



ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ
“ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ”

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**" ΤΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΑ ΡΕΥΜΑΤΑ ΤΑ ΟΠΟΙΑ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΤΙΣ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ
ΚΑΙ ΤΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΤΩΝ ΜΕΛΩΝ ΣΕΠ ΤΗΣ ΣΧΟΛΗΣ
ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΗΣ ΣΧΟΛΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ
ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΕΛΛΗΝΙΚΟΥ ΑΝΟΙΚΤΟΥ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ"**

ΠΑΠΑΪΩΑΝΝΟΥ ΕΛΕΝΗ Α.Μ. 129590

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ : ΔΡ ΛΑΜΠΡΙΝΑ ΓΙΩΤΗ

ΠΑΤΡΑ, ΙΟΥΝΙΟΣ 2022

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία του φοιτητή («συγγραφέας/δημιουργός») που την εκπόνησε. Στο πλαίσιο της πολιτικής ανοικτής πρόσβασης ο συγγραφέας/δημιουργός εκχωρεί στο ΕΑΠ, μη αποκλειστική άδεια χρήσης του δικαιώματος αναπαραγωγής, προσαρμογής, δημόσιου δανεισμού, παρουσίασης στο κοινό και ψηφιακής διάχυσής τους διεθνώς, σε ηλεκτρονική μορφή και σε οποιοδήποτε μέσο, για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, άνευ ανταλλάγματος και για όλο το χρόνο διάρκειας των δικαιωμάτων πνευματικής ιδιοκτησίας. Η ανοικτή πρόσβαση στο πλήρες κείμενο για μελέτη και ανάγνωση δεν σημαίνει καθ' οιονδήποτε τρόπο παραχώρηση δικαιωμάτων διανοητικής ιδιοκτησίας του συγγραφέα/δημιουργού ούτε επιτρέπει την αναπαραγωγή, αναδημοσίευση, αντιγραφή, αποθήκευση, πώληση, εμπορική χρήση, μετάδοση, διανομή, έκδοση, εκτέλεση, «μεταφόρτωση» (downloading), «ανάρτηση» (uploading), μετάφραση, τροποποίηση με οποιονδήποτε τρόπο, τμηματικά ή περιληπτικά της εργασίας, χωρίς τη ρητή προηγούμενη έγγραφη συναίνεση του συγγραφέα/δημιουργού. Ο συγγραφέας/δημιουργός διατηρεί το σύνολο των ηθικών και περιουσιακών του δικαιωμάτων.



*Ελένη Παπαϊωάννου «Τα Φιλοσοφικά Ρεύματα τα
οποία επηρεάζουν τις αντιλήψεις και τις
εκπαιδευτικές πρακτικές των μελών ΣΕΠ της
Σχολής Ανθρωπιστικών Επιστημών και της Σχολής
Κοινωνικών Επιστημών του ΕΑΠ»*



**" ΤΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΑ ΡΕΥΜΑΤΑ ΤΑ ΟΠΟΙΑ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΤΙΣ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ
ΚΑΙ ΤΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΤΩΝ ΜΕΛΩΝ ΣΕΠ ΤΗΣ ΣΧΟΛΗΣ
ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΗΣ ΣΧΟΛΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ
ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΕΛΛΗΝΙΚΟΥ ΑΝΟΙΚΤΟΥ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ"**

Ελένη Παπαϊωάννου

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπων Καθηγητής:

Δρ Λαμπρίνα Γιώτη

Επ. Καθηγήτρια Α.Π.Θ.

Συν-Επιβλέπων Καθηγητής:

Δρ Άννα Κοντονή

Σύμβουλος Καθηγήτρια Ε.Α.Π.

Πάτρα, Ιούλιος 2022

Ευχαριστίες

Στο σημείο αυτό θα ήθελα να εκφράσω τις πιο θερμές μου ευχαριστίες στην Α΄ Επιβλέπουσα Καθηγήτριά μου κυρία Λαμπρίνα Γιώτη. Είχα την τύχη να την συναντήσω στην ΕΚΠ 64 – Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. Οι γνώσεις της και η αγάπη της για το αντικείμενο συνέβαλαν στην επιθυμία μου να επιλέξω ένα σχετικό θέμα για τη διπλωματική εργασία το οποίο με οδήγησε σ' ένα υπέροχο ταξίδι γνώσεων. Θα ήθελα μέσα από την καρδιά μου να την ευχαριστήσω για όλη τη βοήθεια, την αμέριστη συμπαράσταση και την καθοδήγησή της κατά τη συγγραφή αυτής της εργασίας.

Θα ήθελα επίσης να εκφράσω τις ευχαριστίες μου στη Β΄ Επιβλέπουσα Καθηγήτρια κυρία Άννα Κοντονή καθώς επίσης και σε όλους τους καθηγητές μου του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου για όλες τις γνώσεις που μου προσέφεραν.

Αυτή η διπλωματική εργασία δεν θα μπορούσε να ολοκληρωθεί χωρίς τους συμμετέχοντες σε αυτή την έρευνα. Θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους συντονιστές της Σχολής Ανθρωπιστικών Επιστημών και της Σχολής Κοινωνικών Επιστημών οι οποίοι είχαν την καλοσύνη να προωθήσουν το ερωτηματολόγιο στα μέλη ΣΕΠ των δύο Σχολών. Τις ολόψυχες ευχαριστίες μου θα ήθελα να απευθύνω στους καθηγητές που αφιέρωσαν χρόνο για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου καθώς και σε εκείνους που μου έκαναν την τιμή να μου παραχωρήσουν τις πολύ ενδιαφέρουσες συνεντεύξεις οι οποίες ήταν πολύτιμες για την ολοκλήρωση αυτής της προσπάθειας.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω μέσα από την καρδιά μου τους γονείς μου οι οποίοι μου εμφύσησαν την αγάπη τους για τη γνώση, την αδερφή μου η οποία με παρότρυνε να ξεκινήσω αυτό το μεταπτυχιακό πρόγραμμα, πολύτιμους φίλους για τη συμπαράστασή τους και τον σύζυγό μου για την ανεκτίμητη στήριξή του.

*Ελένη Παπαϊωάννου «Τα Φιλοσοφικά Ρεύματα τα
οποία επηρεάζουν τις αντιλήψεις και τις
εκπαιδευτικές πρακτικές των μελών ΣΕΠ της
Σχολής Ανθρωπιστικών Επιστημών και της Σχολής
Κοινωνικών Επιστημών του ΕΑΠ»*

*Στον σύζυγό μου
και στα διδυμάκια μας,
κινητήριος δύναμη
για την ολοκλήρωση αυτής της προσπάθειας!*

Περίληψη

Η παρούσα εργασία επιχειρεί να μελετήσει τις αντιλήψεις και τις πρακτικές που ακολουθούν τα μέλη ΣΕΠ της Σχολής Ανθρωπιστικών Επιστημών και της Σχολής Κοινωνικών Επιστημών του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου κατά τη διαδικασία εκπαίδευσης των ενηλίκων εκπαιδευομένων, καθώς και από ποια φιλοσοφικά ρεύματα έχουν επηρεαστεί. Η παρούσα έρευνα θα διερευνήσει τον ρόλο που διαδραματίζει το φύλο, η ηλικία, τα χρόνια υπηρεσίας, η επιμόρφωση στην εκπαίδευση ενηλίκων και το επίπεδο σπουδών στην υιοθέτηση ενός φιλοσοφικού ρεύματος.

Γι' αυτή τη μελέτη περίπτωσης χρησιμοποιήθηκε το αυτοβαθμολογούμενο Ερωτηματολόγιο Φιλοσοφίας της Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Philosophy of Adult Education Inventory-PAEI) της Lorraine Zinn, ένα αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο το οποίο αποτυπώνει δημογραφικές μεταβλητές που αφορούν στους συμμετέχοντες καθώς και συνεντεύξεις. Αυτά τα δύο ερωτηματολόγια εστάλησαν συνολικά σε 116 Συντονιστές Καθηγητές της Σχολής Ανθρωπιστικών Επιστημών και σε 136 Συντονιστές Καθηγητές της Σχολής Κοινωνικών Επιστημών του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου με την παράκληση να προωθηθούν στα μέλη ΣΕΠ των δύο Σχολών. Ελήφθησαν 52 απαντήσεις. Το 73% ήταν άνδρες και το 27% ήταν γυναίκες. Από τα ευρήματα προκύπτει ότι η επικρατούσα εκπαιδευτική φιλοσοφία είναι ο προοδευτισμός (38,5%, $v=20$) ενώ στη δεύτερη θέση ακολουθεί ο φιλελευθερισμός (21,2%, $v=11$). Αναφορικά με τη σχέση του φύλου, της ηλικίας, του χρόνου προϋπηρεσίας, της επιμόρφωσης στην εκπαίδευση ενηλίκων και του επιπέδου σπουδών με την επιλογή φιλοσοφικού ρεύματος, τα ευρήματα έδειξαν ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική εξάρτηση. Σύμφωνα με τα ευρήματα των συνεντεύξεων, οι πλειοψηφία των καθηγητών δεν έχουν επίγνωση της εκπαιδευτικής φιλοσοφίας που υιοθετούν στις εκπαιδευτικές πρακτικές, ωστόσο οι εκπαιδευτικές πρακτικές που ακολουθούν συνάδουν με τον φιλοσοφικό τους προσανατολισμό. Η πρωτοτυπία της παρούσας έρευνας έγκειται στο ότι ερευνά για πρώτη φορά στην Ελλάδα καθηγητές εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ενηλίκων και συγκεκριμένα τα μέλη ΣΕΠ των Σχολών των Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών του ΕΑΠ. Μία επιπλέον, πρωτοτυπία της εργασίας μας έγκειται και στην παρουσίαση και σύνδεση των κυριότερων θεωριών μάθησης ενηλίκων με τα αντίστοιχα φιλοσοφικά ρεύματα από τα οποία επηρεάστηκαν, ενώ ιδιαίτερα σημαντική και πρωτότυπη είναι και η επισκόπηση και παρουσίαση όλων των διαφορετικών ερευνητικών εργαλείων που έχουν χρησιμοποιηθεί για την ταυτοποίηση της εκπαιδευτικής φιλοσοφίας των εκπαιδευτών

*Ελένη Παπαϊωάννου «Τα Φιλοσοφικά Ρεύματα τα
οποία επηρεάζουν τις αντιλήψεις και τις
εκπαιδευτικές πρακτικές των μελών ΣΕΠ της
Σχολής Ανθρωπιστικών Επιστημών και της Σχολής
Κοινωνικών Επιστημών του ΕΑΠ»*

ενηλίκων έως σήμερα. Η επίγνωση της εκπαιδευτικής φιλοσοφίας που υιοθετούν οι εκπαιδευτές ενηλίκων θα συμβάλλει στην επαγγελματική τους βελτίωση, ενώ παράλληλα θα οδηγήσει και τους διαμορφωτές εκπαιδευτικής πολιτικής στη λήψη καλύτερων αποφάσεων σχετικά με την εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτών ενηλίκων.

Λέξεις – Κλειδιά: Εκπαίδευση Ενηλίκων, Εκπαιδευτής Ενηλίκων, Φιλοσοφικά Εκπαιδευτικά Ρεύματα, Ερωτηματολόγιο Φιλοσοφίας της Εκπαίδευσης Ενηλίκων - ΕΦΕΕ

«Philosophies of Adult Education that affect the perceptions and educational practices of the cooperating teaching staff of the School of Humanities and School of Social Sciences of the Hellenic Open University»

Eleni Papaioannou

Abstract

This study attempts to examine the perceptions and educational practices adopted by the cooperating teaching staff of the School of Humanities and School of Social Sciences of the Hellenic Open University during the adults' learning process as well as the educational philosophy by which they have been influenced. This study will also explore whether some factors such as gender, age, years of service, studies on adult education and level of education have any effect on the adoption of a specific philosophical theory.

The research tool used in this study is the Philosophy of Adult Education Inventory-PAEI by Lorraine Zinn together with a questionnaire with personal information as well as some interviews. The questionnaire was distributed to 116 Coordinators Professors of the School of Humanities and to 136 Coordinators Professors of the School of Social Sciences asking them to forward it to all cooperating teaching staff. Fifty-two answers were received (20%). To 73.1% (n=38) of the participants were males and the 26.9% (n=14) were females. The results showed that progressivism was adopted by the 38,5% of the participants (n=20) followed by liberalism adopted by the 21,2% of the participants (n=11). Factors such as gender, age, years of service, studies on adult education and level of studies have no effect on the choice of the adopted educational philosophy. According to the interviews results, the majority of the professors are not aware of the educational philosophy they adopt in their educational practices, however their educational methods comply with their educational orientation.

The originality of this study lies in the fact that it's the first time that participants are distance learning professors and more specifically coordinating teaching staff of the School of Humanities and

*Ελένη Παπαϊωάννου «Τα Φιλοσοφικά Ρεύματα τα
οποία επηρεάζουν τις αντιλήψεις και τις
εκπαιδευτικές πρακτικές των μελών ΣΕΠ της
Σχολής Ανθρωπιστικών Επιστημών και της Σχολής
Κοινωνικών Επιστημών του ΕΑΠ»*

School of Science of the Hellenic Open University. Another new element is the presentation and connection of the main adult learning theories with the main educational philosophies from which they have been influenced. Another new and important element of this study is the presentation of all the different research tools that have been used until now for the identification of the educational philosophy of the adult educators. Awareness of the adopted educational philosophy will contribute to the professional improvement of the adult educators and it will help educational policy makers to take better decisions regarding the education and training of the adult educators.

Keywords: Adults Education, Adults Educator, Adults Educational Philosophies, Philosophy of Adult Education Inventory-PAEI.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη	6
Εισαγωγή	15
Θεωρητικό Μέρος.....	20
Κεφάλαιο 1ο.....	20
1. Εννοιολογικοί Προσδιορισμοί.....	20
Εισαγωγή	20
1.1. Εκπαίδευση Ενηλίκων	20
1.2. Ενηλικιότητα	21
1.3. Δια Βίου Εκπαίδευση – Συνεχιζόμενη/Διαρκής Εκπαίδευση	22
1.4. Εξ αποστάσεως εκπαίδευση	23
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο	25
2. Παρουσίαση των Εκπαιδευτικών Φιλοσοφικών Ρευμάτων	25
2.1. Φιλελεύθερη Φιλοσοφία.....	25
2.1.1. Στόχοι της Φιλελεύθερης Φιλοσοφίας.....	25
2.1.2. Ο ρόλος του εκπαιδευτή και του εκπαιδευόμενου	26
2.1.3. Διδακτική Μεθοδολογία.....	26
2.1.4. Κριτική	26
2.2. Προοδευτική Φιλοσοφία.....	27
2.2.1. Στόχοι	27
2.2.2. Ο ρόλος του εκπαιδευτή και του εκπαιδευόμενου	28
2.2.3. Διδακτική Μεθοδολογία.....	29

2.2.4. Κριτική	29
2.3. Συμπεριφοριστική Φιλοσοφία	30
2.3.1. Στόχοι	30
2.3.2. Ο ρόλος του εκπαιδευτή και του εκπαιδευόμενου	31
2.3.3. Διδακτική Μεθοδολογία	31
2.3.4. Κριτική	31
2.4. Ανθρωπιστική Φιλοσοφία	32
2.4.1. Στόχοι	32
2.4.2. Ο ρόλος του εκπαιδευτή και του εκπαιδευόμενου	33
2.4.3. Διδακτική Μεθοδολογία	33
2.4.4. Κριτική	34
2.5. Ριζοσπαστική Φιλοσοφία	34
2.5.1. Στόχοι	34
2.5.2. Ο ρόλος του εκπαιδευτή και του εκπαιδευόμενου	34
2.5.3. Διδακτική Μεθοδολογία	35
2.5.4. Κριτική	35
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3ο	36
3. Σύγχρονες Θεωρίες Μάθησης Ενηλίκων και η θεμελίωσή τους στα φιλοσοφικά ρεύματα εκπαίδευσης ενηλίκων	36
3.1. Η θεωρία της Κοινωνικής Αλλαγής του Paulo Freire	36
3.2. Η Ανδραγωγική του Knowles	37
3.3. Η Βιωματική Μάθηση	39
3.4. Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση	40
3.5. Η θεωρητική προσέγγιση του Jarvis	42

3.6. Η Αυτοκατευθυνόμενη Μάθηση	43
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4ο	45
4. Ερευνητικά Εργαλεία για την Αναγνώριση της Εκπαιδευτικής Φιλοσοφίας.....	45
4.1. Ερωτηματολόγιο Φιλοσοφίας της Εκπαίδευσης Ενηλίκων - Philosophy of Adult Education Inventory (PAEI).....	45
4.2. Φιλοσοφίες Εκπαιδευτών Δια Βίου Εκπαιδευόμενων - Philosophies Held by Instructors of Lifelong-learners (PHIL)	47
4.3. Αξιολόγηση της Φιλοσοφικής Προτίμησης - Philosophies Preference Assessment (PPA)	47
4.4. Κλίμακα Αξιολόγησης της Φιλοσοφικής Προτίμησης - Scale of Philosophic Preference Assessment (SPPA)	48
4.5. Κλίμακα Εκπαιδευτικών Πεποιθήσεων - The Educational Beliefs Scale (EBS).....	48
4.6. Κλίμακα Εκπαιδευτικής Φιλοσοφικής Τάσης - Educational Philosophy Tendency Scale (EPTS).....	49
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5ο	Error! Bookmark not defined.
5. Ανασκόπηση Σχετικών με το Θέμα Ερευνών.....	49
5.1. Διεθνείς έρευνες.....	49
5.2. Ελληνικές έρευνες.....	54
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	57
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6ο	57
6. Σκοπός και Ερευνητικά Ερωτήματα.....	57
6.1. Σκοπός.....	57
6.2. Ερευνητικά Ερωτήματα	57
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7ο	57
7. Μεθοδολογία.....	57

7.1. Ερευνητικό Εργαλείο	58
7.2. Δείγμα Συμμετεχόντων	59
7.3. Εγκυρότητα και Αξιοπιστία του Ερωτηματολογίου.....	61
Κεφάλαιο 8ο.....	62
8. Συγκέντρωση Δεδομένων	62
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9ο	64
9. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	64
Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του Στατιστικού Πακέτου για τις Κοινωνικές Επιστήμες (SPSS), έκδοση 25. Για την παρουσίαση των αποτελεσμάτων πραγματοποιήθηκε περιγραφική και επαγωγική ανάλυση.	
9.1. Αποτελέσματα περιγραφικής ανάλυσης.....	64
9.1.1. Περιγραφικά αποτελέσματα ως προς την εκπαιδευτική φιλοσοφία	64
9.1.2. Περιγραφικά αποτελέσματα ως προς το φύλο.....	66
9.1.3. Περιγραφικά αποτελέσματα ως προς την ηλικιακή ομάδα	74
9.1.4. Περιγραφικά αποτελέσματα ως προς την επιμόρφωση/ σπουδές στην εκπαίδευση ενηλίκων.....	82
9.1.5. Περιγραφικά αποτελέσματα ως προς την προϋπηρεσία τους ως μέλη ΣΕΠ.....	90
9.1.6. Περιγραφικά αποτελέσματα ως προς την κατηγορία του βασικού πτυχίου.....	99
9.1.7. Περιγραφικά αποτελέσματα ως προς την ύπαρξη μεταπτυχιακού στην εκπαίδευση ενηλίκων.....	109
9.2. Αποτελέσματα επαγωγικής ανάλυσης.....	116
Κεφάλαιο 10ο.....	120
10. Αποτελέσματα Συνεντεύξεων.....	120
10.1 Μέθοδοι Διδασκαλίας.....	120
10.2. Κατηγορία: Σχεδιασμός εκπαιδευτικής δραστηριότητας.....	122

10.3. Κατηγορία: Συναισθήματα	124
10.4. Κατηγορία: Χειρισμός δύσκολων καταστάσεων	124
10.5. Κατηγορία: Σκοπός.....	127
10.6. Κατηγορία: Ρόλος Εκπαιδευτή.....	128
10.7. Κατηγορία:Εφαρμογή των φιλοσοφικών απόψεων κατά την εκπαιδευτική διαδικασία 130	
11. Παρουσίαση Ποσοτικών και Ποιοτικών Ευρημάτων	133
12. Συζήτηση – Περιορισμοί	137
14. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ	139
14.1. ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΕΣ.....	139
14.2. ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΕΣ	141
15. Παραρτήματα	149
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι - Ερωτηματολόγιο Φιλοσοφιών για την Εκπαίδευση Ενηλίκων της Lorraine Zinn και Εισαγωγικό Σημείωμα	149
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ - Αυτοσχέδιο Ερωτηματολόγιο με Δημογραφικές Μεταβλητές.....	160
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙΙ – Συνεντεύξεις.....	167

Εισαγωγή

Στη σημερινή εποχή η εκπαίδευση ενηλίκων αποτελεί ένα πολύ επίκαιρο θέμα, καθώς όλο και περισσότεροι ενήλικοι επιστρέφουν στα θρανία, είτε για προσωπική ολοκλήρωση, είτε για επαγγελματικούς λόγους. Σύμφωνα με τον Dewey (όπ. αναφ. στο Jarvis, 2004), η εκπαίδευση δεν θα πρέπει να περιορίζεται στα σχολικά χρόνια, αλλά να συνεχίζεται και μετά την ολοκλήρωση της σχολικής εκπαίδευσης, προσθέτοντας ότι ο ρόλος του σχολείου είναι να διασφαλίζει τη συνέχιση της εκπαίδευσης.

Κάθε άτομο θα πρέπει να εμπλουτίζει τις γνώσεις του, να εμβαθύνει και, ενίοτε, να τις αναθεωρεί. Οι ταχύτερες αλλαγές που παρατηρούνται, τα τελευταία χρόνια, κυρίως στον τομέα της τεχνολογίας, η έντονη κινητικότητα των πληθυσμών και η δημιουργία πολυπολιτισμικών κοινωνιών, ο μεγάλος ανταγωνισμός για μία θέση εργασίας είναι μερικοί από τους παράγοντες που καθιστούν επιβεβλημένη την περαιτέρω εκπαίδευση και επιμόρφωση. Σε αυτούς τους παράγοντες προστίθενται οι μεγάλες αλλαγές στην αγορά εργασίας και οι πολλαπλές προκλήσεις, όπως η ψηφιοποίηση και οι επιπτώσεις της στο μέλλον της εργασίας, η γήρανση του πληθυσμού και η κοινωνική ένταξη που απαιτούν συνεχή ενημέρωση και απόκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων. Στις μέρες μας, αυτό καθίσταται ακόμα πιο σημαντικό, καθώς οι άνευ προηγουμένου συνέπειες της πανδημίας της νόσου Covid19 έφεραν μεγάλες αλλαγές στην αγορά εργασίας, όχι μόνο λόγω των νέων τεχνολογιών που εισήχθησαν στον εργασιακό χώρο, αλλά και λόγω της απώλειας πολλών θέσεων εργασίας (Cedefop, 2021). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Muñoz, Redecker, Vuorikari και Punie (2013), η συνεχιζόμενη εκπαίδευση αποτελεί έναν παράγοντα-κλειδί για την εργασία, την οικονομική επιτυχία και την ενεργό συμμετοχή στην κοινωνία.

Το αυξανόμενο ενδιαφέρον των ενηλίκων για την εκπαίδευση και κατάρτιση αποτυπώνεται σε διάφορες έρευνες. Η Έρευνα για την Εκπαίδευση Ενηλίκων της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (2015) έδειξε ότι το 2011, το 40,3% των ενηλίκων ηλικίας 25-64 ετών στην Ευρώπη συμμετείχε σε τυπικές ή μη τυπικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες κατά τους 12 μήνες που προηγήθηκαν της έρευνας, ενώ

αύξηση της συμμετοχής σε προγράμματα επιμόρφωσης κατέδειξε και η έρευνα του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (2017), που διεξήχθη σε ενήλικες, ηλικίας 25-64 ετών, το 2012 και το 2015, σύμφωνα με την οποία το 50% συμμετείχε σε προγράμματα τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης. Στις Η.Π.Α., ήδη από τη δεκαετία του '90, έχει καταστεί σαφές στη συνείδηση του πληθυσμού ότι η εκπαίδευση και η επανακατάρτιση των ενηλίκων διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη διατήρηση της ανταγωνιστικής θέσης της χώρας στην παγκόσμια οικονομία με αποτέλεσμα η πολιτική κατάρτισης και επιμόρφωσης των ενηλίκων να αποτελεί βασική προτεραιότητα (Γιώτη, 2018). Ως εκ τούτου, ενώ το 1984, μόλις το 14% των ενηλίκων συμμετείχε σε προγράμματα εκπαίδευσης στις Η.Π.Α, το 2001 το ποσοστό αυτό ανήλθε στο 46% (Merriam, Caffarella, Baumgartner, 2007). Στην αύξηση της συμμετοχής των ενηλίκων στην εκπαίδευση συνετέλεσε η ανάπτυξη της τεχνολογίας και η χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) οι οποίες, υπερπηδώντας χωροχρονικούς περιορισμούς, δημιούργησαν “νέες μορφές εκπαίδευσης πιο προσβάσιμες και προσαρμοσμένες στις ανάγκες των εκπαιδευομένων” (Edwards, 2012, όπ. αναφ. στο Γιώτη, 2018). Αυτό είχε σαν αποτέλεσμα την ανάπτυξη της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και την πραγματοποίηση πληθώρας διαδικτυακών μαθημάτων τα οποία προσφέρονται από πολλούς οργανισμούς και πανεπιστήμια. Όπως επισημαίνει η Gularte (2007), η εξ αποστάσεως εκπαίδευση που προσφέρουν τα πανεπιστήμια έχει αναπτυχθεί ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια προσφέροντας στους ενήλικες μεγαλύτερη πρόσβαση στην εκπαίδευση.

Με την αύξηση της συμμετοχής των ενηλίκων σε εκπαιδευτικά προγράμματα, αυξήθηκε και ο αριθμός των εκπαιδευτών που ασχολούνται με την εκπαίδευση ενηλίκων. Οι Tisdell και Taylor (2000) αναφέρουν ότι όλοι οι εκπαιδευτές ενηλίκων ασπάζονται μία εκπαιδευτική φιλοσοφία η οποία περικλείει τόσο τις απόψεις και τα πιστεύω του κάθε εκπαιδευτή για την εκπαίδευση και τη μάθηση, όσο και τις πρακτικές που χρησιμοποιεί μέσα στην τάξη. Η παρούσα εργασία θα επιχειρήσει να διερευνήσει τα φιλοσοφικά ρεύματα τα οποία επηρεάζουν τις αντιλήψεις και τις οποίες ενδεχομένως υιοθετούν στις εκπαιδευτικές πρακτικές τους τα μέλη ΣΕΠ των Σχολών Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου, καθώς επίσης να διερευνήσει εάν οι ίδιοι έχουν επίγνωση του φιλοσοφικού ρεύματος το οποίο υιοθετούν και αν τελικά το εφαρμόζουν. Επιπλέον, θα εξετάσει τον ρόλο που διαδραματίζουν δημογραφικά στοιχεία όπως η ηλικία, το φύλο,

το επίπεδο εκπαίδευσης, η επιμόρφωση πάνω στην εκπαίδευση ενηλίκων και τα χρόνια προϋπηρεσίας, στην επιλογή της εκπαιδευτικής φιλοσοφίας.

Παρά το γεγονός ότι οι εκπαιδευτές έχουν συγκεκριμένες εκπαιδευτικές πρακτικές που ακολουθούν, δεν είναι πάντα ευδιάκριτη η εκπαιδευτική φιλοσοφία την οποία υιοθετούν. Το να γνωρίζει ένας εκπαιδευτής την εκπαιδευτική φιλοσοφία που ακολουθεί, του επιτρέπει να μελετήσει τις δικές του εκπαιδευτικές πρακτικές, μέσα στην ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα, παρέχοντας περιεχόμενο και προοπτική (Beatty, Leigh & Dean, 2009). Ολόκληρη η εκπαιδευτική διαδικασία όπως τα εκπαιδευτικά μέσα, οι μέθοδοι διδασκαλίας, η αλληλεπίδραση με τους εκπαιδευόμενους, επηρεάζεται από τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτών (Boone, Gartin, Wright, Lawrence, & Odell, 2002). Όλα αυτά μπορούν να αλλάξουν εάν ο εκπαιδευτής αλλάξει πιστεύω και απόψεις (Kheiri, 2012).

Η Strout (οπ. αναφ. στο Azadi, Afghari & Hadian, 2020) υποστηρίζει ότι η φιλοσοφία προσφέρει πολλά τόσο στη διδασκαλία όσο και στη μαθησιακή διαδικασία καθώς εφοδιάζει τον εκπαιδευτή με τεχνικές για κριτική σκέψη η οποία τον βοηθά να βρει λύσεις σε διάφορα προβλήματα μέσα στην τάξη, ενώ παράλληλα τον βοηθά να μελετήσει και να φθάσει σε συγκεκριμένους στόχους του θέματος που επιθυμεί να προσεγγίσει. Οι εκπαιδευτές οι οποίοι σχεδιάζουν εκπαιδευτικά προγράμματα σπαταλούν πολύ χρόνο και ενέργεια όταν οι εκπαιδευτικές φιλοσοφίες δεν μεταφράζονται σε συγκεκριμένα προγράμματα (οπ. αναφ. στο Floyd, σελ. 25). Επιπλέον, η φιλοσοφία προσφέρει μια ελευθερία στον εκπαιδευτή και στον εκπαιδευόμενο να υποβάλουν κριτικά ερωτήματα, γεγονός το οποίο συμβάλλει στη δημιουργικότητα και στην αυθεντικότητα. Σύμφωνα με τη Strout (οπ. αναφ. στο Azadi, Afghari & Haiden, 2020), ένας άλλος λόγος για τον οποίο είναι σημαντική η φιλοσοφία είναι ότι προσφέρει εργαλεία στον εκπαιδευτή για τη λήψη λογικών αποφάσεων και μεθόδων διδασκαλίας προς όφελος του ατόμου αλλά και της κοινωνίας.

Οι Καραβάκου και Παπαδήμα (2015) αναφέρουν ότι ο λόγος για τον οποίο είναι σημαντικό να γνωρίζει κάποιος τη δική του εκπαιδευτική φιλοσοφία είναι για να διασφαλιστεί η ενότητα μεταξύ θεωρίας και πράξης. Εάν η θεωρία δεν ακολουθείται από την πράξη, τότε αυτό μπορεί να οδηγήσει σε έναν “υπέρμετρο ή αποστειρωμένο ιδεαλισμό” ενώ αντίθετα, εάν υπάρχει πράξη χωρίς θεωρία τότε αυτό μπορεί να καταλήξει σε έναν “επιζήμιο εμπειρισμό ή σε έναν απερίσκεπτο ακτιβισμό” (σελ. 321). Οι Tisdell και Taylor (2000) επισημαίνουν επίσης την ιδιαίτερη σημασία που έχει για

έναν εκπαιδευτή να εξετάσει κριτικά τις πρακτικές που ακολουθεί, καθώς υπάρχει το ενδεχόμενο να διαπιστώσει συχνά ότι αυτά που πράττει δεν συνάδουν με αυτά που λέει ή πιστεύει.

Επιπλέον, όταν ένας εκπαιδευτής αντιλαμβάνεται τον τρόπο με τον οποίο οι ενέργειές του συνδέονται με τις διάφορες φιλοσοφίες, τότε μπορεί συνειδητά να ακολουθήσει ένα στυλ διδασκαλίας σύμφωνο με την εκπαιδευτική του φιλοσοφία (Conti, 2007). Σύμφωνα με τον Conti (1989), οι φιλοσοφικές αντιλήψεις ενός εκπαιδευτή μεταφράζονται σε πράξεις μέσα στην τάξη μέσα από το προσωπικό στυλ διδασκαλίας που υιοθετεί, ενώ η Zinn (2004) αναφέρει ότι το στυλ διδασκαλίας αποτελεί τη λειτουργική συμπεριφορά της εκπαιδευτικής φιλοσοφίας του εκπαιδευτή.

Τα προαναφερθέντα καταδεικνύουν την ιδιαίτερη σημασία της αναγνώρισης της εκπαιδευτικής φιλοσοφίας που πρεσβεύει ένας εκπαιδευτής για τη βελτίωση της διδακτικής διαδικασίας. Για τον λόγο αυτό ευελπιστούμε ότι η παρούσα εργασία θα προσφέρει ενδιαφέρουσες πληροφορίες σχετικά με τα κυριότερα εκπαιδευτικά φιλοσοφικά ρεύματα και κατ'επέκταση θα αποτελέσει ένα έναυσμα για σκέψη και προβληματισμό τόσο για τους εκπαιδευτές ενηλίκων και την ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα όσο και για τους διαμορφωτές εκπαιδευτικής πολιτικής για μία καλύτερη εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτών ενηλίκων. Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί ότι εξετάζοντας τις ελληνικές σχετικές με το θέμα έρευνες των τελευταίων ετών, δεν βρέθηκε άλλη έρευνα με συμμετέχοντες καθηγητές εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ενηλίκων φοιτητριών/τών Ανώτατου Εκπαιδευτικού Ιδρύματος, ενώ και στη διεθνή βιβλιογραφία οι αντίστοιχες έρευνες είναι λιγοστές καθώς οι περισσότερες αφορούν εκπαιδευτές δια ζώσης διδασκαλίας. Επιπλέον, για πρώτη φορά επιχειρείται η παρουσίαση όλων των ερευνητικών εργαλείων που έχουν χρησιμοποιηθεί στην ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία για την αναγνώριση της εκπαιδευτικής φιλοσοφίας που υιοθετούν οι εκπαιδευτές ενηλίκων. Τέλος, ιδιαίτερα σημαντική θεωρούμε την παρουσίαση των κυριότερων θεωριών μάθησης ενηλίκων και τη σύνδεσή τους με τα φιλοσοφικά ρεύματα. Ωστόσο, ο μικρός αριθμός συμμετεχόντων αποτελεί έναν περιορισμό της έρευνάς μας και συνιστά έναν λόγο για περαιτέρω διερεύνηση του θέματος.

Η παρούσα εργασία χωρίζεται σε δύο μέρη: το θεωρητικό και το ερευνητικό. Το πρώτο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους παρουσιάζει τους ορισμούς των βασικότερων εννοιών με τις οποίες ασχολείται η εργασία. Πιο συγκεκριμένα, σε αυτό το κεφάλαιο δίνονται οι ορισμοί για την

εκπαίδευση ενηλίκων, την ενηλικιότητα, τη δια βίου εκπαίδευση, την εξ αποστάσεως εκπαίδευση και την εκπαιδευτική φιλοσοφία. Το δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζει τα 5 εκπαιδευτικά φιλοσοφικά ρεύματα που αφορούν στην εκπαίδευση ενηλίκων: τον φιλελευθερισμό, τον συμπεριφορισμό, τον ανθρωπισμό, τον προοδευτισμό και τον ριζοσπαστισμό. Σε αυτό το κεφάλαιο παρουσιάζονται οι στόχοι, ο ρόλος του εκπαιδευτή και του εκπαιδευόμενου, η διδακτική μεθοδολογία αλλά και η κριτική που ασκήθηκε στο κάθε εκπαιδευτικό φιλοσοφικό ρεύμα. Στο τρίτο κεφάλαιο γίνεται μία παρουσίαση των πιο σύγχρονων και διαδεδομένων θεωριών μάθησης ενώ παράλληλα επιχειρείται και η σύνδεσή τους με τις διάφορες εκπαιδευτικές φιλοσοφίες καθώς γίνεται αναφορά από ποια φιλοσοφικά ρεύματα μπορούν να αξιοποιηθούν. Το τέταρτο κεφάλαιο επιχειρεί να συγκεντρώσει όλα τα διαφορετικά ερευνητικά εργαλεία που έχουν χρησιμοποιηθεί σε παρεμφερείς έρευνες για την αναγνώριση της εκπαιδευτικής φιλοσοφίας που υιοθετούν οι εκπαιδευτές ενηλίκων. Ακολουθεί το πέμπτο κεφάλαιο στο οποίο παρουσιάζονται οι σχετικές με το θέμα διεθνείς και ελληνικές έρευνες της τελευταίας 20ετίας, οι οποίες έχουν επίσης χρησιμοποιήσει το ερωτηματολόγιο Φιλοσοφίας της Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Philosophy of Adult Education Inventory-PAEI) της Lorraine Zinn,

Το δεύτερο μέρος αυτής της εργασίας, το ερευνητικό, αρχίζει με το έκτο κεφάλαιο και την παρουσίαση του σκοπού και των ερευνητικών ερωτημάτων αυτής της έρευνας. Ακολουθεί το έβδομο κεφάλαιο με την παρουσίαση της μεθοδολογίας, του δείγματος συμμετεχόντων και του ερευνητικού εργαλείου που χρησιμοποιήθηκε, ενώ στο όγδοο κεφάλαιο αποτυπώνεται η διαδικασία της συγκέντρωσης των δεδομένων της έρευνας. Το ένατο κεφάλαιο παρουσιάζει τα ποσοτικά αποτελέσματα της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, παρουσιάζονται τα περιγραφικά αποτελέσματα ως προς την εκπαιδευτική φιλοσοφία, το φύλο, την ηλικιακή ομάδα, την επιμόρφωση, το βασικό πτυχίο, την κατοχή μεταπτυχιακού και την προϋπηρεσία των συμμετεχόντων, ενώ ακολουθούν τα επαγωγικά αποτελέσματα για να διερευνηθεί εάν υπάρχει στατιστικά σημαντική εξάρτηση μεταξύ των ανωτέρω μεταβλητών και της εκπαιδευτικής φιλοσοφίας που υιοθετούν οι εκπαιδευτές ενηλίκων. Ακολουθούν, στο δέκατο κεφάλαιο, τα ποιοτικά δεδομένα που ελήφθησαν από τις συνεντεύξεις και τα οποία παρουσιάζονται με μία θεματική κατηγοριοποίηση η οποία βασίζεται στις ερωτήσεις της συνέντευξης. Η παρουσίαση των ποσοτικών και ποιοτικών ευρημάτων πραγματοποιείται στο επόμενο κεφάλαιο, ενώ η έρευνα ολοκληρώνεται με το 12 κεφάλαιο το οποίο επιχειρεί μία συζήτηση για τα συμπεράσματα και τους περιορισμούς της έρευνας.

Θεωρητικό Μέρος

Κεφάλαιο 1ο

1. Εννοιολογικοί Προσδιορισμοί

Εισαγωγή

Σ' αυτό το σημείο θα ήταν ιδιαίτερα σημαντικό να παρουσιαστούν οι ορισμοί των κυριότερων εννοιών με τις οποίες ασχολείται η εν λόγω εργασία, όπως 1) της εκπαίδευσης ενηλίκων, 2) της ενηλικιότητας, 3) της δια βίου εκπαίδευσης 4) της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και 5) της εκπαιδευτικής φιλοσοφίας. Θα πρέπει να ληφθεί υπ' όψιν ότι έχουν διατυπωθεί αρκετοί διαφορετικοί ορισμοί για τις διάφορες έννοιες που αφορούν στην εκπαίδευση ενηλίκων οι οποίοι μεταβάλλονται με την πάροδο του χρόνου, ούτως ώστε να καλύψουν όσο το δυνατόν καλύτερα τις έννοιες αυτές. Όπως επισημαίνει και ο Rogers (1999, σελ. 55), “ένας από τους λόγους που δεν υπάρχει συμφωνία στους ορισμούς είναι η αναζήτηση κάποιου ορισμού που να καλύπτει τις ποικίλες εκπαιδευτικές κουλτούρες, σε μία προσπάθεια να καλυφθούν όλες οι χώρες και όλες οι συνθήκες”.

1.1. Εκπαίδευση Ενηλίκων

Με την ίδρυση της Αμερικάνικης Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων, το 1926, πραγματοποιείται η πρώτη συστηματική προσπάθεια εννοιολόγησης της εκπαίδευσης ενηλίκων στη μοντέρνα εποχή, σύμφωνα με την οποία “η εκπαίδευση ενηλίκων αποτελεί το σύνολο όλων εκείνων των στοιχείων μιας κοινότητας που συνδέονται με το σκοπό της ικανοποίησης των αναγκών του ενήλικου μαθητευόμενου” (Γιώτη, 2018, σελ. 31).

Το 1977, ο ΟΟΣΑ δίνει έναν αναλυτικό ορισμό αναφέροντας ότι: “η εκπαίδευση ενηλίκων αφορά οποιαδήποτε μαθησιακή δραστηριότητα ή πρόγραμμα σκόπιμα σχεδιασμένο από κάποιον εκπαιδευτικό φορέα, για να ικανοποιήσει οποιαδήποτε ανάγκη κατάρτισης ή ενδιαφέρον που ενδέχεται να πραγματοποιηθεί σε οποιοδήποτε στάδιο της ζωής ενός ανθρώπου που έχει υπερβεί την ηλικία της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και η κύρια δραστηριότητά του δεν είναι πλέον η εκπαίδευση ” (Καραλής, 2017, σελ. 5). Ο ΟΟΣΑ επισημαίνει ότι “ο όρος “εκπαίδευση ενηλίκων” καλύπτει μη επαγγελματικές, επαγγελματικές, γενικές, τυπικές και μη τυπικές σπουδές, καθώς επίσης και την εκπαίδευση που έχει συλλογικό κοινωνικό χαρακτήρα” (ΟΟΣΑ, οπ. αναφ. στο Rogers, 1999, σελ.55).

Στο ίδιο πλαίσιο, οι Merriam και Brockett (2007) υποστηρίζουν ότι η εκπαίδευση ενηλίκων αναφέρεται σε δραστηριότητες οι οποίες έχουν σκόπιμα σχεδιαστεί για να προσφέρουν μάθηση σε άτομα τα οποία βάσει της ηλικίας, των κοινωνικών ρόλων και της αυτο-αντίληψης θεωρούνται ενήλικοι. Καλύπτει κάθε επίσημη και ανεπίσημη μαθησιακή διεργασία στην οποία συμμετέχουν ενήλικοι αφού έχουν ολοκληρώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση. Οι λόγοι μπορεί να είναι επαγγελματικοί (αύξηση των προσόντων) ή προσωπικοί (πολιτιστική, καλλιτεχνική, κοινωνική μάθηση) (Muñoz et al, 2016,).

Όλοι οι προαναφερθέντες ορισμοί συμφωνούν στο ότι οι ενήλικοι καταφεύγουν στην εκπαίδευση για πολύ διαφορετικούς λόγους. Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό και θα πρέπει να ληφθεί υπ' όψιν από τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι ανάλογα με τους εκπαιδευόμενους, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους θα πρέπει να επιλέξουν τις κατάλληλες εκπαιδευτικές πρακτικές και κατ' επέκταση έναν φιλοσοφικό προσανατολισμό που θα συμβάλλει στην κάλυψη αυτών των αναγκών.

1.2. Ενηλικιότητα

Οι Knowles, Holton, Swanson & Robinson (2020) υποστηρίζουν ότι για να προσεγγιστεί καλύτερα η έννοια της ενηλικιότητας θα πρέπει να ληφθούν υπ' όψιν τέσσερις διαφορετικοί ορισμοί: α) ο βιολογικός, β) ο νομικός, γ) ο κοινωνικός και δ) ο ψυχολογικός. Σύμφωνα με τον βιολογικό ορισμό, κάποιος θεωρείται ενήλικος όταν φθάνει στην περίοδο της αναπαραγωγής (εφηβεία), ενώ σύμφωνα με τον νομικό ορισμό, κάποιος θεωρείται ενήλικος όταν αποκτά όλα τα δικαιοπρακτικά δικαιώματα. Κατά τον κοινωνικό ορισμό, η ενηλικίωση κατακτάται όταν κάποιος αποκτά ρόλους ενηλίκου όπως αυτόν του συζύγου, του εργαζόμενου πλήρους απασχόλησης, του γονιού κ.τ.λ.. Ο πιο σημαντικός ορισμός, ωστόσο, είναι ο ψυχολογικός καθώς κάποιος γίνεται ενήλικος όταν αποκτά έναν αυτοκαθορισμό, μία αυτο-αντίληψη ότι είναι υπεύθυνος για τη δική του ζωή.

Παρά το γεγονός ότι είναι δύσκολο να βρεθεί ένας κοινά αποδεκτός ορισμός, καθώς διαφέρει από χώρα σε χώρα η ηλικία κατά την οποία ένα άτομο αποκτά όλα τα δικαιοπρακτικά δικαιώματα, οι τέσσερις προαναφερθέντες διαφορετικοί ορισμοί οι οποίοι συνθέτουν την έννοια της ενηλικιότητας καταδεικνύουν το πολυδιάστατο προφίλ του ενήλικου. Σύμφωνα με τους Wang και Sarbo (2004), η συνειδητοποίηση αυτής της πολυπλοκότητας είναι τόσο σημαντική για τους εκπαιδευτές ενηλίκων όσο και η γνώση του αντικειμένου που διδάσκουν. Οι Wang και Sarbo (2004) επισημαίνουν ότι η

κατανόηση αυτή μπορεί να συντελέσει στο να ανακαλύψουν οι εκπαιδευτές ενηλίκων την εκπαιδευτική φιλοσοφία που θα πρέπει να υιοθετήσουν, προσθέτοντας ότι μία ακατάλληλη εκπαιδευτική φιλοσοφία θα αποτύγχανε στο να καλύψει τις ανάγκες του ενήλικου εκπαιδευόμενου.

1.3. Δια Βίου Εκπαίδευση – Συνεχιζόμενη/Διαρκής Εκπαίδευση

Με την ανάπτυξη και εξέλιξη της εκπαίδευσης ενηλίκων διατυπώθηκαν πολλοί ορισμοί για τη δια βίου εκπαίδευση, άλλες φορές χρησιμοποιώντας τον όρο της “δια βίου εκπαίδευσης” και άλλες χρησιμοποιώντας τον όρο “διαρκής ή συνεχιζόμενη εκπαίδευση, με αποτέλεσμα συχνά να ταυτίζονται ή να επικαλύπτονται και να χρησιμοποιείται ο ένας στη θέση του άλλου (Γιώτη, 2018, σελ. 110).

Σύμφωνα με τον Jarvis (2004), ο όρος “δια βίου εκπαίδευση” αναφέρεται τόσο στην κοινωνικά θεσμοθετημένη μάθηση η οποία λαμβάνει χώρα στο πλαίσιο ενός εκπαιδευτικού συστήματος, όσο και στη μάθηση που πραγματοποιείται εκτός του εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς επίσης και στην ατομική μάθηση που λαμβάνεται καθ’ όλη τη διάρκεια ζωής ενός ατόμου. Ο Jarvis (όπ. αναφ. στο Γιώτη, 2018) υποστηρίζει επίσης ότι η δια βίου εκπαίδευση αποτελεί “κάθε σχεδιασμένη σειρά γεγονότων που έχει ανθρωπιστική βάση, στοχεύει στη μάθηση και κατανόηση από την πλευρά του συμμετέχοντος και μπορεί να συμβεί σε οποιαδήποτε φάση της ζωής του”.

Σύμφωνα με τον ορισμό του Dave (όπ. αναφ. στο Jarvis, 2004), η δια βίου εκπαίδευση αποτελεί μία διαδικασία που έχει στόχο την επίτευξη “προσωπικής, κοινωνικής, επαγγελματικής ανάπτυξης καθ’ όλη τη διάρκεια ζωής των ατόμων, ούτως ώστε να βελτιωθεί η ποιότητα ζωής τόσο των ατόμων όσο και των κοινοτήτων τους”. Το ίδιο επισημαίνει και η UNESCO (2015), η οποία αναφέρει ότι η δια βίου εκπαίδευση αποτελεί ένα σημαντικό τμήμα της ανάπτυξης ενός ατόμου, μίας κοινωνίας, ενός κράτους, ενός έθνους.

Σύμφωνα με τον Rogers (1999, σελ. 54), “ο όρος της δια βίου εκπαίδευσης θεωρεί την εκπαίδευση, μάλλον ως τμήμα της διεργασίας της ζωής, παρά ως ένα απομονωμένο φάσμα ειδικών δραστηριοτήτων διδασκαλίας και μελέτης”. Οι δύο τελευταίοι ορισμοί σχετίζονται με αρκετά εκπαιδευτικά φιλοσοφικά ρεύματα τα οποία συνδέουν άμεσα την εκπαίδευση με τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες των εκπαιδευόμενων, ενώ άλλα φιλοσοφικά ρεύματα κάνουν λόγο για αλλαγές στην κοινωνία ως αποτέλεσμα της εκπαίδευσης ενηλίκων.

1.4. Εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Τα τελευταία χρόνια, η εξ αποστάσεως μάθηση αποτελεί ένα βασικό συστατικό της εκπαίδευσης παγκοσμίως και η ολοένα αυξανόμενη ανάπτυξή της έχει οδηγήσει στη διατύπωση διαφόρων ορισμών. Αντί του όρου “εξ αποστάσεως εκπαίδευση”, έχει χρησιμοποιηθεί σε διάφορους ορισμούς ο όρος “διαδικτυακή μάθηση” (online learning) καθώς, όπως επισημαίνει ο Scagnoli (όπ. αναφ. στο Singh και Thurman, 2019, σελ. 298) η “διαδικτυακή μάθηση χρησιμοποιείται συχνά ως συνώνυμο της “εξ αποστάσεως εκπαίδευσης” καθώς στις μέρες μας η εξ αποστάσεως εκπαίδευση πραγματοποιείται κυρίως διαδικτυακά. Σύμφωνα με τους Moore και Kersley (1996) η εξ αποστάσεως εκπαίδευση αποτελεί μία σχεδιασμένη μαθησιακή διαδικασία η οποία συνήθως πραγματοποιείται σε διαφορετικό χώρο από τον χώρο διδασκαλίας και κατά συνέπεια απαιτεί ειδικές τεχνικές σχεδιασμού του μαθήματος, ειδικές μεθόδους επικοινωνίας και άλλες οργανωτικές ρυθμίσεις. Συχνά η εξ αποστάσεως εκπαίδευση πραγματοποιείται και σε διαφορετικό χρόνο (Guanawardena & McIsaak, 2004). Σύμφωνα με τον Keegan (2002), η εξ αποστάσεως εκπαίδευση χαρακτηρίζεται κυρίως από : α) τη σχεδόν μόνιμη απόσταση του εκπαιδευτή από τον εκπαιδευόμενο κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, β) την επιρροή ενός εκπαιδευτικού φορέα στον σχεδιασμό και την προετοιμασία του εκπαιδευτικού υλικού καθώς και την παροχή υποστήριξης στον εκπαιδευόμενο γ) τη χρήση τεχνολογικών μέσων τα οποία ενώνουν τον εκπαιδευτή με τον εκπαιδευόμενο και «μεταφέρουν» το περιεχόμενο του μαθήματος. Όλοι οι προαναφερθέντες ορισμοί περιγράφουν αρκετά χαρακτηριστικά τα προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου.

Εκπαιδευτική Φιλοσοφία

Σύμφωνα με τον Saritas (2016), η φιλοσοφία βοηθά τους ανθρώπους να ενδιαφερθούν για τα προσωπικά τους πιστεύω και αξίες, να κατανοήσουν ποιοι είναι, τον λόγο ύπαρξής τους και - έως ένα βαθμό - να κατανοήσουν ποιοι είναι οι μελλοντικοί τους στόχοι. Η εκπαίδευση αποτελεί μία επιστήμη η οποία έχει στενή σχέση με τη φιλοσοφία τόσο στη δημιουργία μίας θεωρητικής βάσης όσο και στις πρακτικές της.

Η Zinn (όπ. αναφ. στο Γιώτη, 2010, σελ. 61) αναφέρει ότι “η Φιλοσοφία της Εκπαίδευσης Ενηλίκων αποτελεί την εφαρμογή των φιλοσοφικών μεθόδων και απόψεων στην πρακτική της εκπαίδευσης

ενηλίκων με σκοπό την αποσαφήνιση νοημάτων, την οργάνωση της γνώσης και/ή την ανακάλυψη των βασικών συλλογιστικών προτάσεων και υποθέσεων πάνω στις οποίες εδράζονται αυτές οι πεποιθήσεις για την εκπαίδευση ενηλίκων”. Για τους εκπαιδευτές, ένα ενδιαφέρον πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων είναι συνήθως εκείνο το οποίο ασχολείται με τον σχεδιασμό του προγράμματος και τις μεθόδους διδασκαλίας και γι’ αυτό τον λόγο ενδιαφέρονται περισσότερο για τον τρόπο και όχι για τον σκοπό, για τις λεπτομέρειες και όχι για ολόκληρη την εικόνα (Elias και Meriam, 2005, σελ.11). Ωστόσο η φιλοσοφία της εκπαίδευσης ενηλίκων δεν ασχολείται με το “τι” θα διδάξει ο εκπαιδευτής, “πώς” θα διδάξει ή πώς θα οργανώσει ένα πρόγραμμα, αλλά ασχολείται περισσότερο με το “γιατί” της εκπαίδευσης.

Ο Sevizci (οπ. αναφ. στο Saritas, 2016, σελ. 1534) επισημαίνει ότι η εκπαιδευτική φιλοσοφία αποτελεί ένα είδος εφαρμοσμένης φιλοσοφίας η οποία μεταχειρίζεται την εκπαίδευση με φιλοσοφικό τρόπο ή μεθόδους. Κάθε εκπαιδευτής ενηλίκων φέρει κάποιες απόψεις για τη ζωή τις οποίες εφαρμόζει στην πράξη. Αυτές οι απόψεις αποτελούν τη βάση για μία εκπαιδευτική φιλοσοφία. Η εκπαιδευτική φιλοσοφία μπορεί να μην είναι αναγνωρίσιμη ή να μην είναι απόλυτα σχηματισμένη, ωστόσο οι απόψεις σχετικά με την εκπαίδευση παρέχουν μία βάση για την επιλογή του περιεχομένου διδασκαλίας, τον καθορισμό των διδακτικών/μαθησιακών στόχων, την επιλογή και ανάπτυξη του διδακτικού υλικού, την επικοινωνία με τους μαθητές και την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων (Zinn, όπ. αναφ. στο Galbraith, 2004, σελ. 40-41). Αυτός ο ορισμός του Sevizci υπογραμμίζει την ανάγκη διερεύνησης της εκπαιδευτικής φιλοσοφίας που ασπάζονται οι καθηγητές, ενώ παράλληλα τονίζει την ανάγκη επίγνωσης των καθηγητών σχετικά με το φιλοσοφικό ρεύμα που υιοθετούν, καθώς όπως αναφέρει “η φιλοσοφία μπορεί να μην είναι αναγνωρίσιμη ή απόλυτα σχηματισμένη”.

Θα πρέπει ωστόσο να σημειωθεί ότι παρόλο που είναι πιθανό κάποιοι εκπαιδευτές να ασπάζονται άνευ όρων μία εκπαιδευτική φιλοσοφία, υπάρχει το ενδεχόμενο κάποιοι άλλοι να ακολουθήσουν ένα φιλοσοφικό ρεύμα το οποίο θα το εμπλουτίσουν με στοιχεία μίας άλλης εκπαιδευτικής φιλοσοφίας, ενώ άλλοι εκπαιδευτές μπορεί να επιλέξουν ένα συγκεκριμένο φιλοσοφικό ρεύμα ως πλαίσιο πάνω στο οποίο θα οικοδομήσουν μία προσωπική εκπαιδευτική φιλοσοφία (Zinn, όπ. αναφ. στο Galbraith, 2004). Σύμφωνα με τους Jackson, Groven και Walters (2020), τυπικά φιλοσοφικά ζευγάρια είναι ο φιλελευθερισμός με τον συμπεριφορισμό και ο ανθρωπισμός με τον προοδευτισμό (σελ. 1). Η

Jenkins (2011) επισημαίνει ότι η εκπαιδευτική φιλοσοφία του κάθε ατόμου δείχνει συνήθως να είναι σταθερή και να αλλάζει με αργό ρυθμό ως αποτέλεσμα της εμπειρίας που αποκτά ο εκπαιδευτής και όχι λόγω κάποιας εξωτερικής ή επιβεβλημένης αλλαγής.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο

2. Παρουσίαση των Εκπαιδευτικών Φιλοσοφικών Ρευμάτων

Σύμφωνα με το βιβλίο των Elias και Merriam “Philosophical Foundations of Adult Education” (2005), οι σημαντικότερες φιλοσοφικές αντιλήψεις στην εκπαίδευση ενηλίκων είναι η φιλελεύθερη, η προοδευτική, η συμπεριφοριστική, η ανθρωπιστική και η ριζοσπαστική. Ακολουθεί μία σύντομη παρουσίαση αυτών των φιλοσοφικών ρευμάτων. Σε αυτή την κατηγοριοποίηση, βασίστηκε το ερευνητικό εργαλείο το οποίο χρησιμοποιήθηκε γι’ αυτή την έρευνα, το Ερωτηματολόγιο Φιλοσοφίας της Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Philosophy of Adult Education Inventory-PAEI) της Lorraine Zinn. Σύμφωνα με την Rose (2000), αυτή είναι μία από τις πολλές κατηγοριοποιήσεις των εκπαιδευτικών φιλοσοφιών που έχουν πραγματοποιηθεί σε μία προσπάθεια κατανόησης των διαφορετικών ρευμάτων.

2.1. Φιλελεύθερη Φιλοσοφία

Πρόκειται για το παλαιότερο φιλοσοφικό εκπαιδευτικό ρεύμα το οποίο έχει τις ρίζες του στην ελληνική κλασική φιλοσοφία (Price, 2000). Μερικοί εκπρόσωποι του φιλελευθερισμού είναι Έλληνες φιλόσοφοι όπως ο Σωκράτης, ο Πλάτωνας, ο Αριστοτέλης καθώς επίσης και κάποιοι λόγιοι του Διαφωτισμού όπως ο Lock, ο Kant και ο Hegel (Παπαδήμα, 2017).

2.1.1. Στόχοι της Φιλελεύθερης Φιλοσοφίας

Μία φιλελεύθερη εκπαίδευση είναι πρωτίστως μία λογική ή πνευματική εκπαίδευση η οποία επιχειρεί να οδηγήσει τους εκπαιδευόμενους από την ενημέρωση στη γνώση και στη σοφία. Η σοφία καθίσταται απαραίτητη για να θεωρηθεί κάποιος πραγματικά μορφωμένος. Ο φιλελευθερισμός στοχεύει επίσης σε μία ηθική εκπαίδευση, καθώς τα θέματα αξιών θα πρέπει να βρίσκονται στο επίκεντρο της πνευματικής ζωής (Elias & Merriam, 2005). Μία φιλελεύθερη εκπαίδευση διαθέτει μία πνευματική ή θρησκευτική διάσταση, καθώς σύμφωνα με πολλούς υποστηρικτές του φιλελευθερισμού, στόχος της εκπαίδευσης είναι να καλλιεργηθεί η γνώση του Θεού και να ενισχυθεί

μία χριστιανική άποψη για τον κόσμο. Σύμφωνα με τον Maritain (όπ. αναφ. στους Elias και Merriam, 2005), μία πραγματικά φιλελεύθερη εκπαίδευση θα πρέπει να περιλαμβάνει τόσο την ηθική όσο και τη θρησκεία. Παράλληλα, ένας άλλος στόχος του φιλελευθερισμού είναι η αισθητική εξέλιξη του εκπαιδευόμενου, καθώς δίνεται ιδιαίτερη σημασία στην εκτίμηση της ομορφιάς, στη φύση και στην τέχνη. Κατά συνέπεια, στόχος της φιλελεύθερης εκπαίδευσης είναι να δημιουργεί μορφωμένους ανθρώπους διανοητικά, ηθικά, πνευματικά και αισθητικά (Elias & Merriam, 2005). Η μελέτη κλασικών βιβλίων συντελεί προς αυτή την κατεύθυνση.

2.1.2. Ο ρόλος του εκπαιδευτή και του εκπαιδευόμενου

Σε αυτή τη δασκαλοκεντρική θεωρία, ο εκπαιδευτής είναι ο ειδικός, η αυθεντία, αυτός που μεταδίδει τη γνώση, έχει τον έλεγχο και κατευθύνει την μαθησιακή διαδικασία (Price, 2000). Η γνώση μεταδίδεται προς μία μόνο κατεύθυνση, από την “αυθεντία” προς τον εκπαιδευόμενο και όχι αντίθετα (Kumar, 2009). Καθώς ο στόχος του φιλελευθερισμού είναι να αναπτύξει τις διανοητικές δυνάμεις του νου, ο ρόλος των εκπαιδευτών είναι να μορφώσουν τους εκπαιδευόμενους με την ευρύτερη έννοια – διανοητικά, ηθικά και πνευματικά (Wang & Sarbo, 2004). Από την άλλη πλευρά, ο εκπαιδευόμενος αναζητά τη γνώση και όχι την πληροφορία. Η διαρκής αναζήτηση της γνώσης μέσα από την πολιτισμική παράδοση, η καλλιέργεια της λογικής, της κριτικής και της αφηρημένης σκέψης αποτελούν βασικούς στόχους του εκπαιδευόμενου (Γιώτη, 2009).

2.1.3. Διδακτική Μεθοδολογία

Η μετάδοση της γνώσης επιτυγχάνεται μέσα από την πειθαρχημένη μελέτη (Price, 2000), ενώ ο εκπαιδευτής χρησιμοποιεί πιο παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας, όπως για παράδειγμα τις διαλέξεις, τις ερωταποκρίσεις, τη μελέτη σε ομάδες και την καθοδηγούμενη συζήτηση (Cox, 2015). Εκπαιδευτικές μέθοδοι οι οποίες μειώνουν τον ηγετικό ρόλο του εκπαιδευτή δεν υιοθετούνται από τους φιλελεύθερους εκπαιδευτές. Η αξιολόγηση πραγματοποιείται με εξετάσεις δοκιμακού χαρακτήρα (Γιώτη, 2009, σελ.562).

2.1.4. Κριτική

Στον φιλελευθερισμό ασκήθηκε έντονη κριτική κυρίως για το γεγονός ότι παρέχει έτοιμη γνώση στους εκπαιδευόμενους χωρίς να τους δίνει τη δυνατότητα να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη. Ο Freire παρομοίαζε τον φιλελευθερισμό με την «τραπεζική» μέθοδο μάθησης, σύμφωνα με την οποία

ο εκπαιδευτής «καταθέτει» τη γνώση στους εκπαιδευόμενους οι οποίοι την λαμβάνουν άκριτα, με αποτέλεσμα να μην αναπτύσσουν τον κριτικό στοχασμό ο οποίος αποτελεί το μέσο για την αλλαγή της πραγματικότητας (Kitchenham, 2008). Πολλοί προοδευτικοί επίσης άσκησαν κριτική για το γεγονός ότι ο φιλελευθερισμός δεν λαμβάνει υπ'όψιν τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευομένων οι οποίοι παραμένουν παθητικοί δέκτες, ενώ κατηγορήθηκε ότι ανέδειξε διαφορές μεταξύ όσων επιτυγχάνουν ακαδημαϊκά και όσων αποτυγχάνουν (Γιώτη, 2010, σελ.92).

2.2. Προοδευτική Φιλοσοφία

Οι ρίζες του προοδευτισμού βρίσκονται στον 16ο αιώνα όταν ο Bishop John Comenius πρότεινε στους μαθητές να μιμηθούν τη φύση για την εκπαίδευσή τους και να μην ανατρέχουν μόνο στη μελέτη των βιβλίων, ενώ ο J.J. Rousseau πρότεινε η μάθηση έως την ηλικία των 12 ετών να προέρχεται από την εμπειρία (Elias & Merriam, 2005). Εκφραστές της προοδευτικής θεωρίας υπήρξαν οι Spencer, Bergevin, Lindeman, Benne, Blakely, με κυριότερο εκφραστή τον John Dewey.

2.2.1. Στόχοι

Βασισμένη στη σκέψη του Dewey και στην Προοδευτική Εποχή (1900-1920), στις έννοιες του πραγματισμού, της δημοκρατίας και κυρίως στην προσωπική εμπειρία στη μάθηση, η προοδευτική εκπαιδευτική φιλοσοφία έχει στόχο να ξεδιπλώσει τα talenta των εκπαιδευτών προς όφελος του ευρύτερου κοινωνικού καλού. Στοχεύει να αναπτύξει τα δημοκρατικά ιδανικά στους εκπαιδευόμενους, να προωθήσει τον πειραματισμό και την εφαρμογή επιστημονικών μεθόδων για την επίλυση κοινωνικών προβλημάτων. Κατά συνέπεια, ο προοδευτισμός δεν είναι απλώς η τελειοποίηση της διανόησης μέσω της μελέτης, όπως στον φιλελευθερισμό, αλλά περιλαμβάνει παράλληλα κοινωνικοποίηση μέσα από δημοκρατική σκέψη και πρακτική (Walter, 2009). Οι Elias και Merriam (2005) αναφέρουν ότι ο προοδευτισμός δίνει ιδιαίτερη σημασία στην επαγγελματική και στην πρακτική εκπαίδευση, στη μάθηση μέσω εμπειριών, στην επιστημονική έρευνα και στην ανάμειξη με την κοινότητα. Για τους προοδευτικούς, η εκπαίδευση δεν περιορίζεται στο σχολείο, αλλά επεκτείνεται σε πολλές δομές της κοινωνίας, όπως η οικογένεια, ο εργασιακός χώρος, η εκκλησία και ολόκληρη η κοινότητα (Elias & Merriam, 2005). Στόχος είναι να εκπαιδεύσει τους πολίτες να σκέφτονται πιο λογικά και πιο επιστημονικά για διάφορα θέματα της καθημερινότητας.

Κατά την άποψη των εκπαιδευτών που υιοθετούν τον προοδευτισμό, οι εκπαιδευόμενοι διαθέτουν απεριόριστες δυνατότητες για ανάπτυξη μέσω της εκπαίδευσης και θεωρούν τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες των εκπαιδευόμενων κύρια στοιχεία για τη μάθηση (Wang & Sarbo, 2004). Στόχος αυτής της εκπαίδευσης είναι η βελτίωση εκτός της αίθουσας διδασκαλίας και κατ' επέκταση η προετοιμασία των εκπαιδευομένων με στόχο τη βελτίωση της κοινωνίας (Suleimani & Sahragard, 2016). Κατά συνέπεια, η εκπαίδευση είναι σε θέση να παίζει σημαντικό ρόλο στην κοινωνική μεταρρύθμιση και στόχος των προοδευτικών είναι να εκπαιδεύσουν πολίτες που θα ενδιαφέρονται να αλλάξουν την κοινωνία. Ο προοδευτισμός άνοιξε τον δρόμο στη ριζοσπαστική φιλοσοφία η οποία υπογράμμισε τη διάσταση της κοινωνικής αλλαγής στην εκπαίδευση ενηλίκων.

2.2.2. Ο ρόλος του εκπαιδευτή και του εκπαιδευόμενου

Αντίθετα με την φιλελεύθερη εκπαίδευση, ο προοδευτικός εκπαιδευτής δεν μεταδίδει απλώς τη γνώση, αλλά οργανώνει, κατευθύνει, παροτρύνει και αξιολογεί τις εμπειρίες οι οποίες οδηγούν στη μάθηση. Η προοδευτική εκπαίδευση είναι μαθητοκεντρική καθώς ο ρόλος του εκπαιδευτή είναι να καθοδηγεί και να διευκολύνει τη μαθησιακή διαδικασία, εστιάζοντας στις ανάγκες, στη γνώση και τις εμπειρίες των εκπαιδευόμενων και όχι σε ένα πρόγραμμα σπουδών, ενώ παράλληλα, οι εκπαιδευόμενοι έχουν έναν ενεργό ρόλο στη μάθηση. Με τις διαφορετικές μεθόδους διδασκαλίας και τον διαφορετικό ρόλο του εκπαιδευτή δημιουργείται μία νέα σχέση μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου η οποία, παρά το γεγονός ότι δεν είναι απόλυτα ισότιμη, είναι, ωστόσο, αλληλεξαρτώμενη και συνεργατική (Price, 2000). Κατά τη μαθησιακή διαδικασία, σχεδιάζουν και μαθαίνουν τόσο οι εκπαιδευόμενοι όσο και οι εκπαιδευτές (Wang & Sarbo, 2004).

Σύμφωνα με τον Dewey (1997), η ομοιομορφία και η παθητικότητα των εκπαιδευομένων – χαρακτηριστικά της φιλελεύθερης εκπαίδευσης – θα πρέπει να εγκαταλειφθούν και να δώσουν τη θέση τους στην ανάπτυξη των δυνατοτήτων του εκπαιδευόμενου. Για τον Dewey, ιδιαίτερα σημαντικό στοιχείο είναι οι εμπειρίες οι οποίες υποκινούν την περιέργεια, ενισχύουν την πρωτοβουλία και την επιθυμία για περισσότερη μάθηση (Κόκκος, 2008, σελ.49). Ωστόσο, επεσήμανε ότι οι εμπειρίες θα πρέπει να περιορίζονται μόνο σε αυτές που είναι πραγματικά επιμορφωτικές (Elias & Merriam, 2005), καθώς η εμπειρία δεν ισοδυναμεί αυτομάτως και με εκπαίδευση. Κάποιες εμπειρίες μπορεί να μην προσφέρουν γνώση αλλά παραπληροφόρηση, με αποτέλεσμα να ανακόπτουν την ανάπτυξη της περαιτέρω εμπειρίας (Dewey, 1997). Παράλληλα, τόνισε και τη

μεγάλη σημασία της δημοκρατίας ούτως ώστε να μπορέσει να ανθίσει η εκπαίδευση (Elias & Merriam, 2005).

Εκτός από τις εμπειρίες των άλλων ανθρώπων που περιγράφονται στα βιβλία, οι εμπειρίες των εκπαιδευόμενων αποτελούν μία εξίσου σημαντική πηγή μάθησης και μέσο για την εκπαίδευση και οι οποίες δεν αφορούν μόνο στο τι συνέβη σε κάποιο άτομο αλλά και στις ενέργειες στις οποίες έχει προβεί το εν λόγω άτομο (Elias & Merriam, 2005). Κατά συνέπεια, ο ρόλος των προοδευτικών εκπαιδευτών είναι να αξιοποιήσουν τα ενδιαφέροντα, τις ανάγκες και τις επιθυμίες των εκπαιδευόμενων, ούτως ώστε να δημιουργήσουν εκπαιδευτικές εμπειρίες.

2.2.3. Διδακτική Μεθοδολογία

Η μέθοδος διδασκαλίας που ακολουθείται είναι η επιστημονική μέθοδος κατάκτησης της γνώσης όπως είναι η μέθοδος επίλυσης προβλημάτων, η επαγωγική, ενώ το βιβλίο δεν αποτελεί πηγή αδιαμφισβήτητης γνώσης, αλλά ένα εργαλείο της μαθησιακής διαδικασίας (Apps, 1973). Άλλες μέθοδοι που χρησιμοποιούνται από προοδευτικούς εκπαιδευτές είναι η ομαδική διερεύνηση, τα σχέδια διδασκαλίας (projects) και οι προσομοιώσεις. Η αξιολόγηση στηρίζεται στα προσωπικά ντοσιέ και σε βαθμολογία υπό τη μορφή “επιτυχής/μη επιτυχής” (Γιώτη, 2009).

2.2.4. Κριτική

Η σχέση του εκπαιδευόμενου με τον εκπαιδευτή αποτέλεσε αντικείμενο κριτικής λόγω της έλλειψης ευδιάκριτου ρόλου του εκπαιδευτικού. Σύμφωνα με τους επικριτές του προοδευτισμού, “ο ρόλος του εκπαιδευτή είναι να διδάσκει και του μαθητή να μαθαίνει” (Elias & Merriam, 2005). Σύμφωνα με τους Elias και Merriam (2005), άλλα στοιχεία που απετέλεσαν αντικείμενο κριτικής είναι η έλλειψη πειθαρχίας, ο μαθητοκεντρισμός, ενώ παράλληλα ο προοδευτισμός δέχθηκε κριτική για το γεγονός ότι εστιάζει σε ασήμαντα προβλήματα και μειώνει τη σημασία του αντικειμένου του μαθήματος και του περιεχομένου της εκπαίδευσης. Υποστηρικτές του φιλελευθερισμού επέκριναν τον προοδευτισμό για το γεγονός ότι “δίνει έμφαση στην επιστήμη εις βάρος της παράδοσης και της ιστορίας (Παπαδήμα, 2017), της λογοτεχνίας και των τεχνών (Lehman, 2003). Επιπλέον, οι ριζοσπαστικοί επέρριψαν ευθύνες στους προοδευτικούς ότι εισήγαγαν τη γραφειοκρατία, ενίσχυσαν τον κοινωνικό έλεγχο, τον ρατσισμό και άλλα δεινά (Elias & Merriam, 2005).

2.3. Συμπεριφοριστική Φιλοσοφία

Ο συμπεριφορισμός εμφανίστηκε τη δεκαετία του 1920 και εστιάζει στην εμφανή, ευδιάκριτη συμπεριφορά ενός οργανισμού (Elias & Merriam, 2005). Σε αντίθεση με τον προοδευτισμό ο οποίος δίνει ιδιαίτερη έμφαση στις εμπειρίες, ο συμπεριφορισμός επικεντρώνεται στη δύναμη του περιβάλλοντος που διαμορφώνει ο άνθρωπος, ούτως ώστε να σχηματίσει μία ατομική και συλλογική κοινωνική συμπεριφορά (Walter, 2009). Ο J. Watson υπήρξε ο κύριος εκπρόσωπος του συμπεριφορισμού σύμφωνα με τον οποίο ο τρόπος για να κατανοήσει κάποιος τον άνθρωπο είναι παρατηρώντας τη συμπεριφορά του (Elias & Merriam, 2005). Ο Skinner και ο Tyler υπήρξαν κύριοι εκφραστές του συμπεριφορισμού, ενώ άλλοι εκπρόσωποι της συμπεριφοριστικής φιλοσοφίας ήταν ο Thorndike και ο Steinberg.

2.3.1. Στόχοι

Για τους συμπεριφοριστές, μάθηση σημαίνει αλλαγή στη συμπεριφορά (Merriam & Bierema, 2014). Κατά συνέπεια, στόχος του συμπεριφορισμού είναι η αλλαγή στη συμπεριφορά. Σύμφωνα με τους συμπεριφοριστές, η ανθρώπινη συμπεριφορά είναι αποτέλεσμα της ρύθμισης ενός συγκεκριμένου ερεθίσματος στο περιβάλλον και η οποία εάν ενισχυθεί ή ανταμειφθεί, είναι πιθανό να συνεχιστεί. Σύμφωνα με τον Skinner, έναν από τους κυριότερους εκφραστές του συμπεριφορισμού, μία φαινομενικά αυθόρμητη αντίδραση ρυθμίζεται από την ανταμοιβή ή την τιμωρία. Κατά την άποψη των συμπεριφοριστών, με τον ίδιο τρόπο που μπορεί κάποιος να μάθει μία συμπεριφορά, με τον ίδιο τρόπο μπορεί να τη “ξεμάθει” και να την αντικαταστήσει με μία νέα αποδεκτή συμπεριφορά (Zhou & Brown, 2015). Η επιθυμητή συμπεριφορά θα πρέπει να συνδυαστεί με μία ανταμοιβή, ούτως ώστε να πραγματοποιηθεί η μάθηση. Κατά συνέπεια, η συμπεριφοριστική φιλοσοφία στην εκπαίδευση ενηλίκων τονίζει τη μεγάλη σημασία του περιβάλλοντος στη διαμόρφωση του εκπαιδευόμενου (Zoellick, 2009).

Καθώς μάθηση σημαίνει αλλαγή στη συμπεριφορά, οι στόχοι του συμπεριφορισμού προσδιορίζουν τη συμπεριφορά που θα πρέπει να παρουσιάσουν οι εκπαιδευόμενοι αφού θα έχουν ολοκληρώσει μία μονάδα διδασκαλίας. Οι στόχοι αυτοί περιέχουν τρία στοιχεία: α) τα ερεθίσματα κάτω από τα οποία αναμένεται ο εκπαιδευόμενος να αποδώσει β) τη συμπεριφορά την οποία αναμένεται να αποδώσει ο εκπαιδευόμενος γ) μία περιγραφή των κριτηρίων με τα οποία μία συμπεριφορά θα θεωρηθεί αποδεκτή ή μη αποδεκτή, επιτυχής ή μη επιτυχής (Elias & Merriam, 2005).

2.3.2. Ο ρόλος του εκπαιδευτή και του εκπαιδευόμενου

Στον συμπεριφορισμό, ο εκπαιδευτής έχει διευθυντικό ρόλο, διαμορφώνει το μαθησιακό περιβάλλον, είναι αυτός που προβλέπει και ελέγχει τα μαθησιακά αποτελέσματα και την επιθυμητή συμπεριφορά. Την ίδια άποψη υποστηρίζει και ο Tyler (οπ. αναφ. στους Elias & Meriam, 2005) ο οποίος αναφέρει ότι ο ρόλος του εκπαιδευτή είναι να διαμορφώνει το περιβάλλον με τέτοιο τρόπο ώστε να εκμιαεύει προκαθορισμένες απαντήσεις από τους εκπαιδευόμενους, προσθέτοντας ότι ο πραγματικός σκοπός της εκπαίδευσης δεν είναι να πραγματοποιεί ο εκπαιδευτής κάποιες δραστηριότητες αλλά να επιφέρει αλλαγές στη συμπεριφορά των εκπαιδευόμενων. Σύμφωνα με τους Elias και Merriam (2005, σελ.93), ο εκπαιδευτής είναι “ένας περιβαλλοντικός ελεγκτής, ένας μηχανικός συμπεριφοράς ο οποίος σχεδιάζει λεπτομερώς και δημιουργεί τις απαραίτητες συνθήκες που θα οδηγήσουν στην επιθυμητή συμπεριφορά. Ο εκπαιδευόμενος έχει έναν ενεργό ρόλο στην εκπαίδευση και αυτό είναι σημαντικό, καθώς με αυτό τον τρόπο διασφαλίζεται η ενίσχυση της συμπεριφοράς του (Elias & Meriam, 2005). Ο εκπαιδευόμενος μπορεί να έχει έναν ενεργό ρόλο μέσα σε μία προκαθορισμένη μαθησιακή διαδικασία, όπως είναι το πρόγραμμα σπουδών. (Kumar, 2009).

2.3.3. Διδακτική Μεθοδολογία

Οι εκπαιδευτικές μέθοδοι αυτής της δασκαλοκεντρικής θεωρίας περιλαμβάνουν την προγραμματισμένη διδασκαλία, τα εκπαιδευτικά προγράμματα με τη βοήθεια υπολογιστών, το συμβόλαιο μάθησης, την εκπαίδευση δεξιοτήτων, την αξιολόγηση βάσει κριτηρίων. Όλες αυτές οι μέθοδοι στηρίζονται στην υπόθεση ότι η μάθηση αποκτάται μέσω της επαναλαμβανόμενης ενίσχυσης της συμπεριφοράς. Για την αξιολόγηση χρησιμοποιούνται τα τυποποιημένα τεστ (Γιώτη, 2009).

2.3.4. Κριτική

Ο συμπεριφορισμός κατηγορήθηκε για υπεραπλούστευση της πολυπλοκότητας της ανθρώπινης συμπεριφοράς καθώς πολλοί υποστηρίζουν ότι θεωρεί την ανθρώπινη οντότητα ως μία μηχανή χωρίς ελεύθερη βούληση (Zhou & Brown, 2015). Όπως αναφέρουν οι Merriam και Bierema (2007), οι αρχές του συμπεριφορισμού θεωρούνται πολύ μηχανιστικές και καταπιεστικές. Επιπλέον, η μάθηση αποτελεί μία πολύπλοκη διαδικασία και αυτό που μαθαίνεται σε μία κατάσταση δεν είναι σίγουρο ότι μπορεί να μεταφερθεί σε μία άλλη κατάσταση (Elias & Meriam, 2005). Σύμφωνα με τη Γιώτη (2010), κριτική ασκήθηκε και στους στόχους του συμπεριφορισμού οι οποίοι δεν είναι εύκολο να

επιτευχθούν στην πράξη με ακρίβεια λόγω της πολυπλοκότητας και της απροσδιοριστίας που χαρακτηρίζει τη φύση των περιστάσεων της πραγματικής ζωής. Η Παπαδήμα (2017) αναφέρει ότι ο “συμπεριφορισμός δέχθηκε μία ακόμα κριτική για το γεγονός ότι εστιάζει στην αλλαγή της συμπεριφοράς και στην απόκτηση δεξιοτήτων και δεν δίνει καμία έμφαση στην ανάπτυξη ιδεών ή στην κατανόηση” (σελ. 93).

2.4. Ανθρωπιστική Φιλοσοφία

Κύριοι εκφραστές του ανθρωπισμού είναι ο Carl Rogers, ο Abraham Maslow καθώς και ο Malcolm Knowles ο οποίος επηρεάστηκε από τον Rogers ως προς τον τρόπο σκέψης και έχει συνδέσει το όνομά του με τη θεωρία της ανδραγωγικής η οποία παρουσιάζεται στην επόμενη ενότητα. Σύμφωνα με τους Elias και Meriam (2005), στα κείμενα του Knowles και του Rogers, υπάρχουν και στοιχεία προοδευτικής σκέψης, ενώ παράλληλα η επιρροή του συμπεριφοριστή Tyler είναι εμφανής στον σχεδιασμό του προγράμματος του Knowles όταν πρότεινε την ανδραγωγική προσέγγιση στην εκπαίδευση ενηλίκων (Elias & Meriam, 2005).

2.4.1. Στόχοι

Η εξέλιξη των ανθρώπων αποτελεί τον κύριο στόχο της ανθρωπιστικής εκπαίδευσης. Οι άνθρωποι θα πρέπει να είναι ανοιχτοί στις αλλαγές, στη συνεχή μάθηση και να προσπαθούν να φτάσουν στην αυτοπραγμάτωση. Στον ανθρωπισμό, τονίζεται η μοναδικότητα του κάθε ατόμου ενισχύοντας τα ταλέντα και τις δεξιότητές του (Elias & Meriam, 2005). Η ανθρώπινη φύση διαθέτει απεριόριστες δυνατότητες και δίνεται έμφαση στην προσωπική ανάπτυξη και την αυτοκατευθυνόμενη μάθηση (Kumar, 2009). Το κέντρο της μαθησιακής διαδικασίας είναι ο μαθητής, ενώ η μάθηση πραγματοποιείται μέσα από την ανακάλυψη. Η μαθητοκεντρική διάσταση του ανθρωπισμού αφορά όχι μόνο στη μάθηση αλλά και στην αυτοβελτίωση του εκπαιδευόμενου η οποία δεν περιορίζεται μόνο στην πνευματική ανάπτυξη αλλά αφορά ολόκληρη την προσωπικότητα του ατόμου (Elias & Meriam, 2005). Η συμβολή της εκπαίδευσης στην ανάπτυξη του ατόμου οδηγεί στη δημιουργία μίας καλύτερης κοινωνίας το οποίο αποτελεί έναν από τους φιλοσοφικούς στόχους του ανθρωπισμού. Σύμφωνα με τον Maslow, στόχος της εκπαίδευσης είναι η αυτοπραγμάτωση, ενώ για τον Rogers, η εκπαίδευση είναι ένα μέσο για την ενίσχυση πλήρως λειτουργικών ατόμων (Elias & Meriam, 2005).

2.4.2. Ο ρόλος του εκπαιδευτή και του εκπαιδευόμενου

Η ελευθερία και η αυτονομία που διέπει την ανθρωπιστική φιλοσοφία έρχεται σε αντιδιαστολή με τον έλεγχο και τον προγραμματισμό του συμπεριφορισμού. Ο εκπαιδευόμενος είναι ελεύθερος να μάθει ό,τι θέλει και με όποιον τρόπο θέλει, “υποκινείται από τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες του και αναλαμβάνει την ευθύνη της μάθησής του αυτοκατευθυνόμενος” (Γιώτη, 2010, σελ.395). Για τους ανθρωπιστές εκπαιδευτές, η μάθηση είναι μία καθαρά προσωπική προσπάθεια η οποία υποκινείται από τον ίδιο τον εκπαιδευόμενο. Το κίνητρο για τη μάθηση προέρχεται από εσωτερικούς και όχι εξωτερικούς παράγοντες. Ο εκπαιδευόμενος μαθαίνει ό,τι θεωρεί ο ίδιος ότι είναι σημαντικό και απαραίτητο, κάτι το οποίο εξαρτάται από τους προσωπικούς στόχους του καθενός, τα ενδιαφέροντά του και τις αντιλήψεις του. Για τον λόγο αυτό, η μάθηση πραγματοποιείται μέσα από την ανακάλυψη. Οι εκπαιδευόμενοι ασχολούνται με μία κατάσταση, με ένα πρόβλημα και μαθαίνουν, ανακαλύπτουν ό,τι είναι πιο σημαντικό γι’ αυτούς. Ο παραδοσιακός τρόπος εκπαίδευσης μπορεί να είναι σημαντικός για έναν εκπαιδευτή, δεν σημαίνει ωστόσο ότι είναι σημαντικός και για τον εκπαιδευόμενο (Elias & Meriam, 2005, σελ. 128).

Ο εκπαιδευτής δεν παρέχει μόνο γνώση, αλλά είναι ένας συνεργάτης του εκπαιδευόμενου και ο ρόλος του είναι να διευκολύνει τη μαθησιακή διεργασία, χωρίς να την κατευθύνει, σεβόμενος πάντα τις εμπειρίες των ενηλίκων εκπαιδευόμενων.

2.4.3. Διδακτική Μεθοδολογία

Η αυτο-αξιολόγηση καθώς και η συνεργασία αποτελούν κύρια συστατικά για την εξέλιξη των εκπαιδευομένων. (Elias & Meriam, 2005). Για τον λόγο αυτό, ο εκπαιδευτής παροτρύνει τη συνεργασία μέσα από συζητήσεις, ομάδες εργασίας και εργασίες μικρών ομάδων. Η μάθηση και η προσωπική ανάπτυξη επιτυγχάνεται καλύτερα μέσα σ’ ένα υποστηρικτικό περιβάλλον, μέσα σ’ ένα κλίμα συνεργασίας. Στόχος του εκπαιδευτή είναι η βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων ενώ παράλληλα, παρακολουθούν όχι μόνο τις πνευματικές αλλά και τις συναισθηματικές διαστάσεις των εκπαιδευόμενων. Ο ανταγωνισμός δεν θεωρείται κινητήρια δύναμη για τη μαθησιακή διαδικασία. Η αυτοαξιολόγηση αποτελεί σημαντικό στοιχείο του ανθρωπισμού καθώς θεωρείται η μόνη σημαντική διαδικασία για να διαπιστωθεί εάν έχει συντελεστεί η μάθηση. Οι εκπαιδευόμενοι θεωρούνται οι καταλληλότεροι για να κρίνουν εάν η μάθηση έχει αποδώσει και εάν έχει καλύψει τις ανάγκες και τα

ενδιαφέροντά τους. Το πρόγραμμα σπουδών αποτελεί ένα μέσο και όχι αυτοσκοπό για την επίτευξη των ανθρωπιστικών στόχων.

2.4.4. Κριτική

Ο ανθρωπισμός δέχθηκε κριτική από τους συμπεριφοριστές οι οποίοι θεωρούν ότι το περιβάλλον θα πρέπει να ελέγχει τη συμπεριφορά του ατόμου ενώ οι ανθρωπιστές θεωρούν ότι η συμπεριφορά εξαρτάται από το ίδιο το άτομο και δεν μπορεί εύκολα να προβλεφθεί. Κριτική δέχθηκε επίσης και για τη “ρομαντική ματιά” με την οποία βλέπει την ανθρωπότητα και την κοινωνία (Παπαδήμα, 2017, σελ. 36).

2.5. Ριζοσπαστική Φιλοσοφία

Έχει τις ρίζες της στον μαρξισμό, τον αναρχισμό και τον φροϋδισμό. Παρόλο που η προοδευτική και η ανθρωπιστική φιλοσοφία επιχείρησαν να χρησιμοποιήσουν την εκπαίδευση ως μέσο για μία μεταρρύθμιση της κοινωνίας, μόνο οι ριζοσπαστικοί πρότειναν βαθιές αλλαγές στην κοινωνία (Elias & Merriam, 2005). Εκφραστές του ριζοσπαστικού ρεύματος είναι οι Holt, Kozol, Illich, Shor καθώς και ο Freire ο οποίος ανέπτυξε τη θεωρία της Κοινωνικής Αλλαγής η οποία παρουσιάζεται στην επόμενη ενότητα.

2.5.1. Στόχοι

Σύμφωνα με τη ριζοσπαστική φιλοσοφία, οι ίδιοι οι άνθρωποι δημιουργούν συλλογικά νόημα ενώ η γνώση οδηγεί στην κατανόηση της πραγματικότητας και συντελεί στο να φέρει την απαραίτητη αλλαγή. Θεμελιώδης στόχος της εκπαίδευσης είναι να οδηγήσει την κοινωνία σε ριζοσπαστικές, κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές αλλαγές, μέσω της κριτικής σκέψης, της κατάρτισης και της εκπαίδευσης, με τους εκπαιδευόμενους να διαδραματίζουν έναν ενεργό ρόλο σε αυτόν τον μετασχηματισμό. Η έμφαση δίνεται στην κριτική συνειδητοποίηση και χειραφέτηση του ανθρώπου ο οποίος μπορεί να δράσει προς μία επιθυμητή αλλαγή, τονίζοντας τον μετασχηματιστικό ρόλο της εκπαίδευσης (Kumar, 2009).

2.5.2. Ο ρόλος του εκπαιδευτή και του εκπαιδευόμενου

Οι εκπαιδευτές που εκπροσωπούν τη ριζοσπαστική φιλοσοφία δίνουν έμφαση στην ισότητα του εκπαιδευόμενου με τον εκπαιδευτή κατά τη μαθησιακή διεργασία (Wang & Sarbo, 2004), ενώ δίνεται έμφαση στην προσωπική αυτονομία τόσο του εκπαιδευτή αλλά και του εκπαιδευόμενου

(Kumar, 2009). Ο ρόλος του εκπαιδευτή είναι να προτείνει αλλά όχι να καθορίζει ή να επιβάλλει την πορεία της μαθησιακής διαδικασίας (Hannon, 2005) η οποία είναι ανοικτή προς διαπραγμάτευση μεταξύ του εκπαιδευτή και του εκπαιδευόμενου (Kumar, 2009). Ο εκπαιδευτής θα πρέπει να ερευνά μαζί με τους εκπαιδευόμενους εάν η υφιστάμενη γνώση είναι έγκυρη και να δημιουργούν από κοινού μία νέα γνώση (Γιώτη, 2010). Σύμφωνα με τον Freire, ο εκπαιδευτής μπορεί να παρουσιάσει υλικό προς μελέτη, με την προϋπόθεση ότι είναι ανοικτός σε τροποποιήσεις και διευκρινίσεις, προσθέτοντας ότι οι εκπαιδευτές πρέπει να είναι επίσης εκπαιδευόμενοι και οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να είναι εκπαιδευτές.

2.5.3. Διδακτική Μεθοδολογία

Αποτελεσματικές μέθοδοι διδασκαλίας θεωρούνται η έκθεση στα μέσα, σε ανθρώπους μέσα σε πραγματικές καταστάσεις, ο διάλογος, η αλληλεπίδραση, η ομαδική συζήτηση και η προβληματοποίηση (Zinn, 1990· Cox, 2015). Για τον ριζοσπαστισμό, η αξιολόγηση δεν είναι πολύ σημαντική, καθώς τα αποτελέσματα της μάθησης μπορεί να φανούν πολύ αργότερα (Γιώτη, 2009).

2.5.4. Κριτική

Η ριζοσπαστική φιλοσοφία δεν έχει βρει μεγάλη ανταπόκριση καθώς, όπως επισημαίνουν οι Elias και Meriam (2005), οποιαδήποτε ανησυχία για αλλαγή έχουν οι εκπαιδευτές ενηλίκων αφορά σε προσωπικό και ατομικό επίπεδο και όχι σε μία κοινωνική ή πολιτική αλλαγή. Επίσης, η μεγάλη αδυναμία αυτού του φιλοσοφικού ρεύματος είναι η αποτυχία να λάβει υπ'όψιν την πλουραλιστική φύση των περισσότερων πολιτισμών (Elias & Meriam, 2005). Οι πολιτισμικές, οικονομικές συνθήκες του δυτικού κόσμου είναι πολύ διαφορετικές από αυτές της Λατινικής Αμερικής αλλά και της εποχής κατά την οποία αναπτύχθηκε η θεωρία του Freire (Τσιμπουκλή & Φίλλιπς, 2010). Επιπλέον, επικριτές αυτού του φιλοσοφικού ρεύματος θεωρούν ότι ο στόχος του ξεπερνά την επιθυμία του να μεταδώσει τη δημιουργικότητα και την εξερεύνηση, καθώς απαξιώνει τις παραδόσεις και την ιεραρχία (όπως αυτή των γονέων σε σχέση με τα παιδιά) και ενθαρρύνει την αυτο-απομόνωση (Kumar, 2009, σελ. 38).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3ο

3. Σύγχρονες Θεωρίες Μάθησης Ενηλίκων και η θεμελίωσή τους στα φιλοσοφικά ρεύματα εκπαίδευσης ενηλίκων

Τα τελευταία χρόνια έχουν αναπτυχθεί κάποιες θεωρίες μάθησης ενηλίκων οι οποίες μπορεί να αξιοποιηθούν από περισσότερα του ενός φιλοσοφικά ρεύματα. Οι πιο σύγχρονες και πιο διαδεδομένες θεωρίες μάθησης ενηλίκων είναι οι ακόλουθες:

3.1. Η θεωρία της Κοινωνικής Αλλαγής του Paulo Freire

Οι ιδέες του Freire αναδύθηκαν μέσα από το περιβάλλον στο οποίο έζησε, ένα περιβάλλον καταπίεσης του λαού της Βραζιλίας από τις κυρίαρχες τάξεις. Μέσα από τη θεωρία της κοινωνικής αλλαγής, ο Freire ανέδειξε τη σημασία της λαϊκής επιμόρφωσης η οποία αποτελεί το μέσο για την ισχυροποίηση όλων των κυριαρχούμενων ομάδων οι οποίες θα πρέπει να αποκτήσουν τη δύναμη να διεκδικήσουν τα δικαιώματά τους. Σύμφωνα με τον Freire, η εκπαίδευση ενηλίκων δεν είναι ουδέτερη καθώς ο ρόλος της είναι “είτε να συμμορφώνει τους εκπαιδευόμενους σύμφωνα με τις κυρίαρχες επιταγές, είτε να τους απελευθερώνει από αυτές” (Κόκκος, 2008, σελ. 68). Κατά συνέπεια, η εκπαίδευση είναι “η άσκηση της ελευθερίας” μέσα από την οποία οι εκπαιδευόμενοι ανακαλύπτουν τον εαυτό τους, επιδρούν πάνω στον κόσμο και επιτυγχάνουν την αλλαγή του. Σύμφωνα με τον Jarvis (2004), στο επίκεντρο των εκπαιδευτικών ιδεών του Freire, βρίσκεται μία ανθρωπιστική αντίληψη των ανθρώπων ως εκπαιδευόμενων, αλλά και μία προσδοκία ότι μόλις λάβουν την κατάλληλη εκπαίδευση, θα πάψουν να είναι παθητικοί και θα συμμετέχουν ενεργά στον ευρύτερο κόσμο. Βασικό στοιχείο της θεωρίας του Freire είναι η συνειδητοποίηση, μία κοινωνική δραστηριότητα κατά την οποία τα άτομα επικοινωνούν μέσα από διάλογο με άλλους σχετικά με το πώς βιώνουν την πραγματικότητα.

Το μοντέλο αλφαριθμητισμού το οποίο ανέπτυξε ο Freire στηρίχθηκε στους πολιτισμικούς κύκλους, δηλαδή σε μία ομάδα ενηλίκων οι οποίοι στις συναντήσεις τους συζητούσαν διάφορα θέματα τα οποία τους απασχολούσαν. Ο ρόλος των εκπαιδευτών ήταν να λειτουργούν ως διευκολυντές της συζήτησης, εισάγοντας για προβληματισμό ορισμένα κρίσιμα ζητήματα τα οποία διαφώτιζαν το κεντρικό θέμα και αξιοποιώντας κάποιες λέξεις-κλειδιά, τις οποίες χρησιμοποιούσε συχνά ο λαός και οι οποίες αναφέρονταν στον τρόπο ζωής του (Τσιμπουκλή & Φίλλιπς, 2010). Σε αυτές τις

συναντήσεις, στόχος ήταν να συμμετάσχουν όλοι οι ενήλικοι στη συζήτηση και ανταλλάσσοντας τις εμπειρίες τους να εκπαιδευτούν. Η μέθοδος του Freire αποτελείται από τρία στάδια: το διερευνητικό, το θεματικό και το στάδιο του προβληματισμού. Με την ολοκλήρωση και των τριών σταδίων, επιτυγχάνεται η συνειδητοποίηση η οποία συντελείται μέσω του κριτικού στοχασμού, μία διαδικασία η οποία θα οδηγήσει τους εκπαιδευόμενους στην πολιτική δράση και θα φέρει την κοινωνική αλλαγή. Σύμφωνα με τον Freire, μέσα από τη διαδικασία του κριτικού στοχασμού, τα άτομα μπορεί να συνειδητοποιήσουν μία πραγματικότητα διαφορετική από αυτή μέσα στην οποία έχουν κοινωνικοποιηθεί και με τη συνειδητοποίηση να ανακαλύψουν την πραγματικότητα αλλά και τους μύθους που εξαπατούν και συντελούν στη διατήρηση των καταπιεστικών δομών (Jarvis, 2004).

Σύμφωνα με τον Finger (1990), η φιλοσοφία του Freire συνδυάζει μία ανθρωπιστική προοπτική μαζί με μία ριζοσπαστική προοπτική, ενώ σύμφωνα με τους Elias και Merriam (2004), στα κείμενά του είναι φανερό και η επιρροή της προοδευτικής φιλοσοφίας η οποία ασχολήθηκε με την κοινωνική αλλαγή. Εκτός από τον Finger και ο Jarvis (2004) επισημαίνει την ανθρωπιστική πλευρά στη διδασκαλία του Freire η οποία είναι εμφανής στον διάλογο μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου, μέσα από τον οποίο “ο εκπαιδευτής εκπαιδεύει τους μαθητές οι οποίοι μαθαίνουν και, με τη σειρά τους, εκπαιδεύουν τον εκπαιδευτή”. Κατά συνέπεια, υπάρχει ένας αμοιβαίος σχεδιασμός τόσο στη διδασκαλία όσο και στη μάθηση ούτως ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των εκπαιδευομένων (σελ. 211).

Η ριζοσπαστική άποψη του Freire σχετικά με την εκπαίδευση αποτέλεσε αντικείμενο κριτικής από διαφόρους οι οποίοι επιθυμούσαν, για ποικίλους λόγους να θεωρούν την εκπαίδευση μία ουδέτερη διαδικασία, ωστόσο με την πάροδο των ετών ο εκπαιδευτικός κόσμος θαύμασε τις απόψεις του (Jarvis, 2004) και η θεωρία του επηρέασε πολλούς σύγχρονους μελετητές της εκπαίδευσης ενηλίκων όπως τον Mezirow και τον Jarvis (Τσιμπουκλή & Φίλλιπς, 2010).

3.2. Η Ανδραγωγική του Knowles

Ο Malcom Knowles έκανε τον διαχωρισμό ανάμεσα στην ανδραγωγική και την παιδαγωγική θεωρία επισημαίνοντας ότι η “ανδραγωγική” είναι “η τέχνη και η επιστήμη του να βοηθάς έναν ενήλικο να μάθει” ενώ η “παιδαγωγική” αποτελεί την τέχνη και την επιστήμη της διδασκαλίας των παιδιών (Jarvis, Holford, Griffin, 2004, σελ. 77). Σύμφωνα με τις έξι αρχές αυτής της θεωρίας, όπως αυτές

αναλύονται από τον Κόκκο (2008), οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι πρέπει να γνωρίζουν τον λόγο για τον οποίο χρειάζεται να μάθουν κάτι. Τα κίνητρα της μάθησης είναι κυρίως εσωτερικά, δηλαδή σχετίζονται με την αυτοεκτίμηση, την εσωτερική ανάγκη για ικανοποίηση από τον εργασιακό χώρο και όχι εξωτερικά, δηλαδή καλύτερη εργασία ή μεγαλύτερες απολαβές. Η μάθηση θα πρέπει να συνδέεται με τις ανάγκες τους και τα προβλήματα που καλούνται να αντιμετωπίσουν και να μην αποτελεί απόκτηση αφηρημένων γνώσεων που δεν σχετίζονται με τη ζωή τους. Έχουν επίσης την ανάγκη να αυτοκαθορίζονται και να αντιμετωπίζονται ως ενήλικοι και ως αυτοκαθοριζόμενα άτομα. Για τον λόγο αυτό, είναι πολύ σημαντικό να υπάρχει σεβασμός μεταξύ των μελών μίας ομάδας και του εκπαιδευτή καθώς επίσης σημαντικό είναι να συμμετέχουν και οι εκπαιδευόμενοι στον σχεδιασμό και στον ρυθμό της μάθησης. Ο εκπαιδευτής δεν καθοδηγεί ούτε μεταφέρει γνώσεις αλλά συντονίζει τις ενέργειες που θα οδηγήσουν στη γνώση. Ιδιαίτερα σημαντικές είναι οι εμπειρίες που φέρει ο κάθε εκπαιδευόμενος οι οποίες συμβάλλουν σημαντικά στη διεργασία της μάθησης και γι' αυτό τον λόγο ο εκπαιδευτής θα πρέπει να τις λαμβάνει υπ' όψιν και να συμβάλλει στην αξιοποίησή τους.

Η ανδραγωγική αποτελεί μία ανθρωπιστική μαθητοκεντρική προσέγγιση όσον αφορά στην εκπαίδευση ενηλίκων με επιρροή και από την προοδευτική φιλοσοφία, ενώ είναι εμφανής η επίδραση του συμπεριφοριστή Tyler στην ανδραγωγική προσέγγιση του Knowles (Elias & Meriam, 2005· Γιώτη, 2010).

Παρά τη σημαντική συνεισφορά της θεωρίας του Knowles στην εδραίωση της εκπαίδευσης ενηλίκων ως ξεχωριστό πεδίο και την επικράτηση της ανδραγωγικής για περισσότερο από δύο δεκαετίες, ασκήθηκε κριτική για το γεγονός ότι από τις έξι αρχές αυτής της θεωρίας, η μόνη επαρκώς θεμελιωμένη είναι αυτή που αφορά στην εμπειρία. Επιπλέον, σύμφωνα με σχετικές μελέτες, η έννοια του αυτοκαθορισμού δεν αφορά μόνο στους ενήλικες αλλά αποτελεί χαρακτηριστικό και των παιδιών (Κόκκος, 2010). Ένα άλλο σημείο το οποίο αποτέλεσε αντικείμενο κριτικής είναι η εικόνα του αυτοκαθοδηγούμενου εκπαιδευόμενου και ο στόχος της αυτο-ανάπτυξης του η οποία αγνοεί το γεγονός ότι ο εκπαιδευόμενος αποτελεί μέρος ενός κοινωνικού συνόλου με το οποίο αλληλοεπιδρά, οδηγώντας στη λανθασμένη αντίληψη ότι “η εκπαίδευση είναι απομονωμένη” (Κοντάκος & Γκόβαρης, 2006). Αυτό επισημαίνει ο Brookfield αναφέροντας ότι επειδή η θεωρία εστιάζει υπερβολικά στο άτομο, το ίδιο το άτομο δεν αντιλαμβάνεται ότι “εμπλέκεται ενεργά σε

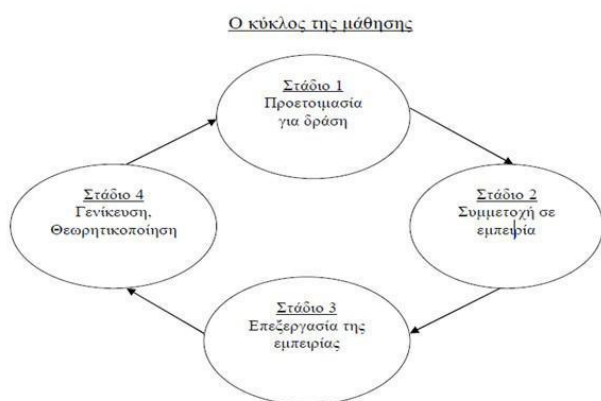
συγκεκριμένες ιστορικοπολιτισμικές συνθήκες” (Ιωαννίδου, 2014). Επιπλέον, σύμφωνα με τους Τσιμπουκλή και Φίλιπς (2010), αρκετοί είναι οι μελετητές οι οποίοι πιστεύουν ότι η θεωρία της ανδραγωγικής δεν θεμελιώνεται επαρκώς με ερευνητικά δεδομένα, ενώ ο Jarvis (όπ. αναφ. στο Τσιμπουκλή & Φίλιπς, 2010) θεωρεί ότι “εμπεριέχει μία ιδεολογική και ανθρωπιστική θεώρηση της εκπαίδευσης ενηλίκων χωρίς να αποτελεί μία θεωρία ή μέθοδο διδασκαλίας ενηλίκων” (σελ. 28-29).

3.3. Η Βιωματική Μάθηση

Η βιωματική εκπαίδευση είναι στενά συνδεδεμένη με το όνομα του David Kolb σύμφωνα με τον οποίο η βιωματική μάθηση αποτελεί μία διεργασία κατά την οποία η γνώση δημιουργείται μέσω του στοχασμού επάνω στις εμπειρίες. Αυτό έχει ως στόχο τη δημιουργία νέων ιδεών οι οποίες θα οδηγήσουν σε νέα δράση που με τη σειρά της θα προσφέρει εναύσματα για νέα βαθύτερη κατανόηση, ενώ ταυτόχρονα επιτρέπει στο άτομο να συμμετέχει ενεργητικά στη διαμόρφωση της πραγματικότητας (Κόκκος, 2008). Ο μαθητής της βιωματικής μάθησης έρχεται σε απευθείας επαφή με τις καταστάσεις τις οποίες μελετά, σε αντίθεση με τον μαθητή που απλώς ακούει, διαβάζει, γράφει γι’αυτές τις καταστάσεις με τις οποίες όμως ποτέ δεν έχει έρθει σε επαφή ως μέρος της μαθησιακής διεργασίας (Kolb, 2015). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Kolb (2015), η μάθηση είναι η διαδικασία κατά την οποία δημιουργείται γνώση μέσω του μετασχηματισμού της εμπειρίας (σελ. 49).

Η θεωρία της βιωματικής μάθησης θεωρείται ένας δυναμικός τρόπος μάθησης βασισμένος σ’έναν κύκλο μάθησης ο οποίος αποτελείται από τέσσερα στάδια:

ΣΧΗΜΑ 1.



Πηγή: Kolb, Rubin, Osland, 1991, σ. 59

Στο πρώτο στάδιο, ο εκπαιδευόμενος στηριζόμενος στις ήδη υπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες προετοιμάζεται να δράσει λαμβάνοντας αποφάσεις και εφαρμόζοντας όσα έχει μάθει για να αντιμετωπίσει νέα προβλήματα. Στο δεύτερο στάδιο, ο εκπαιδευόμενος δρα, ενεργεί και αποκτά νέες εμπειρίες. Το τρίτο στάδιο αφορά στην επεξεργασία και αξιολόγηση των εμπειριών και κατόπιν στην εξαγωγή συμπερασμάτων. Στο τέταρτο στάδιο ο εκπαιδευόμενος επεξεργάζεται τα συμπεράσματα, οι εμπειρίες ταξινομούνται και συνδέονται με θεωρητικές προσεγγίσεις, επιστημονικά δεδομένα και υπάρχουσα γνώση. Αυτό οδηγεί στη διαμόρφωση κανόνων δράσης και ο εκπαιδευόμενος είναι ικανός για νέους προγραμματισμούς (Κόκκος, 2008).

Η θεωρία της βιωματικής μάθησης του Kolb συνδέεται με το ρεύμα του προοδευτισμού καθώς και τα δύο δίνουν ιδιαίτερη σημασία στις εμπειρίες του εκπαιδευόμενου, ενώ έχει στοιχεία και από τον συμπεριφορισμό.

Ο Jarvis άσκησε κριτική στο μοντέλο του Kolb για την απλοϊκότητα με την οποία θεωρεί ότι μαθαίνουν οι εκπαιδευόμενοι “υποβάλλοντας την εμπειρία σε στοχασμό” (Κόκκος, 2008, σελ. 54). Σύμφωνα με τον Jarvis (όπ. αναφ. στο Κόκκος, 2008), υπάρχει το ενδεχόμενο κάποιοι να μη μαθαίνουν μέσα από τις εμπειρίες τους γιατί μπορεί να μην τους δίνουν σημασία ή ακόμα και εάν μαθαίνουν από τις εμπειρίες τους να μην συμμετέχουν στη διεργασία της συστηματικής παρατήρησης, επεξεργασίας, και γενίκευσης (σελ. 54). Επιπλέον, σύμφωνα με τον Jarvis (οπ. αναφ. στο Κόκκος, 2008), η ερμηνεία της κάθε εμπειρίας πραγματοποιείται με βάση το σύστημα αντιλήψεων που έχει διαμορφώσει το άτομο, με αποτέλεσμα η εμπειρία να μην αποτελεί “απλώς την αποδοχή ενός εξωτερικού ερεθίσματος αλλά τη σύντηξη αυτού με την ατομική βιογραφία του καθενός” (σελ. 54).

3.4. Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση

Η θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης του Jack Mezirow (1991) η οποία έχει τις ρίζες της στο έργο του J. Dewey και του P. Freire συνδέεται με τον προοδευτισμό και τον ριζοσπαστισμό. Παράλληλα, συνδυάζει τις θέσεις πολλών στοχαστών της κριτικής θεωρίας (P. Bourdieu και J. Habermas) και σύμφωνα με τους Elias και Meriam (2005) έχει στη βάση της στοιχεία και της ανθρωπιστικής φιλοσοφίας. Ωστόσο, η θεωρία του Mezirow εντάσσεται κατεξοχήν στον προοδευτισμό. Όπως επισημαίνει η Γιώτη (2019), “η κριτική της ιδεολογίας στοχεύει σε μία

κοινωνική μεταρρύθμιση των δυσλειτουργιών του κοινωνικοοικονομικού συστήματος στα πλαίσια της προοδευτικής παράδοσης και του κοινωνικού αναδομητισμού και όχι προς την κατεύθυνση του ριζικού μετασχηματισμού προς μία σοσιαλιστική προοπτική όπως την οραματιζόταν ο Freire” (σελ. 231). Σύμφωνα με τον Κόκκο (2008), “ η θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης επιδιώκει να εξηγήσει τον τρόπο με τον οποίο δομείται η ενήλικη μάθηση και να προσδιορίσει τις διεργασίες σύμφωνα με τις οποίες μπορούν να μετασχηματίζονται τα πλαίσια αναφοράς με βάση τα οποία αντιλαμβανόμαστε και ερμηνεύουμε τις εμπειρίες μας” (σελ. 77). Σύμφωνα με τον Mezirow, ο κάθε ενήλικος ερμηνεύει την πραγματικότητα με βάση ένα σύστημα αντιλήψεων που έχει οικοδομηθεί κατά τη διαδικασία της κοινωνικοποίησής του και το οποίο έχει επιβληθεί από το πολιτισμικό πλαίσιο του κάθε ατόμου. (Κουλαουζίδης, 2008). Παρά το γεγονός ότι αυτό το σύστημα αντιλήψεων είναι σημαντικό καθώς αποτελεί το βασικό “εργαλείο” ένταξης, αποδοχής και επιβίωσης κάθε νέου μέλους της κοινωνίας, μπορεί, ωστόσο, να εμποδίσει την προσωπική ανάπτυξη ενός ατόμου παγιδεύοντάς τον σ’ ένα ασφυκτικό πολιτισμικό πλαίσιο ερμηνείας κάθε νέας εμπειρίας (Κουλαουζίδης, 2020). Αυτό το σύστημα μπορεί να περιέχει εσφαλμένες παραδοχές και διαστρεβλωμένες αξίες τις οποίες έχει εσωτερικεύσει ασυνείδητα το άτομο και οι οποίες είναι δυσλειτουργικές. Σύμφωνα με τον Mezirow (οπ αναφ. στο Κουλαουζίδης, 2020), όταν ένα άτομο συνεχίζει να λαμβάνει αποφάσεις επαναλαμβάνοντας συμπεριφορές που έχουν υιοθετηθεί στο παρελθόν, ενώ γνωρίζει τη δυσλειτουργία των αντιλήψεών του, τότε έρχεται αντιμέτωπος με αποπροσανατολιστικά διλήμματα. Αυτή η κατάσταση μπορεί να είναι αποτέλεσμα μίας εξωτερικής εμπειρίας, (όπως είναι μία χρόνια ασθένεια, η μαρτυρία ενός εγκλήματος, η συνταξιοδότηση) ή μίας εσωτερικής εμπειρίας (όπως είναι η ανάγνωση ενός ποιήματος, η συμμετοχή σε μία συζήτηση). Αυτές οι εμπειρίες αποτελούν το κίνητρο για να αναθεωρήσει ένα άτομο τις εσφαλμένες αντιλήψεις, όχι μόνο προσθέτοντας νέες γνώσεις αλλά κυρίως μετασχηματίζοντας την υπάρχουσα γνώση (Ιωαννίδου, 2014). Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με τον κριτικό στοχασμό ο οποίος αποτελεί τη “διεργασία επανεξέτασης των αντιλήψεων και αξιών με βάση τις οποίες κατανοούμε την πραγματικότητα και δρούμε (Κόκκος, 2008, σελ. 78).

Για να γίνει πιο κατανοητή η λειτουργία του κριτικού στοχασμού στη διεργασία του μετασχηματισμού, ο Mezirow (1985) αναφέρει ότι υπάρχουν τέσσερα είδη μάθησης, όμως στα δύο τελευταία συντελείται ο μετασχηματισμός. Το πρώτο είδος μάθησης αφορά στην επεξεργασία μίας

υπάρχουσας άποψης κατά την οποία πραγματοποιείται βελτίωση ή αλλαγή μίας συγκεκριμένης πεποίθησης που έχει υιοθετήσει ένα άτομο, χωρίς ωστόσο να τίθεται σε αμφισβήτηση το ευρύτερο σύστημα νοητικών συνηθειών του. Το δεύτερο είδος μάθησης αφορά στην υιοθέτηση μίας νέας άποψης η οποία είναι σχετική και συμβατή με αυτές που ασπάζεται το άτομο, χωρίς να συντελείται κάποια αλλαγή στις γενικές προδιαθέσεις με τις οποίες ερμηνεύει την πραγματικότητα. Το τρίτο είδος μάθησης αφορά στον ριζικό μετασχηματισμό μίας άποψης και το τέταρτο είδος στον μετασχηματισμό μίας νοητικής συνήθειας ή ολόκληρου του συστήματος των νοητικών συνηθειών. Με άλλα λόγια, πραγματοποιείται αλλαγή όχι μόνο σε όσα γνωρίζει το άτομο αλλά και στον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνεται την πραγματικότητα (Βεργίδης & Κόκκος, 2010). Ο κριτικός στοχασμός θεωρείται ο ακρογωνιαίος λίθος στην εκπαίδευση ενηλίκων καθώς μπορεί να επιτευχθεί ολοκληρωτικά στους ενήλικες, σε αντίθεση με τα παιδιά τα οποία λόγω έλλειψης εμπειριών δεν μπορούν να κατακτήσουν όλα τα στάδιά του.

Ο Brookfield άσκησε κριτική στον Mezirow διότι δεν θέτει πάντα στο επίκεντρο του κριτικού στοχασμού την πολιτική διάσταση την οποία θεωρεί ως την ανώτατη περιοχή του κριτικού στοχασμού, ενώ κατηγορήθηκε ότι “προσεγγίζει τη χειραφέτηση κυρίως από ψυχολογική σκοπιά και υποτιμά την οργανική σχέση της με τη δράση” (Βεργίδης & Κόκκος, 2010· Κόκκος, 2008).

3.5. Η θεωρητική προσέγγιση του Jarvis

Σύμφωνα με τον Jarvis, για τον άνθρωπο, η μάθηση είναι τόσο σημαντική όσο και η αναπνοή. Πρόκειται για τη διαδικασία μέσα από την οποία ο κάθε άνθρωπος γίνεται αυτό που είναι και από την οποία εσωτερικεύει τον κόσμο και οικοδομεί τις εμπειρίες αυτού του κόσμου (Jarvis et al, 1998). Ο Κόκκος (2004) αναφέρει ότι “οι εκπαιδευόμενοι δεν είναι απλοί αποδέκτες των κοινωνικών αλλαγών αλλά επηρεάζονται από κοινωνικοπολιτισμικούς παράγοντες”. Η μάθηση σχετίζεται και επηρεάζεται από αυτό τον κόσμο, γι’αυτό πρόκειται για ένα σύνθετο φαινόμενο το οποίο θα πρέπει να λαμβάνει υπ’όψιν τόσο τον εκπαιδευόμενο όσο και κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο πραγματοποιείται η εκπαίδευση (Κοντάκος & Γκόβαρης, 2006).

Σύμφωνα με τον Jarvis, ο εκπαιδευτής αποτελεί συχνά τον φορέα στη μετάδοση της κουλτούρας μίας κοινωνίας στην εκπαίδευση ενηλίκων. Σύμφωνα με τον κύκλο της εκπαιδευτικής διεργασίας, οι εκπαιδευτές μεταδίδουν επιλεγμένα τμήματα του πολιτισμού στους εκπαιδευόμενους οι οποίοι έχουν

την ευκαιρία να τα εσωτερικεύσουν και να τα επεξεργαστούν, μέσα από μία ομάδα συζήτησης, μία γραπτή εργασία κτλ. και να αποφασίσουν εάν θα αποδεχθούν ή θα απορρίψουν τα αποτελέσματα αυτής της επεξεργασίας και του στοχασμού. Στη συνέχεια, οι εκπαιδευόμενοι ενσωματώνουν τις αποφάσεις στο δικό τους γνωσιακό περιβάλλον, κάνοντας τις απαραίτητες προσαρμογές και κατόπιν εξωτερικεύουν αυτά τα αποτελέσματα στην πράξη, την αλληλεπίδραση ή τη διαδικασία αξιολόγησης (Jarvis, 2004). Κατά συνέπεια, οι εκπαιδευτές διαδραματίζουν ένα ρόλο στα αρχικά στάδια αυτού του κύκλου εκπαιδευτικής διεργασίας, ωστόσο συμμετέχουν πολύ λίγο στα τελικά στάδια καθώς ένας από τους στόχους της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι η δημιουργία αυτόνομων εκπαιδευόμενων. Ο Jarvis θεωρεί ότι πριν ξεκινήσει η διδασκαλία, θα πρέπει ο εκπαιδευτής να διαγνώσει το επίπεδο γνώσεων και τις ανάγκες των εκπαιδευόμενων. Αυτό το στάδιο είναι πολύ σημαντικό στην επιλογή της γνώσης που θα μεταδοθεί, ιδιαίτερα στην περίπτωση των ενηλίκων οι οποίοι διαθέτουν ήδη ένα σημαντικό επίπεδο γνώσεων και εμπειριών (Jarvis, 2004, σελ. 153).

Οι εμπειρίες διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην εκπαίδευση και σύμφωνα με τον Jarvis, διαχωρίζονται σε πρωτογενείς και δευτερογενείς. Πρωτογενείς είναι οι εμπειρίες που βιώνουν άμεσα οι εκπαιδευόμενοι όταν συμμετέχουν σε μία κατάσταση. Δευτερογενείς είναι αυτές που βιώνουν έμμεσα καθώς κάποιος άλλος, ο εκπαιδευτής ή άλλος εκπαιδευόμενος έχει βιώσει και τη μεταφέρει στους άλλους μέσα από μία συζήτηση, μία έκθεση ή ένα οπτικοακουστικό υλικό (Κόκκος, 2008).

Ο ρόλος του εκπαιδευτή θα πρέπει να είναι υποστηρικτικός χωρίς να προσπαθεί να επιβάλλει τις απόψεις του. Παράλληλα, οι εκπαιδευόμενοι θα πρέπει να συμμετέχουν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία, έχοντας έναν ενεργό ρόλο στον προσδιορισμό των εκπαιδευτικών στόχων, στη διαμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος και στην αξιολόγηση (Κόκκος, 2008). Κατά συνέπεια, η θεωρητική προσέγγιση του Jarvis συνδυάζει στοιχεία του προοδευτισμού και του ανθρωπισμού.

3.6. Η Αυτοκατευθυνόμενη Μάθηση

Στη δεκαετία του '80, υπήρξε μεγάλη συζήτηση για να ενταχθεί η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση στην εκπαίδευση ενηλίκων ως στόχος και ενοποιητική θεωρία. Αυτή η ώθηση του πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων προς την αυτοκατευθυνόμενη μάθηση οφειλόταν, εν μέρει, στην αναζήτηση μίας ταυτότητας και μίας ενοποιητικής θεωρίας (Knowles, 2015, σελ.136). Σύμφωνα με τον Mezirow

(1985), δεν υπάρχει πιο σημαντική έννοια για την εκπαίδευση ενηλίκων από αυτή της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης.

Ο πιο γνωστός ίσως ορισμός της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης είναι αυτός του Knowles (1975). Βασιζόμενος στο έργο του Tough αλλά και του Houle (1961) ο οποίος πρώτος περιέγραψε την αυτοκατευθυνόμενη μάθηση, ο Knowles διατύπωσε τον ορισμό σύμφωνα με τον οποίο “η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση περιγράφει μία διαδικασία κατά την οποία οι εκπαιδευόμενοι λαμβάνουν την πρωτοβουλία, με ή χωρίς τη βοήθεια τρίτων, να ανακαλύψουν τις μαθησιακές τους ανάγκες, να διατυπώσουν τους εκπαιδευτικούς στόχους τους, να εντοπίσουν τις πηγές μάθησης, να επιλέξουν και να εφαρμόσουν τις πιο κατάλληλες γι’αυτούς στρατηγικές μάθησης και να αξιολογήσουν την πρόοδο και τα αποτελέσματα της μάθησης” (Knowles, 1975, σελ. 18). Αντλώντας από την ανθρωπιστική παράδοση, η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση τονίζει τη δυνατότητα των ενηλίκων να ελέγχουν τη μάθησή τους, επιλέγοντας οι ίδιοι τον ρυθμό μάθησης, το περιεχόμενο και τις μεθόδους διδασκαλίας που τους ταιριάζουν και αξιολογώντας οι ίδιοι την πρόοδό τους (Γιώτη, 2019).

Σύμφωνα με τη Meriam (2001), οι στόχοι της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης ποικίλουν ανάλογα με τον φιλοσοφικό προσανατολισμό. Κατά τον ανθρωπισμό, ο στόχος της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης θα πρέπει να είναι η ανάπτυξη της ικανότητας του εκπαιδευόμενου να είναι αυτοκατευθυνόμενος με την καλλιέργεια του κριτικού στοχασμού. Ένας δεύτερος στόχος είναι η ενίσχυση της μετασχηματίζουσας μάθησης η οποία έχει στο επίκεντρο τον κριτικό στοχασμό ο οποίος συντελεί στην κατανόηση των αναγκών, των επιθυμιών και των ενδιαφερόντων ενός ατόμου. Σύμφωνα με τον Mezirow (όπ. αναφ. στο Meriam, 2001), αυτή η αυτογνωσία είναι προϋπόθεση για την αυτονομία στην αυτοκατευθυνόμενη μάθηση, ενώ παράλληλα θεωρεί ότι το έργο των εκπαιδευτών ενηλίκων είναι να ενισχύσουν την ικανότητα των ενηλίκων να λειτουργούν ως αυτοκατευθυνόμενοι εκπαιδευόμενοι. Η ριζοσπαστική εκπαιδευτική φιλοσοφία θέτει ως στόχο της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης την προώθηση της χειραφέτησης του ατόμου και της κοινωνικής δράσης. Σύμφωνα με τον Καλογρίδη (2019), στην εν λόγω εκπαιδευτική φιλοσοφία, “η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση προϋποθέτει προσωπική δύναμη και ενσυνείδητες ενέργειες στη δράση για μάθηση”. Η δράση αυτή, εκτός από τη σημασία της σε προσωπικό επίπεδο, αποτελεί μέρος του

κοινωνικοπολιτικού πλαισίου και γι' αυτό απαιτείται από το άτομο κριτική σκέψη και συμμετοχή στην κοινωνική δράση (σελ. 118).

Ωστόσο, έντονη κριτική έχει ασκηθεί στην αυτοκατευθυνόμενη μάθηση καθώς, σύμφωνα με τον Brookfield (όπ. αναφ. στο Γιώτη, 2019), αγνοεί την πολιτισμική διάσταση του σχηματισμού του ατόμου, γεγονός το οποίο οδηγεί στην εγωκεντρικότητα και στην επιδίωξη επίτευξης προσωπικών στόχων χωρίς να λαμβάνονται υπ' όψιν οι συνέπειες αυτής της εγωκεντρικότητας στους άλλους. Επιπλέον, η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση δίνει υπερβολική έμφαση στο ίδιο το άτομο, αντιμετωπίζει τα υποκείμενα ως αυτοπεριεκτικά που περιστρέφονται γύρω από προσωπικά σχέδια, ενεργώντας, κατά συνέπεια, ενάντια σε συνεργατικές τάσεις και κοινά συμφέροντα (σελ. 126).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4ο

4. Ερευνητικά Εργαλεία για την Αναγνώριση της Εκπαιδευτικής Φιλοσοφίας των Εκπαιδευτών

Τα τελευταία χρόνια, διάφορα ερευνητικά εργαλεία έχουν χρησιμοποιηθεί σε μελέτες για την αναγνώριση της εκπαιδευτικής φιλοσοφίας των εκπαιδευτών ενηλίκων. Το πρώτο ερευνητικό εργαλείο για την αναγνώριση του φιλοσοφικού προσανατολισμού των εκπαιδευτών ενηλίκων είναι το “Philosophy of Adult Education Inventory” της Lorraine Zinn το οποίο παρουσίασε στη διδακτορική της διατριβή το 1983. Έκτοτε, έχουν πραγματοποιηθεί αρκετές μελέτες οι οποίες έχουν χρησιμοποιήσει αυτό το ερευνητικό εργαλείο, καθώς και κάποιες οι οποίες έχουν στηριχθεί στο ερευνητικό εργαλείο “Philosophies Held by Instructors of Lifelong-learners – PHIL” το οποίο σχεδίασε ο Gary Conti το 2007. Ωστόσο, άλλες έρευνες έχουν χρησιμοποιήσει, για τον ίδιο σκοπό τα ακόλουθα ερευνητικά εργαλεία: Philosophies Preference Assessment – PPA (2010), Scale of Philosophic Preference Assessment – SPPA (2012), The Educational Beliefs Scale - EBS (2016) και Educational Philosophy Tendency Scale – EPTS (2020).

4.1. Ερωτηματολόγιο Φιλοσοφίας της Εκπαίδευσης Ενηλίκων - Philosophy of Adult Education Inventory (PAEI)

Το Ερωτηματολόγιο Φιλοσοφίας της Εκπαίδευσης Ενηλίκων (PAEI) βασίστηκε εν μέρει σε παλαιότερο ερευνητικό εργαλείο, το Ερωτηματολόγιο Εκπαιδευτικού Στυλ (Training Style Inventory) το οποίο σχεδιάστηκε από τον Brostrom το 1979 για να βοηθήσει άτομα που εργάζονταν

στον εκπαιδευτικό κλάδο να αναγνωρίσουν το προσωπικό τους εκπαιδευτικό στυλ ή προσανατολισμό (Zinn, 2004, σελ.55).

Σε μελέτη του 2007, ο Conti αναγνωρίζει ότι το σημαντικότερο εργαλείο για την αναγνώριση του φιλοσοφικού προσανατολισμού των εκπαιδευτών ενηλίκων είναι το Ερωτηματολόγιο Φιλοσοφίας της Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Philosophy of Adult Education Inventory-PAEI) της Lorraine Zinn το οποίο βασίστηκε στην κατηγοριοποίηση των φιλοσοφικών ρευμάτων έτσι όπως παρουσιάζονται στο βιβλίο των Elias και Meriam (1980) “Philosophical Foundations of Adult Education”. Το Ερωτηματολόγιο Φιλοσοφιών για την Εκπαίδευση Ενηλίκων αποτελεί ένα αυτο-διαχειριζόμενο και αυτο-βαθμολογούμενο ερωτηματολόγιο το οποίο κατατάσσει τους συμμετέχοντες σε πέντε διαφορετικά φιλοσοφικά εκπαιδευτικά ρεύματα: φιλελεύθερο, συμπεριφοριστικό, προοδευτικό, ανθρωπιστικό και ριζοσπαστικό τα οποία παρουσίασαν οι Elias και Meriam (2005). Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 15 προτάσεις η κάθε μία εκ των οποίων έχει 5 διαφορετικές επιλογές για την συμπλήρωση της, οι οποίες αντιστοιχούν στα πέντε φιλοσοφικά ρεύματα. Το ερωτηματολόγιο είναι βασισμένο σε μία κλίμακα 7 τιμών τύπου Likert, αρχίζοντας από το (1) “διαφωνώ απόλυτα” έως το (7) “συμφωνώ απόλυτα”. Δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις (Zinn, 2004). Το σκορ κυμαίνεται από 15 έως 105 για κάθε εκπαιδευτική φιλοσοφία. Τα πιο υψηλά σκορ δείχνουν τη φιλοσοφία που είναι πιο πιθανό να χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτής στη διδασκαλία του, ενώ τα πιο χαμηλά σκορ δείχνουν τη φιλοσοφία με τις λιγότερες πιθανότητες να χρησιμοποιηθεί από τον εκπαιδευτή. Ένα σκορ από 95 έως 105 δείχνει ότι ο εκπαιδευτής συμφωνεί απόλυτα με μία φιλοσοφία, ενώ ένα σκορ από 15-25 δείχνει ότι ο εκπαιδευτής διαφωνεί απόλυτα με τη συγκεκριμένη φιλοσοφία. Ένα σκορ μεταξύ 55-65 σημαίνει ότι ενδεχομένως δεν υπάρχει ούτε ισχυρή διαφωνία, ούτε ισχυρή συμφωνία με ένα συγκεκριμένο φιλοσοφικό ρεύμα (Γιώτη, 2010). Η Zinn (2004) προτείνει οι εκπαιδευτές να κάνουν το τεστ ανά τακτά χρονικά διαστήματα ούτως ώστε να διαπιστωθεί εάν υπάρχουν αλλαγές στον φιλοσοφικό προσανατολισμό και ποιες είναι οι συνέπειες από τέτοιου είδους αλλαγές.

4.2. Φιλοσοφίες Εκπαιδευτών Δια Βίου Εκπαιδευόμενων - Philosophies Held by Instructors of Lifelong-learners (PHIL)

Ωστόσο, σύμφωνα με τον Conti (2007) παρά τη μεγάλη χρησιμότητά του, το PAEI αποτελεί ένα χρονοβόρο εργαλείο όσον αφορά στη συμπλήρωση, στη βαθμολογία και στην ερμηνεία του. Για τον λόγο αυτόν, δημιούργησε ένα άλλο εργαλείο, το Philosophies Held by Instructors of Lifelong-learners (PHIL) το οποίο είναι πιο φιλικό προς τον χρήστη και το οποίο μπορεί να συμπληρωθεί πολύ γρήγορα από τον εκπαιδευτή μέσα σε 1-3'. Ο Conti (2007) αναφέρει ότι το PHIL μπορεί να αναγνωρίσει την προτίμηση ενός εκπαιδευτή σε ένα φιλοσοφικό ρεύμα, ωστόσο δεν μπορεί να ορίσει τον βαθμό στον οποίο ταυτίζεται με αυτή τη φιλοσοφία. Παρά ταύτα, συντελεί στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης για τη σχέση διδασκαλίας-μάθησης. Οι 75 ερωτήσεις του PAEI αποτέλεσαν τη δεξαμενή θεμάτων για το PHIL το οποίο αποτελείται από 4 θέματα που αναπτύσσονται μέσα σε ένα διάγραμμα ροής. Το κάθε θέμα ξεκινά με μια πρόταση η οποία καταλήγει σε δύο επιλογές. Η κάθε επιλογή καταλήγει σε ένα διαφορετικό κουτί το οποίο είτε οδηγεί τον εκπαιδευτή σε μία άλλη σελίδα με ένα επιπρόσθετο θέμα, είτε παρέχει πληροφορίες για την τοποθέτηση του εκπαιδευτή στη σωστή ομάδα. Απαντώντας σε 2-3 θέματα, ο εκπαιδευτής μπορεί να βρει το φιλοσοφικό ρεύμα το οποίο υιοθετεί.

4.3. Αξιολόγηση της Φιλοσοφικής Προτίμησης - Philosophies Preference Assessment (PPA)

Πρόκειται για ένα ακόμα ερευνητικό εργαλείο το οποίο σχεδιάστηκε από τους Wise και Bandy, το 2002, με σκοπό την αναγνώριση της εκπαιδευτικής φιλοσοφικής προτίμησης. Το εργαλείο αυτό χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα των Saresheh, Ghaziani, Tayebi και Bazneshin, το 2012, η οποία αφορά στην φιλοσοφική εκπαιδευτική προτίμηση των Φοιτητών Φυσικής Αγωγής. Πρόκειται για ένα τεστ το οποίο είναι εύκολο να διανεμηθεί και να βαθμολογηθεί. Περιλαμβάνει 5 κατηγορίες φιλοσοφικών ρευμάτων (perennials, idealism, realism, experimentalism and existentialism) και 40 ερωτήσεις. Κάθε εκπαιδευτική φιλοσοφία διαθέτει 8 ερωτήσεις και κάθε ερώτηση διαθέτει 5 επιλογές (κλίμακα 5 τιμών τύπου Likert) ξεκινώντας από “διαφωνώ απόλυτα” και καταλήγοντας στο “συμφωνώ απόλυτα”. Σε κάθε ένα από τα θέματα δίνεται αντίστοιχα το σκορ 1, 2, 3, 4, 5. Στο τέλος της κάθε απάντησης υπολογίζεται η συνολική βαθμολογία των 8 ερωτήσεων και καθορίζεται η

κατάταξη για την καθεμία από τις εκπαιδευτικές προτιμήσεις. Η αξιοπιστία αυτού του εργαλείου προσδιορίστηκε με τον υπολογισμό του A-Cronbach που ισούται με 89%. (Sareshkeh et al., 2012).

4.4. Κλίμακα Αξιολόγησης της Φιλοσοφικής Προτίμησης - Scale of Philosophic Preference Assessment (SPPA)

Αυτό το ερευνητικό εργαλείο αναπτύχθηκε από τους Cetin, Ilhan και Arslan το 2012. Χρησιμοποιήθηκε σε έρευνα η οποία είχε σκοπό να διερευνήσει τη σχέση μεταξύ των εκπαιδευτικών φιλοσοφιών που υιοθετούν μελλοντικοί δάσκαλοι διαφόρων ειδικοτήτων και των εκπαιδευτικών απόψεών τους (Aslan, 2018). Πρόκειται για μία κλίμακα 5 τιμών τύπου Likert. Για να αποδειχθεί η εγκυρότητα του εργαλείου πραγματοποιήθηκε διερευνητική παραγοντική ανάλυση (exploratory factor analysis), ενώ για να ελεγχθεί η αξιοπιστία του εργαλείου πραγματοποιήθηκε ο δείκτης αξιοπιστίας ημίκλαστων (split-half reliability) και ο δείκτης αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας (internal consistency reliability).

4.5. Κλίμακα Εκπαιδευτικών Πεποιθήσεων - The Educational Beliefs Scale (EBS)

Το εν λόγω εργαλείο χρησιμοποιήθηκε σε έρευνα των Deryakulu και Atal-Köysüren, το 2016 η οποία διερεύνησε τη σχέση που υπάρχει μεταξύ των εκπαιδευτικών φιλοσοφικών προτιμήσεων των μελλοντικών καθηγητών πληροφορικής και τεχνολογιών με το εργασιακό άγχος. Πρόκειται για μία αυτοδιαχειριζόμενη κλίμακα 40 ερωτήσεων την οποία δημιούργησαν οι Yilmaz et al. (2011) στην τουρκική γλώσσα. Αυτή η κλίμακα υπολόγισε τις εκπαιδευτικές πεποιθήσεις των μελλοντικών και/ή των εν ενεργεία καθηγητών σε σχέση με τα 5 κύρια φιλοσοφικά ρεύματα (perennialism, essentialism, progressivism, reconstructionism, existentialism). Οι ερωτήσεις αυτού του ερευνητικού εργαλείου βασίζονται σε μία κλίμακα 5 τιμών τύπου Likert αρχίζοντας από το 1 = “διαφωνώ απόλυτα” έως το 5 = “συμφωνώ απόλυτα”. Δεν μπορεί να ληφθεί ένα συνολικό σκορ από την κλίμακα. Ωστόσο, η κυρίαρχη εκπαιδευτική φιλοσοφία μπορεί να βρεθεί εάν διαιρεθεί το σκορ του κάθε ατόμου με τον αντίστοιχο αριθμό της κάθε ερώτησης και μετατρέποντας το αποτέλεσμα σε μία βαθμολογία από το 1 έως το 5. Μία υψηλή βαθμολογία καταδεικνύει και την ισχυρή υιοθέτηση μίας συγκεκριμένης εκπαιδευτικής φιλοσοφίας.

4.6. Κλίμακα Εκπαιδευτικής Φιλοσοφικής Τάσης - Educational Philosophy Tendency Scale (EPTS)

Αυτό το ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε σε έρευνα των Aytac και Uyangor, το 2020, για να διαπιστώσουν την εκπαιδευτική φιλοσοφική προτίμηση φοιτητών, μελλοντικών εκπαιδευτών σε δημόσιο πανεπιστήμιο της Τουρκίας. Γι' αυτό το ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκαν δύο ομάδες-δείγματα. Η μία από τις ομάδες η οποία αποτελούνταν από 535 συμμετέχοντες υποβλήθηκε σε διερευνητική παραγοντική ανάλυση, σε ανάλυση στοιχείων, ανάλυση αξιοπιστίας και επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση. Η δεύτερη ομάδα η οποία αποτελούνταν από 398 συμμετέχοντες υπεβλήθη μόνο σε επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση. Τα αποτελέσματα της επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης χρησιμοποιήθηκαν για να σχεδιαστεί μία κλίμακα με 4 διαστάσεις και 36 θέματα. Οι τέσσερις διαστάσεις είναι οι ακόλουθες : Progressive Educational Philosophy Tendency (PREPT), Reconstructionist Educational Philosophy Tendency (REPT), Essentialist Educational Philosophy Tendency (EEPT), and Perennialist Educational Philosophy Tendency (PEPT).

Για την παρούσα έρευνα, επελέγη να χρησιμοποιηθεί το ερωτηματολόγιο Φιλοσοφίας της Εκπαίδευσης Ενηλίκων (PAEI) της Lorraine Zinn, καθώς θεωρείται το πιο ολοκληρωμένο και, σύμφωνα με τον Conti (2007), το σημαντικότερο εργαλείο για τον εντοπισμό του φιλοσοφικού προσανατολισμού των εκπαιδευτών ενηλίκων. Επιπλέον, σύμφωνα με τη Γιώτη (2010), πρόκειται για ένα τεστ με υψηλή εγκυρότητα και αξιοπιστία το οποίο είναι ευρέως διαδεδομένο στην Αμερική, στον Καναδά και σε άλλες αγγλοσαξωνικές χώρες και χρησιμοποιείται ευρέως στον τομέα της εκπαίδευσης ενηλίκων καθώς και σε σχετικές έρευνες. Το σημαντικό πλεονέκτημα αυτού του ερευνητικού εργαλείου είναι ότι αναγνωρίζει όχι μόνο την προτίμηση των εκπαιδευτών ως προς μία εκπαιδευτική φιλοσοφία, αλλά και τον βαθμό προτίμησης, κάτι το οποίο δεν είναι σε θέση να το κάνουν άλλα ερευνητικά εργαλεία, όπως για παράδειγμα το PHIL, το οποίο μπορεί να εντοπίσει μόνο την προτίμηση σε κάποιο φιλοσοφικό ρεύμα.

5. Ανασκόπηση Σχετικών με το Θέμα Ερευνών

5.1. Διεθνείς έρευνες

Δεν έχουν διεξαχθεί πολλές έρευνες σχετικά με το εκπαιδευτικό φιλοσοφικό ρεύμα που υιοθετούν οι εκπαιδευτές ενηλίκων και οι οποίες χρησιμοποιούν το Ερωτηματολόγιο Φιλοσοφίας της

Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΠΑΕΙ) της Lorraine Zinn. Την τελευταία 20ετία, σε διεθνές επίπεδο έχουν πραγματοποιηθεί οι ακόλουθες έρευνες:

Η έρευνα των Boone, Gartin, Wright, Lawrence, & Odell (2002) η οποία πραγματοποιήθηκε στη Πενσυλβάνια, Βιρτζίνια και Δ. Βιρτζίνια των Η.Π.Α. με συμμετέχοντες 118 γεωπόνους εκπαιδευτές ενηλίκων έδειξε ότι η πλειοψηφία (67.8%) των εκπαιδευτών ενστερνίζεται την προοδευτική φιλοσοφία, με δεύτερη, κατά σειρά προτίμησης, τη συμπεριφοριστική. Παρά το γεγονός ότι ελήφθησαν υπ' όψιν παράμετροι όπως το φύλο, η ηλικία, η εμπειρία στην εκπαίδευση ενηλίκων, η έρευνα δεν έδειξε να σχετίζονται αυτά τα δημογραφικά στοιχεία με κάποια συγκεκριμένη εκπαιδευτική φιλοσοφία (σελ. 46). Ωστόσο, θα πρέπει να επισημανθεί ότι από τους 118 συμμετέχοντες μόνο οι 75 ήταν εκπαιδευτές ενηλίκων και τα αποτελέσματα της έρευνας παρουσιάζονται συνολικά για όλους τους συμμετέχοντες χωρίς να γίνεται η διάκριση ανάμεσα σε εκπαιδευτές ενηλίκων και μη, γεγονός το οποίο καθιστά απαραίτητη την περαιτέρω διερεύνηση.

Το 2002 η έρευνα των Jeris και Porrie στην οποία συμμετείχαν 14 καθηγητές Πανεπιστημίου εξ αποστάσεως προγραμμάτων του Πανεπιστημίου της Β. Καρολίνας θέλησε να μελετήσει ποια είναι τα φιλοσοφικά ρεύματα τα οποία κατευθύνουν τον σχεδιασμό και τη διδασκαλία εκπαιδευτών ενηλίκων εξ αποστάσεως προγραμμάτων. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, ο προοδευτισμός εμφανίζεται ως ο κυρίαρχος φιλοσοφικός προσανατολισμός καθώς επελέγη από τους 10 συμμετέχοντες. Η έρευνα κατέληξε στο συμπέρασμα ότι κανένας από τους συμμετέχοντες δεν έδειξε να συνειδητοποιεί την ύπαρξη συγκεκριμένων κατευθυντήριων αρχών και πεποιθήσεων σχετικά με τη διαδικτυακή διδασκαλία, προσθέτοντας, ωστόσο, ότι είναι πιθανόν να υπάρχει κάποια σχέση μεταξύ των εκπαιδευτών ενηλίκων εξ αποστάσεως προγραμμάτων και ενός φιλοσοφικού ρεύματος. Σύμφωνα με τους Jeris και Porrie, το γεγονός ότι 10 από τους 14 συμμετέχοντες έδειξαν να υιοθετούν τον προοδευτισμό και δύο να τον επιλέγουν ως δεύτερη προτίμηση δεν αποτελεί “παρά ένα ενδιαφέρον τεχνικό σφάλμα αυτού του μικρού δείγματος συμμετεχόντων” (σελ. 173).

Το 2003 ο Coro πραγματοποίησε έρευνα σχετικά με τον φιλοσοφικό προσανατολισμό 4 εκπαιδευτών ενηλίκων προγραμμάτων αλφαριθμητισμού στην Ανατολική Πενσυλβάνια, Η.Π.Α. Εκτός από το ερωτηματολόγιο, χρησιμοποιήθηκε και η μέθοδος της συνέντευξης για τη συγκέντρωση στοιχείων. Δύο από τους συμμετέχοντες επέλεξαν την προοδευτική φιλοσοφία και οι άλλοι δύο την

συμπεριφοριστική. Όλοι οι συμμετέχοντες ήταν γυναίκες και γι' αυτό τον λόγο δεν κατέστη δυνατό να γίνει κάποιος συσχετισμός ανάμεσα στην επιλογή του φιλοσοφικού ρεύματος και το φύλο. Επιπλέον, το γεγονός ότι το δείγμα ήταν εξαιρετικά μικρό, απαιτεί περαιτέρω διερεύνηση.

Την ίδια χρονιά (2003), η Lehman διεξήγαγε έρευνα για τη διερεύνηση του φιλοσοφικού προσανατολισμού 13 εκπαιδευτών με πανεπιστημιακές σπουδές στην εκπαίδευση ενηλίκων, κατόχων μεταπτυχιακού ή διδακτορικού οι οποίοι είχαν το λιγότερο δύο χρόνια διδακτικής εμπειρίας σε ενήλικους. Εκτός από την ποσοτική μεθοδολογία με τη χρήση του Ερωτηματολογίου Φιλοσοφίας Εκπαίδευσης Ενηλίκων, χρησιμοποιήθηκε και ποιοτική με τη μέθοδο της άμεσης παρατήρησης, των συνεντεύξεων και της συλλογής εγγράφων. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (7 συμμετέχοντες) έδειξαν προτίμηση στον προοδευτισμό, με δεύτερη επιλογή τον ανθρωπισμό (3 συμμετέχοντες) (σελ. 158).

Το 2006, η Lisker-Mostaghimi πραγματοποίησε ανάλογη έρευνα με 7 πανεπιστημιακούς καθηγητές μερικής απασχόλησης του εξ αποστάσεως τμήματος Επαγγελματικών Σπουδών σε Πανεπιστήμιο της Καλιφόρνιας (Long Beach), Η.Π.Α. Γι' αυτή την έρευνα, εκτός από το ΡΑΕΙ, χρησιμοποιήθηκαν η μέθοδος της παρατήρησης και των συνεντεύξεων. Κυρίαρχη φιλοσοφία αναδείχθηκε ο προοδευτισμός ο οποίος έλαβε το υψηλότερο σκορ 4 συμμετεχόντων, ενώ ο συμπεριφορισμός έλαβε το υψηλότερο σκορ 2 συμμετεχόντων. (σελ. 139). Η έρευνα της Lisker-Mostaghimi κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτές ενηλίκων μερικής απασχόλησης φαίνεται να γνωρίζουν ελάχιστα για τα φιλοσοφικά ρεύματα της εκπαίδευσης ενηλίκων με αποτέλεσμα οποιεσδήποτε φιλοσοφικές αρχές και πεποιθήσεις υιοθετούν στις εκπαιδευτικές πρακτικές τους να προέρχονται από άλλες γνωστικές περιοχές, προσθέτοντας ότι αυτές οι αρχές δεν θα πρέπει να έχουν επιλεγεί συνειδητά από τα διάφορα φιλοσοφικά ρεύματα της εκπαίδευσης ενηλίκων.

Το 2007, η Gularte (2007) διεξήγαγε έρευνα με δείγμα συμμετεχόντων 8 εκπαιδευτές-γεωπόνους σε εξ αποστάσεως μεταπτυχιακό πρόγραμμα του Τμήματος Γεωργικών Σπουδών και Επικοινωνίας (Agricultural Department and Education) στο Πανεπιστήμιο της Florida, Η.Π.Α.. Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτών (63%) είχε υιοθετήσει την προοδευτική φιλοσοφία, ενώ το 25% το οποίο έδειξε την προτίμησή του στον ανθρωπισμό, είχε ως δεύτερη επιλογή τον προοδευτισμό με διαφορά μόλις 1-2 βαθμών από την πρώτη τους επιλογή (σελ. 127).

Ωστόσο, καθώς όλοι οι συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν άνδρες, δεν κατέστη εφικτό να διερευνηθεί ο ρόλος του φύλου στην επιλογή ενός φιλοσοφικού ρεύματος.

Το 2009, ο Zoellick επιχείρησε να διερευνήσει τον φιλοσοφικό προσανατολισμό 111 εκπαιδευτών ενηλίκων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στη Μινεσότα, Η.Π.Α. Το δείγμα συμμετεχόντων εργαζόταν στον Σύλλογο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης της Μινεσότα (Minnesota Association for Environmental Education) και σε διάφορα περιβαλλοντικά εκπαιδευτικά κέντρα. Η ανθρωπιστική με δεύτερη την προοδευτική φιλοσοφία αποτέλεσαν τις πρώτες προτιμήσεις των εκπαιδευτών ενηλίκων στον τομέα της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, στη Μινεσότα. Η ίδια έρευνα επιχείρησε να διερευνήσει εάν υπάρχει κάποια σχέση μεταξύ εμπειρίας και φιλοσοφικού ρεύματος, όμως κάτι τέτοιο δεν αποδείχθηκε καθώς και οι έχοντες και οι μη έχοντες εμπειρία έδειξαν να υιοθετούν την ίδια εκπαιδευτική φιλοσοφία (σελ. 40).

Το 2010 ο Floyd πραγματοποίησε έρευνα για τη διερεύνηση του φιλοσοφικού προσανατολισμού 62 εκπαιδευτών ανθρώπινου δυναμικού και εργαζομένων σε επιχειρήσεις στην Πολιτεία της Georgia των Η.Π.Α. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτών βαθμολόγησε υψηλότερα τον προοδευτισμό (67.68) ενώ ακολούθησε με πολύ μικρή διαφορά ο συμπεριφορισμός (67.19). Τα αποτελέσματα της εν λόγω έρευνας ενισχύουν την άποψη των Elias and Meriam (2005) ότι η συμπεριφοριστική φιλοσοφία χρησιμοποιείται ευρέως στην επαγγελματική κατάρτιση και στον τομέα της ανάπτυξης ανθρώπινου δυναμικού.

Το 2012 ο Kheiri πραγματοποίησε σχετική έρευνα με δείγμα συμμετεχόντων 127 καθηγητές διαφόρων ειδικοτήτων του Πανεπιστημίου Azad του Abhar, στο Ιράν. Στην έρευνα αυτή μελετήθηκε επίσης κατά πόσο υπάρχει σχέση μεταξύ φιλοσοφικού ρεύματος και κάποιων μεταβλητών όπως η ηλικία, το φύλο, το πεδίο σπουδών των καθηγητών και τα χρόνια εμπειρίας. Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων έδειξε να ενστερνίζεται τον προοδευτισμό. Η εν λόγω έρευνα δεν έδειξε κάποια συσχέτιση μεταξύ φιλοσοφικού προσανατολισμού και ηλικίας, πεδίου σπουδών, ή εμπειρίας, όμως έδειξε να υπάρχει κάποια σχέση μεταξύ φιλοσοφικού ρεύματος και φύλου. Πιο συγκεκριμένα, οι άνδρες έδειξαν μεγαλύτερη προτίμηση στο ανθρωπιστικό, φιλελεύθερο και ριζοσπαστικό ρεύμα σε σχέση με τις γυναίκες (σελ. 2804).

Το 2012, έρευνα της Wailer πραγματοποιήθηκε σε 32 καθηγητές ενός ταχύρρυθμου προγράμματος ενηλίκων ενός Community College στο Illinois των Η.Π.Α. με στόχο να διερευνηθεί κατά πόσο ο φιλοσοφικός προσανατολισμός των καθηγητών επηρεάζει την επιμονή των φοιτητών και την ολοκλήρωση των σπουδών. Όλοι οι συμμετέχοντες είχαν ως αντικείμενο διδασκαλίας τη Διοίκηση, το Μάρκετινγκ ή τα Πληροφοριακά Συστήματα. Εκτός από το Ερωτηματολόγιο Φιλοσοφίας της L. Zinn, χρησιμοποιήθηκαν και άλλα εργαλεία όπως ομάδες εστίασης και σημειώσεις πεδίου. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι ο προοδευτισμός (43,8%) με δεύτερο τον συμπεριφορισμό (37,5%) ήταν τα πρώτα σε προτίμηση φιλοσοφικά ρεύματα (σελ.106).

Το 2016 πραγματοποιήθηκε σχετική έρευνα από τους Suleimani και Sahragard (2016) σε 240 καθηγητές με αντικείμενο διδασκαλίας την αγγλική ως ξένη γλώσσα και οι οποίοι εργάζονταν σε διάφορους φορείς της πόλης Shiraz, στο Ιράν. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, η πλειοψηφία των καθηγητών (60%) έδειξε προτίμηση στον προοδευτισμό, χωρίς όμως οι εκπαιδευτές να έχουν γνώσεις σχετικά με την αξία και τις ιδέες του φιλοσοφικού ρεύματος που ενστερνίζονται. Δεύτερο σε σειρά προτίμησης φιλοσοφικό ρεύμα ήταν ο ανθρωπισμός σε συνδυασμό με τον προοδευτισμό (28%), ενώ κανένας καθηγητής δεν επέλεξε τη φιλελεύθερη, τη συμπεριφοριστική ή τη ριζοσπαστική φιλοσοφία.

Ιδιαίτερα ενδιαφέροντα είναι τα αποτελέσματα της έρευνας της Severo (2016), η οποία διεξήχθη με συμμετέχοντες 105 καθηγητές ιδιωτικού Πανεπιστημίου της Μανίλα, στις Φιλιππίνες (College of Education και College of Arts and Science). Στόχος της έρευνας ήταν να διερευνηθεί το φιλοσοφικό ρεύμα αλλά και το είδος διδασκαλίας το οποίο υιοθετούν οι καθηγητές. Από τα ευρήματα προέκυψε ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτών (47.6%) υιοθετεί την προοδευτική εκπαιδευτική φιλοσοφία, παρά το γεγονός ότι η προτίμηση των εκπαιδευτών στη δασκαλοκεντρική διδασκαλία έρχεται σε αντίθεση με το κύριο χαρακτηριστικό του προοδευτισμού που έχει ως κέντρο της διδασκαλίας τον εκπαιδευόμενο (σελ. 7). Εκτός από το Ερωτηματολόγιο Φιλοσοφίας της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, η εν λόγω έρευνα πραγματοποίησε συνεντεύξεις με 15 καθηγητές και ανάλυση εγγράφων. Όσον αφορά στα δημογραφικά στοιχεία, η έρευνα της Severo (2016), σε αντίθεση με την έρευνα του Kheiri (2012), έδειξε ότι υπάρχει σχέση ανάμεσα στην εμπειρία και την επιλογή φιλοσοφικού ρεύματος, καθώς οι εκπαιδευτές με εμπειρία άνω των 5 ετών έδειξαν προτίμηση στο προοδευτικό και ανθρωπιστικό φιλοσοφικό ρεύμα. Ομοίως, η ηλικία των εκπαιδευτών σχετίζεται με το φιλοσοφικό

ρεύμα που υιοθετούν, καθώς σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, όσο πιο μεγάλοι σε ηλικία είναι οι εκπαιδευτές τόσο πιο πιθανό είναι να τείνουν προς τον προοδευτισμό και τον ανθρωπισμό. Όσον αφορά στην πιθανή σχέση φύλου και φιλοσοφικού ρεύματος, τα αποτελέσματα της εν λόγω έρευνας έρχονται σε αντιδιαστολή με τα αποτελέσματα της έρευνας του Kheiri (2012), καθώς έδειξαν ότι οι γυναίκες – αλλά όχι οι άνδρες - τείνουν να προτιμούν το ανθρωπιστικό ρεύμα.

Το Ερωτηματολόγιο Φιλοσοφίας της Εκπαίδευσης Ενηλίκων της Lorraine Zinn χρησιμοποιήθηκε και σε άλλες έρευνες οι οποίες όμως δεν αφορούν εκπαιδευτές ενηλίκων.

Το 2006 η Watkins πραγματοποίησε μία ανάλογη έρευνα στην οποία συμμετείχαν 193 καθηγητές δημόσιων σχολείων της πόλης Tulsa, Oklahoma των Η.Π.Α. όπου φοιτούν μαθητές μειονοτήτων που ζουν στα όρια της φτώχειας. Το 90% των συμμετεχόντων ήταν γυναίκες. Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων υποστήριζε τον προοδευτισμό (42%) με δεύτερη επιλογή τον συμπεριφορισμό (29.5%) (σελ. 134). Η έρευνα αυτή θέλησε επίσης να διερευνήσει εάν υπάρχει κάποια σχέση μεταξύ του φύλου, της ηλικίας, της εμπειρίας και του επιπέδου σπουδών με κάποιο συγκεκριμένο φιλοσοφικό ρεύμα, κάτι το οποίο δεν διαπιστώθηκε.

5.2. Ελληνικές έρευνες

Στην Ελλάδα, η διερεύνηση αυτού του πεδίου είναι πολύ περιορισμένη καθώς ο αριθμός ανάλογων ελληνικών ερευνών είναι μικρός.

Το 2010, η Γιώτη διεξήγαγε την πρώτη ελληνική έρευνα η οποία ασχολήθηκε με τα φιλοσοφικά ρεύματα εκπαιδευτών ενηλίκων αξιοποιώντας ποσοτική και ποιοτική μεθοδολογία με τη χρήση του Ερωτηματολογίου Φιλοσοφιών Εκπαιδευτών Ενηλίκων καθώς και συνεντεύξεων. Πρόκειται για μία έρευνα η οποία απευθυνόταν σε Σχολικούς Συμβούλους Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης από όλη την Ελλάδα. Το δείγμα συμμετεχόντων αποτέλεσαν 179 Σχολικοί Σύμβουλοι η πλειοψηφία των οποίων (56,4%) έδειξαν την προτίμησή τους στην προοδευτική φιλοσοφία και δεύτερη στη σειρά προτίμησης – με σημαντική διαφορά - τη συμπεριφοριστική (24,6%). Η ίδια έρευνα επιχείρησε να μελετήσει επίσης τον ρόλο που διαδραματίζουν μεταβλητές όπως το φύλο, η ηλικία, οι σπουδές, η εκπαιδευτική εμπειρία, η επιμόρφωση στην εκπαίδευση ενηλίκων ή/και εκπαιδευτικών και η διδακτική εμπειρία σε εκπαιδευτικούς, ΑΕΙ/ΤΕΙ και άλλες ομάδες ενηλίκων στην επιλογή ενός φιλοσοφικού ρεύματος. Σε αντίθεση με την έρευνα των Boone et al. (2002), η έρευνα της Γιώτη

έδειξε να υπάρχει συσχέτιση μεταξύ ηλικίας και φιλελεύθερης φιλοσοφίας η οποία επελέγη από τους μεγαλύτερους σε ηλικία Σχολικούς Συμβούλους. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ίδιας έρευνας, οι Σχολικοί Σύμβουλοι με περισσότερα έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση τείνουν να επιλέγουν τον συμπεριφορισμό, ενώ αντίθετα Σχολικοί Σύμβουλοι με διδακτική εμπειρία στην Εξομοίωση τον επιλέγουν σε σημαντικά μικρότερο βαθμό. Η ίδια έρευνα έδειξε ότι η διδακτική εμπειρία σε προγράμματα εκπαιδευτικών σχετίζεται σημαντικά με την προοδευτική φιλοσοφία. Επιπλέον, ένα ιδιαίτερα σημαντικό εύρημα αυτής της έρευνας είναι ο εκλεκτισμός των επιλογών των συμμετεχόντων και ο κατά κανόνα ανεπίγνωστος χαρακτήρας του φιλοσοφικού ρεύματος που υιοθετούν. Στις περιπτώσεις όπου υπήρχαν αντιφάσεις μεταξύ της συνειδητής προτίμησης μίας εκπαιδευτικής φιλοσοφίας και των ακολουθούμενων πρακτικών, ο κύριος λόγος απεδιδόταν πρωτίστως στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, στους περιορισμούς και σε ορισμένες περιπτώσεις στην ανάγκη των Σχολικών Συμβούλων να γίνουν αρεστοί στους εκπαιδευτικούς με ένα προσφιλές περιεχόμενο, μία προσφιλή μεθοδολογία και αξιολόγηση, τονίζοντας ότι προτεραιότητα στην επιμόρφωση αποτελεί η βασισμένη στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους επιλογή των παραπάνω.

Το 2015 ο Παπασπύρου υλοποίησε σχετική έρευνα με 30 γεωπόνους γεωργικών εφαρμογών οι οποίοι ασχολούνταν με την εκπαίδευση αγροτών. Η έρευνα κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η ηλικία των γεωπόνων εκπαιδευτών διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην επιλογή μίας εκπαιδευτικής φιλοσοφίας. Πιο συγκεκριμένα, η πλειοψηφία των παλαιότερων γεωπόνων (44,44%) ήταν υπέρ της φιλελεύθερης φιλοσοφίας θεωρώντας την ως την πλέον κατάλληλη για την εκπαίδευση των αγροτών, επιλέγοντας και τις αντίστοιχες εκπαιδευτικές πρακτικές, με δεύτερη επιλογή την ανθρωπιστική (25,93%). Οι νεότεροι σε ηλικία γεωπόνοι (37,93%) εκδήλωσαν την προτίμησή τους για την ανθρωπιστική φιλοσοφία θεωρώντας την καταλληλότερη για την κατάρτιση των ενηλίκων αγροτών, έχοντας ως δεύτερη στη σειρά προτίμησης τη συμπεριφοριστική και τη φιλελεύθερη φιλοσοφία. Για τη συγκέντρωση στοιχείων, εκτός από το ΕΦΕΕ, πραγματοποιήθηκαν και ημιδομημένες συνεντεύξεις.

Το 2017, η έρευνα της Παπαδήμα που πραγματοποιήθηκε σε 421 εκπαιδευτές Κέντρων Δια Βίου Μάθησης από διάφορα μέρη της Ελλάδας κατέδειξε κυρίαρχη την ανθρωπιστική φιλοσοφία. Πιο συγκεκριμένα, 154 συμμετέχοντες υιοθέτησαν τον ανθρωπισμό ενώ δεύτερο φιλοσοφικό ρεύμα σε σειρά προτίμησης ήταν ο προοδευτισμός με 105 συμμετέχοντες (σελ. 125). Από την έρευνα αυτή δεν

διαπιστώθηκε συσχέτιση ανάμεσα στο φύλο και το επίπεδο μόρφωσης με την επιλογή κάποιου συγκεκριμένου φιλοσοφικού ρεύματος. Σύμφωνα με τα ευρήματα, η εν λόγω έρευνα κατέληξε επίσης στο συμπέρασμα ότι είναι δυνατόν “ένας εκπαιδευτής να διέπεται από μία εκπαιδευτική φιλοσοφική θεωρία αλλά να υιοθετεί στοιχεία και από άλλες” (σελ. 147).

Όλες οι προαναφερθείσες έρευνες θεωρήθηκε σκόπιμο να αναφερθούν καθώς έχουν χρησιμοποιήσει το ίδιο ερευνητικό εργαλείο με την παρούσα εργασία και έχουν προσφέρει σημαντικά στοιχεία όσον αφορά στην επιλογή φιλοσοφικού ρεύματος από τους εκπαιδευτές ενηλίκων και κατά πόσο αυτή είναι συνειδητή, καθώς και στον ρόλο που μπορεί να διαδραματίζει το φύλο, η ηλικία, η εμπειρία, η προϋπηρεσία δηλαδή μεταβλητές που επιχειρεί και η παρούσα εργασία να εξετάσει, μεταξύ άλλων, καθώς υπάρχουν αρκετοί περιορισμοί στις παλαιότερες έρευνες. Κάποιες έρευνες καταλήγουν σε αντίθετα αποτελέσματα όσον αφορά στον ρόλο της εμπειρίας, του φύλου (Kheiri, 2012· Severo, 2016) καθώς και της ηλικίας (Παπασπύρου, 2015· Boone et al., 2002). Άλλες έρευνες διεξήχθησαν με δείγμα συμμετεχόντων μόνο του ενός φύλου (Coro, 2003· Gularte, 2007), γεγονός το οποίο αποκλείει την εξαγωγή συμπερασμάτων για τον ρόλο του, ενώ άλλες πραγματοποιήθηκαν με πολύ μικρό αριθμό συμμετεχόντων (Coro, 2003). Επιπλέον το γεγονός ότι λίγες έρευνες έχουν διεξαχθεί με εκπαιδευτές εξ αποστάσεως προγραμμάτων (Jeris & Poppie, 2002· Gularte, 2007) καθιστά επιβεβλημένη την περαιτέρω διερεύνηση σχετικά με το εάν οι εν λόγω εκπαιδευτές δείχνουν κάποια συγκεκριμένη προτίμηση στην επιλογή φιλοσοφικού ρεύματος. Αυτό ενισχύεται και από την έρευνα της Milheim (2011) η οποία αναφέρει ότι οι περισσότερες μελέτες ασχολούνται με τη φιλοσοφία της εκπαίδευσης ενηλίκων και το πώς εκείνη επηρεάζει την παραδοσιακή, δια ζώσης διδασκαλία των ενήλικων εκπαιδευομένων, προσθέτοντας ότι υπάρχουν λιγοστά στοιχεία για το πώς η φιλοσοφία επηρεάζει τη διαδικτυακή εκπαίδευση. Επιπλέον, λαμβάνοντας υπ’ όψιν την περιορισμένη ελληνική βιβλιογραφία σχετικά με το εν λόγω θέμα, αναμένεται ότι η παρούσα μελέτη θα συμβάλει στην παροχή περισσότερων στοιχείων σχετικά με τα φιλοσοφικά εκπαιδευτικά ρεύματα που επηρεάζουν τις εκπαιδευτικές πρακτικές Ελλήνων εκπαιδευτών ενηλίκων.

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6ο

6. Σκοπός και Ερευνητικά Ερωτήματα

6.1. Σκοπός

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει από ποια Φιλοσοφικά Ρεύματα για την Εκπαίδευση Ενηλίκων επηρεάζονται και καθοδηγούνται οι εκπαιδευτικές πρακτικές των μελών ΣΕΠ των Σχολών Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου ως εκπαιδευτών ενηλίκων και αν οι ίδιοι έχουν επίγνωση των φιλοσοφικών ρευμάτων που υιοθετούν και εφαρμόζουν στην πρακτική τους. Επίσης, η εργασία θα διερευνήσει τον ρόλο που διαδραματίζουν κάποια δημογραφικά στοιχεία όπως το φύλο, η ηλικία, το επίπεδο εκπαίδευσης, τα χρόνια υπηρεσίας και η επιμόρφωση πάνω στην εκπαίδευση ενηλίκων, στην επιλογή της εκπαιδευτικής φιλοσοφίας που υιοθετούν τα μέλη ΣΕΠ.

6.2. Ερευνητικά Ερωτήματα

Ποια φιλοσοφικά ρεύματα ασπάζονται τα μέλη ΣΕΠ της Σχολής Ανθρωπιστικών Σπουδών και της Σχολής Κοινωνικών Επιστημών του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου;

Οι εκπαιδευτές έχουν επίγνωση ποιο φιλοσοφικό ρεύμα υιοθετούν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία;

Οι εκπαιδευτικές πρακτικές τους συνάδουν με τον φιλοσοφικό τους προσανατολισμό;

Αν και πώς το φύλο, η ηλικία, το επίπεδο εκπαίδευσης, η επιμόρφωση στην εκπαίδευση ενηλίκων και τα χρόνια υπηρεσίας επηρεάζουν την επιλογή κάποιου συγκεκριμένου φιλοσοφικού ρεύματος;

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7ο

7. Μεθοδολογία

Η εν λόγω έρευνα αποτελεί μια μελέτη περίπτωσης των μελών ΣΕΠ του ΕΑΠ της Σχολής Ανθρωπιστικών Επιστημών και της Σχολής Κοινωνικών Επιστημών. Σύμφωνα με τον Μαγγόπουλο

(2014), η συλλογή δεδομένων στη μελέτη περίπτωσης πραγματοποιείται με την αξιοποίηση διαφόρων τεχνικών και μεθόδων. Για την παρούσα εργασία χρησιμοποιήθηκαν ερωτηματολόγια και συνεντεύξεις. Κατά συνέπεια, ακολουθήθηκε ένας ερευνητικός σχεδιασμός μικτών μεθόδων ο οποίος αποτελεί μία διαδικασία συγκέντρωσης, ανάλυσης και “ανάμειξης” τόσο ποσοτικών όσο και ποιοτικών ερευνών και μεθόδων για την καλύτερη κατανόηση ενός ερευνητικού προβλήματος. Η επιλογή αυτής της μεθοδολογίας θεωρήθηκε η καταλληλότερη καθώς η ποσοτική προσέγγιση με τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων θα συνέβαλε στη συγκέντρωση στοιχείων που θα ανεδείκνυν τη επικρατούσα εκπαιδευτική φιλοσοφία ενώ επίσης θα συνέβαλε στην διερεύνηση της σχέσης των ανεξάρτητων μεταβλητών με την επιλογή του φιλοσοφικού ρεύματος. Όσον αφορά στις συνεντεύξεις, αυτές θεωρήθηκαν αναγκαίες καθώς θα βοηθούσαν στο να διερευνηθεί εάν ο καθηγητής έχουν επίγνωση του φιλοσοφικού ρεύματος που υιοθετούν στις εκπαιδευτικές πρακτικές τους και εάν αυτές συνάδουν με τον φιλοσοφικό τους προσανατολισμό.

7.1. Ερευνητικό Εργαλείο

Για την παρούσα έρευνα, χρησιμοποιήθηκε το Ερωτηματολόγιο Φιλοσοφιών για την Εκπαίδευση Ενηλίκων το οποίο αποτελεί μετάφραση του Philosophy of Adult Education Inventory της Lorraine Zinn - PAEI (1983), καθώς και ένα αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο που αποτυπώνει δημογραφικές μεταβλητές που αφορούν στους συμμετέχοντες, όπως το φύλο, η ηλικία, το αντικείμενο και το επίπεδο εκπαίδευσης, η εμπειρία και η επιμόρφωση στην εκπαίδευση ενηλίκων. Επιπλέον, χρησιμοποιήθηκαν και συνεντεύξεις. Οι συνεντεύξεις είχαν ημιδομημένη μορφή δίνοντας τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες να απαντήσουν χωρίς τον περιορισμό συγκεκριμένων επιλογών απαντήσεων και “να εκφράσουν καλύτερα τις εμπειρίες τους” (Creswell, 2016, σελ.218). Μία ημιδομημένη συνέντευξη αποσκοπεί στο να αποφύγει ο ερευνητής να υποβάλει ή να επιβάλει στον συμμετέχοντα τις απαντήσεις, καθώς δεν έχει μία αυστηρή δόμηση. Ωστόσο, ο ερευνητής καταγράφει κάποια σημεία τα οποία επιθυμεί οπωσδήποτε να καλύψει, ούτως ώστε να μην τα παραλείψει παρασυρόμενος από τη ροή της συνέντευξης (Μαντζούκας, 2007).

7.2. Δείγμα Συμμετεχόντων

Το δείγμα συμμετεχόντων αυτής της έρευνας αποτέλεσαν 52 μέλη ΣΕΠ των Σχολών Ανθρωπιστικών Επιστημών και Κοινωνικών Επιστημών του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου. Στον Πίνακα 1 δίνονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης σχετικά με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των καθηγητών που συμμετείχαν στην έρευνα. Το 73.1% (v=38) του δείγματος ήταν άνδρες και το 26.9% (v=14) ήταν γυναίκες. Αναφορικά με την ηλικιακή κατανομή του δείγματος προέκυψε πως το 36.5% (v=19) των συμμετεχόντων ήταν ηλικίας 45 έως 55 ετών, το 32.7% (v=17) ήταν ηλικίας άνω των 55 ετών το 28.8% (v=15) των καθηγητών που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν ηλικίας 35 έως 45 ετών και το 1.9% (v=1) ήταν ηλικίας 25 έως 35 ετών.

Επιπλέον, από τον Πίνακα 1 προκύπτει ότι το 63.5% (v=33) των μελών ΣΕΠ που συμμετείχαν στην έρευνα είχαν αποφοιτήσει από τμήμα σχετικό με Ανθρωπιστικές, Νομικές, Κοινωνικές Επιστήμες, το 23.1% (v=12) είχαν αποφοιτήσει από τμήμα σχετικό με Επιστήμες Οικονομίας και Πληροφορικής και το 13.5% (v=7) είχαν αποφοιτήσει από τμήμα σχετικό με Θετικές και Τεχνολογικές Επιστήμες. Η πλειοψηφία του δείγματος και πιο συγκεκριμένα το 59.6% (v=31) του δείγματος δίδασκαν σε μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών, ενώ το 40.4% (v=21) δίδασκαν σε προπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών. Επιπρόσθετα, το 57.7% (v=30) των μελών ΣΕΠ είχαν ως αντικείμενο διδασκαλίας την εκπαίδευση ενηλίκων, ενώ το 57.7% (v=30) είχαν σπουδές ή επιμόρφωση στην εκπαίδευση ενηλίκων. Από την ανάλυση σχετικά με τον φορέα που είχαν λάβει επιμόρφωση ή σπουδές στην εκπαίδευση ενηλίκων, το 53.3% (v=16) του δείγματος δήλωσε ότι έλαβε αυτές τις σπουδές ή την επιμόρφωση από σεμινάρια επιμόρφωσης Δημόσιου Φορέα και το 36.7% (v=11) από το μεταπτυχιακό πρόγραμμα ΕΑΠ ή/και άλλου Πανεπιστημίου.

Τέλος, από τον Πίνακα 1 προκύπτει πως το 46% (v=23) των συμμετεχόντων είχαν εργασιακή εμπειρία ως μέλος ΣΕΠ του ΕΑΠ μικρότερη των 5 ετών. Επιπλέον, το 20% (v=10) είχαν προϋπηρεσία μεταξύ 5 και 10 ετών, το 16% (v=8) είχαν προϋπηρεσία μεταξύ 10 και 15 ετών και το 18% (v=9) είχαν προϋπηρεσία μεγαλύτερη των 15 ετών.

Πίνακας 1. Αποτελέσματα για τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων

		ν	%
Φύλο	Άντρας	38	73.1%
	Γυναίκα	14	26.9%
Ηλικιακή ομάδα	25-35	1	1.9%
	35-45	15	28.8%
	45-55	19	36.5%
	55 και άνω	17	32.7%
Κατηγορία βασικού πτυχίου	Ανθρωπιστικές, Νομικές, Κοινωνικές Επιστήμες	33	63.5%
	Θετικές και Τεχνολογικές Επιστήμες	7	13.5%
	Επιστήμες Οικονομίας και Πληροφορικής	12	23.1%
Διδασκαλία	Προπτυχιακό πρόγραμμα	21	40.4%
	Μεταπτυχιακό πρόγραμμα	31	59.6%
Αντικείμενο διδασκαλίας	Εκπαίδευση ενηλίκων	30	57.7%
	Άλλο	22	42.3%
Σπουδές ή επιμόρφωση στην εκπαίδευση ενηλίκων	Ναι	30	57.7%
	Όχι	22	42.3%

Φορέας	Μεταπτυχιακό πρόγραμμα ΕΑΠ/ άλλου Πανεπιστημίου	11	36.7%
	Σεμινάρια Επιμόρφωσης Δημόσιου Φορέα	16	53.3%
	Σεμινάρια Επιμόρφωσης Ιδιωτικού Φορέα	3	10.0%
Προϋπηρεσία ως μέλος ΣΕΠ του ΕΑΠ	1-5 έτη	23	46.0%
	5-10 έτη	10	20.0%
	10-15 έτη	8	16.0%
	15 και άνω	9	18.0%

7.3. Εγκυρότητα και Αξιοπιστία του Ερωτηματολογίου

Για να προσφέρει μία έρευνα έγκυρα αποτελέσματα, θα πρέπει να χρησιμοποιεί ερευνητικά εργαλεία τα οποία προηγουμένως έχουν ελεγχθεί για την εγκυρότητα και την αξιοπιστία τους. Αυτά τα δύο στοιχεία καταδεικνύουν την ποιότητα του ερευνητικού εργαλείου. Σύμφωνα με τους Ουζούνη και Νακάκη (2011), “η αξιοπιστία αναφέρεται στη συνέπεια μέσω της επαναληπτικότητας και της αναπαραγωγιμότητας μίας σειράς μετρήσεων που οδηγούν στο ίδιο αποτέλεσμα, στη συνοχή και στην ομοιογένεια ενός εργαλείου μέτρησης, καθώς και στον βαθμό που είναι απαλλαγμένο από τυχαίο σφάλμα” (σελ.231). Εγκυρότητα είναι ο βαθμός στον οποίο ένα ερευνητικό εργαλείο μετρά αυτό που ισχυρίζεται ότι πρόκειται να μετρήσει.

Σύμφωνα με τη Zinn (1983), το Ερωτηματολόγιο Φιλοσοφίας της Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Philosophy of Adult Education Inventory) έχει σταθμιστεί σε 78 υποκείμενα μέσα σε μία περίοδο 10 μηνών, ενώ ελέγχθηκε η εγκυρότητα, η εσωτερική συνέπεια και η σταθερότητα.

Όσον αφορά στην αξιοπιστία του ερωτηματολογίου με τα δημογραφικά στοιχεία, στον Πίνακα 2 δίνονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης σχετικά με την αξιοπιστία του ερωτηματολογίου που συντάχθηκε για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας. Η αξιοπιστία εκτιμήθηκε με βάση τον αντίστοιχο συντελεστή αξιοπιστίας α του Cronbach για κάθε επιμέρους ενότητα του ερωτηματολογίου. Από την ανάλυση καταγράφηκε αρκετά υψηλό επίπεδο αξιοπιστίας σε όλες τις

ενότητες του ερωτηματολογίου, καθώς σε όλες τις περιπτώσεις καταγράφηκε συντελεστής αξιοπιστίας α του Cronbach που ξεπερνά το 0.690.

Πίνακας 2. Αποτελέσματα ανάλυσης αξιοπιστίας για το εργαλείο αξιολόγησης της εκπαιδευτικής φιλοσοφίας

Κλίμακα	Cronbach α
A	0.779
B	0.779
Γ	0.743
Δ	0.690
E	0.782
Στ	0.746
Z	0.796
H	0.832
Θ	0.708
I	0.779

Κεφάλαιο 8ο

8. Συγκέντρωση Δεδομένων

Λόγω χρονικών περιορισμών, επελέγη να διακινηθεί το ερωτηματολόγιο ηλεκτρονικά. Η αποστολή του συνοδευόταν από ένα εισαγωγικό σημείωμα στο οποίο αναφέρθηκε ο σκοπός της έρευνας, ο εθελοντικός και ανώνυμος χαρακτήρας της καθώς και η διασφάλιση της εμπιστευτικότητας. Επίσης αναφέρθηκε ο απαιτούμενος χρόνος για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου αλλά και το γεγονός

ότι θα μπορούσαν να δουν άμεσα το αποτέλεσμα καθώς επρόκειτο για ένα αυτοβαθμολογούμενο, αυτοαξιολογούμενο ερωτηματολόγιο. Το ερωτηματολόγιο συνοδευόταν και από αναλυτικές οδηγίες για την εύρεση του αποτελέσματος (σκορ). Το ερωτηματολόγιο εστάλη συνολικά σε 252 συντονιστές εκ των οποίων οι 116 από τη Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών και οι 136 από τη Σχολή Κοινωνικών Επιστημών του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου με την παράκληση να το προωθήσουν στα μέλη ΣΕΠ των σχολών τους. Βάσει των στοιχείων του μητρώου τα μέλη ΣΕΠ της Σχολής Ανθρωπιστικών Επιστημών ανέρχονται στους 1094 ενώ της Σχολής Κοινωνικών Επιστημών στους 1131. Ωστόσο, δεν γνωρίζουμε σε πόσα μέλη ΣΕΠ προωθήθηκε το ερωτηματολόγιο καθώς δεν υπήρχε σχετική ενημέρωση από τους συντονιστές καθηγητές. Η συμμετοχή ήταν ανώνυμη και εθελοντική. Ο αριθμός των καθηγητών που ανταποκρίθηκαν στην έρευνα ανήλθε στους 52 εκ των οποίων 38 ήταν άνδρες και 14 γυναίκες. Από τους 52 συμμετέχοντες, οι 33 (63,5%) είχαν αποφοιτήσει από τμήμα σχετικό με Ανθρωπιστικές, Νομικές, Κοινωνικές Επιστήμες, οι 12 (23.1%) είχαν αποφοιτήσει από τμήμα σχετικό με Επιστήμες Οικονομίας και Πληροφορικής και οι 7 (13.5%) είχαν αποφοιτήσει από τμήμα σχετικό με Θετικές και Τεχνολογικές Επιστήμες. Τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν μέσα σε διάστημα ενός μηνός και κατόπιν ελέγχθηκαν για τυχόν ελλείψεις ή αναπάντητες απαντήσεις. Ένα μόνο ερωτηματολόγιο δεν συμπεριελήφθη στην έρευνα καθώς ο συμμετέχων συμπλήρωσε μόνο 19 από τις 75 ερωτήσεις. Τις επόμενες δύο εβδομάδες, πραγματοποιήθηκαν και οι συνεντεύξεις με τους 4 συμμετέχοντες οι οποίοι ήταν οι μόνοι που ανταποκρίθηκαν θετικά στην παραχώρηση μίας συνέντευξης. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν μέσω skype την ημέρα και ώρα που εξυπηρετούσε τους συμμετέχοντες ενώ νωρίτερα τους είχαν αποσταλεί οι ερωτήσεις. Οι συνεντεύξεις ηχογραφήθηκαν λαμβάνοντας προηγουμένως την άδεια των συνεντευξιζόμενων. Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης κρατήθηκαν σημειώσεις σ'ένα πρωτόκολλο συνέντευξης, ένα έντυπο το οποίο είχε δημιουργηθεί για την καλύτερη διεξαγωγή των συνεντεύξεων. Σε αυτό το έντυπο εκτός από τις ερωτήσεις αναφέρονταν και κάποιες οδηγίες για την καλύτερη ροή της συνέντευξης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9ο

9. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του Στατιστικού Πακέτου για τις Κοινωνικές Επιστήμες (SPSS), έκδοση 25. Για την παρουσίαση των αποτελεσμάτων πραγματοποιήθηκε περιγραφική και επαγωγική ανάλυση.

9.1. Αποτελέσματα περιγραφικής ανάλυσης

9.1.1. Περιγραφικά αποτελέσματα ως προς την εκπαιδευτική φιλοσοφία

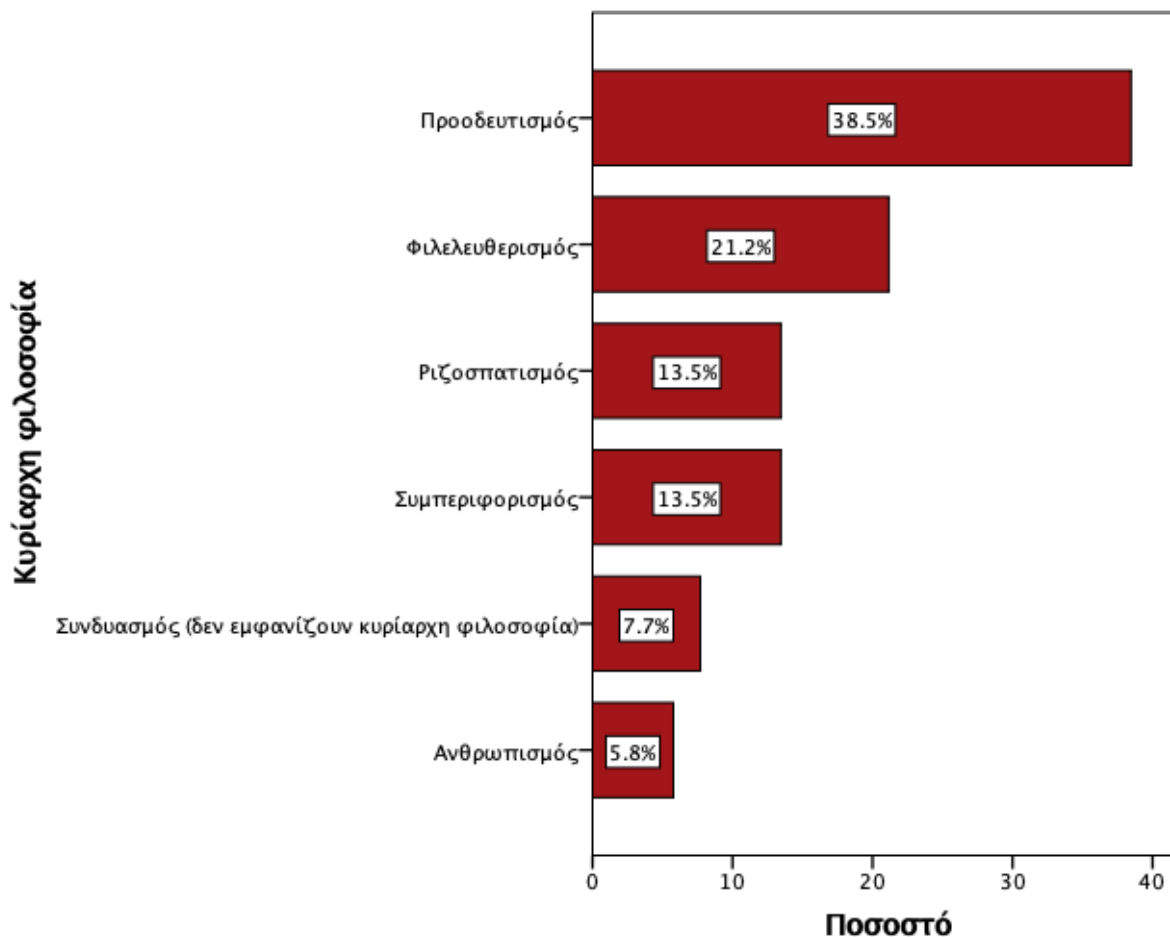
Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της περιγραφικής ανάλυσης σχετικά με την εκπαιδευτική φιλοσοφία των μελών ΣΕΠ του ΕΑΠ. Από τον Πίνακα 3 προκύπτει ότι το 44.2% (v=23) των συμμετεχόντων εμφάνισαν το υψηλότερο σκορ τους στον προοδευτισμό, το 25% (v=13) εμφάνισαν το υψηλότερο σκορ τους στον φιλελευθερισμό, το 21.2% (v=11) εμφάνισαν το υψηλότερο σκορ τους στον συμπεριφορισμό, το 13.5% (v=7) εμφάνισαν το υψηλότερο σκορ τους στον ριζοσπαστισμό και το 5.8% (v=3) εμφάνισαν το υψηλότερο σκορ τους στον ανθρωπισμό. Εδώ πρέπει να αναφερθεί ότι 4 καθηγητές εμφάνισαν υψηλό σκορ σε περισσότερα από ένα φιλοσοφικά ρεύματα, αυτοί οι καθηγητές δημιουργούν μια νέα κατηγορία που αφορά εκπαιδευτικούς που το κυρίαρχο φιλοσοφικό ρεύμα που ακολουθούν είναι μια μίξη διαφορετικών φιλοσοφικών ρευμάτων. Πιο συγκεκριμένα, τα ζεύγη των φιλοσοφικών ρευμάτων που βρέθηκαν στην πρώτη προτίμηση αυτών των καθηγητών είναι τα ακόλουθα: φιλελευθερισμός και προοδευτισμός, συμπεριφορισμός και προοδευτισμός, ριζοσπαστισμός και προοδευτισμός, φιλελευθερισμός και συμπεριφορισμός.

Πίνακας 3. Αποτελέσματα ανάλυσης για την κατάταξη της κάθε εκπαιδευτικής φιλοσοφίας

	1		2		3		4		5	
Φιλοσοφία	v	%	N	%	v	%	v	%	N	%
Φιλελευθερισμός	13	25.0%	8	15.4%	10	19.2%	8	15.4%	13	25.0%

Συμπεριφορισμός	11	21.2%	9	17.3%	13	25.0%	13	25.0%	6	11.5%
Προοδευτισμός	23	44.2%	14	26.9%	7	13.5%	3	5.8%	5	9.6%
Ανθρωπισμός	3	5.8%	13	25.0%	10	19.2%	11	21.2%	15	28.8%
Ριζοσπαστισμός	7	13.5%	8	15.4%	11	21.2%	16	30.8%	10	19.2%

Από το Διάγραμμα 1 προκύπτει ότι το 38.5% (v=20) των μελών ΣΕΠ του ΕΑΠ που συμμετείχαν στην έρευνα εμφάνισαν ως κυρίαρχο φιλοσοφικό ρεύμα τον προοδευτισμό ενώ το 21.2% (v=11) των μελών ΣΕΠ του ΕΑΠ που συμμετείχαν στην έρευνα εμφάνισαν ως κυρίαρχο φιλοσοφικό ρεύμα τον φιλελευθερισμό. Μικρότερο ποσοστό των μελών ΣΕΠ του ΕΑΠ που συμμετείχαν στην έρευνα εμφάνισαν ως κυρίαρχο φιλοσοφικό ρεύμα τον συμπεριφορισμό (v=7, 13.5%), τον ριζοσπαστισμό (v=7, 13.5%) και τον ανθρωπισμό (v=3, 5.8%). Επίσης το 7.7% (v=4) των μελών ΣΕΠ του ΕΑΠ που συμμετείχαν στην έρευνα δεν είχαν ένα ξεκάθαρο φιλοσοφικό ρεύμα και άρα εμφανίζουν ένα συνδυασμό διαφορετικών φιλοσοφικών ρευμάτων.



Διάγραμμα 1. Αποτελέσματα για την κυρίαρχη φιλοσοφία στο δείγμα

9.1.2. Περιγραφικά αποτελέσματα ως προς το φύλο

Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα αποτελέσματα για τα φιλοσοφικά ρεύματα που χαρακτηρίζουν τα μέλη ΣΕΠ του ΕΑΠ με βάση το φύλο τους. Από τον Πίνακα 4 προκύπτει ότι από το σύνολο των ανδρών, το 28.9% (v=11) είχαν ως κυρίαρχο ρεύμα τον φιλελευθερισμό, το 10.5% (v=2) είχαν ως δεύτερο ρεύμα τον φιλελευθερισμό, το 21.1% (v=8) είχαν ως τρίτο ρεύμα τον φιλελευθερισμό, το 13.2% (v=4) είχαν ως τέταρτο ρεύμα τον φιλελευθερισμό και το 26.3% (v=10) χαρακτηριζόταν σε μικρότερο βαθμό από το ρεύμα του φιλελευθερισμού (5^η θέση). Από το σύνολο των γυναικών, το 14.3% (v=2) είχαν ως κυρίαρχο ρεύμα τον φιλελευθερισμό, το 28.6% (v=4) είχαν ως δεύτερο ρεύμα

τον φιλελευθερισμό, το 14.3% (v=2) είχαν ως τρίτο ρεύμα τον φιλελευθερισμό, το 21.4% (v=3) είχαν ως τέταρτο ρεύμα τον φιλελευθερισμό και το 21.4% (v=3) χαρακτηριζόταν σε μικρότερο βαθμό από το ρεύμα του φιλελευθερισμού (5^η θέση).

Πίνακας 4. Αποτελέσματα ανάλυσης για την κατάταξη της φιλοσοφίας του φιλελευθερισμού ως προς το φύλο των μελών ΣΕΠ

		Φύλο		
		Άνδρες	Γυναίκες	Σύνολο
Φιλελευθερισμός 1	N	11	2	13
	%	28.9%	14.3%	25.0%
2	N	4	4	8
	%	10.5%	28.6%	15.4%
3	v	8	2	10
	%	21.1%	14.3%	19.2%
4	v	5	3	8
	%	13.2%	21.4%	15.4%
5	v	10	3	13
	%	26.3%	21.4%	25.0%
Σύνολο	v	38	14	52
	%	73.1%	26.9%	100.0%

Από τον Πίνακα 5 προκύπτει ότι από το σύνολο των ανδρών, το 21.1% (v=8) είχαν ως κυρίαρχο ρεύμα τον συμπεριφορισμό, το 18.4% (v=7) είχαν ως δεύτερο ρεύμα τον συμπεριφορισμό, το 23.7% (v=9) είχαν ως τρίτο ρεύμα τον συμπεριφορισμό, το 26.3% (v=10) είχαν ως τέταρτο ρεύμα τον συμπεριφορισμό και το 10.5% (v=4) χαρακτηριζόταν σε μικρότερο βαθμό από το ρεύμα του συμπεριφορισμού (5^η θέση). Από το σύνολο των γυναικών, το 21.4% (v=3) είχαν ως κυρίαρχο ρεύμα τον συμπεριφορισμό, το 14.3% (v=2) είχαν ως δεύτερο ρεύμα τον συμπεριφορισμό, το 28.6% (v=4) είχαν ως τρίτο ρεύμα τον συμπεριφορισμό, το 21.4% (v=3) είχαν ως τέταρτο ρεύμα τον συμπεριφορισμό και το 14.3% (v=2) είχαν ως πέμπτο ρεύμα τον συμπεριφορισμό.

Πίνακας 5. Αποτελέσματα ανάλυσης για την κατάταξη της φιλοσοφίας του συμπεριφορισμού ως προς το φύλο των μελών ΣΕΠ

			Φύλο		
			Ανδρες	Γυναίκες	Σύνολο
Συμπεριφορισμός	1	v	8	3	11
		%	21.1%	21.4%	21.2%
	2	v	7	2	9
		%	18.4%	14.3%	17.3%
	3	v	9	4	13
		%	23.7%	28.6%	25.0%
	4	v	10	3	13
		%	26.3%	21.4%	25.0%
	5	v	4	2	6

	%	10.5%	14.3%	11.5%
Σύνολο	ν	38	14	52
	%	73.1%	26.9%	100.0%

Από τον Πίνακα 6 προκύπτει ότι από το σύνολο των ανδρών, το 44.7% (ν=17) είχαν ως κυρίαρχο ρεύμα τον προοδευτισμό, το 23.7% (ν=9) είχαν ως δεύτερο ρεύμα τον προοδευτισμό, το 15.8% (ν=6) είχαν ως τρίτο ρεύμα τον προοδευτισμό, το 5.3% (ν=2) είχαν ως τέταρτο ρεύμα τον προοδευτισμό και το 10.5% (ν=4) είχαν ως πέμπτο ρεύμα τον προοδευτισμό. Από το σύνολο των γυναικών, το 42.9% (ν=6) είχαν ως κυρίαρχο ρεύμα τον προοδευτισμό, το 35.7% (ν=5) είχαν ως δεύτερο ρεύμα τον προοδευτισμό, το 7.1% (ν=1) είχαν ως τρίτο ρεύμα τον προοδευτισμό, το 7.1% (ν=1) είχαν ως τέταρτο ρεύμα τον προοδευτισμό και το 7.1% (ν=1) είχαν ως πέμπτο ρεύμα τον προοδευτισμό.

Πίνακας 6. Αποτελέσματα ανάλυσης για την κατάταξη της φιλοσοφίας του προοδευτισμού ως προς το φύλο των μελών ΣΕΠ

			Φύλο		
			Άνδρες	Γυναίκες	Σύνολο
Προοδευτισμός	1	ν	17	6	23
		%	44.7%	42.9%	44.2%
	2	ν	9	5	14
		%	23.7%	35.7%	26.9%
	3	ν	6	1	7
		%	15.8%	7.1%	13.5%

	4	v	2	1	3
		%	5.3%	7.1%	5.8%
	5	v	4	1	5
		%	10.5%	7.1%	9.6%
Σύνολο		v	38	14	52
		%	73.1%	26.9%	100.0%

Από τον Πίνακα 7 προκύπτει ότι από το σύνολο των ανδρών, το 5.3% (v=2) είχαν ως κυρίαρχο ρεύμα τον ανθρωπισμό, το 26.3% (v=10) είχαν ως δεύτερο ρεύμα τον ανθρωπισμό, το 18.4% (v=7) είχαν ως τρίτο ρεύμα τον ανθρωπισμό, το 21.1% (v=8) είχαν ως τέταρτο ρεύμα τον ανθρωπισμό και το 28.9% (v=11) είχαν ως πέμπτο ρεύμα τον ανθρωπισμό. Από το σύνολο των γυναικών, το 7.1% (v=1) είχαν ως κυρίαρχο ρεύμα τον ανθρωπισμό, το 21.4% (v=3) είχαν ως δεύτερο ρεύμα τον ανθρωπισμό, το 21.4% (v=3) είχαν ως τρίτο ρεύμα τον ανθρωπισμό, το 21.4% (v=3) είχαν ως τέταρτο ρεύμα τον ανθρωπισμό και το 28.6% (v=4) είχαν ως πέμπτο ρεύμα τον ανθρωπισμό.

Πίνακας 7. Αποτελέσματα ανάλυσης για την κατάταξη της φιλοσοφίας του ανθρωπισμού ως προς το φύλο των μελών ΣΕΠ

Φύλο					
		Ανδρες		Γυναίκες	Σύνολο
Ανθρωπισμός	1	v	2	1	3
		%	5.3%	7.1%	5.8%

2	ν	10	3	13
	%	26.3%	21.4%	25.0%
3	ν	7	3	10
	%	18.4%	21.4%	19.2%
4	ν	8	3	11
	%	21.1%	21.4%	21.2%
5	ν	11	4	15
	%	28.9%	28.6%	28.8%
Σύνολο	ν	38	14	52
	%	73.1%	26.9%	100.0%

Από τον Πίνακα 8 προκύπτει ότι από το σύνολο των αντρών, το 10.5% (ν=4) είχαν ως κυρίαρχο ρεύμα τον ριζοσπαστισμό, το 18.4% (ν=7) είχαν ως δεύτερο ρεύμα τον ριζοσπαστισμό, το 23.7% (ν=9) είχαν ως τρίτο ρεύμα τον ριζοσπαστισμό, το 28.9% (ν=11) είχαν ως τέταρτο ρεύμα τον ριζοσπαστισμό και το 18.4% (ν=7) είχαν ως πέμπτο ρεύμα τον ριζοσπαστισμό. Από το σύνολο των γυναικών, το 21.4% (ν=3) είχαν ως κυρίαρχο ρεύμα τον ριζοσπαστισμό, το 7.1% (ν=1) είχαν ως δεύτερο ρεύμα τον ριζοσπαστισμό, το 14.3% (ν=2) είχαν ως τρίτο ρεύμα τον ριζοσπαστισμό, το 35.7% (ν=5) είχαν ως τέταρτο ρεύμα τον ριζοσπαστισμό και το 21.4% (ν=3) είχαν ως πέμπτο ρεύμα τον ριζοσπαστισμό.

Πίνακας 8. Αποτελέσματα ανάλυσης για την κατάταξη της φιλοσοφίας του ριζοσπαστισμού ως προς το φύλο των μελών ΣΕΠ

			Φύλο		
			Άνδρες	Γυναίκες	Σύνολο
Ριζοσπαστισμός	1	v	4	3	7
		%	10.5%	21.4%	13.5%
	2	v	7	1	8
		%	18.4%	7.1%	15.4%
	3	v	9	2	11
		%	23.7%	14.3%	21.2%
	4	v	11	5	16
		%	28.9%	35.7%	30.8%
	5	v	7	3	10
		%	18.4%	21.4%	19.2%
	Σύνολο	v	38	14	52
		%	73.1%	26.9%	100.0%

Τέλος, από τον Πίνακα 9 προκύπτει ότι από το σύνολο των ανδρών, το 36.8% (ν=14) είχαν ως κυρίαρχο ρεύμα τον προοδευτισμό, το 26.3% (ν=10) είχαν ως κυρίαρχο ρεύμα τον φιλελευθερισμό, το 13.2% (ν=5) είχαν ως κυρίαρχο ρεύμα τον συμπεριφορισμό, το 10.5% (ν=4) είχαν ως κυρίαρχο ρεύμα τον ριζοσπαστισμό, το 7.9% (ν=3) εμφάνισαν ένα συνδυασμό φιλοσοφικών

ρευμάτων και το 5.3% (ν=2) είχαν ως κυρίαρχο ρεύμα τον ανθρωπισμό. Από το σύνολο των γυναικών, το 42.9% (ν=6) είχαν ως κυρίαρχο ρεύμα τον προοδευτισμό, το 21.4% (ν=3) είχαν ως κυρίαρχο ρεύμα τον ριζοσπαστισμό, το 14.3% (ν=2) είχαν ως κυρίαρχο ρεύμα τον συμπεριφορισμό, το 7.1% (ν=1) είχαν ως κυρίαρχο ρεύμα τον φιλελευθερισμό, το 7.2% (ν=1) είχαν ως κυρίαρχο ρεύμα τον ανθρωπισμό και το 7.1% (ν=1) εμφάνισαν ένα συνδυασμό φιλοσοφικών ρευμάτων.

Πίνακας 9. Αποτελέσματα ανάλυσης για την κυρίαρχη φιλοσοφία ως προς το φύλο των μελών ΣΕΠ

			Φύλο		
			Άνδρες	Γυναίκες	Σύνολο
Κυρίαρχη φιλοσοφία	Φιλελευθερισμός	ν	10	1	11
		%	26.3%	7.1%	21.2%
	Συμπεριφορισμός	ν	5	2	7
		%	13.2%	14.3%	13.5%
	Προοδευτισμός	ν	14	6	20
		%	36.8%	42.9%	38.5%
	Ανθρωπισμός	ν	2	1	3
		%	5.3%	7.1%	5.8%
	Ριζοσπαστισμός	ν	4	3	7
		%	10.5%	21.4%	13.5%
	Συνδυασμός	ν	3	1	4
		%	7.9%	7.1%	7.7%

Σύνολο	ν	38	14	52
	%	73.1%	26.9%	100.0%

9.1.3. Περιγραφικά αποτελέσματα ως προς την ηλικιακή ομάδα

Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα αποτελέσματα για τα φιλοσοφικά ρεύματα που χαρακτηρίζουν τα μέλη ΣΕΠ του ΕΑΠ με βάση την ηλικιακή ομάδα τους. Από τον Πίνακα 10 προκύπτει ότι από το σύνολο των καθηγητών ηλικίας 25 έως 35 ετών, το 100% (ν=1) είχαν ως κυρίαρχο ρεύμα τον φιλελευθερισμό. Από το σύνολο των καθηγητών ηλικίας 35 έως 45 ετών, το 13.3% (ν=2) είχαν ως πρώτο ρεύμα τον φιλελευθερισμό, το 13.3% (ν=2) είχαν ως δεύτερο ρεύμα τον φιλελευθερισμό, το 26.7% (ν=4) είχαν ως τρίτο ρεύμα τον φιλελευθερισμό, το 13.2% (ν=2) είχαν ως τέταρτο ρεύμα τον φιλελευθερισμό και το 33.5% (ν=5) είχαν ως πέμπτο ρεύμα τον φιλελευθερισμό. Από το σύνολο των καθηγητών ηλικίας 45 έως 55 ετών, το 36.8% (ν=7) είχαν ως πρώτο ρεύμα τον φιλελευθερισμό, το 15.8% (ν=3) είχαν ως δεύτερο ρεύμα τον φιλελευθερισμό, το 10.5% (ν=2) είχαν ως τρίτο ρεύμα τον φιλελευθερισμό, το 15.8% (ν=3) είχαν ως τέταρτο ρεύμα τον φιλελευθερισμό και το 21.1% (ν=4) είχαν ως πέμπτο ρεύμα τον φιλελευθερισμό. Από το σύνολο των καθηγητών ηλικίας άνω των 55 ετών, το 17.6% (ν=3) είχαν ως πρώτο ρεύμα τον φιλελευθερισμό, το 17.6% (ν=3) είχαν ως δεύτερο ρεύμα τον φιλελευθερισμό, το 23.5% (ν=4) είχαν ως τρίτο ρεύμα τον φιλελευθερισμό, το 17.6% (ν=3) είχαν ως τέταρτο ρεύμα τον φιλελευθερισμό και το 23.5% (ν=4) είχαν ως πέμπτο ρεύμα τον φιλελευθερισμό.

Πίνακας 10. Αποτελέσματα ανάλυσης για την κατάταξη της φιλοσοφίας του φιλελευθερισμού ως προς την ηλικιακή ομάδα των μελών ΣΕΠ

			Ηλικιακή ομάδα				Σύνολο
			25-35	35-45	45-55	55 και άνω	
Φιλελευθερισμός	1	N	1	2	7	3	13
		%	100.0%	13.3%	36.8%	17.6%	25.0%
	2	N	0	2	3	3	8
		%	0.0%	13.3%	15.8%	17.6%	15.4%
	3	N	0	4	2	4	10
		%	0.0%	26.7%	10.5%	23.5%	19.2%
	4	N	0	2	3	3	8
		%	0.0%	13.3%	15.8%	17.6%	15.4%
	5	N	0	5	4	4	13
		%	0.0%	33.3%	21.1%	23.5%	25.0%
Σύνολο		N	1	15	19	17	52
		%	1.9%	28.8%	36.5%	32.7%	100%

Από τον Πίνακα 11 προκύπτει ότι από το σύνολο των καθηγητών ηλικίας 25 έως 35 ετών, το 100% (v=1) είχαν ως τρίτο ρεύμα το συμπεριφορισμό. Από το σύνολο των καθηγητών ηλικίας 35 έως 45 ετών, το 6.7% (v=1) είχαν ως πρώτο ρεύμα τον συμπεριφορισμό, το 6.7% (v=1) είχαν ως δεύτερο ρεύμα τον συμπεριφορισμό, το 13.3% (v=2) είχαν ως τρίτο ρεύμα τον συμπεριφορισμό, το 53.3%

($n=8$) είχαν ως τέταρτο ρεύμα τον συμπεριφορισμό και το 20% ($n=3$) είχαν ως πέμπτο ρεύμα τον συμπεριφορισμό. Από το σύνολο των καθηγητών ηλικίας 45 έως 55 ετών, το 26.3% ($n=5$) είχαν ως πρώτο ρεύμα τον συμπεριφορισμό, το 31.6% ($n=6$) είχαν ως δεύτερο ρεύμα τον συμπεριφορισμό, το 31.6% ($n=6$) είχαν ως τρίτο ρεύμα τον συμπεριφορισμό και το 10.5% ($n=2$) είχαν ως τέταρτο ρεύμα τον συμπεριφορισμό. Από το σύνολο των καθηγητών ηλικίας άνω των 55 ετών, το 29.4% ($n=5$) είχαν ως πρώτο ρεύμα τον συμπεριφορισμό, το 11.8% ($n=2$) είχαν ως δεύτερο ρεύμα τον συμπεριφορισμό, το 23.5% ($n=4$) είχαν ως τρίτο ρεύμα τον συμπεριφορισμό, το 17.6% ($n=3$) είχαν ως τέταρτο ρεύμα τον συμπεριφορισμό και το 17.6% ($n=3$) είχαν ως πέμπτο ρεύμα τον συμπεριφορισμό.

Πίνακας 11. Αποτελέσματα ανάλυσης για την κατάταξη της φιλοσοφίας του συμπεριφορισμού ως προς την ηλικιακή ομάδα των μελών ΣΕΠ

			Ηλικιακή ομάδα				
			25-35	35-45	45-55	55 και άνω	Σύνολο
Συμπεριφορισμός	1	N	0	1	5	5	11
		%	0.0%	6.7%	26.3%	29.4%	21.2%
	2	N	0	1	6	2	9
		%	0.0%	6.7%	31.6%	11.8%	17.3%
	3	N	1	2	6	4	13
		%	100.0%	13.3%	31.6%	23.5%	25.0%
	4	N	0	8	2	3	13
		%	0.0%	53.3%	10.5%	17.6%	25.0%
	5	N	0	3	0	3	6
		%	0.0%	50.0%	0.0%	50.0%	25.0%

	%	0.0%	20.0%	0.0%	17.6%	11.5%
Σύνολο	N	1	15	19	17	52
	%	1.9%	28.8%	36.5%	32.7%	100%

Από τον Πίνακα 12 προκύπτει ότι από το σύνολο των καθηγητών ηλικίας 25 έως 35 ετών, το 100% (v=1) είχαν ως πέμπτο ρεύμα τον προοδευτισμό. Από το σύνολο των καθηγητών ηλικίας 35 έως 45 ετών, το 60% (v=9) είχαν ως πρώτο ρεύμα τον προοδευτισμό, το 13.3% (v=2) είχαν ως δεύτερο ρεύμα τον προοδευτισμό, το 6.7% (v=1) είχαν ως τρίτο ρεύμα τον προοδευτισμό, το 6.7% (v=1) είχαν ως τέταρτο ρεύμα τον προοδευτισμό και το 13.3% (v=2) είχαν ως πέμπτο ρεύμα τον προοδευτισμό. Από το σύνολο των καθηγητών ηλικίας 45 έως 55 ετών, το 36.8% (v=7) είχαν ως πρώτο ρεύμα τον προοδευτισμό, το 36.8% (v=7) είχαν ως δεύτερο ρεύμα τον προοδευτισμό, το 10.5% (v=2) είχαν ως τρίτο ρεύμα τον προοδευτισμό, το 5.3% (v=1) είχαν ως τέταρτο ρεύμα τον προοδευτισμό και το 10.5% (v=2) είχαν ως πέμπτο ρεύμα τον προοδευτισμό. Από το σύνολο των καθηγητών ηλικίας άνω των 55 ετών, το 41.2% (v=7) είχαν ως πρώτο ρεύμα τον προοδευτισμό, το 29.4% (v=5) είχαν ως δεύτερο ρεύμα τον προοδευτισμό, το 23.5% (v=4) είχαν ως τρίτο ρεύμα τον προοδευτισμό και το 5.9% (v=1) είχαν ως τέταρτο ρεύμα τον προοδευτισμό.

Πίνακας 12. Αποτελέσματα ανάλυσης για την κατάταξη της φιλοσοφίας του προοδευτισμού ως προς την ηλικιακή ομάδα των μελών ΣΕΠ

		Ηλικιακή ομάδα				Σύνολο
		25-35	35-45	45-55	55 και άνω	
Προοδευτισμό 1	N	0	9	7	7	23
ς	%	0.0%	60.0%	36.8%	41.2%	44.2%

2	N	0	2	7	5	14
	%	0.0%	13.3%	36.8%	29.4%	26.9%
3	N	0	1	2	4	7
	%	0.0%	6.7%	10.5%	23.5%	13.5%
4	N	0	1	1	1	3
	%	0.0%	6.7%	5.3%	5.9%	5.8%
5	N	1	2	2	0	5
	%	100.0%	13.3%	10.5%	0.0%	9.6%
Σύνολο	N	1	15	19	17	52
	%	1.9%	28.8%	36.5%	32.7%	100%

Από τον Πίνακα 13 προκύπτει ότι από το σύνολο των καθηγητών ηλικίας 25 έως 35 ετών, το 100% (v=1) είχαν ως δεύτερο ρεύμα τον ανθρωπισμό. Από το σύνολο των καθηγητών ηλικίας 35 έως 45 ετών, το 6.7% (v=1) είχαν ως πρώτο ρεύμα τον ανθρωπισμό, το 15.3% (v=8) είχαν ως δεύτερο ρεύμα τον ανθρωπισμό, το 13.3% (v=2) είχαν ως τρίτο ρεύμα τον ανθρωπισμό, το 6.7% (v=1) είχαν ως τέταρτο ρεύμα τον ανθρωπισμό και το 20% (v=3) είχαν ως πέμπτο ρεύμα τον ανθρωπισμό. Από το σύνολο των καθηγητών ηλικίας 45 έως 55 ετών, το 5.3% (v=1) είχαν ως πρώτο ρεύμα τον ανθρωπισμό, το 5.3% (v=1) είχαν ως δεύτερο ρεύμα τον ανθρωπισμό, το 26.3% (v=5) είχαν ως τρίτο ρεύμα τον ανθρωπισμό, το 26.3% (v=5) είχαν ως τέταρτο ρεύμα τον ανθρωπισμό και το 36.8% (v=7) είχαν ως πέμπτο ρεύμα τον ανθρωπισμό. Από το σύνολο των καθηγητών ηλικίας άνω των 55 ετών, το 5.1% (v=1) είχαν ως πρώτο ρεύμα τον ανθρωπισμό, το 17.6% (v=3) είχαν ως δεύτερο ρεύμα τον ανθρωπισμό, το 17.6% (v=3) είχαν ως τρίτο ρεύμα τον ανθρωπισμό, το 29.4% (v=5) είχαν ως τέταρτο ρεύμα τον ανθρωπισμό και το 29.4% (v=5) είχαν ως πέμπτο ρεύμα τον ανθρωπισμό.

Πίνακας 13. Αποτελέσματα ανάλυσης για την κατάταξη της φιλοσοφίας του ανθρωπισμού ως προς την ηλικιακή ομάδα των μελών ΣΕΠ

			Ηλικιακή ομάδα				Σύνολο
			25-35	35-45	45-55	55 και άνω	
Ανθρωπισμός 1	N		0	1	1	1	3
	%		0.0%	6.7%	5.3%	5.9%	5.8%
2	N		1	8	1	3	13
	%		100.0%	53.3%	5.3%	17.6%	25.0%
3	N		0	2	5	3	10
	%		0.0%	13.3%	26.3%	17.6%	19.2%
4	N		0	1	5	5	11
	%		0.0%	6.7%	26.3%	29.4%	21.2%
5	N		0	3	7	5	15
	%		0.0%	20.0%	36.8%	29.4%	28.8%
Σύνολο	N		1	15	19	17	52
	%		1.9%	28.8%	36.5%	32.7%	100%

Από τον Πίνακα 14 προκύπτει ότι από το σύνολο των καθηγητών ηλικίας 25 έως 35 ετών, το 100% (v=1) είχαν ως τρίτο ρεύμα το ριζοσπαστισμό. Από το σύνολο των καθηγητών ηλικίας 35 έως 45 ετών, το 13.3% (v=2) είχαν ως πρώτο ρεύμα τον ριζοσπαστισμό, το 33.3% (v=5) είχαν ως δεύτερο ρεύμα τον ριζοσπαστισμό, το 26.7% (v=4) είχαν ως τρίτο ρεύμα τον ριζοσπαστισμό, το 20% (v=3)

είχαν ως τέταρτο ρεύμα τον ριζοσπαστισμό και το 6.7% (v=1) είχαν ως πέμπτο ρεύμα τον ριζοσπαστισμό. Από το σύνολο των καθηγητών ηλικίας 45 έως 55 ετών, το 0% (v=0) είχαν ως πρώτο ρεύμα τον ριζοσπαστισμό, το 10.5% (v=2) είχαν ως δεύτερο ρεύμα τον ανθρωπισμό, το 21.1% (v=4) είχαν ως τρίτο ρεύμα τον ριζοσπαστισμό, το 47.4% (v=9) είχαν ως τέταρτο ρεύμα τον ριζοσπαστισμό και το 21.1% (v=4) είχαν ως πέμπτο ρεύμα τον ριζοσπαστισμό. Από το σύνολο των καθηγητών ηλικίας άνω των 55 ετών, το 29.4% (v=5) είχαν ως πρώτο ρεύμα τον ριζοσπαστισμό, το 5.9% (v=1) είχαν ως δεύτερο ρεύμα τον ριζοσπαστισμό, το 11.8% (v=2) είχαν ως τρίτο ρεύμα τον ριζοσπαστισμό, το 23.5% (v=4) είχαν ως τέταρτο ρεύμα τον ριζοσπαστισμό και το 29.4% (v=5) είχαν ως πέμπτο ρεύμα τον ριζοσπαστισμό.

Πίνακας 14. Αποτελέσματα ανάλυσης για την κατάταξη της φιλοσοφίας του ριζοσπαστισμού ως προς την ηλικιακή ομάδα των μελών ΣΕΠ

			Ηλικιακή ομάδα				Σύνολο
			25-35	35-45	45-55	55 και άνω	
Ριζοσπαστισμός	1	N	0	2	0	5	7
		%	0.0%	13.3%	0.0%	29.4%	13.5%
	2	N	0	5	2	1	8
		%	0.0%	33.3%	10.5%	5.9%	15.4%
	3	N	1	4	4	2	11
		%	100.0%	26.7%	21.1%	11.8%	21.2%
	4	N	0	3	9	4	16
		%	0.0%	20.0%	47.4%	23.5%	30.8%
	5	N	0	1	4	5	10
		%	0.0%	10.0%	20.0%	29.4%	13.5%

	%	0.0%	6.7%	21.1%	29.4%	19.2%
Σύνολο	N	1	15	19	17	52
	%	1.9%	28.8%	36.5%	32.7%	100%

Τέλος, από τον Πίνακα 15 προκύπτει ότι από το σύνολο των καθηγητών ηλικίας 25 έως 35 ετών, το 100% (v=1) είχαν ως κυρίαρχο ρεύμα τον φιλελευθερισμό. Από το σύνολο των καθηγητών ηλικίας 35 έως 45 ετών, το 13.3% (v=2) είχαν ως κυρίαρχο ρεύμα τον φιλελευθερισμό, το 6.7% (v=1) είχαν κυρίαρχο ρεύμα τον συμπεριφορισμό, το 60% (v=9) είχαν κυρίαρχο ρεύμα τον προοδευτισμό, το 6.7% (v=1) είχαν κυρίαρχο ρεύμα τον ανθρωπισμό και το 13.3% (v=2) είχαν κυρίαρχο ρεύμα τον ριζοσπαστισμό. Από το σύνολο των καθηγητών ηλικίας 45-55 ετών, το 31.6% (v=6) είχαν ως κυρίαρχο ρεύμα τον φιλελευθερισμό, το 21.1% (v=4) είχαν κυρίαρχο ρεύμα τον συμπεριφορισμό, το 36.8% (v=7) είχαν κυρίαρχο ρεύμα τον προοδευτισμό, το 5.3% (v=1) είχαν κυρίαρχο ρεύμα τον ανθρωπισμό και το 1% (v=1) είχαν ως κυρίαρχο ρεύμα ένα συνδυασμό φιλοσοφικών ρευμάτων. Από το σύνολο των καθηγητών ηλικίας άνω των 55 ετών, το 11.8% (v=2) είχαν ως κυρίαρχο ρεύμα το φιλελευθερισμό, το 11.8% (v=2) είχαν κυρίαρχο ρεύμα το συμπεριφορισμό, το 23.5% (v=4) είχαν κυρίαρχο ρεύμα τον προοδευτισμό, το 5.9% (v=1) είχαν κυρίαρχο ρεύμα τον ανθρωπισμό, το 29.4% (v=5) είχαν κυρίαρχο ρεύμα τον ριζοσπαστισμό και το 17.6% (v=3) είχαν ως κυρίαρχο ρεύμα ένα συνδυασμό φιλοσοφικών ρευμάτων.

Πίνακας 15. Αποτελέσματα ανάλυσης για την κυρίαρχη φιλοσοφία ως προς την ηλικιακή ομάδα των μελών ΣΕΠ

		Ηλικιακή ομάδα					Σύνολο
			25-35	35-45	45-55	55 και άνω	
Κυρίαρχη φιλοσοφία	Φιλελευθερισμός	N	1	2	6	2	11
		%	100.0%	13.3%	31.6%	11.8%	21.2%

Συμπεριφορισμός	N	0	1	4	2	7
	%	0.0%	6.7%	21.1%	11.8%	13.5%
Προοδευτισμός	N	0	9	7	4	20
	%	0.0%	60.0%	36.8%	23.5%	38.5%
Ανθρωπισμός	N	0	1	1	1	3
	%	0.0%	6.7%	5.3%	5.9%	5.8%
Ριζοσπαστισμός	N	0	2	0	5	7
	%	0.0%	13.3%	0.0%	29.4%	13.5%
Συνδυασμός	N	0	0	1	3	4
	%	0.0%	0.0%	5.3%	17.6%	7.7%
Σύνολο	N	1	15	19	17	52
	%	1.9%	28.8%	36.5%	32.7%	100%

9.1.4. Περιγραφικά αποτελέσματα ως προς την επιμόρφωση/ σπουδές στην εκπαίδευση ενηλίκων

Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα αποτελέσματα για τα φιλοσοφικά ρεύματα που χαρακτηρίζουν τα μέλη ΣΕΠ του ΕΑΠ με βάση το αν είχαν λάβει επιμόρφωση/ σπουδές στην εκπαίδευση ενηλίκων. Από τον Πίνακα 16 προκύπτει ότι από το σύνολο των εκπαιδευτικών με επιμόρφωσης/ σπουδές στην εκπαίδευση ενηλίκων, το 20% (ν=6) είχαν ως κυρίαρχο ρεύμα το φιλελευθερισμό, το 20% (ν=6) είχαν ως δεύτερο ρεύμα το φιλελευθερισμό, το 10% (ν=3) είχαν ως τρίτο ρεύμα το φιλελευθερισμό, το 20% (ν=6) είχαν ως τέταρτο ρεύμα το φιλελευθερισμό και το 30% (ν=9) χαρακτηριζόταν σε μικρότερο βαθμό από το ρεύμα του φιλελευθερισμού (5^η θέση). Από το σύνολο των εκπαιδευτικών

χωρίς επιμόρφωσης/ σπουδές στην εκπαίδευση ενηλίκων, το 31.8% (v=7) είχαν ως κυρίαρχο ρεύμα το φιλελευθερισμό, το 9.1% (v=2) είχαν ως δεύτερο ρεύμα το φιλελευθερισμό, το 31.8% (v=7) είχαν ως τρίτο ρεύμα το φιλελευθερισμό, το 9.1% (v=2) είχαν ως τέταρτο ρεύμα το φιλελευθερισμό και το 18.2% (v=2) χαρακτηριζόταν σε μικρότερο βαθμό από το ρεύμα του φιλελευθερισμού (5^η θέση).

Πίνακας 16. Αποτελέσματα ανάλυσης για την κατάταξη της φιλοσοφίας του φιλελευθερισμού ως προς την επιμόρφωση στην εκπαίδευση ενηλίκων των μελών ΣΕΠ

		Επιμόρφωση/ Σπουδές		
		Ναι	Όχι	Σύνολο
Φιλελευθερισμός 1	v	6	7	13
	%	20.0%	31.8%	25.0%
2	v	6	2	8
	%	20.0%	9.1%	15.4%
3	v	3	7	10
	%	10.0%	31.8%	19.2%
4	v	6	2	8
	%	20.0%	9.1%	15.4%
5	v	9	4	13
	%	30.0%	18.2%	25.0%

Σύνολο	ν	30	22	52
	%	57.7%	42.3%	100.0%

Από τον Πίνακα 17 προκύπτει ότι από το σύνολο των εκπαιδευτικών με επιμόρφωση/σπουδές στην εκπαίδευση ενηλίκων, το 23.3% (ν=7) είχαν ως κυρίαρχο ρεύμα τον συμπεριφορισμό, το 16.7% (ν=5) είχαν ως δεύτερο ρεύμα τον συμπεριφορισμό, το 23.3% (ν=7) είχαν ως τρίτο ρεύμα τον συμπεριφορισμό, το 23.3% (ν=7) είχαν ως τέταρτο ρεύμα το συμπεριφορισμό και το 13.3% (ν=4) χαρακτηριζόταν σε μικρότερο βαθμό από το ρεύμα του συμπεριφορισμού (5^η θέση). Από το σύνολο των εκπαιδευτικών χωρίς επιμόρφωση/σπουδές στην εκπαίδευση ενηλίκων, το 18.2% (ν=3) είχαν ως κυρίαρχο ρεύμα τον συμπεριφορισμό, το 18.2% (ν=4) είχαν ως δεύτερο ρεύμα τον συμπεριφορισμό, το 27.3% (ν=6) είχαν ως τρίτο ρεύμα τον συμπεριφορισμό, το 27.3% (ν=6) είχαν ως τέταρτο ρεύμα τον συμπεριφορισμό και το 9.1% (ν=2) είχαν ως πέμπτο ρεύμα τον συμπεριφορισμό.

Πίνακας 17. Αποτελέσματα ανάλυσης για την κατάταξη της φιλοσοφίας του συμπεριφορισμού ως προς την επιμόρφωση στην εκπαίδευση ενηλίκων των μελών ΣΕΠ

		Επιμόρφωση/ Σπουδές		Σύνολο
		Ναι	Όχι	
Συμπεριφορισμός	1	ν	7	4
		%	23.3%	18.2%
	2	ν	5	4
		%	16.7%	18.2%
	3	ν	7	6
		%	23.3%	27.3%

	%	23.3%	27.3%	25.0%
4	ν	7	6	13
	%	23.3%	27.3%	25.0%
5	ν	4	2	6
	%	13.3%	9.1%	11.5%
Σύνολο	ν	30	22	52
	%	57.7%	42.3%	100.0%

Από τον Πίνακα 6 προκύπτει ότι από το σύνολο των εκπαιδευτικών με επιμόρφωση/ σπουδές στην εκπαίδευση ενηλίκων, το 53.3% (ν=16) είχαν ως κυρίαρχο ρεύμα τον προοδευτισμό, το 16.7% (ν=5) είχαν ως δεύτερο ρεύμα τον συμπεριφορισμό, το 16.7% (ν=5) είχαν ως τρίτο ρεύμα τον προοδευτισμό και το 13.3% (ν=4) είχαν ως πέμπτο ρεύμα τον προοδευτισμό. Από το σύνολο των εκπαιδευτικών χωρίς επιμόρφωση/ σπουδές στην εκπαίδευση ενηλίκων, το 31.8% (ν=7) είχαν ως κυρίαρχο ρεύμα τον προοδευτισμό, το 40.9% (ν=9) είχαν ως δεύτερο ρεύμα τον προοδευτισμό, το 9.1% (ν=2) είχαν ως τρίτο ρεύμα τον προοδευτισμό, το 13.6% (ν=3) είχαν ως τέταρτο ρεύμα τον προοδευτισμό και το 4.5% (ν=1) είχαν ως πέμπτο ρεύμα τον προοδευτισμό.

Πίνακας 18. Αποτελέσματα ανάλυσης για την κατάταξη της φιλοσοφίας του προοδευτισμού ως προς την επιμόρφωση στην εκπαίδευση ενηλίκων των μελών ΣΕΠ

Επιμόρφωση/ Σπουδές		
Ναι	Όχι	Σύνολο

Προοδευτισμός	1	v	16	7	23
		%	53.3%	31.8%	44.2%
	2	v	5	9	14
		%	16.7%	40.9%	26.9%
	3	v	5	2	7
		%	16.7%	9.1%	13.5%
	4	v	0	3	3
		%	0.0%	13.6%	5.8%
	5	v	4	1	5
		%	13.3%	4.5%	9.6%
Σύνολο		v	30	22	52
		%	57.7%	42.3%	100.0%

Από τον Πίνακα 19 προκύπτει ότι από το σύνολο των εκπαιδευτικών με επιμόρφωση/ σπουδές στην εκπαίδευση ενηλίκων, το 6.7% (v=2) είχαν ως κυρίαρχο ρεύμα τον ανθρωπισμό, το 26.3% (v=8) είχαν ως δεύτερο ρεύμα τον ανθρωπισμό, το 23.3% (v=7) είχαν ως τρίτο ρεύμα τον ανθρωπισμό, το 26.7% (v=8) είχαν ως τέταρτο ρεύμα τον ανθρωπισμό και το 16.7% (v=5) είχαν ως πέμπτο ρεύμα τον ανθρωπισμό. Από το σύνολο των εκπαιδευτικών χωρίς επιμόρφωση/ σπουδές στην εκπαίδευση ενηλίκων, το 4.5% (v=1) είχαν ως κυρίαρχο ρεύμα τον ανθρωπισμό, το 22.7% (v=5) είχαν ως δεύτερο ρεύμα τον ανθρωπισμό, το 13.6% (v=3) είχαν ως τρίτο ρεύμα τον ανθρωπισμό, το 13.6% (v=3) είχαν ως τέταρτο ρεύμα τον ανθρωπισμό και το 45.0% (v=10) είχαν ως πέμπτο ρεύμα τον ανθρωπισμό.

Πίνακας 19. Αποτελέσματα ανάλυσης για την κατάταξη της φιλοσοφίας του ανθρωπισμού ως προς την επιμόρφωση στην εκπαίδευση ενηλίκων των μελών ΣΕΠ

			Επιμόρφωση/ Σπουδές		Σύνολο
			Ναι	Όχι	
Ανθρωπισμός	1	N	2	1	3
		%	6.7%	4.5%	5.8%
	2	N	8	5	13
		%	26.7%	22.7%	25.0%
	3	N	7	3	10
		%	23.3%	13.6%	19.2%
	4	N	8	3	11
		%	26.7%	13.6%	21.2%
	5	N	5	10	15
		%	16.7%	45.5%	28.8%
Σύνολο		N	30	22	52
		%	57.7%	42.3%	100.0%

Από τον Πίνακα 20 προκύπτει ότι από το σύνολο των εκπαιδευτικών με επιμόρφωση/ σπουδές στην εκπαίδευση ενηλίκων, το 10% (v=3) είχαν ως κυρίαρχο ρεύμα τον ριζοσπαστισμό, το 13.3% (v=4) είχαν ως δεύτερο ρεύμα τον ριζοσπαστισμό, το 30% (v=9) είχαν ως τρίτο ρεύμα τον ριζοσπαστισμό,

το 30% (v=9) είχαν ως τέταρτο ρεύμα τον ριζοσπαστισμό και το 16.7% (v=5) είχαν ως πέμπτο ρεύμα τον ριζοσπαστισμό. Από το σύνολο των εκπαιδευτικών χωρίς επιμόρφωση/ σπουδές στην εκπαίδευση ενηλίκων, το 18.2% (v=4) είχαν ως κυρίαρχο ρεύμα τον ριζοσπαστισμό, το 18.2% (v=4) είχαν ως δεύτερο ρεύμα τον ριζοσπαστισμό, το 9.1% (v=2) είχαν ως τρίτο ρεύμα τον ριζοσπαστισμό, το 31.8% (v=7) είχαν ως τέταρτο ρεύμα τον ριζοσπαστισμό και το 22.7% (v=5) είχαν ως πέμπτο ρεύμα τον ριζοσπαστισμό.

Πίνακας 20. Αποτελέσματα ανάλυσης για την κατάταξη της φιλοσοφίας του ριζοσπαστισμού ως προς την επιμόρφωση στην εκπαίδευση ενηλίκων των μελών ΣΕΠ

			Επιμόρφωση/ Σπουδές		Σύνολο
			Ναι	Όχι	
Ριζοσπαστισμός	1	N	3	4	7
		%	10.0%	18.2%	13.5%
	2	N	4	4	8
		%	13.3%	18.2%	15.4%
	3	N	9	2	11
		%	30.0%	9.1%	21.2%
	4	N	9	7	16
		%	30.0%	31.8%	30.8%
	5	N	5	5	10
		%	16.7%	22.7%	19.2%

Σύνολο	N	30	22	52
	%	57.7%	42.3%	100.0%

Τέλος, από τον Πίνακα 21 προκύπτει ότι από το σύνολο των εκπαιδευτικών με επιμόρφωση/ σπουδές στην εκπαίδευση ενηλίκων, το 46.7% (v=17) είχαν ως κυρίαρχο ρεύμα τον προοδευτισμό, το 13.3% (v=4) είχαν ως κυρίαρχο ρεύμα τον φιλελευθερισμό, το 13.3% (v=4) είχαν ως κυρίαρχο ρεύμα τον συμπεριφορισμό, το 10% (v=3) είχαν ως κυρίαρχο ρεύμα τον ριζοσπαστισμό, το 10% (v=3) εμφάνισαν ένα συνδυασμό φιλοσοφικών ρευμάτων και το 6.7% (v=2) είχαν ως κυρίαρχο ρεύμα τον ανθρωπισμό. Από το σύνολο των εκπαιδευτικών χωρίς επιμόρφωση/ σπουδές στην εκπαίδευση ενηλίκων, το 31.8% (v=7) είχαν ως κυρίαρχο ρεύμα τον φιλελευθερισμό, το 27.3% (v=6) είχαν ως κυρίαρχο ρεύμα τον προοδευτισμό, το 18.2% (v=4) είχαν ως κυρίαρχο ρεύμα τον ριζοσπαστισμό, το 13.6% (v=3) είχαν ως κυρίαρχο ρεύμα τον συμπεριφορισμό, το 4.5% (v=1) είχαν ως κυρίαρχο ρεύμα τον ανθρωπισμό και το 4.5% (v=1) εμφάνισαν ένα συνδυασμό φιλοσοφικών ρευμάτων.

Πίνακας 21. Αποτελέσματα ανάλυσης για την κυρίαρχη φιλοσοφία ως προς την επιμόρφωση στην εκπαίδευση ενηλίκων των μελών ΣΕΠ

		Επιμόρφωση/ Σπουδές			Σύνολο
			Ναι	Όχι	
Κυρίαρχη φιλοσοφία	Φιλελευθερισμός	N	4	7	11
		%	13.3%	31.8%	21.2%
	Συμπεριφορισμός	N	4	3	7

	%	13.3%	13.6%	13.5%
Προοδευτισμός	N	14	6	20
	%	46.7%	27.3%	38.5%
Ανθρωπισμός	N	2	1	3
	%	6.7%	4.5%	5.8%
Ριζοσπαστισμός	N	3	4	7
	%	10.0%	18.2%	13.5%
Συνδυασμός	N	3	1	4
	%	10.0%	4.5%	7.7%
Σύνολο	N	30	22	52
	%	57.7%	42.3%	100.0%

9.1.5. Περιγραφικά αποτελέσματα ως προς την προϋπηρεσία τους ως μέλη ΣΕΠ

Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα αποτελέσματα για τα φιλοσοφικά ρεύματα που χαρακτηρίζουν τα μέλη ΣΕΠ του ΕΑΠ με βάση την προϋπηρεσία τους. Από τον Πίνακα 22 προκύπτει ότι από το σύνολο των καθηγητών με προϋπηρεσία έως 5 έτη, το 26.1% (v=6) είχαν ως πρώτο ρεύμα τον φιλελευθερισμό, το 13% (v=3) είχαν ως δεύτερο ρεύμα τον φιλελευθερισμό, το 8.7% (v=2) είχαν ως τρίτο ρεύμα τον φιλελευθερισμό, το 8.7% (v=2) είχαν ως τέταρτο ρεύμα τον φιλελευθερισμό και το 43.5% (v=10) είχαν ως πέμπτο ρεύμα τον φιλελευθερισμό. Από το σύνολο των καθηγητών με προϋπηρεσία 5-10 έτη, το 40% (v=4) είχαν ως πρώτο ρεύμα τον φιλελευθερισμό, το 20% (v=2) είχαν ως δεύτερο ρεύμα τον φιλελευθερισμό, το 10% (v=1) είχαν ως τρίτο ρεύμα τον φιλελευθερισμό, το

20% (v=2) είχαν ως τέταρτο ρεύμα τον φιλελευθερισμό και το 10% (v=1) είχαν ως πέμπτο ρεύμα τον φιλελευθερισμό. Από το σύνολο των καθηγητών με προϋπηρεσία 10-15 έτη, το 25% (v=2) είχαν ως πρώτο ρεύμα τον φιλελευθερισμό, το 37.5% (v=3) είχαν ως τρίτο ρεύμα τον φιλελευθερισμό και το 37.5% (v=3) είχαν ως τέταρτο ρεύμα τον φιλελευθερισμό. Από το σύνολο των καθηγητών με προϋπηρεσία άνω των 15 ετών, το 11.1% (v=1) είχαν ως πρώτο ρεύμα τον φιλελευθερισμό, το 22.2% (v=2) είχαν ως δεύτερο ρεύμα τον φιλελευθερισμό, το 33.3% (v=3) είχαν ως τρίτο ρεύμα τον φιλελευθερισμό, το 11.1% (v=1) είχαν ως τέταρτο ρεύμα τον φιλελευθερισμό και το 22.2% (v=2) είχαν ως πέμπτο ρεύμα τον φιλελευθερισμό.

Πίνακας 22. Αποτελέσματα ανάλυσης για την κατάταξη της φιλοσοφίας του φιλελευθερισμού ως προς την προϋπηρεσία των μελών ΣΕΠ

			Προϋπηρεσία				
			10-15				Σύνολο
			1-5 έτη	5-10 έτη	έτη	15 και άνω	
Φιλελευθερισμός	1	N	6	4	2	1	13
		%	26.1%	40.0%	25.0%	11.1%	26.0%
	2	N	3	2	0	2	7
		%	13.0%	20.0%	0.0%	22.2%	14.0%
	3	N	2	1	3	3	9
		%	8.7%	10.0%	37.5%	33.3%	18.0%
	4	N	2	2	3	1	8
		%	8.7%	20.0%	37.5%	11.1%	16.0%

5	N	10	1	0	2	13
	%	43.5%	10.0%	0.0%	22.2%	26.0%
Σύνολο	N	23	10	8	9	50
	%	46.0%	20.0%	16.0%	18.0%	100.0%

Από τον Πίνακα 23 προκύπτει ότι από το σύνολο των καθηγητών με προϋπηρεσία έως 5 έτη, το 26.1% (v=6) είχαν ως πρώτο ρεύμα τον συμπεριφορισμό, το 13% (v=3) είχαν ως δεύτερο ρεύμα τον συμπεριφορισμό, το 30.4% (v=7) είχαν ως τρίτο ρεύμα τον συμπεριφορισμό, το 26.1% (v=8) είχαν ως τέταρτο ρεύμα τον συμπεριφορισμό και το 4.3% (v=1) είχαν ως πέμπτο ρεύμα τον συμπεριφορισμό. Από το σύνολο των καθηγητών με προϋπηρεσία 5-10 έτη, το 10% (v=1) είχαν ως πρώτο ρεύμα τον συμπεριφορισμό, το 20% (v=2) είχαν ως δεύτερο ρεύμα τον συμπεριφορισμό, το 20% (v=2) είχαν ως τρίτο ρεύμα τον συμπεριφορισμό, το 30% (v=3) είχαν ως τέταρτο ρεύμα τον συμπεριφορισμό και το 20% (v=2) είχαν ως πέμπτο ρεύμα τον συμπεριφορισμό. Από το σύνολο των καθηγητών με προϋπηρεσία 10-15 έτη, το 12.5% (v=1) είχαν ως πρώτο ρεύμα τον συμπεριφορισμό, το 50% (v=4) είχαν ως δεύτερο ρεύμα τον συμπεριφορισμό, το 12.5% (v=1) είχαν ως τρίτο ρεύμα τον συμπεριφορισμό και το 25% (v=2) είχαν ως πέμπτο ρεύμα τον συμπεριφορισμό. Από το σύνολο των καθηγητών με προϋπηρεσία άνω των 15 ετών, το 33.3% (v=3) είχαν ως πρώτο ρεύμα τον συμπεριφορισμό, το 22.2% (v=2) είχαν ως τρίτο ρεύμα τον συμπεριφορισμό, το 33.3% (v=3) είχαν ως τέταρτο ρεύμα τον συμπεριφορισμό και το 11.1% (v=1) είχαν ως πέμπτο ρεύμα τον συμπεριφορισμό.

Πίνακας 23. Αποτελέσματα ανάλυσης για την κατάταξη της φιλοσοφίας του συμπεριφορισμού ως προς την προϋπηρεσία των μελών ΣΕΠ

		Προϋπηρεσία					
		10-15					
		1-5 έτη	5-10 έτη	έτη	15 και άνω	Σύνολο	
Συμπεριφορισμός	1	N	6	1	1	3	11
		%	26.1%	10.0%	12.5%	33.3%	22.0%
	2	N	3	2	4	0	9
		%	13.0%	20.0%	50.0%	0.0%	18.0%
	3	N	7	2	1	2	12
		%	30.4%	20.0%	12.5%	22.2%	24.0%
	4	N	6	3	0	3	12
		%	26.1%	30.0%	0.0%	33.3%	24.0%
	5	N	1	2	2	1	6
		%	4.3%	20.0%	25.0%	11.1%	12.0%
Σύνολο		N	23	10	8	9	50
		%	46.0%	20.0%	16.0%	18.0%	100.0%

Από τον Πίνακα 24 προκύπτει ότι από το σύνολο των καθηγητών με προϋπηρεσία έως 5 έτη, το 47.8% (v=11) είχαν ως πρώτο ρεύμα τον προοδευτισμό, το 30.4% (v=2) είχαν ως δεύτερο ρεύμα τον προοδευτισμό, το 8.7% (v=2) είχαν ως τρίτο ρεύμα τον προοδευτισμό, το 4.3% (v=1) είχαν ως

τέταρτο ρεύμα τον προοδευτισμό και το 8.7% (v=2) είχαν ως πέμπτο ρεύμα τον προοδευτισμό.. Από το σύνολο των καθηγητών με προϋπηρεσία 5-10 έτη, το 40% (v=4) είχαν ως πρώτο ρεύμα τον προοδευτισμό, το 10% (v=1) είχαν ως δεύτερο ρεύμα τον προοδευτισμό, το 20% (v=2) είχαν ως τρίτο ρεύμα τον προοδευτισμό, το 10% (v=1) είχαν ως τέταρτο ρεύμα τον προοδευτισμό και το 20% (v=2) είχαν ως πέμπτο ρεύμα τον προοδευτισμό. Από το σύνολο των καθηγητών με προϋπηρεσία 10-15 έτη, το 37.5% (v=3) είχαν ως πρώτο ρεύμα τον προοδευτισμό, το 25% (v=2) είχαν ως δεύτερο ρεύμα τον προοδευτισμό, το 12.5% (v=1) είχαν ως τρίτο ρεύμα τον προοδευτισμό, το 12.5% (v=1) είχαν ως τέταρτο ρεύμα τον προοδευτισμό και το 12.5% (v=1) είχαν ως πέμπτο ρεύμα τον προοδευτισμό. Από το σύνολο των καθηγητών με προϋπηρεσία άνω των 15 ετών, το 33.3% (v=3) είχαν ως πρώτο ρεύμα τον προοδευτισμό, το 44.4% (v=4) είχαν ως δεύτερο ρεύμα τον προοδευτισμό και το 22.2% (v=2) είχαν ως τρίτο ρεύμα τον προοδευτισμό.

Πίνακας 24. Αποτελέσματα ανάλυσης για την κατάταξη της φιλοσοφίας του προοδευτισμού ως προς την προϋπηρεσία των μελών ΣΕΠ

		Προϋπηρεσία				
		10-15				Σύνολο
		1-5 έτη	5-10 έτη	έτη	15 και άνω	
Προοδευτισμός	1	N	11	4	3	21
		%	47.8%	40.0%	37.5%	42.0%
ς	2	N	7	1	2	14
		%	30.4%	10.0%	25.0%	28.0%
	3	N	2	2	1	7
		%	8.7%	20.0%	12.5%	14.0%

4	N	1	1	1	0	3
	%	4.3%	10.0%	12.5%	0.0%	6.0%
5	N	2	2	1	0	5
	%	8.7%	20.0%	12.5%	0.0%	10.0%
Σύνολο	N	23	10	8	9	50
	%	46.0%	20.0%	16.0%	18.0%	100.0%

Από τον Πίνακα 25 προκύπτει ότι από το σύνολο των καθηγητών με προϋπηρεσία έως 5 έτη, το 4.3% (v=1) είχαν ως πρώτο ρεύμα τον ανθρωπισμό, το 26.1% (v=6) είχαν ως δεύτερο ρεύμα τον ανθρωπισμό, το 17.4% (v=4) είχαν ως τρίτο ρεύμα τον ανθρωπισμό, το 30.4% (v=7) είχαν ως τέταρτο ρεύμα τον ανθρωπισμό και το 21.7% (v=5) είχαν ως πέμπτο ρεύμα τον ανθρωπισμό. Από το σύνολο των καθηγητών με προϋπηρεσία 5-10 έτη, το 40% (v=4) είχαν ως δεύτερο ρεύμα τον ανθρωπισμό, το 10% (v=1) είχαν ως τρίτο ρεύμα τον ανθρωπισμό, το 10% (v=1) είχαν ως τέταρτο ρεύμα τον ανθρωπισμό και το 40% (v=4) είχαν ως πέμπτο ρεύμα τον ανθρωπισμό. Από το σύνολο των καθηγητών με προϋπηρεσία 10-15 έτη, το 12.5% (v=1) είχαν ως πρώτο ρεύμα τον ανθρωπισμό, το 12.5% (v=1) είχαν ως δεύτερο ρεύμα τον ανθρωπισμό, το 25% (v=2) είχαν ως τρίτο ρεύμα τον ανθρωπισμό, 12.5% (v=1) είχαν ως τέταρτο ρεύμα τον ανθρωπισμό και το 37.5% (v=3) είχαν ως πέμπτο ρεύμα τον ανθρωπισμό. Από το σύνολο των καθηγητών με προϋπηρεσία άνω των 15 ετών, το 11.1% (v=1) είχαν ως πρώτο ρεύμα τον ανθρωπισμό, το 11.1% (v=1) είχαν ως δεύτερο ρεύμα τον ανθρωπισμό, το 33.3% (v=3) είχαν ως τρίτο ρεύμα τον ανθρωπισμό, το 22.2% (v=2) είχαν ως τέταρτο ρεύμα τον ανθρωπισμό και το 22.2% (v=2) είχαν ως πέμπτο ρεύμα τον ανθρωπισμό.

Πίνακας 25. Αποτελέσματα ανάλυσης για την κατάταξη της φιλοσοφίας του ανθρωπισμού ως προς την προϋπηρεσία των μελών ΣΕΠ

Προϋπηρεσία	Σύνολο
-------------	--------

			10-15			
			1-5 έτη	5-10 έτη	έτη	15 και άνω
Ανθρωπισμός	1	N	1	0	1	3
		%	4.3%	0.0%	12.5%	6.0%
	2	N	6	4	1	12
		%	26.1%	40.0%	12.5%	24.0%
	3	N	4	1	2	10
		%	17.4%	10.0%	25.0%	20.0%
	4	N	7	1	1	11
		%	30.4%	10.0%	12.5%	22.2%
	5	N	5	4	3	14
		%	21.7%	40.0%	37.5%	28.0%
Σύνολο		N	23	10	8	9
		%	46.0%	20.0%	16.0%	18.0%

Από τον Πίνακα 26 προκύπτει ότι από το σύνολο των καθηγητών με προϋπηρεσία έως 5 έτη, το 8.7% (v=2) είχαν ως πρώτο ρεύμα τον ριζοσπαστισμό, το 17.4% (v=4) είχαν ως δεύτερο ρεύμα τον ριζοσπαστισμό, το 30.4% (v=7) είχαν ως τρίτο ρεύμα τον ριζοσπαστισμό, το 26.1% (v=6) είχαν ως τέταρτο ρεύμα τον ριζοσπαστισμό και το 17.4% (v=4) είχαν ως πέμπτο ρεύμα τον ριζοσπαστισμό. Από το σύνολο των καθηγητών με προϋπηρεσία 5-10 έτη, το 10% (v=1) είχαν ως πρώτο ρεύμα τον ριζοσπαστισμό, το 30% (v=3) είχαν ως δεύτερο ρεύμα τον ριζοσπαστισμό, το 30% (v=3) είχαν ως

τρίτο ρεύμα τον ριζοσπαστισμό και το 30% (v=3) είχαν ως τέταρτο ρεύμα το ριζοσπαστισμό. Από το σύνολο των καθηγητών με προϋπηρεσία 10-15 έτη, το 25% (v=2) είχαν ως πρώτο ρεύμα τον ριζοσπαστισμό, το 12.5% (v=1) είχαν ως τρίτο ρεύμα τον ριζοσπαστισμό, το 50% (v=4) είχαν ως τέταρτο ρεύμα τον ριζοσπαστισμό και το 12.5 (v=1) είχαν ως πέμπτο ρεύμα τον ριζοσπαστισμό. Από το σύνολο των καθηγητών με προϋπηρεσία άνω των 15 ετών, το 22.2% (v=2) είχαν ως πρώτο ρεύμα τον ριζοσπαστισμό, το 11.1% (v=1) είχαν ως δεύτερο ρεύμα τον ριζοσπαστισμό, το 22.2% (v=2) είχαν ως τέταρτο ρεύμα τον ριζοσπαστισμό και το 44.4% (v=4) είχαν ως πέμπτο ρεύμα τον ριζοσπαστισμό.

Πίνακας 26. Αποτελέσματα ανάλυσης για την κατάταξη της φιλοσοφίας του ριζοσπαστισμού ως προς την προϋπηρεσία των μελών ΣΕΠ

		Προϋπηρεσία					
		10-15				Σύνολο	
		1-5 έτη	5-10 έτη	έτη	15 και άνω		
Ριζοσπαστισμός	1	N	2	1	2	2	7
		%	8.7%	10.0%	25.0%	22.2%	14.0%
	2	N	4	3	0	1	8
		%	17.4%	30.0%	0.0%	11.1%	16.0%
	3	N	7	3	1	0	11
		%	30.4%	30.0%	12.5%	0.0%	22.0%
	4	N	6	3	4	2	15
		%	26.1%	30.0%	50.0%	22.2%	30.0%
	5	N	4	0	1	4	9
		%					

	%	17.4%	0.0%	12.5%	44.4%	18.0%
Σύνολο	N	23	10	8	9	50
	%	46.0%	20.0%	16.0%	18.0%	100.0%

Τέλος, από τον Πίνακα 27 προκύπτει ότι από το σύνολο των καθηγητών με προϋπηρεσία έως 5 έτη, το 21.7% (v=5) είχαν ως κυρίαρχο ρεύμα τον φιλελευθερισμό, το 17.4% (v=4) είχαν κυρίαρχο ρεύμα τον συμπεριφορισμό, το 39.1% (v=9) είχαν κυρίαρχο ρεύμα τον προοδευτισμό, το 4.3% (v=1) είχαν κυρίαρχο ρεύμα τον ανθρωπισμό, το 8.7% (v=2) είχαν κυρίαρχο ρεύμα τον ριζοσπαστισμό και το 8.7% (v=2) είχαν ως κυρίαρχο ρεύμα ένα συνδυασμό φιλοσοφικών ρευμάτων. Από το σύνολο των καθηγητών με προϋπηρεσία 5-10 έτη, το 40% (v=4) είχαν ως κυρίαρχο ρεύμα τον φιλελευθερισμό, το 10% (v=1) είχαν κυρίαρχο ρεύμα τον συμπεριφορισμό, το 40% (v=4) είχαν κυρίαρχο ρεύμα τον προοδευτισμό και το 10% (v=1) είχαν κυρίαρχο ρεύμα τον ριζοσπαστισμό. Από το σύνολο των καθηγητών με προϋπηρεσία 10-15 έτη, το 12.5% (v=1) είχαν ως κυρίαρχο ρεύμα τον φιλελευθερισμό, το 37.5% (v=3) είχαν κυρίαρχο ρεύμα τον προοδευτισμό, το 12.5% (v=1) είχαν κυρίαρχο ρεύμα τον ανθρωπισμό, το 25% (v=2) είχαν κυρίαρχο ρεύμα τον ριζοσπαστισμό και το 12.5% (v=21) είχαν ως κυρίαρχο ρεύμα ένα συνδυασμό φιλοσοφικών ρευμάτων. Από το σύνολο των καθηγητών με προϋπηρεσία άνω των 15 ετών, το 11.1% (v=1) είχαν ως κυρίαρχο ρεύμα τον φιλελευθερισμό, το 22.2% (v=2) είχαν κυρίαρχο ρεύμα τον συμπεριφορισμό, το 22.2% (v=42) είχαν κυρίαρχο ρεύμα τον προοδευτισμό, το 11.1% (v=1) είχαν κυρίαρχο ρεύμα τον ανθρωπισμό, το 22.2% (v=2) είχαν κυρίαρχο ρεύμα τον ριζοσπαστισμό και το 11.1% (v=2) είχαν ως κυρίαρχο ρεύμα ένα συνδυασμό φιλοσοφικών ρευμάτων.

Πίνακας 27. Αποτελέσματα ανάλυσης για την κυρίαρχη φιλοσοφία ως προς την προϋπηρεσία των μελών ΣΕΠ

	Προϋπηρεσία	Σύνολο
--	-------------	--------

			1-5 έτη	5-10 έτη	10-15 έτη	15 και άνω	
Κυρίαρχη φιλοσοφία	Φιλελευθερισμός	v	5	4	1	1	11
		%	21.7%	40.0%	12.5%	11.1%	22.0%
	Συμπεριφορισμός	v	4	1	0	2	7
		%	17.4%	10.0%	0.0%	22.2%	14.0%
	Προοδευτισμός	v	9	4	3	2	18
		%	39.1%	40.0%	37.5%	22.2%	36.0%
	Ανθρωπισμός	v	1	0	1	1	3
		%	4.3%	0.0%	12.5%	11.1%	6.0%
	Ριζοσπαστισμός	v	2	1	2	2	7
		%	8.7%	10.0%	25.0%	22.2%	14.0%
	Συνδυασμός	v	2	0	1	1	4
		%	8.7%	0.0%	12.5%	11.1%	8.0%
	Σύνολο	v	23	10	8	9	50
		%	46.0%	20.0%	16.0%	18.0%	100.0%

9.1.6. Περιγραφικά αποτελέσματα ως προς την κατηγορία του βασικού πτυχίου

Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα αποτελέσματα για τα φιλοσοφικά ρεύματα που χαρακτηρίζουν τα μέλη ΣΕΠ του ΕΑΠ με βάση την κατηγορία του βασικού πτυχίου τους. Από τον Πίνακα 28 προκύπτει ότι από το σύνολο των καθηγητών που είχαν αποφοιτήσει από τμήμα σχετικό με

Ανθρωπιστικές, Νομικές, Κοινωνικές Επιστήμες, το 24.2% (v=2) είχαν ως πρώτο ρεύμα το φιλελευθερισμό, το 18.2% (v=6) είχαν ως δεύτερο ρεύμα το φιλελευθερισμό, το 18.2% (v=6) είχαν ως τρίτο ρεύμα το φιλελευθερισμό, το 12.1% (v=4) είχαν ως τέταρτο ρεύμα το φιλελευθερισμό και το 27.3% (v=9) είχαν ως πέμπτο ρεύμα το φιλελευθερισμό. Από το σύνολο των καθηγητών που είχαν αποφοιτήσει από τμήμα σχετικά με Επιστήμες Οικονομίας και Πληροφορικής, το 28.6% (v=2) είχαν ως πρώτο ρεύμα το φιλελευθερισμό, το 28.6% (v=2) είχαν ως δεύτερο ρεύμα το φιλελευθερισμό, το 14.3% (v=1) είχαν ως τρίτο ρεύμα το φιλελευθερισμό και το 28.6% (v=2) είχαν ως τέταρτο ρεύμα το φιλελευθερισμό. Από το σύνολο των καθηγητών από τμήμα σχετικό με Θετικές και Τεχνολογικές Επιστήμες, το 25% (v=3) είχαν ως πρώτο ρεύμα το φιλελευθερισμό, το 25% (v=3) είχαν ως τρίτο ρεύμα το φιλελευθερισμό, το 16.7% (v=2) είχαν ως τέταρτο ρεύμα το φιλελευθερισμό και το 33.3% (v=4) είχαν ως πέμπτο ρεύμα το φιλελευθερισμό.

Πίνακας 28. Αποτελέσματα ανάλυσης για την κατάταξη της φιλοσοφίας του φιλελευθερισμού ως προς την κατηγορία του βασικού πτυχίου των μελών ΣΕΠ

			Ανθρωπιστικές Επιστήμες		Επιστήμες Οικονομίας και Πληροφορικής		Σύνολο
			ς, Νομικές, Κοινωνικές Επιστήμες	Θετικές και Τεχνολογικές Επιστήμες	ας και Πληροφορικής		
Φιλελευθερισμός	1	v	8	2	3		13
		%	24.2%	28.6%	25.0%		25.0%
	2	v	6	2	0		8
		%	18.2%	28.6%	0.0%		15.4%
	3	v	6	1	3		10

	%	18.2%	14.3%	25.0%	19.2%
4	ν	4	2	2	8
	%	12.1%	28.6%	16.7%	15.4%
5	ν	9	0	4	13
	%	27.3%	0.0%	33.3%	25.0%
Σύνολο	ν	33	7	12	52
	%	63.5%	13.5%	23.1%	100%

Από τον Πίνακα 29 προκύπτει ότι από το σύνολο των καθηγητών που είχαν αποφοιτήσει από τμήμα σχετικό με Ανθρωπιστικές, Νομικές, Κοινωνικές Επιστήμες, το 18.2% (ν=6) είχαν ως πρώτο ρεύμα τον συμπεριφορισμό, το 12.1% (ν=4) είχαν ως δεύτερο ρεύμα τον συμπεριφορισμό, το 20.3% (ν=10) είχαν ως τρίτο ρεύμα τον συμπεριφορισμό, το 24.2% (ν=8) είχαν ως τέταρτο ρεύμα τον συμπεριφορισμό και το 15.2% (ν=5) είχαν ως πέμπτο ρεύμα τον συμπεριφορισμό. Από το σύνολο των καθηγητών που είχαν αποφοιτήσει από τμήμα σχετικό με Επιστήμες Οικονομίας και Πληροφορικής, το 42.9% (ν=3) είχαν ως πρώτο ρεύμα τον συμπεριφορισμό, το 14.3% (ν=1) είχαν ως δεύτερο ρεύμα τον συμπεριφορισμό, το 14.3% (ν=1) είχαν ως τρίτο ρεύμα τον συμπεριφορισμό, το 14.3% (ν=1) είχαν ως τέταρτο ρεύμα τον συμπεριφορισμό και το 4.3% (ν=1) είχαν ως πέμπτο ρεύμα τον συμπεριφορισμό. Από το σύνολο των καθηγητών που είχαν αποφοιτήσει από τμήμα σχετικό με Θετικές και Τεχνολογικές Επιστήμες, το 16.7% (ν=2) είχαν ως πρώτο ρεύμα τον συμπεριφορισμό, το 33.3% (ν=4) είχαν ως δεύτερο ρεύμα τον συμπεριφορισμό, το 16.7% (ν=2) είχαν ως τρίτο ρεύμα τον συμπεριφορισμό και το 33.3% (ν=4) είχαν ως τέταρτο ρεύμα τον συμπεριφορισμό.

Πίνακας 29. Αποτελέσματα ανάλυσης για την κατάταξη της φιλοσοφίας του συμπεριφορισμού ως προς την κατηγορία του βασικού πτυχίου των μελών ΣΕΠ

			Ανθρωπιστικές ς, Νομικές, Κοινωνικές Επιστήμες	Θετικές και Τεχνολογικές Επιστήμες	Επιστήμες Οικονομί ας και Πληροφο ρικής	Σύνολο
Συμπεριφορισ μός	1	v	6	3	2	11
		%	18.2%	42.9%	16.7%	21.2%
	2	v	4	1	4	9
		%	12.1%	14.3%	33.3%	17.3%
	3	v	10	1	2	13
		%	30.3%	14.3%	16.7%	25.0%
	4	v	8	1	4	13
		%	24.2%	14.3%	33.3%	25.0%
	5	v	5	1	0	6
		%	15.2%	14.3%	0.0%	11.5%
	Σύνολο	v	33	7	12	52
		%	63.5%	13.5%	23.1%	100%

Από τον Πίνακα 30 προκύπτει ότι από το σύνολο των καθηγητών που είχαν αποφοιτήσει από τμήμα σχετικό με Ανθρωπιστικές, Νομικές, Κοινωνικές Επιστήμες, το 42.4% (v=14) είχαν ως πρώτο ρεύμα τον προοδευτισμό, το 27.3% (v=9) είχαν ως δεύτερο ρεύμα τον προοδευτισμό, το 9.1% (v=3) είχαν ως τρίτο ρεύμα τον προοδευτισμό, το 9.1% (v=3) είχαν ως τέταρτο ρεύμα τον προοδευτισμό και το 12.1% (v=4) είχαν ως πέμπτο ρεύμα τον προοδευτισμό. Από το σύνολο των καθηγητών που είχαν αποφοιτήσει από τμήμα σχετικό με Επιστήμες Οικονομίας και Πληροφορικής, το 28.6% (v=2) είχαν ως πρώτο ρεύμα τον προοδευτισμό, το 14.3% (v=1) είχαν ως δεύτερο ρεύμα τον προοδευτισμό, το 42.9% (v=3) είχαν ως τρίτο ρεύμα τον προοδευτισμό και το 14.3% (v=1) είχαν ως πέμπτο ρεύμα τον προοδευτισμό. Από το σύνολο των καθηγητών που είχαν αποφοιτήσει από τμήμα σχετικό με Θετικές και Τεχνολογικές Επιστήμες, το 58.3% (v=7) είχαν ως πρώτο ρεύμα τον προοδευτισμό, το 33.3% (v=4) είχαν ως δεύτερο ρεύμα τον προοδευτισμό και το 8.3% (v=1) είχαν ως τρίτο ρεύμα τον προοδευτισμό.

Πίνακας 30. Αποτελέσματα ανάλυσης για την κατάταξη της φιλοσοφίας του προοδευτισμού ως προς την κατηγορία του βασικού πτυχίου των μελών ΣΕΠ

			Επιστήμες		Σύνολο
			Ανθρωπιστικές ς, Νομικές, Κοινωνικές Επιστήμες	Θετικές και Τεχνολογικές Επιστήμες	
Προοδευτισμός	1	v	14	2	23
	ς	%	42.4%	28.6%	44.2%
	2	v	9	1	14
		%	27.3%	14.3%	26.9%
	3	v	3	3	7

	%	9.1%	42.9%	8.3%	13.5%
4	ν	3	0	0	3
	%	9.1%	0.0%	0.0%	5.8%
5	ν	4	1	0	5
	%	12.1%	14.3%	0.0%	9.6%
Σύνολο	ν	33	7	12	52
	%	63.5%	13.5%	23.1%	100%

Από τον Πίνακα 31 προκύπτει ότι από το σύνολο των καθηγητών που είχαν αποφοιτήσει από τμήμα σχετικό με Ανθρωπιστικές, Νομικές, Κοινωνικές Επιστήμες, το 6.1% (ν=2) είχαν ως πρώτο ρεύμα τον ανθρωπισμό, το 24.2% (ν=8) είχαν ως δεύτερο ρεύμα τον ανθρωπισμό, το 24.2% (ν=8) είχαν ως τρίτο ρεύμα τον ανθρωπισμό, το 21.2% (ν=7) είχαν ως τέταρτο ρεύμα τον ανθρωπισμό και το 24.2% (ν=8) είχαν ως πέμπτο ρεύμα τον ανθρωπισμό. Από το σύνολο των καθηγητών που είχαν αποφοιτήσει από τμήμα σχετικά με Επιστήμες Οικονομίας και Πληροφορικής, το 14.3% (ν=1) είχαν ως πρώτο ρεύμα τον ανθρωπισμό, το 14.3% (ν=1) είχαν ως δεύτερο ρεύμα τον ανθρωπισμό, το 14.3% (ν=1) είχαν ως τρίτο ρεύμα τον ανθρωπισμό, το 28.6% (ν=2) είχαν ως τέταρτο ρεύμα τον ανθρωπισμό και το 28.6% (ν=2) είχαν ως πέμπτο ρεύμα τον ανθρωπισμό. Από το σύνολο των καθηγητών που είχαν αποφοιτήσει από τμήμα σχετικό με Θετικές και Τεχνολογικές Επιστήμες, το 33.3% (ν=4) είχαν ως δεύτερο ρεύμα τον ανθρωπισμό, το 8.3% (ν=1) είχαν ως τρίτο ρεύμα τον ανθρωπισμό, το 16.7% (ν=2) είχαν ως τέταρτο ρεύμα τον ανθρωπισμό και το 41.7% (ν=5) είχαν ως πέμπτο ρεύμα τον ανθρωπισμό.

Πίνακας 31. Αποτελέσματα ανάλυσης για την κατάταξη της φιλοσοφίας του ανθρωπισμού ως προς την κατηγορία του βασικού πτυχίου των μελών ΣΕΠ

			Ανθρωπιστικές Επιστήμες		Επιστήμες Οικονομίας και Πληροφορικής		Σύνολο
			ς, Νομικές, Κοινωνικές Επιστήμες	Θετικές και Τεχνολογικές Επιστήμες	ας και Πληροφορικής		
Ανθρωπισμός	1	ν	2	1	0	3	
		%	6.1%	14.3%	0.0%	5.8%	
	2	ν	8	1	4	13	
		%	24.2%	14.3%	33.3%	25.0%	
	3	ν	8	1	1	10	
		%	24.2%	14.3%	8.3%	19.2%	
	4	ν	7	2	2	11	
		%	21.2%	28.6%	16.7%	21.2%	
	5	ν	8	2	5	15	
		%	24.2%	28.6%	41.7%	28.8%	
Σύνολο		ν	33	7	12	52	
		%	63.5%	13.5%	23.1%	100%	

Από τον Πίνακα 32 προκύπτει ότι από το σύνολο των καθηγητών που είχαν αποφοιτήσει από τμήμα σχετικό με Ανθρωπιστικές, Νομικές, Κοινωνικές Επιστήμες, το 21.2% (v=7) είχαν ως πρώτο ρεύμα τον ριζοσπαστισμό, το 15.2% (v=5) είχαν ως δεύτερο ρεύμα τον ριζοσπαστισμό, το 18.2% (v=6) είχαν ως τρίτο ρεύμα τον ριζοσπαστισμό, το 24.2% (v=8) είχαν ως τέταρτο ρεύμα τον ριζοσπαστισμό και το 21.2% (v=7) είχαν ως πέμπτο ρεύμα τον ριζοσπαστισμό. Από το σύνολο των καθηγητών που είχαν αποφοιτήσει από τμήμα σχετικό με Επιστήμες Οικονομίας και Πληροφορικής, το 28.6% (v=2) είχαν ως δεύτερο ρεύμα τον ριζοσπαστισμό, το 42.9% (v=3) είχαν ως τέταρτο ρεύμα τον ριζοσπαστισμό και το 28.6% (v=2) είχαν ως πέμπτο ρεύμα τον ριζοσπαστισμό. Από το σύνολο των καθηγητών που είχαν αποφοιτήσει από τμήμα σχετικό με Θετικές και Τεχνολογικές Επιστήμες, το 8.3% (v=1) είχαν ως δεύτερο ρεύμα τον ανθρωπισμό, το 41.7% (v=5) είχαν ως τρίτο ρεύμα τον ριζοσπαστισμό, το 41.7% (v=5) είχαν ως τέταρτο ρεύμα τον ριζοσπαστισμό και το 8.3% (v=1) είχαν ως πέμπτο ρεύμα τον ριζοσπαστισμό.

Πίνακας 32. Αποτελέσματα ανάλυσης για την κατάταξη της φιλοσοφίας του ριζοσπαστισμού ως προς την κατηγορία του βασικού πτυχίου των μελών ΣΕΠ

			Επιστήμες		
			Ανθρωπιστικές ς, Νομικές, Κοινωνικές Επιστήμες	Θετικές και Τεχνολογικές Επιστήμες	Οικονομίας και Πληροφορικής Σύνολο
Ριζοσπαστισμός	1	v	7	0	7
		%	21.2%	0.0%	13.5%
	2	v	5	2	8
		%	15.2%	28.6%	15.4%

3	ν	6	0	5	11
	%	18.2%	0.0%	41.7%	21.2%
4	ν	8	3	5	16
	%	24.2%	42.9%	41.7%	30.8%
5	ν	7	2	1	10
	%	21.2%	28.6%	8.3%	19.2%
Σύνολο	ν	33	7	12	52
	%	63.5%	13.5%	23.1%	100%

Τέλος, από τον Πίνακα 33 προκύπτει ότι από το σύνολο των καθηγητών που είχαν αποφοιτήσει από τμήμα σχετικό με Ανθρωπιστικές, Νομικές, Κοινωνικές Επιστήμες, το 18.2% (ν=2) είχαν ως κυρίαρχο ρεύμα τον φιλελευθερισμό, το 9.1% (ν=3) είχαν κυρίαρχο ρεύμα τον συμπεριφορισμό, το 36.4% (ν=12) είχαν κυρίαρχο ρεύμα τον προοδευτισμό, το 6.1% (ν=2) είχαν κυρίαρχο ρεύμα τον ανθρωπισμό, το 21.2% (ν=7) είχαν κυρίαρχο ρεύμα το ριζοσπαστισμό και το 9.1% (ν=3) είχαν ως κυρίαρχο ρεύμα ένα συνδυασμό φιλοσοφικών ρευμάτων. Από το σύνολο των καθηγητών που είχαν αποφοιτήσει από τμήμα σχετικό με Επιστήμες Οικονομίας και Πληροφορικής, το 28.6% (ν=2) είχαν ως κυρίαρχο ρεύμα τον φιλελευθερισμό, το 28.6% (ν=2) είχαν κυρίαρχο ρεύμα τον συμπεριφορισμό, το 14.3% (ν=1) είχαν κυρίαρχο ρεύμα τον προοδευτισμό, το 14.1% (ν=1) είχαν κυρίαρχο ρεύμα τον ανθρωπισμό και το 14.3% (ν=1) είχαν κυρίαρχο ρεύμα ένα συνδυασμό φιλοσοφικών ρευμάτων. Από το σύνολο των καθηγητών που είχαν αποφοιτήσει από τμήμα σχετικό με Θετικές και Τεχνολογικές Επιστήμες, το 25% (ν=3) είχαν ως κυρίαρχο ρεύμα τον φιλελευθερισμό, το 16.7% (ν=2) είχαν κυρίαρχο ρεύμα τον συμπεριφορισμό και το 58.3% (ν=7) είχαν κυρίαρχο ρεύμα τον προοδευτισμό.

Πίνακας 33. Αποτελέσματα ανάλυσης για την κυρίαρχη φιλοσοφία ως προς την κατηγορία του βασικού πτυχίου των μελών ΣΕΠ

			Θετικές και Επιστήμες Ανθρωπιστικές, Νομικές, Κοινωνικές Επιστήμες Τεχνολογικές Επιστήμες Οικονομίας και Πληροφορικής			Σύνολο
Κυρίαρχη φιλοσοφία	Φιλελευθερισμός	ν	6	2	3	11
		%	18.2%	28.6%	25.0%	21.2%
	Συμπεριφορισμός	ν	3	2	2	7
		%	9.1%	28.6%	16.7%	13.5%
	Προοδευτισμός	ν	12	1	7	20
		%	36.4%	14.3%	58.3%	38.5%
	Ανθρωπισμός	ν	2	1	0	3
		%	6.1%	14.3%	0.0%	5.8%
	Ριζοσπαστισμός	ν	7	0	0	7
		%	21.2%	0.0%	0.0%	13.5%
	Συνδυασμός	ν	3	1	0	4
		%	9.1%	14.3%	0.0%	7.7%
Σύνολο		ν	33	7	12	52

% 63.5% 13.5% 23.1% 100%

9.1.7. Περιγραφικά αποτελέσματα ως προς την ύπαρξη μεταπτυχιακού στην εκπαίδευση ενηλίκων

Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα αποτελέσματα για τα φιλοσοφικά ρεύματα που χαρακτηρίζουν τα μέλη ΣΕΠ του ΕΑΠ με βάση την ύπαρξη μεταπτυχιακού στην εκπαίδευση ενηλίκων. Από τον Πίνακα 34 προκύπτει ότι από το σύνολο των καθηγητών που είχαν μεταπτυχιακό στην εκπαίδευση ενηλίκων, το 27.3% (n=3) είχαν ως πρώτο ρεύμα το φιλελευθερισμό, το 9.1% (n=1) είχαν ως δεύτερο ρεύμα το φιλελευθερισμό, το 18.2% (n=2) είχαν ως τρίτο ρεύμα το φιλελευθερισμό, το 18.2% (n=2) είχαν ως τέταρτο ρεύμα το φιλελευθερισμό και το 27.3% (n=3) είχαν ως πέμπτο ρεύμα το φιλελευθερισμό. Από το σύνολο των καθηγητών που δεν είχαν μεταπτυχιακό στην εκπαίδευση ενηλίκων, το 24.4% (n=10) είχαν ως πρώτο ρεύμα το φιλελευθερισμό, το 17.1% (n=7) είχαν ως δεύτερο ρεύμα το φιλελευθερισμό, το 19.5% (n=8) είχαν ως τρίτο ρεύμα το φιλελευθερισμό, το 14.6% (n=6) είχαν ως τέταρτο ρεύμα το φιλελευθερισμό και το 24.4% (n=10) είχαν ως πέμπτο ρεύμα το φιλελευθερισμό.

Πίνακας 34. Αποτελέσματα ανάλυσης για την κατάταξη της φιλοσοφίας του φιλελευθερισμού ως προς την ύπαρξη μεταπτυχιακού στην εκπαίδευση ενηλίκων

			Μεταπτυχιακό πρόγραμμα ΕΑΠ/ άλλου Πανεπιστημίου	Όχι	Σύνολο
Φιλελευθερισμός	1.0	N	3	10	13
		%	27.3%	24.4%	25.0%

	2.0	N	1	7	8
		%	9.1%	17.1%	15.4%
	3.0	N	2	8	10
		%	18.2%	19.5%	19.2%
	4.0	N	2	6	8
		%	18.2%	14.6%	15.4%
	5.0	N	3	10	13
		%	27.3%	24.4%	25.0%
Σύνολο		N	11	41	52
		%	100%	100.0%	100.0%

Από τον Πίνακα 35 προκύπτει ότι από το σύνολο των καθηγητών που είχαν μεταπτυχιακό στην εκπαίδευση ενηλίκων, το 27.3% (v=3) είχαν ως πρώτο ρεύμα το συμπεριφορισμό, το 27.3% (v=3) είχαν ως δεύτερο ρεύμα το συμπεριφορισμό, το 27.3% (v=3) είχαν ως τρίτο ρεύμα το συμπεριφορισμό και το 18.2% (v=2) είχαν ως πέμπτο ρεύμα το συμπεριφορισμό. Από το σύνολο των καθηγητών που δεν είχαν μεταπτυχιακό στην εκπαίδευση ενηλίκων, το 19.5% (v=8) είχαν ως πρώτο ρεύμα το συμπεριφορισμό, το 14.6% (v=6) είχαν ως δεύτερο ρεύμα το συμπεριφορισμό, το 24.4% (v=10) είχαν ως τρίτο ρεύμα το συμπεριφορισμό, το 31.7% (v=13) είχαν ως τέταρτο ρεύμα το συμπεριφορισμό και το 9.8% (v=4) είχαν ως πέμπτο ρεύμα το συμπεριφορισμό.

Πίνακας 35. Αποτελέσματα ανάλυσης για την κατάταξη της φιλοσοφίας του συμπεριφορισμού ως προς την ύπαρξη μεταπτυχιακού στην εκπαίδευση ενηλίκων

			Μεταπτυχιακό πρόγραμμα ΕΑΠ/ άλλου Πανεπιστημίου	Όχι	Σύνολο
Συμπεριφορισμός	1.0	N	3	8	11
		%	27.3%	19.5%	21.2%
	2.0	N	3	6	9
		%	27.3%	14.6%	17.3%
	3.0	N	3	10	13
		%	27.3%	24.4%	25.0%
	4.0	N	0	13	13
		%	0.0%	31.7%	25.0%
	5.0	N	2	4	6
		%	18.2%	9.8%	11.5%
Σύνολο		N	11	41	52
		%	100%	100.0%	100.0%

Από τον Πίνακα 36 προκύπτει ότι από το σύνολο των καθηγητών που είχαν μεταπτυχιακό στην εκπαίδευση ενηλίκων, το 27.3% (v=3) είχαν ως πρώτο ρεύμα το προοδευτισμό, το 36.4% (v=4) είχαν ως δεύτερο ρεύμα το προοδευτισμό, το 18.2% (v=2) είχαν ως τρίτο ρεύμα το προοδευτισμό και το 18.2% (v=2) είχαν ως πέμπτο ρεύμα το προοδευτισμό. Από το σύνολο των καθηγητών που δεν είχαν μεταπτυχιακό στην εκπαίδευση ενηλίκων, το 48.8% (v=20) είχαν ως πρώτο ρεύμα το προοδευτισμό, το 24.4% (v=10) είχαν ως δεύτερο ρεύμα το προοδευτισμό, το 12.2% (v=5) είχαν ως τρίτο ρεύμα το προοδευτισμό, το 7.3% (v=3) είχαν ως τέταρτο ρεύμα το προοδευτισμό και το 7.3% (v=3) είχαν ως πέμπτο ρεύμα το προοδευτισμό.

Πίνακας 36. Αποτελέσματα ανάλυσης για την κατάταξη της φιλοσοφίας του προοδευτισμού ως προς την ύπαρξη μεταπτυχιακού στην εκπαίδευση ενηλίκων

			Μεταπτυχιακό πρόγραμμα ΕΑΠ/ άλλου Πανεπιστημίου	Όχι	Σύνολο
Προοδευτισμός	1.0	N	3	20	23
		%	27.3%	48.8%	44.2%
	2.0	N	4	10	14
		%	36.4%	24.4%	26.9%
	3.0	N	2	5	7
		%	18.2%	12.2%	13.5%
	4.0	N	0	3	3
		%	0.0%	7.3%	5.8%
	5.0	N	2	3	5
		%	18.2%	7.3%	9.6%
Σύνολο		N	11	41	52
		%	100%	100.0%	100.0%

Από τον Πίνακα 37 προκύπτει ότι από το σύνολο των καθηγητών που είχαν μεταπτυχιακό στην εκπαίδευση ενηλίκων, το 18.2% (v=2) είχαν ως δεύτερο ρεύμα το ανθρωπισμό, το 36.4% (v=4) είχαν ως τρίτο ρεύμα το ανθρωπισμό, το 27.3% (v=3) είχαν ως τέταρτο ρεύμα το ανθρωπισμό, και το 18.2% (v=2) είχαν ως πέμπτο ρεύμα το ανθρωπισμό. Από το σύνολο των καθηγητών που δεν είχαν μεταπτυχιακό στην εκπαίδευση ενηλίκων, το 7.3% (v=3) είχαν ως πρώτο ρεύμα το ανθρωπισμό, το

26.8% (v=11) είχαν ως δεύτερο ρεύμα το ανθρωπισμό, το 14.6% (v=6) είχαν ως τρίτο ρεύμα το ανθρωπισμό, το 19.5% (v=8) είχαν ως τέταρτο ρεύμα το ανθρωπισμό και το 31.7% (v=13) είχαν ως πέμπτο ρεύμα το ανθρωπισμό.

Πίνακας 37. Αποτελέσματα ανάλυσης για την κατάταξη της φιλοσοφίας του ανθρωπισμού ως προς την ύπαρξη μεταπτυχιακού στην εκπαίδευση ενηλίκων

			Μεταπτυχιακό πρόγραμμα ΕΑΠ/ άλλου Πανεπιστημίου	Όχι	Σύνολο
Ανθρωπισμός	1.0	N	0	3	3
		%	0.0%	7.3%	5.8%
	2.0	N	2	11	13
		%	18.2%	26.8%	25.0%
	3.0	N	4	6	10
		%	36.4%	14.6%	19.2%
	4.0	N	3	8	11
		%	27.3%	19.5%	21.2%
	5.0	N	2	13	15
		%	18.2%	31.7%	28.8%
Σύνολο		N	11	41	52
		%	100%	100.0%	100.0%

Από τον Πίνακα 38 προκύπτει ότι από το σύνολο των καθηγητών που είχαν μεταπτυχιακό στην εκπαίδευση ενηλίκων, το 18.2% (v=2) είχαν ως πρώτο ρεύμα το ριζοσπαστισμό το 9.1% (v=1) είχαν ως δεύτερο ρεύμα το ριζοσπαστισμό, το 18.2% (v=2) είχαν ως τρίτο ρεύμα το ριζοσπαστισμό, το 36.4% (v=4) είχαν ως τέταρτο ρεύμα το ριζοσπαστισμό, και το 18.2% (v=2) είχαν ως πέμπτο ρεύμα

το ριζοσπαστισμό. Από το σύνολο των καθηγητών που δεν είχαν μεταπτυχιακό στην εκπαίδευση ενηλίκων, το 12.2% (v=5) είχαν ως πρώτο ρεύμα το ριζοσπαστισμό, το 17.1% (v=7) είχαν ως δεύτερο ρεύμα το ριζοσπαστισμό, το 22% (v=9) είχαν ως τρίτο ρεύμα το ριζοσπαστισμό, το 29.3% (v=12) είχαν ως τέταρτο ρεύμα το ριζοσπαστισμό και το 19.5% (v=8) είχαν ως πέμπτο ρεύμα το ριζοσπαστισμό.

Πίνακας 38. Αποτελέσματα ανάλυσης για την κατάταξη της φιλοσοφίας του ριζοσπαστισμού ως προς την ύπαρξη μεταπτυχιακού στην εκπαίδευση ενηλίκων

			Μεταπτυχιακό πρόγραμμα ΕΑΠ/ άλλου Πανεπιστημίου	Όχι	Σύνολο
Ριζοσπαστισμός	1.0	N	2	5	7
		%	18.2%	12.2%	13.5%
	2.0	N	1	7	8
		%	9.1%	17.1%	15.4%
	3.0	N	2	9	11
		%	18.2%	22.0%	21.2%
	4.0	N	4	12	16
		%	36.4%	29.3%	30.8%
	5.0	N	2	8	10
		%	18.2%	19.5%	19.2%
Σύνολο		N	11	41	52
		%	100%	100.0%	100.0%

Τέλος, από τον Πίνακα 39 προκύπτει ότι από το σύνολο των καθηγητών που είχαν μεταπτυχιακό στην εκπαίδευση ενηλίκων, το 27.3% (v=3) είχαν ως κυρίαρχο ρεύμα το φιλελευθερισμό, το 27.3% (v=3) είχαν κυρίαρχο ρεύμα το συμπεριφορισμό, το 27.3% (v=3) είχαν κυρίαρχο ρεύμα τον προοδευτισμό, το 0% (v=0) είχαν κυρίαρχο ρεύμα τον ανθρωπισμό, το 18.2% (v=2) είχαν κυρίαρχο ρεύμα το ριζοσπαστισμό και το 0% (v=0) είχαν κυρίαρχο ρεύμα ένα συνδυασμό φιλοσοφικών ρευμάτων. Από το σύνολο των καθηγητών που δεν είχαν μεταπτυχιακό στην εκπαίδευση ενηλίκων, το 19.5% (v=8) είχαν ως κυρίαρχο ρεύμα το φιλελευθερισμό, το 9.8% (v=4) είχαν κυρίαρχο ρεύμα το συμπεριφορισμό, το 41.5% (v=17) είχαν κυρίαρχο ρεύμα τον προοδευτισμό, το 7.3% (v=3) είχαν κυρίαρχο ρεύμα τον ανθρωπισμό, το 12.2% (v=5) είχαν κυρίαρχο ρεύμα το ριζοσπαστισμό και το 9.8% (v=4) είχαν κυρίαρχο ρεύμα ένα συνδυασμό φιλοσοφικών ρευμάτων.

Πίνακας 39. Αποτελέσματα ανάλυσης για την κυρίαρχη φιλοσοφία ως προς την ύπαρξη μεταπτυχιακού στην εκπαίδευση ενηλίκων

		Μεταπτυχιακό πρόγραμμα ΕΑΠ/ άλλου Πανεπιστημίου	Όχι	Σύνολο
Κυρίαρχη φιλοσοφία	Φιλελευθερισμός	v	3	8
		%	27.3%	19.5%
	Συμπεριφορισμός	v	3	4
		%	27.3%	9.8%
	Προοδευτισμός	v	3	17
		%	27.3%	41.5%
	Ανθρωπισμός	v	0	3
		%	0.0%	7.3%

Ριζοσπαστισμός	ν	2	5	7
	%	18.2%	12.2%	13.5%
Συνδυασμός	ν	0	4	4
	%	0.0%	9.8%	7.7%
Σύνολο	ν	11	41	52
	%	100%	100.0%	100.0%

9.2. Αποτελέσματα επαγωγικής ανάλυσης

Η ανάλυση έδειξε πως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική εξάρτηση μεταξύ του φύλου των μελών ΣΕΠ του ΕΑΠ και του φιλοσοφικού ρεύματος που επιλέγουν στην εκπαίδευση ($\chi^2(5)=2.857$, $p=0.722$). Τα αποτελέσματα του ελέγχου δίνονται αναλυτικά στον Πίνακα 34.

Πίνακας 40. Αποτελέσματα ελέγχου ανεξαρτησίας χ^2 μεταξύ του φιλοσοφικού ρεύματος που επιλέγουν στην εκπαίδευση και του φύλου

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	2.857 ^a	5	.722
Likelihood Ratio	3.188	5	.671
Linear-by-Linear Association	1.521	1	.217
N of Valid Cases	52		

Η ανάλυση έδειξε πως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική εξάρτηση μεταξύ της ηλικιακής ομάδας των μελών ΣΕΠ του ΕΑΠ και του φιλοσοφικού ρεύματος που επιλέγουν στην εκπαίδευση ($\chi^2(15)=19.308$, $p=0.200$). Τα αποτελέσματα του ελέγχου δίνονται αναλυτικά στον Πίνακα 35.

Πίνακας 41. Αποτελέσματα ελέγχου ανεξαρτησίας χ^2 μεταξύ του φιλοσοφικού ρεύματος που επιλέγουν στην εκπαίδευση και της ηλικιακής ομάδας

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	19.308 ^a	15	.200
Likelihood Ratio	20.970	15	.138
Linear-by-Linear Association	3.890	1	.049
N of Valid Cases	52		

Η ανάλυση έδειξε πως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική εξάρτηση μεταξύ της επιμόρφωσης/σπουδών στην εκπαίδευση ενηλίκων και του φιλοσοφικού ρεύματος που επιλέγουν στην εκπαίδευση ($\chi^2(5)=4.513$, $p=0.478$). Τα αποτελέσματα του ελέγχου δίνονται αναλυτικά στον Πίνακα 36.

Πίνακας 42. Αποτελέσματα ελέγχου ανεξαρτησίας χ^2 μεταξύ του φιλοσοφικού ρεύματος που επιλέγουν στην εκπαίδευση και της επιμόρφωσης/σπουδών στην εκπαίδευση ενηλίκων

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
--	-------	----	---

Pearson Chi-Square	4.513 ^a	5	.478
Likelihood Ratio	4.557	5	.472
Linear-by-Linear Association	.851	1	.356
N of Valid Cases	52		

Η ανάλυση έδειξε πως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική εξάρτηση μεταξύ της προϋπηρεσίας των καθηγητών και του φιλοσοφικού ρεύματος που επιλέγουν στην εκπαίδευση ($\chi^2(15)=9.219$, $p=0.866$). Τα αποτελέσματα του ελέγχου δίνονται αναλυτικά στον Πίνακα 37.

Πίνακας 43. Αποτελέσματα ελέγχου ανεξαρτησίας χ^2 μεταξύ του φιλοσοφικού ρεύματος που επιλέγουν στην εκπαίδευση και της προϋπηρεσίας τους

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	9.219 ^a	15	.866
Likelihood Ratio	11.265	15	.734
Linear-by-Linear Association	1.796	1	.180
N of Valid Cases	52		

Η ανάλυση έδειξε πως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική εξάρτηση μεταξύ της της κατηγορίας του βασικού πτυχίου και του φιλοσοφικού ρεύματος που επιλέγουν στην εκπαίδευση ($\chi^2(10)=11.494$, $p=0.320$). Τα αποτελέσματα του ελέγχου δίνονται αναλυτικά στον Πίνακα 38.

Πίνακας 44. Αποτελέσματα ελέγχου ανεξαρτησίας χ^2 μεταξύ του φιλοσοφικού ρεύματος που επιλέγουν στην εκπαίδευση και της κατηγορίας του βασικού πτυχίου τους

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	11.494 ^a	10	.320
Likelihood Ratio	15.019	10	.131
Linear-by-Linear Association	3.835	1	.050
N of Valid Cases	52		

Πίνακας 39. Αποτελέσματα ελέγχου ανεξαρτησίας χ^2 μεταξύ του φιλοσοφικού ρεύματος που επιλέγουν στην εκπαίδευση και της κατηγορίας του βασικού πτυχίου τους

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	11.494 ^a	10	.320
Likelihood Ratio	15.019	10	.131
Linear-by-Linear Association	3.835	1	.050
N of Valid Cases	52		

Η ανάλυση έδειξε πως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική εξάρτηση μεταξύ της ύπαρξης μεταπτυχιακού στην εκπαίδευση ενηλίκων και του φιλοσοφικού ρεύματος που επιλέγουν στην εκπαίδευση ($\chi^2(5)=4.787$, $p=0.442$). Τα αποτελέσματα του ελέγχου δίνονται αναλυτικά στον Πίνακα 40.

Πίνακας 40. Αποτελέσματα ελέγχου ανεξαρτησίας χ^2 μεταξύ του φιλοσοφικού ρεύματος που επιλέγουν στην εκπαίδευση και της ύπαρξης μεταπτυχιακού στην εκπαίδευση ενηλίκων

	Value	Df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	4.787 ^a	5	.442
Likelihood Ratio	5.927	5	.313
Linear-by-Linear Association	1.246	1	.264
N of Valid Cases	52		

Κεφάλαιο 10ο

10. Αποτελέσματα Συνεντεύξεων

Στο πλαίσιο της μικτής μεθοδολογίας που ακολουθήθηκε για την παρούσα έρευνα, επιχειρήθηκε η συλλογή ποιοτικών δεδομένων μέσω συνεντεύξεων. Από τα 52 μέλη ΣΕΠ της Σχολής Ανθρωπιστικών Επιστημών και της Σχολής Κοινωνικών Επιστημών του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου που συμμετείχαν στην έρευνα, μόνο 4 ανταποκρίθηκαν θετικά στο αίτημα παραχώρησης μίας συνέντευξης. Σκοπός της συνέντευξης ήταν να διαπιστωθεί εάν οι εκπαιδευτές έχουν επίγνωση ποιο φιλοσοφικό ρεύμα υιοθετούν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία καθώς και εάν οι εκπαιδευτικές πρακτικές τους συνάδουν με τον φιλοσοφικό τους προσανατολισμό. Για την ανάλυση του ποιοτικού υλικού πραγματοποιήθηκε μία θεματική κατηγοριοποίηση βασισμένη στις ερωτήσεις της συνέντευξης.

10.1 Μέθοδοι Διδασκαλίας

Όσον αφορά στις μεθόδους διδασκαλίας που ακολουθούν οι συμμετέχοντες, οι δύο από τους τέσσερις επηρεάζονται από τον φιλελευθερισμό ενώ οι άλλοι δύο παρουσιάζουν μία εκλεκτική προσέγγιση στη διδασκαλία τους. Στις απαντήσεις των Σ2 και Σ4 φαίνεται να έχουν έναν σαφή

φιλοσοφικό προσανατολισμό που είναι ο φιλελευθερισμός καθώς επιλέγουν ανάλογες μεθόδους διδασκαλίας όπως είναι η εισήγηση και η διάλεξη.

Σ2: Θα πρέπει πάντα να δούμε το αντικείμενο. Δεν μπορείς να δώσεις σε κάποιον που δεν έχει πρότερη γνώση του αντικειμένου, εξειδικευμένα θέματα να συζητήσει χωρίς να κάνεις μία εισαγωγή. Οπότε αναγκαστικά, παρόλο που γνωρίζω τη θεωρία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, στο 4ωρο που έχουμε στη διάθεσή μας, το 3ωρο είναι διάλεξη κανονικότητα. Αυτό τώρα που προσπαθώ να κάνω στις διαλέξεις, όχι πάντα με επιτυχία, είναι να συζητηθούν θέματα που αφορούν τη διάλεξη”.

Ανάλογη είναι και η προσέγγιση του Σ4 ο οποίος αναφέρει χαρακτηριστικά:

“Κάνω μία εισήγηση και συμμετέχουν και τα παιδιά, προσπαθώ να τα ενεργοποιήσω και χρησιμοποιώ ένα power point, τους δείχνω φωτογραφίες, προσπαθώ να απαντάω στις ερωτήσεις τους, αλλά βασικά υπάρχει μία κεντρική αφήγηση την οποία κάνω εγώ”.

Ωστόσο, ο Σ1 και ο Σ3 φαίνεται ότι υιοθετούν μεθόδους διδασκαλίας από διάφορα φιλοσοφικά ρεύματα και πιο συγκεκριμένα από τον φιλελευθερισμό, τον ανθρωπισμό αλλά και τον προοδευτισμό, γεγονός το οποίο καταδεικνύει την έλλειψη σαφούς φιλοσοφικού προσανατολισμού.

Ο Σ1 αναφέρει χαρακτηριστικά ότι:

Σ1: Άρα μια ΟΣΣ για μένα είναι μία δια ζώσης διαδραστική κατάσταση η οποία περιλαμβάνει προετοιμασία εκ μέρους μου κάποιου οπτικο-ακουστικού υλικού που μπορεί να είναι από ένα απλό power point αλλά μπορεί να είναι και μικρά φιλμάκια τα οποία διεγείρουν, ερεθίζουν, δημιουργούν προβληματισμό ή αφετηρία για συζήτηση. ... Αυτά τα χρησιμοποιώ και υπάρχουν και φάσεις της ΟΣΣ που μπορεί να είναι Ολομέλεια, αλλά και σπάσιμο με προσομοιώσεις συνεδρίων, προσομοιώσεις μιας συζήτησης για ένα συγκεκριμένο θέμα κτλ..

Ο Σ3 επιλέγει μία φιλελεύθερη μέθοδο διδασκαλίας, τη διάλεξη, ωστόσο διαφοροποιείται από τον Σ2 ως προς το ότι αξιοποιεί συνθετικά μεθόδους και άλλων φιλοσοφικών ρευμάτων όπως του ανθρωπισμού και του ριζοσπαστισμού.

Αναφέρει χαρακτηριστικά ότι:

Σ3: Αφού καταλάβουμε το προφίλ και το γνωστικό background των εκπαιδευόμενων, στη συνέχεια ξεκινώ προσωπικά να σχεδιάζω αυτό που θέλω να πω κάθε φορά, να κάνω μία διάλεξη που σε κάθε περίπτωση θα είναι διαδραστική, προσωπικά είμαι πολύ υπέρ της διαδρασης... θα είναι διαδραστική αλλά ουσιαστικά θα δώσουμε και το κίνητρο σε αυτόν που παρακολουθεί, να ασχοληθεί με αυτό που έχει μπροστά του, να συμμετέχει, να το κατανοήσει και να το κατακτήσει.

10.2. Κατηγορία: Σχεδιασμός εκπαιδευτικής δραστηριότητας

Όσον αφορά στον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής δραστηριότητας, ο ένας από τους τέσσερις συμμετέχοντες φαίνεται να υιοθετεί την ανθρωπιστική εκπαιδευτική φιλοσοφία, ενώ οι άλλοι τρεις παρουσιάζουν μία εκλεκτική προσέγγιση. Πιο συγκεκριμένα, ο Σ1 δείχνει μία σαφή ταύτιση με τον ανθρωπισμό, οι Σ2 και Σ4 εμφανίζουν μία προτίμηση στον φιλελευθερισμό, υιοθετώντας στοιχεία και από άλλα φιλοσοφικά ρεύματα όπως αυτά του συμπεριφορισμού και του ριζοσπαστισμού αντίστοιχα, ενώ στις απαντήσεις του Σ3 εντοπίζονται στοιχεία τόσο του προοδευτισμού όσο και του ανθρωπισμού.

Κατά τον σχεδιασμό μίας εκπαιδευτικής δραστηριότητας, ο Σ1 δίνει ιδιαίτερη έμφαση στη συνεργασία και στην παρότρυνση των εκπαιδευομένων για συμμετοχή.

Σ1: Η συμμετοχή όλων ή των περισσότερων είναι πολύ σημαντική. ... γιατί πρέπει να δημιουργηθεί μία κατάσταση μιας κοινότητας, μίας ομάδας.

Ε.Π.: ...ένα όμορφο κλίμα συνεργασίας.

Σ1: Ε, βέβαια, γιατί πρέπει να απορροφήσω και την ενδεχόμενη δυσθυμία τους από τους βαθμούς.

Ενώ σε άλλο σημείο προσθέτει: ... “οι φοιτητές μου εμπλέκονται όλοι στη συζήτηση. Δεν τους αφήνω και εγώ ήσυχους”.

Ανάλογη είναι και η προσέγγιση του Σ3 ο οποίος δίνει ιδιαίτερη έμφαση στη συνεργασία, ωστόσο διαφοροποιείται ως προς το ότι θεωρεί σημαντική την εφαρμογή της γνώσης στην καθημερινή ζωή και στην επίλυση προβλημάτων:

Σ3: Θεωρώ πολύ σημαντικό το να συνεργαστούν οι εκπαιδευόμενοι, θεωρώ πολύ σημαντικό το να σκεφτούν με καινοτόμο τρόπο, δηλαδή πέρα από το να συνεργαστούν, να προσπαθήσουν να σχεδιάσουν και να εφαρμόσουν κάτι. Και θεωρώ πολύ σημαντικό σ' αυτό που έχουν να υλοποιήσουν να είναι κάτι το οποίο θα είναι εφαρμόσιμο, να μην είναι καθαρά θεωρητικό αλλά να μουν σ' ένα συγκεκριμένο πρόβλημα και να προσπαθήσουν να το εφαρμόσουν.

Για τον Σ2, η κάλυψη της προγραμματισμένης ύλης αποτελεί ένα ιδιαίτερα σημαντικό στοιχείο για τον σχεδιασμό μίας εκπαιδευτικής δραστηριότητας, ενώ δεν θεωρεί ότι τα διάφορα εποπτικά μέσα λειτουργούν πάντα προς όφελος της γνώσης:

Σ2: Κοιτάω τη δυσκολία των θεμάτων που πρέπει να αναπτύξω σε σχέση με αυτά που πιστεύω ότι ο μέσος φοιτητής γνωρίζει..., ενώ παρακάτω προσθέτει:.... “αυτό που με απασχολεί είναι ποιες είναι οι πληροφορίες και οι δεξιότητες που οπωσδήποτε πρέπει να αποκτηθούν κατά τη διάρκεια ενός μαθήματος, μιλάω για το εξάμηνο ή τον χρόνο. Αυτό είναι το βασικό στοιχείο...και από εκεί και πέρα όταν έχεις μία αίσθηση της τάξης, μπορείς να μεις σε πιο ιδιαίτερα στοιχεία, εάν για παράδειγμα οι άνθρωποι αυτοί καταλαβαίνουν καλύτερα εάν τους μοιράσεις μία διαφάνεια, εάν καταλαβαίνουν καλύτερα με το να τους δώσεις ένα power point, εάν καταλαβαίνουν καλύτερα με μία συζήτηση, οφείλω όμως να πω ότι είναι δύσκολη η αποτίμηση αυτών των πραγμάτων”. Ολοκληρώνοντας αυτή την απάντηση, ο Σ2 αναφέρει “πως καμιά φορά τα εποπτικά μέσα, αντί να βοηθούν, γίνονται τροχοπέδη, χωρίς να φταίνε τα εποπτικά μέσα”...”.

Ο Σ4 κινείται στο ίδιο πλαίσιο με τον Σ2 καθώς από την απάντησή του διαφαίνεται ότι κατευθύνει τη μαθησιακή διαδικασία ωστόσο διαφοροποιείται ως προς το ότι παραχωρεί στους εκπαιδευόμενους χρόνο για ερωτήσεις, παρεμβάσεις και μεταξύ τους διάλογο.

Σ4: Προσπαθώ να είμαι όσο γίνεται πιο καλά οργανωμένη, να έχω διαβάσει τα κείμενα πολύ καλά, να μπορώ να τα παρουσιάσω στα παιδιά, να κάνω power point τα οποία να έχουν μέσα εικόνες, διάφορα στοιχεία τα οποία τους ελκύουν το ενδιαφέρον, τους παραπέμπω σε ιστορικά παραδείγματα, δεν κάνω μόνο θεωρία, δηλαδή προσπαθώ να τουςβάλω μέσα σε παραδείγματα

για να τους δώσω να καταλάβουν αυτό που τους λέω και φυσικά κάνουν ερωτήσεις, κάνουν παρεμβάσεις, κάνουν και διάλογο μεταξύ τους καμιά φορά.

10.3. Κατηγορία: Συναισθήματα

Αναφορικά με τον ρόλο που διαδραματίζουν τα συναισθήματα στη διαδικασία της μάθησης, οι απαντήσεις όλων των συμμετεχόντων κατέδειξαν την επιρροή του ανθρωπισμού, καθώς όλοι τόνισαν τον καταλυτικό τους ρόλο, ενώ στην απάντηση του Σ3 διαφαίνονται παράλληλα και στοιχεία της προοδευτικής φιλοσοφίας:

Σ1: Τα συναισθήματα παίζουν πολύ μεγάλο ρόλο στη μάθηση. Το πώς έρχονται οι εκπαιδευόμενοι για να μάθουν, με ποια διάθεση είναι ιδιαίτερα σημαντικό.

Σ2: Είναι πολύ σημαντικός, αλλά δυστυχώς δεν είναι εύκολο πάντα να κινητοποιήσουμε τα συναισθήματα αυτά και ακόμα δυσκολότερο είναι να απαλλαγούμε από τα αρνητικά συναισθήματα που εμποδίζουν τη μάθηση.

Σ4: Πολύ σημαντικό. Πιστεύω ότι μπορούν και να την προωθήσουν αλλά και να την εμποδίσουν. Εξαρτάται πώς αντιμετωπίζουν τον διδάσκοντα και πώς αντιμετωπίζουν την όλη διαδικασία και πώς νιώθουν αυτοί μέσα σ' αυτή τη διαδικασία.

Εκτός από τα στοιχεία του ανθρωπισμού, η απάντηση του Σ3 περιέχει και στοιχεία του προοδευτισμού καθώς θεωρεί σημαντικό τον συσχετισμό των συναισθημάτων με την εμπειρία:

Σ3: Θεωρώ ότι είναι το πιο σημαντικό, το Α και το Ω. Τα συναισθήματα, θεωρώ ότι κάποιος πραγματικά μαθαίνει όταν δεν μαθαίνει με το μυαλό αλλά όταν μαθαίνει με την καρδιά. Να μπορέσει να κατανοήσει αυτό και να μπορέσει να το συσχετίσει με μία δική του εμπειρία που του είχε προκαλέσει ένα συγκεκριμένο συναίσθημα ή να το προκαλέσει αυτό το συναίσθημα.

10.4. Κατηγορία: Χειρισμός δύσκολων καταστάσεων

Οι απαντήσεις των Σ1 και Σ2 φαίνεται να επηρεάζονται από τον φιλελευθερισμό, ωστόσο ο Σ1 διαφοροποιείται από τον Σ2 καθώς στην απάντησή του διαφαίνονται παράλληλα και στοιχεία του ανθρωπισμού, ενώ οι Σ3 και Σ4 υιοθετούν στοιχεία από τον ανθρωπισμό.

Πιο συγκεκριμένα, σχετικά με το πρόβλημα της αδιαφορίας των εκπαιδευομένων, ο Σ1 θεωρεί ότι κάποιος μαθαίνει για το δικό του καλό, για δικό του όφελος και ότι δεν είναι υποχρέωση του εκπαιδευτή να εξαλείψει αυτή την αδιαφορία. Στο ίδιο πλαίσιο κινείται και η απάντηση του Σ2 ο οποίος θεωρεί ότι η αδιαφορία αποτελεί ένα πρόβλημα το οποίο δεν μπορεί να αντιμετωπιστεί.

Σ1: Η αδιαφορία τους δεν είναι δυσκολία για μένα, είναι δυσκολία γι' αυτούς. Έρχονται σ' ένα πανεπιστήμιο, έρχονται σ' ένα εκπαιδευτικό σύστημα από δική τους πρωτοβουλία, δεν τους υποχρέωσε κανείς, είναι δική τους απώλεια αυτή η αδιαφορία, δεν με αφορά, πολλοί το κάνουν για διεκπεραιωτικούς λόγους.

Ενώ ο Σ2 αναφέρει σχετικά με αυτό το θέμα:

Σ2: Η αδιαφορία δεν μπορεί να αντιμετωπιστεί πραγματικά. Ο μόνος τρόπος που μπορείς να αντιμετωπίσεις την αδιαφορία, που έχω δοκιμάσει εγώ, χωρίς επιτυχία όμως, είναι σε εισαγωγικά η «επίθεση». Η καταγγελία της αδιαφορίας σε μία προσπάθεια να καθίσει ο άλλος... Αλλά εάν δεν υπάρχει πραγματικά ενδιαφέρον, αυτό καλύπτεται εύκολα, γιατί πολύ εύκολα λέμε ψέματα ο καθένας στον εαυτό μας, οπότε μπορούμε πολύ εύκολα να φτιάξουμε μία ιστορία ότι εμείς έχουμε την κινητοποίηση, αλλά ο καθηγητής δεν μας καταλαβαίνει. Το έχω δει χιλιάδες φορές αυτό.

Στα πλαίσια του φιλελευθερισμού κινείται και η απάντησή του Σ1 και όσον αφορά στο διαφορετικό επίπεδο γνώσεων των εκπαιδευομένων, αναφέροντας χαρακτηριστικά ότι αποτελεί πρόβλημα των ίδιων των εκπαιδευομένων και όχι του εκπαιδευτή.

Σ2: Το διαφορετικό επίπεδο γνώσεων δεν αντιμετωπίζεται πραγματικά. Ας μην πάω σε κάτι πολύ ειδικό. Αλλά έχω έναν φοιτητή ο οποίος το χρειάζεται το χαρτί και δεν του το δίνεις γιατί πας με τον μέσο όρο. Λες κάτι πολύ ειδικό, πειράζει τους υπολοίπους, όχι επειδή δεν καταλαβαίνουν αλλά επειδή κάποιος άλλος καταλαβαίνει. Εγώ αυτό το θεωρώ μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας και το κάνω. Δηλαδή εάν έχω έναν άνθρωπο στην τάξη, ειδικά στο Ανοικτό, έχω ανθρώπους που θα μπορούσαν να πάνε πάρα πολύ εύκολα να κάνουν

διδασκαλικό, πάρα πολύ εύκολα, για πλάκα, δεν θα χαμηλώσω το επίπεδο επειδή οι άλλοι δεν καταλαβαίνουν. Να καταλάβουν. Δικό τους πρόβλημα. Το θεωρώ μέρος της διαδικασίας. Βεβαίως το να κάνω την κύρια διάλεξη, δεν θα πάω σε κάτι που δεν θα το καταλάβει κανείς”.

Ωστόσο, η απάντησή του Σ1 διαφοροποιείται ως προς το ότι καταλήγει με στοιχεία του ανθρωπισμού καθώς αναφέρεται στο όμορφο κλίμα που θα πρέπει να υπάρχει σε μία τάξη:

Σ1: Δεν αφήνω να δημιουργηθεί άσχημο κλίμα γιατί θεωρώ ιδιαίτερα σημαντικό όλη η τάξη να είναι μία ομάδα, μία κοινότητα.

Οι συμμετέχοντες Σ3 και Σ4 φαίνεται ότι αντλούν στοιχεία από τον ανθρωπισμό. Πιο συγκεκριμένα, στο θέμα του διαφορετικού επιπέδου γνώσεων, ο Σ3 ενεργεί ως μία ευέλικτη πηγή γνώσεων χωρίς να θεωρεί ότι αυτό είναι πρόβλημα των εκπαιδευομένων.

Σ3: Το διαφορετικό επίπεδο που μπορεί να έχουν οι φοιτητές είναι πολύ σημαντικό γιατί στο τέλος απολογιστικά θέλω το πρόσημο να είναι θετικό για όλους. Εγώ αυτό που προσπαθώ να κάνω, να εφαρμόσω, πιστεύω πολύ στην ασύγχρονη εκπαίδευση. Δηλαδή να δώσω πολύ υλικό και πολλά βιντεομαθήματα, πολλές διαδραστικές παρουσιάσεις Με αυτόν τον τρόπο εφαρμόζω τη μεθοδολογία flip classroom. Θα ανεβάσω κομμάτια μαθήματος από πριν στην πλατφόρμα ηλεκτρονικά και θα ζητήσω από αυτούς που αισθάνονται ότι δεν το κατανοούν, δεν το κατέχουν ή που εγώ καταλαβαίνω ότι δεν το έχουν κατανοήσει, μέσα από κάποιο κουίζ που τους έχω βάλει, ή κάποιο παιχνίδι που φαίνεται ότι δεν το έχουν κατανοήσει να τους πω ότι καλό θα ήταν να το παρακολουθήσουν.

Όσον αφορά στο θέμα της έλλειψης ενδιαφέροντος από πλευράς των εκπαιδευομένων, η απάντηση του Σ3 περιέχει επίσης στοιχεία του ανθρωπισμού καθώς διαφαίνεται η σημασία που προσδίδει στη σύνδεση της γνώσης με τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευομένων.

Σ3: Τώρα, ως προς το κομμάτι του να μην το βρίσκουν ενδιαφέρον, εκεί είναι όλα αυτά που σας είπα, θα βάλω κάποιο παιχνίδι, θα προσπαθήσω «να ξυπνήσω» τους εκπαιδευόμενους. Το

κομμάτι τώρα που μπορεί να μην το βρίσκουν ενδιαφέρον γιατί δεν το θεωρούν σχετικό με τη δουλειά τους, εκεί θα μιλήσουμε για ανασχεδίαση δραστηριοτήτων.

Στοιχεία ανθρωπισμού διαφαίνονται και στην απάντηση του Σ4 αναφορικά με το διαφορετικό επίπεδο γνώσεων των εκπαιδευομένων ο οποίος, σε αντίθεση με τον Σ2 ο οποίος θεωρεί αυτή τη δυσκολία πρόβλημα των εκπαιδευομένων, ο Σ4 προσπαθεί να βρει μία λύση σε αυτή τη δυσκολία, να βοηθήσει, να διευκολύνει τους εκπαιδευόμενους.

Σ4: Κοιτάζτε τώρα, το διαφορετικό επίπεδο γνώσεων, είναι πολύ δύσκολο να το διαχειριστείς. Προσπαθείς να βοηθήσεις τους πιο αδύναμους που συνήθως είναι αυτοί που αντιγράφουν κυρίως, αυτοί που δεν μπορούν να εκφράσουν δύσκολα νοήματα, αυτοί που αποστηθίζουν, δεν τους αντιμετωπίζεις σαν ποινικά κολάσιμη πράξη, υπάρχουν δύσκολες καταστάσεις και εντός και εκτός της τάξης, προσπαθείς να προχωρήσεις παραπάνω με τους υπόλοιπους χωρίς να αφήσεις την ευκαιρία σ' αυτό το πράγμα να επεκταθεί.

10.5. Κατηγορία: Σκοπός

Οι απαντήσεις όλων των συμμετεχόντων αντλούν στοιχεία από τον ανθρωπισμό καθώς όλοι θεωρούν ότι έχουν επιτύχει τον σκοπό τους όταν υπάρχει εξέλιξη και συνεχής βελτίωση των εκπαιδευομένων.

Σ1: Όταν παίρνω την 3η ή 4η εργασία και έχουν απογειωθεί, έχουν μεγάλη διαφορά. Όταν βλέπω ότι εξελίσσονται. Επίσης όταν με παίρνουν τηλέφωνο, όταν έφευγαν από το 2ο έτος και έλεγαν “Α, ρε (όνομα καθηγητή)”. Δηλαδή όταν με θυμούνταν στις επόμενες, έφευγαν από τα χέρια μου με δρια και έπαιρναν στις επόμενες 10ρια και μου το αναγνωρίζουν.

Σ2: Υπάρχουν δύο πράγματα που εμένα τουλάχιστον μου δείχνουν ότι δεν είναι τελείως χαμένος ο χρόνος. Γιατί για επιτυχία δεν μπορώ εγώ να μιλήσω. Το ένα είναι όταν άνθρωποι που πίστευαν ότι δεν μπορούν να τα καταφέρουν, τα καταφέρνουν και το ομολογούν «δεν πίστευα ότι θα τα καταφέρω και τα κατάφερα». Και όταν φοιτητές που βλέπω ότι στη συνέχεια θέλουν να κάνουν κάτι και το κάνουν, περνούν σε άλλο επίπεδο, κάνουν μεταπτυχιακά, διδακτορικά, ασχολούνται με το αντικείμενο, τότε νομίζω ότι κάτι σωστό έχει γίνει.

Σ4: Πετυχαίνω τους στόχους μου όταν έχουν μάθει, όταν έχουν κάποιες γνώσεις, όταν έχουν προσπαθήσει να διαβάσουν, όταν έχουν εμβαθύνει και έχουν ασχοληθεί, έστω και αποτυχημένα, με τα μαθήματα, όταν προσπαθούν να συμμετέχουν με ερωτήσεις, προσπαθούν να έχουν μία επικοινωνία μαζί μου, αυτό είναι πολύ σημαντικό για μένα, να έχω δηλαδή επικοινωνία με τους φοιτητές μου..

Στην ίδια κατεύθυνση κινούνται και οι απαντήσεις του Σ3 ο οποίος, εκτός από την εξέλιξη και τη συνεχή γνώση, αναφέρεται σε ένα κύριο χαρακτηριστικό του ανθρωπισμού, στην αυτοαξιολόγηση και στο πόσο σημαντική είναι η άποψη των εκπαιδευομένων ως προς το εάν έχουν αποδώσει οι εκπαιδευτικές πρακτικές.

Σ3: Αυτό το καταλαβαίνω μέσα από το feedback. Μόνο μέσα από το feedback των φοιτητών, των εκπαιδευόμενων, μόνο μέσα από το feedback που μου δίνουν οι ίδιοι και οι δραστηριότητες ή και τα δύο . Μέσα από το feedback που μας δίνουν τα κουίζ, όλα συνολικά. Αλλά και η άποψη των εκπαιδευομένων είναι πολύ σημαντική. Και ειδικά νομίζω ότι όταν έχεις και εσύ ο ίδιος τη διάθεση να βελτιώνεσαι συνεχώς, είναι κάτι που πρέπει να το ζητάς πολύ συχνά.

10.6. Κατηγορία: Ρόλος Εκπαιδευτή

Αναφορικά με τον ρόλο που διαδραματίζει ο εκπαιδευτής κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, ο Σ1 αντλεί στοιχεία από τον προοδευτισμό, ενώ ο Σ3 δείχνει μία εκλεκτική προσέγγιση με στοιχεία τόσο του προοδευτισμού όσο και του ανθρωπισμού. Οι Σ2 και Σ4 παρουσιάζουν έναν σαφή φιλοσοφικό προσανατολισμό που είναι ο φιλελευθερισμός.

Πιο συγκεκριμένα, ο Σ1 δίνει ιδιαίτερη σημασία στην ανάπτυξη των δυνατοτήτων των εκπαιδευόμενων τους οποίους προσπαθεί συνεχώς να παροτρύνει.

Σ1: Τους βάζω σε ομάδες και μπορεί να σηκώσω αυτόν που δεν μιλάει για να εκπροσωπήσει την ομάδα του. - “Μα όχι δεν είμαι καλός”. - “Μια χαρά είσαι, σηκώνεσαι, τα λες”.

Σε άλλο σημείο ο Σ1 αναφέρει:

Σ1: οι φοιτητές μου εμπλέκονται όλοι στη συζήτηση, δεν τους αφήνω και εγώ ήσυχους.

Η απάντηση του Σ3 διαφοροποιείται από τον Σ1 ως προς το ότι παράλληλα με τα στοιχεία του προοδευτισμού διαφαίνονται επίσης στοιχεία της ανθρωπιστικής φιλοσοφίας, καθώς αναζητά τη συνεχή ανάπτυξη και εξέλιξη του εκπαιδευόμενου και τη σύνδεση της μάθησης με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά του.

Σ3: ... Είναι πολύ σημαντικό να έχεις τη γνώση, για όλες αυτές τις θεωρίες, να τις γνωρίζουμε και να είμαστε ευέλικτοι, το να μπορούμε κάθε φορά να τις προσαρμόσουμε και να τις αλλάξουμε ανάλογα με αυτούς στους οποίους απευθυνόμαστε... για να μην μένει κανείς στάσιμος.

Σε άλλο σημείο αναφέρει:

Σ3: Εάν κάνουμε ένα μάθημα το οποίο έχει να κάνει με καινοτόμες τεχνολογίες στην εκπαίδευση και ο άλλος δουλεύει σε μία επιχείρηση, μπορεί να το παρακολουθεί μεν για τους δικούς του λόγους, αλλά στην πράξη να μην έχει κανένα impact (αντίκτυπο) στην καθημερινότητά του. Εκεί λοιπόν τον προσεγγίζεις και του λες ότι «εκπαίδευση είναι και το HR (human resources). Εκπαίδευση είναι και που μέσα στην εταιρεία σου υπάρχουν συγκεκριμένες πολιτικές HR οπότε θα μπορούσες ενδεχομένως να τις κάνεις συνδυαστικά με αυτό το τμήμα, ή μπορείς να συνεισφέρεις στην εταιρεία που δουλεύεις και εσύ μέσα σ' αυτό το τμήμα» και νομίζω ότι έτσι προσεγγίζουν διαφορετικά το μάθημα”.

Ο Σ2 φαίνεται να ακολουθεί μία παραδοσιακή προσέγγιση, δείχνει να είναι αυτός που μεταδίδει τη γνώση και κατευθύνει τη μαθησιακή διαδικασία.

Σ2: Η πρώτη συνάντηση είναι πάντα η πιο δύσκολη. Εκεί δεν ξέρουμε τίποτα ουσιαστικά, σας μεταφέρω μία εμπειρία από το συμβατικό πανεπιστήμιο που όμως είναι αρκετά ενδεικτική και για το Ανοικτό: σε μία παλαιότερη χρονιά, έχω μπει σε μία τάξη, εγώ δεν θέλω να χάνω καθόλου χρόνο, λέω ένα τυπικό “γεια σας” και αρχίζω. Οπότε κάποια στιγμή, λέω να δώσω τον λόγο στα παιδιά και το πρώτο που ακούω είναι “εμείς περιμέναμε σήμερα να έρθουμε και απλώς να μας πείτε, ξέρω’γω, “καλημέρα”. Και από εκεί και πέρα δεχόμαστε έναν καταιγισμό πληροφοριών”. Άρα η τάξη αυτή δεν ήταν έτοιμη να ακούσει τίποτα.

Ανάλογη είναι και η προσέγγιση του Σ4 ο οποίος θεωρεί ότι οι ενήλικες επιθυμούν έναν πιο παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας.

Σ4: ...επειδή αυτοί (οι φοιτητές) είναι ώριμοι, μεγάλοι φοιτητές, έχω την αίσθηση ότι θέλουν να μάθουν από μένα. Δεν θέλουν να παίξουν τον ρόλο που αυτοί θα είναι πιο ενεργοί. Με αυτό τον τρόπο που λέτε εσείς. Καταλάβετε τι θέλω να πω; Όταν ήμουν σε προπτυχιακό πρόγραμμα, σε φοιτητές που ήταν 20 ετών, μπορούσα να το κάνω αυτό το πράγμα πιο εύκολα, το δεχόντουσαν. Έχω την αίσθηση - μπορεί να κάνω και λάθος βέβαια - ότι θέλουν έναν πιο παραδοσιακό τρόπο.

10.7. Κατηγορία: Εφαρμογή των φιλοσοφικών απόψεων κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.

Οι τρεις από τους τέσσερις συμμετέχοντες απάντησαν ότι εφαρμόζουν αυτά που πιστεύουν στις εκπαιδευτικές πρακτικές που ακολουθούν, σε αντίθεση με τον Σ2 ο οποίος ανέφερε ότι δεν μπορεί πάντα να εφαρμόσει αυτά που πιστεύει.

Πιο συγκεκριμένα, ο Σ1 και Σ3 φαίνεται να έχουν μία ευελιξία κατά την εκπαιδευτική διαδικασία η οποία τους επιτρέπει να εφαρμόζουν αυτά που πιστεύουν.

Σ1: Τίποτα δεν με εμποδίζει.

Ε. Π. : ...για παράδειγμα, να θέλετε να τους εμπλέξετε όλους τους εκπαιδευόμενους αλλά χρονικά να μην μπορείτε. Οπότε να πηγαίνετε, για παράδειγμα, προς μια κατεύθυνση εισήγησης.

Σ1: Τίποτα δεν με εμποδίζει. Τους βάζω σε ομάδες και μπορεί να σηκώσω αυτόν που δεν μιλάει για να εκπροσωπήσει την ομάδα του.

Σύμφωνα με τον Σ3, ο οποίος επίσης πραγματοποιεί αυτά που πιστεύει, το πιο σημαντικό στοιχείο για έναν εκπαιδευτή είναι να μπορεί να αλλάζει και να προσαρμόζει τις εκπαιδευτικές του πρακτικές ανάλογα με τους εκπαιδευόμενους στους οποίους απευθύνεται κάθε φορά.

Σ3: Νομίζω πως ναι, είναι πολύ σημαντικό να έχεις τη γνώση, όπως τώρα μιλάμε μέσα από το μεταπτυχιακό στο οποίο μαθαίνετε για όλες αυτές τις θεωρίες, να τις γνωρίζουμε και να είμαστε ευέλικτοι το να μπορούμε κάθε φορά να τις προσαρμόσουμε και να τις αλλάξουμε

ανάλογα με αυτούς στους οποίους απευθυνόμαστε. Νομίζω ότι αυτό είναι το Α και το Ω. Δηλαδή εάν δεν είσαι εσύ ο ίδιος έτοιμος να προσαρμοστείς και να αλλάξεις και έχεις ένα συγκεκριμένο στυλ μάθησης που ορίζει μία θεωρία μάθησης και έχεις κλειστεί γύρω από αυτό, νομίζω ότι δεν θα πετύχεις τον στόχο σου. Για να πετύχεις τον στόχο σου, νομίζω ότι πρέπει να έχεις ευελιξία, να συνδυάζεις πολλές θεωρίες μάθησης και εάν τις γνωρίζεις καλά και πώς μπορείς να τις εφαρμόσεις, αυτό είναι το κλειδί της επιτυχίας.

Ο Σ4, παρά το γεγονός ότι τίποτα δεν τον εμποδίζει στο να εφαρμόσει αυτά που πιστεύει δεν αιτιολόγησε πώς αυτό είναι εφικτό γι' αυτόν.

Σ4: Όχι, νομίζω ότι μπορώ να τα υλοποιήσω, δεν με εμποδίζει κάτι. Βέβαια και θα προτιμούσα μία δια ζώσης επικοινωνία, αλλά από την άλλη τώρα έχω παιδιά από διάφορες γωνιές της Ελλάδας, είναι κάτι διαφορετικό. Αλλά θα προτιμούσα τη δια ζώσης επικοινωνία, πιστεύω ότι είναι καλύτερα. Πρέπει να έχεις αρκετά μεγάλες επικοινωνιακές ικανότητες. Είναι δύσκολο, είναι 4 ώρες το μάθημα. Είναι πολύ δύσκολο, πολλές φορές δεν κάνεις κανένα διάλειμμα, είναι πολύ δύσκολο να μπορέσεις να κινήσεις το ενδιαφέρον.

Ο Σ2 είναι ο μοναδικός από τους συμμετέχοντες που παραδέχθηκε ότι δεν εφαρμόζει πάντα αυτά που πιστεύει. Κατά την άποψή του, η έλλειψη των κατάλληλων συνθηκών καθώς και προσωπικοί λόγοι δεν του επιτρέπουν πάντα να εφαρμόζει στην πράξη όσα πιστεύει.

Σ2: Η εύκολη και η απλή απάντηση στο εάν εφαρμόζω αυτά που πιστεύω είναι όχι. Τώρα το γιατί. Αυτή είναι μια δύσκολη ερώτηση.... Πρώτον, γιατί εγώ δεν είμαι πάντα τόσο ξεκάθαρος, ο νους μου, οι σωματικές μου δυνάμεις, τα συναισθήματά μου δεν είναι πάντοτε στο επίπεδο που πρέπει να είναι για να γίνει μία επιτυχημένη διδασκαλία. Αν μου έχει τύχει κάτι 5' πριν ξεκινήσω το μάθημα, πώς θα κάνω μάθημα; Έτσι; Δεν φτάνει να ξέρω μόνο το αντικείμενο. Οπότε ένα είναι αυτό. Δεν είμαι πάντοτε στο επίπεδο που θέλω να είμαι για να μπορώ να κάνω το μάθημα που θέλω. Ούτε οι συνθήκες είναι πάντοτε αυτές που θα διάλεγα. Στο μυαλό μου τα έχω όλα πάρα πολύ ωραία. Μπαίνουμε στην τάξη, βρίσκουμε έναν πολύ ωραίο τρόπο να ξεκινήσουμε, εγώ τουλάχιστον αυτό σκέφτομαι πάντα, έναν έμμεσο τρόπο για να ξεκινήσω το μάθημα χωρίς ο άλλος να καταλάβει ότι το ξεκίνησα. Ξαφνικά έχουμε μπει σ' έναν διάλογο, αυτό μου αρέσει πάρα πολύ και διαλεκτικά ξεκινάει η κουβέντα. Ποτέ

δεν έχει γίνει αυτό. Το έχω φανταστεί πολλές φορές, πάρα πολύ ωραία. Ούτε μία φορά δεν το έχω πετύχει αυτό.

Οι τρεις από τις τέσσερις συνεντεύξεις κατέδειξαν ότι οι συμμετέχοντες είναι σταθεροί στην πρώτη φιλοσοφική τους προτίμηση καθώς οι απαντήσεις τους έδειχναν συμφωνία με τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου. Επίσης, οι απαντήσεις όλων των συμμετεχόντων κατέδειξαν στοιχεία και από άλλα φιλοσοφικά ρεύματα, κάτι το οποίο επιβεβαιώνεται και από τα σκορ του ΕΦΕΕ.

Πιο συγκεκριμένα, στις απαντήσεις του Σ1 κυριαρχούν στοιχεία του ανθρωπισμού. Αυτό έρχεται σε συμφωνία με το φιλοσοφικό ρεύμα που υιοθετεί καθώς οι απαντήσεις του στο ΕΦΕΕ κατέδειξαν την προτίμησή του στην ανθρωπιστική φιλοσοφία. Επιπλέον, από τις απαντήσεις του διαφαίνονται στοιχεία του προοδευτισμού, του φιλελευθερισμού καθώς και του συμπεριφορισμού. Οι απαντήσεις δεν δείχνουν κάποια προτίμηση στον ριζοσπαστισμό, κάτι το οποίο συνάδει με τα αποτελέσματα του ΕΦΕΕ, όπου ο ριζοσπαστισμός βρίσκεται στην τελευταία θέση προτίμησης του συνεντευξιαζόμενου. Ο ανθρωπισμός φαίνεται να επηρεάζει τις εκπαιδευτικές πρακτικές και του Σ4 ωστόσο διαφαίνεται από τις απαντήσεις μία εκλεκτική προσέγγιση, καθώς υπάρχουν στοιχεία τόσο του φιλελευθερισμού όσο και του ριζοσπαστισμού. Αυτό δεν συνάδει με τα αποτελέσματα του ΕΦΕΕ, σύμφωνα με τα οποία ο ριζοσπαστισμός βρίσκεται στην πρώτη θέση προτίμησης.

Οι απαντήσεις των Σ2 και Σ3 καταδεικνύουν την επιρροή του φιλελευθερισμού. Πιο συγκεκριμένα, στις απαντήσεις του Σ2, φαίνεται να κυριαρχεί ο φιλελευθερισμός, ενώ διαφαίνονται και κάποια στοιχεία του ανθρωπισμού και του συμπεριφορισμού. Αυτό έρχεται σε συμφωνία με το φιλοσοφικό ρεύμα που υιοθετεί καθώς οι απαντήσεις του στο ΕΦΕΕ κατέδειξαν την προτίμησή του στη φιλελεύθερη φιλοσοφία. Ο Σ3 διαφοροποιείται από τον Σ2 ως προς το ότι οι απαντήσεις του περιλαμβάνουν στοιχεία όλων των εκπαιδευτικών φιλοσοφικών ρευμάτων. Αυτό συνάδει με τις απαντήσεις του στο ΕΦΕΕ. Παρά το γεγονός ότι στην πρώτη θέση προτίμησης βρίσκεται ο φιλελευθερισμός, σύμφωνα με τις απαντήσεις του στο ΕΦΕΕ, όλα τα άλλα φιλοσοφικά ρεύματα ακολουθούν με διαφορά 1-2 βαθμών στο σκορ.

Όσον αφορά στο εάν γνωρίζουν ποια εκπαιδευτική φιλοσοφία ακολουθούν, από τους τέσσερις συμμετέχοντες, οι τρεις (Σ1, Σ2 και Σ4) δεν φάνηκε να γνωρίζουν το φιλοσοφικό εκπαιδευτικό ρεύμα που υιοθετούν στις πρακτικές τους καθώς μόνο ο Σ3 αναφέρθηκε σε αυτό.

11. Παρουσίαση Ποσοτικών και Ποιοτικών Ευρημάτων

Η παρούσα εργασία επιχείρησε να διερευνήσει ποια εκπαιδευτική φιλοσοφία υιοθετούν τα μέλη ΣΕΠ της Σχολής Ανθρωπιστικών Επιστημών και της Σχολής Κοινωνικών Επιστημών του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου και κατά πόσο το φύλο, η ηλικία, το επίπεδο εκπαίδευσης, η επιμόρφωση στην εκπαίδευση ενηλίκων και τα χρόνια υπηρεσίας διαδραματίζουν κάποιο ρόλο στην επιλογή του φιλοσοφικού ρεύματος που ακολουθούν. Επίσης, επιχειρήθηκε να διερευνηθεί εάν οι εκπαιδευτικές πρακτικές τους συνάδουν με τις απόψεις και τα πιστεύω τους και εάν οι εκπαιδευτές έχουν επίγνωση του φιλοσοφικού ρεύματος που υιοθετούν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, ο προοδευτισμός αποτέλεσε την επικρατούσα εκπαιδευτική φιλοσοφία συγκεντρώνοντας το 38,5% (v=20). Ακολούθησε ο φιλελευθερισμός με 21,2% (v=11), ο συμπεριφορισμός με 13,5% (v=7) και ο ριζοσπαστισμός με 13,5% (v=7), ενώ στην τελευταία θέση βρέθηκε ο ανθρωπισμός με 5,8% (v=3). Στο ίδιο αποτέλεσμα, με κυρίαρχο φιλοσοφικό ρεύμα τον προοδευτισμό κατέληξε και η έρευνα των Jeris και Porpie (2002) η οποία αφορούσε επίσης καθηγητές Πανεπιστημίου εξ αποστάσεως προγραμμάτων καθώς και η έρευνα της Lisker-Mostaghimi (2006) στην οποία επίσης συμμετείχαν πανεπιστημιακοί καθηγητές εξ αποστάσεως προγράμματος.

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να αναφερθεί ότι το 7,7% των μελών ΣΕΠ εμφάνισαν το ίδιο υψηλό σκορ σε δύο διαφορετικές εκπαιδευτικές φιλοσοφίες γεγονός που αποτυπώνει μία εκλεκτική προσέγγιση. Σε ανάλογο συμπέρασμα κατέληξε και η έρευνα της Μαραντίδου (2016) σε μελλοντικούς εκπαιδευτικούς από τη Φιλοσοφική Σχολή οι οποίοι δεν έδειξαν να μένουν σταθεροί σε μία μόνο εκπαιδευτική φιλοσοφία, αλλά να προτιμούν έναν συνδυασμό στοιχείων από διάφορα φιλοσοφικά ρεύματα. Για τους Deryakulu & Atal-Köysüren (2017), αυτή η εκλεκτική προσέγγιση είναι κάτι το επιθυμητό. Όπως αναφέρουν χαρακτηριστικά, στόχος όλων των εκπαιδευτικών, μεταξύ άλλων, είναι η βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και η ενίσχυση των δυνατοτήτων των εκπαιδευόμενων. Ωστόσο, ο τρόπος με τον οποίον επιτυγχάνεται αυτό διαφέρει καθώς ο κάθε εκπαιδευτικός έχει διαφορετικές αξίες, γνώσεις και θεώρηση των πραγμάτων. Σύμφωνα με τον Bigge (όπ. αναφ. στο Γιώτη, 2010), ένας εκπαιδευτής ενηλίκων μπορεί είτε να ταυτιστεί απόλυτα με μία εκπαιδευτική

φιλοσοφία, είτε να υιοθετήσει επιλεκτικά κάποια στοιχεία από διάφορα φιλοσοφικά ρεύματα είτε να δημιουργήσει μία “νέα ανερχόμενη σύνθεση, μία συστηματική θεώρηση που δεν είναι ένας εκλεκτικός συγκερασμός” (σελ. 402). Η εκλεκτικότητα αναδείχθηκε και στην έρευνα της Γιώτη (2010) όπου επιχειρήθηκε μία διάκριση στα διάφορα είδη εκλεκτικότητας που παρατηρούνται. Σύμφωνα με αυτή την έρευνα, οι Σχολικοί Σύμβουλοι έδειξαν μία εκλεκτικότητα η οποία μπορεί να έχει δύο όψεις. Από τη μία πλευρά μπορεί να αποτελεί έναν εκλεκτικό συγκερασμό, δηλαδή οι εκπαιδευτές να υιοθετούν προσφιλείς πρακτικές χωρίς ωστόσο να μπορούν να αιτιολογήσουν με συνέπεια αυτή την επιλογή, καθώς πρόκειται για επιφανειακή και αποσπασματική γνώση η οποία δεν στηρίζεται σε συστήματα αρχών και σε εκπαιδευτικές θεωρίες και η οποία, τις περισσότερες φορές, δεν είναι συνειδητή. Από την άλλη πλευρά, υπάρχουν και οι εκπαιδευτές οι οποίοι έχουν επίγνωση της εκλεκτικότητας και την αιτιολογούν με την υιοθέτηση μίας σχετικιστικής στάσης. Η Γιώτη (2010) επισημαίνει την προβληματική διάσταση και των δύο αυτών όψεων του εκλεκτισμού. Η μία υποδηλώνει την έλλειψη έγκυρης γνώσης, εκτός και εάν προέρχεται από προσωπική γνώση, ενώ η άλλη όψη του εκλεκτισμού προέρχεται από τη διάδοση διαφόρων απόψεων πάνω στην εκπαίδευση “όλες εκχωρημένες με ισοδύναμη αξία” από τις οποίες οι εκπαιδευτές επιλέγουν και ασπάζονται αυτές με τη μεγαλύτερη απήχηση και αποτελεσματικότητα (σελ. 534).

Όσον αφορά στον ρόλο του φύλου για την επιλογή του φιλοσοφικού ρεύματος, από την έρευνα προέκυψε ότι το 36,8% (v=14) των ανδρών ασπάζεται τον προοδευτισμό, ενώ το 26,3% (v=10) υιοθετεί τον φιλελευθερισμό. Στις γυναίκες το 42,9% (v=6) έδειξε σαφή προτίμηση στον προοδευτισμό, ενώ το 21,4% (v=3) επέλεξε τον ριζοσπαστισμό. Επιπλέον, η ανάλυση έδειξε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική εξάρτηση μεταξύ φύλου και επιλογής φιλοσοφικού ρεύματος, γεγονός το οποίο επιβεβαιώνεται και σε προηγούμενες έρευνες (Boone et al, 2002· Watkins, 2006· Παπαδήμα, 2017), όμως έρχεται σε αντιδιαστολή με έρευνα του Kheiri,(2012), σύμφωνα με την οποία το φύλο σχετίζεται με την επιλογή φιλοσοφικού ρεύματος.

Όσον αφορά στα αποτελέσματα της έρευνας με βάση την ηλικία, για την ηλικιακή ομάδα 25-35 ετών δεν υπάρχουν επαρκή στοιχεία καθώς υπήρχε μόνο ένας συμμετέχων ο οποίος είχε ως κυρίαρχο ρεύμα τον φιλελευθερισμό. Η ηλικιακή ομάδα 35-45 ετών περιελάμβανε 15 συμμετέχοντες, εκ των οποίων το 60% (v=9) επέλεξε τον προοδευτισμό, ενώ από την ηλικιακή ομάδα 45-55 ετών, η οποία περιελάμβανε 19 συμμετέχοντες, το 36,8% (v=7) υιοθετεί τον προοδευτισμό. Αξίζει εδώ να

σημειωθεί ότι από την κατηγορία 45-55 ετών, κανένας δεν επέλεξε ως κυρίαρχο ρεύμα τον ριζοσπαστισμό. Η ηλικιακή ομάδα άνω των 55 ετών περιελάμβανε 17 συμμετέχοντες από τους οποίους το 29,4% (v=5) υιοθετεί τον ριζοσπαστισμό. Αναφορικά με τον ρόλο της ηλικίας των μελών ΣΕΠ στην επιλογή του φιλοσοφικού ρεύματος, η ανάλυση έδειξε πως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική εξάρτηση μεταξύ ηλικιακής ομάδας και εκπαιδευτικής φιλοσοφίας που υιοθετούν. Τα ευρήματα συμφωνούν με παλαιότερες έρευνες των Watkins (2006), Kheiri (2012), Boone et al (2002), ενώ έρχονται σε αντίθεση με τα αποτελέσματα της έρευνας της Γιώτη (2010) σύμφωνα με τα οποία υπάρχει συσχέτιση μεταξύ ηλικίας και συγκεκριμένου φιλοσοφικού ρεύματος.

Αναφορικά με την επιμόρφωση των μελών ΣΕΠ στην εκπαίδευση ενηλίκων, το 57,7% (v=30) των συμμετεχόντων είχαν λάβει κάποια επιμόρφωση πάνω στην εκπαίδευση ενηλίκων. Από αυτούς, οι μισοί σχεδόν έδειξαν προτίμηση στον προοδευτισμό (46,7%, v=17). Στη δεύτερη θέση ακολούθησαν ο φιλελευθερισμός και ο συμπεριφορισμός συγκεντρώνοντας το ίδιο ποσοστό (13,3%, v=4). Από αυτούς που δεν είχαν λάβει κάποια επιμόρφωση στην εκπαίδευση ενηλίκων, το 31,8% (v=7) επέλεξε τον φιλελευθερισμό, ενώ δεύτερος στη σειρά προτίμησης επελέγη ο προοδευτισμός με 27,3% (v=6). Όσον αφορά στην επιμόρφωση των μελών ΣΕΠ πάνω στην εκπαίδευση ενηλίκων και τον ρόλο που αυτή διαδραματίζει στην επιλογή του φιλοσοφικού ρεύματος, η ανάλυση έδειξε πως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική εξάρτηση μεταξύ της επιμόρφωσης και της επιλεγείσας εκπαιδευτικής φιλοσοφίας.

Όσον αφορά στα χρόνια προϋπηρεσίας των συμμετεχόντων, η ανάλυση έδειξε ότι από τους 23 καθηγητές με προϋπηρεσία έως 5 έτη, το 39,1% (v=9) υιοθέτησε τον προοδευτισμό, ενώ δεύτερο κυρίαρχο φιλοσοφικό ρεύμα αναδείχθηκε ο φιλελευθερισμός με 21,7% (v=5). Οι 10 καθηγητές με 5-10 έτη προϋπηρεσίας ανέδειξαν στην πρώτη θέση προτίμησης δύο φιλοσοφικά ρεύματα, καθώς ένα 40% (v=4) υιοθέτησε τον φιλελευθερισμό και ένα άλλο 40% (v=4) τον προοδευτισμό. Ο ανθρωπισμός δεν επελέγη από κανέναν συμμετέχοντα. Από τους 8 καθηγητές με προϋπηρεσία 10-15 έτη, οι 3 (37,5%) ασπάζονταν τον προοδευτισμό και οι 2 (25%) τον προοδευτισμό, ενώ κανένας δεν είχε ως κυρίαρχο ρεύμα τον συμπεριφορισμό. Όσον αφορά στους 9 καθηγητές με εμπειρία άνω των 15 ετών, στην πρώτη θέση προτίμησης βρίσκονται τρία φιλοσοφικά ρεύματα, ο συμπεριφορισμός, ο προοδευτισμός και ο ριζοσπαστισμός, έχοντας συγκεντρώσει το ίδιο ποσοστό, 22,2% (v=2). Ομοίως, παλαιότερες έρευνες των Bonne et al (2002), Watkins (2006), Zoellick (2009), και Kheiri (2012)

κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι τα χρόνια προϋπηρεσίας δεν σχετίζονται με την επιλογή εκπαιδευτικής φιλοσοφίας, ωστόσο τα ευρήματα έρχονται σε αντιδιαστολή με την έρευνα της Γιώτη (2010) σύμφωνα με την οποία υπάρχει συσχέτιση μεταξύ προϋπηρεσίας και επιλογής συγκεκριμένου φιλοσοφικού ρεύματος.

Όσον αφορά στη σχέση του επιπέδου σπουδών των συμμετεχόντων με την επιλογή φιλοσοφικού ρεύματος, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι για τους κατόχους μεταπτυχιακού πάνω στην εκπαίδευση ενηλίκων, 3 φιλοσοφικά ρεύματα βρέθηκαν στην πρώτη θέση προτίμησης: ο φιλελευθερισμός ($n=3$, 27.3%), ο συμπεριφορισμός ($n=3$, 27.3%) και ο προοδευτισμός ($n=3$, 27.3%). Αξίζει να σημειωθεί ότι κανένας από τους συμμετέχοντες δεν επέλεξε τον ανθρωπισμό. Από τους 41 συμμετέχοντες που δεν είχαν μεταπτυχιακό στην εκπαίδευση ενηλίκων, οι 17 επέλεξαν τον προοδευτισμό (41.5%) ενώ στη δεύτερη θέση με διαφορά επελέγη ο φιλελευθερισμός ($n=8$, 9.5%). Όσον αφορά στο επίπεδο σπουδών και τον ρόλο που διαδραματίζει στην επιλογή του φιλοσοφικού ρεύματος, η ανάλυση έδειξε πως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική εξάρτηση μεταξύ της ύπαρξης μεταπτυχιακού και της επιλεγείσας εκπαιδευτικής φιλοσοφίας.

Για να διαπιστωθεί εάν οι εκπαιδευτές γνωρίζουν το φιλοσοφικό ρεύμα το οποίο υιοθετούν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, υπήρξε σχετική ερώτηση στο ερωτηματολόγιο με τα δημογραφικά στοιχεία. Πιο συγκεκριμένα, στην ερώτηση: “Αναμένατε το σκορ και εάν όχι, τι σας εξέπληξε σε αυτό”, το 56,6% των συμμετεχόντων δεν απάντησε στην παραπάνω ερώτηση, ενώ αθροιστικά ένα 17,1% των συμμετεχόντων δυσκολεύτηκε να υπολογίσει το σκορ του ή και εξέφρασε τη δυσαρέσκειά του σχετικά. Συμπερασματικά, το 73,7% των συμμετεχόντων δεν κατάφερε ή δεν είχε τη διάθεση να υπολογίσει το σκορ του. Το 22,7% δήλωσε ότι το σκορ του ήταν το αναμενόμενο. Μόλις το 1,9% δήλωσε ότι το σκορ του δεν ήταν το αναμενόμενο.

Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν έχοντας σκοπό να διερευνηθεί εάν οι εκπαιδευτικές πρακτικές των συμμετεχόντων συνάδουν με τον φιλοσοφικό τους προσανατολισμό καθώς επίσης και για να διαπιστωθεί εάν οι συμμετέχοντες γνωρίζουν την εκπαιδευτική φιλοσοφία που υιοθετούν. Οι τρεις από τις τέσσερις συνεντεύξεις κατέδειξαν ότι οι εκπαιδευτικές πρακτικές των εκπαιδευτών συνάδουν με τον φιλοσοφικό τους προσανατολισμό, καθώς οι απαντήσεις τους έδειχναν συμφωνία με τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου. Επίσης, οι απαντήσεις όλων των συμμετεχόντων κατέδειξαν

στοιχεία και από άλλα φιλοσοφικά ρεύματα, κάτι το οποίο επιβεβαιώνεται και από τα σκορ του ερωτηματολογίου. Όσον αφορά στο εάν γνωρίζουν την εκπαιδευτική φιλοσοφία που υιοθετούν κατά τις εκπαιδευτικές πρακτικές, μόνο ένας από τους 4 συμμετέχοντες φάνηκε να είναι γνώστης των εκπαιδευτικών φιλοσοφιών και να γνωρίζει το φιλοσοφικό ρεύμα που υιοθετεί. Στο ίδιο συμπέρασμα είχε καταλήξει και η έρευνα των Suleimani και Sahragard (2016) σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτές δεν φάνηκε να γνωρίζουν την αξία και τις ιδέες του φιλοσοφικού ρεύματος που ενστερνίζονται.

12. Συζήτηση – Περιορισμοί

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθεί ο φιλοσοφικός προσανατολισμός των μελών ΣΕΠ της Σχολής Ανθρωπιστικών Επιστημών και της Σχολής Κοινωνικών Επιστημών του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, ο προοδευτισμός βρίσκεται στην πρώτη θέση προτίμησης των συμμετεχόντων, ενώ παράγοντες όπως το φύλο, η ηλικία, τα χρόνια υπηρεσίας, η επιμόρφωση στην εκπαίδευση ενηλίκων και το επίπεδο σπουδών δεν σχετίζονται με την επιλογή συγκεκριμένης εκπαιδευτικής φιλοσοφίας. Η παρούσα εργασία προσφέρει σημαντικά νέα στοιχεία καθώς αποτελεί την πρώτη ελληνική έρευνα με συμμετέχοντες καθηγητές ενηλίκων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Επιπλέον, ενώ οι προηγούμενες σχετικές με το θέμα έρευνες προβαίνουν σε μία παρουσίαση των κυριότερων θεωριών μάθησης, η παρούσα εργασία τις παρουσιάζει και ταυτόχρονα επιχειρεί τη σύνδεσή τους με τα φιλοσοφικά ρεύματα από τα οποία έχουν επηρεαστεί. Μία ακόμα πρωτοτυπία αυτής της εργασίας είναι η παρουσίαση όλων των ερευνητικών εργαλείων που έχουν έως σήμερα χρησιμοποιηθεί για την αναγνώριση της εκπαιδευτικής φιλοσοφίας που υιοθετούν οι εκπαιδευτές ενηλίκων. Η παρούσα εργασία αναδεικνύει την ανάγκη ενημέρωσης όλων των εκπαιδευτών ενηλίκων για τα διαφορετικά φιλοσοφικά ρεύματα και πώς αυτά μπορούν να επηρεάσουν τις εκπαιδευτικές πρακτικές τους. Επιπλέον, θεωρούμε ότι είναι ιδιαίτερα σημαντική η συμβολή της και για τους διαμορφωτές εκπαιδευτικής πολιτικής για τη βελτίωση της επιμόρφωσης και κατάρτισης των εκπαιδευτών ενηλίκων.

Παρά το γεγονός ότι η παρούσα έρευνα κατέληξε σε ενδιαφέροντα συμπεράσματα, θα πρέπει, για τη γενίκευση των αποτελεσμάτων, να ληφθούν υπ' όψιν κάποιοι περιορισμοί. Σύμφωνα με τον Creswell (2008), “οι περιορισμοί αποτελούν πιθανές αδυναμίες ή προβλήματα τα οποία αναγνωρίζει ο

ερευνητής και συχνά σχετίζονται με ανεπαρκείς μετρήσεις μεταβλητών, απώλεια ή έλλειψη συμμετεχόντων, μικρά μεγέθη δειγμάτων και άλλους παράγοντες που συνήθως αφορούν στη συγκέντρωση και ανάλυση των δεδομένων” (σελ. 199).

Το μικρό ποσοστό των συμμετεχόντων σε αυτή την έρευνα αποτελεί έναν περιορισμό ο οποίος θα πρέπει να ληφθεί υπ’ όψιν και αποτελεί κύριο λόγο για τη διεξαγωγή περαιτέρω ερευνών. Επιπλέον, ο μικρός αριθμός συνεντεύξεων (4) ενισχύει την πρόταση για περαιτέρω διερεύνηση με μεγαλύτερο δείγμα συμμετεχόντων. Λόγω χρονικών περιορισμών, ο χρόνος συγκέντρωσης των δεδομένων ήταν πολύ περιορισμένος και είναι πιθανό το δείγμα να ήταν μεγαλύτερο εάν υπήρχε περισσότερος χρόνος για τη συλλογή στοιχείων. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να τονιστεί ότι το ερωτηματολόγιο απαιτούσε τουλάχιστον 25’ για τη συμπλήρωσή του, παράγοντας αποτρεπτικός για τη συμμετοχή στην έρευνα. Αυτό επιβεβαιώνεται και από τη Strout (2015) η οποία αναφέρει ότι εάν ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου ήταν λιγότερος αυτό μπορεί να επηρέαζε τον αριθμό των συμμετεχόντων.

Επίσης, θα ήταν καλό να επαναληφθεί η ίδια έρευνα καθώς είναι πιθανόν οι ίδιοι συμμετέχοντες να δώσουν άλλες απαντήσεις εάν το συμπληρώσουν σε κάποια άλλη χρονική στιγμή. Σύμφωνα με την Παπαδήμα (2017), οι απαντήσεις τους μπορεί να διαφέρουν καθώς αυτές μπορεί να είναι επηρεασμένες από το τμήμα που διδάσκουν τη δεδομένη στιγμή, από το αντικείμενο διδασκαλίας και από την προσωπική, επαγγελματική τους πορεία.

Επιπλέον, κανένας ερευνητής δεν γνωρίζει εάν οι συμμετέχοντες έχουν αφιερώσει τον απαιτούμενο χρόνο για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου ή εάν αυτό έχει απαντηθεί με απόλυτη ειλικρίνεια. Σύμφωνα με τη Strout (2015), είναι πιθανό οι συμμετέχοντες να έχουν απαντήσει στο ερωτηματολόγιο σύμφωνα με τις θεωρίες που ενστερνίζονται αλλά όχι σύμφωνα με αυτές που χρησιμοποιούν κατά τις εκπαιδευτικές πρακτικές, γεγονός το οποίο καθιστά απαραίτητη τη διεξαγωγή περαιτέρω ερευνών.

Καθώς δεν υπάρχει στην ελληνική βιβλιογραφία άλλη έρευνα με καθηγητές εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, θα ήταν σκόπιμο να πραγματοποιηθούν και άλλες έρευνες με συμμετέχοντες καθηγητές και άλλων προγραμμάτων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, ούτως ώστε να διαπιστωθεί εάν ο τρόπος διδασκαλίας (δια ζώσης ή εξ αποστάσεως) διαδραματίζει κάποιο ρόλο στην επιλογή συγκεκριμένου φιλοσοφικού ρεύματος.

14. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

14.1. ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΕΣ

- Βεργίδης, Δ., Κόκκος, Α. (2010). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Διεθνείς Προσεγγίσεις και Ελληνικές Διαδρομές*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γιώτη, Α. (2009). Οι Εκπαιδευτικές Φιλοσοφίες που Καθοδηγούν τη Θεωρία και την Πρακτική των Σχολικών Συμβούλων στην Επιμόρφωση και Συμβουλευτική των Δασκάλων. *1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 28-31 Μαΐου 2009 (σ.σ.561-570)*. Πρακτικά Συνεδρίου, Τόμος Β'. Αθήνα: Εκδόσεις Σμυρنيωτάκη.
- Γιώτη, Α. (2010). *Δια Βίου Εκπαίδευση και Εκπαιδευτικοί: Θεωρήσεις και Πρακτικές των Σχολικών Συμβούλων* (Διδακτορική Διατριβή). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ανακτήθηκε από: <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/32711>
- Γιώτη, Α. (2018). *Η Διαμόρφωση του Πεδίου της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Πολιτικές, Παιδαγωγικές Θεωρίες και Πρακτικές*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2015). *Εκπαίδευση και Κατάρτιση Ενηλίκων στην Ευρώπη: Διευρύνοντας την Πρόσβαση σε Μαθησιακές Ευκαιρίες. Έκθεση του Δικτύου Ευρυδίκη*. Ανακτήθηκε από: https://epale.ec.europa.eu/sites/default/files/ekpaideysi_kai_katartisi_enilikon_stin_eyropi.pdf
- Ιωαννίδου, Κ. (2014). *Συγκριτική μελέτη της Ανδραγωγικής Θεωρίας και της Μετασχηματίζουσας μάθησης στην εκπαίδευση ενηλίκων*. Ανακτήθηκε από: http://cears.edu.gr/wp-content/uploads/2012/11/andragogy_-_transformative_education.pdf
- Καλογρίδη, Σ.Σ. (2019). Η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 10, 115-126*. <http://dx.doi.org/10.12681/icodl.2429>

Καραλής, Θ. (2017). *Δια Βίου Μάθηση και Εκπαίδευση: Θεωρητικές Προσεγγίσεις, Προκλήσεις και Προοπτικές*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών. Ανακτήθηκε από:
<https://eclass.upatras.gr/modules/document/file.php/PN1453/dve.pdf>

Κόκκος Α. (2008). *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. Τόμος Α', Θεωρητικές Προσεγγίσεις*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Κοντάκος, Α., & Γκόβαρης, Χ. (2006). *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Θεωρίες και Μοντέλα Εκπαίδευσης Ενηλίκων*. Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων. Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης. Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Ανακτήθηκε από :
http://reader.ekt.gr/bookReader/show/index.php?lib=EDULLL&item=778&bitstream=778_01#page/1/mode/2up

Κουλαουζίδης, Γ. (2008). Μετασχηματίζουσα Μάθηση: μία Μαθησιακή Θεωρία για την Εκπαίδευση Ενηλίκων. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 46, σ.21-32. Ανακτήθηκε από:
<https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/article/view/6982>

Μαντζούκας Σ. (2007). *Ποιοτική Έρευνα σε Έξι Εύκολα Βήματα. Η επιστημολογία, οι Μέθοδοι και η Παρουσίαση*. Νοσηλευτική, 46(1):88-98. Ανακτήθηκε από: <http://old-eclass.uop.gr/modules/document/file.php/TS296/%CE%91%CE%BD%CE%AC%CE%BB%CF%85%CF%83%CE%B7%20%CF%80%CE%BF%CE%B9%CE%BF%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8E%CE%BD%20%CE%B4%CE%B5%CE%B4%CE%BF%CE%BC%CE%AD%CE%BD%CF%89%CE%BD.pdf>

Μαραντίδου Σ. (2016). *Η Εκπαιδευτική Φιλοσοφία των Μελλοντικών Εκπαιδευτικών: μία εμπειρική έρευνα με φοιτητές της Φιλοσοφικής Σχολής* (Μεταπτυχιακή Εργασία). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Ανακτήθηκε από: <http://ikee.lib.auth.gr/record/283907>

Ουζούνη, Χ. Νακάκης, Κ.(2011). Η Αξιοπιστία και η Εγκυρότητα των Εργαλείων Μέτρησης σε Ποσοτικές Μελέτες. *Νοσηλευτική* 50(2): 231-239. Ανακτήθηκε από:
https://www.researchgate.net/profile/Konstantinos_Nakakis/publication/289292707_VValidity_and_Reliability_of_Measurement_Instruments_in_Quantitative_Studies/links/5c871e7b92851c831973b3cf/Validity-and-Reliability-of-Measurement-Instruments-in-Quantitative-Studies.pdf

- Παπαδήμα Γ. (2017). *Η Σημασία Αναγνώρισης και Αξιοποίησης των Φιλοσοφιών της Εκπαίδευσης Ενηλίκων: Θεωρητική και Εμπειρική Τεκμηρίωση* (Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Ανακτήθηκε από: <https://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/21845>
- Παπασπύρου, Σ. (2015). *Ο ρόλος των Υποκειμενικών Αντιλήψεων περί Εκπαίδευσης Ενηλίκων σε σχέση με τη Δράση των Γεωπόνων Γεωργικών Εφαρμογών* (Διδακτορική Διατριβή). Γεωπονικό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ανακτήθηκε από: <http://dspace.aua.gr/xmlui/handle/10329/6374>
- Τσιμπουκλή, Α., & Φίλλιπς, Ν. (2010). *Εκπαίδευση Εκπαιδευτών Ενηλίκων. Πρόγραμμα Εκπαίδευσης από Απόσταση Διάρκειας 100 Ωρών*. Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων. Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης. Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Ανακτήθηκε από: https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/PPP397/ENOTHTA_1.pdf

14.2. ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΕΣ

- Apps, J.W. (1973). *Towards a Working Philosophy of Adult Education*. Syracuse: Syracuse University.
- Aslan, S. (2018). *Investigating the relation between educational philosophies adopted by prospective teachers and their teaching-learning conceptions*. Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 8(2), 307-326. Ανακτήθηκε από: <http://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2018.013>
- Azadi, G., Afghari, A., & Hadian, B. (2020). *Effect of Awareness of Teacher Education Philosophy on EFL Teachers' Professional Skill: A Post-method Perspectivization*. International Journal of Foreign Language Teaching and Research, 8(29), 91-105.
- Aytaç, A., & Uyangör, N. (2020). *A Relational Study of Pre-Service Teachers' Epistemological Beliefs, Educational Philosophy Tendencies and Teaching-Learning Conceptions*. Educational Policy Analysis and Strategic Research, V15, N4, 49-68. DOI: 10.29329/epasr.2020.323.3.
- Beatty, J. E., Leigh, J. S. A., & Dean, K. L. (2009). Philosophy Rediscovered: Exploring the Connections between Teaching Philosophies, Educational Philosophies, and Philosophy. *Journal of Management Education*, 33(1), 99-114.

- Boone, H.N., Gartin, S.A., Wright, C.B., Lawrence, L.D., & Odell, K.S. (2002). Adult Education Philosophies Practiced by Agricultural Education Teachers. *Journal of Agricultural Education*. Vol.43(3), 37-48.
- Cedefop. (2021). *Adult Learning: Empowering Adults through Upskilling and Reskilling*. Ανακτήθηκε από: <https://www.cedefop.europa.eu/en/events-and-projects/projects/adult-learning-empowering-adults-through-upskilling-and-reskilling>
- Conti, G.J. (1989). *Assessing Teaching Style in Continuing Education. New Directions for Continuing Education*, no. 43. San Francisco: Jossey-Bass.
- Conti, G.J. (2007). Identifying your educational philosophy: Development of the philosophies held by instructors of lifelong-learners (PHIL). *Journal of Adult Education*, 37 (1), 19-35.
- Coro C.M. (2003). Identifying Theories on Practice in Adult Literacy Education. Proceedings of the 6th Pennsylvania Adult and Continuing Education Research Conference, 15 March 2003 (p.p.85-91). Ανακτήθηκε από: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED475683.pdf#page=94>
- Cox, T.D. (2015). Adult Education Philosophy: The Case of Self-Directed Learning Strategies in Graduate Teaching. *Journal of Learning in Higher Education*, V.11, N1 p. 17-22
Ανακτήθηκε από: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1141923>
- Creswell, J. (2016). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. Εκδόσεις Ίων.
- Deryakulu, D., & Atal-Köysüren, D. (2017). *The relationship between Turkish pre-service ICT teachers' educational philosophies and occupational anxieties*. Educational Research for Policy and Practice 17, 33-52. <https://doi.org/10.1007/s10671-017-9214-2>
- Dewey, J. (1997). *Experience and Education*. New York: Touchstone.
- East W. T. (2013). *Educational Philosophies and Teaching Styles of Alabama Cooperative Extension System Agents* (Διδακτορική Διατριβή), Auburn University Alabama. Ανακτήθηκε από: <http://etd.auburn.edu/handle/10415/3738>

- Elias, L. J. & Merriam, B. S. (2005). *Philosophical Foundations of Adult Education* (3rd edition). Florida: Krieger publishing Company.
- Finger M. (1990). Does Adult Education Need a Philosophy? Reflections about the Function of Adult Learning in Today's Society. *Studies in Continuing Education*, 12:2, 99-106, DOI: 10.1080/0158037900120203.
- Ghaziani, F.G., Razavi, S.M.H., Sareshkeh, K.S., Ghasemi, R. (2014). Preference of Educational Philosophy and Philosophical Mindedness of Iranian Physical Education and Sport Science Lecturers. *Annals of Applied Sport Science*. 2 (1), 81-86. Ανακτήθηκε από: <http://aassjournal.com/article-1-176-en.html>
- Gioti, L. (2010). Adult Education Philosophies Guiding Educational Theory and Practice: The Case of Greek Primary Education Teacher Counselors. *The International Journal of Learning: Annual Review* 17 (2): 393-406. doi:10.18848/1447-9494/CGP/v17i02/46853.
- Guanawardena, C.N., & McIsaac, M.S. (2004). *Handbook of Research on Educational Communications and Technology*. London: Routledge, 2nd Edition. Ανακτήθηκε από: <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781410609519-22/distance-education-charlotte-nirmalani-gunawardena-marina-stock-mcisaac?context=ubx>
- Gularte M.A. (2007). *A Description of Students' Sense of Community and Instructors Philosophy of Education in a Distance – Delivered Degree Program* (Dissertation). University of California Santa Barbara. Ανακτήθηκε από: ProQuest Dissertations and Theses Global. (Order No. 3263067).
- Hannon, P. (2005). Philosophies of Enterprise and Entrepreneurship Education and Challenges for Higher Education in the UK. *Entrepreneurship and Innovation* 105-114.
- Jarvis, P. (2004). *Adult Education and Lifelong Learning. Theory and Practice*. London: Routledge Falmer, 3rd Edition.
- Jarvis, P., Holford, J., Griffin, C. (2004). *The Theory and Practice of Learning*. London: Kogan Page, 2nd Edition.

- Jenkins, C. (2011). Authenticity through Reflexivity: Connecting Teaching Philosophy and Practice. *Australian Journal of Adult Learning*. Vol.51, 72-89.
- Jeris, L., & Poppie, A. (2002). Screen to screen: A study of designer/instructor beliefs and actions in internet-based courses. Paper presented at *Annual Meeting of the Adult Education Research Conference*, Raleigh, NC. Ανακτήθηκε από: <https://eric.ed.gov/?id=ED472066>
- Karavakou, V., & Papadima, G. (2015). Why do Adult Need to Know their Personal Educational Philosophy? Proceedings from the 3rd International Symposium on New Issues on Teacher Education. *Journal of Teacher Education and Educators*. 11-13 September 2015. p.320-326. Ανακτήθηκε από: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/54936381/ISNITE2015-Proceedings-Kakana-Manoli.pdf?1510053534=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DTrainee_teachers_collaborative_and_refle.pdf&Expires=1610073741&Signature=OVhwMLY4AGQgkW9AQywgOqBhpzzxcFm43t4DnjPRDanuJfdWs7kbfJCn5LAqkh7G8fnWhGu0iw-K4rpbuKp94dNmjhreSvTyDgjYS2~Okjn3ZFKVUQik0xJTh8ADBOUmGinUthDMqxQDJLAuxirvpdx7O0rFutMPXF3h8V77NTL2elqyu3gfbQux~LvIGObnP9PlbM5S0E~ZPXq43u9vstkBZkCcUPXSLFTjglboghmkH4L4hyd~FxCrqhV9W4qj6O8zWjmEuoiVSEeMulwqAVgNvJzuJH3P2VqeDs1zrWNep2F98MlcGwr4QhOaLxIPnvJd7~PcwK4XYGI9dWd6w__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA#page=320
- Keegan, D. (2002). *The future of learning: From eLearning to mLearning*. Hagen: Zentrales Institut fur Fern Universitat. Ανακτήθηκε από: <https://eric.ed.gov/?id=ED472435>
- Kheiri S. (2012). *Identifying and Comparing Philosophical Schools of Professors about Educational Programs in Islamic Azad University, Abhar Branch*. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 46, 2801–2805. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.05.567>
- Kitchenham A. (2008). The Evolution of John Mezirow's Transformative Learning Theory. *Journal of Transformative Education* Vol.6(2), 104-123. DOI.ORG/10.1177%2F1541344608322678.
- Knowles, M.S. (1975). *Self-directed Learning: A guide for Learners and Teachers*. New Jersey: Cambridge Adult Education.

- Knowles, M.S., Holton, E.F., Swanson, R.A. (2015). *The Adult Learner. The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development*. Eighth Edition. London and New York: Routledge.
- Kolb, D. (2015). *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development*. Second Edition. New Jersey: Pearson Education.
- Koulaouzides, G. (2020). *Learning as an Individual and Social Developmental Process: Thoughts on the Intellectual Quests of Jarvis and Mezirow*. In A. Kokkos (Ed.). *Expanding Transformative Learning Theory: Affinities between Jack Mezirow and Emancipatory Educationalists*. London: Routledge, pp. 177-193.
- Kumar, A. (2009a). *Philosophical Background of Adult and Lifelong Learning*. In ALADIN-India (Ed.), *Participatory Lifelong Learning and Information and Communication Technologies - Course 01*. New Delhi: School of Social Sciences, Jawaharlal Nehru University, 31–42.
- Lehman, M. (2003). *Interrupting the Reflective Practitioner: Discovering the Espoused Philosophies and Theories-in-Use of 13 Adult Educators* (Διδακτορική Διατριβή). Ohio State University. Ανακτήθηκε από:
https://etd.ohiolink.edu/apexprod/rws_olink/r/1501/10?clear=10&p10_accession_num=osu10493043
71
- Lisker-Mostaghimi, I. (2006). *Philosophical Orientations of Part Time Faculty Practitioners in Higher Adult Education* (Διδακτορική Διατριβή). Capella University. Ανακτήθηκε από:
<https://search.proquest.com/openview/902942dc71cc782e54c5fea2143a14/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
- Merriam, S.B. (2001). *Andragogy and Self-Directed Learning: Pillars of Adult Learning Theory*. *New Directions for Adult and Continuing Education*, No 89, p.3-13. <https://doi.org/10.1002/ace.3>
- Merriam, S.B. & Bierema, L.L. (2014). *Adult Learning. Linking Theory and Practice*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Merriam, S.B., & Brockett, R.G. (2007). *The Profession and Practice of Adult Education: An Introduction*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Merriam, S. B., Caffarella, R. S., and Baumgartner, L. M. (2007). *Learning in adulthood* (3rd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1985). A Critical Theory of Self-Directed Learning. In S. Brookfield (ed.), *Self-directed Learning: From Theory to Practice. New Directions for Continuing Education, No 25*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Milheim, K. L. (2011). The role of adult education philosophy in facilitating the online classroom. *Adult Learning*, 22(2), 24–31.
- Muñoz, J. C., Redecker, R., Vuorikari, R., Punie Y. (2013) Open Education 2030: planning the future of adult learning in Europe, *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 28:3, 171-186, DOI: 10.1080/02680513.2013.871199
- O.E.C.D. (2017). *Education at a Glance 2017: OECD Indicators*. Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.1787/19991487>
- Price, D. (2000). Philosophy and the Adult Educator. *Sage Publishing Vol. 11(2)*, 3-5, <https://doi.org/10.1177%2F104515959901100202>
- Rogers A. (1999). *Η εκπαίδευση Ενηλίκων* (μτφ. Μ. Παπαδοπούλου, Μ. Τόμπρου). Αθήνα: Μεταίχμιο (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1996).
- Rogers, A., & Horrocks N. (2010). *Teaching Adults. 4th Edition*. Berkshire: Open University Press.
- Rose, A. D. (2000). Philosophy is not a Diagnosis. *Adult Learning 11(2)*, 20-22.
- Sareshkeh, S.K., Ghaziani, F.G., Tayebi, S.M., Bazneshin H.M. (2012). Educational Philosophy Preferences in Physical Education Students. *Annals of Biological Research*, 2012, 3 (8):4222-4228

- Saritas, E. (2016). Relationship between philosophical preferences of classroom teachers and their teaching styles. *Education research and Reviews*, 11(16), 1533-1542. DOI: 10.5897/ERR2016.2787
- Severo, G. (2016). The Educational Philosophies and Teaching Style Preferences of College Faculty at a Selected Private University in the South of Metro Manila. *International Journal of Education, Development, Society and Technology*, Vol. 4(2), 7 – 14. Ανακτήθηκε από: https://www.researchgate.net/publication/341296992_The_Educational_Philosophies_and_Teaching_Style_Preferences_of_College_Faculty_at_a_Selected_Private_University_in_the_South_of_Metro_Manila
- Singh, V., & Thurman, A. (2019). How Many Ways Can We Define Online Learning? A Systematic Literature Review of Definitions of Online Learning (1988-2018), *American Journal of Distance Education*, 33:4, 289-306, DOI: 10.1080/08923647.2019.1663082
- Suleimani E., & Sahragard R. (2016). An Investigation into the Educational Philosophy and Spirituality of Iranian EFL Teachers. *Indonesian Journal of EFL and Linguistics*. Vol.1(2), 113-127. DOI: <http://dx.doi.org/10.21462/ijefll.v1i2.7>
- Tisdell, E. J., & Taylor, E. W. (1999). *Adult Education Philosophy Informs Practice*. *Adult Learning*. 11(2), 6-10. Ανακτήθηκε από : <https://doi.org/10.1177%2F104515959901100203>
- UNESCO (2016). *Recommendation on Adult Learning and Education*, 2015. Ανακτήθηκε από: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245179>
- UNESCO (2015). *Principles and Theories of Adult Education. Department of Adult Basic Education and Youth Development*. Ανακτήθηκε από: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245104?posInSet=1&queryId=3061a8c6-165a-49b9-81e6-2391d5c44387>
- Wajler, N. S., (2012). *Community College Adult Accelerated Program: Faculty Educational Philosophy Influence on Student Retention* (Dissertation). National-Louis University. Ανακτήθηκε από: <https://digitalcommons.nl.edu/diss/65>

Walter P., (2009). *Philosophies of Adult Environmental Education. Adult Education Quarterly. Vol. 60*, No 1, 3-25. Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.1177%2F0741713609336109>

Wang V., & Sarbo L. (2004). Philosophy, Role of Adult Educators, and Learning: How Contextually Adapted Philosophies and the Situational Role of Adult Educators Affect Learners' Transformation and Emancipation. *Journal of Transformative Education Vol. 2* No. 3, July 2004 204-214, DOI: 10.1177/1541344604265105

Zhou, M. & Brown, D. (2015). *Educational Learning Theories: 2nd Edition*. Education Open Textbooks. Ανακτήθηκε από: https://oer.galileo.usg.edu/education-textbooks/1?utm_source=oer.galileo.usg.edu%2Feducation-textbooks%2F1&utm_medium=PDF&utm_campaign=PDFCoverPages

Zinn, L.M. (1983). *Development of a Valid and Reliable Instrument to Identify a Personal Philosophy of Adult Education* (Dissertation). Florida State University. Ανακτήθηκε από: <https://www.proquest.com/openview/ebd42768282c4f64b954644cb06a816f/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>

Zinn, L. M. (1990). *Exploring your philosophical orientation. In M.W. Galbraith (3rd Edition), Adult learning methods: A guide for effective instruction*. 39–74. Malabar, FL. Krieger Publishing Company.

Zoellick E. (2009). *Philosophical Orientation to Adult Learning: A Descriptive Study of Minnesota Environmental Education Practitioners*. Ανακτήθηκε από: <https://d-commons.d.umn.edu:8443/handle/10792/131>

15. Παραρτήματα

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι - Ερωτηματολόγιο Φιλοσοφιών για την Εκπαίδευση Ενηλίκων της Lorraine Zinn και Εισαγωγικό Σημείωμα

Ονομάζομαι Ελένη Παπαϊωάννου, είμαι φοιτήτρια στο τμήμα “Επιστήμες της Αγωγής” του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου και στα πλαίσια εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας διεξάγω μία έρευνα με στόχο να διερευνηθούν τα φιλοσοφικά ρεύματα για την εκπαίδευση ενηλίκων τα οποία επηρεάζουν και καθοδηγούν τις εκπαιδευτικές πρακτικές των μελών ΣΕΠ ως εκπαιδευτών ενηλίκων καθώς και εάν οι ίδιοι έχουν επίγνωση των φιλοσοφικών ρευμάτων που υιοθετούν και εφαρμόζουν στην πρακτική τους. Παράλληλα θα διερευνήσει κατά πόσο κάποια δημογραφικά στοιχεία διαδραματίζουν κάποιο ρόλο στην επιλογή της εκπαιδευτικής φιλοσοφίας.

Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και εμπιστευτικό και η συμπλήρωσή του απαιτεί περίπου 25’. Κατανοώ ότι είναι αρκετός ο χρόνος που θα χρειαστεί να αφιερώσετε, όμως επειδή πρόκειται για ένα αυτοβαθμολογούμενο, αυτοαξιολογούμενο ερωτηματολόγιο θα έχετε τη δυνατότητα να δείτε άμεσα το αποτέλεσμα με τη συμπλήρωσή του και ίσως να το αξιοποιήσετε. Στο τέλος του ερωτηματολογίου αυτοδιερεύνησης των εκπαιδευτικών φιλοσοφιών, θα βρείτε οδηγίες για το σκορ και έτσι σας δίνεται η δυνατότητα να δείτε από ποια φιλοσοφικά εκπαιδευτικά ρεύματα έχετε επηρεαστεί.

Η συμμετοχή είναι εθελοντική. Τα αποτελέσματα θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο για τους σκοπούς της έρευνας. Με τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου δηλώνετε τη συγκατάθεσή σας για τη συγκέντρωση και χρήση των απαντήσεών σας.

Θα σας παρακαλούσα θερμά όπως αφιερώσετε λίγο χρόνο για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Η σύμβολή σας είναι πολύτιμη για την επιτυχή διεξαγωγή της έρευνας και την ολοκλήρωση αυτής της εκπαιδευτικής προσπάθειας. Για οποιαδήποτε διευκρίνιση, παρακαλώ μη διστάσετε να επικοινωνήσετε μαζί μου μέσω ηλ. ταχυδρομείου (elenipapaioannougr@gmail.com).

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συμμετοχή και τον χρόνο σας.

Με εκτίμηση,

Ελένη Παπαϊωάννου

A/A	Προτάσεις	Ισχυρή Διαφωνία					Ουδέτερο			Ισχυρή ή Συμφωνία		
1.	Κατά το σχεδιασμό μιας εκπαιδευτικής δραστηριότητας, τείνω πιο πολύ να:											
	Εξακριβώνω, σε συνεργασία με τους εκπαιδευόμενους, σημαντικά κοινωνικά και πολιτικά θέματα και σχεδιάζω μαθησιακές δραστηριότητες γύρω από αυτά.	1	2	3	4	5	6	7		(ε)		
	Προσδιορίζω ξεκάθαρα τα αποτελέσματα τα οποία θέλω και κατασκευάζω ένα πρόγραμμα το οποίο θα μπορεί σχεδόν να προχωρήσει από μόνο του.	1	2	3	4	5	6	7		(β)		
	Ξεκινάω με ένα σχέδιο μαθήματος που οργανώνει αυτό που σχεδιάζω να διδάξω, τότε και πώς.	1	2	3	4	5	6	7		(α)		
	Εκτιμώ τις ανάγκες των εκπαιδευομένων και αναπτύσσω κατάλληλες μαθησιακές δραστηριότητες που βασίζονται σε αυτές τις ανάγκες.	1	2	3	4	5	6	7		(γ)		
	Αναλογίζομαι τις περιοχές που έχουν το μεγαλύτερο ενδιαφέρον για τους εκπαιδευόμενους και σχεδιάζω να διαπραγματευτώ με αυτές ανεξάρτητα με το ποιες ενδέχεται να είναι.	1	2	3	4	5	6	7		(δ)		
2.	Οι άνθρωποι μαθαίνουν καλύτερα:											
	Όταν η νέα γνώση παρουσιάζεται μέσα από μια προσέγγιση επίλυσης προβλήματος.	1	2	3	4	5	6	7		(ε)		
	Όταν η μαθησιακή δραστηριότητα δίνει τη δυνατότητα άσκησης και	1	2	3	4	5	6	7		(δ)		

επανάληψης.

Με διάλογο με τους άλλους εκπαιδευόμενους και τον συντονιστή-σύμβουλο της ομάδας.	1	2	3	4	5	6	7	(η)
Όταν είναι ελεύθεροι να εξερευνήσουν, χωρίς τους περιορισμούς ενός «πλαισίου».	1	2	3	4	5	6	7	(ζ)
Από έναν «ειδικό» ο οποίος γνωρίζει γιατί πράγμα μιλάει.	1	2	3	4	5	6	7	(ζη)
3. Ο πρωταρχικός σκοπός της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι:								
Να διευκολύνει την προσωπική ανάπτυξη του εκπαιδευόμενου.	1	2	3	4	5	6	7	(δ)
Να αυξήσει την επίγνωση των εκπαιδευόμενων για κοινωνική αλλαγή και να τους καταστήσει ικανούς να την πραγματοποιήσουν.	1	2	3	4	5	6	7	(ε)

	Να αναπτύξει εννοιολογική και θεωρητική κατανόηση.	1	2	3	4	5	6	7	(α)
	Να εδραιώσει την ικανότητα των εκπαιδευομένων να επιλύουν ατομικά και συλλογικά /κοινωνικά προβλήματα.	1	2	3	4	5	6	7	(γ)
	Να αναπτύξει τις ικανότητες των εκπαιδευομένων και να ενισχύσει την επάρκεια τους σε συγκεκριμένες δεξιότητες.	1	2	3	4	5	6	7	(β)
4.	Τα περισσότερα από όσα γνωρίζουν οι άνθρωποι:								
	Είναι αποτέλεσμα συνειδητής επιδίωξης των στόχων τους και κατά την πορεία επιλύουν τα προβλήματα που προκύπτουν.	1	2	3	4	5	6	7	(ε)
	Τα έχουν μάθει μέσω κριτικής σκέψης εστιάζοντας πάνω σε σημαντικά κοινωνικά και πολιτικά θέματα.	1	2	3	4	5	6	7	(η)
	Τα έχουν μάθει μέσω μιας διαδικασίας δοκιμής- και-επανατροφοδότησης.	1	2	3	4	5	6	7	(δ)
	Τα έχουν κατακτήσει μέσω της αυτοδιερεύνησης τους περισσότερο, παρά μέσω κάποιας «διδασκτικής» διαδικασίας.	1	2	3	4	5	6	7	(ζ)
	Τα έχουν αποκτήσει μέσω μιας συστηματικής εκπαιδευτικής διαδικασίας.	1	2	3	4	5	6	7	(ζη)
5.	Οι αποφάσεις για το τι θα περιλαμβάνεται σε μια εκπαιδευτική δραστηριότητα:								
	Θα πρέπει να γίνονται κυρίως από τον εκπαιδευόμενο αλλά και με τη συνεργασία κάποιου που μπορεί να τον διευκολύνει.	1	2	3	4	5	6	7	(δ)

Θα πρέπει να βασίζονται σε ότι οι εκπαιδευόμενοι γνωρίζουν και σε ότι ο εκπαιδευτής πιστεύει ότι θα πρέπει να γνωρίζουν στο τέλος της δραστηριότητας.	1	2	3	4	5	6	7	(β)
Θα πρέπει να βασίζονται σ' έναν προβληματισμό που αφορά σε σημαντικές κοινωνικές και πολιτισμικές καταστάσεις.	1	2	3	4	5	6	7	(ε)
Θα πρέπει να βασίζονται σ' έναν προβληματισμό που αφορά στις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τα προβλήματα των εκπαιδευομένων.	1	2	3	4	5	6	7	(γ)
Θα πρέπει να βασίζονται σε προσεκτική ανάλυση από τον εκπαιδευτή του υλικού που πρέπει να καλυφθεί και των εννοιών που θα πρέπει να διδαχθούν.	1	2	3	4	5	6	7	(α)

6. Οι καλοί εκπαιδευτές ενηλίκων
ξεκινούν σχεδιάζοντας τη
διδασκαλία:
- Με το να αναρωτηθούν για τις τελικές
συμπεριφορές που επιδιώκουν και για
τους πιο αποτελεσματικούς τρόπους με
τους οποίους θα τις προκαλέσουν στους
εκπαιδευόμενους. 1 2 3 4 5 6 7 (δ)
- Με το να εξακριβώσουν τα
προβλήματα που μπορούν να
επιλυθούν ως αποτέλεσμα της
διδασκαλίας. 1 2 3 4 5 6 7 (ε)
- Με το να αποσαφηνίσουν τις
έννοιες ή τις θεωρητικές αρχές που
θα διδαχθούν. 1 2 3 4 5 6 7 (ζ)
- Με το να αποσαφηνίσουν κομβικά
κοινωνικά και πολιτικά θέματα που
επηρεάζουν τη ζωή των
εκπαιδευόμενων. 1 2 3 4 5 6 7 (η)
- Με το να ρωτήσουν τους
εκπαιδευόμενους να επισημάνουν τι
θέλουν να μάθουν και με ποιο τρόπο. 1 2 3 4 5 6 7 (ζ)
7. Ως εκπαιδευτής ενηλίκων,
επιτυχάνω περισσότερο σε
καταστάσεις:
- Που δεν είναι δομημένες αλλά είναι
εύελικτες αρκετά, ώστε να
προσαρμοστούν στα ενδιαφέροντα
των εκπαιδευόμενων. 1 2 3 4 5 6 7 (δ)
- Που είναι αρκετά δομημένες, με σαφείς
μαθησιακούς στόχους και με
ενσωματωμένη την ανατροφοδότηση
για τους εκπαιδευόμενους. 1 2 3 4 5 6 7 (β)
- Όπου μπορώ να εστιάσω σε
πρακτικές δεξιότητες και γνώση που
μπορεί να τεθεί σε χρήση για την
επίλυση προβλημάτων. 1 2 3 4 5 6 7 (γ)

- | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | (α) |
| Όπου το επιστημονικό θέμα είναι λογικά οργανωμένο και το πεδίο εφαρμογής του νέου υλικού είναι αρκετά σαφές. | | | | | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | (ε) |
| Όπου οι εκπαιδευόμενοι έχουν κάποια ενημερότητα για κοινωνικά και πολιτικά θέματα και είναι πρόθυμοι να διερευνήσουν τις επιδράσεις τους στην καθημερινή τους ζωή | | | | | | | | |
| 8. Κατά το σχεδιασμό μιας εκπαιδευτικής δραστηριότητας, προσπαθώ να δημιουργήσω: | | | | | | | | |
| Πραγματικά προβλήματα και καταστάσεις και να αναπτύξω τις ικανότητες των εκπαιδευομένων έτσι ώστε, να είναι σε θέση να διαπραγματευτούν με αυτά. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | (ε) |
| Ένα πλαίσιο στο οποίο οι εκπαιδευόμενοι ενθαρρύνονται να εξετάσουν τα πιστεύω και τις αξίες τους και να εγείρουν κριτικά ερωτήματα. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | (η) |
| Ένα ελεγχόμενο περιβάλλον το οποίο είναι ελκυστικό και διατηρεί το ενδιαφέρον των εκπαιδευόμενων ενώ τους υποκινεί συστηματικά για να πετύχουν τους στόχους. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | (δ) |
| Ένα σαφές περίγραμμα του περιεχομένου και των εννοιών που πρόκειται να διδαχτούν. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | (ζη) |
| Ένα υποστηρικτικό κλίμα που διευκολύνει τόσο την αυτοδιερεύνηση όσο και την αλληλεπίδραση με τους άλλους. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | (ζ) |

9. Τα συναισθήματα των εκπαιδευόμενων κατά τη μαθησιακή διαδικασία:

Πρέπει να αναδυθούν στην επιφάνεια προκειμένου να εμπλακούν οι ίδιοι αληθινά στη μάθησή τους. 1 2 3 4 5 6 7 (ε)

Να προσφέρουν την απαραίτητη ενέργεια που θα τους βοηθήσει να επικεντρωθούν σε προβλήματα ή ερωτήματα. 1 2 3 4 5 6 7 (γ)

Θα έχουν πιθανά σε μεγάλο βαθμό σχέση με τον τρόπο που θα προσεγγίσουν τη μάθησή τους. 1 2 3 4 5 6 7 (δ)

Αξιοποιούνται από έναν ικανό εκπαιδευτή - σύμβουλο για να πετύχουν τους στόχους. 1 2 3 4 5 6 7 (β)

Μπορούν να εισχωρήσουν στη διδασκαλία για να προσελκύσουν την προσοχή των εκπαιδευόμενων. 1 2 3 4 5 6 7 (α)

10. Οι διδακτικές μέθοδοι που χρησιμοποιώ:

Εστιάζουν στην επίλυση προβλημάτων και αποτελούν πραγματική πρόκληση για τους εκπαιδευόμενους. 1 2 3 4 5 6 7 (ε)

Δίνουν έμφαση στην πρακτική και στην ανατροφοδότηση του εκπαιδευόμενου. 1 2 3 4 5 6 7 (δ)

Είναι κυρίως μη κατευθυνόμενες, ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να αναλάβει ο ίδιος την ευθύνη της μάθησης του. 1 2 3 4 5 6 7 (ζ)

Εμπλέκουν τους εκπαιδευόμενους σε διάλογο και σε κριτική εξέταση αντιφατικών θεμάτων. 1 2 3 4 5 6 7 (η)

Καθορίζονται πρωτίστως από το θέμα ή το περιεχόμενο που θα πρέπει να καλυφθεί. 1 2 3 4 5 6 7 (ζη)

11. Όταν οι εκπαιδευόμενοι δεν ενδιαφέρονται για ένα θέμα, αυτό συμβαίνει γιατί:
- Δεν συνειδητοποιούν πόσο σοβαρές μπορεί να είναι οι επιπτώσεις της μη κατανόησης ή μάθησης του αντικειμένου-θέματος. 1 2 3 4 5 6 7 (ε)
- Δεν βλέπουν κάποιο όφελος για την καθημερινή τους ζωή. 1 2 3 4 5 6 7 (γ)
- Ο εκπαιδευτής δεν γνωρίζει αρκετά για το αντικείμενο-θέμα ή δεν είναι σε θέση να το κάνει ενδιαφέρον για τον εκπαιδευόμενο. 1 2 3 4 5 6 7 (α)
- Δεν παίρνουν την κατάλληλη ανατροφοδότηση κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας. 1 2 3 4 5 6 7 (β)
- Δεν είναι έτοιμοι να το μάθουν ή δεν αποτελεί υψηλή προτεραιότητα γι' αυτούς προσωπικά. 1 2 3 4 5 6 7 (δ)
12. Οι διαφορές μεταξύ των ενήλικων εκπαιδευόμενων:
- Είναι σχετικά ασήμαντες στο βαθμό που οι εκπαιδευόμενοι θ' αποκτήσουν κοινή βάση για κατανόηση μέσα από τη μαθησιακή διαδικασία. 1 2 3 4 5 6 7 (ζη)
- Τους καθιστά ικανούς να μαθαίνουν καλύτερα στο δικό τους ρυθμό και με το δικό τους τρόπο. 1 2 3 4 5 6 7 (ζ)
- Είναι κυρίως εξαιτίας των διαφορών που έχουν στις εμπειρίες της ζωής που συνήθως οδηγούνται να κάνουν διαφορετικές εφαρμογές της νέας γνώσης και των δεξιοτήτων πάνω στις δικές τους καταστάσεις. 1 2 3 4 5 6 7 (ε)
- Προκύπτουν από την ιδιαίτερη κουλτούρα τους και από τις κοινωνικές καταστάσεις και μπορούν να ελαχιστοποιηθούν όταν αυτοί 1 2 3 4 5 6 7 (η)

αναγνωρίζουν κοινές ανάγκες και
προβλήματα.

- | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|-----|
| Δεν θα παραισφρήσουν στην μάθησή τους, αν στον κάθε εκπαιδευόμενο δοθεί η κατάλληλη ευκαιρία για εξάσκηση και ενδυνάμωση. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | (δ) |
|---|---|---|---|---|---|---|---|-----|
- 13 Η αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων:
- | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|-----|
| Δεν έχει μεγάλη σπουδαιότητα και μπορεί να μην είναι δυνατό να διαπιστωθεί, γιατί η επίδραση της μάθησης μπορεί να μη γίνει εμφανής παρά πολύ αργότερα. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | (ε) |
| Θα πρέπει να ενσωματώνεται στο σύστημα ώστε οι εκπαιδευόμενοι να λαμβάνουν συνεχώς ανατροφοδότηση και να προσαρμόζουν την επίδοσή τους ανάλογα. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | (β) |
| Είναι καλύτερα να γίνεται από τους ίδιους τους εκπαιδευόμενους για τους δικούς τους σκοπούς. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | (δ) |
| Με βοήθεια να κατανοήσω πόσο έχουν αυξησει οι εκπαιδευόμενοι την κατανόηση των εννοιών πάνω στο νέο υλικό. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | (α) |
| Πραγματοποιείται με τον καλύτερο τρόπο όταν ο εκπαιδευόμενος αντιμετωπίζει ένα πρόβλημα, είτε στο μαθησιακό πλαίσιο είτε στην πραγματικότητα και μπορεί και το επιλύει με επιτυχία. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | (γ) |
- 14 Ο πρωταρχικός μου ρόλος ως εκπαιδευτής ενηλίκων είναι να:
- | | | | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|---|---|-----|
| Να καθοδηγήσω τους εκπαιδευόμενους μέσα από μαθησιακές δραστηριότητες με | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | (δ) |
|--|---|---|---|---|---|---|---|-----|

καλοπροσεγμένη ανατροφοδότηση.

	Να καθοδηγήσω συστηματικά, βήμα προς βήμα τους εκπαιδευόμενους στην απόκτηση νέας πληροφορίας και ταυτόχρονα στην κατανόηση των θεμελιωδών θεωριών και εννοιών που την υποστηρίζουν.	1	2	3	4	5	6	7	(ζη)
	Να βοηθήσω τους εκπαιδευόμενους να αναγνωρίζουν και να επιλύουν προβλήματα.	1	2	3	4	5	6	7	(ε)
	Να αυξήσω την επίγνωση των εκπαιδευομένων για τα περιβαλλοντικά και κοινωνικά θέματα και να τους βοηθήσω να μάθουν πώς μπορούν να επιδράσουν πάνω σε τέτοιες καταστάσεις.	1	2	3	4	5	6	7	(η)
	Να διευκολύνω, αλλά όχι να κατευθύνω, μαθησιακές δραστηριότητες.	1	2	3	4	5	6	7	(ζ)
15	Τελικά, αν οι εκπαιδευόμενοι δεν έχουν μάθει ότι διδάχθηκε:								
.	Ο εκπαιδευτής δεν έχει πραγματικά διδάξει.	1	2	3	4	5	6	7	(α)
	Χρειάζεται να επαναλάβουν τη διαδικασία ή ένα τμήμα της.	1	2	3	4	5	6	7	(β)
	Μπορεί να έχουν μάθει κάτι άλλο το οποίο θεωρούν εξίσου ενδιαφέρον ή χρήσιμο.	1	2	3	4	5	6	7	(δ)
	Δεν αναγνωρίζουν το πώς η μάθηση μπορεί να τους βοηθήσει να επηρεάσουν σημαντικά την κοινωνία	1	2	3	4	5	6	7	(ε)
	Είναι πιθανόν εξαιτίας του ότι δεν μπορούν να κάνουν πρακτική εφαρμογή της νέας γνώσης σε προβλήματα της καθημερινής τους ζωής	1	2	3	4	5	6	7	(γ)

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ II - Αυτοσχέδιο Ερωτηματολόγιο με Δημογραφικές Μεταβλητές

1. Φύλο

Άνδρας ☐

Γυναίκα ☐

2. Ηλικιακή Ομάδα

☐ 25-35

☐ 35-45

☐ 45-55

☐ 55 και άνω

3. Σε ποιες από τις παρακάτω κατηγορίες εντάσσεται το βασικό σας πτυχίο;

☐ Ανθρωπιστικές, Νομικές και Κοινωνικές Επιστήμες

☐ Θετικές και Τεχνολογικές Επιστήμες

☐ Επιστήμες Υγείας και Ζωής

☐ Επιστήμες Οικονομίας και Πληροφορικής

4. Διδάσκετε σε:

☐ προπτυχιακό πρόγραμμα ☐ μεταπτυχιακό πρόγραμμα

5. Σε ποιο από τα κάτωθι προγράμματα διδάσκετε:

Σπουδές στον Ευρωπαϊκό Πολιτισμό

Σπουδές στον Ελληνικό Πολιτισμό

Ισπανική Γλώσσα και Πολιτισμός

Επιστήμες της Αγωγής

Εκπαίδευση Ενηλίκων

Διδακτική της Αγγλικής ως Ξένης/Διεθνούς Γλώσσας

Διδακτική της Γαλλικής ως Ξένης/Διεθνούς Γλώσσας

Διδακτική της Γερμανικής ως Ξένης/Διεθνούς Γλώσσας

Ορθόδοξη Χριστιανική Θεολογία και Θρησκευτικός Πλουραλισμός

Γλωσσική Εκπαίδευση για Πρόσφυγες και Μετανάστες

Δημόσια Ιστορία

Σύγχρονες Τάσεις στη Γλωσσολογία για Εκπαιδευτικούς

Εκπαίδευση και Τεχνολογίες σε συστήματα Εξ Αποστάσεως Διδασκαλίας και Μάθησης –
Επιστήμες της Αγωγής

Επικοινωνία της Επιστήμης

Εφαρμοσμένη Αναπτυξιακή Ψυχολογία

Δημιουργική Γραφή

Επιστήμες της Αγωγής: Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση Ατόμων με Προβλήματα Προφορικού
και Γραπτού Λόγου

Προχωρημένη Κατάρτιση στη Διαπολιτισμική Μεσολάβηση

Ολοκληρωμένη Μεθοδολογία Διδασκαλίας

Σύγχρονες Τάσεις στην Ειδική και Ενιαία Εκπαίδευση

Άλλο

6. Ποιο είναι το αντικείμενο διδασκαλίας σας στο ΕΑΠ;

- ☐ εκπαίδευση ενηλίκων
- ☐ άλλο (προσδιορίστε: _____)

7. Έχετε πραγματοποιήσει σπουδές ή έχετε λάβει κάποια επιμόρφωση στην εκπαίδευση ενηλίκων;

Ναι ☐ Όχι ☐

Εάν ναι, παρακαλώ προσδιορίστε (φορέα και διάρκεια σπουδών/επιμόρφωσης):

- ☐ Μεταπτυχιακό πρόγραμμα ΕΑΠ/ άλλου Πανεπιστημίου
- ☐ Σεμινάρια Επιμόρφωσης Δημόσιου Φορέα
- ☐ Σεμινάρια Επιμόρφωσης Ιδιωτικού Φορέα

Διάρκεια σπουδών / επιμόρφωσης: _____

8. Διδακτική Εμπειρία σε Ενήλικους Εκπαιδευόμενους

Α) Ως μέλος ΣΕΠ του ΕΑΠ

☐ 1– 5 έτη ☐ 5-10 ☐ 10-15 ☐ 15 και άνω

Β) Ως μέλος άλλων Πανεπιστημίων -Τ.Ε.Ι.

☐ 1– 5 έτη ☐ 5-10 ☐ 10-15 ☐ 15 και άνω

Γ) Ως εκπαιδευτής ενηλίκων σε Εσπερινά Σχολεία / Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας

☐ 1 – 5 έτη ☐ 5-10 ☐ 10-15 ☐ 15 και άνω

Δ) Ως εκπαιδευτής ενηλίκων σε φορείς και προγράμματα του Δημόσιου Τομέα

☐ 1 – 5 έτη ☐ 5-10 ☐ 10-15 ☐ 15 και άνω

Ε) Ως εκπαιδευτής ενηλίκων σε φορείς και προγράμματα του Ιδιωτικού Τομέα

☐ 1 – 5 έτη ☐ 5-10 ☐ 10-15 ☐ 15 και άνω

9. Αναμένετε το σκορ που σημειώσατε στα διάφορα ρεύματα? Αν όχι, τι σας εξέπληξε σχετικά με αυτό;

Παρακαλώ όπως σημειώσετε παρακάτω εάν θα σας ενδιέφερε να κάνουμε μία σύντομη
διαδικτυακή συνέντευξη, σε δεύτερο χρόνο, κατά το Πάσχα , σχετικά με τους παράγοντες
που διευκολύνουν ή εμποδίζουν να εκφραστούν οι απόψεις σας στην εκπαιδευτική πρακτική.

☐ Ενδιαφέρομαι

☐ Δεν ενδιαφέρομαι

ΟΔΗΓΙΕΣ ΓΙΑ ΤΟ ΣΚΟΡ ΤΟΥ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ ΑΥΤΟΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗΣ ΦΙΛΟΣΟΦΙΩΝ

Μετά τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, επιστρέψτε στις απαντήσεις σας και βρείτε το μικρό γράμμα στην παρένθεση στο τέλος κάθε απάντησης. Αυτό είναι ένα γράμμα κωδικός για να βγάλετε το σκορ του ερωτηματολογίου.

Αρχικά μεταφέρετε κάθε έναν από τους αριθμούς της διαβαθμισμένης κλίμακας στη μήτρα που παρατίθεται στη συνέχεια της σελίδας. Για το θέμα #1, εάν έχετε επιλέξει το 5, γράψτε το 5 στο κουτί για το 1 (ε). Το θέμα #1 έχει πέντε διαφορετικές απαντήσεις: ε, β, α, γ, δ.

Καταγράψτε και τις πέντε απαντήσεις σας για το θέμα #1, κατόπιν πηγαίνετε στο θέμα #2 και συνεχίστε με ανάλογο τρόπο και για τα #15 θέματα. Όταν τελειώσετε, θα υπάρχουν αριθμοί σε κάθε δεύτερο τετράγωνο στη μήτρα (σαν σκακιέρα).

ΘΕΜΑ	α	στ	β	ζ	Γ	η	δ	Θ	ε	ι
1		***		***		***		***		***
2	***		***		***		***		***	
3		***		***		***		***		***
4	***		***		***		***		***	
5		***		***		***		***		***
6	***		***		***		***		***	
7		***		***		***		***		***
8	***		***		***		***		***	
9		***		***		***		***		***
10	***		***		***		***		***	

11		***		***		***		***		***
12	***		***		***		***		***	
13		***		***		***		***		***
14	***		***		***		***		***	
15		***		***		***		***		***
ΑΘΡΟΙΣΜΑ										

ΤΕΛΙΚΟ ΣΚΟΡ

$$\alpha + \sigma \tau = \Phi$$

$$\beta + \zeta = \Sigma$$

$$\gamma + \eta = \Pi$$

$$\delta + \theta = \Lambda$$

$$\varepsilon + \iota = \rho$$

Σημείωση: Το τελικό σκορ θα πρέπει να μην είναι μεγαλύτερο του 105 ούτε μικρότερο του 15.

Τώρα προσθέστε όλους τους αριθμούς κατά στήλη, από την κορυφή προς τη βάση, έτσι ώστε να έχετε 10 διαφορετικά επιμέρους αθροίσματα. Κανένα από αυτά δεν θα πρέπει να είναι μεγαλύτερο του 56, ούτε μικρότερο του 8. Για το ΤΕΛΙΚΟ ΣΚΟΡ, προσθέστε τα επιμέρους αθροίσματα από τις στήλες, όπως υποδεικνύεται παραπάνω.

ΤΙ ΣΗΜΑΙΝΕΙ ΤΟ ΣΚΟΡ ΠΟΥ ΣΗΜΕΙΩΣΑΤΕ

Κάθε ένα από τα σκορ που σημειώσατε, αντανakλά μία συγκεκριμένη φιλοσοφία για την εκπαίδευση ενηλίκων.

Φ = Φιλελεύθερη Εκπαίδευση Ενηλίκων

Π = Προοδευτική Εκπαίδευση Ενηλίκων

Σ = Συμπεριφοριστική Εκπαίδευση Ενηλίκων

Α = Ανθρωπιστική Εκπαίδευση Ενηλίκων

P = Ριζοσπαστική Εκπαίδευση Ενηλίκων

Το υψηλότερο σκορ που σημειώσατε αντανakλά τη φιλοσοφία που είναι πιο κοντά στις πεποιθήσεις σας και το χαμηλότερο αντανakλά μία φιλοσοφία η οποία είναι ελάχιστα αρεστή σ'εσάς.

Για παράδειγμα, ένα σκορ 95-105 καταδεικνύει μία ισχυρή συμφωνία με μία δεδομένη φιλοσοφία, ενώ ένα σκορ 15-25 δείχνει μία ισχυρή διαφωνία με μία δεδομένη φιλοσοφία.

Εάν το σκορ σας κυμαίνεται μεταξύ 55-65 πιθανόν να σημαίνει ότι ούτε συμφωνείτε ούτε διαφωνείτε ισχυρά με μία συγκεκριμένη φιλοσοφία.

Λάβετε υπ'όψιν σας ότι δεν υπάρχει “σωστή” ή “λάθος” φιλοσοφία. Το ερωτηματολόγιο αυτοδιερεύνησης φιλοσοφιών είναι σχεδιασμένο μόνο για να σας ενημερώσει για τις δικές σας πεποιθήσεις, όχι για να προβεί σε κρίσεις αναφορικά με αυτές τις πεποιθήσεις. Ίσως θελήσετε να σκεφτείτε σχετικά με το πώς οι πεποιθήσεις σας επηρεάζουν τις πράξεις σας ως Εκπαιδευτής Ενηλίκων.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙΙ – Συνεντεύξεις

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

1. Ποιες είναι οι μέθοδοι διδασκαλίας που προτιμάτε στην εκπαίδευση ενηλίκων;
2. Ποια στοιχεία θεωρείτε σημαντικά κατά τον σχεδιασμό μιας εκπαιδευτικής δραστηριότητας?
3. Κατά την άποψή σας, τι ρόλο παίζουν τα συναισθήματα των εκπαιδευομένων στη διαδικασία της μάθησης, κατά πόσο μπορούν να την ενισχύσουν ή να την εμποδίσουν?
4. Ποιος είναι, κατά την άποψή σας, ο καλύτερος τρόπος χειρισμού δύσκολων καταστάσεων (όπως αδιαφορία από την πλευρά των εκπαιδευόμενων, διαφορετικό επίπεδο γνώσεων, άσχημο κλίμα μέσα στην τάξη).
5. Πότε θεωρείτε ότι έχετε πετύχει τον στόχο σας ως εκπαιδευτής ενηλίκων?
6. Υλοποιείτε αυτά που πιστεύετε στις πρακτικές σας/στη διδασκαλία σας και εάν όχι, τι είναι αυτό που σας εμποδίζει να το κάνετε?

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ Νο 1.

1. Ποιες είναι οι μέθοδοι διδασκαλίας που προτιμάτε στην εκπαίδευση ενηλίκων?

Σ1: Εγώ έκανα σεμινάρια με τον (όνομα καθηγητή) και τους συνεργάτες του για το πώς προσεγγίζουμε τις ΟΣΣ. Άρα μια ΟΣΣ ΓΙΑ ΜΕΝΑ είναι μία δια ζώσης διαδραστική κατάσταση η οποία περιλαμβάνει προετοιμασία εκ μέρους μου κάποιου οπτικο-ακουστικού υλικού που μπορεί να είναι από ένα απλό power point αλλά μπορεί να είναι και μικρά φιλμάκια τα οποία διεγείρουν ερεθίζουν δημιουργούν προβληματισμό ή αφετηρία για συζήτηση. Αυτά τα χρησιμοποιώ και υπάρχουν και φάσεις της ΟΣΣ που μπορεί να είναι Ολομέλεια, αλλά και σπάσιμο με προσομοιώσεις συνεδρίων, προσομοιώσεις μιας συζήτησης για ένα συγκεκριμένο θέμα κτλ.

Τώρα, το εξ αποστάσεως αυτό που έχει θεσπίσει πλέον το ΕΑΠ δεν είναι προς όφελος της εξ αποστάσεως. Αυτή η τεχνολογία που παραμένει και εδραιώνεται και θα θεμελιώσει τη σχέση, γιατί αλλιώς στήθηκε το εξ αποστάσεως με τις δια ζώσης συμβουλευτικές καθοδηγητικές συναντήσεις και αλλιώς είναι τώρα η προσέγγιση - η φιλοσοφία όπως λες και εσύ - μιας άλλης σχέσης με τα τμήματα. Πρέπει να αλλάξει όλη η δομή, να αναδιαρθρωθεί,

δεν ξέρω. Κάναμε μία μετάβαση απότομη, τσαπατσούλικη, επιπόλαιη που δεν νομίζω ότι θα έχει τα ίδια αποτελέσματα που είχε η προηγούμενη κατάσταση. Αλλά δεν είμαι ειδικός για να πω κάτι, λέω την εμπειρία μου μόνο που είναι αρνητική. Προτιμώ τις δια ζώσης γιατί είμαι διαδραστικός. Μία ΟΣΣ, τα τμήματά μου, οι φοιτητές μου εμπλέκονται όλοι στη συζήτηση, δεν τους αφήνω και εγώ ήσυχους.

2. Ποια στοιχεία θεωρείτε σημαντικά κατά τον σχεδιασμό μιας εκπαιδευτικής δραστηριότητας;

Σ1: Η συμμετοχή όλων ή των περισσότερων είναι πολύ σημαντική. Αν και έχω και απτική επαφή με τους φοιτητές, καταστρατηγώντας όλο το political correctness, τους ξαφνιάζω, τους λέω αστεία, τους πειράζω, είναι όλο αυτό γιατί πρέπει να δημιουργηθεί μία κατάσταση μιας κοινότητας, μίας ομάδας,

Ε.Π.: ένα όμορφο κλίμα συνεργασίας.

Σ1: Ε, βέβαια γιατί πρέπει να απορροφήσω και την ενδεχόμενη δυσθυμία τους από τους βαθμούς. Γιατί και στους βαθμούς δεν είμαστε και πολύ γενναιόδωροι. Η διόρθωση είναι πολύ αναλυτική, πολλή διόρθωση, πολλή κοκκινίλα πέφτει, πολλά σχόλια, και ανάλογος είναι και ο βαθμός. Και 10 βάζω, βάζω, από 0 έως 10, δεν έχω θέμα.

3. Κατά την άποψή σας, τι ρόλο παίζουν τα συναισθήματα των εκπαιδευόμενων στη διαδικασία της μάθησης, κατά πόσο μπορούν να την ενισχύσουν ή να την εμποδίσουν?

Σ1: Τα συναισθήματα παίζουν πολύ μεγάλο ρόλο στη μάθηση. Το πώς έρχονται οι εκπαιδευόμενοι για να μάθουν, με ποια διάθεση είναι ιδιαίτερα σημαντικό. Έρχονται επειδή θέλουν να μάθουν, έρχονται απλά διεκπαιρεωτικά για να αποκτήσουν ένα ακόμα προσόν για τον εργασιακό τους χώρο; Όλα αυτά επηρεάζουν τη μάθησή τους αλλά και όλη την εκπαιδευτική διαδικασία.

4. Ποιος είναι, κατά την άποψή σας, ο καλύτερος τρόπος χειρισμού δύσκολων καταστάσεων (όπως αδιαφορία από την πλευρά των εκπαιδευόμενων, διαφορετικό επίπεδο γνώσεων, άσχημο κλίμα μέσα στην τάξη).

Σ1: Το διαφορετικό επίπεδο γνώσεων είναι ένα θέμα. Δεν αφήνω να δημιουργηθεί άσχημο κλίμα γιατί θεωρώ ιδιαίτερα σημαντικό όλη η τάξη να είναι μία ομάδα, μία κοινότητα. Η

αδιαφορία τους δεν είναι δυσκολία για μένα είναι δυσκολία γι'αυτούς. Έρχονται σ'ένα πανεπιστήμιο, έρχονται σ'ένα εκπαιδευτικό σύστημα από δική τους πρωτοβουλία, δεν τους υποχρέωσε κανείς, είναι δική τους απώλεια αυτή η αδιαφορία, δεν με αφορά, πολλοί το κάνουν για διεκπεραιωτικούς λόγους. Δεν έχει σημασία. Αυτό που εγώ έχω ξεχωρίσει είναι παιδιά με ξεχωριστές δεξιότητες, από τα οποία όμως, από το σύνολο των φοιτητών στο πανεπιστήμιο, στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι μία προπαρασκευή τους στον τρόπο συγγραφής εργασίας. Αυτό δεν υπάρχει. Ήμουν δεύτερο έτος, τώρα είμαι συντονιστής στα τελευταία μαθήματα, στο 4ο έτος, στη ΘΕ 41 στον Ευρωπαϊκό Πολιτισμό, ήμουν βοηθός συντονιστή στην ΕΠΟ12 που ήταν δευτεροετείς. Έβλεπα ότι έπρεπε να γίνουν μαθήματα συγγραφής εργασίας και δεν ξέρω γιατί, οι συνάδελφοι που έχουν τα πρώτα έτη, τις 3 πρώτες ενότητες δεν αφιερώνουν τον κατάλληλο χρόνο, δεν τους προπαρασκευάζουν δεόντως. Εγώ αυτό το έμαθα στο σχολείο δεν το έμαθα στο πανεπιστήμιο, αλλά στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αυτά είναι από το σχολείο, δεν είναι της τριτοβάθμιας. Βέβαια έχω και φοιτητές erasmus. Και αυτοί δεν είναι σωστά προετοιμασμένοι για written assignments. Η εκπαίδευση πάει κατά διαόλου, δεν έχει αναστροφή, θα γίνει μία εξειδίκευση, η απαίτηση της εκπαίδευσης ολοένα και στενεύει έχει γίνει ένα “ν” , ένα ίχνος. Το τι ξέραμε εμείς από μαθηματικά που δεν ήμασταν της θετικής και το τι ήξεραν από ελληνικά οι της θετικής, δηλαδή είναι μια άλλη κατάσταση. Και το βασικό μου πόστο είναι στο Πολυτεχνείο που έχουμε πολύ καλό υλικό από κάτω, παρόλα αυτά...

Ε.Π. : Ναι, έχετε δίκιο. Δυστυχώς υπάρχει...

Σ1: Υπάρχει και αβελτηρία και ανεπάρκεια των διδασκόντων, μην τα ρίχνουμε όλα στους διδασκόμενους. Και οι διδάσκοντες είναι αδιάφοροι δεν κάνουν τη δουλειά τους. Όταν έρχονταν σε μένα και έπεφταν πάνω στην οθόνη και ανοίγαν το υλικό της εργασίας τους και ήταν όλο κόκκινο, κλαίγανε. Παθαίνανε πλάκα και έλεγαν... με έχουν απειλήσει φοιτητές μου έλεγαν “και ποιος είσαι εσύ”. Δεν είμαι κανένας σημαντικός αλλά “εγώ το κάνω για σένα, δεν σε ξέρω, έχω προσωπικά μαζί σου;”. Αυτό είναι όταν διδάσκουμε η γραπτή διόρθωση είναι η διδασκαλία στην εξ αποστάσεως. Αυτό δεν το καταλαβαίνουν. Δεν το καταλαβαίνουν γιατί δεν τους το είπε κανείς. Νομίζουν ότι μάθημα είναι η ΟΣΣ. Και μου έλεγαν “αυτός είναι καλός, αυτή είναι καλή”, έμπαινε και έκανε 4 ώρες μάθημα”. Βρε ηλίθιε,

δεν είναι αυτό το πράγμα το ανοιχτό πανεπιστήμιο, να σου κάνει κάποιος 4 ώρες μάθημα, να διδάσκει.

Έτσι...

Τα είπα όλα;

5. Πότε λοιπόν θεωρείτε ότι έχετε πετύχει τον στόχο σας ως εκπαιδευτής ενηλίκων;

Σ1: Όταν παίρνω την 3η ή 4η εργασία και έχουν απογειωθεί, έχουν μεγάλη διαφορά. Όταν βλέπω ότι εξελίσσονται. Επίσης όταν με παίρνουν τηλέφωνο, όταν έφευγαν από το 2ο έτος και έλεγαν “Α, ρε ...(επίθετο Σ1)”. Δηλαδή όταν με θυμούνταν στις επόμενες, φεύγαν από τα χέρια μου με δρια και έπαιρναν στις επόμενες 10ρια και μου το αναγνωρίζουν. Το 85% εντάξει κάποιοι είναι συμπλεγματικοί, ανταγωνιστικοί, δεν ανέχονται την παρατήρηση, αλλά δεν με ενδιαφέρει. Τότε πετυχαίνω τον στόχο μου, όταν με θυμούνται μετά.

6. Τέλος, θα ήθελα να σας ρωτήσω εάν υλοποιείτε αυτά που πιστεύετε στις πρακτικές σας/στη διδασκαλία σας και εάν όχι, τι είναι αυτό που σας εμποδίζει να το κάνετε?

Σ1: Τι εννοείτε? Ιδεολογικά?

Ε.Π. Όχι. Για παράδειγμα, να θέλετε να τους εμπλέξετε όλους τους εκπαιδευόμενους αλλά χρονικά να μην μπορείτε. Οπότε να πηγαίνετε προς την κατεύθυνση της εισήγησης, για παράδειγμα...

Σ1: Όχι, όχι τους χωρίζω. Τίποτα δεν με εμποδίζει. Τους βάζω σε ομάδες και μπορεί να σηκώσω αυτόν που δεν μιλάει για να εκπροσωπήσει την ομάδα του. Όχι άγρια, αλλά, πώς το λένε...

Ε.Π. Τους ενθαρρύνετε, με παρότρυνση..

Σ1 : Ε βέβαια. “Μα όχι δεν είμαι καλός”. “Μια χαρά είσαι, σηκώνεσαι, τα λες”.

Ε.Π.: Είναι πολύ σημαντικό αυτό. Είμαστε όλοι μεγάλοι ο κάθε εκπαιδευόμενος έχει διαφορετικές υποχρεώσεις οικογενειακές, επαγγελματικές.

Σ1: Πέραν αυτού. Όταν είσαι εκεί, έχεις αφήσει την οικογένειά σου και we play ball”.

Ε.Π. : Η παρότρυνση είναι πολύ σημαντική γιατί είναι πολύ εύκολο να κρυφτείς πίσω από έναν υπολογιστή.

Σ1: Ναι, ναι. Και ανεξαρτήτου ηλικίας.

Ε.Π.: Και τώρα με τις διαδικτυακές συναντήσεις, κρύβεσαι πίσω από μία οθόνη εάν δεν σε παροτρύνει ο καθηγητής να συμμετάσχεις...

Σ1: Δεν γίνεται θα υπάρχει ποιοτική έκπτωση στην εξ αποστάσεως μέσα από την εδραίωση και την αποκλειστικότητα της τεχνολογικής μεσολάβησης.

Ε.Π.: Πιστεύετε ότι λόγω covid θα συνεχιστεί αυτό?

Σ1: Είναι απόφαση της Διοικούσας, του ΕΑΠ. Ότι έχουμε κάνει τη μετάβαση... Και για λόγους οικονομίας, ενδεχομένως, για να μην νοικιάζουμε αίθουσες, χώρους, έχουν και αυτοί και άλλες αγκυλώσεις. Κάνουν επιλογές που είναι εις βάρος της εκπαίδευσης για οικονομικούς λόγους.

Ε.Π.: Ναι, καταλαβαίνω. Δυστυχώς αυτή η έκπτωση υπάρχει παντού. Σε οτιδήποτε, από το πολύ απλό το lower, όλα πια πέφτουν σε επίπεδο και ίσως χάνουν την αξία τους. Διαφορετικό ήταν να έχεις ένα μεταπτυχιακό πριν από χρόνια, διαφορετικό τώρα.

Σ1: Και τα διδακτορικά ήταν αλλιώς.

Ε.Π.: Ωραία, σας ευχαριστώ πάρα πολύ για τον χρόνο σας.

Σ1: Καλή δύναμη, καλή συνέχεια, καλή πορεία.

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ Νο 2

1. Ποιες είναι οι μέθοδοι διδασκαλίας που προτιμάτε στην εκπαίδευση ενηλίκων;

Σ2: Θα σας πω, είναι δύσκολο να σας πω εύκολα γιατί το αντικείμενό μου είναι η κοινωνική θεωρία. Όταν ξεκίνησα να εργάζομαι στο Ανοικτό Πανεπιστήμιο της Αγγλίας

προ μνημονεύ των χρόνων μας είχαν κάνει μία εισαγωγή και μας είπαν ότι η βασική διαφορά από τα άλλα πανεπιστήμια είναι ότι συνήθως έχουμε εργαζόμενους, ανθρώπους που έρχονται για μία δεύτερη ευκαιρία, ε, μας εξήγησαν τις ιδιαιτερότητες της εξ αποστάσεως και μας συνέστησαν να μην κάνουμε κανονική διάλεξη. Εγώ αρχικά το ακολούθησα και δεν περπάτησε. Θα πρέπει πάντα να δούμε το αντικείμενο. Δεν μπορείς να δώσεις σε κάποιον που δεν έχει πρότερη γνώση του αντικειμένου, εξειδικευμένα θέματα να συζητήσει χωρίς να κάνεις μία εισαγωγή. Οπότε αναγκαστικά, παρόλο που γνωρίζω τη θεωρία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στο 4ωρο που έχουμε στη διάθεσή μας, το 3ωρο είναι διάλεξη κανονικότερη. Αυτό τώρα που προσπαθώ να κάνω στις διαλέξεις, όχι πάντα με επιτυχία, είναι να συζητηθούν θέματα που αφορούν τη διάλεξη. Να δω εάν ο άλλος κατάλαβε, πόσο κατάλαβε, πώς του φαίνεται αυτό το οποίο άκουσε, συμφωνεί, διαφωνεί, του λέει κάτι κατ'αρχάς, ε, οπότε στο 4ωρο αυτό το μέλημά μου αυτό είναι τι πληροφορίες, είναι πολλές, είναι σύνθετες, απαιτούν μία ιδιοποίηση του υλικού από μέρους των φοιτητών και δεν φτάνουν οι 4 ώρες. Οι 4 ώρες είναι τελείως λάθος σαν σύλληψη, δεν μπορεί να έχει κάποιος 4ωρη προσοχή.

Ε.Π. : είναι κουραστικό

Σ2: Ακριβώς, και για τον διδάσκοντα και για τους συμμετέχοντες. Αλλά τέλος πάντων, το σπάμε λίγο, αλλά προσπαθώ κάποια βασικά πράγματα που θα τους χρειαστούν για τη μελέτη μετά του υλικού, να τα έχουν κατανοήσει. Και μετά βεβαίως εκεί που, αυτό που δοκιμάζω και έχει αποτύχει παταγωδώς μέσα στα χρόνια, είναι η επίλυση αποριών, ένας προς έναν, είτε μέσω των διαφόρων μέσων, το viber, webex, είτε μέσω email,, είτε παραδοσιακά μέσω τηλεφώνου. Αλλά αυτό ομολογώ με πλήρη αποτυχία. Δηλαδή από τους 20 πόσους φοιτητές μου, άντε να επικοινωνήσουν οι 2 και πάλι όχι πάντα και συνήθως με δευτερεύοντα πράγματα, σπανίως επί της ουσίας. Είχαμε δοκιμάσει να κάνουμε και φόρουμ, είχε φόρουμ η ενότητα, αλλά και πριν αποκτήσουμε αυτό το διαδραστικό, είχα δοκιμάσει με ομαδικά emails, κάνω και μερικές φορές και έξτρα συναντήσεις με απορίες, αλλά όπως σας είπα, το αποτέλεσμα δεν είναι καλό, εγώ δεν είμαι ευχαριστημένος. Λέω την αλήθεια, δεν μπορώ να πω ψέματα.

Ε.Π. : Και η αλήθεια είναι ότι στη θεωρία όλοι ξέρουμε ποιος είναι ο καλύτερος τρόπος ο ιδανικός μάλλον τρόπος αλλά τελικά να μη μας βγαίνει, είτε λόγω αντικειμένου, είτε λόγω χρόνου, είτε λόγω του υλικού, των φοιτητών, εννοώ.

2. Ποια στοιχεία θεωρείτε σημαντικά για τον σχεδιασμό μιας εκπαιδευτικής δραστηριότητας, δηλαδή τι κοιτάτε περισσότερο όταν σχεδιάζετε μία εκπαιδευτική δραστηριότητα;

Σ2: Κοιτάω τη δυσκολία των θεμάτων που πρέπει να αναπτύξω σε σχέση με αυτά που πιστεύω ότι ο μέσος φοιτητής γνωρίζει. Έχετε και παρακάτω μία ερώτηση σχετικά με το διαφορετικό επίπεδο γνώσεων. Αυτό συμβαίνει σε όλες τις βαθμίδες και δεν μπορούμε πάντα να γνωρίζουμε πριν δούμε κάποιο δείγμα των φοιτητών μας. Η πρώτη συνάντηση είναι πάντα η πιο δύσκολη. Εκεί δεν ξέρουμε τίποτα ουσιαστικά, σας μεταφέρω μία εμπειρία από το συμβατικό πανεπιστήμιο που όμως είναι αρκετά ενδεικτική και για το Ανοικτό: σε μία παλαιότερη χρονιά, έχω μπει σε μία τάξη, εγώ δεν θέλω να χάνω καθόλου χρόνο, λέω ένα τυπικό “γεια σας” και αρχίζω. Οπότε κάποια στιγμή, λέω να δώσω τον λόγο στα παιδιά και το πρώτο που ακούω είναι “εμείς περιμέναμε σήμερα να έρθουμε και απλώς να μας πείτε, ξέρω ‘γω, καλημέρα” Και από εκεί και πέρα δεχόμαστε έναν καταιγισμό πληροφοριών. Άρα η τάξη αυτή δεν ήταν έτοιμη να ακούσει τίποτα. Γιατί πραγματικά εγώ δεν είχα πάει σε τίποτα εξειδικευμένο, είχα δώσει ένα πολύ γενικό περίγραμμα ούτε καν του μαθήματος, έτσι, των στοιχείων που ήταν απαραίτητα για να γεννηθεί η Κοινωνική Θεωρία. Τίποτε άλλο. Πράγματα που τα ξέρανε ή που θα έπρεπε να τα ξέρουν. Βιομηχανική Επανάσταση, Γαλλική Επανάσταση, πολύ γενικά πράγματα. Αλλά τα παιδιά δεν ήταν ούτε γι’ αυτό έτοιμα. Εγώ δεν το ήξερα αυτό βεβαίως.

Ε.Π.: Μάλιστα.

Σ2: Οπότε η πρώτη συνάντηση είναι πάντα πολύ δύσκολη και γίνεται κάπως με μία δική μας υπόθεση του ποιος είναι ο μέσος ακροατής. Συνήθως λανθασμένη, λέω εγώ. Αυτό μπορώ να σας πω μέσα στα χρόνια. Τώρα γενικότερα, αυτό που με απασχολεί είναι ποιες είναι οι πληροφορίες και οι δεξιότητες που οπωσδήποτε πρέπει να αποκτηθούν κατά τη διάρκεια ενός μαθήματος, μιλάω για το εξάμηνο ή τον χρόνο. Αυτό είναι το βασικό στοιχείο. Και πάλι

όμως νομίζω ότι, για τις νέες γενιές τουλάχιστον, οφείλω να ομολογήσω ότι εγώ έχω καλύτερη ανταπόκριση στο Ανοικτό Πανεπιστήμιο παρά στο συμβατικό, όπως επίσης και στο μεταπτυχιακό του συμβατικού πανεπιστημίου παρά στο προπτυχιακό, γιατί έχω μεγαλύτερους ανθρώπους, ανθρώπους συνειδητοποιημένους για το τι θέλουν να κάνουν, οπότε λίγο πολύ είναι καλύτερα τα πράγματα εκεί. Ε, αυτό είναι το κύριο για μένα. Και από εκεί και πέρα όταν έχεις μία αίσθηση της τάξης, μπορείς να μπεις σε πιο ιδιαίτερα στοιχεία, εάν για παράδειγμα οι άνθρωποι αυτοί καταλαβαίνουν καλύτερα εάν τους μοιράσεις μία διαφάνεια, εάν καταλαβαίνουν καλύτερα με το να τους δώσεις ένα power point, εάν καταλαβαίνουν καλύτερα με μία συζήτηση, οφείλω όμως να πω ότι είναι δύσκολη η αποτίμηση αυτών των πραγμάτων, διότι οι ίδιοι οι φοιτητές έχουν συχνά την αίσθηση ότι ένα power point τους βοηθά, όμως μπορεί να είναι λανθασμένη διότι είναι η μόδα της εποχής, έχουν συνηθίσει όλοι να βλέπουν εικόνες οπότε νομίζουν ότι επειδή βλέπουν 4 bullet points ότι κατάλαβαν το ζήτημα. Δεν το κατάλαβαν όμως και εκεί είναι το μεγάλο πρόβλημα στο πώς καμιά φορά τα εποπτικά μέσα αντί να βοηθούν γίνονται τροχοπέδη, χωρίς να φταίνε τα εποπτικά μέσα, δεν φταίει σε κάτι το power point, δεν φταίει σε κάτι η δυνατότητα να τους δείξουμε μία ταινία, δεν φταίει σε κάτι ... όμως δεν είναι το μέσον αυτό που θα δώσει το αποτέλεσμα, είναι πολλοί παράγοντες για τους οποίους δεν γνωρίζω, ομολογώ, μετά από 20 τουλάχιστον χρόνια στην εκπαίδευση, κάθε χρόνο τίθενται καινούργια δεδομένα και κάθε χρόνο αμφισβητώ αυτά που νόμιζα ότι ήξερα όταν δουλεύω. Αυτό μπορώ να πω με πάσα ειλικρίνεια.

Ε.Π.: Πολύ ωραία....

3. Κατά την άποψή σας, τι ρόλο παίζουν τα συναισθήματα των εκπαιδευομένων στη διαδικασία της μάθησης, κατά πόσο μπορούν να την ενισχύσουν ή να την εμποδίσουν?

Σ2: Είναι πολύ σημαντικός, αλλά δυστυχώς δεν είναι εύκολο πάντα να κινητοποιήσουμε τα συναισθήματα αυτά και ακόμα δυσκολότερο είναι να απαλλαγούμε από τα αρνητικά συναισθήματα που εμποδίζουν τη μάθηση. Διότι δεν τα ξέρουμε, πρώτον, ποια είναι αυτά και δεύτερον τους έχουνε γίνει πολλές φορές δεύτερη φύση. Έρχονται δηλαδή με προειλημμένες αποφάσεις ως προς το εάν το μάθημα είναι βαρετό, είναι δύσκολο, εάν ο διδάσκων είναι καλός, κακός, βαρετός ή όχι (10.57), εάν γενικώς η εκπαιδευτική διαδικασία είναι κάτι

θετικό ή κάτι που απλώς εξασφαλίζει ένα χαρτί, ε, και πιο πολύ εμένα αυτό με απασχολεί, εκεί βρίσκω μία δυσκολία, όχι τόσο στο να κινητοποιήσω κάποιον που αυτό είναι και δική του και δική του δουλειά, στο κάτω-κάτω, δεν είναι δική μου, γιατί ξέρετε και τώρα με τις αξιολογήσεις, οι φοιτητές νομίζουν ότι εμείς έχουμε την ευθύνη να τους κινητοποιήσουμε, τεράστιο σφάλμα. Και καταλήγει ο καθηγητής να γίνει κλόουν. Το θέμα δεν είναι να γίνουμε κλόουν ούτε αρεστοί στους φοιτητές. Κατά τη γνώμη μου πάντα. Έτσι το πρόβλημα είναι αυτό. Ότι έχουμε ένα εκπαιδευτικό σύστημα, δεν ξέρω και στο εξωτερικό δεν είναι καλά τα πράγματα από ό,τι μαθαίνω από συναδέλφους αλλά τέλος πάντων λέω για εμάς που αυτό το σύστημα έχουμε, το οποίο, κατά τη γνώμη μου, είναι τελείως αντιπαιδαγωγικό και εντελώς Προς την αγάπη που λογικά πιστεύουμε θα έπρεπε να είναι έμφυτη για τη γνώση. Οι άνθρωποι έρχονται στο πανεπιστήμιο πια πεπεισμένοι ότι οι καθηγητές τους είναι εξωγήινοι και έρχονται για να κοροϊδέψουν, για να περάσουν την ώρα τους με άλλα πράγματα, τουλάχιστον στο συμβατικό. Στο Ανοικτό Πανεπιστήμιο είναι κάπως καλύτερα τα πράγματα. Και εδώ βεβαίως έχουμε μεγάλες αποκλίσεις. Συνήθως όμως βρίσκουμε άτομα που έχουν τη διάθεση, έχουν τη δίψα την αγάπη, έχουν κάνει φιλίες έχουν βγει στον επαγγελματικό στίβο οι ίδιοι, ξέρουν πώς είναι η ζωή επαγγελματικά και τους φαίνεται ξαφνικά μία όαση να δημιουργούν άλλες σχέσεις με τους καθηγητές τους, τους συμφοιτητές τους. Τα παιδιά στο συμβατικό δεν το έχουν αυτό, πολύ λίγα παιδιά μπορεί να έχουν μία θετική συμπάθεια προς τα πράγματα και να έχουν ένα συναίσθημα, οι υπόλοιποι όχι. Ένα πρόβλημα είναι πως το πραγματικό συναίσθημα που θα έπρεπε να αναπτυχθεί είναι ο έρωτας, αλλά εδώ έχουμε ένα μεγάλο πρόβλημα. Γιατί συχνά αντί να δημιουργείται έρωτας προς τη γνώση, δημιουργείται λάθος σχέσεις μεταξύ διδασκόντων και διδασκομένων και είναι ένα θέμα το οποίο κάποιος πρέπει να το κοιτάξει με μεγάλη προσοχή, κυρίως οι νέοι συνάδελφοι, ε, γιατί είναι ωραίο να πηγαίνεις στο πανεπιστήμιο και να κάνεις το κομμάτι σου αλλά δεν τελειώνει πάντοτε καλά ή πάντοτε σωστά. Οπότε το ιδανικό θα ήταν αυτό: να μπορούσαμε να εμφυσήσουμε στα παιδιά την αγάπη ή τον έρωτα που έχουμε εμείς γι' αυτό που κάνουμε.

Ε.Π.: Έχετε απόλυτο δίκιο. Βέβαια αυτό θα έπρεπε να ξεκινάει και από το νηπιαγωγείο, το δημοτικό, να υπάρχει αυτό τελικά σε όλες τις βαθμίδες

Σ2: Ναι. Αυτός ο έρωτας, η μάθηση θα έπρεπε να αποσυνδεθεί από τη διαδικασία στην οποία μπαίνει από νωρίς η ελληνική οικογένεια. Τουλάχιστον έμπαινε στα δικά μου τα χρόνια. Το καλό παιδί που είναι καλός μαθητής, το κακό παιδί που δεν είναι καλός μαθητής. Αυτά το άθλιο, αυτό η άθλια ταύτιση, εάν θα μπορούσαμε να φύγουμε λίγο από αυτό και να δούμε τον άνθρωπο σαν ένα αναπτυσσόμενο ον. Ο καθένας είναι διαφορετικός, δεν ξέρουμε με ποια σειρά θα αναπτύξει τι, και να του δώσουμε απλώς την ευκαιρία να αναπτυχθεί, εδώ θα έμπαινε η δική μας εργασία, ειδικά στην τριτοβάθμια, καλά πριν είναι ακόμα σημαντικότερος ο ρόλος των καθηγητών. Απλά εμείς πια έχουμε να κάνουμε με ενήλικες, θα πρέπει να πάρουν τη ζωή στα χέρια τους, θα πρέπει να κάνουν το επόμενο βήμα. Και ανεξαρτήτως εάν εμείς είμαστε καλοί ή κακοί, οι ίδιοι να μπορούν να προσανατολιστούν...

Ε.Π.: Και συνειδητοποιημένα. Γιατί όταν είσαι μεγάλος είσαι πιο συνειδητοποιημένος ξέρεις γιατί κάνεις αυτό που κάνεις.

Σ2: Βέβαια... Βέβαια να πούμε και το άλλο. Από φοιτητές, φίλους που ξέρω, πολλές φορές έχουν τη διάθεση αλλά εάν για κάποιο λόγο δεν είναι ευτυχής η συνάντηση με τον καθηγητή/καθηγήτρια τυχαίνει να μην ταιριάζουν, τότε και μαθήματα που περίμεναν με λαχτάρα, δεν βγαίνουν. Βέβαια αυτά είναι ανθρώπινα, γίνονται πάντα. Όσο καλές και εάν είναι οι προθέσεις... Αυτό δεν μπορούμε να το απαλείψουμε, πιστεύω.

Ε.Π.: Πολύ ωραία. Πώς χειρίζεστε λοιπόν τις πιο δύσκολες καταστάσεις, όπως την αδιαφορία των εκπαιδευομένων, το διαφορετικό επίπεδο γνώσεων που μπορεί να έχει ο καθένας..

Σ2: Η αδιαφορία δεν μπορεί να αντιμετωπιστεί πραγματικά. Ο μόνος τρόπος που μπορείς να αντιμετωπίσεις την αδιαφορία, που έχω δοκιμάσει εγώ, χωρίς επιτυχία όμως, είναι σε εισαγωγικά η «επίθεση». Η καταγγελία της αδιαφορίας σε μία προσπάθεια να καθίσει ο άλλος... Αλλά εάν δεν υπάρχει πραγματικά ενδιαφέρον, αυτό καλύπτεται εύκολα, γιατί πολύ εύκολα λέμε ψέματα ο καθένας στον εαυτό μας, οπότε μπορούμε πολύ εύκολα να φτιάξουμε μία ιστορία ότι εμείς έχουμε την κινητοποίηση αλλά ο καθηγητής δεν μας καταλαβαίνει. Το έχω δει χιλιάδες φορές αυτό. Η αδιαφορία λοιπόν είναι ένα σχετικά εύκολο πράγμα. Το διαφορετικό επίπεδο γνώσεων δεν αντιμετωπίζεται πραγματικά. Αυτό που μπορεί να κάνει

κάποιος είναι «γιατί δεν του το λέω αυτό;» Γιατί έχω ακούσει παράπονα για όλα. Ας μην πάω σε κάτι πολύ ειδικό. Αλλά έχω έναν φοιτητή ο οποίος το χρειάζεται, χρειάζεται το χαρτί και δεν του το δίνεις γιατί πας με τον μέσο όρο. Λες κάτι πολύ ειδικό, πειράζει τους υπολοίπους, όχι επειδή δεν καταλαβαίνουν αλλά επειδή κάποιος άλλος καταλαβαίνει. Εγώ αυτό το θεωρώ μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας και το κάνω. Δηλαδή εάν έχω έναν άνθρωπο στην τάξη, ειδικά στον Ανοικτό, έχω ανθρώπους που θα μπορούσαν να πάνε πάρα πολύ εύκολα να κάνουν διδακτορικό, πάρα πολύ εύκολα, για πλάκα, δεν θα χαμηλώσω το επίπεδο επειδή οι άλλοι δεν καταλαβαίνουν. Να καταλάβουν. Δικό τους πρόβλημα. Το θεωρώ μέρος της διαδικασίας. Βεβαίως το να κάνω την κύρια διάλεξη, δεν θα πάω σε κάτι που δεν θα το καταλάβει κανείς. Μου έχει τύχει να χειριστώ και επιτυχημένα και αποτυχημένα δύσκολες καταστάσεις. Θυμάμαι στην Αγγλία έναν πολύ δύσκολο φοιτητή που μου έλεγαν όλοι, γιατί εκεί είχαμε τον ωραίο θεσμό που εκλείπει τώρα, το summer school, είχαμε τους φοιτητές για μία εβδομάδα μαζί μας μέσα στο campus, οπότε είχαν όλοι όλους, και ήξερα ότι κάποια στιγμή θα μου έρθει αυτός ο άνθρωπος και αποφάσισα να τον αντιμετωπίσω σαν να μην έχει πρόβλημα. Και εμένα δεν μου δημιούργησε πρόβλημα. Αλλά μου έχει τύχει και να μου δημιουργήσουν και πρόβλημα και να με αξιολογήσουν και άσχημα χωρίς να έχω κάνει κάτι, σε προσωπικό επίπεδο καθαρά, οπότε άλλες φορές αντιμετωπίζονται οι καταστάσεις εντάξει άλλες όχι. Εάν αντιληφθεί κάποιος το πρόβλημα γρήγορα, την αιτία, να ξέρει το γιατί, γιατί κάποιες φορές είναι πολύ προσωπικά τα αίτια, κάτι που είπαμε που δεν άρεσε, κάτι που... και δεν λειτουργήσει εγωιστικά, έχει πολλές πιθανότητες να το λύσει το θέμα. Αλλά είναι δύσκολο. Πώς να μην λειτουργήσω εγωιστικά; Είναι εύκολο αυτό;

Ε.Π.: Σωστά.

Σ2: Αλλά σε γενικές γραμμές αυτό που προσπαθώ να κάνω είναι να θέλω να λυθούν τα πράγματα. Απλά και χωρίς τα θεσμικά όργανα. Και συνήθως λύνονται. Υπήρξα συντονιστής για τρία χρόνια στο παρελθόν, ο γενικός προσανατολισμός ήταν να λυθούν τα πράγματα και σε γενικές γραμμές λύθηκαν τα πράγματα, χωρίς βέβαια να πω πάντα χωρίς να στενοχωρηθεί κάποιος ή να δυσαρεστηθεί

Ε.Π.: Οπότε, πότε πιστεύετε ότι έχετε επιτύχει τον στόχο σας ως εκπαιδευτής ενηλίκων;

Σ2: Αυτό είναι πολύ δύσκολο. Εγώ να πω ότι τον πέτυχα, αυτό είναι εύκολο. Να βγω από την τάξη και να πω ότι σήμερα έκανα ωραίο μάθημα και να μην έχει καταλάβει κανείς τίποτα, μάλλον έκανα λάθος. Υπάρχουν δύο πράγματα που εμένα τουλάχιστον μου δείχνουν ότι δεν είναι τελείως χαμένος ο χρόνος. Γιατί για επιτυχία δεν μπορώ εγώ να μιλήσω. Το ένα είναι όταν άνθρωποι που πίστευαν ότι δεν μπορούν να τα καταφέρουν, τα καταφέρνουν και το ομολογούν «δεν πίστευα ότι θα τα καταφέρω και τα κατάφερα». Και όταν φοιτητές που βλέπω ότι στη συνέχεια θέλουν να κάνουν κάτι και το κάνουν, περνούν σε άλλο επίπεδο, κάνουν μεταπτυχιακά, διδακτορικά, ασχολούνται με το αντικείμενο, τότε νομίζω ότι κάτι σωστό έχει γίνει. Τώρα για την επιτυχία με την πλήρη έννοια του όρου, δεν ξέρω τι να σας πω, δεν νομίζω ότι το έχω κάνει ποτέ στη ζωή μου, αλλά για μικρές χαρές τέτοιου τύπου μπορώ να πω.

Ε.Π.: Για να είστε τόσο αυστηρός, μάλλον το έχετε πετύχει...

Σ2: Μπα, δεν νομίζω....

Ε.Π.: Το καταλαβαίνω αυτό που λέτε, έτσι πρέπει να είμαστε..

Σ2: Ειλικρινής προσπαθώ να είμαι και να μη με κοροϊδεύω.

Ε.Π. Και θα ήθελα, τέλος, να σας ρωτήσω εάν υλοποιείτε αυτά που πιστεύετε στη διδασκαλία σας και εάν όχι, τι είναι αυτό που σας εμποδίζει να υλοποιήσετε το μάθημα, τη διδασκαλία έτσι όπως έχετε σκεφτεί, έτσι όπως πιστεύετε ότι θα ήταν σωστό.

Σ2: Η εύκολη και η απλή απάντηση είναι όχι. Τώρα το γιατί. Αυτή είναι μια δύσκολη ερώτηση και τη σκεφτόμουν από χθες που τη διάβαζα. Πρώτον, γιατί εγώ δεν είμαι πάντα τόσο ξεκάθαρος, ο νους μου, οι σωματικές μου δυνάμεις, τα συναισθήματά μου δεν είναι πάντοτε στο επίπεδο που πρέπει να είναι για να γίνει μία επιτυχημένη διδασκαλία. Αν μου έχει τύχει κάτι 5' πριν ξεκινήσω το μάθημα, πώς θα κάνω μάθημα; Έτσι; Δεν φτάνει να ξέρω μόνο το αντικείμενο. Οπότε ένα είναι αυτό. Δεν είμαι πάντοτε στο επίπεδο που θέλω να είμαι για να μπορώ να κάνω το μάθημα που θέλω. Ούτε οι συνθήκες είναι πάντοτε αυτές που θα

διάλεγα. Στο μυαλό μου τα έχω όλα πάρα πολύ ωραία. Μπαίνουμε στην τάξη, βρίσκουμε έναν πολύ ωραίο τρόπο να ξεκινήσουμε, εγώ τουλάχιστον αυτό σκέφτομαι πάντα, έναν έμμεσο τρόπο για να ξεκινήσω το μάθημα χωρίς ο άλλος να καταλάβει ότι το ξεκίνησα. Ξαφνικά έχουμε μπει σ'έναν διάλογο, αυτό μου αρέσει πάρα πολύ και διαλεκτικά ξεκινάει η κουβέντα. Ποτέ δεν έχει γίνει αυτό. Το έχω φανταστεί πολλές φορές, πάρα πολύ ωραία. Ούτε μία φορά δεν το έχω πετύχει αυτό. Νομίζω ότι είναι πολλά τα προβλήματα, το κυριότερο όμως νομίζω ότι είναι δυσκολία που έχω εγώ, εγώ, αφήστε τους άλλους απέξω, να είμαι στην κατάσταση που θέλω να είμαι για να κάνω το μάθημα που θέλω. Μπορεί να είναι 10' πριν, μία ώρα πριν, την προηγούμενη, σπάνια μου έχει τύχει, μου έχει τύχει μερικές φορές να πάει το μάθημα καλά, αλλά είναι κάποιες. Στα είκοσι χρόνια, αυτό δεν είναι αρκετό. Αυτά μπορώ να σκεφτώ.

Ε.Π.: Σας ευχαριστώ πάρα πολύ, ήταν πάρα πολύ ενδιαφέρουσα η συζήτηση.

Σ2: Ελπίζω να βοήθησε κάπως, να πάρετε κάποια ποιοτικά στοιχεία.

Ε.Π.: Βοηθήσατε σίγουρα και θα σας πω ότι αυτά που είπατε συνάδουν με τις απαντήσεις που δώσατε στο ερωτηματολόγιο.

Σ2: Α, χαίρομαι, δεν θυμάμαι τι απάντησα. Εύχομαι να βοήθησα κάπως. Καλή επιτυχία σας εύχομαι.

Ε.Π.: Σας ευχαριστώ πάρα πολύ. Και για εσάς κάθε καλό.

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ Νο 3

1. Ποιες είναι οι μέθοδοι διδασκαλίας που προτιμάτε στην εκπαίδευση ενηλίκων;

Σ3: Νομίζω πως στόχος είναι να μπορέσουμε να έχουμε μία αλληλεπίδραση με αυτούς που τους οποίους συναντάμε κάθε φορά και το πιο βασικό είναι να γνωρίσουμε το προφίλ των μαθητών των φοιτητών που έχουμε μπροστά μας. Αφού καταλάβουμε το προφίλ και το γνωστικό background, στη συνέχεια ξεκινώ προσωπικά να σχεδιάζω αυτό που θέλω να πω κάθε φορά, να κάνω μία διάλεξη που σε κάθε περίπτωση θα είναι διαδραστική, προσωπικά

είμαι πολύ υπέρ της διάδρασης και μέσα από το game based learner που σας είπα, να υπάρχουν στοιχεία, θα είναι διαδραστική αλλά ουσιαστικά θα δώσουμε και το κίνητρο σε αυτόν που παρακολουθεί, να ασχοληθεί με αυτό που έχει μπροστά του, να συμμετέχει, να το κατανοήσει και να το κατακτήσει. Σε κάθε περίπτωση, νομίζω ότι δεν έχουμε να κάνουμε πλέον με μία συγκεκριμένη θεωρία μάθησης την οποία ακολουθούμε πιστά, όπως παλαιότερα, αλλά νομίζω ότι προσπαθούμε να εμπλέξουμε πολλές θεωρίες μάθησης, αλλά κυρίως να εμπλέξουμε τους φοιτητές που έχουμε. Και νομίζω ότι και τα τεχνολογικά μέσα βοηθούν προς αυτό τον σκοπό. Το είδαμε και με την πανδημία και μέσα από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση ότι υπάρχουν πλέον πολλά τεχνολογικά εργαλεία τα οποία μας επιτρέπουν και να το κάνουμε πιο διαδραστικό το μάθημά μας και να το κάνουμε και πιο ενδιαφέρον.

Ε.Π.: Σωστά. Ποια στοιχεία θεωρείτε πιο σημαντικά για τον σχεδιασμό μίας εκπαιδευτικής δραστηριότητας. Ουσιαστικά μου απαντήσατε ...

Σ3: Θεωρώ πολύ σημαντικό το να συνεργαστούν οι εκπαιδευόμενοι, θεωρώ πολύ σημαντικό το να σκεφτούν με καινοτόμο τρόπο, δηλαδή πέρα από το να συνεργαστούν, να προσπαθήσουν να σχεδιάσουν και να εφαρμόσουν κάτι. Και θεωρώ πολύ σημαντικό σ' αυτό που έχουν να υλοποιήσουν να είναι κάτι το οποίο θα είναι εφαρμόσιμο, να μην είναι καθαρά θεωρητικό αλλά να μπου σ' ένα συγκεκριμένο πρόβλημα και να προσπαθήσουν να το εφαρμόσουν. Επίσης, κάτι άλλο που θεωρώ πολύ πρόσφατα πολύ σημαντικό, και νομίζω ότι μας βγάζει λίγο από το κουτί, είναι όχι απλώς να λέμε τι πρέπει να κάνουμε, αλλά κυρίως να λέμε τι δεν πρέπει να κάνουμε, τι δεν είναι καινοτομία για παράδειγμα. Γιατί πολλές φορές νομίζω ότι και σε αυτό το κομμάτι μπορεί να μπερδευτούμε οπότε πολλές φορές και το να αντιμετωπίσουμε το αντίθετο, τι δεν είναι κάτι, και αυτό μας βοηθάει να το κατανοήσουμε καλύτερα. Οπότε κάπως έτσι θα έλεγα ότι το προσεγγίζω, σίγουρα με πολλή διάδραση, με πολλά καινοτόμα στοιχεία από την πλευρά μου και σίγουρα προσπαθώ να δημιουργήσω τις κατάλληλες προϋποθέσεις ώστε να τα υλοποιήσουν και οι εκπαιδευόμενοι.

Ε.Π.: Αυτό είναι κάτι πολύ ενδιαφέρον για τους εκπαιδευόμενους γιατί δημιουργείται ένα πολύ όμορφο κλίμα.

Σ3: Ακριβώς.

Ε.Π. Τα συναισθήματα των εκπαιδευομένων στη διαδικασία της μάθησης, θεωρείτε ότι παίζουν ρόλο, μπορεί να την ενισχύσουν, μπορεί να την εμποδίσουν;

Σ3: Θεωρώ ότι είναι το πιο σημαντικό, το Α και το Ω. Τα συναισθήματα, θεωρώ ότι κάποιος πραγματικά μαθαίνει όταν δεν μαθαίνει με το μυαλό αλλά όταν μαθαίνει με την καρδιά. Να μπορέσει να κατανοήσει αυτό και να μπορέσει να το συσχετίσει με μία δική του εμπειρία που του είχε προκαλέσει ένα συγκεκριμένο συναίσθημα ή να το προκαλέσεις αυτό το συναίσθημα. Και νομίζω ότι αυτός ο στόχος επίσης έχει να κάνει και με τις τεχνολογίες που εντάσσουμε στο μάθημά μας. Είτε δηλαδή όταν αναφερόμαστε σε μικρούς μαθητές, προσπαθούμε μέσα από το παιχνίδι μέσα από μία εντυπωσιακή εφαρμογή να τους εντυπωσιάσουμε, να τους προκαλέσουμε το «ουάου effect» και παράλληλα εννοείται να τους κάνουμε, έτσι όπως λέω εγώ μέσα από το game based learner να αγαπήσουν τη μάθηση, δηλαδή να βάλουμε όλα αυτά τα στοιχεία που θα τους κάνουν πραγματικά να αγαπήσουν τη μάθηση, οι μικροί να θέλουν να πηγαίνουν σχολείο και να αγαπήσουν τον δάσκαλό τους και...

Ε.Π.: Και οι μεγάλοι να συνεχίσουν να πηγαίνουν, γιατί δεν σταματάει ποτέ η γνώση...

Σ3: Εννοείται... γιατί για τους μεγάλους είναι πιο δύσκολο, έχουν όλες αυτές τις υποχρεώσεις... Και μόνο εάν πραγματικά καταλάβουν, πέρα από το κίνητρο που μπορεί να έχει ο καθένας (να πάρει το πτυχίο για επαγγελματικούς λόγους κτλ.), να καταλάβουν την αξία που έχει. Και νομίζω ότι όλοι μας είχαμε κάποτε έναν δάσκαλο που μας έκανε να αγαπήσουμε αυτό το αντικείμενο και να το ακολουθήσουμε. Και αντίθετα, υπήρχαν πολύ ενδιαφέροντα αντικείμενα τα οποία ακριβώς επειδή δεν είχαν τον κατάλληλο δάσκαλο κάποια στιγμή, δεν τα αγαπήσαμε.

Ε.Π. Έτσι, έτσι... Νομίζω ότι πάντα υπήρχε κάποιος καθηγητής που μας ενέπνεε να κάνουμε το κάτι παραπάνω...

Σ3: Έτσι ακριβώς...

Πώς χειρίζεστε δύσκολες καταστάσεις σε μία τάξη ενηλίκων, για παράδειγμα διαφορετικό επίπεδο γνώσεων, ίσως είναι πρόβλημα. Ένα άσχημο κλίμα μέσα στην τάξη, αν και καταλαβαίνω ότι φροντίζετε να μην υπάρχει ή η αδιαφορία, η κούραση των εκπαιδευομένων... Κάποιοι μπορεί να πουν ότι «πολύ διεκπεραιωτικά κάνω αυτό γιατί θέλω να πάρω μία αύξηση στην εργασία μου»

Σ3: Νομίζω ότι πραγματικά τα έχετε πιάσει όλα. Όλα αυτά είναι πραγματικά υπαρκτά προβλήματα. Το διαφορετικό επίπεδο που μπορεί να έχουν οι φοιτητές είναι πολύ σημαντικό γιατί στο τέλος απολογιστικά θέλω το πρόσημο να είναι θετικό για όλους. Εγώ αυτό που προσπαθώ να κάνω, να εφαρμόσω, πιστεύω πολύ στην ασύγχρονη εκπαίδευση. Δηλαδή να δώσω πολύ υλικό και πολλά βιντεομαθήματα, πολλές διαδραστικές παρουσιάσεις που θα είναι... Με αυτόν τον τρόπο εφαρμόζω τη μεθοδολογία flip classroom. Θα ανεβάσω κομμάτια μαθήματος από πριν στην πλατφόρμα ηλεκτρονικά και θα ζητήσω από αυτούς που αισθάνονται ότι δεν το κατανοούν, δεν το κατέχουν ή που εγώ καταλαβαίνω ότι δεν το έχουν κατανοήσει, μέσα από κάποιο κουίζ που τους έχω βάλει, ή κάποιο παιχνίδι που φαίνεται ότι δεν το έχουν κατανοήσει να τους πω ότι καλό θα ήταν να το παρακολουθήσουν. Τώρα, ως προς το κομμάτι του να μην το βρίσκουν ενδιαφέρον, εκεί είναι όλα αυτά που σας είπα, θα βάλω κάποιο παιχνίδι, θα προσπαθήσουν «να ξυπνήσω» τους εκπαιδευόμενους. Το κομμάτι τώρα που μπορεί να μην το βρίσκουν ενδιαφέρον γιατί δεν το θεωρούν σχετικό με τη δουλειά τους, εκεί θα μιλήσουμε για ανασχεδίαση δραστηριοτήτων. Γιατί δεν έχει νόημα εγώ να κάνω το μάθημά μου και εκείνοι να μην το βρίσκουν ενδιαφέρον. Εφόσον βλέπω ότι δεν είναι ενδιαφέρον, και έχει να κάνει με τα παιδιά, θα σας πω ένα βασικό παράδειγμα το οποίο δεν έχει σχέση με τους ενήλικες, αλλά μπορεί να μεταφερθεί και στους ενήλικες, ένα πρόβλημα όταν μαθαίνουμε προγραμματισμό σε μικρά παιδιά είναι ότι ξεκινούσαμε πάντα με προβλήματα που έχουν να κάνουν με τη λογιστική. Τους λέγαμε για παράδειγμα, ότι θα κάνουμε ένα πρόγραμμα που θα του δίνουμε μία τιμή και θα μας υπολογίζει τον ΦΠΑ. Τι ενδιαφέρει τώρα ένα παιδί ένα τέτοιο πρόγραμμα; Δεν έχει καμία σχέση. Ενώ πόσο διαφορετικό είναι να μπει μέσα και να πεις «σήμερα θα μάθουμε προγραμματισμό δημιουργώντας ένα παιχνίδι». Οπότε μιλάς στη γλώσσα του. Και εδώ δηλαδή εάν κάνουμε ένα μάθημα το οποίο έχει να κάνει με καινοτόμες τεχνολογίες στην εκπαίδευση και ο άλλος

δουλεύει σε μία επιχείρηση, μπορεί να το παρακολουθεί μεν για τους δικούς του λόγους, αλλά στην πράξη να μην έχει κανένα impact (αντίκτυπο) στην καθημερινότητά του. Εκεί λοιπόν τον προσεγγίζεις και του λες ότι «εκπαίδευση είναι και το HR (human resources). Εκπαίδευση είναι και που μέσα στην εταιρεία σου υπάρχουν συγκεκριμένες πολιτικές HR οπότε θα μπορούσες ενδεχομένως να τις κάνεις συνδυαστικά με αυτό το τμήμα, ή μπορείς να συνεισφέρεις στην εταιρεία που δουλεύεις και εσύ μέσα σ' αυτό το τμήμα» και νομίζω ότι έτσι προσεγγίζουν διαφορετικά το μάθημα.

Ε.Π.: Πολύ ωραία. Άρα πότε θεωρείτε ότι έχετε πετύχει τον στόχο σας ως εκπαιδευτής ενηλίκων, πότε θεωρείτε ότι «έχω κάνει ένα πολύ καλό μάθημα».

Σ3: Αυτό το καταλαβαίνω μέσα από το feedback. Μόνο μέσα από το feedback των φοιτητών, των εκπαιδευόμενων, μόνο μέσα από το feedback που μου δίνουν οι ίδιοι και οι δραστηριότητες ή και τα δύο. Μέσα από το feedback που μας δίνουν τα κούιζ, όλα συνολικά. Αλλά και η άποψη των εκπαιδευομένων είναι πολύ πολύ σημαντική. Και ειδικά νομίζω ότι όταν έχεις και εσύ ο ίδιος τη διάθεση να βελτιώνεσαι συνεχώς, είναι κάτι που πρέπει να το ζητάς πολύ συχνά.

Ε.Π.: Και να αναθεωρείς και να αλλάζεις ακόμα και τον τρόπο διδασκαλίας...

Σ3: Εννοείται...

Ε.Π.: Για να μην μένει κανείς στάσιμος... Και κάτι τελευταίο: **θα ήθελα να ρωτήσω: εάν υλοποιείτε αυτά που πιστεύετε και εάν όχι τι είναι αυτό που σας εμποδίζει. Για παράδειγμα, θέλετε να κάνετε το μάθημα με έναν συγκεκριμένο τρόπο, π.χ. με ένα παιχνίδι ρόλων, με περισσότερη διάδραση, όμως δεν πετυχαίνει...**

Σ3: Νομίζω πως ναι, είναι πολύ σημαντικό να έχεις τη γνώση, όπως τώρα μιλάμε μέσα από το μεταπτυχιακό στο οποίο μαθαίνετε για όλες αυτές τις θεωρίες, να τις γνωρίζουμε και να είμαστε ευέλικτοι το να μπορούμε κάθε φορά να τις προσαρμόσουμε και να τις αλλάξουμε ανάλογα με αυτούς στους οποίους απευθυνόμαστε. Νομίζω ότι αυτό είναι το Α και το Ω.

Δηλαδή, εάν δεν είσαι εσύ ο ίδιος έτοιμος να προσαρμοστείς και να αλλάξεις και έχεις ένα συγκεκριμένο στυλ μάθησης που ορίζει μία θεωρία μάθησης και έχεις κλειστεί γύρω από αυτό, νομίζω ότι δεν θα πετύχεις τον στόχο σου. Για να πετύχεις τον στόχο σου, νομίζω ότι πρέπει να έχεις ευελιξία, να συνδυάζεις πολλές θεωρίες μάθησης και εάν τις γνωρίζεις καλά και πώς μπορείς να τις εφαρμόσεις, αυτό είναι το κλειδί της επιτυχίας. Παρόλο που μπορεί να αισθανόμαστε ότι τα έχουμε καταφέρει σε μία τάξη και μπορεί να μην τα έχουμε καταφέρει σε μία άλλη.

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ Νο 4

Ε.Π.: Ποιες είναι οι μέθοδοι διδασκαλίας που προτιμάτε, στην εκπαίδευση ενηλίκων, για παράδειγμα προτιμάτε την παρουσίαση του μαθήματος μέσω μίας εισήγησης μέσω πιο

Σ4: Κοιτάζτε, εγώ το μάθημα, κάνω μία εισήγηση και συμμετέχουν και τα παιδιά προσπαθώ να τα ενεργοποιήσω και χρησιμοποιώ ένα power point, τους δείχνω φωτογραφίες, προσπαθώ να απαντάω στις ερωτήσεις τους, αλλά βασικά υπάρχει μία κεντρική αφήγηση την οποία κάνω εγώ.

Ε.Π.: Πολύ ωραία. Η οποία λοιπόν διακόπτεται, εναλλάσσεται και με άλλα ..

Σ4: Εναλλάσσεται και με άλλα μέσα, εντάξει είναι δύσκολο γιατί είναι τώρα μέσα από το WebEx, αλλά παρόλα αυτά μπορώ να πω ότι τώρα αυτή τη χρονιά που κάνω με WebEx, η συμμετοχή, υπάρχουν κάποιοι που συμμετέχουν πιο πολύ, αλλά γενικά συμμετέχουν, γενικά τους αρέσει το μάθημα, δηλαδή το βρίσκουν διαδραστικό, δεν είναι βαρετό.

Ε.Π.: Να σας ρωτήσω, ποια στοιχεία θεωρείτε πιο σημαντικά για τον σχεδιασμό μίας εκπαιδευτικής δραστηριότητας, δηλαδή τι κοιτάτε όταν σχεδιάζετε το μάθημά σας

Σ4: Προσπαθώ να είμαι όσο γίνεται πιο καλά οργανωμένη, να έχω διαβάσει τα κείμενα πολύ καλά, να μπορώ να τα παρουσιάσω στα παιδιά, να κάνω power point τα οποία να έχουν μέσα εικόνες διάφορα στοιχεία τα οποία τους ελκύουν το ενδιαφέρον, τους παραπέμπω σε

ιστορικά παραδείγματα, δεν κάνω μόνο θεωρία, δηλαδή προσπαθώ να τους βάλω μέσα σε παραδείγματα για να τους δώσω να καταλάβουν αυτό που τους λέω και φυσικά κάνουν ερωτήσεις, κάνουν παρεμβάσεις, κάνουν και διάλογο μεταξύ τους καμιά φορά.

Ε.Π. Κατά την άποψή σας, τι ρόλο, πιστεύετε, ότι παίζουν τα συναισθήματα των εκπαιδευομένων σε όλη αυτή τη διαδικασία της μάθησης;

Σ4: Πολύ σημαντικό. Πιστεύω ότι μπορούν και να την προωθήσουν αλλά και να την εμποδίσουν. Εξαρτάται πώς αντιμετωπίζουν τον διδάσκοντα και πώς αντιμετωπίζουν την όλη διαδικασία και πώς νιώθουν αυτοί μέσα σ' αυτή τη διαδικασία. Πολλά παιδιά είναι πολύ στρεσαρισμένα, επειδή αυτό που κάνουν νιώθουν ότι το κάνουν εκ του περισσού, δεν είναι μία εκπαίδευση που θα την επέλεγε κάποιος για να βρει δουλειά. Το κάνουν από πραγματικό ενδιαφέρον. Βέβαια υπάρχουν και αυτοί που το κάνουν για να πάρουν ένα πτυχίο παραπάνω γιατί είναι δημόσιοι υπάλληλοι κτλ., αλλά υπάρχουν και αρκετοί που το κάνουν γιατί έχουν αυτές τις ανησυχίες. Ιδιαίτερα όταν είναι γυναίκες, ε, εκεί ο χρόνος είναι ακόμα πιο περιορισμένος και νιώθουν ότι πιέζονται πολύ. Αλλά το θέμα είναι καμιά φορά μπορεί να βγάλουν κάποια οργή, μία επιθετικότητα, ανάλογα με τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στο οικογενειακό τους περιβάλλον. Και ανάλογα με τις εμπειρίες που έχουν από τη διδακτική εμπειρία πριν φτάσουν εδώ, γιατί αυτή την ενότητα την κάνουμε στο τελευταίο έτος, οπότε πριν από εμάς έχουν υπάρξει 6 χρόνια που έχουν διδαχθεί. Είναι δίκικο μαχαίρι, συνήθως όμως έχουν καλή αντιμετώπιση, αλλά νομίζω ότι δεν οφείλεται τόσο στη διάδραση, όσο στην προκατάληψη, θετική ή αρνητική που έχουν για την όλη διαδικασία.

Ε.Π.: Έχετε δίκιο και ανάλογα και με τον λόγο για τον οποίο κάνουν ένα μεταπτυχιακό...

Σ4: Και για τον λόγο για τον οποίο το κάνουν, και κατά πόσον έχει αλλάξει αυτός ο λόγος μέσα στα χρόνια. Και το οικονομικό είναι ένα πολύ σημαντικό θέμα, πολλοί πιέζουν για υποτροφία, και αυτό αποτελεί μία ένταση μεταξύ μας. Δεν συγκρατούνται, βάζουν μία πίεση πολύ μεγάλη και αυτό είναι ένα θέμα, το οποίο πρέπει να το διαχειριστείς κάπως γιατί δεν μπορείς να τους αφήσεις να συνεχίσουν αυτή τη διαδικασία. Να τους βάλεις όρια αλλά αυτό δεν είναι πάντα εύκολο. Γενικά εγώ έχω το προφίλ μάλλον ενός χαλαρού καθηγητή, όχι πολύ αυστηρού το οποίο είναι και καλό και κακό, το εισπράττω και καλά και κακά. Θεωρώ ότι δεν

μπορείς να πετύχεις τίποτα με το να προσπαθείς να τους επιβάλεις κάτι με τον αυταρχικό τρόπο. Δεν το επιβάλλεις πολύ απλά, το ξέρω εκ πείρας. Από την άλλη, υπάρχουν πάντα δύσκολα όρια, πρέπει να βάζεις όρια αλλά με καλό τρόπο. Δεν πρέπει να μιλάς αυταρχικά, υπεροπτικά, να τους κάνεις να νιώθουν ότι είναι κάτι υποδεέστερο.

Ε.Π.: **Εν μέρει καλύψατε και την επόμενη ερώτηση που είναι ποιος είναι ο καλύτερος τρόπος χειρισμού δύσκολων καταστάσεων όπως η αδιαφορία, ένα άσχημο κλίμα μέσα στην τάξη ή επίσης το διαφορετικό επίπεδο γνώσεων των εκπαιδευομένων και των εμπειριών που φέρει ο καθένας.**

Σ4: Κοιτάζτε τώρα, το διαφορετικό επίπεδο γνώσεων, είναι πολύ δύσκολο να το διαχειριστείς. Προσπαθείς να βοηθήσεις τους πιο αδύναμους που συνήθως είναι αυτοί που αντιγράφουν κυρίως, αυτοί που δεν μπορούν να εκφράσουν δύσκολα νοήματα, αυτοί που αποστηθίζουν, δεν τους αντιμετωπίζεις σαν ποινικά κολάσιμη πράξη, υπάρχουν δύσκολες καταστάσεις και εντός και εκτός της τάξης, προσπαθείς να προχωρήσεις παραπάνω με τους υπόλοιπους χωρίς να αφήσεις την ευκαιρία σ' αυτό το πράγμα να επεκταθεί, αλλά τώρα δεν μου έχει τύχει κάποιος να κάνει συστηματικά μία προσπάθεια, δηλ. συνήθως αυτοί που έχουν μία τέτοια αντιμετώπιση έχουν κάποιο πρόβλημα κατανόησης, δηλαδή δεν κατανοούν κάποια πράγματα, είναι αντίθετα με αυτά που νομίζουν, νιώθουν απομονωμένοι, δυσκολίες τις οποίες για κάποιο λόγο, σαν εκπαιδευτικό σύστημα, δεν έχουμε καταφέρει να τις αναλύσουμε με μεγάλη ευκρίνεια. Και έτσι πολλές φορές, όταν έρχονται σ' εμάς, δεν ξέρουμε και πώς να τις χειριστούμε. Δηλαδή ένα θέμα είναι η δυσλεξία, ένα άλλο θέμα είναι κάποιος ο οποίος νιώθει υπερευαίσθητος και ζητάει συνέχεια παρατάσεις που θεωρεί ότι συνέχεια αντιμετωπίζει θέματα υγείας. Μπορεί να το λέει αλήθεια όμως, δεν μπορείς να του πεις ότι δεν το λες αλήθεια. Άλλη περίπτωση είναι αυτός που προσπαθεί να αντιγράψει με έναν πονηρό τρόπο για να μην φανεί αντιγραφή. Και ταυτόχρονα σου λέει ότι είναι άνεργος, δώστε μου μία άλλη ευκαιρία. Το πρόβλημα εδώ είναι ότι εμείς οι διδάσκοντες νιώθουμε απομονωμένοι από όλους τους υπόλοιπους συντελεστές. Δηλαδή όταν παίρνουμε μία απόφαση και ξαφνικά δεν ξέρουμε εάν το ΕΑΠ μας στηρίζει από πίσω. Και αυτό είναι πολύ άσχημο συναίσθημα. Οπότε πρέπει να υπάρχει μεγαλύτερη επικοινωνία με τους συντονιστές, με το τμήμα εκπαίδευσης γιατί καμιά φορά συμβαίνει να αντιμετωπίζεις δύσκολες

καταστάσεις τις οποίες δεν ξέρεις και εσύ πού θα φτάσουν. Μου έχει τύχει π.χ. μία κοπέλα που της είχα βάλει μικρό βαθμό γιατί είχε αντιγράψει να μου κάνει μία πολύ κακή αξιολόγηση στο τέλος. Το θέμα είναι ότι το ΕΑΠ δεν σου δίνει τη δυνατότητα να δεις ποιος σε έχει αξιολογήσει και ξαφνικά βρίσκεσαι απέναντι από τον άλλον χωρίς καμία βοήθεια. Κρύβεσαι πίσω από την αξιολόγηση ή δεν κάνεις αξιολόγηση γιατί φέτος είχαμε και χαμηλό ποσοστό αυτών που έκαναν αξιολόγηση. Πρέπει να συμμετέχεις σ' αυτή τη διαδικασία. Γενικά, εγώ νομίζω ότι θα πρέπει να είμαστε πιο διαφανείς σ' αυτές τις διαδικασίες, υπάρχει μία καχυποψία μεταξύ εκπαιδευτών και εκπαιδευόμενων, νομίζω. Οι εκπαιδευτές νομίζουν ότι οι εκπαιδευόμενοι προσπαθούν να τους κοροϊδέψουν, να τους χειραγωγήσουν, αντίστροφα, οι εκπαιδευόμενοι ότι θεωρούν ότι οι εκπαιδευτές έχουν προκατάληψη εναντίον τους και τέτοια πράγματα, ξέρετε...

Ε.Π.: Πάντως αυτό που λέτε είναι πολύ σωστό, να υπάρχει μία συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτών και του εκπαιδευτικού ιδρύματος, να υπάρχει ουσιαστικά μία κοινή γραμμή.

Σ4: Αυτό είναι πολύ σημαντικό να υπάρχει μία κοινή γραμμή αντιμετώπισης δύσκολων καταστάσεων, αλλά δεν νομίζω ότι γίνεται πάντα, δεν νομίζω ότι γίνεται πολύ πετυχημένα δηλαδή ο καθένας προσπαθεί πώς να προστατευθεί. Ένα άλλο πράγμα που δεν συμβαίνει είναι ότι μου έχουν πει πολλές φορές φοιτητές ότι «αυτά που μας λέτε εσείς σχετικά με τους κανονισμούς δεν μας τα έχουν πει ποτέ κανένας. Αυτό δεν ξέρω πόσο αληθεύει αλλά είναι μία περίεργη απάντηση, αν σκεφτείτε ότι βρίσκονται μέσα σ' ένα σύστημα 6 χρόνια. Αυτά...

Ε.Π.: Πότε θεωρείτε ότι έχετε πετύχει τον στόχο σας;

Σ4: Πετυχαίνω τους στόχους μου όταν έχουν μάθει, όταν έχουν κάποιες γνώσεις, όταν έχουν προσπαθήσει να διαβάσουν, όταν έχουν εμβαθύνει και έχουν ασχοληθεί, έστω και αποτυχημένα, με τα μαθήματα, όταν προσπαθούν να συμμετέχουν με ερωτήσεις, προσπαθούν να έχουν μία επικοινωνία μαζί μου, αυτό είναι πολύ σημαντικό για μένα, να έχω δηλαδή επικοινωνία με τους φοιτητές μου. Αυτό είναι μια χαρά, είναι μια δράση αυτό που γίνεται, που μπορώ και τους μιλάω και όσο είναι και με αυτή την πανδημία είναι ακόμα πιο δύσκολο να τους δω.

Ε.Π.: Βέβαια, βέβαια, και είναι ακόμα πιο άχαρο το μάθημα...

Σ4: Είναι πιο άχαρο και είναι και πιο δύσκολο γιατί φανταστείτε ότι είχα έναν φοιτητή τον οποίο τον είχα δει, τον έβλεπα μέσα από το webex, μέσα από μία οθόνη 3 εκατοστά, ο οποίος μάλιστα είχε ζητήσει και παράταση για μία εργασία και αυτός ήταν γνωστός ηθοποιός και εγώ δεν το είχα καταλάβει. Ήξερα τον ηθοποιό, τον είχα δει στη σειρά, αλλά δεν μπορούσα να συνειδητοποιήσω ότι αυτός ήταν ο ίδιος άνθρωπος γιατί ήταν τα μαλλιά του διαφορετικά, το στήσιμό του διαφορετικό, γιατί μερικά πράγματα που τα μαθαίνεις στο δια ζώσης από την πρώτη μέρα, στο webex τα μαθαίνεις την τελευταία.

Ε.Π.: Σωστά, σωστά...

Σ4: Δεν το είχα συνειδητοποιήσει. Τέλος πάντων, αυτά...

Ε.Π.: Και μία τελευταία ερώτηση: εάν τελικά στα μαθήματά σας υλοποιείτε αυτά που πιστεύετε στις εκπαιδευτικές πρακτικές σας, στη διδασκαλία σας και εάν όχι, τι είναι αυτό που σας εμποδίζει να το κάνετε;

Σ4: Πιστεύω ότι τα υλοποιώ. Πρέπει να σέβομαι τους κανόνες που μου βάζουν, πρέπει να προσαρμόζομαι στους κανόνες που θέτει το Πανεπιστήμιο ή ο συντονιστής ή ο βοηθός συντονιστή. Αυτοί γιατί εγώ δεν μπορώ να φέρω μία διαφορετική εικόνα, αυτό είναι ένα σύστημα, δεν είναι αυτοδύναμη διδασκαλία. Αλλά από την άλλη, μπορώ να πω και την άποψή μου εάν κάτι προκύψει.

Ε.Π.: Επίσης εάν για παράδειγμα εσείς θα θέλατε στο μάθημά σας να έχετε περισσότερη διάδραση, να χρησιμοποιείτε ομάδες εργασίες (λέω ένα τυχαίο παράδειγμα), παιχνίδι ρόλων, τελικά μπορείτε να το υλοποιήσετε αυτό που έχετε στο μυαλό σας να κάνετε

Σ4: Εγώ δεν έχω τόσο μεγάλες δυνατότητες να παίξω παιχνίδι ρόλων και παιδαγωγικό παιχνίδι και ομάδες μέσω του γουέμπεξ. Επίσης δεν το έχω χρησιμοποιήσει ούτε όταν έκανα δια ζώσης. Νομίζω ότι υπάρχει το εξής: επειδή αυτοί είναι ώριμοι, μεγάλοι φοιτητές, έχω την αίσθηση ότι θέλουν να μάθουν από μένα. Δεν θέλουν να παίξουν τον ρόλο που αυτοί θα είναι πιο ενεργοί. Με αυτό τον τρόπο που λέτε εσείς. Καταλάβατε τι θέλω να πω; Όταν

ήμουν σε προπτυχιακό πρόγραμμα, σε φοιτητές που ήταν 20 ετών, μπορούσα να το κάνω αυτό το πράγμα πιο εύκολα, το δεχόντουσαν. Έχω την αίσθηση, μπορεί να κάνω και λάθος βέβαια, ότι θέλουν έναν πιο παραδοσιακό τρόπο...

Ε.Π.: Μάλιστα, να πάρουν τις γνώσεις από εσάς και...

Σ4: Να πάρουν τις γνώσεις από εμάς, μάλιστα πολλοί δεν διαβάζουν τα κείμενα και θέλουν να τα αποστηθίσουν από εμάς. Οπότε το θέμα δεν είναι... για να τους ταρακουνήσεις, για να παίζεις αυτό το παιχνίδι, πρέπει να τους ταρακουνήσεις στις ιδέες που έχουν. Τώρα αυτό ίσως να μπορούσε να γίνει αν και δεν ξέρω πώς θα μπορούσε να γίνει, δεν είμαι τόσο σίγουρη.

Ε.Π.: Ναι, ... όχι η ερώτησή μου είναι εάν γενικά αυτά που θέλετε να κάνετε εάν μπορείτε και τα υλοποιείτε μέσα στη διδασκαλία ή εάν σας εμποδίζει κάτι.

Σ4: Όχι νομίζω ότι μπορώ να τα υλοποιήσω, δεν με εμποδίζει κάτι. Βέβαια και θα προτιμούσα μία δια ζώσης επικοινωνία, αλλά από την άλλη τώρα έχω παιδιά από διάφορες γωνιές της Ελλάδας, είναι κάτι διαφορετικό. Αλλά θα προτιμούσα τη δια ζώσης επικοινωνία, πιστεύω ότι είναι καλύτερα. Και εγώ ταξίδευα και πήγαινα σε όλη την Ελλάδα, είχα φτάσει στην Κομοτηνή, στα Γιάννενα, στην Κρήτη, δεν θα με πείραζε να μετακινηθώ, όσο το να έμενε αυτό το επίπεδο. Πρέπει να έχεις αρκετά μεγάλες επικοινωνιακές ικανότητες. Είναι δύσκολο, είναι 4 ώρες το μάθημα. Είναι πολύ δύσκολο, πολλές φορές δεν κάνεις κανένα διάλειμμα, είναι πολύ δύσκολο να μπορέσεις να κινήσεις το ενδιαφέρον. Και ιδίως στις τάξεις με 24 άτομα. Βέβαια δεν συμμετείχαν όλοι, συμμετείχαν γύρω στους 17.

Σ4: Έχετε κάποια άλλη ερώτηση;

Ε.Π.: Όχι, σας ευχαριστώ πάρα πάρα πολύ.

Σ4: Σας ευχαριστώ πολύ για τη συνεργασία, ήταν πολύ ωραία, πολύ ωραία.

Ε.Π.: Και για μένα, σας ευχαριστώ πάρα πάρα πολύ για τον χρόνο που αφιερώσατε στο ερωτηματολόγιο, για τη συνέντευξη.

Σ4: Τίποτα, και εγώ κοινωνιολόγος είμαι και καταλαβαίνω από αυτές τις συνεντεύξεις και ξέρω πόση αγωνία έχει αυτός που τις κάνει για να έχει μία απάντηση. Εύχομαι να πάνε όλα καλά και στις σπουδές σας και στην οικογένειά σας και να είστε πάντα καλά.

Ε.Π.: Σας ευχαριστώ πάρα πολύ. Και για εσάς ό,τι επιθυμείτε, υγεία και κάθε καλό. Καλό βράδυ.

Σ4: Καλό βράδυ.