



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ

Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

«Επιστήμες της Αγωγής: Εκπαίδευση Ενηλίκων, Ειδική Αγωγή»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτών ενηλίκων σε σχέση με
την εκπαιδευτική φιλοσοφία που ασπάζονται»**

Όνομα φοιτήτριας: Τσίγκα Όλγα

Επόπτης Α: Παπαδήμα Γενοβέφα

Επόπτης Β : Πλατσίδου Μαρία

Επόπτης Γ : Βαλκάνος Ευθύμιος

Θεσσαλονίκη, 2021

Ευχαριστίες

Με την ολοκλήρωση της διπλωματικής μου εργασίας νιώθω γεμάτη όχι μόνο με γνώσεις, αλλά και με εμπειρίες, οι οποίες είναι σίγουρο ότι θα μου φανούν χρήσιμες στη διαχείριση παρόμοιων καταστάσεων. Για την υλοποίηση της έρευνας οφείλω να ευχαριστήσω θερμά την καθηγήτριά μου κα Παπαδήμα Γενοβέφα για την στήριξη και την πολύτιμη βοήθεια που μου πρόσφερε κατά την διάρκεια της διεξαγωγής αυτής. Παράλληλα, θα ήθελα να ευχαριστήσω και τα άλλα δύο μέλη της επιτροπής, την κα Πλατσίδου Μαρία και τον κ. Βαλκάνο Ευθύμιο για την κατανόησή τους. Τέλος, οφείλω ένα μεγάλο ευχαριστώ στους φίλους μου, που ήταν δίπλα μου και με κάθε τρόπο προσπαθούσαν να με βοηθήσουν και να με ενθαρρύνουν. Ένα μεγάλο ευχαριστώ και στην οικογένεια μου, η οποία αν και ήταν μακριά μου όλο αυτό το διάστημα, με εμπύχωνε διαρκώς. Ιδιαίτερες ευχαριστίες οφείλω και στη γιαγιά μου Ευαγγελία και στον παππού μου Νικόλαο, οι οποίοι ήταν οι μεγαλύτεροι υποστηρικτές μου.

Περίληψη

Οι απαιτήσεις της σύγχρονης ζωής κατέστησαν την εργασία ένα σημαντικό παράγοντα που καλύπτει ένα μεγάλο μέρος της καθημερινότητας των ατόμων. Για αυτό τον λόγο η επαγγελματική ικανοποίηση διαδραματίζει κυρίαρχο ρόλο στη διάθεση για εργασία και παραγωγικότητα. Ένας σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει τον βαθμό της επαγγελματικής ικανοποίησης είναι η υιοθέτηση μιας εκπαιδευτικής φιλοσοφίας, η οποία διευκολύνει τη διδακτική διαδικασία του/της εκπαιδευτή/τριας προσδίδοντάς του/της σιγουριά και αυτοπεποίθηση. Οι εκπαιδευτικές φιλοσοφίες που αναλύονται είναι ο φιλελευθερισμός, ο συμπεριφορισμός, ο προοδευτισμός, ο ανθρωπισμός και ο εποικοδομητισμός. Η παρούσα έρευνα έχει σκοπό να εξετάσει τη συσχέτιση της επαγγελματικής ικανοποίησης και των εκπαιδευτικών φιλοσοφιών και κατά πόσο αυτές οι δύο μεταβλητές επηρεάζονται από το φύλο, την ηλικία, το μορφωτικό επίπεδο, την επαγγελματική ειδικότητα, τα έτη προϋπηρεσίας και την οικογενειακή κατάσταση του κάθε εκπαιδευτή.

Η έρευνα διεξήχθη σε 73 εκπαιδευτές/τριες ενηλίκων, οι οποίοι/ες εργάζονται σε Ιδιωτικά Ι.Ε.Κ. Τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν είναι το ερωτηματολόγιο των Weis, Dawis, England, Lofquist (1977) “Minnesota Satisfaction Questionnaire Short form” και το ερωτηματολόγιο της Lorraine Zinn, “Philosophy of Adult Education” (PAEI, 1991). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι παράγοντες όπως το φύλο και η ηλικία είχαν επίδραση στην επαγγελματική ικανοποίηση, ενώ η προϋπηρεσία είχε τόσο στην επαγγελματική ικανοποίηση όσο και στις εκπαιδευτικές φιλοσοφίες. Επιπλέον, παρουσιάστηκε μία θετική συσχέτιση μεταξύ του φιλελευθερισμού και της εσωγενούς, της εξωγενούς και

της γενικής ικανοποίησης, του συμπεριφορισμού και της εσωγενούς ικανοποίησης και του προοδευτισμού και της εσωγενούς ικανοποίησης.

Λέξεις- κλειδιά: επαγγελματική ικανοποίηση, εκπαιδευτικές φιλοσοφίες, εκπαίδευση ενηλίκων, MSQ, PAEI.

Abstract

The demands of modern life have made the job an important factor, who takes a large part of people's daily lives. For this reason, job satisfaction plays an important role in the mood for work and productivity. An important factor that affects the degree of job satisfaction is the adoption of an educational philosophy, which facilitates the teaching process of the instructor by giving him / her confidence. The educational philosophies that are analyzed are liberism, behaviorism, progressivism, humanism and constructivism. The present study aims to examine the correlation between job satisfaction and educational philosophies and whether these two variables are influenced by gender, age, educational level, professional specialty, years of service and marital status.

The survey was conducted on 73 adult educators, who work in Private Institutes of Vocational Training. The research tools used are Weis, Dawis, England, Lofquist's (1977) "Minnesota Satisfaction Questionnaire Short form" and Lorraine Zinn's "Philosophy of Adult Education" (PAEI, 1991). The last chapter analyzes the results of the research. The results showed that factors such as gender and age affected job satisfaction, while the previous service affected both job satisfaction and educational philosophies. In addition, there was a positive correlation between liberalism and intrinsic, extrinsic and general satisfaction, behaviorism and intrinsic satisfaction, and progressivism and intrinsic satisfaction.

Keywords: *job satisfaction, educational philosophies, adult education, MSQ, PAEI.*

Περιεχόμενα

Περίληψη	3
Εισαγωγή	12
Κεφάλαιο 1	17
1.1 Η έννοια της επαγγελματικής ικανοποίησης	17
1.2 Εκπαίδευση και Επαγγελματική Ικανοποίηση	20
1.3 Οι παράγοντες της επαγγελματικής ικανοποίησης.....	22
1.3.1 Ατομικοί παράγοντες.....	23
1.3.2 Περιβαλλοντικοί παράγοντες.....	25
1.4 Το θεωρητικό υπόβαθρο της επαγγελματικής ικανοποίησης	27
1.4.1 Θεωρία περιεχομένου	28
1.4.1.1 Η θεωρία των ανθρώπινων αναγκών	28
1.4.1.2 Η θεωρία των δύο παραγόντων	29
1.4.2 Θεωρίες διαδικασίας.....	31
1.4.2.1 Η Θεωρία της Ισότητας.....	31
1.4.2.2 Η θεωρία της προσδοκίας.....	32
Κεφάλαιο 2	34
2.1 Εκπαιδευτικές Φιλοσοφίες	34
2.1.1 Φιλελευθερισμός	35
2.1.2 Συμπεριφορισμός	38
2.1.3 Προοδευτισμός	44
2.1.4 Ανθρωπισμός	49
2.1.5 Εποικοδομητισμός	53

2.2 Επαγγελματική ικανοποίηση και εκπαιδευτικές φιλοσοφίες.....	59
Κεφάλαιο 3 Μεθοδολογία έρευνας.....	62
3.1 Στόχοι και σκοποί της εργασίας.....	62
3.2 Το δείγμα της έρευνας	63
3.3 Τα ερωτηματολόγια της έρευνας.....	68
3.3.1 Ερωτηματολόγιο Επαγγελματικής Ικανοποίησης	68
3.3.2 Ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικών φιλοσοφιών	70
Κεφάλαιο 4. Τα αποτελέσματα της έρευνας	73
4.1 Αξιοπιστία και εγκυρότητα των ερωτηματολογίων	73
4.2 Περιγραφική στατιστική.....	75
4.2.1 Η επαγγελματική ικανοποίηση.....	75
4.2.2 Οι εκπαιδευτικές φιλοσοφίες.....	77
4.1 Σχέση του φύλου με την γενική ικανοποίηση και τις εκπαιδευτικές φιλοσοφίες	79
4.1.1 Σχέση της γενικής ικανοποίησης με το φύλο	79
4.1.2 Σχέση του φύλου με τις εκπαιδευτικές φιλοσοφίες	79
4.2 Σχέση της ηλικίας με τη γενική ικανοποίηση και τις εκπαιδευτικές φιλοσοφίες	80
4.2.1 Σχέση της γενικής ικανοποίησης και της ηλικίας	80
4.2.2 Σχέση της ηλικίας με τις εκπαιδευτικές φιλοσοφίες.....	81
4.3 Σχέση του μορφωτικού επιπέδου με την γενική ικανοποίηση και τις εκπαιδευτικές φιλοσοφίες.....	82
4.3.1 Σχέση της γενικής ικανοποίησης και του μορφωτικού επιπέδου	82
4.3.2 Σχέση του μορφωτικού επιπέδου με τις εκπαιδευτικές φιλοσοφίες ..	82

4.4 Σχέση της επαγγελματικής ειδικότητας με τη γενική ικανοποίηση και τις εκπαιδευτικές φιλοσοφίες.....	83
4.4.1. Σχέση της γενικής ικανοποίησης και της ειδικότητας.....	83
4.4.2 Σχέση της επαγγελματικής ειδικότητας με τις εκπαιδευτικές φιλοσοφίες.....	84
4.5 Σχέση των ετών προϋπηρεσίας με τη γενική ικανοποίηση και τις εκπαιδευτικές φιλοσοφίες.....	85
4.5.1 Σχέση της γενικής ικανοποίησης και των ετών προϋπηρεσίας.....	85
4.5.2 Σχέση των ετών προϋπηρεσίας με τις εκπαιδευτικές φιλοσοφίες.....	85
4.6 Σχέση της οικογενειακή κατάσταση με τη γενική ικανοποίηση και τις εκπαιδευτικές φιλοσοφίες.....	86
4.6.1 Σχέση της γενικής ικανοποίησης και της οικογενειακής κατάστασης	86
4.6.2 Σχέση της οικογενειακής κατάστασης με τις εκπαιδευτικές φιλοσοφίες	87
4.7 Συσχέτιση της εσωγενούς ικανοποίησης με τις εκπαιδευτικές φιλοσοφίες	88
4.8 Συσχέτιση της εξωγενούς ικανοποίησης με τις εκπαιδευτικές φιλοσοφίες	89
4.9 Συσχέτιση της γενικής ικανοποίησης με τις εκπαιδευτικές φιλοσοφίες....	90
Κεφάλαιο 5	91
5.1 Συμπεράσματα – Συζήτηση	91
5.2 Περιορισμοί της έρευνας	96
5.3 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.....	96
Βιβλιογραφία	98
Παράρτημα	106

Περιεχόμενα Πινάκων

Πίνακας 1. Στατιστικά δεδομένα της μεταβλητής του φύλου.....	65
Πίνακας 2. Στατιστικά δεδομένα της μεταβλητής της ηλικίας.....	65
Πίνακας 3. Στατιστικά δεδομένα της μεταβλητή του μορφωτικού επιπέδου.....	65
Πίνακας 4. Στατιστικά δεδομένα της μεταβλητής της ειδικότητας.....	66
Πίνακας 5. Στατιστικά δεδομένα της μεταβλητής των ετών προϋπηρεσίας.....	67
Πίνακας 6. Στατιστικά δεδομένα της μεταβλητής της οικογενειακής κατάστασης.....	67
Πίνακας 7. Δείκτης αξιοπιστίας επαγγελματικής ικανοποίησης (MSQ).....	73
Πίνακας 8. Συντελεστή α Cronbach (MSQ).....	73
Πίνακας 9. Συντελεστής α Cronbach (PAEI).....	74
Πίνακας 10. Δείκτης αξιοπιστίας εκπαιδευτικών φιλοσοφιών.....	74
Πίνακας 11. Στατιστικά δεδομένα της εσωγενούς ικανοποίησης.....	75
Πίνακας 12. Στατιστικά δεδομένα της εξωγενούς επαγγελματικής ικανοποίησης.....	76
Πίνακας 13. Στατιστικά δεδομένα της συνολικής επαγγελματικής ικανοποίησης.....	76
Πίνακας 14. Μέσος όρος επαγγελματικής ικανοποίησης.....	77
Πίνακας 15 . Οι εκπαιδευτικές φιλοσοφίες.....	78
Πίνακας 16. Μέσος όρος εκπαιδευτικών φιλοσοφιών.....	78
Πίνακας 17. Σχέση της συνολικής ικανοποίησης και του φύλου.....	79
Πίνακας 18. Σχέση του φύλου και των εκπαιδευτικών φιλοσοφιών.....	80
Πίνακας 19. Σχέση της συνολικής ικανοποίησης και της ηλικίας.....	81
Πίνακας 20. Σχέση της ηλικίας και των εκπαιδευτικών φιλοσοφιών.....	81

Πίνακας 21. Σχέση της συνολικής ικανοποίησης και του μορφωτικού επιπέδου.....	82
Πίνακας 22. Σχέση του μορφωτικού επιπέδου και των εκπαιδευτικών φιλοσοφιών.....	83
Πίνακας 23. Σχέση της συνολικής ικανοποίησης και της ειδικότητας.....	84
Πίνακας 24. Σχέση της επαγγελματικής ειδικότητας και των εκπαιδευτικών φιλοσοφιών.....	84
Πίνακας 25. Σχέση της συνολικής ικανοποίησης και της προϋπηρεσίας.....	85
Πίνακας 26. Σχέση των ετών προϋπηρεσίας και των εκπαιδευτικών φιλοσοφιών.....	86
Πίνακας 27. Σχέση της συνολικής ικανοποίησης και της οικογενειακής κατάστασης.....	87
Πίνακας 28. Σχέση της οικογενειακής κατάστασης και των εκπαιδευτικών φιλοσοφιών.....	87
Πίνακας 29. Συσχέτιση της εσωγενούς ικανοποίησης με τις εκπαιδευτικές φιλοσοφίες.....	88
Πίνακας 30. Συσχέτιση μέσω των όρων εσωγενούς ικανοποίησης και εκπαιδευτικών φιλοσοφιών.....	89
Πίνακας 31. Συσχέτιση της εξωγενούς ικανοποίησης με τις εκπαιδευτικές φιλοσοφίες.....	89
Πίνακας 32. Συσχέτιση μέσω των όρων εξωγενούς ικανοποίησης και εκπαιδευτικών φιλοσοφιών.....	89
Πίνακας 33. Συσχέτιση της συνολικής ικανοποίησης με τις εκπαιδευτικές φιλοσοφίες.....	90

Πίνακας 34. Συσχέτιση μέσω των όρων γενικής ικανοποίησης και εκπαιδευτικών φιλοσοφιών.....	90
--	----

Εισαγωγή

Ο γρήγορος ρυθμός της σύγχρονης ζωής, οι απαιτήσεις της καθημερινότητας και οι προσπάθειες προσαρμογής σε αυτήν, καθώς και η ανάγκη επιβίωσης σε έναν καπιταλιστικό κόσμο κατέστησαν την εργασία έναν παράγοντα που απασχολεί το μυαλό των πολιτών σε μεγάλο βαθμό. Το επάγγελμα καλύπτει ένα μεγάλο μέρος της καθημερινότητας του ατόμου, για αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό η επαγγελματική του απασχόληση να του δημιουργεί ένα ευχάριστο αίσθημα. Χωρίς ένα αίσθημα ικανοποίησης από την εργασία οι ψυχολογικές επιπτώσεις θα ήταν τεράστιες και με αρνητικό χαρακτήρα. Η μείωση της διάθεσής του, οδηγεί το άτομο σε αίσθημα παραίτησης και έλλειψη δύναμης να αποδώσει στο μέγιστο των δυνατοτήτων του. Η χαμηλή αυτή παραγωγικότητα είναι ιδιαίτερα εμφανής σε επαγγέλματα σχετικά με την εκπαίδευση, όπου επηρεάζεται και η εκπαιδευτική διαδικασία και κατ' επέκταση η διαμόρφωση της μάθησης στους/στις εκπαιδευόμενους/ες.

Ένα μέρος των επαγγελματιών με εκπαιδευτικό χαρακτήρα, το οποίο ολοένα και αυξάνεται είναι η εκπαίδευση ενηλίκων. Ο τομέας της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι ιδιαίτερα ευρύς και για τον λόγο αυτό έχουν διατυπωθεί πολλαπλοί ορισμοί. Άλλοι είναι πιο γενικοί, ενώ άλλοι εστιάζουν σε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που περιλαμβάνονται στην εκπαίδευση ενηλίκων και αποτελούν προϋποθέσεις αυτής. Για παράδειγμα ο Bryson (1936, στο Merriam & Brockett, 2007) συγκεντρώνει στον ορισμό του δύο βασικά χαρακτηριστικά, την κατάσταση των ενήλικων μαθητευόμενων και την έννοια της δραστηριότητας που έχει ήδη προγραμματιστεί. Έτσι

διαμορφώνει τον παρακάτω ορισμό ότι η εκπαίδευση ενηλίκων αποτελείται «από όλες τις δραστηριότητες με εκπαιδευτικό σκοπό που μεταφέρονται από τους ανθρώπους και απασχολούν την καθημερινή (επαγγελματική) τους ζωή» (σελ. 3). Πιο συγκεκριμένα σύμφωνα με τους Καψάλη και Παπασταμάτη (2002) η εκπαίδευση ενηλίκων θεωρείται μία διαδικασία με βάση την οποία άτομα τα οποία δεν φοιτούν πλέον στο σχολείο, θεωρούνται δηλαδή ενήλικα, τους προσφέρεται η δυνατότητα εφοδιασμού με γνώσεις, ικανότητες, δεξιότητες, στάσεις και συμπεριφορές, με σκοπό τον εντοπισμό, την αναγνώριση και την αντιμετώπιση συλλογικών και ατομικών προβλημάτων. Η UNESCO (στο Καψάλης & Παπασταμάτης, 2002) προσθέτει ότι αυτές οι γνώσεις συμπληρώνουν ή αναπληρώνουν ή συνεχίζουν τις γνώσεις που έχουν αποκτήσει στην αρχική τους εκπαίδευση και είναι μία διαδικασία η οποία περιλαμβάνει οργανωμένες εξωσχολικές και μεταπτυχιακές δραστηριότητες. Με τον όρο δια βίου εκπαίδευση, σύμφωνα με την UNESCO το 1999 (στο Καψάλης & Παπασταμάτης, 2002), υποδηλώνεται μία ευρύτερη και πιο ολιστική προσέγγιση της εκπαίδευσης και της μάθησης, που περιλαμβάνει ως στόχο την αναγνώριση του εαυτού των ατόμων καθώς και την ενεργό συμμετοχή του στα κοινωνικά ζητήματα. Με άλλα λόγια, συνδυάζει την τυπική και άτυπη μόρφωση και την ανάπτυξη των έμφυτων δυνατοτήτων με την απόκτηση νέων ικανοτήτων.

Ο παραπάνω ορισμός γίνεται σαφέστερος ύστερα από την κατηγοριοποίηση των Coombs και Ahmed (1974, στο Παπαδήμα, 2017) σε σχέση με τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Προτείνουν τρεις όρους, την τυπική εκπαίδευση, την μη τυπική εκπαίδευση ενηλίκων και την άτυπη εκπαίδευση. Ειδικότερα, τυπική εκπαίδευση χαρακτηρίζεται αυτή που

παρέχεται στους ενήλικους από επίσημους εκπαιδευτικούς φορείς. Η άτυπη εκπαίδευση ενηλίκων παρέχεται από εκπαιδευτικούς φορείς (ή μη που όμως παρέχουν εκπαίδευση), οι οποίοι δεν ανήκουν στο επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα. Τέλος με τον όρο άτυπη εκπαίδευση περιγράφεται η δια βίου διαδικασία, κατά τη διάρκεια της οποίας το άτομο μέσα από τις εμπειρίες του και την αλληλεπίδρασή του με το περιβάλλον, συγκεντρώνει και διαμορφώνει γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες, στάσεις και αξίες.

Δυστυχώς, παρά την αύξηση του ενδιαφέροντος προς την εκπαίδευση ενηλίκων, η σύνδεσή της με τις εκπαιδευτικές φιλοσοφίες είναι αδύναμη. Για την αποτελεσματική οργάνωση μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας, ο/η εκπαιδευτής/τρια οφείλει να θέτει ερωτήματα στον εαυτό του/της για τις πεποιθήσεις του/της και πως αυτές θα διαμορφώσουν την διαδικασία μάθησης. Το τι θέλει να πετύχει μία/ένας εκπαιδευτής/τρια ενηλίκων σχετίζεται άμεσα με τις πεποιθήσεις και τις στάσεις της/του και με ποια οπτική βλέπει και ερμηνεύει τη μάθηση (Karavakou & Papadima, 2015). Οι ξεκάθαροι στόχοι που θα θέσει θα την/τον διευκολύνει για την επιλογή κατάλληλων μεθόδων, σχετικά με την ερμηνεία που δίνει για τη μάθηση. Συνεπώς, θα υπάρχει μία μεγαλύτερη άνεση και αυτοπεποίθηση κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας (Conti, 2007).

Η παρούσα εργασία έχει σκοπό τη συσχέτιση των παραπάνω εννοιών και την επιρροή που ίσως ασκεί η μία στην άλλη, αν δηλαδή το επίπεδο της επαγγελματικής ικανοποίησης επηρεάζει την επιλογή μια εκπαιδευτικής φιλοσοφίας ή αν η υιοθέτηση μιας εκπαιδευτικής φιλοσοφίας καθορίζει έως κάποιο βαθμό την επαγγελματική ικανοποίηση του ατόμου. Επιπλέον, αποσκοπεί στην μελέτη των μεταβλητών του φύλου, της ηλικίας, του

μορφωτικού επιπέδου, της επαγγελματικής ειδικότητας, της προϋπηρεσίας, της οικογενειακής κατάστασης και στην συσχέτισή τους με την συνολική ικανοποίηση και την εκπαιδευτική φιλοσοφία που ασπάζονται οι εκπαιδευτές/τριες.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται στην παρούσα εργασία είναι :

1. Ποια είναι η σχέση της μεταβλητής της επαγγελματικής ικανοποίησης με τη μεταβλητή του φύλου, της ηλικίας, του μορφωτικού επιπέδου, της επαγγελματικής ειδικότητας, των ετών προϋπηρεσίας και της οικογενειακής κατάστασης των εκπαιδευτών;
2. Ποια είναι η σχέση της μεταβλητής της εκπαιδευτικής φιλοσοφίας με τη μεταβλητή του φύλου, της ηλικίας, του μορφωτικού επιπέδου, της επαγγελματικής ειδικότητας, των ετών προϋπηρεσίας και της οικογενειακής κατάστασης των εκπαιδευτών;
3. Ποια είναι η σχέση των επιμέρους κατηγοριών της επαγγελματικής ικανοποίησης (εσωγενή, εξωγενή) με τις εκπαιδευτικές φιλοσοφίες που υιοθετούν οι εκπαιδευτές;
4. Ποια είναι η σχέση της συνολικής επαγγελματικής ικανοποίησης με τις εκπαιδευτικές φιλοσοφίες που υιοθετούν οι εκπαιδευτές ενηλίκων;

Η παρούσα διπλωματική εργασία αποτελείται από πέντε κεφάλαια, όπου στα δύο πρώτα γίνεται η θεωρητική ανάλυση και στα τρία τελευταία περιγράφεται το ερευνητικό της κομμάτι. Συγκεκριμένα, στο πρώτο κεφάλαιο αναλύεται η έννοια της επαγγελματικής ικανοποίησης και περιγράφονται οι

παράγοντες που την αποτελούν. Στη συνέχεια, γίνεται μια αναφορά στο θεωρητικό υπόβαθρο της επαγγελματικής ικανοποίησης και το πώς διάφορες θεωρίες κινήτρων έχουν επηρεάσει την αντιμετώπιση της ικανοποίησης στην εργασία.

Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στις εκπαιδευτικές φιλοσοφίες στον χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Συγκεκριμένα, αναλύονται οι φιλοσοφίες του φιλελευθερισμού, του συμπεριφορισμού, του ανθρωπισμού, του προοδευτισμού και του εποικοδομητισμού. Η ανάλυση και περιγραφή αυτών σχετίζεται με την εκπαίδευση ενηλίκων, καθώς διαμορφώνουν τον ίδιο τον εκπαιδευτή ενηλίκων ως προς τον καθορισμό του ρόλου του, των διδακτικών μεθόδων αλλά και ολόκληρη τη μαθησιακή διαδικασία. Επιπρόσθετα, γίνεται μια προσπάθεια συσχέτισης των δύο βασικών στοιχείων της εργασίας στο τέλος αυτού του κεφαλαίου.

Στη συνέχεια αναλύεται το ερευνητικό κομμάτι της διπλωματικής εργασίας. Ειδικότερα στο κεφάλαιο 3 αναγράφονται οι στόχοι και οι σκοποί της έρευνας και η μέθοδος που χρησιμοποιείται. Αναφέρεται το εργαλείο της έρευνας, το δείγμα και η διαδικασία της συλλογής των δεδομένων. Στο κεφάλαιο 4 παρουσιάζονται τα ευρήματα της έρευνας και οι συσχετίσεις των μεταβλητών και τέλος ακολουθεί η συζήτηση στο κεφάλαιο 5.

Κεφάλαιο 1

1.1 Η έννοια της επαγγελματικής ικανοποίησης

Η έννοια της επαγγελματικής ικανοποίησης έχει μελετηθεί και ερευνηθεί από πληθώρα ειδικών και αποτελεί το κυριότερο θέμα μελέτης στην οργανωτική-εργασιακή ψυχολογία. Η εκτεταμένη μελέτη αυτής της έννοιας έχει ως αποτέλεσμα κάθε ερευνητής/τρια να προσεγγίζει και να εστιάζει σε διαφορετικά στοιχεία που θεωρεί ότι οδηγούν στην επαγγελματική ικανοποίηση, για αυτό και ο ορισμός της είναι ιδιαίτερα ευρύς. Ειδικότερα, η ερμηνεία τριών προσεγγίσεων είναι αρκετά διαδεδομένη στον χώρο της εφαρμοσμένης ψυχολογίας. Σύμφωνα με τον Warr (2002, στο Σωτηροπούλου, 2006) η πρώτη προσέγγιση περιγράφει την επαγγελματική ικανοποίηση ως τον συνολικό βαθμό ικανοποίησης ή μη που λαμβάνει το άτομο από την εργασία. Τρεις είναι οι διαστάσεις που περιλαμβάνονται σε αυτή την ερμηνεία. Η αντίληψη που έχει το άτομο για την εργασία του, αν πιστεύει ότι είναι καλή ή κακή (γνωστική διάσταση), η συμπεριφορά του και οι συνέπειες αυτών των συναισθημάτων, αν η/ο εργαζόμενος έχει υψηλή απόδοση ή όχι, αν θα παραμείνει στην εργασία ή αν θα την εγκαταλείψει (συμπεριφοριστική διάσταση) και τα θετικά ή αρνητικά συναισθήματα που λαμβάνει από το επάγγελμά του (συναισθηματική διάσταση). Η συναισθηματική διάσταση είναι φανερή και στην ανάλυση της έννοιας «ικανοποίηση» από την εργασία που έχει εισαχθεί από τον Locke (1986, στο Zufu, 2010) και την οποία ορίζει ως ένα θετικό ή ευχάριστο συναίσθημα που εισπράττει το άτομο από την εργασία του. Προς την ίδια

κατεύθυνση προσανατολίζεται και ο Spector (2000) περιγράφοντας την επαγγελματική ικανοποίηση ως την αντανάκλαση των συναισθημάτων των εργαζομένων για το επάγγελμά τους συνολικά, αλλά και για τις διάφορες πτυχές του.

Η δεύτερη προσέγγιση εστιάζει στους διαφορετικούς παράγοντες και στα επιμέρους στοιχεία που συναποτελούν την επαγγελματική ικανοποίηση, όπως ο μισθός, οι ευκαιρίες για προαγωγή και εξέλιξη, οι εργασιακές συνθήκες και οι διαπροσωπικές σχέσεις (Warr, 2002). Η επαγγελματική ικανοποίηση δεν αντιμετωπίζεται ως μία ενιαία στάση απέναντι στην εργασία, καθώς το άτομο αναπτύσσει θετικά συναισθήματα για ορισμένα στοιχεία και αρνητικά για κάποια άλλα.

Μία πιο σύγχρονη προσέγγιση του ορισμού, η οποία είναι ένας συνδυασμός των προηγούμενων, αναφέρεται στην επαγγελματική ικανοποίηση ως μια συνολική και ενιαία στάση απέναντι στο επάγγελμα, το οποίο όμως, αποτελείται από πολλά και διαφορετικά χαρακτηριστικά, τα οποία αξιολογούνται ξεχωριστά (Σωτηροπούλου, 2006). Κατατοπιστικός όσον αφορά τη συγκεκριμένη προσέγγιση είναι ο ορισμός των Greenberg και Baron (2000, στο Σωτηροπούλου, 2006), οι οποίοι αναφέρονται στην έννοια της επαγγελματικής ικανοποίησης ως μια αντίδραση του ατόμου απέναντι στην εργασία του, η οποία χαρακτηρίζεται ως γνωστική, συναισθηματική και αξιολογητική αντίδραση του ατόμου.

Πολλοί/ες ερευνητές/τριες συνδέουν την επαγγελματική ικανοποίηση με την εκπλήρωση των αναγκών και των προσδοκιών τους από την εργασία, από την οποία προκύπτει και το θετικό ή αρνητικό συναίσθημα. Σε αυτή την θεώρηση στηρίζεται και ο Ergenic (1981, στο Sönmezer & Eryaman, 2008), ο

οποίος θέτει το επίπεδο συνειδητοποίησης των προσδοκιών ενός ατόμου για το επάγγελμά του ως την επαγγελματική του ικανοποίηση. Η έννοια των προσδοκιών αναφέρεται και στην ανάλυση του ορισμού του Locke, καθώς το θετικό συναίσθημα που περιγράφει, εμφανίζεται όταν πραγματοποιείται μία δραστηριότητα που σχετίζεται με τις προσδοκίες και τις αξίες του (Griffin, 2009). Όταν οι προϋποθέσεις, οι ανάγκες και οι προσδοκίες που έχουν οι εργαζόμενες/οι από την δουλειά τους πραγματοποιούνται και εκπληρώνονται, τότε η ψυχική αντίδραση των εργαζομένων απέναντι σε αυτή, δημιουργεί μια καλή και ευχάριστη ψυχική συνθήκη, οδηγώντας τα άτομα στην επαγγελματική ικανοποίηση. Τη στιγμή που το άτομο αναλαμβάνει εργασία έχει δημιουργήσει συγκεκριμένες προσδοκίες. Όταν αυτές οι προσδοκίες εκπληρώνονται, τότε η/ο εργαζόμενος/ος νιώθει ικανοποίηση και χαρά με την εργασία του, με αποτέλεσμα την αύξηση της αποδοτικότητάς του (Nelson & Quick, 1995). Αντίθετα, όταν η εκπλήρωση αυτών των προσδοκιών δεν πραγματοποιείται, παρατηρείται μείωση της αποδοτικότητας και αποτελεσματικότητας των εργαζομένων και μη εμφάνιση της επαγγελματικής ικανοποίησης και αίσθημα παραίτησης (Sonmezer & Eryaman, 2008).

Οι Wanous και Lawler (1972) αναφέρουν ότι οι ατομικές ανάγκες και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των εργαζομένων είναι σημαντικό να συνάδουν με τα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες που διακατέχουν τον εργασιακό χώρο (Charalambidou, 1996 στο Panagiotopoulos & Karanikola, 2017). Ο συνδυασμός ψυχικών, φυσικών και περιβαλλοντικών παραγόντων δίνουν την ώθηση στους/στις εργαζομένους/ες να συμπεράνουν αν είναι ικανοποιημένοι/ες από την εργασία τους ή αν αυτή τους προσφέρει ένα αίσθημα χαράς (Hoprok & Spielgler, 1938 από Raziq & Maulabakhsh, 2015).

1.2 Εκπαίδευση και Επαγγελματική Ικανοποίηση

Το πολυδιάστατο και περίπλοκο εννοιολογικό περιεχόμενο της επαγγελματικής ικανοποίησης αναλύθηκε αρκετά και ήταν αναμενόμενο να απασχολήσει τους ερευνητές και τον χώρο της εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τους Zembylas και Papanastasiou (2006) η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ορίζεται ως η σχέση ανάμεσα σε αυτά που ζητάει ο/η εκπαιδευτικός από την διδασκαλία και αυτά τα οποία αντιλαμβάνεται ότι του/της προσφέρει. Επομένως, περιγράφεται ως η συνολική στάση των εκπαιδευτών/τριών απέναντι στην εργασία τους και στις εργασιακές συνθήκες (Hongying, 2008, στο Anthony Παραεconoμου, 2017). Η μελέτη των εκπαιδευτών/τριών όσον αφορά την επαγγελματική τους ικανοποίηση είναι συχνή, καθώς είναι ιδιαίτερης σημασίας. Εκπαιδευτές/τριες ικανοποιημένοι/ες με την εργασία τους έχουν περισσότερα κίνητρα, καλύτερη διάθεση και αυξημένη αποδοτικότητα. Είναι γεγονός ότι ικανοποιημένοι/ες εκπαιδευτές/τριες θα εργάζονται αποδοτικά και αποτελεσματικά για την επίτευξη των σχολικών στόχων (Noordin & Jusoff, 2000, στο Ombeni, 2016). Η ικανοποίηση τους βελτιώνει και την ποιότητα διδασκαλίας, που επηρεάζει θετικά τους/τις μαθητές/τριες. Για το λόγο αυτό όλο και περισσότερες ερευνήτριες/ες μελετούν τους παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτών/τριών και τους τρόπους για να την βελτιώσουν, με στόχο ένα πετυχημένο εκπαιδευτικό σύστημα.

Οι Dinham και Scott (1998) διατυπώνουν τρεις κατηγορίες παραγόντων που επηρεάζουν την επαγγελματική ευχαρίστηση των εκπαιδευτών/τριών.

Αυτές είναι οι εσωτερικοί παράγοντες, που σχετίζονται με την διδασκαλία, οι παράγοντες που σχετίζονται με τη λειτουργία της εκπαιδευτικής μονάδας και οι εξωτερικοί παράγοντες, που σχετίζονται με το εκπαιδευτικό σύστημα (Karavas, 2010, Panagiotopoulos & Karanikola, 2017).

Χαρακτηριστικά τα οποία σχετίζονται με τη φύση του επαγγέλματος και την ίδια την διδασκαλία είναι αυτοί που επηρεάζουν σε μεγαλύτερο βαθμό το επίπεδο ευχαρίστησης των εκπαιδευτών/τριών. Στην κατηγορία αυτή συγκαταλέγονται χαρακτηριστικά, όπως η αυτονομία, η ανεξαρτησία, το ενδιαφέρον και η αγάπη για το επάγγελμά τους και κυρίως η σχέση που δημιουργείται με τους/τις μαθητευόμενους/ες. Η δυνατότητα να βοηθήσουν τους/τις εκπαιδευόμενους/ες να αποκτήσουν κίνητρα, να καλλιεργήσουν τις δυνατότητές τους, να τα βοηθήσουν να επιτύχουν και πιθανότητα να βιώσουν μία θετική αλλαγή είναι η πιο σημαντική πηγή ικανοποίησης (Karavas, 2010). Όταν αυτές οι προσδοκίες δεν πραγματοποιούνται και οι μαθητευόμενοι/ες δεν έχουν υψηλά κίνητρα, προκαλείται απογοήτευση στους/στις εκπαιδευτές/τριες, καθώς δίνουν μεγάλη σημασία στον ενθουσιασμό και την θετική ανταπόκριση των μαθητευόμενων.

Τα χαρακτηριστικά που σχετίζονται με τη λειτουργία της εκπαιδευτικής δομής είναι ισχυροί μη ικανοποιητές, όταν απουσιάζουν ή είναι σε έλλειψη. Οι παράγοντες αυτοί περιλαμβάνουν και την κοινωνική διάσταση του επαγγέλματος που προσφέρει ικανοποίηση και απασχολεί τους εκπαιδευτές, όπως οι προσωπικές σχέσεις με τους/τις συναδέλφους/ισσες και τη διεύθυνση (Ombeni, 2016). Καλές και υγιείς εργασιακές σχέσεις δημιουργούν ένα ευχάριστο και ζεστό κλίμα. Άλλοι παράγοντες είναι η υποδομή της

εκπαιδευτικής μονάδας, το μέγεθος της τάξης και η ηγεσία (Dinham & Scott, 1998 από Ombeni, 2016)

Τέλος, οι εξωτερικοί παράγοντες σχετίζονται κυρίως με το εκπαιδευτικό σύστημα και τον κοινωνικό περίγυρο. Περιλαμβάνει εκπαιδευτικές αλλαγές, οι οποίες εντοπίζονται και δημιουργούνται από τις προσδοκίες που έχει το άτομο για τις εκπαιδευτικές δομές, και στοχεύουν στην αντιμετώπιση κοινωνικών προβλημάτων. Σημαντική είναι και η κοινωνική εικόνα που έχει η κοινωνία ή προβάλλουν τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης για τους/τις εκπαιδευτές/τριες, που φαίνεται να επηρεάζει την επαγγελματική τους ικανοποίηση (Farber, 1982, Hargreaves, 1994, Kelly, 1997, Shann, 1998, στο Karavas, 2010).

1.3 Οι παράγοντες της επαγγελματικής ικανοποίησης

Η επαγγελματική ικανοποίηση, όπως αναφέρθηκε, απαρτίζεται από πολλούς ψυχικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες, οι οποίοι ενθαρρύνουν τους/τις εκπαιδευτές/τριες να αισθανθούν ικανοποίηση ή δυσαρέσκεια από την εργασία τους. Επιπλέον, περιλαμβάνει τον συνδυασμό των παραγόντων του χώρου εργασίας και των συμπεριφορών που τροποποιούνται από τα ατομικά και προσωπικά χαρακτηριστικά του ατόμου (Manojlovich & Laschinger, 2002). Οι Herzberg et al (1956) δημιούργησαν την θεωρία των δύο παραγόντων, η οποία περιλαμβάνει την κατηγοριοποίηση των σχετικών με την εργασία παραγόντων σε περιβαλλοντικούς (hygiene) και παράγοντες κινήτρων (motivators). Το πολυσυζητημένο αυτό μοντέλο περιλαμβάνει, συνοπτικά, την σπουδαιότητα του έργου, την ανατροφοδότηση της απόδοσης τους, την

ευκαιρία για χρήση ποικίλων δεξιοτήτων μέσα στην εργασία, την ταυτότητα του έργου και την ανάπτυξη της αυτονομίας και ανεξαρτησίας.

Η θεωρία των δύο παραγόντων αποτέλεσε τη βάση πολλών ερευνητών για να γενικεύσουν την κατηγοριοποίηση των παραγόντων της επαγγελματικής ικανοποίησης σε ενδογενή και εξωγενή. Σύμφωνα με τον Warr (1990, στο Kandas, 1997), η επαγγελματική ικανοποίηση διακρίνεται σε ενδογενή ικανοποίηση, η οποία περιλαμβάνει το περιεχόμενο της εργασίας (λήψη πρωτοβουλιών, βαθμό ελευθερίας και υπευθυνότητας, ποικιλία και χρήση δεξιοτήτων) και σε εξωγενή, η οποία αναφέρεται στο περιβάλλον εργασίας (ωράριο, σχέσεις με προϊστάμενο και συναδέλφους, μισθός, ασφάλεια, συνθήκες εργασίας κτλ). Ο Δελήχας (2010, στο Μπαλαούρα, 2012) ασπάζεται την ίδια διάκριση και εντάσσει τα προσωπικά χαρακτηριστικά, τα εσωτερικά κίνητρα και τις εμπειρίες που κουβαλάει το άτομο στην εργασία του στους ατομικούς παράγοντες. Με την χρήση του όρου «περιβαλλοντικούς παράγοντες» γίνεται αναφορά στις επιδράσεις και στην αλληλεπίδραση του ατόμου με τον εργασιακό του χώρο.

1.3.1 Ατομικοί παράγοντες

Το κάθε άτομο διαμορφώνει τα δικά του ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του, τα οποία το επηρεάζουν στην εργασία του και διαμορφώνουν την στάση του απέναντι σε αυτή.

Σύμφωνα με τις έρευνες των Staw & Ross (1985) δημιουργήθηκε το μοντέλο της προδιάθεσης, το οποίο στηρίζεται στην άποψη ότι οι άνθρωποι έχουν μία γενετική προδιάθεση όσον αφορά τη στάση που θα έχουν απέναντι

στην εργασία τους (Σωτηροπούλου, 2006). Ορισμένες/οι εργαζόμενες/οι έχουν την προδιάθεση να βιώνουν τα αρνητικά συναισθήματα σε πιο έντονο βαθμό σε σχέση με άλλες/ους με αποτέλεσμα να είναι λιγότερο ικανοποιημένες/οι από την εργασία τους. Από την άλλη πλευρά, άτομα που βιώνουν αρνητικά συναισθήματα, όπως έντονο άγχος, σε μικρό βαθμό είναι φανερό ότι θα είναι περισσότερο ικανοποιημένα και η αποδοτικότητά τους μεγαλύτερη (Μπαλαούρας, 2012).

Άλλοι παράγοντες που συγκαταλέγονται στην κατηγορία των εσωτερικών παραγόντων και επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση είναι το φύλο, η οικογενειακή κατάσταση, η ηλικία, η εργασιακή εμπειρία, τα έτη προϋπηρεσίας, το επίπεδο εκπαίδευσης (Belgan 1993).

Είναι εύλογο να σημειωθεί ότι αρκετά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας φαίνεται να αποτελούν σημαντικούς παράγοντες για την αύξηση ή μείωση της επαγγελματικής ικανοποίησης. Ορισμένα από αυτά είναι η συναισθηματική σταθερότητα, η απομόνωση, καθώς και η προσαρμοστικότητα του ατόμου τόσο στις απαιτήσεις της εργασίας όσο και στα διαφορετικά εργασιακά περιβάλλοντα και η τάση για επίτευξη που πυροδοτεί την διάθεσή τους για να εργαστούν σκληρά. Συνήθως τα άτομα αυτά εμφανίζουν υψηλό επίπεδο επαγγελματικής ικανοποίησης (Σωτηροπούλου, 2006). Οι Bluen, Barling και Barns (1990) τονίζουν ακόμη δύο χαρακτηριστικά που όταν εμφανίζονται σε έντονο βαθμό, προκαλούν χαμηλή επαγγελματική ικανοποίηση. Αυτά είναι τα χαρακτηριστικά της ανυπομονησίας και της ευερεθιστότητας (από Schultz & Schultz, 1994).

1.3.2 Περιβαλλοντικοί παράγοντες

Σημαντικοί, ωστόσο και με μεγάλη επιρροή περιγράφονται και οι περιβαλλοντικοί ή εξωγενείς παράγοντες. Ως εξωγενείς παράγοντες περιγράφονται οι επιδράσεις και τα ερεθίσματα που δέχεται ο/η εργαζόμενος/η από το εργασιακό του/της περιβάλλον (Δελήχας, 2010, στο Μπαλαούρας, 2012). Ανάλογα με τη θεωρία και τις πεποιθήσεις των ερευνητών διαφορετικά χαρακτηριστικά της εργασίας συγκαταλέγονται στους περιβαλλοντικούς παράγοντες.

Για τον Blegen (1993) σημαντικοί παράγοντες του εργασιακού περιβάλλοντος που μπορούν να χαρακτηριστούν ως προβλεπτικοί παράγοντες ως προς την επαγγελματική ικανοποίηση είναι η σχέση με τον/την προϊστάμενο/η, η επικοινωνία τόσο με τους/τις συναδέλφους/ισσες όσο και με τους/τις ανώτερους/ες, η αφοσίωση και η δέσμευση του ατόμου στο περιεχόμενο της εργασίας και η αυτονομία και ανεξαρτησία που λαμβάνουν από αυτή. Ιδιαίτερης σημασίας είναι επίσης παράγοντες, όπως η ύπαρξη δικαιοσύνης στο χώρο εργασίας, καθώς και ο επαγγελματισμός των εργαζομένων. Για τους Snipes et al (2005), το περιεχόμενο της εργασίας, ο μισθός και οι ευκαιρίες που τους παρέχονται, οι διαπροσωπικές σχέσεις με τους/τις συναδέλφους/ισσες, τον/την προϊστάμενο/η και τους/τις πελάτες/ισσες είναι παράγοντες που αποτελούν την επαγγελματική ικανοποίηση (στο Zulfu, 2010). Στην έρευνα της Σωτηροπούλου (2006) αναλύονται ως εξωγενείς παράγοντες, ο συνδυασμός της προσωπικής και εργασιακής ζωής, ο μισθός της εργασίας, ο εργασιακό ρόλος του ατόμου και η φύση της εργασίας και τα χαρακτηριστικά της.

Όσον αφορά τη φύση της εργασίας και την επίδραση της στην ικανοποίηση των εργαζομένων έχουν απασχολήσει αρκετούς ερευνητές. Αρχικά, ο Warr (2002) περιγράφει αυτά τα χαρακτηριστικά της εργασίας τα οποία βασίζονται στις ψυχολογικές διαστάσεις της. Συγκεκριμένα, μεγάλης σημασίας είναι η ευκαιρία που παρέχεται στα άτομα για συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων και στον τρόπο με τον οποίο θα εργαστούν, δηλαδή τις δυνατότητες του προσωπικού ελέγχου. Άξιο αναφοράς είναι και οι ευκαιρίες για αξιοποίηση των δυνατοτήτων τους και ο ξεκάθαρος εργασιακός στόχος, ο οποίος επιτυγχάνεται μέσω της ανατροφοδότησης και δημιουργίας σαφών εργασιακών καθηκόντων. Επιπρόσθετα, στα χαρακτηριστικά της εργασίας περιλαμβάνονται η αμοιβή, η ασφάλεια του εργασιακού χώρου και γενικότερα οι εργασιακές συνθήκες, η υποστηρικτική επίβλεψη και καθοδήγηση από τις/τους προϊστάμενες/ους και η ποικιλία της εργασίας (ωράριο, περιεχόμενο, αλλαγή του αντικειμένου του επαγγέλματος). Κρίσιμης σημασίας για την υψηλή ή όχι επαγγελματική ικανοποίηση είναι το κύρος που έχει το επάγγελμά τους στην κοινωνία (Ombeni, 2016). Τέλος, ο Warr (2002) δίνει έμφαση στη συνεργασία και στις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των συναδέλφων, της/του εργαζόμενης/ου με την/τον προϊστάμενη/ο αλλά και με τις/τους μαθήτριες/τες στην περίπτωση της εκπαίδευσης.

Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό ότι η επαγγελματική ικανοποίηση δεν δημιουργείται μόνο με τα ατομικά ή μόνο με τα χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος και της εργασίας. Το επίπεδο και ο βαθμός της ευχαρίστησης από την εργασία επηρεάζεται από τον συνδυασμό αυτών των δύο κατηγοριών. Κάθε παράγοντας επηρεάζει διαφορετικά και στο τέλος σχηματίζεται μία συνολική εικόνα που θα προσφέρει ικανοποίηση ή μη.

1.4 Το θεωρητικό υπόβαθρο της επαγγελματικής ικανοποίησης

Συχνό αντικείμενο μελέτης είναι η σύνδεση της επαγγελματικής ικανοποίησης και των κινήτρων, δύο έννοιες που διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη ζωή των εκπαιδευτών/τριων. Η έννοια των κινήτρων είναι δυσνόητη και περίπλοκη και σχετίζεται με δυνάμεις, παρορμήσεις, ανάγκες ή άλλους μηχανισμούς που διατηρούν ή αλλάζουν την κατεύθυνση, την ποιότητα και την ένταση της συμπεριφοράς (Kelly, 1974, Hoy & Miskel, 1987, Ifinedo, 2003 στο Nwachukwu, 2006).

Οι ομοιότητες αυτών των δύο είναι πιθανό να οδηγήσουν και στην σύγχυση τους. Παρά το γεγονός ότι σχετίζονται, δεν θεωρούνται συνώνυμοι όροι. Τα κίνητρα είναι προσωρινά και εστιάζουν στους στόχους, ενώ αντίθετα η επαγγελματική ικανοποίηση πραγματοποιείται όταν βιώνονται ποικίλες επαγγελματικές δραστηριότητες και επιβραβεύσεις (Peretomode, 1991). Δεν είναι απίθανο το ενδεχόμενο ένα εργαζόμενο άτομο με υψηλά κίνητρα να είναι δυσαρεστημένο με το επάγγελμά του, καθώς και να απολαμβάνει κάθε όψη της εργασίας του αλλά να παρουσιάζει χαμηλά κίνητρα (Peretomode, 1991). Κάθε εκπαιδευτικός εργάζεται με σκοπό την ικανοποίηση των αναγκών τους, η εκπλήρωση των οποίων οδηγεί και στην επίτευξη της επαγγελματικής τους ικανοποίησης. Το θεωρητικό, επομένως, υπόβαθρο της επαγγελματικής ικανοποίησης στηρίζεται κυρίως στις θεωρίες σχετικές με τα κίνητρα της εργασίας (Σωτηροπούλου, 2006).

Οι παράγοντες που επηρεάζουν την συμπεριφορά του ατόμου προς την εργασία του ή την επιθυμία του για πραγματοποίηση αυτής είναι αρκετοί και για αυτό υπάρχουν δύο μεγάλες θεωρίες για την κατηγοριοποίηση των κινήτρων.

Αυτές είναι η θεωρία περιεχομένου (content theory) και η θεωρία της διαδικασίας (process theory) (Nwackukwu, 2006).

1.4.1 Θεωρία περιεχομένου

Η θεωρία περιεχομένου εστιάζει στις επιθυμίες, τις προσδοκίες και τις ανάγκες του ατόμου για εργασία και εξηγεί τα κίνητρα ως φαινόμενο, το οποίο προκύπτει εσωτερικά από το άτομο (Nwackukwu, 2006).

1.4.1.1 Η θεωρία των ανθρώπινων αναγκών

Η συγκεκριμένη θεωρία είναι από τις πρώτες που αναπτύχθηκαν και αποτελεί σημείο αναφοράς και βάση πολλών ειδικών σχετικά με την ικανοποίηση των εργαζομένων σε έναν οργανισμό ή εταιρία. Ο Maslow κατηγοριοποιεί τις ανθρώπινες ανάγκες σε πέντε ομάδες. Στη βάση της πυραμίδας βρίσκονται οι φυσιολογικές ανάγκες, έπειτα είναι οι ανάγκες ασφάλειας και ακολουθούν οι κοινωνικές, οι ανάγκες κύρους και εκτίμησης και στην κορυφή βρίσκεται η ανάγκη για αυτοπραγμάτωση (Maslow, 1954).

Στο πρώτο επίπεδο των βιολογικών αναγκών βρίσκονται οι βασικές ανάγκες του ατόμου, όπως η τροφή, η στέγη κτλ. Στη συνέχεια, στο δεύτερο επίπεδο ακολουθούν οι ανάγκες για προστασία από φυσικούς και ψυχολογικούς κινδύνους. Στο τρίτο επίπεδο, αναφέρεται η ανάγκη για κοινωνικές σχέσεις, η κοινωνικοποίηση δηλαδή του ατόμου και η ένταξή του στην κοινωνία μέσω της δημιουργίας καλών σχέσεων. Στο τέταρτο επίπεδο, υπάρχει η ανάγκη του ατόμου για αναγνώριση του εαυτού του και της προσπάθειάς του στην εργασία ειδικότερα και στην κοινωνία γενικότερα. Στο

πέμπτο και υψηλότερο επίπεδο της πυραμίδας είναι η ανάγκη για αυτοπραγμάτωση, για προσωπική εξέλιξη και ανάπτυξη, για πραγματοποίηση των φιλοδοξιών και ιδανικών του (Maslow, 1954).

Σύμφωνα με την έρευνα της Hinkley (1976), η ικανοποίηση των υψηλότερων επιπέδων αναγκών, ακόμα και αυτή της αυτοπραγμάτωσης είναι σημαντικοί παράμετροι για την εύρεση του κατάλληλου επαγγέλματος. Το επάγγελμα αυτό θα προκαλεί το μέγιστο των ικανοτήτων τους, θα τους συμπεριλάβει στη διαδικασία λήψης απόφασης και θα αποτελεί μία εργασία για την οποία θα ενδιαφέρονται και δεσμεύονται.

Η πυραμίδα του Maslow υποστηρίζει ότι μόλις ικανοποιηθούν οι ανάγκες ενός επιπέδου, τότε θα εμφανιστούν νέες ανάγκες (του επόμενου επιπέδου) που πρέπει να ικανοποιηθούν και παρακινούν τις δράσεις του ατόμου (Nwachukwu, 2006, Hinkley, 1976).

1.4.1.2 Η θεωρία των δύο παραγόντων

Οι Herzberg et al (1956) στην προσπάθειά τους να βρουν τον τρόπο επίτευξης της επαγγελματικής ικανοποίησης των εργαζομένων, δημιούργησαν την θεωρία των δύο παραγόντων. Τη βάση της θεωρίας αποτελεί η κατηγοριοποίηση των σχετικών με την εργασία παραγόντων σε περιβαλλοντικούς (hygiene) και παράγοντες κινήτρων (motivators).

Για τους Herzberg et al η επαγγελματική ικανοποίηση και η επαγγελματική δυσαρέσκεια αντιμετωπίζονται ως ανεξάρτητες έννοιες, για αυτό και θεωρούν ότι οι περιβαλλοντικοί παράγοντες δεν οδηγούν στην ικανοποίηση αλλά έχουν την δυνατότητα να αλλάξουν την δυσαρέσκεια σε μη δυσαρέσκεια. Αντίθετα, η απουσία αυτών αυξάνει την μη επαγγελματική ικανοποίηση των

εργαζομένων και επομένως επηρεάζει και την αποδοτικότητα τους στην εργασία. Στους περιβαλλοντικούς παράγοντες περιλαμβάνονται ο μισθός, οι εργασιακές συνθήκες, οι ενδροπροσωπικές σχέσεις, η εργασιακή ασφάλεια, η ποιότητα της επίβλεψης και οι πολιτικές της εταιρίας ή του οργανισμού. Η παρουσία τους είναι σημαντική και η ικανοποίηση που προσφέρουν εξωτερική, καθώς δεν μπορούν να μετατρέψουν την δυσαρέσκεια σε επαγγελματική ευχαρίστηση.

Από την άλλη πλευρά, οι παράγοντες των κινήτρων είναι αυτοί που κινητοποιούν εσωτερικά τους/τις εργαζόμενους/ες και προκαλούν την ικανοποίηση από την εργασία. Αυτοί οι παράγοντες είναι η ίδια η φύση της εργασίας, το αίσθημα της ευθύνης, οι ευκαιρίες για προαγωγή και προσωπική ανάπτυξη, η αίσθηση του επαγγελματικού επιτεύγματος και η αναγνώριση (Raziq & Maulabakhsh, 2015 ·Nwachukwu, 2006).

Συνοπτικά, η θεωρία των δύο παραγόντων εξηγεί ότι υπάρχουν παράγοντες που είναι ισχυροί και οδηγούν στην ικανοποίηση (motivators) και υπάρχουν παράγοντες που η απουσία τους προκαλεί δυσαρέσκεια, αλλά η παρουσία τους οδηγεί μόνο μέχρι τη μη δυσαρέσκεια. Δεν είναι αρκετά δυνατοί να επιφέρουν την επαγγελματική ικανοποίηση, όπως οι παράγοντες κινήτρων. Αυτό δεν αποκλείει την σύνδεση μεταξύ τους, καθώς οι περιβαλλοντικοί παράγοντες μετακινούν τους/τις εργαζόμενους/ες από την δυσαρέσκεια στη μη δυσαρέσκεια και έπειτα αναλαμβάνουν οι παράγοντες κινήτρων να τους οδηγήσουν από τη μη δυσαρέσκεια στην ικανοποίηση (Herzberg et al, 1959).

1.4.2 Θεωρίες διαδικασίας

Η θεωρία διαδικασίας, σε αντίθεση με την προηγούμενη, εστιάζει στη γνωστική διαδικασία, στις ανάγκες και στις αξίες του κάθε εργαζόμενου ατόμου, οι οποίες καθορίζουν την ικανοποίηση ή την δυσαρέσκεια απέναντι στην εργασία τους (Nwackukwu, 2006).

1.4.2.1 Η Θεωρία της Ισότητας

Η θεωρία της ισότητας εστιάζει στην ισορροπία και δίκαιη ανταλλαγή αυτών που προσφέρει το άτομο και επενδύει στην εργασία του, όπως η προσπάθεια, η σκληρή δουλειά, οι ικανότητες, οι γνώσεις και τα προσόντα, η ενέργεια και ο ενθουσιασμός, και αυτών που λαμβάνει από την εργασία, ο μισθός η προαγωγή, η αναγνώριση κτλ. Όταν η ισορροπία αυτή διαταράσσεται και οι εργαζόμενες/οι αντιληφθούν ότι προσφέρουν περισσότερα από όσα λαμβάνουν, μειώνονται τα κίνητρά τους, προσπαθούν λιγότερο, αισθάνονται δυσαρεστημένες/οι και απογοητευμένες/οι και η αποδοτικότητά τους μειώνεται. Η ύπαρξη ισότητας και δικαιοσύνης στην εργασία είναι ιδιαίτερα χρήσιμη και ειδικά για την δημιουργία κινήτρων και ως επακόλουθο για την επαγγελματική ικανοποίηση. Τα άτομα προβαίνουν σε μια κοινωνική σύγκριση αυτών που προσφέρουν οι άλλοι στην δουλειά τους και των επιβραβεύσεων που λαμβάνουν από αυτή την προσπάθεια (Nwachukwu, 2006).

1.4.2.2 Η θεωρία της προσδοκίας

Το 1964 ο Victor Vroom διατύπωσε την θεωρία της προσδοκίας, η οποία στηρίζεται στην άποψη ότι η αλληλεπίδραση των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας και τους περιβάλλοντος εργασίας προσδιορίζουν την συμπεριφορά του/της εργαζόμενου/ης. Σημαντικές για τη θεωρία έννοιες είναι το σθένος, η συντελεστικότητα και η προσδοκία του ατόμου για το τελικό αποτέλεσμα (Σωτηροπούλου, 2006). Συνοπτικά, το άτομο έχει ορισμένες προσδοκίες από την εργασία του και αν αυτές επιτευχθούν, πραγματοποιείται ικανοποίηση. Πιο συγκεκριμένα, η θεωρία του Vroom συμβάλλει στην πρόβλεψη των κινήτρων ενός ατόμου στηριζόμενη με τέσσερις διαφορετικές μεταβλητές. Αυτές είναι η προσπάθεια του ατόμου, η απόδοσή τους, το αποτέλεσμα ή η επιβράβευση που λαμβάνεται από την δουλειά του ατόμου και οι προσωπικοί του στόχοι (Vroom, 1964, στο Yoes & Silverman, 2020). Αυτές οι μεταβλητές δεν είναι ανεξάρτητες αλλά συνδέονται μεταξύ τους με τρεις συγκεκριμένες σχέσεις. Αυτές είναι :

1. η προσδοκία, δηλαδή η σχέση ανάμεσα στην προσπάθεια και στην απόδοση
2. η οργάνωση, δηλαδή η σχέση μεταξύ της απόδοσης και του αποτελέσματος και
3. τέλος, το σθένος, δηλαδή η σχέση ανάμεσα στο αποτέλεσμα και τους προσωπικούς στόχους του ατόμου.

Επομένως, η ένταση του κινήτρου ενός ατόμου εξαρτάται από την προσδοκία που δημιουργεί ότι οι προσπάθειές του θα τον οδηγήσουν σε συγκεκριμένη απόδοση, η οποία με τη σειρά της θα οδηγήσει το άτομο στο

αποτέλεσμα που για το ίδιο είναι ελκυστικό (Vroom, 1964, στο Yoes & Silverman, 2020).

Κεφάλαιο 2

2.1 Εκπαιδευτικές Φιλοσοφίες

Η εφαρμογή ενός εκπαιδευτικού σχεδίου δράσης είναι σημαντικό να στηρίζεται και σε ένα θεωρητικό υπόβαθρο. Η πρακτική εφαρμογή έχει αποτέλεσμα μόνο εφόσον είναι στενά συνδεδεμένο με την αντίστοιχη θεωρία. Δυστυχώς, ένα μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών δεν γνωρίζει τις διάφορες εκπαιδευτικές φιλοσοφίες, οι οποίες θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν ως βάση της εκπαιδευτικής τους παρέμβασης.

Ειδικότερα, στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων βάση της δημιουργίας και προετοιμασίας του διδακτικού περιεχομένου, της επιλογής της κατάλληλης μεθόδου και του καθορισμού των στόχων, αποτελεί η εκπαιδευτική φιλοσοφία που ασπάζεται ο κάθε εκπαιδευτής ενηλίκων. Κάθε εκπαιδευτής υιοθετεί μια διαφορετική εκπαιδευτική φιλοσοφία, η οποία αποτελεί αρωγό για τον τρόπο ανάλυσης και ερμηνείας της διδακτικής πράξης (Παπασταμάτης, 2011).

Οι εκπαιδευτικές φιλοσοφίες έχουν υποβληθεί σε αρκετές κατηγοριοποιήσεις, αλλά στην συγκεκριμένη εργασία θα αναλυθεί αυτή της Zinn L. (1991), η οποία διέκρινε τις εκπαιδευτικές φιλοσοφίες στον φιλελευθερισμό, τον συμπεριφορισμό, τον προοδευτισμό, τον ανθρωπισμό και τον εποικοδομητισμό.

2.1.1 Φιλελευθερισμός

Η εκπαιδευτική φιλοσοφία του φιλελευθερισμού αποτελεί μία από τις παλαιότερες φιλοσοφίες του δυτικού κόσμου. Οι ρίζες της βρίσκονται στην αρχαία Ελλάδα, καθώς θεμελιώνεται μέσα από τα έργα τριών φιλοσόφων του Σωκράτη, του Πλάτωνα και του Αριστοτέλη (Παπαδήμα, 2017· Γιώτη, 2010). Ο φιλελευθερισμός επεκτάθηκε μέχρι και τη μεσαιωνική χριστιανική περίοδο και εκφράστηκε από θεολόγους και φιλοσόφους της εποχής, όπως ο Αυγουστίνος και ο Θωμάς Ακινάτης (Γιώτη, 2010). Η πορεία της φιλελεύθερης φιλοσοφίας φτάνει έως και τον 17^ο αιώνα με τους λόγιους του Διαφωτισμού να εκφράζουν τις βασικές αρχές της φιλοσοφίας αυτής. Κυριότεροι εκφραστές της είναι ο Kant, ο Hegel, αλλά ο Locke είναι αυτός που θεμελίωσε τις αρχές του σύγχρονου φιλελευθερισμού (Γιώτη, 2010· Παπαδήμα, 2017).

Ο φιλελευθερισμός θέτει την εκπαίδευση ως αυτοσκοπό και διέπεται από διαχρονικές και καθολικές αξίες, όπως η δικαιοσύνη, η λογική, η ισότητα και τα ανθρώπινα δικαιώματα. Κύριο μέλημα της συγκεκριμένης θεωρίας είναι όχι μόνο η κατάκτηση της γνώσης αλλά και η κατανόησή της (Παπασταμάτης, 2011). Εστιάζει στο να δημιουργήσει ευφυείς ανθρώπους, που να χρησιμοποιούν έναν ορθολογικό τρόπο σκέψης. Υποστηρίζουν τη σημαντικότητα της απόκτησης και καλλιέργειας διανοητικών και γνωστικών ικανοτήτων. Η βελτίωση και καλλιέργεια του πνεύματος του ανθρώπου δεν έχουν ως σκοπό την απλή λήψη της γνώσης, αλλά και την απόκτηση της σοφίας. Οι εκπρόσωποι του φιλελευθερισμού θεωρούν ότι πραγματικά μορφωμένο είναι μόνο το άτομο που κατέχει τη σοφία (Elias & Merriam, 1995). Για να επιτευχθεί η απόκτηση της γνώσης, σημαντική είναι η καλλιέργεια της ενδοσκόπησης και διαισθητικής σκέψης. Πιο συγκεκριμένα, η κριτική ανάγνωση

και συζήτηση κλασικών κειμένων αποτελεί την βασικότερη μέθοδος για την απόκτηση γνώσης και σοφίας (Παπαδήμα, 2017).

Η φιλελεύθερη εκπαίδευση εστιάζει σε τέσσερις στόχους, οι οποίοι είναι η λογική, οι ηθικές αξίες, η πνευματικότητα και η αίσθηση του ωραίου (Παπασταμάτης, 2011). Ο Παπασταμάτης (2011) αναφέρει ότι από τους τέσσερις στόχους, αυτός που έχει προτεραιότητα είναι η διανοητική ανάπτυξη του ατόμου. Η διανοητική του ανάπτυξη δεν στηρίζεται στην απλή γνώση πληροφοριών, αλλά στην ικανότητα μετάδοσης της, στην κριτική επεξεργασία των πληροφοριών, στην ανάλυση και σύνθεση των δομών της γνώσης. Το επόμενο στάδιο της ανάπτυξης των διανοητικών και γνωστικών ικανοτήτων των ανθρώπων είναι η απόκτηση της σοφία, η οποία είναι τόσο πρακτική αλλά και θεωρητική, που αναφέρεται στις ουσιώδεις αρχές ενός θέματος και στην αναζήτηση της αλήθειας για τη θέση του ατόμου στην κοινωνία (Γιώτη, 2010 · Παπασταμάτης, 2011). Η διανοητική ανάπτυξη του ατόμου αποτελεί τη βάση για την εκπλήρωση των άλλων στόχων.

Σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η ηθική διάσταση της εκπαίδευσης. Μέσω της λογοτεχνίας και της τέχνης διαμορφώνεται ένας ηθικός χαρακτήρας και πολίτης (Γιώτη, 2010). Ένας άλλος τομέας που εστιάζει η φιλελεύθερη εκπαιδευτική φιλοσοφία είναι η πνευματική ή θρησκευτική διάσταση της, μιας και αποσκοπεί στην πραγμάτωση της εσωτερικής και πνευματικής ελευθερίας του ατόμου (Γιώτη, 2010). Τέλος, με τον σχεδιασμό δραστηριοτήτων που στοχεύουν στην καλλιέργεια της αίσθησης του ωραίου, πραγματοποιείται και η τέταρτη διάσταση του φιλελευθερισμού, η αισθητική ανάπτυξη (Παπαδήμα, 2017).

Ο Friedenbergr (στο Elias & Merriam, 2005) συνδέει τον εκπαιδευτικό φιλελευθερισμό με την εκπαίδευση ενηλίκων τονίζοντας ότι έχει στόχο να εκπαιδεύσει την έννοια της ελευθερίας, έτσι ώστε να την κατανοήσουν και να είναι σε θέση να την αξιοποιήσουν. Επιπλέον, διδάσκει τη διαφορά της αντικειμενικότητας και της υποκειμενικότητας, τη διάκριση μεταξύ των γεγονότων που βιώνουν και των συναισθημάτων που νιώθουν. Εστιάζει στην ενδυνάμωση των ατόμων με καθολικές αξίες και δεξιότητες, όπως η συνεργασία, η μετριοφροσύνη, η φιλικότητα, η (ηθική) βελτίωση της ταυτότητας του πολίτη, η αυτοαντίληψη, η αναγνώριση των συναισθημάτων και η αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου. Όλα αυτά έχουν απώτερο σκοπό τα ανθρώπινα δικαιώματα, την ατομική τους ελευθερία για να κανονίσουν αυτά τα ίδια τη ζωή τους, χωρίς περιορισμούς και πιέσεις (Παπαδόπουλος, 2016 · Παπασταμάτης, 2011).

Στη διαδικασία της μάθησης η/ο φιλελεύθερη/ος εκπαιδευτρια/της είναι το κεντρικό πρόσωπο, η πηγή της γνώσης. Χαρακτηρίζεται ως αυθεντία, καθώς είναι αυτή/αυτός που αποφασίζει τι είναι χρήσιμο εκπαιδευτικά να διδαχθεί το εκπαιδευόμενο άτομο (Παπασταμάτης, 2011). Πιο συγκεκριμένα, επιλέγει το θέμα της διδασκαλίας και κατευθύνει τα εκπαιδευόμενα άτομα σε όλη τη διάρκεια της μάθησης, για να αναπτύξουν στο μέγιστο βαθμό τις πνευματικές και διανοητικές τους ικανότητες (Elias & Merriam, 1995). Οι συνήθεις μέθοδοι που χρησιμοποιούνται είναι η συζήτηση, ο στοχασμός, καθώς και η αποστήθιση μεγάλου όγκου πληροφοριών, η οποία αξιολογείται με εξετάσεις (Παπαδήμα, 2017). Στην δασκαλοκεντρική αυτή προσέγγιση ο/η εκπαιδευόμενος/η αντιμετωπίζεται ως ένα άτομο έτοιμο να ανακαλύψει τη γνώση και να

κατανοήσει τις πληροφορίες που δέχεται για να φτάσει στην αλήθεια (Παπαδήμα, 2017).

Η εκπαιδευτική φιλοσοφία του φιλελευθερισμού έχει δεχθεί κριτική από σύγχρονους φιλοσόφους εξαιτίας του καθηγητοκεντρικού χαρακτήρα που έχει, των παραδοσιακών μεθόδων που χρησιμοποιεί, καθώς και την εξάρτηση των εκπαιδευομένων στους/στις εκπαιδευτές/τριες ενηλίκων (Γιώτη, 2010). Επιπλέον, εστιάζει σε πιο ακαδημαϊκά θέματα και αγνοεί τη συμβολή της εκπαίδευσης στον επαγγελματικό προσανατολισμό και της επαγγελματική κατάρτιση (Παπαδήμα, 2017).

2.1.2 Συμπεριφορισμός

Η εκπαιδευτική φιλοσοφία του συμπεριφορισμού είναι μία φιλοσοφία που ξεκίνησε από τον κλάδο της ψυχολογίας και αργότερα θεωρήθηκε μία από τις πιο συχνά εφαρμοζόμενες φιλοσοφίες στον χώρο της εκπαίδευσης τον 20^ο αιώνα. Αυτό που πρεσβεύει η εκπαιδευτική φιλοσοφία του συμπεριφορισμού είναι ότι μοναδική πηγή της γνώσης θεωρούνται οι αισθήσεις. Πιο συγκεκριμένα, οι εξωτερικές επιδράσεις και τα ερεθίσματα είναι καθοριστικά, διότι διαμορφώνουν και τροποποιούν την συμπεριφορά του ατόμου. Ο σκοπός, επομένως, του συμπεριφορισμού είναι η πρόβλεψη και ο έλεγχος της συμπεριφοράς με τη βοήθεια περιβαλλοντικών παραγόντων. Επιπρόσθετα, εστιάζει σε αντικειμενικά παρατηρήσιμες και μετρήσιμες συμπεριφορές (Παπασταμάτης, 2011).

Βασικοί εκπρόσωποι της φιλοσοφίας του συμπεριφορισμού θεωρούνται ο John Watson, ο οποίος επηρέασε σε μεγάλο βαθμό τον Skinner, καθώς και ο

Thorndike. Πριν, όμως, από αυτούς τους σπουδαίους υποστηρικτές, τα πρώτα ίχνη του συμπεριφορισμού ανιχνεύονται στις θεωρίες και τα πειράματα του Ρανιόν πάνω στις αντιδράσεις των ζώων και συγκεκριμένων ερεθισμάτων. Με παρόμοια βάση και σκεπτικό ήταν και τα πειράματα του Watson κυρίως σε ζώα, αλλά και σε παιδιά (Weegar & Pacis, 2012).

Για τον Watson ο συμπεριφορισμός είναι μια φυσική επιστήμη με σκοπό την πρόβλεψη και τον έλεγχο της συμπεριφοράς (Rakos, 2013). Τα συγγράμματα και οι πεποιθήσεις του πήραν έναν ακραίο χαρακτήρα συμπεριφορισμού μετά το βιβλίο του «Behaviorism» το 1924 (Rakos, 2013 · Malone & Garcia-Penagos, 2014). Πίστευε ότι τα ένστικτα και τα πνευματικά γνωρίσματα του ατόμου δεν είναι ιδιαίτερα χρήσιμα και περιόρισε την έννοια των συναισθημάτων σε τρεις αντιδράσεις, σε αυτή του φόβου, της οργής και της αγάπης. Δέχεται την κληρονομικότητα των φυσικών χαρακτηριστικών, αλλά όχι των γνωστικών. Συνεπώς, ανεξάρτητα από το ταλέντο, την κλίση ή την οποιαδήποτε προδιάθεση του ατόμου, η συμπεριφορά και οι αντιδράσεις του διαμορφώνονται μόνο από εξωτερικά χαρακτηριστικά και τον έλεγχο αυτής (Rakos, 2013).

Οι Malone & Garcia-Penagos (2014) συνοψίζουν τα βασικότερα σημεία της θεωρίας του συμπεριφορισμού που διαμόρφωσε ο Watson. Αναφέρουν ότι σε καταστάσεις που συνεχώς αλλάζουν, για να προσαρμοστεί το άτομο, δημιουργεί κάποια μοτίβα αντίδρασης, τα οποία αποτελούνται από έναν συνδυασμό κινητικών, λεκτικών και συναισθηματικών αντιδράσεων, με μία μορφή από αυτές αν είναι κυρίαρχη. Χρησιμοποιείται, δηλαδή, σε αυτή τη διαδικασία όλο το σώμα και όχι μόνο ο νους. Το ίδιο συμβαίνει και με τη σκέψη και τη γλώσσα. Ένα άτομο σκέφτεται με όλο του το σώμα και όχι μόνο με τη

λειτουργία του νου. Ακολουθώντας πιστά τα βήματα του Watson, ο Skinner ασπάστηκε τη φιλοσοφία του συμπεριφορισμού, βασίζοντας και ο ίδιος τη μελέτη του σε ζώα (Weegar & Pacis, 2012, Rachlin, 1976). Όπως και ο Watson, ο Skinner κατέληξε στο αποτέλεσμα ότι όλη η μάθηση είναι μετρήσιμη μέσω της παρατήρησης της αλλαγής της συμπεριφοράς.

Η Barrett (2011), διατύπωσε και ανέλυσε την άποψη των συμπεριφοριστών (Watson & Skinner) ότι η παραγωγή μιας κατάλληλης για τις συνθήκες συμπεριφορά είναι έργο ολόκληρων των φυσικών ιδιοτήτων του οργανισμού και όχι απλώς του εγκεφάλου (Malone & Garcia-Penagos, 2014). Συνεπώς, επίκεντρο του συμπεριφορισμού είναι οι αισθήσεις και ως φιλοσοφία αρνείται κάθε συστηματική ενδοσκόπηση του εσωτερικού και ψυχολογικού κόσμου και την έννοια της εσωτερικότητας και αυτονομίας του ατόμου. Ο Skinner (1971) υποστήριξε ότι ένα άτομο δεν γίνεται ποτέ αυτόνομο, αλλά θα εξαρτάται πάντα από τα άτομα που του δίδαξαν να πράττει με τον συγκεκριμένο τρόπο, για να αντιμετωπίζει αποτελεσματικά τις καταστάσεις. Επομένως, η γνώση αναπτύσσεται από τις αισθήσεις μας και τις εμπειρίες. Το άτομο ανακαλύπτει τη γνώση λαμβάνοντας την από τις αισθήσεις μας και καθώς παρατηρούμε τους γύρω μας, σε συνδυασμό με την εμπειρία, αναπτύσσουμε και ξεδιπλώνουμε τη νέα γνώση.

Στις αρχές του 1960, ο συμπεριφορισμός επεκτείνεται πέρα από τον τομέα της ψυχολογίας και εισέρχεται στον χώρο της εκπαίδευσης με έντονη δυναμική (Jones & Brader-Araje, 2002). Ως σκοπό της εκπαίδευσης τίθεται η αλλαγή ή διατήρηση του τρόπου με τον οποίο συμπεριφέρονται τα άτομα (Murphy, 1997). Εστιάζει σε συμπεριφορές, οι οποίες χρήζουν αλλαγή για να θεωρηθούν αποδεκτές, και είναι περισσότερο ή λιγότερο μόνιμες με την πάροδο

του χρόνου (Παπαδήμα, 2017·Rachlin, 1976). Συνήθως η λεκτική συμπεριφορά είναι αυτή που χρήζει διαμόρφωση ή διατήρηση στο χώρο της εκπαίδευσης, η οποία μπορεί να ελεγχθεί από ένα λεκτικό ή μη ερεθίσμα (Skinner, 1958).

Για την αλλαγή ή διατήρηση μιας αποδεκτής συμπεριφοράς από την/τον εκπαιδευτή/τη σημαντικό ρόλο διαδραματίζει το περιβάλλον. Ο συμπεριφορισμός υποστηρίζει ότι όλες/όλοι μαθητευόμενες/οι προϋποθέτουν ίδια κατανόηση και έχουν την δυνατότητα να μάθουν, εάν υπάρχουν οι κατάλληλες περιβαλλοντικές συνθήκες, για να προσφερθούν τα κατάλληλα ερεθίσματα (Weegar & Pacis, 2012). Εκτός όμως από τη διαμόρφωση του περιβάλλοντος, ο σχεδιασμός της κατάλληλης μορφής ενίσχυσης είναι ένας από τους προσδιοριστικούς παράγοντες για τον καθορισμό συγκεκριμένων μορφών συμπεριφοράς και τον έλεγχο της από ένα συγκεκριμένο είδος ερεθίσματος (Skinner, 1958). Η ενίσχυση μπορεί να είναι θετική ή αρνητική και η χρήση της μπορεί να είναι διαφορετική ανάλογα τις καταστάσεις. Αναλυτικότερα, όταν επιθυμούμε το άτομο να κάνει κάτι, χρησιμοποιούμε θετική ενίσχυση. Αντίθετα, όταν δεν θέλουμε να κάνει κάτι ή να συνεχίσει να κάνει κάτι, εφαρμόζουμε αρνητική ενίσχυση, παραθέτουμε δηλαδή αποτρεπτικά ερεθίσματα (Rachlin, 1976). Η συχνότερη αρνητική ενίσχυση που χρησιμοποιείται από τους συμπεριφοριστές είναι η τιμωρία, η οποία αποσκοπεί στη μείωση της μη αποδεκτής συμπεριφοράς.

Στον χώρο, λοιπόν, της μάθησης και της εκπαίδευσης, η/ο εκπαιδευτή/της διαμορφώνει το κατάλληλο περιβάλλον, με σκοπό να παρέχει τα ερεθίσματα εκείνα που θα προκαλέσουν την αντίδραση της/του εκπαιδευόμενης/ου. Αν η συμπεριφορά της/του θεωρείται αποδεκτή από την/τον εκπαιδευτή/τη τότε παρέχεται η κατάλληλη μορφή ενίσχυσης (επιβράβευση,

έπαινος, βαθμοί κτλ) για τη διατήρηση αυτής. Σε άλλη περίπτωση, που η συμπεριφορά, σύμφωνα με την κρίση της/του εκπαιδευτριάς/τη οφείλει να αλλάξει, προσφέρεται αρνητική ανατροφοδότηση και χρησιμοποιείται συχνά η τιμωρία. Με τον τρόπο αυτό, η συγκεκριμένη συμπεριφορά μειώνεται μέχρι να μη θεωρείται αποδεκτός τρόπος αντίδρασης ούτε από το εκπαιδευόμενο άτομο. Είναι φανερό, ότι ο/η εκπαιδευόμενος/η δεν λαμβάνει μέρος στη διαδικασία της δικιάς του/της μάθησης, αντίθετα λαμβάνει παθητικά τις πληροφορίες και τη γνώση από το περιβάλλον και τον/την εκπαιδευτή/τρια, ο/η οποίος/α μάλιστα τον/την καθοδηγεί σε όλη τη πορεία της μάθησης.

Κρίσιμης σημασίας είναι η αναφορά του ρόλου του/της εκπαιδευτή/τριας, στη φιλοσοφία του συμπεριφορισμού, διότι είναι καθοριστικός στη διαδικασία της μάθησης. Είναι αυτός/αυτή που σχεδιάζει το μάθημα και προσδιορίζει και επιλέγει αυτά που θεωρεί αυτός/αυτή ωφέλιμα. Πιο συγκεκριμένα, εντοπίζει τις μη αποδεκτές συμπεριφορές και σχεδιάζει τους διδακτικούς στόχους του μαθήματος για την απόκτηση της νέας συμπεριφοράς. Επομένως, είναι δασκαλοκεντρική θεωρία μάθησης, καθώς ο/η εκπαιδευτής/τρια καθοδηγεί τον/την εκπαιδευόμενο/η για να λάβει το επιθυμητό αποτέλεσμα (Merriam & Caffarella, 1999). Η/Ο εκπαιδευτριάς/της θεωρείται η πηγή της γνώσης, ενώ στο αντίποδα η/ο εκπαιδευόμενος/η είναι παθητικός δέκτης αυτής (Sahan & Terzi, 2015).

Σύμφωνα με τους συμπεριφοριστές, η διδασκαλία στην εκπαίδευση ενηλίκων αποτελείται από μικρά και καλά σχεδιασμένα βήματα, τα οποία ο/η εκπαιδευόμενος/η πρέπει να ολοκληρώνει διαδοχικά για να φτάσει στη γνώση. Επομένως, η διδακτέα ύλη δομείται σε προκαθορισμένες μικρές ενότητες, οι οποίες έχουν αυξανόμενη δυσκολία (Παπαδήμα, 2017). Τα μικρά τμήματα της

γνώσης διδάσκονται κυρίως με τη μέθοδο της διάλεξης και της απομνημόνευσης μεγάλου όγκου πληροφοριών (Sahan & Terzi, 2015).

Από την άλλη πλευρά, οι εκπαιδευόμενες/οι, όπως αναφέρθηκε, είχαν μια παθητική στάση και κανέναν έλεγχο στη διαδικασία της μάθησης. Ήταν υπεύθυνες/οι απλά να εκτελούν και να εφαρμόζουν τους κανόνες, που η/ο εκπαιδευτρια/της θέτει). Σκοπός τους είναι η μίμηση της αποδεκτής συμπεριφοράς που επιθυμεί ο/η εκπαιδευτής/τρια. Η αξιολόγηση της γνώσης γίνεται μέσω δοκιμασιών ελέγχου, όπου επιβραβεύεται η σωστή απάντηση με έναν καλό βαθμό, ενώ η λάθος τιμωρείται με μείωση του βαθμού (Παπαδήμα, 2017).

Παρά την ευρεία εφαρμογή του συμπεριφορισμού στην εκπαίδευση και την κυριαρχία του έναντι άλλων εκπαιδευτικών φιλοσοφικών, έντονη είναι η κριτική που του ασκήθηκε. Η εφαρμογή μεθόδων, όπως η απομνημόνευση πολλών πληροφοριών, η παθητική στάση της/του εκπαιδευόμενης/ου, αλλά κυρίως η άρνηση κάθε έννοιας των εσωτερικών γνωρισμάτων του ατόμου. Πιο συγκεκριμένα, δε δέχεται τη μοναδικότητα της συμπεριφοράς, καθώς όλες/όλοι αντιδρούν με τον ίδιο τρόπο στις εξωτερικές και περιβαλλοντικές πίεσης (Weegar & Pacis, 2012), οπότε γνωστικές και ψυχολογικές διεργασίες απορρίπτονται. Τέλος, ασκείται κριτική, διότι δεν ασχολείται καθόλου με τη μνήμη, μια γνωστική δεξιότητα, απαραίτητη για την ανάπτυξη της γλώσσας, πρωτίστως, και κατά συνέπεια την αποθήκευση και την ανάκληση των νέων μοτίβων για τον καθορισμό της νέας συμπεριφοράς (Παπαδήμα, 2017).

2.1.3 Προοδευτισμός

Το κίνημα της προοδευτικής εκπαίδευσης κυριάρχησε και έκανε αισθητές τις ιδέες του στο τέλος του 19^{ου} αιώνα. Είναι μια εκπαιδευτική φιλοσοφία, η οποία συγκροτήθηκε ως αντίλογος στην παραδοσιακή εκπαίδευση του συμπεριφορισμού και του φιλελευθερισμού. Εναντιώθηκε στις παραδοσιακές παιδαγωγικές πρακτικές που ο/η εκπαιδευτής/τρια θεωρούνταν αυθεντία και πηγή γνώσης και τοποθετεί στο κέντρο της μαθησιακής διαδικασίας τον/την εκπαιδευόμενο/η προσδίδοντας μεγαλύτερη αξία στην παρατήρηση και την εμπειρία. Βασικός εκπρόσωπος και θεμελιωτής του προοδευτισμού είναι ο John Dewey, που από τα συγγράμματα του γίνεται φανερή η αλλαγή του περιεχομένου της εκπαίδευσης. Επομένως, ο ρόλος της εκπαίδευσης είναι η κοινωνική αλλαγή και η κοινωνική δράση (Dewey, 1938·Dewey, 1916). Η εκπαιδευτική διαδικασία γίνεται με έμφαση στις εμπειρίες και τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευόμενων και όχι μέσω της αποστήθισης και της διάλεξης.

Στη θεωρία του John Dewey (1916) σημαντικό ρόλο διαδραματίζει και η έννοια της εμπειρίας, η οποία ορίζεται ως η αλληλεπίδραση του ατόμου και του εκάστοτε περιβάλλοντος. Όλοι οι άνθρωποι έχουν εμπειρίες που δημιουργούνται λόγω των καταστάσεων που βιώνουν και με την αλληλεπίδρασή τους με το περιβάλλον. Ωστόσο, για να αποτελέσει αυτή η εμπειρία παράγοντα μάθησης και για να μπορεί να αξιοποιηθεί πρέπει να γίνει κριτικός αναστοχασμός πάνω σε αυτή και να συνδυαστεί με την πράξη. Η αλληλεπίδραση με το υπάρχον περιβάλλον είναι πολύ σημαντική όσο και η θεωρητική ενασχόληση. Μία εκπαιδευτική δομή, σύμφωνα με τον John Dewey (1916), οφείλει να εφαρμόσει τις εμπειρίες που αποκτά μέσα στο σχολείο και στην καθημερινή του ζωή, στήριζε δηλαδή την άμεση σχέση σχολείου και

κοινωνίας, και όχι να αποτελεί ξεχωριστό και διαφορετικό περιβάλλον και να είναι αποκομμένη από αυτή. Αν δεν υπάρξει εφαρμογή της εμπειρίας που αποκτά στις αίθουσες της διδασκαλίας δεν θα βρεθεί το άτομο κοντά στην κοινωνία και είναι πιθανό να μην ενταχθεί ομαλά.

Επιπλέον, η κοινωνία μεταβάλλεται και ανασχηματίζεται διαρκώς και για τον λόγο αυτό η εκπαίδευση πρέπει να βοηθήσει τους/τις εκπαιδευομένους/ες να καλλιεργήσουν εκείνες τις ικανότητες για να μπορούν να ερμηνεύουν και να αναλύουν τις συνεχώς νέες κοινωνικές καταστάσεις για να μπορέσουν να λύσουν τα πιθανά προβλήματα που θα προκύψουν. Αυτό θα μπορούσε να συμβεί, με την μεταβίβαση των ερεθισμάτων από την κοινωνία και την καθημερινή ζωή στην εκπαιδευτική αίθουσα ως κεντρικό θέμα για συζήτηση και επεξεργασία. Θεωρεί ότι επειδή το κοινωνικό περιβάλλον υφίσταται «στοχαστική κριτική και διαρκή ανασχηματισμό», οι εμπειρίες που λαμβάνονται από τα άτομα κρίνονται αναγκαίες για την επίλυση προβλημάτων γνώσης και μάθησης. Αυτή η αλληλεπίδραση της φύσης και του ανθρώπου είναι το κύριο χαρακτηριστικό της εμπειρίας. Ο εκπαιδευόμενος πρέπει να θέτει σε εφαρμογή αυτά που μαθαίνει, έτσι και οι ιδέες και οι νέες υποθέσεις πρέπει να τεθούν σε πράξη, να δοκιμαστούν για να εξαχθεί το αποτέλεσμα αν είναι λειτουργικές (Dewey, 1938, Dewey, 1916).

Αν και η άποψη του John Dewey (1916) είναι ξεκάθαρη μέσα από τα συγγράμματα του σχετικά με την σύνδεση της εμπειρίας και της εκπαίδευσης, ότι η δεύτερη διαμορφώνεται μέσα από την εμπειρία, ο ίδιος επισημαίνει ότι η ταύτιση αυτών των δύο εννοιών δεν είναι πάντοτε απόλυτη . Αυτό εξαρτάται από το περιεχόμενο της εμπειρίας. Δεν έχουν όλες οι εμπειρίες παιδευτικό περιεχόμενο. Για τον John Dewey υπάρχουν εμπειρίες, οι οποίες επηρεάζουν

και εμποδίζουν την ανάπτυξη άλλων εμπειριών ή μπορεί να έχουν θετικά αποτελέσματα και εξαιτίας της ακατάλληλης στιγμής παρουσίας τους να δημιουργούν προβλήματα μείωσης των μελλοντικών εμπειριών (Χριστόπουλος, 2005).

Ο/Η εκπαιδευτής/τρια πρέπει να εξετάζει και να αναλύει την ποιότητα των εμπειριών των εκπαιδευόμενων και να τις εμπλουτίζει με δημοκρατικές αξίες (Χριστόπουλος, 2005). Για να χαρακτηριστεί μία εμπειρία παιδευτική θα πρέπει να εμπεριέχει δύο έννοιες, αυτή της αρχής της συνέχειας και της αλληλεπίδρασης. Η πρώτη αναφέρεται στην ικανότητα των προηγούμενων εμπειριών που έχουν αποκτηθεί να μεταβάλλουν και την ποιότητα των μελλοντικών αλλαγών. Για την αρχή της συνέχειας, κάθε εμπειρία, η οποία διαμορφώνεται, επηρεάζει το άτομο που βιώνει αυτή την εμπειρία και χωρίς να το ελέγχει επηρεάζει και την μελλοντική δημιουργία των εμπειριών, οι οποίες δημιουργούνται και με την μεταβολή των υποκειμενικών συνθηκών. Ειδικότερα, η τρέχουσα εμπειρία όχι μόνο αλληλοεπιδρά με τις προηγούμενες αλλά επιδρά και στην ποιότητα των επόμενων είτε προς το καλύτερο είτε προς το χειρότερο. Ανάλογα την αξία των εμπειριών, ενεργοποιούνται είτε προτιμήσεις είτε παρωθήσεις από την μία, και δημιουργούνται ή όχι εμπόδια στην δραστηριότητα από την άλλη (Dewey, 1938).

Η αλληλεπίδραση των προηγούμενων εμπειριών με τις επόμενες, βοηθούν το άτομο να προσαρμοστεί πιο εύκολα στην κοινωνία, καθώς οι καταστάσεις διαδέχονται η μία την άλλη. Οι πληροφορίες και οι δεξιότητες που κατακτά ένα άτομο όταν βιώνει μία νέα κατάσταση, μετατρέπονται σε μέσο για την κατανόηση και επίλυση προβλημάτων νέων μελλοντικών καταστάσεων. Όταν έρχεται το άτομο αντιμέτωπο με μία κατάσταση, ή όταν θέτει ένα σκοπό,

θα πρέπει να προβλέψει και τις συνέπειες της ενέργειάς του, είτε είναι μία λύση για την αντιμετώπιση της νέας συνθήκης είτε είναι η υλοποίηση της παρόρμησης. Για την συνειδητοποίηση των συνεπειών αυτών, καθοριστικό ρόλο διαδραματίζουν οι προηγούμενες εμπειρίες που έχουν αποκτηθεί από το άτομο. Στην περίπτωση, που είναι γνωστές έρχονται κατευθείαν στο μυαλό του, ενώ όταν δεν είναι οικείες το άτομο χρειάζεται χρόνο να σκεφτεί τις προηγούμενες εμπειρίες του και να εντοπίσει κοινά σημεία με την κατάσταση που αντιμετωπίζει αυτή τη στιγμή, για να μπορέσει να διαμορφώσει μία κρίση για τις συνέπειες (Dewey, 1938).

Η έννοια της αλληλεπίδρασης υποδηλώνει την αλληλεπίδραση που διαδραματίζεται ανάμεσα στα διάφορα αντικείμενα του περιβάλλοντος και στο ίδιο το άτομο. Η επιλογή, δηλαδή του υλικού που συμβάλλει στην διαμόρφωση των συνθηκών του περιβάλλοντος, οι οποίες συνδέονται με τις έμφυτες ικανότητες του ατόμου και προσδίδουν στην εμπειρία παιδευτικό περιεχόμενο (Χριστόπουλος, 2005). Επομένως, γίνεται σαφές ότι μία εμπειρία με αρνητική παιδευτική αξία ίσως είναι αποτέλεσμα της δυσκολίας προσαρμογής του υλικού στις ανάγκες των εκπαιδευομένων. Οι δύο αυτές έννοιες δεν είναι αποκομμένες η μία από την άλλη, αλλά αλληλοεπιδρούν και αλληλοεπηρεάζονται.

Ο προοδευτισμός εισήγαγε και πολλές νέες εκπαιδευτικές τεχνικές, ξεφεύγοντας από αυτές της παραδοσιακής εκπαίδευσης. Σημαντικότερες από αυτές, είναι η μάθηση πρακτικών και χειρωνακτικών δραστηριοτήτων, όπως κηπουρική. Μόνο μέσω της δράσης και της αλληλεπίδρασης του ατόμου με τις καταστάσεις θα επέλθει η μάθηση (learning by doing). Επιπρόσθετα, δίνεται έμφαση στην ομαδοσυνεργατική μάθηση. Σύμφωνα με τους Elias & Merriam (1995) η συνεργατική μάθηση προσφέρει στα άτομα να μοιράζονται τις ιδέες

τους και να συνεργάζονται για την λύση ενός προβλήματος αποφεύγοντας τις συγκρούσεις. Με τη συζήτηση και τη συμμετοχή όλων γίνονται τα άτομα αποδεκτά και η ψυχική τους υγεία αυξάνεται. Μία άλλη μέθοδος, η οποία χρησιμοποιείται και στην εποχή μας και έχει ενσωματωθεί και στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών είναι η μέθοδος πρότζεκτ του William Heard Kilpatrick.

Η/Ο εκπαιδευτρια/της στη φιλοσοφία του προοδευτισμού δεν θεωρείται η πηγή της γνώσης και δεν αντιμετωπίζεται ως αυθεντία. Σύμφωνα με τον Παπασταμάτη (2011) ο ρόλος της/του εκπαιδευτριας/τη (ενηλίκων) χαρακτηρίζεται διαμεσολαβητικός. Είναι υπεύθυνη/ος για την παροχή ενός κατάλληλου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, το οποίο θα προκαλεί ερωτήματα και την αμφισβήτηση της/του εκπαιδευόμενης/ου, και για την διευκόλυνσή της/του στην κατάκτηση της μάθησης. Δεν μεταδίδει αυτούσιες γνώσεις, αλλά σέβεται τις εμπειρίες, τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των εκπαιδευόμενων. Η μάθηση κατακτιέται από αυτές/αυτούς, και στο μόνο που συμβάλλει η/ο εκπαιδευτρια/της είναι στην διευκόλυνση, υποκίνηση και αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, την οποία διοργανώνει και συγκροτεί μέσα από τις εκπαιδευτικές εμπειρίες (Παπασταμάτης, 2011). Η εκπαιδευτική φιλοσοφία του προοδευτισμού στηρίζεται σε μία καλή σχέση εκπαιδευτριας και εκπαιδευόμενης και στην εναλλαγή των ρόλων τους. Με το μοίρασμα και την ανταλλαγή εμπειριών η εκπαιδευτρια γίνεται εκπαιδευόμενη και το αντίστροφο.

Γίνεται φανερό, ότι η συμβολή του προοδευτισμού στις βασικές αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι σημαντική. Σύμφωνα με του Elias & Merriam (1995) στην εκπαίδευση ενηλίκων, όπως και στον προοδευτισμό, η εκπαιδευτική διαδικασία εστιάζει στις ανάγκες των ατόμων, στην αντιμετώπιση κοινωνικών προβλημάτων μέσα από συζήτηση σε ομάδες και στην επιστημονική έρευνα. Ο

Dewey αναφέρει στα συγγράματά του αρκετές φορές στην σημαντικότητα και την πραγματοποίηση της δια βίου μάθησης μέσα από τις εμπειρίες και τις δραστηριότητες των ατόμων.

2.1.4 Ανθρωπισμός

Ο ανθρωπισμός είναι μία εκπαιδευτική φιλοσοφία, που αποτελείται από ένα κράμα σκέψης διαμορφωμένο από στοιχεία της ιταλικής Αναγέννησης και του ευρωπαϊκού Διαφωτισμού, την αρχαία ελληνική και τη ρωμαϊκή φιλοσοφία. Το εύρος της είναι μεγάλο, καθώς χαρακτηρίζεται ως μία σύνθεση του κλασικού και του χριστιανικού ανθρωπισμού, του μαρξισμού και του υπαρξισμού. Χαρακτηριστικά και στοιχεία του ανθρωπισμού ανιχνεύονται σε έργα στοχαστών της εκπαίδευσης, όπως του Comenius, Rousseau, Froebel, Pestalozzi αλλά και του Carl Rogers, Alan Rogers και Knowles (Ανδραγωγική θεωρία).

Ο ανθρωπισμός περιλαμβάνει και εστιάζει σε αξίες και αρετές, όπως η ελευθερία, η εμπιστοσύνη, η αυτενέργεια, η αυτονομία και η κατανόηση του εαυτού μας και της θέσης μας στην κοινωνία. Στόχος είναι η κατανόηση της έννοιας του εαυτού, καθώς και η αντίληψη που έχει το άτομο για τον εαυτό του, που επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τον τρόπο μάθησής του (Παπασταμάτης, 2011). Οι υποστηρικτές του ανθρωπισμού θεωρούν την εκπαίδευση ως μέσο για την επίτευξη της αυτονομίας του ατόμου και την ανάπτυξη της υπευθυνότητας για τη λήψη των αποφάσεων του και δεν τη θεωρούν υπεύθυνη για τη προσαρμογή του ατόμου στη δημοκρατική κοινωνία (Παπασταμάτης, 2011). Υποστηρίζουν ότι, ο/η εκπαιδευόμενος/η θα πρέπει να φτάσει στην αυτοπραγμάτωση και αυτό-ολοκλήρωση του, έτσι ώστε να μπορεί να πάρει

αποφάσεις για το καλό της ευρύτερης κοινωνίας. Το γεγονός ότι σέβεται την ανθρώπινη προσωπικότητα και ενδιαφέρεται για τη διαμόρφωση του χαρακτήρα του ατόμου δεν συνεπάγεται με την παράβλεψη της σημαντικότητας του κοινωνικού συνόλου. Δεν είναι μια εγωκεντρική φιλοσοφία, καθώς οι αξίες που διέπουν τον ανθρωπισμό, όπως η ελευθερία, η αυτονομία και η αξιοπρέπεια του ατόμου έχουν ως στόχο την διαμόρφωση ενός ολοκληρωμένου ατόμου και μιας καλύτερης κοινωνίας (Elias & Merriam, 1995). Η κοινωνική αλλαγή είναι τόσο σημαντική όσο και η προσωπική και δεν μπορεί να συμβεί αν το ίδιο το άτομο δεν φτάσει στην αυτοπραγμάτωσή του.

Οι βασικές αρχές του ανθρωπισμού μπορούν να συνοψιστούν σύμφωνα με τους Elias & Merriam (1995) :

1. Ο άνθρωπος είναι από την φύση του καλός και ένα περιβάλλον βοηθητικό και υποστηρικτικό μπορεί να τον βοηθήσει να λειτουργήσει ευεργετικά για την κοινωνία. Οι συνθήκες που υπόκειται από την κοινωνία είναι αυτό που φθείρει το άτομο και το αποπροσανατολίζει από την εγγενώς καλή του φύση.
2. Είναι απαραίτητο το άτομο να έχει την ελευθερία και την αυτονομία στις προσωπικές του επιλογές προκειμένου να αναπτυχθεί.
3. Τα άτομα έχουν απεριόριστες δυνατότητες να αναπτυχθούν και να ωριμάσουν, έτσι ώστε να γίνουν όσο το δυνατόν καλύτεροι άνθρωποι
4. Κεντρική θέση για τον ανθρωπισμό κατέχει η αυτοαντίληψη, η οποία αποτελεί τη βάση της ανάπτυξής του. Όπως αναφέρθηκε, η έμφαση στην ατομικότητα δεν περιλαμβάνει τον εγωκεντρισμό ή την απομόνωση.
5. Τα άτομα διακατέχονται από μία εγγενή επιθυμία να φτάσουν στην αυτοπραγμάτωση.

6. Τα συναισθήματα, οι πεπιοιθήσεις, οι αξίες και οι στάσεις του ατόμου είναι προϊόν της προσωπικής αντίληψης και για τους ανθρωπιστές έχουν την ίδια σημασία με την γνωστική ανάπτυξη.

7. Οι προηγούμενες αρχές του ανθρωπισμού και κυρίως η αυτοπραγμάτωση και η προσωπική ευημερία του δεν μπορούν να πραγματοποιηθούν αν δεν υπάρχει ευθύνη του εγώ απέναντι στο κοινωνικό σύνολο.

Ο ρόλος του/της εκπαιδευτή/τρια απομακρύνεται από αυτόν που υιοθετεί η παραδοσιακή εκπαίδευση. Δεν θεωρείται πλέον ως αυθεντία και απλός/ή μεταδότης/τρια γνώσης. Θα μπορούσε να υιοθετήσει τον χαρακτηρισμό διευκολυντή/τριας, καθώς δεν κατευθύνει τη μάθηση αλλά τη διευκολύνει και μεσολαβεί με στόχο την επίτευξη της συνεργασίας και της επικοινωνίας με τη βοήθεια της δύναμης της ομάδας (Παπασταμάτης, 2011). Ο Rogers (στη Γιώτη, 2010) πιστεύει ότι ο/η εκπαιδευτής/τρια πρέπει να έχει κάποιες βασικές στάσεις και δεξιότητες για να πετύχει τον στόχο της εκπαίδευσης που θέτει ο ανθρωπισμός. Συνοπτικά, μερικές από τις πιο σημαντικές είναι να είναι αυθεντικός/ή, να αποδέχεται τα ενδιαφέροντα, τις πεπιοιθήσεις και τις ιδέες των εκπαιδευόμενων, να δημιουργεί ένα κλίμα εμπιστοσύνης, να επιβραβεύει και να διακατέχεται από ενσυναίσθηση.

Από την άλλη ο/η εκπαιδευόμενος/η είναι το κέντρο της μαθησιακής διαδικασίας και υπεύθυνος για την επιλογή της μεθόδου και του αντικειμένου μάθησης. Πιο συγκεκριμένα, οδηγείται στη γνώση μέσω της δικιάς του/της ενεργοποίησης και ώθησης για ανακάλυψη. Οι εκπαιδευόμενες/οι βασίζονται στις δικές τους ανάγκες και ενδιαφέροντα για την επιλογή του αντικειμένου της μάθησης και ενθαρρύνονται να εμπλακούν σε ένα πρόβλημα

αξιοποιώντας όλες τις δυνατότητές τους. Μαθαίνουν, δηλαδή, αυτό το οποίο για τις ίδιες/ίδιους έχει τη μεγαλύτερη σημασία (Γιώτη, 2010). Υποκινούνται, επομένως, από εσωτερικά κίνητρα και όχι από εξωτερικά (Παπασταμάτης, 2011). Σε όλη τη διαδικασία της μάθησης κεντρική θέση, σύμφωνα με τον Rogers (στη Γιώτη, 2010), κατέχει η αυτοαξιολόγηση της/του εκπαιδευόμενης/ου, εξετάζει δηλαδή η/ο ίδια/ίδιος αν η γνώση και η μάθηση συναντά και ικανοποιεί κάποια ανάγκη τους.

Η ανθρωπιστική φιλοσοφία έχει επηρεάσει σε μεγάλο βαθμό τον τομέα της εκπαίδευσης ενηλίκων, καθώς πολλές έννοιες χαρακτηρίζονται και ως κεντρικοί όροι στην εκπαίδευση ενηλίκων, όπως η μαθητοκεντρική της προσέγγιση και ο ρόλος του/της εκπαιδευτή/τριας ως διευκολυντή/τριας της μαθησιακής διαδικασίας και η υιοθέτηση της συνεργατικής μάθησης ως μεθόδου. Επιπλέον, μεγάλη επιρροή είχε και η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση, η οποία σύμφωνα με τον Tough (Παπαδήμα, 2017) τοποθετεί υπεύθυνη/ο την/τον εκπαιδευόμενη/ο σε όλη τη διαδικασία της μάθησης (σχεδιασμός, πραγματοποίηση και αξιολόγηση). Επιπρόσθετα, μεγάλο αντίκτυπο στην εκπαίδευση ενηλίκων έχει και Ανδραγωγική θεωρία του Knowles, η οποία διέπεται από τέσσερις βασικές παραδοχές, οι οποίες φαίνεται να συμφωνούν αρκετά με αυτές του ανθρωπισμού. Αρχικά, ο/η εκπαιδευόμενος/η είναι υπεύθυνος/η για τον σχεδιασμό της μάθησης και η διαδικασία αυτή έχει μεγαλύτερη σημασία από το αποτέλεσμα της. Ακόμη, η μάθηση οφείλει να είναι βιωματική και τέλος υπογραμμίζεται το ενδιαφέρον των ενηλίκων να μάθουν ότι θα τους φανεί χρήσιμο και θα μπορούν να το εφαρμόσουν στην καθημερινότητά τους (Knowles, 1970, στο Παπαδήμα, 2017).

2.1.5 Εποικοδομητισμός

Η εκπαιδευτική φιλοσοφία του εποικοδομητισμού αναδείχθηκε τον 20^ο αιώνα, λόγω της δυσαρέσκειας που υπήρχε γύρω από τις προϋπάρχουσες θεωρίες της γνώσης και της μάθησης που κυριαρχούσαν στην δυτική φιλοσοφία. Η διάδοση και μαζική εφαρμογή της φιλοσοφίας του συμπεριφορισμού ώθησε αρκετούς φιλοσόφους στην δημιουργία ενός διαφορετικού μοντέλου ερμηνείας της γνώσης, της μάθησης, της επικοινωνίας, της γλώσσας. Βασική αρχή της συγκεκριμένης φιλοσοφίας είναι η κατασκευή της γνώσης, το οποίο είναι εύκολα κατανοητό, καθώς ο αγγλικός όρος που χρησιμοποιείται είναι *constructivism* (προέρχεται από το ρήμα *construct* που σημαίνει κατασκευάζω) (Jones & Brader-Araje, 2002 · Boudourides, 2003)

Τα πρώτα ίχνη του εποικοδομητισμού διακρίνονται ήδη από τους γνωστούς αρχαίους φιλοσόφους οι ρίζες, όμως, της θεωρίας του εποικοδομητισμού προέρχεται από τον Vico, ο οποίος το 1710 ανέφερε στα γραπτά του ότι τα άτομα έχουν κάποια στοιχεία μέσα τους, τα οποία μόνο τα ίδια τα άτομα μπορούν να συντονίσουν και μόλις τα καταφέρουν και τα ενώσουν, γίνονται οι δημιουργοί της αλήθειας, που μόνο αυτά γνωρίζουν. Το συμπέρασμα στο οποίο κατέληξε ήταν ότι «το ανθρώπινο μυαλό μπορεί να ξέρει μόνο ό,τι το ανθρώπινο μυαλό έχει δημιουργήσει» και ότι έννοιες όπως ο χρόνος και ο χώρος δεν είναι τίποτα παραπάνω από ανθρώπινα κατασκευάσματα (Glaserfeld, 1995). Η παραπάνω δήλωση αποτέλεσε έναυσμα για την κατάρριψη της μέχρι τώρα χρήσης του όρου «ύπαρξη» και την αντικατάσταση από αυτή της «βιωσιμότητας» από τον κύριο εκπρόσωπο του εποικοδομητισμού, τον Ernst von Glaserfeld. Αυτός, όμως, που έθεσε τα θεμέλια αυτής της φιλοσοφίας ήταν ο Ελβετός φιλόσοφος και ψυχολόγος, Jean

Piaget υποστηρίζοντας ότι η γνώση αναπτύσσεται όταν το άτομο παίρνει ενεργό ρόλο σε μία φυσική ή πνευματική δραστηριότητα. Τονίζει ότι η γνώση είναι στενά συνδεδεμένη με τη δράση και δε λαμβάνεται παθητικά από εξωτερικά ερεθίσματα, όπως υποστήριζαν πριν από αυτόν οι συμπεριφοριστές (Glaserfeld, 1995).

Η βάση της εκπαιδευτικής φιλοσοφίας του εποικοδομητισμού είναι ότι η γνώση δεν υφίσταται σε μία πραγματικότητα έξω από το άτομο, αλλά το ίδιο την κατασκευάζει, καθώς αλληλεπιδρά με τις προϋπάρχουσες εμπειρίες του. Συγκεκριμένα, τα άτομα αλληλεπιδρούν με την πραγματικότητα, δρουν πάνω σε αυτή και δέχονται την επίδρασή της. Η διαδικασία αυτή οδηγεί στη δόμηση της γνώσης (Παπασταμάτης, 2011). Επιπλέον, εκτός από την ενεργή συμμετοχή στην διαδικασία της μάθησης υπογραμμίζεται ο ρόλος και η σημαντικότητα της εμπειρίας (Miller, 1997 in Sahan & Terzi, 2015). Η γνώση είναι απίθανο να ληφθεί παθητικά από το περιβάλλον και μόνο από τις αισθήσεις, αλλά κατασκευάζεται μέσω της ενεργής συμμετοχής του ατόμου στην εξερεύνηση. Εστιάζει στην διαδικασία της μάθησης και όχι στην μάθηση ως προϊόν (Jones & Brader-Araje, 2002). Το 1995 ο Glaserfeld δηλώνει ότι η γνώση βρίσκεται στο μυαλό των ατόμων, ανεξάρτητα πως την έχει ορίσει ο/η κάθε φιλόσοφος, συνεπώς τα άτομα δεν έχουν άλλη επιλογή από το να οικοδομήσουν αυτά που γνωρίζουν βασιζόμενα στις εμπειρίες τους. Αργότερα οι Naylor & Keogh (1999, στο Jones & Brader-Araje, 2002) αναφέρουν ότι η διαδικασία μάθησης πραγματοποιείται με την σύνδεση των νέων ιδεών με την προϋπάρχουσα γνώση. Αναλυτικότερα, τα νέα δεδομένα και η νέα εμπειρία για να αποκτήσουν νόημα για το άτομο πρέπει να αλληλεπιδράσουν με την γνώση και τις εμπειρίες που υπάρχουν ήδη στο νου τους. Έχοντας ως βάση την παραπάνω ιδέα

σχετικά με τη γνώση διαμορφώθηκαν διαφορετικοί τύποι του εποικοδομητισμού. Η πιο γνωστή κατηγοριοποίησή του είναι σε γνωστικό με κύριο εκφραστή τον Piaget, σε κοινωνικό με κύριο εκπρόσωπο τον Vygotsky και σε ριζοσπαστικό με κύριο εκφραστή τον Glasersfeld (Παπαδήμα, 2017).

Ο Jean Piaget απορρίπτει την μέχρι τότε ισχύουσα φιλοσοφία, η οποία ήταν εστιασμένη στη γνώση ως αποτέλεσμα παθητικής λήψης από τα ερεθίσματα του περιβάλλοντος. Σημείο αναφοράς της θεωρίας του είναι ότι παραλληλίζει την γνωστική εξέλιξη του ατόμου με την βιολογική του ανάπτυξη, τονίζοντας την προσαρμοστική ιδιότητα της γνώσης (Boudourides, 2003). Η διαφοροποίηση του από την παραδοσιακή επιστημολογία είναι ότι η γνώση δεν έχει σκοπό την παραγωγή αναπαραστάσεων μια ανεξάρτητης, αντικειμενικής πραγματικότητας, αλλά μιας υποκειμενικής. Η έννοια των σχημάτων χρησιμοποιείται συχνά στη θεωρία του Piaget αλλά και του Glasersfeld και αναφέρεται στις νοητικές και οργανωμένες δομές, που προσαρμόζονται ή αλλάζουν και αντιπροσωπεύουν συμπεριφορές και δράσεις (Feldman, 2008). Η κατασκευή ενός σχήματος, σύμφωνα με τον Glasersfeld (1989), αποτελείται από τρία μέρη: την αναγνώριση μιας συγκεκριμένης κατάστασης, το συσχετισμός της δραστηριότητας με αυτό το είδος κατάστασης και την προσδοκία ενός συγκεκριμένου αποτελέσματος. Αν το αποτέλεσμα που προσδοκάται επαληθευτεί, τότε οι διανοητικές δομές του ατόμου παραμένουν. Αντίθετα, αν το αποτέλεσμα είναι διαφορετικό, δημιουργείται μία διανοητική σύγχυση, η οποία αποτελεί τη βάση για γνωστική αλλαγή.

Ένας άλλος βασικός εκπρόσωπος του εποικοδομητισμού είναι ο Vygotsky, ο οποίος αναλύει τους κοινωνικούς παράγοντες που επηρεάζουν τη μάθηση (Philips, 1995, στο Jenkins, 2000). Ο κοινωνικός εποικοδομητισμός

ισχυρίζεται ότι οι βασικότερες νοητικές λειτουργίες που αναλύθηκαν, πριν ενσωματωθούν ήταν κοινωνικές. Η διαδικασία της γνώσης περιλαμβάνει και την δράση και άλλων ατόμων σε αυτή και η συμβολή της κοινότητας και της κουλτούρας είναι απαραίτητη. Συνεπώς, σε αυτές τις κοινωνικο-πολιτισμικές επιδράσεις του ατόμου με το περιβάλλον του λαμβάνει χώρα η εννοιολογική αλλαγή (Boudourides, 2003· Παπαδήμα, 2017). Επιπρόσθετα, ο κοινωνικός εποικοδομητισμός στηρίζει την άποψη ότι η σκέψη αναπτύσσεται από την κοινωνία στο άτομο και όχι αντίστροφα. Ειδικότερα, οι εξωτερικές ενέργειες που δέχεται το άτομο, μετά από επεξεργασία και σύγκριση με τις εμπειρίες και τις εννοιολογικές δομές που ήδη υπάρχουν στο άτομο, μεταμορφώνονται σε εσωτερικές λειτουργίας, δηλαδή εσωτερικεύονται (Boudourides, 2003). Η συνεργατική μάθηση, η διαμεσολάβηση και η χρήση της γλώσσας και του λόγου αποτελούν έννοιες-κλειδιά στη θεωρία του Vygotsky.

Ο Glaserfeld επηρεαζόμενος από τον Vico και κυρίως από τον Piaget, διαμορφώνει το δικό του μοντέλο, τη δικιά του μορφή εποικοδομητισμού και την ονομάζει ριζοσπαστική. Ο Ernst von Glaserfeld (1995) στηρίζει το μοντέλο του σε δύο βασικές αρχές: 1. η γνώση δεν αποκτιέται παθητικά από το άτομο, αλλά το ίδιο το άτομο την κατασκευάζει και 2. η λειτουργία της γνώσης είναι προσαρμόσιμη και εξυπηρετεί την οργάνωση του εμπειρικού κόσμου και όχι την ανακάλυψη της οντολογικής πραγματικότητας. Συνεπώς, ο (ριζοσπαστικός) εποικοδομητισμός θεωρεί ότι δεν υπάρχει ένας κόσμος, μία πραγματικότητα ανεξάρτητη από το άτομο, που πρέπει αυτό να ανακαλύψει για να φτάσει στην αλήθεια. Αντίθετα, υποστηρίζει ότι η πραγματικότητα δεν είναι αντικειμενική και δεν υπάρχει έξω από το άτομο, αλλά υποκειμενική και δημιουργημένη από τις εμπειρίες του. Αντιπαράκειται με την παραδοσιακή επιστημολογία και αλλάζει

τον όρο της αντικειμενικής αλήθειας με αυτόν την βιωσιμότητας, η οποία δεν αναφέρεται σε κάτι έξω από το εμπειρικό πεδίο του κάθε ατόμου. Η ανακάλυψη μιας οντολογικής πραγματικότητας, της ύπαρξης, σχετίζεται με την θέση μας στον χώρο και στον χρόνο. Αλλά από τη στιγμή που αυτές οι έννοιες, όπως αναφέρθηκε, δεν θεωρούνται τίποτα περισσότερο από υποκειμενικά κατασκευάσματα, η ύπαρξη δεν έχει νόημα έξω από το πεδίο των εμπειριών μας (Glaserfeld,1991). Οι έννοιες, οι θεωρίες, οι σκέψεις και οι συμπεριφορές είναι βιώσιμες αν αποδειχθούν χρήσιμες στο περιεχόμενο στο οποίο δημιουργήθηκαν.

Ο ρόλος του/της εκπαιδευτή/τριας ενηλίκων έχει ως κύριο στόχο να καθοδηγεί και να διευκολύνει τη διαδικασία της μάθησης, να προσανατολίζει και να εστιάζει την προσοχή των μαθητευόμενων σε ένα σχετικό και ακαδημαϊκά παραγωγικό συμπέρασμα (Παπαδήμα, 2017). Ο/Η εκπαιδευτής/τρια δεν θεωρείται αυθεντία και δεν είναι υπεύθυνος/η για τη μετάδοση της γνώσης. Υπεύθυνος/η για την κατασκευή της γνώσης είναι ο/η μαθητευόμενος/η με την καθοδήγηση και τις συμβουλές του/της εκπαιδευτή/τριας. Ο ρόλος τους παίρνει τη μορφή της/του συν-εξερευνητήριας/η, οι οποίες/οι ενθαρρύνουν τις/τους μαθητευόμενες/ους να αμφισβητήσουν τις προϋπάρχουσες ιδέες τους ή διάφορες καταστάσεις, να σχηματίσουν δικές τους, να τις προκαλέσουν, να κάνουν καινούριες υποθέσεις και να τις εξετάσουν, να καταλήξουν (ή και να παραμένουν στις ίδιες) ιδέες, γνώμες και συμπεράσματα (Weegar & Pacis, 2012). Οι επικοινωνητιστές εκπαιδευτικοί προτιμούν τη χρήση του διαλόγου και των ερωτήσεων ως έναυσμα της χρήσης της κριτικής τους σκέψης κατά τη διάρκεια της διαδικασίας της μάθησης, ενθαρρύνοντας την αυτονομία τους. Τέλος, είναι απαραίτητο να επισημανθεί ότι για να προσανατολίσουν την σκέψη

των μαθητευόμενων σε μία παραγωγική κατεύθυνση θα πρέπει να αναπτύξουν ένα μοντέλο (με τη χρήση επίλυσης προβλημάτων, με την λεκτική απόδοση των σκέψεών τους, με την ερμηνεία λάθος απαντήσεων) για να ερευνήσουν τις αντιλήψεις και τις γνωστικές δομές που έχουν ήδη κατασκευάσει οι εκπαιδευόμενοι/ες. Ο ρόλος του/της εκπαιδευτή/τριας μπορεί να χαρακτηριστεί με πολλές ονομασίες, μερικές από αυτές που προτείνει ο Jarvis (2006) είναι αυτή του εκπαιδευτή, διευκολυντή και αρωγού στο εκπαιδευτικό έργο, καθοδηγητή και σύμβουλου.

Σημαντικές τεχνικές που χρησιμοποιούνται στην εκπαιδευτική διαδικασία του εποικοδομητισμού είναι η συνεργατική μάθηση, η κατάλληλη χρήση της γλώσσας και η επίλυση προβλημάτων. Οι εκπαιδευτές/τριες οφείλουν να έχουν στο μυαλό τους ότι η απλή ερμηνεία ενός φαινομένου δεν αρκεί για να οδηγηθούν οι μαθητευόμενοι/ες στη γνώση και στην κατανόηση. Οι λέξεις που πολύ προσεκτικά επιλέγει ο/η εκπαιδευτής/τρια βγάζουν νόημα για τον/την ίδιο/α, επειδή ανταποκρίνεται στον δικό του/της εμπειρικό κόσμο και στις γνωστικές και διανοητικές δομές που έχει κατασκευάσει ο/η ίδιος/α. Αυτό, δυστυχώς, δεν επαρκεί για την δημιουργία γνώσης για τον/την μαθητευόμενο/η. Οι εκπαιδευτές/τριες ενηλίκων πρέπει να έχουν μία άποψη για τις σκέψεις, τα κίνητρα και τις νοητικές δομές που έχουν κατασκευάσει οι μαθητευόμενοι/ες, έτσι ώστε να επιλέξουν τα κατάλληλα γλωσσικά σχήματα που θα αντιστοιχούν και θα βγάζουν νόημα στον εμπειρικό κόσμο των μαθητευόμενων. Η συγκεκριμένη διαδικασία είναι δύσκολη και απαιτεί αρκετή προσπάθεια. Είναι σύνηθες στην εκπαιδευτική διαδικασία του εποικοδομητισμού, οι εκπαιδευτές/τριες να ρωτούν τους/τις μαθητευόμενους/ες τον τρόπο σκέψης που ακολούθησαν για να φτάσουν σε μία συγκεκριμένη ερμηνεία. Ακόμα και σε

περίπτωση λανθασμένης απάντησης, ιδιαίτερης σημασίας είναι το πως κατέληξαν σε αυτή, ποια ήταν η διαδικασία της σκέψης τους, διότι εκείνη την στιγμή για τους/τις μαθητευόμενους/ες βγάζει νόημα. Με αυτόν τον τρόπο ο/η εκπαιδευτής/τρια αποκτάει μία ιδέα, διαμορφώνει μία αντίληψη για τον εμπειρικό τους κόσμο. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τη χρήση της γλώσσας με τρόπο που να ανταποκρίνεται στο βαθμό που είναι δυνατό, στον κόσμο των εμπειριών των μαθητευόμενων (Glaserfeld, 1991). Επιπλέον, για να επιτευχθεί η μάθηση, τα άτομα πρέπει να ερευνήσουν το πρόβλημα, το οποίο θα συναντήσουν, να το εξερευνήσουν, να διαμορφώσουν και να ελέγξουν τις υποθέσεις τους και να καταλήξουν σε μία λύση. Τέλος, όταν οι μαθητευόμενοι/ες πρέπει να λύσουν μία προβληματική κατάσταση που τους έχει ανατεθεί, πρέπει αρχικά να αποδώσουν λεκτικά πως βλέπουν το πρόβλημα και τι θέλουν να κάνουν με αυτό. Θα μπουν σε μία διαδικασία στοχασμού, καθώς όχι μόνο πρέπει οι ίδιοι/ες να εκφράσουν σωστά αυτό που σκέφτονται, αλλά και να ακούσουν προσεκτικά τον/την συνομιλητή του/της και να καταλάβουν την σκέψη του/της και τις αντίστοιχες πράξεις. Επιπλέον, όταν πραγματοποιείται μία προσπάθεια εξήγησης της σκέψης, οι ασυνέπειες και ασάφειες στον συλλογισμό του επισημαίνονται με μεγαλύτερη ευκολία τόσο από το ίδιο το άτομο, όσο και από τους/τις άλλους/ες μαθητευόμενους/ες.

2.2 Επαγγελματική ικανοποίηση και εκπαιδευτικές φιλοσοφίες

Είναι γεγονός ότι η επαγγελματική ικανοποίηση απασχολεί ακόμα τόσο τον ιδιωτικό τομέα όσο και αυτό της εκπαίδευσης. Εταιρίες και οργανισμοί ψάχνουν να βρουν τους παράγοντες που θα βελτιώσουν την ικανοποίηση των

εργαζομένων ή θα μειώσουν την επαγγελματική τους δυσαρέσκεια. Στόχος της πλειοψηφίας των επιχειρήσεων είναι πλέον οι εργαζόμενοι/ες να αισθάνονται ικανοποιημένοι/ες και ασφαλείς με την εργασία τους, έτσι ώστε να υπάρχει θετική ψυχική διάθεση. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τα άτομα να είναι πιο παραγωγικά και να αποδίδουν περισσότερο (Fei & Han, 2020).

Στον χώρο της εκπαίδευσης, η ικανοποίηση των εκπαιδευτών είναι απαραίτητη. Χωρίς αυτήν οι εκπαιδευτές/τριες δεν θα έχουν την όρεξη και το ενδιαφέρον να εστιάσουν στο σημαντικό έργο του επαγγέλματός τους. Η κατάσταση αυτή επιφέρει σοβαρές επιπτώσεις και στους τρεις συντελεστές της μάθησης: τον εκπαιδευτή, τον εκπαιδευόμενο και την εκπαιδευτική διαδικασία. Οι εκπαιδευτές/τριες δεν έχουν τη διάθεση να εμπλουτίσουν την εκπαιδευτική διαδικασία, οι εκπαιδευόμενοι/ες δεν επωφελούνται ουσιαστικά από αυτή και οι πρώτοι απογοητεύονται περισσότερο με τις χαμηλές επιδόσεις των μαθητευόμενων (Hutton & Jobe, 1985 · Nwachukwu, 2006).

Αξιοσημείωτο είναι να αναφερθεί η σημαντικότητα της υιοθέτησης μιας εκπαιδευτικής φιλοσοφίας. Κάθε εκπαιδευτής/τρια ασπάζεται κάποιες μεθόδους κάποιας εκπαιδευτικής φιλοσοφίας. Οι περισσότεροι/ες, όμως, δεν γνωρίζουν ποιες είναι αυτές ή τι πρεσβεύει η καθεμία. Η αναγνώριση της εκπαιδευτικής φιλοσοφίας διευκολύνει την διδακτική διαδικασία, καθώς το άτομο βλέπει ξεκάθαρα ποια φιλοσοφία του ταιριάζει, με αποτέλεσμα να επιλέγει με περισσότερη αυτοπεποίθηση τεχνικές και μεθόδους μάθησης για την μαθησιακή διαδικασία (Conti, 2007).

Παρά το γεγονός ότι αυτές οι δύο παράμετροι της μάθησης θεωρούνται απαραίτητες μεταβλητές της μάθησης και έχουν ερευνηθεί αρκετά, δεν έχει γίνει κάποια απόπειρα να ερευνηθούν μαζί. Η επίγνωση της εκπαιδευτικής

φιλοσοφίας που υιοθετεί έστω και ασυναίσθητα ένας/μία εκπαιδευτής/τρια βελτιώνει την διαδικασία μάθησης, καθώς γίνεται η κατάλληλη επιλογή τεχνικών και μεθόδων, οι οποίες κάνουν τον/την εκπαιδευτή/τρια να αισθάνεται άνετα (Conti, 2007). Η αυτοπεποίθησή τους αυξάνεται, με αποτέλεσμα να βιώνουν μεγαλύτερη ικανοποίηση. Επιπλέον, οι εκπαιδευόμενοι/ες αξιοποιούν τα εργαλεία που τους παρέχει ο/η εκπαιδευτής και οι επιδόσεις τους αυξάνονται. Η ικανοποίηση των εκπαιδευτών/τριών αυξάνεται και πάλι και τους οδηγεί στην περαιτέρω ενασχόληση με την διαδικασία της μάθησης, καθώς διακατέχονται πλέον με περισσότερη σιγουριά, αυτοπεποίθηση και διάθεση. Επομένως, οι εσωτερικοί αυτοί παράγοντες της εργασίας αποδεικνύονται ως σημαντικοί ενισχυτές της επαγγελματικής ικανοποίησης (Karavas, 2010· Panagiotopoulos & Karanikola, 2017).

Κεφάλαιο 3 Μεθοδολογία έρευνας

3.1 Στόχοι και σκοποί της εργασίας

Κύριος στόχος της παρούσας έρευνας είναι η μελέτη της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτών ενηλίκων που διδάσκουν σε ιδιωτικά Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (Ι.Ε.Κ.) και των εκπαιδευτικών φιλοσοφιών που ασπάζονται. Παρά το γεγονός, ότι το πεδίο της επαγγελματικής ικανοποίησης όσο και η ανάλυση των εκπαιδευτικών φιλοσοφιών αποτελούν συχνό θέμα ερευνών, δεν έχει πραγματοποιηθεί κάποια έρευνα που να συσχετίζει αυτές τις δύο μεταβλητές. Η υιοθέτηση μιας εκπαιδευτικής φιλοσοφίας διασαφηνίζει την εκπαιδευτική διδασκαλία, οδηγεί τον εκπαιδευτή στην επιλογή κατάλληλων τεχνικών και μεθόδων και τέλος, στην επαγγελματική ικανοποίηση, καθώς έχει αναφερθεί σε έρευνες (Hutton & Jobe, 1985, Nwachukwu, 2006), ότι οι εκπαιδευτές λαμβάνουν υψηλή ικανοποίηση από τη φύση της εργασίας τους (Panagiotopoulos & Karanikola, 2017). Με τον τρόπο αυτό, οδηγούνται οι εκπαιδευόμενοι σε κατάκτηση της μάθησης και η αύξηση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτών ενηλίκων γίνεται πιο έντονη. Η επαγγελματική ικανοποίηση έχει ως αποτέλεσμα την υψηλή εργασιακή απόδοση, η οποία δραστηριοποιεί στη συνέχεια τους εκπαιδευτές για την καλύτερη προετοιμασία και οργάνωση της εκπαιδευτικής διδασκαλίας, δημιουργώντας έναν φαύλο κύκλο (Karavas, 2010).

Επομένως, τα ερευνητικά ερωτήματα που προκύπτουν και η παρούσα εργασία έχει σκοπό να ερευνηθεί είναι :

1. Ποια είναι η σχέση της μεταβλητής της επαγγελματικής ικανοποίησης με τη μεταβλητή του φύλου, της ηλικίας, του μορφωτικού επιπέδου, της επαγγελματικής ειδικότητας, των ετών προϋπηρεσίας και της οικογενειακής κατάστασης των εκπαιδευτών;
2. Ποια είναι η σχέση της μεταβλητής της εκπαιδευτικής φιλοσοφίας με τη μεταβλητή του φύλου, της ηλικίας, του μορφωτικού επιπέδου, της επαγγελματικής ειδικότητας, των ετών προϋπηρεσίας και της οικογενειακής κατάστασης των εκπαιδευτών;
3. Ποια είναι η σχέση των επιμέρους κατηγοριών της επαγγελματικής ικανοποίησης (εσωγενή, εξωγενή) με τις εκπαιδευτικές φιλοσοφίες που υιοθετούν οι εκπαιδευτές;
4. Ποια είναι η σχέση της συνολικής επαγγελματικής ικανοποίησης με τις εκπαιδευτικές φιλοσοφίες που υιοθετούν οι εκπαιδευτές ενηλίκων;

3.2 Το δείγμα της έρευνας

Η συλλογή του ερευνητικού υλικού έγινε κατά τη χρονική περίοδο Δεκέμβριος 2019 μέχρι Απρίλιος 2020. Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι η συμμετοχή ήταν προαιρετική και οι απαντήσεις αυστηρά εμπιστευτικές. Το δείγμα της έρευνας αποφασίστηκε να αποτελείται από εκπαιδευτές/τριες

ενηλίκων που έχουν διδάξει σε κάποιο Ιδιωτικό Ινστιτούτο Επαγγελματική Κατάρτισης (Ι.Ε.Κ) της χώρας. Τα ερωτηματολόγια μοιράστηκαν ηλεκτρονικά με τη μορφή της google form, καθώς η δια ζώσης παράδοση των ερωτηματολογίων ήταν ανέφικτη λόγω της δύσκολης κατάστασης που βιώνει η χώρα μας, εξαιτίας του Covid-19. Το δείγμα συλλέχθηκε με έναν συνδυασμό δύο μεθόδων δειγματοληψίας, της χιονοστιβάδας και της ευκολίας. Τα δείγματα της χιονοστιβάδας (snowball sampling) χαρακτηρίζεται ως ένα μικρό δείγμα, γνωστό στην/στον ερευνήτρια/τη, το οποίο με τη σειρά του διαθέτει το ερωτηματολόγιο σε άλλα άτομα που ανήκουν στο επιθυμητό δείγμα, τα οποία στη συνέχεια το προσφέρουν σε άλλα άτομα κ.ο.κ. Το δείγμα ευκολίας είναι αυτό, το οποίο επιλέγεται με κριτήριο την ευκολία (Παπαγεωργίου, 2015). Τα ερωτηματολόγια μοιράστηκαν αρχικά, σε άτομα γνωστά σε μένα, τα οποία γνώριζα ότι είναι συμβατά με την ομάδα στόχου της έρευνας. Μετά τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, τα συγκεκριμένα άτομα το προώθησαν (σε μορφή google form) στις/στους συναδέλφισσες/ους τους. Στη συνέχεια, επικοινωνήσα με e-mails με τις γραμματείες των ιδιωτικών Ι.Ε.Κ. προωθώντας το ερωτηματολόγιο στο εκπαιδευτικό τους προσωπικό. Συγκεντρώθηκαν συνολικά εβδομήντα τρία (73) ερωτηματολόγια.

Συγκεκριμένα, οι γυναίκες του δείγματος είναι 43 (58,9%) και 30 άνδρες (41,1%). Η πλειοψηφία του δείγματος ήταν ηλικία 40-49 (N= 26, 35,6%,) ενώ μόνο 8 άτομα (11%) ήταν ηλικίας 18-28. Το υπόλοιπο δείγμα κατανεμήθηκε ως εξής: η ηλικία 29-39 αντιστοιχεί στο ποσοστό 34,2% (N= 25) και άνω των 50 το 19,2% (N= 14).

Πίνακας 1. Στατιστικά δεδομένα της μεταβλητής του φύλου

Φύλο		
	Συχνότητα	Ποσοστό
Άνδρας	30	41,1
Γυναίκα	43	58,9
Σύνολο	73	100

Πίνακας 2. Στατιστικά δεδομένα της μεταβλητής της ηλικίας

Ηλικία		
	Συχνότητα	Ποσοστό
18-28	8	11
29-39	25	34,2
40-49	26	35,6
50 >	14	19,2
Σύνολο	73	100

Όσον αφορά το μορφωτικό επίπεδο τα 37 άτομα (50,7 %) κατέχουν έναν μεταπτυχιακό τίτλο, τα 28 (38,4%) έχουν αποφοιτήσει από κάποιο ΑΕΙ ή ΤΕΙ, τα 6 (8,2%) κατέχουν διδακτορικό τίτλο και μόνο τα 2 (2,7%) έχουν αποφοιτήσει μόνο από το Λύκειο.

Πίνακας 3. Στατιστικά δεδομένα της μεταβλητή του μορφωτικού επιπέδου

Μορφωτικό επίπεδο		
	Συχνότητα	Ποσοστό
Απόφοιτος Λυκείου	2	2,7
Απόφοιτος ΑΕΙ/ΤΕΙ	28	38,4
Κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου	37	50,7
Κάτοχος διδακτορικού τίτλου	6	8,2
Σύνολο	73	100

Η ειδικότητα των ερωτώμενων είχε ένα μεγάλο εύρος και για την πρακτικότητα των αποτελεσμάτων ομαδοποιήθηκαν στις εξής κατηγορίες: επαγγέλματα εκπαίδευσης N= 14 (19,2%), υγείας και πρόνοιας N=6 (8,2%), αισθητικής (N= 7, 9,6%), φυσικής αγωγής (N= 2, 2,7%), οικονομικών (N= 7, 9,6%), μαγειρικής και εστίασης (N= 6, 8,2%), ξένων γλωσσών 5,5% (N= 4, 5,5%), τέχνης (N= 4, 5,5%), τουριστικών (N= 8, 11%), θετικών επιστημών (N= 10, 13,7%), ιστορίας και αρχαιολογίας (N= 4, 5,5%) και νομικών (N= 1, 1,4%).

Πίνακας 4. Στατιστικά δεδομένα της μεταβλητής της ειδικότητας

Ειδικότητα		
	Συχνότητα	Ποσοστό
Εκπαίδευση	14	19,2
Υγεία και Πρόνοια	6	8,2
Αισθητική	7	9,6
Φυσική Αγωγή	2	2,7
Οικονομικά	7	9,6
Μαγειρική/Εστίαση	6	8,2
Ξένες Γλώσσες	4	5,5
Επαγγέλματα Τέχνης	4	5,5
Τουριστικά	8	11,0
Ιστορία/Αρχαιολογία	10	13,7
Νομικά	4	5,5
Σύνολο	73	100

Τα έτη προϋπηρεσίας των περισσότερων ερωτώμενων είναι 0-5 έτη με το πλήθος των ερωτώμενων να είναι 40 (54,8%), γεγονός που αποδεικνύει

ότι ο τομέας της εκπαίδευσης ενηλίκων άρχισε να ελκύει το ενδιαφέρον τα τελευταία χρόνια. Στη συνέχεια, 20 άτομα του δείγματος (27,4%) εργάστηκαν σε ιδιωτικά Ι.ΕΚ. 6-10 χρόνια, 11-15 έτη τα 6 άτομα (8,2%), 16-20 έτη ένα άτομο (1,4%), 20-25 έτη και πάνω από 25 έτη 3 άτομα σε κάθε κατηγορία (4,1%).

Πίνακας 5. Στατιστικά δεδομένα της μεταβλητής των ετών προϋπηρεσίας

Έτη προϋπηρεσίας		
	Συχνότητα	Ποσοστό
0-5	40	54,8
6-10	20	27,4
11-15	6	8,2
16-20	1	1,4
20-25	3	4,1
25 >	3	4,1
Σύνολο	73	100,0

Τέλος, όσον αφορά την οικογενειακή κατάσταση η πλειονότητα των υποκειμένων ήταν παντρεμένη, 41 άτομα (56,2%) και ακολουθούσε το ποσοστό των άγαμων (32,9%, N= 24) και τέλος των διαζευγμένων (11%, N= 8).

Πίνακας 6. Στατιστικά δεδομένα της μεταβλητής της οικογενειακής κατάστασης

Οικογενειακή κατάσταση		
	Συχνότητα	Ποσοστό
Άγαμος	24	32,9
Παντρεμένος	41	56,2
Διαζευγμένος	8	11,0
Σύνολο	73	100,0

3.3 Τα ερωτηματολόγια της έρευνας

Για την έκβαση μετρήσιμων αποτελεσμάτων η έρευνα είναι ποσοτική και το δείγμα αποτελείται από εκπαιδευτές ενηλίκων. Για την εξαγωγή των αποτελεσμάτων γίνεται χρήση δύο ερωτηματολογίων, τα οποία μοιράζονται σε ενιαίο έντυπο:

1. Το Minnesota Satisfaction Questionnaire Short Form (Weis, D. J., Dawis, R. V., England, G. W., Lofquist, L. H., 1977), για τη μέτρηση της επαγγελματικής ικανοποίησης και
2. το ερωτηματολόγιο PAEI (Philosophy of Adult Education Inventory) της Zinn L. (1991) για τον καθορισμό της εκπαιδευτικής φιλοσοφίας του εκπαιδευτή ενηλίκων.

Πριν τις ερωτήσεις των δύο ερωτηματολογίων υπάρχει ένα εισαγωγικό μήνυμα για την ενημέρωση των ερωτώμενων σχετικά με το ερωτηματολόγιο και την έρευνα και στη συνέχεια δημογραφικές ερωτήσεις, που αφορούν στο φύλο, στην ηλικία, στο μορφωτικό επίπεδο, στην ειδικότητά τους, στα χρόνια προϋπηρεσίας και στην οικογενειακή τους κατάσταση.

3.3.1 Ερωτηματολόγιο Επαγγελματικής Ικανοποίησης

Για τη μελέτη της επαγγελματικής ικανοποίησης έχουν δημιουργηθεί πληθώρα ερωτηματολογίων. Στη συγκεκριμένη έρευνα θα αξιοποιηθεί το

Ερωτηματολόγιο Ικανοποίησης Μινεσότα (Minnesota Satisfaction Questionnaire – MSQ), με σκοπό την αξιολόγηση του επιπέδου ικανοποίησης από την εργασία σε σχέση με τους διάφορους παράγοντες αυτής. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από δύο εκδοχές, την εκτεταμένη (long form) και την σύντομη εκδοχή (short form). Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιείται η σύντομη εκδοχή του MSQ (το οποίο έχει σταθμιστεί στα ελληνικά δεδομένα από την Σωτηροπούλου στη διδακτορική διατριβή της, 2006), με σκοπό την διευκόλυνση των ερωτώμενων και την εξοικονόμηση χρόνου, διότι το ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών φιλοσοφιών που έπρεπε να συμπληρωθεί ταυτόχρονα, απαιτούσε αρκετό χρόνο για τη συμπλήρωσή του.

Το MSQ αποτελείται από είκοσι προτάσεις και ο/η ερωτώμενος/η πρέπει να απαντήσει κυκλώνοντας τον αριθμό που εκφράζει το πως νιώθει και το πόσο ικανοποιημένος/η είναι από την εργασία του/της. Οι απαντήσεις είναι σύμφωνα με τη διαβάθμιση της κλίμακας Likert, με τον αριθμό 1 να αντιστοιχεί στην απόλυτη δυσαρέσκεια, τον αριθμό 5 στην απόλυτη ικανοποίηση και τον αριθμό 3 να εκφράζει μια ουδέτερη στάση.

Κάθε ερώτηση αποτελεί και μια συγκεκριμένη όψη της εργασίας. Επομένως, το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει τις εξής κλίμακες προσδιορισμού της εργασίας: εργασιακή δραστηριότητα ανεξαρτησία, ποικιλία, κύρος, εποπτεία (σε επίπεδο ανθρώπινων σχέσεων), εποπτεία (σε επίπεδο τεχνικής υποστήριξης), ηθικές αξίες, ασφάλεια, κοινωνική προσφορά, εξουσία, χρησιμοποίηση ικανοτήτων, πολιτική του οργανισμού, απολαβές, εξέλιξη, ανάληψη ευθύνης, δημιουργικότητα, εργασιακές συνθήκες, συνάδελφοι, αναγνώριση, επίτευξη. Τα παραπάνω ομαδοποιούνται σε τρεις διαστάσεις της επαγγελματικής ικανοποίησης: την εσωγενή ικανοποίηση (ερωτήσεις: 1, 2, 3, 4,

7, 8, 9, 10, 11, 15, 16, 20), την εξωγενή ικανοποίηση (ερωτήσεις: 5, 6, 12, 13, 14, 19) και την γενική ικανοποίηση του ατόμου από την εργασία του (όλες οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου) (Weis, Dawis, England, Lofquist, 1977).

3.3.2 Ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικών φιλοσοφιών

Στη διεθνή βιβλιογραφία υπάρχουν διάφορα ερωτηματολόγια αυτοαξιολόγησης και εύρεσης της εκπαιδευτικής φιλοσοφίας. Μερικά από αυτά είναι το ATLAS των Conti & Colody (1999), το PALS του Conti (1978), το PHIL του Conti (2004) και το PAEI της Lorraine Zinn (1983). Για τη συλλογή των δεδομένων της έρευνας αξιοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο Φιλοσοφίας της Εκπαίδευσης Ενηλίκων της Lorraine Zinn, “ Philosophy of Adult Education Inventory” (PAEI, 1991), το οποίο έχει σταθμιστεί στα ελληνικά δεδομένα (στη διατριβή της Παπαδήμα, 2017). Το ερωτηματολόγιο της Zinn, χαρακτηρίζεται ως εργαλείο αυτοαξιολόγησης και έχει ως στόχο την κατάταξη των ερωτώμενων σε πέντε εκπαιδευτικές φιλοσοφίες, τον φιλελευθερισμό, τον συμπεριφορισμό, τον προοδευτισμό, τον ανθρωπισμό και τον εποικοδομητισμό. Σημαντικός παράγοντας για την επιλογή του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου είναι η κατηγοριοποίηση των ερωτήσεών του.

Πιο συγκεκριμένα αποτελείται από δεκαπέντε ελλιπείς προτάσεις, που ακολουθούνται από πέντε διαφορετικές επιλογές, οι οποίες ολοκληρώνουν την πρόταση και πρεσβεύουν μία εκπαιδευτική φιλοσοφία. Κάθε επιλογή συνοδεύεται από μια κλίμακα Likert από το 1 έως το 7 και οι ερωτώμενοι/ες καλούνται να κυκλώσουν τον αριθμό που εκφράζει περισσότερο το πως

αισθάνονται για κάθε επιλογή. Η διαβάθμιση της κλίμακας είναι από το 1 (διαφωνώ απόλυτα) μέχρι το 7 (συμφωνώ απόλυτα) και ως ουδέτερο σημείο ο αριθμός 4. Κάθε επιλογή ακολουθείται από τα δεξιά από ένα γράμμα της αγγλικής αλφάβητου (a, b, c, d, e, f, g, h, i, j), τα οποία υποκρύπτουν την φιλοσοφική θεωρία. Τα δέκα γράμματα που εμφανίζονται χωρίζονται σε δύο ομάδες, οι οποίες εμφανίζονται εναλλάξ. Η πρώτη ομάδα περιλαμβάνει τα γράμματα a, b, c, d, e και στην δεύτερη εντοπίζονται τα f, g, h, i, j. Ο συνδυασμός ενός γράμματος από τις δύο ομάδες φανερώνει την εκπαιδευτική φιλοσοφία που ασπάζεται το άτομο.

Για τη διεξαγωγή των αποτελεσμάτων αξιοποιούνται τα γράμματα της αγγλικής αλφάβητου που βρίσκονται δεξιά στο τέλος κάθε ερώτησης. Κάθε εκπαιδευτική φιλοσοφία εκπροσωπείται από τον συνδυασμό δύο συγκεκριμένων γραμμάτων. Οι απαντήσεις καταγράφονται σε έναν πίνακα που μοιάζει με σκακιέρα. Η διαδικασία διεξαγωγής των αποτελεσμάτων είναι η εξής: σε κάθε ερώτηση υπάρχουν δέκα στήλες που αντιστοιχούν στα δέκα γράμματα που υπάρχουν στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. Τα πέντε από αυτά είναι κενά, ενώ τα άλλα πέντε μαυρισμένα. Μετά τη συμπλήρωση του πίνακα, κάθε στήλη αθροίζεται και στη συνέχεια αθροίζονται ανά δύο τα τελικά αποτελέσματα. Τα πέντε τελικά σύνολα που εμφανίζονται, αντιστοιχούν στις πέντε εκπαιδευτικές φιλοσοφίες. Τα αθροίσματα των γραμμάτων για κάθε εκπαιδευτική φιλοσοφία είναι: a+f για φιλελευθερισμό, b+g για συμπεριφορισμό, c+h για προοδευτισμό, d+i για ανθρωπισμό και e+j για τον εποικοδομητισμό. Το άθροισμα κάθε στήλης/ γράμματος αποκαλύπτει και μια διαβάθμιση για την αποδοχή της εκπαιδευτικής φιλοσοφίας. Τα αποτελέσματα αυτής της διαβάθμισης παρουσιάζονται ως εξής: 1) ισχυρή διαφωνία: 15-22, 2) διαφωνία:

23-37, 3) μάλλον διαφωνία: 38-52, 4) ουδέτερη στάση: 53-67, 5) μάλλον συμφωνία: 68-82, 6) συμφωνία: 83-97, 7) ισχυρή συμφωνία: 98-105 (Παπαδήμα, 2017). Τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου έγιναν με το στατιστικό πρόγραμμα Statistical Package for Social Sciences (SPSS).

Κεφάλαιο 4. Τα αποτελέσματα της έρευνας

4.1 Αξιοπιστία και εγκυρότητα των ερωτηματολογίων

Για την στατιστική επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πρόγραμμα Statistical Package for Social Sciences (SPSS). Με το ίδιο πρόγραμμα εξετάστηκε και ο δείκτης αξιοπιστίας (Cronbach's Alpha). Το ερωτηματολόγιο της επαγγελματικής ικανοποίησης (MSQ) έχει δείκτη αξιοπιστίας 0,93 συνολικά, ενώ οι τρεις διαστάσεις της επαγγελματικής ικανοποίησης εμφανίζουν $\alpha = 0,907$ (εσωγενής επαγγελματική ικανοποίηση) και $\alpha = 0,841$ (εξωγενής επαγγελματική ικανοποίηση).

Πίνακας 7. Δείκτης αξιοπιστίας επαγγελματικής ικανοποίησης (MSQ)

Ερωτηματολόγιο	A του Cronbach
MSQ	,936

Πίνακας 8. Συντελεστή α Cronbach (MSQ)

Επαγγελματική Ικανοποίηση		
MSQ	N	Cronbach's Alpha
Εσωγενής ικανοποίηση	12	,907
Εξωγενής ικανοποίηση	6	,841
Γενική ικανοποίηση	20	,936

Όσον αφορά τον δείκτη αξιοπιστίας του PAEI είναι επίσης ιδιαίτερα υψηλός με $\alpha = 0,959$ ($\bar{x} = 394,01$, $s = 50,62$). Για κάθε κατηγορία που υπάγεται στο ερωτηματολόγιο, η αξιοπιστία παραμένει εξίσου υψηλή.

Πίνακας 9. Συντελεστής α Cronbach (PAEI)

Ερωτηματολόγιο	α του Cronbach
PAEI	,959

Πίνακας 10. Δείκτης αξιοπιστίας εκπαιδευτικών φιλοσοφιών

Κλίμακα	α του Cronbach
A	,789
B	,689
C	,790
D	,725
E	,684
F	,763
G	,799
H	,886
I	,802
J	,867

4.2 Περιγραφική στατιστική

4.2.1 Η επαγγελματική ικανοποίηση

Μετά την ανάλυση των δεδομένων του ερωτηματολογίου και των τριών κατηγοριών που υπάγονται σε αυτό (εσωγενής ικανοποίηση, εξωγενής ικανοποίηση, γενική εικόνα ικανοποίησης) βρέθηκε ότι το μεγαλύτερο μέρος των ερωτώμενων είναι ικανοποιημένο από την εργασία του. Συγκεκριμένα, σχετικά με την εσωγενή επαγγελματική ικανοποίηση ($\bar{x}=44,93$, $s=8,325$) ένα άτομο αισθάνεται δυσαρέσκεια (1,4%) και ένα ουδέτερη στάση προς αυτήν (1,4%). Όλα τα άλλα άτομα της έρευνας μοιράζονται στο αίσθημα της ικανοποίησης ($N=23$, 31,5%) και της απόλυτης ικανοποίησης ($N=48$, 65,8%).

Πίνακας 11. Στατιστικά δεδομένα της εσωγενούς ικανοποίησης

Εσωγενής ικανοποίηση		
	Συχνότητα	Ποσοστό
Δυσαρέσκεια	1	1,4
Ουδετερότητα	1	1,4
Ικανοποίηση	23	31,5
Απόλυτη ικανοποίηση	48	65,8
Σύνολο	73	100,0

Ελάχιστα χαμηλότερα ποσοστά παρουσιάζονται και στην εξωγενή ικανοποίηση ($\bar{x}=18,71$, $s=4,77$). Ειδικότερα, δύο άτομα εξέφρασαν δυσαρέσκεια

(2,7%) και ένα μεγάλο ποσοστό δήλωσε μια ουδέτερη στάση προς τους εξωτερικούς παράγοντες της εργασίας (N=20, 27,4%). Τα περισσότερα άτομα παρουσίασαν πάλι αίσθημα ικανοποίησης (N=28, 38,4%) και απόλυτης ικανοποίησης (N=23, 31,5%).

Πίνακας 12. Στατιστικά δεδομένα της εξωγενούς επαγγελματικής ικανοποίησης

Εξωγενής ικανοποίηση		
	Συχνότητα	Ποσοστό
Δυσαρέσκεια	2	2,7
Ουδετερότητα	20	27,4
Ικανοποίηση	28	38,4
Απόλυτη ικανοποίηση	23	31,5
Σύνολο	73	100,0

Μεγάλο είναι και το ποσοστό της γενικής επαγγελματικής ικανοποίησης με $\bar{x}=70,61$ και $s=13,66$. Τα 53 άτομα του ερωτηματολογίου (72,6%) ένιωθα απόλυτα ικανοποιημένα από την εργασία τους και τα 18 (24,7%) ικανοποιημένα. Μόνο δύο άτομα (2,7%) εξέφρασαν μία ουδέτερη στάση.

Πίνακας 13. Στατιστικά δεδομένα της συνολικής επαγγελματικής ικανοποίησης

Ικανοποίηση		
	Συχνότητα	Ποσοστό
Ουδετερότητα	2	2,7
Ικανοποίηση	18	24,7
Απόλυτη ικανοποίηση	53	72,6
Σύνολο	73	100,0

Πίνακας 14. Μέσος όρος επαγγελματικής ικανοποίησης

Μεταβλητή	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Εσωγενής ικανοποίηση	44,931	8,325
Εξωγενής ικανοποίηση	18,712	4,779
Γενική ικανοποίηση	70,616	13,669

3.5.2 Οι εκπαιδευτικές φιλοσοφίες

Μετά την ανάλυση των αποτελεσμάτων του ερωτηματολογίου PAEI φαίνεται ότι τα περισσότερα άτομα, που απάντησαν το ερωτηματολόγιο ασπάζονται τον προοδευτισμό (37%, N= 27), έπειτα τον ανθρωπισμό 12 άτομα(16,4%), τον συμπεριφορισμό 14 άτομα (19,2%), τον φιλελευθερισμό 10 άτομα (13,7%) και τέλος τον εποικοδομητισμό 3 άτομα (4,1%). Επιπλέον, 6 άτομα ασπάζονταν τον συνδυασμό δύο εκπαιδευτικών φιλοσοφιών, αυτή του προοδευτισμού και του ανθρωπισμού (8,2%) και ένας μόνο ερωτώμενος είχε το ίδιο σκορ στην φιλοσοφία ανθρωπισμού και του εποικοδομητισμού.

Πίνακας 15 . Οι εκπαιδευτικές φιλοσοφίες

Εκπαιδευτικές φιλοσοφίες		
	Συχνότητα	Ποσοστό
φιλελευθερισμός	10	13,7
συμπεριφορισμός	14	19,2
προοδευτισμός	27	37,0
ανθρωπισμός	12	16,4
εποικοδομητισμός	3	4,1
προοδευτισμός & ανθρωπισμός	6	8,2
ανθρωπισμός & εποικοδομητισμός	1	1,4
Σύνολο	73	100,0

Πίνακας 16. Μέσος όρος εκπαιδευτικών φιλοσοφιών

Μεταβλητή	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Φιλελευθερισμός	74,972	1,495
Συμπεριφορισμός	79,095	1,358
Προοδευτισμός	83,452	1,454
Ανθρωπισμός	80,191	1,458
Εποικοδομητισμός	76,287	1,387

4.1 Σχέση του φύλου με την γενική ικανοποίηση και τις εκπαιδευτικές φιλοσοφίες

4.1.1 Σχέση της γενικής ικανοποίησης με το φύλο

Για την συσχέτιση των παραπάνω δύο μεταβλητών χρησιμοποιήθηκε ο στατιστικός έλεγχος t-test, διότι ελέγχουμε μία ποσοτική και μία ποιοτική μεταβλητή (Bryan, 2016). Ελέγχουμε τις δύο υποθέσεις, H_0 αν οι μέσες τιμές των μεταβλητών είναι ίσες ή H_1 αν οι μέσες τιμές παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφορά. Από το t-test ($t=2,321$, $df=71$) φαίνεται ότι το p είναι μικρότερο από το 0,05 ($p=0,023$), επομένως απορρίπτουμε την H_0 . Άρα υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της ικανοποίησης και του φύλου.

Πίνακας 17. Σχέση της συνολικής ικανοποίησης και του φύλου

T- test			
Μεταβλητή	t	df	P
Γενική ικανοποίηση	2,321	71	,023

4.1.2 Σχέση του φύλου με τις εκπαιδευτικές φιλοσοφίες

Για την συσχέτιση των παραπάνω δύο μεταβλητών χρησιμοποιήθηκε στατιστικός έλεγχος chi-square, διότι ελέγχουμε δύο ποιοτικές μεταβλητές (Bryan, 2016). Ελέγχουμε τις δύο υποθέσεις, H_0 αν οι μέσες τιμές των μεταβλητών είναι ίσες ή H_1 αν οι μέσες τιμές παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφορά. Από το chi-square φαίνεται ότι το p είναι μεγαλύτερο από το 0,05 ($p=0,364$), επομένως δεν απορρίπτουμε την H_0 . Άρα δεν υπάρχει

στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ του φύλου και των εκπαιδευτικών φιλοσοφιών.

Πίνακας 18. Σχέση του φύλου και των εκπαιδευτικών φιλοσοφιών

Chi- square			
Μεταβλητή	Value	Df	P
φύλο	6,552	6	,364

4.2 Σχέση της ηλικίας με τη γενική ικανοποίηση και τις εκπαιδευτικές φιλοσοφίες

4.2.1 Σχέση της γενικής ικανοποίησης και της ηλικίας

Ελέγχουμε τις δύο υποθέσεις, H_0 αν οι μέσες τιμές των μεταβλητών της γενικής ικανοποίησης και της ηλικίας είναι ίσες ή H_1 αν οι μέσες τιμές παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφορά. Από τον στατιστικό έλεγχο ANOVA, ο οποίος χρησιμοποιήθηκε διότι έχουμε πάνω από δύο μεταβλητές ($F(3,69)=6,022$, $p=0,001$) φαίνεται ότι το p είναι μικρότερο από το 0,05 ($p=0,023$), επομένως απορρίπτουμε την H_0 . Άρα υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της ικανοποίησης και της ηλικίας.

Πίνακας 19. Σχέση της συνολικής ικανοποίησης και της ηλικίας

ANOVA		
Μεταβλητή	F	P
Γενική ικανοποίηση	6,022	,001

4.2.2 Σχέση της ηλικίας με τις εκπαιδευτικές φιλοσοφίες

Για την συσχέτιση των παραπάνω δύο μεταβλητών χρησιμοποιήθηκε στατιστικός έλεγχος chi-square, διότι ελέγχουμε δύο ποιοτικές μεταβλητές. Ελέγχουμε τις δύο υποθέσεις, H_0 αν οι μέσες τιμές των μεταβλητών είναι ίσες ή H_1 αν οι μέσες τιμές παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφορά. Από το chi-square φαίνεται ότι το p είναι μεγαλύτερο από το 0,05 ($p=0,459$), επομένως δεν απορρίπτουμε την H_0 . Άρα δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της ηλικίας και των εκπαιδευτικών φιλοσοφιών.

Πίνακας 20. Σχέση της ηλικίας και των εκπαιδευτικών φιλοσοφιών

Chi- square			
Μεταβλητή	Value	Df	P
ηλικία	17,954	18	,459

4.3 Σχέση του μορφωτικού επιπέδου με την γενική ικανοποίηση και τις εκπαιδευτικές φιλοσοφίες

4.3.1 Σχέση της γενικής ικανοποίησης και του μορφωτικού επιπέδου

Ελέγχουμε τις δύο υποθέσεις H_0 αν οι μέσες τιμές των μεταβλητών της γενικής ικανοποίησης και του μορφωτικού επιπέδου είναι ίσες ή H_1 αν οι μέσες τιμές παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφορά. Από τον στατιστικό έλεγχο ANOVA, ($F(3,69)=0,993$, $p=0,401$) φαίνεται ότι το p είναι μεγαλύτερο από το 0,05, επομένως δεν απορρίπτουμε την H_0 . Άρα υπάρχει δεν στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της ικανοποίησης και του μορφωτικού επιπέδου.

Πίνακας 21. Σχέση της συνολικής ικανοποίησης και του μορφωτικού επιπέδου

ANOVA		
Μεταβλητή	F	P
Γενική ικανοποίηση	0,993	,401

4.3.2 Σχέση του μορφωτικού επιπέδου με τις εκπαιδευτικές φιλοσοφίες

Ελέγχουμε τις δύο υποθέσεις, H_0 αν οι μέσες τιμές των μεταβλητών είναι ίσες ή H_1 αν οι μέσες τιμές παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφορά. Από το chi-square φαίνεται ότι το p είναι μεγαλύτερο από το 0,05 ($p=0,676$), επομένως δεν απορρίπτουμε την H_0 . Άρα δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ του μορφωτικού επιπέδου και των εκπαιδευτικών φιλοσοφιών.

Πίνακας 22. Σχέση του μορφωτικού επιπέδου και των εκπαιδευτικών φιλοσοφιών

Chi- square			
Μεταβλητή	Value	Df	P
Μορφωτικό επίπεδο	14,792	18	,676

4.4 Σχέση της επαγγελματικής ειδικότητας με τη γενική ικανοποίηση και τις εκπαιδευτικές φιλοσοφίες

4.4.1. Σχέση της γενικής ικανοποίησης και της ειδικότητας

Ελέγχουμε τις δύο υποθέσεις H_0 αν οι μέσες τιμές των μεταβλητών της γενικής ικανοποίησης και της ειδικότητας είναι ίσες ή H_1 αν οι μέσες τιμές παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφορά. Από τον στατιστικό έλεγχο ANOVA, ($F(11,61)=1,550$, $p=0,138$) φαίνεται ότι το p είναι μεγαλύτερο από το 0,05, επομένως δεν απορρίπτουμε την H_0 . Άρα υπάρχει δεν στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της ικανοποίησης και του μορφωτικού επιπέδου.

Πίνακας 23. Σχέση της συνολικής ικανοποίησης και της ειδικότητας

ANOVA		
Μεταβλητή	F	P
Γενική ικανοποίηση	1,550	,138

4.4.2 Σχέση της επαγγελματικής ειδικότητας με τις εκπαιδευτικές φιλοσοφίες

Ελέγχουμε τις δύο υποθέσεις, H_0 αν οι μέσες τιμές των μεταβλητών είναι ίσες ή H_1 αν οι μέσες τιμές παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφορά. Από το chi-square φαίνεται ότι το p είναι μεγαλύτερο από το 0,05 ($p=0,597$), επομένως δεν απορρίπτουμε την H_0 . Άρα δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της ειδικότητας και των εκπαιδευτικών φιλοσοφιών.

Πίνακας 24. Σχέση της επαγγελματικής ειδικότητας και των εκπαιδευτικών φιλοσοφιών

Chi- square			
Μεταβλητή	Value	Df	P
ειδικότητα	62,579	66	,597

4.5 Σχέση των ετών προϋπηρεσίας με τη γενική ικανοποίηση και τις εκπαιδευτικές φιλοσοφίες

4.5.1 Σχέση της γενικής ικανοποίησης και των ετών προϋπηρεσίας

Ελέγχουμε τις δύο υποθέσεις H_0 αν οι μέσες τιμές των μεταβλητών της γενικής ικανοποίησης και των ετών προϋπηρεσίας είναι ίσες ή H_1 αν οι μέσες τιμές παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφορά. Από τον στατιστικό έλεγχο ANOVA, ($F(5,67)=2,557$, $p=0,035$) φαίνεται ότι το p είναι μικρότερο από το 0,05, επομένως απορρίπτουμε την H_0 . Άρα υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της ικανοποίησης και της προϋπηρεσίας των εκπαιδευτών.

Πίνακας 25. Σχέση της συνολικής ικανοποίησης και της προϋπηρεσίας

ANOVA		
Μεταβλητή	F	P
Γενική ικανοποίηση	2,557	,035

4.5.2 Σχέση των ετών προϋπηρεσίας με τις εκπαιδευτικές φιλοσοφίες

Ελέγχουμε τις δύο υποθέσεις, H_0 αν οι μέσες τιμές των μεταβλητών είναι ίσες ή H_1 αν οι μέσες τιμές παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφορά. Από το chi-square φαίνεται ότι το p είναι μικρότερο από το 0,05 ($p=0,00$), επομένως

απορρίπτουμε την H_0 . Άρα υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της προϋπηρεσίας και των εκπαιδευτικών φιλοσοφιών.

Πίνακας 26. Σχέση των ετών προϋπηρεσίας και των εκπαιδευτικών φιλοσοφιών

Chi- square			
Μεταβλητή	Value	Df	P
προϋπηρεσία	89,489	30	,000

4.6 Σχέση της οικογενειακή κατάσταση με τη γενική ικανοποίηση και τις εκπαιδευτικές φιλοσοφίες

4.6.1 Σχέση της γενικής ικανοποίησης και της οικογενειακής κατάστασης

Ελέγχουμε τις δύο υποθέσεις H_0 αν οι μέσες τιμές των μεταβλητών της γενικής ικανοποίησης και της οικογενειακής κατάστασης είναι ίσες ή H_1 αν οι μέσες τιμές παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφορά. Από τον στατιστικό έλεγχο ANOVA, ($F(2,70)=1,603$, $p=0,209$) φαίνεται ότι το p είναι μεγαλύτερο από το 0,05, επομένως δεν απορρίπτουμε την H_0 . Άρα υπάρχει δεν στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της ικανοποίησης και της οικογενειακής κατάστασης.

Πίνακας 27. Σχέση της συνολικής ικανοποίησης και της οικογενειακής κατάστασης

ANOVA		
Μεταβλητή	F	P
Γενική ικανοποίηση	1,603	,209

4.6.2 Σχέση της οικογενειακής κατάστασης με τις εκπαιδευτικές φιλοσοφίες

Ελέγχουμε τις δύο υποθέσεις, H_0 αν οι μέσες τιμές των μεταβλητών είναι ίσες ή H_1 αν οι μέσες τιμές παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφορά. Από το chi-square φαίνεται ότι το p είναι μεγαλύτερο από το 0,05 ($p=0,397$), επομένως δεν απορρίπτουμε την H_0 . Άρα δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της οικογενειακής κατάστασης και των εκπαιδευτικών φιλοσοφιών.

Πίνακας 28. Σχέση της οικογενειακής κατάστασης και των εκπαιδευτικών φιλοσοφιών

Chi- square			
Μεταβλητή	Value	Df	P
οικογενειακή κατάσταση	12,010	12	,445

4.7 Συσχέτιση της εσωγενούς ικανοποίησης με τις εκπαιδευτικές φιλοσοφίες

Με τον συντελεστή γραμμική συσχέτισης Pearson (r) πραγματοποιήθηκαν οι στατιστικές αναλύσεις των στατιστικών δεδομένων των μεταβλητών της εσωγενούς ικανοποίησης και όλων των εκπαιδευτικών φιλοσοφιών ξεχωριστά. Τα δεδομένα παρουσιάζουν μία χαμηλή θετική συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών της εσωγενούς ικανοποίησης και του φιλελευθερισμού ($r=0,287$, $p=0,014$) και του προοδευτισμού ($r=0,260$, $p=0,026$). Θετική συσχέτιση φαίνεται και να υπάρχει και μεταξύ της εσωγενής ικανοποίησης και της εκπαιδευτικής φιλοσοφίας του συμπεριφορισμού ($r=0,325$, $p=0,005$). Οι συσχετίσεις με τον ανθρωπισμό και τον επικοινωνιασμό δεν είναι στατιστικά σημαντικές. Επιπλέον, φαίνεται να υπάρχει και μια θετική συσχέτιση ($r=0,305$, $p=0,009$) μεταξύ των μέσων όρων της εσωγενούς ικανοποίησης και των εκπαιδευτικών φιλοσοφιών.

Πίνακας 29. Συσχέτιση της εσωγενούς ικανοποίησης με τις εκπαιδευτικές φιλοσοφίες

		φιλελευθερισμός	συμπεριφορισμός	προοδευτισμός	ανθρωπισμός	επικοινωνιασμός
Εσωγενής ικανοποίηση	r	,287	,325	,260	,165	,288
	p	,014	,005	,014	,162	,052

Πίνακας 30. Συσχέτιση μέσω των όρων εξωγενούς ικανοποίησης και εκπαιδευτικών φιλοσοφιών

Μεταβλητές	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	r	P
Εξωγενής ικανοποίηση	44,931	8,325	,305**	,009
Εκπαιδευτικές φιλοσοφίες	394	50,624		

4.8 Συσχέτιση της εξωγενούς ικανοποίησης με τις εκπαιδευτικές φιλοσοφίες

Οι συσχετίσεις μεταξύ της εξωγενούς ικανοποίησης και των εκπαιδευτικών φιλοσοφιών δεν είναι στατιστικά σημαντικές. Η μόνη εξαίρεση είναι ο φιλελευθερισμός που παρουσιάζει μια χαμηλή θετική συσχέτιση με την εξωγενή ικανοποίηση ($r= 0,235$, $p=0,045$). Οι μέσοι όροι της εξωγενούς ικανοποίησης και των εκπαιδευτικών φιλοσοφιών δεν εμφανίζουν στατιστικά σημαντική διαφορά.

Πίνακας 31. Συσχέτιση της εξωγενούς ικανοποίησης με τις εκπαιδευτικές φιλοσοφίες

		φιλελευθερισμός	συμπεριφορισμός	προοδευτισμός	Ανθρωπισμός	επικοινωνιακός
Εξωγενής ικανοποίηση	r	,235	,136	-,132	-,125	,051
	p	,045	,252	,267	,293	,670

Πίνακας 32. Συσχέτιση μέσω των όρων εξωγενούς ικανοποίησης και εκπαιδευτικών φιλοσοφιών

Μεταβλητές	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	r	p
Εξωγενής ικανοποίηση	18,712	4,779	,039	,742
Εκπαιδευτικές φιλοσοφίες	394	50,624		

4.9 Συσχέτιση της γενικής ικανοποίησης με τις εκπαιδευτικές φιλοσοφίες

Η γενική ικανοποίηση με τη μεταβλητή του φιλελευθερισμού παρουσιάζουν μια χαμηλή θετική συσχέτιση ($r=0,296$, $p=0,011$). Το ίδιο αποτέλεσμα ισχύει και για την εκπαιδευτική φιλοσοφία του συμπεριφορισμού ($r=0,276$, $p=0,018$). Οι υπολειπόμενες εκπαιδευτικές φιλοσοφίες παρουσιάζουν μία στατιστικά μη σημαντική συσχέτιση με την ικανοποίηση των ερωτηθέντων, όπως επίσης και οι μέσοι όροι της γενικής ικανοποίησης και των εκπαιδευτικών φιλοσοφιών.

Πίνακας 33. Συσχέτιση της συνολικής ικανοποίησης με τις εκπαιδευτικές φιλοσοφίες

		φιλελευθερισμός	συμπεριφορισμός	προοδευτισμός	ανθρωπισμός	επικοινωνισμός
Γενική ικανοποίηση	r	,296	,276	,104	,038	,166
	p	,011	,018	,383	,752	,161

Πίνακας 34. Συσχέτιση μέσω των μέσων όρων γενικής ικανοποίησης και εκπαιδευτικών φιλοσοφιών

Μεταβλητές	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	r	p
Γενική ικανοποίηση	70,616	13,669	,212	,072
Εκπαιδευτικές φιλοσοφίες	394	50,624		

Κεφάλαιο 5

5.1 Συμπεράσματα – Συζήτηση

Η ικανοποίηση των εργαζομένων των ιδιωτικών Ι.Ε.Κ. είναι ένα σημαντικό κομμάτι του επαγγέλματος. Στη συγκεκριμένη έρευνα, οι εκπαιδευτές/τριες ενηλίκων παρουσιάζουν ένα υψηλό ποσοστό ικανοποίησης από την εργασία τους στα διάφορα Ι.Ε.Κ. της χώρας. Φαίνεται ότι στους/στις εκπαιδευτές/τριες της έρευνας παρέχονται οι κατάλληλες ευκαιρίες για να αισθανθούν ικανοποίηση από τους εσωτερικούς παράγοντες της εργασίας. Νιώθουν ότι μπορούν να σχεδιάζουν την μαθησιακή διδασκαλία με τη συνείδησή τους, χρησιμοποιώντας δικές τους μεθόδους και τον τρόπο υλοποίηση που αυτοί/αυτές προτιμούν σύμφωνα με τη δική τους κρίση. Η δυνατότητα που δίνεται να έρθουν σε επαφή με ενήλικους/ες εκπαιδευόμενους/ες, να τους/τις καθοδηγούν και να τους/τις διευκολύνουν στην διαδικασία της μάθησης, προσφέρει ένα αίσθημα ολοκλήρωσης και ως συνέπεια οδηγούνται σε μια υψηλή εσωτερική ικανοποίηση. Τα παραπάνω χαρακτηριστικά φαίνεται να ικανοποιούνται από τις/τους εκπαιδευτριες/τες του δείγματος, καθώς τα ποσοστά τόσο της εσωγενής ικανοποίησης (65,8%) όσο και της συνολικής εικόνας αυτής (72,6%) είναι αρκετά υψηλά. Περισσότερο διστακτικοί/ές ήταν οι εκπαιδευτές/τριες σχετικά με τους εξωτερικούς παράγοντες που αποτελούν την εργασία. Το άγχος σταθερής απασχόλησης, το κλίμα (σχέσεις με προϊστάμενη/ο και συναδέλφους/ισσες) και ο μισθός είναι παράγοντες που δεν ικανοποίησαν ιδιαίτερα τα ερωτώμενα άτομα. Η θεωρία του Herzberg (1959) δεν πραγματοποιείται στην παρούσα εργασία, καθώς οι

εξωγενείς παράγοντες δημιουργούν μια ουδέτερη στάση στις/στους εκπαιδευτριες/τες και δεν επηρεάζουν αρνητικά τη συνολική τους ικανοποίηση.

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτών/τριών (N=27) υιοθετεί την εκπαιδευτική φιλοσοφία του προοδευτισμού, η οποία παρουσιάζει χαρακτηριστικά τα οποία είναι βασικές αρχές στην εκπαίδευση ενηλίκων. Η εστίαση στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του/της εκπαιδευόμενου/ης, η έμφαση στην πρακτική εφαρμογή της γνώσης είναι μερικά από τα κοινά χαρακτηριστικά του προοδευτισμού και της εκπαίδευσης ενηλίκων. Πολλές ιδέες από τη φιλοσοφία του προοδευτισμού επηρέασαν και θεμελίωσαν τον ανθρωπισμό. Αυτό φαίνεται και στην παρούσα έρευνα, καθώς υψηλό ποσοστό του δείγματος, ασπάζεται τον ανθρωπισμό ή ακόμα και τον συνδυασμό αυτών των δύο φιλοσοφιών. Η φιλοσοφία του συμπεριφορισμού προτιμήθηκε από πολλές και πολλούς, αντιπροσωπεύοντας τη σύγκρουση των παραδοσιακών και των σύγχρονων θεωριών στην εκπαίδευση.

Σκοπός της εργασίας είναι, αρχικά να ερευνησει αν υπάρχει κάποια συσχέτιση του φύλου, της ηλικίας, του μορφωτικού επιπέδου, της επαγγελματικής ειδικότητας, της προϋπηρεσίας, της οικογενειακής κατάστασης με την συνολική εικόνα της επαγγελματικής ικανοποίησης και με τις εκπαιδευτικές φιλοσοφίες. Ύστερα από τις κατάλληλες στατιστικές συσχετίσεις συμπεραίνεται ότι μεταξύ της ικανοποίησης κα του φύλου, της ικανοποίησης και της ηλικίας, της ικανοποίησης και των ετών προϋπηρεσίας υπάρχει μία στατιστικά σημαντική συσχέτιση. Όσον αφορά τη μεταβλητή της εκπαιδευτικής φιλοσοφίας παρουσιάζει στατιστικά σημαντική διαφορά με τη μεταβλητή της προϋπηρεσίας. Πιο συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα του φύλου και της ικανοποίησης των υποκειμένων οφείλονται σε παράγοντες, όπως η αναγνώριση

που λαμβάνουν, το στρες, η διαχείριση της τάξης που επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση με διαφορετικό τρόπο ανάλογα με το φύλο (Karavas, 2010). Επιπρόσθετα, ανάλογα τα χρόνια προϋπηρεσίας, παράγοντες σχετικοί με τη φύση της εργασίας, την αναγνώριση που λαμβάνουν οι προσπάθειές τους, αντιλαμβάνονται διαφορετικά και ως συνέπεια μεταβάλλουν την επαγγελματική τους ικανοποίηση (Karavas, 2010). Παράλληλα, η ηλικία είναι ένας παράγοντες που φαίνεται να επηρεάζει την επαγγελματική ικανοποίηση και ίσως οφείλεται στον ενθουσιασμό των νέων εργαζομένων για εργασία ή την ωριμότητα των μεγαλύτερων (Sharma, 2017). Τέλος, δεν αποδείχθηκε κάποια στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών μορφωτικό επίπεδο και ικανοποίηση, οικογενειακή κατάσταση και ικανοποίηση, ειδικότητα και ικανοποίηση και των μεταβλητών φύλο, ηλικία, μορφωτικό επίπεδο, ειδικότητα, οικογενειακή κατάσταση με την εκπαιδευτική φιλοσοφία.

Ένας επιπλέον σκοπός της εργασίας, είναι να ερευνησει αν υπάρχει κάποια συσχέτιση μεταξύ της ικανοποίησης που αισθάνονται από την εργασία τους και των εκπαιδευτικών φιλοσοφιών. Πιο συγκεκριμένα, ερευνάται το αν η κάθε εκπαιδευτική φιλοσοφία ξεχωριστά επηρεάζει τον βαθμό ικανοποίησης και το αντίστροφο. Η εφαρμογή μιας εκπαιδευτικής φιλοσοφίας στο σχεδιασμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι ιδιαίτερα σημαντική. Παρέχει τη δυνατότητα επιλογής της κατάλληλης μεθόδου, η οποία προσφέρει σιγουριά και αυτοπεποίθηση. Μια υπόθεση είναι ότι τα παραπάνω συμβάλλουν και επηρεάζουν τον βαθμό της επαγγελματικής ικανοποίησης. Μια δεύτερη υπόθεση είναι ότι από τη στιγμή που ένα άτομο είναι ικανοποιημένο από την εργασία του γενικότερα, νιώθει ψυχικά πιο ήρεμα. Για αυτό το λόγο εστιάζει στο περιεχόμενο της μαθησιακής του διαδικασίας και της βελτίωσής της, καθώς δεν

παρουσιάζονται σοβαρές δυσκολίες και διαφωνίες για να προτρέχει η επίλυσή τους. Επομένως, ο υψηλός ή χαμηλός βαθμός ικανοποίησης ίσως επηρεάσει την εκπαιδευτική φιλοσοφία που θα επιλέξει για την οργάνωση της μαθησιακής διδασκαλίας.

Ειδικότερα, δύο εκπαιδευτικές φιλοσοφίες (ανθρωπισμός και εποικοδομητισμός) που μοιράζονται πολλά κοινά χαρακτηριστικά, εστιάζουν στην προσωπική ανάπτυξη και τις εμπειρίες των εκπαιδευόμενων, αποδείχθηκε ότι δεν εμφανίζουν καμία συσχέτιση (είτε θετική είτε αρνητική) με την ικανοποίηση από την εργασία (εσωγενής, εξωγενής, γενική). Αυτές οι φιλοσοφίες μπορούν να χαρακτηριστούν και ως σύγχρονες θεωρίες. Η μη στατιστικά σημαντική συσχέτισή τους με την ικανοποίηση, ίσως οφείλεται στο γεγονός ότι και οι δύο φιλοσοφίες εστιάζουν στον/στην εκπαιδευόμενο/η. Αντίθετα, στις δύο φιλοσοφίες που χαρακτηρίζονται ως παραδοσιακές (φιλελευθερισμός και συμπεριφορισμός) και εστιάζουν περισσότερο στη μάθηση και στον/στην εκπαιδευτή/τρια, διαπιστώνεται θετική συσχέτιση με όλες σχεδόν τις κατηγορίες της επαγγελματικής ικανοποίησης. Ο φιλελευθερισμός εμφανίζει μια στατιστικά σημαντική χαμηλή θετική συσχέτιση με την ικανοποίηση των εργαζομένων (εσωγενής, εξωγενής, γενική) και ακολουθεί ο συμπεριφορισμός με τον ίδιο βαθμό συσχέτισης. Η μόνη διαφορά είναι ότι δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική συσχέτιση του συμπεριφορισμού και της εξωγενής επαγγελματικής ικανοποίησης. Συνεπώς, διαπιστώνεται ότι οι φιλοσοφίες που εστιάζουν στη γνώση και είναι δασκαλοκεντρικές συσχετίζονται και αλληλοεπιδρούν με το επίπεδο ικανοποίησης των ατόμων. Από την άλλη πλευρά, οι φιλοσοφίες που δίνουν βαρύτητα στη διαδικασία της μάθησης και χαρακτηρίζονται ως μαθητοκεντρικές δεν συσχετίζονται με τη γενική εικόνα της επαγγελματικής τους

ικανοποίησης, ούτε επηρεάζουν το βαθμό της εσωγενής και εξωγενής τους ικανοποίησης. Μοναδική εξαίρεση αποτελεί η εκπαιδευτική φιλοσοφία του προοδευτισμού. Ο προοδευτισμός θεμελιώθηκε ως αντίδραση στην παραδοσιακή μάθηση και αποτελείται από σύγχρονες και πρακτικές μεθόδους. Σύμφωνα με τα παραπάνω, θα περιμέναμε να ακολουθήσει την ίδια γραμμή με τον ανθρωπισμό και τον εποικοδομητισμό και να παρουσιάσει μη στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τη συνολική ικανοποίηση και τις κατηγορίες της. Παρ'όλα αυτά, στη μεταβλητή της εσωγενής ικανοποίησης παρουσιάζεται θετική συσχέτιση με τον προοδευτισμό.

Δυστυχώς, έρευνες που να συσχετίζουν αυτές τις δύο μεταβλητές δεν υπήρχαν, έτσι ώστε να διαπιστώσουμε αν τα παραπάνω ευρήματα επαληθεύουν ή απορρίπτουν τη μέχρι στιγμής βιβλιογραφία. Μια πιθανή ερμηνεία των παραπάνω αποτελεσμάτων στηρίζεται στον χαρακτήρα της μάθησης είτε ως δασκαλοκεντρική είτε ως μαθητοκεντρική. Πιο συγκεκριμένα, σε μία δασκαλοκεντρική μάθηση (χαρακτηριστικό του φιλελευθερισμού και του συμπεριφορισμού), η/ο εκπαιδευτήρια/της αντιμετωπίζεται ως αυθεντία και αδιαμφισβήτητη πηγή γνώσης (Παπασταμάτης, 2011). Οπότε οποιαδήποτε αλλαγή στις μεθόδους, στην οργάνωση της διαδικασίας είναι ευθύνη και μόνο της/του εκπαιδευτήρια/τη. Η επιτυχία ή αποτυχία της γνωστικής απόδοσης των μαθητευόμενων εξαρτάται από την/τον εκπαιδευτήρια/τή και κατά συνέπεια επηρεάζει και αντίστοιχα το επίπεδο της ικανοποίησής τους. Αντίθετα, φιλοσοφίες που εστιάζουν στο μαθητευόμενο άτομο, αποβάλλουν μεγάλο μέρος της ευθύνης από την/τον εκπαιδευτήρια/τη, για αυτό δεν υπάρχει κάποια συσχέτιση με την ικανοποίηση.

5.2 Περιορισμοί της έρευνας

Σε αυτό το σημείο είναι σημαντικό να αναφερθούν οι περιορισμοί που εμφανίστηκαν κατά τη διάρκεια εκπόνησης της έρευνας. Ένας περιορισμός της βασίζεται στον τρόπο αποστολής των ερωτηματολογίων. Η ηλεκτρονική συμπλήρωσή του απορρίπτει μέρος του πιθανού δείγματος που δεν έχει πρόσβαση σε κάποια συσκευή ή διαδίκτυο ή δεν έχει επαρκής γνώσεις για να κατανοήσει τον τρόπο συμπλήρωσης και υποβολής του. Επιπλέον, το ερωτηματολόγιο συμπληρώνεται από τους/τις ερωτώμενους/ες χωρίς την παρουσία της ερευνήτριας και υπάρχει πιθανότητα μη κατανόησής του. Επιπρόσθετα, η συμπλήρωσή του ήταν χρονοβόρα γεγονός που ίσως αποθάρρυνε τους/τις ερωτωμένους/ες να απαντήσουν ειλικρινά. Τέλος, ο βαθμός ανταπόκρισης του δείγματος δεν ήταν ιδιαίτερα ικανοποιητικός. Ένα όχι μεγάλο δείγμα περιορίζει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων και την κανονική τους κατανομή.

5.3 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Η συγκεκριμένη εργασία αποτελεί μια γενική ανάλυση και μελέτη της επαγγελματικής ικανοποίησης και των εκπαιδευτικών φιλοσοφιών. Για να γίνει πιο συγκεκριμένη θα μπορούσαν να ερευνηθούν τα μέρη μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας της κάθε φιλοσοφίας με το επίπεδο επαγγελματικής ικανοποίησης. Με αυτόν τον τρόπο θα μελετούνταν οι ακριβείς λόγοι της αύξησης ή μείωσης της ικανοποίησης από την εργασία. Τα αποτελέσματα αυτά θα είναι βοηθητικά,

αρχικά για τους/τις εκπαιδευτές/τριες, καθώς θα είναι ξεκάθαρη η φιλοσοφία (ή φιλοσοφίες) που ανταποκρίνονται στον τρόπο που σκέφτονται και λειτουργούν σε μια διδακτική διαδικασία. Δεύτερον, αποτελεί μια παραπάνω πληροφορία για τα ινστιτούτα επαγγελματικής κατάρτισης και για τους/τις προϊσταμένους/ες, έτσι ώστε να γνωρίζουν τη φιλοσοφία που τους/τις ταιριάζει, για να παρέχουν και τα κατάλληλα υλικά, είτε να έχουν γνώση της ικανοποίησης τους και ποια υιοθέτηση φιλοσοφίας βοηθάει ή όχι σε αυτήν. Τέλος αξιοσημείωτο είναι να αναφερθεί κι η διευκόλυνση του/τις εκπαιδευόμενου/ης στη διαδικασία της μάθησης, καθώς θα έχουν έναν/μια εκπαιδευτή/τρια ικανοποιημένο/η με γνώση της εκπαιδευτικής φιλοσοφίας που του/της ταιριάζει.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

Γιώτη, Χ. Λ. (2010). *Δια βίου Εκπαίδευση και Εκπαιδευτικοί: Θεωρήσεις και Πρακτικές των Σχολικών Συμβούλων*, Διδακτορική Διατριβή, Αθηνά: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Feldman, S. R. (2008). *Εξελικτική ψυχολογία, Δια Βίου Ανάπτυξη*, Αθήνα: Gutenberg.

Jarvis, P. (2006). Εκπαίδευση και Κατάρτιση εκπαιδευτικών και εκπαιδευτών: Πλαίσιο Ευρωπαϊκής Πολιτικής, στο Καψάλης, Α., Παπασταμάτης Α. (επιμ), *Επαγγελματισμός στη Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση*, Αθήνα : Τυπωθήτω, Δαρδάνος, σελ. 65-80.

Kandas, A. (1997). *Οργανωτική- Βιομηχανική Ψυχολογία*, Μέρος 1^ο, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Καψάλης, Α. & Παπασταμάτης, Α. (2002). *Εκπαίδευση Ενηλίκων τεύχος Α': Γενικά εισαγωγικά θέματα*, Εκδόσεις Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Μπαλαούρας, Π. (2012). *Συγκριτική ανάλυση ερευνών επαγγελματικής ικανοποίησης ανθρώπινου δυναμικού των νοσοκομείων του Ε.Σ.Υ. της υγειονομικής περιφέρειας Πελοποννήσου*, Διδακτορική Διατριβή, Πάτρα.

Παπαγεωργίου, Ι. (2015). *Θεωρία Δειγματοληψίας*, Ελληνικά Ακαδημαϊκά Συγγράμματα και Βοηθήματα.

Παπαδήμα, Γ. (2017). *Η σημασία αναγνώρισης και αξιοποίησης των φιλοσοφιών της εκπαίδευσης ενηλίκων: θεωρητική και εμπειρική τεκμηρίωση*, Διδακτορική Διατριβή, Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Παπαδόπουλος, Κ. (2016). Για μια εκπαίδευση στην πολιτειότητα με δημοκρατικό προσανατολισμό υπό συνθήκες νεοφιλελεύθερης ιδεολογικής ηγεμονίας, *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών θεμάτων*, 8, 19-32.

Παραεconoμου, Α. (2017). Η επαγγελματική ικανοποίηση (job satisfaction) του εκπαιδευτικού ως παράγοντας συγκρότησης του εαυτού: εμπειρική προσέγγιση, *εκπ@ιδευτικός κύκλος*, 5(1), 143-157.

Παπασταμάτης, Α. (2011). *Εκπαίδευση Ενηλίκων, Θεμέλια της διδακτικής πράξης*, Αθήνα: Ι. Σιδέρης.

Σωτηροπούλου, Ι. Κ. (2006), *Επαγγελματική Ικανοποίηση και Πηγές Εργασιακού Άγχους στις Ειδικότητες των Επαγγελματιών Μηχανικών στην Ελλάδα*, Διδακτορική Διατριβή, Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο.

Χριστόπουλος, Χ. Κ., (2005). *Το νέο σχολείο και η σημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα: Οι φιλοσοφικές Παιδαγωγικές απόψεις του John Dewey*, Εκδόσεις Γρηγόρη.

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

Boudourides, A. M. (2003). Constructivism, Educational, Science and Technology, *Canadian Journal of Learning and Technology*, 29(3), 5-10.

Bryan, A. (2016). *Μέθοδοι Κοινωνικής Έρευνας*, Αθήνα: Gutenberg.

Conti, J. G. (2007). Identifying Your Educational Philosophy: Development of the Philosophies Held by Instructors of Lifelong- learners (PHIL), *MPAEA Journal of Adult Education*, 26, 19-35.

Dinham, S. & Scott, C. (1998). A three domain model of teacher and school executive career satisfaction, *Journal of Educational Administration*, 36, 362-378.

Dewey, J. (1903). Democracy in Education, *The Elementary School Teacher*, 4, 193-203.

Dewey, J. (1938). *Experience and Education*, New York: Touchstone.

Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*, E book, Project Gutenberg.

Elias, L. J. & Merriam, S. (1995). *Philosophical Foundations of Adult Education*. Malabar, Florida: Krieger Publishing Co.

Elias, L. J. & Merriam, S. (2005). *Philosophical Foundations of Adult Education*. Malabar, Florida: Krieger Publishing Co.

Fei, E. L. E. & Hon, K. G. C. (2019). Teachers' Job Satisfaction as Mediator of the Relationship Between Teachers' Work Performance: Survey from Secondary Schools in Sarawak, *Langkawi International Multidisciplinary Academic Conference*, 231-234.

Herzeberg, F., Mausner, B. & Snyderman, B. B. (1959). *The Motivation of Works*, 2nd edition, New York: John Wiley and Sons.

Hinkley, E. N. (1976). The Relationship Between Sex and Intristic Job Satisfaction of Adult Educators, *Adult Education Research Conference*, pp 41.

Hutton, B. J. & Jobe, E. M. (1985). Job Satisfaction of Community College Faculty, *Community Junior College Research Quarterly of Research and Practice*, vol. 9, pp. 317-324.

Jenkins, W. E. (2000). Constructivism in School Science Education: Powerful Model or the Most Dangerous Intellectual Tendency?. *Science and Education*, 9, 599-610

Jones, G. M. & Brader-Araje, L. (2002). The Impact of Constructivism on Education: Language, *Discourse and Meaning*, *American Communication Journal*, 5(3),1-10

Karavakou, V. & Papadima, G. (2015). Why do adult educators need to know their personal educational philosophy? In *ISNITE 2015, New Issues on Teacher Education*. Electronic Proceedings from the 3rd International Symposium on New Issues on Teacher Education. (e-book). pp. 320-327.

Karavas, E. (2010). How Satisfied are Greek EFL Teachers with their work? Investigating the Motivation and Job Levels of Greek EFL Teachers, *Porta Linguarum*, 14, 59-78.

Manojlovich, M., Laschinger, H. S. (2002). The relationship of empowerment and selected personality characteristics to nursing job satisfaction, *Journal of Nursing Administration*, 32, 586-595.

Malone, C. J. & Garcia-Penagos, A. (2014). When a clear strong voice was needed: A retrospective review of Watson's (1924/1930) Behaviorism, *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 102(2), 267–287.

Maslow, A. H. (1954). *Motivation and Personality*. New York: Harper and Row.

Merriam, S. & Caffarella, R. (1999). *Learning in Adulthood: A Comprehensive Guide*. San Francisco: Jossey-Bass.

Murphy, E. (1997). *Constructivism : From philosophy to Practice*.

Nelson, P. L. & Quick, J. C. (1995). *Organizational Behavior: Foundations, Realities and Challenges*, Alternate Edition, New York: West Company.

Nwachukwu, P. O. (2006). Teachers Job Satisfaction and Motivation for School Effectiveness: An Assessment, *Essays in Education*, vol. 18, 60-87.

Ombeni, W. M. (2016). Exploring levels of job satisfaction among teachers in public secondary schools in Tanzania, *International Journal of Educational Administration and Policy Studies*, 8, 9-16.

Panagiotopoulos, G. & Karanikola, Z. (2017). Training of Human resources and Job Satisfaction, *Global Journal of Human Resource Management*, 5(7), 36-45.

Peretomode, V.F. (1991). *Educational Administration: Applied Concepts and Theoretical Perspective*. Lagos: Joja Educational Research and Publishers.

Rachlin, H. (1976). *Introduction to Modern Behaviorism*, Second Edition, San Francisco: W. H. Freeman and Company.

Rakos, F. R. (2013). John B. Watson's 1913 "Behaviorist Manifesto": Setting the stage for Behaviorism social action legacy, *Mexican Journal of Behavior Analysis*, 39, 99-118.

Raziq, A. & Maulabakhsh. (2015). Impact of Working Environment on Job Satisfaction, *Procedia Economics and Finance*, 23, 717-725.

Sahan, H. H. & Terzi, R. T. (2015). Analyzing the relationship between prospective teachers' educational philosophies and their teaching learning approaches, *Educational Research and Reviews*, 10(8), 1267-1275.

Schultz, D. P. & Schultz, S. E. (1994). *Psychology and Work today. An introduction to industrial and organizational psychology*. 6th edition, New York: MacMillan.

Sharma, P. (2017), Organizational culture as a predictor of job satisfaction: the role of age and gender, *Management*, 12, 35-48.

Skinner, F. B. (1958). Teaching Machines, *Science*, 128, 969-977.

Skinner, B. F. (1971). *Beyond freedom and dignity*. New York: Knopf/Random House

Skinner, F. B. (1974). *About Behaviorism*, New York: Alfred A. Knopf.

Sonmezer, G. M, Eryaman, Y. M. (2008). A comparative analysis of job satisfaction levels of public and private school teachers, *Journal of Theory and Practice in Education*, 14, 189-212.

Spector, P. E. (2000). *Industrial and Organizational Psychology. Research and Practice*. 2th edition, London: Sage.

Von Glasersfeld E. (1995) A constructivist approach to teaching. In: Steffe L. P. & Gale J. (eds.) *Constructivism in education*. Erlbaum, Hillsdale: 3–15.

Von Glasersfeld, E. (1989). *Cognition, Construction of Knowledge, and Teaching*. *Synthese* 80(1), 121–140

Von Glaserfeld, E.(1991). Questions and Answers about Radical Constructivism. In: M. K. Pearsall (Ed.), *Scope, sequence, and coordination of secondary school science, Vol. II: Relevant research*, (169–182). Washington, D.C.: The National Science Teachers Association (Final Draft, August 1991).

Von Glasersfeld, E.(1995). *Radical Constructivism: A way of Knowing and Learning Studies in Mathematics*. *Education Series:6*, Washington, D.C.The Falmer Press.

Warr, P. (2002). *Psychology at Work*, 5th edition. London: Penguin.

Weegar, A. M. & Pacis, D. (2012). *A Comparison of two Theories of Learning- Behaviorism and Constructivism as applied to face-to-face and Online Learning*, 1st ed.[ebbok] San Diego, CA, USA:E-Leader Manila.

Weis, D. J., Dawis, R. V., England, G. W., Lofquist, L. H. (1977). *Minnesota Satisfaction. Questionnaire Short Form*, University of Minnesota.

Yoes, M. & Silverman, J. M. (2020). Expectancy Theory of Motivation and Substance Use Treatment Implications for Music Therapy, *Music Therapy Perspectives*, 39(1), 61-68

Zembylas, M. & Papanastasiou, E. (2006). Sources of teacher job satisfaction and dissatisfaction in Cyprus, *Compene: A Journal of Comparative and International Education*, 36(2), 229-247.

Zinn, L., (1991). "Identifying Your Philosophical Orientation". In Knowles, M. *Adult Learning Methods*, Malabar, Florida: Krieger Publishing Company, pp. 39-78.

Zulfu D. (2010). Teachers' job satisfaction levels, *Procedia Social and Behavioral Sciences*, vol. 9, 1069-1073.

Παράρτημα

Εισαγωγικό κείμενο ερωτηματολογίου

Ερωτηματολόγιο για την "επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτών ενηλίκων σε σχέση με την εκπαιδευτική φιλοσοφία που ασπάζονται".

Στα πλαίσια του μεταπτυχιακού μου "ΠΜΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ" και της διπλωματικής μου εργασίας με τίτλο "Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτών ενηλίκων σε σχέση με την εκπαιδευτική φιλοσοφία που ασπάζονται" θα σας παρακαλούσα να αφιερώσετε λίγα λεπτά από τον χρόνο σας για την συμπλήρωση του παρακάτω ερωτηματολογίου.

Θα ήθελα να σας αναφέρω ότι δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις. Επιπλέον, το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο, οι απαντήσεις σας απόλυτα εμπιστευτικές και θα χρησιμοποιηθούν μόνο για ερευνητικούς σκοπούς. Διαβάστε με προσοχή τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου και απαντήστε αυθόρμητα και με τη μεγαλύτερη δυνατή ειλικρίνεια. Είναι πολύ σημαντικό για την έρευνα να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις.

Σας παρακαλώ πολύ προωθήστε το μήνυμα σε όσους περισσότερους εκπαιδευτές ενηλίκων ιδιωτικών ΙΕΚ μπορείτε.

Σας ευχαριστώ πολύ για τον χρόνο σας!

Minnesota Satisfaction Questionnaire Short Form

	Πολύ δυσανεστη μένος	Δυσανεστη μένος	Ούτε ικανοποιημένο ς Ούτε δυσανεστημέν ος	ΙΚανοποιημένο ς	Πολύ ικανοποιημένος
1. τη δυνατότητα να μην μένω άνεργος.	1	2	3	4	5
2. τη δυνατότητα να είμαι ανεξάρτητος.	1	2	3	4	5
3. την ευκαιρία να έχω ποικιλία δραστηριοτήτων.	1	2	3	4	5
4. την ευκαιρία να είμαι «κάποιος» στο χώρο μου.	1	2	3	4	5
5. τον τρόπο με τον οποίο μου συμπεριφέρονται	1	2	3	4	5

οι προϊστάμενοί μου.					
6. την ικανότητα του προϊσταμένου μου να παίρνει αποφάσεις.	1	2	3	4	5
7. τη δυνατότητα να κάνω πράγματα σύμφωνα με τη συνείδησή μου.	1	2	3	4	5
8. τη δυνατότητα να έχω σταθερή απασχόληση.	1	2	3	4	5
9. την ευκαιρία να κάνω πράγματα για άλλους ανθρώπους.	1	2	3	4	5
10. την ευκαιρία να καθοδηγώ άλλους ανθρώπους.	1	2	3	4	5
11. την ευκαιρία	1	2	3	4	5

να χρησιμοποιώ τα προσόντα μου.					
12. τον τρόπο με τον οποίο ασκεί την πολιτική της εταιρεία	1	2	3	4	5
13. το μισθό μου αναλογικά με τη δουλειά που κάνω.	1	2	3	4	5
14. τις ευκαιρίες για προαγωγή ανέλιξη.	1	2	3	4	5
15. την ελευθερία να χρησιμοποιώ τη δική μου κρίση.	1	2	3	4	5
16. την ευκαιρία να εφαρμόζω δικές μου μεθόδους/ιδέες.	1	2	3	4	5
17. τις εργασιακές συνθήκες.	1	2	3	4	5

18. τις σχέσεις των συναδέλφων μεταξύ τους.	1	2	3	4	5
19. την αναγνώριση που μου δίνουν.	1	2	3	4	5
20. το αίσθημα ολοκλήρωσης που εισπράττω	1	2	3	4	5

Ερωτηματολόγιο PAEI (Philosophy of Adult Education Inventory)

1. Στο σχεδιασμό μιας εκπαιδευτικής δραστηριότητας, εγώ πιθανότατα :	
• προσδιορίζω, σε συνεργασία με τους εκπαιδευόμενους, σπουδαία κοινωνικά και πολιτικά θέματα και σχεδιάζω εκπαιδευτικές δραστηριότητες πάνω σε αυτά	1 2 3 4 5 6 7 (e)
• προσδιορίζω ξεκάθαρα τα αποτελέσματα που επιθυμώ και κατασκευάζω ένα πρόγραμμα που θα «τρέχει» μόνο του	1 2 3 4 5 6 7 (b)
• ξεκινώ με ένα πλάνο μαθήματος που οργανώνει τι σχεδιάζω να διδάξω, πότε και πώς.	1 2 3 4 5 6 7 (c)
• αξιολογώ τις ανάγκες των	

<p>εκπαιδευομένων και αναπτύσσω εμπειριστατωμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες βασισμένες στις ανάγκες τους.</p> <ul style="list-style-type: none"> • μελετώ τα θέματα που ενδιαφέρουν περισσότερο τους εκπαιδευομένους και σκοπεύω να ασχοληθώ με αυτά ανεξάρτητα από τι μπορεί να είναι. 	<p>1 2 3 4 5 6 7 (d)</p>
<p>2. Οι άνθρωποι μαθαίνουν καλύτερα:</p>	
<p>όταν η καινούρια γνώση παρουσιάζεται ως μια προσέγγιση λύσης του προβλήματος</p> <ul style="list-style-type: none"> • όταν η εκπαιδευτική δραστηριότητα παρέχει εξάσκηση και αποστήθιση • μέσω του διαλόγου με τους άλλους εκπαιδευόμενους και του συντονιστή της ομάδας • όταν είναι ελεύθεροι να «εξερευνήσουν» χωρίς δεσμεύσεις από το «σύστημα» (τα καθιερωμένα) • από έναν ειδικό που γνωρίζει καλά το θέμα που πρόκειται να αναπτύξει 	<p>1 2 3 4 5 6 7 (h)</p> <p>1 2 3 4 5 6 7 (g)</p> <p>1 2 3 4 5 6 7 (j)</p> <p>1 2 3 4 5 6 7 (i)</p> <p>1 2 3 4 5 6 7 (f)</p>
<p>3. Ο πρωταρχικός σκοπός της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι:</p>	
<p>να διευκολύνει την προσωπική ανάπτυξη του εκπαιδευόμενου</p>	<p>1 2 3 4 5 6 7 (d)</p>

<ul style="list-style-type: none"> • να ενημερώσει τον εκπαιδευόμενο για την αναγκαιότητα κοινωνικής αλλαγής και να τον καταστήσει ικανό να ανταποκριθεί σε μια τέτοια αλλαγή 	1 2 3 4 5 6 7 (e)
<ul style="list-style-type: none"> • να αναπτύξει φιλοσοφική και θεωρητική αντίληψη 	1 2 3 4 5 6 7 (a)
<ul style="list-style-type: none"> • να αναπτύξει την ικανότητα των εκπαιδευομένων να λύνουν προσωπικά και κοινωνικά προβλήματα 	1 2 3 4 5 6 7 (c)
<ul style="list-style-type: none"> • να αναπτύξει στους εκπαιδευόμενους ικανότητες και δεξιότητες σε συγκεκριμένους τομείς 	1 2 3 4 5 6 7 (b)
4. Τα περισσότερα από αυτά που γνωρίζουν οι άνθρωποι είναι:	
το αποτέλεσμα της επιθυμίας/προσπάθειας τους να επιτύχουν τους στόχους τους, να λύσουν τα προβλήματά τους	1 2 3 4 5 6 7 (h)
<ul style="list-style-type: none"> • ότι αυτοί έχουν μάθει μέσω κριτικής σκέψης βασισμένη σε σημαντικά κοινωνικά και πολιτικά θέματα. 	1 2 3 4 5 6 7 (j)
<ul style="list-style-type: none"> • ότι έχουν μάθει μέσω μιας διαδραστικής διαδικασίας 	1 2 3 4 5 6 7 (g)
<ul style="list-style-type: none"> • ότι έχουν «κερδίσει» μέσω προσωπικής έρευνας παρά μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας 	1 2 3 4 5 6 7 (i)
	1 2 3 4 5 6 7 (f)

<ul style="list-style-type: none"> • ότι έχουν αποκτήσεις μέσω μιας συστηματικής εκπαιδευτικής διαδικασίας 	
5. Οι αποφάσεις σχετικά με το περιεχόμενο της εκπαιδευτικής δραστηριότητας:	
<p>πρέπει να λαμβάνονται περισσότερο από τον εκπαιδευόμενο σε συνεργασία με τον εκπαιδευτή □ διευκολυντή.</p> <ul style="list-style-type: none"> • πρέπει να βασίζονται σε αυτά που ήδη γνωρίζει ο εκπαιδευόμενος και σε αυτά που ο εκπαιδευτής πιστεύει ότι πρέπει να γνωρίζει στο τέλος της εκπαιδευτικής δραστηριότητας • πρέπει να βασίζονται στη μελέτη κοινωνικών και πολιτισμικών συνθηκών • πρέπει να βασίζονται στη μελέτη των αναγκών, των ενδιαφερόντων και των προβλημάτων των εκπαιδευομένων. • πρέπει να βασίζονται σε προσεκτική ανάλυση από τον εκπαιδευτή του αντικειμένου και των απόψεων που διδάσκονται 	<p>1 2 3 4 5 6 7 (d)</p> <p>1 2 3 4 5 6 7 (b)</p> <p>1 2 3 4 5 6 7 (e)</p> <p>1 2 3 4 5 6 7 (c)</p> <p>1 2 3 4 5 6 7 (a)</p>
6. Ο καλός εκπαιδευτής ενηλίκων ξεκινά το σχεδιασμό της διδασκαλίας:	
<ul style="list-style-type: none"> • με το να μελετά τις τελικές συμπεριφορές που επιδιώκει και τους αποτελεσματικούς τρόπους που τις προάγουν στους 	<p>1 2 3 4 5 6 7 (g)</p> <p>1 2 3 4 5 6 7 (h)</p>

<ul style="list-style-type: none"> • με το να αναγνωρίζει τα προβλήματα που μπορούν να λυθούν στο τέλος μέσω της εκπαίδευσης 	1 2 3 4 5 6 7 (f)
<ul style="list-style-type: none"> • με το να διευκρινίζει τις απόψεις ή τις θεωρητικές αρχές που θα διδαχθούν 	1 2 3 4 5 6 7 (j)
<ul style="list-style-type: none"> • με το να διευκρινίζει κοινωνικά και πολιτικά θέματα που επηρεάζουν τις ζωές των εκπαιδευομένων 	1 2 3 4 5 6 7 (i)
<ul style="list-style-type: none"> • με το να ρωτά τους εκπαιδευόμενους να διευκρινίσουν τι και πως θέλουν να διδαχθούν 	
7. Σαν εκπαιδευτής ενηλίκων, είμαι πιο αποτελεσματικός σε καταστάσεις:	
<ul style="list-style-type: none"> • που είναι μη δομημένες και αρκετά ευέλικτες να ακολουθούν τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευομένων 	1 2 3 4 5 6 7 (d)
<ul style="list-style-type: none"> • που είναι δομημένες με σαφήνεια, έχουν ξεκάθαρα διδακτικά αντικείμενα και αυξάνουν την διαδραστικότητα με τον εκπαιδευόμενο 	1 2 3 4 5 6 7 (b)
<ul style="list-style-type: none"> • όπου μπορώ να εστιάσω σε πρακτικές δεξιότητες και σε γνώση που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τη λύση προβλημάτων 	1 2 3 4 5 6 7 (c)
<ul style="list-style-type: none"> • όπου η περιοχή εμβέλειας του νέου αντικειμένου είναι ξεκάθαρη και το θέμα 	1 2 3 4 5 6 7 (a)

<p>είναι λογικά οργανωμένο</p> <ul style="list-style-type: none"> • όπου οι εκπαιδευόμενοι έχουν γνώση κοινωνικών και πολιτικών θεμάτων και είναι πρόθυμοι να εξερευνήσουν τον αντίκτυπο τέτοιων θεμάτων στην καθημερινή τους ζωή 	<p>1 2 3 4 5 6 7 (e)</p>
<p>8. Σχεδιάζοντας μια εκπαιδευτική δραστηριότητα, προσπαθώ να δημιουργήσω:</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • αληθοφανή προβλήματα και να αναπτύξω στους εκπαιδευόμενους δεξιότητες για να τα αντιμετωπίσουν 	<p>1 2 3 4 5 6 7 (h)</p>
<ul style="list-style-type: none"> • μια τοποθέτηση που οι εκπαιδευόμενοι θα ενθαρρύνονται να εξετάζουν τις δικές τους απόψεις και αξίες και να γεννούν κριτικά ερωτήματα 	<p>1 2 3 4 5 6 7 (j)</p>
<ul style="list-style-type: none"> • ένα ελεγχόμενο περιβάλλον που γοητεύει και «κρατά» τους εκπαιδευόμενους, κινητοποιώντας τους συστηματικά προς τα διδακτικά αντικείμενα 	<p>1 2 3 4 5 6 7 (g)</p>
<ul style="list-style-type: none"> • μια ξεκάθαρη περίληψη των ουσιαδών εννοιών και θεμάτων που θα διδαχθούν 	<p>1 2 3 4 5 6 7 (f)</p>
<ul style="list-style-type: none"> • ένα υποστηρικτικό κλίμα που θα διευκολύνει την ενδοσκόπηση και την αλληλεπίδραση 	<p>1 2 3 4 5 6 7 (i)</p>

9. Τα αισθήματα των εκπαιδευομένων κατά την εκπαιδευτική διαδικασία:	
• πρέπει να βγαίνουν στην επιφάνεια για να συμμετέχουν πραγματικά.	1 2 3 4 5 6 7 (e)
• παρέχουν ενέργεια που μπορεί να εστιαστεί σε προβλήματα ή ερωτήματα	1 2 3 4 5 6 7 (c)
• μπορεί να είναι ένα καλό έναυσμα για τον τρόπο που προσεγγίζουν την εκπαίδευσή του	1 2 3 4 5 6 7 (d) 1 2 3 4 5 6 7 (b)
• χρησιμοποιούνται από τον επιδέξιο εκπαιδευτή ενηλίκων για να καλύψει τα εκπαιδευτικά αντικείμενα	1 2 3 4 5 6 7 (a)
• μπορεί να εμποδίσουν τον εκπαιδευτικό τρόπο με το να αποπροσανατολίσουν την προσοχή του εκπαιδευόμενου	
10. Οι εκπαιδευτικές μέθοδοι που χρησιμοποιώ:	
• εστιάζουν στη λύση προβλημάτων και παρουσιάζουν πραγματικές ευκαιρίες στον εκπαιδευόμενο	1 2 3 4 5 6 7 (h)
• δίνουν έμφαση στην εξάσκηση και στην ανατροφοδότηση του εκπαιδευόμενου	1 2 3 4 5 6 7 (g) 1 2 3 4 5 6 7 (i)
• είναι περισσότερο χωρίς κατευθύνσεις, ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να αναλάβει πρωτοβουλίες για τη μάθησή	1 2 3 4 5 6 7 (j)

<p>του</p> <ul style="list-style-type: none"> • εμπλέκει τον εκπαιδευόμενο στο διάλογο και στην κριτική εξέταση αντιφατικών θεμάτων • είναι προαποφασισμένο το θέμα και το περιεχόμενο που θα καλυφθεί 	<p>1 2 3 4 5 6 7 (f)</p>
<p>11. Όταν οι εκπαιδευόμενοι δεν ενδιαφέρονται για το θέμα, αυτό είναι γιατί:</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • δεν αντιλαμβάνονται πόσο σημαντικές είναι οι συνέπειες της μη κατανόησης του αντικειμένου που διδάσκεται 	<p>1 2 3 4 5 6 7 (e)</p>
<ul style="list-style-type: none"> • δεν βρίσκουν κανένα όφελος για την καθημερινή τους ζωή 	<p>1 2 3 4 5 6 7 (c)</p>
<ul style="list-style-type: none"> • ο εκπαιδευτής δεν γνωρίζει αρκετά για το αντικείμενο που διδάσκεται ή δεν μπορεί να το παρουσιάσει με ενδιαφέροντα τρόπο στον εκπαιδευόμενο 	<p>1 2 3 4 5 6 7 (a)</p>
<ul style="list-style-type: none"> • δε λαμβάνουν αρκετή ανατροφοδότηση κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας 	<p>1 2 3 4 5 6 7 (b)</p>
<ul style="list-style-type: none"> • δεν είναι έτοιμοι να μάθουν ή δεν το έχουν σε προτεραιότητα 	<p>1 2 3 4 5 6 7 (d)</p>
<p>12. Οι διαφορές μεταξύ των εκπαιδευομένων:</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • είναι σχετικά ασήμαντες, εφόσον οι εκπαιδευόμενοι αποκτούν κοινή βάση 	<p>1 2 3 4 5 6 7 (f)</p>

<p>κατανόησης μέσω της μαθησιακής εμπειρίας • τους καθιστούν ικανούς να μάθουν καλύτερα με το δικό τους χρόνο και τρόπο</p> <p>• είναι κυρίως εξαιτίας των διαφορετικών εμπειριών ζωής και συνήθως τους οδηγεί να κάνουν διαφορετική χρήση των νέων γνώσεων και ικανοτήτων στις δικές τους περιπτώσεις</p> <p>• προέρχεται από τις επιμέρους πολιτισμικές και κοινωνικές καταστάσεις και μπορεί να ελαχιστοποιηθεί καθώς αναγνωρίζουν κοινές ανάγκες και προβλήματα</p> <p>• δε θα σχετιστούν με τη μάθηση, αν σε κάθε εκπαιδευόμενο δίνονται αρκετές ευκαιρίες για εφαρμογή και ενδυνάμωση</p>	<p>1 2 3 4 5 6 7 (i)</p> <p>1 2 3 4 5 6 7 (h)</p> <p>1 2 3 4 5 6 7 (j)</p> <p>1 2 3 4 5 6 7 (g)</p>
<p>13. Η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της εκπαιδευτικής διαδικασίας:</p>	
<p>• δεν είναι ιδιαίτερα σημαντική και ίσως να μην είναι δυνατή γιατί ο αντίκτυπος της εκπαίδευσης μπορεί να μη μπορεί να αποδειχθεί έως αρκετά αργότερα</p> <p>• πρέπει να ενσωματωθεί στο σύστημα, ώστε οι εκπαιδευόμενοι να</p>	<p>1 2 3 4 5 6 7 (e)</p> <p>1 2 3 4 5 6 7 (b)</p>

<p>ανατροφοδοτούνται συνεχώς και να προσαρμόσουν τις επιδόσεις τους ανάλογα</p> <ul style="list-style-type: none"> • γίνεται καλύτερα από τους ίδιους τους εκπαιδευόμενους, για τους δικούς τους σκοπούς • επιτρέπει να γίνει αντιληπτό το κατά πόσο οι εκπαιδευόμενοι έχουν αυξήσει την αντιληπτική τους ικανότητα πάνω στο νέο αντικείμενο μελέτης • επιτυγχάνεται καλύτερα, όταν ο εκπαιδευόμενος αντιμετωπίζει ένα πρόβλημα, είτε στην εκπαιδευτική διαδικασία ή σε πραγματικές συνθήκες και το αντιμετωπίζει επιτυχώς 	<p>1 2 3 4 5 6 7 (d)</p> <p>1 2 3 4 5 6 7 (a)</p> <p>1 2 3 4 5 6 7 (c)</p>
<p>14. Ο πρωταρχικός ρόλος ενός εκπαιδευτή ενηλίκων είναι:</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • να καθοδηγήσει τους εκπαιδευόμενους μέσω των εκπαιδευτικών διαδικασιών με καλά καθοδηγούμενη ανατροφοδότηση • να οδηγήσει συστηματικά τους εκπαιδευόμενους βήμα προς βήμα στο να αποκτήσουν νέες πληροφορίες και να κατανοήσουν υποκείμενες θεωρίες και σκέψεις 	<p>1 2 3 4 5 6 7 (g)</p> <p>1 2 3 4 5 6 7 (f)</p> <p>1 2 3 4 5 6 7 (h)</p>

<ul style="list-style-type: none"> • να βοηθήσουν τους εκπαιδευομένους να αναγνωρίσουν και να μμάθουν να επιλύουν προβλήματα • να αυξήσουν την αντίληψη των εκπαιδευομένων σε περιβαλλοντολογικά και κοινωνικά θέματα και να τους βοηθήσουν να μμάθουν πώς να έχουν αντίκτυπο σε αυτές τις καταστάσεις • να διευκολύνουν, αλλά όχι να καθοδηγούν τις εκπαιδευτικές διαδικασίες 	<p>1 2 3 4 5 6 7 (j)</p> <p>1 2 3 4 5 6 7 (i)</p>
<p>15. Τελικά, εάν οι εκπαιδευόμενοι δεν έμαθαν ό,τι τους διδάχτηκε:</p>	
<p>ο εκπαιδευτής δε δίδαξε ουσιαστικά</p> <ul style="list-style-type: none"> • πρέπει να επαναλάβουν την εκπαιδευτική διαδικασία ή ένα τμήμα αυτής • ίσως έμαθαν κάτι άλλο το οποίο θεωρούν εξίσου ενδιαφέρον ή χρήσιμο • δεν αντιλαμβάνονται πώς η εκπαίδευση θα τους καταστήσει ικανούς να επηρεάσουν σημαντικά την κοινωνία • είναι πιθανότατα γιατί είναι ανίκανοι να χρησιμοποιήσουν πρακτικά τις νέες γνώσεις στα προβλήματα της 	<p>1 2 3 4 5 6 7 (a)</p> <p>1 2 3 4 5 6 7 (b)</p> <p>1 2 3 4 5 6 7 (d)</p> <p>1 2 3 4 5 6 7 (e)</p> <p>1 2 3 4 5 6 7 (c)</p>

καθημερινής ζωής τους	
-----------------------	--