

ADULT EDUCATION

Critical

Issues

VOLUME **2** ISSUE **1**

JANUARY-JUNE 2022



e-ISSN: 2732-964X

ADULT EDUCATION: Critical Issues

e-ISSN: 2732-964X

Editor-in-Chief

Alexis Kokkos, Hellenic Open University, Greece

Editors

Thanassis Karalis, University of Patras, Greece

Katerina Kedraka, Democritus University of Thrace, Greece

Consulting Editor

Dimitrios Vergidis, University of Patras, Greece

Review Editor

Natassa Raikou, University of Patras, Greece

ICT Editor

Christos Kaltsidis, Democritus University of Thrace, Greece

Editorial Consultants

Stefania Kordia, Hellenic Open University, Greece

Efrosyni Kostara, Hellenic Open University, Greece

Piera Leftheriotou, Hellenic Open University, Greece

Ira Papageorgiou, Hellenic Open University, Greece

Eirini Tzovla, Democritus University of Thrace, Greece

EDITORIAL BOARD

Members of the Greek Adult Education community

- ANASTASIADIS PANOS**, University of Crete, Greece
- ARMAOS REMOS**, Hellenic Open University, Greece
- BABALIS THOMAS**, National and Kapodistrian University of Athens, Greece
- FRAGKOULIS IOSIF**, Hellenic Open University, Greece
- GOULAS CHRISTOS**, University of Neapolis, Cyprus
- GIOTI LABRINA**, Aristotle University of Thessaloniki, Greece
- KARAGIANNOPOULOU EVANGELIA**, University of Ioannina, Greece
- KEDRAKA KATERINA**, Democritus University of Thrace, Greece
- KORONAIU ALEXANDRA**, Panteion University, Greece
- KORRE PAVLI MARIA**, Aristotle University of Thessaloniki, Greece
- KOULAOUZIDIS GEORGE**, Hellenic Open University, Greece
- KOUTOUZIS MANOLIS**, Hellenic Open University, Greece
- LINTZERIS PARASKEVAS**, National and Kapodistrian University of Athens, Greece
- PAVLAKIS MANOS**, Frederick University, Cyprus
- PHILLIPS NIKI**, Hellenic Open University, Greece
- POULOPOULOS CHARALAMPOS**, Democritus University of Thrace, Greece
- RAIKOU NATASSA**, University of Patras, Greece
- SIFAKIS NIKOS**, National and Kapodistrian University of Athens, Greece
- TSIBOUKLI ANNA**, National and Kapodistrian University of Athens, Greece
- VAIKOUSI DANAI**, Hellenic Open University, Greece
- VALKANOS EFTHYMIOS**, University of Macedonia, Greece
- ZARIFIS GIORGOS**, Aristotle University of Thessaloniki, Greece

Members of the international Adult Education community

- BUERGELT PETRA**, University of Canberra, Australia
- FABRI LORETTA**, University of Siena, Italy
- FEDELI MONICA**, University of Padova, Italy
- FINNEGAN FERGAL**, National University of Ireland, Ireland
- FLEMING TED**, Columbia University, USA
- GOUGOULAKIS PETROS**, University of Stockholm, Sweden
- HOGGAN CHAD**, North Carolina State University, USA
- HOGGAN KLOUBERT TETYANA**, University of Augsburg, Germany
- IRELAND TIMOTHY**, Federal University of Paraiba, Brazil
- KASL ELISABETH**, Independent Scholar, USA
- LAWRENCE RANDEE LIPSON**, Columbia University, USA
- MARSICK VICTORIA**, Columbia University, USA
- MAYO PETER**, University of Malta, USA
- NIKOLAIDES ALIKI**, University of Georgia, USA
- POPOVIC KATARINA**, University of Belgrade, Serbia
- STRIANO MAURA**, University of Naples Federico II, Italy
- TAYLOR KATHLEEN**, Saint Mary's College of California, USA
- WELSH MARGUERITE**, Saint Mary's College of California, USA

Table of Contents

Introductory

Editorial Note	4
Thanassis Karalis, Katerina Kedraka	

Articles

“Biographical Learning” reloaded. Theoretical grounding of a challenging approach	7
Peter Alheit	

Larissa – Learning City: From Local Learning to Global Actions	20
Dimitris Deligiannis, Alexis Kokkos, Ted Fleming	

Active Labor Market policies and Lifelong Learning in Greece	33
Anna Tsiboukli, Angelos Efstratoglou	

Teachers’ education and training in the field of the 4th industrial revolution	45
Konstantinos Zogopoulos, Labrina Gioti	

Studying the process of transformation of adult learners in a Second Chance School	70
Ioannis Kesopoulos, Remos Armaos	

In search of a model of mentoring adult educators	86
Marios Koutsoukos	

Forum

Learning Between Two Worlds: The known and the not-foreknow	112
Aliko Nicolaidis	

Book Reviews	118
--------------	-----

Editorial Note

It is our pleasure to introduce this second issue of the *journal of ADULT EDUCATION Critical Issues*, containing selected papers focusing on critical topics in the field of Adult Education. All the papers in this second volume of AEI clearly encourage emancipatory and transformative learning – mostly important to the Adult Education community for stimulating a critical approach towards research and practice, with an emphasis on interdisciplinary and international perspectives. In this forthcoming issue we are also very happy to host in the Forum section Book Reviews and presentation of new, very interesting editions, published by some of the most active and well-known in the field of Adult Education academics.

In this volume, articles seem to follow a transparent line, a common axis, which is underlying in some papers and is foregrounded in others: the epistemological exploration leads to an analysis of dynamics regarding transformative processes and critical approaches in Adult Education, related to social phenomena, assumptions and practices experienced in the difficult framework of the pandemic, creating a need for reflection upon the pass from local to global, from biography to labor market, from education to mentoring. It is clear that the content of this second volume of AEI mirrors the long and strong link between the international Adult Education community to the Hellenic Association of Adult Education (HAEA), founded in 2004 in Athens-Greece. Over the years, HAEA has become a recognized, popular and very active community of research and practice in Adult Education within the Hellenic and the International framework, bridging the theoretical approaches of critical Adult Education with practical outcomes through innovative, provocative, diverse epistemological orientations and methodologies within organizational and/or academic settings.

In his profound contribution *“Biographical Learning” reloaded. Theoretical grounding of a challenging approach*” Peter Alheit discusses his favorite - always ‘fresh’- concept of learning within the lifespan, although he calls it ‘outdated’, since the term ‘biographical learning’ has been replaced by ‘lifelong learning’. He critically examines the importance of the biography for all learning experiences and argues about what the peculiarity of biographical learning actually is. The emphasis on ‘temporality’, ‘contextuality’ and ‘reflexivity’ and the introduction of the concept of ‘biographicity’ point out the political significance of lifelong learning and suggests a counter-concept to the dominant political strategy during turbulent times.

Taking into account the turbulent momentum of the Covid-19 era, the article of Dimitris Deligiannis, Alexis Kokkos and Ted Fleming: *“Larissa – Learning City: From Local Learning to Global Actions”* brought out the challenges but the vulnerabilities of learning cities, too. Starting from the critical tradition of Adult Education through Freire’s point of view the authors focus on connecting the local with the global, an issue that is increasingly relevant especially after the recent pandemic crisis. In their article a critical question is raised: What kind of city would enhance the lives of all citizens? They argue that this question attempts to bring together adult and citizenship education to address community and social problems through a pedagogy of a Learning City, according to the relevant project, since Larissa is a very good demo of the UNESCO’s project The Learning City. In the article its concept, goals and reality, the usual cultural and educational obstacles, actions and tasks facing Larissa - Learning City and the solutions to be taken are presented.

The third contribution, by Anna Tsiboukli and Angelos Efstratoglou, *“Active Labor Market policies and Lifelong Learning in Greece”* discusses how and under what circumstances, active labor market policies and Adult Education could meet to assist employees to cope with stress and enhance skills and abilities to achieve employment. The study, based on data revealing a rather high unemployment -and its main reasons- in Greece today, suggests that active labor market should be aligned to Adult Education’s projects to ensure future developments -not only for the working but also for the general population to increase social and other skills, as a way of ensuring access to the labor market. The paper presents not only the challenges but also the common interest, assumptions and critical changes that labor market and adult education must share in order to reduce prolonged unemployment, brain drain and brain waste.

Since training is a well-known, usual, and popular tool to face skills’ gap needed to face the new era, Konstantinos Zogopoulos and Labrina Gioti continue with a contribution focusing on the perceptions of Secondary Education teachers in the Region of Western Greece about in-job-training in the light of the 4th industrial revolution. The research, based on data collected from 422 teachers, shows that they have a rather poor knowledge about the elements of the 4th industrial revolution that influence their lives, although they consider it significant to their work. In this paper specific proposals are gathered along with the critical approach regarding teachers’ educational needs, as a mean leading to a reflective career.

Ioannis Kesopoulos and Remos Armaos continue with a contribution on *“Studying the process of transformation of adult learners in a Second Chance School”*. The study aims to examine the possible transformation of dysfunctional assumptions of adult learners due to schooling in a Second Chance School. Transformation regarded their previous assumptions in fields as the stereotypes and the social roles, the ability to improve their skills, the capability of comprehension of Greek language and processing their personal tasks, the awareness of their personal value and the ability to achieve personal targets. An important finding of this study is the adult learners’ consideration that Adult Education in a Second Chance School led them transform the habit of mind for the importance of studies and their contribution to the self-consciousness and the reinforcement of learner’s self-confidence.

Marios Koutsoukos in his article *“In search of a model of mentoring adult educators”* focuses on mentoring as a significantly important tool not only for adult learners but also for adult educators. The article presents a study aimed at exploring adult educators’ views on mentoring as a tool to support their role and teaching work. It seems that adult educators seek for mentoring and describe a scheme that incorporates teamwork and reflection. On this basis, a reflective model of mentoring is proposed which aims to the inspiration, development, empowerment and action of adult educators.

In the FORUM section we are happy to host Aliko Nikolaidis’ personal reflection, regarding an experience of penetrating the underlying assumptions she has built about learning. Inspired by Dewey’s philosophy of learning through experience, she is struggling to connect the personal to societal, transformative assumption, as ruptures of civil unrest and the cloud of the global Pandemic have revealed weaknesses in the power of learning. In this deep, profound note she tries to reveal the learning that connects the two worlds she feels we live in: The world that is known and that continues to be reproduced with all of its inequities and exclusions, and the world not-foreknown that wants to be different, liberating the creative

potential that learning unfolds. Therefore, she let us take a glimpse of a method that she has created, an in-scending practice of staying close to undergoing experience, where in-scend(ing) is a word she has made of moving beneath experience to undergo it, a tool of generative knowing, as she suggests.

In this issue of AECI we host three BOOK REVIEWS introducing to three interesting and recently published books, confirming the dynamics of the field of Adult Education. The first Review, written by Professor Danae Vaikousi, introduces us to Alexis Kokkos' new book, *"Exploring Art for Perspective Transformation"* published in 2021 in Brill/Sense Editions, focusing on the importance of aesthetic experience for the development of learners' critical reflection and the transformation of meaning perspectives. The book includes twelve chapters, among which the last one involves the author's concluding reflection on the ideas presented in the book as well as on his method titled Transformative Learning through Aesthetic Experience (TLAE). The second Review, written by Professor Em. Dimitris Vergidis (in Greek), bring us together with Freire's ideas through the book *"Pedagogy of Evaluation"*, published in Greek by the Labor Institute of the Trade Union Confederation of Greece (INE GSEE) to commemorate Paulo Freire's centennial. In fact, the book is a translation into Greek of the 155 issue of *"New Directions for Evaluation"*, where distinguished scholars from the field of Evaluation as well as colleagues of Paulo Freire investigate the impact of Paulo Freire's ideas on the theory and practice of Evaluation. The original version of the book is edited by Michael Quinn Patton, while the Greek one is edited by Thanassis Karalis. In the third Review Assistant Professor George Koulaouzides is introducing us to Eleni Prokou's book *"Adult Education and Lifelong Learning Policies in Europe"*, published in 2020 in Greek by Dionikos editions, which focuses on issues related to the formulation, criticism and implementation of Adult Education's policies in Greece. The book is based on a comparative and thus critical analysis of the relevant policies, especially in the context of the European Union, revealing the strong effects that the orientations coming from the institutions of the European Union have on the formation of Greek national policies in the field of Adult Education -especially in the countries of the European South.

With these thoughts we hope you will find interesting and useful this second issue of AECI and we welcome your contribution to our newly launched journal.

Professor Thanassis Karalis
Assoc. Professor Katerina Kedraka

Editors of ADULT EDUCATION *Critical Issues*

“Biographical Learning” reloaded. Theoretical grounding of a challenging approach

Peter ALHEIT¹

For Theodor Schulze

Abstract: This article discusses an apparently ‘outdated’ concept of thinking about learning within the lifespan. Obviously, the term ‘biographical learning’ has been replaced by the label of ‘lifelong learning’. In a first section, this position is critically examined and the importance of the biography for all learning experiences is emphasised. In a second step of argumentation, it is conceptually specified what the peculiarity of biographical learning actually is. The specificity of this learning concept can only be understood from a biographical perspective through the dimensions of ‘temporality’, ‘contextuality’ and ‘reflexivity’. The concluding third part introduces the concept of ‘biographicity’ and proposes a theoretical understanding of the complex biographical learning idea using the ‘grammar metaphor’ from language theory.

Key words: biographical learning, lifelong learning, temporality, contextuality, reflexivity, grammar of the social, biographicity

Biographical learning is an idiosyncratic term. It seems a bit outdated and competes with the fashionable concept of “lifelong learning” that has been established in international further education since the 1970s. However, the idea that we are lifelong learners is a kind of triviality for adult education. The realisation that we learn during the entire lifespan has been a matter of course long before the targeted political labeling of lifelong learning in the 2000s. But what does this actually mean? Do we really know what learning in the life course stands for? And is a deeper understanding of social learning processes adequately covered by the political concept of *lifelong learning*?

The British educational sociologist John Field has convincingly worked out that behind the programme of lifelong learning a “silent explosion” could be hidden (Field, 2000, pp. 35 ff.), not simply the change to an educational society for all, rather possibly the danger of a political instrumentalisation of the learners and a division in society into those who know and those who don’t (cf. Alheit & Dausien, 2002). As early as 1997, the OECD pointed out in a prognosis that the economic compulsion for lifelong further education could lead to processes of social exclusion that threaten the most advanced societies of late modernity. And what the forced learning process “does” to individuals, how they personally react to it, how they organise it in their own way has not been adequately researched until today – neither empirically nor theoretically.

The following article tries its own way of approaching these problems. In a first section (1), the critical disposition to the concept of lifelong learning is turned positively, so to speak, by

¹ Prof. em., Former Chair of General Education, Institute of Education, Georg-August-University of Goettingen, Germany, palheit@gwdg.de

linking it to the concept of “biography”. The conceptual focus on biographical learning (Alheit, 2009) enables not only empirical access to the concrete individual and his or her experiences; it also creates the theoretical prerequisite for overcoming a false dualism of “subject” and “world”, of individual and society. Rather, as the German sociologist Hartmut Rosa (2016) suggested, the subject-world-relationship is conceived as a form of “resonance”, a dialectical oscillation between the contexts in which we live and the biographical resources that are available to us. This theoretical metaphor seems particularly suitable for describing biographical learning processes – a project that characterises the second section (2), in which those dimensions identifying learning from a biographical perspective are worked out more systematically. In the third part of the article (3), a kind of “mental grammar” of the lifetime is to be presented with the innovative concept of *biographicity*, which places the biographical learning process in a social-historical framework. And it is precisely this perspective that is not “outdated”. We urgently need it for a contemporary theory of education (*‘Bildungstheorie’*).

1. Learning and Biography: perspectives of a “new resonance”

1.1 Lifelong learning as a challenge

When we spontaneously think of “lifelong learning”, it may not be the positive associations that come to mind at first, but rather the problematic ones. Let us mention, for example, artists in music: the vast majority of musicians do not have a “job” for their entire life. They are forced to be flexible and have to constantly adapt to new conditions. They have to learn to function in different cultural settings. They take on many roles, face completely new audiences and are forced to learn with the growing challenges (cf. Smilde, 2009, pp. 1 f.). In the pandemic crisis, for many the entire economic existence is even being called into question. Basically, for them, the need for lifelong learning has become a *conditio sine qua non*, perhaps even an unavoidable basic requirement that affects late modern societies in a very fundamental way: the inescapable compulsion to learn continuously.

What is striking here is that the blueprint of the normal biography obviously has become disordered. Organised around a work biography, the institution of the “life course” (Kohli, 1983, 1985) is becoming increasingly diffuse. The unproblematic sequence of a learning and preparation phase in childhood and youth, an activity phase in the center of life and a rest phase within old age only applies to a small number of (mainly male) people. The phase transitions have long since become social risk situations (Heinz (Ed.), 2000). Ever new status passages come into being. At the same time, the importance of the active work phase in the center of the life course begins to decrease noticeably. Just a drastic proof: in 1906 an average working year in England still took about 2,900 hours, in 1946 it was only 2,440 and in 1988 1,800 hours (Hall, 1999, p. 427).

The “inner structure” of the work has also changed. The massive redistribution of jobs from the industrial to the service sector is only a superficial symptom of this. More importantly, the notion of a consistent “working life”, while traditionally excluding women, is finally a thing of the past. Average employment no longer means exercising one and the same job over a considerable span of life, but alternating work and further training phases, voluntary and involuntary career breaks, innovative career switching strategies, self-chosen alternation of work and family phases (cf. Arthur, Inkson et al., 2000). In this process, the focussing power of that Protestant work ethic, which according to Max Weber’s diagnosis was one of the most effective orientation patterns of Western capitalist modernity, also seems to be dwindling

(Weber, [1904] 1920). New “post-materialistic” orientations become visible (representative: Inglehart, 1989).

In the process, “careers in social space” (Bourdieu, 1990) almost inevitably lose their clarity. Class, gender and generational status still have the significance of “biographical resources” (Hoerning, 1989), but their prognostic value for the perspective of actual biographies seems to have fallen significantly. Collective biographical patterns tend to be superseded by individual risk situations (Beck, 1986; Reckwitz, 2017). Longitudinal studies of female work biographies show a surprising degree of differentiation (already Moen, 1985). Studies in traditionally homogeneous social milieus observe increasing erosion processes (Mooser, 1984; Beck, 1986; Reckwitz, 2017). Comparative studies within the same age cohorts have found an increase in heterogeneous biographies, especially among older people (Dannefer, 1988; Dannefer & Zell, 1988).

In addition, there are influential changes from the recent past, to which the Polish-English sociologist Zygmunt Baumann (2005) in particular drew attention: modernity has, so to speak, “liquefied”. Conditions are changing faster than those affected can understand. Life becomes “precarious life, lived under conditions of constant uncertainty” (Baumann, 2005, p. 2). This development forces individuals to wander back and forth between “unconditional individuality” and “total belonging” (cf. *ibid.*, p. 30). Globalisation is changing the economic and cultural conditions of reproduction at ever shorter intervals. On the one hand, the internet and social media convey the feeling of being able to be anywhere in seconds; on the other hand, however, they overwhelm people with escalating decision-making options that “exhaust” the modern self, as the Parisian sociologist Alain Ehrenberg (2008) diagnosed.

So it seems that it has become more complicated to “live a life”. Outdated biographical drafts lose their accuracy. Biography itself has become a field of learning in which transitions have to be anticipated and managed, and personal identity is possibly just the result of difficult learning processes. Biographies are becoming more wayward, more individual, more unpredictable, but at the same time more colourful, more autonomous and more headstrong. The life course seems – unplanned – to become a kind of “laboratory” in which we have to develop skills that for the time being have no real “curriculum”.

But is lifelong learning – as demanded by the current political programmes – really the alternative? Does the adaptation to the external changes of the “social world” have to be the logical consequence? Would it not be just as useful to ask where the resources of the affected “subjects” lie, what potential for resistance and action is hidden in the biographies of the individual people? – However, this presupposes an interest in very concrete biographies, in *biographical learning processes*. Only when – besides the dramatic processes of change in the “social world” around us – the associated reconstitution of the “subject” has been understood does it make sense to systematically think about practical consequences – for example for learning in adult education.

1.2 “Resonance” and “biographicity”

For as little as the “world” that surrounds and influences us was always there – regardless of the fact that we experience it as “subjects” and can actively shape it – the “subjects” are just as little equipped with awareness and the ability to act before any encounter with reality. The relationship between “subject” and “world” is not necessarily bound to the Cartesian subject-object-duality that has dominated the development of modernity (cf. Merleau-Ponty, 2003, pp. 47 ff.). It is relationally constructed and characterised by mutual penetration. The

“subject” is decidedly not “dead”, as Nietzsche and the poststructuralists would like us to believe (cf. Frank, 1986). Nor is it an unresisting product of “objective relations,” not a mere epiphenomenon of discourses or dispositifs, as Foucault (2002) suggests. And the “world” is also not a simple construction of the subject, not a cognitive artefact without an ontological *raison d’être*. “Subject” and “world” are really interwoven in a way that is expressed in the formulations of phenomenology – such as Heidegger’s “being in the world” or Merleau-Ponty’s “être-au-monde” (cf. Rosa, 2016, pp. 65 ff.). The phenomenologist Bernhard Waldenfels, who is also quite interested in social sciences, says there must exist

“a basic trait of responsiveness that in a way shapes everything that goes on in our speech, action and other behaviour. Responsiveness means what makes answering answering, which [...] may be called ‘answerability’. Responsiveness, if our attempt proves valid, would assume the same proportions as the more familiar conceptions of intentionality and communicativeness, while at the same time exhibiting a ‘logic’ of its own, distinct from the logic of intentional acts and communicative acts.” (Waldenfels, 2007, p. 320; *translation by the author*)

The phenomenon of “answerability”, which is clearly distinguished from the reflexive “responsibility”, describes, so to speak, the “pre-conscious” and always bodily-related experience of the subject in his or her world. It characterises a “resonance relationship” between the subject and the entirety of his/her environment. And “resonance” means – at least optimally – always the oscillation between the two spheres of “subject” and “world”. It represents the ‘natural’ connection between the two, which can also be endangered (cf. Rosa, 2016, pp. 517 ff.). Similar to the “I”-dimension in George Herbert Mead’s idea of the “Self” – as opposed to the conscious “Me” (Mead, 1973, pp. 212 ff.) –, “answerability” represents an immediate, spontaneous, cognitively (not yet) comprehensible reaction to internal or external impulses, it is a kind of openness and sensitivity to the world and to others, which is the basis of our social existence.

However, such sensitivity does not determine the uniqueness expressed in our personal biography. Who we are is not given by a “being like that” (Heidegger’s “*Sosein*”), but by the temporality of our very own social “becoming”, i.e. through an ongoing biographical learning process. It is interesting that this process does not follow general “laws”, but has its own individual “logic” (Alheit & Dausien, 2000). It is part of the peculiarity of the biography that institutionally and socially specialised and separate areas of experience are integrated and (re)assembled in the process of biographical perception processes to form a special meaning. This achievement of the subjects can be summed up with the term “*biographicity*” (cf. Alheit, 1990, 1996, 2020; Alheit & Dausien, 2000), which takes up the idea of the “self-willed” subjective appropriation of learning opportunities (Kade, 1994; Kade & Seitter, 1996), but also accentuates the chance of creating new cultural and social structures of experience. Policies and pedagogical concepts of lifelong learning affirmatively build on this educational potential contained in the biographical construction logic of experience and action, but without taking seriously the critical impulse which also belongs to it (Alheit & Dausien, 2002). For this reason, it is necessary to clarify the “external” framework structure of a life and learning history for the analysis of individual biographical learning processes. In the following, both the concrete uniqueness of a biography and the integration into social framework structures are to be related more systematically to the concrete learning field “life”.

2. Biographical learning as “artistry of life”

First of all, a certain modesty is required. More than 50 years ago, the German philosopher and educator Günther Buck rightly stated in his phenomenological study *Learning and Experience*: “Of all human achievements, learning by its nature seems to belong to the most hidden and unknown phenomena.” (Buck, 1967, p. 11; *translation by the author*) In fact, in everyday life we experience that we have learned something, for example to play a demanding piano sonata; but the concrete learning process, i.e. the question of how we learned and internalised the playing, remains largely elusive from direct experience. We cannot watch the learning process, we can only reconstruct it *ex post* based on the traces it left behind:

“We learn many important things, as one say ‘unconsciously’, i.e. in such a way that we cannot, in principle, remember how the learning took place. One day we ‘can’ do a certain performance. But we know nothing to say about the process that led to the competence, because this ability is the condition for our becoming conscious of learning.” (Buck, 1967, p. 11; *translation by the author*)

Paradoxically, the “learner’s lack of experience with regard to his/her learning” (*ibid.*) goes hand in hand with a certain “knowledge” about one’s own learning. For example, we know that we struggle to learn vocabulary; we know that repeated etudes on the piano bore us. But we also know that we only learn complicated movements on the piano or violin if we have repeated them endlessly. The contradictory relationship between concealment and evidence, between knowledge and ignorance, has to do with the fact that we can somehow perceive the difference between the beginning of learning and its result, but know almost nothing about the process that lies between these two points:

“Since we don’t know what learning as a process is, we talk about learning as a process that takes place between two states of a system, namely the state before ‘learning’ and the state after ‘learning’. We call this specific state change learning. The conclusion is: the first thing we can say about ‘learning’ is that learning is an explanatory model for the observation of very specific changes and not a term with a contentually precisely definable reference area. And the observation conditions to be taken into account are anything but simple.” (Schmidt, 2003 pp. 11 f.; *translation by the author*)

When we talk about biographical learning, the problem seems at first glance to be much more complicated. How can it work to understand a life-history learning process if we fail to really decode the limited process of a manageable learning progress? After all, biography is itself a temporal construct. To understand it means to know crucial things about time structures that determine that life-historical learning process. But biography is also a concept that expresses the “subject-world dialectic” mentioned above. If we learn biographically, we must also have an understanding of the contexts in which we live. Ultimately, biographical learning describes an act of self-assurance, a reflective look at one’s own life. The three dimensions “temporality”, “contextuality” and “reflexivity” (Dausien, 2008, pp. 163 ff.) could therefore be of help in understanding the complex phenomenon of “*biographical learning*”.

Temporality. Unlike most psychological or didactic learning theories, learning from a biographical perspective does not refer to “small-scale” changing processes, but to time structures in which the formation of meaning is possible. As Theodor Schulze (1993) has clearly shown, such processes of creating meaning do not usually run linearly, but rather discontinuously and are linked in an unsystematic and unpredictable manner to form

superordinate structures of experience and interpretation. The decision to become a professional musician or a doctor produces a number of possible meanings in the course of one's biography, which are never fixed, but are constantly formed and reshaped over the course of time. Biographical learning processes are not bound to the sequence of learning steps in the manner of a "string of pearls", but represent complex, overlapping time structures. Educational pathways often involve detours, interruptions, spontaneous insights and decisions, revisions and caught-up processes.

Contextuality. However, biographies not only have a chronological order, they are, in the words of Pierre Bourdieu (1990), "careers in social space". They can therefore not only be located "in" the individual, for example as purely cognitive activities of a self-referential brain, but they must also be localised in the social worlds on which they depend. These "worlds" in which learning processes take place as individual and interactive practices are not homogeneous, designed learning environments, but complex, contradictory organised and socially and historically "layered" contexts of different scope: They are concrete situations, living environments and structured historical-social spaces.

People who acquire a profession encounter such contexts in their complex structure as a concrete challenge: There are the *situations of practical trying out* with their demands on professional skills that are required here, but also on the interactive ability with colleagues or clients to deal with the "responsiveness" and "resonance" mentioned above. A nurse who works with people living with dementia (Smilde, Page & Alheit, 2014) must, in addition to nursing expertise, develop "antennae of empathy" for her clientele who can perceive "vibrations" distant from their own experiences. There are the *cultural worlds* in which people have to feel at home through unasked acceptance by those close to them, through natural collegial recognition among colleagues. However, such lifeworlds are fragile and vulnerable, precisely because they are framed by *historical-social structures* and by unexpected crises that threaten the security and self-evidence of lifeworlds. The global Covid-19 pandemic is a dramatic example of such threats.

Reflexivity. This term means the ability of individuals to put themselves in a reflective relationship to their own experience process, to perceive their own learning processes, to (critically) "observe" them on a higher level, to form and transform experiences. This is fundamentally linked to the disposition to enter into a discourse with others (and with oneself) about one's own experiences. However, the idea of biographical reflexivity also implies another aspect: experiences that we have had influence new experiences that we have afterwards. "Life history is not only formed in learning, it also has a reflexive effect on new learning processes." (Dausien, 2008, p. 166) Our biography – that is what the term "biographicity" means – is in a certain sense self-referential in generating action and constructions of meaning. In the course of life, it develops its own "experiential logic" (cf. Alheit, 1996; Alheit & Dausien, 2000). This undoubtedly causes a certain limitation of our learning and action potential, at the same time it makes meaningful, orderly action possible in the first place. In a sense, it is the basis of our "life skills".

In his inspiring study *The Reflective Practitioner* (1983, 1987), the American philosopher Donald Schön expanded the dimension of reflexivity by observing what makes us experts in our professional activities. He refers to Michael Polanyi's concept of "tacit knowing" (Polanyi, 1966). In his observations, professional competence has to do with the ability to deal with new, unknown and risky situations (Schön, 1987, p. 22). This ability hides spontaneous knowledge. Schön calls it "knowing-in-action" – a kind of knowledge that is based on many

years of practical experience, without actors being able to say why and how they know what they are doing. An experienced doctor, for example, intuitively recognises an illness when a patient comes to the treatment room with certain symptoms, without being able to describe exactly where this spontaneous “inspiration” actually comes from. These moments, which are based on an intuition that can hardly be explained, may also be found in pedagogical action. The reasons for the unconscious self-evidence of situational action cannot be described. In the situation of active action, implicitly available knowledge remains largely hidden (Schön, 1987, pp. 26 ff.).

Nevertheless, experienced practitioners can succeed in reacting flexibly even in the specific professional situation. However, this “*reflection-in-action*” is difficult to distinguish from “*knowing-in-action*”. The subtle differentiation between ‘reflective’ and ‘reflexive’ in the English language may help to clarify what constitutes this idiosyncratic reflexivity: while *reflective* is usually used for cognitively controlled activity (‘*reflection on*’), *reflexive* is used more for the intuitive reaction in the flow of action (‘*reflection in*’). “*Reflection-in-action*” is a symptom of high intuitive skill. And at the same time it is an expression of what the term “*biographicity*” tries to capture: the subject’s “*pre-conscious*” reaction to his or her world, as it were, which builds on previous experience and is at the same time capable of innovative learning intuition. It is about that “*responsiveness*” which Waldenfels speaks of (2007, p. 320). Through an intuitive “*answer*” to the concrete challenges of life, we, as unique individuals, are able to reinterpret our contexts if necessary and to experience the “*world*” as a space that can in principle be shaped. A final theoretical consideration should clarify why this seems plausible.

3. Biographicity als unique “grammar of the social”

What could be meant by the mentioned “*uniqueness*”? Certainly not the exclusion of “*objective*” influences, so to speak. For example, we know very well that being a man or a woman – including the existence as a “*diverse*” person – determines our lives. We have learned that a social advancement from a working-class background is associated with personal injuries. Or we experience that being a migrant usually means a struggle for recognition (cf. Honneth, 1995). And yet we try to be “*ourselves*”. So we have to solve the problem that “*objective*” characteristics and “*subjective*” uniqueness are not mutually exclusive. Perhaps focusing on the gender phenomenon will help us to understand the complexity of the problem.

To use a metaphor from language theory: the “*semantics*” of the gender code may be hidden in the historically changing institutionalised interaction orders (Goffman, 1994) or in the routines of social practices (Garfinkel, 1967), their “*grammar*” lies in the biographical action resources of the individuals, in their own *biographicity*. And this grammar produces performances that do not fit in with the concept of the deconstruction of gender, for example, because other semantics also have an impact on them: for example the semantic code of social inequality (“*class*”), but also the semantics of ethnicity (“*race*”), which are becoming increasingly important in the course of post-industrial modernity with its global colonisation processes and migration movements. The *world region in which we are born* or the *historical time that shapes us* can also be semantic codes.

These semantics work together in the affected subjects. And the “*mental grammar*” that every individual has to develop, which becomes the basis of his or her lifestyle and determines

the performance of everyday actions, precisely the *biographicity*, is not just a simple addition of those semantic codes; it is a unique productive resource for dealing with oneself and the world – a kind of “generating principle” of the temporally stratified performances of a concrete biography.

However, the wider theoretical context associated with this metaphor is by no means as straightforward as it might seem. Neither the relationship between semantics and grammar nor the multidimensionality of the concept of grammar itself has been clarified. Noam Chomsky, whose important studies on a “*transformational-generative grammar*” are directly touched upon here (cf. Chomsky, 1965), has remained ambiguous as far as his “grammar idea” is concerned. What makes his provocative concept interesting for the following considerations, however, is the idea that grammar represents a deep mental structure, a principle of creation that generates a (in Chomsky’s case: *linguistic*) level of performance through certain transformation rules.

It seems conceptually essential that this deep structure is *syntactic*, as a system of rules for signs, and not – as in the case of George Lakoff (1971), Chomsky’s prominent opponent – *semantic*, as a relationship of meanings. Because, if the narrow field of linguistics is left, if the question of a generative production principle is posed not only by language but also by behavioural dispositions, routines, practices, taste preferences, implicit knowledge and experience resources, Chomsky’s model is more convincing than Lakoff’s “generative semantics”: It explains why a concrete individual reacts to very different “social semantics” – the gender code, the class code, ethnic and religious differences – in a structurally similar way, why there is obviously an “experiential code” for processing the various social semantics whose transformation rules remain relatively stable.

What distinguishes this transfer of the linguistic model to the more complex realm of biographical experience from Chomsky’s basic theory is the criticism of the tendency to assume a kind of ‘*nativistic competence*’, that is, a basic ability already present at birth. However, biographicity as the unique social grammar of the individual only arises in the biographical process of experience. Through self-referential processing of external impulses, through dealing with the different semantics of the concrete social environment, an “inner logic” grows, which can also change again and again through new external impulses. But it does not change according to a determining principle inherent in the impulses, rather within the framework of this inner logic itself. We may say: it “drifts” (Alheit, 2020; already Maturana & Varela, 1988).

It is therefore possible that another theoretical reference is useful as a supplement: the concept of “*habitus*” in Bourdieu’s theory (cf. Bourdieu, 1979, pp. 139 ff.; 1987, pp. 277 ff.). This concept also benefits from Chomsky’s grammar idea (Bourdieu, 1997), but in the distinction between *opus operatum*, as incorporated form of generative schemata, “structured structure”, as it were, and *modus operandi*, “structuring structure”, so to speak (Bourdieu, 1987, pp. 282 f.), the dialectical idea of an active principle of production arises, which refers to a previous “social syntax”. This deep structure is incorporated through practice. It is not a ‘natural’ competence (as with Chomsky), but “coagulated life story” (Bourdieu, 1997, pp. 57 f.).

Interestingly, with this idea of a “history turned into nature” (1979, p. 171), Bourdieu refers to a classic work in the sociology of education, Emile Durkheim’s *L’évolution pédagogique en France* (1938):

“In each of us, according to changing proportions, there is the person of yesterday; it is he who, through the power of things, dominates in us, for the present is but a small thing compared to that long past in the course of which we took shape and from which we come. However, we do not feel this person from the past, since he has taken root deep within us; it forms the unconscious part of ourselves. Because of this, one is tempted to give account of it as little as of its legitimate claims. On the other hand, we have a lively feeling for the most recent acquisitions of civilisation, which, because they are recent, have not yet had the time to organise themselves in the unconscious.” (ibid., p. 16; quoted in Bourdieu 1979, p. 171; *translation by the author*)

In this quote, Bourdieu is only interested in the “forgetting of genesis” (1979, p. 171), the unconscious willingness to understand one’s own “(life)story” as a *fait accompli* and thus to prove the stubborn resilience and inertia of the habitus. Bourdieu’s consequences from this interpretation are extremely radical and are reminiscent of statements made in his polemical essay on *The Biographical Illusion* (1990):

“By regarding the habitus as a subjective but not individual system of internalised structures, as a scheme of perception, thought and action, which is common to all members of the same group or class and which forms the prerequisite of all objectification and apperception, the objective consistency of practices and the uniqueness of the world view is thus based on the complete impersonality and interchangeability of the singular forms of practice and world views. However, this amounts to considering all conceptions and forms of practice generated according to identical schemata as impersonal and interchangeable – in the manner of the singular intuitions of space, which, if one wanted to believe Kant, do not reflect a single particularity of the empirical ego. [...] Since the history of the individual never reflects anything other than a certain specification of the collective history of his group or class, structural variants of the group or class habitus can be seen in the systems of individual dispositions, which are systematically organised precisely in the differences that separate them and in which the differences of careers and positions within and outside the class are expressed: the ‘personal’ style, that particular mark borne by all the products of one and the same habitus, all actions and works, is never more than a self-regulated and sometimes even codified deviation from the style peculiar to an epoch or a class, so that it is not only marked by conformity [...] but also by the difference that makes the manner first of all, it refers to the common style.” (Bourdieu, 1979, pp. 187-189; *translation by the author*)

But is this really just about “personal style”? What about the “changing proportions” that Durkheim also mentions? What is the meaning of the generative power of an individual system of experience piled up in time, whose self-referentiality develops relative autonomy in the course of a life history? Can such a “de-individualising” perspective on habitus still be justified in view of the significance of social constructivist insights developed in previous considerations?

Let us once again take up the dynamic relationship between “semantics” and “grammar” discussed ‘metaphorically’ above. Semantics are objectified horizons of meaning, such as the class position of individuals. The gender dimension is also such a semantic (see above). Empirically, it can hardly be denied that the formative power of these “meta-semantics” can vary historically. If we take the US society, for example, the class question already took a back seat to gender and race in the early 20th century. This has hardly changed. Rather, phenomena of “intersectionality” (cf. Butler, 1991) are emerging, the intermingling of objectified semantics, which also produce new dimensions of grammars, i.e. of habitus forms.

Bourdieu's self-assurance about the class dimension is possibly a contemporary and perhaps also a European syndrome. After all, his fascinating work on "male domination" (2005) gave gender semantics a central place.

However, it is undeniable that the "*grammar of the social*", i.e. the principle of generation of certain behavioural dispositions, world interpretations and lifestyles of the subjects, has shifted from collective basic orientations to the individual him- or herself. The "individualisation thesis" (Beck, 1986, pp. 205 ff.; Reckwitz, 2017), which has been critically discussed for good reasons, is a superficial indication of this. Findings of the more recent neurosciences are possibly more sustainable (cf. Alheit, 2020). This could mean – and here Bourdieu's early work may sharpen sensitivity – that, particularly in Europe, the "semantics of class" continues to have an incalculable influence on habitus configurations. At the same time, however, it means that the grammar of the social emerges in the biographical process of experience of each individual: as a "structured structure" and as a "structuring structure" – however, that the *process of "structuring"* has become more complex. It is no longer a dominant semantics alone that determines the structure; it is about a mix of external semantics, possibly about changing hegemonies in the *mélange*. What then develops as a grammar of the social is unique and bound to the biographical process of experience of each individual. It is the biographicity of each individual – if you like: his/her "*biographical habitus*".

In late or "postmodern" social formations we are dealing with new constellations in terms of figuration sociology: from the positional fixation of class existence in premodern societies to certain movements in the social space with relative stability of social habituation within modernity, the trend in current societies is now towards an erosion of socio-structural ties and securities and towards the concentration of survival risks on the individual him- and herself (cf. Reckwitz, 2006, 2017). This in no way means that forms of social relationships are becoming superfluous; it does mean, however, that they are not readily available as 'quasi-natural' resources, so to speak, but they must be produced over and over again. And the active basic competence for this process is the *biographicity of the individuals* (cf. Alheit, 2019: pp. 120-128 for details).

However, this also means that *biographical learning* takes on a new, almost political significance. It becomes a counter-concept to the dominant political strategy of lifelong learning, which forces the subjects to subordinate themselves to external circumstances and especially to economic and power interests. We are currently experiencing the dramatic and inhumane consequences of such a development with the example of an absurd war in the center of Europe. *A learning idea that takes the subjects seriously with their possibilities and resources, but also with their uncertainties and fears must oppose such developments. Biographical learning includes this resistance.*

References

- Alheit, P. (1990). *Biographizität als Projekt. Der „biographische Ansatz“ in der Erwachsenenbildung*. Bremen: University of Bremen Press.
- Alheit, P. (1996). Biographizität als Lernpotential. Konzeptionelle Überlegungen zum biographischen Ansatz in der Erwachsenenbildung. In H.-H. Krüger & W. Marotzki (Eds.). *Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung* (pp. 276-307). Opladen: Leske + Budrich.

- Alheit, P. (2009). Biographical learning within the new lifelong learning discourse. In K. Illeris (Ed.). *Contemporary Learning Theories. Learning theorists in their own words* (pp. 116-128). London: Routledge.
- Alheit, P. (2018). Biographieforschung und Figurationstheorie In: H. Lutz, M. Schiebel, & E. Tuider (Eds.). *Handbuch Biographieforschung* (pp. 23-36). Wiesbaden: Springer VS.
- Alheit, P. (2019). *Biograficitat. Aspectes d'una nova teoria de l'aprenentatge social*. Xàtiva: L'Ullal Edicions.
- Alheit, P. (2020). Biographizität als „mentale Grammatik“ der Lebenszeit. In E. Schilling & M. O'Neill (Eds.). *Frontiers in Time Research – Einführung in die interdisziplinäre Zeitforschung* (pp. 161-183). Wiesbaden: Springer VS.
- Alheit, P./Dausien, B. (2000). Die biographische Konstruktion der Wirklichkeit. Überlegungen zur Biographizität des Sozialen In: E.M. Hoerning (Ed.). *Biographische Sozialisation* (pp. 257-283). Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Alheit, P. & Dausien, B. (2002). Bildungsprozesse über die Lebensspanne und lebenslanges Lernen In R. Tippelt (Ed.). *Handbuch der Bildungsforschung* (pp. 569-589). Opladen: Springer VS.
- Arthur, M.B., Inkson, K. & Pringle, J.K. (2000). The New Careers: Individual action and economic change. *Journal of Organizational Behavior*, 22, 713-715.
- Baumann, Z. (2005). *Liquid Modernity*. Cambridge: Polity Press.
- Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1979). *Entwurf einer Theorie der Praxis*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1987). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1990). Die biographische Illusion. *Bios*, 3 (1), 75-81.
- Bourdieu, P. (2005). *Die männliche Herrschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Buck, G. (1967). *Lernen und Erfahrung – Epagogik. Zum Begriff der didaktischen Induktion*, Stuttgart: Klett.
- Butler, J. (1991). *Das Unbehagen der Geschlechter*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Dannefer, D. (1988). Differential gerontology and the stratified life course. *Annual Review of Gerontology*, 8, 3-36.
- Dannefer, D. & Sell, R.R. (1988). Age structure, the life course and 'aged heterogeneity'. Prospects for research and theory. *Comprehensive Gerontology*, B, 1, 1-10.
- Dausien, B. (1996). *Biographie und Geschlecht. Zur biographischen Konstruktion von Wirklichkeit in Frauenlebensgeschichten*. Bremen: Donat.
- Dausien, B. (2008). Lebenslanges Lernen als Leitlinie für die Bildungspraxis? Überlegungen zur pädagogischen Konstruktion von Lernen aus biographietheoretischer Sicht In H.

- Herzberg (Ed.). *Lebenslanges Lernen. Theoretische Perspektiven und empirische Befunde im Kontext der Erwachsenenbildung* (pp. 151-174). Frankfurt am Main et al.: Peter Lang.
- Dausien, B., & Alheit, P. (2019). Biographical Approaches in Education in Germany In *Oxford Research Encyclopedia of Education* (DOI: <http://dx.doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.519>).
- Durkheim, É. (1938). *L'évolution pédagogique en France*. Paris: Librairie Félix Alcan.
- Elias, N. (1977). Zur Grundlegung einer Theorie sozialer Prozesse. *Zeitschrift für Soziologie*, Vol. 6, (5), 127-149.
- Ehrenberg, A. (2008). *Das erschöpfte Selbst. Depression und Gesellschaft in der Gegenwart*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Field, J. (2000). *Lifelong Learning and the New Educational Order*. Stoke on Trent: Trentham Books.
- Foucault, M. (2002). *Sicherheit, Territorium, Bevölkerung. Geschichte der Gouvernementalität*, 2 Vol.s. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Frank, M. (1986). *Die Unhintergebarkeit von Subjektivität. Reflexionen über Subjekt, Person und Individuum aus Anlaß ihrer „postmodernen“ Toterklärung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Gardner, H. (1993). *Creating Minds: An Anatomy of Creativity, Seen Through the Lives of Freud, Einstein, Picasso, Stravinsky, Eliot, Graham and Gandhi*. New York. Basic Books.
- Garfinkel, H. (1967): *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Goffman, E. (1994). *Interaktion und Geschlecht*. Herausgegeben und eingeleitet von Hubert A. Knoblauch. Mit einem Nachwort von Helga Kotthoff. Frankfurt am Main, New York: Campus.
- Hall, S. (1999). Social Capital in Britain. *British Journal of Political Science*, 29 (3), 417- 461.
- Heinz, W.R. (Ed.). (2000). *Übergänge. Individualisierung, Flexibilisierung und Institutionalisierung des Lebenslaufs* (3. Beiheft 2000 der ZSE. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*), Weinheim: Beltz.
- Hoerning, E.M. (1989). Erfahrungen als biographische Ressourcen In P. Alheit & E.M. Hoerning (Eds.). *Biographisches Wissen. Beiträge zu einer Theorie lebensgeschichtlicher Erfahrung* (pp. 148-163). Frankfurt am Main, New York: Campus.
- Honneth, A. (1995). *The Struggle for Recognition. The Moral Grammar of Social Conflicts*. Cambridge: Polity Press.
- Inglehart, R. (1989). *Kultureller Umbruch. Wertwandel in der westlichen Welt*. Frankfurt am Main, New York: Campus.
- Kade, J. (1994). Erziehungswissenschaftliche Theoriebildung im Blick auf die Vielfalt einer sich entgrenzenden pädagogischen Welt In R. Uhle & D. Hoffmann, D. (Eds.). *Pluralitätsverarbeitung in der Pädagogik* (pp. 149-161). Weinheim: DSV.
- Kade, J., & Seitter, W. (1996). *Lebenslanges Lernen. Mögliche Bildungswelten. Erwachsenenbildung. Biographie und Alltag*. Opladen: Leske + Budrich.

- Kohli, M. (1983). Thesen zur Geschichte des Lebenslaufs als Institution In C. Conrad & H.J. von Kondratowitz (Eds.). *Gerontologie und Sozialgeschichte. Wege zu einer historischen Betrachtung des Alters* (pp. 133-147). Berlin: Deutsches Zentrum für Altersfragen.
- Kohli, M. (1985). Die Institutionalisierung des Lebenslaufs. Historische Befunde und theoretische Argumente. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 37, pp. 1-29.
- Lakoff, G. (1971): *Linguistik und natürliche Logik*. Herausgegeben von Werner Abraham. Frankfurt am Main.
- Maturana, H.R. & Varela, F.J. (1988). *Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens*. Bern, München: Goldmann.
- Mead, G.H. (1973). *Geist, Identität und Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Merleau-Ponty, M. (2003). *Das Auge und der Geist. Philosophische Essays*. Hamburg: Meiner.
- Mezirow, J. (2009). An Overview on Transformative Learning In K. Illeris, K. (Ed.). *Contemporary Learning Theories. Learning theorists in their own words* (pp. 90-105). London: Routledge.
- Mooser, J. (1984). *Arbeiterleben in Deutschland 1900-1970. Klassenlagen, Kultur und Politik*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- OECD (1967). *What Works in Innovation in Education. Combatting exclusion through adult learning*. Paris: OECD.
- Polanyi, M. (1966). *The Tacit Dimension*. New York: Doubleday.
- Reckwitz, A. (2006). *Das hybride Subjekt. Eine Theorie der Subjektkulturen von der bürgerlichen Moderne zur Postmoderne*. Weilerswist: Velbrück.
- Reckwitz, A. (2017). *Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne*. Berlin: Suhrkamp.
- Rosa, H. (2016). *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung*. Berlin: Suhrkamp.
- Schmidt, S.J. (2003). Was wir vom Lernen zu wissen glauben. *Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*, 26 (3), 40-50.
- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*, Aldershot: Ashgate.
- Schön, D.A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner; Toward a new Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schulze, Th. (1993). Zum ersten Mal und immer wieder neu. Skizzen zu einem phänomenologischen Lernbegriff In H. Bauersfeld & R. Bromme, R. (Eds.). *Bildung und Aufklärung. Studien zur Rationalität des Lehrens und Lernens* (pp. 241-269). Münster, New York: Waxmann.
- Waldenfels, B. (2007). *Antwortregister*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Weber, M. (1920 [1904]). *Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus* In: M. Weber, *Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie*, Bd. 1 (pp. 17-206). Tübingen: Mohr [Original: 1904].

Larissa – Learning City: From Local Learning to Global Actions

Dimitris DELIGIANNIS¹, Alexis KOKKOS², Ted FLEMING³

Abstract: Covid-19 demonstrates the vulnerabilities of living in close proximity to others and we ask this question: What kind of city would enhance the lives of all its citizens, including new arrivals? This question is at the center of attempts to bring adult and citizenship education to address community and social problems through a pedagogy of the city, in this case the City of Larissa. We explore the Learning City – its concept, goals, and reality; the cultural and educational obstacles the project faces and the actions and tasks facing Larissa - Learning City. UNESCO provides the framework, resources, and support for the Learning City project. It is planned as an exercise in democracy and citizenship which is the version of lifelong learning proposed by the Municipality of Larissa the local lead agency for this venture. The rationale for the project is built on the Freire inspired idea that the local is the starting point for addressing global issues.

Key Words: Democracy; Learning City; Larissa; Freire

1. Introduction

Paulo Freire locates the roots of his pedagogy in his home city stating that ‘I am a citizen of Recife first’ (Freire, 1998, p. 89). He believed that citizenship of the world starts from one’s own locality – not the other way round. This strong bond with his own place and its culture provides Freire with an identity, an openness to others and to global influences. In *Pedagogy of the Heart* [first published as *Under the Shade of the Mango Tree*] Freire (1998) writes about the pleasure of breathing pure air, of being by a river with clean water, no pollution, and walking on grass. In a recent interview Apostolis Kalogiannis, Mayor of Larissa, remembers his native city Larissa:

The beautiful courtyards with the roses, the bougainvillea. People sitting outside on sidewalks. The *good morning* they said to each other with ease. The concept of neighborhoodness (Botsaropoulou, 2021).

Kalogiannis is a citizen of Larissa first of all.

For 6.000 years, people have looked to cities for protection, safety and a better place to live. Since Uruk in Mesopotamia and over thousands of years, cities have built great buildings, theatres, and government. In cities people first began to write. The first schools followed the invention of writing in Syria, Egypt and Greece. Most people recognize these great cities - Babylon, Jerusalem, Damascus, Athens, Rome, and Constantinople. In them we find the beginnings of trade, great art and prosperity. There have been many movements of people toward the safety of cities, particularly in times of crisis, famine, disease and war. Cities give protection but were divided between those who were within and those outside. Cities have always been metaphors and symbols for promised greatness. Learning has made a major

¹ Corresponding Author, Municipality of Larissa, Greece, ddeliyiannis@gmail.com

² Hellenic Adult Education Association, Greece, kokkosalexis@gmail.com

³ Teachers College Columbia University, USA, ejf2129@tc.columbia.edu

contribution to the development of cities and how they provide support for learning, through its conversations, museums, libraries, schools and universities.

But cities have problems and crises that often defy solution. The apparent openness of public spaces in cities can mask how cities are socially stratified, layered in ways that reflect wealth with increased segmentation and barriers to equality. Cities are deceptive, as they offer freedom and freedom of choice - provided one has the money to spend on its undoubted attractions. There are increased problems with who belongs to these created and manufactured spaces. Regeneration often leads to displacements and homelessness; property owners create new rights; surplus wealth is disguised in property portfolios. Many cities have become polluted, known for crime, homelessness and poor housing -sometimes on a vast scale. Covid-19 demonstrates the vulnerabilities of cities. It raises this question: What kind of city would enhance the lives of all its citizens, including new arrivals? This question is at the center of attempts to bring adult and citizenship education to address community and social problems through a pedagogy of the city. In this we will explore:

The Learning City – its concept, goals and reality

Cultural and educational obstacles

Actions and tasks facing Larissa - Learning City

Learning City

Paulo Freire was a critic of the capitalist logic that gives little value to the free pleasures of a city. 'Capitalism substitutes the free happiness of satisfying human needs for happiness that can be bought or sold, but above all, for satisfying the needs of capitalism' (Gadotti & Torres, 2009, pp. 1261-62). Whether the city has mango trees or bougainvillea, the city is the starting point for becoming a critical global citizen as within the city the local and global are in dialectical relationship. The experience of citizens is the starting point for a pedagogy of the Learning City.

Freire was aware that education could help citizens become 'uniquely critical, challenged to understand that the world which is being presented as given is, in fact, a world being made, and for this very reason it can be changed, transformed, and reinvented' (Freire, 1993, p. 24). He wrote about Sao Paulo:

We dream of a democratic school system where one practices a pedagogy of the question, where one teaches and one learns with seriousness, but where seriousness never becomes dullness. We dream of a school system where, teaching necessarily the content, one teaches also how to think critically. (p. 18)

The Learning City is a UNESCO (2022) project emphasizing lifelong learning. The objective is to enhance economic development, achieve environmental progress and enhance social life and equality in cities. Different cities choose their version of how to become a Learning City. As Papastephanou (2021) asserts, lifelong learning has reached the city but the economic emphasis in lifelong learning discourse (Fleming, 2021) is problematic. Papastephanou credits the Learning City project with recasting 'learning in urban spaces and for roughly outlining an alternative ethic of learning' – alternative to the economically misconstrued lifelong learning model (2021, p. 1). UNESCO, through its Institute of Lifelong Learning (UIL), sponsors the Learning City project and supports the notion that living, surviving and well-being depend on

citizens learning. The education of citizens, whether it is of citizens, by citizens, for citizens, is the new imperative for democracy. Without learning there may be no democracy.

Wenger (1999) argues that learning is not an individual pursuit but is 'a fundamentally social phenomenon, reflecting our own deeply social nature as human beings capable of knowing' (p. 3). The way through current multiple crises is through learning. Plumb et al. (2007) write that

...the city has been and will continue to be a form of human association deeply interwoven with intense learning processes. It might even be argued that an important *raison d'etre* for cities is that they enable humanity to express everyday learning potential impossible in other spatial frameworks. (p. 46)

The great risk is that in a world of inequality, the entrepreneurial version of lifelong learning will reproduce inequality. Too often lifelong learning offers a future as economic success and prosperity. We are skeptical of forms of education that reduce learning to the instrumental, that reduce cities to economic entities and learners to consumers or clients. A more critical vision of learning is necessary, one that offers more than economic success. There must be on democracy, justice, care, social justice, equality.

Philosophers from Kant to Honneth agree that an education system and democracy require and presuppose each other. A vision for a Learning City might include: Democratic controls over all resources! Local government to redistribute wealth to favor not capital or private developers but to favor inclusion, equality, fairness and an increased capacity to care for people, communities and the learning needs of all. There must be a reclaiming of the city, its space, its planning and its ability to make itself (again) in the interests of all.

Economic crises and austerity, climate change, refugees, migrations, violence against women, Covid-19, poverty define this age. Though the experience of crises is not new it may be that the threats currently experienced are more immediate and require urgent and significant learning. Crisis may be a generative theme or theme of the epoch – as Freire defines them (Fleming, 2022).

'Democracy is the only politically conceived social order that has to be learned, over and over, every day, into old age' as a 'process of education and learning' (Kluge & Negt, 2014, p. 452). Making changes in what we know, in what we assume to be true, and in what we take for granted is a form of learning. The thinking and reflection required is complex, challenging, and transformative. What we take for granted is in crisis. Fake news, conspiracy theories and the re-emergence of far-right authoritarianism threaten political order. However, the current situation is understood, something has to change, and this is a learning project (Habermas, 1995). The learning involved is not just private - changing of one's mind - but a social retooling of what we know and take for granted. The learning city can expand opportunities for critical, emancipatory and transformative learning that supports urban development. A revitalized learning city can challenge existing notions of urban development and foster policies and interventions that could transform the urban environment and supports healthy living. It is also an opportunity to learn how to live together with diversities within a city in non-violent, congenial ways that are conducive to human flourishing. It might even be called emancipatory urban development through critical pedagogy of the city. Freire (1978) expressed it well when he asserted that a real education was

where the content is in a constant dialectic relation with the needs of the country.... For this reason, it is not possible to divorce the process of learning from its own source within the lives of the learners themselves (p. 42).

2. Cultural and educational obstacles

2.1 Every UNESCO Learning City is different

A learning city, in the process of fulfilling its goals, often has to deal with obstacles, owed to institutional, financial, administrative and managerial factors. Probably the most important obstacles have to do with cultural and educational factors, e.g. the hegemony of a social culture environment that resists change and an inability to recognize the value of emancipatory learning. These are regressive learning traditions. In this section, the characteristics and the function of these crucial *obstacles are examined within the context of Greek society, and more specifically the city of Larissa*, a city of 200,000 residents, situated in a rural area of central Greece.

2.2 The traditional social culture

Political scientists and social psychologists (e.g., Broome, 1990; Diamandouros, 2000; Doumanis, 1983; Katakis, 1980) agree that in Greece traditional social culture remains significantly strong, especially in communities like Larissa, where the traditional experiences, values, and perspectives of rural life are still preserved by the population. This culture is characterized by introversion and mistrust towards innovation, change and collective effort. The satisfaction of personal expectations and pursuits is a fundamental characteristic and creates strong bonds with a small number of people (the in-group) among whom a relationship of interdependence exists (Broome, 1990; Katakis, 1980; Polemi-Todoulou, 1981).

The creation of an in-group has its roots in the centuries when Greeks were vassals of the Ottoman Empire. People, trying to survive under extremely difficult circumstances, developed strong interdependence within the nuclear family, as well as with people they trusted (relatives, friends, and even friends of friends). Out-group members were those outside the network of in-group affiliations. Social behavior was strongly dependent on whether the other person was a member of the in-group or the out-group. A great deal of commitment and solidarity existed between in-group members. On the contrary, the relations with out-group members were characterized by a great deal of suspicion and antagonism (Broome, 1990) and their influences were rejected. Doumanis (1983) argued that in traditional Greek communities social relationships were either positive or negative, with no room for neutral gradation in between: "Families were either co-operating with one another, closely and intimately, or were competing aggressively, cunningly and sometimes fiercely" (p. 28).

These rural perspectives still constitute basic dimensions of the social culture of Greek citizens, including the citizens of Larissa many of whom live or have family roots in agricultural areas. The commitment and the interdependence of people within in-groups and their competitiveness towards out-groups constitute basic aspects of Greek social reality and explain a great deal of the citizens' behaviors. Holden (1972), exploring the competitive nature of the Greeks' social orientation, argued that they tend to believe that "the friend of my enemy is my enemy, and the enemy of my enemy is my friend" (p. 89). Broom (1990)

highlighted that the mistrust of citizens toward out-group members lead to a generalized lack of reciprocal relationships.

At the beginning of the 21st century, a European research project (National Centre of Social Research/EKKE, 2003), asked this question: “How important is family for you?” Greeks scored the maximum point on the scale (10th) with 85%, while the typical percentage for Spanish people was 69%, and for Dutch people was 43%.

For many Greeks participation in synergies and collective actions, based on a consent that occurs through the process of discourse, constitutes an endeavor that is outside their frame of reference. A great deal of the adult population – including Larissa’s - is not interested in reforms that are for the sake of the social community or the socially vulnerable as they do not belong to a familiar in-group. The major concern is the maintenance of the interests of each one’s in-groups. Greek civic society remains undernourished (Voulagris, 2008). This situation becomes even more fixed due to the problematic functioning of public authorities (state, local government) which are characterized, (with only a few exceptions that have to do with specific brief periods of time), by dysfunction, bureaucratic rigidities, and resistance to reform (Spanou, 2021). As a result, citizens’ trust in public authorities is reduced and the power of in-groups is reproduced.

However, over the years, a new culture has emerged. Diamandouros (2000) has particularly explored this alternative “reformist” culture. He claims that it primarily draws from the ideals of Enlightenment and political liberalism, has a positive stance regarding reformations with a democratic prospect, and aims at decreasing the power of clientelism and corporatist practices. People who adopt this culture are inspired by the model of a responsible citizen who contributes toward social development and economic growth.

Accordingly, a city like Larissa, should pursue, by activating the creative social forces which adopt the reformist culture, the transformation of the dominant traditional social culture that constitutes the background against which conflicts are staged and local synergies impaired.

2.3 The lack of culture and expertise in adult education

A second major obstacle to the development of a Greek Learning City like Larissa has two dimensions. The first concerns the absence of a culture of adult education in Greek organizations and among most citizens. The second concerns the organizations that lack expertise in adult education.

There is a low level of understanding that adult education could significantly contribute to the financial, social, and cultural growth, as well as to the personal development of learners. An OECD (2019a) report showed that Greece is classified in the last 1/5 of the member states of the Organization concerning this issue (p. 1). The lack of culture that the organizations of adult education have is characteristically expressed by the extremely low financing of relevant programs by the state, local government and commercial enterprises (Kokkos et. al, 2021). Indicatively, Greece is ranked 21st in the European Union for the percentage of GDP available for training (CEDEFOP, 2020a, p. 77). Additionally, it holds the last position for the percentage of enterprises that offer training to employees 21.7%, compared to 72.6% as the European average (CEDEFOP, 2020b, p. 38).

The lack of adult education culture among citizens in research by the Hellenic Federation of Enterprises/SEV (2020), finding that 50% do not wish to participate in educational activities. Other reports show that the lack of desire for participation is associated with the low quality

and the teacher-centered features of the programs (CEDEFOP, 2020c; Karalis, 2021), along with the low awareness among the adult population, especially those from socially vulnerable groups, regarding opportunities for training and education (OECD, 2019b).

Greece holds the lowest rank among the members of the European Union, for lack of expertise among adult education organizations, with a performance of 1,3/5, concerning three crucial aspects: a. the quality of the adult education system; b. the efficacy of relevant national policies; and c. the relevance of the programs for addressing the needs of the participants, of the economy and of society (European Commission 2019, pp. 104-105).

The reasons of the lack of adult education culture and expertise are associated with the way the system of adult education is structured. Until the beginning of 1980s there were rare activities, because the country had gone through prolonged periods of dictatorship or extremely reactive governance, as well as due to the depression of civil society. In 1981 Greece, for the first time in modern history, elected a social democratic government that expressed the aspirations of citizens for a new life. An extended movement of popular adult education occurred. However, the boost for its expansion came mainly from the state's intervention. In Greece adult education was not created by the dynamic within civil society. As a result, the importance, habit and practice of adult education have not been embedded in the collective consciousness, neither in the perception of the political forces nor educational organizations. Furthermore, the dynamic of the popular education movement gradually faded due to the growing conservatism of Greek society. Accordingly, within a short time, instrumental, low quality continuing vocational training dominated the field.

As a result, Larissa wishes to be a learning society and develop extensive and emancipatory actions of learning, may have to overcome many obstacles to the lack of interest in adult education and of the traditionally low quality of the educational activities that are offered. Programs that include the philosophy, the principles and the methodology of transformative adult education should be offered and should respond to the needs of the adult population, especially the marginalized. Programs should function as focal points where people can meet, communicate, learn, participate in dialogical processes, and thereby perceive and challenge problematic assumptions they have embraced and so become more self-reliant, open to others, receptive to diversity, and interested in learning and public affairs. Adult education settings can thus become microcosms where learners are equipped with the necessary capabilities to realize and exercise their rights and take control of their lives. Simultaneously, by engaging within that framework in discourse, learners may experience the principles of democratic active citizenship and learn how to apply them in their lives and in their communities (Mezirow, 2000).

In particular, the challenge for adult educators should be to encourage and enable learners, particularly those from socially vulnerable groups, to become more self-reliant so that they may eventually make their own way to critically engage with the subject-matters at hand, including the dysfunctional aspects of their culture. In doing so, learners might become increasingly capable and willing to participate in educational processes, become more open to new perspectives, as well as become more critically reflective of their own and others' assumptions. Accordingly, they could become aware of the cultural factors and social conditions that inhibit their development and become empowered to participate in society as active citizens and learners.

3. "Larissa – Learning City ": Actions and tasks in present and future

The acceptance of the project for Larissa - Learning City was neither self-evident nor taken for granted. In 2015, in the heart of the then Greek economic and social crisis, Larissa became the first Greek city to become a member of the UNESCO Global Learning Cities Network, which announced its decision to become a learning society. The Learning City was certainly not a logo. Neither was it a rebranding of the education programs of the city but a project to construct and support the identity of Larissa as a learning identity. The concept of the Learning City referred precisely to a learning organization, which is constantly called upon to learn and transform itself, with learning being an ongoing process that is strategically utilized (Watkins & Marsick, 1996). The need to overcome a difficult social reality with new structures and institutions, the formation of communication channels and synergies with institutions and citizens, actions with an emphasis on vulnerable groups were theoretically the main issues. This political process, social choices and educational interventions are not politically neutral. They have a political dimension. They refer to a course of change that includes the realization of the causes of a social crisis, and the search for new balances, sometimes involving conflicts.

3.1 The challenge of change

Complex bureaucratic procedures and the chronic problems of the services and structures of the city emerged from the beginning. Already, the planning and implementation of the First City Conference on the "Relationship between Local Government and Lifelong Learning" with the presence of adult education experts created unexpected administrative difficulties in a Municipality that had never organized scientific conferences! The lack of similar experiences at the level of Greek local government, the non-existence of a department responsible for Lifelong Learning and the general lack of experienced staff with knowledge of the basic principles of adult education made the attempt to intervene in the field particularly challenging. The absence of a culture of collaboration within the structures and services of the Municipality in combination with the understaffing made it difficult to plan. It is characteristic that the last recruitment of permanent staff after the memorandum policies of the last decade took place in 2004!

With this challenging environment, the first changes in the level of organization of the Municipality were designed. The UNESCO (2013) documents on Learning Cities set the framework and the conditions:

- (1) Strong political will and commitment of the authorities of a city.
- (2) Involvement of all interested parties.
- (3) Mobilization and utilization of resources.

The political will of the Municipal Authority, the agreement of the vast majority of the Municipal Council was expressed by the institution securing the project by establishing a committee of bodies under the auspices of the Municipal Council. The Municipal Council three years later agreed the founding of a new innovative institution, the Citizens' University, that is based on the principles and methods of adult education and transformative learning. This highlighted substantial support for the project. At the same time, a substantial effort was made to involve more sectors in the city. More than 70 representatives of institutions and services of the Municipality participated in the work of the committee "Larissa, a Learning City".

Progress was made with the continuous involvement of organizations in a series of collective actions. New actions, such as Camp in the City, Social Tutoring and Parent Schools have highlighted key priorities and solid policy choices for the development of partnership policies.

The increase of actions and the first positive results from the efforts of a first core of Municipality executives and activated citizens highlighted the need for better planning by utilizing every available resource. The first changes were planned at the level of organization of the Municipality with 22 new structures, mainly in the fields of education and social policy. At the same time, new staff joined the Municipality, who had experience with similar procedures but were mostly on short-term contracts. This caused instability and pressure in the organization and administration of the Municipality. But it was often the trigger for a fruitful reflection on a course of changes that could affect the daily lives of employees. An integral part of this course was the implementation of interacting training programs for the staff of the social and educational structures, which were directly involved with the project. At the same time, European programs were utilized with the active support of the executives of the city for specific services and the exchange of informative visits in Greece and abroad. These were key elements in supporting the actions of the Learning City and helped employees and executives of the Municipality to understand and respond to new realities.

3.2 2015-2022: Before and after the pandemic

From 2015-2019, the Municipality organized conferences, educational programs and actions aimed at vulnerable social groups. An important milestone was receiving the UNESCO City of Learning Award in Cork, Ireland in 2017.

The emergence of the refugee crisis and the choice of the city to form a supportive framework for the approximately 2,000 refugees found in the area; the cooperation with the disability movement; the creation of new structures; the effort to create an educational community for Roma with elements of holistic intervention; all highlight the priorities of the period to support vulnerable groups. The operation of a Municipal White Taxi for free transportation of citizens with mobility problems and the creation of book production studios for the visually impaired were important innovations. At the same time, the improvement of the operation of the kindergartens, the creation of the Network of 11 Municipal Centers for Creative Employment and the first steps of the Citizens' University with the participation of thousands of trainees in its programs (Deligiannis, 2021) all contributed to strengthening effort, without, however, always being understood by even these participating citizens in the actions of the "Learning City". The absence of a Greek culture and tradition of adult education "from below" as a social need was a continuing barrier to developing the Learning City. Jarvis (2010, p. 29) recognized that the concept of a learning community is often confusing, although it is related to the concept of social change.

At the UNESCO International Conference in Medellin, Colombia the City of Larissa was chosen as a global coordinator of the UNESCO Network of Learning Cities for Active Citizenship Education. The outbreak of the Covid pandemic had a significant impact on the project and many initiatives were stopped while others came to the fore. Even the right of all children to access education was questioned. Understandably, many educators were disappointed, and staff believed that nothing actually changes.

However, following a period of stagnation, the Citizens' University began to organize online discussions focusing on the new reality of the Covid-19 era. In a new, online environment and with the involvement of the staff of the Municipality, there followed a quick adaptation to

the new situation. The impact in areas such as Public Health, economy and education were analyzed, as having a significant impact on the local community. New resources, new skills, initiatives and innovations led to creative educational interventions. In collaboration with organizations operating inside and outside the city, participatory learning cycles were organized to support the education of the city in distance education, online parent schools, online health education programs on healthy cities and programs for the elderly.

The new reality has highlighted a lack of consultation on issues affecting important parts of the city. The need for new institutions led to creating new municipal bodies with an inclusive mandate and emphasis on youth; the formation of a local youth plan; as well as gender equality and integration policies for refugees and immigrants. The Municipal Council decision to create the Municipal Youth Council, the Municipal Equality Committee and the Council for the Integration of Refugees and Immigrants were important initiative of the Covid era. The strengthening of these new institutions and the development of a culture of cooperation and learning formed the basis for the organization of new actions and educational programs with an expanding circle of participants. This led to the organization in September 2021 of the 1st Festival of Youth and Lifelong Learning.

The unforeseen health crisis prompted many cities to reconsider the way cities operate (Markopoulou, 2021). Implementing the Sustainable Urban Mobility Plan (SVAK) and the decision of the Municipal Authority to turn the city towards sustainable mobility policies, even in the midst of a pandemic, created a great debate in the city about public space and the concept of a sustainable city. The construction in a very short time of new bike lanes over 20 km long in the city center and the transformation of neighborhoods into "smooth traffic roads", combined with "smart systems" of controlled parking came into conflict with traditional beliefs and attitudes of citizens, and many years of public policies supporting car use. The development of new traffic education programs for all levels of education targeting different social groups of citizens. The strengthening of democratic public dialogue has been a difficult political choice for a learning society that can and does survive when education and change are done together.

The efforts, of course, do not stop here. The initiative that created the new Internal Service Organization of Municipality made it possible to begin new Services, such as the Services of Education, which promote the planned changes. The cooperation with UNICEF and the recent nomination of Larissa as a "Candidate Child Friendly City" gives the appropriate framework, for the preparation of a comprehensive local action plan with the cooperation of measurable indicators and tight schedules that allow moving away from the rigidities of previous Public Administrations.

4. Evaluating a course of change

Lack of previous experience, continuous resistance to change and limited resources, difficulties and inevitable mistakes along the way are real and prevent complacency. The transition to learning organizations requires that it be accompanied by measurable results and the use of assessment systems, even if they are often difficult and complex to integrate (Poulopoulos & Tsimpoukli, 2016). This is sometimes contrary to the work culture of Greek local government bodies yet on the initiative of the scientific team of the Citizens' University, terms of evaluation and continuous redesign of actions and learning cycles were formulated. The evaluation of educational interventions requires procedures of feedback of the whole

network of factors involved in it. With several difficulties, some procedures of group evaluation and self-evaluation of the trainers were introduced. The first evaluations have largely confirmed that the original goals and targets have been met (Deligiannis, 2020). However, even where high satisfaction scores appear, small deviations show that the connection between theory and practice, and the practical application of learning, is always in demand.

For all programs the participants stated that they chose this Learning Cycle mainly after the announcement of the program in the local newspaper. Few were informed via the internet. They described the role of the trainers as encouraging, advisory, and empowering and the cooperation and interaction of the training teams as excellent. They found the educational material given to them very interactive and informative, which helped them in the exercises they did at home.

Especially in parent schools, trainees stated they developed skills such as patience, communication, and active listening. The examples and solutions proposed, the case studies that were elaborated and the use of educational tools were evaluated as good practices, while the role of the trainers was particularly inspiring. Suggestions were made for alternative hours, for example, they suggested the possibility of operating morning classes, as the children are at school. Important attitudes were those of the participants who pointed out that they would attend the same Learning Cycle again, as the needs of children are constantly changing. In particular, they proposed to enrich the Learning Cycle by organizing programs to raise awareness of men in the role of father (few men participated and then left), programs focused on age groups (e.g., childhood, adolescence, etc.) and specialized programs on parenting.

The results are encouraging. However, it takes time and knowledge in a process of change, in interventions in vulnerable groups and in the formulation of integration policies. A process of continuous redesign of actions, with targeted scientific research and the contribution of emancipatory members of staff of universities and scientific associations will give new perspectives, as there is no magic ingredient to becoming a Learning City (Osborne, Kearns, & Yang, 2013). Reactions to change must be explored and understood and democratic dialogue can be exhausting. The failure of past practices highlights precisely the need to evaluate new approaches and move slowly away from stereotypical behaviors and attitudes.

5. Conclusions

The health crisis has alerted us to the interdependence of all in society, in our city. Equality seems both more obvious sometimes and less achievable in others. The pandemic has widened social gaps and contributed to the even greater marginalization of the weak, the Roma, the refugees, and immigrants, the economically weak. It all points to the work that remains to be done.

On the other hand, when a crisis occurs, we are forced to learn many things in a very short time. Throughout this period there have certainly been significant concessions to democratic conquests. In some cases, significant steps have been taken to adapt to the new situation. Local communities clashed with each other. The pandemic has brought us in contact and educated us, often violently, on concepts such as social alienation, hygiene practices, and the protection of the elderly (Deligiannis, et al, 2021). The very concept of solidarity has become

a condition of survival, proving emphatically that the function of cities is intertwined with the formation of human relations and with global concerns.

This concern for a local place seems to be important for Freire too. In his conclusion to *Under the Shade of this Mango Tree* (1998) he recalls difficult times in his own local place: "we felt the risk that hope would run out". This story of Larissa - Learning City is told in that same spirit. Freire (1998) continues: "It is an effort to keep hope alive...What makes me hopeful is not so much the certainty of the *find* but my movement in *search*" (p. 59).

References

- Botsaropoulou E. (2021). Συνέντευξη στην Εύη Μποτσαροπούλου Η Λάρισα του Απόστολου Καλογιάννη: "Η πορεία μου, η Λάρισα" [An interview with Evi Botsaropoulou 'Larissa by Apostolos Kalogiannis: "My path, Larissa"']. *On-Larissa.gr* (May 2, 2021). Retrieved on May 6, 2021 from https://www.onlarissa.gr/2021/05/02/i-larisa-tou-apostolou-kalogianni-i-poreia-mou-i-larisa/#google_vignette
- Broome, B. (1990). Palevome: Foundations of struggle and conflict in Greek interpersonal communications. *Southern Communication Journal*, 55(2), 114-123.
- CEDEFOP (2020a). *Empowering adults through upskilling and reskilling pathways. Volume 2: Cedefop analytical framework for developing coordinated and coherent approaches to upskilling pathways for low-skilled adults*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Cedefop reference series; No 113. <http://data.europa.eu/doi/10.2801/61322>
- CEDEFOP (2020b). *On the way to 2020: Data for vocational education and training policies*. Publications Office of the European Union. <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications/5561>
- CEDEFOP (2020c). *Perceptions on adult learning and continuing vocational education and training in Europe*. Publications Office of the European Union.
- Deligiannis, D. (2020). Πανεπιστήμιο των Πολιτών του Δήμου Λαρισαίων: ένας νέος θεσμός μάθησης για μία Πόλη που Μαθαίνει. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 47, 20-29.
- Deligiannis, D. (2021). Μια Πόλη που Μαθαίνει στα χρόνια της Πανδημίας. Στο Μπαγάκης Γ. (επιμέλεια) *Το πλαίσιο μιας Πόλης που Μαθαίνει σήμερα*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη (ηλεκτρονική έκδοση), σ. 52-67.
- Deligiannis, D., Fleming, T., Tsiougou, K., Goutha, V., Moutselos, A. (2021). *Citizenship education for democratic and sustainable communities*. UNESCO, Global Network of Learning Cities.
- Diamandouros, N. (2000). *Cultural dualism and political change in post-authoritarian Greece*. Alexandria [In Greek].
- Doumanis, M. (1983). *Mothering in Greece: From collectivism to individualism*. Academic Press.

- European Commission (2019). *Adult learning policy and provision in the Member States of the EU: A synthesis of reports by country experts*. Publications of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2767/82188>
- Fleming, T. (2021). Models of Lifelong Learning: An overview. In M. London (Ed). *Oxford Handbook of Lifelong Learning*, 2nd edition, (pp. 1-26). New York: Oxford University Press. DOI: [10.1093/oxfordhb/9780197506707.013.3](https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780197506707.013.3)
- Fleming, T. (in press, 2022). The experience of transformation: The transformation of experience. Keynote (with S. Eschenbacher) at 14th International Transformative Learning Conference, Michigan State University. Retrieved on April 17, 2022 from https://www.researchgate.net/publication/359939166_The_Experience_of_Transformation_The_Transformation_of_Experience
- Freire, P. (1978). *Pedagogy in Process: The letters to Guinea-Bissau*. New York: Seabury.
- Freire, P. (1993). *Pedagogy of the city*. New York: Continuum.
- Freire, P. (1998). *Pedagogy of the heart*. New York: Continuum.
- Gadotti, M., & Torres, C.A. (2009). Paulo Freire: Education for development. *Development and Change*, 40(6), 1255-1267. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7660.2009.01606.x>
- Harvey, D. (1989). *The condition of postmodernity: an enquiry into the origins of cultural change*. Hoboken, NJ: Wiley Blackwell
- Holden, D. (1972). *Greece without columns: The making of the modern Greeks*. J.P. Lippincott.
- Jarvis, P. (2010). *Adult Education and Lifelong Learning. Theory and practice*. Routledge.
- Karalis, T. (2021). *Incentives and obstacles for the participation of adults in lifelong learning (2011-2019)*. INE-GSEE and IME- GSEVEE [In Greek].
- Katakis, C. (1980). Changing patterns of the marital relationship in Greece. *Mediterranean Journal of Social Psychiatry*, 1(1), 7-11.
- Kokkos, A., Kostara, E., Koulaouzides, G., Pavlakis, M., Sakkoulis, P. Vaikousi, D., & Vergidis, D. (2021). *Adult Education and Training in Greece*. diaNEOsis [In Greek].
- Markopoulou, A. (2021). *Πόλεις που μαθαίνουν από την επιστήμη: η απάντηση σε μια κρίση σχεδιασμού*. <https://www.citybranding.gr>
- Mezirow, J. (2000). Learning to think like an adult. In J. Mezirow (Ed.), *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress* (pp. 3-34). San Francisco: Jossey-Bass.
- National Centre of Social Studies/EKKE, (2003). *Greece- Europe: Society- Cultural Values*. Not published research.
- OECD, (2019a). *OECD skills strategy: Greece*. Available at: <https://www.oecd.org/greece/Skills-Strategy-Greece-EN.pdf>. Retrieved on 20/07/2021.
- OECD, (2019b). *Getting skills right: Future-ready adult learning systems*. Paris: OECD Publishing.

- Osborne, M., Kearns, P. & Yang, J. (2013). Learning cities: Developing inclusive, prosperous and sustainable urban communities. *International Review of Education*, 59, 409-423.
- Papastephanou, M. (2021). Learning in the city and responding reactively. *Ethics and Education*, 16(4), 440-463, DOI: [10.1080/17449642.2021.1965302](https://doi.org/10.1080/17449642.2021.1965302)
- Plumb, D., Leverman, A., & McGray, R. (2007). The learning city in a 'planet of slums'. *Studies in Continuing Education*, 29(1), 37-50. DOI: [10.1080/01580370601146296](https://doi.org/10.1080/01580370601146296)
- Polemi-Todoulou, M. (1981). *Cooperation in family and peer group: A study of independence in a Greek island community*. Doctoral Dissertation, Bryn Mawr College.
- Pouloupoulos, C., & Tsiboukli, A. (2016). *Δυναμική των ομάδων και αλλαγή στους οργανισμούς*. Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος, 142-156.
- Spanou, K. (2021). *Which Reforms?* Patakis [In Greek].
- Triandis, H.C. (1986). *Education of Greek-Americans for a pluralistic society*. Keynote address to the Conference on the Education of Greek Americans. New York.
- UNESCO, (2022). <https://uil.unesco.org/lifelong-learning/learning-cities>
- UNESCO, (2013). *The Beijing Declaration on Building Learning Cities*. Available online at <http://learningcities.uil.unesco.org/about-us/learning-cities> on 30/05/2016.
- Voulgaris, J. (2008). *Post-authoritarian Greece towards globalization*. Polis [In Greek].
- Watkins, K. E., & Marsick, V. J. (1996). *In action: Creating the learning organization*. Alexandria, VA: American Society for Training and Development.
- Wenger, E. (1999). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Active Labor Market policies and Lifelong Learning in Greece

Anna TSIBOUKLI¹, Angelos EFSTRATOGLOU²

Abstract: The main goal of the present paper is to discuss how and under what circumstances, active labor market policies and Adult Education could assist staff to cope with stress and enhance skills and abilities to achieve employment. The high numbers of unemployed in Greece together with the long-term ineffective austerity measures and policies imposed in the country and the reduction of the social welfare state, created many multiple and complex issues that deteriorated after the pandemic. The present paper suggests that specific active labor market policies must be employed together with Lifelong Learning policies and programmes to ensure future developments. Greece, more than any other modern European country, was faced for several years with extreme austerity measures that affected the social, economic, and personal level. The working population and especially young people had to cope with prolonged unemployment, limited options for reentering the job market and the associated stress that follows exposure to adverse experiences. The phenomena of brain drain and brain waste, are well documented in Greek research and literature. Covid-19 pandemic was another stroke in an already unbalance economy. Lifelong Learning programmes, that are meant to assist not only the working but also the general population to increase social and other skills, as a way of ensuring access to the labour market, are addressed to only a small portion of the population and usually to those who need them the least. The current paper presents the challenges that Active labor market and Lifelong policies in Greece must face in the process of coping with prolonged unemployment, brain drain and brain waste.

Keywords: Active labor market policies, Unemployment, Lifelong learning, Adult education

1. Introduction

The high numbers of unemployed in Greece together with the ineffective austerity measures and policies of the last decade and the reduction of the social welfare state, create many multiple and complex issues that are extremely hard to solve. Economic crisis is directly linked with unemployment rates not only amongst the traditionally vulnerable groups (i.e., low educational qualifications and low skills), but also amongst the highly qualified and skilled workers. The severity of the problems that the unemployed must face, might be obvious in terms of financial instability and poor housing, however, they also include issues relevant to physical and even more to mental health. These issues, already present, became more obvious due to the pandemic and the prolonged periods of lockdown. The present paper suggests that these parameters must be taken into consideration in the development of

¹ Corresponding Author, Assistant Professor Lifelong learning, Group Dynamics and Adult Education, Department of Paedagogy and Primary Education, National and Kapodistrian University of Athens, Navarinou 13A, atsiboukli@primedu.uoa.gr

² PhD in Labour Economics, Institute of Labour of the Greek Confederation of Labour in Athens, aef@inegsee.gr

specific active labor market and Lifelong Learning policies, to start coping with the negative effects of prolonged unemployment and enhance possibilities for social inclusion.

2. Unemployment rates in Greece

A main characteristic of the Greek Economy, when compared to other European Countries, was -and remains- the high unemployment rate. Even at times of economic prosperity and employment growth, unemployment in Greece was always present in a greater percentage than in the rest of the EU countries. In 2008, unemployment rate was as high as 7,3%. This, however, was the lowest rate that the country had experienced for three decades. During the period of economic crisis unemployment rate raised rapidly, reaching its highest peak (27,5%) in the year 2013. Given the prolonged time of economic crisis in Greece, unemployment rate, although in decline, remains extremely high (15,8% in 2021)¹ (Figure 1).

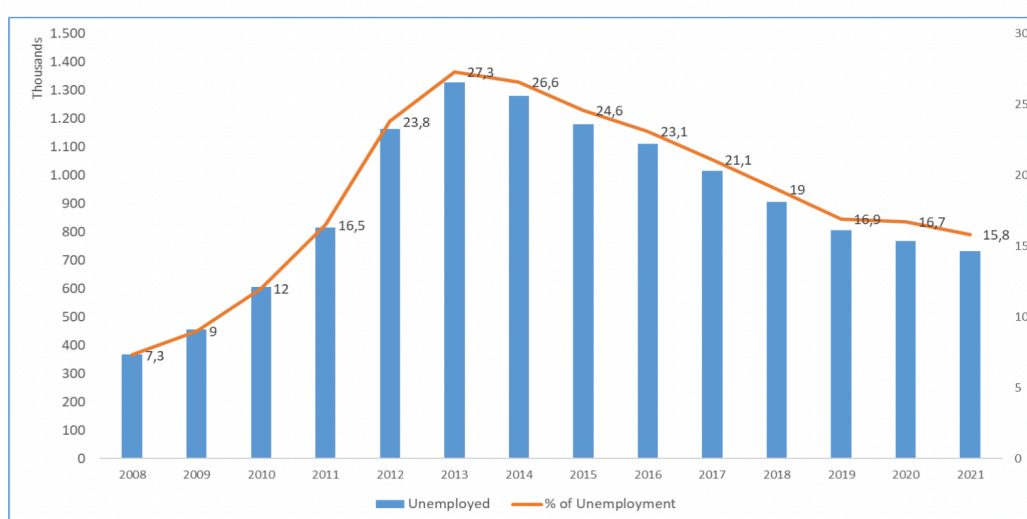


Figure 1. Number of Unemployed and Unemployment rate in Greece 2008-2021

Traditionally, in Greek society, unemployment hits women. Women’s unemployment rates are significantly higher (19,9%) than those of men (12,8%) in 2021, even though women’s labor force is in total, significantly lower. However, in year 2013, men’s unemployment (in numbers) was higher, since manufacturing, construction, and many small enterprises, employing mainly male workers, were forced to apply large dismissals. Recent data suggests that up to date middle aged men and women consist of most of the unemployed population in Greece (Table 1), whilst at the same time youth unemployment rates (those between 15-24 years old) are also close to 50,0%.

Registered unemployment² comes to 1.124.932 persons in January 2021, from which 63,2% are women and the rest 36,8% are men. Among them 17,9% are in the age of 15-29 years old,

¹ INE / GSEE, (2021) considers that the number of unemployed and unemployment rates in 2020 and 2021 are higher than the ones presented here, since several unemployed have not considered as unemployed and counted as those out of the labour force.

² There are two sources from which unemployment data are gathered. The first is Labour Force Survey, which is a European sample survey contacted four times per year from the Greek National Statistical Authority.

35,8% in the age of 30-44 and another 46,2% in ages above 45 years old. At the same time 51,9% of registered unemployed are long term unemployed (remain in unemployment more than a year), with women to be the majority (57,9%) among them. Only 19,3% of total unemployed receive for a very short period (which counts from 4 to 12 months, depending on years that a person was in employment) an unemployment benefit. Since 2012 unemployment benefit comes down to 360,0 euros per month, increased only by 10,0% for every member of the family.

Table 1. Number of Unemployed and registered Unemployed 2021

	Total	Men	Women
Number of Unemployed (LFS)	732.544	320.254	412.300
Unemployment Percent (LFS)	15,8%	12,4%	19,9%
Registered Unemployed (OACD)	1.124.932	413.658	711.274
High Qualified (University degree)	174.537	-	-
Medium Qualified (lyceum degree)	529.218	-	-
Low Qualified (compulsory education)	421.127	-	-
Long term registered Unemployed (OAED)	572.900	171.680	331.751
Unemployed who receive benefit (OAED)	212.800	91.383	121.417

Source, Labour Force Survey (LFS), OAED

Unemployment rates remain high amongst those with university degrees (around 15,5%) even though these figures are much lower when compared to unemployment rates of those with a high school education certificate (around 47,0% in 2021) or those of even lower education levels (37,6%).

Unemployment is not the only negative effect of economic and social crisis in Greece. Other effects are equally severe. In the period 2008-2020 GDP dropped by 19,0%. The percentage of the population living around or even below the poverty line increased also to 25%. The negative effects on the population health and education levels are obvious. In fact, one out of three children in Greece, lives under the poverty line (Unicef, 2014) and some 3,795,100 people live on less than 60% of the national median income (IOBE,2015). It is worth noting

Unemployment data are gathered and published at national and regional level. The second source is OAED (Greek Public Employment Organization) which gathers unemployment data because of its own activity at local, regional and national level (registered unemployment data).

that not only the number of those living under poverty line has increased, but also the poverty line itself decreased to a great extent due to the GDP decrease.

Several studies (Markovits, et.al, 2013) suggest that economic crisis forced many well-educated young people to seek employment in North Europe and left those who remained with a constant fear of job loss, followed by income reduction. On the other hand, large numbers of well-educated young people are forced to work in jobs that require lower qualifications and skills from what they have to offer. Current studies suggest that Greece exhibits the highest percentages on horizontal and vertical skills mismatch, when compared to other European countries (Cedefop, 2014). This is one of the causes that keep productivity at low levels.

In this turbulent environment, certain especially groups suffer more than others, in a country where unemployment rates were rather high when compared to the European level, even before the socioeconomic crisis and the pandemic.

The number of homeless has also increased rapidly (FEANTSA, 2008) from 7.720 to 20.000 people with half of this population residing in the capital of the country (Stamatis, 2012). Migration also doubled. In modern Greece, one in five lives today in a family where no one is working. These phenomena are unique in a country that was always at the periphery of Europe.

The large figures of unemployment rates open a discussion in relation to active labor market and Lifelong Learning policies that the relevant agencies need to adopt. Employment policies and reforms should have been applied years ago at various levels. However, the extreme and rapidly imposed austerity measures together with employers' demands for staff shortage in both, the public and private sector, increased unemployment rates even further and created an unstable social and economic environment.

3. Active Labor Market Policies

Active labor market policies (ALMP) and Lifelong Learning in Greece are not yet fully adopted. Active Labour Market Policies include learning procedures, training, consulting, and matching policies as well as the development of new jobs under public subsidies. However, development of new jobs largely depends on increasing industries and economic activities that are not yet fully achieved. Job development can make use, to a certain extent, of the human resources currently available and focus mainly on the pool of the unemployed work force. This is not an easy task. Nevertheless, various measures could be employed such as higher subsidies in certain job categories according to occupation or certain qualification level.

Post-crisis Greece has been turned into a job arena where achieving proper employment seems at times an almost impossible task. Crisis pushed the country to establish the functioning of a rather chaotic labor market with an increased 'black economy' where few proper jobs are readily available, skills offered by future employees are usually higher than what the jobs demands, leading to the phenomenon of brain waste within the country. Brain waste is already a reality and youth unemployment remain for the last seven years at very high rates (Efstratoglou, 2018). Moreover, in the last two years, Greece is under a process of restructuring the ALMPs framework and that might be one of the causes of even lower participation in training programmes, when hardly any incentives are so far present.

There is a continuing need to retrain unemployed workers and those with long unemployment periods. However, even though the need for re-training unemployed workers is too high, those who end up participating in lifelong training programmes remain relatively low in numbers. There are different reasons for this. Traditionally, participation in Lifelong Learning programmes was very low in the country. When the average participation in Lifelong Learning programmes in Europe, for those between 25-64 years old, is 11.5%, in Greece is between 3-3,9 (UNESCO, 2017; Eurostat, 2021) (Figure 2). UNESCO's Institute for Lifelong Learning (2017) suggests that with such low participation rates the achievement of the 15% participation is unlikely.

	Total population (25–64 years)		55–64 years		Unemployed (25–64 years)		Low-qualified (25–64 years)	
	2012	2015	2012	2015	2012	2015	2012	2015
EU	9.2	10.7	4.5	6.0	9.4	9.5	3.9	4.3
Belgium	6.9	6.9	3.6	4.0	10.2	9.0	2.9	3.0
Bulgaria	1.7	2.0	:"	:"	1.5 ^u	:"	0.5 ^u	:"
Czech Republic	11.1	8.5	4.8	3.7	6.5	3.8	2.4	1.9
Denmark	31.6	31.3	23.9	23.6	32.7	28.9	22.4	21.7
Germany	7.9	8.1	2.9	3.1	5.6	6.2	3.2	3.4
Estonia	12.8	12.4	5.6	4.5	11.7	9.9	3.9	4.5
Ireland	7.4	6.5	3.2	2.7	7.4	7.4	3.2	2.4
Greece	3.3	3.3	0.7	0.5	3.3	2.7	0.4	0.4
Spain	11.2	9.9	5.2	4.0	13.2	11.2	4.7	3.6

Figure 2. Adults' participation in Learning

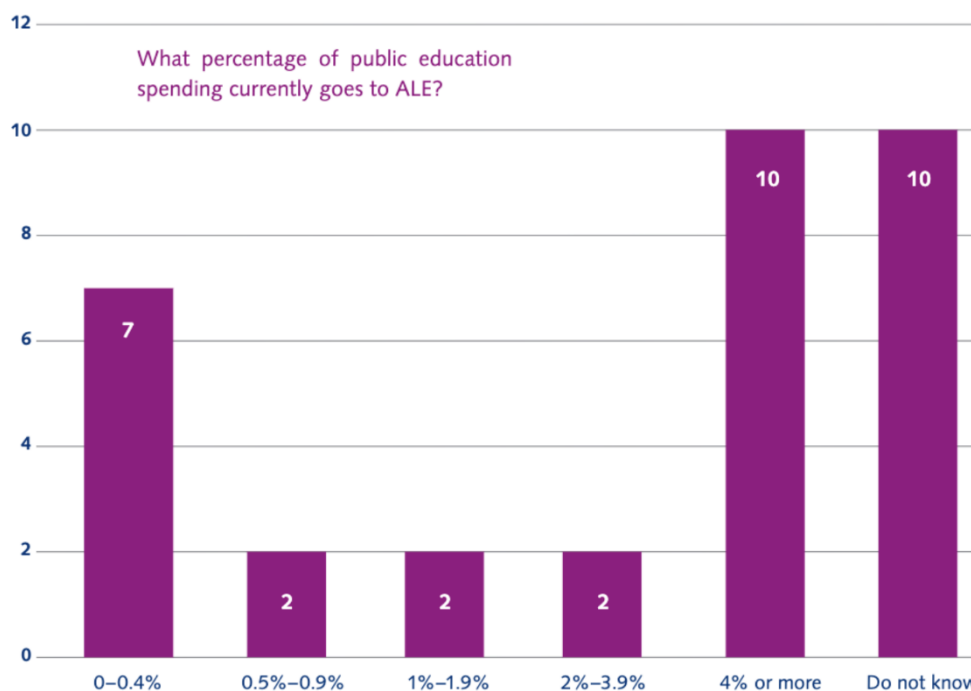
UNESCO's predictions for Greece, are unfortunately true as four years later, the percentage of participants in non-formal programmes in Greece, aged between 25-64, dropped in 1.4%. Needless to say, that this is a very disappointing development, especially taking into consideration the post-crisis and post-pandemic effects.

Table 2. Percentage of participants aged 25-64 in non-formal education in Greece

COUNTRY	Percentage %
Sweden	27,9%
Finland	21,1%
Denmark	20,2%
Greece	1,4%
Croatia	1,3%
Romania	0,6%
Bulgaria	0,5%

Inclusion policies are very significant, in an environment of high instability where more obstacles are created. Active Labor Market Policies must be employed together with, well designed Lifelong Learning programmes, group and individual consultation and the development of grounded expectations and incentives for the unemployed. Incentives, i.e., the value of a particular object or outcome, a training achievement that is related to employment outcomes and specific expectation in relation to the given contextual factors, are necessary for achieving positive outcomes, in a country where the labor market recovery might take several more years before it occurs.

It is now widely recognized that Lifelong Learning programmes do not reach those who need them more (UNESCO, 2022). There is also a big gap between the different countries in relation to the amount and the sources of funding. Some give up to 4% of their annual budget for education to Lifelong Learning and especially to Adult Education and others less than 0.4% (UNESCO, 2022;2017). (Figure 3).



Source: GRALE III monitoring survey, Question 4.1.

Figure 3. Percentage of public education spending to ALE

Participation in Adult Education is higher amongst those who have higher qualification levels, according to the International Standard Classification of Education [ISCED] levels 5, and 6). Therefore, the less educated you are the more likely it is to remain out of Adult Education and Lifelong Learning programmes. Accordingly, the unemployed seem to remain out of Lifelong Learning programmes, apart from Sweden, where also those with low qualification levels (ISCED 0–2) are more likely to participate (UNESCO, 2017). This is not the case for several European countries -and certainly not the case for Greece, where participation in Lifelong Learning programmes depends on the level of the qualification already acquired. Consequently, the highest percentage of participants in non-formal education are mainly those with an already higher qualification. This might be the case in other European countries as well but nonetheless, the gaps are obvious as they are presented in Table 3.

Table 3. Percentage of people aged 25-64 in non-formal training in relation to their educational level in 2019

Educational Level	GREECE	EU 28
Middle School	0,3%	3,5%
High School	1,0%	6.5%
Tertiary education	2,8%	15,2%

Furthermore, the pandemic of COVID-19, brought forward another challenge, that of digital inclusion, where Greece also lucks behind (Figure 4) (Tsioubkli, 2020; Eustratoglou & Paidousi, 2020), even though there been several efforts to bridge the gap (Kokkosis, 2020).

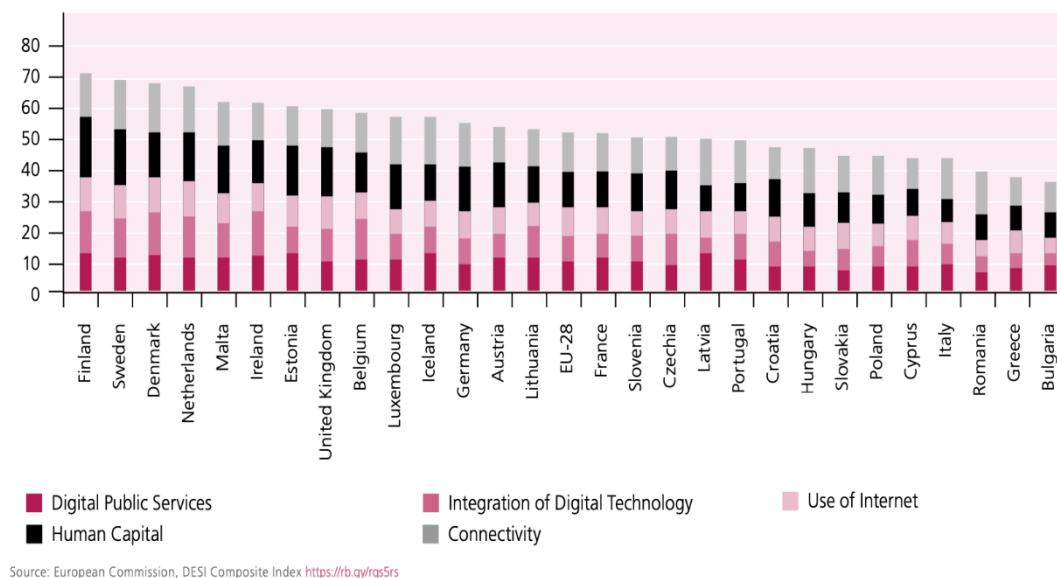


Figure 4. DESI and its Individual Dimensions

Active labor market policies need to employ lifelong training and consultation to assist in changing organizational functioning and prospects. However, these cannot be achieved in a vacuum. The workforce is left with low expectations and an even lower morale. Already acquired high skills and knowledge, are undermined in a post-crisis and post-pandemic era but unstable situation. In the effort to develop active labor market policies, it is significant to note that fighting unemployment, it requires on one hand, rethinking and reconsidering past choices and beliefs that might be no longer helpful (Eustratoglou, 2012) and on the other, understand the deep roots of structural inequalities.

In many cases active labor market policies are related with several life changes amongst the unemployed, i.e., orientation changes, type of occupation, place of living and ways of living. Considering that around 65% to 70,0% of the unemployed in Greece are between 45 to 65 years old, the intensity and variety of problems and structural inequalities are easily understood. Lifelong Learning programmes are significant for enhancing active labor market policies and for a change of culture within the labor market. Job descriptions, accountability and responsibility, organizational matrixes and evaluation for job development and work improvement, might assist in attitude change and respond to brain drain and especially brain waste. However, one of the most significant effects of unemployment at the personal level is stress.

4. Lifelong Learning and hidden assumptions

Unemployment is considered as one of the major sources of stress in life. Increased stress and anxiety are just one of the effects of prolonged unemployment. Prolonged

unemployment is linked with stress (Giorgi, et.al., 2015). Several studies (Mucci, et.al., 2016) suggest that economic crisis is an important stressor with negative mental and physical health consequences in the general population as much as in the workforce. In fact, most studies suggest an increased prevalence of mental and physical health problems that coincided with the outbreak of the financial crisis. However, eight years since that outbreak, health consequences on the Greek population have been largely ignored together with the fact that *'major cuts to health care cost lives'* (McKee & Stuckler, 2016:41). On that basis, Lifelong Learning programmes can focus, not just on the development of hard skills but, on personal development and the alleviation of stress.

Stress is created as a reaction mechanism by a lack of balance between external increased demands and internal abilities to respond to them. Stress increases by several factors such as situational disturbances and day to day or ambient life stresses. Stress does not affect only the unemployed. It also affects people in employment due to two other significant factors. The first one is job uncertainty created in the work environment due to the high risk for unemployment. The second is intensity at work, because of the extreme demands made by employers and at the same time the limited access employees have in the necessary resources for good outcomes (INE, 2017).

Negative experiences and failure to maintain or achieve employment are linked with lower expectations, lower self-esteem, and lower self-efficacy estimation. Self-efficacy expectations are relevant to the personal aptitude to achieve goals. Self-efficacy is influenced by environmental conditions that also shape attitudes and interests that are products of learning experiences and personal values. These in return shape a lifelong developmental process between the individual and the social/labor factors. Furthermore, they influence self-esteem, self-perception of reality and respect for oneself that derives from social and work life. Low self-esteem exhibits an artificially positive attitude to the world, in a desperate attempt to prove to others that the person is adequate. A positive self-esteem is a central factor in the process of social and emotional adjustment and relates to more effective functioning. A healthy view of the self encompasses the understanding of shortcomings but without being harshly critical of them.

Relevant studies suggest that unemployment is linked with high stress levels and low self-esteem and self-efficacy evaluations. Negative mental health effects are already present on the Greek labor force with women being more severely affected than men (Drydakis, 2015). Recent studies suggest that even the employed population (Rachiotis et al, 2014) exhibited high burnout levels followed by emotional exhaustion and depersonalization, due to staff and resource shortages (Markovits, et. al., 2013).

Active labor market policies that employ Lifelong Learning as a way of fighting unemployment, are important for hard skills development and matching workers with the labor market. Furthermore, are even more significant for understanding hidden assumptions and enhancing a deeper understanding of stress related and other relevant factors that exercise further pressure and hinder, together with the socio-cultural and socioeconomic events, employment.

In this process, it is significant to train the trainers as significant psychological notions are inevitably linked with the hidden assumptions of trainers about employment, lifelong learning, adult learning, and learners (Norwich, 2000). Hidden assumptions about the abilities of learners to achieve employment disregard the demands of a highly competitive work

environment at times of crisis. In this process, transformative learning and group dynamics could be employed for critical thinking, for understanding hidden and false assumptions and developing an inner view of the structural inequalities that create obstacles to reaching employment. Group dynamics and transformative learning together with relevant learning activities, are important for exploring hidden assumptions about unemployment and false beliefs and develop the necessary skills and positive attitudes needed to overcome these beliefs.

The employment of experiential learning methods is significant. The need to discuss false assumptions, to cope with frustration caused by both, the crisis and the pandemic, the need to develop coping mechanisms for facing uncertainty in the long run, is for the benefit of the unemployed and society at large. Lifelong Learning may assist to prevent mental and physical health issues in a context where health and social care are in the decline. In addition, it may further enhance the development of social skills for achieving employment and avoid depersonalization (Senge, 2006).

5. Conclusions

The present paper attempts a critical reflection on the hidden assumptions and the psychological effects of unemployment. High unemployment rates together with limited work prospects affect personal and vocational development. Benefits and incentives to increase participation in Lifelong Learning programmes are rarely there. Economic crisis, followed by the pandemic, was experienced as a threat for the economic, social, and work sectors. Post-crisis Greece is left with high unemployment rates, situational disturbances, and day to day life stresses. Fears prolonged unemployment might affect even the next generation, despite its efforts to achieve high skills, are also present. Furthermore, the challenges for Adult Education and Lifelong Learning are still many, as the neoliberal policies in a narrow way for hard skills development rather than in a broad way for enhancing democracy, equal access and participation to decision making (Fejes, et.al., 2022).

Lifelong Learning might assist in developing hard skills that the labor market requires but furthermore, they could enhance personal coping mechanisms for situational disturbances and day to day life stresses. Lifelong Learning programmes within the work environment might also assist in relieving job stressor and creating a positive work climate that affects outcomes. The International Labor organization (2022) calls for a human centered recovery, that is essential for the quality and sustainability of work and employees and for equal participation of men, women, who were affected more by the pandemic, young people, and people with disabilities.

In this context, Lifelong Learning is of high significance for guiding and supporting the population to cope with prolonged stress and the associated physical and mental health problems.

References

Cedefop, (2014). *Skills, qualifications and jobs in the EU: the making of a perfect match. Evidence from Cedefop's European skills and jobs survey.*

- Drydakis, N. (2015). The effect of unemployment on self-reported health and mental health in Greece from 2008 to 2013: a longitudinal study before and during the financial crisis. *Soc Sci Med.*, 128, 43–51.
- Efstratoglou, A. (2018). *Recent evolutions in employment and productive prototype of the Greek economy*. Athens: INE /GSEE (in Greek).
- Efstratoglou, A. & Paidousi, Ch. (2020). *Digital Inclusion and Human Capital in Greece*. Retrieved from <http://library.fes.de/pdf-files/bueros/athen/16833-20201120.pdf>
- Efstratoglou, A., & Kritikidis, G. (2019). *Human resources in the Greek industry in the period of crisis (2008-2018)*. INE /GSEE, (in Greek).
- Efstratoglou, A. (2012). *Economic crisis and job searching methods*. Athens: Institute of Labor (INE), Analysis / 22 (In Greek).
- Eurostat, (2015). *Unemployment rate by sex and age groups - monthly average*. Retrieved from http://ec.europa.eu/eurostat/en/web/products-datasets/-/UNE_RT_M
- Giorgi, G, Shoss, MK, & Leon-Perez, JM., (2015) Going beyond workplace stressors: economic crisis and perceived employability in relation to psychological distress and job dissatisfaction. *Int J Stress Manag.*, 22(2), 137–158.
- IOBE, (2015). *The Greek Economy, Quarterly Bulletin, No. 78, Foundation for Economic & Industrial Research*. Retrieved from http://www.iobe.gr/default_en.asp
- INE / GSEE, (2021). *Greek Economy and Employment*. Annual Report, 2021 (in Greek).
- INE / GSEE, (2016). *Greek Economy and Employment*. Annual Report, 2016 (in Greek).
- International Labor Organisation, (2022). *ILO Programme Implementation 2020-2021*. Retrieved from https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_norm/---relconf/documents/meetingdocument/wcms_842804.pdf
- FEANTSA, (2008). *Greece-National Report on Homelessness*. Retrieved from https://www.feantsa.org/download/greece_housing_homelessness_20084803337232445763735.pdf
- Fejes, A., Kopecky, M. & Kaplinger, B. (2020). Editorial: 30 years of research on Adult Education, 30 years of ESREA, *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 23 (2), 119-123.
- Kokkosis, N. (2020). Enhancing the digital skills of the unemployed-an opportunity and a challenge for the EU and Greece. In A. Efstratoglou & Ch. Paidousi (Eds.). *Digital Inclusion and Human Capital in Greece*. Retrieved from <http://library.fes.de/pdf-files/bueros/athen/16833-20201120.pdf>
- Kritikidis, G. (2017). *Unemployment in Greece in the new century*. (In Greek)
- Markovits, Y., Boer, D., & Van Dick, R. (2013). Economic crisis and the employee: The effects of economic crisis on employee job satisfaction, commitment, and self-regulation. *European Management Journal*. Retrieved <http://dx.doi.org/10.1016/j.emj.2013.09.005>
- McKee, M., & Stuckler, D. (2016). Health effects of the financial crisis: lessons from Greece. A Commentary. *The Lancet*, Vol. 1, 40-41. Retrieved from [http://www.thelancet.com/pdfs/journals/lanpub/PIIS2468-2667\(16\)30016-0.pdf](http://www.thelancet.com/pdfs/journals/lanpub/PIIS2468-2667(16)30016-0.pdf)

- Mucci, N., Giorgi, G., Roncaioli, M., Perez, J.F., & Arcangeli, G. (2016). The correlation between stress and economic crisis: a systematic review, *Neuropsychiatric Dis. Treat.*, 12, 983-993.
- Norwich, B. (2000). *Education and Psychology in Interaction. Working with uncertainty in interconnected fields*. London and New York: Routledge.
- Rachiotis G, Kourousis C, Kamilaraki M, Symvoulakis EK, Dounias G, & Hadjichristodoulou C. (2014). Medical supplies shortages and burnout among Greek health care workers during economic crisis: a pilot study. *Int J Med Sci.*; 11, 442–447.
- Senge, P. (2006). *The Fifth Discipline: The Art & Practice of the Learning Organization*. London: Random House.
- Stamatis, G.A. (2012). *Athens Homeless in Greece in the current financial crisis. What perspectives?* Retrieved from <http://crisis.med.uoa.gr/elibrary/13.pdf>
- Tatsiramos, K. (2014). Unemployment benefits and job match quality. *IZA, world of labor*; 44.
- Tsiboukli, A. (2020). Digital Inclusion of Socially Vulnerable Groups. In A. Efstratoglou & Ch. Paidousi (Eds.). *Digital Inclusion and Human Capital in Greece*. Retrieved from <http://library.fes.de/pdf-files/bueros/athen/16833-20201120.pdf>
- UNESCO-Institute for Lifelong Learning, (2022). *5th Global Report on Adult Learning and Education-Citizenship education: Empowering adults for change*. Retrieved from <https://uil.unesco.org/adult-education/global-report/5th-global-report-adult-learning-and-education-citizenship-education>
- UNESCO -Institute for Lifelong Learning, (2017). *The Status of Adult Learning and Education in Europe and North America*. Hamburg: UNESCO.
- UNICEF Greek National Committee, (2014). *UNICEF REPORT: The children of Recession*. Retrieved from <http://www.unicef.gr/>
- World Bank, (2015). *Public Data. GDP per capita in US\$*. Retrieved from <https://data.worldbank.org/indicator/NY.GDP.PCAP.CD>

Η επιμόρφωση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών στο πεδίο της 4^{ης} Βιομηχανικής Επανάστασης

Κωνσταντίνος ΖΩΓΟΠΟΥΛΟΣ¹, Λαμπρίνα ΓΙΩΤΗ²

Teachers' education and training in the field of the 4th industrial revolution

Konstantinos ZOGOPOULOS, Labrina GIOTI

Περίληψη: Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Δ.Ε.) της Περιφέρειας Δυτικής Ελλάδας (Π.Δ.Ε.) για την επιμόρφωση και κατάρτιση τους υπό το πρίσμα της 4^{ης} βιομηχανικής επανάστασης. Η έρευνα υλοποιήθηκε με ποσοτική μεθοδολογία και τη χορήγηση ερωτηματολογίου στο οποίο ανταποκρίθηκαν 422 εκπαιδευτικοί. Τα αποτελέσματα της έρευνας καταδεικνύουν, ότι η ενημέρωση των εκπαιδευτικών Δ.Ε. του δείγματος για την 4^η βιομηχανική επανάσταση κινείται σε χαμηλά επίπεδα. Θεωρούν ότι η επιμόρφωση τους σε αντίστοιχα θέματα είναι σημαντική για τη δουλειά τους και πιστεύουν ότι καλύτερος φορέας οργάνωσης επιμορφωτικών σεμιναρίων είναι το Πανεπιστήμιο. Επίσης, υποστηρίζουν ότι η επιμόρφωση θα πρέπει να έχει προαιρετικό χαρακτήρα, να είναι εξάμηνης διάρκειας και να υλοποιείται με τη μεικτή μέθοδο (σύγχρονες - ασύγχρονες δράσεις με περιορισμένο αριθμό δια ζώσης συνεδριών). Κύρια θεματολογία της επιμόρφωσης θα πρέπει να είναι οι νέες τεχνολογίες και η χρήση τους στην εκπαίδευση. Τέλος, διαπιστώνεται θετική συσχέτιση των δημογραφικών χαρακτηριστικών του δείγματος με τις αντιλήψεις τους για την 4^η βιομηχανική επανάσταση και τις επιμορφωτικές τους ανάγκες.

Λέξεις-κλειδιά: 4^η βιομηχανική επανάσταση, επιμόρφωση, εκπαιδευτικοί, εκπαιδευτικές-επιμορφωτικές ανάγκες

Abstract: The purpose of this research is to investigate the perceptions of Secondary Education teachers in the Region of Western Greece of training in the light of the 4th industrial revolution. The research data were collected from 422 teachers with the quantitative method and the use of a questionnaire. The results of the research show that the secondary education teachers of the sample have a low level of knowledge about the 4th industrial revolution. Whereas they consider that training on issues related to the field of the 4th industrial revolution is important for their work. The university is considered to be the best institution for organizing training seminars. Also, teachers think that training should be optional, should last six months, and should be implemented with the use of a blended learning method (synchronous - asynchronous actions with a limited number of face-to-face sessions). The main training topics should be the new technologies and their use in education.

¹ Συγγραφέας αναφοράς/Corresponding author, M.Sc. Education Management, PhD Candidate, University of Patras/ M.Sc. Διοίκηση Εκπαίδευσης, Υποψ. Διδάκτορας Πανεπιστημίου Πατρών, kzogopoulos@upatras.gr

² Asst. Professor, School of Primary Education, Aristotle University of Thessaloniki/Επίκουρη καθηγήτρια ΠΤΔΕ, Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, lgioti@eled.auth.gr

Finally, there is a positive correlation between the demographic characteristics of the sample and the teachers' perceptions of the 4th industrial revolution and their training needs.

Keywords: 4th industrial revolution, training, teachers, educational- training needs

1. Εισαγωγή

Η 4η Βιομηχανική Επανάσταση (4IR) υπερβαίνει μία απλή μετάβαση από την 3η Βιομηχανική Επανάσταση (3IR). Η πρόοδος των νέων τεχνολογιών θα είναι τέτοια που θα είναι δυσδιάκριτα τα όρια μεταξύ του φυσικού, του ψηφιακού και του βιολογικού κόσμου. Οι τεχνολογίες εξελίσσονται με εκθετικό ρυθμό χωρίς ιστορικό προηγούμενο. Αυτές οι εξελίξεις οδηγούνται από την εμφάνιση της τεχνητής νοημοσύνης, της ρομποτικής, το διαδίκτυο των πραγμάτων (IoT), τα αυτόνομα οχήματα, τη βιο/νανοτεχνολογία, τα μεγάλα δεδομένα (Big Data), την τρισδιάστατη εκτύπωση, την επιστήμη υλικών, τους κβαντικούς υπολογιστές και την αποθήκευση ενέργειας (Diwan, 2017). Με την ταχεία πρόοδο της εκπαιδευτικής τεχνολογίας, πολλοί ερευνητές στο πλαίσιο της διά βίου μάθησης και επικαιροποίησης τεχνολογικών γνώσεων και δεξιοτήτων έχουν προτείνει τη χρήση της τεχνολογίας σε όλους τους κλάδους, συμπεριλαμβανομένης της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, ένα από τα σημαντικότερα υποπεδία της εκπαίδευσης ενηλίκων, για την παραγωγή θετικών αποτελεσμάτων στη διδασκαλία και τη μάθηση (Kuswandi, 2019). Το νέο όραμα για τη μάθηση θα πρέπει να προωθεί τους μαθητές να μάθουν όχι μόνο τις δεξιότητες και τις γνώσεις που χρειάζονται, αλλά και να προσδιορίζουν και την πηγή της μάθησης για τις δεξιότητες και τις γνώσεις (Kuswandi, 2009).

Τα τελευταία χρόνια διαπιστώνεται μια αυξανόμενη έμφαση στις εκπαιδευτικές πολιτικές για την ενσωμάτωση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.) στη διδασκαλία. Αυτό οφείλεται όχι μόνο στην ταχεία ανάπτυξη των Τ.Π.Ε., αλλά και στην επιδίωξη ποιοτικών διδακτικών πρακτικών για τη βελτίωση των αποτελεσμάτων των μαθητών (Uziak et al., 2017). Στην περίπτωση της εκπαίδευσης, η τεχνολογία έχει αρχίσει να αλλάζει τη διδασκαλία, επηρεάζοντας τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές μαθαίνουν και αποκτούν νέες δεξιότητες. Προς την κατεύθυνση αυτή απαιτείται προετοιμασία για την επαγγελματική εξέλιξη και τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί ενσωματώνουν ψηφιακές τεχνολογικές και εκπαιδευτικές στρατηγικές στη διδασκαλία.

Οι έρευνες και μελέτες για το επίπεδο γνώσεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με την 4^η βιομηχανική επανάσταση και τις επιμορφωτικές τους ανάγκες είναι περιορισμένες. Η Παπαμιχαήλ (2020) σε έρευνά της για τη διερεύνηση των ικανοτήτων και της επάρκειας στελεχών εκπαίδευσης και το είδος της επιμόρφωσης που έχουν κάνει υπό το πρίσμα της 4IR, καταδεικνύει ότι οι συμμετέχοντες δεν έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια ή ημερίδες οι οποίες σχετίζονται με την 4IR. Επίσης, δεν γνωρίζουν αν έχουν πραγματοποιηθεί ανάλογα επιμορφωτικά σεμινάρια στην Ελλάδα. Ωστόσο, εκδηλώνουν ενδιαφέρον και διάθεση συμμετοχής σε συναφή επιμορφωτικά σεμινάρια. Θεωρούν ότι είναι σε θέση να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις και τις ανάγκες μίας τάξης με νέες τεχνολογίες, αλλά χωρίς την κατάλληλη επιμόρφωση δεν θα μπορούν να προσφέρουν τις γνώσεις τους με βάση τις νέες τεχνολογικές προκλήσεις του μέλλοντος. Αξιοσημείωτη είναι η έρευνα του Παναγιωτόπουλου (2021) σε εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Π.Ε.) της Π.Δ.Ε σε δείγμα 233 εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν επιμορφωθεί καθόλου αναφορικά με την 4IR. Θεωρούν πολύ σημαντική για τη δουλειά τους την επιμόρφωση, η οποία σχετίζεται με την 4IR σε θέματα τεχνολογίας,

εκπαίδευσης και αναδυόμενων τεχνολογιών. Κύριος φορέα ή πρόσωπο της επιμόρφωσης εκτιμούν ότι θα πρέπει να είναι το Πανεπιστήμιο και ο Συντονιστής Εκπαίδευσης. Επιπλέον, καταλληλότερος τύπος επιμόρφωσης είναι η μεικτή μέθοδος (σύγχρονες-ασύγχρονες δράσεις και περιορισμένος αριθμός δια ζώσης συνεδριών). Σε έρευνα για την 4IR, τις Τ.Π.Ε. και την εκπαίδευση σε εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Δ.Ε.) (Τάχα, 2020), διαφαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί κατέχουν τις βασικές έννοιες της πληροφορικής για το εκπαιδευτικό τους έργο, χρησιμοποιώντας καινοτομίες με αποτελεσματικότητα και εκφράζουν θετική στάση ως προς τα οφέλη των νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Υποστηρίζουν ότι δεν είναι επαρκής ο τεχνολογικός εξοπλισμός και τα λογισμικά για την ποιοτική χρήση των νέων τεχνολογιών. Επίσης, η συμμετοχή τους στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση έγινε χωρίς να διαθέτουν τις απαραίτητες γνώσεις και επιμόρφωση παρά μόνο με την προσωπική τους προσπάθεια και αυτοεπιμόρφωση. Επιπρόσθετα, θεωρούν αναγκαία τη συνεχιζόμενη επιμόρφωση λόγω της αλματώδους εξέλιξης των τεχνολογιών για τη σωστή χρήση τους και χρειάζονται τεχνική υποστήριξη από ειδικούς για να τις χρησιμοποιούν σε μεγαλύτερο βαθμό. Τα αποτελέσματα έρευνας της Μυλωνά (2020) έδειξαν ότι εκπαιδευτικοί αποδίδουν μεγάλη σπουδαιότητα σε δεξιότητες (επικοινωνίας, συνεργασίας, ευελιξίας, κριτικής σκέψης, γνωστικές, προσαρμοστικότητας) για την προσαρμογή τους στα νέα δεδομένα της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Εκφράζουν δυσαρέσκεια για την επιμόρφωση που τους παρέχεται από την υπηρεσία τους, προκειμένου να βελτιώσουν τις δεξιότητές τους και την κατάρτισή τους για να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις του επαγγέλματός τους και να εξελιχθούν επαγγελματικά.

Στην παρούσα έρευνα, η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την επιμόρφωση και την κατάρτισή τους φιλοδοξεί να εμπλουτίσει τον περιορισμένο αριθμό ερευνών αναφορικά με το υπάρχον επίπεδο γνώσεων και τις ρητές επιμορφωτικές τους ανάγκες για την 4^η βιομηχανική επανάσταση. Επίσης, να συνεισφέρει στην ανάδειξη και στην πιο συστηματική μελέτη των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών, προκειμένου να συμβάλει στον σχεδιασμό επιμορφωτικών προγραμμάτων που θα ανταποκρίνεται τόσο στα νέα δεδομένα που διαμορφώνονται υπό το πρίσμα της 4IR όσο και στις τρέχουσες, αλλά και αναδυόμενες, ανάγκες της διδακτικής τους πρακτικής.

2. Θεωρητικό μέρος

2.1 Educ4 και επιμόρφωση εκπαιδευτικών

Το Educ4 είναι μία παιδαγωγική προσέγγιση η οποία ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της 4IR για τη σύγκλιση της επιστήμης και της τεχνολογίας, προκειμένου να βελτιωθεί η αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η σύγκλιση ανθρώπου-μηχανής υπό το πρίσμα της 4IR μπορεί να γεφυρώσει το «χάσμα» μεταξύ κοινωνικών, ανθρωπιστικών επιστημών, επιστήμης και τεχνολογίας. Αυτό μπορεί να περιλαμβάνει τη σύγκλιση κλάδων όπως η πληροφορική, η διοίκηση επιχειρήσεων, η μηχανολογία και η μηχανική. Τα μεγάλα δεδομένα, οι φορητοί υπολογιστές, τα κοινωνικά δίκτυα και η υπολογιστική νέφους (cloud computing) επιτρέπουν την αυτομάθηση, ανεξάρτητα από τον χρόνο και τον τόπο. Επομένως, οι μαθητές θα μπορούν να σχεδιάζουν τη δική τους εκπαίδευση σύμφωνα με τους προσωπικούς τους στόχους. Σύμφωνα με τον Fisk (2017) διαμορφώνεται ένα νέο όραμα μάθησης που θα ενθαρρύνει τους μαθητές να αποκτήσουν τις δεξιότητες και πληροφορίες που χρειάζονται, ώστε να εντοπίζουν τους

απαραίτητους πόρους για τη μάθησή τους. Ταυτόχρονα οι τεχνολογικές καινοτομίες θα αλλάζουν συνεχώς τη μέθοδο διδασκαλίας και το μαθησιακό περιβάλλον (Dunwill, 2016).

Το Educ4 θα επηρεάσει τους γνωστικούς, συναισθηματικούς και ψυχοκινητικούς τομείς της μάθησης (Razak et al., 2013). Οι μαθήτριες/τές θα πρέπει να είναι ικανές/οί σε ψηφιακές εφαρμογές και ως εκ τούτου θα χρειάζονται κατάλληλη εκπαίδευση (Alakrash & Razak, 2020). Αυτές οι νέες προσεγγίσεις μάθησης απαιτούν ανάπτυξη σε δεξιότητες, σε τομείς όπως η κινητή/εικονική μάθηση (mobile/virtual learning), τα MOOCs, τα απομακρυσμένα/εικονικά εργαστήρια (remote/virtual laboratories) και η παιγνιοποίηση (gamification) (Alakrash et al., 2021). Το αυξανόμενο επίπεδο πολυπλοκότητας στο Educ4 δημιουργεί την ανάγκη για αυξημένη χρήση μεικτών μορφών μάθησης, την επίλυση προβλημάτων και καινοτομίες ανοιχτού κώδικα (Hamat & Hassan, 2019). Τεχνολογίες, όπως η τεχνητή νοημοσύνη και η μηχανική μάθηση μπορούν να κάνουν εφικτά νέα εργαλεία και υπηρεσίες εκμάθησης. Επομένως, χρειάζεται προσεκτική προσαρμογή των παραδοσιακών προγραμμάτων σπουδών για να γίνουν πιο φιλικά στο IoT. Θα πρέπει να δοθεί έμφαση σε δεξιότητες όπως η κριτική σκέψη, η επίλυση προβλημάτων, η συνεργασία και η καινοτόμος σκέψη (Klärner et al., 2018). Η 4IR απαιτεί ψηφιακό αλφαριθμητισμό, ιδιαίτερα μεταξύ των μαθητών και οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι σε θέση να χρησιμοποιούν την τεχνολογία πληροφοριών και επικοινωνιών για την υποστήριξη της μάθησης (Drath & Horch, 2014).

Πρόσφατα το Educ4 προσέλκυσε την προσοχή των υπευθύνων χάραξης πολιτικής, καθώς αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα η σύνδεση της εκπαίδευσης με την καινοτομία στην έρευνα. Το Educ4 μπορεί να συμβάλει στη διαχείριση των εκπαιδευτικών συστημάτων, ώστε να αναπτυχθούν περιβάλλοντα που βασίζονται στην τεχνολογία και να αξιοποιηθεί το εύρος των ψηφιακών δεξιοτήτων που απαιτείται για τη χρήση νέων ευφυών τεχνολογιών (Jamaludin et al., 2020· Puncreobutr, 2016). Καταλυτικό ρόλο σε αυτό θα διαδραματίσει ο κατάλληλος σχεδιασμός προγραμμάτων σπουδών της βασικής εκπαίδευσης αλλά και της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Στα ανώτερα εκπαιδευτικά ιδρύματα (ΑΕΙ), αυτές οι δεξιότητες διδάσκονται συνήθως σε προγράμματα σπουδών έντασης τεχνολογίας (π.χ. μηχανική, επιστήμη των υπολογιστών, τεχνολογία πληροφοριών, κ. συν.). Δεν είναι όμως διαδεδομένες σε εκπαιδευτικά προγράμματα που εστιάζουν περισσότερο στην παιδαγωγική κατάρτιση. Όπως επισημαίνουν οι Butt et al. (2020) η εφαρμοζόμενη πανεπιστημιακή κατάρτιση των εκπαιδευτικών είναι μία από τις αιτίες της έλλειψης εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών με ψηφιακές δεξιότητες για τη διευκόλυνση της εφαρμογής του Educ4. Η πανεπιστημιακή παιδαγωγική στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (Α.Ε.Ι.) μπορεί να παίξει αποφασιστικό ρόλο στη βελτίωση των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών, προκειμένου να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στις απαιτήσεις μίας κριτικής αξιοποίησης και εφαρμογής του Educ4 (Κεδράκα, 2020· Παυλή-Κορρέ & Λευθεριώτου, 2020· Toka & Gioti, 2022, 2021).

Τα εμπόδια για την εφαρμογή του Educ4 τόσο στη βασική εκπαίδευση όσο και στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αφορούν τρεις σημαντικούς παράγοντες: α) την έλλειψη εξειδικευμένου ανθρώπινου δυναμικού με γνώση και εμπειρία στη χρήση ψηφιακής τεχνολογίας, την κριτική σκέψη, τη συναισθηματική νοημοσύνη και άλλες συναφείς γνώσεις και δεξιότητες (Lea, 2020· Liljaniemi & Raavilainen, 2020), β) τις αρνητικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την τεχνολογία και την αποτελεσματικότητα του Educ4 (Mogos et al., 2018), τον φόβο των απειλών της ασφάλειας του κυβερνοχώρου (Jamaludin et al., 2020), της παρατεταμένης έκθεσης σε συσκευές με ενδεχόμενες επιπτώσεις στην υγεία (μάτια, άγχος κ. συν.) (Battashi et al., 2021) και γ) τέλος, την απουσία εκτενούς, συστηματικής και διευρυμένης αξιοποίησης των παιδαγωγικών αρχών, θεωριών και διδακτικών πρακτικών της

εκπαίδευσης ενηλίκων. Η απουσία αυτή αφορά σε δύο διαστάσεις: Η πρώτη σχετίζεται με την πανεπιστημιακή παιδαγωγική, στο πλαίσιο της οποίας υιοθετούνται ενεργητικές, συμμετοχικές, βιωματικές και κυρίως κριτικο-αναστοχαστικές διδακτικές προσεγγίσεις. Οι προσεγγίσεις αυτές διευκολύνουν τους φοιτητές/τριες να άρουν τα εμπόδια μάθησής τους και να μετασηματίσουν τις αντιλήψεις τους για τις δυνατότητες παιδαγωγικής αξιοποίησης και κριτικής προσέγγισης της χρήσης των προηγμένων ψηφιακών εργαλείων και δεξιοτήτων που προαπαιτούνται για την εφαρμογή της Educ4. Η δεύτερη διάσταση αφορά τον σχεδιασμό των εκπαιδευτικών/επιμορφωτικών προγραμμάτων. Ο σχεδιασμός θα πρέπει να έχει αφετηρία τη διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών και στη συνέχεια να αναπτύσσεται με βάση αυτές και σύμφωνα με τις μεθοδολογικές αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων (Γιώτη, 2019· Κεδράκα, 2020· Παυλή-Κορρέ κ.συν, 2020· Παυλή-Κορρέ & Λευθεριώτου, 2021· Toka, & Gioti, 2022, 2021).

Η προώθηση της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης, η συμμετοχή σε δραστηριότητες μη τυπικής μάθησης και αυτομόρφωσης των εκπαιδευτικών, η δυναμική σύνθεση των μέσων της 4IR, των θεωριών, των μεθοδολογιών της εμπειρικής και κριτικά στοχαστικής μετασηματίζουσας μάθησης, μπορεί να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στους τρόπους υιοθέτησης και εφαρμογής της Educ4. Μία παιδαγωγική προσέγγιση της Educ4, η οποία δεν θα αποσκοπεί, μέσω των πρωτοπόρων τεχνολογικών μέσων, στην προσαρμογή ή τη διατήρηση και αναπαραγωγή των υφιστάμενων μορφών και σχέσεων εξουσίας – γνώσης και προνομίων, επομένως στην αναπαραγωγή των εκπαιδευτικών και κοινωνικών ανισοτήτων που αυτές συνεπάγονται. Αντιθέτως, θα προσανατολίζεται στην ουσιαστική ένταξη και αξιοποίησή τους προς την κατεύθυνση μίας απελευθερωτικής χειραφετικής μάθησης με δημοκρατικό πρόσημο και με στόχο την άρση τόσο των εμποδίων πρόσβασης σε μέσα και πόρους όσο και του διευρυμένου ψηφιακού χάσματος μεταξύ υποεκπαιδευμένων και υπερεκπαιδευμένων που αυτές επιφέρουν (Γιώτη, 2019).

2.2 Η παρούσα συγκυρία της πανδημίας του Covid-19

Ο Covid-19 προκάλεσε μια άνευ προηγουμένου κρίση σε όλο τον κόσμο, αναδεικνύοντας και οξύνοντας ακόμη περισσότερο τις δυσλειτουργίες των εκπαιδευτικών συστημάτων. Ένα μεγάλο μέρος των μέτρων που είχαν λάβει οι χώρες για την αντιμετώπιση της κατάστασης, σχετιζόταν με την αναστολή των δια ζώσης μαθημάτων σε όλες της βαθμίδες εκπαίδευσης. Το γεγονός αυτό προκάλεσε δύο σημαντικές εξελίξεις: α) την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης μέσα από διάφορες εκπαιδευτικές πλατφόρμες και β) την αναγκαιότητα στήριξης και επιμόρφωσης του εκπαιδευτικού προσωπικού και των μαθητών για να μπορούν να ανταποκριθούν στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Alakrash & Razak, 2021). Η πανδημία Covid-19 έφερε επιτακτικά στο προσκήνιο, εκτός από τα θέματα υγείας, τη νέα τεχνολογία που χρησιμοποιείται στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση και τα προβλήματα που σχετίζονται με την μακροπρόθεσμη εφαρμογή του Educ4 (Costan et al., 2021).

Στην Ελλάδα αυτή η απότομη αλλαγή, τον Μάρτιο του 2020, δημιούργησε μια νέα εκπαιδευτική πραγματικότητα. Η εκπαιδευτική κοινότητα δεν ήταν προετοιμασμένη για εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε μαζική κλίμακα σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί αντιμετώπισαν πολλές νέες προκλήσεις και πλήθος δυσκολιών για να ανταπεξέλθουν στο εκπαιδευτικό τους έργο σε ένα ψηφιακό περιβάλλον επιταχύνοντας τη διαδικασία ένταξης στην 4IR (Κατσαρός, 2020· Παράσχου κ. συν., 2021).

Η παρούσα συγκυρία επιτάχυνε και τις πολιτικές αποφάσεις για την προώθηση της ψηφιακής ικανότητας των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων στο ευρωπαϊκό πλαίσιο

(Punie & Redecker, 2017). Σύμφωνα με αυτό, η ανάπτυξη ψηφιακών ικανοτήτων ταξινομούνται και οργανώνονται σε έξι περιοχές: επαγγελματικό περιβάλλον, δημιουργία και διαμοιρασμός ψηφιακών πόρων, διαχείριση της χρήσης ψηφιακών εργαλείων, αξιολόγηση, ενδυνάμωση των μαθητών/τριών και διευκόλυνση των ψηφιακών ικανοτήτων των μαθητών/τριών. Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή (European Commission, 2020) για την περίοδο 2021-2027 συστήνει σχέδιο δράσης για την ψηφιακή εκπαίδευση με δύο βασικούς θεματικούς άξονες: α) την προώθηση της ψηφιακής εκπαίδευσης υψηλών επιδόσεων (υποδομές, εξοπλισμός, ανάπτυξη ψηφιακών ικανοτήτων, εκπαιδευτικοί με πείρα και ψηφιακές ικανότητες, υψηλής ποιότητας μαθησιακό περιεχόμενο, εύχρηστα εργαλεία, ασφαλείς πλατφόρμες) και β) ενίσχυση των ψηφιακών ικανοτήτων και δεξιοτήτων για τον ψηφιακό μετασχηματισμό (βασικές ψηφιακές δεξιότητες και ικανότητες από μικρή ηλικία, ενίσχυση προηγμένων ψηφιακών δεξιοτήτων).

Με αφορμή το σημαντικό έλλειμμα εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην Educ4 και την επακόλουθη ανετοιμότητά τους στην υλοποίηση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης την περίοδο της πανδημίας, εύλογα γεννιέται το ερώτημα αφενός αν διερευνήθηκαν οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών πριν την ανάπτυξη της ταχύρρυθμης επιμόρφωσής τους, αφετέρου με βάση ποιες επιστημονικές και επιστημολογικές αρχές σχεδιάστηκε το περιεχόμενο και η μεθοδολογία ανάπτυξης της επιμορφωτικής προσέγγισης.

Η ανάγκη μετάβασης στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση οδήγησε σε ένα πλήθος επιμορφωτικών δράσεων από φορείς τυπικής και μη-τυπικής εκπαίδευσης στην αξιοποίηση ψηφιακών εργαλείων στην διδακτική πρακτική. Στην πρώτη φάση κλεισίματος των σχολείων (Μάρτιος 2020) δημιουργήθηκαν δύο μαζικά διαδικτυακά μαθήματα (MOOCs) στα πλαίσια της συνεργασίας του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.) με το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (Ε.Α.Π.) (MOOC, meae.eap.gr/el/actions/training/mooc) και το Πανεπιστήμιο Αιγαίου (MOOC, elearn-aegean.gr). Διατέθηκε κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό για εκπαιδευτικούς Π.Ε. και Δ.Ε. για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση και υλοποιήθηκε ένα ταχύρρυθμο επιμορφωτικό πρόγραμμα με τη συμμετοχή 16.150 συνολικά εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα έρευνας του Πανεπιστημίου Αιγαίου (Κρητικός κ. συν., 2021) οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σημαντική την τεχνολογική και ηθική στήριξή τους τόσο για τους ίδιους όσο και για τις/τους μαθήτριες/τές και τους γονείς τους. Επιπλέον, θεωρούν ότι μελλοντικά πρέπει να παραχθεί εκπαιδευτικό υλικό για την επιμόρφωση των γονέων σε Τ.Π.Ε.

Την περίοδο Απρίλιος-Μάιος, 2020, πραγματοποιήθηκαν επιμορφωτικές διαδικτυακές ημερίδες και διημερίδες καλών πρακτικών για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε εκπαιδευτικούς της Π.Ε. και Δ.Ε. Διενεργήθηκαν μέσα από συνεργασίες με διάφορους φορείς στο πλαίσιο των Περιφερειακών Κέντρων Εκπαιδευτικών Σχεδιασμών (ΠΕΚΕΣ) (<https://t.ly/qYPJ>), (<https://elearnconf.ellak.gr>) και είχαν πολύ μεγάλη συμμετοχή. Επίσης, οι Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου (Σ.Ε.Ε.) ανέλαβαν σημαντικό μέρος της επιμορφωτικής υποστήριξης των εκπαιδευτικών σε ατομικό ή συλλογικό επίπεδο, με συναντήσεις μικρής ή μεγάλης διάρκειας, ενδοσχολικά ή σε ομάδας σχολείων. Σε έρευνα του Καπίρη (2021) σε επιμορφούμενους εκπαιδευτικούς Π.Ε. και Συντονιστές Εκπαίδευσης του 2^{ου} ΠΕΚΕΣ Νοτίου Αιγαίου, αυτοί εμφανίζουν σημαντικά επίπεδα ικανοποίησης, αλλά προσδοκούν περισσότερες δυνατότητες διάδρασης στην υλοποίηση ψηφιακών δραστηριοτήτων, ενώ αναγνωρίζουν τη δυνατότητα και για μελλοντική αξιοποίηση των δεξιοτήτων που απέκτησαν. Παράλληλα, καταδεικνύουν την αναγνώριση των ηλεκτρονικών επιμορφωτικών

προγραμμάτων, τα οποία μπορούν να παρέχουν με ευέλικτο, άμεσο και οικονομικό τρόπο τη δυνατότητα εκπαίδευσης. Επιπλέον, σε άλλη έρευνα για τη μεθοδολογία υλοποίησης των επιμορφώσεων, υπογραμμίζεται από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς η επικράτηση της εισήγησης/διάλεξης και η απουσία συνεργατικών, συμμετοχικών τεχνικών και κριτικοστοχαστικών προσεγγίσεων (Μανούσου κ. συν., 2020).

Αξιοσημείωτες είναι και οι άτυπες κοινότητες μάθησης και πρακτικής που αναπτύχθηκαν, οι οποίες αποσκοπούσαν στην υποστήριξη μεταξύ των εκπαιδευτικών σε θέματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και Τ.Π.Ε. και βοήθησαν σημαντικά το έργο των εκπαιδευτικών (Carretero et al., 2021).

Την επόμενη χρονιά της πανδημίας, τον Μάρτιο του 2021, το Υπουργείο Παιδείας με τη σύμπραξη οκτώ Πανεπιστημιακών φορέων (ΦΕΚ Β 5727 – 28.12.2020, Κ.Υ.Α. 174545/Ε3) οργάνωσε ταχύρρυθμη επιμόρφωση όλων των εκπαιδευτικών της Π.Ε. και της Δ.Ε. στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, διάρκειας 20 ωρών σε διάστημα 8 εβδομάδων. Υλοποιήθηκε με σύγχρονο τρόπο (πλατφόρμα Webex) και ασύγχρονο τρόπο (ιστότοπος με εκπαιδευτικό υλικό). Το εγχείρημα έλαβε χώρα με σημαντική καθυστέρηση, στον βαθμό που για ένα ολόκληρο χρόνο με κλειστά σχολεία, οι επιτακτικές επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών είχαν αντιμετωπιστεί σε μικρό βαθμό και με αποσπασματικό τρόπο. Οι Λιοναράκης κ. συν. (2020) προειδοποίησαν για τις συνέπειες στην ποιότητα και την αποτελεσματικότητα της όλης επιμορφωτικής διαδικασίας, αν η βαρύτητα δοθεί στη χρήση της πλατφόρμας (e-class, e-me) και όχι στον συνολικό εκπαιδευτικό σχεδιασμό της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Σε διεθνές επίπεδο, έρευνα των Lapada et al. (2020) σε εκπαιδευτικούς για τις δυνατότητές τους για της παροχή εξ αποστάσεως εκπαίδευση, καταγράφηκαν σημαντικές ελλείψεις σε γνώσεις και δεξιότητες για τη διαδικτυακή εκπαίδευση. Το School Education Gateway (2020) πραγματοποίησε έρευνα για την εξ αποστάσεως μάθηση, την περίοδο Απριλίου-Μαΐου του 2020 σε δείγμα 4000 εκπαιδευτικών σε πανευρωπαϊκό επίπεδο. Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν χαμηλό επίπεδο ψηφιακής επάρκειας και ικανότητας των εκπαιδευτικών για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, ενισχύοντας την άποψη ότι χρειάζεται περισσότερη στήριξη και επιμόρφωση για τη διαδικτυακή διδασκαλία. Οι Σταχτέας και Σταχτέας (2020) ύστερα από έρευνα την περίοδο κλεισίματος των σχολείων λόγω πανδημίας, υποστηρίζουν την ανάγκη για περαιτέρω επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, προκειμένου να είναι σε θέση να ανταποκριθούν στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Η Μαραγκάκη (2021) διερεύνησε τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών της Δ.Ε. για τα οφέλη και τα εμπόδια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης κατά την εφαρμογή της στα σχολεία την περίοδο της πανδημίας. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, οι εκπαιδευτικοί αντιμετώπισαν πολλά προβλήματα συνδεσιμότητας στο Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο, τη γνωριμία των νέων περιβαλλόντων των ηλεκτρονικών τάξεων (e class, e me), την πλατφόρμα σύγχρονης εκπαίδευσης (Webex), την έλλειψη ψηφιακών δεξιοτήτων για τους ίδιους και τους μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας, θεωρούσαν αναγκαία την επιμόρφωση στις ψηφιακές τεχνολογίες τόσο για τους ίδιους όσο και για τους μαθητές, τον σχεδιασμό μαθήματος για εξ αποστάσεως εκπαίδευση και τη χρήση ψηφιακών λογισμικών. Επίσης, επισήμαναν ότι οι επιμορφώσεις θα πρέπει να υλοποιούνται οργανωμένα με βάση τις ιδιαίτερες ανάγκες και την εμπειρία των εκπαιδευτικών.

Συμπερασματικά, η συνολική ερευνητική αποτίμηση του όλου εγχειρήματος της εξ αποστάσεως διδασκαλίας και ο κριτικός αναστοχασμός στα αποτελέσματα της όλης επιμορφωτικής διαδικασίας, θα μπορούσαν να συνεισφέρουν σε μελλοντικές

επιμορφωτικές δράσεις για όλα τα μέρη της σχολικής κοινότητας με τον πλέον επωφελή τρόπο στη χρήση των ψηφιακών τεχνολογιών.

3. Μέθοδος

3.1 Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση των αντιλήψεων εκπαιδευτικών της Δ.Ε. της Π.Δ.Ε για την επιμόρφωση και κατάρτισή τους αναφορικά με την 4η βιομηχανική επανάσταση την περίοδο της πανδημίας του covid-19.

3.2 Ερευνητικά ερωτήματα

Με βάση τον σκοπό της έρευνας τέθηκαν τα εξής συγκεκριμένα ερευνητικά ερωτήματα: α) Ποιο είναι το επίπεδο γνώσεων των εκπαιδευτικών της Δ.Ε. για την 4IR και ποιες είναι οι επιμορφωτικές τους ανάγκες; β) Υπάρχει συσχέτιση του επιπέδου γνώσεων για την 4IR και των επιμορφωτικών τους αναγκών με τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά;

3.3 Ερευνητική μεθοδολογία

Επιλέχθηκε η ποσοτική έρευνα με τη χρήση ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς. Η ανάλυση των δεδομένων των ερωτηματολογίων μετά την κωδικοποίησή τους έγινε με το στατιστικό λογισμικό SPSS 28.0 for Windows. Έγινε περιγραφική ανάλυση των μεταβλητών σχετικά με τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών για την επιμόρφωση και κατάρτιση αναφορικά με την 4η βιομηχανική επανάσταση. Πραγματοποιήθηκε έλεγχος κανονικότητας (One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test) των μεταβλητών, ο οποίος έδειξε ότι δεν υπήρχε κανονική κατανομή ($p=0,000<0,05$). Για τη συσχέτιση των μεταβλητών με τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά χρησιμοποιήθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος συσχέτισης Mann-Whitney U και Kruskal-Wallis.

3.4 Εργαλείο συλλογής ερευνητικών δεδομένων

Η παρούσα ερευνητική μελέτη διεξήχθη με τη χρήση ερωτηματολογίου αποτελούμενου από έξι μέρη. Στην παρουσίαση της έρευνας εδώ θα γίνει αναφορά σε δύο μέρη. Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει ερωτήσεις σχετικά με την καταγραφή των δημογραφικών και επαγγελματικών χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών και το δεύτερο μέρος αφορά την επιμόρφωση και κατάρτιση για την 4η βιομηχανική επανάσταση. Βασίστηκε στο ερωτηματολόγιο του Παναγιωτόπουλου (2021) με τις κατάλληλες προσαρμογές με βάση την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας και τις ανάγκες της παρούσας έρευνας. Οι ερωτώμενοι καλούνταν να απαντήσουν σε 7 δηλώσεις (Μαθήματα Επιμόρφωσης για 4IR, Σημασία επιμόρφωσης για 4IR, Φορέας οργάνωσης επιμορφωτικών σεμιναρίων, Χαρακτήρας επιμόρφωσης-κατάρτισης, Διάρκεια επιμόρφωσης, Θεματολογία επιμόρφωσης για 4IR, Τύπος επιμόρφωσης).

3.5 Το δείγμα της έρευνας

Το ερωτηματολόγιο στάλθηκε στις Διευθύνσεις 44 Γυμνασίων, 17 Επαγγελματικών Λυκείων και 73 Γενικών Λυκείων της Π.Δ.Ε, οι οποίες προέκυψαν από τυχαία δειγματοληψία για τη διασφάλιση της αντιπροσωπευτικότητας του δείγματος και αποτελούν το μεγαλύτερο μέρος των σχολικών μονάδων της Δ.Ε. της Π.Δ.Ε. Η συμμετοχή ήταν ανώνυμη για τη διασφάλιση της ειλικρίνειας των απαντήσεων και την προστασία της ανωνυμίας τους (Babbie, 2011). Από τους 2.328 περίπου εκπαιδευτικούς που υπηρετούσαν κατά το σχολικό έτος 2020-2021 στις

σχολικές μονάδες, απάντησαν 422 εκπαιδευτικοί με ποσοστό ανταπόκρισης 18,12% και οι οποίοι αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας.

3.6 Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε την περίοδο Μαΐου-Ιουνίου του 2021 με την ποσοτική μέθοδο προσέγγισης και με τη χρήση ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς. Εκπαιδευτικοί της Δ.Ε. της Π.Δ.Ε (Περιφερειακές ενότητες Αιτωλοακαρνανίας, Ηλείας, Αχαΐας) αποτέλεσαν τον πληθυσμό αναφοράς. Χρησιμοποιήθηκε το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο για την αποστολή του ερωτηματολογίου σε μορφή google forms στους Διευθυντές των σχολικών μονάδων και οι οποίοι με τη σειρά τους το προώθησαν στους εκπαιδευτικούς. Αρχικά έγινε πιλοτική χρήση του ερωτηματολογίου σε 27 εκπαιδευτικούς στη Δυτική Ελλάδα. Οι παρατηρήσεις και οι επισημάνσεις τους ήταν ιδιαίτερα σημαντικές για την τελική διαμόρφωση του ερωτηματολογίου.

3.7 Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας

Για την εγκυρότητα της έρευνας (Cohen et al., 2008· Χαλικιάς & Σιαμαντά, 2016) επιλέχθηκε η κατάλληλη μέθοδος σύμφωνα με τα ερευνητικά ερωτήματα. Έγινε πιλοτική χρήση του ερωτηματολογίου για τυχόν αστοχίες του, ενώ λήφθηκαν υπόψη οι περιορισμοί της έρευνας. Για την αξιοπιστία χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο κλειστού τύπου για να υπάρχουν παρόμοια αποτελέσματα αν ζητηθεί η συμπλήρωσή του από τα ίδια άτομα ή άτομα με παρόμοια επαγγελματικά χαρακτηριστικά. Οι 7 προτάσεις του ερωτηματολογίου δεν μετρούσαν με την ίδια κλίμακα την επιμόρφωση. Επομένως η διερεύνηση της αξιοπιστίας έγινε με τη συσχέτιση κάθε πρότασης-μεταβλητής (Corrected Item-Total Correlation) με το συνολικό άθροισμα των υπολοίπων προτάσεων-μεταβλητών. Οι τιμές του δείκτη συσχέτισης κυμαίνονται από +0,355 έως +0,420. Εφόσον όλες οι τιμές είναι μεγαλύτερες από +0,3 υπάρχει η ένδειξη για ικανοποιητική συνοχή τη κλίμακας (Μάρκος, 2012). Έγινε έλεγχος της ονομαστικής εγκυρότητας της έρευνας με βάση τον πίνακα αντιστοίχισης του ερευνητικού εργαλείου στις επιμέρους διαστάσεις (γνώσεις για 4^η βιομηχανική επανάσταση, επιμόρφωση) με τον σκοπό της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα (Bryman, 2017). Όσον αφορά τη δεοντολογία, το ερωτηματολόγιο στο αρχικό του μέρος είχε ένα εισαγωγικό σημείωμα για το περιεχόμενο της έρευνας και τον στόχο της. Επίσης, υπήρχε ρητή διαβεβαίωση ότι οι ερωτώμενοι θα συμμετείχαν εθελοντικά, ότι θα διασφαλιζόταν η εχεμύθεια και η ανωνυμία και ότι τα δεδομένα θα αξιοποιούνταν αποκλειστικά για τις ανάγκες της έρευνας.

3.8 Περιορισμοί

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δεν θα μπορούσαν να γενικευθούν λόγω του περιορισμένου δείγματος μια συγκεκριμένης περιοχής. Χρειάζεται επέκταση της έρευνας σε μεγαλύτερο δείγμα και εμπλουτισμού των ερευνητικών εργαλείων και των ερευνώμενων πεδίων σχετικά με το επίπεδο γνώσης και ετοιμότητας των εκπαιδευτικών για τη χρήση τεχνολογίας, τις επιμορφωτικές ανάγκες και τον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής για τον μετασχηματισμό της εκπαίδευσης στη μετάβαση στην 4η IR.

4. Αποτελέσματα

4.1 Δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος

Αναφορικά με τα δημογραφικά/επαγγελματικά χαρακτηριστικά του δείγματος, ως προς το φύλο, το 64% (270) είναι γυναίκες και το 36% (152) είναι άνδρες. Σχετικά με την ηλικία, το 45% (190) είναι 31-50 ετών, το 53,6% είναι 51 ετών και άνω (226) και το 1,4% (6) είναι 22-30 ετών. Όσον αφορά τις πρόσθετες σπουδές, το 55% (232) έχει μεταπτυχιακό, το 10,4% (44) διαθέτει διδακτορικό, το 8,1% (34) έχει δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ, ενώ το 26,5% (112) δηλώνει πως δεν έχει ή έχει παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα. Ως προς την εργασιακή σχέση, η πλειονότητα (70,1%, 296) είναι μόνιμοι, το 18% (76) είναι αναπληρωτές και το 11,8% (50) έχει θέση ευθύνης (Διευθυντές-Υποδιευθυντές). Σχετικά με τα έτη υπηρεσίας, το 30,3% (128) έχει 0-15 έτη υπηρεσίας, το 43,1% (182) έχει 16-20 έτη και το 26,5% (112) έχει 26 και άνω έτη υπηρεσίας. Αναφορικά με το επίπεδο σπουδών στις Τ.Π.Ε. το 26,5% (112) έχει κάνει το Α' επίπεδο, το 56,4% (238) έχει κάνει το Β' επίπεδο, το 12,8% (54) έχει κάνει Moodle/Ecdl, ενώ 4,3% (18) δεν διαθέτει κανένα επίπεδο σπουδών στις Τ.Π.Ε.

4.2 Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για επιμόρφωση και 4^η βιομηχανική επανάσταση

Σχετικά με την παρακολούθηση μαθημάτων για την 4IR (Πίνακας 1) των ερωτηθέντων το 10% (42) δηλώνει ότι έχει παρακολουθήσει στη διάρκεια των βασικών τους σπουδών, το 9% (38) έχει παρακολουθήσει στις μεταπτυχιακές τους σπουδές, το 6,2% (26) με τη μορφή συμμετοχής σε σεμινάρια κατάρτισης (π.χ. ΠΕΚΕΣ), το 23,7% (100) συμμετοχή σεμιναρίων κατάρτισης με δική τους πρωτοβουλία. Η πλειονότητα 51,2% (216) δηλώνει κάτι άλλο χωρίς να διευκρινίζει συγκεκριμένα πού και με ποιο τρόπο έχει παρακολουθήσει μαθήματα σχετικά με την 4IR.

Πίνακας 1. Μαθήματα Επιμόρφωσης για 4^η Βιομηχανική επανάσταση

Εχετε παρακολουθήσει μάθημα ή μαθήματα σχετικό ή σχετικά με την 4η Βιομηχανική Επανάσταση;	(N)	(%)
Στη διάρκεια των βασικών σπουδών μου	42	10,0
Στη διάρκεια των μεταπτυχιακών σπουδών μου	38	9,0
Με τη μορφή συμμετοχής σε σεμινάριο κατάρτισης στο πλαίσιο δράσης των επίσημων φορέων της εκπαίδευσης (π.χ. ΠΕΚΕΣ).	26	6,2
Με τη μορφή συμμετοχής σε σεμινάριο κατάρτισης με δική μου πρωτοβουλία.	100	23,7
Άλλο	216	51,2
Σύνολο	422	100,0

Όσον αφορά τη σημασία της επιμόρφωσης σε θέματα που άπτονται του πεδίου της 4^{ης} βιομηχανικής επανάστασης και της τεχνολογίας (Πίνακας 2), η πλειονότητα των ερωτηθέντων με 93,8% (396) τη θεωρεί σημαντική, ενώ 6,2% (26) δεν τη θεωρεί σημαντική.

Πίνακας 2. Σημασία επιμόρφωσης για 4^η Βιομηχανική επανάσταση

Θεωρείτε πως η επιμόρφωση σε θέματα που άπτονται του πεδίου της 4ης Βιομηχανικής Επανάστασης και της Τεχνολογίας είναι σημαντική για τη δουλειά σας;	N	%
Ναι	396	93,8
Όχι	26	6,2
Σύνολο	422	100,0

Σχετικά με την οργάνωση των επιμορφωτικών σεμιναρίων (Πίνακας 3), οι συμμετέχοντες θεωρούν σε μεγάλο βαθμό 45% (190) ότι καλύτερος φορέας διοργάνωσης είναι το Πανεπιστήμιο, σε μικρότερο βαθμό 25,1% (106) ότι θα πρέπει οργανώνονται από τον/τη συντονιστή/στρια του εκπαιδευτικού έργου μέσω του ΠΕ.ΚΕ.Σ. (Περιφερειακό Κέντρο Εκπαίδευσης) μαζί με το Πανεπιστήμιο, και ακολουθούν οι προτιμήσεις με 21,8% (92) από τον/τη συντονιστή/στρια εκπαίδευσης, 3,3% (14) τον/τη διευθυντή/ντρια του σχολείου και 2,4% (10) τον/τη συντονιστή/στρια μαζί με τον/τη διευθυντή/ντρια.

Πίνακας 3. Φορέας οργάνωσης επιμορφωτικών σεμιναρίων

Ποιος θεωρείτε ότι είναι ο καλύτερος φορέας ή πρόσωπο για την οργάνωση τέτοιων σεμιναρίων;	N	%
Διευθυντής – Υποδιευθυντής σχολικής μονάδας	14	3,3
Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου (ΠΕΚΕΣ)	92	21,8
Πανεπιστήμιο	190	45,0
Συντονιστής (ΠΕΚΕΣ)-Πανεπιστήμιο	106	25,1
Συντονιστής (ΠΕΚΕΣ) Διευθυντής/Υποδιευθυντής	10	2,4
Άλλο	10	2,4
Σύνολο	422	100,0

Ως προς τον χαρακτήρα της επιμόρφωσης (Πίνακας 4) οι εκπαιδευτικοί του δείγματος υποστηρίζουν με ποσοστό 64% (270) ότι η επιμόρφωση/κατάρτιση για την 4IR και την τεχνολογία θα πρέπει να έχει προαιρετικό χαρακτήρα ενώ για το 36% (152) να έχει υποχρεωτικό χαρακτήρα.

Πίνακας 4. Χαρακτήρας επιμόρφωσης-κατάρτισης

Τι χαρακτήρα πρέπει να έχει η επιμόρφωση-κατάρτιση;	N	%
Υποχρεωτικό	152	36,0
Προαιρετικό	270	64,0
Σύνολο	422	100,0

Ως προς τη διάρκεια της επιμόρφωσης (Πίνακας 5), οι ερωτώμενοι θεωρούν θα πρέπει να είναι μηνιαία με ποσοστό 35,5% (150), εξαμηνιαία με 33,6% (142) και ετήσια με 13,7% (58), ενώ ημερήσια το 9% (38) και κάποια άλλη διάρκεια το 8,1% (34).

Πίνακας 5. Διάρκεια επιμόρφωσης

Ποια θα πρέπει να είναι η διάρκειά τους;	N	%
Ημερήσια	38	9,0
Μηνιαία	150	35,5
Εξαμηνιαία	142	33,6
Ετήσια	58	13,7
Άλλο	34	8,1
Σύνολο	422	100,0

Όσον αφορά τη θεματολογία της επιμόρφωσης (Πίνακας 6), το 13,7% (58) δηλώνει νέες τεχνολογίες (Τ.Π.Ε., δημιουργία βίντεο, animation, χρήση Webex, ηλεκτρονική τάξη, λογισμικά, κ. συν.), το 13,3% (56) αναδυόμενες τεχνολογίες (εικονική πραγματικότητα, ρομποτική, ψηφιακά συστήματα, διαδίκτυο των πραγμάτων), το 14,7% (62) τεχνολογία-εκπαίδευση (χρήση της τεχνολογίας και του διαδικτύου στην εκπαίδευση: μαθήματα, διδακτική, αξιολόγηση, αναλυτικά προγράμματα, κ.α.), το 9,5% (40) κοινωνικές επιπτώσεις (εργασιακές σχέσεις, σχέσεις των ανθρώπων, ζητήματα επικοινωνίας και ασφάλειας, ανεργία, ψυχολογικές επιπτώσεις), το 3,8% (16) δεξιότητες (ψηφιακές, κοινωνικές,

ψυχολογικές, κ.α.), το 1,4% (6) θέματα διοίκησης (οργάνωση και λειτουργία του σχολείου, νομοθεσία), ενώ αξιοσημείωτο είναι ότι ένα μεγάλο ποσοστό 43,6% (184) δεν γνωρίζει ή δεν απαντά για τη θεματολογία που θα πρέπει να καλύπτει η επιμόρφωση αυτή.

Πίνακας 6. Θεματολογία επιμόρφωσης για 4^η Βιομηχανική επανάσταση

Ποια θεματολογία σχετικά με την τεχνολογία και την 4η Βιομηχανική Επανάσταση θα πρέπει να καλύπτει η επιμόρφωση;	N	%
Νέες Τεχνολογίες (Τ.Π.Ε., Δημιουργία βίντεο, animation, χρήση Webex, ηλεκτρονική τάξη, λογισμικά κ. συν.)	58	13,7
Αναδυόμενες Τεχνολογίες (Εικονική πραγματικότητα, ρομποτική, ψηφιακά συστήματα, διαδίκτυο των πραγμάτων)	56	13,3
Τεχνολογία-Εκπαίδευση (χρήση της τεχνολογίας και του διαδικτύου στην εκπαίδευση, στα μαθήματα, τη διδακτική, την αξιολόγηση, στα αναλυτικά προγράμματα κ.α.)	62	14,7
Κοινωνικές επιπτώσεις (Εργασιακές σχέσεις, σχέσεις των ανθρώπων, ζητήματα επικοινωνίας, ζητήματα ασφάλειας, ανεργίας, ψυχολογικές επιπτώσεις)	40	9,5
Δεξιότητες (ψηφιακές δεξιότητες, κοινωνικές δεξιότητες, ψυχολογικές κ.α.)	16	3,8
Διοίκηση (οργάνωση και λειτουργία του σχολείου, νομοθεσία)	6	1,4
Δεν ξέρω/δεν απαντώ	184	43,6
Σύνολο	422	100,0

Όσον αφορά τον τύπο επιμόρφωσης (Πίνακας 7), οι συμμετέχοντες θεωρούν καταλληλότερη στην πλειονότητα τους 51,7% (218) τη μεικτή μέθοδο (σύγχρονες-ασύγχρονες δράσεις με περιορισμένο αριθμό δια ζώσης συνεδριών), 26,5% (112) την εξ αποστάσεως και 21,6% (92) τη φυσική/δια ζώσης παρουσία.

Πίνακας 7. Τύπος επιμόρφωσης

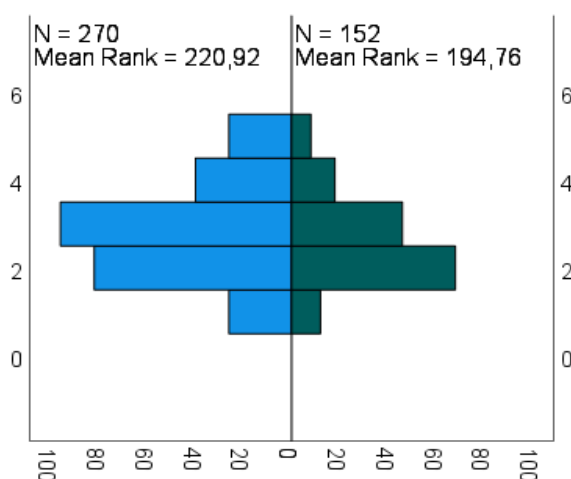
Ποιος είναι ο καταλληλότερος τύπος επιμόρφωσης για εσάς;	N	%
Φυσική παρουσία	92	21,8
Εξ αποστάσεως	112	26,5
Μεικτή μέθοδος (σύγχρονες - ασύγχρονες δράσεις και περιορισμένος αριθμός δια ζώσης συνεδριών)	218	51,7
Σύνολο	422	100,0

4.3 Συσχετίσεις επιμόρφωσης με δημογραφικά/επαγγελματικά χαρακτηριστικά

Για τον έλεγχο της συσχέτισης των δημογραφικών χαρακτηριστικών (φύλο, έτη υπηρεσίας, πρόσθετες σπουδές, επίπεδο ΤΠΕ, σχέση εργασίας/ιδιότητα των συμμετεχόντων με τις απαντήσεις τους για την επιμόρφωση (μαθήματα και σημασία επιμόρφωσης, φορέα οργάνωσης, χαρακτήρα, διάρκεια, θεματολογία και τύπος επιμόρφωσης-κατάρτισης για την 4IR) πραγματοποιήθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος συσχέτισης Mann-Whitney U για τη σύγκριση δύο υποομάδων και ο μη παραμετρικός έλεγχος συσχέτισης Kruskal-Wallis H για τη σύγκριση των μέσων όρων περισσότερων από δύο υποομάδων του δείγματος, με επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha=0.05$ (5%, $p<0,05$).

Συσχέτιση με φύλο

Ο έλεγχος Mann-Whitney U καταδεικνύει στατιστικά σημαντική διαφορά [$U(152, 270)=23064,000$, $p=0,027$] του φύλου με τη διάρκεια της επιμόρφωσης (Γράφημα 1). Οι γυναίκες είναι περισσότερο θετικές (mean rank=220,92) σε όλες τις πιθανές χρονικές διάρκειες επιμόρφωσης (Ημερήσια, Μηνιαία, Εξαμηνιαία, Ετήσια, Άλλο) και κυρίως στην επιμόρφωση διάρκειας ενός εξαμήνου συγκριτικά με τους άνδρες (mean rank=194,76). Ο έλεγχος συσχέτισης του φύλου με άλλες παραμέτρους της επιμόρφωσης δεν καταδεικνύει σημαντικές στατιστικά διαφορές.



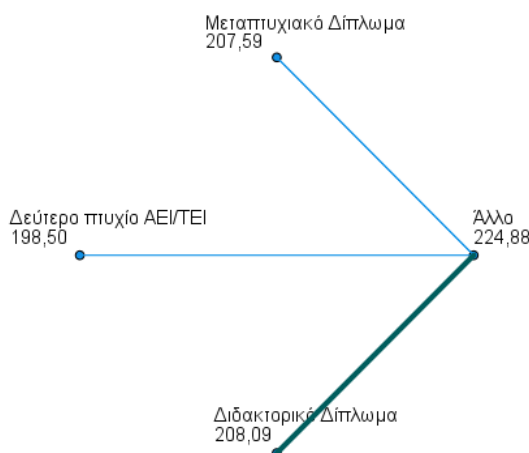
Γράφημα 1. Συσχέτιση διάρκειας επιμόρφωσης με φύλο

Συσχέτιση με έτη υπηρεσίας

Ο έλεγχος Kruskal-Wallis H δεν καταδεικνύει σημαντικές στατιστικά διαφορές με κάποια από τις παραμέτρους της επιμόρφωσης ($p > 0,05$).

Συσχέτιση με πρόσθετες σπουδές

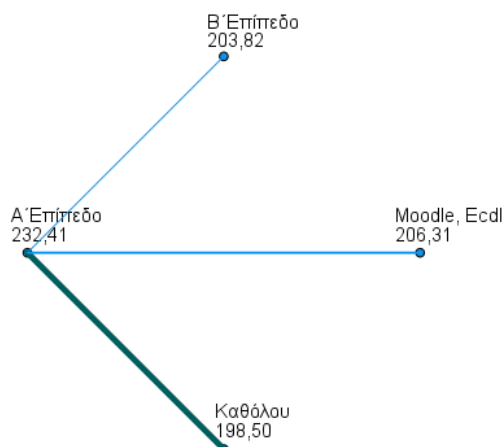
Ο έλεγχος συσχέτισης Kruskal-Wallis H καταδεικνύει σημαντική στατιστικά διαφορά [$\chi^2(3) = 11,562$, $p = 0,009 < 0,05$] με τη σημασία της επιμόρφωσης για την 4IR. Όσοι δεν έχουν πρόσθετες σπουδές ή έχουν παρακολουθήσει μόνο επιμορφωτικά προγράμματα, συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό (mean rank = 224,88) σε σχέση με όσους διαθέτουν μεταπτυχιακό (mean rank = 207,59) και με όσους διαθέτουν 2^ο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ (mean rank = 198,50) ότι η επιμόρφωση σε θέματα που άπτονται του πεδίου της 4IR είναι σημαντική για τη δουλειά τους (Γράφημα 2). Ο έλεγχος συσχέτισης των πρόσθετων σπουδών με άλλες παραμέτρους της επιμόρφωσης δεν καταδεικνύει σημαντικές στατιστικά διαφορές.



Γράφημα 2. Συσχέτιση σημασία επιμόρφωσης για 4η Βιομηχανική επανάσταση με πρόσθετες σπουδές

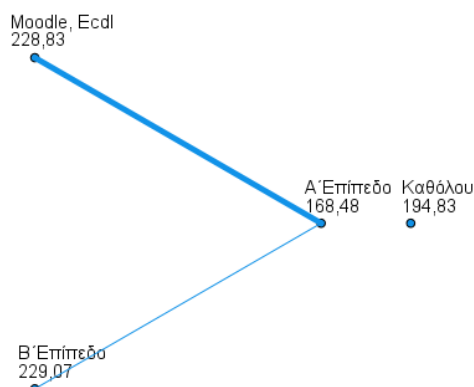
Συσχέτιση με επίπεδο ΤΠΕ

Ο έλεγχος συσχέτισης Kruskal-Wallis H καταδεικνύει: α) Σημαντική στατιστικά διαφορά [$\chi^2(3) = 26,164$, $p = 0,000 < 0,05$] με τη σημασία της επιμόρφωσης για την 4IR. Όσοι έχουν κάνει Α' επίπεδο συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό (mean rank = 232,41) σε σχέση με όσους έχουν κάνει Β' Επίπεδο (mean rank = 203,82) και με όσους έχουν κάνει Moodle/Ecdl (mean rank = 206,31) ότι η επιμόρφωση σε θέματα που άπτονται του πεδίου της 4IR είναι σημαντική για τη δουλειά τους (Γράφημα 3).



Γράφημα 3. Συσχέτιση επιπέδου ΤΠΕ με τη σημασία της επιμόρφωσης για την 4η Βιομηχανική επανάσταση

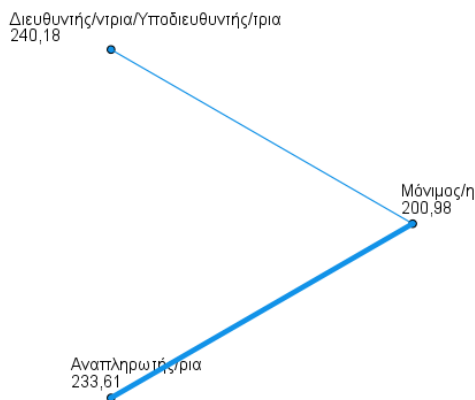
β) Σημαντική στατιστικά διαφορά [$\chi^2(3)=24,367$, $p=0,000<0,05$] με τον τύπο της επιμόρφωσης. Όσοι έχουν κάνει το Α' Επίπεδο συμφωνούν σε μικρότερο βαθμό (mean rank=168,48) σε σχέση με όσους κάνει το Β' Επίπεδο (mean rank=229,07) και με όσους έχουν κάνει Moodle/Ecdl (mean rank=228,83) ότι ο καταλληλότερος τύπος επιμόρφωσης είναι η μεικτή μέθοδος (σύγχρονες-ασύγχρονες δράσεις και περιορισμένος αριθμός δια ζώσης συνεδριών) (Γράφημα 4).



Γράφημα 4. Συσχέτιση επιπέδου ΤΠΕ με τον τύπο της επιμόρφωσης

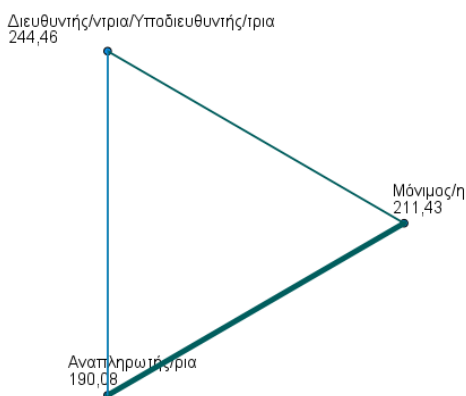
Συσχέτιση με σχέση εργασίας

Ο έλεγχος συσχέτισης Kruskal-Wallis Η καταδεικνύει: α) Σημαντική στατιστική διαφορά με τον φορέα οργάνωσης επιμορφωτικών σεμιναρίων [$\chi^2(2)=8,458$, $p=0,015<0,05$]. Οι μόνιμοι συμφωνούν λιγότερο (mean rank=200,98) συγκριτικά με τους Αναπληρωτές (mean rank=233,61) και τον Διευθυντή (mean rank=240,18) ότι καλύτερος φορέας οργάνωσης επιμορφωτικών σεμιναρίων είναι το Πανεπιστήμιο (Γράφημα 5).



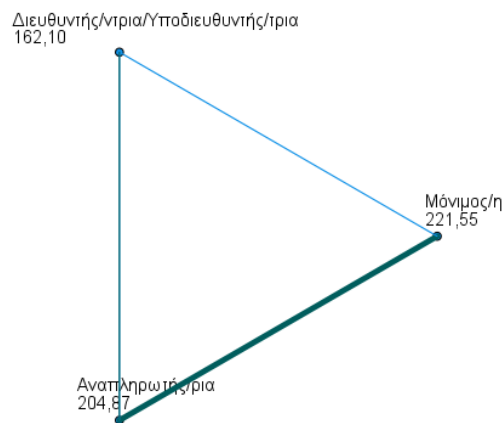
Γράφημα 5. Συσχέτιση σχέση εργασίας με φορέα οργάνωσης επιμόρφωσης

β) Σημαντική στατιστική διαφορά με τη διάρκεια της επιμόρφωσης [$\chi^2(2)=6,586$, $p=0,038<0,05$]. Ο Διευθυντής/Υποδιευθυντής συμφωνεί σε μεγαλύτερο βαθμό (mean rank=244,46) συγκριτικά με τους αναπληρωτές (mean rank=190,08) ότι η διάρκεια της επιμόρφωσης θα πρέπει να είναι εξαμηνιαία (Γράφημα 6).



Γράφημα 6. Συσχέτιση σχέση εργασίας με διάρκεια επιμόρφωσης

γ) Σημαντική στατιστική διαφορά διαπιστώνεται στη θεματολογία επιμόρφωσης για την 4IR [$\chi^2(2)=11,492$, $p=0,003<0,05$]. Οι μόνιμοι συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό (mean rank=221,55) συγκριτικά με τον Διευθυντή/Υποδιευθυντή (mean rank=162,10) ότι δεν γνωρίζουν ποια θεματολογία σχετικά με την τεχνολογία και την 4IR θα πρέπει να καλύπτει η επιμόρφωση (Γράφημα 7).



Γράφημα 7. Συσχέτιση σχέση εργασίας με θεματολογία επιμόρφωσης για 4η Βιομηχανική επανάσταση

5. Συζήτηση

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση των αντιλήψεων και η αποτύπωση των εκπαιδευτικών αναγκών των εκπαιδευτικών της Δ.Ε. της Π.Δ.Ε για την επιμόρφωση και κατάρτιση στην 4^η βιομηχανική επανάσταση. Όσον αφορά τα δημογραφικά/επαγγελματικά χαρακτηριστικά των ερωτηθέντων, η πλειονότητα είναι γυναίκες (64%), το 53,8% ανήκει στην ηλικιακή κατηγορία 41-55 ετών, το 73,5% έχει πρόσθετες σπουδές (μεταπτυχιακό, διδακτορικό, 2^ο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ), το 70,1% είναι μόνιμοι, το 69,6% έχει 16 έτη και άνω υπηρεσίας και το 82,9% έχει γνώσεις ΤΠΕ (Α και Β επίπεδο).

Σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος (93,8%) θεωρούν σημαντική για τη δουλειά τους την επιμόρφωση για την 4IR, ενώ στην πλειονότητά τους (51,2%) δηλώνουν ότι δεν έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικές δραστηριότητες/μαθήματα. Στη συντριπτική τους πλειοψηφία (93,8%) θεωρούν ότι η επιμόρφωση για την 4IR είναι σημαντική για τη δουλειά τους. Ανάλογα είναι και τα ευρήματα αντίστοιχης έρευνας σε εκπαιδευτικούς της Π. Ε (Παναγιωτόπουλος, 2021). Επίσης, σε μεγάλο ποσοστό (45%) πιστεύουν ότι ο καλύτερος φορέας για την οργάνωση σεμιναρίων για την 4IR είναι το Πανεπιστήμιο, ενώ το 25% θεωρούν ως καλύτερο φορέα ή πρόσωπο για την οργάνωση τέτοιων σεμιναρίων τον Συντονιστή (ΠΕΚΕΣ) σε συνεργασία με το Πανεπιστήμιο. Συνεπώς, στον βαθμό που εμπιστεύονται ως εγκυρότερη πηγή γνώσης κυρίως το πανεπιστήμιο, είναι σημαντικό να δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στην πανεπιστημιακή παιδαγωγική, ώστε να αξιοποιηθούν με κριτικό και αποτελεσματικό τρόπο εφαρμογές της 4IP (Καραγιάννη, 2018· Κεδράκα, 2020· Παυλή-Κορρέ & Λευθεριώτου, 2020· Toka & Gioti, 2021, 2022). Η πλειονότητα (64%) των ερωτώμενων υποστηρίζει ότι η επιμόρφωση θα πρέπει να είναι προαιρετική, ενώ το 68,1% αυτών προτιμά η διάρκεια της να κυμαίνεται από ένα μήνα έως ένα εξάμηνο. Επιπλέον, στην πλειοψηφία τους (51,7%) προτείνουν ως καταλληλότερο τύπο επιμόρφωσης τη μεικτή μέθοδο (σύγχρονες-ασύγχρονες δράσεις και περιορισμένος αριθμός δια ζώσης συνεδριών). Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί ως ενήλικοι έχουν πλήθος κοινωνικών ρόλων και υποχρεώσεων, επομένως, οι ρητά εκφρασμένες επιμορφωτικές τους ανάγκες θα πρέπει να αποτελούν τη βάση του σχεδιασμού των προγραμμάτων τους, προκειμένου να ισχυροποιηθούν τα κίνητρά τους και να μεγιστοποιηθεί το ποσοστό εμπρόθετης συμμετοχής

με θετικά αποτελέσματα όπως διαπιστώνεται σε συναφείς έρευνες (Κόμης κ. συν.· Παυλή-Κορρέ & Λευθεριώτου, 2021· Toka & Gioti, 2022).

Αναφορικά με τη θεματολογία της επιμόρφωσης για την 4IR, ένα μεγάλο μέρος (41,7%) προτιμά αυτή να καλύπτει θέματα νέων τεχνολογιών (Τ.Π.Ε., δημιουργία βίντεο, animation, χρήση Webex, ηλεκτρονική τάξη, λογισμικά, κ. συν.), αναδυόμενων τεχνολογιών (εικονική πραγματικότητα, ρομποτική, ψηφιακά συστήματα, διαδίκτυο των πραγμάτων) και τεχνολογία εκπαίδευσης (χρήση της τεχνολογίας και του διαδικτύου στην εκπαίδευση, στα μαθήματα, τη διδακτική, την αξιολόγηση, στα αναλυτικά προγράμματα κ. συν.). Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνει την ανάγκη εξοικείωσης των εκπαιδευτικών με νέα εργαλεία τα οποία θα υποστηρίξουν τη μάθηση των μαθητών τους και συναντάται σε πολλές συναφείς μελέτες (Alakrash et al., 2021· Hamat & Hassan, 2019· Klarner et al., 2018· Παναγιωτόπουλος, 2021). Το 14,7% των ερωτηθέντων επιθυμεί η θεματολογία να καλύπτει θέματα για τις κοινωνικές επιπτώσεις (εργασιακές σχέσεις, σχέσεις των ανθρώπων, ζητήματα επικοινωνίας, ζητήματα ασφάλειας, ανεργίας, ψυχολογικές επιπτώσεις), επιφυλάξεις οι οποίες επισημαίνονται και στη σχετική βιβλιογραφία (Battashi et al., 2021· Jamaludin et al., 2020· Mogos et al., 2018· Sung, 2018), τις αναγκαίες δεξιότητες που απαιτούνται (ψηφιακές δεξιότητες, κοινωνικές δεξιότητες, ψυχολογικές κ.α.) (Heriyando et al., 2019) ή θέματα διοίκησης τους σχολείου. Αξιοσημείωτο είναι ότι ένα 43,6%, δεν γνωρίζουν ή δεν απαντούν κάποια συγκεκριμένη θεματολογία. Όπως διαπιστώνουμε οι προτιμήσεις τους εμπεριέχουν τομείς μάθησης που προκρίνει το Educ4, αν και η πλειοψηφία τους δηλώνει ότι είναι εντελώς ανεξοικείωτοι με θεματικές που αφορούν τη 4IR. Ανάλογα είναι και τα ευρήματα έρευνας (Παναγιωτόπουλος, 2021) που υλοποιήθηκε σε εκπαιδευτικούς της Π.Ε. της Π.Δ.Ε. Αντίστοιχα, είναι τα ευρήματα των Μπράτιτση κ.ά (2003) σύμφωνα με τα οποία οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η χρήση των Τ.Π.Ε. είναι αναγκαία στην εκπαιδευτική διαδικασία και επιθυμούν να μάθουν περισσότερα μέσα από μία συνεχιζόμενη κατάρτιση.

Αναφορικά με τις συσχετίσεις των δημογραφικών/επαγγελματικών χαρακτηριστικών (φύλο, πρόσθετες σπουδές, εργασιακή σχέση/ιδιότητα, έτη υπηρεσίας, επίπεδο σπουδών ΤΠΕ) των ερωτηθέντων με τις παραμέτρους επιμόρφωσης για την 4IR (μαθήματα και σημασία επιμόρφωσης, φορέας οργάνωσης, χαρακτήρας, διάρκεια, θεματολογία και τύπος επιμόρφωσης) καταδεικνύονται σημαντικές στατιστικά διαφορές. Συγκεκριμένα:

α) Σχετικά με το φύλο και τη διάρκεια επιμόρφωσης, οι γυναίκες είναι περισσότερο θετικές (mean rank=220,92) από τους άνδρες (mean rank=194,76) για εξαμηνιαία διάρκεια επιμόρφωσης.

β) Αναφορικά με τις πρόσθετες σπουδές και τη σημασία της επιμόρφωσης, όσοι δεν έχουν πρόσθετες σπουδές ή έχουν παρακολουθήσει μόνο επιμορφωτικά προγράμματα, συμφωνούν περισσότερο (mean rank=224,88) σε σχέση με όσους έχουν μεταπτυχιακό (mean rank=207,59) ή 2ο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ (mean rank=198,50) ότι η επιμόρφωση σε θέματα που άπτονται του πεδίου της 4IR είναι σημαντική για τη δουλειά τους. Ως προς την σημασία της επιμόρφωσης τα ευρήματα συνάδουν με αυτά της Τάχα (2020) σύμφωνα με τα οποία η ανάγκη για επιμόρφωση σε εκπαιδευτικούς που δεν έχουν μεταπτυχιακό είναι μεγαλύτερη σε σχέση με εκπαιδευτικούς που έχουν μεταπτυχιακό.

γ) Ως προς την εργασιακή σχέση/ιδιότητα και τον φορέα οργάνωσης επιμορφωτικών σεμιναρίων, οι μόνιμοι συμφωνούν λιγότερο (mean rank=200,98) σε σχέση με τους αναπληρωτές ή τον Διευθυντή ότι καλύτερος φορέας οργάνωσης επιμορφωτικών σεμιναρίων είναι το Πανεπιστήμιο. Επίσης, όσον αφορά τη διάρκεια επιμόρφωσης, ο

Διευθυντής συμφωνεί σε μεγαλύτερο βαθμό (mean rank=244,46) σε σχέση με τους αναπληρωτές (mean rank=190,08) ότι η διάρκεια της επιμόρφωσης θα πρέπει να είναι εξαμηνιαία. Τέλος, αναφορικά με τη θεματολογία της επιμόρφωσης, οι μόνιμοι συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό (mean rank=221,55) συγκριτικά με τον Διευθυντή (mean rank=162,10) ότι δεν γνωρίζουν ποια θεματολογία σχετικά με την τεχνολογία και την 4IR θα πρέπει να καλύπτει η επιμόρφωση.

δ) Σχετικά με τα έτη υπηρεσίας δεν βρέθηκαν σημαντικές στατιστικά διαφορές με κάποια από τις παραμέτρους για την επιμόρφωση για την 4IR.

ε) Αναφορικά με το επίπεδο σπουδών στις Τ.Π.Ε., βρέθηκαν σημαντικές στατιστικά διαφορές με τη σημασία της επιμόρφωσης. Όσοι έχουν κάνει Α' Επίπεδο, συμφωνούν περισσότερο (mean rank=232,41) σε σχέση με όσους έχουν κάνει Β' Επίπεδο ή Moodle/Ecdl (mean rank=206,31) ότι η επιμόρφωση σε θέματα που άπτονται του πεδίου της 4IR και της τεχνολογίας είναι σημαντική για τη δουλειά τους. Τα ευρήματα αυτά διαφοροποιούνται από αυτά της έρευνας της Τάχα (2020) στην οποία οι εκπαιδευτικοί με πτυχίο Πληροφορικής εκφράζουν σε μεγαλύτερο βαθμό θετική στάση σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που διαθέτουν άλλη μορφή πιστοποίησης στις Τ.Π.Ε. ή δεν διαθέτουν καθόλου γνώση για τα οφέλη και την πρόσβαση στις νέες τεχνολογίες. Αυτό, ενδεχομένως, να οφείλεται στο έλλειμμα ψηφιακής επάρκειας των συμμετεχόντων με πιστοποίηση Α' επιπέδου Τ.Π.Ε. συγκριτικά με όσους έχουν πιστοποίηση Β' επιπέδου ή Moodle και αναγνωρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό την ανάγκη για επιμόρφωση σε θέματα ψηφιακής τεχνολογίας. Σχετικά με τον τύπο της επιμόρφωσης, όσοι έχουν κάνει Α' Επίπεδο, συμφωνούν λιγότερο (mean rank=168,48) σε σχέση με όσους έχουν κάνει Β Επίπεδο ή Moodle/Ecdl (mean rank=228,83) ότι ο καταλληλότερος τύπος επιμόρφωσης είναι η μεικτή μέθοδος (σύγχρονες-ασύγχρονες δράσεις και περιορισμένος αριθμός δια ζώσης συνεδριών).

6. Συμπεράσματα-Προτάσεις

Η παρούσα έρευνα καταδεικνύει ότι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί έχουν παρακολουθήσει σε μικρό βαθμό μαθήματα επιμόρφωσης σχετικά με την 4^η βιομηχανική επανάσταση και τεχνολογία με αποτέλεσμα να μην γνωρίζουν σε μεγάλο βαθμό το περιεχόμενό της και τις επικείμενες μελλοντικές αλλαγές που αυτή θα προκαλέσει και στον χώρο της εκπαίδευσης. Ωστόσο, θεωρούν σημαντική για το εκπαιδευτικό τους έργο την επιμόρφωση τους στο πεδίο της 4IR. Κατά τη γνώμη τους, την οργάνωση των επιμορφωτικών δράσεων θα πρέπει να αναλαμβάνει κυρίως το Πανεπιστήμιο σε συνεργασία με τον συντονιστή εκπαίδευσης υπό την αιγίδα του ΠΕ.ΚΕ.Σ. Ο χαρακτήρας της επιμόρφωσης θα πρέπει να είναι προαιρετικός με εξαμηνιαία διάρκεια. Αναφορικά με τη θεματολογία της επιμόρφωσης ένα μεγάλο μέρος του δείγματος δεν είναι σε θέση να την προσδιορίσει, ενώ ένα μικρότερο μέρος ενδιαφέρεται για θέματα νέων ψηφιακών τεχνολογιών και την εφαρμογή τους στη διδακτική πράξη. Η πραγματοποίηση των επιμορφωτικών προγραμμάτων θα πρέπει να γίνεται με τη μεικτή μέθοδο συνδυάζοντας τη δια ζώσης και την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Οι εκπαιδευτικοί ως ένας από τους βασικούς πυλώνες του μέλλοντος της νέας γενιάς θα πρέπει να γνωρίζουν και να εξοπλίζονται με στοιχεία της 4IR τις διδακτικές τους πρακτικές. Ως εκ τούτου, η παρούσα έρευνα θα μπορούσε να συνεισφέρει ενημερώνοντας τα ενδιαφερόμενα μέρη (π.χ. υπεύθυνους χάραξης πολιτικής, στην εκπαιδευτική διαδικασία, εκπαιδευτικούς) για την καταγραφή και αποτύπωση της διερεύνησης των επιμορφωτικών

αναγκών των εκπαιδευτικών Δ.Ε. για τη διδακτική τους πρακτική. Επιπλέον, να συνεισφέρει δυναμικά στην έναρξη και ουσιαστικοποίηση ενός διαλόγου μεταξύ των εκπαιδευτικών θεσμών και των συμμετεχόντων φορέων που θα αφορά τον προβληματισμό σχετικά με τον βαθμό και τον τρόπο με τον οποίο η επιμόρφωση στην 4IR μπορεί να μετασχηματίσει καθιερωμένες παιδαγωγικές και διδακτικές προσεγγίσεις, αλλά και στον κριτικό τρόπο αντιμετώπισης τους, ώστε να μην αξιοποιηθούν προς την κατεύθυνση αναπαραγωγής των εκπαιδευτικών και κοινωνικών ανισοτήτων. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να διευκολυνθούν στην ψηφιακή πρόσβαση στη διατιθέμενη γνώση και πληροφορία προωθώντας, παράλληλα, την ικανότητα του μοιράσματος της γνώσης στην ψηφιακή εποχή με την προοπτική της ανάπτυξης μίας ψηφιακής αλληλεγγύης, προϋπόθεση της οποίας είναι η ελευθερία έκφρασης στις δικτυακές κοινωνίες της μάθησης (Γιώτη, 2019).

Επιπλέον, το Educ4 απαιτεί προσαρμογή των παραδοσιακών προγραμμάτων σπουδών, ώστε να ταιριάζουν στις πλατφόρμες του διαδικτύου των πραγμάτων (IoT). Αυτές οι πλατφόρμες απαιτούν κριτική σκέψη, επίλυση προβλημάτων, επικοινωνία, ομαδική εργασία και εφευρετική σκέψη-δεξιότητες. Λόγω της φύσης του Educ4 που βασίζεται στην τεχνολογία, απαιτείται καινοτομία, κριτική και δημιουργική σκέψη και η αξιοποίηση των κριτικών μαθησιακών προσεγγίσεων και αρχών της εκπαίδευσης ενηλίκων μπορεί καταλυτικά να συνεισφέρει προς αυτή την κατεύθυνση. Η «βεβιασμένη» μετάβαση στη χρήση ψηφιακών τεχνολογιών σε σύντομο χρονικό διάστημα λόγω της πανδημίας Covid-19, έδειξε πολλές παθογένειες και ελλείψεις σε ζητήματα κατάρτισης και ανάπτυξης δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών στη χρήση ψηφιακών τεχνολογιών στον χώρο της εκπαίδευσης. Δεν θα πρέπει να παραγνωριστεί όμως ότι αποτέλεσε ένα ουσιαστικό βήμα μετάβασης στη νέα ψηφιακή εποχή που δεν θα πρέπει να μείνει στάσιμο και αναξιοποίητο για την περαιτέρω εμπάθυνση του ψηφιακού μετασχηματισμού της εκπαίδευσης σε όλα τα επίπεδα.

Η έλλειψη ψηφιακής επάρκειας μέρους των εκπαιδευτικών αποτελεί ένα σημαντικό εμπόδιο για την εισαγωγή και αξιοποίηση της νέας τεχνολογίας στον χώρο της εκπαίδευσης. Αυτό μπορεί να ξεπεραστεί με τον σχεδιασμό ομόλογων προγραμμάτων σπουδών βασικής εκπαίδευσης στα Α.Ε.Ι. και προγραμμάτων επιμόρφωσης και εργαστηρίων για τους εκπαιδευτικούς της πράξης, τα οποία θα βασίζονται στη διερεύνηση των εκπαιδευτικών τους αναγκών στο πλαίσιο της νέας ψηφιακής πραγματικότητας της 4ης IR, ενώ θα αξιοποιούν τη μεθοδολογία και τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων για τον σχεδιασμό και την υλοποίησή τους. Οι νέες ψηφιακές τεχνολογίες προσφέρουν δυνατότητες για νέες εκπαιδευτικές, κοινωνικές χειραφετικές και μετασχηματιστικές πρακτικές. Ευκαιρίες που δυναμικά θα πραγματώσουν ένα παιδαγωγικό όραμα σύμφωνα με το οποίο η πρόσβαση στη γνώση, την τεχνολογία και την επιστήμη θα είναι ανοιχτή και ελεύθερη και θα υπηρετεί έναν δικαιότερο κόσμο και όχι τους προνομιούχους με βάση την τάξη, την καταγωγή, τη φυλή ή το φύλο.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Alakrash, H. M., & Razak, N. A. (2021). Education and the Fourth Industrial Revolution: Lessons from COVID-19. *Computers, Materials & Continua*, 70(1), 951–962.
- Alakrash, H. M., & Razak, N. A. (2020). Towards the education 4. 0, the readiness level of EFL students in utilizing technology-enhanced classrooms. *International Journal of Innovation, Creativity, and Change*, 13(10), 161–182.

- Alakrash, H. M., Razak, N. A., & Krish, P. (2021). Social network sites in learning English; An investigation on attitudes, digital literacy and usage. *Linguistica Antverpiensia*, 1, 26–43.
- Babbie, E. (2011). *Εισαγωγή στην Κοινωνική Έρευνα*. Πολιτεία.
- Battashi, N. A., Al Omari, O., Sawalha, M., Al Maktoumi, S., Alsuleitini, A., Al Qadire, M. (2021). The Relationship Between Smartphone Use, Insomnia, Stress, and Anxiety Among University Students: A Cross-Sectional Study. *Clinical Nursing Research*, 30, 734–740.
- Bryman, A. (2017). *Μέθοδοι κοινωνικής έρευνας*. Gutenberg.
- Butt, R., Siddiqui, H., Soomro, R. A., & Asad, M. M. (2020). Integration of Industrial Revolution 4.0 and IOTs in academia: A state-of-the-art review on the concept of Educ4in Pakistan. *Interactive Technology and Smart Education*, 17(4), 337–354.
- Carretero, S., Napierala, J., Bessios, A., Mägi, E., Pugacewicz, A., Ranieri, M., Triquet, K., Lombaert, K., Robledo-Bottecher, N., & Gonzalez-Vazquez, I. (2021). *What did we learn from schooling practices during the COVID-19 lockdown*. Publications Office of the European Union.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Μεταίχμιο.
- Costan, E., Gonzales, G., Gonzales, R., Enriquez, L., Costan, F., Suladay, D., Atibing, N.M., Aro, J. L., Evangelista, S. S., Maturan, F., Selerio, E., Jr., & Ocampo, L. (2021). Educ4in Developing Economies: A Systematic Literature Review of Implementation Barriers and Future Research Agenda. *Sustainability*, 13, 22.
- Diwan, P. (2017). *Is Educ4an Imperative for Success of 4th Industrial Revolution?* <https://t.ly/X7io>
- Drath, R., & Horch, A. (2014). Industrie 4.0: Hit or hype?" *IEEE Industrial Electronics Magazine*, 8(2), 56–58.
- Dunwill, E. (2016). 4 Changes That Will Shape The Classroom Of The Future: Making Education Fully Technological. <https://t.ly/WHqs>
- European Commission, (2020). *Digital education action plan 2021-2027. Resetting education and training for the digital age*. <https://t.ly/JBI9O>
- Fisk, P. (2017, January 24). *Educ4... the future of learning will be dramatically different, in school and throughout life*. <https://t.ly/CqeT>
- Γιώτη, Λ. (2019). *Η Διαμόρφωση του Πεδίου της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Πολιτικές, Παιδαγωγικές Θεωρίες και Πρακτικές*. Γρηγόρης.
- Hamat, A, & Hassan, H.A. (2019). Use of social media for informal language learning by Malaysian University students. *3L: Language, Linguistics, Literature*, 25(4), 68–83.
- Heriyando, H., Satori, D., Komariah, A., & Suryana A. (2019). Character education in the era of industrial revolution 4.0 and its relevance to the high school learning transformation process. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 24(1), 327-340.
- Jamaludin, R., Mckay, E., & Ledger, S. (2020). Are we ready for Educ4within ASEAN higher education institutions? Thriving for knowledge, industry, and humanity in a dynamic higher education ecosystem? *Journal of Applied Research in Higher Education*, 12 (5), 1161-1173.

- Καπίρης, Π. (2021). *Εξ αποστάσεως επιμόρφωση εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Απόψεις επιμορφούμενων και επιμορφωτών του 2^{ου} ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Νοτίου Αιγαίου*. Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Καραγιάννη, Γ. Κ. (2018). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης*. Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία. Τμήμα Προσχολικής Αγωγής και Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού Πανεπιστημίου Αιγαίου.
- Κατσαρός, Γ. (2020). *Το ψηφιακό σχολείο: ώρα ευθύνης*. <https://t.ly/9CBu>
- Κεδράκα, Α. (επιμ.) (2020). Εδραιώνοντας την Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική στην Ελλάδα. Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής: «Διδασκαλία και Μάθηση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση» (σ. 8-20). Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.
- Klarner, P., Sarstedt, M., Hoeck, M., & Ringle, C. (2018). Disentangling the effects of team competences, team adaptability, and client communication on the performance of management consulting teams. *Long Range Planning*, 6(3), 258–286.
- Κόμης, Β., Ζαγούρης, Χ., Εγγάρχου, Δ., Σκουντζής, Γ., Γουμενάκης, Γ., Σιμωτάς, Κ. (2014). Το μικτό μοντέλο επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (ΠΕ60-70): Εννοιολογικός σχεδιασμός και πιλοτική εφαρμογή. Τεχνολογίες της Πληροφορίας και Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση. Πρακτικά εργασιών 9ου Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή. Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Κρητικός, Γ., Κώστας, Α., Κοντάκος, Α., Καλαβάσης, Φ., & Βιτσιλάκη, Χ. (2021, Ιούλιος 3-5). Ο/Η Εκπαιδευτικός κατά τη μετάβαση της μονάδας στην επείγουσα διαδικτυακή εκπαίδευση. Αναστοχασμοί στο πλαίσιο ταχύρρυθμης επιμόρφωσης από το Πανεπιστήμιο Αιγαίου. *Από τον 20ο στον 21ο αιώνα μέσα σε 15 ημέρες: Η απότομη μετάβαση της εκπαιδευτικής μας πραγματικότητας σε ψηφιακά περιβάλλοντα. Στάσεις – Αντιλήψεις – Σενάρια – Προοπτικές – Προτάσεις*. Ρόδος, 542-554.
- Kuswandi, D. (2019). Effect of a flipped mastery classroom strategy assisted by social media on learning outcomes of electrical engineering education students. *World Transactions on Engineering and Technology Education*, 17(2), 192-196.
- Kuswandi, D. (2009). Bangunan keilmuan pendidikan tamansiswa. *Journal Ilmu Pendidikan*., 36(2), 154-161.
- Lapada, A. A., Miguel, F. F., Robledo, D. A. R., & Alam, Z. F. (2020). Teachers' Covid-19 Awareness, Distance Learning Education Experiences, and Perceptions towards Institutional Readiness and Challenges. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19(6), 127–144.
- Lea, Q. T. (2020). Orientation for an Education 4.0: A New Vision for Future Education in Vietnam. *International Journal of Innovation, Creativity, and Change*, 11(3), 513-526.
- Liljaniemi, A., Paavilainen, H. (2020). Using Digital Twin Technology in Engineering Education—Course Concept to Explore Benefits and Barriers. *Open Engineering*, 10, 377–385.
- Λιοναράκης, Α., Μανούσου, Ε., Χαρτοφύλακα, Α. Μ., Παπαδημητρίου, Σ., & Ιωακειμίδου, Β. (2020). Διακήρυξη για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. *Open Education, The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 16(1).

- Μανούσου, Ε., Ιωακειμίδου, Β., Παπαδημητρίου, Σ., & Χαρτοφύλακα, Α. Μ. (2020). Προκλήσεις και καλές πρακτικές για την επιμόρφωση εκπαιδευτικών στην εξ αποστάσεως Εκπαίδευση στον ελληνικό χώρο κατά την περίοδο της πανδημίας. *Open Education, The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 17,1.
- Μαραγκάκη, Μ. (2021). Διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Κορινθίας αναφορικά με τα οφέλη, τα εμπόδια και την αποτελεσματικότητα της απομακρυσμένης διδασκαλίας, κατά την έκτακτη εφαρμογή της στα σχολεία την περίοδο της πανδημίας του κορωνοϊού. Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Μάρκος, Α. (2012). Οδηγός ανάλυσης αξιοπιστίας και εγκυρότητας ψυχομετρικών κλιμάκων με το SPSS. Σημειώσεις του μαθήματος Πολυμεταβλητή Στατιστική Ανάλυση, Π.Τ.Δ.Ε., Δ.Π.Θ. <https://t.ly/LsmA>
- Mogos, R. I., Bodea, C. N., Dascălu, M. I., Safonkina, O., Lazarou, E., Trifan, E. L., & Nemoianu, I. V. (2018). Technology enhanced learning for industry 4.0 engineering education. *Revue Roumaine des Sciences Techniques - Serie Électrotechnique et Énergétique*, 63(4), 429–435.
- Μπράτιτσης Θ., Χλαπάνης Γ., Μηναΐδη Α. & Δημητρακοπούλου Α. (2003). Σχεδιασμός Προγράμματος Διαρκούς Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών από Απόσταση, με βάση Δεδομένα Έρευνας από τρέχουσα Επιμόρφωση στις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας. Στο Α. Λιοναράκης (επιμ), *Πρακτικά 2ου Συνεδρίου Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Μυλωνά, Χ. (2020). Η επαγγελματική ανάπτυξη ως παρακινήτης: Οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Έβρου ως προς την αναειδίκευση και την αναβάθμιση των δεξιοτήτων τους στο κατώφλι της 4ης Βιομηχανικής Επανάστασης. Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Παναγιωτόπουλος, Γ. (2021). 4^η Βιομηχανική επανάσταση: Η πρόκληση της διαχείρισης των νέων συνθηκών από τους εκπαιδευτικούς. Κοινωνικό Πολύκεντρο- ΑΔΕΔΥ.
- Παπαμιχαήλ, Κ. (2020). Επιμορφωτικές ανάγκες και ετοιμότητα των στελεχών εκπαίδευσης για την 4η Βιομηχανική Επανάσταση. Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία. Τμήμα Διοικητικής Επιστήμης & Τεχνολογίας Πανεπιστημίου Πατρών.
- Παράσχου, Β., Σπύρου, Σ., Σοφός, Α., Φούζας, Γ., Ρουσάκη, Φ. & Γιασιράνης, Σ. (2021). Καταγραφή επιμορφωτικών αναγκών εκπαιδευτικών την περίοδο του covid-19. Στο Α. Σοφός, Α. Κώστας, Γ. Φούζας, Β. Παράσχος (επιμ). *Η απότομη μετάβαση της εκπαιδευτικής μας πραγματικότητας σε ψηφιακά περιβάλλοντα. Στάσεις- Αντιλήψεις- Σενάρια-Προοπτικές-Προτάσεις* (462-471).
- Παυλή-Κορρέ, Μ., & Λευθεριώτου, Π. (2020). Σχεδιασμός Προγραμμάτων Μη Τυπικής Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Διά Ζώσης Εκπαίδευσης και Ηλεκτρονικής Μάθησης. Ύψιλον.
- Παυλή Κορρέ, Μ., Καραλής, Θ., Τζοβλά, Ε., & Τσικρικώνα, Χ. (2020). Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική: Θεωρητικές προσεγγίσεις, πρακτικές εφαρμογές και θεσμικές προϋποθέσεις. Στο Α. Κεδράκα (επιμ.), *Πρακτικά 1^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής: «Διδασκαλία και Μάθηση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση»* (σ. 39-57), Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης. <https://t.ly/tOX6>

- Puncreobutr, V. (2016). Education 4.0: New challenge of learning. *St. Journal of Humanities and Social Sciences*, 2, 92–97.
- Punie, Y., & Redecker, C. (2017). *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu*. European Union <https://t.ly/M9YYz>
- Razak, N. A., Saeed, M, & Ahmad, Z. (2013). Adopting social networking sites (SNSs) as interactive communities among English foreign language (EFL) learners in writing: Opportunities and challenges. *English Language Teaching*, 6(11), 187-198.
- School Education Gateway (2020, Ιούνιος 8). Έρευνα σχετικά με τη διαδικτυακή και την εξ αποστάσεως μάθηση-Αποτελέσματα. <https://t.ly/mZts>
- Σταχτέας, Χ. & Σταχτέας, Φ. (2020). Ιχνηλάτηση των Απόψεων των Καθηγητών για την Τηλεκπαίδευση στην Αρχή της Πανδημίας. *Επιστήμες της Αγωγής*, 2(2), 173-194. <https://t.ly/v5Xv>
- Uziak, J., Lorencowicz, E., Koszel, M., & Kocira, S. (2017). Academic staff attitudes and use of ICT: a case study. *World Transactions on Engineering and Technology Education*, 15(3), 250-255.
- Sung, T. K. (2018). Industry 4.0: a Korea perspective. *Technological forecasting and social change*, 132, 40-45.
- Τάχα, Ο. (2020). *4η Βιομηχανική Επανάσταση. ΤΠΕ και Εκπαίδευση-Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*. Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία. Τμήμα Διοικητικής Επιστήμης & Τεχνολογίας Πανεπιστημίου Πατρών.
- Toka, A., & Gioti, L. (2022). Evaluating University Pedagogy: Teacher and Student Perspectives. *European Journal of Education Studies*, 9(4). <https://oapub.org/edu/index.php/ejes/article/view/4254>.
- Toka, A. & Gioti, L. (2021). Teaching in Higher Education: Theories, Realities, and Future Controversies. *Journal of Education and Training Studies*, 9(6), 1-15.
- Χαλικιάς, Μ., & Σιαμαντά, Ε. (2016). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία έρευνας και εκπόνησης επιστημονικών εργασιών*. Σύγχρονη Εκδοτική.

Μελετώντας τη διεργασία του μετασχηματισμού των εκπαιδευομένων σε ένα Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας

Ιωάννης ΚΕΣΟΠΟΥΛΟΣ¹, Ρέμος ΑΡΜΑΟΣ²

Studying the process of transformation of adult learners in a Second Chance School

Ioannis KESOPOULOS, Remos ARMAOS

Περίληψη: Η έρευνα διερευνά μετασχηματισμούς δυσλειτουργικών αντιλήψεων των εκπαιδευομένων ενός Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας, επιδιώκοντας να προσδιορίσει το ποσοστό των εκπαιδευομένων που συνειδητοποιούν πιθανή αλλαγή, το προφίλ τους, τους τομείς μετασχηματισμού καθώς και τους παράγοντες, είτε εντός είτε εκτός σχολείου (πρόσωπα, δραστηριότητες), που συμβάλλουν στην αλλαγή. Η μελέτη χρησιμοποίησε τη μικτή μέθοδο αξιοποιώντας το Learning Activities Survey (King, 2009), που περιλαμβάνει ένα ερωτηματολόγιο και μια συνέντευξη, τα οποία προσαρμόστηκαν για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας. Στην ποσοτική έρευνα συμμετείχαν 25 εκπαιδευόμενοι και σε ποσοστό 60% δήλωσαν ότι συνειδητοποίησαν μετασχηματισμούς. Στην ποιοτική έρευνα πήραν μέρος οκτώ εκπαιδευόμενοι και από τις συνεντεύξεις αναδείχθηκε ότι έξι απ' αυτούς φαίνεται να προχώρησαν σε μετασχηματισμό αντιλήψεών τους σε τομείς όπως τα στερεότυπα και οι κοινωνικοί ρόλοι, η ικανότητα βελτίωσης των δεξιοτήτων σε γλωσσικό, αριθμητικό και πληροφορικό γραμματισμό, η δυνατότητα κατανόησης της γλώσσας και διεκπεραίωσης προσωπικών εργασιών (για τους Μουσουλμάνους εκπαιδευόμενους), η συνειδητοποίηση της αξίας τους και της δυνατότητας εκπλήρωσης προσωπικών στόχων, ενώ μετασχημάτισαν και τη νοητική συνήθεια για τη σημασία των σπουδών και τη συμβολή τους στην αυτογνωσία και στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησής τους.

Λέξεις – Κλειδιά: Μετασχηματίζουσα μάθηση, Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, κριτικός στοχασμός, Εργαλείο Μαθησιακών Δραστηριοτήτων

Abstract: The present study aims to examine the transformation of dysfunctional assumptions of adult learners in a Second Chance School (SCS) identifying the percentage of learners who perceive transformation, their profile, the fields of transformation and the factors, in and out of SCS. A mixed method study was conducted using the Learning Activities Survey (King, 2009), which comprises a questionnaire and an interview both of which were translated and adapted for the purposes of the current study. Twenty-five learners participated in the survey and 60% of them perceived any kind of transformation. Eight adult learners were further interviewed and six of them appeared to have transformed their previous assumptions in fields as the stereotypes and the social roles, the ability to improve their skills in lingual, numerical and computer literacy, the capability of comprehension of

¹ Συγγραφέας αναφοράς/ Corresponding author, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο/Hellenic Open University, kesopoylos@yahoo.gr

² Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο/Hellenic Open University, armaos.remos@ac.eap.gr

Greek language and processing their personal tasks (for the Muslim learners), the awareness of their personal value and the ability to achieve personal targets. They also transformed the habit of mind for the importance of studies and their contribution to the self-consciousness and the reinforcement of learner's self-confidence.

Keywords: Transformative learning, Second Chance School, critical reflection, Learning Activities Survey

1. Εισαγωγή

Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) από το 2000 έχουν αποτελέσει αντικείμενο μελετών, που ανέδειξαν τη συμβολή τους στην προώθηση της εκπαίδευσης ενηλίκων. Η φοίτηση στο ΣΔΕ σηματοδοτεί ένα νέο ξεκίνημα στη ζωή ενός ατόμου προσφέροντας νέες εμπειρίες και ερεθίσματα που, υπό προϋποθέσεις, μπορούν να οδηγήσουν σε αλλαγές όσον αφορά τον τρόπο που κάποιος σκέφτεται, συμπεριφέρεται και δρα ως εκπαιδευόμενος, πολίτης και άνθρωπος. Η διερεύνηση της αλλαγής σε ένα άτομο και η συνεισφορά της μάθησης στην ανάπτυξη της προσωπικότητας των εκπαιδευομένων αποτυπώνονται αναλυτικά στη θεωρία του μετασχηματισμού ή της μετασχηματίζουσας μάθησης (Mezirow, 2007).

Ο όρος μετασχηματίζουσα μάθηση (perspective transformation) αφορά στη μεγάλη εικόνα και αναφέρεται στο πώς οι ενήλικοι αναθεωρούν τις δομές νοήματος (meaning structures) ή πλαίσια αναφοράς (Taylor, 1998). Τα τελευταία είναι αυτά που καθορίζουν τον τρόπο με τον οποίο κατανοεί κανείς τον κόσμο και προδιαθέτουν τις προσδοκίες του καθώς και το πώς θα νοηματοδοτήσει τις εμπειρίες του (Mezirow, 2007). Τα πλαίσια αναφοράς μέσα από τις δύο διαστάσεις τους, τα νοηματικά σύνολα-θεωρήσεις (meaning perspectives) και τα νοηματικά σχήματα (meaning schemes) παρέχουν τόσο τα γενικά κριτήρια για την αξιολόγηση των καταστάσεων και την ανάλογη προσαρμογή της συμπεριφοράς (Mezirow, 1997), όσο και τις επιμέρους απόψεις και κρίσεις, που συνθέτουν μια συγκεκριμένη ερμηνεία (Mezirow, 1991).

Ωστόσο, σε κάποια στιγμή της ζωής τους τα άτομα βιώνουν εμπειρίες, τα λεγόμενα «αποπροσανατολιστικά διλήμματα», στα οποία η «πρότερη γνώση» δεν μπορεί να προσφέρει ικανοποιητικές εξηγήσεις. Αυτή η αναπροσαρμογή φαίνεται να διευκολύνεται μέσω του κριτικού στοχασμού, μιας διαδικασίας επανεξέτασης των πεποιθήσεων που συνθέτουν το αντιληπτικό σύστημα ενός ατόμου (Merriam & Caffarella, 1999). Απώτερος στόχος της μετασχηματίζουσας μάθησης είναι η αλλαγή των νοητικών συνηθειών (όπως ονομάστηκαν αργότερα τα νοηματικά σύνολα), που οδηγεί στην αλλαγή του πλαισίου αναφοράς. Σε μεταγενέστερο κείμενό του ο Mezirow (2007) αναφέρεται στην κατηγοριοποίηση των μετασχηματισμών των νοητικών συνηθειών σε εποχιακούς και βαθμιαία αυξητικούς. Μέσα από την τυπολογία του κριτικού στοχασμού, οι δυο τύποι του στοχασμού, επί του περιεχομένου και επί της διεργασίας, μπορούν να οδηγήσουν σε μετασχηματισμό των απόψεων, ενώ για να επέλθει ο μετασχηματισμός των νοητικών συνηθειών πρέπει να ενεργοποιηθεί και ο στοχασμός επί των παραδοχών (Mezirow 1991, όπ. αναφ. στον Λιντζέρη, 2007). Ο Mezirow ενσωμάτωσε στη θεωρία του και τον στοχαστικό διάλογο επηρεασμένος από τον Habermas (1984), ο οποίος θεωρούσε ότι, όταν τα άτομα που συνδιαλέγονται διαπιστώνουν ότι διαφωνούν, αποφασίζουν να εκθέσουν τα επιχειρήματά τους για να συμφωνήσουν στην πιο πειστική αντίληψη και να την επικυρώσουν σ' ένα κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης και συναίνεσης.

Η θεωρία της μετασηματιζουσας μάθησης έχει μελετηθεί σε διαφορετικά περιβάλλοντα, εκπαιδευτικά και μη, με τους ερευνητές να ασχολούνται είτε με την εφαρμογή των διαστάσεων της είτε με τους παράγοντες που την προωθούν. Όσον αφορά τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, η θεματολογία των μελετών αφορούσε τη διερεύνηση πιθανών μετασηματισμών μέσω της αισθητικής εμπειρίας, του κοινωνικού γραμματισμού, των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών και της μεθόδου project. Γίνεται αντιληπτό, λοιπόν, ότι τα ΣΔΕ αποτελούν ένα προνομιακό πεδίο για την προώθηση της μετασηματιζουσας μάθησης. Ο πληθυσμός τους αποτελείται από ανθρώπους που για διάφορους λόγους είχαν εγκαταλείψει την εκπαίδευση και η φοίτησή τους στα ΣΔΕ σηματοδοτεί ένα νέο ξεκίνημα στη ζωή τους. Αυτή η επιστροφή στην εκπαίδευση συνοδεύεται από ερεθίσματα και νέες εμπειρίες, που, υπό ορισμένες προϋποθέσεις, μπορούν να οδηγήσουν στην επανεξέταση των πρότερων αντιλήψεων και ενδεχομένως στην αναθεώρησή τους.

Στο συγκεκριμένο ΣΔΕ της Περιφέρειας Ανατολικής Μακεδονίας-Θράκης η διερεύνηση των πιθανών μετασηματισμών με τη χρήση του Learning Activities Survey - LAS (King, 1998) προέκυψε κυρίως γιατί τα τελευταία χρόνια παρουσιάζει πολύ μικρά ποσοστά διαρροής εκπαιδευομένων, ενώ πολλοί απ' αυτούς επιλέγουν να συνεχίσουν τη φοίτησή τους και στο λύκειο. Ήταν, ταυτόχρονα, μια ευκαιρία να χρησιμοποιηθεί το εργαλείο σε έρευνα που διεξάγεται σε ΣΔΕ στην Ελλάδα.

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να αναδείξει τη συμβολή ενός ΣΔΕ στον πιθανό μετασηματισμό των δυσλειτουργικών αντιλήψεων των εκπαιδευομένων υπό το πρίσμα των διαστάσεων της θεωρίας του Μετασηματισμού του Mezirow. Τα ερευνητικά ερωτήματα αφορούσαν:

- 1) Ποιοι εκπαιδευόμενοι, στη διάρκεια των σπουδών τους στο ΣΔΕ, συνειδητοποίησαν αλλαγές ως προς τον τρόπο σκέψης, συμπεριφοράς και δράσης τους και αν ναι, σε ποιο βαθμό;
- 2) Αν έχουν βιώσει αλλαγή, τι είδους ήταν αυτή;
- 3) Ποιοι ήταν οι παράγοντες είτε εντός είτε εκτός σχολείου (πρόσωπα, δραστηριότητες) που προκάλεσαν ή συνέβαλαν στην αλλαγή;
- 4) Ανεξάρτητα από το αν οι εκπαιδευόμενοι συνειδητοποίησαν αλλαγή ή όχι, στοχάζονται κριτικά στις διάφορες φάσεις της ζωής τους;

2. Μεθοδολογία

Για τις ανάγκες της έρευνας αξιοποιήθηκε το εργαλείο Learning Activities Survey (LAS), της Kathleen King (1998). Το LAS, μεταφρασμένο και προσαρμοσμένο, έχει δύο στόχους: 1) να προσδιορίσει αν οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι έχουν συνειδητοποιήσει μετασηματισμό που συνδέεται με την εκπαιδευτική τους εμπειρία και 2) να διευκρινίσει ποιες ήταν οι μαθησιακές διεργασίες που συνέβαλαν στην αλλαγή (King, 2009). Αποτελείται από ένα ερωτηματολόγιο, με το οποίο συγκεντρώνονται ποσοτικά δεδομένα, και από μία συνέντευξη, μέσω της οποίας αναλύονται σε βάθος οι απαντήσεις του ερωτηματολογίου.

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από τέσσερα μέρη. Το πρώτο μέρος προσδιορίζει τα στάδια του μετασηματισμού και ζητά από τους συμμετέχοντες να περιγράψουν την εμπειρία τους. Το δεύτερο αναφέρεται στις μαθησιακές εμπειρίες που προωθούν τον μετασηματισμό

(King, 2009). Το τρίτο έχει μια σειρά ερωτήσεων που ανιχνεύουν τις μαθησιακές δραστηριότητες στις οποίες έλαβαν μέρος οι συμμετέχοντες και το τέταρτο συλλέγει πληροφορίες για τα δημογραφικά χαρακτηριστικά (Mezirow, 1990). Το ερωτηματολόγιο κλήθηκαν να συμπληρώσουν ηλεκτρονικά όλοι οι εκπαιδευόμενοι του ΣΔΕ (N=81), ενώ συμπληρώθηκαν συνολικά 25 ερωτηματολόγια.

Το δεύτερο μέρος του εργαλείου της King, η συνέντευξη, αποτελείται σχεδόν στο σύνολό της από ανοιχτού τύπου ερωτήσεις με παρόμοιους άξονες με το ερωτηματολόγιο. Στις συνεντεύξεις συμμετείχαν οκτώ εκπαιδευόμενοι. Οι έξι εκπαιδευόμενοι ήταν δευτεροετείς, ενώ οι δύο ήταν απόφοιτοι του Σχολείου, που τώρα φοιτούν στο ΕΠΑΛ. Λόγω της πανδημίας δύο συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν διά ζώσης, ενώ οι πέντε διεξήχθησαν τηλεφωνικά και η μία διαδικτυακά. Η ανάλυση των δεδομένων έγινε με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης κατά άξονα ενδιαφέροντος.

Όσον αφορά την επιφανειακή εγκυρότητα, είναι κοινά αποδεκτό στην επιστημονική κοινότητα πως το εργαλείο της King μετρά την έννοια της μετασχηματίζουσας μάθησης (Παπαγεωργίου, 2014). Όσο για την εγκυρότητα περιεχομένου, το εργαλείο καλύπτει όλες τις διαστάσεις της μετασχηματίζουσας μάθησης όπως έχουν αναδειχθεί από τη βιβλιογραφία (Παπαγεωργίου, 2014). Το LAS έχει χρησιμοποιηθεί σε πολλές έρευνες με διαφορετικούς πληθυσμούς και σε διαφορετικές χρονικές περιόδους, αναδεικνύοντας διάφορους τύπους μετασχηματιστικών εμπειριών. Επομένως το ερωτηματολόγιο έχει εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής, αφού σε αυτό αποτυπώνονται οι ιδέες της θεωρίας του Μετασχηματισμού (Ουζούνη & Νακάκης, 2011). Επίσης, η εγκυρότητα ενισχύεται από τη χρησιμοποίηση του μεθοδολογικού τριγωνισμού (ποσοτική και ποιοτική προσέγγιση) και τη σύγκριση των δεδομένων από τα δύο εργαλεία.

3. Αποτελέσματα

3.1 Ποιοι και κατά πόσο αλλάζουν;

Από τους 25 εκπαιδευόμενους, 14 ήταν γυναίκες και 11 άνδρες. Από αυτούς οι 15 (60%) –10 γυναίκες και 5 άνδρες– δηλώνουν ότι συνειδητοποιούν κάποια αλλαγή ως εκπαιδευόμενοι. Επίσης, από τους οκτώ που παραχώρησαν συνέντευξη, οι έξι αντιλαμβάνονται κάποια αλλαγή. Παρατηρείται, λοιπόν, ότι το ποσοστό των γυναικών που διαπιστώνουν μια μεταστροφή όσον αφορά τον εαυτό τους είναι μεγαλύτερο (10 στις 14) απ' ό, τι το αντίστοιχο των ανδρών (μόλις οι 5 στους 11). Ίδια εικόνα παρατηρείται και στην ποιοτική έρευνα όπου συμμετείχαν πέντε γυναίκες και τρεις άνδρες. Και οι πέντε γυναίκες συνειδητοποιούν αλλαγή σε αντίθεση με τους άνδρες, όπου μόνο ο ένας από τους τρεις αντιλαμβάνεται αλλαγή.

Από τους 15 που δήλωσαν ότι συνειδητοποίησαν αλλαγή, μόλις πέντε εκπαιδευόμενοι (τέσσερις γυναίκες και ένας άνδρας) διανύουν από έξι έως οκτώ στάδια μετασχηματισμού σύμφωνα με τον Mezirow. Άλλες δύο γυναίκες περνούν από τρία έως τέσσερα στάδια, ενώ οι υπόλοιποι οκτώ από ένα ή δύο στάδια.

Μόλις 9 συμμετέχοντες δηλώνουν ότι είχαν μια εμπειρία που λειτούργησε ως αποπροσανατολιστικό δίλημμα. Για τους τρεις (12,5%) η εμπειρία αυτή αποτελεί το έναυσμα για να αναρωτηθούν σχετικά με τις αντιλήψεις τους ως εκπαιδευόμενοι, πολίτες ή άνθρωποι, ενώ οι υπόλοιποι έξι (25%) αναρωτιούνται σχετικά με τις ιδέες τους για τους κοινωνικούς ρόλους.

«Πριν πάω στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας είχα άλλες παραστάσεις από το χωριό μου. Όταν πήγα στο Σχολείο, είδα πώς μιλάνε οι άνθρωποι, είδα ότι έχουν διαφορετικές απόψεις, έκανα φιλίες. Τότε αναρωτήθηκα «τι είμαστε εμείς; Είμαστε ζώα; Δεν μπορούμε να μιλάμε κι εμείς έτσι;». Βλέπετε, είμαστε Μουσουλμάνοι και όπως καταλαβαίνετε, επειδή δεν κατανοούμε τα ελληνικά, αυτό μας δυσκολεύει σε κάποια πράγματα.» (Σ2, γυναίκα, δημόσιος υπάλληλος)

Σχεδόν όλες οι εκπαιδευόμενες που συμμετείχαν στη συνέντευξη αναφέρονται σε στερεότυπα που αφορούσαν τους κοινωνικούς ρόλους και τα οποία τις εμπόδισαν να συνεχίσουν τις σπουδές τους σε μικρότερη ηλικία. Τα ίδια αποπροσανατολιστικά διλήμματα που τις οδήγησαν στην επιστροφή στην εκπαίδευση βίωσαν και οι γυναίκες στην έρευνα των Μαλτέζου και Κουλαουζίδη (2020).

«Βλέπετε, όταν ήμασταν μικροί, οι γονείς μας δεν μας άφησαν να πάμε στο Γυμνάσιο. Τότε δεν πίστευα ότι θα ξαναπήγαινα στο σχολείο.» (Σ2, γυναίκα, δημόσιος υπάλληλος)

«Επίσης, μου αρέσει ότι κάνω κάτι για μένα. Δεν έχω κάνει κάτι για μένα εδώ και 38 χρόνια. Πρόσφερα πάντα στους άλλους.» (Σ4, γυναίκα, δημόσιος υπάλληλος)

Για κάποιους εκπαιδευόμενους το αποπροσανατολιστικό δίλημμα που τους οδήγησε στην απόφαση να εγγραφούν στο Σχολείο σχετιζόταν με τα επαγγελματικά τους.

«Το όνειρό μου ήταν να μπω στην Αστυνομία. Στα 27 μου είχε βγει μια προκήρυξη για συνοριοφύλακες και κάποιοι φίλοι μου αστυνομικοί μού είχαν πει ότι ενδεχομένως θα έπαιρναν και αποφοίτους δημοτικού. Τότε χάρηκα αλλά μετά μού κόπηκαν τα φτερά όταν έμαθα ότι θα έπαιρναν από αποφοίτους Γυμνασίου και πάνω.» (Σ6, άνδρας, ιδιωτικός υπάλληλος).

Η παραπάνω εμπειρία αλλά και αυτές που ακολουθούν επιβεβαιώνουν το εύρημα της έρευνας της Malkki (2011), σύμφωνα με το οποίο ένα αποπροσανατολιστικό δίλημμα που σχετίζεται με ένα περιστατικό κρίσης στη ζωή ενός ανθρώπου μπορεί να ενεργοποιήσει τον στοχασμό σε μη ευνοϊκό περιβάλλον. Στη συγκεκριμένη περίπτωση η συνειδητοποίηση της αδυναμίας εύρεσης σταθερής εργασίας δεν εξηγείται από τα υπάρχοντα νοηματικά πλαίσια των εκπαιδευομένων και η ενεργοποίηση του στοχασμού με τη συνακόλουθη εγγραφή στο σχολείο ίσως σηματοδοτούν μια προσπάθεια διαχείρισης των αρνητικών συναισθημάτων που προκαλεί αυτή η κατάσταση.

Παρότι, όπως προαναφέρθηκε, εννιά εκπαιδευόμενοι έχουν μια εμπειρία που τους κάνει να προβληματιστούν για τις προηγούμενες αντιλήψεις τους ή για τις ιδέες που είχαν για τους κοινωνικούς ρόλους, μόλις τέσσερις (16,7%) απαντούν ότι νιώθουν αισθήματα ενοχής γι' αυτές τις αντιλήψεις. Το χαμηλό ποσοστό των εκπαιδευομένων που βιώνουν το συγκεκριμένο στάδιο μπορεί να εξηγηθεί, όσον αφορά τουλάχιστον τις γυναίκες, από το ότι θεωρούν ενδεχομένως ότι οι ίδιες δεν είχαν τότε την ευθύνη των επιλογών τους, αλλά αναγκάστηκαν να συμμορφωθούν στις απαιτήσεις των γονέων ή των οικογενειακών υποχρεώσεων.

Μόλις πέντε εκπαιδευόμενοι (20,8%) συνειδητοποιούν ότι δεν συμφωνούν με τις προηγούμενες αντιλήψεις τους ή με τις προσδοκίες των κοινωνικών ρόλων, αφού βέβαια πέρασαν από το στάδιο της κριτικής αξιολόγησής τους. Άλλοι δύο εκπαιδευόμενοι (8,3%) απαντούν πως εξακολουθούν να συμφωνούν με τις προηγούμενες αντιλήψεις τους, ενώ οι

υπόλοιποι δεν επέλεξαν καμία από τις δύο προτάσεις, ίσως γιατί δεν κατάλαβαν το νόημα της ερώτησης.

Παρότι, όπως φαίνεται τόσο από την ποσοτική όσο και από την ποιοτική ανάλυση, οι συμμετέχοντες δίνουν πολύ μεγάλη σημασία στην υποστήριξη των συνεκπαιδευόμενων τους, εντούτοις μόλις πέντε απ' αυτούς (20,8%) δηλώνουν στο ερωτηματολόγιο ότι συζήτησαν με τους συμμαθητές τους και διαπίστωσαν ότι και αυτοί αναρωτήθηκαν για τις αντιλήψεις τους. Βέβαια, ειδικά για τους μουσουλμάνους εκπαιδευόμενους η αδυναμία κατανόησης της γλώσσας αποτελεί τροχοπέδη, τουλάχιστον τους πρώτους μήνες φοίτησης, για συμμετοχή σε οποιοδήποτε διάλογο. Το πρόβλημα ανισότητας μεταξύ των ατόμων που παίρνουν μέρος στον στοχαστικό διάλογο είχαν επισημάνει στην κριτική τους οι Belenky και Stanton (2000).

Επτά από τους 25 εκπαιδευόμενους που συμμετείχαν στην ποσοτική έρευνα δηλώνουν ότι πέρασαν το στάδιο κατά το οποίο σκέφτηκαν να δράσουν με έναν διαφορετικό τρόπο απ' αυτόν που συνήθιζαν, ο οποίος να ταιριάζει με τις νέες αντιλήψεις τους. Όσον αφορά την ποιοτική έρευνα, για την εκπαιδευόμενη Σ2 οι πρώτοι μήνες ήταν περίοδος προσαρμογής.

«Μέχρι τις διακοπές των Χριστουγέννων δεν είχα σηκώσει το χέρι μου. Όταν έπρεπε να πω κάτι ή όταν καταλάβαινα κάτι, γελούσα και οι συμμαθητές μου έλεγαν «αυτή η κοπέλα πάλι γελάει, άρα κατάλαβε.» (Σ2, γυναίκα, δημόσια υπάλληλος)

Για την εκπαιδευόμενη Σ7, που συνεχίζει στο ΕΠΑΛ, το πρόγραμμα δράσης είναι πιο μακροπρόθεσμο.

«Εγώ από την πρώτη στιγμή που πήγα στο ΣΔΕ είχα στο μυαλό μου να συνεχίσω και να φτάσω στη Νοσηλευτική. Είμαι συνειδητοποιημένη.» (Σ7, γυναίκα, ιδιωτική υπάλληλος)

Ως προς την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων, σαφώς πρόκειται για το πιο δημοφιλές στάδιο, αφού δηλώνουν ότι πέρασαν από αυτό οι μισοί από τους συμμετέχοντες στην ποσοτική έρευνα (50%). Και στην ποιοτική έρευνα όμως οι εκπαιδευόμενοι αναφέρονται στη συγκεκριμένη διαδικασία. Οι περισσότεροι αναφέρονται στη βελτίωσή τους στον γλωσσικό και πληροφορικό γραμματισμό.

«Για παράδειγμα, είχα πρόβλημα με την ορθογραφία και τώρα βλέπω ότι έχω βελτιωθεί... Η τηλεεκπαίδευση με βοήθησε στην αλλαγή, γιατί, όπως σας είπα, θέλω να μαθαίνω και αισθάνομαι περήφανη που μπόρεσα να τα καταφέρω με τον υπολογιστή. Πιέστηκα για να μάθω κάποια πράγματα αναγκαστικά και αυτό μου άρεσε.» (Σ4, γυναίκα, δημόσιος υπάλληλος)

Επτά συμμετέχοντες στην ποσοτική έρευνα, δηλαδή το 29,2%, δηλώνουν ότι πέρασαν από το στάδιο της δοκιμής των νέων ρόλων στην καθημερινότητά τους. Το συγκεκριμένο στάδιο βιώνει η εκπαιδευόμενη Σ8 όσον αφορά τις σχέσεις με τις κόρες της.

«Πριν, όταν μου έλεγαν κάτι οι κόρες μου με το οποίο δε συμφωνούσα, φώναζα κατευθείαν. Τώρα, όταν μου το λένε, απαντάω «καλά, καλά», το σκέφτομαι και φωνάζω μετά (γέλια).» (Σ8, γυναίκα, δημόσιος υπάλληλος)

Μόλις τρεις από τους συμμετέχοντες στην ποσοτική έρευνα αναλογίζονται για τις αντιδράσεις που προκάλεσαν οι νέοι τρόποι δράσης και συμπεριφοράς τους. Όπως φαίνεται από τα ποιοτικά δεδομένα η ανατροφοδότηση λαμβάνεται κυρίως από το οικογενειακό ή το

φιλικό περιβάλλον. Ωστόσο, τα θετικά σχόλια, που ενισχύουν την αυτοπεποίθηση, μπορεί να έρθουν και από το σχολικό περιβάλλον.

«Όσον αφορά το πώς αντέδρασαν όταν ξεκίνησα το σχολείο, στην αρχή η αδερφή μου γελούσε. Μετά όμως μού έλεγε να μην τα παρατήσω...» (Σ8, γυναίκα, δημόσιος υπάλληλος)

«Τώρα πολλοί καθηγητές μού λένε ότι είμαι άριστη. Συγκεκριμένα, όταν έκανα τη μετακόμιση και θα είχα κάποιες απουσίες, ενημέρωσα τον διευθυντή ότι θα στέλνω τις ασκήσεις και αυτός με καθησύχασε λέγοντας ότι αν υπήρχε σημαιοφόρος, θα έβαζαν εμένα. Χάρηκα.» (Σ5, γυναίκα, άνεργη)

Οι 8 από τους 25 συμμετέχοντες απαντούν ότι ενσωμάτωσαν τις νέες αντιλήψεις και τους καινούριους ρόλους στη ζωή τους. Όπως φαίνεται από την ποιοτική έρευνα, η εφαρμογή τους γίνεται στην καθημερινότητα των συμμετεχόντων αλλά και στις σχέσεις με τους οικείους τους.

«Πριν, όταν πήγαινα στο κομμωτήριο ή στο ΚΕΠ για να πάρω κάποιο χαρτί, φοβόμουν ότι ο υπάλληλος θα με ρωτήσει κάτι κι εγώ δε θα μπορέσω να απαντήσω. Πλέον, δεν έχω αυτό το φόβο. Τρέχω για να κάνω μόνη μου τις δουλειές μου και τα καταφέρνω. Δεν μπορώ να κάνω αλλιώς.» (Σ2, γυναίκα, δημόσιος υπάλληλος)

«Πριν δεν σκεφτόμουν τι έλεγα. Πλέον σκέφτομαι πριν μιλήσω.» (Σ8, γυναίκα, δημόσιος υπάλληλος)

3.2 Ως προς τι αλλάζουν;

Αρκετοί από τους εκπαιδευόμενους αναφέρονται στη συμβολή του σχολείου στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους στον γλωσσικό και αριθμητικό γραμματισμό.

«Μάθαμε πολλά πράγματα εκεί. Εγώ δεν ήξερα να κάνω πράξεις στα μαθηματικά. Τώρα τα καταφέρνω. Έμαθα γραμματική. Πάλι κάνω ορθογραφικά, αλλά όχι αυτά που έκανα.» (Σ8, γυναίκα, δημόσιος υπάλληλος)

Η διδασκαλία του πληροφορικού γραμματισμού αλλά και η τηλεκπαίδευση συμβάλλουν στην ανάπτυξη των ψηφιακών δεξιοτήτων των εκπαιδευομένων και στη διευκόλυνση της καθημερινότητάς τους, όπως αναφέρουν οι ίδιοι στις συνεντεύξεις.

«Έμαθα πολλά πράγματα στους υπολογιστές και διευκόλυναν την καθημερινότητά μου...» (Σ8, γυναίκα, δημόσιος υπάλληλος)

Κάποιοι από τους συμμετέχοντες στην έρευνα ξεκίνησαν τη φοίτησή τους με επιφύλαξη λόγω των αναμνήσεων που είχαν από αυστηρούς καθηγητές στην παιδική τους ηλικία. Οι επιφυλάξεις τους δεν επιβεβαιώνονται.

«Παλιότερα έπεφτε ξύλο, υπήρχε και ο χάρακας ή η τιμωρία με το ένα πόδι στη γωνία. Οπότε πήγα και λίγο επιφυλακτική για το αν θα τα βγάλω πέρα με τα μαθήματα και για το αν θα έχω κάποιον στραβό καθηγητή. Όμως, όλοι οι άνθρωποι είναι υπέροχοι. Δεν έχω λόγια. Μας φέρονται πολύ καλά.» (Σ5, γυναίκα, άνεργη)

Η αλλαγή που συνειδητοποιούν οι συμμετέχοντες ως εκπαιδευόμενοι πιστοποιείται και από τους εκπαιδευτές τους αλλά και από τον διευθυντή του Σχολείου.

«Από εκεί και πέρα, έτυχε να πω σε κάποιον καθηγητή ότι δεν καταλαβαίνω κάτι και θα σταματήσω. Μου είπε «όχι, μην το κάνεις, θα τα δούμε όλα εδώ μαζί». Με ενθάρρυνε τόσο αυτός όσο και οι υπόλοιποι.» (Σ8, γυναίκα, δημόσιος υπάλληλος)

Για κάποιους εκπαιδευόμενους το Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας αποτελεί το πρώτο βήμα της επανόδου στην εκπαίδευση. Η φοίτηση σ' αυτό παρέχει τα εφόδια για συνέχιση των σπουδών και στο Λύκειο. Μάλιστα η εκπαιδευόμενη Σ7 στοχεύει ακόμα πιο ψηλά, αφού, όπως προαναφέρθηκε, θέλει να τελειώσει τη Νοσηλευτική.

Για κάποιους Μουσουλμάνους εκπαιδευόμενους η κατανόηση της ελληνικής γλώσσας αποτελούσε ζητούμενο πριν από τη φοίτηση στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας.

«Όταν ξεκίνησα το σχολείο και πήγα στην αίθουσα, δεν μπορούσα να μιλήσω. Μέχρι τις διακοπές των Χριστουγέννων δεν είχα σηκώσει το χέρι μου, δεν έκανα τίποτα άλλο. Μετά οι φίλες μου μού είπαν ότι άλλαξα.» (Σ2, γυναίκα, δημόσιος υπάλληλος)

Η κατανόηση της γλώσσας από τους Μουσουλμάνους εκπαιδευόμενους έχει ως φυσικό επακόλουθο τη διευκόλυνση της καθημερινότητάς τους.

«Πριν, όταν πήγαινα στο κομμωτήριο ή στο ΚΕΠ για να πάρω κάποιο χαρτί, φοβόμουν ότι ο υπάλληλος θα με ρωτήσει κάτι κι εγώ δε θα μπορέσω να απαντήσω. Πλέον, δεν έχω αυτόν τον φόβο. Τα καταφέρνω μόνη μου.» (Σ2, γυναίκα, δημόσιος υπάλληλος)

Η φοίτηση στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας αποτελεί το ερέθισμα για κάποιους εκπαιδευόμενους, προκειμένου να κάνουν την ενδοσκόπηση και να γνωρίσουν καλύτερα τον εαυτό τους.

«Συνειδητοποιείς ότι έχεις μεγαλύτερη αξία απ' αυτή που νόμιζες. Καταλαβαίνεις ότι δεν είναι ποτέ αργά για να αποκτήσεις κάποια πράγματα.» (Σ7, γυναίκα, ιδιωτική υπάλληλος)

Κοινός παρονομαστής σε όλες τις γυναίκες που συμμετείχαν στην ποιοτική έρευνα είναι η διαπίστωση ότι η φοίτηση στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας είχε ως αποτέλεσμα να αποκτήσουν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στις δυνάμεις τους.

«Όταν λοιπόν πήγα στο ΣΔΕ, πήρα δύναμη. Πριν έλεγα «γιατί εγώ δεν μπορώ» και τώρα λέω «κι εγώ μπορώ». Το Σχολείο με βοήθησε πάρα πολύ, αφού ένιωσα ξανά ότι είμαι άνθρωπος. Άλλαξε τη ζωή μου...» (Σ2, γυναίκα, δημόσιος υπάλληλος)

Για τους περισσότερους εκπαιδευόμενους η συνέχιση των σπουδών στο Γυμνάσιο αποτελούσε έναν στόχο που είχαν πάντα στο μυαλό τους. Πέρα από την προοπτική εύρεσης καλύτερης εργασίας, η θέληση για μάθηση ήταν εξίσου ισχυρός λόγος για την εγγραφή στο σχολείο.

«Έκανα πραγματικότητα το απωθημένο που είχα να πάω στο σχολείο. Μου έλειπε πάρα πολύ αλλά δεν μπορούσα να το κάνω.» (Σ5, γυναίκα, άνεργη)

Δεν είναι λίγοι οι εκπαιδευόμενοι που παραδέχονται ότι η φοίτηση στο Σχολείο έχει θετικό αντίκτυπο στην προσωπικότητα και τον χαρακτήρα τους.

«Έγινα πιο κοινωνική...» (Σ7, γυναίκα, ιδιωτική υπάλληλος)

«Μ' αυτά που έμαθα πιστεύω ότι έγινα πιο καλός άνθρωπος.» (Σ8, γυναίκα, δημόσιος υπάλληλος)

3.3 Γιατί αλλάζουν; Ποιοι είναι οι παράγοντες που προκαλούν ή συμβάλλουν στην αλλαγή;

Από τους 21 συμμετέχοντες που απάντησαν στη συγκεκριμένη ερώτηση οι 16 δηλώνουν ότι κάποιο ή κάποια πρόσωπα δρουν σημαντικά σε αυτή την αλλαγή. Οι εκπαιδευτές φαίνεται να αποτελούν το βασικό πρόσωπο αναφοράς και υποστήριξης (9 απαντήσεις) και ακολουθούν στις προτιμήσεις ο διευθυντής του ΣΔΕ (8 απαντήσεις) και η υποστήριξη από άλλον εκπαιδευόμενο (7 απαντήσεις).

Από την ανάλυση των συνεντεύξεων προκύπτει ότι, όταν οι εκπαιδευόμενοι αναφέρονται στην υποστήριξη ενός άλλου εκπαιδευόμενου, είναι πολύ πιθανό να έχουν φιλικές σχέσεις μαζί του.

«Καταρχήν είχα την υποστήριξη της φίλης μου. Ό, τι κάναμε, το κάναμε μαζί. Ήμασταν στο ίδιο τμήμα και τους είχαμε προειδοποιήσει ότι αν δε μας βάλουν μαζί, θα σταματούσαμε (γέλια). Το ίδιο ισχύει τώρα και στο Λύκειο.» (Σ7, γυναίκα, ιδιωτική υπάλληλος)

Οι μισοί συμμετέχοντες στην ποσοτική έρευνα και το σύνολο των συμμετεχόντων στην ποιοτική αναφέρονται στη μεγάλη υποστήριξη των εκπαιδευτών τους, δίνοντάς τους εμμέσως πολλούς και διαφορετικούς ρόλους. Σύμφωνα με τους εκπαιδευόμενους, οι εκπαιδευτές προσπαθούν να κάνουν πιο εύκολη τη ζωή τους, είτε με τη δημιουργία ενός άνετου περιβάλλοντος είτε με τις τεχνικές διδασκαλίας τους.

«Οι εκπαιδευτές μάς έκαναν να αισθανθούμε άνετα... Οι άνθρωποι είναι πολύ φιλικοί. Προσπαθούν να κάνουν κατανοητά σε μας τα όσα διδάσκουν. Μπορούμε να τους πάρουμε και τηλέφωνο για να εκφράσουμε οποιαδήποτε απορία μας.» (Σ4, γυναίκα, δημόσιος υπάλληλος)

Από την ανάλυση των συνεντεύξεων προκύπτει ότι οι εκπαιδευτές ενθαρρύνουν τους εκπαιδευόμενους όταν αυτοί αισθάνονται πιεσμένοι ή δυσκολεύονται να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις των μαθημάτων και παράλληλα τους επιβραβεύουν για την προσπάθειά τους.

«Οι περισσότεροι έχουν την ίδια ηλικία με μένα και καταλαβαίνουν τα προβλήματα που έχουμε καθώς και το γεγονός ότι προσπαθούμε παρά τις πολλές υποχρεώσεις μας. Και χαίρονται πολύ για την προσπάθειά μας. Μας το δείχνουν και μας το λένε.» (Σ6, άνδρας, ιδιωτικός υπάλληλος)

Ιδιαίτερη μνεία κάνουν οι εκπαιδευόμενοι στο γεγονός ότι έχουν μια ισότιμη σχέση με τους εκπαιδευτές. Σύμφωνα με τους ίδιους, υπάρχει σεβασμός από πλευράς εκπαιδευτών στην ιδιαιτερότητα του κάθε εκπαιδευόμενου και στα βιώματά του, μια ανάγκη που επισημαίνεται και από τους Mezirow και Freire (Βαϊκούση, 2019).

«Είναι πολύ οικείοι άνθρωποι και πέρα από το ότι μας βοηθάνε, σέβονται τις απόψεις και τα βιώματά μας, αφού εμείς, λόγω ηλικίας, μπορεί να έχουμε κάποιες εμπειρίες που δεν τις έχουν βιώσει αυτοί.» (Σ3, άνδρας, ιδιωτικός υπάλληλος)

Η εκπαιδευόμενη Σ8 αποδίδει στους εκπαιδευτές της τον ρόλο του καθοδηγητή, αφού τη συμβούλεψαν να συνεχίσει τη φοίτησή της και στο λύκειο. Την ανάγκη καθοδήγησης από

τους εκπαιδευτές προκειμένου οι εκπαιδευόμενοι να δράσουν σύμφωνα με τις νέες αντιλήψεις τους επισήμαναν οι Garvett (2004) και Jarvis (2006).

Ο ρόλος του παρακινητή αναδεικνύεται από την εκπαιδευόμενη Σ7, για την οποία η πρώτη γνωριμία με μία καθηγήτρια στέκεται καταλυτική για τη μετέπειτα φοίτησή της στο σχολείο, αφού συντελεί στη διαμόρφωση θετικής εικόνας γι' αυτό.

«Όταν πήγα να γραφτώ στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας μαζί με την κόρη μου, συνάντησα πρώτα την καθηγήτρια Αγγλικών, η οποία και μου έκανε την εγγραφή. Αυτή η γυναίκα μου μετέδωσε όλη τη θετική ενέργεια για το σχολείο.» (Σ7, γυναίκα, ιδιωτική υπάλληλος)

Όλοι ανεξαιρέτως οι συμμετέχοντες αναφέρονται με κολακευτικά λόγια στον διευθυντή του σχολείου δίνοντάς του δύο ρόλους. Ο πρώτος είναι αυτός του διευκολυντή της φοίτησής τους, ο οποίος δίνει λύσεις σε όσα προβλήματα προκύψουν. Ο δεύτερος ρόλος, που αναδεικνύεται από τα λεγόμενα των συμμετεχόντων, είναι αυτός του εμπυχωτή.

«Δεν έχω λόγια γι' αυτόν τον άνθρωπο. Ο Ηλίας είναι πάρα πολύ καλός με τον κόσμο. Βλέπει την προσπάθεια που κάνεις, ενώ τα λίγα στραβά δεν τα βλέπει καν.» (Σ7, γυναίκα, ιδιωτική υπάλληλος)

Από την ανάλυση των απαντήσεων των συμμετεχόντων στην ποιοτική έρευνα φαίνεται ότι η γνώμη τους για την τηλεκπαίδευση είναι διφορούμενη. Από τη μια θεωρούν ότι αποτελεί μια ευκαιρία για να βελτιώσουν τις γνώσεις τους στον υπολογιστή, ενώ από την άλλη κάποιιοι κάνουν τη σύγκριση με τη διά ζώσης εκπαίδευση και υποστηρίζουν ότι η τηλεκπαίδευση δεν είναι το ίδιο αποτελεσματική.

«Εντάξει, μετά ήρθε ο COVID-19, δυσκολευτήκαμε λίγο με τον υπολογιστή αλλά αναγκαστήκαμε να προσαρμοστούμε και μάθαμε αρκετά πράγματα γύρω από τους υπολογιστές.» (Σ4, γυναίκα, δημόσιος υπάλληλος)

«Στη διά ζώσης εκπαίδευση τα έχεις μπροστά σου όλα και μπορείς να μιλήσεις άμεσα. Με την τηλεκπαίδευση πετάγεται ο ένας, πετάγεται ο άλλος και χάνεται η ομιλία. Δεν μπορείς να έρθεις άνετα σε επαφή με τον καθηγητή ή τον συμμαθητή σου.» (Σ6, άνδρας, ιδιωτικός υπάλληλος)

Με τον όρο εργαστηριακού τύπου εμπειρίες οι περισσότεροι εκπαιδευόμενοι αναφέρονται στο μάθημα του πληροφορικού γραμματισμού. Από την ανάλυση των συνεντεύξεων προκύπτει ότι όλοι τους βοηθήθηκαν από όσα έμαθαν για τους υπολογιστές, ωστόσο, όπως παραδέχονται, αυτές τις γνώσεις τις πήραν κυρίως με τη διά ζώσης εκπαίδευση.

Σχεδόν όλοι οι εκπαιδευόμενοι αναφέρονται στη σημασία της χρήσης συμμετοχικών τεχνικών διδασκαλίας από τους εκπαιδευτές (σε ποσοστό 38,9%). Το συγκεκριμένο εύρημα επιβεβαιώνει την Cranton (2016), η οποία πρότεινε ανάλογες τεχνικές, όπως οι ερωτήσεις που επιτρέπουν στους εκπαιδευόμενους να στοχαστούν επάνω στο τι κάνουν και γιατί το κάνουν, το παιχνίδι ρόλων και οι προσομοιώσεις.

«Οι εκπαιδευτές εφαρμόζουν συμμετοχικές τεχνικές διδασκαλίας και είναι πολύ λογικό, αφού είμαστε συνομήλικοι. Αλλιώς διδάσκεις το μάθημα σε παιδιά και αλλιώς σε ενήλικους.» (Σ3, άνδρας, ιδιωτικός υπάλληλος)

Όσον αφορά τη μη παραδοσιακή δομή της ενότητας, οι εκπαιδευόμενοι στέκονται στη διαπραγμάτευση του τρόπου και του ρυθμού διδασκαλίας με τους εκπαιδευτές.

«Η αλήθεια είναι ότι οι εκπαιδευτές μας μάς ρωτάνε πώς θέλουμε να διδαχθούμε τα μαθήματα κι αν δε μας αρέσει κάτι.» (Σ1, άνδρας, άνεργος)

Στη συγκεκριμένη υποκατηγορία περιλαμβάνονται ο προσωπικός αναστοχασμός (τον προτιμά το 11,1% στην ποσοτική έρευνα), η προσωπική αξιολόγηση της μάθησης (5,6%), η αυτοαξιολόγηση του μαθήματος (5,6%), οι δραστηριότητες που σχετίζονται με την τέχνη (16,7%) και η γραπτή έκφραση των ανησυχιών (5,6%) των εκπαιδευομένων. Απ' ό,τι φαίνεται λοιπόν τα ποσοστά στις συγκεκριμένες δραστηριότητες δεν είναι υψηλά, ενώ και στην ποιοτική έρευνα οι αναφορές είναι μόνο σποραδικές.

Στη συγκεκριμένη υποκατηγορία εντάσσονται οι ομαδικές εργασίες και οι συζητήσεις των εκπαιδευομένων μεταξύ τους και με τους εκπαιδευτές. Όσον αφορά την ποσοτική έρευνα, τη μερίδα του λέοντος στις προτιμήσεις των συμμετεχόντων καταλαμβάνουν οι ομαδικές εργασίες με ποσοστό 61,1% (11 απαντήσεις) και ακολουθούν οι προφορικές συζητήσεις με ποσοστό 22,2% (4 απαντήσεις).

Στην ποιοτική έρευνα σχεδόν όλοι οι εκπαιδευόμενοι αναφέρονται στο πόσο τούς βοηθούν οι ομαδικές εργασίες και κυρίως τα πρότζεκτ για το ραδιόφωνο και τους υπολογιστές. Αναφορικά με τις συζητήσεις για τις ανησυχίες των εκπαιδευομένων, αυτές γίνονται περισσότερο με τους εκπαιδευτές.

3.4 Στοχάζονται κριτικά οι εκπαιδευόμενοι στις διάφορες φάσεις της ζωής τους;

Στην εν λόγω ερώτηση απάντησαν οι 23 από τους 25 συμμετέχοντες στην ποσοτική έρευνα και οι 16 δηλώνουν ότι συνήθως αναστοχάζονται για τις προηγούμενες αποφάσεις τους ή την προηγούμενη συμπεριφορά τους, ενώ οι 7 όχι. Το ίδιο ισχύει και για τους συμμετέχοντες στην ποιοτική έρευνα. Οι περισσότεροι μετανιώνουν για κάποιες επιλογές που έκαναν και δηλώνουν ότι, αν γύριζαν τον χρόνο πίσω, θα έπρατταν διαφορετικά.

«Μερικές φορές σκέφτομαι ότι θα μπορούσα να μην κάνω μια συγκεκριμένη επιλογή και να έκανα κάποια άλλη, ωστόσο ο χρόνος δε γυρίζει πίσω. Πλέον πορευόμαστε σύμφωνα με τις τωρινές επιλογές μας.» (Σ3, άνδρας, ιδιωτικός υπάλληλος)

Από τους 23 που απάντησαν στη συγκεκριμένη ερώτηση στην ποσοτική έρευνα, οι 20 δηλώνουν ότι αναστοχάζονται για τη σημασία των σπουδών τους. Υψηλό ποσοστό θετικών αναφορών υπάρχει και στην ποιοτική έρευνα, όπου όμως μπορούν να εξαχθούν πιο σαφή συμπεράσματα σχετικά με τον κριτικό στοχασμό. Καταρχήν, οι περισσότεροι εκπαιδευόμενοι εμφανίζονται συνειδητοποιημένοι, ταυτίζοντας τη σημασία των σπουδών με την εύρεση καλύτερης εργασίας.

«Αποφάσισα να γραφτώ στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας προκειμένου να πάρω το απολυτήριο και αν παρουσιαστεί πάλι κάποια ευκαιρία, να μην πάει χαμένη... Χωρίς αυτό δεν μπορώ να βρω μια σταθερή δουλειά.» (Σ3, άνδρας, ιδιωτικός υπάλληλος)

Υπάρχουν βέβαια και κάποιοι, όπως η εκπαιδευόμενη Σ5, που γράφτηκαν στο σχολείο γιατί το είχαν ως απωθημένο, θέλοντας να κλείσουν μια εκκρεμότητα του παρελθόντος.

«Οι συνθήκες της ζωής παλιότερα δε μου επέτρεψαν να το συνεχίσω, ενώ το αγαπούσα πολύ.» (Σ5, γυναίκα, άνεργη)

Οτιδήποτε κι αν σημαίνει όμως για τον καθένα η φοίτηση στο ΣΔΕ, η συγκεκριμένη ερώτηση αποτέλεσε το ερέθισμα για να φέρουν στη μνήμη τους τις αιτίες για τις οποίες διέκοψαν τη

φοίτησή τους στην παιδική ηλικία. Από τον αναστοχασμό τους προκύπτουν δεδομένα που κινούνται σε δύο άξονες. Ο πρώτος αναφέρεται στα κοινωνικά στερεότυπα και τους κοινωνικούς ρόλους εξαιτίας των οποίων κυρίως οι γυναίκες αναγκάστηκαν να εγκαταλείψουν το σχολείο. Ο δεύτερος άξονας έχει να κάνει με τη συμβολή του σχολείου στην αυτογνωσία καθώς και στην τόνωση της αυτοπεποίθησης και της αυτοεκτίμησής τους.

Σχετικά με τον πρώτο άξονα, παρότι από τα λεγόμενά τους οι εκπαιδευόμενοι φαίνεται ότι αλλάζουν τον τρόπο σκέψης τους όσον αφορά τους κοινωνικούς ρόλους και τα στερεότυπα, εντούτοις δεν δείχνουν να εμβαθύνουν στις αιτίες για τις οποίες «επέτρεψαν» σ' αυτούς τους ρόλους και τα στερεότυπα να επιδράσουν αρνητικά στη συνέχιση των σπουδών τους. Αναφέρονται μεν άμεσα ή έμμεσα στην επικράτηση των στερεοτύπων και των κοινωνικών ρόλων έναντι των επιθυμιών τους στο παρελθόν, αλλά μάλλον θεωρούν αυτή την επικράτηση ως κάτι φυσικό τότε, χωρίς να έχουν διάθεση να την αμφισβητήσουν.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα ο εκπαιδευόμενος Σ6 που επισημαίνει ότι «αν γυρνούσα τον χρόνο πίσω, θα έβγαζα το Γυμνάσιο και μπορεί να έβγαζα και το Λύκειο», ωστόσο προσθέτει: «Κάναμε κάποια λάθη στη ζωή μας αλλά, αν θα πας πίσω, θα πας με το μυαλό που έχεις τώρα, που έχεις οικογένεια και κάθεται και τα υπολογίζεις όλα ένα-ένα». Απ' ό,τι φαίνεται, λοιπόν, η υιοθέτηση της νέας αντίληψης για τη σημασία των σπουδών δεν πηγάζει τόσο από την αμφισβήτηση των παραδοχών που τον οδήγησαν εκτός σχολείου όσο από τις ανάγκες που προέκυψαν από την ωρίμανση και την ανάληψη νέων κοινωνικών ρόλων (δημιουργία οικογένειας).

Αντίθετα, στον δεύτερο άξονα, που αφορά τη συμβολή του σχολείου στην αυτογνωσία και την τόνωση της αυτοπεποίθησης και της αυτοεκτίμησής τους, οι εκπαιδευόμενοι φαίνεται ότι συνειδητοποιούν πλήρως τη διεργασία μέσω της οποίας επιτυγχάνεται ο μετασχηματισμός (Κουλαουζίδης, 2011).

«Όταν λοιπόν πήγα στο ΣΔΕ, πήρα δύναμη. Πριν έλεγα «γιατί δεν μπορώ» και τώρα λέω κι εγώ μπορώ.» (Σ2, γυναίκα, δημόσιος υπάλληλος)

«Το Σχολείο συνέβαλε στο να ενισχύσω την αυτοπεποίθησή μου, να αισθανθώ πιο δυνατή. Πλέον έχω μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στον εαυτό μου.» (Σ7, γυναίκα, ιδιωτική υπάλληλος)

4. Συζήτηση

Από την ανάλυση των ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων προκύπτει ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευομένων που αλλάζουν είναι γυναίκες, ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 40-49 και είναι δευτεροετείς. Αναφορικά με τα στάδια μετασχηματισμού, πιο σαφείς απαντήσεις δόθηκαν από τα ποιοτικά δεδομένα. Όπως φάνηκε από την ανάλυση των συνεντεύξεων, κάποιοι από τους συμμετέχοντες είχαν αποπροσανατολιστικά διλήμματα που σχετιζόνταν με την απόρριψή τους από θέσεις εργασίας λόγω μη κατοχής απολυτηρίου Γυμνασίου και τους οδήγησαν στην εγγραφή στο ΣΔΕ. Όταν ξεκίνησαν τη φοίτησή τους, βίωσαν νέες εμπειρίες και διλήμματα, με τα οποία άλλοι κατανόησαν την αδυναμία τους σε σχέση με τους συνεκπαιδευόμενους τους, κάποιοι ανακουφίστηκαν, γιατί διαπίστωσαν ότι υπάρχουν κι άλλοι που βρίσκονται στην ίδια κατάσταση μ' αυτούς, ενώ για ορισμένους το σχολείο αποτέλεσε αφορμή για εσωτερική αναζήτηση και συνειδητοποίηση της αξίας τους. Από την πλευρά τους οι γυναίκες αναφέρθηκαν στα κοινωνικά στερεότυπα και τους

κοινωνικούς ρόλους που τις κράτησαν μακριά από το σχολείο, όπως η απαγόρευση από τους γονείς ή η δημιουργία οικογένειας σε μικρή ηλικία.

Ελάχιστοι ήταν οι συμμετέχοντες που αισθάνθηκαν ενοχή για τις προηγούμενες αντιλήψεις τους, ενώ φάνηκε ότι οι εκπαιδευόμενοι μοιράζονται περισσότερο τις ανησυχίες τους με τους εκπαιδευτές παρά με τους συνεκπαιδευόμενούς τους, κι αυτό παρότι βλέπουν τους τελευταίους ως άτομα που έχουν τα ίδια κίνητρα και παρόμοια βιώματα μ' αυτούς. Βέβαια υπάρχουν και Μουσουλμάνοι εκπαιδευόμενοι, που, ακόμα κι αν το επιθυμούν, δεν μπορούν να συμμετέχουν ισότιμα στον διάλογο λόγω μη κατανόησης της γλώσσας. Οι επτά από τους συμμετέχοντες διερεύνησαν τις επιλογές τους για νέους ρόλους και σχεδίασαν προγράμματα δράσης, που είναι είτε βραχυπρόθεσμα (όπως για παράδειγμα η συνέχιση των σπουδών στο λύκειο) είτε μακροπρόθεσμα (όπως η εκπαιδευόμενη Σ7 που θέτει ως στόχο να γίνει νοσηλεύτρια). Το πιο δημοφιλές στάδιο για τους συμμετέχοντες στην ποσοτική έρευνα (12 στους 25) ήταν η απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων που χρειάζονταν για τους νέους ρόλους.

Αναφορικά με το είδος των αλλαγών που βιώνουν οι συμμετέχοντες, η φοίτηση στο σχολείο και η συνύπαρξη με τους συνεκπαιδευόμενούς τους αποτελούν το έναυσμα προκειμένου οι εκπαιδευόμενοι να βιώσουν μια σειρά μετασχηματισμών στις απόψεις τους (άρση προκαταλήψεων για το σχολείο, ανάπτυξη ψηφιακών δεξιοτήτων, σκέψη ή απόφαση για συνέχιση των σπουδών και στο λύκειο). Παράλληλα, οι εκπαιδευόμενοι, μέσω του σχολείου, συνειδητοποιούν την αξία τους και έχοντας μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στις δυνάμεις τους ξεπερνούν τους δισταγμούς τους και αισθάνονται ότι μπορούν να εκπληρώσουν προσωπικούς στόχους. Μάλιστα πιστοποιούν την πρόδοό τους μέσω του διαλόγου και της ενθάρρυνσης των οικείων και των εκπαιδευτών τους.

Μέσα από τον μετασχηματισμό των απόψεων φαίνεται ότι φτάνουν στον μετασχηματισμό της νοητικής συνήθειας που αφορά στη σημασία των σπουδών και στη συμβολή τους στην αυτογνωσία και στην τόνωση της αυτοπεποίθησής τους. Για όσους συνειδητοποιούν αυτόν τον μετασχηματισμό η σημασία των σπουδών δεν εξαντλείται στην απόκτηση του απολυτηρίου και στην αύξηση των πιθανοτήτων για εύρεση εργασίας, αλλά επεκτείνεται και στην αλλαγή του ίδιου του ατόμου. Άλλωστε, για τον Illeris (2014), ο ουσιαστικός μετασχηματισμός είναι αυτός που προκαλεί αλλαγές στην ταυτότητα του ατόμου που μαθαίνει. Για να φτάσουν λοιπόν στον μετασχηματισμό της συγκεκριμένης νοητικής συνήθειας, οι εκπαιδευόμενοι ενεργοποίησαν τον κριτικό στοχασμό επί του περιεχομένου και επί της διεργασίας αλλά και τον κριτικό στοχασμό επί των παραδοχών. Στην εν λόγω περίπτωση, σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση του Mezirow (2007), ο μετασχηματισμός της νοητικής συνήθειας είναι βαθμιαία αυξητικός, αφού προκύπτει ως αποτέλεσμα των συνεχόμενων μετασχηματισμών των απόψεων. Αυτό το εύρημα δικαιώνει και τον Αμερικανό στοχαστή, ο οποίος δεν παραγνώριζε, ούτε υποτιμούσε τη σημασία της –πιο εύκολης– αλλαγής των νοηματικών σχημάτων, αφού θεωρούσε ότι οι συνεχείς μετασχηματισμοί τους μπορούν να οδηγήσουν στην αλλαγή της νοητικής συνήθειας την οποία συνθέτουν (Mezirow, 1994, όπ. αναφ. στον Κόκκο, 2019).

Από την άλλη πλευρά, όσον αφορά τις αντιλήψεις για τα στερεότυπα και τους κοινωνικούς ρόλους, οι εκπαιδευόμενοι ενεργοποιούν τον κριτικό στοχασμό επί του περιεχομένου (αντιλαμβάνονται ότι οι κοινωνικοί ρόλοι και τα στερεότυπα ήταν οι αιτίες για τη διακοπή της φοίτησής τους) και τον κριτικό στοχασμό επί της διεργασίας (αλλάζουν τον τρόπο σκέψης και την άποψή τους), ωστόσο δε συμβαίνει το ίδιο και με τον κριτικό στοχασμό επί των παραδοχών, αφού δε φαίνεται να αμφισβητούν τις αιτίες για τις οποίες αυτές οι αντιλήψεις

επηρέασαν τη ζωή τους. Επομένως σε αυτή την περίπτωση επέρχεται μετασχηματισμός απόψεων, αλλά όχι της νοητικής συνήθειας που αυτές συνθέτουν.

Αναφορικά με τους παράγοντες που συμβάλλουν στην αλλαγή, η υποστήριξη των εκπαιδευτών, στους οποίους δίνουν διάφορους ρόλους, η υποστήριξη του διευθυντή ή η υποστήριξη κάποιου ή κάποιων συνεκπαιδευομένων αναδεικνύουν τη συμβολή των υποστηρικτικών σχέσεων στον μετασχηματισμό των αντιλήψεων των εκπαιδευομένων, όπως άλλωστε είχε αναγνωρίσει και ο Mezirow (1990). Στον τομέα των δραστηριοτήτων οι εκπαιδευόμενοι αναφέρονται στον υποστηρικτικό ρόλο των συμμετοχικών τεχνικών διδασκαλίας των εκπαιδευτών και του μαθήματος του πληροφορικού γραμματισμού, ενώ διφορούμενες είναι οι απόψεις τους για τη συμβολή της τηλεεκπαίδευσης. Η ενασχόληση με ομαδικές εργασίες και κυρίως με πρότζεκτ καθώς και οι ευκαιρίες για συζήτηση με τους εκπαιδευτές αποτελούν καθοριστικό παράγοντα αλλαγής και συνεπώς μιας ουσιαστικής μάθησης.

Τέλος, αξίζει να επισημάνουμε ότι οι εκπαιδευόμενοι, σε γενικές γραμμές, ανεξάρτητα από το αν συνειδητοποιούν αλλαγή ή όχι κατά τη φοίτησή τους στο ΣΔΕ, φαίνεται να ενεργοποιούν τον κριτικό στοχασμό σε κάποια στιγμή της ζωής τους. Οι περισσότεροι μετανιώνουν για κάποιες επιλογές που έκαναν και δηλώνουν ότι, αν γύριζαν τον χρόνο πίσω, θα έπρατταν διαφορετικά. Υπάρχουν βέβαια και κάποιοι που δεν έχουν μετανιώσει για ορισμένες αποφάσεις παρότι τους έχουν στοιχίσει, ενώ κάποιοι άλλοι παραδέχονται τα λάθη τους, ωστόσο βλέπουν τα πράγματα με μεγαλύτερη αισιοδοξία.

5. Επίλογος

Η συγκεκριμένη μελέτη ανέδειξε ότι οι ευκαιρίες για μετασχηματισμό αντιλήψεων συνδέονται στενά με τον ρόλο που αναλαμβάνει το εκπαιδευτικό πλαίσιο ως σύστημα (εκπαιδευτές, διοίκηση, συνεκπαιδευόμενοι), προκειμένου οι εκπαιδευόμενοι να κινητοποιηθούν και να αναστοχαστούν σε σχέση με κυρίαρχες αντιλήψεις τους για τους κοινωνικούς ρόλους και τα στερεότυπα, για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων σε γλωσσικό, αριθμητικό και πληροφορικό γραμματισμό, για την αξία τους, για τη δυνατότητα συνέχισης των σπουδών και εκπλήρωσης προσωπικών στόχων. Παράλληλα, η διεργασία του μετασχηματισμού επιφέρει μεταβολές σε θέματα αυτογνωσίας και ενίσχυσης της αυτοπεποίθησης του ατόμου. Άνθρωποι με διαφορετικές αφετηρίες και βιώματα αλλά με παρόμοια κίνητρα, όπως σχηματοποιούνται μέσα από τη μετασχηματιστική εμπειρία της εκπαίδευσης, είναι πλέον πιο έτοιμοι να ανταποκριθούν σε αυτοσυνειδησιακές επιλογές, τόσο ως προς την ευθύνη αλλά και την ελευθερία να σκεφτούν και να δράσουν σύμφωνα με τις δικές τους επιταγές και ανάγκες.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Βαϊκούση, Δ. (2019). Freire και Mezirow: Βίοι παράλληλοι, ιδέες επάλληλες. Στο Α. Κόκκος & Συνεργάτες (2019) (Επιμ.), *Διευρύνοντας τη Θεωρία Μετασχηματισμού. Η συμβολή δέκα σημαντικών στοχαστών* (σσ. 61-78). Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

- Κόκκος, Α. (2019). *Διευρύνοντας τη θεωρία του μετασχηματισμού. Η συμβολή δέκα σημαντικών στοχαστών*. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Κουλαουζίδης, Γ. (2011). Ο ρόλος των αποπροσανατολιστικών εμπειριών στη διαμόρφωση της αντίληψης των εκπαιδευτών ενηλίκων σχετικά με τη λειτουργία τους. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 23, 3-9.
- Λιντζέρης, Π. (2007). *Η σημασία του κριτικού στοχασμού και του ορθολογικού διαλόγου στη θεωρία του Jack Mezirow για τη μετασχηματίζουσα μάθηση*. Αθήνα: Επιστημονική Έκδοση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Μαλτέζου, Δ., & Κουλαουζίδης, Γ. (2020). Έμφυλα στερεότυπα και μετασχηματισμός θεωρήσεων στην εσπερινή εκπαίδευση ενηλίκων: νοητικές συνήθειες και αποπροσανατολιστικά βιώματα γυναικών που επιστρέφουν στην εκπαίδευση. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 9(1), 92-111.
- Mezirow, J. (2007). Μαθαίνοντας να σκεφτόμαστε όπως ένας ενήλικος. Κεντρικές έννοιες της θεωρίας του μετασχηματισμού. Στο J. Mezirow & συνεργάτες (Επιμ.), *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση* (μτφρ. Γ. Κουλαουζίδης). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ουζούνη, Χ., & Νακάκης, Κ. (2011). Η αξιοπιστία και η εγκυρότητα των εργαλείων μέτρησης σε ποσοτικές μελέτες. *Νοσηλευτική*, 50(2), 231-239.
- Παπαγεωργίου, Γ. (2014). *Ποσοτική έρευνα*. Ανακτήθηκε από: http://sociology.soc.uoc.gr/pegasoc/wp-content/uploads/2014/10/Microsoft-Word-Papageorgiou_DEIGMATOLHPTIKH1.pdf.
- Belenky, M.F., & Stanton, A.V. (2000). Inequality, Development, and Connected Knowing. In J. Mezirow and Associates (ed), *Learning as Transformation. Critical Perspectives on a theory in Progress* (pp.71-102). San Francisco: Jossey-Bass.
- Cranton, P. (2016). *Understanding and promoting transformative learning: A guide to theory and practice*. Stylus Publishing, LLC.
- Garvett, S. (2004). Action Learning and Transformative Learning in Teaching Development. *Educational Action Research*, 12, 259-271.
- Habermas, J. (1984). *The Theory of Communicative Action*, τόμος1. Cambridge: Polity Press.
- Illeris, K. (2014). *Transformative learning and Identity*. London & New York: Routledge.
- Jarvis, C. (2006). Using Fiction for Transformation. In E. W. Taylor (ed.), *Teaching for Change. New Directions for Adult and Continuing Education, No 109* (San Francisco, CA: Jossey-Bass), pp. 69–77.
- King K. P. (1998). «A Guide to perspective transformation and learning activities: The Learning Activities Survey». N.Y. Research for better schools, Inc.
- King, K. P. (Ed.), (2009). *The handbook of the evolving research of transformative learning: Based on the Learning Activities Survey*. IAP.
- Mälkki, K. (2011). Rethinking disorienting dilemmas within real-life crises: The role of reflection in negotiating emotionally chaotic experiences. *Adult education quarterly*, 62(3), 207-229.
- Merriam, B.S., & Caffarella, S.R. (1999). *Learning in Adulthood. A Comprehensive Guide*, San Francisco: Jossey-Bass.

- Mezirow J. (1990). *Fostering Critical Reflection in Adulthood*, San Francisco: Jossey – Bass.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*, San Francisco: Jossey – Bass.
- Mezirow, J. (1994). "Understanding Transformation Theory", *Adult Education Quarterly*, 44(4), 222-232.
- Mezirow, J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. *New directions for adult and continuing education*, 1997(74), 5-12.
- Taylor, W.E. (1998). *The Theory and Practice of Transformative Learning: A Critical Review*. ERIC Clearinghouse on Adult, Career and Vocational Education, The Ohio State University.

Σε αναζήτηση μοντέλου mentoring εκπαιδευτών ενηλίκων

Μάριος ΚΟΥΤΣΟΥΚΟΣ¹

In search of a model of mentoring adult educators

Marios KOUTSOUKOS

Περίληψη: Μετά τη συνθήκη της Λισσαβόνας το 2000, παρατηρείται ραγδαία αυξανόμενο ενδιαφέρον στον ευρωπαϊκό χώρο για το mentoring στην εκπαίδευση ενηλίκων, το οποίο εστιάζει στους ενηλίκους εκπαιδευόμενους και συνδέεται με τη συμμετοχή και τη φοίτησή τους σε εκπαιδευτικά προγράμματα, καθώς και με την ένταξή τους στην αγορά εργασίας (Raschauer & Resch, 2016). Το παρόν άρθρο εστιάζει στους εκπαιδευτές ενηλίκων και αναφέρεται σε έρευνα, σκοπός της οποίας ήταν η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτών ενηλίκων σχετικά με το mentoring ως εργαλείο υποστήριξης του διδακτικού τους έργου. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτές ενηλίκων επιθυμούν να έχουν mentoring και περιγράφουν ένα πλαίσιο που εμπεριέχει τις έννοιες της ομαδικότητας και του αναστοχασμού. Σε αυτή τη βάση προτείνεται ομαδικό στοχαστικό μοντέλο mentoring ως μέσον υποκίνησης, ανάπτυξης, ενδυνάμωσης και δράσης των εκπαιδευτών ενηλίκων.

Λέξεις-Κλειδιά: mentoring, εκπαίδευση ενηλίκων, μοντέλο, ομαδικότητα, αναστοχασμός

Abstract: Since the Treaty of Lisbon in 2000, there has been a growing interest in the European area concerning mentoring in adult education, which, however, focuses on adult learners and is linked to their participation in educational programs as well as their inclusion in the labor market (Raschauer & Resch, 2016). This article focuses on adult educators and refers to research aimed at exploring adult educators' views on mentoring as a tool to support their teaching work. The results showed that adult educators desire to mentor and describe a framework that incorporates the concepts of teamwork and reflection. On this basis, a group, reflective model of mentoring is proposed which aims to the inspiration, development, empowerment, and action of adult educators.

Keywords: mentoring, adult education, model, group work, reflection

1. Εισαγωγή

Παρόλο που το mentoring θεωρείται νεωτεριστική μέθοδος στην Εκπαίδευση Ενηλίκων (CEDEFOP, 2013), η βιβλιογραφική ανασκόπηση στο πεδίο αυτό διεθνώς, δείχνει μία τάση εστίασης στους εκπαιδευόμενους ως ωφελούμενους. Στην Ελλάδα η τάση αυτή εκδηλώνεται είτε με ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού είτε με διερεύνηση μεντορικών αναγκών των εκπαιδευόμενων (Βαλάση, 2015· Παππά & Ιορδανίδης, 2017· Φραγκούλης, 2013). Ομοίως, στη διεθνή βιβλιογραφία, τα αντικείμενα διερεύνησης εμπειρικών ερευνών από το 2000 περιορίζονται στον σκοπό, στα χαρακτηριστικά και στα οφέλη του mentoring για τους

¹ Εκπαιδευτικός, Καθηγητής Σύμβουλος ΕΑΠ, Teacher, Adjunct Professor Hellenic Open University, koutsoukos.marios@gmail.com

εκπαιδευόμενους (Crutcher & Naseem, 2016). Η παρούσα έρευνα ασχολείται με το mentoring, ως υποστηρικτική πρακτική για τη διδακτική καθοδήγηση των εκπαιδευτών ενηλίκων και μπορεί να συνδεθεί αφενός με την ενδεδειγμένη διδακτική μεθοδολογία στην εκπαίδευση ενηλίκων και αφετέρου με τις καταγεγραμμένες εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευτών ενηλίκων (Κουτσούκος, 2021).

Κάθε πρακτική, ωστόσο, χρειάζεται θεωρητική θεμελίωση. Στη διεθνή βιβλιογραφία αναφέρονται διάφορα μοντέλα mentoring με διαφορετική νοηματοδότηση, ανάλογα με τη θεωρητική τους θεμελίωση. Μία κριτική συνθετική αποτίμηση όλων των μοντέλων οδηγεί σε δύο βασικές ταξινομήσεις. Στα μοντέλα που βασίζονται στον συμπεριφορισμό και υποστηρίζουν τη μετάδοση της γνώσης και στα μοντέλα που βασίζονται στον εποικοδομητισμό και υποστηρίζουν το μετασχηματισμό της γνώσης.

Στα μοντέλα που στηρίζονται στον συμπεριφορισμό (μαθητείας, παραδοσιακό, τεχνοκρατικό, εφαρμοσμένης επιστήμης) οι ρόλοι μέντορα και καθοδηγούμενου είναι σαφώς καθορισμένοι. Ο μέντορας είναι το πρότυπο διδασκαλίας με το οποίο ο καθοδηγούμενος προσπαθεί να εξομοιωθεί παρατηρώντας το και μιμούμενος τις ενέργειές του με φθίνουσα καθοδήγηση. Ο μέντορας είναι ο πάροχος γνώσης, ο οποίος εφοδιάζει με θεωρητικές γνώσεις τον καθοδηγούμενο, ώστε να τον καταστήσει επαρκή για το έργο που θα επιτελέσει. Ως πρότυπο, αποτελεί μαθησιακό στόχο για τον καθοδηγούμενο και με αυτή τη διάσταση συνδέεται με έλεγχο και αξιολόγηση (Κουγιουμτζής, 2016). Η διδασκαλία προσεγγίζεται με μία τεχνοκρατική αντίληψη ως εφαρμογή ειδικευμένων γνώσεων και δεξιοτήτων και οι καθοδηγούμενοι «αντιμετωπίζονται ως μαθητευόμενοι τεχνίτες και η γνώση είναι καθαρά διαδικαστική και αποκτιέται διαισθητικά, ακολουθώντας το πρότυπο» (Γιαννακίδου κ.ά, 2013· Μπαγάκης & Τσίγκου, 2017, σ. 91). Η γνώση στα μοντέλα αυτά είναι εργαλειακή, η μάθηση γραμμική και η διδασκαλία μία σειρά από επιμέρους εργασίες και καθήκοντα που απαιτούν την ανάπτυξη ορισμένων βασικών δεξιοτήτων (Jones, 2009). Είναι φανερό ότι οι προσεγγίσεις που προσιδιάζουν με αυτά τα μοντέλα προσδίδουν στον καθοδηγούμενο, διεκπεραιωτικό ρόλο, ο οποίος βασίζεται είτε στην εμπειρία (μοντέλο μαθητείας) είτε σε θεωρητικές παραδοχές (μοντέλο εφαρμοσμένης επιστήμης), περιορίζοντας σημαντικά τη κρίση του και την αυτενέργειά του (Μπαγάκης & Τσίγκου, 2017). Αυτή η θεώρηση έχει τα χαρακτηριστικά της παραδοσιακής μορφής «αποταμιευτικής διδασκαλίας», την οποία ο Freire αποκαλεί «*τραπεζική εκπαίδευση*» (Freire, 1977). Οι πρακτικές που χρησιμοποιούνται αφορούν γραμμική εκμάθηση επαγγελματικών δεξιοτήτων που ανταποκρίνονται σε θεωρητικές παραδοχές και θεσμικές επιδιώξεις (Collins, 1991· Day, 2003· Rogers, 2002). Αυτό το είδος μάθησης δεν είναι προσανατολισμένο στο πρόβλημα, δεν κατευθύνει σε δράση και απέχει πολύ από αυτό που ο Freire αποκαλεί «*ελευθερία μέσα από τη μάθηση*» (Illeris, 2016). Τα μοντέλα που θεμελιώνονται στον συμπεριφορισμό έχουν δεχτεί κριτική για τις απλουστευτικές παραδοχές τους για τη μάθηση και την αυστηρή προσκόλλησή τους στον τρόπο μετάδοσης της διδασκαλίας (Kwo, 1994· Rice, 2007· Tomlinson, 1995).

Τα μοντέλα που στηρίζονται στον εποικοδομητισμό απομακρύνουν το mentoring από τα παραδοσιακά όρια της εκπαίδευσης και της μάθησης. Δομούνται επάνω στην αντίληψη ότι η γνώση ανακαλύπτεται με βάση προηγούμενες γνώσεις και η μάθηση προκύπτει μέσα από αναστοχαστικές διεργασίες και συνεργατικές πρακτικές στο πλαίσιο μιας δυναμικής και ευέλικτης σχέσης αμοιβαίας εμπιστοσύνης. Μέσω της διερεύνησης πρακτικών διλημμάτων και με βασικό εργαλείο τον διάλογο (Rowley, 1999, όπ. αναφ. στο Λουκά & Πέτσιου, 2016) επιδιώκεται η ανάπτυξη και αξιοποίηση των δεξιοτήτων των συμμετεχόντων, οι οποίοι

αποκτούν την ικανότητα να κατασκευάζουν την επαγγελματική τους γνώση παρά να υιοθετούν δοκιμασμένες πρακτικές (Γιαννακίδου κ.ά, 2013). Το mentoring αντιμετωπίζεται ως χώρος ενεργητικής συνεκπαίδευσης και ανάπτυξης τόσο των καθοδηγούμενων όσο και των μεντόρων (Hargreaves & Fullan, 2000) και οι ρόλοι, σε ένα τέτοιο στοχαστικό συνεργατικό πλαίσιο, είναι ισοτίμοι, με βασικό τον ρόλο του μέντορα ως κριτικού συνεργάτη (Schon, 1987· Tang & Choi, 2007). Ο μέντορας υποστηρίζει και διευκολύνει τον καθοδηγούμενο, μέσω αναστοχαστικών πρακτικών, να επανεξετάσει τον τρόπο διδασκαλίας του, να εντοπίσει δυσλειτουργικές νοητικές συνήθειες και να προχωρήσει σε μετασχηματισμό πλαισίων αναφοράς, απόψεων και ενεργειών.

2. Μεθοδολογία της Έρευνας

2.1 Σκοπός, στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της έρευνας ήταν η διερεύνηση απόψεων εκπαιδευτών ενηλίκων για το mentoring ως εργαλείου για τη διδακτική τους καθοδήγηση και η πρόταση ενός μοντέλου mentoring συμβατού με τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων. Οι επιμέρους στόχοι της έρευνας αφορούν τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτών ενηλίκων ως προς:

- α) την επιθυμία υποστήριξής τους κατά την άσκηση του διδακτικού τους έργου
- β) την έννοια του mentoring
- γ) το μοντέλο mentoring το οποίο προτιμούν
- δ) πιθανές διαφοροποιήσεις απόψεων ανάλογα με την ηλικία, την εμπειρία στην εκπαίδευση ενηλίκων και τη πιστοποίησή τους από τον ΕΟΠΠΕΠ

Τα ερευνητικά ερωτήματα στα οποία η έρευνα αναζήτησε απαντήσεις ήταν:

- Επιθυμούν οι εκπαιδευτές ενηλίκων διδακτική καθοδήγηση;
- Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτές ενηλίκων το mentoring;
- Ποιες είναι οι απόψεις τους για το σχεδιασμό ενός ολοκληρωμένου μοντέλου mentoring για την υποστήριξη του διδακτικού τους έργου;
- Διαφοροποιούνται οι απόψεις τους ανάλογα με την ηλικία, την εμπειρία στην εκπαίδευση ενηλίκων και τη πιστοποίησή τους από τον ΕΟΠΠΕΠ;

2.2 Δείγμα της έρευνας

Το δειγματοληπτικό πλαίσιο μιας έρευνας περιλαμβάνει όλες τις περιπτώσεις από τις οποίες επιλέγεται το δείγμα, ώστε να αντιστοιχεί στον πληθυσμό. Ωστόσο, αυτό είναι εφικτό μόνο όταν πρόκειται για μικρούς πληθυσμούς και ο ερευνητής έχει στη διάθεσή του πλήρη κατάλογο όλων των περιπτώσεων. Στη παρούσα έρευνα κατάλογος όλου του πληθυσμού των εκπαιδευτών ενηλίκων δεν είναι διαθέσιμος λόγω της μη σταθερής απασχόλησης των εκπαιδευτών ενηλίκων, καθώς και της ταυτόχρονης απασχόλησής τους σε δύο ή περισσότερες δομές. Ως εκ τούτου, ως δειγματοληπτικό πλαίσιο χρησιμοποιήθηκε το σύνολο των εκπαιδευτών των Ινστιτούτων Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΙΚΕ), των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) και των Κέντρων Δια βίου Μάθησης (ΚΔΒΜ) που λειτουργούν στους Δήμους της Κεντρικής Μακεδονίας. Οι υπηρετούντες εκπαιδευτές ενηλίκων στις εν λόγω εκπαιδευτικές μονάδες (συνολικά 75) συνιστούν το πληθυσμό της έρευνας και παράλληλα

προσδιορίζουν το δειγματοληπτικό πλαίσιο (Βάμβουκας, 2010). Μετά από σχετική διερεύνηση διαπιστώθηκε ότι ο πληθυσμός της παρούσας έρευνας είναι αδύνατο να προσδιοριστεί με ακρίβεια διότι οι περισσότεροι εκπαιδευτές ενηλίκων ασκούν διδακτικό έργο ταυτόχρονα σε περισσότερες της μιας εκπαιδευτικές μονάδες ή δομές. Ως εκ τούτου, ο πληθυσμός εκτιμήθηκε κατά προσέγγιση στους χίλιους τριακόσιους εκπαιδευτές ενηλίκων και στις τρεις δομές.

Αναφορικά με τη μέθοδο δειγματοληψίας, μετά από εξέταση των εναλλακτικών επιλογών, σε συνδυασμό με τις ανάγκες της έρευνας επιλέχθηκε η σταδιακή δειγματοληψία η οποία, ουσιαστικά, είναι προέκταση της δειγματοληψίας κατά συστάδες (Cohen et al., 2008). Η συγκεκριμένη επιλογή κρίνεται ως βέλτιστη λύση για τη συλλογή των δεδομένων, καθώς και για τη διασφάλιση της αντιπροσωπευτικότητας του δείγματος σε σχέση με τον πληθυσμό, διότι ο πληθυσμός είναι πολύ μεγάλος, διασκορπισμένος και μη καταγραμμένος και είναι αδύνατη η διάθεση στον ερευνητή πλήρους καταλόγου των ατόμων του πληθυσμού (Βάμβουκας, 2010· Ζαφειρόπουλος, 2015). Το δείγμα επιλέχθηκε από το δειγματοληπτικό πλαίσιο με τη μέθοδο της δειγματοληψίας συστάδων. Ως συστάδα ορίστηκε μία εκπαιδευτική δομή (ΣΔΕ, ΙΕΚ, ΚΔΒΜ).

Το μέγεθος του δείγματος προέκυψε με τη χρήση πίνακα ο οποίος, «μέσω ενός μαθηματικού τύπου, υποδεικνύει το κατάλληλο μέγεθος ενός δείγματος πιθανοτήτων για έναν δεδομένο αριθμό του ευρύτερου πληθυσμού» (Morrison, 1993 οπ. αναφ. στο Cohen et al., 2008, σ. 153). Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη προσέγγιση και την εκτίμηση του πληθυσμού της έρευνας, το μέγεθος του δείγματος προσδιορίστηκε σε 300 εκπαιδευτές.

2.3 Εργαλείο και διαδικασία συλλογής δεδομένων

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε διαδικτυακό αυτοσυμπληρούμενο ερωτηματολόγιο, το οποίο διαμορφώθηκε με γνώμονα τα ερευνητικά ερωτήματα και δομήθηκε σε τρεις βασικούς άξονες. Συγκεκριμένα, επιδιώχθηκε η καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτών ενηλίκων σχετικά με: α) την επιθυμία τους για διδακτική καθοδήγηση, β) την έννοια του mentoring, γ) το επιθυμητό μοντέλο mentoring. Σε αυτούς τους τρεις άξονες αντιστοιχούν τρεις διακριτές ενότητες με συνολικά 10 ερωτήσεις-δηλώσεις με προκαθορισμένες απαντήσεις και επιλογές, οι οποίες διαβαθμίζονται με βάση τη κωδικοποιημένη πεντάβαθμη κλίμακα ιεράρχησης Likert με τιμές 1-Καθόλου, 2-Ελάχιστα, 3-Αρκετά, 4-Πολύ, 5-Πάρα Πολύ (Robson, 2010).

Μετά την πιλοτική εφαρμογή του ερωτηματολογίου κατασκευάστηκε μέσω της πλατφόρμας google drive η τελική έκδοσή του. Η αποστολή του συνδέσμου έγινε σταδιακά στις δομές ανάλογα με τον βαθμό ανταπόκρισης των εκπαιδευτών και μέχρι να συμπληρωθεί το μέγεθος του δείγματος. Τελικά ο σύνδεσμος του ερωτηματολογίου εστάλη σε δεκαοκτώ (18) Ι.Ε.Κ., δώδεκα (12) Σ.Δ.Ε. και πέντε (5) Κ.Δ.Β.Μ. Τα ερωτηματολόγια που συμπληρώθηκαν ήταν 337, αριθμός που υπερκαλύπτει το δείγμα στόχο. Ακολούθως, πραγματοποιήθηκε στατιστική ανάλυση των δεδομένων με την αξιοποίηση του στατιστικού πακέτου SPSS 21. Στην επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων έγινε ανάλυση αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου μέσω του υπολογισμού του συντελεστή αξιοπιστίας Cronbach's alpha καθώς και Διερευνητικές Παραγοντικές Αναλύσεις και έλεγχοι συγκρίσεων. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το διάστημα Νοεμβρίου 2020-Απριλίου 2021.

2.4 Αξιοπιστία, εγκυρότητα και περιορισμοί της έρευνας

Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας ελέγχθηκαν η αξιοπιστία επαναληπτικών μετρήσεων και η αξιοπιστία εσωτερικής συνοχής (Litwin, 1995) και χρησιμοποιήθηκαν η εγκυρότητα περιεχομένου και η παραγοντική εγκυρότητα.

Οι περιορισμοί της έρευνας σχετίζονται κυρίως με το γεγονός ότι δεν υπάρχει αναλυτικός και εξαντλητικός κατάλογος των εκπαιδευτών ενηλίκων που απασχολούνται στις δομές από τις οποίες αντλήθηκε το δείγμα. Επίσης, η επιλογή του δείγματος από συγκεκριμένες εκπαιδευτικές μονάδες ενδεχομένως επηρεάζει την αντιπροσωπευτικότητά του, παρόλο που τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων ταυτίζονται με τα χαρακτηριστικά του πληθυσμού και η υψηλή συμμετοχή στην έρευνα επιτρέπει την αναγωγή των συμπερασμάτων στο πληθυσμό με αρκετά αυξημένη ασφάλεια.

3. Αποτελέσματα και Συζήτηση

3.1 Προφίλ Συμμετεχόντων Εκπαιδευτών Ενηλίκων

Από την αποτύπωση των χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων στο Πίνακα 1 είναι εμφανές ότι αυτοί προέρχονται από διαφορετικές επιστημονικές αφετηρίες, διαθέτουν διαφορετικές γνώσεις και εμπειρίες στην εκπαίδευση ενηλίκων και προφανώς διαφορετικές διδακτικές ανάγκες. Το μεγαλύτερο ποσοστό αποτελείται από πιστοποιημένους εκπαιδευτές ενηλίκων, δεδομένο που ήταν αναμενόμενο, καθώς η πιστοποιημένη εκπαιδευτική επάρκεια αποτελεί πλέον προϋπόθεση για απασχόληση ως εκπαιδευτής σε προγράμματα μη τυπικής εκπαίδευσης (Ν. 4485/2017). Οι εκπαιδευτές που συμμετείχαν στην έρευνα έχουν υψηλό ηλικιακό μέσο όρο. Ωστόσο, ενώ οι περισσότεροι από τους μισούς είναι πάνω από 36 ετών, έχουν σχετικά μικρή εμπειρία ως εκπαιδευτές ενηλίκων, δεδομένο που δείχνει ότι αυτοί δεν εισέρχονται στο χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων αμέσως μετά τις σπουδές τους αλλά έχοντας αποκτήσει εμπειρίες από άλλους χώρους απασχόλησης. Το δεδομένο αυτό συμφωνεί με εύρημα σχετικής μελέτης σε χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ε.Ε.) σύμφωνα με το οποίο οι επαγγελματίες της εκπαίδευσης ενηλίκων διαθέτουν 10-15 έτη επαγγελματικής εμπειρίας σε άλλες εργασιακές θέσεις πριν γίνουν εκπαιδευτές ενηλίκων (Buiskool et al., 2010). Το στοιχείο αυτό δημιουργεί υπόνοιες ότι ενδεχομένως οι συμμετέχοντες στην έρευνα έχουν παγιωμένες παραδοχές για τη μάθηση ενηλίκων και τη διδασκαλία σε ενηλίκους, οι οποίες έχουν διαμορφωθεί σε μεγάλο βαθμό από τη βιογραφία τους ή την ενασχόλησή τους στη βασική εκπαίδευση.

Πίνακας 1. Το προφίλ των συμμετεχόντων στην έρευνα εκπαιδευτών ενηλίκων

Φύλο	Άνδρες: 128 (38%)		Γυναίκες: 209 (62%)	
	Σύνολο: 337 (100%)			
Ηλικίες	25-35	36-45	46-55	
	Σύνολο			
	38 (11,3%)	147 (43,6%)	152 (45,1%)	
	337 (100%)			

Μεταπτυχιακές σπουδές	Μεταπτυχιακό	Διδακτορικό		
	Σύνολο	Ναι: 192 (57%) (94,7%)	Όχι: 145 (43%) 337 (100%)	Ναι: 18 (5,3%) Όχι: 319
Έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση ενηλίκων	1-10	11-20	21-30	>30
	Σύνολο	181 (53,7%) 337 (100%)	125 (37,1%)	28 (8,3%) 3 (0,9%)
Πιστοποίηση ΕΟΠΠΕΠ	Ναι: 248 (73.6 %) Σύνολο: 337 (100%)		Όχι: 89 (26.4%)	

3.2 Επιθυμία Διδακτικής Καθοδήγησης

Όπως καταδεικνύεται στον Πίνακα 2, η πλειοψηφία των ερωτηθέντων επιθυμεί διδακτική καθοδήγηση είτε πάρα πολύ (34,4%), είτε πολύ (29,1%), είτε αρκετά (20,5%). Η επιθυμία για υποστήριξη είναι έκδηλη σε μεγάλο βαθμό, εύρημα που συμφωνεί με ευρήματα συναφών εγχώριων ερευνών, τα οποία αναγνωρίζουν τη σημασία του mentoring στη διδακτική καθοδήγηση των εκπαιδευτών (Μπεαζίδου κ.ά, 2017· Phillips & Fragoulis, 2010· Παππά & Ιορδανίδης, 2017· Συγγενιώτη, 2018· Τρίκας & Κασιμάτη, 2020· Νικολάου, 2020· Φραγκούλης, 2017).

Πίνακας 2. Ο βαθμός επιθυμίας διδακτικής καθοδήγησης των εκπαιδευτών ενηλίκων

Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	ΣΥΝΟΛΟ
18	36	69	98	116	337
5,3%	10,7%	20,5%	29,1%	34,4%	100%

3.3 Αντιλήψεις για το mentoring

Οι συμμετέχοντες είχαν να επιλέξουν ανάμεσα σε προσδιορισμούς που αναφέρονται στη σχετική βιβλιογραφία (Ambrosetti, 2014· Aspfors & Fransson, 2015· Branch, 2016· Ehrich, 2013· Johnson, 2002· Merriam, 1983· Roberts, 2000). Όπως φαίνεται στον Πίνακα 3, οι απαντήσεις των συμμετεχόντων μοιράστηκαν σχεδόν εξίσου στις τρεις επιλογές που δίνονταν, γεγονός που συνάδει με τη βιβλιογραφία για την πολυπλοκότητα και την πολλαπλή ερμηνευτική απόδοση της έννοιας. Παρόλο που οι συμμετέχοντες προκρίνουν την υποστηρικτική σχέση προβάλλοντας ξεκάθαρα την ψυχοκοινωνική λειτουργία του mentoring (Kram, 1983), εξίσου σημαντικά ποσοστά έλαβαν οι απαντήσεις που θεωρούν το mentoring μαθησιακή διαδικασία (Μπαγάκης & Τσίγκου, 2017), υπογραμμίζοντας

ταυτόχρονα την εργαλειακή λειτουργία του (Gold, 1996). Σημαντικές κρίνονται, επίσης, και εκείνες οι απαντήσεις που ορίζουν το mentoring ως ολοκληρωμένο πρόγραμμα προσδίδοντας σε αυτό οργανωσιακά χαρακτηριστικά (Banks et al., 2015).

Πίνακας 3. Αντιλήψεις των εκπαιδευτών ενηλίκων για το mentoring

	Συχνότητες/ποσοστά					
	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	ΣΥΝΟΛΟ
Διαδικασία μάθησης	7 2,1%	31 9,2%	111 32,9%	115 34,1%	73 21,7%	337 100%
Υποστηρικτική Σχέση	3 0,9%	27 8,0%	71 21,1%	109 32,3%	127 37,7%	337 100%
Ολοκληρωμένο πρόγραμμα	10 3,0%	26 7,7%	89 26,4%	115 34,1%	97 28,8%	337 100%

Στην ίδια κατεύθυνση κινήθηκαν οι απαντήσεις των συμμετεχόντων αναφορικά με τις προσδοκίες τους από έναν μέντορα. Όπως αποτυπώνεται στο Πίνακα 4, οι εκπαιδευτές περιμένουν από έναν μέντορα κυρίως ανταλλαγή απόψεων για εκπαιδευτικά θέματα, ανατροφοδότηση, ενθάρρυνση για επανεξέταση διδακτικών πρακτικών και καθοδήγηση στην εφαρμογή εκπαιδευτικών τεχνικών. Μέσα από τις προσδοκίες τους από τον μέντορα οι εκπαιδευτές ενηλίκων αναγνωρίζουν ως βασικό χαρακτηριστικό του mentoring την ύπαρξη ενός στοχαστικού συνεργατικού πλαισίου στο οποίο ο μέντορας έχει το ρόλο του κριτικού συνεργάτη (Schon, 1987· Tang & Choi, 2007).

Στο πλαίσιο διερεύνησης των αντιλήψεων των εκπαιδευτών ενηλίκων για το mentoring οι συμμετέχοντες στην έρευνα κλήθηκαν να αξιολογήσουν δέκα λόγους για τους οποίους θα συμμετείχαν σε ανάλογες διαδικασίες (Goff et al., 2014· Richter et al., 2013· Gold, 1996· Φραγκούλης, 2011). Όπως αποτυπώνεται στον Πίνακα 5, στις απαντήσεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτών, προτάχθηκαν, με μικρές διαφορές μεταξύ τους, η βελτίωση των διδακτικών δεξιοτήτων, η ανατροφοδότηση, η ανταλλαγή απόψεων για θέματα διδακτικής και η ενίσχυση της κριτικής/αναστοχαστικής σκέψης τους. Μία συνθετική κριτική ανάγνωση των παραπάνω στοιχείων δείχνει ότι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτές ενηλίκων προσβλέπουν στο mentoring τη βελτίωση της διδακτικής τους συμπεριφοράς μέσα από ανατροφοδοτικές και αναστοχαστικές πρακτικές που συντελούνται σε συνεργατικά αλληλεπιδραστικά περιβάλλοντα (Bell, 2001· Hargreaves & Fullan, 2000).

Πίνακας 4. Προσδοκίες εκπαιδευτών ενηλίκων από τον μέντορα

	Συχνότητες/ποσοστά					
	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	ΣΥΝΟΛΟ
Καθοδήγηση στην εφαρμογή εκπ.τεχνικών	5 1,5%	11 3,3%	45 13,4%	140 41,5%	136 40,4%	337 100%
Ανατροφοδότηση	1 0,3%	10 3%	31 9,2%	106 31,5%	189 56,1%	337 100%
Αξιολόγηση δεξιοτήτων	11 3,3%	24 7,1%	50 14,8%	116 34,4%	136 40,4%	337 100%
Ενθάρρυνση για επανεξέταση διδακτικών πρακτικών	2 0,6%	8 2,4%	35 10,4%	107 31,8%	185 54,9%	337 100%
Ψυχολογική στήριξη	12 3,6%	25 7,4%	67 19,9%	92 27,3%	141 41,8%	337 100%
Λειτουργία ιδίου ως πρότυπο	9 2,7%	21 6,2%	64 19,0%	110 32,6%	133 39,5%	337 100%
Φιλική σχέση	19 5,6%	47 13,9%	99 29,4%	92 27,3%	80 23,7%	337 100%
Ανταλλαγή απόψεων για εκπαιδευτικά θέματα	1 0,3%	9 2,7%	30 8,9%	107 31,8%	190 56,4%	337 100%
Καθοδήγηση στη μάθηση	3 0,9%	21 6,2%	51 15,1%	138 40,9%	124 36,8%	337 100%
Μετάδοση γνώσης	5 1,5%	30 8,9%	52 15,4%	117 34,7%	133 39,5%	337 100%

Ενδυνάμωση προς αυτονομία	10 3%	21 6,2%	48 14,2%	97 28,8%	161 47,8%	337 100%
Διάθεση χρόνου	7 2,1	27 8,0%	80 23,7%	112 33,2%	111 32,9%	337 100%

Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτές ενηλίκων κλήθηκαν να αξιολογήσουν τις έννοιες που κατά την άποψή τους περιγράφουν την επιθυμητή σχέση με έναν μέντορα (Lankau & Scandura, 2002· McDonald & Flint, 2011· Rippon & Martin, 2003· Rogers, 2002). Όπως αποτυπώνεται στον Πίνακα 6, η σχέση μέντορα-καθοδηγούμενου είναι επιθυμητό να διέπεται κυρίως από αλληλοσεβασμό, αμφίδρομη συνεργασία και αλληλεπίδραση και ενσυναίσθηση. Τα ευρήματα συμφωνούν με ευρήματα άλλων ερευνών σύμφωνα με τα οποία τα παραπάνω στοιχεία αποτελούν βασικά συστατικά μιας μεντορικής σχέσης (Crisp & Cruz, 2009· Eller et al., 2013· Terrion & Leonard, 2007).

Πίνακας 5. Κίνητρα συμμετοχής σε διαδικασίες mentoring

	Συχνότητες/ποσοστά					
	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	ΣΥΝΟΛΟ
Ανταλλαγή απόψεων για θέματα διδακτικής	3 0,9%	11 3,3%	49 14,5%	130 38,6%	144 42,7%	337 100%
Ενίσχυση αυτοπεποίθησης σε θέματα διδακτικής	19 5,6%	32 9,5%	64 19%	120 35,6%	102 30,3%	337 100%
Διεύρυνση κοινωνικών επαφών	12 3,6%	56 16,6%	91 27%	90 26,7%	88 26,1%	337 100%
Προσαρμογή στη κουλτούρα του εκπ. οργανισμού	6 1,8%	27 8%	95 28,2%	115 34,1%	94 27,9%	337 100%
Διαχείριση άγχους και ανασφάλειας	38 11,3%	50 14,8%	81 24%	89 26,4%	79 23,4%	337 100%
Απόκτηση γνώσεων	12 3,6%	28 8,3%	68 20,2%	97 28,8%	132 39,2%	337 100%

διδασκτικής μεθοδολογίας						
Ανατροφοδότηση	5 1,5%	6 1,8%	48 14,2%	117 34,7%	161 47,8%	337 100%
Ενίσχυση κριτικής/αναστοχαστικής σκέψης	2 0,6%	15 4,5%	49 14,5%	137 40,7%	134 39,8%	337 100%
Αναβάθμιση προσόντων	4 1,2%	25 7,4%	66 19,6%	100 29,7%	142 42,1%	337 100%
Βελτίωση διδακτικών δεξιοτήτων	6 1,8%	14 4,2%	47 13,9%	98 29,1%	172 51%	337 100%

Η μετάδοση γνώσης βρίσκεται χαμηλά στις δηλώσεις τους, γεγονός που δείχνει ότι οι εκπαιδευτές, στη πλειοψηφία τους, δεν επιθυμούν γραμμική εκμάθηση επαγγελματικών δεξιοτήτων (Collins, 1991· Day, 2003· Rogers, 2002). Αξιοσημείωτο είναι, επίσης, ότι εκφράζουν αρνητική στάση στην ύπαρξη σχέσεων ιεραρχίας, άποψη η οποία συνάδει με τη θέση που υποστηρίζεται στη βιβλιογραφία, σύμφωνα με την οποία οι ιεραρχικές σχέσεις αποτρέπουν τον καθοδηγούμενο να εμπλακεί ενεργά στη διαδικασία, δυσχεραίνουν την ανταλλαγή απόψεων, εμποδίζουν τη μάθηση (Brown et al., 2006) και συχνά καταστρέφουν την αίσθηση αμοιβαίας εμπιστοσύνης που πρέπει να στηρίζει τη μεντορική σχέση (Ambrosetti & Dekkers, 2010· Jones, 2009· Rippon & Martin, 2003).

Πίνακας 6. Έννοιες που περιγράφουν μια επιθυμητή σχέση με έναν μέντορα

	Συχνότητες/ποσοστά					
	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	ΣΥΝΟΛΟ
Αλληλοσεβασμός	0 0	3 0,9%	15 4,5%	84 24,9%	235 69,7%	337 100%
Ενσυναίσθηση	0 0	4 1,2%	21 6,2%	101 30%	211 62,6%	337 100%
Αμφίδρομη συνεργασία και αλληλεπίδραση	0 0	2 0,6%	14 4,2%	96 28,5%	225 66,8%	337 100%
Μετάδοση γνώσης	4 1,2%	17 5,0%	64 19%	92 27,3%	160 47,5%	337 100%

Ιεραρχία	45 13,4%	71 21,1%	111 32,9%	58 17,2%	52 15,4%	337 100%
Ισοτιμία	7 2,1%	24 7,1%	79 23,4%	105 31,2%	122 36,2%	337 100%

Φαίνεται ότι οι εκπαιδευτές ενηλίκων αντιλαμβάνονται όχι μόνο τον μέντορα αλλά και τους εαυτούς τους ως πηγή γνώσης, η οποία μπορεί να αξιοποιηθεί μόνο σε μία ισότιμη σχέση (Brookfield, 2006). Παρατηρείται, ωστόσο, σχετικά υψηλό ποσοστό (32,9%) στη διαβάθμιση «Αρκετά» ως προς την ιεραρχία, το οποίο δείχνει ότι μία μερίδα εκπαιδευτών ενηλίκων βλέπει το mentoring από μία παραδοσιακή οπτική με ρόλους ιεραρχίας (McConnell & Geesa, 2019). Μία πιθανή εξήγηση αυτού του ευρήματος θα μπορούσε να αναζητηθεί στις εμπειρίες των εκπαιδευτών ενηλίκων, οι οποίοι είναι εξοικειωμένοι με μορφές επιμόρφωσης, στις οποίες οι ρόλοι ιεραρχίας είναι απόλυτα εμφανείς.

3.4 Απόψεις για το σχεδιασμό μοντέλου mentoring

Προκειμένου να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτών για το επιθυμητό πλαίσιο εφαρμογής του mentoring, αρχικά διερευνήθηκαν οι εμπειρίες τους σε μορφές άτυπου mentoring. Όπως καταδεικνύεται στον Πίνακα 7, οι εκπαιδευτές έχουν συμβουλευτεί συναδέλφους τους σε σημαντικό βαθμό, εύρημα που επιβεβαιώνει τη τάση που εμφανίζεται συχνά στις μαθησιακές διαδικασίες εκπαίδευσης ενηλίκων, οι λιγότερο έμπειροι εκπαιδευτές να αποζητούν τη συμβουλευτική καθοδήγηση των συναδέλφων τους. Αυτό συμβαίνει στο πλαίσιο των σχέσεων που αναπτύσσονται στη καθημερινή εργασιακή τους ζωή και δεν έχει χαρακτηριστικά οργάνωσης από θεσμικά όργανα (Cox, 2005· Russell & Adams, 1997).

Από την άλλη, από ότι φαίνεται στον Πίνακα 8, συχνά λειτουργούν και οι ίδιοι ως άτυποι μέντορες για κάποιους συναδέλφους τους.

Πίνακας 7. Οι Εκπαιδευτές ενηλίκων ως καθοδηγούμενοι από συναδέλφους-μέντορες

Συχνότητες/ποσοστά					
Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	ΣΥΝΟΛΟ
15 4,5%	35 10,4%	100 29,7%	123 36,5%	64 19%	337 100%

Πίνακας 8. Οι εκπαιδευτές ενηλίκων ως μέντορες σε συναδέλφους τους

Συχνότητες/ποσοστά					
Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	ΣΥΝΟΛΟ
33 9,8%	43 12,8%	85 25,2%	109 32,3%	67 19,9%	337 100%

Μελετώντας συγκριτικά τους Πίνακες 7 και 8 διαπιστώνεται ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτές έχουν εμπειρίες από άτυπο mentoring καθώς έχουν υπάρξει καθοδηγούμενοι ή μέντορες από ή σε συναδέλφους τους. Πρόκειται για συνήθη πρακτική εκπαιδευτικής συνεργασίας, η οποία υποκαθιστά την απουσία ενός επίσημα οργανωμένου συστήματος υποστήριξης των εκπαιδευτών και περιλαμβάνει συζητήσεις με συναδέλφους που εκτιμούν (Knight et al., 2006· Simon et al., 2011). Το εύρημα επιδέχεται πολλές αναγνώσεις. Μία ανάγνωση επιβεβαιώνει τον ισχυρισμό για ύπαρξη υποστηρικτικών αναγκών των εκπαιδευτών ενηλίκων (Κουτσούκος, 2021· Μπεαζίδου κ. ά, 2017· Παππά & Ιορδανίδης, 2017· Phillips & Fragoulis, 2010· Συγγενιώτη, 2018· Τρίκας & Κασιμάτη, 2020· Φραγκούλης, 2017). Μία άλλη ανάγνωση δημιουργεί σκέψεις ως προς την καταλληλότητα της εκπαίδευσης που δέχονται οι εκπαιδευτές ενηλίκων, καθώς και για τις διαδρομές πιστοποίησης των προσόντων τους, εγείροντας ερωτήματα για τη πιστοποιημένη (formal) και τη πραγματική (actual) επάρκειά τους (Ellström, 1992). Μία τρίτη ανάγνωση συμφωνεί με ευρήματα άλλων ερευνών σύμφωνα με τα οποία η πλειονότητα των μεντορικών σχέσεων έχει άτυπη μορφή (Phillips-Jones, 1983) και αυτή ικανοποιεί περισσότερο τους καθοδηγούμενους (Fagenson, 1989). Μία τέταρτη ανάγνωση δείχνει ότι το μοντέλο του mentoring στο οποίο οι μέντορες, ως αυθεντίες, μπορούσαν να μεταδώσουν αντιλήψεις, γνώσεις, αρχές στους καθοδηγούμενους δεν ισχύει πλέον (Hargreaves & Fullan, 2000). Οι εκπαιδευτές ενηλίκων δείχνουν να συμμερίζονται την άποψη του Kolb (2015, σ. 300). ότι «η εκπαίδευση δεν είναι εφαρμογή τεχνικών αλλά μοίρασμα σημανουσών σχέσεων και εμπειριών», εργαλεία μάθησης δεν είναι η μεταφορά τεχνογνωσίας αλλά η ύπαρξη αναστοχαστικών διεργασιών σε συνεργατικά περιβάλλοντα. Επίσης, λαμβάνοντας υπόψη ότι πολλοί από τους συμμετέχοντες στην έρευνα είναι έμπειροι εκπαιδευτές ενηλίκων μπορεί να υποστηριχτεί ότι το mentoring είναι σημαντικό όχι μόνο για νεοεισερχόμενους στο χώρο εκπαιδευτές ενηλίκων αλλά και για έμπειρους (Αμανατίδου, 2018· Burstein & Eli Kohn, 2017). Πάντως, σε όλες τις αναγνώσεις φαίνεται ξεκάθαρα ότι οι συνάδελφοι, στο χώρο εργασίας, είναι η βασική πηγή γνώσης και καθοδήγησης για τους εκπαιδευτές (Hargreaves & Fullan, 2000) και ότι κάποιιοι εκπαιδευτές μπορούν να είναι αποτελεσματικοί μέντορες (Hobson et al., 2009). Ανάλογα ευρήματα έχουν δώσει και άλλες έρευνες, στις οποίες εκφράζεται η επιθυμία των συμμετεχόντων για κοινωνική μάθηση υπό μορφή καθοδήγησης και συζητήσεις με συναδέλφους (Knight et al., 2006· Simon et al., 2011).

Στο ερώτημα από ποιόν θα ζητούσαν διδακτική καθοδήγηση οι συμμετέχοντες εκπαιδευτές ενηλίκων, όπως αποτυπώνεται στον Πίνακα 9, θα ζητούσαν mentoring από κάποιον συνάδελφό τους με εξειδικευμένες σπουδές, από κάποιον συνάδελφο με εμπειρία και από κάποιον συνάδελφο που εκτιμούν. Επιπρόσθετα, η επισήμανση των συμμετεχόντων ότι θα απευθύνονταν σε «συνάδελφο που εκτιμούν» αναδεικνύει τη προσωπική σχέση ως

σημαντικό παράγοντα ποιότητας του mentoring (Ambrosetti, 2014· Ehrich, 2013· Johnson, 2002· Rippon & Martin, 2003), προσφέροντας εμπειρική υποστήριξη στη ψυχοκοινωνική διάσταση του mentoring (Kram, 1983). Πολύ χαμηλά στις προτιμήσεις τους εμφανίζονται άτομα που έχουν θεσμικό ρόλο στον εκπαιδευτικό οργανισμό (π.χ. διευθυντής). Το συγκεκριμένο εύρημα δείχνει απροθυμία των εκπαιδευτών ενηλίκων να εμπιστευτούν ένα πρόσωπο εξουσίας σε ρόλο μέντορα (Daloz, 1986).

Πίνακας 9. Άτομα στα οποία οι εκπαιδευτές ενηλίκων θα απευθύνονταν για mentoring

Από:	Συχνότητες/ποσοστά					ΣΥΝΟΛΟ
	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	
Εκπαιδευόμενους	78 23,1%	96 28,5%	94 27,9%	49 14,5%	20 5,9%	337 100%
Συνάδελφο με εμπειρία	2 0,6%	14 4,2%	50 14,8%	144 42,7%	127 37,7%	337 100%
Συνάδελφο με ειδικές σπουδές	1 0,3%	7 2,1%	47 13,9%	130 38,6%	152 45,1%	337 100%
Κάποιον με θεσμικό ρόλο (π.χ. διευθυντή)	24 7,1%	59 17,5%	95 28,2%	101 30%	58 17,2%	337 100%
Συνομήλικο συνάδελφο	69 20,5%	73 21,7%	124 36,8%	52 15,4%	19 5,6%	337 100%
Συνάδελφο που εκτιμώ	8 2,4%	19 5,6%	48 14,2%	136 40,4%	126 37,4%	337 100%
Συνάδελφο με κοινά ενδιαφέροντα	22 6,5%	56 16,6%	94 27,9%	96 28,5%	69 20,5%	337 100%

Κατόπιν, οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν για το χρονικό πλαίσιο ή τη διάρκεια που θα επιθυμούσαν να συμμετέχουν σε mentoring. Στις απαντήσεις τους, όπως αποτυπώνονται στο Πίνακα 10, οι εκπαιδευτές ενηλίκων προκρίνουν το δια βίου mentoring και ακολουθούν σχεδόν ισόβαθμα το mentoring εκτός διδακτικού ωραρίου με μορφή σεμιναρίων και το mentoring στο πρώτο διάστημα εργασίας. Η επιθυμία για δια βίου mentoring δείχνει ότι οι συμμετέχοντες ενστερνίζονται την άποψη του Brookfield (1995, όπ.αναφ. Καλογρίδη, 2011,

σ.45) ότι το να γίνει κάποιος ικανός δάσκαλος είναι μια διαδικασία που δε τελειώνει ποτέ και αναγνωρίζουν τη διαχρονική ωφελιμότητα του mentoring (Μπαγάκης & Τσίγκου, 2017), άποψη η οποία έχει αναδειχτεί και σε άλλες έρευνες (Βογιατζή, 2015· Φραγκούλης, 2017). Οι υψηλές θέσεις των επιλογών «εκτός διδακτικού ωραρίου με μορφή σεμιναρίων» και «στο πρώτο διάστημα εργασίας» αντανakλούν τις εμπειρίες των εκπαιδευτών ενηλίκων από συνήθειες πρακτικές επιμόρφωσης, οι οποίες διαμόρφωσαν παγιωμένες αντιλήψεις. Η επιλογή του mentoring οποιαδήποτε στιγμή εντός διδακτικού ωραρίου αξιολογήθηκε χαμηλότερα, γεγονός που μπορεί να δείχνει τη προθυμία των συμμετεχόντων να διαθέσουν προσωπικό χρόνο για κάτι που θεωρούν πολύ χρήσιμο.

Πίνακας 10. Επιθυμητό χρονικό πλαίσιο συνεργασίας με τον μέντορα

	Συχνότητες/ποσοστά					
	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	ΣΥΝΟΛΟ
Οποιαδήποτε στιγμή εντός διδακτικού ωραρίου	36 10,7%	51 15,1%	84 24,9%	86 25,5%	80 23,7%	337 100%
Εκτός διδακτικού ωραρίου με μορφή σεμιναρίων	11 3,3%	22 6,5%	86 25,5%	114 33,8%	104 30,9%	337 100%
Στο πρώτο διάστημα εργασίας	23 6,8%	38 11,3%	81 24%	91 27%	104 30,9%	337 100%
Δια βίου	9 2,7%	22 6,5%	58 17,2%	108 32%	140 41,5%	337 100%

Τέλος ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες στην έρευνα να προσδιορίσουν με μεγαλύτερη σαφήνεια το επιθυμητό οργανωτικό πλαίσιο εφαρμογής του mentoring. Όπως αποτυπώνεται στο Πίνακα 11, λαμβάνοντας υπόψη αθροιστικά τα ποσοστά στις κλίμακες «Πάρα πολύ», «Πολύ» και «Αρκετά», σε υψηλές θέσεις ιεραρχήθηκαν οι επιλογές «ομάδες εκπαιδευτών ανταλλάσσουν εμπειρίες και υποστηρίζουν η μία την άλλη», «οι συναντήσεις έχουν συγκεκριμένο περιεχόμενο», το mentoring «είναι μέρος ευρύτερου οργανωτικού πλαισίου» και «σχεδιασμός των συναντήσεων από κοινού από τον μέντορα και τους καθοδηγούμενους εκπαιδευτές». Από τις προτιμήσεις των συμμετεχόντων είναι φανερό ότι οι εκπαιδευτές αφενός επιθυμούν μία καλά οργανωμένη διαδικασία mentoring, αφετέρου επιθυμούν να έχουν και οι ίδιοι εμπλοκή και να συναποφασίζουν για θέματα που τους αφορούν. Τα ευρήματα συναντούν τη βασική προϋπόθεση μάθησης ενηλίκων που είναι, μεταξύ άλλων, η άρτια οργάνωση του εκπαιδευτικού προγράμματος στο οποίο συμμετέχουν (Κόκκος, 2005),

καθώς και τη τάση των ενήλικων εκπαιδευόμενων για ενεργητική συμμετοχή, η οποία είναι συνυφασμένη με την ενηλικιότητα (Meriam & Cafarella, 1999· Rogers, 2002). Ιδιαίτερα σημαντική κρίνεται η επιθυμία τους για αλληλεπίδραση μέσα σε συνεργατικά περιβάλλοντα ιεραρχικά ισότιμων ατόμων, στα οποία οι ρόλοι μέντορα και καθοδηγούμενου εναλλάσσονται (Angelique et al., 2002· Gardiner, 2010· Hobson et al., 2009). Επίσης, το εύρημα ότι οι εκπαιδευτές επιθυμούν οι μεντορικές συναντήσεις να έχουν συγκεκριμένο περιεχόμενο συμφωνεί με ευρήματα άλλων ερευνών σύμφωνα με τα οποία οι δομημένες δραστηριότητες και το στοχευμένο mentoring (targeted mentoring) αναπτύσσουν επαγγελματικά τους καθοδηγούμενους περισσότερο από τις μη δομημένες δραστηριότητες και το γενικευμένο mentoring (generalized mentoring), διότι συνδέονται με συγκεκριμένες ανάγκες (Taylor, 2006· Stanulis et al., 2012). Η επιθυμία να είναι το mentoring ενταγμένο στον εκπαιδευτικό οργανισμό δείχνει επιθυμία για μία διαδικασία σχεδιασμένη στη βάση σαφώς προσδιορισμένων εκπαιδευτικών στόχων, συνδεδεμένων με τις ανάγκες των καθοδηγούμενων (Banks et al., 2015). Η άποψη αυτή δίνει σημαίνουσα θέση στον εκπαιδευτικό οργανισμό και του αναγνωρίζει μία μετασχηματιστική δυναμική (Moloi, 2010· Retna & TeeNg, 2016· Schechter, 2008). Η επιθυμία των συμμετεχόντων οι συναντήσεις να έχουν συγκεκριμένη διάρκεια εντάσσεται στη επιθυμία τους για καλή οργάνωση όλης της διαδικασίας και ταυτόχρονα αντανάκλα την ανάγκη κάθε ενήλικου εκπαιδευόμενου να γνωρίζει επακριβώς τους στόχους, το περιεχόμενο και τις ενέργειες της εκπαιδευτικής διεργασίας που συμμετέχει (Courau, 2000). Οι απόψεις τους αναφορικά με τη διάρκεια του mentoring (συνεχές ή μικρής διάρκειας) μπορούν να εξηγηθούν σε σχέση με τη στάση τους στη μάθηση. Είναι γεγονός ότι οι εμπειρίες των συμμετεχόντων από άλλες εκπαιδευτικές δραστηριότητες που είχαν στο παρελθόν και ήταν μικρής διάρκειας έχουν διαμορφώσει προτιμώμενους τρόπους μάθησης, οι οποίοι έχουν παγιωθεί (Kelly, 2010). Εξάλλου, οι περισσότερες υποστηρικτικές δράσεις αφορούν την εισαγωγική επιμόρφωση και είναι ενσωματωμένες σε προγράμματα ένταξης νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών (Andrea, 2010· McIntyre & Green-Hobson, 2017). Ωστόσο, φαίνεται ότι ένας εξίσου σημαντικός αριθμός εκπαιδευτών επιθυμούν να έχουν συνεχές mentoring υιοθετώντας τη θέση του Brookfield (1989) ότι το να γίνει κάποιος καλός δάσκαλος είναι μία διαδικασία που δε τελειώνει ποτέ.

Χαμηλά ιεραρχήθηκαν το mentoring εξ αποστάσεως (E-mentoring), καθώς και οι μορφές «ένας προς έναν» (one-to one mentoring), και «πολλοί μέντορες με έναν καθοδηγούμενο» (many-to-one mentoring), καθώς και οι προγραμματισμένες συναντήσεις. Οι συμμετέχοντες εκδήλωσαν δύσπιστη στάση απέναντι στις δύο ακραίες μορφές του mentoring, τη κλασική παραδοσιακή μορφή του «ένας προς έναν» και τη τεχνολογικά προηγμένη μορφή του εξ αποστάσεως mentoring. Μία ερμηνεία αυτού του ευρήματος θα μπορούσε να είναι για μεν τη κλασική μορφή ότι παραπέμπει σε ιεραρχικές σχέσεις που δεν επιτρέπουν την ισότιμη συμμετοχή στη μεντορική διαδικασία, για δε την εξ αποστάσεως μορφή του, η πιθανή δυσκολία στη χρήση διαδικτυακών εργαλείων (Colky & Young, 2007· Ehrich, 2013) ή η απουσία εξοικείωσης και σχετικής εμπειρίας με τη συγκεκριμένη μορφή.

Πίνακας 11. Επιθυμητό πλαίσιο εφαρμογής mentoring

	Συχνότητες/ποσοστά					
	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	ΣΥΝΟΛΟ
Ενταγμένο στον εκπ. οργανισμό	6 1,8%	16 4,7%	68 20,2%	141 41,8%	106 31,5%	337 100%
Μέρος ευρύτερου οργανωτικού πλαισίου	2 0,6%	13 3,9%	68 20,2%	148 43,9%	106 31,5%	337 100%
Εφαρμογή εξ αποστάσεως	26 7,7%	42 12,5%	92 27,3%	97 28,8%	80 23,7%	337 100%
Μικρής διάρκειας	7 2,1%	16 4,7%	68 20,2%	114 33,8%	132 39,2%	337 100%
Συνεχές	5 1,5%	17 5%	65 19,3%	128 38%	122 36,2%	337 100%
Επιλογή μέντορα από τον καθοδηγούμενο	6 1,8%	24 7,1%	74 22%	121 35,9%	112 33,2%	337 100%
Προγραμματισμένες συναντήσεις	15 4,5%	30 8,9%	83 24,6%	110 32,6%	99 29,4%	337 100%
Συγκεκριμένο περιεχόμενο συναντήσεων	2 0,6%	5 1,5%	34 10,1%	121 35,9%	175 51,9%	337 100%
Συγκεκριμένη διάρκεια συναντήσεων	7 2,1%	11 3,3%	76 22,6%	127 37,7%	116 34,4%	337 100%
Σχεδιασμός συναντήσεων από κοινού (μέντορα-καθοδηγούμενου)	5 1,5%	6 1,8%	58 17,2%	118 35%	150 44,5%	337 100%
Ένας μέντορας συνεργάζεται με έναν εκπαιδευτή	15 4,5%	25 7,4%	85 25,2%	109 32,3%	103 30,6%	337 100%
Ένας μέντορας συνεργάζεται με πολλούς εκπαιδευτές	8 2,4%	18 5,3%	80 23,7%	116 34,4%	115 34,1%	337 100%

Πολλοί μέντορες συνεργάζονται με έναν εκπαιδευτή	64 19%	61 18,1%	96 28,5%	69 20,5%	47 13,9%	337 100%
Ομάδες εκπαιδευτών ανταλλάσσουν εμπειρίες και υποστηρίζουν η μία την άλλη	6 1,8%	8 2,4%	63 18,7%	105 31,2%	155 46%	337 100%

3.5 Συγκρίσεις

Από τους ελέγχους συγκρίσεων που πραγματοποιήθηκαν προέκυψε ότι η ηλικία, η εμπειρία στην εκπαίδευση ενηλίκων και η πιστοποίηση είναι παράγοντες που διαφοροποιούν τις απόψεις των εκπαιδευτών. Συγκεκριμένα, οι ηλικιακές ομάδες 25-35 και 36-45 επιθυμούν δια βίου mentoring, με ανταλλαγή εμπειριών και αμοιβαία υποστήριξη σε ομάδες εκπαιδευτών, άποψη που διαφοροποιεί τους εκπαιδευτές 25-45 ετών από εκείνους των 46-55 ετών. Από τα παραπάνω φαίνεται ότι οι εκπαιδευτές ενηλίκων ηλικίας 25-45 ετών, οι οποίοι αποτελούν το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτών ενηλίκων, απομακρύνονται από τα παραδοσιακά μοντέλα mentoring και την «εργαλειακή υποστήριξη» (Richter et al., 2013), εστιάζουν στον μετασχηματισμό και όχι στη μετάδοση της γνώσης (Cochran-Smith & Paris, 1995) και αναγνωρίζουν τη διαχρονική ωφελιμότητα του mentoring, το οποίο συνδέουν με τη δια βίου μάθηση (Μπαγάκης & Τσίγκου, 2017).

Επίσης, οι έχοντες μικρή εμπειρία (1-10 έτη) και οι μη πιστοποιημένοι εκπαιδευτές αντιλαμβάνονται το mentoring ως μετάδοση γνώσεων από συναδέλφους, μέσα από παρακολούθησεις διδασκαλιών, σε μία διακριτή φάση προετοιμασίας για το διδακτικό τους έργο (Banks et al., 2015). Οι αντιλήψεις αυτές εντάσσονται σε μία γραμμική τεχνοκρατική προοπτική στην οποία οι καθοδηγούμενοι αντιμετωπίζονται ως μαθητευόμενοι «τεχνίτες», που ακολουθούν ένα πρότυπο. Αντίθετα, οι έμπειροι και οι πιστοποιημένοι εκπαιδευτές, αντιλαμβάνονται το mentoring ως μηχανισμό ενδυνάμωσης της στοχαστικής τους κρίσης για εις βάθος κατανόηση της μαθησιακής διαδικασίας και νοηματοδότησης της εμπειρίας που κατευθύνει σε δράση (Illeris, 2016). Συμμερίζονται με τις αντιλήψεις αυτές, τη θέση του Mezirow (2007) σύμφωνα με την οποία η μάθηση δεν είναι προσθήκη γνώσεων αλλά μετασχηματισμός υπάρχουσας γνώσης μέσα από κριτικό στοχασμό. Ανάλογο εύρημα βρέθηκε σε έρευνα των Moor και των συνεργατών του (2005) στην οποία οι πιο έμπειροι εκπαιδευτές επιζητούν υποστήριξη για ενδυνάμωση και προσωπική αλλαγή.

4. Συμπεράσματα-Πρόταση εφαρμογής μοντέλου

Από τα αποτελέσματα της έρευνας καταρχήν φάνηκε ότι οι εκπαιδευτές ενηλίκων, ανεξάρτητα από την επιστημονική τους αφετηρία, επιθυμούν να έχουν mentoring. Παρόλο που οι εμπειρίες τους προέρχονται από πρακτικές άτυπου δυαδικού mentoring, συναινούν σε ένα πλαίσιο εφαρμογής που έχει χαρακτηριστικά τυπικού mentoring, καλά σχεδιασμένου και οργανωμένου από τον εκπαιδευτικό οργανισμό, το οποίο χαρακτηρίζεται από ευελιξία και προσαρμοστικότητα στις ανάγκες των εκπαιδευτών και στις συνθήκες του οργανισμού

(Singh et al., 2002), Ωστόσο, διαφέρει από το τυπικό mentoring στο ότι οι στόχοι στο κλασικό τυπικό mentoring συνήθως είναι βραχυπρόθεσμοι και η διάρκειά του συγκεκριμένη (Ragins et al., 2000), ενώ οι εκπαιδευτές ενηλίκων προτιμούν ένα διαχρονικό mentoring. Επίσης, με βάση τη τυπολογία των Young et al. (2005), επιλέγουν ένα διαδραστικό mentoring, στο οποίο μέντορες και καθοδηγούμενοι καθορίζουν από κοινού στόχους, περιεχόμενο και δράσεις. Πιστεύουν ότι το ομαδικό mentoring με ομότιμους συνιστά στρατηγική ενεργού μάθησης, επιβεβαιώνοντας την άποψη ότι η μάθηση είναι σχεσιακή και η γνώση παράγεται μέσα από συνεργατική αλληλεπίδραση (Freire & Shor, 2011). Η προτίμηση των εκπαιδευτών ενηλίκων σε μορφές ομαδικού mentoring με δια βίου χαρακτήρα επιβεβαιώνει εύρημα της ερευνητικής μελέτης GRUNDTVIG-RETRO στην οποία προτάθηκαν «ομάδες εποπτείας, συμβουλευτική ομοτίμων και διαρκής εκπαίδευση» (Αρμάος κ.ά 2010. σ. 36).

Οι εκπαιδευτές ενηλίκων περιγράφουν ένα προφίλ μέντορα με χαρακτηριστικά παρόμοια με εκείνα του σύγχρονου εκπαιδευτή ενηλίκων και θεωρούν ως βασικό προσόν του μέντορα τη κατάρτιση του σε θέματα εκπαίδευσης ενηλίκων και στο mentoring.

Καταληκτικά, ένα γενικό συμπέρασμα από τη μελέτη των αποτελεσμάτων της έρευνας, είναι ότι οι εκπαιδευτές ενηλίκων έχουν διαμορφώσει ένα αντιληπτικό πλαίσιο mentoring το οποίο αναγνωρίζει στοιχεία από τη θεωρία του mentoring, τις θεωρίες μάθησης και τη θεωρία της εκπαίδευσης ενηλίκων και παρουσιάζει τα εξής χαρακτηριστικά:

α. συνδυάζει παραδοσιακά-τεχνοκρατικά και αναστοχαστικά-μετασχηματιστικά μοντέλα mentoring, με μία αναδυόμενη, ωστόσο, τάση μετακίνησης από το εργαλειακό mentoring και τη μετάδοση γνώσης στο αναστοχαστικό mentoring και στο μετασχηματισμό της γνώσης, τονίζοντας, με αυτό τον τρόπο, τη σύνδεση του mentoring με τη δια βίου μάθηση,

β. στηρίζεται σε μεγάλο βαθμό στις εποικοδομητικές θεωρίες μάθησης,

γ. αντιστοιχεί στα χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευόμενων και λαμβάνει υπόψη τις προϋποθέσεις αποτελεσματικής μάθησης ενηλίκων.

Τα συμπεράσματα από την ανάλυση των ευρημάτων της έρευνας κατευθύνουν στη διαμόρφωση ενός αναπτυξιακού μοντέλου το οποίο αντιμετωπίζει το mentoring ως συνεχή, ομαδική στοχαστική διεργασία μάθησης (Κουτσούκος, 2022). Ένα τέτοιο μοντέλο χρησιμοποιεί ως βάση το κύκλο μάθησης του Kolb, αξιοποιεί την τάση του ατόμου για αυτοδιάθεση, αυτοκαθοδήγηση και αυτοδιαχείριση της μάθησης (Knowles, 1998) καθώς και την εν δυνάμει κριτικοαναστοχαστική ικανότητα του ατόμου (Mezirow, 2007) και στοχεύει στην υποκίνηση (inspiration), ανάπτυξη (development), ενδυνάμωση (empowerment) και δράση (action) των εκπαιδευτών ενηλίκων. Οι συμμετέχοντες σε μία διαδικασία mentoring περνούν από διάφορα στάδια με διαφορετικές αναπτυξιακές δεξιότητες σε κάθε στάδιο, μαθαίνουν από τις εμπειρίες τους, εξετάζουν και αμφισβητούν παραδοχές και συμπεριφορές, αποφασίζουν και δρουν.

Βασικοί πυλώνες του μοντέλου είναι οι ομαδικές διεργασίες και οι αναστοχαστικές πρακτικές (Κουτσούκος, 2022). Οι ομαδικές διεργασίες αφορούν είτε σε mentoring μεταξύ εκπαιδευτών που διαθέτουν περίπου την ίδια εμπειρία και λειτουργούν ταυτόχρονα ως μέντορες και καθοδηγούμενοι (peer mentoring) είτε στην ύπαρξη ενός μέντορα με γνώσεις και εμπειρία στην εκπαίδευση ενηλίκων και ομάδας καθοδηγούμενων εκπαιδευτών (mentoring circles). Μπορεί, επίσης, να έχει τη μορφή πυραμίδας, δηλαδή να περιλαμβάνει μία ομάδα καθοδηγούμενων νέων εκπαιδευτών (στη βάση της πυραμίδας), οι οποίοι

καθοδηγούνται από μία μικρή ομάδα έμπειρων εκπαιδευτών (στο μέσον της πυραμίδας) και κάποιους πιο εξειδικευμένους και έμπειρους εκπαιδευτές που εποπτεύουν (στη κορυφή της πυραμίδας) (Ramani et al., 2006). Σε κάθε περίπτωση το mentoring είναι συνεργατικό και χαρακτηρίζεται από σχέσεις ισότητας. Επίσης, διαθέτει την ευελιξία οι ομάδες να συγκροτούνται με πρωτοβουλία και ευθύνη των συμμετεχόντων, γεγονός που καθιστά το mentoring αυτοδιαχειριζόμενο (self-managed mentoring) και το συνδέει με την αυτοκατευθυνόμενη μάθηση (Cunningham, 2017) και τη βασική αρχή της εκπαίδευσης ενηλίκων για αυτορρύθμιση και της ελευθερίας των εκπαιδευόμενων να ορίζουν τις πηγές μάθησής τους και τους μαθησιακούς στόχους και να κατασκευάζουν τις δικές τους εμπειρίες μάθησης (Knowles, 1998).

Οι αναστοχαστικές πρακτικές αφορούν συνεχή ανατροφοδότηση (Tonpa, 2017), διερευνητικές ερωτήσεις που επιτρέπουν τους καθοδηγούμενους να αποδομήσουν και να επαναδομήσουν τις διδακτικές τους πρακτικές (Bjerkholt et al., 2014), αφηγήσεις ιστοριών (Bolton, 2001), ημερολόγια (Thorpe, 2004), σχολιασμούς βιντεοσκοπημένων διδασκαλιών (Harrison & Lee, 2011) και συζητήσεις (Deglau et al., 2006). Το μοντέλο έχει την ευελιξία να προσαρμόζεται στις ιδιαίτερες συνθήκες και στα συγκείμενα του εκπαιδευτικού οργανισμού στον οποίο εφαρμόζεται συμβάλλοντας στον μετασχηματισμό του σε οργανισμό μάθησης.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Αθανασίου, Α. (2006). Η υποκίνηση των ενηλίκων όσον αφορά τη συμμετοχή τους σε προγράμματα ενδοεπιχειρησιακής κατάρτισης. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 7, 12-17.
- Αμανατίδου, Ε. (2018). *Διερεύνηση Διευθυντών και Υποδιευθυντών σε σχέση με το ρόλο τους ως μέντορες* (Διπλωματική Εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής.
- Ambrosetti, A. (2014). Are you ready to be a mentor? Preparing teachers for Mentoring pre-service teachers. *International Journal of Teacher Education*, 39(6), 30-42.
- Ambrosetti, A. & Dekkers, J. (2010). The Interconnectedness of the Roles of Mentors and Mentees in Pre-service Teacher Education Mentoring Relation-ships. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(6), 42 – 55.
- Andrea, P. (2010). *The impact of mentoring pre-service teachers on the mentor teacher* (Doctoral Dissertation). Western Michigan University.
- Angelique, H., Kyle, K. & Taylor, E. (2002). Mentors and muses: new strategies for academic success. *Innovative Higher Education*, 26, 195-209.
- Αρμάος, Ρ., Δεληγιάννης, Δ. & Κουτεντάκη, Ξ. (2010). Το Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα Grundtvig "RETRO". Ερευνητική μελέτη για τις εσωτερικές συγκρούσεις των εκπαιδευτών στη σχέση τους με τους εκπαιδευόμενους. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 21, 31-37.
- Aspfors, J. & Fransson, G. (2015). Research on mentor education for mentors of newly qualified teachers: A qualitative meta-synthesis. *Teaching and Teacher Education*, 48, 75-86.
- Βαλάση, Δ. (2015). *Οδηγός Εφαρμογής Εκπαιδευτικής Συμβουλευτικής-Mentoring*. ΙΜΕΓΣΕΒΕΕ.

- Βάμβουκας, Μ. (2010). *Εισαγωγή στη ψυχοπαιδαγωγική. Έρευνα και Μεθοδολογία*. Γρηγόρης.
- Bell, M. (2001). Supported reflective practice: a programme of peer observation and feedback for academic teaching development. *International Journal for Academic Development*, 6, 29-39.
- Banks, J., Conway, P., Darmody, M. Leavy, A., Smyth, E. & Watson, D. (2015). *Review of the Droichead Teacher Induction Pilot Programme*. Working Paper 514, ESRI.
- Bjerkholt, E., Ødegård, E., Søndena, K. & Hjordemaal, F.R. (2014). Hvordan Kan Veiledningssamtaler åpnefor kritisktenkning? (How do mentoring practices promote critical thinking?). *Uniped*, 37(4),19-31.
- Βογιατζή, Α. (2015). *Απόψεις φιλολόγων για την αξιοποίηση του Mentoring στο πλαίσιο άσκησης του εκπαιδευτικού τους έργου (Διπλωματική Εργασία)*. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Bolton, G. (2001). *Reflective practice: Writing and professional development*. Paul Chapman Publishing.
- Branch, A.L. (2016). *The relationship between new virtual teacher job satisfaction and mentoring* (Doctoral Dissertation). Carson Newman University.
- Brookfield, S. (1989). Teaching roles and teaching styles. In C., Titmus (ed.) *Lifelong Education for adults: An International Handbook* (pp. 208-212). Pergamon.
- Brookfield, S. (1995). *Becoming a critically reflective teacher*. Jossey-Bass.
- Brookfield, S. (2006). *The Skillful Teacher. On Technique, Trust and Responsiveness in the Classroom*. Jossey-Bass.
- Buiskool, B.J., Broek, S.D., Van Lakerveld, J.A., Zarifis, G.K., & Osborne, M. (2010). Key competences for adult learning professionals. Contribution to the development of a reference framework of key competences for adult learning professionals. *Andragoške Studije*, 2, 185–187. <http://www.as.edu.rs/pdf/articles/70>
- Burstein, A.B., & Eli Kohn, K. (2017) What Makes a Good School Leadership Program? A Qualitative Study of the Lookstein Center Educational Leadership Advancement Initiative (ELAI). *Journal of Jewish Education*, 83(2), 109-132.
- Γιαννακίδου, Ε., Γιόφτσαλη, Κ., & Τζιώρα, Ε. (2013). Η αναστοχαστική πράξη των υποψηφίων εκπαιδευτικών κατά την εφαρμογή μιας προσαρμοσμένης εκδοχής του μοντέλου Lesson Study. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 1, 27-55.
- CEDEFOP (2013, June). *The Mentor Handbook. A Practical Guide for VET Teacher Training*. https://www.cedefop.europa.eu/files/MENTORING_HANDBOOK_final_version.pdf
- Cochran-Smith, M. & Paris, C.L. (1995). Mentor and Mentoring: Did Homer have it right. In J.Smyth (ed.) *Critical discourses on teacher development* (pp.181-202). Cassell.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Μεταίχμιο.
- Colky, D., & Young, H. (2007). Mentoring in the virtual organization: keys to building successful schools and businesses. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 14(6), 433-447.

- Collins, M. (1991). *Adult Education as vocation. A critical role for the adult educator*. Routledge.
- Cosner, Sh., & Jones, M.F. (2016). Leading school-wide improvement in low performing schools facing conditions of accountability: Key actions and considerations. *Journal of Educational Administration*, 54(1), 41-57.
- Courau, S. (2000). *Τα βασικά «εργαλεία» του εκπαιδευτή ενηλίκων*. Μεταίχμιο.
- Cox, E. (2005). For better, for worse: The matching process in formal mentoring schemes. *Mentoring and Tutoring*, 13(3), 403-414.
- Crisp, G. and Cruz, I. (2009). Mentoring College Students: A Critical Review of the Literature Between 1990 and 2007. *Research in Higher Education* 50(6), 525-545.
- Crutcher, A.P., & Naseem, S. (2016). Cheerleading and cynicism of effective mentoring in current empirical research. *Journal Educational Review*, 68(1), 40-55.
- Cunningham, I. (2017). *The Wisdom of Strategic Learning. The Self-Managed Learning Solution*. Routledge.
- Daloz, L. (1986). *Effective Teaching and Mentoring*. Jossey-Bass.
- Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης* (μτφ. Α.Βακάλη). Τυπωθήτω_Δαρδανός.
- Deglau, D., Ward, P., O'Sullivan, M. & Bush, K. (2006). Professional dialogue as professional development. *Journal of Teaching in Physical Education*, 25(4), 413-427.
- Ehrich, E.A. (2013). *Developing Performance Mentoring Handbook*. University of Queensland.
- Eller, L.S. Lev, E.L. & Feurer, A. (2013). Key components of an effective mentoring relationship: A qualitative study. *Nurse Education Today*, 34(5), 815-820.
- Ellström, P.E. (1992). *Kompetens, utbildning och lärande i arbetslivet. (Competence, education and learning in the workplace life)*. Publica/Norstedts.
- Ζαφειρόπουλος, Κ. (2015). *Πώς γίνεται μία επιστημονική εργασία: Επιστημονική Έρευνα και συγγραφή εργασιών*. Πολιτεία.
- Fagenson, E.A. (1989). The Mentor Advantage: Perceived Career/Job Experiences of Proteges Versus Non-Proteges. *Journal of Organizational Behavior*, 10(4), 309-320.
- Freire, P. (1977). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου* (μτφ. Γ. Κρητικός). Κέδρος.
- Freire, P. & Shor, I. (2011). *Απελευθερωτική Παιδαγωγική: Διάλογοι για τη μετασχηματίζουσα εκπαίδευση*. (μτφ. Γ.Κουλαουζίδης). Μεταίχμιο.
- Gardiner, W. (2010). Mentoring two student teachers: mentors' perceptions of peer placements. *Teaching Education*, 21(3), 233-246.
- Goff, P.A., Jackson, M.C., DiLeone, B.A., Culotta, C.M., & DiTomasso, N.A. (2014). The essence of innocence: consequences of dehumanizing black children. *Journal of Personality and Social Psychology*, 106(4), 526-545.
- Gold, Y. (1996). Beginning teacher support. Attrition, mentoring, and induction. In J.P. Sikula, T.J. Buttery, E. Guyton (Eds.). *Handbook of research on teacher education* (2nd ed.), (pp. 548-594). Association of Teacher Educators. Macmillan.

- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2000). Mentoring in the new millennium. *Theory into Practice*, 39(1), 50-56.
- Harrison, J.K., & Lee, R. (2011). Exploring the use of critical incident analysis and the professional learning conversation in an initial teacher education program. *Journal of Education for Teaching*, 37(2), 199-217.
- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and teacher education*, 25(1), 207-216.
- Illeris, K. (2016). *Ο τρόπος που μαθαίνουμε*. Μεταίχμιο.
- Johnson, B. (2002). The Intentional Mentor: Strategies and Guidelines for the Practice of Mentoring. *Professional Psychology: Research and Practice*, 33(1), 88-96.
- Jones, M. (2009). Supporting the Supporters of Novice Teachers: an analysis of mentors' needs from twelve European countries presented from an English perspective. *Research in Comparative and International Education*, 4, 4-21.
- Kappelman, L., & Richards, T. (1996). Training, empowerment, and creating a culture for change. *Empowerment in Organizations*, 4(3), 26-29.
- Knight, P., Tait, J., & Yorke, M. (2006). The professional learning of teachers in higher education. *Studies in Higher Education*, 31, 319-339.
- Καλογρίδη, Σ. (2011). Η αυτοκατευθυνόμενη Μάθηση ως στρατηγική μάθησης των εκπαιδευτών ενηλίκων. Στο: Α. Παπασταμάτης, Ε. Βαλκάνος, Ε. Πανιτσίδου & Γ. Ζαρίφης (2011). *Δια Βίου Μάθηση & Εκπαιδευτές Ενηλίκων* (σελ. 43-58). Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Kelly, M. (2010). *Learning Styles – Understanding and Using Learning Styles*. <http://72educators.about.com>
- Knowles, M. (1998). *The adult learner: A neglected species*. Gulf Publishing Company.
- Κόκκος, Α. (2005). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Μεταίχμιο.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.
- Kolb, D.A. (2015). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (2nd ed.). Pearson Education.
- Κουγιουμτζής, Γ. Α. (2016). Επισκόπηση βασικών θεωρητικών και εμπειρικών μοντέλων σε επίπεδο παιδαγωγικής καθοδήγησης/mentoring εκπαιδευτικών. Στο Κ.Δ. Μαλαφάντης, Β. Παπαδοπούλου, Σ. Αυγητίδου, Γ. Ιορδανίδης & Ι. Μπέτσας (Επιμ.). Πρακτικά 9^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου «Ελληνική Παιδαγωγική και εκπαιδευτική έρευνα». Τόμος Β' (σελ.. 505-516). Διάδραση.
- Κουτσούκος, Μ. (2021). *Η διδακτική καθοδήγηση/mentoring των εκπαιδευτών ενηλίκων στην εφαρμογή συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών* (Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Κουτσούκος, Μ. (2022). *Εκπαίδευση Ενηλίκων, Διδακτική και Mentoring*. Ρώμη.

- Kram, K. (1983). Phases of the mentor relationship. *Academy of Management Journal*, 26, 608-625.
- Lankau, M.J., & Scandura, T.A. (2002). An investigation of personal learning in mentoring relationships: Content, antecedents, and consequences. *Academy of Management Journal*, 45(4), 779-790.
- Litwin, M.S. (1995). *How to measure survey reliability and validity*. Sage Publications.
- Λουκά, Δ., & Πέτσιου, Χ. (2016). Το mentoring στην εκπαίδευση. Στο Γ. Αλεξανδράτος, Τ. Αρβανίτη-Παπαδοπούλου, & Π. Ορφανός Π. (επιμ.). *Πρακτικά 3^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Πανελληνίας Ένωσης Σχολικών Συμβούλων Προοπτικές για ένα σύγχρονο και δημοκρατικό σχολείο*, (σελ. 673-681).
- McConnell, K., & Geesa, R. (2019). Self-reflective mentoring: perspectives of peer mentors in an education doctoral program. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 8(2), 86-101.
- McDonald, L., & Flint, A. (2011). Effective Mentoring Skills: A Collaborative Effort. *New Zealand Journal of Teachers' Work*, 8(1), 33-46.
- McInerney, P., & Green-Thompson, L. (2017). Teaching and learning theories and teaching methods used in postgraduate education in the health sciences: a scoping review protocol. *JBI Database of Systematic Reviews and Implementation Reports*, 15(4), 899-904.
- Merriam, S. (1983). Mentors and protégés: A critical review of the literature. *Adult Education Quarterly*, 33(3), 161-173.
- Merriam, S., & Caffarella, R. (1999). *Learning in adulthood*. Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2007). Μαθαίνοντας να σκεφτόμαστε όπως ένας ενήλικος. Στο Mezirow, J. & Συνεργάτες, *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. Μεταίχμιο.
- Moloi, K.C. (2010). How can schools build learning organizations in difficult education contexts? *South African Journal of Education*, 30, 621-633.
- Moor, H., Halsey, K., Jones, M., Martin, K., Stott, A., Brown, C., & Harland, J. (2005). *Professional development for teachers early in their careers: An evaluation of the early professional development pilot scheme*. Department for Education and Skills.
- Μπαγάκης, Γ., & Τσίγκου, Π. (2017). *Διερεύνηση το θεσμού του Μέντορα*. Γρηγόρης.
- Μπεαζίδου, Ε., Μπότσογλου, Κ., & Κουγιουμτζίδου, Ε. (2017). Το mentoring στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων και ικανοτήτων των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής για την αξιολόγηση των νηπίων. *European Conference Mentoring: Impacts on Professional Development of Teachers* (σελ. 46-65). Project Erasmus. Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Φθιώτιδας.
- N.4485/2017 (ΦΕΚ 114/Α/4-8-2017) «*Οργάνωση και λειτουργία της ανώτατης εκπαίδευσης, ρυθμίσεις για την έρευνα και άλλες διατάξεις*».
- Νικολάου, Κ. (2020). *Διερεύνηση του ρόλου του μέντορα στο εκπαιδευτικό σύστημα και στη διαδικασία ανάπτυξης των εκπαιδευτικών* (Διπλωματική Εργασία). Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.
- Παππά, Ε., & Ιορδανίδης, Γ. (2017). Ο ρόλος του μέντορα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: διερεύνηση απόψεων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης νομού

- Θεσσαλονίκης για την αναγκαιότητα εφαρμογής του θεσμού. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 6, 112-130.
- Phillips, N., & Fragoulis, I. (2010). Exploring the Beliefs of Primary Education Teachers Regarding the Contribution of Mentoring in Schools. *Review of European Studies*, 2(2), 201-213.
- Phillip-Jones, L.L. (1983). Establishing a formalized mentoring program. *Training Development Journal*, 2, 38-42.
- Ragins, B.R., Cotton, J.L. & Miller, J.S. (2000). Marginal mentoring: the effects of type of mentor, quality of relationship, and program design on work and career attitudes. *Academy of Management Journal*, 43(6), 1177-119.
- Ramani, S., Gruppen, L., & Kachur, E.K. (2006). Twelve tips for developing effective mentors. *Medical Teacher*, 28(5), 404-408.
- Raschauer, A., & Resch, K. (Eds) (2016). *Guidance Counselling in adult education. Results of guidance counseling desk research and 27 qualitative interviews with guidance counselors*. iYOT-10 1Report-A1 Research.
- Retna, K., & TeeNg, P. (2016). The application of learning organization to enhance learning in Singapore schools. *British Education Leadership, Management & Administration Society*, 30(1), 10-18.
- Rice, R. (2007, September 5-8). *The Mentor's use of Adult Learning Theories: are theory and practice co-extensive?* Paper presented at the British Educational Research Association Annual Conference, Institute of Education, University of London. http://www.leeds.ac.uk/bei/Education-line/browse/all_items/166216.html
- Richter, D., Kunter, M., Lodtke, O., Klusmann, U., Anders, Y., & Baumert, J. (2013). How different mentoring approaches affect beginning teachers' development in the first years of practice. *Teaching and Teacher Education*, 36, 166-177.
- Rippon, J., & Martin, M. (2003). Supporting induction: relationships count. *Mentoring and Tutoring*, 11(2), 211-226.
- Roberts, A. (2000). Mentoring revisited: A phenomenological reading of the literature. *Mentoring and Tutoring*, 8(2), 145-170.
- Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. (μτφ. Νταλάκου-Βασιλικού): Gutenberg.
- Rogers, A. (2002). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Μεταίχμιο.
- Russell, J.E., & Adams, M.D. (1997). The changing nature of Mentoring in Organizations: An introduction to the Special Issue on Mentoring in Organizations. *Journal of Vocational Behavior*, 51, 1-14.
- Schechter, C. (2008). Organizational Learning Mechanisms: The Meaning, Measure, and Implications for School Improvement. *Educational Administration Quarterly*, 44(2), 155-186.
- Schon, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. Jossey Bass.

- Simon, S., Campbell, S., Johnson, S., & Stylianidou, F. (2011). Characteristics of effective professional development for early-career science teachers. *Research in Science & Technological Education*, 29(1), 5-23.
- Singh, V., Bains, D., & Vinnicombe, S. (2002). Informal Mentoring as an Organizational Resource. *Long Range Planning Journal*, 35, 389-405.
- Stanulis, R.N., Little, S., & Wibbens, E. (2012). Intensive mentoring contributes to change in beginning elementary teachers' learning to lead classroom discussions. *Teaching and Teacher Education*, 28, 32-43.
- Συγγενιώτη, Α. (2018). Ο θεσμός του *mentoring* (Συμβουλευτική Καθοδήγηση) κατά την υποστήριξη των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών. Απόψεις και στάσεις εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Διπλωματική Εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Tang, S.Y.F., & Choi, P.L. (2007). Connecting Theory and Practice in mentor preparation: mentoring for the improvement of teaching and learning. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 13(3), 383-401.
- Taylor, K. (2006). Διδάσκοντας με αναπτυξιακή πρόθεση. Στο J.Mezirow & Συνεργάτες, Η *Μετασχηματίζουσα Μάθηση* (Επιμ. Α. Κόκκος, μτφ. Γ. Κουλαουζίδης) (σελ. 183-210). Μεταίχμιο.
- Terrion, J.L., & Leonard, D. (2007). A Taxonomy of the characteristics of student peer mentors in higher education: findings from a literature review. *Mentoring & Tutoring*, 15(2), 149-164.
- Thorpe, K. (2004). Reflective learning journals: From concept to practice. *Reflective Practice*, 5(3), 327-343.
- Tonna, M.A. (2017). Teacher mentoring and the reflective practitioner approach. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 6(3), 210-227.
- Τρίκας, Μ. & Κασμάτη, Α. (2020). Η σημασία και ο ρόλος του μέντορα για την υποδοχή και την ένταξη των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών: Διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Ευβοίας. *Εκπ@ιδευτικός Κύκλος*, 8(1), 143-162.
- Vogt, J., & Murrell, K. (1990). *Empowerment in Organizations*. Pfeiffer and Company.
- Young, R.J., Bullough, Jr.V.R., Draper, R. J., Smith, K.L.& Erickson, B.L. (2005). Novice teacher growth and personal models of mentoring: choosing compassion over inquiry. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 13(2), 169-188.
- Φραγκούλης, Ι. (2011). Η αξιοποίηση του *Mentoring* στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ανακτήθηκε 20/7/2018, από http://adulthoodeduc.gr/e-platform/pluginfile.php/1941/course/section/207/mentoring_forum.pdf
- Φραγκούλης, Ι. (2013). *Εκπαιδευτικό Υλικό για τους εκπαιδευτές των Κέντρων Δια Βίου Μάθησης*. INEDIBIM.
- Φραγκούλης, Ι. (2017). Απόψεις τεχνολόγων εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση του *mentoring* στο πλαίσιο άσκησης του εκπαιδευτικού τους έργου. Πρακτικά 3^{ου}

Επιστημονικού Συνεδρίου ΑΣΠΑΙΤΕ «Επαγγελματική Εξέλιξη και Ανάπτυξη του Τεχνολόγου Εκπαιδευτικού» (σελ. 227-236). Ίων.

Learning Between Two Worlds: The known and the not-foreknow

Aliki NICOLAIDES¹

There is a fundamental assumption that I have held about the role adult learning plays in society. That the sinuous stuff between personal and societal transformation is made up of the connections that learning makes. This assumption has been shaken over the as the past two years, as ruptures of civil unrest and the cloud of the global Pandemic have revealed weaknesses in the power of learning that makes the vital connection between the personal and societal, transformative. I wonder more than ever how to reveal and make real the learning that connects the two worlds I feel we live in. The world that is known and that continues to be reproduced with all of its inequities and exclusions and the world not-foreknown that wants to be different, liberating the creative potential that learning unfolds.

In this writing I offer a personal experience of penetrating the underlying assumptions I have about learning in between two worlds. I practice a method that I have created, in-scending, a practice of staying close to undergoing experience (Nicolaidis, Forthcoming; Yorks & Nicolaidis, 2013), experiencing experience while experiencing experience would be another way to describe what Dewey (1934) meant. In-scend(ing) is a word of my own making. It is the felt sense of moving beneath experience to undergo it. A tool of generative knowing (Nicolaidis, Forthcoming; Nicolaidis, 2015).

I explore the arising of awareness that emerged through the practice of in-scending, beneath an inquiry about my relationship to being secure in these times of insecurity. Undergoing is a less known aspect of reflection from Dewey's pragmatist philosophy of learning through experience. Dewey discusses a necessary aspect of learning from experience in terms of undergoing an experience (Nicolaidis, & Lim, 2020). Undergoing describes the felt sense of experiencing an experience. Having an experience is necessary for learning, and most assuredly for transformative learning to take shape though the meaning-making process that includes reflection on experience, and going beneath the experience with head, heart, and body. In this short offering I reveal what I learn by inquiring beneath what it means for me to be secure in times of insecurity. I do so by reviving Dewey's (1934) concept of undergoing experience while also risking the conventional epistemologies that undergird transformative learning to consider a way of knowing that begin beneath experience (Nicolaidis, 2015).

A deep personal reflection

I identify as a Greek-Palestinian woman who feels deeply my own close relationship to displacement, something my people, Greeks of Anatolia/Asia Minor Greeks and Christian Palestinians, of which I am one, have experienced repeatedly throughout the 19th and 20th

¹ Associate Professor & Graduate Coordinator
Generative Learning: Creating & Enacting Civic Imagination
Program in Learning, Leadership & Organization Development
Department of Lifelong Education, Administration & Policy
email: alikin@uga.edu
website: <https://www.intertla.org/>

century. I am taking some time to reflect and inquire into my own closeness with systems of seeming security, that in their extreme, can lead to feeling insecure while grasping for a state of security in myself and in the world. The longing for feeling of security has been ruptured by a global pandemic and global distress that have brought feelings of insecurity closer to all in some way and differently. I in-scend into my own lived experience with structures of security, inquiring into what I have internalized as half-truths and limiting views. Here is what was revealed.

I do not love that I care so much about security. I do not mean being safe from physical threats. I mean the security of having resources that I need to live life the way I imagine. The security of employment, financial remuneration, flexibility, and access to resources that will keep me from being a burden on my family, friends, and society in my elder years. The security that comes with privilege and power to have access to more privilege and power; that is the security I seek because that is what I have let seep into my structures of meaning. That I am in control of my security and must keep it that way if I am to survive in the world that feels at times hostile. Where did I learn this? Why do I believe this?

As I write this, the ruptures of a global pandemic, political polarization, climate crisis, and the displacement of people around the world continues. These ruptures have made more explicit the moments that keep me in a state of stay-eyes-open to the pain and anguish of keeping some people in-security and others insecure. These ruptures turn my gaze into me. What role do I play in keeping these structures secure and in place?

This inquiry returns me to a first, and then later, second moment in my lived experience when I was certain that my commitment to inquiry and action (learning) was not about preserving my security. I think these two moments have something to do with how I unconsciously/consciously worry about security that in turn justifies how I also leave structures of oppression secure in their place. Reproducing what is known.

My commitment to learning (inquiry and action), manifests sometimes in my willingness to take risks on behalf of others. This impulse arrived with me upon birth. If you ask anyone to describe me from those early years, they would probably say that I was passionate about pursuing just causes by speaking the truth and correcting wrongs (some will say that is still true). For example, ensuring that my siblings got what they wanted when they were afraid to ask; that the neighborhood kids had access to the puppet show my sister and I would put on even if they did not have the 10 drachma fee; sharing my favorite and only green ten-speed Peugeot bike with others who wanted to learn how to ride it; making sure that when we played war in the empty land next to my grandparents' home that all the kids from around the neighborhood could play and that we all won somehow and the invisible enemy would lose. You get my gist, I was a warrior of justice and everyone was included, unless you were mean, a bully, or somehow, I had figured out how stupid you were because you did not follow my lead. I had power in the grips of my small hands and I did not let it go easily even when I was challenged by my older uncles, cousins, and family elders about geopolitical reality and my passionate defense of the underdog. I remember one time from my younger years when I leaped into the sea flying over rocks that were just barely far out enough for me to dive over to rescue a beach ball carried out to sea by a sudden mistral. I was eight or ten years old on my usual patrol of the beach, in Pythagorion, on the Island of Samos, GR, looking for ways to put my super swimming power into action to save the day. That day I managed to save a beach ball and place it back into the kid's hands who was screaming to have it back. I defied the rocks and the waves and the sure-to-be-swimming-close-enough-to-the-beach sharks that

day - my commitment to action in the face of peril made manifest. I have always felt ready to take on something dangerous for some greater good. Making a child happy to have his ball back, swimming out to return my sister on a canoe gone too far out to sea, walking my brother up the hill to get ice cream - those kinds of life-saving events - were illustrations of my commitment to courageous action. I have always felt fearless in the face of injustice, loss, brutality, and the use of power and privilege. I am after all the daughter of Greek-Palestinian parents and a lineage that has survived systems of oppression for hundreds of years.

Holding onto my power by imagining righteous action and justice for all led me to my first study of political science and black feminist literature, then my graduate degree in conflict resolution, the study of Gandhian Satyagraha (lifeforce, nonviolence), and finally to the deep inquiry into how adult learning makes society better during the completion of my doctorate. This brings me to another risk in the name of a greater good.

While pursuing my graduate degree in conflict resolution I interned with a small grassroots organization whose focus was bringing peaceful attention to the injustices and the slow genocide of the Palestinian people. As a daughter of Greek-Palestinians, you can imagine I was drawn to do something to right this injustice. After all, I was a 20-21year old educated woman whose cultural roots were in Palestine. I belonged; it was my duty to make things right. Believe it or not, I managed to get a grant to study a learning intervention of my own making to bring together Palestinian and Israeli youth activists for a week-long intensive training putting principles of Satyagraha to work to reframe their relationship. Putting learning into action in the midst of intractable conflict, I was sure learning would win!

There are two significant moments in this story that challenges my righteous courage to make things just and to question my own security. The first was a waking dream while I was asleep in my aunt's guest room in her house that shared a wall with the Holy Sepulcher Church in Jerusalem. That night I was visited by three Palestinian boys/men; a 9-year-old, a 16-year-old, and a 25-year-old. Do not ask me how I know these young men's ages, I just do. The first visitation was from the 25-year-old - he held a bag of rocks in his hands and was filled with piss and vinegar, frothing at the mouth, looking at me with steely eyes, his face dirty from soot and grime. He had no voice. He stood in front of me at the edge of my bed, in full display for me to see him. I did. My heart was beating fast, I remember that. I was a little afraid. The second visitation came from the 16-year-old. He was wearing a T-shirt with some basketball star on it, maybe Michael Jordan, and a pair of Van sneakers, the checkered kind that was just coming to be in fashion those days, he was "kool" in the James Dean kinda way; rugged, filled with pride and self-importance. He looked at me from the edge of my bed and offered me a rubber bullet. I can still sense it's odd shape and slimy feel in my hand. The final visitation came from the 9-year-old boy. He had a wise smile, sparkling eyes, long black eyelashes, sweetness oozing out of him, I felt like reaching out to hug him when he walked to the side of my bed and sat down, took my hand and spoke. He said, "Madame, we are not ready for peace. We need our voices to be heard and the stones to break our silence". And he handed me a small rock. I woke with the sensation of a small rock, dusty from the ground somehow in me. This dream lives in me still today. What happened next is rather strange.

The morning I woke from this waking dream was the start of the week-long program of my design that I was in Palestine to facilitate with a group of 8 Palestinian youth and 8 Israel youth between the ages of 9 and 25. On my way to the place where we were to gather with the participants and their parents to discuss the purpose and approach of the week's program and the logics of our daily encounters, I was approached by two young Palestinian men, faces

wrapped in Palestinian keffiyeh's (traditional head covering), brandishing knives. One of them pinned me up against a wall, a knife pointed close to my face, the other looking out to see if anyone was coming. I had several Arabic words in me that I strung together clumsily to communicate that I was Greek (pointing to the cross around my neck) and Christian and my family name and where I lived while in Jerusalem. The knife came closer to my face, some more Arabic words were spoken, when the long end of a walking stick pushed the knife away from my face. A tall distinguished-looking elder man began to yell at these two young men to leave me alone. They ran and I gasped for air since I had stopped breathing a few minutes before. This man, took my hand, like a child, walked me to my aunt's home, and saved my life. Later that day, the second Intifada started in Bethlehem. My program came to an abrupt end and I had to sneak my way back to Tel Aviv in a church van to catch my flight back to Washington DC where I was attending university.

In recollecting these experiences now in times of a global pandemic and all the suffering that is unfolding around the world, I remember how insidiously I moved from seeking justice to seeking to become secure. As I move deeper beneath these recollections of my lived experience, I am surprised to recognize that I have become a woman holding on to being in-security. How slippery the move from impulsive, passionate, fearless activist to seeking the privilege of being in-security. It occurs to me that in that moment of fear of a knife to my face and failure to launch my educational program in Jerusalem due to the second intifada, that I turned myself towards seeking security, to be in-security and keep insecurity at bay. I was cognizant of my birth privilege to hard-working parents who immigrated to America at a time when you could be penniless, brave, and seek a new life making something out of nothing. I had the privilege of being born in that America, raised in Greece, educated in Singapore, and then my life unfolds with all the privileges of access, experience, and the opening of doors that have allowed me to make a life with the grit and grace of participation in society and life.

I loath to admit it, I hold onto my privileges in whatever form they come in when they do. When my class, race, ethnicity, gender, and experience ensure that my working hard keeps me being in-security. I wear my privileges like costumes I can take off and put back on when it suits me. That is the pinnacle of privilege. I like it when my privilege gives me access to something I covet and or when I long to be included. I have come to know that I do not love being excluded.

I wear privilege like costumes. Putting on the one most suitable to the context so that I may hold onto being in-security while feeling also insecure. I remember when I first came to America to pursue my undergraduate degree after spending a year in England pursuing a law degree that did not suit me at all, how I embellished the slight lilt of an English accent so that I could be different in a sea of American undergraduate students, I could play with my multi-linguistic skills to fool others into thinking that my difference was special and therefore invited into the fold of a particular group of seemingly kool people.

I do not love that my insecurity seeks to be in-security to distance myself from the things I do not love. I do not love poverty, I do not love stupidity, I do not love litter, I do not love intolerance. My privilege of being in-security means that I have secured meaningful employment, right livelihood by pursuing my vocation as an educator. I do not love that I am afraid of losing that privilege in the face of COVID and the ruptures of people hurting from being left behind. I love being included. I pursue being included and reject being left behind by sometimes leaving someone else behind. I notice a pattern in my life of entering cultures of privilege - whatever the flavor; race, class, ethnicity, gender, ancestry, profession; then leaving

that culture behind when I have ravaged it of what I need to secure my security. When I was in my early to mid 20's I was lucky enough to use my mother's hard-earned privilege into the local Singaporean wealthy women's community to gain entry into making friendships with the daughters of these women. This led to my own jumping ahead of the grind of working my way up society in the usual ways that keep many out. I was in, instantly just by virtue of my mother. I loved that privilege and the access it gave me. I do not love that I wanted to hold onto it even when I willingly left the cozy safety of that security to pursue something with greater integrity. I do not love unpleasant smells. Smells that sometimes come off rotting fish, or garbage, or homeless people. I do not love the homeless. They remind me that I fear poverty.

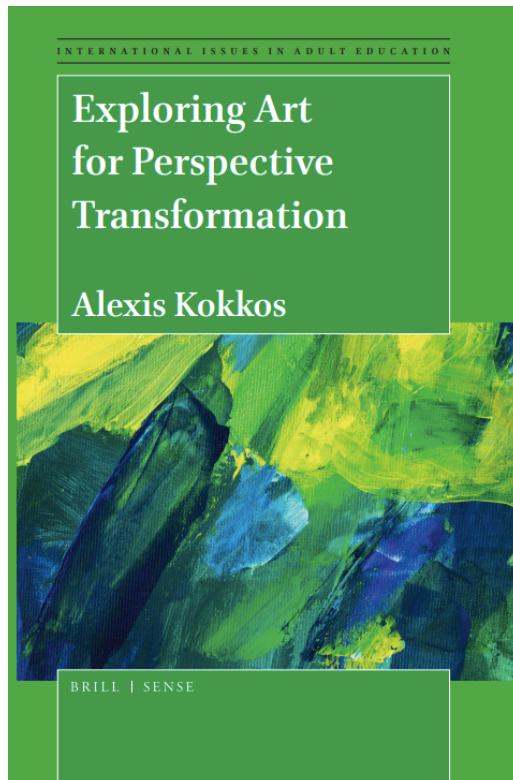
I want to dis/continue hoarding security as a way not to feel the insecurity I also feel by grasping at my privilege anyway I can get it. Privilege is a tyrant. It keeps you working to reproduce what is known, the crack of the whip stings against the vulnerability of my insecurity. The sting keeps me seeking to be in-security. To have more privilege, to hoard more special accolades, to accumulate wealth so that I can keep myself away from poverty, to keep the stench of being dirty far from me, to hold onto positionality and the illusion of power that I am in control of keeping me in-security.

To be secure, justly, is a journey that insists I bring everyone along if I am to enjoy the freedom that comes from being in-security. As long as my security keeps others insecure, I am colluding with structures of oppression that are a constraint of everyone's liberation. I affirm that I have also bought into a narrow world of access, in the mythology of a meritocracy that is based on the rights of privilege and not of participation, that I both want to make more space for wholeness in myself and others and that I keep some costumes on hand just in case the world is insecure. I affirm righteous rioting, hating, and crying as forms of protest that makes me notice my own insecure security. The ethics of seeking to be in-security is not to relinquish the security I long for, that I have worked for, that I have inherited, that is my karma; the ethics of security are to affirmatively acknowledge that I too have kept people out so that I can stay in. Whatever form of privilege I have used to do so - my class, ethnicity, race, gender, and positionality to name a few. This recognition is not one of relinquishing what I have, the ethics of recognition is to receive how others have not had that privilege and to begin to create systems of mutual privilege, of differences that we learn together to embrace and receive, of righteous action for participation in society in all the ways society needs all of our engagement. To generate knowing as ways of being and becoming catalyzing potential creatively, that is what learning must do as we live in between worlds, the world as we know it and the world not-foreknown yet ready to become through all of us.

References

- Dewey, J. (1934). *Art as experience*. New York: Minton, Balch & Company.
- Nicolaides, A. (Forthcoming). *Generative knowing: A nomadic adult Learning theory*. Myers Press.
- Nicolaides, A. (2015). Generative learning: Adults learning within ambiguity. *Adult Education Quarterly*, 65(3), 179-195. doi:10.1177/0741713614568887
- Nicolaides, A., & Lim, A. (2020). Undergoing the experiences of the COVID-19 pandemic as ruptures in American civil society create conditions for right action. *Reflective Practice*, 21(6), 1-17. <https://doi.org/10.1080/14623943.2020.1821632>

Yorks, L., & Nicolaides, A. (2013). Toward an integral approach for evolving mindsets for generative learning and timely action in the midst of ambiguity. *Teachers College Record*, 115(8), 1-26.



Book Review

Exploring Art for Perspective Transformation

by Alexis Kokkos

In his new book, published in 2021 in Brill/Sense editions, Alexis Kokkos focuses on the importance of aesthetic experience for the development of learners' critical reflection and the transformation of meaning perspectives. The book includes twelve chapters, among which the last one involves the author's concluding reflection on the ideas presented in the book as well as on his method titled *Transformative Learning through Aesthetic*

Experience (TLAE).

The first seven chapters of the book, constitute its first part and are dedicated in the review of the fundamental theoretical perspectives that refer to aesthetic experience as a means for the attainment of the learners' transformation. Even from the beginning of their reading, the reader understands that the author had chosen to focus on the learning for change theories. The author is distanced by approaches that regard the informative form of learning and focuses on the transformative aspect. Moreover, he analyzes critically the basic theoretical approaches of learning through the art. Again, he states two different perspectives: the first emphasizes on the use of art for the enhancement of the learners' thinking and cognition, while the second one connects aesthetic experience with the learning for change. This 'knowledge' journey takes us back to the past, in Aristotle's *Poetics*, whom the author studies and associates to learning for change. Other stations of this journey involve the ideas of Dewey, Greene, Frankfurt School, Freire, Gardner, Gramsci, Critical Pedagogy, Perkins, as well as the ideas of radical museum education.

The second part of the book consists of five chapters, within which the method *Transformative Learning through Aesthetic Experience* is presented. The method involves engaging learners in exploring works from fine arts, literature, theatre, cinema and music with a view to promoting critical reflection on one's potentially problematic perspectives. The author underlies the idea that aesthetic experience constitutes an important aspect of emancipatory learning both for adults and younger learners and could be applied to all learning fields.

The teachers and educators who apply the method would finally act as political activists, according to Mezirow terminology. As the author states, they take up a challenging role. Often the conscious reconsideration of their own social, ethical and philosophical points of view, as well as their aesthetic preferences, is necessary.

Subsequently, the stages of application that the method involves are presented along with specific examples per stage. Among the most interesting parts of the book, in my opinion, is the chapter that includes an holistic presentation of three different examples of the method *Transformative Learning through Aesthetic Experience*, along with the chapter that refers to teachers and adult educators trainings on the method.

Finally, in the Appendix, the reader may find the application of the method with the use of films, literature and music.

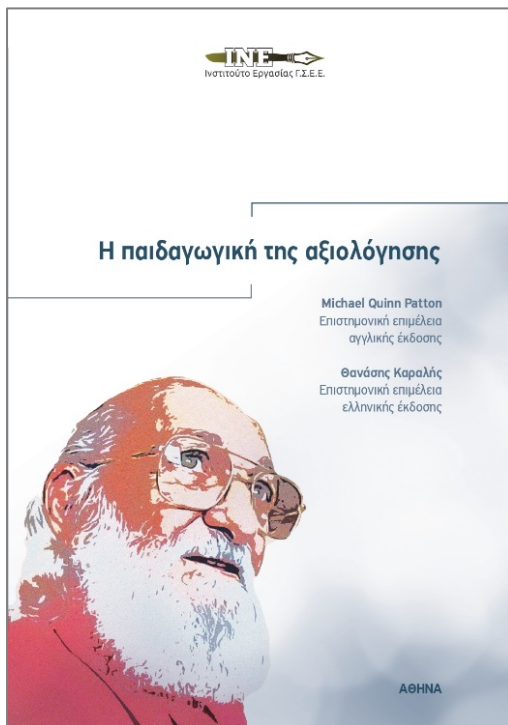
It is an important book, which enriches the international research and literature of transformative learning, while proposing a well-structured and holistic method as regards the use of art in education.

For further details on the book please see here <https://brill.com/view/title/59804>

Danae Vaikousi

Professor of Psychopedagogy in ASPETE

Βιβλιοπαρουσίαση



Ένα βιβλίο για το έργο του P. Freire, εκατό χρόνια από τη γέννησή του

Η παιδαγωγική της αξιολόγησης

Patton, M.Q. & Καραλής, Θ. (Επιμ.) (2021)

Αθήνα: Ινστιτούτο Εργασίας – ΓΣΕΕ

Ήδη ο τίτλος του βιβλίου είναι μια πρό(σ)κληση. Η πρό(σ)κληση γίνεται μεγαλύτερη όταν ρίξουμε μια ματιά στα περιεχόμενα. Η πρωτοτυπία των εργασιών που περιλαμβάνονται ξαφνιάζει τον Έλληνα - και όχι μόνο - αναγνώστη. Συνδέεται η

παιδαγωγική του Freire με την αξιολόγηση της εκπαίδευσης; τι σημαίνει παιδαγωγική της αξιολόγησης και πώς εφαρμόζεται;

Η έκδοση αυτού του βιβλίου από το Ινστιτούτο Εργασίας της ΓΣΕΕ πραγματοποιείται προς τιμήν του Paulo Freire, εκατό χρόνια μετά από τη γέννησή του, και αποτελεί μια σημαντική συμβολή στην ελληνόγλωσση βιβλιογραφία τόσο για την ανάπτυξη του προβληματισμού για την αξιολόγηση της εκπαίδευσης, όσο και για την εμβάθυνση στο έργο του. Περιλαμβάνει συνεργασίες στενών συνεργατών του και έγκριτων θεωρητικών της αξιολόγησης με διεθνή αναγνώριση. Ειδικότερα, οι συγγραφείς αναδεικνύουν τις παιδαγωγικές αρχές της αξιολόγησης που διαμορφώθηκαν με βάση το έργο του Freire και παρουσιάζουν τη μεθοδολογία εφαρμογής τους στην εκπαίδευση.

Την έκδοση στην αγγλική γλώσσα έχει επιμεληθεί ο διεθνώς γνωστός Michael Patton, εισηγητής της επικεντρωμένης στην αξιοποίηση αξιολόγησης, και την ελληνική έκδοση ο καθηγητής Θανάσης Καραλής, με σημαντικό ερευνητικό και συγγραφικό έργο στην αξιολόγηση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων.

Το βιβλίο περιλαμβάνει τα εισαγωγικά σημειώματα των επιμελητών που αποτελούν οργανικά μέρη του βιβλίου και έξι κεφάλαια ενταγμένα σε τρεις ενότητες.

Το σημείωμα του επιμελητή της ελληνικής έκδοσης αναφέρεται στον διάλογο για την αξιολόγηση στη χώρα μας και κυρίως στη ρηχή πρόσληψη της διεθνούς θεωρητικής και ερευνητικής βιβλιογραφίας στο πεδίο αυτό. Επίσης θέτει τρία βασικά ερωτήματα: πρώτον κατά πόσο το έργο του Freire εξακολουθεί να είναι επίκαιρο στο σημερινό κόσμο, δεύτερον ποια είναι η συμβολή των ιδεών του Freire στο πεδίο της αξιολόγησης και τρίτον εάν δεχόμαστε ότι είναι εφικτή σύμφωνα με τον Freire η απελευθερωτική εκπαίδευση σε μια ταξική κοινωνία τότε κατά πόσο είναι εφικτή και μια άλλη αξιολόγηση με την ίδια προοπτική.

Στο σημείωμα του επιμελητή της αγγλικής έκδοσης διευκρινίζεται ο φαινομενικά παράξενος τίτλος του βιβλίου: Ο Patton εξηγεί ότι όπως η παιδαγωγική είναι η μελέτη της διδασκαλίας,

κατ' αναλογία η παιδαγωγική της αξιολόγησης είναι η εξέταση του πώς και τι διδάσκει η αξιολόγηση. Επισημαίνει ότι αυτοί που συμμετέχουν σε μια αξιολόγηση έρχονται αντιμέτωποι είτε με ρητές είτε με υπόρρητες παιδαγωγικές αρχές. Η αξιολόγηση είναι πρωτίστως κατά τον Patton μια παιδαγωγική αλληλεπίδραση. Παραθέτει, επίσης ορισμένα κομβικής σημασίας βιογραφικά και επαγγελματικά στοιχεία για τον Freire, που μας βοηθούν να κατανοήσουμε το έργο του: τη φτώχεια και την πείνα που βίωσε στην παιδική του ηλικία, τη φυλάκισή του με την κατηγορία της προδοσίας, την εξορία του και τη δουλειά του στο Αγροτικό Μεταρρυθμιστικό Κίνημα στη Χιλή, την πρόσκλησή του στο Παγκόσμιο Συμβούλιο Εκκλησιών, τη θητεία του ως Γραμματέας Παιδείας στο Σάο Πάολο.

Στο πρώτο μέρος του βιβλίου περιλαμβάνονται δύο εργασίες, του Gadotti, στενού συνεργάτη του Freire, με τίτλο «Η παγκόσμια επίδραση της παιδαγωγικής του Freire» και των Penna - Firme και Stone με τίτλο «Η φρεϊρική παιδαγωγική στην εκπαίδευση του δρόμου: Αποκαλύπτοντας την επίδραση στα παιδιά του δρόμου στη Βραζιλία».

Ο Gadotti αναφέρεται στην κληρονομιά που άφησε ο Freire και στην εκπαιδευτική πολιτική που εμπνέεται από τις αρχές της λαϊκής εκπαίδευσης. Διευκρινίζει ότι οι αρχές της λαϊκής εκπαίδευσης αποτελούν τα θεμέλια της συμμετοχικής διαλογικής αξιολόγησης. Οι Penna - Firme και Stone αναφέρονται στην εμπειρία από την αξιολόγηση εναλλακτικών προγραμμάτων για τα παιδιά του δρόμου. Δίνουν έμφαση στη μεθοδολογία αξιολόγησης και ειδικότερα στην νατουραλιστική - ανταποδοτική αξιολόγηση που χρησιμοποιήθηκε, καθώς και στον τρόπο δουλειάς των «αξιολογητών του δρόμου».

Το δεύτερο μέρος του βιβλίου περιλαμβάνει την εργασία του Patton «Παιδαγωγικές αρχές της αξιολόγησης: Ερμηνεύοντας τον Freire» και την εργασία των Chiana και Ceccon «Η παιδαγωγική διεργασία εφαρμοσμένη στην αξιολόγηση: Μαθαίνοντας από το έργο του Paulo Freire στη Γουινέα Μπισάου». Ο Patton αντλώντας από το έργο του Freire παραθέτει δέκα παιδαγωγικές αρχές του Freire που θεωρεί ότι σχετίζονται με την αξιολόγηση. Οι Chiana και Ceccon παρουσιάζουν την πενταετή εφαρμογή της προσέγγισης του Freire από το IDAC (Ινστιτούτο Πολιτισμικής Δράσης) στην εθνική εκστρατεία αλφαριθμητισμού ενηλίκων στη Γουινέα Μπισάου, αξιοποιώντας τις παιδαγωγικές αρχές που εντόπισε ο Patton στο έργο του Freire για την αξιολόγησή της.

Στο τρίτο μέρος περιλαμβάνονται επίσης δυο εργασίες, της Guimarães με τίτλο «Μετασηματίζουσα παιδαγωγική αξιολόγηση: Φρεϊρικές αρχές που εφαρμόστηκαν σε δημόσια σχολεία της Βραζιλίας», και του Fetterman με τίτλο «Μετασηματίζουσα ενδυναμωτική αξιολόγηση και φρεϊρική παιδαγωγική: Εναρμόνιση με μια χειραφετική παράδοση". Η Guimarães συνδέει τις φρεϊρικές αρχές που προσδιόρισε ο Patton με την αξιολόγηση ενός συγκεκριμένου προγράμματος εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, που απευθυνόταν σε νέους και ενηλίκους και εφαρμόστηκε με επιτυχία σε δημόσια σχολεία, νοσοκομεία και φυλακές. Ο Fetterman παρουσιάζει την ενδυναμωτική αξιολόγηση και αναδεικνύει την εναρμόνιση της μετασηματίζουσας ενδυναμωτικής αξιολόγησης με την φρεϊρική παιδαγωγική, όσον αφορά την αντιμετώπιση της κουλτούρας της σιωπής.

Συνοψίζοντας, πρόκειται για ένα βιβλίο για την φρεϊρική παιδαγωγική και την αξιολόγηση που έλειπε από την ελληνόγλωσση βιβλιογραφία, σε πολύ καλή μετάφραση και επιμέλεια, που θα πρέπει να μελετηθεί και να συζητηθεί.

Δημήτρης Κ. Βεργίδης

Ομότιμος Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών



Βιβλιοπαρουσίαση

Πολιτικές Εκπαίδευσης Ενηλίκων και Διά Βίου Μάθησης στην Ευρώπη

Ελένη Πρόκου

Αθήνα: Εκδόσεις Διόνικος, 2020, 217 σελ., ISBN
978-960-6619-94-6

Η παρουσίαση και η κριτική ανάλυση της εκπαιδευτικής πολιτικής που συνδέεται με την εκπαίδευση ενηλίκων δεν είναι μια ιδιαίτερα ανεπτυγμένη διάσταση στην έρευνα του χώρου της δια βίου μάθησης στην Ελλάδα. Και αυτή η διαπίστωση δεν είναι κάτι που πρέπει να μας

ξαφνιάζει. Η εκπαίδευση ενηλίκων παρά το ότι αποτελεί εδώ και χρόνια ένα διακριτό επιστημονικό πεδίο των επιστημών της αγωγής στη χώρα μας, χαρακτηρίζεται ακόμη από την πολυπλοκότητα που παρατηρούμε στα αναδυόμενα πεδία έρευνας. Για παράδειγμα, αρκετές φορές έχει επισημανθεί από διάφορους ερευνητές η χρήση πολλών όρων (π.χ. δια βίου μάθηση, δια βίου εκπαίδευση, εκπαίδευση ενηλίκων, συνεχιζόμενη κατάρτιση, επιμόρφωση, και άλλων παρόμοιων) για να περιγραφούν γενικότερες πολιτικές ή και ειδικότερες πρωτοβουλίες που όλες περιγράφουν στην ουσία μαθησιακές διεργασίες ή και εκπαιδευτικές δράσεις που αφορούν ενήλικες. Αυτό το φαινόμενο δημιουργεί όπως είναι αναμενόμενο μια εννοιολογική σύγχυση που αν και δεν μοιάζει σημαντική, γίνεται πολύ κρίσιμη όταν το αντικείμενο μιας έρευνας είναι οι πολιτικές εκπαίδευσης ενηλίκων.

Από την άλλη πλευρά επειδή η εκπαίδευση ενηλίκων είναι ένα αναδυόμενο επιστημονικό πεδίο είναι μάλλον αναμενόμενο οι ερευνητικές προσπάθειες και άρα και οι σχετικές δημοσιεύσεις (άρθρα, βιβλία, κ.λπ.) να εστιάζουν σε περισσότερο θεωρητικά ζητήματα (π.χ. στη θεωρία μάθησης των ενηλίκων, στην αποσαφήνιση εννοιών όπως ο κριτικός στοχασμός στην ενηλικιότητα) ή σε πολύ πρακτικά ζητήματα (π.χ. στην παρουσίαση και εφαρμογή συγκεκριμένων εκπαιδευτικών τεχνικών). Αυτό το πλαίσιο ερευνητικής παραγωγής και ανάπτυξης έχει ως συνέπεια να μην υπάρχει μεγάλη συζήτηση για ζητήματα που συνδέονται με την διαμόρφωση, την κριτική και την εφαρμογή πολιτικών για την εκπαίδευση ενηλίκων στην Ελλάδα ενώ ακόμη περισσότερο λείπει η συστηματική συγκριτική ανάλυση και άρα η κριτική ανάλυση των σχετικών πολιτικών ιδίως στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Αυτό δε σημαίνει βέβαια ότι απουσιάζουν από την ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία δημοσιεύσεις που είτε περιγράφουν ή ασκούν κριτική στις διάφορες πολιτικές πρωτοβουλίες. Μια καλή αναζήτηση σχετικών κειμένων σε διεθνή περιοδικά θα μας δώσει αρκετά σχετικά κείμενα που εξετάζουν τις πολιτικές εκπαίδευσης ενηλίκων που αφορούν στη χώρα μας. Σε αυτά τα κείμενα εξετάζεται η γενικότερη ανάπτυξη του πεδίου στην Ελλάδα (βλ. Παραιοαννου & Παλιος, 1994· Karalis & Vergidis, 2004· Kokkos, 2008· Koulaouzides, 2018), μελετώνται και αποτιμώνται ειδικότερες πρωτοβουλίες που σχετίζονται άμεσα με την

εφαρμογή συγκεκριμένων αποφάσεων εκπαιδευτικής πολιτικής (βλ. Papastamatis & Panitsidou, 2009· Kokkos, Koulaouzides & Karalis, 2014) ενώ επίσης υπάρχουν άρθρα που συζητάν με κριτικό τρόπο την εφαρμογή πολιτικών εκπαίδευσης ενηλίκων στη χώρα μας (π.χ. Karalis & Pavlis-Korres, 2010· Prokou, 2014). Ωστόσο ο αριθμός των κειμένων που επιχειρεί τη συζήτηση πολιτικών εκπαίδευσης ενηλίκων εφαρμόζοντας συγκριτική μεθοδολογία είναι πολύ μικρότερος (βλ. Prokou, 2008· Koulaouzides & Romano, 2022). Σε επίπεδο βιβλίων οφείλουμε να αναγνωρίσουμε ότι υπάρχει ένα σημαντικό κενό ιδίως σε σχέση με τη συγκριτική συζήτηση των εθνικών και διεθνών πολιτικών. Το κενό αυτό έρχεται να καλύψει σε σημαντικό βαθμό το βιβλίο με τίτλο *Πολιτικές Εκπαίδευσης Ενηλίκων και Διά Βίου Μάθησης στην Ευρώπη*, της καθηγήτριας εκπαιδευτικής πολιτικής Ελένης Πρόκου (Πάντειο Πανεπιστήμιο).

Το συγκεκριμένο βιβλίο αποτελεί καρπό της πολύχρονης και αποκλειστικής σχεδόν ερευνητικής και συγγραφικής ενασχόλησης της συγγραφέως με την εκπαιδευτική πολιτική της εκπαίδευσης ενηλίκων. Η οπτική της Ελένης Πρόκου είναι ιδιαίτερα χρήσιμη επειδή οι ερμηνείες και οι διαπιστώσεις στις οποίες προχωρά στα κεφάλαια του βιβλίου αξιοποιούν τη συγκριτική μεθοδολογία. Έτσι είναι πολύ πιο εύκολο για τον αναγνώστη να κατανοήσει τις ισχυρές επιδράσεις που έχουν στη διαμόρφωση των εθνικών μας πολιτικών οι αποφάσεις και οι κατευθύνσεις που προέρχονται από τους θεσμούς της Ευρωπαϊκής Ένωσης που είναι άλλωστε και ο κύριος (αν όχι ο μοναδικός) χρηματοδότης των πρωτοβουλιών που αναπτύσσονται στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων ιδίως στις χώρες του Ευρωπαϊκού Νότου. Στο βιβλίο γίνεται αρχικά (κεφάλαιο 1) μια προσπάθεια να εξηγηθούν όροι όπως η «διά βίου μάθηση» και η «κοινωνία της γνώσης». Οι όροι αυτοί είναι ιδιαίτερα κρίσιμοι επειδή αποτελούν κεντρικά στοιχεία της ρητορικής που σχετίζεται με την ανάπτυξη του πεδίου στην Ευρώπη. Πρόκειται για όρους που συνδέονται άμεσα με συγκεκριμένες πολιτικές αντιλήψεις για την κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη και οι οποίοι έχουν επινοηθεί με στόχο να απαλλάξουν τις κυβερνήσεις από την ευθύνη της παροχής ευκαιριών δια βίου εκπαίδευσης, μετακυλώντας την συγκεκριμένη υποχρέωση στους πολίτες οι οποίοι μοιάζει να οφείλουν να φροντίζουν για τη συνεχή (διά βίου) απόκτηση εργασιακών δεξιοτήτων ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες της αγοράς εργασίας που διαμορφώνονται από τις μεγάλες επιχειρήσεις και τις πολυεθνικές εταιρείες. Εδώ η κριτική ματιά της Πρόκου είναι σαφώς επηρεασμένη από τις αντίστοιχες προσεγγίσεις σπουδαίων κοινωνιολόγων της εκπαίδευσης ενηλίκων όπως οι Andy Green, Colin Griffin και Peter Jarvis. Το πρώτο αυτό κεφάλαιο προετοιμάζει τον αναγνώστη για μια πιο εμπειριστατωμένη μελέτη της έννοιας της διά βίου μάθησης αλλά κυρίως για τη συγκριτική παρουσίαση των πολιτικών εκπαίδευσης ενηλίκων που επιχειρείται στο αμέσως επόμενο κεφάλαιο (κεφάλαιο 2). Εδώ ο αναγνώστης είναι δυνατό να μελετήσει τον τρόπο ανάπτυξης πολιτικών για την εκπαίδευση ενηλίκων σε τρεις χώρες με διαφορετικό προφίλ οικονομικής και κοινωνικής ανάπτυξης. Από τη μια πλευρά έχουμε το Ηνωμένο Βασίλειο (το οποίο δεν αποτελεί πλέον μέλος της Ε.Ε.) όπου η εκπαίδευση ενηλίκων αναπτύχθηκε και αναπτύσσεται στο πλαίσιο της εθελοντικής συνεργασίας των κοινωνικών εταίρων και όπου το όλο σύστημα παροχής ευκαιριών δια βίου εκπαίδευσης συνδέεται με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας. Δεν είναι τυχαίο άλλωστε ότι στο Ηνωμένο Βασίλειο αναπτύχθηκε για πρώτη φορά ένα εθνικό πλαίσιο επαγγελματικών προσόντων (συγκεκριμένα στη Σκωτία, βλ. <https://www.sqa.org.uk/>), μια πρακτική πιστοποίησης που σήμερα αποτελεί εθνική πολιτική σε όλες τις χώρες της Ε.Ε. και βέβαια και στη χώρα μας (βλ. <https://nqf.gov.gr/>). Από την άλλη πλευρά έχουμε τη Σουηδία όπου η εκπαίδευση ενηλίκων αναπτύχθηκε στη βάση αφενός της ικανοποίησης των αναγκών της αγοράς εργασίας αλλά σε συνδυασμό με την ανάγκη επίλυσης κοινωνικών ζητημάτων και

άμβλυνσης των κοινωνικών ανισοτήτων. Εδώ βλέπουμε την ισχυρή επίδραση των κοινωνικών κινημάτων αλλά και τη σημαντική συμβολή της τοπικής αυτοδιοίκησης στην παροχή ευκαιριών μάθησης για όλους. Τέλος παρουσιάζεται και η περίπτωση της χώρας μας. Η Ελλάδα σύμφωνα με την Πρόκου, ακολουθεί το «κρατικιστικό» μοντέλο ανάπτυξης που είναι συγκεντρωτικό και εξαρτάται κυρίως από τις χρηματοδοτήσεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Μετά από τη συγκριτική αυτή μελέτη, στο τρίτο κεφάλαιο, γίνεται ανάλυση των πολιτικών πιστοποίησης της δια βίου μάθησης στην Ευρώπη. Αυτό το κεφάλαιο είναι σημαντικό για να κατανοήσουμε όχι μόνο πολιτικές που έχουν ήδη εφαρμοστεί και στη χώρα μας όπως το Εθνικό Πλαίσιο Προσόντων αλλά κυρίως για να κατανοήσουμε τη βάση πάνω στην οποία στηρίζονται πρόσφατες πολιτικές πρωτοβουλίες της Ευρωπαϊκής Ένωσης όπως η ανάπτυξη και εφαρμογή των Ατομικών Λογαριασμών Μάθησης (Individual Learning Accounts) καθώς και οι Μικρο-πιστοποιήσεις (micro-credentials). Ο σκοπός της παρουσίασης αυτής δεν είναι περιγραφικός. Η Πρόκου έχει ως στόχο να αναδείξει ότι η επικράτηση των νεοφιλελεύθερων πολιτικών στην Ευρωπαϊκή Ένωση έχει ως συνέπεια την περιθωριοποίηση των παραδόσεων της λαϊκής επιμόρφωσης σε όλη την Ευρώπη και την αντικατάσταση των επιμορφωτικών δράσεων που είχαν ως στόχο την ενδυνάμωση και τον κοινωνικό μετασχηματισμό, με δράσεις επαγγελματικής κατάρτισης με αποκλειστικό στόχο την εξυπηρέτηση των αναγκών της αγοράς εργασίας. Τέλος στο τελευταίο κεφάλαιο (τέταρτο) επιχειρείται μια κριτική ανάλυση των εθνικών πολιτικών για την εκπαίδευση ενηλίκων και ιδίως των νομοθετικών πρωτοβουλιών που προσπαθούν να ρυθμίσουν το πεδίο. Η ανάλυση δείχνει με emphaticό τρόπο τις εθνικές ιδιαιτερότητες των πολιτικών εκπαίδευσης ενηλίκων και ιδίως τον συγκεντρωτισμό του συστήματος. Εδώ πρέπει να επισημάνουμε ότι από την εποχή που γράφτηκε το βιβλίο μέχρι σήμερα οι «προβλέψεις» της Πρόκου για μια ακόμη μεγαλύτερη στροφή σε ένα μοντέλο που προωθεί σχεδόν αποκλειστικά την συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση επιβεβαιώθηκαν με emphaticό τρόπο με τις τελευταίες νομοθετικές πρωτοβουλίες της ελληνικής κυβέρνησης (βλ. ν. 4763/2020) και ενδεχομένως η συγγραφέας θα πρέπει να μας προσφέρει στο μέλλον ένα συμπληρωματικό κεφάλαιο στο οποίο να ερμηνεύονται με τον ίδιο κριτικό και οξυδερκή τρόπο και οι τελευταίες αυτές παρεμβάσεις.

Συμπερασματικά, το βιβλίο *Πολιτικές Εκπαίδευσης Ενηλίκων και Διά Βίου Μάθησης στην Ευρώπη*, καλύπτει ένα σημαντικό κενό στην ελληνική βιβλιογραφία της εκπαίδευσης ενηλίκων και η ανάγνωσή του θα φανεί ιδιαίτερα χρήσιμη σε όσες και όσους μελετούν την εκπαίδευση ενηλίκων είτε στο πλαίσιο μεταπτυχιακών σπουδών ή στο πλαίσιο προσωπικής επαγγελματικής ανάπτυξης.

Γιώργος Κουλαουζίδης

Επίκουρος Καθηγητής Μεθοδολογίας Εκπαίδευσης Ενηλίκων

Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Karalis, T., & Pavlis-Korres, M. (2010). Lifelong learning in Greece: A critical review of policies and institutions. In M.P. Caltone (Ed.), *Handbook of lifelong learning development* (pp. 373–385). New York, NY: Nova Science Publishers.
- Karalis, T., & Vergidis, D. (2004). Lifelong education in Greece: Recent developments and current trends. *International Journal of Lifelong Education*, 23(2), 179–189. doi: <https://doi.org/10.1080/0260137042000184200>
- Kokkos. A. (2008). Adult education in Greece. *Convergence*, 41(2-3), 59–73.
- Kokkos, A., Koulaouzides, G., & Karalis, A. (2014). Becoming an adult educator in Greece: Past experiences, existing procedures, and future challenges. *Andragogical studies. Journal for the Study of Adult Education and Learning*, 2, 95–106.
- Koulaouzides, G. (2018). *Independent national experts' network in the area of adult education/adult skills. Full country report—Greece*. Brussels, BE: Publications Office of the European Union.
- Koulaouzides, G. & Romano, A. (2022). Una Faccia, Una Razza: Similarities, Differences, and Parallels in Adult Education Policy Development in Greece and Italy. *International Journal of Education Policy and Leadership*, 18(1), 1–16. <https://doi.org/10.22230/ijepl.2022v18n1a1203>
- Papaoannou, S., & Palios, Z. (1994). Adult education in Europe: The case of Greece. In A. Kaiser (Ed.), *Handbuch der Europäischen Erwachsenenbildung* (pp. 153–210). Munich, DE: Luchterhand Verlag.
- Papastamatis, A., & Panitsidou, A. (2009). The aspect of “accessibility” in the light of European lifelong learning strategies: Adult education centres—a case study. *International Journal of Lifelong Education*, 28(3), 335–351. doi: <https://doi.org/10.1080/02601370902799143>
- Prokou E. (2008). A comparative approach to lifelong learning policies in Europe: The cases of the UK, Sweden and Greece. *European Journal of Education: Research, Development and Policies*, 43(1), 123–140.
- Prokou, E. (2014). Adult education/lifelong learning policies in Greece in the early 2010s: Influences from European education policy and national practices. *European Education*, 46(1), 34–54.