



ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
«Δια βίου Μάθηση και Ειδική Αγωγή»

*Διερεύνηση της διδακτικής επάρκειας των εκπαιδευτών ενηλίκων μέσω
της ικανοποίησης των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευομένων στις
δομές του ΕΛΓΟ-ΔΗΜΗΤΡΑ της Κεντρικής Μακεδονίας*

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ
ΘΕΟΔΩΡΙΔΟΥ ΣΟΦΙΑ

Επιβλέπων Καθηγητής: ΠΑΠΑΔΗΜΑ ΓΕΝΟΒΕΦΑ

2^{ος} εξεταστής: ΒΑΛΚΑΝΟΣ ΕΥΘΥΜΙΟΣ

3^{ος} εξεταστής: ΣΙΠΗΤΑΝΟΥ ΑΘΗΝΑ

ΙΟΥΛΙΟΣ 2021

.....στη μνήμη του πατέρα μου

Ευχαριστίες

Η ολοκλήρωση της παρούσας εργασίας ήταν ένα πραγματικά δύσκολο έργο, που δεν θα μπορούσε να γίνει χωρίς καταρχήν τη συμβολή των συμμετεχόντων στην έρευνα τους οποίους ευχαριστώ για το χρόνο που διέθεσαν στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, καθώς και της επιβλέπουσας καθηγήτριας Παπαδήμα Γενοβέφα, την οποία ευχαριστώ ειλικρινά τόσο για τις καίριες υποδείξεις της όσο και για την υπομονή της. Τέλος, θα ήταν μεγάλη παράλειψη να μην ευχαριστήσω τους επιβλέποντες καθηγητές κ. Σιπητάνου Αθηνά και κ. Βαλκάνο Ευθύμιο για τα σχόλια τους που συνέβαλαν στην πληρέστερη παρουσίαση της εργασίας.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η γεωργική εκπαίδευση αποτελεί μία ιδιαίτερου ενδιαφέροντος περίπτωση επαγγελματικής κατάρτισης για τη χώρα μας, η ανάπτυξη της οποίας στηρίζεται παραδοσιακά στη γεωργία. Η αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων κατάρτισης καθορίζεται από την ικανοποίηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευόμενων. Ο γεωπόνος εκπαιδευτής ενηλίκων αποτελεί σημαντική παράμετρο στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η διδακτική επάρκεια των γεωπόνων εκπαιδευτών ενηλίκων μελετάται μέσω της υποκείμενης εκπαιδευτικής φιλοσοφίας που υιοθετούν. Η υποκείμενη εκπαιδευτική φιλοσοφία αντιπαραβάλλεται με την αξιολόγηση του προγράμματος από τους εκπαιδευόμενους ώστε να διερευνήσουμε εάν αυτή μπορεί να αποτελέσει ένα μέτρο της διδακτικής επάρκειας στη πράξη. Η υποκείμενη εκπαιδευτική φιλοσοφία των γεωπόνων εκπαιδευτών ενηλίκων έχει μαθητοκεντρική προσέγγιση, ωστόσο δεν υπήρξαν ικανοποιητικά στοιχεία για το αν αυτή η τάση συμπίπτει με την θετική αξιολόγηση των προγραμμάτων από τους εκπαιδευόμενους.

Λέξεις κλειδιά: γεωργική εκπαίδευση, επαγγελματική κατάρτιση, Νέοι αγρότες, πιστοποίηση ΕΟΠΠΕΠ, διδακτική επάρκεια γεωπόνων εκπαιδευτών, εκπαιδευτική φιλοσοφία

SUMMARY

Agricultural education is of special interest type of vocational training for Greece as its economy based on agricultural sector. The effectiveness of training programs based on satisfaction of trainees' educational needs. The Agriculturist adult educator is a crucial parameter of educational process. The teaching competency of agriculturist adult educators is studied in conjunction of subjective educational philosophy that is adopted. The last one is compared with the trainees' aspects about the educational program they have attended in order to investigate whether these could be function as a measurement of teaching competency in real. The subjective educational philosophy of agriculturist adult educators is of student-centered approach. However, there weren't enough data whether such an approach is related with the trainees' positive evaluation of these programs.

Keywords: agricultural education, vocational training, young farmers, certification process by EOPPEP, teaching competency of agriculturist adult educators, educational philosophy

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	4
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ	5
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	10
Α΄ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ – ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ	19
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 – Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΣΤΗ ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΕΠΟΧΗ.....	19
1.1 Εισαγωγή	19
1.2 Η εκπαίδευση ενηλίκων ως επιτακτική ανάγκη	19
1.3 Ο πολυδιάστατος ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων	23
1.4 Η έννοια της διδακτικής επάρκειας	28
1.5 Το νομοθετικό πλαίσιο της διδακτικής και εκπαιδευτικής επάρκειας	30
1.6 Η πορεία προς την επαγγελματοποίηση του εκπαιδευτή ενηλίκων	32
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 – Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ	34
2.1 Εισαγωγή	34
2.2. Η σημασία της εκπαιδευτικής φιλοσοφίας στην ανάπτυξη του ρόλου του εκπαιδευτή	34
2.3 Ο ρόλος του εκπαιδευτή μέσα από τις φιλοσοφικές προσεγγίσεις της εκπαίδευσης	37
2.3.1 Δασκαλοκεντρικές προσεγγίσεις	38
2.3.1 1. Η φιλελεύθερη προσέγγιση.....	38
2.3.1.2. Η ανθρωπιστική προσέγγιση.....	39
2.3.2 Μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις	40
2.3.2.1 Η συμπεριφοριστική προσέγγιση.....	40

2.3.2.2. Η προοδευτική προσέγγιση.....	41
2.3.2.3. Η ριζοσπαστική προσέγγιση	42
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 - Η ΑΓΡΟΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ	44
3.1 Εισαγωγή	44
3.2 Η έννοια της Γεωργικής Εκπαίδευσης	44
3.3. Η εξέλιξη της Γεωργικής Εκπαίδευσης	47
3.4 Οι Φορείς παροχής Γεωργικής Εκπαίδευσης	49
3.5 Η σημασία της αγροτικής εκπαίδευσης στην αγροτική ανάπτυξη.....	53
3.6. Τα Χαρακτηριστικά των εκπαιδευόμενων αγροτών	56
3.7 Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευόμενων Νέων αγροτών	58
ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΟ ΜΕΡΟΣ – ΕΡΕΥΝΑ	60
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 – ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ	60
4.1 Εισαγωγή	60
4.2 Ο Σκοπός της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα	61
4.3 Ερευνητικός σχεδιασμός	62
4.3.1 Συμμετέχοντες	62
4.3.2 Ερευνητικά εργαλεία	63
4.3.3 Διαδικασία	65
4.3.4 Ανάλυση δεδομένων	67
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 – ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	68
5.1 Εισαγωγή	68
5.2 Περιγραφική στατιστική ανάλυση	68
5.2.1 Το δείγμα των εκπαιδευόμενων	68

5.2.1.1 Το προφίλ των εκπαιδευόμενων	68
5.2.1.2 Η αξιολόγηση της επιμόρφωσης από τους εκπαιδευόμενους	70
5.2.2 Το δείγμα των εκπαιδευτών	74
5.2.2.1 Το προφίλ των εκπαιδευτών	74
5.2.2.2 Η εκπαιδευτική φιλοσοφία των εκπαιδευτών	76
5.3 Επαγωγική στατιστική ανάλυση	79
5.3.1 Συσχέτιση του φύλου και της προσωπικής εκπαιδευτικής φιλοσοφίας του εκπαιδευτή.....	80
5.3.2 Συσχέτιση του επιπέδου σπουδών και της προσωπικής εκπαιδευτικής φιλοσοφίας του εκπαιδευτή	81
5.3.3 Συσχέτιση της προσωπικής εκπαιδευτικής φιλοσοφίας με την αντίστοιχη στη διαδικασία μάθησης	82
5.3.4 Συσχέτιση της προσωπικής εκπαιδευτικής φιλοσοφίας με την αντίστοιχη στη διαδικασία διδασκαλίας.....	83
5.3.5 Συσχέτιση της προσωπικής εκπαιδευτικής φιλοσοφίας με την αντίστοιχη στο ρόλο του εκπαιδευόμενου	85
5.3.6 Συσχέτιση της προσωπικής εκπαιδευτικής φιλοσοφίας με την αντίστοιχη στο ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων.....	86
5.3.7 Διδακτική επάρκεια των γεωπόνων εκπαιδευτών ενηλίκων	88
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6 - ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	92
6.1 Σχολιασμός αποτελεσμάτων	92
6.2 Συμπεράσματα	95
6.3 Περιορισμοί της παρούσας εργασίας	96

6.4 Προτάσεις για το μέλλον	97
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	98
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α	107
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β	110
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ	119

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η μεταφορά και η μετάδοση της γνώσης αποτελεί σημαντική παράμετρο της όλης εκπαιδευτικής διαδικασίας καθορίζοντας την επιτυχή έκβαση αυτής, γεγονός που καθιστά τον ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων καίριας σημασίας. Η ικανότητα του να μεταδίδει και να μεταλαμπαδεύει με επιτυχία τη γνώση στους εκπαιδευόμενους χρησιμοποιώντας τις κατάλληλες για τον ίδιο διδακτικές μεθόδους προσδιορίζει τη διδακτική επάρκεια του. Από τη 1.9.2017 η πιστοποιημένη εκπαιδευτική επάρκεια αποτελεί προϋπόθεση προκειμένου ο εκπαιδευτής ενηλίκων να μετάσχει σε χρηματοδοτούμενο από δημόσιους πόρους πρόγραμμα της μη τυπικής εκπαίδευσης (άρθ. 78, παρ. 4, νόμος 4485/2017). Αρκεί όμως η πιστοποιημένη διδακτική επάρκεια του εκπαιδευτή ενηλίκων για να διασφαλίσει την επιτυχή μετάδοση της γνώσης; Με άλλα λόγια η πιστοποιημένη διδακτική επάρκεια του εκπαιδευτή ενηλίκων διασφαλίζει την εφαρμογή στη πράξη των κατάλληλων διδακτικών μεθόδων για την επιτυχή έκβαση της εκπαιδευτικής διαδικασίας;

Διδακτικές μέθοδοι ικανές να προάγουν τον μετασχηματισμό, την αλλαγή της νοοτροπίας και στάσης των επιμορφωμένων αξιολογούνται ως θετικές και ικανές να συμβάλουν στην επιτυχή έκβαση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Πόσο εύκολο άραγε είναι για τους εκπαιδευτές ενηλίκων η εφαρμογή τέτοιων μεθόδων; Λαμβάνοντας υπόψη τις προσωπικές μας εμπειρίες ως εκπαιδευόμενοι εύκολα μπορούμε να συμπεράνουμε ότι η εφαρμογή τέτοιων διδακτικών μεθόδων ούτε συχνή και μάλλον ούτε εύκολη υπόθεση είναι.

Είναι ευρέως αποδεκτό ότι οι διδακτικές μέθοδοι που χρησιμοποιεί κάθε εκπαιδευτής ενηλίκων αποτελούν τον καθρέπτη της φιλοσοφικής του προσέγγισης για την εκπαίδευση, ακόμη και αν η σύνταξη του με τη συγκεκριμένη προσέγγιση είναι υποσυνείδητη. Η συνειδητοποίηση της υποκείμενης αυτής θεώρησης της εκπαίδευσης αποτελεί

χαρακτηριστικό γνώρισμα που διαφοροποιεί τον επαγγελματία εκπαιδευτή ενηλίκων από τον μη επαγγελματία (Hiemstra,1991), με τον πρώτο να έχει επίγνωση του τι και για ποιο λόγο το κάνει.

Οι Boone et al (2002) δεν εντόπισαν συνειδητή φιλοσοφική εκπαιδευτική προσέγγιση στους γεωπόνους εκπαιδευτές που συμμετείχαν σε δομές τυπικής εκπαίδευσης σε πολιτείες της Αμερικής. Ο Παπασπύρου (2015) μελέτησε τους γεωπόνους των γεωργικών εφαρμογών που ουσιαστικά επιτελούσαν ρόλο εκπαιδευτή στα πλαίσια άτυπης εκπαίδευσης των αγροτών και κατέληξε ότι αυτοί στο σύνολο τους υποστηρίζουν το παραδοσιακό μοντέλο μεταφοράς της γνώσης, το οποίο εκφράζεται κυρίως από τη φιλελεύθερη και τη συμπεριφοριστική φιλοσοφία χωρίς ενσυνείδητη προσέγγιση (ταύτιση). Στην Ελλάδα οι γεωπόνοι εκπαιδευτές ενηλίκων μέχρι πρότινος, εμπλέκονταν στη διαδικασία εκπαίδευσης ενηλίκων εμπειρικά, στηριζόμενοι στις γνώσεις που είχαν αποκτήσει με τη λήψη του πτυχίου και με την επαγγελματική τους εμπειρία.

Βέβαια, δεν αρκεί μόνο η εφαρμογή κατάλληλων διδακτικών μεθόδων για να διασφαλιστεί η επιτυχής έκβαση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Σημαντική παράμετρος στην συνολική αξιολόγηση μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας αποτελεί και ο εκπαιδευόμενος. Ένα καίριο ερώτημα που χρειάζεται να απαντηθεί είναι εάν ο εκπαιδευόμενος φτάνει στην εκπαιδευτική διαδικασία έχοντας συνειδητοποιήσει τις ανάγκες του, καθώς αυτό θα οδηγήσει στην άμεση υποκίνηση του σε εκπαιδευτικές διαδικασίες αλλά και διαδικασίες αυτοκατευθυνόμενης μάθησης (Monette, 1977; Queneey, 1995; Knowles, 1986; Πατσός, 2015). Ο προσδιορισμός των αναγκών των εκπαιδευομένων με βάση τη τυπολογία του Βεργίδη (2006), σε ρητές και συνειδητές ή ρητές και ασυνείδητες, θα βοηθήσει στη κατανόηση της κατάστασης με την οποία αυτοί εισέρχονται στη επιμορφωτική διαδικασία.

Η εκπαίδευση βέβαια ως φορέας αλλαγής δεν στοχεύει μόνο στη βελτίωση του ανθρώπινου δυναμικού προσδίδοντας του νέες γνώσεις. Μάλιστα, ούσα προσαρμοσμένη στις σύγχρονες συνθήκες η εκπαίδευση χρειάζεται να στοχεύει στην καλλιέργεια ικανοτήτων, δεξιοτήτων και αλλαγής στάσεων. Έτσι λοιπόν, η διαμόρφωση του περιεχομένου ενός εκπαιδευτικού προγράμματος οφείλει να ενισχύει την αλλαγή του τρόπου σκέψης και νοοτροπίας καταρρίπτοντας τυχόν στερεότυπα που λειτουργούν ανασταλτικά στην ανάπτυξη και στη πρόοδο. Στη περίπτωση των νέων αγροτών λόγω των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών αυτής της ομάδας π.χ. χαμηλό μορφωτικό επίπεδο, εμπειρική γνώση, παγιωμένες αντιλήψεις απαιτείται ενίσχυση της κριτικής σκέψης και του μετασχηματισμού τους τόσο απέναντι στην εργασία όσο και απέναντι στον κοινωνικοοικονομικό τους περίγυρο (Αθανασίου, 1994).

Η εκπαίδευση προκειμένου να ανταποκριθεί στο ρόλο της, που είναι η ικανοποίηση των αναγκών των εκπαιδευόμενων, προϋποθέτει την εκ των προτέρων διάγνωση των επιμορφωτικών τους αναγκών. Στη περίπτωση των προγραμμάτων επιμόρφωσης των νέων αγροτών η διάγνωση των επιμορφωτικών αναγκών στηρίζεται σε εκτιμήσεις των επαγγελματιών του αγροτικού χώρου, όπως γεωπόνοι δημόσιοι υπάλληλοι και γεωργικοί εφαρμοστές-εκπαιδευτές, παρά στις απόψεις των αγροτών. Από την άλλη βέβαια σύμφωνα με τον Βεργίδη (2006), η διάκριση των επιμορφωτικών αναγκών σε συνειδητές και ρητές, σε συνειδητές και μη ρητές και σε λανθάνουσες καθιστά σαφές ότι οι ανάγκες δεν μπορεί να συρρικνώνονται στη προσωπική γνώση μας γι'αυτές.

Ο ΕΛΓΟ-ΔΗΜΗΤΡΑ (πρώην ΚΕΓΕ) είναι ο μοναδικός δημόσιος φορέας που έχει ως έργο του την επιμόρφωση των νέων αγροτών, οι οποίοι λαμβάνουν ενίσχυση μέσω των ευρωπαϊκών κονδυλίων ως αντιστάθμισμα της δέσμευσης τους να ξεκινήσουν το αγροτικό επάγγελμα. Σύμφωνα με τη τελευταία προγραμματική περίοδο 2014-2020 ο αριθμός των

ενταγμένων νέων αγροτών μόνο στην περιφέρεια της Κεντρικής Μακεδονίας ανέρχεται 3400, το σύνολο των οποίων οδηγείται υποχρεωτικά στην παρακολούθηση των επιμορφωτικών σεμιναρίων. Δεδομένου των κονδυλίων που δαπανώνται για την υλοποίηση των παραπάνω εκπαιδευτικών προγραμμάτων, καθίσταται επιτακτική η ανάγκη για τη θετική αξιολόγηση τους.

Ωστόσο, εμπειρικές προσεγγίσεις στον ελληνικό αγροτικό χώρο αναδεικνύουν την αναποτελεσματικότητα των επιμορφωτικών προγραμμάτων που οργανώνονται από τον ΕΛΓΟ-ΔΗΜΗΤΡΑ. Οι Koutsou & Partalidou (2012) καταλήγουν ότι παρόλο που ο εκπαιδευόμενος πληθυσμός θα περίμενε κανείς να αποτελεί ότι πιο δυναμικό έχει να αναδείξει ο αγροτικός τομέας (νέοι έως 40 ετών), η πλειοψηφία του είναι παγιδευμένη σε στερεότυπα που έρχονται από το παρελθόν. Χαρακτηριστική είναι η αρνητική στάση που υιοθετούν αναφορικά με τις συλλογικότητες, ως αποτέλεσμα της κατάρρευσης των περισσότερων αγροτικών συνεταιρισμών. Επίσης, είναι αξιοσημείωτο το γεγονός ότι αντιλαμβάνονται την έννοια της καινοτομίας περισσότερο ως καταναλωτές καινοτόμων αγαθών παρά ως παραγωγοί-δημιουργοί καινοτόμων προϊόντων.

Πιο συγκεκριμένα, η παρούσα εργασία επιδιώκει να ερευνήσει εάν και τι είδους σχέση υπάρχει μεταξύ της διδακτικής επάρκειας των εκπαιδευτών ενηλίκων από τη μία και της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών αναγκών των επιμορφωμένων από την άλλη. Η διαπίστωση θετικής σχέσης ενισχύει την κατεύθυνση της εκπαίδευσης των εκπαιδευτών ενηλίκων δίνοντας ιδιαίτερη βαρύτητα στη διδακτική μεθοδολογία. Έχοντας λοιπόν ως δεδομένο ότι η υποκείμενη εκπαιδευτική φιλοσοφία αντικατοπτρίζεται στις διδακτικές μεθόδους που εφαρμόζει στη πράξη ένας εκπαιδευτής, θα χρησιμοποιηθεί αυτή ως μέτρο αξιολόγησης της διδακτικής επάρκειας του εκπαιδευτή ενηλίκων στις σημερινές συνθήκες. Προσδιορίζοντας λοιπόν την εκπαιδευτική φιλοσοφία ή φιλοσοφίες με τις

οποίες τάσσεται ένας εκπαιδευτής μπορούμε να συμπεράνουμε με μεγαλύτερη συνέπεια το είδος της διδακτικής μεθοδολογίας που ακολουθεί. Ο αυτοπροσδιορισμός κάποιου σχετικά με τη διδακτική του μεθοδολογία, εάν δηλαδή αυτή ενισχύει τη συμμετοχική και κριτική μάθηση ενέχει το περιορισμό της υποκειμενικότητας. Η εκτίμηση της φιλοσοφικής προσέγγισης ενός εκπαιδευτή μαζί με τις υποκειμενικές αντιλήψεις τόσο του ιδίου όσο και των εκπαιδευομένων σχετικά με τις διδακτικές μεθόδους που αξιοποιούνται κατά την εκπαιδευτική διαδικασία θα αποτελέσει μια περισσότερο αξιόπιστη ένδειξη για τη διδακτική επάρκεια του εκπαιδευτή.

Σχετικές εργασίες

Η διδακτική επάρκεια των εκπαιδευτών έχει απασχολήσει πολύ την επιστημονική κοινότητα και υπάρχει πλήθος σχετικών εργασιών. Ξεχωρίζουμε την μεταπτυχιακή εργασία του Καπριέλ Αταμιάν (2018) στην οποία μελέτησε τη διαφορά στο τρόπο διδασκαλίας που ακολουθείται από τους πιστοποιημένους εκπαιδευτές ενηλίκων έναντι των μη πιστοποιημένων, καταλήγοντας ότι με βάση τα στοιχεία της έρευνας του δεν υπάρχει σημαντική στατιστική διαφορά, γεγονός που θέτει τις βάσεις για τον προβληματισμό σχετικά με την διαδικασία της πιστοποίησης.

Επίσης, η Θεοδώρα Μπελέρη (2019) στην εργασία της επιβεβαίωσε τη σημασία της πιστοποίησης στην επαγγελματοποίηση των εκπαιδευτών ενηλίκων, καταγράφοντας ταυτόχρονα την ανάγκη τους για περισσότερο πρακτική άσκηση. **Παράλληλα ανέδειξε** την απόσταση που υπάρχει ανάμεσα στη θεωρητική κατάρτιση που επιτυγχάνεται μέσω της πιστοποίησης και της πρακτικής εφαρμογής.

Τέλος, η ποιοτική έρευνα που διεξήγαγε η Ειρήνη Τουρναβίτη (2018) ανέδειξε τις απόψεις των εκπαιδευτών ενηλίκων για τη διαδικασία της πιστοποίησης, με την τελευταία να αμφισβητείται για την ουσιαστική χρησιμότητα της στη πράξη.

Χαρακτηριστικά κάποιοι εκπαιδευτές ενηλίκων παραλλήλισαν την πιστοποίηση της διδακτικής επάρκειας με την απόκτηση του διπλώματος οδήγησης το οποίο, όπως άλλωστε όλοι γνωρίζουμε, δεν σου εξασφαλίζει την ασφαλή και επιτυχή οδήγηση.

Περαιτέρω μελέτη των θεμάτων σχετικά με τη διαδικασία της πιστοποίησης που ανέδειξαν οι προαναφερόμενες εργασίες απαιτεί τη σύνδεση της θεωρίας με τη πράξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η διδακτορική διατριβή της Γενοβέφα Παπαδήμα (2017) αποτέλεσε το έναυσμα για τη παραπάνω σύνδεση μέσω της μελέτης των εκπαιδευτικών φιλοσοφιών που ενστερνίζεται ακόμα και υποσυνείδητα ο εκπαιδευτής ενηλίκων, **κάτι που θα αναδείξει** την αναγκαιότητα επίγνωσης αυτών.

Στη παρούσα εργασία η διερεύνηση των παραπάνω εξειδικεύεται στο τομέα της γεωργικής εκπαίδευσης λόγω της ιδιότητας της ερευνήτριας ως Γεωπόνου πιστοποιημένης εκπαιδύτριας ενηλίκων. Η γεωργική εκπαίδευση στην Ελλάδα ξεκινάει από ιδρύσεως του Ελληνικού κράτους (Κυπριανός, Π. & Χουμεριανός, Μ., 2003) όταν κρίθηκε απαραίτητη για την αναδιάρθρωση της γεωργίας στη χώρα μας και κατά συνέπεια την αναχαίτιση της μετανάστευσης. Σήμερα, η γεωργική εκπαίδευση παραμένει στην επικαιρότητα καθώς η χώρα μας είναι κατεχοχόν γεωργική χώρα με σημαντικά ποσά ευρωπαϊκών κονδυλίων να δαπανώνται προς την κατεύθυνση ανάπτυξης της γεωργίας.

Πολλοί ερευνητές της εκπαίδευσης ενηλίκων έχουν ασχοληθεί με αυτόν τον ιδιαίτερο χώρο της γεωργικής εκπαίδευσης. Ξεχωρίζουμε τη διδακτορική εργασία του Σπυρίδωνα Παπασπύρου (2015) στην οποία διερευνήθηκαν οι εκπαιδευτικές φιλοσοφίες των γεωπόνων – γεωργοεφαρμοστών με τους τελευταίους να αποτελούν την πρόδρομη κατάσταση των σημερινών γεωπόνων εκπαιδευτών ενηλίκων. Σήμερα ο θεσμός των γεωργικών εφαρμογών έχει εγκαταλειφθεί.

Επίσης, ενδιαφέρουσα είναι η πρόσφατη μεταπτυχιακή εργασία της Κωνσταντίας Καλιακάτσου (2019) στην οποία αναδεικνύεται η σημερινή ανάγκη για την εκπαίδευση των αγροτών, μιας εκπαίδευσης όμως προσανατολισμένη στην ενίσχυση της κριτικής σκέψης και στην αντιμετώπιση στερεοτύπων που στέκονται εμπόδιο στην αγροτική ανάπτυξη όπως επιβάλλει η σύγχρονη εποχή.

Η παρούσα εργασία στοχεύει να συμπληρώσει το παζλ της γεωργικής εκπαίδευσης συμβάλλοντας στην ολοκληρωμένη εικόνα αυτής, απαντώντας τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποια εκπαιδευτική φιλοσοφία ενστερνίζονται οι γεωπόνοι εκπαιδευτές ενηλίκων;
2. Οι γεωπόνοι εκπαιδευτές ενηλίκων είναι διδακτικά επαρκείς για την εκπαίδευση των νέων αγροτών στις νέες συνθήκες που διαμορφώνονται στον αγροτικό χώρο;
3. Οι γεωπόνοι εκπαιδευτές ενηλίκων ακολουθούν το παραδοσιακό μοντέλο μεταφοράς της γνώσης; (όπως το περιγράφει ο Παπασπύρου, 2015).
4. Οι νέοι αγρότες αισθάνονται να έχουν ικανοποιηθεί οι επιμορφωτικές τους ανάγκες με τη παρακολούθηση του συγκεκριμένου προγράμματος;
5. Οι νέοι αγρότες ακολουθούν το στερεότυπο των προκατόχων τους που τους θέλει παθητικούς εφαρμοστές οδηγιών;

Η μελέτη των παραπάνω ερωτημάτων αποτελεί τόσο μια καινοτομία καθώς δεν έχει βρεθεί ανάλογη έρευνα στην ελληνική βιβλιογραφία όσο και ανάγκη καθώς η αποτελεσματική εκπαίδευση του γεωργικού πληθυσμού αποτελεί εργαλείο για τη χώρα που επιδιώκει την αγροτική της ανάπτυξη.

Η εργασία αποτελείται από πέντε κεφάλαια. Τα τρία πρώτα κεφάλαια συνιστούν τη θεωρητική οριοθέτηση του ερευνητικού πλαισίου της παρούσας εργασίας. Ειδικότερα, το πρώτο κεφάλαιο είναι αφιερωμένο στην εκπαίδευση ενηλίκων καθώς αυτή αποτελεί το ευρύτερο πεδίο διεξαγωγής της εργασίας. Αρχικά αναλύονται οι λόγοι που τη καθιστούν απαραίτητη σήμερα. Επιπλέον, προσδιορίζεται ο πολυδιάστατος ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων, καθώς είναι ο βασικός παράγοντας για την επιτυχή έκβαση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με τον προσδιορισμό της έννοιας της διδακτικής επάρκειας του εκπαιδευτή ενηλίκων και την καταγραφή του σχετικού νομοθετικού πλαισίου για τη πιστοποίηση της. Κατόπιν, στο δεύτερο κεφάλαιο αναλύεται ο ρόλος και η σημασία της εκπαιδευτικής φιλοσοφίας καθώς επιδιώκεται μέσω αυτής να γίνει αντιληπτός ο τρόπος που λειτουργεί ο εκπαιδευτής ενηλίκων κατά την διεξαγωγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Το συγκεκριμένο κεφάλαιο κλείνει με τη περιγραφή του εκπαιδευτή ενηλίκων στα πέντε είδη της εκπαιδευτικής φιλοσοφίας. Τέλος το τρίτο κεφάλαιο αναφέρεται στη γεωργική εκπαίδευση. Αρχικά οριοθετείται η έννοια της γεωργικής εκπαίδευσης και αναλύεται η σημασία της για την Ελλάδα. Στη συνέχεια ακολουθεί η εξέλιξη της ιστορικά μέχρι σήμερα, οπότε και περιγράφονται οι δομές μέσω των οποίων παρέχεται στη χώρα μας. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με τη περιγραφή των χαρακτηριστικών των εκπαιδευόμενων Νέων αγροτών και τις επιμορφωτικές ανάγκες αυτών. Τα δύο επόμενα κεφάλαια συνιστούν το ερευνητικό μέρος της εργασίας. Συγκεκριμένα, στο τέταρτο κεφάλαιο περιγράφεται η μεθοδολογία της παρούσας έρευνας και ειδικότερα ο σκοπός, τα ερευνητικά ερωτήματα και ο σχεδιασμός αυτής. Ακολουθεί το πέμπτο κεφάλαιο με τη παρουσίαση των αποτελεσμάτων αρχικά με όρους της περιγραφικής στατιστικής και στη συνέχεια με την επαγωγική στατιστική

γίνεται ο έλεγχος των ερευνητικών υποθέσεων. Το κεφάλαιο κλείνει με το σχολιασμό των αποτελεσμάτων, τη διατύπωση συμπερασμάτων και τους περιορισμούς της παρούσας εργασίας. Η εργασία ολοκληρώνεται με τη διατύπωση προτάσεων για μελλοντική έρευνα.

A – ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ – Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΣΤΗ ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΕΠΟΧΗ

1.1 Εισαγωγή

Καθώς η συγκεκριμένη εργασία διερευνά ένα στοιχείο της εκπαίδευσης ενηλίκων, αυτό της διδακτικής επάρκειας, κρίθηκε σημαντικό να ξεκινήσουμε από τη σημασία της εκπαίδευσης ενηλίκων. Αυτό θα βοηθήσει να κατανοήσουμε τους στόχους της εκπαίδευσης ενηλίκων αλλά και να αντιληφθούμε τους τρόπους με τους οποίους αυτοί οι στόχοι θα επιτευχθούν. Στη επόμενη ενότητα αναλύεται ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων καθώς αυτός αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την επιτυχή προσέγγιση της εκπαίδευσης ενηλίκων. Τέλος το κεφάλαιο κλείνει με μία ενότητα που αναφέρεται στο επάγγελμα του εκπαιδευτή ενηλίκων καθώς η διδακτική επάρκεια την οποία διερευνούμε αποτελεί στοιχείο για την αξιολόγηση του ως επαγγελματία.

1.2 Η εκπαίδευση ενηλίκων ως επιτακτική ανάγκη

Η ολοένα και αυξανόμενη χρήση του όρου «δια βίου μάθηση» εύλογα δημιουργεί το ερώτημα εάν πρόκειται για μόδα της εποχής ή μία ανάγκη αυτής. Η έννοια της δια βίου μάθησης διατυπώθηκε για πρώτη φορά στην εποχή της αρχαίας Ελλάδας από τον αθηναίο νομοθέτη Σόλωνα με τη ρήση «*Γηράσκω δ' αεί πολλά διδασκόμενος*». Μια ρήση όμως όπου η μάθηση γίνεται αντιληπτή περισσότερο ως μια δεδομένη φυσική εξέλιξη που ακολουθεί την πορεία ζωής του ανθρώπου παρά ως δυνατότητα την οποία ο κάθε άνθρωπος χρειάζεται να αναζητά και να επιδιώκει.

Η Εκπαίδευση Ενηλίκων στη σύγχρονη ιστορία του ανθρώπου ξεκίνησε μετά τη βιομηχανική επανάσταση και ήταν προσανατολισμένη στον ίδιο τον άνθρωπο στοχεύοντας στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του και την κοινωνική αλλαγή

(Rogers, 2002). Συγκεκριμένα, στην Ελλάδα εκείνη τη περίοδο η εκπαίδευση ενηλίκων στόχευε στην αντιμετώπιση του φαινομένου του αναλφαβητισμού. Η κατάσταση αλλάζει μετά τη δεκαετία του '70 που σηματοδοτεί τη μετάβαση σε μια καινούρια εποχή. Η παγκοσμιοποίηση του εμπορίου από τη μία και η τεχνολογική ανάπτυξη - εστιασμένη στο χώρο της πληροφορικής - από την άλλη συνέβαλαν στην εξέλιξη των διαδικασιών παραγωγής. Επαγγέλματα καταργούνται δίνοντας τη θέση τους σε νέες μορφές οικονομικής δραστηριότητας, γεγονός που απαιτεί την επιμόρφωση των εργαζομένων (Conford, 2002). Χαρακτηριστικά οι Meriam & Caffarella (1999, σελ.) αναφέρουν ότι: *«...τα μισά από όσα ένας επαγγελματίας γνωρίζει τη στιγμή που ολοκληρώνει την επίσημη εκπαίδευση του, θα είναι απαξιωμένα σε λιγότερο από πέντε χρόνια ή ίσως ακόμη μέσα σε μερικούς μήνες. Αυτό ειδικά ισχύει για εκείνους που ακολουθούν καριέρες σχετικές με την τεχνολογία»*. Στα παραπάνω έρχεται να προστεθεί η υπογεννητικότητα και το γερασμένο εργατικό δυναμικό (Κοτζαμάνης, 2021), ενισχύοντας την ανάγκη για επαγγελματική επανακατάρτιση.

Η παγκόσμια οικονομική κρίση, μετά την είσοδο μας στη νέα χιλιετία, έχει οδηγήσει στην κινητικότητα μεταξύ θέσεων εργασίας με κάποιες εξ αυτών να εξαφανίζονται. Τα άτομα επιδίδονται σε έναν αγώνα εργασιακής αναζήτησης και επαγγελματικής εξασφάλισης εντείνοντας τον εργασιακό ανταγωνισμό. Η απόκτηση μόνο τυπικών προσόντων που πιστοποιούν συγκεκριμένες γνώσεις πλέον δεν επαρκεί (Kathleen, 2005). Σύμφωνα με την έρευνα Talent Shortage Survey (2012) που έγινε στις Η.Π.Α, σχεδόν το 20% των εργοδοτών θεωρεί την έλλειψη δεξιοτήτων ως έναν από τους βασικούς λόγους δυσκολίας πρόσληψης κατάλληλων εργαζομένων. Αρχίζει να γίνεται αντιληπτό ότι ο σύγχρονος εργαζόμενος χρειάζεται να διαθέτει επιπλέον δεξιότητες που θα του επιτρέψουν να προσαρμόζεται στις συνεχώς μεταβαλλόμενες

συνθήκες. Άποψη που έχει υιοθετήσει η Ευρωπαϊκή Ένωση στη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής (Γκόβαρης & Ρουσάκης, 2008).

Δεν αρκεί πλέον η απόκτηση βασικών δεξιοτήτων για την αντιμετώπιση των νέων συνθηκών οι οποίες απαξιώνονται (Shepherd, 1998). Σημαντικό όπλο στη φαρέτρα του σύγχρονου ανθρώπου αποτελούν οι περισσότερο εκλεπτυσμένες δεξιότητες (Soft skills), ικανές να αξιοποιηθούν τόσο σε κάθε εργασία όσο και στο ίδιο το άτομο συμβάλλοντας στην συνολική ανάπτυξη της προσωπικότητας του. Δεξιότητες επικοινωνίας, δεξιότητες διαπραγμάτευσης, δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, δεξιότητες λήψης αποφάσεων, δεξιότητες συμμετοχής σε ομαδική εργασία, ικανότητα εντοπισμού των δεξιοτήτων των κατάλληλων ευκαιριών που παρουσιάζονται, ικανότητες επηρεασμού των δεξιοτήτων, ηγετικές ικανότητες και άλλες παρόμοιες περιλαμβάνονται στα εκπαιδευτικά προγράμματα πολλών οργανισμών όπως χαρακτηριστικά συμβαίνει με τα προγράμματα επιμόρφωσης των Δημοσίων υπαλλήλων που καταρτίζονται από την Εθνική Σχολή Δημόσιας Διοίκησης. Οι δεξιότητες αυτές είναι γνωστές και ως «μεταβιβάσιμες - μεταφερόμενες δεξιότητες».

Η ανάγκη ανάπτυξης αυτών των δεξιοτήτων αναδεικνύεται σε πολλά έγγραφα της Ε.Ε. (Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2009, 2010, 2012). Επιπλέον, η ΕΑΕΑ (European Association for the Education of Adults) έθεσε ως στόχο της εκπαίδευσης ενηλίκων τη βελτίωση και τη καλλιέργεια δεξιοτήτων (Στρατηγικός Σχεδιασμός για την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση 2020). Αξίζει να επισημάνουμε ότι κοινή συνισταμένη όλων των δεξιοτήτων που περιγράφονται σε όλα τα παραπάνω κείμενα είναι η δεξιότητα της κριτικής σκέψης, δημιουργικότητας και επικοινωνίας.

Επιπλέον, στα πλαίσια της νέας αυτής ανταγωνιστικής και παγκοσμιοποιημένης οικονομίας η εκπαίδευση αναδεικνύεται πιο κρίσιμη από κάθε άλλη φορά, αφού

αποτελεί το κλειδί για την επιτυχία. Οι επιχειρήσεις, οι οποίες δεν επενδύουν στην εκπαίδευση, θα αποτυγχάνουν (Shepherd, 1998). Η δια βίου μάθηση (lifelong learning) αποτελεί πλέον την θεμελιώδη αρχή, η οποία διέπει και κατευθύνει όλες τις ενέργειες και ολόκληρο το φάσμα της εκπαιδευτικής πολιτικής. Η Ευρωπαϊκή Ένωση συνειδητοποιώντας έγκαιρα την ανάγκη αυτή έθεσε φιλόδοξους πολιτικούς και οικονομικούς στόχους μέχρι το 2010. Στη Σύνοδο Κορυφής της Λισσαβόνας (2000) απέδωσε μεγάλη προτεραιότητα στη δια βίου μάθηση αξιολογώντας την ως βασικό στοιχείο του ευρωπαϊκού κοινωνικού μοντέλου. Στα διεθνή κείμενα, με χαρακτηριστικότερο τη «Λευκή Βίβλο για την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση» (Επιτροπή, 1995), η δια βίου μάθηση περιλαμβάνει κάθε δραστηριότητα, η οποία πραγματοποιείται σε όλη τη διάρκεια της ζωής ενός ατόμου και η οποία αποσκοπεί στην προαγωγή των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των εν γένει ικανοτήτων του, μέσα από μια οπτική γωνία ατομική, πολιτική ή κοινωνική.

Τέλος, αξίζει να επισημάνουμε ότι η πρόσφατη πανδημία που βιώνουμε όλοι μας έρχεται να ενισχύσει την επιχειρηματολογία για την αναγκαιότητα της εκπαίδευσης ενηλίκων. Κάθε πανδημία για να αντιμετωπιστεί απαιτεί αλλαγή συμπεριφοράς και γρήγορη προσαρμογή των ατόμων στις νέες συνθήκες που διαμορφώνονται. Η πανδημία covid-19 συνέβαλε στην συνειδητοποίηση της σημασίας που έχει η ατομική συμπεριφορά στην αντιμετώπιση της (Lopes & McKay, 2020). Ο μόνος τρόπος που αναδεικνύεται αποτελεσματικός είναι η ενίσχυση της ικανότητας του ατόμου να αξιολογεί κάθε φορά τα νέα δεδομένα που δημιουργούνται και να προσαρμόζεται στις νέες συνθήκες.

1.3 Ο πολυδιάστατος ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων.

«Στον πατέρα μου οφείλω το ζήν, αλλά στον δάσκαλο μου το εϋ ζήν» μία αρχαία ρήση με την οποία τονίζεται η εξέχουσα σημασία του δασκάλου στην εκπαιδευτική διαδικασία των παιδιών. Τι συμβαίνει όμως στην περίπτωση της εκπαίδευσης ενηλίκων; Ποιος είναι ο ρόλος του «δασκάλου» ή του εκπαιδευτή ενηλίκων όπως έχει επικρατήσει ο όρος στην ελληνική αλλά και στη διεθνή βιβλιογραφία. Ένας όρος που επικεντρώνεται στη διαφορετικότητα του ενήλικα εκπαιδευόμενου από το παραδοσιακό μαθητή. Βέβαια χρειάζεται προσοχή να μην εγκλωβιστούμε στην απόλυτη ερμηνεία του όρου «εκπαιδευτής», καθώς αυτό μπορεί να οδηγήσει στην υποτίμηση του ρόλου του. Η λέξη «εκπαιδευτής» παραπέμπει περισσότερο σε έναν επαγγελματία - διεκπεραιωτή της εκπαιδευτικής διαδικασίας με στόχο την αναπαραγωγή καθιερωμένων συστημάτων παρά σε έναν οραματιστή και ιδεολόγο.

Αποτελεί αναμφισβήτητο γεγονός ότι σε μία εκπαιδευτική διαδικασία ο εκπαιδευτής ενηλίκων έχει το πιο σημαντικό ρόλο. Είναι αυτός που θέτει την επίσημη έναρξη κάθε εκπαιδευτικής διαδικασίας, αρμόδιος να καταγράψει τις προσδοκίες και τους στόχους των εκπαιδευόμενων και υπεύθυνος για τη δημιουργία κατάλληλων συνθηκών θέτοντας κανόνες και όρια ώστε να στεφθεί με επιτυχία το όλο εγχείρημα (Giannoukos et.al. 2015). Το πλεονέκτημα του όρου «εκπαιδευτής» έγκειται στη διαφοροποίηση της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής διαδικασίας από την αντίστοιχη που γίνεται σε ανήλικους. Παρόλα αυτά δεν ικανοποίησε πολλούς θεωρητικούς της εκπαίδευσης ενηλίκων, οδηγώντας στη χρήση νέων λέξεων που προσπαθούν να περιγράψουν το συγκεκριμένο ρόλο (Κυριακής, Κ.). Ένας ρόλος ωστόσο που δεν είναι

παγιωμένος και στατικός, αλλά εξελίσσεται ακολουθώντας την εξέλιξη της εκπαίδευσης ενηλίκων.

Αρχικά, έργο του εκπαιδευτή ενηλίκων ήταν η μεταφορά συγκεκριμένων γνώσεων όπως γραφή και ανάγνωση σε αυτούς που για διάφορους λόγους είχαν στερηθεί ανάλογη εκπαίδευση ως ανήλικες. Εκπαιδευτής ενηλίκων ορίζονταν κάθε πτυχιούχος που του αναγνωρίζονταν η δυνατότητα διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας. Ακόμα και όταν στη συνέχεια διευρύνθηκε η ομάδα στόχου στην εκπαίδευση ενηλίκων με ανάλογη διεύρυνση της θεματολογίας, ο εκπαιδευτής ενηλίκων επιλέγονταν περισσότερο με γνώμονα την επάρκεια και τις γνώσεις του στο αντικείμενο ή τη δεξιότητα που πρόκειται να διδάξει και λιγότερο βάσει της διδακτικής του ικανότητας. Το αποτέλεσμα ήταν να αναπτύσσει ο κάθε εκπαιδευτής ενηλίκων το δικό του σύστημα διδασκαλίας (Eigler, 1993), και κατά μεγάλο ποσοστό να αναπαράγει το σύστημα διδασκαλίας που είχε δεχτεί ο ίδιος ως μαθητής. Ο ρόλος που κατά μεγάλο ποσοστό αναγνωρίζει και του αναγνωρίζουν είναι ο δασκαλοκεντρικός ρόλος.

Σήμερα, στο κατώφλι του 21^{ου} αιώνα κυρίαρχος στόχος της εκπαίδευσης στη σημερινή Κοινωνία της Μάθησης (Learning Society) αποτελεί όχι μόνο η διδασκαλία χρήσιμων και απαραίτητων γνώσεων σε κάθε γνωστικό αντικείμενο, αλλά κυρίως η ανάπτυξη και η καλλιέργεια ισχυρών γνωστικών, μεταγνωστικών, κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων (21st Century Skills), που θα επιτρέψουν σε κάθε εκπαιδευόμενο να γίνει ένας ανεξάρτητα σκεπτόμενος και ενεργός πολίτης του 21ου αιώνα (Partnership for 21st Century Skills, 2009).

Οι δεξιότητες του 21ου αιώνα για να πραγματοποιηθούν απαιτούν σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης που θα στηρίζονται σε καινοτόμες παιδαγωγικές προσεγγίσεις (π.χ. συνεργατική, διερευνητική μάθηση, επίλυση προβλημάτων). Η προώθηση της

συνοικοδόμησης της γνώσης των εκπαιδευομένων μέσω της γόνιμης συνεργασίας, της επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης με τους συνεκπαιδευομένους και τους εκπαιδευτικούς, η επιδίωξη σύνθετων (ατομικών-ομαδικών) δραστηριοτήτων με στόχο την ενίσχυση του εκπαιδευόμενου στη διερεύνηση πραγματικών προβλημάτων, η ενίσχυση της κριτικής και δημιουργικής σκέψης και της καινοτομίας, η καλλιέργεια της ικανότητας του «να μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν», αναπτύσσοντας δεξιότητες αυτορρύθμισης, αυτοαναστοχασμού και αυτοαξιολόγησης είναι μερικά από τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα που προϋποθέτει κάθε καινοτόμα εκπαιδευτική προσέγγιση.

Σε αυτά τα σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων επαναπροσδιορίζεται. Οι εκπαιδευτές που καλούνται να υποστηρίξουν τη μαθησιακή διεργασία αναλαμβάνουν νέους ρόλους. Μάλιστα τα τελευταία χρόνια χαρακτηριστική είναι η τάση για αναθεώρηση του παραδοσιακού ρόλου του εκπαιδευτή ενηλίκων. Το μοντέλο του διδάσκοντος που περιορίζεται στο να μεταδίδει γνώσεις, να αποδεικνύει και να εξηγεί δεν αντιστοιχεί πλέον στα χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευόμενων. Και αυτό γιατί οι τελευταίοι διαθέτουν μεγάλο απόθεμα εμπειριών, ενδεχομένως και γνώσεων και είναι επόμενο να προσδοκούν από τον εκπαιδευτή να το αναγνωρίζει και να φροντίζει ώστε αυτό να αξιοποιείται στη πορεία της μάθησης. Η εκπαίδευση ενηλίκων μπορεί να ειπωθεί ότι είναι ένας διάλογος μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου, κατά τον οποίο και οι δύο πλευρές προβάλλουν τις εμπειρίες τους, τις στάσεις, τους διαφορετικούς τρόπους θεώρησης του προσωπικού, κοινωνικού και πολιτικού τους περιβάλλοντος, αλλά και μεγάλο αριθμό σκοπών και προσδοκιών (Κουλαουζίδης, Γ., 2019). Λογικό είναι λοιπόν μέσα σε αυτό το πλαίσιο αμοιβαίας ανταλλαγής, ο κυρίαρχος ρόλος του εκπαιδευτή να είναι το

να προκαλέσει τους εκπαιδευόμενους, ερμηνεύοντας με πολλούς τρόπους τις εμπειρίες τους και ενθαρρύνοντας τους να εξετάσουν με κριτική ματιά τις αξίες και τις στάσεις τους.

Επίσης κάθε ενήλικας έχει αποκρυσταλλώσει έναν προσωπικό τρόπο που μαθαίνει και κατά συνέπεια ο εκπαιδευτής πρέπει να προσεγγίζει προσεκτικά και εξατομικευμένα έναν προς έναν τους συμμετέχοντες στην ομάδα του. Έστω και ενδόμυχα, οι ενήλικοι επιθυμούν να αντιμετωπίζονται ως υπεύθυνοι άνθρωποι και για αυτό ο εκπαιδευτής είναι σκόπιμο να τους αφήνει σταδιακά έδαφος πρωτοβουλίας και να υποκινεί την ενεργητική συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Είναι επόμενο λοιπόν να απαιτείται ο εκπαιδευτής να εντοπίζει με ευαισθησία τους παράγοντες που εμποδίζουν τη μάθηση και να δημιουργεί κλίμα που να χαρακτηρίζεται από ουσιαστική επικοινωνία και συνεργατικό πνεύμα, μέσα στο οποίο να μπορούν να λειτουργήσουν με άνεση όλοι οι εκπαιδευόμενοι (Κόκκος, 2005: 120).

Ο ρόλος λοιπόν που καλείται σήμερα να αναλάβει ο Εκπαιδευτής Ενηλίκων για να είναι αποτελεσματικός σε σχέση με τις σύγχρονες ανάγκες στην Κοινωνία της Γνώσης συνδέεται με την υποστήριξη των γενικών δεξιοτήτων και βασικών ικανοτήτων (Καραλής, 2003 & Χριστοφιλοπούλου 2003). Θα πρέπει να μπορεί να εντάσσει στην καθημερινή του πρακτική δραστηριότητες που δίνουν την ευκαιρία στους εκπαιδευόμενους να εργάζονται ομαδικά, να αναπτύσσουν την δημιουργική τους σκέψη, να δοκιμάζουν την προσαρμοστικότητα τους κλπ. Η επίτευξη τέτοιων στόχων δεν συνάδει με την εκπαίδευση που στηρίζεται στην μεταφορά της γνώσης μέσω ενός συστήματος πομπού και δέκτη.

Στο υπόμνημα για την εκπαίδευση καθόλη τη διάρκεια της ζωής (life long learning), η Ευρωπαϊκή Επιτροπή χαρακτηρίζει τον εκπαιδευτή ενηλίκων ως

καθοδηγητή, μέντορα και διαμεσολαβητή (2000). Επίσης, αμφισβητεί τον παραδοσιακό ρόλο του εκπαιδευτή και αναγνωρίζει ως βασική επαγγελματική δεξιότητα του την εφαρμογή ανοιχτών και συμμετοχικών διδακτικών και μαθησιακών μεθόδων, κάνοντας σαφές ότι και ο ίδιος ο εκπαιδευόμενος έχει ευθύνη για την δική του μάθηση. Τέλος, υπογραμμίζει την ανάγκη ανάπτυξης πολιπολιτισμικών ικανοτήτων εκ μέρους του εκπαιδευτή ώστε να μπορέσει να αντιμετωπίσει τις νέες προκλήσεις της εποχής μας και να προωθήσει την ανεκτικότητα και τις δημοκρατικές αξίες.

Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων δεν είναι να μεταδίδει τη γνώση, καθώς δεν θεωρείται ο απόλυτος φορέας της γνώσης, η αυθεντία. Δεν λειτουργεί ως πομπός κατά την εκπαιδευτική διαδικασία και σε αυτό συμβάλλει το γεγονός ότι η διάλεξη δεν είναι η πλέον ενδεδειγμένη εκπαιδευτική μέθοδος για την εκπαίδευση των ενηλίκων. Ούτε είναι αυτός που σχεδιάζει το πρόγραμμα διδασκαλίας και αποφασίζει ερήμην των εκπαιδευομένων. Δεν είναι αρχηγός αλλά περισσότερο θα μπορούσε να τον χαρακτηρίσει κανείς ως διευθυντή ορχήστρας που σκοπό έχει τον συντονισμό των μαθησιακών δραστηριοτήτων.

Ο εκπαιδευτής επιτελεί το ρόλο του διευκολυντή, καταλύτη, διαμεσολαβητη, του εμπυχωτή, του συμβούλου κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Οι πρακτικές που ακολουθεί πρέπει να έχουν τέτοιο προσανατολισμό ώστε να υποστηρίζει την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευόμενων και την εξατομικευμένη μάθηση τους. Ο σκοπός του δεν είναι να διδάξει απλώς τους εκπαιδευόμενους ένα γνωστικό αντικείμενο, αλλά μέσα από τη διδασκαλία να προτείνει δυνατότητες διερεύνησης ενός γνωστικού πεδίου, να βοηθήσει τους εκπαιδευόμενους να αναλάβουν την ευθύνη για την πορεία της μάθησης τους και να κατανοήσουν την αξία της συνεχούς μάθησης. Έργο του είναι

να δημιουργήσει τις κατάλληλες συνθήκες που θα ευνοήσουν την μάθηση, μέσα σε μια εκπαιδευτική διαδικασία στην οποία ο εκπαιδευτής και οι εκπαιδευόμενοι είναι συνεργάτες.

Ο Jarvis (2006) έχει προτείνει δεκαεπτά διαφορετικούς ρόλους γεγονός που αναδεικνύει τον πολυδιάστατο του ρόλου του. Ενδεικτικά της πληθώρας των λέξεων που συναντάμε στη βιβλιογραφία αναφέρουμε αυτή του διευκολυντή (Rogers, 1995), του διαμεσολαβητή (Κόκκος, 1999), του συντονιστή (Κόκκος, 2006), του συμβούλου (Καψάλης και Παπασταμάτης, 2002) και του εμπυχωτή (Jarvis, 2004).

1.4 Η έννοια της διδακτικής επάρκειας

Η συγκέντρωση πολλαπλών ρόλων στο πρόσωπο του εκπαιδευτή ενηλίκων προϋποθέτει τη παράλληλη συγκέντρωση των κατάλληλων γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων για την άσκηση του συγκεκριμένου επαγγέλματος. Η διδακτική λοιπόν επάρκεια του εκπαιδευτή ενηλίκων αναφέρεται σε όλες εκείνες τις γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες που χρειάζεται να έχει προκειμένου να διδάξει σε ομάδες ενηλίκων, οδηγώντας στην επιτυχή έκβαση της εκπαιδευτικής διαδικασίας που λαμβάνει χώρα σε δομές της μη τυπικής εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τον ΕΟΠΠΕΠ (Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού) η διδακτική ή εκπαιδευτική επάρκεια αφορά μία οριζόντια δεξιότητα καθώς δεν έχει να κάνει με την επάρκεια του εκπαιδευτή στο αντικείμενο που διδάσκει. Η τελευταία υπό το πρίσμα της εκπαίδευσης ενηλίκων θεωρείται δεδομένη και δεν αμφισβητείται εφόσον ο εκπαιδευτής διαθέτει τα τυπικά προσόντα που πιστοποιούν τη γνώση του στο αντικείμενο εξειδίκευσης του όπως είναι το σχετικό πτυχίο.

Οι οριζόντιες δεξιότητες (soft skills) έχουν αναδειχθεί ως ιδιαίτερα σημαντικές στην επαγγελματική ανάπτυξη του σύγχρονου εργαζόμενου και συνδέονται με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ατόμου (Λιντζέρης, 2017). Επιπλέον, έχουν την ιδιότητα να μεταφέρονται σε κάθε πλαίσιο δράσης του υποκειμένου. Για παράδειγμα ο επαγγελματίας γεωπόνος που δραστηριοποιείται σε μία αγροτική εκμετάλλευση με κατεύθυνση τη παραγωγή χρειάζεται ένα μίγμα δεξιοτήτων που θα του επιτρέψουν την άσκηση του επαγγέλματος του με επιτυχία. Τέτοιες δεξιότητες μπορεί είναι η κριτική σκέψη, η ευελιξία, η προσαρμοστικότητα, η ικανότητα συνεργασίας σε ομάδα και η επίλυση προβλημάτων. Οι ίδιες δεξιότητες απαιτούνται όταν ο παραπάνω επαγγελματίας επεκτείνει την επαγγελματική του δραστηριότητα στο χώρο της εκπαίδευσης υποψηφίων ή επαγγελματιών γεωργών, φέροντας τον διακριτό τίτλο του επαγγελματία γεωπόνου εκπαιδευτή ενηλίκων.

Βέβαια, χρειάζεται προσοχή. Το γεγονός ότι πρόκειται ουσιαστικά για τις ίδιες δεξιότητες δεν σημαίνει ότι ο κάθε πετυχημένος επαγγελματίας στο χώρο του, που έχει κατακτήσει τέτοιες οριζόντιες δεξιότητες, αυτονόητα δύναται να εμπλακεί με επιτυχία στην εκπαιδευτική διαδικασία ως εκπαιδευτής ενηλίκων. Διαφορετικά πεδία επαγγελματικής δραστηριότητας προϋποθέτουν και διαφορετικό τρόπο εφαρμογής αυτών των οριζόντιων δεξιοτήτων.

Συνεπώς το σύνολο των επιμέρους οριζόντιων δεξιοτήτων που απαιτούνται για την άσκηση του επαγγέλματος του εκπαιδευτή ενηλίκων συνιστούν την επίσης οριζόντια δεξιότητα της εκπαιδευτικής ή διδακτικής επάρκειας. Μία δεξιότητα που σύμφωνα με τα παραπάνω γίνεται εύκολα αντιληπτό ότι είναι δύσκολο να προσδιορισθεί με απόλυτο τρόπο, καθώς αποτελεί μια έννοια ρευστή που αλλάζει ώστε να προσαρμόζεται στο συνεχώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον ανάλογα με τις

κοινωνικοοικονομικές εξελίξεις (Cinque, 2016). Επιπλέον, να σημειώσουμε ότι στη παρούσα εργασία οι όροι εκπαιδευτική και διδακτική επάρκεια χρησιμοποιούνται ως συνώνυμοι.

1.5 Το νομοθετικό πλαίσιο της διδακτικής ή εκπαιδευτικής επάρκειας

Μόλις το 2001 με την υπ. αριθμ. 105128/08-01-2001 Απόφαση του Υπουργείου εργασίας και κοινωνικών ασφαλίσεων εισάγεται η έννοια του μητρώου εκπαιδευτών ενηλίκων, το οποίο τηρούνταν τότε από το Εθνικό Κέντρο Πιστοποίησης (ΕΚΕΠΙΣ). Η εγγραφή στο μητρώο απαιτούσε: α) πτυχίο Ανώτατου Εκπαιδευτικού Ιδρύματος (ΑΕΙ) ή Τεχνολογικού Εκπαιδευτικού Ιδρύματος (ΤΕΙ), β) ελάχιστη τριετή επαγγελματική εμπειρία σχετική με το αντικείμενο σπουδών η οποία αποκτήθηκε κατά την τελευταία πενταετία και γ) διδακτική εμπειρία 150 ωρών στην εκπαίδευση ή κατάρτιση ενηλίκων η οποία αποκτήθηκε κατά την τελευταία τριετία. Απόφοιτοι πρωτοβάθμιας ή Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης μπορούσαν να εγγραφούν ως εκπαιδευτές του πρακτικού μέρους της κατάρτισης αρκεί να είχαν κάποια χρόνια επαγγελματικής εμπειρίας ανάλογα με το πτυχίο που είχαν στη κατοχή τους. Στη συνέχεια, οι εγγεγραμμένοι στο μητρώο του ΕΚΕΠΙΣ είχαν την υποχρέωση να παρακολουθήσουν πρόγραμμα εκπαίδευσης εκπαιδευτών οργανωμένο από το ΕΚΕΠΙΣ και αφού το ολοκλήρωναν με επιτυχία θα αξιολογούνταν θετικά ως προς την διδακτική και εκπαιδευτική τους επάρκεια και αυτοί θα συνιστούσαν στη συνέχεια το μητρώο πιστοποιημένων εκπαιδευτών ενηλίκων.

Παρόλο που η συγκεκριμένη Απόφαση ήταν προς τη σωστή κατεύθυνση, πέραν της κριτικής που δέχθηκε, καθυστέρησε σημαντικά η εφαρμογή της. Τα πρώτα προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτών προκηρύχτηκαν από το Υπουργείο

Απασχόλησης και Κοινωνικής προστασίας μόλις το 2005. Εντούτοις, μετά από μία δεκαετία δεν υπήρχε ακόμη κανένα πτυχίο ή σεμινάριο που να έδινε επάρκεια στην εκπαίδευση ενηλίκων και αποκλειστικά επαγγελματικά δικαιώματα. Για παράδειγμα, ένα μεταπτυχιακό στην εκπαίδευση ενηλίκων μπορεί να έδινε αρκετά μόρια σε μία προκήρυξη, αλλά ούτε απέκλειε όποιον δεν το είχε, ούτε προηγούνταν όσων είχαν μεγάλη εμπειρία ή μεταπτυχιακό σε τομέα συναφή με το γνωστικό αντικείμενο.

Τελικά, το 2012 θεσμοθετείται το «Σύστημα Εκπαιδευτικής Επάρκειας Εκπαιδευτών Ενηλίκων της Μη Τυπικής Εκπαίδευσης» από τον Εθνικό Οργανισμό Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΕΟΠΠΕΠ) μετά την κατάργηση του ΕΚΕΠΙΣ (ΦΕΚ 2844/Β/2012), με τη πρώτη προκήρυξη για την πιστοποίηση εκπαιδευτών ενηλίκων να ανακοινώνεται το Μάιο του 2014. Σύμφωνα με το σύστημα αυτό για την απόκτηση πιστοποιητικού εκπαιδευτικής επάρκειας απαιτείται η επιτυχής συμμετοχή σε εξετάσεις, οι οποίες είναι συνδυασμός γραπτής και προφορικής εξέτασης. Ειδικότερα η προφορική εξέταση αφορούσε τη παρουσίαση μιας βιντεοσκοπημένης εικοσάλεπτης μικροδιδασκαλίας σε θέμα επιλογής του υποψηφίου μπροστά σε τριμελή επιτροπή.

Τελικά μετά από μία εικοσαετή πορεία προς την κατεύθυνση της πιστοποίησης της εκπαιδευτικής και διδακτικής επάρκειας των εκπαιδευτών ενηλίκων και παρά τη πρόοδο που έχει σημειωθεί, υπάρχει ακόμα το ενδεχόμενο απασχόλησης μη πιστοποιημένων εκπαιδευτών. Ένα ενδεχόμενο όμως που παρόλα αυτά πλέον σύμφωνα με το άρθρο 54 του Νόμου 4763/2020 θα ελέγχεται από τον ΕΟΠΠΕΠ για αποφυγή καταστρατήγησης του. Εντούτοις, η σχετική ρύθμιση που απαιτείται για τη συγκεκριμένη διαδικασία δεν έχει γίνει ακόμα όπως επισημαίνεται στην ιστοσελίδα του ΕΟΠΠΕΠ.

1.6 Η πορεία προς την επαγγελματοποίηση του εκπαιδευτή ενηλίκων

Μέχρι τα τέλη της δεκαετίας του '90 οι εκπαιδευτές ενηλίκων εργάζονταν χωρίς καμία προϋπόθεση και περιορισμό (Κόκκος, 2004). Το 2000, προκειμένου η χώρα μας να συμμορφωθεί με τις επιταγές της Ε.Ε. αναφορικά με την αναβάθμιση της εκπαίδευσης ενηλίκων, προσδιορίζεται για πρώτη φορά το θεσμικό πλαίσιο για το επάγγελμα του εκπαιδευτή ενηλίκων σηματοδοτώντας την έναρξη της πορείας προς την επαγγελματοποίηση του, μέσω της πιστοποίησης των προσόντων του εκπαιδευτή ενηλίκων (Φ.Ε.Κ. Β 1263/2000).

Με βάση τα προσόντα που προϋποθέτει το επάγγελμα του εκπαιδευτή ενηλίκων οργανώθηκαν πολλά επιμορφωτικά σεμινάρια που προσπαθούσαν να ενισχύσουν ανάλογες δεξιότητες και στάσεις στους επιμορφούμενους εκπαιδευτές, ώστε να εξασφαλιστεί η επιτυχία τους στις διαδικασίες πιστοποίησης. Μεταξύ των πολλών προσόντων που απαιτεί το συγκεκριμένο επάγγελμα του εκπαιδευτή ενηλίκων ως απόρροια του πολυσήμαντου ρόλου του, ξεχωρίζουμε α) τη χρήση κατάλληλων διδακτικών μεθόδων, μέσων και τεχνικών, β) την αυτοαξιολόγηση και γ) τη διαχείριση της δυναμικής της ομάδας και την ενίσχυση του ομαδοσυνεργατικού πνεύματος (Βεργίδης 2010, σελ. 22-23, 40).

Η εφαρμογή ανοιχτών και συμμετοχικών μεθόδων διδασκαλίας αλλά και η επιδίωξη της ενεργού μάθησης είναι σε συμφωνία με τις συστάσεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Commission of the European Communities, 2000). Εντούτοις, τόσο από προσωπική εμπειρία όσο και από ευρήματα ερευνών μικρής κλίμακας (μεταπτυχιακές εργασίες) υπάρχουν ενδείξεις ότι η εφαρμογή καινοτόμων, βιωματικών μεθόδων διδασκαλίας στην πράξη είναι περιορισμένη. Ενώ το επιμορφωτικό υλικό των

εκπαιδευτών ενηλίκων περιλαμβάνει διεξοδική θεωρητική ανάλυση των σύγχρονων μεθόδων διδασκαλίας, οι εκπαιδευτές ενηλίκων δυσκολεύονται να εφαρμόσουν στη πράξη όσα διδάσκονται. Γεγονός που αφήνει αιχμές σχετικά με την διαδικασία της πιστοποίησης καθώς αναδεικνύεται σε μια ιδιαίτερα προσοδοφόρα αγορά (Καράλης, 2010).

Βέβαια, η πορεία προς την επαγγελματοποίηση του κλάδου των εκπαιδευτών ενηλίκων δεν είναι μόνο υποχρέωση της πολιτείας αλλά και ευθύνη των ίδιων των εκπαιδευτών. Σύμφωνα με τον Rogers (1999, σ. 235) το επάγγελμα του εκπαιδευτή ενηλίκων απαιτεί προσπάθεια, εμπειρία και χρόνο. Ο εκπαιδευτής ενηλίκων χρειάζεται να αναγνωρίζει τον εαυτό του ως δια βίου μαθητή (Παπασταμάτης, 2011:147) που επιδιώκει τη συνεχή αυτοβελτίωση του. Ο προσδιορισμός της εκπαιδευτικής του φιλοσοφίας μπορεί να αποτελέσει αξιόλογο εργαλείο στη προσέγγιση αυτής της διαδικασίας αυτοβελτίωσης, μέσα από την αυτογνωσία, την αυτοκριτική και την αυτοανάλυση που προϋποθέτει.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ – ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ

2.1 Εισαγωγή

Δεδομένου ότι για τη διερεύνηση της διδακτικής επάρκειας του εκπαιδευτή ενηλίκων στη παρούσα εργασία αξιοποιήθηκε ως μεθοδολογικό εργαλείο το ερωτηματολόγιο της Zinn για τον προσδιορισμό της υποκείμενης εκπαιδευτικής φιλοσοφίας, κρίθηκε απαραίτητο στο συγκεκριμένο να αναλυθεί η σημασία της εκπαιδευτικής φιλοσοφίας στο έργο του εκπαιδευτή ενηλίκων. Συγκεκριμένα στη πρώτη ενότητα εξηγείται γιατί είναι σημαντικός ο προσδιορισμός της εκπαιδευτικής φιλοσοφίας από μέρους του εκπαιδευτή ενηλίκων και στη δεύτερη ενότητα περιγράφεται ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων μέσα από τις πέντε εκπαιδευτικές φιλοσοφίες σύμφωνα με την τυπολογία που ακολουθεί το παραπάνω ερωτηματολόγιο.

2.2 Η σημασία της εκπαιδευτικής φιλοσοφίας στο ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων

Η φιλοσοφία είναι μία έννοια πολύ παλαιά που για πρώτη φορά τη συναντάμε τον 6^ο αιώνα π.χ. και αναπτύχθηκε ως ένας τρόπος σκέψης για την αναζήτηση της αλήθειας και της γνώσης (Αυγελής, 2004). Από τα κείμενα των αρχαίων φιλοσόφων είναι φανερό ότι στα πλαίσια της φιλοσοφίας η εκπαίδευση εξ'αρχής αποτέλεσε ένα ενδιαφέρον πεδίο μελέτης, αναπτύσσοντας έτσι την εκπαιδευτική φιλοσοφία. Η τελευταία είναι το πλαίσιο για να κατανοήσουμε τις πεποιθήσεις κάποιου σχετικά με την εκπαίδευση, τη γνώση, τη διδασκαλία και τη μάθηση.

Όπως ο κάθε άνθρωπος ενστερνίζεται μια φιλοσοφία ζωής, και σύμφωνα με αυτήν παίρνει αποφάσεις για την αντιμετώπιση των καθημερινών του προβλημάτων, έτσι και ο εκπαιδευτικός με βάση τα πιστεύω του επιλέγει, συνειδητά ή ασυνείδητα, συγκεκριμένο τρόπο δράσης και λειτουργίας κατά την εκπαιδευτική διαδικασία

(Killpatrick, 1959). Το σύνολο των απόψεων και πεποιθήσεων του σκιαγραφούν τη δική του εκπαιδευτική «φιλοσοφία», η οποία όμως αν στερείται της διαδικασίας του προβληματισμού και του αναστοχασμού σχετικά με το **τι κάνω, πως το κάνω και γιατί** δεν ικανοποιεί τις προϋποθέσεις της φιλοσοφικής σκέψης.

Παρόλου που η τέχνη της φιλοσοφικής σκέψης αναδείχθηκε ως ιδιαίτερα σημαντική από πολύ παλαιά με τους αρχαίους φιλόσοφους, για το ευρύ κοινό η έννοια της φιλοσοφίας είναι μία παρεξηγημένη έννοια καθώς θεωρείται δυσνόητη και συνεπώς μη χρήσιμη. Σε αυτό συνέβαλε η ενασχόληση των φιλοσόφων με έννοιες αφηρημένες και με τρόπο που δεν τις καθιστούσε κατανοητές (Brubacher, 1962).

Η τέχνη της φιλοσοφικής σκέψης είναι ιδιαίτερα σημαντική και χρήσιμη σε όλες τις δραστηριότητες του ανθρώπου. Ειδικότερα στην εκπαίδευση βοηθάει στο να συνδέσει τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτές κατανοούν το αντικείμενο της εκπαίδευσης και πως το εντάσσουν στην καθημερινή τους εργασία (Bondeson, 1981, 360-361). Σύμφωνα με τον Scott (1998), ο εκπαιδευτής θα πρέπει να αποφεύγει τη χρήση εκπαιδευτικών μεθόδων που δεν αντανακλούν στις πεποιθήσεις και τα πιστεύω του για τη διδασκαλία και τη μάθηση. Ο εκπαιδευτής χρειάζεται να έχει γερές βάσεις πάνω στην εκπαιδευτική φιλοσοφία ώστε να είναι σε θέση να αναλύει τι κάνει, πώς το κάνει και γιατί (Darkenwald & Merriam, 1982, p. 37-38), αφού η εκπαιδευτική φιλοσοφία αντανακλάται πάνω στην εκπαιδευτική πρακτική.

Η Φιλοσοφία εγείρει ερωτήσεις σχετικά με το τι κάνουμε και για ποιο λόγο το κάνουμε και εμπνέει τις πράξεις του ατόμου και τους δίνει κατεύθυνση. Η δύναμη της Φιλοσοφίας έγκειται στο γεγονός ότι παρέχει στα άτομα την ικανότητα να κατανοήσουν και να εκτιμήσουν τις πράξεις τις καθημερινής ζωής και να γίνουν πιο λογικοί και κριτικοί στις σκέψεις και στις πράξεις τους. Ο φιλόσοφος-εκπαιδευτής,

κατά συνέπεια, αναζητά τις βασικές αρχές που έχουν εφαρμογή στην εκπαιδευτική διαδικασία. Δείχνει ενδιαφέρον για τους στόχους της εκπαίδευσης, τα αναλυτικά προγράμματα, τις μεθοδολογικές αρχές, την ανάλυση της διαδικασίας μάθησης και διδασκαλίας και τη σχέση μεταξύ εκπαίδευσης και κοινωνίας (Elias & Merriam, 2005: 2-6).

Οι εκπαιδευτικές φιλοσοφίες διαφέρουν ως προς τον ορισμό της εκπαίδευσης και το σκοπό αυτής, τις απόψεις των εκπαιδευόμενων και τον ρόλο του εκπαιδευτή καθώς και την εκπαιδευτική μεθοδολογία που αναπτύσσει κάποιος. Σύμφωνα με μια κατηγοριοποίηση των Elias & Merriam (2005) οι κυριότερες εκπαιδευτικές φιλοσοφίες είναι: η φιλελεύθερη, η ανθρωπιστική, η συμπεριφορική, η ριζοσπαστική και η προοδευτική οι οποίες είναι αποτέλεσμα του χώρου και του χρόνου όπου αναπτύχθηκαν.

Ο Hiemstra (1991) τόνισε ότι για τον εκπαιδευτικό η κατανόηση της φιλοσοφίας του, του παρέχει ένα χάρτη πορείας για όλη την καριέρα του. Τον βοηθάει να συνειδητοποιήσει πού βρίσκεται και πού ελπίζει να φτάσει, εντοπίζοντας παράλληλα τόσο παιδαγωγικές δυνάμεις όσο και αδυναμίες. Αντανακλά πλήρως το ποιος είναι ο εκπαιδευτικός και τι ελπίζει να πετύχει στη διαδικασία της μάθησης. Ωστόσο, πρέπει να θεωρείται η εκπαιδευτική φιλοσοφία ως ένα ρευστό, δυναμικό στοιχείο που αλλάζει όπως ο εκπαιδευτικός, και αναπτύσσεται με την πάροδο του χρόνου. Συνεπώς, θα πρέπει να επανεξετάζεται συχνά και να προσαρμόζεται για να συμπεριλάβει τις ιδέες που ανακαλύφθηκαν πρόσφατα, οδηγώντας με αυτόν τον τρόπο στην ποιοτική διδασκαλία και μάθηση (Ratnapradipa & Abrams 2012: 37)

Επίσης, η Εκπαιδευτική Φιλοσοφία μπορεί να παρέχει τη βάση, ώστε να μπορέσει ο εκπαιδευτικός να αποφασίσει ποια πορεία δράσης να ακολουθήσει, όταν

βρεθεί αντιμέτωπος με νέες καταστάσεις. Όταν κάποιος έχει αναπτύξει μια φιλοσοφία σύμφωνη με τις πεποιθήσεις του, μπορεί να τη χρησιμοποιήσει με σιγουριά ακόμα και αν η κατάσταση είναι μοναδική. Ορίζει ακόμη τον στόχο και το γενικό μέσο το οποίο θα πρέπει να χρησιμοποιηθεί για την επίτευξη του. Βοηθάει κατά τη λήψη αποφάσεων, ιδιαίτερα σε καινοτόμα προγράμματα και αλλαγές. Τέλος, βοηθά τους εκπαιδευτικούς στην επικοινωνία, δηλαδή στο να γίνουν επαγγελματίες μέσω της δέσμευσης τους σε αρχές (Klein, 1977: 292), κερδίζοντας με αυτό τον τρόπο και την αξιοπιστία και την εμπιστοσύνη των μαθητών και των συναδέλφων τους (Brookfield, 1990: 195-196).

2.3. Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων στις διάφορες εκπαιδευτικές φιλοσοφίες

Η Zinn (2004) διέκρινε πέντε εκπαιδευτικές φιλοσοφίες: Φιλελεύθερη, συμπεριφοριστική, προοδευτική, ανθρωπιστική και ριζοσπαστική, οι ρίζες των οποίων αναγνωρίστηκαν ως έχουν σε παραδοσιακές σχολές φιλοσοφίας (Elias & Merriam, 1995, Zinn, 2004). Οι διαφορές σε αυτές τις φιλοσοφίες βασίζονται στην έννοια της γνώσης, στον ρόλο του μαθητή, στον ρόλο του εκπαιδευτικού και στον σκοπό του προγράμματος σπουδών (Conti, 2007). Επίσης, τα όρια μεταξύ των πέντε αυτών εκπαιδευτικών φιλοσοφιών δεν είναι σαφή με την έννοια ότι κάποιος μπορεί να ασπάζεται περισσότερες από μία εκπαιδευτικές φιλοσοφίες (Παπαδήμα, 2017 Διδακτορική διατριβή). Λαμβάνοντας υπόψη τη σχέση εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου σε κάθε μία από τις εκπαιδευτικές φιλοσοφίες μπορούμε να τις κατατάξουμε σε δύο μεγάλες κατηγορίες, δασκαλοκεντρικές ή μαθητοκεντρικές, με τις μεν πρώτες να κατηγοριοποιούνται ως παραδοσιακές και τις μεν δεύτερες ως προοδευτικές και καινοτόμες. Ακολουθεί η παρουσίαση των πέντε εκπαιδευτικών φιλοσοφιών όπως προκύπτουν από το Ερωτηματολόγιο Φιλοσοφίας της Εκπαίδευσης

Ενηλίκων (PAEI) δεδομένου ότι αυτό αξιοποιήθηκε στην έρευνα που διενεργήθηκε στα πλαίσια της παρούσας μεταπτυχιακής εργασίας, ξεκινώντας από τις δασκαλοκεντρικές ή παραδοσιακές και προχωρώντας στις μαθητοκεντρικές ή προοδευτικές και καινοτόμες εστιάζοντας στο ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων.

2.3.1. Δασκαλοκεντρικές προσεγγίσεις

2.3.1.1. Το φιλελεύθερο φιλοσοφικό ρεύμα στην εκπαίδευση

Στόχος της εκπαίδευσης είναι η μετάδοση της γνώσης έτσι ώστε να δημιουργηθεί ένα άτομο που να είναι μορφωμένο με την ευρεία έννοια (διανοητικά, ηθικά, πνευματικά και αισθητικά) (Ellias & Mirriam, 2005, p.31). Η γνώση είναι απαραίτητη για την πνευματική ανάπτυξη του ατόμου καθόλη τη διάρκεια της ζωής του και υπό αυτή την έννοια συμφωνεί με τις βασικές αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων. Μεταξύ των σημαντικών θεωρητικών που συνέβαλαν στην ανάπτυξη της φιλελεύθερης προσέγγισης στην εκπαίδευση ξεχωρίζουμε τον Αριστοτέλη, το Πλάτωνα, το Rousseau, το Piaget, το Hutchins, το Adler, το Houle, και το Hirsch.

Οι εκπαιδευτικοί με τη φιλοσοφία της φιλελεύθερης εκπαίδευσης θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως σοφοί εμπειρογνώμονες. Είναι αυτοί που μεταδίδουν τις γνώσεις με μια αυθεντική προσέγγιση σε ένα αυστηρό πνευματικό πρόγραμμα σπουδών (Zinn, 2004, Kauchak & Eggen, 2005). Οι μέθοδοι διδασκαλίας που βασίζονται σε αυτήν τη φιλοσοφία συχνά περιλαμβάνουν διάλεξη, κριτική ανάγνωση και συζήτηση, οι οποίες κατευθύνουν τον μαθητή με την οδική έννοια "διανοητικά, ηθικά, πνευματικά και αισθητικά" (Zinn, 2004). Από πρακτικής απόψεως, η φιλελεύθερη εκπαίδευση είναι προσανατολισμένη στην προσωπική ανάπτυξη του ατόμου και όχι στην επαγγελματική και τεχνική εκπαίδευση. Ενδιαφέρεται για τις

καλές τέχνες όπως λογοτεχνία, γλώσσα, ποίηση, μουσική, θέατρο, κοινωνικές επιστήμες. Η φιλελεύθερη εκπαίδευση προωθεί τη θεωρητική σκέψη και τη φιλοσοφία εν γένει, τη θρησκεία και τη κοινωνιολογία.

2.3.1.2 Το συμπεριφοριστικό φιλοσοφικό ρεύμα στην εκπαίδευση

Η συμπεριφοριστική εκπαίδευση αποτελεί μια σχετικά σύγχρονη προσέγγιση της εκπαίδευσης, με την ίδρυσή της στις αρχές του 1900 από τους γνωστούς ψυχολόγους, Watson, Pavlov, Thorndike και Skinner. Ο συμπεριφορισμός χρησιμοποιεί τον απόλυτο νόμο και την επιστημονική μέθοδο για να ενισχύσει τις γνώσεις και τις δεξιότητες, οι οποίες είναι χρήσιμες στον σημερινό κόσμο (Conti, 2007). Ο σκοπός της εκπαίδευσης είναι να προωθήσει την ανάπτυξη δεξιοτήτων και την αλλαγή συμπεριφοράς (Zinn, 2004), δίνοντας έμφαση στη συμμόρφωση με τα πρότυπα και τις κοινωνικές προσδοκίες. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να δημιουργεί το κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον μέσω της πρόβλεψης και της κατεύθυνσης των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Μεταξύ των μεθόδων διδασκαλίας που χρησιμοποιούνται από τους συμπεριφοριστές περιλαμβάνονται η προγραμματισμένη διδασκαλία οργανωμένη σε βήματα με προβλέψιμους μαθησιακούς στόχους, η επίδειξη και η πρακτική άσκηση.

Η συμπεριφοριστική προσέγγιση της εκπαίδευσης είναι πολύ κοντά με τον προοδευτικό ρεύμα, καθώς και οι δύο φιλοσοφίες δίνουν μεγάλη έμφαση στην επιστημονική μέθοδο και την σημασία του πειραματισμού για την επίτευξη μιας αλήθειας. Ο συμπεριφορισμός και η προοδευτική εκπαίδευση εκτιμούν επίσης ότι η πρωταρχική ευθύνη για τη μάθηση βρίσκεται στον μαθητή. Η διαφορά μεταξύ του συμπεριφορισμού και της προοδευτικής σκέψης είναι ότι η πρώτη φιλοσοφία

υποστηρίζει ότι η ανθρώπινη συμπεριφορά μπορεί να αποτελέσει αντικείμενο χειρισμού και να ελεγχθεί από εξωτερικούς ενισχυτές στο περιβάλλον.

2.3.2 Μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις

2.3.2.1 Το προοδευτικό φιλοσοφικό ρεύμα στην εκπαίδευση

Στις αρχές του 20ού αιώνα, ο John Dewey επέκρινε δραματικά το παραδοσιακό παλιό σχολείο, ένα σχολείο που απαρτιζόταν από μεγάλο αριθμό παθητικών μαθητών και ενιαία διδακτική μέθοδο, με το κέντρο βάρους να δίνεται στον εκπαιδευτικό, στο βιβλίο, γενικώς οπουδήποτε και παντού, εκτός από τα άμεσα ένστικτα και τις δραστηριότητες του ίδιου του παιδιού (Dewey, 1915). Δημιούργησε μια αυθεντική ολοκληρωμένη και συνεκτική εκπαιδευτική θεωρία που σημάδεψε τον 20ό αιώνα συμβάλλοντας στη μεταρρύθμιση της εκπαίδευσης σε όλο τον κόσμο. Υποστηρίζει την αξία ανάπτυξης δεξιοτήτων κριτικής σκέψης όπως και η φιλελεύθερη φιλοσοφική προσέγγιση, αναγνωρίζοντας παράλληλα την εξέχουσα σημασία της εμπειρίας και της βιωματικής μάθησης Lindeman (1926). Στην προοδευτική φιλοσοφική προσέγγιση η πράξη είναι το μέσο επίτευξης της μάθησης. Όταν η μάθηση συντελείται με βάση την εμπειρία, χαρακτηρίζεται από συνέχεια και αλληλεπίδραση.

Σύμφωνα με τον Dewey η εκπαίδευση δεν περιορίζεται μέσα στα στενά χωρικά και χρονικά όρια της σχολικής τάξης αλλά συμβαίνει καθόλη τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου. Στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι ο μαθητής τροποποιώντας τη παραδοσιακή σχέση δασκάλου-μαθητή. Ο δάσκαλος έχει ρόλο διευκολυντή της μάθησης κατά την εκπαιδευτική διαδικασία μέσω της συστηματικής οργάνωσης βιωματικών δραστηριοτήτων προσαρμοσμένων στις ανάγκες των εκπαιδευόμενων. Μέθοδοι όπως η μελέτη περίπτωσης, το πείραμα αξιοποιούνται από τους εκπαιδευτές υπέρμαχους της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής φιλοσοφίας.

2.3.2.2. Το ανθρωπιστικό φιλοσοφικό ρεύμα στην εκπαίδευση

Η ανθρωπιστική φιλοσοφία έχει κοινές ρίζες με τη φιλελεύθερη αλλά είναι περισσότερο διευρυμένη καθώς ενσωματώνει διάφορες τάσεις και θέματα όπως του επιστημονικού, χριστιανικού και του μαρξιστικού ανθρωπισμού και του υπαρξισμού (Merriam & Brocket, 1997). Σε αυτό το χαρακτηριστικό οφείλεται η δημοφιλία της ως εκπαιδευτική φιλοσοφία.

Ο Patterson (1973) αναγνωρίζει ως σκοπό της εκπαίδευσης την αυτοπραγμάτωση του ατόμου και ο Valett (1977) διακρίνει τον ισόβιο χαρακτήρα της εκπαιδευτικής διαδικασίας που στοχεύει στο «ευζειν» του ατόμου. Στις προτεραιότητες της εκπαίδευσης περιλαμβάνει την ανάπτυξη συναισθηματικών δυνατοτήτων, τη διαμόρφωση συναισθηματικών επιθυμιών, τη πληρέστερη έκφραση αισθητικών ιδιοτήτων και την ενδυνάμωση των δυνάμεων της αυτοκατεύθυνσης και του ελέγχου. Κατά συνέπεια ο εκπαιδευτής ανθρωπιστής θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από κατανόηση, σεβασμό, αποδοχή γνησιότητα και αυθεντικότητα.

Η λειτουργία του σχολείου σύμφωνα με την ανθρωπιστική εκπαιδευτική φιλοσοφία είναι η ενίσχυση της προσωπικής ανάπτυξης και η διευκόλυνση της αυτοπραγμάτωσης (Zinn, 2004). Οι εκπαιδευτικοί είναι διευκολυντές και συνεργάτες στην ανάπτυξη των μαθητών. Ωστόσο, δεν κατευθύνουν τη μάθηση. Μέσω της χρήσης της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης, της ανακάλυψης και της βιωματικής μάθησης, οι μαθητές αναλαμβάνουν την ευθύνη για την εκπαίδευσή τους. Ο ανθρωπιστής εκπαιδευτής αξιοποιεί δραστηριότητες που ενισχύουν την συνεργασία, την επικοινωνία και την ομαδική εργασία (Zinn, 2004). Ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να μάθει πώς μαθαίνουν καλύτερα οι μαθητές και να λύσει τα προβλήματα εκείνων που

διστάζουν να μάθουν (Greenleaf & Griffin, 1971), ενθαρρύνοντας αντί επικρίνοντας ή ακόμη και κρίνοντας τους. Δεν κατευθύνουν τη μάθηση αλλά μέσω της χρήσης της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης, της ανακάλυψης και της βιωματικής μάθησης, επιτρέπουν στους εκπαιδευόμενους να αναλάβουν την ευθύνη για την εκπαίδευσή τους.

2.3.2.3. Το ριζοσπαστικό ρεύμα στην εκπαίδευση

Το κριτικό ή ριζοσπαστικό ρεύμα στην εκπαίδευση κάνει την εμφάνιση του στα τέλη της δεκαετίας του '60 με τους Paulo Freire και Ivan Illich, οι οποίοι υποστηρίζουν ότι βασικός στόχος της εκπαίδευσης είναι οι οικονομικές, κοινωνικές και πολιτικές αλλαγές στην κοινωνία (Elias & Mirriam, 1994, σελ.139). Η ριζοσπαστική εκπαιδευτική φιλοσοφία αξιοποιεί τις απόψεις του Karl Marx σύμφωνα με τον οποίο η εκπαίδευση είναι το όχημα για την αναπαραγωγή και τη διατήρηση του κατεστημένου, αναγνωρίζοντας την πολιτική δύναμη της εκπαίδευσης. Οι υποστηρικτές της ριζοσπαστικής φιλοσοφίας είναι πολέμιοι της υποχρεωτικής εκπαίδευσης ενηλίκων που προσανατολίζεται στην επαγγελματική τους ανάπτυξη καθώς θεωρούν ότι η τελευταία εξυπηρετεί τη διατήρηση του καπιταλιστικού συστήματος και του κεφαλαίου.

Συμφωνεί με το προοδευτικό ρεύμα στο ότι η εκπαίδευση πρέπει να στοχεύει στη κοινωνική αλλαγή, διαφωνεί όμως στο τρόπο που την αντιλαμβάνεται. Η αλλαγή που αναγνωρίζει είναι η κατάργηση της παρούσας κατάστασης, του κατεστημένου δημιουργία ενός καινούριου συστήματος. Ο πιο γνωστός υποστηρικτής της ριζοσπαστικής φιλοσοφίας είναι ο Paulo Freire.

Βασικές έννοιες του ριζοσπαστικού ρεύματος είναι η μάθηση κατ' επιλογή και η «αποσχολαιοποίηση» (Illich, 1973). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι μέσα από τη κριτική ανάλυση ο εκπαιδευόμενος να συνειδητοποιήσει τη κοινωνική αδικία που υπάρχει και επηρεάζει τη ζωή του, να ενδυναμωθεί και να αναλάβει δράση για την αποκατάσταση της δημοκρατίας (Brameld, 1992: 72). Τα μέσα που χρησιμοποιεί ποικίλουν με μερικά από αυτά να είναι: διάλεξη-ερωτήσεις, επίδειξη-ερωτήσεις, ανάληψη ρόλων, ομαδικές συζητήσεις, ομαδική επιχειρηματολογία, παρακολούθηση κινηματογράφου και τηλεόρασης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ – Η ΑΓΡΟΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

3.1 Εισαγωγή

Το τρίτο και τελευταίο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους της παρούσας εργασίας αναφέρεται στην αγροτική εκπαίδευση στην Ελλάδα, δεδομένου ότι η συγκεκριμένη έρευνα διεξάγεται σε δομές εκπαίδευσης Νέων Αγροτών του ΕΛΓΟ – ΔΗΜΗΤΡΑ, ενός δημόσιου φορέα που έχει επιφορτιστεί με το συγκεκριμένο έργο. Στη πρώτη ενότητα **προσδιορίζεται η έννοια της γεωργικής εκπαίδευσης** η εξέλιξη της γεωργικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα προκειμένου να γίνουν αντιληπτές οι αδυναμίες του συγκεκριμένου συστήματος. Στη δεύτερη ενότητα αναλύεται η σημασία της εκπαίδευσης στην αγροτική ανάπτυξη και το κεφάλαιο κλείνει με τη τρίτη ενότητα όπου περιγράφονται τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευόμενων νέων αγροτών.

3.2 Η σύγχρονη έννοια της Γεωργικής Εκπαίδευσης

Με τον όρο Γεωργική Εκπαίδευση εννοούμε την εκπαίδευση, η οποία αποσκοπεί να συμβάλει στην ανάπτυξη του αγροτικού τομέα και του αγροτικού χώρου. Η άσκηση της γεωργίας ήταν η πρώτη και συνεχίζει να είναι μία από τις σημαντικότερες οικονομικές δραστηριότητες του ανθρώπου. Αξιοσημείωτη ώθηση στην αγροτική ανάπτυξη για πρώτη φορά σημειώνεται μετά τη βιομηχανική επανάσταση με την ανάπτυξη της χημικής βιομηχανίας και τη παραγωγή λιπασμάτων. Αυτό σε συνδυασμό με την εκμηχάνιση της γεωργίας οδήγησε στην εφαρμογή ενός εντατικού μοντέλου της γεωργικής παραγωγής από τα μέσα του προηγούμενου αιώνα. Ένα μοντέλο η εφαρμογή του οποίου για λιγότερο από μισό αιώνα έδειξε, μη αφήνοντας περιθώριο αμφισβήτησης, τις αρνητικές συνέπειες του.

Η αυξημένη χρήση χημικών λιπασμάτων και φυτοφαρμάκων από τη μία σε συνδυασμό με την εξάπλωση της μονοκαλλιέργειας από την άλλη, δημιούργησε

προβλήματα όπως η ρύπανση του περιβάλλοντος, η αλλοίωση του τοπίου, η καταστροφή των μη ανανεώσιμων πόρων και η απώλεια της βιοποικιλότητας. Είναι αξιοσημείωτο επιπλέον το γεγονός ότι ενώ παράγονται αρκετά τρόφιμα για να θρέψουν όλο το πληθυσμό της γης, 800 εκατομμύρια άνθρωποι αντιμετωπίζουν πρόβλημα επισιτισμού, παρά το γεγονός της μείωσης των τιμών των αγροτικών προϊόντων (Gasperini, 2000). Η αντιμετώπιση αυτής της κατάστασης με την υπάρχουσα λογική οδηγεί σε ένα φαύλο κύκλο διατήρησης της (Brundtland, 1987: 12-16), καθιστώντας την ένα πραγματικό άλυτο γόρδιο δεσμό.

Η απάντηση σε κάθε αδιέξοδο είναι η αλλαγή πορείας. Έτσι και τα αδιέξοδα στα οποία έχουμε οδηγηθεί εξαιτίας της αγροτικής δραστηριότητας μπορούν να αντιμετωπιστούν μόνο με αλλαγή πορείας. Σε καμία περίπτωση φυσικά δεν υπονοούμε την απομάκρυνση μας από το στόχο της γεωργικής δραστηριότητας. Η αλλαγή πορείας που αναφέρουμε συνιστάται στην αλλαγή των στάσεων, απόψεων και πεποιθήσεων πάνω στις οποίες μέχρι σήμερα στηρίζαμε την γεωργική μας δράση. Μια αλλαγή που δύναται να επιτευχθεί μόνο μέσω της εκπαίδευσης.

Επιπλέον, οι Κουλαουζίδης και Κουτσούρης, (2005) προτείνουν τους παρακάτω τρεις νέους άξονες σχεδιασμού για την ανάπτυξη της σύγχρονης γεωργικής εκπαίδευσης: 1) την ένταξη της φιλοσοφίας της δια βίου μάθησης στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό, 2) τη δόμηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας με βάση τη συστημική προσέγγιση και 3) την εισαγωγή της έννοιας της αειφορίας ως μαθησιακό στόχο. Οι άξονες αυτοί οδηγούν στην εξέλιξη της έννοιας της γεωργικής εκπαίδευσης.

Αρχικά, η ένταξη της φιλοσοφίας της δια βίου μάθησης στην γεωργική εκπαίδευση ικανοποιεί την απαίτηση της σύγχρονης κοινωνίας από τα μέλη της να γνωρίζουν πώς να μαθαίνουν. Το παραδοσιακό μοντέλο της γεωργικής εκπαίδευσης

που θέλει το γεωργό να είναι απλά χρήστης ή δέκτης της γνώσης από τους ειδικούς έχει ολοκληρώσει το ρόλο του και πλέον θεωρείται αναποτελεσματικό. Ο σύγχρονος γεωργός θα πρέπει να αναγνωρίζει τις εκπαιδευτικές του ανάγκες και να θέτει τους δικούς του στόχους. Στο μεταβαλλόμενο περιβάλλον δραστηριοποίησης του, όπου η πληροφορία χαρακτηρίζεται από εύκολη διάθεση και πληθωρισμό, χρειάζεται να μπορεί να οπλιστεί με την ικανότητα της αξιολόγησης και της κριτικής σκέψης ώστε να αξιολογεί τα δεδομένα του και να επιλέγει τη καλύτερη κάθε φορά δυνατή λύση. Το παραδοσιακό μοντέλο στο οποίο η γνώση προσεγγίζεται δογματικά εύκολα μπορεί να τον οδηγήσει σε αποπροσανατολισμό και αδιέξοδο.

Επίσης, ο γραμμικός σχεδιασμός της εκπαιδευτικής μεθοδολογίας στο παραδοσιακό μοντέλο της γεωργικής εκπαίδευσης δίνει τη θέση του στο συστημικό σχεδιασμό όπου το ενδιαφέρον εστιάζεται στις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μερών και όχι στη γραμμικότητα της σχέσης αιτίας – αποτελέσματος. Για παράδειγμα η περιγραφή του φαινομένου της διαμόρφωσης των τιμών των αγροτικών προϊόντων με το νόμο της προσφοράς και ζήτησης είναι πολύ απλοϊκή.

Τέλος, η αναγωγή της έννοιας της αειφορίας σε κεντρικό μαθησιακό στόχο δεν μπορεί να ικανοποιηθεί από το παραδοσιακό μοντέλο της γεωργικής εκπαίδευσης. Η απουσία ενός ενιαίου ορισμού για την αειφορία την καθιστά έννοια ιδιαίτερη, αόριστη και ασαφής, συνεπώς είναι δύσκολο να διαδοθεί ως ένα σύνολο πρακτικών, πολιτικών, οδηγιών και κατευθύνσεων όπως συμβαίνει στην παραδοσιακή γεωργική εκπαίδευση. Σε αυτήν την τελευταία οι εκπαιδευόμενοι γεωργοί καθώς έχουν συνηθίσει να εκτίθενται και να αντιδρούν σε έννοιες αυστηρά καθορισμένες, οδηγούνται σε άρνηση της υιοθέτησής της. Επομένως, η υιοθέτηση του αειφορικού

παραγωγικού μοντέλου στη γεωργία είναι σε συμφωνία με το συστημικό μοντέλο της γεωργικής εκπαίδευσης.

3.3 Η εξέλιξη της γεωργικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα

Από την ίδρυση του Ελληνικού κράτους υπήρξε ενδιαφέρον για την γεωργική εκπαίδευση καθώς ήταν σαφής ο γεωργικός χαρακτήρας και προσανατολισμός της χώρας. Ο Καποδίστριας - ο πρώτος κυβερνήτης της σύγχρονης Ελλάδας – μοναδικός για τη διορατικότητα και τη σωφροσύνη του -αναγνώρισε την ανάγκη ενίσχυσης του γεωργικού επαγγέλματος και προχώρησε στην ίδρυση της γεωργικής σχολής της Τίρυνθας στο Ναύπλιο το 1829 με στόχο την παροχή στοιχειώδους γεωργικής εκπαίδευσης, διαχωρίζοντας την με σαφήνεια από την ανώτατη παιδεία την οποία άλλωστε η χώρα δεν μπορούσε να υποστηρίξει. Ωστόσο δεν είχαν το ίδιο όραμα αυτοί που ανέλαβαν την διακυβέρνηση της χώρας μετά την δολοφονία του. Η περίοδος που ακολουθεί χαρακτηρίζεται από αναποφασιστικότητα και αδράνεια καθώς ενισχύονταν το δίλημμα ανώτατη γεωργική παιδεία ή αγροκήπια και γεωργικοί σταθμοί, με αποτέλεσμα το γεωργικό επάγγελμα να απαξιώνεται στη συλλογική συνείδηση.

Σημαντικό σταθμό στην ανάπτυξη της επαγγελματικής γεωργικής εκπαίδευσης αποτέλεσε αρχικά το ψήφισμα Νόμου «Περί Συστάσεως Γεωργικών Σταθμών» το 1897, σύμφωνα με το οποίο οι Γεωργικοί Σταθμοί αποσκοπούσαν στη διάδοση των νέων γνώσεων στη γεωργία με πρακτική διδασκαλία βασιζόμενη σε πειράματα, επιτόπιες μελέτες και υποδειγματικές εργασίες εκτελούμενες μπροστά τα μάτια των γεωργών (Σιάρδος, 1997:52). Στη συνέχεια ο Αναγκαστικός Νόμος 920/1946 προέβλεπε την εκπαίδευση αγροτών ηλικίας 15-25 ετών, με εκπαιδευτές γεωπόνους υπαλλήλους των τοπικών γεωργικών υπηρεσιών όπως ήταν οι γεωργικοί σταθμοί. Ένα

σύστημα γεωργικής εκπαίδευσης που στηρίζονταν σε αμερικανικά πρότυπα (Πεσμαζόγλου 1987: 355).

Ωστόσο, η ουσιαστική επαγγελματική εκπαίδευση των αγροτών θα ξεκινήσει το 1951 όταν στο Υπουργείο Γεωργίας ιδρύεται η Διεύθυνση Γεωργικών Εφαρμογών και Εκπαίδευσης με τον Νόμο 1643. Ο ίδιος Νόμος προέβλεπε μεταξύ άλλων τη σύσταση Κέντρων Γεωργικής Εκπαίδευσης γνωστά μέχρι πρόσφατα ως ΚΕ.Γ.Ε., τα οποία αποσκοπούσαν στην εκπαίδευση των αγροτών για την ενίσχυση τους στην εκτέλεση του έργου τους. Η συγκεκριμένη εκπαίδευση στηριζόταν στην πρακτική άσκηση και στην εφαρμογή των πορισμάτων της γεωργικής έρευνας. Οι γεωπόνοι του Δημοσίου είχαν ως αποκλειστικό αντικείμενο εργασίας την εκπαίδευση των αγροτών και οι αγρότες άρχισαν για πρώτη φορά να επενδύουν στο επάγγελμα τους διαγράφοντας μία περίοδο που δικαίως χαρακτηρίστηκε ως «Περίοδο άνθισης».

Η παραπάνω περίοδος δυστυχώς δεν είχε την ανάλογη συνέχεια. Η ένταξη της χώρας μας στη Ευρωπαϊκή Ένωση του 1981 υποσχόταν μεταξύ άλλων σημαντική γεωργική ανάπτυξη εξαιτίας της κατά κύριο λόγο γεωργικής ταυτότητας της χώρας μας. Πράγματι στα χρόνια που ακολουθούν σημειώνεται σημαντική ανάπτυξη του γεωργικού τομέα ως αποτέλεσμα των τεχνολογικών εξελίξεων όπως η αυξημένη χρήση λιπασμάτων, φυτοπροστατευτικών προϊόντων και σύγχρονων γεωργικών μηχανημάτων. Παρόλα αυτά παρατηρείται το εξής παράδοξο: από τη μία να έχουμε την ανάπτυξη της τεχνολογίας που έδωσε ώθηση στην ανάπτυξη της γεωργίας, να αναδεικνύει την ανάγκη εκπαίδευσης των αγροτών ενώ οι τεχνολογικές εξελίξεις θα έπρεπε να αναδείξουν την ανάγκη εκπαίδευσης των αγροτών από τη μία οι ανάγκες εκπαίδευσης στη γεωργία αυξανότανε ως αποτέλεσμα των τεχνολογικών εξελίξεων στο συγκεκριμένο χώρο, από την άλλη ο εκπαιδευτικός ρόλος των γεωπόνων –

δημοσίων υπαλλήλων περιορίζεται μετασχηματίζοντας τους σε γραφειοκράτες – διεκπεραιωτές υποθέσεων του Υπουργείου Γεωργίας (Σιάρδος, 1996). Επιπλέον, η γεωργική εκπαίδευση περιορίζεται στην εκπαίδευση των αγροτών και αγροτισσών που υποβάλλουν και εφαρμόζουν Σχέδια Βελτίωσης στο πλαίσιο του τότε κανονισμού 797/85.

Σήμερα, οι δομές των παλιών ΚΕΓΕ συνεχίζουν να λειτουργούν με την ονομασία ΚΕΝΤΡΑ – ΔΗΜΗΤΡΑ τα οποία υπάγονται στον ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟ ΑΓΡΟΤΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ, ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ που φέρει τον διακριτικό τίτλο ΕΛΓΟ – ΔΗΜΗΤΡΑ. Πρόκειται για έναν Οργανισμό που συστάθηκε με την υπ. αριθμ. 188763/10-10-2011 Υ.Α, εποπτεύεται από το Υπουργείο Αγροτικής Ανάπτυξης και Τροφίμων (ΥΠΑΑΤ), το γνωστό Υπουργείο Γεωργίας και είναι Νομικό Πρόσωπο Ιδιωτικού Δικαίου. Έργο του μεταξύ άλλων είναι η οργάνωση και η λειτουργία της αγροτικής επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, με σκοπό την προαγωγή των επαγγελματικών γνώσεων, των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων του ανθρώπινου δυναμικού του αγροτικού τομέα καθώς και η αξιοποίηση μέσω της εκπαίδευσης των επιστημονικών και τεχνικών πληροφοριών και δεδομένων για την εφαρμογή σύγχρονων διαδικασιών παραγωγής ανταγωνιστικών αγροτικών προϊόντων.

3.4. Οι φορείς παροχής Γεωργικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα

Σύμφωνα με τη κατηγοριοποίηση της Παπαδάκη-Κλαυδιανού (2009) η γεωργική εκπαίδευση διακρίνεται σε α) σχολική και β) εξωσχολική γεωργική εκπαίδευση. Στη περίπτωση της σχολικής γεωργικής εκπαίδευσης όπως υποδηλώνει και ο όρος «σχολική» η παρεχόμενη υπηρεσία απευθύνεται σε μαθητές που βρίσκονται στο επίπεδο είτε της πρωτοβάθμιας είτε της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και οι σχετικοί φορείς μπορεί να είναι είτε ιδιωτικοί είτε δημόσιοι. Βέβαια δεν υπάρχει στην Ελλάδα

σήμερα δημόσιος που να παρέχει γεωργική εκπαίδευση ή να έχει γεωργικό προσανατολισμό στη βαθμίδα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και μέχρι το Γυμνάσιο. Η μόνη τέτοια περίπτωση προέρχεται από τον ιδιωτικό χώρο και είναι η Αμερικάνικη Γεωργική Σχολή (ΑΓΣ) στην οποία τα σχολεία προσχολικής και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι τα μοναδικά σχολεία περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στην ελληνική επικράτεια και λειτουργούν από το 2011. Φυσικά στις παραπάνω δομές δεν παρέχεται γεωργική εκπαίδευση με την αυστηρή έννοια. Ωστόσο, ο προσανατολισμός τους στην περιβαλλοντική εκπαίδευση σε κάθε περίπτωση θέτει γερές βάσεις και δύναται να δημιουργήσει δυνατούς δεσμούς με τον αγροτικό τομέα στους μελλοντικούς ενήλικες. Επίσης, να σημειώσουμε ότι στην ΑΓΣ λειτουργεί από το 2019 και η βαθμίδα του Γυμνασίου με ανάλογη φιλοσοφία.

Τα επαγγελματικά λύκεια με γεωργοκτηνοτροφική κατεύθυνση μπορεί να είναι είτε δημόσια είτε ιδιωτικά. Το επαγγελματικό Λύκειο της ΑΓΣ έχει ιστορία 114 ετών. Στη δημόσια εκπαίδευση που παρέχεται από το Υπουργείο Παιδείας υπάρχει η κατεύθυνση της φυτικής παραγωγής στα επαγγελματικά λύκεια.

Η Εξωσχολική Γεωργική Εκπαίδευση ή συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση παρέχεται τόσο από δημόσιους όσο και από ιδιωτικούς φορείς μετά την ολοκλήρωση τουλάχιστον της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (μετά το γυνάσιο) και οδηγεί στη μετάδοση συμπληρωματικών γνώσεων γενικού και επαγγελματικού επιπέδου, απαραίτητων για την κατανόηση και αντιμετώπιση των προβλημάτων του αγροτικού χώρου. Σε αντίθεση με τη σχολική, η εξωσχολική γεωργική εκπαίδευση απευθύνεται αποκλειστικά σε ενήλικες είτε ενεργούς αγρότες και αγρότισσες είτε υποψήφιους εν δυνάμει να απασχοληθούν στον αγροτικό τομέα. (Παπαδάκη-Κλαυδιανού, 2009). Στη

κατηγορία αυτή ανήκουν οι Επαγγελματικές Σχολές του ΕΛΓΟ-ΔΗΜΗΤΡΑ, καθώς και εκείνες του ΟΑΕΔ

Σήμερα, λειτουργούν δύο Επαγγελματικές Σχολές υπό την αιγίδα του ΟΑΕΔ με ειδίκευση στη Γαλακτομία οι οποίες εδρεύουν στη Μυτιλήνη και στο Κιλκίς. Ενώ υπό την αιγίδα του ΕΛΓΟ-ΔΗΜΗΤΡΑ έξι Επαγγελματικές Σχολές οι οποίες είναι:

- 1) Η Γαλακτομική επαγγελματική σχολή Ιωαννίνων με ειδικότητα τη γαλακτοκομία-τυροκομία. Η συγκεκριμένη σχολή λειτουργεί από το 1934 στον Κατσικά Ιωαννίνων ως η μοναδική σχολή τεχνιτών Τυροκομίας-Γαλακτοκομίας και μέχρι σήμερα έχει εκπαιδέψει περισσότερους από 2000 τεχνίτες τυροκομίας συμβάλλοντας στην ανάπτυξη της σύγχρονης τυροκομίας.
- 2) Η Αβερύφειος Γεωργική Σχολή Λάρισας η οποία έχει συμπληρώνει πάνω από έναν αιώνα λειτουργίας. Σήμερα λειτουργούν οι ειδικότητες των Αγροτικών Μηχανημάτων και της Ζωοτεχνίας.
- 3) Η ΕΠΑΣ ΣΥΓΓΡΟΥ η οποία ξεκίνησε τη λειτουργία της το 1926 ως Πρακτικό Γεωργικό Σχολείο στο κτήμα Συγγρού στο Μαρούσι Αττικής. Στο σχολείο αυτό φοιτούσαν κατά προτεραιότητα γόνιμοι γαιοκτημόνων οι οποίοι φιλοδοξούσαν να ασχοληθούν με τη γεωργία και τη κηπουρική. Από το 2011 λειτουργεί μόνο η ειδικότητα «Φυτοτεχνικών Επιχειρήσεων – Αρχιτεκτονικής Τοπίου».
- 4) Η ΕΠΑΣ Νεμέας η οποία λειτουργεί με την ειδικότητα της "Αμπελουργίας – Οινολογίας" και βρίσκεται στη περιοχή της Νεμέας, στη μεγαλύτερη ζώνη Προστατευόμενης Ονομασίας Προέλευσης (ΠΟΠ) ερυθρού οίνου της χώρας μας.

5) Η γεωργική επαγγελματική σχολή Μεσσαράς με έδρα τον Αμπελούζο Μεσσαράς του Νομού Ηρακλείου η οποία προσφέρει εκπαίδευση στις θερμοκηπιακές κατασκευές και καλλιέργειες.

6) Η επαγγελματική γεωργική σχολή Καλαμπάκας η οποία λειτουργεί από το 1964 και είναι η μοναδική δημόσια σχολή με την σπάνια ειδικότητα των Τεχνιτών Ξυλογλυπτικής – Διακοσμητικής Επίπλου.

Εξωσχολική γεωργική εκπαίδευση παρέχουν και άλλοι δημόσιοι οργανισμοί, όπως για παράδειγμα είναι τα τριτοβάθμια εκπαιδευτικά ιδρύματα στα οποία ιδρύονται κέντρα επιμόρφωσης και δια βίου μάθησης (ΚΕΔΙΒΙΜ) ή/και κέντρα επαγγελματικής κατάρτισης (ΚΕΕ) εφαρμόζοντας τις διατάξεις του άρθρου 48Α του ν. 4485/2017 (ΦΕΚ 114/Α/2017). Τα προγράμματα αυτά είναι κατά κανόνα αυτοχρηματοδοτούμενα και απευθύνονται σε κάθε ενήλικα που έχει ενδιαφέρον για το συγκεκριμένο θεματικό αντικείμενο. Τέτοια κέντρα έχουν δημιουργηθεί στις περισσότερες Γεωπονικές Σχολές τριτοβάθμιας εκπαίδευσης με τη Γεωπονική Σχολή του ΑΠΘ, το Γεωπονικό Πανεπιστήμιο Αθηνών και τη Γεωπονική Σχολή του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας να είναι μερικές από αυτές.

Επίσης, εξωσχολική γεωργική εκπαίδευση παρέχουν και ιδιωτικοί φορείς, από τους οποίους ξεχωρίζουμε το Ινστιτούτο Επαγγελματικής Κατάρτισης της Αμερικάνικης Γεωργικής Σχολής λόγω της υψηλής ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, απόρροια της μακρόχρονης εμπειρίας της Σχολής Επαγγελματικής Κατάρτισης της ΑΓΣ η οποία ουσιαστικά λειτουργεί από το 1922 με εξαιρετική προσφορά στην γεωργική εκπαίδευση. Το συγκεκριμένο ΙΕΚ ξεκίνησε τον Οκτώβριο του 2018 και προσφέρει σπουδές σε ειδικότητες του αγροδιατροφικού τομέα διάρκειας δύο ετών. Επίσης, με

την ολοκλήρωση της παρακολούθησης των συγκεκριμένων προγραμμάτων υπάρχει η δυνατότητα απόκτησης η πιστοποιημένου τίτλου σπουδών επιπέδου 5 κατόπιν εξετάσεων από τον ΕΟΠΠΕΠ.

Παρόλο που δίνεται η δυνατότητα οργάνωσης επιμορφωτικών σεμιναρίων σε θέματα του γεωργικού τομέα και σε ιδιωτικά Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης και Κέντρα Δια Βίου Μάθησης, οι συγκεκριμένοι φορείς δεν είναι κατά κανόνα εξειδικευμένοι στην παροχή γεωργικής εκπαίδευσης. Εξαίρεση αποτέλεσαν τα προγράμματα κατάρτισης για την πιστοποίηση γνώσεων ορθολογικής χρήσης των γεωργικών φαρμάκων, στα οποία όμως οι φορείς αυτοί λειτούργησαν κυρίως ως εξεταστικά κέντρα καθώς δεν απαιτούνταν η παρακολούθηση σχετικού επιμορφωτικού σεμιναρίου για τη συμμετοχή στις εξετάσεις και τη λήψη του αντίστοιχου πιστοποιητικού, σύμφωνα με το ν. 4036/2012 περί διάθεσης γεωργικών φαρμάκων στην αγορά, ορθολογικής χρήσης αυτών και συναφών διατάξεων (ΦΕΚ 87/Α/2012).

3.5 Η σημασία της αγροτικής εκπαίδευσης στην αγροτική ανάπτυξη

Ο αγροτικός χώρος ήταν, είναι και θα παραμείνει ένας σημαντικός τομέας της ελληνικής οικονομίας, δεδομένου ότι απασχολεί το 13% του πληθυσμού (McKinsey, 2012) και συνεισφέρει στο 4% του ΑΕΠ. Παρόλα αυτά πρόκειται για έναν χώρο που αντιμετωπίζει πολλά διαθρωτικά προβλήματα τα οποία αποτελούν φρένο για την ανάπτυξη του¹. Ένα σημαντικό εμπόδιο στην εξέλιξη και ανάπτυξη του αποτελεί το ιδιαίτερος υψηλό ποσοστό αγροτών χωρίς τυπική κατάρτιση στη χώρα μας που φθάνει το 90-95%. Ακόμα και στη περίπτωση των νέων αγροτών κάτω των 35 ετών το συγκεκριμένο ποσοστό παραμένει υψηλό (80%)².

Προκειμένου να κατανοήσουμε πως μπορεί να επιτευχθεί η αγροτική ανάπτυξη, χρειάζεται να την προσδιορίσουμε και να δούμε τι ακριβώς συνιστά την πολυπόθητη αγροτική ανάπτυξη. Η αγροτική ανάπτυξη μέχρι πρόσφατα συνδεόταν με αύξηση γεωργικών μεγεθών όπως η γεωργική παραγωγή, ο βαθμός εκμηχάνισης ή το γεωργικό εισόδημα. Η αυξημένη γεωργική παραγωγή που δεν μπορούσε να διατεθεί έγκαιρα, η αγορά μηχανημάτων χωρίς το κριτήριο του μέτρου αλλά και το γεωργικό εισόδημα με την πλασματική αύξηση λόγω των ευρωπαϊκών ενισχύσεων τελικά είχε δυσάρεστες συνέπειες για τον αγροτικό κόσμο στο σύνολο του. Αυτό αποδόθηκε στο ότι η παραπάνω προσέγγιση της αγροτικής ανάπτυξης δεν λάμβανε υπόψη της το γενικότερο «ευ ζειν» της περιοχής, δημιουργώντας μια στρεβλή εικόνα για τη γεωργία.

Σήμερα ο παγκόσμιος οργανισμός γεωργίας και τροφίμων (FAO) όρισε την αγροτική ανάπτυξη ως μία διαδικασία μετασχηματισμού της αγροτικής κοινωνίας για την εξασφάλιση ενός πιο ασφαλούς περιβάλλοντος για τους ανθρώπους που κατοικούν σε αυτό το χώρο. Η νέα προσέγγιση της αγροτικής ανάπτυξης περιλαμβάνει τη παραγωγή νέων προϊόντων και υπηρεσιών αλλά με ταυτόχρονη ανάπτυξη νέων αγορών, διαχείριση του τοπίου και προώθηση νέων περιβαλλοντικών αξιών, τον αγροτουρισμό, τη βιολογική παραγωγή και τη παραγωγή προϊόντων υψηλής ποιότητας και γενικότερα δράσεις και υπηρεσίες που στοχεύουν στην κοινωνική ευημερία των αγροτικών περιοχών στο σύνολο του (Σιάρδος και Κουτσούρης, 2002).

Ένα άλλο στοιχείο της νέας αυτής ευρύτερης προσέγγισης των αγροτικών περιοχών είναι η συνειδητοποίηση ότι η γεωργία – **όταν αυτή γίνεται αντιληπτή ως παραγωγή** - δεν είναι η μόνη **διέξοδος** στον αγροτικό χώρο. Υπάρχουν και άλλες δράσεις που μπορούν και πρέπει να αναπτυχθούν στον αγροτικό χώρο ώστε τόσο να

βελτιωθούν οι συνθήκες ζωής των ανθρώπων που διαβιούν εκεί και ο υπάρχων πληθυσμός να συγκρατηθεί, όσο και να αυξηθεί η ελκυστικότητα αυτών των περιοχών (Edmunds, 1999).

Η παραπάνω προσέγγιση της αγροτικής ανάπτυξης, για να πετύχει απαιτεί την αλλαγή της αγροτικής κουλτούρας. Αυτό ακριβώς είναι που εξηγεί την ανάγκη συμπόρευσης της αγροτικής ανάπτυξης με την γεωργική εκπαίδευση. Μια γεωργική εκπαίδευση που θα στοχεύει στη διεύρυνση των οριζόντων των νέων αγροτών ώστε να μπορέσουν τόσο να αξιοποιήσουν τις ευκαιρίες που θα δημιουργηθούν όσο και να δημιουργήσουν οι ίδιοι νέες ευκαιρίες. Όσο νωρίτερα ο ήδη υπάρχων αγροτικός πληθυσμός συνειδητοποιήσει ότι η γεωργία δεν έχει ένα και μοναδικό ρόλο - αυτόν της παραγωγής- τόσο γρηγορότερα θα μπορέσει να ανταποκριθεί και να αναλάβει δράση προς τη νέα κατεύθυνση, με τα ανάλογα οφέλη.

Λαμβάνοντας υπόψη ότι το μέσο για την αλλαγή των προτύπων συμπεριφοράς, στάσεων, απόψεων και γενικότερων πεποιθήσεων είναι η εκπαίδευση, γίνεται εύκολα αντιληπτή η σημασία της γεωργικής εκπαίδευσης στην αγροτική ανάπτυξη. Είναι μεγάλη η ανάγκη για στοχευόμενη εκπαίδευση σε συγκεκριμένα θέματα της αγροτικής παραγωγής, τα οποία ταυτόχρονα θα σχετίζονται με τα τοπικά χαρακτηριστικά. Επίσης, οι αγρότες που έχουν παρακινηθεί να επεξεργάζονται τις νέες τάσεις και απόψεις, αποτελούν εγγύηση για την επίτευξη αλλαγής. Επίσης η εκπαίδευση των αγροτών καθώς διευρύνει τον τρόπο σκέψης συμβάλει στη βελτίωση της συνολικής διαχειριστικής και συναλλακτικής του ικανότητας.

Ο αγρότης δεν θα πρέπει να αντιμετωπίζεται ως ικανός μόνο για να πείθεται όσον αφορά την υιοθέτηση νέων τεχνικών και μεθόδων παραγωγής όπως υποστηρίζει ο Αθανασίου (1994: 20) ακολουθώντας τα πρότυπα και τις ανάγκες μιας άλλης εποχής,

αλλά χρειάζεται να του αναγνωρίζεται η δυνατότητα της επεξεργασίας και της κριτικής των νέων τάσεων που ισχύουν κάθε φορά.

Πράγματι η αγροτική ανάπτυξη στην Ελλάδα ακολουθεί το ευρωπαϊκό μοντέλο που προωθεί η Ευρωπαϊκή Ένωση (Σπαής, 2013). Η ανασυγκρότηση του αγροτικού τομέα προωθείται μέσα από την «εκπαίδευση και δια βίου μάθηση» ως κύριο «υποστηρικτικό εργαλείο», σε μια σειρά επιχειρησιακών προγραμμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης όπως αναφέρεται στο ΕΣΠΑ (2016). Ο σχεδιασμός όμως της ανάπτυξης του αγροτικού τομέα αφορά περισσότερα πεδία του ενός, μεταξύ των οποίων απαιτείται συνεργασία και συμπληρωματικότητα. Η εκπαίδευση, η έρευνα και η καινοτομία αποτελούν στρατηγικό στόχο για την επίτευξη της αγροτικής ανάπτυξης. Ειδικότερα για την ανάπτυξη του αγροτικού τομέα της χώρας η θέση αυτή αναδεικνύεται μέσα από μια σειρά προγραμμάτων οικονομικής ενίσχυσης (Π.Α.Α. 2014-2020). Μιας ενίσχυσης που δίνεται για να έρθει η αλλαγή και όχι η απλή κατανάλωση χρημάτων. Δεν είναι τυχαίο που σε ολόκληρο το κείμενο του προγράμματος δίνεται πολύ μεγάλη σημασία στην εκπαίδευση και κατάρτιση των αγροτών. Έχει ενδιαφέρον εδώ να σημειώσουμε ότι προωθείται επίμονα ο συνδυασμός της θεωρίας με την πρακτική, η ανάπτυξη του κριτικού τρόπου σκέψης και αμφίδρομες σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου. Επιδιώκονται επίσης εκπαιδευτικές τεχνικές που αναπτύσσουν την ενεργητική συμμετοχή π.χ. συζήτηση σε ομάδες ή πρακτικές εργασίες.

3.6 Τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευόμενων «Νέων αγροτών»

Οι αγρότες όπως συμβαίνει με τους ενήλικες φέρνουν μαζί τους ένα σύνολο εμπειριών και αξιών και έρχονται στην εκπαίδευση με δεδομένες προθέσεις, στόχους και προσδοκίες όσον αφορά τη μαθησιακή διεργασία (Rogers, 1999). Επίσης στη

περίπτωση των «Νέων αγροτών» παρατηρείται το εξής παράδοξο: ενώ βασική αρχή της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι ο εθελοντικός χαρακτήρας της εκπαίδευσης, η εκπαίδευση των «Νέων Αγροτών» αποτελεί υποχρέωση όλων εκείνων που έχουν ενταχθεί στο πρόγραμμα «πρώτης εγκατάστασης». Άλλο χαρακτηριστικό των αγροτών είναι οι παγιωμένες αντιλήψεις ή αλλιώς τα στερεότυπα που δημιουργούνται κυρίως από την ανταλλαγή απόψεων και τεχνογνωσίας μεταξύ παλαιών και νεότερων αγροτών (Χασάναγας, 2010).

Επίσης, το γεγονός ότι ήδη ασχολούνται επαγγελματικά με τη γεωργία έχουν την πεποίθηση ότι η εκπαίδευση δεν πρόκειται να προσφέρει κάτι και θεωρούν αυτά που διδάσκονται ως μη εφαρμόσιμα. Τέλος, λόγω του εντατικού προγράμματος κατάρτισης (περίπου ένας μήνας, κάθε μέρα, επί 6 ώρες) από τη μία, και των γεωργικών εργασιών που πρέπει παράλληλα να ασκούν από την άλλη, τους δυσκολεύει η παρακολούθηση του προγράμματος επιμόρφωσης με αποτέλεσμα να θεωρούν ότι φταίει αυτή η ίδια η εκπαίδευση.

Η γνώση για το επάγγελμα τους προέρχεται μέσω της εμπειρίας και όχι από τη παρακολούθηση προγραμμάτων γεωργικής εκπαίδευσης ή κατάρτισης, οπότε στηρίζονται σε δεδομένα που είτε δεν ισχύουν είτε δεν ανταποκρίνονται στις σημερινές συνθήκες (Κουλαουζίδης, χχ). Αυτό το εκπαιδευτικό έλλειμμα εμποδίζει τους γεωργούς να αναγνωρίσουν ένα πρόβλημα, να σχεδιάσουν τις πιθανές λύσεις του και να επιλέξουν την κατάλληλη λύση (Κουτσούρης, 1999). Ο σκοπός της κατάρτισης και ο ρόλος του εκπαιδευτή για την αντιμετώπιση αυτού του εμποδίου είναι διπλός. Αφενός ο άμεσος στόχος είναι να δώσει στο γεωργό την πληροφόρηση που χρειάζεται για την αντιμετώπιση ενός συγκεκριμένου προβλήματος όπως είναι η αντιμετώπιση μιας ασθένειας. Αφετέρου ο μακροχρόνιος στόχος είναι να βοηθήσει το

γεωργό να αναγνωρίζει τα διάφορα προβλήματα και τις αιτίες τους, να τον μάθει να αναζητά τις πληροφορίες που χρειάζεται για να αντιμετωπίσει τα προβλήματα αυτά και φυσικά να τον μάθει να αξιολογεί και να επιλέγει τη λύση που χρειάζεται περισσότερο στη κατάσταση που αντιμετωπίζει (Κουλαουζίδης, χχ)

Η αρνητική μαθησιακή συμπεριφορά σχετίζεται συχνά και με την έλλειψη κινήτρων για μάθηση, πιθανόν επειδή η αλλαγή που θα προκύψει από μία εκπαιδευτική διαδικασία έρχεται σε σύγκρουση με πρακτικές οι οποίες λόγω της μακρόχρονης εφαρμογής τους έχουν χαρακτήρα παράδοσης (Van den Ban & Hawkins, 1996). Σε αυτή τη περίπτωση ο γεωργός θα πρέπει να βοηθηθεί ώστε να αναθεωρήσει την ίδια του την κουλτούρα, αναθεωρήσουν απόψεις και υιοθετήσουν ευκολότερα νέες μεθόδους.

3.7 Οι Επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευόμενων νέων αγροτών

Σύμφωνα με τους Halim and Mozahad Ali (1998) η εκπαίδευση στον αγροτικό χώρο είναι μία κυκλική διαδικασία η οποία ξεκινάει με το προσδιορισμό των εκπαιδευτικών αναγκών και ολοκληρώνεται με τον έλεγχο ικανοποίησης αυτών. Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευόμενων νέων αγροτών έχουν αποτελέσει αντικείμενο πολλών ερευνών. Εντούτοις, η διερεύνηση των επιμορφωτικών τους αναγκών περιορίζεται στη καταγραφή και ανάλυση των προσωπικών απόψεων του πληθυσμού-στόχου, γεγονός που αποτελεί περιοριστικό παράγοντα για τα αποτελέσματα τέτοιων ερευνών αν λάβουμε υπόψη μας τη κατηγοριοποίηση των επιμορφωτικών αναγκών που προτείνει ο Βεργίδης (). Σύμφωνα με τον τελευταίο οι επιμορφωτικές ανάγκες των ενηλίκων εκπαιδευόμενων ταξινομούνται σε συνειδητές ρητές ή μη και σε λανθάνουσες, συνεπώς γίνεται εύκολα αντιληπτό ότι οι προσωπικές

απόψεις των υποκειμένων για τις δικές τους επιμορφωτικές ανάγκες δεν μπορεί παρά να είναι ελλιπείς.

Το 2015 η Ευρωπαϊκή Επιτροπή διεξήγαγε έρευνα³ για περισσότερους από 2000 γεωργούς κάτω των 40 ετών, σε μια προσπάθεια να ενημερώσει τους υπεύθυνους για τη χάραξη της πολιτικής της ΕΕ, αλλά και να εντοπίσει με πιο αποτελεσματικό τρόπο τις ανάγκες των νέων γεωργών. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το εύρημα ότι οι νέοι αγρότες της ΕΕ δείχνουν να αντιλαμβάνονται ως σημαντικότερα προβλήματα την εύρεση κατάλληλης γης για αγορά ή ενοικίαση αλλά και ικανοποιητικών οικονομικών πόρων για την χρηματοδοτική τους στήριξη στην άσκηση της γεωργίας, ενώ γενικά οι επιμορφωτικές τους ανάγκες για την κάλυψη γνωστικών θεμάτων αξιολογούνται ως μικρότερης προτεραιότητας.

Ειδικότερα οι Έλληνες αγρότες έδειξαν να αντιλαμβάνονται όλα τα θέματα για τα οποία ρωτήθηκαν ως προβλήματα σε μικρότερο βαθμό συγκριτικά με τους γεωργούς των υπόλοιπων χωρών της ΕΕ, γεγονός που πιθανώς υποδηλώνει τη μη συνειδητοποίηση από μέρος τους των προβλημάτων και του εκπαιδευτικού ελλείμματος στο οποίο βρίσκονται. Εξάλλου κάτι τέτοιο συμφωνεί με τη γενικότερη αντίληψη που χαρακτηρίζει τους αγρότες ότι γνωρίζουν τα πάντα, επιβεβαιώνοντας ταυτόχρονα τη γνώστη ρήση «Μακάριοι οι πτωχοί τω πνεύματι».

Τέλος, σημαντική είναι η παρατήρηση ότι οι αγρότες χαρακτηρίζονται από μεγάλη ανομοιογένεια αναφορικά με τις ανάγκες που αναγνωρίζουν για τους ίδιους. Συνεπώς η έγκαιρη αναγνώριση των αναγκών τους βοηθάει στο διαχωρισμό των αγροτών σε ομάδες κοινών ενδιαφερόντων ώστε να μπορεί να επιτευχθεί καλύτερα και πληρέστερα ο σχεδιασμός της επιμόρφωσής τους.

Β' ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 – ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1 Εισαγωγή

Η διαδικασία της πιστοποίησης της διδακτική επάρκειας των εκπαιδευτών ενηλίκων έχει δεχτεί αρκετή κριτική, ως προς τη δομή της και την αποτελεσματικότητα της, και έχει αποτελέσει αντικείμενο μελέτης πολλών εργασιών. Συγκεκριμένα, έχει επικριθεί τόσο ο τρόπος εξέτασης στο θεωρητικό μέρος καθώς η σχετική ύλη είναι μεγάλη και απαιτεί απομνημόνευση που αντιτίθεται στις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων όσο και στο πρακτικό – μικροδιδασκαλία, το οποίο δεν διαφοροποιείται ανάλογα με την ειδικότητα του εκπαιδευτή ενηλίκων (Δημητρίου, 2019, μεταπτυχιακή εργασία). Επιπλέον, αν λάβουμε υπόψη μας και τη βιομηχανία επιμορφωτικών σεμιναρίων που πράγματι έχει στηθεί γύρω από τον θεσμό της πιστοποίησης, δικαίως κάποιος αναρωτιέται εάν η πιστοποίηση αποτελεί αναγκαία και ικανή συνθήκη για την επιτυχή έκβαση μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Μία εκπαιδευτική διαδικασία κρίνεται ως επιτυχής όταν ικανοποιούνται οι ανάγκες των επιμορφωμένων. Δεδομένου όμως ότι οι επιμορφωτικές ανάγκες διακρίνονται σε συνειδητές και ρητές, σε συνειδητές και μη ρητές και σε λανθάνουσες (Βεργίδης, 2006) καθίσταται σαφές ότι η ικανοποίηση των επιμορφωτικών αναγκών δεν δύναται να αποτελέσει μόνη της μέτρο αξιολόγησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Επιπλέον, η Ευρωπαϊκή Ένωση στα κείμενα της σχετικά με την δια βίου μάθηση στον 21^ο αιώνα αναδεικνύει τη σημαντικότητα της διδακτικής μεθοδολογίας που θα ακολουθήσει ο σύγχρονος εκπαιδευτής ενηλίκων κατευθύνοντας προς την αξιοποίηση καινοτόμων βιωματικών διδακτικών μεθόδων. Οι τελευταίες αξιολογούνται ως απαραίτητες στην ενίσχυση της δια βίου μάθησης στις σύγχρονες συνθήκες.

Παρόλο που οι εκπαιδευτές ενηλίκων έχουν καταρτιστεί και πιστοποιηθεί από τον ΕΟΠΠΕΠ για τη χρήση σύγχρονων και καινοτόμων βιωματικών διδακτικών μεθόδων, υπάρχουν ενδείξεις ότι δεν τις εφαρμόζουν στην πράξη (). Συνεπώς απαιτείται ένας όσο το δυνατόν περισσότερο αντικειμενικός προσδιορισμός του τρόπου λειτουργίας ενός εκπαιδευτή κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Έχοντας λοιπόν ως δεδομένο ότι η διδακτική μεθοδολογία που εφαρμόζει ένας εκπαιδευτής αντικατοπτρίζεται στην εκπαιδευτική φιλοσοφία που ακολουθεί, αυτή η τελευταία θα χρησιμοποιηθεί ως μέτρο αξιολόγησης του τρόπου λειτουργίας του κατά την εκπαιδευτική διαδικασία και μάλιστα διδακτικά επαρκής κρίνεται αυτός που αξιοποιεί καινοτόμες, βιωματικές μεθόδους διδασκαλίας σύμφωνα με όσα ορίζει η Ευρωπαϊκή Ένωση.

4.2 Ο σκοπός της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της συγκεκριμένης εργασίας είναι να διερευνήσει τη σχέση της διδακτικής επάρκειας των εκπαιδευτών ενηλίκων - όπως αυτή προκύπτει από την υποκείμενη εκπαιδευτική τους φιλοσοφία – με την ικανοποίηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευόμενων.

Ως πεδίο έρευνας των παραπάνω επιλέχτηκε η αγροτική εκπαίδευση, καθώς αυτή αποτελεί σημαντικό κομμάτι της εκπαίδευσης ενηλίκων στη χώρα μας με μεγάλο όγκο ευρωπαϊκών κονδυλίων να δαπανώνται σχετικά. Η παρούσα έρευνα στοχεύει να απαντήσει στα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

1. Οι γεωπόνοι εκπαιδευτές ενηλίκων είναι διδακτικά επαρκείς για την εκπαίδευση των νέων αγροτών στις νέες συνθήκες που διαμορφώνονται στον αγροτικό χώρο;
2. Ποια εκπαιδευτική φιλοσοφία ακολουθούν οι γεωπόνοι εκπαιδευτές ενηλίκων;

3. Οι γεωπόνοι εκπαιδευτές ενηλίκων ακολουθούν το παραδοσιακό μοντέλο μεταφοράς της γνώσης πομπού - δέκτη; (Παπασπύρου, 2015)
4. Οι νέοι αγρότες αισθάνονται να έχουν ικανοποιηθεί οι επιμορφωτικές τους ανάγκες με τη παρακολούθηση του συγκεκριμένου προγράμματος;
5. Οι νέοι αγρότες υποστηρίζουν τον παραδοσιακό τρόπο μάθησης;

4.3 Ερευνητικός σχεδιασμός

Για τη διερεύνηση των παραπάνω επιλέχτηκε να διενεργηθεί ποσοτική έρευνα η οποία δίνει τη δυνατότητα ελέγχου με αριθμητικά δεδομένα του βαθμού συσχέτισης των υπό εξέταση μεταβλητών.

4.3.1 Συμμετέχοντες

Η δομή εκπαίδευσης ενηλίκων που ερευνάται στη παρούσα εργασία είναι ο Δημόσιος φορέας εκπαίδευσης των αγροτών ΕΛΓΟ ΔΗΜΗΤΡΑ (πρώην ΚΕΓΕ). Πρόκειται για Δημόσιο Οργανισμό που εποπτεύεται από το Υπουργείο Αγροτικής Ανάπτυξης και Τροφίμων (ΥΠΑΑΤ) ο οποίος είναι αρμόδιος για την οργάνωση και διενέργεια επιμορφώσεων του αγροτικού πληθυσμού.

Ειδικότερα ο ΕΛΓΟ ΔΗΜΗΤΡΑ έχει αναλάβει την επιμόρφωση των Νέων Αγροτών η οποία αποτελεί προϋπόθεση για την καταβολή ευρωπαϊκών ενισχύσεων στα πλαίσια της δέσμευσης αυτών να δραστηριοποιηθούν επαγγελματικά και να παραμείνουν ενεργοί στον αγροτικό χώρο. Ο ΕΛΓΟ ΔΗΜΗΤΡΑ με βάση την υπ. αριθμ. 22/7524/4-10-2020 Απόφαση του Υπουργού Αγροτικής Ανάπτυξης και Τροφίμων (ΑΔΑ: ΩΛ08ΟΞ3Μ-1ΓΑ) προχώρησε στη κατάρτιση ενιαίου πίνακα εκπαιδευτών ανά γεωγραφική περιφέρεια, ο οποίος αποτελεί το μητρώο εκπαιδευτών του ΕΛΓΟ ΔΗΜΗΤΡΑ. Επιπλέον η κατάταξη των εκπαιδευτών στο συγκεκριμένο μητρώο έγινε βάσει κριτηρίων με απαραίτητη προϋπόθεση τη πιστοποίησή τους από τον ΕΟΠΠΕΠ.

Συγκεκριμένα εκατόν σαράντα τρεις εκπαιδευτές με πιστοποίηση από τον ΕΟΠΠΕΠ περιλαμβάνονται στο συγκεκριμένο μητρώο για τη Κεντρική Μακεδονία και το μεγαλύτερο μέρος αυτών αξιοποιήθηκε για τη διεξαγωγή των επιμορφώσεων που οργανώθηκαν στα πλαίσια υλοποίησης του Προγράμματος Αγροτικής Ανάπτυξης της Ελλάδας 2014-2020 (ΠΑΑ 2014-2020) στη συγκεκριμένη γεωγραφική περιφέρεια.

Για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας αξιοποιήθηκε τόσο ο πληθυσμός των παραπάνω εκπαιδευτών ενηλίκων, Γεωπόνων επί το πλείστον, όσο και ο πληθυσμός των επιμορφούμενων Νέων Αγροτών στα προγράμματα που διεξήχθησαν από τον Ιούνιο του 2020 έως τον Μάρτιο του 2021.

4.3.2 Ερευνητικά εργαλεία

Το ερευνητικό εργαλείο που αξιοποιήθηκε είναι το ερωτηματολόγιο, ένα εργαλείο με ευρεία χρήση στις κοινωνικές επιστήμες, καθώς έχει σημαντικά πλεονεκτήματα και ξεχωρίζουμε τη συλλογή πλήθους δεδομένων σε σύντομο χρόνο και τη δυνατότητα ποσοτικοποίησης δεδομένων επιτρέποντας την εξαγωγή με στατιστικές μεθόδους συμπερασμάτων που είναι γενικεύσιμα σε μεγαλύτερα πληθυσμιακά σύνολα. Επίσης, λόγω της ανωνυμίας του ερωτηματολογίου αναμένεται μεγαλύτερη ειλικρίνεια από την πλευρά των ερωτώμενων, και τέλος η αποστασιοποίηση του ερευνητή κατά τη συλλογή δεδομένων από τον πληθυσμό-στόχο που μελετά εξασφαλίζει την αμεροληψία και την αντικειμενικότητα του.

Συγκεκριμένα, στους εκπαιδευόμενους δόθηκε ένα ερωτηματολόγιο το οποίο τους ζητούσε να αξιολογήσουν το επιμορφωτικό πρόγραμμα που παρακολούθησαν ως προς την αποτελεσματικότητά του, τον εκπαιδευτή και την ικανοποίηση των δικών τους επιμορφωτικών αναγκών με ερωτήσεις κλειστού τύπου. Ο βαθμός συμφωνίας στη καθεμιά ερώτηση αποτυπώνεται σε μία πεντάβαθμη κλίμακα Likert όπου 1 είναι

«καθόλου» και 5 «πάρα πολύ». Η σύνταξη του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου βασίστηκε σε δύο άλλα ερωτηματολόγια αξιολόγησης προγραμμάτων επιμόρφωσης που ανακτήθηκαν από το διαδίκτυο (παράρτημα Α) και τροποποιήθηκαν σύμφωνα με τη κρίση της ερευνήτριας. Για το λόγο αυτό κρίθηκε αναγκαία η στάθμιση του ερωτηματολογίου, το οποίο δόθηκε για συμπλήρωση πιλοτικά σε ένα δείγμα τριάντα νέων αγροτών και ακολούθησε ανάλυση των αποτελεσμάτων ώστε να γίνει έλεγχος εγκυρότητας και αξιοπιστίας του. Καθώς η ανάλυση των αποτελεσμάτων σε αυτό το πιλοτικό στάδιο έδωσε ένα συντελεστή cronbach alpha >0.9, το ερωτηματολόγιο αξιολογήθηκε ως αξιόπιστο και δόθηκε για συμπλήρωση.

Επιπλέον, στους εκπαιδευτές αξιοποιήθηκε ως ερευνητικό εργαλείο το ερωτηματολόγιο της Φιλοσοφίας της Εκπαίδευσης Ενηλίκων της Lorraine Zinn (Philosophy of Adult Education Inventory (PAEI), 1991). Πρόκειται για ένα ερωτηματολόγιο όπου ο εκπαιδευτής ενηλίκων ουσιαστικά αποτυπώνει τις απόψεις του για μια σειρά εκπαιδευτικών θεμάτων και στη συνέχεια μέσα από μια διαδικασία βαθμολόγησης των απαντήσεων του καταλήγει να συμπεραίνει σε ποιο ή ποιους τύπους εκπαίδευσης εντάσσεται. Ειδικότερα περιλαμβάνει δεκαπέντε θέματα σχετιζόμενα με την εκπαιδευτική διαδικασία καθένα από τα οποία αναλύεται σε πέντε απαντήσεις-επιλογές που η κάθε μία προσδιορίζεται με ένα από τα δέκα πρώτα γράμματα της αγγλικής αλφαβήτου (από το a έως το j). Η αντιστοίχιση των γραμμάτων με κάθε πρόταση-απάντηση φαίνεται στο ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β. Επίσης, κάθε μία από τις προτάσεις-απαντήσεις αντιστοιχούν σε έναν από τους πέντε τύπους της εκπαιδευτικής φιλοσοφίας, σύμφωνα με το παρακάτω πίνακα:

a + f	φιλελευθερισμός
b+g	συμπεριφορισμός
c+h	προοδευτισμός
d+i	ανθρωπισμός
e+j	εποικοδομητισμός

Ο βαθμός αποδοχής της καθεμιάς από τις πέντε επιλογές των δεκαπέντε θεμάτων αποτυπώνεται σε μία επτάβαθμια κλίμακα Likert όπου 1 είναι «διαφωνώ απόλυτα» και 7 «συμφωνώ απόλυτα». Στη συνέχεια αθροίζουμε τη βαθμολογία που έλαβε κάθε πρόταση και συνεπώς κάθε τύπος εκπαιδευτικής φιλοσοφίας για κάθε συμπληρωμένο ερωτηματολόγιο. Οπότε εκτιμούμε το τύπο της εκπαιδευτικής φιλοσοφίας που συγκέντρωσε τη μεγαλύτερη βαθμολογία ως εκείνον που ασπάζεται ο εκπαιδευτής που απάντησε το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο.

4.3.3 Διαδικασία

Ο αρχικός σχεδιασμός προέβλεπε τη διεξαγωγή της έρευνας με χρήση ερωτηματολογίων που θα μοιράζονταν δια ζώσης τόσο στους εκπαιδευτές κατά την εξέλιξη του προγράμματος επιμόρφωσης όσο και στους εκπαιδευόμενους με την ολοκλήρωση του προγράμματος επιμόρφωσης τους.

Βέβαια, λόγω των ιδιαίτερων συνθηκών που δημιουργήθηκαν από την πανδημία covid-19 υπήρξε πρόβλημα στη διεξαγωγή της έρευνας σύμφωνα με τον αρχικό σχεδιασμό, καθώς από τη μία τα δια ζώσης προγράμματα αναβλήθηκαν και από την άλλη υπήρξε δυσκολία στη πρόβλεψη του τρόπου ολοκλήρωσης τους. Τελικά οι νέες συνθήκες που διήρκησαν μέχρι πρόσφατα (Μάιος 2021) οδήγησαν στην εξ αποστάσεως διεξαγωγή της έρευνας. Τελικά τα ερωτηματολόγια διαμοιράστηκαν

ηλεκτρονικά κάνοντας χρήση των φορμών των google docs ώστε να διασφαλιστεί η ανωνυμία και να ενθαρρυνθούν οι ερωτώμενοι στη καταγραφή ειλικρινών απαντήσεων.

Στην περίπτωση των εκπαιδευτών ενηλίκων αξιοποιήθηκε το μητρώο των εκπαιδευτών του ΕΛΓΟ –ΔΗΜΗΤΡΑ, το οποίο βρίσκεται αναρτημένο στη διαύγεια και περιλαμβάνει εκτός από το ονοματεπώνυμο του εκπαιδευτή ενηλίκων και την Υπηρεσία στην οποία αυτός εργάζεται μόνιμα. Καθώς οι περισσότερες Δημόσιες Υπηρεσίες έχουν αναρτημένες τις ηλεκτρονικές διευθύνσεις των υπαλλήλων τους, εντοπίστηκαν οι ηλεκτρονικές διευθύνσεις ενός σημαντικού αριθμού εκπαιδευτών στους οποίους στάλθηκε ηλεκτρονικά το σχετικό ερωτηματολόγιο. Δεδομένου ότι η ερευνήτρια είναι και η ίδια εγγεγραμμένη στο μητρώο του ΕΛΓΟ-ΔΗΜΗΤΡΑ και δραστηριοποιείται στο χώρο των εκπαιδεύσεων που οργανώνει ο παραπάνω Οργανισμός, αξιοποιήθηκε το δίκτυο γνωριμιών της για να προσεγγίσει μεγαλύτερο αριθμό εκπαιδευτών στους οποίους επίσης διανεμήθηκε το ερωτηματολόγιο μέσω της εφαρμογής viber, ώστε να έχει ένα ικανοποιητικό μέγεθος δείγματος.

Στην περίπτωση των εκπαιδευόμενων αγροτών η προσέγγιση τους έγινε μέσω των Γεωπόνων-μελετητών που είχαν αναλάβει τη σύνταξη και κατάθεση του φακέλου τους για την ένταξη στο πρόγραμμα των Νέων Αγροτών στα πλαίσια της οποίας άλλωστε είχαν την υποχρέωση να παρακολουθήσουν το συγκεκριμένο επιμορφωτικό πρόγραμμα. Και σε αυτή τη περίπτωση η διανομή του ερωτηματολογίου έγινε μέσω της εφαρμογής viber αρχικά στα κινητά τηλέφωνα των Γεωπόνων-μελετητών με τη παράκληση να το προωθήσουν στους πελάτες τους που ολοκλήρωσαν την υποχρέωση της εκπαίδευσής τους στο διάστημα από Ιούνιο 2020 μέχρι τη στιγμή διεξαγωγής της

έρευνας, δεδομένου ότι εκκρεμούσε η κατάθεση του φακέλου για την καταβολή της 3^{ης} δόσης οπότε θα επικοινωνούσανε μαζί τους.

4.3.4 Ανάλυση δεδομένων

Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS IBM Statistics (έκδοση), το οποίο είναι ευρέως διαδεδομένο στην ανάλυση κοινωνικών θεμάτων. Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων θα γίνει με τη χρήση περιγραφικών δεικτών στη περίπτωση ονοματικών ή κατηγορικών μεταβλητών (nominal) όπως φύλλο, οικογενειακή κατάσταση κα. Θα χρησιμοποιηθεί η κατανομή συχνότητας. Ενώ στη περίπτωση τακτικών μεταβλητών (ordinal) όπως συμβαίνει με αυτές που μετριοούνται στη κλίμακα Likert, η παρουσίαση των αποτελεσμάτων θα γίνει με χρήση δεικτών κεντρικής τάσης και διασποράς όπως ο διάμεσος και το εύρος. Επίσης, θα ακολουθήσει ανάλυση των αποτελεσμάτων μέσω της επαγωγικής στατιστικής για τον προσδιορισμό των σχέσεων μεταξύ εξαρτημένων και ανεξάρτητων μεταβλητών. Επίσης, η επαγωγική στατιστική μας δίνει τη δυνατότητα να προχωρήσουμε σε γενίκευση των συμπερασμάτων μας από το δείγμα στο πληθυσμό.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 – ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

5.1. Εισαγωγή

Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων θα γίνει αρχικά με την περιγραφική ανάλυση αυτών αξιοποιώντας τους δείκτες της περιγραφικής στατιστικής και των δυνατοτήτων του SPSS. Θα χρησιμοποιηθούν πίνακες συχνοτήτων, σχετικών συχνοτήτων και ποσοστών επί του συνόλου για κάθε μία από τις μεταβλητές κατά πρώτον του ερωτηματολογίου των εκπαιδευόμενων και κατά δεύτερον του ερωτηματολογίου των εκπαιδευτών. Στη συνέχεια θα ακολουθήσει η επαγωγική στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας ώστε να διερευνηθούν οι σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών.

5.2 Περιγραφική στατιστική

5.2.1 Το δείγμα των εκπαιδευόμενων Νέων αγροτών

5.2.1.1 Το προφίλ των εκπαιδευόμενων

Από τη περιγραφική ανάλυση των αποτελεσμάτων με το SPSS προκύπτει ότι στο σύνολο των 107 εκπαιδευόμενων που απάντησαν, τα 88 άτομα ήταν άνδρες (82,2%) και μόνο τα 19 άτομα ήταν γυναίκες (17,8%) (πίνακας 1). Η μεγάλη διαφορά στη συμμετοχή ανδρών – γυναικών δεν προκαλεί εντύπωση καθώς το αγροτικό επάγγελμα λόγω της ιδιαιτερότητας του επιλέγεται περισσότερο από τους άνδρες. Επίσης, τα περισσότερα άτομα ανήκαν στις ηλικιακές ομάδες των 31-35 και 35-40. Συγκεκριμένα, τα 47 άτομα (43,9%) ήταν ηλικίας από 31-35 ετών και τα 36 άτομα ήταν ηλικίας από 36-40 ετών. Αυτό προκαλεί ενδιαφέρον καθώς αναδεικνύει ότι η επιλογή του αγροτικού επαγγέλματος, αντίθετα με ότι θα μπορούσαμε ίσως να περιμένουμε, έγινε μετά την ηλικία των 30 ετών. Επιπλέον, τα 71 άτομα (66,4%) ήταν παντρεμένα και μόνο τα 8 άτομα (7,5%) είχαν δική τους οικογένεια. Αναφορικά με την συγγένεια των

ερωτηθέντων με αγροτική οικογένεια, τα 103 άτομα (96,3%) δηλώσαν να προέρχονται από αγροτική οικογένεια, όπως ήταν αναμενόμενο καθώς είναι δύσκολο για κάποιον που δεν σχετίζεται με το συγκεκριμένο επάγγελμα να το επιλέξει. Τέλος, ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι γραμματικές γνώσεις των ερωτηθέντων, και συγκεκριμένα το γεγονός ότι τα 15 άτομα (14%) ήταν απόφοιτοι τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και συνεπώς αρχικά προσανατολισμένοι σε επάγγελμα διάφορο του αγροτικού επαγγέλματος, δεδομένου ότι τόσο οι απόφοιτοι γεωπονικών σχολών τριτοβάθμιου εκπαιδευτικού ιδρύματος όσο και απόφοιτοι επαγγελματικών σχολών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με γεωπονική κατεύθυνση απαλλάσσονται της επιμόρφωσης.

Πίνακας 1. Το προφίλ των εκπαιδευόμενων

Μεταβλητή	τιμές	συχνότητα	ποσοστό
φύλο	άνδρες	88	82,2
	γυναίκες	19	17,8
ηλικία	20-25	5	4,7
	26-30	17	15,9
	31-35	47	43,9
	36-40	36	33,6
	41-45	2	1,9
Οικογενειακή κατάσταση	Άγαμος	28	26,2
	Έγγαμος	71	66,4
	διαζευγμένος	8	7,5
εκπαίδευση	γυμνασίου	13	12,1
	Λύκειο	47	43,9
	ΕΠΑΛ	32	29,9
	ΑΕΙ/ΤΕΙ	15	14
Μέλος αγροτικής οικογένειας	Ναι	103	96,3
	Όχι	4	3,7

Στον Πίνακα 2 μπορούμε να δούμε τους περιγραφικούς στατιστικούς δείκτες για το δείγμα των εκπαιδευόμενων, δηλαδή το μέσο, τη διάμεσο, την περισσότερο

επαναλαμβανόμενη τιμή, το τεταρτημόριο και τη κατανομή. Η τελευταία αξιολογείται με βάση τους δείκτες ασυμμετρίας και κύρτωσης.

Πίνακας 2. Περιγραφικοί στατιστικοί δείκτες για το δείγμα των εκπαιδευόμενων (n=107) (επεξεργασία spss)

	Φύλο	Ηλικία	Οικογενειακή κατάσταση	Εκπαίδευση	Μέλος αγροτικής οικογένειας	
Μέσος όρος	1,18	3,12	1,81	2,46	,96	
διάμεσος	1,00	3,00	2,00	2,00	1,00	
Επαναλαμβανόμενη κορυφή	1	3	2	2	1	
ασυμμετρία	1,712	-,506	-,069	,214	-4,947	
Τυπικό λάθος ασυμμετρίας	,234	,234	,234	,234	,234	
κύρτωση	,947	,017	-,047	-,645	22,901	
Τυπικό λάθος κύρτωσης	,463	,463	,463	,463	,463	
Ποσοστημόρια	25	1,00	3,00	1,00	2,00	1,00
	50	1,00	3,00	2,00	2,00	1,00
	75	1,00	4,00	2,00	3,00	1,00

Συγκεκριμένα όλες οι μεταβλητές ακολουθούν κανονική κατανομή με εξαίρεση τη μεταβλητή της συγγένειας με αγροτική οικογένεια όπου το σύνολο σχεδόν του δείγματος προέρχονταν από αγροτική οικογένεια με εξαίρεση τέσσερα άτομα. Η αναζήτηση αυτών των τεσσάρων ατόμων έδειξε ότι ήταν όλα έγγαμες γυναίκες, το οποίο πιθανώς να δείχνει ότι απάντησαν την ερώτηση σκεπτόμενοι την οικογένεια από την οποία προέρχονταν πριν το γάμο τους. Σε αυτή τη περίπτωση μέλος αγροτικής οικογένειας μπορεί να είναι ο σύζυγος.

5.2.1.2. Η αξιολόγηση της επιμόρφωσης από τους εκπαιδευόμενους

Το ερωτηματολόγιο που δόθηκε στους εκπαιδευόμενους αποτελούνταν από 19 ερωτήσεις με τις οποίες αξιολογούσαν την επιμόρφωση που έλαβαν στις δομές του ΕΛΓΟ-ΔΗΜΗΤΡΑ. Οι ερωτήσεις εξετάζαν πέντε παραμέτρους, ως προς το περιεχόμενο του επιμορφωτικού προγράμματος (ερωτήσεις 1-5), ως προς τον εκπαιδευτή

(ερωτήσεις 6-10), ως προς το εκπαιδευτικό υλικό (ερωτήσεις 11-15) και ως προς τη συμμετοχή τους σε αυτό (ερωτήσεις 16-19). Στους Πίνακες 3 έως 6 παρουσιάζονται τα παραπάνω αποτελέσματα.

Ειδικότερα στο Πίνακα 3 παρουσιάζεται η άποψη των νέων αγροτών ως προς την ικανοποίηση των επιμορφωτικών τους αναγκών συνολικά αλλά και στις επιμέρους παραμέτρους του θέματος, των στόχων, της διάρκειας και της ποικιλίας θεματικών ενοτήτων.

Πίνακας 3. Περιγραφικοί στατιστικοί δείκτες για το περιεχόμενο του σεμιναρίου (N=107)

	Θεματολογία σεμιναρίου κατάλληλη	Εκπαιδευτικοί στόχοι ξεκάθαροι	Διάρκεια θεματικών ενοτήτων επαρκής	Εναλλαγή θεματικών ενοτήτων ικανοποιητική	Κάλυψη εκπαιδευτικών αναγκών ικανοποιητική
Μέσος όρος	3,57	3,58	3,55	3,55	3,54
Διάμεσος	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00
Επαναλαμβανόμενη κορυφή	4	4	4	4	4
ασυμμετρία	-,799	-,706	-,717	-,717	-,677
Τυπικό λάθος ασυμμετρίας	,234	,234	,234	,234	,234
κύρτωση	-,425	-,722	-,557	-,557	-,615
Τυπικό λάθος κύρτωσης	,463	,463	,463	,463	,463
ποσοστημόρια	25	3,00	3,00	3,00	3,00
	50	4,00	4,00	4,00	4,00
	75	4,00	4,00	4,00	4,00

Στο Πίνακα 4 παρουσιάζεται η άποψη των νέων αγροτών για τον εκπαιδευτή τους ως προς τις παραμέτρους της γνώσης του περιεχομένου από μέρους του, της οργάνωσης και προετοιμασίας του, του τρόπου έκφρασης του αλλά και της διδακτικής μεθοδολογίας του. Ενδιαφέρον αποτελεί το γεγονός ότι και στις δύο ερωτήσεις που αφορούσαν τη διδακτική μεθοδολογία απάντησαν με τον ίδιο τρόπο παρόλο που αυτές είναι αντικρουόμενες μεταξύ τους (δύο τελευταίες στήλες του πίνακα). Συγκεκριμένα το ότι η εισήγηση μονοπώλησε τη διδακτική μέθοδο που επέλεξε ο

εκπαιδευτής έρχεται σε αντίθεση με την εικόνα του εκπαιδευτή που ενθαρρύνει ερωτήσεις και απαντήσεις, αναδεικνύοντας την αντίφαση στις απαντήσεις των εκπαιδευόμενων

Πίνακας 4. Περιγραφικοί στατιστικοί δείκτες για την αξιολόγηση του εκπαιδευτή

	Ο εκπαιδευτής γνώριζε το περιεχόμενο του σεμιναρίου	Ο εκπαιδευτής ήταν οργανωμένος και προετοιμασμένος	Ο εκπαιδευτής εκφραζόταν με σαφήνεια	Η διδακτική μέθοδος του ήταν η εισήγηση	Ο εκπαιδευτής ενθάρρυνε ερωτήσεις και συζητήσεις
Μέσος	3,53	3,51	3,50	3,45	3,55
Διάμεσος	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00
Επαναλαμβανόμενη κορυφή	4	4	4	4	4
Ασυμμετρία	-,638	-,838	-,765	-,836	-,918
Τυπικό λάθος ασυμμετρίας	,234	,234	,234	,234	,234
Κύρτωση	-,669	-,266	-,371	-,442	-,129
Τυπικό λάθος κύρτωσης	,463	,463	,463	,463	,463
ποσοστημόρια	25	3,00	3,00	3,00	3,00
	50	4,00	4,00	4,00	4,00
	75	4,00	4,00	4,00	4,00

Στο Πίνακα 5 παρουσιάζεται η άποψη των εκπαιδευόμενων νέων αγροτών ως προς το εκπαιδευτικό υλικό και τα εποπτικά μέσα που χρησιμοποιήθηκαν, παράμετροι που συμπληρώνουν την εικόνα τους για τον εκπαιδευτή και τη μεθοδολογία του. Ενδιαφέρον παρουσιάζει ότι η ικανοποίηση τους από τις εκπαιδευτικές τεχνικές που εφαρμόστηκαν από τους εκπαιδευτές τους είναι ιδιαίτερα υψηλή καθώς οι υψηλές βαθμίδες της κλίμακας Likert (3 και 4) μονοπώλησαν τις απαντήσεις τους. Αυτό σε συνδυασμό και με τα στοιχεία του Πίνακα 4 δημιουργεί έναν προβληματισμό ως προς το ποια εκπαιδευτική τεχνική τελικά αξιολογείται ως η καλύτερη. Τόσο η εισήγηση μια δασκαλοκεντρική προσέγγιση, όσο και η ενθάρρυνση των ερωτήσεων που παραπέμπει σε περισσότερο μαθητοκεντρική στάση φαίνεται να ικανοποιούν εξίσου τους εκπαιδευόμενους.

Πίνακας 5. Περιγραφικοί στατιστικοί δείκτες για το εκπαιδευτικό υλικό

	Το έντυπο υλικό ήταν χρήσιμο	Οι ασκήσεις ενδυνάμωσαν τη μάθηση	Οι διαφάνειες ήταν ευκρινείς και όχι κουραστικές	Ο αριθμός των διαφανειών ήταν ικανοποιητικός	Οι εκπαιδευτικές τεχνικές ήταν ικανοποιητικές
Μέσος	3,54	3,50	3,50	3,50	3,50
Διάμεσος	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00
Επαναλαμβανόμενη κορυφή	4	4	4	4	4
Ασυμμετρία	-,878	-,801	-,865	-,865	-,765
Τυπικό λάθος ασυμμετρίας	,234	,234	,234	,234	,234
Κύρτωση	-,199	-,320	-,244	-,244	-,371
Τυπικό λάθος κύρτωσης	,463	,463	,463	,463	,463
ποσοστημότητα	25	3,00	3,00	3,00	3,00
	50	4,00	4,00	4,00	4,00
	75	4,00	4,00	4,00	4,00

Τέλος, στο Πίνακα 6 παρουσιάζεται η άποψη των εκπαιδευόμενων για το επιμορφωτικό πρόγραμμα γενικά μέσω των επιμέρους παραμέτρων της ικανοποιητικής εκπαιδευτικής εμπειρίας και της ενίσχυσης της μελλοντικής τους στάσης στην επιμόρφωση.

Ενδιαφέρον και προβληματισμό παρουσιάζει η άποψη των εκπαιδευόμενων σχετικά με τη συμμετοχή τους στη διαμόρφωση των στόχων αλλά και στην οργάνωση και λειτουργία του προγράμματος καθώς είναι γνωστό ότι ουδεμία συμμετοχή έχουνε τόσο στη διαμόρφωση των στόχων όσο και στην οργάνωση των συγκεκριμένων προγραμμάτων.

Πίνακας 6. Περιγραφικοί στατιστικοί δείκτες για την συνολική αποτίμηση της επιμόρφωσης

	Εκπαιδευτική εμπειρία ικανοποιητική	Πιθανό να παρακολουθήσω και άλλο πρόγραμμα στο μέλλον	Συμμετείχα στη διαμόρφωση του προγράμματος ως προς τους στόχους	Συμμετείχα στην οργάνωση και λειτουργία του προγράμματος
Μέσος	3,50	3,35	3,56	3,57
Διάμεσος	4,00	3,00	4,00	4,00
Επαναλαμβανόμενη κορυφή	4	3	4	4
Ασυμμετρία	-,725	-,929	-,456	-,664
Τυπικό λάθος ασυμμετρίας	,234	,234	,234	,234
Κύρτωση	-,431	1,053	-1,321	-,785
Τυπικό λάθος κύρτωσης	,463	,463	,463	,463
ποσοστημόρια	25	3,00	3,00	3,00
	50	4,00	3,00	4,00
	75	4,00	4,00	4,00

Επίσης, αξίζει να παρατηρήσουμε ότι σε όλες τις περιπτώσεις όλων των παραπάνω πινάκων, οι απαντήσεις των εκπαιδευόμενων κυμαίνονταν το πολύ μεταξύ δύο τιμών, των δύο υψηλότερων στη πεντάβαθμη κλίμακα Likert, 3 «συμφωνώ πολύ» και 4 «συμφωνώ εντελώς». Αυτό δημιουργεί έναν προβληματισμό ως προς τον τρόπο συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου που περισσότερο παραπέμπει σε ένα μηχανικό τρόπο συμπλήρωσης χωρίς ιδιαίτερη επεξεργασία από μέρους των εκπαιδευόμενων νέων αγροτών.

5.2.2 Το δείγμα των εκπαιδευτών

5.2.2.1 Το προφίλ των εκπαιδευτών

Από τη περιγραφική ανάλυση των αποτελεσμάτων με το spss του δείγματος των εκπαιδευτών προκύπτει ότι στο σύνολο των 48 εκπαιδευτών που απάντησαν τα 30 άτομα ήταν άνδρες και μόνο τα 18 άτομα ήταν γυναίκες (Πίνακας 7). Επίσης, οι περισσότεροι εκπαιδευτές ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα των 41-50 ετών (54,2%),

είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών (54,2%) και έχουν παρακολουθήσει ένα επιμορφωτικό σεμινάριο εκπαίδευσης ενηλίκων (85,4%), όπως εξάλλου αναμένονταν ιδίως για τη μεταβλητή της επιμόρφωσης αφού η πιστοποίηση προϋποθέτει τουλάχιστον τη παρακολούθηση ενός επιμορφωτικού σεμιναρίου εκπαίδευσης ενηλίκων.

Πίνακας 7. Το προφίλ των εκπαιδευτών στο δείγμα

Μεταβλητή	Τιμές	συχνότητα	Ποσοστό %
Φύλο	Άνδρες	30	62,5
	Γυναίκες	18	37,5
Ηλικία	21-30	1	2,1
	31-40	10	20,8
	41-50	26	54,2
	51-60	10	20,8
	>60	1	1
εκπαίδευση	Πτυχίο	18	37,5
	MSc	26	54,2
	PhD	4	8,3
επιμόρφωση	Ένα	41	85,4
	Δύο	2	4,2
	Τρία	3	6,3
	>3	2	4,2

Στον πίνακα 8 μπορούμε να δούμε τους περιγραφικούς στατιστικούς δείκτες για το δείγμα των εκπαιδευτών, δηλαδή το μέσο, τη διάμεσο, την επαναλαμβανόμενη τιμή κορυφής, το τεταρτημόριο και τη κατανομή. Η κατανομή που ακολουθούν οι επιμέρους μεταβλητές και σύμφωνα με τους δείκτες ασυμμετρίας και κύρτωσης δείχνει να είναι κανονική κατανομή με εξαίρεση το ερώτημα που αφορά την επιμόρφωση του εκπαιδευτή. Σε αυτήν την ερώτηση το σύνολο σχεδόν του δείγματος είχε παρακολουθήσει ένα σεμινάριο εκπαίδευσης ενηλίκων, όπως απαιτείται και από τη διαδικασία της πιστοποίησης την οποία είχαν περάσει

Πίνακας 8. Περιγραφικοί στατιστικοί δείκτες για το δείγμα των εκπαιδευτών

	φύλο εκπαιδευτή	ηλικία εκπαιδευτή	εκπαίδευση εκπαιδευτή	επιμόρφωση εκπαιδευτή
Μέσος όρος	1,38	3,00	1,71	1,29
Διάμεσος	1,00	3,00	2,00	1,00
Επαναλαμβανόμενη κορυφή	1	3	2	1
ασυμμετρία	,533	,000	,271	2,637
Τυπικό λάθος ασυμμετρίας	,343	,343	,343	,343
κύρτωση	-1,792	,341	-,564	5,978
Τυπικό λάθος κύρτωσης	,674	,674	,674	,674
Ποσοστημόρια	25	1,00	3,00	1,00
	50	1,00	3,00	2,00
	75	2,00	3,00	2,00

5.2.2.2 Η εκπαιδευτική φιλοσοφία των εκπαιδευτών

Ο Πίνακας 9 μας δείχνει την υποκείμενη φιλοσοφία των εκπαιδευτών όπως προέκυψε από το ερωτηματολόγιο – εργαλείο αυτοαξιολόγησης, τόσο στο σύνολο της όσο και στις επιμέρους παραμέτρους αυτής δηλαδή εκπαίδευση και διαδικασία μάθησης (ερωτήσεις 2, 3, 4, 5), διδακτική διαδικασία (ερωτήσεις 1, 8, 10, 15), ρόλο του εκπαιδευτή (ερωτήσεις 6, 7, 14) και τον ρόλο του εκπαιδευόμενου (ερωτήσεις 9, 11,12, 15). Παρατηρούμε στο Πίνακα 9 ότι ενώ η συνολική εκπαιδευτική φιλοσοφία του εκπαιδευτή εντοπίζεται στην συμπεριφοριστική φιλοσοφία (περισσότερο επαναλαμβανόμενη τιμή=2)*, στις παραμέτρους της εκπαιδευτικής φιλοσοφίας όπως η διδακτική διδασκαλία και ο ρόλος του εκπαιδευτή εντοπίζεται η φιλοσοφία του εποικοδομητισμού (περισσότερο επαναλαμβανόμενη τιμή=5*).

Πίνακας 9. Περιγραφικοί στατιστικοί δείκτες για την εκπαιδευτική φιλοσοφία του εκπαιδευτή συνολικά και στις επιμέρους παραμέτρους αυτής

	Επικρατέστερη φιλοσοφία	Διαδικασία μάθησης	Διδακτική διαδικασία	Ρόλος εκπαιδευτή	Ρόλος εκπαιδ/μενου
Μέσος όρος	2,88	2,67	3,54	3,33	3,33
Διάμεσος	3,00	2,00	4,00	3,00	3
Επαναλαμβανόμενη κορυφή	2 ^a	2	3	3 ^a	2
ασυμμετρία	,434	,835	-,518	-,266	0,434

Τυπικό λάθος ασυμμετρίας	,343	,343	,343	,343	0,343
κύρτωση	-,486	-,254	-1,039	-1,280	-0,486
Τυπικό λάθος κύρτωσης	,674	,674	,674	,674	0,674
Ποσοστημότητα	25	2,00	2,00	2,00	2,00
	50	3,00	2,00	4,00	3,00
	75	3,75	3,00	5,00	3,75
a. περισσότερες της μιας επικρατέστερης τιμής. Παρατίθεται η μικρότερη τιμή.					

Οι πίνακες συχνοτήτων των παραπάνω μεταβλητών μπορούν να δώσουν μια πιο καθαρή εικόνα της κατάστασης. Συγκεκριμένα, η συνολική φιλοσοφική εκπαιδευτική προσέγγιση τείνει να είναι μαθητοκεντρική με ποσοστό 58,3% (Πίνακας 10).

Πίνακας 10. Η συνολική εκτίμηση της εκπαιδευτικής φιλοσοφίας του εκπαιδευτή

Εκπαιδευτική φιλοσοφία	συχνότητα	Ποσοστό
Φιλελευθερισμός	4	8,3
Συμπεριφορισμός	16	33,3
Προοδευτισμός	16	33,3
Ανθρωπισμός	6	12,5
Εποικοδομητισμός	6	12,5
<u>Η φιλοσοφική προσέγγιση</u>		
Δασκαλοκεντρική	20	41,7
Μαθητοκεντρική	28	58,3

Ο Πίνακας 11 μας δείχνει την εκπαιδευτική φιλοσοφία αλλά και τη γενικότερη στάση που ακολουθεί ο εκπαιδευτής ενηλίκων κατά τη διαδικασία της μάθησης (ΔΜ) όπως προέκυψε από την ανάλυση των απαντήσεων στις ερωτήσεις 2, 3, 4 και 5 του ερωτηματολογίου, με τη μαθητοκεντρική προσέγγιση να υπερέχει σε ποσοστό 60,42%.

Πίνακας 11. Η εκπαιδευτική φιλοσοφική προσέγγιση που ακολουθείται κατά τη διαδικασία μάθησης (ΔΜ)

Εκπαιδευτική φιλοσοφία	συχνότητα	Ποσοστό %
(ΔΜ) - φιλελευθερισμός	4	8,3
(ΔΜ) - συμπεριφορισμός	15	31,3
(ΔΜ) - προοδευτισμός	13	27,1
(ΔΜ) - ανθρωπισμός	5	10,4
(ΔΜ) - εποικοδομητισμός	11	22,9

Η φιλοσοφική προσέγγιση

Δασκαλοκεντρική	19	39,58
Μαθητοκεντρική	29	60,42

Παρόμοια είναι η εικόνα και στη περίπτωση της διαδικασίας διδασκαλίας (ΔΔ) όπου αναλύθηκαν οι απαντήσεις στις ερωτήσεις 1, 8, 10 και 13 με τη μαθητοκεντρική προσέγγιση να φτάνει το ποσοστό 64,58% (Πίνακας 12).

Πίνακας 12. Η εκπαιδευτική φιλοσοφική προσέγγιση που ακολουθείται κατά τη διαδικασία διδασκαλίας (ΔΔ)

<u>Εκπαιδευτική φιλοσοφία</u>	<u>συχνότητα</u>	<u>Ποσοστό %</u>
(ΔΔ) - φιλελευθερισμός	5	10,4
(ΔΔ) - συμπεριφορισμός	12	25
(ΔΔ) - προοδευτισμός	14	29,2
(ΔΔ) - ανθρωπισμός	11	22,9
(ΔΔ) - εποικοδομητισμός	6	12,5

Η φιλοσοφική προσέγγιση

Δασκαλοκεντρική	17	35,42
Μαθητοκεντρική	31	64,58

Στη περίπτωση της αντίληψης του ρόλου του εκπαιδευόμενου (ΡΕ) που προκύπτει από την ανάλυση των απαντήσεων στις ερωτήσεις 9, 11, 12 και 15, οι εκπαιδευτές φαίνεται να ακολουθούν και πάλι μια μαθητοκεντρική στάση (68,75%).

Πίνακας 13. Η εκπαιδευτική φιλοσοφική προσέγγιση στην αντίληψη του ρόλου του εκπαιδευόμενου (ΡΕ)

<u>Εκπαιδευτική φιλοσοφία</u>	<u>συχνότητα</u>	<u>Ποσοστό %</u>
(ΡΕ) - φιλελευθερισμός	7	14,6
(ΡΕ) - συμπεριφορισμός	8	16,7
(ΡΕ) - προοδευτισμός	10	20,8
(ΡΕ) - ανθρωπισμός	8	16,8
(ΡΕ) - εποικοδομητισμός	15	31,3

Η φιλοσοφική προσέγγιση

Δασκαλοκεντρική	15	31,25
Μαθητοκεντρική	33	68,75

Τέλος, αναφορικά με την αντίληψη του ρόλου του εκπαιδευτή ενηλίκων (ΡΕΕ) που προκύπτει από την ανάλυση των απαντήσεων στις ερωτήσεις 6,7 και 14, σύμφωνα με το Πίνακα 14, υπερισχύει και πάλι η μαθητοκεντρική στάση (68,75%).

Πίνακας 14. Η εκπαιδευτική φιλοσοφική προσέγγιση στην αντίληψη του ρόλου του εκπαιδευτή ενηλίκων (ΡΕΕ)

Εκπαιδευτική φιλοσοφία	συχνότητα	Ποσοστό %
(ΡΕΕ) - φιλελευθερισμός	5	10,4
(ΡΕΕ) - συμπεριφορισμός	10	20,8
(ΡΕΕ) - προοδευτισμός	12	25
(ΡΕΕ) - ανθρωπισμός	9	18,8
(ΡΕΕ) - εποικοδομητισμός	12	25
<u>Η φιλοσοφική προσέγγιση</u>		
Δασκαλοκεντρική	15	31,25
Μαθητοκεντρική	33	68,75

5.3 Επαγωγική στατιστική ανάλυση

Η επαγωγική στατιστική βοηθάει να διερευνήσουμε τις σχέσεις μεταξύ μεταβλητών στηριζόμενη στον έλεγχο υποθέσεων. Η υλοποίηση της έγινε με το στατιστικό πρόγραμμα του SPSS ακολουθώντας τις οδηγίες: α) στις βοηθητικές σημειώσεις για το SPSS του Κωνσταντίνου Ζαφειρόπουλου για τις ανάγκες του τμήματος Διεθνών και Ευρωπαϊκών Σπουδών του Πανεπιστημίου Μακεδονίας¹ και β) στο Σύντομο Εγχειρίδιο SPSS 16.0 του Πέτρου Ρούσου και του Γεωργίου Ευσταθίου για τις ανάγκες του προγράμματος Ψυχολογίας του τμήματος ΦΠΨ του ΕΚΠΑ².

Αρχικά θα αναλύσουμε τη συμπεριφορά του δείγματος των γεωπόνων εκπαιδευτών ως προς την εκπαιδευτική τους φιλοσοφία ώστε να συγκρίνουμε τα αποτελέσματά μας με αυτά της διδακτορικής εργασίας της Παπαδήμα (2015), προκειμένου να διαπιστώσουμε εάν το συγκεκριμένο δείγμα εκπαιδευτών

συμπεριφέρεται με τον ίδιο τρόπο και συνεπώς εάν επαληθεύονται τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την παραπάνω διδακτορική εργασία.

Ειδικότερα θα διερευνήσουμε, τη σχέση της εκπαιδευτικής φιλοσοφίας που ενστερνίζονται οι γεωπόνοι εκπαιδευτές ενηλίκων με το φύλο ή το επίπεδο σπουδών, καθώς και αν τα υποκείμενα της έρευνας μας παραμένουν στην ίδια εκπαιδευτική φιλοσοφία όταν αναλογίζονται επιμέρους πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπως της μάθησης, της διδασκαλίας, του ρόλου του εκπαιδευόμενου και του εκπαιδευτή.

Επιπλέον, προκειμένου να απαντήσουμε στο βασικό ερώτημα της παρούσας εργασίας, δηλαδή εάν οι γεωπόνοι εκπαιδευτές ενηλίκων είναι διδακτικά επαρκείς στις νέες συνθήκες που διαμορφώνονται στον αγροτικό χώρο, θα συγκρίνουμε τη εκπαιδευτική φιλοσοφία που ενστερνίζονται, τουλάχιστον θεωρητικά οι γεωπόνοι εκπαιδευτές, με την άποψη των εκπαιδευόμενων για τον τρόπο λειτουργίας των εκπαιδευτών τους καθώς η τελευταία θεωρείται ως ένα μέτρο της εκπαιδευτικής φιλοσοφίας που εφαρμόζουν στην πράξη.

5.3.1 Συσχέτιση του φύλου και της προσωπικής εκπαιδευτικής φιλοσοφίας

Προκειμένου να δούμε εάν το φύλο επηρεάζει την εκπαιδευτική φιλοσοφία που υιοθετεί ο εκπαιδευτής ενηλίκων συγκρίναμε τη μεταβλητή «φύλο» με την εκπαιδευτική φιλοσοφία που μετρήσαμε μέσω του ερωτηματολογίου ΡΑΕΙ. Όπως περιγράφεται στη διδακτορική εργασία της Παπαδήμα (2017) κρίθηκε αναγκαία η σύμπτυξη μεταβλητών και στην περίπτωση μας. Ειδικότερα, συμπτύχθηκαν οι εκπαιδευτικές φιλοσοφίες σε δύο ομάδες, τις δασκαλοκεντρικές και τις μαθητοκεντρικές, μία κατηγοριοποίηση που αναλύεται στο θεωρητικό μέρος της παρούσας εργασίας.

Συγκεκριμένα, προχωρήσαμε σε έλεγχο των παρακάτω υποθέσεων κάνοντας χρήση του συντελεστή συσχέτισης Pearson:

H₀: οι μεταβλητές φύλο και εκπαιδευτική φιλοσοφία δεν σχετίζονται και

H₁: οι μεταβλητές φύλο και εκπαιδευτική φιλοσοφία σχετίζονται.

Ο παραπάνω έλεγχος έδωσε $\chi^2(2, N=48)=0,091$ και $p=0,502>0,05$ (επίπεδο σημαντικότητας), στοιχεία που συνηγορούν στην μη απόρριψη της μηδενικής υπόθεσης, συμπεραίνοντας επομένως ότι και στη περίπτωση μας το φύλο δεν επηρεάζει την εκπαιδευτική φιλοσοφία που επιλέγει, θεωρητικά τουλάχιστον, ο γεωπόνος εκπαιδευτής ενηλίκων.

Επιπλέον, στο πίνακα 15, που προέκυψε από τον αντίστοιχο πίνακα συνάφειας και παρουσιάζει τον αριθμό των ερωτώμενων ανδρών και γυναικών που επέλεξαν δασκαλοκεντρικές ή μαθητοκεντρικές εκπαιδευτικές φιλοσοφίες, παρατηρούμε μια υπεροχή του αριθμού των ανδρών στις δασκαλοκεντρικές εκπαιδευτικές φιλοσοφίες έναντι του αντίστοιχου των γυναικών. Μια υπεροχή που αφορά απόλυτους αριθμούς και δεν θα πρέπει να συγχέεται με ουσιαστική υπεροχή του ενός φύλου έναντι του άλλου καθώς δεν ρωτήθηκε ο ίδιος αριθμός ανδρών και γυναικών.

Πίνακας 15. Σχέση φύλου και εκπαιδευτικής φιλοσοφίας εκφρασμένη σε συχνότητα

	φύλο εκπαιδευτή	
	άνδρας	γυναίκα
δασκαλοκεντρική	13	7
μαθητοκεντρική	17	11

5.3.2. Συσχέτιση του επιπέδου σπουδών και της προσωπικής εκπαιδευτικής φιλοσοφίας

Προκειμένου να ερευνησουμε εάν το επίπεδο σπουδών επηρεάζει την προσωπική εκπαιδευτική φιλοσοφία συγκρίναμε τη μεταβλητή «επίπεδο σπουδών» με τη μεταβλητή «εκπαιδευτική φιλοσοφία». Οι τιμές της δεύτερης μεταβλητής συμπύχθηκαν σε δύο: δασκαλοκεντρική και μαθητοκεντρική, όπως προηγουμένως. Ο έλεγχος έδωσε $\chi^2(2, N=48)=3,473$ και $p=0,176>0,05$, συμπεραίνοντας επομένως ότι ούτε το επίπεδο σπουδών, πτυχίο, μεταπτυχιακό ή διδακτορικό επηρεάζει την προσωπική εκπαιδευτική φιλοσοφία του γεωπόνου εκπαιδευτή ενηλίκων.

5.3.3. Συσχέτιση της προσωπικής εκπαιδευτικής φιλοσοφίας με την αντίστοιχη στη διαδικασία μάθησης

Η μεταβλητή που αναφέρεται στην εκπαιδευτική φιλοσοφία και αφορά την εκπαίδευση και τη διαδικασία της μάθησης προέκυψε από το αποτέλεσμα των απαντήσεων στις ερωτήσεις 2, 3, 4 και 5 του ερωτηματολογίου ΡΑΕΙ. Στη συνέχεια η συγκεκριμένη μεταβλητή ελέγχθηκε για τη σχέση της με τη μεταβλητή που αναφέρεται στη συνολική εκπαιδευτική φιλοσοφία. Ο στατιστικός έλεγχος που έγινε έδωσε συντελεστή Pearson $\chi^2(16, N=48)=28,142$ για συντελεστή συσχέτισης $p=0,03<0,05$ και συντελεστή Cramer $V=0,383>0,3$ ($p=0,03<0,05$). Τα παραπάνω στοιχεία συνηγορούν στην απόρριψη της σχετικής μηδενικής υπόθεσης. Συνεπώς, συμπεραίνουμε ότι η εκπαιδευτική φιλοσοφία που υιοθετεί ο εκπαιδευτής ενηλίκων επηρεάζει τη στάση του σε θέματα που αφορούν την εκπαίδευση και τη διαδικασία της μάθησης και ειδικότερα με βάση το συντελεστή V τον επηρεάζει σημαντικά καθώς η συσχέτιση μεταξύ τους είναι ισχυρή.

Ο πίνακας συνάφειας (Πίνακας 16) που προέκυψε από τη συσχέτιση των παραπάνω μεταβλητών μας δείχνει τις συχνότητες για κάθε μία από τις συγκρινόμενες ομάδες μεταβλητών που δημιουργούνται. Ενδιαφέρον παρουσιάζει ότι η προσωπική εκπαιδευτική φιλοσοφία που ενστερνίζεται ένας εκπαιδευτής ενηλίκων συμφωνεί με την εκπαιδευτική φιλοσοφία που εφαρμόζει σε θέματα εκπαίδευσης και στη διαδικασία της μάθησης, όπως ακριβώς είχε αναδειχτεί και στη διδακτορική εργασία της Παπαδήμα (2017). Η παραπάνω διαπίστωση ήταν αναμενόμενη καθώς ο τομέας της εκπαίδευσης και της μάθησης είναι ο τομέας που περιλαμβάνει τις βασικές θεωρητικές αρχές κάθε εκπαιδευτικής φιλοσοφικής θεωρίας και επομένως τα άτομα μένουν πιστά σε αυτές.

Πίνακας 16. Η εκπαιδευτική φιλοσοφία στην εκπαίδευση και τη διαδικασία της μάθησης

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΘΕΩΡΙΑ

Φιλελευθερισμός Συμπεριφορισμός Προοδευτισμός Ανθρωπισμός Εποικοδομητισμός

		ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΘΕΩΡΙΑ				
		Φιλελευθερισμός	Συμπεριφορισμός	Προοδευτισμός	Ανθρωπισμός	Εποικοδομητισμός
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΜΑΘΗΣΗΣ	Φιλελευθερισμός	1 (2%)	2 (4%)	0	0	1 (2%)
	Συμπεριφορισμός	0	8 (16%)	4 (8%)	0	4 (8%)
	Προοδευτισμός	1 (2%)	4 (8%)	8 (16%)	2 (4%)	1 (2%)
	Ανθρωπισμός	0	0	1 (2%)	2 (4%)	3 (6%)
	Εποικοδομητισμός	2 (4%)	1 (2%)	0	1 (2%)	2 (4%)
	ΣΥΝΟΛΟ	4	15	13	5	11

5.3.4 Συσχέτιση της προσωπικής εκπαιδευτικής φιλοσοφίας με την αντίστοιχη στη διαδικασία διδασκαλίας

Η μεταβλητή που αναφέρεται στην εκπαιδευτική φιλοσοφία που αφορά την διαδικασία διδασκαλίας προέκυψε από το αποτέλεσμα των απαντήσεων στις

ερωτήσεις 1, 8, 10 και 13 του ερωτηματολογίου PAEI. Στη συνέχεια η συγκεκριμένη μεταβλητή ελέγχθηκε για τη σχέση της με τη μεταβλητή που αναφέρεται στη συνολική εκπαιδευτική φιλοσοφία. Ο στατιστικός έλεγχος που έγινε έδωσε συντελεστή Pearson $\chi^2(16, N=48)=26,736$, συντελεστή συσχέτισης $\rho=0,045<0,05$ και συντελεστή Cramer $V=0,373>0,3$ ($\rho=0,045<0,05$) στοιχεία που συνηγορούν στην απόρριψη της σχετικής μηδενικής υπόθεσης.

Συνεπώς, συμπεραίνουμε ότι η εκπαιδευτική φιλοσοφία που υιοθετεί ο εκπαιδευτής ενηλίκων επηρεάζει τη στάση του σε θέματα που αφορούν την διαδικασία της διδασκαλίας και ειδικότερα με βάση το συντελεστή V τον επηρεάζει σημαντικά καθώς η συσχέτιση μεταξύ τους είναι ισχυρή.

Ο πίνακας συνάφειας (Πίνακας 17) που προέκυψε από τη συσχέτιση των παραπάνω μεταβλητών μας δείχνει τις συχνότητες για κάθε μία από τις κατηγορίες που δημιουργήθηκαν κατά τη συσχέτιση. Ενδιαφέρον παρουσιάζει ότι η προσωπική εκπαιδευτική φιλοσοφία που ενστερνίζεται ένας εκπαιδευτής ενηλίκων συμφωνεί με την εκπαιδευτική φιλοσοφία που εφαρμόζει σε θέματα που έχουν να κάνουν με τη διαδικασία της διδασκαλίας, όπως ακριβώς είχε αναδειχτεί και στη διδακτορική εργασία της Παπαδήμα (2017).

Πίνακας 17. Η εκπαιδευτική φιλοσοφία στην διαδικασία της διδασκαλίας

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΘΕΩΡΙΑ

	Φιλελευθερισμός	Συμπεριφορισμός	Προοδευτισμός	Ανθρωπισμός	Εποικοδομητισμός
Φιλελευθερισμός	2	2	1	0	0
Συμπεριφορισμός	0	7	3	0	2
Προοδευτισμός	2	3	7	0	2
Ανθρωπισμός	0	4	3	2	2
Εποικοδομητισμός	0	0	2	3	1
ΣΥΝΟΛΟ	4	16	16	5	7

ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

5.3.5. Συσχέτιση της εκπαιδευτικής φιλοσοφίας με την αντίστοιχη που αναφέρεται στο ρόλο του εκπαιδευόμενου

Η μεταβλητή που αναφέρεται στην εκπαιδευτική φιλοσοφία που αφορά το ρόλο του εκπαιδευόμενου προέκυψε από το αποτέλεσμα των απαντήσεων στις ερωτήσεις 9, 11,12 και 15 του ερωτηματολογίου ΡΑΕΙ. Στη συνέχεια η συγκεκριμένη μεταβλητή ελέγχθηκε για τη σχέση της με τη μεταβλητή που αναφέρεται στη συνολική εκπαιδευτική φιλοσοφία. Ο στατιστικός έλεγχος που έγινε έδωσε συντελεστή Pearson $\chi^2(16, N=48)=28,531$, συντελεστή συσχέτισης $p=0,027<0,05$ και συντελεστή Cramer $V=0,385>0,3$ ($p=0,045<0,05$) στοιχεία που συνηγορούν στην απόρριψη της σχετικής μηδενικής υπόθεσης.

Συνεπώς, συμπεραίνουμε ότι η εκπαιδευτική φιλοσοφία που υιοθετεί ο εκπαιδευτής ενηλίκων επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζει τους εκπαιδευόμενους και το ρόλο που τους αναγνωρίζει και ειδικότερα με βάση το συντελεστή V τον επηρεάζει σημαντικά καθώς η συσχέτιση μεταξύ τους είναι ισχυρή.

Ο πίνακας συνάφειας (Πίνακας 18) που προέκυψε από τη συσχέτιση των παραπάνω μεταβλητών μας δείχνει τις συχνότητες για κάθε μία από τις κατηγορίες που δημιουργήθηκαν κατά τη συσχέτιση. Ενδιαφέρον παρουσιάζει ότι η προσωπική εκπαιδευτική φιλοσοφία που ενστερνίζεται ένας εκπαιδευτής ενηλίκων συμφωνεί με την εκπαιδευτική φιλοσοφία που αφορά το ρόλο του εκπαιδευόμενου όπως ακριβώς είχε αναδειχτεί και στη διδακτορική εργασία της Παπαδήμα (2017).

Πίνακας 18. Η εκπαιδευτική φιλοσοφία στο ρόλο του εκπαιδευόμενου

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΘΕΩΡΙΑ

Φιλελευθερισμός Συμπεριφορισμός Προοδευτισμός Ανθρωπισμός Εποικοδομητισμός

ΡΟΛΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΟΥ

Φιλελευθερισμός	3	2	0	2	0
Συμπεριφορισμός	0	5	2	0	1
Προοδευτισμός	1	2	6	1	0
Ανθρωπισμός	0	2	3	2	1
Εποικοδομητισμός	0	5	5	1	4
ΣΥΝΟΛΟ	4	16	16	6	6

5.3.6. Συσχέτιση της εκπαιδευτικής φιλοσοφίας με την αντίστοιχη που αφορά τον ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων

Η μεταβλητή που αναφέρεται στην εκπαιδευτική φιλοσοφία που αφορά το ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων προέκυψε από το αποτέλεσμα των απαντήσεων στις ερωτήσεις 6, 7 και 14 του ερωτηματολογίου ΡΑΕΙ. Στη συνέχεια η συγκεκριμένη μεταβλητή ελέγχθηκε για τη σχέση της με τη μεταβλητή που αναφέρεται στη συνολική εκπαιδευτική φιλοσοφία. Ο στατιστικός έλεγχος που έγινε έδωσε συντελεστή Pearson $\chi^2(16, N=48)=39,456$, συντελεστή συσχέτισης $p=0,001<0,05$ και συντελεστή Cramer

$V=0,453>0,3$ ($p=0,001<0,05$) στοιχεία που συνηγορούν στην απόρριψη της σχετικής μηδενικής υπόθεσης.

Συνεπώς, συμπεραίνουμε ότι η εκπαιδευτική φιλοσοφία που υιοθετεί ο εκπαιδευτής ενηλίκων σχετίζεται με την αντίληψη του για το ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων και ειδικότερα με βάση το συντελεστή V τον επηρεάζει σημαντικά καθώς η συσχέτιση μεταξύ τους είναι ισχυρή.

Ο πίνακας συνάφειας (Πίνακας 19) που προέκυψε από τη συσχέτιση των παραπάνω μεταβλητών μας δείχνει τις συχνότητες για κάθε μία από τις κατηγορίες που δημιουργήθηκαν κατά τη συσχέτιση. Ενδιαφέρον παρουσιάζει ότι η προσωπική εκπαιδευτική φιλοσοφία που ενστερνίζεται ένας εκπαιδευτής ενηλίκων συμφωνεί με την εκπαιδευτική φιλοσοφία που αφορά το ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων όπως ακριβώς είχε αναδειχτεί και στη διδακτορική εργασία της Παπαδήμα (2017).

Πίνακας 19. Η εκπαιδευτική φιλοσοφία στο ρόλο του εκπαιδευόμενου

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΘΕΩΡΙΑ

Φιλελευθερισμός Συμπεριφορισμός Προοδευτισμός Ανθρωπισμός Εποικοδομητισμός

ΡΟΛΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

Φιλελευθερισμός	1	2	2	0	0
Συμπεριφορισμός	1	8	1	0	0
Προοδευτισμός	1	2	8	0	1
Ανθρωπισμός	0	2	3	4	0
Εποικοδομητισμός	1	2	2	2	5
ΣΥΝΟΛΟ	4	16	16	6	6

5.3.7 Διδακτική επάρκεια των εκπαιδευτών ενηλίκων

Ο γεωπόνος εκπαιδευτής ενηλίκων που ακολουθεί μία περισσότερο μαθητοκεντρική στάση κατά την εκπαιδευτική διαδικασία βρίσκεται σε συμφωνία με τις επιταγές της εποχής μας για εφαρμογή συμμετοχικών διδακτικών τεχνικών (Κουλαουζίδης, 2006), συνεπώς υπό αυτή την έννοια στη παρούσα εργασία χαρακτηρίζεται ως διδακτικά επαρκής για να υπηρετήσει τους στόχους της σύγχρονης διδακτικής μεθοδολογίας. Δεδομένου ότι οι πράξεις μας καθορίζονται από τα πιστεύω μας, το ερώτημα μας δύναται να αναχθεί στον έλεγχο εάν οι γεωπόνοι εκπαιδευτές ενηλίκων ενστερνίζονται παραδοσιακές ή προοδευτικές εκπαιδευτικές φιλοσοφίες. Το ερωτηματολόγιο της Zinn μας παρέχει ένα μέτρο εκτίμησης της εκπαιδευτικής φιλοσοφίας του εκπαιδευτή, που όμως λόγω του ότι προκύπτει από τον ίδιο τον εκπαιδευτή υποκρύπτει ένα βαθμό υποκειμενικότητας. Σε αυτή τη περίπτωση η εκτίμηση των εκπαιδευόμενων αναφορικά με τη στάση του εκπαιδευτή στην εκπαιδευτική διαδικασία θα μπορούσε να αποτελέσει ένα μέτρο αξιολόγησης της πραγματικής του εκπαιδευτικής φιλοσοφίας.

Στο ερωτηματολόγιο που δόθηκε στους εκπαιδευόμενους πέντε ερωτήσεις διερευνούν τις απόψεις τους για τον εκπαιδευτή. Προκειμένου να απαντήσουμε για το αν υπάρχει σχέση μεταξύ της θεωρίας και της πράξης ως προς την εκπαιδευτική φιλοσοφία του εκπαιδευτή θα κάνουμε έλεγχο υποθέσεων με την επαγωγική στατιστική. Ειδικότερα, οι υποθέσεις που ελέγχουμε είναι:

H₀: Δεν υπάρχει σχέση μεταξύ της εκπαιδευτικής φιλοσοφίας που θα ήθελε να έχει ο εκπαιδευτής ενηλίκων και αυτής που εφαρμόζει (μηδενική υπόθεση)

H₁: Υπάρχει σχέση μεταξύ της εκπαιδευτικής φιλοσοφίας που θα ήθελε να έχει ο εκπαιδευτής ενηλίκων και αυτής που εφαρμόζει (εναλλακτική υπόθεση)

Για τον έλεγχο των παραπάνω υποθέσεων δεχόμαστε ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτή από τους εκπαιδευόμενους «μετράει» την εκπαιδευτική φιλοσοφία που εφαρμόζει ο εκπαιδευτής. Οπότε προκειμένου να ελεγχθεί η παραπάνω μηδενική υπόθεση ουσιαστικά έχουμε να ελέγξουμε τη συσχέτιση των εξής δύο μεταβλητών: της υποκείμενης εκπαιδευτικής φιλοσοφίας του εκπαιδευτή και της αξιολόγησης του εκπαιδευτή από τους εκπαιδευόμενους ως προς κάθε μία από τις πέντε παραμέτρους της αξιολόγησης του (ερωτήσεις 6, 7, 8, 9 και 10).

Συγκεκριμένα ο έλεγχος των παραπάνω υποθέσεων θα γίνει συγκρίνοντας τις αναμενόμενες με τις πραγματικές συχνότητες, οι οποίες υπολογίζονται με το SPSS στο πίνακα συνάφειας που προκύπτει με την εντολή crosstabs για κάθε ένα από τα παρακάτω ερωτήματα που κλήθηκαν να απαντήσουν οι εκπαιδευόμενοι:

Ερώτηση 6: Ο εκπαιδευτής γνώριζε το περιεχόμενο του σεμιναρίου

Ερώτηση 7: Ο εκπαιδευτής ήταν οργανωμένος και προετοιμασμένος

Ερώτηση 8: Ο εκπαιδευτής εκφραζόταν με σαφήνεια

Ερώτηση 9: Η εισήγηση ήταν η κύρια διδακτική μέθοδος του

Ερώτηση 10: Ο εκπαιδευτής ενθάρρυνε ερωτήσεις και συζητήσεις

Ο πίνακας συνάφειας που προκύπτει από τον έλεγχο συσχέτισης της υποκείμενης εκπαιδευτικής φιλοσοφίας και της αξιολόγησης του εκπαιδευτή ως προς τη γνώση του περιεχομένου δίνεται με τον Πίνακα 20. Καθώς δεν είναι σαφή τα όρια μεταξύ των εκπαιδευτικών φιλοσοφιών όπως αναπτύξαμε και στο θεωρητικό μέρος της εργασίας, προχωρήσαμε επιπλέον και στον έλεγχο της τάσης των εκπαιδευτικών φιλοσοφιών, δασκαλοκεντρική ή μαθητοκεντρική. Στον Πίνακα 20 παρατηρούμε ότι οι αναμενόμενες και οι παρατηρούμενες συχνότητες είναι πολύ κοντά, οπότε οι

εξεταζόμενες μεταβλητές είναι ανεξάρτητες, συμπεραίνοντας επομένως ότι δεν έχουμε αρκετά στοιχεία για να απορρίψουμε τη μηδενική υπόθεση.

Πίνακας 20. Η υποκείμενη εκπαιδευτική φιλοσοφία σε σχέση με την αξιολόγηση του εκπαιδευτή (ερώτηση 6)

		Ο εκπαιδευτής γνώριζε σε βάθος το περιεχόμενο του σεμιναρίου		
		Αρκετά	Πολύ	Εντελώς
Φιλελευθερισμός	Παρατηρούμενη συχνότητα	0	2	2
	Αναμενόμενη συχνότητα	,3	1,2	2,6
Συμπεριφορισμός	Παρατηρούμενη συχνότητα	2	4	10
	Αναμενόμενη συχνότητα	1,0	4,7	10,3
Προοδευτισμός	Παρατηρούμενη συχνότητα	1	4	11
	Αναμενόμενη συχνότητα	1,0	4,7	10,3
Ανθρωπισμός	Παρατηρούμενη συχνότητα	0	0	6
	Αναμενόμενη συχνότητα	,4	1,8	3,9
Επικοινωνιακός	Παρατηρούμενη συχνότητα	0	4	2
	Αναμενόμενη συχνότητα	,4	1,8	3,9
Δασκαλοκεντρική προσέγγιση	Παρατηρούμενη συχνότητα	2	6	12
	Αναμενόμενη συχνότητα	1,3	5,8	12,9
Μαθητοκεντρική προσέγγιση	Παρατηρούμενη συχνότητα	1	8	19
	Αναμενόμενη συχνότητα	1,8	8,2	18,1

Ο έλεγχος συσχέτισης των υπό εξέταση μεταβλητών ενισχύεται περαιτέρω με τον έλεγχο του στατιστικού κριτηρίου F διακύμανση παραλλακτικότητας με One-Way ANOVA, όπως προτείνεται όταν η μία μεταβλητή (ανεξάρτητη) είναι κατηγορική με περισσότερες από δύο κατηγορίες και η άλλη μεταβλητή (εξαρτημένη) είναι ποιοτική σε διατακτική κλίμακα (κλίμακα Likert) με μονό αριθμό κατηγοριών όπως συμβαίνει στη περίπτωση μας. Ειδικότερα ο υπολογισμός του συγκεκριμένου κριτηρίου στη

περίπτωση μας έγινε με το SPSS και βρέθηκε να είναι στατιστικώς μη σημαντικό αφού σε όλες τις περιπτώσεις ο δείκτης σημαντικότητας είναι μεγαλύτερος του $p=0,05$.

Η εικόνα είναι παρόμοια και σε όλες τις υπόλοιπες συγκρίσεις με τις μεταβλητές των ερωτήσεων 7, 8, 9 και 10. Οι αντίστοιχοι πίνακες συνάφειας καθώς δεν παρουσιάζουν κάποιο ενδιαφέρον για λόγους αρχής παρατίθενται στο παράρτημα Γ. Ομοίως ο συντελεστής παραλλακτικότητας F σε όλες τις περιπτώσεις βρέθηκε στατιστικώς μη σημαντικός, συνεπώς δεν επαρκούν τα στοιχεία που διαθέτουμε ώστε να απορρίψουμε τη μηδενική υπόθεση. Με άλλα λόγια δεν είμαστε σε θέση να πούμε με σιγουριά εάν οι γεωπόνοι εκπαιδευτές ενηλίκων στο δείγμα μας εφαρμόζουν στη πράξη την εκπαιδευτική φιλοσοφία που υιοθετούν στη θεωρία.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6 – ΣΥΖΗΤΗΣΗ

6.1. Σχολιασμός αποτελεσμάτων

Η γεωργική εκπαίδευση αποτελεί ένα ιδιαίτερο χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων τόσο ιστορικά καθώς ακολουθεί την εξέλιξη του ελληνικού κράτους, όσο και ουσιαστικά καθώς ένα σημαντικό μέρος της ελληνικής οικονομίας παραδοσιακά στηρίζεται στον αγροτικό τομέα. Η αλλαγή στη στάση και στη συμπεριφορά των αγροτών που απαιτεί η προσαρμογή στις νέες συνθήκες, όπως η περιβαλλοντική κρίση ή ανάπτυξη της τεχνολογίας, μπορεί να επιτευχθεί μόνο με όχημα την εκπαίδευση.

Αποτελεί διαπίστωση πολλών ερευνητών το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο αυτών που ασχολούνται με τη γεωργία. Σύμφωνα με τον Κουλαουζίδη (2006) το 69,5% έχει τελειώσει μόνο το δημοτικό και 14,3% δεν το έχει ολοκληρώσει. Οι απόφοιτοι δε μέσης εκπαίδευσης ανέρχονται στο 15% και των ΑΕΙ/ΤΕΙ μόλις στο 1,2%. Τα στοιχεία αυτά υποδηλώνουν τη σχέση του αγροτικού πληθυσμού με το τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα που κάθε άλλο παρά καλή θα μπορούσε να χαρακτηριστεί. Μερικά χρόνια αργότερα στην έρευνα των Κούντιου και άλλων ερευνητών (2012) φαίνεται το ποσοστό αυτών που έχουν παρακολουθήσει τη μέση εκπαίδευση να έχει βελτιωθεί (48,87%). Παρόμοια ευρήματα αναφορικά με το ποσοστό παρακολούθησης της μέσης εκπαίδευσης έδωσε και η παρούσα εργασία. Εντούτοις, ενδιαφέρον παρουσιάζει η αύξηση του ποσοστού αυτών που έχουν ολοκληρώσει τριτοβάθμια εκπαίδευση, διαφορετική ωστόσο της γεωπονικής κατεύθυνσης (14%). Οι απόφοιτοι Γεωπονικών Σχολών τριτοβάθμιων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων μπορούν να ενταχθούν στα προγράμματα ενίσχυσης νέων αγροτών χωρίς την υποχρέωση παρακολούθησης της σχετικής επιμόρφωσης. Μια προσεκτικότερη ανάγνωση του παραπάνω ποσοστού δείχνει ότι τα περισσότερα από τα άτομα αυτά έχουν ηλικία πάνω από 25 ετών, το

οποίο συμφωνεί με την ηλικία ολοκλήρωσης ακαδημαϊκών σπουδών. Επιπλέον, καθώς το 43.9% του δείγματος μας ανήκει στην ηλικιακή ομάδα των 30-35, εύλογος είναι ο προβληματισμός σχετικά με την ηλικία επιλογής του επαγγελματικού τους προσανατολισμού. Τέλος, αν λάβουμε υπόψη μας τη σύντομη χρονική υποχρέωση να παραμείνουν στο πρόγραμμα τέσσερα χρόνια, θα μπορούσαμε να υποθέσουμε ότι η επιλογή του αγροτικού επαγγέλματος για τους κατόχους πτυχίου τριτοβάθμιας εκπαίδευσης πιθανώς να έγινε κάτω από τη πίεση της ανεργίας που βίωναν. Το εύρημα αυτό έχει ιδιαίτερη σημασία καθώς προβληματίζει για τα κριτήρια επιλογής των υποψήφιων νέων αγροτών, και ειδικότερα κατά πόσο τα άτομα που επιλέγονται να ενταχθούν στο συγκεκριμένο Μέτρο έχουν σαφή γεωργικό επαγγελματικό προσανατολισμό.

Επίσης, ένα σημείο που προκαλεί ενδιαφέρον στη παρούσα εργασία είναι ότι οι απαντήσεις των ερωτώμενων κυμαίνονταν μεταξύ των δύο ανώτερων βαθμίδων της 5-βαθμης κλίμακας Likert. Εντούτοις, είναι πολύ απλοϊκή η ερμηνεία ότι ο βαθμός ικανοποίησης τους από τη συμμετοχή τους στο επιμορφωτικό πρόγραμμα είναι υψηλός. Λαμβάνοντας υπόψη ότι η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου έγινε τόσο χρονικά όσο και χωρικά, λόγω των ιδιαίτερων συνθηκών της πανδημίας covid-19, εκτός του χρόνου και του χώρου διεξαγωγής της επιμόρφωσης, προβληματιζόμαστε για τις συνθήκες συμπλήρωσης του. Συγκεκριμένα, καθώς τα ερωτηματολόγια στάλθηκαν εξ αποστάσεως σε επαγγελματίες μελετητές γεωπόνους που δραστηριοποιούνται στην υπό διερεύνηση περιοχή, οι οποίοι στη συνέχεια τα προώθησαν στους πελάτες τους - δικαιούχους του προγράμματος των Νέων αγροτών που πρόσφατα ολοκλήρωσαν την επιμόρφωση που απαιτείται, μας οδηγεί να σκεφτούμε ότι ίσως δεν δόθηκαν οι απαιτούμενες οδηγίες για τη σωστή συμπλήρωση

τους. Επίσης, είναι πιθανό η συμπλήρωση τους να έγινε μέσα από ένα πνεύμα αρνητισμού απέναντι σε κάθε έρευνα ή συλλογή στοιχείων αδυνατώντας φυσικά να κατανοήσουν **με ποιο τρόπο** αυτό θα μπορούσε να τους βοηθήσει. Εξάλλου, η αρνητική στάση των νέων αγροτών απέναντι στην εκπαίδευση έχει διατυπωθεί σε πολλές εργασίες (Καλιακάτσου, 2019).

Το ερωτηματολόγιο της Zinn αποτελεί ένα μέτρο αυτοαξιολόγησης της εκπαιδευτικής φιλοσοφίας. Στη παρούσα εργασία η εφαρμογή του σε γεωπόνους εκπαιδευτές ενηλίκων έδειξε ότι οι περισσότερο προτιμώμενες εκπαιδευτικές φιλοσοφίες είναι η προοδευτική και η συμπεριφοριστική με ίδιο ποσοστό προτίμησης (33%). Επίσης, είναι ενδιαφέρον ότι στη κατηγοριοποίηση των εκπαιδευτικών φιλοσοφιών σε δασκαλοκεντρικές ή μαθητοκεντρικές, υιοθετούνται οι δεύτερες. Αυτό βρίσκεται σε συμφωνία με ευρήματα άλλων εργασιών. Ειδικότερα, οι Spurgeon & Moore (1994) που διερεύνησαν τις εκπαιδευτικές φιλοσοφίες καθηγητών, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η πιο κυρίαρχη φιλοσοφία για τους καθηγητές ήταν ο προοδευτισμός και η δεύτερη πιο προτιμώμενη ήταν ο συμπεριφορισμός, ενώ ο ριζοσπαστισμός ήταν η λιγότερο προτιμώμενη φιλοσοφία. Επίσης, και ο Bounous (2001) που διερεύνησε τις εκπαιδευτικές φιλοσοφίες των δασκάλων γεωργικής εκπαίδευσης σε 3 κράτη στις ΗΠΑ, διαπίστωσε ότι ενώ το 67,8% των εκπαιδευτικών ταυτίζεται με την προοδευτική φιλοσοφία, κανένας από τους ερωτηθέντες δεν ταυτίζεται με τη φιλελεύθερη φιλοσοφία.

Επίσης, η θετική συσχέτιση μεταξύ της εκπαιδευτικής φιλοσοφίας που ενστερνίζονται οι γεωπόνοι εκπαιδευτές ενηλίκων με την εκπαιδευτική φιλοσοφία στους επιμέρους άξονες όπως αναλύεται αυτή, δηλαδή στη διαδικασία της μάθησης, της διδασκαλίας, το ρόλο του εκπαιδευτή και του εκπαιδευόμενου, αποτελεί

σημαντικό εύρημα καθώς δείχνει ότι το συγκεκριμένο δείγμα συμπεριφέρεται με τον τρόπο που προβλέπει η Παπαδήμα στη διδακτορική της εργασία (2017).

Η ηλικιακή ομάδα των 41-50 ετών έχει ενδιαφέρον καθώς υποδηλώνει ότι η επιλογή του επαγγέλματος του εκπαιδευτή ενηλίκων γίνεται σε πιο ώριμη ηλικία και όχι αμέσως μετά την ολοκλήρωση των βασικών σπουδών. Μια διαπίστωση που συμφωνεί με εκείνη της Βασιλειάδου (2009) για τους εκπαιδευτές των ΣΔΕ για τους οποίους αναφέρει ότι εισέρχονται στην εκπαίδευση ενηλίκων στα μέσα της καριέρας τους. Ωστόσο, το επιχείρημα της μεγαλύτερης αυτοπεποίθησης που αναφέρει η παραπάνω ερευνήτρια, αν και συμφωνεί με την υπεύθυνη και συνειδητή επιλογή του επαγγέλματος, δεν είναι το μόνο.

Ωστόσο, δεν θα πρέπει να παραβλέψουμε καταρχήν το γεγονός ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτή ενηλίκων έχει ορισθεί και προσδιορισθεί μόλις πρόσφατα, με την ίδρυση του ΕΟΠΠΕΠ, καθώς ακόμα και το ότι στις επαγγελματικές δυνατότητες των γεωπόνων δεν υπάρχει η κατεύθυνση της εκπαίδευσης ενηλίκων. Συνεπώς δεν θα ήταν εύκολο να γίνει η επιλογή του επαγγέλματος του εκπαιδευτή ενηλίκων σε μικρότερη ηλικία.

6.2 Συμπεράσματα

Οι γεωπόνοι εκπαιδευτές ενηλίκων υποκινούνται από τις μαθητοκεντρικές εκπαιδευτικές φιλοσοφίες, οι οποίες θεωρούνται απαραίτητες στο σύγχρονο μοντέλο μετάδοσης της γνώσης. Ωστόσο, δεν υπήρξαν αρκετά στοιχεία σχετικά με το **εάν ακολουθούν το ίδιο μοντέλο διδακτικής μεθοδολογίας και στην πράξη.**

6.3 Περιορισμοί της έρευνας

Βασικό περιορισμό στη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας αποτέλεσε η πανδημία covid-19, η οποία οδήγησε στην εξ' αποστάσεως διανομή και λήψη των ερωτηματολογίων. Παρόλο που η μέθοδος αυτή φαίνεται πολύ βολική, στη πραγματικότητα δυσχεραίνει την έρευνα. Ειδικότερα, η εξ' αποστάσεως μεθοδολογία είναι απρόσωπη και αδυνατεί να συμβάλλει στην αποτελεσματική επικοινωνία του ερευνητή με το υποκείμενο. Στη παρούσα εργασία αυτό φάνηκε ιδιαίτερα στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου από τους εκπαιδευόμενους.

Επίσης, το μικρό δείγμα των γεωπόνων εκπαιδευτών ενηλίκων (n=48) αποτελεί περιοριστικό παράγοντα στη γενίκευση των αποτελεσμάτων μας. Εντούτοις, αυτό θα μπορούσε να ξεπεραστεί καθώς το συγκεκριμένο δείγμα συμπεριφέρεται με τρόπο που περιγράφεται και σε άλλες έρευνες.

Ένας άλλος σημαντικός περιορισμός είναι ότι η παρούσα έρευνα διεξήχθη στηριζόμενη σε μία υπόθεση ότι όλοι οι εκπαιδευόμενοι είχαν κοινές επιμορφωτικές ανάγκες. Μια υπόθεση που έγινε καθώς η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευόμενων πριν την έναρξη του προγράμματος και στη συνέχεια έλεγχο της ικανοποίησης τους με την ολοκλήρωση του προγράμματος απαιτούσε τη χρήση περισσότερων των δύο ερωτηματολογίων και συνεπώς θα οδηγούσε σε έναν όγκο εργασιών που θα ξεπερνούσαν τις απαιτήσεις μιας ερευνητικής εργασίας μεταπτυχιακού επιπέδου. Εξάλλου η ποικιλία στο μορφωτικό επίπεδο των εκπαιδευόμενων νέων αγροτών αυξάνει τις πιθανότητες να υπάρχουν σημαντικές διαφορές στις επιμορφωτικές τους ανάγκες.

Τέλος, το ερωτηματολόγιο που δόθηκε στους εκπαιδευόμενους ήταν σύντομο με μόλις 19 ερωτήσεις. Αυτό έγινε σκόπιμα προκειμένου να μην κουράσει η ανάγνωση

του και έτσι να διευκολυνθεί η συμπλήρωση του. Ωστόσο, δεν δίνει τη δυνατότητα της σε βάθος διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευόμενων για την ικανοποίηση των επιμορφωτικών τους αναγκών. Η επανάληψη της έρευνας συνιστάται να γίνει με ένα πιο λεπτομερέστερο ερωτηματολόγιο.

6.4 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Η διενέργεια ποιοτικής έρευνας θα μπορούσε να ξεπεράσει το περιορισμό που πηγάζει από την αρνητική στάση των εκπαιδευόμενων αγροτών, καθώς στηρίζεται στη προσωπική επαφή τους με τον ερευνητή.

Επίσης, καθώς η εκπαίδευση που παρέχεται μέσω των δομών του ΕΛΓΟ – ΔΗΜΗΤΡΑ είναι κρατική και υποχρεωτική, γεγονός που ενισχύει πιθανώς την αρνητική τους στάση, ίσως θα ήταν προτιμότερο να επιλεγθεί μια άλλη δομή παροχής γεωργικής εκπαίδευσης όπου η συμμετοχή των αγροτών θα γίνεται σε εθελοντική βάση, όπως για παράδειγμα επιμορφωτικά προγράμματα που διοργανώνονται από Γεωπονικές Σχολές Πανεπιστημιακού επιπέδου, ή την Αμερικάνικη Γεωργική Σχολή η οποία έχει μακρά εμπειρία στην γεωργική εκπαίδευση.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

Αθανασίου, Α., (1994). Επαγγελματική Κατάρτιση των Αγροτών: Η Περίπτωση των Κέντρων Γεωργικής Εκπαίδευσης (Κ.Ε.Γ.Ε.). *Μελέτες Αγροτικής Οικονομίας*, Νο 46. Αθήνα: Α.Τ.Ε.

Αυγελής, Ν., 2005. *Εισαγωγή στη Φιλοσοφία*, 5^η έκδοση. Θεσσαλονίκη: Σταμούλης.

Βασιλειάδου, Π. (2009). Ο εκπαιδευτής στην εκπαίδευση ενηλίκων. 5th International Conference in Open & Distance Learning - November 2009, Athens, Greece - *PROCEEDINGS SECTION A: theoretical papers, original research and scientific articles* σελ. 210-221.

Βεργίδης, Δ., (2006). Το έργο, οι απόψεις και τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτών της συνεχιζόμενης κατάρτισης. Στο: Α. Καψάλης & Α. Παπασταμάτης, (2006). *Επαγγελματισμός στη Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση*, 81-93. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Βεργίδης, Δ. (2008). Σχεδιασμός και δόμηση προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Στο Δ. Βεργίδης, & Θ. Καραλής, (Επιμ.). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Σχεδιασμός, οργάνωση και αξιολόγηση προγραμμάτων*, 15 – 66. Τομ. Γ'. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Βεργίδης, (2010). Οι εκπαιδευτικοί των σχολείων δεύτερης ευκαιρίας: το περίγραμμα της θέσης τους. Αθήνα: Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Γκόβαρης, Χ. & Ρουσσάκης, Ι. (2008). *Ευρωπαϊκή Ένωση: Πολιτικές στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ/Π.Ι.

Δημητρίου, Μ., (2019). Κατάρτιση και πιστοποίηση των εκπαιδευτών ενηλίκων σε σχέση με το γνωστικό τους αντικείμενο και την ομάδα αναφοράς. Μεταπτυχιακή εργασία.

Καλιακάτσου, Κ., (2019). *Εκπαίδευση και Αγροτική Ανάπτυξη / Μελέτη περίπτωσης: Η μετασχηματίζουσα μάθηση στο πρωτογενή τομέα για το νομό Άρτας*. (Μεταπτυχιακή εργασία). Διαθέσιμη από: ΕΚΠ Διπλωματικές εργασίες ΕΑΠ.

Καπριέλ Α., (2016). *Η Σημασία της Πιστοποίησης της Εκπαιδευτικής Επάρκειας των Εκπαιδευτών Ενηλίκων: Συγκριτική Έρευνα μεταξύ Πιστοποιημένων και μη Εκπαιδευτών Ενηλίκων σε Δ.Ι.ΕΚ της Περιφέρειας Αττικής*. (Μεταπτυχιακή εργασία). Διαθέσιμη από: Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών.

Καραλής, Θ. (2003). Ο ρόλος του Εκπαιδευτή στη Σύνδεση της Κατάρτισης με την Απασχόληση. Αθήνα: Εθνικό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών.

Καραλής, Θ. (2010). Πολιτικές διά βίου μάθησης και διαδικασίες πιστοποίησης: σημεία τομής και εκκρεμή ζητήματα. Στο Θ. Καραλής (επιμ.), *Διά Βίου Μάθηση και Πιστοποίηση*, Αθήνα: Ινστιτούτο Εργασίας ΓΣΕΕ, σσ. 29-40

Καψάλης, Α. & Παπασταμάτης, Α. (επιμ.) Επαγγελματισμός στη συνεχιζόμενη εκπαίδευση. Αθήνα: Τυπωθήτω Γιώργος Δαρδανός, σελ. 65-79

Κόκκος, Α. (2004). Οι εκπαιδευτές ενηλίκων και η εκπαίδευσή τους. *Εκπαίδευση Ενηλίκων* (Τεύχος 1), σσ. 12-23.

Κόκκος, Α. (2005), Εκπαίδευση Ενηλίκων: «Ανιχνεύοντας το πεδίο», σελ. 120. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κουλαουζίδης, Α. Γ. και Κουτσούρης, Ε. Α. (2005). Άξονες εκπαιδευτικού σχεδιασμού γεωργικής εκπαίδευσης ενηλίκων σε μία εποχή περιβαλλοντική αβεβαιότητας. Ανακτήθηκε από: <file:///C:/Users/user/Downloads/55756597.pdf>

Κουλουζίδης, Γ., (2019). Ένας διάλογος για την εκπαίδευση ενηλίκων. Συμβουλές και κατευθύνσεις για νέους εκπαιδευτές. Αθήνα: Μεταίχμιο

Κούντιος, Γ. Μιχαηλίδης, Α. και Παπαδάκη-Κλαυδιανού, Α., (2012). *Εκπαιδευτικές ανάγκες Νέων Γεωργών στις Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνιών*. Ανακτήθηκε από: <https://www.agro.auth.gr/etagro/12o-synedrio/12.pdf>

Κοτζαμάνης Β., (2021). Δημογραφικές εξελίξεις και προκλήσεις. Ανακτήθηκε από: <https://imegsevee.gr/wp-content/uploads/2021/03/kotzamanis-5.pdf>

Κυπριανός, Π., & Χουμεριανός, Μ., (2003). Γεωργική Εκπαίδευση και εκσυγχρονισμός του αγροτικού χώρου στην Ελλάδα, 1895-1914. *Ίστωρ*, τεύχος 13, Νο 4, σελ. 69-96.

Κυριάκης , Κ. (2012). Ο ρόλος του εκπαιδευτή στην εκπαίδευση ενηλίκων. Ανακτήθηκε από: [file:///C:/Users/user/Downloads/47611284%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/47611284%20(1).pdf)

Λιντζέρης, Π. (2017). «Πολιτικές δεξιοτήτων: Επισημάνσεις για το ρόλο των δεξιοτήτων στην οικονομία, την εργασία και την κατάρτιση». Στο Γούλας, Χ. και Λιντζέρης, Π., (Επιμ.), *Διά βίου μάθηση, επαγγελματική κατάρτιση, απασχόληση και οικονομία: Νέα δεδομένα, προτεραιότητες και προκλήσεις*, (σ. 67-102). Αθήνα: ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ & ΙΝΕ ΓΣΕΕ.

Μπελέρη Θ., (2019). *Η Επαγγελματοποίηση των εκπαιδευτών ενηλίκων. Η περίπτωση της Ελλάδας*. (Μεταπτυχιακή εργασία). Διαθέσιμη από: ΕΚΠ Διπλωματικές εργασίες ΕΑΠ

Παπαδήμα, Γ., (2017). *Η σημασία αναγνώρισης και αξιοποίησης των φιλοσοφιών της εκπαίδευσης ενηλίκων: θεωρητική και εμπειρική τεκμηρίωση*. (Διδακτορική εργασία) Διαθέσιμη από: Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών.

Παπασπύρου, Σ., (2015). *Ο Ρόλος των Υποκειμενικών Αντιλήψεων περί Εκπαίδευσης Ενηλίκων σε σχέση με τη Δράση των Γεωπόνων Γεωργικών Εφαρμογών*. (Διδακτορική Διατριβή). Διαθέσιμο από: Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών.

Παπασταμάτης, Α., (2011). *Εκπαίδευση Ενηλίκων Θεμέλια της Διδακτικής Πράξης*. Εκδόσεις: Σιδέρης Ι.

Πατσός, Χ., (2015). Βασικές αρχές και μέθοδοι διερεύνησης των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών από τους Σχολικούς Συμβούλους Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών – Επιστημονικών Θεμάτων*, Τεύχος 7^ο, 36-51.

Σιάρδος, Γ. & Κουτσούρης Α., (2004). *Αειφορική Γεωργία και Ανάπτυξη*. Θεσσαλονίκη, Εκδόσεις: Ζυγός.

Σιάρδος, Γ.(1997). *Γεωργικές Εφαρμογές, Το συμβουλευτικό έργο των φορέων Γεωργικής Ανάπτυξης*. Θεσσαλονίκη: Ζήτης

Τουρναβίτη, Ε., (2018). *Διερεύνηση των απόψεων Εκπαιδευτών Ενηλίκων για τη διαδικασία πιστοποίησης τους από τον ΕΟΠΠΕΠ και τη σύνδεση της με το ρόλο τους*. (Μεταπτυχιακή εργασία). Διαθέσιμη από: ΕΚΠ Διπλωματικές εργασίες ΕΑΠ

Χασάναγας, Δ. Ν., (2010). *Πρακτικές και μοντέλα γεωργικής εκπαίδευσης*. Εκδ. Γράφημα. Θεσσαλονίκη

Χριστοφιλοπούλου, Ε. (2003). Η Συμβολή της Κατάρτισης στην Ανάπτυξη των Κοινωνικών Δεξιοτήτων. Εισήγηση στην Συνδιάσκεψη του Εθνικού Προγράμματος Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών, 15 Φεβρουαρίου.

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

Boone, N.H., Gartin, A.S., Wright, B.C., Lawrence D.L., & Odell, S.K., (2002). Adult Education Philosophies Practiced by Agricultural Education Teachers in Pennsylvania, Virginia, and West Virginia. *Journal of Agricultural Education*, Vol. 43, No. 3, pp 37-48.

Brookfield, S. D., (1990). *The Skillful Teacher: On Technique, Trust, and Responsiveness in the classroom*. San Francisco: Jossey-Bass.

Brubacher, J. S. (1962). *Modern Philosophies of education*. New York: McGrawHill Book Company.

Brundtland, G. (1987). Report of the World Commission on Environment and Development: Our Common Future. Ανακτήθηκε από:
<https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/5987our-common-future.pdf>

Cinque, M. (2016). Lost in translation: Soft skills development in European countries. *Tuning Journal for Higher Education*, Vol. 3, No 2, pp. 389-427.

Conford, I. R. (2002). Learning-to-learn strategies as a basis for effective lifelong learning. *International Journal of Lifelong Education*, Vol. 21 No 4, pp 357-368.

Conti, J.G., (2007). Identifying your educational Philosophy: Development of the Philosophies Held by Instructors of Lifelong-Learners (PHIL). *Journal of Adult Education*, Vol. 36, No 1, pp 19-35.

Dewey, J., (1915). *Democracy and Education*. New York: Free Press.

Edmunds, M., (1999). Rural Tourism in Europe. *Travel and Journal Analyst*, No 6, pp37-50.

Eigler, G. (1993). Εκπαίδευση εκπαιδευτών: Αυτόνομα οργανωμένη μάθηση με τη βοήθεια των νέων μέσων. (μτφρ. Κ. Μπίκος) *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τεύχος 19, σ. 221-238.

Gasperini,L. (2000). From agricultural education to education for rural development and food security: All for education and food for all. Ανακτήθηκε από:

http://www.fao.org/fileadmin/templates/ERP/2013/link_Virtual_pub/pub_40.pdf

Giannoukos G, Besas G, Galiropoulos Ch, Hioctour V. (2015). The Role of the Educator in Adult Education. *Journal of Education and Learning*. Vol. 9(3) pp. 237- 240

Green, A.(2002).The many faces of lifelong learning: Recent education policy trends in Europe. *Journal of education policy*, 17(6), 611-626.

Halim, A. and Mozahad, A.M. (1998). Training and Professional Development, in Swanson, B., Bentz, R. and Sofranko, A. Improving Agricultural Extension - a Reference Manual, Rome: Food And Agriculture Organization of United Nations.

Hiemstra, R., (1991). Aspects of effective learning environments. *New Directions for Adult and Continuing Education*, Vol. 50, pp 5-12.

Kathleen, C., (2005). Developing Employability Skills. *Regional Educational Laboratory, School Improvement Research Series (SIRS)*

Kilpatric, W. H. (Brezinka, 1959). *Philosophy of Education*. New York: The Macmillan Company.

Koutsou, S. &Partalidou, M., (2012). Pursuing Knowledge and Innovation through Collective Actions: The Case of Young Farmers in Greece. *The Journal of Agricultural Education and Extensions*, Vol. 18, No 5, pp 445-460.

Lopes, H., & McKay, V., (2020). Adult learning and education as a tool to contain pandemics: The COVID-19 experience Henrique. *International Review of Education*. Vol. 66, pp 575-602.

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

Monette, M. L. (1977). The concept of educational need: An analysis of selected literature. *Adult Education Quarterly*, Vol. 27, No 2, p.p. 116-127.

Partnership for 21st Century Skills, 2009. Ανακτήθηκε από:
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED519462.pdf>

Rogers, A. (2002). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων, Μεταίχμιο, Αθήνα*

Shepherd, R., (1998). The Learning Age Green Paper: issues and opportunities for LIS

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

Διαδικτυακές πηγές

1: <http://opencourses.uom.gr/assets/site/content/courses/72/Notes-SPSS.pdf>

2: http://old.psych.uoa.gr/~roussosp//stats/Manual_SPSS16.pdf

3: Ανακτήθηκε από <file:///C:/Users/user/Downloads/KF0215721ENN.en.pdf>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α

Ερωτηματολόγιο

Αγαπητή/ έ καταρτιζόμενη/ε,

Το ερωτηματολόγιο που ακολουθεί, το οποίο σας παρακαλώ να συμπληρώσετε, σχεδιάστηκε στο πλαίσιο της μεταπτυχιακής εργασίας που εκπονώ με τίτλο: «Διερεύνηση της διδακτικής επάρκειας των εκπαιδευτών ενηλίκων μέσω της ικανοποίησης των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευομένων στις δομές των ΚΕΓΕ της Κεντρικής Μακεδονίας». Το ερωτηματολόγιο αποσκοπεί στο να μελετήσει τον βαθμό ικανοποίησης των εκπαιδευόμενων που έχουν παρακολουθήσει το παραπάνω πρόγραμμα κατάρτισης. Είναι πολύ σημαντικό για την εγκυρότητα και την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων οι απαντήσεις σας να είναι ειλικρινείς. Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο, προορίζεται αποκλειστικά για ερευνητική χρήση και η συμπλήρωσή του δεν απαιτεί περισσότερο από 8 λεπτά. Για οποιαδήποτε διευκρίνιση, μπορείτε να επικοινωνήσετε μαζί μου είτε τηλεφωνικά (τηλέφωνο επικοινωνίας: 6974667156) είτε μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (email:sophia_the@hotmail.com). Σας ευχαριστώ πολύ για τον πολύτιμο χρόνο που διαθέσατε και τη συνεργασία σας.

Με εκτίμηση

Θεοδωρίδου Σοφία

ΜΕΡΟΣ 1 – Δημογραφικά στοιχεία

Φύλλο:	άνδρας	γυναίκα			
Ηλικία:	20-25	26-30	31-35	36-40	41-45
Οικογενειακή κατάσταση:	άγαμος	έγγαμος			
Είστε κάτοχος:	απολυτήριο γυμνασίου	απολυτήριο λυκείου	Απολυτήριο σχολής ΕΠΑΛ	πτυχίο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης	

(εξ ορισμού δεν περιλαμβάνονται οι γεωπόνοι και οι σχολές ΕΠΑΛ γεωπονικής κατεύθυνσης)

Μέλος αγροτικής οικογένειας:	ΝΑΙ	ΟΧΙ
-------------------------------------	-----	-----

ΜΕΡΟΣ 2

Απαντήστε στις παρακάτω ερωτήσεις σημειώνοντας το βαθμό, στον οποίο πιστεύετε ότι σας αντιπροσωπεύει η κάθε πρόταση, από «καθόλου» έως «εντελώς». Η κλίμακα είναι 5 βαθμών όπου 0=καθόλου, 1=λίγο, 2=Αρκετά, 3=πολύ και 4=εντελώς

<u>Περιεχόμενο σεμιναρίου</u>	0 καθόλου	1 λίγο	2 Αρκετά	3 Πολύ	4 Εντελώς
1) Η θεματολογία του σεμιναρίου ήταν κατάλληλη	___	___	___	___	___
2) Οι εκπαιδευτικοί στόχοι ήταν ξεκάθαροι	___	___	___	___	___
3) Η κατανομή χρόνου στις ενότητες ήταν επιτυχής	___	___	___	___	___
5) Ο ρυθμός του σεμιναρίου ήταν ικανοποιητικός	___	___	___	___	___
6) Οι εκπαιδευτικές ανάγκες μου καλύφθηκαν	___	___	___	___	___
<u>Εκπαιδευτής</u>					
7) Γνώριζε σε βάθος το περιεχόμενο του σεμιναρίου	___	___	___	___	___
8) Ήταν οργανωμένος και προετοιμασμένος	___	___	___	___	___
9) Εκφραζόταν με σαφήνεια	___	___	___	___	___
10) Η εισήγηση ήταν η κύρια διδακτική μέθοδος που αξιοποιήθηκε	___	___	___	___	___
11) Ενθάρρυνε ερωτήσεις και συζητήσεις	___	___	___	___	___
<u>Εκπαιδευτικό υλικό / Εποπτικά μέσα</u>					
12) ο έντυπο υλικό που διανεμήθηκε ήταν χρήσιμο	___	___	___	___	___
13) Οι ασκήσεις ενδυνάμωσαν τη μάθησή μου	___	___	___	___	___
14) Οι διαφάνειες ήταν ευκρινείς και όχι κουραστικές	___	___	___	___	___
15) Είμαι ικανοποιημένος/-η από τις εκπαιδευτικές τεχνικές που εφάρμοσαν οι καθηγητές	___	___	___	___	___

	0	1	2	3	4
	καθόλου	λίγο	Αρκετά	Πολύ	Εντελώς
16) Η εκπαιδευτική εμπειρία που βίωσα με ικανοποίησε	—	—	—	—	—
17) Είναι πιθανό να παρακολουθήσω κάποιο άλλο επιμορφωτικό πρόγραμμα	—	—	—	—	—
18) Είμαι ικανοποιημένος από τη συμμετοχή μου στη διαφοροποίηση του προγράμματος ως προς τους στόχους του	—	—	—	—	—
19) Είμαι ικανοποιημένος από τη συμμετοχή μου σε ζητήματα οργάνωσης και λειτουργίας του προγράμματος	—	—	—	—	—

Σας ευχαριστούμε!

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β

Ερωτηματολόγιο

Αγαπητή/ έ εκπαιδευτή,

Η έρευνα αυτή διεξάγεται στα πλαίσια εκπόνησης διπλωματικής εργασίας για την απόκτηση μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών στην «Εκπαίδευση Ενηλίκων – Δια Βίου Μάθηση» του Πανεπιστημίου Μακεδονίας. Το παρόν ερωτηματολόγιο διερευνά την υποκείμενη εκπαιδευτική φιλοσοφία του εκπαιδευτή και στηρίζεται στο ήδη σταθμισμένο για τα ελληνικά δεδομένα ερωτηματολόγιο της *Lorraine Zinn* (1991) "*Philosophy of adult Education Inventory*". Η συμβολή σας στην επιτυχή διεξαγωγή της έρευνας είναι ιδιαίτερα σημαντική. Οι απαντήσεις σας θα παραμείνουν εμπιστευτικές και θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο για τους σκοπούς της παρούσας μελέτης. Εφόσον επιθυμείτε θα σας κοινοποιηθεί τόσο μια σύνοψη των αποτελεσμάτων της έρευνάς μας μετά την ολοκλήρωση της μελέτης, όσο και τα αποτελέσματα του δικού σας ερωτηματολογίου, καθώς το τελευταίο αποτελεί και ένα μέτρο αυτοαξιολόγησης. Το ερωτηματολόγιο αυτό είναι ανώνυμο και σας παρακαλούμε να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις. Για οποιαδήποτε διευκρίνιση, μπορείτε να επικοινωνήσετε μαζί μου είτε τηλεφωνικά (τηλέφωνο επικοινωνίας: 6974667156) είτε μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (email: sophia_the@hotmail.com).

Σας ευχαριστώ πολύ για τον πολύτιμο χρόνο που διαθέσατε και τη συνεργασία σας.

Με εκτίμηση

Θεοδωρίδου Σοφία

ΜΕΡΟΣ 1 – Δημογραφικά στοιχεία

Φύλλο: άνδρας γυναίκα
Ηλικία: 20-30 31-40 41-50 51-60 πάνω από 61
Οικογενειακή κατάσταση: άγαμος έγγαμος διαζευγμένος
Είστε κάτοχος: Πτυχίου τριτοβάθμιας εκπαίδευσης
Μεταπτυχιακού τίτλου
Διδακτορικού τίτλου

Παρακολουθήσατε σεμινάριο εκπαίδευσης εκπαιδευτών ενηλίκων:

ένα

δύο

τρία

περισσότερα από τρία

ΜΕΡΟΣ 2

Απαντήστε στις παρακάτω ερωτήσεις σημειώνοντας το βαθμό, στον οποίο πιστεύετε ότι σας αντιπροσωπεύει η κάθε πρόταση την οποία αξιολογείται με μία κλίμακα τύπου Likert. Η κλίμακα πηγαίνει από το 1 «διαφωνώ απόλυτα» έως το 7 «συμφωνώ απόλυτα, με ένα ουδέτερο σημείο 4.

1. Κατά το σχεδιασμό μιας εκπαιδευτικής δραστηριότητας, είναι περισσότερο πιθανό ότι:

αναγνωρίζω, μαζί με τους εκπαιδευόμενους, σημαντικά θέματα της διδακτικής ενότητας και σχεδιάζω ανάλογα τις εκπαιδευτικές διαδικασίες	1	2	3	4	5	6	7
αναγνωρίζω με σαφήνεια τα αποτελέσματα που θέλω να έχω και αναπτύσσω ένα πρόγραμμα (τάξη ή εργαστήριο) ώστε να τα επιτύχω	1	2	3	4	5	6	7

e

b

Κάνω πάντα σχέδιο μαθήματος με το οποίο οργανώνω τι σχεδιάζω να διδάξω και πως	1	2	3	4	5	6	7	a
Αξιολογώ τις ανάγκες των εκπαιδευόμενων και αναπτύσσω εύλογες σχετικές μαθησιακές δραστηριότητες	1	2	3	4	5	6	7	c
Λαμβάνω υπόψη μου τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευόμενων και σχεδιάζω, σε κάθε περίπτωση, να ασχοληθώ με αυτά	1	2	3	4	5	6	7	d

2. Οι άνθρωποι μαθαίνουν καλύτερα:

Όταν η καινούρια γνώση παρουσιάζεται ως μία προσέγγιση λύσης του προβλήματος	1	2	3	4	5	6	7	h
Όταν η εκπαιδευτική δραστηριότητα παρέχει εξάσκηση και επανάληψη	1	2	3	4	5	6	7	g
Μέσω διαλόγου και συζήτησης με άλλους εκπαιδευόμενους και τον συντονιστή της ομάδας	1	2	3	4	5	6	7	i
Όταν είναι ελεύθεροι να εξερευνήσουν χωρίς τους περιορισμούς του προγράμματος, «πέρα από τα καθιερωμένα»	1	2	3	4	5	6	7	i
Από έναν ειδικό που γνωρίζει καλά το θέμα που πρόκειται να αναπτύξει	1	2	3	4	5	6	7	f

3. Ο βασικός σκοπός της εκπαίδευσης είναι:

Να διευκολύνει την προσωπική ανάπτυξη του εκπαιδευόμενου	1	2	3	4	5	6	7	d
Να ενισχύσει την αντίληψη των εκπαιδευόμενων για την ανάγκη κοινωνικής αλλαγής	1	2	3	4	5	6	7	e
Να αναπτύξει φιλοσοφική και θεωρητική αντίληψη του θέματος	1	2	3	4	5	6	7	a
Να αναπτύξει την ικανότητα των εκπαιδευόμενων ώστε να επιλύουν κοινωνικά και προσωπικά προβλήματα	1	2	3	4	5	6	7	c
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 προσπάθειας/επιθυμίας τους να επιτύχουν τους στόχους τους, να λύσουν τα προβλήματα τους	1	2	3	4	5	6	7	h
Ότι αυτοί έχουν μάθει μέσω κριτικής σκέψης και επεξεργασίας σημαντικών κοινωνικών και πολιτικών θεμάτων	1	2	3	4	5	6	7	i
Ότι έχουν μάθει μέσω μιας διαδραστικής διαδικασίας	1	2	3	4	5	6	7	g
Ότι έχουν κερδίσει μέσω προσωπικής έρευνας παρά μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας	1	2	3	4	5	6	7	i
Ότι έχουν αποκτήσει μέσω μιας συστηματικής εκπαιδευτικής διαδικασίας	1	2	3	4	5	6	7	f

5. Οι αποφάσεις σχετικά με το περιεχόμενο της εκπαιδευτικής δραστηριότητας:

Πρέπει να λαμβάνονται περισσότερο από τον εκπαιδευόμενο σε συνεργασία με τον διοργανωτή	1	2	3	4	5	6	7	d
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 διαδικασίας	1	2	3	4	5	6	7	b
Πρέπει να βασίζονται στη θεώρηση κρίσιμων κοινωνικών, πολιτικών και/ή πολιτισμικών θεμάτων	1	2	3	4	5	6	7	e
Πρέπει να βασίζονται στη μελέτη των αναγκών, ενδιαφερόντων και των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευόμενοι	1	2	3	4	5	6	7	c
Πρέπει να βασίζονται σε προσεκτική ανάλυση από τον εκπαιδευτή ενηλίκων της ύλης που πρέπει να καλυφθεί και των απόψεων που πρέπει να διδαχθούν	1	2	3	4	5	6	7	a

6. Ο καλός εκπαιδευτής ξεκινάει το σχεδιασμό της διδασκαλίας:

Με το να μελετά τις τελικές συμπεριφορές που επιδιώκει και τους αποτελεσματικούς τρόπους που απαιτούνται για την επίτευξη αυτών	1	2	3	4	5	6	7	g
---	---	---	---	---	---	---	---	---

Με το να αναγνωρίζει τα προβλήματα που μπορούν να λυθούν ως αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας	1	2	3	4	5	6	7	h
Με το να διευκρινίζει το περιεχόμενο, τις απόψεις και τις βασικές αρχές που πρέπει να διδαχθούν	1	2	3	4	5	6	7	f
Με το να διευκρινίζει κρίσιμα ζητήματα κρίσιμα ζητήματα κοινωνικά ή πολιτικά που επηρεάζουν την επαγγελματική τους δράση	1	2	3	4	5	6	7	j
Με το να ρωτά τους εκπαιδευόμενους να διευκρινίσουν τι θέλουν να μάθουν και πώς	1	2	3	4	5	6	7	i

7. Ως εκπαιδευτής είμαι καλύτερος σε καταστάσεις:

Που είναι μη δομημένες και αρκετά ευέλικτες για να ακολουθήσουν τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευόμενων	1	2	3	4	5	6	7	d
Που είναι δομημένες με σαφήνεια, έχουν ξεκάθαρα διδακτικά αντικείμενα και αυξάνουν τη διαδραστικότητα με τον εκπαιδευόμενο	1	2	3	4	5	6	7	b
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
Όπου η περιοχή εμβέλειας του νέου αντικειμένου είναι ξεκάθαρη και το θέμα είναι λογικά οργανωμένο	1	2	3	4	5	6	7	a
Όπου οι εκπαιδευόμενοι έχουν επίγνωση των κρίσιμων θεμάτων στον αγροτικό χώρο και επιθυμούν την σε βάθος διερεύνηση τους	1	2	3	4	5	6	7	e

8. Κατά το σχεδιασμό μιας εκπαιδευτικής δραστηριότητας, προσπαθώ να δημιουργήσω:

Πραγματικές συνθήκες και να αναπτύξω στους εκπαιδευόμενους δεξιότητες για να τα αντιμετωπίσουν	1	2	3	4	5	6	7	h
Μια κατάσταση όπου οι εκπαιδευόμενοι θα ενθαρρύνονται να εξετάζουν τις απόψεις και τις αξίες τους και να γεννούν κριτικά ερωτήματα	1	2	3	4	5	6	7	j

Ένα ελεγχόμενο περιβάλλον που γοητεύει και «κρατά» τους εκπαιδευόμενους, κινητοποιώντας τους συστηματικά προς τα διδακτικά αντικείμενα	1	2	3	4	5	6	7	g
Μια ξεκάθαρη περίληψη των ουσιωδών εννοιών και θεμάτων που θα διδαχθούν	1	2	3	4	5	6	7	f
Ένα υποστηρικτικό περιβάλλον που θα διευκολύνει την ενδοσκόπηση και την αλληλεπίδραση	1	2	3	4	5	6	7	i

9. Τα αισθήματα των εκπαιδευόμενων 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 αντιμετωπίζουν την εκπαίδευση του	1	2	3	4	5	6	7	d
Χρησιμοποιούνται από τον επιδέξιο εκπαιδευτή ενηλίκων για να καλύψει τα εκπαιδευτικά αντικείμενα	1	2	3	4	5	6	7	b
Μπορεί να εμποδίσουν τον εκπαιδευτικό τρόπο με το να αποπροσανατολίσουν την προσοχή του εκπαιδευόμενου	1	2	3	4	5	6	7	a

10. Οι εκπαιδευτικές μέθοδοι που προτιμώ να χρησιμοποιώ:

Επικεντρώνονται στην επίλυση προβλημάτων και παρουσιάζουν αληθινές ευκαιρίες στον εκπαιδευόμενο	1	2	3	4	5	6	7	h
Δίνουν έμφαση στην εξάσκηση και ανατροφοδότηση του εκπαιδευόμενου	1	2	3	4	5	6	7	g
Είναι περισσότερο χωρίς κατευθύνσεις, ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να αναλάβει πρωτοβουλίες για της μάθησης του	1	2	3	4	5	6	7	i
Εμπλέκει τον εκπαιδευόμενο στο διάλογο και στη κριτική εξέταση αντιφατικών θεμάτων	1	2	3	4	5	6	7	j
Είναι προαποφασισμένο το θέμα και το περιεχόμενο που θα καλυφθεί	1	2	3	4	5	6	7	f

11. Όταν οι εκπαιδευόμενοι δεν ενδιαφέρονται για το θέμα, αυτό είναι γιατί:

Δεν αντιλαμβάνονται πόσο σημαντικές είναι οι συνέπειες της μη κατανόησης του θέματος που διδάσκονται	1	2	3	4	5	6	7	e
Δεν βρίσκουν κανένα όφελος για την καθημερινή τους ζωή	1	2	3	4	5	6	7	c
Ο εκπαιδευτής δεν γνωρίζει αρκετά για το αντικείμενο που διδάσκεται ή δεν μπορεί να το παρουσιάσει με ενδιαφέροντα τρόπο στον εκπαιδευόμενο	1	2	3	4	5	6	7	a
Δε λαμβάνουν αρκετή ανατροφοδότηση κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας	1	2	3	4	5	6	7	b
Δεν είναι έτοιμοι να μάθουν ή δεν το έχουν σε προτεραιότητα	1	2	3	4	5	6	7	d

12. Οι διαφορές μεταξύ των εκπαιδευόμενων:

Είναι σχετικά ασήμαντες εφόσον οι εκπαιδευόμενοι αποκτούν κοινή βάση κατανόησης μέσω της μαθησιακής εμπειρίας	1	2	3	4	5	6	7	f
Τους καθιστούν ικανούς να μάθουν καλύτερα με το δικό τους χρόνο και τρόπο	1	2	3	4	5	6	7	i
Είναι κυρίως εξαιτίας των διαφορετικών εμπειριών ζωής και συνήθως τους οδηγεί να κάνουν διαφορετική χρήση των νέων γνώσεων και ικανοτήτων στις δικές τους περιπτώσεις	1	2	3	4	5	6	7	h
Προέρχεται από τις επιμέρους πολιτισμικές και κοινωνικές καταστάσεις και μπορεί να ελαχιστοποιηθεί καθώς αναγνωρίζουν κοινές ανάγκες και προβλήματα	1	2	3	4	5	6	7	j
Δε θα σχετιστούν με τη μάθηση αν σε κάθε εκπαιδευόμενο δίνονται αρκετές ευκαιρίες για εφαρμογή και ενδυνάμωση	1	2	3	4	5	6	7	g

13. Η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της εκπαιδευτικής διαδικασίας:

Δεν είναι ιδιαίτερα σημαντική και ίσως να μην είναι δυνατή γιατί ο αντίκτυπος της εκπαίδευσης να μη μπορεί να αποδειχθεί έως αρκετά αργότερα	1	2	3	4	5	6	7	e
Πρέπει να ενσωματωθεί στο σύστημα ώστε οι εκπαιδευόμενοι να ανατροφοδοτούνται συνεχώς και να	1	2	3	4	5	6	7	b

προσαρμόσουν τις επιδόσεις τους ανάλογα	
Γίνεται καλύτερα από τους ίδιους τους εκπαιδευόμενους, για τους δικούς τους σκοπούς	1 2 3 4 5 6 7 d
Επιτρέπει να γίνει αντιληπτό το κατά πόσο οι εκπαιδευόμενοι έχουν αυξήσει την αντιληπτική τους ικανότητα πάνω στο νέο αντικείμενο μελέτης	1 2 3 4 5 6 7 a
Επιτυγχάνεται καλύτερα όταν ο εκπαιδευόμενος αντιμετωπίζει ένα πρόβλημα, είτε στην εκπαιδευτική διαδικασία είτε σε πραγματικές συνθήκες και το αντιμετωπίζει επιτυχώς	1 2 3 4 5 6 7 c

14. Ο κύριος ρόλος ενός εκπαιδευτή ενηλίκων είναι:

Να καθοδηγήσει τους εκπαιδευόμενους μέσω των εκπαιδευτικών διαδικασιών με καλά καθοδηγούμενη ανατροφοδότηση	1 2 3 4 5 6 7 g
Να οδηγήσει συστηματικά τους εκπαιδευόμενους βήμα προς βήμα στο να αποκτήσουν νέες πληροφορίες και να κατανοήσουν υποκείμενες θεωρίες και σκέψεις	1 2 3 4 5 6 7 f
Να βοηθήσουν τους εκπαιδευόμενους να αναγνωρίσουν και να μάθουν να επιλύουν προβλήματα	1 2 3 4 5 6 7 h
Να αυξήσουν την αντίληψη των εκπαιδευομένων σε περιβαλλοντικά και κοινωνικά θέματα και να τους βοηθήσουν να μάθουν πώς να έχουν αντίκτυπο σε αυτές τις καταστάσεις	1 2 3 4 5 6 7 j
Να διευκολύνουν αλλά όχι να καθοδηγούν τις εκπαιδευτικές διαδικασίες	1 2 3 4 5 6 7 i

15. Τελικά, εάν οι εκπαιδευόμενοι δεν έμαθαν ότι τους διδάχτηκε:

Ο εκπαιδευτής δεν δίδαξε ουσιαστικά	1 2 3 4 5 6 7 a
Πρέπει να επαναλάβουν την εκπαιδευτική διαδικασία ή ένα τμήμα αυτής	1 2 3 4 5 6 7 b
Ίσως έμαθαν κάτι άλλο το οποίο θεωρούν εξίσου ενδιαφέρον ή χρήσιμο	1 2 3 4 5 6 7 d

Δεν αντιλαμβάνονται πως η εκπαίδευση θα τους καταστήσει ικανούς να επηρεάσουν σημαντικά την κοινωνία	1	2	3	4	5	6	7	e
Είναι πιθανότατα γιατί είναι ανίκανοι να χρησιμοποιούν πρακτικά τις νέες γνώσεις στα προβλήματα της καθημερινή ζωής τους	1	2	3	4	5	6	7	c

Επιθυμώ να ενημερωθώ για: Τα αποτελέσματα της έρευνας
τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου

Η ηλεκτρονική μου διεύθυνση είναι:

Σας ευχαριστούμε!

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ

Πίνακας 1. Η υποκείμενη εκπαιδευτική φιλοσοφία σε σχέση με την αξιολόγηση του εκπαιδευτή (ερώτηση 7)

		Ο εκπαιδευτής ήταν οργανωμένος και προετοιμασμένος		
		Αρκετά	Πολύ	Εντελώς
Φιλελευθερισμός	Παρατηρούμενη συχνότητα	1	1	2
	Αναμενόμενη συχνότητα	0,4	1	2,6
Συμπεριφορισμός	Παρατηρούμενη συχνότητα	3	3	10
	Αναμενόμενη συχνότητα	1,7	4	10,3
Προοδευτισμός	Παρατηρούμενη συχνότητα	1	4	11
	Αναμενόμενη συχνότητα	1,7	4	10,3
Ανθρωπισμός	Παρατηρούμενη συχνότητα	0	0	6
	Αναμενόμενη συχνότητα	0,6	1,5	3,9
Επικοινωνιακός	Παρατηρούμενη συχνότητα	0	4	2
	Αναμενόμενη συχνότητα	0,6	1,5	3,9
Δασκαλοκεντρική προσέγγιση	Παρατηρούμενη συχνότητα	4	4	12
	Αναμενόμενη συχνότητα	2,1	5	12,9
Μαθητοκεντρική προσέγγιση	Παρατηρούμενη συχνότητα	1	8	19
	Αναμενόμενη συχνότητα	2,9	7	18,1

Οι συντελεστές παραλλακτικότητας F και pearson χ^2 αντίστοιχα για:

- τη συσχέτιση με κάθε μία εκπαιδευτική φιλοσοφία
 - F= 0,491 και $p=0,171 > 0,05$
- τη συσχέτιση με τη τάση της εκπαιδευτικής φιλοσοφίας
 - $\chi^2 (2, n=48)=3,477$ $p=0,176 > 0,05$

Πίνακας 2. Η υποκείμενη εκπαιδευτική φιλοσοφία σε σχέση με την αξιολόγηση του εκπαιδευτή (ερώτηση 8)

		Ο εκπαιδευτής εκφραζόταν με σαφήνεια		
		Αρκετά	Πολύ	Εντελώς
Φιλελευθερισμός	Παρατηρούμενη συχνότητα	0	2	2
	Αναμενόμενη συχνότητα	0,4	1,1	2,5
Συμπεριφορισμός	Παρατηρούμενη συχνότητα	3	3	10
	Αναμενόμενη συχνότητα	1,7	4,3	10
Προοδευτισμός	Παρατηρούμενη συχνότητα	2	4	10
	Αναμενόμενη συχνότητα	1,7	4,3	10
Ανθρωπισμός	Παρατηρούμενη συχνότητα	0	0	6
	Αναμενόμενη συχνότητα	0,6	1,6	3,8
Επικοινωνιακός	Παρατηρούμενη συχνότητα	0	4	2
	Αναμενόμενη συχνότητα	0,6	1,6	3,8
Δασκαλοκεντρική προσέγγιση	Παρατηρούμενη συχνότητα	3	5	12
	Αναμενόμενη συχνότητα	2,1	5,4	12,5
Μαθητοκεντρική προσέγγιση	Παρατηρούμενη συχνότητα	2	8	18
	Αναμενόμενη συχνότητα	2,9	7,6	17,5

Οι συντελεστές παραλλακτικότητας F και pearson χ^2 αντίστοιχα για:

- τη συσχέτιση με κάθε μία εκπαιδευτική φιλοσοφία
 - $F=0,487$ και $p=0,181 > 0,05$
- τη συσχέτιση με τη τάση της εκπαιδευτικής φιλοσοφίας
 - $\chi^2 (2, n=48)=3,477$ $p=0,176 > 0,05$

Πίνακας 3. Η υποκείμενη εκπαιδευτική φιλοσοφία σε σχέση με την αξιολόγηση του εκπαιδευτή (ερώτηση 9)

		Η κύρια διδακτική μέθοδος είναι η εισήγηση		
		Αρκετά	Πολύ	Εντελώς
Φιλελευθερισμός	Παρατηρούμενη συχνότητα	1	2	1
	Αναμενόμενη συχνότητα	0,8	1	2,3
Συμπεριφορισμός	Παρατηρούμενη συχνότητα	3	3	10
	Αναμενόμενη συχνότητα	3	4	9
Προοδευτισμός	Παρατηρούμενη συχνότητα	4	3	9
	Αναμενόμενη συχνότητα	3	4	9
Ανθρωπισμός	Παρατηρούμενη συχνότητα	1	0	5
	Αναμενόμενη συχνότητα	1,1	1,5	3,4
Επικοινωνιακός	Παρατηρούμενη συχνότητα	0	4	2
	Αναμενόμενη συχνότητα	1,1	1,5	3,4
Δασκαλοκεντρική προσέγγιση	Παρατηρούμενη συχνότητα	4	5	11
	Αναμενόμενη συχνότητα	3,8	5	11,3
Μαθητοκεντρική προσέγγιση	Παρατηρούμενη συχνότητα	5	7	16
	Αναμενόμενη συχνότητα	5,3	7	15,8

Οι συντελεστές παραλλακτικότητας F και pearson χ^2 αντίστοιχα για:

- τη συσχέτιση με κάθε μία εκπαιδευτική φιλοσοφία
 - $F=0,476$ και $p=0,2>0,05$
- τη συσχέτιση με τη τάση της εκπαιδευτικής φιλοσοφίας
 - $\chi^2(2, n=48)=0,038$ $p=0,981>0,05$

Πίνακας 4. Η υποκείμενη εκπαιδευτική φιλοσοφία σε σχέση με την αξιολόγηση του εκπαιδευτή (ερώτηση 10)

		Ο εκπαιδευτής ενθάρρυνε ερωτήσεις και συζητήσεις		
		Αρκετά	Πολύ	Εντελώς
Φιλελευθερισμός	Παρατηρούμενη συχνότητα	1	1	2
	Αναμενόμενη συχνότητα	0,3	1,1	2,7
Συμπεριφορισμός	Παρατηρούμενη συχνότητα	1	5	10
	Αναμενόμενη συχνότητα	1	4,3	10,7
Προοδευτισμός	Παρατηρούμενη συχνότητα	1	3	12
	Αναμενόμενη συχνότητα	1	4,3	10,7
Ανθρωπισμός	Παρατηρούμενη συχνότητα	0	0	6
	Αναμενόμενη συχνότητα	0,4	1,6	4
Επικοινωνιακός	Παρατηρούμενη συχνότητα	0	4	2
	Αναμενόμενη συχνότητα	0,4	1,6	4
Δασκαλοκεντρική προσέγγιση	Παρατηρούμενη συχνότητα	2	6	12
	Αναμενόμενη συχνότητα	1,3	5,4	13,3
Μαθητοκεντρική προσέγγιση	Παρατηρούμενη συχνότητα	1	7	20
	Αναμενόμενη συχνότητα	1,8	7,6	18,7

Οι συντελεστές παραλλακτικότητας F και pearson χ^2 αντίστοιχα για:

- τη συσχέτιση με κάθε μία εκπαιδευτική φιλοσοφία
 - $F=0,479$ και $p=0,202 > 0,05$
- τη συσχέτιση με τη τάση της εκπαιδευτικής φιλοσοφίας
 - $\chi^2 (2, n=48)=1,108$ $p=0,575 > 0,05$