιστεί η κατάλληλη προετοιμασία τους για τη διδασκαλία αυτών των κρίσιμων δεξιοτήτων. Παράλληλα, η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, πέραν της βασικής κατάρτισης, θεωρείται απαραίτητη για την αποτελεσματική εφαρμογή του πλαισίου και τη ποιοτική παροχή γνώσεων στους μαθητές. Η επιμόρφωση αυτή χρειάζεται να συνδυάζει τη θεωρητική κατάρτιση με την πρακτική εφαρμογή, δίνοντας έμφαση τόσο στο γνωστικό περιεχόμενο όσο και στην παιδαγωγική προσέγγιση. Σημαντική κρίνεται η απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων διαχείρισης ευαίσθητων θεμάτων στο πλαίσιο της σχολικής τάξης (όπως οι εισοδηματικές ανισότητες, η οικονομική δυσχέρεια ορισμένων οικογενειών ή οι διαφορετικές καταναλωτικές συνήθειες), το οποίο περιλαμβάνει μαθητές με ποικίλες κοινωνικοοικονομικές καταβολές που διαθέτουν πολλές φορές διαφορετικές εμπειρίες σε σχέση με τα χρήματα, καθώς και σύνδεσης των θεωρητικών γνώσεων με την καθημερινή ζωή. Όσον αφορά τη δημιουργία ενός ασφαλούς περιβάλλοντος συζήτησης, όπου οι μαθητές μπορούν να εκφράσουν τις ανησυχίες τους, και την εξειδικευμένη υποστήριξη μαθητών, οι οικογένειες των οποίων αντιμετωπίζουν οικονομικές δυσκολίες, ωφέλιμη θα ήταν η συστηματική συνεργασία με σχολικούς ψυχολόγους και κοινωνικές υπηρεσίες.

Επίσης, το πρόγραμμα επιμόρφωσης προτείνεται να είναι διαβαθμισμένο σε επίπεδα, ανάλογα με το διαφορετικό γνωστικό υπόβαθρο των εκπαιδευτικών, ενώ για την ενίσχυση της συμμετοχής τους, ενδεχομένως θα συνέβαλε η παροχή κινήτρων, πιθανώς μέσω της πιστοποίησης της παρακολούθησης και της σύνδεσής της με επαγγελματική ή μισθολογική εξέλιξη. Παράλληλα, κρίνεται απαραίτητη η δημιουργία υποστηρικτικών δομών σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Προτείνεται η θεσμοθέτηση του ρόλου του συντονιστή χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης καθώς και η δημιουργία δικτύων συνεργασίας που θα επιτρέπουν την ανταλλαγή εμπειριών, διδακτικού υλικού και καλών πρακτικών μεταξύ των εκπαιδευτικών, τόσο εντός της σχολικής μονάδας όσο και σε ευρύτερο επίπεδο. Τέλος, κρίνεται απαραίτητη η θεσμοθέτηση τακτικής αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας των επιμορφωτικών δράσεων, μέσω δεικτών όπως η βελτίωση των γνώσεων και δεξιοτήτων των

εκπαιδευτικών και η ικανοποίησή τους από τα επιμορφωτικά προγράμματα, με στόχο τη συνεχή βελτίωση και προσαρμογή τους.

Καθοριστικό ρόλο στην επιτυχία μιας τέτοιας προσπάθειας διαδραματίζει η διασφάλιση της συνεργασίας όλων των εμπλεκόμενων μερών, πρωταρχικό βήμα για την επίτευξη της οποίας αποτελεί η αποτελεσματική επικοινωνία του οράματος, των στόχων και των στρατηγικών ενίσχυσης του χρηματοοικονομικού εγγραμματισμού των νέων σε γονείς, εκπαιδευτικούς και το σύνολο της κοινωνίας, ώστε να αναγνωριστεί η σπουδαιότητα του εγχειρήματος. Αρχικά, προτείνεται η ανάπτυξη ενός ολοκληρωμένου πλαισίου επικοινωνίας και διάχυσης των πολιτικών χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης από το Υπουργείο Παιδείας προς τους εκπαιδευτικούς, με σαφείς κατευθυντήριες γραμμές και στόχους, αλλά και με μέριμνα για την ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αναγκαιότητα παροχής χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης. Για την επίτευξη αυτού του στόχου, κρίνεται απαραίτητος ο σχεδιασμός και η υλοποίηση στοχευμένων ενημερωτικών προγραμμάτων για τους εκπαιδευτικούς με έμφαση στην κατανόηση του περιεχομένου και των διαστάσεων του χρηματοοικονομικού εγγραμματισμού και στην παρουσίαση των σκέψεων ενσωμάτωσής του στη διδακτική πράξη. Επίσης, η δημιουργία μιας κεντρικής ψηφιακής πλατφόρμας που θα συγκεντρώνει εκπαιδευτικό υλικό (όπως σχέδια μαθήματος, διαδραστικές ασκήσεις και εκπαιδευτικά παιχνίδια), οδηγίες εφαρμογής, βίντεο-μαθήματα και παραδείγματα καλών πρακτικών από την Ελλάδα και το εξωτερικό, διευκολύνοντας την πρόσβαση των εκπαιδευτικών στην απαραίτητη πληροφόρηση και υποστήριξη, θα συνέβαλε στην καλύτερη οργάνωση και διάχυση της πληροφορίας.

Οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να λειτουργήσουν ως δίαυλος ανάμεσα στο Υπουργείο και τους γονείς, προωθώντας και κάνοντας σαφή τη σπουδαιότητα ύπαρξης μαθημάτων για την ενίσχυση του χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού των παιδιών, αλλά και προσφέροντας πρακτικές συμβουλές στους γονείς (όπως τρόπους διαχείρισης του χαρτζιλικιού, δημιουργία οικογενειακού προϋπολογισμού με τη συμμετοχή των παιδιών και θέσπιση αποταμιευτικών στόχων), ώστε να υπάρχει συνέχεια της προσπάθειας που γίνεται στο σχολείο και στο σπίτι. Για την ενίσχυση της ενεργού εμπλοκής των γονέων, θα μπορούσαν να πραγματοποιηθούν εργαστήρια και ημερίδες, ώστε να ενημερωθούν για τη σπουδαιότητα του εγχειρήματος και να μάθουν πώς να υποστηρίζουν την οικονομική εκπαίδευση των παιδιών τους στο σπίτι. Σημαντική κρίνεται και η ευαισθητοποίηση και εμπλοκή της κοινότητας, μέσω μίας οργανωμένης στρατηγικής επικοινωνίας, η οποία θα μπορούσε να περιλαμβάνει τη διοργάνωση

ενημερωτικών εκδηλώσεων, τη διανομή ενημερωτικού υλικού, τη δημιουργία ενός σχετικού ιστότοπου καθώς και τη διεξαγωγή διαγωνισμών και εκδηλώσεων (όπως διαγωνισμοί επιχειρηματικών ιδεών για παιδιά, μαθητικές εκθέσεις με θέμα την αποταμίευση, σχολικά παζάρια και προσομοιώσεις αγοράς), που θα ενέπλεκαν και την ευρύτερη κοινότητα.

Τέλος, για τη διασφάλιση της βιωσιμότητας των προτεινόμενων παρεμβάσεων, είναι απαραίτητη η ανάπτυξη μηχανισμών παρακολούθησης και αξιολόγησης, η τακτική επικαιροποίηση του περιεχομένου και των μεθόδων καθώς και η εξασφάλιση των απαραίτητων πόρων. Είναι σημαντικό να αναπτυχθεί ένα ολοκληρωμένο σύστημα παρακολούθησης και αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας των παρεμβάσεων, το οποίο θα λαμβάνει υπόψιν τόσο ποσοτικά όσο και ποιοτικά κριτήρια. Παράλληλα, η αξιολόγηση θα πρέπει να εξετάζει τη μακροπρόθεσμη επίδραση των προγραμμάτων στη χρηματοοικονομική συμπεριφορά και ευημερία των συμμετεχόντων μαθητών, συμβάλλοντας έτσι στη διαμόρφωση τεκμηριωμένων πολιτικών χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης.

5.9 Περιορισμοί της έρευνας

Η φύση της ποιοτικής μεθοδολογίας που ακολουθήθηκε, αν και επιτρέπει την εις βάθος διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών, περιορίζει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων στον ευρύτερο πληθυσμό των δασκάλων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Το μέγεθος του δείγματος (17 εκπαιδευτικοί), αν και επαρκές για ποιοτική έρευνα, αντανακλά τις εμπειρίες και απόψεις ενός περιορισμένου αριθμού συμμετεχόντων, γεγονός που πρέπει να λαμβάνεται υπόψη κατά την ερμηνεία των ευρημάτων. Επιπρόσθετα, όπως αναλύθηκε διεξοδικά στην ενότητα 3.6, το ενδιαφέρον κατά τη δειγματοληψία στράφηκε στην καταλληλότητα του δείγματος για την ερμηνεία του υπό μελέτη φαινομένου και όχι στην αντιπροσωπευτικότητά του. Επίσης, τα δεδομένα της έρευνας βασίζονται σε αυτοαναφορικές δηλώσεις των εκπαιδευτικών, οι οποίες αντανακλούν την υποκειμενική τους αντίληψη και εμπειρία, χωρίς να υπάρχει η δυνατότητα διασταύρωσης με άλλες πηγές δεδομένων (π.χ. παρατήρηση διδασκαλίας), ενώ η έρευνα επικεντρώθηκε στις απόψεις των εκπαιδευτικών, χωρίς να συμπεριλάβει άλλους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία (π.χ. μαθητές, γονείς, στελέχη εκπαίδευσης), οι οποίοι θα μπορούσαν να προσφέρουν συμπληρωματικές οπτικές. Επιπρόσθετα, η εγγενής υποκειμενικότητα που χαρακτηρίζει την ποιοτική έρευνα επηρεάζει

τόσο τη συλλογή όσο και την ανάλυση των δεδομένων, παρά τις προσπάθειες για διασφάλιση της αξιοπιστίας και εγκυρότητας της ερευνητικής διαδικασίας.

Ένας ακόμη περιορισμός σχετίζεται με την πρόσφατη ένταξη της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης στο σχολικό πρόγραμμα, κυρίως μέσω των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων. Το γεγονός αυτό σημαίνει ότι ορισμένοι από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς ενδέχεται να έχουν περιορισμένη εμπειρία με το αντικείμενο, καθώς δεν έχουν όλοι εφαρμόσει τα σχετικά προγράμματα. Επομένως, αξίζει να υπογραμμιστεί ότι οι απόψεις που καταγράφηκαν αντανακλούν τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο διεξαγωγής της έρευνας και ενδέχεται να μεταβληθούν καθώς το πρόγραμμα εξελίσσεται και οι εκπαιδευτικοί αποκτούν περισσότερη εμπειρία. Τέλος, σημειώνεται ότι οι παραπάνω περιορισμοί δε μειώνουν την αξία των ευρημάτων, αλλά προσδιορίζουν το πλαίσιο μέσα στο οποίο αυτά θα πρέπει να ερμηνευθούν και να αξιοποιηθούν.

5.10 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Η παρούσα έρευνα, αποτελώντας μια προσπάθεια διερεύνησης των απόψεων των εκπαιδευτικών για τη χρηματοοικονομική εκπαίδευση στο Δημοτικό Σχολείο και χαρτογράφησης της παρεχόμενης χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης, αναδεικνύει την ανάγκη για περαιτέρω έρευνα στο πεδίο. Μελλοντικές ερευνητικές προσπάθειες θα μπορούσαν να εστιάσουν στις επιμέρους θεματικές της παρούσας έρευνας. Αναλυτικότερα, ιδιαίτερο ενδιαφέρον θα παρουσίαζε η μελέτη της σχέσης μεταξύ των χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών (όπως το προσωπικό ενδιαφέρον για τα Οικονομικά, η αυτοπεποίθηση στη διδασκαλία οικονομικών εννοιών και η κατοχή συναφών πτυχίων) και της ποιότητας διδασκαλίας, μέσω ποσοτικής προσέγγισης σε μεγαλύτερο δείγμα. Επίσης, η διεξαγωγή συγκριτικών μελετών για την αποτελεσματικότητα διαφορετικών μοντέλων ένταξης της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης στο πρόγραμμα σπουδών (ως ξεχωριστό μάθημα ή ενσωματωμένη σε άλλα γνωστικά αντικείμενα). Επιπλέον, θα ήταν χρήσιμη η διεξαγωγή ερευνών που θα συμπεριλαμβάνουν παρατήρηση της διδακτικής πράξης, ώστε να μελετηθεί η εφαρμογή της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης στην πράξη. Ενδιαφέρον θα παρουσίαζε, επίσης, η εξέταση της επίδρασης κοινωνικοοικονομικών παραγόντων στην αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης και ανάπτυξη στρατηγικών για την αντιμετώπιση πιθανών ανισοτήτων. Παράλληλα, σημαντική θα ήταν η

διερεύνηση των απόψεων των μαθητών και των γονέων αναφορικά με τη χρηματοοικονομική εκπαίδευση, καθώς και η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των εφαρμοζόμενων προγραμμάτων μέσω διαχρονικών μελετών για την εξετάζουν την μακροπρόθεσμη επίδραση της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης στο Δημοτικό Σχολείο στις μετέπειτα οικονομικές συμπεριφορές και αποφάσεις των μαθητών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

ActionAid Hellas. (n.d.). *Αλφαριθμητικά Οικονομικών*. Ανακτήθηκε στις 14 Νοεμβρίου 2024, από <https://actionaid.gr/alfabitari-oikonomikon>

Baldvinsson, G. (2020). *Πρώτα χρηματοοικονομικά βήματα: Ελληνική έκδοση*. Framtidarsýn. Ανακτήθηκε στις 15 Ιουλίου 2024, από https://www.hba.gr/UplDocs/EMQ/first_steps_in_finance_flipbook/index.html

Creswell, J. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (Χ. Τσορμπατζούδης, Επιμ.). Εκδοτικός Όμιλος Ιων.

Greek Financial Literacy Institute. (n.d.). *Πρόγραμμα ΑΞΙΑ*. Ανακτήθηκε στις 14 Νοεμβρίου 2024, από <https://www.gfli.gr/programma-axia/>

Hellenic Bank Association (HBA). (n.d.). *Εθνικός Διαγωνισμός Γνώσεων για το Χρήμα - European Money Quiz*. Ανακτήθηκε στις 15 Νοεμβρίου 2024, από <https://www.hba.gr/info/emq>

In Action for a Better World. (n.d.). *Homepage*. Ανακτήθηκε στις 15 Νοεμβρίου 2024, από <https://inactionforabetterworld.com/>

Junior Achievement Greece. (n.d.). *JA Εκπαιδευτικά Προγράμματα*. Ανακτήθηκε στις 16 Νοεμβρίου 2024, από https://jagreece.org/ja_programs/

Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές* (Β. Νταλάκου & Κ. Βασιλικού, Μετ.). Gutenberg.

Stenhouse, L. (2003). *Εισαγωγή στην έρευνα και ανάπτυξη του αναλυτικού προγράμματος/μετ.* Αθανάσιος Τσάπελης. Αθήνα: Σαββάλας.

Ανδρέου, Π. (2022). *Το πρόβλημα του χρηματοοικονομικού αναλφαριθμητισμού ανάμεσα στους Κύπριους: Εισηγήσεις για τη χάραξη «Εθνικής Στρατηγικής»*. Τεχνολογικό Πανεπιστήμιο Κύπρου. Ανακτήθηκε στις 25 Ιουλίου 2024, από <https://www.pandreou.com>

Ελληνική Δημοκρατία, Υπουργείο Ανάπτυξης. (n.d.). *Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα για Σχολεία «Νεαροί Καταναλωτές»*. Ανακτήθηκε στις 14 Νοεμβρίου 2024, από <https://kataggelies.mindev.gov.gr/>

Ένωση Ασφαλιστικών Εταιρειών Ελλάδος. (n.d.). *Ονειρεύομαι Σοφά*. Ανακτήθηκε στις 15 Νοεμβρίου 2024, από <https://dreamwisely.gr/>

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (2019). *PISA*. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. <https://iep.edu.gr/pisa/>

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (n.d.). *Προγράμματα σπουδών*. Ανακτήθηκε στις 16 Νοεμβρίου 2024, από <https://www.iep.edu.gr/el/nea-programmata-spoudon-arxiki-selida>

Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2016). Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας.

Κατωπόδη, Α. (2024). *Χρηματοοικονομική εκπαίδευση και χρηματοοικονομικός αλφαριθμητισμός στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*.

Κεδράκα, Κ. (2008). *ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΛΗΨΗΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ*.

Κόκκος, Α. (2005). *Μεθοδολογία εκπαίδευσης ενηλίκων. Θεωρητικό πλαίσιο και προϋποθέσεις μάθησης* (Τόμος Α'). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (Ε.Α.Π.).

Μάγος, Κ. (2005). «Συνέντευξη ή παρατήρηση;»: Η έρευνα στη σχολική τάξη. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, 10, 5-19.

Μαντζούκας, Σ. (2007). Ποιοτική έρευνα σε έξι εύκολα βήματα: Η επιστημολογία, οι μέθοδοι και η παρουσίαση. *Νοσηλευτική*, 46(1), 88–98.

ΟΟΣΑ. (2024). *Εθνική Στρατηγική Χρηματοοικονομικού Εγγραμματισμού για την Ελλάδα*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/17d8b4e3-el>.

Παπαδημητρίου, Κ. Μ. (1980). *Η Νέα Αγωγή: Θεωρία και Μέθοδοι* (Τόμος Α'). Αθήνα: Βιβλία για Όλους.

Πελεγρίνης, Θ. Ν. (2013). *Λεξικό Φιλοσοφίας*. Αθήνα: Πεδίο.

Στουρνάρας, Γ. (2021, Ιούλιος 12). *Η σημασία του χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού* [Ομιλία]. Ελληνική Οικονομική Ολυμπιάδα 2020-21, Τράπεζα της Ελλάδος. Ανακτήθηκε στις 28 Ιουλίου 2024, από <https://www.bankofgreece.gr/enimerosi/grafeio-typoy/anazhthsh-enhmerwsewn/enhmerwseis?announcement=fe5b1201-5393-46df-b48b-8348e8d98499>

Τζώρα, Β. (2019). *Μέτρηση του χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού στην Ελλάδα: κατασκευή εθνικών δεικτών αναφοράς και προτεινόμενες δράσεις* (Doctoral dissertation, Πανεπιστήμιο

Πειραιώς. Σχολή Οικονομικών, Επιχειρηματικών και Διεθνών Σπουδών. Τμήμα Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων).

Τριλίβα, Σ., & Αναγνωστοπούλου, Τ. (2008). Βιωματική μάθηση: Ένας πρακτικός οδηγός για εκπαιδευτικούς και ψυχολόγους. Αθήνα: Τόπος.

Τσιώλης, Γ. (2018). Θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. *Ερευνητικές διαδρομές στις κοινωνικές επιστήμες. Θεωρητικές–μεθοδολογικές συμβολές και μελέτες περίπτωσης*, 97-125.

Υπουργείο Ναυτιλίας και Νησιωτικής Πολιτικής. (2023, 30 Μαΐου). *1,2,3... Οικονομία! Ολοκληρώθηκε η Εκπαιδευτική Δράση Χρηματοοικονομικού Αλφαριθμητισμού για μαθητές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε Λέσβο, Αήμνο και Άγιο Ευστράτιο*. Ανακτήθηκε στις 14 Νοεμβρίου 2024, από <https://www.ynanp.gr>

Υπουργική Απόφαση Αριθμ. 10537/Δ1. *Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής στις Ε' και ΣΤ' τάξεις Δημοτικού Σχολείου*. Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 506/Β/2-2-2023).

Υπουργική Απόφαση Αριθμ. 13646/Δ1. *Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση*. Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 687/Β/10-2-2023).

Υπουργική Απόφαση Αριθμ. 49986/Δ1. *Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα Μελέτη Περιβάλλοντος στις Α', Β', Γ' και Δ' τάξεις Δημοτικού Σχολείου*. Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 3023/Β/8-5-2023).

Υπουργική Απόφαση Αριθμ. 76737/Δ2. *Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος των Αρχών Οικονομικής Επιστήμης της Γ' τάξης Γενικού Λυκείου*. Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 3317/Β/28-6-2022).

Υπουργική Απόφαση Αριθμ. ΓΔ4/94236. *Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών για τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων όλων των τύπων σχολικών μονάδων, Νηπιαγωγείων, Δημοτικών και των Γυμνασίων*. Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 3567/Β/29-07-2021).

Φιλιππάς, Ν. (2022). *Το Αλφαριθτάρι της Οικονομίας*. Ανακτήθηκε στις 15 Ιουλίου 2024, από https://www.bankofgreece.gr/Publications/to_alfavitari_tis_economias.pdf

Φίλιππας, Ν. (2023, Ιουλίου 31). *Οικονομικός και χρηματοοικονομικός αλφαριθμητισμός! Ποιες είναι οι διαφορές τους*. Οικονομικός Ταχυδρόμος. Ανακτήθηκε στις 28 Ιουλίου 2024, από <https://www.ot.gr/2023/07/31/apopseis/oikonomikos-kai-xrimatooikonomikos-alfavitismos-poies-einai-oi-diafores-tous/>

Ξενογλώσση

Agarwal, S., Amromin, G., Ben-David, I., Chomsisengphet, S., & Evanoff, D. D. (2010). Learning to cope: Voluntary financial education and loan performance during a housing crisis. *American Economic Review*, 100(2), 495-500.

Agarwal, S., Driscoll, J., Gabaix, X., & Laibson, D. (2011). Learning in the credit card market. *Work. Pap., Fed. Reserve Bank Chicago*.

Ajello, A. M., Bombi, A. S., Pontecorvo, C., & Zuccheromaglio, C. (1987). Teaching economics in primary school: The concepts of work and profit. *International Journal of Behavioral Development*, 10(1), 51-69.

Ameriks, J., Caplin, A., & Leahy, J. (2003). Wealth accumulation and the propensity to plan. *The Quarterly Journal of Economics*, 118(3), 1007-1047.

Anders, J., Jerrim, J., & Macmillan, L. (2023). Socio-economic inequality in young people's financial capabilities. *British Journal of Educational Studies*, 71(6), 609-635.

Anderson, P. H., & Lawton, L. (2009). Business simulations and cognitive learning: Developments, desires, and future directions. *Simulation & Gaming*, 40(2), 193-216.

Anthes, W. L. (2004). Financial Illiteracy in America: A Perfect Storm, a Perfect Opportunity. *Journal of Financial Service Professionals*, 58(6).

APEC. (2012). *Finance ministers joint policy statement*. Ανακτήθηκε στις 2 Νοεμβρίου 2024, από http://www.apec.org/Meeting-Papers/Ministerial-Statements/Finance/2012_finance.aspx

APPG on Financial Education for Young People. (2024). *About us*. Ανακτήθηκε στις 23 Αυγούστου 2024, από <https://www.parliament.uk/business/committees/committees-a-z/commons-select/education-committee/inquiries/parliament-2019/financial-education/>

Appleyard, L., & Rowlingson, K. (2013). Children and financial education: Challenges for developing financial capability in the classroom. *Social Policy and Society*, 12(4), 507-520.

Ashby, J. S., Schoon, I., & Webley, P. (2011). Save now, save later?. *European psychologist*.

Associated Press. (2006, January 30). U.S. savings rate hits lowest level since 1933. *NBC News*. Ανακτήθηκε στις 30 Αυγούστου 2024, από <https://www.nbcnews.com/id/wbna11098797>

Atkinson, A. (2008). Evidence of impact: an overview of financial education evaluations prepared for the Financial Services Authority. *Personal Finance Research Centre, Bristol University*.

Atkinson, A., & Messy, F. (2012). *Measuring financial literacy: Results of the OECD/International Network on Financial Education (INFE) Pilot Study* (OECD Working Papers on Finance, Insurance and Private Pensions, No. 15). OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/5k9csfs90fr4-en>

Atkinson, A., & Messy, F. (2013). *Promoting financial inclusion through financial education: OECD/INFE evidence, policies and practice* (OECD Working Papers on Finance, Insurance and Private Pensions No. 34). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5k3xz6m88smp-en>

Australian Securities and Investments Commission. (2011, March 15). *MoneySmart frequently asked questions*. Ανακτήθηκε στις 25 Αυγούστου 2024, από <https://asic.gov.au/about-asic/news-centre/find-a-media-release/2011-releases/mr-11-49-attachment-1-moneysmart-frequently-asked-questions/>

Australian Securities and Investments Commission. (n.d.). *Lesson plans*. MoneySmart. Ανακτήθηκε στις 8 Νοεμβρίου 2024, από <https://moneysmart.gov.au/teaching/lesson-plans>

Balloch, A., Nicolae, A., & Philip, D. (2015). Stock market literacy, trust, and participation. *Review of Finance*, 19(5), 1925–1963. <https://doi.org/10.1093/rof/rfu040>

Bannister, R., Heckman, P., & Sharkey, S. (2015). *National Standards in K-12 Personal Finance Education* (4th ed.). Jump\$tart Coalition for Personal Financial Literacy.

Baron-Donovan, C., Wiener, R. L., Gross, K., & Block-Lieb, S. (2005). Financial literacy teacher training: A multiple-measure evaluation. *Journal of Financial Counseling and Planning*, 16(2).

- Barr, M. S., Mullainathan, S., & Shafir, E. (2009). The case for behaviorally informed regulation. *New perspectives on regulation*, 25, 41-42.
- Batty, M., Collins, J. M., & Odders-White, E. (2015). Experimental evidence on the effects of financial education on elementary school students' knowledge, behavior, and attitudes. *Journal of Consumer Affairs*, 49(1), 69-96.
- Beal, D., & Delpachitra, S. (2003). Financial literacy among Australian university students. *Economic Papers: A journal of applied economics and policy*, 22(1), 65-78.
- Behrman, J. R., Mitchell, O. S., Soo, C. K., & Bravo, D. (2012). How financial literacy affects household wealth accumulation. *American Economic Review*, 102(3), 300-304.
- Bernheim, B. D., Garrett, D. M., & Maki, D. M. (2001). Education and saving:: The long-term effects of high school financial curriculum mandates. *Journal of public Economics*, 80(3), 435-465.
- Beutler, I., & Dickson, L. (2008). Consumer economic socialization. In J. J. Xiao (Ed.), *Handbook of consumer finance research* (pp. 83-102). New York, NY: Springer.
- Bosshardt, W., & Watts, M. (1994). Instructor effects in economics in elementary and junior high schools. *The Journal of Economic Education*, 25(3), 195-211.
- Bradburn, E. M. (2002). Short-Term Enrollment in Postsecondary Education: Student Background and Institutional Differences in Reasons for Early Departure, 1996-98. Postsecondary Education Descriptive Analysis Reports.
- Brenneke, J. S., & Soper, J. C. (1987). Economics in the school curriculum. *Theory into Practice*, 26(3), 183-189.
- Brown, A., Collins, J. M., Schmeiser, M. D., & Urban, C. (2014). State mandated financial education and the credit behavior of young adults.
- Brown, M., Grigsby, J., Van Der Klaauw, W., Wen, J., & Zafar, B. (2016). Financial education and the debt behavior of the young. *The Review of Financial Studies*, 29(9), 2490-2522.
- Bruhn, M., de Souza Leão, L., Legovini, A., Marchetti, R., & Zia, B. (2013). The impact of high school financial education: Experimental evidence from Brazil. *World Bank Policy Research Working Paper*, (6723).

- Bruhn, M., de Souza Leão, L., Legovini, A., Marchetti, R., & Zia, B. (2016). The impact of high school financial education: Evidence from a large-scale evaluation in Brazil. *American Economic Journal: Applied Economics*, 8(4), 256-295.
- Bruhn, M., Garber, G., Koyama, S., & Zia, B. (2022). *The Long-Term Impact of High School Financial Education: Evidence from Brazil*. World Bank.
- Bruhn, M., Ibarra, G. L., & McKenzie, D. (2014). The minimal impact of a large-scale financial education program in Mexico City. *Journal of Development Economics*, 108, 184-189.
- Bucher-Koenen, T., & Lusardi, A. (2011). Financial literacy and retirement planning in Germany. *Journal of Pension Economics & Finance*, 10(4), 565-584.
- Calvet, L. E., Campbell, J. Y., & Sodini, P. (2007). Down or out: Assessing the welfare costs of household investment mistakes. *Journal of Political Economy*, 115(5), 707-747.
- Calvet, L. E., Campbell, J. Y., & Sodini, P. (2009). Measuring the financial sophistication of households. *American Economic Review*, 99(2), 393-398.
- Cameron, M. P., Calderwood, R., Cox, A., Lim, S., & Yamaoka, M. (2014). Factors associated with financial literacy among high school students in New Zealand. *International Review of Economics Education*, 16, 12-21.
- Campbell, J. Y., Giglio, S., & Pathak, P. (2011). Forced sales and house prices. *American Economic Review*, 101(5), 2108-2131.
- Campbell, J. Y., Jackson, H. E., Madrian, B. C., & Tufano, P. (2010). The regulation of consumer financial products: an introductory essay with four case studies.
- Carlson, J. A., & Velenchik, A. (2006). Using the case method in the Economics classroom. *Teaching economics: More alternatives to chalk and talk*, 59-74.
- Caskey, J. P. (2002). Bringing unbanked households into the banking system. *Capital Xchange*. Issue January. Ανακτήθηκε στις 31 Αυγούστου 2024, από <https://works.swarthmore.edu/fac-economics/2>
- Chai, J., Horneff, W., Maurer, R., & Mitchell, O. S. (2009). *Extending Life Cycle Models of Optimal Portfolio Choice: Integrating Flexible Work, Endogenous Retirement, and*

Investment Decisions with Lifetime Payouts (No. w15079). National Bureau of Economic Research.

Christelis, D., Jappelli, T., & Padula, M. (2010). Cognitive abilities and portfolio choice. *European Economic Review*, 54(1), 18-38.

Chulkov, D., & Wang, X. (2020). The Educational Value of Simulation as a Teaching Strategy in a Finance Course. *e-Journal of Business Education and Scholarship of Teaching*, 14(1), 40-56.

Cohen, L., & Manion, L. (1994). The interview. *Cohen L. & Manion L. Research Methods in Education: Fourth Edition*, London: Routledge.

Cole, S., Paulson, A., & Shastry, G. K. (2013). *High school and financial outcomes: The impact of mandated personal finance and mathematics courses* (pp. 13-064). Manuscript: Harvard Business School.

Cole, S., Sampson, T., & Zia, B. (2011). Prices or knowledge? What drives demand for financial services in emerging markets?. *The journal of finance*, 66(6), 1933-1967.

Collins, J. M., & Holden, K. C. (2014). Measuring the impacts of financial literacy: Challenges for community-based financial education. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2014(141), 79-88.

Comptroller General. (2004). The federal government's role in improving financial literacy (GAO-05-93SP). U.S. Government Accountability Office. Ανακτήθηκε στις 20 Σεπτεμβρίου 2024, από <http://www.gao.gov/new.items/d0593sp.pdf>

Consumer Bankers Association. (2002). CBA 2002 survey of bank-sponsored financial literacy programs. Ανακτήθηκε στις 11 Σεπτεμβρίου 2024, από http://www.cbanet.org/Issues/Financial_Literacy/documents/2002%20Survey%20Overview.pdf

Consumer Federation of America. (1999). Consumer Federation of America 1999 Annual Report. Ανακτήθηκε στις 10 Σεπτεμβρίου 2024, από <https://krex.k-state.edu/server/api/core/bitstreams/42513009-8b0a-4f70-a065-a985360140a4/content>

Corbetta, P. (2003). *Social research: Theory, methods and techniques*. SAGE Publications, Ltd, <https://doi.org/10.4135/9781849209922>

Cordray, R. (2013, October 3). *Prepared remarks of Richard Cordray, Director of the Consumer Financial Protection Bureau*. Council for Economic Education, Annual Financial Literacy and Economic Education Conference, Baltimore, MD. Ανακτήθηκε στις 10 Σεπτεμβρίου 2024, από <https://www.consumerfinance.gov/about-us/newsroom/director-cordray-remarks-at-the-annual-financial-literacy-and-economic-education-conference/>

Council for Economic Education. (n.d.). *About the Council for Economic Education*. Ανακτήθηκε στις 10 Αυγούστου 2024, από <http://www.councilforeconed.org/about/>

Coussens, M. D. (2006). Towards financial literacy: program leaders comment on evaluation and impact. *Consumer Interests Annual*, 52, 315-326.

Credit Union Financial Education Network. (n.d.). *Our history*. CUNA Mutual Group. Ανακτήθηκε στις 8 Αυγούστου 2024, από <https://www.cufen.org/our-history>

Cull, R., Ehrbeck, T., & Holle, N. (2014). Financial inclusion and development: Recent impact evidence. *Focus note*, 92(April), 1-12.

Cunha, F., Heckman, J. J., Lochner, L., & Masterov, D. V. (2006). Interpreting the evidence on life cycle skill formation. *Handbook of the Economics of Education*, 1, 697-812.

Cutler, N. E., & Devlin, S. J. (1996). Financial literacy 2000. *Journal of Financial Service Professionals*, 50(4), 32.

Dare, S. E., van Dijk, W. W., van Dijk, E., van Dillen, L. F., Gallucci, M., & Simonse, O. (2020). The effect of financial education on pupils' financial knowledge and skills: Evidence from a Solomon four-group design. *The Journal of educational research*, 113(2), 93-107.

Delavande, A., Rohwedder, S., & Willis, R. J. (2008). Preparation for retirement, financial literacy and cognitive resources. *Michigan Retirement Research Center Research Paper*, (2008-190).

Department for Education and Employment (DfEE). (2000). *Financial capability through personal financial education: Guidance for schools at key stages 1 and 2*. Ανακτήθηκε στις 28

Αυγούστου 2024, από https://healthyschoolscp.org.uk/wp-content/uploads/2020/04/Financial_capability-KS1and2-Guidance.pdf

Dewey, J. (1980). *Εμπειρία και Εκπαίδευση*. (Λ. Πολενάκης, Μετφ.) Γλάρος.

Doss, V. S., Marlowe, J., & Godwin, D. D. (1995). Middle-school children's sources and uses of money. *Journal of Consumer Affairs*, 29(1), 219-241.

Drexler, A., Fischer, G., & Schoar, A. (2014). Keeping it simple: Financial literacy and rules of thumb. *American Economic Journal: Applied Economics*, 6(2), 1-31.

Emmons, W. R. (2005). Consumer-finance myths and other obstacles to financial literacy. . *Louis U. Pub. L. Rev.*, 24, 335.

European Union/OECD. (2022). *Financial competence framework for adults in the European Union*. <https://doi.org/10.1787/510f133c-en>

European Union/OECD. (2023), *Financial competence framework for children and youth in the European Union*. <https://data.europa.eu/doi/10.2874/297346>

Fernandes, D., Lynch Jr, J. G., & Netemeyer, R. G. (2014). Financial literacy, financial education, and downstream financial behaviors. *Management science*, 60(8), 1861-1883.

Figlio, D., Nelson, A. A., & Ross, S. L. (2011). Do children lose more than a home? The effects of foreclosure on children's education outcomes. *Unpublished manuscript, Indiana Univ., Bloomington*.

Financial Industry Regulatory Authority (FINRA). (2003). *NASD investor literacy research: Executive summary*. Ανακτήθηκε στις 11 Αυγούστου 2024, από <https://www.finra.org/sites/default/files/Corporate/p010697.pdf>

Financial Industry Regulatory Authority (FINRA). (2010). *Financial capability in the United States: National survey, executive summary*. Washington, DC. Ανακτήθηκε στις 22 Αυγούστου 2024, από <http://www.finrafoundation.org/resources/research/p120478>

Financial Industry Regulatory Authority (FINRA). (2013). *Financial Capability in the United States-Report of Findings from the 2012 National Financial Capability Study*. Ανακτήθηκε στις 29 Αυγούστου 2024, από <https://finrafoundation.org/sites/finrafoundation/files/NFCS-2012-Report-Natl-Findings.pdf>

Financial Services Authority (FSA). (2006). *Financial Capability in the UK: Delivering Change*.

Financial Services Authority (FSA). (2008). *Evidence of impact: An overview of financial education evaluations*. Financial Services Authority and Personal Finance Research Centre. Ανακτήθηκε στις 16 Σεπτεμβρίου 2024, από <https://www.bristol.ac.uk/media-library/sites/geography/migrated/documents/pfrc0810.pdf>

Fox, J., Bartholomae, S., & Lee, J. (2005). Building the case for financial education. *Journal of consumer affairs*, 39(1), 195-214.

Frisancho, V. (2018). The impact of school-based financial education on high school students and their teachers: Experimental evidence from Peru.

G20. (2012). *G20 Leaders Declaration*. Los Cabos, Mexico. Ανακτήθηκε στις 23 Αυγούστου 2024, από www.g20.utoronto.ca/2012/2012-0619-loscabos.pdf

G20. (2013, September 6). *G20 Leaders Declaration*. St. Petersburg, Russia. Ανακτήθηκε στις 13 Αυγούστου 2024, από <https://www.g20.utoronto.ca/2013/2013-0906-declaration.html>

G20. (2021). *Italian G20 presidency third finance ministers and central bank governors meeting communiqué*. Ανακτήθηκε στις 23 Αυγούστου 2024, από <http://www.g20italy.org/wp-content/uploads/2021/07/Communique-Third-G20-FMCBG-meeting-9-10-July-2021.pdf>

Gale, W. G., & Levine, R. (2011). Financial literacy: What works? How could it be more effective?. *How could it be more effective*.

Gill, P., Stewart, K., Treasure, E., & Chadwick, B. (2008). Methods of data collection in qualitative research: interviews and focus groups. *British dental journal*, 204(6), 291-295.

Giné, X., & Mansuri, G. (2014). Money or ideas? A field experiment on constraints to entrepreneurship in rural Pakistan. *A Field Experiment on Constraints to Entrepreneurship in Rural Pakistan (June 1, 2014)*. World Bank Policy Research Working Paper, (6959).

Global Financial Literacy Excellence Center. (n.d.). *S&P Global FinLit Survey*. GFLEC. Ανακτήθηκε στις 20 Ιουλίου 2024, από <https://gflec.org/initiatives/sp-global-finlit-survey/>

- Go, C. G., Varcoe, K., Eng, T., Pho, W., & Choi, L. (2012). Money savvy youth: evaluating the effectiveness of financial education for fourth and fifth graders. *San Francisco, CA: Federal Reserve Bank of San Francisco Working Paper, 2*.
- Godsted, D., & McCormick, M. H. (2007). National K-12 financial literacy research overview. *NFI Reports*, (2007-NFI-03).
- Greenspan, A. (2005). The importance of financial education today. *Social education*, 69(2), 64-66.
- Grifoni, A., & Messy, F. (2012). *Current status of national strategies for financial education: A comparative analysis and relevant practices* (OECD Working Papers on Finance, Insurance and Private Pensions No. 16). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5k9bcwct7xmn-en>
- Grody, A. D., Grody, D. D., Kromann, E., & Sutliff, J. (2008). A financial literacy and financial services program for elementary school grades-results of a pilot study. *Available at SSRN 1132388*.
- Gross, K. (2005). Financial literacy education: Panacea, palliative, or something worse. . *Louis U. Pub. L. Rev.*, 24, 307.
- Hale Feinstein, A., Mann, S., & Corsun, D. L. (2002). Charting the experiential territory: Clarifying definitions and uses of computer simulation, games, and role play. *Journal of Management Development*, 21(10), 732-744.
- Harris Interactive. (2011). *\$211 billion and so much to buy—American youths, the new big spenders*. New York, NY. Ανακτήθηκε στις 6 Νοεμβρίου 2024, από <https://www.prnewswire.com/news-releases/211-billion-and-so-much-to-buy---american-youths-the-new-big-spenders-132632108.html>
- Harrison, T., Shaw, K., & Ansell, J. (2023). *Developing children and young people's financial capability: A review of the evidence*. Money & Pensions Service.
- Harter, C. L., & Harter, J. F. (2009). Assessing the effectiveness of financial fitness for life in eastern Kentucky. *Journal of Applied Economics and Policy*, 28(1), 20-33.

Hasler, A., Lusardi, A., & Oggero, N. (2018). Financial fragility in the US: Evidence and implications. *Global Financial Literacy Excellence Center, The George Washington University School of Business: Washington, DC*, 478.

Hastings, J. S., Hortaçsu, A., & Syverson, C. (2013). Advertising and competition in privatized social security: The case of Mexico. *NBER Working Paper Series*, 18881.

Hastings, J. S., Madrian, B. C., & Skimmyhorn, W. L. (2013). Financial literacy, financial education, and economic outcomes. *Annu. Rev. Econ.*, 5(1), 347-373.

Hathaway, I., & Khatiwada, S. (2008). Do financial education programs work?.

Heinberg, A., Hung, A., Kapteyn, A., Lusardi, A., Samek, A. S., & Yoong, J. (2014). Five steps to planning success: experimental evidence from US households. *Oxford Review of Economic Policy*, 30(4), 697-724.

Hilgert, M. A., Hogarth, J. M., & Beverly, S. G. (2003). Household financial management: The connection between knowledge and behavior. *Fed. Res. Bull.*, 89, 309.

Hinojosa, T., Miller, S., Swanlund, A., Hallberg, K., Brown, M., & O'Brien, B. (2007). The impact of the stock market game on financial literacy and mathematics. *Educational Researcher*, 33(1), 29-34.

HM Government. (n.d.). Child Trust Funds. GOV.UK. Ανακτήθηκε στις 10 Νοεμβρίου 2024, από <https://www.gov.uk/child-trust-funds>

Hogarth, J. M. (2006, November). Financial education and economic development. In *G8 international conference on improving financial literacy* (pp. 1-34).

Holst, C. B. (1999). Buying More Can Give Children Less. *Young Children*, 54(5), 19-23.

Honohan, P., & King, M. (2012). Cause and effect of financial access: cross-country evidence from the Finscope surveys.

House of Commons Treasury Committee. (2007). *Financial inclusion: The roles of the government and the FSA, and financial capability* (First Report of Session 2006–07). The Stationery Office. Ανακτήθηκε στις 20 Αυγούστου 2024, από <https://publications.parliament.uk/pa/cm200607/cmselect/cmtreasy/53/53.pdf>

- Howlett, E., Kees, J., & Kemp, E. (2008). The role of self-regulation, future orientation, and financial knowledge in long-term financial decisions. *Journal of Consumer Affairs*, 42(2), 223-242.
- Huddleston-Casas, C. A., Danes, S. M., & Boyce, L. M. (1999). Impact evaluation of a financial literacy program: Evidence for needed educational policy changes. *Consumer Interests Annual*, 45(6).
- Hung, A., Parker, A. M., & Yoong, J. (2009). Defining and measuring financial literacy.
- Huston, S. J. (2010). Measuring financial literacy. *Journal of consumer affairs*, 44(2), 296-316.
- IFF Research. (2022). *NatWest Talk, Learn, Do evaluation materials*. Money and Pensions Service.
- Ivan, B., & Dickson, L. (2008). Consumer economic socialization. In *Handbook of consumer finance research* (pp. 83-102). New York, NY: Springer New York.
- Jappelli, T., & Padula, M. (2013). Investment in financial literacy and saving decisions. *Journal of Banking & Finance*, 37(8), 2779-2792.
- Jarvis, P. (2004). *Συνεχόμενη Εκπαίδευση και Κατάρτιση: Θεωρία και Πράξη*. Μεταίχμιο.
- Johnson, E., & Sherraden, M. S. (2007). From financial literacy to financial capability among youth. *J. Soc. & Soc. Welfare*, 34, 119.
- Jorgensen, B. L., & Savla, J. (2010). Financial literacy of young adults: The importance of parental socialization. *Family relations*, 59(4), 465-478.
- Jump\$start Coalition for Personal Financial Literacy. (2007). *National Standards in K-12 Personal Finance Education*. Washington, DC.
- Jump\$start Coalition. (n.d.). *About the Jump\$start Coalition*. Jump\$start Coalition. Ανακτήθηκε στις 10 Αυγούστου 2024, από <https://www.jumpstart.org/about/>
- Junior Achievement Worldwide. (2006). *Evaluations: Elementary school programs*. Ανακτήθηκε στις 2 Οκτωβρίου, από http://www.ja.org/programs/programseval_elemres.shtml
- Junior Achievement. (n.d.). *About Junior Achievement: History*. Junior Achievement USA. Ανακτήθηκε στις 10 Αυγούστου 2024, από http://www.ja.org/about/about_history.shtml

- Kaiser, T., & Menkhoff, L. (2017). Does financial education impact financial literacy and financial behavior, and if so, when?. *The World Bank Economic Review*, 31(3), 611-630.
- Kempson, E. (2009). *Framework for the development of financial literacy baseline surveys: A first international comparative analysis* (OECD Working Papers on Finance, Insurance and Private Pensions, No. 1). OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/5kmddpz7m9zq-en>
- Kimball, M., & Shumway, T. (2006). Investor sophistication, and the participation, home bias, diversification, and employer stock puzzles. *Unpublished Manuscript, University of Michigan*.
- Klapper, L., & Panos, G. A. (2011). Financial literacy and retirement planning: the Russian case. *Journal of Pension Economics & Finance*, 10(4), 599-618.
- Klapper, L., El-Zoghbi, M., & Hess, J. (2016). Achieving the sustainable development goals. *The role of financial inclusion*. Ανακτήθηκε στις 28 Ιουλίου 2024, από https://www.cgap.org/sites/default/files/Working-Paper-Achieving-Sustainable-Development-Goals-Apr-2016_0.pdf
- Klapper, L., Lusardi, A., & van Oudheusden, P. (2015). Financial literacy around the world. *World Bank. Washington DC: World Bank*, 2, 218-237.
- Kolb, D. A. (2014). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. FT press.
- Kozup, J., & Hogarth, J. M. (2008). Financial literacy, public policy, and consumers' self-protection—More questions, fewer answers. *Journal of Consumer Affairs*, 42(2), 127-136.
- Laney, J. D., Frerichs, D. K., Frerichs, L. P., & Pat, L. K. (1996). The effect of cooperative and mastery learning methods on primary grade students' learning and retention of economic concepts. *Early Education and Development*, 7(3), 253-276.
- Lucey, T. A. (2007). The art of relating moral education to financial education: An equity imperative. *Social Studies Research and Practice*, 2(3), 486-500.
- Lucey, T. A., & Giannangelo, D. M. (2006). Short changed: The importance of facilitating equitable financial education in urban society. *Education and urban society*, 38(3), 268-287.

- Lührmann, M., Serra-Garcia, M., & Winter, J. (2012). The effects of financial literacy training: Evidence from a field experiment with German high-school children. *Discussion Papers in Economics*, 14101.
- Lusardi, A. (1999). Information, expectations, and savings for retirement. In H. Aaron (Ed.), *Behavioral dimensions of retirement economics* (pp. 81–115). Washington, DC: Brookings Institution Press and Russell Sage Foundation.
- Lusardi, A. (2003). Saving and the effectiveness of financial education.
- Lusardi, A. (2011). *Americans' financial capability* (No. w17103). National Bureau of Economic Research.
- Lusardi, A. (2015). Financial literacy skills for the 21st century: Evidence from PISA. *Journal of consumer affairs*, 49(3), 639-659.
- Lusardi, A. (2019). Financial literacy and the need for financial education: evidence and implications. *Swiss journal of economics and statistics*, 155(1), 1-8.
- Lusardi, A. (Ed.). (2009). *Overcoming the saving slump: How to increase the effectiveness of financial education and saving programs*. University of Chicago Press.
- Lusardi, A., & Beeler, J. (2007). Saving between cohorts: The role of planning. *Redefining retirement: How will boomers fare*, 271-295.
- Lusardi, A., & de Bassa Scheresberg, C. (2013). *Financial literacy and high-cost borrowing in the United States* (No. w18969). National Bureau of Economic Research.
- Lusardi, A., & Mitchell, O. S. (2006). *Financial literacy and retirement planning: Implications for retirement wellbeing*. Pension Research Council Working Paper.
- Lusardi, A., & Mitchell, O. S. (2007a). Baby boomer retirement security: The roles of planning, financial literacy, and housing wealth. *Journal of monetary Economics*, 54(1), 205-224.
- Lusardi, A., & Mitchell, O. S. (2007b). *Financial literacy and retirement planning: New evidence from the Rand American Life Panel* (Michigan Retirement Research Center Research Paper No. WP 157).

- Lusardi, A., & Mitchell, O. S. (2007c). Financial literacy and retirement preparedness: Evidence and implications for financial education: The problems are serious, and remedies are not simple. *Business economics*, 42, 35-44.
- Lusardi, A., & Mitchell, O. S. (2008). Planning and financial literacy: How do women fare?. *American economic review*, 98(2), 413-417.
- Lusardi, A., & Mitchell, O. S. (2009). *How ordinary consumers make complex economic decisions: Financial literacy and retirement readiness* (NBER Working Paper No. 15350). National Bureau of Economic Research. <https://doi.org/10.3386/w15350>
- Lusardi, A., & Mitchell, O. S. (2011a). *Financial literacy and planning: Implications for retirement wellbeing* (No. w17078). National Bureau of Economic Research.
- Lusardi, A., & Mitchell, O. S. (2011b). Financial literacy around the world: an overview. *Journal of pension economics & finance*, 10(4), 497-508.
- Lusardi, A., & Mitchell, O. S. (2014). The economic importance of financial literacy: Theory and evidence. *American Economic Journal: Journal of Economic Literature*, 52(1), 5-44.
- Lusardi, A., & Streeter, J. L. (2023). Financial literacy and financial well-being: Evidence from the US. *Journal of Financial Literacy and Wellbeing*, 1(2), 169-198.
- Lusardi, A., & Tufano, P. (2015). Debt literacy, financial experiences, and overindebtedness. *Journal of pension economics & finance*, 14(4), 332-368.
- Lusardi, A., & Wallace, D. (2013). Financial literacy and quantitative reasoning in the high school and college classroom. *Numeracy*, 6(2), 1.
- Lusardi, A., de Bassa Scheresberg, C., & Oggero, N. (2016). *Student loan debt in the US: An analysis of the 2015 NFCS data*.
- Lusardi, A., Michaud, P. C., & Mitchell, O. S. (2017a). Optimal financial knowledge and wealth inequality. *Journal of political Economy*, 125(2), 431-477.
- Lusardi, A., Mitchell, O. S., & Curto, V. (2010). Financial literacy among the young. *Journal of consumer affairs*, 44(2), 358-380.

- Lusardi, A., Mitchell, O. S., & Oggero, N. (2018, May). The changing face of debt and financial fragility at older ages. In *AEA Papers and Proceedings* (Vol. 108, pp. 407-411). 2014 Broadway, Suite 305, Nashville, TN 37203: American Economic Association.
- Lusardi, A., Samek, A., Kapteyn, A., Glinert, L., Hung, A., & Heinberg, A. (2017b). Visual tools and narratives: New ways to improve financial literacy. *Journal of Pension Economics & Finance*, 16(3), 297-323.
- Lyons, A. C., Rachlis, M., & Scherpf, E. (2007). What's in a score? Differences in consumers' credit knowledge using OLS and quantile regressions. *Journal of Consumer Affairs*, 41(2), 223-249.
- Mandell, L. (2001). *Improving financial literacy: What schools and parents can and cannot do*. Jumpstart Coalition. Washington, D.C.
- Mandell, L. (2004). *Financial literacy: Are we improving? Results of the 2004 national Jump\$tart survey*. Washington, DC: Jumpstart Coalition.
- Mandell, L. (2008). *The financial literacy of young American adults: Results of the 2008 National Jump \$tart Coalition survey of high school seniors and college students*.
- Mandell, L., & Klein, L. S. (2007). Motivation and financial literacy. *Financial services review*, 16(2), 105.
- Mandell, L., & Klein, L. S. (2009). The impact of financial literacy education on subsequent financial behavior. *Journal of Financial Counseling and planning*, 20(1).
- Mason, C. L. J., & Wilson, R. M. S. (2000). Conceptualising fi-financial literacy. *Occasional paper*, 7.
- McCormick, M. H. (2009). The effectiveness of youth financial education: A review of the literature. *Journal of Financial Counseling and Planning*, 20(1).
- McKenzie, C. R., & Liersch, M. J. (2011). Misunderstanding savings growth: Implications for retirement savings behavior. *Journal of Marketing Research*, 48(SPL), S1-S13.
- McKinney, C. W. (1988). Preservice Elementary Education Majors' Knowledge of Economics.
- McNeal, J. U. (1999). *The kids market: Myths and realities*. Paramount Market Publishing.

Meszaros, B., & Suiter, M. (1998). The case for economics in the elementary classrooms. *The Region*, 12(Dec), 38-43.

Migheli, M., & Coda Moscarola, F. (2017). Gender differences in financial education: Evidence from primary school. *De Economist*, 165, 321-347.

Miller, M., Reichelstein, J., Salas, C., & Zia, B. (2015). Can you help someone become financially capable? A meta-analysis of the literature. *The World Bank Research Observer*, 30(2), 220-246.

Ministerial Council for Education, Early Childhood Development and Youth Affairs. (2011). *National consumer and financial literacy framework*. Ανακτήθηκε στις 24 Αυγούστου 2024, από <https://eric.ed.gov/?id=ED528784>

Mitchell, O. S., & Lusardi, A. (2015). Financial literacy and economic outcomes: Evidence and policy implications. *The journal of retirement*, 3(1), 107.

Modigliani, F., & Brumberg, R. (1954). Utility Analysis and the Consumption Function: An Interpretation of Cross Section Data, Post Keynesian Economics. *Franco Modigliani*, 1, 388-436.

Money and Pensions Service. (2018). UK financial capability levels and UK poverty statistics. *Financial Capability*. Ανακτήθηκε στις 20 Αυγούστου 2024, από <https://www.fincap.org.uk/en/articles/financial-capability-survey>

Money and Pensions Service. (n.d.a). What is financial wellbeing? Ανακτήθηκε στις 20 Αυγούστου 2024, από <https://maps.org.uk/en/our-work/uk-strategy-for-financial-wellbeing/what-is-financial-wellbeing>

Money and Pensions Service. (n.d.b). *Who we are*. Ανακτήθηκε στις 20 Αυγούστου 2024, από <https://maps.org.uk/en/about-us/who-we-are>

Montagnoli, A., Moro, M., Panos, G. A., & Wright, R. E. (2016). Financial literacy and political orientation in Great Britain.

Monticone, C. (2023). Gender differences in financial literacy and resilience. In *Joining forces for gender equality: What is holding us back?* OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/a9f80ab9-en>

Moore, D. L. (2003). *Survey of financial literacy in Washington State: Knowledge, behavior, attitudes, and experiences*. Washington State Department of Financial Institutions.

Morgan, P., & Pontines, V. (2014). Financial stability and financial inclusion.

Mottola, G. R. (2013). In our best interest: Women, financial literacy, and credit card behavior. *Numeracy*, 6(2), 4.

Mundy, S. (2009). Financial education programmes in schools. *OECD Journal: General Papers*, 2008(3). https://doi.org/10.1787/gen_papers-v2008-art18-en

National Council on Economic Education (NCEE). (2005a). *Survey of the states: Economic and personal finance education in our nation's schools in 2004*. Washington, DC: Author. Ανακτήθηκε στις 25 Αυγούστου 2024, από <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED494860.pdf>

National Endowment for Financial Education. (2006). *USA Today/National Endowment for Financial Education "Young Adults Finance Poll."* Ανακτήθηκε στις 30 Ιουλίου 2024, από <http://www.nefe.org>

Noctor, M., Stoney, S., & Stradling, R. (1992). Financial literacy: a discussion of concepts and competences of financial literacy and opportunities for its introduction into young people's learning. *National Foundation for Educational Research*.

Norvilitis, J. M., Szablicki, P. B., & Wilson, S. D. (2003). Factors influencing levels of credit-card debt in College Students 1. *Journal of applied social psychology*, 33(5), 935-947.

OECD. (2005a). *Improving financial literacy: Analysis of issues and policies*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264012578-en>

OECD. (2005b). *Recommendation on principles and good practices for financial education and awareness*. OECD, Directorate for Financial and Enterprise Affairs.

OECD. (2012). *OECD/INFE high-level principles on national strategies for financial education*. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/12e3989f-en>

- OECD. (2013a), "Financial Literacy Framework", in *PISA 2012 Assessment and Analytical Framework: Mathematics, Reading, Science, Problem Solving and Financial Literacy*, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/9789264190511-7-en>
- OECD. (2013b). *Women and financial education: Evidence, policy responses and guidance*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264202733-en>
- OECD. (2014a). *Financial education for youth: The role of schools*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264174825-en>
- OECD. (2014b). *PISA 2012 Results: Students and Money (Volume VI): Financial Literacy Skills for the 21st Century*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264208094-en>.
- OECD. (2015a). *Financial education for migrants and their families* (OECD Working Papers on Finance, Insurance and Private Pensions, No. 38). OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/5js4h5rw17vh-en>
- OECD. (2015b). *OECD/INFE core competencies framework on financial literacy for youth*. Ανακτήθηκε στις 29 Αυγούστου 2024, από <https://www.oecd.org/finance/Core-Competencies-Framework-Youth.pdf>
- OECD. (2016). *OECD/INFE International survey of adult financial literacy competencies*. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/28b3a9c1-en>
- OECD. (2017), *PISA 2015 Results (Volume IV): Students' Financial Literacy*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264270282-en>
- OECD. (2018). *G20/OECD-INFE policy guidance on digital financial literacy*. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/effe2693-en>
- OECD. (2019). *OECD skills Outlook 2019: Thriving in a digital world*. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/df80bc12-en>
- OECD. (2020a). *OECD/INFE 2020 international survey of adult financial literacy*. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/145f5607-en>
- OECD. (2020b). *OECD/INFE survey instrument to measure the financial literacy of MSMEs*. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/97746fba-en>

OECD. (2020c). *PISA 2018 Results (Volume IV): Are Students Smart about Money?*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/48ebd1ba-en>

OECD. (2020d). *Recommendation of the Council on Financial Literacy*. OECD Legal Instruments. Ανακτήθηκε στις 30 Αυγούστου 2024, από <https://legalinstruments.oecd.org/en/instruments/OECD-LEGAL-0461>

OECD. (2021, October 27). *G20/OECD-INFE report on supporting financial resilience and transformation through digital financial literacy*. OECD Publishing. Ανακτήθηκε στις 28 Ιουλίου 2024, από <http://www.oecd.org/finance/supporting-financial-resilience-and-transformation-through-digital>

OECD. (2022a). *OECD/INFE guidance on digital delivery of financial education*. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/c980ce2b-en>

OECD. (2022b). *OECD/INFE Toolkit for Measuring Financial Literacy and Financial Inclusion 2022*, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/cbc4114f-en>

OECD. (2023). *OECD/INFE 2023 International survey of adult financial literacy*. OECD Business and Finance Policy Papers No. 39. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/56003a32-en>

OECD. (2024a). *Financial literacy in Greece: Evidence on adults and young people*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/07e4fbd9-en>

OECD. (2024b). *Financial literacy in Greece: Relevance, actors and initiatives*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/0e7d8a4e-en>

OECD. (2024c). *Policy note on defining and measuring financial well-being*.

OECD. (2024d). *OECD/INFE survey instrument to measure digital financial literacy*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/548de821-en>.

OECD. (2024e). *PISA 2022 Results (Volume IV): How Financially Smart Are Students?*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/5a849c2a-en>

OECD. (n.d.). *International Network on Financial Education (INFE)*. OECD. Ανακτήθηκε 3 Αυγούστου 2024, από <https://www.oecd.org/en/networks/infe.html>

- Office for Standards in Education, Children's Services and Skills (OFSTED). (2008). *Developing financially capable young people: A survey of good practice in personal finance education for 11-18-year-olds in schools and colleges*. Ανακτήθηκε στις 27 Οκτωβρίου 2024, από <https://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/8174/>
- Otto, A. M. C. (2009). *The economic psychology of adolescent saving*. University of Exeter (United Kingdom).
- Park, C. Y., & Mercado, R. (2015). Financial inclusion, poverty, and income inequality in developing Asia. *Asian Development Bank Economics Working Paper Series*, (426).
- Parker, A. M., De Bruin, W. B., Yoong, J., & Willis, R. (2012). Inappropriate confidence and retirement planning: Four studies with a national sample. *Journal of behavioral decision making*, 25(4), 382-389.
- Parrish, L., & Servon, L. (2006). Policy options to improve financial education: Equipping families for their financial futures. *POLICY*.
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. Sage publications.
- Peng, T. C. M., Bartholomae, S., Fox, J. J., & Cravener, G. (2007). The impact of personal finance education delivered in high school and college courses. *Journal of family and economic issues*, 28, 265-284.
- Personal Finance Education Awards. (n.d.). *Personal finance education awards information*. Ανακτήθηκε στις 15 Νοεμβρίου 2024, από <https://www.pfe-awards.co.uk/>
- PfEG. (2010). *About PfEG*. Ανακτήθηκε στις 11 Αυγούστου 2024, από http://www.pfeg.org/about_pfeg/index.html
- Philippas, N. D., & Avdoulas, C. (2021). Financial literacy and financial well-being among generation-Z university students: Evidence from Greece. In *Financial Literacy and Responsible Finance in the FinTech Era* (pp. 64-85). Routledge.
- Prensky, M. (2003). Digital game-based learning. *Computers in entertainment (CIE)*, 1(1), 21-21.

Prete, A. L. (2013). Economic literacy, inequality, and financial development. *Economics Letters*, 118(1), 74-76.

PSHE Association. (n.d.). *Money and work*. PSHE Association. Ανακτήθηκε στις 15 Νοεμβρίου 2024, από <https://pshe-association.org.uk/topics/money-work>

Ranchhod, A., Gurău, C., Loukis, E., & Trivedi, R. (2014). Evaluating the educational effectiveness of simulation games: A value generation model. *Information Sciences*, 264, 75-90.

Remund, D. L. (2010). Financial literacy explicated: The case for a clearer definition in an increasingly complex economy. *Journal of consumer affairs*, 44(2), 276-295.

Riitsalu, L., & Põder, K. (2016). A glimpse of the complexity of factors that influence financial literacy. *International Journal of Consumer Studies*, 40(6), 722-731.

Rizzolatti, G., & Craighero, L. (2004). The mirror-neuron system. *Annu. Rev. Neurosci.*, 27(1), 169-192.

Romagnoli, A., & Trifilidis, M. (2013). Does financial education at school work? Evidence from Italy. *Evidence from Italy (April 10, 2013). Bank of Italy Occasional Paper*, (155).

S&P Global. (2016). *Global financial literacy survey*. S&P Global. Ανακτήθηκε στις 20 Ιουλίου 2024, από <https://www.spglobal.com/corporate-responsibility/global-financial-literacy-survey>

Saiti, A., & Saitis, C. (2006). In-service training for teachers who work in full-day schools. Evidence from Greece. *European Journal of Teacher Education*, 29(4), 455-470.

Saitis, C., & Saiti, A. (2018). *Initiation of educators into educational management secrets*. Berlin, Germany: Springer International Publishing.

Schagen, S., & Lines, A. (1996). *Financial literacy in adult life: a report to the Natwest Group Charitable Trust*. NFER.

Scheinoltz, L., Holden, K., & Kalish, C. (2012). Cognitive development and children's understanding of personal finance. *Consumer knowledge and financial decisions: Lifespan perspectives*, 29-47.

- Schug, M. C. (1994). How Children Learn Economics. *International Journal of Social Education*, 8(3), 25-34.
- Schwab, C., Iannicola, D., Beck, T., Hira, T., Bryant, J. H., Parker, J., & Dawson, C. (2008). *President's advisory council on financial literacy: Annual report to the President*. Washington, DC: The Department of the Treasury.
- Sharpes, D. K. (2013). Curriculum traditions and practices. Routledge.
- Sherraden, M. S., Johnson, L., Guo, B., & Elliott, W. (2011). Financial capability in children: Effects of participation in a school-based financial education and savings program. *Journal of family and Economic Issues*, 32, 385-399.
- Sherraden, M., Johnson, L., Elliott, W., Porterfield, S., & Rainford, W. (2006). The I Can Save Program: School-based children's saving accounts for college.
- Sherraden, M., Schreiner, M., & Beverly, S. (2003). Income, institutions, and saving performance in individual development accounts. *Economic Development Quarterly*, 17(1), 95-112.
- Sherraden, M., Stevens, J., Adams, D., Boshara, R., Clancy, M., Cramer, R., ... & Zager, R. (2010). Lessons from SEED: A national demonstration of Child Development Accounts.
- Shim, S., & Serido, J. (2011). *Young adults' financial capability: APLUS Wave 2*. University of Arizona. Ανακτήθηκε στις 28 Σεπτεμβρίου 2024, από <https://www.nefe.org/images/research/APLUS-Wave-2/APLUS-Wave-2-Final-Report.pdf#page=2.16>
- Shim, S., Xiao, J. J., Barber, B. L., & Lyons, A. C. (2009). Pathways to life success: A conceptual model of financial well-being for young adults. *Journal of applied developmental psychology*, 30(6), 708-723.
- Stanger, T. (1997). Future debtors of America. *Consumer Reports*, 62(12), 16-19.
- Stango, V., & Zinman, J. (2009). Exponential growth bias and household finance. *the Journal of Finance*, 64(6), 2807-2849.

- Stefanitsis, M., Fafaliou, I., & Hassid, J. (2013). Does financial knowledge in small-and medium-sized enterprises matter? An empirical survey for Greece. *International Journal of Economics and Business Research*, 5(1), 96-113.
- Stigler, G. J. (1970). The case, if any, for economic literacy. *The Journal of Economic Education*, 1(2), 77-85.
- Stone, D. N., Wier, B., & Bryant, S. M. (2008). Reducing materialism through financial literacy. *The CPA Journal*, 78(2), 12-14.
- Suiter, M., & Meszaros, B. (2005). Teaching about saving and investing in the elementary and middle school grades. *Social Education*, 69(2), 92-95.
- Taylor, B. (2024, November 5). Top junior ISAs: 4.75% tax-free kids' savings. Edited by M. Lewis. MoneySavingExpert. Ανακτήθηκε στις 10 Νοεμβρίου 2024, από <https://www.moneysavingexpert.com/savings/junior-isa/>
- Tennyson, S., & Nguyen, C. (2001). State curriculum mandates and student knowledge of personal finance. *Journal of Consumer Affairs*, 35(2), 241-262.
- The Economist. (2013, February 16). Teacher, leave them kids alone. <http://www.economist.com/news/finance-and-economics/21571883-financial-education-has-had-disappointing-results-past-teacher-leave-them>
- Tsakiridou, H., & Seitanidis, I. (2019). Financial literacy of graduate high school students. *American Journal of Educational Research*, 7(3), 232-236.
- Tzora, V. A., Philippas, N., & Panos, G. A. (2022). The Financial Capability of the Youth in Greece. Available at SSRN 4296727.
- U.S. Department of the Treasury, Office of Financial Education. (2006). *Taking ownership of the future: The national strategy for financial literacy*. U.S. Department of the Treasury. Ανακτήθηκε στις 16 Αυγούστου 2024, από <https://home.treasury.gov/>
- Urban, C., Schmeiser, M., Collins, J. M., & Brown, A. (2020). The effects of high school personal financial education policies on financial behavior. *Economics of education review*, 78, 101786.

- van Rooij, M. C., Lusardi, A., & Alessie, R. J. (2011). Financial literacy and stock market participation. *Journal of Financial economics*, 101(2), 449-472.
- van Rooij, M. C., Lusardi, A., & Alessie, R. J. (2012). Financial literacy, retirement planning and household wealth. *The Economic Journal*, 122(560), 449-478.
- Varcoe, K. P., Peterson, S., Garrett, C., & Allen, M. (2001). What teens want to know about financial management. *Journal of Family and Consumer Sciences*, 93(2), 30.
- Vitt, L. A., Anderson, C., Kent, J., Lyter, D. M., Siegenthaler, J. K., & Ward, J. (2000). Personal finance and the rush to competence: Financial literacy education in the US. *Institute for Socio-Financial Studies Working Paper*, <http://www.isfs.org/documentspdfs/rep-finliteracy.pdf>.
- Walstad, W. B. (2013). Economic understanding in US high school courses. *American Economic Review*, 103(3), 659-663.
- Walstad, W. B., Rebeck, K., & MacDonald, R. A. (2010). The effects of financial education on the financial knowledge of high school students. *Journal of consumer Affairs*, 44(2), 336-357.
- Weiss, H. B. (1988). Family support and education programs: Working through ecological theories of human development. *Evaluating family programs*, 3-36.
- Whitebread, D., & Bingham, S. (2013). Habit formation and learning in young children. *London: Money Advice Service*.
- Whitebread, D., & Bingham, S. (2013). Too much, too young. *New Scientist*, 220(2943), 28-29. [https://doi.org/10.1016/S0262-4079\(13\)62688-3](https://doi.org/10.1016/S0262-4079(13)62688-3)
- Williams, T. (2007). Empowerment of whom and for what? Financial literacy education and the new regulation of consumer financial services. *Law & Policy*, 29(2), 226-256.
- Willis, L. E. (2008). Against financial-literacy education. *Iowa L. Rev.*, 94, 197.
- Willis, L. E. (2011). The financial education fallacy. *American Economic Review*, 101(3), 429-434.
- World Bank. (2013). *Making sense of financial capability surveys around the world: A review of existing financial capability and literacy measurement instruments*. World Bank, Washington, DC. Ανακτήθηκε στις 2 Αυγούστου 2024, από

<https://documents1.worldbank.org/curated/en/220801468323962930/pdf/806140WP0Review0Box0379807B00PUBLIC0.pdf>

World Bank. (2014). *Financial education programs and strategies: Approaches and available resources*. Ανακτήθηκε στις 3 Νοεμβρίου 2024, από

<https://documents1.worldbank.org/curated/pt/901211472719528753/pdf/108104-BRI-FinancialEducationProgramsandStrategies-PUBLIC.pdf>

Wuttke, E., Schumann, S., & Seifried, J. (2016). Editorial: Economic Competence and Financial Literacy of Young Adults—Status and Challenges. *Economic Competence and Financial Literacy of Young Adults. Status and Challenges*. Edited by Eveline Wuttke, Jürgen Seifried and Stephan Schumann. Berlin and Toronto: Barbara Budrich.

Yakoboski, P., & Dickemper, J. (1997). Increased saving but little planning: Results of the 1997 Retirement Confidence Survey. *EBRI Issue Brief*, 191, 1-21.

Young Enterprise. (n.d.). The Quality Mark. Young Enterprise. Ανακτήθηκε στις 8 Νοεμβρίου 2024, από <https://www.young-enterprise.org.uk/teachers-hub/financial-education/support-training/the-quality-mark/>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

α) Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών

- 1) Πώς αντιλαμβάνεστε τον όρο χρηματοοικονομικός αλφαριθμητισμός; Ποια στοιχεία θεωρείτε ότι πρέπει να διαθέτει ένας πολίτης για να χαρακτηριστεί χρηματοοικονομικά εγγράμματος;
- 2) Ποιος πιστεύετε ότι θα πρέπει να αναλαμβάνει την ευθύνη της οικονομικής καθοδήγησης των παιδιών; Αιτιολογήστε την απάντησή σας.
- 3) Πιστεύετε ότι η χρηματοοικονομική εκπαίδευση συνάδει με την αποστολή και τους στόχους του Δημοτικού Σχολείου; Αιτιολογήστε την απάντησή σας.
- 4) Ποια οφέλη πιστεύετε ότι θα είχε η εφαρμογή ολοκληρωμένων προγραμμάτων χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης στο πλαίσιο του σχολείου στην προσωπική και κοινωνικοοικονομική ανάπτυξη των μαθητών;
- 5) Ποιοι θεματικοί άξονες κρίνετε πως πρέπει να μελετώνται στο πλαίσιο ενίσχυσης του χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου;

β) Εφαρμογή των επίσημων κατευθυντήριων γραμμών

- 1) Έχετε ενημερωθεί για τις κατευθυντήριες γραμμές του Υπουργείου Παιδείας σχετικά με τη χρηματοοικονομική εκπαίδευση στο πλαίσιο του Δημοτικού Σχολείου; Αν ναι, με ποιον τρόπο ενημερωθήκατε (επιμορφωτικά σεμινάρια, εγκύκλιοι, προσωπική πρωτοβουλία) και σε ποιο βαθμό τις ενσωματώνετε στη διδασκαλία σας;

γ) Διδακτικές πρακτικές

- 1) Συμπεριλαμβάνετε στη διδασκαλία σας έννοιες σχετικές με οικονομικά θέματα; Αν ναι, ποιες είναι αυτές και σε ποια μαθήματα τις εντάσσετε;
- 2) Περίπου πόσο χρόνο αφιερώνετε στη χρηματοοικονομική παιδεία;
- 3) Ποιες διδακτικές πρακτικές θεωρείτε αποτελεσματικότερες για την εισαγωγή εννοιών χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού στην τάξη σας (π.χ. παιχνίδια ρόλων, ομαδικές εργασίες, προσομοιώσεις, χρήση ψηφιακών εργαλείων ή εκπαιδευτικών βίντεο);

4) Αξιοποιείτε κάποιο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό υλικό για τη διδασκαλία οικονομικών εννοιών; Πρόκειται για υλικό που έχετε δημιουργήσει εσείς ή βασίζεστε σε υλικό που παρέχεται από άλλους φορείς;

δ) Επαγγελματική ανάπτυξη

1) Πιστεύετε ότι διαθέτετε τις απαιτούμενες γνώσεις και την παιδαγωγική κατάρτιση για να διδάξετε στους μαθητές σας ζητήματα χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού;

2) Έχετε παρακολουθήσει κάποιο πρόγραμμα επιμόρφωσης ή εκπαίδευσης που σχετίζεται με τη χρηματοοικονομική παιδεία; Αν ναι, ποιο ήταν το περιεχόμενο του προγράμματος και ποιος φορέας το υλοποίησε;

3) Θα σας ενδιέφερε η συμμετοχή σε προγράμματα επιμόρφωσης για την ενίσχυση των δεξιοτήτων σας στη χρηματοοικονομική εκπαίδευση; Αν ναι, ποιο περιεχόμενο θεωρείτε πιο σημαντικό να περιλαμβάνουν;

ε) Εμπόδια

1) Ποιες πιστεύετε ότι είναι οι κυριότερες πρακτικές ή θεσμικές προκλήσεις που δυσχεραίνουν την ενσωμάτωση της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης στο σχολικό πρόγραμμα;

στ) Προτάσεις για βελτίωση

1) Ποιες συγκεκριμένες ενέργειες πιστεύετε ότι θα μπορούσε να αναλάβει το Υπουργείο Παιδείας (π.χ. αλλαγές στο πρόγραμμα σπουδών, επιμόρφωση εκπαιδευτικών) για να βελτιώσει την ποιότητα της παρεχόμενης χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης στα Δημοτικά Σχολεία;

2) Τι είδους πρόγραμμα σπουδών ή διδακτικό υλικό θα θέλατε να αναπτυχθεί για να σας βοηθήσει στην προσπάθεια ενίσχυσης του χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού των μαθητών σας;

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

ΕΝΗΜΕΡΩΤΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ

Αγαπητέ/ή συνάδελφε,

Ονομάζομαι Νατάσα Σκιαδοπούλου, είμαι εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και μεταπτυχιακή φοιτήτρια στο πρόγραμμα «Οικονομική της Εκπαίδευσης και Διαχείριση Εκπαιδευτικών Μονάδων» του Πανεπιστημίου Πειραιώς. Στο πλαίσιο της διπλωματικής μου εργασίας με τίτλο: *«Η Χρηματοοικονομική Εκπαίδευση στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία: Απόψεις, Πρακτικές και Προτάσεις Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας»*, πραγματοποιώ ποιοτική έρευνα για τη συλλογή δεδομένων. Η συμμετοχή σας είναι πολύτιμη και θα συμβάλει σημαντικά στη διερεύνηση ενός επίκαιρου και σημαντικού θέματος που αφορά την εκπαίδευση των μαθητών μας και τις δυνατότητες ανάπτυξης δεξιοτήτων χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού από τη μικρή ηλικία.

Λεπτομέρειες για τη συμμετοχή:

Πρόκειται για ατομικές συνεντεύξεις με δασκάλους Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίες θα διεξαχθούν από τις **2 έως τις 20 Δεκεμβρίου**. Στις συνεντεύξεις θα συζητηθούν οι απόψεις, οι εμπειρίες και οι προτάσεις σας σχετικά με τη χρηματοοικονομική εκπαίδευση στο Δημοτικό Σχολείο. Η διάρκεια κάθε συνέντευξης δε θα υπερβαίνει τη **μία ώρα** και η συνάντηση θα πραγματοποιηθεί σε μέρα, ώρα και τοποθεσία που θα είναι βολική για εσάς.

Η συμμετοχή σας στην έρευνα δεν είναι δεσμευτική και έχετε το δικαίωμα να αποχωρήσετε οποιαδήποτε στιγμή. Τα δεδομένα που θα συλλεχθούν θα παραμείνουν ανώνυμα, θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για τους σκοπούς της διπλωματικής μου εργασίας και θα διαγραφούν μετά την ολοκλήρωση της μελέτης, σύμφωνα με τους κανόνες προστασίας προσωπικών δεδομένων.

Επεξήγηση της μελέτης:

Ο χρηματοοικονομικός αλφαριθμητισμός αναγνωρίζεται διεθνώς ως μία από τις κρίσιμες δεξιότητες του 21ου αιώνα, απαραίτητη για την οικονομική αυτοδυναμία των ατόμων και την προώθηση της κοινωνικής ευημερίας. Στο πλαίσιο του Διεθνούς Προγράμματος για την Αξιολόγηση των Μαθητών (PISA) το 2012, ο χρηματοοικονομικός αλφαριθμητισμός ορίστηκε ως: *«Η γνώση και η κατανόηση των χρηματοοικονομικών εννοιών και κινδύνων, καθώς και οι δεξιότητες, το κίνητρο και η αυτοπεποίθηση για την εφαρμογή αυτών των γνώσεων, με στόχο τη*

λήψη αποτελεσματικών αποφάσεων σε διάφορα χρηματοοικονομικά πλαίσια, τη βελτίωση της οικονομικής ευημερίας και τη συμμετοχή στην οικονομική ζωή».

Παρά τη σημασία του, τα διαθέσιμα στοιχεία δείχνουν ότι ο χρηματοοικονομικός αλφαριθμητισμός παραμένει χαμηλός παγκοσμίως, ακόμη και σε προηγμένες οικονομίες. Αυτή η πραγματικότητα αναδεικνύει τη χρηματοοικονομική εκπαίδευση ως κεντρικό στρατηγικό στόχο, στενά συνδεδεμένο με τη χρηματοοικονομική ένταξη και την προστασία των καταναλωτών. Ερευνητές και υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής συμφωνούν ότι τα σχολεία αποτελούν το καταλληλότερο περιβάλλον για την παροχή χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης, με ιδιαίτερη έμφαση στην έγκαιρη έναρξη από τα πρώτα χρόνια της εκπαίδευσης.

Στην Ελλάδα, η Εθνική Στρατηγική Χρηματοοικονομικού Εγγραμματισμού τονίζει τη σημασία της ενσωμάτωσης της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης στο Δημοτικό Σχολείο. Η επιτυχία αυτής της προσπάθειας εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την υποστήριξη και τη συνεργασία των εκπαιδευτικών, που καλούνται να παίξουν καθοριστικό ρόλο στην υλοποίηση της στρατηγικής. Η παρούσα μελέτη εξετάζει τις απόψεις των δασκάλων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με:

- Την αναγκαιότητα και τα οφέλη της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης στο Δημοτικό Σχολείο.
- Το κατάλληλο περιεχόμενο των προγραμμάτων χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης.
- Τον βαθμό εξοικείωσής τους με τις κατευθυντήριες γραμμές του Υπουργείου Παιδείας και την εφαρμογή τους.
- Τις πρακτικές και τις διδακτικές μεθόδους που εφαρμόζουν για την ενίσχυση του χρηματοοικονομικού αλφαριθμητισμού των μαθητών.
- Την παιδαγωγική τους κατάρτιση και την ανάγκη για περαιτέρω επιμόρφωση στον συγκεκριμένο τομέα.

Παράλληλα, η έρευνα καταγράφει τα εμπόδια που δυσχεραίνουν την ένταξη της χρηματοοικονομικής εκπαίδευσης στο σχολικό πρόγραμμα, καθώς και τις προτάσεις των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότερη ενσωμάτωσή της στο σχολικό πρόγραμμα. Η ανάλυση στηρίζεται στην παραδοχή ότι οι στάσεις, οι γνώσεις και η επαγγελματική κατάρτιση των δασκάλων συνιστούν θεμελιώδεις παράγοντες για την επιτυχή εφαρμογή οποιασδήποτε εκπαιδευτικής πολιτικής. Ταυτόχρονα, διερευνώνται οι θεσμικές και πρακτικές δυσκολίες, όπως το χάσμα ανάμεσα στο θεωρητικά σχεδιασμένο και το πρακτικά εφαρμοζόμενο

αναλυτικό πρόγραμμα, καθώς και οι ιδιαίτερες συνθήκες που χαρακτηρίζουν το σχολικό περιβάλλον και επηρεάζουν άμεσα τη διδακτική διαδικασία.

Για οποιαδήποτε ερώτηση σχετικά με την έρευνα, μπορείτε να επικοινωνήσετε μαζί μου μέσω email στη διεύθυνση natasa.skiadopoulou.26@gmail.com ή τηλεφωνικά στο 6936646988.

Σας ευχαριστώ θερμά για τον χρόνο και την προθυμία σας να συμμετάσχετε σε αυτή τη μελέτη, συνεισφέροντας τις απόψεις και τις εμπειρίες σας στην ερευνητική διαδικασία, εμπλουτίζοντας τη βιβλιογραφία ενός πεδίου που συγκεντρώνει ολοένα αυξανόμενο ενδιαφέρον στον τομέα της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Με εκτίμηση,

Νατάσα Σκιαδοπούλου