

«Η Μετασχηματίζουσα μάθηση στην εκπαίδευση ενηλίκων και η σύγκρισή της με τη συμπεριφοριστική θεωρία»

«Transformative learning in adult education and its comparison with the Behaviorism»

Κωσταντίνος Γρίβας, Φιλολόγος, Msc Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας, Email, konstchristos@gmail.com

Γενοβέφα Παπαδήμα, Φιλολόγος – Οικονομολόγος, PhD, Διδάκτωρ στη Φιλοσοφία της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας

Konstantinos Christos Grivas, Philologist, Msc, Dept of Educational and Social Policy, University of Macedonia, Greece, mail, konstchristos@gmail.com

Genovefa Papadima, Philologist- Economist, PhD in Philosophical Theories of Adult Education, Dept of Educational and Social Policy, University of Macedonia, Greece, Email, gpapadima@uom.edu.gr

Abstract: This article attempts at a theoretical level to compare in the context of adult education the characteristics of two seemingly completely opposite theories, those of transformative learning and behaviorism, in terms of the learning process, teaching, the role of the educator and the learner. The ultimate goal of this comparison is to make clear at the end the need for the adult educator to combine these two theories. This, after all, is the reason why the specific educational theories were chosen for comparison, that is, to make it clear that, despite their many existing contradictions, due to which one could reasonably assume at first glance that they are completely incompatible with each other, Their didactic accompaniment becomes, as will be seen at the end, most of the time necessary. This necessity is supplemented by the research part of the article where an attempt is made through a qualitative research in thirteen adult educators to investigate which of the two theories adult educators move towards based on four main pillars of education, which is also the main research question.

Keywords: Adult Education, Transformative Learning, Behaviorism, Educator, Learner

Περίληψη: Το παρόν άρθρο επιχειρεί σε θεωρητικό επίπεδο να συγκρίνει στα πλαίσια της εκπαίδευσης ενηλίκων τα χαρακτηριστικά δύο φαινομενικά εντελώς αντίθετων θεωριών, της μετασχηματίζουσας μάθησης και του συμπεριφορισμού, ως προς τη διαδικασία της μάθησης, της διδασκαλίας, τον ρόλο του εκπαιδευτή και του εκπαιδευόμενου. Απώτερος στόχος αυτής της σύγκρισης είναι να καταστεί σαφής στο τέλος η ανάγκη συνδυασμού αυτών των δύο θεωριών από τον εκπαιδευτή ενηλίκων. Αυτός άλλωστε είναι και ο λόγος που επιλέχθηκαν οι συγκεκριμένες εκπαιδευτικές θεωρίες προς σύγκριση, το να καταστεί σαφές δηλαδή ότι, παρά τις πολλές υφιστάμενες αντιθέσεις τους, εξαιτίας των οποίων θα μπορούσε εύλογα να υποθέσει κανείς με μία πρώτη ματιά ότι είναι εντελώς ασυμβίβαστες μεταξύ τους, η διδακτική συμπίευσή τους καθίσταται, όπως θα φανεί στο τέλος, τις περισσότερες φορές απαραίτητη. Η αναγκαιότητα αυτή συμπληρώνεται από το ερευνητικό μέρος του άρθρου όπου επιχειρείται

μέσω μίας ποιοτικής έρευνας σε δεκατρείς εκπαιδευτές ενηλίκων να διερευνηθεί ποια από τις δύο θεωρίες τείνουν να ασπάζονται οι εκπαιδευτές ενηλίκων με βάση τους τέσσερις βασικούς πυλώνες της εκπαίδευσης, που αποτελεί και το βασικό ερευνητικό ερώτημα της εργασίας.

Λέξεις Κλειδιά: Εκπαίδευση Ενηλίκων, Μετασχηματίζουσα Μάθηση, Συμπεριφορισμός, Εκπαιδευτής, Εκπαιδευόμενος

Εισαγωγή

Η σύγκριση σε θεωρητικό επίπεδο των εκπαιδευτικών θεωριών της μετασχηματίζουσας μάθησης και του συμπεριφορισμού ως προς τα χαρακτηριστικά τους που εμπίπτουν στη διαδικασία της μάθησης και της διδασκαλίας, στον ρόλο του εκπαιδευτή και του εκπαιδευόμενου έχει ως στόχο την ανάδειξη της αναγκαιότητας του συνδυασμού των δύο θεωριών στην διδακτική πράξη από τον εκπαιδευτή ενηλίκων. Ακόμη, η αναγκαιότητα αυτή αποτελεί την αφορμή για την ποιοτική έρευνα που έπεται η οποία διερευνά την κλίση των εκπαιδευτών ενηλίκων ανάμεσα στις δύο θεωρίες με βάση τέσσερις εκπαιδευτικούς πυλώνες, τη φύση της μάθησης, τη διδασκαλία, τον εκπαιδευτή αλλά και τον εκπαιδευόμενο. Σε ερευνητικό επίπεδο, θα επιχειρηθεί η διαπίστωση της κλίσης των εκπαιδευτών ενηλίκων ανάμεσα στις δύο εκπαιδευτικές θεωρίες μάθησης σε ό,τι αφορά τους ίδιους τέσσερις βασικούς πυλώνες της εκπαίδευσης. Στόχος λοιπόν του συγκεκριμένου πονήματος είναι αυτή ακριβώς η ανακάλυψη του ενστερνισμού από πλευράς των εκπαιδευτών ενηλίκων ορισμένων στοιχείων που εμπίπτουν ανάμεσα στις δύο εκπαιδευτικές θεωρίες μάθησης αφού παρουσιαστεί, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, μία λεπτομερής σύγκριση σε βιβλιογραφικό επίπεδο αυτών των στοιχείων σε ό,τι αφορά στις δύο θεωρίες. Το ερευνητικό ερώτημα που προκύπτει λοιπόν με βάση τα προαναφερθέντα και στο οποίο θα επιδιωχθεί να δοθεί απάντηση μέσω ημιδομημένης συνέντευξης είναι το εξής:

Ποια από τις δύο εκπαιδευτικές θεωρίες τείνουν να ασπάζονται οι εκπαιδευτές ενηλίκων με βάση τις απόψεις τους σχετικά με τους κύριους εκπαιδευτικούς πυλώνες: Τη φύση της μάθησης, τον ρόλο του εκπαιδευτή, τον ρόλο του εκπαιδευόμενου αλλά και τη διδακτική προσέγγιση;

Ο λόγος για τον οποίο καθίσταται αναγκαία η διερεύνηση της κλίσης των εκπαιδευτών ενηλίκων ανάμεσα στις δύο θεωρίες μάθησης με βάση τους προαναφερθέντες εκπαιδευτικούς πυλώνες είναι η αναγκαιότητα συνδυασμού διάφορων θεωριών μάθησης και κατά επέκταση στοιχεία αυτών κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διεργασίας από έναν εκπαιδευτή ενηλίκων, αναγκαιότητα που τεκμαίρεται τόσο από την ελληνική βιβλιογραφία (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2013· Καψάλης, 2015· Παπαδήμα, 2017· Παπασταμάτης, 2010· Ράπτης & Ράπτη, 2007· Φλουρής, 1983), όσο και από τη διεθνή βιβλιογραφία (Anderson, 2020· Arends, 2012· Borich, 2017· Ashcroft & James, 2002· Collins, 2005· Ellias & Merriam, 2005· Meyer, 1988· Rogers, 1999· Schiro, 2008). Η σπουδαιότητα του παρόντος άρθρου έγκειται στο γεγονός ότι, μέσα από την βιβλιογραφική σύγκριση των θεωριών αλλά και μέσω της ποιοτικής έρευνας, προσφέρει σε εν ενεργεία αλλά και υποψήφιους εκπαιδευτές ενηλίκων τη δυνατότητα να

αναστοχαστούν σε ό,τι αφορά τη διδακτική τους προσέγγιση και να εξοικειωθούν με τα βασικά χαρακτηριστικά της μετασχηματίζουσας μάθησης και του συμπεριφορισμού στη διδακτική πράξη.

Α' Μέρος : Θεωρητική Θεμελίωση

1. Σύγκριση των δύο θεωριών

1.1. Σύγκριση ως προς τη φύση της μάθησης

Κύρια επιδίωξη της μετασχηματίζουσας μάθησης, αποτελεί η βοήθεια, η ενίσχυση, αλλά και η παρότρυνση των ενηλίκων εκπαιδευόμενων, να οδηγηθούν σε κριτική ανάλυση των ήδη διαμορφωμένων αντιλήψεών και πεποιθήσεών τους και να τις θέσουν σε κριτική αμφισβήτηση. Η φύση της μαθησιακής διεργασίας σε αυτή την περίπτωση είναι καθαρά ενεργητική και αλληλεπιδραστική, καθώς οι εκπαιδευόμενοι, μέσα από δραστηριότητες που αναπτύσσονται από τον εκπαιδευτή αλλά και μέσα από τον κριτικό διάλογο μεταξύ τους και μαζί του, οδηγούνται σε συμπεράσματα σχετικά με το κατά πόσο το υπάρχον αξιακό και αξιολογικό τους σύστημα είναι ωφέλιμο για τους ίδιους αλλά και για την προσφορά τους στην κοινωνία. Η μάθηση από αυτή την έννοια λογίζεται ως μία συνεχής και εξελικτική διεργασία, η οποία ανταποκρίνεται στη συνεχή εξέλιξη της ροής των πραγμάτων στην ζωή του ανθρώπου και στην οποία μπορούν να εμπλακούν όλοι. Συνεπώς η γνώση δεν αποτελεί προνόμιο μόνο λίγων ατόμων αλλά δεν έχει όρια με αποτέλεσμα κανείς να μην μπορεί να διεκδικεί τον ρόλο του παντογνώστη. Ο ενήλικας εκπαιδευόμενος καλείται να εισέλθει, μέσω της μάθησης, σε μία εξερεύνηση της πραγματικής αλήθειας και γνώσης σε ό,τι αφορά στις αποκτηθείσες έως τώρα εμπειρίες του, προκειμένου να ανταποκριθεί και να αφομοιώσει τις αδιάκοπες αλλαγές της ζωής του (Mezirow, 2006).

Προκειμένου όμως η μάθηση να είναι αποτελεσματική, πρέπει να λαμβάνει χώρα σε μαθησιακά περιβάλλοντα τα οποία προωθούν τον διάλογο, τον σεβασμό της διαφορετικής άποψης και προσωπικότητας και κατ' επέκταση να μπορεί κανείς να το χαρακτηρίσει ως δημοκρατικό. Και αυτό διότι σύμφωνα με τον Mezirow (2006), η μετασχηματίζουσα μάθηση δίνει μεγάλη έμφαση στον στοχαστικό και κριτικό διάλογο κατά τον οποίο, ο επιδιωκόμενος στόχος είναι η ανταλλαγή ποικίλων απόψεων σχετικά με το θέμα της συζήτησης. Μόνον έτσι, με την ενεργητική ακρόαση και με την αποδοχή της διαφορετικής πεποίθησης των άλλων μπορεί να επιτευχθεί ο μετασχηματισμός των αντιλήψεων που θεωρούνταν μέχρι πρότινος ως αντικειμενικές αλήθειες. Μέσω αυτής της κριτικής αμφισβήτησης, προβληματισμού, αλλά και της εμπειρικής δράσης, ο εκπαιδευόμενος μπορεί να οδηγηθεί στην ανάπτυξη και επέκταση της ίδιας του της προσωπικής και πνευματικής ελευθερίας (Hoggan, Malkki & Finnegan, 2016).

Σε μεγάλη αντίθεση με την προσέγγιση της μάθησης, έτσι όπως παρουσιάζεται μέσα από τη θεωρία του Mezirow, έρχεται η προσέγγιση της συμπεριφοριστικής θεωρίας. Ο

συμπεριφορισμός, σύμφωνα με τον Παπασταμάτη (2010), εδράζεται στην άποψη ότι η εξωτερική πραγματικότητα του εκπαιδευόμενου, και συνεπώς η ίδια η διαδικασία της μάθησης, μπορούν να κατακτηθούν και να κατανοηθούν μέσω των αισθήσεων και των εξωτερικών ερεθισμάτων. Η μάθηση στην προκειμένη περίπτωση είναι κάτι το οποίο μπορεί να μετρηθεί και να αξιολογηθεί κυρίως με ποσοτικούς όρους. Η μετρήσιμη φύση της γίνεται πιο σαφής στον συμπεριφορισμό, που όπως διατείνεται και ο Καψάλης (2015), αξιολογείται σύμφωνα με την έκταση της εκάστοτε διδαχθείσας, την οποία θα πρέπει να έχει να αφομοιώσει ο μαθητής, και να την εκδηλώνει μέσω της συμπεριφοράς του. Ο στόχος της διδασκαλίας είναι να προκαλέσει τους εκπαιδευόμενους την ανάκληση έτοιμα παραδομένων γνώσεων. Συγκεκριμένα ο συμπεριφορισμός από την άλλη, προτάσσει μία μηχανιστική εικόνα του ανθρώπινου όντος, και κατά επέκταση του εκπαιδευόμενου (Παπασταμάτης, 2010). Η μαθησιακή διεργασία συντελείται μέσω εξωτερικών ερεθισμάτων και ο ψυχικό κόσμος του εκπαιδευόμενου είναι χρήσιμος μόνο για είναι σε θέση να ερμηνεύει τις εκάστοτε πληροφορίες που λαμβάνει, αλλά αυτό που λογίζεται ως πολύ σημαντικός και καθοριστικός παράγοντας μάθησης, είναι η αντίδραση στις εξωτερικές επιδράσεις, η οποίες διαμορφώνουν αποφασιστικά την προσωπικότητα του ατόμου.

Όσον αφορά στο κατά πόσο τα εξωτερικά κίνητρα μάθησης είναι αποτελεσματικά, ο Stipek (1996) αναφέρει ότι η άποψη περί σημαντικής αποτελεσματικότητας των εξωτερικών κινήτρων αμφισβητήθηκε από τους γνωστικούς ψυχολόγους, οι οποίοι κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι τα εσωτερικά κίνητρα έχουν πολύ μεγαλύτερη σημασία για τον εκπαιδευόμενο ειδικότερα, αφού ο άνθρωπος διαθέτει ήδη έμφυτα κίνητρα μάθησης και για αυτόν ακριβώς τον λόγο, έχει πολύ μεγαλύτερη σημασία το κατά πόσο θα ικανοποιηθούν οι έμφυτες τάσεις του για ανακάλυψη της γνώσης και όχι το κατά πόσο ενισχύθηκε μία επιθυμητή συμπεριφορά. Έτσι, παρά το γεγονός ότι κανείς δεν μπορεί να αμφισβητήσει την ύπαρξη των εξωτερικών κινήτρων μάθησης στην καθημερινή μας ζωή αλλά και την επιστημονική αποτελεσματικότητά ορισμένων διδακτικών μεθόδων που προάγουν την μαθησιακή κινητοποίηση και ενδυνάμωση των ενηλίκων εκπαιδευόμενων κυρίως όσον αφορά την κατάρτιση, όπως επισημαίνουν μάλιστα και οι Arends (2012), Borich (2017), και Mackeracher (1996), τα εξωτερικά κίνητρα μάθησης έχουν βραχύχρονη ισχύ (Καψάλης, 2015).

Εύληπτο είναι λοιπόν ότι είναι ζωτικής σημασίας η ανάπτυξη μαθησιακών δραστηριοτήτων που ανταποκρίνονται στις εμπειρίες, στα ενδιαφέροντα, αλλά και στις απόψεις των εκπαιδευόμενων καθώς θα βοηθούν τον εκπαιδευόμενο να ικανοποιεί τα εσωτερικά του κίνητρα, αυτά δηλαδή τα οποία προέρχονται από την έμφυτη τάση του ανθρώπου να ανακαλύπτει συνεχώς νέα πράγματα μέσω της περιέργειάς του (Wlodkowski & Ginsberg, 2017).

1.2. Σύγκριση ως προς τη διδακτική διαδικασία

Ως προς την διδακτική προσέγγιση, η μετασχηματίζουσα μάθηση θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως μία μαθητοκεντρική θεωρία, της οποίας βασικό συστατικό αποτελεί το

μαθησιακό υποκείμενο, δηλαδή, ο ίδιος ο εκπαιδευόμενος. Πιο συγκεκριμένα, η διεργασία της μετασχηματίζουσας μάθησης συντελείται βάσει δύο κυρίως μεθόδων, αυτή του κριτικού στοχασμού, της κριτικής αμφισβήτησης δηλαδή των δυσλειτουργικών πεποιθήσεων των εκπαιδευόμενων που αποτελούν τροχοπέδη για την προσωπική αλλά και πνευματική τους ανάπτυξη και αυτή του κριτικού και ορθολογικού διαλόγου που συμβάλλει τα μέγιστα στην ανάπτυξη του κριτικού αναστοχασμού.

Ο κριτικός στοχασμός κατέχει αναμφίβολα μία εξέχουσα θέση στην θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης, αφού αποτελεί ένα από τα δύο βασικά μεθοδολογικά της εργαλεία. Όπως επισημαίνει και ο Κόκκος (2006), με την αρωγή του κριτικού στοχασμού ο εκπαιδευόμενος τίθεται σε θέση να προβαίνει στην αποδόμηση, στην κριτική αμφισβήτηση των πρότερων εμπειριών του και της γνώσης που προέκυψε μέσα από αυτές, την οποία είχε την τάση να θεωρεί ως την μοναδική και αντικειμενική αλήθεια έως τώρα. Με αυτό τον τρόπο οδηγείται σταδιακά στην αναδιαμόρφωση και κατά επέκταση στον μετασχηματισμό αυτών των γνώσεων, απορρίπτοντας τα στοιχεία εκείνα, τα οποία διαστρεβλώνουν τον τρόπο που θεωρεί τον κόσμο. Η σταδιακή αυτή αναδόμηση της γνώσης του εκπαιδευόμενου, έχει ως φυσικό επακόλουθο τον αυτοστοχασμό του, αφού για να οδηγηθεί στην συνειδητοποίηση των προβληματικών εμπειριών του, μέσω της ορθής νοηματοδότησής τους, κρίνεται απαραίτητη η πραγματοποίηση αυτοκριτικής. Η συνειδητοποίηση του δυσλειτουργικού πλαισίου αναφοράς και κατά επέκταση, η ορθή νοηματοδότησή του, αποτελούν τις λειτουργίες ή τα στάδια του κριτικού στοχασμού.

Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να επισημανθεί ότι ο κριτικός στοχασμός δεν θα πρέπει να συγχέεται με έναν πιο επιφανειακό τρόπο που σκεφτόμαστε επάνω στα πράγματα. Τουναντίον, ο κριτικός στοχασμός αποτελεί μία πολύ πιο ουσιαστική και βαθύτερη νοητική διεργασία, η οποία μας επιτρέπει να αναστοχαζόμαστε και κατά επέκταση, να αναδομούμε τους έως τώρα παγιωμένους τρόπους σκέψης μας. Ο κριτικός στοχασμός, επομένως, συμβάλλει στην αναδιαμόρφωση της προσωπικότητάς μας (Κόκκος, 2008). Επίσης, όπως αναφέρει και ο Rogers (1999), ο ενήλικος εκπαιδευόμενος καλλιεργεί μεγαλύτερη αυτονομία και ωριμότητα μέσω του κριτικού στοχασμού.

Άλλη μία εκπαιδευτική στρατηγική-μέθοδος της οποίας γίνεται χρήση στον συμπεριφορισμό, σύμφωνα με τους Lever-Duffy, και McDonald (όπως αναφέρεται στο Παπαδήμα, 2017), είναι αυτή της πρακτικής εξάσκησης. Η μέθοδος αυτή πραγματοποιείται στηριζόμενη σε διάφορες εκπαιδευτικές τεχνικές και μέσα, όπως για παράδειγμα τα εκπαιδευτικά παιχνίδια, οι προσομοιώσεις αλλά και η χρήση πολυμέσων (εικόνων, βίντεο, μουσικής κ.τ.λ) μέσω υπολογιστή, με την παράλληλη αξιοποίηση άλλων εποπτικών μέσων, όπως ο βιντεοπροβολέας. Ειδικά στους σύγχρονους καιρούς όπου η χρήση της τεχνολογίας αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινότητας του ανθρώπου, τα πολυμέσα εύλογα θεωρούνται ως εξαιρετικά βοηθητικοί παράγοντες για την επίτευξη αποτελεσματικής μάθησης, αφού προσφέρουν την ευκαιρία στον εκπαιδευόμενο να κάνει πρακτική εξάσκηση και εκτός του τυπικού μαθησιακού περιβάλλοντος του προγράμματος, αφού δύναται να μελετήσει στο σπίτι το εκπαιδευτικό υλικό που ίσως αναρτηθεί για παράδειγμα σε ειδικά διαμορφωμένες πλατφόρμες ηλεκτρονικής

εκπαίδευσης (e-learning). Κατά αυτόν τον τρόπο ο εκπαιδευόμενος διευκολύνεται και παράλληλα ενθαρρύνεται να συνεχίσει να προσπαθεί για την κατάκτηση των στόχων του, αφού δεν περικλείεται από ένα στενό χρονικό εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Σύμφωνα με τους Ashcroft και James (όπως αναφέρεται στο Παπαδήμα, 2017), μια επιπλέον μέθοδος-τακτική που χρησιμοποιείται στην περίπτωση της συμπεριφοριστικής θεωρίας είναι ο έπαινος των εκπαιδευόμενων από τους εκπαιδευτές τους. Η συγκεκριμένη μέθοδος προσφέρει πολλά οφέλη στην μαθησιακή διεργασία καθώς μετριάξει τον ρόλο της αυθεντίας που προσδίδει ο συμπεριφορισμός στον εκπαιδευτή, ο οποίος πολλές φορές καθιστά την αναπτυσσόμενη σχέση μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου ανιαρή και μονότονη. Η φιλοσοφία πίσω από αυτή την στρατηγική είναι ότι οι εκπαιδευόμενοι λαμβάνουν πολύ σοβαρότερα υπόψη τα βήματα που πρέπει να ακολουθήσουν προς την βελτίωσή τους. Προκειμένου λοιπόν να καταστεί μία μαθησιακή διεργασία πιο αποτελεσματική, καλό είναι ο εκπαιδευτής να διερευνά ποιες είναι αυτές οι πρότερες γνωστικές εμπειρίες σε ό,τι αφορά το αντικείμενο που διδάσκεται, σε ποιο βαθμό είναι σε θέση να το κατανοήσουν και ποια ακριβώς είναι τα μαθησιακά τους κίνητρα. Εξάλλου, όπως επισημαίνει και ο Ramsden (όπως αναφέρεται στο Ashcroft & James, 2002), η μάθηση αποτελεί την αλλαγή στην κατανόηση των πραγμάτων, και περιλαμβάνει μεταξύ άλλων το να ανακαλύπτει κανείς τους εκπαιδευόμενους του ενθαρρύνοντας τους ίδιους και κατά συνέπεια την μάθησή τους με ενεργό τρόπο. Η γνώση, άλλωστε, δεν είναι κάτι που αποβάλλεται ή αποστηθίζεται αλλά κάτι το οποίο δομείται από τον ίδιο τον εκπαιδευόμενο, όπως υποστήριξε και ο Bruner (1966).

Το ακριβώς αντίθετο αποτέλεσμα μπορεί να έχει, σύμφωνα με τον Παπασταμάτη (2010), η έμφαση στην τιμωρία από τον εκπαιδευτή. Σε αντίθεση με την περίπτωση των κυρώσεων, της αρνητικής δηλαδή ενίσχυσης, κατά την οποία ο εκπαιδευόμενος εκδηλώνει την επιθυμητή συμπεριφορά, προκειμένου να αποφύγει τις επικείμενες δυσάρεστες συνέπειες και κατά επέκταση να ανακουφιστεί από μία δυσάρεστη κατάσταση, στην περίπτωση της τιμωρίας ο εκπαιδευόμενος υφίσταται τις αρνητικές συνέπειες ακόμα και εάν η επιθυμητή συμπεριφορά έχει αποκτηθεί. Ακόμα και οι ίδιοι οι εκπρόσωποι του συμπεριφορισμού μάλιστα έχουν επισημάνει την αναξιοπιστία αυτής της μεθόδου-πρακτικής, η οποία, εάν και μερικές φορές επιφέρει τα επιθυμητά αποτελέσματα, άλλες φορές, και ειδικά σε μακροπρόθεσμο επίπεδο επιφέρει τα ακριβώς αντίθετα.

Ο συμπεριφορισμός εάν και χρησιμοποιεί κάποιες μαθητοκεντρικές εκπαιδευτικές τεχνικές, όπως για παράδειγμα την εργασία σε ομάδες και τη συζήτηση, η μέθοδος αξιοποίησής τους δίνει έμφαση στον εκπαιδευτή-αυθεντία, είναι δηλαδή δασκαλοκεντρική (Μπονίδης, 2015). Έτσι λοιπόν, ο τρόπος με τον οποίο θα ασκηθούν οι εκπαιδευόμενοι στις παραπάνω τεχνικές καθορίζεται αποκλειστικά από τον εκπαιδευτή, η συζήτηση για παράδειγμα, σύμφωνα με τους Κασσωτάκη και Φλουρή (2013) δε διεξάγεται με μία καθαρά διαλογική μορφή, με την μορφή δηλαδή ελεύθερης ή παρωθητικής συζήτησης, αλλά με την δασκαλοκεντρική μορφή των ερωταπαντήσεων. Η συγκεκριμένη μορφή αυτής της τεχνικής δεν ευνοεί την ελεύθερη έκφραση των απόψεων του εκπαιδευόμενου, αφού ο τελευταίος απαντάει μόνο στις ερωτήσεις του εκπαιδευτή και λαμβάνει τον λόγο κυρίως για διευκρινίσεις.

1.3. Σύγκριση ως προς τον ρόλο του εκπαιδευτή

Ο ρόλος που διαδραματίζει ο εκπαιδευτής ενηλίκων στην διεργασία της μετασχηματίζουσας μάθησης, σύμφωνα με τον Mezirow (1991), αποκρυσταλλώνεται μέσω της βαρύτητας που δίδεται στην απάντηση ορισμένων εκπαιδευτικών ζητημάτων ηθικής φύσεως. Πιο συγκεκριμένα, κύρια αρμοδιότητα του εκπαιδευτή ενηλίκων αποτελεί, όχι το να μεταδώσει την γνώση στους εκπαιδευόμενους, αντιμετωπίζοντας τους τελευταίους ως αυθεντία και σαν αυτοί να είναι παθητικοί δέκτες των λεγομένων του, όπως συμβαίνει με την συμπεριφοριστική θεωρία, αλλά το να τους ενθαρρύνει και να τους διευκολύνει να μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν, να αναπτύξουν την αυτενέργειά τους ως ενεργά υποκείμενα μάθησης.

Ο τρόπος με τον οποίο επιτυγχάνεται αυτό, σύμφωνα πάλι με τον ίδιο (1991), έγκειται στο να θέτει ο εκπαιδευτής στον εκπαιδευόμενο ένα αποπροσανατολιστικό δίλημμα, στο οποίο έχει γίνει προηγουμένως αναφορά. Ο στόχος αυτού του αποπροσανατολιστικού διλήμματος είναι η κατάκτηση ενός ευρύτερου και πιο ανεπτυγμένου νοήματος της εμπειρίας, έτσι όπως την αντιλαμβάνεται ο εκπαιδευόμενος. Αφορά δηλαδή στην κριτική ανάλυση και στον αναστοχασμό επάνω στην εκάστοτε αποκτηθείσα εμπειρία. Ωστόσο, πρέπει να τονισθεί ότι, ο εκπαιδευτής ενηλίκων οφείλει να διερευνήσει και κατά επέκταση να λάβει υπόψιν του τον βαθμό ετοιμότητας μετασχηματισμού των εμπειριών και των αντιλήψεων από μέρους των εκπαιδευόμενων. Ζωτικής σημασίας προϋπόθεση της εκπαιδευτικής δράσης του λοιπόν, καθίσταται η κατάλληλη προεργασία που θα πραγματοποιήσει, η οποία προϋποθέτει την κατανόηση και ενσυναίσθηση της εκπαιδευτικής, πνευματικής και ψυχικής κατάστασης του εκπαιδευόμενου.

Στην περίπτωση του συμπεριφορισμού, ο ρόλος και κατά επέκταση η θέση που κατέχει ο εκπαιδευτής στην εκπαιδευτική διαδικασία διαφοροποιούνται ριζικά. Για την συμπεριφοριστική θεωρία μάθησης ο εκπαιδευτής αποτελεί την απόλυτη αυθεντία της μαθησιακής διεργασίας, είναι αυτός ο οποίος καθορίζει το αντικείμενο, τον τρόπο και τον χρόνο διδασκαλίας ακολουθώντας με μεγάλη αυστηρότητα τους εκάστοτε εκπαιδευτικούς στόχους το προγράμματος στο οποίο διδάσκει. Δίνει μεγάλη έμφαση στην ανάπτυξη της ορθολογικής σκέψης και της λογικής τάξης των πραγμάτων, για αυτό ακριβώς και η πορεία που ακολουθεί σε ό,τι αφορά την διδακτέα ύλη είναι γραμμική, και η πορεία αυτή εξαρτάται στο κατά πόσο επιτυγχάνονται οι στόχοι κάθε διδακτικής ενότητας. Εάν δεν ικανοποιούνται οι προηγούμενοι στόχοι, τότε ο εκπαιδευτής πραγματοποιεί επανάληψη του μαθήματος και δεν προχωρεί παρακάτω (Παπαδήμα, 2019).

Η οργάνωση των αντικειμένων που θα διδαχθούν λοιπόν πραγματοποιείται με αυστηρά συστηματικό τρόπο από τον εκπαιδευτή, ο οποίος οφείλει να είναι πλήρως καταρτισμένος και ενήμερος για αυτό που θα κληθεί να διδάξει αλλά και για τους διδακτικούς στόχους, τις γνώσεις και τις δεξιότητες δηλαδή που θα επιδιώξει να εκδηλωθούν σταδιακά από τους εκπαιδευόμενους (Gutek, 2004). Σύμφωνα με τον Μπονίδη (2012), ο εκπαιδευτής, πέρα από το ότι πρέπει να διαθέτει οπωσδήποτε μία ευρεία γνώση σχετικά με το αντικείμενο διδασκαλίας, επιχειρεί να μεταλαμπαδεύσει και τις επικρατούσες αξίες και αντιλήψεις της

εκάστοτε κοινωνίας, με στόχο να διατηρηθεί η υφιστάμενη κοινωνική συνοχή. Το μάθημα χαρακτηρίζεται από διαρκή προσπάθεια και πειθαρχία από πλευράς των εκπαιδευόμενων προς τον εκπαιδευτή. Ακόμη, δίδεται έμφαση στην αντικειμενική φύση της γνώσης και στην επαγωγική μέθοδο διδασκαλίας, από το μέρος στο όλον, και για αυτόν ακριβώς τον λόγο η επίτευξη των στόχων ελέγχεται με αξιολόγηση και επανάληψη κατά την οποία ο εκπαιδευόμενος οφείλει να επαναλαμβάνει ακριβώς ό,τι έμαθε.

Οι εκπρόσωποι του συμπεριφορισμού θεωρούν ότι οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να ελέγχονται μόνιμα ως προς την εκδηλωνόμενη συμπεριφορά τους. Ακόμη, θεωρούν ότι ο οργανωμένος έλεγχος και κατά επέκταση η πειθαρχία των εκπαιδευτών ενηλίκων προς τους εκπαιδευόμενους τους. Ο έλεγχος αυτός μάλιστα, και ειδικότερα, ο έλεγχος των εκπαιδευτών ενηλίκων προς τους εκπαιδευόμενους είναι τόσο αυστηρός, έτσι ώστε η ελευθερία στην περίπτωση του συμπεριφορισμού να εκλαμβάνεται από τους εκπαιδευόμενους ως αποφυγή ή απόδραση από μία ανεπιθύμητη κατάσταση. Η απόδραση έχει να κάνει με την απομάκρυνση ενός δυσάρεστου συναισθήματος που ήδη υφίσταται ενώ η αποφυγή με ένα επικείμενο αρνητικό συναίσθημα (Karavakou & Papadima, 2015).

1.4. Σύγκριση ως προς τον ρόλο του εκπαιδευόμενου

Στη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης, ο εκπαιδευόμενος τίθεται στο επίκεντρο της μαθησιακής και εκπαιδευτικής διεργασίας, ενώ ο εκπαιδευτής αναλαμβάνει τον ρόλο του διευκολυντή-συντονιστή αυτής, έτσι ο εκπαιδευόμενος να καταφέρει με μεγαλύτερη ευκολία να διανύσει την απαραίτητη μαθησιακή πορεία, προκειμένου να μετασχηματίσει τις αντιλήψεις του και τη συμπεριφορά του. Αυτό που έχει σημασία για τον Mezirow είναι η νοηματοδότηση της εμπειρίας από τον εκάστοτε εκπαιδευόμενο και κατά επέκταση, η επιχείρηση να εξηγηθεί ο ιδιαίτερος τρόπος βάσει του οποίου ο εκπαιδευόμενος προσεγγίζει την μάθηση, το πώς μαθαίνει, πώς αντιλαμβάνεται και αξιολογεί τις εμπειρίες του και πρωτίστως τις μετασχηματίζει (Imel, 1998). Μάλιστα ο εκπαιδευόμενος μέσω ενός μετασχηματισμού του αξιακού και ηθικού του συστήματος, μέσω της μαθησιακής διεργασίας, μπορεί δηλαδή να φτάσει σε σημείο να αλλάξει ριζικά την κοσμοθεωρία του για τα πράγματα. Αυτό συνεπάγεται αναδιαμόρφωση των βαθύτερων και πιο ριζωμένων αντιλήψεων του εκπαιδευόμενου, τις οποίες ο Mezirow ονομάζει νοηματικά σύνολα. Με αυτόν τον τρόπο παύει οριστικά να είναι εγκλωβισμένος σε πεποιθήσεις που εμποδίζουν σημαντικά την προσωπική του ανάπτυξη.

Στον συμπεριφορισμό, αντιθέτως, σύμφωνα με τις Karavakou & Papadima (2015) ο εκπαιδευόμενος νοείται ως ένας κατά κύριο λόγο παθητικό δέκτης της μαθησιακής διεργασίας, η οποία συντελείται με την αντίδρασή του στα εξωτερικά ερεθίσματα του μαθησιακού περιβάλλοντος γενικότερα, αλλά και του εκπαιδευτή ενηλίκων ειδικότερα. Όπως επισημαίνει ο Hull, βάσει των Rothwell και Sredl (όπως αναφέρεται στο Karavakou & Papadima, 2015), ο ενήλικας εκπαιδευόμενος κατά την συμπεριφοριστική θεωρία, θα πρέπει να βρίσκεται αντιμέτωπος με δύσκολες και δυσάρεστες για τον ίδιο καταστάσεις, στα πλαίσια ενός εκπαιδευτικού προγράμματος, οι οποίες προάγουν φυσικά το συναίσθημα του άγχους, έτσι

ώστε να παροτρύνονται να θέτουν υπό έλεγχο αυτές τις καταστάσεις, μαθαίνοντας έτσι ταυτόχρονα μία επιδιωκόμενη και συγκεκριμένη δεξιότητα. Για τον Hull, μπορεί να μάθει αποτελέσματα μόνο εάν στηρίζεται η μάθηση σε προσδοκίες και στόχους, τους οποίους είναι αποφασισμένος να κατακτήσει. Επομένως χρειάζεται εξωτερικά κίνητρα για να μάθει ο εκπαιδευόμενος σύμφωνα με τις Karavakou & Papadima (2015).

Η εικόνα επομένως με την οποία παρουσιάζεται ο εκπαιδευόμενος σύμφωνα με τον Groppe (όπως αναφέρεται στο Karavakou & Papadima, 2015), δεν είναι παρά μία εικόνα ενός ελεγχόμενου και ρυθμισμένου ατόμου. Ο εκπαιδευόμενος δεν αναπτύσσει την ικανότητα να στοχάζεται κριτικά, δεν εμπλέκεται βιωματικά σε εκπαιδευτικές τεχνικές που προάγουν την αναδιαμόρφωση της αντίληψης, μέσω ενός αποπροσανατολιστικού διλήμματος, αλλά σε τεχνικές και καταστάσεις, οι οποίες, όπως επισημάνθηκε, ναι μεν τον καθιστούν ικανό να αποκτά μία συγκεκριμένη κάθε φορά δεξιότητα και να αντιμετωπίζει δύσκολες συγκυρίες, αλλά δίδεται τόσο μεγάλη έμφαση στα εξωτερικά κίνητρα, την μίμηση, και τις τεχνικές δεξιότητες, έτσι ώστε δύσκολα προάγεται η προσωπική του ανάπτυξη. Παρόλα αυτά, είναι σημαντικό το να μπορεί ο εκπαιδευόμενος να ανταποκρίνεται αποτελεσματικά, μέσω ερεθισμάτων, σε σαφείς και συγκεκριμένους στόχους, που επιθυμεί να κατακτήσει (Karavakou & Papadima, 2015).

1.5. Η αναγκαιότητα συνδυασμού των θεωριών στη διδακτική πράξη

Σύμφωνα με την Παπαδήμα (2019), όλες οι θεωρίες μάθησης αφορούν στην διεργασία της μάθησης με διαφορά στην έμφαση που της προσδίδει η εκάστοτε θεωρία. Ο συμπεριφορισμός για παράδειγμα δίνει μεγαλύτερη έμφαση στην διδασκαλία, αφού ασπάζεται τον ρόλο του μεθοδοκεντρικού ή αλλιώς του δασκαλοκεντρικού εκπαιδευτή, ο οποίος έχει ως επιδίωξη την κατάκτηση των αυστηρά προδιαγεγραμμένων και αντικειμενικών στόχων του εκπαιδευτικού-αναλυτικού προγράμματος και είναι αυτός στον οποίο εναπόκειται πλήρως ο διδακτικός σχεδιασμός. Είναι αυτός ο οποίος θα διαχειρίζεται και θα προγραμματίζει την πορεία διδασκαλίας αλλά και την αξιολόγηση των εκπαιδευόμενων, με λίγα λόγια είναι το πρόσωπο που λαμβάνει χίλιες αποφάσεις. Η γνώση που μεταδίδει στους εκπαιδευόμενους είναι μία και αντικειμενική και ο σκοπός του, όπως και της εκπαίδευσης στον συμπεριφορισμό γενικά, δεν είναι η ίδια η γνώση αυτή κάθε αυτή αλλά η ανάπτυξη πολιτών χρήσιμων για την κοινωνία προκειμένου να εξασφαλίσει την κοινωνική συνοχή.

Στον αντίποδα, ο εκπαιδευτής στην μετασχηματίζουσα μάθηση συνεργάζεται με τους εκπαιδευόμενους στην διαμόρφωση της πορείας του εκπαιδευτικού προγράμματος, αφού ο εκπαιδευόμενος αποτελεί το κέντρο της μαθησιακής διεργασίας και όχι ο εκπαιδευτής. Ο σκοπός του εκπαιδευτή και της εκπαίδευσης στην μετασχηματίζουσα μάθηση είναι η καλλιέργεια αυθεντικών διαπροσωπικών σχέσεων ανάμεσα σε εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενο αλλά και η καλλιέργεια και αναδόμηση του ψυχικού του κόσμου, μέσω της αξιοποίησης των βιωμάτων του. Η γνώση που παρέχεται δημιουργείται από τον ίδιο τον εκπαιδευόμενο με την επικουρική βοήθεια του εκπαιδευτή και είναι υποκειμενική. Γίνεται αντιληπτό λοιπόν το

γεγονός ότι και στις δύο θεωρίες ο ρόλος του εκπαιδευτή μπορεί μεν να είναι εντελώς διαφορετικός και η φύση της γνώσης να συλλαμβάνεται εντελώς διαφορετικά, ωστόσο, και οι δύο θεωρίες προσδίδουν στον εκπαιδευτή έναν εξαιρετικά καταλυτικό ρόλο στην πορεία κατάκτησης της μάθησης.

Επίσης, και οι δύο θεωρίες, παρά το γεγονός ότι αντιλαμβάνονται τον ρόλο του εκπαιδευόμενου με αντίθετο τρόπο, δίδουν μεγάλη έμφαση στην έννοια της επανατροφοδότησης. Απλά, ενώ στον συμπεριφορισμό η θετική ενίσχυση δηλαδή, παρέχεται εντελώς στοχευμένα, στην μετασχηματίζουσα μάθηση παρέχεται καθόλη την μαθησιακή διεργασία και τροποποιείται αναλόγως με τις εκάστοτε συνθήκες που επικρατούν στην δυναμική και δύσκολη προσπάθεια των εκπαιδευόμενων να κατακτήσουν τον ψυχοσυναισθηματικό στόχο της αναδόμησης των αντιλήψεών τους.

Σύμφωνα με την Παπαδήμα (2019), η πιο παραδοσιακή διδακτική προσέγγιση που ακολουθεί ο συμπεριφορισμός και γενικότερα οι δασκαλοκεντρικές θεωρίες μπορεί να αποτελέσει τη βάση μίας επιδερμικής πρώτης κατάκτησης και κατανόησης γνώσεων και δεξιοτήτων, η οποία βάση όμως μπορεί να αποβεί ένα εξαιρετικά χρήσιμο προστάδιο για κατάκτηση πιο εξελιγμένων και πολύπλοκων νοητικών δομών στην μετέπειτα ζωή του εκπαιδευόμενου. Σύμφωνα πάλι με την ίδια (2019), τα στοιχεία της ευελιξίας, της αυτενέργειας και της πρωτοβουλίας των μαθητοκεντρικών θεωριών μάθησης πρέπει να τίθενται εντός σαφών και καθορισμένων εκπαιδευτικών πλαισίων (σαφείς διδακτικοί στόχοι, πρόγραμμα σπουδών).

Η αναγκαιότητα σύμπλευσης της δασκαλοκεντρικής προσέγγισης της συμπεριφοριστικής θεωρίας και της μαθητοκεντρικής προσέγγισης της μετασχηματίζουσας μάθησης ενισχύεται και από τα όσα υπογραμμίζονται σχετικά με τον συνδυασμό μεθόδων διδασκαλίας από τους Anderson (2020), Tamir (1995), και Nuttal (1995). Η παραδοσιακή δασκαλοκεντρική άμεση διδασκαλία, όπως για παράδειγμα ο μονόλογος του εκπαιδευτή μέσω της αφήγησης μπορεί να ακολουθηθεί από έναν παρακινητικό διάλογο ή μία ελεύθερη συζήτηση μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενων αλλά και μεταξύ εκπαιδευόμενων-μέθοδοι που προάγουν την κριτική σκέψη-στην οποία ο εκπαιδευτής θα παρεμβαίνει μόνο εάν του ζητηθεί ή εάν αυτό κρίνεται απαραίτητο. Επίσης, η διδασκαλία μπορεί κάλλιστα να μετατοπιστεί από τον άμεσο και εκθετικό χαρακτήρα της προς τον διερευνητικό, εφόσον ο εκπαιδευτής διαθέτει τον απαιτούμενο χρόνο διδασκαλίας, παράγοντας που είναι πολύ σημαντικός. Με αφορμή αυτό, πρέπει να επισημανθεί η κριτική που έχει ασκηθεί στις δασκαλοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας ήδη από δεύτερο μισό του 20^{ου} αιώνα, γεγονός που ενίσχυσε ακόμη περισσότερο την ανάγκη για συνδυασμό διδακτικών προσεγγίσεων. Η κριτική έγκειται ακριβώς στο γεγονός ότι οι διερευνητικές μέθοδοι διδασκαλίας απαιτούν αρκετό χρόνο για την εφαρμογή τους και στο ότι δεν οι εκπαιδευόμενοι δεν είναι πάντα σε θέση να ανακαλύψουν μόνοι τους γνώσεις πάσης φύσεως και ειδικά εξειδικευμένες επιστημονικές.

Όπως επισημαίνει εξάλλου με την σειρά του και ο Meyer (1988), δεν είναι λίγοι οι συγγραφείς εκείνοι οι οποίοι πιστεύουν που οι παραδοσιακές μέθοδοι διδασκαλίας είναι πιο αποτελεσματικές στην διδακτική πράξη, εφόσον δομούνται στην βάση των σύγχρονων ψυχοπαιδαγωγικών και διδακτικών δεδομένων και στις αρχές μιας αποτελεσματικής

μαθησιακής διεργασίας, ενώ άλλοι εμφανίζονται πιο επιφυλακτικοί σχετικά με την αποδοτικότητα αυτών των προσεγγίσεων. Αυτός ο έντονος προβληματισμός μάλιστα σχετικά με τις αντίθετες απόψεις σε ό,τι αφορά στα διάφορες μεθόδους διδασκαλίας ενδυναμώνει την τάση για συνδυασμό των.

Σε αυτό το σημείο κρίνεται πολύ σημαντικό να αναφερθούν τα όσα υπογραμμίζει ο Rogers (1999) σχετικά με τον ιδιαίτερο τρόπο διδακτικής προσέγγισης τον οποίο επιθυμεί ο κάθε ενήλικος εκπαιδευόμενος να ακολουθήσει ο εκπαιδευτής, διότι ο τρόπος μάθησης αυτός είναι και ο πιο ταιριαστός για τον εκπαιδευόμενο. Το στοιχείο αυτό αποτελεί και ένα από τα χαρακτηριστικά που έχει ένας ενήλικος εκπαιδευόμενος που εμπλέκεται σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα ενηλίκων.

Είναι φυσικό επακόλουθο λοιπόν να υπάρχουν οι εκπαιδευόμενοι εκείνοι που ενώ εισέρχονται για παράδειγμα σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα που έχει δομηθεί στην βάση της μετασχηματίζουσας μάθησης, όπως αυτά που εκτέθηκαν σε προηγούμενο υποκεφάλαιο, να επιθυμούν να διδαχθούν με μία πιο συμπεριφοριστική προσέγγιση, να ελέγχονται δηλαδή σε πολύ μεγάλο βαθμό από τον εκπαιδευτή και το κάθε μαθησιακό τους βήμα να καθορίζεται από αυτόν. Επιθυμούν να απεμπολήσουν την δυνατότητά τους για αυτενέργεια επειδή θεωρούν ότι πρέπει να υπακούν σε υποδείξεις και οδηγίες του εκπαιδευτή και ότι πρέπει να τους μεταδοθεί ένα πολύ συγκεκριμένο γνωστικό υλικό για το οποίο θεωρούν ότι μοναδικός κάτοχος και διαχειριστής του είναι η αυθεντία της μαθησιακής διεργασίας, δηλαδή ο εκπαιδευτής και αρνούνται να αξιοποιήσουν τα βιώματά τους προκειμένου να μάθουν οι ίδιοι πώς να μαθαίνουν και να διαχειρίζονται με την βοήθεια του εκπαιδευτή την γνώση αυτή. Ακόμα και στην περίπτωση που εκπαιδευτής ενθαρρύνει την αξιοποίηση των βιωμάτων τους μέσω μία ελεύθερης συζήτησης, στηριγμένη πάντα σε κανόνες αποτελεσματικότητας, έτσι ώστε να προωθηθούν ο κριτικός στοχασμός και ο ορθολογικός διάλογος, στοιχεία ζωτικά για την μετασχηματίζουσα μάθηση, αυτοί αιτούνται την καθοδήγηση της συζήτησης από τον ίδιο τον εκπαιδευτή επειδή νιώθουν ασφάλεια να εποπτεύονται από την αυθεντία της γνώσης.

Η αντίστροφη ακριβώς κατάσταση μπορεί να επικρατήσει και σε ένα καθαρά συμπεριφοριστικό πρόγραμμα, όπου αναπτύσσονται κυρίως τεχνικές δεξιότητες ή μπορεί η προσέγγιση της γνώσης να είναι τέτοιας φύσης. Σε αυτήν την περίπτωση, αλλά και στην προηγούμενη με μικρότερες βέβαια πιθανότητες, οι εκπαιδευόμενοι μπορεί να αντιδράσουν αρνητικά στον εκτεταμένο έλεγχο τους από τον εκπαιδευτή και στην αυστηρή δομή της παρεχόμενης ύλης και των μαθησιακών δραστηριοτήτων, πόσο μάλλον όταν ο εκπαιδευτής χρησιμοποιεί σε αρκετά μεγάλο βαθμό την αρνητική ενίσχυση, απορρίπτοντας εντελώς την δυνατότητα για λάθος, ως στρατηγική για επίτευξη των μαθησιακών στόχων. Η μάθηση μέσω εμπειρίας μάλιστα, μέσω δηλαδή εξωτερικών ερεθισμάτων αλλά η μη ουσιαστική αξιοποίηση των βιωμάτων των εκπαιδευόμενων, αφού οι εμπειρίες τους αντιμετωπίζονται με τρόπο πιο εργαλειακό, ο οποίος στοχεύει στην αλλαγή της συμπεριφοράς και της στάσης τους αλλά όχι απαραίτητα στην εσωτερική αφομοίωση της αλλαγής αυτής, μπορεί επίσης να αποτελέσει εξίσου αρνητικό στοιχείο. Οι εκπαιδευόμενοι σε αυτές τις περιπτώσεις ίσως θεωρήσουν ότι δεν αντιμετωπίζονται ως ενήλικες από τον εκπαιδευτή και πολύ πιθανό να αναπτύξουν

αρνητική στάση απέναντί του, γεγονός που καθιστά εξαιρετικά δυσμενή την αποτελεσματικότητα της μάθησης.

Την αναγκαιότητα συνδυασμού των θεωριών μάθησης, και συνεπώς και των δύο θεωριών στις οποίες γίνεται αναφορά, από τους εκπαιδευτές ενηλίκων έχει επισημάνει και ο Παπασταμάτης (2010). Όποια μαθησιακή θεωρία και αν ακολουθηθεί από έναν εκπαιδευτή ενηλίκων θα πρέπει η επιλογή του αυτή να αποτελεί οπωσδήποτε προϊόν βαθείας κριτικής σκέψης και επεξεργασίας σε ό,τι αφορά στα πλεονεκτήματα και στα μειονεκτήματα κάθε μαθησιακής θεωρίας. Αυτό που καθιστά έναν εκπαιδευτή ενηλίκων επαγγελματία είναι η ευελιξία στην σκέψη του και η θετική του στάση απέναντι στην αξιολόγηση και στην ενδεχόμενη αναθεώρηση των αντιλήψεών του σχετικά με την μεθόδευση της διδακτικής του πράξης, αφού πέρα από τις αντιλήψεις αυτές, ο διδακτικός του προσανατολισμός θα πρέπει να λαμβάνει υπόψιν και δύο επιπλέον σημαντικούς παράγοντες οι οποίοι είναι οι επιδιώξεις του εκάστοτε εκπαιδευτικού ιδρύματος αλλά και οι μοναδικές προσωπικότητες των ενήλικων εκπαιδευόμενων τους όποιους έχει κάθε φορά ενώπιόν του.

B' Μέρος: Ερευνητικό

2.Μεθοδολογία έρευνας

2.1.Δείγμα, ερευνητικό εργαλείο και σχεδιασμός της έρευνας

Το δείγμα αποτελείται από δεκατρείς εκπαιδευτές ενηλίκων θεωρητικών και τεχνικών ειδικοτήτων, επτά άνδρες και έξι γυναίκες. Οι εννέα από αυτούς είναι ενεργοί εκπαιδευτές ενηλίκων σε δομές τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης ενηλίκων, ενώ οι υπόλοιποι έχουν δραστηριοποιηθεί για χρόνια με το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πεδίο σε τέτοιες δομές όπως Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης, δημόσια και ιδιωτικά, πανεπιστήμιο, Κέντρα Δια Βίου Μάθησης, δημόσια και ιδιωτικά, κολλέγιο, ιδιωτικό εκπαιδευτήριο, τμήματα μέσης εκπαίδευσης για ενήλικες.

Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν αυτό της ημιδομημένης συνέντευξης. Οι συνεντεύξεις διεξήχθησαν τον μήνα Μάρτιο του 2021 μέσω των εφαρμογών του Viber και του Messenger καθώς μία δια ζώσης συνομιλία καθίστατο αδύνατη εξαιτίας των δύσκολων συνθηκών που επικρατούσαν με την πανδημία του Covid-19. Ο ερευνητής προέκρινε τη χρήση ημιδομημένης συνέντευξης διότι στόχος του ήταν να διεξαχθεί μία σχετικά ελεύθερη συζήτηση μέσω ανοιχτών ερωτήσεων στους συμμετέχοντες, καθώς, σύμφωνα με τον Creswell (2018), οι συμμετέχοντες μπορούν κατά αυτόν τον τρόπο να εκφράζουν καλύτερα τις απόψεις και τις εμπειρίες τους, αφού τους δίνεται η δυνατότητα ελεύθερης επιλογής απάντησης. Επίσης ο ερευνητής ήθελε να εξετάσει το υπό διερεύνηση ερώτημά του μέσω των απόψεων και αντιλήψεων των συμμετεχόντων στα πλαίσια μίας δυναμικής συζήτησης (Ζαφειρόπουλος, 2015).

Οι ερωτήσεις της ημιδομημένης συνέντευξης δομήθηκαν βάσει των τεσσάρων εκπαιδευτικών πυλώνων του ερωτηματολογίου της Zinn (2004), αλλά και βάσει των αντίστοιχων ερωτηματολογίων ποσοτικής και ποιοτικής φύσεως των προηγούμενων σχετικών ερευνών των Μαραντίδου (2016), Παπαδήμα (2017) και Παπασπύρου (2015). Στόχος των ερωτήσεων ήταν να τονίσουν τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτών ενηλίκων σχετικά με βασικές πτυχές της διαδικασίας μάθησης ενηλίκων, όπως οι παράγοντες αποτελεσματικής και αναποτελεσματικής μάθησης, οι παράγοντες και οι τρόποι που καθιστούν τον εκπαιδευτή ενηλίκων διδακτικά επαρκή, τα χαρακτηριστικά και τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευομένων, αλλά και η διδακτική αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτή και των εκπαιδευομένων τόσο για τον καθορισμό της διδαχθείσας ύλης, όσο και για τον καθορισμό των μεθόδων διδασκαλίας που χρησιμοποιούνται.

Λαμβάνοντας πλήρως υπόψιν τις εξαιρετικά δυσμενείς συνθήκες αλλά και την ενδεχομένη δύσκολη καθημερινότητα των εκπαιδευτών, ο ερευνητής επιχείρησε την μεγαλύτερη δυνατή άνεση τους με το να μην γράψει τα αρχικά των ονομάτων τους και με το να κωδικοποιήσει το δείγμα βάσει της σειράς των συνεντεύξεων ως εξής: Εκπαιδευτής 1 (ΕΚΠ1), Εκπαιδευτής 2 (ΕΚΠ 2) και ούτω καθεξής, εξασφαλίζοντάς τους απόλυτη ανωνυμία.

2.2. Σκοπός της έρευνας- Ερευνητικά ερωτήματα

Όπως επισημαίνει εξάλλου και ο Creswell (2018), η βιβλιογραφία δε διαδραματίζει σημαντικό ρόλο σε μία ποιοτική έρευνα, αφού η τελευταία στηρίζεται κατά κύριο λόγο στις απόψεις των συμμετεχόντων σε αυτή και λιγότερο στην κατεύθυνση που υποδεικνύει η σχετιζόμενη με το θέμα βιβλιογραφία, αφού ο ερευνητής αποσκοπεί στην απάντηση πιο γενικών ερευνητικών ερωτημάτων. Έτσι, σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να εντοπιστεί ποια θεωρία, η μετασχηματίζουσα μάθηση ή ο συμπεριφορισμός προτιμάται περισσότερο από τους εκπαιδευτές ενηλίκων. Συγκεκριμένα, το βασικό ερευνητικό ερώτημα το οποίο επιμερίζεται σε τέσσερα επιμέρους είναι: ποια από τις δύο εκπαιδευτικές θεωρίες τείνουν να ασπάζονται οι εκπαιδευτές ενηλίκων με βάση τις απόψεις τους όσον αφορά τους κύριους εκπαιδευτικούς πυλώνες, οι οποίοι είναι η φύση της μάθησης, ο ρόλος του εκπαιδευτή, ο ρόλος του εκπαιδευόμενου και η διδακτική προσέγγιση;

2.3. Περιορισμοί της έρευνας

Στην περίπτωση της παρούσας έρευνας, δεν υπάρχει βιβλιογραφία και κατ' επέκταση ποσοτικά ερωτηματολόγια που να στοχεύουν συγκεκριμένα στην σύγκριση της μετασχηματίζουσας μάθησης και του συμπεριφορισμού, παρά μόνο βιβλιογραφία σχετικά με την μετασχηματίζουσα μάθηση και τον συμπεριφορισμό ξεχωριστά, συνεπώς, η ποιοτική έρευνα προκρίθηκε έναντι της ποσοτικής. Η συγκεκριμένη έρευνα αποτελεί ουσιαστικά μία επαγωγική διαδικασία, μέσω της οποίας διερευνώνται οι απόψεις των εκπαιδευτών ενηλίκων σχετικά με τους βασικούς εκπαιδευτικούς πυλώνες, προκειμένου να διαπιστωθεί η κλίση τους ανάμεσα στις δύο εκπαιδευτικές θεωρίες. Η διερεύνηση αυτή δεν επιδιώκει τη διάψευση ή την επαλήθευση της βιβλιογραφίας μέσω της παρουσίασης κάποιων τάσεων, όπως θα συνέβαινε

στην περίπτωση της ποσοτικής έρευνας αλλά ουσιαστικά την συμπλήρωσή της. Το γεγονός αυτό καθώς και το ότι δεν υπήρχαν άλλες έρευνες που επικεντρώνονται στις προσωπικές αντιλήψεις των εκπαιδευτών ενηλίκων σχετικά με τις δύο αυτές εκπαιδευτικές θεωρίες υπήρξε περιορισμός στην παρούσα διερεύνηση του θέματος. Αυτό οδήγησε σε δυσκολία στον διάλογο των ευρημάτων με την αντίστοιχη βιβλιογραφία.

2.4.Αποτελέσματα της έρευνας

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτών ενηλίκων λοιπόν κατηγοριοποιούνται σε τέσσερις θεματικές ενότητες: τη μάθηση, τον εκπαιδευτή, τον εκπαιδευόμενο αλλά και τη διδασκαλία. Οι θεματικές ενότητες που προέκυψαν κατά τη θεματική ανάλυση των δεδομένων συμπλέουν τόσο με το ερευνητικό ερώτημα, προς ποια μαθησιακή θεωρία δηλαδή κλείνουν οι εκπαιδευτές ενηλίκων με βάση τους τέσσερις εκπαιδευτικούς πυλώνες: τη μάθηση, τον εκπαιδευτή, τον εκπαιδευόμενο αλλά και τη διδασκαλία, όσο και με τους θεματικούς άξονες της ημιδομημένης συνέντευξης, αφού οι απαντήσεις των εκπαιδευτών είναι εναρμονισμένες με τη θεματική που αποσκοπεί να καλύψει η κάθε ερώτηση. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτών στις ερωτήσεις των τεσσάρων εκπαιδευτικών πυλώνων (Μάθηση, Εκπαιδευτής, Εκπαιδευόμενος, Διδασκαλία) παρουσιάζονται συνοπτικά και ταξινομούνται βάσει του κατά πόσο ανήκουν στον συμπεριφορισμό ή στην μετασχηματίζουσα ως εξής:

1.Μάθηση

Προϋποθέσεις αποτελεσματικής μάθησης:

Μετασχηματίζουσα-Συμπεριφορισμός

- Η ενεργή εμπλοκή των εκπαιδευόμενων στην μαθησιακή διεργασία.
- Το «πάντρεμα» της θεωρίας και της πράξης καθώς επίσης και η πρότερες εμπειρίες των ενηλίκων εκπαιδευόμενων με αυτό να αποτυπώνεται στη χρήση συμμετοχικών και βιωματικών μεθόδων-τεχνικών διδασκαλίας.

Συμπεριφορισμός

- Σαφής στοχοθεσία του προγράμματος ως προς το ποιες ακριβώς γνώσεις και δεξιότητες θα αποκομίσουν οι εκπαιδευόμενοι κυρίως για επαγγελματικό όφελος φαίνεται να είναι υψίστης σημασίας.

Παράγοντες μη αποτελεσματικής μάθησης

Μετασχηματίζουσα-Συμπεριφορισμός

- Πολλαπλές κοινωνικές και επαγγελματικές υποχρεώσεις που φέρει μαζί του ένας ενήλικας σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα.
- Η φύση των μαθησιακών τους κινήτρων (εσωτερικά/εξωτερικά).
- Το κατά πόσο είναι αποτελεσματικός ο εκπαιδευτής.
- Η εκπλήρωση ή μη των προσδοκιών των και οι διαμορφωμένες αντιλήψεις τους.

Παράγοντες επιτυχίας ενός προγράμματος εκπαίδευσης ενηλίκων

Μετασχηματίζουσα

- Η ουσιαστική επικοινωνία εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου.
- Η ενεργητικότητα των εκπαιδευόμενων κατά την μαθησιακή διεργασία (βιωματικά).
- Η χρήση βιωματικών μεθόδων για αξιοποίηση της εμπειρίας του εκπαιδευόμενου.
- Η έλλειψη της αίσθησης του εξεταζόμενου μαθητή από πλευράς εκπαιδευόμενου.

Συμπεριφορισμός

- Η ένδειξη ότι έχει μεταδοθεί η γνώση από τον εκπαιδευτή στον εκπαιδευόμενο.
- Το πρότερο γνωστικό υπόβαθρο των εκπαιδευόμενων σχετικά με το αντικείμενο.
- Αλλά και η σαφής στοχοθεσία για καθαρά επαγγελματικό όφελος.

Μετασχηματίζουσα-Συμπεριφορισμός

- Η ανατροφοδότηση του εκπαιδευτή από τους εκπαιδευόμενου.

2. Εκπαιδευτής

Αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτή

Μετασχηματίζουσα-Συμπεριφορισμός

- Ενδιαφέρον των εκπαιδευόμενων-ενεργή και συμμετοχική κατάσταση μέσα στην τάξη.

Μετασηματίζουσα

- Αυτόνομη αναζήτηση της γνώσης (από τον εκπαιδευόμενο)

Συμπεριφορισμός

- Ένδειξη αποτελεσματικής κατάκτησης της ύλης:
- Είτε με την πρακτική εξάσκηση όσων διδάχθηκαν.

Μετασηματίζουσα-Συμπεριφορισμός

- Είτε με την δημιουργία διάδρασης μέσω ερωτήσεων και περαιτέρω αποριών σχετικά με το μάθημα.

Αντιμετώπιση έλλειψης ενδιαφέροντος

- Βολιδοσκόπηση της υφιστάμενης κατάστασης μέσω διαλόγου.
- Τροποποίηση της διδακτικής του προσέγγισης με βάση:

Μετασηματίζουσα

- Ενδιαφέροντα, εμπειρίες.

Συμπεριφορισμός

- Επαγγελματική και επιστημονική χρησιμότητα του αντικειμένου.

Συμπεριφορισμός-Μετασηματίζουσα

- Εναρμόνιση της διδασκαλίας με τον ρυθμό των εκπαιδευόμενων: ενδιάμεσοι και κατώτεροι στόχοι πριν τον τελικό στόχο.

Ο ρόλος της πειθαρχίας στην εκπαίδευση ενηλίκων

Μετασηματίζουσα

- Αυτοπειθαρχία από πλευράς των εκπαιδευόμενων κάτι που είναι παραπάνω από απαραίτητο για τη διεξαγωγή ενός κριτικού στοχασμού και διαλόγου.

Συμπεριφορισμός

- Η προσήλωση στην πρότερη οργάνωση και στην τήρηση των στόχων του προγράμματος.

3.Εκπαιδευόμενος

Αξιοποίηση χαρακτηριστικών των εκπαιδευόμενων (γνώσεις, εμπειρίες, ενδιαφέροντα)

Μετασχηματίζουσα

- Όλοι οι εκπαιδευτές αποκρίνονται θετικά ότι λαμβάνουν υπόψιν κάποια από αυτά τα χαρακτηριστικά, με πάνω από τους μισούς να αναφέρουν ότι τα λαμβάνουν υπόψιν όλα.
- Κάποιοι εκπαιδευτές αναφέρουν ότι τα εσωτερικά κίνητρα και η τρέχουσα ψυχοκοινωνική κατάσταση αποτελούν χαρακτηριστικά έναυσμα για διδακτικές τροποποιήσεις.

Ο ρόλος των αντιδράσεων των εκπαιδευόμενων

Μετασχηματίζουσα

- Αποτελούν μοχλό διδακτικής αναπροσαρμογής μέσω διαλόγου μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου ανεξαρτήτως θετικού/αρνητικού πρόσημου.

Μετασχηματίζουσα-Συμπεριφορισμός

- Η έκταση των διδακτικών τροποποιήσεων εξαρτάται από τη φύση του μαθήματος, ενώ υπάρχουν εκπαιδευτές που επισημαίνουν την βελτίωση της εκπαιδευτικής διεργασίας μέσω των αντιδράσεων (επανατροφοδότηση),
- Κάποιοι συλλαμβάνουν τις αντιδράσεις κυρίως με την αρνητική του χροιά.

4.Διδασκαλία

Τεχνικές-Μέθοδοι διδασκαλίας

- Η φύση της ειδικότητας και του εκάστοτε μαθήματος είναι οι παράγοντες κρίνουν και το είδος των διδακτικών μεθόδων-τεχνικών.

Μετασχηματίζουσα

- Οι εκπαιδευτές θεωρητικών ειδικοτήτων με ψυχοκοινωνικούς κυρίως στόχους κάνουν χρήση μαθητοκεντρικών μεθόδων.

Συμπεριφορισμός

- Εκπαιδευτές των καθαρά τεχνικών-πρακτικών ειδικοτήτων κάνουν περισσότερο χρήση δασκαλοκεντρικών μεθόδων διδασκαλίας, με ελάχιστες εξαιρέσεις.
- Εκπαιδευτές που κατέχουν αμιγώς θεωρητική ειδικότητα αλλά μαθήματα πιο κανονιστικής και λιγότερο ψυχοκοινωνικής φύσης κάνουν χρήση δασκαλοκεντρικών μεθόδων.

Προετοιμασία πριν το μάθημα

Μετασχηματίζουσα-Συμπεριφορισμός

- Όλοι σχεδόν οι εκπαιδευτές αναφέρονται σε κάποιου είδους προεργασία(αναπροσαρμογή του υλικού, προετοιμασία των πολυμέσων, εμπλουτισμός του διδακτικού υλικού εκ των υστέρων εφόσον χρειαστεί).
- Οργάνωση και κατανομή του υλικού συγκεκριμένα για κάθε μάθημα.
- Έμφαση στα διδακτικά μέσα που προετοιμάζουν πριν το μάθημα, όπως για παράδειγμα στα πολυμέσα αλλά και στην τεχνική κατάρτιση του μαθήματος, ειδικά για τεχνικής φύσης μαθήματα.

Συνεργασία εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου για διδακτικές τροποποιήσεις

Από αυτήν την ερώτηση προέκυψε το συμπέρασμα ότι ενώ, τόσο οι εκπαιδευτές των πιο τεχνικών ειδικοτήτων, όσο και οι εκπαιδευτές μαθημάτων με καθαρά ψυχοκοινωνικούς στόχους θέτουν τις ίδιες προδιαγραφές για να προχωρήσουν σε διδακτικές τροποποιήσεις, όπως η ειδικότητα, η φύση του μαθήματος, η εκπαιδευτική δομή αλλά και η ενδεχομένη γνωστική άγνοια των εκπαιδευόμενων, οι τελευταίοι είναι πιο πρόθυμοι για ριζικές αλλαγές στη διδασκαλία του μαθήματος.

Συμπεράσματα

Από τις απαντήσεις των δεκατριών εκπαιδευτών ενηλίκων προέκυψαν τα εξής συμπεράσματα. Ειδικότερα στο βασικό ερευνητικό ερώτημα σχετικά με το ποια εκπαιδευτική θεωρία προτιμάται από τους εκπαιδευτές οι απαντήσεις κυμαίνονται. Συγκεκριμένα, φαίνεται ξεκάθαρα ότι η φύση του μαθήματος, της ειδικότητας και η εκ των προτέρων δομημένη ύλη (εκπαιδευτική δομή) διαδραματίζουν τον καίριο ρόλο. Όσον αφορά στη διδακτική διαδικασία (διδακτικές μέθοδοι, μέσα, τροποποιήσεις στην ύλη, διδακτικοί στόχοι) υπάρχει μια έκδηλη τάση προς τη μετασχηματίζουσα μάθηση. Μάλιστα, ενώ θεωρητικά όλοι οι εκπαιδευτές ενδιαφέρονται για τις πρότερες εμπειρίες, διδακτικές τροποποιήσεις και μαθητοκεντρικές μεθόδους, οι εκπαιδευτές τεχνικών μαθημάτων (τεχνικοί στόχοι) τείνουν περισσότερο στον συμπεριφορισμό ενώ οι εκπαιδευτές θεωρητικών μαθημάτων με ψυχοκοινωνικούς στόχους στη μετασχηματίζουσα μάθηση. Κατά συνέπεια αυτό που τους διαφοροποιεί και τους κάνει να επιλέγουν μία από τις δύο εκπαιδευτικές θεωρίες, είναι το ίδιο το μάθημα το οποίο διδάσκουν και όχι οι προσωπικές τους προτιμήσεις σχετικά με τη φύση της μάθησης, τη διδασκαλία, τον ρόλο τους ως εκπαιδευτές αλλά και τους εκπαιδευόμενούς τους.

Λαμβάνοντας υπόψιν τόσο την έρευνα όσο και το θεωρητικό υπόβαθρο, πρέπει να υπογραμμιστεί η ανάγκη συνδυασμού των θεωριών της μετασχηματίζουσας μάθησης και του συμπεριφορισμού. Οι αρχές του συμπεριφορισμού: πρακτική άσκηση, ενίσχυση, αξιολόγηση και ανατροφοδότηση είναι απαραίτητα στοιχεία που πρέπει να ενσωματώνονται σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων που έχουν δομηθεί επάνω στην μετασχηματίζουσα μάθηση διότι με αυτές τις αρχές μπορεί να μεγιστοποιηθεί η μάθηση και τα αποτελέσματά της. Εάν οι ανωτέρω αρχές προσαρμοστούν στους στόχους της μετασχηματίζουσας μάθησης, η οποία προάγει την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης μέσω του κριτικού αναστοχασμού και του ορθολογικού διαλόγου, και κατ' επέκταση την αναδόμηση των προβληματικών αντιλήψεων των εκπαιδευομένων μέσω βιωματικών εκπαιδευτικών τεχνικών, τότε η μαθησιακή διεργασία ενισχύεται στο μέγιστο. Άλλωστε, οι εξαιρετικά δυναμικές αλλαγές τις οποίες υφίστανται τα σύγχρονα κοινωνικά περιβάλλοντα σε όλους τους τομείς της καθημερινής ζωής, καθιστούν την αναδόμηση πολλών αντιλήψεων απαραίτητη, αφού αυτή θα επιφέρει και την επιθυμητή προσαρμογή των εκπαιδευομένων στις εκάστοτε νέες κοινωνικές συνθήκες, κάτι που αποτελεί τον κύριο στόχο της μετασχηματίζουσας μάθησης. Ωστόσο, αυτή θα πρέπει να συντελείται εντός συγκεκριμένων ορίων και να μην είναι εντελώς ελευθεριάζουσα, διότι οποιοδήποτε εκπαιδευτικό πρόγραμμα εστιάζει αποκλειστικά στις εμπειρίες και στις επιθυμίες των εκπαιδευομένων ενδεχομένως να κινδυνεύσει με αποτυχία, αφού υπάρχει περίπτωση να έρχονται σε αντίθεση με την φύση και γνώση του προγράμματος, το οποίο να μην οφείλει να τα λαμβάνει υπόψη, αλλά δεν μπορεί να προσαρμόζεται πάντα σε αυτά.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Anderson, J.R. (2020). *Cognitive psychology and its implications* (9th edition). New York: Worth Publishers.
- Ashcroft, K. & James, D. (2002). *The Creative Professional: Learning to Teach 14-19-Year Olds*. UK: Routledge.
- Arends, R.I. (2012). *Learning to Teach* (9th edition). New York: McGraw-Hill.
- Μπονίδης, Κ. (2012). *Προδιαγραφές εκπαιδευτικών διαδικασιών: Θεωρία και Πρακτική*. Θεσσαλονίκη: Γράφημα.
- Borich, G.D. (2017). *Effective teaching methods: research-based practice* (9th edition). Boston: Prentice Hall.
- Bruner, J. S. (1966). *Toward a Theory of Instruction*, Cambridge: Harvard University Press.
- Collins, D. (2005). *Organizational Change : Sociological Perspectives*. UK: Routledge.
- Elias, L. J. & Sh. B. Merriam (2005). *Philosophical foundations of adult education*. Florida: Krieger Publishing Company.
- Good, T. L., & Brophy, J. E. (1995). *Contemporary educational psychology* (5th edition). Longman/Addison Wesley Longman.
- Gutek, G. L. (2004). *Philosophical and ideological voices in education*. Boston, Mass: Allyn and Bacon.
- Hoggan, C., Mälkki, K., Finnegan, F. (2016). *Developing the Theory of Perspective Transformation: Continuity, Intersubjectivity, and Emancipatory Praxis*. *Adult Education Quarterly*, 1–17.
- Imel, S. (1998). *Transformative Learning in Adulthood*. ERIC Clearinghouse on Adult Career and Vocational Education Columbus OH.
- Karavakou, V. & Papadima, G. (2015). Why do adult educators need to know their personal educational philosophy? In *ISNITE 2015, New Issues on Teacher Education*. Electronic Proceedings from the 3rd International Symposium on New Issues on Teacher Education. (e-book). pp. 320-327.
- Κασσιτάκης, Μ. & Φλούρης, Γ. (2013). *Μάθηση και διδασκαλία. Σύγχρονες απόψεις σχετικά με τις μαθησιακές διαδικασίες και τη μεθοδολογία διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρη
- Καψάλης, Α. (2015). *Παιδαγωγική Ψυχολογία* (δημοσιευμένη). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Κόκκος, Α. (2008). *Εισαγωγή στην εκπαίδευση ενηλίκων: Θεωρητικές προσεγγίσεις*. Τόμος Α'. Πάτρα: Ε.Α.Π.

- Κόκκος, Α. (2006). *Η ιδιαιτερότητα και ο σκοπός της εκπαίδευσης ενηλίκων*. Σε: Εκπαίδευση Ενηλίκων, τριμηνιαία έκδοση της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων, τεύχος 9, σελ. 4-18. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση ενηλίκων: ανίχνευση πεδίου*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μαραντίδου, Σ. (2016). *Η Εκπαιδευτική Φιλοσοφία των Μελλοντικών Εκπαιδευτικών: Μια εμπειρική έρευνα με φοιτητές της Φιλοσοφικής Σχολής (Διπλωματική Εργασία)*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Ανακτήθηκε από το Ιδρυματικό Καταθετήριο Επιστημονικών Εργασιών του ΑΠΘ.
- MacKeracher, D. (1996). *Making Sense of Adult Learning*. Toronto: University of Toronto Press.
- Mayer, R. E. (1988). *Learning strategies: an Overview*. In Weinstein, C.E., Goetz E.T. & Alexander P.A. (Eds.) *Learning and Study Strategies. Issues in Assessment, instruction, and Evaluation* (pp. 11- 22). San Diego, London: Academic Press, Inc.
- Mezirow, J. & Associates (2007). *Μετασχηματίζουσα μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Mezirow, J. (1994). *Understanding Transformation Theory. Adult Education Quarterly. American Association for Adult and Continuing Education: Sage Publications*.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. & Associates (1990). *Fostering Critical Reflection in Adulthood. A Guide to Transformative and Emancipatory Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Nuttal, G. (1995). *Heuristic models of teaching*. In Anderson, L.W. (Ed.). *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education* (2nd edition), (pp.122-136). Oxford: Pergamon.
- Παπαδήμα, Γ. (2017). *Η σημασία της αναγνώρισης και αξιοποίησης των φιλοσοφιών της εκπαίδευσης ενηλίκων: Θεωρητική και Εμπειρική θεμελίωση(Διδακτορική διατριβή)*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Ανακτήθηκε από το Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης.
- Παπασπύρου, Σ. (2015). *Ο ρόλος των υποκειμενικών αντιλήψεων περί εκπαίδευσης ενηλίκων σε σχέση με τη δράση γεωπόνων γεωργικών εφαρμογών (Διδακτορική Διατριβή)*. Αθήνα: Γεωπονικό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ανακτήθηκε από το Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης.
- Παπασταμάτης, Α. (2010). *Θεμέλια διδακτικής πρακτικής*. Αθήνα: Σιδέρης.
- R. J. Wlodkowski & M. B. Ginsberg (2017). *Enhancing Adult Motivation to Learn: A Comprehensive Guide for Teaching All Adults* (4th ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Rogers, A. (1999). *Εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Skinner, B. F. (2002). *Beyond freedom and dignity*. Hackett Publishing.
- Stipek, D. J. (1996). *Motivation and instruction*. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (p. 85–113). Macmillan Library Reference USA: Prentice Hall International.
- Tamir, H. (1995). *Discovery learning and teaching*. In Anderson, L.W. (Ed.). *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education* (2nd edition), (pp.506-511). Oxford: Pergamon.
- Zinn, L. M. (2004). *Exploring your philosophical orientation*. In M. W. Galbraith (Ed.), *Adult Learning Methods: A Guide for Effective Instruction* (3rd edition, pp. 39-74). Malabar, FL: Krieger Publishing Company.